ISSN 1518-4846

Anais SemiEdu 2014

EDUCAÇÃO E SEUS MODOS DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA

I COLÓQUIO INTERNACIONAL ESCRILEITURAS EM EDUCAÇÃO
II COLÓQUIO NACIONAL PENSAMENTO DA DIFERENÇA

23 A 26 DE NOVEMBRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO



Sustentável
editora

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471s Seminário Educação 2014 : Educação e seus Modos de Ler-Escrever em Meio à Vida *(22. : 2014 : Cuiabá, MT)*.

Seminário Educação [recurso eletrônico]. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, 2014.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<http://www.ufmt.br/semiedu2014>

ISSN: 1518-4846 (publicação impressa).

1. Leitura - Educação. 2. Escrita - Educação. I. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. II. Título.

CDU 372.41/.45(063)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Carlos Henrique T. de Freitas – CRB-1 2.234

Ficha Técnica

Projeto gráfico, programação e finalização: Téo de Miranda (Ed. Sustentável)
Ilustração da capa e identidade visual do evento: Léo Garbin
Editoração: Mayara Dias Siqueira

Observação: A forma padronizada de divulgação dos Anais do Seminário Educação é impressa, porém, ele também é divulgado online e em CD para democratizar o acesso à informação.

Apresentação

O Seminário Educação 2014, conhecido por SemiEdu, esteve sob a responsabilidade de dois grupos de pesquisa: o grupo Estudos de Filosofia e Formação (EFF), sob a liderança do professor Silas Borges Monteiro e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE), sob a liderança do professor Edson Caetano.

Este ano, organizar o Seminário Educação toma um sentido peculiar. Ele marca a conclusão de um projeto de 4 anos, financiado pelo FINEP/CAPES, edital Observatório da Educação, sob o título: Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Este projeto teve a coordenação geral da professora Sandra Mara Corazza, da UFRGS, e contou com os núcleos, além de Cuiabá, de Toledo, na UNIOESTE, com a profa. Ester Heuser, e de Pelotas, na UFPel, com a profa. Carla Gonçalves. Nosso trabalho resultou na organização deste evento. Por isso, o SemiEdu 2014 acolhe o I Colóquio Internacional Escrileituras em Educação e II Colóquio Nacional Pensamento da Diferença. O título do projeto deu nome ao SemiEdu 2014: Escrileituras: modos de "ler-escrever" em meio à vida. Este projeto tem inserção na Educação básica, na Educação de jovens e adultos, na Educação Superior com alunos de licenciaturas e com professores da rede pública de ensino, estadual e municipal. Sob o ponto de vista do campo teórico o faz a partir das Filosofias da Diferença e Educação.

Como objetivos, este projeto quis produzir, em nível de mestrado e de doutorado, estudos relacionados ao conceito de aprendizagem, de letramento e de escrileitura na contemporaneidade. Também produziu pesquisas sobre as relações entre modalidades de pensar e modalidades do aprender, assim como sobre constituir espaços de pesquisa e de in(ter)venção nos modos de ler e de escrever, contribuindo na formação de recursos humanos em educação, através de experimentações previstas com docentes da rede pública de ensino e com alunos de licenciaturas. Esses objetivos foram realizados por meio de Oficinas de Transcriação (OsT) como cenários de autoria e leitura junto aos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos) envolvidos no projeto. Como efeito, e intenção, o projeto expandiu o conceito de texto para além das noções de registro e prazer, que permitaram uma possibilidade ao inusitado, à raridade e ao desejo de ler e de escrever, ultrapassando assim as escolhas definidas por territórios identitários. Estes elementos carregaram de sentido o SemiEdu 2014.

Escrileitura, como conceito força, tomou este evento. Ler-escrever em meio à vida, como forma de se experimentar a educação: foram estas palavras geradoras deste SemiEdu 2014. Como em outras edições, foi marcado pela presença nacional e internacional. Neste ano, o SemiEdu 2014 contou com 24 Grupos de Trabalhos, 491 comunicações orais, 284 pôsteres e 26 mini-cursos. O evento recebeu inscrições de 1112 trabalhos. Mais da metade dos estados brasileiros foram representados no evento. Temos pesquisas de todas as regiões do país. Isso não seria possível sem o apoio da CAPES pelo edital Observatório da Educação.

Para finalizar esta apresentação, é transcrito um trecho que exalta o amor à vida que é realizada, vindo do escrito em Ecce Homo, por Friedrich Nietzsche:

"Neste dia perfeito, em que tudo amadurece e não é somente o cacho que se amorena, acaba de cair um raio de sol sobre minha vida: olhei para trás, olhei para a frente, nunca vi tantas e tão boas coisas de uma vez. Não foi em vão que enterrei hoje meu quadragésimo quarto ano, eu podia enterrá-lo — o que nele era vida, está salvo, é imortal. O primeiro livro da Transvaloração de todos os valores, as canções de Zaratustra, o Crepúsculo dos ídolos, meu ensaio de filosofar com o martelo — tudo isso são presentes deste ano e, aliás, de seu último trimestre! Como não haveria eu de estar grato a minha vida inteira?"

Silas Borges Monteiro e Edson Caetano
coordenadores do SemiEdu 2014

Administração Superior da UFMT

Maria Lúcia Cavalli Neder
Reitora da UFMT

João Carlos de Souza Maia
Vice-Reitor da UFMT

Valéria Calmon Cerisara
Pró-Reitora Administrativa

Elisabeth Aparecida Furtado de Mendonça
Pró-Reitora de Planejamento

Luís Fabrício Cirillo de Carvalho
Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Irene Cristina de Mello
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Leny Caselli Ansai
Pró-Reitora de Pós-Graduação

Joanis Tilemahos Zervoudakis
Pró-Reitor de Pesquisa

Myrian Thereza de Moura Serra
Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Silas Borges Monteiro
Diretor do Instituto de Linguagens

Márcia Santos Ferreira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço do Postal: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança - Cuiabá – MT, CEP: 78.060-900
Fone/PABX: +55 (65) 3615-8000 / FAX: +55 (65) 3628-1219

Endereço Eletrônico: http://www.ufmt.br/semiedu2014

Comissão Organizadora

Coordenação Geral
Silas Borges Monteiro
Edson Caetano
Sandra Mara Corazza
Claudia da Consolação Moreira

Secretaria
Silvia M. Neves de Pinho
Manoel Messias de Souza
Nilvanna Cestari

Comissão de Apoio Logístico – Operacional
Elisabet Aguirre
Jamille Silva de Oliveira
Luiza Padilha
Magna Luiza Pereira
Vanessa de Jesus Proença
Vithória Cristina Budziak de Campos Duarte

Comissão de Normas e Procedimentos dos Trabalhos
Edson Caetano
Camila Emanuella Pereira Neves
Carla Patricia Silva
Janaina Santana da Costa

Comissão de Comunicação e Tecnologia
Claudia da Consolação Moreira
Carlos Augusto Lopes dos Santos
Hector Ferreira Assunção
Layane Machado Buosi
Marcio Queiroz

Comissão de Eventos Culturais
Rubia Naspolini Yatsugafu
Larisa Bandeira

Comissão de Apoio Logístico – Monitoria
Fernanda Leonel Machado
Alianna Caroline Sousa Cardoso Vançan
Aline de Souza Campos
Aline Nunes de Santana Lima
Ana Luiza Passos
Carla Patrícia Silva
Catarina Sivieri Schlischka
Ivanete Ferreira de Souza da Silva
Layane Machado Buosi
Luana da Cruz Burema
Magna Luisa Pereira
Marina dos Reis Gelminaro

Monitores da UFMT

Adriana da Silva Lemes
Adriana Barbosa Lima
Alenir de Pinho Romoaldo Cordovil
Alessandro de Carvalho Martins
Alexandre Junior Mendes da Silva
Aline Maria Rodrigues Grecco
Alvaci Dias Conceição
Ana Claudia Caldas Valadares
Ana Maria de Souza Gualberto
Ana Clara Felipe
Ana Paula Cândida Ferreira
Ana Lúcia de Lima
Andreia Rodrigues Silva
Andreia Oliveira Silva Lojor
Andrei Junior da Costa
Bianca Allexandra Martins Carvalho
Bruna Campos Andrade
Bruna de Oliveira Santos
Camila Cristina Ferreira Ramos
Cândida Cespedes
Carla Cristina da Silva
Catarina Sivieri Schlischka
Cátia Maria de Almeida Tavares
Cirley Batista de Almeida
Cleonice de Oliveira
Cleonice Perotoni
Crystyne Silva de Matos Gomes
Cristiane Pinto de Assunção
Deibdiane Louzado
Ebenice Ramos de Amorim
Elaine Cristina Silva
Eliane de Arruda Carvalho
Elizabeth Lemos dos Santos Wallauer
Elisangela Rocha de Oliveira
Eni Rufino da Silva Almeida
Fernando de Albuquerque Nunes
Fernanda Leonel Machado
Flavielle Bezerra Vieira
Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho
Francisco Alex Pereira da Silva
Gabriella Oliveira
Georgia Emmanuela Vieira de Souza
Glaucia Eunice Gonçalves da Silva
Giselly Beatriz da Silva Marcelino
Hevenin Moreira Cardoso
Ilisson do Prado
Isabela de Almeida Alves
Isabelle Martins da Silva
Itamar Porto
Janaina da Costa Albuquerque
Jane Maria da Silva N. Medeiros
Janaina Cristine da Silva Santos
Jaqueline Ferreira de Brito
Jefferson Bento de Moura
João Paulo Silva Martins
Joanerdes Domingas da Silva Freitas
Josenil Benedito Neves
Julian Rosa Nascimento
Juliano Xavier da Silva Costa
Juscilene Andreia de Oliveira
Katia Barbosa de Souza
Keila Ferraz de Araujo Dias
Keila Souza de Oliveira
Keile Bispo dos Santos
Kimberly Nogueira de Carvalho
Kleberson Rodrigo Vasconcelos de Oliveira
Lais Tuliana Martins da Hungria
Larissa Franco Severino
Leonarda Batista de Oliveira
Letícia Costa Serrano Barros
Luana Mariano Peralta
Luciene Marques Raimundo
Lucilene Silva Santos
Luzinete Maria da S. Rodrigues
Marcilene Cleotildes de Oliveira Fernandes
Marcio Francisco das Neves

Maria Aparecida Vieira Leite
Maria Estela da Silva
Maria Neide Toledo Borges
Maria Neide Toledo
Maria Veralúcia de França
Maria dos Reis Germinaro
Marilia de Almeida Silva
Maria Madalena da Silva
Mariana Hanae Nascimento Hayashi
Mariana da Silva Dias Lopes
Marianna Portelada Moura
Maricelma Ferreira Gomes
Marcos Daniel Oliveira Lima
Michelene Cristina De Almeida Pires
Mônica Regina dos Santos
Mônica Zelinski Ribeiro
Monyze Martins de Jesus
Naiana Marinho Gonçalves
Patricia Carla Marconde Carreira
Patrícia Fernanda de Souza Germano
Paula Figueiredo Poubel
Paula Pereira Alves
Paula Valeria da Costa Alves
Priscila Ferreira dos Santos
Raphael Guilherme da Costa Alves
Raquel Batista Ramos
Reginete dos Reis Oliveira
Reinaldo Juvenal da Silva
Rosângela Ramos Roldan
Rosangela da Silva Fernandes Maciel
Roquelli Coelho Rodrigues
Samara Cardoso Oliveira
Sebastiana Sale de Souza
Sheila Cristina de Toledo
Sirlene Paiva Laranjeira
Sorrel Ferreira da Costa
Suzana Rosa da Silva Pompeu
Taisa Rodrigues Soares
Terezinha Lúcia da Silva de Moraes
Terezinha Aparecida Cota Neiva
Thais Rodrigues Carlos
Thaizi do Carmo Nardi
Thallita Ferreira Rodrigues
Vanessa Aparecida de Oliveira
Valdeci Silva Mendes
Viviane Salarolli de Souza Silva
Waldir Felix da Costa Junior
Wanderson Rafael de S. Silva
Ygo Alessandra Correia da Silva
Zizele Ferreira dos Santos

Monitores da Academia de Policia Militar Costa Verde

Alcides Mauro Dutra
Alexandre Aparecido de Assis
Carlos Henrique dos Santos
Claudiney Nogueira Siqueira
Danilo Bezerra Alcantara
Denyse Pereira Valadao
Edimar Rodrigues da Cruz Junior
Evandro Luiz Mariano Bilhares
Felipe Nunes Cordeiro
Flavio Goncalves Silva
Gabriel Folleto
Gabriel Lucas Lopes Mario
Gabriel Rodrigues de Oliveira
Gislaine Pazeto da Silva
Joao Felipe Queiroz Melo
Jose Donizete Meza Junior
Lucas Fidelis Moreira da Fonseca
Marcelo Sluzarski de Oliveira
Marcos Venicio Rosa Oliveira
Maycon David Zanetti
Michael Santos Vitor
Reginaldo Angelo Nosella Duarte
Rodrigo Alves Modesto
Rommening dos Santos Silva
Thais Mari Kasprowicz de Souza
Thiago Ignacio Cardoso da Silva
Thiago Ribeiro de Melo
Victor dos Santos Feliciani
Victor Venancio Barbosa Lemes de Oliveira

Comitê Científico

Bartolomeu José Ribeiro Sousa – UFMT
Beleni Saléte Grando – UFMT
Cândida Soares da Costa – UFMT
Carla Gonçalves Rodrigues – UFPel
Celso Luiz Prudente – UFMT
Claudia da Consolação Moreira – UFMT
Cleomar Ferreira Gomes – UFMT
Cristiano Maciel – UFMT
Daniela B. da Silva Freire Andrade – UFMT
Darci Secchi – UFMT
Edson Benedito Rondon Filho – APMCV
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Ester Maria Dreher Heuser – UNIOESTE
Filomena M. de Arruda Monteiro – UFMT
Gabriel Rodrigues Leal – APMCV
Irene Cristina Machado – UFMT
Henrique de Oliveira Lee – UFMT
Kátia Morosov Alonso – UFMT
Lindalva Garske – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Márcia Santos Ferreira – UFMT
Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta – UFMT
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Maria das Graças Martins da Silva – UFMT
Maria Lúcia Rodrigues Muller – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS
Michele Sato - UFMT
Michelle Tatiane Jaber – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Regina Aparecida Silva – UFMT
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra – IFMT
Rose Cléia Ramos da Silva – UFMT
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Sandra Mara Corazza – UFRGS
Silas Borges Monteiro – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sumaya Persona de Carvalho – UFMT
Tânia Lima – UFMT
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso – UFMT
Vinicius Carvalho Pereira – UFMT

GRUPOS DE TRABALHOS

GT 1 - Cultura, Linguagem do Corpo e Educação

GT 2 - Educação a Distância

GT 3 - Educação Ambiental, Comunicação e Arte

GT 4 - Educação no Campo

GT 5 - Educação e Comunicação

GT 6 - Educação e Diversidades Culturais

GT 7 - Educação e Linguagem

GT 8 - Educação e Povos Indígenas

GT 9 - Educação em Ciências

GT 10 - Educação Matemática

GT 11 - Educação Infantil

GT 12 - Educação Superior

GT 13 - Ensino, Currículo e Organização Escolar

GT 14 - Filosofia da Educação

GT 15 - Formação de Professores

GT 16 - História da Educação

GT 17 - Movimentos Sociais e Educação

GT 18 - Políticas Educacionais da Educação Básica

GT 19 - Relações Raciais e Educação

GT 20 - Trabalho e Educação

GT 21 - Educação e Psicologia

GT 22 - Escrileituras

GT 23 - Psicanálise, Educação e Formação

GT 24 - Educação e cidadania

Anais

SemiEdu 2014

GT 1

Cultura, linguagem do corpo e educação

Sustentável
editora

GT 1 - Comunicação Oral

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO-2014 — PERCEPÇÕES SOBRE VIVÊNCIAS E LUDICIDADE

BARROS, Rita de Cássia Alves – SEJUDH/MT

Resumo

Este artigo objetiva compreender as concepções e propostas dos alfabetizadores participantes da formação pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado/PBA-2014. A justificativa do estudo está vincada às percepções, vivências e depoimentos dos alfabetizadores que participam do PBA há mais de um ano. Esses professores, tomados aqui como sujeitos da investigação, ressaltam que os melhores instrumentos utilizados a favor do ensino aprendizagem, e que os alunos trazem consigo, são a experiência e a possibilidade de participar de aulas com condutas lúdicas. Para a pesquisa utilizou-se o questionário semiestruturado como heurística da coleta de dados. Foi aplicado no dia 28 de março de 2014, no término dessa Formação, realizada no Hotel Fazenda Mato Grosso. Constatou-se que a maioria, neste caso, evidenciou a responsabilidade e o compromisso pactuados com esses alfabetizandos — termo utilizado pelo Programa — no intuito de oportunizar a melhoria na qualidade de vida desses sujeitos. Com as atividades lúdicas constatou-se que o aluno passa a se interessar mais pelas aulas e a participar delas de forma mais ativa e comprometida, afastando, timidamente que sejam os altos índices de evasão. Assim, supõe-se que um aluno que aprenda em um ambiente estimulante, agradável e prazeroso, gostará de buscar novos conhecimentos por si só, pois a atividade lúdica que prioriza o aluno faz com que ele se conheça, e busque os seus interesses de formas distintas, em diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Formação. Vivências. Ludicidade.

Introdução

A educação foi considerada pela UNESCO (2004) uma das chaves para a formação do capital humano diante das prioridades do século XXI, juntamente com a ciência, a tecnologia e a saúde. A indústria do conhecimento, isto é, a educação tornar-se-á, logicamente, cada vez mais tributária da qualidade do seu capital humano — o corpo docente. No que se refere à educação, as prioridades vão ser diferentes em cada país, mas, em geral, existem alguns desafios comuns, básicos, dentre eles: generalizar a universalização do acesso ao ensino básico e, sobretudo, o médio; assegurar padrões adequados de qualidade e rendimento escolar, enfrentando decididamente os problemas de aprendizagem e de abandono escolar, bem como investir mais numa escola pública de qualidade.

O quarto livro "Memórias de um Educador", de Paschoal Lemme evidencia alguns problemas do ensino do país em 2004, geralmente aqueles considerados como os mais prementes. O ensino elementar, Primário ou de 1 ° Grau, estimado em todos os países civilizados, como o mínimo de educação que deve ser assegurado à população para proporcionar-lhes os conhecimentos básicos indispensáveis à sua participação na vida econômica, social e política da comunidade, não era considerando prioridade até então.

A se referir à antropologia do ensino elementar, o autor verifica uma aspiração de realização mais ou menos longínqua para um grande número de países que ainda não puderam se libertar de formas atrasadas de relações econômicas e mantêm, por isso, grandes massas de suas populações inteiramente à margem do progresso, da civilização. Impossibilitados pela miséria em que vivem e pela dispersão em várias áreas dos respectivos territórios ingressam na escola primária e nela permanecerem por tempo suficiente, de modo a receberem essa educação básica.

Na mesma obra se observou um quadro contendo a distribuição da população alfabetizada e analfabeta acima de 18 anos, conforme estimativa calculada para 1° de janeiro de 1945 e divulgada

pelo Boletim Econômico do Ministério das Relações Exteriores, nº 4, em abril do mesmo ano, demonstra que o Brasil contava com mais da metade da população de analfabetos em sua população adulta, a partir justamente da idade em que os indivíduos deveriam participar ativamente da vida econômica e política do país. Os dados, na época, correspondiam a 54,68% da população analfabeta no Brasil e 52,50% da população analfabeta no Estado do Mato Grosso.

Diante desse processo histórico instituiu-se a obrigatoriedade da frequência para a faixa etária e a necessidade de discussões em eventos nacionais de educação com o intuito de reduzir esses dados, com o tema, por exemplo, "provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar" (LEMME, 2004, p. 39).

Dados do IBGE de 2010 apontam que no Estado de Mato Grosso 6,02% da população de 3.182.113 milhões de habitantes, cerca de 190 mil pessoas, são analfabetas. Nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande, universo desse estudo, considerando a população geral de pessoas com 15 anos ou mais de idade, de mais de 610 mil, chegando ao número de 29.111 analfabetos, nos dois municípios, sendo 10,9% da população.

No ano de 2004, especificamente, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso adere ao Programa Brasil Alfabetizado — PBA, o qual é destinado ao atendimento do público sem escolarização a partir dos 15 anos e executado pelo governo do Estado e Federal. Nos últimos três anos, as ações já resultaram no atendimento a 41.322 pessoas. Mas para que seja sucessivo o êxito do programa, no ano de 2014, o órgão realizou a formação pedagógica do PBA em todo Estado e foi esse ambiente de formação o laboratório deste estudo, exclusivamente com os alfabetizadores participantes.

Este artigo objetiva compreender as concepções e propostas dos alfabetizadores participantes da formação pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado/PBA-2014 diante do desafio de trabalhar com jovens, adultos e idosos, e avaliar a percepção dos mesmos em relação aos dispositivos de aprendizagem utilizados na formação pedagógica, mais especificamente o conhecimento empírico e a ludicidade.

A justificativa do estudo está vincada às percepções, vivências e depoimentos dos alfabetizadores que participam do PBA há mais de um ano. Esses professores, tomados aqui como sujeitos da investigação, ressaltam que os melhores instrumentos utilizados a favor do ensino aprendizagem, e que os alunos trazem consigo, são a experiência e a possibilidade de participar de aulas com condutas lúdicas, que segundo Almeida (2009), não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula, ou ambiente de aprendizagem, considerando que o PBA emprega uma metodologia diferenciada, realizando as aulas em espaços alternativos (igrejas, espaços comunitários, etc.) é muito mais uma "atitude" lúdica do, neste caso, alfabetizador e dos alfabetizandos, com outra forma de dizer, há uma alegria em aprender e em ensinar.

Defender e comprometer-se com essa postura implica sensibilidade, empatia, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, envolve não somente uma mudança cognitiva, mas, essencialmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos cristalizados em teorias, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Com outras palavras, ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Conforme Almeida (2009) trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, implica romper com um modelo já instituído.

Este texto, que relata a experiência vivenciada na formação pedagógica realizada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso — SEDUC-MT — no ano corrente, enfoca primeiramente o Programa Brasil Alfabetizado, a importância da ludicidade na educação de jovens e adultos, o relato de como foi delimitada a temática, a metodologia utilizada, os sujeitos envolvidos e seus contextos socioculturais; e para finalizar levantamos alguns pressupostos considerados essenciais a melhor compreensão da temática proposta pela pesquisa.

Histórico do Programa Brasil Alfabetizado - PBA

O novo PNE, para a vigência de 2011 a 2020 — cujo Projeto de Lei — PL foi enviado pelo governo federal ao Congresso em dezembro de 2010, é um documento mais sucinto, claro e, também, mensurável estatisticamente, podendo facilitar sua execução, bem como sua fiscalização. Em seu Art. 2°. destacam-se entre as suas diretrizes: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental, entre outras. Encontra-se entre as suas metas, "elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional".

O Governo Federal buscando superar problemas educacionais existentes e, ao mesmo tempo, atenuar uma enorme dívida social com parte significativa da sua população, criou o PBA para ser porta de acesso ao mundo letrado, à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Ministério da Educação e Cultura — MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado — PBA, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa visa o acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, Estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2013).

A Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso SEDUC/MT adere ao PBA em 2004, como Ente Executor do Programa no Estado. Os Entes devem fazer o Termo de Adesão ao PBA, no qual se comprometem a seguir as metas do plano, bem como, intensificar as ações de alfabetização. O compromisso firmado tenta, pelas ações do programa, diminuir as mazelas oriundas do analfabetismo e sofridas por milhões de pessoas no Brasil e em especial no Estado de Mato Grosso, conforme apresenta a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A Formação Pedagógica

Formação, consoante Marcelo Garcia (1999) refere-se às ações tomadas para aquisição de saberes, de saber-fazer, saber ser, voltadas para o exercício da atividade profissional. Assumida como um *continuum*, ganha vida na articulação das suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente, no qual a formação inicial é considerada como o primeiro passo de um processo formativo que se desenvolverá ao longo da carreira. É "[...] um continuum, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda – *career-long* ou *life-long career* (KNOWLES & COLE, 1995 *apud* MIZUKAMI, 2002, p. 13).

Formação Continuada é um processo que pressupõe desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional e, precisa estar integrada com os processos de mudanças e inovações educacionais em desenvolvimento. Nessa perspectiva, se inclui a ideia de desenvolvimento profissional do professor, de aperfeiçoamento de sua prática, elevando continuamente a qualidade de sua função docente.

No sentido de articular o conhecimento acadêmico e os conhecimentos que fazem parte da prática do professor, Tardif (2000, p. 112) sustenta que: "[...] seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios". Isaia, (2007, p. 157) corrobora essa importância da formação continuada, quando entende que,

> [...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como

> docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos (externo) quanto endógenos (internos). Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente.

Um total de 1,1 mil alfabetizadores e coordenadores de turmas foram capacitados pela SEDUC-MT, para atuarem junto ao PBA, até o mês de abril. Das quatro etapas de capacitação, a segunda foi ofertada à capital e o município de Várzea Grande, no período de 24 a 28/03/2014. O processo formativo foi realizado no Hotel Fazenda Mato Grosso, na capital, com carga horária de quarenta horas, contando com a participação dos formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação — CEFAPRO, que foram responsáveis por todas as etapas do Curso.

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos — EJA da SEDUC, pontuando sobre o direito à educação, renegado a essas pessoas, defendeu a elaboração de um plano de trabalho, uma ação metodológica que seja eficaz, que reconheça a identidade daqueles estudantes. Defendeu ainda, que a EJA não é uma educação de segunda qualidade e não pode ser vista assim, deve proporcionar a retirada desses sujeitos da condição de invisibilidade social.

Nessa perspectiva, a formação viabiliza a troca de experiências entre alfabetizadores e coordenadores participantes do PBA, sendo uma forma de expandir conhecimentos e contribuir para a redução do analfabetismo em Mato Grosso. O programa foi desenvolvido para voluntários e os depoimentos dos alfabetizadores enriquecem grandemente o período do encontro, pois demonstram a importância das vivências, do empírico e da ludicidade na aplicação das aulas.

Nessa Formação, é novamente destacada a importância desses três itens, onde abre espaços para que o profissional descreva suas experiências, relate as formas utilizadas na aprendizagem dos alunos que surtem efeito, levando em consideração a realidade dos mesmos, principalmente na zona rural. Dente alguns métodos da programação estavam: a vivência, a elaboração do Alfabeto, ler e interpretar a partir da música e trabalhar com a ludicidade da matemática.

Desse modo, quando se utiliza a palavra prática, remetemo-nos à cultura e às práticas criadas no interior dela, merecendo atenção especial ás práticas lúdicas, as quais são bem definidas por Luft (1995) como práticas porque têm o sentido de "saber provindo da experiência, ato ou efeito de praticar". Praticar é "levar a efeito, fazer, realizar, executar, exercitar, converter em obra" e praticante é "que ou quem pratica".

Aspectos Metodológicos e Resultados

Segundo Minayo, Deslandes, Gomes (2007, p. 16) a metodologia é "o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade." Continuando, Minayo (2007, p. 15) pontua que metodologia "é muito mais que técnicas. Ela (a metodologia) inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade".

Utilizou-se a pesquisa de natureza descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. Descritiva porque expõe características de determinado fenômeno, mas sem o compromisso de explicá-lo, embora a pesquisa sirva de base para tal explicação, e também porque relata as vivências de pessoas. Segundo Gil (2002, p. 42) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial "a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimentos de relações entre as variáveis".

Exploratória porque tem por objetivo se familiarizar com o fenômeno que se quer investigar. A análise de caráter exploratório, de acordo com Richardson (1999, p.17), visa descobrir as semelhanças entre fenômenos, "os pressupostos teóricos não estão claros, ou são difíceis de encontrar. Nessa

situação faz-se uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas, sobretudo para determinar a existência de relação". É de abordagem qualitativa porque privilegia o contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, possibilitando trabalhar com os fatos de forma a aprofundar a análise, dando destaque aos fatos que estão mais próximo do pesquisado e que agem diretamente em sua vida.

Ainda segundo Minayo (1996):

> [...] uma amostragem qualitativa: a) privilegia os sujeitos que detém os atributos que o investigador pretende conhecer; b) considera-os em número suficiente para permitir uma reincidência das informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; c) entende que, na homogeneidade fundamentalmente relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; d) esforça-se para que a escolha do lócus e do grupo de observação e informantes contenha o conjunto e experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa (MINAYO, 1996, p. 102).

Os dados foram quantificados a partir da aplicação de questionários com a mostra selecionada. Para construção do histórico do PBA, formação de professores e compreensão das relações entre as vivências, o empírico e a ludicidade, utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002) é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, o qual permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Os sujeitos da pesquisa foram os alfabetizadores participantes da Formação Pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado — PBA – 2014, que atuarão na capital de Mato Grosso e no município de Várzea Grande. Para a pesquisa utilizou-se o questionário como instrumento da coleta de dados, que segundo Gil (2002), entende-se por um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, lembrando que qualquer que seja o instrumento utilizado em uma pesquisa, as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos entrevistados, além de que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, não exigindo treinamento de pessoal e garantindo o anonimato.

O questionário semiestruturado foi aplicado no dia 28 de março de 2014, no término da Formação Pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado — PBA — 2014, realizado no Hotel Fazenda Mato Grosso. Empregou-se questões de características dicotômicas, fechadas e abertas sobre o perfil do alfabetizador, formação continuada, práticas pedagógicas, ludicidade, avaliação e os desafios enfrentados pelos alfabetizadores junto às "salas de aulas".

Os resultados obtidos através da aplicação do questionário são apresentados e discutidos, visando atender os objetivos propostos. A amostra estudada é composta de 46 (quarenta e seis) alfabetizadores da região de Cuiabá e Várzea Grande do Estado de Mato Grosso, categorizados pelo sexo, faixa etária, escolaridade e tempo de serviço como alfabetizador (a).

A maioria dos alfabetizadores questionados compõe-se pelo sexo feminino, representando 89% dos respondentes, e 11% pelo sexo masculino, ou seja, 41 (quarenta e um) questionários foram respondidos por mulheres e 05 (cinco) por homens, em uma média total de 86 (oitenta e seis) cursistas distribuídos em 05 dias de formação.

Em relação à faixa etária dos alfabetizadores percebeu-se que a maioria pertence a faixa de 30 a 39 anos, representando 35% dos respondentes, 30% estão entre 40 a 69 anos de idade, 18% têm entre 18 a 29 anos e 17% não responderam.

Os sujeitos pesquisados, em sua maioria, possui grau de escolaridade em nível de Ensino Médio, correspondendo a 29%, enquanto que, os que possuem Ensino Superior completo correspondem a 26%. 18% informaram possuir Ensino Superior incompleto, 5% correspondem aos que possuem Ensino fundamental e 22% não responderam.

Quando questionados sobre o tempo em que trabalham no PBA, 74% responderam participar do programa pela primeira vez ou que possui experiência de 1 ano atrás apenas, 13% responderam estar no programa no período de 3 a 4 anos, 5% responderam possuir 5 anos ou mais de experiência no PBA e 8% não responderam. Após a representação do perfil dos respondentes, apresentam-se os resultados referentes às concepções dos alfabetizadores diante do desafio de trabalhar com jovens, adultos e idosos e a percepção dos mesmos em relação aos dispositivos de aprendizagem utilizados na formação pedagógica, mais especificamente, o empírico e a ludicidade.

Diante da missão e quando indagados sobre o desafio de alfabetizar no PBA, elegeram alguns itens que, para esses sujeitos, são considerados relevantes. São eles: a paciência, a sensibilidade, a perspectiva de novos conhecimentos, a faixa etária diversificada em um mesmo ambiente, a diversidade cultural, o conhecimento empírico, a evasão e 17%, a maioria neste caso, evidenciou a responsabilidade e o compromisso pactuados com esses alfabetizandos, no intuito de oportunizar melhoria na qualidade de vida desses sujeitos. Como já foi dito, no período de formação pedagógica, as vivências, o conhecimento empírico e a ludicidade foram trabalhados com o propósito de potencializar a carga de informações a ser transmitida aos alfabetizandos.

De acordo com Huizinga (1990), "o espírito do profissional não é considerado espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação". Nesse contexto, pesquisou-se a percepção dos alfabetizadores, que unanimemente confirmaram a utilização da ludicidade na formação pedagógica, a crença que a ludicidade contribui para o ensino aprendizagem, que é possível aplicar esses métodos aos alunos, tornando um ambiente mais acessível e leve. "As experiências trazidas pelos alfabetizandos enriquecem o conteúdo e nos mostram outras formas de abordagem sobre o tema. As atividades lúdicas, com jogos, músicas... deixam os alunos mais "leves" para aprender", disse a alfabetizadora S.M.S, de 60 anos.

A experiência do aluno, do jovem, adulto ou idoso deve ser medida exatamente diante da importância que o envolve. A ludicidade é utilizada e interpretada no interior da cultura de referência do indivíduo e nunca como algo separado. Nela, o ser se relaciona com os conteúdos culturais que reproduz e transmite, dos quais se apropria e aos quais dá uma significação: "é a entrada na cultura, tal como ela existe em dado momento, mas com todo seu peso histórico". (OLIVEIRA E GOMES, 2010).

Nesse contexto, a recreação e o lazer possibilitam um espaço importante a ser utilizado no campo educacional, onde o sujeito ocupe seu tempo com uma educação permanente, visando seu desenvolvimento pessoal, cultural e psicossocial. Tornando-se assim o lazer uma das grandes contribuições para a educação de jovens e adultos, possibilitando ao sujeito participar da aventura humana de inventar e de realizar-se através de brincadeiras e jogos lúdicos (MELLO, 2004). No entender de Gomes (2001, p. 24), "a atividade lúdica [...] é denominada pelo organismo em estado lúdico, de alegria, senso de humor, espontaneidade, numa palavra de prazer". E é desta forma que se supõem necessária à aplicação da ludicidade nos momentos de aprendizagem com os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado 2014.

Considerações Finais

Com base nos objetivos realizou-se um levantamento dos estudos que envolveram as temáticas: Formação, percepção e ludicidade, enfatizando as vivências, as experiências e a importância do Programa Brasil Alfabetizado para a busca da melhoria da qualidade de vida desses indivíduos. Durante a Formação, a pesquisadora pôde perceber um questionamento que se supõe constante no meio dos alfabetizadores, qual seja: "Onde e com quem aprendemos?" Pode-se dizer que, aqui, lá, em todo lugar e com todos os seres humanos aprendemos e ensinamos o tempo todo. É isso que mais caracteriza a espécie humana. Aprendemos com as mãos e com a mente, numa conjunção de pensar e de fazer.

O processo de alfabetização, neste caso, é o conjunto de itens que incluem as atividades de reflexão sobre a escrita alfabética associada à vivência diária de leitura e escrita e a importância da ludicidade. A partir da pesquisa realizada podem-se apontar os benefícios da aplicação de aulas lúdicas nos ambientes de aprendizagem dos alfabetizandos, pois elas priorizam o conhecimento oriundo do meio em que o aluno está inserido, de sua família, amigos e comunidade, além de proporcionar novos conhecimentos.

A ludicidade amplia a criatividade, toca o imaginário, deixando que venha à tona as suas expectativas como visões de mundo que os rodeia. Com as atividades lúdicas constatou-se que o sujeito passa a se interessar mais pelas aulas e a participar delas, de forma mais ativa e comprometida, afastando, timidamente que sejam, os altos índices de evasão. Assim, supõe-se que um aluno que aprenda em um ambiente estimulante, agradável e prazeroso, gostará de aprender e buscará novos conhecimentos por si só, pois a atividade lúdica que prioriza o aluno faz com que ele se reconheça como sujeito aprendiz, e com essa identidade expõe-se aos seus interesses de forma distinta em diferentes portas que se abrem nas diferentes áreas do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Anne, **Recreação:** Ludicidade como instrumento pedagógico. Bahia, 2009. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em: 19 Abril 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2013. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Rita/Meus%20documentos/Downloads/pne_projeto_lei.pdf>. Acesso em: 19 Abril 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2013. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Rita/Meus%20documentos/Downloads/Resolucao%2052%20de%2011%20dezembro%202013.pdf>. Acesso em 19 Abril de 2014.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=487&cid=13145&parent=482. Acesso: 19 Abril de 2014.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html. Acesso: 01 Maio de 2014.

GIL, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo, Perspectiva, 1990.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/indicadores.php. Acesso em 19 Abri 2014.

ISAIA, Silvia. M. A. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Orgs.). Pedagogia Universitária e Aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. v. 2. p. 153-165.

LEMME, Paschoal, 1904-1997. **Memórias de um educador**. Volume 4. 2 ed.- Brasília: Inep, 2004.

LUFT, Celso P. **Minidicionário.** 10 ed. São Paulo: Ática, 1995.

MARCELO GARCÍA, C. ***Formación del profesorado para el cambio educativo***. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MEC/SECADI. Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de Alfabetizadores. Brasília, 2011.

MELLO, Fatima Eluzia de Carmargo. **Alfabetização na educação de jovens e adultos**: Uma reflexão sobre a importância da ludicidade. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_fatima.pdf. Acesso em: 19 Abril 2014.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996.

MINAYO, M. C. de S., DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional.** In: REALI, Aline M; e MIZUKAMI, Maria Graça (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 2002.

OLIVEIRA, Sonia Cristina, GOMES, Cleomar Ferreira. **Adolescência e ludicidade:** jogos e brincadeiras de adolescentes autores de atos infracionais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS de/para/com juventudes. – Brasília: UNESCO, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

O PAPEL DA MÍDIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Débora Cristina Tavares – Doutora – professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT dedetavares@gmail.com

Ellen Kaline Strobel Moreira Weimer – Graduada em Comunicação Social Publicidade e Propaganda UFMT – ellen_weimer@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel da mídia na formação da criança - problema que orienta este trabalho. Para isso, foram entrevistados professores do primeiro ano do ensino fundamental, que lecionam para crianças de 05 a 07 anos de idade, e representantes dos respectivos colégios abarcando uma visão abrangente sobre o tema exposto. Analisamos como as mídias estão inseridas na sociedade atual e sua interferência na formação das crianças, como os professores interpretam esse tema e de que forma a escola pode auxiliar numa melhor compreensão do aluno não só sobre o conteúdo midiático, mas sobre todo o contexto em que as mídias estão inseridas.

Introdução

Atualmente a família está estruturada em outros moldes se comparada a outras gerações, com menos filhos, mais capital e menos tempo para ser passado em família. O aumento do nível escolar, o acesso a métodos anticoncepcionais e a entrada das mulheres no mercado de trabalho procedeu na diminuição de 4,4 filhos por família em 1980 para 1,9 em 2010 como demonstra Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A criança brasileira passa aproximadamente 5 horas diária em frente às telinhas (IBGE, 2008). Soma-se a isso, o fato de que a sociedade está estruturada em um modelo capitalista, que precisa de um alto consumo dos cidadãos para poder se sustentar. A criança passa então a ser alvo das propagandas.

> Em uma pesquisa de mercado realizada pela COM Market Research (Cf. 'Consumo de Gente Grande', in: Propaganda, ano 44, n 581, outubro, 1999), avaliou que cerca de US$ 50 bilhões do mercado brasileiro está voltado para o consumidor infantil. Uma cifra realmente impressionante, se comparada, por exemplo, aos EUA, que movimentava, na época, cerca de US$ 200 bilhões. Os americanos gastam em média 10 vezes mais que os brasileiros em outros segmentos e, em se tratando do público infantil, essa média diminui para quatro vezes mais.(SAMPAIO, 2006, p. 114)

Todas essas mudanças aconteceram durante um curto espaço de tempo sem que uma reflexão mais profunda sobre seus resultados no processo de formação da criança e, consequentemente, na sociedade, fosse feita.

O que motivou as pesquisadoras a elaborar o presente trabalho foi sua análise de que muitos pais e educadores não estão preparados para ajudar a criança a compreender todos esses fatos citados e a interpretar o conteúdo midiático ao qual estão expostas, porque muitas vezes os próprios adultos não refletem sobre esse contexto. A proposta é discutir o problema "Qual o papel da mídia na formação da criança?" por acreditar que ao apresentar essa pesquisa, a sociedade possa entender a necessidade de tomar uma atitude em relação ao tema.

A pesquisa tem como sujeito os professores do primeiro ano do ensino fundamental e os representantes das escolas em que eles lecionam porque entende esses sujeitos vivenciam esse processo com seus alunos e, por isso, conseguem descrevê-los, apesar de muitas vezes não saberem como lidar com o tema exposto.

Os representantes das instituições foram escolhidos por poderem explicar questões referentes às escolas campo da pesquisa, como ela lida com as mídias. Já os professores são sujeito da pesquisa por poderem expressar aquilo que acontece dentro da sala de aula. A faixa etária dos alunos para quem este sujeito leciona são 05 a 07 anos, etapa em que as crianças passam por diversas mudanças que as ajudarão a ter uma consciência maior sobre o mundo a sua volta. Elas já enfrentaram o primeiro contato com a vida, já aprenderam a andar e assim já conseguiram ganhar força física, equilíbrio e maior liberdade e independência. Elas já conseguem se expressar por meio da fala, distinguem melhor as coisas, nomeiam e diferenciam os objetos e as pessoas. A característica principal dessa faixa etária é o processo de alfabetização que estende amplamente as fronteiras do conhecimento e mostra um novo mundo aos indivíduos. A alfabetização permite a evolução da linguagem e esse fato causa grandes transformações afetivas, sociais e cognitivas, porque proporciona a capacidade da criança ter maior relação com outras pessoas e permite que ela utilize representações para dar significados à realidade.

União da mídia e da educação, uma tarefa necessária

É notória a participação ativa dos meios de comunicação de massa na vida das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes que já nasceram nessa era tecnológica e são mais engajados nesse meio, utilizando sem esforço e a todo o momento. As mídias estão onipresentes e por isso é necessário refletir sobre sua importância social, principalmente em relação aos mais jovens, para que se possa buscar uma sociedade inclusiva e participativa, em que seus cidadãos saibam fazer uma análise crítica sobre o mundo que os rodeiam e não sejam persuadidos e alienados facilmente, mas sim tenham suas próprias opiniões e desejos, sabendo utilizar e também produzir todo tipo de mensagem.

O papel da escola vai além de ensinar os alunos sobre os conteúdos programados pelas instituições. Como explica Paulo Freire (2001) a postura do educador deve ser conscienciosa, pois são profissionais que promovem a transformação social e formação de opiniões e, por isso, têm por obrigação estimular o pensamento crítico. Com toda essa invasão das mídias na sociedade, para que a escola possa apoiar os indivíduos a assumirem uma postura crítica, como sugere Paulo Freire (2001), torna-se de grande relevância a reflexão dos educadores junto aos seus alunos sobre os meios de comunicação de massa. É claro que essa tarefa não pertence apenas à escola, mas também aos pais e a sociedade como um todo. Porém, a escola como instituição legítima de educação e que tem como objetivo formar cidadãos que serão os futuros pais e membros ativos dentro da sociedade tem um papel decisivo nesta questão.

As mídias desempenham um papel cada vez mais ativo na cultura contemporânea, pois os jovens compreendem facilmente a mensagem, sem precisar de aprendizagem, a essa linguagem televisiva com códigos diferentes em que mescla audiovisual, podendo transmitir vários símbolos em poucos segundos que serão assimilados sem que uma análise sobre o conteúdo seja feita.

Esses importantes e sofisticados dispositivos tecnológicos que constituem as mídias geram novos modos de perceber a realidade, de aprender, produzir e difundir conhecimento e informação, funcionando como uma "forma paralela" de aprendizado, mais interessante e atrativa que as escolas legitimadas, atuando em todas as esferas sociais, em que as crianças aprendem e também desenvolvem novas habilidades cognitivas, novos modos de aprender mais independentes e colaborativos, ainda desconhecidos por especialistas e professores.

Transformar a escola em mediador das comunicações não é uma tarefa fácil. Esse já tem sido o foco de muitas discussões ao longo da história, mas que infelizmente ainda não apresentaram resultados práticos satisfatórios no Brasil. Já em 1984 a UNESCO estabelecia um significado para aquilo que chamou de "mídia-educação" como a formação para um entendimento crítico, distanciado e analítico dos meios de comunicação de massa, independente da mídia (televisão,

impresso, rádio ou cinema). O foco não é somente o uso pedagógico ou didático das mídias, como fazem hoje programas como telecurso, mas sim as experiências midiáticas dos jovens fora da escola e, a partir delas ensinar sobre todo o seu contexto, desde a sua produção, linguagem, objetivos e conteúdos. Para tanto, é necessária a formação de profissionais para que estes também compreendam todo o contexto.

Outro conceito mais atual de mídia educação:

> Mídia-educação é um processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de uma comunidade participarem, de modo criativo e crítico, ao nível da produção, da distribuição e da apresentação, de uma utilização das mídias tecnológicas e tradicionais, destinadas a desenvolver, libertar e também a democratizar a comunicação. (BAZALGETTE, BÉVORT & SAVINO, 1992)

A mídia-educação também tem como objetivo entender todo o contexto das mídias como, por exemplo, seu trabalho, organização, sua formação tecnológica, como produzem sentido, como são percebidos pelo público e como ajudar este público a utilizá-la sem as amarras da alienação para então conseguir clarear todos os meandros das mídias para, por fim, formar sujeitos críticos e criativos que também consigam entender e formar uma maior variedade de produtos midiáticos.

O incrível progresso técnico no campo das telecomunicações e da informática, que veio revolucionar a vida social, provocando mutações consideráveis no mundo do trabalho, nas práticas culturais e, por consequência, nos processos educacionais, e por isso a necessidade de se implanta a mídia-educação cresce a cada vez mais.

Porém, para que esta ideia seja concretizada, há vários desafios a serem superados. Um deles é a integração das tecnologias da informação e comunicação à escola como simplesmente instrumental, sem reflexão sobre a mensagem, contextos de produção e sobre o tema na formação dos educadores que acabam tendo dificuldades em saber o que é de relevância e como deve ser discutido o assunto em sala de aula. As abordagens fundamentadas em consequências negativas das mídias acabam por tirá-las das instituições educacionais em lugar da analise sobre as implicações sociais, culturais e educacionais e também da observação dos pontos positivos dos meios de comunicação de massa, sobre o que podem trazer de positivo e como fazer com que isso seja efetivo nas sociedades, sem colocá-las apenas na posição de vilões e dos receptores como vítimas indefesas frente as mensagem. Falta o questionamento sobre a audiência, que é constituída por sujeitos culturais historicamente situados, que se criticamente educados, tomariam o poder das mídias para si, indicando o caminho para o qual os meios de comunicação devem seguir.

Outro grande desafio é que a mídia é um grande negócio e aqueles que têm a direção das mídias, os proprietários das grandes emissoras, estão em busca de lucro e fomentar a mídia-educação não é está dentro desse objetivo.

> Seria, sem dúvida, ilusório esperar das mídias presentes em toda parte e em toda parte triunfantes que elas renunciem a seu poder e se adaptem à escola; tampouco se pode esperar muito das famílias; há somente a escola que seja teórica e praticamente capaz de conceber e executar este papel. (UNESCO, 1984, p. 7).

A falta de colaboração dos proprietários das grandes emissoras as ações de mídia-educação acontece pelo fato de que o lucro é baseado na audiência que por sua vez é mais facilmente manipulada e representa menos problemas se for constituída por pessoas desavisadas, distraídas, iludidas pelos heróis das ficções ou condicionadas por noticias parcialmente elaboradas, prontas a aceitar sem reflexão o conteúdo transmitido com uma linguagem totalmente envolvente.

A comparação de países emergentes como o Brasil a realidades de países de primeiro mundo é um ponto que também precisa ser avaliado, pois as necessidades e finalidades da mídia-educação divergem conforme os contextos socioeconômicos. No Brasil a necessidade de mídia-educação não

se limita apenas para a formação de cidadãos críticos, independentes e participativos, mas também para a formação da cidadania, a democratização e a justiça social, sendo um conceito mais amplo e que inclui não apenas crianças, mas também os adultos.

Coleta de informações

A pesquisa teve como objetivo trazer um enfoque diferenciado ao tema, por isso a escolha de realizá-la a partir do olhar dos professores, por estes terem contato diário com diversas famílias e crianças.

Para a elaboração da pesquisa qualitativa descritiva foram selecionadas três escolas:

1) Colégio Brasilis - Rua 01, n. 12 – quadra 33 Parque Residencial Dom Bosco – foi escolhido por adotar a pedagogia Waldorf.

2) Educandário Gasparzinho – Unidade I – Rua Tenente Eulálio guerra, n° 702 Bairro Araés

3) Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria da Gloria de Souza - Rua das Palmeiras, Baú.

Os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam para crianças no primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, crianças que têm de 05 a 07 anos de idade e estão sendo alfabetizadas. Também são sujeitos da pesquisa representantes da escola, sendo no Educandário Gasparzinho e na Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria da Gloria de Souza as coordenadoras e no Colégio Brasilis, a Psicóloga.

1.1 Coleta de dados

Primeiramente foi realisada a entrevista com as representantes das instituições. Nessa entrevista, tanto as representantes das instituições Educandário Gasparzinho e EMEB Professora Maria da Gloria de Souza acreditam que as mídias podem servir como apoio desde que haja direcionamento das programações e dos horários assistidos e que esta tarefa deve ser feita pelos pais. Isto porque elas acreditam que o que atrapalha a formação da criança são as programações que não são para sua idade e a falta de diálogo entre pais e filhos a respeito do que a criança assiste. Já a representante do Colégio Brasilis entende que a televisão e demais meios eletrônicos devem ser afastados das crianças, principalmente as que se encontram no primeiro setênio, entre 0 a 7 anos, porque a criança precisa de experiências físicas e reais, pois tudo o que é transmitido aos alunos é feito pelos professores. Já no educandário Gasparzinho existe uma sala de vídeo que são passadas programações de acordo com o conteúdo ministrado em sala de aula sempre voltada para a moral e a ética. A coordenadora deu um depoimento muito interessante sobre a sua opinião a respeito das mídias: "A gente ouve o tempo inteiro as crianças falando sobre as mídias, principalmente sobre a televisão. Agora mesmo no recreio, os alunos cantam músicas, usam brinquedos, tudo o que aparece de novo na televisão a escola é a primeira que recebe porque a criança traz de casa, incorpora isso e traz para o ambiente escolar. (...) Quero dizer, antes a criança era mais infantilizada, ela vinha para a escola, ela participada de tudo e tinha uma rotina mais infantil, com brincadeiras de crianças, se vestiam e falavam como crianças. Mas hoje são diferentes, os alunos conversam coisas que não são próprios da sua idade, usam roupas apertadas e justas. Seus hábitos mudaram, hoje elas pintam e fazem alisamento no cabelo, querem estar sempre com as unas feitas e de maquiagem". Para ela, que possui mais de 30 anos trabalhando em escolas, as crianças não querem mais ser e parecer crianças. Ela também relatou que as crianças estão falando muito sobre consumo e dinheiro. Como pesquisadoras do tema, o que mais nos chamou atenção no Educandário Gasparzinho em comparação as outras instituições foi a grande quantidade de objetos usados pelas crianças com imagens de personagens televisivos como Barbie e Ben10. Além disso, ao chegar à área em que as crianças esperavam seus

pais, pois as aulas já aviam terminado, havia um grupo de meninas brincando de se maquiar e pintar as unhas. Vimos também outro grupo de meninas ensaiando a música Show das Poderosas, da funkeira Anitta, uma dança muito sensual e com uma letra que fala sobre competição, conquista e que valoriza o erotismo.

Todas as escolas relataram que o tema é tratado dentro da sala de aula através do que as crianças questionam e há uma conversa com os pais quando algum caso extremo ocorre. O tema também é abordado nas reuniões de pais e mestres. A representante do Colégio Brasilis vai mais além, ao dizer que a questão é muito debatida entre os professores para que se encontre a melhor maneira de minimizar os efeitos negativos da televisão sobre as crianças. Dessa forma, verificamos que as escolas não transmitem o problema aos pais, mas tentam ajudar de alguma forma nessa orientação das crianças a respeito do conteúdo ao qual estão expostas. Cabe analisar aqui que, todos os professores e representantes ressaltaram que quando algum caso extremo ocorre, o mais relatado foi o sono excessivo no horário das aulas, os pais se eximem da culpa, negando que tenham deixado os filhos assistindo excessivamente televisão ou que as crianças ficaram até tarde vendo algum programa durante a madrugada, apesar da criança relatar toda a programação assistida.

Quando as representantes das instituições são questionadas sobre o que é formar um cidadão crítico as respostas seguiram por linhas diferentes de interpretação. Para a representante do Educandário Gasparzinho, formar um cidadão crítico é incrementar ética e moral na sua aprendizagem e separar um momento para que os alunos possam debater questões que os intrigam. Esse momento acontece durante as aulas de filosofia para criança. Para a representante do EMEB Professora Maria da Gloria de Souza, cidadão crítico é alguém que consegue intervir de alguma maneira na sua realidade, que não fique passivo diante do mundo. Apesar de a escola buscar esse objetivo em todas as suas ações, ela percebe que está longe de ser alcançado. Para a representante do colégio Brasilis a criança entre 0 a 7 anos não é capaz de ter pensamentos críticos, apenas baseado na opinião dos outros. A escola busca formar cidadãos humanos e aos poucos, à medida que a criança se desenvolve dentro de discussões e debates, ela vai conseguindo formar uma visão crítica fundamentada, com um olhar consequente e não competitivo. Todas as matérias apresentadas fazem com que a crianças de uma forma saudável consiga ser um cidadão melhor dentro da sociedade, tanto na relação com o outro, como com o mundo. Para fins de esclarecimentos de análise, como pesquisadoras, compreendemos ser cidadão crítico como alguém que consegue compreender que um fato tem várias formas de ser contado, que não se contenta apenas com uma visão a respeito de um assunto, mas que procura compreender mais profundamente o mundo que o rodeia. É um ser crítico e ativo dentro da sociedade, que não consegue ficar passivo perante as coisas que o incomodam, pois busca transformar o meio em que vive para melhor e que possui opiniões próprias baseadas em fatos fundamentados e não apenas naquilo que lhe é simpático. Dessa forma, apesar das instituições concordarem com esse pensamento, a forma como agem é o que as diferencia.

As discussões realizadas com os professores do primeiro ano do ensino fundamental tiveram um enfoque diferente, principalmente naquilo que percebem dentro da sala de aula. Quando foi questionado sobre a opinião em relação à televisão na formação da criança, a resposta seguiu a mesma linha de raciocínio apresentada pelas representantes da escola, ou seja, os professores do Educandário Gasparzinho e do EMEB Professora Maria da Gloria de Souza acreditam que as mídias podem servir como apoio se bem administradas, já a professora do Colégio Brasilis acredita que não há necessidade da criança nessa idade assistir televisão a não ser que seja como uma forma de lazer, o que deve ser muito bem orientado pelos pais. Sobre as atitudes tomadas pelas crianças influenciadas pelas programações, a professora do Educandário Gasparzinho disse que seus alunos sempre trazem temas que viram na televisão principalmente aqueles transmitidos pelas novelas e citou um caso em que ela estava ensinando para seus alunos sobre a constituição da família e o que mais foi debatido por eles foi às famílias formadas por homossexuais, tema abordado na novela Amor a Vida. Todos os professores falaram sobre os movimentos e barulhos que a criança faz repetindo os programas que assistem principalmente os meninos ao imitar desenhos e filmes de super-heróis que apresentam

movimentos rápidos e de luta. A professora do Colégio Brasilis disse que muitas vezes ela percebe que seus alunos esperam que ela se movimente e tenha atitudes da mesma forma que a televisão o que acaba sendo prejudicial à aula, pois o aluno quer tudo rápido e acaba não focando no conteúdo ministrado. A opinião dos professores foi unânime ao dizer que eles falam com grande frequência sobre os conteúdos que assistem, e os programas mais comentados pelos alunos são Barbie, Pica-pau, Bob Esponja, Chiquititas, Homem Aranha e Wolverine. Os dois professores dos colégios particulares foram categóricos ao dizer que as crianças utilizam muitos objetos que lembram esses personagens como material escolar, sapatos e roupas. Já o professor da instituição pública relatou que isso não acontece com grande frequência.

O principal programa assistido pelas crianças, mas que não são indicados para sua faixa etária são as novelas transmitidas pela Rede Globo, seguidas por jornais e filmes adultos. A professora do Colégio Brasilis relatou sobre um aluno que sempre falava sobre o conteúdo do programa Cadeia Neles, um telejornal em que muitas cenas fortes, como violência e pessoas mortas, são transmitidas. Isso influência nas aulas à medida que as crianças estão sempre questionando sobre esses temas. Uma característica interessante no depoimento tanto de representantes quanto de professores foi que muitos alunos, por assistirem programações noturnas, apresentavam muito sono durante a sala de aula. O caso extremo ocorrido em consequência dos conteúdos sobre os quais as crianças foram exposta, além do sono excessivo, o professor do EMEB Professora Maria da Gloria de Souza contou que um aluno que ele deu aula ano passado fazia muitos movimentos que lembrava sexo e que este aluno relatou que assistia filmes pornográficos quando os pais não estavam em casa. Esse caso foi levado aos pais que se eximiram de culpa ao alegar que a criança tinha aprendido a senha da televisão que liberava esses canais eróticos. A professora do Educandário Gasparzinho fez um relato surpreendente sobre a atitude de um aluno. "Há muitos casos de crianças que dormem em sala porque ficaram até tarde assistindo Big Brother Brasil ou algum filme. Já teve casos em que perderam até prova. O caso mais absurdo foi o de um aluno que subiu no alto do playground e pulou dizendo que queria voar igual o Homem Aranha, jogou a teia e pulou! Caiu desmaiado e por pouco não teve lesões mais sérias."

Considerações finais

Para tentar responder sobre o problema principal abordado, "Qual o papel da mídia na formação da criança?" tivemos como grande auxílio à observação de professores que durante entrevista qualitativa explanaram suas experiências e opiniões. Eles vieram a confirmar o conteúdo elaborado a partir da pesquisa bibliográfica.

Ao realizar as entrevista, um fato que nos chamou atenção na maioria dos depoimentos tanto de representantes quanto dos professores, foi a observação deles de que a criança traz conteúdos para a sala de aula aos quais ela não está preparada para compreender e que, como citou a coordenadora do Educandário Gastarzinho, por conta, disso a criança está ficando menos infantilizada, criando hábitos de adultos. A pergunta que nos fazemos é que se o papel do adulto é preparar a criança para que ela possa obter todo o conhecimento para ser inserida no mundo adulto, como isso será feito em um contexto em que os todos os segredos estão expostos para a criança? Reflito sobre isso principalmente ao analisar que todos os entrevistados foram unanimes ao relatar que a criança assiste muitos conteúdos que não são para sua idade sem que uma análise interpretativa junto aos pais ou responsáveis seja feita.

Não pretendemos colocar a televisão em um papel de vilã. Acreditamos que esse senso comum atrapalha o estudo e não permite que se encontrem resultados que ajudem a sociedade a compreender todo o contexto relacionado ao tema. O fato é que a televisão está inserida em uma economia capitalista e, como tudo o que se encontra nesta, precisa de lucro para sobreviver. O lucro vem da audiência e das propagandas que, por conseguinte, tem seu lucro obtido através dos

produtos e serviços vendidos. Dessa forma, meios de persuasão são estudados e empregados nos meios de comunicação para que esses objetivos sejam alcançados. Muito se tem criticado tanto as propagandas quanto os programas transmitidos principalmente pelos canais abertos. Mas isso ocorre porque os meios de comunicação estão obtendo lucro, ou seja, estão tendo audiência necessária para que esses programas continuem no ar. Apenas uma audiência crítica e ativa perante sua realidade poderá mudar essa situação. Nesse ponto voltamos nossa análise para formação do cidadão e para o papel da escola nessa formação. É claro que a escola não é a única responsável pela formação das pessoas, mas como instituição legítima de ensino tem grande papel no desenvolvimento de cidadãos que serão os futuros pais e membros ativos dentro da sociedade. Porém, o que observamos é o despreparo tanto de pais quanto de professores a respeito do tema e, por isso, é imprescindível à elaboração de estudos que auxiliem o telespectador e a sociedade a entender as mídias para que até mesmo um melhor proveito delas possa ser feito.

Outro fato que nos chamou atenção foi o de que ao perguntar para os professores sobre os objetos com imagens de personagens televisivos que as crianças usavam, percebemos que dentro do colégio público essa não era uma forte tendência, as crianças se vestiam mais humildemente. Já nos dois colégios particulares percebemos a grande quantidade de objetos com personagem televisivos, além de crianças com telefones celulares modernos e atitudes que lembravam consumismo, como cabelos e unhas pintados. Porém, no Colégio Brasilis percebemos que as crianças brincavam mais com coisas naturais, diferente do colégio Gasparzinho, que me chamou atenção um grupo de meninas do primeiro ano do ensino fundamental que dançavam a música "Show das Poderosas" extremamente sensual e com letras que retratam comportamentos que crianças dessa idade não conseguem assimilar, o que reflete como as crianças sendo expostas para mídia que não é indicada para sua idade e como essa exposição as afeta.

Ao discorre sobre o fato das mídias estarem onipresentes e da necessidade de uma reflexão sobre sua importância social, principalmente em relação aos mais jovens, para que se possa buscar uma sociedade inclusiva e participativa, em que seus cidadãos saibam fazer uma analise crítica sobre o mundo que os rodeiam e não sejam persuadidos e alienados facilmente, mas sim tenham suas próprias opiniões e desejos, sabendo utilizar e também produzir todo tipo de mensagem, percebemos que o tema já foi tratado em diversas discussões presididas pela UNESCO, mas nenhuma atitude de fato foi tomada. Refletimos aqui a importância de a mídia ser tratado de uma forma mais eficaz dentro das escolas. Como já foi dito, o papel de orientar os jovens na interpretação do contexto midiático não é apenas da escola, mas como instituição legitimada de ensino tem papel essencial na tomada de atitudes. Acreditamos que é necessário primeiramente que esta discussão seja realizada pelos próprios professores, sobre o que pode ser feito em relação ao tema, como abordá-lo em sala de aula e como agir diante dos pais e alunos, pois durante a realização das pesquisas percebemos o despreparo dos mestres que apesar de verificar as influências da televisão sobre a criança muitas vezes não sabiam como agir. Como demonstra o curso de Mídia e Educação oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso com apoio do MEC, realizado em 2013 aos professores do ensino fundamental e médio e que teve 93 professores inscritos, 73 que de fato começaram o curso e apenas 52 concluintes, muitas vezes falta interesse por parte dos próprios professores.

Concluímos aqui este meu trabalho esperando que ele instigue de alguma maneira a comunidade científica a dar continuidade, buscando maneiras eficazes de apoiar pais e professores e também a entender melhor sobre o contexto social que vem sendo modificado por causa do advento das mídias.

Referências

ALANA, Instituto. Decisão de pais e filhos. Disponível em <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/

NoticiaIntegra.aspx?id=6461&origem=23>. Acesso em: 06 nov. 2009

BAZALGETTE, C.; BÉVORT, E.; SAVINO, J. *L'education aux médias dans le monde:* nouvelles orientations. Paris: BFI/CLEMI/UNESCO, 1992.

BAUDRILLARD, Jean. A Sociedade de Consumo. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1995.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da acção. 6 ed. Oeiras: Celta Editora.1997.

COLL,C.; GILLIÈRON. C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In, LEITE, L.B. (org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. São Paulo: Contraponto, 1997.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M.T.A. de. Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2000

FLEUR ; ROKEACH, Ball. Teorias de comunicação de massa, 3. Ed. 1993

GALINDO, Dejavite. Entretenimento: uma variável comunicacional no jornalismo e na publicidade. Trabalho apresentado na XX felafacs - Encontro Latino-Americano de Escolas de Comunicação, 2000.

IBGE, 2010 apud site IG, IBGE: pela 1ª vez, domicílios brasileiros têm mais TV e geladeira do que rádio, 2012, disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/ibge-pela-1-vez-domicilios-brasileiros-tem-mais-tv-e-geladeira-d.html, acesso em: 20/07/2013

IBGE, 2008, apud RENNER, Estela. Criança: A Alma do Negócio. São Paulo: Documentário Independente, 2008.

IBGE, 2008, apud RENNER, Estela. Criança: A Alma do Negócio. São Paulo: Documentário Independente, 2008.

IBOP, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. 2013. Disponível em: http://www.ibope.com.br/pt-br/Paginas/home.aspx. Acesso em: 02/09/2013.

KATZ, E.; Gurevitch, M.: Haas, H. On the use of mass media for important things. American Sociological Rewiew, New York, 1973.

LANZ, Rudolf. A Pedagogia Waldorf. Caminho para um Ensino mais Humano. Editora Antroposófica. São Paulo.

LASSWEL, Harold. Power and Personality, 2. Ed. São Paulo, 1948.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. 22 ed. Cortez Editora, São Paulo. 1994.

MARTÍN-BARBEIRO, Jesús; REY, Germán. Os Exercícios do Ver. Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva. 2. Ed. São Paulo, 2004.

PAPALIA, Diane E. O mundo da criança. Mc Graw Hill. 1981

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PLATÃO. A república. Coleção Obra-prima de Cada Autor. Martin Claret. 2000.

PEDIATRICS, Jornal Oficial da Academia Americana de Pediatria, Uso de mídia por crianças menores de 2 anos - CONSELHO DE COMUNICAÇÕES E MÍDIA. 2011.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.Tradução: José Laurenio de Melo e Suzana Menescal.

RENNER, Estela. Criança: A Alma do Negócio. São Paulo: Documentário Independente, 2008.

RG7 NOTÍCIAS, Brasileira tem um terço dos filhos da década de 1940, Disponível <http// http://noticias.r7.com/brasil/noticias/brasileira-tem-um-terco-dos-filhos-da-decada-de-1940-20121017.html >Acesso em: 18 julho 2013.

RIDEOUT VJ, HAMEL E. The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers, and Their Parents. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation; 2006.

ROBERTS DF, Foehr UG. Kids and Media in America. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press; 2004

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Inês Vitorino. Mídia de chocolate: estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Organizadora); ALMEIDA, laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva, 2002.

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA: O TEATRO COMO RECURSO METODOLÓGICO

Ms. Larissa Beraldo Kawashima
larissa.kawashima@svc.ifmt.edu.br

Ms. Arivan Salustiano da Silva
arivan.silva@svc.ifmt.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFMT – São Vicente

Resumo

O texto teve como ponto de entrecorte o teatro, sendo este trabalhado inicialmente como conteúdo de ensino pelo componente curricular Língua Portuguesa e Literatura e como recurso pedagógico pela Educação Física. A junção dos componentes curriculares através do intersector comum "Teatro" tem como resultado o trabalho interdisciplinar relatado neste texto. O objetivo é apresentar o processo de construção e os resultados de um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura, do curso Técnico em Agropecuária do IFMT – Campus São Vicente. Este texto se configura como um relato de experiências em que são descritas todas as etapas do projeto executado, incluindo registros escritos dos alunos envolvidos. O lócus da experiência são as aulas de Educação Física e Literatura do curso técnico em agropecuária, sendo os sujeitos os alunos matriculados nas quatro turmas de 1º ano do ano letivo de 2013, somando cerca de 160 alunos. A soma de esforços e conhecimentos de docentes e alunos em torno de um objetivo comum torna o processo ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz, como os próprios alunos relataram em seus textos. Ouvir a opinião dos alunos foi de suma importância na direção de dar-lhes voz e com eles também aprendermos, buscando a melhoria constante de nosso trabalho, aprimorando métodos, e instrumentos avaliativos. A atividade de teatro constituiu-se numa excelente oportunidade para que nossos alunos estimulem sua criatividade ao produzir seus textos orais e escritos, dentro de uma temática de interesse evidente da sociedade contemporânea, como é saúde e bem-estar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Teatro; Alimentação Saudável.

Introdução

No Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio e Técnico que está em vigor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus São Vicente, a interdisciplinaridade é apontada como sua diretriz, "pois acreditamos ser a mesma uma das formas mais interessantes e produtivas de trabalho científico de nossa época, além de ser uma exigência do mundo contemporâneo". Define ainda que "a interdisciplinaridade, portanto, supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos em outras ciências" (PPP, 2009, p. 24).

As exigências nas diferentes esferas das sociedades capitalistas implicam situações complexas no cotidiano das atividades profissionais para as quais as disciplinas convencionais não se encontram preparadas. A interdisciplinaridade escolar obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos uma vez que as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer especialmente o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008).

Zabala (1998, p. 143) apresenta o seguinte conceito de interdisciplinaridade:

> "A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina

> para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística."

Neste sentido, o projeto que aqui se subescreve teve como ponto de entrecorte o teatro, sendo este trabalhado inicialmente como conteúdo de ensino pelo componente curricular Língua Portuguesa e Literatura e como recurso pedagógico pela Educação Física. A junção dos componentes curriculares através do intersector comum "Teatro" tem como resultado o trabalho interdisciplinar relatado neste texto.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo de construção e os resultados de um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura, do curso técnico em agropecuária do IFMT – Campus São Vicente.

Metodologia

Este texto se configura como um relato de experiências em que são descritas todas as etapas do projeto executado, incluindo registros escritos dos alunos envolvidos.

A experiência se configura como qualitativa-descritiva, pois segundo Lüdke e André (1986) supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.

O lócus da experiência são as aulas de Educação Física e Literatura do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFMT – campus São Vicente, sendo os sujeitos os alunos matriculados nas quatro turmas de 1º ano do ano letivo de 2013, somando cerca de 160 alunos envolvidos.

A apresentação dos dados seguirá os caminhos percorridos na sequência pedagógica construída e executada, sendo constituída de aulas teórico-práticas, construção e apresentação dos teatros à comunidade externa e avaliações escritas.

É importante salientar que neste estudo a forma descritiva relatada pelos alunos nas atividades avaliativas manteve a sua originalidade, justificando assim, os erros ortográficos encontrados. Vale ressaltar, que houve a preocupação em manter o anonimato dos sujeitos, utilizando apenas as letras iniciais do nome e sobrenome e a turma a que pertence.

Os Caminhos Percorridos

1. A Educação Física e a interlocução com o teatro

Esta experiência se deu a partir da elaboração de um planejamento participativo iniciado em 2010 e que perdura até a data da realização da experiência de ensino, em que os alunos participaram da seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação durante a construção do Planejamento Anual do componente curricular Educação Física.

As aulas de Educação Física do IFMT – campus São Vicente acontecem apenas uma vez na semana, o que dificulta o trabalho aprofundado e diversificado de seus conteúdos, sendo que, quando necessário os estudos são complementados com visitas técnicas ou atividades extracurriculares para os alunos.

Colocar o planejamento participativo em ação também não é uma tarefa muito fácil, já que, inicialmente, os alunos estavam acostumados com aulas de Educação Física apenas práticas e com perfil "rola bola", que segundo Darido e Rangel (2005) é típico do modelo recreacionista, ou seja, os educando decidem o que vão fazer nas aulas, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo.

Esta vertente da Educação Física é apresentada por Darido e Rangel (2005), situando o professor como um profissional de apoio no contexto pedagógico, permitindo ao aluno que determine a atividade que fará durante a aula. Os alunos têm liberdade para escolher atividades de sua preferência cabendo ao educador apenas cuidar de aspectos burocráticos, como fornecer materiais, controlar o tempo da aula, e em alguns momentos "arbitrar a pelada". Realidade esta que se apresenta na maioria das escolas,

seja por acomodação do profissional ou pelo não comprometimento com a profissão escolhida. Neste sentido, a atuação do professor se restringe apenas a cuidar de aspectos burocráticos. Como fornecer materiais, controlar o tempo da aula, não intervindo em praticamente nada.

É imprescindível que o professor tenha comprometimento e clareza dos objetivos e da importância da ação pedagógica que as aulas de Educação Física possuem na construção do conhecimento humano. Assim, pouco a pouco os alunos do campus São Vicente foram percebendo que a Educação Física havia mudado, preocupando-se também com a inserção de conteúdos conceituais e atitudinais, e a preparação para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Zabala (1998) alerta que o termo "conteúdos" normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, porém em relação quase exclusiva aos conhecimentos das disciplinas clássicas, quase sempre fazendo alusão a nomes, conceitos, teoremas e enunciados. Coll e colaboradores (2000) nos alerta que os conteúdos devem ser propostos segundo três dimensões correspondentes ao "saber fazer" (procedimentos), aos "fatos e conceitos" (conceituais) e as "atitudes, valores e normas" (atitudinais).

Dentre os conteúdos atuantes na ementa do componente curricular Educação Física para os 1º anos estão "Atividade Física e saúde" e "Nutrição básica e esportiva", no qual iniciou-se o trabalho apresentando os benefícios do exercício físico, o que é e quais consequências da obesidade e sedentarismo e apresentação do filme *"Super Size Me: a dieta do palhaço"* (sobre a alimentação inadequada com produtos *fast food*). Na sequência, seriam estudados os conteúdos sobre nutrição básica, sendo proposto pelos alunos e professor a construção de um teatro sobre o tema para apresentação e conscientização de crianças da educação infantil e fundamental 1 (entre 4 e 10 anos) das escolas rurais da região. Assim, o teatro seria a forma efetiva de colocar em ação os conteúdos, ou seja, o "saber fazer", os conteúdos procedimentais.

A partir desta proposta surge a oportunidade de desenvolver um projeto interdisciplinar com o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, em qual o professor responsável estava desenvolvendo atividades de produção de texto e construção de peças teatrais com as mesmas turmas de 1º anos, conforme descrito a seguir.

2. Produção de texto oral e escrito por meio do teatro

Esta atividade interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura teve grandes vantagens para ambas as disciplinas. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, o teatro possibilita uma dupla produção de texto, de caráter escrito e oral concomitantemente.

Não obstante a importância da atividade de leitura, produção e apresentação de textos, as atividades de criação das peças, ensaios, decisões de personagens a serem interpretados, cenários a serem construídos, falas a serem proferidas ou suprimidas, enfim, todo o processo do fazer teatro possibilita proficuamente o desenvolvimento de muitas habilidades de nossos alunos, tudo isso por meio do uso da linguagem.

Ao docente de Língua Portuguesa e Literatura coube oferecer aos alunos modelos de textos teatrais, trabalhando com os principais elementos que constituem o gênero texto teatral escrito (enredos, diálogos, cenários, rubricas, etc), conforme sugere Dias (2013), bem como uma pequena oficina de teatro, com uma breve performance do professor, e posterior discussão a respeito de que elementos da atuação fizeram dela inteligível e agradável e em que poderia ser melhor enquanto recursos técnicos de voz e expressão corporal.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006, p. 190) colocam em evidência a valorosa contribuição da atividade de teatro em sala de aula, com primazia para as relações entre os participantes, que constituiriam momentos ímpares de crescimento pessoal para o educando por meio da relação com o outro, levando a uma evolução diante da tensão das ambiguidades e diversidades encontradas no processo.

Nesta mesma direção, Lopes (2009, p. 115) entende que o teatro faz com que o aluno se torne protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que tradicionalmente teria a centralidade

na figura do docente. Ressalta também que na atividade pedagógica com o teatro, o estudante desenvolverá a capacidade de conviver com os "outros", estes com suas histórias de vida, religiões, valores, anseios, objetivos. Com a mesma autora, acreditamos que a atividade pedagógica de teatro não tem por objetivo a formação de alunos-atores, mas sim alunos que sejam sujeitos de sua prática social, desenvolvendo senso de cidadania e pertencimento à tessitura social, encontrando prazer e oportunidade de se desenvolverem por meio da arte. O educando passa a desenvolver o trabalho em equipe, respeito pelos colegas, solidariedade, leitura, interpretação e memorização de textos.

3.Descrição do projeto interdisciplinar

A ideia inicial do trabalho interdisciplinar surgiu ocasionalmente, não sendo planejado previamente. Coincidentemente cada professor estava trabalhando o teatro, sendo que no componente curricular Educação Física o teatro era o recurso metodológico para o ensino dos conteúdos ligados à nutrição e em Língua Portuguesa e Literatura estava-se trabalhando o texto teatral escrito como gênero textual, ou seja, o teatro como conteúdo de ensino. Sendo assim, os docentes resolveram unir os esforços num único trabalho, com uma dupla finalidade: didática, dos docentes de seus componentes curriculares com os alunos e, uma função social, ao propor que as apresentações fossem feitas para crianças da comunidade externa numa linguagem apropriada ao público infantil.

No primeiro momento, selecionamos o tema "Nutrição básica", já que era o conteúdo de Educação Física, sendo que vídeos da série "Nutriamigos", encontrado em sites de vídeos do Youtube (2010), foram apresentados aos alunos. Os vídeos trazem os temas "Carboidratos", "Proteínas", "Vitaminas" e "Gorduras" apresentados num formato em que a linguagem é direcionada ao público infantil, o que gerou um misto de sentimentos entre os alunos: adoraram, rejeitaram, riram, mas compreenderam o conteúdo apresentado.

Devido ao número elevado de alunos por turma, por volta de 35 em sala, e inicialmente contarmos apenas com quatro temas, elencamos outros dois: "Obesidade e sedentarismo" e "Água/ Hidratação". Assim, tínhamos 6 (seis) temas que dariam origem a 6 (seis) peças teatrais. Como tínhamos quatro turmas, decidimos atender a dois públicos distintos: as turmas A e B atenderam aos alunos da escola municipal do assentamento Santo Antônio da Fartura, localizado próximo à sede do campus; e as turmas C e D produziram as peças teatrais com vistas a apresentar aos alunos da escola estadual localizada ao lado campus. Os temas foram organizados na seguinte sequência lógico-didática: 1. Obesidade e sedentarismo; 2. Carboidratos; 3. Proteínas; 4. Gorduras; 5. Vitaminas; 6. Água/ Hidratação.

O próximo passo foi a organização dos grupos e sorteio dos temas, sendo que os mesmos seis temas foram sorteados para os dois grandes grupos formados pelas turmas A e B, e C e D. Após o sorteio, passou-se à fase de construção das peças teatrais, com elaboração dos roteiros, figurinos e cenários, durante as aulas de Educação Física e Língua Portuguesa, e em horários extracurriculares. No que tange aos roteiros, fazia parte do processo avaliativo a entrega dos mesmos para ambos os docentes, sendo que a atenção ao texto escrito em si coube ao professor de Língua Portuguesa e Literatura e a abordagem dos conhecimentos referentes a cada tema coube à professora de Educação Física. Com os roteiros em mãos, os docentes fizeram as considerações e sugestões para aprimoramento das peças, que passaram por sucessivos ensaios durantes as aulas em que os docentes puderam colaborar com a produção.

O primeiro dia de apresentações ocorreu num dos auditórios do campus, em que recebemos os alunos da escola estadual localizada ao lado da sede, para os quais apresentaram os alunos das turmas C e D. Na primeira apresentação, cujo tema era "Obesidade e sedentarismo", foi escolhido pelo grupo o formato de uma aula em que era discutido o tema proposto, encerrando com os personagens brincando e interagindo com o público, ressaltando a importância da brincadeira como atividade física. Na sequência, os grupos utilizaram os mais diversos formatos, como jogral e conto de fadas, sempre com as devidas caracterizações e montagens de cenários de fácil instalação e remoção e apresentação de músicas sobre o tema. Entre as peças, os docentes retomavam os

temas apresentados com as crianças da plateia reforçando as informações transmitidas. Após o encerramento das apresentações, foi oferecido no refeitório do campus um lanche "saudável" às crianças expectadoras e seus professores.

Na semana subsequente, na escola municipal do assentamento Santo Antonio da Fartura, procederam-se as apresentações das turmas A e B. Para esta apresentação, os docentes e os alunos se deslocaram até a escola devido ao número de crianças espectadoras ser mais elevado, dificultando seu transporte até o campus. Os temas foram os mesmos das primeiras apresentações, mas com formatos diferentes, como: paródias do filme "Sherek" e "Simpsons", fantoches e encenações do cotidiano. Assim, como na anterior, para este público também foi servido um lanche "saudável" com produtos produzidos no campus São Vicente.

A experiência das apresentações das peças teatrais foi gratificante tanto para os docentes como para os alunos, sendo que os objetivos esperados foram alcançados como podem ser observados no item a seguir com a apresentação das avaliações.

4. A avaliação da experiência

Como metodologia de quantificação para o registro de nota, os teatros foram gravados em áudio e vídeo para posterior análise pelos docentes. De modo geral, todos os alunos envolvidos deveriam ser personagens nas peças teatrais de seus grupos e também participar da produção. A nota atribuída constituiu parte importante da somatória de pontos para o bimestre.

Foi realizada também uma autoavaliação e a avaliação de todo o processo por parte dos alunos, em que puderam expressar como foi seu envolvimento no trabalho e o que aprenderam na atividade de teatro e sobre os conteúdos de nutrição e obesidade e sedentarismo.

A avaliação feita pelos alunos foi solicitada no formato de um texto em que puderam relatar livremente suas experiências, aprendizagens e sugestões. De modo geral, os alunos enfatizam a importância do trabalho realizado, destacando o teatro como uma novidade no processo de aprendizagem e que deveria ser um trabalho contínuo. Vejamos um destes relatos:

> "Eu achei que esse teatro contribuiu na minha aprendizagem porque é uma forma nova de aprender e é muito melhor porque você vê as crianças dando risada quando você fala e isso motiva mais a gente a fazer o teatro e eu gostei e acho que vocês professores deveriam fazer isso de novo ano que vem porque isso ajuda as pessoas a perderem a vergonha e eles acostumam com os colegas de quarto" (F. A. T., 1º D)

É possível identificar em grande parte dos relatos a aprendizagem de conteúdos atitudinais, que muitas vezes são velados, aparecendo apenas no currículo oculto da escola como sugere Zabala (1998). Os alunos citam a aprendizagem com o trabalho em grupo, do controle emocional (timidez e vergonha) e a discussão de ideias:

> "O teatro foi um bom aprendizado individual, ajudou a ter um controle emocional, também foi bom para ter melhor relacionamento em grupo. Acho que foi um método de aprendizado, seria bom se o ano que vem também os primeiros anos apresentassem, as crianças aproveitaram bem o teatro e devem ter aprendido alguma coisa sobre o assunto" (D. O., 1ºC).
> "(...) eu que sou super tímido me senti muito a vontade mesmo sendo pra mais de 100 pessoas" (R. C. S., 1º A).
>
> "Contribuiu para as duas partes, (...) para nós que ajudou a se 'soltar' mais e podendo até a ajudar a ser menos tímido, vergonhoso, etc." (A. M. N., 1º A)
>
> "Contribuiu bastante pra mim perder a vergonha de falar em público e também para aprender um pouco mais sobre a importância e os malefícios das gorduras, foi importante também para nós aprendermos a trabalhar em grupo e discutir as ideias" (R. R., 1º D)

A aprendizagem dos conteúdos conceituais apresentados nas aulas de Educação Física e também construção dos roteiros do teatro em Língua Portuguesa e Literatura, são recorrentes nas avaliações dos alunos. Vejamos algumas delas:

> "Foi muito importante além das aulas em sala o teatro ajudou a entender sobre nutrição porque tivemos que pesquisar sobre o conteúdo que cada grupo recebeu. Pra mim foi muito bom, aprendi mais facilmente o conteúdo e ficou muito claro pra mim" (G. P. S., 1º A)

> "O teatro foi muito bom porque aprendemos mais sobre a matéria de Educação Física e Português, aprendemos a nos expressar e um pouco mais sobre obesidade, água e vitaminas. Aprendemos que para ter uma vida saudável é preciso fazer exercícios físicos e nas vitaminas aprendemos que para cada problema podemos nos nutrirmos com frutas, é necessário ingerir frutas para uma saúde melhor e fazer exercícios" (J. P. S., 1ºC)

> "As apresentações dos nutrientes foi interessante, pois fomos até o assentamento em que interagimos com as crianças da escola deixando a entender que o consumo em excesso pode fazer mal a saúde, de uma forma divertida, pois além de ser um meio de avaliação dos alunos, aprendemos um pouco mais sobre o assunto" (J. H. C., 1º A)

> "Nós tivemos um grande aprendizado como preparar um teatro e criar um script (...) (C. S., 1ºA)

> "Facilitou bastante na nossa aprendizagem, também facilitou bastante para melhorar nosso vocabulário e apresentação" (T. N. C., 1ºA)

Interessante notar que os alunos veem o teatro como um recurso lúdico para a aprendizagem de conceitos que se transmitidos de outra forma, como através de uma aula ou palestra, não proporcionariam aprendizagem efetiva e interesse pelas crianças como na forma divertida e prazerosa do teatro.

> "Achei uma proposta interessante, pois é um jeito divertido de aprender sobre os temas propostos (...)" (L. C. S., 1ºC).

> "O teatro foi importante na aprendizagem da matéria de Português e Educação Física, com o teatro foi mais fácil aprender pois com brincadeira e descontração a gente aprende melhor" (R. J. B., 1º C)

> "Pelo meu ponto de vista o teatro que apresentamos foi divertido e ao mesmo tempo as crianças que estavam assistindo aprenderam sobre as gorduras. Foi divertido por que fomos fantasiados como a família do Sherek e fizemos as crianças rirem. Para mim foi uma experiência nova, pois nunca tinha apresentado um teatro. (P. F., 1º A)

Uma das finalidades deste trabalho interdisciplinar era o seu caráter social, pois se trata de uma atividade que levaria conhecimentos a crianças de escolas próximas ao campus, conscientizando-as sobre a necessidade de uma vida saudável. Assim, um dos alunos relata que "o teatro foi uma iniciativa bem legal, pois foi um trabalho de caráter social também (...)" (H. O. F., 1º D), sugerindo que este objetivo foi alcançado.

Outro aluno transcende as informações triviais, relatando a importância do trabalho realizado como aprendizagem para toda vida. Vejamos:

> "Esse teatro nos deu informações além do que eu já sabia, informações que a maioria não sabiam ou entendiam de uma outra forma, coisas que vamos levar para o nosso dia a dia, aplicar nas nossas vidas, nossa alimentação, exercícios, pois aprendemos que é isso que nos leva a ter uma vida mais saudável." (T. S. R., 1º D)

Os alunos também discorrem sobre a relevância do teatro para as crianças que assistiram, quanto ao teatro como facilitador da aprendizagem dos conceitos. Seguem alguns relatos:

> "Esse teatro eu tenho certeza que todas as crianças ali presentes prestaram atenção e aprenderam o que cada apresentação expressava. E também acho que deveria continuar nos próximos anos, pois isso ajuda e ensina a ter um trabalho equipe" (W. Z., 1º C)

> "Esse teatro foi uma forma mais fácil de aprendizagem, porque por ser divertido meio bagunçado, foi mais fácil de aprender, principalmente para as crianças, porque se chegássemos la e começássemos a falar sobre tal assunto, eles não iriam entender por ser muito novos" (L. S. C., 1º C)

> "(...) acho que muitas crianças aprenderam bastante com nossa apresentação, ficaram bem informadas sobre os riscos que a obesidade e sedentarismo podem causar, acho que o que eu falei no teatro é o que acontece muito hoje em dia" (I. L. M., 1º C).

> "(...) algumas crianças não tem acesso a televisão, por isso o modo de levar informação através do teatro" (B. C., 1º A)

> "(...) nos ajudou a mostrar a importância para as crianças que ingerir muito de uma comida que faz mal pode nos causar vários danos e também vimos que com isso as crianças se desenvolvem sabendo o que é melhor para elas. O teatro foi um método utilizado para que as crianças possam prestar a atenção" (R. S. B., 1ºA)

> "Na minha opinião as crianças não sabiam do que se tratava, mas já conscientizamos e esse é um bom começo" (M. L. N., 1º B).

Os alunos apresentaram contribuições para o melhoramento das próximas atividades e projetos interdisciplinares, como por exemplo, estender o convite até os pais e comunidade externa.

> "(...) as crianças gostaram bastante dos nossos teatros, pois perguntei a elas, mas acho também que no final das apresentações deveriam ter feito brincadeiras sobre o trabalho apresentado como um jogo de perguntas e respostas e também pedir presença dos pais também para que possamos mostrar diretamente para os pais como fazer para que seu filho tenha uma alimentação saudável" (A. B. S., 1º A).

Há também um aluno que levantou um ponto negativo na avaliação da atividade pelos docentes, o que despertou nos docentes a necessidade de rever alguns pontos da avaliação realizada. Vejamos a crítica do aluno:

> "O teatro até que foi uma boa ideia, teve aspectos interessantes para o aprendizado da disciplina, mas um ponto negativo da dinâmica foi que as pessoas que tiveram ao menos uma fala ganharam mais ponto do que quem não tinha nenhuma fala, mas mesmo assim se envolveu na organização do teatro, se você pontua algo assim desmerece quem participou mesmo apenas nos detalhes técnicos da dinâmica" (I. S., 1ºC)

Os relatos escritos pelos alunos e considerados como uma forma de avaliação de todo o processo de aprendizagem são também uma avaliação da condução e execução das atividades planejadas, contribuindo para a melhoria das próximas atividades e incentivando os docentes a construírem outras propostas semelhantes.

Considerações finais

A possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos de Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura foi, sem dúvida, de grande valia, já que possibilitou aos alunos entender que na escola e na vida, os conhecimentos não são estanques e limitados, e a nós, docentes, a colaboração mútua e maior motivação para o trabalho.

O trabalho que desenvolvemos foi, certamente, muito mais frutífero e interessante por ter sido proposto na perspectiva interdisciplinar. A soma de esforços e conhecimentos de docentes e alunos em torno de um objetivo comum torna o processo ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz, como os próprios alunos relataram em seus textos.

Ouvir a opinião dos alunos foi de suma importância na direção de dar-lhes voz e com eles também nós aprendermos, buscando a melhoria constante de nosso trabalho, aprimorando métodos e instrumentos avaliativos.

A atividade de teatro constitui-se numa excelente oportunidade para que nossos alunos estimulem sua criatividade ao produzir seus textos orais e escritos, dentro de uma temática de interesse evidente da sociedade contemporânea, como é saúde e bem-estar. Kress (2010), ao falar sobre a educação na atual fase do capitalismo, ressalta a importância da criatividade no processo de letramento dos jovens, que pode proporcionar a eles que se sintam capazes de interagir melhor com um mundo em constante transformação.

A educação na área de linguagens – neste caso específico linguística e educação física – tem um campo vasto de possibilidades para o estímulo da criatividade na construção do conhecimento. Acreditamos que a escola não pode eximir-se de seu papel de proporcionar aos alunos eventos didáticos nos quais se possa estar cada vez mais preparado para a interação num mundo cada vez mais global e plural ao mesmo tempo. Nesta esteira, como professores, queremos cada vez mais trabalhar em colaboração, não só entre nós, mas com outros colegas de outras áreas, com o intuito de promover uma educação sempre com a melhor qualidade e em sintonia com as exigências do mundo contemporâneo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEFET-Cuiabá. PPP. *Projeto político-pedagógico do ensino médio e técnico*. BARROS, A. B. e colaboradores (orgs.). Cefet-Cuiabá: São Vicente da Serra, 2009. Disponível em: http://www.svc.ifmt.edu.br/post/1000433/

COLL, C. e colaboradores. **Os conteúdos na reforma**: ensino aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DARIDO, S.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIAS, A. M. I. (Org.). *Atividades para o ensino de Língua Portuguesa: do local ao universal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FAZENDA, I. *O que é Interdisciplinaridade?* 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Abingdon: Routledge, 2010.

LOPES, I. C. O ensino da língua portuguesa: dados preliminares. *Revista de Linguagens Boca da Tribo*, v. 1, n .1, p.113-122. Abril, 2009. Disponível em: http://cpd1.ufmt.br/bocadatribo/adm/artigos/anexo6.pdf . Acesso em 09 abr. 2014, às 11h18.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa qualitativa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SUPER SIZE ME: A Dieta do Palhaço. *Super Size me*. Direção e Produção: Morgan Spurlock, Estados Unidos da América: Produção Independente, 2004. Distribuidora: Imagem Filmes, 1 DVD (96 min.), NTSC, color.

YOUTUBE. *Nutriamigos.* PEN - Programa de educação nutricional. 1 ao 6. Direção: Suzana Janson Franciscato eProdução. HGN Produções, São Paulo, 2010. Video. Disponível em: <http://www.youtube.com/embed/wv4kThJxKxQ?> Acesso em: 10 mar. 2013.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A BRINCADEIRA NO HOSPITAL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DOS EFEITOS NAS CRIANÇAS ENFERMAS

Marlene G. de Oliveira
Doutoranda do PPG-IE/UFMT
Mgdo42@gmail.com

Orientador Cleomar Ferreira Gomes
gomescleo.cg@gmail.com

Resumo

Na garantia dos direitos infantil dois olhares para o brinquedo e a brincadeira: a brinquedoteca hospitalar e o Brinquedo Terapêutico (BT). Ambos não retratam o cotidiano social infantil. O estudo em andamento tem o objetivo de conhecer os efeitos da brincadeira e do (BT) nos escolares hospitalizados. O método é do tipo etnográfico. Os dados foram obtidos pelas observações e processados numa contextualização, o que resultou em relato descritivo. A análise foi permeada pela categoria de codificação. O caminho até aqui e com alguns resultados tem que o brincar no hospital constitui-se numa rotina prazerosa típica do significado a ele atribuído dentro da teoria do brincar; A criança estabelece seu próprio meio de lidar com a brincadeira, mesmo sendo conduzida pelos adultos; o aspecto sociocultural predomina na sala da brinquedoteca. O BT, sua significação pela criança, caracteriza duas formas da teoria do brincar: primeira referente a brincadeira dirigida a processo educacional, o aprender brincando, "Eu ensino você a cuidar do boneco e depois você faz igual", e a segunda condiz com o brincar propriamente dito, a leveza de criar e fascinar pela brincadeira, um meio de entender o que se passa no procedimento ali experienciado (a dor durante as atividades terapêuticas medicamentosas), transcende a experiencia de dor, medo e perda e faz enfrentar o bem e o mal tornando-se senhoras da situação.

Palavras-chave: Jogos e Brinquedos. Criança Hospitalizada. Brincadeira

Introdução

Este estudo compõe parte da tese de doutoramento em Educação, pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Compreender, com precisão, o fenômeno do "brincar" tem sido um desafio para filósofos, sociólogos, antropólogos, profissionais da psicanálise e educadores. Apesar do número estimável de estudos, na qual busca sua implicação para a criança, ainda são inúmeras as possibilidades de elucidação entre as ciências que estudam este fenômeno, mais especificamente a sociologia, a psicanálise, a educação e mais recentemente a saúde, que tem trabalhado com o brincar compondo a fileira daqueles que buscam sua compreensão.

O fenômeno do brincar no espaço hospitalar tem seu inicio fortemente marcado junto ao movimento legalista na qual se prende a tarefa de levar à criança a um tratamento especifico. Isso resultou na implantação das brinquedotecas nos espaços hospitalares. A história desse fato é oriunda do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Este instituiu e reconheceu à necessidade da atenção especial a criança e, encontrou no brincar essa especificidade.

Desta forma a assistência à criança e família hospitalizada, alcançou um avanço na sua reorganização hospitalar, mesmo que de forma jurídica, reconheceu-se o brincar como algo sério à criança e assim estabeleceu como obrigatoriedade no ambiente de internação pediátrica o espaço destinado a brincadeira.

Também a enfermagem através do seu Conselho Federal, promulgou a resolução nº 295 (COFEN, 2004), que determina a utilização de uma técnica denominada de Brinquedo Terapêutico. A data deste documento, como se vê, antecede a lei, isto se deve às ações da enfermagem com o brincar fortemente marcada pela necessidade em atender a criança na sua forma singular, ou seja,

a enfermagem sentiu a necessidade de aprimorar seu trabalho junto a criança e compreendeu que mesmo na condição ambiental em que a criança está obrigada a conviver (no caso o hospital), a brincadeira não se encontra descolada.

Diante disso, a enfermagem desenvolveu um instrumento que o denomina de Brinquedo Terapeutico (BT). Ele é composto de uma mistura de objetos de cuidar (agulhas, seringas, material para curativos) e objetos do brincar (bonecas e bonecos). Sua utilização vincula aos procedimentos técnicos enquanto acessório, uma tecnologia do cuidado. Sua contribuição esta vinculada a preparação da criança para ser submetida a procedimentos invasivos[1]. Isto se dá porque tais procedimentos representam para a criança momentos de torturas, pela dor que ocasionam porem, para os profissionais são imprescindíveis, uma vez que efetiva o cuidado necessário ao tratamento da doença.

De certa maneira esse acessório vem contribuir no cuidado, tanto pela intenção em levar à criança as informações sobre o mecanismo do procedimento e isso faz com que ela coopere na execução do mesmo, quanto para facilitar para ao enfermeiro as manobras necessárias à sua execução, sem a necessidade de muito estresse emocional de ambas as partes. Uma forma de relacionamento peculiar em que a linguagem da comunicação é trabalhada na sua configuração simbólica e utiliza o objeto do brincar como meio de entendimento. Pressupõe-se que o BT garanta à criança o alívio da ansiedade causada pelas experiências doloridas do cotidiano hospitalar.

Mas quando visto sob a perspectiva teórica filosófica, como a da Teoria do Brincar há controvérsia. Notamos isso nos estudos desenvolvidos por Medrano (2005) que vê nesse dispositivo, BT, um marco confuso. Para ele há um conjunto de práticas discursivas e também não discursivas, de regulamentações jurídicas, de conhecimentos e saberes que constituem uma verdadeira política do corpo e da subjetividade nas enfermarias pediátricas dos hospitais (*idem*, p. 82). Vê a necessidade de esclarecimento acerca do verdadeiro sentido desse instrumento no espaço das enfermarias hospitalares.

Como ele, pensamos ser necessário um olhar voltado para o aspecto cultural da brincadeira neste espaço. Desta forma indagamos: como a brincadeira acontece no espaço hospitalar? Como a brincadeira entra na sessão de BT?

O objetivo traçado para esta pesquisa é de conhecer os efeitos da brincadeira e do (BT) nos escolares hospitalizados.

Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa, empregando a etnografia como referencial metodológico. A prática da pesquisa qualitativa proporciona visibilidade ao mundo, e situa-nos em representações e significados próprios dos sujeitos da ação. Nesta acepção, a etnografia condiz com este enfoque, visto que busca compreender os significados que os sujeitos atribuem ao seu contexto, a sua cultura, proporcionando a utilização de várias técnicas voltadas para descrição densa do contexto estudado (HAMMERSLEY E ATKINSON, 1994).

Instrumentos de coleta de dados: Para a produção de dados etnográficos, empregamos a observação participante como técnica principal e o diário de campo como um recurso integrante. O pesquisador, nesta modalidade, pode agir como um observador excepcional do grupo, o que equivale não participar das atividades ou simplesmente atuar ativamente como membro nas atividades do grupo, atento na observação, isto é, saber ver e ouvir atentamente, registrar fielmente todas as informações relacionadas.

Assim, confiabilidade da observação participante está no registro sistemático, na análise de dados e na repetição regular das observações realizadas em determinado período em que houve uma interação pesquisador-sujeito. Nisso há um meio de determinar a autenticidade dos resultados. Desta maneira, o pesquisador tem condições de atestar a validade da sua observação, intermediado

1 Procedimentos invasivos Abertura de vias de acesso aos tecidos estéreis do organismo, rompe as barreiras naturais do organismo ou penetra em suas cavidades. Eles geram medos e ansiedades pela dor física que ocasiona.

pela triangulação de dados através das técnicas complementares como entrevista, narrativas, história de vida, práticas interacionistas e análise de documentos, confirmando os dados obtidos pela observação (ANGROSINO, 2009).

Esta ideia, aliada às características das crianças deste estudo (fora do contexto familiar) contribuiu fortemente para que o investigador optasse pelo registo de notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação das crianças escolares e nos seus respectivos comentários. As notas de campo facilitam o processo de investigação como refere Bogdan e Biklen (1994), pois há nela a descrição dos sujeitos, do ambiente em estudo, no caso em particular da brincadeira, do BT, das próprias ações e eventos definidos.

Lócus da Pesquisa: A pesquisa foi realizada na brinquedoteca da clínica de internação pediátrica de um Hospital Universitário (HU), localizado em Cuiabá-MT. Este ambiente se encontra localizado anexo à referida clinica. A estrutura do mesmo, difere enormemente das demais dependências do hospital, isto porque esse HU possui estrutura arquitetônica desenhada nos primórdios do século vinte, o que faz um contraste com a leveza dos desenhos arquitetônicos contemporâneo da brinquedoteca. Pudemos observar que esse destaque ambiental contribui para que as crianças e seus familiares distanciem da realidade doentia em que as enfermarias das clinicas são capazes de emitir.

Sujeitos da Pesquisa: Foram crianças em idade escolar, hospitalizada na clinica pediátrica do referido HU, que frequentavam a brinquedoteca e recebiam cuidados de enfermagem que utilizavam a sessão do Brinquedo Terapêutico nos procedimentos, foram esses os critérios de inclusão. Não fizeram parte do estudo os sujeitos que não atenderam aos critérios de inclusão. Na convivência interativa com os sujeitos na brinquedoteca do HU, foi possível acompanhar quatorzes escolares, sete meninas e sete meninos. A pesquisa do tipo etnográfico faz lembrar imediatamente à antropologia, assim, temos em mente a pesquisa qualitativa. Nesta pesquisa que prefere qualidade à quantidade, existe a consideração de que o processo é tão importante quanto o produto.

Procedimentos para a coleta de dados: Uma das características deste tipo de estudo (etnográfico) é aquela em que o pesquisador possui a possibilidade de permanência no campo com os sujeitos a serem pesquisados em seu ambiente natural, mas muito mais que o tempo cronológico é a interação em que o pesquisador consegue com o sujeito. É uma maneira de o investigador entrar no mundo do sujeito, porém, permanecer atento ao objeto em estudo, ou seja, continuar do lado de fora da situação. Isso permitiu o registro de forma discreta de tudo que foi acontecendo e levantamos, ao mesmo tempo, outros dados descritivos, tal como as expressões.

Buscamos aprender algo através do sujeito, sem necessariamente ser como ele. Participamos das suas atividades, de forma limitada e sem concorrer com o objetivo na obtenção em ganhar prestígio ou estatuto. O trabalho do pesquisador, nesta expectativa, incidirá ao de um antropólogo mergulhado no ambiente de estudo, familiariza-se de tal maneira que capta a percepção dos sujeitos da cultura ali em pesquisa "tentar ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem", (Geertz, 2008, p. 212) inserir no grupo de tal maneira que venha ser um deles, mesmo que por tempo determinado, apenas para apreender o seu viver. Há um pouco de arte no comportamento do pesquisador da etnografia, diríamos "na arte de ser e não pertencer".

Foram essas posturas que subsidiaram a coleta de dados e proporcionaram a compreensão do fato e os sentidos passíveis de interpretações, pois resultaram em significados que ocorre na prática, deixando de ser algo fechado e sistematizado.

As entrevistas foram permeadas por um roteiro pré-estabelecido, não foram agendadas, mas respeitamos o ritual ético, tendo como primeira instancia a autorização formal da IES. Antes das ações interativas foi realizada a leitura do TCLE junto aos responsáveis dos sujeitos e, na presença dos escolares. As gravações foram em áudio, de maneira informal. As respostas foram adquiridas sob a forma de diálogo, durante a realização das brincadeiras e da sessão do BT**.** Essa estratégia teve a intenção de não inibir a criança, deixa-la falar de maneira espontânea conforme formulávamos as perguntas de maneira dialogada. As entrevistas ocorreram no mesmo local da observação, ou seja, na sala de brincar do HU, bem como a sessão do BT. Foi garantido o anonimato, substituindo a identidade dos sujeitos pelas iniciais dos nomes.

Tratamento dos dados: O suporte analítico formulado, categorização por codificação pensado anteriormente à entrada no campo, foi descartado com vista à não categorização imposta de fora para dentro, mas que fossem construídas ao longo do estudo, emergidas da realidade compartilhada entre pesquisador e sujeito. Nossa principal preocupação foi sondar a realidade, procurar conhecer mais profundamente as atividades das crianças envolvidas e seu significado mais elementar, aquilo que foge do olhar rotineiro, o olhar investigativo e perceptivo.

Assim a análise e interpretação dos dados obtidos nas sessões de observação nesta pesquisa foram processadas numa contínua contextualização dos dados, de forma interativa, seguindo Lessard-Hébert et all (1990) que refere ser um processo cíclico interativo, que inicia-se na primeira "interpretação" que foi dada ao material obtido, até sua apresentação e interpretações finais. Procuramos desta forma o como dos fatos enfocados, o que quer dizer que pretendemos chegar ao final da pesquisa com um relato descritivo do que vivenciamos no grupo, respaldado pela narrativa dos episódios adquiridos pelo diário de campo.

Desta maneira, seguindo Angrosino (2009), acreditamos ter obtido as condições de atestar a validade da observação, pelo intermédio da triangulação de dados realizado através das técnicas complementares como a entrevista, as próprias narrativas e, juntamente com as práticas interacionistas, assim pudemos confirmar os dados obtidos pela observação.

Resultados

O brincar no hospital

A brinquedoteca assume-se como lugar de todos, no qual adultos e crianças se distraem e relaxam. Desta forma, pode ser assinalada como espaço de socialização da comunidade hospitalar da clínica pediátrica. No contexto das brincadeiras, observam-se movimentos de brincadeiras espontâneas, bem como as de regras, controle, experimentação das possibilidades de conhecimento, o qual permite o exercício do cognitivo como o brincar com quebra-cabeça ou jogo do banco imobiliário, palavras cruzadas etc.

As brincadeiras espontâneas encontram-se, em sua maioria, no espaço do playground (parte integrante da brinquedoteca), em que as crianças jogam bola, correm com os triciclos, balanço ou no escorregador, e também nas artes – desenho livre. Nesta conjuntura, o brincar é de manifestação individual, crianças de qualquer idade buscam uma forma de brincar que melhor lhes retrate o momento, e faz desse um prazer adquirido pela ludicidade ou expectativa de se afastar da realidade dura, a lógica da hospitalização, como se observa nessa narrativa:

> A brinquedoteca encontra-se com algumas crianças e alunos de graduação. S.(11 anos) e E.S. (11anos) jogam dados com mais duas estagiárias. Observo que as crianças encontram-se serenas, quietas, sem muito entusiasmo. S. interage mais no jogo, sorri e faz alguma graça, já E.S. (11anos) apenas joga e mantém o semblante fechado. Não demora e a equipe de enfermagem chega com a medicação de E.S. (11anos). Instala o soro na veia. Ela aproveita o momento e sai do jogo e da mesa. Levanta e vai até a sala de games (microcomputadores). Ajeita o soro para sentar. Abre o jogo e o sorriso também, o que até agora não havia notado na sua expressão facial.

O brincar denota preferência por aquilo que fascina e traz conforto, o que leva à ludicidade, pois garante o prazer de brincar. A busca do imaginário para fim de controle da realidade menos prazerosa, conforme menciona Freud (2006). E.S. (9anos) não encontra prazer no brincar com os estagiários, isso fica evidenciado quando ela sai de uma rodada de brincar com regras (jogo de banco imobiliário com estagiários) e busca brincadeira em que a regra é ela mesma quem faz, como na brincadeira no computador. A brincadeira escolhida está em um site que disponibiliza desenhar e exclui as regras.

O brincar no hospital é marcado pela necessidade de brincadeira que leva a liberdade, sem regras impostas.

A sessão de BT: um imbricado fenômeno

As notas que se seguem tratam de descrição da sessão do BT de crianças, submetidas à sessão do BT pela enfermagem.

> No ambiente preparado para a sessão do BT, as crianças aguardavam a chegada da enfermeira. No momento de sua chegada, ela logo coloca sobre a mesa uma maletinha plástica que lembra um objeto de brincar do tipo maleta médica, retira o material a ser utilizado: dois bonecos de panos, agulhas estéreis, esparadrapo, frasco de soro fisiológico, dispositivo para puncionamento de veias do tipo scalps, seringas etc. As crianças mantêm-se sentadas, quietas. As faces retratam a ansiedade pelo novo jeito de brincar. Observam os brinquedos, de maneiras receosas e ao mesmo tempo admiradas. Parece não acreditar que tais objetos sejam para brincar. Aos poucos, a profissional vai montando o cenário necessário para a brincadeira informa sobre o procedimento que os bonecos irão ser submetidos. Demonstra o procedimento e convida as crianças para puncionar a veia dos bonecos. Nesse momento, M.H. (12 anos) predispõe-se a iniciar. Busca os equipamentos, sob a orientação da tia, realiza a punção venosa no boneco demonstrando destreza e seriedade.

Nesse episódio, pode-se identificar como jogo através da regra ali imposta, e brincadeira pelos instrumentos em forma de brinquedo. Mas E.S., (9anos), não teve iniciativa de desenvolver qualquer atividade criativa ou demonstrou que estava alegre e descontraída ou até mesmo manifestara interesse em repetir as ações, o que poderia identificar o ato de brincar. As brincadeiras ou jogos, no pensar de Kishimoto (2005), são marcados por regras e tem seu ritual assinalado pelo acerto entre as partes envolvidas, o que permite instituir a primeira regra: o comum acordo. Aqui a enfermagem estabelece um acordo, "eu vou demonstrar a vocês o puncionamento de uma veia e depois vocês poderão fazer o mesmo". Para Kishimoto (2005), as regras neste caso determinam o jogo, na sua forma educativa, qual seja que as crianças vivenciaram na realidade ao receber o tratamento medicamentoso.

Outro aspecto desse fenomeno pode ser visto em Bomtempo (2005), o jogo imaginativo ou jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático são eficientes para assimilar a realidade do cotidiano. O faz de conta configura-se como a capacidade de fazer uma coisa significar outra, considerada como uma das maiores realizações de crianças pequenas.

No caso em questão, parece que a configuração especifica-se para revelar a realidade da dor que sofreu durante o tratamento medicamentoso, o que equivale dizer que neste sentido não é brincadeira; não há ludicidade em recordar algo doloroso, mas, para Freud (2006), a brincadeira é algo que se afasta da realidade menos prazerosa, nesta situação ocorre o inverso: a primeira vista, é algo que lembra o momento de dor, mas os objetos em forma de brinquedos, tais como os bonecos, levam a criança a entrar na ação do brincar.

Em Walter Benjamim (1984), temos o jogo como uma atividade que significa libertação. Ao brincar, a criança institui para si seu pequeno mundo. Diante de uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de solução, é capaz de libertar-se dos aborrecimentos do mundo por intermédio do jogo. Para ele, o jogo/brincadeira não traz por si só o lúdico, pois as próprias crianças, durante a brincadeira, conseguem transformar o momento em momento lúdico, de fantasia e criam realidades delas.

No cenário ali exposto para a sessão do BT, havia os objetos de brincar misturados a objetos de tratamento medicamentoso, o que reforça o pensamento de que o conteúdo imaginário do brinquedo não determina a brincadeira, na verdade é a criança que elabora sua brincadeira. Os bonecos representados podem, num primeiro momento, ser objetos simbólicos da dor, mas a criança é capaz de reverter para se divertir, como mostra a nota abaixo:

> Depois a enfermagem convida as crianças para a brincadeira, ou seja, busca saber quem gostaria de brincar de puncionar veias. Nesse momento, M.H. (9 anos) predispõe-se a iniciar. Busca os equipamentos, sob a orientação da tia (a profissional de enfermagem), realiza a punção venosa no boneco, porém sua expressão facial e

> os trejeitos com os bonecos e os objetos são marcados pela ação rude e de revolta marcada pela maneira como coloca a agulha no boneco dando gargalhadas de modo a se divertir com tudo. A enfermeira fica surpresa com sua atitude [será que não era para ser brincadeira?] e pergunta se recebeu esse tratamento durante o procedimento que foi submetido. Meio constrangido, M.H. responde que não, refaz sua cena e dessa vez mais delicadamente, de forma gentil.

A maioria das brincadeiras de faz-de-conta tem característica social no simbólico, contam com transações interpessoais, eventos, aventuras que abrangem outras dimensões de tempo e espaço. O simbolismo nela existente consegue ligar fantasia e realidade; as crianças conseguem ter um controle que na realidade não têm. Brincam com situações complexas, conseguem integrar experiências de dor, medo, perda e enfrentar o bem e o mal (BETTHLEIM, 1988), como se observa na experiência seguinte:

> E.S. (11 anos) não viola a regra, realiza o mesmo procedimento conforme orientação e sem manifestar ou expressar sentimento de satisfação ou alegria. Ao término da regra, ela solicita os materiais para realizar aplicação de insulina na boneca. De forma fria e sem entusiasmo, cumpre com a regra mais uma vez. Ao término das orientações do 'brincar' com o BT, as crianças são deixadas livres para manifestar vontade de manipular os brinquedos. E.S. (11anos) desinteressa-se em repetir, não permanece naquele local para continuar com as atividades dos brinquedos ali expostos, levanta e diz que está na hora de ir para a sala do computador.

Mas Freud (2006) também observa que "as crianças repetem nas brincadeiras tudo aquilo que lhes causou forte impressão em sua vida, abrangem à intensidade da impressão que sofreram e tornam-se, por assim dizer, senhoras da situação" (idem p. 143). Mas o autor vai mais além, o que justifica a proeza de A.G. (9anos), ele refere que não é necessário supormos a existência de uma pulsão especial de imitação como motivo de brincadeira, isto porque, a criança difere do adulto no exemplo da encenação na tragédia grega pelo o adulto, em que visa somente o espectador, a criança visa somente o instante da pulsão, mas mesmo assim, podem ser sentidas como um elevado deleite (*Ibidem*).

A cena a seguir retrata esse pensamento:

> Ao contrário de E.S., 11 anos, M.H., 9 anos, permanece na sala, busca uma agulha e uma seringa, solicita ajuda para aplicar uma injeção (intramuscular) no boneco. Mais uma vez, realiza o procedimento de forma rude com o boneco. Expressa a dor que passou durante o procedimento em que foi submetido e agora quer uma forma de vingança.

Para Walter Benjamin (1984), a repetição e o retorno no brincar infantil demonstram que o jogo, no seu uso pela criança, assume uma dupla face: Uma, ela demarca o espaço na sua vida para o jogo de maneira diferente do adulto e, a outra justifica o porquê de "sempre de novo" como prazer e felicidade. Isto porque observa-se que a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda (*idem*, 1984, p. 70). No estudo em questão M.H. quer deixar de ser o doente que recebe a medicação que dói para ser o agressor (enfermeira) que lhe causa a dor. O prazer de estar do outro lado que acredita ser a felicidade, o faz-de-conta abrangendo outras dimensões e espaços, o imaginário que reflete o lúdico e traduz o brincar.

Concluída a sessão, inicia-se a reorganização da sala, o recolher dos objetos na maleta. Aproveito para o diálogo a fim de verificar a satisfação com o ocorrido. Pergunto se gostou de brincar de BT, M.H. (9 anos) responde: "isso não é de brincar, isso aqui é de aprender".

O jogo tem função significante que arremata um determinado sentido, significa alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação, a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade sabendo perfeitamente que o que está fazendo é um jogo (Huizinga, 2005). Mas o contrário é também expressado por M.H. quando afirma não ser nada brincadeira aquilo que ele desenvolveu ali, é algo sério ao referir que é de "aprender". Disso resulta a utilização do jogo pela educação. Em Kishimoto (2005), o uso do jogo educativo com fins pedagógicos é um

importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil a estimular certos tipos de aprendizagem.

Para Froebel (1912 apud KISHIMOTO, 2002), o brincar caracteriza-se como um dos elementos que constitui o viver da criança, por ele, a criança aprende que cada coisa da vida e suas propriedades representam a expressão da existência. Nesse entendimento, a dor pelo tratamento medicamentoso é simbolizado pelo brincar com BT, e seu significado de seriedade pela brincadeira.

Resultados

O caminho percorrido e com alguns resultados tem o brincar no hospital, uma rotina prazerosa caracterizada pelo significado da teoria do brincar. A criança observada estabelece seu próprio meio de lidar com a brincadeira, mesmo sendo conduzida pelos adultos. O ambiente que predomina a brinquedoteca traduz o aspecto sociocultural, o que evidencia as características menos biologicista no espaço hospitalar.

O BT, sua significação pela criança, caracteriza duas formas da teoria do brincar: a primeira referente a brincadeira dirigida a processo educacional, o aprender brincando, "Eu ensino você a cuidar do boneco e depois você faz igual", aqui sem intenção de análise emocional ou levar a catarse de sentimento mal resolvido e a segunda condiz com o brincar propriamente dito, a leveza de criar e fascinar pela brincadeira, um meio de entender o que se passa no procedimento ali experienciado (a dor durante as atividades terapêuticas medicamentosas) e transcende a experiencia de dor, medo e perda e enfrentar o bem e o mal tornando-se senhoras da situação. Em decorrência da magia que envolve a brincadeira, o BT por ter elementos do brincar consegue extrair a leveza da ludicidade, tal como observamos na linguagem da criança envolvida no processo do BT: "ah-ah! agora você vai ver o que é bom"!

Referencias

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Trads: M. Sardinha & M. H. Geordane. Rio de Janeiro: Campus,1988

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo**, **brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n° 8.069 de 13 de julho de 1990. Recuperado em 20 de junho, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 de junho 2013.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução COFEN - nº 295/2004, Rio de Janeiro, 24 de outubro de 2004. Recuperado em 24 de junho, 2005. Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/2007/ materias.asp/ArticleID=7123&sectionID=34>. Acesso em: 20 de junho 2013.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. *In* FREUD Sigmund. **Escritos sobre psicologia do inconsciente**. V.II. Rio de Janeiro: Imago, 2006. 121-198.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P.**. Etnografía:** Métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.

HUIZINGA, Johan. ***Homo ludens*** — o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KISHIMOTO, M. Tizuko (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo**, **brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MEDRANO, C. A.; **Do brincar pestilento ao brinquedo esterilizado**. Dissertação (Mestrado em 22/5/2015)– Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/PEN, Florianópolis, 2005. 90 p.

IDENTIDADE DOS JOVENS: PRODUZIDAS A PARTIR DAS PRÁTICAS DO BODY MODIFICATION[1]

Alessandra Amaral
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
ale82amaral@yahoo.com.br

Profª Dr.ª Méri Rosane Silva dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
merirosane@hotmail.com

Resumo

No presente artigo problematizamos a constituição das identidades dos sujeitos jovens que investem em algumas das práticas *body modification* e, assim, constroem seu jeito de ser. Delimitamos nossa pesquisa no espaço escolar, especificamente, numa escola de ensino médio, denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), localizada na cidade do Rio Grande/RS, que tem como principal finalidade/característica a formação dos alunos para o mercado de trabalho. Sendo assim, o objetivo principal da nossa pesquisa foi buscar saber o que esses jovens dizem sobre as modificações corporais e quais os discursos que produzem a respeito desse assunto. Para realizar a coleta de dados, utilizamos o Grupo Focal. As principais considerações que surgiram durante a análise dos dados foram: os sujeitos que participaram da pesquisa estão produzindo suas identidades através das práticas do *body modification*, com o intuito de serem diferente. Outras questões que surgiram estão vinculadas ao jogo de poder entre os jovens e os pais, bem como a preocupação com o arrependimento.

Palavras-Chave: Corpo, body modification, identidade.

I) Começado a discussão:

É através do nosso corpo que estamos em contato com o "mundo" que nos cerca. Podemos dizer que essa relação sujeito-sociedade implica na constituição e na formação de nossas identidades. Nesse sentido, é possível apontar que somos sujeitos que estamos sempre em construção e isso também se aplica à produção da aparência, como coloca Le Breton (2003), nos seus estudos sobre o corpo. Assim, podemos afirmar que nosso jeito de ser está diretamente ligado ao lugar em que estamos inseridos e ao corpo que buscamos produzir. O que não significa que todos os sujeitos se constituam igualmente, já que é possível fazer escolhas, pois há múltiplas possibilidades e a escolha por uma e a recusa por outras vai depender dos nossos desejos e vontades. Desse modo, é razoável apontar que nesse processo permanente de escolhas estamos construindo as nossas identidades. Para elucidar, recorremos a Bauman (2005, p.35), quando afirma que na modernidade "as identidades ganham livre recurso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas".

É com o desejo de construir as identidades que pretendemos relacionar a vontade de adquirir determinadas modificações corporais, problematizando a constituição das identidades dos jovens durante o processo de escolarização. Nessa concepção, as identidades são formadas conforme os desejos dos sujeitos e, para adquirir determinados jeitos de ser, precisam recusar outros, ou seja, "se fecha a porta para outras possibilidades" (BAUMAN, 2005, p.35) é um movimento de escolhas.

1 Este artigo compõe a dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande/RS, no ano de 2010. Podendo ser acessada, integramente, pelo link: http://www.ppgeducacaociencias.furg.br/index.php/tutorials-mainmenu-38/dissertacao/332-alessandra.html

Com isso, é possível apontar que, nos últimos tempos, na sociedade ocidental, as modificações corporais2 vêm ganhando espaço entre os jovens. Isso é percebido, pois, facilmente, encontramos garotos e garotas aderindo ao uso de tatuagens, *piercings* e dilatadores de orelha, que são consideradas práticas populares do *body modification*[3]. Esse termo remete às modificações corporais feitas voluntariamente e que, na maioria das vezes, são irreversíveis. Todos esses termos serão apresentados e analisados, posteriormente, vinculadas as imagens.

Diante das questões que pretendemos discutir – a construção de identidades e as modificações corporais. No entanto, temos conhecimento que há várias maneiras de intervir sobre a corporeidade[4], mas para esse texto enfocaremos apenas as práticas do body modification. Sendo assim, nesse artigo, problematizaremos o que os jovens com modificações corporais relacionadas ao body modification dizem sobre elas e se há algum tipo de posicionamento da instituição escolar sobre as práticas realizadas pelos alunos em seus corpos.

II) Caminhos investigativos:

Optamos pelo Grupo Focal por acreditarmos ser a modalidade de pesquisa mais adequada para realizarmos a coleta dos dados, pois intencionamos encontrá-los através das discussões produzidas nos encontros. Essa metodologia se caracteriza como um grupo de discussões, em que os participantes não são incentivados a responder perguntas, pois não visa entrevistar os sujeitos. Eles são incentivados a debater a temática abordada e, para isso, tenta-se criar um espaço de discussão em que os indivíduos se sintam a vontade para dizer o que pensam sobre o assunto, sem terem suas falas julgadas. Isso já é apontado durante a explicação feita para os participantes do que é o Grupo Focal, destacando que todos os posicionamentos são considerados importantes, não havendo avaliação se as falas são erradas ou certas.

Nesse sentido, Gatti (2005, p. 9) descreve que o Grupo Focal tem a função de "permitir emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados". Assim, pretendemos, com essa metodologia, problematizar com os jovens participantes, o que eles pensam sobre as modificações corporais.

Especificamente, com relação a esta investigação, escolhemos o IFRS como a instituição escolar para a realização do Grupo Focal, por duas questões: a primeira foi por sabermos de antemão que nesse espaço havia jovens com modificações corporais e, a segunda, foi pela acessibilidade, pois conseguimos, através do professor de educação física da instituição, a liberação e as condições favoráveis para a efetivação do Grupo Focal.

Participaram do grupo duas meninas e dois meninos, todos eles com alguma das modificações corporais relacionadas às práticas do *body modification*, como, por exemplo, tatuagens, *piercings* e dilatadores. O grupo de discussão foi constituído por jovens com idades entre quinze (15) e dezessete (16) anos, que frequentam o 1º e o 2º anos do ensino médio dessa escola.

Para iniciar a discussão, foi feita uma apresentação para os participantes do grupo, com imagens das principais práticas realizadas pelos adeptos do *body modification*, sem nenhum tipo de comentário ou descrição escrita ou oral, apenas com fotos. As imagens utilizadas durante os encontros do Grupo Focal serão utilizadas nesse artigo, ilustrando as práticas relacionadas às modificações corporais.

---

2 Estamos utilizando o termo modificação corporais referindo as possíveis maneiras de intervenções ao corpo. Mas, para esse artigo enfocaremos nossa discussão, as práticas relacionadas ao *body modification,* essa expressão que será usada como sinônimo de modificações corporais.

3 Termo que engloba práticas de intervenção corporal relacionada aos *piercings,* tatuagens, dilatadores de orelha, escarificações etc.

4 Essa intervenção sobre a corporeidade pode ser de diferentes maneiras: primeiro, as práticas que visam constituir o corpo tendo como suporte o padrão considerado ideal pela sociedade, tais como ser bonito, magro, jovem etc.; em segundo, os sujeitos que buscam romper com esse padrão de corpo, neste grupo podem ser considerados os *Punks,* os *hippes e* ainda os adeptos do *body modification.* E também há um terceiro grupo, os quais os indivíduos visam modificar seus corpos com o intuito de torná-lo o mais perto da ideia que se tem de "corpo original". Essas maneiras de intervir sobre a corporeidade serão mais explicadas ao longo do texto.

Esse recurso foi utilizado com o intuito de introduzir o assunto no grupo, tornando os alunos familiarizados com a discussão proposta.

III) "Acho que a pessoa não se sente bem com seu corpo, sei lá"

Cada indivíduo torna-se, o gestor de seu próprio corpo (COURTINE 2005)

Para iniciarmos essa análise é importante enfocar que o corpo, em nossa sociedade, é considerado uma matéria que pode ser alterada, manipulada e este processo de criação corpórea pode ser aglutinado em três grupos diferentes: o primeiro é daqueles indivíduos que são interpelados pelo discurso da retomada do corpo "natural", em que o sujeito busca modificar seu corpo para que ele fique o mais próximo da sua "versão original", e para isso não investe nos recursos vistos como "artificiais", como por exemplo, o consumo de suplementos alimentares, nas atividades musculares (malhação) etc. Esses sujeitos visam uma alimentação tida como "natural", normalmente, denominada de orgânica, eles realizam práticas corporais consideradas "naturais", enfocando em ginástica, baseada em imitar os gestos e os movimentos dos animais, a Yoga, ou seja, valorizam as atividades feitas em espaços naturais, ao ar livre, praças e praias (MALYSSES, 2007, p.106).

O segundo grupo se refere àqueles indivíduos que buscam a construção dos corpos, com o objetivo de modificar o desenvolvimento orgânico do mesmo, aproximando-o ao que é socialmente desejável. Para estes, o corpo "original" é cheio de limitações e defeitos, portanto, distante do corpo socialmente esperado. Para conseguir essa corporeidade "idealizada", os indivíduos investem em cirurgias plásticas, dietas alimentares, no uso de medicamentos e na realização de atividades corporais que produzem, por exemplo, corpos "malhados/sarados".

O terceiro grupo é constituído por indivíduos que visam romper com essa padronização idealizada socialmente, buscando outras formas de constituição corporal, diferenciada das acima citadas. Para isso, investem em acessórios, roupas, maquiagens e "tipos" de cabelo, que buscam desestabilizar esse corpo tido como desejável. Para exemplificar, podemos nos remeter aos Punks, aos Hippes etc. Dentro desse mesmo grupo, podemos citar os adeptos do body modification.

No entanto, para essa escrita, problematizaremos as identidades associadas às práticas do *body modification.* Essa que é conceituada por Pires (2005) como o uso de técnicas que possibilitam ao indivíduo adquirir características não similares às inatas, aplicadas ao corpo por meio de perfurações, cortes, queimaduras e cirurgias. Várias práticas caracterizam e constituem o *body modification*[5] e são classificadas, conforme suas formas de intervenção sobre o corpo, apontadas por Urbin e Grassetti (2005), como:

a) as populares e conhecidas: entre estas práticas, temos as **tatuagens (fig. 1 e 2)**, que são aplicações subcutâneas realizadas através da introdução de pigmentos por meio de agulhas; os **piercings (fig. 3 e 4)**, que se caracterizam por perfurações de diversas partes do corpo, com a intenção de introduzir peças de metal; as **escarificações (fig. 5)**, que são feitas pela fabricação de cicatrizes, com intenções espirituais - como é comum em tribos africanas - ou para embelezamento; e os **alargadores (fig. 6)**, que são pinos de aço inox, madeira ou pedra, que são usados para alargar o lóbulo da orelha ou de outras partes do corpo;

5 Todas as imagens que ilustram as práticas do *body modification,* foram utilizadas na apresentação em powerpoint mostrada durante a realização do grupo focal.



b) as radicais e menos conhecidas: entre elas podemos citar o ***branding*** **(fig. 7)**, que é a aplicação de metal aquecido na pele, deixando uma queimadura que eventualmente se transforma em uma cicatriz; o ***tong split*** **(fig. 8)**- a bifurcação da língua é um procedimento cirúrgico que divide parte da língua em duas, dando a aparência de uma língua de lagarto ou cobra, e com o tempo, é possível mexer as duas partes individualmente; o **implante subcutâneo (fig. 9)**, que consiste em inserir objetos, que podem ser de vários materiais - silicone, plástico, osso, metal - e formatos, sob a pele, criando um relevo; ***pocketing*** **(fig. 10)**, que é considerado uma anti-perfuração, em que parte do material utilizado fica sob a pele e outra – podendo uma barra ou uma fita – fica exposta; e, por fim, a **suspensão corporal (fig. 11)**, que consiste em pendurar uma pessoa com ganchos, inseridos como piercings temporários, e suspendê-los num período de 20 a 30 minutos, deixando-os pendurados pela pele. Para seus adeptos a suspensão não é considerada como uma modificação corporal, e sim um esporte radical.



No sentido de analisar as práticas do *body modification*, Ortega (2006), afirma que elas são vistas com *mainstream*[6] ou *nonmainstream* pela sociedade, demarcando quando ação é socialmente aceita ou não e essa aceitabilidade acontece quando são apropriadas por um grande número de indivíduos. Nessa perspectiva, os piercings, as tatuagens e os dilatadores já se tornaram *mainstream*, pois essas práticas são aceitas e até mesmo cobiçadas. O que não é o caso das práticas apontadas, por Urbin e Grasseti (2005), como radicais, pois em muitos contextos elas são vistas de maneira negativa, "desnecessárias" e julgadas como indesejáveis.

Nessa direção, apresentamos algumas colocações que surgiram durante as discussões do Grupo Focal, em que os participantes, mesmo tendo modificações corporais, confirmam a análise de que determinadas práticas são mais aceitas do que outras. Para os sujeitos da pesquisa, as modificações corporais como os *piercings*, as tatuagens e os dilatadores são mais aceitas e desejadas do que as consideradas radicais. Confirmando esta análise, os participantes do grupo emitiram as seguintes opiniões:

"Depende da modificação. O piercing e a tatuagem eu particularmente acho legal. O alargador dependendo do lugar é legal, mas eu já não acho legal para mim. Passando disso eu já acho um pouco de mais. O implante eu já acho de mais. Aquela coisa de botar os filzinhos (pocketing) para mim já é passado. Mas a tatuagem com certeza é uma coisa muito legal" (Marcel)[7].

*"Piercing, tatuagem, dilatador tudo bem, mas essas outras coisas já é de mais" (Jo*rdani).

6 Não possui uma tradução literal para esta expressão, mas podemos entendê-la, nesse contexto, como a integração, a aceitação de alguma coisa ou de alguém ao grupo dominante. Nesse caso, refere-se à aceitação das práticas identificadas aqui, como as mais populares do *body modification.*

7 A partir desse momento todas as frases que estão em itálico e entre aspas são as falas dos participantes do grupo.

Nessas falas percebemos uma certa vinculação ao que Ortega (2006, p. 50), vem problematizando, quando aponta que há modificações tidas como comuns e, consequentemente, mais aceitas socialmente do que outras. Isso, conforme o autor acontece, por quê "determinadas práticas são incorporadas na sociedade de consumo, virando artigos cosméticos ou ornamentais". Mas, não devemos desconsiderar que determinadas práticas já estão consolidadas pelos sujeitos mesmo antes de terem sido capturados pelo mercado do consumo, ou seja, elas já estavam legitimadas e o mercado, ao perceber este movimento emergente, se apropria dele, investindo na sua mercantilização e tornando-o mais aceitável.

Diante da problemática que nos propusemos a abordar, recorremos às palavras de Silva (2000), para apontar o que estamos compreendendo sobre identidade. O autor (ib, p. 6), afirma que a "identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído". Assim, entendemos que identidade é um conceito que não tem uma única definição, pois está diretamente relacionada a questões culturais e está de acordo com determinados contextos. Portanto, "a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada" (ib, p.8).

Para tanto, é preciso considerar que nossa sociedade é atravessada pela diferença, atribuindo a ela uma relação de dependência com a identidade. Ambas são abordadas por Silva (2000) como inseparáveis, pois a identidade é constituída a partir da existência de outras, as quais nos diferenciaram ou ainda as recusamos como, por exemplo, "ser isto" significa "não ser isto" (SILVA, 2000, p. 2).

Além disso, temos que considerar que as identidades não são fixas, prontas e acabadas (WOODWARD, 2000), o que possibilita que as pessoas estejam sempre em busca de outras maneiras de constituí-las. No caso do *body modification,* podemos considerar que os sujeitos investem nestas práticas com o intuito de construir suas identidades baseadas no enaltecimento ou não da "diferença". Para tanto, buscamos a fala da participante do grupo, Natalia:

"Eu faço para ser diferente, mas tatuagem, piercing e alargador quase todo mundo tem. Então, não tem como ser tão diferente assim" (Natalia).

Através da colocação da participante é possível levantar uma discussão bastante pertinente para essa análise. Ela demonstra que esse "diferente" é caracterizado como temporário, pois quando um número significativo de pessoas adere a essas práticas tidas momentaneamente como diferentes elas perdem esse caráter e, muitas vezes, os sujeitos buscam outras maneiras de se diferenciarem dos demais, entendendo que condição está sempre em movimento.

Nesse sentido, Ortega (2006) problematiza essa transitoriedade associada a determinadas práticas, quando as mesmas são assumidas por uma parte significativa da sociedade, produzindo "novas" práticas, ainda não capturadas pela sociedade. Essa transitoriedade nas práticas de modificação corporal é o efeito de uma necessidade inventada de aderir a artefatos tidos como exclusivos, para confirmar o desejo da diferença.

Diante disso, percebemos a vontade destes jovens em construir suas identidades enfocando-se na diferença. Eles buscam produzirem seus corpos com o intuito de serem diferentes diante da uniformização em que estamos inseridos. De acordo com Woodward (2000, p. 11), "a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições dos sujeitos", ou seja, é através do desejo de querer ser diferente que, principalmente, os jovens investem em outros jeitos de construírem sua corporeidade e, assim, apresentarem outros estilos de ser e agir.

Nesse sentido, buscamos nossas posições de sujeito através da construção das identidades, mas para isso necessitamos abdicar e/ou aceitar as múltiplas possibilidades que encontramos na sociedade e nessa miríade de possibilidades é que os sujeitos encontram inúmeras maneiras de construírem as suas identidades. No entanto, é preciso considerar que as identidades não são singulares, ou seja, não são únicas, fazendo com que elas estejam em constante processo de construção.

Para darmos sequência a esta análise, gostaríamos de destacar que existem espaços privilegiados para a constituição de identidades, entres estes espaços está a escola, pois é uma instituição em que a diversidade de possibilidades e de relações é bastante presente, permitindo uma constante troca de experiências. Isso se dá, por que "a escola é um espaço de relações sociais e não somente

como espaço cognitivo" (SILVA e SOARES 2003, p.90), ou seja, é um lugar privilegiado, principalmente, no processo das relações. Sendo assim, a instituição escolar é marcada pela amplificação das possibilidades de produção das identidades, já que há uma gama de diferentes sujeitos que transitam por seus espaços.

Para contextualizar esta investigação, aproximando-a da análise sobre a produção das identidades a partir das modificações corporais realizadas por jovens que transitam pela escola, a instituição em que realizamos a pesquisa possui um elemento importante para esta análise. Por se constitui em uma estabelecimento de educação tecnológica e profissionalizante, o IFRS é um espaço destinado a trabalhar com os saberes relacionados especificamente à formação profissional e à inserção dos alunos no mercado de trabalho. Essa determinação em formar alunos capazes para o mercado de trabalho fica demarcada já nos objetivos da instituição, que busca:

> ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (Projeto Político Pedagógico - IFRS)

A ação de tornar os sujeitos responsáveis e preparados para o mercado de trabalho é uma condição que transita diretamente pela disciplina, que é caracterizada por Foucault (2008b), como sendo os "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (ib, p. 118). Corpos dóceis e úteis é um efeito da disciplina, esse investimento acaba sendo favorável, também, para o mundo do trabalho.

Diante de toda a discussão apontada até esse momento, percebemos que os sujeitos podem constituir suas identidades, a partir de múltiplas possibilidades, encontradas na sociedade, porém umas são mais aceitas que outras. Mas devemos considerar que as práticas do *body modification* também são uma das maneiras de produção dos sujeitos, os quais procuram intervir na corporeidade com o intuído de romper com o padrão de corpo incentivado pela sociedade, ou seja, magro, malhado, belo, jovem etc. E assim vem demarcando qual a melhor aparência que dever ser seguida nos dias de hoje. Podemos dizer ainda, que as pessoas que optam pelas modificações corporais buscam constituírem suas identidades atribuindo a ela o fator da diferença.

Com essa intenção de romper padrões há determinadas instituições que tentam capturar os sujeitos, investindo na disciplinarização dos sujeitos (FOUCAULT, 2008b). Isso foi bastante demarcado durante a investigação realizada para essa pesquisa, reforçando a necessidade de se produzir indivíduos úteis para a sociedade, ditando também qual a ideal aparência que um profissional deve apresentar para poder ingressar no mercado de trabalho.

V) Finalizando...

Realizando o Grupo Focal com jovens que aderiram às modificações corporais, percebemos que eles foram interpelados pelo discurso das práticas denominadas como populares do *body modification,* mais especificamente as tatuagens, os *piercings* e os dilatadores. Além disso, os sujeitos desta investigação rejeitam as práticas consideradas radicais, isso é interessante de apontar, pois ao mesmo tempo, em que eles criticam a sociedade que se manifesta contrária as práticas, as quais eles aderiram, esses alunos fazem o mesmo com as modificações que eles julgam fora do padrão, alegando que são "de mais".

Os jovens que participaram do Grupo Focal vêm nas modificações corporais uma maneira de construir suas identidades e assim, relacionam às práticas do *body modification* a outras formas de ser um sujeito jovem, alegando ainda, que investe nelas com o intuito de "serem diferente". Mesmo declarando que "todo mundo", nos últimos tempos, estão fazendo uso dessas modificações corporais,

esses sujeitos, ainda veem nelas, mesmo que de forma temporária, uma maneira de se constituírem diferentemente de outras pessoas e, assim, se apropriam das práticas do *body modification* para demarcarem ou formarem suas identidades.

Mesmo diante do desejo e da realização das práticas corporais, duas inquietações estiveram bastante presente nas falas dos alunos que participaram. A primeira é com relação ao mercado de trabalho, pois eles acreditam que pessoas com modificações corporais sofrem discriminação quando buscam um emprego. Nesse sentido, eles têm medo de prejudicarem o seu futuro, por causa de atos realizados durante a juventude e, por isso, buscam fazer modificações corporais que possam ser revertidas e/ou que produzam poucos efeitos – como é o caso dos *piercings* – ou realizam as modificações, como a tatuagem, em locais em que possam ser escondidas. Fica bem demarcado que já há uma preocupação com a construção da identidade enquanto profissional. Isso pode estar atrelado, principalmente, por que a instituição em que realizamos a investigação, por ser uma escola pautada na Educação Tecnológica, e tem preocupação, principalmente, com a preparação para o mercado de trabalho.

Esse é um fato que é relevante de apontar, ou seja, que o Grupo Focal foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e por isso, suspeitamos que algumas questões que se destacaram nas falas dos participantes, como a preocupação com a empregabilidade, está diretamente vinculadas ao fato de ser uma instituição que visa a formação profissional dos alunos, sendo que, possivelmente, esses sujeitos foram interpelados pelos discursos dessa escola e já estão produzindo suas identidades de serem futuros trabalhadores.

Outra questão que emergiu durante as discussões está relacionada à questão do arrependimento, principalmente, vinculado às tatuagens. Os participantes dessa investigação enfatizam que se deve "pensar muito antes de realizar" essa prática especificamente, já que depois "não se pode voltar atrás", pois é uma ação ainda considerada irreversível. Além disso, associam esse sentimento ao fato de virem a "enjoar do desenho", demarcando a instabilidade das decisões, característica atribuída ao jovem, ou ainda, alegaram que, no futuro, podem deixar de gostar do local escolhido para realizar a tatuagem e depois não se poderia voltar atrás e desfazer essa modificação.

Sobre as relações de poder e as estratégias estabelecidas entre pais e filhos constatamos que o poder não é algo imposto. Nesse momento ficou demarcado que as relações de poder, conforme Foucault (2008a), não são de dominação, já que através de artifícios ambos os sujeitos (pais e filhos) conseguiram, em determinados momentos, impor suas vontade e desejos, é isso que caracteriza as relações de poder, ou seja, constitui-se em um jogo de ações sobre ações.

Sendo assim, é possível pontuar que os jovens da pesquisa apresentam grande interesses sobre as práticas populares do body modification, isso demarca o culto ao corpo, momento marcado pela modernidade, pois somos "convidados" a intervir sobre a corporeidade. Os sujeitos demonstram que as modificações corporais podem ser um recurso utilizado para produzir determinadas identidades corporais e juvenis.

Por outro lado, nos deparamos com os julgamentos negativos atribuídos às práticas do *body modification*, sendo que os jovens apontam que esse julgamento não acontece necessariamente na escola e sim no mercado de trabalho. Percebemos isso quando questionamos sobre como, de maneira geral, a escola reage aos jovens que buscam se constituir através das modificações corporais, algumas de nossas suspeitas se confirmaram, pois mesmo os alunos aderindo as práticas body modification nessa instituição escolar essa temática não é problematizada. Mesmo não sendo discutidas nas instituições escolares, o ajuizamento destas práticas corporais estão presentes nesses espaços, no entanto, não inibe que os sujeitos realizem as modificações, eles apenas utilizam estratégias para escondê-las quando sentirem necessidade, como é o caso de ingressar no mercado de trabalho.

Por fim, destacamos que são nas relações de poder entre os desejos individuais e dos familiares, sustentados no argumento da empregabilidade que os sujeitos vão constituindo suas identidades enquanto jovens interessados em se tornarem, mesmo que momentaneamente, diferentes, sem deixar de se focar na produção suas identidades profissionais. Partindo da concepção de que o indivíduo se constitui através da sua corporeidade, permanece a necessidade da discussão de que se "pode" e se "deve" intervir no corpo, mas sempre com a "preocupação" em estar dentro das

conformidades admissíveis socialmente, pois para os participantes da pesquisa quando isso não acontece o seu futuro profissional e pessoal pode ser comprometido.

VI) Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo:* a transformação das pessoas em mercadorias; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. *Os Stakhanovistas do Narcismo***.** In: Sant'Anna, Denise. *Políticas do Corpo***.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995,

FOUCAULT, Michel. *Microfisica do poder.* Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro. Graal Ed, 2008a.

_____. *Vigiar e Punir.* Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2008b.

GATTI, Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Líber livro, 2005.

LE BRETON, David. *Adeus ao Corpo.* Antropologia e Sociedade. São Paulo: Papirus. 2003.

MALYSSES, Stéphane. *Em busca dos (H)alteres-ego: O*lhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In: GOLDENBERG, Mirian (org.). *O nu e o vestido.* Rio de Janeiro: Record, 2007.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGÊNIO, Fernanda (Org.). *Culturas Jovens* - novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PIRES, Beatriz. *O corpo como suporte da arte:* piercing, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: Senac. 2005.

*S*ILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença.* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Rosimeri e SOARES, Rosângela. *Juventude, escola e mídia. I*n: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana e LOURO, Guacira (org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Ed: vozes, 2003.

*U*RBIM, G. & GRASSETTI, B. Navalhas na Carne. In: *Revista Superinteressante.* São Paulo: abr -mai, 2005, p. 68-71.

WOODWARD, Kathryn, Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Sítios virtuais:

http://www.tatuando.com/piercing/pocket/

http://www.fotosdetatuagens.com.br/

http://tattoosinacreditaveis.blogspot.com/2009_04_29_archive.html

http://www.redhairtattoo.com/2009/05/suspensao-corporal.html

http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.

ENTRE EPIFANIAS E PODAS: DIÁLOGO CORPO-CRIATIVO SOBRE CORPO, EXPERIÊNCIA CRIADORA E A BUSCA DE MAESTRIA

Barbara Muglia-Rodrigues
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação
da Faculdade de Educação da USP/ Bolsista CAPES
barbaramuglia@usp.br

Soraia Chung Saura
Professora doutora / Orientadora
Departamento de Pedagogia do Movimento Humano – EEFE USP
soraiacs@usp.br

Resumo

O trabalho visa realizar um diálogo acerca das noções de corpo e conhecimento, do como essas noções podem barrar ou libertar a experiência criadora (principalmente, em corpo-criação) já logo no instante que se segue à epifania e do processo de busca de maestria da educadora que se depara com tudo isso. O diálogo é realizado a partir de conversas entre a experiência presente em um excerto de diário de campo, da experiência como "buscadora de maestria" neste processo e da leitura de autores como Maurice Merleau-Ponty (2011), Gaston Bachelard (2008), Marcos Ferreira-Santos & Rogério de Almeida (2012) e Georges Gusdorf (2000). A reflexão e as considerações finais apontam para a percepção de que os processos corpo-criativos só acontecem mediante a receptividade, disponibilidade, abertura e passividade do aprendiz e, principalmente, do educador também artista em busca de maestria frente às imagens que lhes surgem em instantes de epifania, visando a ampliação da sensação de pertencimento de si e de mundo.

Palavras chave: corpo, experiência criadora, maestria.

Introdução: Sobre o eu lírico que se mostra e a tecitura que se segue.

Considero-me educadora corporal e artista do corpo. Trabalho com professoras e professores, principalmente, em formação inicial, orientando as atividades do Núcleo de Dança do Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-educação & Cultura da Faculdade de Educação da USP – FEUSP). Criado por uma iniciativa estudantil, o laboratório didático visa suprir a demanda por experimentações e vivências em diversas linguagens artísticas no conjunto das atividades formativas da FEUSP. As atividades propõem espaços de reflexão e discussão teórico-experimentais e de partilhas de produções artísticas de alunos, professores e interessados da comunidade. Somos catorze núcleos artísticos em diversas linguagens: Dança, Teatro, Palavra, Circo, História em quadrinhos, Narração de estórias, Cinema de animação, Artes Visuais, Dramatização de contos, Poesia, Fotografia, Cinema, Educomunicação, Pensarte (colóquios e saraus).

O Núcleo de Dança, especificamente, busca promover espaços-tempos de sensibilização, percepção, reflexão e discussão acerca da noção de corpo entre educadores com base em vivências que visam maior aproximação das pessoas com sua expressão corporal e a dança. Com isso, pretendemos que os protagonistas dos encontros, os professores, busquem descobrir a si mesmos enquanto pessoas em fazer artístico. Acreditamos que, no processo de autoconhecimento de seu corpo em movimento, os professores ampliem o repertório de leituras corporais bem como dos modos sensíveis de aprender, para si e para seus alunos.

Iniciei o texto apresentando-me num estilo "começa por ti mesmo", pois a reflexão que se segue é alimentada por experiências vividas durante um dos encontros do Núcleo de Dança do Lab_Arte, registrados em diário de campo e, para falarmos de uma experiência vivida que se ramifica em nossos corpos, não há como não o fazer em primeira pessoa.

O trabalho visa promover um diálogo sobre as noções de corpo e conhecimento, de como essas noções podem barrar ou libertar a experiência criadora (principalmente, em *corpo-criação*[1]*)* logo no instante que se segue à epifania, enquanto súbita sensação de realização e compreensão da essência de algo, e na busca de maestria da educadora que se depara com tudo isso.

Aportando-nos em Morin (1999)[2], podemos dizer que, tratando-se de uma pesquisa cujo objeto de estudo aparece como o próprio processo de compreensão das experiências, inspirado pelas conversas com os autores que compõem o referencial teórico-metodológico, o percurso seguido não fragmentará teoria, método e resultados, mas possibilitará uma tessitura em que os autores são parceiros de uma jornada e a vivência do método é o próprio resultado da pesquisa. Corroboramos assim com os estudos processuais que envolvem precisamente o entendimento do corpo-criativo e dos processos de criação.

Nesse sentido, o diálogo será realizado com base em conversas entre a experiência presente em um excerto do diário de campo da autora (referente a uma de suas aulas no Núcleo de Dança do Lab_Arte / FE-USP), sua própria experiência como "buscadora de maestria" neste processo e a leitura de autores como Maurice Merleau-Ponty (2011), Gaston Bachelard (2008), Marcos Ferreira-Santos & Rogério de Almeida (2012) e Georges Gusdorf (2000).

Excerto de Diário de Campo. Núcleo de Dança do Lab_Arte , 07 de maio de 2014.

Dia de poesia e dança. Primeiro dos nossos encontros em que trabalhamos especificamente sobre processos *corpo-criativos* individuais com base em disparadores criativos específicos (música, palavra, fotografia, pintura, escultura, estória). Após uma série de encontros em que o foco foi o trabalho de conscientização corporal e improvisações coletivas, pedi que cada um trouxesse um texto curto em forma de palavra: podia ser frase, poema, estrofe de música, trecho de conto ou romance, citação, de autoria própria ou não. A única condição era que o texto escolhido deveria ser um que os tocasse profundamente e que estivesse na forma de palavras.

Chegamos à sala ainda "ausentes", preocupados com as tarefas não terminadas e intermináveis lá de fora, com problemas pessoais, com o trânsito que será enfrentado ou, ainda, apenas acelerados ao ritmo frenético de quem vive numa cidade como São Paulo. Fizemos um "aquecimento" que nos trouxe para o *aqui-agora*, para um estado mais presente, tranquilo e receptivo. Depois, disse-lhes: "Cada um de vocês vai pegar o seu texto e lê-lo repetidas vezes, quantas achar necessário. Após isso, fechará os olhos e visualizará que imagens ele traz para você. O que esse texto ressoa em você? Quais são as suas ressonâncias e repercussões? A partir disso, vocês investigarão formas corporais, gestos e movimentos a partir dessa imagem, deformando-a e criando frases, agora, de movimentos".

Eu já esperava olhares apavorados, mas não pensei que eles me assustariam tanto. Respirei fundo e tentei acalentá-los: "Fiquem tranquilos! Sei que não é fácil, mas é um parto! Já está tudo em gestação dentro de vocês. Coragem!". Olhei ao redor e aqueles olhares apavorados permaneceram ali e, sem saber muito bem como agir e orientar aquelas pessoas, pensei: "Em que enrascada eu me meti?", disfarçando todo o meu medo com um olhar encorajador.

Segui em direção a um dos olhares me pareciam mais angustiados. Sentei ao seu lado, fechei meus olhos,

> *É preciso arrancar alegria ao futuro.*
> *Nesta vida, morrer não é difícil.*
> *O difícil é a vida e seu ofício.*
> *Maiakovisky*

---

1 O neologismo *corpo-criação* é uma noção que vem sendo desenvolvida nesta pesquisa de mestrado acerca da formação sensível nas experiências artístico-corporais, principalmente em dança. O termo tem sido utilizado com a intenção de pensar a experiência de criação de um corpo que é criador e criação de si, simultaneamente, enquanto obra de arte e arte em obra.

2 "A teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo" (MORIN, 1999, p.337).

... reabri os olhos e ela logo começou a falar da falta de lógica da imagem que lhe veio e do como... Interrompi: "O que esse poema ressoa e repercute em você não precisa ter lógica!". Ela seguiu gesticulando delicadamente, quase em mímica: "eu vejo uma flor muito delicada sendo colhida, mas o verbo do poema não é 'colher', é 'arrancar'". Seus olhos alagaram-se e marearam os meus. Arrancar requer violência e eu não podia arrancar-lhe esse instante de "aprofundamento de si e em si" com meu furor pedagógico-artístico cheio de palavras, ainda que acompanhadas por uma razão dita por mim mesma sensível. Acolhi com a mão uma de suas bochechas e dei-lhe um beijo na outra. Ela começou a contar o quanto esse poema "mexia" com ela e que, ainda que o poema não falasse em cavar, ela se via cavando em busca de algo e encontrando essa flor. Num gesto de pinçar a mais delicada flor de dentro de um buraco úmido na terra, ela a pega, une as mãos, eleva-as e diz: "e ela levanta voo na forma de pássaro". Calei ainda mais e entendi com Marina que eu precisava mais era calar. Quanto mais eu falasse, menos brotaria uma dança dela mesma, para ela, por ela. Sua dança já estava ali, ela estava em *corpo-criação*, criação de si, ainda que não percebesse. Deixei-a cavoucando[3] a terra de si mesma em seu cantinho da sala. O instante da criação é um acontecimento solitário!

Reflexões *corpo-criativas* sobre a experiência de criar a si mesmo

Interessa-me a dispersão das ressonâncias do que vemos, do que lemos, do que vivenciamos, das imagens que nos aparecem. Interessa-me o convite a um aprofundamento da nossa própria existência na repercussão dessas imagens, porque, no fundo, elas são as únicas coisas que temos na nossa relação com o mundo.

Gaston Bachelard (2008, p.7) explica:

> As ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência. Na ressonância, ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é o nosso ser. A multiplicidade das ressonâncias sai então da unidade de ser da repercussão. Dito de maneira mais simples, trata-se aqui de uma impressão bastante conhecida de todo leitor apaixonado por poemas: o poema nos toma por inteiro.

Assim como Marina, que não encontrava lógica nas ressonâncias e repercussões despertadas pelo contato com o seu poema escolhido, vários outros alunos estavam com a mesma questão. Normalmente, após um súbito olhar preenchido de instante e bastante epifânico, a angústia os tomava com constatações como "Isso não faz sentido!" e "Não tem a ver, vou pensar em outra coisa". Meu objetivo e meu exercício, enquanto educadora e artista, provocadora e cúmplice desses alunos em instante de criação, é perceber as ressonâncias e repercussões mais genuínas antes que elas sejam descartadas pela lógica racional. É meu dever e minha paixão perceber essas frestas e pinçar suas epifanias, não deixando que elas se percam entre os caminhos racionalizantes do pensamento lógico-intelectual.

No pátio do templo de Apolo em Delfos (Grécia), está inscrito: "Conhece-te a ti mesmo", aforismo que ficou mais conhecido por meio de Platão, ao utilizá-lo para motivar os diálogos do personagem Sócrates. No entanto, "Conhece-te a ti mesmo" implica o ato de conhecer, o qual normalmente é compreendido apenas racionalmente, principalmente a partir das ideias apresentadas por Descartes, instaurador do racionalismo moderno e, segundo Ferreira-Santos & Almeida (2012),

3 Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida (2012, p. 134) clareiam: " '*cavocar*' placas sedimentadas no solo da existência humana num trabalho arqueológico que nos direciona ao *anthropos*, aquilo que nos é específico e invariante, graças ao cotejamento das diferenças. Um trabalho telúrico que, portanto, '*evoca*' vozes memoriais entre as pedras."

> responsável pela cisão entre a *res cogitans* (mente) e a *res extensa* (corpo), o que, por sua vez, levou o ocidental a separar, igualmente, sujeito e objeto. Essa tradição é balizada também pela tradição religiosa judaico-cristã. Nessas duas tradições o corpo é um apêndice do nosso ser que "arrastamos" seja pelo seu peso, seja como carga de barro úmido a testemunhar o pecado original. Daí a dificuldade do ocidental lidar com as questões do corpo, seus sentidos e prazeres, suas possibilidades e limites.

Maurice Merleau-Ponty, filósofo da fenomenologia e do existencialismo, afirma o corpo como "um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes" (2011, p. 210). Ao desenvolver a noção de corporeidade, o autor avança sobre as noções clássicas do pensamento cartesiano, criticando a visão de corpo-objeto e introduzindo a de corpo-sujeito. Não possuímos um corpo como se este fosse objeto para um pensar, para um agir através dele, como se pensássemos com uma mentalidade/espírito que está inserida numa máquina que se move de acordo com seus comandos; somos um espírito com um corpo no espaço:

> ... eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo (p.207-208).
> Ser corpo [...] é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço (p.205).
> A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo (p. 205).

Jorge Larrosa Bondía (2002), com base em uma pesquisa etimológica da palavra *experiência* em vários idiomas, explica que ela pode ser definida como aquilo "que nos passa, que nos acontece, que nos toca". Nesse sentido, podemos dizer que o sujeito da experiência se aproximaria de algo como um "território de passagem", "ponto de chegada" e "espaço onde têm lugar os acontecimentos", simultaneamente. O autor explica que a toda experiência implica um saber próprio a ela e que este não é aquele que surge quando se passa a estar informado de algo, mas aquele que se constrói quando algo nos toca e nos acontece, o qual precisa ser mais valorizado não somente nas instâncias educacionais, mas em todos os âmbitos da vida. Uma contribuição desta leitura para o trabalho desenvolvido no Lab_Arte é que a experiência não seria um ato de atividade, mas de passividade. Não no sentido negativo da palavra, mas no sentido de abertura aos acontecimentos, não sendo necessária uma ação, mas uma disponibilidade.

Ainda, para leituras do corpo nesta direção, Michel Maffesoli (1998) traz as noções de "sensibilidade intelectual" e de "razão sensível", as quais permitem a compreensão da relação e vínculo entre o entendimento racional e as sensações, não havendo distinção entre o intelectual e o sensível, o corporal e o espiritual, a natureza e a cultura e, sim, os entrelaçamentos entre si, inseparáveis que são.

O autor explica (p.189) que

> ... o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Numerosos são os indícios que, ao contrário, acentuam seu aspecto essencial.
> O sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato do conhecimento.

Maffesoli aponta o sensível como aspecto essencial da realidade social, assumindo uma "dialética entre o conhecimento e a experiência dos sentidos" (p.192), de forma que o mundo da experiência vivida seja o da interação simbólica e o intelectual encontre um *modus operandi* que permita transcender da abstração para a imaginação e o sentimento, aliando o inteligível ao sensível e integrando a experiência sensível espontânea.

Merleau-Ponty (2011) me lembra, insistentemente: "A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico". E toda vez eu respondo: a poesia só é acessível a um método poético

e o corpo só é acessível a um método corporal, experiencial. Dessa forma, passamos a reconhecer um novo aforismo que não desconsidera o glorioso "Conhece-te a ti mesmo!", mas extrapola-o, integrando o inteligível ao sensível, valorizando a experiência sensível espontânea, seus saberes e as formas de organização por meio de uma razão sensível: "Experiencia-te a ti mesmo!".

Gaston Bachelard, em a **Poética do espaço** (2008), explica que "a poesia é um compromisso da alma" e que "numa imagem poética a alma afirma sua presença"[4] (p.6). Desse modo, compreendemos a *poiesis* (criação, ação, construção) de imagens poéticas como ato de linguagem que ressoa e repercute em sentimentos e emoções os quais se enraízam em nós, corpo, sendo a nossa expressão aquilo nos torna nós mesmos, ou seja, "a expressão cria o ser" (p.8).

Em pesquisas, tenho transitado, principalmente, pela fenomenologia da imagem trazida por Bachelard (2008), a qual vem desvelar o sentido poético das imagens, considerando que elas se constituem como importantes recursos de provocação de subjetividades e emoções. O estudo das imagens inspira uma busca pela compreensão da própria existência. Em seus livros, Bachelard mapeia as imagens poéticas que estão inscritas no humano, ser que é matéria viva, corpo concreto que imagina porque se faz imagem em movimento e relação de modo vivencial, experiencial. A imagem poética ultrapassa a razão intelectual causal, a imagem poética "não é um eco do passado" (BACHELARD, 2008, p.6), mas se revela pelo movimento de reconhecimento, empatia e identificação daquele que as lê. Reconhecer as imagens não implica que as tenhamos visto ou vivido anteriormente, pois o contato da nossa subjetividade com as imagens poéticas já nos garante uma experiência poética, criadora, uma ação imaginante. Segundo o filósofo (p.14),

> O fenomenólogo não vai tão longe. Para ele, a imagem está aí, a palavra fala, a palavra do poeta lhe fala. Não há necessidade de ter vivido os sofrimentos do poeta para compreender a felicidade de palavras oferecidas pelo poeta – felicidade de palavra que domina o próprio drama.

Desse modo, para falar de uma fenomenologia da imagem é preciso acessar a noção de experiência do instante e falar de experiência do instante (BACHELARD, 2010) bem como do ser-corpo. Desse modo, a fenomenologia da imagem, a experiência do instante e o ser-corpo se confluem e se permeiam o tempo todo, sem hierarquias, sem origem em uma base única, mas como que com origens e destinações em múltiplos ramos. Assim, percebo a fenomenologia da imagem, a experiência do instante e o ser-corpo como noções que conversam, se afetam, considerando multiplicidades de sentidos e relações, movimentos e devires.

Converso com esses autores, com as experiências vividas com Marina e seus colegas e, cada vez mais, olho para o corpo como aquele que é o que somos no tempo-espaço do instante agora, que é a nossa mediação com o mundo na própria materialidade que somos. É percepção. É sensorial: tato, visão, audição, olfato, paladar, cinestesia[5], propriocepção, sinestesia[6], intuição. É sensível. A percepção se apoia na sensação de estar no mundo como o próprio "estar no mundo", na sensação de ser no mundo como o próprio ser é no mundo. É sensação que é impressão. Dizemos "eu tenho a sensação de..." num sentido de vaga, vazia ou ainda duvidosa "impressão". Mas se algo se imprime em nós, é impossível que isso aconteça de forma vaga, vazia ou ainda duvidosa. O que nos faz duvidar das sensações-impressões é a nossa formação afetada pelo e enquadrada dentro dos padrões do pensamento cartesiano, lógico-intelectual, o qual não compreende uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998), uma "razão" que reconhece a intuição como mais um "órgão dos sentidos", um "órgão sensorial", como fonte de experiências, conhecimento e conhecimentos de si, produção de saberes.

---

4 Apesar de falar em alma, é importante ressaltar que o filósofo não entende alma e corpo cindidos, dissociados, mas de forma integrada o tempo todo. Bachelard (2008) esclarece sobre o uso da palavra *alma* em seus percursos fenomenológicos: "A palavra *alma* é uma palavra imortal. Em certos poemas, ela é indelével. Por si só, a importância vocal de uma palavra deve prender a atenção de um fenomenólogo da poesia. A palavra *alma* pode ser dita poeticamente com tal convicção que envolve todo um poema. Portanto, o registro poético que corresponde à alma deve, pois, ficar em aberto para as nossas indagações fenomenológicas".

5 Cinestesia – conjunto de sensações que nos permitem a percepção dos movimentos.

6 Sinestesia – conjunção sensorial, relação e/ou cruzamento entre os sentidos.

As sensações-impressões de Marina e as minhas próprias narradas no início deste texto são sensações que se imprimem em nós durante nossos processos *corpo-criativos,* mas também em nossos processos de vida. Se uma sensação se imprime em nós, principalmente, em nós enquanto os corpos que somos, não condiz pensar nessa sensação-impressão como algo vago, vazio ou duvidoso, mas como a própria ação de preenchimento de si pelo instante, como acontecimento, instante de presença, permeado, afetado pelo mundo, pelo nosso estar-no-mundo. Assim, conseguimos ser corpo-em-corpo-no-mundo-com-o-mundo, não conseguimos "entender" aonde começa o mundo e aonde nós começamos, aonde cada um de nós termina ou se recomeça.

Nesse caminho, percebo o sentido das coisas, das imagens, das sensações e impressões não como interpretações que encaminham para um significado que está para além do instante ou que pode ser extraído do instante e da imagem, não como aquilo que uma imagem representa. Avessamente, o sentido passa a ser percebido como aquilo que é sentido (sensorialmente, pelos órgãos do sentido, pela nossa materialidade e suas múltiplas relações sem origem, sem finalidade e sem utilidade), como só possível no instante presente, no instante-já, na intuição, na existência máxima, na presença no presente. A imagem é o que a imagem é. Nela está a sua essência mesma, repercutindo e ressonando sentidos que só o são em si mesmos e que produzem em si novas imagens, novas formas de ser-no-mundo. As coisas fazem sentido não quando as significamos, mas quando o sentido delas está nelas mesmas, quando conseguimos estar com elas, trocar com elas, imaginar e criar com elas.

Olho novamente para Marina *cavoucando* a terra de si em seu cantinho da sala de dança, observo a sua dificuldade de olhar para os gestos e sentidos que seu *corpo-criação* havia acabado de me contar e vejo neles a dança já sendo criada. Sua dança ia, a curtos, lentos e inacabados passos, aparecendo, mas a sua insegurança e impaciência demoravam a deixar que ela se percebesse criadora. Sua dança estava inteira em meus olhos. Não! Não estava mais apenas nos olhos, já havia me tomado por inteiro. Eu a via e a artista que eu sou sentiu um profundo desejo de trabalhá-la, de enchê-la de "pitacos", de dirigi-la. Mas a educadora calou a inquietude. Senti-me insegura, pois é muito difícil compreender a contradição de ser educadora e artista, porque sou uma e outra, elas não se separam, elas se conversam o tempo todo, mas as funções de cada uma em seu devido espaço de atuação são fundamentais.

Engolida a insegurança, ou seja, sem esquecê-la, mas lidando com ela, apresentou-se o dilema: apesar de todas as ideias vindas, eram todas minhas, não de Marina. Ainda que alguma delas pudesse vir a fazer sentido para ela, não estava ao meu alcance saber se eu a estaria induzindo ou inspirando. Se eu induzisse suas respostas, arrancaria dela algo que nunca viríamos a saber se era verdadeiramente dela. No entanto, se a inspirasse, esse algo criado, descoberto, seria nosso, seria nosso segredo enraizado sob a pele de cada uma de nós, saber-sabor em nossas bocas, e a experiência acontecida seria jamais esquecida por nossos corpos e, por isso, nos daria forma ao nos formar, ao nos *corpo-criarmos*.

Em dilema, a educadora e artista em mim também estava se *corpo-criando*, mas eu não podia arrancar de Marina o instante de sua epifania, da percepção de que seu corpo já criava e que a criação fazia sentido para ela em si mesma, sem a necessidade de racionalizar, fazer as ligações necessárias à compreensão ou justificativa do sentido ou significado das imagens que lhe vinham e que seu *corpo-criação* já trazia.

Meu papel naquele momento não era de diretora artística, sequer de alguém que lhe mostraria o caminho porque é detentora desse saber, porque eu não era. Eu precisava ser cúmplice de sua aventura, de sua jornada, não limitando minha ação a conselhos técnicos, a uma orientação epistemológica, não sendo apenas um guia da aluna no "labirinto de sua própria existência" (GUSDORF, 2003, p.81), mas sendo um "mediador de existência" (p.192).

Precisei descobrir-me como buscadora de maestria (*didaskalia*),

> um *apresentador de mundos* que testemunha a possibilidade de construção de um caminho, um itinerário pessoal e, desta forma, lhe exige a mesma construção pessoal no afrontamento das pessoas, mas sobretudo, movido por uma grande *philia* (paixão) pela alteridade
> (FERREIRA-SANTOS, 2010, p.61).

Com Marina, os silêncios foram preenchidos de cumplicidade. Descobri no silêncio preenchido de olhar um modo de "conduzir para fora", "trazer à tona", sentido primordial do termo *educação*, "*ex-ducere*", como também nos explica Ferreira-Santos (2010, p.60-61):

> Todo processo educativo se revela como percurso de autoformação, independentemente de nosso "furor pedagógico" (querer controlar o processo, segundo finalidades e objetivos, de forma instrumental que se traduz na "educação para..."). Neste sentido, a educação é um fim em si mesmo. Condição de possibilidade de atualizar a *humanitas* na construção cotidiana e experimental das práticas educativas sem modelos apriorísticos e, dessa forma, abertos à existência em seu fluxo dinâmico e imprevisível. Construção cotidiana e experimental que somente se efetiva com o encontro com o Outro, com a alteridade.

O processo de autoformação em *corpo-criação* de Marina exigia que eu fizesse calar meu furor pedagógico-artístico. Eu não podia podá-la, apenas polinizá-la e observar novos enraizamentos e trocas permeando o seu devir, os nossos devires. Precisávamos, eu e ela, nos afetarmos, nos deixar permear pelos acontecimentos, mantermos nossos corpos-criações porosos para nos compreendermos a nós mesmas enquanto complexidades (MORIN, 1999) e para além das explicações lógico-racionais definitivas e argumentativas. E me parece que só o faríamos em nosso silêncio preenchido, ela criando a si mesma em *corpo-criação* e eu, buscando maestria, criando a mim mesma, também em *corpo-criação*.

Considerações Finais

No diálogo realizado, pudemos refletir acerca da experiência corpo-criativa como espaço-tempo de percepção de si enquanto ser-corpo que é criador e criação, simultaneamente, que é razão sensível, buscadora incansável da complexa e, por vezes, dolorosa, afirmação das imagens reconhecidas, reformadas e deformadas em processo corpo-criativos.

Ao final do processo aqui refletido, ressonado e repercutido, o que vi nos olhos de Marina era "pertencimento" ao seu espaço-tempo e, quando digo "pertencimento", não trago o termo com o sentido de posse, propriedade ou domínio dela sobre seu espaço-tempo. Sentir essa pertença é percebermo-nos como o "isto" que é e está em relação, é percebermo-nos corpo que reconhece a si mesmo em integração com o seu tempo-espaço, que reconhece as margens de si, mas também os espaços do entre este si-mesmo, os outros corpos e o mundo, ou seja, ter reveladas as intersubjetividades. A sensação de pertencimento surge quando nos reconhecemos, somos empáticos, e nos identificamos com nossos espaço-tempos e com as imagens que nos vêm porque elas são ressonâncias das relações entre a nossa subjetividade e as imagens que nos tocam, que nos acontecem.

Nesse sentido, encerro este texto com uma epifania desta que lhe escreve e redescobre todo este percurso durante o ato de escrever: Meu processo de escrita corpo-criativa realizado neste texto me permite compreender minha própria apreensão e compreensão sensível, via ressonâncias e repercussões, das imagens que me vieram enquanto calava e via Marina marear-se em si mesma, lacrimar sobre a percepção de que nossa imensidão íntima é desconhecida por nós, mas nos intima a gritá-la quando a experiência criadora acontece. Parece-me, agora e cada vez mais, que a experiência criadora, em inteireza, só acontece quando nós mesmos deixamos de nos podar e nos tornamos mais abertos, receptivos e disponíveis para as imagens que nos saltam. Em minha busca de maestria, deparei-me com tudo isso e também me foi exigida abertura, disponibilidade, receptividade e passividade para compreender-me educadora e artista ainda aprendizes porque, quando estamos em relação com outro, é isso que somos o tempo todo e eternamente: aprendizes de ser-corpo, sendo corpo, aprendizes de ser imaginante, sendo imaginantes, aprendizes de ser-humano, sendo humanos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Antropolíticas da educação**. São Paulo: Képos, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução de Antonio de Pádua Danesi; revisão da tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A intuição do instante.** Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. Campinas/SP: Verus, 2010.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?**: para uma pedagogia da pedagogia. Tradução de M. F. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã. **Revista @mbienteeducação**, v. 3, p. 59-97, 2010.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

BRINCADEIRAS INFANTIS: PONTO DE PARTIDA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Eunice Maria Lopes[1]
Marli Prolo de Almeida [2]

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a aprendizagem significativa sob o ponto de vista do gênero discursivo/ textual. Na esfera escolar observamos que os gêneros como parlendas, advinhas, quadrinhas, cantigas entre outras brincadeiras são selecionados por constituírem frases curtas, rimas, jogo de palavras que facilitam o processo de aquisição da língua escrita. Esses gêneros selecionados pelo(a) alfabetizador(a) exercem que função social no cotidiano das crianças? Para tal inquirição, propomos analisar resultados de pesquisa quanto a brincadeiras que fazem parte do cotidiano da criança e ações pedagógicas no contexto de sala de aula à luz da Enunciação, Bakhtin (1997); Letramento, Magda Soares(2009); Aprendizagem Significativa, de Vygotsky(2001) e Piaget. Questões relacionadas à Alfabetização e Letramento na perspectiva da aprendizagem significativa são complexas e geram muitos debates. Por exemplo, nossa língua, no plano linguístico se constitui de signos, ou seja, com letras, palavras, classes, fonemas, grafemas, dentre outros, já no plano do discurso fazem parte da função social do querer dizer, das condições de produção, das situações de interação e suas relações. Este trabalho conclui com reflexão sobre a aprendizagem significativa em situações de contexto social para a prática educativa do (a) alfabetizador (a), quando se trata do desenvolvimento humano e sua interação com nossa sociedade grafocêntrica.

Palavras Chaves: gêneros discursivo-textuais; alfabetização; aprendizagem significativa.

I. Introdução

O modelo de aprendizagem que embasa as necessidades de nosso tempo não é mais o modelo tradicional em que se acreditava que o aluno deveria receber informações prontas e ter, como a principal tarefa, repeti-las na íntegra. Com o avanço e acesso às novas tecnologias a promoção da aprendizagem muda de foco, se fundamenta num modelo dinâmico e significativo, no qual o aluno é coautor do processo de ensino aprendizagem com seus saberes e o desenvolvimento das interconexões mentais no processo de interação com outros sujeitos. Por efeito, vivemos numa sociedade cada vez mais centrada na escrita, em que a interação verbal acontece em espaços físicos e virtuais, diante desse cenário temos grandes desafios para um ensino de aprendizagem significativa.

Para Magda Soares(2009) "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." De acordo com esse conceito, letramento seria resultado de um processo de alfabetização no contexto histórico - cultural da criança. Então, quando o professor seleciona gêneros como parlendas, trava-língua, contos populares, cabra cega, charadas, adoleta, entre outros, são brincadeiras do cotidiano das crianças? Ao trabalhar esses gêneros em sala de aula, acontece a aprendizagem significativa?

A Educação, segundo o Artigo 2º da Lei nº 9394/96, "é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

1 Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia – UNIVAR. Especialização em Psicopedagogia Clinica e Institucional (UNIVAR). Professora na 3ª fase do 1º ciclo na E.E. Dom José Selva/ Barra do Garças-MT, eugu2009@windowslive.com.

2 Graduada em Letras/UFMT, Apostilamento em Espanhol SEDUC/UFMT. Especializa ‹o em Linguagem: L'ngua e Literatura/UFMT. Professora no Cefapro/ Barra do Gar as – MT marliprolo@gmail.com

o trabalho". Deste modo, as instituições educativas devem levar em conta as realidades internas e externas da aprendizagem do estudante, bem como a aquisição do conhecimento em toda a sua complexidade, atendendo os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, culturais e históricos.

Essa minuta trata-se de uma pesquisa de campo sobre brincadeiras presentes no cotidiano das crianças seguida da aplicabilidade do gênero discursivo no processo de significações do letramento e da alfabetização no 1º ciclo. Acontece em duas etapas. A primeira foi de pesquisa sobre as brincadeiras das crianças, a segunda a aplicabilidade do gênero investigado. São estudantes da E.E Dom José Selva.

Em relação à pesquisa, dos dezoito estudantes da turma, catorze responderam, sendo doze meninos e duas meninas. Os que não responderam faltaram no dia da pesquisa. Em relação à aplicabilidade, participaram 20 educandos.

1.1 Educação Escolar: uma prática social

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a relevância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. A prática escolar integral distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, o trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e contínua.

Partindo de observações do cotidiano das crianças percebemos que na atualidade os brinquedos são em sua maioria eletrônicos, o que difere de um contexto social em que a interação entre as crianças aconteciam em brincadeiras de rua ou no quintal de casa. Então, ao planejar as aulas com brincadeiras de épocas, o professor está considerando a autenticidade do contexto infantil? Se os textos não fazem parte desse universo, a aprendizagem significativa é abdicada?

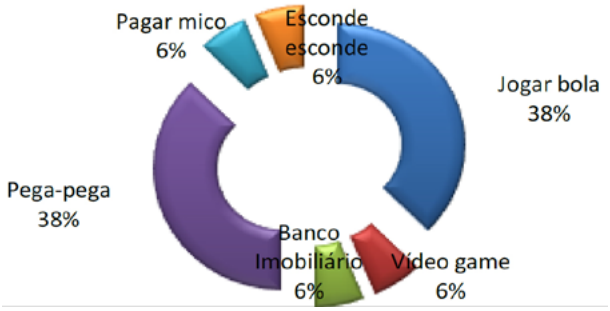
Nas relações sociais do cotidiano da criança entendemos que a linguagem é uma das formas de interação no espaço em que vive. De acordo com Vigotsky, todas as principais atividades cognitivas do sujeito acontecem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-cultural de sua comunidade (Luria, 1976). Nesta perspectiva, as capacidades cognitivas são decorrência das atividades praticadas segundo os costumes sociais da cultura em que o sujeito se desenvolve. Logo, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve é a história familiar e pessoal desta criança, no qual são fatores cruciais que vão gerar sua forma de pensar. As palavras desenvolvem formas avançadas de pensamento e para aprender a pensar, a criança desenvolve a cognição através da linguagem que vai determinando sua forma de aprender a pensar. (Murray Thomas, 1993).

Com o olhar dessas ideias na interação das crianças no cotidiano escolar, percebe-se que quase todos os dias após o recreio, a lousa encontrava-se com alguns jogos da velha transcritos. Como ponto de partida desta constatação ampliou-se a observação para o momento do intervalo, antes do inicio das aulas e após o termino das mesmas. Enquanto alguns estudantes utilizavam o aparelho de celular para jogos e/ou assistirem vídeos curtos, outros brincavam de pega-pega. A interação acontecia através da linguagem. Entendemos como linguagem a capacidade especificamente humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação, quanto a uma instância específica de um sistema de comunicação complexo.

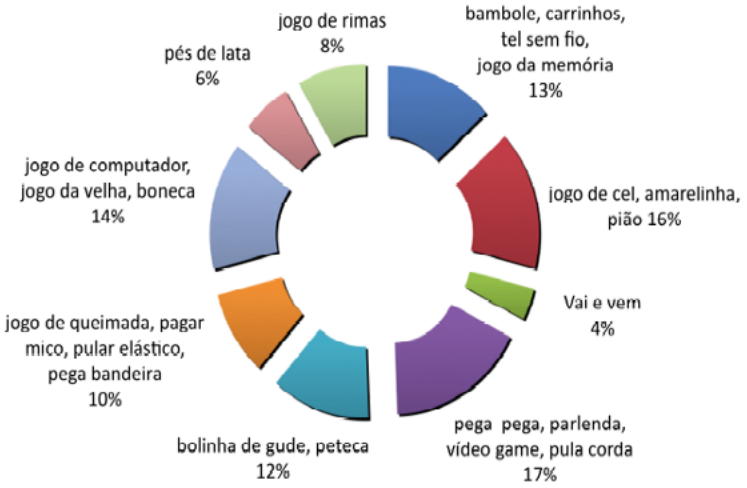
Se para Vigotski, a linguagem determina a forma de aprender a pensar dos indivíduos, para a teoria bakctiniana produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, dizer algo à alguém em um determinado local, numa determinada situação histórica, numa determinada forma e circunstância de interlocução. Assim sendo, em cada espaço de situação de atividade social, utilizamos um tipo de linguagem de acordo com o gênero de discurso específico com regras construídas socialmente ao longo da história e incorporadas por nós. Diante disso, quais eram os gêneros discursivos que motivavam a interação entre aqueles estudantes? O contexto era escolar, os gêneros era os pertencentes à oralidade e os emergentes? Os interlocutores eram sujeitos infantis, e qual a função social desses gêneros? Como relacioná-los na perspectiva da aprendizagem significativa?

Para desvendar as questões, precisou-se pesquisar. Pesquisar o quê? Pesquisar as brincadeiras do cotidiano destas crianças e analisar suas respostas. O trabalho constituiu-se em duas etapas: na primeira a pesquisa e na segunda a aplicabilidade do gênero discursivo/textual constatado. Os alunos pesquisados possuíam 7 e 8 anos de idade e estavam na 2ª fase do I ciclo. Informações coletadas em janeiro/2014.

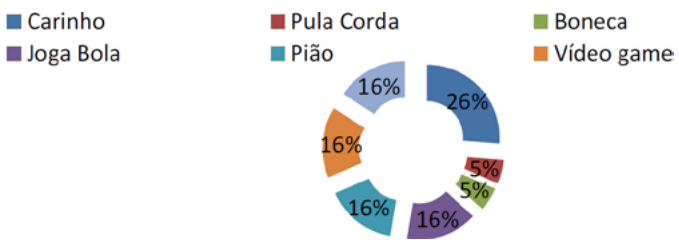
Brincadeiras que mais gostam

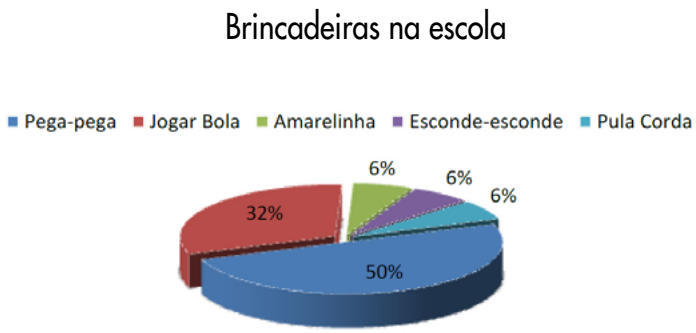


Brincadeiras que conhecem



Brinca Sozinho





Ao analisarmos os resultados na perspectiva bachtiniana e vigotskiana os gêneros discursivos utilizados nas brincadeiras pertencem à esfera do cotidiano, são da oralidade, as brincadeiras entre amigos e na escola pertencem a regras e instruções. São poucas que usam a escrita. Gostam destas brincadeiras porque correm e se divertem. Em relação à esfera escolar e familiar nem todas as brincadeiras são iguais, o que tem em comum são as regras e instruções. Portanto, o gênero discursivo/textual a ser trabalhado para uma aprendizagem significativa atendendo a função social é o gênero Regras. Vamos para a segunda etapa. Atualmente os alunos pesquisados estão entre 8 e 9 anos e estão na 3º fase do I Ciclo na Escola Estadual Dom José Selva.

1.2 Síntese do desencadear da prática didática

Ao serem indagados quanto ao jogo da velha que em meio aos intervalos ficavam transcritos na lousa e quem eram as pessoas que gostavam de jogá-lo e onde mais gostavam de fazê-lo. A classe em quase toda a sua totalidade disse que jogava e que era muito legal, podendo jogá-lo em qualquer lugar, desde que houvesse algo para riscar o tabuleiro.

Sendo o lúdico uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além de uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais, disse a eles que cada um teria seu próprio jogo e que eles próprios os construiriam, e que não haveria mais a necessidade de riscarem o quadro nos intervalos. Então, perguntaram onde riscariam o jogo se, no chão ou teriam que riscar o caderno? Respondi que em nenhum desses lugares, pois iríamos confeccionar nossos jogos com alguns materiais, tais como: cartolina ou papel cartão, EVA, palitos de picolé, cola, tampinhas, etc. Ficaram alvoroçados.

No dia seguinte, com os materiais em mãos, apresentei um jogo da velha já confeccionado e expliquei como se fazia, passo a passo. Foi uma festa. Em duplas, cada um construiu o seu jogo. Nesse momento, trabalhamos o valor de socializarmos os materiais e do trabalho coletivo. E por fim, todos possuíam o seu.

Na aula seguinte, efetuamos um campeonato de jogo da velha, onde em duplas jogavam e os ganhadores disputavam com ganhadores, até chegarem à final, onde comemoraram, divertiram e aprenderam de forma prazerosa e significativa, porém espontaneamente.

Em um determinado momento, no dia seguinte, os questionei quanto às regras, como fizeram para saber quem iniciaria a partida e disseram que, tiravam par ou ímpar e que quem ganhasse dava início ao mesmo. Aproveitando a oportunidade, indaguei-os quanto às regras. Se sabiam onde as usávamos? Para que serviam? E uma criança me disse: "Ah, tia! Aqui na sala, temos regras. Não podemos mascar chiclete. Só podemos ir ao banheiro ou beber água um de cada vez e usando o crachá. Não podemos brigar com os colegas".

Continuamos falando e outra criança, bradou lá do fundo da sala, que não é só na escola que temos regras, que em casa também tem regras, que não pode ir brincar antes de fazer as tarefas, pois seus pais não a deixam. Que então isso também, era uma regra para ela. Em seguida, outros

disseram em quais outros lugares e situações, que encontramos regras e fomos elencando-as no quadro. Disseram que são para serem cumpridas, senão, acontece alguma coisa de ruim, como no trânsito, se os carros não pararem na faixa de pedestre, atropelam quem estiver passando.

A partir da fala das crianças percebe-se que já apresentavam conhecimentos prévios sobre o gênero abordado e tal atividade proporcionou um maior conhecimento sobre o gênero regras e sua finalidade na sociedade.

Solicitei então, que redigissem os passos pelos quais iniciamos nosso jogo da velha e as regras, as quais foram utilizadas.

II. Regras: a partir de situações cotidianas

Com base na explanação da turma a respeito de seus conhecimentos sobre o gênero textual regras, aprofundamos na temática. Onde trouxeram alguns textos onde encontravam inseridas algumas regras, como: bulas de remédio, receitas e algumas regras de jogos.

Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. Os gêneros são instrumentos utilizados pelo sujeito para agir linguisticamente, por meio do qual a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis, ou seja, os gêneros exercem certo efeito normativo, por funcionarem como modeladores dos discursos em qualquer situação de interação verbal. BAKHTIN (1997)

As esferas de circulação de discursos que estamos inseridos são muitas, entre elas, a escolar, a do cotidiano, a religiosa, a jornalística, a publicitária, a familiar, Nessas esferas a comunicação se dá por meio de gêneros e em "...cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (Bakctin,1997, p. 279).

De acordo com Bakhtin (1997,p. 279), os gêneros discursivos são específicos em cada uma das esferas sociais. Assim, é possível falar em gêneros textuais que ocorrem no cotidiano da criança, marcados pelas relações familiares, de vizinhança. Nas relações do cotidiano a criança percebe que a linguagem é uma das formas de interação no ambiente em que vive. De acordo com a pesquisa podemos constatar que as esferas são as do cotidiano e a escolar e os gêneros são primários e pertencem à oralidade.

As experiências prévias de interação permitem aos participantes da situação de comunicação específica chegar a um grupo de gêneros que podem ser utilizados em diversificadas espaços de interação social, pois segundo Vigotsky, a aprendizagem se dá por meio da interação do sujeito com o meio no qual está inserido.

III. Concepções de aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova infor-

mação relaciona-se de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Em outras palavras, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. A ocorrência da aprendizagem significativa implica o crescimento e modificação do conceito. A partir de um conceito geral (já incorporado pelo aluno) o conhecimento pode ser construído de modo a ligá-lo com novos conceitos facilitando a compreensão das novas informações, o que dá significado real ao conhecimento adquirido. As idéias novas só podem ser aprendidas e retidas de maneira útil caso se refiram a conceitos e proposições já disponíveis, que proporcionam as âncoras conceituais.

Piaget não enfatiza o conceito de aprendizagem. Sua teoria é de desenvolvimento cognitivo, não de aprendizagem. Ele prefere falar em aumento de conhecimento. Nesta perspectiva, só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação.

A assimilação designa o fato de que é do sujeito a iniciativa na interação com o meio. Ele constrói esquemas mentais de assimilação para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando o organismo (a mente) assimila, incorpora a realidade a seus esquemas de ação impondo-se ao meio.

Quando os esquemas de assimilação não conseguem assimilar determinada situação, o organismo (mente) desiste ou se modifica. No caso de modificação, ocorre a acomodação, ou seja, uma reestruturação da estrutura cognitiva (esquemas de assimilação existentes) que resulta em novos esquemas de assimilação. É através da acomodação que se dá o desenvolvimento cognitivo. Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é apenas de assimilação; contudo, frente a elas se reestrutura (acomoda) e se desenvolve.

Para Lev Vigotski (1987, 1988), o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Para ele, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.

Nesse processo, toda relação/função aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual, primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e após no interior do sujeito (intrapessoal, intrapsicológica).mas a conversão de relações sociais em processos mentais superiores não é direta, é mediada por instrumentos e signos.

De acordo com Vigotski, é por meio da internalização (reconstrução interna) de instrumentos e signos que se dá o desenvolvimento cognitivo. Quanto mais o sujeito vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas que ele é capaz de fazer.

Como instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais, a apropriação destas construções pelo aprendiz se dá primordialmente via interação social. Ao invés de focalizar o indivíduo como unidade de análise, Vigotski enfoca a interação social. É ela o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter e intrapessoal) do conhecimento construído social, histórica e culturalmente.

A aquisição de significados e a interação social são inseparáveis na perspectiva de Vigotski, visto que os significados dos signos são construídos socialmente. As palavras, por exemplo, são signos lingüísticos. Certos gestos também são signos.

Mas os significados das palavras e dos gestos são acordados socialmente, de modo que a interação social é indispensável para que um aprendiz adquira tais significados. Mesmo que os significados cheguem ao aprendiz através de livros ou máquinas, por exemplo, ainda assim é através da interação social que ele/ela poderá assegurar-se que os significados que captou são os significados socialmente compartilhados em determinado contexto.

IV. Paralelo entre as concepções de aprendizagem

Em uma ótica piagetiana, ensinar seria provocar desequilíbrio cognitivo no aprendiz para que ele/ela procurando o reequilíbrio (equilibração majorante) se reestrutura cognitivamente e aprendesse (significativamente). O mecanismo de aprender de uma pessoa é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente buscando novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). O ensino deve ativar este mecanismo. Contudo, esta ativação deve ser compatível com o nível (período) de desenvolvimento cognitivo do aluno e o desequilíbrio cognitivo por ela provocado não deve ser tão grande que leve o estudante a abandonar a tarefa de aprendizagem ao invés de acomodar.

Para Vigotski, o único bom ensino é aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige. Analogamente, a única boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento. A interação social que leva à aprendizagem deve ocorrer dentro daquilo que ele chama de zona de desenvolvimento proximal e a distância entre o nível de desenvolvimento

cognitivo real do indivíduo, tal como poderia ser medido por sua capacidade de resolver problema sozinho e seu nível de desenvolvimento potencial, tal como seria medido por sua capacidade de resolver problemas sob orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes.

V. Considerações finais

O trabalho ora apresentado objetivou o estudo do tema, gênero textual, tendo como alvo a produção de textos do gênero "regras". O qual permite criar situações de ensino que favoreçam o processo do alfabetizar letrando. Os gêneros textuais passam a ser analisados a partir das situações sociais em que são usados.

Em suma, para ensinar gênero textual na sala de aula não basta que o professor domine a estrutura composicional do gênero e sua finalidade, é mister buscar informações relevantes para a elaboração do conteúdo, pois a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade.

VI. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1997, p. 279-326.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/ SEF, 1997.

FRAUCHES, Celso da Costa. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 2. ed., atual. Brasília: ILAPE, 2007.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LURIA, Thom. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 1976.

MOREIRA, Marco Antônio**. Teorias de Aprendizagens**. EPU, São Paulo, 1995

MURRAY, R. **Comparando Teorias de Desenvolvimento da Criança**, 1993.

Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de Dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas , São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento em três Gênero**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

VYGOTSKY, Lev.S. **Pensamento e linguagem**. Brasileira. São Paulo, Martins Fontes. 1987.

_____**.A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf. Acesso em 05 de março de 2014

ACESSIBILIDADE: OPORTUNIDADE DE LAZER AOS CADEIRANTES DE LUCAS DO RIO VERDE?

Josiele Pirez Duarte [1]
Maiara Panisson [2]
Professor Orientador Moacir Juliani[3]

RESUMO

O estudo da acessibilidade analisa o espaço identificado por seus usuários, como conseguem alterá-lo para que se torne mais adequado de acordo com seus gostos pessoais e rotina de uso. Leituras sobre acessibilidade nós chamou a atenção sendo Lucas do Rio verde uma cidade tão promissora, que tem excelentes projetos de lazer à comunidade questionamos qual é o espaço público destinado ao lazer dos cadeirantes. O objetivo geral é analisar como podemos projetar um espaço de lazer e atividades físicas aos cadeirantes ou de pessoas com deficiências de locomoção em Lucas do Rio Verde. Especificamente é questionar as autoridades por que não se viabilizou a criação de espaços para as atividades físicas para cadeirantes; No questionário indagaremos por que não se pensou em dar acessibilidade aos cadeirantes no programa vida nova. Analisar a visão dos cadeirantes sobre a falta desse acesso ao lazer e projetar juntamente com o poder publico uma praça para propiciar acessibilidade ao lazer. Averiguamos que o impacto das barreiras sobre as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida é a redução das oportunidades, o impedimento de expressar suas habilidades de acesso a todos os serviços oferecidos pela cidade, como membros ativos e produtivos da sociedade.

Palavras-Chave: Acessibilidade, Lazer, Cadeirante.

INTRODUÇÃO

Em nosso país, nos últimos anos, existem várias discussões sobre a acessibilidade. A palavra acessível vem do latim accessível e é um adjetivo que significa a que se pode chegar a que se pode alcançar obter ou possuir, inteligível, compreensível, módico, moderado, razoável.

Segundo ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9050/2004.

> A apropriação do espaço pelas pessoas pode ser compreendida como o ato de tornar algo como próprio, de tomar para si, adequando algo ou algum lugar às necessidades individuais ou de um grupo. Quanto maior o nível de apropriação, maior é o nível de identificação do usuário com o espaço.

O estudo da acessibilidade à pessoa com deficiência considera de qual maneira o espaço é identificado por seus usuários e como conseguem alterá-lo para que se torne mais adequado de acordo com seus gostos pessoais e rotina de uso

[1]Acadêmica 6°semestre de pedagogia– Faculdade La Salle. E-mail josiele.pirez@gmail.com
[2]Acadêmica 6° semestre de pedagogia – Faculdade La Salle. E-mail maipanisson@gmail.com
[3] Professor Orientador - Faculdade La Salle. E-mail moacir@faculdadelasalle.edu.br

Devido a essas leituras sobre acessibilidade algo nós chamou a atenção sendo Lucas do Rio verde uma cidade tão promissora, que tem excelentes projetos de lazer à comunidade questionamos qual é o espaço público de Lucas do Rio Verde destinado ao lazer dos cadeirantes.

Diante dessa realidade iremos analisar como podemos projetar um espaço de lazer e atividades físicas aos cadeirantes ou de pessoas com deficiências de locomoção em Lucas do Rio Verde.

Assim especificamente iremos questionar autoridades por que não se viabilizou a criação de espaços para as atividades físicas para cadeirantes; Através do questionário indagaremos por que não se pensou em dar acessibilidade aos cadeirantes no programa vida nova, analisar a visão dos cadeirantes perante a falta desse acesso ao lazer e projetar juntamente com o poder publica uma praça para que possa propiciar acessibilidade ao lazer.

Feitas as considerações históricas sobre acessibilidade, o presente trabalho pretende identificar quais são as implicações que o não uso correto da lei, pode acarretar em uma ação exclusiva de seres que tem direitos garantidos em nossa sociedade.

2- METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar se o programa vida nova contemplam o lazer e as atividades físicas de pessoas que tem alguma deficiência, utilizou-se o método indutivo com os procedimentos de estudo de caso, pesquisa classifica-se como descritiva.

Onde aplicamos questionário ao poder publico e as pessoas que tem essa deficiência da prefeitura de Lucas do Rio Verde.

Ao poder público entrevistamos o coordenador do programa vida nova.

Os cadeirantes têm idades variáveis entre 24 a 60 anos de idade, que residem em diversos bairros da cidade de Lucas do Rio Verde. O instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho foram através de entrevistas semi-estruturada, como nos afirma Lakatos apud Mazzotti (pag: 280, 2011).

> a entrevista por ser de natureza interativa, permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: primeiramente agendamos um horário com os cadeirantes nesta oportunidade expomos nosso problema de pesquisa e quais seriam nossas ações mediante a esse programa vida nova, no segundo momento aplicamos um

questionário ao coordenador do programa vida novo, buscando responder aos nossos objetivos.

As respostas relevantes e que atenderam aos objetivos do estudo foram consideradas.

REVISÃO E DISCUSSÃO DA LITERATURA.

1- ACESSIBILIDADE

O marco legal sobre acessibilidade universal no Brasil é orientado pelas premissas e experiências internacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, apresentou a Declaração Universal dos Direitos Humanos Nela, decreta que todos os homens passaram a serem considerados iguais, devendo ser respeitados seus direitos no atendimento de suas necessidades fundamentais, sendo esta uma regra para o equilíbrio dos direitos das pessoas com mobilidade reduzida.

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE Lei 10.683/03) é um órgão superior de deliberação colegiado criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer.

Sabemos, portanto que construção da acessibilidade é um desafio cotidiano para reduzir as dificuldades que uma parcela da população tem para atravessar ruas, subir rampas, acessar ao ônibus, praticar esportes, ter um lazer e etc.

Portanto existem vários motivos e leis para incluirmos, de fato, com qualidade e consciência, sempre com um olhar crítico que essas pessoas com deficiência também trabalham, estudam, desejam praticar esportes e obter um lazer, ou seja, desejam ter uma vida normal apesar de suas necessidades. São pessoas altamente produtivas e necessitam de ajustes no meio tecnológico para serem ainda mais inclusas no meio social.

2- CADEIRANTES

Podemos definir cadeirantes como pessoa que sofre a ausência da sensibilidade das pernas, ou então, amputação das mesmas, por conta de algum problema físico ou mental, se tornando dependente da cadeira de rodas para se locomover, seja ela permanente ou temporária.

Segundo estatísticas, há 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiências no Brasil e boa parte deles necessita de cadeira de rodas para se locomover. E por isso a necessidade de se criar maneiras de proteger e garantir com que todos sejam tratados como iguais.

De acordo com BASTOS (2006 p. 57) "no Brasil a elaboração de marcos legais para atender as pessoas com deficiência atendeu a uma demanda interna da população visando à construção de uma sociedade democrática". Assim, acesso implica processo de mudança, e esta relacionado a criar condições legais e direitas igualitárias (MAMZINI, 2008)

O cadeirante como qualquer cidadão é ser constituída de direitos e deveres, que por sua vez são representados pela constituição federal, a Legislação Brasileira Sobre Pessoas Portadora de deficiência.

Segundo a Legislação Brasileira Sobre Pessoas portadoras de Deficiência é competência da união dos estados do distrito federal e dos municípios, cuidarem da saúde e assistência publica e proteção e integração social das pessoas com deficiência. Neste documente encontra se as leis foram elaboradas para que haja mais empenho a favor das pessoas com deficiências e que sejam efetivamente postas em prática em seu benefício, garantindo-lhes a proteção e o amparo devidos.

Sobretudo, essa legislação mostra a forma como se trata o deficiente, os cuidados e recursos disponíveis, as facilidades de locomoção e acesso, inclusive as vagas no mercado de trabalho, fornecem, afinal, indicadores inequívocos do grau de cidadania e desenvolvimento do país. Vários são os assuntos abordados na legislação brasileira sobre pessoas com deficiência, dentre eles destacamos;

Direito à vida: Os Estados-Partes reafirmam que todo ser humano tem o inerente direito à vida e tomarão todas as medidas necessárias para assegurar o efetivo exercício desse direito pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Acessibilidade: A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida

Conscientização: Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência.

Reconhecimento igual perante a lei: Os Estados-Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei.

Acesso à justiça: Os Estados-Partes assegurarão o efetivo acesso das pessoas com deficiência à justiça, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Prevenção contra a exploração, à violência e o abuso: Os Estados-Partes tomarão todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras para proteger as pessoas com deficiência, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero.

Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes: Nenhuma pessoa será submetida à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Em especial, nenhuma pessoa deverá ser sujeita a experimentos médicos ou científicos sem seu livre consentimento.

Vida independente e inclusão na comunidade: Os Estados-Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade.

3- PROGRAMA VIDA NOVA

O projeto que integra quatro secretarias (Esporte, Lazer e Cultura; Cidadania e Habitação; Educação e Saúde), vai beneficiar toda população de Lucas do Rio Verde. Homens, mulheres, jovens, crianças e idosos estão sendo convidados a participar do programa que envolve a prática de exercícios físicos diários com a utilização dos espaços públicos já existentes. Uma forma de melhorar a qualidade de vida da população e ocupar as praças da cidade, evitando assim que os locais se tornem alvo da marginalidade.

Segundo o prefeito Otaviano Pivetta:

> "Vamos oferecer aos luverdenses uma verdadeira academia ao ar livre, com equipamentos, profissionais capacitados e um programa específico de exercícios que atenderá a todos. Nosso objetivo é transformar a prática de exercícios físicos em um hábito saudável, melhorando assim a qualidade de vida da nossa gente".

O projeto será desenvolvido por profissionais de Educação Física e auxiliares. Os professores irão orientar os alunos na utilização dos 16 equipamentos das Academias da Terceira Idade (ATI) instaladas nas praças da cidade, bem como na prática dos demais exercícios. O programa irá funcionar de terça a sábado em dois horários: no período da manhã das 06h às 09h e à tarde das 16h às 21h.

4- EXCLUSÃO/INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A literatura para a exclusão e inclusão oferece inúmeros autores tais como: Escorel (1998), Sawaia (2001), Pochmann (2001), Marques (2005), Mazzotta (2005), Mantoan (2006) que estudam questões relacionadas à exclusão/inclusão.

O termo exclusão vem do latim exclusione e significa ato de excluir (se); exceção. Ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções. No dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009, p. 854), excluir significa "não ter compatibilidade com; pôr de lado, afastar, separar; deixar de admitir; não conceder direito de inclusão; omitir; fazer com que perca a posse de; privar, despojar; mandar embora ou para fora; retirar, expulsar; retirar-se de; isentar (-se)". Para a autora Escorel, a configuração do conceito de exclusão social designa toda situação ou condição social.

[...] integrada por processos de vulnerabilidade, fragilização, precariedade e ruptura dos vínculos sociais em cinco dimensões: econômico-ocupacional, sócio-familiar, da cidadania, das representações sociais e da vida humana (p.08).

Sawaia (2008) "aponta diferentes dimensões da exclusão, ressaltando a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento".

A autora, ao retratar a exclusão a partir da afetividade, a qualifica numa dimensão subjetiva de sofrimento ético-político, isto é, para incorporar a ética, a felicidade e o humano como critérios que se mesclam com diferentes análises centradas no econômico a exclusão considerada como sinônimo de pobreza, no político exclusão entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro e no social privilegia o conceito de discriminação e reduz o objetivo principal da exclusão, a injustiça social.

Numa perspectiva diferente Pochmann (2001), economista e pesquisador, se refere ao termo exclusão como "a impossibilidade de acesso a alguns direitos básicos que, em decorrência, leva os grupos nessa situação à condição de sub-cidadão: sem direitos, sem consumo e sem ferramentas para superar essa condição" (p.02). É nesse aspecto que estamos observando a exclusão em nosso trabalho, no qual pessoas estão se submetendo a ter uma vida social que talvez não quisesse, mas vivem por falta de opção.

Para Mazzotta (1982, p. 43), referindo-se as pessoas com deficiência, que é o nosso foco no trabalho é o sentido da integração ressalta três dimensões: a física, a funcional e a social. O autor define a integração física como a redução da distância física ou espacial entre as pessoas com deficiência com as demais e assim como o tempo de permanência entre elas. A integração funcional refere-se ao uso em conjunto dos mesmos equipamentos e recursos

educacionais existentes implicando na diminuição da distância funcional. E a integração social envolve a interação, a assimilação e aceitação.

No que se refere à lógica da exclusão/inclusão social percebe-se que está intimamente ligada à forma como a nossa sociedade está estruturada e ao sistema capitalista vigente.

5- INCLUSÃO

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania; a diversidade é respeitada e há o reconhecimento político das diferenças. Conforme aponta Aranha(2001, p. 2), "A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social".

A inclusão social implica a conquista de espaço social, condição esta almejada não somente pelas pessoas com necessidades especiais, mas por todos os excluídos do processo produtivo da sociedade (ESCOREL, 1995).

Sobre à inclusão e a integração, Mantoan (2006, p.17) afirma que "embora tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes".

Mantoan (1997. p. 138) afirma que:

> Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com o respeito e gratidão. Quanto maior nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. Inclusão é um antidoto para o racismo e o sexíssimo, pois acolhe essas diferenças e as celebra como capacidades mais do que como deficiências.

6- LAZER

O Lazer**,** que vem do latim 'licere' – ser lícito, ser permitido -, é normalmente definido como uma série de atividades que o ser pode praticar em seu tempo livre, ou seja, naquele momento em que não está trabalhando, em tarefas familiares, religiosas ou sociais, e que lhe proporcionam prazer. Neste contexto ele tem a oportunidade de relaxar, descansar, se distrair, exercer alguma forma de recreação.

O Lazer também é comumente classificado como Passivo ou Ativo. O Passivo é aquele que aliena o ser, e o envolve na teia consumista gerada pela Indústria Cultural, na qual o consumidor não passa de mais uma peça da engrenagem. Ele é inserido no mercado, atraído pelo universo da publicidade, e neste sentido o Lazer também se transforma em um produto,

acessível não mais apenas pelo tempo de que a pessoa dispõe, mas principalmente pelo capital.

Já o Lazer ativo possibilita uma nova enunciação das múltiplas vivências, uma conversão das atividades em conhecimento, em expressão criadora e em novos olhares e potencialidades. Neste campo é permitida uma maior convivência social e uma melhor qualidade de vida. Simultaneamente o ser encontra o desejado deleite e o imprescindível repouso.

A definição clássica de lazer vem da tradição de Dumazedier (1979) que define o lazer como o conjunto de ações escolhidas pelo sujeito para diversão, recreação e entretenimento, num processo pessoal de desenvolvimento. Tem caráter voluntário e é contraponto ao trabalho urbano-industrial. É interessante compreender que Morin (1997) se pauta no tempo livre, mas é muito mais descrente que Dumazedier quanto à potencialidade de transformação pelo lazer, o lazer moderno, para Morin, é o acesso ao tempo livre vincula-se ao tempo industrial e possui como principal característica o repouso, recuperação do trabalho e reprodução da sociedade de consumo. Outro autor que se apoia na dicotomia lazer-trabalho para definir lazer é Magnani (2000), discutindo o interesse pessoal como principal característica do lazer. Este interesse ocorreria após o sujeito libertar-se das obrigações impostas pelo trabalho profissional.

Elias e Dunning (1992), por sua vez e afastando-se da tradição dicotômica, entende o lazer como um tipo de atividade que se insere no tempo livre, colocando o indivíduo como transformador da sua realidade, este, enquanto sujeito social pode dotar de sentido a atividade de lazer e aproximá-la da busca da excitação ou do prazer.

Mas o lazer esta ligado junto ao outro fator que é cultura em que se vive em cada região uma interligada na outra. Nas cidades existem praças para que a população possa se reunir ter esse momento social e cultural.

Todas as práticas ligadas a este contexto coletivo são exemplos da cultura popular e o seu caráter de troca as torna mais importantes. Como descrito por Bosi (1986), a indústria cultural tenta superar a cultura popular. Segundo Habermas (1987), por exemplo, sempre existirão tentativas de exterminar a cultura popular, para incutir cada vez mais os valores de consumo.

A incorporação do popular pelo mercado é infinita, segundo Habermas, já que a própria indústria cultural nasce do mundo da vida, posteriormente desvincula-se da cultura popular através da sua complexificação sistêmica, passando a colonizá-la. Este processo é definido por Habermas como formação e apropriação do sistema através da colonização do

mundo da vida. Para Habermas, o mundo da vida é à base das relações humanas, e, toda nova forma de vida tem como base essa relação orgânica e social. A cultura, neste sentido, é o armazém do saber humano (HABERMAS, 1987).

APRESENTAÇÃO E ANALISES DOS RESULTADOS

Foram entrevistados 7 cadeirantes que residem em diversos bairros da cidade de Lucas do Rio verde, com faixa etária de idade entre 24 a 60 anos, sendo 3 desses ficaram cadeirantes e os outros 4 nasceram e logo desenvolveram uma doença patológica.

Para compreender a vida de um cadeirante questionamos como é o seu dia-a-dia. Dos sete entrevistados três são aposentados, e tem uma difícil locomoção por serem idosos, sendo que dois não dependem de ninguém para se locomover, mas não trabalham devido a baixa escolaridade e recebem beneficio, apenas um deles trabalha em uma instituição de ensino e estuda.

Destacamos o tema descriminação e preconceito, perguntamos aos mesmos se vivenciam algum tipo, a resposta foi 100% que sim, devido à falta de acessibilidade, falta de respeito por parte de transportes coletivos e etc.

Com a existência do programa vida nova que visa oferecer o bem estar para a população que aqui reside indagamos ao cadeirante se ele conhece algum programa de esporte e lazer que pode ser acessível à sua necessidade, a resposta unanime que não se sente incluídos nesse programa.

Conforme avanços da pesquisa verifica-se que três cadeirantes aceitam essa nova maneira de se locomover e correm atrás dos seus objetivos, uns estudam e outros desenvolvem trabalhos de artesanatos e ainda se sentem com objeto de pesquisa e fazem críticas sobre o mesmo por que muitos se perguntam se questiona sobre como é viver cadeirante e nada se faz.

Ao perguntarmos se a prefeitura oferecesse um ambiente para você realizar atividade física e um ambiente de lazer para levar seus filhos iria usufruir, tendo em vista que isso é de suma importância para o bem estar do ser humano, todos os cadeirantes disseram que sim, mas alguns ainda ressaltaram a importância de se ter um profissional para atender as necessidades que possuem um cadeirante.

Pertinentes a nossa compreensão entrevistamos a coordenadora Hevellin do programa vida nova. Ela que é formada em Educação física, pós-graduada em atividades Física Desportiva e Fisiologia do Exercício, Defendendo a Tese dos benefícios da atividade física para o paciente com adrenoleucodistrofia.

Questionamos qual é a finalidade do Programa Vida Nova?

Aperfeiçoar a utilização da Estrutura Física Pública da praça do bairro para a prática de atividades Esportivas, Recreativas, e de lazer, oferecendo aos municípios atividades monitoradas e orientadas por profissional de Educação Física.

Quando perguntamos a ela se o Programa "Vida Nova" consegue atingir a todas as pessoas da sociedade de Lucas do Rio Verde, a resposta foi que sim e com atividades diferenciadas para que possamos atender todo o tipo de publico.

A partir da pergunta se sociedade esta sendo participativa a resposta foi que sim, temos registrado em caderno com assinatura o numero de 16.865 pessoas mensalmente em 12 praças do município e atividades gerais como, Clube do Idoso, Professores Creches, Treinamento Staff Policia Militar e associações.

Conhecendo o potencial que é de Lucas do Rio Verde - MT uma cidade bem planejada em seus programas o questionamento que levantamos: será que existe algum programa que oferece esporte e lazer aos cadeirantes e pessoas com mobilidade condicionada que residem nessa cidade, à resposta foi contraditória mediante a pergunta anterior, pois no momento não, mas visto esta necessidade estamos com projetos em andamento, como Hidroginastica, vólei adaptado e muitos outros esportes.

Para dar resposta a esses projetos que estão em andamento pedimos se a prefeitura conhece o número de cadeirante que residem na cidade, e com pergunta não conseguimos um êxodo eficaz, sempre nos informando para irmos a outras secretarias e nenhuma delas tem ou não fornecem esses números, e nós tivemos uma ideia de pedirmos informação aso PSF da cidade onde na qual, umas nos forneceram outras não.

Com a preocupação a respeito da inclusão educacional e social tema que está referendado na Constituição do nosso País perguntamos ao nosso gestor se mediante essa pesquisa poderíamos sonhar em desenvolver um projeto para que todos da sociedade tenham acesso a uma academia ao ar livre adaptada às necessidades dos cadeirantes e das pessoas com mobilidade condicionada para que todos pudessem realizar seus exercícios físicos e ainda desfrutar de um momento de lazer? Apresente-nos suas considerações a respeito do assunto.

A resposta foi objetiva, ressaltando que todos sabem que a prática de atividades físicas é de grande eficácia para a promoção da saúde e bem-estar, não diferente para pessoas portadoras de deficiências ou mobilidade reduzida, estimular a independência e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para-nos acadêmicas de pedagogia que tanto ouvimos falar em inclusão, em liberdade, valorização do que o aluno já traz consigo até por que ninguém é uma tabua rasa e isso nós deixa cada dia preocupada. Essa é a nossa proposta que é delinear essa barreira ou qualquer entrave que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas.

O impacto das barreiras sobre as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida é a redução das oportunidades, o impedimento de expressar suas habilidades e de acessar a todos os serviços oferecidos pela cidade como membros ativos e produtivos da sociedade.

O podemos analisar com todos os dados é que muito se fala em acessibilidade, a dificuldade de obter dados sobre o numero de cadeirantes é a primeira barreira que encontramos para realização do nosso projeto, muitos reafirmaram que tem esses números, entretanto não forneceram, os motivos disso não compreendemos. Mas como não deixamos desistir com facilidade, a nossa pesquisa nos PSF (POSTO DE SAÚDE DA FAMILIA) obtemos um dado de 50 cadeirantes que eles dão assistências.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.
ESCOREL, S. Exclusão social no Brasil contemporâneo - um fenômeno sociocultural totalitário?Caxambu – MG, XIX Encontro Anual da ANPOCS, 1995.
MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência. Contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/Senac, 1997
IN disponível em http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_VII_Coloquio/Kiliza%20Monteiro.pdf acesso 23 de março de 2014;
HABERMAS, J. Teoria de la acion comunicativa.. Madrid: Taurus, 1987
BOSI, E. Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias. Petrópolis: Vozes,
ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1984. _____. ;
DUNNING, E. Memória e sociedade a busca da excitação. Lisboa: Difel, 1992
MAGNANI, J. Lazer um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, H.; GUTIERREZ, G. L. (Org..). O corpo e lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2000.
MORIN, E. Cultura de massa no século XX: neurose. 9. ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
NBR 9050/2004 – Acessibilidade depessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano.Rio de Janeiro: ABNT, 2004
Site pesquisado no dia 27/03 /2014
IN disponível em http://www.infoescola.com/sociologia/lazer/ acesso em 27 de março de 2014.
Prefeitura de Lucas do Rio Verde IN Disponível em 20 de março 2014
http://www.lucasdorioverde.mt.gov.br
MANZINI, Eduardo Jose. Acessibilidade : um aporte na legislação.
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIALAGO E PLURALIDADE. Porto alegre: Ed. Mediação 2008LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA-5ª Edição.

A DANÇA DE MATO GROSSO COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MIRASSOL D'OESTE-MT

MATSUSHITA, Marli Custódio
ALMEIDA. Lizia Kelle dos Santos
Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP
liziakelle@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve como objetivo geral: investigar se o conteúdo dança de Mato Grosso é conteúdo das aulas de Educação Física nas Escolas Estaduais na cidade de Mirassol D'Oeste- MT. Como objetivos específicos: investigar se é trabalhada a dança cultural de Mato Grosso nas aulas de Educação Física; relacionar os principais ritmos realizados nas aulas de Educação Física e como são trabalhados; descobrir qual a importância de se trabalhar este conteúdo nas aulas de Educação Física. Caracteriza-se como um estudo descritivo, para tanto utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário com sete perguntas abertas que foram respondidos por professores que atuam com Educação Física Escolar. Os resultados foram analisados numa abordagem descritiva e qualitativa. Ao concluir este estudo consideramos que alguns objetivos foram alcançados com êxito, pois notamos que os professores possuem conhecimento da importância de se trabalhar dança mato-grossense na escola, porém a minoria trabalha a dança mato-grossense, verifica-se que os educadores apresentam pouco domínio na aplicação da prática. O estudo permite refletir que a Educação Física deve ser repensada enquanto uma disciplina que tem em seus objetivos, a formação da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Conteúdo. Dança Mato-grossense.

Introdução

A dança é a forma mais antiga de se expressar em diferentes culturas, através da dança pode-se expressar a cultura de um povo, de uma região, de um país. A dança acompanha o ser humano desde o início dos tempos. Com a globalização e a influência da mídia vejo que as crianças, jovens e adultos estão deixando de conhecer a cultura local do seu Estado. A dança é a forma de conhecimento, é elemento essencial para a educação do ser social ofertando uma possibilidade concreta de discutir as relações culturais e étnicas na escola (CHIARANI, FASSHEBER, 2012).

Portanto, quando se pensa na formação de sujeitos em uma sociedade contemporânea, é preciso entender que a sua formação está atrelada a todo contexto historicamente construído pelos homens, seus valores e suas crenças são formadas a partir das relações sociais.

A motivação na escolha do tema justifica-se pela experiência nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, onde as danças só apareciam nas datas comemorativas ou festivas, como por exemplo, em quadrilhas, desfiles de rua e aniversário da cidade. Por isso, a importância de resgatar a dança do nosso Estado, acreditando que novas gerações não as conhecem.

Nesse sentido o objetivo geral desse estudo foi investigar se o conteúdo dança Mato-grossense é conteúdo das aulas de Educação Física na Rede Estadual de Ensino na cidade de Mirassol D'Oeste-MT. E os objetivos específicos foram: investigar se é trabalhada a dança cultural Mato-grossense nas aulas de Educação Física; relacionar os principais ritmos da dança cultural Mato-grossense realizado nas aulas de Educação Física e como são trabalhados; descobrir qual a importância de se trabalhar dança cultural Mato-grossense nas aulas de Educação Física.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. De acordo com Gil (1991, p.46), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A pesquisa foi realizada nas escolas estaduais no Município de Mirassol D'Oeste/MT, os participantes da pesquisa foram cinco (5) professores de Educação Física que atuam em diferente nível de ensino.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com sete perguntas abertas que foram respondidos por professores que atuam com Educação Física Escolar. Foi encaminhada uma Carta Convite para a equipe diretiva, após o consentimento da direção encaminhamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores. A entrega dos questionários para os professores foi na própria residência, sendo marcada a data para entrega do mesmo devidamente preenchido. O questionário foi analisado através de uma abordagem descritiva e qualitativa.

Apresentação, análise e discussão dos resultados.

A partir deste momento, descreveremos os achados através da pesquisa realizada, relatando o perfil, as respostas dos sujeitos da pesquisa e discutindo com os autores que fundamentam esse estudo. Os resultados foram descritos considerando-se os objetivos específicos do estudo.

Quadro 01: Perfil dos professores

Sexo	(03) sexo masculino (02) sexo feminino
Tempo de atuação	(02) atuam de 01 a 03 anos (02) atuam de 04 a 06 anos (01) atua há 24 anos
Pós Graduação	(03) Pós Graduado (02) Graduado
Curso específico em dança	Nenhum tem curso específico de dança
Há quanto tempo trabalha com dança	(02) trabalham há três anos (02) não trabalham (01) trabalha há 05 anos (Teoria)

Dos (05) cinco professores pesquisados (03) três são do sexo masculino e dois do sexo feminino, o tempo de atuação dos mesmos é de: (02) dois professores atuam de 01 a 03 anos, (02) dois de 04 a 06 anos e (01) um tem 24 anos de atuação na educação, sendo que (03) três tem pós-graduação e nenhum tem curso específico na área de dança. O tempo apresentado que trabalham com dança: (02) dois trabalham a 03 anos, (02) dois não trabalham e (01) um trabalha há 05 anos (somente teoria).

A Dança Cultural Mato-grossense nas aulas de Educação Física

Os professores foram indagados se o conteúdo Dança Mato-grossense está inserido no Projeto Político Pedagógico.

> ***P1-*** *"Sim, está inserida no PPP da Escola e faz parte da proposta da área de códigos e linguagens."*
> ***P2-*** *"Sim."*
>
> ***P3-*** *"Não tenho conhecimento, pois trabalho em três escolas diferentes, tendo um total de 10 aulas."*
>
> ***P4-*** *"Sim."*
>
> P5- "Não."

A partir dos relatos acima, percebeu-se que a maioria declara que o conteúdo dança está inserido no Projeto Político Pedagógico, pois três disseram que sim, sendo que um deles fala que o conteúdo de dança está presente na proposta da área de códigos e linguagem e dois relatam que não, e um deles afirma não ter conhecimento se o conteúdo está inserido ou não no Projeto Político Pedagógico, colocando que trabalha em três escolas tendo somente (10) dez aulas na escola pesquisada.

Segundo Ferreira (2005, p.12) o trabalho da Educação Física no Ensino Fundamental possibilita aos educandos terem desde cedo à oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participarem de atividades culturais como jogos, esporte, lutas, ginástica e danças, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. A dança na escola pode contribuir para a melhoria da aprendizagem do educando, visto que trabalha a percepção do próprio corpo, elemento este indispensável à aquisição das habilidades: leitura e escrita. A dança na escola possibilita que o educando amplie sua capacidade de interação social fazendo-o conhecer e respeitar a diversidade.

Assim, procuramos saber dos professores participantes da pesquisa, se as Danças Mato-grossenses são trabalhadas nas aulas de Educação Física.

> ***P1-*** *"Nem todas, procuro trabalhar aquelas que eu acho principais. Pois vejo que é importante que os alunos conheçam e aprendam sobre nossa cultura."*
>
> ***P2-*** *"Às vezes, porque este conteúdo ficou para ser desenvolvido no ensino fundamental. Mas ele é desenvolvido na escola com intuito de alguma apresentação para a comunidade. E esse trabalho é realizado junto com o professor de Arte."*
>
> ***P3-*** *"Não trabalho."*
>
> ***P4-*** *"Sim, pois penso o quanto é importante o aluno conhecer sobre sua própria cultura."*
>
> ***P5-*** *"Não. Porque tenho pouco conhecimento à repeito a dança da cultura mato grossense, onde merecem atenção e planejamento extenso com os passos, musicalidade, história em geral e espaço físico para realizar um bom trabalho."*

A partir deste questionário três professores relataram que trabalham a dança mato-grossense, (01) um diz que trabalha somente as principais danças, outro que esse conteúdo deve ser trabalho no Ensino Fundamental e também é desenvolvido em forma de apresentação para comunidade escolar, sendo trabalhado juntamente com a professora de Artes. E (01) um relata que é muito importante os alunos conhecerem sobre sua própria cultura. Já (02) dois relataram não trabalhar com esse conteúdo, (01) um cita que não trabalha por não ter conhecimento da dança mato-grossense e reconhece que este conteúdo precisa ser trabalhado nas aulas de Educação Física, tendo consciência da necessidade de um planejamento extenso para realizar um bom trabalho.

Teoricamente a dança deveria estar presente não só nas aulas de Educação Física como também nas aulas de Artes, sendo assim, estes dois caminhos será explorada a seguir, nas palavras de Barreto (2004, p. 56), pois a dança não sendo disciplina do currículo escolar, não pode ser ministrada nas escolas por licenciados em dança, como um campo de conhecimento autônomo que tem características, estrutura, conteúdos e metodologias próprios. Ela somente pode ser trabalhada em função de outros campos do conhecimento, assumindo um papel de conteúdo de disciplinas, como a Educação Artística e a Educação Física.

As danças regionais praticadas nas escolas podem transformar-se em um exercício da autonomia, do respeito mútuo, da criatividade e da solidariedade presentes no dia a dia de cada aluno (CHIARANI, FASSHEBER, 2012).

Nesse sentido, Penha (2004, p.13) destaca que:

> A importância da Dança /Educação em seu aspecto interdisciplinar é possibilitar o processo criativo a autonomia e liberdade do indivíduo, possibilitando ao educando articular uma relação mais próxima entre o homem e a natureza, através da observação, sensibilização e experiências que estabelecem uma íntima relação entre os mesmos. Assim, o educando ao vivenciar corporalmente através do movimento, o tamanho, o ritmo, os movimentos dos objetos pelos fatores físicos como o espaço-temporal, peso e fluência, desenvolverá seus potenciais físico, mental, emocional e ficando mais sensível ao mundo que o cerca.

A dança, no contexto escolar, é pedagógica e não possui exigências de idade, preparo físico corporal, postura e flexibilidade, porém respeitando os limites de cada um. Não há, igualmente, qualquer compromisso de acertar ou errar, mas sim de descobrir suas habilidades, podendo ser ensinada como as demais atividades, não trabalhando apenas com os movimentos, mas também os sentimentos e as emoções (CARBONERA, CARBONERA, 2008).

Relação dos principais ritmos da Dança Mato-grossense realizada nas aulas de Educação Física

Ao serem questionados quais os principais ritmos de Dança Mato-grossense trabalhado nas aulas de Educação Física obteve as seguintes respostas:

P1- *"Cururu, Siriri, Rasqueado, entre outros."*

P2- *"Cururu Siriri e Rasqueado."*

P3- *"Não trabalho."*

P4 - *"Os principais ritmos são: Siriri, Rasqueado, Cururu e o Chorado."*

P5-*?*

Dentre os ritmos que são trabalhados nas aulas de Educação Física os mais citados foram: Cururu três (03), Siriri três (03) e Rasqueado três (03) e o Chorado um (01). Com as respostas percebeu-se que são poucos os ritmos trabalhados. As danças Mato-grossenses apresentam vários ritmos que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física. Para Grando (2005, p.16) ao dançar o corpo expressa uma determinada vida social, cujas ações se constituem segundo códigos e convenções simbólicas definidas pela cultura do grupo social a que pertence. Os processos históricos culturais ao serem tratados no ensino da dança na escola seja na disciplina de Educação Física ou em outros espaços educativos junto à comunidade, qualificam seu conhecimento.

Segundo Grando (2005, p.16) ao conhecermos a cultura das pessoas simples que fazem a história da nossa cidade, envolvemo-nos com a paixão de aprender suas "tradições", entre estas estão a Folia de Reis, Catira, Siriri, Curussé, Cururu, Rasqueado, São Gonçalo ou Dança Cabloca.

As danças tradicionais mais importantes do Estado do Mato Grosso são o Cururu, Siriri, São Gonçalo e Rasqueado, são danças encontradas na baixada Cuiabana e no Pantanal Mato-grossense. Já as danças Folia de Reis, Cabocla e Catira estão presentes tanto na grande Cuiabá quanto em diferentes regiões do Estado, por serem manifestações tradicionalmente encontradas em vários Estados brasileiros de onde vieram inúmeros Mato-grossenses de hoje (GRANDO, 2005, p.13).

De acordo com Grando (2005, p. 23) o cururu é manifestação da cultura popular e esta ligada aos valores religiosos, onde a dança se caracteriza não como uma apresentação para outros aplaudirem, mas como manifestação e expressão cultural que identifica uma comunidade, um grupo social. Os curureiros dançam e cantam em dupla e a moda (letra da música) é inventada na hora; enquanto uma dupla canta, as outras duplas dançam em círculo.

Já o Siriri é uma das danças mais populares e reconhecidas no folclore mato-grossense. As afirmações frequentemente encontradas são de que surgiu como mediadora do "choque cultural" entre índios, negros e brancos colonizadores, principalmente nas regiões ribeirinhas do Estado. O Siriri é considerado uma dança que lembra o divertimento dos indígenas, dançado por homens, mulheres e crianças, a dança pode ser dançada tanto na sala de casa quanto no terreiro, sua coreografia é bastante variada e sem interpretação definida. Há duas maneiras de se dançar o Siriri, em forma de roda, que pode ser simples, ou em dupla, uma inserida na outra ou em fileira (GRANDO, 2005, p. 39).

O Rasqueado está presente em todo tipo de festa, na cidade e no meio rural. É uma dança alegre, utilizada tanto para comemorar festas de santo, onde dançam mulher com mulher, mulher com homem ou crianças (GRANDO, 2005, p. 45).

Segundo Ferreira (1997) o rasqueado se originou com a Guerra do Paraguai e teve influência da polca paraguaia, a polca é uma dança muito popular naquele país até os dias atuais, a dança é uma espécie de valsa pulada que se misturou com Siriri e o Cururu, surgindo o pré rasqueado e, seguidamente o rasqueado. É uma dança onde todos se divertem, recentemente ocorreu um grande modismo envolvendo está dança, com passos diversificados e requebrados até o chão; hoje em dia ta mais sensual, mas mesmo com essa influência da mídia, interesse no resgate dos valores culturais locais.

Na cidade de Vila Bela-MT, no século XVIII, a dança do Chorado era dançada apenas pelas mulheres negras. O Chorado funcionava como uma necessidade das mulheres negras dizerem sem poder dizer. Essa necessidade das mulheres se dizerem se dava pelos castigos que os seus filhos escravos ou outros viriam a sofrer por cometerem alguma infração para com os senhores proprietários de terras. Comovidas com as punições de seus entes queridos, a mulher negra do século XVIII não tinha o direito de dizer e esse silenciamento era quebrado com a dança. O Chorado era uma dança sensual em que as mulheres se reuniam nas casas dos seus patrões e, estes, solteiros e sob o efeito das bebidas, eram seduzidos pelas mulheres (FERNANDES e ALMEIDA, 2009 p. 1-2).

Perguntou-se aos professores os espaços utilizados para realização das aulas de Dança Mato-grossense:

P1- *"A sala de aula."*

P2- *"Sala de aula, quadra coberta, auditório."*

P3- *"Não trabalho."*

P4- *"Própria sala de aula, sala de vídeo, sala de informática, barracão da escola."*

P5-*?*

Para o desenvolvimento das aulas, os espaços mais citados pelos professores que trabalham com a dança foram: Sala de aula (02), quadra coberta (01), auditório (01), sala de vídeo (01), sala de informática (01), barracão da escola (01). Nota-se que os espaços utilizados pelos professores são variados. De acordo com Darido e Rangel (2011, p.221) a indicação para a aula do conteúdo dança é que seja realizada em uma sala de aula. A dança expõe ainda mais as individualidades e personalidades, se a compararmos a outras atividades, por expressar as mais íntimas emoções e sentimentos. Trabalhar os movimentos de dança em sala de aula restringe o livre acesso de muitos olhares, pode amenizar as situações vexatórias e inibitórias permitindo maior fluência à expressividade, pelo menos no início.

Também foram questionados sobre como são trabalhados os ritmos da Dança Mato-grossense em suas aulas, obtivemos as seguintes respostas:

> ***P1-*** *"São trabalhados de forma teórica (contexto histórico, curiosidades, etc.) dos diferentes ritmos de dança Mato-Grossense, pois eu não possuo domínio da prática."*
>
> ***P2-*** *"Utilizamos as músicas culturais juntamente com os ritmos, apresentações de vídeos de danças, os instrumentos musicais, a origem do nome das danças e a importância de se valorizar a nossa cultura Mato-Grossense."*
>
> ***P3-*** *"Não trabalho."*
>
> ***P4- "****Primeiramente aprendemos e pesquisamos os ritmos de forma teórica, após são discutidos a importância da dança Mato-Grossense, sua história alicerçados por vídeos e finalizando na prática."*
>
> P5-?

De acordo com P1, relata que suas aulas são trabalhadas de forma teórica, pois declara não ter domínio para o desenvolvimento das aulas práticas, P2 utiliza músicas culturais, vídeo de danças, instrumentos musicais, trabalha a origem da dança e a importância de se valorizar a cultura mato-grossense, P4 utiliza pesquisas, discutem os conteúdos, utilizam vídeos e finalizam com prática e por fim P3 e P5 não relatam ritmos, por não trabalharem conteúdo de dança.

Os estudos da pesquisadora Grando (2005, p.7-16) destacam que as manifestações da cultura corporal, têm como característica comum à intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Afirma a autora que a dança e a música possuem um papel importante, mesmo dominado pelos problemas da globalização, interferindo no conhecimento local, onde as festas e as celebrações de caráter religioso marcam acontecimentos raros, onde a alegria e a fé se encontram em manifestações públicas e coletivas. Estudar a dança, registrar por escrito ou através de meios audiovisuais o seu desenrolar, fazer entrevistas, dar valor a experiência em geral, os mais velhos, será sempre de suma importância para salvaguardar bens coletivos que dão sentido à vida social e isso é fundamental.

A importância de se trabalhar Dança Mato-grossense nas aulas de Educação Física

Questionou-se aos professores se consideram importante trabalhar Dança Mato-grossense nas aulas de Educação Física com seus alunos.

> ***P1****- "Muito importante, porque desta forma eles desenvolvem mais uma forma de se expressar, conhecendo e valorizando cada vez mais o seu patrimônio cultural."*
>
> ***P2-*** *"Sim, desenvolvendo este trabalho dentre da escola funcionará como um instrumento de socialização, participação, responsabilidade e criatividade. Além de proporcionar a*

> *expressão corporal e comunicativa, contribuindo assim para seu processo de aprendizagem."*
> ***P3-*** *"Acho muito importante, mais infelizmente só tenho dez aulas e sou contratado não tenho hora atividade, sendo assim planejo aulas mais básicas".*
>
> ***P4-*** *"Sim, pois além do aluno estar aprendendo sobre sua própria cultura, através da dança, o mesmo aumenta a gama de capacidades físicas e o respeito mútuo entre seus colegas."*
>
> ***P5-*** *"Sim. Pois além de trabalhar um dos conteúdos da Educação Física, que é um dos direitos dos alunos em ter experiência, também o conhecimento da cultura mato grossense através da dança e seus ritmos."*

Todas as respostas foram afirmativas. Eles enfatizam a importância de se trabalhar a dança mato-grossense nas aulas de Educação Física para desenvolver o conhecimento, valorizar o patrimônio cultural, ajudar na socialização, proporcionar mais expressão corporal e comunicação, aumentar as capacidades físicas e o respeito entre seus colegas. Percebe-se também que mesmo os professores que relatam não trabalhar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física reconhecem à importância de se trabalhar a cultura mato-grossense, um dos professores afirma ainda que é direito dos alunos e outro que declara não trabalhar, justifica-se por ter 10 horas/aulas e não ter hora atividade, fazendo com que os alunos não vivenciem a dança, conteúdo que faz parte da Educação Física.

É importante, contudo, que a prática da dança com objetivos educacionais tenha início na escola, como pode se verificar em Steinhilber (2000, p.8): "Uma criança que participa de aulas de dança (...) se adapta melhor aos colegas e encontra mais facilidade no processo de alfabetização".

Para Izumi e Martins Júnior (2006), é na escola o lugar onde se vive o saber popular e se transmitem os conhecimentos tradicionais. Para esses autores,

> Nas escolas o aproveitamento do Folclore é uma das mais válidas contribuições, pela intenção formativa e pelo caráter de nacionalidade que imprime. E por quê? A cultura é manifestada através da linguagem, da criação e da expressão do povo. O incentivo ao Folclore na escola foi fortalecido pela Lei 5.692 de 11/08/1971, que sugere a inserção do Folclore brasileiro em todos os graus (IZUMI; MARTINS JÚNIOR, 2006, p. 113).

Por este motivo, acredita-se ser de suma importância propor aos educandos conhecer e vivenciar as principais danças regionais nas escolas, visando contribuir para a formação de uma identidade cultural que leve em conta toda a diversidade trazida pelos seus antepassados e que fosse cultivada pelos mesmos, no seu dia a dia.

Em relação aos benefícios para o aprendizado do aluno em vivenciar as Danças Mato-grossenses os professores relataram:

> ***P1****- "Ampliação de horizontes com relação à cultura e a dança, prática de atividade física, ótimo meio de integração social e uma nova forma de se expressar."*
>
> ***P2-*** *"Podendo contribuir para aprimorar as habilidades básicas do movimento, para que o aluno desenvolva seu autoconhecimento, perder a timidez, a socialização, trabalho em equipe, além de proporcionar um encontro de conhecimento, coordenação e de harmonia dos diferentes movimentos corporais que só a dança pode oferecer com momentos de muita alegria."*
>
> ***P3-*** *"Aprender mais sobre sua cultura e propiciar novidades para o seu conhecimento."*
>
> ***P4-*** *"Primeiramente a dança é a manifestação corporal mais completa, pois mostra sentido e emoção, o aluno se expressa através da dança se liberta da timidez, o que vai auxiliar em outras atividades do dia-dia, além disso, através da dança o aluno melhora sua capacidade física e melhora a relação social em seu meio."*

> ***P5-*** *"Através da dança, os alunos podem se expressar em um ritmo envolvido pelas histórias, assim poderão ter conhecimento dos antepassados e suas culturas através da dança do Cururu e Siriri."*

Os professores entrevistados têm consciência dos benefícios que a dança proporciona aos educandos, eles relatam que esta pode ajudar na integração social, aprimorar habilidades básicas do movimento, ajudar o aluno a se libertar da timidez, a melhor socialização na convivência do dia a dia.

De acordo com PCNs (BRASIL, 1997, p. 49) a arte da dança faz parte da cultura humana e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural. Vendo a dança como um bem cultural, pensamos logo em atividades de grandes grupos, manifestando suas tradições, aspirações e comunicando-se com o mundo. Estes são os grandes desafios da dança nos ambientes escolares: agregar diferentes culturas e fazer com que todas elas possam manifestar-se através do corpo, integrando e compartilhando saberes. Um momento de descoberta, não só do espaço próprio, mas também do outro, a cooperação e da relação com o mundo. Vargas (2003, p.13) completa que a atividade da dança na escola engloba a sensibilização e conscientização dos alunos tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interar-se na sociedade.

Conclusão

Ao finalizarmos este estudo percebemos que o conteúdo dança está inserido no Projeto Político Pedagógico, porém nem todos trabalham. Entre os principais ritmos trabalhados foram citados o Cururu, Siriri, Rasqueado e o Chorado. As aulas são desenvolvidas em espaços variados, alguns utilizam a sala de aula, auditório, quadra, barracão da escola, sala de vídeo e sala de informática. Utilizam músicas culturais, vídeos de danças, instrumentos musicais, pesquisas e discussão dos conteúdos, mas apresentam ter dificuldades na aplicação da prática.

Os resultados do presente estudo permitem refletir que a Educação Física deve ser repensada enquanto uma disciplina que tem em seus objetivos, a formação da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Nesse processo reconhece a importância de se trabalhar à dança Mato-grossense nas aulas de Educação Física, pois possibilita valorizar o patrimônio cultural, ajuda na socialização no espaço escolar e na vida cotidiana, aprimorando habilidades básicas de movimento e fazendo o educando libertar suas formas de expressão corporal.

Consideramos que essas reflexões levem a conexão de novas ideias e discussões, sobretudo do aprofundamento da dança de Mato Grosso.

Referências

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas, São Paulo: autores associados, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC-SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf acesso em: 15/09/13

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEM, 1997 (Área: Educação Física; Ciclos 1 e 2).

CARBONERA, D.; CARBONERA, S. A. **A importância da dança no contexto escolar:Dança na Escola**. 2008. 61 f. Monografia (Pós-Graduação)-Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, ESAP- Faculdade de Iguaçu. Cascavel, 2008. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/DANCA_ESCOLA.pdf>. Acesso em: 20 março2013.

CHIARANI, D. C. S.; FASSHEBER, J. R. M. **Danças afro-brasileiras: uma possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física8**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2438-8.pdf>. Acesso em: 22 março 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola:** implementação para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C; JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERNANDES, Weverton Ortiz. ALMEIDA, Eliana de. **Dança do chorado: efeitos de uma memória 2009. Disponível em: >**http://www.unemat.br/eventos/jornada2009/resumos_conic/Expandido_00003.pdf< Acesso em: 10 de setembro de 2013.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios.** Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

FERREIRA, Vanja. **Dança Escolar**: um novo ritmo para a Educação Física. Rio Janeiro: Sprint, 2005.

GRANDO, Beleni Salete. **Cultura e Dança em Mato Grosso:** Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres. Cuiabá-MT: Central de texto, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IZUMI, C. M.; MARTINS JUNIOR, J. **A relevância do Folclore nas escolas Municipais: um estudo sobre a dança folclórica.** Revista Iniciação Científica do CESUMAR**.** Maringá: CESUMAR. V. 8, n. 2. 2006.

PENHA, S. P. **A dança na escola: a arte que comunica expressa e transforma**. In: EnFEFE – Encontro fluminense de Educação Física escolar: cultura e a Educação Física Escolar, 8., 2004, Niterói. Anais. Niterói, 2005. v. 8, p. 13. Disponível em:<http://cev.org.br/biblioteca/a-danca-escola-arte-que-comunica-expressa-transforma>. Acesso em: 22 março 2013.

STEINHIBER, J. **Dança para acabar com a discussão**. Conselho Federal de Educação Física-CONFEF, Rio de Janeiro, n.5 p. 8, nov/dez.2000.

VARGAS, L.A. **A dança na escola.** Revista Cinergis, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1, p. 13, jan/jun., 2003.

A PRÁTICA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL

CAMPOS, Erivaine Ortega
ALMEIDA, Lizia Kelle dos Santos
Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP
liziakelle@hotmail.com

Resumo

Este é um trabalho científico e teve como objetivo verificar se os professores trabalham o conteúdo dança e quais os ritmos mais utilizados, identificar a metodologia utilizada pelos professores ao trabalhar o conteúdo Dança na escola e verificar a aceitação dos escolares em relação ao ensino do conteúdo dança. A pesquisa caracteriza-se como descritiva qualitativa, foram feitas cinco sessões de dança com os seguintes temas; forró, bolero, samba, hip hop e dance com os escolares do ensino fundamental II de uma escola Estadual. Foram considerados sujeitos da pesquisa: 02 professores de educação física e 14 escolares nos anos finais do fundamental de uma escola estadual, tendo como instrumento um questionário com cinco perguntas abertas proposto por Somacal, 2000 e outro com três perguntas validadas por profissionais da área, sendo analisando os dados apartir de uma abordagem qualitativa em forma de questionário. Com essa pesquisa foi possível identificar que não há a presença do conteúdo dança nas aulas desenvolvidas pelos professores pesquisados, mesmo sabendo que a dança faz parte dos conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física esporte é a prioridade. Pode verificar que houve uma grande aceitação da dança como conteúdo, durantes as sessões desenvolvidas, praticamente todos gostariam de vivenciar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chaves: Dança, Professor, Educação Física.

Introdução

Essa pesquisa teve como intuito a investigação do trabalho do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física. A dança assim como os outros conteúdos é de grande importância na formação do indivíduo como afirma Nanni (2003) que a dança tendo como fator principal o movimento, transmite e reflete valores sociais e poderá, portanto contribuir na renovação e transformação do indivíduo. Dessa forma, percebe-se que a dança deve ser trabalhada nas escolas e conforme salienta Moreira (2004, p.71), que a dança deve fazer parte como conteúdo disciplinar da Educação Física a partir da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Segundo Marques, 1997, a formação de professores que atuam com essa prática nas escolas é um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino dessa arte em nosso sistema escolar (MARQUES, 1997, p. 22). Para que os alunos possam desenvolver sua autonomia, criatividade, desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, situar a produção artístico-social de todas as diversas culturas, estabelecer relações entre trabalhos artísticos individuais e grupais Ferreira (2005). Os professores de Educação Física devem reservar um espaço no seu planejamento para o trabalho da dança com seus alunos, como afirma SANTOS, 2002, "que a proposta não é que se eleja um bimestre ou um dia para o trabalho com dança, mas que ela faça parte das aulas, assim como os demais conteúdos" (SANTOS, Eliane S. Oliveira dos, 2002, p. 88).

A dança deve ser trabalhada na escola como conhecimento de diversas culturas ou da região ou do Estado e por que não do mundo como forma de interação com outras culturas. Sobre o assunto, (FERREIRA 2005, p.16) afirma que "a dança deve possibilitar o resgate da cultura brasileira por meio da tematização das origens culturais sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania".

Ferreira (2005, p. 79) destaca que a dança na Educação Física escolar além do desenvolvimento corporal, possibilita que o educando amplie sua capacidade de interação social, contribuindo, assim, para a promoção de atitudes de valorização, respeito à diversidade, apreciação de manifestações expressivas e culturais e melhoria da aprendizagem, uma vez que envolve e desenvolve todos os princípios psicomotores.

A Educação Física contribui com a formação do corpo e mente do indivíduo assim como com sua interação social como relata, (BREGOLATO, 2000, p. 31).

"A educação pode contribuir para a formação de pessoas autoconfiantes, que acreditem em si mesmos. Que atuem no mundo de forma participativa, ajudando a construir a sua realidade e dos demais".

Na Educação Física pode ser trabalhada diversos conteúdos em seu plano de ensino, possibilitando a exploração de todo o corpo, como a dança, esporte, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras. Através das leituras pude notar que a dança como conteúdo da Educação Física é um leque de opções para o aprendizado dos escolares, foi onde surgiu o interesse em saber na prática como a dança está sendo trabalhado nas escolas pelos professores de Educação Física e também descobrir as metodologias utilizadas pelos mesmos, para o ensino desse conteúdo em suas aulas, já que traz muitas possibilidades de ensino e o não menos importante, a aceitação dos escolares a aplicação do conteúdo da dança nas aulas de Educação Física, devido à resistência principalmente dos meninos em dançar, pois acham que dançar é coisa de menina. Nesse sentido buscou investigar o seguinte problema: como está sendo desenvolvido o conteúdo dança pelos professores nas aulas de Educação Física? E teve como objetivo geral, analisar como está sendo desenvolvido o conteúdo dança pelos professores nas aulas de Educação Física. Os objetivos específicos foram: verificar se os professores trabalham o conteúdo dança, retratar os ritmos mais utilizados, identificar a metodologia utilizada ao trabalhar o conteúdo Dança e descobrir a aceitação dos escolares em relação ao conteúdo dança.

Metodologia

Essa pesquisa caracteriza-se como descritiva. De acordo com Andrade (2006) nesse tipo de pesquisa, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles.

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual no Município de São José dos Quatro Marcos/MT, e teve como sujeitos dois professores de Educação Física, e 14 escolares regularmente matriculados no 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, que participaram de sessões de diferentes tipos de danças como o forró, samba, bolero, hip hop e dance.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com cinco perguntas abertas, proposto por SOMACAL (2006) e outro questionário semi-estruturado, com três perguntas validadas por profissionais da área (Anexo A e apêndice A).

Foi encaminhada uma carta convite para a equipe diretiva, após o consentimento da direção encaminhamos um termo de consentimento livre e esclarecido aos professores (anexo B), um termo de consentimento livre e esclarecido aos pais e responsáveis. A entrega do questionário para os professores foi na própria escola e foi marcada a data para a coleta dos dados. Foi entregue também um questionário aos escolares para a análise dos dados. As perguntas foram entregues aos professores e alunos, logo após terem respondido foram recolhidos para análise dos dados sobre as danças trabalhadas pelos professores nas aulas de Educação Física. Os resultados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa e descritiva em forma de questionário.

As sessões de dança realizadas com os escolares foram executadas no período do mês de setembro de 2012, no horário das 08: 00min às 09: 00min horas, nas quartas e quitas feiras na escola estadual, no espaço da sala de aula, totalizando duas vezes na semana, foram aplicados cinco estilos de dança, na primeira sessão foi trabalhado o forró, na segunda o bolero, na terceira o samba, na quarta o dance e na quinta o hip hop, foi utilizado um aparelho de som Britânia e cinco CDs de áudio para desenvolver as sessões. Depois das sessões de Dança foi aplicado o questionário aos alunos.

Apresentação, análise e discussão dos resultados.

A partir deste momento, iniciam-se as discussões em relação às respostas dos questionários com referenciais teóricos. Será apresentado o perfil dos sujeitos e logo em seguida os professores serão abordados sobre os elementos como: o conteúdo dança e seu planejamento, o tipo de metodologia utilizada, as facilidades e dificuldades encontradas para o desenvolvimento do conteúdo de dança na série que atua a aceitação dos escolares com relação a este tipo de conteúdo, por parte dos professores participantes, e seus argumentos para justificar estas respostas e a aceitação dos escolares na versão dos mesmos, sendo as duas respostas juntamente analisadas. Apresentam-se na versão dos alunos os seguintes elementos: se o conteúdo de dança é trabalhado nas aulas de Educação Física, quais os estilos trabalhados, as perspectivas de ter participado das intervenções dizendo se gostaram ou não e se gostariam de vivenciar o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física. Sendo algumas respostas dos alunos analisadas juntamente com as dos professores.

Um dos professores atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, é do sexo masculino, tem 37 anos, se formou do ano de 1999 atua na área há 12 anos, sendo 11 anos na escola pesquisada. Já o outro professor pesquisado atua nos anos finais do ensino fundamental, também do sexo masculino tem 45 anos, se formou no ano de 1999 atua na érea há 12 anos, sendo 04 anos na escola pesquisada.

Também foram participantes da pesquisa quatorze escolares nos anos finais do ensino fundamental de uma escola Estadual, onde foram pesquisados cinco meninos e dez meninas, na faixa etária entre 10 e 11 anos de idade.

Os professores foram questionados a cerca do conteúdo dança, se fazem parte do planejamento dos mesmos e de que forma.

> ***P1***- *"Faz parte do planejamento, não da execução, pois a forma com a qual é trabalhado o esporte na escola as modalidades, as diversas formas de aprendizados, acaba que não sobra-se tempo para o trabalho com danças".*
> ***P2-*** *Não*

Da mesma forma foi questionado aos escolares se o conteúdo dança era trabalhado nas aulas de Educação Física. Neste questionamento as respostas dos alunos foram unânimes, todos disseram que não.

Pode-se perceber que os professores não trabalham a dança, pois um afirmou que não trabalha o conteúdo dança em suas aulas e a outro relatou que faz parte do planejamento, porém não executa, alegando não sobrar tempo, pois prioriza somente as modalidades esportivas. Percebe-se que há uma coerência entre professor e escolares já que confirmam que não há a presença do conteúdo dança nas aulas de Educação Física. Sendo que cabe a Educação Física a integração do conteúdo dança com a sociedade, já que a mesma está presente na história, na cultura e nas expressões corporais da humanidade, desde o princípio. Desde os primórdios da humanidade o ser humano pratica atividades físicas, pelo prazer ou como forma de sobreviver frente às dificuldades impostas pela vida diária. (MOREIRA, 2004, pg.19). E também se deve trabalhar a dança na escola mediante a sua importância no resgate da cultura dos escolares, onde FERREIRA defende que A dança escolar deve possibilitar o resgate da cultura brasileira por meio da tematização das origens culturais, despertando a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania, (FERREIRA, Vanja, 2005, Pg. 16). Além de tudo que o foi citado ao se trabalhar o ritmo, desenvolve-se um conjunto de outras capacidades como flexibilidade, velocidade, resistência, coordenação, equilíbrio, freio inibitório, percepção auditiva e visual e a orientação espaço-temporal.

Questionou-se aos professores o tipo de metodologia utilizada para o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

> ***P1***- *Em minha escola todo ano ensaio quadrilha caipira, e o método é voltado ao tema "festa junina".*
> ***P2-?***

Nesse questionamento fica claro que o professor confunde festividades comemorativas com o conteúdo de dança, que deve ser ensinado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 51) que este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal, expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Como retrata Marques que na data de 1997, a dança passou a fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ganhando assim o reconhecimento como forma nacional de conhecimento que deve ser trabalhado nas escolas, (MARQUES, 2007, p. 15). É de suma importância que os professores utilizem metodologias adequadas para trabalhar esse conteúdo para que não se torne movimento pelo movimento e sim o aprendizado pelo movimento como defendido por FERREIRA, 2005.

> A dança na escola quando aplicada com metodologia adequada e, principalmente, com consciência pedagógica, passa a ser uma ferramenta de grande valia na prática da educação física escolar, pois além do desenvolvimento corporal, possibilita que o educando amplie sua capacidade de interação social, contribuindo, assim, para a promoção de atitudes de valorização, respeito à diversidade, apreciação de manifestações expressivas e culturais e melhoria da aprendizagem, uma vez que envolve e desenvolve todos os princípios psicomotores. (FERREIRA, Vanja, 2005, Pg. 79).

Perguntou-se aos professores as facilidades encontradas para o desenvolvimento deste conteúdo para as séries em que atua.

> ***P1-*** *"Todo ano trabalho ensaio de quadrilha e os alunos gostam e já se tornou tradicional, não tenho dificuldades quanto a isto".*
> ***P2-*** *Infelizmente nenhuma.*

Nota-se que ambos os professores não tem nenhuma facilidade diferentemente como relatam acima, pois referem-se à dança escolar como coreografias de festas comemorativas e não como conteúdo, sendo que há uma grande diferença entre ambas, a dança na escola diferentemente da dança praticada fora da escola devem trabalhar o socioafetivo, as diferentes culturas como afirma GRANDO, 2005.

> Na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou a imitação de modelos televisivos, frequentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira critica e construtiva (GRANDO, Beleni Salete, 2005).

Em relação às dificuldades apresentadas pelos professores no desenvolvimento deste conteúdo para as séries iniciais do ensino fundamental

> ***P1-*** *Simples, a cultura do esporte já esta inserida dentro do cotidiano da escola, que trabalhar dança seria muito difícil mais não impossível, conforme ressalto abaixo.*
>
> ***P2-*** *Falta de espaço próprio para a atividade, bem como pouca participação ou adesão dos alunos.*

A partir deste questionário um professor cita que não trabalha com o conteúdo dança devido ao esporte já estar inserido na escola, já o outro por falta de espaço apropriado ou ainda a pouca participação dos estudantes. Porém, sabe-se que os escolares têm o direito ao conhecimento de todos os conteúdos presente na Educação Física e que os professores devem adaptar as aulas para os locais que serão ministradas as aulas. Fica claro aqui que os professores apresentam muita dificuldade para o trabalho com dança já que os mesmos não demonstraram nem mesmo o interesse de tentar propor o trabalho com a dança aos seus alunos nas aulas de Educação Física, alegando falta de interesse dos escolares ou o mais comum a falta de espaço apropriado.

Os professores devem trabalhar em suas aulas as variedades da dança, já que as mesmas são de grande importância no desenvolvimento cultural dos escolares, desde as populares até as clássicas como relata ELENOR, 2004, "podemos citar a dança folclórica, a dança popular ou social, a dança carnavalesca, a dança de salão, o jazz e o ballet, entre outro". (ELENOR, 2004, pg.90). Os professores devem trabalhar a dança, assim como trabalham os demais conteúdos da Educação Física, pois proporciona a vivencia de novas culturas como cita ELENOR, 2004, pg.90, "dança assim como o esporte, é uma das manifestações da cultura do movimento mais importantes e relevantes em todo o mundo".

A aceitação dos escolares com relação a este tipo de conteúdo segundo os professores:

> ***P1-*** *Para quem gosta de dança, desenvolve a danças dentro das aulas de educação é fácil falar, estes professores só trabalham esportes? Não oportuniza seus alunos a dançar, participar da dança. Falar é uma realidade que não se aplica a prática, executar sim é a palavra pois voltando a mesma pergunta ao professor que trabalha com a dança bastaria perguntar, quantos jogos intercalasse você já participou com o seu aluno? E interescolar? E regionais? E estaduais? E brasileiro?, não estaria também este professor que trabalha com dança, privando seus alunos de participarem de tudo que citei? Ah, não venham dizer que dá para se desenvolver um projeto de dança dentro da uma unidade escolar, e ainda levar o aluno a participar de tudo isto, porque ninguém é mágico, uma vez ou outra em um aquecimento em uma dinâmica é possível sim se trabalhar ritmos e movimentos da dança, mais que isto ter temos que optar ou "esporte" ou "dança".*
> *Sem contar a aceitação, não é da noite para o dia que se muda uma cultura, é aos poucos, quanto a aceitação ela não existe nem da parte das meninas nem dos meninos o segue tenho certeza que um bom projeto de dança pode e deve ser executada com sucesso e com envolvimento dentro de uma unidade escolar, com tudo isto leva tempo, tempo para execução, tempo para aprendizado, e com certeza o profissional ira estar deixando a desejar em outros conteúdos.*
> ***P2-*** *Somente alguns alunos se propõe a participar dessas atividades e conteúdos.*

Referente ao mesmo tema quando indagado aos alunos se gostaram de vivenciar as sessões de dança. Neste questionamento, dos (14) quatorze escolares pesquisados (12) doze responderam que sim e (02) dois responderam que não. Enquanto ambos os professores disseram que não trabalham o conteúdo dança mediante a falta de interesse dos escolares a falta de tempo para o ensino desse conteúdo. Aqui há uma incoerência, já que os alunos mostram grande interesse pelo aprendizado da dança em suas aulas de educação física.

Percebe-se nesse questionamento que há a aceitação dos escolares para o trabalho desse conteúdo nas aulas de Educação Física. A dança traz muitos benefícios para os escolares tanto físico como mental e também social, como defende (FERREIRA, Vanja, 2005, Pg. 20), que são muitos os benefícios que a dança proporciona aos praticantes, então cabe aos professores o papel de ser o mediador entre o conteúdo dança e os escolares. Não que a dança deva ter exclusividade, ou que ela seja mais importante, mas sim que ela esteja presente nas aulas de Educação Física como propõe SANTOS, 2002, pag.88, "a proposta não é que se eleja um bimestre ou um dia para o trabalho com dança, mas que ela faça parte das aulas, assim como os demais conteúdos".

Perguntamos aos escolares sobre os ritmos que eles queriam que tivessem em suas aulas de Educação Física e também com relação às danças ou ritmos que são trabalhados nas aulas de Educação Física, os escolares responderam que nenhum estilo de dança era trabalhado na Educação Física e dentre os ritmos que mais gostariam de praticar em suas aulas de Educação Física foram Hip Hop foi citado (06) seis vezes, o Rep (03) três vezes, o Forró (01) uma vez, o Dance (04) quatro vezes.

Mas além dos ritmos citados pelos escolares, há uma infinidade de danças que podem ser trabalhadas na escola, além das danças populares há o folclore como cita (Bregolato, 1988, p. 88) que o folclore é o retrato da cultura de um povo e é também uma forma de representar a cultura regional. Justificando assim, a importância das danças folclóricas na escola. A dança é uma arte que não morre com o passar do tempo ela se transforma, se renova a cada dia como defende MOREIRA, 2004, pg.69 que "o conteúdo da dança deve estar vinculado aos acontecimentos da sociedade, integrado na educação e na vida, sendo adaptável em qualquer época".

Conclusão

Com essa pesquisa foi possível identificar que não há a presença do conteúdo dança nas aulas desenvolvidas pelos professores pesquisados, mesmo sabendo que a dança faz parte dos conteúdos da Educação Física. Ficou claro que o esporte é a prioridade para esses professores, deixando de proporcionar aos seus escolares um conteúdo tão amplo como a dança, a qual possibilita o trabalho com a cultura, a socialização, criatividade, autoestima. Deixando de trabalhar o conteúdo dança na escola, os alunos foram privados de conhecer os diferentes ritmos, das diversidades de danças existentes tanto na nossa região como também no nosso país. Nessa pesquisa verificou-se que os professores não apresentaram nenhum tipo de metodologia, já que os mesmos não tinham a dança presente em suas aulas de Educação Física, mediante isso não tinham nenhuma metodologia para desenvolver esse conteúdo. A partir das intervenções aplicadas com os escolares pode-se perceber uma grande aceitação e quase nenhuma rejeição do conteúdo de dança, praticamente todos gostariam de vivenciar a dança nas aulas de Educação Física, percebeu-se que aceitação só não foi maior pela falta de vivência dos mesmos.

Consideramos que nesta pesquisa muitos objetivos foram alcançados com êxito, a pesquisa sobre essa temática não se finda aqui, pois a dança é um conteúdo pouco valorizado da Educação Física pelos profissionais e cabe a nós futuros professores mostrar a importância e novos caminhos de pesquisa que a valorizem cada vez mais como conteúdo nas aulas de Educação Física, pois só assim a mesma ganhará seu espaço e conseqüentemente, mais pessoas conhecerão e poderão usufruir de seus benefícios.

Referências

BELENI, Salete Grado. **Cultura e Dança em Mato Grosso:** Catira, Curussé, Folia de Reis, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabloca na Região de Cáceres. Cuiabá-MT: Unemat, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997, P. 51, 53.

BARRETO, Débora. **Dança**: ensino, sentido e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BREGOLATO, Roseli. **CULTURA CORPORAL DA DANÇA**. Volume 1. São Paulo. ícone, 2000.

ELENOR, Kunz. **Transformação Didático Pedagógico**. Ed. 6°. unijuí, 2004.

FERREIRA, Vanja. **Dança Escolar**: Um novo ritmo para a educação física. Rio de janeiro: Sprint, 2005.

GONÇALVES, Marina. **Por Que Dança na Escola?** Disponível em: http://silvio.marina.sites.uol.com.br/pessoal/pq.htm> Acesso em: setembro de 2012.

GRANDO, Beleni Salete. **Cultura e Dança em Mato Grosso:** Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabloca na Região de Cáceres. Cuiabá: Unemat Editora, 2005.

MARQUES, ISABEL A. **Dançando na Escola**. 4 ed. São Paulo: cortez, 2007.

MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física Escolar**: Desafios e Propostas. (org). Jundiaí, SP. Fontoura, 2004.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. Volume 3,n°1,junho/1997. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf> Acesso em: setembro de 2012.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação**: Princípios, Métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação**: pré-escola á universidade. 4°ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SANTOS, Eliane S. Oliveira dos. **OFICINA:** A dança fortalecendo sua presença nas aulas de Educação Física Escolar. Seminário Estadual de Educação Física e Esportes, I. Secretaria de Educação, Cuiabá, 2002. P. 87, 90.

SOMACAL, Eliane. **A Dança nas Aulas de Educação Física**. Caxias do Sul/RS TCC – 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

ANEXO A : QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES. SOMACAL (2006).

ESCOLA:_____
Bairro:_____
Atuação: ( )Educação Infantil
( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental
( ) Anos finais do Ensino Fundamental
Sexo: ( ) F ( ) M Data de Nascimento:_____
Ano de formação: _____
Tempo de atuação na área:_____
Tempo de atuação nesta escola:_____

Questões:

1. O conteúdo dança faz parte do seu planejamento de Educação Física? De que forma?
2. Que tipo de metodologia é utilizada para o desenvolvimento do conteúdo dança?
3. Quais as facilidades encontradas para o desenvolvimento deste conteúdo para as séries em que atua?
4. Quais as dificuldades no desenvolvimento deste conteúdo para as series em que atua?
5. Como é a aceitação dos escolares com relação a este tipo de conteúdo?

APENDICE A : QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.

ESCOLA:_____
Bairro:_____
Série: ( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental
( ) Anos finais do Ensino Fundamental
Sexo: ( ) F ( ) M Data de Nascimento:_____

Questões:

1. Nas aulas de Educação Física é trabalhado o conteúdo dança?

( ) SIM ( ) NÃO

2. Você gostou de vivenciar as sessões de dança?

( ) SIM ( ) NÃO

3. Quais as danças ou ritmos que foram trabalhados nas sessões que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física?

O IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE RAÇA, NEGROS E FUTEBOL

Vilma Aparecida de Pinho
Pós-Doutoranda em Educação Física/ UFMT

José Tarcisio Grunennvaldt
Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFMT
PNPD: Programa Nacional de Pós-Doutorado – Capes
vilmaaparecidadepinho@gmail.com

Resumo

O imaginário social sobre raça – que guarda no racismo sua ideologia – evocada no futebol pelo termo "macaco", situação de ofensa racial, ampara-se nos valores etnocêntricos de "homem" desenvolvidos pela "ciência" sobre a diversidade humana criada nos séculos XVII e utilizada até o século XIX no Brasil. Este artigo aborda as teorias racialistas, sua origem e desenvolvimento no Brasil, e o imaginário social sobre raça que emerge no futebol brasileiro. O objetivo é analisar os modos como o racialismo se reinventa na sociedade contemporânea, especialmente tomando para análise o sentido de "macaco", termo reiteradamente emergente no futebol. Nossa base empírica é o futebol no Mato Grosso praticado da década de 1950 à de 1970 o qual pesquisamos a partir da história oral. O resultado das pesquisas indica que o racismo manifesta-se pelo mito negro, que é ativado pelos significantes do arquétipo "macaco" cuja figura encarna os princípios do racialismo e, na hierarquia dos valores, adquire concepção de inferioridade. O futebol é o lazer favorito dos brasileiros, mas os processos de racismo no interior dos estádios configuram-se em uma descivilização que marca o quanto as condutas são controladas em uma sociedade, cujas referências culturais são etnocêntricas e hierarquizadoras da diversidade humana. É pela cultura que se aprende o racismo, é pela cultura que se desconstroem tais concepções. A escola, nesse caso, tem papel fundamental na formação de crianças e jovens para a diversidade humana, pois cabe a ela promover conhecimentos e vivências (de corpo encarnado) que transformem as sensibilidades.

Palavras-chaves: imaginário social, racismo, negro, futebol

Introdução

O imaginário social sobre raça – que guarda no racismo sua ideologia – evocado recentemente nos estádios de futebol pelo uso do termo "macaco", situação de ofensa racial, ampara-se nos valores etnocêntricos de "homem", desenvolvidos pela "ciência" sobre diversidade humana criada nos séculos XVII e utilizada até o século XIX no Brasil. Permanece, portanto, segundo a concepção darwinista de evolução, imerso no plano primitivo, [e] biológico do desenvolvimento humano.

Este artigo aborda as teorias racialistas, sua origem e desenvolvimento no Brasil e o imaginário sobre raça que emerge no futebol brasileiro. Nosso objetivo é analisar os modos como o racialismo se reinventa na sociedade contemporânea, especialmente tomando por base a análise o sentido de "macaco", termo reiteradamente emergente no futebol. Nossa base empírica é o futebol no Mato Grosso praticado da década de 1950 à de 1970 o qual pesquisamos a partir das histórias de vida, mediante inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, estágio Pós-Doutoral.

As teorias racialistas: origens

No século XIX, período em que a antropologia pretendia ser cientificamente moderna, para classificar, utilizou, em conjunto com a cor da pele, tipos de cabelos, estatura, formato dos lábios, do nariz e o índice cefálico, condição social e cultural, atribuindo elementos hierarquizadores à

diversidade humana (PINHO, 2010). Essa autora, fundamentada em Todorov, destaca que o racialismo refere-se a um movimento de ideias nascido na Europa ocidental, cujo grande período vai de meados do século XVIII a meados do século XX. Trata-se de um conjunto de doutrinas sobre a diversidade humana, que se conjuga entre cinco características principais que amalgamadas serviam como parâmetros "científicos" para discutir a humanidade.

O primeiro postulado da doutrina racialista preconiza que *existem raças humanas*. Os grupos humanos, cujos membros apresentavam características físicas comuns, são raças, semelhantes às de espécies animais e seria uma aberração, segundo o racialista, o cruzamento entre diferentes delas. A noção de existência de raça se conjuga com o segundo pressuposto, que preconiza a existência de solidariedade entre o físico e a cultura. Realiza-se um arcabouço de explicações para afirmar que os grupos humanos com aparência semelhante são raças, postulando uma relação de causa entre o físico e a moral. Essa doutrina prega *a continuidade entre o físico e a moral* com argumentos de que as características culturais são herdadas pela transmissão hereditária prevendo a impossibilidade de modificá-la mediante a educação. É o que comumente denominamos de determinismo racial, dada a relação causal do físico sobre o comportamento (PINHO, 2010).

O terceiro postulado racialista indica *a ação do grupo sobre o indivíduo.* Diz o autor que "O comportamento do indivíduo depende, em grande medida, do grupo racial a que pertence" (TODOROV apud PINHO, 2010, p. 35). A *hierarquia universal dos valores* é a quarta proposição do pensamento racialista, na qual, baseada na raça e na cultura, realiza-se uma hierarquia única de valores e de padrão de avaliação com o qual se fazem julgamentos universais.

> No plano das qualidades físicas, o julgamento de preferência toma facilmente a forma de uma apreciação estética; minha raça é bela, as outras são mais ou menos feias. No plano do espírito, o julgamento refere-se a qualidades tanto intelectuais, uns são burros, outros inteligentes, quanto morais, uns são nobres, outros, bestiais (TODOROV apud PINHO, 2010, p. 36).

Na quinta premissa, o racialismo elabora *políticas baseadas no saber*. A partir da crença na existência de raças, do determinismo racial, da hierarquia construída na qual o branco fica no tipo de qualidades mentais, morais, estéticas, religiosas, funda-se um ideal político em que as raças consideradas inferiores podem viver sob a ordem do pensamento e das ações europeias. A teoria passa à prática e o racialismo se torna ideologia; "a submissão das raças inferiores, ou mesmo sua eliminação, pode ser justificada pelo saber acumulado a respeito das raças" (TODOROV apud PINHO, 2010, p. 36).

As proposições de Buffon defendem que há uma unidade humana pelo fato de poderem realizar-se fecundações entre brancos e negros. Há, portanto, a pertença de uma só espécie. Como um típico naturalista à época, fundamentava seus argumentos no fator biológico, mas utilizava a sociabilidade como critério para fazer julgamentos de valor e construir uma escala hierárquica no interior dos grupos humanos. Buffon argumentava a existência de grupos humanos inferiores e superiores, e afirmava que, se um determinado grupo humano apresenta-se em pequeno número, é porque não soube utilizar as técnicas de linguagem para chegar à racionalidade e à organização de uma sociedade maior.

O racialismo de Buffon, autor francês, aponta *a cor da pele, a forma e o tamanho do corpo* como particularidades da diversidade humana, para opor a "civilização" ou a "polidez" à "barbárie" e à "selvageria". Desse modo, correlaciona a solidariedade entre os aspectos físicos e culturais, demonstrando o determinismo racial, comumente utilizado, naquela época, para classificar os povos. Segundo o pensamento de Le Bon:

> Baseando-se em critérios anatômicos bem claros, como a cor da pele, a forma e a capacidade do crânio, foi possível estabelecer que o gênero humano compreende várias espécies claramente separadas e provavelmente de origens muito diferentes. [Na parte inferior da escala, encontram-se] 'as raças primitivas'; 'nenhum traço de

> cultura' [entre esses selvagens que ficaram num estado] 'vizinho ao da animalidade'; 'Não há exemplo na história antiga ou moderna de um povoamento negro ter se elevado a um certo nível de civilização' (TODOROV apud PINHO, 2010, p. 39).

Nessa citação, estão presentes as proposições que formam a doutrina racialista: a convicção da existência de raças humanas, a hierarquia universal de valores e o cultural subordinado ao biológico. Renan, Le Bon, Buffon, Taine e Gobineau eram "cientistas" que, independentemente de pressupostos sobre a origem humana, defendiam que a raça inferior é constituída pelos negros da África, pelos nativos da Austrália e pelos índios da América.

As [1]elites brasileiras conheceram muito bem as correntes de pensamento racialistas que postulavam a inferioridade das raças não brancas e faziam, a partir delas, a classificação hierarquizadora dando "o curso às ideias de diferenças raciais inatas e de degenerescência mulata" (SKIDMORE, 1976, p. 66-67).

> A base do seu argumento era que a pretendida inferioridade das raças índias e negras podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas. [...] todas as tentativas dessa natureza repousavam sobre a idéia de que as diferenças físicas podiam de algum modo, provar a existência de outras diferenças. Os vulgarizadores da escola etnológico-biológica usavam os instrumentos de uma nova ciência, a antropologia física, para dar base científica aos preconceitos preexistentes sobre o comportamento social dos não brancos.

A partir desse mesmo embasamento teórico, faziam-se testes buscando discernir níveis de inteligência entre brancos e negros, sempre tendo em mente "provar" que os brancos eram superiores. Uma das linhas de pensamento racistas no Brasil se embasava no darwinismo social. Postulava a evolução das espécies e a sobrevivência dos mais aptos a partir das classificações e hierarquizações dos grupos humanos.

O que era apenas "diferente tornou-se desigual; e a crença subjetiva na inferioridade biológica e cultural de certas raças desqualificou socialmente aqueles que são identificados por características pressupostas como 'inferiores'" (SEYFERTY, p. 1). Raça, para além de ser símbolo de diferenciação e hierarquização entre os grupos humanos, no século XIX, no Brasil, afirmou-se como conceito científico. Segundo essa autora:

> [...] assumiu a forma do 'darwinismo social' e sua variante francesa, a antroposociologia [...] estas correntes de pensamento racista levaram às últimas consequências o argumento da sobrevivência dos mais aptos e justificavam claramente a dominação imperialista das raças classificadas como inferiores, isto é as raças não brancas (p. 2).

É válido ressaltar que as teorias racialistas caíram por terra com o advento da noção de cultura. Não se pode olvidar que em *América Latina: males de origem* (1905), Manoel Bomfim desenvolve um pensamento ousado que contrapõe as ideias correntes sobre as teorias racialistas[2] que se baseavam na frenologia e no determinismo geográfico para julgar as "raças" como superiores ou inferiores na escala de desenvolvimento quando asseverava que não há razões científicas, nem outras que autorizam declarar um povo, qualquer que ela seja, incapaz de progredir.

No Brasil, a raça/cor é utilizada como abordagem sociológica e antropológica para compreender as desigualdades sociais e os diferentes impactos de políticas para as populações negras e indígenas; assim como no estudo de modos de vida, processos de identificação e estratégias de inserção social de negros. Mas as ideias sobre raça permanecem no imaginário social, pois que saíram dos centros

1 Ver as produções de Nina Rodrigues.

2 A teoria da desigualdade inata das raças defendida por teóricos como Gobineau e Le Bon, e repetida por intelectuais brasileiros, era na virada do Século XIX, uma verdade plenamente aceita, principalmente pelos seus pressupostos científicos. "A tese do parasitismo social (formulada por Bomfim em contraposição ao discurso que atribuía ao fator raça as causas profundas dos "males de origem" da América Latina desnudava a lógica do processo de dominação externa (pelo colonialismo) e interna (pelas elites dirigentes) a que os povos latino-americanos estavam submetidos (AGUIAR, 2000, p. 49).

culturais e se tornaram senso comum; assim, influenciado pelos estímulos culturais, o brasileiro busca esconder suas origens negras e indígenas para se livrar do preconceito e da discriminação racial. Tomaremos o futebol para discutir sobre o negro e o imaginário social sobre raça pelos seus significados e efeitos na alocação social e cultural do negro.

O negro no futebol

No futebol brasileiro, o negro enfrentou barreiras raciais e sociais (negro e pobre) para adentrar no esporte, mas, ao entrar, se torna símbolo e herói pela competência no jogo (Rodrigues Filho, 2003). Para muitos homens negros, sofridos com as barreiras raciais no pós-abolição, "dar um chute na bola era um ato de emancipação", o jogo, o lúdico, tornou-se trabalho (ROSENFELD, 2013, p. 85). Afirma Murad (1996) que havia uma conjuntura pós-alforria, que compunha a estrutura discriminatória da formação social brasileira:

> Nos primeiros clubes de futebol brasileiros impuseram critério de cor e classe. Barreiras sociais rígidas, intransponíveis, nas primeiras décadas, verdadeira violência contra negros, mulatos e brancos pobres. Esta sim a primeira forma de violência do futebol brasileiro. [...] perfeitamente bem enquadrada naquele *zeitgeist* estigmatizante. (Idem, p. 96).

Pereira (2000) afirma que, no sistema de profissionalização, houve oportunidade de diluir as barreiras de raça/cor, por volta de 1933, quando jogadores negros como Domingos e Leônidas se projetavam, a despeito da discriminação racial, no futebol nacional e internacional. Havia garantia de jogadores negros nos clubes brasileiros brilharem, mas a igualdade de oportunidades em outras esferas da vida, como acesso à educação, trabalho, saúde e moradia, estava longe de ser uma realidade. Mas no futebol, significativo esporte no país, as tensões raciais, aparentemente, deixaram de fazer sentido a partir dos anos de 1930.

> A regulamentação do profissionalismo aparecia, nesse contexto, como uma solução perfeita para essa crescente tensão racial. Ao diferenciar claramente jogadores de sócios, ele permitiria que fossem respeitados os critérios técnicos de escolha das equipes sem que se dissipassem o preconceito e as discriminações raciais que se faziam presentes em torno de jogadores como Leônidas e Grandin (PEREIRA, 2000, p. 325).

O brasileiro começou a ter orgulho do negro no futebol, quando o esporte se internacionalizou e foi correlacionado ao sentimento de patriotismo. Leônidas e Domingos são quase venerados, mas foi o futebol e seus significados que canalizaram as emoções para o sentido de nacionalidade. Nesse aspecto, o futebol ajuda na superação do racismo, no campo, especialmente, como afirma Wisnik (2008), mas essa democracia racial não se estende para a sociedade mais ampla, na qual o próprio jogador negro campeão pode ser discriminado, conforme Pinho e Grunennvaldt (2014) constatam em Mato Grosso.

> Eu sei que o futebol tem dessas coisas, vou dizer pra você que eu sempre evitei sair assim, nos clubes que era mais frequentado por pessoas que eram da elite, pra evitar certas coisas porque eu sou negro né? Mas, através da bola a gente era convidado e a gente ia meio receoso, mas sempre tinha um outro negro junto comigo, Glauco, eu acho que você vai falar com ele, Glauco é meu compadre (Accácio, agosto de 2014).

A narrativa evidencia que ser jogador negro campeão tornava mais leve a condição racial. Mas não era o suficiente para se sentir totalmente confortável nos grupos sociais, pois, embora fossem bem recebidos, frequentavam com receio as festas da elite. "O ser negro exigia uma vigilância

constante para se resguardar de situações constrangedoras. Havia um processo de aceitação e negação dependendo do espaço social, uma vez no clube, era herói, mas, uma vez na sociedade, era negro, estando passível de ser discriminado" (PINHO & GRUNENNVALDT, 2014, s/p).

Equipe do Mixto, Campeão de 1959



Fonte: Pinho e Grunennvaldt (2014).

Os jogadores entrevistados pelos autores foram Accácio e Marcelo, ambos na parte de baixo da foto. Accácio é o primeiro da esquerda para a direita, Marcelo o terceiro. Nesse certame de 1959, no qual o Mixto foi campeão, houve participação de dez equipes. Os jogadores negros no Mato Grosso apresentavam, em um contexto de futebol "amador" entre as décadas de 1950 e 1970, práticas e hábitos que permeavam a seriedade do profissionalismo. Esses jogadores se dedicavam ao máximo visando conquistar os campeonatos, apesar de certa precariedade material, faziam treinamentos e concentração. Além disso, cuidavam do "corpo" com hábitos de alimentação e sono saudáveis Pinho & Grunennvaldt, (2014).

O estudo destaca que, embora o Mixto Esporte Clube tivesse passado por inúmeras crises de gestão, inclusive ficando de fora dos campeonatos nos últimos anos, foi grande a importância dessa geração de jogadores, especialmente dos negros, pela força no desenvolvimento de subjetividades com o esporte, pois o sentimento de amor pelo futebol ficou enraizado no imaginário social dos mato-grossenses. Afirmam os autores que "as configurações dos sujeitos criaram uma estrutura tangível de materialidade e subjetividade no esporte. Ou seja, [...] desenvolveram o aparato cultural (simbólico) para o crescimento do futebol que se constitui importante atividade de lazer no estado de Mato Grosso" (PINHO & GRUNENNVALDT, 2014, s/p).

Uma das hipóteses com a qual começamos flertar ao ler "Veneno remédio" (WISNIK, 2008), a respeito do negro no futebol, seria a representação simbólica da vitória do negro no futebol. O significado seria o contrário do "sentimento de vira-latas" cunhado por Nelson Rodrigues quando atribuíram a raça/cor dos jogadores à derrota brasileira. O cronista fez menção ao profundo sentido de inferioridade do brasileiro. A figura do negro campeão simbolicamente apazigua o mal-estar psíquico (profundo complexo de inferioridade do colonizado também discutido por Frantz Fanon), porque ele era a figura de nossa representação de inferioridade como nação, segundo o imaginário racista.

No Brasil, a importância do negro no futebol manifesta-se pelas ações de Garrincha que leva a um extremo espetacular as possibilidades do drible que se coloca na dinâmica do jogo pelo corpo que é uma construção social. O drible no futebol é um fundamento de finta:

> "negaceio, movimento que se dá e não se dá, em fração de segundo, confundindo a expectativa do adversário e explorando essa confusão instantânea. Nesse sentido, ele é uma perturbação da linearidade que produz um efeito poético; é *chiste*, produzindo uma prazerosa e desconcertante suspensão do recalcado um instantâneo do inconsciente" (WISNIK, 2008, p. 230).

Nas Copas do Mundo de 1958 a 1970, Garrincha apresentou um desempenho que o aproximava de seres míticos (como o currupira de pés virados para trás da cultura popular brasileira), pois "era astuto, ágil, impossível de pegar e, por causa de seu alinhamento, capaz de se mover em direções imprevisíveis, capacidade potencializadora pela sua extraordinária aceleração" (WISNIK, 2008, p. 276). E Pelé, o rei, tinha uma capacidade de ver e adivinhar o lance em movimento "[...] salta assim, nessa formulação, para o pulo-do-gato; o campo é uma entidade total, mental e tátil, que desemboca no gol. A percepção dinâmica de todos os elementos envolvidos no espaço-tempo, *bola-homem-campo-meta*, é extensão da pele e intelecção do momento vivo". Pelé quebra a dicotomia campo e bola, pois, como afirma o autor, "os dois são o mesmo, quando gravitam num espaço que é um corpo através de um corpo que atrai consigo o espaço" (Idem, 2008, p. 290).

Até a década de 1970, o futebol brasileiro já havia desenvolvido uma linguagem poética com as jogadas de Garrincha, Pelé, Leônidas, Domingos etc. Essa linguagem se torna cultura no esporte e será amplamente utilizada por futebolistas negros e brancos nas gerações seguintes Murad (1996); Wisnik (2008).

Embora o negro tenha contribuído sobremaneira no futebol e em outras instâncias da sociedade brasileira, o imaginário social sobre raça se ampara ainda no racialismo, ou seja, no conjunto de teorias raciais, mas agora não mais como ciência, mas como mito, estereótipo.

O mito negro no futebol: aspectos simbólicos da violência racista

Souza (1983) afirma que o mito é uma fala, um discurso - verbal ou visual, uma forma de comunicação. Mas o mito, segundo a compreensão da autora, é uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história. É "instrumento formal da ideologia, que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-politico-ideológicas e psíquicas". É um conjunto de representações que resulta do "funcionamento do psiquismo em que predomina o processo primário, o princípio do prazer e a ordem do imaginário" (1983, p. 25).

O mito negro configura-se em variáveis que produzem singularidade do problema negro: 1) pelos elementos que entram em jogo na composição desse mito; 2) pelo poder que tem esse mito de estruturar expectativas e exigências, ocupado e vivido pelo negro enquanto objeto da história. O mito negro é uma figura do insólito, do diferente. O diferente do negro tem na figura do branco a sua referência, pois o negro se associa à figura de inferior e subalterno. O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. É uma mensagem ideológica.

> A representação do negro como elo entre macaco e o homem branco é uma das falas míticas mais significativas de uma visão que o reduz e cristaliza à instância biológica. Esta representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes, único lugar de onde é possível partilhar do mundo simbólico e passa da biologia à história (SOUZA, 1983, p. 28).

Isso quer dizer que, ao gritar "macaco" nos estádios de futebol[3] não evoca as teorias racialistas, ela evoca um mito, uma narrativa, que, em cumplicidade com as simbologias atribuídas a ele pela cultura, funciona como arquétipo. O "macaco" atribuído ao negro é arquétipo, pois eis que muito revestido de simbologias, que organiza o imaginário (individual e coletivo) e se estrutura por uma linguagem que torna visível o invisível e seus efeitos são múltiplos e duradouros. Traçando a estrutura antropológica do imaginário racial brasileiro, o macaco é um arquétipo "substantivo", integrado ao mundo dos animais, a natureza. Lembra o homem primitivo, o qual, segundo as leis das correntes racistas, nasceu em centro diferente. Essa concepção tem suas origens no pensamento poligenista, não sendo possível a "evolução" nem via educação no contato com o branco.

Essas ideologias raciais remontam a um processo de desqualificação que não pertence ao cientificismo dos séculos XIX e início do XX, embora tenha suas origens nele. Na arena do esporte, especialmente futebol, a mídia cumpre o papel de registrar e divulgar as atitudes racistas e essa publicização remexe na ferida do brasileiro que a essa altura já desenvolveu uma consciência mais apurada e crítica sobre as relações raciais no Brasil, não tolerando esse tipo de atitude considerada natural à época de Pelé e outros jogadores negros que atuaram da década de 1950 à de 1970 entrevistados por nós.

O esporte, o futebol, as emoções e as tensões raciais

Norbert Elias (1992), ao estudar os processos sociais de longa e lenta duração, afirma que o desenvolvimento do esporte se iniciou no período medieval com a caça às raposas, no qual se organiza um quadro de animais, pessoas e ferramentas em interdependência para o sucesso da caçada. À época, o prazer se situava na emoção da morte e subsequente ingestão do animal caçado. Entretanto, desapareceu a emoção de caçar para comer e houve um deslocamento na ênfase do prazer para o puro excitamento da busca. Matar a raposa era fácil, mas o sentido do entretenimento estava em prolongar o processo de busca. Elias quis dizer que a excitação da busca é real e é o que vale. O esporte moderno, "realidade" de jogo é uma atividade mimética que decorre de ações humanas com certo nível de controle nas condutas, ainda que em situação de excitação.

O fundamento básico das atividades de lazer é o repouso, o descanso, o entretenimento. Não há sociedade que exista sem lazer, ainda que sejam rituais, promovem emoções e prazer. Desde que os impulsos passam a ser controlados, o lazer se destaca como a atividade de equilíbrio das emoções humanas que vivenciam tensões no cotidiano do mundo do trabalho. O esporte se constitui nesse processo como uma das facetas da sociedade para viver emoções e restabelecer as tensões criadas pelo rígido, sério, sem riso. Os sentimentos de alegria são necessidades humanas bastante reprimidas nas atividades sérias (trabalho) desenvolvidas na modernidade Elias (1992); Rodrigues, (1999).

Para Norbert Elias, o futebol faz parte do arcabouço de atividades de lazer inventadas pelo homem moderno. Trata-se de um confronto mimético (não real) que permite o sentimento coletivo e manifestações intensas de emoções. Mas, como jogo, se compõe de normas que conduzem as movimentações corporais sob controle e, com a modernização, foi inventado com técnicas e táticas que de certa forma não incorrem em risco ou perigo para os participantes.

As evocações da telespectadora no futebol e outros casos de racismo no esporte não podem ser vistos como algo isolado, pois na verdade encarnam e expressam um sentimento, cujas origens estão nas tensões das relações vivenciadas na sociedade brasileira. Afirma Norbert Elias que é difícil discernir o que é real e o que é jogo no futebol, mas que o esporte perde seu valor humanizador e de lazer quando se imprime nele as tensões reais.

3 Os gritos de "macaco" direcionados por alguns torcedores do Grêmio ao goleiro Aranha, do Santos, no jogo do dia 28 de agosto de 2014. Grafite foi xingado de "negro de m..." pelo zagueiro Desábato, que jogava no Quilmes, da Argentina, em uma partida pela Libertadores de 2005.

O futebol fornece um quadro imaginário que se destina a autorizar o excitamento (as emoções). Mas quando expressa com sentimentos de ódio racial, ainda que seja inconscientemente ou por ignorância, carrega um traço de descivilização que aflige o grupo maior. Ainda que esteja em um universo simbólico de expectador/torcedor de uma atividade de lazer que permite evocar sentimentos de amor, ódio, tristeza, alegria, é proibido denominar um futebolista negro de "macaco", porque desloca o imaginário do lazer (mundo mimético) para um mito, que uma vez evocado tem validade por causa dos sistemas simbólicos que engendram seus significados.

As atitudes racistas não colocam em dúvida o valor do negro como guerreiro na arena do futebol. O que está em evidência é uma necessidade tremenda de desequilibrar o controle do jogador, mas essa atitude tem a cabo uma desqualificação do negro como humano, pois o coloca, ainda que seja pela força do mito, no mundo determinado pelas heranças biológicas, sem o pleno poder de desenvolvimento. O simbólico é o que importa, o real está no significado do mito (macaco), sem história, sem cultura, porque é animal. Daí o racismo.

Considerações finais

O resultado de nossas pesquisas indica que, apesar da importância do negro no desenvolvimento do futebol, o racismo se manifesta por uma ativação do arquétipo "macaco" cuja figura encarna os princípios do racialismo e, na hierarquia dos valores, adquire concepção de inferioridade. O futebol é o lazer favorito dos brasileiros, mas os processos de racismo no interior dos estádios se configuram em uma descivilização que marca o quanto nossas condutas são controladas em uma sociedade, cujos referenciais culturais são etnocêntricos e hierarquizadoras da diversidade humana.

É pela cultura desenvolvida no plano social que se aprende o racismo, é pela cultura que se desconstroem tais aprendizagens. A escola, nesse caso, tem um papel especial na formação de crianças e jovens para a diversidade humana, pois cabe a ela promover conhecimentos e vivências (de corpo encarnado) que transformem as sensibilidades. A Educação Física, entre "o não mais" e o "ainda não", busca modos de legitimação no contexto escolar com o objetivo de formar alunos "dotados de capacidade crítica, capazes de lidar autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que os auxiliem no exercício da cidadania" (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2010, p. 12). Nesse intento, emerge nosso desafio, ou seja, o de buscar "meios" de formação em Educação Física que problematizem a cultura corporal com os processos ideológicos que se manifestam nos grupos sociais, como a inclusão e exclusão de gênero, raça/cor, religião, etnias.

Referências

AGUIAR, R. C. *O rebelde esquecido*: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro:Topbooks Editora, 2000.

BOMFIM, M. *América Latina*: males de origem.4ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

ELIAS, N. & DUNNING, E. *A busca da excitação*. Liboa: Difel, 1992.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GONZÁLEZ F. J. & FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do lugar da EF II. *Cadernos de Formação da RBCE*, p. 10-21 mar de 2010.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento.* Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MURAD, M. *Dos pés à cabeça*. Elementos básicos de sociologia do futebol. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1996.

PEREIRA, L. A. M. *Footballmania:* uma história social do futebol no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PINHO, V. A. Jovens negros em processo de "ressocialização": Trajetórias de vida e escolarização. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFF. *Tese de Doutorado*. 2010.

PINHO, V. A. & GRUNENNVALDT, J. T. O futebol e o negro: sociedade e cultura no esporte em Cuiabá. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, *Relatório* Preliminar de Pós-doutorado, 2014.

RODRIGUES FILHO M. *O negro no futebol brasileiro*. Rio de Janeiro: Firmo, 2003.

RODRIGUES J. C. *O corpo na história.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ROSENFELD, A. *Negro, macumba e futebol.* São Paulo: Perspectiva, Edusp, Ed. Unicamp, 1993.

SANTOS, N. S. *Tornar-se negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SEYFERHT, G. *O conceito de raça* e as Ciências Sociais. Texto Mimeo.

WISNIK. J. M. *Veneno remédio:* o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AS SEMELHANÇAS DO FUTEBOL DO MENINO CANDINHO - O PORTINARI - PARA O FUTEBOL DOS MENINOS CONTEMPORÂNEOS

Érica Jaqueline Pizapio Teixeira - PPGE/UFMT
Cleomar Ferreira Gomes - Orientador/UFMT

Esta pesquisa apresenta o futebol praticado por meninos da atualidade no Estado de Rondônia. Desenvolveu-se no Instituto Federal Campus de Colorado do Oeste. A real intenção foi comprovar as semelhanças no futebol praticado pelo pintor Candido Portinari quando criança na primeira década do Século XX. O menino Candinho, como era chamado, nasceu na cidade de Brodósqui Estado de São Paulo, no ano de 1903, e quando adulto apresentou as faces brasileiras dessa terra, desse povo e das culturas, através de sua pintura. Durante sua vida de artista, eternizou a infância através da arte, em particular, a sua infância. Portinari retratou as suas brincadeiras e brinquedos preferidos, em especial muitas cenas de futebol. Um futebol infantil, improvisado nas ruas ou no largo de terra vermelha da cidade de Brodósqui. Nas pinturas sobre futebol, Portinari, não vem retratando um futebol profissional, mas aquele que todo menino, certamente, já praticou em sua infância. Quando deparamos com esse tema, nas obras do artista, percebemos os pés descalços dos meninos, a bola e as traves improvisadas, o campo é a rua ou lugares similares. É exatamente esse futebol infantil, improvisado, prazeroso e saudoso que nessa pesquisa procuramos encontrar na ludicidade de meninos do Estado de Rondônia. O Instituto Federal Campus de Colorado do Oeste, é uma escola de período integral, com sistema de residência para os alunos que estudam vindos de vários municípios do Estado e de outros vizinhos. Assim, foi entrevistado um grupo de meninos entre 14 à 17 anos, sobre as características do futebol praticado por eles na infância. O grupo pesquisado são moradores de diversas cidades do Estado de Rondônia, dessa forma, podemos identificar as semelhanças do futebol praticado pelo menino Candinho e compara-lás com as semelhanças do futebol dos meninos contemporâneos do Estado de Rondônia.

Palavras-chave: Portinari. Futebol. Infância. Rondônia.

Introdução

Iniciamos esse trabalho, com a citação de Roberto da Mata, estudioso e escritor sobre futebol brasileiro:

> Basta andar por aí pra ver os campos de futebol. Eles fazem parte da paisagem urbana e rural deste país. No gramado de um jardim público, no campo de um terreno baldio ou no meio da rua, com dois pedaços de pau e uma bola de meia, surge um campo, onde, tarde, após tarde, bandos de garotos jogam ventura e desventura, em partidas que parecem não querer terminar. (MATA, 1982, p. 77).

Percebemos a relação de semelhanças entre a citação anterior com o futebol retratado e praticado pelo artista Portinari no início do século XX: "no meio da rua, com dois pedaços de pau e uma bola de meia, surge um campo". Diante da citação, vemos as características do futebol de menino, de criança que joga com um sentido de brincadeira, de improvisação e de socialização. Tais semelhanças se dão com a tela de Portinari "Futebol, 1935", onde podemos perceber na imagem a seguir, as características do futebol infantil praticado no cotidiano das crianças dos mais diversos lugares desse país, em especial identificar em Portinari, o futebol dos meninos do Estado de Rondônia, conforme vemos na figura a baixo:

Figura 1 - PORTINARI, Futebol, 1935



Fonte: Acervo Digital Portal Portinari

A princípio, discutiremos sobre a ludicidade apresentada no futebol improvisado dos meninos de qualquer tempo. Um futebol com sentido de brincadeira e não de jogo competitivo. Partiremos do entendimento voltado às práticas de brincadeiras como quaisquer outras realizadas em um contexto lúdico. Esse sentido que procuramos apresentar, podemos encontrá-lo em Johan Huizinga, ao ponto que ele apresenta o jogo imbuído numa relação com o divertimento, com a alegria e com o prazer, como podemos observar:

> ... uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites temporais e espaciais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2012 p. 16).

No jogo praticado pelo menino *Candinho* (FILHO, 1966, p. 24), aproximadamente na primeira década do século XX, encontraremos as características de um futebol regado pelos sentimentos da infância, pela criatividade e inventividade na improvisação das bolas, do espaço e das traves, como se fosse uma extensão dele menino depois de adulto: "Qualquer jogo, como qualquer meio de informação é uma extensão do individuo ou grupo."(Caillois, 1990). O jornalista Mário Filho, amigo da família de Portinari, apresenta os detalhes da infância do pintor, descrita num misto de simplicidade e magia, onde pontua uma diversidade de brincadeiras executadas pelo menino Candinho em sua época de criança. Dentre as muitas narrativas de FILHO (1966), o futebol,

é tratado na obra "A Infância de Portinari", com os detalhes mais precisos para identificarmos e comprovarmos a ludicidade presente nas partidas de futebol, com sentido de brincadeira, de pura felicidade que toda criança demonstra quando entra em contato com o brincar. Notamos, então, um trecho do futebol do menino Candinho, narrado por FILHO: "O jogo começava as quatro horas. Dois tocos de pau, de um lado e de outro, eram as balizas. Se a bola passasse pelos dois tocos, era gol. A bola era de meia. Quem fazia a melhor bola era João Negrinho." (1966, p. 116).

A citação anterior, nos apresenta algumas das características do futebol praticado pelo menino Candinho e por seus colegas, naquela época: "... Dois tocos de pau, de um lado e de outro." Podemos observar, tanto na figura 1, quanto na figura 2, ambas pinturas do artista, que imageticamente, identificaremos os tocos de pau servindo de traves ou balizas, durante o jogo, vemos também a constatação improvisada do local das partidas: a rua. "[...] arranjou um jeito de acabar logo com as vidraças partidas: tapou-as com lata. E cada vez que ouvia uma bola batendo na lata, dona Carolina tinha um consolo: - Menos uma vidraça partida!" (FILHO,1966, p. 117).

Figura 2 - PORTINARI, Jogo de Futebol em Brodósqui, 1933



Fonte: Acervo Digital Portal Portinari

Dessa maneira, vamos revelando o jogo de futebol de Portinari, ou seja, do menino Candinho, entre as ruas de sua cidade, no meio das casas, num misto de alegria e satisfação em reunir-se pelo prazer de jogar futebol num sentido lúdico, com vemos em CHATEAU, (1987, p. 21) "Para compreender a natureza do jogo infantil, é necessário, portanto, precisar essa atitude lúdica, tão misteriosa e tão cheia de encantos."

A pesquisa

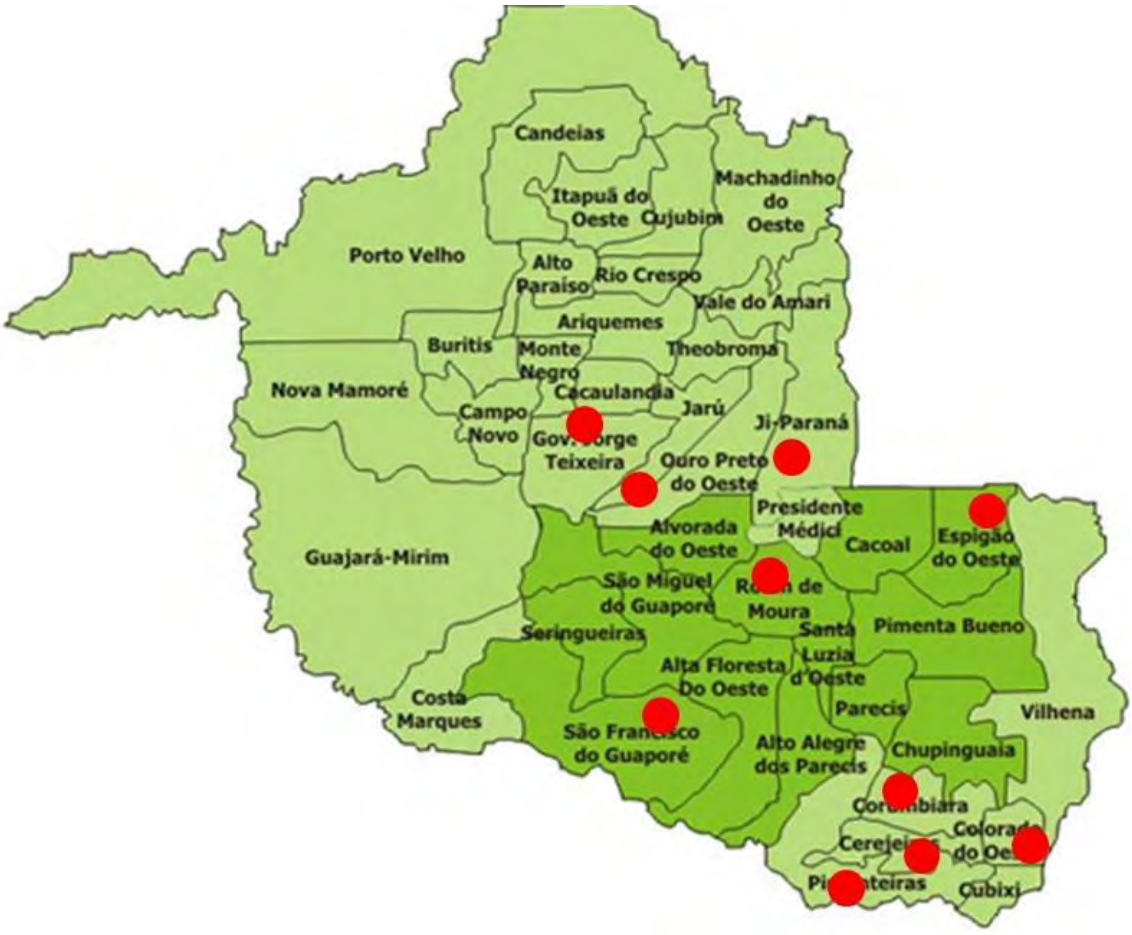
Apresentaremos assim, as informações sobre a pesquisa realizada e os resultados obtidos. Como já descrito no resumo, a intenção foi encontrar as semelhanças do futebol praticado pelo menino Candinho, no início do século XX, diante do futebol dos meninos da atualidade do Estado de Rondônia.

O Contexto e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa se realizou no Instituto Federal Campus de Colorado do Oeste, Rondônia, com alunos vindos de diversos municípios do mesmo Estado, sendo residentes, o que facilitou o contato do pesquisador, os horários e as disponibilidades de tempo. A idade do público pesquisado é de 14, 15, 16 e 17 anos. Todos cursando o 1º ano do Ensino Médio e todos do sexo masculino.

Os Municípios pesquisados foram os seguintes: Governador Jorge Teixeira, Colorado do Oeste, Rolim de moura, Cerejeiras, Corumbiara, Espião do oeste, Nova União, Urupá, Pimenteiras do Oeste e São Francisco do Guaporé. Podemos identificar os municípios pesquisados conforme a figura 3, no mapa do Estado de Rondônia. Cada bolinha vermelha se refere as proximidades do município pesquisado.

Figura 3 - Mapa do Estado de Rondônia. Os municípios pesquisados estão identificados pelas bolinhas vermelhas.



Fonte: Site Guia Geográfico/Mapa de Rondônia

Os caminhos metodológicos

Assim, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativa, com instrumental pautado em roteiro com questões onde as perguntas eram feitas diretamente com o sujeito pesquisado e as respostas anotadas. Quando analisamos Bogdan e Biklen (1994), percebemos algumas características básicas diante da pesquisa qualitativa:

> [...] A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. (BOGDAN e BIKLEN,1994, p. 47).

As perguntas foram construída no assunto futebol infantil, representado nas telas de Portinari e praticado por ele quando menino. E assim, buscando descobrir as semelhanças do futebol de Portinari, para o futebol contemporâneo praticado pelos meninos de Rondônia. Embora os resultados são recentes, as perguntas realizadas aos sujeitos pesquisados, reportam-nos para uma década anterior, no intuito de representar a mesma faixa etária dos entrevistados com a época das referências vindas sobre a infância de Portinari.

As perguntas utilizadas na entrevistas, foram as seguintes:

1. Cidade onde mora e idade
2. você jogava futebol quando era criança?
3. Como eram as características do lugar onde você jogava futebol quando era criança?
4. Você já improvisou alguma bola para jogar futebol? Cite as características da bola improvisada:
5. Havia outras brincadeiras que vocês e seus amigos utilizavam a bola? Qual ou quais?

Das análises e dos Resultados

Cidade onde moram os sujeitos da pesquisa e idade.

Como viemos anteriormente, a idade do público pesquisado é de 14, 15, 16 e 17 anos. Os Municípios pesquisados foram os seguintes: Governador Jorge Teixeira, Colorado do Oeste, Rolim de moura, Cerejeiras, Corumbiara, Espião do oeste, Nova União, Urupá, Pimenteiras do Oeste e São Francisco do Guaporé. A resposta do lugar onde mora foi revelada a partir do momento que o entrevistado demonstrava boa vontade para responder as questões. Podemos observar no mapa, figura 3, que houve várias cidades próximas umas das outras.

Análise da pergunta 2: você jogava futebol quando era criança?

Todos os entrevistados responderam afirmativamente a questão. Assim, podemos perceber que todos eles jogavam futebol quando eram meninos. Constatamos então, que os meninos de hoje, jogam futebol igualmente a Portinari menino no início do século XX e que esse jogo é muito praticado por eles, em Rondônia, podemos dizer que está em primeiro lugar na opção dos meninos. Estudando Brougère (2004), percebemos que o brinquedo participa da vida infantil do ser humano, na medida do valor que lhe atribuímos. Podemos ver o quanto o brinquedo e as brincadeiras marcaram para sempre a vida de Portinari: " O brinquedo é um reflexo, não tanto do mundo, como pensamos frequentemente ao selecionarmos os brinquedos mais realistas de

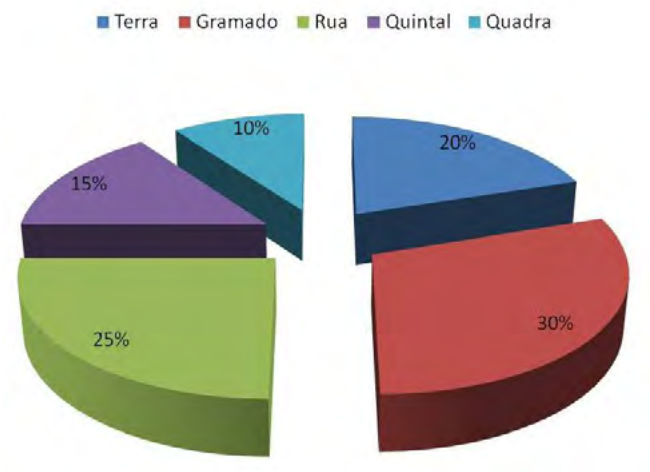
uma época, quanto da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo." (BROUGÈRE, 2003, p. 14).

Análise da pergunta 3: Como eram as características do lugar onde você jogava futebol quando era criança?

Essa pergunta foi respondida com ar saudosista de forma clara e aparente estampada na face de todos os entrevistados, semelhantes a lembrança da infância citada em Benjamin (2009, p.102): "Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; "[...] em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?". Com fisionomia de lembranças e recorações, vemos que os entrevistados sempre jogaram futebol nos mais diversos lugares.

Todos os entrevistados já improvisaram um lugar para jogar futebol, sendo os seguintes: campinho de terra, semelhantes ao que vemos na pintura "Futebol, 1935" de Portinari; campinho improvisado na rua com as traves de pau ou os chinelos para marcar o espaço de fazer os gols, como em FILHO (1966): " Dois tocos de pau, de um lado e de outro, eram as balizas". Mais uma vez vemos o retrato de Portinari presente no futebol contemporâneo. Os sujeitos da pesquisa, responderam que também improvisavam o campinho no fundo do quintal, jogavam também em campo gramado dos adultos e em quadras de esporte. Vejamos o gráfico que apresenta o percentual dos lugares improvisados para as partidas de futebol.

Gráfico - 1 - Os locais utilizados pelos sujeitos da pesquisa para jogar futebol



Análise da pergunta 4: Você já improvisou alguma bola para jogar futebol? Cite as características da bola improvisada

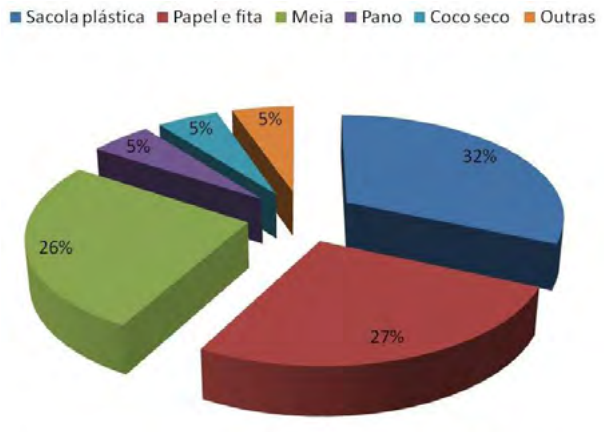
Essa questão foi de grande relevância para identificarmos as semelhanças com as bolas de meia e de bexiga de boi, que Portinari e seus amigos improvisavam e que podemos ver nos relatos de sua infância, narrados por Mário Filho:

> Os maiores não jogavam com bola de meia. Tinha uma bola de bexiga de boi, mais leve, que subia muito e às vezes parecia maluca. Chutava-se para um lado e ela tomava efeito e ia para o outro, feito um balão arrastado pelo vento. (FILHO, 1966, p. 117).

Nas respostas obtidas, os pesquisados faziam um ar de graça, estendiam um olhar distante, muitos até fechavam os olhos, no intuito de recordar, apresentando um terno prazer pelas brincadeiras e pela improvisação da bola. Vale ressaltar que todos responderam afirmativamente que já improvisaram uma bola para jogar futebol. Dentre as improvisações e criações de bolas, vemos as mais diferentes: bolas de sacola plástica, bolas de papel, de meia, de pano e até de coco seco.

Podemos constatar que o século passou, no entanto, a criatividade de Portinari ao improvisar sua bola de bexiga de boi, perpetua ainda hoje. Vejamos no gráfico 2, a porcentagem de cada tipo de bolas inventadas pelos sujeitos da pesquisa:

Gráfico - 2 - Os tipos de bolas improvisadas pelos sujeitos da pesquisa para jogar futebol

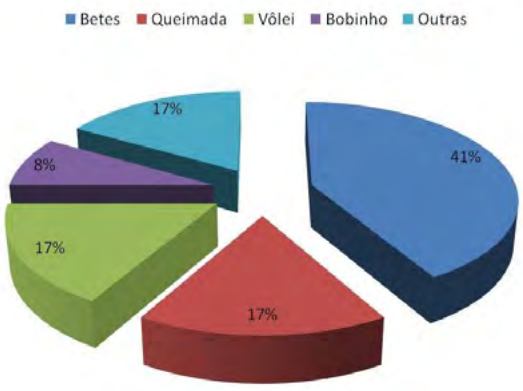


Análise da pergunta 5: Havia outras brincadeiras que vocês e seus amigos utilizavam a bola? Qual ou quais?

Diante dessa questão, os sujeitos pesquisados, responderam afirmativamente, onde podemos comprovar mais uma vez, a bola como objeto lúdico presente na infância dos meninos e numa variedade de brincadeiras. a Brincadeira campeã após o futebol, praticada pelos meninos do Estado de Rondônia é a betes. Interessante é descrever, também os depoimentos dos pesquisados ao recordarem os incidentes diante do jogo de futebol ou de betes: "Um dia eu dei uma paulada na cabeça do meu amigo, na hora que fui acertar a bola." Na totalidade dos entrevistados, mesmo sem ter uma questão que levasse a esta indagação, eles recordavam os machucados e feridas feitas nos dedões dos pés quando chutavam a bola na terra, no jogo de futebol: "A cabeça do meu dedão vivia arrancada." "Nossa, quer ver difícil era quando a gente chutava a terra... levantava a capota no dedo e enchia de terra lá dentro, o negócio doía...". No amarrar dessas falas, vemos a infância de Portinari, bem semelhante em (FILHO, 1966, p. 117) "Quando um outro qualquer, distraído, dava um pontapé numa pedra, num toco de pau, a primeira coisa que fazia era levantar o pé machucado e pular num pé só."

Vejamos o gráfico 3 que nos mostra outros tipos de brincadeiras usando a bola. Ficando depois do futebol a betes na preferência dos meninos de Rondônia, seguida da queimada. Brincadeiras estas executadas nas varias regiões do Brasil.

As brincadeiras que os sujeitos da pesquisa utilizavam bola



Considerações Finais

Podemos finalizar esta pesquisa, com afirmações relevantes diante do trabalho realizado. Buscávamos descobrir se o futebol praticado pelo menino Candinho, o grande pintor Portinari, se é o mesmo, se é parecido ou se tem alguma relação com o futebol praticado ainda hoje pelos meninos contemporâneos. Procurávamos respostas também, diante de um futebol de sentido lúdico, prazeroso, criativo. Um futebol realizado nos improvisos de espaços e de bolas.

Vimos que Portinari jogava muito futebol no seu tempo de menino, sendo na rua, no largo, local perto da pracinha. Ao pesquisarmos o futebol dos meninos contemporâneos do Estado de Rondônia, descobrimos que se faz o mesmo futebol de Candinho nos dias atuais: nas ruas, no fundo do quintal, nos campinhos e gramados.

Quando não havia bola de futebol, Portinari e seus amigos, inventavam-nas, com os mais inusitados materiais, como a exemplo, a bexiga de boi. Os meninos da pesquisa, também apresentaram grande criatividade, semelhante as da época de Portinari, como exemplo, podemos citar a bola de sacola plástica e de coco seco.

O jogo de futebol no campinho improvisado de chão vermelho trás alguns ferimentos nos dedos dos pés, na hora de chutar a bola e quando erram o chute, os meninos arrancavam as pontas dos dedos. Semelhanças e igualdades se revelam no depoimento oral dos pesquisados ao recordar com ar saudosista, os muitos dedos machucados depois das brincadeiras de futebol.

Dessa, forma, podemos afirmar que o futebol praticado pelo menino Candinho, no início do Século XX, continua perpetuando ao longo dos anos, com as características semelhantes, com o mesmo prazer, contentamentos e sentimentos, sendo o Estado de Rondônia, a certeza desse futebol.

Referências

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: 2 ed, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia** / Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória : Revisão técnica de Gisela Wajskop. – São Paulo : Cortez, 2004.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990. (Ensaios) (ed. orig. 1958, ed. ver. e aum. 1967).

CHATEAU, Jean 1908 – O Jogo e a Criança / Jean Château, trad. Guido de Almeida – São Paulo: Summus,1987.

BOGDAN, R. C, BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

FILHO, Mário. **A infância de Portinari**. Rio de Janeiro: Bloch, 1996.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura (1938). 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GUIA GEOGRÁFICO, **Mapa de Rondônia**. disponível em <http://www.guiageo.com/rondonia.htm> acesso em 18 de setembro de 2014.

MATA, Roberto. O universo do futebol.Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos.** Brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002.

PORTINARI, Caderno Linha **do tempo – Candido Portinari**. Brasil: Mundo Bauzinho do Pintor. PETROBRÁS, RJ, 2008.

PORTINARI, O menino de Brodósqui. 1 ed. São Paulo: Livroarte, apoio cultural: O Boticário, 1979.

PORTAL PORTINARI. Disponível em<http://www.portinari.org.br>acesso em 04 de abril de 2014.

O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE

Arthur José Pimentel Lopes (autor)
UFMT
arthurlopesedf@hotmail.com
Delânia Rebouças Neris (co-autor)
UNIC
delanianeris@hotmail.com
Eduardo Medeiros (co-autor)
UNEMAT
du_medeiros@msn.com

Resumo

O presente artigo visa abordar as noções contemporâneas do corpo. Descrever alguns modos de como concebemos cultura na contemporaneidade é um caminho importante para compreendermos a complexidade das ideias e noções sobre o corpo. A noção de cultura, cujo teor aqui expomos, é a de que os aspectos culturais entrelaçados possuem diferentes significados e contribuem também para o processo contemporâneo de virtualização do corpo, com suas novas ferramentas e sua relação com a tecnologia, colaboram para uma visão diferente, ou pós-moderna a respeito da relação entre corpo e cultura. Nessa empresa cabe-nos compreender a relação recursiva do corpo com seus processos criativos e suas implicações dentro da cultura contemporânea. O objetivo da pesquisa além de pretender proceder uma revisão bibliográfica em torno do tema, é analisar a relação do corpo na cultura contemporânea sob as diversas formas de sua (re)criação e pensar as diferentes concepções de culturas. Será imprescindível mapear as transformações culturais e identificar as hibridizações que dialeticamente colaboram para o constante processo autopoiético entre os corpos e as culturas. A riqueza do pensamento complexo, aliado as transformações do corpo e das culturas, emergentes no mundo contemporâneo, acaba por afetar não só os corpos como todo o modo de se conceber e organizar a realidade, mantendo-nos na condição de (re)criadores dela, e fazendo-nos perceber outro alicerce teórico fundamental para a compreensão dos processos culturais já pensados sobre bases contemporâneas do conhecimento.

Palavras-chaves: Corpo. Contemporaneidade. Culturas.

O corpo na contemporaneidade

Compreender as várias noções a respeito do corpo e como ele colabora no processo de produção e (re)produção cultural, no sentido de que ele mantém uma relação complexa com as várias culturas e constantemente é remodelado ao sabor delas, é o principal objetivo deste trabalho. Os processos culturais são influenciados pela ação dos corpos e essa interdependência entre eles remete a um mundo rico e diverso de noções ou molas conceituais.

O corpo apresenta-se como um rascunho, um esboço, incompleto e mutante. A noção do corpo na contemporaneidade é vista como parte de um processo criativo e recursivo entre homem e cultura. Desde a antiguidade, o homem primitivo já utilizava o corpo como uma representação para o que está além dele, para o Outro, para o próprio cosmo em que vive. As *tattos*, as pinturas de guerra, a autofagia, remetem a uma relação do corpo com o seu dar-se no mundo, para o mundo, como um acontecimento possuidor de eventualidade e alteridade. O corpo transmite informação ao mesmo tempo em que se perpetua e se transmuta. Para os gregos o cultivo de uma mente sadia, refletia em um corpo igualmente sadio e desprovido de enfermidades e vícios. A palavra corpo para os pitagóricos e platônicos significava prisão, lugar de paixões e desejos, oposto a alma, que seria mente individualizada e imortal.

A contemporaneidade é marcada como a época de crises e rupturas, continuidades e progressos sutis. O sujeito cartesiano cedeu lugar ao sujeito complexo que nos dá possibilidade de entendermos

a questão da subjetividade sob uma perspectiva complexificadora, isto é, a nossa tarefa na contemporaneidade é entretecer o corpo ao intenso mundo efervescente e criativo que também não deixa de possuir uma dimensão subjetiva. De um lado temos a visão cartesiana sobre os corpos, e, de outro, a possibilidade de diálogo entre diversas áreas do conhecimento para um melhor mapeamento a respeito do corpo e sua relação complexa e recursiva com a cultura.

Para Michel Maffesoli, é preciso

> "saber desenvolver um pensamento audacioso que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, de compreender os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em ação nas sociedades complexas". (2008, p.37).

A cultura na contemporaneidade é resultado de um constante processo de hibridização, umas sociedades permanecem mantendo alguns aspectos culturais milenares, outras se transformam completamente, constituindo verdadeiras caldeiras culturais. Completa-se a isso a hibridização dos corpos, fundindo metais e outros objetos "estranhos" implantados ou acondicionados ao corpo, dando a ele um aspecto mutante e interessante.

Edgar Morin, analisando a relação recursiva entre indivíduo/sociedade/cultura, nos mostra que sem os processos culturais, pelos quais se perpetuam os universos simbólicos dos indivíduos, não promoveríamos a (re)criação da cultura e dos corpos. Esta perspectiva é fundamental para compreender a efervescência de culturas híbridas e como elas colaboram para a recursividade existente em nossos processos complexos e dinâmicos, nos quais somos produtores e produtos da cultura e do conhecimento.

Portanto, buscamos compreender a noção de corpo, definindo-o pela ótica contemporânea de Edgar Morin e de outros pensadores, mostrando a maneira como antigos paradigmas vão sendo abandonados e como se efetivam no mundo contemporâneo as culturas resultantes desta relação criativa e dinâmica entre os produtos e os produtores ou sujeitos do conhecimento, ou seja, os corpos e a cultura.

A noção do que é o corpo, fundamental para compreendermos sua relação recursiva com a cultura, diz respeito também ao processo evolutivo do homem, interminável e que constantemente é renovado, transformando não somente os corpos em seus processos (re) criativos, mas também tudo ao seu redor. Segundo Morin (1977, p.86), "todo o conhecimento, seja ele qual for, supõe um espírito cognoscente cujas possibilidades e limites são os do cérebro humano, e cujo suporte lógico, linguístico e informal vem duma cultura, e portanto duma sociedade hic et nunc". Os seres humanos nascem possuindo um corpo no seio de uma cultura. O corpo é, de acordo com Descartes, aquilo que é extenso em comprimento, largura e altura (1977, p.31). Quando fomos trazidos ao mundo, herdamos um corpo, que vai se desenvolvendo e tecendo relações complexas com o mundo e com os seres. Para Santaella, Descartes "definiu o humano como a mistura de duas substâncias distintas: de um lado o corpo, um objeto da natureza como outro qualquer (res extensa), e de outro lado, a substância imaterial da mente pensante, cujas origens, misteriosas, só poderiam ser divinas". (2004, p.14)

Edgar Morin atualmente nos mostra uma perspectiva diferente da cartesiana, já atento com as novas possibilidades de entretecimentos entre os corpos e suas forças geradoras. Para o autor, "o corpo é uma república de dezenas de milhares de milhões de células, isto é, de seres-máquinas computantes e cujas inter-poli-computações organizacionais produzem continuamente essa realidade a que chamamos corpo". (1996, p.75). O corpo, desta forma, é o meio que nos utilizamos para explorar esse mundo de magnetismo e sabedoria, e que estabelece, através de processos culturais e simbólicos uma relação recursiva com o mundo, estabelecendo uma espécie de (re)encantamento.

De acordo com o argumento moriniano, todo o desenvolvimento humano no âmbito cultural se deu em meio a saberes gerados a partir da relação entre o homem e o conjunto de processos

culturais do qual ele faz parte. As consequências de tal pensamento marcam este distanciamento entre a noção de corpo na modernidade e a noção de corpo contemporâneo que aqui analisaremos.

Maffesoli nos traz uma visão interessante do que é o corpo identificando-o com o termo "couraça". "A angústia do tempo que passa tende a produzir a mônada individual, nutrindo ainda o que se pode chamar de couraça caracterial" (1985, p.20). O corpo é possuidor de linguagem, atributo essencial do sujeito pensante. Podemos trazer a noção do que é o corpo na contemporaneidade caracterizando-o devidamente através de sua relação complexa com os complexos culturais e com os elementos simbólicos existentes: crenças, ideias, valores, tabus, etc. O mundo está repleto de símbolos e experiências. Nutrimo-nos constantemente destas experiências para complexificar a nossa existência. Perceber essas relações é tecer novos meios de compreensão da realidade através do entrecruzamento cultural e da relação recursiva entre o corpo e as diversas culturas que o cercam.

Para David Le Breton (2011, p.07), "viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna. A existência do homem é corporal". Em outras palavras, o homem faz algo a seu corpo a partir de sua relação de abertura com o mundo, porém, de nenhuma forma está isolado de outros processos interativos existentes. As crenças, ideias, religiões, de certa forma, também fazem parte do emaranhado simbólico que dá sentido e sentimentalizam os homens, que se utilizam destas ferramentas, evoluem e constroem novas realidades.

O corpo é essencialmente simbólico. Nesse sentido a opinião de Le Breton aproxima-se da visão de Ernest Cassirer, quando nos fala que o homem vive em um universo repleto de signos e experiências. De acordo com Cassirer:

> "Não estando mais um universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são parte desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede, e a fortalece". (2005, p.48).

Descartes, um dos primeiros a fazer a associação do corpo com a máquina dizia que o corpo humano funcionava a maneira de um relógio mecânico. Descobrir a natureza do corpo, de certa forma, é descobrir sua relação com o seu pensar e com a sua maneira de viver no mundo. A cultura age como mediador entre a vontade e a ação do corpo. Ao mesmo tempo em que ela é criada pela mente que coordena a atividade cerebral, ela é criadora de um conjunto de símbolos produtos da diversidade humana. As culturas estão repletas de elementos simbólicos, que, entrecruzados, contribuem para a construção do conhecimento humano e para o desenvolvimento do olhar complexo nas análises sobre o corpo.

O corpo é um tipo de organismo não isolável e de nenhuma forma encontra-se imune as influências e transformações ocorridas no ambiente em que se (re)produz e que se vive. Aberto a receber novas informações, o corpo interage com o mundo e recebe dele, e apenas dele, as coordenadas e os "programas" necessários a sua (re)produção e sua (re)criação. A diferença principal dos homens para os demais organismos vivos, é que além de receber os estímulos externos, somos essencialmente mais interdependentes das interações com as teias simbólicas que nós mesmos tecemos para darmos conta de nossa realidade, do que os seres que são desprovidos destes sistemas de símbolos.

As ideias de Geertz (1989) sugerem também um olhar complexo a respeito de como o ser humano utilizando-se dos recursos simbólicos existentes evoluiu constantemente, dos primórdios da sociedade até os dias atuais. A cultura emerge do conjunto das interações simbólicas como os corpos, que, por sua vez, vão se adaptando aos novos desafios, ou seja, novos sistemas simbólicos atuantes em um sujeito com identidades múltiplas e fluídicas.

Segundo Stuart Hall, (2006, p.7) o argumento que prevalece na contemporaneidade é o de que "velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado". O corpo é e será o eterno rascunho, inacabado, modificado constantemente, (re)adaptado e (re)significado. Aprendido por alguns instantes em abóbadas mecânicas, o corpo desafia o homem

a desligá-lo de suas reminiscências cósmicas, de seu corpo-comunidade, restando apenas o homem indivíduo, sendo sua "couraça caracterial" um acessório, uma matéria-prima para idealizações estéticas.

Conforme Le Breton apregoou "nas sociedades de tipo comunitário, em que o sentido da existência do homem marca uma submissão fiel ao grupo, ao cosmo e à natureza, o corpo não existe como elemento de individuação, uma vez que o próprio indivíduo não se distingue do grupo [...]" (2011, p. 33). Por outro lado o corpo, na contemporaneidade, sendo fruto e produtor da cultura, exala a arte e o desvio, torna-se o símbolo do contemporâneo. A arte das *tatoos*, dos artefatos extracorpóreos que adornam desde as tribos do Quênia até jovens de Tóquio, nelas o corpo expressa sua arte e torna-se produtor dela, ao mesmo tempo que é produzido (rosto, membros) pelo movimento artístico da moda ou da arte alternativa (desvio).

Na visão de Breton, o corpo "é um rascunho a ser corrigido". (ibidem, p. 16). As cirurgias estéticas e as modificações corporais provam isso. A ciência pretende amenizar a fragilidade e a sujeição à morte na velhice dos homens, e tentam de todas as maneiras disfarçarem e até mesmo adiar esse momento com uso de drogas e órgãos artificiais. A morfina, por exemplo, medicamento desenvolvido para ser usada por militares em combate, passou a ser usada também nas operações em hospitais da rede pública. O uso da tecnologia, aliado as conquistas na área da medicina pode gerar recursos fundamentais para o homem sentir menos a fragilidade de seus órgãos e atenuar as dores adquiridas na convivência com as intempéries humanas.

O corpo torna-se objeto de cuidados antes jamais pensados, como anestesias e cirurgias reparatórias. Todos os seres humanos, de soldados a trabalhadores, têm o direito ao corpo corrigido, livre dos sofrimentos e da dor causados pelos membros dilacerados em um acidente. De acordo com Le Breton (ibidem, p. 17), "corrigir o corpo, torná-lo uma mecânica, associá-lo à ideia da máquina ou acoplá-la a ela é tentar escapar desse prazo, apagar a insustentável leveza do ser (Kundera)". O envelhecimento do corpo e sua inadiável morte rendem milhões aos cientistas responsáveis pelas modernas fórmulas da juventude. São pesquisas com plantas raras, implantes de metais preciosos, próteses e estuda-se até a possibilidade de criarmos *ciborgues* – segundo Le Breton, organismos humanos hibridados com máquinas - para tentarmos compreender a vida dos seres humanos que raramente ultrapassa um século.

Na opinião de Le Breton (ibidem, p.18), "a biotecnologia ou medicina moderna privilegia o mecanismo corporal, o arranjo sutil de um organismo percebido como uma coleção de órgãos e funções potencialmente substituíveis". Os órgãos físicos agora são substituídos por próteses mecânicas, e futuramente, amputados e vítimas de acidentes poderão também receber órgãos artificiais que obedecerão a comandos neurológicos. As tentativas de torná-los imune a doenças e fatalidades levam os pesquisadores a desenvolver novas técnicas de reparação corporal. Isso significa que num futuro bem próximo o corpo será o principal objeto de estudo de cientistas e médicos, ávidos do mercado de órgãos artificiais, em substituição aos órgãos biológicos dos pacientes.

No universo contemporâneo, os corpos circulam por novos espaços, criados a partir da interação humana nos programas de computador. Lá a realidade é (re)criada e transmutada em outra realidade não menos considerável que a primeira. Muitos admitem passar boa parte de suas vidas atrás das telas de plasma, em busca de trabalho ou satisfação pessoal. As cidades *high-techs* da contemporaneidade como São Paulo, Tóquio ou Nova Iorque, já possuem uma ampla e complexa rede digital que contribuem para a desterritorialização de espaços públicos e profissionais. Alguns mercados já admitem profissionais que trabalhem em suas casas ou até mesmo em um país diferente do qual exerce suas funções. Enfim como conciliar o crescimento econômico e social das cidades com o entrecruzamento constante entre corpos e culturas, que ao mesmo tempo em que perpetua valores hegemônicos produz também de riqueza cultural? As cidades mais desenvolvidas do planeta já estão conectadas em rede e isso significa que um campo complexo de troca de informação e geração de serviço está sendo formado, transformando as relações humanas e aperfeiçoando no mundo virtual e em seus ciberespaços.

Nos ciberespaços ou espaço virtual, os corpos possuem múltiplas possibilidades de locomoção apesar de estarem navegando em redes utilizando-se de um *mouse* ou de uma tela sensível ao toque

dos dedos. Segundo André Lemos, os ciberespaços são visto como "potencializador das dimensões lúdicas, eróticas, hedonistas e espirituais na cultura contemporânea" (2008, p. 131). Isso representa a possibilidade o retorno do dionisíaco, dos saberes renegados, que revelam a volta do espírito que marcará o tempo, o Dioniso contemporâneo que retorna para habitar em novos espaços, ou seja, construções virtuais de um mundo fluídico.

A teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin nos apresenta uma relação recursiva entre indivíduo, sociedade e cultura. Conforme Morin, o corpo é portador de uma espécie de *imprinting*, ou caldo cultural, que condiciona seus atos de uma forma conformista e normatizada. A influência de culturas desviantes, isto é, aquelas que não se submetem aos padrões de uma cultura dominante são consideradas por ele como um meio de resistência do corpo e de seu poder criativo e adaptativo sobre novas formas de ver e conceber o mundo, não indo por uma só via ou por um só consenso cultural limitado.

O corpo submete-se aos tabus que sociedade transmite aos indivíduos. Há na contemporaneidade o corpo multifacetado, como o corpo–limpo, corpo-belo, corpo-dócil, corpo-controlado, que ao mesmo tempo em que transmite através de sua imagem resistência a hegemonia e à padronização, como a *body art*, as modificações corporais, as próteses, adereços corporais como chifres e argolas, há também a cirurgia estética sendo feita não para fins médicos, mas para fins artísticos ou para visar concursos de beleza, por exemplo.

O corpo fornece os dados do mundo exterior regido pelos programas que o cérebro acumula e que transmite, através da interação com outros corpos, sendo os cérebros acumula e que transmite, através da interação com outros corpos, sendo os cérebros computantes, os grandes responsáveis pela manutenção e pela perpetuação de tais programas. Trata-se de um conjunto de regras e saberes, que mesmo comparados a programas computacionais nos fornece a imagem necessária para visualizarmos de que maneira os corpos são construídos e moldados por efeito do jogo dialógico existentes entre os cérebros (indivíduos) e o mundo simbólico do qual fazem parte.

Para Morin, os homens de uma cultura produzem a cultura, que produz o seu modo de conhecimento, ou seja, "a cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura. O conhecimento depende de múltiplas condições socioculturais, e, em retorno, condiciona essas condições". (ibidem, p. 21). As culturas entrecruzadas alimentam os novos caldos culturais (*imprintings*) e atuam sobre indivíduos, que dispõem de um vasto cardápio cultural, hibridizados e disseminados livremente, de drogas ilícitas às próteses modeladoras do corpo. Com a liberação do corpo, visto antes como a sede do pecado, e através do culto à imagem corporal, novas possibilidades de ação são possíveis, principalmente no meio virtual, que é o palco do desfile de corpos modificados, avatares e outros elementos do mundo simbólico.

Os retratos expostos na mídia digital representam a emancipação do indivíduo de seus laços comunitários, segundo Le Breton (2011, p.66), "o retrato se torna um quadro por si só, suporte de uma memória, de uma celebração pessoal sem outra justificação. O indivíduo não é mais o membro inseparável da comunidade, do grande corpo social; ele se torna um corpo exclusivamente seu". No mundo virtual, por exemplo, um avatar digital é uma criação unicamente atribuída ao indivíduo, provido de suas vontades e desejos para moldar a imagem que quer transmitir em um novo espaço de conhecimento e ação.

A relação entre corpo e cultura, portanto, na contemporaneidade é efetivamente autopoética e recursiva. O princípio da organização recursiva é aquele em que os efeitos e produtos são necessários a sua própria produção. Desta forma, percebemos o corpo como sendo fruto da cultura, sendo esta mesma formada pela interação entre os corpos individuais.

O corpo é o veículo capaz de conter todos os sistemas simbólicos, que se alteram quando recursivamente são (re)produzidos pelos corpos que se auto-produzem e se auto-organizam, em uma relação de interdependência com o meio que os cercam. Portanto, da complexa relação entre corpo e cultura, percebemos processos hibridizantes nos quais emergem sociedades igualmente ricas em diversidade e comércio cultural.

Considerações finais

Vimos que o corpo, redefinido pelos pensadores contemporâneos, é peça chave para compreender a superação do paradigma cartesiano, mais precisamente com relação ao dualismo corpo/alma, devendo ser agora compreendido sob uma perspectiva complexa, que dê conta de suas dimensões simbólicas, criativas e auto-organizativas. As contribuições de Geertz, Morin e Maffesoli, foram fundamentais para buscarmos noções apropriadas com relação a definição do que é o corpo e entretece-las à grande colcha de retalhos cultural existente.

Percebemos que a noção do que é o corpo na contemporaneidade perpassa pelo âmbito antropológico, simbólico e complexo. Notamos que relação recursiva entre o corpo, cultura e sociedade não só foi responsável pela evolução do homem desde as épocas imemoriais, como, através dela, possibilita-se um mundo simbólico que é sempre (re)alimentado com novos elementos (ideias, programas, códigos), essenciais para a produção do conhecimento. Nesse sentido, buscamos trazer as ideias de Morin a respeito do *imprinting* e da normalização, para fundamentar como se produz e se organiza a cultura.

Tentamos mostrar de que maneira a cultura influencia na concepção contemporânea do corpo, ao mesmo tempo em que os dados culturais são influenciados pelo corpo em seus processos criativos. Buscamos tratar de algumas transformações corporais, e para isso utilizamos as obras de David Le Breton, no que tange sua opinião a respeito do corpo, visto por ele como rascunho, um objeto incompleto e inacabado. O autor destaca que a associação entre o corpo humano e as máquinas tem suas limitações, isto é, o corpo não tem a mesma duração das máquinas, imunes a doenças e a morte, elas podem ter suas peças renovadas constantemente. Já o corpo, por outro lado, cada vez mais é adornado com novos produtos da tecnologia (*piercings* , próteses), revelando sua essência mutante e criativa.

O corpo se auto-organiza, se (re)cria e torna possível, a partir da sua atividade cerebral a construção da realidade e de sua configuração simbólica. Sem a interação entre os computadores individuais (corpos) e os programas criados por ele, dificilmente viveríamos distantes de nossos antepassados primatas. O comércio cultural, a circulação das ideias, informações, enfim, tudo isso tornou possível o surgimento de corpos hibridizados em ambientes multidimensionais.

Portanto, o corpo na contemporaneidade é um objeto a ser (re)definido e entretanto a imensa teia cultural que o cerca e que amplia os seus horizontes. Com sua capacidade de organizar todo o sistema simbólico e de (re) adaptar novos elementos a essa relação recursiva que mantém com a cultura, o corpo é modelável conforme organiza os meios culturais de que dispõe, mantendo certa autonomia no processo criativo e ao mesmo tempo em que é criador de conhecimento é também objeto do conhecimento. Isso possibilita, sobretudo, compreendermos a noção de corpo cultura na contemporaneidade pela ótica da recursividade e da complexidade, transformando-se em verdadeiros pontos de luz para a nossa viagem epistemológica.

Bibliografia

CASSIRER. Ernst. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989. .

HALL. Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.

LE BRETON. David**. Adeus ao Corpo.** Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Ed. Papirus, 2003.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto alegre: Ed. Sulinas, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível.** 4. ed. Trad. Albert Stuckenbruck Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método I: A Natureza da Natureza.** 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997 .

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e Comunicação: Sintoma da Cultura.** São Paulo: Ed. Paulus, 2004.

FUTEBOL E CULTURA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA, A PARTIR DO FILME OFFSIDE

Ana Carrilho Grunennvaldt
Professora da Faculdade de Educação Física/UFMT

Vilma Aparecida de Pinho
Pós-Doutoranda em Educação Física/ UFMT

José Tarcisio Grunennvaldt
Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFMT

Resumo

O redimensionamento da Educação Física brasileira tem buscado novas possibilidades para suas práticas pedagógicas, e assim se encontram perspectivas que procuram não só a vivências das práticas corporais, mas também dimensões que incluam e superem o *modus operandi* do fazer e exercitar-se, para as discussões sobre a práticas corporais. Nesse sentido, o artigo analisa o filme OFF-side (fora do jogo), do diretor Azadi Stadium com uma trama que acontece na República Islâmica do Irã. O enredo apresenta as táticas de mulheres jovens para terem acesso ao espetáculo futebol. Nossas análises se baseiam nas formulações da pesquisa-ação com enfoque nos significados dos conteúdos que o filme suscita nos envolvidos na experiência. Os resultados indicam que na era cibernética e da explosão digital, o uso das imagens cinematográficas pode ser um dispositivo para as aulas de Educação Física, pois possibilita a formação sobre o esporte que vai além do campo ou das quadras, ampliando para questões de gênero, patriotismo, religião, diversidade cultural de diferentes países. Os conteúdos e significados do filme Offside nos levam a afirmar que a experiência na formação de professores pela intervenção social se apresenta como recurso valioso para a metodologia de ensino na Educação Física podendo, nesse sentido, oportunizar situações de sala de aula para compreender os valores, as crenças e a cultura de países que possuem diferentes orientações religiosas e conceitos de democracia diversos daqueles do mundo ocidental. Trata-se de um procedimento que pode abalar certos valores que configuram a essência universal do esporte.

Cultura na Educação Física – situação- problema

A Educação Física, componente curricular da Educação Básica, direciona sua prática, desde a década de 1980, na busca por um ensino que ajude o aluno a compreender a sua realidade. Nesse movimento, a disciplina, por meio de um impulso teórico e legal, sai dos parâmetros da aptidão física e busca métodos e conteúdos que estão além da compreensão do ser humano biológico. O homem complexo produtor de culturas, fruto de uma dada sociedade que vive em um determinado contexto histórico, passa a ser uma problemática da Educação Física que sai de uma "zona" de conforto e trilha caminhos por um mundo mais complexo e novo na área.

O homem, na sua completude social, cultural, biológica, política e, histórica passa a ser, inconteste preocupação dessa área de ensino e de pesquisa. A Educação Física entre "o não mais" e o "ainda não", busca outros modos de legitimação no contexto escolar, com o objetivo de formar alunos "dotados de capacidade crítica, capazes de lidar autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que os auxiliem no exercício da cidadania" (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2010, p. 12). Nesse intento, emerge nossa problemática neste artigo, o de buscar "meios" de formação em Educação Física que rompam com o paradigma da aptidão física, do exercício pelo exercício, sem consciência de corpo situado na história. Em um sentido inverso, destaca-se que questões culturais de diferentes sociedades como a exclusão da mulher, do negro, dos gays e do índio podem representar questões a serem problematizadas junto aos conteúdos de ensino convencionais nessa disciplina.

O esporte, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 71), deve contemplar um programa "de conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural". Deve contemplar possibilidades de práticas com significados de valores e normas que assegurem a todos o direito ao esporte. Na escola, não basta dominar os aspectos técnicos e táticos de determinada modalidade de jogo, mas conhecê-lo de uma perspectiva da história de seus significados em diferentes contextos. No caso do futebol, o Coletivo de Autores indicam o seguinte.

- O futebol como jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas.
- O futebol como espetáculo esportivo.
- O futebol como processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional.
- O futebol como jogo popularmente praticado.
- O futebol como fenômeno cultural de milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, principalmente, no Brasil.

Perspectivas teóricas e metodológicas

O filme Offside foi discutido no I Seminário de Extensão, cinema, esporte e modernidade: "agora é a vez do futebol", ocorrido entre os meses de julho e agosto na Faculdade de Educação Física – UFMT. Este trabalho constitui uma intervenção na formação continuada de professores via extensão. É, portanto, uma pesquisa de intervenção conceituada por nós como pesquisa-ação[1], pois nossas análises conjecturam sobre as imagens e símbolos, suportes dos significados dos conhecimentos mobilizados pelos participantes, processo que pressupõe a intervenção e produção de conhecimento, assim como a inovação tecnológica e cultural na formação de professores.

A pesquisa-ação começou (1) com o mapeamento de filmes como um diagnóstico de possibilidades pedagógicas na Educação Física. Fizemos (2) observação e registro dos conceitos percebidos pelos participantes (situação que significa um processo de aprendizagem) e (3) sistematização dessas aprendizagens com base nas etapas principais do filme. Nosso objetivo com o curso (situação de intervenção social) foi o de produzir saberes a partir do cinema, assim como trazer a crítica social que o filme Offside propicia, ou seja, pensar sobre a sociedade brasileira e as relações de gênero que aqui se produzem.

Por ser a pesquisa-ação compreendida por nós como interativa, abrangente e disseminadora de conhecimentos e na formação continuada de professores, esta proposição metodológica busca melhorar suas práticas e, por consequência, a qualidade da educação a ser vivenciada nas aulas de Educação Física. Esse método de pesquisa se constitui prático e teórico, extremamente mobilizador e democratizante, pois as possibilidades de aprendizagens em metodologia e métodos suscitam mudanças estruturantes nas práticas pedagógicas, principalmente quando se trata de compreender a formação humana permeada por aspectos culturais e de sociedades por meio do esporte.

Nossas ações se encaixam na perspectiva pós-crítica de currículo o qual, para Costa (2013), é desenraizado e descentralizado dos paradigmas educacionais modernos assentados nas noções universalistas de sujeito, poder e verdade. O pensamento da diferença, a experimentação, o inesperado e o imprevisível se abrem para devires, rizomas, multiplicidade e incertezas são as possibilidades de um currículo pós-critico. Nessa perspectiva de currículo, a arte, propõe a inventividade na Educação Física pelas possibilidades de percepções e sensibilidade do mundo vivido.

1 Projeto de Extensão em desenvolvimento na Faculdade de Educação Física da UFMT em 2014. Os objetivos do curso são: (1) Enfatizar o uso do cinema como ferramenta pedagógica na formação de professores de Educação Física; (2) A Evidenciar o futebol como um dos principais meios de criação e de excitações agradáveis da modernidade.

> Arte performática criadora de agenciamentos coletivos, atravessamentos de desejos e enunciações que perpassam o sensível e o imperceptível, o vivido e o vivível de um currículo. Ousadia de pensar e viver a educação semelhante ao modo como um artista pensa e vive a sua arte, como pura indeterminação. (COSTA, 147).

Nossa experiência com filme na Educação Física comunica que os *eus* socialmente construídos, são sobredeterminados por uma gama variada de imagens, discursos, códigos. Kellner (2005) indica que há proposições de leituras de mundo (sociedades) que descentralizam dos cânones dos grandes livros, complexas habilidades literárias e os artefatos da alta cultura. Enfatiza-se que, embora os textos das elites ofereçam prazeres e aprendizagens, podem servir de instrumento de exclusão, marginalização e dominação nos eixos de gênero, raça e classe social. Além de estabelecer uma fronteira entre alta e baixa cultura, essa abordagem no ensino "exclui do domínio dos artefatos culturais sérios aqueles fenômenos que mais imediatamente envolvem os indivíduos em nossa sociedade" como o esporte, o lazer e os mecanismos de opressão que se dão pela via cultural.

Offside (fora do jogo) começa com um grupo de garotas que fazem de tudo para entrar no Azadi Stadium, em Teerã, a fim de assistir a uma partida de futebol. O contexto é a República Islâmica do Irã que proíbe mulheres de frequentarem eventos como o futebol, destinado, naquela cultura, para os homens. As jovens se arriscam, inclusive disfarçando-se de meninos para entrar, no entanto, algumas são capturadas e presas. O filme se desenrola em três aspectos principais, 1- o da entrada no estádio, momento da exclusão da mulher; 2- o da permanência das mulheres (jovens) em situação prisional durante a partida de futebol de onde "assistem ao jogo"; 3- o término da partida, momento em que elas são retiradas da pequena jaula e encaminhadas para o interior de um ônibus para serem conduzidas ao escritório da justiça que fariam os procedimentos em face da contravenção, segundo aquela cultura..

A cultura [corporal] na Educação Física

Como aplicar o futebol (esporte) para pensar a diversidade humana e suas culturas? Os fundadores do conceito cientifico de cultura que se desenvolveu durante o século XIX indica que a reflexão sobre o homem e a sociedade resulta da criação da sociologia e da etnologia. A especificidade humana da diversidade de povo são expressões culturais que fundamentam nos conceitos de cultura. Couche realiza uma análise de cultura que abrange o universalismo e o particularismo a partir de autores com tradição epistemológica diversa.

Couche (2002) indica que a primeira definição etnológica de cultura é devida ao antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917). Seu conceito é o seguinte:

> *Cultura* e *civilização*, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. Tylor apud (COUCHE, 2002 p. 35).

Essa concepção rompe com as definições restritivas e individualistas de cultura, já que cultura é a expressão da totalidade da vida social e é adquirida, não correspondendo à hereditariedade biológica.

Couche (2002) indica que a escola americana de antropologia faz um esforço para interpretar as diferentes culturas entre os grupos humanos e, nesse sentido, alguns antropólogos se dedicam a compreender como os seres humanos incorporam e vivem sua cultura. Para esses pesquisadores, a cultura não existe como realidade "em si" fora dos indivíduos, ainda que as culturas tenham relativa independência em relação aos indivíduos. Supõe-se que a cultura determina um certo estilo de comportamento comum ao conjunto dos indivíduos que dela participam.

O mesmo autor (2002, p.76) discute também a teoria de Ruth Benedict para quem "a cultura se caracteriza então por seu *pattern*, isto é, por uma certa configuração, um certo estilo, um certo

modelo. O termo implica a ideia de uma totalidade homogênea e coerente. As diferenças culturais aparecem então definidas por um certo "tipo" ou estilo.

A cultura na Educação Física é compreendida pelo viés da expressão corporal mais ou menos organizada por normas e regras as quais marcam os estilos, as modalidades. A cultura corporal como jogo, dança, ginástica e esporte expressa os modos de organização dos fazeres do corpo. Neira e Nunes (2006) afirmam com base em Geertz que a evolução cultural foi marcada pela construção de códigos de comunicação, pelas formas de organização social, pelos padrões de comportamento. Nesse sentido, na medida em que os textos latentes no corpo se manifestam durante a comunicação, o corpo é texto e os gestos são os recursos primordiais da comunicação que, na verdade são formas especificas de linguagens que o corpo apreende no contexto social e que proporciona uma relação de corporeidade. Afirmam os autores que o gesto "é uma imagem visual e, portanto, um signo que apresenta um significante e significado". Mencionam os autores que os signos são instáveis, por ser a linguagem uma estrutura instável, daí porque uma dança ou um jogo adquire significados de acordo com a cultura das sociedades.

O futebol do jogo que decorre das tramas entre os jogadores é feito de técnicas e táticas próprias do esporte, e ocorrem as jogadas inesperadas, mas em dada sociedade adquire significados na interface com a cultura local, como no Teerã, onde o futebol expressa uma áurea de exclusão da mulher, pois o filme apresenta duas cenas de jogo, enquanto outras se desenrolam nos conflitos e negociações das jovens, lançando mão de subterfúgios para conseguirem entrar no estádio. Nesse sentido, o futebol expressa uma identidade local com seus contornos de exclusão e inclusão em um sistema de classificação para acesso ao espetáculo do esporte.

Em Offside, fica clara a exclusão da mulher no esporte, desde a primeira cena, na qual a jovem é presa e permanece em uma pequena cerca de metal sob vigilância dos soldados. As mulheres se disfarçam com pinturas no rosto, bonés, camisas largas e calças para driblar os soldados na entrada do estádio. Elas não podem entrar no estádio e torcer pelo seu país em uma partida de futebol. Eis a questão central de classificação cultural no Teerã, há espaços permitidos para mulheres, mas não no espetáculo do futebol.

A sociedade leva as mulheres a criarem subterfúgios como estratégia de sobrevivência. A principal arma utilizada por elas é o "jogo" de identidade como no futebol, espaço de homens, elas se disfarçam de homem, mas no teatro e no cinema, conforme narrou uma das personagens ela se veste em trajes finos para o local e com estilo feminino. Essa personagem desenvolveu gestos que expressam comportamentos que significam uma afronta aos costumes locais, como o uso de cigarro e os cabelos cortados bem curtos.

O sentimento da diferença no filme se apresenta na figura da mulher como subalterna ao homem. Ela não pode ter acesso ao futebol devido às palavras que são ditas e escritas no campo e nas paredes do estádio, pois, segundo a cultura, são impróprias para as mulheres. Essa questão fica bem visível quando o soldado leva uma das personagens ao banheiro, colocando uma máscara no seu rosto para não ser vista e uma vez no interior de banheiro ela tinha de caminhar até o vaso sanitário de olhos vedados para não ler o que estava escrito nas paredes e portas.

O diretor enfoca a entrada de um homem cego e; em uma cena na qual o soldado procura a personagem do banheiro aparece um homem idoso e cadeirante, sendo ajudado por uma criança a utilizar o vaso sanitário. O soldado que procurava a mulher viu a cena de relance e fechou a porta como se não quisesse atrapalhar a privacidade, passando o entendimento de que ali havia uma pessoa digna de respeito.

O sentimento da diferença em relação à mulher na sociedade iraniana não se expressa o sentido de singularidade e nem como referencia cultural, mas como inferioridade em termos de Ervin Goffman se constituindo a ferida socialmente construída que deflagra um estigma. Expressa-se em cenas nas quais as mulheres são vigiadas e punidas, pois o futebol, "objeto de desejo" não é ampliado para as mulheres.

Ser mulher naquele contexto é um dispositivo que, uma vez acionado pelo Estado (na figura do exército), perde a autonomia de si, ainda que outro homem, vizinho ou da família apareça para

o seu resgate. A política das coerções sobre a mulher "que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos, o que é também igualmente uma "mecânica do poder" (FOUCAULT, 2002, p. 119).

É necessário relativizar o estigma, pois, às vezes, o que é "normal" em um grupo pode ser, dependendo da cultura e do local, é diferenciada em outra. Provavelmente havia diretrizes religiosas nessa necessidade de proteção feminina imposta pelos homens, as quais dominam os códigos do campo, mas ainda assim eram proibidas de frequentá-lo. Enfatizamos campo no sentido bourdieuniano do habitus (conjunto de valores e possibilidades incorporadas para fazer determinadas coisas na sociedade).

As mulheres poderiam saber jogar futebol, como é subentendido pelas falas de algumas personagens, o que fica demonstrado pelo relato de uma das jovens presas durante o caminho ao banheiro, quando a moça procura convencer o soldado de que ela sabia jogar e que tinha aprendido escondido com uma instrutora via celular em um espaço, fora do alcance dos homens. O soldado ouvia aquilo como se fosse um devaneio, sem sentido de verdade.

Em dado momento, enquanto o soldado empurrava e discutia com os homens, a jovem saiu assustada, correndo... Fugiu , correndo velozmente. Ela foi tão ágil que o soldado a passos largos não pôde encontrá-la. Sinal de que as mulheres, além de compreenderem os aspectos técnicos e táticos do futebol para poder jogar futebol, podem também montar estratégias de se mover em situações de conflitos, como a ida ao estádio de futebol, onde as emoções são liberadas e podem provocar as reações mais diversas possíveis. A jovem demonstra que não precisa de protetores que definam ao que vai assistir ou não, ela chama para si a responsabilidade e a consequência dessa tomada de decisão. Ela foge do soldado e vai até estádio ver o espetáculo pessoalmente.

Vimo-nos representadas no filme, pois a diferença e a exclusão da mulher nos permitiu pensar sobre nossa condição na sociedade brasileira, que guardadas as devidas proporções se assemelha à luta da mulher iraniana por direitos a dignidade. Queremos afirmar que elas (assim como nós em muitas situações) dominavam o campo porque reuniam capital cultural o bastante, mas naquele contexto, paradoxalmente não surtiam efeito, pois prevaleciam as forças do capital simbólico, cultural e social dos homens.

À solidariedade feminina se liga um movimento de emancipação da ideologia de dominação masculina que transcende gerações e causa sofrimento aos homens e mulheres. A solidariedade se expressa nas cenas em que a moça retorna ao controle militar por causa das "ovelhas, da mãe e das responsabilidades do soldado" que seria totalmente castigado caso alguma delas fugisse.

Outro aspecto evidenciado pelo filme são as várias maneiras de as mulheres adotarem suas atitudes diante da opressão imposta pela sociedade, e isso fica retratado pelas diversas razões com que as jovens justificam a sua ida ao estádio de futebol e assim cometem um ato de contravenção. Há jovens que vão ao estádio por curiosidade de conhecer o desconhecido e emocionante mundo masculino expresso na partida de futebol.

Para outro grupo de jovens, essa curiosidade vai além, pois ocorrem momentos em que identificam sua idiossincrasia pelo futebol, por isso querem ver o espetáculo que representa a excelência de algo que elas praticam ou mesmo apreciam na estética do futebol manifesta nos gestos dos atletas de elite. E há, ainda, a jovem que vai ao estádio por um ato político, homenagear um colega que foi morto pela repressão num estádio de futebol, e aí sua presença no estádio é a sua comunicação com o apreciado pelo amigo e uma reverência à identidade do colega e ao que ele acreditava. Todas as decisões das mulheres são pessoais e múltiplas, e essas devem ser de sua responsabilidade e autoria, é o que querem e que buscam as protagonistas do filme – o futebol é um lugar da cultura que esperam conquistar, por isso lutam para entender e participar desse fenômeno.

Considerações finais

O panorama do filme é uma perspectiva privilegiada para trazer uma análise diferenciada do futebol que é, talvez, o conteúdo mais presente e solicitado nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras para todas as faixas etárias. Ele apresenta elementos que podem provocar

uma reflexão sobre o esporte que vai além do campo ou das quadras, considerações que envolvem questões sobre gênero, patriotismo, religião, diversidade cultural, processo distinto do desenvolvimento de um país, entre outros.

Na era da cibernética e da explosão digital, o uso das imagens cinematográficas pode ser um dispositivo para as aulas de Educação Física, pois possibilita a exposição da estrutura fechada e resistência à participação da mulher em manifestações públicas indicadas só para homens em alguns países, para os alunos nas aulas de Educação Física. Esse cenário, por um lado pode ser rico para compreender os valores, as crenças e a cultura que se manifesta em países que possuem diferentes orientações religiosas e conceitos de democracia diversos daqueles do mundo ocidental. Por outro lado, pode ser proveitoso para despertar certos valores que se dizem configurar a essência universal do esporte que pode ser discutido por diferentes olhares e, nesse sentido, o futebol pode ser um deles.

Como mencionado no início deste texto, o redimensionamento da Educação Física brasileira tem buscado novas possibilidades para suas práticas pedagógicas, e assim se encontram perspectivas que procuram não só a vivência das práticas corporais, mas também dimensões que incluam e superem o *modus operandi* do fazer e exercitar-se, para as discussões sobre as práticas corporais. Assim, o cinema pode ser um recurso valioso para conhecer sobre as diferentes formas e situações que envolvem as práticas corporais nos diferentes lugares do mundo.

E, ainda, as discussões em torno do esporte podem trazer questões ambivalentes que envolvem a universalidade e particularidade de um fenômeno. Nas leituras que procuram uma essência que seria universal nos esportes, essa pode até estar presente na partida de futebol do filme Offside, mas quando se foca o olhar sobre como esse fenômeno se configura além das quatro linhas em que se desenvolve o jogo, as discrepâncias, particularidades e as idiossincrasias de como o manifestar-se diante do futebol entre homens e mulheres se faz de modo distinto, como no caso do Irã, país em que o filme tem como base de pesquisa.

Referências

CUCHE, D. *A noção de cultura* nas Ciências Sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru EDUSC, 2002.

COSTA, G. D. Currículo e Arte: confluências Nietzsche-Deleuze. *Revista Teias* v. 14, n. 31 p. 147-161. maio/ago. 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir***:** nascimento da prisão. Petrópolis. Vozes 1989.

GONZÁLEZ F. J. & FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do lugar da EF II. *Cadernos de Formação da RBCE*, p. 10-21 mar de 2010.

GOFFMAN, E. *Estigma.* Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

NEIRA, M. G. & NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal* critica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia Pós-moderna. In SILVA, T. *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.

SOARES, C. L. et. all. Coletivo de autores - *Metodologia* do ensino de Educação Física. São Paulo, Editora Cortez, 1992.

CONCEITOS E PRECONCEITOS NA MODALIDADE EJA

Eliane Oliveira Santos[1]
Matheus Dal Zot Camillo[2]
Lucimar de Freitas Novais[3]

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo discutir a questão do preconceito no ensino de EJA. Por meio de uma abordagem histórica, demonstrou como essa influenciou na atual concepção do Ensino de Jovens e Adultos. Tal estudo foi desenvolvido para avaliar a atual situação dos conceitos e preconceitos a que sujeitos e a própria instituição estão sofrendo na atualidade. Para que se pudesse ter conhecimento sobre isso, desenvolveu-se uma pesquisa no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Seis de Julho. Para tal foi aplicado um questionário semiestruturado com questões relevantes ao tema. Onde obteve-se resultados animadores em relação a pessoas nunca ter sofrido ou presenciado nenhum tipo de preconceito, mais ainda preocupantes pois mesmo em pequena proporção a má conceituação e a discriminação existem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História. Preconceito.

[1]Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - IFRO-Campus Colorado do Oeste. e-mail: elianesto1@hotmail.com
[2]Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - IFRO-Campus Colorado do Oeste. e-mail: matheusdalzot@hotmail.com
[3]Professora no IFRO, graduada em Pedagogia, Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, Mestre em Ciências em Educação Agrícola. e-mail: lucimar.freitas@ifro.ed.br

1. INTRODUÇÃO

O termo "LER E ESCREVER" foi por vários anos a concepção que orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo. Primeiramente com a criação de campanhas que sustentavam a ideia de que em poucos meses se pudesse ensinar o principio básico da decodificação de letras e fonemas e então o individuo estaria apto a usá-lo a seu proveito. Essa ideia levou a maioria das campanhas de alfabetização de adultos ao fracasso.

Ao término da campanha os indivíduos simplesmente retomavam às suas vidas cotidianas. Em um ambiente em que a linguagem escrita estava praticamente ausente, bastando um par de meses para que a grande maioria esquecesse tudo que havia aprendido, passando para uma situação, onde o indivíduo consegue decodificar a letras, mas, não consegue domina-las ou utiliza-las de maneira crítica.

Alfabetizar jovens e adultos é uma prática antiga, que anteriormente tinha a finalidade de capacitar o indivíduo para realizar determinadas funções como catequização (no caso dos indígenas), leitura do catecismo e cumprimento de ordens vindas da corte. Nos dias atuais essa concepção de educação vem mudando e com ela suas preocupações, por não se tratar apenas de um exercício meramente escolar para aquisição de um título, mas por perpassar conhecimentos históricos e a construção moral e social do indivíduo, incluindo-o socialmente (FREIRE, 1996, p. 59).

Pois a educação está intrinsicamente relacionada às expectativas e anseios por mudanças de vida social e cultural de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular e que veem esta defasagem educacional como um empecilho que retarda seu desenvolvimento como ser humano. Sobre isso Fuck (1994) diz:

> Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p. 14 - 15).

Este trabalho tem por objetivo analisar, qual a visão da sociedade em relação à modalidade de EJA. Para tal proposta, alunos do CEEJA Seis de Julho do município de Cabixi - RO foram questionados sobre o tema.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL

A educação de jovens e adultos é trabalhada no Brasil desde os tempos em que era colônia de Portugal. Na época esta modalidade era empregada à serviçais da coroa para que pudessem cumprir ordens e para a catequização do povo nativo. Para os indígenas essa educação era uma forma de aculturação pois havia perda de sua língua e cultura (PAIVA, 1973).

A primeira escola noturna surgiu em 1854 com a finalidade de alfabetizar trabalhadores analfabetos. Até o ano de 1874 já existiam 117 escola e algumas delas possuíam fins específicos (PAIVA, 1973).

Em 1920 e 1930 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa a fazer história na educação brasileira. É neste espaço de tempo que a EJA sofre reformas drásticas, mas de forma positiva (PAIVA, 1973, p. 168). Com a criação do plano nacional 1934 fica estabelecido como dever do estado o ensino primário que se estendia para adultos. No decorrer da década de 40 também aconteceram grandes mudanças para a EJA. A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento das escolas de EJA, pois o poder de voto não era dado aos analfabetos. Na década de 40 o governo lançou a primeira campanha de Educação de adultos, tal campanha propunha alfabetizar em três meses, houve muitas críticas entre os educadores e políticos, mas também elogios a esta campanha, o que fica claro é que com esta campanha a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Ainda nesse período a o surgimento de programas de educação profissionalizantes que em muitos momentos une-se a EJA (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Ainda na década de 40 houveram dois eventos importantes para a EJA, que foram o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

No Governo de Getúlio Vargas há uma grande preocupação com a EJA. Neste governo ouve a criação de escola rurais onde seria aplicado currículo básico, visando a alfabetização e a expansão agrícola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Logo após no governo de Juscelino Kubitscheck de Oliveira houve a criação Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que visava diminuir

os índices de analfabetismo (por falta de incentivo este programa foi extinto em 1963).

Segundo Codato (2004), quando ocorreu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasceu a ideia de um programa permanente de EJA, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), extinto pelo Golpe de Estado em 1964.

Em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial pela qual passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (BELLO, 1993, p.38).

Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens adultos) como proposta de reposição de escolaridade. Na sequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento "Política para o Ensino Supletivo":

> [...] o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais", e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

A partir de 1985 com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto e em seu lugar surge a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990 ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Na década de 90 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Institui a modalidade EJA (BRASIL, 1996).

> A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

3. FUNÇÕES E FINALIDADES DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem por objetivo permitir que as pessoas jovens ou adultas que por qualquer motivo, não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental e/ou o médio na idade convencional, possibilitando assim recuperar o tempo perdido.

> Considerando ser a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas (ANDRADE, 2004b, p. 17).

O Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve esta modalidade da seguinte maneira: reparadora, equalizadora e qualificadora. Esta medida é uma forma de quitação de uma divida do estado para com a população (BRASIL, 2000, p. 1). Assim,

> A educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens social, na escola ou fora dela, e tenham sido força de trabalho empregada na constituição de riqueza e na relação das obras públicas (BRASIL, 2000, p. 2).

Cada uma das três maneiras do parecer citado anteriormente tem uma especificidade:

A reparadora,

> Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000, p. 7).

A equalizadora,

> Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

E a qualificadora, sustenta que,

> A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

Estas práticas tem por finalidade a inclusão do individuo na sociedade. Tal inclusão deve ser feita sem prévios julgamentos e independentemente da sua classe social, cultura ou talentos, objetivando suprir as necessidades dos indivíduos (KARAGIANNIS; STAINBACK, W; STAINBACK, S., 1999, p. 21). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, diz ainda que, o foco principal desta modalidade é o trabalho conjunto e interdisciplinar, feito por docentes que realmente compreendam o sentido da EJA (BRASIL, 2000), possibilitando o acesso do jovem ou adulto a um de seus direitos previstos na constituição.

4. PRECONCEITO, UMA REALIDADE SOCIAL

Em todas as sociedades existem conceitos que são advindos do conhecimento empírico ou produzidos a partir de informações incompletas que eventualmente trazem os pontos negativos mais acentuados. Quando esta informação chega a cidadãos não críticos isso se torna uma verdade, e esta é reproduzida, muitas vezes tendo grande repercussão.

> O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial que pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2007, p. 54).

Muitas pessoas ainda confundem a modalidade supletivo, com o atual sistema de Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, 2008). Esta correlação soma-se com a ideia de que o ensino é aligeirado e de baixa qualidade. Este preconceito, segundo Freitag (1986), está ligado a uma educação superficial que visa resultados quantitativos e não qualitativos, onde a população que deveria ser auxiliada e incluída fica a mercê da própria sorte. Cidadãos diplomados mais que não tiveram acesso a educação como prevista nas leis atuais.

Tendo-se o preconceito como situação problematizadora, buscou-se a analise prática deste tema voltado ao ensino de EJA.

5. ANÁLISE DO PRECONCEITO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEEJA) SEIS DE JULHO

Para a analise do preconceito no CEEJA Seis de julho foi utilizada a metodologia de questionário semiestruturado. O questionário foi produzido com base em leituras feitas previamente. De acordo com Parasuraman (1991) ele deve ser elaborado de maneira simples e de fácil compreensão, e ainda de forma que aborde as reais necessidades do tema proposto. Sendo assim foram propostas três questões objetivas, mas que estavam abertas a comentários pessoais. Para obtenção dos dados, foram distribuídos vinte e seis questionários de forma aleatória para alunos do ensino fundamental e médio do CEEJA. Houve a leitura do questionário com os alunos, apenas com o objetivo de esclarecer acerca do questionário, sem que essa leitura interferisse ou induzisse nas respostas.

Com a obtenção das informações requeridas pelo formulário, houve a tabulação dos dados e a quantificação dos resultados, para verificar se os alunos e/ou a instituição sofrem ou já sofreram algum tipo de preconceito.

O questionário foi respondido por vinte e seis pessoas, obtendo 65,3% das amostras de pessoas do sexo feminino e 34,5% de pessoas do sexo masculino.

A primeira pergunta do questionário indaga sobre preconceitos ou objeções que os alunos por ventura teriam antes de ingressar na EJA, e se tivessem, se esta visão teria mudado no decorrer do curso. Como resposta obteve-se 96% de indivíduos afirmando que nunca tiveram nenhum preconceito ou objeção ao ensino de EJA. E apenas 4,0% apontaram ter objeções ao ensino de EJA alegando, achar que o programa tenha uma durabilidade muito pequena, mas que com o passar do tempo percebeu ser um ensino de qualidade.

A segunda pergunta esta relacionada com o preconceito ou descriminações sofridas por estudarem na EJA. Das respostas obtidas 30,7% dos alunos disseram já ter sofrido algum tipo de discriminação.

> "Sim, pessoas já me disseram que não iria aprender nada."
>
> "Sim, porque, falam que a escola é pra velho e muito mais!"

> "Sim, que eu não estudei quando mais jovem, não seria em um EJA que iria aprender alguma coisa, que o ensino do EJA é muito inferior ao que realmente necessitamos."

Já 69,2% disseram nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito ou discriminação.

Para a terceira pergunta questionou-se, sobre preconceitos por meio da sociedade contra a EJA. Como resultado obteve-se uma amostra de 34,5% de sim e 65,38% de não.

> "sim porque muitos dizem que a escola não ensina muito bem"

> "sim, já ouvi pessoas dizendo que alunos da EJA, não tem a menor chance de passar em um vestibular."

Machado (2008) afirma que esses relatos são frutos da falta de conhecimento e pela confusão feita entre o atual sistema de Ensino de Jovens e Adultos Com o antigo Supletivo e até mesmo com o MOBRAL.

6. CONCLUSÃO

Observando os resultados obtidos pode-se concluir que o preconceito e a discriminação contra a modalidade são realidades no cotidiano da EJA.

Mesmo com a comprovação da existência de certos conceitos e preconceitos que a EJA enfrenta, observou-se que a maioria dos estudantes que responderam o questionário demostraram não ter preconceitos antes de iniciarem as atividades e disseram ainda nunca ter sofrido ou presenciado nenhum tipo de preconceito. No entanto aproximadamente um terço dos alunos descreveu já ter sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito.

Mesmo os relatos de preconceito sendo baixos em relação a aqueles que disseram nunca ter sofrido, este índice não deve ser considerado normal. Pois o papel da EJA é promover a inclusão e não ser um pivô de exclusão ou de diferenciação social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro de. *A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno"*: produzindo outsiders. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004b.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil.* Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de out de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CODATO, A. N. O golpe de 1964*: luta de classes no Brasil: a propósito de "Jango,* por Silvio Tendle. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, n. 36, maio 2004.Disponivel em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 20 set. 2014.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos:* teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* In: *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em <http://www.ceao. ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoeRER-04.09.14.pdf>.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Fundamentos do ensino inclusivo.* In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. In: *Inclusão*: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MACHADO, Maria Margarida. *A prática e a formação de professores na EJA : uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em: 18 set. 2014.

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

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GT 1 - Mini-cursos e Oficinas

PALAVRAS NA LAVRA DO BARRO: TATEANDO MOMENTOS DE ESCRITA SENSÍVEL

Miraci Tamara Castro
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação
da Faculdade de Educação da USP
castro.tam@gmail.com

Barbara Muglia-Rodrigues
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação
da Faculdade de Educação da USP/ Bolsista CAPES
barbaramuglia@gmail.com

Camila Teresa da Silva
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação
da Faculdade de Educação da USP
cami.teresa@gmail.com

Ementa

A oficina busca promover momentos de escrita sensível, aliando a manipulação da argila à criação textual como expressão e compartilhamento de memórias, ideias, sonhos e devaneios.

Carga horária: 2 horas

Resumo

A resistência da terra é provocadora e chama as mãos ao trabalho transformador, capaz de despertar potências e imagens adormecidas pela usura cotidiana. Aliada ao trabalho com a terra, a palavra, matéria a ser escalavrada para evocar imagens sonoras, poéticas, revelando e articulando novos sentidos, convida ao mergulho na intimidade de imagens queridas, sonhadas, resguardadas da ofuscante luz da razão instrumental.
Lavrar o barro, a argila e, no contato com sua concretude fluida, promover momentos de escrita sensível, guiada pela imaginação material: esta proposta busca alimentar momentos em que o contato do barro e da palavra acorde a memória corporal, emotiva e inspire devaneios despertos, que frutifiquem em uma escrita prenhe de sentidos e experiências[1]. Junto ao trabalho tátil, esta proposta apresentará obras literárias e musicais, permeadas por momentos de silêncio e compartilhamento de estórias e histórias entre os participantes, educadores que se disponham a entregar-se ao trabalho das mãos, à escuta de si, do outro, à brincadeira poética com a palavra, à "escavação" de caminhos tendo como fio de Ariadne seu próprio canto.

Palavras-chave: educação de sensibilidade, corpo, experiência criadora, formação de si

1 "As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 21.)

Justificativa

A ideia de oficinas de texto relacionado à lida com barro/argila nasceu de uma experiência arte-educativa desenvolvida em 2003, com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) na cidade de São Paulo (SP). Durante três meses, em oficinas semanais, além de brincar de papel machê com as crianças, fizemos uma adaptação para teatro de bonecos do conto *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. Os bonecos foram confeccionados com base em formas de barro.

Modelar em barro personagens tão queridas na minha infância, na aquarela melancólica de um Graciliano entregue ao devaneio de uma terra de meninos de um olho preto e outro azul e onde aranhas tecem bonitas teias coloridas que vestem os pequenos, despertou em mim uma pretensão divina, um devaneio prometeico. Encantada, o cheiro de terra úmida remontando a felizes banhos de chuva, e os grãos ásperos sob os dedos tornando-se nariz, boca, olhos, parecia que bastaria o sopro cálido para que os meninos pelados, a Guariba, a princesa Caralâmpia, Raimundo ganhassem vida e assumissem os papéis na trama de Graciliano. Pretensão brincante de alguém que nunca havia associado a literatura, "matéria nobre", à delícia do barro na pele.

Pouco tempo depois, esse "devaneio da vontade", manifestação da *anima* em plena atividade, como o entende Bachelard (2009), despertou a ideia de associar o trabalho tátil com o barro à criação textual. Com alguns anos e calos de corretora de redação em um cursinho vestibular e como professora de língua portuguesa com turmas de Ensino Fundamental e Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), via o trabalho de redação sendo levado como fardo inútil por grande parte dos estudantes. O formato tradicional de oficinas de texto, focado em "treinar" os jovens à produção segundo gêneros e modelos textuais, parecia tolher o desejo da escrita. Ao mesmo tempo, ao propor uma escrita livre, o papel branco se erguia como grande e traiçoeira muralha de gelo. Em contraponto, a experiência de criar rostos em barro revelou-se tão intensa em mim que me sugeria um caminho possível para uma escrita mais significativa e expressiva na escola.

Essa sugestão frutificou em um projeto de mestrado na Faculdade de Educação da USP, iniciado em meados de 2012, propondo pesquisar a relação entre barro e escrita. Ao longo desse período, dediquei-me a aprofundar leituras sobre imaginação material (BACHELARD), educação de sensibilidade, autoformação e mito-hermenêutica (FERREIRA-SANTOS, ALMEIDA), educação e experiência (BONDÍA) e razão sensível (MAFESOLLI), bem como a de autores da literatura em quem percebia ressonâncias com percepções e reflexões relacionadas à infância, à memória e à escrita como reinvenção de si, especialmente Manoel de Barros, Neide Archanjo, Clarice Lispector e Hilda Hilst. Ao mesmo tempo, dediquei-me ao trabalho com argila, percebendo, imersa nesse processo complexo e orgânico, um intenso fluxo de imagens sonoras que foram me levando a uma escrita poética tecida por esgarçados fios de memória, cenas de esquecidas brincadeiras, perguntas e silêncios, trazidas de volta no "cavocar"[2] no barro, mas reinventadas de sentidos e formas, marcadas pelas experiências ao longo da vida.

A força das imagens – lembranças, vivências, reflexões e sentires – afloradas e impressas na lida do barro e da palavra aproximou cada vez mais a pesquisa sobre escrita e imaginação material à questão da autoformação. Com base nesse diálogo aberto entre arte e ciência, pensamento e sentimento-percepção, palavra e barro, memória e imaginação, penso ser possível estabelecer um canal em que a pessoa, educador-educando, articule fragmentos dispersos, numa formação poética de si:

> Todo processo educativo se revela como percurso de autoformação, independentemente de nosso "furor pedagógico" (querer controlar o processo, segundo finalidades e objetivos, de forma instrumental que se traduz na "educação para..."). Nesse

2 Na acepção dada por Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida (2012, p. 134): "'*cavocar*' placas sedimentadas no solo da existência humana num trabalho arqueológico que nos direciona ao *anthropos*, aquilo que nos é específico e invariante, graças ao cotejamento das diferenças. Um trabalho telúrico que, portanto, '*evoca*' vozes memoriais entra as pedras."

> sentido, a educação é um fim em si mesmo. Condição de possibilidade de atualizar a humanitas na construção cotidiana e experimental de práticas educativas sem modelos apriorísticos e, dessa forma, abertos à existência em seu fluxo dinâmico e imprevisível. Construção cotidiana e experimental da pessoa que somente se efetiva com o encontro com o Outro, com a alteridade. (FERREIRA-SANTOS, 2010.)

Na mesma direção, afirma Larrosa Bondía (apud RANGEL, 2013, p. 36-37), um saber de experiência, vivido pela pessoa em sua singularidade e integralidade, e nos encontros com os companheiros de caminhada:

> ... só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, numa palavra, uma forma humana singular que é, ao mesmo tempo, uma ética (um modo de se conduzir) e uma estética (um estilo). Por fim, tem a ver com a "vida boa", entendida como a unidade de sentido de uma vida humana plena, uma vida que não só inclui a satisfação de necessidades, mas, sobretudo, aquelas atividades que transcendem a futilidade da vida mortal. O saber de experiência ensina a "viver humanamente" e a conquistar a "excelência" em todos os âmbitos da vida humana: o intelectual, o moral, o político, o estético etc.

Objetivos

Promover vivências que possibilitem reflexões sobre as seguintes questões:

- Quais relações podem se estabelecer entre o labor do barro e a lavra da palavra, matéria-prima da escrita, expressão de memórias, ideias, sonhos, devaneios?
- Em que condições o trabalho tátil com a argila pode ser significativo para ativar a imaginação material, como a entende Bachelard (2008 e 2009)?
- A experiência tátil com a terra pode ser potencializar a criação de escrita expressiva, criativa e significativa na autoformação da pessoa?
- Quais as possibilidades de experiências compartilhadas envolvendo corpo, imaginação material, memória e escrita criativa na autoformação de educadores e no processo educativo em geral?

Conteúdos

A oficina pretende instigar reflexões e percepções a respeito dos temas:

- a educação pela arte na formação humana do educador;
- corporalidade, imaginação e memórias em uma proposta de escrita criativa e significativa;
- palavra e barro como experiência de construir novos sentido a nós e nossas vivências singulares e compartilhadas.

Metodologia e Recursos Didáticos

Nesta oficina, serão relacionados o trabalho com o barro/argila a atividades de leitura e escrita, que possibilitem aos participantes o afloramento de devaneios, reflexões, percepções, lembranças, expressas por meio do barro e da criação textual.

Como aquecimento, os participantes terão contato com um tema musical de compasso binário, convidando a um aquecimento muscular seguido de movimentos simples de dança, a fim de despertar a atenção à respiração e ao próprio corpo. Segue-se um momento de repouso e relaxamentos, ao som de um tema musical circular, momento em que os participantes são orientados a entrar em contato

com suas imagens mais íntimas[3]. No momento seguinte, pediremos que os participantes busquem modelar na argila uma das imagens com as quais entraram em contato ao longo do relaxamento. Por fim, pediremos que os participantes busquem expressar essa experiência por meio da escrita: seja um momento ou aspecto em especial, seja a atividade como um todo.

Os recursos a ser utilizados serão massa de argila (1/2 kg por participante), ferramentas para modelagem, tecidos/esponjas para limpeza. O local para a realização da oficina deve ser amplo e ter água disponível (a atividade pode ser realizada em local aberto). As formas de registro das atividades serão: diário de campo, filmagem e entrevista coletiva.

Avaliação

Ao final da oficina, os participantes serão convidados a compartilhar seus escritos e suas produções em argila, expressando suas percepções a respeito do trabalho e das relações entre barro e palavra nesta proposta de escrita sensível na formação de si.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso*: ensaios sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A terra e os devaneios da vontade.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A água e os sonhos – Ensaios sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". *Revista Brasileira de Educação* n. 19, p. 20-8, Jan-Abr, 2002.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. "Profundidades da Argila: exercícios plásticos e práticos da mitohermenêutica". *In:* PERES, L. M. V. (Org.). *Imaginário: o "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Ed. da UFPel, 71-89.

_____; ALMEIDA, Rogério de. *Aproximações ao imaginário*: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível.* Petrópolis: Vozes, 1998.

RANGEL, Egon de Oliveira. "Por que ler (na educação formal)?" In: FRAGA, Tatiana. (Org.). *Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de leitura*. São Paulo: Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, 2013. p. 33-39.

3 Baseamo-nos na dinâmica desenvolvida por Ferreira-Santos em oficinas com argila e apresentada no artigo "Profundidades da argila: exercícios plásticos e práticos de mitohermenêutica" (FERREIRA-SANTOS, 2004).

A BRINCADEIRA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Paula Pereira Alves – Mestranda - PPGEF/UFMT
Érica Jaqueline Pizapio Teixeira – Mestranda - PPGE/UFMT
Cleomar Ferreira Gomes – Faculdade de Educação Física – PPGE/UFMT

Ementa

A oficina trata das teorias e teóricos do jogo e da brincadeira. Apresenta um panorama da brincadeira, do jogo e do brinquedo no decorrer dos tempos, desde a Antiguidade até a industrialização do brinquedo e o uso da ludicidade como instrumento pedagógico em sala de aula. O jogo e a brincadeira como fenômenos atemporais. Revisitar a infância, buscando os brinquedos de nossa infância e como estes poderiam ser utilizados na educação infantil.

Justificativa

O brincar é uma atividade que existe desde o surgimento do homem e é atemporal, pois perpassou todo o desenvolvimento da humanidade. Desde a infância antiga, medieval ou renascentista, de séculos passados até aproximando-se à nossa realidade, o brincar é um ato pontuado por brinquedos, jogos e brincadeiras passadas de geração para geração, como mera reprodução ou semelhanças:

> Na antiguidade, os pais já podiam oferecer uma vasta gama de objetos lúdicos aos filhos: rocas e outros brinquedos sonoros para os mais pequenos, brinquedos de locomoção, para aprenderem a andar ou a robustecer os joelhos, brinquedos afetivos e, finalmente, "modelos reduzidos", isto é, utensílios domésticos, figurinhas e veículos em miniatura, graças os quais as crianças descobrem o mundo dos adultos. (MANSON, 2002, p. 7)

Ainda de acordo com Manson (2002, p.15): "a criança brincou com a areia da praia desde os tempos mais remotos (...). Na Ilíada, quando Apolo ajudado por Aquiles por seus homens, destrói as muralhas de Tróia, Homero diz que ele se parecia com uma criança (...)." Essa afirmativa lúdica do autor, evoca uma afirmativa mostrando que a criança realizava suas brincadeiras desde a antiguidade. Em outro exemplo citado logo a seguir, podemos observar que a falta do objeto intitulado de brinquedo, não era motivo para que as crianças abandonassem a brincadeira, elas mesmas fabricavam seus próprios brinquedos, através de elementos da natureza, como podemos observar nos escritos de Manson (2002, p.15): "Tourneboule, um pequeno campônio da Ática, evoca o passado perante o filho, já adulto: 'Moldava casinhas, esculpia barquinhos, construía carrinhos e das cascas de romãs fazia rãs que era um encanto vê-lo'". Assim podemos perceber que a criança de outrora são as mesmas crianças de hoje. Meninos e meninas que constroem seus próprios brinquedos diante do próprio potencial criador, característico de toda criança de qualquer época ou lugar.

Na obra Homo Ludens, podemos tratar do brincar utilizando o termo jogo, sendo uma das mais primitivas culturas, numa relação lúdica da humanidade de qualquer época, sendo que o jogo, vem apresentado por uma forma de ritual e de sagrado, numa junção de linguagem e de poesia. O Jogo nessa relação antiga, apresentado por Huizinga, permanece subjacente às artes e a forma de expressão e de competição, refere-se até ao combate à guerra. No entanto, o que não podemos de fato negar, é a presença da ludicidade nas mais variadas situações, épocas e idades. Portanto, o jogo, apresenta um leque de opções, de experiências e de vivencias no cotidiano. Vemos também, como um espaço lúdico no meio do sério frente à vivencia cotidiana da humanidade:

> Chegamos, portanto, através de um caminho tortuoso, à seguinte conclusão: A verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, por que a civilização implica a limitação

> e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceites. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play*, é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos. (HUIZINGA 1938, p. 234).

Quando nos referimos ao brincar através dos tempos, vemos a relação da criança com a evolução dos brinquedos de cada época como um objeto cujo sentido somente será atribuído ao ser evocado no ato de pura ludicidade, conforme Brougère (2010, p.12): "(...) ele é marcado de fato pelo valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é, a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal." Nesse sentido de simbologia, vemos o mesmo autor, apresentando o brinquedo como uma ilusão materializada, ou seja, um objeto capaz de carregar consigo uma carga simbólica que permite uma relação de sentimentos, de realização e de faz de conta da criança com o objeto manipulado: "O brinquedo é uma ilusão materializada que permite uma ponte entre o real e a ilusão. Ele é um objeto sólido que a criança usa livremente, sem referência às regras do jogo ou a um princípio de uso de outra natureza (BROUGÈRE, pág. 67).

Quando revisitamos a nossa infância, perdidos em pensamentos e lembranças dos tempos que a vida era pontuada por um sentimento de liberdade, logo nos veem à lembrança os nossos brinquedos preferidos, às nossas brincadeiras, sendo que todas essas lembranças nos remete, geralmente, ao prazer de um tempo de outrora ligado com a ludicidade:

> (...) Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele um obra com essa permanecerá muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN, 2009, P.102).

Com esse sentimento de revisitar a infância, através dos brinquedos e das brincadeiras os quais fizeram parte do nossa vida de criança, é que propomos essa oficina, buscando nos encontrar em qualquer tempo ou lugar, através da ludicidade, sob a forma de reprodução das brincadeiras de nossos tempos de outrora, e sob o diálogo reflexivo e recordativo dos brinquedos, dos jogos e das brincadeiras especiais, os quais ainda revivem em nossa memória de adulto na mágica relação do brincar arquivado em nossas memórias atuais.

Objetivos

Geral

O objetivo desta oficina é promover uma reflexão sobre a atividade lúdica e a sua relação com a infância, remetendo as vivências passadas.

Específicos

- Apresentar em forma de teoria, uma breve história dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos e alguns autores fundamentais referentes ao tema;
- Recordar a nossa infância através dos brinquedos, brincadeiras e jogos;
- Vivenciar algumas dinâmicas relacionadas ao tema ludicidade.

Conteúdos

- Teóricos e teorias do jogo e da brincadeira
- A história dos brinquedos e dos jogos
- O brincar através dos tempos

Metodologia

Essa oficina funcionará em dois momentos: o primeiro se desenvolverá através de uma atividade expositiva, no qual, apresentaremos os conteúdos programados, a teoria da história dos brinquedos e dos jogos, o brincar através dos tempos e os teóricos que embasam a temática. O segundo momento será composto por uma atividade prática, na qual, os participantes serão convidados a desenhar ou fabricar como preferirem, com os materiais disponibilizados naquele momento, um dos brinquedos utilizados por eles em suas infâncias. Após esse momento, faremos uma roda de conversa, onde cada participante falará sobre os brinquedos desenhados e/ou construídos e como estes podem ser utilizados em sala de aula.

Recursos Didáticos

Livros, revistas, papel impresso, projetor multimídias, notebook, papéis diversos, lápis de cor, sucatas variadas, brinquedos, câmera fotográfica, caneta.

Avaliação

A avaliação será contínua durante todo o desenvolvimento da oficina, através da observação direta e da participação, do envolvimento, da reflexão dos envolvidos além dos materiais elaborados no final.

Referências Bibliográficas

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo : Summus, 2. ed. 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. Rev. Tecnica e trad. Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 8. ed. 2010.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens: A máscara e a Vertigem.** Trad. José Garcez Palha. Edição Cotovia, Ltda., Lisboa, 1990.

MANSON, M. História do brinquedo e dos jogos**.** Brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7edição. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TIZUKO KISHIMOTO: **brincar é diferente de aprender**, <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8> acesso em 01 de outubro de 2014.

LITERATURA E TEATRALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAS INTERDISCIPLINARES DE TRABALHAR A LINGUAGEM DO CORPO

Talita Ferreira – Mestranda - PPGEF/UFMT
Danielle Batista – Mestranda - PPGE/UFMT

Ementa

Este minicurso objetiva abordar algumas características básicas sobre os gêneros textuais, enfatizando as articulações possíveis entre texto e gesto (teatralização). Ainda, sugerir como a literatura e o teatro podem ser apresentados nos cursos de formação de professores de Educação Física. Haverá a apresentação de alguns planos de aplicação prática envolvendo teatro e literatura nas aulas de Educação Física, bem como vivências relacionadas à temática. Ao final, sugere-se a elaboração de um plano de aula cujas formas interdisciplinares apresentadas no minicurso sejam ressignificadas no contexto escolar atual.

Justificativa

Mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história, ao observar as rimas, musicalidade e gestualização na leitura de poemas e outros contos, esses sujeitos começam a se interessar pelo "mundo das palavras" (GASTALDI, 2001). É o primeiro passo para se tornarem leitores literários – percurso que vai se estender até o fim do Ensino Fundamental, daí a importância dos professores que atuam nesse espaço de tempo.

Contudo, o ato de ler (individualmente ou coletivamente) não pode ser considerado uma atividade como outra qualquer, a leitura exige postura adequada, entonação de voz (quando realizada em sala de aula de maneira coletiva), gestualização coerente e atrativa (principalmente para a Educação Infantil) e, principalmente, deve-se conhecer o que se está lendo, a condução da narrativa é essencial (BORDINI; AGUIAR, 1993). Sabe-se que as crianças adoram os contos de fadas, mas é essencial apresentar a elas outros gêneros, como o conto, a poesia, a biografia etc.

Os gêneros textuais, ainda que sejam muitos os autores e estudiosos que tratam dessa questão com veemência, podem ser considerados neste contexto como as estruturas com que se compõem os textos, sejam eles orais ou escritos. Essas estruturas são socialmente reconhecidas, pois possuem características comuns, procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas (MARCUSCHI, 2003). Pode-se dizer que se tratam das variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, entre crianças e adultos, sejam elas formais ou informais. Dentre os gêneros circulantes, há aqueles que se aproximam mais do universo infanto-juvenil desde muito cedo, os gêneros literários, podendo ser classificados da seguinte forma:

- Gênero narrativo: Na Antiguidade Clássica, os padrões literários reconhecidos eram apenas o épico, o lírico e o dramático. Com o passar dos anos, o gênero épico passou a ser considerado apenas uma variante do gênero literário narrativo, devido ao surgimento de concepções de prosa com características diferentes: o romance, a novela, o conto, a crônica, a fábula. Porém, praticamente todas as obras narrativas possuem elementos estruturais e estilísticos em comum

e devem responder a questionamentos, como: quem? o que? quando? onde? por quê?

O Épico, o Romance, a Novela, o Conto, a Fábula, a Crônica, o Drama, a Comédia, a Literatura de Cordel, dentre outros; todos esses gêneros são fartos de possibilidades interdisciplinares, principalmente, na Educação Física, já que carregam inúmeras representações gestualizadas em seus textos, satisfazendo assim, parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por exemplo, no que tange a área da Linguagem:

> Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o status quo, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.57)

E vendo na Literatura a "arte que se constrói com palavras", como poderíamos promover a "formação ética", a "autonomia intelectual" e o "pensamento crítico" dos alunos? Calvino (1995) declara sua confiança na Literatura, indicando valores "que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar": leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade. Enquanto representação da experiência humana, a literatura, "nos permite entender quem somos e aonde chegamos" (CALVINO, 2004, p 16).

Ao falar em representações na Educação Física, uma outra forma de atuação se encaixa nessa prática: o teatro! Sim, o corpo fala, já dizia Weil e Tompakow (2001). Este, é um corpo que canta, interpreta, dança, improvisa, atua, envolve sentimentos, emoções – até pensamentos – que expressam por meio de gestos, por postura a linguagem que este corpo quer transmitir). Quando nos movimentamos, expressamos uma série de significados da cultura em que estamos inseridos. A interpretação desses sinais corporais é o eixo da leitura em Educação Física. Alguns deles, com o passar do tempo, se tornam práticas organizadas e sistematizadas (BORGES, 1996), obedecem a regras e são transmitidos de geração em geração. Transformam-se no que conhecemos como esportes, danças, lutas, brincadeiras e porque não, em arte cênica (teatro).

Trabalhar com teatro é muito mais do que uma atividade física ou simbólica, é sim dar forma a poesia, sonhos e críticas. Santos (2000, p. 279) afirma que: "O teatro exige a presença de corpos.", Logo, é preciso dar dimensões do indizível a este corpo, entre a matéria e a sensibilidade. Se não temos presente esta autocrítica em nossa práxis pedagógica, podemos cair no equívoco da instrumentalização ilusória de um patrimônio cultural desmedido, querendo aprisioná-lo ao interno de uma área de intervenção. Corrêa e Souza (s/d, p. 2) diz que:

> Considerando o universo psicofísico das ações da educação em Artes Cênicas [...], percebe-se, na primeira dessas áreas artísticas, uma intensa presença de disciplinas práticas que desenvolverão inúmeras atividades físicas acompanhadas de uma concepção estética da imagem corporal, o que implica uma tomada de consciência do corpo de forma bastante sistemática, uma vez que há o exercício de criatividade de movimentos e gestos, mais do que uma série de repetições.

Trata-se aqui de um corpo que tenha como principio de linguagem, a construção de sua comunicação, numa dialética entre mundos que se estende do interno para o externo, da química existente a aquela reagida, do hemisfério verdadeiro ao hemisfério filosófico tornando corpo sujeito da vida. Pensando nisso:

> Se o corpo é linguagem, o corpo cênico é linguagem artística. A arte, linguagem necessária para expressar, comunicar e construir a experiência estética, é uma possibilidade de articulação que contém o subjetivo e o inefável. É linguagem organizada por um modo de pensamento (e conhecimento) que se estrutura de maneira diferente do modo discursivo. (FALKEMBACH, 2005, p. 29).

Nesta lógica, o professor de teatro trabalha sob a perspectiva de primar por um corpo livre, sensível, lúdico, a partir da experimentação de movimentos, das sensações prazerosas de ritmo e de coordenação, fazendo com que o indivíduo conheça suas próprias potencialidades. Se as possibilidades gestuais são infinitas, a busca da expressividade do sujeito e da criatividade dos movimentos corporais torna-se prioritária para o arte-educador.

No teatro ou na arte-educação, trabalha-se com a pluralidade de movimentos, na dimensão psicofísica, atribuindo-se ao corpo um lugar especial na construção de saberes em torno da arte, pela via do trabalho individual e no coletivo. Sendo assim, o teatro e a literatura podem representar, no âmbito educacional, a melhor referência de tratamento do corpo na escola (ao lado da música e da dança), no sentido de propiciar, ao mesmo tempo, prazer e saber, pela via lúdica e da sensibilidade.

E, é sob esse viés que se pretende trabalhar neste minicurso, trazendo essa aproximação entre a Literatura, o Teatro e a Educação Física de forma concreta, prática e ressignificada nas aulas, possibilitando ainda, certa plasticidade em relação ao grupo de atuação, já que ambas as formas (literatura e teatro) permitem essa flexibilização etária, podendo ser trabalhada da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Objetivos

Geral

O objetivo geral desse minicurso é apresentar aos participantes algumas possibilidades concretas de aproximação entre a Literatura, o Teatro e a Educação Física, de modo que sua aplicação prática circunscreva o campo de atuação dos profissionais já formados e daqueles que estão em processo de formação nos cursos de graduação.

Específicos

- Refletir sobre a noção de texto, teatro e correlacionar ambas as áreas com a Educação Física Escolar;
- Vivenciar algumas dinâmicas teatrais tendo como referência textos literários que abordam temáticas esportivas;
- Conhecer alguns livros da literatura infanto-juvenil que abordam questões sobre o esporte, a saúde e alguns conteúdos da Educação Física.

Conteúdos

Gêneros textuais;
O teatro e sua relação com o corpo;
Roda de leitura teatralizada;
Jogos teatrais;
Esportes, brincadeiras e literatura;
A contribuição da Educação Física para a construção de bons leitores.

Metodologia

Considerando a importância desta etapa para o sucesso do minicurso, organizamos a tarefa em "momentos metodológicos", sendo eles:

1. Apresentação das ministrantes com a leitura teatralizada de um texto (15 min)

*Futebolíada – José Santos e Eloar Guazzelli

Uma partida de futebol um tanto quanto inusitada, na qual a bola é disputada pelos personagens de um dos maiores clássicos da literatura universal – a "Ilíada", de Homero.

Zeus estava tão cansado
Do empate nessa guerra.
Que trocou lança e espada
Por bola, meião e terra.

Fincou lá na beira-mar
Quatro traves de madeira.
Pôs onze pra cada lado,
Começando a brincadeira.

Olha só, o time grego,
Era cheinho de craques:
Pátroclo, Nestor e Calcas.
Além de Aquiles no ataque.

Tróia breca os visitantes
Com muita raça e firmeza.
Pois tem Ares, pois tem Páris,
E o forte Heitor na defesa.

Os deuses participam
De maneira apaixonada.
Mas Hera e Apolo em campo,
Não parece marmelada?

2. Exposição dos fundamentos teóricos que englobam a leitura, literatura infanto-juvenil, teatro, linguagem verbal e corporal, conteúdos específicos da Educação Física e metodologias alternativas para a prática pedagógica (40 min);

3. O momento prático destina-se às vivências teatrais (linguagem do corpo) construídas a partir de trechos literários infanto-juvenis (linguagem verbal) escolhidos para tal fim. Neste momento serão utilizadas técnicas do teatro que auxiliam os professores e demais participantes a (re)conhecer o seu corpo e o de seu colega e a descobrir o papel que esse corpo pode representar em diversas situações de jogos, brincadeiras e atuações cotidianas. As obras literárias funcionam como mola propulsora para que esse corpo entre em movimento, devido ao mundo particular e específico em que foram criadas, misturando fantasia, diversão, emoção, raiva, sentimento de perda, competição, redução ou aumento de egocentrismo, cooperação, autonomia etc. (35 min);
4. E para o último momento apresentaremos alguns livros aos participantes que abordam o fenômeno esportivo no âmbito da literatura infanto-juvenil para que, em grupos, elaborem um plano de aplicação prática relacionando o teatro, a literatura e a Educação Física. (30 min).

Recursos Didáticos

Os recursos didáticos que serão utilizados serão: data-show para exposição inicial do conteúdo; papeis e canetas para a produção prática do plano de aplicação; livros infanto-juvenis; caixa de som e acessórios/adereços específicos para vivência das dinâmicas.

Avaliação

Os participantes elaborarão um plano de aplicação prática (em grupos) a partir de materiais fornecidos pelas ministrantes do mini-curso, tais como papel, canetas, livros, textos, contos e ilustrações diversas. O *feedback* das ministrantes do minicurso ocorrerá concomitantemente ao trabalho de elaboração desse plano.

Referências Bibliográficas

BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. **Literatura – a formação do leitor:** alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, C. M. F. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: **Anais da 19ª Anped**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CORRÊA, P. S. ; SOUZA, N. G. **O corpo na educação física, nas artes cênicas e na música:** um estudo comparativo**.** S/d. Disponível em: < http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Performance/O%20Corpo%20na%20Educacao%20fisica%20nas%20artes%20cenicas%20e%20na%20musica%20um%20estudo%20comparativo%20%20 >. Acesso em: 21 set. 2014.

FALKEMBACH, M. F. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem:** transcriação de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico. 2005. 194 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Teatro - Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2005. Disponível em: < https://www2.dti.ufv.br/danca_teatro/files/pesquisa/DISSERTACAO%20COMPLETA%20PDF.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

GASTALDI, M. V. Quem conhece pode escolher melhor: a importância de bons livros para crianças. In: **Revista Avisa Lá**, n. 7, 2001. Disponível em: < http://www.avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/quem-conhece-pode-escolher-melhor-a-importancia-de-bons-livros-para-criancas/> Acesso em: 12 ago. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

SANTOS, J. ; GUAZZELLI, E. **Futebolíada.** Ed. DSOP, 2014.

SANTOS, L. A. B. **O corpo no teatro.** Aletria, 2000. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 21/09/2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

WEIL, P. ; TOMPAKOW, R. **O corpo fala:** a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.

Tango Queer

Marilia de Almeida Silva
Meire Albuquerque de Siqueira

Ementa

Abordagem das questões de identidade na dança. As relações de gênero: Teoria *Queer* e a Tango *Queer*. Recuperação e desenvolvimento da espontaneidade, do sentido de liberdade e do respeito. Discutir um possível corpo *queer*, contextualizando-o a partir de experiências de apreciação, de vivência e incorporação dos elementos de manifestações culturais específicas do feminino e do masculino.

Justificativa

Compreendendo que as discussões sobre a diversidade se fazem cada vez mais necessárias no contexto atual, a proposta se vincula a uma apresentação e discussão das pesquisas relacionadas aos estudos de gênero, sobretudo nos debates dos novos entendimentos de corpo na dança pautados na Teoria *Queer*. Faz se, assim, necessário repensar os processos de criação da arte e dos processos educativos de forma transdisciplinar, proporcionando um questionamento amplo focado na cidadania, estigma, liberdade e expressão.

Objetivos

Compreender o corpo na dança a partir das discussões sobre identidade de gênero no contexto abordado pela Teoria *Queer*;

Discutir as implicações metodológicas do ensino da tango *queer*;

Apresentar as propostas do projeto Dança *Queer* no Brasil e dos festivais internacionais de Tango *Queer*;

Promover a reflexão dos papeis sociais do corpo feminino e masculino após as experiências do minicurso.

Conteúdos

Teoria Queer; Contexto histórico da dança e contribuições da arte no processo formativo da cidadania; O corpo e identidade; Tango; Relações de gênero na dança; Principais trabalhos desenvolvidos no contexto *queer*; Projeto Dança *Queer*.

Metodologia e Recursos Didáticos

A estrutura metodológica aplicada foi construída na perspectiva histórica e crítica do corpo e as suas expressões cotidianas na dança relacionadas ao gênero, de forma que possibilitassem o diálogo com a Teoria *Queer*. Serão utilizados equipamento de som, músicas, projetor de multimídia e espaço que possibilite a exploração de movimentos amplos e coletivos (preferencialmente, uma sala de dança climatizada). O curso será executado por duas professoras, pesquisadoras e produtoras do grupo Dança *Queer*.

Avaliação

A avaliação consistirá na apresentação de trabalhos individuais/ coletivos dos participantes, elaborados a partir da proposta queer discutida no curso, e na reflexão expositiva de todos envolvidos sobre os temas abordados e as respectivas impressões.

Referências

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

FERRARI, A. **Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo.** Revista Brasileira de Educação, Campinas – SP, n. 25, p. 105- 115, jan/abr, 2004.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I - a vontade de saber.** Rio de Janeiro, Graal, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, G. L. **Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação.** Revista de Estudos Feministas, 9 (2):541-553, 2001.

www.dancaqueerbr.blogspot.com

GT 1 - Poster

COMO AS CRIANÇAS CONSTROEM SUAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA PARTICULAR DA CIDADE DE SÃO PAULO

Divimary Borges (sob orientação da Drª Profª Marília Pinto de Carvalho)
Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação
Titulação: Mestranda em Educação

Resumo:

Este trabalho apresenta as primeiras análises do material empírico produzido durante pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é analisar como as crianças constroem suas relações e posicionamentos de gênero através da oportunidade da iniciativa livre que o contexto de uma escola com princípios democráticos proporciona. Para tanto, foi realizada observação de 21 crianças entre 5 a 13 anos de idade em uma escola de rede privada com pedagogia progressista na cidade de São Paulo no período de seis meses, durante o momento de estudos assim como nas atividades livres. As análises buscam avançar na compreensão sobre algumas questões: Será que no contexto de uma escola democrática as relações de gênero entre os alunos e as alunas são equilibradas? Será que essas escolas fogem do modelo androcêntrico e contribuem para uma igualdade de gênero? Será que o contexto propicia a construção de uma maior multiplicidade de feminilidades e masculinidades? Procurei compreender como acontece a construção coletiva dessas relações com os aportes teóricos ligados às Relações de Gênero e à Sociologia da Infância, com atenção especial ao fato de se tratar de um contexto que rompe com o modelo de escola tradicionalmente estabelecido.

Palavras chave: gênero, educação, diversidade

Texto integral

Este trabalho procura responder a algumas questões: Como as crianças constroem suas relações de gênero? Será que no contexto de uma escola democrática as relações entre os alunos e alunas são equilibradas? Será que estas escolas fogem do modelo binário e contribuem para uma maior igualdade de gênero? Será que este contexto propicia a construção de uma maior diversidade de feminilidades e masculinidades?

Estes problemas de pesquisa surgiram para procurar compreender como acontece a construção coletiva das relações de gênero entre as crianças e do saber sobre os posicionamentos entre meninos e meninas quanto às regularidades e flexibilidades nas interações. Gênero significa o saber em relação às diferenças sexuais, sendo que o saber sobre os corpos não é "puro" ou separado do contexto discursivo das relações sociais, pois as representações históricas ajudam a produzir o gênero no presente. Assim, procurei observar se as interações propiciaram uma reorganização ou manutenção das formas de pensar, agir e eleger entre os sujeitos inseridos no contexto proposto, pois se a escola tem o poder, mesmo que modesto, de causar reflexões e descontruir preceitos sociais preconceituosos, talvez observar pedagogias alternativas, que fogem ao modelo das escolas comuns, possam oferecer novas formas de pensar e construir os saberes. Na sociedade as características femininas e masculinas estão dispostas e representadas simbolicamente de maneira bipolar e ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência e incorporação dos valores de sua cultura como sujeitos-históricos. As crianças já têm conhecimento a que gênero pertence, estando em processo de apropriação e, na maioria das vezes, sabendo o que se espera delas: como se vestir e como se comportar. Mesmo sabendo que o espaço escolar não é o único contexto no qual as crianças interagem, a escola tem um papel fundamental por ser a instituição socialmente criada para a formação das futuras gerações. Romper com o modelo de escola que conhecemos, repensando e

reorganizando os espaços, os tempos e as relações interpessoais que o caracteriza pode ser um passo importante sobre como os fenômenos passam a ser encarados sob outra perspectiva. Perspectiva esta sobre um campo de pesquisa com uma pedagogia centrada no aluno como protagonista do próprio aprendizado. As escolas livres ou democráticas possuem esta denominação construída através de resultado de recortes de experiências similares ao longo da história, em diversos países, e tem como Leon Tolstói o fundador da primeira escola democrática em 1850, chamada Summerhill, na Inglaterra. As principais características que se pode esperar deste tipo de pedagogia são a presença das assembleias, quando alunos, alunas e docentes se reúnem para decidirem regras, comportamentos, dentre outros assuntos; e as aulas opcionais, possibilitando às alunas e alunos livre escolha sobre temas a serem estudados. A partir da década de 1990 houve um ressurgimento da educação progressista nos Estados Unidos (sendo que esta visão pode ser expandida para o Brasil) na qual não se privilegiam a preparação do estudante para o mercado de trabalho, mas consideram importante a formação de cidadãos comprometidos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Devido a estas características presentes na pedagogia democrática, considero provocativa a investigação a respeito das questões das relações de gênero entre meninos e meninas.

Para a realização desta pesquisa parti da concepção dos Estudos Sociais da Infância. A partir destes estudos, a criança passa a não ser considerado mais como um ser passivo ou em trânsito para a vida adulta, mas passa a ser vista como agente produtor de uma cultura infantil na qual reinventa e reproduz o mundo que a rodeia. Rompe-se então com a postura teórico-metodológica de falar sobre as crianças através de outros meios que não o de diretamente contatá-las. Este novo desafio foi apresentado ao se colocar a necessidade de ouvirmos as crianças e a necessidade de buscar meios que possam refletir suas infâncias plurais e complexas, com a responsabilidade em se atentar aos seus saberes próprios assim como às suas particularidades positivas que as diferenciam dos adultos. Com esse novo olhar dos estudos sobre a criança e a infância foi necessário construir metodologias diferentes que possam refletir suas experiências, suas relações e como elas vêm participando das pesquisas atuais. A etnografia é considerada um aporte metodológico importante na pesquisa empírica com a criança, pois compreende que uma pesquisa com uma perspectiva etnográfica possibilite que se alcance uma aproximação dos modos que as crianças se relacionam e constroem seus posicionamentos num contexto de educação coletiva. Assim, a etnografia vem de encontro com as inquietações e provocações propostas pelos Estudos Sociais da Infância, levantando hipóteses, considerando inquietações e dúvidas, na tentativa de compreender as dinâmicas das ações que não ocorrem em um vazio cultural, considerando que nossas interpretações das nossas observações são nossa própria construção das construções de outras pessoas, são interpretações de segunda mão. Atendendo às necessidades que esta pesquisa apresenta, optei por vários modos de aproximação e registro para captar como as crianças constroem suas relações e se posicionam socialmente, utilizando a observação participante, diário de campo e fotografias. Procurei estar atenta para compreender as relações de gênero de 9 alunos e 12 alunas de uma escola democrática privada sob alguns aspectos, como por exemplo: formações de grupos durante as atividades ou brincadeiras, durante os diálogos e conversas; como se relacionam com seu material escolar como brinquedos, aparatos tecnológicos, cadernos, livros e outros materiais; comportamentos em sala de aula (durante atividade) e momentos livres ou recreio; nos posicionamentos de gênero e em que medida este é delimitador de espaço ou de atitude, de distanciamento ou aproximação. Tentei perceber os episódios que demonstrassem diferença ou desigualdade através da inter-relação de meninos e meninas que apresentassem pluralidade de gênero ou não.

Algumas conclusões prévias que durante as observações de pesquisa de campo realizada de fevereiro a julho de 2014 pude obter foi uma notável aproximação unilateral entre meninos e meninas durante as assembleias e tempo livre. As crianças geralmente se agrupavam de forma homogênea tanto em relação ao gênero quanto à idade o que demonstrava como alunos e alunas compreendem que se vêm pertencentes a uma dada categoria através de seus interesses, espaços e atividades. Parece que há uma resistência contra a permeabilidade de posicionamentos de gênero,

tanto nas brincadeiras e tempos livres quando meninos e meninas não se misturavam, tratando de reforçar um contínuo trabalho de fronteiras das relações de gênero que afirmava as diferenças entre os grupos. Os meninos ensinavam uns aos outros como ser menino através de negociações para o pertencimento ao grupo, mesmo que através de repreensões como quando se xingavam devido a algum comportamento associado ao sexo feminino como cuidado, cautela ou dedicação. Nos Grupos de Estudo (GE), que partiam de temas sugeridos pelos alunos e alunas, constatei que na maioria das vezes havia maior número de meninos interessados por temas mais científicos e meninas interessadas por temas da área de humanas. Podemos dizer que a separação dos grupos em meninas e meninos é refletida nos gostos e hábitos comuns produzidos, que levam às preferências dos temas e assuntos de estudo com determinações de gênero relevantes. Na utilização do celular para registros fotográficos, houve unanimidade de interesse das meninas por esta atividade. Elas tanto faziam os chamados *selfies* como fotografavam o grupo sob seu ponto de vista, enquanto os meninos não gostavam de ser fotógrafos mesmo que fosse para algum registro escolar. Acredito que as fotos tiradas pelas meninas possam ser interpretadas como expressão de sua apropriação do espaço escolar, do sentir-se parte integrante daquele grupo social, elemento mais frágil no caso dos meninos. Esta relação diferenciada com o espaço e o grupo foram evidenciados não somente nestes episódios de registro de imagens como durante as participações ativas das meninas nas assembleias e reuniões em contraposição a pouca participação dos meninos. As fotos não apenas sinalizam para os valores com que representamos a instituição, como apresentam os afetos que nos envolvem e envolvem a própria escola.

Os referenciais teóricos tomados nesta pesquisa dizem respeito aos estudos relacionados às Questões de Gênero, que entende as diferenças de gênero como uma construção social segundo Joan Scott e Linda Nicholson, e aos estudos voltados à Sociologia da Infância baseados em Manuel Jacinto Sarmento e William Arnold Corsaro.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE TEXTOS MEMORIALÍSTICOS

NILZE MARIA MALAGUTI- UNEMAT/SINOP/CAPES
MESTRANDA NO PROGRAMA PROFLETRAS

Resumo

No intuito de partilhar propostas metodológicas para a leitura e a escrita, apresentamos neste trabalho uma Sequência Expandida que vêm sendo construída com base em Cosson (2006) durante o Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS. A sequência está organizada em quatro oficinas e tem por objetivo promover o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos – EJA pelo viés da literatura contemporânea escrita em Mato Grosso. Espera-se, como resultado final, reunir em um *ebook* memórias produzidas pelos educandos.

Palavras-chave: Leitura. EJA. Letramento Literário

1.Problemática

De que forma o trabalho com textos literários memorialísticos pode contribuir para melhorar o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno da EJA?

2. Objetivo

Promover a leitura de gêneros literários memorialísticos mediante uma proposta de letramento literário, como forma de potencializar a leitura e a escrita de alunos da EJA.

3. Metodologia

A proposta está organizada por meio de uma Sequência Expandida, sugerida por Cosson (2006), com quatro oficinas estruturadas a partir de uma seleção de crônicas e de poemas da literatura contemporânea escrita em Mato Grosso, em que os autores fazem das memórias objeto de sua produção.

A seleção justifica-se diante da tentativa de tornar o ato da leitura e produção um processo mais significativo para o aluno da EJA. Dentre os textos, crônicas de Vera Randazzo, da obra *Pagmejera, Pagmejera*, obra que reúne contos e crônicas de reminiscências da escritora, nascida no Rio Grande do Sul e fixada no estado de Mato Grosso desde 1955, além de poemas da escritora mato-grossense Marilza Ribeiro, extraídos da Antologia poética comentada *Nossas vozes, nosso chão* que se entrecruzam com as *Memórias Inventadas,* nos versos do grande poeta Manoel de Barros.

Nos textos, aspectos da vida simples, sob a ótica de autores contemporâneos que trazem em comum reminiscência de lugares, da infância e da vida. São os olhares sobre as transformações da paisagem e da vida diante do processo de colonização, crescimento de cidades e das mudanças em relação a outros tempos que pretendem transportar o aluno a espaços que os auxiliem a perceber como as histórias individuais são constitutivas da memória coletiva de um povo.

As atividades partem da motivação para a leitura, interpretação, contextualização, expansão e produção, mesclando-se com as estratégias propostas por Solé (1998) para a mediação leitora.

Oficinas	Textos	Objetivos Específicos
Eu, História e Memória	A minha Goiabeira -Vera Randazzo Sobre sucatas - Manoel de Barros	Refletir sobre o papel da memória como forma de conhecer e reconhecer histórias pessoais; Identificar recursos linguísticos que caracterizam as intenções dos autores para se voltar ao passado e construir os significados do texto literário; Reconhecer a ideia central do texto a fim de melhorar o processo de compreensão e interpretação.
Ouvir para Recordar a História	A Casa do Passado - Vera Randazzo Achadouros - Manoel de Barros	Questionar e resolver problemas de compreensão do texto literário; Estabelecer comparações entre o poema com a crônica, a fim de avaliar recursos utilizados por cada autor para descrever suas memórias; Favorecer o processo de interação entre o leitor e o texto mediante estratégias de motivação para a leitura.
Descobrir Histórias nas Profundezas	Murmúrios do Rio Cuiabá - Vera Randazzo Caminho das Águas -Marilza Ribeiro	Perceber a literatura como possibilidade para ampliar a visão crítica sobre a realidade e encontrar inspiração para o processo de criação; Refletir sobre histórias que contribuíram para a construção do espaço onde vivemos; Reconhecer elementos presentes na estrutura das crônicas e de textos autobiográficos.
Projetando Narrativas	Adeus Mangueira- Vera Randazzo Filme: Narradores de Javé, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8	Reconhecer a escrita como fundamental para o processo criação e recriação das histórias de um povo; Conhecer histórias individuais e percebê-las como constituintes de uma memória coletiva; Perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares de textos literários; Refletir sobre a interferência do meio ambiente para a transformação da vida social e pessoal;

4. Considerações

Entre os recursos para se promover o Letramento Literário, a sequência expandida tem se caracterizado como estratégia pedagógica que possibilita desenvolver habilidades de leitura e de construção dos sentidos ao texto para a inserção do educado na comunidade de leitores capazes de compreenderem a si e o mundo em que vivem.

Temos a consciência que, qualquer proposta passa por adequações no contexto da sala de aula, a fim de garantir o sucesso de sua aplicabilidade. É preciso, no entanto, garantir como princípio para a realização das atividades sugeridas, os problemas e interesses apresentados pelos alunos no decorrer das atividades, o que vai garantir que a sequência não se transforme em modelo a ser seguido e se diferencie de atividades frequentemente utilizadas na escolarização da literatura.

Procuramos integrar em nossa proposta as três perspectivas apontadas por Cosson (2006) a fim de permitir que o aluno da EJA alcance níveis mais apropriados de leitura e de escrita a partir de textos literários: a primeira é a técnica da oficina, sob a máxima de permitir ao aluno que aprenda a fazer fazendo; a segunda é a técnica do andaime, que têm como finalidade dividir e de transferir ao aluno a edificação do conhecimento; a terceira perspectiva é a do *portfolio*, que oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas.

Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

COCCO, Marta Helena e SILVA, Rosana Rodrigues da (orgs). *Nossas vozes, nosso chão. Antologia poética comentada***.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

RANDAZZO, Vera. *Pagmejera, Pagmejera*. Bauru: Editora Bandeirantes LTDA, 1992.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998

REGISTRO REFLEXIVO: CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Maria Moreira Giacometti
Mariagiacometti61@gmail.com
Ana Paula Gomes da Silva1
Paula20.ped@gmail.com
Orestes Zivieri Neto2
orestesz@hotmail.com

Resumo

No presente texto relatamos sobre a prática do registro escrito como componente de nossas experiências como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID) da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura. O relato foi constituído a partir das ações desenvolvidas com o intuito de incentivar o hábito de registrar a prática pedagógica aplicada às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais participantes do Programa. Com auxílio do registro a bolsista aprende ler a realidade que a cerca, reflete sobre as observações realizadas em sala, usa o tempo, de forma mais adequada. Conhece mais sobre a sala de aula e sobre sua própria forma de agir, fazendo um autoconhecimento a partir das experiências, intervenções, toma consciência de sua essência em sala de aula e a aprimora.

Palavras-chave: Registro, PIBID. Reflexão.

Introdução

Entendendo que o ato de registrar as ações ocorridas em sala de aula fortalece a tomada de consciência pelo professor sobre seu próprio fazer pedagógico, o presente artigo tem por finalidade discutir o papel do registro como instrumento primordial para ação docente. O interesse pelo tema se deu em virtude de nossa inserção como bolsistas do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), o qual entende que o registro é indispensável para reflexão e alto-avaliação do professor em relação à prática. Diante disso, nos propomos a discutir como tem sido essa prática do registro escrito destacando a partir de fragmentos retirados dos nossos próprios diários, os caminhos percorridos e a evolução que tivemos através da conscientização do registro como modelo reflexivo.

Para tanto, elaboramos um texto organizado em duas seções: primeiro trazendo o referencial teórico sobre a importância do registro escrito no contexto da educação; em seguida apresentamos uma análise de alguns registros produzidos por nós no decorrer do primeiro semestre de 2014.

O objetivo do registro na experiência do professor

Entende-se por registro reflexivo a ação de documentar experiências, seja de forma verbal, seja via relato e narrativa escrita, com auxílio de imagens, vídeos e produções feitas pelas crianças. O uso desse

1 Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Acadêmicas do V e VII período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura.

2 Professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia – Campus Rolim de Moura. Coordenador do subprojeto de Pedagogia do PIBID – Rolim de Moura.

instrumento em instituições escolares tem sido defendido por autores que veem nele um mecanismo que permite a autoavaliação, a reflexão e as modificações das experiências pedagógicas. De acordo com Warschauer (1993. p. 65) registrar a prática pedagógica é importante porque permite:

> [...] construir "a memória compreensiva" [...] que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado e apropriação do conhecimento.

Constituem-se então os registros como espaço para a exposição de dúvidas, acertos e inquietações, possibilitando ao docente rever suas ações modificá-las. Além disso, conforme Guarnieri, Giovanni e Ayelo (2001, p.5) "a leitura dos registros produzidos pelo professor permite provocar reflexões, explorar a própria atuação, fazer uma autoavaliação, sobre o próprio trabalho em sala de aula como também, formar material de estudo para socialização e debate entre docentes". Assim, por se tratar de uma escrita mais próxima do coloquial, sua produção não exigirá dos professores um texto completo em ordem, mas sim da forma que lhe convier, com fragmentos considerados importantes podendo com certa tranquilidade desabafar, escrever sobre suas aflições e suas alegrias sem pensar em regras.

O contato frequente com esse material oportunizará ao docente articular reflexões teóricas e construir escritos mais avançados quando o motivo exigir ou quando houver interesse em tornar públicas às próprias anotações de suas vivências. Conforme Machado (2010, p.2) "[...] o profissional poderá retornar a esses registros e sempre ter a autopercepção de suas ações, fato que, além de facilitar a tomada de consciência, poderia levar a mudança de hábitos".

Outra vantagem segundo as autoras remete ao fato que os alunos ganham visibilidade na narrativa dos professores, seja pela percepção da participação dos mesmos nas aulas, pelos reconhecimentos de suas reações durante as atividades e ainda pela possibilidade de sentir o seu desempenho e avalia-los. Portanto, o registro configura-se como um instrumento de mediação entre o anterior e o posterior, o esperado e o realizado que se caracteriza na reflexão de modo que conforme aponta Machado (2010, p.5) "[...] o agir permanente e a sua sistematização possibilitam a interlocução sobre o que se registra e o que é realizado".

Partindo destas ideias, a seguir descrevemos algumas possibilidades concretas de uso desse instrumento

Registro reflexivo: o que nos revela sobre a prática pedagógica

Fazendo uma análise dos registros produzidos por nós, percebemos o avanço obtido através das reflexões feitas com o estudo aprofundado sobre o registro de aula. Ao iniciar nossas atividades no Programa fazíamos um registro vazio de conteúdo, sem percepção de mudanças e sem valor algum, apenas na intenção de organizar a estrutura de uma aula em uma folha de papel, desde a entrada até a saída da sala de aula, sem se preocupar com o que realmente acontecia ali. Tal problemática se deu entre todas as bolsistas pelo fato de não terem compreendido o real significado de registrar suas ações e experiências em sala.

A mudança nessa forma de enxergar o registro vem se dando de forma gradual à medida que nossas experiências sobre a docência também vão ganhando novo sentido e se fortalecendo. A seguir apresentamos o fragmento de um registro realizado após as atividades desenvolvidas na escola, apontando nessas reflexões o processo de estruturação do pensamento reflexivo a partir das experiências vividas.

> [...] Não poderia deixar de falar da aluna Gabriela que não me recordo seu sobrenome, mas muito esperta, foi até mim e disse que tinha feito quatro dezenas e que quando

> fizesse 10 dezenas equivaleria a 100 palitos, igual estava no quadro pregado na parede da sala de aula com representações de dezenas. Achei interessante seu raciocínio e assimilação, isso mostra que os joguinhos, apesar de serem trabalhosos dão bons resultados no final, melhor do que apenas aquelas contas desanimadoras que passamos no quadro. Gostei muito dessa atividade e ainda mais dos resultados que obtivemos. (Diário da bolsista Ana Paula, julho de 2014).

Este relato mostra a percepção que ocorreu em um momento turbulento de uma sala de aula em que vários alunos iam até a docente e ela estava envolvida com atividades de vários alunos no momento em que ocorreu essa reflexão da aluna Gabriela, a docente até percebeu essa grande descoberta da aluna, mas se não houvesse o registro ela não usaria desse conhecimento que aconteceu espontaneamente para avaliar a atividade. Com o registro a docente pode assim internalizar os fatos e se conscientizar sobre a importância de uma atividade com jogos em grupo e que levam mais tempo de aula e que mesmo assim dão bons resultados e os alunos se empenham em fazer as atividades.

Nesse sentido, as reflexões feitas a partir das anotações dos registros nos levaram a ter a nossa base para enxergar o eu professor, o que aprovamos na aula, o que esperamos dela, tomando consciência de nossas atitudes sabendo o que temos a oferecer e o que ainda precisa melhorar.

Considerações finais

Ao concluir este escrito evidenciamos que escrever sobre os fatos vividos no ambiente escolar tem sido enriquecedor, não apenas para cada bolsista, mas igualmente para cada docente, supervisor e coordenador do Programa de Iniciação a Docência, na medida em que em contato com o material produzido os professores coordenadores tem uma ideia mais clara sobre os resultados das atividades propostas por eles, do andamento, da produção, até a prática e principalmente, dos resultados obtidos daquela atividade aplicada pelas bolsistas.

Por fim, continuamos aprendendo a cada novo dia a importância da observação e do registro, como uma forma de também manter viva a memória de nossos percursos formativos enquanto futuras docentes.

Referências

GUARNIERI, M. R; GIOVANNI, L. M; AYELO, A. L. Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. **24ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG. 07 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/pGT8.htm Acesso em Junho de 2014.

MACHADO, I. M. C. Registros pedagógicos de professoras da Educação Infantil. **33ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG. 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em:< www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT07-6102--Int.pdf Acesso em Junho de 2014.

WARSCHAUER, C**. A roda e o registro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

OFICINAS DE EXPRESSÃO CORPORAL: TEATRO, MÚSICA E DANÇA – "EU APRENDI BRINCANDO COM AS CRIANÇAS!"

Professora Dra. Elni Elisa Willms
Departamento de Educação – Curso de Pedagogia/UFMT/CUR
elnielisaw@gmail.com

Resumo

De 22/09/2008 a 03/10/2008 foram realizadas Oficinas de Expressão Corporal: Teatro Música e Dança, na Brinquedoteca do *Campus* Universitário de Rondonópolis, fruto de projeto de Extensão cadastrado no SIEX sob nº 12767.59.8408.17092008. Tais oficinas inseriram-se no conjunto de atividades do Programa de Implantação da Brinquedoteca. As oficinas foram oferecidas com o objetivo de trabalhar e desenvolver a expressão corporal das crianças, através de atividades que possibilitassem o movimento, a criatividade e a sensibilidade na percepção de si e do outro. Pensávamos contribuir para o desenvolvimento da subjetividade e da identidade das crianças. Contou-se com a contribuição de 19 alunas extensionistas: sete de Pedagogia, onze de Psicologia e uma de História. A Brinquedoteca é um espaço de produção de conhecimentos. Sobre a criança e sobre Educação Infantil. Sobre o brincar. Sobre as relações e as vivências que se dão naquele espaço: das crianças com os bens culturais, com as extensionistas, com as professoras. Realizar uma pesquisa na Brinquedoteca revelou-se como uma situação privilegiada para conhecer mais e melhor o que é ser criança e possibilidades da Educação Infantil, no contexto em que me encontro, ou seja, como professora do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: BRINCAR – BRINQUEDOTECA – EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensei em atividades que explorassem a expressão corporal das crianças na faixa etária de 04 a 06 anos de idade, era claro que me comprometia com uma política de atendimento à infância, em que ofereceria uma produção cultural própria para a criança. Falar em brincar sugere a ideia de divertir, correr, pular, dançar, "pintar o sete" e tudo o mais que possa soltar o corpo. Contudo, percebe-se que o brincar não é muito presente na vida das pessoas. Poeticamente, assim falou Zaratustra: "desde que há homens, o homem tem se divertido muito pouco: é esse, meus irmãos, o único pecado" (NIETZSCHE, 2004: p. 77). O divertimento é arquétipo que move a pessoa pela presença eterna da criança em seu interior. A criança eterna, que sempre somos, é a maior representação do brincar: "Em todo o verdadeiro homem se oculta uma criança: uma criança que quer brincar..." (NIETZSCHE, 2004: p. 63). O mesmo autor revela a potencialidade do ser criança: "A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação" (NIETZSCHE, 2004: p. 36). O arquétipo da eterna criança é o de quem cria e se afirma enquanto pessoa, infinita, criativa, inesgotável, exuberante. Ou como em seguida aponta: "Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é necessário uma santa afirmação" (NIETZSCHE, 2004: p. 36).

Para Cunha (2009) a função da Arte na educação deve provocar questionamentos e desencadear uma educação do olhar, um olhar que consiga quebrar barreiras no mundo, ou seja, uma educação em arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido poético à vida. E é nesse cenário aberto à criatividade que se apresentaram as Oficinas de Expressão Corporal através da Música, da Dança, do Teatro e da construção de instrumentos de percussão com sucata. Criativamente. Acionando e afirmando toda a

personalidade das crianças e das extensionistas, suas subjetividades, toda carga existencial das pessoas. Através da arte podemos compreender de forma crítica e significativa as questões mais variadas da condição humana.

O trabalho com Música, Teatro e Dança no âmbito da Brinquedoteca do CUR/UFMT: A Experiência das Extensionistas

Após a realização das oficinas fiz o chamamento para a entrevista das extensionistas, como a intenção de compreender melhor o acontecido e nove delas compareceram para a entrevista coletiva que aconteceu dia 26 de maio, na sala 31 do ICHS. Todas são alunas do curso de Psicologia, sendo elas: Alice Cristine Streit, Ana Paula Pereira César, Daniela Bugs Klafke, Gabriela Neves Paula de Souza, Larissa de Abreu Sossai e Mirelle Braga Tumelero. A partir de agora trarei as contribuições das alunas, citando-as pelo primeiro nome. Trago aqui recortes do relatório de extensão.

Inicialmente perguntei o que as moveu a participar das oficinas:

> *Só sei que eu vi o pessoal se movimentando e eu tinha interesse de conhecer o espaço da brinquedoteca, de estar ali vendo as crianças brincar e tal. Poderia ver como é que o pessoal trabalhava ali, qual era a idéia de aplicar a teoria, a prática, o que eu poderia observar ali naquele espaço.* Que as crianças aprendem brincando... (Alice)

Para a realização das oficinas foram realizados encontros em que se discutiu o que e como apresentar. As pesquisas também foram feitas por interesse de cada uma, como relata Alice:

> *Então, primeiro a gente escolheu, já tinha escolhido aquela música do Vinícius de Morais e tal... A casa. E aí a gente foi procurar inspiração na internet! A gente assistiu vários vídeos no You Tube e vimos algumas coisas bem interessantes que o pessoal tinha feito com relação àquela música. E aí a gente reuniu vários elementos que a gente encontrou nesses vídeos e outros a gente foi criando. A gente foi inventando algo que fosse assim meio cômico e que incluísse aquelas coisas da mímica.*

Além da música outra aluna quis apresentar um teatro, em forma de balé, com a poesia "A Bailarina", de Cecília Meireles. Como se deu essa escolha?

> *A bailarina surgiu a partir dos livros que você trouxe pra gente ler... Foi, então, com o da Cecília Meireles que a gente fez a bailarina. E aí quando você falou que a gente poderia trazer alguma coisa além da Bambolina daí eu e a Ana Paula pensamos em fazer a bailarina. Pela possibilidade das crianças se identificarem com a menina, que desejava ser bailarina, quando ela crescesse. Como eu já tinha feito balé, já tinha sapatilha, já tinha o colant então era uma coisa que contou bastante. E... Aí a Ana narrando e eu dançando foi assim... A nossa intenção era abrir espaços para as crianças se colocarem no meu lugar... Sonharem com a bailarina, a leveza, a doçura, o encanto, toda aquela simbologia que envolve. Foi gostoso ver depois, nos olhinhos das crianças parece que brilhaaaavaam, né???* (Daniela)

Perguntei como construíram a apresentação:

> *Então elas me viam com um livro! Sentei em cima de uma caixa pra elas poderem ver que eu ia contar, que eu estava lendo a história e a idéia é que elas conseguissem imaginar que a Bailarina estava saindo de dentro do livro... Pois é, todo mundo parou! Então aí eu abria o livro e começava fazendo uma cara de que eu estava imaginando e ia contando a história!* (Ana Paula)

> *Era como se ela visualizasse a bailarina. Era a imaginação dela, da Ana Paula, como uma menina que lia e se imaginava sendo bailarina, que era a Dani...*(Gabriela)

Para a construção do teatro da "Bambolina", baseado no livro homônimo, de Michelle Iacocca foram necessárias muitas reuniões: escolha do texto, leitura de outros livros, alguns contos de fadas, assistimos alguns vídeos até que uma das alunas trouxe o livro da Bambolina que fora apresentado em São Paulo. Na mesma hora que líamos o livro, já sabíamos que aquele texto seria possível. Tivemos a oportunidade de assistir a peça em DVD. Porém, para a nossa montagem, fizemos várias adaptações, mantendo, entretanto apenas a linguagem gestual.

> *Foi legal também a construção do personagem. Por exemplo, eu de Lixeiro. Tinha que imaginar que roupa, que gestos, como que eu ia me caracterizar pra eles entenderem que eu era um Lixeiro. Porque eu não tinha roupa de Lixeiro. Então eu pensei numa roupa assim...* (Ana Paula)

Na oficina de Construção de Instrumento de Percussão com sucatas contamos com a colaboração de uma extensionista formada em Educação Artística pela UFMT. Aprendemos algumas noções de música, além de construirmos tambores, maracas, chocalhos. Usamos latas de Neston, Nescau, potes plásticos de Toddy ou margarina, sementes, pedrinhas, barbante, areia, cola, tesoura, enfim, os materiais necessários para colar e/ou enfeitar os instrumentos. Depois desse aprendizado é que oferecemos a mesma oficina às crianças. Perguntei às extensionistas como avaliaram essa experiência:

> *O que achei interessante foi o interesse das crianças com aquilo, a descoberta quando tocavam, faziam sons diferentes e daí ficavam competindo com outro amiguinho pra ver quem fazia mais rápido, mais diferente, mais instrumentos...*(Gabriela)
> *Achei interessante a gente usar materiais tão simples, que estão ao alcance de qualquer um... Qualquer criança, não importa o nível sócio-econômico, nem nada, elas podem utilizar esses objetos para fazer tantas coisas! Quantos brinquedos!* (Alice)

A oficina de dança iniciou com relaxamento e depois atividades mais movimentadas. Ao som de uma percussão, solicitamos que corressem como se estivessem galopando um cavalo pelos campos, corriam, pulavam, corriam levantando os joelhos, dando saltos como um canguru, como um sapo, depois como um cachorro e finalmente arrastando-se como uma cobra. Um trabalho em que muitos elementos foram trazidos à tona: "*Trabalhando ao mesmo tempo várias noções, de direção, de esquerda direita, de equilíbrio, aquelas do ritmo, rápido, devagar... Arrastando no chão...*(Alice).

Referências

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Como vai a arte na Educação Infantil?** Obtido na Internet em 03/03/2009. http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloborojo/globo_2008/proyectos-jugados/diciembre/arte.pdf

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Martin Claret: 2004.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

COSTA, Maria Silvana Vilas Boas
SEMECETEL – Nova Olímpia - MT
silvilasboas@hotmail.com

Oliveira, Cenilda Carvalho
SEMECETEL – Nova Olímpia – MT
cenildaeedvan@hotmail.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise sobre a importância dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos na construção de conhecimento infantil, bem como, as estratégias do professor ao trabalhar atividades lúdicas na promoção da aprendizagem, haja vista, que o processo ensino-aprendizagem se constitui na inter-relação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Assim sendo, a investigação bibliográfica deste trabalho será no sentido de compreender a importância do lúdico na Educação Infantil.
O uso de brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança da Educação Infantil aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Palavras chaves: Brincadeira, jogos desenvolvimento

Concepção de infância

Se nos reportamos à evolução histórica e conceitual do desenvolvimento infantil é possível perceber que a concepção de criança foi construída por pensadores no decorrer de muitos anos.

No curso da história da criança evidenciado a partir do período ocidental, dos Séculos XI e XII deixa claro que o sentimento de infância nem ao menos existia, conforme é possível verificar na obra "A história social da infância e da família", de Felipe Ariès (1981, p.42):

> A sociedade do mundo ocidental, até o século XI e XII, mal via a criança. 'A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil e a partir do momento em que adquiria algum desembaraço físico, era logo misturado aos adultos partilhando de seus trabalhos e jogos.

Conforme a fala do referido autor, o mundo infantil não tinha qualquer valor para a sociedade vigente, que considerava a criança como um adulto em miniatura. Sob esse ponto de vista, a sociedade dos séculos XIII e XIV norteou e moldou o universo da criança, cujo mesmo não tinha nenhum contato com brinquedos ou brincadeiras infantis.

No século XVII, surge o sentimento de infância, introduzindo na sociedade uma visão de criança indefesa e dependente, conferindo a ela uma personalidade própria. Porém, para que o mundo infantil fosse visto pela família e sociedade, a criança passou por várias formas de representações, na qual era vista como inocente, ingênua, imperfeita.

Com o surgimento do sentimento de infância, uma nova visão emerge sobre o espaço infantil, no qual, no século XVII alguns teóricos como Comênio e Pestalozzi, universalizaram a Educação com métodos diferenciados que contribuíssem com a realidade social da época.

Nesse período, no Brasil já existia a Roda dos Expostos, com o atendimento voltado para o cuidar, ou seja, assistencialista. Não havia por parte dos profissionais e da instituição nenhum conhecimento sobre a cultura infantil, e as especificidades da criança.

Assim, a criança era vista como um adulto em miniatura, porém, sem grandes potencialidades ou valor para o contexto familiar e social, como relata Civiletti (1991, p.34):

> As crianças entreguem à Roda eram geralmente encaminhadas para famílias que as criariam mediante pagamento da instituição. Teoricamente, dos 13 aos 18 anos os expostos receberiam das famílias um salário para trabalhar, e os que fossem devolvidos à Casa da Roda iriam, no caso dos meninos, para o Arsenal de Guerra, a Escola de Aprendizes Marinheiros (fundada pelo império em 1873) ou para as oficinas do Estado. As meninas iriam para o recolhimento das órfãs, até saírem casadas.

Podemos notar que a inserção da criança em tal instituição não representava liberdade para vive viver a infância plenamente, pois sua permanência na casa não estava ligado ao seu desenvolvimento, uma vez que o funcionamento de tais instituições foi uma forma encontrada pela sociedade de amenizar os maus tratos e os absurdos vividos pelas crianças abandonadas. Com a Roda dos Expostos, as mães poderiam abandonar seus filhos sem medo de serem identificadas, deixando aos cuidados das irmãs de caridade da casa dos expostos.

É importante ressaltar, que a concepção de infância e de Educação Infantil, tem destaque especial no processo de desenvolvimento da criança, onde as atividades lúdicas representam muito mais do que simplesmente brincar, é nessa ocasião que as crianças correlacionam o seu mundo imaginário com o mundo real, interpretando as ações dos adultos, que influenciará no seu processo de socialização, que refletindo diretamente em sua forma de ser, pensar e agir. Por isso, o lúdico é de suma importância para a socialização infantil e construção de conhecimento.

A concepção de infância que se tem hoje é bastante diversificada de uma região para outra, pois em paises desenvolvidos como Cuba, a infância é valorizada pelos governantes, prova disso são os investimentos financeiros na elaboração de políticas de atendimento voltada para esta faixa etária, ou seja, a Educação Infantil, e a implantação de cursos preparatórios para a qualificação dos professores. Aqui no Brasil, já melhorou a concepção de infância em relação ao passado, pois já se sabe que este é o período essencial para a construção de Pessoa, e o que for ensinado às crianças se refletirá durante a vida inteira nas suas atitudes e ações. Mas, ainda falta o incentivo dos governantes através de investimentos financeiros suficientes a educação nesta faixa etária. Assim, para que o Brasil tenha uma Educação Infantil de qualidade, é preciso que os governantes destinem recursos financeiros para investimentos na Educação Infantil, que serão aplicados na construção de instituições adequadas e na qualificação dos profissionais.

A criança no mundo atual

Hoje as crianças são vistas como seres em desenvolvimento com características próprias de seu tamanho e sua idade. Porém nem sempre foi assim.

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Áries publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente (ARIES, 1981).

Antigamente a criança era caracterizada como um ser ingênuo, inocente, gracioso ou ainda imperfeito e incompleto. Estas noções se constituíram em elementos básicos que fundamentaram o conceito social, miniatura do adulto, abstrata e universal (SANTOS, 1999, p.9).

Na sociedade moderna, a criança é vista como um ser social e que possuem todos os direitos inerentes à pessoa humana, como afirma o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2003, P.1):

> Art. 2º A criança e o adolescente gozam do todos os direito fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízos da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.(ECA, 2003, p.1)

Desta forma a criança recebe o amparo legal para sua condição e é tratado hoje como um ser em pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A idéia de infância moderna foi construída com base no padrão de crianças das classe médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, características de sua inserção no interior dessas classes (ÁRIES, 1981).

No entanto é preciso considerar as diferenças sociais e históricas que passaram as crianças. Um adulto que fora criança na época da escravidão, provavelmente não tem as mesmas concepções, as mesmas idéias ou tendências que um adulto que fora criança na mesma época, porem filha de donos de escravos.

Da infância levamos as alegrias, as lembranças, mas também levamos para a vida adulta os traumas, as decepções, os sofrimentos e todas as experiências emocionais daquela fase.

O lúdico no processo de desenvolvimento infantil

Desde o nascimento a criança inicia o processo de aquisição de conhecimentos, nesse período a criança vai construindo a sua visão do mundo através de sua relação com ele, onde a ludicidade faz parte do cotidiano circundante. Nesse contexto, as atividades psicomotoras são extremamente relevantes para o desenvolvimento das percepções, domínio do corpo e estruturação tempo-espaço, conjuntamente, desenvolverá também suas capacidades e aptidões. Na abordagem de Vygotsky (1993), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao longo da história do homem assume um caráter central e, portanto, sua teoria de desenvolvimento é denominada genética, o que significa dizer que sua teoria se preocupa em compreender como o desenvolvimento humano ocorre, e encontra sua resposta na tese de que esse possui uma gênese sócio-histórica. Pra esse pensador, quanto mais cedo à criança dominar seu corpo e sentimentos, gradativamente ela irá conduzir-se com mais segurança no seu meio ambiente, e, desta forma, movimentar-se adequadamente, dentro de todo um processo educativo. A função motora está presente desde o nascimento, e durante toda a vida. O movimento é a manifestação essencial de desenvolvimento do homem e possibilita seu relacionamento com o mundo e as demais características ligadas à condição humana Verifica-se que é através das atividades psicomotoras, principalmente nos jogos e atividades lúdicas, que a criança irá explorar o mundo que a cerca, diferenciando aspectos espaciais, reelaborando seu espaço psíquico, suas ligações afetivas e domínio de seu corpo. Para Kishimoto (1997, p. 18): O brinquedo "supõe uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização". Deve-se refletir o que se entende por brincar, qual o sentido e o valor que damos ao lúdico como fator constituinte na Educação Infantil, pois a função da brincadeira no desenvolvimento infantil é essencial à saúde física, emocional e intelectual.

Dessa forma, como contextualiza Brandão (1998 p. 23-24):

> Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e também o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

A partir desse pensamento, pode-se trabalhar com crianças que ainda não aprenderam a falar, desenvolvendo sua percepção através de fotos suas e de familiares colocadas no chão da sala fazendo com que eles se reconheçam. Verifica-se que é uma atividade que leva algum tempo, porém surte resultado, pois a criança já é capaz de aprender. Assim, mudou-se a concepção de infância, sendo que a criança

deixou de ser um adulto em miniatura e passou a ser respeitada no mundo de acordo com o que é. De acordo com Vygotsky (1984, p. 27):

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

O brincar dentro do contexto educacional deve atingir um determinado objetivo, reter-se a um projeto educativo onde sua importância está relacionada com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, auxilia a superar obstáculos, as crianças aprendem de forma recreativa, auxilia a interação, proporciona contato e aprendizagem.

Acredita-se que diferentes enfoques na educação propiciam uma visão mais ampla em alguns aspectos, nos auxiliam a melhor compreender as diversas dimensões do brincar. Conforme Moyles (2002, p. 24):

> Percebo a preocupação não só com a evolução dos brinquedos e brincadeiras, mas com a relação do verdadeiro conceito de infância ao longo dos tempos. Pois a principal característica do brincar quer infantil, quer adulto não é o seu conteúdo, e sim o seu modo. O brincar é uma abordagem à ação, não uma forma de atividades
> .

Evidenciar e produzir um brinquedo significa transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou real, a infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, atitudes, modos de pensar e agir e o imaginário (Kishimoto,1999,p.19). Entretanto, se partimos de sua função, conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. (Kishimoto, 1999, p. 18-19).

Finalmente, sabe-se que não se pretende propor um modelo de estudo no qual se tente idealizar a afetividade e a cognição como grandeza de caráter indivisível e que estejam em convívio ativo. Acredita-se que a revisão teórica deste material traga discussões ao debate acadêmico que vão ao encontro de novas formas e maneiras do ser humano que desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e relações no limiar do racional e do emocional.

A ludicidade e o desenvolvimento infantil na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon

A ludicidade e o desenvolvimento infantil têm sido temas de pesquisa e debate em estudos realizados por vários pensadores como Piaget, Wallon e Vygotsky que tanto contribuíram com a educação, principalmente com o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse sentido, Smolka realizou vários estudos relacionados ao brinquedo e ao brincar na Educação Infantil, no qual deu uma maior ênfase à "Construção de Conhecimento e Produção de Sentido" estabelecido pelas crianças, destacando dois pontos para formalizar sua concepção: Significação e Processo Dialógico, os quais foram estudados por três psicólogos: Piaget, Vygotsky e Bakhtin.

Para Piaget, na psicologia do desenvolvimento o ponto crucial é a linguagem e a cognição, onde, uma depende da outra para fundamentar a função simbólica, que se efetiva através da Representação. Representações que estão distribuídas em:

- **Sensória Motora** - são traduções internas que formam as imagens mentais;
- **Período Simbólico** - as crianças utilizam os símbolos e signos para se orientarem;
- **Esquemas** - conceito que constrói os significados.

Então segundo Piaget todo o conhecimento é representativo, e adquirido pelo processo de socialização, que ocorre na escola e no contexto sociocultural do qual a criança está inserida.

Com relação ao jogo, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por conseqüência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Já para Vygotsky, a linguagem e a cognição não só se articulam, mas se constituem mutuamente. Por isso, o significado da palavra foi o seu foco de estudo, sendo assim, detectou que a função mental da palavra vai além do indivíduo, ou seja, as crianças em sua formação precisam interagir com seu grupo social, essa interação está intimamente ligada a sua fala.

Nesse sentido, Vygotsky (1998), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo.

Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Enquanto Vygotsky fala do faz-de-conta, Piaget fala do jogo simbólico, e pode-se dizer, segundo Oliveira (1997), que são correspondentes. "O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança". (Oliveira, 1977: 67), lembrando que ele afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais "capazes", que já tenham adquirido esse conhecimento. "As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1998)".

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa (Aguiar, 1977: 58).

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. Wajskop (1999:35) cita o mesmo autor dizendo que: [...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Quando citado por Lins (1999), o mesmo classifica o brincar em algumas fases: durante a primeira fase a criança começa a se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe, começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Nesta fase, o ambiente a alcança por meio do adulto e pode-se dizer que a fase estende-se até em torno dos sete anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação, a criança copia os modelos dos adultos. A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas.

Vygotsky (1989, p.109), ainda afirma que:

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos".

A noção de "zona proximal de desenvolvimento" interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. (Pourtois, 1999, p.109):

> As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky. No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

Cabe aqui ressaltar, que a inserção das crianças na Educação Infantil, ativa a função mental da palavra, com isso, o professor deve explorar o máximo a oralidade das crianças através de brincadeiras ou brinquedos, pois através do brincar a criança desenvolve suas potencialidades como, por exemplo, a fala.

Por último temos Bakhtin, que atribui à atividade mental produção de símbolos que ocorre no processo de interação social, onde, a palavra só tem vida quando enunciada. Porém, a consciência individual se caracteriza pela relação de alteridade e dialógica. Para Barkhtin a linguagem é de valor cultural, por isso, a Educação Infantil deve desenvolver atividades que valorizam a cultura infantil e ao mesmo tempo incentivar a participação coletiva e dialógica das crianças.

Outra atividade de grande valor para esse psicólogo são os jogos, que constituem a representação, o imaginário social e os hábitos, oportunizando as crianças as primeiras noções de regras, que ajudará no seu desenvolvimento e no seu processo de socialização. Pois, a inserção das crianças na Educação Infantil aguça a reflexibilidade e compreensão das mesmas. Em virtude disso, então, faz-se necessário que a instituição assim como o professor, tenha metodologias adequadas voltadas para a realidade de sua clientela, no qual a inserção do lúdico ajudará em muito nas práticas pedagógicas desenvolvidas com está faixa-etária.

Portando é recorrente, que as atividades lúdicas voltadas para a Educação Infantil é um tema que desperta interesse de muitos pensadores, como por exemplo, em Coelho e Pedrosa que elaboraram teorias sobre o "Faz- de- Conta: Construção e Compartilhamento de Significados." Esses pensadores para fundamentarem seus estudos buscaram também subsídios nas teorias de Vygotsky e Wallon.

Sendo assim, as autoras enfatizam que o brincar representa para as crianças construção de sua própria realidade, como deixam nítido a seguir (1989 p.54-55):

> As crianças usam os recursos do próprio corpo (gestos, posturas, vocalizações) associados aos recursos do ambiente (sucatas, brinquedos, recantos) e trazem para o contexto da brincadeira: personagens e animais não presentes no ambiente; situações/atividades já experienciadas por elas ou por outras pessoas do seu meio. Elas criam elos entre objetos e situações, entre expressões do próprio corpo (mímicas, vocalizações) e personagens e/ou situações já vividas ou apenas observadas por elas.

Devido a isso, as crianças se espelham e representam o mundo real através das brincadeiras realizadas em seu dia-a-dia, as quais influenciam em suas ações e em seu desenvolvimento.

Desta forma, é imprescindível que o fazer pedagógico da instituição infantil dê um maior enfoque para os brinquedos e brincadeiras das crianças, onde, a relação entre a cultura infantil e o seu meio social, se determina pelos objetos que são transformados em brinquedos pelo imaginário das crianças e ao mesmo tempo representam seu mundo

real. Essa consonância se efetiva através da linguagem que permite a interação social das crianças e seu desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, Andrade (2006) aponta alguns conceitos que priorizam o jogo em relação às brincadeiras, assegurando o intercambio entre os tradicionais e os atuais.

Sendo assim, Bandet e Sarazana (1973 p.81) destacam que: "As múltiplas investigações sobre o jogo mostram que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber nem por quem nem como ela brinca. Também não se pode esquecer que a brincadeira é pertence da criança".

Em virtude desta fala, podemos verificar que o brincar, bem como, os brinquedos faz parte do universo infantil. Por isso, o fazer pedagógico deve oferecer às crianças da Educação Infantil o contato com diversos brinquedos e brincadeiras tradicionais e atuais, pois segundo esses autores o brincar e os brinquedos contribuem na educação das crianças.

Nessa perspectiva, outro autor que registrou sua visão sobre as atividades lúdicas foi Campagne (1989), que destacou que o brincar e o brinquedo são de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois, além de permitir a criatividade, desperta a curiosidade e aguça a inteligência dos pequeninos. Todavia, é importante esclarecer que em outro momento, essas atividades também possuem uma função socializadora, onde, as crianças aprendem noções de regras que auxiliará na construção de sua identidade e autonomia.

Por esta razão, Andrade (1991), afirma que o educador deve proporcionar uma relação na qual, ele possa se colocar como o mediador entre as atividades lúdicas desenvolvidas e a criança, de forma que se expresse a cultura infantil, bem como o resgate da valorização dos brinquedos e brincadeiras tradicionais.

Essa realidade é expressa pelas atividades lúdicas trabalhadas na Educação Infantil que refletem diretamente no desenvolvimento das crianças. Por isso, Ferreira produziu um texto chamado, "Brincar ao faz–de–conta", onde frisa uma discussão crítica sobre as especialidades educacionais infantis. Com esse propósito, ele realizou seu estudo enfocando o processo de socialização infantil. Esse estudo revelou que tanto os meninos quanto as meninas brincam de brincadeiras que compete a seu papel social de ser menino ou de ser menina. Conforme relata Ferreira (2000).

> A cartografia genderizada do espaço-sala que nos locais onde as crianças brincam ao "faz-de-conta" faz corresponder às meninas a casa e aos meninos os jogos de construção e os carros, faculta a construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de gênero contrastantes, extremados exclusivo.

Desta maneira, considera que o gênero enuncia a organização de dois grupos isolados, o dos meninos e o das meninas, em que evidencia a forma como as crianças desde pequenos percebem as regras que fazem parte do mundo real. Assim, é percebível que as situações e as orientações que são transmitidas a elas podem influenciar no seu processo de enculturalização, no qual, essas crianças podem se tornar preconceituosas ou não, principalmente sobre o que compete ao homem e o que compete à mulher na sociedade. Decorrente dessa concepção, a Educação Infantil deve favorecer a comunicação e o diálogo entre os gêneros, para que as crianças saibam respeitar as diferenças.

Neste contexto, o fazer pedagógico converge a para inter-relação entre gênero, destacando a importância da mesma no processo de socialização infantil. Considerando que a Educação Infantil constituiu um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças, no qual as brincadeiras e brinquedos aceleram o processo de crescimento, e formação de autonomia.

A Educação Infantil em sua prática pedagógica deve proporcionar a interação das crianças com o seu mundo social, respeitando a capacidade das mesmas em planejar, executar, criar e recriar o mundo real através das atividades lúdicas, pois essas atividades ajudaram ao formar os futuros cidadãos da sociedade.

O livro "Brinquedo e Cultura" da autora Brougère (1981, p.15 e 16) ressalta o valor do brinquedo para o desenvolvimento infantil.

> Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho e de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem, há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação dada ao objeto num meio social de referência.

Para a autora, o brinquedo pode representar muitos objetos e coisas desempenhando um significado simbólico de interpretação do mundo real. Por essa razão, os brinquedos e as brincadeiras se constituem num elemento sócio-histórico a partir do momento em que as crianças foram valorizadas e reconhecidas como ser em potencial pela família e a sociedade, pois o ato de brincar foi sendo reconhecido como fonte essencial para o desenvolvimento infantil.

No entanto, com a evolução global e os avanços tecnológicos os brinquedos e as brincadeiras foram sendo recriadas ou reformuladas, atendendo assim a realidade social de cada época. Hoje a maioria dos brinquedos são industrializados, porém se as crianças forem bem orientadas este fato não interferirá na cultura infantil, ou seja, as crianças são muito criativas, portanto elas podem transformar qualquer objeto sem valor em um brinquedo capaz de ganhar vida no mundo real.

Em outro momento, Brougère destacou que (1981, p.36):

> A boneca, como outros brinquedos, pode ser considerada como objeto mediador entre adultos, entre um mundo adulto e o mundo infantil; nele a criança é uma projeção abstrata constituída por eles. Esse é o espelho de uma imagem destinada à criança: a deformação deve estar condicionada a seu destinatário.

Com essa visão, a autora deixa nítido o quanto os brinquedos são relevantes para a interação das crianças ao mundo social, onde a cultura infantil reproduz as ações dos adultos. Lembramos também, que desde o nascimento as crianças já estão inseridas num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável, não existe nas crianças uma brincadeira natural, a mesma vai se constituindo com o passar do tempo e se formalizando pela cultura infantil, em que o brinquedo, bem como o brincar refletem as relações intersubjetivas das crianças como enfatiza o Brougère (1981, p.46).

> Esse brinquedo significa mais do que reproduz um ser humano. Possui diversos níveis de significações, em particular o do ser criança, do espelho e relação a quem o utiliza. A criança é, aqui, conduzida a manipular uma imagem de si mesma, transposta para um mundo diferente ao qual pode dar vida e com o qual pode se identificar ao mesmo tempo.

Assim, é importante considerar que as crianças fazem parte de um mundo social cheio de símbolos e significados, os quais precisam ser compreendidos pelas mesmas. Nesta busca, as crianças se amparam nos brinquedos e brincadeiras que as levam a entender a organização da cultura adulta, ao mesmo tempo em que se tornam flexíveis ao tomar atitudes egocêntricas e egoístas, pois já conseguem se identificar dentro de seu universo.

Entretanto os brinquedos e as brincadeiras fundamentam a noção de regras, de pessoa e de identidade, onde a interação da cultura adulta com a cultura infantil favorece a situação coerente das crianças em todos os seguimentos de suas vidas. Desta forma, faz-se necessário dizer que a Educação Infantil tem em sua metodologia pedagógica conceitos que visam à importância e a valorização das atividades lúdicas em sua prática escolar, conforme evidencia Brougère (1981, p.72).

Considerações finais:

Assim, é importante considerar que as crianças fazem parte de um mundo social cheio de símbolos e significados, os quais precisam ser compreendidos pelas mesmas. Nesta busca, as crianças se amparam nos brinquedos e brincadeiras que as levam a entender a organização da cultura adulta, ao mesmo tempo em que se tornam flexíveis ao tomar atitudes egocêntricas e egoístas, pois já conseguem se identificar dentro de seu universo.

Sendo assim, a ação pedagógica infantil possui o caráter de ampliar o universo das crianças dando as mesmas, as oportunidades necessárias para exercer sua autonomia e socializar-se com o mundo adulto.

Neste contexto, a Educação Infantil precisa promover a interação, dos jogos, brinquedos e brincadeiras com as crianças, pois esses instrumentos estimulam o crescimento e o desenvolvimento integral. Em outras palavras podemos afirmar que as atividades lúdicas fazem parte da cultura infantil cultural. O que as considera como fonte inevitável de desenvolvimento social e intelectual das crianças, pois na realização de tais atividades as crianças representam o mundo real através dos brinquedos e das brincadeiras infantis, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos que promovem a sua própria formação, autonomia no processo de socialização. A maneira pela qual a Educação Infantil trabalha as atividades lúdicas, mais precisamente os jogos e suas representações foram focos de estudos para kishimoto, que observou que os jogos são diferentes, pois cada um possui sua própria característica e objetivo.

Referencias Bibliográficas:

ALMEIDA, Ordália Alves. História da Educação: o lugar da infância no contexto histórico-educacional-Cuiabá: EDUFMT, 2006..

ÀRIES, Philippe. História Social da Infância e da família. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Organização do espaço e o tempo na Escola Infantil. 1998.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para Seu filho Pais Bons o Bastante 1995. Brincadeira: Ponte para a Realidade. 1995, cap.14. Editora Campus. Rio de Janeiro:

BRANDÃO, C.R. O que é Educação. 2. ed. São Paulo, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. DF 2006. V.01 e 02.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura- Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wayskop. 6. Ed-São Paulo; Cartez, 2006.

COLETÂNEA. Brincadeiras de A a Z.. Belo Horizonte: Fapi LTDA, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 2001. São Paulo: Ícone.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Pioneira 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROCHA, Ruth. Os Direitos das Crianças. 2002. São Paulo: Companhia das Letrinhas. SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas Infantis. Cad. Educacional. Pelotas/RS: UFPEL. Jul/dez, 2003.

SANTOS, Santa Marli P. (org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALLON, Henri. As origens do caráter da criança. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INANTIL

COSTA, Maria Silvana Vilas Boas
SEMECETEL – Nova Olímpia - MT
silvilasboas@hotmail.com

Oliveira, Cenilda Carvalho
SEMECETEL – Nova Olímpia – MT
cenildaeedvan@hotmail.com.br

Resumo

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são inerentes ao universo infantil, sendo assim, o artigo intitulado "A importância das atividades lúdicas no universo da educação infantil" pretende investigar como a ludicidade contribui para a construção do conhecimento na educação infantil. A metodologia adotada para realização desta pesquisa foi de cunho bibliográfico e de campo, por meio de consulta a autores que já possuem uma discussão neste campo, bem como a registros documentais, artigos científicos dentre outros. Quanto a pesquisa de campo utilizou-se um a técnica de observação assistemática. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa, a partir da aplicação de questionários constituídos de perguntas objetivas e subjetivas para cada categoria (gestores, docentes e pais), dos quais os dados obtidos foram analisados por categoria. Adotou-se o método descritivo interpretativo para análise da pesquisa de campo. Percebeu-se que os atores escolares que fizeram parte desta pesquisa possuem uma compreensão sobre a importância do lúdico na educação infantil, entretanto o grupo dos pais demonstrou desconhecimento a respeito do assunto, porém, reconheceu a relevância deste recurso na construção só conhecimento e que a falta de informação sobre a temática em foco acaba por fazer alguns pais não consideração que este recurso contribui de forma dinamizadora no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Portanto, concluiu-se por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo onde está inserida, aprende a respeitar o outro, a obedecer a comandos, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Ensino Aprendizagem. Desenvolvimento.

O Lúdico e A Educação Inantil

A História da Ludicidade

Segundo a história da humanidade, desde os povos mais primitivos do mundo, é possível encontrar relatos de jogos, brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da cultura lúdica, momentos que foram utilizados como instrumentos de entretenimento de adultos e crianças que viveram nesse período.

Há indícios de objetos lúdicos encontrados em escavações de pesquisas realizadas por antropólogos que estudam a história e a cultura de outros povos. Todavia, é importante ressaltar, que alguns desses objetos são encontrados atualmente em museus das grandes cidades.

Embora, o lúdico tenha feito parte da história dos povos primitivos, é a partir do sentimento de infância, que a concepção sobre a criança foi se aprimorando, nascendo assim, a valorização da criança e da cultura infantil dentro do contexto social. Desta forma, as atividades lúdicas como os jogos infantis foram sendo introduzidos no processo de socialização da criança pequena. Em outras palavras, os jogos e as brincadeiras foram ganhando espaço no processo de educação e culturalização das crianças.

É importante ressaltar, que é no processo de socialização que inicia a construção de pessoa das crianças, processo esse iniciado pela família e complementado logo em seguida pelos educadores e sociedade da qual essa faz parte.

Em virtude disso, não é possível considerar os jogos infantis como coisa fria e sem interesse, como relata Fröebel citado por Almeida (2006, p.44).

> Os jogos dessa idade são os germes de toda a vida futura, porque aí a criança se apresenta e se desenvolve, por inteiro, em seus mais variados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura do ser humano, até os seus últimos passos sobre a terra, tem sua raiz nesse período. Dele depende se sua vida seja tão logo serena ou angustiante, doce ou turbulenta, ativa ou prazerosa, fecunda ou estéril, cheia de pequenas ações ou de obras brilhantes, educadora ou corrupta, que se desenvolva com visão clara de mundo ou com indiferença torpe, que produza discórdia e lutas ou que seja convidado à confiança e à paz.

Assim, conforme a fala do autor o brincar e o brinquedo são de extrema relevância na socialização da criança, pois é através da atividade lúdica que a criança reproduz o mundo real, e conseqüentemente vai internalizando os conceitos da cultura de seus pais e de sua sociedade.

A partir do surgimento do sentimento de infância, os profissionais da educação passaram a vislumbrar a cultura infantil com outro olhar, despertando então, o interesse dos pedagogos para o desenvolvimento infantil, buscando conhecimentos através da teoria de alguns pensadores que colocavam a Educação Infantil como um instrumento necessário para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido,uma nova visão emerge, sendo necessária à expansão da universalização da educação, apontada e desenvolvida por alguns teóricos, como Comênio, que no século XVII, propôs uma pedagogia universal, garantindo a todas as crianças desta faixa-etária, o direito à educação, uma vez que a mesma era concebida como o caminho para conseguir a salvação e a felicidade.

A Revolução Francesa ocorrida neste período, provocou mudanças no campo educacional, no qual, foram introduzidos métodos educacionais diferenciados que contribuíram com a realidade social da época. Sendo assim, dois teóricos se destacaram como Rousseau e Pestalozzi.

Para Rousseau a educação deveria ser a própria vida da criança, pois a educação se inicia com o nascimento da criança, antes mesmo da fala e do compreender.

Já Pestalozzi ressalta que a Educação vai além das palavras, abrangendo também as ações humanas, na qual a família e a sociedade têm grande influência sobre o desenvolvimento infantil. O autor, também priorizava a expressão dos sentidos, pois, o seu ensino partia do ponto de vista do interesse e da vivência intuitiva da criança. Na concepção desses dois pensadores, a Educação Infantil, trabalharia as especificidades da criança no seu processo de desenvolvimento infantil, juntamente como apoio da família e da sociedade. Mas, para que o processo de desenvolvimento e socialização infantil se efetivasse integralmente, era necessário que escola, família e sociedade compartilhassem a mesma visão e buscasse o mesmo objetivo.

É importante ressaltar que, alguns teóricos preocupados com o processo educacional ofertado a esta faixa-etária, formularam propostas e reformularam técnicas sobre as teorias já existentes, a fim de buscar melhorias para a Educação Infantil.

A partir do século XIX, a Educação Infantil ganha uma maior relevância, que influencia a concepção da sociedade sobre o desenvolvimento infantil, oferecendo então, espaço para o aparecimento de uma nova modalidade de ensino, ou seja, os Jardins de Infância fundados pelo educador Frieddrich W. August Fröebel.

Fröebel destacou as atividades livres e os jogos como elementos essenciais para a educação, introduzindo o lúdico nas práticas pedagógicas. Todavia, o surgimento das instituições infantis privadas do século XIX, consolida a separação da concepção assistencialista vigente na época, para uma prática educativa, voltada para o cuidar e o educar. Fröebel (1837, p.45) expressa sua forma particular de perceber a criança.

> Via nos movimentos das crianças uma intencionalidade exploratória que possibilita o desenvolvimento. Essas sensibilidades, muitas vezes, fogem aos olhos dos adultos que interpretam os atos infantis como simples travessuras, repreendendo os atos investigativos e criativos das crianças.

Com a teoria de Fröbel, a Educação Infantil começa a ver a criança com novos olhares, ou seja, como agente ativo no seu processo educacional. Por isso, a metodologia pedagógica precisava

ser reformulada, inserindo o lúdico nesse processo, surgindo então, o valor e o significado dos brinquedos e brincadeiras infantis.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que essas mudanças estavam acontecendo na Europa, e que no Brasil elas só surgiram em meados do século XIX, com as novas instituições infantis denominadas de asilos, creches, pré-escolas e maternais, e que também buscaram respaldo nas teorias de Fröebel para inovar e formatizar suas práticas educativas, principalmente na introdução do lúdico. Para Fröebel citado por Almeida (2006, p.42).

> Os jogos são os germes de toda vida futura do ser humano, a qual até seus últimos passos sobre a terra tem sua raiz nesse período. Dele depende que sua existência seja serena ou angustiada, doce ou turbulenta, ativa ou pesarosa, fecunda ou estéril, cheia de fatos irrelevantes ou de obras brilhantes, educadora ou corruptora.

Este autor considerava a Educação Infantil como a base do desenvolvimento humano, no qual, a criança é inserida em um contexto novo repleto de regras. Regras essas que terá que aprender no seu processo de construção de Pessoa. Todavia, o processo de socialização ou enculturalização existe para internalizar na criança todos os conceitos como, regras, autonomia, hábitos, costumes e valores necessários para sua convivência em sociedade.

Nesse sentido, surge uma nova metodologia pedagógica com a introdução do lúdico, que representava uma forma diferente e prazerosa de trabalhar as especificidades da criança desta faixa-etária.

Como podemos observar, a teoria deste pensador tem como ênfase o desenvolvimento infantil, o que o consagrou como o pioneiro na implantação das atividades lúdicas na sociedade da época.

A Educação Infantil do século XIX foi influenciada pelas teorias de vários pensadores como: Decroly, Dewey, Montessori, Freinet, Henri Wallon, Vygotski e Piaget.

O que esses pensadores têm em comum é o fato de ambos conceberem a Educação Infantil, como uma fase extremamente importante para o desenvolvimento da criança, na qual ela precisa ser trabalhada em todas as suas especificidades. Todavia, é importante ressaltar que, as teorias desses pensadores também comungam no sentido de colocar o quanto é necessário que os profissionais que trabalham com esta faixa-etária tenham uma qualificação, para que possam assim, proporcionar o desenvolvimento da criança de forma integral, ou seja, no seu todo.

A falta de acesso às instituições de educação infantil do século XX, é um dado importante que não aparece nas reflexões sobre sua história. O que sabe é que as primeiras discussões a respeito de propostas para a educação infantil surgiram no século XIX, mas foi apenas no século XX que essas propostas começaram a ser implantadas.

O primeiro jardim-de-infância oficial brasileiro, do período republicano, ou seja, do século XIX, começou a funcionar em 18 de maio de 1896. Esse jardim-de-infância funcionava junto à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo de acordo com o decreto de março de 1896, do Dr. Bernardino de Campos, por iniciativa do prof. Gabriel Prestes que, na época, ocupava o cargo de diretor da escola normal. Porém, eram destinadas as camadas mais ricas da população, não representando nenhuma expressão quantitativa, já que os jardins-de-infância desse período eram de caráter particular.

A concepção de jardim-de-infância pode ser concretizada com base nas palavras de Silva citado por Almeida (2006, p.107):

> Desde as primeiras horas do dia, enquanto o sol paulistano preguiçosamente afastava as cortinas de neblina para espiar o mundo cá fora, já gárrulo bandos de avesitas – uniformes nos seus aventaizinhos pardos e cabecinhas azuis – enchiam de alarido e animação as idéias que circundavam o vasto parque. Oh, as criancinhas do JARDIM! Que bonecas encantadoras! Rosadas pelo frio da manhã, olhinhos cintilantes e vivos, boquinha sorridente, vinham a correr em demanda de seu venturoso lar!
>
> [...] Chegavam felizes "para brincar", como afirmavam: sem suspeitar que, brincando recebiam os primeiros ensinamentos fundamentais, as noções básicas com que alicerçariam conhecimentos futuros...

A autora deixa claro que neste período, o lúdico estava implícito na educação infantil, mesmo sem a amplitude de conhecimentos que se têm hoje, tinha o propósito de dar oportunidades à criança para desenvolver-se potencialmente, por meio dos jogos, brincadeiras, músicas, cantos, danças, pinturas, criação de animais e contos, sempre com o objetivo de explorar todos os sentidos da criança.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propõe o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardim-de-infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares.

Sendo assim, aos poucos a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando então, a defini-la como a instituição que atenderia a faixa-etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as crianças de 5 a 6 anos. Porém, só mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos, distribuídas em berçário, maternal, jardim e pré-escola.

Em 1933, a Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizada no Rio de Janeiro, enfatiza a importância do desenvolvimento cognitivo da criança da pré-escolar , onde Anísio Teixeira, ressalta facetas pedagógicas, como habilidades mentais, processo de socialização e a importância do brincar e dos brinquedos para a criança dessa faixa-etária.

A década de 1990 é marcada por várias propostas e formulações sobre a Educação Infantil, na qual enfatizam a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena, ou seja, do assistencialismo para o cuidar e educar. Nesse sentido, é de se esperar que determinados conteúdos escolares tornem-se objetos de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. O que se observa também, é que ainda há crianças que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Em outras palavras, podemos ressaltar que essa concepção a respeito da Educação Infantil por parte da instituição, reforça o preconceito existente sobre o trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene, que são associados ao trabalho doméstico. O que resulta então, na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.

É extremamente necessário ressaltar que, no final da década de 1990, o MEC elaborou e distribuiu às escolas de todo o país o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e logo em seguida, desenvolveu também um programa de formação continuada nos sistemas de ensino que tinha como objetivo principal, a divulgação e discussão deste documento. Este Referencial por sua vez, visa auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário com as crianças de 0 a 6 anos.

Hoje, em pleno século XXI, a Educação Infantil ainda é pauta de muitos debates e discussões, relacionadas ao atendimento de crianças desta faixa-etária, bem como também, a metodologia, ou seja, a forma de desenvolver o trabalho proporcionando o desenvolvimento da criança em todas as suas especificidades, como aborda os novos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.35), os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos, são definidos em:

> "Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum";
>
> "Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática";
>
> "Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais".

Como podemos perceber, o brincar e os brinquedos fazem parte dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, ficando evidente assim, o quanto esta cultura lúdica é importante para o desenvolvimento da criança pequena.

Por fim, é interessante ainda colocar que mesmo o lúdico estando presente a todo instante nas salas de Educação Infantil, não é respeitado e trabalhado como deveria, o que compromete o desenvolvimento integral da criança, pois para que haja uma educação de qualidade faz-se necessário a qualificação específica dos profissionais e o comprometimento dos dirigentes para com a Educação Infantil.

Portanto, é recorrente a conclusão de que desde o início da história do homem no mundo, o lúdico sempre esteve presente na vida da humanidade. Todavia, é importante esclarecer que esses povos utilizavam essa prática sem saber de sua amplitude e importância, pois não havia nesse período nenhum conhecimento a esse respeito. Sendo assim, o que se pode afirmar é que este método sempre fez parte da vida do ser humano, porém só recentemente foi reconhecido e valorizado através da Educação Infantil.

O Lúdico e a Cultura

O brincar é um recurso que as crianças utilizam para exprimir e elaborar etapas de conteúdos de sua cognição, fato, vida, sentimentos. Além de ajudar no desenvolvimento motor e cognitivo.

O brincar é como uma especificidade da infância na iconografia de tempos passados. Crianças do tempo passado brincavam de tambor, enquanto umas crianças da zona rural brincavam de pegar passarinho, subir nas árvores, nadar nos rios, as meninas brincavam de bonecas, sugerindo uma atmosfera de liberdade, de intimidade, onde tipicamente brincam de "mãe e filha".

O faz de conta que as crianças representam através da ludicidade permite externar o meio em que as mesmas estão inseridas. s relações sociais que começam a perceber entre papéis de mãe e filha.

As brincadeiras passam por uma grande transformação conforme a criança cresce e adquire uma abordagem mais sofisticada. Quando bebê, o brincar está muito associado à exploração do espaço em que está inserido (tão novo e conhecido), ao conhecimento (brinca com as partes de seu corpo) e à aquisição das primeiras habilidades motoras.

No mesmo aspecto quando a mãe pega um paninho e esconde seu rosto dizendo "cadê a mamãe?", e logo afirma: "achou a mamãe!". Esta inclui as brincadeiras de ausência e presença, ao se afastar do bebê por algum tempo quando deve se deslocar ao afastar de sua visão, procurando estabelecer uma tranqüilidade.

O brincar dentro das brincadeiras simbólicas permite reviver cenas que foram difíceis e, na fantasia, modificá-las. Por exemplo, a criança revive os momentos que se passou durante uma visita a um dentista, brincando podendo retroceder a situação que lhe causou um impacto de afastar-se da real situação, logo, o jogo desta brincadeira constantemente, passará a voltar ao dentista sem receios.

Outras situações do ato de brincar estão na percepção de encenação da convivência do dia a dia das crianças, preparando-as para a vida adulta. Encena o que é ser pai, mãe, filhas e outros personagens freqüentes no seu universo infantil. Revivendo circunstância que acontecem no seu cotidiano.

O brincar representa também, as emoções que ocorrem ao seu lado, poderá fazer de conta que é uma mãe muito brava – assim como a sua, nesta vertente tenta assimilar o porquê dessas emoções. Nesta linha de pensamento, o brincar também reflete a diferença entre os sexos na forma de brincar.

Esta afirmação retrata que algumas evidências dizem a respeito da identidade sexual, sofrendo influências conforme o convívio das crianças. Todas as meninas no início do seu brincar, brincam de casinha, escola, encenando o que corresponde ao que a sociedade a espera.

No entanto os meninos implicam a ação de brincar com a comparação e medição de forças. Refletidas e espelhadas em super-heróis, lutas, bonecos com poderes especiais conduzindo numa influência que identificará, no futuro, sua masculinidade.

A brincadeira repassa para as crianças valores que a sociedade acredita ser importante, para as meninas ressalta que seu ato de brincar seja de forma delicada. Enquanto para os meninos, estes não podem ser chorões ou delicados e principalmente na forma de expressar seus sentimentos.

A sociedade obriga que suas brincadeiras, a dos meninos, sejam envolvidas com carros, envolvam futebol, jogo de vídeo game desconsiderando a verdadeira essência do brincar. Os reais objetivos da brincadeira e seus valores de companheirismo, liberdade e expressão.

Quando ocorre que a criança venha brincar com brinquedos que não condiz ao gosto que a sociedade, dita como normal, ou seja, menina brinca com bola ou menino com boneca, isso não significa necessariamente um problema. Isso ocorre pelo simples fato de gostar por gostar e que um adulto pode não está por perto, ou que as crianças estejam próximas de crianças do seu oposto.

Em outros casos, a ação do brincar desta forma, em suma pode refletir um pedido de ajuda de um especialista, pelo simples fato das crianças terem uma mãe que não se casou, não se arruma, evita os homens, apresentando dificuldade de lidar coma sua própria sexualidade. O que a criança vincula o problema de sua mãe a si próprio através de suas ações nas brincadeiras.

Quando a pré-adolescência e a adolescência chegam, as brincadeiras diminuem, o jovem consegue diferencias as fantasias das brincadeiras e expressam-se com facilidade tanto verbal quanto físicas características desta fase. Um adolescente que brinca como uma criança necessita procurar um tratamento.

Nesta linha de pensamento, junto às crianças, uma grande aliada a essas brincadeiras seriam as escolas no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelas crianças e sua vivência antes do ingresso na instituição constituindo um dos males educacionais, deixando o brincar de lado e esquecido refletindo um brincar de forma fria e puro passatempo.

Neste sentido, é admissível presumir que uma modificação na forma de abranger a criança impulsiona transformações educacionais na abordagem pedagógica com os conteúdos infantis. O desafio dado ao ensino formal (nas escolas) é como versar metodologicamente dessa manifestação, analisando suas potencialidades e suas contradições.

Para tanto, é importante atentar para as feições assumidas pelas brincadeiras cantadas e lúdicas de forma geral na transmissão de saberes (em particular da cultura corporal) na esfera informal (rua, casa, igreja, trabalho) e formal (escola).

Freire (1945, p. 43) ressalta que a escola pensa estar educando para o aprendizado dos símbolos, e estes, representados pelos números, letras e outros sinais, são reconhecidos socialmente. Considerando que a procedência de brincar implica em diversas áreas de conhecimento e atinge todas as partes do cognitivo, social e o emocional.

No entanto, se esquece de que as crianças não deixaram de ter seu mundo particular (sua rua, casa, clube) ao ir a instituição educacional, cujos símbolos procedem aos universais, através de imagens criadas por elas como forma de representação do real.

E acrescenta que estes constituíram o dispositivo mais forte de proteção do ser humano. Deste modo, quando a criança se oferece ao faz-de-conta, passa a aprender, na visão do autor, aquilo que mais deve ser instruído entre os humanos: a simbolizar. Portanto, assegurar o autor Kishimoto (1989, p.13), "negar a cultura infantil, é no mínimo, mais uma ofuscação do sistema institucional educacional".

Um dos fundamentais motivos do acontecimento do furto do lúdico na infância, alerta Marcellino (1996, p. 37), talvez seja a passagem de ponderar a criança como um adulto em miniatura, cuja acepção seria prepará-la para o futuro. Sempre preocupados em transmitir a realidade e as exigências que o mercado de trabalho está propondo.

Mas faz-se uma ressalva nas afirmações do autor, "o mundo do brinquedo, em sua essência, não se prende à preparação sistemática para o futuro, todavia a vivência do presente, do agora". As crianças precisam viver a essências de cada dia e experiências únicas que são vividas somente por elas.

Nesta demanda entende-se que a crianças na sua infantilidade é produtora de sua própria cultura, viabilizando tempo e espaço para esta produção, confirmando o direito de brincar, permitindo diversificadas experiências e contribuindo para sua formação como ser humano atuante e consciente de seu papel na sociedade em que vive.

Nesta perspectiva, a brincadeira pode ser compreendida como uma ação lúdica com predominância da reflexão em imutável inter-relação com o jogo, sobressaindo nesta organização da atividade por meio de regras ou combinações. De acordo com os estudos de Rocha (2000), na educação infantil educadores afirmam reconhecer no jogo uma superioridade no que dia respeito à brincadeira.

Outro autor, Oliveira defende a diferença de brinquedo e brincadeira a partir de uma linha teórica: uma vislumbra a brincadeira como sinônima do brinquedo (o brinquedo não é apenas

o palpável, concreto, no entanto o seu ato no brincar), em outra dimensão destaca a brincadeira como o vivencial, o entretenimento, e não o componente em si, sendo o brinquedo apenas um instrumento utilizado para brincar (boneca, casa, bola, pipa, pião, etc).

Considerando esta tipologia dinâmica, as brincadeiras na vertente do brincar, as brincadeiras cantadas são entendidas como formas lúdicas de brincar com o organismo no principio da relação estabelecida entre o movimento corporal e expressão verbal, como músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas.

Desta forma, as brincadeiras cantadas integram-se na cultura popular ou nascem na sociedade atual, representando uma possibilidade de potencializar o "lúdico" no argumento educacional, manifestadas oras pelo ludus (comum na condução sistematizada das brincadeiras na sua ação de brincar, quando esclarecidas e ensinadas) ou pela paidia (presente como um laboratório de criação).

O brincar acentua uma diversidade de movimentos, condutas, permissões dos companheiros e fantasias que envolvem a criança no seu cotidiano de "faz-de-conta", ao mesmo tempo tão real e verdadeiro. De fato, as crianças residentes em favela, suas brincadeiras se destacam pela polícia e ladrão se comparadas aos da fazenda como o brincar de animais, pularem em árvores, tomas banho de rios, etc.

É brincando as crianças buscam abranger e dominar os fatos fora de seu alcance. Não esquecendo que as brincadeiras permitem a transcendência da realidade imediata, haja vista a presença, mesmo que minoritária, de outras situações sociais que constituem intercâmbio com o dia a dia que a crianças costuma presenciar.

Em suma, é geralmente, por meio de jogos que as crianças brincam socializando-se e expondo as suas memórias, estabelecendo não apenas a educação formal bem como a produção cultural comum. Para Pinto (1997, p. 65), as crianças constroem os seus mundos sociais, isto é, constroem o espaço que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem.

A Lúdicidade e a Criança

A infância é uma etapa fundamental na vida do ser humano. As brincadeiras e os jogos, no contexto educacional infantil, podem ser entendidos e usados na aprendizagem com uma visão mais abrangente, representando uma ação lúdica entendida como aquela que traz espontaneidade, expressividade, alegria e flexibilidade. Na brincadeira a criança aprende a interagir a partir do momento em que ela faz contato com os outros que proporcionam o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade. De acordo com Montessori (1983, p.90):

> O caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que os pequenos exploram e decodificam o mundo ao seu redor. A criança ama tocar os objetos para depois poder reconhecê-los. Muitos dos exercícios desenvolvidos pela educadora hoje utilizada largamente na Educação Infantil objetivam chamar a atenção das crianças para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho).

Constata-se que, toda criança necessita do brincar, precisa usufruir os benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas podem proporcionar. O brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. É através da brincadeira que a criança sente o mundo dos adultos e experimenta as mais diversas formas de ser e pensar, assimilando, integrando, adaptando-se aos hábitos e costumes de sua cultura, desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades.

A escola pode propiciar uma interação com a criança e os jogos, sob uma perspectiva sócio-lúdico e avançar numa dimensão de ensino-aprendizagem dessas práticas, colaborando tanto para adensar na compreensão quanto dos fazeres e novas sensibilidades construindo por classe de idade. A escola precisa articular-se com a criança e para tanto transformar-se num lugar agradável para o educando interagir com o espaço escolar de forma mais criativa.

Segundo Bettelheim (1995) a brincadeira é uma ponte para a realidade e que nós, adultos, através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, quais são as suas preocupações, que problemas ela sente, como ela gostaria que fosse a sua vida. Ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras, ou seja, brincar é a sua linguagem secreta que devemos respeitar mesmo que não a entendamos.

A brincadeira e o brincar na infância são peculiares no infantil e na criança com aspectos relevantes para o desenvolvimento psicomotor. Educar e desenvolver a criança introduzindo brincadeiras com imagens sociais e culturais que enriquecem o imaginário, também é pertinente em cada faixa etária. Atualmente, estuda-se como uma prática fundamental do processo ensino-aprendizagem, buscando entender cada vez mais a sua dimensão no comportamento infantil e buscar novas alternativas de influência pedagógica como estratégia favorecedora de toda uma metodologia. Nos dizeres de Muniz e Fonseca (2000, p.2):

Ampliar as possibilidades do brincar da criança é um aspecto primordial na infância, pois ela não está em uma fase de especialização, pelo contrário, está em um momento de vivenciar formas diversificadas e democráticas de atividades corporais lúdicas.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando formas mais complexa de relacionamento com o mundo, e com o individuo em suas particularidades.

Atualmente, ainda se constata que em alguns espaços das instituições de educação, tem sido negado às crianças o direito à infância, à imaginação, à fantasia e ao brincar. É preciso observar que há um novo olhar sobre a infância que pressupõe uma educação multidisciplinar referente ao educador e às práticas interdisciplinares na educação das crianças, concebendo-as como seres de múltiplas linguagens. Elaborar uma proposta pedagógica nas instituições educacionais que contribuam com as diferentes manifestações infantis e nos múltiplos contextos nos quais elas estão inseridas favorece o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais positivos, condição única para que possamos viver em grupo, sendo este o principal, senão único, instrumento de educação para a vida.

Sabe-se que é necessária uma política de educação diferente do modelo escolar vigente, pois este se ampara numa divisão disciplinar que compartimenta a criança e fragmenta o saber e, além disso, neste modelo ainda predomina a seriedade, pois aprender implica, na maioria das vezes, ficarem sentados na cadeira por longas horas, com lápis, papel e borracha, realizando exercícios mecânicos e rotineiros.

Diante do momento em que se vive a globalização, a escola que se quer deverá ser administrada e assessorada por práticas educacionais que tenham objetivos e métodos que admitam a exploração do ensino-aprendizagem em todas as áreas e o aluno seja atendido em seu processo, recebendo suporte para o desenvolvimento de seu potencial cognitivo.

Nesta perspectiva, sugerir à escola infantil a necessidade em oportunizar condições ao aluno de articular aquilo que é indispensável saber daquilo que é necessário criar. Os professores precisam entender que existe um princípio geral do conhecimento, que deve ser compartilhado, porém levando sempre em consideração as particularidades de seus educandos. Supondo sempre que a ludicidade, sem dúvida, é uma ferramenta importantíssima na educação.

A Importância das Atividades Lúdicas na Educação Infantil

Para falar sobre a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, é necessário que antes se fale a respeito de cultura infantil.

Dentro desta cultura infantil existem alguns componentes importantes como, o brinquedo, a brincadeira, o jogo, e ação lúdica. Assim, o brinquedo é um objeto com característica específica de ser suporte da brincadeira. O brinquedo é um pretexto para brincar. E o brincar é uma necessidade da criança na sua transição para a cultura. Portanto, é importante ressaltar que a criança se posiciona no mundo como um ser brincante.

Nesse sentido, através da brincadeira a criança constrói pontes entre o concreto e o real, entre o objeto e a representação, entre a experiência e a imaginação, entre o aparecido e o escondido. Além disso, o lúdico tanto pode ser uma criação do adulto, quanto da criança. Como criação do adulto, o brinquedo é uma construção cristalizada numa forma intencional, num objeto acabado. Como criação da criança, ele também pode ser construído intencionalmente, mas pode ser qualquer coisa casual, acidental e provisoriamente tomada como tal. Em virtude disso, podemos dizer que através do brincar e dos brinquedos a criança reproduz o mundo real, ou seja, fazendo uso desse instrumento a criança manipula signos, fatos e situações concretamente vividas na vida social, bem como também ela opera símbolos e aciona simbolizações.

Segundo Oliveira (2006), para compreender o desenvolvimento da Educação Infantil e sua discussão educacional, é necessário buscar respaldo nas teorias de Bakhtin e Vygotsky que realizaram estudos voltados para a linguagem e sua função, seus significados e suas representações, no qual o objetivo é de analisar as ações infantis dentro das atividades lúdicas. Assim, a linguagem é o ponto de partida nas relações humanas como Almeida deixa nítido na fala de Bakhtin (1981, p.14).

> O discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Qualquer enunciado envolve uma série de critérios (éticos, políticos, cognitivos, afetivos) que levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais do enunciado. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel.

Assim, o autor evidência que a fala se caracteriza como essencial ao processo de socialização que inicia com o nascimento e se estende por toda a vida. Por isso, a fala é extremamente importante para o desenvolvimento das atividades lúdicas realizadas com as crianças.

A Escola de Educação Infantil faz parte também do mundo social da criança, no qual este espaço possui características próprias, como ritos, regras, valores, hábitos, horários e por fim uma proposta pedagógica. Proposta essa que visa atender as crianças em todas as suas especificidades. Todavia, é bom lembrar que essas especificidades é um dos motivos pelo qual o lúdico foi introduzido na educação das crianças pequenas.

Considerações finais

Na Educação Infantil as atividades a serem aprimoradas, devem respeitar a faixa-etária das crianças, como ressaltam Barbosa & Horn (1998, p.71): "É oportuno referir que as atividades podem se estruturar em torno de eixos organizadores, como temáticas, que, através de um fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças". Nesse sentido, a distribuição dos conteúdos por faixa-etária, possibilita ao professor organizar as atividades a serem trabalhadas conforme os objetos a serem alcançados, facilitando então, o processo de compreensão e socialização das crianças.

Sendo assim, o educador da Educação Infantil poderá aplicar as atividades de forma que desperte a curiosidade infantil, diversificando o lugar dos exercícios e introduzindo principalmente diferentes brinquedos e brincadeiras culturais.

É importante ressaltar que, além da forma de trabalhar, o espaço físico também influencia no processo de socialização das crianças, pois a liberdade de expressão e movimentos facilita a coordenação entre as ações cognitivas e sensoriais das mesmas. Portanto, as organizações das instituições infantis devem estar de acordo com a realidade social da demanda, não esquecendo também, de desenvolver com os pais e as crianças atividades que possa inseri-los a um novo mundo cultural.

Dessa forma, a metodologia da Educação Infantil tem como obrigação, proporcionar às crianças a compreensão dos símbolos e das relações sociais de sua cultura. O que pode ser feito de forma prazerosa através dos brinquedos, brincadeiras e jogos que possibilitam o contato com regras, estabelecendo limites entre o eu e o outro, contribuindo assim, com a internalização de conceitos que se refletirá nas ações e atitudes por toda a sua vida.

Referencias

ALMEIDA, Ordália Alves. História da Educação: o lugar da infância no contexto histórico-educacional-Cuiabá: EDUFMT, 2006..

ÀRIES, Philippe. História Social da Infância e da família. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Organização do espaço e o tempo na Escola Infantil. 1998.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para Seu filho Pais Bons o Bastante 1995. Brincadeira: Ponte para a Realidade. 1995, cap.14. Editora Campus. Rio de Janeiro:

BRANDÃO, C.R. O que é Educação. 2. ed. São Paulo, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. DF 2006. V.01 e 02.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura- Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wayskop. 6. Ed-São Paulo; Cartez, 2006.

COLETÂNEA. Brincadeiras de A a Z.. Belo Horizonte: Fapi LTDA, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 2001. São Paulo: Ícone.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Pioneira 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROCHA, Ruth. Os Direitos das Crianças. 2002. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas Infantis. Cad. Educacional. Pelotas/RS: UFPEL. Jul/dez, 2003.

SANTOS, Santa Marli P. (org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALLON, Henri. As origens do caráter da criança. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ESCOLA: UM MOVIMENTO EM DIREÇÃO A INJUNÇÃO DA AUTORIA

MARLENE MACHADO DA CRUZ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
MESTRANDA EM LETRAS – PROFLETRAS
machadodacruz21@hotmail.com

Resumo

A leitura e escrita e produção da autoria constitui um desafio histórico à educação. O Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - oferecido em rede Nacional, objetiva a formação de profissionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa dispostos a transpor os limites situados no campo das possibilidades do aluno em desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Assim, este projeto visa possibilitar os alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, por meio de uma intervenção teórico-metodológica, o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como a compreensão do processo de produção da autoria através da formulação de Histórias em Quadrinhos (HQs).

Palavras-chaves: Leitura e escrita, autoria, histórias em quadrinhos.

I- Problemática Anunciada

Nas aulas de Língua Portuguesa, com a turma da 3ª Fase do 2º Ciclo (6º ano) do Ensino Fundamental, observou-se especificamente dificuldade no que diz respeito a leitura e produção escrita. Diante disso, a importância de trabalhar o ensino da língua através das histórias em quadrinhos, de forma a possibilitar que o aluno desenvolva a leitura e a escrita com vista a sua formação enquanto autor.

II- Objetivos

Criar condições para o processo de produção de autoria do aluno, através da formulação de histórias em quadrinhos, possibilitando a ele a compreensão de seu próprio processo de escrita, mostrando a possibilidade de deslocamento da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

III- Metodologia

A proposta está sendo trabalhada em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e norteada pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série. O projeto está sendo desenvolvido em uma escola pública estadual, com os alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo (6º ano) do Ensino Fundamental.

A proposta teve início no segundo semestre de 2014 e tem previsão para durar dois bimestres. As atividades estão sendo desenvolvidas em oficinas de 3 horas por semana, em uma grade curricular de 05 horas semanais de Língua Portuguesa. Além disso, há encontros extraclasse com os alunos para auxiliá-los nas oficinas durante o desenrolar dos trabalhos.

As atividades práticas iniciaram-se com a distribuição das revistas de histórias em quadrinhos para leitura individual e coletiva, discussões, questionamentos, informações, lançando questionamentos, dirimindo dúvidas e aguçando curiosidades, propiciando os primeiros contatos da turma com o material a ser explorado.

Em um segundo momento, os alunos ampliarão seus conhecimentos sobre histórias em quadrinhos através de visitas a biblioteca da escola e da cidade para realizar pesquisas sobre cartuns, tiras e charges em livros didáticos, a história dos quadrinhos, seus principais criadores, personagens, heróis, etc.

A seguir, irão ao Laboratório de Informática para conhecer o passo a passo da elaboração das histórias em quadrinhos como modelos de balões, falas, pensamentos, sentimentos, gritos, roteiro, diagramação, título, uso de vocativo, interjeições, onomatopeias, variedades linguísticas, etc., e na sala de vídeo com projeção de filmes com os heróis dos quadrinhos e entrevistas com os principais criadores da arte sequencial.

Com o aporte desses conhecimentos os alunos serão mediados à formulação das histórias em quadrinhos com a utilização de temas sociais, poemas, histórias, filmes, cenas do cotidiano em que vivem, casa, escola, bairro, cidade... de forma manual e, também, através das ferramentas tecnológicas disponíveis.

Após todo o processo de produção dos alunos, da escrita e reescrita, do "fazer" e "refazer" das histórias em quadrinhos, correções e intervenções, será elaborada uma coletânea das produções como produto final a ser apresentado à comunidade escolar em data e hora previamente estabelecidas, culminando com uma noite de autógrafos dos autores. Os trabalhos produzidos serão postados no blog da escola para circulação em rede social abrangendo outros públicos.

IV- Conclusões

O desenvolver deste projeto com nova alternância da aprendizagem traz a perspectiva de ampliar as possibilidades do aluno no que lhe é mais inquietante: compreender o processo de leitura e escrita e constituir-se autor, amenizando suas dificuldades e estendendo seu campo de conhecimento através da produção de histórias em quadrinhos.

V-Referências

ALMADA, B. O uso de HQs na escola o caso das adaptações de clássicos brasileiros: O alienista, de Machado de Assis. In: GOMES, Natanael dos S. (Org.) **Quadrinhos e Transdisciplinaridade.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

BALDINI, L. J. S. **A autoria é algo que se ensina?** Texto apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), julho de 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. ed.10ª. Cultrix. São Paulo: 1977

_____ **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais**: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 1998.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Institutos de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito.** 1989. 138p. Dissertação (Mestre em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GOMES, N. S. (org.). **Quadrinhos e transdisciplinaridade**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

GOMES, N. S.; RODRIGUES, M. L. (Orgs.). **Para o alto e avante.** Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula. 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

INDURSK, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-80.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI. E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2010. p.81-103.

LOTUFO, C.; SMARRA, A. L. S. A eterna luta do bem contra o mal. Os quadrinhos pela educação. In: GOMES, Natanael dos S. (Org.) **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação**. Orientações Curriculares: Área de Linguagens**: Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil - Colonial.** Campinas: Unicamp, 1994.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES (orgs.). **Discurso e textualidade**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes. 2000.

_____. **Discurso e leitura**. 3.ed. Campinas: Cortez.1996.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6.ed. Campinas: Pontes. 2012.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

Sites:

http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp acessado no dia 24/07/2014

http://www.mt.gov.br/imprime.php?cid=58943&sid=171 acessado em 24/07/2014.

PROJETO "COPA DO MUNDO NO BRASIL: MISCIGENAÇÃO DAS CULTURAS"

Rodrigues, Rosemeire da Silva /SEMED
e-mail: rosemeire1973@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho foi realizado no Centro de Educação Infantil Engenheiro Valdemir Correa de Resende no ano de 2014. Sendo este o ano da copa realizado no Brasil, tendo como foco trabalhar o futebol que exerce influência sobre as crianças e que é possível desenvolver diversos conhecimentos por meio de projeto, pois a criança como pessoa está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento. Portanto, pensando assim juntamente com o Corpo Docente, em comum acordo resolveram realizar um projeto com objetivo de mostrar as crianças a diversidade cultural entre países, em relação as vestimentas, a alimentação, as danças típicas, dentre outros, com esse acontecimento histórico abordamos questões de ética, cultura pela paz, reconhecimento de limites e respeito mútuo.

Palavras-chave: Diversidade cultural, acontecimento histórico e respeito mútuo

Introdução

Com a "euforia" da Copa do Mundo no Brasil 2014 em nosso país, em que todas as atenções estavam voltadas para esse evento histórico, pois o futebol faz parte da nossa cultura, sendo uma das maiores paixões do povo brasileiro e o Brasil o único País que participou de todas as copas realizadas até hoje, e na copa do mundo são reunidos vários países sem discriminação de raça, religião, classe social e etc. Pensando no melhor para nossas crianças convocamos o corpo docente da Unidade de Ensino para uma reunião.

A pauta da reunião foi sobre: aproveitando o grande evento realizado em nosso país, a Copa do Mundo, o que poderíamos fazer para proporcionar as nossas crianças algo prazeroso e significativo favorecendo a ampliação de conhecimento de mundo?

O corpo docente juntamente com a direção e coordenação da unidade escolar, em comum acordo, resolveram elaborar então um projeto com o titulo **"Copa do mundo no Brasil: Miscigenação das culturas"**.

O desenvolvimento deste projeto mostraria às crianças a diversidade cultural entre os países, em relação as vestimentas, alimentação, danças típicas, dentre outros, propiciando aos pequenos sensibilidade, autonomia, princípios e valoras, que são essências na convivência em sociedade.

Tendo em vista que o futebol exerce influência sobre as crianças e que é possível desenvolver diversos conhecimentos por meio deste evento, consideramos que abordar esse tema seria muito importante para que elas conheçam as diferentes culturas existentes no mundo.

Segundo Ausebel, citado por Moreira (2003, p.62):

> "A aprendizagem significativa é aquela que conduz a construção do conhecimento, começando com a coleta do que o aluno já sabe não só sobre o conteúdo, mas também sobre a vida, o espaço e as emoções, ou seja partindo dos saberes que o aluno já tem para explicar os conceitos novos desejados".

Esse acontecimento contribuiu fortemente para continuar proporcionando momentos como essas onde novas estratégias devem ser experimentadas em sala de aula, quando um projeto consegue ligar conceitos baseados no senso comum, no faz de conta.

Enfocando também a confraternização dos povos por meio do esporte em que as crianças seriam estimuladas a adentrar no "espirito da copa" que contagia a população do mundo todo.

Conhecendo a história das copas, as várias etnias e culturas, valorizá-lás e respeitá-las, abordar a união dos povos pelo esporte, tendo como foco sempre o tema paz, ou seja, o respeito entre os jogadores e as regras do jogo, ter espirito esportivo e não usar de violência, procurando jogar de maneira que não prejudique o adversário de forma proposital.

Desenvolvendo o espírito de aceitação de que não se vence sempre, aceitando a derrota como forma de aprendizagem e aprimoramento das nossas experiências, reforçar o espírito patriótico.

Identificando os países participantes da Copa do Mundo 2014, pesquisando as danças, músicas, comidas, roupas e pontos turísticos tradicionais dos países participantes da copa do mundo, valorizando o respeito a diversidade cultural e social.

Mostrando valores que são importantes dentro e fora de campo como: ética, respeito, espírito de equipe, companheirismo, dedicação, trabalho em grupo, respeito ás regras, boa conduta, respeito ao próximo, repúdio ao preconceito racial, social, entre outros.

Enfatizar a importância de uma boa alimentação para saúde do corpo humano e, sobretudo para um bom condicionamento físico dos jogadores. Enumerar os benefícios que a água pode trazer ao jogador durante uma partida de futebol a aos seres humanos em geral.

Evidencias que todos os países têm o seu Hino Nacional. Trabalhar com as crianças coreografias, pinturas, dobraduras e recortes. Modelagem, painéis, rodas de conversa, dramatizações e textos de diversos gêneros referentes ao tema abordado, vídeos, confecção de viseiras da copa e bandeirinhas para enfeitar a unidade escolar e a sala de aula.

Organização de um jogo de futebol, explicação de como se comportar durante a execução do Hino Nacional, exposição de trabalhos e cartazes.

Mural de notícias: com recorte e colagem de noticiários diários, organização de listas de nomes dos jogadores da seleção brasileira, agenda da copa, conversa sobre o placar dos jogos, pesquisar os itens relacionados á Copa do Mundo, que são mais vendidos no comércio do país, como bandeiras, camisetas, apitos, faixas, bonés, etc.

Utilização do mapa localizar a sede e as capitais que seriam sede de outros países, ensaios para as apresentações na Festa das Nações, que foi apresentada aos pais e familiares, no dia 05 de junho de 2014, retratando o tema do projeto, cada sala de aula, ao total sendo 9 (nove), representando um país que participava da copa, apresentado danças e teatro de cada país, com as crianças e professores.

Considerações

A Copa do Mundo está diante dos nossos olhos e como esse evento movimenta todo o país é interessante que os profissionais que atuam com crianças pequenas aproveitem esse acontecimento histórico para abordar questões de ética, cultura pela paz, reconhecimento de limites e respeito mútuo, o envolvimento das crianças nas atividades realizadas, suas dificuldades, conquistas e mudanças de atitudes, ampliando o conhecimento e reconhecendo o direito da criança viver a infância.

Portanto, acolher, para cuidar e educar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integridade, a Unidade de Ensino cumprem importante papel na construção de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um.

Referências

BUCHWEITZ, Donaldo Walter. **Coleção Show da Copa.** Ciranda cultural.

LEHPAMER, Maria das Dores Macedo. Copa 2014: Planejamento e Ação para rolar a bola na escola.**Revista Direcional Educador.**Edição 108, jan, 2014.

MOREIRA, Antonio; A.F & CANDAU,V.M (2003).**Educação escolar e culturas: const-iruindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação,n.23,maio/agosto.

Proposta pedagógica: Centro de Educação Infantil Engenheiro Valdemir Correa de Resende.

Revista Nova Escola. Aulas Show de bola. São Paulo. Edição nº 269, Fev, 2014.

Site:

http://www.cantinhoeducativo.com.br/2014/03/projeto-copa-do-mundo-2014.html

INFÂNCIA RIBEIRINHA: A EDUCAÇÃO DO CORPO E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE ATRAVÉS DA CULTURA PANTANEIRA

Elisangela da Silva França
PPGEdu /UNEMAT
elisangelasilvafranca@gmail.com

Alceu Zoia
PPGEdu/ UNEMAT
alceuzoia@hotmail.com

Resumo

Objetiva-se, com este texto, apresentar o projeto de pesquisa de Mestrado em Educação que articula questões singulares relacionadas à cultura infantil ribeirinha. O presente trabalho foi iniciado em 2014 com previsão de término em 2016 e conta com o financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). A pesquisa tem como objetivo principal analisar como vem sendo vivenciada a infância ribeirinha e como se dá a constituição das identidades infantis no contexto do Bairro Jardim das Oliveiras, popularmente conhecido como EMPA, localizado as margens do rio Paraguai, em Cáceres-MT. Para isso buscamos os referenciais dos estudos sobre cultura e desenvolvimento infantil para subsidiar a coleta de dados que se volta para a cultura infantil. Visando alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa que preza por abordagens qualitativas, utiliza a etnografia como procedimento metodológico mais adequado de modo a possibilitar a inserção do pesquisador e a socialização deste com seu objeto de estudos. Utilizaremos como técnicas de coleta de dados conversas informais com as crianças e adultos que residem no bairro, observações das práticas infantis, entrevistas abertas com adultos e crianças que movimentam o cotidiano, no intuito de conhecer como se constituem a singularidade e as experiências sócio-culturais da criança ribeirinha e como essas singularidades são evidenciadas no corpo. Como resultado esperamos contribuir com esse trabalho para a valorização da cultura local e da infância enquanto fundamentais para o processo de constituição identitária do povo local pantaneiro.

Palavras-chave: infância. Corpo e Cultura. Identidade.

Problemática

O presente texto refere-se ao trabalho de pesquisa que tem sido desenvolvido junto ao Programa de Mestrado em Educação, sob a linha de Pesquisa Educação e Diversidade, e tem como objetivo investigar a constituição da infância ribeirinha no Bairro Jardim das Oliveiras em Cáceres/MT. Tem por problemática, compreender os percursos vivenciados pela infância na formação e constituição das identidades da criança ribeirinha neste contexto, buscando evidenciar os possíveis diálogos estabelecidos entre a criança ribeirinha, o brincar, as histórias e narrativas, assim como a cultura vigente, de modo a possibilitar o registro dessas práticas como expressão das singularidades do povo local ribeirinho.

A pessoa ao nascer está inserida em um mundo, em uma sociedade que possui características específicas que lhe constituirão como sujeito social. Ocorrerá a apropriação de determinados elementos da cultura, que interiorizados serão elaborados pela pessoa de maneira original e objetivados como um pensamento, um sentimento, uma disposição ou indisposição para então serem exteriorizados no contexto da sociedade. É importante que pensemos que nesse processo a pessoa executa uma ação em cada uma dessas fases, o que nos permite afirmar junto aos autores que o ser humano não está em condição passiva em seu processo de constituição como sujeito social.

Todavia, como a criança ribeirinha interage com o mundo? Como ela é vista pela comunidade? Qual sujeito emocional, cognitivo e social está sendo constituído no seio da comunidade ribeirinha?

Quais as marcas culturais expressas no corpo infantil? Visando contemplar tais questionamentos buscamos os referenciais dos estudos sobre corpo, cultura e desenvolvimento infantil para subsidiar a coleta de dados que se volta para a cultura das crianças ribeirinhas de Cáceres–MT.

Objetivo

Nessa perspectiva, o objetivo geral que orientará a pesquisa pauta-se em investigar e analisar como vem sendo constituída a infância numa comunidade ribeirinha através das práticas cotidianas de vivência. Partindo das atividades realizadas no cotidiano, evidenciar a educação do corpo da criança enquanto membro dessa comunidade, reconhecer as marcas deixadas pela cultura local ao longo da construção e apropriação de saberes necessários para sua formação e constituição de sua identidade.

Metodologia

O trabalho de pesquisa que se desenvolve é de cunho etnográfico com abordagens qualitativas (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a qual subsidiará a coleta de dados, que tem por finalidade disponibilizar uma descrição densa sobre o objeto de estudo. Segundo Clifford Geertz (1989), a etnografia é uma prática que configura-se através da atividade de observação e interpretação da realidade estudada. É um trabalho que está ligado a compreensão da totalidade de uma cultura, embora parta de uma realidade particular, é concebida como *ciência da descrição cultural* onde o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e objetivo de investigador. O ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seus objetos de estudos com ênfase no cotidiano e no subjetivo, para poder observar, descrever e analisar de modo a compreender seus significados na constituição dos sujeitos através da cultura. Mais que descrever, é importante que o pesquisador busque entender os sentidos contidos em cada gesto e ação realizada nesse contexto.

A coleta de dados será realizada utilizando artefatos como: caderno de campo, fotografias, entrevistas abertas e observação participante. Tais técnicas têm a pretensão de levantar as práticas do cotidiano que compõem e permeiam a infância ribeirinha. A escolha por essas técnicas de coleta de dados se efetivou por compreendermos que são essenciais para mapear práticas, obter informações que nos possibilite analisar e descrever como o grupo estudado significa a realidade permitindo-nos mergulhar em profundidade nesse universo social e cultural específico. Visando nortear a realização das entrevistas, tarefa complexa, que visa atender aos objetivos propostos anteriormente, haverá a elaboração de um roteiro que conduzirá o processo.

> Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando "extrair" dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência (DUARTE, 2013, p. 216).

Conclusão

A pesquisa que se encontra em fase de coleta de dados, oferece-nos alguns elementos capazes de possibilitar a reflexão acerca de alguns conceitos. Perceber de acordo com Huizinga (1990) que o jogo e o brincar podem ser elevados ao nível cultural capaz de possibilitar a socialização e interação com o meio no qual se está inserido. Sobre a importância da cultura Geertz (1989) compreende-a como um sistema simbólico que possibilita o homem sistematizar o pensamento e atribuir significados e sentidos aos acontecimentos do mundo. Assim, a cultura é jamais exterior ao

homem, mas algo desejável, negociável, com a qual convivemos desde o nascimento e que constitui a identidade em sua subjetividade através de representações simbólicas que objetivam direcionar e conduzir a determinados comportamentos e atitudes. A constituição da pessoa se dá de acordo com suas condições de existência. O meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites do desenvolvimento. O enfoque dado ao tema objetiva de acordo com Wallon, psicólogo da infância assegurar que:

> O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (1979, p. 15).

Analisar a infância significa estar atento as inclinações e posturas evidenciadas através das vivências que a criança experimenta no cotidiano. De acordo com Vygotsky, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas através do brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Nesse momento, a criança assume papéis importantes e fundamentais para a constituição de sua personalidade.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Ed. Porto, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisa % 20qualitativas.pdf (Acesso em 2013).

HUIZINGA, Johan. "Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura". São Paulo: Perspectiva, 1990.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um Conceito Antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro:Zahar,2009WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Ed. 70. Lisboa: Nova Biblioteca. 1995.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. Do ato ao Pensamento. Lisboa, Moraes, 1979.

ARTE EM MOVIMENTO: DA FORMA À DESFORMA

Bibiana Munhoz Roos

Graduanda do Curso de Psicologia da Univates e

bolsista de Iniciação Científica na mesma.

Endereço eletrônico: http://lattes.cnpq.br/1635601538749125

Henriqueta Cristina Althaus Moutinho

Graduanda do Curso de Psicologia da Univates e

bolsista de iniciação científica na mesma.

Endereço eletrônico: http://lattes.cnpq.br/4181981173385267

RESUMO- Transformações. Desconstruções. Desfazimentos. Um bom encontro. Uma escrita que se compõe pelo atravessamento de dois tempos. O tempo Chronos, tempo da escola e o tempo Aion, tempo do devir. Uma escrita na qual arte é bela, leve, ilustrativa e apreciativa. Mas a arte também é trágica, forte, intensa, sentida. Outra maneira de ver a arte. De viver a arte. De viver uma vida. Encontros com Deleuze, Spinoza, Bacon. Encontros com a Filosofia da Diferença.

Palavras- chaves: arte como representação, encontros, arte como potência.

O tempo de Chronos, o tempo cronológico, o tempo do relógio, o tempo que dita o ritmo de nossas vidas.

Quando crianças, vivemos sensíveis aos acontecimentos, somos intensidade pura, somos habitados pelo tempo Aion. A escola, pensada numa perspectiva da modernidade, trabalha com um tipo de infância, a infância das fases do desenvolvimento, a infância do vir a ser. Do tempo Chronos. Assim, vamos sendo capturados por essa lógica, vamos enfraquecendo, vamos diminuindo nossa potência de agir. Cada ano escolar que passa leva consigo um pouco da nossa potência. Potência de questionar, de criar, de recriar, de desconfiar, de viver.

Um tempo no qual a arte...

PROFESSORA: O que é arte?

ALUNO: *Arte? Arte é essa disciplina da escola, essa na qual se pode fazer qualquer coisa. Arte é uma tela, um pincel, misturas de cores. Mas deve ser igualzinho ao modelo, senão não é boa. É uma forma de expressar o que se esta pensando. Arte é uma forma de ilustração. Arte é tudo e ao mesmo tempo nada. Um disparo de tinta na tela já é arte. Mas pensando bem, a arte é para poucos. Só quem entende mesmo pra gostar*.

Por meio desta escrita, buscamos problematizar uma visão única da arte, baseada em uma corrente de pensamento, protagonizada por Platão, que gira em torno da representação. Em uma interpretação deleuziana realizada por Machado (2010) as ideias de Platão consistem na diferenciação entre essência e aparência, inteligível e sensível, original e cópia, ideia e imagem. Dentre essas dualidades o sensível é um empecilho ao pensamento, pois para Platão, o pensamento deve ser movido apenas pela razão. Dessa maneira "[...] a respeito da distinção entre a essência e a aparência, o que caracteriza o procedimento de Platão é a busca de um princípio absoluto de inteligibilidade, um princípio transcendente, um inteligível superior, que é o que se pensa melhor e o que torna possível conhecer o inferior, por conseguinte, o sensível." (MACHADO, 2010, p. 42). Ainda para o autor, em uma perspectiva deleuziana, esse inteligível superior não é apenas o modelo a ser utilizado, mas sim a ideia do modelo, que pode ser reproduzida por meio de boas cópias ou de más cópias, as quais ele chama de simulacro. O simulacro se constitui como a fuga ao modelo original, aquilo que escapa da ação da ideia. O principal objetivo de Platão era produzir um critério de seleção entre as coisas que podem ser medidas e o sensível, o puro devir, sem medida.

O que faz com que as coisas sejam como elas são? Foucault (2008, p. 2) já dizia que "A verdade é deste mundo [...]". As verdades não existem ao acaso, elas existem por que algum dia alguém as construiu e sendo assim elas pode ser desconstruídas. Esta escrita é parte de um processo de desconstrução do que até então entendíamos por arte. Mas quem foi que disse que arte é apenas representação? Arte pode ser isso. Mas arte pode ser aquilo, mais aquele outro e aquele outro...

A arte passou a ser vista com outros olhos, um bom encontro. Seguido de outros diversos. Um encontro que provocou desacomodações. Um encontro de afecções. Um

encontro com livros, com obras, com pessoas, com ideias. Um outro olhar sob a arte, sob o corpo. Uma outra maneira de habitar uma vida. Um corpo potente.

Para Spinoza (2009), tudo é questão de encontros, a nossa potência de agir varia conforme nossas composições. Tudo depende da maneira como somos afetados. O que se compõe com meu corpo me alimenta aumentando a minha potência, do contrário, fico envenenado, diminuindo a minha potência. Muitos dos nossos primeiros encontros com a arte foram maus encontros, encontros que diminuíram nossa potência de agir, que nos enfraqueceram. Para modificar essa cena, exorcizamos os novos encontros e nos abrimos para tantos outros que vieram. E foram muitos, foram muitos os bons encontros que se seguiram.

Em um processo de desconstruções, em meio aos bons encontros, um outro tempo emergiu. O tempo Aion, tempo do devir, tempo da criança, tempo de não marcar o tempo. O tempo da arte como potência, o tempo da pintura de Francis Bacon.

Deleuze é capturado pela pintura de Bacon, justamente por que em suas obras, o pintor busca distanciar-se de um caráter ilustrativo. Bacon rompe com os paradigmas da pintura na Idade Antiga, pinturas figurativas, que contavam histórias, que ilustravam.

Segundo Machado (2010, p. 13) "[...] para Deleuze, o objeto principal da filosofia é o exercício do pensamento presente na filosofia, mas também nas ciências, nas artes, na literatura. O pensamento não é um privilégio da filosofia: filósofos, cientistas, artistas são antes de tudo pensadores". Dessa maneira, para Deleuze, Bacon pensa por meio de suas pinturas, rompe com as ideias platônicas ao pintar não mais as aparências, mas as intensidades. A pintura acaba por criar uma outra realidade, forças que até então não tinham visibilidade.

Bacon utiliza diversas técnicas em sua pintura e não é nosso intuito analisar os aspectos técnicos de suas obras, mas algumas afecções que elas nos causam, seus impactos. Aquilo que elas movimentam em nós. Elas chocam. Elas horrorizam. Elas desestabilizam.

Segundo Deleuze (2007) a arte não busca reproduzir ou criar formas, mas captar as forças, dessa maneira, nenhuma figura é ilustrativa. A pintura tem a tarefa de tornar visível essas forças. É a partir dessa tarefa que podemos perceber o quanto estamos tomados pela lógica da representação. Como escapar de tal lógica? Como podemos nos tornar sensíveis

deixando-nos afetar apenas pelas forças e não por aquilo que a figura representa? Talvez tenhamos que aprender com Manoel de Barros (2008, p.121), vendo de outro modo, vendo errado: "Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira da garça. Ela despraticava as normas.".

Despraticar as normas. Ora é rio. Ora é garça. Ora é forma. Ora é desforma.Ora é composição. Ora é decomposição. E assim, Aion e Chronos vão se compondo para deformar uma obra. Deformar uma vida. Potencializar uma vida.

PROFESSORA: O que é arte?

ALUNO: *Arte? Arte é essa disciplina da escola, essa na qual se pode fazer qualquer coisa. Arte é uma tela, um pincel, misturas de cores. Arte é um desenho. É algo que representa outra coisa, uma foto, uma paisagem, uma pessoa. Mas deve ser igualzinho ao modelo, senão não é boa. É uma forma de expressar o que se esta pensando. Arte é uma forma de ilustração. Arte é tudo e ao mesmo tempo nada. Um disparo de tinta na tela já é arte. Mas pensando bem, a arte é para poucos. Só quem entende mesmo pra gostar. Arte é força. Impacto. Movimento. Tragédia. Simulacro. Desfiguração. Diferença. Disparate. Mal-estar. É arrepio. Drama. Pensamento. A arte é devir. A arte pode ir muito além dos muros da escola.*

Sem verdades. Sem certezas. Sem prescrições. Assim como a pintura de Bacon, estamos em constante deformação: a cada linha, a cada conceito, a cada acontecimento, a cada encontro. Estranhando-se. Andando contra a corrente. Desnaturalizando o que está posto. Tornando-se, por muitas vezes, estrangeiro de si.

"O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que certo é certo
O macho adulto branco sempre no comando
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo
Reconhecer o valor desnecessário do ato hipócrita
Riscar os índios, nada esperar dos pretos
E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento
Sigo mais sozinho caminhando contra o vento..."
(O Estrangeiro, Caetano Veloso)

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. Memórias Inventadas: a Segunda Infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da Sensação.** Trad. Roberto Machado e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FILHO, Osvaldo Fontes**.** Francis Bacon sob o olhar de Gilles Deleuze: a imagem como intensidade. **Viso**, cadernos da estética aplicada. Revista eletrônica da estética. Nº 3, set-dez/2007.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar 2010.

SPINOZA, Baruch. **Ética** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONTANDO HISTÓRIAS PARA BEBÊS

Claudia Aparecida Nascimento
UFMT/PPGEdu/CUR[1]
Claudia-elucas@hotmail.com

Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa em nível de Mestrado em Educação que e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade federal de Mato Grosso do Campus Universitário de Rondonópolis. Tendo como objetivo evidenciar as reações imediatas dos bebês ao ouvirem histórias, contos e narrações. A pesquisa foi realizada em uma turma do 1º Agrupamento (bebês na faixa etária entre seis meses a um ano e meio) em uma Unidade de Educação Infantil em Rondonópolis. Para a realização deste trabalho, usamos uma abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa-ação. A observação participante e a contação de histórias compõe o rol de ações utilizadas para a realização desta pesquisa, como técnica usou-se ainda a análise documental, onde buscamos no Projeto Político Pedagógico da Unidade registros de projetos voltados para a literatura infantil. Inicialmente buscamos amparo bibliográfico em teóricos que se destacam nas discussões do tema, como Abramovich (1994), Cunha (1984), Paulino e Cosson (2009).

Palavras-chave: Educação Infantil, História Encantada, Bebês

Introdução

A prática de contar história geralmente faz parte do cotidiano de todos aqueles que lidam com crianças, seja na primeira infância, com as creches ou mesmo com crianças maiores que frequentam instituições educacionais, sejam públicas ou privadas.

Em alguns casos as histórias são utilizadas como recursos para incutir na criança toda sorte de valores ou ensinamentos 'necessários', ou passíveis de serem ensinados às novas gerações. Mas quando se refere aos bebês, estes equívocos são praticamente eliminados, pois nesta fase, os pequeninos são livres para apreciarem todas as delícias proporcionadas pelos contos. De acordo com Paulino e Cosson,

> [...] As crianças parecem mais felizes [...] em sua relação com a literatura, quando nem sabem o que é isso e apenas se entregam aos prazeres rítmicos de poemas, aos suspenses de tramas às vezes milenares que lhes chegam, sem cobranças [...], sem "atividades" pedagógicas, na educação infantil (PAULINO E COSSON, 2009, p. 73).

A criança, mesmo quando ainda não adquiriu a capacidade vocal da palavra ou quando ainda não verbaliza adequadamente as palavras, já é capaz de se comunicar, expressar seus desejos e intenções e de entender enunciados simples desempenhando o papel de receptor.

Através das histórias, dos contos e das narrações, a criança pode observar o mundo feito imaginação, adquirir novos conhecimentos, habilidades, despertando sentimentos e emoções. Nos dizeres de Abramovich, 2009, p.23. "O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! [...]". Podemos considerar todos esses benefícios proporcionados por meio da contação de histórias isoladamente ou se complementando mutuamente.

Neste trabalho estaremos abordando os benefícios imediatos desta atividade com bebês. Identificando possíveis alterações de humor, possíveis mudanças de expressões faciais e/ou corporais e o estabelecimento de maior, ou menor vínculo afetivo entre a criança e o adulto que conta história.

---

1 Mestranda em Educação na Linha de pesquisa de Linguagens, cultura e produção de conhecimento pela UFMT/PPGEdu/Cur. Professora da Educação Infantil em Rondonópolis.

É possível contar histórias para bebês?

Prosseguimos nessa discussão afirmando, sem receio que não só é possível contar histórias para bebês como também é saudável, do ponto de vista educacional e pedagógico, desde que sejam tomados alguns cuidados necessários ao bom desempenho do contador de histórias e à apreciação desejável da criança pequena. De acordo com Abramovich, 2009, p.18 "Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...]". Assim como as demais atividades escolares, o exercício de contar histórias exige certo preparo de quem se dispõe a fazê-lo.

É importante que o professor da Educação Infantil, enquanto mediador das práticas escolares para a infância esteja apto para desempenhar tal mediação. É necessário ter mais que boa vontade, pois o trabalho com histórias, contos e narrativas precisa ser planejado adequadamente para que alcance todos os benefícios mencionados anteriormente.

Conforme nos orienta Cunha (1984, p.76), "Pensamos, contudo, que não só o movimento físico, a ação das personagens cria o dinamismo da história: imaginamos que uma boa técnica narrativa cria a movimentação, a preocupação máxima de um narrador para crianças".

O objetivo principal deste trabalho é verificar a possibilidade de benefícios imediatos da contação de histórias para bebês para além dos resultados em longo prazo, ou ao final do ano letivo e evidenciar estes resultados, possibilitando discussões e reflexões dos educadores desta modalidade de ensino sobre o tema em questão.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, e decidiu-se pela pesquisa-ação participante. Foram selecionadas algumas histórias infantis, de acordo com a preferência dos bebês observados e realizado o exercício de contação dessas histórias em uma sala do 1º Agrupamento do 1º Ciclo da Educação Infantil em uma creche municipal de Rondonópolis-MT, tendo como sujeitos da pesquisa todos os bebês frequentes nesta turma, somando um total de 24 crianças.

Algumas considerações

A realização deste trabalho nos ajudou a compreender que contar histórias para bebês é muito mais que a simples releitura dos contos e narrações, pois envolve toda forma de comunicação, representação, simbolização e significação. Os benefícios imediatos desta atividade para as crianças pequenas são evidentes, pois há uma visível mudança em seus comportamentos imediatos, em suas expressões faciais, e o estabelecimento de vínculo afetivo entre a criança e o adulto que conta história torna-se maior.

Com relação aos documentos analisados, percebemos que trazem em seu bojo projetos destinados ao letramento literário infantil por meio das histórias e narrações.

Este trabalho não se esgota com estas constatações, ao contrário abre espaço para estudos mais aprofundados sobre o tema.

Referências

Abramovich, Fanny - **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1984.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tania M. k. (Org). **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

O PROCESSO TRADUTÓRIO: META-ANÁLISE DOS PERCURSOS COGNITIVOS NA TRADUÇÃO ESCRITA

Ane Gabriele Cruz de Souza
Graduanda do curso de Psicologia – Universidade Federal de Mato Grosso
anegabrielecs@gmail.com

Amanda Massoli Garcia
Graduanda do curso de Psicologia – Universidade Federal de Mato Grosso
amg17.am@gmail.com

Kimberly Nogueira de Carvalho
Graduanda do curso de Psicologia – Universidade Federal de Mato Grosso
kimberlycarvalhoo@gmail.com

A necessidade de fundar um projeto de extensão tendo como foco a tradução e seus processos, a fim de intensificar os intercâmbios e as interlocuções acadêmicas internacionais, originou o Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução, na Universidade Federal de Mato Grosso *Campus* Cuiabá. Com a finalidade de compreender um dos aspectos desse grupo, este trabalho se trata da investigação de estratégias de tradução que permeiam as atividades tradutórias dos integrantes que compõem este conjunto. O objetivo do trabalho é fazer uma meta-análise de traduções escritas, descrevendo como integrantes do grupo (os sujeitos-tradutores) conduzem suas atividades de tradução que, em última instância, impactam na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, quatro integrantes do Grupo de Estudo da Alteridade e Tradução constituirão os sujeitos-tradutores de tal apuração, em que será analisado o par linguístico português-inglês. Será levantado como estes traçam seus trabalhos tradutórios, explorando os processos cognitivos por meio de um modelo introspectivo. Como instrumento de coleta de dados, tem-se a *entrevista-tarefa* gravada em áudio, a fim de registrar os *protocolos verbais* traçados pelos sujeitos-tradutores. O resultado da experiência permite conhecer as peculiaridades do trabalho tradutório e revela as maneiras as quais os integrantes percorrem esse processo bem como possibilita um refinamento das ações, através do conhecimento do percurso.

Palavras chave: Tradução; meta-análise; processos de tradução.

Problemática anunciada

O Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução não trabalha com a formação de tradutores, entretanto, utiliza seus procedimentos e técnicas e, mais, entende que traduzir não é simplesmente substituir as palavras de origem por outras, da língua de chegada, é também compreender os processos teóricos e culturais dessa tradução.

Para podermos desenvolver a prática tradutória, nos envolvemos diretamente num processo de ensino-aprendizagem. Ao percorrer a teoria, estamos nos dedicando a um maior conhecimento e criticidade, ao percorrer a prática da tradução, estamos, cada vez mais, conduzindo estruturalmente melhor nossas ações e, ao fim, produzindo conhecimentos específicos acerca do estudo.

A fim de descrever os processos cognitivos envolvidos no ato tradutório escrito e que, em última instância, causa um impacto na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se necessário esta meta-análise. Quais caminhos e como o ato de traduzir *conduz* à solução de problemas tradutórios?

Objetivos

Os estudos dos processos de tradução surgiram notadamente na Alemanha, em 1980. Antes disso, a investigação do processo tradutório não tinha muito respaldo metodológico. Aqui, iremos um pouco além do que Vinay e Darlbelnet propuseram em 1977, de descrever e classificar os procedimentos técnicos da tradução. O objetivo do trabalho é propor uma meta-análise do

processo cognitivo percorrido pelos integrantes do Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução. A abordagem processual da tradução buscou referências em outras áreas para amparar uma nova linha de pesquisa, como no campo da psicologia cognitiva, a preocupação em descrever os processo cognitivos é pontuada por Bell (*apud* Carvalho, 2007, p.50):

> A tradução implica, basicamente, na transferência de sentido de um texto em uma língua para um texto em outra língua. Essa transferência integra um processo mental que conta com sofisticadas habilidades de processamento de informação. A partir do momento em que toda a comunicação humana se baseia na habilidade de processar informações, os estudos psicolinguísticos sobre a tradução pretendem essencialmente estabelecer como os tradutores e intérpretes processam a informação, diferentemente do resto dos falantes e escritores.

Desse modo, o estudo da prática tradutória se volta às habilidades do processamento de informação que o sujeito fará por meio da interpretação de um texto de uma língua para outra.

Metodologia

Para alcanças o objetivo proposto por essa pesquisa e, na tentativa de buscar uma análise qualitativa do processo cognitivo no ato de traduzir, o início da mesma se dá primordialmente pela introspecção do processo de tradução, por entendermos e compartilharmos de que a introspecção permite uma maior aproximação do processo tradutório do sujeito-tradutor. Fez-se necessário elaborar um termo específico para designar os integrantes do grupo que seriam os sujeitos da pesquisa. O sujeito-tradutor designa um sujeito colocado em uma situação de tradução, independente de como fazem uso dos procedimentos e técnicas de tal processo.

Primeiramente, estruturamos uma entrevista-tarefa a ser executada pelos sujeitos-tradutores, em que será solicitada a tradução de textos desconhecidos, em língua estrangeira. A entrevista-tarefa é uma ferramenta que, ao mesmo tempo em que será possível fazer perguntas face a face para os(as) entrevistados(as), sendo nossas principais fontes de informações, será possível realizar perguntas específicas sobre a trajetória de tradução, aplicando problemas para resoluções durante o processo e questionando sobre os mesmos, caso seja necessário. As tarefas serão entregues à esses(as) integrantes e a efetuação será na presença de um entrevistador-monitor. Declaramos um entrevistador-monitor como alguém que pergunta, questiona e verifica durante a entrevista-tarefa. Por meio de gravação, solicitaremos também que, ao traduzir, tais integrantes verbalizem sobre as etapas que percorrem para a atividade tradutória em foco, traçando assim, as estratégias, que se intitulam *protocolos verbais*. Este registro é gerado pela técnica ''Falar Alto", proposta por Ericsson e Simon (*apud* Costa, 2011, p. 36), que os sujeitos verbalizam em voz alta o que lhe vier à cabeça, durante o processo tradutório.

Verificaremos, através dos registros desses protocolos, os recursos utilizados pelos(as) integrantes do grupo de estudo, levando em consideração principalmente as estratégias que conduziram a solução de eventuais problemas tradutórios, como a leitura, a equivalência e a tomada de decisão, ou seja, desde o momento que o sujeito-tradutor lê, posteriormente procura equivalências semânticas, socioculturais e por fim apura a tradução original, tentando buscar a melhor maneira de atingir o objetivo proposto.

Conclusões

O resultado da experiência permite conhecer as peculiaridades do trabalho tradutório no aprendizado de outras línguas e as possibilidades de novas compreensões do estudo por meio dos processos de tradução para além de procedimentos e técnicas de tradução, visando clarificar os caminhos traçados pelos sujeitos-tradutores, por meio do processo cognitivo, bem como ajuda na ciência das atitudes tomadas frente à tradução, levando os(as) integrantes a uma maior autonomia.

Referências

BARBOSA, H.G; NEIVA, M.S. Investigando o processo tradutório. Fundação Universitário José Bonifácio: UFRJ, p11-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5181>. Acesso em: 28 de set. 2014.

CARVALHO, R. S. O Estudo da Tradução como um processo cognitivo. Rev. Cient. de Letras: Franca-SP, p. 49-58, 2007.

COSTA, D. N. de. Ferramentas, percursos e estratégias de tradução no universo digital no par linguístico francês-português. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/diogonevesdacostamestrado.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2014.

ECHEVERRI, Alvaro. Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation. 441f. Tese (Doutorado em Tradução). Montreal, Canadá: Universidade de Montreal, 2008. Resenha de: COSTA, P. R. Belas Infiéis, v.2, n.2, p. 151-158, 2013. 151.

VINAY, J. DARBELNET. A methodology for translation. In: _____.LAWRENCE, V. The translation studies reader. Routledge: London and New York, p. 84-93, 2000.

OFICINAS DE TEATRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EJA DA ESCOLA ESTADUAL VILA RICA

José Diogo Ferreira de Melo[1]
Rafaely Cristiane Vicensi Souza[2]
Fabio Bombarda[3]

Resumo

Este trabalho objetivou relatar a experiência obtida por intermédio do desenvolvimento de uma oficina de teatro aplicada com alunos da EJA (Educação de jovens e Adultos), no período noturno da Escola Estadual Vila Rica no Município de Vila Rica-MT. A oficina foi desenvolvida por um grupo de acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso a partir de uma ação com o objetivo de promover a integração entre o conhecimento produzido no espaço acadêmico a cerca das artes cênicas, expressão corporal, entre outras valências físicas que estão incorporadas à pratica do teatro, juntamente com as experiências docentes constituídas no espaço escolar. O projeto da aplicabilidade do teatro, por meio das oficinas ocorreu durante um evento realizado pela unidade escolar que foi intitulado de "As flores da noite Também tem Cheiro" ocorrido no ano de 2012, e foi proposto à turma do curso de Ed. Física para realizar uma oficina voltada para a prática do teatro enquanto um componente curricular. Portanto, através deste estudo concluiu-se que o teatro é acima de tudo uma ferramenta de aprendizagem que pode ser utilizado como instrumento pedagógico por parte dos educadores. Pois, a criança, quando começa a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade com o potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. O teatro na formação da criança exerce uma função integradora, onde se dá à oportunidade para que ela se aproprie de forma crítica e construtiva dos conteúdos sociais e culturais em seu meio relacional pelas trocas com os seus grupos, e desta forma no contexto do publico alvo das oficinas com jovens e adultos não é diferente, pois, o teatro ajuda aos seus praticantes a desenvolver senso crítico, percepção, emoções e oratória.

Palavras-chave: Teatro, oficina e educação.

Introdução

O presente texto caracteriza-se como um relato de experiências sobre a prática teatral desenvolvida com alunos da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Vila Rica, no município de Vila Rica MT. Ressalta-se que essa oficina, visava discutir possibilidades para a construção de alternativas para implementar as Orientações Curriculares do Estado Mato Grosso, a qual apresenta o teatro como um elemento estimulador do gosto pela leitura e a escrita em função do desenvolvimento das atividades artísticas, o mesmo possibilita estabelecer em conjunto com os sujeitos da comunidade escolar um ambiente de respeito, aceitação e valorização das diferentes culturas.

A oficina foi desenvolvida por um grupo de acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso a partir de uma ação que tinha como objetivo promover a integração entre o conhecimento produzido no espaço acadêmico e as experiências docente constituídas no espaço escolar. A escola organizou um evento que é intitulado "As flores da noite Também tem Cheiro" no ano de 2012, e nos convidou para realizarmos uma oficina voltada para a prática do teatro enquanto um componente curricular.

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e Bolsista do Programa FOCCO (Fortalecimento de Células Cooperativas).

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

3 Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Destaca-se que a discussão sobre a inserção do teatro tanto como componente curricular ou como aspecto metodológico, nos últimos anos vem ganhando visibilidade no espaço escolar e com isso surgi também a necessidade de realização de um trabalho junto aos professores no que tange a formação humana, onde a escola possa verificar as suas reais condições para a implementação do teatro, visando assim favorecer o desenvolvimento integral dos seus alunos, onde se busca uma aprendizagem que seja capaz de superar a falta dinamicidade, lazer e prazer no processo de ensino e aprendizagem, integrando os alunos de maneira coerente com os desafios e exigências impostas pelo contexto social e cultural e que se insere os mesmos.

Para Barbosa (1997), o teatro é considerado um fator importante no desenvolvimento do homem, e as escolas precisam criar estratégias de adequação para que este processo de ensino seja implementado de forma a proporcionar melhorias no processo de ensino aprendizagem. Vê se então a importância da inclusão do ensino de teatro no currículo escolar como estratégia pedagógica favorável ao crescimento social e individual que as pessoas necessitam para desenvolverem-se educacionalmente.

Embora o teatro esteja engajado nas orientações curriculares do Estado de Mato Grosso e nos Parâmetros Curriculares Nacionais como apoio pedagógico, percebeu a que a escola Estadual Vila Rica fazia pouco uso deste recurso didático. O que nos remeteu à duas indagações: Se havia ou não motivação e orientação por parte dos professores para a aplicabilidade do teatro no contexto escolar? E qual era a visão dos alunos com relação a importância do uso do teatro como recurso metodológico do processo de ensino e aprendizagem?

Na perspectiva de buscar resposta para as nossas indagações produzimos um questionário, em que as perguntas eram destinadas a prática, interesse e conhecimento sobre e pedimos alunos responderem as mesmas. As respostas dos alunos obtidas pelo questionário nos levaram a refletir sobre os modos como o teatro tem sido trabalhado enquanto ferramenta de ensino na Escola Estadual Vila Rica, onde o mesmo aparece como algo sem relevância, tido até mesmo como mecanismo para "enrolar" as aulas e passa tempo, foram as resposta frequentes , sem falar que da falta de orientação na produção das peças, nos ensaios.

Partindo do principio que o teatro é importante, sobretudo enquanto arte e linguagem, e como componente da matriz curricular da educação básica, reunimos um grupo de alunos que estavam participando da pesquisa e propusemos a realização de oficinas de teatro no durante o evento "as Flores da Noite Também tem Cheiro, que estaria acontecendo no âmbito da escola. Contudo, essa proposta foi pensada de modo que os participantes/alunos compreendessem a importância das artes cênicas como método didático facilitador e promotor da aprendizagem.

Desenvolvimento

Criar condições para facilitar o aprendizado é tarefa de todo bom educador. Por isso consideramos ser importante a escola criar condições para que o aluno possa criar as suas próprias condições de aprender de formar prazerosa, fugindo na condição de mero copiador e reprodutor, desenho e peças teatrais, mesmo sabendo que muitas sabendo que muito dessa inibição dos alunos é fruto da vivencia escolar, que as vezes penaliza e mata as iniciativas de apresentações culturais.

E foi justamente com o objetivo de levar os alunos explorarem melhor suas potencialidades, e ainda, pensando a arte cênica como recurso para criar novas possibilidades de ensino/aprendizagem, que trabalhamos a oficina de teatro no espaço escolar. De inicio pensamos que haveria resistência por parte dos alunos, no entanto, houve boa aceitação. Antes de iniciar as oficinas reunimos com os inscritos (cerca de trinta alunos) para discutirmos a dinâmica de trabalho.

No Primeiro momento da oficina abrimos uma Roda de Diálogos com alunos, onde mostramos o resultado das entrevistas, e fomos problematizando as repostas que eles haviam dados e no decorrer da conversa os alunos se integrar ando, questionaram e contribuíram fazendo da mesma um sucesso. Em seguida foi feita uma exposição acerca da historia do teatro, assistimos a um vídeo da TV que mostrava que e o teatro está em nosso dia a dia. Depois realizou- se uma roda de leitura sobre os gêneros do teatro.

Em seguida dividiu – se a turma em grupo e cada grupo escolheram um gênero para estudar e criar uma apresentação/dramatização e os alunos dramatizaram no final do evento várias peças teatros em estilos diferentes, inclusive teve alunos que queria atuar em todas as peças e outros se identificaram apenas com um estilo de teatro.

Durante as apresentações das peças teatrais percebíamos que muitos professores ficavam surpresos em vê os alunos se revelando na produção de talentos, às vezes até comentavam que determinado alunos eram muitos introvertido e no palco e não demonstrava timidez e outros alunos que aparentemente só bagunçava demonstraram bastante potencial de aprendizagem, na verdade vimos que até os alunos se auto-surpreenderam com suas capacidades e habilidades.

Esse trabalho nos mostrou algumas possibilidades para compreendermos melhor a concepção de trabalhar teatro, onde revela que as atividades artísticas no interior da escola devem ir além das manifestações culturais e de entretenimento, podendo ser "mecanismo" de expressão e construção da identidade dos grupos sociais e culturais. Por outro lado à arte fomentada na escola promove a inclusão social, a reconstituição das tradições e os valores culturais da sociedade, estimulando ainda o desempenho da aprendizagem.

A escola no sentido da formação humana precisa internalizar a arte como elemento presente e essencial para a prática docente, a mesma torna-se para os alunos um espaço prazeroso e promotor de interação e valorização dos diferentes saberes. Nessa concepção a Secretaria de estado de Educação de Mato Grosso diz que:

> A Arte não é escondida, revela- se na Cultura Popular, nos Meios de Comunicação e está também na Cultura dominada Erudita, pode se dizer que Arte encontra- se presente em diversas situações e lugares da Vida; estamos cercados por obras artísticas. Obras artísticas abordam questões políticas e sociais afetivas, sonhos, desejos, medo, inquietações e dúvidas, ou seja, se tornam documentos históricos e culturais guardando em se as manifestações artísticas culturais. (Mato Grosso/SEDUC, 2010, p.42).

Nesse sentido, entendemos como relevante relatar a importância de trabalhar oficinas de teatro no contexto escolar, pois a prática teatral entre seus benefícios que são de extrema importância para os jovens e adultos, ele pode ser observado como produção coletiva. Ele ajuda na integração com os colegas na elaboração e cenas na improvisação teatral, reconhecimento do espaço a ser encenada, interação entre ator-espectador são de grande relevância para a compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, e sonoros.

Conclusão

Enquanto acadêmicos, acreditamos que é necessário reinventar atividades e práticas no contexto da sala de aula, uma vez que o Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso prevê que as escolas estruturem as ações pedagógicas a partir da concepção da formação humana integral dos estudantes. Nesta perspectiva a escola se revela enquanto um cenário de espaços privilegiados para a descoberta e promoção de habilidades artísticas, seja no campo cênico, plástico ou musical.

Depois da realização desse trabalho percebemos que a equipe de gestão da escola Escola Estadual Vila Rica têm buscado uma maior compreensão por meio do dialogo junto com alunos e professores mecanismos mais atrativos para construção de um currículo que envolva as artes como fator de produção de conhecimento, e que possibilita maior entrosamento na comunidade escolar.

Portanto, através deste relato e estudo que fizemos a cerca da temática concluiu-se que o teatro é acima de tudo uma ferramenta de aprendizagem que pode ser utilizado como instrumento pedagógico por parte dos professores

A proposta de realização da pesquisa do teatro na escola, de estudos sobre as significações históricas do teatro e de seus papéis sociais (como o homem utilizou o teatro para organizar o pensamento e refletir sobre suas atitudes e comportamentos), pode contribuir para o nosso aprendizado enquanto futuros educadores e compreender a importância da atividade teatral, além de ampliar nossa capacidade de estudo e reflexão sobre a produção de sentido no teatro.

Em síntese, este relato de ministrar a oficina no evento da EJA nos fez mostrar e perceber que o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo.

Referencias bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 3º ed. São Paulo; Perspectiva 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

REVERBEL, Olga. **O texto no palco**. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1993.

SAVIANI, D**. Escola e democracia**. São Paulo: editores Associados/Cortez, 1992.

SIMONATI, Alice F**. Aplicação do Teatro na Escola – Com uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Editora Elementar, 2001.

Anais

SemiEdu 2014

GT 2

Educação a Distância

Sustentável
editora

GT 2 - Comunicação Oral

O PROJETO SALA DE EDUCADOR E O AMBIENTE E-PROINFO: UMA PARCERIA COLABORATIVA

Kelly Katia Damasceno
(CEFAPRO-Cbá /SEDUC)
(kkdamasceno@hotmail.com)

Sirlei Janner
(CEFAPRO-Cbá/ SEDUC)
(sirlei_janner@hotmail.com)

Resumo

Atualmente com as intensas transformações no âmbito social, cultural e tecnológico instigam necessidades constantes de atualizações dos profissionais da educação, a fim de que estes possam refletir sobre sua prática e atuarem autonomamente diante dos desafios do contexto escolar. Assim, a utilização de Ambiente Colaborativo de Aprendizagem se apresenta como proposição importante para a formação docente (inicial e continuada). Neste texto, apresentaremos uma investigação que teve como objetivo compreender de que modo o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo contribuiu com a reorganização metodológica da formação continuada *in locu* - Projeto Sala de Educador. Fizeram parte do estudo seis professores que coordenaram grupos de estudos do Projeto Sala de Educador em escolas públicas da rede estadual, localizadas no município de Várzea Grande. O instrumento utilizado para coleta de dados foram os relatos divulgados na ferramenta denominada Fórum do ambiente e-Proinfo. As turmas do e-Proinfo foram coordenadas por formadores que assessoram e acompanham as escolas da rede estadual neste caso do polo de Cuiabá-MT. O referencial teórico sustenta-se na literatura que discute a utilização de estratégias reflexivas e investigativas na formação continuada e, ainda, a epistemologia da prática docente, tecnologia de informação e comunicação, ancorada em autores como Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1992, 1999), Gimeno Sacristán (1995), Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992), Perrenoud (2001), Mizukami. *et. al*. (2002), Moran (2003), entre outros. Os depoimentos relatados na ferramenta Fórum desvelou a importância de disponibilização de espaços que promovam a interação de conhecimentos e trocas de experiências entre os envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo. Sala de Educador.

Introdução

Este relato de pesquisa tem a intenção de compreender de que modo o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo contribuiu com a reorganização metodológica da formação continuada *in locu* - Projeto Sala de Educador.

A proposta de inclusão do ambiente colaborativo de aprendizagem na reorganização metodológica foi realizada, no ano de 2014, junto aos coordenadores de grupo de estudo do projeto Sala de Educador em todo o polo do CEFAPRO/Cuiabá. Este polo é composto por onze municípios da região metropolitana de Cuiabá. Neste trabalho trataremos da experiência referente ao relato de cinco professores que atuam em escolas localizadas no município de Várzea Grande - MT.

O referencial teórico sustenta-se na literatura que discute a utilização de estratégias reflexivas e investigativas na formação continuada e, ainda, a epistemologia da prática docente, tecnologia de informação e comunicação, ancorada em autores como Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1992, 1999), Gimeno Sacristán (1995), Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992), Perrenoud (2001), Mizukami. *et. al*. (2002), Moran (2003), entre outros.

O Projeto Sala de Educador e a formação continuada dos profissionais da educação

Historicamente acreditou-se na ideia de que o profissional estaria pronto para exercer suas funções após a conclusão do ensino superior, entretanto, atualmente com as intensas transformações no âmbito social, cultural, científico entre outros, instigam necessidades constantes de atualizações dos profissionais, sobretudo, educadores, a fim de que estes possam refletir sobre sua prática e atuarem autonomamente diante dos desafios do contexto escolar.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23), "[...] *o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente"*. Nesta perspectiva, o projeto anteriormente denominado Sala de Professor é implantado na rede estadual em 2003 a partir de uma experiência iniciada por um grupo de professores de uma escola localizada em Rondonópolis (MT). Esse grupo utilizava momentos da hora-atividade para desenvolver estudos pertinentes ao fazer pedagógico.

Em 2003, a Secretaria de Estado de Educação implanta esta proposta em toda a rede estadual numa tentativa de fortalecer a formação continuada *in locu* dos professores iniciantes e experientes nos seguintes aspectos: inserção no trabalho profissional docente; construção da autonomia profissional; aperfeiçoamento, sistematização e socialização dos conhecimentos produzidos no fazer pedagógico.

A partir de 2011 o projeto Sala de Professor passa a ser denominado Sala de Educador. No Parecer Orientativo da SUFP/SEDUC n° 001/2011, a Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Seduc, 2010) com base na Lei Complementar nº 50/98, institui que todos os profissionais da escola têm o papel de educadores do coletivo e partilham do desafio de atuarem como tal.

Essa política está subsidiada pela Lei Federal nº 12.014/2009 (art. 1º) que considera como profissionais da educação básica três categorias de trabalhadores, quais sejam:

> *I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;*
> *II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;*
> *III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.*

Assim, a Secretaria de Estado de Educação via Superintendência de Formação de Professores orienta que o foco do investimento na formação docente se estenda também aos demais profissionais que atuam em cada unidade escolar da rede estadual.

Segundo a Lei Complementar nº 50/1998 (Art 2º), em Mato Grosso,

> *entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.*

Neste contexto a concepção de que todos que atuam na escola são educadores culmina de que o espaço educativo não deva se limitar à sala de aula, mas ampliar-se aos demais ambientes nas suas múltiplas atividades desenvolvidas por todos que "fazem" a escola. Assim, além dos professores, participam, também, dos encontros formativos, a gestão escolar (direção e coordenação) e os demais funcionários que atuam na nutrição, administrativo, segurança e infra-estrutura.

Ainda, segundo o Parecer Orientativo da SUFP/SEDUC n° 001/2011 a elaboração do projeto Sala de Educador deve se pautar na articulação entre o diagnóstico das necessidades formativas levantadas pelo coletivo de cada unidade escolar, Projeto Político Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da

Escola (PPP/PDE), os instrumentos avaliativos do processo de ensino e aprendizagem, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e os demais projetos desenvolvidos pela/na escola. E tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da/na escola através de estudos e reflexões que visam contribuir para o crescimento pessoal e profissional, bem como sugere a implementação de novas metodologias de ensino; o fomento de projetos interdisciplinares; e as práticas diferenciadas no interior das disciplinas.

Essas premissas são critérios tanto para a elaboração, por parte da escola, quanto para a análise e avaliação do projeto Sala de Educador pela equipe de formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO. Esta equipe dentre outras funções assessora e acompanha todo processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de formação continuada no contexto da escola.

A proposta para os encontros formativos é de que ocorram a partir da troca de experiência, estudos e reflexões, tanto individual quanto em grupo, como instrumentos do processo de desenvolvimento profissional. Este projeto, portanto, é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, e tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Nessa perspectiva, o educador constrói sua própria formação e, de acordo com Nóvoa (1997), fortalece seu aprendizado ora assumindo o papel de formador, ora de formando.

Muitos foram os desafios enfrentados desde a implantação do projeto Sala de Educador, dentre eles, a adesão à proposta. Inicialmente poucas foram as escolas que aderiram ao projeto, contudo, no decorrer dos últimos anos têm sido crescentes os índices de adesão. Em 2011, o polo de Cuiabá, registrou cerca de 99% (noventa e nove por cento) de implantação do projeto, consolidando a escola como um espaço assegurado de formação continuada a todos os profissionais da educação.

Superado o processo de sensibilização das escolas em aderirem ao projeto, atualmente, o desafio permeia os aspectos qualitativos do seu desenvolvimento, em especial no que tange à organização metodológica. Pois, embora o Parecer Orientativo apresente a concepção de formação continuada não detalha como será distribuída o mínimo da carga horária de oitenta horas. Assim, observa-se que a maioria das escolas apresentava dificuldades em organizar metodologicamente os encontros, o que gerava a má distribuição do tempo destinado à leitura e aprofundamento teórico devido o excesso de temáticas, número excessivo de palestras que por vezes estavam desarticulas aos estudos. Estes aspectos geravam aos participantes a sensação de que o tempo de estudo poderia ser melhor organizado.

Tais apontamentos coletados a partir do trabalho de assessoramento e acompanhamento do projeto Sala de Educador indicaram a necessidade de rever a organização metodológica empregada nos encontros formativos. A análise dos dados coletados através de narrativas (orais e escritos) produzidos pelos participantes dos encontros formativos e, ainda, estudos sobre outras experiências formativas nos inspiraram a esboçar o encaminhamento de uma nova proposição metodológica para os encontros formativos nas escolas via Sala de Educador, elegendo como princípio a reflexão na e sobre a ação.

Dessa forma, o investimento na formação docente é imprescindível, mas não é qualquer formação; é fundamental de que esta seja pautada em uma concepção de superação à lógica da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e na sua organização do trabalho pedagógico.

Pérez-Gómez (*1992,* p.110) propõe um modelo reflexivo de formação de professores, a partir de:

> *situações decorrentes da prática; pois não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.*

Nesse modelo de formação de professores proposto por Pérez-Gómez, a prática tem seu lugar no processo de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Portanto, este modelo formativo deve ser um espaço real, em que o aluno-mestre observa, analisa, atua e reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações.

Assim, a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio dessa atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que se assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim, da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Muitos autores pensam, hoje em dia, que existe uma base de investigação sólida, que permite reestruturar completamente os programas de formação de professores, incluindo o *practicum*, de modo a proporcionar uma formação mais sistemática em nível do conhecimento, das competências e das estratégias de tomadas de decisão.

Zeichner (*1992*) busca em Schön (1992) a defesa da existência, nas ações dos profissionais competentes, de um saber de referência do ensino e da formação de professores. Schön ainda nos fornece uma série de conceitos para descrever o "conhecimento-na-ação", argumentando que a racionalidade técnica dominante revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades.

Diferentes categorias são consideradas para descrever uma epistemologia da prática. Em primeiro lugar, a **reflexão-na-ação** que se refere aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas.

A **reflexão-sobre-a-ação** refere-se ao processo de pensamento que ocorre, retrospectivamente, sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor. Nessa perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Nestes preceitos a equipe de formadores e gestores do CEFAPRO/Cuiabá, em 2014, elaborou e apresentou uma proposta de (re)organização metodológica às escolas em que previa além dos aspectos de: tempo, eixos de estudos, organização dos grupos, mediadores e ação interventiva, a utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem (e-Proinfo).

Para assegurar a certificação do projeto Sala de Educador, buscou-se atender o Parecer Orientativo da SUFP/SEDUC no que tange aos eixos de estudos definidos no projeto, a organização de grupos de estudos e a carga horária mínima de 80 horas, fracionada entre tempo de sistematização, estudo, execução e participação no ambiente e-Proinfo.

A função de mediar os encontros quase sempre era responsabilidade do coordenador pedagógico e/ou de alguns participantes do projeto, assim a responsabilidade da mediação das temáticas se reduzia em poucos pessoas do coletivo da escola. A partir da (re)organização foi designado coordenadores de grupo que tinham como função articular e sistematizar os estudos e reflexões dos momentos presenciais no ambiente e-Proinfo.

A estrutura de (re)organização do Projeto Sala de Educador: presencial e on line

1ª ETAPA: Previsão de carga horária - 40h (presencial)

a. Elaboração e sistematização do "Projeto Sala de Educador". Para tanto, definir os temas de estudos a partir do diagnóstico da realidade escolar, do Projeto Político Pedagógico, das Orientações Curriculares e da avaliação do Projeto "Sala de Educador" do ano anterior.
b. Definição dos grupos de estudos, considerando os temas definidos no projeto e as áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias). Os estudos foram fundamentados a partir de pesquisa bibliográfica realizada pelos grupos.

2ª ETAPA: Previsão de carga horária - 20h. (presencial com os alunos)
Planejamento e execução da ação didática (momento interventivo no espaço escolar). A partir dos temas estudados na 1ª. etapa, cada grupo elege um dos temas estudas e elaboram um projeto de intervenção contemplando a participação de toda a comunidade escolar.

3ª ETAPA: Previsão de carga horária - 18h. (*on line)*
Esta etapa foi pensada para os coordenadores de grupo socializarem entre as escolas as experiências desenvolvidas com os estudos, bem como flexibilidade de horário, atendimento personalizado e esclarecimento de dúvidas referente ao projeto Sala de Educador. Para essa etapa foi liberado a ferramenta denominada Fórum, Portfólio e Atividades. Neste último, foi um espaço destinado para os grupos encaminharem o projeto Sala de Educador da unidade escolar e relatório final do projeto contendo fichamento dos textos estudados e relato da ação didática.

4ª ETAPA: Previsão de carga horária - 4h. (presencial e *on line)*
A avaliação do projeto Sala de Educador é um importante canal de interlocução para indicar as possíveis mudanças que devem ocorrer para que este projeto formativo constitua-se em espaço de transformação da prática escolar e implementação da verdadeira democratização e qualidade da educação. Para tanto, a cada etapa finalizada foi realizado uma avaliação pelos participantes do projeto indicando os aspectos exitosos e o que poderia ser melhorado nas próximas etapas e/ou ano letivo. Ao final também foram indicados às necessidades formativas para o ano vindouro. Esta última avaliação foi realizada no site do CEFAPRO/Cuiabá.

A experiência da utilização do ambiente e-Proinfo no projeto Sala de Educador: alguns olhares

Segundo Martins (2007) o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo utiliza a tecnologia internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino e aprendizagem. Na experiência socializada neste texto o ambiente colaborativo deve como propositura o complemento da formação continuada *in locu* desenvolvida no contexto da escola.

Baseado na importância da interação de conhecimentos tomamos a ideia de Vigotsky (1998) que toda atividade humana é sempre mediada por alguma ferramenta ou instrumento e o homem, como um ser social, tem sua relação com o mundo mediada pela linguagem. Tal ideia é confirmada pelos relatos publicados na ferramenta Fórum.

Segundo alguns coordenadores de estudo o ambiente e-Proinfo possibilita a interação "*É muito importante mesmo este canal de interação, com ele podemos ver que determinados problemas não são específicos de uma ou outra escola, mas principalmente vemos que pode haver maneiras para se tentar resolvê-los"*. (coordenador de grupo 1)

Outros depoimentos publicados dizem:

> *"Bom termos este espaço para compartilharmos nossas experiências e melhor ainda se todas as escolas se envolverem e participarem. [...] Precisamos compartilhar nossas experiências, trocas ideias, conversar com os colegas e falar dos problemas e dizer como essa questão foi trabalhada em sua escola, se o problema foi resolvido [...]". (*coordenador de grupo *2)*

> *"É com muita satisfação que estou participando desta iniciativa, pois com mais esta ferramenta podemos trocar informações e aprimorar nossa prática, fortalecendo os elos dessa corrente tão importante e necessária". (*coordenador de grupo *3)*

> *"Parabenizo a iniciativa de realizar esta interação de possibilitar esta ferramenta tecnológica em nosso meio. Acredito que com a carga horária da maioria dos professores, que carrega um cansaço mental e físico inquestionável no final do dia, fica muita das vezes inadequada uma interação efetiva entre as escolas. Portanto, essa ferramenta apresenta uma possibilidade de conhecermos melhor a realidade de cada escola, e de repente, trocando experiências poderemos solucionar ou agir com maior efetividade". (coordenador de grupo 4)*

> *"Acredito que é uma excelente ideia desde que haja divulgação e uma real troca de saberes. [...] Se permanecer um canal aberto para troca de informações e mesmo de apoio a propostas executadas e não continuadas, pode-se ter um trabalho de maior amplitude na educação e realmente sanar os problemas que afligem a todos." (coordenador de grupo 5)*

> *"É bom participar desta interação entre as escolas para facilitar a troca de ideias, experiências e conhecer melhor o trabalho de outras equipes. Através das tecnologias podemos obter melhores informações a respeito dos temas abordados entre os grupos. Isto faz com que os professores se sintam mais a vontade em fazer esta troca de conhecimentos e transmiti-los com mais segurança para os próprios colegas." (coordenador de grupo 6)*

Observamos nestes relatos que a proposição de (re)organização metodológica incluindo o ambiente de aprendizagem e-Proinfo implementada no ano de 2014, possibilitou expectativas quanto a troca de experiências e interação entre os grupos de estudos e escolas do município de Várzea Grande. Esta se apresentou como uma importante estratégia metodológica ao permitir a mediação das ações desenvolvidas nos estudos e ação didática com o ambiente e-Proinfo.

Algumas considerações

Com base na proposta de intenção de desvelar de que modo o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo contribuiu com a reorganização metodológica da formação continuada *in locu* - Projeto Sala de Educador alguns depoimentos nos ajudaram a entender o quanto foi importante este espaço de aprendizagem para o compartilhamento das experiências vivências pelos grupos de estudos no contexto das unidades escolares.

Os depoimentos relatados na ferramenta Fórum desvelou a importância de disponibilização de espaços que promovam a interação de conhecimentos e trocas de experiências entre os envolvidos no processo educativo.

Consideramos que ao longo dos onze anos de implantação e implementação a formação continuada desenvolvida a partir do projeto Sala de Educador tem se tornado em uma importante instância formativa. Neste sentido, a sugestão da reorganização metodológica, sobretudo, a inclusão do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo evidencia um substancial avanço na sua sistematização e desenvolvimento, a partir da avaliação e do assessoramento permanente das formadoras e da coordenação da escola e, ainda, quanto ao favorecimento das relações interpessoais no espaço escolar, promovendo diálogo, trocas de saberes e o fomento de importantes ações que colocam o educador como protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional.

Desse modo, a experiência relatada é oriunda não de uma determinação externa ao espaço escolar, mas gerada de modo democrático, com respeito aos protagonistas do processo formativo, suas ideias, necessidades, sugestões e inquietudes. O que reafirma o papel do formador do CEFAPRO como importante colaborador na investigação e formulação de proposições de ações que contribuam para o processo de qualidade social do ensino público, incluindo-se como parceiras do exercício democrático da escola numa perspectiva da ação-reflexão-ação.

Referências

MATO GROSSO/Seduc. **Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Seduc. 2010.

_____. **Parecer Orientativo 001/11**. 2011.

_____. **Parecer Orientativo**. 2012.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARTINS, Patrícia de S. **A APLICAÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO NÍVEL MÉDIO DE ENSINO: A PLATAFORMA E-PROINFO *EM USO*.** Dissertação Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2007.

MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

_____ *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1ª reimpressão, São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002a.

_____.Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In:* MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, Aline M. de M. (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002b.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal. Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD & THURLER. **As competências para ensinar no século XXI**. - Philippe Perrenoud e Môniva Gather Thurler, Porto alegre, Artmed Editora, 2001.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 *In:* NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

MÍDIAS E EDUCAÇAO CONTEMPORÂNEA: DESATANDO "NÓS" E CONSTRUINDO "LAÇOS" NA EDUCAÇÃO EAD

Lucianne Gomes da S. Mariano
PPGedu/UFMT / CUR
luciannegmariano@hotmail.com

GT 2 - Educação a Distância

Resumo

O presente ensaio propõe uma breve reflexão sobre as mudanças contemporâneas que enlaçam educação e novas tecnologias, apresentadas pela obra *"Redes e Paredes: a escola em tempos de dispersão",* de Paula Sibilia. Com aportes de Paulo Freire e Michel Foucault, dentre outros, abaliza-se pontos importantes na configuração deste novo sujeito contemporâneo, da escola que o abarca e suas incompatibilidades. Caracterizada por uma complexidade peculiar, as vertentes apresentadas na obra de Paula Sibilia desvenda um campo ilimitado para discussões e reflexões. Por este motivo, esta analise afunila o olhar e traz como foco o uso dos aparatos tecnológicos atuais na educação superior, enfatizando a Educação à Distância (EaD) como um possível ponto de transição e compatibilidade entre mídias e educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação EaD. Tecnologia. Escola

Introdução

Lembro-me a primeira vez que deparei com aquele objeto perturbador. Década de 80, éramos adolescentes curiosos e ávidos pela novidade que assolava as rodas informais de conversa dos adultos. Uma caixa de possibilidades inimagináveis e apaixonantes... Chamavam-na "computador"!

Entre os intervalos das disciplinas impostas pelo regime militar - LDB/1971[1], repetíamos pelos corredores da escola, indagações formuladas na maioria das vezes pelos próprios professores. O que era aquela máquina tão misteriosa?

As dúvidas outrora externas à realidade escolar, hoje compõem pautas e discussões de educadores e especialistas. Com sua popularização, o computador transformou nossas concepções de mundo, de vida e principalmente de educação.

Percebe-se o surgimento de novas subjetividades, provenientes de inéditas estruturas tecnológicas, governamentais, econômicas, acadêmicas e profissionais. As relações ganharam uma magnitude que abraça o planeta em segundos, rompem os limites geográficos,

[1] Em agosto de 1971, sob o regime militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici publicou a Lei n° 5.692/71 - "Diretrizes e Bases da Educação" (LDB), que regulamentou o ensino de Io e 2o graus das escolas brasileiras.

miscigenando culturas, conhecimentos e capitais, atualmente reunidos em um ciberespaço disponível a quase toda a população global.

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre as mudanças contemporâneas que enlaçam educação e novas tecnologias. Norteados pela obra *"Redes e Paredes: a escola em tempos de dispersão*", de Paula Sibilia[2], com aportes de Paulo Freire e Michel Foucault, dentre outros, abaliza-se pontos importantes na configuração do novo sujeito contemporâneo, da escola que o abarca e suas incompatibilidades.

Caracterizada por uma complexidade peculiar, as vertentes apresentadas na obra de Paula Sibilia enamora-se com a antropologia (área de formação da autora), desvendando um campo ilimitado para discussões e reflexões. Esta análise afunila o olhar e traz como foco o uso dos aparatos tecnológicos atuais na educação superior, enfatizando a Educação à Distância (EaD) como um possível ponto de compatibilidade entre a escola e as mídias contemporâneas.

"Redes e Paredes" - Um convite à reflexão!

A obra "Redes e Paredes" nos convida a uma reflexão que nos desloca da zona de conforto solidamente construída nos arcabouços de uma escola tradicional e obsoleta. A ênfase do livro recai sobre o modo como as novas tecnologias de comunicação e os estilos de vida que elas sugerem, afetam o funcionamento da escola. De que maneira os sujeitos contemporâneos reagem ao contato diário com essas tecnologias, e como isso afeta sua relação com a escola?

O livro analisa os fatores envolvidos na crescente incompatibilidade entre novos modos de ser e estar no mundo, em contraposição a uma escola antiquada que ainda impõe suas regras e seus valores, suas premissas e pretensões definidas há cerca de dois séculos. Ao realizar a analise genealógica da escola, leva-se em conta um conjunto de vetores socioculturais, econômicos e políticos, com o intuito de identificar os sentidos dessas transformações históricas e oferecer algumas pistas que permitam delinear respostas para o conflito, de modo a sugerir caminhos para enfrentarmos uma grande questão contemporânea: *de que tipo de escola - ou de que substituto dela necessitamos?* (SIBILIA, 2012)

Ciente de que se trata de ruptura de velhos paradigmas, a autora não provê soluções ao conflito entre novas tecnologias e escola, mas proporciona argumentos importantes para um posicionamento critico do leitor no cenário contemporâneo.

[2] Educadora e Antropóloga, atualmente Professora do Programa de Pós Graduação em Comunicação e do Departamento de Estudos Culturais e Mídia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Confinamento *X* Liberdade

A escola apresentada pela sociedade moderna, capitalista e industrial (séculos XVIII a XX), enraizava-se no mercado de trabalho, no confinamento e na disciplina, como aponta a teoria de Michel Foucault[3], focalizada na relação entre poder, conhecimento e controle social.

> Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2004. P. 118).

Naquela época, a leitura e escrita exigiam certa solidão e graus de silencio para poder se desenvolver e prosperar. Como afirma Sibilia (2012), precisavam de certas condições para acontecer: a) *Tecnologias concretas:* livros, lápis, canetas, papel, borracha; b) *Ambiente privado do lar:* as casas de modelos burguês (cômodos separados para cada indivíduo e para cada atividade), o quarto próprio e o ler em silêncio; c) *Uma instituição para tudo isso:* a escola.

Ler sem oralizar foi algo importante para a formação do sujeito moderno. Além de uma forma de evasão e fuga de suas cotidianidades reais e sem graça, inaugurava-se um novo tipo de subjetividade interiorizada. Em contrapartida, a leitura e a escrita também invadiam suas vidas, enriqueciam o acervo de suas interioridades com personagens fictícios e elaboração de suas escritas pessoais. É nessa via dupla que se constituíam como sujeitos próprios, únicos e individuais.

Como todo período de transformação está sujeito a estigmatização do *"novo"* como algo "*doloso*", segundo Sibilia, é comum textos de educadores moralistas e médicos, no final do século XIX e inicio do século XX, afirmando que ler demais, em especial ficção e romances, era considerado vício perigoso. Cadernos de diários íntimos eram escondidos pois

[3] Michel Foucault (1926-1984). Filósofo, historiador das idéias, teórico social e crítico literário. Suas teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais.

tinham conotações masturbatórias e sexualizadas. Apesar de julgamentos errôneos da época, para se constituir como sujeito moderno precisava-se de paredes, de estar sozinho para se ter esse diálogo interno, para desenvolver a própria interioridade, o "eu."

Novamente me remeti aos anos 80 e as intermináveis e solitárias sessões em meu quarto para a confecção da agenda diária. Imediatamente me lembrei da expressão preocupada de minha mãe sobre meu isolamento. Mesmo com o contragosto materno, aqueles monólogos íntimos eram tão importantes, que valiam o risco de qualquer julgamento ou punição. Os relatos registrados na secreta agenda retratavam minhas angústias, alegrias, dúvidas, relacionamentos, conquistas e sonhos... ou seja, minha subjetividade em ampla e intensa construção.

Estar sozinho com um livro, com um caderno era estar em um mundo novo, inédito, como nunca antes acontecera. Era entrar num universo de felicidade e liberdade clandestina. E como ressalta Sibilia (2012) isso só era pensado e possível graças ao uso das tecnologias da época: lápis, papel, livro, imprensa...

O conflito da incompatibilidade

O homem moderno era compatível com a introspecção e com as tecnologias de sua época. Todavia, as subjetividades forjadas nos séculos XIX e XX tomaram-se incompatíveis com os sujeitos contemporâneos do século XXI.

A sociedade atual requer corpos mais ajustados a própria ideação, não mais voltados para dentro de si próprios, mas projetados para fora, para os outros. Como destaca Sibilia, o caráter *intradirigido* mudou para uma personalidade *alterdirigida e* com a proliferação tecnológica, as paredes foram dinamitadas pelas redes.

> Em vez de propagar a silenciosa introspecção e o retraimento nas profundezas do psiquismo individual, nossa época convoca as personalidades a se exibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas. (SIBILIA, 2012, p.48)

Na sociedade contemporânea, é preciso ter visibilidade e estar conectado para ser sujeito. Não mais se confina entre paredes para desenvolver uma interioridade singular. É preciso estar sempre *on line,* sempre "enredados".

Seguramente ainda jazem instituições onde paredes persistem, mas são ameaçadas em sua cátedra de confinamento, de dispositivo de poder moderno.

Em uma contemporaneidade em que a tecnologia abrangeu todos os seguimentos da nossa sociedade, a escola se paralisou diante as transformações externas, permanecendo imutável em um mundo em que a velocidade é característica máxima.

> Como diz Scymour Papert [4]: "Imaginemos que, um século atrás, houvéssemos congelado um cirurgião e um professor, e agora os devolvêssemos de novo a vida; o cirurgião entraria na sala de operações e não reconheceria nem o lugar, nem os objetos, e se sentiria totalmente impossibilitado de agir; em contrapartida, o professor reconheceria o espaço como uma sala de aula e ainda encontraria um pedaço de giz e um quadro-negro, com os quais poderia começar a lecionar". (SIBILIA, 2012, p.52)

Este é o grande conflito da educação contemporânea: a incompatibilidade entre as paredes - sustentadas pelo homem moderno, e as redes - criadas pelo homem contemporâneo. No lugar das antigas e infiltradas paredes, outros mecanismos de poder estão operando entre nós, mais valiosos, mais eficazes e bem mais sedutores que o antigo confinamento.

Desatando os nós e criando laços

A internet é considerada um privilégio da vida contemporânea. Trata-se do maior repositório de informações disponíveis de toda história da humanidade. Em termos de utilização, é imbatível em expansão planetária, comparada a outras grandes invenções da humanidade.

Invenção	Ano de Criação	Temp para a adesão de 50 milhões de usuários no planeta
Eletricidade	1873	46 anos
Telefone	1876	35 anos
Automóvel	1886	55 anos
Rádio	1906	22 anos
Televisão	1926	26 anos
Forno de microondas	1953	30 anos
M i crocomputador	1975	16 anos
Celular	1983	13 anos
Internet	*1995*	*04 anos*

FONTE: CORDEIRO, Valter L. Metodologia de Pesquisa emEaD. Vitória, ES: UFES. Núcleo de EaD, 2008.

[4] Seymour Papert (1928) é um matemático, educador e especialista em Inteligência Artificial. Trabalhou com Jean Piaget na University of Geneva de 1958 a 1963 e atualmente leciona no Massachusetts Institute of Technology (MIT). É intemacionalmente reconhecido como um dos principais pensadores sobre as formas pelas quais a

Estudos contemporâneos apresentam o avanço proporcionado pela internet e suas redes sociais. Facebook, emails, twitter, instagram, moodle, watsapp, skype, linkedin, são algumas das ferramentas que nos mantém conectados, interagindo síncrona e assincronamente em todo lugar, inclusive na escola. Essa complexa realidade instituiu "nós" nas subjetividades, tanto individual quanto coletiva.

Sibilia (2012) destaca que registros históricos, sociais, educacionais e políticos apontam para o fato de que as transformações ocorridas nas últimas décadas não nasceram repentinamente, mas são fruto de movimentos contínuos da humanidade em busca de uma (re)significação de seus sujeitos e, consequentemente, da escola como instituição formadora dos mesmos.

Um indicativo de que a rígida estrutura da escola tradicional seria renunciada é encontrada na obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", de Paulo Freire (1996), onde o autor defende a teoria de que as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo.

> Para Freire, a educação é um procedimento dialógico, que não combina com criadouros de conhecimentos alienantes ou críticos, que são aplicados através de conteúdos e preleções. A educação na teoria freiriana é um processo de conscientização, resultado de uma ação dialógica entre as práticas sócioculturais e políticas e as experiências de vida individuais, sobretudo nos movimentos de libertação. (MURTA, 2008, p. 19)

tecnologia pode modificar a aprendizagem.

Margarita Victória Gómez, autora do livro *"Educação em Rede: uma visão emancipadora*" (2004) traz os princípios básicos da educação popular de Freire para o contexto da Educação a Distância (EaD). Segundo a autora, a EaD deve ser compreendida como uma dimensão da educação, que pode contribuir para mudanças paradigmáticas, que superem a escola tradicional.

> Paulo Freire foi um dos primeiros educadores que entendeu que a educação se realiza em outros lugares, além da escola. A alfabetização, a leitura e a escrita, nos lugares públicos ampliados de educação, são elementos fundamentais para a conscientização, a cidadania e o pensamento libertador, em um trabalho compartilhado (GOMEZ, M. V., 2004, p. 66).

Ao ignorar a estrutura de confmamento das paredes imposta pela escola moderna, a EaD surge como uma possibilidade de repensar processos educativos não fundamentados em modelos tradicionais.

Ao confrontarmos a escola e a rede não é difícil perceber que estamos em um momento de transformação e de aprendizado para todos. Nos "nós" construídos pela incompatibilidade entre a escola tradicional e as tecnologias contemporâneas, a EaD nos aponta "laços" que podem sustentar uma área de transição segura, na qual uma provável compatibilidade possa verdadeiramente acontecer.

A EaD e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A escola como conhecemos hoje é um projeto burguês de educação, centrado na mestria do professor, onde a aquisição do conhecimento se dá na total hierarquia do saber. Confmamento, disciplina, graduação em séries, separação por idades e adoção de manuais didáticos priorizam a concentração e anulam a dispersão. E compreensível que uma escola formada nesses moldes não atenda as especificidades da sociedade contemporânea com um modo de ser que é disperso.

A proposta da EaD se contrapõe ao modelo de escola tradicional aproximando-se das subjetividades do sujeito contemporâneo. Implica um novo estilo de pedagogia que favorece aprendizagens personalizadas e coletivas em rede.

> A EaD pretende transformar relações de hierarquia e autoridade numa nova forma de educação, que amplia os sentidos, é mais

> envolvente, mais clara e mais interativa.e na qual o conhecimento é apresentado numa relação teórico/prática, considerando que o saber docente não é apenas prática. (MURTA, 2008, p.35)

De forma semelhante às salas de aulas presenciais, a EaD e seus ambientes virtuais de aprendizagem funcionam como um local onde se efetivam ações educacionais. Permite uma importante compatibilidade entre tecnologia e processo ensino-aprendizagem, promove agilidade na publicação, armazenamento e distribuição de materiais didáticos, na comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem (professor, equipe multidisciplinar, tutor e aluno).

É bom ressaltar que, independente da modalidade de ensino (presencial ou à distância), muitas ações configuram-se compatíveis via internet: comunicação por email, pesquisas, compartilhamento de materiais audiovisuais, dentre outras. Esta forma de compatibilização é importante e eficiente, em especial no ensino superior, onde o aluno já dispõe de uma maturidade intelectual para um melhor aproveitamento de mídias e maior autonomia na construção do conhecimento.

Instituições de ensino tradicionalmente renomadas já aderiram a EaD e optaram por acompanhar a demanda da sociedade contemporânea, agregando valores a sua forma de se "fazer" educação. Atualmente, o programa EaD é eficientemente desenvolvido por diversas universidades federais em todo país

Apesar da coerência comprovada pela proposta EaD, e os benefícios já consolidados por esta metodologia, para a maioria das pessoas o ensino presencial tem mais legitimidade do que o à distancia. Fatores como a segurança da mestria presente do professor, não adaptação do aluno ou a comercialização ilícita de titulações em algumas instituições não sérias de EaD podem justificar tal resistência.

Como sujeito participante neste momento histórico no qual pode-se elencar lutas e vitorias (políticas, econômicas, sociais, culturais, pedagógicas e artísticas), me identifico tanto com os "nós", quanto com os "laços" de diferentes subjetividades.

Forjada na escola da década de 80, o inicio de minha vida acadêmica (I^{o} e 2° graus) deu- se sob domínio da Lei 5.692/71-MEC/USAID[5]. Arrebatada pelas artes desde pequena me via enclausurada pelas orientações de minha professora ao entregar-me a tarefa "mimeografada" dizendo: "Atenção! A árvore tem caule marrom, a copa verde e as maçãs

[5] Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), assinado na décado de 1970, cujo objetivo era essencialmente a formação de mão-de obra barata para as empresas multinacionais que se estabeleciam em solo brasileiro.

vermelhas ao meio

No processo de desenvolvimento e aprendizagem da época, a imaginação, a ousadia e a criatividade do aluno eram tolidos pela rigidez acadêmica, proveniente de resquícios silenciosos de uma ditadura onde, para todos os níveis de ensino, era "*mais seguro não pensar demais*".

Hoje, entre leituras e reflexões educacionais, reservo alguns minutos de gratidão aos educadores que vislumbraram e edificaram um ensino fora dos padrões modernos. Nascida em uma cidade do interior, a educação à distância oportunizou-me iniciar uma carreira acadêmica, através da graduação em Artes Visuais/EaD, ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E libertador confidenciar que das intransponíveis paredes de um ensino repressor me deportei à liberdade compartilhada em grandes e coloridas telas. Em meu cerne de pesquisadora coabitam a disciplina da educação moderna e autonomia da educação contemporânea, ambas devidamente "compatibilizadas".

Considerações Finais

A educação contemporânea é constituída pelas paredes do homem moderno, e as redes do homem contemporâneo. Uma especificidade antagônica, que propicia o surgimento de novas subjetividades e novos mecanismos de poder operantes.

O grande desafio para os educadores contemporâneos é integrar este ambiente histórico de ruptura e criação de paradigmas educacionais e aditar valores positivos, se posicionando de forma critico consciente em meio a congruências e desarmonias do atual cenário educacional.

Em solo instável, uma vez que soluções para a crise da escola do século XXI estão sendo esquadrinhadas, muitas perguntas e respostas procuram um ponto de encontro e atuação.

A proposta deste ensaio não é discutir a eficácia (ou não) de distintas modalidades de ensino, ou alimentar uma nostalgia errônea na qual a escola tradicional "funcionava", ou ainda levantar a bandeira da liberdade total e abolição das salas de aulas tradicionais. Mas sim suscitar uma reflexão sobre um possível campo seguro de transição entre a escola como conhecemos hoje e a que irá se configurar nas próximas gerações, onde, mesmo em um ambiente de conexão constante, a reflexão, o pensamento e o processo de intelectualização possam verdadeiramente se efetivar.

Referências

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

CORDEIRO, Valter L. **Metodologia de Pesquisa em EaD.** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMES, M. V. **Educação em Rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

MURTA, Cláudia. **Metodologia EaD.** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS - DESAFIOS NA EAD

Anabela Leandro
Universidade Federal de São Carlos
anabelaleandro1@gmail.com

Resumo

Este texto discute a experiência vivenciada nas disciplinas de Linguagens Artes I e II na modalidade à distância do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. O artigo busca refletir sobre os caminhos trilhados na EaD para o estudo da arte como dimensão poética e pedagógica na formação dos futuros educadores, e transita entre questões relativas à Arte/Educação e a Educação à Distância articuladas pelos processos de vivências realizados pelos estudantes nas atividades das disciplinas.

Palavras chave: arte/educação, educação à distância, linguagens artísticas

1. Arte/Educação[1]

O ensino da arte até bem pouco tempo era compreendido apenas como atividade complementar das outras disciplinas escolares, sendo na maioria dos casos o espaço do lazer e da recreação, ficando assim de certa forma relegado ao segundo plano. Algumas conquistas foram feitas a partir da criação da LDB 5692, que tornava "artes" conteúdo obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio. Desde então, muitos autores vem contribuindo com suas pesquisas e propostas metodológicas para a valorização dos aspectos educativos contidos no universo da arte, compreendendo-a como mediadora de relações e ações culturais e valorizando-a em sua capacidade transformadora. Ana Mae Barbosa (2005), precursora dos estudos sobre Arte/Educação no Brasil e criadora da Abordagem Triangular, nos fala sobre algumas características singulares quando temos a presença da arte nos processos educativos:

> … podemos dizer que a arte leva os indivíduos a estabelecer um comportamento mental que os levam a comparar coisas, a passar do estado das idéias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive, e dar respostas mais inventivas. O artista faz isso o tempo todo, seja para melhor se adequar ao mundo, para apontar problemas, propor soluções ou simplesmente para encantar, que é uma das formas de tirar você das mazelas do dia-a-dia. A arte não tem certo ou errado… (BARBOSA, 2005, p. 170)

Tendo em vista que a escola se configura como o primeiro espaço formal de contato com muitos conteúdos, torna-se também um espaço interessante para o contato com o universo da arte e suas linguagens: artes visuais, dança, música, literatura, teatro e multimídia. Contudo, ainda hoje os espaços educativos formais encontram dificuldades para lidar com a subjetividade trabalhada com, e através da arte. Esta subjetividade que busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, que promove a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas não se enquadra nos moldes fechados da fragmentação do conhecimento.

Em nossas experiências tanto em sala de aula presencial, como na modalidade à distância, fica evidente o quanto estamos pouco desenvolvidos, alfabetizados ou habituados com as linguagens artísticas. Pedir para que um adulto faça um simples desenho expressando suas idéias é quase uma

1 A utilização do termo Arte/Educação escrito com barra e não com hífen foi proposto pela pesquisadora Ana Mae Barbosa. Segundo Ana Mae o hífen traz o sentido de separação, já a barra dá o sentido de pertencimento. (BARBOSA, 2005)

tortura. A frase automática que surge em quase todos os casos é: "eu não sei desenhar". Assim ocorre com todas as outras linguagens, pois a escola formal trabalha basicamente com a escrita. A arte no senso comum geralmente é relacionada como "algo apenas emocional e não mental, como trabalho das mãos e não da cabeça". (BARBOSA, 2005.) Em sua abordagem mais atual a Arte/Educação está associada ao desenvolvimento da cognição, ou seja da capacidade de aprender e de desenvolver maneiras próprias de pensar, de interpretar, de formular questões, explorando múltiplos sentidos e significações. Tanto o fazer artístico quanto a fruição estética no processo educativo contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade de conceber e olhar o mundo de modos diferentes, criando o espaço da contradição que muitas vezes não é bem vindo nas relações formais entre professor - aluno.

A arte pode atuar na formação não apenas do aluno, do estudante, mas do indivíduo, do cidadão, do sujeito. Neste sentido não pensamos apenas no fazer artístico, mas nos significados que ele pode ter nas sociedades sendo parte de um contexto maior que é o da cultura. Como nos coloca Jesús Barbero-Martin:

> …na redefinição da cultura é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. (BARBERO-MARTIN, 1997, p. 287)

O mergulho no universo da arte pode nos levar a conhecer o nosso repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, todas as experiências e maneiras de conceber e organizar a vida são levadas em conta, promovendo a valorização da diversidade. Em suas pesquisas com educação intercultural em arte e a estética do cotidiano, Ivone Richter (2003) compreende as práticas humanas como formas culturais, considerando a diversidade como uma força e um recurso para a educação, buscando, como propõe Barbero-Martin (1997), a expansão do conceito de cultura. Neste sentido é possível, através da arte, abrir espaços para manifestações que possibilitam o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a auto-expressão, a descoberta, experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores. A presença da arte seja através de trabalhos práticos, contemplativos ou investigativos pode trazer algo muito valioso para os envolvidos no processo: o aprendizado como experiência. Sobre esta questão Jorge Larrosa Bondía coloca:

> É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma… A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar… (BONDÍA, 2001, p.24)

Este é o tempo da arte, importando menos os resultados e mais a qualidade de seus cursos, transformando acontecimento e devir em campo de sentido, como nos coloca Elaine SCHMIDLIN (2010) citando (DELEUZE, 1992).

Não falamos aqui apenas do trabalho do arte educador, mas da utilização das linguagens artísticas pelos educadores em geral. Vivemos hoje um momento muito interessante em relação à produção da arte e da cultura. Após a chamada "Cultura midiática" no qual os meios técnicos de produção cultural (cinema, televisão, jornais e revistas) passaram a ser produtores e divulgadores da arte e da cultura, estamos vivendo o que Pierre Levy (1999) chama de "Cibercultura". Com a criação da internet, todos somos potenciais produtores de conteúdos, deixamos de ser espectadores ou leitores para sermos, como nos coloca Arlindo Machado (2007) "interatores". Dentro desta nova perspectiva, podemos dizer que houve uma mudança significativa em nosso papel como educadores, uma vez que o acesso ao conhecimento e a própria produção deste conhecimento está disponível para cada indivíduo dentro da sociedade. Qualquer pessoa conectada às redes sociais

pode produzir e publicar um texto, um vídeo, uma imagem, uma música, etc. O acesso aos mais diversos materiais de estudo também se tornou relativamente mais simples. Quando estamos na escola trabalhando com os continentes na aula de geografia, por exemplo, o aluno, ao chegar em casa, pode através do "Google Earth" visitar a Oceania, a Ásia, África através de imagens de satélite com precisão incrível. É totalmente possível ouvir uma música produzida em Istambul, no Japão, em Angola ou em qualquer lugar do planeta. O educador precisa refletir sobre este novo modelo de cultura, e encontrar o seu espaço. Ele não é mais o detentor do conhecimento, talvez possa ser um orientador que produz conhecimento junto de sua turma. Justamente pelo fato da arte hoje transitar por fronteiras híbridas, sua intensidade e potência se aplicam em diversos níveis nos processos educativos. A esse respeito Ana Mae Barbosa nos diz:

> Vivemos a era "inter". Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios.
> … Agora a arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos. (BARBOSA, 2008)

Algumas das questões colocadas acima direcionaram o nosso trabalho com os estudantes do curso de graduação em pedagogia da EaD, através delas formulamos as diretrizes para o estudo das linguagens artísticas nesta modalidade.

2. Linguagens artísticas: algumas abordagens na EaD

Elaborar uma disciplina na modalidade à distância requer inicialmente uma reflexão acerca das especificidades deste processo de ensino-aprendizagem mediado pelas chamadas novas tecnologias. Desenvolver a capacidade de aprendizado numa estrutura baseada na rede virtual exige basicamente, como aponta Vani Moreira Kenski (2008) "perceber os processos a partir de uma nova ótica". Tendo em vista alguns desafios da Arte/Educação abordados acima, vislumbramos agora os desafios presentes em desenvolver este trabalho com as linguagens artísticas dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Apesar de alguns professores assumirem que exista uma grande interface entre a docência presencial e a docência na EaD, segundo ROZENFELD (2010), esta última tem peculiaridades que ainda precisamos compreender e explorar, sobre isto também nos diz KENSKI:

> As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos on-line, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das interações com todos os tipos de tecnologias mediáticas. "Na atualidade, o que se desloca é a informação", diz Virilio (1993, p. 110). E esses novos conhecimentos deslocam-se em dois sentidos: o primeiro, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível serem acessados através das tecnologias mediáticas de última geração. O segundo, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. (KENSKI, 1998, p.60)

A reflexão sobre alguns aspectos específicos da EaD nos ajudaram a tecer os caminhos do nosso trabalho com as Linguagens Artísticas. Na impossibilidade de detalharmos cada um destes aspectos elencamos alguns mais importantes para a nossa análise no presente artigo.

Inicialmente voltamos o nosso olhar para a *quebra da relação hierarquizada* entre professor - aluno, na qual o primeiro se configura como o detentor do conhecimento e o segundo apenas absorve os conteúdos. A *interação* no ambiente virtual pode promover trocas entre todos os envolvidos no processo, redimensionando as relações entre educador e educandos. A centralização no ensino e no professor se desloca para a aprendizagem do aluno. Esta maneira de interagir na qual cada grupo inserido configura-se pelos seus valores e sentidos, e também torna-se ator na construção e transmissão dos mesmos, se aproxima muito dos objetivos da Arte/Educação. A construção colaborativa do conhecimento e as trocas comunicativas efetivas também se aproximam de maneira muito interessante da produção da arte contemporânea e da configuração da perspectiva cultural que vivemos hoje.

Uma outra questão que nos direcionou foi o da_*docência compartilhada*. Se por um lado a possibilidade de trabalho com uma equipe de docentes tutores pode ampliar de maneira significativa a construção e o direcionamento dos conteúdos, por outro, torna-se um desafio encontrar o equilíbrio entre a aplicação dos objetivos da disciplina elaborados pelo professor responsável e o que cada um pode inserir como ator na construção deste processo e no trabalho de orientação com os alunos. Segundo MILL, ABREU-E-LIMA, LIMA e TANCREDI, o docente tutor desenvolve uma importante função, pois é ele quem acompanha os alunos individualmente em seu processo de aprendizagem:

> Com o surgimento dessa nova categoria de teletrabalhadores, é necessário que se perceba que apesar de aspectos distintos no trabalho do professor e do tutor, ambos apresentam característica do trabalho docente. Ao pensarmos um programa de orientação aos tutores, por exemplo, precisamos considerá-lo como um profissional que lidará com questões que envolvem ensino-aprendizagem e que, portanto, devem saber aprender a explicitar e orientar os alunos sobre como enfrentar os desafios que se impõem no ambiente virtual. (MILL, ABREU-E-LIMA, LIMA e TANCREDI, 2008, p.125)

Em citação anterior de Ana Mae Barbosa, vimos que em arte não existe certo ou errado, vimos ainda que a pesquisa com este universo envolve a busca pela subjetividade, pelo auto-conhecimento, pela valorização das experiências pessoais, então o nosso desafio inicial seria o de orientar/formar a equipe para que o processo e o tempo da experiência de cada educando fosse valorizado e não apenas a sua produção final. Mais adiante, quando abordarmos o contexto das disciplinas em si iremos detalhar este trabalho com a equipe.

Uma outra questão situa-se justamente no *tempo da experiência.* Na educação a distância as disciplinas de graduação geralmente cumprem o mesmo número de horas do que na modalidade presencial. Contudo estas horas são condensadas num prazo significativamente menor, por exemplo: uma disciplina de 60 horas ministrada em 4 meses, na EaD pode ser ministrada em um pouco mais de um mês. Neste ponto encontramos um grande desafio, pois o tempo de amadurecimento das questões, idéias, dúvidas, conceitos, o tempo da experiência vivida pelos alunos fica de certa maneira comprometido. No intervalo de uma semana nem sempre os alunos são capazes de amadurecer seu aprendizado. No trabalho com questões subjetivas ligadas a arte esta questão pode criar barreiras para a construção significativa dos conhecimentos. Por outro lado nos questionamos: talvez este tempo mais curto da modalidade a distância coadune com as percepções contemporâneas de apreensão de informações e conteúdos, tudo está mais rápido, tudo sendo feito em um espaço de tempo sempre menor. Sobre este sentido em que o homem compreende o tempo na vida cotidiana, KENSKI escreve:

> As tecnologias — velhas, como a escrita, ou novas, como as agendas eletrônicas — transformam o modo como dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. O universo de aparelhagens de que nos servimos diariamente redimensionam as nossas disponibilidades temporais e os nossos deslocamentos espaciais. O tempo, o espaço, a memória, a história, a noção de progresso, a realidade, a virtualidade e a ficção são algumas das muitas categorias que são reconsideradas em novas concepções a partir dos impactos que, na atualidade, as tecnologias eletrônicas têm em nossas vidas. (KENSKI,1998, p.60)

Partindo destas questões iniciais as disciplinas de Linguagens Artes I e II foram formuladas e já experienciadas em seis ofertas destro do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Apresentaremos a seguir os caminhos trilhados na EaD para o estudo da arte como dimensão poética e pedagógica na formação destes futuros educadores.

3. O contexto das disciplinas de Linguagens Artes I e II

Dentro do projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da UFSCar na modalidade a distância, os objetivos estão voltados para uma educação reflexiva e para a construção do conhecimento em um processo ação-reflexão-ação. Partindo deste objetivo geral estruturamos as seguintes diretrizes para LA I e LA II:

Em *Linguagens: Artes I* a proposta de trabalho com os alunos é introduzir um pensamento acerca do universo da arte e ampliar o olhar para os diversos significados e papéis que ela pode desempenhar em suas vidas e posteriormente em seu trabalho como educadores. O desafio colocado é que cada um pesquise e reveja a *sua relação* com a Arte para refletir como e por que incluí-la no currículo. Para isso pesquisamos os significados e papéis da arte; as definições e abrangências do termo arte; a arte no processo educativo; experiências e vivências com as diferentes linguagens artísticas e suas potencialidades; a arte no âmbito da cultura e o papel do professor pesquisador.

Em *Linguagens: Artes II* para conduzir o debate escolhemos a linguagem fotográfica, que, apesar de ser amplamente difundida em nossa sociedade, ainda é pouco explorada como linguagem artística nos ambientes educacionais, sejam eles formais ou não-formais. Suas potencialidades enquanto linguagem e sua singularidade enquanto documento histórico permite um amplo trabalho nos campos das artes, das ciências e da memória. Para isso investigamos as especificidades da fotografia enquanto linguagem e suas aplicações pedagógicas; buscamos conhecer as diversas "histórias" da fotografia; desenvolver leituras imagéticas; pesquisar as relações possíveis entre a fotografia e a memória; desenvolver ensaios fotográficos; criar um portfólio com as fotos realizadas na disciplina; montar uma exposição fotográfica nos pólos e explorar as fronteiras entre a fotografia e as outras linguagens artísticas.

Nas duas disciplinas trabalhamos mais com perguntas do que com respostas e neste processo os alunos são convidados/provocados a perceber, a partir da sua relação pessoal com a arte e de experiências práticas/reflexivas, as singularidades que cada linguagem pode oferecer pois cada uma está constituída dentro de um universo próprio. Em nenhum momento oferecemos modelos de aplicação destas linguagens nos processos educativos, buscamos uma experiência qualitativa na qual através das vivências construídas na disciplina, os alunos possam trilhar seus próprios caminhos.

3.1 A ferramenta fórum

O que é arte para você? Como a arte entra em sua vida? Você tem lembranças de atividades com arte em seu tempo de escola? Em uma sala de aula presencial não teríamos dificuldades em realizar este debate, conduzindo os alunos num processo de reflexão mapeando algumas características do grupo. Contudo, na EaD temos turmas com cerca de 200 alunos por oferta, e uma média de 25 alunos para cada docente tutor. Optamos então por iniciar utilizando a ferramenta *Fórum* que possibilita a interação entre os participantes e destes com a equipe.

Um primeiro *Fórum de apresentação*, chamado "O espaço da arte em você" teve o objetivo de fazer com que o grupo compartilhasse suas histórias, dúvidas e questões. Subdividimos cada grupo de 25 alunos em dois, para que a conversa ficasse ainda mais fluída nos fóruns. Esta atividade buscou fazer com que os alunos se apresentassem, contassem suas experiências com a arte e percebessem as dificuldades em definir e delimitar o que é arte. Os tutores foram orientados a também interagir no fórum propondo questões. Esta participação enriqueceu muito a atividade, pois não podemos criar uma tarefa de diálogo e sair da sala deixando os alunos debatendo sozinhos. Neste percurso algumas

outras questões foram sugeridas pelos tutores, tais como: Quem define o que deve ser considerado arte? Por que algumas obras estão no museu e outras não? Ao final da atividade apresentamos algumas definições de arte escritas por teóricos e artistas renomados compiladas no livro "Para que servem as definições de arte" de Frederico Morais, compartilhando com os alunos que não é tão importante definirmos, delimitarmos, fecharmos um só conceito. Abaixo algumas destas definições compartilhadas no fórum:

"Devo confessar preliminarmente, que eu não sei o que é belo e nem sei o que é arte." Mário de Andrade, 1938

"A invenção de grossas mentiras e a descoberta de belas inverdades formam propriamente o objetivo da arte." Frederico Zucari, 1607

"Todos sabemos que arte não é verdade. Arte é uma mentira que nos faz compreender a verdade, pelo menos a verdade que podemos compreender." Pablo Picasso, 1923.

"A arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas qualquer que seja o adjetivo empregado temos que chamá-la arte, a arte ruim é arte, do mesmo modo como uma emoção ruim é uma emoção." Marcel Duchamp, 1957

Utilizamos em diversos momentos a ferramenta *Fórum* relacionando-a com os materiais de estudo para promover o debate e a interação dos alunos a partir de textos, filmes, entrevistas e imagens. Contudo, na pesquisa com a linguagem fotográfica em Linguagens Artes II fizemos uma utilização um pouco diferente desta ferramenta. Na unidade 2 os alunos realizaram diversas leituras de uma mesma fotografia, observando os caminhos compositivos e interpretando a fotografia a partir de diversos enfoques: histórico, estético, semiótico, antropológico, pedagógico. Segundo ROSSI (2003) "ler uma imagem é fazer-lhe, implicitamente, perguntas. Compreendê-la é ter as perguntas respondidas por ela." Da mesma maneira que somos capazes de ler e interpretar um texto escrito, podemos também ser capazes de ler as imagens e interpretar seus códigos, neste sentido deixaremos de ser meros espectadores para nos tornarmos pesquisadores exercitando o nosso olhar e *pensando as imagens*. Etienne Samain (2000) nos apresenta o modo singular como nos relacionamos com uma fotografia frente a outras formas de visualidades não menos singulares:

> Ver um filme não é olhar para uma fotografia. São atos de observação, posturas do olhar muito diferentes. Assiste-se a um filme, mergulha-se numa fotografia. De um lado, um olhar horizontal, do outro, um olhar vertical, abissal. Enquanto as imagens projetadas levam o espectador num fluxo temporal contínuo, que procura seguir e entender; as fotografias, por sua vez, o fixam num congelamento do tempo do mundo e o convidam a entrar na espessura de uma memória. Diante da tela, somos viajantes e navegadores; diante da fotografia, tornamo-nos analistas e arqueólogos. Posturas diferentes do olhar, sobretudo maneiras diferentes de ver e de pensar o mundo. (SAMAIN, 2000, p. 62)

O momento atual apresenta uma enorme quantidade de imagens, estamos acostumados a vê-las, mas não a pensar criticamente sobre elas. O objetivo do trabalho com leitura imagética nesta disciplina é o de apontar um possível caminho no diálogo entre educador e seus alunos em qualquer conteúdo, partilhando com eles o prazer de descobrir significados ao interagir com o universo da arte. Por ser uma construção, uma vez que é um recorte do tempo e do espaço a partir do olhar do fotógrafo, uma fotografia pode servir para os mais diversos fins. As imagens educam e fazem parte da expressão humana. Cabe a nós, educadores, investigarmos sua singularidade e as maneiras pelas quais esta linguagem pode ser utilizada nos mais diversos processos educativos. (LEANDRO, 2011)

Após terem realizado algumas leituras anteriores da fotografia de Henri-Cartier Bresson (ver Figura 1), o Fórum intitulado "O invisível da imagem" propôs a criação de uma *história coletiva a partir da foto*. O objetivo desta tarefa em grupo era tentar enxergar o "invisível da imagem", ou seja, aquilo que vemos não apenas com nossos olhos, mas com nossa memória, nossos conceitos, nossos sentimentos. Cada aluno deveria fazer uma única postagem deixando a continuidade da história para o próximo e assim por diante. Eles estavam livres para criar e dizer o que poderia estar por trás da fotografia e não apenas o que está visível na cena, e ir além, descobrindo ainda o que poderia estar "entre" eles e a fotografia.

Cada grupo criou histórias completamente diferentes: alguns partiram de um personagem presente na foto, como as crianças "perdidas" na porta da igreja; as "viúvas" que perderam seus maridos na guerra e tinham que trabalhar duro vendendo pães para sobreviver; um grupo de "religiosas" que se vestia de maneira recatada e dedicava sua vida à igreja; toda a população da vila organizando uma festa religiosa. Outro grupo se colocou como se fosse o próprio fotógrafo H.C. Bresson no momento da tomada da fotografia tentando descobrir o que lhe chamou a atenção naquela fração de segundo de uma vila na Itália. Cada aluno colaborou no Fórum trazendo a sua identificação com o universo daquela fotografia.



Figura 1. Fotografia utilizada para diversas leituras em Linguagem Artes II. Henri-Cartier Bresson, Aquila degli Abruzzi, Itália, 1956. fonte: *http://www.henricartierbresson.org/publi/home_fr.htm*

Dentro destas diversas leituras percebemos pontos similares nas histórias construídas pelos grupos: todos falaram de um passado muito distante e em todas as histórias aparece em algum momento um sentimento de tristeza geralmente relacionado ao inverno de dias frios e nublados. Será que se esta fotografia fosse colorida estes mesmos sentimentos estariam presentes? Levando em conta que na foto P/B todas as cores transformam-se em tons de cinza, será que os vestidos das mulheres eram negros? Será que as "viúvas" da história não estariam na verdade usando vestidos vermelhos, amarelos ou verdes? Ao final do fórum compartilhamos todas as histórias no ambiente para que o grupo total de alunos pudesse apreciá-las e levantamos juntos estas questões: Que mistérios pode guardar uma fotografia? Que caminhos nossa memória pode percorrer através dela? Que ciladas podem nos proporcionar? Como estas leituras podem ser úteis para o educador? (LEANDRO, 2011)

A *ferramenta fórum* nos auxiliou muito nesta construção, pois nela os alunos já estavam acostumados a trabalhar coletivamente. Nesta experiência cada um apresentou a sua leitura pessoal, porém percebendo-a dentro de um contexto colaborativo e interativo, características que o fórum virtual exige.

3.2 A Base de dados e o diário reflexivo

Nas duas disciplinas já descritas acima existem atividades que exigem que os alunos se expressem sem poder, em um primeiro momento, utilizar a linguagem escrita. O objetivo destas tarefas é conduzir os alunos à uma reflexão sobre as linguagens artísticas, como elas podem enriquecer o nosso discurso e sobre como estamos muito focados em uma só forma expressiva.

Uma destas atividades chamou-se "Impressões não escritas", na qual os alunos, após lerem um artigo, deveriam elencar os aspectos que considerassem mais relevantes e fazer um comentário sobre o texto.

Contudo, este comentário não poderia ser feito com a linguagem escrita, para isto sugerimos alguns caminhos e deixamos os alunos livres para utilizarem uma ou mais linguagens juntas. Esta atividade tem sido um grande desafio, pois exige bastante interação da equipe para responder dúvidas e estimular os alunos se permitirem viver a experiência sem medo de acertar ou errar. Assim, para que todos pudessem apreciar os mais diversos resultados desta atividade, utilizamos a *Base de Dados* que aqui nos serviu como uma sala de exposição dos trabalhos. Esta ferramenta permitiu ainda que todos pudessem comentar sobre os trabalhos expostos criando um segundo momento de reflexão dentro da mesma tarefa.

A Base também foi utilizada em outras atividades, tais como: a exposição do Portfólio Fotográfico construído em Linguagens Artes II; a exposição da pesquisa de campo com Arte de Rua, na qual os alunos durante Linguagens Artes I registraram os Grafites de suas cidades; por fim podemos citar ainda a atividade " Eu não sei desenhar", na qual os alunos refletiram sobre a dificuldade que a maioria dos adultos enfrentam quando são colocados diante de um papel em branco. Nesta atividade após conhecerem a série de "Desenhos de uma linha só" de Pablo Picasso e observarem a expressão que um simples traço no papel pode ter, eles foram encorajados a realizar desenhos de uma linha só, técnica na qual não podemos tirar o lápis do papel até que o desenho termine e também não se pode utilizar borracha, a linha irá conduzir e decidir para onde vamos. Para esta atividade também lemos a poesia "O circo" de Manoel de Barros, que serviu como inspiração para o desenho. A exposição de todas as atividades na Base de Dados foi muito interessante enquanto geradora de trocas de informações e compartilhamento das experiências.



Figura 2 - Desenho de uma linha só postado na Base de Dados para a atividade "Eu não sei desenhar. Aluna S. T.

No entanto, além de visualizarmos o trabalho prático dos alunos é importante para nós sabermos até que ponto as experiências vividas foram válidas para eles, quais dificuldades enfrentaram, quais dúvidas, descobertas, relações eles estabeleceram com os conteúdos. Neste sentido a utilização do *Diário Reflexivo* é bastante válida para o processo. Pedimos para que, a cada trabalho prático realizado e exposto, os alunos registrem em seus diários como foi a experiência. Abaixo algumas reflexões dos alunos sobre a atividade "Eu não sei desenhar":

> Gostaria de registrar minhas percepções sobre a atividade proposta. Senti muita insegurança ao fazer um desenho onde não podia parar a linha e nem usar borracha. As proporções não ficaram legais e eu não sabia se poderia sobrepor as linhas. No entanto penso que esse seja o desafio: não ficarmos presos ao que julgamos belo. Foi difícil liberar a criatividade, mas foi válido! (C.S., 13 de maio de 2014 às 16:40h)

> Olá, pessoal!
> Realizar esta atividade me fez perceber o quanto parece difícil expressar as minhas ideias por meio do desenho, mas também como é prazeroso passar uma mensagem

> utilizando um único traço. Nunca havia feito um desenho sem tirar o lápis do papel, mas gostei bastante desta técnica. Acredito que a última vez que realizei uma atividade de desenho foi no 2º ano do ensino médio e gostei muito de voltar a desenhar. (A.D., 12 de maio de 2014 às 18:15h)

> A criação deste desenho me fez relembrar o meu tempo de infância aonde adorava desenhar, tinha minha pasta de desenhos, até perdê-la em uma enchente.
> Com a poesia "O Circo" de Manoel de Barros, o que mais fica gravado em nossa mente, é a visão que as crianças têm sobre o nu, ao espiarem as trapezistas pelo furo na lona. O ponto mais difícil em elaborar o desenho foi em não poder tirar o lápis do papel, é como fazer uma assinatura, exige muito de nossa concentração e percepção do que queremos elaborar. (J.M., 13 de maio de 2014 às 9:34h)

Os diários, como nos aponta Zabalza (1994), podem ser um excelente suporte para uma formação reflexiva, valorizando as experiências vivenciadas e fazendo as conexões com o contexto mais amplo, levando ainda o aluno à possíveis questionamentos das suas práticas. Podemos dizer que, além de ser uma ferramenta importante na formação do aluno, estes relatos em diário ao nos trazerem questões pessoais da experiência de cada um, nos permitem refletir sobre as atividades e seu papel efetivo dentro dos objetivos da disciplina, fazendo com que sejam repensadas a cada oferta.

4. Considerações Finais

Tendo em vista a diversidade presente no campo das linguagens artísticas e o desafio em inseríl-as nos processos educativos, sejam eles presenciais ou a distância, sabemos que nossa investigação está apenas iniciando. Neste artigo buscamos apresentar algumas experiências realizadas em duas disciplinas na modalidade a distância em um curso de graduação de uma Universidade Federal. A nossa reflexão acerca de alguns aspectos tanto do campo da Arte/Educação como da Educação a Distância nos levaram a formular atividades e perceber como determinadas ferramentas poderiam potencializar a arte como dimensão poética e pedagógica.

No presente texto descrevemos algumas experiências com a ferramenta Fórum, a Base de Dados e o Diário Reflexivo. Na elaboração das estratégias didáticas para o estudo da arte nesta modalidade pudemos ainda contar com outras ferramentas como álbuns fotográficos, pod casts, webconferências. Neste sentido notamos que o contato com as novas tecnologias proporcionado pela EaD tornou-se um facilitador em alguns momentos deste processo, aproximando os alunos da construção de conteúdos e de práticas. Por outro lado, a proposta de trabalho com linguagens artísticas envolve conteúdos subjetivos e muitas vezes complexos de serem apreendidos nos curtos prazos do calendário da EaD. Esta dificuldade inicial vem sendo superada pelo trabalho de docência compartilhada não apenas com o docente tutor, figura-chave no processo de ensino- aprendizagem, mas com toda equipe: técnicos, designers, supervisores, tutores presenciais.

O trabalho *com* e *por meio* da arte pode reaproximar a educação da *cultura*, ultrapassando os limites formais da escola. Trabalhar conteúdos por meio da sensibilidade das linguagens artísticas pode ser um ganho para todos os envolvidos no processo. Cabe a nós construírmos os caminhos.

5. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs). *Interritorialidade: mídias, contextos e educação.* São Paulo: Editora SENAC SP/Edições SESC SP, 2008

_____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.* São Paulo: Cortez, 2005.

BARBERO-MARTIN, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Campinas: Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da rede Municipal de Educação de Campinas/ FUMEC. Leituras – SME, 2001.

KENSKI, V. M. *Novas tecnologias. O redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.* São Paulo: Ação Educativa/Anped, 1998

KENSKI, V. M. *Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias.* Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: FEUSP, 2008

LEANDRO, Anabela. *Pensando fotografia.* Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: Dep. Produção Gráfica UFSCar, 2011.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia.* Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MORAIS, Frederico. *801 definições sobre arte e o sistema da arte. 4* ed – Rio de Janeiro: record, 2002.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria S. P. *O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo.* Cadernos de Pedagogia, Ano 02, Volume 02, número 04, agosto/dezembro de 2008. Disponível em: *www.sead.ufscar.br*

RICHTER, Ivone Mendes. *Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea.* In BARBOSA, A. M.; AMARAL, Lilian (orgs). *Interritorialidade: mídias, contextos e educação.* São Paulo: Editora SENAC SP/Edições SESC SP, 2008

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola.* Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROZENFELD, Márcia G. de O.; COSTA, Gislaine; LEANDRO, Anabela. CANAVEZ, Kelly dos R.; GONÇALVEZ, Arlete; SANTIAGO, Glauber. *Educação musical na modalidade a distância: o que pensam os alunos ingressantes e quais suas expectativas.* Resumo para poster apresentado no Congresso Brasileiro do ensino Superior a Distância – ESUD, 2010.

SAMAIN, Etienne. *Nos jardins de infância: viagens dentro de uma despretenciosa fotografia.* In: VON SIMSON, O. R. de M. (org). O garimpeiro dos cantos e dos antros de Campinas. Homenagem a José Roberto do Amaral Lapa. Campinas: CMU, 2000.

SCHMIDLIN, Elaine. *Captura e encontro na docência em arte.* In: EÇA, Teresa T. P.. Desafios da educação artística em contaxtos ibero-americanos. Porto, Portugal: APECV, 2010.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula.* Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.

ANSEIOS E ANSIEDADES DOS ALUNOS NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA PARA PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO

TEIXEIRA JÚNIOR, Waine - UFMT
waine.jr@gmail.com

SALGADO, Raquel Gonçalves - UFMT
ramidan@terra.com.br

Resumo

Atualmente, a necessidade de formação educacional contínua encontra na EaD uma modalidade de ensino para adequar tempos e espaços de aprendizagem interativa, muito adequada ao âmbito da formação continuada de professores. A partir da constituição de um conjunto de conhecimentos e práticas formativas, a UFMT, por meio da UAB propôs o curso Gênero e Diversidade na Escola. O curso GDE foi proposto na modalidade semipresencial com o objetivo de oferecer aos profissionais da rede pública de Educação Básica conhecimentos acerca da promoção, do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, das identidades de gênero e sexuais, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. Criar possibilidades de sucesso com intenso planejamento de uma proposta pedagógica, com o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados e com um corpo de professores e tutores competentes é o grande desafio do curso. Todavia, ainda existe um grande elo para o sucesso do curso, que são os alunos e suas condições obstaculizadoras de suas aprendizagens. Este trabalho tem como objetivo analisar os fatores motivadores pela escolha pelo curso e os fatores dificultantes esperados pelos discentes no início do curso GDE. A pesquisa aponta que os/as professores/ras relatam como maiores expectativas as necessidades de desenvolvimento de conhecimentos em questões de gênero. Com relação aos fatores obstaculizadores, a pesquisa aponta o pouco tempo para a realização de atividades como sendo a maior dificuldade prevista pelos/as alunos/as.

Palavras-chave: Gênero, Diversidade, EaD, Alunos.

A Educação a Distância

Historicamente, a EaD – Educação a Distância, surge como uma proposta política educacional vista como meio para a inclusão daqueles ainda excluídos dos processos educacionais, por questões de horário, localização de moradia ou falta de recursos materiais, entre outras causas. Atualmente, a necessidade de formação educacional contínua coloca a EaD na vida de praticamente todos os profissionais.

O desenvolvimento de estudos em casa e de forma interativa se tornou viável a partir do desenvolvimento de serviços de correio baratos e confiáveis, no início do século XIX, ao ponto de permitir aos alunos se corresponder com seus instrutores (MOORE e KEARSLEY, 1996, p. 20). Entretanto, no âmbito da EaD, o surgimento das TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação, e em especial a ênfase no uso de tecnologias baseadas na Internet, a partir dos anos 90, possibilitou grandes avanços nessa modalidade de ensino.

O fenômeno da convergência digital, ou seja, todos os equipamentos microprocessados caminhando para a integração em uma grande rede digital convergida (PEREIRA, 2007, p. 18) oferece a possibilidade de acesso à informação em qualquer lugar, em qualquer momento, em *notebooks*, *tablets*, aparelhos de telefone celular *smartphones*. A educação via Internet compatibiliza-se com essa convergência. Isso ocorre por meio do oferecimento de processos educativos mediados

por materiais de ensino agora dirigidos à Internet, quer sejam inseridos como apoio aos cursos presenciais, semipresenciais ou a distância.

Por meio da convergência de mídias, meios e equipamentos, o aluno pode realizar atividades de produção de textos e de outros meios e conteúdos, ler publicações disponibilizadas em bibliotecas digitais, obter informações sobre avaliações, etc., em casa ou no ambiente de trabalho, por exemplo, utilizando desde microcomputadores até aparelhos celulares. O surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs evidenciam essa convergência no campo da Educação.

Um AVA possibilita o oferecimento de um paradigma de sala de aula agora na modalidade virtual. Por meio de um AVA, diversas aplicações ou recursos tecnológicos, tais como fóruns, chats, listas de discussão, etc., podem ser utilizadas e integradas em uma proposta pedagógica desenvolvida para atingir objetivos de ensino-aprendizagem mais direcionados e focados na interatividade e na colaboração, proporcionando aspectos direcionados à criação de sentimento de presença do aluno e criação e constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem.

A interatividade é palavra de ordem no desenvolvimento de um curso a distância. Assim, faz-se necessário criar possibilidades nas quais "os aprendizes ultrapassem a condição de expectador passivo para a condição de sujeito operativo" (SILVA, 2000 apud ALMEIDA, 2003). A criação de atividades nas quais os alunos precisam interagir com materiais didáticos e com seus professores e demais colegas possibilita a criação e o desenvolvimento do sentimento de estar junto, afastando a ideia de isolamento do aprendiz, sentimento muito comum quando se trata da modalidade não presencial.

A EaD na UFMT

O Governo Federal atual do Brasil, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, também está desenvolvendo políticas para oferecer oportunidades para que um maior número de pessoas ingresse em instituições de ensino públicas, para formação nos diversos níveis de profissionalização e assim, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à Universidade Pública e ao ensino de qualidade. A EaD está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). A LDB apoia a EaD por meio da lei número 9394/96, no artigo 80, quando institui que: "o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada".

O mundo contemporâneo, com suas rápidas e constantes transformações, nos remete a reflexões profundas sobre o papel a ser desempenhado pela universidade e, por conseguinte, sobre a urgência em redefinir suas ações e metas. Cada vez mais, torna-se clara a configuração da Universidade como lócus privilegiado para construção do conhecimento que permita, não apenas o incremento do desenvolvimento cultural e social, mas também a valorização do senso ético e estético, voltado para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, pioneira na modalidade EaD, oferecendo desde 1994 o Curso de Pedagogia, por intermédio do Instituto de Educação (NEAD) no Mato Grosso, tem promovido uma série de ações comprometidas com a temática de estudos em gênero e diversidade.

Destacam-se nessas ações os núcleos NIEVCI (Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre Violência e Cidadania), o GEIJC (Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Campus de Rondonópolis da UFMT, e o Laboratório de Ludicidade "Profa. Dra. Soraiha Miranda de Lima" (Brinquedoteca) do Campus de Rondonópolis da UFMT, que têm sido protagonistas de diversos cursos, oficinas, palestras, discussões, bem como do desenvolvimento de pesquisas acerca das temáticas: relações étnico-raciais, identidades de gênero e sexuais, violência de gênero, homofobia, entre outros.

A partir da constituição de um conjunto de conhecimentos e práticas formativas, a UFMT, por meio da UAB propôs o curso Gênero e Diversidade na Escola.

O curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE

O curso GDE foi proposto na modalidade semipresencial com o objetivo de oferecer aos profissionais da rede pública de Educação Básica conhecimentos acerca da promoção, do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, das identidades de gênero e sexuais, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. O curso foi proposto e oferecido no ano de 2014 para cinco pólos/municípios do Estado do Mato Grosso: Água Boa, Guarantã do Norte, Primavera do Leste, Sorriso e Campo Verde.

As seguintes unidades curriculares/disciplinas são oferecidas no curso, totalizando 360 horas com o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso: Orientações e Ambientação, Diversidade, Gênero e Conhecimento do Mundo Social, Movimentos Sociais e Desigualdades de Gênero, Gênero no Cotidiano Escolar, Sexualidade: História, Diversidade e Discriminação, Sexualidade, Saúde e Direitos Reprodutivos, Sexualidade no Cotidiano Escolar, Raça, Racismo e Etnicidade: Interfaces com o Gênero e a Sexualidade, Desigualdade Racial e Gênero, Educação e Igualdade Étnico-racial

Trata-se de um conjunto de ações formativas cujos objetivos específicos contemplam a capacitação dos(as) profissionais da educação básica, com vistas à promoção, no espaço escolar, da igualdade de gênero, da diversidade sexual, das relações étnico-raciais e do enfrentamento e da superação das práticas sexistas, homofóbicas e de discriminação racial. Nesse contexto, propõe-se: promover a discussão acerca dos direitos sexuais de crianças, adolescentes e jovens, de modo a romper com preconceitos etários; debater sobre os direitos reprodutivos de adolescentes e jovens e sobre a desconstrução de papéis sociais estereotipados, relativos ao gênero, no tocante à maternidade e à paternidade; desenvolver ações político-educativas que contribuam para a redução da discriminação quanto à diversidade de gênero, sexual e étnico-racial no espaço escolar; incentivar a convivência baseada no respeito às diversidades de gênero, sexual e étnico-racial; desenvolver e difundir informações sobre casos de violação de direitos, de violência e discriminação étnico-racial, homofóbica e sexista, bem como de situações de riscos sociais enfrentados por populações vulneráveis; provocar e desenvolver, no âmbito da formação continuada dos(as) educadores/as, a reflexão crítica e a apropriação de diferentes recursos pedagógicos e mídias; contribuir para a formação de profissionais da educação básica, de modo a oferecer e incentivar a produção de ferramentas didático-pedagógicas para o planejamento e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, articuladas a uma concepção interacionista e construtivista, que contemple tanto o cotidiano escolar quanto o contexto sociocultural mais amplo dos(as) educadores(as) e estudantes; proporcionar a produção de materiais didáticos de apoio pelos(as) próprios(as) cursistas e o intercâmbio entre eles(as) desses materiais, das experiências bem sucedidas e das dificuldades/desafios enfrentados.

O curso foi planejado especialmente para contemplar como público alvo os profissionais com Ensino Superior completo, especialização, mestrado ou doutorado, que atuam na educação básica e exerçam as seguintes funções: docente, auxiliar de Educação Infantil, coordenador pedagógico, diretor, intérprete de Libras, monitor de atividade complementar.

Nos encontros presenciais, nos quais a unidade/disciplina é iniciada serão realizadas aulas expositivas/seminários com os cursistas de todos os polos, orientações, consultas sobre os conteúdos, trabalhos em grupo e avaliações do desenvolvimento das atividades e dos módulos. Um dos grandes diferenciais do curso são os encontros presenciais serão estruturados em torno de atividades interativas e conduzidos pelos professores, ou seja, não são os tutores que iniciam as unidades/disciplinas.

Na parte a distância, com a utilização da Plataforma Moodle, textos, apresentações em slides, diagramas, imagens, vídeos e outros recursos audiovisuais são disponibilizados para apoiar as atividades avaliativas, que são orientadas e corrigidas exclusivamente a distância pelos/as tutores/ras presenciais.

Um curso ou programa a distância deve entrelaçar seus objetivos a conteúdos, currículos, estudos e reflexões (ROSINI, 2007, p. 71). No contexto do planejamento e oferecimento de um curso, quer seja presencial, na modalidade a distância, ou em cursos híbridos (semipresenciais), uma importante reflexão é proposta por Gómez e Alvarado (2002, p.122): *como podemos maximizar as*

possibilidades de aprendizagem que nos oferecem as Tecnologias da Informação e da Comunicação?

Muitos pontos importantes podem surgir a partir dessa indagação e o mais importante deles é que é possível criar possibilidades de sucesso com intenso planejamento de uma proposta pedagógica, com o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados e com um corpo de professores e tutores competentes. Todavia, ainda existe um grande elo para o sucesso do curso, que são os alunos e suas condições obstaculizadoras de suas aprendizagens.

O aluno na EaD

O aluno na modalidade a distância é o sujeito que aprende ao interagir com o objeto de estudo/conhecimento e com seus colegas, tutor e professor. De acordo com Lévy (1999), a utilização da telemática, com toda sua potencialidade, para desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, abre espaço para refletir sobre as estratégias pedagógicas que a comunicação multidirecional oferece para todos os atores envolvidos. Segundo esse autor:

> O aluno tem a seu favor a possibilidade de ter atendimento personalizado. Ao expor suas dúvidas, na busca de ajuda, ele deixa transparecer sua forma de pensar e, ao compartilhar com todos os participantes, enquanto aprende, colabora para que outros usufruam dessas aprendizagens (LÉVY, 1999).

Mas aprender em um ambiente *on-line* é diferente de aprender em uma sala de aula tradicional. Portanto, para o aluno que estuda a distância, a aprendizagem de uma nova modalidade coloca-se como desafio, e com ela a necessidade de aprender também novas estratégias, outros atores, papéis compartilhados, autonomia, recursos, etc.

De acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 187), a maioria os estudos que analisam a EaD sob a perspectiva do aluno tem analisado: 1) o nível de satisfação do aluno com um curso ou programa a distância; 2) a eficácia do uso de estratégias de ensino e mídias de instrução; 3) atitudes dos alunos com relação ao processo educativo a distância. Trataremos apenas desse último tópico pela natureza de compreensão da EaD enquanto ambientação para os alunos do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Uma das maiores diferenças entre a modalidade a distância e a presencial é que, a modalidade a distância proporciona muita autonomia a quem aprende, desde a escolha de quando, onde até como aprender. Nessa direção, outro fator importante no sucesso dos alunos é que alguns deles têm muita dificuldade em se adaptar aos estudos a distância por considerarem a figura paterna ou materna do professor presencial como fator essencial para sua aprendizagem. Há nesses casos, uma atitude de delegação de responsabilidades pela solução de seus próprios problemas. Atitudes negativas em relação aos cursos a distância quase sempre surgem em decorrência da relutância do aluno em assumir suas responsabilidades pela aprendizagem.

Nesse contexto de necessidades de formação na questão de gênero e diversidade e possibilidades formativas em tempos e espaços diferentes na modalidade semipresencial, este trabalho tem como objetivo analisar os fatores motivadores pela escolha pelo curso e os fatores obstaculizadores esperados pelos discentes no início do curso GDE.

Anseios e ansiedades dos/as alunos/as do GDE

O presente estudo buscou analisar as respostas de uma das atividades da unidade Orientação e Ambientação do curso Gênero e Diversidade na Escola. As questões geradoras foram propostas no ambiente Moodle, para serem respondidas como atividades avaliativas da unidade. O total de vinte e um alunos responderam as questões. As questões respondidas foram: A) *Porque você escolheu fazer o curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola?* B) *Liste três obstáculos que você observa que*

pode enfrentar em sua rotina de estudantes e liste também as três possíveis estratégias para superá-los.

Com relação à primeira pergunta (A), as respostas às questões foram categorizadas em nove itens: Formação em questões de raça, Formação em questões de sexualidade, Formação em questões de gênero, Formação em questões de identidade étinica, Formação em questões de homofobia, Formação em diversidade, Curso gratuito, Reside próximo ao pólo, Modalidade a distância.

Figura 1- Categorias de respostas à questão A

Categoria	no. de respostas
Curso gratuito	5
Formação em diversidade	10
Formação em questões de gênero	11
Formação em questões de homofobia	4
Formação em questões de identidade étnica	2
Formação em questões de raça	2
Formação em questões de sexualidade	6
Modalidade a distância	3
Reside próximo ao pólo	4

Com relação às categorias de respostas, os/as professores/ras relatam como maiores expectativas as necessidades de desenvolvimento de conhecimentos em questões de gênero (11), em seguida as questões de diversidade (10) e sexualidade (6).

Com relação à segunda pergunta (B), as questões foram categorizadas nos seguintes itens:

Figura 1- Categorias de respostas à questão B

Categoria	no. de respostas
Atendimento dos tutores	1
Atividades domésticas	3
Criar hábitos de estudos	6
Custo com transporte até o pólo	3
Desânimo, desmotivação	2
Dificuldades na elaboração de monografia	2
Distância do pólo	5
Entendimento dos conteúdos	2
Falta de apoio dos colegas professores	4
Falta de conhecimento em informática	2
Famílias não dialogam sobre sexualidade	1
Naturalização de questões de preconceito pela sociedade	2
Pouco tempo para realização de atividades	11
Preconceito com a EaD	1
Preconceito dos colegas professores	1
Problemas com Internet	2
Relação com tutores	1
Tem preconceito com opção sexual	1

Com relação às categorias de respostas, os/as professores/ras relatam como maiores dificuldades previstas o pouco tempo para a realização de atividades (11), a dificuldade de criar hábito de estudos (6) e a distância do pólo (5). Merece também destaque a expectativa de falta de apoio dos colegas professores (4) com relação ao trabalho com as questões de gênero e diversidade.

Considerações finais

O curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pela UFMT em modalidade semipresencial para professores e formadores da rede pública de ensino iniciou suas atividades em 2014 em cinco pólos do Estado do Mato Grosso. Tendo como um dos maiores fatores de fracasso na modalidade a distância a desistência dos/as alunos/as, esse trabalho teve como objetivo identificar questões de motivação para a escolha do curso bem como das expectativas sobre as possíveis dificuldades encontradas.

Verificamos no GDE um conjunto de fatores de motivação que indicam a necessidade formativa dos profissionais que atuam na educação principalmente com relação às questões de gênero.

A literatura (MERCADO, 2007) aponta que frustrações dos alunos na EAD podem estar motivadas por vários fatores: ausência de ajuda ou de resposta imediata por parte de tutores ou colegas, instruções ambíguas no curso, problemas técnicos, inadequação do modelo pedagógico aos estilos cognitivos e características pessoais dos estudantes e dificuldades relacionadas com aspectos da situação vital dos alunos (aspectos sociais, familiares e pessoais), entre outros fatores. Verificamos no GDE um conjunto de dificuldades que ainda se repetem com o oferecimento que utilizam estratégias de ensino a distância.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. 1ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GÓMEZ, A. A., ALVARADO, A. V. Q. Diseñando ambientes digitales para recrear oportunidades de aprendizaje – una experiencia para la formación de educadores. In: MORAES, M C. (Org.) **Educação a Distância**: Fundamentos e Práticas. 1ª. Ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

LÉVY, P. A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola. 1999.

MOORE, M.G. KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma Visão Integrada. 1ª. Ed. São Paulo: Cencage Learning, 2008.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) In: **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSINI, A. M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. 1ª. Ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GT 2 - Poster

AS TECNOLOGIAS DE REDES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Radams Capeleti
Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado do Mato Grosso/PROBIC
Radams.capeletti@gmail.com

RESUMO

A proposta de pesquisa busca compreender como as Tecnologias de Redes (TRs) são inseridas no processo de formação de professores como são utilizadas no cotidiano, de que forma estas criam mecanismos para a Inclusão Digital fazendo com isso uma análise das diferentes apropriações das Tecnologias Digitais nas trajetórias formativas dos professores. A pesquisa é qualitativa aliada ao uso de entrevista narrativa com professores que atuam em uma escola pública de Juara-MT. Criar alternativas de construção conjunta de saberes, de interlocução entre os indivíduos e de construção de processos de inteligência coletiva levará a processos de aprendizagem mais ricos e significativos. Frente às crescentes transformações da sociedade em rede (CASTELLS, 2005), os educadores têm sido desafiados a atuar com realidades muito complexas dadas às inúmeras mudanças que perpassam o mundo social. Para Silva (2012) a educação como um direito inalienável a todo cidadão tem como função social promover a equidade, a permanência e as condições necessárias para que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos possam aprender. Este direito e garantia de aprendizagem implica em novas exigências ao trabalho docente e, por conseguinte, recai no compromisso político das instituições de ensino superior (IES) que, por sua vez, são convidadas a reavaliar as ações de formação dos professores.

Palavras-Chave: Formação de professores; tecnologias de rede; inclusão digital.

INTRODUÇÃO

As rápidas transformações advindas com o avanço científico e tecnológico desafiam os professores a atuar com realidades complexas frente aos inúmeros desafios da sociedade contemporânea. Diante do atual cenário, a formação de professores para utilização das diferentes ferramentas disponíveis na Web torna-se indispensáveis, visto a necessidade de compreender as diferentes ações pedagógicas promovidas com suporte e utilização das Tecnologias de Rede (TRs) no cotidiano da escola[1].

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumirem novas perspectivas filosóficos, que contemplam visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades proporcionadas pelas TRs.

[1] Esta proposta de pesquisa vincula-se ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PROBIC)/UNEMAT, que será realizada no período de setembro de 2014 a agosto de 2015.

Segundo Lemos (2008):

> [...] a dinâmica social atual do ciberespaço nada mais é que esse desejo de conexão realizando de forma planetária. Ele é a transformação do PC (Personal Computer), o computador individual, desconectado, austero, feito para indivíduo racional e objetivo, em um CC (Computador Coletivo), os computadores em redes (p. 71).

As Tecnologias de Redes tornam-se presentes no cotidiano, porém há urgência da escola em compreender a necessidade de inseri-las em diferentes disciplinas para a construção do conhecimento coletivo.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE ESTUDO

Parte do pressuposto que vivemos em uma sociedade contemporânea e que a cada dia o número de conexões vindas das TRs traz ao cotidiano um fácil acesso ao conhecimento de diversas pessoas e culturas, nos faz repensar em como essa sociedade da informação e do conhecimento transformam-se em uma sociedade de aprendizagem. Considerando a evolução dos computadores pessoais que, em principio, não eram conectados aos sistemas operacionais portáteis como celulares e*tablets* que possuem inúmeras formas de conexões, onde podem navegar pela internet ou armazenar dados na nuvem[2] dispensando assim drives para armazenamento de dados.

Pimenta (1997) assevera que a finalidade da educação escolar frente à sociedade tecnológica consiste em possibilitar que os educandos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los, porém essa educação requer preparação científica, técnica e social por parte do educador.

Diante desta realidade surge a necessidade de compreender como são utilizadas as TRs no cotidiano escolar e como estas criam mecanismos para a Inclusão Digital fazendo para isso uma análise dos diferentes usos das TRs realizada pelos professores e como estão sendo inseridas nas trajetórias formativas, compreendendo em que medida estas ações se caracteriza Inclusão Digital.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os diferentes usos das TRs nas trajetórias formativas dos professores de uma escola na rede pública, compreendendo em que medida estas ações se caracterizam inclusão digital.

[2]O armazenamento de dados é feito em serviços que poderão ser acessados de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora, não havendo necessidade de instalação de programas ou de armazenar dados. O acesso a programas, serviços e arquivos é remoto, através da Internet - daí a alusão à nuvem. O uso desse modelo (ambiente) é mais viável do que o uso de unidades físicas. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Computa%C3%A7%C3%A3o_em_nuvem>. Acesso em: 08 set. 2014.

Os objetivos específicos volta-se para: (a) mapear a utilização das TRs nas trajetórias formativas cotidianas dos professores; (b) identificar em que situações as TRs são inseridas nas trajetórias de formação dos professores; (c) analisar as práticas da utilização das TRs na rotina das atividades.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, posto que a particularidade da unidade de análise. Trata-se de fenômeno atual situado na dimensão nacional, mas a minha proposição é compreender como a inclusão digital se materializa nas trajetórias de formação de professores de uma escola da rede pública do Estado do Mato Grosso.

> O estudo de caso não é uma técnica específica, mais uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreender os próprios termos. (GOLDENBERG, 2005, p. 33).

Ao lado do estudo de caso, utilizarei o método narrativo a fim de compreender as trajetórias de inclusão digital dos professores de uma escola da rede municipal em Mato Grosso. "As narrativas de professores podem se constituir como uma importante ferramenta no contexto da formação docente" (PASSOS; 2010, p. 40). As narrativas possibilitam que os professores reflitam sobre si mesmos e, ao, mesmo tempo revelam fontes potenciais para compreender os diferentes usos das TRs que os professores utilizam em suas ações formativas no cotidiano escolar.

Por se tratar da minha primeira experiência com a pesquisa envolvendo narrativas de professores, pretendo lançar mão de alguns tópicos que vão orientar o meu diálogo com os interlocutores da pesquisa. As narrativas orais serão gravadas e transcritas na íntegra conforme o relato dos entrevistados.

Para análise dos dados será utilizado método da análise de conteúdo. Inicialmente, será feita uma pré-análise dos dados organizando o material coletado e as narrativas dos professores. Será realizada também a descrição analítica, verificando os conceitos e as divergências de ideias. Por último, será realizada a interpretação referencial apoiando-se nos materiais de informações obtidos na pré-análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as rápidas mudanças nos diversos setores da sociedade surge a necessidade de uma formação voltada para uso das TRs, pois ainda encontramos profissionais que se sentem poucos confortáveis ou mesmo inseguros em inserir os diversos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem e formação dos alunos. Pimenta (2005, p. 102) assevera que:

> [...] não basta expor-se aos meios de comunicação para adquiri-las, se não é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento, então nos parece que a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que procedes à mediação entre a sociedade de informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

É necessária a formação de professores para a construção de uma escola capaz de possibilitar ao educando uma educação contextualizada com as inovações e mudanças do seu tempo, mudanças estas ocasionadas pelo uso das TRs, analisando suas experiências, verificando os recursos tecnológicos o uso dos computadores a prática pedagógica e o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CASTELLS, Manuel **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.

GOLDENBERG. Mirian**. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 9. ed. Rio de Janeiro : Ed Record, 2005.

LEMOS, André, **Tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

PASSOS; Cármen Lúcia B.; ANDRADE, José Antonio A. O trabalho "com" o professor: cooperação e colaboração. In: PASSOS; Cármen Lúcia B. *et al*. **Processos de formação**: **narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 21-34. (Coleção UAB-UFSCar).

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

_____, **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Nuances Vol. III, 1997.

SILVA, Albina P. de P. **Práticas de formação continuada vivenciadas no contexto da implantação da modalidade "um computador por aluno" nas narrativas de professores.** Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

Anais

SemiEdu 2014

GT 3

Educação Ambiental, Comunicação e Arte

Sustentável
editora

GT 3 - Comunicação Oral

LEITURA DAS ÁGUAS PANTANEIRAS – EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DAS INSTITUIÇÕES, CÁCERES – MT, BRASIL

Ms. Fernanda de Arruda Machado-USC1

Resumo

A investigação foi uma leitura das instituições que promovem Educação Ambiental no município de Cáceres-Mato Grosso, Brasil. Com o objetivo de desvelar, compreender e interpretar as percepções existentes dos problemas, desafios e possíveis soluções ambientais. Apresentada por meio da metáfora da água, intuímos utilizar uma analogia inspiradora, facilitar a análise compreensiva, subsidiar a imaginação, instigar o sobrevoo da imaginação criadora e transcender, isto é, ir além, denotar o sentido inesgotável de qualquer fenômeno. Só é possível aprender, construir significativa e intencionalmente se se conhecem as especificidades do objeto pesquisado, seus sistemas de referência: espaço, local, relações e toda dinâmica existente, que por sua vez, facilitou a interação com os sujeitos e processos. A pesquisa é qualitativa, com metodologia diagnóstica avaliativa em diálogo com a bibliográfica. A coleta de informações encartou a entrevista aberta com roteiro de perguntas e a abordagem fenomenológica. Os resultados nos remetem à reflexão do aprendizado na EA, com as possibilidades de construção de um diálogo de pertencimento e o aprimoramento à rede social Cacerense. Há uma proposta de indicadores como balizas de marcos de roteiro por entre as águas, que, se observadas na construção de propostas e oportunidades de EA, permite ampliar o diálogo de todo o caminho.

Palavras-chave: Educação Ambiental, avaliação diagnóstica fenomenológica, instituições, indicadores de Educação Ambiental.

A pesquisa foi realizada no Pantanal de Cáceres-MT. O Pantanal é apresentado segundo Ab'Saber (2003) como zona de transição, onde vários ecossistemas se encontram e, por ser assim muito diversificado em animais, vegetais e outros mais, com os interesses do que ali se encontram somem-se, ainda, aos interesses do que estão chegando e, percebendo as possibilidades de desenvolvimento, ali se estabelecem, explorando-o no mias das vezes sem planejamento, organização ou respeito ambiental.

Com pouco planejamento e muita interferência foram construídas relações que inicialmente eram de respeito e subsistência, porém, com a cultura consumista, as novas tecnologias, o crescimento e a exploração do entorno e do próprio Pantanal, vêm mudando as relações, sufocando a cultura anterior e subdividindo os espaços, modificando, trocando a diversidade por monocultura e por utilizações que dinamitam a vida das espécies existentes no Pantanal, modificando seu ciclo e, via de consequência matando o próprio Pantanal.

Os que viviam e vivem da terra, dependentes da própria estrutura, do desenvolvimento da organização social e cultural, mudaram seus antigos costumes, adequando-se a essa nova cultura de produção em quantidade. Trouxeram seus filhos para as escolas que, por sua vez, arregimenta conhecimentos, vocabulários, referências distantes e diferentes da realidade e relações ali existentes, ocasionando grande número de evasão escolar, levando em conta tão só os que tiveram oportunidade de escolarização.

Cáceres apresenta diversos problemas socioambientais, problemas resultantes das novas formas de relações com o meio: queimada, conflitos de interesse, falta de oportunidades e de opções; condições de miséria em algumas de suas comunidades. Acresça a isso a ocupação desordenada e degradante do município, do Pantanal e do seu entorno, constituindo o principal problema desta proposta a falta de referências e iniciativas de Educação Ambiental adequada ao contexto das comunidades pantaneiras cacerenses.

A **problemática que move a pesquisa** é o desconhecimento, junto a quem promove a EA, de qual a leitura da complexidade ambiental local, suas problemáticas e possíveis soluções. É, pois, com base na

1 Acadêmica-Doutorado Interuniversitário de Educação Ambiental- Universidade de Santiago de Compostela

percepção que se tem que se interage com o meio. Desvela-la é buscar descobrir quais as bases da construção das propostas de EA, o que colabora ou dificulta sua efetivação em meio à Educação Ambiental. Buscar-se-á pela avaliação diagnóstica fenomenológica, com referencia de vários autores desconstruir e ressignificar as percepções e a EA proposta, intentando refletir a lacuna de pesquisas de EA em instituições e anunciar possível mecanismo de identificação do processo de efetivação da EA nesses espaços.

A água, transfigurada aqui como a Educação Ambiental, promove mais que o devaneio literário na semântica de Bachelard, ultrapassa o sonho inicial, com a complexidade de um elemento poético ir além da matéria, sem constância, sem solidez, sem forma, como a água ir além das metáforas poéticas, e como inteireza vivente do ser (...) vida à pesquisa, tornando-a mais compreensível, atrativa, insistente e consistente como a própria água e as formas nascidas na água.

> É o imaginário que fornece a relação entre a subjetividade e a objetividade, entre as relações assimiladoras do sujeito e as emanações do meio objetivo. O imaginário é essa encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por outra (DURAND, 2002, 18).

Em compartilhamento dos olhares, nós termos de buscar o diferencial que irá atuar neste meio, temos a EA, que é o encontro, a liga, a água que por sua vez também não pode ser capturada em toda sua complexidade, pois se percebem seus elementos e sua representatividade, mas, ao perceber um, escapa o outro, "até porque as águas é que escolhem a sua forma de aparecimento ou se escondem" (PASSOS, 2011[2]). Independentemente de nossa vontade de desvelá-la.

Segundo Lima (2005), a Educação Ambiental é um campo de saber constituído, fortalecido nas últimas décadas do século XX com o intuito de compreender e responder à complexidade de problemas expressos nas relações da sociedade, da educação e do meio ambiente. Apresenta-a mesma como essência complexa e política das relações que esta estabelece entre educação, sociedade e ambiente, onde a análise compreensivo-crítica e integradora inclui e articula o conjunto de suas relações e dimensões.

Para entender como se dão as relações e as percepções com relação à Educação Ambiental, a esta pesquisa, recorremos a Sauvé (1994) que trata da autonomia e do pensamento crítico; as percepções do meio ambiente devem ser consideradas nos processos educativos, que, por sua vez, devem levar à percepção complementar do ambiente, de forma cumulativa, por meio de intervenção pedagógica integrada.

Considerando que o cenário da pesquisa são as instituições promotoras de EA de Cáceres/MT, essas são entendidas para além de suas especificidades de forma de gestão, de finalidade, de forma legal de ser. É um conjunto de questões objetivas e subjetivas construídas pelas diversidades ali existentes e que se revelam nas relações estabelecidas.

> A palavra instituição está sendo utilizada aqui em seu sentido preciso, não neste sentido eufêmico e distorcido com o qual é empregado, inadequadamente, para designar qualquer organização, empresa, associação e estabelecimento público ou privado. Instituição, em seu sentido estrito, é um conjunto mais ou menos poderoso de instrumentos ideológicos, tais como papéis sociais, status, opiniões, crenças e, sobretudo, atitudes que determinam a distribuição mais ou menos pacífica e mais ou menos legitimamente aceita de status, papéis e funções, da qual o estado é, não apenas o modelo, mas a grande matriz que abriga e pré-define todas as demais. (MIRANDA SÁ, 1993: 8)

Hoje percebemos na dinâmica das instituições significativas mudanças, típicas da era pós-industrial, da mudança do mundo do trabalho, dos meios de produção. Grande parte das atividades humanas é substituída pelas máquinas, cabendo ao ser humano criar e ter ideias; aumenta-se consequentemente as comunicações oportunizadas pelas tecnologias e mudanças econômicas. A

2 Em conversa em 5/8/2011

Sociedade do Conhecimento exige o pensar criticamente nos espaços de educação formal e nas empresas, pois o avanço do empreendimento depende do capital humano. Então pesquisar o que estas instituições propõem quanto à EA, é desvelar o conjunto de instrumentos ideológicos existentes nela. É identificar como são as percepções, as relações, as crenças, os papéis, as funções e os processos, toda a complexidade que constrói a EA.

Como os instituídos são as instituições e as instituições tornam-se os instituídos, onde um é confundido com o outro, as percepções colaboram e se prejudicam na dinâmica da interatividade do fazer e ser feito com o outro, e com o meio, e neste processo se encontra a EA e as atividades que são promovidas em nome desta.

Leff (2001) afirma que a Educação Ambiental instiga nova atitude social, e novos critérios de tomada de decisões, isso incluindo os governos, que se guiam pelos princípios da sustentabilidade ecológica e da diversidade cultural. A racionalidade passa a compor estes aspectos, que são consequentemente também internalizados na economia e no planejamento.

Partir deste princípio é dar ensejo à educação, ao aprendizado de um pensamento crítico, criativo e prospectivo, que analise as complexas relações entre os diversos processos naturais e sociais, no intento de atuar com uma perspectiva global no ambiente, mas específica e diferenciada nas diversas realidades naturais e culturais que fazem o diferencial e definem-no.

Guimarães (2001) enfatiza que a EA está sendo praticada, construída, porém sem o envolvimento e o aprofundamento crítico necessário nas discussões pela sociedade. Na educação crítica, aborda-se que a transformação da sociedade é dialética, sendo causa e sofrendo a consequência da transformação de cada ser humano onde, na interação e reciprocidade dos/nos processos, tem-se a transformação de ambos.

Então, o sujeito é agente social, educador ambiental, que faz a transformação social. O processo ensino-aprendizagem é a práxis que se abre para a comunidade, considera os problemas sociais ambientais como o conteúdo pedagógicos.

Para Vieira (2005) a Educação Ambiental proporciona aos profissionais uma mudança de comportamento e de atitudes em relação ao meio ambiente interno e externo às instituições. Nas instituições, a Educação Ambiental oportuniza a cada funcionário a agir e a busca de soluções concretas para os problemas ambientais diários, em seu local de trabalho, onde ele tem poder de atuação para a melhoria da qualidade ambiental dele e dos seus colegas, o que vai além de aquisição do conhecimento.

A água é muito complexa para poder ser possuída. Como o é a Educação Ambiental. Possuem vida demais e são demais vividas e percebidas para serem sabidas. Existem e desaparecem, nem bem são reconhecidas. A Fenomenologia da percepção é aqui escolhida como meio e forma de ingressar, perceber e descrever a pesquisa, a metodologia, pois ela é que dá possibilidade de filosofar essas unidades, o ser, o estar e o promover a água, a Educação Ambiental, relação eu-outro-mundo. É por meio dela e a partir dela que se desdobram as percepções, as atitudes e, ao mesmo tempo, é apenas o horizonte provocativo dessas atitudes.

"La metodología constituye una parte central en todo proceso de investigación, es más, es la base sobre la cual se sustenta toda aproximación científica a la realidad" (VARGAS, 2002, 1).

Então aqui se entende que o método fenomenológico faculta desvelar o fenômeno social na perspectiva do ator, do pesquisador, da forma como ele experimenta o mundo, o que percebe de importante. De outra parte, considera o que se diz e faz como produto que define o mundo do pesquisado. Igualmente, a fenomenologia é o modo que estuda e que se interpreta o estudado.

> De acordo com Passos (1998) e Merleau-Ponty (1971), este enfoque descreve significados das experiências de vida sobre uma determinada concepção ou fenômeno, explorando a estrutura da consciência humana. @s pesquisador@s buscam a estrutura invariável (ou essência), com elementos externos e internos baseados na memória, imagens, significações e vivências (subjetividade). Há uma ruptura da dicotomia "sujeito-objeto" e dos modelos exageradamente "cientificistas" (SATO, 2001: 29).

As informações serão tratadas pela triangulação, definida por Thiollent[3] (1994) como "corrente qualitativa que tem o intuito de descrever e interpretar a coleta de dados de forma a construir, estabelecer vínculos [...], por meio do entrelaçamento realizado nos registros das pesquisadoras".

A triangulação aqui referida é a utilização de mais de uma fonte de informações, sendo as entrevistas, a pesquisa bibliográfica e a construção da pesquisadora, ou ainda a utilização das informações de duas destas, de forma relacionada para a construção dos registros e reflexões sobre as temáticas tratadas.

Na metáfora, isso nos leva ao encontro das águas, à mistura de componentes, informações, a um transar de informações, a estabelecer relações entre as informações e percepções, trazendo os elementos lavados no percorrer a terra, ou ainda o ar para a composição novas águas. Vale dizer, sobre as temáticas desveladas, um tomar ar e mergulhar, mais profundo, no processo, no percurso, na construção do conhecimento, do olhar e dos sonhos.

O sonho só se faz de acordo com a leitura que se tem, e esta por sua vez é influenciada pelo conhecimento e pelas condições disponíveis e criadas para atender a este sonho. Assim, a metodologia aplicada se assenta no sonho de perceber, de sensibilizar, de construir reflexão e referências mais complexas nas relações que se estabelecem no processo da pesquisa e na Educação Ambiental.

> A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são os projetos pelo qual se luta (FREIRE, 2000: 53).

Há de considerar ainda como base para a compreensão da proposta de olhar do método fenomenológico, que, além do meu olhar que vê o mundo, é considerado importante entender que meu aprimoramento, reflexão, não é o único olhar, que por sua vez não está estático, mas em movimento na dinâmica do próprio mundo. Vai além do momento que construo as percepções nele e do que o mundo, naquele tempo e espaço, se "a-presenta" a mim, como fenômeno que me chama à relação com ele. "O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável" (Merleau–Ponty, Prefácio, p. XII.).

A fenomenologia é importante, pois considera o subjetivismo e o objetivismo nas noções de mundo ou da racionalidade. Para Merleau-Ponty, não é o ser puro a ser considerado "mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras; ele é, pois, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade, que faz sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha" (Merleau-Ponty Prefácio,_ p. XV.). Quando exponho o 'fora' de um jarro, está suposto uma intriga de silêncio, que carrega em seu ventre a negação do 'dentro'.

"O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço não é um espaço pensado ou representado" (MERLEAU-PONTY 1994, 192). Entendo ainda que "não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca" (MERLEAU-PONTY 1999, 195), em vez de exteriormente pressupor que o corpo esteja num espaço e tempo objetivados, sem mim.[4]

Consideramos todas as informações apreendidas, bem como consideramos que esta é realizada por um filtro que é olhar das pesquisadoras, que trazem, e projetam significações na própria interpretação das projeções, percepções apresentadas pelos sujeitos que interagem.

"ll s'agit de décrire et non pas d'expliquer ni d'analyser" (MERLEAU-PONTY, p. II). A Fenomenologia, segundo ele visa a descrever as coisas e não sua explicação ou análise como uma realidade em si. O que se pretende aqui é registrar experiência que faço de mim, dos outros e do mundo como que indiscrimináveis que alimentam o conhecimento, a curiosidade e a visão experiencial de mundo.

---

3 Apud Sato (1997)

4 Na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty vai evoluir até o que se pode diferenciar uma metodologia do *ser selvagem*, onde toda a separação na distinção entre mundo-eu-outro pensado e vivido é abolida. Esvaece a dualidade entre representação e vivência. A viagem já é corporal.

"Tudo o que sei a respeito do mundo, mesmo pela ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não significariam nada" (MERLEAU – PONTY, Prefácio, p. II). A criancinha vive o mundo engolfado nele, antes mesmo que possa pensá-lo como um objeto. E não o pensaria depois, sem este conhecimento primeiro da sua experiência corporal dele/nele. O pensamento, do ponto de vista arqueológico, é um ato segundo, que se subordina ao vivido e vivenciado.

Baseia-se na fenomenologia até então descrita e tecida na pesquisa e na avaliação diagnóstica que é entendida como a aplicação da avaliação com finalidade de detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que o processo proposto se efetue, no caso a Educação Ambiental.

A metodologia diagnostica avaliativa, segundo Sato (2001:24-35) "... é uma verificação dos processos desenvolvidos com seus resultados, na qual permite novas orientações das ações para superação dos limites visando à manutenção das potencialidades".

Para a construção das reflexões, como parte da triangulação utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica, que é o estudo de documentos já publicados, servindo de referência e também de informações. A pesquisa bibliográfica é utilizada durante todo o processo desta investigação, no inicio para levantar as pesquisas e todo conteúdo já publicado sobre a problemática da investigação, no processo e no termino, pois mesmo na analise e interpretação das informações, sempre que necessário se faz consultas bibliografias, mesmo que for para a revisão das bibliografias citadas. A pesquisa bibliográfica além de ser uma forma de coleta de informações é também considerada uma metodologia.

> Numa tese de compilação, o estudante apenas demonstra haver compulsado criticamente maior parte da literatura existente (isto é, das publicações sobre aquele assunto) e ter sido capaz de expô-la de modo claro, buscando harmonizar os vários pontos de vista e oferecendo assim uma visão panorâmica inteligente, talvez útil sobre o aspecto informativo mesmo para um especialista do ramo que, com respeito àquele problema específico, jamais tenha efetuado estudos aprofundados (ECO, 1977:65).

A forma de entrevista adotada é a entrevista semiestruturada. Nesta pesquisa busca respeitar as percepções e a integridade das informações e pensamentos dos entrevistados, para tal a entrevista realizada será a entrevista em profundidade que por sua vez:

> [...] entrevistas que se caracterizam pela máxima flexibilidade tanto na ordem pela qual se realizam as perguntas, como na formulação concreta que se adota. A situação de entrevista e a ralação que se estabelece entre os interlocutores pode descrever-se como dinâmica, não directiva, aberta holística, profunda, interactiva, etc. (CARIDE 1995:152)

As entrevistas foram direcionadas com um roteiro, implementadas a cada momento que se percebeu necessário, tanto para esclarecer algum conceito, quanto para alguma questão do processo, ou seja, para obter mais detalhes de acordo como se julgou importante para melhor compreender as ações propostas. O guia aplicado foi o seguinte:

- Do seu ponto de vista institucional, o que é Educação Ambiental?
- Como promove a EA? A quem?
- Quais os problemas ambientais locais?
- Quais as possíveis soluções que percebe?
- Pode colaborar para solucionar? Como?

Para além destas instituições delimitadas abaixo, foram feitas outras entrevistas no intuito de conhecer mais profundamente a realidade local, como no caso os grupos de coletores de lixo, Unitrabalho, órgão responsável por projetos que promovem trabalho e renda sob responsabilidade da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, subsetor da secretaria municipal responsável pelos projetos relacionados com o lixo, rádio difusora e outras mais que pareceram influentes e poderiam dar informações complementares ou sobre instituições proponentes de EA.

As instituições cujos representantes foram entrevistados e os respectivos cargos:

- Sindicato dos Trabalhadores Rural de Cáceres – Presidente
- Sindicato Rural de Cáceres - Presidente
- Escola Agrotécnica Federal de Cáceres – Vice-reitor
- IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Responsável pela EA no município
- SEMA - Secretaria do Estado do Meio Ambiente – Diretor Regional
- Polícia Florestal – Capitão
- EMPAER - Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural – Responsáveis pela EA nos acampamentos loteados
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Chefe
- UCAM- Associação dos Moradores de Bairro – Presidente
- FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – Diretor
- Prefeitura Municipal de Cáceres-MT:
- Secretaria de Meio Ambiente e turismo - Secretário e Subsecretário
- Secretaria de Educação – Secretário

As entrevistas foram de, aproximadamente, uma hora, para cada instituição. Entrevistou–se um representante de cada instituição, exceto a Prefeitura Municipal de Cáceres, onde foram entrevistados duas partes das secretarias e seus representantes, ou seja, do Meio Ambiente e do Turismo, cada qual responsável por uma agenda. Na EMBRAPA eram dois os técnicos responsáveis pela EA nos loteamentos.

As entrevistas com as instituições delimitadas acima foram gravadas e registradas no caderno de campo, tendo as informações mais importantes sido transcritas e conferidas com as anotações. Ocorreram durante o ano de 2008, porém cabe aqui registrar que com base na fenomenologia, aplica-se a compreensão da estrutura de horizonte temporal, que possui a retenção e a protensão.

> Meu presente não é um presente de fato, ponto fixo e identificável em um tempo objetivo, mas é algo que vai ser 'logo arrastado e destruído pelo escoamento da duração' (106). Correlativamente, é o tempo impessoal ou pré-pessoal que continua a se escoar, enquanto o 'meu presente possui só em intenção' o tempo escoado e o tempo por vir (107). Essa duração passa entre um tempo impessoal e um tempo pessoal: a renovação só diz respeito ao conteúdo da nossa experiência, ao passo que a estrutura só tempo permanece invariável (MERLEAU-PONTY, 2006, 123).

A análise compreensiva das informações coletadas é apresentada em três formatos. A primeira em tabela com as informações para as análises compreensivas destas, em categorias de perguntas no intuito de perceber o todo; posteriormente, cada instituição é vista como um berço de água, ou seja: minas, corichos, rios, riachos, lagos, cachoeiras, poças e logradouros. Por isso, serão descritos separadamente, trazendo as particularidades interessantes desveladas na entrevista. Posteriormente, foi feito um diagnóstico geral com vista a contemplar melhor o Pantanal, suas vazantes e jusantes, em meio a com outras referências bibliográficas, objetivando tecer considerações sobre a dinâmica local.

"Cada momento do movimento abarca toda a sua extensão, inaugurando a ligação entre um aqui e um ali, entre um agora e um futuro, que os outros momentos se limitarão a desenvolver" (MERLEAU-PONTY, 2006, 193).

É importante aqui registrar que, a todo o momento, existe nesta pesquisa uma construção, um tecer, uma reflexão que é a do espelho, a de Narciso perante as águas e, por isso mesmo, a cada

momento se promoveu a ressignificação do eu, do outro, do espaço e das relações neles existentes. Fiquemos com Bachelard (1997: 26): "A contemplação de Narciso está quase fatalmente ligada a uma esperança. Meditando sobre sua beleza, Narciso medita seu porvir".

Essas instituições são percebidas aqui como representantes de setores e interesses diferentes, considerando que a pesquisa se propôs a fazer uma reflexão dentro da diversidade da comunidade local, no intuito de perceber as composições diferenciadas possíveis, as percepções existentes e suas referencias, visto que o ambiente é bem de uso comum, onde todos tem o dever de defendê-lo e preservá-lo para presentes e futuras gerações.

De acordo com a Tabela 1, pode-se observar que a maior oferta da EA é por meio de cursos e palestras, sendo o mesmo com fim em um produto, o que demonstra a percepção do meio ambiente de acordo com a corrente conservacionista / recursista:

> Esta corriente agrupa las proposiciones centradas en la « conservación » de los recursos, tanto en lo que concierne a su calidad como a su cantidad (...) Se pone generalmente el énfasis en el desarrollo de habilidades de gestión ambiental y en el ecocivismo. Se encuentra aquí un imperativo de acción: comportamientos individuales y proyectos colectivos. Recientemente, la educación para el consumo, más allá de una perspectiva económica, ha integrado más explícitamente una preocupación ambiental de la conservación de recursos, asociada a una preocupación de equidad social (SAUVÉ in: SATO 2004, 3).

Desvela-se que existe ainda a existência de várias ações conjuntas como, mutirão, limpeza dos Rios, o que mostra as ações estanques e não uma educação conjunta e a percepção do meio ambiente como problema:

> La corriente resolutiva surgió a comienzos de los años 1970, cuando se revelaron la amplitud, la gravedad y la aceleración creciente de los problemas ambientales. Agrupa proposiciones en las que el medio ambiente está sobre todo considerado como un conjunto de problemas. Esta corriente adopta la visión central de educación ambiental propuesta por la UNESCO en el marco de su Programa internacional de educación ambientales (1975-1995). Se trata de informar o de conducir a la gente a informarse sobre problemáticas ambientales así como a desarrollar habilidades apuntando a resolverlos (SAUVÉ, op. cit).

A participação da comunidade revela uma ação conjunta enquanto preocupação com o meio onde se vive, partindo da problemática existente. Entendemos que este é um ponto de partida para a construção da percepção, ou seja, das ações e percepções do meio ambiente como problema para a percepção participativa. Partindo do problema externo para a atuação do fazer parte. Como nos traz Sauvé (op cit), refletir e agir até chegar à construção de novas percepções onde o espaço é o meio que se vive, onde eu, o outro e os rios somos o meio ambiente.

Por tanto as interações devem ser voltadas ao benefício do todo, pensadas e planejadas em conjunto preferencialmente, já que, esta ação, reação e novas reiterações são dinâmicas contínuas, assim entendidas devem ser intermediadas por reflexões e ações intencionais com a comunidade.

Outro aspecto desvelado é que existe uma preocupação com a alfabetização, sendo que três delas citaram essa questão como um fator de promoção da EA, já que se entende que está empodera pelo conhecimento, por propor a participação democrática, a justiça ambiental, ou seja, a equidade social. Mas além deste aspecto há de se considerar e refletir outras dimensões:

> Mas se, do ponto de vista critico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto (...). As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante (FREIRE, 1989, p.16).

Esta citação por sua vez nos mostra as questões antagônicas e os conflitos existentes na própria educação, um destes aspectos é o da reprodução junto como empoderamento. Traz também a questão da educação nas instituições pedagógicas, aqui entendida como essas que na pesquisa promovem além da EA a alfabetização. Promovem esta ação ciente da necessidade e importância desta, então refletida, planejada se não na totalidade e na complexidade de possibilidades, nas suas especificidades enquanto poder de interagir melhor com o mundo, o nos remete a perceber a educação como ato político, o que já nos traz possibilidades diversas.

Essas possibilidades diversas são bem identificadas na fala do Secretário de Educação quando o mesmo nos retrata que são diversas as possibilidades dentro do "Ambiente Pantaneiro", e desvela ainda o atendimento a demanda do mercado, a ideologia dominante, quando nos exemplifica a EA para atender o Festival Internacional de Pesca–FIP, e nos retrata que quem escolhe a temática a ser tratada são os professores e ainda "de acordo com as possibilidades de trabalho". Várias são as reflexões possíveis a partir destas informações, sobre a educação:

> Na medida em que compreendemos a educação, de um ledo, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela é a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, op cit).

Os desafios, problemáticas ambientais do local estudado são bastante amplos e graves, principalmente ao se tratar de um município que segundo a imagem 1: mapa dos Pantanais é a região mais ao Norte do complexo do Pantanal. Considerando que essas águas se direcionam para o Sul, levando consigo vários componentes que podem alimentar ou matar, as questões ambientais apresentadas são importantes para além do contexto local, como se esta já não o fosse o bastasse.

Antes de adentrarmos à especificidades da água, enquanto o problema local mais abordado, temos de compreender o contexto da água. Questões diversas rodeiam o pensamento, as percepções, reflexões e referências que envolvem o sentido e utilização da água, nem de longe é o objetivo esgotá-las, Sato (2003, p.2) "Os usos da água geram conflitos em razão de sua multiplicidade e finalidades diversas, as quais demandam quantidades e qualidades distintas."

Toma-se fôlego, enche o pulmão de ar, e volta-se a mergulhar na complexidade, buscando sair da fragmentação para dar as mãos, em rede, em sintonia com todo, mas em um mergulho que se faz só até que se descreva e partilhe[5].

Importante ver a complexidade da água, pois é neste sentido que se baseia na fenomenologia de Merleau-Ponty e na qual a construção, a análise-compreensiva e a pesquisa são atos para mais do que apenas identificar aspectos externos, mas uma construção de uma nova percepção do eu do outro e do mundo, como já referido anteriormente. Neste sentido:

> Bachelard: "A experiência... adere à definição do Ser.Toda definição é uma experiência" e "diz-me como te investigar e te direi quem és"- Mas justamente senão se introduz nenhum princípio anterior à operação concluída. É preciso aceitá-la em sua obscuridade , em sua espessura com todas as suas motivações que nela estão implicadas, que nela funcional (muitas vezes pré-científicas) – Senão o operacionalismo é apenas retorno ao idealismo e a imanência. Ex.: Ullmo: Foi dado um grande passo decisivo quando se compreendeu que é a própria medida quem define a grandeza a medir; esta não pré-existe à sua medida, como uma intuição sumária o fez crer pro muito tempo. Esse pre-operalismo sabe de antemão o que encontrará: somente encontrará relações físico matemática, restringe o Ser ao que é manipulável por ele, a abjetos de conhecimento científico – seja o que for que a ciência nos mostre, serão sempre

5 O ato de partilhar de participar é abordado nas Vazantes.

> os objetos de nosso conhecimento – É uma filosófica ingênua...para saber o que é o Ser, o sentido de Ser das construções técnico-científicas, não se devem projetá-las de antemão numa ordem do Em-Si, como é feito por uma "teoria do conhecimento"que mede de imediato o ser pelo ser-conhecido. (MERLEAU-PONTY, 2000, 328-329).

Busca-se pela EA o empoderamento, a construção de novas alternativas de novas interações, para tal é que o campo de conhecimento da EA são esses meios, as interações eu-outro-meio e para se construir outras relações há de se Ser e construir novas percepções e ações que considerem a complexidade e o pertencimento de cada aspecto deste no outro e suas dinâmica de fazer continuamente um com o outro bem como cada um em si nas suas especificidades. Especificidade que envolve objetividade e subjetividade, principalmente ao tratarmos a EA como campo de estudo das relações e meio que intui construir comunidades sustentáveis, ou seja, alternativas para a sobrevivência das espécies, para o que não conseguimos responder nem cuidar com as formas, percepções e produções que construímos até o presente momento.

> Essas relações do visível e do invisível, do Logos do mundo visível e do Logos da idealidade, só serão estudadas (*O visível e o invisível)* nos próximos anos com a linguagem, com outros sistemas de expressão (pintura, cinema), com a história de sua arquitetônica. Necessidades destes estudos: Eles fazem passagem para o Ser invisível. O se visível é natural, construído entorno das coisas naturais. Mas a linguagem, a arte, **a história**, gravitam **em torno do invisível** (a idealidade); **relações difíceis desses invisíveis e dos aparelhos técnicos visíveis que ele se constrói**. Isso nos faz avançar para o centro obscuro da subjetividade e da intersubjetividade – intersubjetividade ideal pela incorporeidade interior à incorporeidade – dos seres ideais correlativos virtuais do simbolismo organizado em torno deles, sustentados por ele, configurações dessa nova paisagem. (MERLEAU-PONTY, 2000, 366) (grifo nosso)

Isto posto, foi construído uma tabela de indicadores de Educação Ambiental. A utilização e construção de indicadores foram aprimoradas continuamente e hoje possuem referência e critérios sugeridos para sua construção, sendo flexível à realidade que será utilizada.

Os autores, em síntese, apesar utilizam diversas terminologias para definirem o conceito de Indicador como parâmetro, medida ou valor, são consensuais quanto ao fato de os indicadores constituírem uma forma de simplificação e sintetização de fenômenos complexos através da sua quantificação.

> (...) uma ferramenta de avaliação entre outras; para captar-se todo o seu sentido, devem ser interpretados de maneira científica e política. Devem, com a devida frequência, ser completados com outras informações qualitativas e científicas, sobretudo para explicar factores que se encontram na origem de uma modificação do valor de um indicador que serve de base a uma avaliação (OCDE, 2002, p. 204)

Apesar de quantificá-los na sua intensidade os utilizaremos no sentido de referência, sentido, direção que convergem às categorias, agrupamentos de aspectos percebidos que por si só não são isolados ou dão conta do sentido total, mas auxiliam na compreensão dos processos que a EA envolve e interage, tendo como referência que se pode viver diariamente.

> Os indicadores são a nossa ligação ao mundo. Eles condensam a sua enorme complexidade numa quantidade manejável de informação significativa, para um sub-grupo de observações que informam as nossas decisões e direccionam as nossas acções. (...) Os indicadores representam informação valiosa. (...) Os indicadores são uma expressão de valores. (Bossel, 1999, 9).

Os indicadores propostos não possuem o objetivo em si, e por si só não mudam as instituições, nem suas propostas de EA. Os indicadores aqui propostos não são fechados, possuem perspectivas diversas que por sua vez também são mutáveis e mudam conforme toda a complexidade que envolve e é envolvida.

Os indicadores aqui construídos são de acordo com o consenso de convergências de referenciais da complexidade que os envolvem, podendo ser ressignificado de acordo com as relações que estabelecem.

Os que aqui são apresentados foram criados com base na pesquisa realizada. Vários indicadores podem ser observados como referencia para facilitar a reflexão, a construção, avaliação diagnóstica fenomenológica que vise à efetivação da Educação Ambiental, sendo adaptável frente a realidades vivenciada, de acordo com cada situação e instituição.

Para a construção dos indicadores foram consideradas diversas referências[6], porém as principais foram: a EA, os relatos das entrevistas e as reflexões construídas.

É interessante que a utilização dos indicadores seja dentro de uma proposta cíclica, contínua de planejamento e desenvolvimento, com sistemas de controles e avaliação, preferencialmente referendados ou integrados aos indicadores, e que a reaplicação do processo ou contínuas adequações, novas propostas de atuação sejam de acordo com os resultados e intenções construídas no diálogo dos resultados da aplicação dos indicadores.

A planilha de indicadores de educação ambiental sugerida está longe de esgotar as possibilidades ou de atender todas as necessidades ou realidades existentes nas diversas instituições que propõem EA, porém procurou abordar aspectos percebidos como importantes para a efetivação da EA nestas entrevistas, neste momento e nas possibilidades e interrelações estabelecidas, que por sua vez também não esgotam a polissemia.

Há também de se considerar que a dinâmica de construção é contínua, mudando todas as partes, o todo em sua complexidade e até mesmo na sua dinâmica de ser construída, interação e ritmo. Ou seja, a proposta é observar alguns aspectos no espelho, no reflexo do ser e via a ser, partir destes aspectos, no caso da existência destes, observando as percepções e com base nesta construir possibilidades voltadas à efetivação da EA, como experiência única na complexidade e especificidade dos seus componentes e relações.

Além deste fator existe ainda a necessidade de respeito leitura de cada um que for significar, reconstruir ou aplicar os indicadores, pois cada qual tem uma percepção, bem como construir uma metodologia de aplicação que como os próprios indicadores possibilitem a sua ampliação contínua de participação.

A planilha é composta de quatro grandes áreas: proposta, processo, gestão e objetividades/ subjetividade. Cada qual envolve sete indicadores que serão descrito abaixo com uma possibilidade a ser observada. Como já registrado, os mesmos estão diretamente interligados e envolvem outros aspectos da complexidade da EA, por isso se faz a descrição de algumas considerações, mas que também são flexíveis, podendo ser observado outros componentes que se perceba importante para a efetivação da EA, às interações e às propostas.

É importante ainda registrar que sempre que identificado um componente de singularidade que faz o diferencial à EA é sugerido que registre o mesmo paralelamente para reflexão e construção de um novo indicador.

Proposta: Proposta de Educação Ambiental, Atividades de EA, Proposta de mudança/melhoria das condições ambientais, Comunicação, Problemática, Avaliação, Indicadores.

Processo: Percepção do meio ambiente A base, busca de informação Construção e planejamento Impacto na produção e relação sustentabilidade Utilização de Tecnologia Social; Continuidade; Aprimoramento.

Gestão: tipo de gestão; trato das informações; investimento em projetos e ações; acompanhamento promove a interação dos setores internos e externos; produto – valor agregado a empresa / impacto na produção e relações sustentável e equipe.

Subjetividade e objetividade: envolvimento da instituição com o local; aproveitamento e implemento das ideias e interações com a comunidade; propostas alternativas, projetos com e em prol da comunidade; identidade com o local – pertencimento; registro e avaliação e socialização do processo.

6 Perspec. Contemp., Campo Mourão, v. 3, n. 1, p. 31-45, jan./jul. 2008. ISSN: 1980-0193 e http://office.microsoft.com/pt-pt/support/como-criar-uma-tabela-de-indicadores-HA010241107.aspx.

A leitura e o que foi ressignificado enquanto pesquisadora é que mergulhar nessas águas, na EA, é saber as limitações e da mesma, longe de querer chegar ao mar, limitar-se ao mar do pantanal e ainda mais as águas das instituições locais já nos dá compostos e interações suficientes para nas águas adentrar, refletir, construir e ressignificar as percepções, as águas e o meu ser.

Pouco na imensidão deste planeta água, mas o inicio do fervilhar in-si-stente das construções, interações e possibilidades da fenomenologia, mas que aqui propõe o olhar no espelho por meio de indicadores de Educação Ambiental.

Como o espelho, esta dinâmica só pode ser percebida se preenchida e se refletida. Aberta aos reflexos é ilimitada, assim como os indicadores, que só podem ser vivenciados pedindo o que está faltando, quando não denunciando o que está excedente. Essas construções provocam outras imagens que por sua vez serão referência de nova imagem, novo reflexo, de nova reflexão. Porém, como pontua Merleau-Ponty (1948,74), este não é apenas um momento da dinâmica de sucessões, retenções e protensões, não é uma sequência de acontecimentos que se concluem, mas uma imagem sem conclusão, que pode ser percebida e pode ensejar análise compreensiva. Intuito é tentar construir um caminho que pode ser mantido, no caso de possibilidades sustentáveis. Tal forma de perceber as amplitudes e ambiguidades são aquisições, já que uma consciência mais aprimorada da realidade pode assim atuar de forma cada vez mais intencional e direcionada para o projeto e construção coletiva.

Pensar em relações, em momento histórico nos remete ao espelho, que nos reflete e faz refletir o eu o outro e o mundo que quero e com isso me transformo e já não sou o mesmo. Provoco a heterotopia, pois já não sonho só ao realizar a entrevista a análise-compreensiva com indicadores de Educação Ambiental de forma a promover a ampliação gradativa e que envolvem pares e a comunidade.

Oportuno frisar, à guisa de fecho desta pesquisa, que, cada vez mais, por conta do recrutamento populacional, o meio ambiente é um bem comum. Em assim sendo ele será tanto mais de cada um ser vivente, incrustado em sua realidade quanto mais for de todos. Por ser de todos, atinge-nos como comunidade, convoca-nos a que enfrentemos, juntos o que de melhor temos. Afinal a Educação ambiental deve conter o germe e o fermento da evolução, a serviço que está do homem, ser que expressa uma realidade em contínua mutação.

Bibliografia

AB'SABER, A**.** *Os Domínios de Natureza no Brasil.* Editora: Ateliê. 2003.

DURAND, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral.* São Paulo: Martin Fontes, 2002

_____ *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, ECO, Umberto. *O signo.* Lisboa: Editorial Presença, 1977.2000.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995; 2001

_____. (Org.) *Caminhos da Educação Ambiental* - da forma à ação. São Paulo: Papirus, 2006.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental Sustentabilidade Racionalidade Complexidade Poder.* Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios.* 2005. 628f. Tese (Doutorado em Ciências sociais) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Campinas.

MERLEAU-PONTY. M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1945,1994, 1999e 2006

_____. *A Natureza*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

MIRANDA-SÁ, L.S.Jr. *Sinpose de Psiquiatria - O Diagnóstico Psiquiátrico.* Rio de Janeiro, Ed. Cultura Médica, 1993SAUVÉ

SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora. In: *Educação, Teoria e Prática*. 24-35, 2001. KAËS

THIOLLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa ação*. São Paulo Cortez, 1994.

VARGAS. G. Diseño Metodológico de Una Investigación Cualitativa "*Practicas Educativa y Procesos Desarrollo En Los Andes Estudio Etnográfico De La Comunidad Quechua De Aramasí, Provincia Tapacarí – Bolivia*" Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Santiago de Compostela en julio de 2002.

_____. Diseño Metodológico de Una Investigación Cualitativa "*Practicas Educativa y Procesos Desarrollo En Los Andes Estudio Etnográfico De La Comunidad Quechua De Aramasí, Provincia Tapacarí – Bolivia*" Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Santiago de Compostela en julio de 2002.

VIEIRA, Lênia Ribeiro de Souza. *O papel da educação ambiental em empresas.* 2005 <http://old.ecolatina.com.br/br/artigos/educao_ambiental/edu_amb_04.asp>Acesso em 12/04/2008.

A HORTA ESCOLAR COMO TEMA GERADOR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.

EDILAINE CRISTINA DA SILVA

Resumo

Este artigo apresenta a horta escolar como tática interdisciplinar, por meio de temas geradores na educação integral e ambiental. Descreve o trabalho realizado na unidade instalada na Escola Municipal de Educação Básica Profª Joana Dark da Silva em Cuiabá – MT, sendo uma horta diferenciada pelo seu formato mandala com um aviário e de base agroecológica, visando a integração da educação ambiental, das disciplinas do currículo, diminuição de desperdícios, sustentabilidade e promoção da formação integral do ser.

PALAVRAS CHAVE: educação integral, educação ambiental, horta escolar, interdisciplinaridade e sustentabilidade.

Introdução

Dentre os aspectos mais importantes para o desenvolvimento de uma nação esta a Educação Escolar, pois através da produção de conhecimentos o país é levado ao crescimento, melhorando a qualidade de vida das pessoas e aumentando a renda.

As demandas pelo conhecimento são crescentes, tanto que atualmente estamos vivendo mundialmente na sociedade do conhecimento, reforçando assim o papel e a importância da educação para a sociedade.

No âmbito escolar, este conhecimento deve primar pela formação de cidadãos, que construa a sua identidade a partir de uma aprendizagem real, que leve ao desenvolvimento das suas capacidades e com isso possam melhorar a qualidade de vida, respeitando sua diversidade cultural, racial, etc. Favorecendo ao progresso social e promovendo a tolerância, cooperação, solidariedade e sensibilidade nas questões ambientais e de sustentabilidade.

Partindo desta demanda da sociedade, por uma escola que realize a educação integral do ser, é implantado o Programa Mais Educação, instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, alicerçada pela Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que expressam a necessidade de uma formação cada vez mais ampliada na vida dos educandos(BRASIL, 1996).

E desde a sua implantação, o programa tem trabalhado diversas áreas do conhecimento tais como acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, dentre outros.

Trabalhar a educação ambiental dentro da educação integral é promover a construção de valores, competências e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental. "Nessa construção ganha ênfase o debate sobre a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis, com intencionalidade pedagógica de estimular, debater e desenvolver formas sustentáveis de ser e estar no mundo, a partir de três dimensões: espaço físico, gestão e currículo" (BRASIL, 2012, p. 14).

A Educação Ambiental na contemporaneidade

Atualmente sentimos uma necessidade urgente de transformações para superarmos as injustiças ambientais que aconteceram no passado e ainda vem acontecendo. Transformações no modo de pensar, agir, ser não apenas com o ambiente, mas com o outro, que amenizem em parte as intervenções que a humanidade fez e ainda faz no seu próprio meio com o objetivo de exploração e consumo. Esse tipo de relação com o meio ambiente torna-se uma cultura de risco, com efeitos não só na vida de quem os produz, mas as de outras pessoas, espécies e até gerações.

A educação ambiental definida pelo Ministério da Educação:

> A educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (BRASIL, 2007).

A Educação Ambiental regulamentada por Lei e ações governamentais

A Lei nº 9.795, de 27/04/1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25/06/2002, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), trouxe grande esperança, especialmente para os profissionais que já trabalhavam com ela mesmo sem o seu amparo legal.

No Censo Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira – Inep, detectou-se um rápido crescimento da educação ambiental nas instituições de ensino.

> Os dados de 2004 indicaram a universalização da educação ambiental no ensino fundamental, com um expressivo número de escolas – 94,95% – que declaram ter educação ambiental de alguma forma, por inserção temática no currículo, em projetos ou, até mesmo, uma minoria, em disciplina específica. Em termos do atendimento, existiam em 2001 cerca de 25,3 milhões de crianças com acesso à educação ambiental, sendo que, em 2004, esse total subiu para 32,3 milhões.
>
> Essa universalização é motivo para comemoração porque, em tese, esse direito estaria assegurado. Entretanto isso não significa que ela está em sintonia com os objetivos e princípios da PNEA, ainda é necessário qualificá-la ampliando as pesquisas, os programas de formação de docentes e desenvolvendo indicadores para avaliação. Mas a lei, por si mesma, não produz adesão e eficácia. Somente quando se compreende a importância do que ela tutela ou disciplina, captando seu sentido educativo, é que ela pode ser transformadora de valores, atitudes e das relações sociais (BRASIL, 2007).

E para superar essa deficiência entre adesão e eficácia, o MEC criou o programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas e Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis com uma visão sistêmica de crescimento constante. O programa foi pensado como um círculo virtuoso contendo várias ações e práticas integradas tais como: criação da COMVIDA, Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente e outras ações sustentáveis, contínuas e transversais a todas as disciplinas.

A educação ambiental nos níveis e modalidades da educação formal

A melhor forma de operacionalizar a educação ambiental integrando-a ao projeto político-pedagógico e adequando-a à realidade local da comunidade escolar ainda é um dilema devido a sua complexidade. Porém, existem diretrizes norteadoras que podem ser desenvolvidas em cada nível e modalidade da educação formal.

> Na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental. No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a
>
> cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça s ocioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental (BRASIL, 2007).

A educação ambiental no Brasil, segundo diretrizes do MEC, é desenvolvida por meio de três modalidades básicas:

1. projetos;
2. disciplinas especiais; e
3. inserção da temática ambiental nas disciplinas.

Porém isso não expressa as reais condições da inserção, modalidades e práticas da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental e a participação efetiva dos diversos atores envolvidos na temática. Por isso foi necessário realizar uma pesquisa sobre: "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?", realizada em 2006 que evidenciou que mesmo diante das dificuldades estruturais da escola quanto à flexibilização da organização curricular disciplinar, está se buscando caminhos integradores que insiram a educação ambiental em diferentes disciplinas ou atividades. Mas é preciso um constante aprimoramento do que é feito, das estratégias adotadas, na formação continuada, fortalecer a relação escola-comunidade, coletivos educadores, COM-VIDA, conselhos, gestão colegiada etc., como forma de se construir democraticamente as práticas ambientais escolares (BRASIL, 2007).

A operacionalização da educação ambiental através de temas geradores

Em Pedagogia do Oprimido (1987), Paulo Freire defende a teoria dialética, onde a escola pode deixar de ser mero campo de reprodução e passar a ser agente de transformação da realidade, permitindo estruturar e desenvolver todo processo de conhecimento.

Para Freire os temas se chamam geradores porque qualquer que seja a natureza da sua compreensão, como a ação por eles provocada, possui a capacidade de desdobrar-se em outros tantos temas.

A experiência de se trabalhar com temas geradores já fora estudado na Escola Municipal de Educação Básica Dejani Ribeiro Campos em 1997 pela pesquisadora Elizabeth Silva. Onde foi escolhido o tema gerador "Eu, ser participante" – no meu município; no meu país; na minha comunidade e este tivera inúmeros desdobramentos em outros temas. Segundo a pesquisadora, o trabalho com temas geradores possibilitou um maior desenvolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o aproveitamento do tempo em sala de aula. Houve uma exigência maior por parte dos alunos em conhecimentos, extrapolando o "pacote curricular".

> Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 1992).

Como podemos construir uma sociedade sustentável a partir da horta escolar ?

Primeiro, é importante que cada pessoa se descubra como parte do ecossistema local. Ao construirmos uma horta sustentável na escola, estamos desenvolvendo uma série de novas aprendizagens e valores em nós e nos educandos. Estaremos assumindo uma tarefa conjuntamente e aprendendo a trabalhar em grupo com pessoas diferentes em gostos e habilidades. Estaremos oportunizando que os alunos aprendam a ouvir, a tomar decisões, a socializar, a seguir instruções, a ler manuais, entre outras tantas habilidades inatas. Ou seja, os indivíduos não nascem com tais capacidades, daí a importância e tarefa da escola.

O Projeto "Educando com a horta Escolar e a Gastronomia" parte do entendimento de que, por meio da promoção da ação escolar e de uma educação integral dos educandos, é possível gerar mudanças nos hábitos da comunidade no que se refere à alimentação, à nutrição, à saúde e à qualidade de vida de todos, sobretudo, tendo a horta escolar como tema gerador de tais mudanças. Um bom exemplo disto é o Projeto Horta da Escola Bosque:

> Que vem se revelando em um grande espaço pedagógico que propicia ao aluno vivências práticas e teóricas sobre educação ambiental. A horta é um espaço pedagógico que, como atividade curricular, possibilita ao educando conhecimentos teórico e prático fundamentais para a interação com o seu meio de forma lúdica e prática bem como favorece ao professor tecer teias curriculares no fazer pedagógico, subsidiando o entrelaçar das áreas do conhecimento bem como fortificar o elo escola e comunidade (BRASIL, 2007).

Justificativa

Sendo a escola um espaço onde a criança dará sequência ao seu processo de socialização, é fundamental os papeis da educação integral e ambiental na formação de cidadãos conscientes e críticos do seu papel na sociedade.

Devendo abordar os princípios da educação ambiental de forma sistemática e transversal em todos os níveis de ensino.

Os conteúdos ambientais devem envolver todas as disciplinas do currículo e estarem interligados com a realidade da comunidade, para que o aluno perceba a correlação dos fatos e tenha uma visão integral do mundo em que vive. Nesse sentido a escola deverá promover através de ações a preservação e a conservação do meio ambiente para que o aluno tome consciência de sua responsabilidade. E assim com as atividades extraclasse viabilizamos ao aluno conhecimentos e práticas que envolvem todas as suas dependências, estabelecendo a relação entre teoria e prática e os cuidados com a alimentação.

Levando aos alunos a vivência e o contato direto com o meio ambiente natural, oportunizando a conquista do seu espaço, preservando o meio ambiente onde vivemos, proporcionando como atividade extracurricular um espaço de estudo, descoberta e aprendizagem. Além das descobertas das técnicas de plantio, manejo do solo, cuidado com as plantas, técnicas de proteção da estrutura do solo, dentre outros. Desenvolvendo de modo integrado, a consciência da responsabilidade para com o meio ambiente, respeitando o espaço biótico e abiótico a sua volta, promovendo a responsabilidade social pela participação em grupo, incentivando o respeito pelo outro e o diálogo, criando um intercâmbio sistemático de informações no contexto ambiental através de observações, ações concretas e praticas a serem realizadas no ambiente escolar.

Levando os alunos a perceberem a horta como um espaço vivo, onde todos os organismos juntos formam uma cadeia, proporcionando uma produção sustentável e fonte de alimentação saudável, como também favorece o trabalho da motricidade e sociabilidade das crianças e outras habilidades.

Fluxograma demonstrando como o currículo pode ser trabalhado a partir do tema gerador horta escolar:



É possível ter a horta escolar como elemento que irá nortear o desenvolvimento do projeto educativo, desenhando uma rede de saberes interdisciplinares, que podem ser trabalhados a partir dela.

A pesquisa foi realizada na EMEB Profª Joana Dark da Silva, localizada no bairro Real Parque, na Rua M esquina com avenida 02, foi criada pela Lei nº 4.187 de 27 de Março de 2002, em substituição a Lei nº4.079 de 30 de Agosto de 2001, cuja denominação anterior era Júlia Amado Felício.

Os pais no dia 09 de Maio de 2002, através de uma reunião com a presença de mais de 71% dos pais, escolheram o nome da profª Joana Dark da Silva, por ter sido uma pessoa muito querida na comunidade e de grandes serviços prestados.

Sendo que a primeira denominação era de uma pessoa não conhecida pela comunidade local, mãe do proprietário do terreno onde se construiu o prédio da unidade escolar.

A escola surgiu do desejo e luta da comunidade local, pois moradores do Bairro Real Parque tinham como benefício a receber da imobiliária que fez o loteamento, entre outros, o meio fio e a sarjeta. Entendendo que a construção do meio fio não seria viável sem a pavimentação das ruas, houve uma troca pela construção da escola. Segundo os moradores seria mais viável, já que no bairro não existia nenhuma escola e a mais próxima ficava muito afastada do bairro, dificultando o acesso das crianças.

A unidade escolar foi construída no ano de 2000, começando a funcionar no ano de 2001, com um número bem reduzido de alunos. Através de um trabalho sério e muita luta, conseguiu-se atrair alunos, o respeito e a admiração da comunidade.

Nivel de ensino: educação infantil e 1° ciclo completo.

Apresenta um quadro discente de 408 alunos sendo:
Educação Infantil – 4 e 5 anos
1º Ciclo – 6, 8 a 9 anos, atendendo nos períodos matutino e vespertino.

O quadro dos profissionais da unidade escolar conta com 04(quatro) agentes de serviços gerais, 02(duas) merendeiras 04(quatro) técnicos em infraestrutura, sendo 02(dois) efetivos e 02(dois) contratados 01(um) multimeios, 06(seis) professores efetivos, 06(seis) contratado 01(um) secretária, 01(um) coordenador pedagógico, 01(um) diretor, somando um total de 20(vinte) profissionais.

A maioria dos alunos são moradores dos bairros Real Parque, Parque Cuiabá, Jardim Paulicéia e Nova Esperança, sendo estes bairros em sua grande maioria residenciais, com a existência de pequenos comércios, com uma população variando de analfabetos ao ensino médio.

As famílias presentes no local pelo que se pode observar são em sua grande maioria assalariados que prestam serviços ás empresas privadas e órgãos públicos. Alguns são autônomos desenvolvendo atividades de vendedores, pedreiros, marceneiros, motoristas, lavadeiras, domésticas.

A comunidade local, tem a escola como um espaço cuja a função é preparar a criança para ingressar na sociedade, promovendo ás aprendizagens consideradas importantes para o grupo social ao qual esses sujeitos pertence. Podendo agir no sentido de colaborar e participar na reflexão das relações sociais estabelecidas.

Portanto, a escola terá que desempenhar a sua função de levar a esses alunos uma educação globalizada, interdisciplinar e dialética tendo como principal referencial o Ciclo de Formação. Oportunizando o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (SME, 2004).

Metodologia

A pesquisa qualitativa surgiu inicialmente na Antropologia e Sociologia e nos últimos 30 anos este tipo de pesquisa ganhou espaço na Psicologia, na Educação e Administração de Empresas, por ser ela mais direcionada ao longo do seu desenvolvimento e não busca enumerar ou medir eventos.

Neste tipo de pesquisa, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos sob as diversas óticas e a partir disso, faça sua interpretação dos fenômenos a serem estudados.

> Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição (POPE 7 MAYS, 1995, p. 42 – Citado em Neves, 1996).
>
> A expressão "pesquisa qualitativa" assume diferentes significados no campo das ciências sociais.
>
> Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979a, p.520 – Citado em Neves, 1996).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Profª Joana Dark, escolhida porque possui o Projeto Educando com a horta escolar e a gastronomia do MEC/FNDE em parceria com a UNB. Sendo uma unidade diferenciada pelo seu formato mandala e pela integração conseguida pela escola entre a horta; o aviário; o aproveitamento de todas as sobras da alimentação escolar; a reciclagem; a compostagem, como também da interação com os alunos e o corpo docente, revelando-se em um forte aliado para o trabalho com tema gerador a partir da realidade que esta próxima do aluno.

Foi utilizado o método qualitativo de pesquisa, através de entrevista semi-estruturada, onde os entrevistados tiveram a liberdade de falar acerca do tema, sendo promovido um diálogo, apesar de

haver um roteiro pré-elaborado. Foram entrevistados 5 (cinco) professores da escola, escolhidos aleatoriamente, em agosto de 2013, com um gravador Panasonic, modelo zoom mic RR-US450.

Roteiro da Pesquisa:

Primeiramente foi realizada uma abordagem pessoal sobre o nome do professor, idade, formação, tempo que trabalha na unidade escolar, se tem uma horta em casa, se gosta de plantas. Posteriormente adentrei no objeto da pesquisa com as seguintes abordagens:

1. Você utiliza a horta escolar como espaço pedagógico? De que forma?
2. É prazeroso para você professor e para os alunos o contato com a horta escolar?
3. Trazer a horta escolar para a sala de aula como tema gerador é possível? Como?
4. A partir do tema gerador horta é possível realizar a interligação com a matriz curricular? Como?
5. Na sua opinião houve avanços ou retrocessos no processo ensino-aprendizagem com a instalação da horta escolar? Quais?
6. A comunidade esta inserida nesse projeto? De que forma?

Resultados

Entrevistei cinco professoras, todas com formação em pedagogia, com idade variando entre 34 à 57 anos, que trabalham na EMEB Joana Dark da Silva de 6 meses à 8 anos, a maioria não tem horta em casa, mas tiveram contato em um determinado tempo de suas vidas. Apenas uma professora disse que possui horta em casa. Todas afirmaram que gostam do trabalho com plantas e a interação com as coisas ambientais, como também é prazeroso ver a satisfação dos seus alunos com novas descobertas.

> As crianças gostam de aprender quando o aprendizado faz sentido, e o tópico tem o mérito da atenção e do esforço deles. Estudantes que podem ver a conexão entre uma tarefa baseada em um projeto e o mundo real estarão mais motivados para compreender e resolver o problema apresentado (LEGAN, 2007).

O corpo docente entrevistado afirmou que a horta é um recurso pedagógico utilizado de forma maciça e as visitações possibilitam que as crianças observem o desenvolvimento e o crescimento das plantas, das aves e isso gera questionamentos e o professor vai conduzindo o processo de ensino-aprendizagem por meio da percepção e curiosidade dos alunos.

Com relação ao tema gerador horta versus matriz curricular, 100% das entrevistadas disseram que tanto é possível como já se tornou realidade na escola, pois ajuda a criança a visualizar o que o professor precisa trabalhar. Citaram um exemplo prático, da montagem da pirâmide dos alimentos na temática alimentação saudável, onde possibilitou a escrita das palavras, tornando-se fácil exemplificar e materializar o conteúdo da matriz curricular para a criança de forma lúdica. Também possibilita a experimentação e descreveram uma das experiências que tiveram quando se fez a colheita dos tomates, onde os alunos provaram o fruto com sal, com açúcar e natural.

> A educação para uma cultura sustentável inclui o aprendizado contínuo, interdisciplinar, com parcerias em um ambiente multicultural e afirmativo. A educação ambiental de hoje deve construir sobre a curiosidade natural das crianças e sobre o entusiasmo pela exploração, com programas que descubram a natureza pela ciência, matemática, leitura, escrita, estudos sociais e arte, tecendo juntas com a investigação prática e encorajando a avaliação crítica dos problemas e das soluções (LEGAN, 2007).

Foi unânime a afirmação de que houve avanços no processo ensino-aprendizagem e relataram que as crianças reconhecem as letras do alfabeto através de associações com as coisas do cotidiano, por exemplo: M de milho, A de alface, etc. Houve também o relato de uma professora que sua meta era chegar a contar até 5(cinco), mas essa turminha já consegue contar até 10(dez) tranquilamente. Isso foi possível através do estímulo à curiosidade das crianças em saber quantos pintinhos tinham no galinheiro. Segundo a professora, eles chegam até dez e depois começam a se perder, porém houve superação da meta em 100%. Outra docente relatou a melhoria no vocabulário, leitura, escrita, na pesquisa em livros e no laboratório de informática.

> No circulo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em "reciprocidade de conciências"; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987).

Relataram ainda, que a comunidade é muito participativa, tanto que ajudaram na gincana ecológica para coleta de garrafas pet que moldaram os canteiros da horta e somente não são mais participativos devido ao fato de trabalharem, não sobrando muito tempo para uma maior dedicação. Mas possuem o conhecimento sobre a existência da horta e elogiam a iniciativa da escola (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 – acervo da pesquisadora).



Figura 1: Crianças em atividades na horta.



Figura 2: Horta formato mandala com aviário



Figura 3: Aviário



Figura 4: Aproveitamento das sobras no aviário



Figura 5: Canteiros da mandala



Figura 6: Composteira



Figura 7: Alunos em atividades na horta.

Considerações

O laboratório horta escolar vem com a proposta de oportunizar essa construção coletiva da cultura sustentável e interdisciplinar dentro do ambiente escolar envolvendo, inclusive, a comunidade no seu entorno.

> Logo, entendo que o cerne da educação ambiental crítica é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, aqui conscientizar só faz sentido se for no sentido posto por Paulo Freire de "conscientização": de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo. Dinâmica escolar que reconhece as especificidades de professores, pais, alunos e demais integrantes da comunidade escolar, mas que não pensa o acesso à informação e à cultura dissociada da contextualização da prática e da recriação da própria cultura (BRASIL, 2007).

Trabalhar com as diversidades, sejam étnicas, sociais, raciais, religiosas ou culturais é um desafio que a escola hoje, precisa enfrentar. Um desafio nosso, como cidadãos e educadores.

Nesse aspecto, a sobrevivência da sociedade dependerá da alfabetização cultural, social e ecológica. Sendo a terra nossa casa maior, é responsabilidade de cada indivíduo criar um mundo sustentável para as futuras gerações, não apenas respeitando os diferentes, mas sobretudo, valorizando as diferenças.

Referências

Barros Neta, Maria da Anunciação Pinheiro et alli. Artífice de um novo mundo: Educação integral em Mato Grosso. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2012, 84p.

Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. 1ª Edição. Brasília, 2009. 92p.

Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente / UNESCO. Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007. 248 p.

Ministério da Educação. Panorama da educação ambiental no ensino fundamenTal. Brasília, 2001. 149 p.

Ministério da Educação. A horta escolar dinamizando o currículo da escola – caderno 1. Brasília, 2009. 116p.

Sato, Michèle ET all. Educação Ambiental. Porto Alegre : Artmed, 2005. 228 p.

Ministério do Meio Ambiente. Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil. Brasília, 2008. 290 p.

Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, 2012. 80p.

Silva, Elizabeth F. de Sá Poubel. Tese de Doutorado - Trabalhando com os temas geradores de ensino: A experiência de uma escola pública de Mato Grosso – Brasil, 1997. 5p.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, 1987.

Neves, José Luis. Tese de Mestrado: Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. São Paulo, 1996. 5p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Político Pedagógico da EMEB Joana Dark da Silva. Cuiabá-MT, 2004. 86p.

LEGAN, Lúcia. A escolaSustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente. 2007, 184 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília, 1992 (nº 83). 18p.

A PERCEPÇÃO DE GÊNERO E AMBIENTE DAS ESTUDANTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATA CAVALO

Elizete Gonçalves dos Santo[1]

Regina Aparecida Silva[2]

Michèle Tomoko Sato[2]

Resumo

As comunidades quilombolas no Brasil são marcadas por lutas pelo direito ao território e resistências configurando-se como importante espaço de construção de identidades, expoente da cultura afro-brasileira e de enfrentamento as injustiças e racismos ambientais. Esta pesquisa busca compreender a percepção socioambiental na relação Gênero e Ambiente, tendo como sujeitos de pesquisa as jovens mulheres estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda localizada na Comunidade Negra Rural Quilombo de Mata Cavalo no município de Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso a partir da especificidade do grupo escolhido e das percepções das relações de gênero e ambiente. Foram realizadas onze entrevistas com as jovens estudantes, como também, foi realizada uma oficina temática com bonecas étnicas. As mulheres quilombolas da comunidade de Mata Cavalo, historicamente, se mostraram a frente da luta pela posse da terra, pelo direito de viver sua cultura e pela construção de uma identidade feminina quilombola, não fugindo a luta pelo seu território que está imbricadamente vinculado a sua identidade, ambiente e vida. Esperamos que essa pesquisa possa colaborar para ampliar a visibilidade e a luta das jovens mulheres quilombolas no protagonismo de suas lutas.

Palavras-chaves: Ambiente. Gênero. Jovens Quilombolas.

A entrada no labirinto

Os quilombos no Brasil permaneceram um bom tempo dentro da História Brasileira "oficial", apenas como lugar de negros e negras fugidos dos senhores de escravos e do sistema de escravidão colonial. E ainda hoje podemos encontrar em alguns livros e em falas, de que quilombo era lugar de resistência e local de escravos fugidos a combater o sistema escravista colonial. O que dá a impressão de que os quilombos não existem mais, ou ficaram só resquícios daqueles tempos de escravidão, (LEITE,2000).

As comunidades negras rurais que apresentam no seu contexto histórico, seja o território formado por abrigo aos escravos fugidos, ou comprados por ex-cativos negros de seus senhores/senhoras, apresentam uma dinamicidade que não os param no tempo e nem na história, como o governo e a sociedade branca ocidental os veem. As lutas por reconhecimento da terra, sua legitimação perante a justiça do seu espaço, e também da sua humanidade, pois a terra lhes dá sobrevivência, identidade, e a construção do seu passado. Para Leite (2000), o conceito de quilombo no Brasil, trata-se de uma construção sócio antropológica, que teoriza e formula política para um grupo invisibilizado.

E lutam por agregar no território uma identidade negra que faça a ligação com a África ancestral e o processo atual que passam pela posse da terra e acesso a direitos básicos.

---

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Bolsista CNPq.

2 Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso

O quilombo, espaço revelador da ancestralidade africana, de festas, de religião, cosmogonias[3] foram espaços de fuga e resistência à escravidão e para, além disso, territórios de práticas, reconstruções das culturas africanas que viria a agregar outros fatores no Brasil. E de certa forma ainda continua a ser espaço de resistências e lutas, já que muitos quilombos no Brasil, ainda não conseguiram sua titulação e reconhecimento da terra. E que ainda sofrem perseguições, injustiças, discriminações por motivos como, a sua desqualificação para ter posses sobres terras, marcadas pela violência, pela cor da pele, por calúnias que provoca racismo, pobreza e muitas injustiças.

A comunidade negra rural quilombola de Mata Cavalo, localizada no municipio de Nossa Senhora do Livramento em Mato Grosso, cujas terras foram adquiridas por doações ou compra pelos ex-cativos e seus descendentes no século XIX, próxima a rodovia estadual MT 060, luta por direitos a terra numa área total de 11.722 hectares da Sesmaria Boa Vida Mata Cavalo.

É dividida em seis associações distintas matriculadas em cartório: Mata Cavalo de Cima; Ponte da Estiva (Fazenda Ourinhos); Ventura Capim Verde; Mutuca; Aguassú e Mata Cavalo de Baixo. As seis associações formam o complexo Sesmaria Boa vida Quilombo de Mata Cavalo. Grande parte dos danos ecológicos existente na área da antiga terra de sesmaria foi causada pelos fazendeiros da localidade, (SATO, 2008).

Simione (2008) relata que por anos os quilombolas foram perseguidos, ameaçados, humilhados, presos e expulsos de suas casas e sítios por fazendeiros que chegavam na região, e tinham o interesse de expandir suas terras para agropecuária. A luta pela terra perpassa as vidas de homens e mulheres que desejam ter acesso a direitos básicos como Educação, Saúde, Emprego, Lazer e um território onde possam construir suas identidades e vivências.

As mulheres de Mata Cavalo tem papel considerável na luta pela terra. Em certas fases da luta contra os fazendeiros nos despejos, as mulheres tomaram a frente, e tinham uma liderança feminina bem forte, a professora/presidente Tereza Conceição. (MANFRINATE, 2011). Segundo nos relata Castilho (2011, p. 130), a mulher no quilombo de Mata Cavalo tem papel destacável, assume lideranças dos setores do Quilombo e ainda conduz a família. As mulheres negras segundo Carneiro (2003) estão à margem de terem direitos e cidadania reconhecidos, sofrem com o machismo que as inferioriza por serem mulheres e pelo racismo pela cor da pele. E as mulheres quilombolas além dessas discriminações, que sofrem se colocam a lutarem por sua terra, seu território, suas famílias pelos direitos negados a elas.

Compreender a dinâmica dos Quilombos perpassa um quadro histórico para chegarmos à contemporaneidade dos quilombos. Leite (2000, p.1) dialoga que "Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção". O quilombo de Mata Cavalo se insere como um quilombo contemporâneo que ainda luta por direitos a terra e acesso a direitos básicos como saúde, educação, emprego, etc.

A inserção das jovens mulheres quilombolas na luta pelos seus direitos básicos e pela terra, se faz imprescindível como oportunidade de formação cidadã, de identidade e valorização das jovens, das mulheres negras. As violências sofridas em detrimento com a sociedade provocam sofrimentos e perdas que podem chegar ao comprometimento da autoestima e crescimento pessoal e social. As esferas de submissão se expressam em relações de poder e desigualdades:

> O racismo, o sexismo, o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil, não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas, que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, como as mulheres os negros, os mais jovens e os mais pobres". (CASTRO, 2005, p.11)

3 Palavra utilizada para expressar as crenças, visões do mundo dos quilombolas.

A presente pesquisa que se insere na abordagem qualitativa, e tem por pretensão compreender as relações de gênero e ambiente pela escola quilombola. E para compreender as relações dessas jovens quilombolas com o ambiente, que diria configura-se como o território quilombola de pertencimento, conflitos socioambientais, a Educação Ambiental nos traz grandes contribuições para a compreensão/interpretação que perpassa as relações com ambiente, as relações de gênero na escola quilombola.

E há uma demanda de imersão no contexto social, cultural, histórico, racial e etário das alunas do Ensino Médio da Escola Quilombola. Contudo, sem deixar de focalizar as percepções sociambientais dessas jovens. A busca por compreender as percepções sobre as relações de gênero e ambiente a partir das jovens quilombolas que frequentam o período do Ensino Médio é o objetivo desta pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se como forma de continuidade as pesquisas já realizadas no Quilombo de Mata Cavalo pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA/UFMT). E trazer a discussão sobre o grupo etário e de gênero das jovens quilombolas que frequentam o ensino formal, suas percepções socioambientais, na busca de uma educação inclusiva, regionalizada e participativa.

O caminho metodológico

A metodologia é uma importante parte da pesquisa e precisamos traçar rumos para que tenhamos condições de realizar a pesquisa. A pesquisa qualitativa se faz presente na Educação, e traz instrumentos metodológicos pertinentes que muitos pesquisadores da área da Educação utilizam já há algum tempo. Tais como a observação participante, história de vida, etnografia, etc. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise.

Ao perceber que a Educação Ambiental (EA) para além de uma educação para o ambiente, pode ser um rumo para reflexões, pesquisas, transformação social (não sozinha) contraponto para a sociedade consumista capitalista, e para sair do dilema utilitarista que vê a EA como ferramenta de gestão de recursos naturais, do politicamente correto, da reciclagem do lixo, que trago a EA como trilha para o meu labirinto de pesquisa. E como diz Sato (2011) "Uma pesquisa é um labirinto que ao buscar conhecimentos, reconstrói a condição humana em querer mudar a vida, reinventando a paixão." E a EA pode proporcionar-me essa reinvenção da paixão dentro do labirinto da pesquisa, assim concordo que a pesquisa não é um caminho linear reto, mas um labirinto cheio de caminhos possíveis, caminhos fechados, idas e voltas. E a EA pode ser o meu fio de Ariadne.

Nas tramas da EA, o método que me guia para compreender e interpretar as percepções socioambientais que se apresentaram, foi o Estudo de Caso como possibilidade de uma descrição densa e exploratória. Este é utilizado nas pesquisas qualitativas e também nas educacionais, e apesar das divergências entre os pesquisadores que utilizam e veem como método de pesquisa, há os que condenam seu uso como método de uma pesquisa. O estudo de caso como apontam alguns autores (BOGDAN & BIKLIN, 1998; CHIZZOTTI, 2006; VENTURA, 2007, YIN, 2010), permite compreender em profundidade o fenômeno estudado. E trabalhar com a unidade, seja ela uma instituição, grupo, indivíduo, por exemplo, uma escola, uma comunidade, uma pessoa.

Yin (2010) ao trazer o estudo de caso como método para as Ciências Sociais, que pode possibilitar a profundidade dos fenômenos sociais, aponta para vantagens como o aprofundamento, levantamento e descrição do caso e não apenas na fase preliminar, como em todo o processo. E como desvantagem a limitação de um caso, que muitas vezes segundo ele, não pode ser generalizado.

Os procedimentos metodológicos que deram suporte a pesquisa como a observação participante, entrevista semiestruturada (permitiu trazer tópicos aos entrevistados, sem deixar fechada as possibilidades de respostas das entrevistadas), e a construção de uma Oficina temática com bonecas étnicas a abordar as relações de gênero, ambiente.

Jovens mulheres do Quilombo de Mata Cavalo

A escolha das sujeitas de pesquisa como as jovens mulheres da comunidade Quilombola, em processo de formação escolar, surgiu da primeira visita a nova Escola da comunidade. Já houve pesquisas no Quilombo com as mulheres, em especial uma grande líder da comunidade a professora Tereza Conceição Arruda já falecida, que tem seu nome dado à escola. Por ainda ser uma jovem pesquisadora, militante do Movimento Juventude e Meio Ambiente, e ter participado da Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA), e do grupo Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Mato Grosso (CJ-MT) em que estive por 7 anos e trabalhamos a maior parte do tempo com formação de jovens na temática Juventude e Ambiente, Formação Política acesso a políticas públicas com a juventude urbana e do campo, me surgiu a ideia e desejo de compreender este grupo. Pude observar que há poucas iniciativas e espaços em que as jovens quilombolas podem se manifestar e tornarem-se protagonistas e terem "audiência" (SATO, 2014) e serem ouvidas atentamente. A partir dessa observação veio à proposta de buscar compreender como as jovens mulheres quilombolas em processo de escolarização no período do Ensino Médio, se organizam, sonham e vivem na comunidade no território que lhes é de direito herdado de seus antepassados.

Escola Quilombola de Mata Cavalo – Escola Estadual Professora Tereza Conceição Arruda

A pesquisa se realizou na Escola Estadual Prof.ª Tereza Conceição Arruda localizada no Quilombo de Mata Cavalo no município de Nossa Senhora de Livramento em Mato Grosso as margens da rodovia MT 060. A Escola é nova tem apenas dois anos de atividade, inaugurada pelo governo do Estado em junho de 2012. A Escola foi uma conquista das lutas da comunidade quilombola pelo direito e acesso à educação. A antiga Escola Municipal chamada São Benedito tinha precárias instalações, a nova Escola construída com recurso Federal e Estadual apresenta infraestrutura e equipamentos para as aulas. Como sala de informática, laboratório de artesanato, salas de aulas climatizadas e refeitório.



Figura. 1 Foto: Elizete Santos. Escola do Quilombo de Mata Cavalo.

Roda de conversa sobre Gênero e Ambiente: Oficina com bonecas étnicas

A proposta de realizar uma oficina e a envolver as temáticas do estudo surgiu de uma demanda da própria Escola. Na primeira visita, a diretora apresenta a necessidade e interesse da escola em trabalhar com a Educação Ambiental[4]. E quando apresentava a minha proposta de Projeto de Pesquisa ao GPEA, surgiu à ideia de uma oficina com bonecas de várias etnias (branca, negra, japonesa, indígena etc.) em que envolvesse as relações de Gênero e Ambiente numa perspectiva da Educação Ambiental cidadã, política e emancipadora e as nuances das relações de gênero na Escola a refletir a comunidade quilombola.

A intenção de realizar uma Oficina na Escola com os estudantes do Ensino Médio com as bonecas é que para além do gênero e ambiente, possibilita também compreender a significação das relações étnico-raciais, mesmo que este trabalho não tenha como foco principal tal temática, ela está presente. Ancorada num vídeo que circulou largamente na lista da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA), que mostrava que nos Estados Unidos, as próprias crianças negras escolhiam bonecas brancas como mais apresentáveis, a presente metodologia vem experimentar se tal situação ocorre no quilombo de Mata Cavalo, permeada nas relações de gênero e ambiente.

Contudo, para além da mera testagem, o método visa ampliar os cenários, permitindo que as adolescentes (os) narrem histórias por meio das bonecas. Esperamos que tais histórias revelem o imaginário destas adolescentes em relação a 3 pontos primordiais da pesquisa: (a) Gênero; (b) Etnia; e (c) Ambiente. Estas três dimensões estão intrinsecamente ligadas ao arcabouço pedagógico da construção identitária, pela reconstrução da Educação Ambiental.

Discussões & resultados

Realizou-se entrevistas com as estudantes do Ensino Médio, ao todo foram onze entrevistas entre as quais nove jovens com a faixa etária entre 14 a 18 anos, e dois jovens que se apresentaram a querer serem entrevistados na mesma faixa etária. A participação na entrevista foi apresentada de forma aberta e arbitrária, e o foco era entrevistar apenas as jovens mulheres, mas como dois jovens se apresentaram para serem entrevistados, essa situação fugiu a proposta de apenas entrevistar as jovens, e ao ler as transcrições das entrevistas tanto das e dos jovens, vi o quanto pode ser interessante trazer as percepções desses jovens homens, em relação as relações de gênero e ambiente. A partir de um roteiro semiestruturado com perguntas que abordaram as questões de Gênero, Ambiente e as relações étnico-raciais, tivemos o acesso às percepções que as jovens mulheres quilombolas constroem de saberes sobre o ambiente, gênero e das relações étnico-raciais.

Ao abordar o estudo com as jovens quilombolas, descobriu-se haver poucos estudos a abordar esse grupo etário com a especificidade quilombola e de gênero e a questão ambiental. O grupo estudado tem pouca "audiência" e atenção em relação tanto aos estudos realizados com a população quilombola, quanto as Políticas Públicas pelo Estado e, em relação a acessos e oportunidades a direitos básicos a este grupo é restrito. O que torna o protagonismo e emancipação cidadã negada as Jovens Quilombolas.

Minhas idas a Escola Estadual Prof.ª Tereza Conceição Arruda na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo se iniciou em junho de 2013, ao acompanhar outras pesquisadoras do GPEA, a respeito de dialogar sobre o Projeto de Pesquisa "Identidades e emancipação das Mulheres do Campo: políticas, saberes e educação", da qual também faço parte, com as mulheres de Mata Cavalo, a comunidade rural quilombola foi elegida como espaço prioritário, por ter toda uma trajetória de lutas.

As idas a Escola aconteceram de Junho de 2013 a Abril de 2014. A tirar o período de greve dos professores que aconteceu de agosto a outubro de 2013 (70 dias de greve) e na Escola de Mata Cavalo, os professores também aderiram à greve. Só pude voltar em Novembro/2013, ao total foram

4 Ao conversar com a coordenadora pedagógica, sobre os trabalhos e projetos de Educação Ambiental na escola, tem-se por ideias o lixo (reciclagem e separação do lixo) e a horta escolar como práticas.

15 sessões. Com 3 sessões utilizadas para as entrevistas com as estudantes, outras para conhecer a escola, conversas com a coordenadora pedagógica, com a diretora, e com alguns professores. A Oficina com as bonecas étnicas foi realizada em um dia (manhã e tarde). Pela proximidade do Quilombo com Cuiabá houve a tranquilidade de poder ir e voltar no mesmo dia.

O estudo encontra-se em fase avançada com as coletas de dados já realizadas, idas a campo praticamente já encerrado e em fase de análise dos dados e teorias que deem suporte para a compreensão e interpretação.

Considerações pelo caminho

A compreensão das relações de Gênero com o Ambiente se faz importante e muito presente, e pela peculiaridade de demonstrar como as jovens mulheres quilombolas se relacionam com o Ambiente através de seus saberes, percepções, sonhos, mitos e práticas. E como forma de dar algo de visibilidade a este grupo que sofre com discriminações, como sexismo, racismo e a luta e resistência pelo direito à territorialidade. E tem muito a dizer, ensinar e aprender.

E a Educação Ambiental como campo epistemológico e promotora de cidadania, pode trazer os olhares e saberes de comunidades tradicionais, como os quilombolas e das mulheres que como no caso de Mata Cavalo tomam a frente à luta pela posse da terra, e a Educação da comunidade. Vale ir à Escola de Mata Cavalo, observar e perceber de como as mulheres quilombolas estão a par e a frente dos processos educativos, são maioria como professoras e estudantes.

Esperamos que essa pesquisa possa colaborar para ampliar a visibilidade da luta das jovens mulheres quilombolas e possa contribuir com proposições de educação mais inclusiva, significativa e regionalizada.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do Estudo de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637-651.

BARCELOS, Silvânio Paulo de. O Quilombo Mata Cavalo: territorialidade negra no mundo globalizado. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, maio 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Revista Estudos Avançados** 17 (49), 2003.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo:** Educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e meio ambiente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. In: **Cadernos de debates Nova Cartografia Social**: Territórios quilombolas e conflitos /Alfredo Wagner Berno de Almeida (Org.)... [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

MANFRINATE, Rosana. **HISTÓRIAS FEMININAS:** Resistência e Educação no Quilombo de Mata Cavalo. 2011. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SATO, Michèle et al. **Comunidade Quilombola de Mata Cavalo:** Mato Grosso, Brasil. Caderno Pedagógico. Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2010.

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. In: Francisco José Pegado Abílio. (Org.). **Educação ambiental para o semiárido**. 1ed. João Pessoa: EDUFPB, 2011b, v. 1, p. 539-569.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres Negras do Brasil**. Ed. condensada. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013. 160 p. lL. Publicado em parceria com a Redeh e a Ed. Senac São Paulo.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. **Mapa Social**: mapeando os grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil. Cuiabá: UFMT-GPEA & GTMS, 2011. Série Mapeamento Social do Estado de Mato Grosso. Nº 2. 62 p.

SIMIONE, Roberta Moraes. **Território de Mata Cavalo:** identidades em Movimento na Educação Ambiental. 2008. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. 2007; 20(5): 383-386 setembro/outubro.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. – 4 ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010, 248p.

ZANETTI, Julia; SACRAMENTO, Mônica. Jovens Negras: ressignificando pertencimentos, construindo práticas. In: WERNECK, Jurema (Org.). **Mulheres Negras:** um olhar sobre as lutas sociais e as politicas publicas no Brasil. Rio de Janeiro. Criola.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, CAMPUS COLORADO DO OESTE- IFRO

Carla Bianca Santana de Souza- IFRO- Colorado do Oeste
carlabiancasantana@gmail.com

Natalia Campanha Massaroli- IFRO- Colorado do Oeste
Natalia_campanha@hotmail.com

Ana Lucy Silva- IFRO- Colorado do Oeste
analucyamoreterno@hotmail.com

Resumo

a agricultura é um campo que vem crescendo cada vez mais e por isso é necessário que os profissionais não sejam formados apenas para produzir, mas também para preservar. Visto que são muitas as tragédias que estão ocorrendo, há a necessidade de mudar esse quadro alarmante em que o planeta se encontra. Sabemos que os Institutos Federais são referência na formação profissional do cidadão e que é seu dever colocar no mercado um profissional apto, qualificado e preocupado com o planeta em que vive, surge então o problema que acarretou a pesquisa: qual a visão dos alunos sobre educação ambiental, a partir do método que a escola trabalha? A pesquisa buscou observar a variação dos pensamentos de acordo com a série. Os questionários foram aplicados no IFRO – Colorado e possuíam a intenção de averiguar a abrangência da interação do conteúdo presente na grade curricular com o conteúdo relacionado à Educação Ambiental. A pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio e pode-se observar que ainda há um grande espaço a ser preenchido, pois poucas matérias interagem seu conteúdo com a dinâmica ambiental, sendo necessário proporcionar mais interação das questões ambientais com o currículo da instituição.

Palavras chave: Educação Ambiental. Formação Profissional. Percepção.

Introdução

O ser humano sempre esteve presente e fez parte do meio ambiente, e sua sobrevivência se deve aos recursos que o meio lhe oferece, no entanto o homem não o preserva. Muitas são as razões que influenciam a destruição, mas o fator econômico é o que possui maior gravidade. A humanidade está agindo de forma cada vez mais predatória e o planeta emite sinais visíveis do cenário de desastre.

Visto que tantas tragédias e calamidades estão ocorrendo, há a necessidade de melhorar esse quadro alarmante. Tendo em vista que as escolas além de colocar no mercado um profissional apto e qualificado, também deve orientá-los a serem éticos e preocupados com o planeta em que vivem.

Selecionamos uma instituição de educação profissional, que forma Técnicos em Agropecuária, na modalidade integrada ao ensino médio, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, com intuito de discutir e apontar qual a visão dos alunos sobre educação ambiental, a partir do método que a escola trabalha. Nossa preocupação foi verificar se os alunos estão percebendo o trabalho da escola em relação ao tema, e até mesmo averiguar o que se fica internalizado no discurso dos alunos a partir das temáticas que eles dizem que são trabalhadas em sala de aula. Além disso, buscou-se observar a variação dos pensamentos de acordo com a serie, já que o público selecionado consistia em 15 alunos, sendo 5 de cada série (1º, 2º, 3º).

Desenvolvimento

Segundo Durkheim "a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social" (DURKHEIM, 1955, p. 7-8)

Quanto à Educação Ambiental, Aquino nos mostra que segundo resoluções da UNESCO e do PNUMA (1977), "ela é conceituada como uma ferramenta que deve ser dirigida aos mais diversos grupos [...] com relação aos problemas ambientais através de modificações nas atitudes, de novos conhecimentos e novos critérios".(AQUINO, 2012, p. 26).

Dessa maneira a educação vem para possibilitar o entendimento de um mundo complexo como o qual nós vivemos. É isso que se espera da educação que ela ajude a ser capaz de absorver o necessário para podermos agir de acordo com os problemas ocorridos. É a escola e o âmbito familiar que tem papeis mais importantes, pois é onde ocorre a aprendizagem da humanização do ser humano, onde cada um conhece sua essência e assim passa a respeitar o outro conforme os ensinamentos aprendidos. (MOREIRA, 2010)

Quando a educação ambiental é implantada em uma instituição de ensino, o que se espera é que ocorram algumas transformações e mudanças na forma de pensar do educando e principalmente, que ocorra transformações nas atitudes das comunidades, para isso é necessário uma conscientização, principalmente que ocorram ações para que essas mudanças possam acontecer. (MOREIRA, 2010).

Quando falamos sobre educação sabemos que há muitas mudanças a serem feitas, muitos paradigmas a serem quebrados, com a educação ambiental não é diferente, pois essa nova maneira de educar possui o intuito de definir um novo humano e sua relação com tudo que o cerca. As questões ambientais não são problemas que ocorrem apenas hoje em dia, são dificuldades a serem enfrentadas que perduram desde a ditadura militar. O maior problema é que atualmente as conseqüências já são vistas com maior intensidade, porem muitas pessoas não dão valor a essas ocorrências e assim continuam com suas atitudes erradas como sempre fizeram. (MOREIRA, 2010).

É assim que a comunidade se enquadra, porem espera a promoção da cidadania, onde ocorrera o envolvimento da sociedade com o ambiente. O envolvimento da sociedade com o ambiente natural promove o exercício da autonomia e se estabelece as identidades, o que dá aos jovens responsabilidades e compromissos, principalmente, sabendo que o desenvolvimento ocorre com maior intensidade quando há interação social. (MOREIRA, 2010).

A educação ambiental ocorre quando pessoas inconformadas provocam mudanças, pois os conformados preferem persistir no erro a procurar algo novo. Dessa maneira esse novo aspecto de educação é formado por um conjunto de idéias contrarias ao que ocorre no atual sistema social, pois o novo procura unir valores éticos, justiça e democracia para a mudança da qualidade de vida de todos, dando espaço a novas idéias e fazendo com que ocorra a interação saudável entre homem e ambiente. (MOREIRA, 2012)

A formação técnica também tem seu papel importante na formação ambiental dos profissionais agrícolas que está colocando no mercado. Formar uma consciência ambiental ética, contudo, mostra-se como única alternativa para viabilizar a vida num planeta sujeito a tantas degradações. O técnico agrícola deve ter uma visão global do mundo, para que possa agir de maneira a estabelecer uma articulação de conhecimentos na resolução de problemas, contribuindo para a convivência harmoniosa do homem com a natureza. (AQUINO, 2012)

Materiais e Métodos

A pesquisa foi realizada com 15 alunos do ensino médio integrado ao Técnico em Agropecuária, sendo 5 de cada serie (1º, 2º e 3º), no mês de maio de 2014, a aplicação das questões foi cumprida de maneira aleatória, onde foi levado em consideração para a escolha a série na qual estão cursando. O horário pré-estabelecido foi um momento em que os alunos não estivessem em atividade escolar.

O questionário aplicado era composto por 9 perguntas, sendo 7 objetivas e 2 discursiva, essas foram respondidas de forma individual, de maneira que um aluno não interferisse na resposta do outro. A escola na qual foi utilizada para entregar as questões aos alunos foi o IFRO – Campus Colorado do Oeste, localizada no Município de Colorado do Oeste - RO.

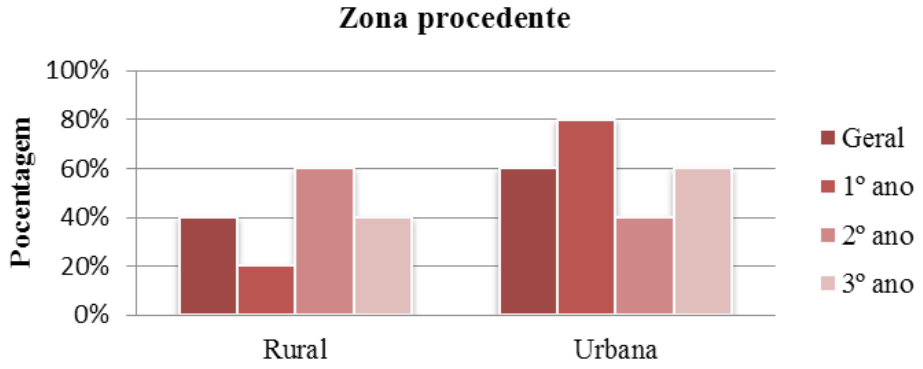
O Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do oeste (IFRO), teve inicio de suas atividades como Escola Agrotécnica Federal de Colorado do oeste-RO (EAF-CO), "fundada através da Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993"(MOREIRA, 2010, p.18). As atividades didáticas pedagógicas tiveram inicio no ano de 1995, oferecendo 120 vagas no curso de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio (AQUINO, 2012).

O Ministério da Educação autorizou no ano de 2005 a implantação experimental de dois cursos superiores de tecnologia em gestão ambiental e laticínios. (OLIVEIRA, 2009 citado por AQUINO 2012).

Em 29 de dezembro de 2008 o ministério da educação reorganizou a rede federal de educação profissional, cientifica e tecnológica, que era composta por Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, estes foram transformados em 30 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que estão distribuídos em todo território nacional (AQUINO, 2012).

Inicialmente foi requerido que os alunos informassem a série, idade e sexo. No quesito idade houve uma variação considerável entre 14 e 20 anos. É notável que a maior parte dos entrevistados (66,66%) é do sexo masculino, enquanto as mulheres só representam 33,33%. Apenas com os alunos da primeira serie é que as mulheres representam um numero maior (60%) em relação aos homens (40%).

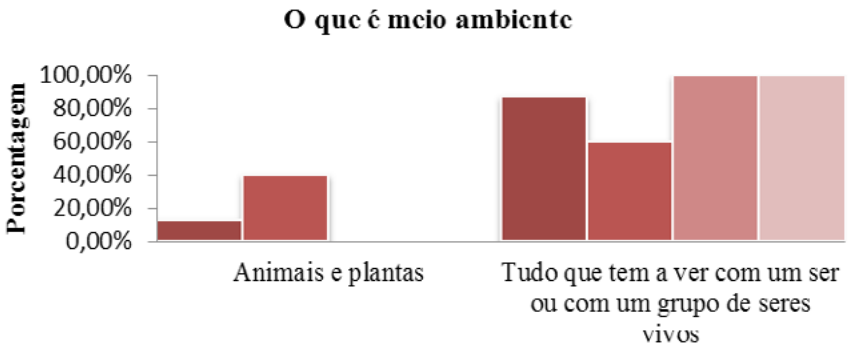
Quando foi feito a pergunta sobre quem é oriundo da zona rural, fica claro na figura abaixo que em geral a maior parte dos alunos são oriundos da zona urbana, e que apenas uma minoria deles são oriundos da zona rural.



Após terminar a identificação dos indivíduos, iniciou-se o questionamento de acordo com o objetivo da pesquisa, qual seja, examinar o que os estudantes entendiam por meio ambiente foi possível observar que uma minoria dos pesquisados disseram que meio ambiente tratava-se apenas de animais e plantas enquanto a maior parte afirmou ser tudo que tem a ver com um ser ou um grupo de seres vivos.

Segundo a Legislação Brasileira sobre Meio Ambiente, Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981 (Art.3º, I) meio ambiente é "o conjunto de condições, leis, influencias e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas" (2010, pg.84).

Dessa forma quando ocorreu a afirmação por parte dos alunos de que meio ambiente é tudo o que tem a ver com um ser ou com um grupos de seres é notável que eles fizeram uma relação não só com a fauna e a flora, mas sim com todos os fatores bióticos e abióticos existente em determinado meio.

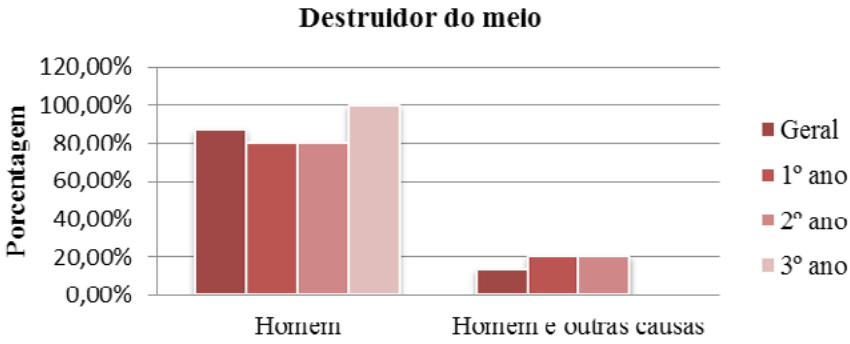


No que diz respeito à educação ambiental, de acordo com os dados obtidos a forma de pensar dos alunos varia um pouco. Ao perguntar a eles o que entendiam por esse tema as respostas dadas foram parecidas, eles afirmaram ser o estudo sobre a natureza, estudo sobre tudo que nos cerca e temos interação, proporcionando uma melhor conscientização sobre o meio em que vivemos e que a educação ambiental, além de expor problemas trazidos pelo homem a natureza, também mostra como evitá-los, ou como transformá-los em formas de ajudar/contribuir para a sua preservação,

A Educação Ambiental (EA) é uma nova vertente em que muitos autores abordam uma nova percepção. Vieira (2004), diz que o conceito de Educação Ambiental, este inteiramente ligado à evolução da ideia de meio ambiente, mas que é difícil ter um conceito fixo sobre Educação Ambiental, já que, é um tema interdisciplinar e sua conceituação é decorrente de correntes filosóficas, ambientalistas e pedagógicas. Então a EA é definida "de acordo com a formação e experiência de cada profissional que com ela trabalhe, ou do momento em que é utilizada" (VIEIRA, p.47, 2004).

Dando continuidade às questões, ao perguntar aos entrevistados qual o fator que causa mais destruição ao meio ambiente, 86,66% dos alunos totais afirmaram ser o homem e apenas 13,33% disseram ser o homem e outras causas.

Ramires (2009), aponta o homem como um dos principais predadores do próprio meio em que vive onde afirma que geralmente apenas nos lembramos das espécies invasoras quando elas causam danos econômicos e como os homens estão causando um grande processo de extinção em massa de espécies no planeta, a espécie humana, além de reduzir de forma agressiva a área de vida de muitos organismos, de fragmentar seus habitats originais, de poluir o ambiente das mais variadas formas, entre outras tantas interferências bruscas, também dispersa de forma indevida muitos organismos para além de suas áreas originais de ocorrência. Fora de sua área original, essas espécies podem competir com espécies nativas do local onde foram introduzidas, algumas vezes com conseqüências desastrosas para o ecossistema onde elas foram introduzidas.



Quando questionados sobre quais disciplinas ou situações houve prática ou orientações sobre preservação ambiental, foi possível perceber que todos os alunos citaram praticamente as mesmas

disciplinas. Durante todo o curso os alunos têm uma grande quantidade de disciplinas, e estas variam de acordo com a série em que o individuo se encontra. E sabemos que a EA é um assunto transdiciplinar que deve ser abordado em todas as disciplinas.

No caso especifico os alunos relataram que esse tema foi trabalhado da seguinte maneira:

Disciplina e eventos	**Quantidade de alunos**	**Série**
Produção Vegetal 1	4 alunos	1º (2 alunos) e 2º (2 alunos)
Produção Animal 1	1 aluno	1º
Filosofia	1 aluno	1º
Geografia	4 alunos	1º (2 alunos) e 2º (2 alunos)
Química	2 alunos	1º (2 alunos)
OPPP[1]	3 alunos	1º (2 alunos) e 2º (1 aluno)
Sociologia	3 alunos	1º (1 aluno) e 2º (2 alunos)
Legislação	1 aluno	1º
Solos	2 alunos	2º (2 alunos)
Espanhol	2 alunos	3º (2 alunos)
Semana Ambiental	1 aluno	3º
Palestras educativas	1 aluno	3º
Palestra sobre lixo	1 aluno	3º
Aulas sobre APPs[2]	1 aluno	3º

Como perspectiva educativa, a educação ambiental deve estar presente, permeando todas as relações e atividades escolares, desenvolvendo-se de maneira interdisciplinar, para refletir questões atuais e pensar qual mundo queremos, e, então, por em prática um pensamento ecologista mundial. A Educação Ambiental não deve se destinar como uma nova disciplina do currículo escolar, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento. (MEDEIROS, 2014)

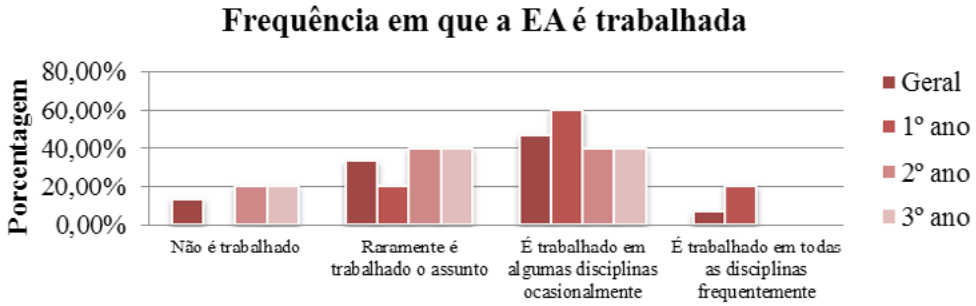
A lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, no Art. 10 nos informa o seguinte pressuposto:

> Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.
> § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.
> § 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.
> § 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas. (BRASIL, 1999).

1 Orientação para Prática e Pesquisa Profissional

2 Área de Preservação Permanente

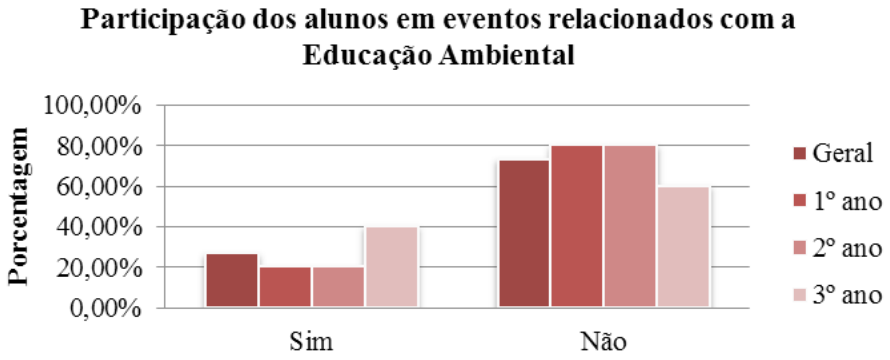
Podemos observar de forma geral, que a educação ambiental é na maioria das vezes raramente trabalhada ou então ocasionalmente trabalhada em sala de aula.



Quando se fala em participação em eventos relacionados ao meio ambiente, em geral mais de 70% dos alunos disseram nunca ter participado de projetos ou eventos no qual tiveram contato com a educação ambiental. No entanto isto pode ser reflexo do desinteresse dos alunos, pois pelo menos uma vez por ano há eventos no qual são tratados assuntos relacionados a este tema. Como, por exemplo, a Semana Ambiental.

O objetivo principal da Semana Ambiental é oferecer educação ambiental à comunidade estudantil do Instituto, bem como à toda comunidade através de um intercambio com a comunidade coloradense e de cidades circunvizinhas, proporcionando conhecimento que leve a população a reflexões e a alerta em relação às questões ambiental presentes no cotidiano. O IFRO cumpre assim seu papel de fomentador de mudanças e de crescimento da sociedade através do conhecimento, da pesquisa e da extensão, envolvendo toda a comunidade em ações que promovem a construção de mudança de atitude e de comportamento em prol do equilíbrio ecológico e do desenvolvimento sustentável. (IFRO, 2014).

Podemos notar que os alunos não têm por costume frequentar os eventos.



Segundo a lei 9.795 de 1999, as aulas devem ser integradas com o assunto de Educação Ambiental, e isso podemos ver com clareza na maneira de ensinar dos professores, pois como mostra a figura abaixo, em geral 73,33% dos alunos afirmam compreender que a Educação Ambiental esta inserida ao conteúdo normal enquanto 20% não conseguem entender a inserção da temática ambiental e outros 6,66% conseguem entender o conteúdo aliado à Educação Ambiental apenas às vezes.

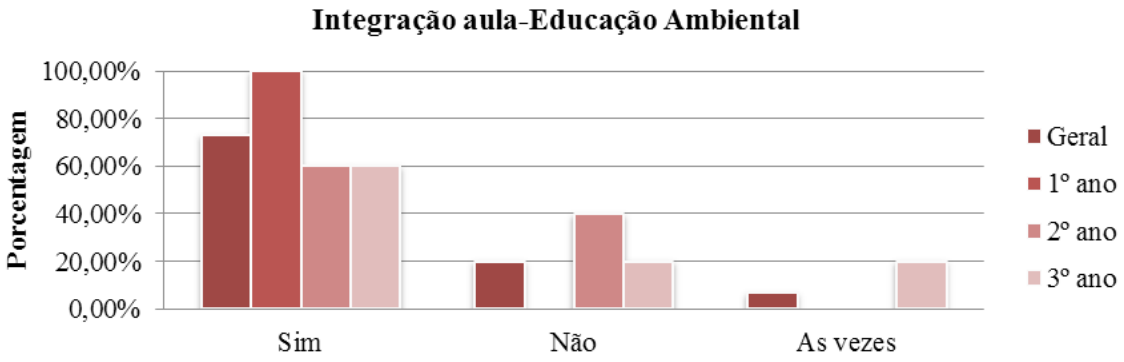
Em Roosevelt (2006):

> Na avaliação do perfil da cidadania ambiental de estudantes do Ensino Médio Técnico, dentre os dados têm-se que: - a metade deles admite que os assuntos relacionados ao meio ambiente não vêm sendo tratados com freqüência nas escolas e o mesmo comportamento se dá no âmbito das famílias; não acreditam que a ação de um cidadão

> sozinho pode alterar a continuidade de uma ação danosa ao meio ambiente; boa parte desses jovens admite não causar nenhum tipo de agressão ao meio ambiente; as indústrias são vistas como agentes que não investem em meio ambiente e não atendem à legislação ambiental bem como em situação mais agravada, o próprio governo. Assim os jovens têm exigido a criação de novas leis na área ambiental e se recusam a aceitar mais poluição por um aumento na oferta de empregos. (Roosevelt, 2006, p.27-28)

Esses resultados apesar de possuírem um alto valor apontam que em alguns pontos as intervenções pedagógicas precisam ser melhoradas, e também alcançar um patamar onde dê maior ênfase aos aspectos sociais da educação ambiental, "pois se acredita que ela vai muito além do básico. Ela implica em mudança de comportamento não somente em relação à natureza, mas também ao ser humano." (VASCONCELLOS, 2007, p.10).

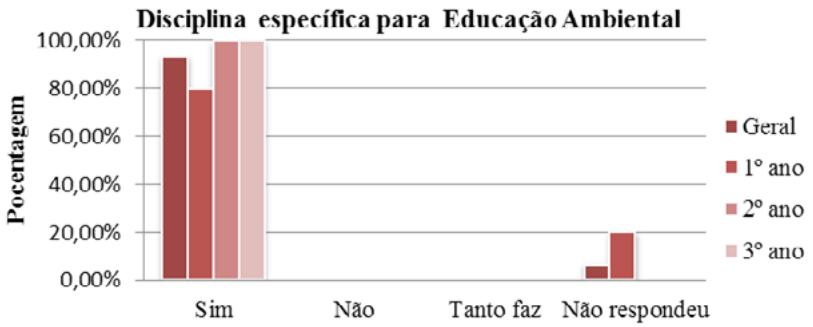
Com isso o gráfico abaixo demonstra a clareza durante as aulas técnicas a importância de ser um profissional preocupado e comprometido com o meio ambiente.



Acreditamos que uma disciplina específica poderia ser uma boa solução para as necessidades de entendimento de algumas áreas da Educação Ambiental, isso se demonstra na figura abaixo onde 93,33% dos alunos possuem preferência para uma matéria especifica, na qual poderiam tirar suas duvidas a respeito de muitos problemas enfrentados atualmente, suas causas e possíveis soluções, pois até o momento são poucos os professores que podem passar uma ampla orientação sobre meio ambiente e suas vertentes.

Lembrando que grande parte de nossa clientela para o nível superior vem dos quadros do ensino médio da própria Instituição, torna-se indispensável manutenção de matéria voltada especificamente para o ensino de questões conexas ao ambiente na grade curricular dos cursos superiores, objetivando dar ciência aos alunos acerca de seu caráter transversal. Isso realmente precisa se efetivar, pois é importante que os futuros professores do ensino básico se gabaritem para ensinar Educação Ambiental, construindo os alicerces do conhecimento de seus alunos para uma compreensão acertada do que é o meio ambiente. (PEREIRA, 2014)

Com isso faz-se a pergunta: os professores conseguem tirar as duvidas dos alunos em relação à Educação Ambiental? Provavelmente não, com isso este assunto fica vago e não há um completo entendimento sobre ele. Por esse motivo muitos alunos preferem uma disciplina especifica, pois então poderão tirar suas dúvidas e então começar agir de maneira correta.



Ao terminar de aplicar o questionário, era perguntado aos alunos se eles sabiam práticas básicas de preservação do meio relacionadas ao curso que estão fazendo, e a grande maioria afirmou não saber nem uma prática.

Considerações

Diante do exposto, percebe-se que existem diferenças entre as concepções de meio ambiente reveladas pelos discentes das diferenças séries, principalmente no que tange à concepção dos alunos de segunda e terceira serie que é mais abrangente. Vimos na revisão de literatura que os enfoques relacionados ao meio ambiente ainda são pouco observados em instituições de ensino que não oferecem cursos relacionados à temática ambiental. A pesquisa parece apontar que o ensino praticado nesse Campus ainda não consegue interligar produtividade e meio ambiente tendo em vista o que os alunos nos apresentaram em suas respostas.

Contudo, ao analisar as respostas dos alunos e a afirmação de que não sabem práticas básicas, fica presumível imaginar que em algum lugar está havendo falha, pois os alunos não sabem práticas básicas de preservação do meio e alguns dizem nunca terem participado de eventos sobre educação ambiental, no entanto a Instituição proporciona todos os anos a promoção de um evento chamado Semana Ambiental para discutir assuntos sobre essa questão.

Entendemos que mudar concepções que alunos apresentam de sua vivência com relação ao meio ambiente é um desafio grande que requer um trabalho sistemático, com o envolvimento de todas as disciplinas, da escola num todo e também das pessoas em seus círculos sociais, ou seja, deve ser um trabalho capaz de gerar mudança de comportamento entre as pessoas envolvidas, tornando-as responsáveis pelo meio.

Referências

AQUINO, N. Rafael. **Aspectos Psicossociais da Educação Ambiental no Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Colorado do Oeste – RO**. 2012. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

ARAIA, Eduardo. **Homem o exterminador do presente: A presença do homem tem considerável impacto ambiental no ecossistema onde ele se instala**. 2010. Disponível em: <http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/meio-ambiente/homem-o-exterminador-do-presente>. Acesso em 13 jun. 2014.

DIAS, G.F. **Iniciação à temática ambiental**. São Paulo: Gaia, 2002.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva. et al. **Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas.** 2014. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=%20revista_artigos_leitura&artigo_id=10267&revista_caderno=5> Acesso em: 13 jun. 2014.

MOREIRA, Neiva**. O Êxodo Rural em Colorado do Oeste e as Implicações da educação ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste – IFRO.** 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

PLATAFORMA IFRO. 2014. Disponível em http://www.ifro.edu.br/site/?p=998 acesso em 13/06/2014

Presidência da República: Casa Civil**. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014

RAMIRES, Eduardo Novaes. **O homem é o principal destruidor da biodiversidade**. 2009. Disponível em: <http://www.anda.jor.br/06/06/2009/o-homem-e-o-principal-destruidor-da-biodiversidade>. Acesso em: 13 jun 2014

ROOSELVEL, Fernandes da S; VIEGAS, Regina; GUANANDY, Jéssica V. **Avaliação do Perfil de Cidadania Ambiental de Estudantes do Ensino Médio-Técnico do CEFET-RJ.** Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. Vol.17, jul/ago/2006. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/>. Acesso em: 11 jun 2014

VASCONCELLOS, Erlete Sathler de. Santos, WILDSON Luiz Pereira dos. **Educação ambiental em aulas de química: refletindo sobre a prática a partir de concepções de alunos sobre meio ambiente e educação ambiental.** pg. 10. 2007. Disponível em: < http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p1098.pdf>. acesso em: 14 jun de 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: LONGE DE SER UMA REALIDADE

Zaqueu Henrique de Souza[1]

Maria Socorro Duarte da Silva Couto[2]

Resumo

No presente trabalho é apresentado resultados de uma pesquisa com alunos do ensino superior dos cursos de Administração e Engenharia Ambiental da Universidade de Rio Verde – Campus Caiapônia, cujo objetivo foi verificar a percepção dos alunos com relação ao meio ambiente com base na definição de Malafaia e Rodrigues (2009). A partir da aplicação do questionário e da analise observou-se que mais da metade dos alunos tem uma percepção utilitarista. Isso aponta para uma que a educação ambiental está longe de ser uma realidade no processo educacional mesmo diante da existência da lei nº 9.975 de 1999 que institui a educação ambiental. Apontando para a necessidade de fazer uma reflexão a cerca das pratica da educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Palavras chaves: Educação Ambiental; Educação; Percepção Ambiental.

Introdução

A educação ambiental surge em um contexto de crise socioambiental na qual a sociedade contemporânea está inserida em função do modelo de produção e consumo equivocado, gerando impactos socioambientais proporções globais. A educação é reconhecida como parte importante para uma mudança de concepção de meio ambiente e de natureza, por parte da sociedade para Leff (2011), Carvalho (2005), Gonçalves (2005), Loureiro (2006).

Gonçalves (2005) aponta que precisa haver uma mudança na forma, de sentir, de pensar e agir de nossa sociedade, portanto de produzir e de viver, colocando a condição contemporânea à necessidade de repensar a forma de se organizar da sociedade e também os seus padrões de consumo. Como já apontou Furtado (1974) para a possibilidade de um colapso social, ambiental e econômico caso a sociedade não mude.

Dessa forma, o processo de mudança de uma sociedade passa necessariamente pela educação e afirma Libaneo (1994 p. 17) "através da ação educativa o meio social exerce influencias sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem recriam estas influencias, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social".

A construção de um processo de transformação na sociedade pela educação passa pela mudança de leitura de mundo que se produz e reproduz da realidade, nas mais diferentes escalas (do global ao local), Freire (1994) considera que a leitura de mundo precede a leitura da escrita e Carvalho (2011) a nossa visão de mundo é como lentes que são concedidas a nós para construirmos uma leitura de mundo é que muitas vezes precisamos trocar as lentes para vermos a realidade com outros olhares, fazendo assim outras leituras de mundo.

Para adentramos nessa questão precisa-se entender o papel da educação que para Brandão (1981) ninguém escapa da educação, apontado em uma direção de que o processo educacional não está

1 Estudante do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás – IFG Campus Jataí. Bolsista da FAPEG. - zaqhen@gmail.com

2 Professora Dra, Orientadora no Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás – IFG Campus Jataí. - socorrosdc@gmail.com

apenas dentro da sala de aula, mas que a educação está além dos muros das escolas e que conceitua que Brandão (1981 p. 61) "a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas".

> ... se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, politica e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes das formas de convivência humana. (LIBÂNEO, 1994 p. 17)

Nesse caso, se inscreve um cenário para o surgimento da nomenclatura educação ambiental, porém não deixa de ser educação. A educação ambiental só deve existir na condição de ser uma ferramenta a mais do processo educacional na construção e emancipação do sujeito é certamente a educação ambiental surge em um contexto de lacuna deixada pelo processo educacional e pela conjuntura socioambiental emergente.

No entanto não se pode perder de vista que educação ambiental é educação e que só tem sentido se estiver ligada à realidade do sujeito, não podendo ser esta alheia a sua vida social. Sendo assim, a educação ambiental não é algo para que os outros a façam, ela deve possibilitar que a sociedade esteja engajada no processo de conscientização, de valorização e de ressignificação do meio ambiente, bem como da vida humana, da biodiversidade por uma sociedade mais igualitária e democrática.

Por acreditar que a educação e que educação ambiental hoje representa para além da natureza. Esse artigo é parte de um estudo com alunos do ensino superior de cursos de administração e engenharia ambiental, para entender a percepção ambiental dos alunos que ingressam no ensino superior nos cursos já mencionado.

A partir dos resultados obtidos percebe-se que há uma lacuna socioambiental diante do pouco avançou na realidade da educação ambiental, que apesar da existência de uma legislação, que institui a educação ambiental a mais de 15 anos, ainda está se reproduzindo conceitos de que a sociedade humana tem a natureza como propriedade utilitária, a partir da classificação percepção ambiental proposta por Malafaia e Rodrigues (1999).

Corroborando para a formação de sociedade acrítica, submersa aos caprichos do sistema econômico hegemônico, o processo educacional construído nessas bases contribui para a passagem de cidadão para consumidores, de modo que não mais sujeitos, mas agora usuários do sistema, contribuindo assim com a destruição do próprio ambiente de vida da espécie humana.

A crise ambiental um contexto para educação ambiental

Os problemas ambientais tendem a se alargar gerando não só um distanciamento ambiental, mas também social, pois as camadas mais pobres das sociedades obedecendo a uma lei de mercado de oferta e demanda, tende a não ter condições financeiras para ter acesso a certos bens, em função da elevação de custo que o mesmo possa ter esse fenômeno pode ser o colapso econômico que Furtado (1974) que o autor apresentar em seu livro "O mito do desenvolvimento Econômico" o mesmo é apresentado Couto e Teixeira (2010) que no mercado econômico, a oferta de bens ambientais está ficando cada vez mais escassa e com o aumento de sua demanda, consequentemente tem provocado um aumento significativo nos preços desses bens, passando a ser bastante atraentes e lucrativos.

Assim, a sociedade não mais pode estruturar a ordem ambiental pensando apenas na preservação e conservação que para Binsztok (2007),

> é de origem relativamente recente a ordem ambiental, em seus tão diversificados aspectos como é hoje discutida e posicionada, abrangendo não só elementos vinculados à conservação e proteção dos recursos naturais, mas principalmente a crítica a sociedade industrial, cujo modelo dominante é considerado também socialmente injusto. (p. 315)

Nesse contexto surge a necessidade outro modelo que fosse contrário a hegemonia econômica e colocasse em condição de equidade as dimensões sócias e ambientais com a dimensão econômica, nasce como contracultura e vai se espalhando pelo mundo inicialmente com outra nomenclatura, como ecodesenvolvimento o que hoje é chamado de desenvolvimento sustentável. No qual esta pautado segundo Sachs (2004) nos cincos pilares que devem estar o desenvolvimento sustentável são, social, econômico, ambiental, territorial e político, que de acordo com Leff (2012)

> O conceito de ambiente implica, pois, além de um equilíbrio entre crescimento econômico e conservação da natureza, a possibilidade de mobilizar o potencial ecotecnológico, a criatividade cultural e a participação social para construir formas diversas de um desenvolvimento sustentável, igualitário, descentralizado e altogestionário, capaz de satisfazer as necessidades básicas das populações, respeitando sua diversidade cultural e melhorando sua qualidade de vida (p. 86).

Já Gonçalves (2005) afirma que é preciso uma mudança de comportamento da sociedade para que se possa implementar o processo de sustentabilidade, e completa dizendo que

> a economia enquanto ciência está mais interessada no alto valor enquanto expressão monetária (na verdade, preço) do que na materialidade dos processos implicados. Superar essa visão é um dos principais desafios para enfrentar a questão ambiental (Gonçalves (2006 p. 27).

Para Couto e Teixeira, (2010 p. 223) esses problemas são globalmente interligados e interdependentes, e estão profundamente relacionados ao comportamento humano.

Nessa conjuntura emerge a bandeira da educação ambiental, que surge no sentido claro de tentar cobrir uma lacuna deixada pela Educação, pois já compreende a educação ambiental como educação socioambiental, que não deve ser outra coisa se não uma educação para a emancipação do sujeito.

> A Educação Ambiental Emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação dos espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalista, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (Layrargues 2006 p.15)

Loureiro (2006) aponta que analisando rigorosamente poderia até tirar a palavra ambiental da expressão educação ambiental, pois toda educação ocorre em um ambiente, mas ressalta que deve se marcar o posicionamento de uma educação contraria aos padrões dominantes que promove distorções conceituais aos termos meio ambiente e natureza.

Concepção de educação

A educação é um processo mais importante para o desenvolvimento de uma sociedade, para Jaeger (2013 p. 3) "Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado a prática da educação". Mas deve-se ressaltar que ela deve ser uma ação de emancipar os sujeitos na sociedade. Pois para o mesmo autor "Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade" (p. 4).

Neste sentido muito mais que quantificação a educação necessita de processos que qualifique os indivíduos para que os mesmos possa ser sujeito de sua realidade, já que Freire (1994) afirma que leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...] e que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Uma vez que Nunes *et al* (2009) "reconhece que as capacidades humanas não são limitadas por sua formação biológica".

Portanto Libâneo (1994 p. 16-17) afirma que "a educação seja, a pratica educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades."

Educação ambiental: fundamento legal

A educação formal passa pela legitimação do Estado, dentro de um contexto político social e econômico, com o surgimento dos problemas ambientais globais e o crescimento do consumo, criou-se uma pressão ambiental em todo o mundo.

No Brasil, em 1999 sancionou a lei nº 9.975 que "dispõe sobre ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental" no Brasil que no seu no artº 3º "...promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino..." demonstrando assim a importância da temática para a sociedade neste momento.

Assim entendo que é necessário um aprofundamento teórico sobre a educação ambiental, para que possa desenvolver ações práticas que possam revolucionar a forma de pensar e assim contribuir para despertar do sujeito ecológico[3], e contribuir efetivamente para o desenvolvimento sustentável.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN publicados pela Secretaria de Educação Fundamental em (1997) tem a seguinte afirmação que corrobora com o já escrito.

> Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre o tema evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental como meio indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para tanto. (PCN, 1997 p. 22)

Demonstra-se claramente a necessidade social para a implantação da Política Nacional e Educação Ambiental, mas o que deixa preocupado e que passado 12 anos Moraes (2009) traz em suas considerações finais uma dado alarmante, pois afirma que:

> É preciso que os nossos professores conheçam as políticas públicas e demais documentos relacionados à EA. Além disso, necessitam conhecer as principais vertentes da EA que vem sendo desenvolvidas e pesquisadas no Brasil. Para tanto, entendemos que os investimentos na formação dos professores se torna primordial, tanto na formação inicial quanto na formação continuada ou permanente, pois será por essa via que os mesmos terão a oportunidade de construir um conhecimento mais sólido que subsidiará suas ações nas escolas (MORAES, 2009. p. 95)

Fica evidente que ainda tem muito por se fazer para que a lei nº 9.975 de 1999 e PCN de 1997, mas por outro lado reconhece-se que é mais que urgente do ponto de vista social e ambiental que os propósitos de desenvolvimento sustentável cheguem a todos os lugares.

Metodologia

Considera-se que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar em todo curso superior e considerando o momento de crise socioambiental e o potencial do município de Caiapônia – GO com relação ao de paisagens e a possibilidade dos alunos profissionais dos cursos de administração e engenharia ambiental da Universidade de Rio Verde terem disciplinas especificas nestas áreas.

3 O termo sujeito ecológico é uma referência a teoria da Isabel Carvalho (2005).

Aspectos metodológicos: Foi aplicado um questionário com 24 questões das quais 2 foram analisadas nesse trabalho, com o intuito de verificar a percepção ambiental dos alunos envolvidos com base na classificação de Malafaia e Rodrigues (1999). Para isso, os dados foram tabulados e quantificados.

Ao todo foram 58 alunos sendo que sendo 45% homens e 55% mulheres dos quais 23 são do curso de administração sendo 14 que ingressaram no primeiro semestre de 2014 e os 9 ingressaram no 2 semestre de 2010, outros 35 são do curso de engenharia ambiental sendo 19 alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2014 e os outros 16 alunos ingressaram no primeiro semestre de 2013.

Estes alunos são todos originários de escolas publicas dos municípios de Caiapônia, Doverlândia, Iporá, Palestina de Goiás e Piranhas, assim o retrato da realidade da percepção ambiental de 5 cidades, e acredita-se neste caso estar representado a realidade destes municípios no tocante ao desenvolvimento da sua percepção de meio ambiente.

Resultados e Discussões

Este trabalho apresenta as discussões e resultados da análise de duas questões pertinentes de um questionário aplicado em duas turmas do ensino superior, que trata da concepção que os alunos tem sobre o meio ambiente ao chegarem na Universidade. Levando em consideração que a maioria dos entrevistados tiveram 12 anos de estudo, frequentando escolas que deveria ter trabalhado educação ambiental de forma transversal, ou de forma multidisciplinar ou interdisciplinar.

Espera-se que ao saíssem do ensino médio com o mínimo senso critico a cerca da sua realidade, portanto a acerca de seu meio ambiente, pois parte-se do principio que o meio ambiente não, são apenas plantas, animais, mas sim um conjunto de relações que inclui o homem, portanto o homem é parte da natureza não sendo externo a mesma, rompendo com a ideia de meio ambiente externo do homem é o homem externo ao meio ambiente, assim não tratará a educação ambiental mais como educação socioambiental.

Analise do questionário

O questionário tinha como objetivo de tentar entender a concepção de meio ambiente que os alunos apresentavam e de onde viriam parte da sua concepção de meio ambiente, neste caso a foi perguntado "Durante a sua vida escolar participou de algum projeto de educação ambiental?" Sendo que 59% responderam que sim é os outros 41% (figura 1) responderam que não, neste caso duas questões são suscitadas a primeira é que a escola não ainda hoje após 15 anos da implementação da lei que estabelecer o plano nacional de educação ambiental ainda não consegue em sua totalidade implementar em a educação ambiental.

Mas outro elemento também precisa ser analisado referente aos 59% que haviam participado a longo de sua vida escolar de algum projeto de educação ambiental, esse projeto foi significativo para mudar a sua concepção de natureza? Pois há uma necessidade urgente na educação ambiental é de imaginar que fazer coleta de lixo em terreno baldio, plantar árvore, lever as criança no rio é realizar educação ambiental, trabalhos muito recorrentes nas escolas, mas isso apenas não pode ser chamada de educação ambiental diante da conjuntura socioambiental.

A educação mecanica, descolada da realidade, e sem significado para o educando não contribui para a mudança e contribui para a manuntenção do pensamento hegemônico, é tratar a educação de forma mecânica, para Duvoisin (2002 p. 97) "a problemática da reprodução e da pura transmissão de informação pela educação não é uma exclusividade da área ambiental" assim reafirmado que a educação está se restringindo a quatro paredes, uma porta, carteiras, livros didáticos e a sua reprodução ou a mecanicidade do olhar externo a realidade.

E o contexto de vida do aluno, que leitura de realidade está produzindo? Pergunta sem resposta já que a educação e inclusive a adjetiva da palavra ambiental para Duvoisin (2002 p. 97) "esta centrada em algoritmos prontos e acabados e exercícios do tipo "faça assim", "siga o modelo" e os educandos estão memorizando regras em vez de desenvolver raciocínio logico, tornando-se incapazes de utilizar conteúdos aprendidos em outros contextos."

A próxima questão foi elabora a partir da classificação de Malafaia e Rodrigues (1999) inclusive utilizando os seus texto com alguma adaptações no sentido de entender a percepção dos alunos sobre meio ambiente. Colocou a seguinte questão sem a classificação.

Classificação	Escolha ao texto que você mais se aproxima do conceito de meio ambiente e justifique a sua escolha.
Romântica	Opção 1 – A natureza deveria ser chamada de "super-natureza" pela harmonia que apresenta, sendo para todos os seres vivos uma mãe natureza. Tão bela e grandiosa a natureza, sempre harmônica, enaltecida, maravilhosa, com equilíbrio e beleza estética incomparável, com cachoeiras, morros, vales beleza das flores e folhas que nem um homem e capaz de produzir.
Utilitarista	Opção 2 – A natureza é algo que precisa ser preservado, pois dela e de onde retiramos o nosso sustento, a nossa condição de vida. E da natureza que vem a produção de alimentos, da agua e ate mesmo dos minérios e do combustível, então precisamos preservar para que sempre tenha recursos disponíveis.
Abrangente	Opção 3 – O meio ambiente é uma realidade complexa que envolve plantas, animais e o homem, sendo que os espaços são resultados de uma interação de aspectos biológicos, físicos e econômicos e culturais.
Reducionista	Opção 4 – O meio ambiente é considerado apenas os aspectos físicos naturais, como a água, o ar, o solo, as rochas, a fauna e a flora
Sócio-Ambiental	Opção 5 – O meio ambiente é resultado de um processo histórico-cultural. Sendo que a paisagem que vemos hoje é uma paisagem construída como elementos constitutivos da natureza e das relações sociais que estão ali envolvidas. Em muitos casos o homem apropria-se da natureza e que o resultado dessa ação acaba gerando destruição e degradação ambiental e construindo o processo histórico de cada sociedade

Tabela -1 Classificação da percepção ambienta com textos de Malafaia e Rodrigues com adaptações do autor.

Nesse caso 13% (ver figura 2) dos alunos apresentaram uma visão romântica de meio ambiente tendo o meio ambiente como natureza (arvores, plantas, animais) retirando o animal humano desta relação, neste caso essa visão enaltece a natureza enquanto beleza ecológica, portanto vendo o homem como parte fora desta natureza sendo assim um meio ambiente externo ao humano.

Outros 58% dos alunos apresentaram uma visão de meio ambiente utilitarista, nesta visão é a que vem sendo difundida pelo modelo atual em que os demais seres vivos são estão na face da Terra apenas para nos servir, e que é uma preocupação que não é de fato com o "outro", mas a preocupação é com a sua existência enquanto individuo humano tão pouco com a vida, reproduzindo a atomística individualista da sociedade capitalista.

Assim a preservação da vida leva em consideração a utilidade, neste caso a espécie de vida que não se compreende a importância dela para o ecossistema ou mesmo que não tem utilidade para o trabalho humano está fadada a desaparecer mediante uma visão utilitarista. Neste sentido Loureiro (2006) aponta que os movimentos há uma articulação entre os movimentos ambientalistas e outros movimentos populares que acrescentam a problemática social no debate ambientalista rejeitando a visão utilitarista de meio ambiente.

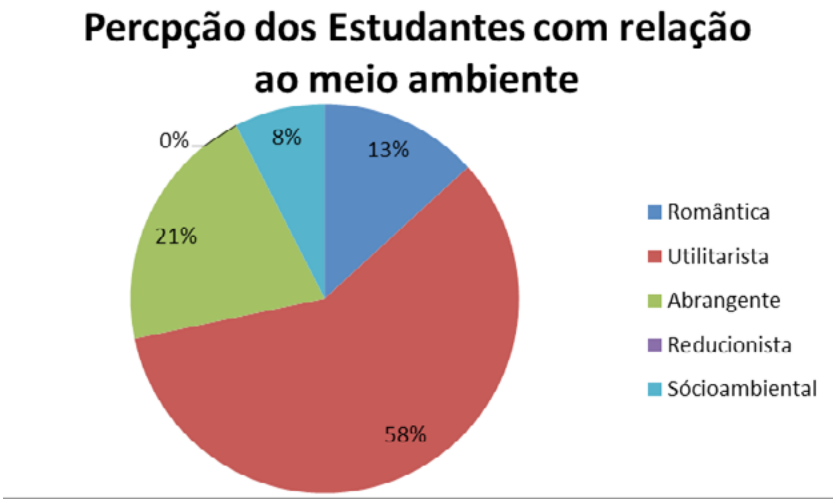


Figura 2 - Percepção Ambiental

A visão abrangente foi marcada no questionário por 21% dos alunos, essa visão compreende o homem como parte integrante do meio ambiente, mas se apresenta acrítica ao sistema de utilização indevida, mesmo compreendendo como este sendo parte integrante do meio ambiente.

A visão reducionista não teve nenhuma resposta marcada e visão socioambiental teve 8% dos entrevistados que optaram por essa resposta. Se considerarmos que em se tratando de alunos do ensino superior percebe-se que há uma falta de criticidade ambiental na formação nos níveis médios e fundamental que pode se perpetuar pelo nível superior.

Apontando também que o ensino médio e o fundamental foram incapazes em 12 anos de banco de escola de formar dar uma educação ambiental se considerarmos que 41% (figura 1)não participaram de um projeto de educação ambiental, e por fim 58% (figura 2) dos estudantes tem uma visão utilitarista de meio ambiente.

Assim apontado há uma ineficiência clara na execução dos PCN que desde 1997 já apontavam para a necessidade de trabalhar educação ambiental e para a lei nº 9.975 de 1999 que dispõe Política Nacional de Educação Ambiental, por outro lado os resultados da pesquisa apontam para uma ineficiência.

Considerações finais

Este trabalho sinaliza para a necessidade de estudar outras questões, Leff (2012) aponta que a globalização econômica está transformando os princípios da educação ambiental para privilegiar os mecanismos do mercado, neste sentido o utilitarismo, o pragmatismo e eficientismo tem transformando a educação ambiental em novas orientações de mercado.

O caminho apontado por Leff no paragrafo anterior possa ser um caminho, mas é preciso aprofundar sobre o modelo educacional preconizado as escolas publicas, pois colocar sobre os ombros dos professores essa responsabilidade seria cometer uma injustiça. Já que sabemos da importância da pratica pedagógica para promover a transformação que se faz necessária, mas não se deve imaginar que em uma complexidade de elementos que envolvem a educação e, sobretudo a educação ambiental que a pratica pedagógica possa fazer milagres.

Com urgência é preciso construir caminho para que a educação possa ser transformadora e que a educação ambiental possa adentrar efetivamente às escolas, não mais apenas para juntar lixo ou plantar arvores, mas para transformar os alunos em cidadão.

Referências

BINSZTOK, Jacob. Principais vertentes (escolas) da (des)ordem ambiental. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K.. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 315-331.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981. 121 p. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de Abril de 1999:** Dispõe sobre Educação Ambiental. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2013.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : meio ambiente, saúde /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:128p. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 256 p.

COUTO, Maria Socorro Duarte da Silva; TEIXEIRA, Renato Araújo. UMA ANÁLISE DE DIFERENTES QUESTÕES RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA CONTEMPORANEIDADE. **Ateliê Geográfico**, Goiania, n. , p.215-232, 01 abr. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/issue/view/954>. Acesso em: 22 abr. 2013.

DUVOISIN, Ivane Almeida. A necessidade de uma visão sistêmica para educação ambiental: conflitos entre o velho e novo paradigmas. In: RUSCHEINKY, Aloísio (Org.).**Educação Ambiental:** Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 91-103.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 87 p.

FURTADO, Celso. O Mito do Desenvolvimento Econômico. Editora Linoart. São Paulo, 1974.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (dês) caminhos do meio ambiente**. 12 Ed. São Paulo Editora Contexto, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 461 p.

JAEGER, Werner. **PAIDÉIA:** A Formação do Homem Grego. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. 1433 p. Artur M. Parreira.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIROS, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1. p. 11-18.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 150 p

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 262 p.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Biociências**. Porto Alegre, v. 7, n. 3, Jul/Set. 2009, p. 266-279. Disponível em: www.ufrgs.br/seerbio/ojs. Acesso em: 20/05/2013, as 21h30min.

MORAES, Fernando Aparecido de. **As Concepções De Meio Ambiente E Natureza: Implicações Nas Práticas De Educação Ambiental De Professores Da Rede Estadual De Ensino No Município De Aparecida De Goiânia - Go.** 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Federal de Goiás., Goiânia, 2009.

NUNES, Terezinha et al. **Educação Matemática:** números e operações numéricas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UM CONTRAPONTO ENTRE A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO E O ENSINO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO CAMPUS SINOP

Suellen Karina Albertoni Barros
Sara Cristina Gomes Pereira
Agência Financiadora: Fundação de amparo a Pesquisa de Mato Grosso FAPEMAT
albertoni.suellen@hotmail.com
cristina.sara.27@hotmail.com

Resumo

Muito se ouve falar sobre a necessidade e importância das contribuições da pesquisa de Pós-graduação para com a comunidade a qual oferece bases teóricas e práticas para a pesquisa, bem como dados significativos para a compreensão do objeto pesquisado. Neste sentido, este texto apresenta o diálogo firmado entre a pesquisa, à pesquisadora e outros envolvidos durante o seu desenvolvimento. Descreverá as importantes contribuições da interação entre os novos conhecimentos advindos da pesquisa em movimento na pós-graduação e suas contribuições para com os estudantes de graduação. Os estudos realizados pela pesquisadora durante sua práxis com o projeto interinstitucional de Pós-graduação em Ciências Ambientais, atualmente em desenvolvimento e em parceria entre Universidade Federal de Mato Grosso e a Embrapa Agrossilvipastoril tem possibilitado que sejam ministradas aulas, sob a orientação do professor regente da disciplina de estágio docência. Esta atividade tem se mostrado bastante benéfica para ambas às partes, pois tem possibilitado que a pesquisadora alie teoria prática, bem como incentive e fortaleça outros estudantes de graduação em seu percurso formativo com estes importantes conhecimentos. Os resultados dessa experiência tem mostrado ser bastante significativos, contribuindo tanto com a pesquisadora que ao pesquisar uma fundamentação teórica aprofundada e em consonância com a prática exigida pela pesquisa, possibilite o planejamento e desenvolvimento de aulas, bem como para os graduandos que durante estas tem tido a oportunidade de vivenciar como acontece a transposição didática de temas tão importantes para a compreensão da vida humana, bem como sobre diferentes possibilidades de desenvolvimento ambiental diverso com sustentabilidade.

Palavras–chave: Meio ambiente, pesquisa, docência

Introdução

A importância da pesquisa na graduação e pós-graduação

A pesquisa está presente em todas as atividades humanas e pedagógicas, desde os primeiros anos escolares até a pós-graduação, e se faz necessária, pois este movimento propicia a construção constante de novos conhecimentos que são importantes para o entendimento sobre e para a vida. Neste sentido Freire (2005) argumenta que:

> "E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (...) ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente - futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizem suas unidades epocais" (FREIRE, 2005, pp. 106 e 107).

Desta forma, reconhecer a importância da pesquisa, do conhecimento científico, histórico e da contemporaneidade é fundamental para que as atividades humanas propiciem maior satisfação, resultando do desenvolvimento com sustentabilidade. Tais conhecimentos possibilitam o entendimento de como viver em harmonia com o universo natural que nos cerca, Francelin (2004) corrobora com o pensamento de que, em qualquer época da história o conhecimento cientifico é fundamental, ao dizer:

> "O pensamento científico não se forma nem se transforma apenas pelo experimento, pelo contrário, anterior à praxis científica estão a ideia, o pensamento, o "conhecimento do conhecimento", a filosofia da ciência, que trazem à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral, da política, enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer" (FRANCELIN, 2004, p.27).

Desta forma reconhece-se a importância da pesquisa cientifica para o aprofundamento e entendimento das questões presentes em nosso cotidiano, bem como para a intervenção na realidade, em conformidade com este pensamento, Demo (1996) diz que pesquisar é uma atividade cotidiana, uma atitude "um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático" propiciará novas relações com o meio e entre o meio.

Vê-se então, no estágio docência esta possibilidade para a implementação da práxis, mediante a pesquisa e a socialização e interação de conhecimentos propiciados pelas aulas ministradas nos cursos de graduação.

Freitas & Gebran (2006) afirmam que o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento.

Sendo assim os conhecimentos advindos da pesquisa hora em desenvolvimento: **"Influência de sistemas produtivos sobre a entomofauna de predadores associados ao solo"** [1]tem possibilitado o entendimento mais aprofundado das questões ambientais, bem como, tem contribuído significativamente com a docência no sentido de inter-relacionar os conhecimentos da pesquisa com a elaboração de aulas aos graduandos dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, na Universidade Federal de Mato Grosso no município de Sinop-Mt.

A pesquisa de Pós-graduação em Ciências Ambientais: "Influência de sistemas produtivos sobre a entomofauna de predadores associados ao solo"

A experiência de pesquisa no curso de pós-graduação em ciências ambientais, atualmente em desenvolvimento no município de Sinop, tem propiciado concomitantemente ao seu desenvolvimento, a socialização destes por meio de aulas desenvolvidas nos cursos de graduação em Agronomia e Engenharia Florestal.

Neste sentido a pesquisa (Figura 1) tem como uma de suas finalidades, compreender com mais profundidade, como a produção de alimentos poderá ocorrer sem prejuízos significativos ao meio ambiente e a biodiversidade, a mesma tem gerado benefícios quando do seu desenvolvimento, pois o conhecimento científico e detalhado de espécies diretamente relacionadas a este meio, neste caso específico, os insetos predadores, presentes em quatro sistemas produtivos, lavoura, pastagem e eucalipto em monocultivos e lavoura integrada com pastagem e eucalipto bem como sua correlação e incidência com a infestação de insetos-praga presentes em tais ambientes, propicia ao pesquisador e aos a quem a pesquisa hora alcança um entendimento mais detalhado e significativo.

[1] Aprovado através do EDITAL UNIVERSAL/FAPEMAT – Nº. 009/2013, tendo como Instituição executora a Universidade Federal de Mato Grosso e Embrapa Agrossilvipastoril



Figura 1 – Área do experimento e desenvolvimento do projeto pela mestranda na Embrapa Agrossilvipastoril

Desta forma a pesquisa considera que a dependência exclusiva de inseticidas como tática de controle de pragas resulta em aumentos significativos no custo de produção e seleção de populações resistentes a esses produtos químicos, além dos efeitos danosos ao meio ambiente e à saúde humana (TILMAN et al., 2002; MACEDO, 2009; CRUZ, 2002). Assim sendo um novo direcionamento internacional tem sido dado à produção agrícola, no sentido de se utilizarem métodos menos agressivos ao meio ambiente, para favorecer a conservação e uso sustentável da biodiversidade.

Com essa finalidade, uma alternativa de grande interesse e apresentada por esta pesquisa, tem sido a utilização do Controle Biológico dos Insetos Pragas (WAAGE, 1996; GLADIS & THOMÉ, 2004) que consiste na utilização de Inimigos Naturais para redução da densidade populacional desses organismos pragas nos agroecossistemas (DE BACH, 1964; BRECHELT, 2004), podendo ser empregado por liberações inoculativas e/ou massais de inimigos naturais ou pela preservação da entomofauna local de inimigos naturais.

Breve descrição das atividades realizadas na explanação das aulas nos cursos de graduação em Agronomia e Engenharia Florestal (conteúdos, recursos didáticos utilizados e resultados obtidos)

A pesquisa teórico/prática no contexto da pós-graduação tem propiciado muitos benefícios, dentre eles a possibilidade que já no estágio docência a pesquisadora realize o planejamento e o desenvolvimento de aulas nas disciplinas de Entomologia Agrícola e Entomologia Florestal nos cursos de Agronomia e Engenharia florestal respectivamente.

Nestas aulas, a pesquisadora [2]sob a coordenação e orientação do professor regente das disciplinas tem socializado suas experiências de pesquisa, resultando no trato pedagógico com os graduandos, com os seguintes temas: "Método de controle: microbiano, predadores e parasitoides"; "Morfologia externa dos insetos: cabeça, tórax e abdômen"; "Fisiologia dos insetos: aparelhos digestório, circulatório, respiratório, reprodutores e sistema glandular e nervoso".

Quanto à elaboração do plano de aula, o estágio docência iniciou-se com a elaboração do plano de ensino das aulas, juntamente com o orientador, determinando quais conteúdos seriam abordados e desenvolvidos durante o semestre nas disciplinas de Entomologia Geral/ turma de Engenharia Florestal e Entomologia Agrícola/ turma de Agronomia e possibilitando o levantamento de bibliografias para o embasamento teórico das aulas.

Em relação ao preparo de aulas teóricas, tendo em vista esta, ter sido a primeira experiência da pesquisadora lecionando em turmas de graduação, o esforço e o empenho foram grandes a fim de preparar e ministrar as aulas de forma mais atraente e propiciar a melhor compreensão possível, exigindo um tempo amplo de estudo, para o domínio dos conteúdos a serem elucidados. As aulas teóricas foram ministradas nas datas estabelecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais segundo cronograma para o Relatório de Estágio Docência.

O conhecimento prévio obtido na elaboração e no desenvolvimento do projeto de pesquisa facilitou a abordagem dos conteúdos, bem como as escolhas de metodologias apropriadas e adequadas para cada turma. Para tanto foram utilizados esquemas, tabelas, gravuras, figuras, fotos e vídeos com o objetivo de melhor visualização e compreensão e por fim foram elaborados estudos dirigidos objetivando facilitar a aprendizagem e maior fixação dos conteúdos. O uso de data show e quadro branco propiciaram a abordagem e o contato direto com os graduandos em atividades de debates e conversação tornando as aulas mais dinâmicas.

Esta etapa consistiu em uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, visto que a vivência com os alunos, a preparação das aulas bem como a explanação das mesmas até o momento, possibilitaram colocar em prática alguns dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, e o desenvolvimento do projeto de pesquisa de pós-graduação, contribuindo assim significativamente para a reflexão-ação sobre o

[2] Suellen Karina Albertoni Barros Engenheira Agrônoma, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais na Universidade Federal de Mato Grosso

importante papel que os professores desempenham na formação de seus alunos e na formação de novos pesquisadores.

O planejamento e explanação das aulas contaram com as orientações técnicas do professor orientador e responsável [3] pelas disciplinas, também contou com a colaboração da professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO/Sinop-Mt [4], no quesito desenvolvimento didático metodológico de aulas.

Para a abordagem das aulas de Morfologia externa dos insetos, foram criados e exibidos slides com comentários da pesquisadora sobre os seguintes itens: objetivo e importância dos conteúdos; regiões do corpo dos insetos: tórax (pernas e asas); Cabeça: principais funções, segmentos formadores da cabeça, principais áreas da cabeça, sulcos/suturas, apêndices da cabeça, apêndices fixos e móveis, olhos simples e compostos, tipos de antenas, aparelho bucal e suas classificações.

Na elaboração das aulas de Fisiologia dos insetos, também foram preparados slides com comentários da pesquisadora sobre, diversidade de alimentos: alimentos sólidos e líquidos; câmara filtro; relações simbióticas entre formigas e afídeos; aparelho digestivo suas subdivisões e sistema de excreção; aparelho circulatório e suas subdivisões; sistema glandular: glândulas exócrinas e endócrinas; aparelhos reprodutores: feminino e masculino, dentre outros.

E por fim para as aulas de Métodos de controle: microbiano, predadores e parasitoides (Figura 2), foram elaborados slides com comentários da pesquisadora sobre os seguintes assuntos, controle biológico: histórico e classificação dos agentes de controle; vantagens e desvantagens do controle biológico; entomopatógenos; métodos de emprego de microrganismos; fungos, bactérias e vírus entomopatogênicos; insetos predadores; insetos parasitoides: categorias de parasitismo, exploração do hospedeiro, dentre outras.

[3] Marliton Rocha Barreto Dr. em Ciências Biológicas – Entomologia, professor na Universidade Federal de Mato Grosso

[4] Sara Cristina Gomes Pereira Especialista em Linguística Aplicada Coordenadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - SEDUC/CEFAPRO

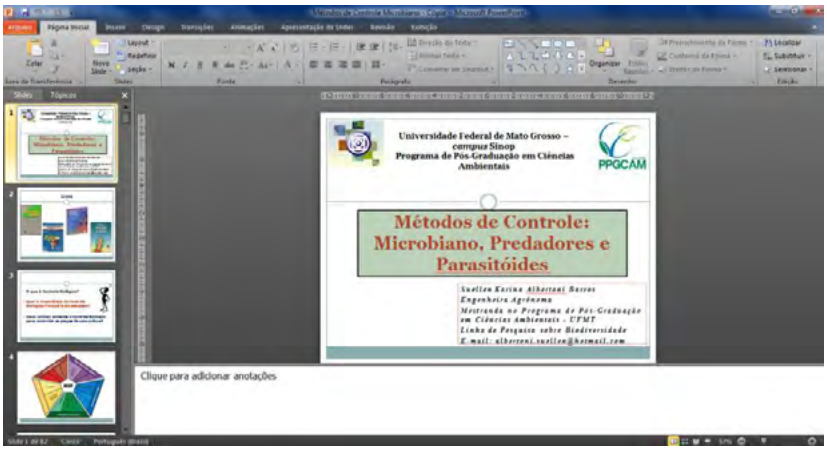


Figura 2 – Apresentação de slides da aula ministrada pela mestranda

Com o decorrer das aulas tanto a pesquisadora quanto os graduandos puderam enriquecer e fortalecer seus conhecimentos mediante interação mútua. A avaliação aconteceu durante todo o percurso das aulas sendo, formativa e somativa, considerando as atividades desenvolvidas pelos estudantes bem como a participação dos mesmos. Assim ficou evidente a importância da relação entre pesquisa e ensino concomitantemente.

Considerações Finais

Sabe-se que há uma grande discussão no mundo sobre a necessidade da produção de alimentos de forma sustentável, sem prejudicar o meio ambiente e a biodiversidade, já que o objetivo da agricultura sustentável é maximizar os benefícios que a sociedade recebe da produção de alimentos, fibras e serviços ecossistêmicos.

Muitos estudiosos reconhecem que um dos grandes desafios para alcançar tais objetivos é o uso desenfreado de inseticidas nas lavouras por prejudicar a saúde humana, causar a perda de insetos benéficos, como os polinizadores e inimigos naturais, selecionar populações resistentes de insetos a inseticidas, e induzir o surgimento de pragas secundárias, entre outros problemas.

Levando em conta essa preocupação muitos pesquisadores têm direcionado suas pesquisas para a utilização do Controle Biológico de Insetos Pragas como alternativa ao uso de produtos químicos. No entanto, pouco se estudou, até o momento, sobre o controle biológico natural de pragas e a influência dos agroecossistemas para manutenção de predadores no campo.

Com essa perspectiva, têm-se estudado em modelos de sistemas produtivos a presença de Inimigos Naturais Predadores no Solo. E embora a pesquisa ainda esteja em

andamento, à mesma tem contribuído para a comunidade acadêmica, pois como vimos no decorrer deste texto e do relato da pesquisadora sobre a explanação dos conteúdos aos estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, reconhece-se sua importância e constata-se que ainda é bastante tímida a inter-relação entre pesquisa em movimento e suas contribuições para com a construção do conhecimento de outros durante o processo. No entanto já se pode afirmar com esta experiência que é necessário haver uma interação entre pesquisa na pós-graduação e alunos de graduação de forma mais significativa, considerando que esta inter-relação só tem a contribuir para o fortalecimento e enriquecimento de conhecimento de todos os envolvidos.

Referências

BRECHELT, A. **O Manejo Ecológico de Pragas e Doenças.** Santa Cruz do Sul, República Dominicana: Fundação Agricultura e Meio Ambiente (FAMA), Rede de Ação em Praguicidas e suas Alternativas para a América Latina (RAP-AL), 33 p. 2004.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

CRUZ, I. **Manejo da resistência de insetos-praga a inseticidas, com ênfase em Spodopterafrugiperda (Smith)**. Embrapa Milho e Sorgo, 2002.

DE BACH, P. **Biological control of insect pests and weeds.** New York, Reinhold, 844 p. 1964.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1996.

FRANCELIN, M. M. **Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos.** Ci Inf., Brasília, v.33, n. 3, p.26-34, set./dez. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLADIS, P. B. L. M. G. & THOMÉ C. H. **Efeito de extratos de plantas silvestres da família Solanaceae sobre o controle de *Brevicoryne brassicae* em couve (*Brassica oleracea* var.acephala).** Ciência Rural, v. 34, n. 4, 2004.

MACEDO, M.C.M. **Integração lavoura e pecuária: o estado da arte e inovações tecnológicas.** Revista Brasileira de Zootecnia, v.38, p.133-146, 2009.

TILMAN, D. et al**. Agricultural sustainability and intensive production practices.** Nature, v. 418, n. 6898, p. 671-677, 2002.

WAAGE, J.K. **"Yes, but does it work in the field?" The challenge of technology transfer in biological control.** Entomophaga 41: 315-332. 1996.

DIALÓGOS INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENFRENTAMENTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Giseli Dalla Nora
GPEA/ICHS/IE/Universidade Federal de Mato Grosso
giseli.nora@gmail.com

Michèle Tomoko Sato
GPEA/Universidade Federal de Mato Grosso
michelesato@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um resultado parcial da pesquisa de doutorado que tem por objetivo compreender o imaginário climático de grupos sociais vulneráveis na perspectiva educativa, com vistas ao enfrentamento das mudanças climáticas. A intenção aqui é dialogar sobre a temática e aperfeiçoar os caminhos teóricos e metodológicos empregados. Esta se desenvolvendo por meio de um processo educativo e formativo apoiado na Fenomenologia do Imaginário de Gaston Bachelard e também na Cartografia do Imaginário de Michèle Sato que orienta nossa navegação. Discutiremos os processos formativos em educação ambiental e educação popular alicerçados nas obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Vale ressaltar que a pesquisa busca subsidiar políticas públicas para que grupos sociais vulneráveis enfrentem as mudanças climáticas. Alguns dos resultados preliminares da pesquisa apontam que a maior parte dos moradores da comunidade de São Pedro de Joselândia e Mata Cavalo pouco sabem sobre o que são as mudanças climáticas, em sua perspectiva teórica e conceitual, mas tem percepção climática, pois sentem alterações no clima como aumento da temperatura e mudança no regime das chuvas. Outro ponto abordado na pesquisa com a comunidade se refere às razoes das alterações climáticas sentidas por eles, é unânime que ocorre devido ao desmatamento e queimadas provocados pelos seres humanos. Essa percepção confirma o que 97% dos cientistas mundiais estão dizendo que as mudanças climáticas estão ocorrendo mais rapidamente em função das ações antrópicas.

Palavras-Chaves: Educação Ambiental, Enfrentamento, Mudanças Climáticas.

Cenários iniciais

O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA da Universidade Federal de Mato Grosso tem como um de seus princípios a promoção da pesquisa coletiva articulando ideias, conceitos e perspectivas buscando a sustentabilidade ambiental, econômica e social. A educação ambiental praticada pelo GPEA se apoia nos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra. Como um coletivo pesquisador, as pesquisas desenvolvidas no GPEA são construídas no coletivo. Construir "CONFETOS" (SATO. 2011), construir conceitos e afetos. Transformar a caminhada dura da construção de ciência em um caminho mais suave, apoiado nos companheiros de grupos e amigos que se formam no trilhar de um trabalho acadêmico.

Esse grupo tem estudado a relação sociedade&natureza, que sempre se manifestou de forma desequilibrada, estando o ambiente natural a serviço e a disposição dos seres humanos, herança do modernismo. Esta concepção revelou-se nociva a natureza, descaracterizando suas paisagens naturais e alterando profundamente o equilibro dessa relação. A água, o solo, o ar estão apresentando níveis crônicos de poluição gerada pelas ações humanas e pouco se tem feito para reverter este cenário. E essa pesquisa, em fase inicial, busca no contexto atual dos problemas ambientais, estudar a relação sociedade e natureza observando as alterações climáticas globais e sua interferência na vida de grupos sociais vulneráveis. Utilizamos o conceito de grupos sociais vulneráveis para designar comunidades invisíveis dentro do sistema excludente que vivemos e da fragilidade social a que muitas comunidades tradicionais do estado de Mato Grosso estão expostas. (SILVA, 2011)

Esta pesquisa assume as informações e resultados do Painel intergovenamental de Mudanças Climáticas – IPCC, que monitora o clima e consequentemente às alterações climáticas em escala global. Seu relatório mostra, a partir de dados de temperatura e emissão de Gás Carbônico, um aumento na temperatura da superfície terrestre e aponta ainda que essas alterações tem contribuição significativa das ações humanas. Marengo (2009, p. 409) em capítulo no livro "Tempo e Clima no Brasil" aponta que "há evidências de que o clima da Terra esta sofrendo uma transformação dramática em razão das atividades humanas". O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2010) mostra que se tal aumento persistir várias regiões do mundo sofrerão com falta de chuvas e consequentemente a falta de água potável, aumento da temperatura, desertificação, eventos climáticos extremos, derretimento das calotas polares.

A falta d´água e, consequentemente os problemas de saúde resultantes, já atingem uma parte considerada da população mundial e a perspectiva é que atingirão populações e comunidades de maneiras distintas, mostrando que populações em estado de vulnerabilidade social sofrerão mais com as mudanças climáticas.

A Cooperative for American Remittances to Europe - CARE (2009, p. 5) aponta que "em geral as pessoas mais pobres do mundo são também as mais vulneráveis à mudança climática", provocando os debates e se apoiando na justiça ambiental e consequentemente a justiça climática. Tamaio (2013, p. 43) coaduna da "visão científica de que o impacto das mudanças climáticas será grande e afetará a todos, especialmente a população pobre".

Entender as mudanças climáticas e como ela afetará os grupos sociais vulneráveis é necessário para compreender alguns termos importantes como o de **Justiça Ambiental** que foi proposto como uma alternativa ao que Bullard (2004) chamou de paradigma da "proteção ambiental gerencial", onde todos os seres humanos seriam igualmente responsáveis pelo consumo dos recursos e pela "destruição da natureza" e seriam afetados indistintamente pela contaminação ambiental. Os propositores da Justiça Ambiental argumentam que grupos sociais distintos têm responsabilidade diferenciada sobre o consumo dos recursos naturais e, mais ainda, a desigualdade social define o grau de exposição dos grupos sociais aos riscos ambientais (ACSELRAD, 2004).

Então para compreender melhor o que é justiça ambiental e injustiça ambiental o texto de Acselrad et al, (2009, p. 09) nos diz que:

> "Para designar esse fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais ás populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais, tem sido consagrado o termo *injustiça ambiental*. Como contraponto, cunhou-se a noção de *justiça ambiental* para denominar um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada. Essa noção tem sido utilizada, sobretudo, para constituir uma nova perspectiva a integrar as lutas ambientais e sociais."

Assim, algumas questões levantadas para esta pesquisa estão entre conhecer o imaginário de grupos sociais vulneráveis sobre as mudanças climáticas, observando como estes grupos, que dependem diretamente do ciclo das águas e da terra para sua sobrevivência, sofrerão com as mudanças climáticas. Também será necessário identificar como estas comunidades poderão enfrentar os efeitos das mudanças climáticas.

Para essa pesquisa elegemos como espaço prioritário a comunidade pantaneira de São Pedro de Joselândia localizada no município de Barão Melgaço e a comunidade Quilombola de Mata Cavalo no município de Nossa Senhora do Livramento. Nossos sujeitos de pesquisa são os guardas-parques na comunidade de São Pedro de Joselândia e os agricultores e lavradores da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo que lidam diretamente com a água ou a falta dela. Essa escolha se justifica por serem esses territórios ocupados secularmente dentro do estado de Mato Grosso, mas também são comunidades por terem outra lógica, outra relação com a natureza, e também sua economia gira em torno da pequena produção. O estudo dessas comunidades é suma importância para a compreensão das mudanças climáticas nos domínios biogeográficos do Cerrado e Pantanal.

Algumas perguntas que este projeto busca responder são:

- Como é a relação destas comunidades com o ambiente natural?
- O clima do pantanal de São Pedro de Joselândia, e no cerrado de Mata Cavalo está mudando na percepção de seus habitantes?
- As comunidades pesquisadas já ouviram falar em mudanças climáticas?
- No imaginário das mudanças climáticas quais serão os efeitos das nestas comunidades?
- Como as comunidades de Mata Cavalo e São Pedro de Joselândia lidarão com as mudanças climáticas?

Caminhos metodológicos

Esse artigo é uma pesquisa em estagio inicial, sobre o enfrentamento de mudanças climáticas e Educação Ambiental. Irá se desenvolver por meio de um processo educativo e formativo apoiado na Fenomenologia do Imaginário de Gaston Bachelard onde "a imaginação se enriquece de novas imagens. É essa riqueza do ser imaginado que queremos explorar" (BACHELARD, 1974, p.354). Recorremos também a Cartografia do Imaginário de Michèle Sato como orientação para a navegação. Discutiremos os processos formativos em educação ambiental e educação popular alicerçados nas obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Vale ressaltar que a pesquisa busca subsidiar políticas públicas para o enfrentamento de mudanças climáticas por grupos sociais vulneráveis.

Dentro da produção do conhecimento, muitos autores, pensadores e filósofos entendem de diferentes formas, neste sentido a formação do pensamento e do conhecimento está ligada a forma de ver o mundo. Esta pesquisa se apoia na Cartografia do Imaginário Satiana (2011) que aponta "os 4 elementos bachelardianos como substratos fenomenológicos da investigação. Dito de outro jeito, talvez possamos usar a metáfora dos 4 elementos naquilo que Bachelard (1988) considerava sobre o processo de aprendizagem: formação – deformação – transformação – reformação."

Juntamente com Quadros (2013, p. 179) "A fenomenologia que uso neste solo investigativo se revela encravada no território da Pós-modernidade." E não busca de sobremaneira verdades absolutas, busca por meio da pesquisa qualitativa, construir com os grupos sociais vulneráveis pesquisados, num processo dialógico, táticas para o embate com as mudanças climáticas. Assim, "assinalar sistematicamente aquilo que ultrapassa a ordem do sensível, tanto organicamente quanto objetivamente" (BACHELARD, 1974, p.469). Quadros nos auxilia no entendimento que a:

> "Fenomenologia é uma corrente filosófica que nasceu e se mantém com intenções da promoção de abordagens diferenciadas. Trata-se de um caminho metodológico que se coloca como espaço para o ser-existir, na sua inteireza em relação com o outro e com o mundo, pois o mundo se doa para que os seres possam se entregar aos sentidos, e assim, no caminhar, sigam seu trajeto rumo às descobertas. É via fenomenologia que o ser desbravador pode dizer sobre o mundo desvelado e pode expressar sua experiência". (Quadros, 2013, p. 189)

Utilizar a cartografia do imaginário como orientação da pesquisa dá segurança no desenvolvimento da pesquisa, pois orienta o pesquisador na aquisição de informações bem como guia na construção política do conhecimento. Quadros nos sustenta ao apontar que

> "Esta Cartografia se revela uma orientação intitulada "Cartografia do Imaginário", na qual Sato faz referência aos quatro elementos bachelardianos, considerando-os como basais para um processo de aprendizagem: a Água, considerada como possibilidade formativa; a Terra, como deformativa; o Fogo, como transformativa; e o Ar, como reformativa". (Quadros, 2013, p. 25)

Mas além de utilizar os arquétipos algumas perguntas são necessárias no decorrer da elaboração do projeto e desenvolvimento da pesquisa como "É preciso ponderar o quê, por que ou onde queremos chegar. Mas estas não são as únicas perguntas a serem feitas numa viagem investigativa." (SATO, 2011, p. 543). Observando isso pensamos que para este projeto **O que?** É o estudo sobre o imaginário sobre as mudanças climáticas bem como seu enfrentamento observando o modo de vida dos grupos sociais vulneráveis na perspectiva de mitigação e adaptação aos efeitos das mudanças climáticas locais. O **Por quem?** Remete aos grupos sociais vulneráveis do estado de Mato Grosso que como CARE (2009) reforçou acima serão atingidos desproporcionalmente pelas mudanças climáticas. Construindo esta pesquisa com os guardas- parques na comunidade de São Pedro de Joselândia e os agricultores e lavradores da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo. Vale ressaltar que os guardas-parques são grupos de trabalhadores de uma RPPN presente nas imediações da Comunidade de São Pedro de Joselândia e tem conhecimento sobre o ciclo das aguas do pantanal. **Para que?** Para o enfrentamento de mudanças climáticas, pelo fortalecimento dos grupos sociais vulneráveis e a formação desses sujeitos.

Mas temos ainda o **"Como** iremos chegar é um processo que interessa metodologicamente a construção do sabor da viagem." (SATO, 2011, p. 543) e este como se refere aos processos formativos como instrumento de empoderamento social e também aquisição de informações para a construção da pesquisa. O fio condutor da pesquisa e a abordagem a ser considerada com os sujeitos da pesquisa é o cotidiano da vida em das Comunidades de São Pedro de Joselândia e Mata Cavalo.

O "O quê poderemos levar nas mochilas, malas ou sacolas é outro item essencialmente importante". (SATO, 2011, p. 543), pois, o que irá compor esta pesquisa são os cadernos de campo para registro e memoria da pesquisa e as câmeras fotográficas que irão registrar os momentos da pesquisa por meio de fotos e filmagens. O "e **quando** viajaremos também, do contrário podemos cometer a insensatez em levar biquínis em pleno inverno rigoroso de algum lugar." (SATO, 2011, p. 543) por isso o entendimento do ciclo das aguas do pantanal (cheia, vazante, seca e enchente) para a pesquisa em São Pedro de Joselândia é fundamental, pois no caminhar da pesquisa o acesso a comunidade se dificulta dependendo do período. E o conhecimento da temporalidade da natureza da Comunidade de Mata Cavalo (Período das aguas e período da seca) também demostram a percepção do ambiente.

"E também perguntar **quanto** custará esta aventura. Haverá parceiros?" (SATO, 2011, p. 543) e com certeza a aventura terá custos que contara com o apoio institucional e financeiro da Universidade Federal de Mato Grosso, do Instituto Nacional de Áreas Úmidas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (**CNPq**) e a Fundação de Amparo a Pesquisa do estado de Mato grosso – FAPEMAT.

"Com quem posso viajar?" (SATO, 2011, p. 543) é um pergunta importante e com certeza como sinalizado no inicio deste projeto será com o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA/UFMT, em especial na figura de minha Orientadora Profª. Drª. Michèle Sato e também de minha co-orientadora Araceli Pazos. Sem deixar de citar a doutoranda Rosana Manfrinate que também estuda gênero e mudanças climáticas.

"Uma pergunta consistente aos ecologistas que lutam na militância seria: '**Contra quem**' fazemos educação ambiental?" (SATO, 2011, p. 543) Fazemos educação ambiental para contribuir com a formação dos grupos sociais vulneráveis na luta por seus direitos e na preservação e conservação ambiental. "**Para quem**, afinal, esta viagem é importante?" (SATO, 2011, p. 543). É uma viagem importante para a pesquisadora envolvida, para minha qualificação profissional que ira refletir na pratica docente dentro da Universidade Federal de Mato Grosso, mas também tem sua importância para as comunidades pesquisadas que terão mais subsídios na luta por seus direitos.

"Posso também realizar uma **"self" viagem**, buscando em mim significados que talvez precisem ser decifrados?" (SATO, 2011, p. 543) que ainda estão em descobertas e (re) construções.

Resultados parciais

Alguns dos resultados preliminares da pesquisa apontam que a maior parte dos moradores da comunidade de São Pedro de Joselândia e Mata Cavalo pouco sabem sobre o que são as mudanças climáticas, em sua perspectiva teórica e conceitual, mas tem percepção climática, pois sentem alterações no clima como aumento da temperatura e mudança no regime das chuvas. Outro ponto abordado na pesquisa com a comunidade se refere às razoes das alterações climáticas sentidas por eles, é unânime que ocorre devido ao desmatamento e queimadas provocados pelos seres humanos. Essa percepção confirma o que 97% dos cientistas mundiais estão dizendo que as mudanças climáticas estão ocorrendo mais rapidamente em função das ações antrópicas.

Outro resultado preliminar levantado pela pesquisa se refere aos cenários catastróficos que as mudanças climáticas podem gerar. Entre eles a falta de agua potável, que já atinge uma parcela considerável da população mundial, será ainda maior o que ira influenciar também muitos outros seres vivos.

Neste universo complexo a justiça ambiental aponta que as mudanças climáticas e os desastres naturais decorrentes dela, atingirão populações e comunidades de maneiras distintas, mostrando que populações economicamente mais ricas, terão formas de enfrentamento diferenciadas sofrendo menos com as alterações climáticas.

Para não concluir

Pensamos que o poder público, bem como a sociedade civil, devem oferecer subsídios para que os grupos sociais vulneráveis não sejam abandonados nesse processo, que se fortaleçam para o enfretamento das mudanças climáticas. Ainda precisamos aprofundar muitos elementos da pesquisa, mas o intuito aqui é poder dialogar e construir uma pesquisa com o rigor científico e acadêmico, mas, sobretudo possibilitar os diálogos dos saberes bem como a valorização da cultura e o enfretamento das mudanças climáticas.

Referências

ACSELRAD, Henri. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará & Fundação Ford, 2004.

ACSELRAD, Henri et all. O que é Justiça Ambiental. Rio de Janeiro. Garamond. 2009.

BACHELARD, G. A Poética do Espaço. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRANDÃO, C.R.,CAMPOS M.M.,DEMO P.. **TEXTO BÁSICO. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?** Brasília, ano 3, n. 20. Abr. 1984.

BULLARD, R. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In: **Justiça Ambiental e Cidadania**. H. Acselrad et al (orgs.). Relume-Dumará, 2004, p. 41 - 68.

COOPERATIVE FOR AMERICAN REMITTANCES TO EUROPE - CARE (2009) **Manual de Vulnerabilidade Climática e analise de capacidade** (VCAC) HandBOOK. Disponível em: http://www. careclimatechange.org/cvca. Acesso em 19/03/2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, 16(2). PP 221-236, 2003.

MARENGO. J. A. **Mudanças Climáticas: Detecção e Cenários futuros para o Brasil até o final do século XXI.** IN: CAVALCANTI. I. F. A. et all. Tempo e Clima no Brasil. São Paulo. Oficina dos Textos. 2009.

PNUD. Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2007/2008)– combater asalterações do clima: solidariedade humana num mundo dividido. Disponível em http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh20072008/hdr_20072008_pt_complete.pdf. Acesso em 20.08.2010.

QUADROS, Imara P. **Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: a arte popular da canoa pantaneira**. Cuiabá: 2013, 372f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT. 2013.

SATO, Michèle. **Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa**. ABÍLIO, Francisco (Org.) Educação ambiental para o semiárido. João Pessoa: Ed UFPB, 2011, p. 539-569.

SILVA, Regina Aparecida da. **Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso - Brasil**. 2011. Tese (Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos

TAMAIO. I. **Educação Ambiental e Mudanças Climáticas**: Diálogo necessário num mundo em transformação. Série Educativa. Brasília. Ministério de Meio Ambiente. 2013.

World Wide Fund for Nature – WWF. **Relatório Planeta Vivo 2012 – a caminho da Rio+20.** Disponível em: http://www.wwf.org.br/ Acessado em 12/02/2014.

TRILHANDO NOVOS CAMINHOS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

SOUZA, Mirelly Felisberta1
Escola Estadual "Boa Esperança
mirellyfelisberta@hotmail.com"

Resumo

A urgência da significação e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de História no espaço da sala de aula têm suscitado novas reflexões em prol da formação crítica do ser humano. Nesse contexto, o meio ambiente, um dos temas transversais abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ressaltando a emergência de novas abordagens sobre a relação estabelecida entre o ser humano e a natureza, em detrimento da alienação proposta pelo sistema capitalista predatório exerce um papel importantíssimo nos dias atuais. Sendo assim, a problemática a ser desenvolvida, é como desmistificar a concepção tradicional do Ensino de História, incluindo o debate sobre as questões ambientais em pleno século XXI. Neste sentido, este estudo tem por objetivo apresentar a necessidade da construção de uma nova percepção das práticas pedagógicas dos professores de história, quanto à inserção da temática em suas aulas, partindo do pressuposto de que a educação constitui-se em uma ação social. Para tanto, este trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, cujos autores analisam e apresentam as particularidades da História enquanto disciplina escolar, assim como as nuances do meio ambiente e a política ambiental brasileira. Percebe-se que, a Educação Ambiental consiste em um dos meios de evidenciar as inter-relações dos múltiplos elementos na formação e continuidade da vida, e a História por sua vez, possui um vasto e rico campo de produção e mobilização de saberes imprescindíveis, na formação de novos cidadãos.

Palavras-Chave: Ensino de História, Práticas Pedagógicas, Meio Ambiente.

Introdução

Nas últimas décadas, pesquisadores dedicados à política educacional e às práxis pedagógicas têm analisado as vertentes ideológicas propagadas no cotidiano escolar, a fim de promover maior sensibilização dos sujeitos inseridos na prática educativa, contemplando a formação de cidadãos críticos e participativos. A constituição da dimensionalidade do ensino de história evidencia-nos as influências do poder e micro poderes na definição de saberes, valores e práticas essenciais à inserção do ser humano na sociedade. Nesta perspectiva, a desmistificação e superação do modelo tradicional e homogeneizado da História e seu ensino, constituem-se como temas centrais das pesquisas realizadas no âmbito das políticas educacionais e práticas pedagógicas, tendo por objetivo suprir as exigências do processo ensino-aprendizagem diante de uma sociedade capitalista e multifacetada, a qual se dinamiza em direção à alienação.

Contribuindo para a prática social que o ensino representa o diálogo entre ensino de história e meio ambiente, possibilita compreender a relação estabelecida entre a humanidade e a natureza ao longo da história, assim como suas drásticas consequências na atualidade. A consciência da emergência da educação ambiental existe, todos são capazes de perceber o quão nocivo tem sido a exploração dos recursos naturais disponíveis no planeta, porém as questões de ordem econômica e política tornaram-se prioridade.

Comumente, discursos de preservação da natureza são difundidos por grupos sociais com interesses diversos, contudo, persiste a discrepância entre teoria e prática. A inclusão do tema nos PCNs desencadeou em inúmeras iniciativas, representando um avanço positivo quanto à problemática, todavia, sabemos que não são suficientes, ainda há muito a se fazer.

1 Professora da Rede Pública da Educação Básica pela Escola Estadual "Boa Esperança", Curvelândia/MT. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Unemat. Pós-Graduada em Gestão Ambiental com ênfase em Geo-história - ICE.

Desenvolvimento

Um dos grandes desafios enfrentados no ensino de história refere-se à dificuldade de romper com a sistematização do saber, pois a amenização das lacunas existentes entre as perspectivas, as quais, pautam as dimensões da história enquanto disciplina escolar e a dinamização do ensino desenvolvem se em um processo lento. Portanto, é imprescindível a compreensão de que "a história esta envolvida em um fazer orgânico: vivo e mutável" (FONSECA, 2003, p.8).

Conforme afirma Circe Bittencourt:

> As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referencia, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado em especial as que se referem às novas gerações (...). Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social. (2004, p.121)

Esse sentido de ensinar história, enfatizando o que é humano, numa perspectiva de possibilitar orientações para os problemas da vida cotidiana, tornou-se indispensável para o desenvolvimento pleno da cidadania. O individuo independente de classe social e etnias, tem o direito de obter suporte para suprir suas possíveis inquietações filosóficas surgidas ao longo do tempo.

Segundo Paulo Knauss a sala de aula deve ser um espaço de pesquisa e produção de saberes. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de considerar o saber histórico como uma leitura de mundo, e não algo pronto e acabado. "(...) O conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu questionamento (...)" (KNAUSS, 1999, p.28). Trata-se de contemplar o mundo o qual os sujeitos estão inseridos, ou seja, o processo ensino-aprendizagem precisa desenvolver no aluno o censo critico, objetivando integrá-lo de forma consciente em sua realidade. Para tanto, é de extrema importância, estimular a capacidade do aluno a aprender olhar para o objeto, analisar as entrelinhas e acompanhar o desenvolvimento histórico. Para isso, cabe aos professores orientá-los, num fundamental exercício "pensar".

A superação da normatização do saber exige do educador habilidades e competências, as quais revertam à concepção das aulas de história. No entanto, o caminho viável, é considerar a pesquisa, como eixo central no processo ensino - aprendizagem. Sendo a função do professor, de acordo com Knaus (1999), desenvolver a "pedagogia da animação" e possibilitar a dialética na sala de aula, pois, seu oficio não é transmitir conhecimento, mas sim, orientar os alunos a produzirem seus próprios saberes, considerando-os sujeitos autônomos, capazes de realizar suas próprias leituras de mundo.

Nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli:

> Um dos principais significados apontados para a aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literatura histórica, ou seja, do próprio processo de alfabetização histórica significativa. (2009, p.66).

A reflexão da singularidade e complexidade do espaço escolar faz-se necessário devido ser esse o ambiente onde se efetiva a humanização dos sujeitos. Nesse contexto, o educador deve considerar sua função política e social perante a sociedade e transformar seus conhecimentos em ações as quais norteiam a formação de cidadãos conscientes e politizados. Pois, ainda segundo, Schmidt e Cainelli, o objetivo da aprendizagem histórica,

> (...) é uma consciência crítico-genética, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (2009, p.69)

O educador desde sua formação deve compreender e analisar criticamente a dinamicidade social para atuar de forma ativa no processo de formação dos cidadãos. Neste universo múltiplo e complexo a qual a sociedade esta inserida, a sala de aula "(...) precisa ser concebida não como um simples espaço de ensinar e aprender, mas como um lócus privilegiado, onde atuam as mais diferentes valorações que passam a atuar na constituição de novos pensamentos, significados, valores, saberes e competências (...)." (KNAUSS, 1999, p.30).

Nesse sentido, o profissional da educação precisa se ver em constante processo de aprendizagem, ciente de que não basta ter conhecimentos históricos, mas saber utilizar esses conhecimentos na produção de significados. A prática docente é um ato político de transformação, por isso, devemos buscar uma compreensão da História como algo que se constrói diariamente. Como afirma Leandro Karnal, "(...) ensinar história é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica." (2010, p.8).

O ato de ensinar e o tipo de prática que o professor adota na sala de aula dependem da didática. De acordo com Libâneo, a didática é um estudo do processo de ensino no seu conjunto,

> (...) no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. (2002, p.5)

Desse modo, a didática é uma orientação que ajuda o docente a criar seus próprios métodos de ensino, a encontrar os objetivos e a selecionar os conteúdos a serem ensinados, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. Portanto, é preocupação da didática garantir que na sala de aula haja condições para o exercício do ensino e aprendizagem.

Essa prática mediadora supera muitos aspectos da didática tradicional, que defende um ensino permeado pela mera transmissão de conhecimento do corpo decente, que detém o saber e a verdade para a assimilação dos alunos, que não possuem nenhum saber e por isso necessitam do professor.

Nesta direção, abordar as questões ambientais nas aulas de história é propiciar ao educando a oportunidade de se posicionar como participante e não mero telespectador do desenvolvimento histórico, compreendendo que a natureza utilizada a serviço da humanidade, limitando-se a essa função, vem sofrendo explicitas transformações em tempos e espaços diferentes.

Com o avanço do capitalismo, a partir das Grandes Navegações, e especificamente após o advento da Revolução Industrial no século XVIII e início do XIX, os recursos naturais passaram a ser explorados por meio de instrumentos e técnicas cada vez mais sofisticados, resultantes do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

As mudanças no modo de produção e consequentemente no domínio da natureza revelam-nos que as necessidades humanas subestimam a importância da sobrevivência do planeta em nome do lucro, comodismo e prazer.

> Durante séculos a aristocracia inglesa teve bases rurais, por ser uma agricultura altamente capitalizada o fundamento de sua riqueza. A agricultura e a administração dos domínios eram os interesses centrais da pequena nobreza. (THOMAS, 1988, p. 15).

Atualmente, a industrialização provocando transformações ideológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais, nos apresenta uma variedade maior de exploração da biodiversidade, ultrapassando o que há princípio se concentrava no uso da terra para a prática da agricultura. Nesse processo, a natureza submetida a uma constante devastação tem colocado em risco o equilíbrio socioambiental, afetando diretamente a continuidade de toda humanidade.

Importante percepção foi criada somente no final do século XX, devido o agravamento dos efeitos nocivos das atividades econômicas. Dessa forma, a sociedade se mobilizou para impedir ou pelo menos minimizar a globalização dos problemas ambientais. Essa intensificação da pressão social eclodiu na criação de leis governamentais de proteção ao ambiente, enfatizando que a nossa dependência ao mundo natural esta além do que possamos imaginar. Ou seja, precisamos muito mais dele do que ele de nós.

Assim, não basta falarmos em preservação de maneira superficial, é necessário entender e analisar o processo de desenvolvimento da política ambiental operacionalizada pelo Brasil a partir do século XX, executando as novas abordagens no plano nacional, possuindo como referência os debates e ações realizadas a nível internacional, almejando superar a complexa situação ambiental, fruto da dinâmica econômica do país no decorrer do desenvolvimento histórico. Muitos alunos não conhecem a existência de tal politica, não tem conhecimento da complexidade e importância do tema na sociedade que os circundam.

Ao indagar aos discentes do ensino médio sobre as peculiaridades da Educação Ambiental, fui surpreendida ao constatar que os mesmos possuem um conhecimento extremamente limitado sobre o assunto, não conseguindo compreender que o meio ambiente emergiu do processo histórico, consolidando-se em um ordenamento jurídico próprio.

No ano de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, inserindo um capítulo para abordar especificamente as questões ambientais, possibilitando diretrizes de preservação e proteção dos bens naturais, demonstra a importância do Direito Ambiental, para a efetivação da cidadania, uma vez que o meio ambiente é considerado como bem de uso comum do povo. Sendo assim, em seu artigo 225, enfatizou que:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preserva-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1998)

§ 3º - "As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados." (BRASIL, 1998).

Celso Antônio Fiorillo, quando discute o meio ambiente, enquanto "bem ambiental", afirma:

> Depois de séculos e séculos de história, quando já se formulava que a estrutura básica do Direito positivo é baseada no Direito público privado, o Direito Constitucional brasileiro criou um terceiro gênero de bem, denominado "bem ambiental". (...) È um bem no qual as pessoas não se atrelam por meio do instituto da propriedade. A propriedade é baseada na ideia, tanto no campo público quanto no privado, de usar, gozar, fluir, dispor e fazer o que se bem entende a respeito daquele bem fundamental. (2008, p. 06).

Da Política Nacional do Meio Ambiente em 1981 a Lei nº 7.347 de 1985, passando pela Constituição Federal de 1988, o que se percebe é a construção de um conjunto de normas destinadas à garantia dos direitos individuais e coletivos da sociedade.

Para Souza:

> A adoção da perspectiva ambiental significa reconhecer que todos os processos de ajuste setorial e de crescimento estão condicionados pelo entorno biofísico local, nacional e global. Deve, portanto, ser combinada com outras perspectivas críticas baseadas na preocupação com os direitos humanos, com os valores da autonomia nacional e da identidade cultural dos povos a que se referirem. (2008, p.11).

O meio ambiente precisa ser compreendido como direito humano fundamental, pois é impossível a realização de outros direitos, sem a garantia do maior de todos, que podemos resumir no direito à vida em um mundo saudável.

Nas palavras de Édis Milaré:

> O reconhecimento do direito a um meio ambiente sadio configura-se, na verdade, como extensão do direito à vida, quer sob o enfoque da própria existência física e saúde dos seres humanos, quer quanto ao aspecto da dignidade desta existência – a qualidade de vida – que faz com que valha a pena viver. (2004, p. 137)

No decorrer da história da humanidade, os direitos humanos se redimensionaram de acordo com a dinamização das ações do homem, devendo,

> (...) ser compreendidos na atualidade nos marcos do binômio formado pelos princípios da "universalidade" e "indivisibilidade" – uma compreensão que abre espaço para a luta pela construção de uma cidadania global. De acordo com tais parâmetros, os direitos humanos precisam ser vistos como um agregado de direitos que deve ser assegurado a todos os seres humanos, independentemente de suas diferenciações de caráter biológico-natural, cultural-ideal e econômico-material – direitos esses adquiridos historicamente, no decorrer da modernidade. (MONDAINI, 2010, p. 57-58).

O grande desafio das últimas décadas é adequar o comportamento dos indivíduos a Lei fundamental do Estado, onde o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à igualdade e o direito à propriedade, são considerados irretratáveis.

Nesse sentido, adentrar-se na área ambiental, embora, cause certo estranhamento, como bem enfatiza Circe Bittencourt (2009), é algo muito positivo, pois o conhecimento necessariamente precisa estar integrado, trabalhar de forma interdisciplinar contribui significativamente para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e competências dos alunos.

É preciso destacar que "para ensinar e fazer História Ambiental, o professor deve apenas seguir as premissas básicas do bom educador: estudar e pesquisar; assimilar e problematizar conceitos; manter-se atualizado (...)" (CAROLA, 2010, p.178-179).

Muito se fala em cidadania, porém, percebe-se nitidamente a resistência da sociedade em exercê-la, o que se configura em um agudo problema social. Muitas vezes, seu próprio conceito é equivocadamente assimilado, o que faz com que o homem deixa de ser cidadão e passar a estar cidadão.

Segundo Miguel Reale:

> Aristóteles, no inicio da Política, nos ensina que o homem não quer apenas viver, mas viver bem. Esta expressão não deve ser tomada, é claro, no sentido aparente de fruição de valores materiais, confinada nossa existência entre os horizontes das preocupações imediatas. O bem, a que o homem se destina e que lhe é conatural e próprio, diz respeito ao seu aperfeiçoamento moral, como único ente, cujo ser é seu dever ser, como tal capaz de modelar-se segundo influências subjetivas e sociais, mas afirmando a sua liberdade instauradora de algo original. (2002, p. 235)

Princípios e valores morais são imprescindíveis ao equilíbrio da sociedade, pois o social nada mais é que o resultado do individual. Isso significa que o eixo central desta problemática a qual se alastra por muitos e muitos anos é a ação humana, que se autodenominando capaz de solucionar todos os problemas se sobrepõe de maneira violenta do maior patrimônio da humanidade, que é a natureza.

Na chamada era da globalização, tornou-se mais evidente o que muitos já tinham consciência: que as questões ambientais repercutem mundialmente. Países desenvolvidos e subdesenvolvidos, brancos, negros, índios, em fim, todos, possuem conhecimento da critica realidade o qual estão inseridos, assim como as possíveis consequências, caso não haja uma sensibilização global de restauração e proteção da nossa "casa mãe".

Entretanto, a nova ordem econômica mundial em contradição com a concepção de preservação dos recursos naturais dificulta a implantação e expansão de métodos eficazes para a liquidação das agressivas ameaças que nos cerca.

Exemplo disto foi a Conferencia das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Humano, realizada no Rio de Janeiro em 1992, ficando conhecida como (ECO 92), retificada em 174 países, objetivando sacramentar a nível mundial, diretrizes para o desenvolvimento sustentável.

No contexto brasileiro, o patrimônio natural, artificial e cultural nos chama a atenção para sua preservação, a fim de se evitar uma situação irreversível. Infelizmente, já temos exemplos catastróficos de muitos países desenvolvidos, enfrentando lamentável grau de deterioração ambiental que somente alternativas radicais serão capazes de minimizar intenso caos social. Essa realidade nos serve como parâmetro para se evitar o mesmo caminho que trilharam.

O enorme potencial econômico e biológico do Brasil, existentes em suas reservas florestais, despertando interesses no mundo todo, têm condições de colocar em prática um desenvolvimento pautado na sustentabilidade, preservando seus recursos naturais da melhor maneira possível, desencadeando em constante progresso.

Considerações finais

Percebe-se que, o persistente tradicionalismo no ensino de história caracteriza-se como um entrave para a formação humana, entretanto, as reformulações curriculares estão repletas de discussões que colocam em xeque a urgência de se integrar ao que se se ensina na educação básica questões do mundo contemporâneo, que, por sua vez, refletem diretamente no modo de pensar e agir dos seres humanos.

O agudo processo de subordinação social aos objetivos do sistema capitalista exige o rompimento da concepção tradicional da História enquanto disciplina escolar e a inclusão de novas abordagens as quais contemplam a realidade vivida pelos alunos, pois, tudo o que diz respeito ao homem não deve estar alheio a História e seu ensino. Obviamente essas mudanças requerem uma nova percepção do oficio do professor de história e um processo contínuo de trabalho, em que escola, família e comunidade participam ativamente.

Referências

CAROLA, Carlos Renato. **Meio Ambiente**, apud, PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Direito ambiental internacional e biodiversidade**, apud, GOMES, Alessandro. **Legislação ambiental e Direito: um olhar sobre o artigo 225 da Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Disponível em: WWW.revista.inf.br. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

FONSECA, Selva **Guimaráes. Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. Ed.. São Paulo: Contexto, 2010.

KNAUSS, Paulo. **"Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa"**, apud, NIKITIUK, Sônia M. Leite (org). **Repensando o ensino de História**.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA: Velhos e novos temas.** Disponível em: http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf. Acesso em: 28 jan. 2011.

MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente.** São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2004. Disponível em: < http://WWW.cjf.gov.br/ revista/número 8/painel 83. Acesso em 10 de outubro de 2011.

MONDAINI, Marcos. **Direitos humanos**, apud, PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PCN+ Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2014

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 4. ed. – São Paulo: Saraiva, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Marlene Cinelli. Ensinar História. - São Paulo: Spcione, 2009.

SOUZA, Ana Cristina A. **A evolução da política ambiental no Brasil do século XXI.** Disponível em:< http// www.achegas.net. Acesso em: 25 de outubro de 2011.

THOMAS, Keith. O **homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e os animais (1500-1800**). São Paulo. Companhia das Letras. 1988.

La educación sensible y los trayectos posibles para su realización. Una propuesta desde los Núcleos Experienciales en arte-educación y astronomía en Colombia.

Patricia Pérez Morales·
Universidad de la Salle
patperez@unisalle.edu.co

Resumen:

El siguiente texto presenta parte de los resultados del proyecto de investigación titulado: Aproximaciones a la Educación Sensible: una experiencia desde los Núcleos Experienciales en Astronomía, desarrollado en el 2013 en convenio Universidad Santo Tomas e Instituto Distrital de las Artes -IDARTES- Planetario Bogotá. Esta comunicación pretende dar a conocer en tres momentos lo que implico y significo la propuesta de los Núcleos Experienciales en el contexto del Planetario de Bogotá y un cuarto momento dedicado a presentar algunas prospectivas de la propuesta. Para tal fin, el texto aborda inicialmente los trayectos en Colombia, parte que busca, de manera general, presentar las vivencias en el contexto colombiano en diálogo con las vivencias en Brasil; la segunda parte trae de manera breve algunos ejemplos de las experiencias vividas en los núcleos; la tercera, pretende compartir algunos de los hallazgos en la experiencia; finalmente el texto se concluye con los desafíos a los que nos invita esta propuesta de pensar la educación sensible a través del arte, la ciencia y el mito como formas simbólicas de conocimiento y sus múltiples facetas y posibilidades.

Palabras clave: Educación sensible, arte-educar, núcleos experienciales.

Iniciamos con los trayectos que fueron dando origen a la propuesta de los Núcleos Experienciales en Colombia. Podríamos presentarlo en dos momentos: Uno que inicia en Cali en el 2009, a propósito del proyecto de investigación titulado: "Educación de sensibilidad: por una hermenéutica de los lenguajes, del cual se derivaron otros proyectos de estudiantes de maestría y de graduación; aquellos estudiantes interesados por escudriñar sobre la sensibilidad en la educación, su lugar en las instituciones educativas y en las prácticas de los docentes y estudiantes, encontraron en el desarrollo de los núcleos experienciales en arte-educación un espacio de experiencia y vivencia, que les ayudaría a contrastar las realidades educativas de aquellos contextos seleccionados para su investigación (instituciones educativas, clases de educación artística y actividades extraescolares) y los encuentros en los núcleos experienciales. Participaron docentes de la

· Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad. Docente de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Secretaria de Educación del Municipio de Cali, así como artistas, profesionales de distintas áreas y educadores.

Un segundo momento en el 2013 el proyecto: "Aproximaciones a la Educación Sensible: una experiencia desde los Núcleos Experienciales en Astronomía" nos permitió incorporar elementos nuevos que fueron tornando el proyecto un desafío para nuestra práctica. Es así como la astronomía toma protagonismo en la experiencia de los núcleos. Es junto al área misional del Planetario de Bogotá con quien se propone indagar la relación educación sensible, arte-educar y astronomía; proyecto que se desarrollo con la participación de docentes vinculados a los semilleros de clubes de astronomía del Planetario. Se trataría de un pilotaje que daría indicios para acercarnos a una propuesta formativa permanente ofertada para el publico. En ambos proyectos se tomaron como referentes teóricos autores como Durand, Bachelard, Mafessoli, Cassirer, Ferreira-Santos, entre otros; con una perspectiva metodológica basada en la hermenéutica simbólica de base antropológica.

De lo indicado anteriormente se identifican por lo menos tres aspectos diferenciadores entre el origen e inicio de los núcleos experienciales en Colombia, referente a la génesis de los mismos en Brasil. Veamos:

- No surgen de la iniciativa de los estudiantes, su origen es producto de dos proyectos de investigación que identifican la necesidad de explorar el sentido que se le otorga al arte, a la formación humana y a la educación sensible, tanto en espacios institucionalizados como por ejemplo las clases de educación artística y no institucionalizados como los clubes de semilleros de astronomía.

- Los núcleos experienciales no están articulados, aún, a una propuesta de formación permanente que haga parte de una política institucional de formación complementaria para docentes en ejercicio o para estudiantes de facultades de educación, tampoco a instituciones públicas que entre sus objetivos misionales se contemple este tipo de prácticas como fundamento de su oferta formativa y de atención.

- Su organización y dinámica interna, manteniendo sus principios, intereses, desafíos y sueños, exigió ajustes para adaptados a nuestra realidad, dando como resultado experiencias que articulan algunos lenguajes del arte y aun no podemos constituirlos a partir de lenguajes artísticos, en torno a los cuales giren las experiencias, como sucede en Brasil.

Recordar los encuentros en Cali y Bogotá es contar una experiencia, relatar aquellos momentos que marcaron el desarrollo de una iniciativa, que fue paulatinamente tomando cuerpo, un cuerpo de vivencias colectivas y particulares, en las que, las imágenes revelan las formas como se fueron moviendo, generando y organizando, fuentes de experiencias

con el mito, la danza, los sonidos, la música, la pintura, la palabra, el canto y el tejido; en las cuales, la vivencia corporal era el lugar común.

La aproximación a los leguajes del mito, de la música y de la danza, contribuyó para la comprensión de formas diversas de relación entre cuerpo, conocimiento, arte y astronomía. Tanto colectivas como personales, estas vivencias revelaron formas inéditas de familiarización con el conocimiento.

La interacción con estos lenguajes, provocó una relación entre arte y conocimiento, que estaría mediada por el diálogo de saberes, esta elección epistemológica, reveló la existencia de una preocupación, basada en las creencias sobre lo que debe ser el conocimiento; algunas posturas de los participantes evidenciaban una perspectiva más científica en la relación, es decir, su valor por ser considerado verdadero, universal y comprobable, tal postura, se fue flexibilizando poco a poco, a propósito de comprender el conocimiento como una manifestación social y cultural, contextualizado y particularizado por las experiencias de las personas y los colectivos, este paso, abrió las posibilidades para la experiencia de relaciones con el conocimiento, más vivencial, contextual, flexible, menos competitiva y jerárquica.

De tal manera que en ambas experiencias elegimos comprender el arte como arte-educación, en la medida en que este busca:

> "Dotar a la persona de experiencias vivenciales y experimentales, en el ámbito de los más variados lenguajes, para el ejercicio de sí mismo, en su proceso de autoformación, enfatizando la libre expresión y el proceso creador frente a los más variados obstáculos en su existencia" (Ferreira-Santos & Almeida, p. 89)

Experiencias: lo vivido en los núcleos.

Conscientes de muchas de las posibilidades a explorar y sabiendo que era una propuesta nueva en el contexto, propusimos organizar los núcleos en Cali a través de experiencias relacionadas con sonido e imagen; movimiento y oralidad, que fueron nuestros dos núcleos; en Bogotá creamos el núcleo experiencial en astronomía.

Los encuentros en Cali y Bogotá, se dieron a lo largo de seis meses, con una frecuencia semanal; en ellos participaban profesionales de diversas áreas del conocimiento, que tenían en común el interés por el uso del arte en los procesos educativos y aproximarse al significado y práctica de la educación sensible. A partir de estos intereses iniciamos los encuentros, reconociendo las expectativas de los participantes, resumidas así:

- Conocer sobre educación sensible
- Adquirir nuevos conocimientos sobre arte y educación
- Trabajar con grupos interdisciplinarios

- Ampliar los referentes que se trabajan en educación artística

En Bogotá logramos identificar intereses tales como:

- Afianzar los conocimientos en astronomía, desde otras perspectivas que involucren arte, ciencia, por ejemplo.
- Conocer cómo se puede articular experiencia y astronomía
- Relaciones posibles entre educación sensible y astronomía.

Lo experiencial en ambos contextos fue el rasgo característico y fundamental de toda la propuesta, es a partir de él que se generaban reflexiones sobre la propia vivencia, sobre lo teórico y sobre el proceso de conocimiento; importante destacar el papel significativo que las vivencias fueron adquiriendo a la hora del reconocimiento de su valor en el proceso educativo y como estas fueron incorporándose en las prácticas de muchos de los participantes.

No era un curso de profesionalización, de actualización o capacitación; tampoco fue un taller para enseñar el uso de herramientas artísticas. Su intensión tenía que ver con el sentido y el significado que adquiere la formación humana fundamentada en la educación sensible pautada por el arte-educar y como su vivencia potencializa el acto educativo como experiencia interna, personal, que se manifiesta externamente de diversas formas.

La búsqueda del sentido y el significado no parte del conocimiento y uso de manuales de desarrollo humano o de formación humana, o de la aplicación de las más recientes innovaciones sobre el tema, entonces para indicar la ruta, era necesario proponer un diálogo interno con todos aquellos insumos que tenemos, que hemos construidos como docentes, maestros o pedagogos, con todas aquellas experiencias que hemos vivido a través del arte y que en las experiencias en los núcleos fueron de gran importancia para encontrar la imagen arquetípica del pedagogo, aquel que como lo indica Ferreira-Santos en su texto "la necesaria soledad del niño", es un presentador de mundos, que favorece, incentiva, estimula y cree en la búsqueda personal para descubrir el propio destino, jornada o trayecto de su existencia.

En este sentido el propósito de los núcleos experienciales era propiciar en cada encuentro experiencias que contribuyeran a identificar prácticas de educación sensible a través del arte-educar y sus implicaciones en la autoformación, así como en el proceso formativo de futuros docentes, de docentes en ejercicio y de los participantes en general.

Tomando en cuenta este propósito, las propuestas en los encuentros giraban en torno a dos componentes: reconocer en la propia experiencia lo que significa la educación sensible y su valor en la autoformación y en la formación humana, el otro relacionado con las

experiencias en arte-educación, en las que buscábamos por intermedio de los lenguajes artísticos, como la poesía, la danza, el teatro, el cine por ejemplo, centrar la experiencia en un relato mítico, científico, religioso, de la narrativa de una película o documental, de objetos o instrumentos etc., identificar su valor y pertinencia en el campo del conocimiento, su profunda relación con cada uno de nosotros a través de las imágenes, de su valor simbólico y de cómo estos insumos pueden ser apropiados y transmitidos usando los lenguajes del arte.

La riqueza expresiva de cada encuentro, gracias a la iniciativa de los participantes, confluía en imágenes y sonidos o en palabras y movimientos como formas de comunicación no muy convencionales para ser utilizadas en los contextos educativos, pero con una importante repercusión en la consolidación de los procesos, tanto individuales como colectivos de conocimiento y, por ello de gran importancia para ser considerados en el educación sensible.

Por lo indicado anteriormente nuestros núcleos no se nombraron como núcleo experiencial en cine, o en narración de historias, etc., debido a que en cada encuentro recurríamos, de acuerdo a las necesidades, a algunos de estos lenguajes, pero no nos especializamos en uno u otro; esta particularidad favoreció la experiencia, la interacción, la familiarización y el conocimiento de varios lenguajes, pues recordemos que esta iniciativa es reciente en nuestro contexto y buscábamos propiciar el espacio para su implementación.

Podríamos relatar muchas experiencias desarrolladas en Cali o Bogotá pero hemos seleccionado dos de todas ellas que consideramos incorporan elementos similares y que pueden dar una idea general sobre arte-educar y educación sensible en el contexto de las vivencias.

Todos los participantes en Cali, de una forma u otra ya tenían una relación previa con el arte y esta relación ya incorporada, mecanizada y funcional primaba a la hora de las experiencias, para intentar ampliar estos referentes, teniendo como horizonte la búsqueda interna como uno de los principios de la educación sensible, buscamos con los relatos míticos por ejemplo, establecer una comunicación más profunda con cada uno y alejarnos un poco de la preocupación de la presentación como resultado final del trabajo como si esta parte fuera la más importante, olvidando todo el proceso previo vivido y elaborado tanto individual como colectivamente.

Entonces se privilegió y valoró el proceso, que inicia en el diálogo interno con el relato mítico previamente seleccionado y que nos llevaría a una organización inicialmente particular y posteriormente colectiva de las imágenes presentes en el relato, a propósito de las imágenes arquetípicas del fuego, el aire, el agua y la tierra, por ser estas, junto a la del pedagogo, parte del repertorio de imágenes ancestrales y arquetípicas en las que reposan la

estructura imaginal de la cultura humana, particularizada en los diversos contextos socioculturales, que finalmente serían compartidas de diversas formas con todos los participantes (mitodanza, figuras en arcilla, pintura, tejidos, etc).

La experiencia inicia con la narración del mito Tupi-Guarani de la creación de la tierra, en una actitud de escucha y silencio, nos adentramos en las imágenes del relato, cada uno en busca de aquella más recurrente y generadora, entre otras. La propuesta consistió en capturarla, guardarla y recrearla para luego plasmarla; curiosamente todos escogieron el cuerpo como referente para ancorarlas o plasmarlas, nadie usó elementos externos al cuerpo, siendo que para la experiencia se había previsto una serie de materiales con los cuales los participantes podrían interactuar.

Una vez consolidado este momento en la experiencia, pasamos a presentar esa imagen seleccionada, lo interesante del ejercicio fue evidenciar que efectivamente muchos coincidían en la forma de presentación de las imágenes, (movimientos corporales ascensionales, circulares, de internalización y rítmicos) además relacionadas con los cuatro elementos.

En grupos, organizados de acuerdo a los cuatro elementos, deberían acordar las imágenes que darían cuenta de ese elemento en la secuencia narrativa del mito, cuál era su valor en el relato, su característica a lo largo de la historia, si se transformaba o se mantenía igual. Una vez organizada y presentada esta parte, de manera colectiva se organizó el relato de la creación, por medio de las imágenes, no de las palabras, incorporando la secuencia de la creación y los personajes.

Este momento fue de gran importancia para todos, porque era necesario encontrar, no establecer, un orden de la narración a través de las imágenes, organizar, no implicaba recurrir a los argumentos o explicaciones que estamos tan acostumbrados a utilizar, del porqué uno debía ir primero y otro después; el uso de las palabras para la organización no era posible, sin embargo aparecían afirmaciones como eso no es posible, no hay como organizar algo si no llegamos a un consenso entre todos y para lograrlo debemos ponernos todos de acuerdo, conversar.

Pero uno de los grupos se animó, se arriesgó a proponer su ejercicio colectivo y en una secuencia espontánea todos fueron presentando sus posibilidades y para sorpresa de todos la secuencia que emergió tenía un orden, un hilo conductor, una organización de las imágenes que reveló los momentos narrados en el mito al inicio de la experiencia, como es natural con la actualización y apropiación de algunos elementos nuevos que daban un sentido más cercano a quienes lo relataban con imágenes, aspecto que revela la apropiación cultural y el valor del mito, como una forma de comprender la existencia humana y que al

ser relatado contiene algo particular de quien lo narra y a la vez algo universalmente compartido por todas las tradiciones culturales como la señala Ferreira-Santos.

A lo largo de la experiencia todos descubrimos que poseemos una idea de orden interno que desconocemos y que este nos puede facilitar la interacción con los otros y con el mundo, nos impulsa a conocer y reconocer el orden interno del Otro y respetarlo en su propia lógica de aprehensión del entorno, es algo que sucede en los juegos de los niños, las situaciones que van emergiendo proponen un orden, una sincronía entre los participantes y las situaciones, para responder a lo imprevisto a lo emergente del propio juego, ellos no entran en una deliberación, es decir no paran el juego y piensan en cómo organizarlo o solucionarlo por fuera de la experiencia del juego, más bien, se resuelve allí en el propio juego, a través del orden incorporado en la vivencia de los participantes.

A caso, sería posible no retomar el valor imaginal del pedagogo que cada uno de nosotros ha creado y recreado permanentemente, por medio de nuestra práctica de ser docentes y también de los vestigios heredados de nuestros ancestros, imágenes recurrentes que nos comunican algo de lo que significó y de lo que significa hoy ser maestro, pedagogo o docente.

Algunos hallazgos en la experiencia…

La experiencia con el arte no se agota en enseñar a los niños a pintar, a colorear o a rellenar cartillas; o decirles cómo usar los colores, las temperas o la plastilina; así como tampoco se trata de pensar que el desarrollo de su percepción solo consiste en hacerles ejercicios perceptuales orientados al desarrollo cognitivo, en etapas progresivas. La percepción pasa por una comprensión del mundo desde la intuición, la experiencia y el reconocimiento del mundo y muchas veces eso no sucede ni en las clases, mucho menos en espacios extraescolares.

La imagen y el sonido son elementos muy propicios para trabajar, pues ellos están arraigados, ancorados en nuestro cuerpo y es fácil de encontrarlos a través de este tipo de propuestas, que nos ayudan a identificar como ellos pueden emerger, entonces hablar de imagen y sonido no significa siempre trabajar con filminas, recortes, fotos, etc., todos tenemos imágenes muy profundas (arquetípicas) que nos cuentan la historia de la humanidad, que no pasan de moda como otras imágenes superficiales (estereotipos) que encontramos en las de revistas, el internet, etc. lo mismo sucede con el sonido.

El sonido no solo lo encontramos afuera, nosotros somos sonido y para que surja nuestro sonido interno, aquel que tiene que ver con el ritmo, nuestro ritmo, necesitamos del silencio previo a él, porque es allí en nuestra soledad que podemos encontrarlo – es lo que Ferreira-Santos señala como el descubrimiento de nuestro propio canto, que coincide con el

descubrimiento de nuestro propio rincón, de donde emerge este sonido que delimita mi lugar en el mundo.

Si nosotros, docentes, no vivimos estas experiencias, no abrimos nuestro cuerpo para reconocer las formas diversas en que podemos conocer, es un paso para creer que no solo en los procesos de racionalización donde prima la abstracción, encontramos conocimiento, y esto implica que si no iniciamos un cambio en nuestra forma de concebir la educación y el conocimiento, cada vez vamos a cerrar más la experiencia del conocimiento en los salones de clase, empobreciendo el cuerpo y el disfrute de conocerse a sí mismo, al mundo y a los otros.

Estas experiencias y reflexiones nos ayudan a pensar por ejemplo en hacer clases de educación artística diferentes, en las que lo feo y lo bonito, lo bien hecho y lo mal hecho, carezcan de importancia. Lo significativo está en la posibilidad de experimentar el mundo, de encontrar su lugar en él, reconociendo el legado ancestral y las búsquedas de cada uno para dar sentido a la existencia.

> "Nuestras clases estaban siempre predeterminadas por enseñarle a los niños los colores, a pintar bien, a hacer cosas bonitas desde lo que nosotros como profesores les decíamos qué es bonito, pero en realidad bajo esta lógica, la experiencia del niño se anula, pues pensamos y creemos que los niños no saben los colores, no saben de organizar el mundo, no tienen criterio estético y con esta actividad, y a partir de lo que nos dice Ferreira-Santos, en su texto sobre el derecho a la soledad que los niños tienen, nos damos cuenta que sí lo saben, lo intuyen, que reconocen los colores del fuego, de la tierra y que debemos darnos la oportunidad de vivir lo que conocemos, no solo se trata de ellos, sino también de nosotros"
> (Comentarios de algunos docentes que participaron en los núcleos y registrados en el material audiovisual de las entrevistas, 2010)

En Bogotá fue posible, acercarnos a experienciar el conocimiento de la astronomía, desde la vivencia de los participantes, a través de los mitos, la danza, la música, el trabajo con arcilla, de instrumentos u objetos de la astronomía. La riqueza de posibilidades encontradas en estas alternativas nos llevaría a reflexionar sobre la importancia de la experiencia para comprender, como las diversas formas de organizar el mundo, de vivir en él y pensarlo, no se pueden reducir a un deber ser, a un modelo o ley establecida por una concepción monocultural, que privilegia una, de las tantas formas del conocimiento, el científico.

La reflexión, sobre el lugar que ocupa lo científico, en el amplio universo del conocimiento, se derivó de la experiencia corporal y sonora propuesta en algunos de los encuentros, a propósito de la organización de los planetas en el Sistema Solar y cómo esta organización tiene distintas vertientes explicativas, según las teorías científicas y cómo estos temas son

tratados en los espacios de formación en los que interactúan los docentes que participan en los núcleos; lo interesante es que en la vivencia encontramos dos aspectos reveladores:

Por una parte la concepción de que los planetas pueden ser organizados de diversas formas por sus características e identificarlos a partir de lo que conocemos intelectualmente de ellos, pero las posibilidades no se agotan allí, encontramos relatos en poesías, canciones, mitos e historias que nos cuentan aspectos sobre ellos, su importancia en el orden social, cultural, económico, etc. Toda esta riqueza de posibilidades para su conocimiento, fue la invitación para crear un tejido de interpretaciones compuesto por los relatos traídos de la ciencia, el mito y la religión.

Pues como lo indica Rubira, los cuentos y también los mitos son obras de arte que representan una forma poética de pensar el mundo y la vida y traducen además la experiencia humana en narrativas.

Entonces para indagar sobre las formas en como las diversas culturas han concebido y narrado la idea de universo, su inicio y los elementos que lo componen, se propuso el relato mítico Maya del origen del universo, el relato científico occidental del Big-Bang y el de la creación, según el relato bíblico.

Cada participante identificó el relato con el cual se identificaba más y en un diálogo personal con ese relato buscaría las imágenes que representan el inicio del universo – a través de la remembranza e incorporación de las imágenes que aparecen en el relato seleccionado – luego cada participante las plasmaría corporalmente, por medio de sonidos, grafismos, movimientos, etc. Después se propuso la reelaboración del relato o los relatos de la creación a partir de las imágenes incorporadas por cada uno, paulatinamente fuimos observando las recurrencias de las imágenes y como estas iban organizando un relato de universo, un propio relato que se constituiría en un tejido de imágenes colectivas.

La experiencia rescató una conformación narrativa a través de las imágenes, que favoreció la idea de universo como apropiación colectiva de la humanidad, posible de ser configurado por medio de imágenes arquetípicas existentes en la memoria humana y caracterizado o matizado desde diversos contextos culturales. La identificación de estas imágenes y su participación en el relato, reveló su presencia en todos estos: el científico, el mítico y el religioso, lo que de alguna manera les permitió pensar en la idea de imágenes simbólicas comunes en el ser humano, por tanto considerar que el relato religioso o el científico es mejor que el mítico, por esta vía de la experiencia, nos impulsó a una respuesta negativa y más bien puso en cuestionamiento este prejuicio. Pues entendemos, como ya fue indicado en otra parte del texto, que las imágenes simbólicas hacen parte del legado cultural de la humanidad y su existencia es común a todos, no hay unas imágenes mejores que otras o más evolucionadas, todas hacen parte de nuestra historia como hombres simbólicos.

Al momento de incorporar la imagen en la narrativa colectiva, íbamos identificando que ella estaba presente en todos los relatos propuestos, en distintos momentos o con diferentes características pero era evidente su presencia. Esta experiencia llevó a preguntarnos: por qué es posible construir una narrativa sobre universo con la coexistencia de imágenes traídas de diversos relatos como el mítico, el religioso y el científico? Y por qué esto no se da en nuestras prácticas educativas, en las cuales muchas veces incentivamos a nuestros estudiantes a rechazar las narrativas provenientes de los relatos míticos y religiosos, para enseñarles el científico y además posicionarlo como el verdadero y el único. ¿Qué nos impide reconocer la importancia de cada uno de ellos, su valor y significado en el proceso de conocimiento?

Algunos hallazgos en la experiencia

Esta experiencia nos llevó a develar la importancia que tiene reconocer la multiplicidad de saberes existentes sobre un interés particular de conocimiento, para nuestro caso específico sobre los planetas y las distintas versiones sobre el inicio del universo; la apertura a ese diálogo favorece la reflexión y la experiencia del Otro para la construcción del conocimiento, tanto colectivo como individual, lograr despojar de la relación conocimiento y ciencia, la idea de verdad absoluta, fue una de las apuestas más importantes de este ejercicio y como esta alternativa podría impactar en las relaciones pedagógicas de los participantes con sus estudiantes.

Una de las grandes dificultades detectadas a lo largo de las experiencias es la reserva que algunos participantes manifestaron frente a las vivencias corporales en los procesos educativos y, por otra parte encontramos una fuerte tendencia de los docentes en concentrar el proceso de conocimiento en la relación conocimiento y razón, y más aun cuando se habla de conocimientos considerados científicos.

Por tanto experimentar, conocer con el cuerpo no es una vivencia fácil, por considerarla como inmediatista, esporádica y poco profunda a la hora de hablar de conocimiento, muchas de las experiencias "sensibles" relatadas por los docentes, están asociadas a la fase inicial de una estrategia pedagógica, pero nunca es en sí misma la sensibilidad o la educación sensible como una forma para conocer, de tal manera que sus experiencias corporales al inicio del proceso en los núcleos fueron marcadas por la dificultad y la sospecha sobre lo que se estaba haciendo.

Estas actividades nos ayudan a pensar en otras formas para proponer los contenidos de la Astronomía, no es el carácter de ciencia en si misma que le da la validez o la rigurosidad, es también el sentido que ella adquiere en la vida de los estudiantes, su valor en la formación humana, lo que hace con que una práctica de educación sensible, donde el cuerpo está involucrado en la búsqueda de las orígenes del pensamiento humano nos apunte no solo

nuevas respuestas, sino más bien nuevas maneras de preguntar, alimentando lo que la ciencia tiene de más precioso en la base de su existencia: la curiosidad, que es configurada por este intenso deseo de saber o averiguar. Les avivamos la llama de las preguntas básicas que nos impulsó hacia un devenir lleno de representaciones culturales y posibles respuestas para la existencia del universo y de nosotros mismos.

Algunas reflexiones generales.

A propósito de estas tensiones, vale la pena, traer a colación una reflexión de gran importancia para comprender el valor de estas experiencias. Duarte Jr. nos recuerda:

> "Lo sensible (lo estésico) ha venido dejando de ser considerado un saber en el transcurso de la modernidad, la cual se ha venido caracterizando por un proceso de creciente abstracción, con el concepto, (el conocer intelectivo) siendo elevado a la categoría del único conocimiento digno de este nombre" (2010:141)

Por otra parte y continuando con la secuencia de esta vivencia, llegamos a un punto vital del sentido de la educación sensible: sus posibilidades para generar una experiencia personal con lo que se desea conocer, por considerar este encuentro como algo intransferible, es decir, un encuentro cara a cara con el conocimiento y el sentido formativo de este, a su vez, el sentido colectivo de la experiencia que permite encontrar lo similar, lo próximo que subyace en los repertorios de conocimiento como parte de un legado cultural colectivo del *homo sapiens* así como personal, la conjunción de estos dos elementos – biopsicológico y lo sociocultural- transversan nuestras formas de conocer y las maneras como lo exteriorizamos.

Tanto el ejercicio vivencial como la reflexión favorecieron la práctica de despojarnos de las preconcepciones de lo que intelectualmente hemos aprendido sobre los planetas, el universo, las estrellas, etc., y que recitamos como si fuera un fragmento de libro sagrado que no puede ser modificado de ninguna manera; por el contrario, privilegiamos en esta experiencia la búsqueda de aquella imagen interna, guardada en el acervo arquetipal de imágenes culturales, seleccionada por ser la más próxima a lo que buscamos simbolizar como significativo y de profundo sentido en la relación: conocimiento, imagen y experiencia.

Esa imagen simbólica escogida en la parte inicial de la experiencia en Bogotá capitalizó una experiencia que más allá de asegurarnos que lo simbolizado fuera correcto según los parámetros del conocimiento científico, fijara una relación entre el ojo, la mano, (Ferreira-Santos, 2005) y la materia.

Posteriormente, esa imagen fue, en términos de Bachelar materializada corporalmente, durante una vivencia con movimientos, sonidos y evocaciones que nos permitieron

identificar su nombre, su forma, estructura, y ubicación. Entonces aquellos contenidos y explicaciones buscados externamente, a través de la experiencia de un conocimiento intelectual, nos traslada su búsqueda a la sabiduría interna acumulada y legada por los mitos, los cuentos, las leyendas, las danzas y los rituales que el hombre, en ese contacto íntimo con el universo fue capitalizando y guardando en imágenes arquetípicas recurrentes y presentes en todas las culturas. Es en el cuerpo en donde se materializan y esperan su momento para irrumpir. Inevitablemente, recordamos a Rubem Alves, citado por Duarte Jr.

> "Nuestro cuerpo sabe infinitamente más que nuestra cabeza. El cuerpo es sabio, aunque sin pensar en su sabiduría, (…) la palabra inconsciente es apenas el nombre para los pensamientos que habitan en el cuerpo, sin que la cabeza tenga noticias de ellos." (2010:138)

En este sentido, que mejor forma de materialización que el arte, como arte-educación, dotado de las características ya señaladas, fue de gran importancia, para consolidar la idea sobre el conocimiento, como una experiencia personal y colectiva, que puede ser lograda, aproximándose desde diversas posibilidades y, no solo desde su carácter científico; privilegiar el arte entonces, indicó rutas por las cuales trasegar, orientando los encuentros desde perspectivas que involucraron la concepción de mito, ciencia y arte, como formas simbólicas. Así nos lo recuerda Cassirer:

> "Ciencia significa abstracción, y abstracción es siempre empobrecimiento de la realidad. Las fórmulas de las cosas, tal como son descritas en conceptos científicos, tienden, cada vez más, a tornarse simples fórmulas, de sorprendente simplicidad. (…) pero cuando nos acercamos al campo del arte, esto se revela una ilusión. Pues los aspectos de las cosas son innumerables, varían de un momento a otro. Cualquier tentativa para encerrarlos en una simple fórmula será infructuoso".(2007:227)

El conocimiento científico suele darle al mito en relación a la ciencia un valor jerárquico, en el que el mito ocupa en la escala evolutiva del pensamiento humano, el lugar más básico y menos desarrollado, pero esta concepción es rebatida por ejemplo en la Teoría del Imaginario (Pérez, 2013) que propone la no separación en oposiciones irremediables el mito y la ciencia, su propuesta va por la vía de la complementariedad, por tanto entendidas como formas complementarias que enriquecen la experiencia de conocer el mundo; estas formas simbólicas –el mito y la ciencia- son comprendidas como expresiones de un conocimiento que lo privilegia como vivencia articulada al valor simbólico.

Si consideramos que en proceso de conocimiento están presentes el mito y la ciencia, entendidas estas como formas simbólicas, no tendremos dificultades para comprender que cada contexto social hace una apropiación y significación de su valor, representándolas de diversas formas que oscilan entre lo personal y colectivo. En este sentido, las experiencias de los núcleos no buscaba unificar o estandarizar modelos de educación sensible, o de arte-educar para ser reproducidos acrítica y masivamente.

Así como tampoco, busco excluir de la experiencia el diálogo con los conceptos científicos, pero por otra parte fue claro que el objetivo no era llegar a un estadio superior del conocimiento, en el cual la primacía fuese del conocimiento científico o del arte como un saber exclusivo de eruditos o especialistas en estos campos del conocimiento.

Este posicionamiento llevaría a los participantes a pensar en el sentido de la educación como itinerario de formación, en el que la educación sensible y el arte-educar son insumos importantes para lidiar con esa jornada o trayecto, que reconoce en lo personal y en lo colectivo un espacio de encuentro, entre lo qué se desea conocer del mundo, cómo se desea conocerlo y cómo hacemos real ese conocimiento.

El desafío aquí planteado nos llevaría a soñar con formas diversas, divertidas y complejas, que no podrían y no fue la intensión, ser resumidas en recetarios de educación, que enseñan sobre las formas mágicas, que son luego organizadas en decálogos de técnicas o pasos, para la realización de una verdadera educación sensible. Este no sería nuestro recorrido, lo que orientó este trasegar fue la búsqueda de una experiencia de educación sensible que encontraría en algunos lenguajes del arte la expresión más vivencial para acercarnos a la ciencia y al arte como formas simbólicas para la comprensión del mundo.

Esta apuesta, tiene que ver con la importancia de lo sensible en la educación y sus posibilidades para proponer acercamientos diversos al mundo del conocimiento a través de la experiencia, siendo significativo el aporte de Duarte Jr. al respecto: "somos educados para la obtención del conocimiento intangible (abstracto, genérico y cerebral) y deseducados en lo que tiene que ver con el saber sensible (concreto, particular y corporal)." (2010: 142)

Es así como a lo largo de estos dos procesos en Cali y en Bogotá, la prioridad se concentra en indagar sobre qué sucede con el arte, la experiencia, la educación y la astronomía en espacios que siendo potencialmente educativos no son o por lo menos eso se creía, exclusivamente escolarizados, esta característica espera ser mucho más visible en los espacios denominados clubes de astronomía, en los que docentes en horarios alternos a los escolares motivan la participación de los estudiantes y el interés por la astronomía como ciencia, ya en el caso de quienes participaron de la experiencia en Cali, se encontró una variedad de escenarios en los cuales, los participantes estaban involucrados, desde clases de arte, centros culturales y artísticos, consultorios y oficinas de trabajo social o piscología, lo interesante en esta diversidad de escenarios en los que el arte es considerado una herramienta educativa y/o formativa, su importancia radica en el uso instrumental que de él se puede derivar.

Entonces, es frecuente encontrar posturas que más bien, orientan su uso como herramienta para el desarrollo de competencias, adquisición de habilidades motrices y/o como contenido

de una asignatura, que se debe cumplir como cualquier otra, fundamentada en la objetividad, el proceso evaluativo, la disciplina, el orden y el seguimiento estricto de las instrucciones y del paso a paso de la elaboración de los ejercicios artísticos.

Esta situación real, nos llevó a preguntarnos por la noción de persona y su sentido en estas experiencias de educación sensible, ejercitada por las posibilidades de la arte-educación; es así que entendemos persona como lo indica Paula Carvalho, citado por Ferreira-Santos & Almeida:

> "como un nudo dinámico y dialéctico de lo biopsicológico y de lo social, de lo interior y de lo exterior, de lo particular y de lo general, de lo permanente y de lo mutable, de lo uno de lo múltiple (…) una participación mutua de la unidad en la pluralidad y de la pluralidad en la unidad". (2012: 129)

Por tanto siempre en permanente construcción e intercambio, que pasa por procesos internos, de elaboración personal, así como por procesos colectivos interculturales. Pues bien, en ambas experiencias - Cali y Bogotá-, se observa que el arte en las estrategias educativas de los participantes, está mediado casi siempre, por el docente o profesional responsable, quien indica y determina su uso, es decir, cual es la intención, determina los objetivos de la actividad, determina la formas como se debe usar y evaluar su uso, en otras palabras, se percibe una ausencia de la persona en el proceso, entendida en los términos usados por Paula Carvalho.

La implementación de estrategias a diferencia de las propuestas vivenciales y experienciales, favorece una relación mecánica y funcional del arte, en la que no es importante el proceso y si el resultado de la actividad, por tanto la invisibilidad de la persona se hace evidente, en la medida en que la experiencia viva, que da y al tiempo adquiere sentido, gracias a la experiencia directa, sentida y real, no parece ser relevante, pues lo que se espera es el cumplimiento de unos parámetros estéticos asociados a lo "bonito y feo", así como con los parámetros preestablecidos por el docente o profesional.

Parece, que aquello que representa el arte como exploración, creatividad, directamente relacionado con una forma estética de concebir el mundo, pierde su riqueza, para dejar de expresar una forma arquetípica de concebir y conocer, para convertirse en una forma estereotipada del conocimiento.

Referencias bibliográficas

CASSIRER, Ernst (2007). **Antropologia filosófica**. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica.

DUARTE Jr. Francisco. (2010). **A educação (do) Sensível**. São Paulo: Criar Edições.

FERREIRA SANTOS, Marcos. (2005). **Crepusculário**. Sao Paulo: Zouk.

FERREIRA SANTOS, Marcos. & Almeida, Rogério de. (2012). **Aproximações ao imaginário bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos.
PÉREZ, Patricia. (2013). **Estudios del Imaginário: Orígenes y trayectos** . En Revista Práxis & Saber No. 8 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Senilde Solange Catelan
Mestranda em Ensino de Ciências Naturais – UFMT
sscatelan@hotmail.com

Adenilse Silva de Jesus
Professora de Biologia – CEFAPRO
adenilsej@gmail.com

Reginaldo Vieira Costa
Professor de Biologia – CEFAPRO
Regi.biologia@gmail.com

Este texto traz reflexões sobre as experiências vivenciadas na formação continuada de profissionais no Projeto Interinstitucional "Intervenção Ambiental no Contexto da Formação Continuada: Possibilidades na Interface entre a Permacultura e a Escola Sustentável", desenvolvido na Escola Estadual Renee Menezes município de Sinop – MT e financiado pela FAPEMAT- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, promovendo por meio da formação continuada dos profissionais da educação ações e estratégias de intervenção no ambiente escolar, visando o desenvolvimento de práticas ambientalmente sustentáveis. Buscou-se compreender conceitos que permeiam a Educação Ambiental para que fosse possível (re) conhecer e compreender os princípios dessa temática nas atividades pedagógicas da escola integrando-as ao currículo escolar, de maneira a envolver estudantes, profissionais e a comunidade escolar. Nos estudos percebeu-se que o ambiente da escola necessitava de plantio de árvores em seu entorno, com reflexões sobre a importância da arborização do espaço escolar, bem como a possível escolha das espécies a serem inseridas e as possibilidades do trabalho interdisciplinar, proporcionando ao currículo escolar uma maior dinamicidade, para que as pessoas envolvidos no projeto aprendam a tomar decisões, vivenciar a sustentabilidade e promover atitudes de conservação e envolvimento com o ambiente, sempre com a preocupação de não comprometerem o futuro das próximas gerações.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Currículo, Formação Continuada.

Introdução

A aprendizagem escolar perpassa por muitas mobilizações que contribui para o fortalecimento dos conhecimentos adquiridos, estudam-se em várias disciplinas, pelo qual engloba temas que devem ser estudados por todos e um deles é Educação Ambiental.

A educação ambiental escrita na Constituição Federal demonstra que deve ser inserida em todos os níveis de ensino, a fim de que possam ter pessoas conscientes da importância de um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Devido essa grande preocupação com o meio ambiente é que se acredita que a educação ambiental é uma estratégia para uma mudança efetiva de atitude. Conforme:

> Política Nacional de Educação Ambiental em seu artigo 2º "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1999).

A compreensão de uma educação cidadã deve envolver também a educação ambiental responsável, participativa onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes já apreendidos, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas estão inseridas. Desta maneira a educação ambiental pode contribuir para um determinado contexto, possibilitando uma visão mais ampla dos limites explícitos e implícitos que se pretende evidenciar para que haja a transformação social que se se quer buscar.

Este trabalho relata reflexões sobre as experiências vivenciadas na formação continuada de profissionais da escola Estadual Renee Menezes localizada no bairro Camping Clube no município de Sinop[1] – MT, referente ao Projeto Interinstitucional "Intervenção Ambiental no Contexto da Formação Continuada: Possibilidades na Interface entre a Permacultura[2] e a Escola Sustentável", desenvolvido na Escola e financiado pela FAPEMAT- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, promovendo aos professores e alunos ações e estratégias de intervenção no ambiente escolar, visando o desenvolvimento de práticas ambientalmente sustentáveis.

Os estudos do Projeto interinstitucional ocorrem no Projeto Sala de Educador[3], com a participação dos profissionais da educação da escola, formadores do CEFAPRO[4], colaboradores e professores das instituições parceiras: UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso e UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso. Nos estudos buscamos compreender conceitos que permeiam a Educação Ambiental para que fosse possível (re)conhecer e compreender os princípios da Educação Ambiental nas atividades pedagógicas da escola integrando-as ao currículo escolar, de maneira a envolver estudantes, profissionais e a comunidade escolar.

Foram realizados estudos com os profissionais da escola na Sala de Educador com propósito de instigar reflexões sobre a construção de ambientes sustentáveis, possibilitando uma maior interação entre profissionais e alunos com o ambiente de aprendizagem, de modo que houvesse uma maior integração com a aprendizagem. O projeto propiciou a interdisciplinaridade de maneira que houvesse mudanças de atitudes e práticas pedagógicas, levando-nos a compreender a nossa relação com o meio ambiente e com a necessidade de adquirir novas capacidades nos mais variados espaços. Essas ações mobilizaram para percepção do ambiente escolar com intervenções no fazer pedagógico para que o espaço tornasse mais agradável e confortável.

Com o objetivo de buscar soluções sustentáveis para os problemas ambientais percebidos na Escola Estadual Renee de Menezes foi possível questionar se a formação continuada contemplava a necessidade da escola, buscando uma prática educativa a partir de desafios, a fim de construir junto com os profissionais desta escola propostas educacionais que se enlaçam na busca de recriar aprendizagens, possibilitando voos pedagógicos aos educadores e educandos seres comprometidos e ousados na busca de um espaço agradável e harmonioso para a convivência dos que ali frequentam.

Propiciar mudança no currículo escolar leva-se tempo, por mais dinâmicos que sejam, e que o mesmo possibilite mudança de atitude e promova em todos atitudes críticas reflexivas que permitam a todos tomar decisões, vivenciar a sustentabilidade, sempre com o comprometimento do futuro das próximas gerações.

O currículo frente a educação ambiental

A escola é um ambiente favorável a trocas de conhecimentos; por sua vez também é responsável pela formação de cidadãos críticos e participantes na sociedade em que está inserido, buscar A educação ambiental é uma forma abarcante da educação, através de um processo pedagógico participativo que procura infiltrar no aluno uma consciência crítica sobre os problemas do ambiente.

Segundo Reigota, "é consenso entre a comunidade internacional que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os espaços que dotam os cidadãos de aprendizado seja formal, não formal ou informal" (1994, p. 62). Neste contexto, a escola, como responsável pela formação

1 Sinop- município localizado na região norte do Estado de Mato Grosso.

2 A Permacultura é um método para alcançar uma cultura sustentável. Foi criada pelo premiado Bill Mollison, um australiano da tasmânia. Ao pé da letra, Permacultura significa cultura permanente. Mas pode ser resumida como um sistema de planejamento para a criação de ambientes produtivos, sustentáveis e ecológicos para que possamos habitar na terra sem destruir a vida

3 Projeto Sala de Educador – Política pública do Estado de Mato Grosso cujo objetivo é fortalecer a escola como lócus de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

4 CEFAPRO- Centro de formação e atualização dos profissionais da educação de Mato Grosso.

integral de cidadãos, tem o dever social de promover as condições adequadas para a produção de conhecimentos, preceitos e valores que construam a conduta e fundamentem o comportamento próprio de proteção do meio ambiente. Na comunidade escolar a reflexão compartilhada, o trabalho coletivo, traceja e esclarece o papel social na construção de novas práticas e interações com o meio ambiente.

Essa função social atribuída à escola demanda uma nova concepção e gestão de Educação Ambiental, em que sua organização seja constituída de forma prática, participativa e criativa, reinventando a cultura local e reunindo toda a comunidade escolar em busca de um objetivo comum como melhorias concretas da situação ambiental e social da escola. Segundo as Orientações Curriculares das Diversidades:

> É necessário que as escolas implementem práticas pedagógicas significativas nas quais se enfoque o cotidiano de vivência do estudante para que este se perceba integrante de sua comunidade e corresponsável pelas condições ambientais que o cercam, levando-o a ampliar suas percepções, conforme Leff "a partir do ser e de ser no mundo".(MATO GROSSO,. 2010, p.58)

A partir de sugestões sustentáveis para os problemas ambientais percebidos na Escola onde ocorre o projeto, questionou-se se a formação continuada contemplava a necessidade da escola, então se buscou uma prática educativa a partir de desafios e carências, a fim de construir propostas educacionais que se enlacem na busca de recriar aprendizagens, possibilitando voos pedagógicos aos educadores e educandos, seres comprometidos e ousados, na busca de um espaço agradável e harmonioso para a convivência dos que ali frequentam.

É necessária a compreensão que a Educação Ambiental não deve estar presente no currículo escolar como uma disciplina, porque ela não se destina a isso, mas sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação Ambiental - Lei 9795/99. (SATO, GOMES e SILVA, p.78,2013).

Assim, "a interdisciplinaridade envolve muito mais do que integração entre as disciplinas, ela precisa envolver conhecimentos do cotidiano dos alunos e que lhes traga significado" (MOREIRA, p.50. 1995). Por isso, a Educação Ambiental precisa fazer parte do cotidiano escolar, para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver, e, então, por em prática a máxima do pensamento ecologista mundial de poder agir local e pensar global.

Nas diferentes maneiras como o currículo é oferecido na maioria das escolas não permite que seja realizada uma organização flexível para que os professores possam incluir a dimensão ambiental em suas aulas, de modo que ela seja efetivamente trabalhada como tanto é preconizada nos parâmetros curriculares nacionais. É necessário que o currículo seja entendido como "algo que se constituem nas relações intersubjetivas na comunidade escolar, relações essas inerentemente políticas, e, portanto, mesmo que implicitamente sempre intencionais. Currículo é um processo inacabado" (SACRISTAN, 2002: 100). É concordando com Sacristán (1998) que compreende o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis e assinalando suas múltiplas transformações, que se viabiliza a educação ambiental na escola. Conforme Sato:

> Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de

> problemas atualizados (SATO, 2003, p. 25).

Sabemos que o currículo escolar vem transformando-se e atendendo as exigências do paradigma da pós-modernidade, que entende a sociedade como uma totalidade. Desta maneira trabalhar a Educação Ambiental nas unidades escolares, que promova a mudança de atitudes nos atores da escola é um desafio frente as diversidades educacionais do ambiente no qual estamos inseridos. O autor Araujo em seu livro "Desafios da Formação de Professores em Educação Ambiental":

> Temos que encontrar o equilíbrio que permite ao homem viver com dignidade e igualdade, preservando os sistemas que assegurem a vida no planeta, pois a visão antropocêntrica que a sociedade tem do mundo, associada a um modelo excludente, desigual e concentrador de recursos e de poder, constitui-se um grave problema a ser enfrentado, com vistas à implantação de um desenvolvimento sustentável que mantenha e/ou repare o equilíbrio dos ecossistemas e melhore a qualidade de vida da população. (ARAUJO, 1998, p.06).

Neste contexto o projeto propiciou algumas mudanças no ambiente escolar, onde foram realizadas atividades com os alunos com propósito de instigar reflexões sobre a construção de ambientes sustentáveis, possibilitando uma maior interação dos alunos com o ambiente de aprendizagem, de modo que fossem propiciados a aprendizagem significativa e o envolvimento com questões tanto exigidas pela sociedade atual, que é fazer com que esses alunos saibam ser críticos e participativos no meio em que está inserido.

Para Reigota, a Educação Ambiental deve empregar "metodologias que permitam ao estudante questionar dados e ideias sobre um tema, propor soluções e apresentá-las" (1991, p.38). Este autor sugere que em projetos de Educação Ambiental seja empregado o método ativo, o qual permite que o estudante participe das atividades, desenvolva progressivamente o seu conhecimento e comportamento em relação ao tema, de acordo com sua idade e capacidade. Na prática, estas atividades estão acontecendo de acordo com a turma desde o primeiro ano do Ensino fundamental ao Ensino Médio e EJA. Este autor relata:

> Com o método ativo, o aluno participa das atividades, desenvolve progressivamente o seu conhecimento e comportamento em relação ao tema, de acordo com sua idade e capacidade. O método ativo pressupõe que o processo pedagógico seja aberto, democrático e dialógico entre os alunos, entre eles eos professores e a administração da escola, com a comunidade em que vivem e com a sociedade civil em geral. (REIGOTA, 1996, p.39)

No projeto, foi proposto a abordagem das questões ambientais, de forma interdisciplinar, de maneira que fosse propiciado mudanças de atitudes levando todos os envolvidos no projeto a compreender a relação nossa com o meio ambiente e com a necessidade de adquirir novas capacidades nos mais variados espaços.

Formação continuada e a educação ambiental

A formação continuada possibilita a reflexão sobre/e na prática, relacionando-a com o currículo escolar, com a inovação da ação pedagógica, no planejamento coletivo e interdisciplinar, para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma mais significativa para o educando. Os educadores participam ativamente das atividades e das reflexões propostas, percebendo que a discussão de Educação Ambiental torna-se relevante no ambiente escolar, proporcionando a interação com o meio e o desenvolvimento de capacidades e de atitudes ecológicas e sustentáveis.

Para compreender melhor o ambiente da escola, faz-se necessário que ela agregue no processo de formação continuada dos educadores, a reflexão sobre a necessidade da busca de soluções para as questões ambientais que afligem a contemporaneidade e a construção de uma proposta pedagógica que atenda aos princípios básicos da sustentabilidade. Pode ser uma alternativa metodológica que, com a formação continuada e intervenção no cotidiano escolar, proporcione

mudanças no ambiente, no currículo e na prática pedagógica.

No desenvolvimento do projeto foram realizados estudos para sensibilização dos profissionais da escola afim de que fosse percebido que o ambiente da escola necessitava de plantio de árvores em seu entorno. Foram realizadas oficinas sobre vários contextos e uma delas intitulada "Jardinagem/ Arborização", com o objetivo de dialogar sobre a importância da arborização do espaço escolar, bem como a possível escolha das espécies a serem inseridas e as possibilidades do trabalho interdisciplinar. Visando uma escola sustentável a oficina de arborização na escola abordou os benefícios que as árvores podem trazer para o ambiente escolar, desde a sombra até em se tornar um laboratório vivo, onde diferentes áreas e disciplinas poderão explorar seus conteúdos programáticos e propiciar aprendizagens de forma significativa . Segundo a autora:

> A interdisciplinaridade como atitude: a abertura ao diálogo entre saberes e ao trabalho em equipe – Os problemas ambientais ultrapassam a especialização do saber... contudo, para intervir nos riscos ambientais ou para gerir o ambiente, de modo que os riscos ambientais sejam evitados, é preciso compreender os complexos processos biológicos, geográficos, históricos, econômicos e sociais geradores desses problemas. Por isso, as equipes que estudam as questões ambientais e intervêm nelas são, em sua maioria, compostas de profissionais de várias áreas que atuam em conjunto e buscam formas interdisciplinares de cooperação entre si e de compreensão da realidade. (CARVALHO, p. 129-130. 2004)

Com o objetivo de dialogar sobre a importância da arborização do espaço escolar, bem como a possível escolha das espécies a serem inseridas e as possibilidades do trabalho interdisciplinar. Visando uma escola sustentável, foram realizadas atividades em parceria com o Eng. Florestal da UFMT, que se dispôs a dialogar sobre a arborização na escola. Abordou os benefícios que as árvores podem trazer para o ambiente escolar, dede a sombra até em se tornar um laboratório vivo, onde diferentes áreas e disciplinas poderão explorar seus conteúdos programáticos.

Algumas espécies foram questionadas sobre a viabilidade ou não de serem inseridas neste espaço. Depois de realizadas pesquisas com os alunos e assessoramento do Professor Engenheiro Florestal ficou acordado que para a área ao redor da escola foi plantado eucalíptus em consórcio com pinho cuiabano e manguba (conhecida por castanha do maranhão). Estas plantas terão a finalidade de se tornarem um quebra vento impedindo que os ventos fortes no período das chuvas cheguem diretamente ao espaço escolar. Já no interior da escola foram plantadas as espécies como: Oiti, Ipês (amarelo, branco, rosa), Flamboyant, Jambo rosa, Acácias, Angelin de saia, Nin. Também esta preparado um espaço para a horta em formato de mandala. Para essa atividade está acordado o plantio de algumas espécies medicinais, utilizando-se dos princípios permaculturais.

Como estratégia de trabalho foi construído um *croqui* do espaço, com a participação de professores e alunos da escola propiciando um interdisciplinar no currículo da escola.

Nesta atividade do projeto na escola, os professores relataram que realizaram junto com alunos os croquis de arborização da escola com legendas para demonstrar as espécies escolhidas, seguida de estudo/ pesquisa das espécies escolhidas para ver a viabilidade do plantio. Evidenciou-se aos educadores que todas as atividades do projeto remetem para o ensino/aprendizagem, sendo importante a problematização das ações para que ocorresse a construção de conhecimento e ter em mente qual o objetivo da arborização e a sua importância para escola. Nesses relatos dos profissionais da escola ficou evidenciado que os alunos mostraram–se bastante envolvidos com a atividade percebendo uma participação efetiva das turmas em relação ao assunto trabalhado e a vontade de colocar a "mão na massa", ou seja, de plantar as árvores. Observou-se que os professores ficaram entusiasmados com o interesse dos alunos e com o sentimento de cuidado e de pertença com unidade escolar, segundo uma professora estes "adoraram o trabalho".

Foi problematizado como cada área do conhecimento deveria abordar os conteúdos e as capacidades que contemplariam o processo de arborização, de modo que fosse abordados conceitos sobre escola sustentável e meio ambiente, por meio de ações práticas, reconhecendo os saberes diversos que pulsam neste ambiente, compreendendo que uma escola sustentável é também uma

escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade.

Essas atividades foram realizadas na Escola, para a sensibilização/ mobilização dos profissionais e dos educandos da unidade escolar, de maneira, que estes demonstrassem comprometimento com suas funções de ajudar as pessoas que frequentam o espaço escolar a viverem melhor, contribuindo para a sustentabilidade ambiental.

No desenvolvimento do projeto foi possibilitado o aprofundamento teórico /metodológico sobre os conceitos e aplicabilidades da Educação Ambiental no currículo da escola, transformando o espaço escolar, enfatizando a sustentabilidade nas práticas dos educadores e possibilitando que educandos vivenciem e pratiquem dessas ideias.

Referências

ARAÚJO, Maria Inêz de Oliveira. Educação Ambiental: desafios da Formação de Professores em Educação Ambiental. Seduc-MT. Cuiabá, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2007

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: A formação do Sujeito ecológico. Cortez. São Paulo, 2004.

LEGAN, Lucia. Criando habitats na escola sustentável. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Pirenópolis, GO: Ecocentro IPEC, 2009.

MATO GROSSO. Orientações Curriculares. Secretaria de Estado de Educação. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de estado de Mato Grosso. 2010.

MOREIRA, A . F. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1995.

PEDROTTI, D; SATO, M. Políticas Públicas em Educação Ambiental: Velho Vinho Engarrafado por Novos Enólogos. IN: GALVÃO, A & SANTOS, G.L. (org) Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. Educação, Arte e Mídias, Gênero, Raça/Etnia e Juventude, Educação Ambiental, diversidade e Inclusão. Vol 3. Brasília: Liber livro Editora: ANPED, 2008. 157p.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental***.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *Meio Ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sob a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Josiele Pirez dos Santos Duarte[1]
Maiara Panisson[2]
Professor Orientador Moacir Juliani[3]

RESUMO

O advento da produção industrial em larga escala propiciada pelo aperfeiçoamento das máquinas e das tecnologias empregadas para tal e a degradação que ela infringe ao meio ambiente, seja pela ação do homem no uso e extração dos recursos naturais. Com base na realidade nacional, questionamos qual é a atuação do professor em relação à educação ambiental no projeto político pedagógico em uma escola em Lucas do Rio Verde. Especificamente buscou-se verificar se os professores se empenham em atuar na sua teoria com a prática; analisar de que forma o professor percebe a importância de seu desempenho na sociedade; questionar qual a experiência do professor em relação à educação ambiental e assim, entender como o professor atua em relação à educação citada no Projeto Político Pedagógico. A metodologia utilizada foi uma abordagem indutiva, com estudo de caso descritivo, onde se aplicou questionários a cinco professores da educação infantil. O resultado verificado sobre Educação Ambiental mostra que os professores estão atentos a questão ambiental, esse assunto faz parte de suas vidas de forma natural, acreditam que as crianças sejam multiplicadoras do tema, tendo consciência de que homem e natureza são indissociáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Interdisciplinaridade e Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos da sociedade humana a partir do advento da produção industrial em larga escala propiciada pelo aperfeiçoamento das máquinas e das tecnologias empregadas para tal, é a degradação que ela infringe ao meio ambiente, seja pela ação do homem no uso e extração dos recursos naturais, seja pela enorme quantidade de resíduos e detritos oriundos da atuação humana. Nesse sentido a preocupação com a temática ambiental é pertinente e é perceptível o movimento de ações nesse aspecto. Considerando que existem diversas formas de definição do que é educação ambiental (EA), a UNESCO (1987) assegura que:

> A educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou

[1]Acadêmica 6° semestre de pedagogia – Faculdade la salle. E-mail josiele.pirez@gmail.com
[2]Acadêmica 6° semestre de pedagogia – Faculdade la salle. E-mail maipanisson@gmail.com
[3] Professor orientador – Faculdade la salle. E-mail moacir@faculdadelasalle.edu.br

> coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros.

Diante da afirmação da UNESCO supracitada, nota-se que é de suma importância à implantação de projetos que sejam relacionadas à educação ambiental.

A inserção da EA no projeto político pedagógico pode ser uma das maneiras de começarmos a reeducar as nossas crianças, para que no futuro sejam seres humanos conscientes de suas ações, sabendo que eles e o resto do nosso planeta padecerão por seus atos.

Compreender a dinâmica da educação ambiental, principalmente dos educadores, constitui um novo desafio que a educação do presente e do futuro terá pela frente, sobretudo o despertar da consciência de estar incluído num grande movimento em defesa da vida. A partir dos problemas ambientais, constitui um novo espaço aglutinador de gestos solidários e ações de cidadania como afirma LEFF (2002 p.47),

> O saber ambiental emerge assim como uma consciência crítica que avança com um propósito estratégico, transformando os conceitos e métodos de uma constelação de disciplinas e construindo novos instrumentos para implementar projetos e programas de gestão ambiental...com um fim prático para a resolução de problemas concretos e para a implementação de políticas alternativas de desenvolvimento.

Com base na realidade nacional, questionamos qual é a atuação do professor em relação à educação ambiental no projeto político pedagógico em uma escola de Lucas do Rio Verde.

Especificamente almejamos verificar se os professores se empenham em atuar na sua teoria com a prática; analisar de que forma o professor percebe a importância de seu desempenho na sociedade; questionar qual a experiência do professor em relação com a educação ambiental e assim, entender como o professor atua em relação à EA citada no Projeto Político Pedagógico.

Deste modo, o projeto político pedagógico deve descrever e orientar de que forma deve ser a atuação do professor em relação à educação ambiental abordando a atuação do mesmo de forma interdisciplinar.

REVISÃO DA LITERATURA

A FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO

Os caminhos da Educação Ambiental é parte do movimento ecológico. Surge da preocupação da sociedade, com a qualidade da existência das presentes e futuras

gerações. A educação ambiental está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de desenvolver formas de como devemos preservar, cuidar e aproveitar tudo de bom que o meio ambiente nos oferece gratuitamente. Os movimentos ecológicos a fim de chamar a atenção para a má distribuição no acesso aos recursos materiais e envolver os cidadãos em ações ambientais apropriadas em um segundo momento se transforma em uma proposta educativa. Um dos eventos mais significativos da ultima década para o avanço da Educação Ambiental foi a Rio 92, onde foi formulado Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, nele foi definido o projeto político pedagógico da Educação Ambiental, em conjunto com diversas redes estaduais, escolas, universidades e passou a ser uma preocupação das políticas publicas.

No Brasil a Educação Ambiental tem buscado construir um perfectivo interdisciplinar para compreender as questões que afetam as relações entre os grupos humanos e seu ambiente e intervir nelas, acionando diversas áreas do conhecimento e diferentes saberes.

INTERDISCIPLINARIDADE

Normalmente, professores e educadores expressam sua compreensão a partir de uma leitura imediata e linear do próprio termo interdisciplinaridade, reduzindo-o a uma pratica de cruzamento de disciplinas que ofereçam pontos de contatos nas atividades. Assim a interdisciplinaridade geralmente acontece, entre professores que trabalham com disciplinas que tem afinidade ou que concedam na organização para integração das mesmas.

Segundo Fazenda (1994, p. 47), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

Conforme Fazenda (1994, p.86): "A interdisciplinaridade teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber."

Cascino, (1999, p.69 apud, MOSCOVICI 1997) afirma que: "Existem talvez, hoje outros conhecimentos a adquirir, outras interrogações a formular, partindo não aquilo que os outros souberam, mas daquilo que ignoram."

Entretanto, para muitos, além desse método convencional, a teoria interdisciplinar continua uma organização, ampliação e aprofundamento que caminha por um vasto campo de experimentação assim como Cascino, (1999, p.69 apud, FAZENDA 1997):

> Paradoxalmente, ao lado da conservação das boas rotinas, resta a mediocridade das ideias o habito da subserviência, tudo o que massacra mentes e vidas. A lógica de base passa a ser a da invenção da descoberta da pesquisa da vontade planejada e construída.

No final da década de 60, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou força nas escolas, principalmente no discurso e na prática de professores dos diversos níveis de ensino, mas apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida.

Os Parametros Curriculares Nacionais (PCN 2002, p. 30,) afirma que a interdisciplinaridade deve: "Partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários".

Portanto a interdisciplinaridade proposta nos Parametros Curriculares Nacionais (PCN) assume como elemento ou eixo de integração a prática docente comum voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades comuns nos alunos. Essa proposta é interessante, pois ela promove a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos, que estão acima de quaisquer conteúdos disciplinares.

UMA SALA DE AULA INTERDISCIPLINAR

A sala de aula é um lugar onde a interdisciplinaridade deve habitar, verificamos que os elementos que diferenciam uma sala de aula interdisciplinar de outra não interdisciplinar são ordem e o rigor, travestidos de uma nova ordem e de um novo rigor. A avaliação numa sala de aula interdisciplinar acaba por transgredir todas as regras de controle costumeiro utilizadas.

Em Cascino (1999) consta a questão das experiências na formação de professores e interdisciplinaridade, "são feitos cursos de capacitação para professores e para mais interessados em educação ambiental" reafirmando assim a importância de refletir sobre seus resultados, problemas, dificuldades e conquistas, analisando que é possível resgatar e compreender o perfil de uma ação de formação da prática em educação ambiental.

Para Fazenda (1994 p. 86-87) reforça o que seria uma sala de aula interdisciplinar:

> Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.

Assim conseguimos concluir que para fazenda a interdisciplinaridade possui uma dimensão antropológica, na questão de influenciar os comportamentos, ações e projetos pedagogicos. Vem da capacidade do professor conseguir administrar um trabalho como esse, pois acabam envolvendo todos com o desejo de realizar um bom trabalho e obter melhores resultados.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O que significa Projeto Político Pedagógico?

O termo Projeto vem do latim *projecto*, particípio passado do verbo *projicere* que significa lançar adiante. (Ferreira, 1975 p. 1.144).

Com relação ao Político designamos a importância do compromisso da escola através de sua formação da teoria e atuação na pratica aluno e professor assim tende a desenvolver a formação do cidadão, para que no futuro possa exercer sua cidadania como nos relata Saviani (1983, p. 93) "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica".

No sentido Pedagógico ocorre a intencionalidade de definir ações educativas desenvolvendo assim a formação do cidadão crítico, participativo e reflexivo, apto a discutir os problemas da escola, propiciando vivência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Ao construirmos o Projeto Político Pedagógico, planejamos atingir o que fazer e como realizar cada atividade, pois ele é desenvolvido e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Vasconcelos (2004, p. 169) afirma que:

> O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Desse modo o Projeto Político Pedagógico permite se organizar diante da realidade da escola e também em sala de aula incluindo em sua relação com o contexto social da comunidade, procurando sempre a visão da totalidade, contudo é importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico busque sempre relacionar a fundamentação teórica de uma matéria com as outras também existentes no currículo.

Desta forma, a intenção do Projeto Político Pedagógico é assegurar que a interdisciplinaridade ocorrerá nas diversas áreas do conhecimento. A Educação Ambiental quando analisada sob a ótica da diversidade biológica ou diante do Projeto Político Pedagógico da escola, torna-se um processo de construção de uma interdisciplinaridade, visto que por meio dela, há uma manifestação de ideias e interesses de todos, envolvendo o âmbito escolar e a comunidade, buscando a formação de indivíduos responsáveis e atuantes no seu meio, assim como nos relata Morin (2000 p. 78) "civilizar e solidarizar a terra, transformarem a espécie humana em verdadeira humanidade tornando-se o objetivo fundamental e global de toda a educação".

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar quais serão os resultados na atuação dos professores em sua pratica com a teoria e também sua relação com o projeto político pedagógico no que se refere à educação ambiental em uma escola em Lucas do Rio Verde, utilizamos o método indutivo com os procedimentos de estudo de caso descritivo, onde foram aplicados questionários a cinco professores da educação infantil.

Todos os professores analisados eram do sexo feminino, com idades entre 18 a 39 anos, sendo um com graduação, um com pós- graduação, e dois com especialização, sendo que somente uma professora não respondeu ao questionário. Todas estavam atuando na área de Educação Infantil.

Iremos nomear os professores que participaram da pesquisa com as letras A, B, C e D.

Foi marcado via telefone um horário e uma data, com o propósito de acompanhar o processo de preenchimento do questionário para melhor entender as respostas e logo após retirá-lo no mesmo momento.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com intenção de entendermos como a Educação Ambiental é trabalhada na escola e o que os professores pensam, foi elaborado um questionário, onde mencionava se o Projeto Político Pedagógico aborda a educação ambiental e de que forma.

O entrevistado **A** respondeu que através de projetos, o **C** e **D** através da conscientização com as crianças, os demais não responderam.

Sobre a base dos conteúdos dados para Educação Ambiental, os entrevistado **A** e **C** nos relataram que isso acontece através dos projetos, o **D** seleciona os conteúdos conforme a faixa etária da criança.

Diante disso perguntamos se eles conseguem trabalhar de forma interdisciplinar, e como. Todos responderam que sim, através da participação da família, atividades diversas, como música, pintura, atividades do dia a dia da criança.

Perguntamos se a Educação Ambiental desperta o senso critico das crianças, na relação que existe entre homem e natureza, os entrevistados **A, B, C** e **D** disseram que as crianças conseguem associar bem a importância do ambiente, que nessa idade os pequenos assimilam mais que os adultos, por isso a importância de se iniciar a conscientização desde cedo.

Então, quando questionados de quais as didáticas utilizadas para abordar o tema, todos responderam que trabalham de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras, filmes, historias passeios com as crianças para que elas observem ao seu redor.

Conforme avançamos na pesquisa verifica-se que todos têm os mesmos interesses e até as atividades proporcionadas são bem parecidas, e quando questionados

se os alunos demonstram interesse sobre o assunto, todos responderam que sim por estar inserido no dia a dia das crianças.

Os professores acreditam que seu trabalho em sala reflete na sociedade através de seus alunos, uma vez que os conhecimentos adquiridos são levados pelas crianças primeiramente a família e depois passado aos demais.

Ao elaborar o plano de aula relacionado à Educação Ambiental os professores conseguem desenvolver a teoria com a prática, entretanto os entrevistados **A** e **C** salientaram que se utilizam do plano de aula, fazendo alterações quando necessário.

Conforme o resultado do questionário sobre Educação Ambiental verificou-se que, todos os professores estão atentos à questão ambiental; esse assunto já faz parte de suas vidas de forma natural, percebemos também a diversidade de atividades que são elaboradas para a abordagem do tema.

As escolas vêm se preparando cada vez mais, para que suas crianças sejam multiplicadoras do tema, tendo consciência de que homem e natureza são indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre experiências é uma tarefa difícil cheia de voltas, níveis variados interseções não óbvias. É tarefa que tem que ter muito cuidado e atenção. Existem dificuldades, enormes desníveis verificados nos grupos de professores, o que mostra quão diversificada é a formação educacional dos diferentes profissionais e quão variados os níveis de interesse para a questão da educação ambiental. Vemos muitas vezes intenções e interpretações diferentes sobre um mesmo tema. Por se tratar de diversas áreas e diferente nível de formação o mesmo grupo de professores pode apresentar visões e preocupações diferentes e especificas.

A maioria desses profissionais carrega do seu modo, uma história de vida, muitas delas completamente diferentes umas das outras, o que faz o profissional da educação gerar um comportamento igualmente diferente.

Analisando os processos educativos, a EA traz uma nova forma de ver a natureza e pensar o próprio ato educativo vinculado, encadeado com os complexos eventos naturais procurando saber sobre a existência humana e, da mesma maneira, sobre uma permanente movimentação e transformação do planeta.

Enfim, busca-se a construção de um olhar de totalidade, sustentado na interdisciplinaridade; nesse sentido o professor passa a atuar como suporte para a construção desse olhar.

Cabe ressaltar que os cuidados básicos de preservação do meio ambiente, muitas vezes não são ensinados em casa, deste modo, fica ao educador, o papel de orientar os alunos que suas ações em relação ao meio ambiente podem ser responsáveis por sérios danos ao planeta e isso os afetara, visto que cada ação gera uma reação.

Corroboramos que com relação à Educação Ambiental, os professores citados na pesquisa estão conscientes da importância da mesma, reforçando essa ideia através de atividades incluídas no Projeto Político Pedagógico, de forma interdisciplinar.

Assim os conteúdos abordados se tornam mais significativos e interessantes visto que a criança é uma multiplicadora da atividade que foi trabalhada.

REFERÊNCIAS

CASCIANO, Fabio. Educação ambiental: princípios, histórias, formação de professores. São Paulo: Editora SENAC são Paulo, 1999.

Fonte: http://www.mma.gov.br/port/sbf/dap/educamb.html

(1994) Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 143 p.

Acesso dia 03/11/12 as 16:45hs
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5ª Ed. P 1.144.

SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da vara. In Revista Ande n. 3. São Paulo, 1982.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf Acesso dia 03/11/12
Lei nº9795, de 27 de abril de 1999 que institui a Politica Nacional de Educação Ambiental.
Fonte: http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre?codlegi=32 Acesso dia 03/11/12

LEFF, E. Epistemologia ambiental. trad.Sandra Valenzuela;revisão Paulo Freire Vieira.2.ed. São Paulo: Cortez,2002.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político. 11ª ed. Ed. Liberal. São Paulo, 2004.

AUTORIA E COAUTORIA DE COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA HIPERMÍDIA SOBRE A MATA DO AÇUDE EM JATAÍ – GO

Zaqueu Henrique De Souza[1]

Jordanna Sebastiana Gregório[2]

Leidyane Ferreira magalhães[3]

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi verificar a percepção ambiental dos alunos do nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal João Justino de Oliveira (CAIC), localizada no município de Jataí – GO, bem como suas relações com um ambiente natural (Mata do Açude) localizado próximo da escola em questão, assim como analisar como a proposta de construção de uma hipermídia poderia ser utilizada como forma de mediação pedagógica a fim proporcionar aos participantes uma Educação Ambiental participativa e emancipatória. Sendo assim foi proposto aos alunos produzirem material (vídeos, fotos, textos) para a elaboração de uma hipermídia que demonstram a visão dos estudantes em relação à Mata do Açude. Com o final das atividades acreditamos que a elaboração da hipermídia proporcionou aos participantes da pesquisa a oportunidade de olhar para a realidade já conhecida pelos alunos (a mata) com olhar dos alunos.

Palavras-chave: TIC, hipermídia, educação ambiental.

1.Introdução

A pesquisa apresentada neste artigo iniciou-se da proposta de desenvolver uma hipermídia como recurso didático em uma unidade escolar pública, bem como analisar de que forma este recurso pode ser utilizado como ferramenta de mediação pedagógica auxiliando na prática de uma Educação Ambiental crítica.

O tema Educação Ambiental foi escolhido para ser trabalhado nesta pesquisa uma vez que compartilhamos do pensamento de Reigota (1994) o qual defende que a educação ambiental deve ser entendida como uma educação política a qual prepara os cidadãos para exercerem de forma plena a sua cidadania, ou seja, dentre outras coisas, exigir justiça social, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

A Mata do Açude foi o local escolhido para a realização do trabalho por ser uma área tombada como patrimônio ambiental da cidade de Jataí-GO, e a segunda maior área de preservação ambiental urbana da cidade, ocupando uma área de 36,5 há. Uma vez que a área está inserida dentro do perímetro urbano da cidade de Jataí, a mesma se limita com diversos bairros, portanto foi construída uma passarela no interior da mata que serve como local de travessia das pessoas que moram no entorno da mata para irem para a escola, para o posto de saúde e para os outros bairros vizinhos.

O público alvo deste estudo foram os alunos do nono ano do ensino fundamental do turno matutino da Escola Municipal João Justino de Oliveira (CAIC). Essa escola foi escolhida para participar da pesquisa por se tratar de uma escola que está próxima da Mata do Açude e diversos alunos que estudam nela passam pela mata diariamente para chegar à escola.

O objetivo desta pesquisa foi verificar a percepção ambiental dos alunos participantes da pesquisa,

---

1 Estudante do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás – IFG Campus Jataí. Bolsista da FAPEG -zaqhen@gmail.com

2 Estudante do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás – IFG Campus Jataí.

3 Estudante do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás – IFG Campus Jataí.

bem como suas relações com a Mata do Açude e também analisar como a hipermídia poderia ser utilizada como instrumento de mediação pedagógica a fim proporcionar aos participantes uma Educação Ambiental participativa e emancipatória, a qual, nas palavras de Carvalho (2011) é estabelecida "[...] na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes formando um *sujeito ecológico*, capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas" (CARVALHO, 2011, p. 156-157, grifo do autor).

2. Uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) no Ensino

Rodrigues (2007) defende que desde tempos remotos educação, informação e comunicação sempre caminharam juntas, porém no modelo tradicional isso se dá por meio da veiculação de mensagens verbais e não verbais, de conteúdos curriculares, entre o professor (emissor) e o aluno (receptor). Entretanto, a ação comunicativa de um conteúdo educativo, só se dá plenamente quando não se reduz a essa concepção tradicional de transmissão de informações.

Com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação, esse modelo passa a ser um fluxo comunicativo duplo onde o aluno se torna também produtor e criador de mensagens, construindo "[...] gradualmente a sua visão de mundo a partir de um conjunto de espaços que hoje trabalham o conhecimento, e a conexão da escola com estes diversos universos, tornada possível pelas novas tecnologias que são essenciais." (DOWBOR, 2004, apud RODRIGUES, 2007, p. 60).

No contexto social contemporâneo, a possibilidade de ter acesso a varias modalidades de informação ao mesmo tempo utilizando tecnologias ligadas à produção de vídeos; textos; sons; outrora tudo integrado, cria outra condição chamada de hipermídia, a qual estabelece uma percepção diferenciada dos indivíduos, uma vez que, oferece uma maior variedade de informações em uma mesma tela e ao mesmo tempo.

Para Meleiro & Giordan (2003, p. 7) a hipermídia, quando em sintonia com um projeto pedagógico que privilegie o aprender a aprender, nos mobiliza a uma interação mais lúdica com os fenômenos que tentamos representar. Neste sentido a utilização da hipermídia no processo educacional é uma forma de conectar a escola com a realidade digital do aluno e no caso deste trabalho utilizar a hipermídia para ampliar os complexos diálogos que a educação ambiental promove, tecendo laços no que diz respeito às relações entre seres humanos/seres humanos e seres humanos/ambiente natural ou construído; considerando as relações sociais, a valorização das emoções, a compreensão científica e a complexidade ambiental.

3. Educação Ambiental

A Educação Ambiental surgiu em grande parte como uma resposta à crise na educação. Já que os problemas socioambientais só aumentam, algo há de errado no processo de formação de cidadãos atuantes. Neste âmbito nos preocupamos em como formar cidadãos pensantes e atuantes e que tenham coragem de se opor a processos que destroem a natureza e aumentam as desigualdades entre os seres humanos.

O autor Reigota (1994) defende que a Educação Ambiental não se trata de garantir a preservação ambiental de determinadas espécies de animais, vegetais e dos recursos naturais, embora essas questões também sejam importantes, mas o que deve ser considerado prioritariamente são as relações econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os próprios seres humanos. Ainda para Reigota (1994), a Educação Ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje.

A Educação Ambiental deve ser tratada com mais seriedade e não como algo banal e superficial, conforme explica (AB'SÁBER, 1993), a Educação Ambiental é uma ação, entre missionária e utópica, destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Um esforço permanente na reflexão sobre o destino da humanidade em face da harmonia das

condições naturais e o futuro do planeta. Um processo de educação que garante um compromisso com o futuro, envolvendo uma nova filosofia de vida e um novo ideário comportamental, tanto em âmbito individual, quanto em escala coletiva.

4. Caracterização da Mata do Açude

A área do Jardim Botânico conta com várias nascentes que dão origem ao ribeirão do Açude, possuindo também uma proporção considerável de recursos vegetais, algumas até utilizadas especialmente na alimentação e na medicina popular da região e também se encontram a presença de diversos animais, porém devido à acelerada urbanização do município, cada vez menos o local se mostra exuberante como tal.

No prédio do Centro de Pesquisas e Educação Ambiental "Mata do Açude" está instalada a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia (SMACT), a qual desenvolve atividades de licenciamento; fiscalização e monitoramento ambiental, bem como ações educativas.

5. Metodologia

O trabalho foi realizado na Escola Municipal João Justino de Oliveira (CAIC), localizada no município de Jataí (GO), tendo como participantes os alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental do turno matutino.

5.1 Instrumentos de Coleta de dados

A pesquisa foi estruturada em seis fases, utilizando-se de diferentes instrumentos de coleta de dados para cada fase, de modo a possibilitar a descrição do comportamento da amostra com relação à utilização da hipermídia como ferramenta de mediação pedagógica na prática de uma Educação Ambiental crítica.

A primeira fase foi relacionada à apresentação da proposta de pesquisa para os gestores da Escola. Na ocasião também foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os pais dos alunos autorizassem seus filhos, menores de idade, a participarem da pesquisa. Foram assinados 49 termos, porém, uma vez ou outra, alguns alunos faltaram à aula no dia da realização das atividades.

Decorridos quinze dias, após o primeiro contato, foi colocada em prática a segunda fase da pesquisa, na qual os pesquisadores aplicaram dois questionários para diagnóstico prévio da percepção ambiental dos participantes. O primeiro questionário consistia em uma questão solicitando que os participantes desenhassem e descrevessem o que eles entendiam por meio ambiente. Somente depois de respondido o primeiro questionário, os alunos puderam responder o segundo, o qual consistia em duas questões sendo que a primeira solicitava aos alunos que respondessem se eles utilizavam a Mata do Açude para alguma finalidade e qual seria ela; a segunda questão solicitava aos alunos que escrevessem e desenhassem o que a Mata do Açude representava para ele. Os questionários foram respondidos em sala

Ainda durante esse segundo encontro, os alunos foram informados sobre a proposta da confecção da hipermídia com os materiais produzidos por eles durante a visita técnica ao entro de Pesquisa e Educação Ambiental Mata do Açude e Jardim Botânico Zenaide Gouveia Vilela, bem como os procedimentos que deveriam ser desenvolvidos por eles como produzir fotos, textos e vídeos. Na ocasião, a turma foi dividida em seis grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por observar um fator referente à Mata do Açude, sendo eles: Atividades envolvendo o viveiro de mudas do Jardim Botânico; atividades realizadas pela SMACT; características físicas e biológicas da reserva; impactos ambientais e sociais causados à reserva; bem como a

importância histórico-cultural da Mata do Açude.

A terceira etapa da pesquisa foi à visita ao Centro de Pesquisa e Educação Ambiental Mata do Açude e Jardim Botânico Zenaide Gouveia Vilela. Nesta etapa os alunos tiveram um diálogo com o Biólogo da SMACT, o qual explanou sobre algumas informações sobre os serviços prestados pelo órgão; as características físicas e biológicas do local; bem como a história da fundadora do Jardim Botânico e a importância ambiental da Mata do Açude para a população jataiense. Posteriormente os 21 alunos presentes no dia, realizaram a trilha que existe no interior da mata e novamente houve uma roda de diálogo entre alunos; o biólogo e os pesquisadores, a fim de discutir sobre as relações estabelecidas entre os alunos e a mata. Nesta atividade contamos com a presença e apoio do Corpo de Bombeiros do município para evitar possíveis imprevistos e acidentes.

Na semana seguinte foi realizada a quarta etapa da pesquisa, a qual consistia na elaboração e seleção do material para confecção da hipermídia. Nesta etapa, os alunos passaram para os pesquisadores as fotos e vídeos feitos durante a visita na trilha e escreveram, em sala de aula, os textos sobre os temas de cada grupo havia se proposto a observar durante a visita. Além dos textos os alunos gravaram vídeos com depoimentos relacionados à mata; assim como sua experiência na participação da pesquisa e também sobre o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores.

Como quinta e última etapa do trabalho, depois de coletados os materiais confeccionados pelos alunos, os pesquisadores montaram a hipermídia utilizando o software Microsoft Power Point, o qual foi escolhido por se tratar de uma ferramenta bastante popular e já conhecido pelos pesquisadores. Faz-se importante ressaltar que esse aplicativo dispõe de recursos interessantes de animação de apresentações, que foram usados para conferir dinamismo aos objetos exibidos na hipermídia.

5.2 Procedimentos de análise de dados

Quanto ao questionário aplicado aos alunos no início da pesquisa, às opiniões contidas nos desenhos e discursos referentes à "representação de meio ambiente" foram submetidas à análise de conteúdo, procurando-se inicialmente descrever a representação como campo estruturado. Por meio da frequência dos temas, da importância e dos sentidos a eles atribuídos pelos participantes, buscamos depreender os elementos constitutivos da representação, bem como as relações entre eles, tentando chegar ao núcleo central, de acordo com os conceitos de Reigota (1995), Brügger (1999), Tamaio (2000) e Fontana et al. (2002) apud Malafaia e Rodrigues (2009, p. 268) apresentados na tabela 1.

Categorias	Descrição
Romântica	Elabora uma visão de "super-natureza", mãe natureza. Aponta a grandiosidade da natureza, sempre harmônica, enaltecida, maravilhosa, com equilíbrio e beleza estética. O homem não está inserido neste processo. Dentro desta concepção está embutida uma visão dualística, *homem vs. natureza*.
Utilitarista	Esta postura, também dualística, interpreta a natureza como fornecedora de vida ao homem, entendendo-a como fonte de recursos para o homem. Apresenta uma leitura antropocêntrica.
Abrangente	Define o meio ambiente de uma forma mais ampla e complexa. Abrange uma totalidade que inclui os aspectos naturais e os resultantes das atividades humanas, sendo assim o resultado da interação de fatores biológicos, físicos, econômicos e culturais.
Reducionista	Traz a idéia de que o meio ambiente refere-se estritamente aos aspectos físicos naturais, como a água, o ar, o solo, as rochas, a fauna e a flora, excluindo o ser humano e todas as suas produções. Diferentemente da categoria "*romântica*", não proclama o enaltecimento da natureza.
Sócio-Ambiental	Desenvolve uma abordagem histórico-cultural. Essa leitura apresenta o homem e a paisagem construída como elementos constitutivos da natureza. Postula uma compreensão de que o homem apropria-se da natureza e que o resultado dessa ação foi gerado e construído no processo histórico. Muitas vezes o homem surge como destruidor e responsável pela degradação ambiental.

Tabela 1: Categorias das representações de meio ambiente. Reigota (1995), Brügger (1999), Tamaio (2000) e Fontana et al. (2002) apud Malafaia & Rodrigues (2009).

No que diz respeito à visita técnica realizada com os participantes da pesquisa foram feitas algumas observações, também levando em consideração a frequência dos temas abordados pelos alunos durante suas falas e da importância e dos sentidos atribuídos a estes temas. Posteriormente

buscamos compreender os elementos constitutivos da representação contidas em cada fala, bem como as relações entre elas, tentando chegar ao núcleo central, de acordo com a categorização baseada em Reigota (1995), Brügger (1999), Tamaio (2000) e Fontana et al. (2002) apud Malafaia e Rodrigues (2009, p. 268) apresentados na tabela 1. Essas observações foram realizadas a fim de verificar se durante a trajetória da pesquisa os participantes apresentaram mudanças nas "representações de meio ambiente" apresentadas anteriormente.

Posteriormente foram realizadas entrevistas coletivas com a finalidade de avaliar a opinião dos participantes a respeito da utilização da hipermídia como ferramenta de mediação pedagógica na prática de uma Educação Ambiental crítica, a qual fosse capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas.

6. Resultados e discussões

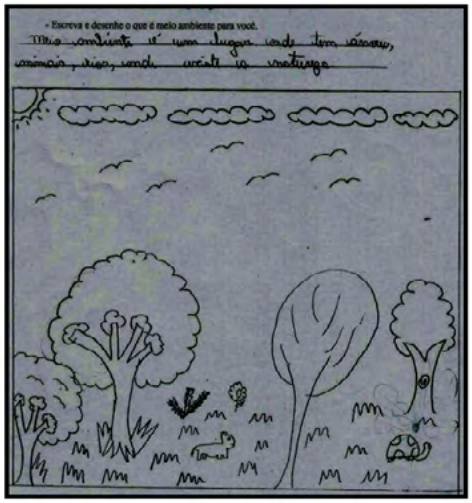
Quanto à apresentação da proposta na escola, os gestores da unidade foram receptivos e colaboraram autorizando os alunos do nono ano a participarem da pesquisa. A professora da disciplina de Língua Portuguesa cedeu seis dos seus encontros para que fossem executadas todas as etapas da pesquisa, isso facilitou o trabalho, pois as aulas dessa disciplina eram germinadas e, juntas, perfaziam um total de uma hora e trinta minutos por encontro, os quais nos foram disponibilizados para realização das atividades.

Para melhor andamento do trabalho foi elaborado um cronograma para realização da pesquisa, porém ocorreram alguns imprevistos e durante três visitas à escola não foi possível realizar as atividades programadas, o que atrapalhou o desenvolvimento da pesquisa. Os motivos para o atraso das atividades foram: realização de uma palestra para todos os alunos da escola; aplicação da prova referente à Olimpíada Brasileira de Astronomia e por último os alunos foram dispensado mais cedo por problemas internos da escola.

Em relação aos questionários aplicados no início da pesquisa verificamos que dentre os 49 alunos matriculados na turma, apenas 37 estavam presentes no dia em que foi realizada a atividade, sendo que destes, apenas 35 responderam os questionários de diagnóstico inicial, e ainda 02 alunos não foram autorizados pelos pais a participarem da pesquisa.

Por meio da análise de conteúdo foi possível categorizar os desenhos e textos elaborados pelos alunos de acordo com os conceitos apresentados por Reigota (1995), Brügger (1999), Tamaio (2000) e Fontana et al. (2002) apud Malafaia e Rodrigues (2009, p. 268) apresentados na tabela 1.

Observamos nos desenhos e textos elaborados pelos alunos participantes da pesquisa que 40% dos participantes (14 alunos) apresentaram visão "Reducionista" de meio ambiente, como observado na figura 1. De acordo com Malafaia & Rodrigues (2009) essa representação de meio ambiente se refere somente aos aspectos físicos e naturais, como a água, o ar o solo, as rochas, fauna e flora, excluindo o homem



de todas as suas produções. Quando analisamos todos os desenhos independentes das percepções de meio ambiente, constatamos que muitos alunos não representaram nos desenhos o homem como parte integrante do meio ambiente, enxergando-o separadamente, o que pode ser observado na figura abaixo.

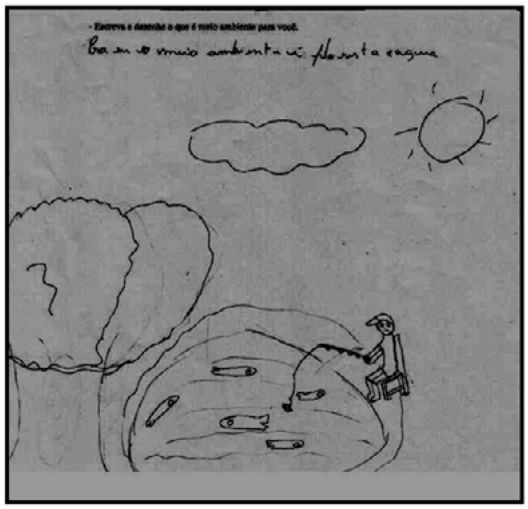
Figura 1- Primeiro questionário aplicado aos participantes da pesquisa a fim de verificar as representações de meio ambiente dos mesmos – representação reducionista de meio ambiente. K.F.P.C (2014)

Também obtivemos como resultado que 23% dos alunos investigados (8 alunos) apresentaram uma concepção "Socioambiental". Tal percepção é vista por Malafaia & Rodrigues (2009) como uma abordagem histórica cultural, que visa o homem como apropriador da natureza e que por meio



dessa ação, gera-se a construção de um processo histórico, na qual o homem é visto como destruidor e responsável pela degradação ambiental, como observado na figura 2. Esta forma de ver o ambiente é denominada por (SÁ, 2005) como sendo uma visão particularista e fragmentada do ser humano, e tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social.

Figura 2- Primeiro questionário aplicado aos participantes da pesquisa a fim de verificar as representações de meio ambiente dos mesmos. – representação socioambiental de meio ambiente. I. C.B.C (2014).



Quanto à visão "Utilitarista", somente 3% da amostra, ou seja, um aluno se enquadrou nesta categoria,

a qual tem como concepção de meio ambiente como fornecedor de recursos para o homem, sendo que o mesmo retira da natureza o que contribui para a sua vida. De acordo com Sauvé (2003) a ideia de ambiente como um recurso para ser gerenciado refere-se à concepção de que nós devemos tomar as decisões corretas para assegurar os recursos para mantermos nossos recursos para a geração atual e futura.

Figura 3- Primeiro questionário aplicado aos participantes da pesquisa a fim de verificar as representações de meio ambiente dos mesmos. – representação utilitarista de meio ambiente. W.F.G (2014)

Quanto à visão "Abrangente" somente 14% dos participantes (cinco alunos) apresenta uma visão que abrange uma totalidade que inclui os aspectos naturais e os resultantes das atividades humanas, bem como o resultado da interação de fatores biológicos, físicos, econômicos e culturais. É possível observar tal fator no trecho escrito pela aluna L.D.M (2014), no qual descreve sua representação como *"Meio ambiente pra mim é natureza com serteza. onde agente vive. onde agente ver a natureza em reação com a vida urbana"*.

Com relação ao segundo questionário aplicado aos alunos o qual continha as seguintes questões: Você utiliza a Mata do Açude? Para qual finalidade? Escreva e desenhe o que a Mata do Açude representa para você.

De acordo com as respostas dadas pelos alunos foi possível identificar que 63% dos alunos entrevistados (22 alunos) utilizam a Mata do Açude para alguma finalidade, sendo que destes, aproximadamente 90% (20 alunos) utilizam a mata como local de travessia; 5% (um aluno) para o lazer e como local de travessia; e 5% (um aluno) somente para o lazer. Quanto aos alunos que responderam que não utilizam a Mata do Açude para nenhuma finalidade 23% dos participantes (13 alunos) destes, 46 % (6 alunos) alegaram não conhecer o local e 54% (7 alunos), mesmo não utilizando a mata para nenhuma finalidade, conhecem o local e também representaram a importância da mata desenhando a passarela que liga os bairros circunvizinhos. Em 99% dos questionários respondidos os alunos representaram a importância da mata desenhando a passarela que liga os bairros circunvizinhos à mata.

Por meio dos questionários analisados foi possível identificarmos que para muitos alunos que representaram a Mata do Açude como local de acesso entre os bairros vizinhos, a questão ambiental, ou até mesmo histórica e cultural da reserva não tem nenhuma importância. O local chega até mesmo a ser considerado pelos alunos um empecilho para o crescimento e desenvolvimento da cidade, assim como uma ameaça à segurança dos moradores vizinhos.

Em relação à visita ao Centro de Pesquisa e Educação Ambiental Mata do Açude e Jardim Botânico Zenaide Gouveia Vilela, participaram 21 estudantes. Mesmo sabendo que a maioria dos participantes já conhecia o lugar por onde seria realizada a caminhada, a tentativa da visita era de promover um novo olhar dos alunos sobre a Mata do Açude.

Embasados na ideia de poder proporcionar um ambiente de discussão aos alunos, optamos pela visita e contamos com apoio técnico da SMACT. Inicialmente o biólogo da SMACT fez uma explanação sobre as características biológicas e geomorfológicas (relevo) da Mata do Açude e também em um contexto nacional, mencionou a incidência de espécies vegetais da mata atlântica dentro da mata, apontado assim para uma visão de que aquele "simples pedaço de mata" não estava perdido, mas que faz parte de um todo.

A visita seguiu pela sede da SMACT, onde os alunos puderam visitar a exposição permanente "Um universo chamado Cerrado" localizada na entrada da do prédio e o guia mostrou todas as salas da unidade e explicou quais as atividades ali desenvolvidas. Em seguida os alunos visitaram o viveiro do local, onde foi explicado como é produzido e qual a finalidade das mudas e por fim como fazer para adquiri-las, neste ponto a fala de um dos alunos nos chamou a atenção "*Eu não sabia que eles doavam as mudas*", esta fala demonstra que aquele lugar, mesmo sendo utilizado como passagem para a maioria deles para chegarem à escola, no entanto desconheciam a existência e o trabalho desenvolvido no viveiro de mudas e que eles poderiam adquirir mudas no local.

Em seguida os alunos fizeram a trilha e durante o percurso o guia apresentava informações sobre plantas que eram bioindicadoras de qualidade ambiental; indicadores de degradação ambiental; bem como a existência de animais dentro da mata. Foi possível observarmos que muitos fotografavam e perguntavam, era como se os alunos não conhecessem a naquele lugar por onde passavam quase todos os dias, e de fato não conheciam daquela forma que lhes estava sendo apresentada.

É importante ressaltarmos que em uma das conversas iniciais percebeu-se que havia uma visão negativa do lugar, pois o mesmo era tratado por muitos alunos como um lugar inseguro, então acreditamos que seria impossível realizar a trilha e não discutir as questões ligadas aos problemas sociais, como segurança pública e uso de drogas. Procuramos discutir com os alunos levando-os a refletirem se realmente os problemas sociais do lugar são causados pela mata ou se por uma conjuntura social, pois em nossa concepção a culpa dos problemas de segurança pública do local não é resultante da existência da mata, mas sim da falta de resolução dos problemas sociais municipais.

Gonçalves (2005) aponta a constante tentativa da sociedade de definir a natureza como aquilo que se opõe à cultura e também criar uma imagem negativa do natural com expressões são usadas no meio social diariamente se referindo a natureza com algo ruim. Para Gonçalves (2005) a ideia de progresso e, e sua versão mais atual de desenvolvimento é, rigorosamente, sinônima de dominação da natureza.

Em outro momento retornamos a escola e estabelecemos um dialogo com os alunos para fazer uma reflexão e gravamos algumas falas nas quais pode ser observar que o trabalho com os alunos despertou em alguns o interesse e a preocupação de alguns. Um pequeno grupo de cinco alunos ficou em sala, mesmo no horário de recreio, querendo conversar sobre a Mata do Açude e os problemas ambientais locais, alguns até mesmo planejando ações envolvendo outras escolas.

No que diz respeito à construção da hipermídia, o material elaborado pelos alunos durante as atividades realizadas foi selecionado pelos pesquisadores e utilizado para a construção de um CD-ROM contendo informações ambientais, sociais, históricas e culturais do complexo "Centro de Pesquisa e Educação Ambiental Mata do Açude e Jardim Botânico Zenaide Gouveia Vilela". Este material possui os textos, fotos e depoimentos em vídeo produzidos pelos alunos, demonstrando suas opiniões em relação ao local, bem como um *making off* da produção deste material. Após a produção do CD-ROM o material foi entregue aos alunos uma vez que eles foram autores e co-autores do material elaborado.

As atividades desenvolvidas pelos alunos não valeu nota, uma vez que os pesquisadores não eram professores da turma e também não houve interesse da professora da disciplina de Língua Portuguesa em participar das atividades e nem mesmo valorizar o trabalho desenvolvido pela turma. Porém, mesmo sem receber nota, constatou-se que, durante todo o processo, a construção da hipermídia trouxe mais responsabilidade aos alunos na realização das tarefas e envolvimento com o tema.

7. Considerações finais

Com o final das atividades observamos que a representação de meio ambiente da maioria dos alunos, está voltada somente para o aspecto natural do meio ambiente como água; fauna e flora, e que em muitas vezes essa natureza era enaltecida pelos participantes como bela e boa. Esse resultado vai de encontro com a representação que os alunos têm sobre a Mata do Açude, na qual o lugar (que deveria ser enaltecido) foi considerado como um lugar inseguro e que atrapalha o "desenvolvimento" da cidade. Neste sentido acreditamos que a coleta e elaboração do material para construção da hipermídia proporcionou aos alunos a oportunidade de olhar para a realidade já conhecida pelos alunos (a mata) com olhar diferenciado.

A hipermídia não foi aplicada como ferramenta aos alunos, mas foi o pretexto para que eles criassem o material (insumo) para a efetivação da hipermídia. Percebeu-se com esta pesquisa o envolvimento dos alunos em aspectos tais como colaboração, trabalho em grupo, observação do ambiente, aplicação de conceitos e o mais importante, mudança na percepção do meio ambiente como parte da vivência harmônica entre o ser humano e a natureza, em suas diversas possíveis relações.

Não se pretendeu com esse estudo produzir um material final (hipermídia) que possa ser aplicado em sala de aula por outros alunos, mas esta pesquisa pode ser utilizada por outros professores como sugestão de técnica pedagógica, ou seja, de como é possível se trabalhar com as novas mídias em educação, especialmente na educação em Ciências.

Referências

AB'SÁBER, Aziz. A universidade brasileira na (re) conceituação da educação ambiental. In: **Educação brasileira**. Brasília, 15 (31), p. 107-115, 2º semestre de1993.

CÂMARA MUNICIPAL DOS VEREADORES DE JATAÍ. **Decreto nº 1.460 de julho de 2000**. Homologa tombamento do Centro de Pesquisas Ambiental Mata do Açude e Jardim Botânico Zenaide Gouveia Vilela e dá outras providências.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 256 p.

JATAÍ. ASSIS, Alessandro Rodrigues de; SOUZA, Cristianne Borges de; NOGUEIRA, Weiva Teodora Souza. Secretaria Municipal de Meio Ambiente (Org.). **Estudo técnico sobre a Mata do Açude**. Jataí, 2007. 19 p.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Biociências**. Porto Alegre, v. 7, n. 3, Jul/Set. 2009, p. 266-279. Disponível em: www.ufrgs.br/seerbio/ojs. Acesso em: 20/05/2013, as 21h30min.

MELEIRO, Alessandra; GIORDAN, Marcelo. Hipermídia no ensino de modelos atômicos. In: **Conectividade,** São Paulo, p.01-09, jun. 2003.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 1994. Ed. Brasiliense, 63 p.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos**. Educação ambiental e hipermídia**: a construção de um material didático para o parque municipal Victório Siquierolli, UBERLÂNDIA, MG, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

CURRÍCULOS FESTEIROS NO PANTANAL: FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PÓS-CRÍTICA

KAWAHARA, LUCIA S. I.
UFMT/GPEA e SEMA-MT
Kawahara.lucia@gmail.com

Resumo

Diante da crise socioambiental global decorrente principalmente dos processos positivistas e da noção desenvolvimentista de exploração da natureza, inúmeros esforços em âmbito global, nacional e local são realizados em busca de sustentabilidades e justiças ambientais. O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado[1] realizada na comunidade de São Pedro de Joselândia, no município de Barão de Melgaço, Mato Grosso-Brasil. Partimos da premissa que uma das formas mais notáveis de celebração da vida e expressão da identidade cultural das comunidades está nas festas tradicionais. Reconhecemos que a dinâmica global se imbrica nas emaranhadas reflexões locais, e assim a trajetória da pesquisa foi compreender a dimensão curricular das festas tradicionais trançadas com as próprias reflexões existenciais. À luz da fenomenologia e da Cartografia do Imaginário, buscamos conhecer as relações e os saberes construídos nas festas tradicionais como forma de pensar, fazer e viver a Educação Ambiental e, certamente no marco significativo de um currículo da cultura. As festas são lócus privilegiados de cenários de vida e, constituintes dos momentos de experiências e das construções de abordagens Pós-Críticas da Educação Ambiental. Pelas observações; entrevistas direcionadas e não direcionadas; oficinas com os membros das comunidades, compreendemos que as festas tradicionais implicam em amorosidade, crenças e identidades culturais legítimas, e muitas vezes são negligenciadas pela sociedade global que luta pela modernização. Contudo, são currículos culturais coletivos capazes de corroborar com as Políticas Públicas em Educação Ambiental que primam pela proteção ambiental e pela felicidade das pessoas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Festas Tradicionais. Currículo Fenomenológico.

ÁGUAS identitárias – a gênese

Construirás labirintos impermanentes
onde sucessivamente habitarás.
Todos os dias estarás refazendo o teu desenho [...]
Não te fatigues, tens trabalho para uma vida toda.

Cecília Meireles[2]

Um dos grandes problemas que nos aflige atualmente é a crise socioambiental que escancara a devastação ambiental com injustiças sociais em escalas insustentáveis. Necessitamos urgentemente pensar coletivamente nas formas alternativas para contrapor o modelo de vida e de pensamento da modernidade globalizada.

Na Educação Ambiental podemos estudar; dialogar; reatar a cisão feita entre o ser humano, natureza; ousando com convicção e acreditando na existência de possibilidades melhores para este mundo. Temos esperanças de relações mais humanizadas para reestruturarmos nossos valores e modos de vida, pois essencialmente, cremos no ser humano:

1 Orientação da Profª Dra. Michèle Sato (UFMT/GPEA).

2 Cecília Meireles. O estudante empírico. Poesia Completa – Vol. 4 (pg. 180, 181).

> Queremos multiplicar experiências interativas, cooperativas, participativas e conectivas, e se intercambiamos, de muitas maneiras, as palavras e os gestos que aprendemos uns dos outros e, juntos, buscamos encontrar e decifrar sentidos para nossas vidas e os nossos destinos, é porque o impulso mais original em nós é o da troca, da reciprocidade e da partilha. (BRANDÃO, 2005-a, p.91)

Bem sabemos que tal perspectiva de conceber o ser humano está na contramão da lógica mercadológica vigente no mundo, remamos contra os valores de competição, hierarquização, exclusão e individualismo arraigado em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, é evidente que o paradigma da modernidade encontra-se em crise e já não há como negar que a humanidade cometeu equívocos ao long**o** da história ante as catástrofes socioambientais e, portanto, necessitamos revisitar algumas áreas e princípios que foram ignoradas ou desvalorizadas.

Organizamos a sistematização das aprendizagens e propostas oriundas da pesquisa, seguindo os fios condutores da Cartografia do Imaginário sugeridos por Sato (2011), utilizando as metáforas dos quatro elementos Bachelardianos (água, terra, fogo e ar) no processo de aprendizagem.

TERRA labiríntica – o trajeto

Nesta pesquisa, optamos por conhecer as comunidades tradicionais e neste trabalho apresentamos o enfoque sobre a comunidade de São Pedro de Joselândia. Esta comunidade pantaneira revela uma forte identidade biorregional (OLIVEIRA, 2011), ou seja, os habitantes desta região mantêm hábitos intrinsecamente relacionados com o *habitat* pantaneiro. Tais características nos permite considerar São Pedro de Joselândia como comunidade tradicional em acordo com o Decreto 6.040, que institui a Política nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, de 7 de fevereiro de 2007, da Presidência d República:

> Art. 3º - Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:
> I-Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (BRASIL, 2007).

A identidade dos pantaneiros se faz nos ciclos hidrológicos de suas planícies (SILVA, 2011), os mesmos vivem da provisão do rio e da terra pantaneira. É importante ressaltar que São Pedro de Joselândia ainda preserva traços culturais diferenciados pelo longo tempo de isolamento, pela dificuldade de acesso, pelo abandono e a falta de políticas públicas que atendam às suas necessidades. Podemos citar como um exemplo, a peculiar situação desta gente ter recebido energia elétrica há apenas uma década. Ironicamente, à guisa da pesquisa, estas características nos fazem lembrar as palavras de Bhabha (1998, p. 240):

> [...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento.

São Pedro de Joselândia é um pequeno distrito de Barão de Melgaço - MT, localizado a 180 quilômetros de distância da capital mato-grossense, com uma população de aproximadamente 2.562 habitantes[3], cercada pelas águas dos rios Cuiabá e São Lourenço.

3 Dados IBGE - Censo 2010. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo demográfico de 2010. D**isponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm. Acessado em 22 de abril de 2013.

> Até 1953 Joselândia pertencia ao município de Santo Antônio de Leverger, passando para o município de Barão de Melgaço, com a criação do mesmo. Em 1955, Ciro Siqueira Gonçalves é eleito prefeito de Barão de Melgaço e troca o nome do pequeno povoado de São Pedro dos Macacos para São Pedro de Joselândia, em homenagem ao seu amigo José Ferreira da Silva. (ALVES SILVA, 2013, p. 85)

O acesso a São Pedro de Joselândia, na estação das águas, é via aquática, ou melhor, é realizada pela conjunção da rodovia até o município de Poconé e a partir do porto de Porto Cercado, nós utilizamos barcos que nos conduzem pelos rios e corixos, que abraçam a comunidade. Neste período, apenas que os pilotos das embarcações atravessem as pessoas.

Na estação da seca, os campos alagados desnudam estradas de terra, a "estrada de chão" [4] aparece, dando passagem a quem queria se locomover sobre a terra ressequida e esburacada, passando pelo município de Barão de Melgaço. Em ambas as estações, a distância menor do que duzentos quilômetros são realizados por uma das duas opções, ambas de beleza cênica de se tirar fôlego, no entanto, longa e difícil de não menos do que quatro horas da capital mato-grossense[5].

> Seguindo os fluxos das águas, o povoado de São Pedro de Joselândia (figura 5.5) é um espaço em constante movimento, tendo sua paisagem alterada pelo pulso de inundação, com níveis de enchente, cheia, vazante e seca. Inseridos nas remotas paragens do Pantanal, os habitantes desta comunidade permanecem ilhados por alguns meses do ano, guardando belezas inimagináveis refletidas nas paisagens do lugar. (JABER SILVA, 2012, p. 149)

Atualmente o distrito de São Pedro de Joselândia é composto pelo coletivo de sete comunidades: a maior de todas, São Pedro; Mocambo; Pimenteira; Retiro São Bento; colônia Santa Isabel; Capoeirinha e Lagoa do Algodão.

Com base nos princípios da fenomenologia, o desafio se instaurou em delimitarmos o objeto de pesquisa junto à comunidade. Assim, precisávamos ter clareza das nossas incertezas e certezas para não incorrermos no erro de afogarmos na imensidão de riquezas do contexto pantaneiro. Sendo assim, tínhamos clareza de que nosso tempo limitado e estipulado para o doutorado é de quatro anos; tínhamos consciência de estar em um programa de pós-graduação em Educação; tínhamos certeza que o nosso compromisso é a articulação da educação com a questão ambiental e, principalmente, buscar conhecer os saberes das comunidades tradicionais, ainda desprezados pela ciência moderna. Pela nossa formação em Licenciatura em Pedagogia, optamos por escolher a questão cultural como porta de entrada ao diálogo com a comunidade.

Assim, no primeiro contato realizado em São Pedro de Joselândia, lançamos mão de um mote introdutório para conduzir nossa conversa inicial com a comunidade: "Qual a maior expressão cultural desta comunidade?" Ou em termo mais informal, perguntávamos: "Se fosse escolher alguma coisa da cultura daqui de São Pedro de Joselândia, o que o senhor escolheria para falar: 'disto tenho orgulho, isto representa nossa comunidade, isto é uma coisa daqui do pantanal, isto é coisa nossa!".

Nas primeiras conversas, já despontou, majestosa e unanimemente, a Festa de São Pedro, como a expressão cultural mais representativa da comunidade. A referida festa é celebrada anualmente no mês de junho, constituindo o maior festejo comunitário da região, totalmente realizada por doações de seus moradores e a sua organização se dá ao longo de um ano.

Ressaltamos que não abordamos as festas santas como um fenômeno religioso, mas sim como uma expressão cultural, como teias de significados que o ser humano tece, como cultura e utilizando as palavras de Geertz, abordaremos as festas:

---

4 "Estrada de chão" é um termo comum no Pantanal e apesar de toda estrada ser no chão, ou seja, na terra, os pantaneiros utilizam este termo para designar a estrada não pavimentada, sem asfalto. Tal termo, ao mesmo tempo, revela um saber local, inerente aos moradores que conhecem aquela região e que utilizam a mesma estrada, ora coberta de água e ora de terra propriamente dito.

5 Existe a rara possiblidade da via aérea, a comunidade possui uma pista de pouso, no entanto, os altos custos do avião nos inviabiliza considera-lo como opção "comum" de acesso à São Pedro de Joselândia.

> Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto. (1989, p. 24)

Em nossa pesquisa, a fenomenologia foi assumida como uma alternativa contra os modelos da racionalidade exagerada, que privilegiava a experimentação reflexiva do pensamento para criar paradigmas e universalizar o conhecimento moderno. A ruptura do velho e do estabelecimento de novas formas das ciências, contudo, não ocorre de forma brusca, mas leva um período de maturação.

A coexistência entre o velho e o novo gera mal estar e incertezas. A essa transição, alguns pensadores têm denominado de Pós-Modernidade e pensamento Pós-crítico. Entretanto, a filosofia Pós-crítica é residual, conserva em seu próprio nome, os alicerces que a sustentam epistemologicamente (crítico). Por meio da abordagem Pós-crítica, elegemos a festa como substrato da tese. Como ela magnifica as identidades de uma cultura? Como é organizada? Quais relações ecossistêmicas possuem? Seu coletivo dinâmico constitui-se fenomenologicamente na tríade eu-outro-mundo? Solicitamos o auxílio dos principais festeiros[6] da Festa de São Pedro, entrevistamos somente aqueles que mantêm residência na comunidade de São Pedro de Joselândia.

Tabela 1 Lista de Festeiros entrevistados sobre as festas de São Pedro de Joselândia

FESTEIRO	ANO DE REALIZAÇÃO	RESIDÊNCIA
Salvador Gonçalves de Oliveira	2014	São Pedro
Gonçalo Benedito dos Santos	2013	São Pedro
Ênio de Arruda	2012	Barão de Melgaço
José Santana da Silva	2011	São Pedro
Paulo Santana da Silva	2010	São Pedro
Gonçalo Padilha de Amorim	2009	Pimenteira
Joselito da Silva	2008	São Pedro
Libóreo Santana da Silva	2007	São Pedro
José Domingos Padilha	2006	Pimenteira
Marcos Almeida Dias	2004	São Pedro
José Geraldo da Silva	2003	São Pedro
Domingos Dias de Amorim	2002	Pimenteira
João Batista Taques - Tosseira	2001	Lagoa de Algodão
Verediano Andrade de Souza	2000	Pimenteira
Silvio Luiz da Silva	1999	São Pedro
Joaquim Santana	Dec. 1980	São Pedro
Benedito Paulino da Silva	Dec. 1990	São Pedro

6 Festeiro é a pessoa sorteada, pela fé e devoção, para organizar, patrocinar e promover a festa religiosa.

Os festeiros, apesar de serem designados ao cargo por meio de sorteios, os candidatos geralmente são pessoas que possuem forte reconhecimento de liderança da comunidade, pois os mesmos colocam os nomes nas urnas sob intenso incentivo, indicação e apoio dos membros da comunidade e familiares. A lista acima foi sendo elaborada conforme realizávamos as entrevistas, pois em São Pedro de Joselândia não há registro oficial dos festeiros na igreja nem em lugar algum. A memória oral ainda é comum entre as comunidades tradicionais e talvez o registro das festas não ocorra porque as narrativas são linguagens valorizadas pelos habitantes de São Pedro de Joselândia. Contudo, várias culturas foram rapidamente sucumbidas pela falta de registro, como é o caso da cultura céltica, conforme observa Sato (2014) em sua pesquisa sobre a mitopoética da água salgada. Compreendemos, assim, que a tese tem uma contribuição à comunidade, em registrar textualmente as memórias sobre as festas realizadas nos últimos 15 anos. Quanto mais recursos históricos tivermos, melhor será a construção e reconstrução identitária das festas.

> A festa quer lembrar. Ela quer ser a memória do que homens teimam em esquecer — e não devem — fora dela. Séria e necessária, a festa apenas quer brincar com os sentidos, o sentido e o sentimento. E não existe nada de mais gratuito e urgentemente humano do que exatamente isto. (BRANDÃO, 1989, p.17)

FOGO transformador – as aprendizagens

Para dar prosseguimento ao diálogo sobre a importância das festas na construção de nossos aprendizados, faz-se fundamental buscarmos as teorias pós-críticas para entendermos a perspectiva curricular fenomenológica que sustenta nossas reflexões. E ainda, evocarmos a vertente pós-crítica significa respeitar e compreender os cenários da vida cotidiana como espaço educativo e, portanto, como um legítimo currículo vivo e vivido nas comunidades tradicionais.

> O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais – e de relações sociais de poder. (SILVA, 1995, p. 193).

Ultimamente, com o processo da globalização e dissolução das fronteiras, quando tudo parece ser varrido pela universalização dos valores ocidentalizados e modelos ditados pelo capital, existe ao mesmo tempo, um fortalecimento e reconhecimento de diferentes culturas e identidades diversas. Como Stuart Hall registra, há um movimento de valorização das identidades, culturas, subjetividades, das "minorias" e do "multicultural", vivenciamos uma grata "proliferação subalterna da diferença." (HALL, 2009, p. 44).

Diante do contexto atual de paradoxos da pós-modernidade, Tomas Tadeu Silva destaca o surgimento de uma terceira perspectiva de compreensão curricular, para além da vertente Tradicional e Crítica, o mesmo autor avança sinalizando a atual necessidade de uma concepção Pós-Crítica da Teoria Curricular e afirma:

> Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornam aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (2005, p. 147).

A Teoria Curricular Pós-Crítica, portanto, acrescenta uma nova informação sobre as subjetividades que não conseguíamos visualizar na classificação das Tendências Pedagógicas que levavam em conta, apenas as bases dualistas do liberalismo (Pedagogia Conservadora) e socialismo (Pedagogia Progressista). A perspectiva Pós-Crítica não nega a necessidade da educação transformadora e emancipatória das classes oprimidas, mas inclui a existência de questões que a ciência moderna ignorou ou excluiu dos debates educacionais.

Encontramos, enfim, um espaço para pensar e ver o currículo como base da nossa realidade cotidiana, extrapolando a discussão restrita à luta de classes sociais (Teoria Curricular Crítica). É uma perspectiva que nos abre possibilidade de sermos educadoras ambientais na sua complexidade, sem dissociar o processo de ensino, aprendizagem, pesquisa, militância, criador e sonhador por um mundo mais justo e includente.

Na expectativa pós-crítica, encontramos ainda, bases para superar a excessiva fragmentação e especialização de papéis; localizamos o espaço para inventar formas de sermos educadores de forma contextualizada, em diálogo com as necessidades e saberes do local onde estão os desafios, respeitando as identidades múltiplas que nos cercam.

> Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagens e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos.
> Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensa-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2005, p. 147).

Neste contexto, a perspectiva fenomenológica nos é fundamental, pois compreendemos a necessidade da inclusão das diferenças e das questões identitárias como possibilidades de superação do panorama curricular tradicional e até mesmo da perspectiva crítica. Vivemos tempos em que precisamos reaprender com saberes que foram subjugados, considerados como selvagens, como desmerecedoras do status científico, experiências que foram avaliados como banais pelos padrões da modernidade.

> A fenomenologia respeita a ambiguidade (Merleau-Ponty, 1989) e não tem em vista suprimi-las para que a realidade seja melhor palatável aos gnoseólogos. Recusa-se a polir arestas, motonivelar discrepância, para delas produzir uma realidade idealizada privada das escarpas, vales e labirintos. Extrai, positivamente, dos conflitos a polissemia, como linguagem nua e selvagem de um mundo caótico e cósmico, a um só tempo, sem aplainá-lo. Disso resulta um currículo desafiador e humanizante. (PASSOS & SATO, 2002-b, p. 09).

No contexto da Educação Ambiental encontramos um espaço privilegiado para repensarmos e vivermos possibilidades de reconstruir nossa forma de compreender o mundo pelo convite de situarmos nossas vidas de volta à relação com o meio em que vivemos. A vertente fenomenológica nos permite conceber o currículo como espaço para criar e recriar a nós mesmos e a nossa própria cultura sem nos amarrarmos necessariamente à questão econômica ou a currículos autoritários e universalizastes das escolas.

Nas comunidades tradicionais temos a oportunidade de observar e vivenciar a educação, enquanto arte investigadora da vida cotidiana, no fazer coletivo, fortalecendo a "Identidade que se expressa e se afirma na articulação da natureza e cultura, que se consubstancia, de forma eminente, na trajetória de um currículo educacional." (PASSOS & SATO, 2002-b, p. 09). Na vivência, aprendem a ser pantaneiro, como podemos verificar nas palavras deles próprios:

> *"Ah, desde criança meu pai fazia a festa de Santo Antônio. Desde quando eu nasci, ele já fazia a festa, aí eu comecei a andar com ele e eu desde criança sempre gostei de mexer com gente, acompanhar e fazia junto ... assim, eu já fui brincando com as pessoas e fui ficando assim ... eu mesmo, já fiz esse ai (Festa de São Pedro) três vezes."* (Sr. José Dias, 70 anos, festeiro de 2006).

Auxiliados pela Teoria Curricular Pós-Critica, percebemos a possibilidade em extrapolarmos os muros escolares para considerar os "cenários da vida social" (BRANDÃO, 2005) como espaços educativos. Assim, em todas as atividades realizadas nas Festas de São Pedro no Pantanal de São Pedro de Joselândia pudemos verificar a vivência da Educação Ambiental Fenomenológica, pois:

> Nas festas as trocas culturais, sob suas diversas faces, acontecem em diferentes sentidos. Aparecem na arte, na estética, na música, na religião, estendendo as relações facilitadas pelo contato na festa, em que os aspectos mais fortes das culturas parecem surgir de modo mais denso e o mútuo conhecimento permite a apreensão e escolha de novos modos de viver, de casar, de educar crianças, novos padrões de famílias etc., já não completamente vinculados a um único modelo. (AMARAL, 2001, p. 45)

O Currículo Fenomenológico nos traz, como apresentamos anteriormente, dois aspectos que consideramos fundamentais para a discussão da Educação Ambiental para além da sua visão instrumental e utilitarista. Primeiramente, a inclusão do saber pantaneiro como conhecimento legítimo, sem fazer distinção hierarquizadora da cultura popular e erudita, recuperando a relação dialética do eu-outro-mundo e não apenas do eu-outro, restaurando a importância da relação da natureza-cultura, do saber e fazer com o meio em que se vive. Segundo, a possibilidade da reinvenção curricular, extrapolando os muros escolares, considerando os espaços educativos do cotidiano, valorizando e trazendo a discussão curricular criativa e amorosa para o âmbito da Educação Ambiental Não-Escolar, pois:

> A proposta curricular deve ultrapassar as Relações do tempo e espaço, possibilitando uma comunicação em rede, um diálogo que se abre na perspectiva de romper com fronteiras do conhecimento. Desafia as amarras acadêmicas e propõe uma nova abertura capaz de trazer uma dimensão mais ampla. (PASSOS & SATO, 2002-b, p. 07).

Assim, as festas tradicionais podem se constituir em lócus de Educação Ambiental Fenomenológica, onde a fragmentação e preocupação curricular nos moldes tradicionais são superadas, possibilitando a aprendizagem de forma lúdica, criativa e significativa aos seus participantes (KAWAHARA, 2013). Observando as festas, conseguimos encontrar caminhos de se pensar o currículo da Educação Ambiental Não-Escolar.

AR reformulador – as possibilidades

Na celebração das festas tradicionais, percebemos uma preciosa oportunidade de formação de sujeitos na sua totalidade, em espaços e tempos coletivos de aprendizagens e de criação, bem como a possibilidade de se promover o amor e cuidados pela terra que habita. As festas são instâncias de experiência de convívio, de arte, de partilha e portanto, de inserir o sentido da educação como poesia (BRANDÃO, 2005; MATURANA, 2009).

Joel Martins, em defesa de uma fenomenologia do amor aborda o tema educação como poesia, como um "ato de poder e de fazer" e ressalta :

> Um poema vivo é aquele que permanece vivo porque se acha enraizado nas coisas mortais, bem como nas emoções que se perpetuam nos humanos. Resgatar na educação o sentido da poíesis exige que a subjetividade humana se torne visível e que as instituições estejam aí auxiliando na possibilidade de transformação desse ser-ai que comparece. (1992, p. 91).

Bem sabemos que as festas não são momentos apenas de alegrias e harmonia, são momentos de trama e relações intricadas que na ambiguidade constroem relações. Constituem momento e espaço que possibilitam a realização de um currículo acolhedor da subjetividade onde são construídas valores na relação com os outros, no esforço coletivo, criativo, ousado, suado, solidário, conflituoso, respeitoso pelo desejo de manter a tradição. As festas tradicionais têm um movimento de negociação e na sua complexidade e ambiguidade, cria, repete e renova, pois:

> Todos os "do lugar" compartilham crenças e conhecimentos comuns. Pouca coisa pode ser improvisada, e é porque desigualmente se sabe o que vai acontecer e

> desigualmente se sabe como proceder que o rito recria conhecido, e, assim, renova a tradição; aquilo que se deve repetir todos os anos como conhecimento, para se consagrar como valor comum. Renova um saber cuja força é ser o mesmo para ser aceito. Repetir-se até vir a ser, mais do que apenas um saber sobre o sagrado, um saber socialmente consagrado. (BRANDÃO, 2010, p. 58).

Como vimos na organização e realização apresentadas das festas tradicionais pudemos observar a aprendizagem das três dimensões fundamentais da Educação Ambiental. Sato & Passos (2002) consideram que a fenomenologia se inscreve num importante substrato da tríade de dimensões educacionais intrínsecas e conectadas da qual não podemos esquecer: a conceituação das ciências e suas teorias (episteme), os caminhos traçados na vivência metodológica (práxis) e a ética e valores subjetivos das escolhas políticas e modo de vida (axioma).

A presença da dimensão axiológica na festa está, por exemplo, na relação respeitosa que os participantes estabelecem com os seus vizinhos, na colaboração e solidariedade de variadas formas, no compartilhar da fé e nos sentimentos de partilha de valores, alegria e vida em comum. São as palavras de D. Maria que expressam o amor dos moradores de São Pedro de Joselândia pelo momento de festivo de explosão de alegria:

> *Gostava, eu gostava. Tempo de nova eu dançava. Nas festas eu não cozinhava, mas ajudava a cortar carne e lavar vasilha, todos estavam ajudando. Esse (Festa de São Pedro), desde nosso nascimento já tínhamos ele, então se ele acabar tem que acabar o mundo, porque é perigoso até, né? Ah! esse não é bom acabar: São Pedro... Já diferenciou, não está mais como era, mas ainda tem. Porque é São Pedro!! Esse aqui é a diversão do lugar...São Pedro a diversão do lugar!!! É o divertimento nosso. Quem quer vai, quem não quer não vai. Mas é divertimento.* (D. Maria Benedita da Conceição, 89 anos, moradora de São Pedro de Joselândia, entrevista concedida à Rosana Manfrinate).

O próprio Cururu, momento significativo da Festa de São Pedro, considerado pelos moradores de São Pedro de Joselândia, um dos momentos mais emocionante, alegres e tradicionais da região, foi introduzido nos primórdios, segundo Carla Águas (2012, p. 408), "[...] pelo combate ao sono e pelo estímulo à alegria num contexto de tensão – foi transposto para a festa, incorporando-se à sacralidade da roda de Cururu." Eis aqui, mais um valor criado e repetido pela coletividade para consagrar um saber necessário à comunidade.

Atualmente, a formação de uma consciência da intrínseca relação que o ser humano tem com o seu *habitat* e o impacto desta interligação no bem estar das pessoas e do ecossistema tem sido buscado no mundo inteiro. Necessitamos da Educação Ambiental Fenomenológica que valoriza a cultura local e a considera como possibilidade da percepção do seu pertencimento ao meio em que vive, fazendo-nos relembrar que somos todos responsáveis por este mundo em que vivemos.

Referências

ÁGUAS, C.P. **Quilombo em festa –** Pós-colonialismo e os caminhos da emancipação social. Coimbra: 2012. 465 fls. Tese (Doutorado). Programa de Doutoramento em Pós-colonialismo e Cidade Global. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

ALVES SILVA, M. L. **Cartografia de Joselândia:** o acontecimento e o pensamento da multiplicidade. 2013, 164f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá.

AMARAL, R. **Festa à Brasileira:** Sentidos do festejar no país que "não é sério". Ebook, 2001. Disponível em : http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/festas.html

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A Cultura na rua.** Campinas, Papirus Editores, 1989.

_____. **Aprender o amor –** Campinas, SP: Papiros, 2005-a.

_____. **Flores de Abril:** movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005-b.

_____. **Prece e folia, festa e romaria.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Casa Civil, subchefia para Assuntos Jurídicos. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm (acesso em 22.05.2013)

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende [et. Al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

JABER DA SILVA, M. T. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso**: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. São Carlos, UFSCar, 2012. 253f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos.

KAWAHARA, L. Educação Infantil em diáologo com o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: SATO, M., GOMES, G e SILVA, R. (org). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental - Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), Superitendência de Diversidades Educacionais: Editora Print, 2013.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** Educação como Poiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes, Belo Horizonte: Editora UFMT.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 3ªed.- São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA BORGES, S. **Avifauna pantaneira:** diálogo de saberes científico e popular em áreas úmidas (São Pedro de Joselândia, Barão de Melgaço, MT), São Carlos: 2011. 122f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos.

SATO, M. Cartografia do Imaginário no Mundo da Pesquisa. In: ABÍLIO, Francisco José Pegado **Educação Ambiental para o Semiárido.** Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. Mitopoética das águas salgadas. Relatório de pesquisa em Galícia (Espanha): abril de 2014 (mimeo).

SATO, M. & PASSOS, L.A. Biorregionalismo: Identidade Histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, F., LAYARGUES, P & CASTRO, R. (org) **Educação Ambiental:** repensando o Espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 221 – 252.

SILVA, R.. **Do invisível ao visível:** o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. São Carlos: 2011. 221f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, T. T. da (org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: 1995.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 8ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS TEIAS DO FORUM DE DIREITOS HUMANOS E DA TERRA DE MATO GROSSO.

RITA DE CASSIA LEVENTI ALEIXES
REGINA APARECIDA DA SILVA

Vinculação Institucional: UFMT/PPGE/IE - Não contou com financiamento
E-mail: ritaaleixes@gmail.com

Resumo

O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira os participantes do Forum de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso, representando diversos movimentos sociais, percebem a dimensão ambiental e climática, suas formas de lutas e organização, se trabalham com o conceito de justiça climática e se consideram o espaço coletivo como uma estrutura educadora capaz de promover aprendizagem entre seus participantes. Aqui a mudança climática é diferente de justiça climática, pois esta última considera que os grupos sociais vulneráveis e as comunidades economicamente desfavorecidas sofrerão mais os efeitos dos câmbios de forma injusta. Por meio da pesquisa participante, integrantes do FDHT-MT foram entrevistados com perguntas não-estruturadas, e os resultados revelam que os membros do fórum possuem uma visão que entrelaça o ambiente com a sociedade humana. Embora concebam a mudança climática, e estejam preocupados com os efeitos socioambientais deste fenômeno, raras são as organizações que possuem ações diretas com os princípios da Justiça Climática. Todos os participantes compreendem que o fórum é uma estrutura educadora. Esta constatação é um passaporte livre para compreender que o fórum é uma instância da educação ambiental popular, capaz de propor, construir e sustentar as políticas públicas que visem a inclusão social e a proteção ecológica.

Palavras-Chave: Justiça Climática. Educação Ambiental. Movimentos Sociais.

JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS TEIAS DO FORUM DE DIREITOS HUMANOS E DA TERRA DE MATO GROSSO.

1. Introdução

Este trabalho está elaborado em cinco capítulos. O **Capítulo I**, cuida de apresentar um resumo introdutório a respeito das ações desenvolvidas durante a pesquisa, bem assim os passos trilhados antes e durante a realização desta dissertação, além dos aspectos éticos e a sua importância acadêmica.

No **Capítulo II** apresentamos o '*Fórum de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso (FDHT/MT)*', ente coletivo escolhido para realização da pesquisa; oferecendo uma descrição de cada entidade e os seus respectivos representantes entrevistados; além de algumas referências teóricas e metodológicas ligadas as táticas de lutas do FDHT-MT, bem como a reflexão conceitual sobre Justiça Climática, Direitos Humanos e Educação Ambiental. A opção metodológica foi delineada no **Capítulo III** pela descrição das atuações investigativas utilizadas no processo de pesquisa, por meio da pesquisa participante de Paulo Freire e Brandão.

O **Capítulo IV** serve para apresentar os resultados colhidos no presente trabalho, dialogando nessa compreensão com alguns teóricos referenciados e respondendo questões de como o clima é percebido pelos sujeitos entrevistados; as táticas e ações de lutas, resistências e enfrentamento das atividades contribuintes para a mudança climática e suas consequências, propostos pelos coautores da pesquisa (os entrevistados); como eles percebem as injustiças sociais e a diversidade de sujeito na arena de lutas, e, por fim, se o processo construído no FDHT pode ser considerado uma instância de exercício da educação ambiental.

Por fim, no **Capítulo V** arrisco-me a tecer considerações e reflexões pessoais desta pesquisadora, objetivando possibilitar continuidade aos diálogos e encontros aqui vivenciados, mantendo a esperança que a construção do caminho será persistido.

2. Os fios iniciais da Teia

Na atual conjuntura sociopolítica brasileira, novas formas de mobilizações populares tornaram-se temas centrais em quase todos os segmentos da sociedade, ao ecoar lutas coletivas contra aqueles que seriam os grandes problemas sociais: - a má gestão de recursos públicos; - o desrespeito a direitos sociais como Educação, Saúde, Trabalho e Moradia; e, muito tensamente, sobre as mudanças climáticas e suas consequências para a

sustentabilidade socioambiental. Urge uma forte preocupação com as ações (in)formadoras voltadas a compreensão coletiva sobre as controvérsias e os consensos em torno dos eventos climáticos extremos e suas consequências em âmbito local e mundial, trazendo a lume a importância dos movimentos sociais aliarem as discussões sobre a Justiça Climática e a Educação Ambiental nas lutas pela construção e efetivação de políticas públicas sob a ótica dos direitos humanos.

Assim, apresento os caminhos e compreensões vivenciadas nesta pesquisa acadêmica, abarcando três grandes elementos teóricos: a *Justiça Climática* (JC), os *Direitos Humanos* (DH) e a *Educação Ambiental* (EA) nas ações de lutas de um determinado movimento social: o *Fórum de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso* (FDHT-MT).

Figura 1 - Arte: Michèle Sato - Representação dos Grupos de Trabalhos no FDHT-MT.



Autoria: SATO, 2012.

Fundado em 2011, o Fórum de Direitos Humanos e da Terra - MT (FDHT-MT) nasce em uma reunião de entidades de defesa dos direitos humanos no estado de Mato Grosso, que contou com participantes do movimento ecologista, propondo a inclusão ambiental como componente essencial aos direitos humanos. Assim, desde sua criação o FDHT-MT adotou uma dimensão mais inclusiva, menos antropocêntrica e mais justa do ponto de vista da luta socioambiental, assumindo que o ambiente não é mais objeto de consideração humana, mas é sujeito na sua existência com a humanidade.

O FDHT exerce um protagonismo civil hibrido, posto que atua tanto 'no campo do conflito' quando realizada táticas de enfrentamentos em situações de violações aos direitos humanos e aos direitos socioambientais, como no 'campo da cooperação e integração social', como na hipótese de atuar junto a Comissões e Conselhos deliberativos sobre Políticas Públicas.

Neste trabalho, amoldo a *Justiça Climática* como um componente indispensável nas ações cultivadas pelos movimentos sociais e credora de firmes reflexões seja nas *instâncias institucionalizadas*; no *ambiente escolarizado*, ou mesmo nos *espaços coletivos organizados pela sociedade civil*, tudo com objetivo de inibir situações de desigualdades entre regiões ou mesmo grupos sociais, oriundos dos impactos e conflitos (Jaber-Silva, 2012, p. 88) socioambientais decorrentes das *mudanças climáticas*, oriundas de um modelo de crescimento econômico que maximiza o lucro e estimula um modelo de produção e de consumo que impacta fortemente os recursos naturais, mas principalmente altera profundamente os fundamentos éticos relacionados a proteção ambiental e aos direitos humanos.

Numa das pontas da tríade proposta, sustentamo-nos em uma *Educação Ambiental* que, estabelecendo-se como processo permanente de aprendizagem, firma-se em "[...] *valores e ações indispensáveis à transformação humana social e preservação ecológica* [...] *estimulando a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas* [...] (SATO, 2002, p. 17). No recorte contextual desta pesquisa, exibe-se uma Educação Ambiental que, caracterizada em ações e espaços educativos não formais, por sua essência política fortalece-se em ações coletivas capazes de enfrentar padrões e comportamentos hegemonicamente estabelecidos, inclusive antagonizando-se em muitos momentos com a esfera institucional.

Compreender os *Direitos Humanos* na conjuntura de uma economia globalizada e capitalista, é seguir Santos (2007, p. 23)[1] quando afirma que, reconhecendo a existência de uma globalização hegemônica neoliberal e uma globalização contra-hegemônica, faz-se indispensável distinguir as "debilidades atuais dos direitos humanos e suas relações com as dimensões da injustiça global que é possível construir a partir deles, mas para além deles, ideias e práticas de resistências fortes".

[1] Colóquio 'Globalização, Direitos Humanos e Cidadania', realizado na UFRN (Ago./2006). Cronos, Natal-RN, v. 8, n.1, p. 23-40, jan-jun.2007. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20humanos%20globaliza%C3%A7%C3%B5es%20rivais_Cronos2007.pdf>, acesso em 15.05.2014.

Como *objetivo geral* desta pesquisa intencionou-se conhecer as táticas (CERTEAU, 2005) de lutas do FDHT-MT, bem assim se o conjunto das atividades de fórum, enquanto movimento social, constitui uma proposição da educação popular, assumindo a justiça climática, os direitos humanos e a educação ambiental como marcos de partida desta pesquisa. A partir disso, os *objetivos específicos* delimitados no desenvolvimento deste trabalho foram: 1) Conhecer de que maneira o ambiente é considerado nas atividades de algumas entidades partícipes no FDHT-MT; 2) Compreender como os participantes entrevistados percebem a Justiça Climática e a Educação Ambiental; 3) Identificar quais são as táticas de lutas que envolvem a proteção socioambiental, com especial consideração à justiça climática e quais instrumentos normatizadores contribuem com tais lutas; 4) Apreender se o FDHT-MT pode ser considerado como uma estrutura educadora que promove educação ambiental.

3. Metodologia na Teia

Esta pesquisa foi construída com a participação conjunta dos entrevistados, tornando-se estes co-autores, na medida em que compartilhamos atividades, estudos, militâncias e informações de acervo documental da Coordenação do FDHT-MT. Esse caminhar amparamos em Freire (1996, p. 32), para quem a pesquisa serve para "constatar, constatando se intervém, e intervindo educa e se educa".

Por fio condutor da pesquisa abarcamos a *educação popular* como referencial teórico-metodológico Freireana, enquanto processo educativo que pode se realizar tanto no ensino formal, no espaço da informalidade, como no interior dos Movimentos Sociais, fortalecendo uma concepção educativa assentada no envolvimento permanente do sujeito no domínio político; ativo na construção e reconstrução das estruturas sociais e econômicas nas quais se dão as relações de poder e se gestam as ideologias (FREIRE, 1997, p. 11).

Silva (2011, p. 131) apresenta-nos um desafio em seus estudos: a construção de políticas públicas que, considerando a inequívoca *"existência da pluralidade de grupos sociais diversos", construam-se <u>para</u> e <u>com</u> a* indispensável participação social, permitindo a "*formulação de políticas socioambientais na defesa de suas identidades e de seus territórios*".

A pesquisa participante foi escolhida como trilha metodológica, para tanto compartilhando ativamente algumas das atividades e reuniões desenvolvidas no cotidiano do Fórum, durante o ano de 2013-2014. Brandão (2006, p.31) define esta metodologia

como: "*um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social e, também, um múltiplo e importante momento da própria ação popular*".

Com isso, pretende-se consolidar uma cultura de cidadania e responsabilidade socioambiental, oriunda de interações horizontais principalmente entre os sujeitos pesquisados, a pesquisadora e os diversos atores coletivos ligados aos temas educação ambiental, direitos humanos e justiça climática.

É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO, ibidem, p. 54)

Para Amorim (2011, pag. 77):

> Numa abordagem mais ligada aos contextos de seu surgimento, a pesquisa participante requer autonomia e envolvimento com a base do que se está pesquisando. A pesquisa participante é essencialmente voltada para os grupos sociais que buscam uma atuação política como forma de garantir seus direitos.

Compreende-se que o método eleito coaduna-se às condições e às necessidades das classes e segmentos mais carentes e vulneráveis das estruturas sociais contemporâneas, "levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir [...] que procura incentivar ao desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior" (FALS, 1999, p.43).

A pesquisa participante assume como princípios metodológicos, na leitura de Fals (1999, p.49): a) autenticidade e compromisso; b) antidogmatismo; c) restituição sistemática; d) feedback para os intelectuais orgânicos; e) ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; e f) ciência modesta e técnicas dialogais, todos estes que na construção teórica do trabalho são devidamente explorados.

Por tudo isso, este trabalho reflete a caminhada do FDHT-MT, em um determinado espaço-temporal, em sua trajetória de luta e debates sobre formação política de sujeitos, participação democrática sobre os temas eleitos nesta pesquisa, ao empreender uma preocupação sobre as práticas sociais que dão sustentação e continuidade à implantação de políticas sociais de forma não participativa, e que se distanciam do controle social

direto por aqueles efetivamente vitimados, além de comprometer não apenas a implantação, mas o próprio cumprimento dos objetivos traçados por programas sociais e políticas públicas.

Segundo Brandão (2006, p. 54):

> É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador.

Para Guimarães (2000, p.15),

> A EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltado para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio.

A EA possui natureza interdisciplinar, com objetivo eminentemente transformador e facilitador na criação de novos conhecimentos, valores e atitudes, possibilitando o surgimento de uma nova ética "*sensibilizadora e conscientizadora para a relação integrada humano/sociedade/natureza, objetivando o equilíbrio local e global*" (GUIMARÃES, 2000, p. 28).

Nesse contexto histórico, os novos MS destacam-se em uma típica ciranda educativa de formação popular, envolvendo temas como inclusão social e cultura política, em uma ressignificação dos ideais clássicos de Igualdade (para Justiça Social), Fraternidade (para Solidariedade) e Liberdade (para Inclusão Social), conforme afirma Gohn (2010, p. 16).

Em consonância aos estudos dos Novos Movimentos Sociais (NMS), trazemos o caráter educativo desses sujeitos coletivos que se desenvolvem em um processo permanente de aprendizagem a partir da prática, além de geradores de processos organizativos e de consciência social e política nas classes populares, assimilável tanto aos seus participantes quanto a sociedade mais ampla (GOHN, 2012, p.123).

Seria possível construir, na prática, um processo educativo no interior de um Movimento Social? Para Gohn (2012, p. 20), a resposta seria positiva, se observada algumas dimensões, quais sejam: a) da organização política; b) da cultura política; e c) a espacial-temporal.

No sentir da Rede Brasileira de Justiça Climática (RBJA)[2], a Justiça Climática é entendida como busca de resposta às situações de desigualdades que se instauram entre regiões e países pelo mundo, ou mesmo, entre grupos sociais por causa de um modelo de crescimento baseado na maximização do lucro e do consumo, impactando de tal modo o planeta que provocou a crise climática atual. Para representantes da RBJC, "em relação às mudanças climáticas, também operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos produzidos por essas mudanças sobre populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania (LEROY, RBJA, 2013, site oficial).

Silva (2008, p. 11) afirma que "a educação ambiental brasileira, em sua criticidade, possui contribuição para práxis pedagógicas que se afastam das atividades pontuais e do mero treinamento". E oferece a ideia que essa criticidade que alicerça os preceitos tanto da educação como as construções científicas introjetadas nas temáticas ambientais, também precisam ser refletidas e compreendidas pelos MS, revelando-se na formação de indivíduos que dialoguem com conhecimentos científicos e com outros saberes, de forma que possam lidar com os cenários ambientais previstos, resultantes da problemática da mudança do clima.

Para Marcos Orellana (2010, p. 155), a *"[...] maior atenção à dimensão humana nos estudos sobre as mudanças climáticas, pode majorar a probabilidade de que as medidas relacionadas às mudanças climáticas respeitem os direitos humanos*", constituindo-se a partir disso, o desafio nuclear para se alcançar uma Justiça Climática.

4. Resultados

Nesta pesquisa, alcançamos algumas primeiras compreensões:

O **ambiente** constitui um componente transversal nas atividades cotidianas das entidades que integram o FDHT-MT, compreendidos majoritamente como "biosfera, ou seja, como lugar de vida dos povos, segundo representações teóricas sistematizas por Sauvè (2005).

[2] Site da Rede Brasileira de Justiça Ambiental – RBJA, disponível em: < http://www.justicaambiental.org.br/_justicaambiental/, acesso 05.03.2014.

Como proposta de **tática de luta** e enfrentamento ao modelo de desenvolvimento atual, cujas atividades favorecem as alterações climáticas, sugerem ações que impliquem em garantir a construção e implantação de políticas públicas, participação e controle social e ocupação de espaços institucionalizados como forma de exercício de direitos.

A importância do Forum é reconhecida pelos entrevistados como valoroso **espaço educativo**, canalizador de mobilizações e facilitar de encontros com uma multiplicidade de outros movimentos, pelo formato de sua atuação em rede, fortalecido e traduzido por um processo contínuo de educação ambiental popular.

Sobre a Justiça Climática, e ainda que em minoria, alguns integrantes do FDHT destaca a necessidade de formação e discussões teóricas com participação da comunidade acadêmica científica, atribuído a essa ação importância fundamental e inerente a natureza do FDHT-MT

5. Referências

AMORIM, Denize Aparecida Rodrigues de. **O processo educativo na formação de um grupo de trabalho de mobilização social no caso do zoneamento de Mato Grosso.** 2011. P. 76, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal em Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação, 1986, Cuiabá (MT).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In, BRANDÃO, C. R.; STRECK, Danilo R. (Orgs.). Pesquisa Participante – O Saber da Partilha. p. 21-54, Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 11ª Edição, Ed. Vozes, Petrópolis-RJ, 2005.

FALS, O. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa Participante, p. 42-62, São Paulo: Brasiliense, 1999.

FORUM DE DIREITOS HUMANOS E DA TERRA – MATO GROSSO, Cuiabá-MT, disponível em <http://direitoshumanosmt.blogspot.com.br>, acesso em 17.07.2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civil no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** Coleção questões da nossa época; v. 37, São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão Ambiental na Educação**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 3ª Ed., 2000.

JABER-SILVA, Michelle T. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência**. 2012. 253f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ORELLANA, MARCOS A. **Mudança Climática e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: O Direito ao Desenvolvimento, Cooperação Internacional e o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo**. SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos / Sur – Rede Universitária de Direitos Humanos – v.7, n.12, jun.2010 – São Paulo, in <http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo12.php?artigo=12, artigo_08.htm>, acesso em 26.08.2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais**. Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 23-40, Jan./Jun. 2007, em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20humanos%20globaliza%C3%A7%C3%B5es%20rivais_Cronos2007.pdf>, acesso em 10/04/2014.

SATO, Michèle. Educação Ambiental, Ed. RiMa, pg. 17, São Carlos-SP, 2002.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa sobre as concepções tipológicas sobre o ambiente.** Revista de Educação Pública, vol. 10, jul/dez, 1997 Disponível em <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>, acessado em 20.05.2014.

SILVA, Luciana Ferreira da Silva. **Educação Ambiental Crítica, Movimento Social e Mudança Climática**. Rev. Pesquisa em Debate. Ed. 8, v. 5, nº 1, Jan/jun/2008.

SILVA, Regina Aparecida. **Do Invisível ao Visível: O mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso - Brasil**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo. 2011.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ANTROPOFAGIA E UMA DISCUSSÃO ESTÉTICA

Herman Hudson de Oliveira1
Bolsista CAPES/PPGE/UFMT
tiohermy@gmail.com

Resumo

A presente proposta trata de um excerto de caráter teórico à discussão sobre Estética num diálogo entre Luigi Pareyson, Oswald de Andrade e Walter Benjamin. Esta discussão pertence ao escopo de uma pesquisa qualitativa de doutorado em Educação Ambiental, pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), que se alia à Antropofagia Oswaldiana na perspectiva de uma proposta estética, mas também política. Partimos da hipótese de que é possível que elementos críticos e contraculturais propostos por Oswald de Andrade tenham conexões com as linhas Crítica e Pós-Crítica da Educação Ambiental. Nesse sentido, avaliamos que, na primeira centra-se a crítica ao modelo de uso e ocupação com processos de degradação socioambiental, na segunda também há crítica, mas encontramos uma busca por reinvenção em poéticas e estéticas autênticas para fortalecimento identitário numa proposta conceitual associada à artística. Eis que o documento referência desta Educação Ambiental, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global privilegia esta visão. Aqui objetivamos compreender os processos de entrelaçamentos dos campos ambientais e artísticos ocasionalmente em eventos e situações limite ou chave do cenário artístico e ambientalista, mas também subjetivamente na forma como cada um entende e se apropria de arte e conhecimentos. A fenomenologia merleau-pontyana ocupa o cerne metodológico na investigação dos sentidos e das vivências, nos entrelaçamentos entre *fazer saber* baseados no mundo da vida.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Antropofagia; Estética.

Introdução

Algumas questões se impõem na investigação filosófica sobre o "quem" na Educação Ambiental (EA) em qualquer lugar. Notadamente, na dimensão territorial brasileira, é preciso redefinir e redimensionar o fazedor desta EA na medida em que aqui se imbricam e se observam diversas formas de fazer, mas que, no campo das diferenças, é forçoso delimitar onde e quando ocorrem processos emancipatórios e que demarcam fortemente a diferença entre o Educador Ambiental Brasileiro e outros educadores ambientais em outros locais do mundo.

Estes fazeres em EA são provenientes de concepções educacionais (tradicional, crítica, pós-crítica) tanto quanto de natureza político-ideológica (desenvolvimentista, preservacionista/conservacionista, socioambiental...) que se inserem ou se desarrolham enquanto propostas técnicas, educativas e de discurso (Pedagogia dos R's; Leis e normas de preservação e conservação; atuação do terceiro setor e movimento ambientalista). Ocorre que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento referência construído pelos movimentos sociais paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92 ou Eco-92), aponta para aspectos da cultura e de suas expressões, naquele período e ainda hoje, de maneira inovadora.

Se tomo a Antropofagia como princípio e/ou como fenômeno posso afirmar que sim, que este jogo não é apenas uma proposição dialética que no caso Oswaldiano se traduz fortemente como proposta Estética, mas sobremaneira fenomenológica, visto que o que se mostra é o ser, onde uma de suas manifestações mais **autênticas** se estabelece no *jogo político.* Por óbvio que as discussões a seguir tangenciariam ou atinariam para o campo da Justiça na Modernidade, mas também se

1 Orientadora e co-autora: Michèle Sato, DEOE/IE/UFMT, michelesato@gmail.com

desdobra na Justiça Ambiental na medida em que o exercício aristotélico do "tratar como igual o igual e o desigual de maneira desigual" empurra tanto a sociedade civil-burguesa para as formas mais medonhas de neoliberalismo, quanto afasta qualquer possibilidade de inclusão de outras lógicas ao sistema econômico vigente, a saber, pós-feudal e orientado pela Economia Política de orientação liberal que se desdobrará nas atuais concepções desenvolvimentistas.

E é aqui que gostaria de inserir outras discussões:

a. Segundo a Filosofia do Direito, não exatamente hegeliana, as condições objetivas de organização da sociedade grega distinguiriam o privado do público, na medida em que a dimensão econômica pertenceria ao privado e a dimensão política pertenceria ao espaço público;

b. Ainda nesta perspectiva, segundo Lefebvre (1969) prevalecem os valores de troca (câmbio) sobre os valores de uso (representação) e que submetem as sociedades cuja lógica não se coaduna com os valores hegemônicos e homogeneizantes de organização econômica e política.

É neste campo que a EA se move e se auto identifica como pertencente a uma territorialidade em que o valor de uso e a perspectiva coletiva são fundantes e fundamentais nas relações eu-outro-mundo.

E ainda que possa parecer defender o que talvez seja o valor máximo da cristandade (a vida) percebemos o quanto a Antropofagia - que se quer preservação total do outro, ou seja, absorção a fim de que não seja dado aos vermes – se desdobra enquanto possibilidade e fortaleza de condições solidárias e dignificantes tanto da natureza (onde e quando as relações se constituem) quanto da cultura (onde e quando a natureza está prenhe de valor), posto que não estariam aqui dicotomizadas.

> O homem pode, e deve, subtrair seu semelhante a essa outra dimensão natural, a tal ponto ameaçador a da cultura (da memória), que quase pode constituir-se como uma outra cultura no seu "ser uma contra cultura". Parece-nos, por tanto, que o depoimento levado em consideração evidencia quase uma disputa, uma contenda da morte entre a natureza – anônima, sem memória, uma "antropófaga" que tudo engole, sem nada preservar – e a cultura – *identidária* [sic], que constrói a memória e faz do sacrifício antropofágico uma forma de preservação do outro (AGNOLIN, 2002, p. 3).

Assim como afirmam Oswald de Andrade (ANDRADE, 1990) e Azar Filho (2011) o ato antropofágico ritual tem um caráter dialógico na medida em que tanto aquele que serve de alimento quanto aquele que será alimentado pertencem ao mesmo campo, de um lado a descoberta do Brasil ou da cultura brasileira não acontece por autofagia, mas depende do "estrangeiro". De igual maneira, o conhecimento da cultura brasileira, dos hábitos alimentares dos Tupinambá, por exemplo, também atinge a própria concepção de antropofagia que, segundo Agnolin (2002), até o século XV manteve a mesma acepção estritamente ligada à alimentação pura e simples praticada por seres selvagens e insaciáveis.

Um deles busca recuperar a dimensão órfica (mitológica) do pensamento primitivo e ajustá-la a um certo crivo laico e às conquistas técnicas do século XX; o outro pretende costurar as prioridades libertárias do individualismo moderno ao apelo utópico por justiça social típico das ideologias coletivistas.

Estéticas em trânsito

Antes de adentrar a discussão das estéticas implicadas aqui, julgo que seja de extrema importância entender - ainda que na perspectiva sociopoética (GAUTHIER; FLEURI; GRANDO, 2001) seja propício e profícuo escurecer, tanto quanto esclarecer -, os limites e áreas de intersecção entre a Antropofagia e a Estética enquanto transversalidades. Principalmente no caso desta última, dos temas pertinentes a cada um desses campos e naquilo que têm em comum, sem estabelecer esses limites e tangências, o caldo pode ser pouco produtivo e criar mais custos do que benefícios.

Primeiramente a Estética cuida de vários problemas inerentes à arte e ao belo e ao belo na arte, enquanto a proposta da Antropofagia Oswaldiana é a superação de cânones tradicionalistas e de orientação europeia presentes na arte nacional de maneira hegemônica. De maneira axiomática

esses padrões restringiriam as possibilidades estéticas enquanto premissa antropofágica de devoração cultural, sobretudo na incorporação de diferentes poéticas quer estrangeiras, quer nacionais. Finalmente a Educação Ambiental também ousa reinventar-se numa proposta de enfrentamento de padrões hegemônicos de caráter cultural e econômico predatórios.

Ao longo da história a estética tem realizado um movimento que gira sempre em torno da arte e do belo ou do belo na arte, embora estes movimentos tenham mais relação com a tarefa do estético[2]. Contudo, uma extensão do termo é, sim, possível na medida em que possamos centrar na beleza o aspecto fundamental (fundante?) de uma discussão estética, cabendo aos interlocutores o entendimento de que os campos por onde trafeguem possam ser mais ou menos permeáveis ou passiveis de conexão com a sensibilidade.

Ocorre também que existe uma preocupação com o caráter estético e, portanto, da beleza a partir de dados emergentes do sensível, nos debates feitos pela Educação Ambiental Crítica e, mais de maneira mais veemente, da Pós-Crítica. Nelas, o debate se concentra naquilo que se produz e na qualidade desta produção, salientando-se que não há ruptura ou cisão entre produção natural ou cultural.

Veja-se que, do ponto de vista da Antropofagia Oswaldiana (NUNES, 1978) a superação de aspectos artísticos avança sobre o campo político e identitário, perfazendo um tecido estético. Assim, se entrelaçada a uma proposta de Educação Ambiental (BARCELOS; SILVA, 2008 e 2010), é de extrema importância discutir o caráter estético desta Educação Ambiental e desta Antropofagia, não meramente como pontos de intersecção possíveis e plausíveis, mas na própria perspectiva de avaliação estética. Entre as conexões possíveis está a relação fenomenológica existente no caráter investigativo tanto do ponto de vista filosófico quanto da experiência na produção de beleza em trânsito nos territórios, lócus onde esta Educação Ambiental pesquisaria.

Ora, à concepção absoluta de beleza, numa perspectiva do fenômeno - portanto da consciência que divide esta noção com o objeto contemplado ou constituído -, poderia se opor o fato de que é tão "belo" um vasto campo de soja ao empresário do agronegócio quanto absolutamente abjeta a relação com o ambientalista que assista ou percorra a mesma cena. De sorte que a experiência estética se relativiza e, por este motivo, não se pode dissociar a experiência do campo filosófico, tampouco de uma acalorada discussão política do mesmo fenômeno. Neste último caso a aposta política pode parecer, a princípio, muito mais consistente do que uma mera questão de fruição ou de predileção, mas não se trata apenas disso. É necessário, então, constituir uma outra via de entendimento estético que permita sair desta pequena armadilha que constitui uma primeira compreensão da estética a partir do sensível ou sensual.

A permeabilidade da experiência sensível ou sensual perpassa obrigatoriamente diferentes formas de expressão e, claro, de poéticas próprias a expressões artísticas de forte apelo socioambiental o que não ocorre a um fazer desvinculado do território, vez que não há produção de arte no espaço dominado, em virtude de um sentido de territorialização de uso (mercantil) e não de troca (simbólica)[3] com o ambiente (HAESBAERT, 2005).

Uma opção ou decisão socioambiental no campo artístico é fruto de um engajamento de seus protagonistas talvez por um sentido de pertencimento em relação àquele determinado bioma, ecossistema. Esse engajamento ou esta arte engajada surge, entre outras coisas, como produto ou fruto deste diálogo ecossistêmico mais ou menos mediado por um sentido identitário e suas respectivas conversações (BERGER, 1985).

2 Pareyson (2001) faz uso do termo para falar do sujeito que exerce um exercício avaliativo sobre o belo, a arte ou o belo na arte e que poderia ser uma acepção do esteta, mas este tem também outras conotações e atribuições no campo artístico.

3 É importante demarcar que o uso dos termos *uso* e *troca* na atual Geografia Política sofrem uma inversão em relação à forma como Lefebvre os utiliza.

Definição de arte: correlações ambientais e antropofágicas

A arte pode, segundo Pareyson (2001) ser sintetizada de maneira mais ou menos arbitrária em três modos ou categorias em torno ou dentro das quais, em alguma medida, pode ser encontrada em função do tempo e do espaço em que o exercício artístico se manifesta ou se manifestou. Sabemos que a arte nem sempre gozou do status de que goza no momento atual, que esteve mais ou menos relacionada com FAZER, como no caso da Grécia Antiga onde prevalecia seu aspecto fabril dentro da concepção da arte como parte da τέχνη (*téchne*) ou dela proveniente, posto que o aspecto prevalente era o produto (LEFEBVRE, 1969; PAREYSON, 2001).

Neste fazer ou nesta forma de entender arte, o aspecto manual era o principal enfoque e nesse sentido não havia preocupações com autoria ou teorizações, de sorte que prevalecia uma dicotomia entre prática e teoria, ou seja, na natureza do FAZER residia a própria cisão (teoria-prática), face à primazia do aspecto técnico no interior da τέχνη.

Durante o romantismo a expressão prevaleceu no interior da beleza inter-relacionando coerência das figuras artísticas como o sentimento suscitado e animado. Nesse sentido o aspecto semântico e, portanto, da arte como linguagem, seguindo um sentido discursivo animador de uma coerência interna, era o cerne da compreensão da arte como expressão. Note-se que parte desta concepção ainda pode ser encontrada de maneira residual numa compreensão de arte nos tempos atuais.

A visão da arte como conhecimento (ciência?) aloca a expressão a um componente do real e enquanto possibilidade de produção e interlocução com a realidade se mensurável, plausível, passível de dominação pela razão. A exemplo disso podemos citar as obras de Da Vinci.

Finalmente, independente de cada uma dessas concepções de arte (fazer, conhecer, expressar) a poética é a forma, o programa de arte pelo e através do qual o artista se expressa-conhece-faz dando concretude à obra dentro de determinado estilo e proposta (PAREYSON, 2001).

Benjamin e a obra de arte

Para Walter Benjamin a técnica ou técnicas de reprodução, através da fotografia, do cinema e do fonógrafo, não apenas avançaram sobre as artes, como elas mesmas tomaram para si um lugar que não lhes pertenceu em nenhum momento da história. Tais técnicas de reprodutibilidade também avançam sobre aspectos da memória que, ao menos no caso da música, não tinha senão as formas escritas manuais (IAZZETTA, 2010), como partituras, passíveis de interpretações em função da instrumentalização e da compreensão, portanto atualizáveis em leituras aproximadas, mas nunca empaticamente ou em percepção de linearidade.

Em outro sentido, a memória em Benjamin, tangente às condições espaço-temporais compõem a obra de arte e dizem dela tal qual uma narrativa histórica sobre a obra e seu tempo ou tempos. É este elemento unívoco que cria a unidade da obra, ou seja, o fato de não poder existir em outro momento e lugar a não ser aquele em que foi criada.

Neste aspecto é que se dá a garantia da autenticidade da obra e que se revela como tudo o que pode ser transmissível em termos de origem, duração material e testemunho histórico e que compõem o *aqui agora.* Carrega um sentido de unicidade e que, no conjunto de objetos únicos, a diversidade se estabelece como diferença que jamais poderá (ou poderia) ser homogeneizada ou, no caso das rugosidades, planificada.

Ocorre que uma arte viva é tanto expressão e fazer quanto conhecimento em que seus elementos constitutivos concorrem para certificação e "fortalecimento" aurático, pois o *aqui agora* da arte se manifesta através desses elementos, se adensa e se estabelece neles (BENJAMIN, 2012).

Então, o que isso significa?

Esta aura traduz ou é ela mesma a espiritualidade expressa numa ou diferentes poéticas que, por sua vez, para além de expressões de emoção e afetos são expressões da subjetividade. Consideremos o fato de que esta espiritualidade traduz formas de entendimento, cosmogonias:

> Portanto, a expressão atribuída à arte tem um sentido muito especial, tal como se pode encontrar quando se diz, por exemplo, que a arte é "expressão conseguida", onde a ênfase que contém o caráter específico da arte não cai sobre o substantivo, mas sobre o adjetivo. Nesse sentido, a obra de arte é expressiva enquanto é *forma* [grifo do autor], isto é, organismo que vive por conta própria e contém tudo quanto deve conter [...] a espiritualidade que nela se exprime está complemente identificada com o estilo (PAREYSON, 2001, p. 23).

Portanto, ao incorporar elementos artísticos em diferentes poéticas em entrelaçamentos filosóficos, científicos, de *fazer saber* enfim, que perfaça um campo estético de sentidos e espiritualidade a partir da expressão, de identidades, a Educação Ambiental se lança num movimento antropofágico de reinvenção tanto da Antropofagia Oswaldiana quanto de si mesma. Esta Antropofagia se constitui através de sua espiritualidade na própria incorporação de elementos ambientais, da identidade relacionada ao lugar ou, em outros termos, relacionada ao território. Aí se realiza em função do caráter dialógico fenomenológico da formatividade artística na medida em que um fazer acompanha um saber e vice-versa.

Quando a proposta do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global se acerca de noções de comunidades, sociodiversidade e respeito a elas, fala de algo ou alguém que está fora e que, então, requer atenção da sociedade. Ocorre que numa incorporação antropofágica o movimento é de digestão, de devoração, de apropriação dessas sociedades na perspectiva de ser com ela justamente naquilo que a Educação Ambiental preconiza: fortalecimento das dimensões da sustentabilidade.

Considerações finais

Em resumo, uma proposta de Educação Ambiental Antropofágica pode conter elementos artísticos a partir de diferentes perspectivas no momento em que a Antropofagia se torne uma proposta de reinvenção de si no adensamento de elementos políticos e estéticos relativos ou relacionados a trabalhos ecossistêmicos. Esta reinvenção será capaz de promover, então, novas formas de fazer saber na digestão de uma infinidade de aspectos da cultura e das manifestações artísticas provenientes de sociedades sustentáveis, pois possuidoras de vida:

> Mas o que importa não esquecer é que os dois aspectos são inseparáveis: se a arte pode emergir *da* vida, afirmando-se na sua especificação, é porque ela já está *na* vida inteira, que, contendo-a, prepara e prenuncia a sua especificação. E, no ato de especificar-se, ela acolhe em si toda a vida, que a penetra e invade a ponto de ela poder reemergir na própria vida para nela exercitar as mais variadas funções: como a *vida* penetra *na arte*, assim a *arte* age *na vida*. (PAREYSON, 2001, p. 41).

Pareyson (2001) chama a atenção para os elementos vivificantes impressos nas manifestações artísticas, mas Benjamin (2012) também oferece uma via de entrada para essas expressões por sua força e autenticidade por via do *aqui agora* e do conceito de aura. É possível à Educação Ambiental observar as diferentes dimensões da sustentabilidade presentes em cada uma dessas manifestações, ora num objeto musical ou paramento, ora nos versos de siriris, cururus, rasqueados e dança-do-congo.

De igual maneira é possível que esteja imbuída de uma forma de compreensão de si, do outro e do mundo, que tenha nas forças vitais, no conjunto de ideias do bem-viver, mas também no bem-estar subjetivo, nos trabalhos ecossistêmicos, na condição dos territórios e suas diversas identidades sua fonte antropofágica de beleza e arte. Justamente porque é no momento em que a Educação Ambiental se debruça sobre este *fazer saber* das comunidades, dos grupos sociais e pesquisa sobre a riqueza de seus trabalhos ecossistêmicos, não está apenas realizando pesquisa, mas fazendo uma avaliação estética na decomposição de seus elementos poéticos, de estilo, de alcance e autenticidade.

Referências

AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. **Revista de Antropologia**, ISSN 0034-7701, 45 no.1 São Paulo, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012002000100005&script=sci_arttext Acesso em: 7 jul 2013.

ANDRADE, Oswald. Obras Completas de Oswald de Andrade. São Paulo: Ed. Globo / Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1990.

AZAR FILHO, Celso Martins. O Modernismo brasileiro e Montaigne: a Antropofagia de Oswald de Andrade. **Periferia** (Duque de Caxias), v. III, p. V3N1, 2011.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza da. Antropofagia Cultural Brasileira e educação: contribuições ecologistas para uma pedagogia da "devoração". **Revista Poiésis**, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 20-41, jan./abr. 2008.

_____;_____. Antropofagia Cultural Brasileira, Educação Ambiental e Sociopoética contribuições à Formação de Professores(as) numa perspectiva Intercultural. **Entrelugares**: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 2, p. 25-42, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** 1 reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado:** elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução José Carlos Barcellos. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salete. **Uma pesquisa sociopoética.** O índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2005. p. 6774-6792.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Editora Documentos, 1969.

NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. In: ANDRADE, Oswald de. **Obras completas VI**: do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** 3ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUDIOVISUAL ACADÊMICO: PRODUÇÃO SENTIDOS E ATOS DE RESISTÊNCIA À PARTIR DAS LENTES ESTUDANTIS

Aline Wendpap Nunes de Siqueira[1]

Lúcia Helena Vendrúsculo Possari[2]

Maria Thereza de Azevedo[3]
Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, MT

Resumo

Este artigo é um recorte do estudo que objetiva desvelar a produção audiovisual de alunos de Radialismo da UFMT; refletir sobre a configuração das formas de veiculação desses conteúdos; para enfim compreender qual a contribuição dessas produções para o processo de construção de sentidos. Assim, alguns vídeos foram selecionados para leitura/análise. O acervo vem sendo inventariado, categorizado e analisado sêmio-discursivamente. Procura-se identificar como estes produtos se reterritorializam na cibercultura e como este processo, pode causar um movimento de ritornelo na busca pela construção de sentidos. Para categorias conta-se com as teorias contemporâneas de cinema e vídeo, para as análises a Análise de Discurso, Semiótica Peircena e Semiótica da Cultura. No caminho do site, a base são as teorias da cibercultura, do ciberespaço, da interação, da interatividade e da convergência de mídias. Por fim, busca-se em Deleuze e Gattari o aporte para a compreensão do processo como um todo, desde a sua estrutura à sua reterritorialização.

Palavras-chave: Comunicação; cibercultura; reterritorialização.

Como as principais questões levantadas por esta pesquisa giram em torno da afirmação do curso de Radialismo por meio da produção de seus acadêmicos, procura-se neste imenso emaranhado de teias, às vezes convergentes e outras vezes divergentes, que são os discursos, decifrar o que esta produção – e consequentemente seus realizadores – têm a dizer. Neste processo estaríamos tentando "subtrair o único da multiplicidade a ser constituída", o que de acordo com Deleuze e Gattari (1980) pode ser chamado de rizoma.

Partindo da questão da afirmação e construção dos sentidos do curso de Radialismo, pelas lentes de seus alunos utiliza-se como aporte para a categorização as teorias do cinema e vídeo contemporâneas, as semióticas de Peirce e da Cultura e a teoria da Cibercultura desenvolvida por Pierre Lèvy, que tem recebido grandes contribuições por parte do pesquisador brasileiro André Lemos. Como grande parte da produção audiovisual dos últimos anos circula prioritariamente à partir de um rizoma, que é o ciberespaço, torna-se relevante contextualizarmos sua acepção. Deste modo, recorremos à Zaramella (2009), que costura as falas de Lévy e Lemos, afim de conceber uma noção de ciberespaço, ela explica então que

> O ciberespaço é definido como o "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (LÉVY, 1999, p. 92), um "espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (sob as suas mais diversas formas) circulam" (LEMOS, 2007, p. 127). Como o provável é que todas as

1 Doutoranda do Programa de Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT, email: alinewendpap@gmail.com

2 Orientadora do trabalho. Professora do Programa de Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT; luciahvp@hotmail.com

3 Professora da disciplina Artes Híbridas.

> informações sejam eventualmente digitalizadas, isso tornaria o ciberespaço o principal canal de comunicação no próximo século (LÉVY, 1999, p. 93). Ele é um espaço sem dimensões, um universo de informações navegável de forma instantânea e reversível, em um processo de desmaterialização do espaço e da instantaneidade temporal contemporâneos (LEMOS, 2007, p. 128). Lévy acredita que a emergência do ciberespaço já tem hoje "um efeito tão radical sobre a pragmática das comunicações quanto teve, em seu tempo, a invenção da escrita" (LÉVY, 1999, p. 114).

É, portanto, o ciberespaço, o lugar onde se pretende o "show" das produções, oferecendo-se um olhar sêmio-discursivo sobre as obras, e, ainda, possibilitando espaço para o leitor/espectador se colocar, portanto, para além da interação – produção de sentidos – podendo também inserir-se como co-produtor das análises e interferidor nos vídeos, ou seja, um espaço interativo, que o ciberespaço possibilita com mais eficácia. Uma vez que, como afirma Possari (2002)

> Para além do texto impresso, as mídias propiciam o bidirecional, a interação e a interatividade. As mídias não se constituem, na verdade, na relação direta com o receptor ou com os grupos de receptores. Outros fatores de mediações que contribuem para os efeitos de sentidos. Para isso, concebe-se recepção como interação: o receptor não mais pode ser considerado passivo; a interação tem que ser mediada e não necessariamente se dá no momento do ato comunicativo.

Desta forma, o receptor pode interagir somente algum tempo depois, ou após determinado conteúdo produzir sentido para ele. Daí a relevância de um projeto que almeje dispor sobre o Estado da Arte no Curso de Comunicação Social, já que é preciso ter contato com o conteúdo, para posteriormente iniciarem-se os processos de interação e interatividade.

O presente estudo surge primeiramente como uma iniciativa de difusão de materiais de cunho audiovisual produzidos por estudantes do curso de Comunicação Social - habilitação em Radialismo da UFMT, sobre o qual dissertasse abaixo.

O curso de Comunicação Social da UFMT existe desde 1991. Composto por três habilitações: Jornalismo, Radialismo e Publicidade desde o início sofre com a falta de infraestrutura adequada, explicitada em seus anos iniciais pela falta de um bloco próprio, posteriormente pela falta de equipamentos adequados e mais recentemente pela quase inexistência de manutenção dos equipamentos conquistados. Além das dificuldades citadas há ainda outro problema enfrentado pelo curso ao longo destas duas décadas e meia, e que para este projeto parece como de maior relevância, a inexistência de um arquivo audiovisual (físico e/ou virtual) institucionalizado que, tanto constitua um acervo, quanto seja uma "vitrine do curso".

Todavia, ainda que com todos estes percalços, o corpo docente do COS (Comunicação Social) sempre foi composto por profissionais de renome e com vasta experiência no mercado. Somando-se a isto a cada ano, alunos ávidos por descobrir os meandros da Comunicação matriculam-se no curso, em cada uma das três habilitações. Deste modo, o curso de Comunicação Social da UFMT foi tomando corpo, ganhando forma e criando sua identidade. Deste modo, muito material foi produzido ao longo destes quase trinta anos, desde Documentários jornalísticos, até peças publicitárias, passando por programas de entretenimento e ficções que variam do drama à comédia[4].

A circulação dos materiais produzidos pelos estudantes se torna imprescindível, devido ao fato de este ser um curso estritamente ligado às inovações tecnológicas. Somando-se a isso a visibilidade e circulação dos trabalhos realizados são a comprovação de que essas produções aconteceram na prática e, além disso, possuem qualidade.

---

4 Documentário: Alves de Oliveira com Direção de Caroline Araújo
Peça Publicitária Cadeira* Direção de JulioBedin
Ficções: A Pata do Macaco Direção de Júnior Silgueiro (drama)
Passa na Semana que vem com Direção de Evandro Birello (comédia)
Todos disponíveis em: http://www.youtube.com/user/cinecosufmt

Este não é um trabalho de cunho historiográfico, porém como bem coloca a historiadora brasileira Emília Viotti da Costa[5] "um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado", por este motivo é pertinente conhecer o passado, revisitá-lo, para então poder compará-lo ao presente e vislumbrar um futuro com menos erros e dificuldades. Mas, para que isso ocorra é preciso dispor dos arquivos/documentos que compõem esta história, o que não é o caso do curso de Comunicação Social da UFMT. Pode-se dizer que o curso não conhece, ou melhor, não dispõe de sua própria história. O que existe são relatos dos professores que acompanharam o momento de inicial do curso, contudo isso acontece apenas em ocasiões eventuais e não possuem caráter formal. O mesmo se aplica aos materiais de cunho audiovisual, uma vez que, as únicas formas de armazenamento oficiais ou institucionalizadas acontecem primeiramente quando os alunos enviam seus trabalhos de conclusão de curso para a Biblioteca Central da UFMT e/ou para a Biblioteca Setorial do Instituto de Linguagens, que por sua vez, ainda não é informatizada e não possibilita o empréstimo. A segunda maneira de circulação, veiculação e armazenamento dos conteúdos produzidos por alunos, ocorre quando alguns estudantes mais informados e num certo sentido, vanguardistas, inscrevem suas produções – a maioria independente das propostas das disciplinas do curso – nas Mostras Audiovisuais do Cine Clube Coxiponés da UFMT, que em 2013 chegou a sua 12ª edição. Todos os vídeos participantes das Mostras ficam armazenados no Cine Clube Coxiponés e por este motivo, lá se encontra o maior acervo físico de vídeos produzidos por alunos oriundos do curso de Comunicação Social da UFMT. A propósito da questão de circulação cultural Gushiken (2009**,** pág. 11) tece a seguinte afirmação

> ...fazer proliferar as singularidades, reconhecer ou reinventar suas existências na virtualidade da mídia impressa ou eletrônica, equivale, em outros termos, à constante transformação das grandes massas indiferenciadas em comunidades fragmentadas, que hipoteticamente, representam práticas de cidadania e de subjetividade no plano do consumo de bens materiais e simbólicos.

Para as análises dos vídeos, usaremos como aporte teórico os trabalhos de Costa, Amir Labaki, Consuelo Lins, Arlindo Machado e Ismail Xavier. Eni Orlandi, Lucia Santaella, Peirce e Ivan Bystrina são os apoiadores semiodiscursivos.

Seguindo nesta linha, a opção por este viés teórico fica mais do que evidente, ainda mais se houver a compreensão de que

> o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 1999, p.11)

Somando-se a ao conceito de Cibercultura, esta pesquisa também busca aporte na Teoria sobre Cultura da Convergência, proposta por Henry Jenkins. Esta linha de raciocínio auxiliará na fundamentação teórica porque,

> A convergência dos meios se mostra cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. As telas se multiplicaram, bem como o conteúdo e as formas de se relacionar com ele. O controle remoto se transmuta em novos artefatos e traz recursos inovadores. Além de possibilitar o acesso a produtos audiovisuais, o teclado do computador e as telas sensíveis a toque dos dispositivos móveis são utilizados pelo público para criticar a mídia, alcançar distribuidores distintos e para acessar novos produtores de conteúdo midiático. Em muitos casos, criações lançadas pelo outrora receptor, que agora investe na criação de material próprio (original ou derivado de conteúdo pré-existente).

5 In. << http://estudosgeohistoricos.blogspot.com.br/2012/09/memoria-historica.html>>

(Cadé, 2012)

Em entrevista concedida ao estudante de Radialismo André Ferreira, a atriz Karina Figueiredo faz a seguinte colocação sobre o curso de Comunicação Social – Habilitação Radialismo "Antes do Cinecos[6] valia a regra do 'em casa de ferreiro o espeto é de pau', na qual as pessoas não se comunicam (...). Eu acho que com isto [este projeto] está se dando os primeiros passos para que (...), mude esse panorama." A ineficácia da intercomunicação ou comunicação interpessoal é um fato no âmbito do curso de Comunicação Social da UFMT. Todavia, a comunicação não é apenas falha no contato de pessoa a pessoa, ou no velho e conhecido boca-a-boca, a coisa vai além, pois não há uma veiculação efetiva dos materiais audiovisuais produzidos pelos estudantes, embora a Universidade Federal de Mato Grosso disponha de uma Web Rádio e da TV Universidade, retransmissora da TV Brasil, meios que poderiam auxiliar na circulação desses conteúdos.

Apesar de a realidade local apresentar esta configuração, é curioso observar como a internet e a TV, antes vistas como concorrentes, hoje são tidas como parceiras (Cadé; 2012). Segundo o articulista Charles Cadé o espaço da Internet foi visto inicialmente como espaço para circulação não autorizada de material protegido com direito autoral. No entanto, contemporaneamente as TVs estão mais atentas à conversação que ocorre nas redes telemáticas, acompanhando ou mesmo fomentando a interação sobre seus produtos. O que Henry Jenkins define como os conteúdos transmídias, ao discorrer sobre a cultura da convergência.

Esse contexto remete à necessidade do desenvolvimento de um arquivo físico e/ou virtual com o objetivo de promover a melhoria da circulação/difusão e divulgação dos produtos audiovisuais dos acadêmicos. Para que assim haja, ao menos, um avanço desta comunidade no sentido de se situar na contemporaneidade, que André Lemos (2005) descreve como sendo

> o surgimento de uma nova fase da sociedade da informação, iniciada com a popularização da internet na década de 80, e radicalizada com o desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização dos telefones celulares, das redes de acesso à internet sem fio ("Wi-Fi" e "Wi-Max") e das redes caseiras de proximidade com a tecnologia "*bluetooth*".

Para ele trata-se de transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação. A Cibercultura (Lemos, 2002) solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloque até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada.

A pesquisa torna-se relevante a partir do momento em que o fortalecimento das culturas locais se torna algo essencial no combate à implantação de uma identidade planetária que já vem pronta e bem embalada, forjada pelo processo de globalização como sendo inclusiva, mas que na realidade mostra-se "desequilibrada e com traços perversos como não poderia deixar de ser, porque foi arquitetada pelas empresas e governos dos países desenvolvidos em busca de novos consumidores, já que seus mercados internos estavam saturados" (Senna, 2011. Pág. 11). Como seus objetivos econômicos só podem ser alcançados pela via cultural (a persuasão audiovisual), o que pode causar degeneração de culturas locais e de identidades nacionais sob-bombardeio de uma cultura hegemônica, como acontece agora, esta mesma via pode ser usada pelas culturas locais como fonte de resistência. Sob esta perspectiva, o curso de Comunicação Social - Radialismo, que possui uma vasta produção, de caráter regional, pode construir um

6 CineCos – Projeto desenvolvido a partir das reflexões suscitadas durante as aulas da Disciplina Produção e Difusão de Imagem e Som Digital, no semestre 2013/1. Por enquanto, encontra-se restrito ao âmbito da disciplina, pois não foi institucionalizado. Porém, ainda que de cunho informal, o projeto engloba um canal no You Tube e uma página no Facebook. Possui mais de cem vídeos postados (todos realizados por estudantes de Comunicação Social da UFMT, principalmente de Radialismo). Além deste viés de circulação/difusão o Projeto vem ganhando novos meandros, de caráter mais analítico, um exemplo foi a série de entrevistas realizadas pelo formando André Ferreira de Oliveira nos meses finais de 2013 e início de 2014, com 25 alunos egressos, em sua maioria, do curso de Radialismo da UFMT. O projeto já conta com dois estudos monográficos em andamento, ambos provenientes das discussões suscitadas a partir deste amplo leque de possibilidades.

espaço inserido na contemporaneidade e no contexto da Cibercultura.

Nossa análise está em consonância com o fato de que o capitalismo contemporâneo, tanto no que se refere ao sistema de produção, quanto à distribuição internacional, eliminou qualquer tipo de isolamento local. Praticamente todos os Estados, raças e culturas de nosso mundo tornaram-se inter-relacionadas, ainda que em diferentes graus e formas e não é porque o curso de Comunicação esteja situado em um estado do interior do Brasil, que esta situação seria diferente. O curso, assim como outros extratos da sociedade está inserido numa dinâmica global, no interior do que é considerado por alguns autores como sistema mundial. Ainda que o ciberespaço seja efetivamente desterritorializante, essa dinâmica não existe sem novas reterritorializações, como afirma Lemos (2007).

Frente a essa situação já exposta anteriormente, esta pesquisa propõe-se fundamentalmente a identificar as características e a dinâmica do atual processo de circulação de produtos audiovisuais produzidos por estudantes do curso de Comunicação Social da UFMT, considerando que a economia, a política, a cultura e a comunicação encontram-se íntima e indissociavelmente vinculadas. Em outros termos, objetiva-se refletir sobre a configuração das formas de veiculação dos conteúdos produzidos por estudantes oriundos do curso de comunicação social da UFMT. Todo este agenciamento dinâmico gera um processo de desterritorialização conforme Deleuze e Guattari pontuam:

> Temos de pensar desterritorialização como uma potência perfeitamente positivo, o qual tem o seu grau e os seus limiares (épistrates), e sempre em, com um para ter uma complementaridade em reterritorialização (...) territorialidades são atravessados de um lado de fuga, que indicam a presença nesses movimentos de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1980:71-72).

Este estudo caminha pelo viés de abordagem qualitativa porque pretende apreender olhares, efeitos de sentidos que as abordagens quantitativas não conseguem fazer. Todavia, nas Ciências Humanas e Sociais há sempre um pluralismo teórico-metodológico, no qual

> os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última, instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única ratio e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico. (FILHO & OUTROS 2002)

Isto posto, verifica-se que algumas vezes é indispensável o uso do quantitativo. Como quando se deseja quantificar respostas e estabelecer dados estatísticos. Entretanto, este tipo de abordagem servirá apenas como apoio, para situar os dados sobre circulação/difusão dos produtos audiovisuais.

Para melhor apropriação e alcance dos objetivos é que as entrevistas semi-estruturadas são utilizadas, dado que, como Heloisa Szymanski (2002. p.14) a entrevista seria "um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor [...] tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas."

Outro método é a análise dos produtos audiovisuais (vídeos, podcasts e outros) produzidos pelos alunos de Radialismo, e embora não exista uma metodologia universalmente aceita para se proceder à análise de um filme (Aumont, 1999) é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar (Vanoye, 1994). A decomposição recorre pois a conceitos relativos à imagem (fazer uma descrição plástica dos planos no que diz respeito ao enquadramento, composição, ângulo...) ao som (por exemplo, off e in) e à estrutura do filme (planos, cenas, sequencias). O objetivo da Análise é, então, o de explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação. Trata-se,

acima de tudo, de uma atividade que separa, ou melhor, que desune elementos.

O estudo em pauta encontra-se no momento da coleta/inventário de obras a serem disponibilizadas e sua categorização. A reorientação do aporte teórico- metodológico está se dando no trajeto.

Resultar este estudo num site que oportunize o à *fandom (*MIRANDA, 2009), um espaço interativo de *fanfilm/funfiction* (COSTA, 2009*),* o percurso dirá.

Referências

AUMONT, Jacques; Marie, Michel (1999). **A análise de Filmes.** 2a Ed., 1988.

BYSTRINA. Ivan. Semiótica da Cultura. no print, 2000.

CADÉ, Charles. **Novas formas de produção, debate e circulação.** Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed702_novas_formas_de_producao_debate_e_circulacao

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede, a era da informação:** Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1.

COSTA, Sarah Moralejo da. **Fanfiction. A manifestação do leitor como produtor textual na internet.**Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Artigo apresentado no LECOTEC. II Simpósio de Comunicaçao, tecnologia e educação cidadã. Bauru. São Paulo, 2009. Disponível em http://migre.me/5XmHq acesso em 0202.14.

DELEUZE, Gilles. GATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1995 96p. (Coleção TRANS)

FIGUEIREDO, Lucienne Zaramella. **A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM *BLOGS*.** Dissertação de mestrado. Disponível em: http://cpd1.ufmt.br/ecco/site/docs/dissertacoes/lucienne_zaramella_figueiredo.pdf

FILHO, José Camilo dos Santos. & Outros. Pesquisa Educacional: Quantidade-qualidade. Editora Cortez. 2002

GUSHIKEN, Yuji. **Estudos em comunicação e a formação do mundo do contemporâneo.** Disponível em: <http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Mestrado/Documents/COLOQUIO%20BXM/S1/yuji%20gushiken.pdf>>II Colóquio Brasil-México de Ciências da Comunicação, 2009, ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing), São Paulo.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Trad. Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo : Aleph, 2009.

LABAKI, Amir. **Introdução ao documentário brasileiro**. São Paulo: Francis, 2006

LEMOS, André. **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão.** Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.**Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho**: televisão, cinema e vídeo. 2ª. Ed. Rio: Jorge Zahar Ed. 2007.

MACHADO. Arlindo. **Pré-cinema e pós-cinemas**. Campinas, : Papirus, 1997

MELEIRO, Alessandra. **Dinâmica e Circulação de Produtos Audiovisuais em Países do Mercosul.** Disponível em.: http://www.puro.uff.br/almanaque/artigos/mercosul.pdf .

MIRANDA, Fabiana Móes**. FANDOM** Um novo sistem literário digital. Revista digital HipertextusN. 3, 2009. Disponível em http://www. hipertextus.net.vollume3/Fabiana-Móes-

Miranda.pdf Acesso em 01.03.2014.

ORLANDI. Eni. **Introdução á Análise de Discurso.** Campinas: Pontes, 2006.

PEIRCE. C.S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

POSSARI. Lucia Helena Vendrúsculo. **Educação a Distância**: sua concepção como um processo sêmio-discursivo. In.: http://200.129.241.72/UAB/turma1/docs/Mod_IV_Unid_II_LCompl_Possari

SANTAELLA. Lucia**. Navegar no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2011.

SENNA, Orlando. **JOGOS SIMBÓLICOS: globalização, regionalização e audiovisual.** In. Revista Universitária do Audiovisual : regionalização e globalização no campo do cinema e audiovisual / Organizadores: Samuel Paiva, Pedro Dolosic. -- São Carlos : DAC/UFSCar, 2011. 36 p.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Brasília. Plano Editora. 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4)

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, A. (1994). **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas, Papirus.

<<http://estudosgeohistoricos.blogspot.com.br/2012/09/memoria-historica.html>>

LITERATURA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM ECOCRÍTICA

Talita Cristina Bandeira de Figueiredo
Universidade Federal de Mato Grosso
talitacbf@gmail.com

Michael Jhonatan Souza Santos
Universidade Federal de Mato Grosso
michael_jhonatam@hotmail.com

Resumo

Diante da necessidade de fomento da educação ambiental, tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e com o objetivo de instrumentalizar educadores da área de Língua Portuguesa, Literatura e Arte, propomos, neste trabalho, a integração entre teoria literária, formação do leitor e o desenvolvimento de uma sensibilidade ecológica. A partir de uma abordagem ecocrítica, propomos uma análise dos poemas "Ecologia Suprema" e "Capítulo II", produzidos pelos poetas mato-grossenses Pedro Casaldáliga e Marilza Ribeiro, respectivamente. Identificamos nos textos os recursos que marcam o engajamento ambiental dos poetas e demonstramos, por meio da estilística, como a natureza, os temas e concepções relacionados a ela, materializam-se na estrutura estética dos textos. O debate acerca da preservação do meio ambiente e do uso sustentável de recursos naturais, perpassa diversas esferas da vida humana. Nesse sentido, a arte pode figurar como elemento de conscientização e sensibilização do aluno para tais questões.

Palavras-chave: educação ambiental, ecocrítica, poesia

Introdução

A despeito das divergências teóricas quanto às motivações, marcos, ou raízes históricas e filosóficas dos movimentos de conservação do meio ambiente, parece certo que há quase um século se pode identificar um movimento ambientalista que se reconhece como espaço político de luta, e que cresce desde então. Não se pode, contudo, demarcar o mesmo avanço no que diz respeito à conservação de diversos ecossistemas.

Gómez-Pompa e Kaus (2000) afirmam que o progresso na conservação do meio ambiente se resume em "correspondências cheias de piedade e nos discursos em congressos" (p. 125). A resposta mais comum a esse quadro, segundo os autores, é a de que se precisa insistir mais na educação ambiental, ou, ensinar mais conservação. Ninguém vai questionar isso, acrescentam ainda, "mas será acertado pensar que só o volume do ensino precisa crescer?" (GÓMEZ-POMPA E KAUS, 2000).

Instigados por esse questionamento e partindo da concepção segundo a qual a literatura só existe, diferente de outras manifestações da linguagem, em virtude da comunicação estabelecida entre aos menos dois sujeitos (SARTRE, 2004), o presente trabalho versará sobre arte poética e educação ambiental. Nele, analisamos os poemas "Ecologia Suprema" e "Capítulo II" de Pedro Casaldáliga e Marilza Ribeiro, respectivamente, visando integrar teoria literária, formação do leitor e o desenvolvimento de uma sensibilidade ecológica.

Essa proposta está articulada com as ideias de promoção da literatura preconizadas por Antonio Candido (1995). O autor afirma que a literatura pode servir como instrumento de instrução e educação, equipamento intelectual e afetivo, fornecendo possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Para ele, as produções literárias de todos os tipos satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através da incorporação de noções, emoções, sugestões e inculcamentos, enriquecendo a nossa percepção e a nossa visão de mundo (p. 175).

Pedro Casaldáliga e Marilza Ribeiro são autores de destaque na poesia mato-grossense contemporânea. Em suas obras, entre outros temas, há referências à paisagem local de modo a promover no leitor reflexões acerca da relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Embora os poetas possuam estilos distintos no que concerne a tessitura textual, há na obra de ambos uma preocupação humanista que revela o perfil engajado proposto por Sartre, o qual afirma que "O escritor 'engajado' sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar". (1993, p. 20). Para Sartre, a literatura obriga o leitor a (re)criar aquilo que ele desvenda, em outras palavras, o exercício da leitura é um exercício de comprometimento.

Assim, com base em pressupostos da ecocrítica literária, objetivou-se identificar nos textos os recursos que marcam o engajamento ambiental dos poetas. A análise visa ainda demonstrar, por meio da estilística, como a natureza, os temas e concepções relacionados a ela, materializam-se na estrutura estética dos textos. Com isso, demonstraremos o modo através do qual a articulação desses recursos cria um apelo no sentido da conservação da natureza, compreendida no contexto dos poemas. Considerado esse apelo, propomos uma reflexão acerca das potencialidades da literatura, enquanto disciplina, no que diz respeito à educação ambiental.

A partir de uma abordagem ecocrítica, o professor de literatura pode apresentar aos estudantes diversos exemplos de textos com ideias ambientalistas, proporcionando-lhes uma visão artística de questões que às vezes só lhes são apresentadas por meio do discurso científico. O debate acerca da preservação do meio ambiente e do uso sustentável de recursos naturais, perpassa diversas esferas da vida humana. Nesse sentido, a arte pode figurar como elemento de conscientização e sensibilização do aluno para tais questões.

A leitura da natureza: na estrutura estética e no meio ambiente

Ecologia Suprema

É proibido poluir
a imagem de Deus,
que é o homem.
(CASALDÁLIGA, 1979, p.27)

Comecemos a pensar a relação entre literatura e educação ambiental por meio do escopo oferecido pelo poema "Ecologia Suprema", do poeta-bispo catalão, radicado em Mato Grosso, Pedro Casaldáliga.

O motivo central de iniciarmos essa discussão por meio desse poema resulta da conclusão de que a realidade social buscada por Casaldáliga, subentendida no texto, não é um fato presente. Ou seja, só é necessário proibir a poluição numa sociedade que polui. Assim, o poema engendra um projeto de futuro, no qual não haverá mais poluição, na medida em que reconhece que há a poluição, mas sustenta que não deveria ser assim, e, nesse sentido, constitui-se como objeto de interesse ecocrítico (GARRARD, 2006). Tais considerações inicias são possíveis apenas em virtude de termos situado, ainda que vagamente, o texto em um contexto social e geográfico. O modo como esse raciocínio se desenvolve deve ser apresentado aos alunos, o não-dito fica provado pelo dito, e vice-versa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) preconizam que não se deve tomar os textos literários como pretexto para o tratamento de questões morais, éticas, ou congêneres. Ora, se desenvolvendo, em sala de aula, uma prática pedagógica a partir da interface entre literatura e educação ambiental, esta não deve ser tratada com primazia em relação àquela, pode-se perguntar: qual será a efetividade desse trabalho no que diz respeito ao ensino de uma sensibilidade ecológica, bem como de uma postura cidadã, portanto, política e social, frente aos problemas ambientais? A fim de traçarmos considerações acerca dessa efetividade, reflitamos sobre as singularidades da linguagem poética no texto em análise.

Primeiramente, entendemos que, tal como ensina Antônio Candido (1995), uma vez que focalizamos, de modo integrado, tanto o processo construtivo quanto interpretativo do texto, estamos valorizando tanto o conteúdo quanto a forma que lhe garante o efeito. Valorizar a forma é, assim, "o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem" (BRASIL, 1998). Assim, estamos, portanto, fazendo um trabalho integrado de formação do leitor literário e de educação ambiental.

Nesse sentido, o poema constitui, através de metáforas, uma mensagem de respeito ao semelhante. O título, como também, o primeiro e o segundo verso criam no leitor a expectativa de que essa mensagem será uma grande revelação, um ensinamento, um conceito ou mesmo uma lei. Todavia, o terceiro verso completa o sentido quebrando essa expectativa e trazendo à luz uma mensagem de aparente simplicidade. Dessa quebra de expectativa, resultaria uma necessidade de retornar à leitura, a qual deve ser estimulada pelo professor. Nela encontra-se uma particularidade da linguagem poética.

Contudo, a observação de práticas pedagógicas em contexto de Educação Básica revela uma tendência à exclusão da arte poética do ensino em virtude dessa particularidade. A justificativa para isso parece residir, geralmente, na argumentação de que os textos poéticos constituiriam leituras muito difíceis para a média dos alunos no que tange às competências de leitura. Nessa perspectiva, a releitura dos textos ganharia uma conotação de constrangimento. O que temos, assim, é um contrassenso: o texto poético é retirado das práticas de ensino da leitura em virtude de uma competência que ele exigiria dos alunos, mas que estaria além de suas capacidades. É na qualidade de "difícil", atribuída ao texto poético, porém, que se ancora a efetividade do ensino de qualquer conteúdo por meio desses textos.

A essa qualidade Viktor Chclovsk (1976) chama de singularização. Segundo ele, trata-se de um procedimento por meio do qual a arte, de um modo geral, buscaria deter os sentidos da percepção humana até nos mínimos elementos do real: "o procedimento consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção" (p. 45). Assim, os sentidos se demorariam mais nas coisas, demorariam mais para percebê-las e em consequência disso tudo seria vivido com mais intensidade. Tal abordagem se assenta na polarização da percepção do real por meio da arte em relação à percepção cotidiana desse real, na qual, esta, no limite, implicaria em uma percepção inconsciente e insensível, automática, do mundo, e aquela devolveria a sensação de vida a tudo que é percebido. Engendrar a educação ambiental no ensino da arte poética é, portanto, criar uma ruptura no modo como o aluno cotidianamente percebe a poluição nos ambientes que o circunda, nesse caso, fazendo-o perceber as reais dimensões desse problema. A primeira efetividade do ensino de educação ambiental na interface com o ensino da arte poética, residiria, assim, no fato de esta fazer com que o aluno se importe efetivamente com o conhecimento apreendido.

A decifração, imposta pela arte a qualquer leitor, independentemente de seu grau de maturidade, constitui-se como um ato de recriação ou reconstrução de um dado aspecto da realidade, o professor pode estabelecer, mas não prescrever, um percurso para essa reconstrução. Nesse sentido, vejamos, ainda, alguns contornos possíveis desse percurso no que tange o poema "Ecologia Suprema".

Assim, considerando o contexto socioeconômico e geográfico da região do Araguaia, onde habita o poeta-bispo, marcado por muitas lutas entre tribos indígenas, posseiros e latifundiários, ocorridas em virtude das disputas por terras, pode-se afirmar que o poema contempla a cultura indígena e a branca, simultaneamente, convidando-as à paz.

A primeira, por meio da ideia de uma natureza suprema, tem o seu sagrado representado. Também o tem a segunda, por meio do verso "a imagem Deus", que evoca a noção do Deus cristão. Em uma terceira imagem, fundem-se as duas ideias de modo harmônico, ou seja, deve-se respeitar a imagem de Deus e da natureza, representadas pelo ser humano.

O valor supremo da vida humana e, por conseguinte, dos seres e fenômenos necessários para que ele possa se manter com dignidade, como a natureza, amplamente reiterada nas imagens da terra, da fauna e da flora, ao longo de toda obra de Casaldáliga, é o que se verifica em "Ecologia Suprema". Depreende-se do poema que homem e natureza são iguais, e respondem, metaforicamente, a um mesmo ritmo cósmico: ambos são a imagem de Deus ou de uma Natureza Divina. Não ecoa no poema, portanto,

qualquer discurso de dominação e exploração da natureza, os quais, segundo Keith Thomas (2010), foram amplamente utilizados para justificar a exploração e a violência imposta a diversas culturas, na medida em que estas eram consideradas selvagens, como também o eram os ambientes em que viviam.

Nessa perspectiva, vejamos ainda o poema de Marilza Ribeiro, intitulado "Capítulo II", em que a poeta apresenta um olhar sobre o cerrado:

> Tão primoroso o balanço dos buritis, parecendo gozar farfalhando suas folhas de abanicos no corpo quente da tarde ensolarada, entoando o cântico do sol poente.
> O derradeiro raio solar lambe a carne vegetal da palmeira, que treme de puro prazer como uma fêmea inquieta.
> Quem já percebeu o rastro da sucuri em noite de lua cheia? Por sobre seus sinuosos traços, há uma escritura primitiva que anuncia acontecimentos. Mas, só os pajés e as índias das muitas idades, conseguem decifrar esses segredos!
> A folhagem trêmula esconde o assanhamento das capivaras no cio atraindo os machos.
> Os esguios buritis balançam bem alegres, revirando suas folhas no movimento das ondas do vento e da chuva miúda.
> Poeira... é só poeira penetrando nos pulmões de quem atravessa essas estradas tão esburacadas como feridas abertas, desafiando a teimosia dos desbravadores desses nossos sertões.
> O velho sertanejo – homem de poucas falas, sabe muito bem sobre a difícil aventura dos que enfrentam os mistérios das matas. Ele bem que sabe, com sua pele inteira mapeada de cicatrizes!
> O invasor-predador é muito diferente, mesmo, do sertanejo que ama e respeita a Natureza como uma sábia anciã. Aquele outro é sempre a sombra que trai a vida: não tem ouvido nem coração capaz de sentir os sons e as falas que o cerrado sussurra, contando suas histórias bem antigas.
> A alma do cerrado tece lentamente a linguagem das coisas, dos animais, das plantas, dos povos indígenas que marcam suas presenças, como pegadas invisíveis no chão, nas árvores e no assobio dos ventos que dançam com seus fantasmas ancestrais.
> (RIBEIRO, 2005, p. 65)

Nos primeiros versos, somos apresentados à imagem dos buritis que balançam suas folhas numa tarde quente. A referência a essa espécie e ao clima quente, localizam o leitor na paisagem do cerrado. Os elementos naturais são personificados pois o buriti é comparado a uma fêmea, com um corpo constituído de carne. Os verbos associados à planta também denotam ações humanas, pois o movimento das folhas assemelha-se a um gozar.

Do ponto de vista do ensino de uma sensibilidade ecológica, a imagem poética da personificação assume importante função apelativa no sentido da conservação da natureza, na medida em que suprime as diferenças existentes entre os seres humanos e demais seres da fauna e flora. Tal conteúdo só é possível graças a um duplo processo criativo, tal como afirma Sartre (2004). O primeiro é desencadeado por um autor, que cria ou representa um mundo. O segundo reside na ação do leitor ou apreciador, nesse caso, o aluno, sem a qual não seria possível a existência da arte. A sensibilidade ao mundo criado ou representado decorreria do fato de que ambos arcam com a responsabilidade de sua criação.

Cooperam, ainda, para a constituição dessa postura frente à natureza, diversos recursos líricos que, de modo geral, podem ser entendidos como personificações, dentre estes, o farfalhar das folhas, que seria como um "cântico do sol poente", ou seja, um hino de despedida do sol. A incidência dos raios solares nos buritis é como um toque erótico que anima as palmeiras e o farfalhar das folhas são o indício do gozo delas. A palmeira "treme de puro prazer" ao ser lambida pelo último raio solar. O final da tarde é como o final de uma relação amorosa entre a planta e o sol, o ápice do prazer é marcado pelo "derradeiro raio solar".

Na sequência, o eu lírico constrói uma aura de mistério acerca do cerrado. No questionamento "Quem já percebeu o rastro da sucuri em noite de lua cheia?" está implícita a informação de que se trata de um evento peculiar. A voz lírica explica que a importância de se encontrar esse rastro está no fato de que ele pode revelar o futuro. Assim, a natureza é vista como um local místico, ou sagrado. Mas as revelações contidas na escrita da natureza são restritas a poucos, apenas aos "pajés e às índias das muitas

idades". A referência às populações indígenas se dá, portanto, de modo a inseri-las harmonicamente no ambiente natural. Essa harmonia é atestada por Gómez-Pompa e Kaus, que afirmam:

> Os habitantes das regiões rurais têm visões diferentes sobre as regiões designadas como ecossistemas virgens pelos citadinos, e é nessas concepções que baseiam o uso de suas terras e as práticas de manejo dos seus recursos. Grupos indígenas nos trópicos, por exemplo, não consideram o ambiente das florestas tropicais como selvagem; é sua morada. Para eles, talvez as áreas urbanas é que sejam as selvagens. (GÓMEZ-POMPA e KAUS, 2000, p. 129)

Segundo o poema, portanto, na vivência indígena a oposição entre o cultural e o natural desfaz-se, pois o homem, nesse contexto, é ele próprio ser integrante do ambiente assim como os demais elementos da flora e da fauna.

Há no poema, também, a visão de uma natureza como linguagem que demanda interpretação. O eu lírico interpreta alguns dos sinais da natureza ao falar do cio das capivaras. Trata-se de uma alfabetização para leitura do cerrado. Assim, a natureza é dada ao homem para ser apreciada, mas seus verdadeiros sentidos requerem um olhar mais apurado e sensível, uma linguagem especifica. A harmonia do cerrado subjaz todos os versos até o momento em que a voz lírica menciona "estradas tão esburacadas como feridas abertas". As estradas representam a exploração e o avanço do homem no meio natural e a qualificação "feridas" marca a agressividade dessa intervenção.

Mas o poema esclarece que há duas formas do ser humano relacionar-se com o cerrado. Há os que interpretam a natureza e, nesse grupo, além dos já citados índios, está o velho sertanejo. As cicatrizes que marcam seu corpo são a resposta da natureza às feridas que ele, porventura, possa ter aberto nas matas. Mas sua intervenção não é predatória, pois o sertanejo representa o humano que explora o meio ambiente na medida exata da sua sobrevivência. Ser modesto e, ao mesmo tempo, profundo, pois seu modo de vida, marcado pelas poucas falas, contrasta com sua grande sabedoria acerca dos mistérios das matas. Tais mistérios compõem a mística do cerrado que povoa o imaginário sertanejo.

> Muitos agricultores entram em relação pessoal com o meio ambiente. A natureza deixa de ser um objeto, uma coisa, tornando-se um mundo complexo, cujos componentes vivos são freqüentemente personificados e deificados como mitos locais. Alguns desses mitos são construídos com base na experiência de gerações; a maneira como representam as relações ecológicas pode estar mais próxima da realidade do que o conhecimento científico. A conservação talvez não esteja presente no vocabulário, mas é parte de seu modo de vida e de suas percepções do relacionamento humano com o mundo da natureza. (GÓMEZ-POMPA e KAUS, 2000, p. 130)

O poema defende a existência de um tipo humano que, por sua dependência da terra, para a subsistência física e cultural, acaba por adquirir um conhecimento ecológico baseado nas experiências. O sertanejo e o índio integram comunidades em que as práticas de preservação ambiental são inerentes à sua vivência cotidiana. Reitera-se, ainda, o quanto a relação que eles têm com a natureza vem da experiência direta de hábitos construídos ao longo de anos. São indivíduos sábios, com um vasto conhecimento pragmático. O discurso ambientalista, por vezes restrito a uma elite científica e urbana, teria muito a ganhar ao assimilar a visão desses povos que, por sua relação direta com a terra, já empreendem esforços em favor da conservação de recursos naturais dos quais dependem para sobreviver.

A segunda forma do ser humano se relacionar com a natureza está exemplificada nos versos pela figura do invasor-predador. Esse invasor seria uma antítese do velho sertanejo, um tipo humano que não possuiria a sensibilidade necessária para ler os sinais da natureza. Tal antítese, em certa medida, levaria o aluno a uma tomada de decisão. Enquanto processo pedagógico, caberia ao professor acentuar essa oposição, de modo a permitir que o aluno se comprometa com uma das visões apresentadas.

De modo a fomentar essa discussão, entendemos que o professor deve tomar o sertanejo e o invasor

como metonímias do discurso da sustentabilidade e do capitalismo predatório, respectivamente. Diferentemente do sertanejo e do índio, o predador não se integra ao meio natural, fechando-se para os mistérios que o cerrado teria a lhe oferecer.

Para Dominique Bourg, "ao afirmar-se como referência suprema e, mais ainda, como fonte de normas e de valores em nome do cosmos, o homem moderno privou indirectamente os seres naturais de toda a proteção." (1993, p. 257). Trata-se de uma postura antropocêntrica, em que o homem conclama para si o direito de uso indiscriminado sobre todas as coisas. O invasor-predador opera na lógica da exploração, da satisfação rápida e momentânea de suas necessidades, desconsiderando os sinais da natureza que demandam tempo e experiência para serem assimilados e interpretados, até porque o tempo para aprendizagem da leitura da natureza pode ser semelhante ao que ela leva para renovar-se. Para extrair os segredos do cerrado, sem com isso destruí-lo, o homem precisa adotar uma postura mais sensível e respeitosa, tratando com esmero os elementos naturais e aprendendo, a seu tempo, a ler a linguagem do cerrado.

Em cada parágrafo, o eu lírico apresenta uma imagem diferente, construindo um panorama de vegetais, animais e tipos humanos que habitam o cerrado. A princípio, os parágrafos parecem constituir impressões independentes, com temas próprios, mas o último parágrafo une essas impressões em torno de uma visão geral acerca da vida nesse bioma. Os termos *alma*, *invisíveis* e *fantasmas*, utilizados nos últimos versos, indicam que o poema possui um conceito de simbiose ente matéria e espírito. A alma do cerrado está na sua materialidade composta por coisas, animais, plantas e povos. Os mistérios sobrenaturais revelam-se por meio dos sinais naturais, acessíveis aos que estão dispostos a percebê-los.

Com isso, há no poema de Ribeiro, uma concepção de natureza da qual o humano faz parte. O mundo dito selvagem é, na verdade, mítico; a natureza, portanto, não é isolada da vivência do homem, sendo, pelo contrário, um mundo que abrange as experiências dos povos rurais e indígenas. Assim, cabe ao professor propor a reflexão acerca de como a vivência urbana poderia integrar o conjunto de saberes produzidos tanto pela ciência quanto pelas diversas comunidades rurais em prol de uma melhor relação com o meio ambiente. A natureza pode, portanto, ser tocada pela mão humana e ainda assim, manter-se conservada.

Considerações finais

A questão ambiental figura entre os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua abordagem não se dissocia das áreas de conhecimento estabelecidas em disciplinas, cabendo aos professores, portanto, o papel de inserir esse tema no contexto de suas aulas. O ensino de literatura, por sua vez, tem por matéria-prima a infinidade de textos produzidos pela humanidade, os quais expressam de forma artística reflexões, ideias e questionamentos acerca dos mais variados temas. A seleção de textos literários que abordam a temática do meio ambiente atenderia aos propósitos da educação ambiental sem, com isso, afastar o professor dos objetivos de ensino da literatura, quais sejam os de sensibilizar o estudante para a apreciação e interpretação de textos literários em diversos gêneros.

Entendemos que tal abordagem vai ao encontro da questão problematizada por Gómez-Pompa e Kaus (2000), segundo a qual a eficácia da educação ambiental está atrelada não apenas à quantidade de conteúdo relativo à conservação do meio ambiente, mas ao modo como se estabelece esse ensino. Nesse sentido, a literatura constitui uma fonte de saber que favorece a reflexividade infinita, já que jamais propõe um significado último e único para as coisas.

Assim, este trabalho atende a uma demanda no que tange à formação de professores, especificamente da área de Língua Portuguesa, Literatura e Arte, por meio da produção de conhecimentos em educação ambiental e que visam esse público educador.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.** Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BOURG, D. (dir.) **Os Sentimentos da Natureza.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASALDÁLIGA, P. **Cantigas Menores.** Goiânia: Projornal, 1979.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

GÓMEZ-POMPA, A. & KAUS, A. Domesticando o Mito da Natureza Selvagem. In: DIEGUES, A. (org.) **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza.** São Paulo: Hucitec/Annablume/Nupaub-USP, 2000 (pp. 125-148).

RIBEIRO, M. **Palavras de mim**. Cuiabá: Instituto Usina, 2005.

SARTRE, J. **Que é a literatura?**. São Paulo: Ática, 1993.

QUESTÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) ASSISTENTE SOCIAL

MEDEIROS, Jaqueline Dayane da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso
jaquelinemedeiros93@gmail.com

SANTOS, Irenilda Angela dos
Universidade Federal de Mato Grosso
irepanta@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo suscitar algumas considerações e reflexões acerca das possibilidades para atuação do(a) Assistente Social no âmbito da Educação Ambiental, tomando como um dos seus fundamentos a participação da sociedade na preservação e defesa do meio ambiente. A questão ambiental está presente no decorrer deste estudo, tendo em vista sua relação direta no desenvolvimento da sociedade e as consequências advindas em nome de um crescimento acelerado – próprio das exigências do capital, o que gerou uma dimensão ainda maior de desigualdade e os impactos diretos e indiretos no meio ambiente. O artigo parte de uma pesquisa bibliográfica com referenciais acerca do sistema capitalista e os seus fundamentos: economia política; educação ambiental e as perspectivas de atuação do(a) Assistente Social; além das legislações que dispõem sobre a política do meio ambiente e de Educação Ambiental. Assim, a título de conclusão serão pontuadas algumas das possibilidades de atuação do profissional de Serviço Social na área ambiental, considerando como eixo fundamental o processo educativo e o conhecimento continuado, além da participação social e da prática realizada mediante o trabalho coletivo. Dessa maneira, se constitui as dimensões formativa, investigativa e interventiva da profissão.

Palavras-chave: Assistente Social. Educação Ambiental. Questão Ambiental.

Introdução

O processo de desenvolvimento econômico da sociedade, de um lado, demarcou a busca incessante pelo progresso seguindo os preceitos do capital, acarretando por outro lado o agravamento de uma série de questões de cunho político, econômico, social, cultural e ambiental, colocando em xeque as relações sociais e a relação do ser humano com a natureza.

O ser humano no decorrer da história veio recebendo diversas influências externas, que terminou por fragilizar a relação natural entre este e o meio em que habitava, a relação que a humanidade mantinha com a natureza, no período anterior à propriedade privada e a divisão de classes eram mais de caráter coletivo, em resposta as necessidades imediatas e de sobrevivência. Com o desenvolvimento da agricultura, aquisição privativa de terras e bens, inclusive da força de trabalho de terceiros, é que se inicia uma nova lógica societária, tendo seu amadurecimento no sistema capitalista de produção.

No atual estágio do desenvolvimento da sociedade e, com a consciência do ser humano sobre suas capacidades e potencialidades de pensar e transformar o meio em que vive, tendo o trabalho enquanto categoria fundante da sua formação e a relação deste com a natureza ganhando uma dimensão de dominação e de controle do ser humano sobre o meio, é que aumenta a tensão entre a humanidade e o meio em que vive.

Essa relação de dominação e de exploração tem seu apogeu no capitalismo, principalmente na sua fase monopolista, porém os rumos que a sociedade tem tomado frente à evolução tem resultado em questões preocupantes na contemporaneidade, fazendo emergir uma série de debates no quadro político-

econômico, entre eles a questão ambiental. Nos últimos anos, os dados ambientais e os meios para se pensar na conservação do meio ambiente que vem dando sinais alarmantes, ainda são pouco questionados e assim, não tem sido tomadas as ações necessárias para que de fato, minimize a degradação do meio natural.

A Educação Ambiental tem sido uma das estratégias utilizadas para nos conduzir por caminhos em que se tenha o desenvolvimento econômico, contudo, em busca do desenvolvimento sustentável, primando pela participação da sociedade na preservação e defesa do meio ambiente, consistindo um processo educativo nos diferentes níveis de ensino.

É no viés da educação ambiental e da relação humanidade x ambiente, que este artigo se pautará, buscando trazer também uma breve consideração sobre a possibilidade de atuação do(a) Assistente Social na perspectiva ambiental, enquanto mediador(a) da relação entre o ser humano e a natureza, que tem na sua prática, os princípios e valores voltados a garantia e defesa dos direitos sociais, e isso inclui o direito ao meio ambiente de qualidade, que ofereça condições seguras de sobrevivência, de acesso e de convivência social, enquanto uma das faces dos direitos humanos.

1 Relação ser humano x natureza: o modo capitalista de produção em questão

Para se discutir a educação ambiental no atual contexto sócio histórico é importante retomarmos a relação estabelecida entre os seres humanos e a natureza nos primórdios da sociedade, na tentativa de acompanhar e compreender o processo de evolução da sociedade, bem como as consequências sobre a natureza em nome dessa evolução.

A comunidade primitiva como era denominada, viviam em um sistema de caça e de coleta, sujeitos há adversidades e dificuldades resultantes das condições objetivas em que viviam naquele contexto. Com o decorrer do tempo foram aparecendo os primeiros instrumentos por eles criados que propiciavam a minimização das dificuldades para a sobrevivência. Até então, tudo o que consumiam eram partilhados entre todos os membros do grupo, resultante dos esforços coletivos, não havia ainda a propriedade privada e a divisão de classes, o pouco que produzia era dividido, e a diferença que havia entre eles, atribuía-se nas atividades exercidas por homens (caçadores) e mulheres (que coletavam e preparavam os alimentos). A mudança iniciou com o surgimento da agricultura e a domesticação de animais, vinculando-se a um território. Aqui já se observava que a ação do homem sobre a natureza na produção de bens já ultrapassavam as necessidades imediatas de sobrevivência (NETTO; BRAZ, 2010; LESSA; TONET, 2008).

O ser humano não pode existir sem a natureza, uma vez que é esta que assegura os recursos necessários para a sobrevivência humana, para tanto, a partir das contribuições de referenciais marxistas há um elemento fundante que media essa relação entre o ser humano e natureza – o trabalho.

> Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA; TONET, 2008, p. 17).

O ser humano vem se sobrepondo à natureza, tendo em vista a relação de dominação e exploração já mencionadas, implicando impactos negativos e muitas vezes irreversíveis no meio natural.

Com a crise no sistema feudal provocada pelo aumento da produção e da população que sustentará a sociedade burguesa, marcada pelo aumento do comércio e o desenvolvimento das cidades que perduraram por séculos até chegar à Revolução Industrial (LESSA, 2008).

Essas novas configurações impactaram o meio e a vida das pessoas perpassando pelas variadas dimensões da vida social, pelo modo de organização e relações de trabalho. Há que se evidenciar que embora tivesse o discurso de desenvolvimento e progresso, existiu por outro lado a opressão e exploração dos(as) trabalhadores(as), além do desmatamento e expropriação dos meios naturais.

É "com a Revolução Industrial de finais do século 18, que deu-se a consagração do capitalismo

como modo de produção fundamental e dominante da contemporaneidade" (AGUIAR; BASTOS, 2012, p. 85). Segundo os mesmos autores a natureza não se excluiu desta lógica, vista enquanto vantagem para a produção capitalista.

> [...] as forças naturais que não custaram nada podem ser incorporadas efectivamente como agentes no processo de produção. O seu grau de eficácia depende, portanto, dos métodos e avanços científicos que não custaram nada ao capitalista (MARX, 1992, p. 431-432 *apud* AGUIAR; BASTOS, 2012, p. 85).

Desse modo, através do trabalho, o ser humano transforma a natureza e a si mesmo na medida em que adquire novas habilidades, conhecimentos e potencialidades, pois o ser humano, enquanto único ser racional, possui capacidade de antecipação das suas ações, ou seja, a realização do trabalho é teleologicamente orientado. Com isso cria-se instrumentos e métodos que passam a mediar a sua relação com a natureza que vão sendo aprimorados no decorrer da história, conforme novos conhecimentos são adquiridos. (NETTO; BRAZ, 2010; LESSA; TONET, 2008). É através dos recursos naturais presentes na natureza, que resultam os produtos para o atendimento de nossas necessidades, contudo nota-se com a evolução da sociedade que tais necessidades reais passam a ser substituídas por necessidades "criadas", pela lei do consumo, regidas principalmente pela urgência do capital. A partir disso, passa a se configurar uma intrínseca relação de expropriação, dominação e exploração da natureza e do próprio ser humano.

Essa relação entre ser humano e natureza passa a ser marcada pelo distanciamento entre ambos, que segundo Grossi (2009), vem assumindo novas determinações a partir das contradições de classes próprias do modo de produção capitalista, demarcando as desigualdades nos seus aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e principalmente no tocante o acesso, domínio e uso dos recursos naturais.

Assim o capitalista retira da natureza os recursos sem custo algum, e lucra sobre a mercadoria produzida, como afirma Grossi (2009, p. 39) "Neste sentido, no capitalismo, a alienação da terra (e da natureza) e o domínio do homem sobre o homem resultam no fato de que tanto a terra quanto o homem passam a ser reduzidos 'ao nível de um objeto venal'".

2 O processo de urbanização e a questão ambiental em foco: desenvolvimento x desigualdade

É no auge da sociedade capitalista com o desenvolvimento industrial e tecnológico cada vez mais acelerado que emergem as expressões da questão social, como é até hoje denominada, resultado da intensificação e exploração do trabalho.

Dentre os fatores que caracterizam esse período de passagem do feudalismo para o sistema capitalista, tem-se o êxodo rural, configurando um inchaço das cidades pelo aumento do contingente populacional, carregando por outro lado, uma série de impactos ambientais e sociais.

> Com a preponderância cada vez maior da população urbana que se amontoa nos grandes centros, a produção capitalista, de um lado, concentra a força motriz histórica da sociedade, e, do outro, perturba o intercâmbio material entre o homem e a terra, isto é, a volta à terra dos elementos do solo consumidos pelo ser humano sob a forma de alimentos e de vestuário, violando assim a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo. Com isso, destrói a saúde física do trabalhador urbano e a vida mental do trabalhador do campo (MARX, 1989, p. 578).

Marx, situando esta relação de oposição criada pelas condições materiais entre agricultura e indústria, possibilita adentrar no diálogo e análise das condições físicas e mentais aos quais os trabalhadores são sujeitos, colocando em questão a precarização do trabalho frente à intensificação e exploração da mão de obra inerente ao capital, uma vez que é dessa exploração que resulta a mais-valia que permite a continuidade do ciclo do capital. Tal precarização não se restringe somente ao ambiente do trabalho – das fábricas em questão – mas atinge a própria condição de vida do

trabalhador, e logo o meio no qual ele habita, já que este, conforme a própria análise de Marx, não é exterior à natureza. Desse modo não há como separar essa discussão da questão ambiental, já que tudo ocorre na natureza onde são estabelecidas e regidas as relações sociais e a dinâmica da sociedade de um modo geral em diferentes momentos históricos.

Conforme Chesnais e Serfati (2003, p. 62) "o capital não põe em perigo suas próprias condições de reprodução e de funcionamento ao destruir ou danificar gravemente o ambiente natural", a partir disso identifica-se que foi apontado dominação do ser humano em relação à natureza. O acelerado processo de industrialização e urbanização provocaram impactos – muitos irreversíveis – para o ambiente e para própria dignidade humana, em nome de uma busca incessante pelo lucro, com a exploração de uma maioria (aqueles que detêm a força de produção) pela minoria (os capitalistas detentores dos meios de produção).

É no espaço geográfico das cidades onde se concentram os grandes contingentes populacionais que remontam as mais variadas situações que perpassam pela desigualdade, injustiça social, exclusão, precárias condições de vida e dificuldade de acesso, aliado às questões ecológicas, ambientais e da própria organização e estrutura das cidades que não oferecem as mesmas condições a todos. É na realidade das cidades e do próprio antagonismo de classes emergentes na sociedade burguesa, que se expressam a dimensão do distanciamento entre ricos e pobres e a "condenação" desses últimos a viver em situações precárias, muitas vezes invisíveis aos "olhos" do Estado.

Para confirmar essas dificuldades relacionadas ao processo de urbanização Maricato (2001, p. 1) diz que:

> A segregação urbana é uma das faces mais importantes da exclusão social. Ela não é um simples reflexo mas também motor indutor da desigualdade. À dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamentos, etc.).

A propriedade da terra, enquanto principal agente da segregação ambiental, nos traz que:

> É nas áreas desprezadas pelo mercado imobiliário privado e nas áreas públicas situadas em regiões desvalorizadas, que a população trabalhadora pobre vai se instalar [...]. (Onde a vigência de legislação de proteção e ausência de controle do uso do solo definem a desvalorização e o desinteresse do mercado imobiliário) Op cit. (2001, p. 2).

Tais situações de degradação ambiental, desvalorização da terra, infraestrutura e saneamento básico precário e, dificuldades de acesso aos serviços, entre outras, repercutem nos aglomerados urbanos e fez parte do contexto em que se deu a fase do amadurecimento do capitalismo vindo acompanhando da evolução da sociedade, porém com diferentes graus e até mais intensos de degradação, resultantes da intervenção humana.

É por apresentar graus alarmantes, perceptíveis principalmente nas últimas décadas, através do neodesenvolvimentismo, com o aumento do consumo, uso inconsciente de agrotóxicos, devastação ambiental, liberação em índices cada vez maiores de gases poluentes, desperdício e poluição das águas e do solo, dentre outros impactos no meio natural, é que a questão ambiental passou a ser discutida no quadro político-econômico, demarcando a criação de leis, planos e projetos nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) buscando meios de conservação e garantias da qualidade ambiental, entre outros por intermédio da Educação Ambiental.

3 A questão ambiental no cenário político-econômico e a educação ambiental enquanto possibilidade de conservação do meio ambiente

Com o crescimento econômico e os seus reflexos no meio ambiente, entrou para o debate no cenário político-econômico a questão ambiental. Contudo, há que se considerar que os passos dados para a suposta "solução" das problemáticas ambientais são graduais, processuais e por ela circundam as dificuldades de se legitimar na prática o que é preconizado em legislações, regulamentos, programas e projetos criados para minimizar a degradação e conservar o meio ambiente.

A crise ambiental na contemporaneidade é uma questão preocupante, principalmente se ainda permanecer no atual ritmo, tornando-se uma ameaça constante à vida em sociedade. As classes que mais são atingidas pelos impactos negativos do crescimento exacerbado e das problemáticas que estão intrínsecas a esse crescimento, são aquelas subordinadas ao capital. No plano econômico, o capital, vem buscando formas para a transformação da gestão dos recursos naturais "raros" e a reparação das degradações em campos de acumulação, no tocante ao plano político, notam-se as consequências desta crise nas classes subordinadas, como estratégia do capital (GROSSI, 2009).

Com o maior avanço da sociedade a tendência é aumentar também o consumo (consumo alienado), então, a "solução" encontrada no atual contexto é associar o crescimento econômico com o desenvolvimento sustentável, mediante processos educativos voltados para a conservação do meio ambiente, considerado pela Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 "bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".

Considerando alguns dos marcos históricos que colocaram em foco a Educação Ambiental, referenciamo-nos em Lemes e Kamimura (2009) que apontam alguns desses: Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em 1977 em Tbilisi – Geórgia organizada pela Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Parafraseando Amâncio (2001 *apud* LEMES; KAMINURA, 2009, p. 257), essa Conferência consolidou a inserção da temática no quadro das políticas públicas e incentivo para conservação do meio ambiente.

Em 1987 aconteceu outra Conferência em Moscou para discutir as ações realizadas pelos países no decorrer dos anos que se passaram, porém foi identificado que não houve relevante avanço no que diz respeito à implantação de programas eficientes de Educação Ambiental. Foi em 1992 no Rio de Janeiro - Brasil, que apresentaram algumas mudanças, com a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO/92, de onde resultou a "Agenda 21" prevendo ações advindas do governo federal, estadual, municipal, bem como a participação da sociedade civil (LEMES; KAMINURA, 2009).

Essas Conferências, como as demais ações, possibilitaram importantes reflexões e decisões acerca da questão ambiental e da Educação Ambiental enquanto processo essencial para o pensar e agir da sociedade perante o meio em que vivemos, assim como propiciar através da participação e controle social, que as mudanças em nome de um meio ambiente mais sustentável, de proteção à dignidade humana e mais igualitário, de fato ocorra.

A participação é um dos elementos fundamentais prescritas nas legislações vigentes, aparece enquanto um dos princípios na Política Nacional do Meio Ambiente – Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 no inciso X do Art. 2º a "educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente", e é tida enquanto objetivo fundamental na Política Nacional de Educação Ambiental:

> O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio e do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (Art. 5º, inciso IV).

Assim, a Educação Ambiental propõe um processo de formação permanente e participativo em que a população se envolva ativamente nas decisões políticas, e na busca de alternativas para a redução dos impactos ambientais e controle social do uso dos recursos naturais (LEMES; KAMINURA, 2009; MARCATTO, 2002). É aproximar a população do poder público, nas exigências e fiscalizações, mediante os espaços representativos e de participação popular, na busca pela garantia do direito de viver em um ambiente que assegure condições dignas de sobrevivência e convivência social, além da qualidade ambiental.

É importante salientar que todo processo de construção e transformação de uma sociedade só é possível a partir da articulação entre vários atores que se comprometam com a causa ambiental presente, pensando também no futuro da humanidade. É essa a lógica de Marx quando propõe a luta

de classes através da união dos trabalhadores, da consciência de classe, e como afirma Aguiar e Bastos (2012, p. 10) "É do movimento de transformação das estruturas e relações sociais de recorte capitalista noutro tipo de organização societal que poderá derivar uma nova relação com a natureza".

4 Serviço social e educação ambiental: possibilidade para a atuação profissional

Pensando nesse sentido de articulação, mobilização social e participação, se tem enquanto um(a) dos(as) atores(as) o(a) Assistente Social, movido(a) por um processo de formação de cunho crítico, propositivo, em defesa da justiça social, da liberdade enquanto valor central, da equidade, da garantia dos direitos sociais – dentre eles os relacionados ao meio ambiente –, abrangendo o acesso via políticas públicas e sociais, a redução das desigualdades tanto no âmbito ambiental, como social, político, econômico e cultural.

Embora o contexto em que se insere o profissional de Serviço Social seja marcado pelas contradições advindas da lógica capitalista, e com isso o constante embate entre o projeto de sociedade posto pela ordem burguesa e o projeto profissional, coloca-se nessa relação a necessidade de estratégias no atendimento das demandas e do posicionamento em defesa da classe trabalhadora. Para isso é fundamental o trabalho coletivo com outras categorias profissionais, visando à construção e socialização de conhecimentos e ações que permitam levar à população a consciência dos seus direitos, assim como mobilizar para juntos caminhar em prol de uma sociedade melhor e mais sustentável. Dessa maneira, o(a) Assistente Social passa a ser importante mediador(a) no incentivo à participação, nos diversos espaços sócio-ocupacionais de atuação, dentre eles, os espaços relacionados ao meio ambiente, e na própria dimensão da Educação Ambiental.

Lemes e Kamimura (2009, p. 261) consideram que "o assistente social pode fazer da área ambiental um longo campo de atuação, desde os espaços de controle e fiscalização até os de criação e implementação de ações que auxiliem no incentivo à preservação ambiental". Em relação à atuação do(a) Assistente Social como educador ambiental e havendo a mediação enquanto instrumento para a intervenção profissional, sustentam-se na tese de Goméz (2005) afirmando que:

> A mediação consistiria em criar pontes, em guiar as novas formas de relação entre o 'ecológico' e o 'social', entre o ser humano e seu meio, entre o cidadão e a sociedade, em suma, em *facilitadores de uma nova cultura: a participação social*" [Grifo das autoras]. (GOMÉZ, 2005, p. 17 *apud* LEMES; KAMIMURA, 2009, p. 263).

Através da participação, do controle social, do trabalho coletivo, do estabelecimento de alianças e forças entre o conjunto dos sujeitos sociais é que se constituirão as possibilidades para uma mudança tanto no aspecto ambiental como nas demais dimensões da vida social. As ações socioeducativas tem sido uma das maneiras que podem ser utilizadas pelos(as) Assistentes Sociais, possibilitando o diálogo e estimulando o pensamento crítico sobre a Educação Ambiental, e sobre o meio ambiente de modo geral, "retirando as vendas" para que se possa enxergar a gravidade das problemáticas que circundam o espaço em que habitamos, e assim mobilizarmos em nome da preservação ambiental e pela garantia dos direitos sociais. E o processo educativo certamente é a base para que se construa uma nova relação entre ser humano e natureza.

Considerações finais

Pensar nas possibilidades de atuação do(a) Assistente Social no campo ambiental, é considerar que este também é um espaço sócio-ocupacional relativamente novo, em que além dos desafios advindos das próprias determinações políticas e econômicas, há ainda aqueles emergentes das dificuldades em relacionar a prática profissional à categoria ambiental.

Trabalhar no processo educativo é uma das competências possíveis de intervenção desse(a) profissional no tocante à questão ambiental, para tanto, considera-se como um dos fatores de suma importância, assim como em outros espaços sócio-ocupacionais, o processo de conhecimento e o caráter investigativo que acompanha todo processo de atuação e formação profissional do(a) Assistente Social. A dimensão investigativa e interventiva não se desvincula. Dessa maneira, pode-se afirmar que o processo de conhecimento é contínuo.

O(a) profissional que está diretamente relacionado à realidade e suas variadas determinações, está sujeito também às transformações e demandas resultantes da dinâmica social e isso emprega a necessidade de novos conhecimentos, novas pesquisas e essas alterações estão diretamente ligadas ao meio e às relações sociais que nele se estabelecem. É essencial ainda, a participação social e o trabalho coletivo, pois o conjunto de saberes dão maior efetividade e legitimidade no processo educativo, bem como na formação de forças conjuntas para a busca, garantia e defesa dos direitos assegurados em lei e distantes da realidade, pois não são legitimados na prática, o que não se exclui da realidade ambiental. Levantamos aí somente algumas possibilidades para a atuação do profissional de Serviço Social, que não se esgotam, mas que vão se descobrindo e desvelando a partir da própria realidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 13 jan. 2014.

AGUIAR, José Valente; BASTOS, Nádia. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. *In:* **Revista Katálysis.** Florianópolis, v. 15, n.1, p. 84-94, jan./jun. 2012.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. "Ecologia" e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas. *In:* **Crítica Marxista.** São Paulo: Boitempo, n.16, p. 39-75, 2003.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico.** 16. ed. Porto Alegre: 2012.

GROSSI, Mônica Aparecida. Capitalismo e questão ambiental: contribuições da tradição marxista. *In:* **Libertas.** Revista da Faculdade de Serviço Social/UFJF – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Juiz de Fora, v. 3, n.2, p. 33-56, jan./jun. 2009.

LEMES, Liliane Alves; KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. Educação ambiental: perspectivas de atuação do assistente social. *In:* **Revista da Católica.** Uberlândia, v.1, n.2, p. 250-264, 2009.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental:** conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARICATO, Erminia. **A bomba relógio das cidades brasileiras.** 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/depprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_bombarelogio.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2014.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Volume I, Livro I, 13ª ed. – O Processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Biblioteca básica de serviço social).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Lucélia Camilo[1], Michelle Jaber-Silva[2],
[1]Bolsista - PIBID
[2]Professora da Universidade Federal de Mato Grosso
[1]luceliakamilo@hotmail.com
[2]michellejaber@gmail.com

Resumo

Nesse trabalho abordamos o percurso que vem sendo trilhado pelo projeto "*Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as possibilidades de práticas educativas sustentáveis*", desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia (modalidade a distância), polo de Jauru-MT, cujo objetivo é compreender os limites e as potencialidades do uso das tecnologias nas práticas educativas, verificando as possibilidades das tecnologias contribuírem com práticas educativas sustentáveis que estejam em consonância com a concepção de Escolas Sustentáveis. Estão envolvidos nesse projeto 06 (seis) bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, tendo como *lócus* de atuação a Escola Municipal de Educação Básica Lourdes Maria de Lima, a expectativa é tornar essa escola uma "incubadora" de mudanças, estabelecendo elos entre o currículo, a sua gestão e o seu espaço físico. Acreditamos que esse projeto poderá estimular outras escolas a (re)pensar e gestar espaços educadores sustentáveis, promovendo dessa maneira a práxis educativa, fortalecendo também a aliança entre escola-comunidade-universidade. Além disso, contribuirá com a formação desses estudantes e a compreensão do espaço escolar como um território fértil de promoção da transformação social.

Palavras-chave: Escolas Sustentáveis; Tecnologias; transformações.

O início da caminhada

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem contribuindo, fortemente, com a formação de futuros/as professores/as que atuarão na educação básica. Sabedores dessa potencialidade do programa, no Curso de Pedagogia (modalidade a distância) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) nos Polos de Apoio Presencial (PAP) desenvolvemos o projeto "*Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as possibilidades de práticas educativas interdisciplinares*". Sublinhamos que nesse ano a UFMT inaugura sua atuação com PIBID em dois cursos a distância: Pedagogia e Letras.

Esse projeto desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia (modalidade a distância), contempla em sua estrutura quatro subprojetos, cada qual sendo desenvolvido em polo de oferta do curso abordando uma especificidade consonante com a realidade local, sendo elas: Alto Araguaia - Educação Indígena, Barra do Bugres - Educação Étnico-raciais, Guarantã do Norte - Ensino de Ciências e Jauru - Educação Ambiental.

Nesse trabalho abordamos o percurso que vem sendo trilhado no âmbito do polo de Jauru-MT, cujo objetivo é compreender os limites e as potencialidades do uso das tecnologias nas práticas educativas, verificando as possibilidades das tecnologias contribuírem com práticas educativas sustentáveis que estejam em consonância com a concepção de Escolas Sustentáveis. A intenção é utilizar as tecnologias disponíveis como "instrumentos de poder" nos enfrentamentos dos problemas socioambientais locais, assim como, favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Aliado a esses objetivos, o que realmente desejamos é contribuir e incentivar a educação ambiental escolarizada crítica e comprometida com a transformação

social.

Desse modo, buscamos entrelaçar: escola, comunidade e universidade criando relações sinérgicas e fortalecendo para a construção de sociedades sustentáveis, tal como é preconizado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Ressaltamos que entendemos a EA como um processo permanente de aprendizagem, impulsionada nas lutas políticas por justiça ambiental, proteção ecológica e incontestavelmente, na luta pela democracia, reconhecendo os diversos saberes e explicitando o entrelaçamento de sociedade-natureza. Para Sato (2003, p.21) "a educação ambiental deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades e dos territórios".

Reconhecemos que no campo da educação ambiental ainda reinam atividades de coleta seletiva de lixo, do cultivo de hortas orgânicas ou da reprodução dos discursos sustentáveis, geralmente isenta de um sentido crítico sobre os modelos de desenvolvimento ou das ações humanas que destroem a natureza, que por sua vez não se limita a ser um "recurso natural", mas possui sentidos e significados para muito além do uso humano.

Sob essa pseudo-ordem, o discurso sobre EA é confinado a uma ingênua visão utilitarista quando, por exemplo, transfere às crianças o "poder de salvar o planeta" ao "consumirem produtos recicláveis". Avolumam-se os problemas, nesse caso, e sob essa ótica torna-se fácil acusar a EA como sendo uma ferramenta que não é capaz de resolvê-los. Partimos da premissa de que a EA não é uma simples ferramenta, mas sim, política e se situa na arena de disputas, de ameaças e dilemas, para muito além da harmonia anunciada em sua ingênua visão.

Para mudar essa realidade muitas iniciativas pulsam pelo Estado de Mato Grosso e também em todo o Brasil. Uma delas é a proposta de criação de Espaços educadores sustentáveis[1]. Nesse bojo, o projeto PIBID-Jauru, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Lourdes Maria de Lima, busca tornar essa escola uma "incubadora" de mudanças, estabelecendo elos entre o currículo, a sua gestão e o seu espaço físico (SATO; TRAJBER, 2010).

Na escola sustentável, o ***currículo cuida e educa***, pois é guiado por um projeto político pedagógico que valoriza a biodiversidade, as diferenças culturais e aliança entre escola-comunidade por meio dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC). E, sobretudo, incentiva a cidadania ambiental, estimulando a responsabilidade e o engajamento nos enfrentamentos das injustiças ambientais.

Outro eixo importante na escola sustentável é a gestão, que também ***cuida e educa***, pois experimenta processos democráticos e participativos. Propondo espaços coletivos deliberativos com as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida).

Na escola sustentável, ***o espaço físico cuida e educa***, pois tanto as edificações quanto o entorno são pensados para proporcionar melhores condições de aprendizagem e de convívio social. De maneira democrática as Escolas Sustentáveis elaboram projetos que resultam em maior conforto térmico e acústico, eficiência energética, dentre outras possibilidades.

De acordo com Sato & Trajber (2010, p. 73)

> por meio de suas três pedagogias, as escolas sustentáveis querem envolver escola e comunidade em pequenos projetos ambientais escolares comunitários, considerando o sujeito [estudante] percebido no mundo, suas relações no mosaico social da escola e seu entorno [comunidade] e no desenvolvimento de atividades, projetos e planos que se entrelacem com o local [bairro, município educador sustentável], promovendo diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais.

Para que essas ações possam ocorrer no microcosmo da Escola Lourdes Maria, consideramos

1 Essa proposição está ancorada no Programa Nacional de Escolas Sustentáveis do Ministério de Educação. Mais informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/secadi

muito relevante compreender esse espaço educativo, na busca de promover a práxis (reflexão-ação) da escola estudada, aliando a formação (de todos/as envolvidos/as no processo), a pesquisa e a intervenção num projeto coletivo para que a escola realize sua transição para a sustentabilidade socioambiental, convertendo-se em um espaço educador sustentável.

A articulação em um só projeto dessas esferas busca apontar caminhos possíveis que fortaleçam a aliança escola-comunidade-universidade, almejando mudanças significativas no currículo, gestão e espaço físico, a fim de contribuir com alterações nas relações sociedade e natureza (mesmo que em nível local). De acordo com documento orientador do Ministério da Educação (BRASIL, 2012, p. 11) tornar a escola um espaço educador sustentável significa romper com a lógica que orienta a dinâmica social atual. Num sistema que valoriza o individualismo em detrimento da coletividade, a competição em vez da colaboração, a hierarquia ao invés das redes cooperativas, as escolas sustentáveis surgem como possibilidade de mudança qualitativa no cenário da educação.

Como esse projeto é realizado com bolsitas PIBID do curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância, recorremos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para contribuir com as etapas do projeto, assim como, com as práticas educativas sustentáveis desenvolvidas no âmbito da Escola Municipal Lourdes Maria.

Para Belloni (2001) a integração das TIC nos processos educacionais devem estar na perspectiva de democratizar o acesso a uma verdadeira formação emancipatória, uma vez que favorece a mediação de conhecimentos. A referida autora destaca em suas produções que a mediação oportunizada aos sujeitos envolvidos na aprendizagem, metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônomas. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a seleção dos meios mais adequados, a produção de materiais e a estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino.

Em tempos de cibercultura, há uma demanda em escolas e universidades no que diz respeito aos limites e possibilidades da e na produção e difusão de conhecimentos, num tempo em que os estudantes estão inseridos na era digital, em que o espaço escolar não pode se limitar ao único "*locus*" do saber, com função restrita de repasse dos conhecimentos, historicamente construídos. Lévy (2003) contribui nesse entendimento ao apresentar o ciberespaço como potencialidade das tecnologias intelectuais, uma vez que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Alonso (2008) destaca que as TIC são produzidas e processadas em contextos que não os escolares. Pretende-se, contudo, que elas possam catalisar transformações nos modos de ensinar e aprender, no modo de ser professor.

As TIC e, particularmente a internet, podem oferecer todo um conjunto de instrumentos, ferramentas e facilidades para contribuir no processo de ensino aprendizagem, desde que planejado com intencionalidade pedagógica, assim como outras tecnologias educacionais não digitais. Nesse sentido, o projeto em pauta, pretende disponibilizar e ressignificar instrumentos pedagógicos digitais e não digitais, como conhecimentos didáticos pedagógicos a serem implementados nas práticas educativas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas polos de atuação da Universidade Aberta do Brasil. (Re)inventado propostas educativas sustentáveis.

Percurso

O projeto no município de Jauru está sendo desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Lourdes Maria de Lima, por essa atender os critérios estabelecidos pelo programa, como baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O projeto foi iniciado em março de

2014, e no momento está em plena atividade formativa com 06 (seis) bolsistas do PIBID.

Ressaltamos que nesse projeto promovemos encontros presenciais periodicamente e fazemos, constantemente, uso dos recursos tecnológicos de informação e comunicação para mediar a interatividade das ações dos sujeitos envolvidos no processo. Utilizamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como espaço formativo, interacional e dialógico.

Ancoram o processo metodológico desse projeto a pesquisa participante, segundo Brandão (1981, p.26) essa metodologia "alinha-se em projetos de envolvimento com ações sociais de vocação popular. Seu ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica"

O método central é qualitativo, segundo Ludke e André (1986) este método apresenta algumas características que o definem, como: vários dados coletados são descritivos; tem um foco importante no processo; o significado e a perspectiva dos sujeitos recebem especial atenção e segue um processo mais indutivo. Assim, percebe-se que várias dessas características encontram lugar neste trabalho.

A realização do projeto compreende quatro etapas, que seguem relacionadas abaixo:

1º. **Cartografias de vivências pedagógicas:** No primeiro momento o acadêmico-bolsista dialoga sobre o contexto educativo a partir de suas experiências escolares, promovendo debates acerca da escola, da atuação docente e da Educação Ambiental. Esse momento possibilita diálogos circunscritos nas realidades e vivências escolares dos polos, assim como, no acompanhamento sistemático de suas atividades.

2º. **Vivência nos espaços escolares**: Os acadêmico-bolsistas vivenciam o cotidiano escolar por meio da observação participante mediada pelo professor supervisor. Contemplam ações dessa etapa: leitura do projeto político pedagógico e projetos educativos interdisciplinares; mapeamento das TIC utilizadas nas práticas educativas; Identificação da estrutura física e recursos pedagógicos; levantamento de dados socioeconômicos dos alunos; conhecimento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas investigadas; Identificação dos alunos com dificuldades na aprendizagem.

3º. Incubação de ideias – Propostas de Educação Ambiental de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (n.º 9.795/96): A apresentação do mapeamento das TIC nas instituições escolares; discussão sobre os limites e possibilidades do uso das tecnologias nas práticas educativas e as possibilidades de práticas educativas sustentáveis alicerçadas pela educação ambiental. Socialização das TIC como troca de informações e conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo, assim como nas publicações de revistas especializadas e blogs que contemplam experiências de práticas educativas inovadoras e sustentáveis; Ciclo de Debates sobre TIC e suas possibilidades de práticas educativas interdisciplinares; Oficinas sobre o uso de TIC e outras atualizações pedagógicas.

4ª. Execução das práticas pedagógicas sustentáveis: Os acadêmicos-bolsistas desenvolverão os projetos de intervenção com práticas de educação ambiental sustentáveis em parceria com os profissionais da escola e coordenadores do projeto. Espera-se que esses projetos favoreçam inserção das TIC nas práticas educativas dos professores envolvidos e que estas possam favorecer maior rendimento escolar e uma discussão sobre a Educação Ambiental escolarizada; maior interesse nas aulas; minimize dificuldades na aprendizagem em diferentes áreas; promova inclusão dos estudantes e inclusão digital dos professores; e ressignifique o uso das TIC e seu uso para os anos iniciais do ensino fundamental sob abrangência interdisciplinar.

5ª. Avaliação: Esta etapa irá permear todas as etapas anteriormente descritas, sob um movimento processual em cada uma das etapas proposta. O conjunto de atividades interativas e de estudos individuais e coletivos promovidas pelo AVA, assim como os encontros presencias serão balizadores acerca dos resultados a serem alcançados no projeto Pibid frente ao curso de Pedagogia/NEAD/UABUFMT, modalidade a distância e as instituições escolares sujeitos do processo. Encontros

presenciais com toda equipe serão realizados.

6ª. Publicação e Divulgação na internet: Publicação dos resultados do processo de intervenção dos acadêmicos-bolsistas a respeito do subprojeto na página dos portais do Curso de Pedagogia e do Projeto Institucional da UFMT (www.pibid.ufmt.br) que abrigarão e servirão como meio de divulgação das atividades desenvolvidas pelos grupos. Participação em Congressos científicos educacionais. É importante realçar que no atual momento estamos desenvolvendo as etapas 1 e 2.

Algumas trilhas percorridas

Esse projeto entrelaça escola, comunidade e universidade criando relações sinérgicas e contribuindo com o debate de escolas sustentáveis. Suas etapas estão em pleno curso, portanto, os resultados ainda são incipientes. Nossa intenção foi apresentar a processo desencadeado e algumas etapas desenvolvidas.

Recentemente, o Governo brasileiro por meio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (formado pelo MEC e MMA), colocou em consulta pública o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES) - a proposta desse projeto poderá fortalecer essa política pública - colocando-a em prática e refletindo para sua elaboração e consolidação.

Acreditamos que esse projeto poderá estimular outras escolas a (re)pensar e gestar espaços educadores sustentáveis, promovendo dessa maneira a práxis educativa, fortalecendo também a aliança entre escola-comunidade-universidade. Além disso, contribuirá com a formação desses estudantes e a compreensão do espaço escolar como um território fértil de promoção da transformação social.

Referências

ALONSO. Katia. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008 747. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRANDÃO, C.R. (Org.). Pesquisa participante. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi Acesso em: 10/06/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – Ministério da Educação. Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi Acesso em: 10/06/2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas

CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: UMA REFLEXÃO PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL "JOSÉ LEITE DE MORAES"

Nilma Machado Carvalho
Professora de Educação Básica
nil04@hotmail.com

João Marcos Coelho
Professor de Educação Básica
jcoelhomt@hotmail.com

Valtrícia Lucelita Frozi
Professora da Educação Básica
val.frozi@gmail.com

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre as vivências relacionadas ao ambiente escolar, abordando os ruídos como problemáticas a serem solucionadas e ofertando uma possibilidade para melhorar a aprendizagem dos alunos, no cotidiano escolar em uma escola estadual, a Escola de Ensino Básico "José Leite de Moraes", situada no bairro Cristo Rei da cidade de Várzea Grande. Ao iniciarmos os estudos na Sala do Educador, neste ano, de 2014, programa adotado pela rede estadual para manter a formação continuada dos profissionais da educação, identificamos que no ambiente da escola há barulho/ruído acima do permitido por lei. Nesse sentido, fomos a campo verificar se realmente a hipótese procedia.

Palavras-chave: Conscientização, ambiente, ruído.

Introdução

Há muito que os cientistas afirmam que a tecnologia mudou radicalmente o modo de vida das pessoas de modo geral. Isto é, mesmo quem ainda não dispõe das tecnologias, como as pessoas que ainda moram em espaços rudimentares, de alguma maneira são influenciadas pelas tecnologias, devido as grandes facilidades e mobilidades de interagir com o outro. Nesse sentido, todos estão imersos às mudanças sociais. Se em sociedades mais remotas os avanços tecnológicos trazem mudanças, imaginem nos grandes centros onde há grande contingente de pessoas que vão e vem absortos em seus afazeres? As pessoas vivem cada dia mais movimentadas por condicionamentos que às vezes nem são percebidos ou pensados, analisados, discutidos. Estão sempre com muitas atividades para realizarem e sempre sem tempo. Em meio a tudo isso, observa-se a grande confusão que se estabelece nesse viver que nunca para. Além disso, parece que o ser humano abandonou ou deixou de utilizar os instintos animais que outrora usava para sobreviver. Antigamente o homem pensava mais, refletia mais e tomava decisões mais sábias. Atualmente, nem há mais essa questão instintiva. Já que o ambiente é um espaço extremamente pequeno e fácil de entendê-lo, isto é, voltado ao consumismo, que na maioria das vezes está relacionado ao possuir e descartar. Culminando em problemas ambientais irreversíveis, se pensarmos que ainda não conseguimos nos livrar do que não nos serve mais. Nesse sentido, as tecnologias bem utilizadas nos ajudam e muito, porém usada de forma insana pode ser nociva para o ser humano.

Nesse contexto, observa-se os grandes centros com suas máquinas, buzinas, sons, ou seja, seus ruídos acima do permitido que, na maioria das vezes, atrapalham a vida das pessoas, necessitando de

Comunicação para Leitura Eletrônica. Mato Grosso. Anais. ISSN 1517-1256 v. especial, set. trilhar, 2010.

ou seja, apresentar soluções para que o silêncio reine, no ambiente propício para a aprendizagem, já que constata-se que a escola é um ambiente barulhento, que apresenta altos índices de elevação de decibéis não permitido, prejudicando o aprendizado dos alunos, que em sua maioria absorve o barulho/ruído como uma situação natural. Na verdade o ambiente de aprendizado deve ser um espaço de muita tranquilidade e reflexão, discussão para que haja um maior acúmulo de conhecimento.

No entanto, os alunos do período vespertino, da escola "José Leite de Moraes", na faixa etária de 9 a 15 anos, não falam mais, e sim gritam como se fosse natural. O grito já está legitimado pelo hábito. É nesse contexto, e, diante dessa problemática, é que buscamos soluções para amenizar, refletir, solucionar o problema do barulho na escola Estadual "José Leite de Moraes", na cidade de Várzea Grande.

O ambiente de aprendizagem da escola "José Leite de Moraes"

A escola "José Leite de Moraes", está situada no bairro Cristo Rei da cidade de Várzea Grande, na rua Profª Isabel Pinto, s/nº. Foi fundada em 28 de fevereiro de 1977, conforme decreto nº 898/77, pelo governo do Estado de Mato Grosso. A escola, atualmente oferece várias modalidades de ensino, bem como os três turnos. Organizando-se no matutino as séries iniciais, no método denominado Ciclo de Formação Humana. No período vespertino é ofertado do 6º ano, fundamental II ao 1º ano do Ensino Médio. Felizmente, a escola obteve uma boa nota no Ideb, o que faz com que ela seja bastante procurada, porque depois da reforma, com uma estrutura melhor, como salas climatizadas, o quadro de profissionais também evoluiu muito, com professores mestres e doutores.

Aparentemente é um ambiente propício para desenvolver as habilidades dos jovens alunos, no entanto, o nível de poluição sonora é muito alto, dessa forma a aprendizagem no espaço escolar fica comprometida, nesta escola por exemplo o problema se agrava mais ainda, pois como já citado, é um espaço muito valorizado e procurado pela comunidade, nesse sentido, as salas trabalham com lotação máxima, em torno de 35 alunos por sala, o que já é um problema muito sério, já que o ideal é na faixa de 25 alunos por sala. Assim, as conversas paralelas são imprescindíveis, deixando o ambiente carregado e com níveis de estresse altíssimos, tanto para o aluno quanto para o professor.

> A poluição sonora na sala de aula pode advir das conversas paralelas, dos aparelhos eletrônicos, como celular, notebook e MP3, dos aparelhos elétricos como ventiladores e ar-condicionado, dos barulhos emitidos no exterior da sala, seja no corredor da escola, no trânsito de automóveis dos logradouros que a envolvem, dos sons vindos de construções, entre outros. (SOUZA, 2012, p. 03).

Objetivos

Como é de conhecimento do *metié* na educação, os profissionais estão sempre em busca de mais conhecimentos para aprimorar-se a estar junto às transformações que a sociedade promove, bem como os avanços provocados pelas tecnologias mais avançadas. Não se aceita mais salas de aula com quadro e giz, é necessário que recursos tecnológicos façam parte do cotidiano escolar, mas até que ponto realmente elas atuam no conhecimento? Será que apenas instalá-las é o suficiente? Com certeza a resposta é Não. É necessário que realmente tenhamos conhecimento do funcionamento tecnológico, além de sabermos ou estudarmos quais seus malefícios, além de seus benefícios. É nesse sentido, que esta comunicação vai trilhar. Pois pretendemos mostrar como os ruídos trazidos pelas tecnologias como ares condicionados, celulares, o sino, entre outros trazem para o não-aprendizado dos alunos na escola "José Leite de Moraes", em Várzea Grande. Temos como objetivos específicos: Medir o

nível do ruído na escola durante as aulas com o decibelímetro; Mostrar os aparelhos que incorrem em ruídos/barulhos no ambiente escolar; Apresentar soluções para amenizar o problema levantado; Refletir juntamente com toda unidade escolar para um dia de silêncio, o dia denominado dia "D".

Metodologia de pesquisa

A pesquisa está pautada tanto na forma qualitativa, pois visa melhorar as condições sociais do ambiente escolar, quanto na quantitativa que objetiva coletar dados para fomentar nossas hipóteses.

Ao iniciarmos os estudos da Sala do Educador, no ano de 2014, tínhamos como orientação encontrar as problemáticas do período vespertino para buscar soluções a partir de estudos teóricos e científicos. Os primeiros encontros entre os professores, foram discussões bem pertinentes sobre a nossa clientela. As problemáticas elencadas foram principalmente a indisciplina, a inquietação, falta de concentração, entre outros, que acometem os alunos da faixa etária de 9 a 15 anos. Assim Nóvoa (2014, p. 01), pontua que "Nós precisamos de uma escola que esteja enraizada na sociedade, em suas diferenças e que, por isso, seja capaz de construir projetos distintos e escolas diferentes".

Em busca de mais discussões e, sempre focados na faixa etária dos alunos, discutimos o papel do lúdico na sala de aula, assim, lemos um texto que trata do lúdico e da facilidade que a ludicidade promove para que o aluno se interesse mais pelos estudos, segundo as considerações de Gomes, (2009, p.40) "Diante da possibilidades de brincar, é permitido à criança identificar, classificar, agrupar, ordenar, seriar, simbolizar, estimar e, ao mesmo tempo, desenvolver a atenção, a concentração, a socialização, o *fair-play,* sem mesmo a interferência do adulto".

Nesse contexto de estudos, direcionamos para as ações a serem desenvolvidas na escola, com base nas problemáticas, estudos teóricos e ações interventivas. A partir dos estudos, presumimos que o barulho nas salas de aula, nos corredores, no entorno da escola atrapalhava muito e contribuía para o desinteresse escolar. Dessa forma, decidimos pesquisar a campo para termos certeza se realmente o barulho era um problema que merecia estudo de caso.

A pesquisa, então, foi desenvolvida no mês de julho, com um questionário sobre o barulho em sala de aula. O questionário foi destinado aos alunos e aos professores. Ao todo foram 392 alunos e 15 professores a responderem os questionamentos, analisados e transformados em gráficos.

No decorrer do mesmo mês, o grupo foi socializando as atividades trabalhadas com os alunos para que um dia toda a escola, no período vespertino, silenciasse. Foi definido que cada professor conselheiro trabalharia com sua turma a importância do silêncio, contrapondo-se com a barulho do dia a dia. Assim, todo professor buscou material para refletir a importância do silêncio na aprendizagem. Depois do prazo estabelecido, fizemos o que chamamos de dia "D". O dia em que os alunos e professores ficariam em silêncio.

Para fomentar a experiência a diretora providenciou máscaras cirúrgicas e cada aluno e professor poderia fazer um artístico na máscara para facilitar o silêncio e a entrega a si mesmo, a fim de que cada indivíduo na escola, professores, alunos, gestão entre outros, pudessem experimentar com ludicidade um momento único, focando em sua aprendizagem na observação.

No dia 12 de agosto, do presente ano, aconteceu o planejado. Os alunos e professores fizeram silêncio, ainda assim, as aulas foram dadas com métodos apropriados para um dia de reflexão. Nesse dia, fizemos a medição do barulho com um decibelímetro. Observamos que nas salas de aula, os níveis estavam dentro do permitido, mas nos corredores, observamos que os ares condicionados, aviões, carros entre outros desfavoreciam o aprendizado.

Fundamentação teórica

A questão ambiental eclodiu no final do século XX, assim, depois do crescimento urbano e a necessidade cada vez mais de adquirir objetos tecnológicos, se associou ao que concerne o ambiente espacial. Ou seja, os estudos mais recentes apontam para um ambiente um tanto conturbado e

necessitando de novos conceitos. Antigamente espaço ambiental era apenas um espaço esperando ser usado, contudo, a degradação por parte do homem em busca de sempre mais ter coisas e descartar outras, lançou um grande desafio para o ser humano do século XXI, o que fazer com o lixo e como conviver harmoniosamente, interagindo com o espaço/ambiente do cotidiano?

Segundo Ferreira e Freitas, na obra *Meio ambiente em cena*, 2012, foi com os pré-socráticos que o ser humano se vê dissociado da natureza e admite uma condição antropocêntrica, com a ideia de que a natureza era apenas um objeto enquanto o homem se via como um sujeito. Assim declara que o

> [...] mais estruturante enquadramento conceitual envolve o processo histórico de distanciamento do ser humano perante a natureza, que culmina na cristalização da visão de mundo antropocêntrica, ou seja, na forma de pensamento que concebe a realidade unicamente a partir da perspectiva humana, pois o ser humano se encontra na condição de centralidade do universo. (FERREIRA e FREITAS, 2012, p. 79).

Nesse sentido, Coelho, 2014, nos adverte de dois grandes problemas a enfrentar imediatamente, primeiro a população quase que triplicou e nossas reservas naturais são as mesmas de séculos atrás. É preciso criar tecnologias que necessitem cada vez menos de recursos esgotáveis. Assim, pensar no ambiente escolar em possibilidades simples, mas possíveis, já ajudaria, e muito, já que a sustentabilidade é o ponto central desde século XXI. Coelho, 2014, pontua que

> Além de ter trazido a poluição sonora, com tanta diversidade de tecnologias elas interferem em todos os ambientes e causa sérios danos ao processo de aprendizado, em quaisquer situação e danos físicos como perda auditiva, rouquidão ou até mesmo perda da voz, [...]. (COELHO, 2014, p. 33)

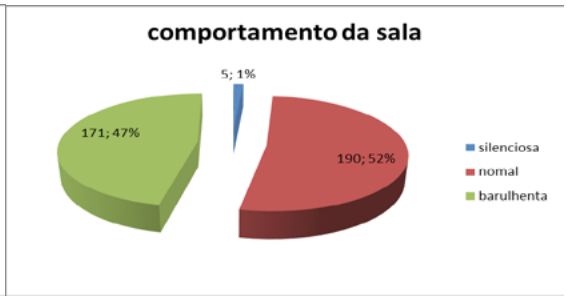
Contudo, o ser humano precisa ter consciência de que a devastação pode ser um processo irreversível em certos espaços, por isso, cabe e deve-se trabalhar para uma consciência e desenvolvimento da educação ambiental. Assim, a escola, em nosso ponto de vista, deve ser a pioneira em compreender o problema, refletir e buscar soluções para que o ser humano cresça com certo conhecimento e discernimento em relação a ele. Pois

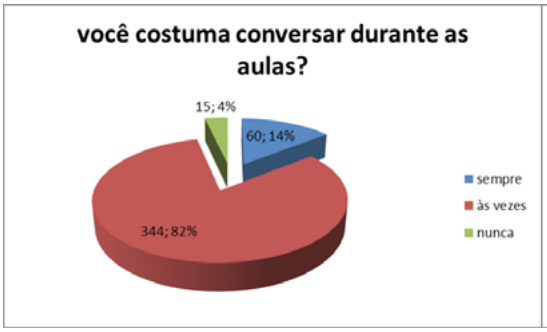
> Uma das formas mais eficientes em mudar esse quadro se dá pelo papel fundamental de uma instituição em que todos nós fizemos ou fazemos parte que é a escola, ensinar e instigar a refletir esses problemas ambientais desde muito cedo é de fato uma das maiores armas contra diversos problemas sociais. (Idem, 2014, p 37).

De mesma forma, a escola precisa retomar seu papel de formadora, ofertando condições para que o cidadão seja levado a compreender seu papel social, ainda que seja uma simples ação, que levada a um número maior, faça a diferença na sua totalidade. Segundo Gonçalves e Diehl, (2012, p 29) "A base das ações educativas deve visar à formação de cidadãos éticos e participativos que estabeleçam uma relação respeitosa e harmoniosa consigo mesmo, com os outros e com o ambiente."

Resultados obtidos com os alunos



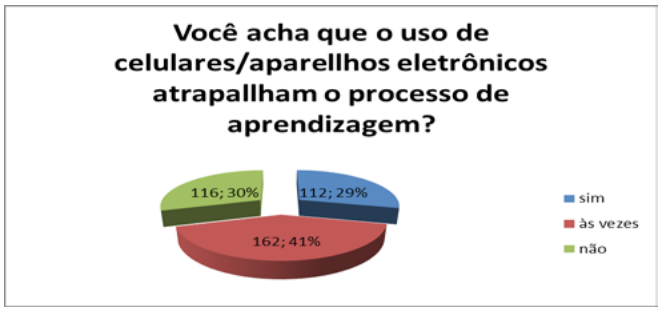




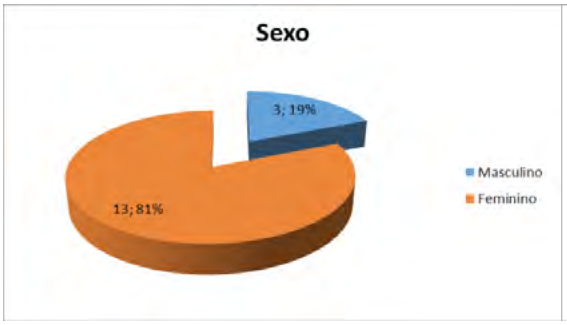


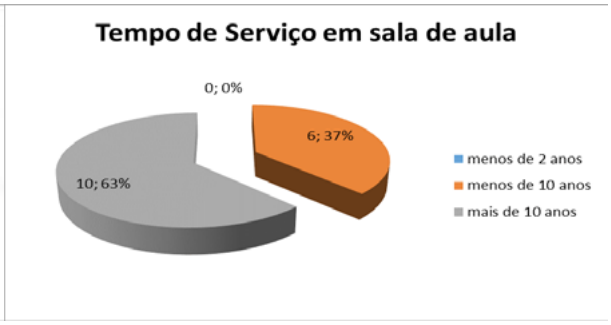






Resultados obtidos pelos professores

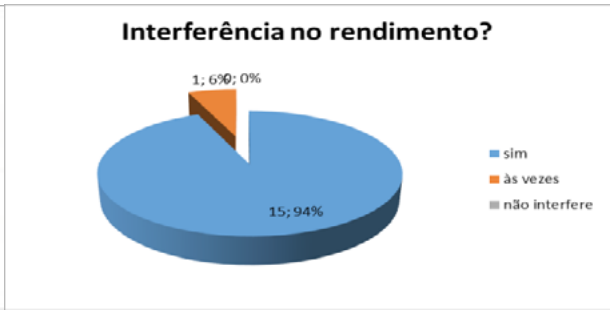




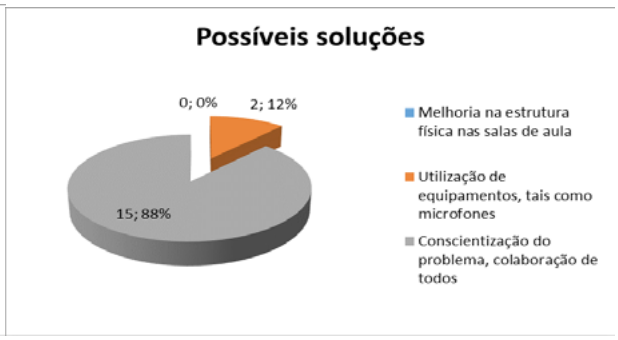












Resultados e Discussões

Os resultados obtidos por meio dos questionamentos aplicados corroboram com os objetivos apresentados de que o ambiente escolar vem sofrendo prejuízos em seu processo de ensino-aprendizagem devido a fatores ambientais internos e externos, tais como ruídos provenientes das tecnologias/indivíduos e suas relações.

Os dados coletados, em relação a possíveis soluções para o ruído em sala de aula, demonstram o sentimento dos educandos e educadores de que há necessidade de conscientização da problemática e do envolvimento de todos que usufruem deste ambiente, isto é, sujeitos proativos.

Considerações finais

Ao final das atividades e com base nos estudos, concluímos que é muito interessante buscar formas de melhorar o ambiente de aprendizagem. Ficamos surpresos ao ler os relatos doa alunos sobre o dia "D". Para alguns foi um dia de sonho, já que pôde estudar, fazer as atividades com calma e tranquilidade. Segundo alguns educandos neste dia não sentiu dor de cabeça, pois a dor de cabeça é um problema constante, devido o ambiente ser barulhento, o calor e o espaço físico ser pequeno para comportar a quantidade de estudantes.

Outra questão importante foi a possibilidade de refletir sobre formas de ensinar, já que cada professor teve de estudar, pesquisar formas de ensinar, usando outra linguagem, até chegar neste dia, foram várias leituras, discussões, debates, filmes entre outros textos para fomentar a atividade desafiadora.

A principal hipótese é que realmente é preciso modificar o espaço/ambiente, que medido antes do dia "D", o nível era fora do permitido, isto é, muito barulho, e, exatamente no dia o nível estava normal, um silêncio, uma calmaria, uma tranquilidade ainda não vivenciada naquele ambiente de aprendizagem, tanto para o educando quanto e principalmente para o professor.

E por fim, plantamos de forma lúdica uma semente que pode a cada momento ser irrigada para que esta vivência não fique estática no dia "D", e sim que seja relembrada e vivida, absorvida por todos sujeitos constituintes do ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

COELHO, João Marcos. Efeitos de Ruídos no Ambiente Escolar e suas Implicações no Processo Ensino-Aprendizagem: Um Estudo Ambiental Contextualizado. Várzea Grande, MT. Edição do autor, 2014.

FERREIRA, Adriana Angélica. FREITAS, Eliano de Souza M. (org.). **Meio Ambiente em cena**. Belo Horizonte, MG, RHJ, 2012.

GOMES, Ferreira Cleomar. Brincadeiras, Ludismo e Lazer: Reflexões sobre linguagens corporais para quem tem "Mais Educação". Artificie de um novo mundo: educação integral em Mato Grosso. Ano?

LAKATOS E MARCONI. Eva Maria. Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7ª ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LISBOA, Cassiano Pamplona. (Org). KINDEL, Eunice Aita Isaia. DIEHL, Alexandre José Krob ... [et al.]. **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

NÓVOA, António. O professor na educação do século 21 - Entrevista publicada na edição de abril de 2014. http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/637-o-professor-na-educacao-do-seculo-21.

Projeto Sala do Educador, 2014. Estado de Mato Grosso - Secretaria de Estado de Educação - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - Escola Estadual José Leite de Moraes, Várzea Grande, 2014.

Parecer Orientativo nº 01/2014 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014 - Coordenação do Projeto Sala de Educador – SEDUC –

Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Coordenadoria de Formação e Avaliação, Cuiabá, MT, Fevereiro 2014.

SOUZA, Laudyana Aparecida Costa e. **A Poluição sonora sob a perspectiva dos alunos e professores do curso de tecnólogo em gestão ambiental em uma Instituição Federal de Ensino**. III Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Goiânia/Go, de 19 a 22/11/2012. http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2012/IV-001.pdf - em 15 de ago.

GT 3 - Mini-cursos e Oficinas

APRENDER COM O CORPO TODO: A QUEBRA DE REPRESSÃO EM AUGUSTO BOAL E SUA REPERCUSSÃO AMBIENTAL

Ivan Belém [1]

Ementa

Apresentar os argumentos de autores como Boff (2013), Guimarães (2007), Sato (2005), Morin (2006) e Sartori e Monteiro (2010), que defendem a necessidade de mudanças na abordagem educacional para o enfrentamento dos complexos problemas ambientais vividos na atualidade. Introduzir a abordagem de Augusto Boal como um caminho possível para uma educação que envolva o corpo todo no processo de aquisição do conhecimento e sua relevância para a Educação ambiental. Abordar conceitos criados por Boal (1977; 1983; 2009), como Pensamento Sensível e Simbólico e a "máscara social". Exercícios e jogos de sensibilização e desmonte das estruturas musculares.

Justificativa

A manutenção da vida vem enfrentando uma série de desafios no século XXI e a Educação Ambiental tem demonstrado sua preocupação em contribuir para a construção de um mundo mais sustentável e justo, no contexto de uma crise ambiental de grande complexidade. Boff (2013) acredita na necessidade de lançarmos outros olhares sobre a Terra e seus ecossistemas, mas é da opinião que isso somente poderá ocorrer se operarmos mudanças em nossas mentes a fim de alcançarmos nossos corações, lançando uma nova sensibilidade para com a Terra e o ambiente, considerando a ameaça real, urgente e irrefreável da vida no planeta. Em sua reflexão vislumbra que a Educação pode ocupar um papel de suma importância nesse contexto, caso se proponha a resgatar a "razão sensível" ou "razão cordial ou emocional", através da qual seremos capazes de amar e proteger a Terra viva. É trabalhando a razão sensível que, para o autor, os seres humanos terão saciadas a fome de solidariedade, cooperação e fraternidade, valores éticos e espirituais cuja sede é o coração.

Guimarães (2007) Observa que a educação ambiental deve romper com essa racionalidade pautada pela modernidade, buscando práticas diferenciadas. E isso requer abertura para o novo, desejo de romper com as amarras de uma tradição educativa reprodutora do passado no presente, caso não queiramos cair na armadilha de fazer diferente pensando da mesma forma. O que ele propõe é uma educação voltada para a construção de um processo político no sentido de formar sujeitos capazes de atuar coletivamente para a transformação social, buscando a sustentabilidade. Para isso é preciso pensar e praticar uma educação que ultrapasse os muros da escola, atuando e intervindo sobre a realidade socioambiental.

Sato (2005) ressalta que o teatro e todas as expressões artísticas que possibilitam a aprendizagem com o corpo todo favorecem a formação de uma comunidade de aprendizagem. Afirma também que se trata de um ato pedagogicamente ousado, porém com grandes possibilidades de criar e recriar movimentos de esperança para a construção da cidadania.

Morin (2006) ainda afirma que separar o ser humano do universo equivale a esquarteja-lo, como se este fosse um quebra-cabeças ao qual falta uma peça. Isso se dá pela negação por parte da educação quanto à contribuição das áreas de humanidades, como filosofia, história, literatura, poesia e artes. Considerando

1 Doutorando em Educação pelo PPGE/UFMT, orientando da Profª Drª Michèle Sato. ivanbelem@gmail.com

o ser humano como racional e irracional, acredita que a ideia unilateral da racionalidade deixará de existir no século XXI, para realçar suas características complexas, bipolares e antagônicas. Por isso afirma que:

> (...) o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos (...). Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações desperdícios, "consumismos", testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. (MORIN, 2006, p.58-59).

Continuando, Morin (2006) afirma que ignorar o indivíduo com seu corpo, seus sentimentos e sua alma pode ser considerada uma das barbáries da racionalização no século XX. O teatro trabalha essa questão do corpo como se na contramão da ciência, ou melhor: reparando os danos que essa racionalização excessiva causa nos seres humanos.

Numa perspectiva pós-moderna, em se aprender com o corpo inteiro e não mais somente com o cérebro, arte e Educação se unem à dimensão ambiental, propondo uma nova corporeidade. O teatro na Educação Ambiental tem um papel direcionado para o comprometimento do estudante, ressaltando a sua responsabilidade como cidadão planetário, uma vez que busca sensibilizá-lo através do seu potencial de expressão conectada diretamente com um projeto maior de alteração do paradigma insustentável da sociedade atual. Para Sato & Sarturi (2007), o teatro é a maneira de se aliar a poesia ao caráter político, contribuindo para problematizar as questões socioambientais.

Sartori e Monteiro (2010) defendem a ideia de que a complexidade da crise ambiental leva-nos a refletir sobre a necessidade de profundas mudanças quanto à organização do conhecimento. Ou seja, precisamos mudar o pensamento científico herdado, reformular a ciência contemporânea, adotando um novo paradigma. Temos assim, diante de nós, o desafio de repensar o ensino e a pesquisa, tendo sempre em vista a totalidade, inclusive porque o ambiente é inteiro e jamais fragmentado. Para essas autoras todos os problemas ambientais são faces diferentes de uma mesma crise, mas cuja metodologia utilizada de forma restrita e fragmentada, negligencia que estamos diante de questões sistêmicas e interdependentes.

O contato com a arte traz, assim, significativos aprendizados, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Vislumbra-se, portanto, um novo modo de ler e compreender o mundo. E assim, diante desses e de tantos outros argumentos, que defendem a necessidade de uma práxis pedagógica que trate o ser humano de forma integral, fundindo razão e emoção, é que propomos esta oficina, cujo enfoque é o Teatro do Oprimido, método criado pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal, focando particularmente na quebra de repressão.

Objetivos

Geral:

1. Apresentar o método "Teatro do Oprimido", criado por Augusto Boal, como uma abordagem possível à educação voltada à aquisição do conhecimento que envolva o corpo todo;
2. Reconhecer o teatro e a educação ambiental como linguagens capazes de promover a cidadania crítica e a intervenção local, visando a sustentabilidade.

Específicos:

1. Criar mecanismos que possibilitem uma ruptura com uma tradição educacional que considera o ser humano apenas em sua dimensão racional, negligenciando suas dimensões sensíveis;
2. Propor a ideia que o corpo todo entra no processo de leitura e compreensão do mundo.

Conteúdos

O Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal (1983), é um método de teatro destinado a não-atores, com o objetivo de intervenção sobre a realidade, para que a classe oprimida tenha a oportunidade de vislumbrar a construção de um mundo melhor, mais justo, possibilitando o protagonismo ao povo. E não se trata apenas de colocar o povo em cena, mas de possibilitar que ele fale de si próprio, da sua realidade, da realidade da sua comunidade, suas aspirações, seus sonhos, suas reivindicações e suas lutas por mais justiça. É o teatro cumprindo sua função política, social e ética.

Para tanto criou uma série de exercícios e jogos a fim de que seus praticantes tomem consciência do seu corpo, com suas possibilidades, deformações e "alienação muscular", impostas ao corpo pelo trabalho, que cria uma máscara social, homogeneizadora dos nossos comportamentos cotidianos. Com esses exercícios Boal pretende fazer com que as estruturas musculares sejam desfeitas, desmontadas, verificadas e analisadas, não com o intuito de serem destruídas, mas para dar-nos a consciência de que o nosso corpo está determinado pelo trabalho.

Ele acredita que, ao desmontar essas estruturas musculares, os participantes estarão aptos a montar outras estruturas musculares, de outras profissões, outros *status* sociais, outras personagens. Para tanto, distribuiu uma série de exercícios em três etapas:

1. Conhecimento do corpo
2. Tornar o corpo expressivo
3. Teatro como linguagem

Boal observa que, ao nos acostumarmos a comunicar tudo usando apenas a palavra, criamos o subdesenvolvimento da nossa capacidade de nos expressarmos corporalmente. Por isso incentiva o jogo e não a interpretação de papéis, pois considera que os praticantes jogarão melhor quanto melhor interpretarem.

O que Boal pretende, dentre outros objetivos, é a participação direta, a intervenção, a fim de que os participantes abandonem sua condição de objeto e assumam o papel de sujeito pleno, usando apenas o corpo.

Metodologia

A metodologia a ser empregada na oficina tem como objetivo levar à reflexão dos inscritos e sua participação, de modo a estabelecer a interação e troca de conhecimentos entre eles. Estão previstos uma introdução ao tema, por meio de exposição teórica, seguida de exercícios e jogos de sensibilização e desbloqueio, empregando a parte prática do método de Teatro do Oprimido.

Recurso didático

Sala de aula e projetor multimídia

Avaliação

A avaliação será feita ao final da oficina, por meio de uma roda de conversa.

Referências

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, L. Ecoeducação. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 3 Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, MMA/DEA, 2013. 452 p.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola p85-94. In: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber (Org). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola /[Coordenação:]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 85-94

MORIN, M. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina da Silva e Jeanne Sawaya São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2006, 11 ed.

SATO, M. Biorregionalismo: a educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 39-46.

SATO, M.; SARTURI, A. O caracol surrealista no teatro da natureza. In: MELO, S & TRAJBER, R. (Org) **Vamos cuidar do Brasil, conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2007, p. 123-134

SARTORI, R.C.; MONTEIRO, A. A. **Da crise ambiental para uma abordagem ecossistêmica do conhecimento**: os desafios do conhecimento científico contemporâneo. Revista Ambiente e Educação. Vol 15 (2), 2010, p. 121-132

GT 3 - Poster

AÇÕES SUSTENTÁVEIS NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO DOS EDUCANDOS

Edilso Bratkoski
Professor da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso

O Artigo tem por objetivo, ressaltar a importância da realização de ações de cunho sustentável nas escolas Públicas Brasileiras, para com isso, promover a sensibilização dos educando para o desenvolvimento de atitudes e hábitos que corroborem com a manutenção dos recursos naturais do planeta. A problemática foi o auto consumo de água pela escola, a falta de arborização no pátio e a inexistência de ações concretas de valorização e divulgação de práticas sustentáveis na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, localizada no município de Juruena - MT. A fundamentação teórica baseou-se em NETO, Antônio Cabral (2010), MORIN, Edgar (2003) e PERRENOUD, Philippe (2005). A Abordagem do tema, baseou-se na implementação de ações de sustentabilidade baseados no melhor aproveitamento da água no ambiente escolar, bem como, no enriquecimento da biodiversidade de plantas nas áreas de convivência escolar, através da implementação de um pomar pedagógico, arborização e jardinagem. A hipótese para resolução do problema da sensibilização dos educandos foi que, através do exemplo, a escola pode promover a mudança de hábitos nos alunos e, consequentemente, nas famílias. Os dados obtidos através de entrevistas com os alunos e membros da comunidade escolar, corroboram com a hipótese, pois nos relatos há não somente elogios, mais praticas semelhantes as adotadas pela escola no ambiente domiciliar.

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Escola.

A tarefa de melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas do Brasil passa por múltiplas ações, desde a boa formação do corpo docente e demais profissionais da educação, até, e fundamentalmente, o envolvimento direto de toda a comunidade escolar com as problemáticas que permeiam o desenvolvimento do projeto educacional proposto pela unidade escolar.

A Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, está situada no município de Juruena – MT, em plena região amazônica, sendo assim, há de se ter o cuidado de prover em seu arcabouço curricular, ações que priorizam a sustentabilidade, seja em relação a fauna e flora locais, ou a preservação dos recursos hídricos, fatores que preocupam a região, pois o modelo de desenvolvimento econômico local, está focado na agricultura de monocultura, extrativismo vegetal e pecuária.

A problemática motivadora para a realização das ações sustentáveis na escola foi que, mesmo a escola estando localizada na região de fronteira na Amazônia Legal, a escola não conta em seu currículo, com um projeto estruturado, voltado para a conservação do meio ambiente, consumo sustentável, entre outros temas relevantes para a comunidade escolar.

As ações que foram desenvolvidas no ambiente escolar objetivaram o desenvolvimento da sensibilização dos educandos, sobre a importância da utilização coerente dos recursos hídricos, bem como, perceber que a arborização de qualquer ambiente, favorece o controle da temperatura, e na floresta, a preservação de nascentes e veredas.

A diversificação das espécies de plantas existentes no ambiente escolar, também teve a finalidade de servir como laboratório para estudos de morfologia vegetal, bem como, para práticas de classificação de espécies nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia.

Metodologicamente, optou-se por trabalhar com ações concretas, elaboradas pela equipe de gestão escolar, bem como, com a colaboração de alguns professores e pessoal de apoio pedagógico, e posteriormente, utilizar as estruturas e espaços criados, com ações pedagógicas através de aulas de campo nas diversas disciplinas do currículo, em especial, as da área de Ciências Naturais.

A escola estava em processo final de climatização, sendo assim, surgiu a necessidade da instalação dos condicionadores de ar, em um total de 32 aparelhos de 24.000BTUs, estruturalmente a escola não estava preparada completamente para receber os aparelho, um dos problemas era pra onde seria escoada a água proveniente da condensação. A primeira ideia foi a de recortar as paredes e canalizar

as águas para uma fossa, ou outro local, pois do contrário, haveria formação de solo com excesso de água, e também, o ato de recortar as paredes e o piso, custariam muito caro e acabariam com os pisos de granilito, causando infiltrações futuras.

Analisando o problema, surgiu a ideia de canalizar as águas de condensação dos condicionadores e recolhe-las em caixas para água plásticas nas extremidades dos pavilhões, sendo utilizadas pela equipe de limpeza para lavar as calçadas e corredores da escola, economizando água e dinheiro a escola, também, e fundamentalmente, servir de exemplo para os alunos, que há a necessidade de utilizar os recursos naturais da melhor forma possível.

Inicialmente, realizamos análise da produção de água de um condicionador similar já instalado, chegando a conclusão de que com umidade relativa em torno de 60%, a produção variava entre 22 a 30 litros de água a cada 12 horas de funcionamento, como foram instalados 32 aparelhos, a produção total iria varia entre 704 a 960 litros diários de água própria para reuso.

Elaboramos um projeto de captação, com tubulação e 05 caixa de água de plástico com orçamento total de R$ 940,00, que foram pagos com recursos do PDE Estadual, não ouve gastos com mão de obra, pois a mesma foi realizada pela Equipe de Gestão e de Apoio Administrativo Escolar.

As caixas de água estão equipadas com registro para transferência de água para os baldes, que servem para lavar todos os corredores e calçadas da escola, a produção anual média, está oscilando entre 160.000 a 190.000 litros de água, que resulta em uma economia financeira para escola de aproximadamente 570,00 com pagamento de tarifas de água. Isso revela que o investimento será recuperado em menos de dois anos após a instalação. Mais o maior benefício observado é a observação dos alunos sobre o projeto, muitos estão desenvolvendo formas de aprimorar a utilização da água em casa, seja copiando o projeto escolar, seja criando novas formas de economia de água, como a eliminação das mangueiras de água, reutilização de água da máquina de lavar entre outros.

Hoje, o projeto serve como laboratório para aulas praticas, que exploram a relação da umidade do ar com a produção de água, cálculos de vazão, relação de potência e produção de água, entre outras formas pedagógicas de utilização da estrutura.

Outro problema enfrentado na escola, é que apesar da mesma ter grande espaço de convivência, o mesmo era pouco arborizado, e as árvores que tinha, eram grandes demais, causando problemas nas calçadas. Teve-se então, a ideia de diversificar as espécies, criando dois pomares pedagógicos, um próximo ao segundo pavilhão e outro ao lado da quadra esportiva, nos mesmo foram plantadas árvores frutíferas e ornamentais.

Foram plantadas 60 plantas, contemplando 15 espécies diferentes, com as plantas que já existiam anteriormente, formara um conjunto de 75 árvores frutíferas e ornamentais, foram a grande variedade de vasos com flores e plantas ornamentais. O pomar formado, já está produzindo, bem como as plantas ornamentais estão embelezando a escola, com flores variadas. Tais plantas são hoje fontes de pesquisa para professores e alunos, que desempenham aulas práticas de investigação morfológica e classificação.

Foi construído um espaço para cultivo de uma horta pedagógica, com sombrite e uma estufa, o local ainda está em fase de preparação, e servirá para produção de mudas e aulas diversas relacionadas à Biologia e Ciências Naturais.

Considerações Finais:

As ações de sustentabilidade desenvolvidas na escola, estão gerando mudança de hábitos nos alunos e comunidade escolar, estão surgindo iniciativas de consumo responsável de água, com implementação de formas de reuso de água no ambiente doméstico, bem como, mudança de hábitos de consumo de água na escola.

A arborização, melhorou o ambiente escolar, ofertando locais sombreados para os alunos nos momentos de intervalo entre as aulas, e também para os alunos participantes do projeto Mais Educação. Também estão sendo locais de estudo, sendo que vários professores desenvolvem projetos de pesquisa com os alunos, sobre desenvolvimento das plantas, morfologia, entre outros assuntos relacionados.

A Horta está ainda em fase de conclusão, mais já estão em andamento projetos escolares, como a produção de mudas para ampliar a arborização escolar, desenvolvidos com alunos do 3º Ciclo 1ª Fase e também projeto de compostagem e produção de temperos pelos funcionários de Apoio Escolar.

Os resultados até o momento observados, corroboram com a hipótese de que ações concretas de sustentabilidade na escola, geram mudanças de hábitos dos educandos, e consequentemente, da comunidade escolar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referência e elaboração.** Rio de janeiro, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, Regis de. **Educação, mídia, e meio ambiente.** Campinas, SP: Editora Alinea, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NETO, Antônio Cabral (Org.). **Educação Ambiental: Caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CINEMA COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA EXIBIÇÃO DO FILME WALL-E

Adriana Gustavo Cardoso (Professora Departamento Acadêmico de Ciências da Educação - DACIE -UNIR/Campus de Vilhena email: adriana.cardoso@unir.br**)**

Marcelo Marcos Assumpção Cechinel (Acadêmico de Pedagogia – UNIR /Campus de Vilhena email: marcelo.ccechinel@hotmail.com**)**

Samara Silva Santana (Acadêmica de Pedagogia – UNIR/ Campus de Vilhena email: samara_s-@hotmail.com**)**

RESUMO: Esta atividade, propôs uma discussão dentro da Universidade acerca da problemática ambiental, questão urgente por conta da situação em que a sociedade e o planeta se encontram. Teve como objetivo oportunizar discussões numa perspectiva crítica, para além da disciplina obrigatória Educação Ambiental, oferecida no oitavo período do Curso de Pedagogia da UNIR/Campus de Vilhena. Os sujeitos envolvidos foram os acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIR/Campus de Vilhena e os Professores da Educação Básica inscritos nesta atividade. Nesse sentido, entendemos que a Educação Ambiental (EA) enquanto problemática a ser discutida, precisa ser compreendida principalmente como conscientização reflexiva e prática de todos os sujeitos e, a Universidade enquanto espaço de construção de conhecimento e formação profissional, relaciona-se nesse viés socioeducativo como um lócus permanente de reflexão crítica acerca de todos esses processos societários, numa valorização do saber com o fazer. A oficina está inserida em um projeto de extensão intitulado "Interlocuções entre Educação Ambiental e Cinema: tecendo caminhos reflexivos" tendo sua duração de maio a novembro de 2014, buscando-se oportunizar as discussões após a exibição dos filmes em forma de oficinas com dinâmicas reflexivas e práticas oportunizando subsídios para a prática docente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Sustentabilidade, Cinema.

INTRODUÇÃO

A proposta da atividade ora descrita, foi desenvolvida dentro do Curso de Extensão "Interlocuções entre Educação Ambiental e Cinema: tecendo caminhos reflexivos" onde propõe criar um espaço de discussões dentro da Universidade acerca da problemática ambiental urgente em que a sociedade e o planeta se encontram. Assim, o curso neste formato de proposta oportuniza o início destas discussões reflexivas nesta temática apresentada numa perspectiva crítica do âmbito local para o global, buscando-se destes sujeitos uma reflexão socioambiental.

Contudo, o objetivo principal desta atividade é analisar a possibilidade da abordagem dos conteúdos de EA através da utilização de filmes/animações referentes a problemática ambiental provocando nos participantes a percepção de que a questão ambiental é resultado da forma como a sociedade interage com o meio. A oficina ora debatida, refere-se especificamente ao filme Wall-E exibido em agosto de 2014, no auditório do Campus de Vilhena da Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Teve como participantes acadêmicos do curso de Pedagogia deste Campus e Professores da Educação Básica do município de Vilhena-RO.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho, teve como intenção, levantar dados para um estudo qualitativo no sentido de perceber e proporcionar reflexões acerca da problemática ambiental através da exibição do filme Wall-E, em formato de uma oficina com duração de 3 horas e 30 minutos. Num primeiro momento da atividade, foi exibido o filme. Após, foi realizada a discussão sobre os conceitos tematizados no filme, partindo em seguida, para a oficina propriamente dita. Especificamente sobre o filme Wall-E foram debatidos temas como problemática do lixo e seu descarte, tecnologia, sedentarismo e reciclagem. Como atividade prática da oficina, foi proposto a confecção de brinquedos com material reciclado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a diversificação das atividades em sala de aula o professor pode e deve lançar mão de diferentes suportes como músicas, slides, fotos, poesia, literatura e filmes como ilustração e para melhor compreensão da temática apresentada da aula. O cinema, enquanto arte, tem a vantagem de poder usar das várias formas de linguagem pelas outras artes, conseguindo, desta maneira, se comunicar com profundidade e envolvimento.

Os participantes até então mostraram-se bastantes receptivos quanto a abordagem e a temática do curso, realizando ativamente as atividades propostas levantando os conceitos esperados de cada animação. No caso específico de cada filme, o filme Wall-E discute a reciclagem. tecnologia e sedentarismo, este último,relacionado principalmente a questão da sociedade imbuída numa fabricação de equipamentos e produtos que geram a dependência do homem em atitudes e ações das mais simples possíveis, gerando assim uma vida sedentária.

Percebe-se até o momento, que a temática ambiental necessita, incansavelmente, ser

debatida em todos os espaços de diálogo e socialização no sentido de criarmos uma consciência ambiental construtiva e crítica e a Universidade, enquanto produtora de conhecimento, insere-se nesta responsabilidade de estar proporcionando espaços de reflexão e ação na abordagem ambiental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução.** Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DOS SANTOS, J. A. **Sala de Aula e Desenho Animado.** Revista USP, Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2268-

LOUREIRO, C. F. B. ET. AL. **Sociedade e Meio Ambiente: a questão ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, J. M. **Como ver televisão – Leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1991.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. SP: Cortez, 1994.

REIGOTA M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo Ed. Cortez 1995.

_____. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo Ed. Brasiliense, 1994.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história.** 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: PARA POSSÍVEL PROMOÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Roselayne Laura da Silva Oliveira
Universidade Federal Mato Grosso

Resumo

A atual geração tem assistido a um intenso progresso tecnológico que provoca graves consequências para a vida no planeta. Nos últimos anos, a preocupação com a degradação e exaustão dos recursos naturais deixa de ser tema apenas do movimento ambientalista e passa por prioridade para diferentes atores sociais. Essa mudança está fortemente registrada no interesse de escolas em oferecer a seus alunos uma política ambiental. A educação ocupa um espaço protagonista na construção de um novo palco de vida como forma de expressão e mobilização, que levem criticamente á descoberta de novos valores, atitudes, gerando novos padrões éticos a serem construídos e vividos individual e coletivamente. Para todo o cidadão (principalmente professores, acadêmicos e alunos), faz – se necessário criar uma rede permanente de informação para que esse conheça os temas a respeito do meio ambiente, sensibilizando-o para a necessidade de uma mudança de comportamento frente ás questões ambiental. Este artigo teve como proposta relacionar a educação ambiental no ambiente escolar como possível promoção de conscientização ambiental para começar a serem desenvolvidos nas escolas. Com a intenção de que por meio da educação ambiental oferecer ao aluno informações que o ajudem na construção de uma conscientização ambiental desde das series inicias e ampliação do conhecimento pessoal que contribuísse na formação cidadã. Nesse contexto, todo esforço que se faça no sentido de desenvolver atitudes e medidas que diminuam e/ou controlem a degradação ambiental devem ser estimuladas aqui, ressalta a educação ambiental para promoção da conscientização ambiental, pressupondo a escola com um lugar de aquisição de saberes na construção de indivíduos do amanhã críticos e pensantes.

Palavra Chave: Educação Ambiental. Escola. Conscientização Ambiental.

1 Introdução

Este trabalho faz parte dos relatos de uma experiência aplicada em sala de aula por alunos cursistas da disciplina "Projetos Educativos em Geografia Humana" do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso. Como requisito parcial para a avaliação, a presente disciplina previa a elaboração de um projeto relacionado à geografia humana, a ser aplicado em uma instituição de ensino da rede pública para alunos do ensino básico ao ensino médio.

Como proposta o projeto educativo em Geografia Humana partiu do princípio de relacionar a educação ambiental no ambiente escolar como possível promoção de conscientização ambiental para começar a serem desenvolvidos nas escolas. Com a intenção de que por meio da educação ambiental oferecer ao aluno informações que o ajudariam na construção de uma conscientização ambiental desde das series inicias e ampliação do conhecimento pessoal que contribuísse na formação cidadã.

O projeto aqui presente foi orientado e embasado por meio de pesquisas em literaturas específicas que tratassem de educação ambiental realizadas em séries iniciais e ensino médio, além da utilização do livro didático para auxiliar na construção e transposição didática do conteúdo a ser abordado.

A realização deste projeto mostra à necessidade de se trabalhar a educação ambiental, propondo a discussão de propiciar ao aluno condições para compreender e analisar os principais problemas ambientais evidenciados pela ação antrópica no espaço geográfico e seus reflexos sócios - ambientais em diferentes escalas, de maneira a promover uma conscientização ambiental concretizando uma educação ambiental plena do local e também do global, considerando as amplitudes da escalas espaciais e temporal.

É de fundamental importância trabalhar a educação ambiental na perspectiva do ensino da geografia para que o aluno entenda á identificar os principais problemas ambientais, salientar e

correlacionar seus fatores de formação, conhecer as consequências e compreender os impactos gerados pelos problemas ambientais e promover uma reflexão acerca de como a educação ambiental pode ser atrelada á educação escolar.

A Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes, onde foi realizado o projeto educativo em geografia humana na data de 19 de Agosto de 2014 situa- se Rua 38 do Bairro Boa Esperança - Cuiabá-MT, conforme Figura 1. Tem em seu entorno os bairros, portanto, devido a sua localização a escola tende a receber alunos oriundos de diferentes classes sociais. A turma na qual foi realizado o projeto é o 7º ano B, que compõem a 1ª fase do 3º ciclo. O tempo utilizado para a aplicação do projeto foi de 2 horas, correspondendo a duas aulas de geografia.



Figura 1: Fachada principal da Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes.

Fonte: Dados do autor, 2014.

A escola adota a organização do ensino básico em ciclos, com 354 alunos matriculados no ensino fundamental II, destas 86 foram para o 7º ano. Possui acesso a deficientes físicos e 4 alunos matriculados que necessitam de educação especial. Referente às descrições de infra-estrutura e instalações da escola, em visita ao local, constatamos que de uma maneira geral apresenta instalações e estrutura física conservada. Com sanitários, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala para diretoria, sala dos professores e sala de atendimento especial. Os equipamentos e recursos disponíveis são: aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, internet, computadores. E o corpo docente que compõem a escola são 47 funcionários, do qual 2 são professores de geografia.

2 – Pressupostos teóricos

Este projeto propõe relacionar a educação ambiental para a promoção de conscientização ambiental com as possíveis utilizações de estratégias didáticas que facilitem o ensino-aprendizagem, da geografia, a serem desenvolvidos nas escolas.

A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação do meio ambiente e do seu ecossistema, cria uma necessária conscientização por meio da população escolar sobre a educação ambiental. No público adulto, há dificuldades permanentes na gestão, na absorção de informação e na ação baseada na educação recebida nesta idade, portanto julga-se necessário a ênfase em programas de educação ambiental nas idades de formação do cidadão. (HALL, 1999).

> "A escola é uma instituição social com poder e possibilidade de intervenção na realidade. Assim, deve estar conectada com as questões mais amplas da realidade, incorporando - as à sua prática. A participação da escola em movimentos amplos de defesa do meio ambiente, quando estiverem relacionados aos objetivos escolhidos pela escola para o trabalho com o tema meio ambiente, deve ser incentivada" (BRASIL, 1999, p. 75 e 76).

Neste sentido, a percepção das pessoas sobre meio ambiente pode fornecer elementos para nortear políticas de educação ambiental, proporcionando subsídios que serão fontes eminentes de práticas e ações pedagógicas pautadas de sistematização e fundamentação teórica e que podem transcender para fora do universo educativo.

De acordo com Oliveira (2008), as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais precisam ser efetivadas no âmbito escolar a fim de educar crianças, jovens e adultos transmitindo os conhecimentos socialmente construídos para o exercício da cidadania. Assim alguns princípios como a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, co-responsabilidade pela vida social, podem ser alcançados na construção de ações que iniciam na escola.

Percebe-se, dentre estas ações, o valor da educação ambiental para mudar a situação consumista da sociedade contemporânea que degrada de forma inconsciente os recursos naturais que ainda dispõe. Na escola, por meio de profissionais preparados e comprometidos, os estudantes poderão ser esclarecidos e sensibilizados para desenvolver prática ambientalmente corretas de maneira a adquirir uma conscientização ambiental.

Conforme orientam os PCNs (BRASIL, 2001), as participações dos estudantes devem ser ativa nos processos de aprendizagem com atividades práticas que irão representar um importante elemento para a compreensão ativa e conceitual.

Desta forma, entende-se que a escola pode contribuir de forma eficaz para evitar hábitos consumistas e, assim, preparar as pessoas para um futuro melhor. Numa visão holística, podemos afirmar que a educação ambiental permite uma melhoria na qualidade de vida da população em geral. Os estudiosos do assunto são unânimes em afirmar que a população precisa mudar seus hábitos ambientais para que seja viável um desenvolvimento sustentável.

É sabido que a educação ambiental pode conscientizar os estudantes e, por conseguinte, a comunidade em geral sobre a urgência das questões ambientais. Pois "Na vida pessoal, há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica, que é o do meio ambiente, corpo e saúde". (BRASIL, 1999, p. 94). Porém essa mudança não é repentina.

Leva-se tempo para que a educação ambiental atinja seus objetivos. Os professores devem estar bem preparados e realizar um árduo trabalho para ter êxito na educação e alcançar suas metas. Alcântara argumenta:

> Percebe-se claramente que apesar de todas as medidas tomadas por parte do governo, de ambientalistas e da sociedade civil como um todo, a Educação Ambiental ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar a sua institucionalização no consciente coletivo da sociedade (ALCANTARA, 2009, p. 52).

Segundo Pelicioni (2004), a educação ambiental só alcança seus objetivos e metas, em qualquer localidade, quando bem planejada e quando a população local tiver clara a interdependência entre sua forma de vida e o meio ambiente.

A mudança de modos de recuperação da situação de desequilíbrio, deverá ser traçada através de implementação de programas capazes de promover a importância da educação ambiental no ambiente escolar e a importância da adoção de práticas educacionais que visem a sustentabilidade e a diminuição de qualquer impacto que nossas atividades venham a ter no ecossistema que circundam e mantém a sociedade. Através de um debate amplo e profundo das necessidades humanas e um correto atendimento de que a forma como se atua hoje, só levará para a destruição e o caos ambiental(CARVALHO,1998).

Muito mais que a simples causa do meio ambiente, a educação ambiental no ambiente escolar voltada para a promoção da conscientização ambiental analisa um amplo espectro de fatores que leva em consideração também os indivíduos afetados pelas atividades e ameaças a comunidades sujeitas ás consequências danosas das práticas predatórias no meio ambiente.

A educação ambiental ocupa um espaço protagonista na construção de um no palco de vida como forma de expressão e mobilização que levam criticamente a descoberta de novos valores, atitudes, gerando novos padrões éticos a serem contribuídos e vividos individualmente e coletivamente.

Contudo a educação ambiental se situa num contexto mais amplo, o da educação da cidadania, configurando-se como elemento determinante para consolidação de sujeitos cidadões (JACOBI, 2000), neste intuito se vê de extrema importância a educação ambiental na formação escolar onde o princípio de cidadania está sendo formados em pensamentos críticos e reflexivos e colocados em evidencias.

O principal eixo de atuação deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito á diferença por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialogadas no ambiente escolar.Os cidadãos desenvolvem ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade social. Pretende-se. assim sensibilizar alunos para uma participação mais consciente no contexto da sociedade, questionamento comportamentos, atitudes e valores(JACOBI, 1997)

Atualmente, observa-se uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma crise ambiental. Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea. Leff (2001), fala sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento dos valores e dos comportamento gerados pela dinâmica de racionalidade existente fundada no aspecto econômico do desenvolvimento.

Em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, as práticas sociais envolvem uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade escolar, universitária numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a produção de conhecimentos deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos autores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental (TAMAIO, 2000).

De acordo com Regota(1998), a necessidade de adotar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura. Refletir sobre a complexidade ambiental abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestão de novos autores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação, apoiada numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalecentes, implicando mudanças na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas.

3 - Metodologia.

Os procedimentos metodológicos adotados no presente projeto educativos em Geografia Humana constitui em uma atividade desenvolvida em sala de aula e foram divididos em 3 eixos:

1. No primeiro foi exibido um vídeo (Degradação Ambiental) para interação da temática abordada no projeto educativo em geografia humana.

2. No segundo utilizando o Datashow apresentaremos uma aula expositiva explicando, para os alunos conceitos e exemplificando através de imagens relacionadas aos problemas ambientais evidenciados pela ação antrópica no espaço geográfico, sendo:

- Desmatamento;
- Erosão;
- Poluição do ar;
- Poluição da água;
- Desertificação;
- Impermeabilização do solo urbano;
- Queimadas;
- Assoreamento;
- Enchentes
- Retirada da mata ciliar.

3. No terceiro foi realizada a construção de cartazes com desenho ilustrativos e frases que representava a preservação ambiental, onde os alunos produziram cartazes relacionados com o tema proposto evidenciado os problemas ambientais, depois de conceituados através de aula expositiva. Para melhor dinâmica da execução do projeto a para elaboração da atividade proposta foi realizada individualmente.

O tempo utilizado para a aplicação do projeto se de 2 horas/aula, correspondendo a duas aulas de geografia.

A realização do projeto foi dividido em 4 momentos importantes para alunos: percepção visual, conhecer, observar/descrever e representar.

4 - Resultados e discussões

A realização do projeto educativo de Geografia Humana na escola sobre "Educação ambiental para conscientização ambiental" constitui momentos muito valorosos em se tratar de uma atividade que envolva (ensino-aprendizagem), pois ficou nítido que a maioria dos alunos tem uma boa noção sobre a educação ambiental, através da análise da atividade proposta observamos que tinham conhecimentos sobre o que degrada o meio ambiente conforme Figura nº2,3,4 e 5. Toda a atividade foi registrada em fotos (conforme consta no desenvolvimento do projeto com a figura, tendo com fonte o autor). Foi uma boa proposta de aprendizagem, produtiva e envolvente, pois, os alunos demonstraram interesse e participaram ativamente.

.



Figura 2: Atividade realizada pelo aluno do 7ºano Souza.

Fonte: Dados do autor, 2014.



Figura 3: Atividade realizada pela aluna do 7ºano Heleatrice.

Fonte: Dados dos autores, 2014.



Figura 4: Atividade realizada pela aluna do 7ºano Brayane.

Fonte: Dados do autor, 2014.



Figura 5: Atividade realizada pela aluna do 7ºano Stela.

Fonte: Dados do autor, 2014.

Ficamos muito contentes com resultado do projeto educativo em geografia humana realizado na escola, a professora regente da disciplina de Geografia Ana Mary também, pois os resultados alcançados foram além das expectativas, as atividades desenvolvidas produzidas pelos alunos possuem uma qualidade muito boa, potencializando o interesse pelos conteúdos abordados no desenvolvimento da atividade em geral.

Finalizo este item de resultados e discussão do projeto realizado na escola com a poesia elaborada em relação à temática "Educação ambiental para conscientização ambiental", aluno do 7º Juliender, pois além de nós surpreender nos deixo muito felizes com o resultado obtido.

"Não devemos destruir, não devemos poluir,
Devemos preservar e amar a natureza, que tem muitas belezas."

5 - Considerações finais

Este trabalho possibilitou- nos vivenciar, pela elaboração e aplicação de cada etapa do Projeto Educativo em Geografia Humana, desde o trabalho acadêmico, a execução do projeto em sala de aula e à elaboração deste relatório. Propiciou-nos também o desenvolvimento de aprendizados de como elaborar á aula os conteúdos, conceitos apropriados á temática do projeto: Educação Ambiental para Conscientização Ambiental voltada para o ensino no 7ºano B da Escola Estadual Francisco Ferreira Mendes, Cuiabá-MT.

É relevante destacar que por meio de ações como essa, percebemos o importante papel dos projetos e estágios direcionados na escola, pois, houve uma interação excelente entre os Graduandos do Curso de Geografia Licenciatura - UFMT e os alunos do 7ºano B. A receptividade dos alunos e o resultado do trabalho de cada um nos impressionaram. Através dessa atividade o tema foi trabalhado de forma criativa.

O projeto educativo de geografia humana contribui para o nosso entendimento relacionado ao papel do exercício do professor, quanto a sua atuação em sala de aula, pois as experiências nas práticas vivenciadas, nas experiências pedagógicas são relevantes no processo de formação, no sentido de promover conhecimento e aprendizagem de forma clara e concisa.

Referências

ALCANTARA, Vânia. **Inserção Curricular da Educação Ambiental.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, p.108.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: Min; da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente e saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CARVALHO, I. **As transformações na cultura e no debate ecológico**: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F.O:REIGOTA, M;BARCELOS, V,H.L(org) Tendência da Educação Ambiental brasileira, Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 1998.

HALL,E.T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro. Francisco Alves,1999.

JACOBI, P. Meio ambiente urbano e sustentabilidade alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C (Org). **Meio ambiente desenvolvimento sustentável e políticas públicas.** São Paulo, Cortez Editora, 1997.

JACOBI, P. **Educação Ambiental:o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**.São Paulo: Cortez Editora. 2000.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**, São Paulo: Cortez Editora, 2001

OLIVEIRA, M.M. **Projetos, relatórios, e textos na educação básica:** como fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Fundamentos da Educação Ambiental**.** In: ARLINDO PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; MARCELO DE ANDRADE ROMERO, Marcelo de Andrade; COLLET, Gilda**. Curso de gestão ambiental.** Barueri, SP: Manoel, 2004.

PEREIRA, Dulce Maria. **Processo Formativo em Educação Ambiental:** Escolas Sustentáveis e COM VIDA: Tecnologias Ambientais. Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

REIGOTA, M. Desafios á educação ambiental escolar, In: JACOB, P. et al.(orgs). **Educação, meio ambiente: reflexões e experiência**. São Paulo: SMA, 1998.P.43-50.

TAMAIO, I. **A mediação do professor na construção do conceito da natureza.** Campinas, 2000. Dissert(Mestre) FE/Unicamp

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PAULO DE ASSIS RIBEIRO QUANTO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Kátia Ferreira da Silva[1]

Jucimar Silva dos Reis[1]

Vanessa Campos de Moraes[1]

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo verificar a percepção dos alunos da Escola Paulo de Assis Ribeiro quanto a Educação Ambiental. Foram aplicados questionários a uma amostra de cinco (05) alunos de quatro (04) turmas do Ensino Fundamental II e cinco (05) alunos de quatro (04) turmas do Ensino Médio. Analisando os questionários, constatou-se que onde os alunos mais aprendem sobre meio ambiente são nas aulas (40%) e na televisão e internet (40%). Apenas 30% dos alunos pesquisados tem uma percepção correta sobre o que é o meio ambiente, a maioria relaciona meio ambiente a recursos naturais, fauna e flora, não considerando o ser humano como parte integrante deste. Apenas 30% dos alunos apontaram que os conhecimentos adquiridos sobre meio ambiente são colocados em prática. Assim, mostra-se necessário que esta escola trabalhe o tema de forma específica e intensificada com seus alunos, mas para isso é preciso investir na qualificação contínua de seus docentes e também os bolsistas do PIBID e Estagiários devem realizar mais atividades para aprimorar os conhecimentos dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Futuras Gerações. Meio Ambiente.

Introdução

Diante das discussões que norteiam os temas referentes aos problemas ambientais na atualidade, se faz necessário que a escola intensifique o ensino de Educação Ambiental, para formar alunos que ultrapassem a mera teoria, fazendo do aprendizado sobre o meio ambiente, um conhecimento prático. Segundo Carvalho (2006), a Educação Ambiental é idealizada com preocupações dos movimentos ligados a ecologia, ou seja, práticas de conscientização das distribuições de recursos naturais e suas finidades, relacionando ações sociais e ambientais adequadas.

Na escola a Educação Ambiental deve trazer conhecimento que conduzem ao desfruto dos recursos naturais de maneira racional, respeitando sempre a produtividade dos ecossistemas pelo homem formando assim cidadãos críticos que saibam valorizar os recursos naturais e também a sociedade de um modo geral (DIAS, 2004 & LIMA, 2004). Assim como bem argumenta Cuba (2010), perante os problemas ambientais no mundo, é de grande importância que as novas gerações tenham em seus currículos escolares o estudo da Educação Ambiental, pois a escola é o lugar propício para a mobilização efetiva de todos para a qualidade de vida.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, trabalhar com temas ligados a Meio Ambiente é importante para contribuir para a formação de pessoas conscientes, aptas a decidir e atuar na realidade socioambiental. Sendo assim, é preciso que a escola proponha-se a trabalhar com desenvolvimento de atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem de procedimentos, tarefa essa desafiadora (BRASIL, 1997).

No que se refere aos alunos, Lopes et al. (2009) identificam que a falta de consciência destes em relação ao meio ambiente tem origem na estrutura da educação ofertada, com métodos defasados, sem conexão com a realidade, o que acaba por gerar cidadãos com hábitos e comportamentos que prejudicam o meio ambiente.

Com o desenvolvimento de atividades do PIBID e de Estágio Supervisionado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo de Assis Ribeiro (EPAR), manifestou-se o interesse de levantar a percepção das pessoas que a frequentam sobre Educação Ambiental.

Assim sendo, o presente estudo objetivou verificar a percepção dos alunos da EPAR sobre Educação Ambiental, para que, a partir de suas concepções, buscar melhorias para o ambiente escolar.

O "estudo sobre percepção ambiental é de fundamental importância para que possamos compreender as inter-relações entre o Homem e o ambiente, suas expectativas, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas" (PALMA, 2005).

Material e métodos

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente de um estudo de caso realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB). Neste ocorreu à aplicação de questionários a quarenta (40) alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo de Assis Ribeiro (EPAR), localizada no município Colorado do Oeste, Rondônia. Foi selecionada, de forma aleatória, uma amostra de cinco (05) alunos de quatro (04) salas do Ensino Fundamental II e uma amostra de cinco (05) alunos de quatro (04) salas Ensino Médio. Os questionários continha quatro (04) questões objetivas abordando sobre Educação Ambiental, e foram aplicados no mês de setembro de 2014.

Resultados e discussão

Foram analisados quarenta questionários respondidos por alunos com em média quatorze (14) anos de idade. Quando questionados sobre onde aprendem sobre meio ambiente, 40% dos alunos responderam que são nas aulas; 20% em palestras; e 40% na televisão ou internet. Com isso, percebe-se que os professores em sala de aula não são responsáveis pela maioria da obtenção de informações sobre meio ambiente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o rádio, a TV e a imprensa são grandes fontes de informações sobre meio ambiente, no entanto, muitas vezes, as questões ambientais são apresentadas de maneira superficial ou equivocadas por estes (BRASIL, 1997). Assim sendo, fica evidente que a escola deve trabalhar Educação Ambiental com os alunos de forma ampla, ultrapassando as informações fragmentadas disponíveis, muitas vezes, nos meios de comunicação.

Já se tratando da melhor definição de meio ambiente, 22% dos alunos definiram-no como "Relações entre fauna flora e clima"; 38% apontaram como "Tudo que se relaciona a paisagem natural: florestas, rios, e seus habitats"; 10% "Paisagens naturais e urbanas"; e 30% o "Lugar o homem e a natureza estão em constante interação". Assim, nota-se que apenas 30% dos alunos participantes da pesquisa sabem a definição correta de meio ambiente; a maioria dos alunos pesquisados acredita que meio ambiente refere-se apenas a fauna e flora e esquece que o ser humano está inserido neste ambiente.

Quando interrogados se na disciplina de Ciências ou Biologia aprendem sobre lixo, recursos naturais, preservação e conservação da natureza, 72% apontaram que sim, 28% responderam que muito pouco e 0% que não aprendem.

Os alunos foram questionados se colocam os conhecimentos adquiridos sobre meio ambiente em prática: 60% apontaram que às vezes; 10% disseram que não; e 30% apontaram que sim, seus conhecimentos sobre meio ambiente são colocados em prática.

Para finalizar, questionamos se as atividades da escola relacionadas a meio ambiente são suficientes: 42% dos alunos responderam que são suficientes; 47% insuficiente; e 11% disseram não existir atividades.

Conclusões

Diante dos resultados obtidos, entende-se que os professores ensinam a EA de forma indireta e fragmentada, pois a maioria dos alunos tem uma visão superficial do que é meio ambiente. Os dados desta pesquisa evidenciam que o papel da escola poderia ser melhorado, pois a maioria dos

alunos respondeu que atividades da escola relacionadas a meio ambiente é insuficiente. Assim, faz-se necessário que a escola em questão, trabalhe o tema de forma específica e intensificada, ficando a sugestão de investir na qualificação contínua de seus docentes para que estes profissionais desenvolvam com seus alunos uma aprendizagem efetiva sobre EA. Até mesmo o PIBID deve repensar o seu modo de trabalhar o tema e intensificar as atividades de EA.

Agradecimentos

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo de Assis Ribeiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Ao Instituto Federal de Rondônia, Câmpus Colorado do Oeste.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUBA, Marcos Antonio. Educação Ambiental nas escolas. **ECCOM**, v. 1, n. 2, p. 23-33. 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

LIMA, Waldyr. **Aprendizagem e classificação social**: um desafio aos conceitos. Fórum Crítico da Educação: Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências, 2004.

LOPES, Welerson; et al. **Educação Ambiental nas escolas**: uma estratégia de mudança efetiva. 2009. 15 p. Disponível em: <http://www.catolica-to.edu.br/portal/ portal/downloads/docs_ gestaoambiental/projetos2009-1/1-periodo/Educacao_ambiental_nas_ escolas_uma_estrategia_ de_mudanca_efetiva.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

PALMA, Ivone Rodrigues. **Análise da percepção ambiental como instrumento ao planejamento da Educação Ambiental**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

REUTILIZE, REAPROVEITE, PROTEJA A NATUREZA

Silva, Cláudia Regina Machado
claureginamachado@hotmail.com

Tomé, Gircilene Vital
gilcitome@hotmail.com

Resumo

O projeto pedagógico de reaproveitamento de garrafas pets está sendo desenvolvido com os alunos do 1º ano "A" e "B" da Escola Municipal "7 de Maio", município de Juruena Mato Grosso, durante o ano de 2013. O projeto em questão está sendo desenvolvido com o apoio do Projeto Poço de Carbono Juruena, desenvolvido pela Associação de Desenvolvimento Rural de Juruena ADERJUR, através do Programa Petrobras Ambiental. O Projeto Poço de Carbono Juruena tem colaborado e auxiliado no decorrer dos trabalhos, oferecendo materiais para os trabalhos didáticos e pesquisas, disponibilizando técnicos e apoio pedagógico para o desenvolvimento das aulas, oficinas e pesquisas de campo, dando prioridade sempre ao aprendizado e o desenvolvimento do aluno no que diz respeito aos conhecimentos sobre o quanto é importante preservar o meio ambiente e ao mesmo tempo garantir a sobrevivência de suas famílias, permanecendo em suas terras e tendo uma vida digna.

Palavras-chave: preservar, reutilizar, aprendizado

Introdução

Sabemos que atualmente grande parte das bebidas produzidas são acondicionadas em garrafas pets. Após o consumo da bebida, grande parte das garrafas tornam-se "lixo", que muitas vezes é descartado de forma inadequada, poluindo o meio ambiente e trazendo graves problemas de saúde e contaminação, uma vez que serve de abrigo para insetos e roedores que podem transmitir doenças ao ser humano. As garrafas pets, quando descartadas de maneira inadequadas no ambiente permanecem no mesmo por tempo indeterminado, tornando-se um grande problema ambiental, poluindo e contaminando rios e mananciais, entupindo bueiros e calhas, e causando alagamentos e muitos danos à população. De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Meio Ambiente e Saúde Temas Transversais (PCN), 2001, p. 49, Os bens da Terra são um patrimônio de toda a humanidade. Sendo assim, é possível afirmar que cada ser humano é responsável pela conservação do Planeta e de seus recursos naturais. No entanto, tal conservação só será possível se cada um fizer sua parte. O que tem sido dificultado pelo atual modelo econômico que estimula o consumo desenfreado e, muitas vezes irresponsável de bens materiais sem que haja preocupação com o meio ambiente, isso tem gerado um acúmulo cada vez maior de resíduos. A questão ambiental e a sustentabilidade são assuntos atuais e necessários no dia-a-dia da sociedade e na educação escolar. Sendo assim, faz-se necessário que os educadores incluam temas relacionados à educação ambiental no currículo escolar. De acordo com Travassos, (2004, p. 49) Educar é uma tarefa de dedicação e envolve criação de planos de ação, considerando conceitos, teorias, reflexões e o uso do bom senso, incluindo, também, o repensar dos currículos. Desta forma, é preciso repensar ações e atitudes, pois só assim ocorrerão mudanças que virão contribuir para a preservação dos recursos naturais. Assim sendo, é fundamental que se desenvolva com a população e a comunidade escolar atividades que venham amenizar as consequências do acúmulo de resíduos que trazem grandes prejuízos para o Planeta. Existem diversas formas inteligentes de diminuir a quantidade de materiais descartáveis acumulados na natureza, entre elas, o reaproveitamento e a reciclagem. Sendo assim este projeto busca desenvolver atividades pedagógicas que venham demonstrar a importância de respeitarmos o ambiente em que vivemos e, mostrar que é possível através de atitudes simples do dia-a-dia

contribuir para melhorar a qualidade de vida em nosso Planeta. Esse processo se dá a partir de reflexões sobre a importância da conservação ambiental e preservação dos recursos naturais. Para fundamentar o desenvolvimento das atividades durante a execução desse projeto, foram utilizados diversos autores. Entre eles, Parâmetro Curricular Nacional Meio Ambiente, Temas Transversais (PCN) 1997, Parâmetro Curricular Nacional de Ciências Naturais (PCN) 1997, Travassos (2004), entre outros. De acordo com o PCN de Meio Ambiente e Saúde, Temas Transversais, "É necessário que, antes de tudo, se saibam quais as qualidades desse ambiente, dessa natureza que se quer defender, porque as pessoas protegem aquilo que amam e valorizam". Sendo assim, não adianta falar em preservar a natureza ou o meio ambiente, se muitas vezes nossos alunos nem mesmo sabem do que estamos falando. Cabe ao educador desenvolver atividades e praticas pedagógicas que mostrem para o aluno o quanto é essencial o desenvolvimento de atitudes que valorizem e preservem os recursos naturais dos quais tanto dependemos. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Meio Ambiente e Saúde Temas Transversais (PCN), 2001, p. 49, O atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável de bens materiais, mas depara com a constatação de que há um limite para esse consumo que de fato condena a vida na Terra a uma rápida destruição. O acumulo de lixo é apenas umas das muitas conseqüências de atitudes impensadas. Assim, faz-se necessário refletir sobre as atitudes que temos em nosso dia-a-dia. Quando as pessoas conhecem algumas das conseqüências de suas atitudes, muitas vezes percebem que com mudanças simples podem contribuir com a conservação dos recursos naturais e bem estar da humanidade, ajudando a preservar a natureza e possibilitando a continuidade da vida no Planeta. O reaproveitamento de materiais pode ser uma boa forma de começar a mudança. Sendo a garrafa pet um item presente na vida de praticamente todas as pessoas da comunidade escolar, decidimos propor aos alunos o desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo o reaproveitamento e a reciclagem das mesmas. O desenvolvimento do projeto, Reutilize, Reaproveite, Proteja a Natureza, tem o intuito de refletir sobre a grande quantidade de lixo que o homem vem produzindo atualmente e, como o mesmo pode amenizar os efeitos negativos dessa grande quantidade de lixo no Planeta. Sendo a natureza perfeita formando a grande teia da vida, da qual somos parte e, que um único elemento que venha a faltar nessa grande teia pode comprometer todo o equilíbrio da vida. Segundo Boff (2004, p. 133), "precisamos cuidar do planeta, pois ele é a nossa única casa." É preciso que as pessoas saibam que pequenas atitudes podem ser muito valiosas e, que podem sim contribuir para a preservação do planeta Terra e, consequentemente da vida no mesmo.

Metodologia

O projeto Reutilize, Reaproveite, Proteja a Natureza, foi desenvolvido com os alunos do 1º ano "A" e 1º ano "B" durante o ano letivo de 2013. Para desenvolver o mesmo, foram utilizados variados recursos didáticos tais como: Roda da conversa e diálogos sobre o tema em questão, observações, confecções de brinquedos e utensílios utilizando garrafas pets, leituras, oficinas, construção de uma casinha ecológica, usando como matéria prima garrafas Pets, pesquisas sobre o assunto abordado, e outras atividades, direcionadas a educação ambiental. No decorrer do trabalho foram realizadas avaliações diariamente através de anotações e observações. As professoras juntamente com alguns alunos saíram nas salas de aula pedindo a colaboração dos demais alunos da escola para a arrecadação de garrafas, para que juntos pudéssemos confeccionar alguns brinquedos. Para Travassos, (2004, p. 07) Já disse alguém que consciência ambiental não é algo que se alcance por meio de portarias ou de ações de cima para baixo, "mas de dentro para fora". Sendo assim, é importante o diálogo para que as crianças possam de fato compreender a necessidade de cuidarmos da natureza. Para que o projeto tivesse um bom andamento, foi dado grande ênfase ao tema "Reciclagem e Reaproveitamento das Garrafas Pet", com os alunos das seguintes formas: Vídeo de brinquedos confeccionados com garrafas pets; leitura de textos informativos sobre a decomposição desse material no nosso Planeta; coleta de garrafas entre os alunos da sala de aula e da escola; desenhos e pinturas e construção

de uma casinha e pufs. A partir do estudo sobre a Reciclagem das garrafas pets, foi possibilitado a comunidade escolar refletir sobre o consumo exagerado e as formas de descartar o "lixo" produzido e as consequências dessas atitudes para o meio ambiente.

Conclusão

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, surgiram dúvidas e oportunidades de construir novos conhecimentos, sempre com a participação ativa dos alunos, que demonstraram grande interesse por todas as atividades desenvolvidas. Com o desenvolvimento do projeto foi possível despertar nos alunos participantes a curiosidade em saber mais sobre o meio em que estamos inseridos e, também sobre as atitudes que podemos tomar diariamente para que possamos ajudar a cuidar do Planeta. Através das atividades desenvolvidas foi possível levar os alunos a refletirem, sobre o quanto é importante descartar de forma adequada o lixo que produzimos, uma vez que o mesmo quando descartado de forma inadequada pode gerar grandes prejuízos ao meio ambiente, ou seja, ao homem, já que o mesmo é parte desse meio ambiente.

Referencias

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente e Saúde, Temas Transversais, Brasília: MEC/SEF, 1997. 128, p.

TRAVASSOS, Edson Gomes. A Prática da Educação Ambiental nas Escolas, Porto Alegre. Mediação, 2004. 88 p.

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DO DESTINO INDEQUADO DOS RESIDUOS SÓLIDOS COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM CUIABÁ, MATO GROSSO.

Simone dos Santos da Silva – Universidade de Mato Grosso – UFMT

Junior de Souza Costa – Universidade Federal de Goiás – UFG

Ainoã Conceição dos Reis – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

simonesantos.23@hotmail.com

RESUMO

O crescimento da população avança violentamente, junto a esse crescimento, surgem inúmeros problemas, e um dos mais preocupantes é a quantidade de resíduos sólidos, principalmente o acondicionamento inadequado. Diante disto, a pesquisa teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos levando em consideração ao destino inadequado dos resíduos sólidos, realizada com os alunos do ensino médio, de uma escola pública, na cidade de Cuiabá – MT, para isso, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa, apoiando-se no método de pesquisa participante. Os dados foram coletados por meio dos questionários aplicados entre os dias 18 a 20 de abril de 2011. Através dos questionários aplicados, os alunos expuseram seus conhecimentos no que diz respeito à questão dos resíduos sólidos, a importância da coleta seletiva e da preservação dos recursos naturais, evitando assim os desperdícios.

Palavras-chave: Resíduos sólidos, Conhecimento, Coleta Seletiva.

INTRODUÇÃO

Gerenciar e administrar os resíduos provenientes das atividades antrópicas, sempre foi um desafio aos representantes municipais, responsáveis pelo Saneamento Ambiental (MMA, 2002).

Diariamente é produzido cerca de 241.614 toneladas de resíduos no Brasil, desse 76% é disposto a céu aberto, restando apenas 24% que são destinados a aterros sanitários e controlados, usinas de triagem e compostagem ou incineração (FAGUNDES,2009).

Com o incentivo de amenizar a problemática com a quantidade dos resíduos, desenvolveu-se a coleta seletiva, cuja função principal é recolher os materiais recicláveis, evitando a exploração da matéria-prima oriunda dos recursos naturais. Rego e Barreto (2002) enfatiza que a coleta seletiva resulta em pontos positivos, pois do lixo produzido no Brasil, 35% são preferenciais a reciclagem e neste caso, retornáveis ao consumo.

A reciclagem é um processo que separa o lixo antes do destino final. Procuram-se desta forma reutilizar e reduzir o que for possível, reduzindo o acúmulo nos aterros sanitários ou outros tipos de destino final. O uso do material reciclado, em substituição a matéria-prima virgem, diminui a extração dos recursos naturais e contribui para agregar valores ambientais e econômicos ao processo produtivo (BOREGGIO, 2008).

O presente trabalho teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos do ensino médio,levando em consideração ao destino inadequado dos resíduos sólidos, em uma escola pública na cidade de Cuiabá, Mato Grosso.

METODOLOGIA

Para isso, fomentou-se uma pesquisa qualitativa, apoiando-se no método de pesquisa participante, sendo o principal instrumento na coleta de dados, a observação.Os dados foram coletados por meio dos questionários aplicados entre os dias 18 a 20 de abril de 2011, com 100 alunos do ensino médio, as atividades se referiam às questões da sustentabilidade focalizadas aos relevantes problemas resultantes do mau acondicionamento dos resíduos sólidos.

RESULTADOS

A pesquisa revelou que a maioria dos alunos não separam o lixo antes de deposita-los para o destino. O número significativo é justificado pelos mesmos, pelo fato dos residuos serem lançados ao destino, sem tratamento adequado.

No que se refere as medidas tomadas para evitar a degradação do solo por meio dos residuos, os alunos apontaram diversas soluções, sendo também, uma forma de prevenir a contaminação dos recursos naturais.

Com relação à preferência em adquirirem os produtos reciclados, a maioria dos alunos, manifestaram, enfatizando que esses produtos quando adquiridos, os mesmos estão preservando os recursos naturais, contribuindo com a sustentabilidade,bem como o equilibrio do planeta.

CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou que a visão dos alunos concernentes aos problemas ambientais está ampliada, estando eles conscientes de que a preservação é primordial para mudança, no comportamento, nos hábitos, a fim de preservar os recursos naturais. Vale a pena dizer que a participação da escola, trabalhando a questão da preservação em intersciplinalidade favoreceu a fim de ampliar o nível de conhecimento dos alunos do ensino médio.

Percebe-se que a tarefa de buscar novos conceitos e priorizar pelo bem de todos passa, necessariamente, pela busca do equilíbrio entre o uso dos recursos naturais como fonte primordial de possibilidades de sobrevivência da espécie no futuro.

REFERÊNCIAS

BOREGGIO NETO, Angelo. **Consumo Sustentável e Educação: Um Dialogo Necessário**, (Dissertação de Mestrado) Instituto de Educação-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/IE, 2008.

BRASIL, Ministério do meio Ambiente. Consumo sustentável: manual de educação. MMA: IDEC, 2002.

FAGUNDES, Diana da Cruz. Gerenciamento de resíduos sólidos urbanos em Tarumã e Teodoro Sampaio - SP. **Soc. nat. (Online)**, Uberlândia, v. 21, n. 2, ago. 2009.

REGO, Rita de Cássia Franco; BARRETO, Maurício L.; Killinger Cristina Larrea. O Que Lixo e afinal? Como pensam Mulheres Residentes nd periferia de hum grande centro urbano. **Cad. Saúde Pública** , Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, dezembro 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROJETO DE CONSCIENTIZAÇÃO

Autora: Fernanda Mirage Manara
Co-autoras: Elaine Fernanda Martins Mamoré
Rosely Margarete Costa
CEJA Prof. Milton Marques Curvo
E-mail: fernanda_manara@hotmail.com

O trabalho intitulado "Educação Física e Educação Ambiental: um projeto de conscientização", com a autoria de Fernanda Mirage Manara, Elaine Fernanda Martins Momoré e Roseli Margarete Costa é uma proposta de projeto que está sendo realizada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos em Cáceres-MT. Tem como objetivo promover a conscientização dos alunos para o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. A proposta é resgatar as brincadeiras e jogos praticados por eles durante a infância e posteriormente, construir esses jogos utilizando materiais recicláveis. Incentivando assim o reaproveitamento de materiais e a prática de jogos e brincadeiras. Esperamos com este trabalho conscientizar os alunos e promover uma reflexão sobre os problemas ambientais e a necessidade da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Física; Educação de Jovens e Adultos.

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA

O trabalho "Educação Física e Educação Ambiental: um projeto de conscientização" tem a intenção de movimentar a comunidade escolar em torno da Educação Ambiental, sobre a importância de preservar o meio ambiente e a necessidade da sustentabilidade.

Desta forma este trabalho tem o intuito de resgatar os jogos e brincadeiras da infância, onde os jovens, adultos e idosos possam relembrar esse período e criar de modo sustentável os jogos utilizando materiais recicláveis. Promovendo uma prática pedagógica que buscará resgatar a história e a cultura da infância e ofertar uma educação crítica e reflexiva sobre a Educação Ambiental e a importância da sustentabilidade para o meio ambiente.

Com a crescente discussão na sociedade sobre a educação ambiental, se faz de suma importância conscientizar a população sobre os problemas ambientais. Assim as Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso indicam:

> "[...] é necessário que as escolas implementem práticas pedagógicas significativas nas quais se enfoque o cotidiano de vivência do estudante para que este se perceba integrante de sua comunidade e, portanto, corresponsável pelas condições ambientais que o cercam." (MATO GROSSO, 2012, p.58)

Também ressaltam que essa prática pedagógica pode ter várias vertentes, como social, histórico, legal, cultural, econômico e outros, que pode ser expresso pela linguagem e a manifestação dela. Dessa forma, entendemos que um resgate da infância, da cultura e da história desses alunos aliada à educação ambiental será uma importante ferramenta para a conscientização e o desenvolvimento sustentável da comunidade escolar.

A educação ambiental e a sustentabilidade na educação podem gerar um resultado positivo nos indivíduos e modificar o sistema educacional. Para entendermos o que é essa educação ambiental na escola, Sorrentino (2000) nos informa que desenvolver a educação ambiental no cotidiano escolar é incentivar a realização de novas práticas pedagógicas que contribuam para a construção e formação dos(as) sujeitos ecológicos(as), idealizando a existência de uma sociedade formada por indivíduos(as) que contemplam uma consciência ecológica plena, junto com um desenvolvimento sustentável.

Reafirmando a importância da educação ambiental Jacobi (2003, p. 193) afirma: "a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a corresponsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável." O autor ainda ressalta que o educador deve ser um mediador na construção dos referenciais ambientais e que ele deve utilizar instrumentos para desenvolver uma prática social focada no conceito da natureza.

Em relação ao desenvolvimento sustentável a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento define como sendo: "o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades." (BRASIL, 2001, p. 38 *apud* ARAÚJO; SILVA 2004) Portanto, se faz importante conscientizar a comunidade escolar sobre a necessidade de preservar o ambiente para que as gerações futuras possam usufruir dela sem comprometer a natureza.

As Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso nos informa sobre a legislação da Educação Ambiental no ensino formal e determina que esta deve estar presente nos currículos escolares, não como uma disciplina e sim numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar, para que haja um caráter transversal, extrapolando os limites da escola e envolvendo a comunidade.

Dessa forma, a Educação Física pode contribuir com a proposta das Orientações Curriculares, na medida em que ela pode trabalhar a educação ambiental e a sustentabilidade com a construção de jogos utilizando o material reciclável, e o que poderia ser descartado será reutilizado para propiciar uma experiência de construção de jogos e reaproveitamento de materiais. Por ser Educação de Jovens e Adultos, também pretendemos realizar um resgate da infância desses alunos, em que eles recordarão das brincadeiras de crianças e reconstruirão essas brincadeiras com o material reciclável.

OBJETIVOS

O principal objetivo deste projeto é promover a conscientização de preservar o meio ambiente através da sustentabilidade. Para que tal objetivo seja alcançado destacamos como objetivos específicos: Proporcionar aos alunos a construção e a vivência de jogos a partir da sustentabilidade; Conscientizar os alunos para o desenvolvimento sustentável; Estimular a criatividade para a construção dos materiais dos jogos.

METODOLOGIA

Este projeto será realizado de forma conjunta com os professores de uma escola de Educação de Jovens e Adultos em Cáceres-MT. As atividades a serem desenvolvidas serão divididas em três etapas: na primeira será realizada uma pesquisa com os alunos para descobrir quais jogos praticavam durante a infância. Na segunda os jogos serão construídos utilizando o material reciclável. E, por último, será feita uma exposição com o material construído pelos alunos na qual poderão trocar experiências e praticar os jogos.

CONCLUSÕES

Esperamos com este projeto resgatar as atividades praticadas pelos alunos durante a infância e por meio destas contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, habilidades específicas, coordenação motora, consciência corporal, atividades rítmicas e expressivas. Além de alcançar o objetivo central que é propiciar aos alunos uma vivência de como transformar o que seria descartado em material

reutilizável. Promovendo assim uma Educação Ambiental pensada de uma forma diferenciada, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Geraldino Carneiro de. SILVA, Roberto Pereira da. **Desenvolvimento Sustentável do Meio Ambiente:** Estudo no Instituto Souza Cruz. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Meio/Meio57.pdf Acesso: 31 jan. 2014 as 15h e 05 min.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp. a1rç8o9/-220050,3 março/ 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf Acesso: 31 jan. 2014 as 15h e 41 min.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Diversidades Educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloníki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** Brasília: Ibama, volume 3, 2000. (Coleção Meio Ambiente). Série Educação Ambiental.

TRABALHANDO COM A CONCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VIDAL DA PENHA FERREIRA

Juliana de Sousa Alves 1
Bolsista-UFRR
odyjs@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência vivida juntamente com uma turma de alunos de uma escola do campo, na zona rural no município de Caroebe no estado de Roraima, na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira na Vila de Entre Rios, com alunos do 8º envolvendo 26 alunos com idade entre 14 à 23 anos. O trabalho constituiu-se através da construção de lixeiras ecológica com materiais reciclável, entre discentes da escola. Foi uma atividade realização em uma escola do campo. A atividade desenvolvida foi realizado na disciplina de artes para proporcionar ao alunos o hábito de reciclar até mesmo dentro de uma sala de aula, no aproveitamento de caixas de papelões. Envolvendo-se a comunidade local e escolar a refletir a importância de sermos preservadores reciclando, sendo que, todos esses ajudaram de formas diferentemente na elaboração e execução desse projeto, que teve como estratégia principal inserir a conscientização no contexto escolar e local, trabalhando a preservação do meio ambiente, com a construção de coletores ecológicos para a sala de aula, a partir das perspectivas da educação ambiental, ecologicamente no campo. Apresentando maneiras de aproveitar matérias primas descartadas ao solo, que foram colhidas pelos alunos, para elaboração desse trabalho.

Palavras-chave: Reciclagem. Educação. Conscientização.

Justificativa

A importância deste projeto tem a pretensão de levar os educandos a elaborarem meios que facilitem e contribuem o ensino da mesma. Que facilitem a aprendizagem do aluno a partir das perspectivas da educação ambiental e preservação do meio ambiente.

O interesse pela construção das lixeiras surgiu logo após atuar como professora do ensino fundamental e médio na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, na qual observei nas turmas que lecionei a falta de lixeiras, por esse motivo e por ser bolsista da Universidade Federal de Roraima, e escrevendo minha monografia em relação à preservação do meio ambiente, resolvi com a ajuda dos alunos a aplicação e a execução desse projeto.

Objetivos

Geral:

Estimular os educandos e educadores a conscientização na preservação da escola como forma educativa e dinâmica para a preservação da mesma.

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima – LEDUCARR
Bolsista do Programa PIBID-DIVERSIDADE – SubPROJETO Ciências da Natureza e Matemática– LEDUCARR na UFRR.

Específicos:

- Mostrar a importância de lixeiras ecológicas inserida na escola;
- Proporcionando-lhe uma visão ecológica com o meio ambiente;
- Incentivar os educandos a utilizarem as lixeiras de modo educativo..

Metodologia

O desenvolvimento das atividades foi no primeiro momento foi a princípio divulgar este projeto a toda equipe da escola, em seguida convidar a todos os alunos e demais interessados a participar mostrando qual a importância dessa atividade prática, que terá como resultado as lixeiras ecológicas, deixando todos os envolvidos a vontade para realizar tarefas que tenham mais afinidade desde que esteja voltada a temática do projeto e envolva algum tipo de conhecimento formal e informal.

Direcionarei a divisão das tarefas como: a coleta das caixas nos supermercados, para inicio das atividades prática, sempre facilitando para que cada um dos alunos forme-se em equipes na qual facilitará para a execução do projeto., assim os interessados terá a quem se dirigir para tirar dúvidas e consequentemente ter uma ajuda na elaboração do respectivo trabalho, sendo de suma importância deixar os alunos livres para criar novas ideias com outros modelos de lixeiras sempre dando ênfase a temática do trabalho confeccionando junto com os alunos as lixeiras que depois de pronta serão entrega em cada sala de aula. A atividade teve duração de 6 semanas.

Conclusão

O presente trabalho cumpriu o objetivo principal que se fundamentou na construção das lixeiras. Os alunos analisaram a importância de sermos preservadores desde uma caixa de papelão a como qualquer outra matéria prima. Através dos diálogos que os educandos iam participando entre o grupo ali inserido

Referências

ANDRADE, Lícia; Geraldo Soares; Virgínia Pinto. Oficinas ecológicas: uma proposta de mudança – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Bendassolli, J. A,; Tavares, G.A,; Quim. Nova, Universidade de São Paulo, Brasil, 2005

AS PRÁTICAS DOCENTES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Karollina de Melo Prudente –UFMT/CUR-karollinamello@hotmail.com
Patrícia Maria Ribeiro Magro-UFMT/CUR-on.c@hotmail.com
Professora. Dra Débora Eriléia Pedrotti Mansilla- deborapedrotti@gmail.com
GT 3- Educação Ambiental, comunicação e arte

RESUMO: Este trabalho apesenta um estudo acerca da sensibilização no que se refere ao trabalho com a Educação Ambiental nas práticas cotidianas dos professores nas escolas de Educação Infantil, tendo por objetivo identificar e analisar as estratégias e práticas pedagógicas empregadas pelas docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Rondonópolis-MT relativa ao ensino com a Educação Ambiental. Nessa perspectiva, a educação ambiental é fundamental na educação infantil, no sentido de sensibilizaras crianças sobre o cuidado que devemos ter com o ambiente, e como as ações antrópicas interferem na manutenção da sustentabilidade de vida na Terra. O problema da pesquisa se baseia nos seguintes questionamentos: Como os professores da Educação Infantil atuam frente ao trabalho pedagógico com as questões ambientais? Há estratégias diferenciadas para o trabalho com a educação ambiental? Quais as concepções dos professores frente o ambiente? Desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, com pesquisas bibliográficas e documentais. O instrumento de coleta de dados será o questionário com perguntas abertas. O diálogo teórico terá como base autores como Michele Sato; Mauro Guimarães, entre outros. O profissional docente deve ter um papel de formar uma sociedade consciente sobre o cuidado com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho apresenta um estudo sobre o tema "Educação Ambiental: a atuação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil", Segundo a LDB Lei 9394/96, Titulo V, Capítulo II, seção II, Art. 29, diz que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, tem como aspectos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Posto isto, a lei9394 decretada em 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma que a Educação infantil passa ser a primeira etapa da educação

básica no Brasil, a partir disso a educação infantil passou a ser mais voltada para o educar e o pedagógico, e não apenas para o assistencialismo.

Uma das funções da escola é formar cidadãos críticos, tendo isso o trabalho da Educação ambiental é de sumaimportância, pois Rodrigues (2007), afirma que crianças em idade pré-escolar esta em formação inicial de seus valores e conceitos, e ela os constrói a partir da realidade, então é necessário que a Educação Ambiental faça parte da rotina escolar, para que sejam seres críticos, dialógicos em relação a este assunto.

Conforme afirma Rodrigues (2007), as atividades a serem trabalhadas na escola devem ser planejadas antecipadamente e contendo objetivos claros, com caráter desafiador e problematizador, buscando dessa forma proporcionar momentos de descobertas, criatividade e construções de conhecimentos pela criança.

O trabalho com a Educação Ambiental deve ser contínuo e não esporádico, necessita ser desenvolvido de forma densa, não apenas como assunto informativo, lembrando que os conteúdos devem acompanhar e respeitar a linguagem da criança com o cuidado para que elas entendam e não somente assimilem o que está sendo passado.

A consciência ambiental vem sendo mais desenvolvida ao longo das ultimas duas décadas, e teve como marco inicial a publicação de um livro no ano de 1962 que serviu como um alerta para o mundo em relação ao uso sem medida de agrotóxicos.

Nesse sentido,

> Tratar da Educação em relação ao ambiente não se limita ao impacto mútuo entre ambas, nem mesmo em considerar simplesmente as modificações ambientais. A questão é bem mais complexa, exigindo inclusive o conhecimento das doutrinas filosóficas que implicam as mudanças. (SATO, 2004.p.23)

O conceito de educação ambiental nasceu em meados dos anos 60, na época em que era crescente a devastação e exploração dos recursos naturais e dos conhecimentos científicos, mas também crescia o movimento ambientalista.

No ano de 1988, em Art. 225, no Capítulo VI- Do Meio Ambiente, Inciso VI, destaca a necessidade de que a Educação Ambiental fosse promovida em todos os níveis de ensino e a conscientização para a preservação do meio ambiente. Em 1989 foi criado o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), que teve como papel inicial a produção de materiais como vídeos e livros.

A concepção de educação ambiental utilizada neste trabalho de conclusão de curso é a preconizada por Sato(2003, p.17):

> A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

A legislação brasileira regulamenta a Educação ambiental nos currículos escolares e traz a seguinte definição:

> Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, - Lei nº 9795/1999, Art. 1º).

De acordo com Rodrigues (2007) os princípios para a Educação Ambiental devem ser críticos e inovadores, individual, porém, coletiva que seja orientada no educando, desta forma buscando o desenvolver-se integralmente na conquista de uma transformação social.

Cada ser humano tem a sua concepção de Educação Ambiental, pois essa está ligada a sua concepção de mundo, e as representações que se tem de ambiente, a autora Lucie Sauvé (2003) identifica seis concepções tipológicas sobre ambiente, são elas: como natureza; como recurso; como problema; como lugar para se viver; como biosfera; como projeto comunitário. Assim de acordo com a nossa concepção é como nos comportamos frente ao cuidado com o ambiente.

Desta forma é fundamental que se pense numa formação de professores para o trabalho com a educação ambiental, a autora Isabel Carvalho (2005, 62p.) nos fala que:

> Trata-se da formação de uma identidade pessoal e profissional. [..] quaisquer que sejam estes programas e metodologias, estes devem dialogar com o mundo da vida do (a)s professore (a)s, suas experiências, seus projetos de vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais, sob pena de serem recebidos como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem fim de compromissos.

Este trabalho é um recorte sobre o meu trabalho de conclusão de curso, que ainda está em andamento, por isso faze se necessário ressaltar que a pesquisa ainda não foi finalizada para ser exposta e publicada no evento.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Política Nacional de Educação Ambiental - **Lei nº 9795/1999, Art 1º.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acessado em 30 jun. 2014.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 30 jun. 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (orgs.). **Educação Ambiental.** Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 3, p. 53-66.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível.** 2007. p. 98. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima 2003. 66p.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**: uma análise complexa, 1994.

HABITAÇÃO E SEGREGAÇÃO ESPACIAL: UM OLHAR A PARTIR DA LOCALIZAÇÃO DOS CONJUNTOS HABITACIONAIS EM CUIABÁ

Sampaio, Vanessa Pinheiro
Santos,Irenilda Ângela
Graduanda Serviço Social UFMT
Professora Mestrado Política Social
vanessa.pinheiro.17@hotmail.com
santosire@gmail.com

Resumo

A pesquisa em andamento, objetiva estudar o reflexo do fenômeno Segregação Espacial na vida cotidiana dos moradores do Residencial Altos do Parque I, visto que a construção de Conjuntos Habitacionais, inclusive do Programa Minha Casa, Minha Vida, em Cuiabá-MT pode agravar e legitimar a Segregação Espacial que já impera na Cidade. Para alcançar o objetivo proposto serão realizadas entrevistas com os moradores do Residencial e funcionários da Secretaria Municipal de Cidades. O estudo parte de referências teóricas que discutem urbanização e segregação, práticas no Estágio e pesquisa empírica. A questão habitacional continua tendo impacto no país, visto que a expansão urbana é marcada por uma intensa desigualdade nos projetos de moradia e localização. Onde os que detêm os meios de produção se instalam em lugares com mais serviços urbanos e atividades econômicas e a classe trabalhadora, em locais de difícil acesso, longínquos, e com serviços urbanos precários. Através do estudo constatamos que os modelos de cidade reproduzem as relações sociais e a desigualdade social / econômica inerentes ao modo de produção, onde a distribuição espacial da população em meio ao crescimento desordenado das cidades reflete a condição social e habitacional de seus moradores, manifestando no espaço físico, a segregação que ocorre no âmbito das relações econômicas e sociais.

Palavras-chave: Segregação, Habitação, Cidade.

Problemática Anunciada

Percebemos que a realidade atual vem afastando cada vez mais a população em vulnerabilidade econômica do centro urbano das cidades, dificultando assim o acesso aos serviços urbanos. Em 2013, o Município de Cuiabá e o estado de Mato Grosso entregaram a 472 famílias o Residencial Altos I, localizado na Rodovia Palmiro Paes de Barros (acesso para Santo Antônio), região do Coxipó, sendo que este conta com um único equipamento público, sendo este uma quadra Poliesportiva descoberta.

Existe uma estreita relação entre o acesso à habitação e o nível de renda da população, haja vista que a moradia é um objeto de consumo, uma mercadoria. O padrão mais conhecido de segregação é o centro *versus* periferia e, segundo esse modelo, as classes sociais mais ricas ficariam nas áreas mais centrais dotadas de infra-estrutura e com maiores preços e as classes pobres ficariam relegadas às periferias distantes e desprovidas de equipamentos e serviços, construindo a segregação espacial das classes sociais em áreas distintas da cidade (VILLAÇA, 2011).

Em Cuiabá a Secretaria Municipal de Cidades é a instituição responsável pela implementação dos projetos e programas habitacionais de interesse social que se alicerçam na Política Nacional de Habitação, os quais objetivam viabiliza assegurar o acesso à moradia digna, à terra urbanizada, à água potável, ao ambiente saudável, à mobilidade com segurança, e o reassentamento de famílias que residem em áreas insalubres ou de risco. Tais projetos e programas buscam atender prioritariamente famílias de menor renda e consequentemente diminuir mesmo que minimante o *déficit* habitacional (SILVA, 2013).

Um dos Programas habitacionais em execução na Secretaria Municipal de Cidades e Minha Casa, Minha Vida- Faixa 1, optamos em estudar o Residencial Altos do Parque 1 – 1ª etapa, primeiramente porque participamos do processo de entrega do mesmo. Outro aspecto que nos levou a tal escolha foi o fato dele estar localizado em uma área tão isolada e periférica, cercada de espaços vazios, e encontram-se entre duas cidades (Cuiabá e Santo Antônio do Leverger).

Partindo disso, a relevância dessa pesquisa consiste em nos possibilitar conhecer como a segregação espacial no Município de Cuiabá reflete na vida cotidiana dos moradores do Residencial Altos do Parque I- 1ª etapa. Além disso, cremos que o presente estudo poderá contribuir para uma reflexão acerca da Política Nacional de Habitação de modo que ela atenda as necessidades reais da população, e garanta a todos/as condições necessárias de habitabilidade.

Objetivo Geral

Analisar como a segregação espacial no Município de Cuiabá reflete na vida cotidiana dos moradores do residencial Altos do Parque I.

Objetivos Específicos

Levantar, nos documentos de relevância para o setor habitacional, quais determinantes técnicos, políticos e sociais foram adotados para a escolha das áreas destinadas à construção do Residencial Altos do Parque I – período de 2011;

Analisar, através de levantamento bibliográfico os processos históricos que contribuíram para a segregação espacial no Município de Cuiabá;

Analisar, através de entrevistas com moradores do Residencial Altos do Parque I, a influência que a localização do conjunto habitacional tem em suas vidas após a mudança;

Analisar através de entrevistas a percepção de segregação espacial, da equipe técnica da Secretaria Municipal de Cidades de Cuiabá e moradores do residencial Altos do Parque I.

Metodologia

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa e o ponto de partida da pesquisa se deu a partir do levantamento dos documentos de relevância para o setor habitacional. O instrumento de coleta de dados que será utilizado para analisar a percepção que a equipe técnica da Secretaria Municipal de Cidades de Cuiabá e os moradores do Residencial Altos do Parque I têm acerca da segregação espacial será a entrevista semi-estruturada. Existem 472 famílias no residencial a ser pesquisado, sendo que 221 são atendidas pelo Município e 251 pelo estado, considerando que o estágio foi realizado no Município nosso universo corresponde a 221 famílias contempladas pelo Município, da qual retiraremos uma amostra aleatória. Segundo Richardson, "se a fração da amostragem é de pelo menos 0,1 (10%), a amostra tem uma probabilidade de ser representativa", assim entrevistaremos 10% das 221 famílias e a entrevista será realizada com um integrante de cada família, assim 22 moradores serão entrevistados. Para a pesquisa, analisaremos também a percepção que a equipe técnica do setor de habitação tem sobre a segregação espacial em Cuiabá, assim, serão entrevistados, a partir de amostra intencional, 10% do universo da equipe (os que detêm mais poder).

O compromisso ético com os/as participantes perpassa toda a pesquisa nos atentaremos a todos os procedimentos éticos necessários, o sujeito da pesquisa terá a autonomia de decidir se deseja ou não participar, estando em acordo será assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias de igual teor (BARROCO, 2009, p.132). Para que não haja perda de conteúdo dos dados na coleta, gravaremos as entrevistas, com a devida autorização e a transcreveremos na íntegra.

Com o término da coleta de dados, eles serão elaborados e classificados de forma sistemática, passando assim por um processo de seleção, codificação e análise crítica. Por entendermos a importância do compromisso com os sujeitos da pesquisa, tal como com a Secretaria Municipal de Cidades, desenvolveremos um artigo e o Trabalho de Curso com as conclusões do estudo.

Conclusão

Os conjuntos habitacionais em geral se encontram em áreas que não oferecem à população beneficiária aparatos públicos como, por exemplo: Unidade Básica de Saúde, Creches, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Escolas e Lazer. É indiscutível a presença da segregação espacial na cidade de Cuiabá, pois os conjuntos não são construídos em locais ocupados pelas classes mais abastadas, estas residem em regiões mais valorizadas e/ou centrais, assim a população mais pobre é afastada para as áreas periféricas.

Podemos perceber assim, que o processo de segregação espacial foi definido por inúmeros fatores que atuam sobre o espaço urbano, afastando a população em vulnerabilidade social para áreas mal equipadas e distantes. Muitas vezes o próprio poder público reforça esse cenário segregatório, haja vista que prioriza os investimentos e melhorias em áreas onde concentra-se a população com maior renda, ignorando assim as áreas mais pobres da cidade. Outro aspecto que fortalece a segregação espacial dos conjuntos habitacionais é o fato deles serem desassistidas dos bens e serviços públicos básicos.

Referências

BARROCO, Maria Lúcia. Serviço Social e Pesquisa: Implicações Éticas e Enfrentamentos Políticos. **Temporalis/ Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.** Brasília, Ano IX, n.17, p.131-142, jan. - jul. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradoress José Augusto de Souza Peres___ (et al.) **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Francismary de Amorim. **Política Pública de Habitação em Cuiabá**: o Trabalho Técnico Social no PHBB. 2013. 121p. Dissertação (Mestrado em Política Social), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP. 2001. p. 141-144.

ATROPELAMENTOS DE ANIMAIS NA RODOVIA PALMIRO PAES DE BARROS

Dorilson Cambui [1]
Nelsina G. C. Pinho [2]
Célio Antonio Braga [3]
Gabrielle Garcia [3]

Resumo

O presente artigo levantou índices de atropelamentos de animais silvestres e domésticos na Rodovia Palmiro Paes de Barros que liga Santo Antônio de Leverger a Cuiabá no estado de Mato Grosso. Para tanto foi aplicado um questionário pelos alunos aos usuários do transporte coletivo que trafegam pela rodovia, assim como aos motoristas de ônibus, caminhão e de táxi e também observação em campo. Acredita-se, que os resultados obtidos com esta pesquisa ofereçam subsídios para medidas como campanhas educativas e instalação de redutores físicos de velocidade nos pontos críticos para reduzir os índices de atropelamento de animais e acidentes de transito.

Palavras chave: Acidentes, Atropelamentos, Rodovia Palmiro Paes de Barros.

Introdução

Estradas e rodovias podem causar isolamento e fragmentação de ambientes e forçar populações de animais a cruzá-las. Tal fato aumenta a probabilidade de colisão da fauna com automóveis (Trombulak & Frissell, 2000). Estudos sugerem que os atropelamentos de animais ocorrem principalmente na estação chuvosa, geralmente associada ao período de reprodução e ainda maior disponibilidade de alimentos aumentando assim a morte da fauna por atropelamentos (Bencke & Bencke, 1999; Seibert & Conover, 1991; Seiler, 2001).

Neste artigo são apresentados os resultados de um estudo entre 2012 e 2013 referente ao índice de atropelamento de animais na rodovia Palmiro Paes de Barros que liga o município de Santo Antônio de Leverger a Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. O objetivo deste é avaliar o efeito do trânsito de veículos desta rodovia sobre as populações de animais ao longo de todo o trajeto e identificar os pontos de maior incidência de atropelamentos para futura tomada de decisão.

Caracterização dos entrevistados

Os entrevistados desta pesquisa se constituem de usuários que trafegam constantemente pela Rodovia, motoristas de ônibus e táxi (Tabela 1), e classificados por faixa etária, sexo e naturalidade conforme Tabela 2 e por grau de escolaridade (Tabela 3).

---

1 *Doutor emFísica pela UFPB. Coordenador do Projeto de Iniciação Científica para o Ensino Médio (ICEM/SEDUC/MT). Professor lotado na Escola Estadual Hermes Rodrigues de Alcântara.*

2 *Mestra em Ecologia pela UFMT. Pesquisadora do Projeto ICEM/SEDUC/MT. Professora lotada na Escola Estadual Hermes Rodrigues de Alcântara.*

3 *Membro do Projeto ICEM. Alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Hermes Rodrigues de Alcântara.*

Tabela 1 – Classificação dos entrevistados por profissão

Motorista de ônibus	Motorista de táxi	Usuário
15%	25%	60%

Tabela 2 – Classificação dos entrevistados por grau de escolaridade

Faixa etária		Sexo		Naturalidade	
0 – 15	5%	Masculino	53%	Leverger	41%
16 – 25	45%				
26 - 40	30%	Feminino	47%	Outros	59%
40 ou mais	20%				

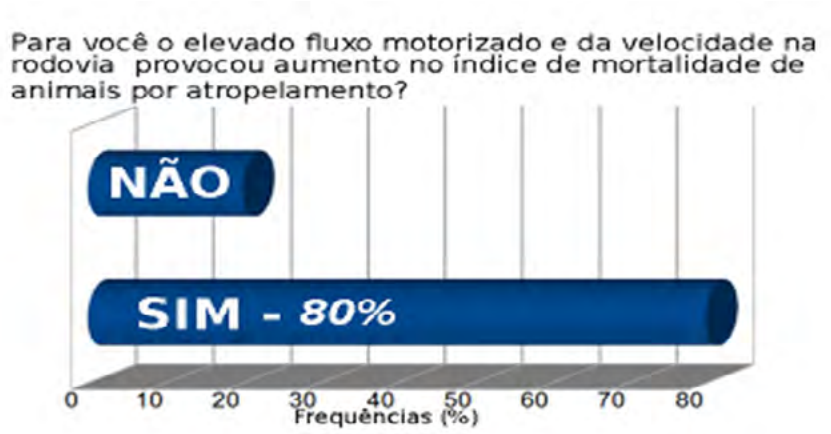
Tabela 3 – Classificação dos entrevistados por grau de escolaridade

Não sabe ler	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
15,8%	10,5%	57,9%	15,8%

Resultados obtidos

As respostas obtidas pelo questionário estão apresentadas em forma de gráficos. A rodovia Palmiro Paes de Barros é a principal via de acesso entre os municípios de Santo Antônio de Leverger e Cuiabá, a fim de verificar a relação entre o fluxo de veículos e o atropelamento de animais foi indagado se o elevado fluxo de veículos conjugado com altas velocidades contribuí para o aumento no número de atropelamentos de animais. A Figura 1 nos mostra que 80% dos entrevistados responderam afirmativamente.

Figura 1 – Relação entre fluxo de veículos e atropelamentos



A segunda pergunta objetiva saber qual mês do ano ocorre maior incidência de atropelamento de animais. Percebe-se que os meses entre agosto a outubro foram os de maior ocorrência, com 25% (Figura 2). Justamente nesta época do ano ocorrem as queimadas usadas para renovar o pasto e que espantam os animais, que utilizam a rodovia como percurso para a fuga. Para 68,4% dos entrevistados, os atropelamentos ocorrem devidos às queimadas (Figura 3).

Figura 2 – Meses de maiores ocorrência



Figura 3 – Razões para atropelamentos



A travessia de animais pelas estradas não ocorre apenas pela fuga das queimadas, mas está correlacionada com a busca de alimentos como grãos, sementes, frutas entre outros, cultivadas ao longo da pista e que, consequentemente, serve como fator atrativo expondo esses animais ao risco de atropelamento. Neste sentido, foi perguntado se o entrevistado percebia a presença de grãos, sementes ou frutas ao longo da rodovia, o foi respondido positivamente para 63,1% (Figura 4).



Figura 4 – Alimentos ao longo da pista

A fim de identificar os pontos de maior incidência de atropelamentos ao longo da rodovia, a próxima pergunta foi em qual trecho da Rodovia ocorre com mais frequência estes atropelamentos. Os resultados mostram que os trechos próximos ao posto da polícia militar rodoviária e ambiental, assim como os trechos próximos às fazendas aparecem em primeiro lugar, com 23,5%, seguindo com 17,6% a região ao entorno do hospital Júlio Müller e por fim os trechos que apresentaram os menores números de atropelamentos são aqueles referentes aos quilômetros 17 e 18 e o residencial Altos do Leverger com 11,8%, respectivamente (Figura 5).

Figura 5 – Trechos com maiores incidências de atropelamentos



Para reduzir os atropelamentos, algumas medidas são necessárias, com efeito de longo alcance, para ações educativas junto aos motoristas, como por exemplo, distribuição de panfletos acompanhados de instalação de placas de sinalização, como proposto por Bueno *et al.* (2005). Para efeito imediato, implantação de redutores de velocidade, que é apontada como fator crítico para os atropelamentos (SCHAEFER *et al.*), criação de passagens subterrâneas para os animais transitarem de um lado a outro e instalação de cercas. Foram indagados aos entrevistados quais destas estratégias julgava ser mais eficaz para reduzir os atropelamentos de animais, a Figura 6 mostra que 60% dos entrevistados optaram por medidas imediatas descritas acima, enquanto 40% acreditam que basta a criação de programa de educação ambiental. Já a Figura 7, exibe qual dispositivo o entrevistado acha mais eficiente para diminuir o índice de atropelamentos de animais e responderam ser o uso de placas de sinalização, o que corrobora com os resultados de MELLO *et al.*(2007).

Figura 6 – Estratégias para reduzir atropelamentos

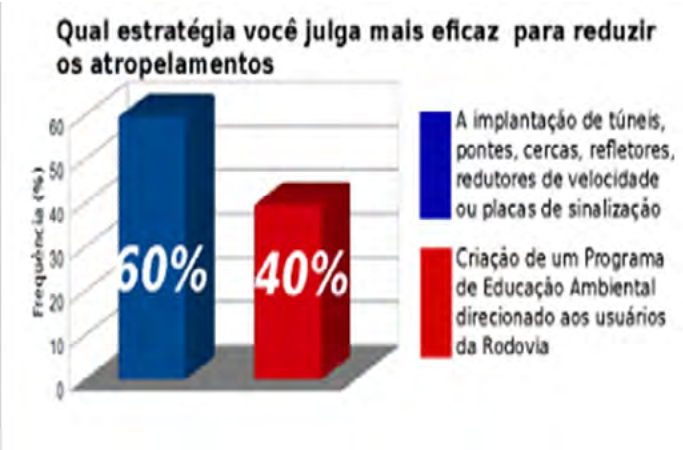
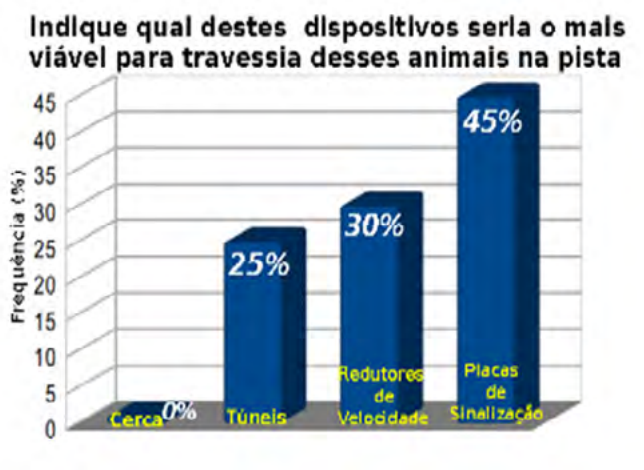


Figura 7 – Dispositivos mais viável



Conclusão

As estradas causam diversos impactos ao meio ambiente entre os quais a mortalidade de animais devido a atropelamento que pode levar ao declínio da fauna (GUMIER-COSTA & SPERBER, 2009). Os resultados deste estudo demonstram serem importantes ações imediatas por parte dos órgãos responsáveis primeiramente na sensibilização dos motoristas com campanhas educativas, além do uso de placas de sinalização, redutor de velocidade e túneis. Provavelmente a rodovia interfere na faixa de deslocamento natural de algumas espécies, como por exemplo, foi observado que no km 18 ocorrem travessias de serpentes como a caninana e aves como o tucano, já no km 23 que possui um fragmento de mata cortado pela rodovia observa-se o cheiro de animais selvagens e travessia por solo ou por entre as árvores de macacos. Acredita-se que a disponibilidade de alimentos ao longo da rodovia também atue como atrativo para o deslocamento desses animais silvestres. Espera-se que com estes resultados e a mudança de comportamento dos motoristas, diminua a incidência de mortes de animais e acidentes de transito na rodovia Palmiro Paes de Barros que liga as cidades de Cuiabá a Santo Antônio de Leverger/MT.

Referências

BUENO, A.; BELENTANI, S. C. S.; RIBEIRO, M. C. 2005. Wildlife road mortality in Triângulo Mineiro, southeastern Brazil. In: 19th Annual Meeting of the Society for Conservation Biology. Anais... Brasília, 2005.

MELLO, E. S.; SANTOS FILHO, M. Efeitos da BR 070 na Província Serrrana de Cáceres, Mato Grosso, sobre a comunidade de vertebrados silvestres. **Revista Brasileira de Zoociências**. Cáceres –MT, v.9 n.2, p.185-192.2007.

SCHAEFER, J.; MAZZOTTI, F. J.; HUEGEL, C. 1993. Highways and Wildlife: Problems and Solutions. Gainesville, Flórida: Institute of Food and Agricultural Sciences. University of Florida.

GUMIER-COSTA, FABIANO CARLOS & SPERBER, FRANKL, Atropelamentos de vertebrados na Floresta Nacional de Carajás, Pará, Brasil, Acta Amazônica, vol. 39 (2) 2009: 459-466.

FORMAN, R.T.T.; ALEXANDER, L.E. 1998. Roads and their major ecological effects. Annu. Rev. Ecol. Syst ., 29: 207-231.

PINOWSKI, J. 2005. Roadkills of Vertebrates in Venezuela. Revista Brasileira de Zoologia,22(1): 191-196.

SMITH, L.L.; DODD Jr, C.K. 2003. Wildlife mortality on U.S. highway 441 across paynes prairie, Alachua County, Florida. Florida Scientist, 66(2): 128-140.

TROMBULAK, S.C.; FRISSELL, C.A. 2000. Review of Ecological Effects of Roads on Terrestrial and Aquatic Communities. Conservation Biology, 14(1): 18-30.

COMUNIDADES + SUSTENTÁVEIS = ESCOLAS + SUSTENTÁVEIS

Eliane Renata Steuck[1]

Junior Cesar Mota[2]

Resumo

A emergência da discussão das questões ambientais tem provocado as escolas para se constituírem como espaços de discussão e ação. Educandos e educadores da Escola Básica Professor Martinho Gervási de Itajaí (SC) identificaram em sua comunidade, necessidades que se constituíram em proposta de pesquisa e ação, abrindo os portões da escola para a entrada dos saberes populares e para a construção e disseminação dos saberes sistematizados. Uma Área de Preservação Ambiental (APA) sem demarcação e sem plano de manejo foi o que chamou a atenção de crianças e adolescentes. Sensibilizados pelas discussões a respeito da perda de biodiversidade e da diminuição da quantidade de água disponível na região, a ComVida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) da escola elaborou um projeto com o principal objetivo de sensibilizar, também, a comunidade do entorno para a implantação da APA. Como resultados, a escola produziu materiais em vídeo sobre a história da comunidade e sobre o destino dos resíduos sólidos, além de iniciar a elaboração de uma política ambiental. As ações do projeto sinalizam as possibilidades de transição para um espaço educador sustentável, com potencial de descobertas e permeada pelo diálogo dos diferentes saberes.

Palavras-chave: Espaços Educadores Sustentáveis. ComVida. Educação Ambiental.

Problemática

Na região do Brilhante II, em Itajaí (SC) está a Área de Preservação Ambiental do Brilhante – APA do Brilhante – instituída por decreto, mas não reconhecida na prática pela população, assim como outras Unidades de Conservação do município de Itajaí. A comunidade local sabe da existência da APA, entretanto considera que sua existência atrapalhe o desenvolvimento do bairro que tem como principais atividades econômicas o cultivo de eucalipto, a confecção de roupas e o comércio de sucata. Na área da APA, onde deveria ser encontrada vegetação característica de floresta atlântica, que de forma direta garante água para a comunidade, é possível avistar extensas áreas de plantio de eucalipto.

O bairro é dividido em três localidades: Brilhante I ou Brilhante de Fora, Brilhante II ou Brilhante de Dentro e Estivado. A escola, que atende cerca de 240 alunos, está na área que divide as duas primeiras localidades: Brilhante I e Brilhante II. Na região do Brilhante I ainda há cultivo de arroz, trazido por imigrantes italianos que colonizaram a região e no Brilhante II, outras atividades produtivas vem ocupando espaço: facções de costura, venda de frutas em caminhão e compra e venda de sucata.

Durante anos, a atividade agrícola impôs mudanças à paisagem local e na qualidade do ambiente. A dificuldade de trabalhar com esta atividade, em função da diminuição de qualidade do solo, obrigou as famílias a procurarem outros meios e, em função da distância e dificuldade de acesso a centros urbanos, o trabalho em casa tornou-se uma opção viável.

Grande parte da comunidade é abastecida por água de nascentes locais e poços artesianos, que já não são mais suficientes para atender a demanda. Moradores mais antigos relatam que a diminuição da quantidade de água aconteceu pelo desmatamento do Morro da Antena – termo utilizado para se

1 Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. -eliane_steuck@hotmail.com

2 Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade. Universidade do Vale do Itajaí – Univali - juniorcmota@univali.br

referir ao local da APA - e da margem dos rios. Para atender parte das famílias, a empresa de água e saneamento do município utilizou o poço artesiano da escola, instalando canos de captação e área para tratamento. São cerca de quinze famílias que recebem água desta forma.

Os alunos da Escola Básica Professor Martinho Gervási, organizados pela Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (ComVida), recrutaram professores e funcionários em torno do desafio de iniciar um processo de mudança, por acreditar que as pessoas que conhecerem o bairro desejarão voltar, "pois aqui é possível andar a cavalo, tomar banho de cachoeira, avistar as cidades vizinhas de cima do Morro da Antena, fazer trilhas ecológicas e de aventura, entre outras coisas" (Katherine Ramos).

A escola não poderia se manter à margem das discussões e necessidades da comunidade local, fechando seus portões aos saberes tradicionais e deixando de contribuir com saberes sistematizados. Considerando a importância que as discussões acerca da crise socioambiental têm apresentado socialmente, a educação ofertada nesta escola se identificou como uma ferramenta de contribuição para que esta crise amenize. Por meio da sensibilização ecológica, a formação dos "sujeitos ecológicos" (CARVALHO, 2005) nos espaços escolares é uma possível saída para que os discursos a favor do meio ambiente e da sustentabilidade sejam praticados (GADOTTI, 2000).

Neste sentido, a transição das escolas para espaços educadores sustentáveis é de suma importância. Nestas transições "ocorrerão mudanças na organização, nos conteúdos e até mesmo nas relações entre as pessoas, coerentes com uma educação que valorize a construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna" (COPELLO, 2006).

Para melhor compreensão destas proposições, faz-se necessário a definição do que são esses espaços. Segundo Trajber & Sato (2010, p.71) estes espaços "são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que contribuem para repensarmos a relação entre os indivíduos e destes com o ambiente".

Estabelecendo um diálogo com Matarezi (2005, p.163), "esses espaços são dotados de características educadoras e emancipatórias e possuem em si o potencial de provocar descobertas e reflexões, individuais e coletivas". Nesse sentido, no âmbito desses espaços, há de serem demonstradas alternativas sustentáveis viáveis, estimulando a comunidade escolar a realizar ações em prol da coletividade, reconhecendo a necessidade de reconstrução de conceitos ambientais (BRANDÃO, 2005).

Objetivos

Geral

Sensibilizar as pessoas do bairro Brilhante e o Poder Público Municipal para que seja reconhecida a importância da APA, com sua implantação e divulgação, para proteção da biodiversidade local e melhor qualidade de vida dos moradores.

Específicos

Conhecer os limites da APA do Brilhante; oferecer informações claras para a comunidade local, para os alunos, professores e funcionários da escola sobre a APA; mostrar que existem opções de trabalho com a implantação da APA, como o Ecoturismo e o Agroturismo; tornar a comunidade mais limpa, sem sucata nos terrenos e na beira dos rios e sem queima dos resíduos; trazer a comunidade para dentro da escola, para desenvolver ações de educação para todos, criando uma área verde com local para o lixo orgânico; elaborar a Política Socioambiental da escola.

Metodologia

A metodologia foi dividida em ações para o alcance dos objetivos propostos, divida em passos, sendo desenvolvida pela ComVida, composta por 33 integrantes. Antes de iniciar as ações do projeto, os alunos da ComVida construíram a Árvore dos Sonhos, inspirados por uma frase atribuída ao velejador Amyr Klink: "em algum momento é preciso parar de sonhar, tirar os planos da gaveta e, de algum modo começar."

Ação 1: Realização de trilha com a Com-Vida na região da APA, para conhecer melhor o lugar. Visitamos a Unidade de Conservação Parque do Atalaia. Trabalhamos conduzindo diferentes grupos de alunos.

Ação 2: Visitamos a Fundação de Meio Ambiente de Itajaí – FAMAI, para apresentar o projeto e para saber mais sobre o decreto de criação da APA, conhecer seus limites e solicitar palestras e reuniões com a comunidade sobre a APA e os problemas.

Ação 3: Apresentar o projeto para os parceiros: COOPERFOZ – Cooperativa de Recicláveis, Epagri, Secretaria de Agricultura, Secretaria de Educação, líderes comunitários e Secretaria de Turismo. Visita ao Aterro Sanitário. Em visita a alguns destes locais produziram-se vídeos sobre os destinos dos resíduos sólidos no município.

Ação 4: Estudamos a maquete da bacia do Ribeirão Brilhante, confeccionada na escola, para conhecer o bairro e definir o local da área verde da escola e produzimos um vídeo como material de divulgação do projeto e da região, com informações sobre os principais pontos e seus potenciais para o ecoturismo ou agroturismo.

Ação 5: Ação 8: Área verde - Plantio de flores em pneus, plantio de plantas medicinais em caixotes, montagem da horta com os conceitos da agroecologia.

As ações listadas abaixo encontram-se em desenvolvimento:

Ação 6: Organização de palestras e oficinas para a comunidade sobre os resíduos da sucata e os resíduos das casas, como o óleo de cozinha, para que saibam os locais corretos para depositar e quem pode comprar ou onde podem levar o que não querem.

Ação 7: Criar um mural onde constem os nomes dos moradores que se destacam nas ações de proteção do ambiente e dos direitos das pessoas, que sejam solidários e participem das palestras e oficinas e levar ao Poder Público Municipal uma solicitação para estudos para implantação da APA;

Ação 8: Realizar cursos para a comunidade em agroturismo e ecoturismo, uma pesquisa sobre a biodiversidade local e os recursos hídricos, inserindo estes temas no currículo da escola e oficinas de reutilização de retalhos de malha.

Durante a execução das ações, utilizamos vídeos de entrevistas com moradores antigos do bairro para compreender a percepção que estes moradores têm do espaço em que vivem e discutimos a elaboração da Política Ambiental, iniciando sua elaboração.

Conclusões

Apesar de a escola desenvolver projetos em EA envolvendo a comunidade, desde 2005, as mudanças observadas são muito sensíveis e pouco perceptíveis. O envolvimento dos educandos foi a tônica das atividades, que buscaram a continuidade e unidade de ação por meio da inserção da discussão a respeito da temática ambiental no cotidiano da escola, assim como a intenção dialógica e a vinculação entre o pensar e agir diante dos desafios e necessidades da escola e da comunidade do entorno.

Na perspectiva de se constituir como um Espaço Educador Sustentável, a escola perseguiu, por anos a prescrição de um espaço ideal que descobriu não ser possível esta construção, a partir de receitas prontas. Com o envolvimento e o protagonismo de crianças e adolescentes que se organizaram, conquistaram professores e funcionários e avançaram em direção à superação dos limites da escola é que este espaço começou a se constituir. As ações discutidas entre os alunos para a conquista dos objetivos considerados necessários à promoção de uma comunidade mais sustentável foram incorporadas à proposta elaborada para a IV Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente e, em seguida, à Política Ambiental, ainda em construção.

Ao contrário do observado nas Conferências anteriores, não foi o evento que estimulou a discussão e a elaboração de propostas e sim, o contrário. As discussões e propostas presentes no cotidiano da escola deram forma à Conferência, conquistando, inclusive, um prêmio intitulado Escola + Sustentável de Itajaí oferecida pela organização da Regata Aventura Pelos Mares do Mundo.

Entre os objetivos atingidos estão a montagem da área verde, utilizada para leitura e rodas de conversas, a elaboração da política ambiental (em formulação), a oferta de materiais informativos sobre a APA e a divulgação de material em vídeo, produzidos na escola. Apesar de não tratados como objetivos, vale registrar o movimento em torno do papel do poder público com relação aos resíduos sólidos, cuja coleta é insuficiente e a responsabilidade das empresas familiares quanto aos resíduos produzidos nas atividades de costura e comércio de sucata.

Referências

BRANDÃO, C.R. Comunidades Aprendentes. *In:* FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 83-92.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COPELLO, M.I. Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre ambientalização da escola. **Pesquisa Educação Ambiental**. 2006, vol. 1, no. 1, pp. 93-110. Disponível em: < http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1980116520 06000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 07 out. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MATAREZI, J. Estruturas e espaços educadores: quando espações e estruturas se tornam educadores. *In:* FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 159-174.

TRAJBER, R. SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. especial set. 2010. p. 70-78. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes /vesp2010/art5vesp2010.pdf.> Acesso em: 07 out. 2014.

Escolas Sustentáveis no Pantanal Matogrossense: as experiências de Projetos Ambientais Escolares Comunitários

Edilaine Maria Mendes Ferreira
Mestranda em Educação PPGE/UFMT
dimendesferreira@gmail.com
Regina Aparecida da Silva
Orientadora PPGE/UFMT
regina.ufmt@gmail.com

Resumo

Este trabalho traz um registro da construção e implantação dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC), uma importante proposta de consolidação das escolas sustentáveis e de espaços educadores sustentáveis na Escola Estadual Professora Maria Silvino Peixoto de Moura, localizada na comunidade pantaneira de São Pedro de Joselândia, município de Barão de Melgaço, Mato Grosso, Brasil. Esta comunidade escolar está envolvida em um processo formativo juntamente com o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com propósito de construir um currículo escolar ancorado no currículo da vida e/ou fenomenológico. Como parte dessa proposta, implantou quatro PAEC: Telhado Verde, Ecofiltro, Cortina Verde e Ecocasa Tradicional, todos com perspectivas de baixo custo e baixo impacto ambiental, bem como, com uma proposta de incluir de forma transversal a Educação Ambiental na vida cotidiana da escola e da comunidade.

Palavras chave: Escolas Sustentáveis, PAEC, Currículo Fenomenológico.

Introdução

Integrando o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), suscitou a possibilidade em participar da pesquisa, em andamento desde o ano de 2010, na comunidade pantaneira de São Pedro de Joselândia; Silva (2013, p. 59), assim a define:

> O complexo de São Pedro de Joselândia está situado entre dois dos maiores rios formadores do Pantanal de Barão de Melgaço, o rio Cuiabá e o rio São Lourenço. Conta com as seguintes comunidades: A sede São Pedro, Mocambo, Pimenteira, Retiro São Bento, Colônia Santa Isabel, Capoeirinha e Lagoa do Algodão. Em seu entorno está localizada a Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) SESC Pantanal. (SILVA, 2013, p.59)

Na teia desta pesquisa desenvolvida pelo GPEA na comunidade, encontra-se a escola do campo "Escola Estadual Professora Maria Silvino Peixoto de Moura" com a qual o GPEA vem dialogando na perspectiva de construir coletivamente um processo educativo embasado no currículo da vida e/ou fenomenológico. Joel Martins, citado por Souza e Souza (1993, p.137), na visão fenomenológica, parte da proposição curricular articulada com a vivência, possibilitando a visibilidade do que se encontra oculto na relação "homem-vida", para fazê-lo transversalmente partindo da "existência-essência" que se desvela e assim projeta-se readquirindo "a subjetividade do ser humano".

Com esta gênese entendemos que a comunidade escolar se constitui num fazer-tecer, composição de linhas, mãos e tear, fundamental na reflexão e na tessitura de sociedades sustentáveis. Uma vez que a Educação Ambiental vem corroborando com possibilidades de enfrentamento da atual paisagem de problemas socioambientais que vivenciamos. Podendo se utilizar como referencial nessa construção, além dos marcos legal e conceitual, a base de princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e da Carta da Terra.

Podemos compreender uma escola sustentável como:

> [...] uma escola que soubesse ouvir a comunidade e junto com ela elaborasse um Projeto Ambiental Escolar Comunitário (PAEC), correspondente às identidades ali pulsantes, fenomenologicamente correspondente à realidade da escola, mas essencialmente com compromisso social e ambiental. A organização de um currículo não mais hegemônico, mas no contexto de cada biorregião. (SATO, 2013, p. 21).

As propostas de construção de PAEC partem do pressuposto de que a educação não se dá somente na escola, mas em todos os processos educativos que ocorrem, também, fora dela (não-escolar). A idealização e orientação para a elaboração dos PAEC vem de uma política pública intitulada "Projeto de Educação Ambiental (PrEA)" e fazem parte do Plano Estadual de Educação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Esse trabalho apresenta o registro da construção destes PAEC e busca contribuir para a visibilidade das experiências coletivas e sustentáveis na escola do campo no Pantanal Matogrossense. Aliam-se, aqui, a educação escolar com a educação popular - o currículo escolar e o currículo da vida – pois a construção e implantação dos PAEC é de suma importância ao aumentar o diálogo entre a escola e a comunidade em uma construção coletiva, capaz de refletir sobre a contribuição que um currículo comprometido com a escola e com a vida comunitária pode trazer ao cotidiano de ambos.

Metodologia

O percurso dessa pesquisa se constitui de cunho qualitativo sendo uma pesquisa de campo, que segundo Tozoni-Reis (2009, p. 28) como o nome diz: "tem a *fonte de dados* no próprio campo em que ocorrem os fenômenos." Considera, assim "como campo de pesquisa em educação os espaços educativos escolares e não-escolares" em Joselândia.

Foram realizadas duas inserções em campo nesse período, o primeiro em fevereiro de 2014 juntamente com outros pesquisadores do GPEA, durante o processo de levantamento coletivo dos problemas socioambientais que a escola apresentava e motivação para a construção dos PAEC. E o segundo, em junho de 2014, na finalização e lançamento dos PAEC que ocorreu conjuntamente com a participação de pesquisadores do GPEA e de membros da comunidade de São Pedro de Joselândia.

Os instrumentos investigativos que deram embasamento a essa pesquisa foram as observações direta do processo de elaboração e finalização dos PAEC, as narrativas dos membros da comunidade escolar, as imagens fotográficas e fílmicas.

Os quatro PAEC

Assim, com a ideia de tecer a construção de processos de aprendizagem coletivos, no diálogo Freireano "escola-comunidade", e pensando a escola como espaço educador sustentável o GPEA conjuntamente com os membros da comunidade escolar elaboraram e implantaram quatro PAEC.

Telhado Verde brotou com a possibilidade de construir um espaço com estrutura de madeira e cobertura de grama, com a finalidade de servir de garagem para o micro-ônibus da comunidade escolar, pois o mesmo ficava ao sol durante todo o dia. No entanto, de acordo com relato de um professor servirá também como espaço educativo, como barraca durante os eventos que a escola promover, bem como uma cobertura para o descanso dos cavalos, pertencentes aos educandos, enquanto estes estudam. Muitos estudantes chegam à escola por meio deste transporte.



Imagem 01: PAEC Telhado Verde, tendo ao fundo a frente da escola. Foto: Di Mendes



Imagem 02: PAEC Telhado Verde, cobertura sendo preparada. Foto: Di Mendes

Ecofiltro nasceu da problemática sobre a água consumida no bebedouro da escola, uma vez que a mesma, segundo relato de uma aluna tinha um *sabor horrível, com gosto de*

perereca e mal cheirosa (relato de pesquisa). Por meio das narrativas acreditamos que a água tenha caráter salobra, porém a comunidade escolar não tem nenhuma análise química que confirme a má qualidade desta água. Os membros desse projeto estimaram que haveria a possibilidade de melhorar essa realidade com a instalação de um filtro, porém não se constituía em um filtro industrial, mas sim um artesanal. Deste modo, contactaram os Jovens Com Uma Missão (JOCUM – Pantanal), grupo que sempre desenvolve ações na comunidade e estes atenderam à solicitação na implantação dos ecofiltros na escola. A confecção do mesmo foi todo artesanal confeccionado basicamente com cano de pvc, britas grossa e fina, carvão vegetal e demais acessórios para vedação. A construção e implantação dos ecofiltros foi um momento importante de participação dos alunos e alunas com os temas tratados também em sala de aula.



Imagem 03: PAEC Ecofiltro. Foto: Di Mendes



Imagem 04: PAEC Ecofiltro. Foto: Di Mendes

Cortina Verde foi idealizado a partir da grande incidência solar que atinge uma lateral da escola, onde se encontra o laboratório de informática, a cozinha, uma sala de aula, a biblioteca e o refeitório. Assim, durante o período vespertino há um aquecimento interno das salas e destes outros espaços citados. Conforme relato de uma das professoras, as buscas por informações que fizeram sobre plantas cultivadas em treliças verificaram que estas protegem janelas e paredes do sol, proporcionando conforto térmico. Essas pesquisas sobre quais plantas utilizar e as formas de plantio foram trazidas as salas de aula. Após, na forma de mutirão, mediram o comprimento que totalizou 50 m e a altura 2,70 m, fixaram a estrutura feita de madeira e arame, ao mesmo tempo produziram juntamente com os alunos as mudas usando as seguintes trepadeiras: maracujá amarelo ou azedo, abobrinha verde e pepino. Alimentos que ao serem produzidos irão compor o cardápio da escola.





Imagem 05: PAEC Cortina Verde, lateral da escola com estrutura preparada. Foto: Di Mendes

Imagem 06: PAEC Cortina Verde, alunos plantando as mudas de trepadeiras. Foto: Di Mendes

Ecocasa Tradicional, uma casa foi construída aos moldes da casa de barrote da tradição pantaneira, a princípio com objetivo de guardar as ferramentas e demais materiais da escola, porém no decorrer da implantação verificaram que poderia ser um espaço cultural com perspectivas de registro da cultura local. A casa tradicional está se transformando em um ponto de encontro da comunidade.



Imagem 07: PAEC Ecocasa, construída ao lado direito da frente da escola. Foto: Di Mendes



Imagem 08: PAEC Ecocasa, interesse da comunidade em rever antiguidades. Foto: Di Mendes

Durante o processo formativo a escola implantou em seu interior uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), esperamos que esse espaço, aliado ao aumento do diálogo da escola com a comunidade possa colaborar para que o currículo escolar, na perspectiva fenomenológica, seja aproximado ao currículo da vida comunitária, desafiando os educadores e educandos na elaboração de atividades onde ensino e aprendizagens se tornem mais significativos e relevantes. Favorecendo a uma formação de cidadãos com uma visão integrada da vida que se faça com compromissos e atitudes de um ser que dialogue, reconheça e lute para uma sociedade diversa que seja comprometida com o meio ambiente e com a vida: sustentável, solidária e democrática.

Referência Bibliográfica

SATO, Michèle. Clusters da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivos. In: SATO, Michèle e*t al*. **Escola, comunidade e Educação Ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. 356 p.

SILVA, Regina Aparecida. Do visível ao invisível: o mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil. In: SATO, Michèle. *et al*. **Mapeando os territórios e identidades do Estado de Mato Grosso, Brasil.** Cuiabá: EdUFMT, 2013. 203p.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo e SOUZA, Leliana, Currículo Fenomenológico. **Rev. Em Aberto**, Brasília, 12(58): 137-138, abr/jun. 1993.

TONOZI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. - Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

Anais SemiEdu 2014

GT 4

Educação no Campo

Sustentável editora

GT 4 - Comunicação Oral

A EDUCAÇAO RURAL NO MUNICÍPIO DE COLORADO DO OESTE, RONDÔNIA. PROPOSTA, FUNCIONAMENTO E ENTRAVES DO PROEMCRO.

Marcos Antonio Oliveira Rodrigues - Instituto Federal de Rondônia
rodrigues-201 l-27@hotmail.com

Kamila Cabral Mielke - Instituto Federal de Rondônia
kam i 1 am i el ke@ hotmai 1. com

Vanessa Campos de Moraes - Instituto Federal de Rondônia
vanessabiol 13@gmail.com

RESUMO: Este texto se ocupa da reflexão sobre o modelo de educação oferecida pelo Estado de Rondônia aos alunos de ensino médio da zona rural, especificamente no município de Colorado do Oeste. No momento está população é assistida através do programa Educação Média no Campo de Rondônia- PROEMCRO-, que funciona em uma parceria entre Estado e municípios. A preocupação do texto é averiguar o modo em que está educação acontece. Refletimos sobre a contradição educação no/do campo e de que maneira os movimentos sociais ou as comunidades envolvidas são atendidas em seus anseios. Pensamos ainda na atuação dos docentes com este público tendo em vista que em sua maioria não são docentes das comunidades envolvidas e sim, docentes oriundos da cidade que também atuam nas escolas urbanas. Para a construção do texto foram realizadas entrevistas semiestruturadas e participação observante. A nossa análise revela que os envolvidos acreditam que programa passa por sérias dificuldades. Nota-se uma completa falta de vontade política para a manutenção do programa, o que pode ser relacionado com uma possível intenção no esvaziamento do campo por interesses econômicos.

Palavras-Chave: PROEMCRO. Educação do/no campo. Atuação docente.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é denominada por sua própria dinâmica de concretização, que se faz em movimento e por movimentos. Pode-se caracterizar educação do campo como um movimento, constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, e que, almeja vincular o processo de vida no campo

com os pressupostos educacionais, aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade camponesa e os métodos educativos formais.

Para definir o que é Educação do Campo é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, "o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento" (PETTY, TOMBIM e VERA, 1981, p. 33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a freqüentam.

A sugestão dessa educação para os camponeses, não é simplesmente pedagógica, segundo Martins (2009) ela buscar relacionar escola e vida, também se deseja a veiculação de uma determinada concepção de campo, na qual esse seja um lugar de vida.

Este fenômeno da realidade brasileira atual é protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, e visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Advém dai a nossa preocupação com o PROEMCO.

DESENVOLVIMENTO

O Estado tem ao longo da História criado programas de educação que venham atender os trabalhadores do campo. Muito mais que uma preocupação educacional, a análise destes programas mostra um Estado preocupado em minimizar demandas dos movimentos sociais. Com este direcionamento o Estado de Rondônia criou em 2003, o PROEMCRO (Programa de Ensino Médio no Campo de Rondônia). Este programa funciona com parcerias junto aos municípios interessados, em que o governo estadual

fica responsável por oferecer profissionais na área da educação e o governo municipal oferece a estrutura física.

No sul do estado de Rondônia, uma pequena cidade. Colorado do Oeste a 759 km da capital Porto Velho adotou esse programa, o qual está sendo objeto de nossa investigação, já que é nossa preocupação entender que tipo de educação acontece para os nossos alunos do campo.

Para entendermos a dinâmica deste programa visitamos a E. E. F. M Paulo de Assis Ribeiro que representa o Estado na parceria. Visitamos também a Secretaria Municipal de Educação. Com o objetivo de averiguar como funciona o PROEMCRO na prática; que tipo de educação é oferecida para esses camponeses; e se esta é uma educação do campo ou uma educação no campo.

Observou-se que existem cinco escolas que oferecem o programa: Profi Clair da Silva Weyh; Getúlio Vargas; Planalto; Dom João VI e Gilberto Amado.

O ensino é oferecido de modo modular, no qual o aluno cursa determinadas disciplinas a cada ano, cumprindo a carga horária dos três anos do ensino médio destas disciplinas. O que nós entendemos como um complicador já que a exaustão de um tema pode acontecer mais rapidamente se este tema é tratado a todo momento. Outro fator que entendemos como complicador são as turmas multi-seriadas, em que estudam juntos alunos do I^{o}, 2° e 3° ano. A diversidade em sala de aula que é tida por alguns como algo benéfico para o grupo, mas, que também pode trazer complicações para a didática a ser ofertada. Os conteúdos ministrados acabam sendo tão diversos que o aluno pode se perder em um emaranhado de teorias, teoremas e conceitos.

Também foi percebido que a mesma educação oferecida na cidade, para os alunos urbanos, é oferecida no campo, são os mesmos professores, a mesma politica pedagógica. E com bem mais dificuldades. As especificidades do aluno que está no mundo rural não são levadas em conta.

Levando-se em consideração esses aspectos, percebe que a Educação do Campo no campo é inexistente no PROEMCRO em Colorado do Oeste, pois se desvia totalmente do conceito e ideologia social desta educação. Pode observar vários fatores que comprove este desvio, como: a mesma política pedagógica, o método modular e turmas multi-seriadas.

Justamente no tocante a estes pontos, trabalho e cultura estão as nossas

preocupações quanto aos alunos participantes do PROEMCRO. O modelo educacional que serve para o aluno urbano deve ser diverso daquele que serve ao aluno do campo. Porque a relação com o trabalho é diversa. No campo, os indivíduos em idade escolar também são indivíduos que atuam no trabalho, em nosso caso específico o trabalho da agricultura familiar, realizado pelo núcleo familiar. Normalmente a educação implementada pelo Estado não reconhece esta especificidade, já que o docente que vem da realidade urbana está acostumado com o aluno que não realiza trabalho, ou que não realiza trabalho no mercado formal.

Outro fator analisado por nós em relação à docência no PROEMCRO é a maneira que o docente encara a utilidade do pacote de conteúdos que ele vai repassar ao aluno. Para o aluno urbano temos a impressão que o docente encara a educação como a alavanca para o mercado de trabalho formal. O aluno do campo tem, ou deveria ter outros objetivos para o seu pacote de conteúdos, a educação serve muito mais para o seu estar-no-mundo do que a garantia de trabalho formal. Ao menos é o que entendemos o que preconiza a ideia de Educação do Campo.

Já a questão cultural, como norma de comportamento dos indivíduos em uma sociedade, foi amplamente discutida por Gramsci (1991), principalmente no plano da luta hegemônica e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social.

Também é deste ponto que parte o movimento social que em Colorado do Oeste luta por uma Educação do Campo. Trata-se do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Segundo o seu próprio site o MPA é:

> um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas. Seu principal objetivo é a produção de comida saudável para as próprias famílias e também para todo o povo brasileiro, garantindo assim, a soberania alimentar do país. Além disso, busca o resgate da identidade e da cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais. (MPA, 2014).

O MPA tem avançado na elaboração sobre o Campesinato e o sobre o que denomina Plano Camponês, que é um plano a partir do campo para a sociedade brasileira como um todo e tem base em dois pilares: 1) condições para produzir e 2) condições para viver bem no campo, por isso o modelo educacional a ser implantado para o trabalhador rural, deve ser aquele que atenda as particularidades deste grupo social.

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta "experiência", e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na "consciência de mudança" que assinala e projeta para além dela mesma.

Quando se discute a educação do campo, se esta tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês.

> Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 19).

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2010, p. 29).

É preciso conceituar o tipo de educação possível para o trabalhador rural, a fim de evidenciarmos o ponto central deste debate. Para a Educação no Campo "o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 26). Já a Educação do Campo diz respeito ao fato de que "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da "luta histórica pela constituição da educação como um direito universal" (ibid), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. E pela Educação do Campo que o MPA tem lutado e discutido tanto na escola estadual quanto na municipal em detrimento do PROEMCO. Ha de se ressaltar que o próprio MPA tem educadores atuando no âmbito do programa. Portanto quando o movimento reclama do programa tal assertiva vem de um justo conhecimento de causa.

Este modelo destinado a ser uma replica da educação urbana, por não respeitar as especificidades do mundo rural, tem conseguido apenas formar analfabetos funcionais, o que acaba por atender a estrutura fundiária existente, já que os indivíduos não aprende a questionar esta estrutura.

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social.

Esta característica o PROEMCO não leva em consideração "a escola procura formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios" (PETTY, TOMBIM e VERA, 1981, p. 38). Assim se explica a razão pela qual, na América Latina, observasse uma multiplicidade de culturas populares que poderiam ser consideradas pela escola rural, mas não o são. O caso de Colorado do Oeste é um exemplo, em nosso campo existem ribeirinhos, quilombolas, indígenas, agricultores tradicionais, cujos filhos são formatados em um programa gestado e executado por indivíduos urbanos.

CONCLUSÃO

Um dos maiores problemas da modalidade de formação que relaciona o estudo, feito na escola, ao trabalho produtivo, feito na terra, é o que Petty, Tombim e Vera (1981) identificam como a capacitação dos docentes para que eles possam corresponder às necessidades da educação no meio rural, em particular a que relaciona trabalho e escola. Entre as alternativas para a formação de professores, encontradas na época em que esses autores escreveram seu artigo, estavam as escolas normais rurais.

Chamando a atenção para esta problemática, João Bosco Pinto (1981) refere-se aos professores justificando que eles não recebem uma formação adequada para lidar com a realidade do campesinato, por isso seu desinteresse em estabelecer relações com as comunidades, quando encaminhados a trabalhar nas áreas rurais.

Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? Esta lógica é reproduzida no PROEMCRO.

No Brasil, porém, a educação rural, como mostra Silvana Gritti (2003), permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Não se aproveita a experiência que os indivíduos carregam consigo, porque não podemos negar que os indivíduos tem saberes que adquirem através das experiências, ou seja através do seu estar no mundo. Como bem nos afirmou o historiador inglês Edward Palmer Thompson:

> contudo, no interior e por baixo desse arco, há um sem-número de contextos e situações em que homens e mulheres, ao se confrontar com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida. (THOMPSON, 2001, p. 261).

O modelo em questão, PROEMCRO, assim como outros programas educacionais vinculados as políticas publicas tem por característica central tratar os indivíduos como objetos e não como sujeitos de tais políticas. Desse modo as populações rurais não são consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre

os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas.

O modo em que o PROEMCRO é gestado deixa impressão que há uma necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. Se pensarmos que o PROEMCRO é uma inserção do Estado, e que esse mesmo Estado notadamente mantém vínculos com grupos econômicos ligados ao agronegócio entendemos a negação destes saberes.

Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses.

Políticas destinadas à "escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando nos referimos ao analfabetismo no Brasil" (Ribeiro, 2010, p. 181).

Esta breve análise em que tentamos relacionar o modelo educacional dito PROEMCRO com a dicotomia Educação do Campo/ Educação no Campo, mostra-nos que há um descaso do poder publico para as reivindicações dos movimentos sociais, em nosso caso especifico o MPA, no tocante a Educação do Campo. É preferível ao Estado, executar uma educação de modelo urbano para as populações rurais sem refletir sobre as especificidades que estes sujeitos tem. Ficando claro vinculação do Estado com grupos econômicos que precisão de indivíduos que não questione a lógica dominante.

A educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizada no movimento camponês, em nosso contexto o MPA, articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. O PROEMCRO é um modelo externo a Educação do Campo. Este é um embate entre modelos antagônicos em que o aluno é o grande perdedor.

REFERENCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MPA. **Plano Camponês.** Disponível *In:* http://www.mpabrasil.org.br/. Acesso em: 25/08/2014.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. *In:* **Congresso Internacional de Pedagogia Social.** Disponível em:< http://www.proceedings. scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext>: acesso em: 09 de Agosto de 2014.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. *In:* Werthein, J.; Bordenave, J. D. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. *In:* Werthein, J.; Bordenave, J. D. (org). **Educação rural no Terceiro Mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. *In:* **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Organizadores: Antônio Luigi Negro e Sérgio Silva. Editora da Unicamp, Campinas. 2001

ESCOLA DO CAMPO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Silvinha Poloniato
Profª Mestranda - PPGEdu – UNEMAT

Odimar João Peripolli
Profº Dr. PPGEdu – UNEMAT

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre a importância dos espaços de aprendizagem escolar e não escolar, bem como esses se manifestam na organização do trabalho pedagógico em uma escola do campo/assentamento. Neste contexto, buscou-se entender como o Projeto Político Pedagógico se materializa na organização do trabalho pedagógico na escola do campo? O trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica específica na temática abordada. Concomitante, desenvolveu-se a pesquisa de campo, que consistiu em entrevista semiestruturada e observações. Os sujeitos da pesquisa foram: 05 professores do ensino fundamental, a diretora da escola, a merendeira e a zeladora da instituição. A análise dos dados foi trabalhada na perspectiva sócio-histórica. O trabalho mostra que o Projeto Político Pedagógico da escola é basicamente, urbano, havendo "adaptações", feitas pelos professores. Portanto, o grupo vem buscando construir alternativas educacionais voltadas aos interesses da comunidade, com definição de metas coletivas, redefinindo a atuação do professor e do estudante.

Palavras-chave: organização do trabalho pedagógico, educação do campo, projeto político pedagógico.

Introdução

> A educação é encontrada em todas as sociedades: de maneira simples e homogênea, nas comunidades primitivas; de modo complexo e diversificado, nas sociedades atuais. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam (SAVIANI, 2012, p.75).

As transformações ocorridas nos últimos anos no mundo do trabalho afetam diretamente as diferentes esferas da vida do homem, inclusive em sua formação, apontando novas necessidades educativas para acompanhar a nascente e explosiva sociedade da informação e do conhecimento. A educação, um dos direitos do cidadão, nos conduz a refletir sobre as dimensões educacionais e as atuais exigências da sociedade em favor da cidadania. Fato que também recai sobre os diferentes campos de atuação da prática pedagógica do educador. Brandão (2007) reforça o pensamento que a educação se faz em toda sociedade, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. Assim, ressalta o autor "[...] a educação do homem existe por toda parte e, muito mais que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. E o exercício de viver e conviver o que educa" (BRANDÃO, 2007, p. 47).

É neste sentido que, os movimentos sociais do campo realizam a luta por uma escola, não só escola do apenas saber ler, escrever e contar, mas para se profissionalizar a partir de uma formação que não renegue uma cultura para sobrepor a outra. Mas, que possam seguir uma carreira tendo o direito de escolher onde será seu espaço de trabalho, independentemente, se no campo e/ou cidade. Sobretudo, a luta por uma escola que humaniza, forma consciência, projeta novas possibilidades de se fazer a luta, e das pessoas se sentirem sujeitas participativas, protagonistas desse processo.

Neste contexto, cabe a seguinte questão: como o Projeto Político Pedagógico se materializa na organização do trabalho pedagógico na escola do campo? A pergunta procede na medida em que, sabe-se que o Projeto Político Pedagógico está relacionado com a organização do trabalho pedagógico. Como ressalta Veiga (2001, p.15), "[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imitado, procurando observar a visão da totalidade". Portanto, o Projeto Político Pedagógico da escola, oferecerá caminhos indispensáveis para a realização do trabalho socioeducativo.

O objetivo do trabalho está em trazer para a análise e reflexão a importância dos espaços de aprendizagem escolar e não escolar, bem como esses se manifestam na organização do trabalho pedagógico em uma escola do campo.

O trabalho de campo foi realizado na escola municipal Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade, localizada no assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos - Gleba Mercedes V- no município de Sinop, estado de Mato Grosso.

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e de campo. Enquanto método de pesquisa enquadra-se como Estudo de Caso, que segundo Chizzotti (1991), é caracterizado por designar diversas pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência propondo uma ação transformadora. Os sujeitos da pesquisa foram: 05 professores do ensino fundamental, a diretora da escola, a merendeira e a zeladora da instituição.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula, observações das atividades extraclasse desenvolvidas no Programa Mais Educação e análise do PPP[1].

As análises foram trabalhadas levando-se em consideração a perspectiva sócio-histórica, por entender que o método dialético, perpassa o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na matéria e na sociedade. Segundo Triviños (1987), o pesquisador que aplica o método dialético, compreende a realidade, valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que está sempre a caminho, em formação, inacabado, aberto para novas alternativas.

Educação e seus contextos

> O grande desafio da educação é educar para o pensamento, pela filosofia da práxis crítica e, consequentemente, para a solidariedade, para a democracia, para a cidadania, para a tolerância, para o reconhecimento do diferente, para o respeito às formas de manifestação cultural, para a paz (GHEDIN, 2012, p. 55).

A partir das ideias de Ghedin, faz-se necessário uma reflexão sobre a dicotomia historicamente estabelecida entre a formação para o trabalho e a formação geral escolar. Pois, durante muito tempo se pensou que a educação formal, ou escolarização, seria um instrumento fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico de um país. Ao longo de séculos de capitalismo, acreditou-se que a escola era a única credenciada para transmitir os conteúdos necessários para a formação da juventude dentro das salas de aula (FREITAS, 2011). Desta forma, ressalta o autor,

> [...] que esta escola construída historicamente, com objetivos de facilitar a dominação de uma classe em detrimento de outra, não serve mais. Embora garantido o acesso das classes trabalhadoras a esta escola, isso não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente constituídas para a escola atual. Isto porque, mesmo dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem (FREITAS, 2011, p. 156).

Nesta perspectiva, caminha Mészáros (2005, p. 11) quando diz que, o "simples acesso à escola, não é suficiente, pois não tiram das sombras do esquecimento social milhões de pessoas". O ensino formal, comumente, exclui os filhos da classe trabalhadora, dificultando sua mobilidade social. As pessoas da classe trabalhadora têm

[1] Projeto Político Pedagógico

mais dificuldade de ir à escola e aprender os conteúdos do currículo, que são despejados em linguagem e cultura das classes social dominante.

Desta forma, o currículo comum para todos não é suficiente se não se consideram as oportunidades desiguais (SACRISTÁN, 2000). Portanto, na lógica da escola capitalista os estudantes das classes dominantes continuam nas melhores posições sociais, enquanto que, os estudantes pertencentes às classes trabalhadoras, nas piores posições.

Ao discutir educação, Brandão (2007) afirma tratar-se de um conceito polissêmico, ou seja, que vai variar de acordo com tempos e espaços distintos, que se manifesta por modos de pensar e agir, uma vez que "ninguém escapa da educação".

> [...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2007, p. 09).

Este é, então, o sentido da educação, transpor os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, da igreja, da comunidade, do território, dentre outros. Configura-se assim um novo campo da educação que aborda processos educativos fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, abrangendo organizações sociais, governamentais e não governamentais, movimentos sociais e instituições educacionais articuladas com a escola e a comunidade. Neste sentido, Vendramini afirma que:

> [...] a necessidade de ampliação da ação educativa, articulando a educação formal e não formal, a educação escolar e extraescolar, a educação de adultos e crianças. A escola pode tornar-se, assim, um espaço aberto, recorrendo não só ao professor, mas a um grande número de adultos, sem ruptura com a rotina das crianças e estabelecendo trocas e intercâmbios com o meio e com outras escolas e alunos (2000, p. 170).

Como forma de se contrapor ao modelo de sociedade e de escola capitalista (classista e excludente), é que os movimentos sociais do campo, entre eles o MST[2], a partir da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), buscam garantir escolas do campo vinculadas ao desenvolvimento da comunidade e que seu currículo seja amplamente discutido pelos sujeitos envolvidos. Com base nesse pensamento, começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação

[2] Movimento dos trabalhadores Rurais Sem T erra.

para os sujeitos do campo e sim uma educação com os sujeitos do campo. Neste sentido, a educação do campo

> [...] precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.14).

O MST começou a discutir uma proposta de escola diferente: "uma escola pela qual efetivamente vale a pena lutar" (CALDART, 2009, p.93). Uma escola que humaniza, onde o ser humano é o centro, sujeitos de direitos, ser em construção ou, conforme expressa Mészáros (2005, p.12), "uma educação libertadora, com função de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo". Para o autor, "educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação" (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Neste sentido, entende-se que educação é um processo de construção contínua, seja formal, não formal ou informal, a qual se apropria dos elementos culturais necessários à formação do ser humano, produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. É desenvolver nos indivíduos todas as dimensões que constituem a especificidade do ser, visando formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade social.

Segundo Vendramini (2000, p.162), a "educação, quando cumpre sua função de difundir saberes, visa às mudanças sociais, se tornando um importante instrumento de conscientização". Para a autora, a "tomada de consciência, é fruto de um processo educativo profundo e duradouro" (2000, p.163), que dar-se-á através de muita informação, debate, de soluções coletivas, de projetos comuns. Portanto, conclui a autora, "é possível aprender em outros espaços, com outros meios e procedimentos, já que a aprendizagem acontece através das experiências produtivas, de convívios, de práticas associativas, religiosa, comunicativas, incluídas as escolares" (VENDRAMINI, 2000, p.163).

Essa organização deve se dar num processo coletivo e constitui-se no diálogo entre educadores, dirigentes da escola, comunidade escolar, educandos, levando em conta o tempo e o espaço social e histórico, assim como o ritmo de cada um, o que implica necessariamente, entender as diferenças e as diversidades.

> Apesar de tudo, as diferenças individuais e a desigualdade de oportunidades frente à cultura escolar subsistirão, devendo o sistema escolar possibilitar que qualquer opção seja reversível: entre caminhos curriculares diferentes, tipos de educação, etc. (SACRISTÁN, 2000, P. 64).

O conhecimento é resultado de trocas que se estabelecem, tanto entre o meio social, cultural, político, quanto entre os sujeitos. É necessário que os educandos aprendam mais do que ler e escrever; aprendam a se organizar, que tenham uma formação humana, política e ética. Os educandos precisam ser e se sentir sujeitos participantes do processo educativo. É esta concepção de educação, de formação humana, defendida para os sujeitos do campo. Pois, assenta-se na valorização dos tempos de aprendizagem, dos espaços da sala de aula, do acampamento, do assentamento e da produção agrícola, além do espaço das relações sociais (desenvolvidas em diferentes tempos e espaços).

Escola: um olhar histórico, uma realidade imposta

No atual contexto neoliberal[3], a escola é vista como redentora de todos os problemas sociais, atribuindo-se a ela a função de adaptadora e ajustadora dos homens à sociedade. O modelo neoliberal de organizar a economia leva a escola vigente trabalhar em função da lógica do capital, onde tudo é transformado em mercadoria. Neste contexto, Mészáros (2005, p.15) afirma que a educação "em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é, mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema".

A sociedade capitalista em que vivemos não permite a discussão dos problemas sociais, ou seja, busca esconder suas próprias contradições. Pois, discuti-los, questioná-los, significa que iremos conhecer que esta sociedade se funda na relação opressor e oprimido (FREIRE, 2014), expropriador e expropriado, dominante e dominado; daí compreende-se que o próprio sistema se fecha para a resolução dos problemas vivenciados pelos sujeitos sociais trabalhadores, porque no próprio sistema está a raiz dos problemas. Na proposta educativa, via lógica imposta pelo capital, os educandos e educadores vão sendo "armazenados", nessa visão da educação, porque sem recriar e recriar-se não se transformarão nem transformarão a realidade. Sendo essa "educação

[3]Neoliberalismo é definido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende participação mínima do estado na economia (estado mínimo). De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país (APPEL, 2005).

um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, nela não estão implícitas a superação e a reinvenção que trazem o novo" (FREIRE, 2014, p.82).

A atual organização da escola capitalista, segundo Freitas (1995), inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Para construirmos uma escola que garanta a qualidade da educação, é necessária uma atuação organizada e sistemática de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Como nos lembra Caldart (2009, p.121), "a escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado".

Nas últimas décadas, a educação do campo, no Brasil, através das lutas dos movimentos sociais do campo, caminha para um novo rumo. Muitos educadores vêm desenvolvendo estudos com o objetivo de dar novos rumos à educação escolar, mais especificamente, na escola pública, à formação integral do indivíduo, proporcionando aos trabalhadores e seus filhos, bem como aos excluídos do mundo do trabalho, direito de acesso a todos os tipos de conhecimento para melhor compreenderem as relações sociais e produtivas da sociedade em que vivem e nela interagir criticamente (CALDART, 2011).

Neste sentido, a Pedagogia do Movimento, "expressa e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento" (CALDART, 2011, p. 65). Pois, ressalta a autora, "trata-se de uma concepção histórico-dialética, ou seja, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida" (CALDART, 2011, p. 65).

Um desafio está posto à escola do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos que contribuam para pensar e transformar a realidade socioeconômica e cultural do campo.

Projeto Político Pedagógico: uma proposta em construção

O trabalho de campo foi realizado na escola municipal Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade, localizada no assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos - Gleba Mercedes V. Atualmente, a

unidade escolar atende 64 alunos das séries iniciais do ensino fundamental tendo como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal de Sinop/MT e 35 alunos do Ensino Médio, sendo estes, vinculados à Escola Estadual René de Menezes. Até 2009 a escola ainda não tinha sido criada, sendo que era somente de salas anexas pertencentes a uma escola urbana. A partir de então, foi criada pelo Decreto 051/2009 e intitulada escola do campo.

O quadro de profissionais da escola é composto por professores (as), que moram no assentamento e são parceleiros (proprietários de lotes/parcelas). Todos tem formação em nível superior. Cinco (05) professores (as) pertencentes ao quadro da rede municipal, bem como a merendeira e a zeladora e cinco (05) professores da rede estadual. Destes, apenas quatro (04) são efetivos. Os outros são contratados anualmente, através de Processo Seletivo específico para a contratação de professores para as escolas do campo.

Quando da pesquisa de campo, percebeu-se um interesse e compromisso do coletivo de educadores com a escola, este manifestado no contato (diálogo) com os alunos, nas reuniões com a comunidade, nas oficinas do Programa mais Educação, dentre outros.

A diretora, quando da entrevista, disse que a escola não possui um Projeto Político Pedagógico específico para o campo, e sim, que ainda seguem o modelo feito para as escolas urbanas, com algumas alterações voltadas a especificidade do campo, sendo estas, "adaptadas" pela equipe, conforme orientação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[4].

> [...] tínhamos um profissional que acompanhava as escolas do assentamento, ele fez mestrado voltado à educação do campo. Estávamos fazendo formação continuada específica para o campo e elaborando o PPP da escola. Mas, tiraram ele e colocaram outra pessoa, vamos ver se ela vai da continuidade ao trabalho. (entrevista realizada em 20/08/2014).

Há que se chamar atenção, neste caso, para Veiga (2001), quando ressalta que, o Projeto Político Pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Sendo assim, parte-se do princípio que este é a "vida da escola" e tem que transcorrer respeitando todos os espaços educativos, na escola e na comunidade.

[4] CNE. Resolução CNE/CBE 01/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

Para um dos professores entrevistados (P2), "[...] queremos um PPP voltado para as especificidades do campo, pois sabemos que a educação do campo não é uma simples ação pedagógica, e sim um conjunto de ações que deve envolver a comunidade". (entrevista realizada em 20/08/2014).

Neste sentido, Vendramini (2000. p.163) ressalta que, a "educação do campo, no caso dos movimentos sociais, a aprendizagem é fruto das ocupações, das experiências do acampamento, do assentamento, das atividades escolares vividas em comum". Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico precisa se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. Precisa incorporar essa diversidade, assim como tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura (agricultura patronal *versus* agricultura camponesa).

Os sujeitos do campo possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Desta forma, o Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo visa "[...] vincular a escola com a vida" (CALDART, 2012, p.34).

Neste sentido, cabe ressaltar a fala do professor (P5) ao afirmar que "o Projeto Político Pedagógico é a alma da escola, ou seja, é a forma de organização do trabalho pedagógico; simboliza a vida e o trabalho de todas as pessoas que fazem à educação no dia-a-dia" (entrevista realizada em10/08/2014).

Quando falamos em vida, está presente a dinâmica de construção, de processo, de inacabado e é assim que se pensa o PPP do campo, sendo construído a cada ação pedagógica que é desenvolvida coletivamente pelos seus sujeitos. Para tal, é fundamental orientar a organização do trabalho da escola: "a construção do PPP assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana" (VEIGA, 2001, p. 15).

Cabem também os destaques do professor (P3) e da diretora, quando afirmam, respectivamente que,

> Não temos um PPP que contemple as especificidades do assentamento, mas sabemos que nós o construímos no dia-a-dia. E é isso que fizemos. Temos muitas atividades voltadas para a educação do campo contempladas no Programa mais Educação (entrevista realizada em 10/08/2014).

> Fizemos algumas adaptações das oficinas oferecidas no Programa Mais Educação, procurando visar às especificidades do campo. Por exemplo, a oficina "cuidar dos animais", as crianças juntamente com a comunidade aprende a cuidar dos seus animais, oportunizando um aprendizado extraclasse e voltado ao campo, ou seja, a realidade de nossos alunos (entrevista realizada em 20/08/2014).

Observa-se o coletivo dos professores vem buscando construir alternativas educacionais voltadas aos interesses da comunidade, com definição de metas coletivas, redefinindo a atuação do professor e do estudante, com a participação de todos os segmentos envolvidos nas atividades escolares, comprovando que a construção da cidadania só se faz de maneira coletiva. Sendo assim, "a filosofia adotada pelos movimentos sociais é a construção do conhecimento, que também prevê o exercício da cidadania, o respeito, reconhecimento, aceitação e a valorização das diversidades" (GHEDIN, 2012, p. 55).

Nesta perspectiva, a escola poderá aprender novas e diferentes maneiras de ler e escrever o mundo, construindo "uma educação relacionada com a cultura, com os valores, com o jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social" (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19). Assim, acredita-se ser necessário considerar os diferentes interesses das populações que vivem no/do campo, ou seja, construir propostas que abordam temáticas para além daquelas comumente trabalhadas em sala de aula.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada verificou-se que o Projeto Político Pedagógico da escola tem característica urbana, com muitas adaptações feitas pelos professores. Diante das necessidades, dos interesses e dos anseios da comunidade referente à possibilidade de implantação de um PPP que atenda as demandas e peculiaridades do campo e da comunidade, verificou-se que há alguns impedimentos, tanto no campo pedagógico quanto humano, financeiro e, sobretudo, político.

Percebeu-se também que, embora haja um movimento de luta e a busca pela valorização do campo, como espaço de formação humana, as práticas tendem a caminhar na perspectiva de um projeto conservador.

Faz-se necessário, portanto, romper com a barreira da exclusão implantada por políticas públicas paliativas, pensadas a partir do urbano. Por isso, os movimentos sociais, que lutam em defesa do campo e da escola do campo, estão construindo outro

modelo de escola para quem vive e trabalha no campo. Ou seja, uma escola que trabalhe na perspectiva da classe trabalhadora.

Assim, o PPP da escola do campo, para estar em consonância com o projeto da educação do campo, deve incorporar, desde a concepção de sociedade e de agricultura, até as atividades de ensino-aprendizagem voltadas à realidade camponesa. Ou seja, ser realmente síntese do trabalho pedagógico, que extrapola o aspecto da instrução, que forme seres humanos mais plenos e felizes, que ajude na humanização das pessoas.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2009), é fundamental que o PPP da escola do campo pense o desenvolvimento dos sujeitos, levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo.

Há que se levar em conta, que a implantação de um novo projeto de educação no campo, implica na ruptura do atual modelo de acumulação do capital, aliada a transformação política e ética dos parâmetros que orientam as relações pessoais, interpessoais e econômicas vigentes (exploração, submissão, dominação), por uma nova proposta de educação voltada à humanização.

Referências

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/02. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo.** Brasília/DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola**. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

_____. **O MST e a escola**: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Papirus: Campinas, 1995.

_____. **A Escola Única do Trabalho:** explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Perspectivas sobre a identidade do educador do campo.** In: _____. (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLINA, Mônica C. **Desafios para os educadores e as educadoras do campo.** In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R. & CALDART, Roseli S. (Orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. V. 4, 2002.

KOLLING Edgar Jorge; MOLINA Mônica Castagna; NÉRY Irmão Israel José (orgs). **Por uma educação básica do campo**: Memórias. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. V. 1, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11 ed. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1ed. 18 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma de Passos. **Projeto Político pedagógico:** uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio - educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS DE UM MUNICÍPIO MATOGROSSENSE, NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.

Luana dos S. Nogueira Garcia
UNEMAT/Bolsista
Luaninhanogueira84@gmail.com
Ilma Ferreira Machado
UNEMAT/ PPGEdu/Professora
Ilma.ferreiramachado@gmail.com

RESUMO: Este texto aborda os recursos e materiais didáticos utilizados pelas professoras das escolas do campo do estado de Mato Grosso, especialmente na região de Tangará da Serra, nas décadas de 1980 e 1990. Tem como objetivo caracterizar a forma de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e os tipos de materiais e recursos didáticos utilizados no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; identificar técnicas e estratégias de ensino utilizadas, e expor as principais dificuldades encontradas pelos professores na realização do trabalho docente. Adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada. Nosso referencial teórico sustenta-se em autores tais como: Machado (2009), Lüdke e André (1986), Pinheiro (2011), Hage (2006), Tardif (2002), e Rocha (2010) e Ribeiro (2013). Os resultados parciais dessa pesquisa apontam que os professores das escolas rurais das décadas de 1980 e de 1990 eram, na sua maioria, leigos e atuavam em salas multisseriadas, com uma precária infraestrutura e pouquíssimos recursos didáticos. Além das orientações periódicas que recebiam por parte da secretaria municipal de educação, os professores buscavam auxílio de colegas professores da cidade, até mesmo em termos de reaproveitamento de materiais didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: educação do campo; recursos e materiais didáticos; organização do trabalho pedagógico.

Considerações iniciais

A visibilidade que a educação do campo começa a adquirir a partir da aprovação da Resolução CNE/CBE 01/2002 tem suscitado um interesse maior pela história dessa modalidade educacional, assim como pela análise de experiências significativas que, por falta de registro mais sistemático, acabaram ficando apenas na memória dos sujeitos que as vivenciaram. Este estudo insere-se nessa perspectiva, por entendermos ser imprescindível conhecer nosso passado para compreende melhor o presente, assim

como para projetar com mais clareza o futuro, de modo particular, em relação à educação do campo.

Neste trabalho trazemos uma discussão sobre os recursos e materiais didáticos utilizados pelas professoras das escolas do campo, especialmente na região de Tangará da Serra, Mato Grosso, nas décadas de 1980 e 1990. O objetivo desse estudo é caracterizar a forma de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e os tipos de materiais/equipamentos e recursos didáticos utilizados pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; identificar as principais técnicas e estratégias de ensino utilizadas, e, por fim, expor as principais dificuldades encontradas por professores na realização do trabalho docente em escolas do campo.

Este estudo foi realizado através de uma abordagem de pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p.13), "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com quatro professores que atuaram na região de Tangará da Serra nas décadas de 1980-1990, que se interessaram e dispuseram participar. A partir das entrevistas com quatro educadores de escolas do campo – escolas rurais, á época, - fizemos a análise dos dados obtidos, sistematizando os aspectos comuns e, também, os distintos na realização do trabalho pedagógico desses docentes. As falas dos sujeitos constituíram-se em importante instrumento de compreensão de uma parte da história da educação do campo no estado de MT.

Educação rural? Educação do campo?

Conforme dados do Ministério da Educação metade das escolas do Brasil estão situadas na esfera rural (BRASIL, 2008). Observando a trajetória das escolas rurais, nota-se que durante décadas coube às iniciativas de particulares e das comunidades a construção e manutenção de escolas nas áreas rurais, grande parte delas funcionando precariamente, em espaços físicos inadequados e improvisados, e com docentes sem qualificação adequada.

> [...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência

> técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros. (PINHEIRO, 2011, s/p)

Em 1961 a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art.105, estabeleceu que os poderes públicos apoiassem entidades que mantivessem na zona rural "*escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais*". Mesmo com essa lei a educação rural acabou ficando restrita aos próprios meios e o ensino fundamental foi deixado a cargo dos próprios munícipios.

A educação rural, de um modo geral, caracterizou-se pela ausência de autonomia e de participação dos sujeitos das áreas rurais na definição da proposta educativa e da forma de organização das escolas, o que cabia aos donos das fazendas onde situava-se grande parte das escolas. Desse modo, cabia às escolas "repassar" um saber escolar espelhado no currículo urbano, sem atentar-se para a realidade local e para a perspectiva de seus sujeitos.

Em 2002 houve uma modificação na esfera legal e no plano conceitual: as escolas rurais passam a ser denominadas de escolas do campo a partir de uma proposição do Movimento Camponês, que é "uma unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo" (RIBEIRO, 2013, p.672). Com essa conquista, começam a se constituir as escolas do campo, cujo marco legal é a Resolução 01/2002, CNE/CEB, que estabelece as diretrizes nacionais para educação básica no campo. De acordo com essa resolução a educação do campo é caracterizada pela identificação com os sujeitos do campo, e pela vinculação

> [...] às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Demarcar a diferença entre educação rural e do campo é importante para situarmos o escopo da análise ora proposta, cujo foco é a educação rural.

Trabalho pedagógico em escolas rurais, em um município matogrossense.

O município de Tangará da Serra, criado em 1976, situa-se no Sudoeste Mato-Grossense, a 240 km da capital Cuiabá, tendo, hoje, uma população de 90.252 habitantes (Wikipédia). Isso significa que no período considerado para análise dessa

pesquisa, ou seja, décadas de 1980 e 1990, Tangará era um município extremamente novo. Conforme registros do Wikipédia, confirmado nas falas de alguns entrevistados, a história econômica desse município esteve, anos 80 e 90, ligada à plantação do café, diversificando-se, posteriormente, para agricultura, pecuária, indústria e prestação de serviços. No plano social e político, destaca-se nesse período, a heterogeneidade da população, composta por migrantes de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Nordestinos.

Na análise da educação do campo nesse município, estamos considerando, portanto, o contexto socioeconômico à época, caracterizado pela dinâmica expansionista e de acelerado processo de desenvolvimento urbano, que de uma forma ou de outra, vão repercutir na dinâmica da educação e da cultura.

Com os dados obtidos nessa pesquisa, é possível notar semelhanças em relação à forma como esses professores entrevistados desenvolviam o trabalho pedagógico nas escolas do campo, principalmente no final da década de 1980 e início da década de 1990. Segundo eles, a Secretária Municipal de Educação estava sempre preocupada em orientá-los, pois a maioria era leigo[1] e necessitava de orientação sobre o que e como ensinar. Porém, como era grande a dificuldade de acesso, a Secretária Municipal de Educação, geralmente, ia uma vez ao mês visitar as escolas, em outras situações ia quinzenalmente, conforme afirma a Prof. L.F.: *"Eles iam no mínimo, quase cada quinze dias mais ou menos, às vezes até uma vez por semana ia uma coordenadora, visitar a escolas (...). O muito que eles passavam era 20 dias, mas todo mês a gente tinha visita, umas duas vezes por mês (...)"*. E respectivamente a Prof. Y.C *"A secretaria fazia visitas mensais e nessas visitas eles davam as orientações e cada final de mês quando a gente vinha pra cidade receber pagamento, também tinha o momento de orientação para os professores (...)"*.

Assim, em alguns casos, levavam materiais didáticos necessários para a realização do trabalho docente. Conforme relata a Prof. Y.C *"Então, a gente tinha esse acompanhamento da equipe, e que levava daí outros materiais, não tinha grandes materiais na escola, então eles levavam daqui (secretária) o suporte da revista, do livro didático, aquilo que achava necessário para o trabalho (...)"*.

[1] Expressão que designa os que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e não têm a formação completa e apropriada ao exercício do magistério.

Os materiais vinham de forma insuficiente, por que as escolas do campo nas décadas de 1980 e 1990, não tinham suficiente apoio da Secretária Municipal de Educação, principalmente em termos de materiais e recursos didáticos, segundo uma das professoras, elas tinham que "se virar" para dar aulas e elaborarem seu trabalho pedagógico. Então, mesmo com toda essa problemática da falta de materiais didáticos, os professores davam algum jeito para realizarem seu trabalho pedagógico. Como em algumas escolas rurais era difícil o recebimento de materiais didáticos, os docentes iam em busca de materiais usados por outros professores para reutilizá-los em seu ambiente de ensino ou então utilizavam recorte de material que alguma escola ou professor dava para montar fichinhas e fazerem atividades para seus alunos.

Essa foi à realidade de vários professores que atuavam nas escolas rurais na década de 80 e 90 na região de Mato Grosso. Percebe-se pouca diferença entre os entrevistados, em relação aos recursos e materiais didáticos utilizados no ambiente escolar, (cf. quadro 1). O professor J.B utilizava cartilhas e estudo do meio, a professora. L.F utilizava a pesquisa como estratégia de aprendizagem e também fazia observações no caderno de campo; a professora Y.C utilizava revistas, suporte de livros didáticos, recortes, cópia de textos, estêncil, mimeógrafo a álcool, giz, caderno, e também o espaço e o estudo do meio denominado "laboratório vivencial", e, por fim, temos a professora C.A. que, também, fazia estudo do meio, utilizando os próprios recursos naturais que existiam no entorno da escola e, também, usava lousa e giz, mimeógrafo, sulfite, cartolina, papel pardo e livros didáticos que chegavam de forma escassa.

Quadro 1 – Materiais/recursos didáticos utilizados pelos professores das escolas rurais – Tangará da Serra – 1980 a 1990

NOME	ANO INICIAL DE ATUAÇÃO	MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS
Prof.J.B	1983	Cartilhas, espaço e estudo do meio.
Prof.L.F	1989	Pesquisas e observações com caderno de campo, cartazes.
Prof.Y.C	1989	Revistas, suporte de livros didáticos, recorte material, coletânea de textos, estêncil, mimeógrafo a álcool, giz, caderno, espaço e estudo do meio.

Prof.C.A	1990	Giz, lousa, mimeógrafo, sulfite, cartolina, papel pardo e livros didáticos (de forma escassa).

Fonte: Dados das entrevistas, 2014.

Em termos da infraestrutura e de organização e funcionamento das escolas, podemos dizer que predominava certa improvisação de espaços e equipamentos, pois, as escolas funcionavam em uma sala ou barracão cedidos, geralmente, pelo proprietário de alguma fazenda, e não havia um quadro de funcionários para executar tarefas da secretária, limpeza ou merenda. Segundo o Prof. J.B: "*A professora ou o professor cozinhava junto com os alunos e de certa forma havia até um pouquinho de formação a respeito de economia doméstica, ou seja, olha gente nessa época do ano não tem (certo produto), isso fica muito caro, então vamos cozinhar "aquilo" e assim por diante né. E os cuidados que a pessoa deveria ter em relação à higiene e tal..."* Então nota-se o aluno aprendia dentro e fora da sala de aula coisas que ajudavam na sua formação para além dos saberes meramente escolares.

A situação descrita pelo Prof. J.B era semelhante à relatada pela Prof. L.F que afirma: "*Parece que mesmo perdendo aquele tempo, você ganhava com outro aspecto, por exemplo, de já ter responsabilidade desde cedo, de cuidar de ficar limpo, né? Hoje não, parece que encontra tudo pronto, então. Não tem a preocupação, joga lixo no chão (...) Não destruíam (...) eles aprendiam o serviço doméstico (...)*". À vista disso, percebemos que a experiência fora da sala de aula tem uma tendência, não só educativa, de conhecimento, mas também social, adquirindo dessa forma importância significativa no aprendizado, como relata a Prof. Y.C: *"A gente vivenciava desde a horta escolar que a gente fazia com o aluno e dali tirava as aprendizagens, né? Como da própria roça, que cada um tinha, e era o meio mesmo, onde estava inserida a escola era o que a gente tinha como laboratório vivencial (...)"*.

Vemos, com esses depoimentos, que os professores procuravam "aproveitar" todas as situações vivenciadas do ponto de vista administrativo e organizacional, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Podemos observar que essas atividades praticadas fora da sala de aula, impulsionavam a aprendizagem da criança em um sentido mais ativo e interdisciplinar, uma vez que os alunos relacionavam o conteúdo trabalhado na escola com a realidade vivenciada fora do ambiente escolar, assim, fornecia meios para desenvolver e alargar o saber, estimulando a produção de

conhecimentos. Contudo, na seleção das estratégias de ensino há sempre que se refletir sobre os objetivos que ela cumpre e se vai ao encontro ou não da formação almejada, porque as técnicas

> [...] não são neutras e o educador não pode usá-las sem se questionar a respeito dos valores que elas transmitem (...) Um material didático pode ter uma aparência muito atrativa, utilizar procedimentos criativos e, ao mesmo tempo, estar a serviço de um projeto educacional muito conservador e reprodutor dos valores dominantes (...) A pesquisa pode ser uma busca criativa ou uma perda de tempo, quando o (a) educando (a) não sabe o que e nem para que está pesquisando. Um audiovisual pode ser o meio mais eficaz para transmitir uma verdade fechada e alheia à realidade do educando (a) ou um estímulo criativo para despertar novas dimensões e conhecimentos. (PREISWERK, Matthias, apud ZABATIERO, 2009).

Portanto, percebe-se que não era somente nas salas de aula que os alunos aprendiam, havia diferentes situações que eles vivenciavam e obtinham algum tipo de aprendizagem que serviria para sua vida e sua realidade. A necessidade de a escola rural pensar o trabalho pedagógico tendo presente a realidade local é um princípio que – embora ainda hoje careça de uma maior efetividade - veio a ser resguardado na LDBEN 9394/96, em seu artigo 28, incisos I, II e III, conforme destacado abaixo:

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

O saber-aprender é produzido no decorrer de nossas vidas, por meio de relações e interações com a sociedade, com o meio em que vivemos e com o trabalho, em uma permanente articulação entre teoria e prática. Observamos que a vida no campo é baseada e está associada a essas relações e interações, e os relevantes relatos dos professores nos fazem refletir sobre o processo de aprendizagem na escola rural, que não pode perder de vista todas estas interações/conexões sob pena de ficar destituído de sentido social para os sujeitos dos territórios rurais. Cabe enfatizar, contudo, que o reconhecimento dos diversos espaços de aprendizagem e interações não pode eximir o poder público da responsabilidade de estruturar adequadamente as escolas rurais/do campo, que anseiam por boas condições de trabalho, tanto em termos de infraestrutura, quanto em termos de investimento na formação e careira docente.

É interessante a fala da professora Y.C que diz que enquanto ela ia trabalhando atividades com alguns alunos, aqueles que já sabiam ler tomavam leitura dos mais

pequenininhos, possibilitando, assim, a interação social, o companheirismo e a união entre os alunos. Outra estratégia interessante é a forma com a qual a professora C.A desenvolvia seu trabalho pedagógico. Para trabalhar com os alunos iniciais e com os alunos da 3° e 4° série, ela separava a sala em dois lados e trabalhava de um lado com o livro e de outro com o quadro; segundo ela esse método de ensino utilizado era eficiente e fazia com que o aluno aprendesse mesmo estudando em uma sala multisseriada. Os professores também utilizavam diferentes técnicas e estratégias de ensino, desde alfabetizar pelo método global ou pelo sintético, por temas geradores ou mesmo pela pesquisa.

Muitas pessoas acreditam que não tem como trabalhar com salas multisseriadas, ou seja, trabalharem com tantos alunos de idades e séries diferentes, mas com as informações dadas por esses professores entrevistados, chegamos a conclusão de que trabalhar assim é difícil sim, mas não impossível. Percebe-se que há várias formas dos professores trabalharem com eles juntos, por exemplo: fazendo leituras, tomando tabuadas, até interpretando e produzindo textos. Hage (2006) evidencia que os professores, geralmente, numa situação dessa natureza tendem simplesmente a seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, "*atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo*" (p.309).

> Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço", passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem às séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas. (HAGE, 2006, p.309)

Diante desse quadro, a forma com que os conteúdos são trabalhados evidencia que a prática docente compreende um conjunto de relações e procedimentos que

engendra o processo de construção de conhecimento articulado com o meio em que vive. Tal ponto de vista nos é confirmado por Tardif (2002):

> Os diversos saberes e o saber fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem no trabalho cotidiano. Ao contrário, os saberes dos professores contêm conhecimentos e um saber fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provém da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vem das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem , etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2002, p.18-19)

Nesta pesquisa também se nota as semelhantes dificuldades encontradas pelos professores na realização do trabalho pedagógico, que sempre estava relacionada ao difícil acesso às escolas, ao transporte escolar (que em alguns lugares inexistia), ao trabalhar com sala multisseriada, à falta de recursos e materiais didáticos, a falta de formação dos professores, pois a maioria, à época, não tinha ensino médio completo e nem superior, muitos estudaram somente até o ensino fundamental. Essa foi uma das maiores dificuldades que eles encontraram, por que trabalhar com uma turma de alunos em que você tem o mesmo nível de escolaridade é complicado, por isso é que havia sempre a necessidade de buscar orientação com a Secretária Municipal de Educação, ou também ir em busca de cursos de aperfeiçoamento, como o projeto Homem-Natureza e o projeto logos II, para terminarem os estudos e terem uma boa formação para trabalharem com os alunos.

> [...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (...) (BRASIL, 2007, p.22)

E como havia essa precária situação, de acordo com os entrevistados, o trabalho dos professores envolvia a colaboração dos pais, dos alunos e da comunidade como um todo. Havia constantemente a participação dos pais e da comunidade naquele ambiente escolar, seja para ajudar a fazer a merenda dos alunos e até mesmo na limpeza das escolas. Na folha de São Paulo a professora Maria Isabel Antunes Rocha (2010) afirma isso, segundo ela "As razões do fracasso foram imputadas, quase que exclusivamente, ao baixo nível da formação docente, às classes multisseriadas, à escassez de material

pedagógico e à multiatividade do professor, entre outros. Trataram à escola como produtora e produto da precariedade. Não se aproximaram das condições concretas em que ela está situada". Então essa era a situação marcada pelo improviso que aqueles professores tinham que enfrentar para realizarem seu trabalho pedagógico.

Considerações finais

As considerações que apresentamos aqui são resultados dos processos investigativos formulados para caracterizar quais eram os recursos e materiais didáticos pelos professores das escolas rurais de Tangará da Serra e identificar a forma de organização do trabalho pedagógico e as estratégias de ensino, criadas por eles para realizarem seu trabalho docente nas décadas de 1980 e de 1990.

As falas dos professores entrevistados deixaram evidente que as condições de atendimento à educação rural nesse período eram precárias, apesar de haver o acompanhamento periódico por parte da Secretaria de Educação. Essas escolas se encontravam em comunidades rurais afastadas das sedes dos municípios, tinham uma infraestrutura inadequada, pois não tinham prédio próprio, possuíam somente uma sala de aula, onde se realizavam as atividades da escola e da comunidade, uma vez que a população não atingia o numero necessário de alunos para formar uma turma; situação semelhante foi evidenciada, também, em outras regiões do Brasil e por outros pesquisadores, a exemplo de Hage (2006). Constatava-se, também, nessas localidades de Mato Grosso a necessidade de focar na formação dos professores e a ausência de recursos didáticos para a realização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido compreendemos que a educação do campo, historicamente, não recebeu o apoio necessário do poder público, por isso estava sujeita a estas inconsistências que perduravam nessas escolas. De modo particular, a educação rural

> [...] sempre foi alvo de políticas emergenciais, compensatórias e impositivas, elaboradas por agentes externos desconsiderando-se a realidade e os valores dos trabalhadores rurais, provavelmente, por isso, estiveram fadadas ao fracasso. (MACHADO, 2009, p. 2).

Contudo, o apoio das comunidades e dos pais desses alunos fez com que essas "escolas do improviso" (FARIA FILHO; VIDAL, 2000 apud SOUZA; AMÂNCIO, 2006, p.03) compartilhassem ações coletivas com o intuito de colaborar para o sucesso do ensino, para a popularização do conhecimento e, também, para a transformação da realidade local. Vemos, portanto, que essa colaboração foi fundamental para que o

professor ou a professora não se sentisse tão só e assoberbado na administração das atividades e práticas pedagógicas. Da mesma forma, cabe destacar a importância, de projetos de formação de professores implementados nesse período, a exemplo do Logos II e do Homem Natureza.

Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em 03.09.2014

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em 03.09.2014

BRASIL. MEC. CNE/CEB. Resolução n°1, de 9 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> Acesso em 03.09.14

BRASIL. MEC/SECAD. *Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília/DF, 2007. (Cadernos SECAD2).

_____.*Programa nacional de educação de jovens integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares*. Brasília/DF, 2008.

HAGE, Salomão M. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Ilma F. Um projeto Político-Pedagógico para a escola do campo. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional***,** Paraná. n. 8, vol. 4, jul.-dez, 2009.

PREISWERK, Mathias. *Educação popular e teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2000. _____. Educar en la palabra viva: marco teórico para la educación cristiana. Lima. Celadec, sem data.

SOUZA, Terezinha F. Martins & AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. Escolas Rurais e Alfabetização los Mato Grosso: Aspectos de Uma Trajetória Nas Décadas de 1930 a 1940. *Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação – SBHE – A Educação e Seus Sujeitos na História.* Pontifícia Universidade de Católica. Ed.UCG: Goiânia GO. 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis:Vozes, 2002.

ZABATIERO, Júlio. *Novos caminhos para a educação cristã*. São Paulo: Hagnos, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. Disponível em: <http://br.monografias.com/ trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 05.09.2014

RIBEIRO, Marlene. *Política educacional para populações camponesas*: 11 da aparência à essência. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/09.pdf > Acesso: 09.09.2014.

ROCHA, Maria I. Antunes. *Em discussão, a precariedade da educação rural no Brasil*. Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1306201016.htm> Acesso: 10.09.2014

Wikipédia, a enciclopédia livre. *Tangará da Serra*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tangar%C3%A1_da_Serra >Acesso em: 08.09.2014

O PROCESSO DE EXPROPRIAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO, O ESVAZIAMENTO E O ABANDONO DA ESCOLA ENTRE OS JOVENS CAMPONESES

Odimar J. Peripolli
Profº Orientador/PPGEdu – UNEMAT

Ivonei Andrioni
Profº Mestrando em Educação/PPGEdu – UNEMAT

Silvinha Poloniato
Profª Mestranda em Educação/PPGEdu – UNEMAT

Resumo: Os mais diferentes estudos mostram o significativo e preocupante índice de abandono do campo entre os camponeses, sobretudo, entre os mais jovens, em idade escolar. Este fenômeno retrata um histórico de negação de direitos, reproduzidos ao longo da história em nosso país, sobretudo, aqueles que garantem melhorias de condições de vida e uma educação de qualidade para os sujeitos coletivos do campo. O objetivo neste trabalho é trazer um pouco desta realidade, as causas e as consequências produzidas por este modelo de campo imposto pelo projeto do capital e que, de forma direta, afeta a escola. Hoje, um sem-número de crianças, jovens e até mesmo adultos, enfrentam inúmeras dificuldades quanto ao acesso à escola; outros tantos a possibilidade de concluírem a educação básica no campo. Importa ressaltar que as discussões que envolvem a educação do campo, não podem prescindir das que envolvem, primeiramente, o campo. Ou seja, ao nos perguntarmos: *que escola para o campo*, temos que nos perguntar primeiro: *que escola para que campo*? Enquanto metodologia, revisão bibliográfica e trabalho de campo. O trabalho mostra que a forma como o campo vem sendo gestado (lógica do mercado), vem provocando o esvaziamento do campo e, consequentemente, o fechamento das escolas.

Palavras-chave: educação, campo, fechamento das escolas.

Introdução

Aos poucos, a questão agrária, em nosso país, vem ocupando espaço nos mais diferentes meios/instituições que estudam/discutem/refletem/analisam o rural/campo e seus sujeitos, os camponeses. Hoje, não há como esconder as muitas contradições produzidas pelo projeto do capital no campo: em nome da agricultura de negócios (agronegócio), o desaparecimento das comunidades camponesas, o vazio populacional e o fechamento das de muitas escolas, negando aos filhos dos trabalhadores o direito à educação/escola.

É deste campo, cada vez com menos oportunidades, cada vez com menos gente e, consequentemente, com menos escolas, que buscamos trazer algumas reflexões, sobretudo, o fim/fechamento destas[1].

> Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (HILARIO, 2011 apud ALBUQUERQUE, 2011).

É diante deste quadro, qual seja, o da negação de muitos dos direitos garantidos pela atual legislação (dentre outros, o direito à educação escolar), que se forjam os movimentos sociais do campo brasileiro. Ou seja, há uma inquietação dos trabalhadores que, frente à perda de importantes conquistas, como a da possibilidade de trabalhar a terra - reforma agrária - e da escola para os filhos - política nacional voltada à educação do campo, buscam se mobilizar/organizar.

Ao que se sabe, a luta é pela consolidação de outra forma de se conceber o campo e os seus sujeitos, qual seja, a concepção de campo e de seus sujeitos para além daquela imposta pelo projeto do capital: o campo para produção de novas vivências e convivências (produção e preservação para toda forma de vida) e educação como um direito. Ou seja, a sociodiversidade, enquanto característica sempre presente no campo – nem sempre reconhecida e/ou negada – impõe novos olhares, isto é, novas políticas voltadas à função da terra e para com os seus sujeitos que dela vivem e nela trabalham.

Esvazia-se, paulatinamente, a ideia de que no campo só é viável a partir da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio: "[...] o meio rural é um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade" (CARVALHO, 2005, p. 125).

Importa ressaltar, como destaca o autor, que o campesinato não se manifesta como um todo indivisível, "mas se apresenta de diferentes formas no meio rural, conformando diferenciados usos da terra e dos recursos naturais configurando diferenciados usos da terra e dos recursos naturais e configurando distintas territorialidades" (Ibid.).

[1] Há bastante tempo trabalhando com projetos de pesquisa e extensão junto às populações do campo na região norte de Mato Grosso (famílias que moram em pequenas propriedades rurais – tradicionais e em assentamentos de reforma agrária), temos percebido o quanto estes espaços/territórios vêm sendo esvaziados em decorrência do chamado êxodo rural. Há comunidades que, em poucos anos, perderam e continuam a perder parte significativa de sua população. Pequenas comunidades (principalmente as tradicionais) vêm dando lugar às grandes propriedades monocultoras, sobretudo, as voltadas à produção de grãos (soja).

Este campo de muitos sujeitos, com suas mais diversas formas de reprodução, com seus muitos problemas, vem re/ocupando espaço nas discussões acadêmicas que, dentre outras tantas temáticas, busca dar destaque ao fenômeno chamado esvaziamento do campo e, consequentemente, o fechamento das escolas para os filhos dos trabalhadores. Em última análise, estamos falando da negação de um direito que lhes é conferido pela atual legislação (CF/88).

Este movimento - "sair" do campo - ao que se sabe, não é novo. Hoje, embora com menos intensidade, preocupa, a considerar que recai, sobretudo, sobre os mais jovens, principalmente entre as mulheres (moças) e cada vez mais cedo (jovens). Tome-se como exemplo, o caso das regiões onde estas populações estão mais distantes dos centros urbanos, ou, mais precisamente, distantes do alcance dos recursos da chamada modernidade.

Portanto, o entendimento quanto ao fenômeno "fechamento das escolas do campo" deve ser feito como parte de um conjunto de condicionantes, não tomado de forma isolada. Em outros termos, o esvaziamento da escola deve ser compreendido como consequência do esvaziamento do campo. Em resumo, aos nos perguntarmos por que do fechamento das escolas do campo, temos que nos perguntar primeiro, que campo estamos falando? Que campo é esse que fecha as escolas? Por que as fecha? Quais as consequências? Existem saídas? É nesta perspectiva que trabalhamos o artigo.

Modernização do campo

> [...] as áreas rurais, por conta dos complexos processos de urbanização, foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, fato que contribuiu para que a população que habita o meio rural não tivesse acesso a um processo educativo que considerasse as suas especificidades. (SOUSA et al, 2011, p. 157).

O mundo da ciência e da tecnologia aplicados à terra transformaram os mais diferentes biomas em áreas produtivas, principalmente à cultura de grãos. Tomemos como exemplo, dentro outros, a região de cerrado brasileiro, hoje grande produtora de grãos (soja, milho, algodão). Culturas para o mercado interno e externo (exportação), commodities.

Estes avanços científicos e tecnológicos, todavia, vieram acompanhados do que há de mais perverso no atual modelo de agricultura: a expropriação dos meios de produção

de uma parcela significativa da população camponesa (povos do campo). O avanço do capitalismo no campo transformou a terra de trabalho e terra de negócio, expulsando um sem-número de trabalhadores do campo.

Hoje, a sociedade, como um todo, vem sofrendo profundas transformações. O campo/rural e a cidade/urbano, em um movimento dialético, se complementam, conservando, todavia, cada um as suas especificidades, que é o que lhes garante suas identidades próprias de cada uma destas realidades (unidade dialética).

Há que se ressaltar, todavia, que o campo tem sido desfavorecido quanto às benesses da modernidade. Ou seja, para o campo, estas chegaram e chegam sempre depois de terem percorrido os territórios urbanos. Por isso e, tendo em vista a realidade do campo, com suas muitas especificidades (tempos, espaços, sujeitos), estas têm, principalmente nas últimas décadas, atingido, mais diretamente, a vida nas comunidades rurais/camponesas. Em outros termos, os impactos têm sido mais violentos, digamos, sobre o modus vivendi destes trabalhadores: invasão da cultura urbana no meio rural via meios de comunicação (sobretudo TV e internet).

Neste sentido, as palavras de Kremer (2011, p. única) são significativas ao dizer que "as transformações em nossa sociedade, acentuadas nas últimas décadas, têm interferido diretamente na vida das comunidades rurais". Para a autora, estas – referindo-se, basicamente, às redes de comunicação – "têm influência direta nesse processo de reelaboração das identidades socioculturais dos moradores do campo" (idem).

Ao tratarmos do fechamento das escolas do campo não podemos deixar de mencionar uma questão que, ao que nos parece, tem grande importância: a relação entre a escola e o processo de desintegração do campesinato (FERNANDES, 2002a). À primeira vista, contraditório, uma vez que, ao que nos parece, a escola exerceria/exerce outro papel, o da integração. Então, vejamos.

Na sociedade capitalista a escola tem sido usada como uma ferramenta pela burguesia para consolidar seu projeto de sociedade. Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses.

Basta que se observem os conteúdos e metodologias e a forma como são pensados: "adaptados" das escolas urbanas. Neste caso, a realidade campo se mostra como estranha, portanto, alienante. Consequência: "desinteresse", desistências/evasão dos estudantes. Ou seja, uma escola longe da realidade, vazias de significado. O que acaba expulsando-os da escola.

> A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais, com isso, na tentativa da padronização da cultura burguesa, as crianças de culturas diferentes não conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos, levando à repetência, à evasão escolar, etc. (FERNANDES, 2002a, p. 34).

Importa ressaltar que esta escola, com "cara" de escola urbana, cópia pobre da escola urbana (GRITTI, 2003), é responsável pelos altos índices de reprovação, repetência, quando não de evasão de um sem-número de crianças, jovens e adultos nas escolas do campo. Próximo passo: abandono da própria terra/campo[2].

> [...] a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital (PERIPOLLI, 2009, p. 13).

Ressalta-se o fato de que, em que pese os muitos avanços, aqueles trazidos pela modernidade, o campo[3], ainda hoje, é visto como sinônimo de atraso; local da não modernidade (esta é atribuída à cidade); como se ali estivesse a sobra do urbano (FERNANDES, 2002b).

Para Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21) há uma tendência ainda bastante forte em nosso país, "marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade". A modernidade pertence/está ligada à cidade/meio urbano.

[2] Estes trabalhadores, na sua grande maioria, sem /ou com pouco estudo, tem dificuldades para arrumar trabalho. Esta situação os coloca, via de regra, em subempregos, morando em periferias, etc.

[3] Aquele campo dos chamados "povos do campo": trabalhadores que vivem e trabalham na terra (pequenos lavradores, sem terra, posseiros...); povos das águas (ribeirinhos, pescadores...), povos das florestas (catadores de sementes, ervas...), enfim os que não se ocupam de atividades voltadas ao agronegócio.

> Este quadro revela que ao longo da história da educação brasileira, o Estado sempre negligenciou, silenciou, (e/ou) abandonou a Educação Rural (Leite, 1999). O que justifica esta prática foi a ideologia urbanocêntrica e metropolitana que entendia ser necessário superar o nosso caráter rural, para que o País entrasse na modernidade; daí que, nesta lógica, não se concebia ser necessário políticas de Estado para as áreas rurais, relegando-as ao abandono, ao esquecimento, ao silenciamento e ao desinteresse, pelas práticas pedagógicas e saberes/fazeres ali desenvolvidos (SOUSA et al., 2011, p. 158).

Portanto, não por acaso, esta forma de se conceber o campo, qual seja: sob o paradigma capitalista, é que tem levado as populações do campo a "merecer", ao longo dos anos, por parte das políticas públicas, uma educação compensatória. "No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado" (JESUS, 2004, p. 114). É neste sentido que caminha Ponce (2011, p. 28) quando diz que "uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada" .

Fechar escola no campo é crime[4]

> [...], os camponeses são considerados como "atraso". Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem e constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (ALBUQUERQUE, 2011).

Um número considerado de matérias (divulgado na imprensa)[5] chama a atenção para os problemas voltados à educação/escola rural/no/do campo como: evasão escolar, repetência, déficit idade/série, transporte escolar, dentre outros. Chama atenção, sobretudo, a questão do número de escolas que vem sendo fechadas no campo.

A primeira a nos perguntar: por que, qual a causa, deste fenômeno? A questão tão simples, ao que parece, exige que se trate com bastante cuidado. O problema é sério e os números denunciam que há algo a ser pensado e feito[6].

[4] A Lei 12.960, de 27 de março/2014, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola.

[5] No caso da academia (teses e dissertações), leia-se: número bem/muito pequeno se comparado às outras temáticas voltadas ao campo. Não mais que 1% dos trabalhos acadêmicos (Pós-graduação) tratam da questão da educação/escola do campo (PERIPOLLI, 2009).

[6] Nos últimos 5 anos foram fechadas mais de 13 mil escolas do campo (COELHO, 2014). No Brasil são fechadas, em média, oito escolas por dia na região rural; nos últimos anos, destaca a autora, são 32,5 mil

O desafio maior, ao que nos parece, está em fazer ver (fazer outra leitura) que muitas das questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de questões que dizem respeito ao campo, considerando um conjunto de condicionantes imbricados no processo que envolve o contexto onde estas escolas estão inseridas. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a tender os interesses da classe trabalhadora que vive e trabalha na e da terra.

Importa acreditarmos trazer para a análise alguns (outros) aspectos importantes para que se possa melhor trabalhar, possibilitando reflexões que, ao que nos parece, às vezes fogem do olhar do pesquisador, - quando não, dos que ainda veem a escola como responsável por "fixar" o homem no campo -, o contexto.

Números publicados falam em mais de 24 mil escolas brasileiras fechadas no campo entre 2002 e 2011. Ou seja, em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002), foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas[7].

Os números são significativos a considerar que o analfabetismo no Brasil ainda é bastante elevado, principalmente nas regiões mais pobres do país, principalmente no campo[8]. Importa, portanto, saber quais são as causas do fechamento das escolas e, sobretudo, em um número tão grande. Até, porque, estamos em uma época em que,

> após décadas de lutas por conquistas no âmbito educacional, cujas reivindicações foram atendidas em parte – o que permitiu a consolidação da pauta – o fechamento das escolas vão no sentido contrário do que parecia cristalizado (ALBUQUERQUE, 2011).

Afinal, o que houve? Ou, o que ocorreu/está acorrendo? As palavras de Hilário (Apud ALBUQUERQUE, 2011) mostram que o que se passa no campo vai e/ou está além do campo, ou seja, a realidade pela qual passa o campo e a escola do campo resulta de uma opção política quanto às ações voltadas para o campo.

---

unidades a menos no campo; e conclui: somente em 2013, 3.296 escolas foram fechadas no país. Das 103,3 mil escolas rurais/campo em 2003, restam 70.8 mil escolas, destaca (CANCIAN, 2014).

[7] Os dados são referentes ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação. Estes números podem ser verificados, dentre outros, no jornal Brasil de Fato (on-line), de 30/06/2011. Disponível em: HTTP://WWW.brasildefato@.com.br/node/6734. Acesso em agosto de 2014.

[8] Dados do PNDA/2004 mostram que 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta - contra 8,7% da zona urbana (apud BITTAR, 2014).

> O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo" (id.). E acrescenta: "Os governos Têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola(Ibid.).

Seria ingênuo pensarmos o fechamento das escolas do campo como algo gratuito. A questão está/fica no plano político.

> Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da Lei no 9.394, de 20.12.96 - Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - os Municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores (GNIGLER, 2011, p. única)[9].

Os nossos trabalhos de campo (empiria)[10] mostram que os camponeses resistem a todo custo à tentativa e/ou qualquer ato que sinalize o fechamento de uma escola dentro das comunidades. A escola (mesmo a "escolinha") tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente, como uma (mais uma) escola. Ela se coloca como lugar/espaço que aglutina, reúne, em torna dela, a comunidade. Ali, em seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (santos); da reza da missa e/ou do terço (novena); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício; da quermesse; etc.. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/"bolicho", a reunião dançante aos finais de semana.

Como ressalta Kremer (2011, p. única), a escola, juntamente com a igreja, "parecem ser fundamentais como eixo agregadores que permitem a sobrevivência da vida em

[9] Neste novo/outro cenário que se forma, entra em cena o transporte escolar, em decorrência da necessidade do deslocamento de crianças, de jovens e adultos para a cidade, o que implica em: longas e cansativas viagens, feitas através de estradas e ônibus mal conservados, onde, não raras vezes, os acidentes se fazem parte do cotidiano dos alunos: "pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas" (PESSOA, 2011); outra manchete: "garoto morre após cair de pau-de-arara escolar no CE" (Ibid.). Segundo pesquisas, "40% dos municípios brasileiros responderam a um questionário que mostrou que atualmente mais de 4 milhões de alunos do ensino fundamental utilizam esse tipo de transporte para chegar à escola. O transporte é de graça, mas o problema é a situação dos veículos: antigos e mal conservados. A média de idade da frota brasileira que leva crianças à escola é de 16 anos. O coordenador-geral do Programa de Transporte Escolar do FNDE, José Maria Rodrigues, afirma que a realidade de muitos municípios é ainda pior. Em alguns lugares, as crianças chegam à escola de motos, charretes, carroças, caminhões, camionetes e até a cavalo. No Nordeste, esse tipo de transporte escolar é ainda mais comum". (ROCHA, 2007).

[10] Projetos de pesquisa e extensão, individuais e/ou em grupos (coletivo), financiados pela Fapemat.

comunidade". E acrescenta: "diante do fechamento da escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim". Anúncio do fim da/s comunidade/s. Anúncio do fim de uma possibilidade: o das classes subalternas poderem superar as suas insuficiências mediante o conhecimento buscado/adquirido na escola.

Concordamos com Gramsci (apud Kremer, 2011, p. única) quando, ao falar sobre educação, diz que esta não tem os objetivos "encerrados nela mesmo, mas que tem o papel de transformar as massas, pela construção de novos sujeitos sociais".

Partindo desta assertiva, há que se perguntar: quais são as possibilidades dos que vivem do e no campo, sem/longe da escola, de superarem esta "insuficiência"? Que possibilidade terão de se organizarem e elaborarem outras propostas de campo, de escola, se lhes é tirado o espaço que possibilitaria esta unidade? Sem escola - porque desativada/fechada - gerando um sentimento de impotência, de perda da história, de desvalorização do lugar/campo, o que esperar destes sujeitos? Que fiquem no campo? Fazendo o quê?

Este desenraizamento, pelo qual passa o trabalhador do campo, o coloca, cada vez mais, na condição de não ser. Um ser sem passado, pois lhe foi tirado/negado a história, e sem futuro – o fechamento da escola representa o fim do sonho de uma vida melhor. Próximo passo, migrar, mais uma vez. Se não dentro do próprio campo, para a periferia de uma cidade, longe da escola. Assim se dá a reprodução do analfabetismo, tanto no campo quanto na cidade. Esta realidade, com estes números, alimenta, a cada levantamento, o número que nos coloca no fim da fila em termos educacionais.

Entendemos que o ato de fechar uma escola no campo tem implicâncias imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto): "o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo" (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Mas, que projeto de campo é esse? Projeto cujas ações estão ligadas às políticas de ajuste estrutural defendidas pelo Banco Mundial, como "estratégia de um projeto maior

que visa garantir as bases para a expansão do neoliberalismo" (MENDONÇA e RESENDE, 2004, p. 07)[11].

À guisa de conclusão

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras "cercas" nesse novo cenário que vem se produzindo no campo, o do campo sem gente, sem escola; o campo do vazio de gente/camponês.

Faz-se urgente nos perguntar: que projeto de campo queremos? O que defende e propõe políticas voltadas a atender os interesses da classe burguesa (latifundiários, monoculturas, campo sem gente, sem escolas); ou um projeto que interessa aos trabalhadores do campo (terra de trabalho, multicultivos, mão-obra, renda, gente, escola)?

Lá no final da linha/estrada está a escola. Esta, para que "funcione", precisa de alunos. As famílias camponesas estão migrando para os centros urbanos, fugindo da pobreza do campo. Os filhos/estudantes vão junto com suas famílias. Cada vez menos gente nas comunidades e /ou nas escolas (alunos), os "gastos não compensam". A nucleação é uma saída emergencial> primeiro no campo, depois em escolas nos centros urbanos. O transporte escolar com todos os problemas afasta os estudantes do sonho da escola/estudo.

O mais comum, hoje, ao longo dos caminhos que nos levam ao campo, é o das casas abandonadas/fechadas; o das comunidades que se desfazem; o das escolas abandonadas/fechadas. Em suma, taperas.

"Frear" esse movimento vai muito além das lutas e ações localizadas (programas/projetos de governos). A complexidade da situação passa pela retomada, valorização e apoio ao trabalho que (já) vem sendo realizado, há muitas décadas, pelos movimentos sociais do campo, mas que a sociedade, como um todo (partidos, associações, sindicatos, universidades, igrejas, etc.) tem dado às costas. Estes têm, historicamente comprovado[12], a força e o poder de/em dar outro rumo ao campo.

Por fim, enquanto as formulações de políticas para o campo, incluindo o uso e a ocupação do território (bem como as educacionais) estiverem sob a tutela de instituições

[11] Sobre esta discussão, ver também, Peripolli (2009).
[12] As Diretrizes Operacionais para as Educação Básica nas Escolas do Campo /2002 são a prova de que políticas públicas para o campo se fazem no/pelo coletivo.

financeiras internacionais, como vem ocorrendo, cada vez menos trabalhadores no campo; cada vez mais miséria; maior o êxodo; cada vez menos gente; cada vez menos escolas.

Referências

ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST.** Disponível em: WWW.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: novembro de 2011.

BITTAR, João. **7,5 milhões de alunos estudam no campo.** Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=226. Acesso em: agosto de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988.

CANCIAN, Natália/2014. **Brasil fecha, em média, oito escola por dia na região rural.** Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml. Acesso em: agosto de 2014.

COELHO, Marília. **Comissão aprova projeto que dificulta fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas**. Disponível em: http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/02/25/comissao-aprova-projeto-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-indigenas-e-quilo. Acesso em: agosto de 2014.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

FERNANDES, Elisângela. **Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml.** Acesso em: agosto de 2014.

FERNANDES, Ovil Bueno. **Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato.** In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. **Educação, Cultura e Sociedade:** abordagens críticas da escola. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada.** In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). **Educação do Campo:** identidade de políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

GENTILI, Pablo; MC COWAN, Tristan (orgs.). **Reinventar a Escola Pública:** política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GNIGLER, MIGUEL L./2011. **O Processo de nucleação das escolas isoladas. Disponível em:** http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm Acesso em: 03/11/2011.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MENDONÇA, M. Luisa e RESENDE, Marcelo. **As Políticas do Banco Mundial são Iguais em Todo Mundo**. In: MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra:** ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.

PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense:** a mercantilização da terra e da escola. Tese (Doutorado). FAED/UFRGS/RS. 276p. Porto Alegre/RS, 2009.

KREMER, Adriana. **Menos uma coisa no lugar:** as comunidades rurais e o fechamento de suas escolas. Disponível em: HTTP://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf. Acesso em: novembro de 2011.

PESSOA, Luisa. **Pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas.** Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/982956-pau-de-arara-escolar-tomba-na-ba-e-deixa-30-criancas-feridas.shtml. Acesso em: novembro de 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória***)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

ROCHA, Décio/2007. Transporte escolar rural é precário em vários municípios, revela pesquisa. Disponível em: http://www.brasilatual.com.br/sistema/?p=809 Acesso em: novembro de 2011.

SOUSA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAUJO, Sandra Regina Magalhães de. **SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DA BAHIA:** ações educativas e territórios de formação. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf Acesso em: novembro de 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM RESGATE DA INDENTIDADE SOCIOCULTURAL DOS MORADORES DA VILA DE ENTRE RIOS MUNICIPIO DE CAROEBE-RR

Josiane Macedo Miranda
josimacedomiranda2014@gmail.com

Juliana de Sousa Alves
odyjs@hotmail.com

Rosângela Pessoa Siqueira
rosangelapessoa201@hotmail.com

Orientadora: Profª da rede Estadual-RR
Eunice Ferreira Campos
eunicecampos@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência vivida pelas acadêmicas do curso de licenciatura em educação do campo-LEDUCARR oferecido pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. O relato mostra a realização de um trabalho na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira em busca de inovações metodológicas que facilitem a aprendizagem do aluno a partir das perspectivas da educação do campo. Tendo como objetivo estimular os educandos e educadores a interdisciplinaridade por meio da diversidade cultural a partir dos aspectos sócio históricos local. O trabalho foi realizado de maneira expositiva: mostra sobre formação sócio histórica da vila, palestras, e encenação teatral. Apresentamos também algumas considerações finais que podem soar como sugestões e/ou recomendações com a finalidade de melhorar o ensino aprendizagem nas escolas do campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Processo de Formação. Ensino.

Introdução

O trabalho aqui apresentado vem trazer algumas reflexões sobre o ensino da Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, situada na vila de Entre Rios no município de Caroebe-RR. Partindo do pressuposto da educação do campo.

Nós acadêmicas do primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo de RR-2010, ofertado pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. Explicitamos nossas vivências e experiências constituídas no trabalho realizado, como exigência do tempo comunidade-TC. Tendo em vista o curso ser realizado em períodos de alternância onde divide-se em Tempo Universidade-TU e Tempo Comunidade-TC.



Figura1. Alunas da Educação do Campo-RR

Este relato é o fruto de nossas vivencias e experiências adquiridas durante projeto de ação desenvolvido na escola a cima mencionada com objetivo de estimular os educandos e educadores a interdisciplinaridade por meio da diversidade cultural a partir dos aspectos sócio histórico local.

> "A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la; pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos. A reflexão crítica, como processo, é superadora da ideologia ao executar um movimento inverso à própria ideologia. Enquanto a ideologia faz o movimento do pensamento que pensa os próprios pensamentos, a reflexão crítica inverte-se no sentido de que reflete a partir da prática, exerce sua atividade desde o fazer e nele instaura um processo reflexivo." (GHEDIN,2012 p.45)

Sabendo de tal importância, reafirmamos que nossa formação é revertida da consciência de que a prática diferenciada é fundamental para esses alunos do campo, contraria a hegemonia imposta para esses sujeitos.

Podemos dizer que tal pensamento se estabeleceu por meio do diálogo entre o saber sistematizado e saber popular, ou seja, a pedagogia da alternância.

> "Por fim, a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado."(RIBEIRO, MARLENE p.30)

As problemáticas no ensino da escola inserida no campo são muitas, e sofre transformações lentamente, em buscar de construir uma sociedade democrática, onde formem alunos com valores e atitudes que lhe permitam ser um cidadão crítico e reflexivo desse contexto rural ao qual está inserido.

De acordo com Fernandes (2004) a educação do campo é importante para comunidade pensar o mundo a partir do lugar onde vive; caso contrário causará um estranhamento de si e falta de consciência de sua própria identidade.

Desenvolvimento

Como ponto principal na excussão desse projeto, partimos para pesquisar diretamente com as pessoas que residiram e ainda residem na comunidade, moradores desde a fundação da vila, para saber informações que nos ajudaria nessa pesquisa de campo.

Analisamos todos os dados todos em favor de transmitir aos alunos informações do que foi vivido por esses moradores. Mostrando os fatores sócios históricos bem como suas culturas, trabalhos e modo de vida do sujeito do campo e motivos que impulsionaram a migração destes para a vila de Entre Rios. Na pesquisa a comunidade local, tivemos como estratégia, inserir fotografias da vila, fotos antigas que mostram a realidade perante as dificuldades da época. Levando os alunos a conhecerem as raízes da existência da comunidade, do que era e o que está sendo hoje.



Figura2. Mural sócio histórico da vila.

Enfatizando as experiências vividas por essas pessoas. No que diz Barros:

> A construção de noções modifica a maneira como o aluno compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelece entre si, na medida em que o ensino da história lhe possibilita construir noções proporcionando mudanças no seu modo de entender a si mesmo, entender os outros, as relações sociais e a própria história (1992).

No início das atividades proporcionamos aos alunos uma palestra ministrada por uma moradora antiga da região (pioneira) onde a mesma relatou sobre o início da colonização do PA Jatapú, o modo de vida, e trabalho das pessoas que antecederam o processo de ocupação. Dando ênfase nas transformações culturais da vila de acordo com as representações mentais da pioneira, baseado nas memórias da palestrante o público alvo conseguiu perceber tais modificações ocorridas na vila de Entre Rios ao longo do tempo.

> "A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou um grupo em sua reconstrução de si." (POLLAK, 1992 p.10)

Imagem da palestrante conhecida como dona "Bina".

Figura 3. Moradora antiga da cidade.



Fonte: Arquivo próprio

Conseguinte encenamos uma peça teatral mostrando de maneira descontraída a realidade do homem do campo, seus falares, suas vetes, seu conhecimento empírico, seu comportamento, seu convívio em meio a sociedade.

Objetivando sensibilizar os educandos a busca por novos conhecimentos(científicos), sem depreciar os conhecimentos já adquiridos, mostrando que o campo não é um lugar de atraso e sim de produção e conhecimento na relação da terra e o meio em que vive.

Figura 4. Teatro teatral (Eunice e Juliana).



Fonte: Arquivo próprio

Ao trabalhar a arte na escola possibilita aos educandos a superação das diferenças com o outro, frisando que a instituição atende uma clientela residente nos lotes, na pequena vila e nas áreas indígenas.

Deste modo cabe a escola sistematizar o conhecimento que o aluno traz consigo com os conteúdos curriculares, relacionando ambos. Desmistificando a ideia que o aluno precisa sair do campo para ser visto e respeitado.

Discorremos durante todo o período de preparação e aplicação do trabalho a relevância de utilizarmos uma metodologia interdisciplinar, onde todas as ações envolvesse algumas disciplinas sem desvalorizar nenhuma.

De acordo com Borges e Silva, (2012 p.232):

> "Nesse momento, o educador pode complementar dados. A partir de registros e análises, gradativamente, os conteúdos das várias áreas dos conhecimentos (disciplinas), selecionados de acordo com o tempo e o tema, entra a dimensão metodológica que faz o processo didático a partir da realidade, não podendo esquecer os conteúdos do currículo oficial (núcleo comum)."

Notamos a facilidade encontrada pelo público alvo em armazenar conhecimento, se o mesmo é trabalhado de maneira descontraída e em um contexto que todos conhecem e atuam. Sendo assim reforçamos a importância deste trabalho na formação de sujeitos conscientes de sua realidade.

Conclusão

Realizar este trabalho nos trouxe uma enorme satisfação, pois colaborar de alguma forma no espaço em que fomos moldadas é muito gratificante. Fomos fruto do ensino ofertado na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira e retornamos como acadêmicas do LEDUCARR (licenciatura em educação do campo) que nos proporcionou a aquisição de novos saberes e nos conscientizou da importância do resgate dos valores e culturas dos homens e mulheres do campo.

Segundo Arroyo et.al (2004, p.79):

> "A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção".

Tendo em vista ambas terem vivido um processo de ensino aprendizagem semelhante, sendo apenas espectadoras de uma educação excludente, internalizando por muitos anos essa depreciação do sujeito do campo. Desta forma nos sentimos agentes mediadores na conscientização existencial desses sujeitos.

Esta experiência nos proporcionou novas possibilidades no desenvolvimento profissional e pessoal. Foi o começo da caminhada em busca de uma educação que priorize o aluno em sua prática cotidiana assim como o contexto em que está inserido, tornando esses sujeitos atores em um cenário que foram construídos por eles e comum a eles, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimento, evitando que esses sejam expectadores desse tipo de ensino.

> "Dessa forma, são momentos igualmente formadores do profissional em ensino: a história de vida, as experiências e os contextos que antecederam a escolha da profissão, os cursos de formação inicial, as ações de formação continuada, os diferentes momentos de exercício da profissão e, finalmente, as condições e os contextos nos quais tais momentos se efetivam." (GIOVANI p.47).

Enfrentamos muitas dificuldades ao longo da realização deste projeto de ação, pois o mesmo vem apresentar uma visão de ensino inovadora, onde o foco principal são os indivíduos inseridos nesta escola e comunidade, assim como suas culturas, histórias e crenças; peculiaridades estas que são individual e diferente em cada região.

Aplicar um trabalho que tenha uma metodologia nova e diferenciada em um escola conservadora é tarefa árdua, mais isso não foi um empecilho e sim mais um obstáculo superado. Embora tenha ocorrido alguns percalços na efetivação do trabalho nos sentimos honradas com os resultados.

Notando o envolvimento e a participação de todos, o que nos despertou a atenção na relevância deste trabalho, foi a produção de uma paródia no decorrer das atividades, tendo como autor um aluno da referida escola.



Figura3. Aluno que apresentou a parodia.

Enquanto acadêmicas do curso de licenciatura em educação do campo reafirmamos que a formação significa construir e fortalecer identidades desses sujeitos.

Referências:

BARROS, Carlos Henrique Farias: 1992.

BORGES, Heloisa da Silva, ROCHA Sônia Cláudia Barroso da. A transversalidade como prática pedagógica: reflexões para auxiliar na formação de professor(a) e educador(a) do campo (Orgs). – Manaus: Gráfica Manaus Edições, 2012.

Centro de Estudos Educação e Sociedade. Cadernos cedes 44 O professor e o ensino: novos olhares 1ª edição-1998.

GHEDIN, Evandro. Educação do Campo: epistemologia e práticas (organizador)- 1.ed.- São Paulo: Cortez,2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo - São Paulo: EPU, 1996. (Temas básicos de educação e ensino)

Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. -3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior. Introdução ás ciências da educação. Manaus: INCRA, 2004.

AS POLITICAS PUBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NA PERSPECTIVAS DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO

Gerson Ribeiro da Rosa
Euzemar Fatima Lopes Siqueira
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
gerson.rosa@seduc.mt.gov.br
euzemar.siqueira@seduc.mt.gov.br

Resumo

A construção de uma Educação do Campo com identidade é o objeto de luta por parte dos movimentos sociais e interessados é recente em nosso pais e nosso estado. O presente artigo tem a proposta de discorrer sobre as Políticas Públicas na perspectivas da Educação do Campo, usando como referência as ações desenvolvidas pela Gerência de Educação de Campo da Secretaria de Estado de Mato Grosso. O texto inicialmente aborda marcos relevantes a nível nacional na construção dessa política, relatando os movimentos ocorridos a partir a da Constituição Federal de 1988 que buscavam e buscam uma educação pública de qualidade para os povos do campo. Em seguida apresenta-se a o processo dessa construção em Mato Grosso. Desde as primeiras Resoluções do Conselho Estadual de Educação, passando pelos Encontros sobre Educação do Campo e instituição da Gerência de Educação do Campo com a missão de executar a política pública educacional para o campo em Mato Grosso. Na sequência são descritos as ações da Gerência usando sempre como parâmetro os princípios e objetivos baseados nas legislações e marcos normativos. Tudo isso vai culminar no enorme desafio que a Gerência enfrenta no cumprimento das metas estabelecidas para que a Educação do Campo seja de fato vinculada a vida dos povos do campo.

Palavras Chaves: Políticas Públicas, Educação do Campo e Mato Grosso

Introdução

A Constituição Federal de 1988 preconiza que a Educação é um direito público subjetivo, estando sob a responsabilidade do Estado o dever de sua oferta para todos os níveis e modalidades de Ensino. Porém, sempre a Educação para os povos do campo, foi tratada como aquela aplicada do urbano para o rural. Hoje, o movimento é outro, busca-se estabelecer de fato uma Educação própria e para o campo.

Este artigo tem a proposta de apresentar as políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, tendo como referência as ações da Gerência de Educação do Campo, vinculada a Secretaria de Estado de Educação.

Conforme o Censo Escolar fornecido pelo MEC/INEP em 2013, foram atendidas 41.349 alunos pela rede estadual na Educação Básica em 135 escolas sedes e salas anexas de Educação do Campo. Foram matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Para elaboração deste artigo utilizou-se como metodologia a pesquisa documental através de levantamento bibliográfico relacionado à temática.

A pesquisa bibliográfica de acordo com Salomon (2004) se completa pela seleção da documentação, onde trabalha com referencial pertinente a pesquisa, buscando dados nas instituições estaduais e federal.

A Educação do Campo no cenário nacional

Inicialmente a Educação do Campo será abordada no âmbito nacional, e como os movimentos sociais se organizam para a reivindicação de um dos direitos civis fundamental para sua permanência no campo.

Tomaremos como como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, a Educação é erigida como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No art. 208, o acesso ao ensino é considerado público e subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais – (Carvalho e Reck, 2014) Porém somente em 1996, com a LDB em seu artigo 28 vai ocorrer uma menção clara à Educação do Campo:

> Na oferta de Educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação à peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> Conteúdos Curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar ás fases do ciclo agrícola e ás condições climáticas;
> Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A Educação do Campo foi conceituada como sendo o exercício da cultura, da práticas sociais, que busca construir um educação de qualidade resultante de políticas que valorize o povo que vive do e no campo, respeitando sua sabedoria e reconhecendo-o como "guardião da terra", vinculada a um projeto de nação (RECK, 2007). Esta conceituação veio através da Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 abril de 2002. Essas diretrizes são fruto de uma grande mobilização nacional que teve início em 1997, quando acontece o 1º Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária – ENERA, nesse momento é colocado na pauta do país a Educação do Campo, movido com força somente a partir dos movimentos sociais e entidades organizadas. Assim como a realização das Conferencias para Educação do Campo (1998 e 2004) trouxeram pontos importantes para sua constituição e subsidia a construção de normativas legais para estas.

O Parecer Nº3/2008, estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo. O decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010. Constitui-se em um marco na consolidação da Educação do Campo, ao instituir a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. O Decreto destaca os princípios da Educação do Campo, como o respeito á diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos.

O desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A Construção da Educação do Campo em Mato Grosso

O reconhecimento da Educação do Campo em Mato Grosso inicia-se pela homologação de sua resolução que em novembro de 2002, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, aprovam o Parecer nº 202-B sobre a Educação do Campo, e em agosto de 2003, através da Resolução nº126/03, o mesmo Conselho institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso (Orientações Curriculares, 2010). No mês de outubro de 2004, realizou-se em Cuiabá, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, com apoio do MEC, apesar da Carta das intenções, por vários motivos as suas ações previstas não foram concretizadas. Em fevereiro de 2006 foi realizado o I Seminário do Norte de Mato Grosso de Educação do Campo em Sinop. O evento foi uma realização da Unemat em articulação com o Fórum Estadual de Educação do Campo. Nesse iniciou-se o trabalho de levantamento de linhas políticas para um Plano Estadual de Educação, que vão subsidiar os trabalhos na Assembléia Legislativa e vão ser concluídos na Conferência Estadual de Educação do Campo realizada em maio de 2006. Conforme Siqueira (2011), nesse ano cria-se a equipe da Educação do Campo, vinculada á Seduc, com a incumbência de elaborar o capítulo da Educação do Campo no Plano Estadual de Educação. Em junho desse ano foi realizado em Cuiabá o Seminário Nacional de Educação do Campo que produziu a Carta de

Mato Grosso. Nessa ano também é criado o Comitê Interinstitucional de Educação do Campo em Mato Grosso, outro passo importante na construção/consolidação dessa especificidade na educação básica. Em janeiro de 2007, foi oficializada a Gerência de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso, vinculada à Secretaria de Estado de Educação.

Outro passo importante foi a elaboração do Plano Estadual de Educação do Campo no estado de Mato Grosso em 2008, que dedica seu capítulo 11 a essa especificidade e apresenta as diretrizes para a Educação do Campo no estado de Mato Grosso, reconhecendo: a diversidade dos povos do campo e a necessidade de articulação com as políticas nacionais, mas também com as demandas e especificidades de cada região. Por isso, o compromisso assumido está baseado nos seguintes princípios orientadores: qualidade, respeito à organizações e aos movimentos sociais e seus saberes, identidade e localidade e cultura e formação de sujeitos. A par dessas diretrizes e princípios são assumidos dez objetivos:

- universalizar a oferta da educação básica no campo;
- garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo:
- construir com as comunidades escolares locais, uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem os sistemas de ensino;
- diversificar a oferta de cursos nas escolas do campo;
- melhorar a gestão nas escolas do campo;
- proporcionar formação específica para os profissionais da educação do campo;
- melhorar as condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo;
- garantir espaços para debate para o fortalecimento da política de educação no campo;
- oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida;
- promover pesquisa como meio de fortalecimento da educação do campo (MATO GROSSO, 2008)

Entre 2008 e 2010 foram elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação as Orientações Curriculares para a Educação Básica com um capítulo dedicado a Educação do Campo dentro das Modalidades/especificidades atendendo ás diversidades. As orientações são referenciais para as políticas públicas para a Educação Básica no estado de Mato Grosso.

Neste é apresentado os princípios da construção da Educação do Campo no pais e no estado. O documento reforça a compreensão de que à Educação Básica e ao Currículo soma-se a compreensão de que a identidade da escola do campo se dá pela sua "vinculação às questões inerentes à sua realidade" e por isso se baseia "na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais", defendendo projetos que " associem as soluções exigidas por essas questões á qualidade social da vida coletiva no país".

Assim, na construção dos Projetos Políticos e Pedagógicos das Escolas do Campo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, é preciso que haja uma verdadeira interação entre escola e a família, a comunidade e o meio sócio profissional dos educandos articulando os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial (Orientações Curriculares, 2010).

Em 2013 é homologada a resolução 03/2013 do Conselho Nacional de Educação, voltada para a Educação do Campo que dispõe sobre a educação do campo, e que em sua construção ocorreu um diálogo como os movimentos sociais pela constituição de uma comissão permanente, além de reafirmar a possibilidade de se ter propostas diferenciadas.

No dia 06 de junho de 2014, foi publicada a Lei 10.111, revisando e alterando o Plano Estadual de Educação de 2008, com 17 novas metas. A Educação do Campo aparece especificamente na meta 12 com o seguinte objetivo: Ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017. Para atingir esse objetivo foram estabelecidas as seguintes estratégias:

> Estabelecer parcerias Estado/municípios para a realização de mapeamento e busca ativa de estudantes fora da escola em parceria com as áreas de assistência social, saúde e demais instituições de assistência ao homem do campo, por residência ou local de trabalho;
> Garantir relação professor/criança, infraestrutura e material didático adequados aoProcesso educativo, considerando as características das distintas faixas etárias, Conforme os padrões do CAQ - Custo Aluno Qualidade;
> Universalizar a oferta da educação básica no e do campo, respeitando as peculiaridades de cada região, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na socioeconomia solidária;
> Criar mecanismos para que os municípios criem políticas em seus planos municipais para a educação do campo;
> Implementar e garantir cursos profissionalizantes nas escolas do campo, de acordo com a demanda, com profissionais capacitados nas áreas técnicas, atendendo a singularidade de cada região e suas diferentes formas de produção, por intermédio de parcerias firmadas entre as diferentes esferas de governo e outros órgãos e instituições, visando à sustentabilidade no uso da terra de forma equilibrada e outras demandas locais (MATO GROSSO, 2014 pag. 34)

A Gerência de Educação do Campo frente as políticas públicas para a Educação do Campo

A Gerência de Educação do Campo – GEEC, então vinculada à Coordenadoria de Modalidades Especiais/Superintendência de Educação Básica da Seduc/MT, foi oficialmente instituída através do Decreto nº 9 de 10 de janeiro de 2007.

Atualmente está vinculada à Superintendência de Diversidades, que por sua vez está ligada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação. Tem a missão de acompanhar a execução as políticas públicas voltada para a Educação do Campo em Mato Grosso.

Como forma de cumprir o que diz o Plano Estadual de Educação e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e as Orientações Curriculares, a inserção dos princípios da agroecologia, economia solidária e agricultura familiar no currículo da escola como parte diversificada. Para as escolas com esse currículo ocorre a atribuição de um profissional.

A Gerência de Educação do Campo desenvolve ações para o fortalecimento da Educação do Campo como assessoramento das Escolas do Campo na organização curricular e construção do Projeto Político Pedagógico orientado pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo e organização por Alternância (Siqueira&Rosseto, 2009).

Devido a importância de todas as escolas construírem o seu projeto político pedagógico e currículo próprio, orientados pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e pelas Orientações Curriculares foram realizados em 2014 dois encontros para discutir juntos aos CEFAPRO´s – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica, as diversidade educacionais e o diálogo entre as áreas de conhecimento. Os encontros ocorreram nos Polos de Barra do Garça e de Cuiabá, nestes a Equipe da Gerência de Educação do Campo obteve um espaço para o diálogo com os diversos formadores do CEFAPRO.

O transporte escolar constitui-se em um dos grandes desafios da Educação do Campo, mesmo quando se refere ao transporte de alunos para as escolas sedes do campo ou anexas. Mesmo com a recente aquisição de novos veículos através do Programa do MEC – Caminhos da Escola, boa parte da frota é composta de ônibus em péssimo estado de conservação e a trafegabilidade em rodovias rurais em período de chuvas é inexistente.

A realização de seletivo para o CEFAPRO, para profissionais atuarem especificamente na Educação do Campo, torna-se estratégia com o objetivo fundamental de trabalhar o currículo e a proposta política pedagógica envolvendo a realidade do campo.

A Gerência de Educação do Campo vem desenvolvendo ações articuladas com o Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso, através de diálogos em encontros permanentes que ocorrem no Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário em Várzea Grande.

Proporcionar formação específica para os professionais de Educação do Campo como prevê o Plano Estadual de Educação é outra ação que a Gerência de Educação do Campo está envolvida. Exemplo disso, é a realização desse Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do/no Campo, uma realização do MEC/UFMT. Outros exemplos são o Curso de Aperfeiçoamento destinado aos profissionais das séries iniciais que atuam em escolas do campo. A previsão é de 200 matrículas em todo o estado, uma parceria MEC/UFMT e os polos da UAB. As duas formações tiveram a mobilização e participação da Gerência de Educação do Campo. E por último o Curso de Aperfeiçoamento ofertado para professores das salas anexas que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, certificando 120 (cento e vinte) cursista em 04 polos.

O Governo Federal lançou Programas como forma de subsidiar, apoiar e implementar a Educação do Campo no país, assim a Secretaria de Estado de Educação assinou a adesão dos Programas Federais:

- Programa Escola Ativa;
- Programa Projovem Campo – Saberes da Terra;
- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;
- Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Considerações Finais

O atendimento da população do campo com uma política pública educacional em consonância com os movimentos sociais é relativamente recente em nosso país. O estabelecimento de princípios e objetivos através das legislações ou marcos normativos vem contribuindo para o fortalecimento de uma política de Estado para a Educação do Campo. A Gerência de Educação do Campo, apesar de ser instituída oficialmente em 2007, sempre acompanhou desde o início o despertar desse momento do campo em nosso estado. Como exemplo disso, a elaboração dos objetivos e metas inseridas no Plano Estadual de Educação, que passou a ser um instrumento de garantia de efetivação dessas políticas. A inclusão na organização curricular da agroecologia, economia solidária e agricultura familiar por algumas escolas, constitui o cumprimento de algumas metas definidas no Plano Estadual de Educação.

A participação de representante da Gerência de Educação do Campo, como principal articulador para o desenvolvimento das Políticas Públicas no Comitê Interinstitucional Permanente da Educação do Campo. A adesão aos Programas do Governo Federal também se constitui numa forma de fortalecimento das Políticas Públicas.

Mesmo na contramão do modelo econômico hegemônico voltada para a agricultura comercial de exportação, a Gerência de Educação do Campo enfrenta os seus desafios. Ancorada nos movimentos sociais, onde sabe-se que os direitos sociais não brotam do chão, mas são conquistas através das lutas coletivas. A Gerência tem cumprido a sua missão de ofertar um educação pública de qualidade social para os povos do campo. A institucionalização da Educação do Campo em nosso Estado, vem promovendo o reconhecimento dessa especificidade e garantindo a sua efetivação enquanto política pública.

Referências

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. CENSO ESCOLAR, 2013.

CARVALHO, RAQUEL ALVES; RECK, JAIR. **Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do/no Campo.** Fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo I e II. Cuiabá: EduUFMT, 2014.

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defantil, 2010.

_____. Lei nº 8806/2008. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Assembléia Legislativa: 2008

_____. **Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação**.Cuiabá: Seduc, 2014

RECK, Jair. (ORG). **Novas Perspectivas para a Educação do campo em Mato Grosso**, contextos econcepções. (RE) significando a aprendizagem e a vida. Cuiabá: Defantil, 2007.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. Editora Martins Fontes, São Paulo: 2004

SIQUEIRA. E. F. L.; ROSSETTO. Onélia Carmem. As Políticas Públicas no Contexto da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. In: **I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo:** desafios teóricos e práticos. Florianópolis-SC: UFSC, 2009.

SIQUEIRA, Euzemar Fátima Lopes. **Políticas públicas educacionais para a população do campo e a inserção da agricultura familiar no programa nacional de produção e uso debiocombustível - PNPB: interfaces e contro- vérsias**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT: UFMT, 2011.

MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES COLETIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO

Loriége Pessoa Bitencourt
UNEMAT/Cáceres

Resumo

Neste trabalho iremos nos referir a uma atividade de pesquisa, parte do Projeto de Extensão-Investigação, intitulado: *A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidades e práticas pedagógicas,* que agregou ações em busca de fortalecimento de dois territórios que abrigam determinadas escolas do Campo, sendo eles: região da Fronteira entre o Brasil e a Bolívia, localizado em Cáceres-MT e o Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol D'Oeste-MT. Neste artigo iremos nos deter somente a análise dos dados fruto do desenvolvimento da Oficina: Autobiografias dos Profissionais da Educação do Campo", realizada em Julho de 2014, somente na Escola Estadual Madre Cristina.

Palavras-Chaves: Autobiografias dos Profissionais da Educação do Campo. Escola Estadual Madre Cristina. Histórias de Vida Coletiva.

Introdução

Neste trabalho iremos nos referir a uma atividade de pesquisa, parte do Projeto de Extensão-Investigação, intitulado: *A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidades e práticas pedagógicas*. Este projeto compõe o conjunto de ações do *PROEXT 2014: Educação do Campo e Economia Solidária*, proposto pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em parceria com o Centro de Formação de Atualização de Professores (CEFAPRO) para agregar ações em busca de fortalecimento de dois territórios que abrigam escolas do Campo, sendo: região da Fronteira entre o Brasil e a Bolívia, localizado em Cáceres-MT e o Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol D'Oeste-MT.

Este programa de extensão inter-relaciona dois eixos de discussão que são complementares: a Educação do Campo e a Economia Solidária e alojam em torno deles projetos de pesquisa, formação, avaliação e construção de novos referenciais teóricos e metodológicos nas duas áreas. Em torno do eixo da Educação do Campo há três projetos, um deles é o projeto de extensão-investigação mencionado acima, que tem como objetivo:

> [...] compreender como se constituem as identidades e práticas pedagógicas dos docentes nas Escolas do Campo da região do território da fronteira Brasil-Bolívia, analisando se há a relação entre as instituições escolares e as comunidades na produção de conhecimentos específicos para as realidades vivenciadas pelas pessoas no campo, considerando as diversidades culturais, ambientais e econômicas.

Para alcançarmos tal objetivo em Março de 2014 foi proposto um Curso de Extensão e Formação Continuada que tem como *locus* da ação e da investigação o Projeto Sala do Educador das Escolas do campo envolvidas e como público alvo: Educadores/as (professores, técnicos administrativos e de apoio das escolas do campo). Este Curso de Extensão e Formação Continuada se constitui em oito oficinas que estão sendo realizadas nos dois territórios citados. Teve início em abril com previsão de término em novembro de 2014. Neste trabalho iremos refletir sobre a Oficina 3: "Autobiografias dos Profissionais da Educação do Campo", realizada em Julho de 2014, na Escola Estadual Madre Cristina, por uma questão de enfoque de análise.

O Método (Auto)biográfico na formação e investigação

No desenvolvimento da Oficina 3: "Autobiografias dos Profissionais da Educação", na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste, no dia 29 de Julho de 2014, realizamos uma pesquisa qualitativa orientada pelo método (auto)biográfico, com a intenção de:

> [...] auxiliar a reconstruir o conteúdo de uma memória coletiva pondo em relevo a ação humana dos indivíduos que atuaram e colaboraram na expansão dessa memória. Não se deseja outra coisa senão sugerir que numa história social vivida não só os líderes maiores, mas também os humildes contribuem, através de seus gestos, seus atos e suas lutas, para fazer uma história, na qual têm o direito de se sentirem reconhecidos, eles e seus filhos. (MARRE, 1991, p. 90)

Coletamos dados através da observação participante em que registramos os mesmos nos diários de campo, filmagem de alguns momentos e gravação de áudio em outros. Para facilitar a sistematização das reflexões, englobou-se na expressão história de vida, tanto relatos orais como autobiografias escritas pelos profissionais da educação e camponeses(as) presentes nesta oficina.

Participaram da referida Oficina, 40 profissionais da educação, envolvendo educadores e educadoras, técnicos(as) administrativos(as), de apoio, entre outros e mais 03 camponeses(as) convidados pela comunidade escolar[1].

Nos momentos iniciais da oficina 3 foi perceptível que a História da Escola Estadual Madre Cristina (EEMC) se entrelaça com a história dos sujeitos, pois ela é o lugar ou a instituição que os (re)une e significa para o coletivo, a história deles, da luta e conquista pela terra e por educação.

Observamos que as Histórias de Vida elaboradas e refletidas são parte essencial do método biográfico cujo objetivo seja, "a partir da totalidade sintética que é o discurso específico de um indivíduo, reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal" (MARRE, 1991, p. 89). Desta forma, a história de vida foi utilizada como uma técnica que utiliza de várias outras técnicas "no sentido de reconstruir a trajetória de determinados grupos sociais" (MARRE, 1991).

Além das narrativas orais, também utilizamos das autobiografias elaboradas que foram entregues para a professora ministrante da oficina 3, para a mesma ler e problematizar, ajudando-os a repensar a sua história, de modo a se identificar neste coletivo e ajudar a recuperar a História da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes. Foram entregues 26 autobiografias que serão aqui analisadas como primeira versão da elaboração, buscando mostrar como esses sujeitos individuais se colocam no coletivo deste assentamento.

A Oficina 3: "Autobiografias dos Profissionais da Educação do Campo"

A Oficina 3 teve com carga horária de 8 horas de formação, com o intuito de:

> [...] sensibilizar e provocar o olhar e o encontro dos profissionais da Educação do Campo da Escola Estadual Madre Cristina para a história de vida de cada um, a partir da elaboração de suas autobiografias e, consequentemente, a percepção de uma identidade coletiva, que é constituída a partir da história do território do Assentamento Roseli Nunes (UNEMAT, 2014, p. 9).

A Escola Estadual Madre Cristina (EEMC), faz parte da rede estadual do Mato Grosso, oficialmente, completou em 2014 sua primeira década. Localiza-se na zona rural do município de Mirassol D'Oeste, no Assentamento Roseli Nunes.

1 Neste artigo iremos nos referir aos sujeitos pela sua função na escola ou na comunidade e as iniciais de seus nomes.

A EEMC, assim como todas as demais escolas da rede estadual, desenvolve a formação continuada por meio do Projeto Sala do Educador e, neste ano, vem sendo acompanhada pela UNEMAT e CEFAPRO. A proposição das temáticas das oficinas foi feita pelos profissionais da escola e as temáticas são desenvolvidas em momentos distintos, determinados pela escola: o primeiro, somente entre os profissionais da educação da escola, organizados em grupos nas salas setores que estudam os temas e se preparam com reflexões para socializarem no segundo momento da formação. O segundo momento é organizado por um dos grupos das salas setores (distribuídos por oficinas) que socializam suas reflexões, incluindo a mística como parte da formação e do acolhimento dos participantes. O terceiro momento é coordenado pelo mesmo grupo da sala setor do momento anterior, porém com a ampliação e aprofundamento teórico das temáticas de cada oficina com a participação de educadores da UNEMAT e CEFAPRO.

Ainda, durante as salas setores, os profissionais da educação organizaram formas de expor a História Coletiva do Assentamento Roseli Nunes, identificando na comunidade formada pelos camponeses do Assentamento, camponeses (as) que junto com alguns profissionais da Escola contassem a História do lugar, pois compreendem que a "*história da luta, da conquista pela terra é a história do Assentamento Roseli Nunes que se faz a partir da história de cada um (a)*" (Educadora MJRL – narrativa durante a Oficina 3).

Isso se fez possível pelo o método (auto)biográfico possibilitar aos sujeitos individuais e coletivos "reconstruir em cada história de vida, a presença de relações básicas e complexas, [...]. São relações ligadas à estrutura social e grupal e, ainda à ideia de rearranjo e reapropriação do social, que o indivíduo faz como unidade singular em seu relato". (MARRE, 1991, p. 91).

Iniciaram a oficina narrando que "*a comunidade do Assentamento Roseli Nunes é para eles a peça principal das suas autobiografias do que fizeram e do que hoje são, pensam e fazem"* (Educadora MJRL – narrativa durante a Oficina 3). Por essa razão, alguns companheiros de luta, profissionais da educação ou camponeses(as) da comunidade, socializaram as suas autobiografias individuais. A aplicação da técnica da história de vida leva a considerar o método biográfico no seu desenvolver dinâmico e a possibilidade concreta de através dele, reconstruir-se o passado a partir dos relatos individuais. Todavia, alerta Marre (1991, p. 91), "não se trata de reconstruir um passado contínuo sem ruptura alguma. Pelo contrário, a reconstituição das histórias de vida leva em conta a descontinuidade e as rupturas ocorridas tanto ao nível da vida individual como coletiva".

Assim rememoraram fatos vividos por aqueles que ali estavam e que por trajetórias de vidas que se encontraram em busca da conquista pela terra, tornaram-se coletivas, construídas naquele momento de narração a partir da memória individual que se fez também coletiva. A memória aqui é considerada como uma forma de conhecimento que facilita o processo aprender, ensinar e construir (BRANDÃO, 2008). Assim, o resgate da memória usado para o crescimento pessoal, mas também coletivo por meio da visita/retorno ao passado, um retorno as raízes, através do diálogo com a própria história, com o próprio eu, retomando aos atos significativos de uma vivência a partir do indivíduo, que ao socializar e refletir, percebe-se em um coletivo, pois a sua história de vida é singular, mas se faz na socialização, no relembrar plural, que é de todos ou quase todos, pois um se vê na história do outro e complementa e se emociona com as narrativas porque se vê nela. Conforme Brandão (2008), o fato das lembranças se reconstruírem no tempo presente podem sofrer algumas alterações e ao serem compartilhadas com o grupo se tornam uma nova memória, a memória coletiva.

Desta forma, a história coletiva foi se constituindo, no meio de muita emoção, risos e choros. As lembranças eram compartilhadas e complementadas entre os que estavam participando. Sobre o início de tudo, do sonho pela terra e pela educação, narraram coletivamente de forma espontânea:

> *Vou relatar os pontos que lembrar, pois já faz 19 anos. Atualmente moro no Assentamento Margarida Alves, antiga Fazenda Mirante. O nosso assentamento é fruto da luta que iniciamos pelo movimento [MST], [...] Lembro que eu não fui para Fazenda Santa Amélia [...] por que estava com uma criança em casa, minha netinha com 2 meses. [...] foram, meus filhos e marido. [...] Então o povo que foi sofreu muito. [...] Nessa fazenda,*

> *[...] eram 1.503 famílias, era muita gente. Depois de 15 dias que eles estavam lá, [...] fui trabalhar como coordenadora da escola, que surgiu com 5 salas de aulas. Tinha entre 30 a 40 crianças em cada sala. Lembro que no acampamento eram salas de palha e assim ficamos quase 5 meses. Depois desses 5 meses conquistamos o Assentamento Margarida Alves [...] Mas lá não comportou todas as famílias, então foi dividido, um pouco foi lá para Assentamento Antônio Conselheiro, Nova Conquista, Che Guevara e Chico Mendes, todos em Cáceres e, assim, ficamos em vários pontos, em comodato. Foram noves mês para nascer a terra. [...] a gente ficou 5 meses no acampamento e 9 meses no comodato, ai depois já fomos para cima das nossas terras. Cada um para o seu lugar e onde hoje a luta é boa. (Educadora ISF – Narrativa da história de vida - oficina 3)*

No meio de suas narrativas, percebemos que a luta pela terra foi também pela educação, formação deles próprios como educadores e de seus filhos e filhos de companheiros. A Educadora ISF narra a constituição do Acampamento e, nele, da escola que hoje se tornou Escola Estadual Madre Cristina, atualmente no Assentamento Roseli Nunes. Considerada desde a época de acampamento pelo movimento como espaço importante e fundamental para a formação dos sujeitos.

Na sequência, a Camponesa MH, conta um pouco da sua história de vida, chamando a atenção que não é sua e sim nossa, remetendo-se por onde tudo começou, segundo ela, com as dificuldades, fragilidades humanas, mas também, com muita coragem de lutar para conquistar, como diz:

> *Estou na luta desde quando surgiu o acampamento através do movimento. Assim como outros companheiros tive oportunidade até de estudar. Passamos por inúmeras dificuldades, como a demora pela terra, os alimentos escassos, entre outras. Dificuldades essas que fizeram ao longo tempo que eu até desistisse do acampamento e voltasse pra cidade. Na cidade, ainda passei por muita dificuldade, até que um dia meu filho de 13 anos me chamou para uma conversa e pediu que eu voltasse para o acampamento – por que ele queria um pedaço de chão para viver. Aquelas palavras dele me tocaram de uma forma que era impossível não aceitar o pedido. [...] Os dias mais marcantes da minha vida no movimento foi o momento em que fui convidada a integrar o MST e que me chamaram para o acampamento e quando nós fomos para o comodato. (Camponesa MH - Narrativa da história de vida - oficina 3)*

Nesta narrativa, a camponesa não expôs seu envolvimento direto com a Escola, porém, mostra seu engajamento no movimento e o reconhecimento que pelo movimento conseguiu transpor todos os obstáculos e dificuldades encontradas. Essa inserção e liderança no MST também aparece nas narrativas a seguir que se complementam:

> *Estive desde o início com o movimento no MT. [...] Fui referência na coordenação do mesmo. Sofri junto com os companheiros todas essas dificuldades. Porém, não desisti em nenhum momento. O movimento levantou sete barracos [acampamentos] dentre esses sofremos três despejos. O despejo mais marcante para mim foi o da Fazenda São João. [...] [ao relatar o acontecimento se emociona]. Passamos 45 dias a base de fubá. Nossas crianças e nossos companheiros estavam desnutridos. [...] essa foi a arma inicial do governo para retirar a gente da fazenda – deixar sem alimentos. Logo a polícia já estava cercando também o acampamento. Os dias foram passando e a pressão sobre nós só ia aumentando. Alguns companheiros desistiram da luta e abandonaram o acampamento por medo de que tudo aquilo não acabasse bem. Tinham medo de mortes. [...] Alguns companheiros me diziam: "Você irá sair deste acampamento com muitas mortes nas costas". E, mesmo assim, não desisti. Fiquei até o último momento que ocorreu quando vários helicópteros da polícia cercou o acampamento e os policiais entraram no acampamento. Nada de grave aconteceu aos que ficaram, apesar do desgaste físico, por não estarem se alimentando bem. (Camponês Z - Narrativa da história de vida - oficina 3)*

> *O fato que mais marcou essa trajetória foi também o despejo da Fazenda São João. As imagens dos helicópteros sobrevoando o acampamento não saíram de minha memória jamais. Foram dias de muita preocupação, medo, angústia. Sem contar na pressão psicológica, pois também me falavam: "Você irá sair deste acampamento com muitas mortes nas costas". Mas mesmo assim, obtive força para suportar tudo. Neste despejo nossos*

> *barracos, nossas coisas viraram cinza, pois a polícia militar nos tirou do acampamento e colocou fogo em tudo. O que tínhamos, que não era muito, virou cinza [...]. Mas, no acampamento também tinha vários momentos felizes, como por exemplo, quando todos reuniam para cantar. (Educadora MJRL - Narrativa da história de vida - oficina 3)*

Cada um, camponês/camponesa, educador/educadora, se refere a luta da forma como a viveu, a partir da sua inserção e participação/colaboração com o movimento e com o sonho daquele grupo de pessoas ao qual estava inserido. É muito forte em suas histórias o vínculo e a participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se inicia no acampamento e se prolonga até os dias atuais. Na história de vida destes sujeitos sociais, são relatadas por eles suas experiências vivenciadas individualmente, ou seja, determinados fatos, instantes e momentos que, para eles são cruciais e constitutivos de uma experiência vivida, de um sentimento de duração. Para Marre (1991, p. 98) quando o indivíduo relata suas experiências,

> [...] ele não relata todos os fatos ou todos os eventos cronológicos. Pelo contrário, ele escolhe, ele faz uma seleção. A construção de uma biografia, de um relato oral, é feita de elementos descontínuos, selecionados e organizados hierarquicamente.

Sendo assim, observamos que o processo de luta e conquista pela terra narrado pelos diferentes sujeitos é amparado pela memória (auto)biográfica que é a marcada pela identidade, como categoria dinâmica, sendo a maneira como os sujeitos vão construindo e dão um sentido para sua trajetória de vida, que vai sendo narrada como uma história. Percebemos, a partir de Brandão (2008), que

> [...] a trajetória de vida ou trajetória identitária é o processo de apreensão da realidade da qual cada indivíduo imerge numa cultura, abstrai, a partir de sua inteligência única, reordena e transforma em um projeto [...]. O indivíduo é influenciado e influencia formando uma ligação sem fim, o que conhecemos e chamamos de "saber", o qual constrói e dá sentido à trajetória humana e podemos dizer que a memória estabelece nossa identidade.

Ao narrar suas histórias de vida se referem a um passado que determina o presente e o futuro, e fazem isso a partir de uma reflexão inserida, buscando mostrar o que foi e o que é e reconhecem que a partir da luta por melhorais que conseguiram juntos o que hoje possuem. Brandão (2008) afirma que o passado, elaborado e apresentado pela memória autobiográfica é espontaneamente incorporado na construção de sentido na medida em que nos interessamos pela trajetória de vida, trabalho, vividas num tempo e espaço determinados, mas confrontado com a vida do presente e sempre em processo de ressignificação.

A seguir mostramos o que aqueles sujeitos narraram sobre o momento presente, como segue:

> *Se a gente não lutar não tem. Em todo esse assentamento tem gente de todos os lugares, onde comportou muita gente de Rio Branco, Lambari do Oeste e foi desses lugares da região toda que veio gente e aqui está. O movimento tirou gente que morava de aluguel, tinha suas casinhas mas viviam de modo precário, tinha suas casinhas e trabalhava braçal, acordava de madrugada na época e não tinha ônibus para levar os homens, eles iam em cima de caminhão, sem nada no tempo de frio, que até meus filhos também trabalhou, [...]A gente levantava de madrugada umas 3 horas, já levava sua marmitinha e 4 horas já estava nas roças de canas, 6 horas da tarde chegavam em casa. Os meninos tomavam banho e iam pra escola estudar. Que tem força de vontade faz o impossível, né! Então a nossa luta foi grande e eu acredito assim, que hoje tá mais fácil, as escolas recebem alunos com ônibus, os ônibus já trazem as crianças, tem mais facilidades e o assentamento ajudou muito as pessoas que saíram de lá de baixo. Hoje nós podemos dizer que as pessoas que moravam de aluguel, que morava na vila, que tinha um 'empreguinho', às vezes, de lavadeira, doméstica. Hoje cada um tem seu sítio, cada um sobrevivendo do sítio, do*

> *que tem, às vezes, tem suas vacas, onde tiram seu dinheirinho vendendo leite ou até mesmo a vaca. Hoje tem conforto, tem um fruto e, antigamente, não tinha, pois se quisesse alguma coisa tinha que estar comprando. Acho que o acampamento quando ele surge é para o nosso bem, é por isso que nós temos que lutar, se não lutarmos não temos conforto. (Educadora ISF – Narrativa da história de vida - oficina 3)*

> *Lamento muito que nos dias atuais do assentamento, alguns companheiros, integrantes do movimento, vendem suas terras, pois a luta por essas terras foi grande, inúmeras foram as dificuldades para chegarem a estar onde estão hoje. (Camponês Z - n Narrativa da história de vida - oficina 3)*

Observamos que as histórias de vida inter-relacionam a vida pessoal, a vida no assentamento e a vida na Educação do Campo. Machado (2011, p. 32) nos faz compreender a razão disso, pois segundo ela: "falar em educação do campo é repensar a organização da educação no assentamento, na comunidade como um todo e não apenas na escola, isto porque a formação para um jeito de agir".

As autobiografias: dos indivíduos ao coletivo pelas marcas da luta e da conquista.

Neste tópico iremos refletir as autobiografias entregues a ministrante da oficina para leitura e problematização das mesmas. Assim, nossas análises se limitaram a primeira versão das autobiografias individuais de 26 profissionais da educação que as realizaram antes da oficina ser ministrada.

Neste universo de 26 autobiografias dos profissionais da educação da EEMC, 24 são do sexo feminino (92,3%) e 02 são do sexo masculino (7,7%). Esse mesmo universo de profissionais da educação da mesma escola se autodenominam exercendo a seguinte função na EEMC, conforme gráfico a seguir:

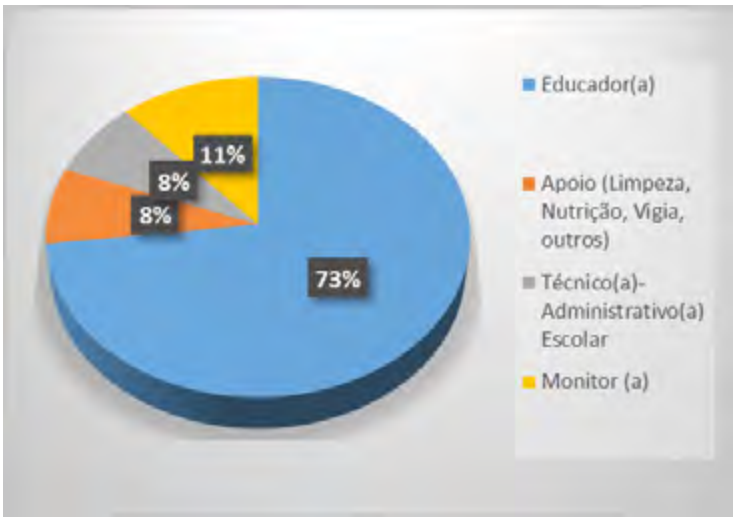


Gráfico 1 - Funções Escolares desenvolvidas e declaradas nas autobiografias dos Profissionais da Educação

Podemos observar que os profissionais da educação que em maior número elaboraram suas autobiografias foram os educadores, representando 73 % do total. Não sabemos o porquê da predominância, talvez por se sentirem mais à vontade para escreverem e compartilharem suas ideias.

Entre os profissionais da educação da EEMC que elaboraram a primeira versão das suas autobiografias podemos identificar um grupo de profissionais jovens, com idades oscilando entre 25 a 52 anos, da seguinte forma:

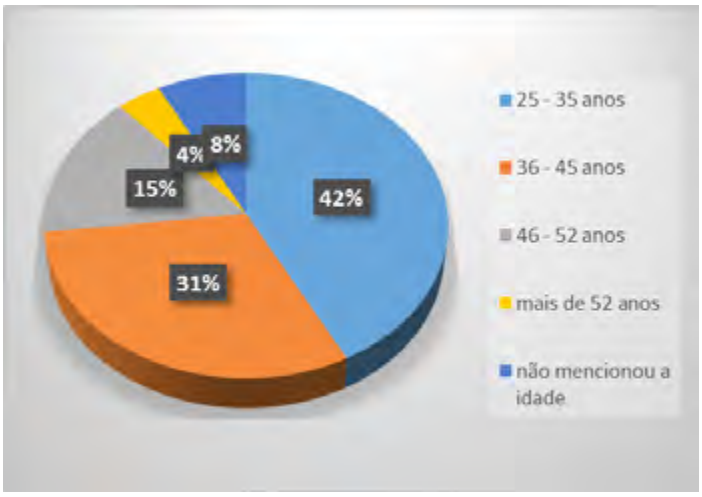


Gráfico 2 – Análise da Faixa Etária dos Profissionais da Educação que elaboraram suas autobiografias

Observamos que há predominância na faixa etária entre 25 aos 45 anos, totalizando 19 profissionais (73%), sendo que os mais jovens, da faixa etária entre 25 a 35 anos, que totalizam 11 (42%), são a maioria nascida no Estado do MT (10 sujeitos), como mostramos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Naturalidade dos Profissionais da Educação da EEMC

Faixa Etária dos Profissionais da Educação da EEMC	Quantidade com idade	Declararam que nasceram em: (estados)					
		MT	MG	PR	BA	SP	RO
25 - 35 anos	11	10	0	1	0	0	0
36 - 45 anos	8	5	2	0	1	0	0
46 - 52 anos	4	1	2	0	0	0	1
Com mais de 52 anos	1	0	0	0	0	1	0
Não mencionou a idade	2	1	0	1	0	0	0
Totais	26	17	4	2	1	1	1

(Fonte: Dados das Autobiografias EEMC- 1ª Versão)

Relacionando a faixa etária e os Estados brasileiros, nos quais estes profissionais nasceram, observamos que os mais jovens nasceram predominantemente no Estado de MT. Também percebemos nas narrativas que estes viveram os primeiros acampamentos e mobilizações do MST, na condição de filhos, por meio de seus pais, pois os primeiros acampamentos que originaram o Assentamento Roseli Nunes aconteceram a 17 anos: como já apareceu nas narrativas expostas anteriormente. Esses profissionais escrevem em suas autobiografias:

> *Resolvemos mudar para Mirassol D' Oeste – MT. Neste município meu pai ficou sabendo que ia ter mais um acampamento ele resolveu entrar no MST. A vinda para [...] foi no ano de 1997 e ficou só eu, meus irmãos e minha mãe na cidade e meu pai ficava no acampamento e só lá de vez em enquanto que ele vinha para nos ver e trabalhar um pouco para termos o que comer. [...] Lembro que foi um tempo de muito sofrimento para nós e para minha família. Minha mãe perdia noites de sono com medo e pensando como ia pagar contas e eu e meu irmão ia para a rua para catar latinha. [...] Foi no ano de 2001 que meu pai falou para minha mãe que ia nos levar para o acampamento. [...] (Autobiografia da Monitora ASS – 25 anos).*

> *Os anos foram passando e em 1996 meu pai foi chamado pela [...], uma senhora da igreja, para entrar em um movimento [...] para a conquista da Reforma Agrária, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Nesta época, sofremos muito, porém, meu pai foi sozinho para o acampamento e minha mãe continuou na cidade*

> *comigo e meus irmãos, pois minha avó falava que iríamos morrer por motivo de conflitos. [...] Era tudo muito novo e meu pai desafiou e foi em busca de melhorias para todos nós. Íamos visitar meu pai aos domingos e sábados no Acampamento que era no Facão em Cáceres. Nisso foi toda a minha adolescência, em que morávamos no Bairro Vila Nova, no município de Cáceres/MT e minha mãe trabalhava para ajudar meu pai no acampamento e nós, eu e meus irmãos também já trabalhávamos aqui. (Autobiografia da Educadora CGR – 32 anos)*

Esses dois trechos exemplificam a relação estabelecida, indiretamente, entre os profissionais da educação mais jovens, no caso a monitora ASS e a educadora CGR, com o movimento social MST e com a história da EEMC, que iniciou ainda no acampamento como é contato pelos profissionais da educação que possuem mais idade, como mostramos com a trajetória de vida da Educadora ISF, que nos mostra que a história da EEMC acompanhou a história de alguns deles:

> *Em 1978, vimos para Novo Panorama, vizinho da Curva do Boi, hoje o município de Curvelândia - MT. No Novo Panorama a mesma rotina de trabalhar na escola e na roça. No ano de 1982 até 1985 vivemos na Fazenda Prata, e trabalhamos na Escola Nossa Senhora Aparecida, atualmente, Assentamento Roseli Nunes. [...] Em seguida, fomos para Fazenda Aliança, vizinha da Fazenda Prata, a Escola também nos acompanhou para este novo lugar onde trabalhamos como professores também. Os meus filhos, os mais velhos e os mais novos, nesta época estudavam a 4ª Série, o terceiro estava na 3ª Série e a menina na 2ª serie. [...] Voltamos para Curvelândia em 1989 para as crianças estudarem porque nesta localidade já funcionava o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na Escola Boa Esperança - MT, onde eu e meu esposo também tivemos a oportunidade de estudarmos. Eu trabalhava de merendeira nessa escola no período matutino e estudava a noite e, assim, eu e meu esposo concluímos o Ensino Médio. [...] Em 2006 surgiu o Acampamento, no qual já esperávamos por muito tempo a Reforma Agrária. Já ouvia meus pais sempre falarem que um dia eles ainda conseguiriam um pedaço de terra para trabalhar. Infelizmente meu pai já não teve essa oportunidade devido a sua idade, na época. [...] Como já tinha minha família fui para o Acampamento até sair as terras definitivas, onde atualmente moramos. Isso representa um sonho realizado de poder estar no que é nosso. Este assentamento recebeu o nome de Assentamento Margarida Alves e é no município de Mirassol D'Oeste MT, antes era a Fazenda Mirante. [...] (Autobiografia da Educadora ISF – mais de 52 anos)*

Os profissionais da educação mais novos foram alunos da EEMC nas suas diversas formas, escola itinerante nos acampamentos, escolas rurais com instalações precárias e escolas do/no campo fruto da luta de toda comunidade por uma educação de qualidade, como podemos observar a seguir:

> *Morava no município de Reserva do Cabaçal, [...] no Estado de MT, na Comunidade de Jiboia. Quando tinha 8 anos de idade, meu pai faleceu. Passado um ano do falecimento de meu pai, minha mãe deixou nós, seus filhos, com nossos avôs na mesma comunidade e entrou no Acampamento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), onde ficou acampada por cinco anos. [...] Lembro que foi muito sofrida a luta dela e de seus companheiros de movimento, mas ela resistiu porque tinha cinco filhos para criar. Durante os acampamentos foram despejados por diversas vezes e corriam risco de vida por que na fazenda que eles acamparam tinha jagunços que vigiavam e ameaçava-os. [...] Foram despejados várias vezes, até que no ano de 2000 foram para o Pré-assentamento, ai então, minha mãe pode nos buscar para morar com ela. [...] No ano de 2002 fomos morar no lote que foi destinado a nossa família. Eu tinha 13 anos nessa época, em idade escolar e desenvolvendo o 7º ano do Ensino Fundamental. Para estudar era muito difícil por que tinha que passar na mata só por uma picada feito a foice. [...] Lembro que a escola da época era de lona preta. [...] Quando a escola nova foi construída, eu já fazia a oitava série do Ensino Fundamental. Nessa época a escola não tinha energia, então estudávamos com a luz de um motor a diesel. Um ano depois da implantação e inauguração da escola nova obtivemos energia. (Autobiografia da Profissional de Apoio EAS – 25 anos)*

O que todos os profissionais da educação da EEMC possuem em comum é o reconhecimento que esta escola é fruto da luta de um povo camponês por uma educação de qualidade que tenha a marca desse povo, que é o que eles decidem que ela deve ser como aparece no trecho a seguir:

> *Tenho outra coisa que me faz muito feliz que é o lugar onde eu moro e trabalho na escola que tenho muito orgulho por ser uma escola do campo essa escola só me ensina a ser uma pessoa cada vez melhor na vida. (Autobiografia da Monitora ASS – 25 anos).*

Também há aqueles que se aproximaram do MST e da Escola a partir de uma oportunidade de trabalho e educação diferenciada, como é o caso da agrônoma e educadora abaixo citada:

> *Estou quase terminando o curso de Pedagogia, [sou agrônoma] trago comigo que: terra, pão e educação é um direito de todos. Através da educação que se conquista uma vida digna. Sou educadora da Escola Estadual Madre Cristina e meus filhos são alunos e aqui eles aprendem que a ordem é ninguém passar fome e progresso é o povo feliz. (Autobiografia da Educadora ESAS)*

Considerações

O que podemos observar, ouvindo, lendo e analisando as Histórias de Vidas dos sujeitos que lutaram e conquistaram as terras que constituem o atual Assentamento Roseli Nunes ou outros em seu entorno, é que esses sujeitos percebem-se parte desta história. A história de algumas pessoas iniciada com os acampamentos, despejos, comodatos, pré-assentamentos e agora assentamento e escola. Outras histórias se constituem pelo fato de ter a oportunidade de compartilhar e admirar a conquista pela Educação do Campo que se desafiam a desenvolver. Assim, consideramos que para fechar esse texto sem finalizar, pois a constituição dessa história é contínua, nada melhor que o trecho de uma jovem técnica administrativa que demonstra toda a sua admiração e alegria por fazer parte dessa história:

> *Apesar de não participar inteiramente desde processo de luta pela Terra, aprendi muito com cada etapa da vida de minha mãe, que foram de ocupações, de acampamento a Assentamento em que me fizeram compreender e valorizar a luta do povo organizado e a importância desta organização para permanência na luta de classes, cobrando os direitos na qual, todos os dias nos são negados. Sou Sem Terra e tenho orgulho desta identidade. [...] Nesse espaço ao qual estou inserida aprendi a viver em coletivo, a respeitar as diferenças, [...]. Aprendi que algumas pessoas tem uma visão de totalidade e fazem que essas cargas diminuam ao decorrer do processo. [...] Aprendi também que a Educação do Campo é horizonte e que não está fechada, que ela é uma soma de campo e cidade. Todos têm uma história que é também de uma grande maioria que fazem parte do processo de luta e dignidade. Tenho um respeito muito grande por todos educadores que já passaram por esta escola. Sei que cada um que aqui pisou tentou deixar o seu melhor e que ao sair deste espaço se tornaram pessoas mais conscientes de sua condição humana. (Autobiografia da Técnica Administrativa Escolar CAR).*

Referências

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Memória (auto)biográfica como prática de formação. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Jul 2008. Disponível em http://www.cidadesp.edu.br/old/revista-educação/index.html. Acesso: 10/02/2014.

MARRE, Jacques Léon. História de Vida e Método Biográfico. In: *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.3, nº 3, Jan./jul. 1991. p. 89-141.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo. p. 32. *Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário*/ PIESES, UNEMAT, PROEC-UNEMAT. – Cáceres [MT]: Editora UNEMAT, 2011. 38 p. (Série: Sociedade Solidária, Caderno Pedagógico I).

UNEMAT, NÚCLEO UNEMAT- UNITRABALHO. PROEXT 2014: *Educação do Campo e Economia Solidária*, – PROJETO DE EXTENSÃO INVESTIGAÇÃO: *A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidades e práticas pedagógicas*. Proposta das Oficinas do Curso de Extensão, 2014.

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO CAMPO VIVENCIADA COMO BOLSISTA DO PIBID PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2012 À 2014

Márcia Aparecida de Barros da Cruz - UNEMAT
Laudemir Luiz Zart - professor da UNEMAT/Cáceres/Pedagogia

Resumo:

No presente trabalho refletimos sobre as experiências vivenciadas como bolsista no Subprojeto: PIBID Pedagogia Educação do Campo, da UNEMAT/Cáceres no qual fomos bolsistas por um período de dois anos. Este subprojeto desenvolveu ações de ensino, pesquisa e extensão em prol da Educação do Campo através de ações de caráter investigativo e formativo. Ao longo do período do subprojeto foram desenvolvidas diversas atividades articuladas por meio de processo de mobilização e organização com objetivo de gerar ambiências favoráveis para articular e planejar ações para a compreensão da realidade educacional dos camponeses no município de Cáceres. Este objetivo se concretizou com a realização de algumas ações, entre elas: o Grupo de Estudos: Educação do Campo e Socioeconomia Solidária, Ciclo de Debates: Políticas Públicas e Desenvolvimento para a Educação do Campo, três rodadas de Oficinas de Educação do Campo, realizada na Escola Estadual Mário Evaristo Duílio Henry, Assentamento da Sadia-Vale Verde; uma Oficina com a mesma temática na Escola Municipal "Nossa Senhora Aparecida", no Assentamento Sapiquá, fronteira entre Brasil/Bolívia; Seminário Pedagogia da Alternância: Concepções e Práticas, dentre outras. Tais experiências proporcionaram conhecimentos enriquecedores pautados na solidariedade e na cooperação. As atividades desenvolvidas trouxeram maior compreensão e conhecimento das entidades sociais e populares que atuam na educação e auxiliam na provocação de maiores perspectivas para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Palavras-chave: educação, experiência, educação do campo e práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Sub-projeto do PIBID: "Qualificação Através de Vivência em Situação Escolar" pertenceu ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário "Jane Vanini", Cáceres/MT. Suas atividades iniciaram em agosto de 2011 com término em fevereiro de 2014. Este projeto visou a

formação e a qualificação dos acadêmicos em licenciaturas do curso de Pedagogia com o objetivo de estabelecer a articulação efetiva entre a academia e as escolas, levando em consideração que o curso de Pedagogia tem como compromisso a formação do professor, promovendo a interação entre professores e acadêmicos da instituição universitária, professores e alunos das escolas da rede pública de ensino do município de Cáceres.

As escolas parceiras deste projeto foram as escolas do campo localizadas no Assentamento da Sadia Vale-Verde e suas salas anexas e as escolas da região de Fronteira Brasil-Bolívia.

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre as atividades desenvolvidas como bolsista que ocorreram no período de 2 anos, tendo início em março de 2012 e seu término em fevereiro de 2014, totalizando um período de 24 meses. Ao entrar no projeto como bolsista estava no terceiro semestre do curso de Pedagogia na UNEMAT/Cáceres. Durante o período como bolsista ressaltamos as atividades que foram realizadas nas escolas do campo, com os professores, alunos e a comunidade em geral, juntamente, com os coordenadores do subprojeto e as demais bolsistas. Inicialmente éramos em seis bolsistas, porém, com a ampliação das atividades e abrangência das atividades e espaços de formação o número de bolsistas aumentou para treze.

Dentre as experiências vivenciadas como bolsista participamos de vários eventos com as apresentações de trabalhos, organizações de eventos, além de ter a oportunidade de viver a experiência de iniciação à docência nas escolas do campo, desenvolvendo atividades lúdicas, podendo conhecer um pouco mais sobre o campo de trabalho no qual estaremos atuando como docente.

Este subprojeto contribuiu com as escolas do campo que estão passando por diversas transformações, devido a busca constante dos camponeses por uma educação de qualidade, que possa proporcionar aos camponeses a oportunidade de terem uma vida mais digna no campo, educar para viver no campo e não para sair do campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste artigo colocamos em pauta alguns conceitos abordados e discutidos nas pesquisas e nos trabalhos realizados pelo grupo de bolsistas do PIBID - Educação do Campo. Estes estudos tiveram por objetivo aprofundar em questões teóricas e

metodológicas, com intuito de dialogar, refletir e socializar conhecimentos e vivências sobre Educação, Docência e Práticas Pedagógicas. Neste sentido, assumimos que pesquisar é o

> **[...] ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9-10).**

Deste modo, a UNEMAT, neste subprojeto, realizou atividades com professores que pesquisam sobre suas práticas docentes na Educação do/no Campo com o intuito de contribuir com as escolas do/no campo juntamente com o campo. Tais pesquisas com os educadores do campo foram realizadas com a intenção de desconstruir os estereótipos que foram construídos ao longo dos anos que o campo é lugar das sobras das escolas da cidade, cabendo aqui salientar que o descaso com as escolas do campo

> **[...] está estampado nas condições de trabalho, que vão desde a precariedade apresentada na estrutura física, até as organizações das classes em forma multisseriada, a distância que separa os alunos da escola, a falta sistemática de material didático. (GARSKE, p. 20, 2012).**

Neste contexto de inserção, percebemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido pelas escolas do campo, juntamente com a comunidade e as universidades, processo este que fomenta as lutas em favor da construção da Educação do Campo no município de Cáceres. Tais movimentos vêm sendo realizados no decorrer de diversos processos de mobilizações e de organizações decorrentes de articulações em prol da Educação do Campo, no campo. Busca-se por uma educação voltada para atender às necessidades dos camponeses, uma educação que atenda às especificidades do lugar juntamente com as críticas e suas deficiências.

Este debate está ligado às lutas dos movimentos sociais. Consideramos que "uma das lutas dos movimentos sociais do campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação e a educação que seja no e do campo" (ZART, 2011, p. 34).

Diante de todos os estudos realizados desenvolvemos atividades que nos levaram a fazer discussões e reflexões temáticas relacionadas à Educação do Campo, fomentando, assim, reflexões sobre as concepções de Estado, da participação social e das políticas públicas. Desse modo, colocou-se como fator central a compreensão da

luta dos movimentos sociais do campo na perspectiva da socioeconomia solidária e da agroecologia. Percebemos que tais movimentos priorizam a valorização do ser humano, à preservação e conservação da natureza e o meio ambiente em que vivemos.

Todo este processo de elaboração e construção do projeto de uma Educação do Campo constitui-se na formação do sujeito do campo: homem, mulher, criança, jovens, adultos e idosos. Portanto, é preciso que ocorram mudanças em todos os elementos pedagógicos para que sejam capazes de conciliar seus saberes e experiências adquiridas diariamente, pois é preciso que ocorram transformações nos currículos escolares que estão em constante movimento. "Neste sentido, toma-se fundamental discutir caminhos para a produção de políticas curriculares que traduzam uma relação estreita com os contextos educativos" (CARVALHO, CUNHA, 2011, p. 30). Tarefas estas que ganham maior significados com a colaboração das instituições educacionais do campo que estejam comprometidas com os sujeitos do campo para, desta forma, proporcionar uma nova concepção de educação que valorize o cidadão.

Ao colocar em prática uma forma de educar como um todo, que supere o individualismo e a competitividade pregada pelas escolas do sistema capitalista, para dar espaço a uma educação que priorize a coletividade, desenvolvendo atividades geradoras de atitudes de cooperação entre sujeitos para que as pessoas possam aprender a trabalhar em conjunto, de maneira organizada e na forma de cooperação não somente nas escolas, mas também na família e na comunidade, reforçando hábitos e valores, mantendo uma cultura e identidade própria. De maneira a reforçar que

> **[...] falar em educação do campo é repensar a organização da educação no assentamento, na comunidade como um todo e não apenas na escola, isto porque a formação para um jeito de agir e de trabalhar coletiva e solidariamente é tarefa de toda a comunidade (MACHADO, 2011, p. 32).**

Portanto, as transformações sociais vão surgindo e se formam na construção de movimentos sociais vinculados ao campo, que lutam pelas motivações dos camponeses em continuarem existindo e, dentro do possível, buscam a construção de uma sociedade mais significativa na visibilidade de prosperarem numa economia que lhes é cada vez mais hostil.

METODOLOGIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO BOLSISTA NO PIBID PEDAGOGIA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já exposto, nossas atividades no subprojeto do PIBID - Pedagogia Educação do Campo teve início em março de 2012 por meio de um processo seletivo que ocorreram em dois momentos: primeiro a prova escrita e, segundo, a entrevista com a coordenação do projeto. A conclusão do Subprojeto estava previsto para agosto de 2013, porém, foi prorrogado até fevereiro de 2014.

Durante este período, nós bolsistas, tivemos a oportunidade de participar de diversas atividades de dimensão pedagógica, desenvolvidas na universidade e nas escolas-campo, em que estabeleciam a interação entre a academia e a escola com intuito de proporcionar o nosso convívio nas escolas do campo e, desta forma, colaborar no processo de construção da Educação do Campo. Assim, observamos e participamos das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, pois cada bolsista deveria definir seu objeto específico de análise para a construção de seu trabalho final.

O primeiro evento em que participamos como bolsista aconteceu em março e foi o *Grupo de Estudo em Educação do Campo* que teve por objetivo proporcionar às novas bolsistas a compreensão dos processos de interação comunidade-escola-universidade e de promover diálogos com orientações teóricas fundamentadas na socioeconomia solidária, na agroecologia, na diversidade sociocultural e ambiental. O Grupo de Estudo foi organizado em oito encontros temáticos e teve como participação estudantes dos cursos das licenciaturas da UNEMAT/Cáceres.

Como material didático-pedagógico utilizado para discutir as realidades do campo e das escolas do campo, foi elaborado por professores da UNEMAT, o Caderno Pedagógico I, Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário.

Outro evento de grande importância para a nossa formação foi o *Ciclo de Debates: Políticas Públicas e Desenvolvimento para a Educação do Campo*, que teve como objetivo promover reflexões sobre temáticas próprias abordadas para a Educação do Campo, haja vista que, a Educação do Campo vem sendo apontada como uma nova perspectiva de ensino, que abrange a quebra do paradigma da educação rural, fortalecendo os direitos humanos dos camponeses. Neste evento, foram abordadas questões teóricas e práticas sociais dos autores que abordam tais temáticas sociais referentes à Educação do Campo. O Ciclo de Debates foi realizado de 11 de abril a 15 de

maio de 2012, sendo organizado em cinco encontros e contou com a participação de professores da UNEMAT, educadores das escolas do campo, professores das redes públicas de ensino municipal e estadual da área urbana, acadêmicos da UNEMAT, representantes do Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO).

Durante este período como bolsista, tivemos momentos que contribuíram muito para a nossa formação acadêmica, por meio de reuniões de trabalho que foram realizadas na universidade com intuito de nos orientar e preparar para as visitas nas escolas-campo, além das orientações na escrita de textos, por meio de relatórios e relatos de experiência de todas as atividades que foram desenvolvidas. De modo que, após a preparação para a ida a campo, nosso trabalho tinha seqüência com a visita às escolas do Assentamento Sadia-Vale Verde com objetivo de dar continuidade às atividades que seriam desenvolvidas do subprojeto com a comunidade, pois em 2011 as primeiras bolsistas já haviam realizado algumas visitas nas escolas e na comunidade e feito um questionário com intuito de conhecer a realidade da comunidade e de proporcionar uma aproximação com os participantes do subprojeto.

Outra atividade realizada pelo grupo PIBID - Educação do Campo foram as Oficinas Pedagógicas que foram desenvolvidas no Assentamento da Sadia-Vale Verde, para a comunidade deste local como resultado da análise dos questionários, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a realidade dos camponeses que vivem e sobrevivem do campo.

Detectamos, após análise dos dados, que dentre todos os desafios pelo qual perpassa a comunidade, a situação que nos chamou bastante atenção, foi o distanciamento entre a comunidade e a escola. Neste sentido, as oficinas foram realizadas com objetivo de desenvolver atividades formativas que promovam a interação da escola-comunidade, abrangendo diversos saberes, contemplando a participação, além da comunidade escolar de camponeses e camponesas.

Foram realizadas três rodadas de Oficinas Pedagógicas oferecidas por educadores, técnicos, estudantes, camponeses. Todo este processo gerou uma ambiência favorável de articulação e mobilização da comunidade em interação com a escola para que todas as atividades acontecessem, desde a organização de materiais didáticos, coleta de alimentos para as refeições, limpeza, etc. As oficinas foram espaços pedagógicos de formação teórica e prática que possibilitou aos participantes promover discussões e reflexões sobre um determinado tema específico. Foram realizadas oficinas que

contribuíram com a realidade da comunidade do campo como: Cooperativismo Solidário, Jovens e Saúde, Direitos Humanos, Direitos Trabalhistas e Previdenciários dentre outras.

O PIBID - Educação do Campo também organizou no dia 21 de setembro de 2012 a Reunião de Articulação PRONERA, com objetivo de mobilizar ações institucionais com órgãos governamentais, universidades, movimentos sociais para promover a compreensão e a implantação de projetos de formação e de educação do campo no Estado de Mato Grosso em conformidade com os preceitos do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

Outro evento que participamos em 2013, agora como coordenadoras de temática, na terceira versão do Grupo de Estudo em Educação do Campo em que teve por objetivo proporcionar às novas bolsistas a compreensão dos processos de interação comunidade-escola-universidade e de promover diálogos com orientações teóricas fundamentadas na socioeconomia solidária, na agroecologia, na diversidade sociocultural e ambiental. O Grupo de Estudo novamente foi organizado em oito encontros temáticos e teve como participação estudantes dos cursos das licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso - Cáceres. Como material didático-pedagógico foi utilizado o Caderno Pedagógico I, Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário.

Em fevereiro de 2013 tivemos o *Seminário Pedagogia da Alternância* com a colaboração do professor João Batista Queiroz da Universidade de Brasília (UNB) e da professora Marlene Ribeiro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este seminário visou proporcionar uma ambiência favorável para pensar e refletir sobre a Pedagogia da Alternância como uma proposta a ser desenvolvida nas escolas do campo. Os professores usaram de relatos de experiências de lugares que já estavam organizando seu currículo e ações por alternância de tempos e espaços. Tomaram, assim, cada vez maior as expectativas da comunidade do campo que buscam de um bem viver.

Participamos, no mesmo ano, do *Seminário Pedagogia da Alternância: Concepções e Práticas*, que teve como objetivo desenvolver reflexões sobre os processos didáticos, pedagógicos, investigativos e da organização do trabalho no ambiente escolar em conformidade com a Pedagogia da Alternância. Este evento proporcionou aos participantes um ambiente favorável para discutir e refletir sobre os desafios e possibilidades da implantação da Pedagogia da Alternância nas escolas públicas do município de Cáceres. Além dos educadores das escolas do/no campo, teve a

participação dos candidatos a prefeito do munícipio de Cáceres que tiveram a oportunidade de colocar suas propostas para o desenvolvimento do campo. Além da oficina sobre a Pedagogia da Alternância que possibilitou aos camponeses terem uma noção sobre a implantação dessa prática educativa, ou seja, criou uma ambiência favorável para se pensar nesse método de ensino proposto por Paulo Freire.

Outra atividade importante realizada pelo PIBID - Pedagogia Educação do Campo foi à inserção nas escolas da Fronteira Brasil-Bolívia, momento este que se iniciou com a visita às escolas para a apresentação do projeto para os educadores, alunos e as comunidades que fazem parte do Assentamento Sapiquá.

Após a realização deste primeiro encontro com a comunidade, as bolsistas foram divididas em grupos para a aplicação do questionário, para os estudantes, professores, pais e toda a comunidade em geral. A aplicação destes questionários foi uma forma de proporcionar uma interação entre a comunidade camponesa e os participantes do projeto. Deste modo, ocorreu uma troca de saberes entre ambos no momento da conversa e criou-se um ambiente favorável para dialogar sobre seus desafios e suas perspectivas na vida do campo.

Outra atividade instigante e de muita aprendizagem para todas nós bolsistas foi o momento da realização do período de observação e a experiência de iniciação à docência que aconteceu na Escola Municipal Marechal Rondon, também em 2013. Após o período de observação em sala de aula, iniciou-se o período de experiência como docente. Esta atividade foi realizada com intuito de proporcionar as bolsistas do PIBID - Pedagogia Educação do Campo a oportunidade de estar inserida em uma sala de aula no campo e poder vivenciar na sua vida acadêmica experiências que contribuirão em sua vida profissional como docente.

Outra experiência valorosa foi a realização da I Oficina Pedagógica na Escola Municipal "Nossa Senhora Aparecida", no Assentamento Sapiquá situada na faixa de fronteira entre Brasil/Bolivia. Esta atividade contou com a participação de todas as escolas da fronteira juntamente com a comunidade e foi um momento de interação e aprendizado, proporcionando reflexões sobre a construção da práxis pedagógica.

Todas as atividades pedagógicas e de inserção nas comunidades realizadas nas escolas do campo pela equipe PIBID - Pedagogia Educação do Campo nos levou a fazer reflexões sistemáticas a cerca da realidade, pois procuramos analisar a ação pedagógica e suas relações, seja na sala de aula ou fora dela e até mesmo as influências que essas

ações exercem sobre os diversos grupos sociais, oportunizando refletir sobre a realidade em que vivem.

Tais experiências proporcionaram conhecimentos enriquecedores pautados na solidariedade e na cooperação. Trouxeram-nos maior compreensão e conhecimento das entidades sociais e populares. Evidenciaram para nós bolsistas uma nova perspectiva de ensino que fortalece os direitos à educação, à cultura e à economia dos camponeses para gerar uma cultura de autonomia e de emancipação social. Além de aprofundar a compreensão sobre a luta dos movimentos sociais do campo na perspectiva da socioeconomia solidária e da agroecologia. Neste sentido, a Educação do Campo se constitui na necessidade e na possibilidade de articular a educação, a economia e a cultura do campo para a promoção do desenvolvimento integral dos espaços camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no PIBID - Pedagogia Educação do Campo, compreendemos o quanto fazer parte dessa bolsa foi importante para nossa formação, tanto pessoal como profissional, pois é perceptível o nosso crescimento acadêmico a cada semestre concluído.

Percebemos que os objetivos foram alcançados a cada etapa realizada, pois tivemos uma melhor compreensão sobre as temáticas que abordam a Educação do Campo, Movimentos Sociais, Estado, Políticas Públicas. Observamos que o conjunto de fenômenos sociais é formado por relações históricas, não sendo possível se pensar em qualquer tipo de sociedade, seja ela do campo ou da cidade, desvinculadas dos aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos.

Mediante a todas as experiências vividas como bolsista do PIBID Pedagogia Educação do Campo, concluímos que a Educação do Campo esta ganhando espaço em nossa sociedade, porém, os desafios e as dificuldades encontradas em todo processo da implantação são grandes, com a resistência dos próprios camponeses pela falta de conhecimento sobre o assunto. No entanto, o que realmente dificulta o desenvolvimento da Educação do Campo, nos territórios em que nos inserimos, é a ausência do Estado que não cria Políticas Públicas específicas para o campo.

Neste sentido, observamos que apesar de todos os problemas que os camponeses enfrentam no seu dia a dia, nós, alunas bolsistas, fomos bem acolhidas pelas

comunidades, que contribuíram com a realização de todo o trabalho. As pessoas que residem no campo são muito acolhedoras e contribuem muito para o aprendizado. Sabemos que este é um longo caminho que temos que percorrer, mostrando realmente resultados positivos para toda a comunidade.

Portanto, devo ressaltar a contribuição deste subprojeto para nossa formação acadêmica para melhor compreender e conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos professores da Educação do Campo, os desafios encontrados no dia a dia deles pela falta de recursos, material didático, salários baixos, falta de condições para se manter no campo, entre outras, além das dificuldades enfrentadas pelos alunos por depender de ônibus da prefeitura com condições precárias, a falta de infra estrutura da escola, a falta de material esportivo, etc. Porém, tivemos a oportunidade de conhecer e vivenciar a vontade de vencer, a força que os professores possuem para enfrentar os problemas, o prazer em ensinar em uma escola do campo, o carinho que os alunos, os professores e as comunidades em geral tiveram com todos nós do subprojeto Pedagogia Educação do Campo.

Todos estes aspectos apresentados nos levam a refletir sobre a importância de lutar por uma escola de qualidade para o campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Ademar de Lima; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Educação do Campo: perspectivas para a construção de um currículo em movimento, p. 39- p. 50. ***Educação do Campo: intencionalidades políticas e pedagógicas.*** Organização: Lindalva Maria Novaes Garske, Érica Virgílio Rodrigues da Cunha. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. A Trajetória da Educação do Campo: considerações básicas, p. 20. ***Educação do Campo: intencionalidades políticas e pedagógicas.*** Organização: Lindalva Maria Novaes Garske, Érica Virgílio Rodrigues da Cunha. Cuiaba: EDUFMT, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 1.

MACHADO, lima Ferreira. Educação do Campo. p. 32. ***Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário! PIESES,*** UNEMAT, PROEC-UNEMAT. - Cáceres [MT]: Editora Unemat, 2011. 38 p. (Série: Sociedade Solidária, Caderno Pedagógico I).

ZART, Laudemir Luiz. Educação, Formação e Desenvolvimento do Campo. p. 34. **Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário/ PIESES,** UNEMAT, PROEC-UNEMAT. - Cáceres [MT]: Editora Unemat, 2011. 38 p. (Série: Sociedade Solidária, Caderno Pedagógico I).

REPENSANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES/AS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

BERTONCELLO, Jucieli
UNEMAT, jucibertoncello@hotmail.com
UNEMAT/ Curso de Pós-Graduação

PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio
UNEMAT, lisanilpereira@hotmail.com

Resumo

Neste texto apresentamos um esboço da pesquisa em pós-graduação Docência no Ensino Superior realizado junto aos professores/as da Escola Municipal Rui Barbosa "Escola do/no Campo" localizado no Distrito de Catuai a trinta quilômetros da sede do Município de Juara/MT. Para tanto, temos como objetivo compreender como a Universidade do Estado de Mato Grosso-Campus de Juara tem contribuído para a formação dos professores/as do Campo. Identificando nas vozes dos educadores/as como foi à formação e a contribuição da Universidade para a prática educativa das realidades do/no Campo e como o Currículo Escolar tem atendido essa realidade. Compreendemos que está temática é de grande relevância, pois traz para o debate um tema ainda pouco estudado no Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Juara, conseqüentemente essa não exploração tem afetado de forma direta a compreensão do que é a Educação do/no Campo, como é organizada e quais são seus objetivos. Para responder a esses objetivos e questionamentos utilizamos como estratégia metodológica a abordagem de cunho qualitativo do tipo fenomenológico, com levantamentos bibliográficos, pesquisa documental e entrevista com questionários abertos. Espera-se que o resultado contribua para o entendimento da ocupação e das transformações ocasionadas neste espaço, além de contribuir com reflexões do currículo universitário e dos procedimentos didático-pedagógicos a favor da educação da/na escola do campo.

Palavras-chaves: Escola do/no Campo – Educadores/as- Currículo Escolar.

Introdução

A Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária, no entanto, o espaço escolar do campo era denominado de escola rural, termo que acompanhava os sentidos de uma escola inferiorizada e distante dos processos estabelecidos pelo 'progresso'. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), o termo campo esta associado a inúmeros projetos de democratização e de educação popular. Trata-se de uma recomposição política onde o rural é substituído pelo termo campo como forma de dar visibilidade as pessoas que sobrevivem desse e nesse lugar. Portanto, conceituação construída diante dos movimentos sociais organizados. Quando se fala em rural, associam-se as questões mercadológicas. Assume-se o sentido de que o rural está a serviço da cidade, e, o latifúndio e o agronegócio imperam nesta lógica.

A postura política do conceito campo, e ai também escola do campo, avança para uma compreensão em que homens e mulheres se movimentam no sentido de permanência e sem nenhuma inferioridade. Concretizam-se como sujeitos do campo numa luta contrária a sujeição de uma educação domesticadora e atrelada a perversos modelos econômicos (CALDART, 2002, p.8).

Esses termos carregam significados diferentes e é a partir deles que proponho uma investigação, no sentido de buscar uma compreensão de como a Universidade do Estado de Mato Grosso tem contribuído para a formação dos professores na perspectiva do Campo, as apreensões serão feitas pelas vozes dos educadores/as identificando as contribuições e o currículo das realidades escolares do/no Campo. Nessa perspectiva esboçamos nossa intenção da pesquisa delineando os seguintes objetivos:

Compreender como a Universidade do Estado de Mato Grosso-Campus de Juara tem contribuído para a formação dos professores (as) do Campo.

Identificar nas vozes dos educadores/as da Escola Municipal Rui Barbosa "Escola do/no Campo" como foi à formação e a contribuição da Universidade para a prática educativa das realidades do/no Campo.

Investigar quais as contribuições da Universidade do Estado de Mato Grosso-Campus de Juara na formulação de propostas elaboradas pelos professores (as) da escola Municipal Rui Barbosa "Escola do Campo" considerando o Currículo Escolar dentro das necessidades e realidades do/no Campo. A proposição desta investigação se associa a algumas reflexões teóricas e processos metodológicos na apreensão da mesma.

Compreendendo que a temática que propomos pesquisar é de grande relevância para a Educação, a mesma será desenvolvida junto aos professores (as) da Escola Municipal Rui Barbosa "Escola do/ no Campo" localizada a trinta quilômetros da sede do Município de Juara/ MT.

Identifico que os profissionais que atuam nesta escola, na sua maioria cursaram a sua graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Juara, fato que me mobiliza a questionar e querer entender como esta instituição tem trabalhado pedagogicamente no sentido de orientar uma educação do campo que esteja de acordo com os princípios da mesma. Anuncio que vejo a necessidade também de um reconhecimento de interface da Educação do Campo com a Educação Ambiental. A primeira foi sendo consolidada dentro de uma lógica marcada por lutas objetivando atender as necessidades não apenas educacionais daqueles que residem no Campo, mas, também eminentemente sociais. A segunda resulta também de movimentos sociais e tem nela as pessoas do campo como protagonistas das ações de manutenção de práticas de agricultura simples, com diversificação de produções agrícolas e mesmo do desenvolvimento de outras atividades próprias do campo. Acredito que a contextualização curricular é uma ferramenta educativa de ressignificação dos valores das pessoas do campo, bem como, a permanência das mesmas nesse lugar.

Nesse sentido, Arroyo (2006) aponta que é preciso mudar o pensamento que as pessoas do campo estão em condição inferior e sim reconhecer o seu valor enquanto cidadão que reside no Campo e possui uma cultura que lhe é própria, essa valorização precisa ocorrer com a Educação.

Ao estudar e vivenciar a temática Educação do/no Campo encontrei situações de descaso como a forma que os governantes tratam a Educação voltada para o Campo, desvalorização dos profissionais, falta estrutura física e formação adequada para atender as necessidades e realidades. Pinheiro (2011) afirma que a Educação do Campo se caracteriza como um espaço de precariedade e descasos, principalmente pela ausência de políticas públicas para as populações que ali residem. Assim, estudos demonstram que a Educação voltada para esse espaço sempre esteve presente nos discursos dos governantes, mas na prática, nunca se respeitou essa realidade como prioridade em seus Currículos.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa esta centrada na fenomenologia e na percepção que estes educadores (as) têm acerca na cotidianidade da prática educativa e no processo reflexivo dos mesmos sobre as contribuições didático-pedagógicas oriundas da formação inicial. Assim, a fenomenologia pressupõem enunciações e princípios que auxiliam nas compreensões dos mecanismos ou características da situação de investigação. Já Triviños (2006, p.130) coloca que "a pesquisa qualitativa, com fundamentos fenomenológicos, primeiro coleta os dados. Estes servem para elaborar o que se denomina "teoria de bases", que é um conjunto de conceitos, princípios, significados, que se elevam de baixo para cima".

Compreendendo que faço parte desse contexto utilizaremos também a pesquisa participante, pois Thiollent (1986) diz que nesse tipo de pesquisa ocorre uma interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Utilizamos da pesquisa documental (análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia) com o objetivo de compreender como a Universidade do Estado de Mato Grosso tem contribuído para a formação dos professores/as do Campo. A técnica de pesquisa mais intensa será a entrevista aberta junto aos educadores/as. Esta técnica de coleta de dados terá como objetivo

responder a problemática pesquisada. Para Bagno (1998), analisar significa dissolver, dividir, separar, interpretar, assim é a partir deste processo que desenvolverei um minucioso trabalho analítico das diferentes respostas, sempre considerando as percepções dos educadores/as.

Nesse sentido, os educadores/as apresentarão nas vozes os significados que a universidade teve na construção do processo formativo destes para a atuação no contexto de escola do/no Campo. Tenho o intuito de registrar as vozes desses educadores/as acerca das percepções que os mesmos têm sobre a contribuição da universidade em suas práticas pedagógicas no Campo. E o caminho dos registros e mesmo das análises estarão associada à fenomenologia. A saber, o "[...] método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado" (GIL, 1999, p.32).

As análises serão produzidas a partir das vozes e/ou da linguagem expressa em palavras que apresentam o significado, os sentidos e os significantes da contribuição da universidade e mesmo do desenho pedagógico das práticas desses professores. Portanto, o sentido é expresso nas falas, e, as falas expressam sentidos, estes são subjetivos e demonstram os significados construídos na vivência. Eles, o sentido e a fala "estão envolvidos um no outro, o sentido enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido" (MERLEAU-PONTY, 1994, p.247).

A Educação do Campo: Contexto

O campo brasileiro historicamente tem sido palco de grandes debates. Brasil foi uma Colônia de exploração e por muito tempo a posse da terra esteve nas mãos de latifundiários e foi somente a partir de 1850 com a Lei de Terras, que tornou a terra uma mercadoria de acesso é claro para quem é claro já era detentor de recursos financeiros. A atenção era para a produção em larga escala, assim aconteceu a modernização da agricultura no Brasil. Conforme Martins (2009), a moderna agricultura tinha como prioridade fortalecer a entrada de produtos químicos nos afazeres das produções alimentícias. Esse modelo de acesso a terra e de produção forjou a luta pela terra, inicialmente as Ligas Camponesas no Nordeste que foi abortada pela ditadura militar e depois o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. E foi o MST que demandou a educação nos assentamentos e são essas vozes que tem contribuído com a Educação do/no Campo.

Atualmente, a educação brasileira tem se esforçado no sentido de refletir diferentes situações educativas, e para esta ação o Ministério de Educação criou a SECAD -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, nesta secretaria se encontra as organizações, princípios e pensamentos sobre a política educativa da Educação do Campo. No estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação comporta os Cefapros (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) e nestes há profissionais para a efetivação de formação continuada entre estas a formação dos professores/as que atuam nas escolas do Campo.

Tais organizações são resultantes de aspectos históricos e sociais e estes foram desencadeados no âmago dos movimentos sociais liderados pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – essas lutas fazem parte da educação, pois buscam reafirmar a necessidade de terem uma educação que atenda a realidade do campo valorizando o homem/mulher que vivem na e da terra.

Caldart (2004) afirma que o sujeito que vive da terra necessita ser educado em seu local de origem e também que tenha a possibilidade de participar do pensamento sobre o que seja a educação vista de seu lugar de inserção social, ou seja, o sujeito do campo tem o direito de pensar a sua própria educação. Assim, Freire (1997), entende que ensinar exige apreensão da realidade, já Bezerra Neto (1999) registra que a prática educativa no contexto da escola do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito, que envolve a relação entre teoria e prática.

Destaco que as Escolas do/no Campo têm vivenciado práticas educativas em diferentes situações. Mas, identifico na comunidade em que trabalho que as ações tem sido experiênciadas e discutidas para o fortalecimento da mesma. No entanto há uma dificuldade em fazê-la conforme o contexto em que a mesma esta inserida. Muitas vezes o grupo de profissionais apontam situações de reprodução dos modelos de educação urbana. Na prática cotidiana as Escolas do/no Campo ainda se apresenta

a dificuldade na construção de currículo próprio e original deste lugar. Por outro lado a LDBEN 9.394/96 em seu Artigo 28, traz o seguinte destaque: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 10).

Partindo das contribuições apresentadas pela LDBEN e as observações realizadas nas práticas cotidianas compartilhada com outros profissionais da escola, considero que a Educação do/no Campo que tenho vivido ainda necessita de ressignificações. Por outro lado, e considerando a experiência profissional e o quadro dos docentes da escola, bem como, instituição em que foram formados, temos questionado, sobre a contribuição da Universidade do Estado de Mato Grosso-Campus de Juara na formação de Pedagogos que atuam na escola do Campo? O que realmente traz o Projeto político Pedagógico da Universidade - Campus de Juara acerca desta temática? E como estas são efetivamente pensadas pelos professores na sua constituição metodológica?

Essas são questões que nos inquietam, primeiro por ser professora de uma Escola do Campo, moradora do campo e estudante (quando criança) desta mesma escola do campo. Sinto-me envolvida e mesmo estando neste lugar, sinto a escola longe de mim mesma, e também identifico falta de conhecimento e amarras em mim construídas na própria construção curricular das práticas pedagógicas. Como a Universidade pode e/ou deve contribuir com a formação de professores da escola do campo?

Esses termos carregam significados diferentes e é a partir deles que proponho esta investigação, no sentido de buscar uma compreensão de como a Universidade do Estado de Mato Grosso tem contribuído para a formação dos professores na perspectiva do Campo, as apreensões serão feitas pelas vozes dos educadores (as) identificando as contribuições e o currículo das realidades escolares do/no Campo.

Aproximações do cotidiano vivido com as proposições da pesquisa

Inicio essa aproximação do cotidiano vivido com as proposições da pesquisa dizendo que esta investigação nos coloca frente a uma realidade vivida, depara sob meu olhar as transformações no ambiente de Catuaí, percebo que na sociedade que vivemos o ser humano vem perdendo gradativamente a capacidade de se sentir parte integrante desse espaço, e isso é decorrente das transformações enfrentadas nos últimos séculos, dentre elas a alteração na relação ser-humano – natureza (BERTONCELLO, 2012). O olhar de frente, é a pertença, é o sentir-se parte que segundo Mourão Sá (2005), em suas análises ainda é um conceito em construção, o pertencimento, mesmo existente, não é um conceito definido, trata-se de um modo de relação com o ambiente vivido e, muitas vezes, é fluido por ser utilizado num discurso que não se apresenta uma trajetória de vivência. Portanto, o sentimento de pertença possibilita com que pessoas parte dos lugares protagonizem ações a favor do bem-viver.

Nessa perspectiva de sentir-se parte deparo-me com o Distrito de Catuai retratando-me como fruto desta região e, conseqüentemente, estabeleci uma relação de cuidado e pertença, assim quando me proponho em trazer essa discussão em um trabalho de pesquisa de Pós-Graduação apresentarei não só a história desta Escola e deste Distrito, mas as minhas memórias como menina de Catuaí, cidadã, aluna e professora pertencente à mesma. A Escola Municipal Rui Barbosa está localizada no Distrito de Catuai, sendo este também objeto de estudo, o mesmo fica a (30) trinta Km do Município de Juara, esta cidade pertence à Bacia Amazônica e está localizada ao noroeste do Estado e é a maior das quatro cidades que compõem a microrregião do Vale do Arinos.

Ainda falando sob este pertencimento a Escola Municipal Rui Barbosa, escola está que iniciei meus estudos foi meu alicerce durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a mesma ficava

entre grandes extensões de Terra com práticas agropecuárias e algumas pequenas propriedades onde os pais de meus amigos (as) tinham gado de corte e leiteiro, muitos deles viviam dessas práticas através do contato não apenas como um local a ser explorado, mas um espaço de cuidado e pertença. Atualmente, o Distrito de Catuaí conta com cerca de trinta famílias, a maioria possui pequenas extensões de terra tendo o gado branco como meio de sobrevivência. Uns possuem gado leiteiro, outros se arriscam na produção de mudas de frutas, seringa, banana, uva, horta, porém aparecem apenas nos quintais das casas para o consumo, além dessas atividades a agricultura em larga escala está caminhando para a sua consolidação, os moradores (as) acreditam que essa atividade irá trazer desenvolvimento (BERTONCELLO, 2012).

Através dessas transformações percebo que o distrito de Catuai e a Escola vêm perdendo sua identidade, Catuai não é mais o espaço onde brincávamos no meio da rua, de baixo de chuva, onde colhia sementes com meu Pai para plantá-la e devolvê-la na própria natureza. A escola sofreu muitas transformações, principalmente na parte estrutural, sinto que apesar de ser a escola que estudei oito anos e estar atuando neste lugar, sinto-a longe de mim, ou seja, percebo que a escola tem perdido sua identidade de escola do campo. A escola tem vivenciado um período de conflito e de desafios em constituir-se como escola do campo, interpreto que essa dificuldade se insere em alguns aspectos, entre eles, as mudanças empreendidas no espaço e o avanço do agronegócio, a distribuição de professores/as nas escolas após o concurso, estes não tem sentimento de pertença e há aqueles que sequer querem permanecer na 'escolinha' do campo. E talvez, uma das situações deste conflito seja a falta de compreensão do que realmente seja a escola do campo, pois, durante muito tempo fora tratada como escola rural.

Partindo dessas contribuições esse pertencimento se torna mais presente agora como professora, meu olhar não é mais da menina de Catuaí, agora o olhar é rebuscado de reflexões e de análises que procura entender, e é com essa prática que identifico na comunidade em que trabalho que as ações tem sido experiências discutidas para o fortalecimento da educação do/no campo, porém muitas dificuldades tem se colocado nesta situação. Há uma dificuldade em fazê-la conforme o contexto em que a mesma esta inserida, apesar de estar localizada no Campo suas ações apontam para um modelo de educação dentro da perspectiva rural e/ou urbana.

A partir das leituras compreendo que na prática cotidiana nas Escolas do/no Campo ainda apresenta dificuldade na construção de um currículo próprio e original deste lugar. Berticelli apud Ghedinet al (2004) entende que para o currículo atender a realidade do Campo precisamos compreender que o mesmo é resultado de uma construção histórica. Ou seja,

> [...] o currículo formal tem sido construído de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos que de alguma maneira têm o controle ideológico, econômico, político e sociocultural da sociedade. Por isso, não é difícil perceber que o currículo resulta de diferentes discursividades, de diversas intencionalidades, de várias representações, que nem sempre mostram explicitamente as conseqüências que esse tipo de currículo pode produzir para a escola e para a sociedade (PILETTI Apud GREDIN et al., 2004, p.7).

Fica claro que o currículo deve ser de acordo com a realidade histórica da Escola do/no Campo contribuindo com as transformações da realidade sociocultural dos atores dessa sociedade, na qual não devem ser vistos apenas como um modelo totalitário excludente em que prevalecem o acúmulo de riquezas por uma minoria da sociedade, em detrimento a uma grande maioria de excluídos. Ou seja, o currículo escolar pode ser e estar atrelado a um discurso político que nem sempre está claro para estudantes, comunidade e educadores (as) que participam da construção e prática do currículo (GREDIN, 2012)

Partindo das contribuições apresentadas e as observações realizadas nas práticas cotidianas compartilhada com outros profissionais da escola, considero que a Educação do/no Campo que tenho vivido ainda necessita de ressignificações, pois essas aproximações do meu cotidiano, sentido no chão do campo, na brisa dos ipês e nas aprendizagens com as ações empreendidas na minha infância e depois nas minhas experiências como professora me faz refletir e repensar qual é o modelo de Educação do Campo que temos vivenciado na Escola Municipal Rui Barbosa.

Considerações finais

Consideramos que a Educação do/no Campo é uma temática de grande relevância que precisa ser compreendida não mais como uma educação rural ou educação para o meio rural (CALDART, 2004), na qual as pessoas são vistas como atrasadas e caipiras, mas como um movimento de lutas sociais que busca uma escola na qual atenda de fato suas demandas, incluindo em suas ações prática que venham de encontro com os objetivos deste modelo de educação.

Porém, Araújo, Silva (2012, p. 60) afirma que "a estrutura de organização educacional/rural proposta pelo Estado tem suas bases num projeto de desenvolvimento econômico desigual, compactuando com os interesses do empresariado rural que controla o poder local, a estrutura agrária e os sujeitos sociais envolvidos. A partir dessas contribuições esperamos que esta pesquisa possa desvelar como a Escola Municipal Rui Barbosa "Escola do Campo" e seus educadores (as) tem vivenciado em seu currículo as práticas de Educação do Campo, espera-se também que contribua para o entendimento da ocupação e das transformações ocasionadas neste espaço, além de contribuir com reflexões do currículo universitário e do procedimentos didático-pedagógicos a favor da educação da/na escola do campo.

Referências

ARAÚJO, Monalisa Porto e SILVA, Severino Bezerra da. Educação do Campo Intencionalidades Políticas e Pedagógicas; Garske, Lindalva Maria Noaves e Virgilio, Érica (org), Cuiabá:EdUFMT, 2012.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

_____. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa:* questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na Escola o que é como se faz. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BERTONCELLO, Jucieli. *Percepções sobre atividades agro-produtivas dos moradores (as) do Distrito de Catuaí-Juara-MT*. FAED/UNEMAT, 2012.

BEZERRA NETO, Luiz. *SEM-TERRA aprende e ensina:* estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http:// bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/ bdcamara /2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004ª.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

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

GREDIN, Evandro. Educação do Campo: epistemologia e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, F. J. *Educação do Campo*: processo de ocupação social e escolar. Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009.

MERLEAU-PONTY.M. *Fenomenologia da percepção* (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOURÃO SÁ, Laís. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). *Encontros e Caminhos*: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <http://br.monografias.com/ trabalhos915/ educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 06 maio 2013.

THIOLLENT, Miguel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 3 ed. São Paulo:Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualit ativa em educação.* São Paulo: Atlas, 2006.

A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – ATUAÇÃO DO COMITÊ INTERINSTITUCIONAL PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MATO GROSSO

Lucinéia Miranda de Freitas1 – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, – lumifloresta@gmail.com

Vander Antonio dos Reis2 – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – Vander.reis83@gmail.com

Resumo

O trabalho sobre *"A participação dos Movimentos Sociais na implementação da Educação do Campo – atuação do Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo de Mato Grosso"* teve por objetivo avaliar se a participação dos movimentos sociais no CIPEC contribuiu para avançar as políticas publicas da Educação do Campo no estado de Mato Grosso. Para tal analise utilizamos os registros do próprio comitê, o plano de formação dos membros do comitê que esta em um interessante processo de ao mesmo tempo que é construído é também implementado e avaliado, além das avaliações feita pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Na analise buscamos responder a seguinte pergunta, o CIPEC tem conseguido garantir a participação dos movimentos sociais no processo de construção e implementação de políticas publicas voltada para a educação do campo em Mato Grosso, concluímos que a Educação do Campo no estado avançou consideravelmente nos últimos anos, principalmente depois que a SEDUC constituiu a Gerencia de Educação do Campo, que potencializou o acompanhamento aos processos voltados a este publico em especifico. Teve grande importância nesse desenvolvimento a atuação de permanente mobilização dos movimentos sociais populares, que mantiveram as questões especifica da educação em todas as suas pautas de luta, ou seja, em uma defesa intransigente das diretrizes aprovadas pelo próprio MEC. Avaliamos que devido às questões histórica de descaso do publico camponês muito ainda temos que avançar, porém é essencial fortalecer a atuação dos comitês com autonomia da participação dos movimentos sociais populares.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Movimentos Sociais, Políticas Publicas.

Apresentação

O Estado de Mato Grosso tem a fama de ser um estado de base agrícola, reconhecido como celeiro do mundo, tem suas políticas majoritariamente voltadas para atender ao desenvolvimento do agronegócio, dessa forma as ações com foco voltado para a agricultura familiar camponesa tem certas dificuldades de serem empregadas na sua integralidade.

Sendo assim, aplicar uma política que de fato desenvolva os principio da Educação do Campo, previstas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, torna-se um desafio para os Movimentos Sociais, e para as comunidades camponesas como um todo.

1 Especialista em: Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela UNEMAT, Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ e Mestranda em Trabalho, Saúde, Meio Ambiente e Movimentos Sociais pela Escola Nacional de Saúde Publica - FIOCRUZ

2 Especialista em Estudo Latinos Americanos pela UFJF, e Mestrando em Trabalho, Saúde, Meio Ambiente e Movimentos Sociais pela Escola Nacional de Saúde Publica - FIOCRUZ

Dessa forma o Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo de Mato Grosso – CIPEC/MT, é um espaço importante para acompanhamento deste processo, o mesmo foi instituído em 2006 através da Portaria nº 145/2006 da SEDUC, publicada em Diário Oficial de 07 de julho de 2006, vem no bojo de garantir a participação dos movimentos sociais na elaboração e acompanhamento das políticas publicas voltadas para a educação do campo.

Sendo assim este artigo tem por objetivo avaliar se: o CIPEC tem conseguido garantir a participação desses movimentos sociais populares no processo de construção e implementação de políticas publicas voltada para a educação do campo em Mato Grosso; e se o mesmo tem contribuído para a implementação da Educação do Campo no Estado;

Notas sobre educação do campo

(…) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir a escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pela cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da terra e a paz do campo tem um nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para
que ela ouça nossas canções (…)
(Pedro Tierra).

Segundo Caldart (2012), Educação do Campo "*nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações",* sendo este um conceito em construção, mas já se configurando em uma categoria de analise.

Nasce pelo fato dos trabalhadores/as camponeses/as compreenderem que a educação e a escolarização, vão para alem da alfabetização, e que se as condições sociais determinam o ensino, o ensino também determina as condições sociais como disse Marx,

> *Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso devemos partir das situações existentes. (Karl Marx).*

O Campo no Brasil sempre foi um espaço alijado de políticas educativas voltado para o seu desenvolvimento, apesar do país ter sido historicamente considerado de vocação agrícola as primeiras constituições nem mesmo consta o pensamento de uma educação voltada para a zona rural. E ainda as primeiras ações nesse sentido são tomadas a partir da necessidade de capacitação de mão de obra qualificada para atuar com as inovações tecnológicas, que estavam sendo propostas para a modernização da agricultura.

Quando nas décadas de 1980 e 1990 outros atores sociais entram em cena no campo brasileiro, que são os assentamentos de reforma agrária conquistados através da luta dos movimentos sociais camponeses. Esses territórios se constituem como um espaço diferenciado, onde como diz Bernardo Mançano os Sem Terra cismam de construir uma outra escola, e assim como se dizia que a desapropriação da terra era impossível e eles obstinadamente a conquistaram, também eles criam as escolas, onde vão desenvolver uma educação voltada para o mundo desde o campo, um campo dos trabalhadores/as camponeses/as, um campo de pessoas, de vida.

É a partir da experiência desenvolvida nas escolas de assentamentos de norte a sul do Brasil que em 1997 vai realizar o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária, que vai se realizar em Brasília, a partir de qual vai iniciar a construção da "*Articulação Nacional por uma Educação do Campo",* formada por diversos Movimentos Sociais, Universidades e pela UNESCO.

Nessa perspectiva Caldart (2002), vai dizer que o campo vem no resgate do camponês/a, das lutas camponesas desenvolvidas ao longo de nossa história, e que campo é a unidade de povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados até os assalariados rurais, ou seja, é uma educação da classe trabalhadora.

E a partir da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que vai ser construído os pressupostos teóricos da Educação do Campo, bem como vai se apresentar como uma demanda de ser transformada em política publica e assim viabilizar as condições materiais para sua implementação, para isso vai necessitar do reconhecimento do Estado dessa especificidade do Campo.

Arroyo (2004) vai avaliar algumas perspectivas prováveis para esse reconhecimento, "*recuperar o atraso"* com essa leitura as políticas publicas teriam apenas um caráter de políticas compensatórias, e na perspectiva em construção há a necessidade de superar essa analise, porem para superação dessas analises vai demandar uma nova visão de campo tanto dos profissionais que elaboram a política quanto dos que implementam, além de uma reorientação dos currículos, e da produção de materiais didáticos.

Outro elemento de analise que vai guiar o debate da implementação da Educação do Campo como política publica e o debate do papel do Estado a partir do pensamento marxista na reprodução do modo de pensar da classe dominante, seja no manifesto do partido comunista *"o Estado é o aparelho gestor da burguesia"*, seja na Ideologia Alemã "*as idéias dominantes de uma época são sempre as idéias da classe dominante".* é que a Articulação vai perceber a necessidade de na luta pela institucionalização da Educação do Campo garantir a construção de espaços de participação dos sujeitos sociais, espaços como fóruns, conselhos e comitês.

Metodologia

O CIPEC/MT é formado hoje pelas seguintes entidades e movimentos sociais: Secretária Estadual de Educação - SEDUC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Sindicato dos Trabalhadores na Educação Publica - SINTEP, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Secretária de Estado de Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar - SEDRAF/EMPAER, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Movimento de Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento de Mulheres Camponesa - MMC, Conselho Estadual de Educação - CEE/MT, Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAGRI, Conselho de Educação Escolar Indígena – CEEI, Assembléia Legislativa – AL, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Grupo de intercambio em Agroecologia – GIAS, Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens de Adultos - FPDEJA, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - FASE, Pastoral da Juventude Rural-PJR e o Instituto Federal de Educação - IFMT, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

O CIPEC/MT tem os seguintes objetivos, de acordo com seu regimento interno instituído pela portaria Nº. 328/2012/GS/SEDUC/MT, Publicado no Diário Oficial Nº 25898 em 28/09/2012:

> *I – Propor, fiscalizar e avaliar a execução das ações planejadas para as escolas do campo;*
> *II - Emitir parecer técnico/pedagógico quando necessário;*
> *III - Propor estratégias para garantir a qualidade do ensino, o respeito à diversidade e acesso a educação para os povos que vivem no campo;*
> *IV - Atuar e motivar a participação da sociedade civil organizada e da comunidade no processo de discussão e planejamento das ações educacionais;*
> *V - Estabelecer convênios e parcerias com organizações governamentais e não governamentais que tenham compromisso com os movimentos sociais do campo e com a qualidade social da educação, a fim de garantir as ações do Comitê;*

VI - Articular outras organizações da sociedade para elaboração de propostas educacionais e fortalecimento da participação da sociedade nas políticas públicas para educação do campo;
VII - Fomentar, fortalecer e subsidiar os comitês e/ou fóruns municipais e regionais de educação do campo;
VIII- Acompanhar, monitorar, propor e avaliar o Plano Estadual de Educação, no que se refere à Educação do Campo.

A partir de 2010 CIPEC passou por uma reestruturação e os representantes dos Movimentos Sociais assumiram a coordenação, e iniciou também um processo de formação/capacitação tanto dos integrantes do Comitê quanto para os profissionais que atuam nas escolas do campo e no campo.

No momento o CIPEC/MT estadual esta em processo de articulação dos Comitês e Fóruns regionais e municipais, sendo que até o momento já há 03 Comitês regionais sendo das regiões Norte, Sul e Nordeste; cinco comitês municipais sendo eles: Terra Nova do Norte, Juína, Jangada, Confresa, Porto Alegre do Norte e um Fórum municipal em Cáceres. Sendo que o foco de ação no momento é a capacitação dos participantes desses comitês e fórum e a instrumentalização dos mesmos. (plano de formação).

As analises sobre a atuação do Comitê foi feita a partir dos relatórios das reuniões e das formações do próprio Comitê, relatórios das reuniões do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e também do plano de formação do CIPEC/MT que esta sendo ao mesmo tempo construído e implementado.

Foi feito também a partir de diálogos realizados com profissionais da educação tanto nas atividades de formação quanto em visitas realizadas em algumas escolas, visitas essas que também ajudou nas avaliações.

Conclusão

Percebemos que após a institucionalização do CIPEC/MT, as ações voltadas para a implementação da Educação do/no Campo no estado de Mato Grosso teve um considerável desenvolvimento, para isso foi de essencial importância a criação da Gerencia de Educação do Campo, que na estrutura orgânica da SEDUC/MT esta vinculada a Superintendência da diversidade.

O fato da Secretária via Gerencia assumir a agenda construída pelo CIPEC foi essencial na implementação das ações de formação, tanto as ações voltadas para os próprios membros do comitê como as ações mais amplas envolvendo os/as educadores/as das diversas Escolas do Campo.

Poulantzas (2009), vai afirmar que o Estado e assim também suas estrutura é uma expressão material de uma correlação de forças, assim notamos que as lutas e mobilizações, foram essenciais para potencializar o CIPEC/MT na sua atuação.

Porém notamos, que apesar da atuação do Comitê e das lutas dos Movimentos Sociais Populares ainda há uma grande necessidade/carência em relação a Educação no/do Campo, podemos entender essa demanda como resquício de um projeto que historicamente desconsiderou o desenvolvimento cultural e social do campesinato.

Entre demandas estruturais que dificulta a plenitude da Educação do Campo temos: a dificuldade do transporte, a necessidade de construção de diversas escolas que ainda são de madeiras ou mesmo de palha, ou ainda ampliação de escolas que não contam com laboratório, biblioteca e outras.

Mas para alem das demandas materiais temos ainda diversas necessidades na perspectiva política metodológica que vai desde o calendário diferenciado que as diretrizes garantem a autonomia da escola em definir o calendário conforme os ciclos de plantio e de chuva porem o sistema de matriculas e contrato da SEDUC/MT tem inviabilizado, temos ainda a falta de materiais didáticos específicos para as realidades camponesas, sendo ainda utilizado os referenciais e pressupostos de uma educação "universal" com a produção de materiais didáticos iguais, a alta rotatividade dos professores, a não realização de concurso publico especifico para o campo, essa rotatividade leva a um não envolvimento do profissional com a realidade vivenciada pela comunidade escolar, e ainda há o processo de fechamento de escolas e a partir de então a necessidade dos estudantes serem transportados em longas distancias.

Ou seja, o Comitê tem tido uma atuação efetiva na defesa da aplicação das Diretrizes Nacional da Educação do Campo, bem como em promover o dialogo entre as demandas dos Movimentos Sociais e os profissionais responsáveis pela elaboração dos planos e leis referentes a Educação do Campo. Bem como tem tido uma atuação exemplar na formação de profissionais sejam os professores seja o corpo técnico da escola levando assim a uma nova compreensão desses profissionais (principalmente os que chegam novos a cada ano nas escolas) sobre a perspectiva de campo da Educação do Campo e qual a diferença do Rural.

Os movimentos sociais populares têm mantido uma pauta permanente na defesa da Educação, do financiamento, do desenvolvimento político, pedagógico e metodológico, na caracterização das especificidades, na defesa de outro projeto de campo, a partir de uma perspectiva agroecológica.

Nota-se porem a necessidade de avançar com algumas bandeiras, para isso tem de fortalecer a representatividade dessas organizações no Comitê, de forma a instrumentalizar a atuação de seus membros, assim como a necessidade de potencializar a formação tanto dos membros do comitê, quanto dos profissionais envolvidos na escola e da comunidade escolar como um todo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castanha e DE JESUS, Sonia Meire S. Azevedo (Orgs.). Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo: Brasília – DF, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo. (*in)* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALANTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org) Dicionário da Educação do Campo, Ed Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo e Rio de Janeiro, 2012.

Fernandes, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada, *In:* KOLLING, E.J.; CERIOLLI, P.R.; CALDART, R.S. (org); Por uma Educação do Campo – Educação do Campo Identidades e Políticas Publicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2º Ed. 2002.

MARX, Karl. Discurso ao Conselho Geral da I Internacional em agosto de 1869, *In:* MANACORDA, Mario Alighieri. Marx e a pedagogia Moderna. 3º Ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.88.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã, São Paulo, Ed. Expressão Popular, 1º edição, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista, São Paulo, Ed. Expressão Popular, 1º edição, 2008.

Mato Grosso, portaria Nº. 328/2012/GS/SEDUC/MT, Publicado no Diário Oficial Nº 25898 em 28/09/2012.

Plano de formação do comitê interinstitucional permanente de educação no campo. vivências, práticas e aprendizagens. 2014

POULANTZAS, NICO. O Estado, O Poder, O Socialismo; São Paulo, Editora Paz e Terra, 4º edição, 2009.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E RESISTÊNCIA: O PROJETO DECOLONIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Eliete Borges Lopes

Afonso Henrique Rodrigues Alves

Resumo

A educação se torna cada vez mais um lugar de disputas, e quando falamos em fazer da resistência uma pedagogia, é justamente a disputa curricular um dos principais desafios para pôr em curso este propósito. Desta maneira, faz-se necessário construir pedagogias que articulem enfrentamentos ao caráter competitivo contido na disputa curricular. Competição esta que é estimulada e incentiva como algo salutar ao ensino. Para investigar os modos de desconstrução de um saber-poder que sustenta as bases cientificistas ocidentais como modelo central de produtor de conhecimento, autores da linha contestatória modernidade/colonialidade/decolonialidade, como Maldonado-Torres, Grosfoguel, Dussel, Quijano, entre outros, que procuram descolonizar esse saber-poder, além de Franz Fanon, Boaventura de Sousa e Santos (Epistemologia do Sul), Freire e Arroyo, são fundamentais para indicar caminhos que elaborem críticas contundentes a ideia hegemônica de um poder que silencia o conhecimento de povos não ocidentais ou de regiões periféricas do Ocidente. Neste sentido, devemos incentivar e pôr em prática propostas pedagógicas que procuram promover o fortalecimento de variadas vozes, tornando a escola um local de aprendizado sobre o Outro, investindo na alteridade, na diferença, na diversidade e na descolonização de um saber que se quer normativo, deste modo, dificultando a hierarquização do conhecimento. Considerando essas perspectivas, chegamos a escola do MST, que se apresenta como um local de ensino que está vinculado a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil: sendo de Campo, pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que é, em suma, o movimento de diversas pedagogias.

Palavras-chave: Pedagogia; Descolonização; Movimentos Sociais, Educação.

Introdução

A luta por escolas no interior do Movimento dos Sem Terra, força a educação escolar a aberturas epistemológicas mais amplas, pois, a partir da práxis do movimento, se coloca em xeque o conhecimento eurocentrado, fixado nas bases cientificistas ocidentais, que desconsidera os saberes dos povos originários. É este tipo de conhecimento que passa a ser objeto de crítica, no sentido de questionar suas bases e radicalizar o fazer dos movimentos, suficientemente, para ampliar a ideia de Diversidades, posicionando-se frente às restrições ao aparecimento dessas Diversidades no âmbito educacional, pois a Diferença ou a Diversidade revela toda uma gama de possibilidade existencial que afirma os modos simbólico e material de produção e reprodução da Vida.

Desse modo, a escola e os agentes de organização da luta dos Movimentos Sociais repensam seu projeto e a natureza do seu fazer, conscientes de que as lutas históricas dos Movimentos não convergem para o projeto de poder do Estado, que tem na manutenção do *status quo* e na soberania do capital seus lemas fundantes. Os fios condutores da disputa dos Movimentos são os Direitos, seja pela Terra, pela Escola ou pela Dignidade no viver. Assim, fomentam-se cada vez mais ações que procuram engendrar e/ou manter resistências contra hegemônicas, cujas lutas têm no Campo um *lócus* de organização tanto dos Movimentos Sociais quanto das comunidades campesinas.

Combatendo o silenciamento: diversidade e decolonialidade

Com a ideia do não silenciamento das Diversidades, colocando-as em perspectiva, é possível promover a compreensão que a escola é mais que "a escola". A escola do Movimento dos Sem Terra constrói-se a partir de muitas pedagogias, como a Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização

coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultural, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da alternância entre outras. Essas novas pedagogias, enraizadas nas práticas das escolas do campo, além de politizar e repolitizar o currículo em seus fundamentos teóricos e por desdobramento em suas metodologias, fazeres e aprendizagens, buscam habitar os espaços escolares de maneira a descolonizar o *saber-poder*.

O saber-poder é uma expressão referência para a nova ciência social latino-americana, que na tríade contestatória modernidade/colonialidade/decolonialidade, proposta por autores como Grosfoguel, Maldonado-Torres e Dussel, procura contestar e radicalizar os projetos que apresentavam desde sua formulação uma fissura, a partir da construção hegemônica do saber e do poder. Deste modo, cria-se a possibilidade de escavar estes subterrâneos entre a crítica latino-americana e a perspectiva contestatória do movimento de educação popular proposta por intelectuais brasileiros, como Paulo Freire e Miguel Arroyo, que se aproximam de uma leitura do contexto da América Latina. A perspectiva brasileira proporciona pensar o currículo em termos de seu fazer metodológico.

Atualmente, os pensadores decoloniais, inserindo-se em uma tomada de contestação rigorosa à herança moderna, expõem as fraturas de um pensamento hegemônico que solapou/ocultou a produção de saber de "regiões periféricas" mundiais e povos que foram colonizados pelas potências europeias (econômica e militar), promovendo o silenciamento, negando a alteridade e operando a ruína de modos de vida e conhecimento. Autores que elaboram formas de fomentar uma *descolonização da diferença*. Uso tal termo aqui no sentido de enfatizar que o projeto proposto se foca nas questões relacionadas à colonialidade do ser, que reflete os processos de individuação ou de subjetivação no que se refrata em relação ao domínio sobre os corpos.

É muito esclarecedor compreender como Mignolo pensa a questão da colonialidade.

> Entendiendo la colonialidad como reverso y condición *sine qua non* de la lógica de la modernidad, se advierte su operatividad en tres esferas, ciertamente inescindibles, esto es: la colonialidad del poder (Quijano), la colonialidad del saber (Lander) y la colonialidad del ser (Mignolo, Maldonado-Torres). Sucintamente diremos que la colonialidad del poder refiere a la administración político- económica y al modo en que diversas sociedades conciben la autoridad y el gobierno e impone criterios de clasificación social a nivel mundial sostenidos en el concepto de raza; la colonialidad del saber remite a la esfera del conocimiento, es decir, a la construcción del saber científico y filosófico, que sienta las bases acerca de los criterios epistémicos canónicos que regulan la circulación y acreditación del conocimiento. Por último, la colonialidad del ser hace referencia a los procesos de subjetivación y dominio sobre los cuerpos en los que queda patentizada la perdurabilidad del dominio colonial, forjando un estereotipo de sujeto deseable frente a otro que revista en tanto infra-valorado, espacio de la otredad, alter y sub-alter (MIGNOLO, 2011, p. 2).

Apesar da grande influência decolonial sobre o que é aqui questionado e problematizado, a leitura de base para tecer as reflexões sobre a política de Estado para a Educação do Campo da Superintendência de Diversidades – Secretaria de Estado de Educação – é foucaultiana, pois analisa como os processos de institucionalização ocorrem no interior do campo discursivo e que estes visam à produção e à reprodução das relações e estruturas de poder.

Para tornar a resistência requisito fundamental

É preciso partir de algum lugar, e este lugar é justamente o da afirmação das identidades subalternizadas e inferiorizadas no processo de agenciamento e controle dos indivíduos pelo governamento e da ampliação da perspectiva de engajamento. (A ideia de governamento ou governamentalidade diz respeito às estratégias, artes, artimanhas e regimes envolvidos na produção de conhecimentos, práticas e tecnologias que se aplicam de maneira calculada e racionalizada ao direcionamento das condutas e à domesticação ou docilização dos corpos pelas instituições).

Os Movimentos Sociais se segmentam em lutas em virtude das frentes de atuação e militância de cada um de seus interlocutores. Em geral, isso ocorre por conta da formação e prática de cada liderança, no entanto, a base comum dos movimentos se constitui justamente do questionamento e da propositura de alternativas frente aos modelos, padrões, estigmas e processos nos quais a inferiorizacão, a subalternização e a exclusão, quando não são uma constante, apresentam-se como uma premissa muito forte.

Por isso, é preciso considerar o pensamento de Franz Fanon a respeito do eurocentrismo e de como a pretensa superioridade espiritual europeia submeteu à escravidão, por meio de diversas violências – física, cultural, política –, boa parte da população mundial. Para quebrar o silenciamento imposto por um racismo epistêmico, Fanon postulou a importância de se reconhecer as diferenças bem como a de considerar a descolonização cultural, fundando, desse modo, um humanismo pós-colonialista, para além do ideal de racionalidade cientifica europeu.

> O cosmopolitismo descolonial de Fanon assentava na luta do povo argelino pela descolonização. O seu cosmopolitismo não sacrificou o comprometimento com a luta local. Mais do que um cosmopolitismo propriamente dito, talvez se deva caracterizar este projecto como uma tentativa de dar expressão a uma consciência descolonial consistente. Para Fanon, a descolonização não se resume a alcançar a libertação nacional, antes implica a criação de uma nova ordem material e simbólica que leva em consideração o espectro completo da história humana, incluindo as suas conquistas e fracassos (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 349)

Em um projeto educacional que pretende formar seres reflexivos, contestadores e que buscam, antes de tudo, uma construção coletiva do conhecimento, não permitir o silenciamento de compreensões distintas do mundo (essencialmente, as de raízes não europeias) é de extrema importância, além de catalisar discussões a respeito do processo de descolonização do saber e gerar abertura para o surgimento e a consolidação de um ensino voltado para as Diversidades.

Um olhar para os agentes da mudança

Muito temos avançado, isso é inegável. O crescente financiamento para a educação e a formação se constituiu em um parâmetro razoável para tal afirmação, mas por outro lado, em igual medida, a intensificação das lutas por direitos básicos, colocados na pauta do dia pelos Movimentos Sociais e pelas pessoas com suas vidas, deve, no mínimo, nos fazer relativizar o mesmo projeto de financiamento.

Não apenas a reivindicação do que é básico, mas a própria crise existencial vivida pelos professores brasileiros dá indício de que no plano estruturante da política estatal brasileira para a educação exista algo que ainda não consegue atingir todos os professores para a melhoria das condições do trabalho docente. Pode-se questionar até que ponto se produz Diversidades sob tais condições e qual o limite da produção de bases para a transformação social. Tais questionamentos são de importância vital para iniciarmos o processo de formação com os principais agentes de mudança: os (as) professores (as).

É preciso nos perguntarmos como os professores têm lidado com sua própria condição de resistente frente a falta de respostas das pedagogias tradicionais? Como têm-se organizados em coletivos que passem de uma visão de educação escolar atrelada estritamente à instituição para uma visão mais ampla do território educativo? Como professores e educandos têm feito para criar linhas de fuga e alternativas que os possibilitem a convivência, dada as estruturas hierárquica e de poder impostas sob sua subjetividade de maneira a lhes frustrar sua individuação, sua subjetivação enquanto sujeitos de direito?

Tão funesto quanto o cerceamento da liberdade, a interdição da fala e o despojo das memórias é a prerrogativa de que tais ações se justifiquem sob a bem-aventurança da formação que muitas vezes finda em si mesma e não perspectiva qualquer projeto individual ou coletivo. Quais projetos de formação têm engendrado projetos coletivos? Como compreender os anseios por identidade, pela constituição de um estilo de vida e de uma maneira própria de existir quando em oposição às *epistemes* e os poderes institucionais? Quais resistências e quais pedagogias são capazes de radicalizar os processos de individuação que garantam a todos e a cada um tornar-se o que se é?

Para deslegitimar a episteme eurocêntrica

Diante da complexidade e vastidão dos conhecimentos disponíveis e do livre acesso a eles, características da contemporaneidade, faz-se necessário perceber que há saberes-poderes legitimados pelas instituições e estabelecimentos de ensino que fazem parte do rol de estratégias de governamento e agenciamento das populações e que esses saberes concorrem com a perspectiva dos Movimentos Sociais por oposição.

No processo histórico de constituição da América, e portanto do Brasil, o controle e a exploração do trabalho na dimensão do capital-salário e suas relações com o mercado mundial se deu e ainda hoje se dá pela escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade e pelo salário, e ao buscar problematizar essas relações com as escolas do campo, por exemplo, como poderemos enredar professores e educandos a transformar sua visão de mundo e por tabela as práticas às quais estão submetidos? Práticas que têm o trabalho como fundamento questionado, assim como a geração de renda, de economia e de subsistência.

De igual maneira é necessário problematizar as dimensões do conhecimento formal. Não existe uma prescrição absoluta quanto ao grau de hierarquia e a natureza do saber. Não existe palavra final sobre o que deve ser particionado e como deve ser segmentado e em que medida cada uma dessas "sequências" são fundantes do viver, da ética e da estética. Não podemos nos dar ao luxo de pensar de maneira essencialista e neutra em relação aos conhecimentos, o que quero dizer é que não há uma palavra final sobre a natureza do saber mais ou menos adequados à escola. Assim como "a escola" não existe no tempo e no espaço, essa escola genérica, metafísica e abstrata ganha tônica dos discursos de ordenamento e governamento.

Várias das tensões que as escolas vivem têm origem na relação entre o governamento e a institucionalização da produção do conhecimento e não propriedade do saber-poder por aqueles que o reproduzem nas instituições de ensino.

As instituições produzem conhecimentos sobre os sujeitos docentes e sobre os educandos de maneira a legitimar um saber sobre o Outro. O discurso institucional sobre os agentes educacionais bem como o que se aprende nas escolas dão conta de apontar as necessidades e a maneira como elas devam ser supridas. Mas, sob qual ponto de vista? Conservando a visão de uma escola de episteme eurocêntrica? Sob o entendimento de uma cultura escolar etnocêntrica, machista, racista e xenofóbica? A qual produz um verdadeiro epistemicídio, produz o extermínio das maneiras como as comunidades compreendem a vida, o modo como organizam suas teorias do conhecimento e como lidam com um dos instintos mais combatidos pela filosofia, dos pré-socráticos a Nietzsche, e deste a Foucault. De que instinto estamos falando? De um instinto de conhecimento sem limites, muito próprio da Ciência e da filosofia Ocidental, muito próprio às lógicas dos estabelecimentos de ensino contemporâneos.

Será que não seria este o momento de pensarmos a respeito dos conhecimentos estruturados como sentidos de vida e de movimento ligado ao humano e sua existência no planeta. O sistema-mundo com suas cosmologias, sua historicidade, sua compreensão sobre a vida e a morte é constituído por processos, procedimentos e afetos que mobilizam e dispõem territórios, saberes, poderes.

Escolas de campo: a possibilidade da abolição da hierarquização do saber

Se pensarmos historicamente, numa espécie de "gênese" da educação no Brasil, teremos em mente justamente o modelo jesuíta, isso pode nos parecer demasiado distante para falarmos de currículo, no entanto, permitam-me ser arbitrária, segmentando sem o menor critério, vou falar de fragmentos, apenas fragmentos, com os quais gostaria de jogar compondo algumas ideias; e pergunto: não é exatamente assim que se constituiu e se constitui nosso currículo, nossas Diretrizes Curriculares, nossas Orientações?

Quando recortamos, seccionamos, segmentamos, dividimos, separamos, formando áreas e disciplinas e destinamos a elas cargas horárias, tempos, práticas, metodologias e didáticas, quando optamos por nomenclaturas como Eixos Articuladores, Capacidades e Descritores não estamos sendo arbitrários? Não estamos com estas arbitrariedades exercitando exatamente uma operação de poder, uma operação de poder-saber? É preciso pensar que essa operação de poder pode ou não

estar legitimada, ser ou não prescritiva, estar mais ou menos implementada em nossas escolas, salas de aula, planos de trabalho, planejamentos diários, fazeres do cotidiano escolar, pode ainda estar em maior ou menor ênfase sob os olhos dos organismos e agências internacionais de avaliação, atendendo ou não as políticas mais ou menos homogeneizantes.

A operação de poder sobre o currículo, os olhos e os ouvidos das políticas e das instituições sobre os que aprendem e como aprendem, sobre quem ensina e o que ensinam estão situados histórica e ideologicamente, eles forjam políticas e estão comprometidos com determinadas relações de poder-saber. Esses olhos nunca são ingênuos e desinteressados, implicam sempre certas concepções, políticas de identidade e representações políticas e não outras.

Se nos atermos ao viés mencionado inicialmente, o viés histórico, podemos facilmente nos perguntar o que São Tomás de Aquino e Santo Agostinho têm a ver com Aimorés, Pataxós e Tupis? Refiro-me a tal pois, por exemplo, uma das preocupações dos jesuítas no Brasil era a de como instruir e garantir que os ensinamentos da Companhia de Jesus fossem conservados, incluindo sua base filosófica, ou seja, o conhecimento proposto por São Tomás de Aquino e Santo Agostinho.

Sabemos que os jesuítas foram expulsos e que a Educação em nosso país conquistou a natureza de Pública universal leiga apenas em 1932. Além do caráter público que reverbera sobre o currículo, como um "item" de política pública, a partir de então, e sempre vinculado aos projetos governamentais, o currículo tende a ser normatizado. E por que o currículo se constitui num território cada vez mais normatizado? Não seria porque o currículo é também um território político? O currículo não é justamente o centro das discussões, das práticas e da fundação das subjetividades?

É preciso uma meditação profunda sobre a forma como nossos saberes, práticas e maneiras de ver e viver foram afetados e colonizados por uma pedagogia que nos desterrou de nossas raízes, que nos negou a possibilidade de afirmação de nossa identidade, de nossa língua, de nossa maneira de viver e de nos organizar individual e coletivamente.

Volto a outro questionamento: qual a anti-pedagogia mais eficaz na destruição dos saberes e dos poderes constituídos em nossa base sociocultural? Senão justamente aquela que colonizou e coloniza até hoje nossos currículos? Volto a perguntar: o que São Tomás de Aquino e Santo Agostinho tem a ver com Aimorés, Pataxós e Tupis?

Todos sabemos que uma maneira muito eficaz de negar e destruir saberes e identidades é a produção de um discurso sobre a alteridade, sobre o Outro. O Outro que somos, o Outro do discurso colonizador é um outro quando não invisível, visibilizado, inferiorizado ou tido como sub-humano.

Ao determinar o Outro como não-humano, sub-humano ou inferior, se produz um mecanismo brutal do pensamento hegemônico, que operou e opera o silenciamento de produções de saberes, de vivências, e que negou e nega a alteridade a povos além-Europa. No Brasil, se mutilou e segregou-se a cultura dos povos indígenas, dos povos dos campos, das águas e das florestas, um mecanismo que atuou e atua sobre o currículo escolar e as práticas culturais, não necessariamente entendidos aqui em separados. "A simples presença do oprimido como tal é o fim da boa consciência do opressor" (DUSSEL, s.d., p.49).

É preciso refletir até que ponto ainda assimilamos estas práticas aos nossos fazeres e ao nosso cotidiano. As pedagogias de subalternização, de criação de subalternos, subúrbios, periferias e latifúndios a partir da empreita colonizadora perpassaram as especificidades e as diversidades, as diferenças tão marcadas na forma de viver dos povos deste território, as anti-pedagogias colonialistas adentram cada vez mais as práticas de um currículo escolar e da cultura e se aprofundam em formas como a do capitalismo, da monocultura, do agronegócio e do latifúndio, que destroem as formas de produção material, de vida e de existência dos agricultores, dos indígenas, dos quilombolas, ribeirinhos, povos da florestas, dos campos e dos povos das águas. A esses mesmos processos são submetidas as favelas, morros, periferias urbanas, em que as condições materiais de subsistência e de vida chegam muitas vezes ao limite.

Discutir as maneiras pelas quais se dão a construção histórica da desigualdade e da subalternização, colocar como foco o esclarecimento e a crítica são um dever de toda pedagogia comprometida com a libertação das condições de opressão. E como podemos ignorar isso em sala de aula? Como ignorar que, por vezes, os educadores se encontram em situações precarizadas do trabalho docente?

A anti-pedagogia trazida e perpetuada pelos colonizadores por processos que envolveram e envolvem desde sempre a pilhagem, a invasão e a expropriação da terra, se cruza com a colonização do currículo, do saber-poder. O objetivo deste tipo de anti-pedagogia é o da invisibilidade, a homogeneização, a criação de estereótipos, a produção do Outro como não-humano ou sub-humano, mas como ignorar que estas populações por suas lutas históricas e por empurrar o campo do Direito e da Educação, forçando-os a ceder, conquistaram e conquistam dia a dia não só um lugar no banco escolar, como também um lugar social e cultural, reivindicando que sejam olhados, pensados, dialogados em seus anseios, suas lutas e conquistas e que sejam, sobretudo, reconhecidos como sujeitos de direito. "Só nos tornamos visíveis, existentes em espaços, terra, território" (ARROYO, 2012, p. 76).

E não é à toa que todas as batalhas se deem por um pedaço de chão, que é um pedaço de pão, que é um pedaço de vida. Como não olhar para esses sujeitos desterritorializados, desterrados, expropriados de seus modos de vida, de sua identidade e que chegam – não param de chegar – às escolas populares? Chegam como vítimas desses espaços de viver tão desumanizados. Se a esses processos tão antipedagógicos de subversão, destruição das formas de produção da vida, da materialidade, do sobreviver contrapormos apenas pedagogias conscientizadoras, inculcadoras, não conseguiremos subverter essas virtualidades tão eficazes que mostram carregar a subversão brutal da forma de viver.

Conclusões

É importante pensar que todo currículo é um recorte, um recorte que diz quais saberes estão no interior da pauta da escola, o que deve ser estudado ou não. Este procedimento é uma operação de poder, pois seleciona, corta, organiza, distribui tempo para esta e aquela disciplina, mais ou menos tempo para as práticas ou para os tratados filosóficos, denotando, deste modo, uma opção política. A ideia é a de que os professores, nós educadores, temos de lidar com as tensões entre a herança cultural e intelectual do Ocidente, com nossa cultura mais geral e as maneiras pelas quais os coletivos e as comunidades se posicionam frente ao mundo, seus saberes, suas vivências, sua concepção de mundo, de homem, de educação.

É preciso ousar. Assim, a opção política pelo tipo de currículo que teremos, precisa sempre considerar a opção pela integridade da pessoa em formação, pela formação da pessoa completa, pelo direito a ser e se fazer este Outro: um Outro Radical deste Currículo-Outro.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão**: um exercício cotidiano e decolonial. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011. In http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/110/241. Acesso em 12/01/2014.

CASALLA, Mario. **America en el pensamiento de Hegel**: admiración y rechazo. Buenos Aires: Catálogos, 1992.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** – Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSSEL, Enrique, D. **Filosofia da libertação na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, s.d.

FOUCAULT, Gilles. **As Palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (6ª edição)

_____. **O que é o autor?** Tradução Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 245 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós–coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 80, março de 2008. In http://rccs.revues.org/697. Acesso em 23/12/2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. 4ª ed. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Com Fanon, ontem e hoje**. In http://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html. Acesso em 03/01/2014.

MIGNOLO, Walter. Disputar a Fanon: a propósito de un secuestro epistémico. Alejandro De Oto (comp.) **Tiempos de homenaje/tiempos descoloniales**: Fanon y América Latina. Buenos Aires: Ed. del Signo, 2011.

_____. Os esplendores e as misérias da "ciência": Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica, in Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências' revistado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Coleção Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. **Por uma educação do Campo** Nº 5. Brasília, 2004.

MOUJAN, Inés Fernández. **Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial**. In http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224. Acesso em 12/01/2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10/01/2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social en journal of world-systems research. **Festchrift for Immanuel Wallerstein**. Part I, Vol II, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PÓLOS EM ROLIM DE MOURA - RO

Adriane Pesovento
Doutora em Educação
Docente – UNIR/ RO
Aparecida Pontes
Acadêmica do Curso de História - UNIR
Cleya Pacheco
Acadêmica do Curso de História - UNIR

Resumo
Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre algumas políticas educacionais dirigidas ao ensino fundamental das escolas públicas do campo no município de Rolim de Moura na década de 1990. O objetivo foi identificar quais as causas e influências que levaram a desativação das escolas das linhas e a aglutinação especialmente em duas escolas polos: José Veríssimo e Francisca Duran. Aborda-se o modo como as mudanças desencadeadas afetaram os camponeses e como foram feitas adaptações que nem sempre levaram em conta os anseios das comunidades rurais envolvidas. São apontadas também as dificuldades enfrentadas pelos pais, familiares e educandos, especialmente das comunidades distantes. O estudo constatou que a inadequação do transporte escolar, o currículo adotado, o universo citadino e outras questões afetaram de modo significativo a aprendizagem e mesmo a permanência das pessoas no campo. Percebeu-se que com a criação das escolas polo privilegiou-se uma cosmologia urbana de mundo, de educação e, inclusive da ideia de desenvolvimento. O que não atende as singularidades culturais e regionais de espacialidades rurais. Ainda que a Constituição de 1988 tenha garantido o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais nota-se que entre a letra da lei e as práticas ainda existem muitas lacunas a serem superadas.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Escolas Polo.

INTRODUÇÃO

A base familiar e social de muitos acadêmicos do curso de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Rolim de Moura é de origem camponesa, não é diferente em relação aos autores da presente pesquisa, que conheceram e vivenciaram a experiência de estudar em escolas do campo (multisseriadas). A proposta de elaborar uma pesquisa surgiu quando se iniciou os estudos na disciplina de História da Educação, a qual compõe a matriz curricular no III Período em Licenciatura em História da UNIR, o que instigou ao estudo frente ao processo de fechamento das escolas no campo a partir da criação das escolas polos.

O objetivo da pesquisa foi entender quais foram às causas e influências que contribuíram para o fechamento das escolas do campo. E as razões para que as escolas multisseriadas fossem desativadas e reunidas em apenas duas escolas polos no município de Rolim de Moura a partir da década de 1990.

A título de localizar em termos numéricos o quantitativo de pessoas que vivem no espaço rural, observa-se que em Rondônia, de acordo com o IBGE (2010) a população é de

1.562.409 habitantes, sendo que 413.229 destes residem na zona rural. Contingente bastante significativo ao se considerar a média em alguns estados do país.

Também foi intenção do estudo, verificar formação e transição das escolas multisseriadas, em escolas polos e com isso compreender os efeitos do fim das pequenas escolas encontradas hoje em completo abandono nas linhas[1] do setor rural da cidade, servindo de alvo de depredações. Destaca-se que quando uma escola fecha na zona rural, não apenas os estudantes são afetados, todo um universo de sociabilidade é refeito e de certo modo desarticulado pois elas representam também espaços de convivência, encontros, reuniões e mesmo festas.

Atualmente os servidores e educandos são encaminhados para as escolas polos com a justificativa de que se torna mais fácil o "desenvolvimento" escolar, algo que diverge com as constatações do estudo, pois se tem visto que vários problemas mais graves emergiram, como por exemplo: desconsiderar o espaço-tempo do campo, enviando os educandos até a cidade, retirando-os do universo cultural ao qual conhecem e vivenciam cotidianamente, além de provocar desconforto pelos longos trajetos e aumento na desistência destes devido a distância, além da timidez que muitas vezes acomete os educandos devido a nova ótica de mundo que lhe é apresentada de forma brusca e sem o devido cuidado.

A pesquisa além do referencial teórico, contou com a contribuição dos relatos do professor Sr. Francisco Vitaliano Selhorst Soares que lecionou na escola multisseriada na linha 162, no município de Rolim de Moura (RO) e que atualmente trabalha na escola polo, e João Francisco Soares, que no contexto da transição era estudante e sentiu na pele a mudança.

Com as entrevistas percebeu-se como foi essa transição de escolas do campo de pequeno e médio porte para escolas polos foi percebida e sentida por parte dos envolvidos no processo de urbanização da educação do campo que se desejou ensejar. O que possibilitou perceber como esses sujeitos se adaptaram as transformações ocorridas e os efeitos sobre a formação e ainda, sobre o modo de trabalhar em espacialidade distinta.

Cabe reafirmar que as escolas multisseriadas foram desativadas e aglutinadas sob a forma de núcleos, ou seja, escolas polos. Assim, fecharam as escolas e, desde então, crianças e adolescentes vem sido transportadas de longas distâncias em ônibus muitas vezes precários, desconsiderando nesse processo o principal interessado: o camponês, que em nenhum momento tem participação nas discussões para a mudança, sendo as alterações na política

[1] "Linha" é a denominação de estradas vicinais cortadas ao longo dos municípios de Rondônia, traçadas desde os projetos de colonização, na década de 1970. São pequenas estradas no campo interligando as estradas maiores e rodovias. A cada 4 km há uma linha vicinal, que tem 16 km ou mais.

educacional voltado ao campo, sendo feita de "cima para baixo" em que os camponeses, principais interessados não tiveram voz.

As Escolas Multisseriadas

De 1993 a 1996 as escolas das linhas eram multisseriada, o que significa que estas escolas trabalhavam de 1º ao 4º anos, no mesmo espaço físico até porque o espaço das escolas era muito reduzido, composta de uma pequena sala, uma cozinha e os banheiros, masculino e feminino, as quatro turmas eram trabalhadas ao mesmo tempo como relato o professor Sr. Francisco Vitaliano Selhorst Soares as dificuldades enfrentadas para se ministrar uma aula.

> [...] um trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, um tema, uma aula, chegava a dividir a lousa em 4 partes daí, você dividia aqui dá primeira, aqui dá segunda, aqui dá terceira e quarta série, você ia ministrando os conteúdos ali [...]meus alunos eu praticamente trabalhava com eles durante 4 anos [...]você trabalhava com o mesmo aluno, ai você ia até o quarto ano, conhecia bem aquele aluno, e as vezes tinha alunos da primeira serie muito esperto , já participava da aula, as aula eram bastante interativa, os alunos interagia bastante, então a gente trabalhava dessa forma, dividia a lousa em quatro partes e hoje eu vou trabalhar alfabetização com a primeira serie, e com a segunda eu vou trabalhar frases, com a terceira e quarta serie trabalhava textos , daí você já ia avançando, a medida do possível.[...] (SOARES JFS, 2013)

As vantagens da educação multisseriada, é a educação compartilhada pelos professores estudantes e comunidade, e ainda o acompanhamento de perto pelo professor. sem precisar do deslocamento a grandes distâncias, possibilitando a permanência no campo.

> Perpetuou-se nos países mais pobres a ideia de que a escola multisseriada é um ícone do atraso educativo. Só se justifica quando não há densidade demográfica para preencher várias salas nem recursos para os ônibus. Mas não será os ônibus um grande equívoco? O prefeito gastou um dinheiro que não precisava? Milhares de outros prefeitos oneram as despesas da educação rural com transporte. Os ônibus, frequentemente, dobram os custos por aluno. Curiosa situação: os europeus, ricos e gastadores com o ensino, adotam escolas com apenas uma sala, misturando todas as séries. Nós, pobretões, desdenhamos essas escolas e corremos a comprar os ônibus que permitem recolher a meninada toda e juntá-la em uma unidade maior, com a seriação convencional (CASTRO, 2008, p. 22).

Um dos motivos elencados pela secretaria de educação é justamente a diminuição de alunos, o que se tornou inviável manter as escolas e o custo do professor para "meia dúzia" de alunos, e que seria mais econômico se essas escolas fossem aglutinadas. Observa-se com isso o processo de precarização do ensino, em que o aspecto econômico sobrepõe-se ao direito das crianças e adolescentes.

Observa-se que a educação sofreu essas mudanças devido a novas políticas educacionais em as escolas do campo e os camponeses tiveram que se adequar a essas mudanças. No entanto, o que se constata é que após o fechamento das escolas, os camponeses sentiram-se prejudicadas, desamparadas, sem perspectiva de formação para os filhos nas realidades do mundo rural ao qual estão inseridos.

Um dos fatores que influenciou para o fechamento das escolas foi a interpretação de certo modo equivocada da Lei nº 9.394/96, sendo que mesma era inclusive utilizada como argumento para levar os jovens e crianças do campo para a cidade.

Os custos, sempre evocados pelos administradores sobrepunham-se a discussão coletiva com a comunidade, nem mesmo alternativas foram pensadas em conjunto, algo que revela o autoritarismo na implantação de um modelo educativo que não atendia os interesses dos moradores do campo.

> Na época quando houve esse fechamento das escolas, na época eles dizem que não tinha como funcionar a escola naquela forma, porque a educação tava mudando, não havia como manter, os custos eram muito auto, tinha todos esses argumentos né, quiseram polarizar as escolas porque haveria uma facilidade melhor de trabalhar com os alunos. Ia facilitar o trabalho dos professores, aprendizagem do aluno, mas na verdade hoje, a gente vê que não melhorou muita coisa não[...](SOARES FVS, 2013)

O processo de mudança, de escola multisseriada pra as duas escolas polos Francisca Duram e José Veríssimo, ocorreu de forma imposta. Pois a voz dos camponeses não foi ouvida, estes foram apenas informados que iria ter a alteração. Não houve uma discussão com os moradores do campo, não houve um diálogo, simplesmente tiveram que "adaptar" as novas realidades que lhes foram impostas, algo que fere profundamente todas as discussões e mesmo a legislação que norteia a educação do campo.

A "nova" escola

Devido às mudanças nas diretrizes da educação às escolas tiveram que mudar suas metodologias para se adequarem a legislação, houve determinadas épocas em que os alunos iam à escola uma vez por semana e as disciplinas eram condensadas, depois com novas legislações tiveram que ir se adequando até chegarem ao modelo da escola urbana, na qual configurou-se como escolas polos, nas quais estudam os alunos do primeiro ano até o nono ano da educação básica em dias atuais, posteriormente são levadas para a cidade onde estudam o ensino médio.

As escolas multisseriadas no estado de Rondônia, como em todo o País, apresentam uma série de problemas: infraestrutura precária, oferta irregular da merenda, falta de material pedagógico, repetência e evasão devido às necessidades das famílias camponesas muitas vezes empobrecidas de utilizar a força de trabalho das crianças e adolescentes no trabalho produtivo, entre outros.

O acompanhamento pedagógico às escolas multisseriadas é precário e raro. A falta de apoio pedagógico geralmente é justificado pela distância e falta de recursos humanos. Dessa forma, a escola multisseriada apresenta vários problemas de fracasso escolar.

Quanto ao fechamento das escolas das linhas segundo o aluno João Francisco que foi entrevistado, afirma que quando se quer fazer o planejamento para 'melhoria' deixa em segundo plano as opiniões das pessoas que moram no campo, e pior nem as escutam. E são eles os maiores interessados que não tem sequer o direito de oferecer sua opinião ou questionar o modelo, se quer ou não quer, simplesmente impõe:

> É, veja bem, na época eu não me recordo de ter tido nenhuma informação sobre esse fechamento das escolas, por parte da prefeitura, do governo, eles não esclareceram isso, pelo que eu me lembre, simplesmente falou que ia fechar todas as escolas, e ai foram mudando os alunos [...][2](SOARES JF, 2013).

Havia toda uma questão econômica, estava ficando "inviável", pois segundo o professor Francisco Vitaliano Soares, algumas escolas estavam ficando com poucos alunos por causa do êxodo rural, e que as escolas recebiam verbas de acordo com a quantidade de alunos. Foi uma espécie de corte nos gastos, ou para evita-los. Ao fechar várias escolas que existiam em todas as linhas e transformando em apenas duas escolas, os gastos seriam menores e atenderia a todos.

Existe a difusão de ideias que devem ser questionadas, como a que dispõe que o êxodo rural é que leva ao fechamento das escolas do campo, observa-se no entanto, que o contrário também é comum, mas que colabora de forma significativa para uma aceleração da "expulsão" velada dos pequenos agricultores de seus locais de origem, ou seja, corrobora para a inserção da perspectiva de um mundo urbanizado como mundo ideal.

Com essas alterações de escola no campo para as escolas polos, os camponeses passaram e passam por dificuldades, pois não há por parte do município uma preocupação para uma melhor assistência para com esses alunos. Inclusive no transporte desses alunos até a escolas e depois para a casa, era uma dificuldade tanto para os alunos quanto para os pais, porque antes, quando as escolas eram nas linhas, os pais não tinha a preocupação que tem

[2] SOARES, João Francisco Selhorst. Entrevista realizada dia 01/05/2013 as 10h00min

hoje, os perigos de uma criança ficar na beira da estrada, esperando um ônibus que na maioria das vezes excede em sua lotação. A também o agravante do tempo que essas crianças passam fora de casa além das horas de aulas.

> [...] na parte dos pais na questão dos menores saindo de casa, as escolas eram bem mais próxima né, a comunidade mais próxima o pai acompanhava melhor o desempenho dele, [...] os pais ficavam preocupados com a questão do próprio transporte, que até hoje não funciona como deveria, a quantidade de, por exemplo, hoje a criança passa, já antes dela chegar à escola, pega o transporte, acorda muito cedo, tem criança que pega 05h30min da manhã, ela vai começar a estudar, ela fica na beira da estrada de uma a uma hora e meia, pra pegar o ônibus pra chegar à escola 07h15min, pra estar na sala de aula, mais o tempo que ela tem que ficar esperando, no caso na minha escola, termina o período eles tem que ficar esperando os alunos do ensino médio chegar da cidade pra eles pegar o ônibus de volta para o sítio. Aí se forem colocar os cálculos na ponta do lápis, eles ficam na faixa de três a quatro horas esperando, vai provocando um desgaste no aluno muito grande vai gerar ai um desgaste emocional, psicológico, de alimento, desgaste físico, tudo isso vai influenciar no crescimento da criança [...](SOARES JFS, 2013).

O não oferecimento de educação de qualidade no campo, portanto, contribui de forma estratégica para esvaziá-lo provocando assim o êxodo rural que para não terem de mandar os filhos à escola de madrugada, percorrendo longas distâncias em ônibus em mau estado, os pais acabam deixando o campo em busca de educação nas cidades.

Embora reconheçam e imaginem que na cidade encontrarão uma educação com mais qualidade que lhes permitirá a busca pelas carreiras profissionais almejadas é no campo, local onde eles se identificam, assim ocorre um processo de violência simbólica quanto aos valores, concepções, usos e relações com o espaço camponês e a existência desses sujeitos da história em tais espacialidades.

Levando em consideração o alto índice de abandono ainda tão preocupante para os dias de hoje, a solução mais eficaz para diminuir esses números seria no caso a ampliação à quantidade de escolas nessas áreas tendo o acondicionamento e melhoria da infraestrutura e a superação de tantos outros obstáculos que impedem traçar o caminho para uma digna formação educacional.

Como alternativa é possível pensar na pedagogia da alternância pública, pois:

> A alternância centrada na formação global e integrada à qualificação profissional permite superar a falsa oposição entre os seguintes pares: conhecimentos teóricos na escola e os conhecimentos práticos na empresa; o mundo da escola e o mundo da vida; o abstrato e o concreto; o pensado e o vivido; o disciplinar e o não disciplinar; a formação e a produção; o formal e o não-formal; o indutivo na escola e o dedutivo no trabalho. (ASSIS, 2004, p. 51).

Ou em modelos de escolas alternativas pensadas a partir do cotidiano dos sujeitos envolvidos, que permitam que a cultura camponesa não seja afetada do modo como vem sendo, afinal a relação da humanidade com a terra é ancestral, abandonar o campo tem implicações para além dos afetados imediatos, afeta inclusive a manutenção de saberes e sua reprodução social, tendo em vista que aos poucos eles vão sendo substituídos por outros que não preconizam valores mais sustentáveis e alternativos tanto economicamente, quanto em termos de usos mais sustentáveis do ambiente amazônico.

Considerações

Tendo em vista que a Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 que torna público o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes e garante no seu Art. 53 que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu inciso V dispõe que: "acesso à escola Pública e gratuita próxima de sua residência.". Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei *Federal 8*.069/1990.

De forma significativa o fechamento das escolas do campo e sua centralização em escolas polos contribuíram muito para com o êxodo rural, que em muitos casos deixou o camponês sem incentivo para cuidar da sua terra, tendo que ver os filhos sofrerem para conseguir se alfabetizarem em outra lógica de mundo: a da cidade, algo que certamente fere vários fundamentos e preceitos relativos a educação que contempla o respeito a valorização da diversidade humana.

> Educação do campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. (MOLINA, 2011, p. 107).

Atualmente o governo esta voltado para o ensino do Pro Campo que foi aprovado pelo (MEC) em cumprimento às atribuições e pela formulação de políticas públicas na formação de profissionais em licenciatura voltada especificamente para promover a formação inicial superior de educadores para campo, por meio dessa formação e por áreas de conhecimento em regime de alternância pedagógica fica condicionada a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

.

REFERENCIAS

ARROYO, M. & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2. Brasília, (DF): 1999.

ASSIS, João Rodrigues. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. 2008. 213 p. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. 8 ed. Pretrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- Lei 9.394/96. Brasília:
Ed. do Senado Federal, 2006a.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**.** 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamento de metodologia cientifica. 6. Ed. 7. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009. 315 p.

MOLINA, Mônica C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011, pg 107.

SOARES, Francisco Vitaliano. Entrevista. [01 de maio, 2013] Entrevista concedida a Aparecida Pontes.

SOARES, João Francisco Selhorst. Entrevista. [01de maio, 2013] Entrevista concedida a Aparecida Pontes.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO E IDENTIDADE

Itamar Porto. UFMT[1]
porto_ita@hotmail.com
Bolsista/CAPES
Dr.Maria da Anunciação Pinheiro Barros Netta. UFMT[2]

barrosneta@gmail.com

GT 4 - Educação no Campo

Resumo: A presente pesquisa de mestrado está em andamento. Sendo desenvolvida na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular no Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/ Universidade Federal de Mato Grosso e tem como tema:As Concepções e Práticas de Educação do Campo em Sorriso-MTA mesma tem por objetivo: Descrever, compreender e interpretar as concepções e práticas de educação do campo que são desenvolvidas no Distrito de Boa Esperança Sorriso - MT. A metodologia utilizada é abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. A técnica utilizada é a documental. Tendo como fonte de pesquisa os documentos oficiais, livros, artigos, legislações, decretos e portarias, dicionários que ajudaram a esclarecer os conceitos utilizados e que servirão de sustentação conceitual para o nosso trabalho, e que serão a sustentação legal para temática educação do campo, fazendo emergir provocações e debates, explicitando os conceitos educação do campo, currículo e identidade. E como a escola vem trabalhando estas questões dentro do contexto da educação municipal.

PALAVRAS CHAVES: Educação do/no campo. Currículo. Autonomia.

[1] Mestrando em educação. Na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular. PPGE/ Universidade Federal de Mato Grosso.
[2]Professora do Depto. De Teoria e Fundamentos da Educação /IE/UFMT-

Introdução

A discussão que este artigo pretende estabelecer sobre a educação do campo está relacionada à constituição da mesma enquanto uma modalidade especifica defendida pelos movimentos sociais, a identidade dos povos do campo e um diferenciado currículo que atenda esta realidade específica que se encontra em construção. A luta da Educação do Campo e para garantir o direito da população do campo *NO*: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; *DO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 1999; p.25). E com o campo no sentido de trazer para as suas discussões o próprio campo, ou seja, o campo passa a compor a educação. Se invertendo a lógica de pensar uma educação para o campo a partir do modelo excludente urbano, que pensa o campo como atrasado, Zeca tatu, e a cidade como modelo de desenvolvimento, exemplo a ser seguindo. Dentro desta nova visão de educação do campo a escola necessita sair dos muros da própria escola e ir para o chão da comunidade onde a educação acontece é uma nova proposta política pedagógica que está em gestação. E que garanta: educação de qualidade, o direito a terra, a cultura e a segurança alimentar. E que a necessidade de buscar educação para os filhos deixe de ser um dos principais fatores que fazem com que o homem migre do campo para a cidade. O currículo também é uma disputa ideológica, política e de interesses antagônicos onde os movimentos sociais buscam seus espaços. Com isso se faz necessário um currículo que respeite o núcleo básico dos conteúdos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas que trabalhe as questões relacionadas à vida do homem campo, sua histórias de lutas, conquistas, seus sonhos, um modelo diferenciado que respeita as diferenças sem deixar de lado a qualidade e que se opõe ao modelo vigente como alternativa que rompam com a visão tradicional do poder hegemônico. Este texto parte das reflexões teóricas em torno das questões centrais do campo e concluiremos com a realidade de nosso objeto de pesquisa que é as concepções e práticas de educação do campo na Escola Municipal Boa Esperança

Educação do campo

A educação do campo que os movimentos sociais reivindicam é a que busca resgatar os valores do povo, suas conquistas, é uma educação que ultrapassa o espaço da escola e vai para o espaço da comunidade, onde o povo está. A educação do campo prioriza uma educação transformadora como nos ensina (FREIRE, 1987 p.15), uma educação libertadora que rompa com o modelo de educação tradicional.

Está educação inclui a escola: hoje uma luta prioritária porque boa parte da população do campo, não tem garantido seu direito e o acesso à chamada Educação Básica. Os movimentos sociais buscam uma escola de qualidade e que rompa com aquele modelo de escola rural existente até então que visava os interesses dos donos da terra que era preparar o povo do campo para a mão de obra na lavoura e que se pensa uma escola pobre para os pobres do campo ou uma educação da cidade para o campo. O que o que os movimentos estão buscando é uma escola que pensa que tipo de cidadão o campo deseja e precisa formar e qual é o tipo de sociedade que se deseja. (CALDART, 2004 P.23) diz ainda:

> "Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva."

Uma das questões fundamentais trabalhada nesta perspectiva é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las e incorporá-las como herança dentro da escola de fora que mobiliza, inspira a luta do ovo pelos direitos a terra, a educação de forma democrática e participativa. A escola movimenta a comunidade. Com relação à escola (BEZERRA NETO, 1999, p.78) coloca da seguinte forma:

> "Uma escola, portanto que contribua com os destinos da história da humanidade onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno sejam companheiros e trabalhem juntos aprendendo e ensinando; uma escola que se organize criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentive e fortaleça os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo,da responsabilidade e do amor a causa do povo. Uma escola que tenha como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo."

Os movimentos sociais do campo têm um papel muito claro para a escola que é:

> A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola. (ARROYO; 1999.p.22)

Para tanto a escola não pode acontecer entre as quatro paredes, apenas no espaço e no tempo das salas de aula, ela precisa se reinventar e criar mecanismos e novos espaços e

tempos para atender a essas novas propostas trazidas pelos movimentos sociais do campo como propostas para educação rural. Que esteja integrada com o campo e no espaço onde ela acontece. Esta ideia recupera o papel social da escola de inserção na realidade com a qual esta envolvida, realidade dos sujeitos do campo, homens, mulheres, crianças, professores e toda a comunidade escolar.

Outro fator preponderante para que a educação do campo assuma seu papel de regatar os valores sociais do povo do campo segundo os movimentos passa pela formação dos professores, os movimentos defendem uma formação específica para os professores do campo. Os mesmos devem estar integrados com a comunidade, morar e trabalhar na mesma comunidade para que possa entender as dinâmicas do próprio povo. Para Arroyo (1999) é necessário entender o tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades está vinculado aos tempos de produção e reprodução da existência, das relações sociais, produtivas, culturais. E só uma formação especifica para os professores é capaz de levá-los a entender esse processo dinâmico de tensões, lutas e debates que perpassa constantemente os movimentos sociais do campo.

Currículo

Ao investigar o currículo escolar, Apple (2006 p.62) faz sérias críticas como os currículos são organizados e selecionados atendendo indiscutivelmente a uma política de mercado. Os estudos sobre o currículo são recentes, diga-se de passagem, mas trouxeram grandes contribuições para o entendimento acerca de sua organização, revelando qual conhecimento é mais importante em detrimento de outros. Recorrendo a ideia de um que atenda as necessidades das populações do campo, Gomes (2007 p. 23) vai nos colocar o seguinte:

> O currículo não esta envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimento e conteúdo. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação sócia, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. [...]o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais de poder.

É nesta enseada de disputas política relacionada à organização curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) garante uma "adequação" ao modo de vida rural, ainda não considerando a "Educação do/no Campo" quando utiliza de nomenclaturas vinculadas àquela educação que negou a história, a cultura, a organização para o trabalho, por exemplos, construídas no campo.

> **Art. 28º.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão especialmente:
>
> **I -** conteúdos as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> **II -** organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL 1996)

Continuando Machado (2008) vai no dizer o seguinte sobre o currículo:

> Pensar um currículo para a educação do campo equivale pensar ao mesmo tempo em todos os aspectos administrativos, financeiros, políticos e pedagógicos da escola, que se configuram no Projeto Político-Pedagógico. No aspecto da organização pedagógica, o currículo tem papel central. É o currículo como práxis, em que as proposições teóricas e finalidades educativas se desdobram em um conjunto de atividades e de tarefas acadêmicas, executadas por educandos e educadores. (p.194-195)

Pensar um currículo específico para a escola do campo se torna a essência da educação do campo porque mexerá com toda a estrutura que impera nas escolas. Romperá com a idéia de que o professor tem o poder sobre o conhecimento e que o estudante é um mero aprendiz. Essa mudança faz com que surja no chão da escola e da comunidade uma práxis de luta e de busca de valores e respeito aos valores dos povos do campo. Esta educação passa a ser compreendida e praticada como um direito social dos povos do campo, como afirmação no campo dos direitos humanos e sociais saindo daquela lógica de ensinar para o mercado excludente do trabalho.

Identidade dos povos do campo

A identidade dos povos do campo encontra-se em processo de construção e desconstrução e tenta dar voz aquelas pessoas que durante muito tempo em nosso país ficou a mercê de políticas públicas e a margens da sociedade.Desconstruir a imagem de alguém atrasado, sem estudo, com um estereótipo decadente e folclórico como percebemos nos personagens de Zeca Tatu, Mazarope, até hoje nas festas de São João a figura do caipira mostra um a pessoa sem dentes, com roupas rasgadas. Para os movimentos sociais a população do campo é a seguinte:

> Populações do campo: são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (ARROYO, 2004 p.27)

Para continuarmos esta discussão sobre a construção da identidade dos povos do campo recorremos ao decreto n° 7.352 de 2010. Que define e reafirma a população do campo como aparece na resolução CNE/CEB n° 01/2002:

> I-Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação n° 003/2013 estabelece a seguinte definição para a população do campo:

> Art. 1° I. Acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidade negras rurais, meeiros, agricultores, extrativistas, pescadores, posseiros, povos das florestas, reassentados, atingidos por barragens, ribeirinhos e comunidades tradicionais, vilas rurais, agrovilas e outros que produzam suas condições materiais de existências a partir do trabalho no meio rural; (Mato Grosso 2013)

A construção dessa nova identidade passa pela reestruturação das escolas do campo tendo os sujeitos do campo como protagonistas deste processo, onde os mesmo definirão qual é o tipo de escola e o tipo de educação que eles desejam. Rompendo com aquela idéia de atrasado de qualquer coisa serve, mas uma educação de qualidade com respeito a história e a vivencia de cada um dentro de seu contexto de "mundo vida."

Análises de dados

Tendo por base a nossa pesquisa que se encontra em fase inicial e que o foco é a Escola Municipal Boa Esperança no município de Sorriso-MT. (Escola do Campo). É uma enseada extremamente complexa, pois temos a pretensão de discutirmos educação do campo dentro da capital nacional do agronegócio e que durante muito tempo foi o maior produtor de soja do mundo. Isso nos traz alguns desafios interessantes primeiro colocar o fenômeno em evidência dizer que ali além de produtores mundiais de soja tem assentados, trabalhadores assalariados que vivem em fazendas de peões, pequenos produtores que buscam vendendo seu queijo, sua galinha, sua alface, sobrevivendo da pequena propriedade. A partir disso chegamos a educação e sobretudo na questão do currículo. Trabalhando nesta escola durante oito anos e voltando lá agora como pesquisador percebo que existe uma ideia muito clara que é a de uma educação urbana tentando negar a realidade daqueles sujeitos do campo que ali estão. Na escola existem dois materiais didáticos o livro distribuído pelo MEC e as apostilas

distribuídas pelo município da editora positivo de Curitiba-Pr. O livro didático é único para o município todo para a primeira fase do ensino fundamental e a segunda fase recebe apostila. Portanto, a escola do campo trabalha o mesmo conteúdo das escolas das cidades veja o que dizem as professoras quando perguntadas: Como é escolhido o currículo trabalhado na escola? As duas professoras entrevistadas respondem da seguinte maneira:

> A) O currículo não é escolhido e sim a maior parte das ações mandado (imposto) pela SEMEC. Poucas ações são feitas pela escola.
>
> B) Sabemos que o currículo é a função social da escola. Mas nós temos na escola um currículo que vem pronto da secretaria de educação, mas como somos escola rural procuramos adequá-lo a nossa realidade, mas atualmente nem isso podemos fazer.

Esta concentração de decisão sobre o fazer da escola e neste caso da escola do campo vai contra a autonomia da escola, e não abre espaço para a participação da comunidade é uma postura antidemocrática e vai contra todos os princípios defendidos pelos movimentos sociais e as leis que regem a educação do campo. Em se tratando de currículo Arroyo (1999, p.25) diz o seguinte: "Por favor, os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade". O currículo das escolas do campo deve estar contextualizado com a realidade daquela comunidade onde a escola esta inserida, trabalhando com sua história, sua gente e suas necessidades.

Seguindo esta lógica de participação dos agentes sociais das comunidades onde as escolas do campo então inseridas e dando ouvido e voz para o povo do campo Arroyo vai no colocar o seguinte:

> A ausência dessas vozes dentro dos currículos é verificada quando não são respeitadas as culturas, os costumes, a forma de organização, os anseios e projetos que estejam vinculados às necessidades da comunidade em que a escola esteja inserida. A Escola do Campo precisa ser pensada a partir de suas histórias e suas lutas. O povo do campo como sujeito de seu processo de aprendizagem e suas lutas a base da formação. (ARROYO, 1998 p. 25).

Quando questionadas sobre Como é trabalhada a questão do currículo do campo já que a escola é rural? As duas professoras entrevistadas respondem o seguinte:

> A)Não é trabalhado, porque tudo é igual a sorriso. Eles conseguem esquecer até que andamos 130 Km de distancia e marcam reunião COM DURAÇÃO de 1h para ler um livro.
> B)É trabalhado muito pouco, pois com o currículo que vem sendo imposto, não sobra espaço para nos como professores trabalhar conteúdos que estejam relacionados a escola rural. Mas temos o simpósio do meio ambiente com algumas oficinas oferecidas aos alunos que esteja relacionada a escola rural.

Podemos perceber nas respostas das professoras que as mesmas têm conhecimento do que precisa ser trabalhado, mas que existe uma dificuldade por terem que seguir um currículo que lhe é imposto igual o da cidade, portanto, um currículo essencialmente urbano aplicado na escola do campo. A segunda professora coloca algo de positivo que é a realização de um simpósio sobre o meu ambiente onde são trabalhados temas voltados para a realidade rural onde a escola se localiza.

A escola em pesquisa a partir de 2012 passou a fazer parte do programa mais educação do campo financiado pelo governo federal diante disso levantei a seguinte questão: Como o programa mais educação colabora para o entendimento do currículo trabalhado na escola? Obtive as seguintes respostas:

> A)Vejo o programa mais educação como um programa separado do currículo por que poucas são as atividades integradas, (pouco falado, pouco comentado, pouco espaço, pouco TUDO).
>
> B)Colabora muito pouco, pois não se tem diálogo entre professores e monitores do mais educação, apenas são dadas aulas de apoio pedagógico, sem ema seqüência do conteúdo dado em sala de aula.

Esta pergunta se torna relevante porque este programa chegou à escola vindo do Governo Federal, mas que não teve formação ou aos menos na escola em lócus. Conversando e vivenciando a realidade no pátio e nas reuniões o programa e trabalho realizado parece algo desligado do contexto da escola e isso fica evidenciado na fala das professoras. E a primeira professora coloca ainda que algo pouco comentado dentro da própria escola, e que existe o problema da infra-instrutora, isso também é uma reclamação do coordenador do programa dentro da escola. É importante salientar que estes dados são bastantes preliminares e superficiais, pois nossa pesquisa ainda se encontra em fase inicial e que ainda precisa de muito embasamento e dados para afirmarmos os dados como definitivos.

Considerações em aberto

Quando passamos a discutir educação do campo enquanto modalidade de ensino, surgem novos protagonistas que são os sujeitos do campo com suas diversidades, desejos e demandas onde as políticas públicas enquanto direito dará garantia as suas implementações nas escolas. Para que isso aconteça se farão necessário um currículo e um calendário que respeite todas estas particularidades. Precisamos de uma educação que saia da sala de aula e que vá para o chão da comunidade, esteja engajada com a luta do povo e os desejos do povo. Para tanto se faz necessário uma reestruturação democrática da escola, passando pelo Projeto

Político Pedagógico, Calendário que respeite os ciclos de plantação e colheita, conselho escolar que tenha voz para definir os passos da escola e professores com formação específica para atuarem nas escolas do campo, morando nas comunidades engajados com os movimentos e a luta do povo. Muito ainda esta faltando na Escola Municipal Esperança a qual é nosso objeto de pesquisa, conforme dados preliminares que recolhemos, todas as ações da escola seguem determinações da Secretaria Municipal de Educação do Município de Sorriso, ou seja, essencialmente urbano. Todos os Professores possuem formação de nível superior, porém nenhum deles com formação para a educação do campo. Outro fator que analisamos é o currículo essencialmente urbano, pois é o ensino apostilado em todo o município ignorando as três escolas do campo que tem na rede municipal. Portanto acreditamos que se faça necessário uma redefinição curricular, formação para os professores e a construção da identidade da escola enquanto escola do campo.

Referencias

ARROYO, MiguelGonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma educação do campo. Brasília: Articulação nacional da Educação do campo, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativa dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante.** 1ª reimpressão 8ª ed. São Paulo: Brasiliense:1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/seed/arquivos/tvescola/leis/lein 9394. Pdf>.Acesso em: 19 de setembro de 2013.

CALDART, Roseli. **A escola do campo em movimento** In Benjamim, C.; Caldart, R. *Projeto popular e escolas do campo: Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação nacional da Educação do campo, 1999.

CALDART, Roseli. In. MOLINA, Monica Castanha e JESUS, Sônia Meire Azevedo de.

Educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.Brasília, DF: Articulação nacional da Educação do campo, 2004. Vol. Nº5

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÂO (MT).*RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2013,*Publicada no Diário Oficial do dia 24 de julho de 2013 – paginas 15 e 16

CNE/CEB N1. **Diretrizesoperacionais para a educação básica nasescolas do campo**. 3 de abril de 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In Pistrak, M. M. (org.) A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003. **Referências para uma política nacional de educação do campo.** *Caderno de subsídios. Brasilia,DF.2004.*

LIBÂNEO, José Carlos. Que destinos os educadores darão a pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação**? São Paulo: Cortez. 1996

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense***: A Mercantilização da Terra e da Escol.*Porto Alegre:UFRGS,2008. 267 f. Tese (Doutorado em educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RECK, Jair. **Por uma epistemologia cultural descolonial em reconstrução:desafios políticos e pedagógicos para a educação do campo.**Brazilian Cultural studies, V.1, n° 3, p.305-324, Brasília 2010;

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.).FERNANDES, Bernardo maçano. **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas -educação**. Brasília, 2008.

INTEGRAÇÃO DA JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ma. Verônica Moreno Machado
IFMT – Câmpus Pontes e Lacerda
veronicamorenomachado@gmail.com

Resumo

Os jovens são sujeitos protagonistas na sociedade contemporânea, não seria diferente no território camponês e na Educação do campo. Isto porque, são eles quem podem ou não dar continuidade na organização da comunidade rural em que vivem. Tem como objetivo, contextualizar o jovem como sujeito social e a sua relação com a instituição escolar, especialmente, identificarmos as particularidades da juventude camponesa e seu protagonismo no território camponês. O texto está subdividido em dois tópicos: no primeiro apresentamos os jovens como sujeitos sociais e a diversidade da juventude e no segundo tópico abordamos sobre a juventude rural ou juventude camponesa. Desta maneira, podemos compreender o contexto da juventude camponesa na sua diversidade e complexidade, assim como sua participação na escola e nos movimentos sociais populares.

Palavras-chave: Sujeitos sociais. Juventude Camponesa. Instituição Escolar.

Introdução

Os jovens são sujeitos protagonistas na sociedade contemporânea, não seria diferente no território camponês e na Educação do campo. Isto porque, são eles quem podem ou não dar continuidade na organização da comunidade rural em que vivem.

Nesse ínterim, se destaca a intensa luta contra a migração que expulsa esses jovens do seu espaço, pois os mesmos não tem condições de reprodução de vida, ou seja, são privados de condições dignas de sobrevivência – como, educação básica e superior de qualidade, espaços de lazer, mundo do trabalho. Por sua vez, a escola. como centro cultural e político no território rural, pode ser promulgadora desse processo migratório ou parceira na construção de uma outra perspectiva de organização social.

Tal artigo visa contextualizar o jovem como sujeito social e a sua relação com a instituição escolar. Especialmente, identificarmos as particularidades da juventude camponesa e seu protagonismo no território camponês.

O texto está subdividido em dois tópicos. No primeiro apresentamos os jovens como sujeitos sociais e a diversidade da juventude, assim como sua relação com a escola. No segundo tópico abordamos sobre a juventude rural ou juventude camponesa, ambas as denominações que caracterizam esta categoria social no território camponês. Destacamos o processo de construção de sua identidade, por um lado na migração entre campo e cidade, por outro no protagonismo em movimentos sociais do campo.

Os jovens e sua relação com a instituição escolar

A Política Nacional da Juventude estabelece o recorte etário de 15 a 29 anos para os jovens brasileiros. Camarano, Mello e Kanso (2009), observaram em suas pesquisas alguns aspectos que caracterizam os jovens brasileiros entre o período de 1982 a 2007:

> Neste mesmo período, confirmam-se cinco tendências já observadas em estudos anteriores: aumento da escolarização para ambos os sexos; redução da proporção de jovens do sexo masculino que apenas participavam do mercado de trabalho; aumento da proporção de jovens que combinavam as duas atividades – trabalho

> e escola; aumento na proporção de jovens do sexo masculino que não estudavam nem participavam das atividades econômicas, ou seja, não trabalhavam e não procuravam trabalho; e uma expressiva redução entre as mulheres nesta categoria em prol de uma maior participação nas atividades econômicas. Os dados sugerem, também, inserções diferenciadas entre homens e mulheres jovens (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009, p.78).

Com isso, as autoras percebem que é essencial se preocupar com algumas questões da juventude brasileira, mas em especial, o maior acesso ao mercado de trabalho. O que para isso, torna-se necessária mais qualificação e experiência, e consequentemente, a diminuição da taxa de desemprego.

Segundo Dayrell (2003), conceituar a juventude não é fácil, pois ela é constituída de critérios históricos e culturais, além disso, deve ser observada na perspectiva da diversidade. Os jovens apresentam maior capacidade migratória, e ainda persistem indicadores ruins de acessibilidade ao direito à educação pública e de qualidade. Por outro lado, os movimentos juvenis se destacam na criação de novos espaços e temas alternativos de construção da cidadania.

Os autores destacam que torna-se necessário ampliar a compreensão sobre os jovens.

> Não podemos esquecer o aparentemente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, reagem e pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dele, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los. (DAYRELL; CARRANO, 2002, p.28).

Dayrell (2003, p.40-44) compreende os jovens enquanto "sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem". O autor afirma que a juventude vai se construindo e sendo construída como sujeito, pois é "um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém".

Neste sentido, o autor trabalha com a ideia de condição juvenil, na sua diversidade, características, práticas sociais e universo simbólico próprio, que diferenciam os jovens das gerações anteriores. A condição juvenil tem duas dimensões:

> Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc (DAYRELL, 2007, p.1108).

O autor ressalta que a condição juvenil é construída em um contexto de transformações sócioculturais ocorridas no mundo ocidental, e fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade. Assim como das mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho.

De acordo com Dayrell (2007) o lugar social dos jovens determina, em partes, os limites e as possibilidades de uma determinada condição juvenil. Para os jovens de classes populares o grande desafio é a garantia da própria sobrevivência, entre a tensão da busca pela gratificação imediata e um possível projeto para o futuro. O autor destaca que, para os jovens de classes populares, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham.

Segundo Dayrell (2007) a dimensão simbólica e expressiva é uma forma de comunicação dos jovens e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. No mundo da cultura, os jovens buscam demarcar sua identidade juvenil como um espaço de práticas, representações, símbolos e rituais.

Isto significa que os grupos culturais, apesar de não serem homogêneos e se orientarem pelas coletividades juvenis, são significativos na vida dos jovens, pois é neles que os jovens criam seu espaço próprio e ampliam circuitos e redes de troca. Além disso, contribui pra a construção da auto-estima e possibilita identidades positivas.

A sociabilidade também é uma dimensão da condição juvenil, ela ocorre geralmente nos espaços de lazer e diversão, mas também em espaços institucionais como a escola e o trabalho. O autor ressalta que a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude.

Para Dayrell (2007, p.1111) a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações e ocorre em um fluxo cotidiano. Sendo assim, "para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade". Vale ressaltar que essa dimensão em alguns casos pode expressar conflitos e violência existentes no universo juvenil como reflexo de uma sociedade violenta.

De acordo com o autor, as diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço e pelo tempo. Os espaços onde são construídas passam a ter sentidos próprios, ou seja, os jovens transformam espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Há também as territorialidades transitórias, que se reinventam temporariamente, e demarca os lugares de exclusão. Por sua vez, aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo, isto é, há formas diferenciadas de vivenciá-lo de acordo com o espaço.

Dayrell (2007, p.1113) afirma que as diferentes expressões da condição juvenil é marcada pela lógica da reversibilidade, "no constante vaivém presente em todas as dimensões da vida desses jovens". Para os jovens a vida constitui-se no movimento, na transitoriedade e na incerteza, as quais são particulares de cada um.

Os jovens são atores plurais, pois se produzem através das experiências de socialização em contextos sociais múltiplos. Assim,

> [...] os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade "produz" os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família, ou a escola, apontando para a existência de novos processos sociais (DAYRELL, 2007, p.1114).

Em seus estudos, Dayrell (2003, p.50) destaca que os próprios jovens consideram a juventude como "um momento duro, de dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no caso do trabalho e da escola". Isto porque, o trabalho pouco contribui no processo de humanização dos jovens, onde não podem ampliar suas possibilidades e construir uma imagem positiva de si mesmos, "é um dos espaços do mundo adulto que se mostra impermeável às necessidades dos jovens em construir-se como sujeitos". E, a escola se coloca distante dos interesses e necessidades dos jovens, "não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos".

Segundo o autor, os estudos sobre a relação entre juventude e escola tendem a cair na visão sobre o fracasso da instituição escolar, onde professores, alunos e suas famílias se culpam mutuamente. Isto significa que a relação entre juventude e escola é marcada por tensões e desafios. Por isso o autor questiona:

> [...] em que medida a escola "faz" a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p.1106).

Dayrell (2007) afirma que a escola é permeável ao contexto social e suas influencias, e, os jovens trazem consigo para o interior escolar os conflitos e contradições que vivenciam, colocando novos desafios à instituição.

Enquanto os jovens constituem uma determinada condição juvenil ao levarem à escola suas experiências individuais, a escola apresenta especificidades próprias. Com isso, a realidade escolar aparece mediada e heterogênea, fruto de uma ação recíproca entre sujeito e instituição, em um processo de permanente construção social.

O autor destaca que há algumas ações de implantação de novas propostas político-pedagógicas nas escolas brasileiras, que assumem dimensões e alcances variados. Contudo, ressalta que os jovens das classes populares

> [...] buscam mais do que a escolarização. Eles, ao contrário da escola, já experimentam na pele o descentramento das instituições e demandam mais. Demandam redes sociais de apoio mais amplas, como equipamentos de lazer e cultura nos seus bairros, além de políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais (DAYRELL, 2007, p.1124).

De acordo com Martins e Dayrell (2010, p.03) um ponto importante na participação dos jovens na escola é relação entre eles e a direção. Os autores afirmam que esta relação é marcada pelo processo de democratização da escola, ou seja, "no processo de inserção e reconhecimento do estudante como ator singular no processo educacional".

Os autores observam em suas pesquisas que, a relação entre os jovens e a direção é marcada por disputas e tensões em dois níveis, o primeiro por posicionamentos e interesses distintos entre alunos e direção, e o segundo, pelo conflito intergeracional. Destacam ainda, que por vezes os jovens são preteridos pela pouca idade e experiência de vida, ou seja, o forte caráter simbólico contido na idade resulta na visão do jovem como despreparado para certas atividades.

Segundo Martins e Dayrell (2010, p.11), a relação entre os jovens e os professores também tem um caráter singular na participação daqueles na escola. Isto porque, "cria-se a impressão que existem dois campos opostos, aqueles que apóiam a direção, que são mais afastados dos jovens, e aqueles que fazem oposição, que não são próximos dos jovens". Todavia, os autores afirmam que os procedimentos e práticas dos professores influenciam nos rumos tomados no processo de participação do estudante. E, que os alunos geralmente valorizam o interesse dos professores por eles e consideram sua relação de cordialidade, chegando algumas vezes a relações de amizade.

Os autores destacam ainda, que os conflitos no cotidiano escolar, ao contrário do que se observa, constituem-se em um importante aspecto formativo para os jovens. Afinal, para Martins e Dayrell (2010, p.02), a participação dos jovens na escola é "um processo de aprendizado e formação que vai além da educação formal".

A Juventude Camponesa

Historicamente, ressaltam Souza, Andreatta e Rambo (2008), a escola homogeneíza, dilui e fragmenta as diversas identidades construídas. Além disso, ignora a cultura, os modos de trabalho, as diferentes maneiras de ver e de se relacionar, e, a organização do território camponês, e limita este a uma parte atrasada e fora do contexto atual.

Os autores afirmam que a organização do trabalho pedagógico da escola do campo desconsidera a realidade dos educandos e educandas e não constrói diálogos sobre possíveis alternativas para se construir uma vida digna no campo, sob outra perspectiva, esta escola valoriza a vida urbana. Logo, esta escola não contribui com os jovens na busca de possibilidades de melhoria na vida do campo, tendo como finalidade única o mercado de trabalho assalariado no campo.

Segundo Lima, Zucchetti e Dartora (2006), a juventude esteve pensada historicamente como se fosse urbana e com determinados comportamentos e valores em detrimento de outros. Então, o desafio é a compreensão da juventude camponesa na sua heterogeneidade e multiplicidade.

Lora (2010, p.18) compreende juventude sob quatro perspectivas, a biocronológica, a psicológica, a sociológica e a cultural-simbólica: a perspectiva biocronológica a juventude é vista sob critérios da idade e definida como pessoa em crescimento; a psicológica identifica a juventude a partir do período conflituoso da vida da pessoa; a sociológica observa a juventude como um grupo social, com uma posição determinada na sociedade, caracterizada por um modo peculiar de ver e entender a vida e o mundo; a cultural-simbólica integra as demais perspectivas e lhes confere um novo sentido, onde "o universo cultural dos jovens apresenta uma diversidade de formas de viver e encontrar sentido para a vida".

Pinto, Daros e Melo (2008) consideram a juventude como um grupo social, no qual os jovens se reconhecem e fazem a opção de viver sua juventude, caracterizados por identidades coletivas, idades, expectativas, condições sociais, objetivos e valores em comum.

Com isso, a juventude caracteriza-se como identidade social

> Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder (CASTRO, 2012, p.439).

Por sua vez, Stropasolas (2007) esclarece que os jovens do campo não necessariamente são aqueles que residem no meio rural, mas também a população das chamadas cidades rurais, que segundo o autor "transitam entre o campo e a cidade sem romper definitivamente com os laços de sociabilidade e de parentesco de origem" (p.280).

Assim, o autor salienta que pensar a juventude rural, também é pensar um conjunto de problemas a serem enfrentados no campo. A juventude é considerada então, como uma categoria transversal, pois não desconsidera sua diversidade e o processo geral em que está inserida nas realidades e estruturas sociais do campo. Para o autor,

> [...] ao se estudar a juventude rural é possível entender não apenas o que acontece com os integrantes desta categoria social mas também ampliar nosso horizonte e vislumbrar o sentido das mudanças que ocorrem na sociedade brasileira na qual a juventude está inserida (STROPASOLAS, 2007, p.283).

Sendo assim, Lima, Zicchetti e Dartora (2006) ressaltam a não definição de um conceito único da categoria da juventude rural, visto que há outros aspectos que devem ser considerados para definição da categoria, como, classe social, gênero, religião, etnia, procedência sociogeográfica, o que resulta na diversidade de juventudes dentro de uma mesma categoria social.

De acordo com Souza, Andreatta e Rambo (2008), os jovens no campo vêm enfrentando uma absoluta falta de perspectiva para com este território, isto porque do modo como o campo está estruturado não oferece alternativas, resultando na saída massiva dos jovens do campo para a cidade com o objetivo de mudar de vida, pois não desejam vivenciar a crise financeira na qual se situa a agricultura familiar.

Por isso, Castro (2012) afirma que a juventude camponesa, especificamente, vem associada à ideia de migração do campo para a cidade, como estratégia familiar de reprodução ou como ruptura com a autoridade paterna. Ainda mais comum é a associação entre o desinteresse dos jovens pela vida no campo, noção influenciada pela concepção urbanocêntrica e que contribui ainda mais para a invisibilidade dos trabalhadores do campo.

Brumer (2007) também analisa os jovens rurais a partir dos motivos de sair do meio rural e a sucessão geracional dos estabelecimentos.

> Quando se focaliza a juventude rural, apesar de haver estudos sobre diferentes aspectos, dois temas são recorrentes: a tendência migratória dos jovens, em grande parte justificada por uma visão relativamente negativa da atividade agrícola e dos benefícios que ela propicia; e as características ou problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração (BRUMER, 2007, p.36).

Primeiramente, quanto à migração juvenil e a visão dos jovens sobre a vida no meio rural, a autora destaca a mudança associada à modernização agrícola capitalista. Processo que resultou no aumento da produtividade do trabalho e na redução do nível de emprego, e consequentemente, na atratividade do trabalho urbano remunerado.

A autora evidencia também, a rejeição dos jovens quanto à atividade agrícola quando se comparam ao modo de vida urbana, que reflete uma concepção moderna de negatividade da agricultura. Rejeição que deriva de aspectos como a 'masculinização' do campo, oportunidades de lazer, autonomia e acesso à renda própria.

Por sua vez, Brumer (2007, p.43) apresenta uma relação entre a expectativa de sucessão geracional na agricultura familiar e sua concretização. E, afirma que a perspectiva geracional pode ser observada através de fatores, "tais como a localização do estabelecimento em relação às regiões metropolitanas; a idade do pai, do qual depende a transferência do poder decisório junto com a transferência da propriedade; e o tamanho do estabelecimento".

Carneiro (2007) aborda aspectos sobre a juventude camponesa, no que tange às mudanças em seus projetos de vida e sua maneira de perceberem a si mesmos e os outros. Isto pela crescente intensificação da relação com a cidade e da revalorização do meio rural. Neste sentido, é interessante ressaltar que a juventude rural é observada sobre a perspectiva do universo de jovens que mantêm residência em localidades consideradas rurais.

De acordo com a autora, o cenário rural é definido e elaborado a partir das relações entre os atores sociais em função de seu contexto. Desta maneira,

> [...] falar em "cenário rural" implica reconhecer essa diversidade que pode incluir tanto indivíduos e de origem urbana e de residência rural como indivíduos de origem rural, mas com vivência urbana (seja pelo trabalho, seja pelo lazer). Implica também falar em "novas atividades", aquelas não comumente reconhecidas como tipicamente rurais, como a agricultura, por exemplo (CARNEIRO, 2007, p.54).

O rural foi historicamente definido como oposto ao urbano e associado ao atraso, escassez ou falta, o que resultou em uma visão negativa e de inferioridade do campo em relação à cidade. A autora salienta que esta visão vem sendo modificada, primeiro pela dificuldade do uso das categorias urbano e rural no contexto rural, visto que uma interfere de maneira significativa na outra e não podem ser analisadas separadamente. E, segundo, por consequência desta interferência, novos códigos de relações sociais e novos valores e projetos são desenvolvidos.

De acordo com Carneiro (2007, p.60), as mudanças certamente afetam os jovens rurais, principalmente na esfera do trabalho, do consumo e do lazer. Assim, a juventude busca "atividades mais bem remuneradas e menos fatigantes que a agricultura", como alternativa de permanência no campo através do trabalho não-agrícola.

Este movimento de mobilidade dos jovens, chamado por Carneiro (2007) de transcultural, caracteriza-se pela valorização do meio rural. A valorização não implica na negação aos bens materiais e imateriais urbanos, pelo contrário, incorpora novos valores e hábitos. Isto é, um processo de integração do melhor dos dois mundos, rural e urbano.

> Mesmo não relacionando seu futuro à agricultura, muitos jovens preferem continuar morando na localidade rural, mas sem abrir mão do acesso à educação e a novos campos de conhecimento como a informática, por exemplo, que permita abrir as janelas do mundo rural para um universo desconhecido e ilimitado (CARNEIRO, 2007, p.63).

Enfim, segundo Carneiro (2007, p.64), os jovens camponeses são protagonistas na reconstrução cultural do campo, "demandando espaços de representação de lazer, de trabalho para poderem exercer sua cidadania sem serem expropriados de seus valores, de seus bens, de suas redes de sociabilidade". Em um movimento de reconstrução de novos papéis sociais, novas identidades e novos projetos, ou seja, no desenvolvimento de uma nova mentalidade no território camponês.

Para Stropasolas (2007, p.284), vivemos um período de alargamento do mundo cultural onde se amplia o universo simbólico e valorativo. A inclusão digital, o acesso à informação e à comunicação, cada vez mais demandados pelos jovens, são aspectos que configuram este alargamento. Segundo o autor, este movimento muda o tamanho do mundo, e, "mudar o tamanho do mundo é muito importante. Isto se reflete no campo da cultura e nas redefinições de valores decorrentes da mobilização social e espacial dos jovens".

Pinto, Daros e Melo (2008) compreendem que a juventude deve ser protagonista nos processos de formação das organizações sociais, incluindo a escola, como exercício e aprendizado a fim de ser protagonista na própria organização social do seu território.

Os autores relatam que nos últimos anos a juventude camponesa vem sendo construída como uma categoria social no cenário do campo. O qual representa uma parcela de jovens do campo articulados nos movimentos sociais populares do campo, na pastoral e na Via Campesina, buscando estabelecer uma identidade. Nesses espaços de formação, os jovens vivenciam a coletividade, o que contradiz os estereótipos de jovens produzidos pela sociedade capitalista.

Neste sentido, Castro (2012) destaca que a juventude rural é um fenômeno em movimento, que luta contra o preconceito do estereotipo sobre o campo e reafirmam sua identidade como trabalhadores camponeses. A categoria da juventude rural é personalizada por sua atuação política, o que contradiz a imagem de desinteresse dos jovens pelo campo.

A autora evidencia que a demanda recorrente dos eventos organizados pela juventude rural é o acesso à educação pública, organizada de acordo com a realidade do campo. O baixo número de escolas, principalmente de ensino médio, bem como as dificuldades do transporte escolar são aspectos que resultam no abandono da escola. Contudo, a autora enfatiza que a escolarização é um fator muito valorizado pela juventude camponesa.

Por outro lado, a autora salienta que a atual bandeira de luta das organizações e movimentos sociais da juventude rural é a permanência do campo. Movimento em que se constrói a identidade da juventude rural, no intuito de superar a histórico preconceito quanto aos jovens, caracterizado e reafirmado pela hierarquia de subordinação.

Com isso, a juventude luta pela sua participação nas decisões da organização dos movimentos sociais do campo, bem como pela construção de sua identidade como ator político. Os jovens se organizam principalmente em espaços, eventos regionais e nacionais, de forte construção simbólica, de formação e de articulação política. A autora destaca que as principais demandas dos jovens são o acesso à educação e a terra.

Os eventos realizados pelos movimentos da juventude rural vêm se articulando desde os anos 2000. Destacamos em especial, o I Congresso Nacional da Juventude Rural realizado em 2000, como um dos eventos precursores da organização da juventude camponesa, realizado pela Pastoral da Juventude Rural e pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, em Brasília.

Em 2006 foi realizado o Seminário Juventude Rural em Perspectiva, no Rio de Janeiro, organizado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a fim de cruzar dimensões, favorecer o intercâmbio e a problematização de experiências em torno da atual vivência do jovem o campo brasileiro.

E, mais recentemente, no ano de 2012 em Brasília, houve o 1º Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas no intuito de promover o diálogo entre a Secretaria Nacional de Juventude e os movimentos sociais para debater políticas públicas para a juventude rural.

Destacamos com Ferreira e Alves (2009), que a organização da juventude camponesa em consonância com a luta dos movimentos sociais, conquistou políticas públicas direcionadas para a juventude rural através de iniciativas do governo federal, como: Programa Nossa Primeira Terra, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) Jovem e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) Campo – antigo Programa Saberes da Terra. Este último em especial, o ProJovem Campo visa a escolarização dos jovens agricultores familiares integrada à qualificação profissional, atualmente está sendo reavaliado.

Considerações finais

Em meio a este contexto, podemos observar a juventude sem as imagens que nos deparamos no cotidiano, ou seja, os estereótipos como, uma condição de transitoriedade, a visão romântica, e, um momento de crise. E desta maneira, também compreender o contexto da juventude camponesa na sua diversidade e complexidade, assim como sua participação na escola e nos movimentos sociais populares.

Assim, compreendemos que a juventude e especialmente a camponesa, na sua diversidade e complexidade, pode ser protagonista em seu contexto – na escola, nos movimentos sociais populares e no território camponês. Mais do que desejosos de participar, os jovens estão em constante movimento, e constroem em cada espaço e tempo sua condição juvenil.

Referências

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.35-51.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana L. e; KANSO, Solange. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge A. de; AQUINO, Luseni M. C. de; ANDRADE, Carla C. de. **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: Ipea, 2009, p.71-88.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.53-66.

CASTRO, Elisa G. de. Processos de construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Anais**... 26ed. Porto Seguro, Bahia: 2008, p.01-15.

_____. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.437-444.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais**... 25ª Reunião Anual Andep: Caxambu, 2002, p.01-33.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, set/out/nov/dez, 2003, p.40-52.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, out.2007, p.1105-1128.

FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fábio. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, Jorge A. de; AQUINO, Luseni M. C. de; ANDRADE, Carla C. de. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p.245-258.

LIMA, Carla M. H. de; ZUCCHETTI, Dinora T.; DARTORA, Eber C. et al. Jovens em movimento(s). In: CALDART, Roseli S.; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. (Orgs.). Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006, p.99-112.

LORA, Juan A. H. **Pastoral da Juventude:** análise atual da acolhida e do acompanhamento de grupo de jovens católicos na República Dominicana. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado). São Paulo: [s.n.], 2010.

MACHADO, Verônica Moreno. **Percepções da juventude camponesa sobre a educação do campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MARTINS, Francisco A. S.; DAYRELL, Juarez T. Juventude e Participação: disputas e relações no cotidiano escolar. **Anais...** I Seminário Violar: problematizando as juventudes contemporâneas. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp: 2010, p.01-14.

PINTO, Adriana; DAROS, Diana; MELO, Letícia T.; et al. Juventude: protagonismo no processo formativo e na ação. In: MACHADO, Carmem Lúcia B.; CAMPOS, Christiane S. S.; PALUDO, Conceição. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo**: análise de experiências. Brasília: MDA, 2008, p.220-232.

SOUZA, Maria Eunice B. de; ANDREATTA, Marcelo de F. C.; RAMBO, Sirlei T. F. Um contexto, uma época: a escola e os sujeitos jovens do campo. In: MACHADO, Carmem Lúcia B.; CAMPOS, Christiane S. S.; PALUDO, Conceição. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo**: análise de experiências. Brasília: MDA, 2008, p.206-216.

STROPASOLAS, Valmir L. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.279-293.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO ORGANIZADO EM SALAS DE AULAS MULTICOMPOSTAS

CARNEIRO, Terezinha de Jesus Aires
Terezinhaires003@gmail.com
Professora da rede pública em Confresa

NEVES, Dimas Santana Souza
dimasneves@unemat.br
Professor da Unemat

Resumo

Este trabalho apresenta estudo das compreensões a respeito da organização do ensino em salas organizadas para a educação do campo. O texto coloca em debate a organização da sala de aula, o papel dos saberes e construção do currículo da escola do campo organizado sob a perspectiva da multisseriação, analisando a materialização desse modelo de ensino. O texto trabalha com documentos como decretos e resoluções que regulam essa concepção de ensino, manifestações de movimentos pela educação do campo e produções de pesquisadores. Com a reflexão realizada, pretende motivar uma discussão consequente com o poder público e a sociedade civil que resulte num compromisso efetivo por parte desses órgãos e instituições para incluir em sua agenda política o enfrentamento do modelo seriado de ensino em sua forma de abandono no campo, o que caracteriza a precarização das formas de trabalho docente no ensino fundamental, ofertado nas escolas multisseriadas. Daí, propõem debater a reorganização curricular, uma vez que, a multisseriação advém da concepção da junção de séries. Assim, a reflexão proposta intenciona rediscutir uma concepção que potencialize os multisaberes em salas multicompostas, possibilitando a garantia da qualidade no ensino com o sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos na sua formação enquanto humana.

Palavras-chave: Educação do Campo, Saberes, Multisseriação.

A intenção deste estudo sobre o modelo existente e difundido na Educação do Campo e a forma constitutiva da organização do ensino em grupos denominados de "salas multisseriadas" pode ser considerada como uma reflexão instigante para nós educadores comprometidos na busca de realização e consolidação de políticas públicas. Particularmente porque podemos pensar, com os estudos e a partir dele, algumas proposições que visem ampliar as condições de escolarização da população do campo enquanto processos e procedimentos de formação humana em contraposição da mecanização do homem nos valores do neocapitalismo.

Por isso mesmo, as contribuições visam intensificar os estudos para que possamos afirmar a necessidade/exigência de uma formação voltada para os interesses da sociedade na qual a escola está inserida e não para os desejos de opressão e escravização do mercado de trabalho e das ações de empresas que tratam o cidadão como um instrumento e não como um sujeito histórico capaz de lidar com as transformações deste mundo em constante mudança. Portanto entre a organização e a aprendizagem os saberes escolares, o currículo, os conhecimentos produzidos para a escolarização do campo são importantes objetos de pesquisa para que possamos intensificar nossas reflexões sobre qual a escola ideal e necessária para a valorização dos sujeitos e composições sociais residentes no campo brasileiro.

Para que possamos pensar minimamente em uma nova proposta para a educação do campo devemos inicialmente considerar os diagnósticos dos modelos de escolarização que estão sendo difundidos por diversos profissionais da educação e aquelas manifestas em distintos escritos, bem como as respostas dos entes estatais. Em particular, precisamos compreender o que estão propondo o aparelho do Estado e as composições sociais que lidam cotidianamente com a educação do campo. Porém, precisamos compreender que tal perspectiva somente tem sentido e pode contribuir com o aprofundamento do

diálogo sereno e maduro se acreditarmos que o aparelho de Estado deve objetivamente cumprir seu papel de garantia do principal direito subjetivo de um ser humano: a educação do povo brasileiro.

Na relação entre a organização da escola, dos grupos e os conteúdos/disciplinas de ensino

Nesse contexto, a educação do campo deve seguir este paradigma, principalmente porque deve prezar pela adequação de conteúdos a realidade, buscando, com isso, a constante valorização dos modos de viver e experimentar a vida, assim como a intensificação da importância dos saberes do campo, no campo para o campo. Nesta dimensão, o ato de inserir na realidade socioeducativa de um povo uma nova compreensão dos conceitos culturais e educativos que os gestores e as escolas prescrevem, mas também reformular noções como as de avaliação, currículo, permanência e sucesso escolar exatamente para que incorpore as perspectivas organizativas que valorizem a presença dos educandos e educandas e também que potencialize os saberes que tem a aprendizagem significativa para o trabalhador do campo, configurando novos dizeres e saberes, outros ditos e escritos sobre o sujeito e sua realidade do campo.

É com este sentido que desejamos contribuir com a reconstrução do pensamento para reformularmos os entendimentos a respeito das composições sociais de sala de aula e conhecimentos produzidos no interior da escola para uma nova perspectiva educativa, social e cultural e espera-se fornecer elementos a respeito de uma leitura em torno da complexidade educativa que por muitos anos foi relegada a planos secundários nas políticas de educação no Brasil que é a questão organizativa da escola e a potencialização dos saberes necessários a partir da sala de aula.

Desse modo, o objetivo aqui não é condenar e muito menos trazer uma receita para ser reproduzida, mas sim dialogar e compreender as possibilidades plausíveis dentre os avanços e desafios possíveis e progressistas críticos que temos na Educação do Campo e mais precisamente no ensino organizado em salas de aula multisseriadas, cujas ações visem a superação da mera reprodução de um ensino enciclopédico advindo de uma concepção urbana e mercadológica. Isto porque para alguns professores e gestores, ao invés de um ensino de acordo com a realidade a escola do campo também deve se ater a preparar alunos para o vestibular, concursos, enfim, para a competição desenfreada no cotidiano da vida em busca de inserção no mundo do trabalho da cidade e para a cidade, em busca da cidadania urbana somente.

Por isso, respectivamente o diálogo aqui exposto não tem por objetivo tratar de discutir somente as noções ou nomenclaturas conceituais como: salas de aulas organizadas em séries, anos, fases ou até as noções de escolas multisseriadas que será o eixo articulador para se pensar uma realidade brasileira obscura que são as salas de aula no campo composta de alunos e alunas com várias idades e fases de conhecimento.

Inicialmente podemos assegurar com documentos oficiais que quando se refere ao termo de uma realidade obscura temos como uma compreensão possível o fato de que mais de 51% (Censo Escolar 2011) das escolas situadas no campo persistem nesse sistema de organização que tem como definição as noções de salas multisseriadas. Organização com pouca e, as vezes, com nenhuma política de educação especificamente voltada aos interesses desses povos que vivem do e no campo brasileiro.

Esta afirmação tem sentido e respaldo quando se analisa e avalia as políticas até então implementadas como programa Escola Ativa que consignaria a concepção de Escola Nova, cujas ações quer produzir atividade do aluno como uma expressão da retomada do recurso pedagógico fundamental, que respectivamente intenciona-se a formação de mão de obra para trabalho imbuída do ideário capitalista mercadológica. Especificamente formar um conjunto de trabalhadores que compreendam e trabalhem na perspectiva da vida no campo, porém, vinculados a submissão do trabalho do campo, da aprendizagem do conhecimento sobre o campo que o conduza ao exercício do trabalho camponês, como assalariado, meeiro ou mesmo como arrendatário de porções de terra de grandes proprietários.

Por exemplo, no relatório do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2011), sobre uma nota técnica do programa Escola Ativa: uma análise crítica, importante para nossa compreensão, desmistifica a base teórica do programa Escola Ativa que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanivistas e neoconstrutivistas. Exatamente porque não atendem as necessidades de uma consistente

base teórica que respeite, valorize e potencialize os sujeitos nas ações educativas que os preparem para sustentar o trabalho cotidiano da vida no campo, a partir dos apoios pedagógicos nas escolas do campo, principalmente em torno dos saberes por aprender e ensinar a crianças, jovens e adultos do campo.

A partir desse relatório constata-se que essa realidade das escolas no campo organizada de forma atender todos os alunos nas suas proximidades tem muito o que avançar e contrapor as políticas vigentes que são desvinculadas da realidade dos povos que vivem no campo desde os seus primórdios do ato educativo de ser do campo, viver do campo e potencializadora da vida no campo.

E para avançar a discussão em contraposição a essa concepção interposta nas políticas educativas subjugadoras faz-se necessário pontuar alguns questionamentos diante dessa organização de salas de aulas compreendidas em multesserie ou multicompostas, uma vez que, há uma composição conjunta de vários alunos em fases diferentes de domínio de conteúdos e que estão na mesma sala de aula. Daí pergunta-se como pensar os conteúdos que estejam engajados em uma concepção humana que venha respeitar a diversidade existencial na sala de aula, e sem negar os tempos e modos de desenvolvimento, a aprendizagem e eficiência dos conhecimentos de cada educando para a vida cotidiana?

Nessa mesma dimensão é necessário ainda pontuar outras reflexões como: há sentido de existir um ensino escolar em que a criança fica mais tempo andando a pé e dentro de transporte escolar do que na sala de aula? Qual é o potencial de aprendizagem que o ensino escolar pode exigir desse aluno que para chegar até a escola teve de vencer uma batalha do tempo? Como garantir um ensino escolar de qualidade nesses moldes educativos em que se exige competitividade e individualidade ao invés de valores de solidariedade e fraternidade? Como lidar com um modelo de ensino que prioriza a exclusão e a divisão dos seres em grupos hierárquicos, organizados e mantidos no mesmo ambiente, esquadrinhados, classificados, mas, juntos, ao invés de lidar com a inclusão e a aproximação entre saberes e direitos para que possam intensificar e valorizar a aprendizagem significativa das próprias e próximas necessidades de cada grupo organizado?

Nesse sentido, um artigo de uma resolução sobre educação do campo distingue a organização de vários conhecimentos em uma mesma etapa ao dispor que

> No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:
> I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; (Art. 7º, Decreto Nº 7.352/2010)

E para a organização e realização de funcionamento que respeite as diferenças constitutivas do homem do campo faz necessário também a garantia de acordo com as possibilidades de efetivação de ações pedagógicas. Assim,

> Art. 6º. Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (Art. 6º, Decreto Nº 7.352/2010)

Nesse sentido ainda, procurando articular documentos oficiais, suas prescrições com a realidade educativa podemos compreender a existência do movimento "Por uma Educação do Campo", que tem como protagonismo de sustentação no movimento camponês a formação do homem do campo alicerçada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes das suas experiências. Em outros termos, formação enquanto formação humana para a vida campesina, com uma organização escolar própria, de acordo com os desejos e objetivos aspirados pela população do campo para que seus filhos e filhas possam ser reconhecidos e valorizados como sujeitos que tem uma vida diferenciada, com características, necessidades e possibilidades bem distintas da vida urbana.

Diante dessas questões qual definição poder-se-ia pensar de maneira a almejar uma completude conceitual desse ideário protagonizado pelos povos do campo? Seria o conceito de multisserie que já demonstrado até então sua ineficiência, ou um conceito que respeite e considere a diversidade a diferença desse ideário campesino em concepção engajado na concepção de multisaberes desses povos? Saberes esses que são conhecimentos socialmente produzidos a partir da vivência do campo e outros saberes formais constituídos pela sociedade científica. Valer ressaltar que muitos desses conhecimentos são típicos de um universo disciplinar hegemônico que precisam ser ressignificados. Precisamente é exigente designar-se aos conteúdos escolares.

Acredita-se que uns dos maiores desafios dessa organização em multisaberes perpassa pela exigência em definir e organizar o ensino que respeite o ideário protagonizado dos povos do campo e as etapas de cada fase de conhecimento dos educandos em um mesmo espaço sem negligenciar ou até extrapolar os diferentes saberes constituídos por esses sujeitos de direitos do ato educativo. Não se trata de desvalorizar, mas valorizar em perspectivas diferenciadas, potencializando as diferenças de saberes existentes e aprendidos no cotidiano da vida escolar campesina. Por isso, talvez a noção de salas de aula multicompostas nos auxilie a pensar os sujeitos, seus saberes e a organização existente na sala de aula nestes moldes existentes.

Nesse aspecto, a ideia é contrapor a concepção de seriação imbricada na organização de multesserie que trate-se apenas da junção de várias séries. Particularmente porque as ideias de ciclo, serie, salas hierarquizadas pelos saberes existem e estão no cotidiano da vida escolar. Por isso, precisamos refletir sobre quais os modos pelos quais possamos fazer avançar e potencializar essa realidade na educação campesina?

Como o objetivo aqui não é estipular ou criar receitas, mas sim provocar uma reflexão crítica na intenção de pensar um currículo que potencialize discussões do fazer educativo de modo que possa garantir o que é já direito de todos e exatamente enquanto um direito que exige que o modelo de escolarização e seu ensino possa ter qualidade e não que seja objeto de deturpação e chacota.

Talvez por isso, as normativas anteciparam algumas perspectivas quando acrescentou no mesmo documento oficial que

> O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir - se- á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (Art. 4º, RESOLUÇÃO 01/2002 – CNB/CNE)

É nesse quadro que o rosto, a face, enfim, as identidades das escolas do campo devem emergir. Daí como pensar os conteúdos escolares para que possam fazer a diferença neste tipo de organização do ensino? Quais os modos em que os conhecimentos necessários evidenciados pelas diversas áreas da ciência, como os conhecimentos que explicitam os seus processos de construção e desenvolvimento, podem deixar de representar simplesmente conhecimentos subjugados como nos diz alguns pensadores? Compreendendo que os conteúdos escolares são resultado de um exercício de cognição de homens e mulheres sobre a realidade, a fim de prender e apreender um certo conjunto de conhecimentos que possam relacionar com as informações e dela conhecer experiências para incorporar a vida cotidiana. Assim, os saberes campesinos podem ser caminhos de reconhecimento e apropriação da referência que o sujeito traz consigo para diferenciar o modo de vida entre o homem que vive do/no campo e dos que vivem fora dele. Portanto, há diferenças e não desigualdade nos saberes.

Nessa concepção compreende-se que produzir e reconstruir conhecimentos distingue de adquirir informações, na medida em que o ato de conhecer implica a produção da diferença no interior de uma dada relação social, política e econômica, exatamente para superar as desigualdades. As tecnologias favorecem no avançar das informações, mas torná-las conhecimentos são requisitos necessários e fundamentais do ato educativo de desmistificar o conglomerado de fetiches que criaram e criam, por exemplo, apenas produzindo sentido com as ideias em que o mundo tecnológico comandará o homem e não o homem dominará as tecnologias.

Diante destes dizeres e fazeres e na intenção de potencializar a discussão propõem-se ideias das salas de aulas como espaço de multisaberes na escola no campo. Isto porque compreende-se que os seres humanos tem diversas formas de construir o conhecimento e cabe a escola conhecê-las, analisá-las e respeitá-las dentre as suas diferenças conceituais sócio educativa. Assim, um dos desafios que temos, é a busca de um conhecimento dialogal que se impõe sobre um conhecimento puramente enciclopedista e, ao mesmo tempo, a busca de uma continuidade curricular de ciclo de formação humana.

Respectivamente, tais atos compreendem reconhecer a diversidade de conhecimentos que os povos do campo têm e produz, o que nos incubem, nesse contexto educativo, de contribuir na concepção histórica crítica para que cada educando tenha acesso a conhecimentos construídos em outros espaços diferentes, valorizando o significado para cada grupo social em se tratando de conteúdos escolares.

Neste aspecto precisamos problematizar as ideias pelas quais queremos conversar sobre qual o sentido para poder pensar os conteúdos escolares? Qual currículo produzir e recontextualizar no ensino e aprendizagem do conhecimento escolar nas salas de aulas organizadas em multisaberes e multicompostas?

Currículo: dizeres e fazeres de pensar um ideário educativo na concepção de multisaberes para as singularidades dos sujeitos

Para dialogar um novo ou um diferente pensar organizacional na concepção de uma sala com multisaberes para o ensino escolar precisa-se ter a compreensão do protagonismo almejado politicamente pelos movimentos sociais da educação no campo. Antes, para estabelecer esse diálogo é exigente também compreender de maneira concisa a concepção de currículo que se pode almejar nesse ideário político de ensino.

Nesse constitutivo o currículo pode ser considerado o núcleo do ensino escolar na compreensão de prática social dos seus constituidores de direito, com função de tratar da completude sócio/cultural desenvolvida como ato educativo. Nesse sentido, a instituição formadora deve assegurar a compreensão e aquisição da experiência social e historicamente acumulada protagonizada pelos os povos do campo culturalmente organizada.

Nessa concepção Lopes (2011), discute o tema ao tratar o currículo como uma construção social humana que dinamiza o compromisso com os sujeitos, com a prática social, com a história, com os profissionais de ensino escolar, com sociedade e com os educandos. E essa construção perpassa no caminhar de uma concepção pedagógica centrada na realidade humana, na integralidade dos saberes, na percepção da totalidade das relações humanas. Dessa forma, construídos socialmente, não de forma linear, compartimentada o conhecimento, mas, sim numa reconstextualização dos saberes/conhecimentos advindas das suas experiências e de outras estabelecidas socialmente, sem sobrepor uma a outra, ou seja, sem secundarizar os saberes para tornar único o saber erudito verdadeiro.

A construção desse currículo respectivamente deve reconhecer a importância e especificidade das diversas áreas das ciências e a importância de cada uma delas para o educador e o domínio delas enquanto princípio do conhecimento humano. Ao considerar o currículo enquanto prática social, que seja como fonte dos conteúdos de ensino tem um sentido político pedagógico que precisa valorizar a experiência e a participação dos educandos, pois as práticas sociais não estão dadas por si só, vazias de conhecimento, sejam conhecimentos das experiências dos povos do campo aqui em especifico ou eruditos, há suas intencionalidades sócio-políticas em cada momento do tempo e espaço histórico.

Nesse sentido, as políticas educativas e as práticas de professores não podem ter a pretensão de secundarizar a discussão do currículo meramente nos conteúdos escolares, mas tem a intenção de provocar a discussão da necessidade de ressignificar esses conteúdos escolares. Afinal, as exigências pedagógicas contemporâneas possibilita uma abordagem significativa a realidade dos povos do campo em uma percepção de sujeitos construtores de saberes experienciais.

Nesse aspecto, os documentos oficiais produzidos consideram que para se efetivar essa discussão a mediação faz-se necessária dentre as políticas de formação continuada dos professores. As experiências sócio-políticas dos alunos e os diversos conhecimentos estabelecidos das práticas enquanto formação

humana devem ser considerados significativos como requisito ao ensino formal, sem secundarizar o conhecimentos considerados não científicos, sem menosprezar os nominados saberes populares.

A partir dessas ideias nasce a compreensão de que os movimentos sociais do campo na sua política sócio educativa almejam superar a seriação e a fragmentação do conhecimento. Ações pelas quais deve oportunizar a aquisição de uma visão de trabalho na perspectiva da formação humana e cidadã em contraposição ao ideário mercadológica da educação vista como mera reprodução de mão de obra de trabalho. Para isto, propõem que as escolas construam e mantenham relações de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e da organização social da comunidade campesina.

Com esse sentido os articuladores do movimento pela educação do campo apresentam o seguinte princípio que consideram fundamental para protagonizar o modo educativo

> A produção de conhecimentos, nessa ótica, parte das experiências dos agricultores, articulando-as com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido. Com isso, a terra e, dentro dela, todos os seus significados e potenciais produtivos- solos, água, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem- passa a constituir-se em núcleo o projeto de educação do campo projetado nas experiências do pelo Movimento Camponês. (FONEC, 2011)

Relacionadamente, vejamos a partir desse protagonismo almejado pelo Fórum o que dizem as legislações educacionais sobre essa modalidade de ensino, desde a LDB/9.394/1996, quanto a organização pedagógica de ensino escolar. Essa análise se faz necessária para compreender-se o pouco, ou até as quase nulas ações educacionais voltadas para essa realidade brasileira a respeito da organização e dos sujeitos no/do campo.

Porém, as normativas educacionais vêm sendo produzidas com sentidos interessantes. Por exemplo, a primeira prescrição trata-se da Resolução que definiu o entendimento da política curricular ao pensar a formação dos seus educandos na concepção que seja humana recontextualizados no seguinte paradigma de que

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando- se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Art. 2º, RESOLUÇÃO 01/2002 – CNB/CNE)

Nesse constitutivo ainda da Resolução, o Órgão Normativo brasileiro optou por relacionar os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que subsidiam as orientações promulgadoras dessa modalidade de ensino garantindo que

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Art. 5º, RESOLUÇÃO 01/2002 – CNB/CNE)

E, nessa percepção, temos que essas garantias devem promover o ideário dos protagonistas dessa modalidade de ensino. Modalidade essa que por vários modos foram negadas diante das políticas públicas educacionais, durante décadas.

No Art. 9º da mesma Resolução, os educadores vinculados aos Órgãos Máximos da educação brasileira produziram essa garantia ao descrever que "As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação e escolar, nos termos da legislação vigente".

Outra legislação pertinente para se observar trata-se do Decreto Nº 7.352/2010. Vale ressaltar que as demais legislações correlacionadas com esse diálogo não são sejam importantes analisar. Mas, ao que nos propomos, precisamente, essas normativas elencadas condizem e direcionam precisamente

sobre a organização do ensino, o que respectivamente definem os conteúdos necessários para as práticas educativas cotidianas, no interior da sala de aula.

E para consolidar essa política que respeite os saberes do homem do campo enquanto requisito engajado ao seu ideário educativo tem um eixo que fortalece e possibilita a realização do protagonismo educativo do campo e a formação especializada dos seus educadores. Afinal, sem eles nada, ou muito pouco faz avançar, pois impede de discutir, idealizar, politizar um currículo que possa responder aos anseios e aspirações e potencializar a organização das salas de aula multicompostas com seus sujeitos e constituída por um conjunto de multisaberes.

Para realização desse diálogo torna-se nula quando a formação dos seus educadores não e/ou pouca acompanha e protagonizam conjuntamente com as formulações pedagógicas da concepção de Educação do Campo. Nessa reconstextualização, o documento compreende que

> A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (§ 2º DO ART.5º, DECRETO Nº 7.352/2010)

Questão essa muito importante para que os profissionais do ensino possam refletir sobre a necessidade de preparar os alunos e alunas do campo para o mercado, para a competição ou para a vida, para o cotidiano das suas experiências de convivência. Não resta dúvida que os documentos oficiais prescrevem um entendimento mais próximo das reivindicações do movimento do campo, valorizando os saberes locais e potencializando o conhecimento de setores sociais.

Alguns educadores tem refletido isso em dimensões instigante. Exatamente para indagar em torno desses procedimentos. Afinal, por que deixar de conjugar os saberes docentes com os multisaberes dos educandos de cada escola, cada composição social, cada sala de aula? Na compreensão deste educador, a tarefa é importante porque devemos pensar que

> O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2011, pg. 11),

Assim, a intenção da exposição dessas leis acima descritas, prescritas nas legislações deste País procura não apenas expor, mas, questionar o ocultamento e até por vez a negação dessa realidade de ensino escolar no Brasil. Diante dessas compreensões e concepções que potencializam o fortalecimento de maneira a garantir os direitos dos diferentes diante das políticas sócios educativas.

Desse quadro podemos compreender que elas deixam de potencializar não por falta de conhecimentos produzidos sobre essa organização de ensino, mas, sim pela falta de vontade política de alguns dirigentes e professores, por ausência de percepção dos valores dos saberes e sujeitos do campo. Daí o desafio da sala de aula organizada em multisaberes engajadas/casadas com protagonismo já formulado, organizadas e pensadas de maneira multicomposta e que está por vir protagonizada pelos movimentos sociais do campo com as garantias de respeito pela singularidade existente e manifesta nas normativas educacionais deste País.

Referências

BRASIL. Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB/01. Brasília, 2002.

_____. DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

_____. Lei nº. 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo NOTA TÉCNICA SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Uma análise crítica. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projeto_base_ea.pdf.

ELVIRA, Souza Lima. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano /; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo-escolar, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. Editora Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEDAGOGIA DA ALTERNACIA: CRIANDO NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA TEREZINHA- MT

ALMEIDA Gleiza Ninrode de Oliveira Barbosa
Graduando em Ciências Sociais pela UNEMAT.

PAULA Jainara Pires de
Graduando em Ciências Sociais pela UNEMAT.

JESUS Roberto Pinheiro de
Graduando em Ciências Sociais pela UNEMAT.

RESUMO
O presente texto é parte de estudos na Perspectiva da Pedagogia da Alternância, através de um trabalho que denominamos "Tempo Comunidade" no período referente ao primeiro semestre de 2014 na Escola Municipal Dagmar Bastos Seixas no município de Santa Terezinha MT. A pesquisa foi realizada com o intuito de abranger o conhecimento sobre a realidade das famílias dos alunos matriculados nessa escola. Assim, o presente artigo traz reflexões sobre propriedade rural e a alimentação das famílias. Pensando na necessidade e na importância da agricultura familiar buscamos problematizar a qualidade de vida e como tem influenciado direta ou indiretamente na aprendizagem do aluno, buscando novos rumos para uma educação de qualidade conforme a realidade. O trabalho se fundamenta teoricamente com as Orientações Curriculares estaduais (diversidade), contribuições de Itamara dos Anjos Oliveira (2010), que discutiu sobre agricultura familiar, Leonice Aparecida de Fátima Alves e Vitale Joanoni Neto (2010) que escreveram sobre o estatuto da terra e as políticas agrárias no Mato Grosso e Gaudêncio Frigotto (2001) que discorre sobre a interdisciplinaridade. O trabalho visa estabelecer diálogo entre a comunidade e a escola a fim de contribuir com debates para melhorias na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Propriedade Rural, Alimentação da família, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O presente texto traz os resultados de uma pesquisa que buscou analisar as temáticas: propriedade rural e alimentação familiar, no contexto da escola municipal em Santa Terezinha/MT. O mesmo tem como foco principal propiciar discussão sobre propriedade rural e alimentação familiar por meio da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Para discorrermos sobre esses temas utilizaremos além das bibliografias os dados obtidos durante o período denominado de "tempo comunidade". Através desses dados adquirimos as informações necessárias para dar sentido ao presente texto. Em seguida abordaremos sobre propriedade rural classificando o tema e esclarecendo sobre as particularidades da região onde foi realizada a pesquisa e depois sobre alimentação familiar, pedagogia da alternância e educação do campo.

Como já mencionado a presente pesquisa foi desenvolvida na escola Dagmar Bastos Seixas uma escola do campo no município de Santa Terezinha Mato Grosso sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação do referido município, com o intuito de melhor conhecer a realidade das famílias dos alunos matriculados nessa escola, para posteriormente trazer as reflexões sobre propriedade rural e a alimentação das famílias pensando na importância da agricultura familiar na região, buscando novos rumos para uma educação de qualidade conforme a realidade da comunidade escolar, abordando a qualidade de vida e como ela tem influenciado direta ou indiretamente na aprendizagem do aluno.

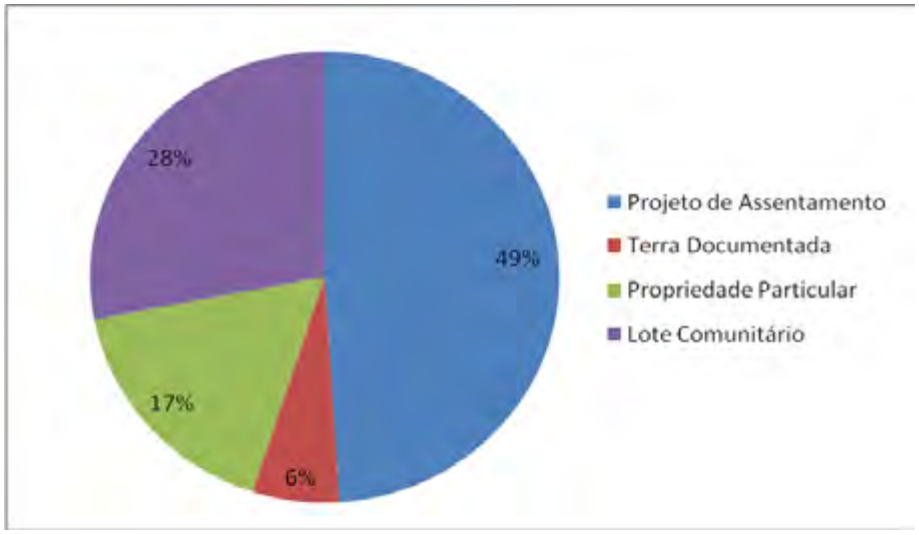
PROPRIEDADE RURAL, ALIMENTAÇÃO FAMILIAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Santa Terezinha está entre os municípios mais pobres do estado de Mato Grosso e a educação dessa região tem sido bastante discutida por professores das mais diversas áreas do conhecimento, desde o projeto de formação de professores (Inajá) que aconteceu no final da década de 80 perceberam-se a grande carência educacional da região. Hoje existem muitos professores formados e outros em fase de formação pelas parceladas da UNEMAT, com isso percebe-se a evolução do conhecimento e da cultura formal da sociedade em toda a região Araguaia.

Santa Terezinha é uma cidade ribeirinha que começou a ser povoada no século XX, e que de acordo com o trabalho de ALMEIDA[1] teve seus primeiros habitantes no ano de 1902 que vieram fugidos de outros municípios para trabalhar nos varjões banhados pelo córrego Furo de Pedra[2]. E que teve sua emancipação política conquistada em meio a conflitos territoriais entre posseiros e fazendeiros. Santa Terezinha foi emancipada no dia 04 de março do ano de 1980 pela lei estadual nº4177, está localizado na microrregião 525, Norte Araguaia, Nordeste do Mato Grosso às margens do rio Araguaia com uma extensão territorial de 5.739,12 Km^2, distante 1.329 km de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso.

O P.A[3] Reunidas está localizado ao nordeste de Mato Grosso, distante da capital Cuiabá 1400 km, e a cerca de 60 km da sede do município de Santa Terezinha, possuindo uma área de aproximadamente 17.305,56 há, com 318 famílias cadastradas pela EMPAER – MT (Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural S/A). Sendo que a sua capacidade é de 218 famílias, porém o numero excedente de famílias se dá pela má distribuição dos lotes.

Gráfico 1 – Tipos de Propriedades



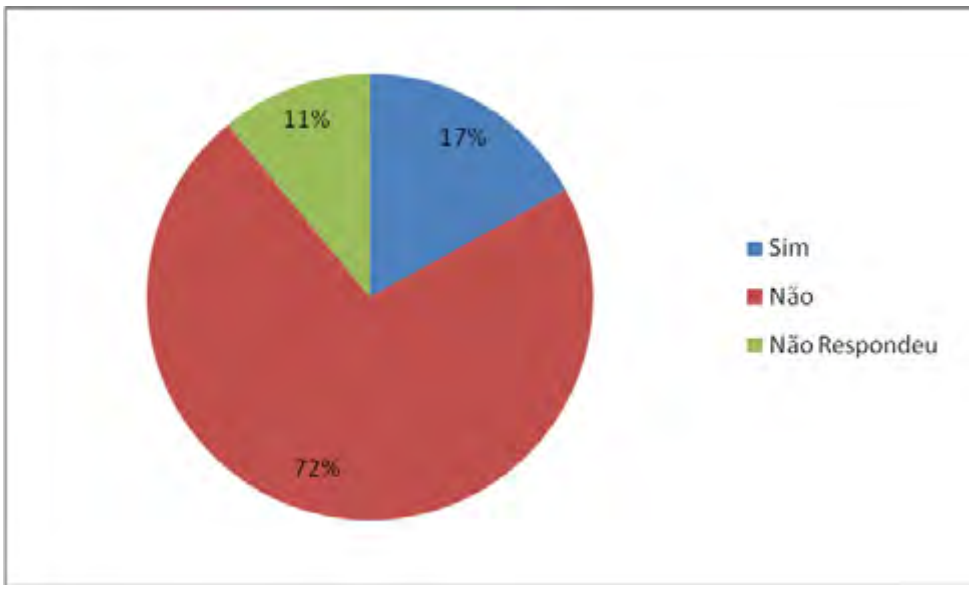
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha- MT: "No Tempo Comunidade", 2014.

Com base na pesquisa encontramos informações que contribuem para o desenvolvimento das discussões e podemos iniciar com propriedade rural onde foi constatado que 49% das famílias entrevistadas residem em assentamento e o restante em

[1] ALMEIDA,Deuzivan Gomes em sua monografia: " Etnomatematica na Construção do Forno Carvoeiro: Um olhar diferenciado ao P.A Porto Velho" via **U**NEMAT em Agosto de 2007.
[2] Córrego afluente do rio Araguaia. Em suas margens viveram as primeiras famílias de Santa Terezinha.
[3] Projeto de assentamento.

propriedade particular e que a maioria dos lotes dos assentados não possuem o primeiro documento, Cadastro de Concessão de Uso (CCU), isto porque poucos têm a Certidão de Aptidão Rural (CAR), licença obrigatória para obter o CCU, como mostra o gráfico acima:

Gráfico 2 - Terras com Cadastro de Concessão de Uso



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha- MT: "No Tempo Comunidade, 2014".

De acordo com os gráficos podemos perceber que mais da metade das parcelas não possuem o CAR, portanto, não é possível obter o CCU e apenas 11% não responderam como afirma o gráfico.

Com a deficiência marcante na regularização fundiária o presente trabalho vem ressaltar o quanto as famílias padecem, pois os pequenos produtores trabalham sem garantias e sem apoio financeiro e precisam manter suas propriedades rurais, manter suas famílias com o pão, educação e vestimentas. Neste sentido as políticas públicas apresentam um plano de desenvolvimento para o Brasil, mas na prática contribui para a permanência da submissão da classe dos pequenos produtores rurais.

É importante ressaltar que segundo os entrevistados, a deficiência na produção de alimentos se dá pela falta de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar e apoios técnicos, o que leva os assentados a optarem pela criação de gado de corte que se torna inviável para as pequenas propriedades, apesar de constatar por meio de relatos que 35% dos pequenos produtores participam de associações dos pequenos produtores rurais.

O fato de alguns assentados não possuírem nenhum tipo de produção nos remete a indagação de como a família se organiza para adquirir os alimentos já que não produzem e moram em pequenas propriedades? Segundo Oliveira (2010) a agricultura familiar é um dos vários modelos de produção onde cada pequeno produtor trabalha para si (para o sustento e complemento da renda), onde a mão de obra é a família. Essas atividades enfrentam grandes desafios, pois o campo tem múltiplas funções como afirma Jean, (2002) então sua dinâmica é gerada pela diversidade de relações que os agentes locais articulam com os fatores exógenos e é isto que representa sua ruralidade.

Observa-se através da pesquisa realizada na escola que o assentamento possui um número relevante de famílias que não produz a maioria dos alimentos para o próprio consumo como mostra as tabelas.

O que a família come no almoço:

Tabela 1- Alimentos Consumidos Pela Comunidade Pesquisada

ALIMENTOS	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Arroz	17	11%
Feijão	17	11%
Macarrão	15	9%
Carne	17	11%
Frango	13	8%
Abobora	12	8%
Inhame	5	3%
Mandioca	11	7%
Alface	12	8%
Tomate	13	8%
Peixe	12	8%
Farinha	13	8%
Total de alunos pesquisados	17	100%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha- MT: "No Tempo Comunidade", 2014.

Tabela 2 - Alimentos que as Família Produzem no Assentamento.

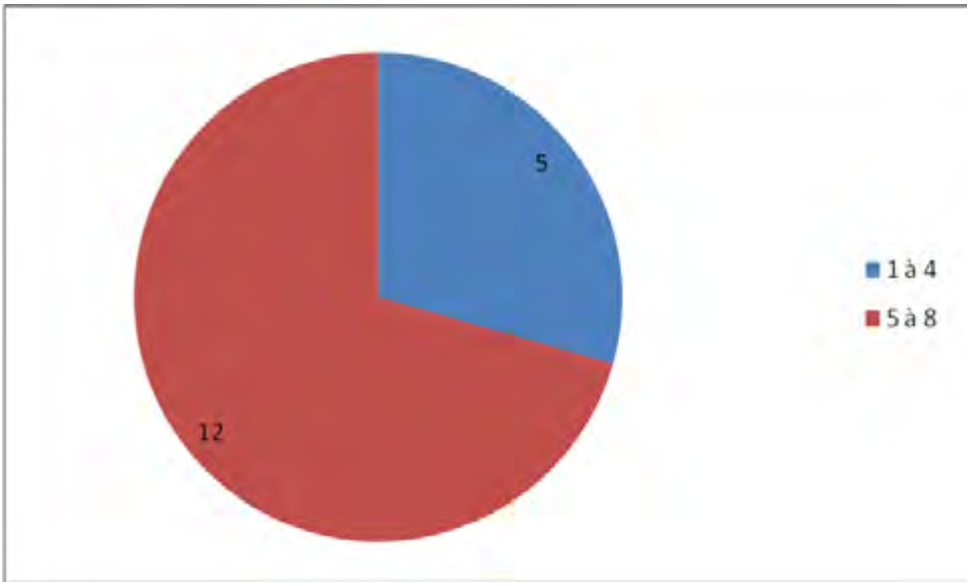
Produção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Carnes	6	43%
Feijão	3	22%
Saladas	2	14%
Arroz	2	14%
Não produz	1	7%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha- MT: "No Tempo Comunidade", 2014.

Sendo assim a maior parte dos alimentos consumidos são industrializados e vindos de outros municípios (Confresa e Vila Rica). Quando se fala em alimentos industrializados ressaltamos a importância dos orgânicos para a saúde humana, e que a maioria dos industrializados tem alto teor de conservantes, que são altamente prejudiciais à saúde e que leva a diminuição na qualidade de vida dessas famílias.

Outro fator é que grande parte da população deixa de comprar em seu município, para comprar no outro, isto se dá pelo preço mais acessível oferecido nas cidades vizinhas e pela facilidade do transporte da mercadoria. Como a família tem uma renda baixa, ela precisa encontrar uma saída para administrar bem suas finanças e conseguir sustentar seus membros, uma vez que a maioria das famílias tem de quatro (4) à oito (8) membros de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Número de Pessoas por Família



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha- MT: "No Tempo Comunidade", 2014.

Através dos dados apresentados vimos que menos da metade das famílias pesquisadas têm no máximo quatro membros.

Como todos os dados adquiridos foram intermediados pelos alunos da escola onde a pesquisa foi aplicada. Nesta obra dialogamos entre a família e a escola, então é necessário fazer alguns apontamentos sobre o conceito de Educação do Campo e da metodologia da Pedagogia da Alternância. Usaremos aqui o termo "aluno do campo"

àquele aluno que reside em uma área rural, assentamento rural, propriedade particular ou que estuda em uma escola do campo.

Desse modo, entende-se que o campo com sua particularidade, possui um modelo de educação que deve atender as necessidades específicas de cada comunidade e de cada escola tornando a sociedade local protagonista de sua própria história como afirma Fernandes (2006).

> Para que haja o desenvolvimento do território camponês é necessário uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e, que entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários e ou usuários. FERNANDES (2006, p.30).

A educação do campo ainda enfrenta grandes desafios no que diz respeito à qualidade da educação oferecida, onde normalmente as escolas são compostas de salas multisseriadas em que há diferença de idades e de conteúdos. Pois é sabido que implica na dificuldade de aprendizagem e na realização dos trabalhos pedagógicos. Levando em conta ainda vários outros itens que contribuem para esse insucesso, tais como falta de infraestrutura, transporte, estradas, falta de formação profissional e a própria falta de crédito por parte das famílias em relação a esta nova política de educação, pois ainda têm uma visão em que associa a educação do campo ao atraso.

Neste sentido de desvalorização da educação do campo pelo próprio povo do campo, uma visão que está impregnada numa parte da sociedade Araújo (2004) afirma que:

> Educação de qualidade constituía e ainda constitui, em grande medida, privilégio de classe. Os currículos, conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, entre outros, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo ARAÚJO, (2004, p. 174).

Quando falamos em educação de qualidade nos lembramos da condição em que se encontra o profissional da educação em todo o país. Muitos profissionais estão desgastados com o acúmulo de carga horária, sem plano de saúde, sem condições psicológicas preparadas para atuar frente aos múltiplos desafios que surgem no dia a dia, como exemplo, pela defasagem no uso dos aparelhos de comunicação e a contradição entre as propostas e as ações políticas. Isto tanto em esfera estadual como municipal e em Santa Terezinha não é diferente.

Os profissionais se desdobram em cursos de formação continuada oferecidos pelos governos, mas não condizentes com suas necessidades básicas. Muitos vêem nos sindicatos

a esperança de uma aposentadoria, pois os anos a fio de trabalho e tais formações não lhes garantem a aprendizagem necessária para a efetivação, única forma garantida de usufruir de alguns privilégios como o de permanecer com sua carga horária no ano seguinte e as horas de atividade, que atualmente vem sendo implantado gradativamente para os interinos do estado de Mato Grosso é algo a se pensar em por na pauta de reivindicações do município.

No município de Santa Terezinha ainda há professores que atuam no campo sem licenciatura e nenhum com formação específica para o campo, enquanto na cidade a maioria dos profissionais são licenciados e\ou pós-graduados. Mas a nossa realidade não é diferente dos municípios vizinhos, onde os profissionais se desdobram com salas multisseriadas, pela carência, alguns profissionais assumem salas de aulas logo após o término do ensino médio e sem curso preparatório.

Não há aqui a intenção de desvalorizar esses profissionais, pois muitos têm desenvolvido bons trabalhos, mas logo que conseguem formação profissional e uma proposta melhor de trabalho deixam o campo. Não por não gostarem, mas por não terem onde morar, pois habitam em alojamentos, moram na cidade e não podem ter terra, pois o governo não permite funcionários públicos possuir terras de assentamentos, ou cria obstáculos que intimidam os profissionais a possuírem parcelas. Muito se critica a "pressa" dos professores em voltarem para suas casas na cidade, mas como pode alguém não ter pressa de estar de volta ao seu lar, isso vem gerando problemas nas famílias dos profissionais e nas entidades de ensino que recorrem a professores não habilitados para trabalharem no campo, pois uma pessoa habilitada que tem proposta de trabalho perto de sua casa não se dispõe a passar a semana fora dela.

Neste sentido, o programa pedagogia da alternância tem sido uma nova proposta de educação do campo que está sendo estudada para ser inserida nas escolas municipais de Santa Terezinha, portanto, trataremos especificamente sobre a metodologia desta pedagogia.

Entende-se que a metodologia da pedagogia da alternância é colocar o aluno em alternância (família e escola) no qual um dos objetivos é interligar o "viver" de cada aluno com o "agir" do meio pedagógico, ligar o estudo à sua realidade, onde o dia a dia do aluno é levado para a escola, onde tem sido usado como intercâmbio para um novo conhecimento, ou seja, a realidade social deve ser usada como base e ponto de partida para um novo pensar e modo de agir pedagógico. Como a existência social do homem gera o

conhecimento, a Pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica apontada como distinta da educação convencional que permite ao educando ter uma visão especial da sua existência social através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e integrá-lo na sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância permite uma aproximação da escola/família e suas produtividades.

Percebe-se que os espaços pedagógicos de formação não ocorrem apenas em sala de aula, mas também na família, no convívio social e cultural retirando assim da realidade concreta dos educandos os elementos que motivam a relação ensino/aprendizagem, elementos esses que passam por reflexões possibilitando que os educandos tomem distância de seu meio e passem a ter um olhar científico sobre sua realidade.

Nessa perspectiva Queiroz (2004) afirma:

> Nesta perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/produtivo organiza-se o movimento de vai-e-vem entre a prática e a reflexão teórica, movimento este que constitui um dos fundamentos da alternância que, assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural. (APUD LIMA 2012 P.) .

Nesse contexto, o importante é partir do conhecimento prévio do estudante levando em consideração não apenas o que os educandos falam ou o que pensam, mas também a experiência vivida por cada um por um meio de teorização da prática, a escola assuma um papel que possa instigar o aluno a problematizar e a questionar o que já foi naturalizado e daí possa gerar um novo conhecimento, fazendo uma junção entre família e escola, prática e teoria.

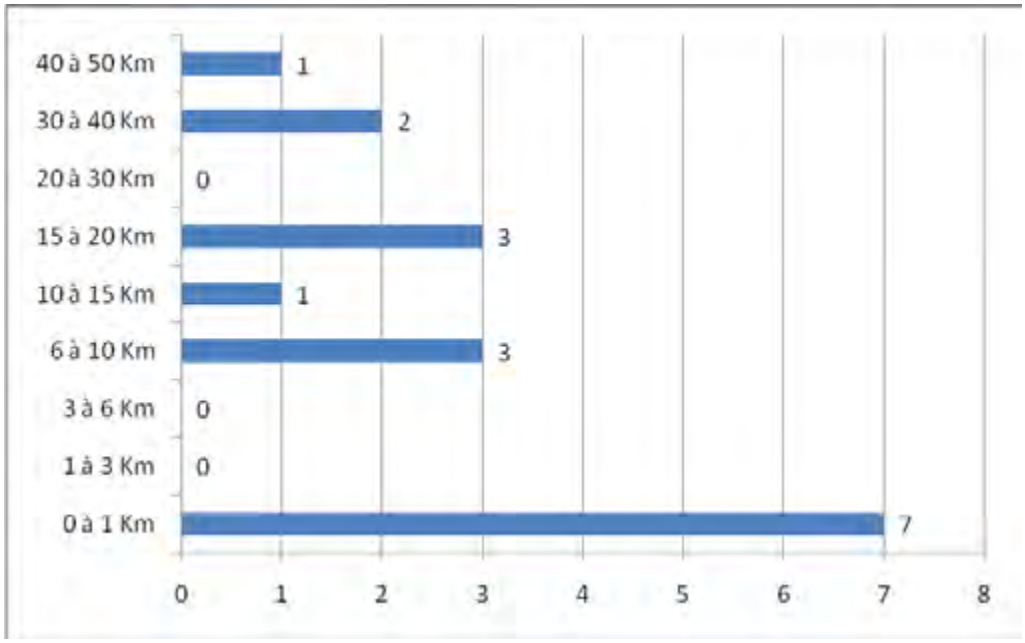
CORAZZA 1991, aponta um redimensionamento para a metodologia da pedagogia da alternância: "[...] teorizar sobre a prática implica em ir além das aparências imediatas, já que os sujeitos refletem, discutem e estudam criticamente o tema problematizado, buscando a essência dos fenômenos anteriormente percebidos". (CORAZZA, 1991, p.88 Apud GASPARIN, 2012).

Com base na citação percebemos o significado de ir além das aparências imediatas, o significado que a ciência dá aos conhecimentos empíricos que são de grande importância para a manutenção da sociedade e que parte da ação de cada indivíduo no meio onde vive. E isso só é possível quando o aluno tem a oportunidade de ter acesso a outras informações que o ajuda a construir, reconstruir e transformar-se.

Nesse mesmo sentido, concorda-se com Gasparin (2012,89), [...] "A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões [...]". Para esse autor a prática não pode ser reduzida ao pensamento dos alunos acerca do que do quem aprender, mas deverá proclamar uma maior compreensão da realidade sócia, cultura e econômica a partir das interrogações e questionamentos sobre as diferentes dimensões dessas realidades em que se inseres os "sujeitos escolares".

Outro fator que merece destaque em relação à educação do campo é a locomoção do público estudantil até a escola onde muitas vezes fazem um percurso muito longo que com o passar dos dias se torna cansativo atrapalhando na aprendizagem dos alunos que chegam cansados na escola. Neste sentido procuramos analisar os dados obtidos através da pesquisa "No Tempo Comunidade" onde procuramos verificar as locomoções de casa à escola, e como resultados constatamos que 41% dos alunos moram até 1 km da escola.

Gráfico 4 – Percurso até a Escola



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha- MT: "No Tempo Comunidade", 2014.

Percebemos que 12% moram de 30 a 40 km de distância da escola e têm alunos que residem a mais de 40 Km da escola, isso mostra que a maior parte do tempo desde o momento que saem de casa é gasto no percurso, o que aumenta o desgaste físico e causa desânimo no aluno, essa realidade também precisa ser observada.

Diante disso, podemos afirmar que o percurso utilizado pelos alunos para chegar até a escola é desgastante e que é visível o sofrimento que eles passam para usufruir do direito à educação, direito que lhes é respaldado em lei. Esse é um dos fatores que tem levado muitos jovens a deixar o campo. O que não mais deveria acontecer como nos garante à lei 9.394\96 no artigo 3º I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo construído a partir do trabalho "Tempo Comunidade", procurou mostrar que as famílias da comunidade podem ser beneficiadas nas suas culturas alimentícias, na educação, e também na vida financeira através das propostas da Pedagogia da Alternância, pois foi ela que possibilitou conhecer a realidade da comunidade. Percebemos assim o bom relacionamento entre a família e a escola, isso nos fez perceber a importância desses estudos da comunidade, e enfatizamos aqui a importância de novos estudos nessa perspectiva na região e tem um papel importante no ensino aprendizado através do estudo diferenciado do campo.

A pesquisa mostrou-nos a fragilidade da agricultura familiar na região, deixando claro também a precariedade das pequenas propriedades rurais e em sua maioria não são documentadas e nem sempre divididas com a mesma quantidade de alqueires mostrando-nos que a reforma agrária nessa região não tem ocorrido efetivamente, pois além dos lotes não serem divididos igualmente os assentamentos são cercados por grandes fazendas gerando assim diferenças sociais muito grandes que levam os agricultores na maioria das vezes descumprirem a Constituição Federal em seu artigo 186 onde fala da função social da propriedade mostrando que os problemas fundiários na região continuam.

Discorreu também sobre a busca contínua dos agricultores por uma educação de qualidade e esclareceu sobre a pedagogia da alternância que para nós ainda é uma experiência, uma pesquisa realizada com o intuito de abranger o conhecimento sobre a realidade das famílias dos alunos matriculados na escola Dagmar Basto Seixas e é ela quem nos permite refletir sobre propriedade rural e a alimentação das famílias, sempre pensando na necessidade e na importância da agricultura familiar buscando valorizar a qualidade de vida e como isto tem influenciado direta ou indiretamente na aprendizagem do aluno, buscando novos rumos para uma educação de qualidade conforme a realidade da comunidade do Projeto Assentamento "Reunidas".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Leonice Aparecida de Fátima. Neto, Vitale Joanoni. O estatuto da terra e as políticas agrárias no Mato Grosso: algumas reflexões: Mato Grosso A (Re)ocupação da terra na fronteira Amazônica (século xx). Ed. UFMT. Ed Oikos. Ed. Unisinos, 2010.

CEE/MT, na data de 14/05/02.

CONSELHO CACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de educação básica resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, artigos 205 e 206, inciso I,

CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DE MATO GROSSO, artigos 237, inciso I e 238, a Lei Complementar 77/00.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Critica.-5 ed.rev.-Campinas, SP: Autores associados,2012.

LEI COMPLEMENTAR 49/98, art. 3º, incisos I, XII e XIV.

LEI FEDERAL 9.394/96-LDB, art. 3º, inciso I.

Lima

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº:1/2006.

NOSELLA Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil. (UNEFAB). Brasília – 2007.

Revista Eletrônica de Cultora e Educação. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: Entrelaçado, 2012. Caderno Temático: Educação, Escola e Movimentos Sociais do/no Campo Nº5 p.46-60. Ano (Dez/2012)ISSN (21798443).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E APRENDIZAGEM POR PROJETOS: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA SALAS MULTISSERIADAS

Arlete Tavares Buchardt[1]
CEFAPRO

José Aldair Pinheiro[2]
CEFAPRO – UNIC

Márcia Ravarena Pasquali[3]
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Resumo

Atualmente fala-se muito em novos paradigmas curriculares e nunca se discutiu tanto sobre inter e transdisciplinaridade. Também não podemos perder de vista o fato de que todo o material didático produzido no país é considerado como fonte de construção de planejamento anual pelos professores. Às vezes a única fonte. Apesar de tanta produção de material didático, quase nada existe nesse sentido que contemple as necessidades das salas multisseriadas. Visando, portanto contribuir com a Educação do Campo referente às salas com estas especificidades sugerimos como uma alternativa viável para tais turmas a metodologia de Aprendizagem por Projetos. Este artigo pretende fazer um relato de experiência das ações desenvolvidas na Escola Municipal Pedro Álvares Cabral sobre a utilização da Aprendizagem por Projetos como uma possibilidade metodológica a ser utilizada em turmas multisseriadas. Pautamo-nos teoricamente em (FREIRE, 1997), (FAGUNDES, 2009), (KLEIMAN, 1999) e (PRADO, 2001) quanto a autonomia dos atores envolvidos no processo educacional, aos princípios do trabalho interdisciplinar e à aprendizagem por projetos. O estudo está fundamentado na abordagem qualitativa e o levantamento e tratamento dos dados foram realizados sob as perspectivas com técnicas da observação participante, da pesquisa-ação e histórico-dialética. Os resultados sinalizam a insuficiência de práticas pedagógicas pautadas na concepção tradicional. A alternativa encontrada para atender as demandas socioeducativas daquela realidade foi a aprendizagem por projetos. Comprovamos que esta é uma alternativa viável para as escolas do campo e suas salas multisseriadas. visando ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem inter e transdisciplinar.

Palavras-chave: salas multisseriadas, aprendizagem por projetos, interdisciplinaridade.

1. Introdução

"Todo profissional da educação deveria, em algum momento, ministrar aulas em uma sala multisseriada" (A partir deste momento passaremos a utilizar a terminologia multi para multisseriada). Esta foi a fala de uma professora que há tempos vivenciava tal experiência. Segundo ela, duas, três, até quatro turmas num mesmo espaço pressupõe a necessidade de um trabalho muito intenso e diversificado. Além desse número de turmas, ainda temos que considerar a heterogeneidade de cada turma, cada aluno em seu processo individual de aprendizagem e potencialidades.

---

1 Professora Mestra em Crítica Textual pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), atualmente trabalha no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) do Estado de Mato Grosso na especificidade da Educação do Campo e na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Participa do Grupo de Pesquisa MULTIFOR, sendo este uma parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e CEFAPRO. E-mail: atbuchardt@gmail.com.

2 Professor Mestre em Ciências Ambientais/Educação Ambiental pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente trabalha no CEFAPRO – Sinop e Universidade de Cuiabá – UNIC/Campus Aeroporto, Sinop – MT. Email: jpinheiral@gmail.com.

3 Professora e coordenadora da EM Pedro Álvares Cabral no município de Nova Ubiratã. Formada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Pública pela UFMT e Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Várzea Grande. Email: marciapasqualy@hotmail.com.

Costumeiramente o que ocorre é que o professor irá construir um planejamento para cada turma e dividirá seu tempo e espaço entre estas a fim de atender a todos. Isso acarretará tempo ocioso aos alunos, pois as turmas terão que aguardar enquanto a professora orienta cada turma em separado. Esta realidade tem se multiplicado mundo afora, mas fiquemos, por hora, no Brasil. Tal estrutura metodológica não favorece o aprendizado e dificulta o ensino e a aprendizagem, como muitos professores já disseram "Você divide o quadro e dá trabalho para uma turma, enquanto isso a outra não tem o que fazer, outra você põe no livro, quando tem."

Como trabalhamos em/com escolas do campo as quais, com regularidade se obrigam a organizar sua estrutura de turmas em salas multi devido ao número reduzido de alunos ou de professores(as), e, cientes das dificuldades vivenciadas por nós e por outros educadores e educadoras que se comprometem com o ensino nessa especificidade, buscamos suporte teórico e metodológico que pudesse sustentar uma proposta que atendesse a este contexto e que pudesse aperfeiçoar o ensino e melhorar o aprendizado dos alunos e alunas das salas multi.

Para compreender a pertinência e significância das salas multi procuramos, metodologicamente, a partir da perspectiva histórico-dialética tratar da questão em seu movimento histórico local articulado com os processos educativos gerais. A observação participante se faz presente pela própria condição da educadora estar em movimento com a temática debatida. A pesquisa-ação foi importante porque buscamos intencionalmente superar os desafios pedagógicos de aprendizagem sentidos e vivenciados neste contexto. Especificamente, havia um predomínio de práticas pedagógicas ancoradas sob a concepção tradicional. Objetivando a transformação nas práticas pedagógicas demos início ao planejamento e fazer pedagógico sob a metodologia de aprendizagem por projetos.

O estudo está fundamentado na abordagem qualitativa e o levantamento e tratamento dos dados foram realizados sob as perspectivas com técnicas da observação participante, da pesquisa-ação e histórico-dialética.

2. Percurso histórico – Contextualizando

Lembramos ainda a história de uma professora aposentada que nos conta de como era sua escola... lá em 1950, em um lugarejo onde havia apenas algumas casas, uma venda, barbearia e uma pequena igreja. Até o nome da escola mostrava o isolamento do lugar, chamava-se Escola Isolada de Paiçandu - PR, onde cerca de 25 alunos divididos em três séries estudavam todos juntos numa mesma sala. Não precisa nem perguntar como foi a felicidade de se ter uma escola para os filhos poderem aprender a ler e escrever.

O professor tinha que se desdobrar já naquela época e o aluno que era mais adiantado ajudava o professor com os outros e assim iam tocando.

Mas as dificuldades existiam.

É incrível pensar, soa quase como um absurdo, que nos dias atuais essas escolas ainda existam e as mesmas dificuldades ainda permaneçam, conforme relatamos no início. Ainda temos escolas onde o professor divide o quadro em partes para a 1º, 2º e 3º séries/anos, quando não são até para o ensino médio.

Enquanto não acabarmos com esse modelo que surgiu de uma necessidade de um passado remoto, queremos, ou precisamos auxiliar esse educador que continua se "desdobrando" como aquele de 1950 lá de Paiçandu, para que possa pelo menos dar mais qualidade ao ensino e que possa fazer uma interação, a maior possível entre todas as turmas que estão na sala de aula.

O fórum mundial da educação realizado em Dakar – Senegal no ano de 2000 renovou o compromisso de fornecer educação básica de qualidade à crianças, jovens e adultos até 2015. Na ocasião foi abordada a questão do ensino utilizando as salas multisseriadas, também conhecidas por "multi-grade", nas quais um professor atende a duas, três ou até cinco séries diferentes ao mesmo tempo.

Mulkeen e Higgins (2009) tomando por base um estudo recente conduzido em Uganda, Gâmbia e Senegal mostraram que o ensino multi-grade foi amplamente utilizado em todos os três países. O ensino "multi-grade" também tem sido praticado sem problemas em países desenvolvidos como a Finlândia.

Isso nos mostra que o ensino multi não é uma realidade apenas do Brasil, mas do mundo e não é atual, perpassa séculos de história da educação. Em geral, ocorre devido ao pequeno número de matrículas escolares ou à escassez de professores, especialmente nas zonas rurais.

Um estudo realizado por Hage apresenta alguns dados preocupantes quanto à existência de salas multi no Brasil. Segundo sua pesquisa o Pará apresenta o segundo maior número de escolas multisseriadas do país, 8.675, perdendo somente para a Bahia, 14.705 escolas; o mesmo se repetindo nas turmas multi, que totalizam 11.231 turmas, perdendo para a Bahia que tem 21.451 turmas multi (HAGE, 2005).

O governo federal, visando minimizar as dificuldades vividas pelas escolas/salas multisseriadas, não somente nos estados do Pará e Bahia, mas no Brasil, criou o Projeto Escola Ativa. Este projeto atende aos cinco primeiros anos. Possui material didático específico e estrutura sua metodologia por meio de projetos.

Essa é uma abordagem que tem contribuído para sanar parcialmente as dificuldades vividas por escolas e professores do campo. Não é nosso objetivo discutir os méritos ou não do Projeto Escola Ativa, apenas apresentar as ações realizadas pelo governo federal em busca de ofertar educação básica para as crianças do campo.

Tendo abordado algumas vezes as dificuldades vividas nas escolas multisseriadas vamos agora nos deter um pouco nesse ponto.

Em uma sala multi reúnem-se crianças de várias faixas etárias, em diferentes graus de atividades cognitivas. Os professores normalmente são contratados, não concursados, vivem em situação de insegurança profissional, muitas vezes não permanecem na escola no ano seguinte, além de desenvolverem várias funções, pois a escola onde trabalham não disponibiliza auxiliar de serviços gerais, merendeira ou até mesmo secretárias. Também precisam preparar vários planos de aula, avaliações e atividades para cada classe reunida na sala multi. Muitas vezes não recebem formação para trabalhar com salas como esta. E, muitas vezes, não tem formação inicial.

Também não podemos nos esquecer da infra-estrutura, há salas apertadas, alunos reunidos em uma única carteira, quadros minúsculos, escassez de material didático/pedagógico e de livros de leitura para as crianças (Isso tudo sem considerarmos ainda que quando há materiais didáticos eles são predominantemente urbanos.). Normalmente essas escolas são distantes da zona urbana, o que dificulta o acompanhamento por parte dos secretários e gestores municipais e estaduais.

Interessante que elas estão distantes da zona urbana, porém o currículo sofre fortes influências urbanas. O currículo, bem como o trabalho pedagógico organizado para as salas do campo, e aqui falamos das salas multi e das turmas únicas, está centrado nas características urbanas.

Não é nossa intenção detalhar nenhumas das difíceis realidades vividas pelas escolas e classes do campo, apenas abordá-las brevemente a fim de facilitar a compreensão do problema vivido por essas escolas/turmas e poder dar sequência às reflexões e chegar ao ponto que pensamos ser uma alternativa pedagógica produtiva para as salas multi.

Nos tempos modernos fala-se muito em novos paradigmas curriculares. Nunca se discutiu tanto sobre indisciplinaridade, pluri, multi, transdisciplinaridade. Já Veiga Neto[4] prefere falar dos temas mais discutidos no campo dos estudos curriculares no âmbito da interdisciplinaridade (mas não seria melhor transciplinaridade? segundo ele), contextualização e flexibilidade.

Desses três, dois são extremamente importantes dentro da nossa linha de pensamento: interdisciplinaridade e contextualização.

Queremos entender a interdisciplinaridade mais no sentido dado a ela por Veiga Neto quando diz que seria melhor se usássemos a palavra transdisciplinar para designar as abordagens curriculares que não se detém em uma ou outra disciplina, mas "atravessam" vários campos do conhecimento. Ainda segundo Veiga Neto é importante manter uma tensão permanente entre os saberes especializados e os saberes generalizados, isso significa organizar e colocar em funcionamento currículos que sejam, ao mesmo tempo, disciplinares e transdisciplinares.

4 VEIGA-NETO, Alfredo. Publicado em VEIGA, Ilma P.A. & NAVES, Marisa Lomônaco. Currículo e avaliação na Educação Superior. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p 25-51, as referências as quais citamos encontram-se nas paginas 11-14.

O segundo tema do campo curricular adotado por Veiga Neto diz respeito à necessidade de relacionar o ensino com as questões práticas da vida cotidiana dos alunos e professores. Conteúdos e temas descontextualizados não adquirem importância e não são significativos a ponto de favorecer a construção de conhecimentos. É preciso que a educação esteja em sintonia com o mundo moderno, suas transformações, suas inovações científicas e tecnológicas. É necessário que se dê a devida importância ao contexto sócio-cultural dos alunos, à multiculturalidade presente na sociedade contemporânea brasileira.

Entretanto, quando se fala em currículo inter/transdisciplinar nos esbarramos em alguns obstáculos, pedras no meio do caminho como já dizia o poeta brasileiro *Carlos Drummond de Andrade.*

Primeiramente é preciso falar sobre a compartimentalização do currículo em suas duas grandes divisões: currículo formal, abrangendo os aspectos estruturais do currículo; como a divisão das disciplinas, a carga horária dos professores, a distribuição das disciplinas no dia-a-dia das atividades educacionais. O outro, o currículo em construção, aquele que aproveita a experiência prévia de vida dos alunos e transforma em objeto de manipulação para produção do conhecimento.

Outro "entrave" a uma organização curricular interdisciplinar e contextualizada é a maneira como está organizado o currículo nos documentos legais do país, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN).

Também não podemos perder de vista o fato de que todo o material didático produzido no país está constituído tendo por base os documentos legais acima referidos. E que esses livros didáticos são considerados como fonte de construção de planejamento anual pelos professores. Às vezes a única fonte.

Julgamos importante ressaltar também a dificuldade que o ser humano tem de sair da sua "zona de conforto" tão bem construída no decorrer de anos de estudos e prática pedagógica a fim de "se aventurar" em uma nova proposta que talvez ainda não tenha apresentado resultados visíveis. Mesmo que já se tenha relatos de experiências de sucesso, o ser humano tem enormes restrições ao "novo". Uma nova metodologia pressupõe atuação, organização e práticas também inovadoras. É um percurso ainda não percorrido, e, portanto, não previsível.

Um último ponto a ser apresentado é a necessidade de se trabalhar o planejamento e avaliação coletiva, atividades estas bastante difíceis de ocorrer. Primeiro porque o homem, por natureza, é individualista. A própria palavra "indivíduo não existia até o século XIII (NOREBERTE, Elias, 1994 apud JACÓ-VILELA et al).

Finalmente, a atual política educacional brasileira não está estruturada para fornecer aos profissionais da educação básica o devido tempo em sua estabilidade funcional ou em sua contratação temporária, principalmente em sua contratação temporária, para realizar atividades coletivas de planejamento e avaliação.

3 Iniciando o relato

Chegamos, enfim, à coluna vertebral de nossa linha de pensamento.

Em 2009 passamos a integrar o quadro de professores formadores do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica). Assumimos o departamento da Educação do Campo, pudemos conhecer inúmeras escolas que apresentam salas multisseriadas, no Estado de Mato Grosso chamadas de multifaseadas ou multicicladas devido à estruturação da educação básica em Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, sendo o Ensino Fundamental dividido em três ciclos de três fases cada.

Ao começar o trabalho no CEFAPRO passamos a participar do Projeto de Pesquisa "Formação Docente em Contexto Interativo: Processos Cooperativos de Aprendizagem Potenciados pelas Tecnologias Digitais e Telemáticas".[5]

5 Projeto realizado em parceria UNEMAT, CEFAPRO e Escolas da Educação Básica de Sinop, E.E. Edelí Montovani, E.E. São Vicente de Paula, E.E. Rene de Menezes e E.E Rosa dos Ventos, utilizando o Projeto de Aprendizagem (PA), metodologia desenvolvida por Fagundes, Sato e Maçada no Rio Grande do Sul (1999).

O Projeto de Aprendizagem (PA) nos pôs em contato com uma metodologia nunca antes vivenciada. No início apresentamos restrições à proposta, em especial quanto ao lugar dos conteúdos curriculares, afinal, como muitos, sempre havia seguido a linearidade dos conteúdos (impostos) como pertencentes aquele ano escolar. Era difícil pensá-los em diferentes momentos, não que nunca tivéssemos invertido sua ordem "natural", entretanto nunca de forma tão acentuada.

Participamos dos estudos da Pedagogia de Projetos, em especial Projeto de Aprendizagem durante alguns anos e quanto maior fundamentação teórica e quanto maior o tempo de atuação junto às escolas que adotaram essa metodologia, mais nos convencemos de que esta seria uma alternativa viável para as escolas do campo e suas salas multi. Quando falamos desta linha metodológica, referimo-nos não apenas a PA, mas à metodologias que se estruturam por projetos, Projetos de ensino, Projeto de Aprendizagem, tema gerador. Todavia não é nosso objetivo detalhar cada uma dessas metodologias, mas sim apresentar "Aprendizagem por Projetos" como uma possibilidade viável para o trabalho; e não apenas das salas multi, também das únicas; não apenas para o campo, também para zona urbana.".

Encontramos na Escola Municipal Pedro Álvares Cabral um espaço favorável para trabalhar aprendizagem por projetos e colocar em prática uma nova metodologia de ensino e aplicá-la nas salas multi da escola.

Desde então desenvolvemos vários projetos os quais englobam as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) com o contexto dos alunos do campo. Podemos citar como exemplo o Projeto de adotar um bichinho de estimação, construir uma horta (Por sinal ela está linda! Estivemos lá recentemente), o Projeto de construção de Pufes, do quadro de sementes, da Feira. Do Folclore, da higiene corporal, só para elencar alguns.

4 Fundamentando o trabalho

A fim de respaldar tal trabalho buscamos aporte em vários pensadores da educação. Podemos citar como referência histórica de abertura de caminhos pela Pedagogia de Projetos os trabalhos de Pestalozzi e Froebel, no séc.XVIII que apontaram a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidade infantis.

Este é um dos principais focos do trabalho por projetos: concentrar-se nos interesses e necessidades dos alunos, trabalhar tendo como ponto de partida suas curiosidades, ansiedades, interesses.

Não podemos nos eximir de lembrar Paulo Freire e a apresentação dos temas geradores na década de 60, Fernando Hernandes já na década de 90 em diante que propõe o currículo integrado e projetos de trabalho (na Espanha); e, ainda mais próxima, Lea da Cruz Fagundes, Luciane Sayuri Sato e Débora Laurino Maçada com Projetos de Aprendizagem. O relato da experiência delas é resultado do Projeto EducaDi (Educação à Distância em Ciência e Tecnologia) e se encontra registrado na obra "Aprendizes do Futuro".

Lembramos que a palavra projeto vem do latim *projectus* que significa algo lançado para frente, proeminente, ação de se estender. Nesse sentido sabemos que "(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto" (BRISOLA, apud MACHADO, p.3)

É Ainda ressaltado pela autora que o ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas, Além de que um dos pressupostos básicos do projeto é a AUTORIA individual ou coletiva, tornamo-nos autores do nosso projeto, autores dos textos produzidos durante o projeto, autores de atividades, de gravações, vídeos, desenhos, maquetes, entrevistas... (BRISOLA, p 3).

Fagundes, Sato e Maçada apresentam alguns passos (se podemos chamar assim) para a realização do Projeto de Aprendizagem as quais não diferem muito dos outros tipos de projetos as quais passamos a elencar e refletir sobre elas para fins de demonstração de aplicação da metodologia da aprendizagem por projetos.

Vejamos, primeiramente

A. Escolha do tema.

Enquanto no Projeto de Ensino tal escolha é, frequentemente realizada pelo professor ou pela equipe pedagógica da escola, que, movidos por uma problemática, necessidade local e de momento, escolhem um tema. No Projeto de Aprendizagem os aprendizes (os alunos), movidos por seus conflitos, interesses, curiosidades, angústias é que irão escolher o tema.

É preciso ficar claro que "É fundamental que a questão a ser pesquisada parta da curiosidade, das dúvidas, das indagações do aluno ou dos alunos e não impostas pelo professor. Isto é a motivação intrínseca, é própria do indivíduo" (FAGUNDES p. 16).

B. Levantamento das certezas provisórias e das dúvidas temporárias.

É necessário elencar o que já "sabemos" sobre o tema e aquilo que ainda não temos certeza.

Fagundes, diz que "pesquisando, indagando, investigando, muitas dúvidas tornam-se certezas e certezas transformam-se em dúvidas, ou ainda, geram outras dúvidas e certezas que, por sua vez também são temporárias, provisórias" (IDEM, p.17).

A atividade de pesquisa-ação gera planejamento, execução, reorganização, replanejamento das ações em um fluxo constante cheio de descobertas e de momentos estimulantes tanto para o aprendiz (aluno) quanto para o mestre (professor). Além de que, durante esse processo, muitas vezes, o mestre se torna aprendiz.

Fagundes ressalta que em todo o desenrolar do projeto o professor desenvolve várias funções: torna-se ativador da aprendizagem não somente do ponto de vista intelectual, mas social também; articulador da prática, fazendo a costura entre os vários segmentos da equipe escolar (pais, professores, alunos, funcionários). Essa atividade necessita de cooperação e trabalho em equipe; orientador dos projetos, estimulando e auxiliando na pesquisa e organização das informações; função de especialista num currículo por Projeto de Aprendizagem consiste em coordenar os conhecimentos específicos de sua área de formação, com a necessidade dos alunos de construir conhecimentos específicos (IBIDEM P.20-22).

E o aluno? Que papel precisa desenvolver durante a execução do Projeto de Aprendizagem? O aluno é o aprendiz, o questionador, o pesquisador e o autor; a curiosidade natural leva-o a uma entusiasmada busca por respostas num constante aprender a aprender.

O restante do processo de desenvolvimento do Projeto de aprendizagem se dá naturalmente, num planejar, avaliar e (re)planejar as ações. É importante que não nos esqueçamos de que todos os outros itens de um processo de aprendizagem, como conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação necessitarão ser estruturados como em qualquer outro processo de ensino/aprendizagem. Trarão esses itens diferenciais? Com certeza, mas isso é assunto para outro momento.

Essa estrutura quanto às características do Projeto de Aprendizagem se adaptam naturalmente à especificidade da aprendizagem por projetos desenvolvida por nós. Passamos agora a elencar os "passos" adotados em um dos projetos desenvolvidos, apenas a título de ilustração: a escola Pedro localiza-se no campo e as crianças não sabem sequer como plantar um pé de alface. A própria escola, não tinha um pé de tempero verde (salsinha, cebolinha etc). estes tinham que vir da cidade para fazer a merenda dos alunos. Este projeto foi o mais difícil, pois não tínhamos nenhuma construção anterior. Desenvolvemos várias ações: construção da horta, coleta de esterco (estrume de vaca), plantio de verduras e trabalho pedagógico por área.

5 Considerações finais

Visto que a situação vivida pelas salas multi apresenta uma realidade bastante complexa devido a presença de alunos em diferentes graus de cognição e desenvolvimento intelectual no mesmo espaço pedagógico, torna-se imprescindível um trabalho metodológico diferenciado e que contemple as dificuldades vividas pelos professores que se desdobram em vários a fim de atender as necessidades de cada discente.

Diante desse quadro, Aprendizagem por Projetos se apresenta como uma alternativa viável e frutífera, pois possibilita aos professores trabalhar a pesquisa com uma mesma temática de interesse de seus alunos, além de abrir espaço para que cada um siga seu ritmo de aprendizagem, tornando-se autor de sua produção oral, mas principalmente escrita, apropriando-se do conhecimento científico produzido pela humanidade.

Percebemos que a proposta de trabalho com projetos deu certo para turmas multi buscava-se um mesmo objetivo, com o mesmo conteúdo, porém com atividades diferentes para cada turma. Pois trabalhar com duas turmas ou mais com nível de aprendizagem diferenciado, ou seja, além do individual de cada aluno teria a outra turma com conteúdo diferente, sendo assim todas as turmas focavam no mesmo objetivo.

Podemos afirmar que ao final de cada projeto concluído percebíamos e constatávamos, mediante atividades, que os alunos aprendiam com muito mais facilidade, porque além da professora, explicar, a aprendizagem por projetos possibilitava maior interação entre eles a qual facilitava o processo de construção de conhecimento dos mesmos. Outro ponto pertinente é que buscávamos a teoria na sala de aula e, em seguida, colocávamos em prática saindo a campo onde tudo fica mais compreensivo.

Percebemos que até mesmo aqueles alunos cujas capacidades estão mais desenvolvidas nos momentos de interação e realização de atividades apresentam um comportamento diferente e quer ajudar a fazer faz toda diferença.

O trabalho com projetos em sala de aula amplia nossas possibilidades de construção de conhecimento de forma mais global, tendo como vistas a aprendizagem significativa. Possibilita o diálogo com a realidade dos alunos ampliando seus conhecimentos, com as diversas áreas de conhecimento e fomenta a perspectiva de trabalho coletivo entre professores, alunos e comunidade escolar. Permite uma avaliação processual do desenvolvimento escolar dos alunos envolvidos e da reflexão permanente sobre a prática pedagógica, pois esta estratégia não se apoia em normas e regras rígidas. O grupo constrói seu processo de aprendizagem a partir do momento em que sana dificuldades e busca aprofundamentos.

Outro ponto relevante foi a presença e envolvimento da família na vida escolar do filho, porque dependia da participação dos pais junto aos seus filhos para a realização das tarefas com sucesso.

Entretanto nenhuma mudança em nossa prática pedagógica pode ocorrer sem a devida preparação. É imprescindível que os professores que optarem por metodologia tão inovadora quanto Aprendizagem por Projetos se preocupem com sua formação pré projeto, durante e após, a fim de fortalecer sua prática pedagógica e realizar um trabalho tão diferenciado quanto a metodologia adotada. Porém, como pudemos constatar com a realização desse trabalho é que aprendemos juntos, alunos e professores, a socializar, respeitar as ideias dos colegas, ter sua opinião e mostrar que somos capazes de ser autores das nossas "invenções" e de construir em cada um o princípio da autonomia defendido por Freire, o qual possibilita trabalho crítico e autônomo.

Referências

ARC, Alessandra. Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel – uma análise de suas obras educacionais. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0472.pdf. Acessado em: 10/09/2010

EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar – Brasília, UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001

FAGUNDES, Léa da Cruz, et all. Aprendizes do Futuro: as inovações começaram. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Organização, produção e arte: Estação Palavra.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, Belém 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montsserrat.. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5ª ed . ArtMed, Porto Alegre:, 1998.

JACÓ – VILELA, Ana Maria, et al. História das Ideias Psicológicas: Rumos e Percursos. Nau Editora. Rio de Janeiro, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999 – (Coleção Ideias sobre linguagem)

PRADO, *Maria Elisabette Brisola Brito.* Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo**.** Princípios norteadores para um novo paradigma curricular**:** interdisciplinaridade**,** contextualização e flexibilidade em tempos de Império. Publicado em VEIGA, Ilma P.A. & NAVES, Marisa Lomônaco. Currículo e avaliação na Educação Superior. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p 25-51

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Expressão Popular. 1999.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Drª Adriane Pesovento
Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

O presente trabalho visa apresentar e problematizar a construção de uma proposta de Licenciatura em Educação do Campo em terras amazônicas, especificamente no estado de Rondônia tendo como proponente a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em conjunto com o Ministério da Educação através da Secretaria de Diversidade (SECADI). O objetivo é demonstrar as dificuldades enfrentas ao iniciar a implementação uma proposta alternativa de ensino superior que fuja aos cânones já consagrados no meio universitário, como por exemplo uma proposta de ensino superior que tome como proposta pedagógica a pedagogia da alternância. O estudo também procura demonstrar a importância do trabalho seguindo uma perspectiva que valorize a coletividade, dos múltiplos olhares acerca de um projeto pedagógico alternativo, bem como versar sobre a participação de alguns movimentos sociais do campo nessa trajetória. Adota-se como metodologia a pesquisa sócio-histórica, ainda que em muitos momentos o estudo tenha se consolidado como pesquisa-participante, tendo em vista que a autora participou de todo o processo. Para refletir sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus de Rolim de Moura, adota-se como fontes os registros documentais que margeiam todo o processo, entre os quais, o edital de abertura que selecionou propostas entre as universidades brasileiras, as discussões realizadas e os grupos de trabalho constituídos, os Projeto Político Pedagógico do Curso, e-mails trocados acerca do assunto, pareceres e debates que encontram-se ainda latentes no interior da universidade, portanto, esse estudo revela apenas resultados parciais, tendo em vista que a proposta encontra-se em andamento e até o momento nenhum estudante do campo foi ainda atendido pelo curso.

Palavras-Chave: Educação. Educação do Campo. Coletividade.

1 O contexto

No ano de 2012 a Universidade Federal de Rondônia havia saído de uma grande greve que reuniu estudantes, professores e movimentos sociais, tudo ocorrido no ano anterior, ou seja, em 2011. O movimento grevista que nasceu desejando qualidade, estrutura física adequada e gerenciamento transparente da aplicação dos recursos do Programa de Reestruturação das Universidades, conhecido como REUNI. Acabou por culminar num movimento que ganhou forças e chamou atenção da imprensa nacional, intitulado: "Fora Januário", clara menção dos grevistas a não permanência do então reitor José Januário do Amaral.

A renúncia do reitor, devido às pressões internas do movimento grevista, ensejou uma administração provisória da vice-reitora, até que fossem convocadas novas eleições. No ano de 2012 houve eleição e a senhora Maria Berenice Alho Tourinho foi eleita com grande maioria dos votos.

Havia no ar a esperança por dias melhores para uma universidade periférica e cheia de problemas a serem resolvidos. A empolgação pela "vitoriosa" greve fermentou os ânimos de muitos educadores que desejavam contribuir com a "nova unir".

Entre esses educadores, estava um grupo de professores e discentes que ao tomar conhecimento do edital do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Diversidade (SECADI), de pronto atendimento se colocaram a disposição para a construção de uma proposta para implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Os professores, técnicos e estudantes envolvidos eram e são do Campus de Rolim de Moura, situado no município de mesmo nome e localizado a quase 500 quilômetros da capital, contou com o relevante apoio de um educador de Porto Velho que possui experiência tanto em educação do campo quanto em alternância.

Os envolvidos compuseram uma comissão de elaboração da proposta, nesta havia a participação de professores de áreas distintas e departamentos também diferentes, a saber: departamento de história, agronomia e pedagogia. Durante dias houve diálogo e discussões, entre as quais uma

reunião inicial com representantes de movimentos sociais para definir as áreas atendidas pelo curso, tendo em vista que o edital propunha a formulação da proposta a partir de áreas e não de formação específica, ou seja: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem ou Matemática.

Desse modo, a partir do encontro entre educadores e representantes de movimentos sociais, duas áreas foram definidas: Ciências Humanas (Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia). Os professores colocaram-se a trabalhar com o intuito de atender o edital. Viam naquela oportunidade grandes possibilidades para as comunidades do campo, quase sempre marginalizadas e pouco atendidas em suas demandas educativas específicas. Pensavam que era o momento para abrir as portas da Universidade para grupos historicamente excluídos.

Dias e noites de trabalho e discussões coletivas, estudos e construções que tanto atendessem aos anseios dos camponeses, quanto ao que foi estabelecido pelo edital, não foram poucas as vezes que as dificuldades se apresentaram, tendo em vista as várias diferenças entre os anseios do Ministério da Educação e dos camponeses e ainda, a preocupação recorrente no que tange a qualidade, sempre aparecendo nas discussões e nos grupos de trabalho que se dedicavam ao assunto.

Em dezembro de 2012 foi enviada a proposta ao MEC, houve um retorno para pequenas alterações e finalmente o resultado final, o projeto ficou classificado em vigésimo lugar entre quarenta propostas selecionadas. A euforia tomou conta de todos, a notícia espalhou-se e extrapolou os limites do *Campus* de Rolim de Moura e mesmo entre os camponeses houve muita esperança pelas novas possibilidades que eram vislumbradas.

Todavia, a alegria durou pouco. Entre a aprovação de um edital e as forças contrárias institucionalmente e a sua efetivação havia ainda um grande caminho a percorrer. Como se sabe as universidades são constituídas de um princípio básico, a universalidade do saber, ou mesmo um leque de compreensões e abordagens teóricas as quais filiam-se os educadores-pesquisadores. Algo que de longe seria um ponto negativo, pelo contrário entende-se aqui que é nas diferenças, no embate, no debate e na crítica que se fomenta a intelectualidade e ações em prol da sociedade, um dos papéis das universidades.

Ocorre que houve a partir da aprovação um certo entrave político sobre o viés teórico que o curso deveria ter, isso apenas após aprovado. Posições contrárias ao que havia sido definido começaram a aparecer. De um lado um grupo que entendia o curso numa perspectiva culturalista, sem com isso perder as bases do materialismo histórico. Pessoas que fomentam os debates e lutas vinculadas a questões que afetam a relação da humanidade com a terra e as situações de concentração fundiária que se mantém no sul, sudeste e nordeste e expandiram-se a partir das décadas de 1970 e 1980 para o norte do país, como foi o caso de Rondônia.

Do outro, um grupo também vinculado a temática da concentração fundiária e da educação do campo, mas que compreendia que o curso deveria ter como matriz e direcionamento o materialismo histórico na linha leninista-maoísta, algo que não correspondia ao entendimento e as percepções dos envolvidos.

Dessa "cisão" começaram a aparecer às dificuldades internas, pois era tempo de elaborar o Projeto Político Pedagógico, um grupo afastou-se da construção da proposta, e procurou alguns representantes de movimentos sociais, informando-os e levando-os a crer que estavam sendo preteridos do processo, quando o que ocorria era apenas fruto de deliberações em conjunto dos educadores, feitas de forma coletiva para atender a legislação e resoluções internas da instituição.

Na oportunidade, alguns representantes de movimentos sociais manifestaram-se através de cartas junto à reitoria, motivados ou influenciados pelo grupo que tomou distância da proposta. Naqueles dias, era tempo do projeto passar pela aprovação do Conselho Acadêmico (CONSEA) por meio de sua Câmara de Graduação (CGR). Ocorre que houve o pedido de vistas do processo por uma conselheira que havia inicialmente integrado a equipe e que depois em virtude da proposta filiar-se a uma matriz teórica diversa da desejada, posicionou-se contrária ao curso. Após o ocorrido o processo foi retirado de pauta e retornou ao *Campus* de Rolim de Moura.

Qual foi a surpresa quando na mesma semana, a conselheira pediu o processo ao seu departamento, no caso o de educação, os conselheiros entenderam por bem não dar continuidade frente à situação difícil que se encontravam e, ainda, a partir do parecer da conselheira que era membro da equipe quando da elaboração da proposta de edital e que posteriormente afastou-se.

Passaram-se alguns meses até que a equipe construtora da proposta recuperasse o fôlego para continuar a caminhada, passado esse tempo, o departamento de pedagogia do Campus de Rolim de Moura, resolveu retomar os trabalhos.

O Projeto Político Pedagógico foi revisitado e alterado conforme orientações da instituição e corre no momento para sua autorização junto ao MEC.

Cabe mencionar que a construção da proposta pedagógica, a concorrência em um edital específico e luta para organizar-se institucionalmente podem ser compreendidos como um pequeno fragmento, situado em dado momento histórico, localizado e partícipe de toda uma luta histórica dos camponeses que antecedem a proposta aqui estudada, luta de diversos movimentos pela implementação de uma educação própria que leve em conta as diferenças entre cidade e campo como é possível observar:

> O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, surgiu nos meados dos anos 90 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), resolveram colocar na mesa de negociações com o estado, as demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro.
> (CAVALCANTE, 2010, p. 557).

Desse modo o curso é fruto de lutas anteriores aos educadores da Universidade Federal de Rondônia, tem em seu cerne a luta dos camponeses e camponesas que articulados tem por décadas, mesmo antes dos anos de 1990 lutado pela melhoria da qualidade do ensino no campo.

2 O que aprender com essa história?

Cada um dos partícipes do processo aprendeu algo diferente e isso é óbvio, pois cada qual sente, percebe e vê o mundo de forma única. A euforia inicial, a empolgação, o desejo de inserir os camponeses na universidade, o sonho, o trabalho realizado, as expectativas sofreram com as tentativas de esfacelamento da proposta, ou mesmo quanto ao desejo do curso encontrar-se em algumas mãos, como se isso fosse possível, algo imaginado por aqueles que lutaram em desfavor do curso.

Porém a experiência mais ensinou e fortaleceu o grupo. Primeiro porque todos que haviam trabalhado juntos, de forma coletiva tanto nas questões intelectuais, quanto em termos de diálogo tornaram-se todos defensores do curso. Não havendo sequer um que não o defendesse, entre os estudantes também ocorreu processo semelhante.

Como o trabalho foi em conjunto, todos sabiam exatamente do que se tratava o curso, quais as dificuldades, as razões para as escolhas, certas ou erradas que foram sendo tomadas. Os educadores tomaram para si a defesa da proposta, entendiam que o desejo de alguns não poderia sobrepor-se ao s interesses dos movimentos sociais. Entenderam que a expressão "movimentos sociais" está muito além dos seus signatários ou representantes, que o coletivo sequer foi consultado sobre as cartas.

Assim, ampliou-se a ideia de "movimento social", incluindo nessa categoria, se é que se pode chama-los assim, grupos menores, que por razões econômicas ou de não vínculo com partidos políticos compunham também o cenário do "movimento".

Aprendeu-se também que não basta apenas vontade, trabalho e dedicação a uma causa, no caso a camponesa, muitas vezes os interesses políticos fundamentados por teorias bastante ideologizadas acabam atravessando as propostas e travando processos que podem ser bastante positivos para grupos que quase sempre estão a mercê dos interesses institucionais ou mesmo pessoais.

Da experiência resultou o fortalecimento do grupo, professores recém- concursados tornaram-se aliados e passaram a trabalhar em conjunto, pois compreendiam a importância do curso para uma espacialidade com grande influência agrícola em que a cada dia e de modos diversos o agronegócio tenta impor-se como a única alternativa para o campo, algo que não atinge apenas a Amazônia rondoniense, mas o país de modo geral:

> Por mais que nos esforcemos para apresentar as principais características do capitalismo, na fase atual, em vista da tormenta neoliberal, pouco ou quase nada acrescentaríamos, se não considerássemos as formas de expressão do metabolismo do capital, os rearranjos espaciais e o aguçamento das disputas territoriais que se espalham por todo o planeta. O que estamos assistindo, então, nos últimos meses, no Brasil, em relação às disputas regionalizadas por terras, privilégios, isenções, favores entre grupos empresariais canavieiros e de outros setores do agronegócio, em especial voltados à produção de biodiesel (mistura de gordura vegetal ou animal ao álcool etílico ou metílico), nada mais é do que as novas alianças entre políticos, entidades de classe, capitalistas, latifundiários, enfim, um amplo arco das classes dominantes, as quais demonstram com todas as letras a amplitude e o jogo de interesses de classe que gravitam em torno desse tema. (THOMAZ JUNIOR, 2011, p. 121.)

Pode-se dizer que no interior da universidade outro "movimento social" surgiu, o dos educadores que passaram a não medir esforços para que a proposta torne-se uma realidade. Movimento que não tem um líder e nem deseja tê-lo. Grupo que discute, delibera junto, houve os representantes de movimentos sociais e a eles dá ouvidos, pessoas presentes em todas as reuniões em que o curso de Licenciatura em Educação do Campo é debatido ou são necessárias deliberações.

Uma das "alegações" que foi dedicada ao curso por aqueles que manifestaram-se contrários a sua implantação referia-se ao fato de que o edital é vinculado ao projeto neoliberal que instara-se no país desde a década de noventa do século passado. Que seria um curso "aligeirado" ou sem a devida qualidade. A compreensão dos que trabalharam em favor do curso foi outra. Entendeu-se que nas margens do possível, ainda que não o ideal, sejam os camponeses, professores, técnicos e acadêmicos escrever outra história, para além daquela desejada por determinado modelo político.

Que o curso ganharia ou possivelmente ganhará matizes próprias, feitas e refeitas à luz das necessidades e das demandas que envolverão sua existência. Por essa razão continuou-se o processo, pelos ganhos para os camponeses, pelo desejo de que figurem como acadêmicos e protagonistas de suas trajetórias educativas, a partir dos saberes que lhes são próprios e que a dita "modernidade" tão fortemente carece.

Aqueles que o defenderam, também compreendem que:

> Como vem sido o caso em outros países latino-americanos, a política tradicional e os partidos políticos provaram-se incapazes e/ou relutantes em dedicar-se às deteriorantes condições econômicas de grupos marginalizados que sofrem os efeitos negativos da globalização econômica. Por sua vez, os movimentos sociais responderam com organizações de base popular e a criação de um novo repertório de ações que rompe com antigas formas de atividade política. Processos organizacionais e ações grupais em desenvolvimento, às vezes com a assistência externa de organizações progressistas preocupadas com a justiça social, agregaram membros individuais em torno de uma forte identidade de grupo. (VANDEY, 2011, p. 166)

De uma maneira única, o curso conseguiu trazer para o interior do debate acadêmico, curricular, intelectual e pedagógico as pessoas do campo, não há uma reunião que não haja pessoas vinculadas ao campo de alguma maneira. Esse talvez seja o maior ganho até o momento. Ouvir, debater, divergir e convergir com os movimentos sociais, com pessoas comuns que desejam apenas educação de qualidade para seus pares, esse entrelaçamento significa um grande ganho a comunidade acadêmica e a própria universidade que abre-se para outros saberes.

2.1 Os desafios que se apresentam e considerações

Se houve aprendizagem, existem ainda muitas dúvidas, inseguranças e mesmo perspectivas. Afinal trata-se de uma proposta diferenciada. O curso está dividido em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Na proposta existe a previsão de que os estudantes de diversas espacialidades de Rondônia participem de aulas no TU, durante uma semana, em regime de semi-internato.

Esse desafio, quando o curso for implantado e se autorizado será grande. O edital previu recursos para concurso docente e de técnicos, recursos para materiais de consumo, alimentação, viagens e mesmo hospedagem, todavia, levando em conta a quantidade de estudantes e a morosidade na aplicação dos recursos é possível que muitas dificuldades apareçam, especialmente as de cunho logístico e acomodação dos estudantes camponeses ou professores que atuam nas áreas rurais.

Por outro lado, a possibilidade de ter estudantes dedicando-se em tempo integral ao curso, oferece possibilidade ímpares, tanto no que diz respeito ao fortalecimento de perspectivas coletivas de convivência, como a própria pedagogia da alternância preconiza, quanto de momentos de estudo, sociabilidade e troca de experiências entre os futuros acadêmicos (as).

Mesmo o tempo comunidade, que será acompanhado pelos professores, em que os estudantes apresentarão propostas de trabalho que envolvam a realidade do campo, seja por meio de relato de experiências, realização de projetos, entre outros, também enfrentará dificuldades em termos logísticos. Pois a diversidade de espacialidades as quais estão vinculados os estudantes será grande, atende-los em suas especificidades locais mostrará ser desafiador ao educador (a), professor universitário.

Entretanto, o que a primeira vista pode representar uma dificuldade, quem sabe transformará o olhar e mesmo a inserção de professores do ensino superior em realidades distintas as suas, pesquisando e teorizando de forma mais próxima a realidade da vida camponesa.

A intenção é que o curso se faça com e para os estudantes e professores do campo, que os problemas que certamente surgirão sejam resolvidos a partir de deliberações coletivas, que atendam os interesses diversos e que contribuam para a boa formação. Essa é uma das máximas da alternância, as rodas de conversa, o envolvimento dos estudantes e as possibilidades de interferências e ações mais humanistas entre os sujeitos do processo educativo, vendo e revendo ações continuamente.

Referências

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação. Rio de Janeiro, vol. 18, n. 68, p. 549-564, jul/set. 2010.

VANDES, Harrin E. **Os sem-terra brasileiros marcam posição política.** In: SIMONETTI, Miriam Claudia Lourenção. (Org.). Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011.

THOMAZ JUNIR, Antonio. **Agronegócio e conflito pela posse da terra em São Paulo:** a dinâmica territorial da luta de classes no campo e osdesafios para os trabalhadores. In: SIMONETTI, Miriam Claudia Lourenção. (Org.). A (in) sustentabilidade do desenvolvimento. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011.

MOVIMENTO FORMATIVO DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Ceres de Moraes G. Lima

Euzemar Fátima L. Siqueira

Frank Eduardo F. de Souza

Resumo

Este trabalho discorre sobre os cursos de formação ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso, em parceria com a SEDUC, tem como objetivo apresentar ações para serem desenvolvidas com os docentes da rede pública, que trabalham com da Educação do Campo do Estado de Mato Grosso. O primeiro a ser referenciado é de Aperfeiçoamento para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo; O segundo é o curso de Especialização para Educação do campo / Práticas Pedagógicas. O primeiro já finalizado atendeu 120 cursistas e o segundo está em fase de desenvolvimento, com previsão de término para o final de 2015 com 200 cursistas, ambos tem como finalidade trabalhar as práticas pedagógicas voltadas para a formação de professores, para atender a grande demanda das salas anexas. Observa-se ainda ser este trabalho uma apresentação, uma mostra breve das ações desenvolvidas para a especificidade do campo.

Palavras chaves: Formação- Pratica pedagógica - Educação do campo

Introdução

Este trabalho faz abordagem sobre os cursos ofertados pela UFMT Instituto de Educação, voltados para a especificidade da educação do campo, focando as práticas docentes. O curso de Aperfeiçoamento já finalizado foi ofertado aos municípios em torno de Cuiabá-MT, pois esta é uma região que apresenta um alto índice de analfabetismo, foi ofertado em quatro polos: Acorizal, Chapada dos Guimarães Poconé e Santo Antônio do Leverger, o curso foi presencial pela pedagogia da alternância, o enfoque principal foram as práticas desenvolvidas pelos docentes.

Abordam-se ainda sobre o curso de Especialização para Educação do campo / Práticas Pedagógicas que está em fase de desenvolvimento, com previsão de término para o final de 2015, com 200 cursistas, ofertado em quatros polos: Cuiabá, Juína, Ribeirão Cascalheira, Guarantã do Norte, Pontes e Lacerda. A oferta é a distancia trabalhando com tutoria presencial e a distância.

Os cursos tratam das bases legais, currículos e práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo.

O Curso de Aperfeiçoamento para a modalidade de EJA na escolas do campo.

O Curso de Aperfeiçoamento para docentes que atuam na modalidade de Educação de Jovens e adultos no campo ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, foi definido que o curso seria destinado aos docentes, que atuassem em salas anexas, que trabalham com Educação do Campo, e após o levantamento definiu-se que os municípios que apresentassem um número considerável de salas anexas na modalidade de EJA, dentro destas condições, seriam contemplados. Decidiu-se por trabalhar com os municípios que estão no entorno da Capital de Mato Grosso, a cidade de Cuiabá, pois estes apresentavam um alto índice de analfabetismo, devido às localidades isoladas. Foi desenvolvido o curso em quatros polos, agregando os municípios circunvizinhos, sendo denominado Polo de Chapada dos Guimarães, Polo de Jangada agregando Acorizal, Polo de

Poconé agregando Nossa Senhora do Livramento, Polo de Santo Antônio do Leverger agregando Barão de Melgaço, com um público de 120 (cento e vinte) cursistas. Escolheu-se trabalhar com a metodologia da Pedagogia da Alternância, para evidenciar a realidade.

A organização dos ciclos da Alternância como os tempos (presencias) tempo (comunidade) foi o ponto alto do curso, no tempo (presencial), denominado assim este curso trabalha com tempos alternados, em outros documentos que tratam da pedagogia da alternância é denominado de tempo, como tempo escola, é o momento em que a presença direta dos cursistas para o desenvolvimento do conjunto das atividades (aulas expositivas, reflexões, leituras, oficinas atividades culturais), é essencial, sendo organizados em tempos menores conforme pré-definição no projeto, é neste momento em que se trabalha com os subsídios teóricos para serem aplicados no tempo comunidade, é o tempo de retorno ou de presença dos cursistas na comunidade, praticando nas atividades da organização social, o que foi indicado no curso, desenvolvendo assim, as atividades propostas no tempo presencial.

A eficácia do curso foi toda construída para o fortalecimento da prática da educação do campo, sendo orientado a todo o momento pelos princípios da Educação do Campo, presentes nas bases legais nacionais e estaduais e nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, onde podemos destacar as Orientações Curriculares publicada em 2012, principalmente do Caderno das diversidades que trata das duas modalidades trabalhadas neste curso da Educação de Jovens e Adultos e o da Educação do Campo fazendo a interlocução de ambas temáticas, as OC"s.

Foi realizado o Estudo e análise do PPP da unidade escolar a qual o educador está lotado. Averiguando a correlação entre as orientações curriculares para EJA (MT) e o PPP da Escola.

Também foi trabalhada a Avaliação no contexto da EJA CAMPO, problematizando e diagnosticando diariamente, o aprendizado teórico-prático do aluno e a responsabilidade do professor na condução deste aprendizado.

O enfoque maior foi estimular a apresentação das experiências, com objetivo de constatar a compreensão dos educadores, relativos aos conteúdos trabalhados no curso de extensão.

Neste mesmo momento ocorre também outra ação, para atender a Educação do campo, com a finalidade de maior qualificação para os docentes que trabalham com esta modalidade de ensino, é o Curso de Especialização: Práticas Pedagógicas para a Educação do Campo, organizado também pela Universidade Federal do Mato Grosso em parceria com a Secretaria de Estado de Educação.

Uma Especialização voltada para as práticas pedagógicas para a especificidade da Educação do Campo

Este curso teve início no primeiro semestre de 2014, promovido pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na atualidade, vale referendar que está também articulado aos Movimentos Sociais da Educação do Campo, como um dos Programas da Educação do Campo. Esse foi uma solicitação dos professores do campo através de um documento via abaixo assinado, pois tinham o desejo de mais formação nesta área.

O Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo que está sendo desenvolvido, se justifica frente à grande demanda/carência e à escassez de formação específica, pois os docentes necessitam mais conhecimentos, uma vez que grande parte dos profissionais que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso, conforme dados da SEDUC (2013) das Escolas urbanas existentes no Estado, têm-se 702 salas anexas no campo, localizadas em regiões mais longínquas, uma vez que Mato Grosso tem uma dimensão territorial significativa. Em reuniões conjuntas, pensando nas comunidades distantes, refletiu-se sobre a grande demanda de formação em Educação do Campo no Estado e decidiu-se pela oferta do curso de Especialização aos professores das salas anexas no Campo, tendo em vista que são os mais necessitados de uma formação continuada especifica nessa modalidade.

Pelo citado acima, em consonância com os dados estatísticos do PNAD/IBGE, 2004, no que se refere ao processo de formação de professores para atuarem nas escolas do campo no Brasil, os dados são alarmantes:

> No tocante à formação de professores, é importante destacar que em 2002 apenas 9% dos professores atuantes no ensino fundamental tinham formação superior, ao passo que na cidade esse número era de 38%. Em 2004, houve uma pequena alteração nesse percentual, que passou para 21,6% dos professores do ensino fundamental do campo e para 56,4% dos professores das escolas urbanas (MACHADO, 2009, 194).

Na década de 90, começa o movimento em prol da Educação do Campo, o que passa a compor a agenda nacional, acontece a promoção de encontros, conferências, seminários e legislação sobre essa modalidade de Educação. Até então se mantinha uma educação rural baseada nas escolas da cidade e regida mais pelo capital. Com uma concepção não pertinente ao campo e com experiências carregadas de intencionalidade e, materializada pela "escolinha" que se definia por uma cultura de desapreço, desconsideração e desrespeito para com as populações do campo e ao seu território. Essa concepção estigmatiza o campo como um lugar de ignorância, do que não é bom, do desprestigio em todos os sentidos, o que leva a identificar o povo campesino como matuto, caipira, vistos segundo Reck" como preguiçosos, ingênuos, a ideia do Jeca: o coitado, o atrasado..." p31 e outros... Quanto a organização curricular e ao currículo em si é observado de aspecto em desarmonia com, o que se propõe para o campo, fora do contexto, o que reforça o desrespeito e a dicotomia entre urbano e rural, como expõe as autoras abaixo relacionadas:

> Essas escolas, no Brasil, recebiam as sobras de materiais da 'escola urbana', tanto de recursos pedagógicos quanto de infraestrutura, que eram destinados a população estudantil da zona rural. Até as últimas décadas do século XX, a educação destinada à população rural brasileira foi denominada por políticas públicas do capital e definidas a partir do mundo urbano. Os sujeitos da educação rural eram vistos, segundo a lógica capitalista dominante, de forma inferiorizada. O contexto da população rural não era considerado nem mesmo quando se projetava um desenho de escola, ele era imposto pala política de educação dominante, que além de disponibilizar uma infraestrutura precária, carecia de profissionais docentes qualificados (GENTIL; MACHADO apud DUARTE, 2013, p.72).

Educação do Campo surge com os movimentos da educação popular como instrumento de luta para as mudanças em relação ao campo brasileiro. De 2004 até o momento, muitos estados e municípios já começaram a desenhar e pensar, embora com muita luta, os primeiros passos para uma política educacional especifica do campo. O Estado de Mato Grosso inicia o movimento engajado às ações desenvolvidas pelo MEC e passa a elaborar o Plano Estadual de Educação, bem como as Politicas a Educação do Campo, através de criação da Gerência de Educação do Campo; Orientações Curriculares; Plano Estadual de Educação do Campo, bem como portarias e também os programas que surgem através do MEC.

A LDB de 1996 regulamenta a oferta de educação básica para a população do campo, permite que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Essas Diretrizes constam de um conjunto de princípios e procedimentos que orientam a organização dos conteúdos curriculares e das metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo, inclui também adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e à natureza do trabalho. O que é de grande relevância para a população campesina, um calendário pensado para atendê-los.

Fazendo uma retrospectiva em relação à história do campo brasileiro, é importante lembrar o processo de migração campo-cidade, pois está na história do Brasil, o que vem se acentuando cada vez mais. Entretanto, a cidade como lugar de destino de populações campesinas, excluídas das políticas desenvolvidas pelos Governos Militares das décadas de 60 e 70, de ocupação dos chamados "espaços vazios" e aceleração do processo produtivo, fortaleceu o sentido político-social da terra como bem e direito de todos que nela vivem.

É durante esse período que tomam forças as ações da Pastoral da Terra e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na defesa dos direitos do homem, da mulher, trabalhadores e trabalhadoras do campo, valorizam esse espaço como *lócu*s de luta e cidadania das pessoas que nela habitam, que denunciam por outro lado, os conflitos, as injustiças e as tragédias existentes, como: a expulsão do homem do campo, de forma injusta, desumana, seja pela força, grilagens de terras ou monocultura.

É impossível pensar a história e a consolidação do espaço geográfico da Amazônia, em geral e, de Mato Grosso, em particular, nas cinco últimas décadas, sem considerar a luta política pela terra, marcada por enfrentamentos, perseguições, emboscadas, violência e torturas, expropriação e mortes, exploração extremada da força de trabalho da mulher, do homem e da criança, bem como a destruição do meio natural e dos chamados povos da floresta (índios ribeirinhos e populações tradicionais).

Nesse espaço, a educação e a vida escolar confundem-se com a história da caminhada de homens, mulheres, adolescentes e crianças da família camponesa na busca da terra, da vida e do trabalho. Apesar deste quadro, "estudiosos, pesquisadores, governos comprometidos com a valorização da vida e da cultura camponesa, num exercício coletivo com os movimentos sociais, vislumbram horizontes e possibilidades de condições de vida digna para os povos que optaram em viver no e do campo em Mato Grosso".. Nessa perspectiva o curso de Especialização em Educação do Campo vem para fortalecer as Políticas de Educação do Campo, enquanto estratégia política e educativa também motiva e dar suporte para os professores do/no Campo, por sua extensão as populações do Campo configuram-se como instrumento pedagógico importante, para a afirmação da prática de cidadania.

A parceria UAB/UFMT, MEC/SECADI, SEDUC e Secretarias Municipais de Educação tem como objetivo dignificar o espaço e as populações do campo, ampliando e fortalecendo a Política de Educação no Campo no Estado de Mato Grosso.

Neste contexto é de suma importância reconhecer, entretanto, a necessidade de formação e valorização do professor, educador do campo, visto que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nos últimos anos, com o processo de modernização da produção no campo, aliado ao processo migratório campo/cidade, cidade/campo, promoveram, sob vários aspectos, a urbanização desse espaço social. Daí a necessidade de ressocialização eliminando o preconceito e a placidez pedagógica que desfavorece o aprendizado, principalmente das populações campesinas, ribeirinhos, pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, entre outros. Essas populações possuem conhecimentos práticos do mundo em que vivem e esperam que o professor, a partir da interação com a realidade campesina, possa contribuir com a sua formação escolar oferecendo-lhes cabedal científico e filosófico, na perspectiva de valorização de seus conhecimentos e do conhecimento historicamente acumulado, promovendo assim, uma mobilização e articulação de conhecimentos e saberes.

De acordo com o pensamento de Caldart (2004) "a educação do campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo, ou seja, partir da ideia de que existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e esta diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica".

Nesse aspecto, as questões educacionais que são colocadas frente aos profissionais da educação, constituem desafios com novos processos de socialização, à medida que os processos de modernização/tecnologização avançam em todas as dimensões e criam uma inédita convergência socioeconômica e cultural à clássica dicotomia campo/cidade. Portanto, estes processos impõem um novo tipo de ser educador, ou seja, um profissional qualificado nas áreas de conhecimentos, por exemplo, nas áreas: pedagógica; sociológica; antropológica, filosófica contextualizadas e centradas na história do homem do campo, no processo educativo que lhe permita o desempenho de uma pedagogia que acompanhe as diferenças processadas na sociedade como expressão da luta histórica pela formação sócio educacional.

Os objetivos principais do curso de Especialização em Educação do Campo são: Formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, professores da rede pública que atuam em salas anexas no Campo, que visem à ampliação de suas capacidades técnica e políticas no processo de qualificação do ensino-aprendizagem nas escolas do Campo; E Compreender o processo histórico, os fundamentos teóricos

e práticos da Educação do Campo, tendo em vista, uma atuação qualitativa nas escolas junto com as populações e movimentos sociais do Campo. E Possibilitar o aprofundamento dos debates sobre as políticas, os princípios e concepções da Educação do Campo.

O público alvo: Professores da rede pública de Educação com diploma em curso de licenciatura plena, que atuam na Educação do Campo em salas anexas. Professores com formação superior em Bacharelado, atuando em escolas do Campo. Servidores do quadro permanente da UFMT com graduação no Ensino Superior. Atendendo assim, a Resolução do CONSEPE n.º 75 de 2005 em seu artigo 19 "os cursos deverão oferecer um número máximo de 60 vagas por turma, desde que resguardada a garantia de qualidade". E em seu parágrafo 1.º " havendo demanda, 5% das vagas serão destinadas, sem ônus, aos servidores do quadro permanente da UFMT [...]".

Das 260 vagas serão destinadas 225 vagas aos professores da rede pública atuantes nas escolas do Campo em salas anexas da Educação do Campo, 25 vagas aos profissionais com Bacharelado e atuam nas escolas do Campo e 10 vagas aos Servidores do quadro permanente da UFMT. A oferta será feita em cinco Pólos da UAB/UFMT, em cada Pólo serão disponibilizadas 50 vagas, exceto no Pólo de Cuiabá que terá 60 vagas estando incluso as 10 vagas para os servidores da UFMT.

A metodologia se dá a partir da interatividade do tutor com os cursistas via internet, plataforma Moodle, temáticas e textos virtuais. é fundamentada na busca, para desenvolver-se mediante uma interação dialógica entre saberes, teoria e práticas e entre os envolvidos

O Curso de Especialização procura proporcionar formação continuada aos professores que atuam na Educação do Campo, criando condições teórico-metodológicas para que esses educadores na condição de cursistas façam estudos, construam projetos de pesquisas que realizem diagnósticos, problematizem os elementos concretos de sua realidade possibilitando oportunidades para reflexão sobre suas práticas e as práticas das escolas e comunidades do Campo, com possibilidade de alterá-las no sentido qualitativo.

a. **Tutor presencial**: São tutores que acompanham as turmas nos Pólos e terão as seguintes funções: fazer a mediação, a interlocução do processo educativo à distância, fazendo-se o elo entre estudante, material, conteúdo, bem como, acompanhar e orientar de forma presencial os exercícios quando necessário, e em datas determinadas pelo cronograma, os exercícios e processo educativo, em síntese, acompanhar as atividades discentes tanto presenciais quanto no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, atividades das disciplinas na plataforma e realizar a gestão acadêmica da turma no Pólo. Além destas funções o tutor presencial para trabalhar com educação do campo, necessita estar sensibilizado para a causa campesina, uma vez que os desafios para o professor do campo são grandes, e cabe ao tutor manter constante diálogo com os cursistas, afim de que eles se mantenham motivados.

b. **Tutor à distância**: Estes tem como função inserir as áreas de conhecimentos on line com seus respectivos temas ou módulos, este é um outro interlocutor, que fará a mediação do processo educativo à distância, facilitará a comunicação de conteúdos entre o cursista, o material; Outro papel fundamental é acompanhar as atividades discentes no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, comunicando ao professor da disciplina para participar das reuniões de acompanhamento e avaliação. Acompanha todo processo. Faz se a ressalva de que este tutor, também estará com o olhar constantemente voltado para o empenho do estudante, como forma de ajudá-lo e motivá-lo, frente aos desafios que surgem para os educadores que moram no campo.

Os cinco Polos selecionados foram avaliados pela CAPES como aptos para o funcionamento. São estes: Cuiabá; Guarantã do Norte; Pontes e Lacerda; Juina;Ribeirão Cascalheira. Cada polointegram os municipios mais próximos.

O Núcleo de Educação a Distancia da UAB/UFMT e os Pólos, onde funcionam o Curso possuem infraestrutura: Biblioteca; sala de Tutoria; sala de aula com equipamentos de informática e videoconferência que darão suportes ao desenvolvimento do Curso.

O Curso além do trabalho dos Tutores contará com o trabalho/dedicação da coordenação, dos Professores Pesquisadores autores, responsáveis pelas disciplinas e com o trabalho dos Professores Pesquisadores formadores que orientarão e acompanharão o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Curso.

Considerações finais

Tem sido uma experiência muito rica este trabalho da UFMT com as parcerias, no sentido da qualidade e da mudança para a Educação do Campo, pois os cursos voltados para a especificidade das escolas do campo para a formação dos professores, também contribuem para uma melhor compreensão do docente com a sua prática pedagógica.

A aproximação da instituição formadora (UFMT) com a base (educação básica), está sendo de extrema importância, desta forma os docentes refletem sobre sua prática, e desenvolvem as habilidades de buscar sempre o seu embasamento teórico, levando a transformação para o cotidiano escolar das escolas campesinas/campo.

Bibliografia

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB/01. Brasília, 2002.

_____.**Diretrizes complementares da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB/02. Brasília, 2008.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 04. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo" 2002.

_____, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. *In*: **Seminário Estadual da Educação do Campo**. Paraná, 9 a 11 de março de 2004. Disponível em HTTP: WWW. Nead.org. br-index.

DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.

DUARTE, Terezinha de Jesus Aires. **A Política de Formação Continuada dos (das) professores (as) da Educação do Campo em Confresa-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá-MT, 2013.163p. Versão preliminar.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**, Brasília, DF: Articulação Nacional. Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 5.

_____. As relações sociais na Escola e a Formação do trabalhador. *In*: BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

FREIRE, Paulo. **A dialogicidade**: essência da educação como prática da liberdade. *In* _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15.ª Ed., 1986. p. 77-120.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no sistema Estadual de Ensino**. Resolução n.º 126-03 – CEE-MT.

NEDER, Maria Lúcia C. **Educação Aberta e a Distância**: concepções e modelos. 1. Fascículo do Curso de Especialização em EAD para Formação de Orientadores Acadêmicos. Cuiabá: UFMT, 1999.

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. **O perfil de tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do Ensino Fundamental.** Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003.

PRETI, Oreste. **Educação à distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 2000.

RECK,Jair e CARVALHO Raquel Alves de. **Fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo**. Cuiabá.MT EdUFMT. 2014.

GT 4 - Poster

A JUVENTUDE DO CAMPO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Silvana Colombelli Parra Sanches
IFMT – campus São Vicente
Mestre em Saúde Coletiva (UFMS) e professora de sociologia (UFSC)

Resumo

Esta pesquisa consiste numa análise da perspectiva do estudante jovem do campo sobre a contribuição da disciplina de sociologia em uma formação média técnica. Ela obteve aprovação em edital interno do IFMT e conta com bolsista PIBIC/CNPq. Juventude rural é apontada como um grupo social historicamente impactado pela crise do trabalho no campo e a falta de políticas públicas como acesso ao lazer e à moradia adequada. Em uma pesquisa preliminar, ao final de 2013, analisou-se o discurso de cento e trinta e três estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, oferecido pelo Instituto Federal de Mato Grosso, campus São Vicente. Desvelou-se que para eles a sociologia serve como apoio a outras disciplinas, oferecendo um conhecimento geral e crítico e percebem a presença desta no currículo como necessária para melhorar as relações interpessoais entre eles e outros atores sociais presentes na instituição escolar, além de propiciar a tolerância de várias culturas, a desinibição necessária para falar em público, se inserir no mercado de trabalho e a transmissão de valores para a formação cidadã. Com esta possibilidade, o projeto conta com o envolvimento de jovens matriculados também do ensino superior, na execução das entrevistas e discussão dos resultados, e desta forma, consolida-se inserida na temática da educação do campo e da sociologia da juventude.

Palavras-chave: jovens, educação do campo, sociologia.

Problemática

A juventude do campo é formada por filhos de assentados, acampados, agricultores familiares (extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais), camponeses e trabalhadores rurais, e, o olhar deste contingente populacional à finalidade da disciplina de sociologia no currículo é de fundamental importância até para entender qual a real função do profissional da área de ciências sociais nos Institutos Federais que se expandem em direção ao interior brasileiro.

Durante a história do ensino médio brasileiro, a sociologia foi incluída e rejeitada através de embates ideológicos, políticos e científicos. Ao lembrar a defesa da Sociologia como disciplina por Rui Barbosa em 1870 e a influência positivista na época, a discussão fecunda de Florestan Fernandes sobre o ensino de sociologia na escola secundária brasileira e os debates pós-redemocratização, vive-se na atualidade um momento propício para a solidificação desta nos currículos e de produção de materiais didáticos e outros que contemplem o ensino de adolescentes e jovens, pois desde 2008 é obrigatória no ensino médio de formação integrada e com financiamento federal e estadual garantido.

Neste quadro, nota-se que boa parte das pesquisas se debruça sobre o processo de institucionalização da disciplina de sociologia no ensino médio e são pouquíssimas as que tentam discutir os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, como explicita as Orientações curriculares para o ensino médio – sociologia (MEC, 2006).

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de descolonizar o saber e pensar esta disciplina sob um olhar brasileiro e latino-americano, como afirmava Florestan Fernandes em meados da década de 50 (1955, p. 104):

> [...] desde o passado colonial e imperial, o ensino humanístico sempre apresentou uma fonte de complexos, de ressentimentos e de atitudes de insegurança dos brasileiros em face das chamadas 'nações cultas'. Esse ensino elaborou e refinou 'sentimentos

> coloniais', favorecendo a aceitação espontânea de critérios de vida intelectual e de avaliação étnico-cultural que educavam os brasileiros a se subordinarem aos centros culturais estrangeiros ou aos seus representantes.

Por outro lado, ao se ensinar sociologia para adolescentes e jovens deve-se refletir sobre a importância da cultura imagética e da leitura de imagens, filmes e sons que permeiam a realidade deste (a) estudante, intercultural e mundializada. A descentralidade do ser na pós-modernidade (HALL, 2006) requer a formação de atores políticos que atuem tanto nos tradicionais espaços de poder como no ciberespaço e nas redes sociais virtuais.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar as expectativas do (a) estudante jovem com relação à contribuição da disciplina de sociologia em uma instituição de ensino com vocação rural e técnica.

Objetivos Específicos

Refletir sobre a juventude rural como um grupo social e o olhar desta para a disciplina de sociologia;

Compreender a relevância do ensino de sociologia nos Institutos Federais de Educação, principalmente em campus que tem vocação rural;

Revelar as discussões dos (as) estudantes com relação à contribuição da sociologia para o currículo do ensino médio técnico e superior vinculado ao campo.

Metodologia

A pesquisa será exploratória e qualitativa. Os sujeitos da pesquisa serão alunos e alunas, jovens estudantes regularmente matriculados em curso técnico ou superior dos campi São Vicente do Instituto Federal de Mato Grosso. O aluno bolsista deve ser acadêmico do sétimo semestre do curso de zootecnia diurno. Estabelecidos os critérios de curso e série, far-se-á uma seleção através de avaliação escrita para a escolha do mesmo.

Os instrumentos de coleta de dados serão entrevistas semi-estruturadas, ou seja, um roteiro de entrevista em forma de tópicos que norteará a conversa entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa ou entre alunos-pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

Além do roteiro de entrevista, os pesquisadores envolvidos levarão a campo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como preconizam as normas de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Durante os doze meses de execução do projeto haverá reuniões semanais com os integrantes para discussão dos achados, pesquisa teórica e elaboração de textos para relatórios e artigos.

Resultados e conclusões

A pesquisa encontra-se em fase inicial, que consiste na pesquisa documental e bibliográfica, além da construção do roteiro de entrevistas. Convém destacar que os (as) alunos (as) envolvidos no projeto, bolsista e voluntários (as), auxiliarão na pesquisa de campo e durante a discussão e análise dos resultados. Também participarão de futuros eventos como congressos e outros, nos quais a pesquisa será apresentada e avaliada por pessoas da área das ciências sociais e afins.

É importante salientar que dois professores efetivos do campus São Vicente, da área de humanas e sociais e de linguagens, serão convidados a participar do projeto para avaliar todo o processo de planejamento, ida a campo e discussão dos resultados, inclusive com acesso aos relatórios parciais construídos pelos pesquisadores. Serão também convidados a participar das reuniões do grupo de pesquisa e informados dos eventos em que o trabalho será apresentado.

Aprovada a pesquisa por um órgão financiador, a orientadora dará início à consolidação de um grupo de pesquisa no campus São Vicente intitulado **Juventude do Campo e Educação**, o qual poderá servir como aglutinador de propostas investigativas futuras.

Referências

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 1. 1954: São Paulo. In: **Anais**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p. 89-106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. v. 3, 133p. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO DA BIOLOGIA COM OUTRAS CIÊNCIAS

Ângela Gargioni

Resumo:

O presente texto relata o trabalho desenvolvido em uma escola (rural) do Município de Terra Nova do Norte – MT, a experiência vivenciada por alunos da turma do segundo ano do ensino médio, com o tema "Minhocário Escolar". Esse projeto buscou substituir o uso constante de adubos químicos por insumos orgânicos no cultivo das hortaliças na Horta da escola. O projeto de minhocultura, implantado no ambiente escolar desde 2010 almeja a interação de conteúdos abordados no componente curricular do ensino de biologia, relacionando com outras ciências tais como: a matemática, física e química. Com o objetivo, de oferecer aos alunos uma alternativa ecológica e econômica de adubação através, da produção de húmus. Durante a execução, do projeto os estudantes interagiram e observaram nas aulas práticas e teóricas, de forma significativa e construtiva no cotidiano dos mesmos, a relação dos conteúdos tradicionais estudados como: matéria, seres vivos, densidade, termometria, cinemática e a Lei de Lavoisier.

Palavras chaves: Projeto, Minhocário, Ensino de Biologia.

EDUCATION FIELD OF BIOLOGY AND RELATIONSHIP WITH OTHER SCIENCES

Abstract:

This paper reports the work in a school (rural) of the Municipality of Northern Newfoundland - MT, an experience of students in the second year of high school, with the theme "School worm farm." This project sought to replace the constant use of chemical fertilizers by organic inputs in cultivation of vegetables in school Horta. The earthworm project, implemented within the school environment since 2010 aims at the interaction of content covered in the curriculum component of biology education, linking with other sciences such as mathematics, physics and chemistry. With the objective of offering students an alternative economic and ecological fertilization through the production of humus. During implementation, the project students interacted and observed in practical and theoretical classes, significantly and constructively in the same routine, the relationship of traditional content studied as raw, living, density, thermometry, kinematics and Lavoisier's Law.

Keywords: Project, worm farm, Biology Teaching.

Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade de Cuiabá – UNIC
Aluna do curso de Licenciatura em Física - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Aluna do curso de Pós – Graduação do Grupo Uniasselvi SC
E- mail: angelagargioni@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a prática de estudo da 'construção de um minhocário escolar' aplicado no componente curricular do Ensino de Biologia do Ensino médio da Escola Municipal (rural) Minuano, salas - anexas a Escola Estadual 12 de Abril, Comunidade 8ª Agrovila, Terra Nova do Norte – MT, com atividades diferenciadas e conteúdos consolidados nas áreas do conhecimento e com temas geradores embasados no ensino significativo através da pedagogia de projetos no ano de 2010.

O trabalho com projetos se caracteriza pela possibilidade de propiciar uma frequente execução de tarefas por todos os alunos como sujeitos ativos do processo de construção, execução e avaliação do projeto.

Segundo Hernández (1998), os projetos não podem ser considerados como modelos prontos e acabados ou como metodologias didáticas, ou separados de sua dimensão política. Trabalhar com projetos significa dar sentido ao processo do aprender e do ensinar. Eles devem estar voltados para uma ação concreta, partindo da necessidade dos alunos de resolver problemas da sua realidade, para uma prática social que pode ser adaptado ao contexto escolar através de exposições, maquetes, músicas, danças, trabalhos artísticos, artesanatos, passeios, feiras científicas, dentre outros.

No ensino de Biologia essa proposta é uma forma de trabalhar os conceitos de uma forma contextualizada, em que o aluno se torna sujeito ativo do processo de ensino – aprendizagem.

Hansen (2006), ao investigar sobre o uso da metodologia baseada nos Projetos de Trabalho, concluiu que ela proporciona o desenvolvimento da compreensão de que a ciência ajuda a interpretar o mundo que nos cerca, mas, principalmente, possibilita o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: argumentar, relacionar, identificar, decidir e apresentar.

A experiência didática que se pretende expor neste trabalho utilizou mapas conceituais nas aulas de química, matemática e biologia, sob o foco da temática 'Agricultura', e problemática "A influência de adubos químicos utilizados na horta da escola". Delimitou - se essa problemática dentro do estudo da Biologia, com subtemas: 'Aproveitamento da matéria orgânica e coleta de húmus extraído das minhocas'(Conceito de matéria) 'A transformação da Energia química contida nos

alimentos em energia mecânica'(Estudo das várias formas de energia) e 'Precisão de medidas'(estudo da Termometria), todos estudados na turma do segundo ano do ensino médio.

Os estudantes construíram um minhocário no espaço físico da horta da escola, coletaram dados, plotaram gráficos, juntaram esses dados e apresentaram em feira de ciências na modalidade Municipal em 2010 e Estadual em 2011. O método avaliativo foi avaliação formativa e somativa.

A Educação do Campo

Partimos da premissa sobre a constituição histórica da educação do campo sendo educação básica, um direito também dos povos do campo, foi mantida por décadas no esquecimento das politicas públicas. E esse esquecimento, segundo Caldart (2004, p.149) está atrelado ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo. Como afirma Leite (1999, p. 14):

> A educação rural no Brasil, por motivos sócios - culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

Para viver na "roça" o povo do campo, não necessitava de conhecimentos socializados pela escola; esse pensamento de educação rural prezava que, os trabalhadores do campo não eram importantes para ter a formação escolar já oferecida pelas elites brasileiras. A modalidade de educação no campo só existe devido às intensas lutas sociais das famílias rurais que incansavelmente buscaram melhorias para a educação de seus filhos.

Por tanto, a educação escolar, direito assegurado por lei, tem papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. Ela tem por princípio auxiliar e contribuir plenamente para o crescimento cognitivo e afetivo dos sujeitos envolvidos de forma crítica, reflexiva, autônoma e consciente. De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 afirma que (BRASIL, 1997):

> Art.2° A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, a escola é local privilegiado para a mediação e apropriação da educação escolar, propiciando desenvolvimento e crescimento pleno aos sujeitos que dela fazem parte. Segundo Penteado (2000, p.16).

> A escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos de que a sociedade já dispõe são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber.

Dessa forma, é papel da escola contribuir para a construção de um ambiente educativo, que: Considere a heterogeneidade dos grupos humanos e sua relação com o meio ambiente\natureza, com a terra, com a cultura e o mundo do trabalho.

A construção do pensamento científico, provocado através dos conhecimentos prévios, dos estudantes.

O segundo ano do ensino médio é formado por vinte e dois estudantes, em sua maioria filhos de agricultores e moradores da área rural do município, constituído por dez rapazes e doze moças, com idade, em média para a turma o qual estão matriculados.

As atividades com a turma do segundo ano iniciam - se a partir do estudo da 'Agricultura' e problemática "A influência de adubos químicos utilizados na horta da escola", os estudantes foram induzidos a refletirem sobre as relações existentes com o tema e seu cotidiano rural, seu mundo vivencial, e com as disciplinas da área das ciências da natureza neste caso, (Matemática, Física, Biologia e Química).

O tema foi descrito na lousa, e juntos elaboramos esquemas organizacionais, relacionando aspectos proeminentes para o estudo.

.

TEMA NORTEADOR Ano 2010:

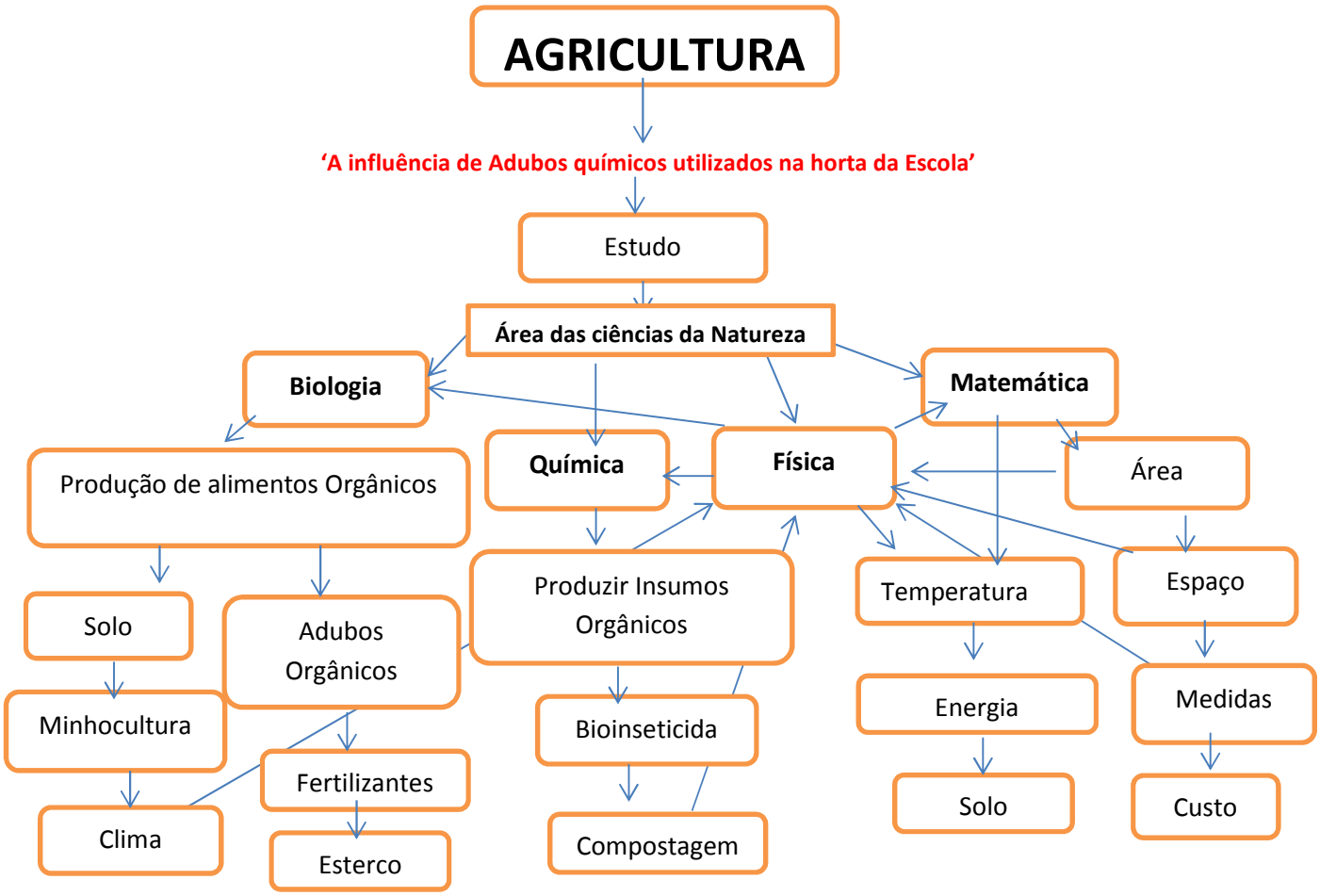


FIGURA 1: MAPA CONCEITUAL SOBRE A TEMÁTICA 'AGRICULTURA' E PROBLEMÁTICA **'A INFLUÊNCIA DE ADUBOS QUÍMICOS UTILIZADOS NA HORTA DA ESCOLA'**, CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Fonte:** Elaborados pelos autores.

Como mostra o mapa da Figura1, às ideias foram sugeridas pelos estudantes e baseados em sua experiência de vida, nos seus conhecimentos do dia a dia, desta forma o estudante explana o que já sabe sobre o assunto.

Para Amaral (2000, p.40), "Quando o professor escolhe o tema, cabe a ele provocar a motivação necessária, envolvendo os alunos em todas as fases do projeto". Para a autora a inclusão dos estudantes na fase de elaboração ou planejamento dá- lhes uma percepção de "paternidade" em relação ao trabalho, o que desperta o empenho e a consequente responsabilidade.

Os alunos indicaram vários aspectos da agricultura, dentre eles os mais relevantes tais como: ambientais, sociais, econômicos, químicos e físicos. Esquadrinhamos os cincos aspectos citados dentro da problemática.

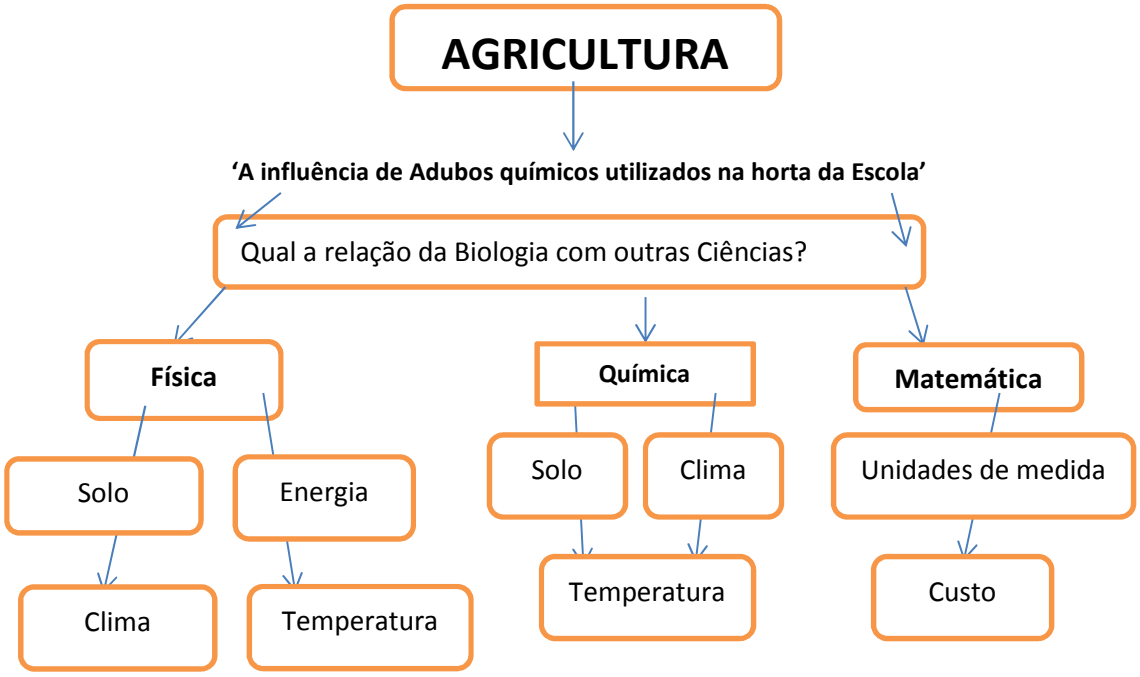


FIGURA 2: MAPA CONCEITUAL ELABORADO SOBRE A RELAÇÃO DA BIOLOGIA COM AS OUTRAS CIÊNCIAS. **Fonte:** Elaborados pelos autores.

Assim, elaboramos os subtemas do nosso estudo para as atividades em campo embasado no conhecimento teórico da área das ciências da natureza tais como:

- Biologia / Física - 'Aproveitamento da matéria orgânica e coleta de húmus extraído das minhocas'(Conceito de matéria)
- Química / Física - 'A transformação da Energia química contida nos alimentos em energia mecânica'(Estudo das várias formas de energia)
- Matemática / Física - 'Precisão de medidas'(Estudo da Termometria) como ilustra o esquema da Figura 2.

De certa forma, buscou-se no ensino de Ciências / Biologia uma abordagem problematizadora e contextualizada, que trouxe para a sala de aula, questões/dúvidas encontradas no cotidiano do aluno, procurando resolvê - las á visão de conceitos técnicos e científicos sob a mediação do professor (ª).

Atentamos-nos ao item 'minhocário' transcrito no quadro, do campo da disciplina de Biologia, afim, de implantar no pátio da escola uma "caixa" para a criação de minhocas com o desígnio de minimizar o uso constante de aditivos químicos na

Horta da escola, e aplicação de atividades práticas discutidas nas aulas teóricas em sala, contextualizando assim, a relação da Biologia com as outras ciências.

Como coloca Pinho (2000), a transposição didática se constitui em um excelente instrumento para a leitura e análise do processo transformador do saber científico. Este conceito pode ser utilizado por grupos sociais com diferentes práticas de referência, desde que sejam levadas em consideração na realização da análise.

A compreensão teórica dos conceitos físicos associado à atividade prática da 'construção do minhocário escolar'.

Um dos alvos da ciência é a definição tão exata quanto possível de fatos analisados ou criados experimentalmente.

No entanto, os fatos não são evidentes. Eles são interpretados dentro de um contexto histórico-cultural e de um sistema de pensamentos, em relação a uma teoria preexistente. Assim, um fato científico pode ser interpretado de diferentes formas. Um exemplo disso é a implantação do 'minhocário escolar'.

A caixa do minhocário foi feito de madeira com dimensão de 3 metros de comprimento por 1,30 metros de largura por 0,38 metros de altura e suspensa 45 cm do solo dentro do espaço físico da horta, Como ilustra a figura 3.

FIGURA 3. CONSTRUÇÃO DO MINHOCÁRIO PELA TURMA DO 2º ANO ENSINO MÉDIO.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2010).

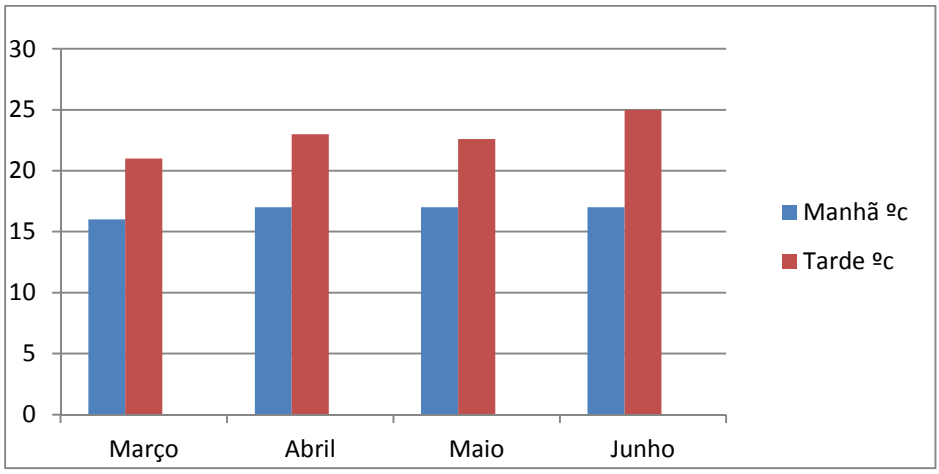
Durante as primeiras aulas teórico-práticas, os estudantes estrearam seus estudos com os conceitos de matéria e energia, objeto de estudo tanto da Física, Química e Biologia. O espaço do minhocário transportou como um instrumento nas aulas no aprofundamento dos subtemas formados pelos estudantes.

A primeira concepção da turma nas aulas teórico-práticas foi o conceito: 'matéria' e 'energia', ressaltaram: - que todas as coisas são feitas de matéria por possuir massa e ocupar lugar no espaço, e energia não é matéria, embora esteja intimamente ligado a ela.

A compreensão desse assunto ampliou - se através, das aulas práticas da minhocultura com o manejo de restos vegetais e esterco bovino, base de alimentação da classe Oligoquetas (minhocas). Os alunos notaram dentro de um prazo de 90 dias após, a instalação, a transformação dessa matéria em outro composto rico em sais minerais, e a energia, foi vista na transformação química dos alimentos ingeridos pelas minhocas, em energia mecânica, através, da contração muscular de seus anéis que regem movimentos peristálticos, o que garante a locomoção desses anelídeos.

Nesse período, os alunos coletaram dados estimativos referentes à temperatura do composto (húmus) no interior da caixa do minhocário, com horários intercalados entre as 13horas, e 16h30min da tarde, durante três vezes por semana, e nos dias que havia aula na parte da manhã, período que ocorria oficinas práticas devido ao projeto da escola, coletava se os dados duas vezes na semana, nos horários das 8 horas e 11 horas da manhã.

FIGURA 4. ESTIMATIVAS DAS TEMPERATURAS NO INTERIOR DO MINHOCÁRIO.

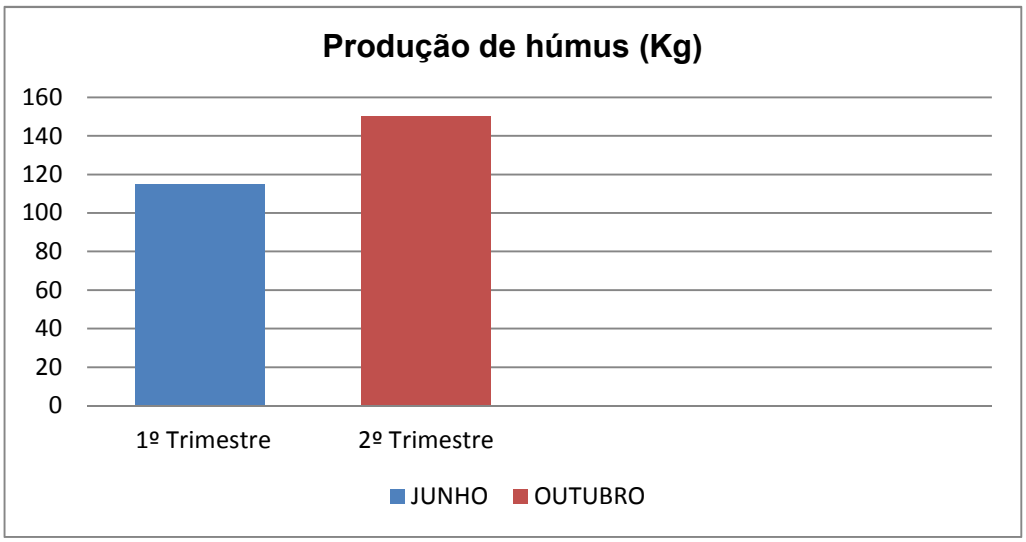


Fonte: Elaborado pelos autores (2010).

Eles concluíram através da frequência dos dados que a temperatura do substrato das minhocas no interior do minhocário é mais amena no período da manhã e se torna mais aquecido no período da tarde, como ilustra a Figura 4. Para controlar a umidade, e garantir condições necessárias a esses organismos, controla-se a temperatura em torno dos 20º C com pequenas quantidades de água no composto, principalmente, nas regiões onde havia uma predominância maior dos raios solares.

Assim, os estudantes obtiveram subsídios que posteriormente foram usados nas aulas de Biologia no uso de cálculos do estudo da termometria.

FIGURA 5. DEMONSTRATIVO DAS PRIMEIRAS COLETAS DE HÚMUS RETIRADO NO ANO DE 2010.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira coleta de húmus (composto orgânico produzido por minhocas) foi obtida após um período de três meses, momento esse, que foram concretizadas todas as outras observações descritas aqui nesse texto. No entanto, a turma teve a oportunidade de anotar os valores referentes à quantidade do composto produzido pelas minhocas no primeiro trimestre e o segundo trimestre do ocorrido ano, podem ser interpretado na Figura 5.

As informações, coletadas de temperatura e quantidade de húmus foram exploradas dentro dos subtemas elaborado pelos alunos e o professor.

____ A primeira fase, de métodos e teorias trabalhados neste projeto, deu base para a feira de ciências, realizada no município, onde os estudantes foram capazes de teorizar a problemática estudada no âmbito escolar, apresentar os dados coletados durante o período de noves meses, contribuindo assim, para o desenvolvimento da ciência, da

busca de informações científicas que puderam ser descobertas e cogitadas para a realidade local dos mesmos.

Considerações Finais:

Para que os objetivos desse trabalho fossem alcançados foram necessárias às contribuições das disciplinas que já foram citadas no decorrer do presente texto, tendo como preocupação a formação dos estudantes na construção do pensamento científico, da formação de sujeitos ativos, da consciência crítica diante de questões problemáticas, e entre outros, que o professor mediador, pode e deve instigar seus alunos a novos desafios. Executar trabalhos interdisciplinares, com os alunos é desafiador ao professor, requer tempo, planejamento, e dedicação. Para que a proposta não seja enfrentada como uma 'camisa de força', onde os alunos não notam o intuito da analogia das disciplinas e o encontro de conteúdos abordados nas aulas.

Nesse desafio, a ação interdisciplinar tornou-se objeto de pesquisa, estudos, debates, coletas de dados, rumo ao desafio da prática. No nível teórico, as indagações incorporaram a questão da transdisciplinaridade, à procura de sínteses unificadoras que possibilitaram aos estudantes aprender a pensar sobre a realidade e apreendê - la, o que foi motivador tanto para a turma, quanto para o professor. E quem ganhou com essa proposta? Foram todos, pois o mérito de reconhecimento veio em exposições de feira científica.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Ana, Lúcia et al. **Um olhar sobre a escola** :série de estudos educação a distância.12.ed. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

CALDART R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

HANSEN, MICHELE FACIN. **Projeto de Trabalho e ensino de ciências: uma relação entre conhecimentos e situações cotidianas** – SC.2006. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – UFSC, centro de ciências físicas e matemáticas, centro de ciências biológicas, centro de ciências da educação, Florianópolis, 2006.

HERNANDEZ, F**. transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, S.C. Escola rural: **urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MINIDICIONÁRIO, Luft. São Paulo, 2003.

PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e formação de professores**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHO, A.J. Regras da Transposição didática aplicada ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 17. N.2, p.174 – 188, ago.200.

PERCEPÇÃO DE PREDAÇÃO DE INSETOS EM FOLHAS DE ÁRVORES

Marilza da Silva Olivera[1], Juliana Panta Barbosa[1], Adileuza Pantalião Fagundes[1].
[1]Discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.–IFRO Câmpus Colorado do Oeste.
E-mail: Marilza-oliveira87@hotmail.com

Resumo

Este trabalho se fundamenta em verificar a percepção dos discentes do Nível Superior do curso de Engenharia Agronômica,do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO- Câmpus Colorado do Oeste, quanto à temática da predação de insetos em folhas de plantas, bem como em associar os dados obtidos por meio do questionário respondido aos de uma pesquisa de campo a fim de observar as margens de predação.As coletas de folhas foram realizadas em três arvores da mesma espécie totalizando 180 folhas e 12 árvores.Após a análise dos dados obtidos, constatamos que a média da idade dos alunos corresponde à faixa etária de 18 anos, sendo 60% do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Desses dados, compreendemos que os insetos danificam as plantas, pois reduz a área fotossintética, influência de maneira negativa o seu desenvolvimento e danifica seus tecidos.

Palavras-chave: Folhas. Insetos. Predação.

Introdução

Os povoamentos florestais, como qualquer cultura, são acometidos por uma série de fatores que podem comprometer o desenvolvimento das plantas. Dentre os fatores que contribuem para a baixa produtividade das florestas, as perdas ocasionadas por insetos-praga são de grande importância. (Barbosa; Santos, 2010). Entendemos por predação toda interação entre dois indivíduos, na qual um deles se alimenta do outro.

A predação envolve quatro passos: procura reconhecimento, captura, e manuseio. No caso dos insetos, existe uma grande diversidade que preda folhas retiram delas substâncias essenciais para seu organismos. As folhas são muito importante, pois realiza funções que são consideradas vitais, sendo responsável pela produção dos alimentos que garantem o crescimento e a manutenção da vida da planta .As populações de insetos causam danos diretos ou indiretos às plantas (...) passam a causar danos econômicos que, para serem evitados, necessitam do uso de medidas de controle. (EMBRAPA, 2007).

As lesões em folhas causadas por insetos reduzem a capacidade de fotossíntese em função da redução da área foliar e, se o ataque for intenso ocorre à desfolha da planta. A forma mais eficiente e econômica de prevenir os danos causados por insetos (...) é através do monitoramento da cultura, de modo que as populações possam ser detectadas no seu início. (EMBRAPA, 2007).

As plantas também são seres vivos e, por isso, merecem ser bem tratadas. (SPITZCOVSKY, 2011). A preservação do meio ambiente é categoria necessária a sobrevivência humana, e a Educação Ambiental é o elemento mais eficaz de se formar cidadãos mais preocupados com o futuro do meio ambiente. Inserir a Educação Ambiental às atividades escolares rotineiras nada mais é do que tomar como foco principal de toda e qualquer atividade, a questão ambiental que esteja inserida no contexto do conteúdo que está sendo desenvolvido. Não é necessário ser um biólogo ou engenheiro agrônomo (...) para falar em Educação Ambiental. Na verdade, todos nós somos (ou deveríamos ser) Educadores Ambientais, só nos falta á prática. (GONÇALVES, 2012).

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste-, com a finalidade de coletar dados sobre percepção de predação de insetos em folhas de árvores. Os discentes de Engenharia Agronômica foram peça fundamental de nossa pesquisa já que os mesmos têm uma preparação aprofundada sobre essa temática. Utilizamos como ferramenta de pesquisa um questionário que continha 8 questões, sendo 7 objetivas e 1 descritiva. Para não ficar somente na teoria, percebemos a necessidade de fazer uma pesquisa de campo. Coletamos 15 folhas aleatoriamente em cada árvore, a saber: 5 na parte da copa,5 no meio e 5 na parte debaixo da árvore Tivemos o cuidado de separar as folhas e transportá-las até o local onde elas seriam analisadas e contadas para que assim não houvesse nenhuma influência nos resultados. As árvores pesquisadas foram: 3 de cupuaçu,Araçá boi, canela, mangueira,somando num total de 12.

Resultados e discussão

Após a análise dos dados obtidos, constatamos que a média da idade dos alunos correspondia à faixa etária de 18 anos, sendo 60% do sexo masculino e 40% do sexo feminino.Quando tratados sobre a questão em qual zona sempre morou, 32% responderam em zona rural e 58% disseram que sempre moraram e zona urbana. Quando questionados se possuem um conhecimento sobre predação feita por insetos, 70% responderam que sim, 13% informaram que talvez e 10% relataram não possuir nenhum conhecimento.

Quando questionados sobre em qual local da árvore as folhas são mais predadas, gráfico 1.



Figura 1: Resultados obtidos através do questionário com os discentes de Agronomia.

Ao perguntar se o curso de Engenharia Agronômica oferece disciplinas que abordam sobre predação de insetos, 97% responderam que sim, 3% disseram que não oferece disciplinas com essa temática.Quando perguntado se diferentes insetos predam uma mesma folha, 97% dos alunos responderam que sim e 3% responderam que não.

Quando questionados sobre quais os prejuízos que os insetos causam nas plantas, 54% responderam que é perda de área fotossintética,32% relataram que ocasiona prejuízos no desenvolvimento da planta e 13% responderam que danifica o limbo foliar.Ao se perguntar se há uma maneira correta de controlar os insetos sem danificar a natureza, 70% responderam que sim,fazendo o controle biológico, 14% disseram controlar os insetos através do manejo, 10% responderam que não há uma maneira correta de controlar os insetos, pois todas prejudicam a natureza.

Percebe-se que os alunos têm um grande conhecimento em maneiras biológicas de proteger a natureza, o que é muito útil para o Meio ambiente. Com base nos resultados do questionário,fomos a campo pesquisar.Ao analisarmos as 180 folhas coletadas.Constatamos que da parte debaixo da árvore, 43% das folhas estavam predadas, 40% das folhas da copa apontaram sinais de predação e 17% da parte do meio deram predadas.Ao total havia 114 folhas predadas e 66 folhas sadias. No entanto,os resultados do questionário aplicado à turma de Engenharia Agronômica não coincidiu com os resultados de nossa pesquisa, talvez venha ser por alguma espécie de inseto que estava

predando mais as folhas debaixo. Houve uma diferença dos resultados do questionário respondido pelos discentes quanto o resultado da observação das folhas, mas o mesmo não foi tão diferente.



Figura 2: Resultados a partir da observação das folhas coletadas.

Conclusão

Compreendemos que os insetos danificam as plantas, pois reduzem a área fotossintética, influenciam de maneira negativa oseu desenvolvimento e danificam seus tecidos. Um meio de controle biológico seria uma idéia correta para assim controlar os insetos sem danificar a natureza. Atentamo-nos nos meios de controle biológico já que conservar o meio ambiente é o foco principal.

Referências

Barbosa, Leonardo R.; Santos, Franciele; Barddal, Helyn P. O.; Machado, Bruna O.; Wilcken, Carlos F.; Soliman, Everton P. Redação de Thaumastocorisperegrinus por Chrysoperla externa.2010. Disponível em:<http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/handle/123456789/5894>>. Acesso em 17 de agos de 2014.

EMBRAPA, Disponível em:<http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Pimenta/Pimenta_capsicum_spp/pragas.html>>. Acesso em 16 de agos de 2014

SPITZCOVSKY, Débora. 2011. Disponível em:<http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/fique-ligado/plantas-cuidados-casa-poda-arvores-626661.shtml.Débora Spitzcovsky.Planeta>>. Acesso em 16 de agos de 2014.

GONÇALVES, Lucimeyre. Educação além da sala de *aula,* 2012. Disponível em:<http://projetonasaladeaula.blogspot.com.br/2012/01/educacao-ambiental-e-sugestoes-de.html>>. Acesso em 15 de agos de 2014.

PROEXT 2014 & PROJETO DE EXTENSÃO-INVESTIGAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE NOSSAS AÇÕES COMO BOLSISTAS

Jean Carlos Rodrigues de Arruda – UNEMAT – Bolsista e Licenciando em Matemática

Luiz Gustavo Pereira Ortega – UNEMAT – Bolsista e Licenciando em Matemática

Loriége Pessoa Bitencourt – UNEMAT – Professora Doutora

Resumo:

Esse trabalho relata a nossa experiência como bolsista de extensão no desenvolvimento do PROEXT 2014: A Educação do Campo e a Economia Solidária, mais especificamente, no Projeto de Extensão: Educação do Campo: currículo, formação de professores, docência e pedagogia da alternância", inserido neste programa. Aqui iremos relatar o desenvolvimento do Curso de Extensão e Formação Continuada sobre Educação do Campo para dois distintos territórios educacionais: o território da Fronteira Brasil-Bolívia, que inclui oito escolas públicas e o território do Assentamento Roseli Nunes com uma Escola Pública Estadual. Esta formação vem sendo desenvolvida no espaço do Projeto Sala do Educador nas Escolas do/no Campo, desde Abril de 2014, em parceria entre UNEMAT e CEFAPRO, ambos de Cáceres-MT. Têm como público alvo professores e técnicos-administrativos das Escolas envolvidas dos respectivos territórios.

Palavras-chaves: Educação do Campo, Formação Continuada, Curso de Extensão.

Introdução

O PROEXT 2014: Educação do Campo e Economia Solidária **é** uma proposição em parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Centro de Formação de Atualização de Professores (CEFAPRO) para agregar ações em busca de fortalecimento dos dois territórios que abrigam determinadas escolas do Campo, sendo eles: região de Fronteira entre o Brasil e a Bolívia e o Assentamento Roseli Nunes.

Este programa de extensão inter-relaciona dois eixos de discussão que são complementares: a Educação do Campo e a Economia Solidária e alojam em torno deles projetos de pesquisa, formação, avaliação e construção de novos referenciais teóricos e metodológicos nas duas áreas. Em torno do eixo da Educação do Campo há três projetos, o primeiro e ao qual iremos refletir neste artigo, é um projeto de extensão-

pesquisa, intitulado: "Educação do Campo: currículo, formação de professores, docência e pedagogia da alternância", que tem como objetivo:

> [...] compreender como se constituem as identidades e práticas pedagógicas dos docentes e a organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo da região do território da fronteira Brasil-Bolívia e na Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes, promovendo ações formativas sobre currículo, docência, pedagogia da alternância, além de verificar e analisar a relação entre as instituições escolares e as comunidades na produção de conhecimentos específicos para as realidades vivenciadas pelas pessoas no campo, considerando as diversidades culturais, ambientais e econômicas. (UNEMAT, 2014, p.6).

Para isso propusemos em Março de 2014, um Curso de Extensão e Formação de Continuada que tem como *locus* da ação e da investigação o Projeto Sala do Educador das escolas do campo envolvidas e como público alvo: Educadores/as (professores, técnicos de administrativos e de apoio das escolas do Território da Fronteira Brasil-Bolívia em Cáceres-MT e da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol do Oeste-MT.

> As ações de investigação e de formação inter-relacionam os espaços educacionais formais e não formais, a economia do campo, a produção e a comercialização, e o processo de organização econômica, em conformidade com os princípios da economia solidária. A perspectiva é a geração de uma visão de totalidade do território do campo, integrando a escola, a cultura, o currículo, a formação de professores, a docência, com as práticas de produção e organização do trabalho dos camponeses. (BRASIL. 2014, p.5).

Decorre da visão de totalidade a transversalidade dialógica entre os diferentes atores do campo: educadores, estudantes e camponeses. Segundo Machado (2011, p. 32):

> [...] falar em educação do campo é defender uma nova concepção, um novo jeito de educar que supere o tecnicismo, individualismo e a competitividade pregada pela escola capitalista. Portanto, falar em educação do campo é repensar a organização da educação no assentamento, na comunidade como um todo e não apenas na escola, isto porque a formação para um jeito de agir e de trabalhar coletiva e solidariamente é tarefa de toda a comunidade.

O referido curso de extensão e formação continuada em Educação do Campo, teve início em Abril de 2014 e previsão de término em Novembro de 2014, constituído de oito oficinas, de oito horas cada, totalizando sessenta e quatro horas de formação continuada. Os temas abordados nas oficinas foram selecionados a partir da demanda das escolas envolvidas e se diferenciam entre os dois territórios, como mostramos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Oficinas e previsão de realização nos dois territórios

		Território 1*	**Território 2****
Oficina	**Temática**		
Oficina 1	Definição do Projeto Sala do Educador em articulação com o PROEXT	10 de Abril	11 de Abril
Oficina 2	Currículo e Projeto Político Pedagógico e Ciclos de Formação Humana	17 de Maio	
	Currículo, Projeto Político Pedagógico		17 de Maio
Oficina 3	Autobiografia dos Profissionais da Educação do Campo	14 de Junho	26 de Julho
Oficina 4	Educação do Campo e Pedagogia da Alternância	19 de Julho	02 de Agosto
Oficina 5	Diretrizes Operacionais e Orientações Curriculares da Educação do Campo.	26 de Julho	25 de Outubro
Oficina 6	Seminário de Troca de Experiências sobre a Educação do Campo – na Escola Estadual Madre Cristina		13 de setembro - 4 horas
	Seminário de Troca de Experiências sobre a Educação do Campo - no Fronteira Brasil-Bolívia	08 de Novembro - 4 horas	
Oficina 7	Identidade e o Território no Contexto da Educação do Campo.	27 de Setembro	
	Identidade e o Território (mineração) no Contexto da Educação do Campo (realidade do campo)		11 de Outubro
Oficina 8	Currículo do Ensino Médio: pacto do EM	18 de Outubro	
	Currículo do Ensino Médio Integrado e Profissionalizante Educação à agroecologia/mineração		21 de Outubro

***** Fronteira Brasil- Bolívia - Cáceres-MT
** Assentamento Roseli Nunes - Mirassol d'Oeste –MT

Os temas e o cronograma das oficinas foram construídos pela equipe do PROEXT 2014 (UNEMAT/CEFAPRO), juntamente com as (os) diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas das escolas envolvidas e em seguida exposto aos participantes do curso para ser analisados temas e datas. Todas as oficinas acontecerão durante o ano de 2014 e locais definidos por territórios.

Entre as Oficinas há a previsão de acontecer dois Seminários de Troca de Experiências entre os territórios, em que um território receberá o outro em datas previamente agendadas, proporcionando a interação e a reflexão dos projetos e o pensar e fazer a Educação do/no Campo.

No território da Fronteira Brasil-Bolívia há a participação de 08 Escolas Públicas, Municipais e Estadual, sendo elas: (1) Escola Municipal Santa Catarina; (2) Escola Municipal Roça Velha (Núcleo da Comunidade do Limão); (3) Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida ; (4); Escola Municipal Marechal Rondon (5) Escola

Municipal José Alencar Gomes da Silva (Núcleo Sapiquá); (6) Escola Municipal Clarinópolis e sala anexa Barranqueira; (7) Escolas: e Escola Municipal Soteco (Núcleo Clarinopólis) e a (8) Escola Estadual 12 de Outubro (Núcleo Sapiquá), totalizando em torno de 45 profissionais da educação participantes das oficinas.

No território do Assentamento Roseli Nunes, da Escola Estadual Madre Cristina, temos em torno de 40 profissionais da educação que estão ativamente participando das oficinas.

Conclusão

Nossa experiência como bolsistas no Projeto de Extensão-Investigação e o acompanhamento da preparação e posterior realização do Curso de Extensão por meio das oficinas tem nos trazidos novos conhecimentos sobre a Educação do Campo que antes não tínhamos.

De um modo geral, durante a realização das oficinas foi notado uma enorme diferença na participação dos professores e funcionários das escolas nos dois territórios. O fator histórico de cada território caracteriza essa diferença, além da presença do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que se faz presente no Assentamento Roseli Nunes, mais especificamente, na Escola Estadual Madre Cristina, faz com que seja valorizado a coletividade entre seus membros e o vínculo forte com a comunidade.

Referência Bibliográfica

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR; Formulário De Cadastro De Programa de Extensão: Educação do Campo e Economia Solidária: Desenvolvimento em Território de Fronteira, 2014.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo. p. 32. *Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário*/ PIESES, UNEMAT, PROEC-UNEMAT. – Cáceres [MT]: Editora UNEMAT, 2011. 38 p. (Série: Sociedade Solidária, Caderno Pedagógico I).

UNEMAT, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) – Projeto de Extensão: Educação do Campo: currículo, formação de professores, docência e pedagogia da alternância, 2014.

PERFORMANCE INTINERANTE: MEMÓRIA DA FORMAÇÃO EJA CAMPO – ACORIZAL/JANGADA

Euzemar Fátima Lopes Siqueira
Secretaria de Estado de Educação
zemabrasil@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma experiência de formação continuada desenvolvida para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) aos docentes que atuam nas salas anexas do campo. A mesma faz parte do curso de aperfeiçoamento foi ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso, para 120 cursistas distribuídos em quatro polos ao entorno da Capital do estado, o presente trabalho reporta ao polo de Acorizal/Jangada, por ser este o único polo que optou pela organização Itinerante possibilitando o conhecimento da realidade diversas das salas anexas, além de proporcionar a participação dos estudantes nos momentos presenciais do curso.

Palavras Chaves: Educação do Campo, EJA, Itinerante e Formação Docente

Introdução

O presente trabalho discorrera sobre o Curso de aperfeiçoamento ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso. Considerando a demanda a ser atendida em Mato Grosso, iniciou-se na segunda quinzena de janeiro de 2014 um Projeto Piloto de Formação Continuada para Docentes que atuam na EJA Campo em 04 Polos distintos. Este trabalho reporta-se ao Pólo Acoriza/Jangada.

O objetivo deste banner é o demonstrar a experiência proporcionada pelo curso como o intercâmbio entre o saber de conquistas e de relato de experiência entre docentes que atuam na EJA Campo.

A EJA - Educação de Jovens e Adultos de forma institucionalizada ainda é um desafio a ser superado no Brasil assim como a Educação do campo , paulatinamente, as políticas públicas vem ocupando esse espaço tanto na cidade quanto no Campo. Aqui vamos enfocar na Modalidade EJA Campo de modo especial aos professores que nela atuam.

> Este curso de formação continuada tem sido entendido por nós como um trabalho suplementar, limitado, que não tem o poder de, por si só, alterar as atuais práticas escolares. Tem, no entanto, a vantagem de desencadear um processo de reflexão e revisão das práticas docentes existentes. É indispensável, todavia, que os professores e demais educadores que trabalham nas escolas assumam de fato, a responsabilidade pelas mudanças que se fizerem necessárias para a melhoria das escolas existentes. Este curso de formação continuada, dessa forma implica numa co-responsabilidade de ações entre UFMT e SEDUC e os educadores que atuam nas escolas que o projeto abrange. Esse é o caminho válido para melhorar as escolas que aí estão e para que os alunos possam se apropriar sólida e, duradouramente dos conteúdos indispensáveis à sua sobrevivência em nossa sociedade." (Professora Judith Guimarães, aula de 17 de maio de 2014)

Diálogo entre a teoria e a pratica proporcionado pela Alternância e itinerante.

O curso de aperfeiçoamento para a EJA voltada para os docente que atuam nas escolas do campo utilizou –se das como metodologia a da pedagógica da alternância, distribuído seus espaço de aprendizagem em tempo escola e tempo comunidade, com aplicação dos instrumentos caderno de vivencia , projeto de pesquisa e criações de comitês para o compartilhamento das responsabilidade. Assim foram criados os seguintes comitês: Bem Viver, Cultura, Memória e Comunicação Social

No polo de Acorizal/Jangada foi sugerido que as etapas presenciais acontecessem em locais alternados, assim todos conheceriam a realidade de cada comunidade atendida. Desta forma, o Tempo Presencial aconteceu, alternadamente nas sedes das 03 EE do Campo, envolvidas: Ponce de Arruda, Cezina Antonia Botelho e Damião M. Nascimento e em diversas Salas de Extensão atendidas pelas referidas escolas. No segundo encontro, foram organizados comitês para melhor performance da turma. Assim, formaram-se Comitês de: Bem Viver, Cultura, Memória e Comunicação Social. Comitê de Memória relatava os registros do encontro anterior e, assim a formação prosseguia. Fazer memória e poder registrar e *"O registro permite uma diversidade de funções e está a serviço de diferentes propósitos: comunicar, documentar, refletir, organizar, rever, aprofundar e historicizar." (Caderno de EJA nº 3)*

Os encontros presenciais foram muito produtivos, com apresentação de textos em data show, impressos, leitura coletiva e em grupos e apresentação relatos de experiência. Cada escola tem uma realidade diferente e isso foi percebido nos relatos e muitos se atentaram à ao específico que deve ter o PPP de cada escola e, além disso, as Salas Extensão com perfil e identidade própria também.

Houve momentos em que os estudantes da EJA Campo compareceram ao encontro e fizeram apresentações culturais de músicas, paródias, poesias. Na EE Damião Mamedes, os estudantes apresentaram Feira de Economia Solidária contendo: farinha de mandioca, milho verde, beiju, bolo de arroz assado na palha de bananeira, broinhas de fubá, queijo, ovo de galinha caipira e frango caipira para consumo, sabão caseiro em barra entre outros. Em todo esse trabalho percebia-se que havia envolvimento do/a docente e da disciplina em que atua.

Resultado

Nesse percurso de aperfeiçoamento muitas reflexões acerca da EJA Campo foram realizadas e, os relatos de experiência possibilitaram-nos entender as diversas realidades locais, onde está inserido o atendimento escolar.

A maioria dos estudantes são arrimos de família, agricultores familiares, trabalhadores braçais nas fazendas da região e que dedicam uma parte do tempo, buscando saberes científico através da instituição escola, pois o tradicional eles possuem bastante e de acordo com o contexto familiar e local e a maioria destes depende do transporte escolar. Nesse contexto, algumas reflexões expostas no início do curso: "Professor = a camponês; aluno = terra; cultura = aprendizagem". "Professor na EJA, precisa ser carismático e ter muita habilidade para: propiciar a inclusão, o amor, a solidariedade, **o** respeito ao outro, a outra, o afeto, a humanização, enfim construção da escola no coletivo

Referencial

BRASIL **Constituição Federal** 1988

CARDOSO, Judith Guimarães& **SIQUEIRA** Euzemar Fátima Lopes Aulas presenciais no Curso EJA Campo – Polo Acorizal/Jangada 2014

SECAD/MEC Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos Observação e Registros Brasília, 2004

BRASIL Parecer 36/CNE/CEB/2001

MATO GROSSO Resolução 03/2013 Conselho Estadual de Educação- Educação no e do Campo.

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.** Cuiabá: Defantil, 2010.

PRODUÇÃO DE ALIMENTOS ORGANICOS: UMA PRATICA POSSÍVEL ENVOLVENDO ESCOLA E AGRICULTURA FAMILIAR.

Maria da Glória Silva.
glorinha_2011@live.com
Gleiciane Alves Rodrigo Pereira
gleicirodrigo-@hotmail.com
Escola Estadual Pedro Neca, salas anexas a Escola Theodoro José Duarte.

Resumo

A escola, enquanto instituição de construção do conhecimento, não é apenas um espaço físico de reprodução de saber pedagógico, e sim, deve ser um ambiente de interação, troca dinâmica e continua de experiências, de trabalho coletivo da transformação da historia e da cultura seja de uma comunidade ou do país.
O projeto realizado com a turma do 1º ano B do Ensino Médio da Escola Estadual Pedro Neca, salas anexas a Escola Theodoro José Duarte, situada na comunidade Vila Cardoso município de Porto Esperidião – MT, tem como proposta valorizar e aprimorar a prática da Agricultura Familiar nos assentamentos rurais e pequenas propriedades circunvizinhas da comunidade onde a escola se localiza, através do conhecimento adquirido pelos alunos envolvidos na execução do projeto. Para isso foi realizado estudos de material informativo sobre o surgimento, pratica e dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar no Brasil e no município onde a referida comunidade se localiza. Foram realizadas atividades de cunho experimental e demonstrativas de como é realizado o cultivo de uma horta orgânica, onde os próprios alunos produziram o adubo orgânico e os canteiros para o plantio de sementes e mudas de hortaliças e leguminosas. Sendo que a horta iniciada será permanente na escola onde produzirão de forma orgânica alimentos específicos para cada estação do ano.

Agricultura familiar. Escola. Comunidade

Introdução

Segundo dados do Ministério de Desenvolvimento Agrário cerca de 70% dos alimentos consumidos na mesa dos brasileiros são originários da agricultura familiar. Esse tipo de agricultura é muito antigo, mas a definição atual é de 2006, conforme a lei nº 11.326.

A escola sendo mediadora de transformações entra neste contexto como fonte de informação e transformação de realidades e vem com o intuito de formar sujeitos conhecedores de sua realidade. Por isso a produção de alimentos orgânicos nos da à possibilidade de trabalharmos com os alunos transformando seu aprendizado em mediação entre teoria, pratica de produção alimentar e sustentabilidade rural através da agricultura familiar. O trabalho tem como proposta aprofundar seus conhecimentos sobre agricultura familiar e a possibilidade de produzirem com melhor qualidade sem o uso de agrotóxicos os alimentos consumidos em suas residências e os que são vendidos na comunidade.

Objetivo

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar aos alunos que é possível a produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos de maneira orgânica e sustentável, mesmo em um pequeno espaço de terra e utilizando de mão de obra familiar.

Metodologia

O distrito de Cardoso D'Oeste possui em sua redondeza vários assentamentos rurais onde as famílias se dividem entre a produção da agricultura familiar e o trabalho em fazendas de terceiros para garantir a sua subsistência. As atividades desenvolvidas surgiram do interesse por parte dos alunos em aprofundar seus conhecimentos sobre agricultura familiar e a possibilidade de produzirem com melhor qualidade sem o uso de agrotóxicos os alimentos consumidos em suas residências e os que são vendidos na comunidade. No primeiro momento foi

trabalhado em sala de aula como se deu o surgimento da agricultura familiar, sua importância para a economia e sustentabilidade da população brasileira, a proporção de alimentos produzidos por tal pratica e quais os obstáculos enfrentados por esses pequenos sitiantes. A partir dai deu-se início as atividades: cada aluno montou em sua casa uma pequena composteira com restos de cascas de legumes, frutas e folhas de verduras, onde dessa mistura deu-se origem ao adubo orgânico que foi utilizado no plantio de hortaliças e leguminosas. Em um segundo momento foi preparado o local da horta, foi feita toda a limpeza da área com o método de capina e retirada de entulhos, preparados os canteiros com a mistura de terra e o adubo orgânico produzido anteriormente. Foram plantadas sementes de rúcula, salsa, pimenta de cheiro, couve, berinjela e mudas de cheiro verde (cebolinha).

Conclusões

Diante dos resultados do projeto pode-se constatar que é possível à produção de alimentos utilizando de matérias orgânicas e inseticidas alternativos para o controle das pragas e que a agricultura familiar representa uma alternativa importante para a manutenção da biodiversidade e incremento a sustentabilidade.

Referencias

http://super.abril.com.br/blogs/ideias-verdes

http://projetosnaescola.com.br

http://www.mda.gov.br/sitemda/tags/agricultura-familiar

Preparo e aplicação de caldas, espalhantes adesivos e defensivos alternativos/ Gilberto Bernardo de Freitas... [et al] – 2.ed. Brasília: SENAR, 2010.

Produção orgânica de hortaliças-fruto/ Ricardo Henrique Silva Santos... [et al] – 3.ed. Brasília: SENAR, 2011

Agricultura Familiar: Planejamento, Organização e Sistemas Sustentáveis de Produção./ João Luiz Derkoski [et al]. Cuiabá-MT: COMFOR/UFMT, 2014

RESGATE E VALORIZAÇÃO POPULAR DO USO DE PLANTAS MEDICINAIS NA COMUNIDADE DE CARDOSO DO OESTE, PORTO ESPERIDIÃO-MT.

Mileide Apª de Souza Stefanello
milimass@hotmail.com
Escola Estadual Pedro Neca.

Resumo

Tendo em vista a riqueza da flora regional, enfatiza-se a necessidade do resgate deste conhecimento envolvendo e estimulando a curiosidade dos alunos e comunidade. O trabalho com as plantas medicinais permite que crianças e jovens desenvolvam noções de cooperação, responsabilidade e consciência ambiental. Normalmente, grande parte das plantas medicinais utilizadas é coletada nas matas, ambientes naturais ou cultivadas nos fundos dos quintais. Para que seja garantida sua preservação e o seu uso correto, é necessário que sejam identificadas, estudadas e cultivadas de maneira adequada. O projeto realizado com o 2º ano do Ensino Médio da Escola Pedro Neca, Extensão Theodoro José Duarte teve como objetivo resgatar, valorizar e aprimorar os diferentes saberes populares em relação as plantas medicinais utilizadas pelos educandos em sua comunidade bem como a importância destas na saúde familiar. Foram realizada coleta de informação através de questionários com os moradores da comunidade para resgatar dados e posterior confecção e distribuição de folder informativo contendo os dados coletados. De tal modo as plantas citadas como de maior utilização pelos moradores da comunidade foram: Erva de Santa Maria, para problemas gastrointestinais, Sangra d'água para infecções, Capim Cidreira como calmante, poejo para tosse infantil e hortelã para problemas de fígado com azia e vomito. Os alunos relataram que a pratica do manuseio de ervas e plantas medicinais vem sendo cada vez mais esquecida pelas novas gerações. Que estas informações valiosas não estão sendo repassadas devidamente por diversos motivos que envolvem a rotina familiar.

Educação do Campo. Valores. Flora.

Introdução

A utilização das plantas como medicamento provavelmente seja tão antiga quanto o aparecimento do próprio homem. A flora brasileira é riquíssima em exemplares que são utilizados pela população como plantas medicinais. De acordo com MORGAN (1994), toda planta que é administrada de alguma forma e, por qualquer via ao homem ou animal exercendo sobre eles uma ação farmacológica qualquer é denominada de planta medicinal. Outro ponto importante é o resgate do conhecimento tradicional de uso das plantas medicinais. Através do estímulo à curiosidade dos estudantes e envolvimento com os seus familiares pode-se difundir a utilização destas plantas, como uma forma de diminuir gastos e até de evitar o agravamento de algumas doenças, aumentando a qualidade de vida da família.

Para tal pesquisa qualitativa foram realizadas coletas de dados na comunidade, através de questionário semi estruturado e posterior organização das informações colhidas, destacando o conhecimento empírico dos entrevistados.

Objetivo

Resgatar, valorizar e aprimorar os diferentes saberes populares em relação as plantas medicinais utilizadas pelos educandos em sua comunidade bem como a importância destas na saúde familiar.

Metodologia

O distrito de Cardoso do Oeste esta localizada a cerca de 50 km da cidade sede de Porto Esperidião, a comunidade possui comércios em geral, escola estadual e municipal, igrejas e cerca de 212 casas na vila. Primeiramente foram identificadas as casas habitadas através de um croqui confeccionado pelos alunos, contendo as ruas, avenidas, quadras e casas. Após discussões em sala sobre o que gostariam de conhecer sobre a comunidade, a criação do questionário continha dados sobre escolaridade, frequência de uso, efeito e eficiência das plantas, ale de arrolados plantas que possivelmente poderias ser encontrados nos quintais, onde o entrevistado destacaria o nome popular, parte utilizada, modo de preparo, dosagem, indicação das ervas e plantas citadas. Posteriormente foram distribuída áreas entre os alunos

para a entrevista. Foram aplicados 63 questionários. Os dados obtidos foram socializados em sala, as plantas citadas foram pesquisadas e confrontadas com as informações citadas pelos entrevistados e confeccionado um folder que foi distribuído na comunidade contendo informações pesquisadas em meios científicos sobre as ervas e plantas mais encontradas na vila.

Conclusões

A aplicação dos questionários se deu com pessoas de 15 a 75 anos, sendo elas 19 homens e 44 mulheres, com grande parte de escolaridade entre o ensino médio completo (15) e fundamental incompleto (13). Quando questionado sobre a regularidade do uso das ervas e plantas par tratamentos 41 responderam que utilizam dos métodos, e que a maioria (22) receberam este conhecimento da mãe. Sobre o efeito das ervas, relataram que é eficiente (23), médio (16) e fraco (12), e que a acham que as ervas são mais eficientes que drogas farmacêuticas (30), entretanto 11 acreditam que elas não são mais eficientes.

Ao perguntado se aconselhariam os mais jovens a usar as ervas, 36 responderam que sim e 5 que não. Houveram relatos que após a ingestão de ervas sentiram efeitos como tontura, vomito e dor intestinal. Quando solicitado o conhecimento sobre as plantas utilizadas ou conhecidas na região, arrolaram diversas, como Santa Maria, barbatimão, Sangra d'água, veludo branco, aroeira, Juca, didal, chapéu de couro, alecrim, hortelã, boldo, poejo, canela de ema, amora, carqueja, coloral, berinjela, folha de algodão, óleo de copaíba, arnica, erva cidreira, mandacaru, caninha do brejo, mangava brava, babosa, camomila, erva doce, caferana, losna, emburana, romã, sucupira, angico, erva doce, alevante, gengibre, açafrão, doradinha, para tudo, arruda, limão galego, folha de laranja. Todas elas contendo o nome popular, parte utilizada, modo de preparo, dosagem e indicação.

Após analise dos dados obtidos através dos questionários, concluíram que apesar de grande numero de espécies encontradas nos quintais, os entrevistados pouco dialogam com seus familiares sobre o conhecimento que envolve as ervas e plantas, e que este conhecimento será extinto em breve devido a falta de dialogo existente entre as famílias no mundo moderno.

MORGAN, R. ***Enciclopédia das Ervas e Plantas Medicinais***. São Paulo. Hemus ed.. 555 p., 1994.

PROGRAMA PROJOVEM CAMPO EM ÁREA DE FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mileide Apª de Souza Stefanello
milimass@hotmail.com
Escola Estadual Pedro Neca.

Resumo

Pensando-se nas circunstâncias do desenvolvimento da Educação do Campo e a necessidade de compreender os nexos entre os propósitos e práticas político-pedagógicas frente aos "encaixes" culturais em uma área de fronteira, através de ação, atendimento diferenciado da pedagogia da alternância, e um currículo contextualizado, socioculturalmente; possibilitando a construção de uma identidade plural de escola, objetivou-se compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas e significados do Programa ProJovem Campo em uma área de fronteira, o *locus* de estudo encontra-se na BR 070 no município de Cáceres-MT onde a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, atende aproximadamente 330 famílias, distribuídas em 07 assentamentos, 01 comunidade militar (Destacamento Corixa), 02 comunidades bolivianas (San José de La Frontera e San Juan de Corralito); além de fazendas na região pantaneira e circunvizinhas. A referida escola é vinculada ao Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, com enfoque na pedagogia da alternância. Mediante abordagem qualitativa do trabalho foram realizada observação livres, entrevistas semi-estruturadas, análises documentais, somadas a revisões bibliográficas. Conclui-se que o educador e currículo contextualizado fortalecem uns aos outros, em prol de uma Educação do Campo com qualidade, embasada em princípios metodológicos que expressem a diversidade cultural dos sujeitos envolvidos. Assim envolve o trabalho pedagógico a partir de uma *práxis* enriquecida com a realidade da comunidade onde a escola esta inserida.

Praticas pedagógicas, Educação do campo, diversidade cultural.

Introdução

No sentido que apontam ações educativas diferenciadas através da Educação do Campo visando "contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo-Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002" (BRASIL, Projeto Base Projovem Campo, 2009).

Como base no citado propósito, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), implantou em 2005 o Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores/as de diferentes estados e regiões do Brasil: (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC). Programa destinado a jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos que se encontravam fora do sistema formal de ensino em comunidades tradicionais ou ribeirinhas, assentamentos, distritos, quilombolas entre outros grupos organizados no campo que não concluíram o ensino fundamental. Objetivando promover a reintegração de jovens ao processo educacional, com qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, respeitando as características socioculturais e econômicas dos povos do campo, oferecendo ensino fundamental integrado a qualificação profissional.

Fez parte do referido Programa a formação especifica dos educadores envolvidos a título de especialização ou extensão universitária em Educação do Campo, com discussão de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a Educação de Jovens e Adultos do Campo, fornecendo-lhes materiais diferenciados para a elaboração de suas propostas, abordando eixos norteadores para a organização curricular, que lhes embasam em concepções teóricas e práticas do programa.

Ao pensar as circunstâncias do desenvolvimento do Projovem Campo justifico a necessidade de compreender os nexos entre os propósitos e práticas político-pedagógicas frente aos "encaixes" culturais em uma área de fronteira, a fim de refletirmos outras formas de ação da Educação do Campo; bem como no atendimento diferenciado da pedagogia da alternância, que poderia ser desenvolvido através de um currículo contextualizado, socioculturalmente; que, possibilite constituir uma identidade plural de escola. Além disso,

o projeto político-pedagógico possa atualizar, continuamente, o processo educativo inclusivo dos diferentes povos que vivem no (e para o) campo.

Ao reportarmos na identificação dos possíveis enlaces e contribuições entre Programa Projovem Campo - Saberes da Terra à Educação do Campo, considerando as circunstâncias formativas inerentes aos sujeitos e as suas condições de vida no campo, abre-se em nosso horizonte investigativo interpretar: **Em que medida as atividades formativas do Projovem Campo proporcionaram aos educadores habilidades reflexivas que possibilitassem implementar práticas pedagógicas condizentes com os princípios norteadores da Educação do Campo?**

Objetivo

Compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas e significados do Programa ProJovem Campo em uma área de fronteira, observando as contribuições socioculturais à Educação do Campo.

Metodologia

Nosso *locus* de estudo encontra-se em uma área de fronteira Brasil-Bolívia, na porção Sudoeste do município de Cáceres-MT. Ao que nos apresenta, no instante, que seja constituída por uma tênue linha demarcatória, onde se encontram modos impares de viver, estando nas mediações da BR 070. No lado brasileiro, foco de nosso estudo, estando localizada a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, que atende aproximadamente 330 famílias, distribuídas em 07 assentamentos (Sapiquá, Rancho da Saudade, Bom Sucesso, Nova Esperança, Jatobá, Katira e Corixinha), 01 comunidade militar (Destacamento Corixa), 02 comunidades bolivianas (San José de La Frontera e San Juan de Corralito); além de fazendas na região pantaneira (Alto Pantanal) e circunvizinhas. A referida escola é vinculada ao Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, com enfoque na pedagogia da alternância.

Para a realização da pesquisa propomos uma investigação qualitativa, a partir de informações obtidas através de observação livre, de entrevistas, e de documentos escolares e, por demais fontes que permitiram ao pesquisador interpretar o universo e os significados de seu objeto de estudo.

No aporte de entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas com membros da sociedade local e profissionais do ensino, as quais nos possibilitou captar o entendimento do universo particular do entrevistado (a), suas percepções em torno das informações que poderão enriquecer a pesquisa. Para TRIVIÑOS (1987 p. 46), "a entrevista semi-estruturada valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação", assim promovemos a valorização as informações do entrevistado em seu ambiente sociocultural.

Conclusões

A população local, descendentes de múltiplos povos indígenas (oriundos dos dois lados da fronteira) e por migrantes de distintas partes do Brasil, desenvolveram nas linhas de contato, vastas formas de ver, de pensar, de cultivar, de cultuar... Outro aspecto que penso ter contribuído como o modo de viver, foi a disponibilização do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, introduzido com os propósitos da atual Educação do Campo, com a pretensa formação de protagonismos juvenil, enquanto sujeitos da ação, expressando suas necessidades, seus interesses e sua mobilidade político cidadã

Referencias Bibliográficas

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____, Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Brasília, Outubro de 2003.

_____, Ministério da Educação. **Projeto base Projovem Campo Saberes da Terra, edição 2009.** Brasília, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed, 17 reimpr. São Paulo: atlas, 2008.

A INCLUSÃO DIGITAL COMO AUXILIO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ZONA RURAL DE RONDONÓPOLIS

A educação ao longo dos tempos vem se transformando e muitos não estão acompanhando esse processo de desenvolvimento, o que gera as aulas monótonas, desestimulantes, sem atrativos, frustração tanto por parte do professor quanto do aluno, estão sempre buscando um culpado.

O conhecimento mudou, os pensamentos são reconstruídos frequentemente, como profissionais da educação devemos construir novos modelos de espaços. Os paradigmas formados sobre o espaço que se perderia com a chegada das tecnologias contribuiu muito para a não aceitação dessa modernidade. Esquecem que o computador é mais um recurso que se bem trabalhado proporcionará muitas aprendizagens.

Essa proposta é de suma importância, pois, nos permite um olhar mais amplo da importância das tecnologias no espaço escolar. Como Lévy (2009, p.158) nos apresenta,

> [...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalidades e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

A internet como cultura pode possibilitar o rompimento das estruturas sociais, a antecipação e a emancipação de processos de produção. As redes virtuais querendo ou não, fazem parte do nosso contexto, a comunicação é essencial, e temos que estar abertos as novas tecnologias, firmando dessa forma, a inclusão digital.

> [...] os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos. (LEVY, 1999, p.158)

Essas tecnologias são importantíssimas, e atualmente, é uma necessidade de se obter os conhecimentos tecnológicos, por isso, a importância da inclusão digital para as pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso enquanto mais novos à ela. Sua utilização na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para uma melhor alfabetização.

Quando falamos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, estamos discutindo sobre uma educação considerada especial, que foi elaborada com o intuito de incentivar as pessoas mais experientes que se sentiam envergonhadas em estudar com pessoas mais novas. Sua elaboração e aplicação veio corroborar para que mais adultos voltassem a estudar.

O Artigo 37º. da Seção V, que diz que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". A garantia da educação pode se confirmar, por meio do paragrafo 1º. do Artigo 37º: "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames." Art. 7º Para atuar na Educação de Jovens e Adultos, por ordem de prioridade, exigir-se-á professores: I - no 1º Segmento do Ensino Fundamental - com habilitação em Pedagogia e/ou Curso Normal Superior, Licenciatura Curta em Pedagogia ou Magistério de nível médio, quando for o caso, conforme estabelece os §§ 3º e 4º do Artigo 4ª desta Portaria. II - no 2º Segmento do Ensino Fundamental - com Licenciatura Plena ou Curta nas habilitações específicas; III - para o Ensino Médio - com Licenciatura Plena nas habilitações específicas. (MATO GROSSO, 2014).

A Secretaria de Educação após estudar a realidade do Estado de Mato Grosso, tomou a decisão de solicitar desse Conselho autorização para implantar na Rede Estadual, a modalidade EJA nos moldes propostos pela resolução CNE n. 03/2010, ficando assim definidos: O Ensino Fundamental organizados em 2 anos, e o Ensino Médio também em 2 anos. A defasagem na EJA é preocupante, são medidas corretivas elaboradas para que haja a procura pela continuação dos estudos. O Estado de Mato Grosso possui sim, um programa que contempla a EJA, a proposta de Programa foi elaborada por um grupo de trabalho interinstitucional constituído por representantes da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, do Conselho Estadual de Educação – CEE, da União dos Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME, da Secretaria

Municipal de Educação de Cuiabá e dirigentes de escolas que ofertam educação de jovens e adultos, com a consultoria de Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação, conforme a Portaria n°204/00 publicada no Diário Oficial do Estado de 04/01/2001.

No caso do Mato Grosso, a responsabilidade do Poder Público na oferta de Educação de Jovens e Adultos é ainda maior que em outras Unidades da Federação, posto que o artigo 5o, inciso V, da Lei Complementar do Sistema de Ensino (LC 49/98) concede aos cidadãos o direito ao ensino público não só na etapa fundamental, mas também no ensino médio.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos tem por objetivo ampliar progressivamente a oferta de oportunidades de escolarização para esse grupo etário, de modo a atender à demanda e cumprir o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade. A avaliação reflexiva é um componente intrínseco aos processos intencionados de mudança, como são os processos de ensino e aprendizagem. (MATO GROSSO, 2010).

E o processo de alfabetização de Jovens e Adultos não tem sido fácil, requer uma atenção mais minuciosa em relação à essas pessoas, para que não ocorra tanta evasão como tem sido comum observar na maioria das escolas de EJA. Entendemos a alfabetização é um momento importante e requer todos os recursos necessários além do entusiasmo dos professores, é preciso que haja capacidades essenciais, que segundo Lemle (2004) são: diferenciar o som da letra; saber que existe diferenciações entre as letras e; a capacidade de ouvir e distinguir as palavras conscientemente uma das outras.

Um dos marcos na alfabetização, foi o método proposto por Paulo Freire no início da década de 60, de alfabetização de jovens e adultos. Como nos referencia o texto de Freire, têm atribuições sobre a alfabetização que aproximam essas concepções da realidade. Para ele a alfabetização tem que "levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação". (FREIRE, 1980 apud KLEIMAN, 1995, p.16)

Essa libertação que Freire defende, só será possível com mudanças de pensamento, com reflexão crítica, e para poder compreender essa liberdade, temos que estar apropriados de conhecimento, precisamos do letramento e da alfabetização, que são indissociáveis. Não esquecendo, é claro, do conhecimento de mundo que cada

indivíduo já possui isso não pode ser-lhe retirado, mas sim, acrescentado conhecimentos aos conhecimentos prévios deles.

Segundo Silveira; Bazzo (2014) a tecnologia é um modo de produção, o qual utiliza todos os instrumentos, invenções e artifícios e que, por isso, é também uma maneira de organizar e perpetuar as vinculações sociais no campo das forças produtivas para aquisição de conhecimentos. Dessa forma, a tecnologia é tempo, é espaço, custo e venda, pois não é apenas fabricada no recinto dos laboratórios e usinas, mas recriada pela maneira como for aplicada e metodologicamente organizada, ou seja, todos os recursos que utilizamos são tecnologias que contribuem para o crescimento econômico, pois geram lucros, e também para a sociedade, pois geram produtos para a sociedade, o que mantêm o capitalismo.

As tecnologias crescem constantemente e é necessário que aconpanhemos esse processo, pois a vida social e econômica gira em torno dela. Os avanços que a tecnologia vem sofrendo além de moverem a economia, facilita muito a vida de toda sociedade.

As tecnologias no contexto social vieram não apenas em produtos comercializados, mas possibilitou um maior acesso ao conhecimento até antes limitado, nemj todos tinham o acesso às informações e hoje, com um simples toque, podemos aprender assuntos não só relacionados com o nosso contexto, como também de outros países. As tecnologias no contexto social proporcionam também uma maior interação entre as pessoas, são redes e mais redes de relacionamentos nos quais você pode se conectar com pessoas em qualquer lugar do mundo, e essa flexibilidade de interação também contribui para a economia, ou seja, tudo o que é benéfico para a sociedade, gera lucro, movimenta a economia.

O crescimento do conhecimento contribui então, para a economia, pois permite que o cidadão obtenha mais conhecimento, indo para o mercado de trabalho e lá colaborando para que o capital continue seu giro. E esse conhecimento deve se expandir, e é por isso, que a Educação do Campo requer uma participação nas políticas públicas voltadas realmente para a tecnologia, para a alfabetização.

Segundo Caldart (apud GARSKE, 2012, p.22-23),

> [...] a educação do campo identifica uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo ou pelos sujeitos do campo. Uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia,

> reflexão que desenha traços do que pode constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. É um projeto que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.

A proposta de educação do campo humanizadora, vai de encontro às práticas pedagógicas desenvolvidas por meio da inclusão digital para a alfabetização. De acordo com os autores Silva et al (2012, p.92),

> [...] a educação do campo que apresentamos relaciona-se uma postura político-pedagógica, crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação técnica, política e cultural de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora que os valoriza, através de suas identidades culturais, e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico.

O papel da educação de jovens e adultos da zona rural, é proporcionar uma educação que lhes possibilite aprender igual ou até mesmo melhor do que os da zona urbana.

Para a realização desse trabalho será feito inicialmente um levantamento bibliográfico no qual serão pesquisados autores que discutam as seguintes temáticas: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Utilização das Tecnologias na educação e Educação do Campo. Essas leituras darão suporte para a pesquisa de campo que será realizada em um assentamento da Zona Rural na qual desenvolvemos atividades de inclusão digital como auxílio na alfabetização de jovens e adultos na zona rural de Rondonópolis.

É uma pesquisa de campo, uma investigação , na qual Gil (2010) argumenta que,

> há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. (GIL, 2010, p.01)

Foi, portanto com essa intenção que organizei o presente estudo. Nessa perspectiva, estudaremos o caso dos alunos que estudam em uma determinada assentamento da zona rural.

Da mesma forma, é uma pesquisa ação, que de acordo com Thiollent (apud Gil, 2010, p.42), é uma pesquisa que "é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo". Contribui para refletirmos melhor sobre as práticas que estão por vir, diagnosticando os problemas que surgirem no decorrer da pesquisa.

O instrumento utilizado para coletar os dados necessários, será um questionário com questões abertas, "são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões" (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 89), e as questões fechadas, "são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não" (Idem), que será aplicado à alguns alunos. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 86), "o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

O questionário buscará analisar os seguintes tópicos: O processo de alfabetização; O uso do computador; O ensino na educação do campo e as Práticas educativas dos professores. Após coletados, será feito uma análise qualitativa dos dados, que segundo os autores Lüdke; André (1986, p.11), "a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo". No caso dessa investigação, como pesquisadora procurarei manter contato direto com meu público alvo a ser estudado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cicero. **A EJA na LDB 9.394/96.** Disponível em: http://eja-profcicerobarbosa.blogspot.com/2010/03/eja-na-ldb. Acesso em: 16 jun 2014.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jun 2014.

_____. **Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jun 2014.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. A trajetória da educação do Campo: considerações básicas. In.:_____; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Educação do campo:** intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá: EdUFMT, 2012. Parte 1, p.15-27.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas. In:___ **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 16.ed. São Paulo, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATO GROSSO. Governo Do Estado De Mato Grosso. Secretaria De Estado De Educação. **Resolução n. 180/2000-CEE/MT.** Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=468. Acesso em: 20 jun 2014.

SILVA, Adelmo Carvalho da; CAVALCANTI, Almir César Ferreira; KIMURA, Cecília Fukiko Kamei. Educação do campo, etnomatemática e formação cidadã. In.: GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Educação do campo:** intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá: EdUFMT, 2012. Parte 1, cap.3, p. 87-101.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In:____. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. **Ciência e Tecnologia:** Transformando a relação do ser humano com o mundo. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/workshop/art19.pdf. Acesso em: 28 jun 2014.

O PAPEL DA ESCOLA NA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE DOS CAMPONESES

Santana, renata martins de almeida,
graduanda do curso de Geografia- Campus de Iporá-GO.
martinsalemieda02@hotmail.com

rodrigues, Silvaci Gonçalves Santiano,
professora Mestre do Curso de Geografia da UEG/ Campus de Iporá-Go.
silvacisantiano@gmail.com

Resumo

Este refere-se ao Trabalho de Conclusão do Curso, assim, trata-se de pesquisa desenvolvida junto ao curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, *campus* de Iporá.Tem como objetivo principal compreender o papel da escola na manutenção da identidade dos camponeses. O estudo esta sendo realizado na escola municipal profª Vilma Batista Teixeira, uma das duas escolas que ainda resistem no campo. Trata-se de pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada foi, analise de referenciais bibliográficos como, Arroyo (2009), Costa (2011), Souza (2011), Caldart (2009), Paiva (2003). Estes teóricos discutem a educação no/do campo e identidade camponesa, e educação popular. Também leituras de documentos como, Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, e Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram roteiros de entrevistas. Realizamos pesquisa de campo e nesse momento aplicamos entrevistas com a coordenadora das escolas, professora e pais/responsáveis pelos educandos. A partir dos dados obtidos, percebemos que a escola, assim como a educação no/do campo, não logra a devida atenção por parte do poder público municipal. Embora exista lei dificultando o fechamento de escolas do campo. A escola pesquisada está em risco de fechamento, pois, nem pais/responsáveis, nem professores têm conhecimento sobre a Lei 12.960 de 27 de março de 2012, a qual inibe o fechamento das escolas no/do campo. Percebemos ainda que os pais/responsáveis almejam a manutenção da escola, mesmo com poucos estudantes, crendo assim como nós, que ela influencia significativamente na manutenção da identidade camponesa.

Palavras Chave: Escola no/do campo. Educação no/do campo. Identidade. Camponeses.

Introdução

A educação no/do campo tem sido tema de discussões e debates a partir da década de 1990. A busca por melhorias das escolas e educação no/do campo tem se intensificado e a partir desses debates. Políticas públicas são elaboradas para dar suporte aos camponeses no que refere à educação no/do campo. E "a memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade" (Caldart, 2009, p.103). Entre as políticas percebemos a proposta de adequação de calendário escolar, horários, currículo adaptado, professores que tenham vínculos com o campo, etc. Embora existam políticas públicas para melhoria das escolas e educação no/do campo, entendemos que elas ainda não são suficientes e nem executadas de maneira satisfatória, de modo a contemplar de fato as necessidades desses povos.

O referido estudo discute de maneira geral a situação da educação básica no/do1 campo no município de Iporá – GO, tendo como objetivo principal, compreender o papel da escola na manutenção da identidade camponesa. Neste município, atualmente (2014), os camponeses contam com duas unidades escolares em funcionamento, as quais estão sob constante ameaça de fechamento, são elas: As escolas são Escola Municipal Professora Vilma Batista Teixeira e Escola Municipal Professora Odete Carvalho Ataídes Fonseca, entretanto a escola pesquisada é a primeira citada. Ela é a principal ameaçada de ser fechada por ter um número reduzido de estudantes.

1 Educação no/do campo: no campo expressa um vínculo à localização do ensino, especificamente no campo; do campo possibilita a reflexão e a construção da escola do campo, que valoriza a identidade camponesa, congregando a pluralidade das idéias e das concepções pedagógicas, não só da cidade, mas, em especial, do campo (SOUZA,2011; p.51 a 52).

No caso de fechamento, os alunos são obrigados a se deslocarem do seu lugar de origem para ter acesso à educação na cidade. Assim, esses alunos têm contato com a cultura urbana e isso acaba influenciando na vida e na tradição, consequentemente na manutenção da identidade camponesa. Souza (2011) afirma que a manutenção das escolas do campo contribui para a luta dos camponeses pela sua manutenção e manutenção do modo de vida camponês, ainda acredita que elas sejam uma estratégia luta contra o agronegócio.

No município existe presença significativa da agricultura familiar camponesa. No Brasil, percebe-se a perda do espaço camponês para o agronegócio. De acordo com Farias, Souza (2008 p.43), a região de Iporá é caracterizada pela produção agropecuária, voltada principalmente à produção leiteira baseada na mão de obra familiar camponesa merecendo, por isso, um olhar crítico em relação à questão do campesinato. Nesse sentido, notamos a necessidade de incentivo do poder público municipal às escolas no/do campo, para a permanência da cultura campesina e a também continuidade da reprodução sócioeconômica local. Por isso a importância da manutenção da identidade e a escola, a nosso ver é essencial para auxiliar nesse processo.

Como afirmado, o trabalho tem como objetivo compreender o papel da escola na manutenção da identidade camponesa. Assim, outros objetivos possibilitarão chegar ao objetivo principal. Entre eles, pretendemos identificar as relações camponesas na comunidade, entender o papel do poder público local e as políticas públicas para o funcionamento da escola no/do campo na comunidade da Jacuba. Esse entendimento é possível a partir da leitura de documentos que abordem a legislação para a educação do campo e observação Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e demais registros da escola que contextualizem (ou garantam) educação no/do campo e compreender o papel da família dos educandos no incentivo à educação no/do campo.

A metodologia utilizada nessa pesquisa será feita por meio de leitura e analise de referências bibliográficas referente ao tema, leitura dos autores Arroyo (2009), Souza (2011), Caldart (2009), Paiva (2003). As discussões teóricas contemplam, escolas e educação no/do campo, campesinato, identidade camponesa e educação popular. Para compreender as políticas públicas para educação do campo serão necessárias leituras de legislações específicas, como, Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, Diretrizes Operacionais para Educação do campo.

Na pesquisa de campo ocorreram visitas às famílias - pais/responsáveis pelos alunos - e à escola municipal profª.Vilma Batista Teixeira da Comunidade Jacuba. Foram realizadas entrevistas com os pais/responsáveis pelos alunos, professora para entender sua origem e sua concepção sobre a escola e educação no/do campo. Com o intuito de obter informações sobre as relações da comunidade com a escola, procurando compreender aspectos favoráveis à contribuição da manutenção da identidade dos camponeses. Na realização das entrevistas foram consideradas as opiniões dos pais/responsáveis pelos educandos, a simplicidade de expressar seu ponto de vista, seu conhecimento. Compreender o campesinato, considerando a cultura, modo de vida, lugar, a educação no/do campo, nos remete a compreender a escola como auxiliar na manutenção da identidade camponesa, portanto seu papel nesse processo.

Considerações parciais

Percebemos até o momento as falhas constantemente presentes na educação brasileira. Assim, constata-se na escola municipal Profª Vilma Batista Teixeira um número reduzido de estudantes, tendo seis alunos matriculados, portanto, as salas de aulas são multisseriadas, como grande parte das escolas que se localizam no meio rural. Existem estudantes da educação infantil e ao 5º ano do ensino fundamental utilizando o mesmo espaço, uma única sala.

Segundo opiniões dos pais, a escola é de suma importância para a comunidade e para a valorização da sua cultura, tradições e manutenção da identidade camponesa. Eles afirmam que a escola tem uma educação ótima. Quem já teve o filho matriculado em escola urbana afirma que ele se desenvolve muito mais que na escola da cidade. Esse desenvolvimento não se resume ao cognitivo, mas também ao comportamento.

A secretaria da educação nos relatou que a aprendizagem nas escolas rurais não tem diferenças. A coordenadora refere-se à avaliação da Prova Brasil como evidência do aprendizado. Segundo ela, as notas se mostram favoráveis a educação no/do campo.

O material didático pedagógico mais usado é o livro didático. Utiliza-se nesta escola o livro Girassol, com conteúdos destinados a contemplar a cultura campesina, diferenciando-se dos utilizados nas escolas urbanas. Entretanto, segundo a LDBEN 9394/96, a escola deve ter seu próprio PPP. Entendemos esse procedimento como oportunidade da escola adaptar o currículo á realidade e às necessidades da comunidade, portanto consideramos problemática a inexistência do PPP na escola. Ademais, não adianta ter livros didáticos contemplando em específico a cultura camponesa se não existe um PPP para orientar o trabalho, e que contemple de fato os anseios da comunidade.

Os pais/responsáveis e professora desconhecem a lei 12.960 de março de 2014, que dificulta o fechamento das escolas no/do campo. Acreditamos que através dessa nova lei, estas escolas possam ser mantidas, mas para isso é necessário que as pessoas a conheçam. Assim diante de vários problemas evidenciados até então, a escola pesquisada não está desempenhando um bom papel para a manutenção da identidade dos camponeses, o que pode se reverter isso até o final da pesquisa.

Referências

CALDART, R. S.; Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. **Por Uma Educação do Campo/** ARROYO, M. G.,CALDART,R. S. ,MOLINA, M. C.(Org.). 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Historia da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**; São Paulo, Edições Loyola 2003.

SOUZA, Francilane Eulália de; O Papel das Escolas no Campo para o Fortalecimento do Campesinato no Estado de Goiás. **Práticas,Desafios e Proposições para uma Educação do Campo no Município de Goiás/** Costa, A. A. et al.– Goiânia: Editora Vieira, 2011.(P.50 a 64).

FARIAS, Maurício do Nascimento; SOUZA,Rogério Gomes de: **Historia, Economia e Industrialização: O Desenvolvimento do Setor de Confecção em Iporá-1980 A 2008.** Iporá 2008 UNU- UEG de Iporá. (p. 40 a 45)

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS QUE ESTUDAM NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES – MIRASSOL D'OESTE.

Edson Félix da Silva
Mestrando/UNEMAT
prof.edson.felix@gmail.com
Sandro Benedito Sguarezi
UNEMAT
sandrosguarezi@gmail.com

RESUMO: Este trabalho traz como problema de pesquisa, qual é a contribuição da educação forma e não formal na formação política dos jovens que estudam na Escola Estadual Madre Cristina que fica em um assentamento do Movimento Sem Terra, denominado Roseli Nunes no município de Mirassol d'Oeste em Mato Grosso. Esse texto que segue, é parte do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT/Cáceres como um dos pré-requisitos para o processo de seleção. Essa pesquisa será realizada com a orientação do Prof. Dr. Sandro B. Sguarezi, e estamos nos propondo a trabalhar com a pesquisa participante, onde acompanharemos os jovens na escola, a participação na comunidade e a participação nos momentos de decisões nas discussões grupais.
PALAVRAS CHAVE: Educação do Campo. Educação Formal. Educação Não Formal.

Compreendemos que a Educação do/no Campo deve ser constituída e planejada para possibilitar o acesso e a permanência dos seus educandos na escola, desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizem o perfil e a realidade dos educandos, mediante a implementação de currículos flexíveis e metodologias de ensino-aprendizagem adequadas à maturidade e experiência dos estudantes.

Partindo desta compreensão buscaremos pesquisar na Escola Estadual Madre Cristina no assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso: Como é que tem se dado o atendimento aos jovens (14 aos 18 anos) assentados, compreendendo a educação formal e não formal integradas ao mundo do trabalho?

Acreditamos que a escola deve criar um espaço onde se possa não só atrair, mas também, inserir e possibilitar aos jovens do campo meios de construir/resgatar a cidadania considerando as características dos educandos nessa faixa etária. Uma escola que busque com efetividade uma educação que respeite as necessidades de formação integral, apontando para o desenvolvimento das capacidades motoras e afetivas, de relação interpessoal e inserção social. A escola precisa trabalhar um currículo estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo e autônomo e

também oferecer alternativas para valorizar a experiência (re) significando e articulando saberes.

Na perspectiva de manifestar a importância do processo pelo qual o ser humano se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade numa relação com o meio, ligados por vínculos construídos ao longo do trabalho de aprender/ensinar, laços afetivos e de compromisso com uma aprendizagem significativa[1]. E diante disso, (FERNANDES, 2004, p. 141) destaca as seguintes observações que pensamos ser importante:

> A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Levantamos como hipótese que os estudantes que abandonam a escola o fazem por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos da dinâmica da educação formal.

Acreditando numa pedagogia dialógica e considerando que há um número significativo de jovens estudantes, o nosso objetivo é analisar os procedimentos didático-metodológicos que orientam o trabalho na Educação do/no Campo e se há formas diferenciadas de atendimento, que contemplam a educação formal e não formal integradas ao mundo do trabalho, que contribuam para o ensino-aprendizagem e a formação política dos jovens assentados e que estudam na escola citada acima.

Buscaremos também, observar se existem formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e não formal e se estas integram ao mundo do trabalho, compreender como se ensina e se aprende com vistas a formação política dos jovens que são atendidos pela referida escola, entender as concepções de ensino-aprendizagem trabalhadas, observar se o atendimento na escola possibilita a inclusão de todos os jovens dos 14 aos 18 anos assentados, e investigar quais os conhecimentos básicos que os educadores concebem como necessários para a formação política dos jovens educandos atendidos pela escola.

[1] Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. Essa teoria propõe que os conhecimentos prévios dos educandos sejam valorizados.

Os caminhos e trajetos metodológicos que pretendemos percorrer para a concretização desta pesquisa se amparará no referencial teórico materialismo histórico e dialético tendo como abordagem de pesquisa a critico dialético sustentada por Gamboa. Nos apoiaremos nessa abordagem, por entender que ela nos oferecerá o suporte necessário para entendermos os fenômenos e as ligações dos sujeitos no interior das relações sociais, políticas, econômicas, históricas e cultural, e ainda uma visão mais ampla do objeto da pesquisa. E também, que a escolha dessa abordagem de pesquisa vem ao encontro do que entendemos como necessário para propor e interagir com o meio, e condiz com a nossa visão de homem e de mundo, que está em constantes mudanças e não podem ser compreendidas isoladamente, fora dos fatos que as rodeiam, de maneira estanque (GAMBOA, 2007).

Essa abordagem nos possibilita ver que o homem é tido como um ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos, e a educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas, ou seja, a educação é o espaço da reprodução das condições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formas sociais. Sendo assim buscaremos analisar a visão que se esconde por traz do caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade e que manifesta um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando a dimensão histórica, possibilidades de mudança e a práxis transformadora dos homens como agentes históricos.

Diante disto, estudar a inter-relação do todo com as partes e vice-versa da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual.

Propomos ainda entender a lógica interna do processo e dos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem/natureza, entre reflexão/ação e entre teoria/prática.

E, para compreendermos o objeto de estudo, nos apoiaremos na metodologia da pesquisa participante que abre possibilidades de um estudo que pensamos ser

> [...] o caso das práticas que visualizam participação, investigação e ação educativas como momentos de um mesmo processo. Pensamos que nelas se encontra o germe de um ou mais estilos alternativos de trabalho junto a setores populares. Pensamos ainda que estes se inscrevem em uma perspectiva mais

> ampla, qual seja, a de contribuir, por meio da produção e comunicação de conhecimentos, para a criação de conhecimentos, para a criação de uma nova hegemonia. (GAJARDO, p. 15)

Nesse sentido, buscaremos fazer uma pesquisa pratica, ligada à práxis, isto é, voltada para a pratica histórica no sentido de buscar o conhecimento cientifico e aplicar na intervenção dos problemas encontrados pelo grupo, sempre com a vigilância do rigor cientifico e metodológico para que as tomadas de decisões sejam sempre discutidas e entendidas por todos, para que as intervenções na realidade social seja sempre precedida de investigação e participação coletiva.

A busca por uma educação de qualidade requer dos educadores um contínuo processo de pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica, é preciso que se busquem alternativas para compreender as inquietações. Nesse sentido, acreditamos que ações coletivas podem contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem.

Referencias:

FERNANDES, Bernardo Mançano; et. al. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". IN: ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.) Por Uma Educação do Campo. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias / Silvio Sánchez Gamboa. – Chapecó: Argos, 2007.

_____. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade (Coleção Questões da Nossa Época) / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) Repensando a pesquisa participante – São Paulo: Brasiliense, 1999.

Anais SemiEdu 2014

GT 5

Educação e Comunicação

Sustentável editora

GT 5 - Comunicação Oral

A IMPORTÂNCIA DA INTERNET NA INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Edilso Bratkoski
Professor da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso

Mabel Strobel Moreira Weimer
Professora do Curso de Especialização em Gestão Escolar/EAD/UFMT

O Artigo tem por objetivo, ressaltar a importância do uso da internet como forma de interlocução entre comunidade e escola, apresentando formas de melhorar a comunicação no contexto da gestão e da formação do educando, utilizando para isso, os meios eletrônicos de comunicação, em especial a internet. A problemática se instaura nas formas de comunicação entre escola e comunidade que não contemplam o cenário tecnológico atual e mudanças dos hábitos das famílias brasileiras, em especial, a comunidade escolar da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, localizada no município de Juruena – MT, para oferecer elementos que subsidiem critérios para a formatação de uma proposta de uso de algumas ferramentas da internet para fomentar o diálogo entre comunidade e escola. A fundamentação teórica baseou-se em autores tais como: Paro (2007); Melo (2009); Perrenoud (2005). A Abordagem metodológica baseou-se na pesquisa qualitativa utilizando-se de estudos bibliográficos e pesquisa de campo, através de questionário contendo perguntas abertas e fechadas tendo como sujeitos da pesquisa 271 alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. A hipótese para resolução do problema foi a utilização das diversas Redes Sociais, como proposta de interlocução, bem como, a efetivação de sítios e blogs, para complementar o processo de comunicação entre a escola e comunidade. Os dados obtidos corroboram com a hipótese de que as Redes Sociais são importantes ferramentas para a melhoria da interlocução entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Gestão.

A tarefa de melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas do Brasil passa por múltiplas ações, desde a boa formação do corpo docente e demais profissionais da educação, até, e fundamentalmente, o envolvimento direto de toda a comunidade escolar com as problemáticas que permeiam o desenvolvimento do projeto educacional proposto pela unidade escolar.

A escola é considerada um ambiente privilegiado para que ocorra a aprendizagem, para tanto, é preciso que esse ambiente seja constantemente renovado e aperfeiçoado, acompanhando as novas tecnologias, principalmente as tecnologias voltadas para a comunicação, pois, para que haja aprendizagem, primordialmente é necessário que haja um sistema de comunicação. Conforme demonstra estudos realizados para implantação de programas de tecnologia da informação e comunicação, as escolas não acompanham as transformações que estão ocorrendo atualmente, sendo muito conservadoras.

> Certamente, a escola não mudou muito nos últimos séculos. Imagine como eram os espaços e tempos educacionais há duzentos ou trezentos anos, há vinte ou trinta anos, e, finalmente, hoje. Talvez muito pouco tenha mudado de fato. Persistem as carteiras fixas, os laboratórios de demonstração (quando os há), os livros de chamada, as notas, os recreios, as velhas disciplinas. (PROINFO, 2000).

Com o advento da Internet, em meados da década de 70, iniciou a popularização da informação, hoje, qualquer pessoa com um computador pessoal, pode acessar uma infinidade de informações, que antes, somente seria possível consultando enciclopédias enormes, geralmente alocadas em uma biblioteca pública ou escolar. Tal situação desprivilegiava principalmente a classe com menor poder aquisitivo, que não tinha condições para adquirir as enciclopédias. A escola, tendo acesso a equipamentos tecnológicos que permitem o acesso a rede mundial de computadores, tem a responsabilidade de disponibilizar – não somente aos alunos, mas à toda a comunidade escolar, o acesso às informações via meio eletrônico.

Objetivando a melhoria da comunicação entre comunidade e escola, a instituição escolar tem a responsabilidade de disponibilizar informações sobre seus projetos, objetivos educacionais, bem como, manter uma linha da comunicação com a comunidade, para saber quais são os anseios dos pais ou responsáveis, dessa forma, pode atender melhor aos alunos. O trabalho aqui apresentado, objetiva ressaltar a importância do uso da internet como forma de interlocução entre comunidade e a escola apresentando formas de melhorar a comunicação no contexto da gestão e da formação do educando, utilizando para isso, os meios eletrônicos de comunicação, em especial a internet.

Realizou-se pesquisa de campo com entrevistas e pequenos experimentos, para coletar dados que evidenciaram como a internet, em especial as Redes Sociais, podem ser utilizadas com sucesso para a melhoria da interlocução entre escola e comunidade.

Da mesma forma com que os alunos podem acessar diversas informações acessando a internet, a escola – com o apoio de sítios, blogs, redes sociais, entre outros, pode-se disponibilizar informações na rede, para que os alunos, a comunidade escolar, ou à qualquer pessoa, ligada ou não a escola. Sendo assim, a escola pode usufruir da rede mundial de computadores, para divulgar suas ações, criando inclusive ambientes de aprendizagem para os alunos, ou somente divulgando informações relevantes para a comunidade escolar.

Ainda mencionando sobre a qualidade da educação, é preciso estar atento para os processos de ensino-aprendizagem, pois as crianças e adolescentes aprendem o que querem aprender, ou melhor, aprendem mais quando tem prazer em aprender.

> Quando se trata de levar as crianças a querer aprender, é preciso, acima de tudo, fazer o aprendizado interessante e prazeroso e renunciar à prática antiquada e ineficaz de fazer belos discursos sobre a importância de aprender para o futuro. As crianças têm direito a um ensino que lhes dê prazer agora, porque elas têm direito de viver agora, e não apenas no futuro. (PARO, 2007)

É imperativo, que as escolas evoluam junto com as novas tecnologias da informação, para que possamos elaborar ambientes físicos ou virtuais de aprendizagem, que façam que não somente os alunos se interessarem pela escola, mais sim toda a comunidade, envolvendo-os em um processo dinâmico, interativo, propiciando a troca de informações entre comunidade e escola, criando dessa forma, processos evolutivos, tanto da escola quanto da comunidade escolar. Tal condição pode ser criada pela escola, usufruindo de ambientes virtuais, com informações relevantes sobre a escola, bem como, incluindo temas de discussão, relevantes para a comunidade local. As formas para isso acontecer são diversas, requisitando um mínimo de conhecimento técnico em informática, contudo pode ser realizado sem custo adicional para a escola.

> Os ambientes telemáticos podem ser implementados por aqueles que possuem conhecimento técnico na área de informática, ou, simplesmente, pode-se fazer uso de ambientes prontos e disponíveis no mercado. A segunda opção tem sido a mais praticada. (MELLO, 2009)

Sabendo da importância da comunicação entre comunidade e escola, bem como das enormes potencialidades que a internet oferece em termos de comunicação, com seus sítios, blogs, redes sociais, entre outros, é inevitável para a escola, adentrar no mundo digital, para acompanhar a demanda por informações, sendo a escola nesse processo, não somente uma divulgadora de informações à comunidade, mas também, que no decorrer do processo a escola seja transformada pela participação mais ativa da comunidade escolar.

A Escola Estadual Dom Aquino Corrêa – foco da pesquisa – está localizada no município de Juruena, estado de Mato Grosso, possui aproximadamente 1.150 alunos, distribuídos nos anos finais do Ensino Fundamental, organizados por Ciclo de Formação Humana, turmas de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

Para que uma instituição de ensino atenda aos anseios da comunidade, deve manter um sistema de comunicação eficiente, deve criar formas diversas de comunicação, que transpasse a velha forma de envio de bilhetes convocando para reuniões. Para tanto, é necessário que se pesquise formas de melhorar o sistema de comunicação, procurando identificar, quais são os meios de comunicação que os responsáveis pelos alunos mais utilizam.

A interlocução com a comunidade escolar na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, é um dos entraves para o desenvolvimento escolar, apesar da equipe de Gestão Escolar trabalhar em prol da melhoria da comunicação com a comunidade, esta não é eficiente, pois não atinge a maioria da comunidade escolar.

A partir dos resultados da pesquisa pretende-se indicar aplicativos que auxiliem na comunicação entre a comunidade e a escola, de forma dinâmica e atualizada com as novas tecnologias, em especial as ferramentas presentes na internet. Apresenta-se como hipótese para resolução da problemática, a utilização das redes sociais como forma principal para auxiliar a interlocução entre a comunidade e a escola.

A sociedade movida pela dinâmica de seus agentes sociais e institucionais está em constante transformação, seja na forma como pensa, seja como expressa o que pensa, e através de quais meio realiza a ação. A escola, não pode ficar à parte nesse processo, deve sim, acompanhar as transformações para que não caia no descaso, para que não fique ultrapassada em seus métodos e ensino.

> Hoje, a multimídia, as redes mundiais, a realidade virtual e, mais corriqueiramente, o conjunto de ferramentas informáticas e telemáticas parecem transformar nossa vida. Elas afetam as relações sociais e as formas de trabalhar, de se informar, de se formar, de se distrair, de consumir e, mais fundamentalmente ainda, de falar de escrever, de entrar em contato,, de consultar, de decidir e, talvez, pouco a pouco de pensar... A escola não pode manter-se à parte dessas transformações. (PERRENOUD, 2005)

Contudo, para que seja possível avaliar o potencial da internet, como instrumento de interlocução entre comunidade e escola, deve-se saber se esta comunidade possui acesso a rede mundial de computadores. Pensando nisso, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, com o objetivo de saber se os alunos possuem acesso à internet, que tipo de acesso é realizado, qual o objetivo do acesso, bem como, através de que tipo de equipamento que o acesso é realizado.

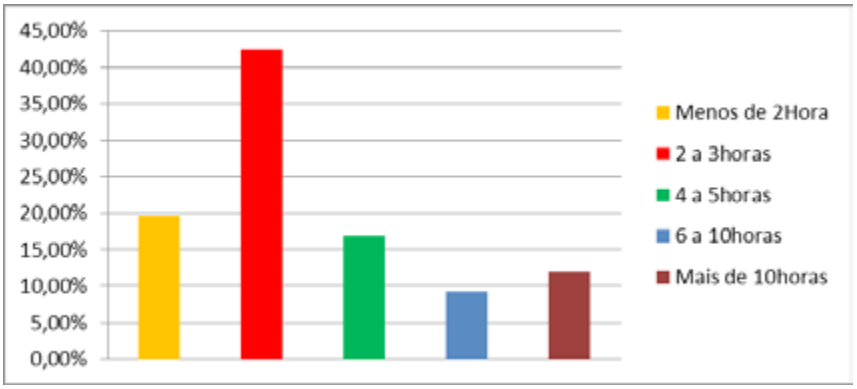
Foram aplicados 271 questionários, em 11 turmas do Ensino Médio, com alunos oriundos da zona urbana e rural. Destaca-se a importância da pesquisa abranger o local de moradia dos alunos, pois a escola atende a uma clientela diversificada, sendo que aproximadamente 40% dos alunos do Ensino Médio Diurno moram na zona rural.

Constatou-se que 82,31% dos Alunos do Ensino Médio que residem no meio urbano possuem acesso a internet, contra 55% que residem no meio rural, também, que 88,41% dos alunos que residem no meio urbano possuem celular, dado semelhante ao do meio rural, onde 88,78% dos alunos pesquisados possuem o equipamento.

A primeira pergunta foi fechada, com a opção de resposta sim ou não. A pergunta foi: "Você tem acesso à internet?" 67% dos alunos responderam que sim, 33% alunos responderam que não, isso evidencia, que a grande maioria da comunidade escolar possui acesso a internet, sendo assim, ações desencadeadas pela escola através da internet tem a possibilidade de atingir a maioria da comunidade escolar.

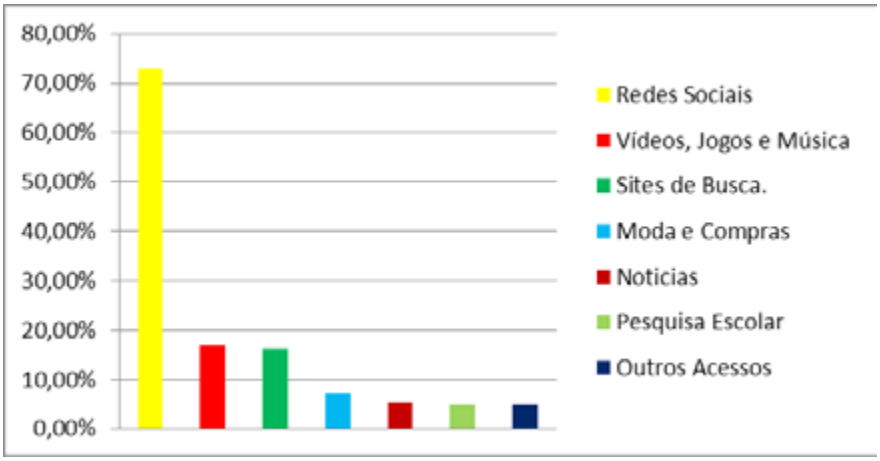
A segunda pergunta referiu-se ao tempo que os alunos disponibilizam para ficarem on-line. As respostas foram diversas, como pode ser observado no gráfico 01. Com relação ao tempo de acesso a internet, percebe-se que 38,04% por cento dos alunos ficam em média entre quatro a mais de dez horas acessando a rede mundial de computadores por dia, ficam mais tempo "navegando na internet" que na escola, é perceptível, que a internet oferece atrativos incontestáveis, a escola, nesse sentido, deve conhecer esse espaço atrativo, para que possa também transformá-lo em um espaço de aprendizagem.

Gráfico 01 – Percentual em horas por dia de acesso a internet.



A terceira pergunta refere-se ao nicho de acesso realizado na rede mundial de computadores, com a seguinte pergunta: "O que acessa principalmente?" As respostas foram variadas, ressalta-se que os alunos poderiam citar até três formas de acesso, ouve uma concentração de resultados relacionados às redes sociais, em especial a rede Facebook, conforme observado no gráfico 02.

Gráfico 02 – Nicho de acesso a Internet



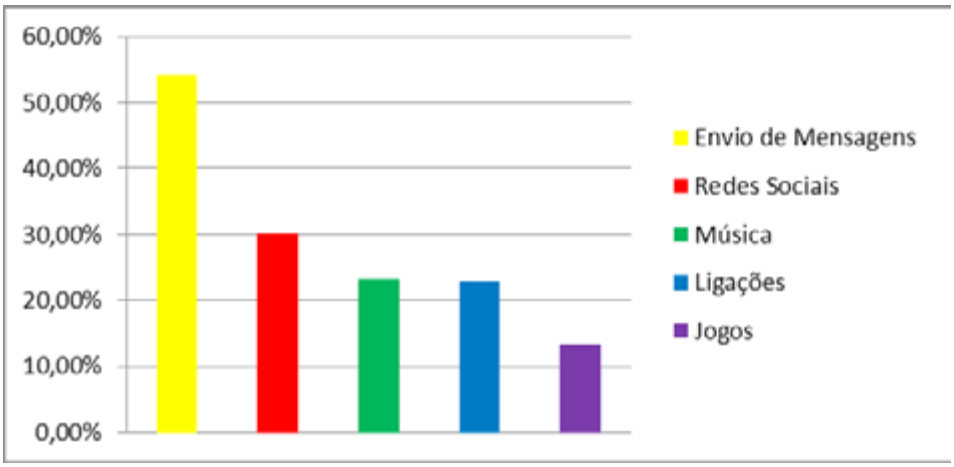
A terceira pergunta, foi realizada com o intuito de saber qual é o foco de acesso à rede pelos alunos, é clara a predominância de acesso às redes sociais, em destaque a rede Facebook, com 72,82%, conforme observado no gráfico 02. Esse dado é de extrema importância para que se possa saber onde "atacar", com relação ao publico alvo em questão. Para criar um sistema de troca de informação entre comunidade e escola por meio da internet, não é suficiente saber somente se a comunidade escolar possui acesso a internet, é imperativo saber que tipo de acesso é mais frequente, se via blog, site, redes sociais, entre outros, com a informação do tipo de acesso, pode-se organizar melhor a forma como vamos disponibilizar o canal de comunicação entre a escola e a comunidade.

Também perguntou-se sobre o acesso a outro equipamento que permite acessar a internet, o celular, 88,56% dos alunos responderam que possuem, e apenas 11,44% não, a pergunta foi pertinente, pois quando solicitou-se que respondessem qual era o principal uso do celular, 30% dos alunos responderam que usavam o celular principalmente para utilizar o aplicativo whatsApp e outras redes sociais, reforçando a parcela de alunos que tem como acesso principal - tanto de computadores quanto de celular - as redes sociais.

Destaque também para o fato dos alunos utilizarem fortemente o celular para mensagens eletrônicas, 54% indicaram esse uso como principal utilidade do equipamento, o envio de mensagens, também pode se configurar em uma forma de rede social, pois as mensagens são frequentemente,

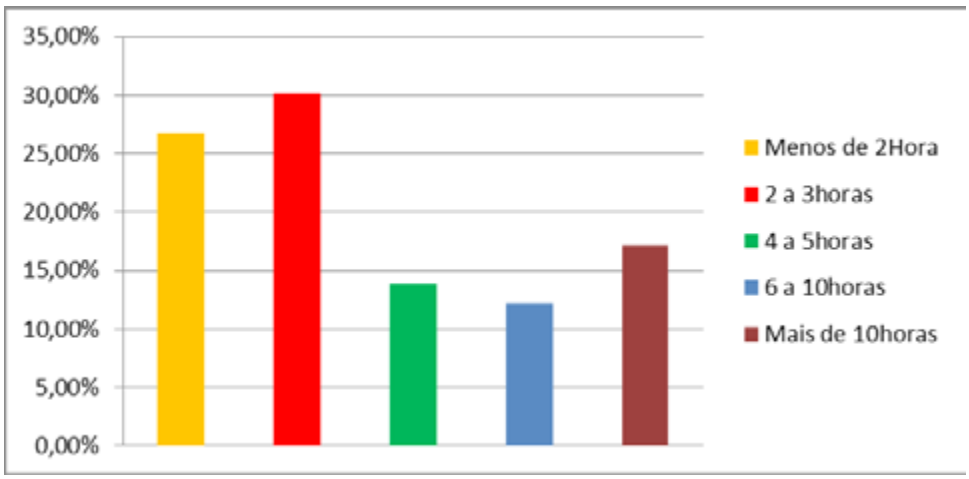
repassadas para várias pessoas de um grupo de amigos ou para um grupo composto pelos alunos de uma determinada sala de aula. Essa informação fornece mais uma indicação de como podemos facilitar a comunicação com a comunidade escolar. A análise total do uso do celular pelos alunos está disponível no gráfico 03, ressaltando que foi uma pergunta aberta, considerando até três opções de resposta.

Gráfico 03 – Tipo de uso do celular pelos alunos.



Outro ponto da pesquisa foi o tempo que os alunos ficam operando o celular diariamente, a resposta foi surpreendente, um total de 17% dos alunos permanecem mais de 10 horas por dia utilizando o celular, a maioria dos alunos que responderam que possuem acesso ao celular, ficam entre duas a três horas por dia ao celular, sendo que alguns alunos ficam menos de uma hora diária, conforme observado no gráfico 04.

Gráfico 04 – Percentual em horas por dia de uso do Celular.



É indiscutível a utilização dos meios eletrônicos como forma de comunicação nos dias de hoje, as instituições de ensino, devem dispor desses meios – em especial a internet – para comunicar-se com sua comunidade escolar.

A pesquisa revela um alto grau de alunos que acessam a internet, e destes que acessam é indiscutível a liderança das redes sociais nos acessos, tanto utilizando o computador mais também com o celular. É imprescindível que a escola explore esse nicho, visto que a comunidade escolar faz uso constante do mesmo. Desenvolver meios de entrar no "universo" das redes sociais, pode ser uma

forma de aproximação entre comunidade e escola.

A presença dos pais na escola é vital para bom desempenho dos alunos, contudo, fatores sociais podem influenciar negativamente na presença física à escola,

atualmente, a rotina da família foi alterada, a tempos atrás, na maioria das famílias as mulheres permaneciam em casa, enquanto o homem trabalhava para o sustento da família, essa realidade facilitava o acompanhamento dos filhos na escola, no entanto, na atualidade, é bem diferente, a mulher entrou no mercado de trabalho, fazendo com que ambos trabalhem, ficando mais difícil o comparecimento à escola.

> A população ocupada passou de 47,9% para 53,3%. E o ingresso no mercado foi maior entre as mulheres. As brasileiras ocupadas eram 35,4% em 2000, e, em 2010, passaram para 43,9%. O aumento na proporção de trabalhadoras foi de 24%. Eles ainda são maioria entre os brasileiros ocupados, representando 63,3% da força de trabalho. Mas o acréscimo de pessoas do sexo masculino no mercado foi de apenas 3,5%. Entre as regiões, a maior presença das mulheres foi observada no Norte, onde a ocupação delas no período subiu 28,3%, e no Centro-Oeste, 28%. No Nordeste constatou-se o aumento mais tímido, de 20,9%. (SILVA, 2012.)

Essa realidade brasileira põe a prova o velho modelo de reuniões de pais, geralmente aos sábados, ou mesmo, durante a semana, em horário de aula, tal horário - que é horário comercial - dificultando a presenças dos familiares na escola.

Disponibilizar informações à família é obrigação da escola, bem como, é obrigação da família acompanhar a vida escolar das crianças e adolescentes, pensar em formas de facilitar o acesso às informações necessárias ao acompanhamento do aluno é fundamental para que escola e familiares cumpram seu papel de educar.

A comunicação via meio eletrônico pode ser uma saída para a dificuldade de comunicação entre comunidade escolar e escola, pois mesmo o telefone, não melhora tal comunicação, pois o horário de expediente da escola, coincide com o horário de trabalho. Os e-mails, SMS, entre outros, permitem que ambos os interlocutores, possam realização a comunicação, que pode ser acessada em horários diversos, fora do horário normal de trabalho dos responsáveis pela família e dos atores escolares.

As informações gerais da escola podem ser disponibilizadas em um sitio facilmente, bem como informações específicas de cada aluno, nesse caso, há uma necessidade maior de conhecimento técnico, contudo, há outras formas de solicitação de informação, como por mensagem eletrônica, onde cada coordenador, diretor ou outro ente da gestão escola, e mesmo os professores, podem disponibilizar um e-mail para comunicação tanto como os alunos quanto com a comunidade escolar em geral.

As redes sociais são fortes aliadas à divulgação de informações relevantes aos familiares de alunos, como eventos, solicitação de opinião sobre projetos a serem desenvolvidos na escola, consulta sobre decisões a serem tomadas para a melhoria do processo educativo, entre outras consultas, que podem ser feitas pela Gestão Escola, e também pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

A escola pode estabelecer parceria com sites da cidade, como páginas de jornais, blogs, e contatos em redes sociais, para ajudar na divulgação de informações relevantes para o processo educativo, colocando a escola, como ponto de referência de informação a comunidade, sendo também, um veículo de informações de utilidade pública a comunidade escolar, divulgando informações relevantes, como campanhas de vacinação, vagas de emprego, direitos do cidadão, entre outros.

A Escola Estadual Dom Aquino Corrêa possui um Site https://sites.google.com/site/domaquinojuruena/home e um Blog http://escoladomaquinocorrea.blogspot.com.br/, com o objetivo de divulgar informações importantes do contexto escolar, no Blog são publicadas fotos e pequenos texto, enquanto no Site, vão os documentos mais extensos, como PPP e Regimento Escolar. Contudo, os mesmos não são visitados com frequência pela comunidade escolar, um dos motivos, é a falta de atualização das informações, pois os alunos sabem da existência de ambos, o problema é que quando as informações são disponibilizadas, não há um sistema de divulgação, de alerta, para que as pessoas acessem, dessa forma, o sistema fica semelhante ao tradicional, onde a comunidade tem que vir a escola para tomar conhecimento das informações, o fato de ter que acessar o site sem um prévio aviso de novas informações, não funciona eficientemente. No decorrer do tempo foi observado que a principal dificuldade na divulgação das

informações foi simplesmente não ter um sistema de alerta quando são postadas as informações.

Como foi evidenciado na pesquisa realizada, a maioria absoluta dos alunos que acessam a internet, acessam principalmente as redes sociais, em especial, as rede social Facebook, com aproximadamente 72% das respostas, isso demonstra uma forte tendência dos alunos em acompanhar essa rede social, sendo um indicativo para a utilização da internet com mais eficiência do ponto de vista da divulgação de informações a comunidade.

Além da pesquisa de campo com os questionários, realizou-se alguns testes no mês abril de 2014, para verificar a efetividade da estratégia do uso do Facebook com forma de divulgar as notícias contidas no site da escola e como estratégia, divulgou-se o nome do novo site nos murais da escola, biblioteca e sala de informática, por uma semana, para verificar o número de acessos, depois foi colocado uma nota no perfil da página do Facebook da escola, anunciando a abertura do site, bem como um link de acesso ao site. O intuito da postagem foi o de divulgar o site, para saber a opinião de quem acessasse a página do mesmo, dessa forma, poderia avaliar quantas pessoas acessaram o site a partir do momento em que o mesmo foi divulgado na rede social.

O resultado da pesquisa corroborou com a hipótese de que a divulgação informações pelo Facebook seria mais efetiva que outras formas de divulgação tradicionais, pois a maioria absoluta dos alunos que acessaram o site souberam da existência do mesmo, pela rede social, alguns argumentaram que tinham visto o anúncio nos murais, contudo, não lembravam de acessar no momento que estavam on-line.

Considerações Finais

A pesquisa de campo, juntamente com a pesquisa bibliográfica e as observações de postagens realisadas pela escola através do Blog, Site e Redes Sociais, dão subsídios para afirmar que é possível melhorar a interlocução entre comunidade e escola por meio da internet, interlocução esta, mais rápida e eficiente que pelos meios tradicionais utilizados nas instituições de ensino.

Verificou-se que o uso da internet como forma de comunicação entre comunidade e escola é possível - visto que 67% da comunidade escolar possui acesso a mesma – as possibilidades de interação são muitas, indo desde, um simples recado até a realização de pesquisas, divulgação de resultados, solicitação da participação da comunidade na discussão das regras de convivência, entre outros documentos construídos pela coletividade, como o Projeto Político Pedagógico.

Não podemos utilizar somente a internet como forma de comunicação entre escola e comunidade, pois há uma parcela da população que não possui acesso a essa tecnologia, contudo, não podemos descartá-la como importante instrumento de interação, pois a maioria tem acesso a essa tecnologia.

Em todos os momentos a escola pode utilizar o meio eletrônico para a discussão de temas de importância, por exemplo: a planilha orçamentária anual, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, entre outros temas e estratégias, como: criação de debate na rede, enfim, as possibilidades são inúmeras, basta que para isso, saibamos qual o perfil da comunidade escolar no tocante ao acesso a internet.

No caso da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, foi constatado que a grande maioria acessa as redes sociais, com muita frequência, devendo a mesa, ser o foco de ação da escola.

A interlocução entre comunidade e escola - que consiste em um diálogo - pode ser alcançado de forma satisfatória através do uso de site, blogs e as redes sociais, essas últimas, são as fomentadoras de todas as ações, pois servem como meio de divulgação das ações, que podem ser através de postagens de textos, fotos ou vídeos, que servirão como chamada para as matérias mais completas contidas nos sites e blogs, nesses últimos, podem ser postados textos completos, enquetes, material fotográfico completo, arquivos que possam ser baixados contendo o Projeto Político Pedagógico na íntegra, ou, uma coletânea de fotos da escola, contendo centenas de fotos.

As possibilidades são enormes, o diálogo entre comunidade e escola, pode ser através de enquetes e salas de bate papo nas próprias redes sociais, ou por meio de comunidades, voltadas para a discussão de assuntos específicos de interesse coletivo da comunidade escolar.

Por meio de e-mails a escola pode disponibilizar informações mais restritas sobre cada aluno aos seus responsáveis, bastando para isso, que os responsáveis cadastrem um endereço eletrônico junto a Secretaria Escolar, isso facilita o envio de boletins e outras informações relevantes para o acompanhamento dos educandos, como relatórios emanados pelos professores e equipe de coordenação.

Conclui-se pela defesa da união entre as ferramentas existentes nos blogs, sites, redes sociais e correio eletrônico, a escola pode desenvolver um bom sistema de interlocução entre comunidade e escola, bastando para isso, conhecer os conceitos básicos de construção e manutenção das ferramentas anteriormente citadas, juntamente com uma pesquisa acurada da comunidade escolar.

A hipótese de que as Redes Sociais seriam importantes ferramentas para utilização da internet como forma de melhorar a interlocução entre comunidade e escola foi confirmada, pois os dados disponibilizados no decorrer do artigo apontam fortemente que a comunidade utiliza dessa ferramenta como principal forma de comunicação e entretenimentos na rede mundial de computadores, basta agora, que a escola construa estratégias para a utilização da mesma, para estabelecer um elo de comunicação muito produtiva com a coletividade.

Ao invés de bloquear o acesso às redes sociais nos computadores das escolas – como é a prática frequente em escolas – as mesmas deveriam aprender a utilizar essa ferramenta, para estreitar os laços entre a escola e sua comunidade, pois, do contrário, estarão desperdiçando uma grande oportunidade de identificar-se com seu público, principalmente com as crianças e adolescentes, que nasceram e crescem cercados por recursos de multimídia.

É um contraponto, a escola limitar o acesso a internet, principalmente as ferramentas de comunicação, sabendo que, sem comunicação não há possibilidade de construir conhecimentos.

Bibliografia

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referência e elaboração.** Rio de janeiro, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELO, Irene Cristina de. **O ensino de química em ambientes virtuais**. Cuiabá: Adufmt, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância: Proinfo: **Informática e formação de professores.** Brasília, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Pollyane Lima e. Mulheres ganham mais espaço no mercado de trabalho. Veja, São Paulo, dez. 2012. Seção Economia. Disponível em: http://veja.abril.com.br/noticia/economia/mulheres-ganham-mais-espaco-nomercado-de-trabalho> Acesso em: 06 de ago. 2014.

JOVENS E SEXUALIDADE: SEXUALIDADE JUVENIL EM SITES DESTINADOS A ACONSELHAMENTO E A TROCA DE EXPERIÊNCIAS.

Yasmin Carla VictórioChacur
Universidade Federal De Mato Grosso
yasmin_chacur@hotmail.com

Maria Aparecida Morgado
Universidade Federal De Mato Grosso
morgadom@terra.com.br

A sexualidade é um assunto que desperta curiosidade na maioria das sociedades, e mesmo que o atual contexto histórico proporcione espaços para esclarecimentos de dúvidas em relação à sexualidade, percebe-se que o assunto ainda pertence ao campo das dúvidas, das inseguranças e das incertezas – principalmente nas fases da adolescência e juventude, nas quais estão sofrendo significativas mudanças biológicas, fisiológicas e psicológicas. O presente estudo pode verificar que a escola ainda não é o lugar a qual os jovens aprendem e buscam informações sobre a sexualidade, apresentando dificuldade por parte delas em trabalhar este assunto – também foi possível verificar que a família também não proporciona aos jovens esclarecimentos relacionados à sexualidade. Desta forma pretendeu conhecer qual a influência da internet na vida dos jovens em relação à sexualidade e a utilização desta para a aprendizagem, uma vez que as pesquisas demonstram que as informações obtidas nas escolas e dentro de casa na maioria das vezes são limitadas. A pesquisa demonstrou que a internet possibilitou a mudança de aquisição de conhecimento, que agora, não se centra nas escolas, podendo ser adquirido através dos múltiplos meios de aprendizado. Diante disso, o presente estudo teve como foco a análise de *sites/blogs* destinados ao aconselhamento sobre sexualidade juvenil e em *sites/blogs* destinados a troca de experiências sobre a sexualidade, aos quais foram escolhidos um *site* e quatro blogs. Além disso, foram realizadas entrevistas com dez jovens da Universidade Federal de Mato Grosso, focalizando a importância da internet como meio de aprendizado acerca de assuntos relacionados à sexualidade.

Palavras-chaves: Jovens, Sexualidade, Internet

Em um estudo no voluntariado de Iniciação Cientifica - EDUCAÇÃO SEXUAL E EDUCAÇÃO: Políticas Educacionais para a Educação sexual no Ensino Médio em 2012, realizado pela presente pesquisadora, teve como objetivo buscar informações a respeito de como a sexualidade é trabalhada no Ensino Básico nas escolas, verificando as Políticas Públicas para a disciplina de Educação Sexual, e também como ela vem sendo operacionalizada pela Rede de Ensino em Cuiabá – além de descrever a importância de ensinar sobre sexualidade nas escolas e a importância de uma disciplina para tal assunto.

O resultado da pesquisa demonstrou que nas escolas a sexualidade ainda é trabalhada basicamente através de palestras com temáticas limitadas por serem fundamentalmente preventivas, sobre Métodos Contraceptivos, prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) – sendo estas conceituadas apenas nas áreas médicas e biológicas que segundo Mampin (2009) impede o adolescente de desenvolver competências e ampliar as habilidades de resolução de problemas referentes à sexualidade.

É fato que discutir sexualidade nas escolas ainda apresenta muitas dificuldades, ora por parte do despreparo dos professores, pois muitas vezes não possuem na formação de graduação uma disciplina que discuta à sexualidade, e de ainda ser um assunto acompanhado de tabus e moralismos, intrínsecos na sua formação pessoal – e ora por parte da dificuldade de aplicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares em relação a Educação Sexual, dentro das escolas. Segundo Cunha (2003), sob o ponto de vista psicanalítico freudiano, é inevitável que dentro da educação ocorra uma repressão da energia sexual, afim de convertê-la em sentimentos que passam a ser empregados em prol da harmonia social.

Então apesar da sexualidade não ser mais um assunto tão incômodo dentro da sociedade contemporânea, como foi no passado – a escola ainda possui dificuldades em trabalhar à sexualidade,

tema este que merece atenção, uma vez que orientação sobre "sexo seguro" não é a única questão deste campo complexo e cheio de dúvidas, principalmente para os jovens.

Segundo Almeida e Centa (2009, p.79) "quando se aborda a sexualidade com adolescentes observa-se uma infinidade de ideias, perturbações, expectativas e duvidas /.../ é nesta fase que muitas famílias podem sentir-se despreparadas para atender as exigências dos filhos se acharem incapazes intelectual e emocionalmente para orientar, conduzir, informar e direciona-los sobre sexualidade em suas várias dimensões.". Ainda segundo as autoras, o atual momento histórico é um período de transição no que diz respeito à construção de valores relacionados a sexualidade, o que leva os pais a apresentarem muitas dificuldades para escolher a forma mais adequada para orientar seus filhos sobre o tema (ALMEIDA; CENTA, 2009, p.75).

O século XXI vive num momento virtual, e considerando que os jovens estão cada vez mais mergulhados neste mundo e numa cultural digital, percebe-se, segundo Ribeiro (2005) que o virtual tornou-se um espaço de mediação da leitura, da escrita e da construção do conhecimento deles – Parte o pressuposto que a internet é então, um dos meios mais procurados pelos jovens para a aprendizagem.

Os mecanismos que os Jovens encontram na internet possibilitam segundo RIBEIRO (2005) que estes construam identidades de gêneros, além de realizarem reflexões sobre saúde reprodutiva nesses espaços não-formais de educação. Além disso, o autor complementa que a internet chegou com objetivo de criar novas possibilidades de interação, conexão e pesquisa. Os fatores de produção são o conhecimento e a informação, mudando as relações de aquisição dos mesmos, que agora, não se centram apenas nas escolas, podendo ser adquirido através dos múltiplos meios de aprendizado.

Diante disso, o presente estudo teve como foco a análise de *sites/blogs* destinados ao aconselhamento sobre sexualidade juvenil e em *sites/blogs* destinados a troca de experiências sobre a sexualidade. Através disso foi possível encontrar recursos na internet, utilizado tanto pelos jovens, como também por adultos ou profissionais, que tem como objetivo transmitir informações abordando temáticas relacionadas à sexualidade, em forma de aconselhamentos e troca de experiências, sendo a primeira forma mais encontrada. Os recursos encontrados consistem em redes sociais, *sites*, *blogs* – sendo selecionados e analisados um *site* e quatro *blogs*.

Segundo as autoras Almeida e Centa (2009), a sexualidade é algo que se constrói e aprende ao longo da vida, fazendo parte do desenvolvimento humano. Ela faz parte da vida de todos os indivíduos e embora muitas vezes velada ou mal resolvida, não se pode deixar de menciona-la ou tentar ignora-la.

No livro Juventude e Sexualidade da UNESCO[1], as autoras Castro, Abromovay e Silva (2004), apontam que a sexualidade é um conceito em disputa, historicamente e que depende do autor, do olhar informado, da área de conhecimento, e de vivencias e acentos particulares quanto a referência ao sexo.

Um dos estudiosos mais comentados no início do século XX, e que até hoje causa grandes discussões por causa da importância dada a sexualidade na vida dos indivíduos, foi Sigmund Freud (1856-1939), em que o trabalho amplia o sentido e o conceito de sexualidade. O psicanalista em suas investigações na prática clínica, segundo Texeira (2002) sobre as causas e funcionamento das neuroses, descobriu que a grande maioria de pensamentos e desejos reprimidos referiam-se a conflitos de ordem sexual, localizados nos primeiros anos da vida dos indivíduos, isto é, na vida infantil – o que causou muito desconforto na sociedade naquela época.

Segundo Chacur (2012), as descobertas de Freud colocam a sexualidade como grande importância na vida psíquica e além disso, ele desenvolve o segundo conceito mais importante para a teoria psicanalítica: a sexualidade infantil – a qual tal descoberta ocasionou repercussões negativas na sociedade na época, pela concepção vigente de que a infância é pura e inocente.

> "Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado da puberdade. Mas essa não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado

1 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

> de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes." (Freud, 1905, p.163).

Segundo Freud (1905) apud Chacur (2012) a função sexual existe desde o princípio da vida, logo após o nascimento e não só a partir da puberdade como afirmavam as ideias dominantes. Segundo Freud operíodo da sexualidade é longo e complexo até chegar a sexualidade adulta, onde as funções de reprodução e de obtenção de prazer podem estar associadas, tanto no homem como na mulher.

As autoras Castro, Abromovay e Silva (2004) trabalham com o termo sexualidade num sentido amplo, a qual não envolve somente fatores fisiológicos, mas também dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução – além disso, ela é experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, praticas, papeis e relacionamentos.

> "Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura." (CASTRO; ABROMOVAY; SILVA, 2004, p. 29.).

Neste sentido, em que a sexualidade é um importante tema a ser entendido, a qual Freud e outros autores demonstram, por intermédio de estudos clínicos e pesquisas, as complexidades e as sutilezas envolvidas na compreensão deste importante eixo da existência humana – é que enfatiza a preocupação pela forma como os jovens aprendem e buscam informações relacionados a sexualidade.

Almeida e Ceita (2009) reflete sobre a discussão da sexualidade no ambiente escolar e familiar. Para as autoras a adolescência é um período de grandes transformações e descobertas, é tempo de afirmação da personalidade e de formação de relações mais profundas com a sociedade, escola e principalmente família – elas ainda completam dizendo que nesta etapa existe uma busca pela determinação de valores, ideologias e estilo de vida.

Diante destes argumentos, e das pesquisas realizadas e citadas anteriormente, a qual demonstrou que a escola e o ambiente familiar ainda não proporcionam o esclarecimento das dúvidas relacionadas à sexualidade, e de que a juventude é o momento em que a experimentação da sexualidade vai possibilitar uma estruturação de sua identidade – procurou entender o papel da internet nesse desenvolvimento da identidade e da construção do conhecimento relacionado à sexualidade.

Belloni (2004) comenta em seu artigo Os Jovens e a Internet: Representações, Usos e Apropriações, sobre os termos utilizados para o atual contexto dos *sistemas ensinantes* (CARMO, 1997 apud BELLONI 2004) –

> "Que se fale em *revolução tecnológica*, *virada cibernética*, ou *digitalização* da sociedade, que se defina a contemporaneidade como a *sociedade do conhecimento*, a *informação* ou *em rede*; o fato é que as transformações técnicas e cientificas estão gerando mudanças sociais de grande importância que constituem novos desafios para os processos de socialização das novas gerações."

A internet se tornou para os jovens, mais fascinante do que os livros e do que a tv. Belloni (2004) faz uma pesquisa com 373 jovens de 13 a 16 anos sobre a utilização da internet, demonstrando que a maioria dos jovens declara em primeiro lugar buscar informações de seu interesse e só em segundo lugar menciona a comunicação e o divertimento. Segundo a autora, "embora os jovens ressaltem ver a internet "uma possibilidade infinita de comunicação e lazer", eles parecem usar mais para atividades de pesquisa.".

A pesquisa de Belloni (2004) demonstra uma das principais funções da internet na vida dos jovens – segundo ela 70% dos jovens que responderam à pergunta "por que a internet é importante na vida das pessoas?" 41% diziam ser a função de informação, enquanto 26% consideram que importante para o conhecimento e a educação e os outros 15% sendo a função mais importante a comunicação interativa.

Seguindo este raciocínio, Garbin (2003) parte da premissa de que a internet não pode ser mais vista apenas como um local de troca, de busca de informações ou ainda de encontro de pessoas, mas também, como um local de produção de conhecimento. Segundo essa autora, o blog não limitam seus registros em apenas "decepções amorosas" ou "grandes segredos" próprios da juventude, se sim abrangem uma enorme gama de temas. Garbin afirma que milhões de jovens ao redor do mundo, dentro aqueles que têm condições de ter acesso a um computador, estão neste momento online, ora pra discutir um interesse comum, ora sem nenhum propósito.

Os *blogs* foram o meio mais encontrado para a troca de informações entre os jovens, a qual segundo Ribeiro (2005) são espaços virtuais sustentados a partir de interesses comuns dos indivíduos, através de um processo cooperativo de troca. O post é individual, mas quando é inserido no espaço próprio para postagens torna-se coletivo. Os jovens então podem ser compreendidos e possuem liberdade para expressarem suas dúvidas sobre sexo, gênero, problemas familiares, questões do seu interior. Trata-se de um espaço aberto para o diálogo e a troca, mais livre de controles do que as instituições como a escolar e a familiar.

Um ponto de vista importante, que aponta uma reflexão sobre a utilização da internet como alerta para o esclarecimento de dúvidas e busca de informação é o das autoras MAIA e FACCHINI (2004) através do ponto de vista psicanalítico, a qual diz que os processos de repressão são tanto sociais quanto individuais, e no individuo são tanto conscientes como inconscientes. Os autores complementam explicando que existe na internet:

> "/.../ a possibilidade de oferecer informações sobre a sexualidade que não reproduzam formas de mais-repressão e que não coadunem com o princípio de desempenho vigente implica, ao mesmo tempo, informar e proporcionar condições para questionar as formas sociais de repressão e de gratificação relacionadas a sexualidade, respeitando em alguma medida as inclinações individuais, já que a sexualidade teria uma componente essencialmente "associal /.../" (MAIA; MAIA; FACCHINI, 2004, p.58.).

Entretanto, o meio virtual de comunicação, além de ser um veículo promotor de orientação sexual, é também um veículo para repressão sexual, uma vez que as pessoas também se apropriam deste meio para inserir seu ponto de vista, e como sabe-se a sexualidade ainda possuiu tabus que a sociedade reprime, dessa forma a internet pode ser considerada um meio confiável, ao mesmo tempo que não.

Metodologia

Optou-se por fazer a pesquisa pela perspectiva qualitativa descritiva, de caráter exploratório e transcorreu durante um ano. Para atingir o objetivo da pesquisa foi realizado primeiramente uma investigação *webográfica* de *sites, blogs* e redes sociais, com o objetivo de verificar a existência destes recursos e se estes são destinados ao aconselhamento e à troca de experiências. Após a investigação, foi realizado um levantamento *webográfico* sistemático dos *sites*, *blogs* e rede sociais, a qual foram selecionados um site e quatro blogs, para o desenvolvimento do presente estudo. Foram utilizados como critérios de seleção destes os seguintes aspectos: adequação a faixa etária pretendida; frequência regular de postagens; a consistência e a riqueza dos relatos e dos conteúdos vinculados a temática da pesquisa.

Concomitantemente ao levantamento e escolha dos recursos virtuais para análise, foi realizado uma coleta de dados através do levantamento *webográfico* e bibliográfico sobre o tema vinculado à jovens e sexualidade na internet, por meio de dissertações cientificas a respeito deste assunto; E para o complemento do estudo foi utilizado o instrumento da entrevista semiestruturada a qual foram realizadas dez entrevistas com estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso, pertencentes a diferentes faculdades (Faculdade

de Comunicação, Faculdade de Direito, Faculdade de Psicologia e Faculdade de Pedagogia), uma vez que pretendeu analisar as opiniões das diferentes áreas de interesses científicos dos estudantes, não somente focalizar naquelas que possuem a sexualidade como campo de estudo.

Resultados e Discussão

Os recursos analisados no presente estudo, foram o blogs e os *sites*, a qual foram selecionados quatro *blogs* e um *site* – sendo analisados os conteúdos de aconselhamento sobre a temática da sexualidade, a maneira pelo qual as pessoas interagem para o esclarecimentos das dúvidas pessoais, e quem são os autores que escrevem nestes *sites* e blogs.

Segundo RIBEIRO (2005, p.3.) os *blogs* criam uma nova forma de comunicação, sendo sua principal ferramenta os *posts*, textos inseridos pelo autor do *blog*, e os comentários, que são os comentários incluídos pelos visitantes a respeito de uma determinada mensagem.

Foram encontrados vários *sites* e *blogs* que falam de assuntos de interesse dos jovens, como: moda, música, celebridades, beleza, religião etc. Dentro destes meios virtuais, muitos autores abordam em seus *posts* assuntos relacionados a sexualidade em seu sentido mais geral, e alguns deles (*sites* e *blogs*) são específicos da temática da sexualidade.

No *blog* www.educacaoesexualidadedeprofclaudiabonfim.blogspot.com.br a autora Cláudia Bonfim[2] é Doutora em Educação Sexual, e define seu *blog* como um "espaço dedicado a todos aqueles que buscam pensar criticamente sobre sexualidade humana. Buscando despir-se dos pré conceitos e tabus /.../ O objetivo deste blog parte do entendimento de Saviani (1980.p.17) que a educação é uma atividade que supõe a diferença no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada.". Além disso, esclarece que: "este espaço, não tem como objetivo ser referência aos denominados "cultos" e "intelectuais" de plantão." O objetivo é: "/.../ crescer juntos sexualmente melhores. Entende-se sexualmente no ponto de vista humano, relacional, ético, prazeroso, afetivo e saudável.". A comunicação que a autora possui com os visitantes do seu blog são via comentários de *posts* e via e-mail – pode-se perceber que via e-mail tem maior demanda, uma vez que a autora escreve em um de seus *posts*: "peço inclusive, desculpa e paciência àqueles que nos enviam e-mails, pois a demandas de trabalho e contato tem sido grandiosas, mas aos poucos vou responder a todos com carinhos e atenção.". Em relação aos conteúdos trabalhados em seu *blog*, Bonfim abrange um leque de assuntos, e algumas temáticas dos *posts* são: 1- Fragmentações do Sentir: Amor e Sexo? Corpo e Mente? Instinto e Subjetividade?; 2- Amor e Sexo: quem disse que tem que ser uma coisa ou outra? 3- A gente quer mais e finge que satisfaz; - O *blog* também possui uma página no *facebook*que mantem sempre atualizado assim como o *blog*.

O *site* e *blog* analisado é da Laura Muller – www.lauramuller.com.br e www.lauramuller.com.br/bloglaura/– A autora é psicóloga clínica, educadora sexual e comunicadora. Possui uma página no *facebook* e *twitter*. O meio de comunicação não é respondido por e-mail, uma vez que a própria autora descreve que: "se você tem uma dúvida sobre sexo, lembro que não respondo por e-mail devido a enorme demanda que chega todos os dias por aqui e pelo site Altas Horas. Mas é claro que você pode enviá-la, caso queira: a dúvida pode ser selecionada e respondida pelo site. Pelo e-mail não será possível mesmo, infelizmente!". Em suas colunas, ablogueira sempre responde a pergunta do leitor, o nome da pessoa é trocado para preservar sua identidade, mas a história é publicada juntamente com a resposta. O *site* possui um número consideravelmente alto de publicações e *posts*, o conteúdo foi separado em Dúvidas Femininas; Dúvidas Masculinas; Dificuldades Sexuais; Homossexualidade; Orgasmo; Primeira Vez; Sexo e Gravidez – dentre estes foram temas de *posts*direcionadas e respondidas para jovens: "Devo continuar namorando um cara que é bissexual?";

2 Pós-Doutaranda em Educação FE - UNICAMP; Doutora em Educação Sexual (UNICAMP); Membro da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana (SBRASH).

"Vale a pena perder a virgindade com um cara qualquer?"; "Por que não tenho tanta vontade de fazer sexo?"; É possível amenizar os efeitos da pílula no organismo?"; "Nunca tive um orgasmos"; "Sexo sem neura"; "A sexualidade e as redes virtuais";

O *blog* www.iranimarangao.com.br da autora Irani Maragao[3], é mais uma página de uma especialista na área da sexualidade. Em seu *blog* ela comenta que: "O tema "sexualidade" ainda tem sido visto, muitas vezes, como tabu, como algo que não precisa ser comentado para não despertar o interesse pelos adolescentes. Meios de informação (Televisão, rádio, Internet, etc.) têm contribuído para a educação dos adolescentes, na maioria das vezes, com informações e imagens equivocadas." – desta forma tem como objetivo: "Preparar os adolescentes para a vida sexual de forma segura, chamando-os à responsabilidade de cuidar de seu próprio corpo para que não ocorram situações futuras indesejadas;Favorecer a compreensão das diferenças de gênero e suas implicações entre os adolescentes; Abordar as diferentes formas de relacionamentos interpessoais: amizade, ética pessoal "ficar/pegar", namoro e casamento;".

Por fim, o último *blog* analisado foi www.coisasdasexualidade.blogspot.com.br a qual segundo a página é escrito por várias pessoas: jovens, psicólogos, enfermeiros, médicos, professores. Segundo o blog Coisas da Sexualidade "é um espaço onde tu podes tirar dúvidas de forma anónima, procurar e partilhar informação sobre vários temas - Temas ligados à saúde e à sexualidade (desenvolvimento do corpo, contracepção, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, sentimentos, toxicodependências).". Os *posts* já publicados no *blog* separam por temas como: "Gay"; "Namoro"; "Homossexualidade"; "Masturbação"; "Pílula"; "Afetos e assertividade"; "Amor"; "Puberdade"; "Interrupção Voluntária de gravidez"; "Orientação Sexual"; "Tipos de Bullying"; "Doenças sexualmente transmissíveis";

Foi possível analisar nos *sites* e *blogs* que todos possuem como objetivo o aconselhamento e esclarecimento de dúvidas relacionadas a sexualidade, a qual muitas vezes são considerados tabu dentro das escolas e em casa, como citado em pesquisas anteriormente.

As entrevistas realizadas com os dez universitários da Universidade Federal de Mato Grosso permitiu confirmar que a internet é um mecanismo muito utilizado, sendo para sanar dúvidas ou para diversão. Tal afirmação pode ser constatada na fala de um entrevistando questionado sobre o uso da internet para busca de informações relacionada à sexualidade a qual afirma que – "Sempre. Sinceramente, acho que antes da internet, esse é um assunto que raramente passava por mim.". Outro estudante fala sobre o papel da internet como forma de esclarecimento e aconselhamento sobre sexualidade – "Do mesmo jeito que a internet pode ser útil, pode ser uma total perda de tempo. Mas se alguém procura de verdade, é impossível não achar algo de qualidade sobre o assunto, porque tem muito conteúdo disponível em todos os formatos (texto, foto, vídeo, gif, etc). É internet é só um meio, o que faz ser seguro ou não é como você a usa.". A entrevista também aponta sobre a forma de como aprendeu sobre a temática, a qual um estudante se expressa da seguinte forma – "Aprendi o básico no colégio, mas o básico mesmo, o que entra aonde e causa o quê e como evitar isso. Mas acredito que o aprendizado sobre sexualidade aconteça todo dia; em mesa de bar, ouvindo reclamações ou histórias engraçadas de amigas, escutando sem querer algo de alguém e por aí vai. Os meios que tentam ser mais "didáticos" como colégio e programas de TV são os mais falhos e enfadonhos."

É fato que internet proporciona a juventude imprimir suas necessidades, afinidades e desejos, além de ser um instrumento que proporciona diversos tipos de informações, principalmente no que diz respeito a sexualidade – segundo Maia e Facchini (2004, p.57) assuntos considerados tabu, apesar dos "tempos modernos" encontra-se em abundancia e é facilitadíssimo acesso no mundo da informática. Entretanto, segundo a autora a internet diferente de outros meios de comunicação possibilitado que todo e qualquer tipo de informação seja nela vinculada, havendo pouco ou nenhum controle sobre a qualidade do conteúdo que será exibido.

3 Irani Marangão, Psicóloga CRP18/01215 graduada pela Faculdade de Quatro Marcos (FQM) - São José dos Quatro Marcos-MT. 2008. Especialista em Terapia Sexual e Orientação pela FAMERP- Faculdade de Medicina de S. J. Do Rio Preto- SP. 2010. Membro da SBRASH - Sociedade Brasileira de Estudos da Sexualidade Humana.

A pesquisa pode confirmar a importância da internet como recurso de aprendizado e comunicação pelos jovens, sendo este o principal meio para esclarecimento de dúvidas e aconselhamentos sobre a sexualidade. Acredita-se que um estudo sobre estes mecanismos virtuais de aprendizado referentes à sexualidade, é importante para demonstrar que a sociedade ainda possui muita dificuldade em abordar este tema nos meios tradicionais de aprendizado, e, apesar da internet esclarecer dúvidas e sustentar este desamparo de informações, ela também pode oferecer informações pouco confiáveis a respeito da sexualidade.

AZEREDO, R. H. S. (1993). Identidade sexual. Em M. Ribeiro (Org.), **Educação sexual:Novas idéias, novas conquistas**(p. 39-50). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

BELLONI, Maria Luiza. **Os Jovens e a Internet: representações, usos e apropriações.** Santa Catarina: ANPEDSUL.

Blog disponível em: <http://coisasdasexualidade.blogspot.com.br/>

BONFIM, Claudia. Disponível em: <http://educacaoesexualidadeprofclaudiabonfim.blogspot.com.br/>

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos Culturais deJuventude**. Ed. Polêmica. São Paulo, 1997.

CANELLA, P. R. B. (1984). **Liberdade e repressão sexual**. Em R. C. Cavalcanti & N. Vitiello (Orgs.), *Sexologia I* (pp. 56-60). São Paulo: FEBRASGO.

CASTRO, Tatiana Brocardo de. **Blogs Juvenis, uma possibilidade de rede social.** Revista Digital CVA. Rio Grande do Sul, volume 6, número 23, julho de 2010.

CORACINI, Maria José (org.). Identidades Múltiplas e Sociedade do Espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José (org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2003.

CUNHA, Marcus Vinícius. Freud: Psicanálise e Educação. IN: _____. **Psicologia da Educação.** Rio de Janeiro: D&P, 2003. p. 13-43.

FACCHINI, Giovanna Bovo; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando. **Análise de aspectos relacionados à sexualidade em site para adolescentes.** Interação em Psicologia, Bauru, volume 8, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres.** Vol. II, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREUD, S. (1974 [1905]). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de Jayme Salomão e outros. Rio de Janeiro, Imago, v. VII, p. 121-250.

FREUD, S. (1974 [1898]). A sexualidade na teoria das neuroses. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de Margarida Salomão. Rio de Janeiro, Imago, v. III, p. 285-312.

GARBIN, Maria Elisabete. **Cultura juvenis, identidades e Internet: questões atuais.** Revista Brasileira de Educação. Rio Grande do Sul, março de 2003.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro:Lucerna, 2004.

MARCUSE, H. (1968). **Eros e civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.**Rio de Janeiro: ZaharEditores. Publicado originalmente em 1956.

MARANGAO, Irani. Disponível em: <www.iranimarangao.com.br>

MULLER, Laura. Disponível em: <www.lauramuller.com.br>

RIBEIRO, Maria Aparecida Padilha. **Blog: A escrita hipertextual e as questões de gênero na formação da identidade dos jovens.** Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, nº5. 2005.

RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba; SOUZA, Scheilla Franca de. **Entre *blogs*, *Cyberbulling* e *As Melhores Coisas do Mundo*: Linguagens e Interações Juvenis Contemporâneas.** Hipertextus Revista Digital, ISSN 1981-6081, UESC, 2010.

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita intima na Internet.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

WEREBE, M. J. G. (1981). **Educação sexual: Instrumento de democratização ou de mais repressão?***Cadernos de Pesquisa,36,* 99-110.

A EDUCAÇÃO MEDIADA PELA TECNOLOGIA

Kuyven Gilvani[1]
Mantoani Camille Bongiovani Djully [2]

RESUMO

O ensino baseado nas novas tecnologias desperta a curiosidade nos estudantes. A escola nos dias atuais precisa estar cercada de mecanismos tecnológicos que visem atender as necessidades dos alunos, as expectativas de aprendizagem dos mesmos de uma forma mais agradável, sem contudo deixar de lado o currículo escolar. O uso do computador e da internet em sala de aula ou laboratório de informática são hoje grandes aliados do educador, que por sua vez pode lançar mão desses recursos para tornar a aprendizagem mais significativa. São inúmeros os softwares educativos existentes no mercado com as mais diversas funções e níveis. Aqui será analisado o Mito da Caverna, um software educativo, que pertence a uma categoria de jogos denominados "serious games", que são desenvolvidos, especificamente, para o sistema formal de ensino. O software foi analisado de maneira qualitativa, seu uso em uma das escolas municipais de Lucas do Rio Verde, bem como a análise da opinião dos educandos que fizeram uso do mesmo.

Palavras chaves: tecnologia, software educativo, serious games.

Introdução

A sociedade nos dias atuais está cada vez mais permeada por meios tecnológicos. Porém, quanto à educação, percebe-se sim um avanço quanto ao uso das tecnologias, apesar de ser em um ritmo bastante tímido. Tem-se um número grande de educadores que não sabem sequer manusear um computador, muito menos, a internet. É fácil perceber como pouca coisa mudou na educação nos dias de hoje: se entramos nas salas de aula continuamos a ver o mesmo que víamos a algumas décadas atrás, carteiras enfileiradas uma atrás das outras (na grande maioria das salas), quadro negro e giz. Televisão, DVD, cada escola possui uma ou duas para dividir entre todas as turmas.

Fora do ambiente escolar o aluno tem acesso a diferentes meios de comunicação e interação. Comunica-se em tempo real com o outro lado do mundo, domina diferentes jogos e aparelhos eletrônicos, coisas que gerações mais velhas, possuem dificuldades para fazer.

[1] KUYVEN, Gilvani, gilvanikuyven@gmail.com, Professora de Letras/Espanhol (UNIC), Especialista em Metodologia da Língua Espanhola (FACINTER), Cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade La Salle)
[2] MANTOANI Djully Camille Bongiovani luly_djully@hotmail.com Cursando Letras pela UFMT

Nos dias atuais encontramos diversos softwares, programas de desenhos, gerenciadores de base de dados, programas para construção de gráficos, recursos da Internet que se tornam fortes aliados se utilizados como recursos pedagógicos em sala de aula. As tecnologias podem auxiliar na apresentação de novos conteúdos, fornecendo conhecimento ao aluno e, dependendo da forma que for utilizado, levando o aluno a refletir, elaborando novas formas de pensar.

A informática pode proporcionar que o aluno descubra suas estratégias, extrapole seus limites, faça suas experiências, faça as comparações e relacione com os fatos, as ideias existentes em seu ambiente, crie novas possibilidades de relacionamento e formas de construir conhecimento vencendo barreiras impostas pela própria vida. É notável a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas, estas mudanças são o caminho para a transformação da sociedade e dos indivíduos.

Este artigo tem como seu principal objetivo analisar o Mito da Caverna, um software educativo, que pertence a uma categoria de jogos denominados "serious games", desenvolvido especialmente para alunos das series iniciais do ensino fundamental. Também foram coletadas informações através de questionários sobre a opinião dos alunos acerca do uso do mesmo.

O QUE SE ENTENDE POR TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO?

É sabido que a educação precisa evoluir e acompanhar a evolução da sociedade, a mesma nos dias atuais precisa estar norteada por diferentes meios tecnológicos. A informática na educação se configura uma importante ferramenta que pode subsidiar os professores em sua prática pedagógica. O aluno que chega à escola hoje é um ser multimidiático e são hoje considerados por alguns autores como [3]"nascidos digitais", que ainda no ventre de sua mãe, já possuem de alguma maneira contato com o mundo tecnológico.

Falar em tecnologia significa pensar em toda gama de artefatos pensados para o auxílio do ser humano no desenvolvimento de suas funções. Conforme Silva

[3] O conceito de Nativos Digitais chegou-nos através do famoso artigo "Digital Natives, Digital Immigrants", do escritor e designer de videojogos norte-americano Marc Prensky , estávamos em 2001. Hoje, 14 anos depois, a designação continua na moda (veja-se o Magazine de Educação para os Media da RTP2 (homónimo e nascido em 2010) e serve para retratar o perfil tecnológico desta nova geração de crianças e jovens que já nasceram num universo digital e continuam imersos na era dos bits.

> Tecnologia é um sistema através do qual a sociedade satisfaz as necessidades e desejos de seus membros. Esse sistema contém equipamentos, programas, pessoas, processos, organização, e finalidade de propósito. Nesse contexto um produto é o artefato da tecnologia, que pode ser um equipamento, programa, processo, ou sistema, o qual por sua vez pode ser parte do meio ou sistema contendo outra tecnologia. (SILVA, 2002, p. 3)

Tecnologias são meios artificiais que o ser humano utiliza para satisfazer suas necessidades, embora haja pesquisadores que afirmam que até mesmo nosso corpo e nossa voz (RAMA, 2013) são recursos tecnológicos.

Para Toschi:

> A tecnologia pressupõe conhecimento do porquê da técnica e de como seus objetivos são alcançados e exige da sociedade onde se instala uma reformulação de suas estruturas compatível com os benefícios que traz ou ainda pode gerar rejeição pelos eventuais malefícios que provoca. Então, tecnologia é algo que se estuda e aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não é o puro saber fazer, é cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais. (TOSCHI, 2005 p. 36)

Diante deste contexto, a escola não tem como omitir e não oferecer a esta geração de estudantes meios que possibilitem sua real inserção no meio tecnológico e virtual, uma vez que isto faz parte do seu universo.

O termo tecnologias assume diferentes significados e utilizações, levando em conta a visão educacional e o contexto em que o recurso está sendo utilizado. Hoje em dia, torna-se praticamente impossível pensar em educação sem pensar na utilização de recursos tecnológicos nos quais estão inseridos o computador e a internet. Para Gomes e Kassai (p,3)

> O uso das novas tecnologias em educação como informática, a internet, a hipermídia, a multimídia e as diversas ferramentas de interação e comunicação como chats, listas de discussão e o correio eletrônico, cooperam para o desenvolvimento do processo de ensino e a aprendizagem.

A escola tem como um de seus papeis compreender a realidade dos alunos e integrá-los à sociedade, como cidadãos autônomos, capazes de decidir e fazer escolhas perante os desafios do mundo que o cerca, desenvolvendo-se plena e integralmente.

O uso das tecnologias em sala de aula não pode e não deve estar restrito apenas aos professores de aulas de informática, mas sim, à todos os demais, uma vez que seu papel é oportunizar aos alunos toda gama de conhecimento para que possam seguir sua rotina de vida com a autonomia desejada.

Para Santos:

> [...] as novas tecnologias devem ser compreendidas e utilizadas como elementos mediadores para a superação da opressão na sociedade; e que as diferentes linguagens tecnológicas, aplicadas na escola, devem

> constituir uma base que alicerça a construção de sentidos por parte do sujeito em processo de aprendizagem e da interação com uma sociedade em constante movimentação. Consequentemente, anunciam, ainda que indiretamente, que há um grande desafio a ser superado na formação de novos quadros docentes adequadamente preparados para lidar com estas diferentes linguagens, sejam elas de natureza hipertextual, informática ou televisiva. (SANTOS, 2003 p.7)

O professor precisa estar atento às mudanças que ocorrem radicalmente, no dia a dia, afetando a rotina escolar e, muitas vezes, desmotivando o aluno a frequentar a escola, por esta não acompanhar a sociedade e o que se espera dela. Não podemos ensinar hoje com métodos e técnicas de uma era remota, contudo, o setor educacional é o que menos sofre alterações, frente a tantas mudanças sociais, ainda consegue se manter estático. Se parar para pensar, pode-se observar as mesmas técnicas utilizadas há 30 anos em sala de aula, quadro, giz, apagador, aluno sentado em fila um atrás do outro, e quiçá ainda essas técnicas antigas tidas como inovadoras por determinados professores. Enquanto a sociedade e o mundo do trabalho exigem novas habilidades do futuro trabalhador, a escola continua trabalhando tudo do mesmo jeitinho, preparando para um futuro incerto com métodos e técnicas da [4]"Idade da Pedra".

A escola e, consequentemente o professor, precisam pensar e desenvolver novas habilidades, formar o cidadão para enfrentar as dificuldades da atualidade e não as de um futuro que na verdade é incerto. Silva ressalta,

> (...) que, com as novas tecnologias, o lugar do saber se descentraliza e se expande, fazendo com que o conhecimento esteja em todo o lugar e m nenhum lugar. A espacialidade do saber que a escola monopolizava se esvai. Ela perdeu o controle e a disciplina que a fundamentou. Temos que repensar o estatuto da educação numa sociedade de incertezas e não procurar modelos redentores e salvacionistas baseados em grandes promessas que não podemos controlar e cumprir. (SILVA, 2005 p 23)

E por falar em futuro incerto, percebe-se que a escola ainda tradicional, está um pouco equivocada na sua maneira de pensar e ver o mundo, pois utiliza métodos e técnicas do passado e está fortemente preocupada com o futuro. Como então preparar para um futuro, sem estar preocupado com o presente e sem conhecer o passado. Da forma rápida como tudo se transforma, se dissolve, (BAUMAN 2000) a escola precisa se preocupar mais com o momento atual e sanar as necessidades mais imediatas do ser humano.

[4] Idade da Pedra, usado como metáfora, Tempos antigos, quer dizer que a escola não sofre mudanças significativas, permanece estática mesmo com tantas mudanças sociais.

A **Idade da Pedra** é o período da Pré-História durante o qual os seres humanos criaram ferramentas de pedra, sendo a tecnologia mais avançada naquele então. A madeira, os ossos e outros materiais também foram utilizados (cornos, cestos, cordas, couro...), mas a pedra (e, em particular, diversas rochas de rotura conchóide, como o sílex, o quartzo, o quartzito, a obsidiana...) foi utilizada para fabricar ferramentas e armas, de corte ou percussão.(http://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_da_Pedra)

Contudo, utilizar-se de meios tecnológicos inovadores não significa lançar mão de uma prática pedagógica também inovadora, percebe-se neste caso a necessidade da mudança do perfil do educador, na sua postura, visão e prática pedagógica, uma mudança de paradigmas, deixando de lado o tradicional que estava voltado apenas para atingir metas capitalistas e voltar os olhos para o paradigma emergente, preocupado com a totalidade do ser humano, de sua inserção na sociedade como um ser pensante e atuante, responsável por atender à crianças e jovens que irão interagir em um mundo para o qual devem estar preparados.

O mundo digitalizado está em forte crescimento, fala-se muito em inclusão digital, porém, muitos brasileiros nunca tiveram acesso a meios tecnológicos mais avançados como computador e internet, principalmente nas famílias de baixa renda e outros ainda, por possuírem limitações físicas que os impedem de ter acesso a estes recursos, livres de preconceitos.

Para Galvão

> As possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais disponibilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos Ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem. As transformações na escola tradicional rumo à atualização do seu discurso e das suas práticas, e em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo e na sociedade hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada de relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. (GALVÃO, p 114,2009)

A escola neste contexto torna-se o único local onde a criança pode ter acesso a estas tecnologias, aprendendo a manusear e tratar as informações que recebe. A escola é o local onde a criança vai para aprender, formar-se para a vida, aprender a manusear os recursos que utilizará no seu dia a dia, como por exemplo, a leitura e a escrita. Levando em conta que a grande parte dos alunos que frequentam a escola pública no Brasil são de classe média baixa, acredita-se que para escola cumprir com seu papel, ela hoje deveria oferecer cursos de informática para todos os alunos, ensinar a usar os recursos básicos como Word e Excel, e outros que serão de grande importância na vida social de cada um.

De acordo com Pressiontt (2003):

> O conceito de inclusão digital é bem simples: oferecer acesso a todas as pessoas que não estejam conectadas ao mundo virtual e, mais do que isso, ensiná-las a utilizar a internet para resolver de forma efetiva problemas do dia-a-dia. Para todos os estudiosos e envolvidos na questão, inclusão digital não pode ser entendida apenas como oferecer computador, mas sim ensinar a utilizá-lo.

Compreende-se que inclusão digital é ensinar lidar com a tecnologia, ensinar seus usos, saber a partir da tecnologia solucionar problemas, realizar tarefas buscar coisas novas, buscar soluções novas para antigos desafios.

Compreende-se como recursos de aprendizagem, métodos e meios que se utilizam para alcançar os objetivos desejados, para que os alunos consigam compreender e assimilar o conhecimento. Os recursos de aprendizagens digitais podem sem compreendidos como o computador, celular, internet, jogos interativos entre outros, que se utilizam da tecnologia digital para atingir seus objetivos.

Jogos digitais

Existem vários benefícios educacionais implícitos nos jogos digitais: eles podem colaborar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, espaciais e motoras dos jogadores, podem favorecer a elaboração de estratégias para a resolução de problemas simples e complexos. Além disso, estimulam o desenvolvimento da criatividade, fornecem exemplos práticos de conceitos e regras que podem ser utilizados para a demonstração de experimentos que seriam perigosos e dificilmente observáveis na vida real. Uma de suas maiores qualidades é, por sua natureza lúdica, oferecerem um ambiente protegido em que a criança possa experimentar, elaborar e testar hipóteses e, assim, desenvolver suas habilidades sem a ansiedade que pode estar presente em situações "do mundo real".

> Os jogos educacionais se baseiam numa abordagem autodirigida, isto é, aquela em que o sujeito aprende por si só, através da descoberta de relações e da interação com o software. Neste cenário, o professor tem o papel de moderador, mediador do processo, dando orientações e selecionando softwares adequados e condizentes com sua prática pedagógica. Ele vai além do simples coletor de informações, ele precisa pesquisar, selecionar, elaborar e confrontar visões, metodologias e os resulta30725-4 dos esperados. (TAROUCO, ROLAND, FABRE, KONRATH, 2004p.3)

Os jogos no âmbito educativo fazem com que a criança desenvolva o raciocínio lógico e encontre caminho para a solução de problemas, uma vez que, para passar para a fase seguinte, precisa cumprir com todas as etapas da primeira. Para alguns autores os jogos,

> (...) permitem o reconhecimento e entendimento de regras, identificação dos contextos que elas estão sendo utilizadas e invenção de novos contextos para a modificação das mesmas. Jogar é participar do mundo de faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios em busca de entretenimento. Através do jogo se revelam a autonomia, criatividade, originalidade e a possibilidade de simular e experimentar situações perigosas e proibidas no nosso cotidiano. (TAROUCO, ROLAND, FABRE, KONRATH, 2004 p.3)

Esse mundo de faz de conta leva a criança a um aprendizado significativo, comparado muitas vezes com conhecimentos reais, proporcionando satisfação em aprender, e buscar mais e mais.

Metodologia

A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (1994), tem sua preocupação voltada para as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A abordagem qualitativa não pretende o alcance da verdade, com o que é certo ou errado, tem como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Foi aplicado um questionário a um grupo de alunos que participaram do projeto para saber a opinião dos mesmos sobre o soft.

Análise do jogo Mito da caverna

Mito da Caverna, um software educativo, que pertence a uma categoria de jogos denominados "serious games", que são desenvolvidos, especificamente, para o sistema formal de ensino. Neste jogo, o professor terá um papel de mediador das interações entre a criança, o conhecimento e o software (jogo), na exploração e sistematização das possibilidades de aprendizagem do jogo. O Mito da Caverna está aliado as mais avançadas tecnologias dos games e aos objetivos educacionais fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais o que irá auxiliar o professor a promover a autonomia, a criatividade dos alunos, aprendendo em um ambiente desafiador, onde podem errar e aprender na ação, enfrentando diversas situações-problema contextualizados no enredo do "Mito da Caverna" remetendo implicitamente e de maneira interdisciplinar aos diversos campos do conhecimento: matemática, português, geografia, história e ciências, influenciando o aluno e dinamizando o aprendizado.

O soft apresenta diferentes interfaces de comunicação que permitem ao aluno avançar os níveis à medida que produz conhecimento. São diversos os conteúdos escolares que este programa permite trabalhar, levando o aluno a refletir e tomar decisões para poder seguir em frente.

A imagem abaixo representa uma atividade de língua portuguesa em que os alunos devem encontrar 6 palavras escritas "s, ss, ç, c" que possuam sons iguais.

As imagens abaixo extraídas do soft analisado, representam atividades que os alunos exploram durante a execução do jogo.



Figura 1Jogo de palavras

Esta atividade permite a criança construir facilmente um conhecimento, que de outra maneira talvez encontrasse maior dificuldade, contudo, é importante que o professor esteja atento as fases de desenvolvimento da criança para que possa fazer as intervenções quando necessário.

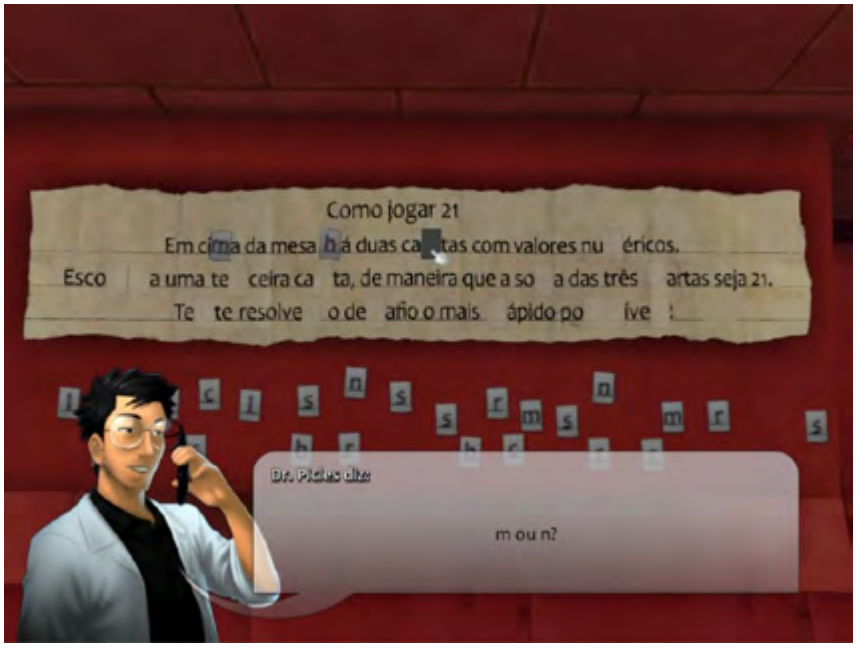


Figura 2 Regras de jogo

A atividade acima auxilia a criança a compreender as diferenças entre o "m" e o "n", é importante lembrar que as crianças confundem frequentemente estas letras devido à grande

semelhança das mesmas, daí a importância de um trabalho diferenciado que desperte o interesse dos mesmos.

O jogo permite o total controle do professor, desta forma, o mesmo acompanha e direciona os seus alunos. Os conteúdos abordados são os mais diversos tais como: "*órgãos dos sentidos, adjetivos e qualidade, operações, compreensão do tempo, diversidade de fontes de alimentos, cadeia alimentar, partes das plantas, tabelas, gráficos, dentre muitos outros".*

É importante lembrar que o mito da caverna é um software especifico para a educação, que proporciona momentos de reflexão unidos à diversão, em que a criança se sente motivada para participar, desenvolvendo assim também os aspectos cognitivos e emocionais, despertando a curiosidade e o senso crítico. Conforme seu tutorial:

> *O jogo "Mito da Caverna" foi planejado para ser utilizado no ambiente escolar e em constante diálogo com as demais atividades desenvolvidas pelos professores e alunos em sala de aula. Não o compreendemos como uma ferramenta à parte do processo educativo, mas pelo contrário, um instrumento de enriquecimento pedagógico. O professor poderá organizar sessões de debate e discussão sobre as tentativas de solução dos desafios elaboradas pelos alunos; buscar textos, imagens e planejar atividades de maneira a complementar e enriquecer os desafios propostos pelo jogo. "(*MARTINS, 2010, Tutorial.)

O jogo permite a impressão de relatórios de tempos em tempos, permitindo ao professor visualizar o avanço dos alunos.

Os temas abordados estão voltados para as necessidades dos alunos e desenvolvidos conforme a faixa etária, respeitando os níveis de escolaridade dos educandos.

> Mito da Caverna é voltado para as escolas, e passa no mundo de Teríon, onde dois jovens se livraram do vírus da ignorância, espalhado por grande vilão. Eles devem encontrar o antídoto para salvar o planeta.
> "O "Mito da Caverna" é um jogo digital que alia as mais avançadas tecnologias dos games aos objetivos educacionais fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O jogo é uma ferramenta que auxilia o professor a promover a autonomia, a criticidade e a criatividade dos alunos. Jogar é aprender e uma das vantagens do jogo é permitir que os estudantes aprendam em um ambiente desafiador, onde podem errar e aprender na ação. *(*MARTINS, 2010, Tutorial.)

Por ser um jogo que envolve certo mistério, o mesmo prende a atenção das crianças, que buscam incansavelmente solucionar os desafios e assim, passarem para a fase seguinte.

Ao ouvir a opinião dos alunos sobre o assunto descobriu-se que os mesmos acham o programa muito interessante, gostam dos desafios propostos e conseguem desenvolver o raciocínio lógico, buscando estratégias para solucionar os desafios propostos. Demonstram grande interesse e esperam com ansiedade o momento de poderem jogar. Veja a opinião de uma das alunas do 4º ano:

> O mito da caverna para o 4º ano se passa na floresta encantada de Salvin, os jogadores Duda e Edu, precisam vencer os desafios, coletando os ingredientes para o antidoto contra os berros do senhor ignorância, precisa completar uma etapa para passar para a outra. É muito divertido e a gente aprende um monte de coisas que dá até para estudar e aprender, e é mais gostoso que na sala de aula.

É nítido o interesse das crianças em aprender através do jogo, que ao mesmo tempo é desafiador e instiga a aprendizagem das crianças, de uma forma prática e gostosa de aprender.

Considerações finais

As tecnologias presentes no meio educacional têm a possibilidade de transformar o aprendizado do aluno em algo desafiador. Os meios tecnológicos geralmente chamam a atenção das crianças, principalmente as que possuem pouco contato com ela fora da sala de aula. Sendo neste caso, a escola, a única relação que os mesmos possuem com a tecnologia.

Diante deste ponto e vista torna-se fundamental que a escola ofereça diferentes ferramentas tecnológicas para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades e evoluir com igualdade de direitos.

O mito da caverna é um soft desenvolvido com fins pedagógicos, onde a criança é transportada para um universo diferente e vivencia diferentes aventuras, soluciona enigmas para conseguir avançar nas etapas propostas. É uma importante ferramenta para desenvolver a autonomia e a criatividade dos alunos onde os mesmos podem errar e aprender jogando.

Os usos de jogos educacionais tendem a ser grandes motivadores da aprendizagem, possibilitam ao aluno compreender regras, identificar diferentes contextos e realidades, despertar a criatividade, simulando e experimentado através de um faz de conta, onde o mesmo passa a ser o ator e a aprendizagem acontece de forma prática, significativa e dinâmica, aprendendo a tomar determinadas decisões.

Diante do exposto, conclui-se que as tecnologias estão abrindo portas para que alunos e educadores possam pensar em novos paradigmas educacionais, deixando de lado a velha metodologia do quadro e apagador, lançando mão de métodos inovadores que dinamizam a aprendizagem e tornam o aluno, de certa forma, protagonista do seu aprender. Além do mais, o jogo mediado pelas tecnologias podem ser fatores de motivação para o aprendizado de determinados conteúdos que antes pareciam insignificantes e que não despertavam o interesse do aluno.

O uso da tecnologia pode ser considerado o fio condutor para a mudança, contudo, precisa-se ter claro que a tecnologia em si não garante o aprendizado, e muito menos transformação, é preciso que o uso das mesmas tenha um propósito, um objetivo claro e direcionado para que o sucesso seja garantido. Se quem está do outro lado da tela, não desejar, não haverá transformação.

Referências

GALVÃO FILHO, Teófilo A. e DAMASCENO, Luciana L. **As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial.** Fortaleza, Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2002.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. e DAMASCENO, Luciana L., **Tecnologia Assistiva para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais**, Revista INCLUSÃO, Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), ano 2, n. 02, p. 25-32, 2006. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf)

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. (Disponível em: www.galvaofilho.net/tese.htm)

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** 1ª ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. (Disponível em: www.galvaofilho.net/assistiva.pdf)

SANTOS, Gilberto Lacerda. Apresentação. In: SANTOS, Gilberto (Org.). **Tecnologias na Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano Editora, 2003. p 7 – 10 .

SILVA, José Carlos Teixeira da. **Tecnologia: Conceitos e Dimensões**. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENGEP. Anais... p.1- 8. Curitiba. 2002. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002_TR80_0357.pdf. Acesso 27/11/201

MARTINS, Stephan, **Conheça o mito da caverna 2010**, Tutorial. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L--

cuSgx4REJ:jovemnerd.com.br/jovem-nerd- news/games/conheca-o-jogo-mito-da-caverna/+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach, ROLAND, FABRE Julie Mascarenhas KONRATH Mary Lúcia, **jogos educacionais**, CINTED-UFRGS V. 2 Nº 1, Março, 2004

TOSCHI, M. **Tecnologias e educação: contribuições para o ensino. Séries estudos.** Campo Grande, v. 19, 2005, p. 35-42. Disponível em <htt://WWW.ucdb.br/serieestudos/publicacaoes/ed19/02_Toschi.pdf>. Acesso em: 27/10/2013.

PRESSIONTT, Fernanda. **Inclusão digital: cidadãos conectados**. Revista Teletime, 12/09/2003.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_da_Pedra

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE INFORMÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Waghma Fabiana Borges Rodrigues[1]
UNEMAT
waghma@gmail.com

Irton Milanesi[2]
UNEMAT
irtonmila@gmail.com

Resumo

Por meio deste artigo apresenta-se um balanço de produção relativo a uma pesquisa concluída em 2014 no Mestrado em Educação/UNEMAT, cuja investigação teve como titulo: "A informática educativa proporcionada pelo estágio supervisionado de Licenciatura em Computação da UNEMAT/Colider-MT na prática pedagógica de professores do ensino médio". Esse balanço teve por objetivo mapear as produções de dissertações e teses relacionadas à Informática Educativa na Formação de Professores. Para o mapeamento foram definidos como descritores – Informática Educativa; Formação Continuada para o uso da Informática Educativa; e, Estágio e Informática na Educação – com o intuito de delinear o processo de busca dos dados. A busca das dissertações e teses se deu por meio do acesso livre à ferramenta de busca e consulta ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal dessa investigação correspondeu aos anos de 2000 a 2011. Como resultado desse balanço foi possível ter uma visão panorâmica da produção científica e perceber a gama de pesquisas envolvendo informática na educação no Brasil e observar que, apesar desse avanço nas produções, há ainda um número reduzido de pesquisas que envolvem a formação inicial e continuada de professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mais especificamente o uso do computador na prática pedagógica.

Palavras chave: Informática Educativa. Formação de Professores. Estágio.

Introdução

Considerando a importância da contextualização do campo da pesquisa científica, apresenta-se neste artigo, um balanço de produção tendo por objetivo o mapeamento para delinear as produções de dissertações e teses relacionadas à informática educativa na formação de professores, a fim de construir uma síntese e apresentar a lacuna de conhecimento existente nessa área.

Apresenta-se, assim, a pesquisa sobre a produção acadêmica a partir da compreensão dos principais enfoques e discussões destacados nas dissertações e teses do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em torno da Informática Educativa na Formação de Professores, mais especificamente em nível de Ensino Médio, objeto da pesquisa concluída.

Para Gamboa (1998), a produção científica em educação, através do levantamento de estudo de pesquisas até o momento desenvolvidas e defendidas, pode caracterizar a própria pesquisa da área.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT - Campus de Cáceres. Professora no curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário do Vale do Teles Pires em Colider/MT. Desenvolvendo pesquisa na linha de formação de professores, estágio supervisionado, prática pedagógica e informática educativa.

2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professor assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso, atua no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação. Experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, estágio supervisionado, ensino-aprendizagem, interdisciplinaridade e formação docente.

A revisão da literatura possibilita a célere introdução ao tema em estudo. A busca de informações por meio dos descritores, determinados a *priori,* facilita o trabalho de pesquisa para o balanço de produção. Dessa forma, foi possível classificar e organizar os conteúdos com os enfoques específicos das pesquisas realizadas, destacando visões e metodologias diversas dos pesquisadores das teses e das dissertações investigadas, revelando-se a importância dos principais assuntos abordados na área de Informática Educativa e na Formação Docente para a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Pedagógica dos professores do Ensino Médio.

Processo teórico-metodológico

A intencionalidade desse balanço de produção foi a de construir uma síntese do objeto e apresentar a lacuna de conhecimento existente nessa área, o que justifica a necessidade da pesquisa.

De acordo com Mariani e Monteiro (2012) esse mapeamento de produção tem relevância porque esse tipo de pesquisa:

> [...] se justifica a partir do pressuposto de que compreender o que se tem produzido nos últimos tempos acerca do objeto de pesquisa, pode contribuir significativamente para o delineamento de novas perspectivas de reflexão sobre os caminhos a serem construídos para o aprimoramento da problemática em questão, bem como abre novas perspectivas de investigação (s/p) [grifo nosso].

Para o mapeamento das produções acadêmicas sobre os principais assuntos abordados na área de Informática na Educação e na formação docente foram definidos os seguintes descritores com o intuito de delinear o processo de busca dos dados:

- Primeiro Descritor: Informática Educativa;
- Segundo Descritor: Formação Continuada para o uso da Informática Educativa;
- Terceiro Descritor: Estágio e Informática na Educação.

Para maior organização e agilidade na coleta dos dados das dissertações e teses, as informações foram extraídas por meio do acesso livre a ferramenta de busca e consulta do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses.

A metodologia dessa revisão bibliográfica foi o mapeamento das produções a partir da prévia definição dos descritores e do recorte temporal de investigação, que corresponde aos anos de 2000 a 2011 (última postagem do ano corrente do início desta pesquisa - 2012), verificando nas seções introdutórias do banco de dados da CAPES, o panorama geral das dissertações e teses existentes na área da pesquisa.

Na sequência, procedeu-se a leitura de 561 resumos das dissertações e teses resultantes da pesquisa a partir dos descritores com o objetivo de identificar e classificar somente as produções com abordagens temáticas específicas de cada descritor.

Balanço de produção: informática educativa e formação de professores

Através do balanço de produção foi possível, inicialmente, contabilizar e descrever as produções de dissertações e teses, cujas produções possibilitaram ter-se uma visão panorâmica da produção científica desse tema, conforme se pode ver na tabela 1.

Tabela 1 – Visão panorâmica da quantidade de dissertações e teses de acordo com os descritores e referentes a 2000-2011.

Dissertações													
Descritores	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Total
Informática Educativa	25	31	37	31	49	50	37	36	38	32	24	25	415
Formação Continuada de professores para o uso da Informática Educativa	01	04	03	03	05	05	02	04	05	01	01	03	37
Estágio e Informática na Educação	03	00	02	01	01	10	03	03	01	01	03	02	30
Subtotal	29	35	42	35	55	65	42	43	44	34	28	30	482
Teses													
Descritores	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Total
Informática Educativa	06	07	03	00	06	03	09	07	06	02	07	05	61
Formação Continuada de professores para o uso da Informática Educativa	00	01	01	00	00	00	02	00	01	00	00	01	06
Estágio e a Informática na Educação	02	02	02	00	00	00	01	01	01	00	03	00	12
Subtotal	08	10	06	00	06	03	12	08	08	02	10	06	79
Quadro Geral de Dissertações e Teses													
Total Geral	37	45	48	35	61	68	54	51	52	36	38	36	561

Fonte: Tabela elaborada a partir da consulta no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/2012).

Vale ressaltar que, se a palavra chave desse descritor fosse Informática na Educação, haveria um maior número de produções, pois o banco de dados apresentaria trabalhos com discussões diferentes sobre o uso da informática na prática pedagógica – questão cerne desta pesquisa.

O panorama geral da produção de dissertações e teses, no total de 561 produções (tabela 1), mostra claramente uma evolução histórica de produção acadêmica do primeiro descritor: Informática Educativa, que totaliza 25 dissertações no ano de 2000 e nos cinco anos que seguem, há uma crescente produção nessa área, chegando a 50 dissertações em 2005, ou seja, dobrando o percentual inicial; porém, percebe-se nessa trajetória que até o ano de 2011 o valor decai, voltando-se à mesma quantidade de produção do ano de 2000.

O balanço de produção permitiu evidenciar a disparidade entre o percentual de 415 dissertações e 61 teses sobre a Informática Educativa totalizando, o segundo descritor: Formação Continuada e o Uso da Informática Educativa totalizam 37 dissertações e 6 teses, e o terceiro descritor Estágio e Informática na Educação que somam 30 dissertações e 12 teses, ficando o subtotal de 482 dissertações e 79 teses.

Percebe-se que as produções de teses na área de informática educativa e formação inicial e continuada para a utilização do computador na educação ainda são tímidas, se comparadas às dissertações referentes ao primeiro descritor. Esse fator pode-se atribuir a pouca disponibilidade de vagas e existência de programas de doutorado, principalmente nessa linha de pesquisa.

Após a organização do panorama geral de dissertações e teses, iniciou-se uma nova classificação dos resumos, a qual foi feita tendo como critério, os focos temáticos mencionados nesses resumos. Com a finalidade de identificar as temáticas e o percentual dessas produções, bem como apresentar algumas considerações teóricas acerca de cada descritor.

Em relação do primeiro descritor "Informática Educativa", para melhor compreensão da pesquisa fora fundamental explicitar o significado de informática educativa sob a égide das teorias que circundam essa temática.

Segundo Cox (2008, p. 30), o termo tem significado a partir da junção das palavras informática e educação. Informática resulta em área científica que tem como objeto de estudo o "uso de equipamentos e procedimentos da área de processamento de dados"; já educação consiste no "desenvolvimento das capacidades do ser humano", visando à sua melhor integração individual e social.

Gatti (2009, p. 24) reforça esse conceito ao escrever o prefácio do livro *Educação e informática: os computadores na escola de Almeida,* ressaltando que "não se trata de pensar o ensino de informática, mas, sim, o uso da informática *no* e *para* o ensino e, de modo geral, *para* a educação".

Assim, ao examinar os 476 resumos de dissertações e teses referentes somente ao primeiro descritor "Informática Educativa" disponibilizados no banco de dados da CAPES, no período de 2000 a 2011, foi possível perceber que:

- 5,67% referem-se à análise e/ou avaliação da implantação e funcionamento do projeto em informática educativa do Brasil, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e demais políticas públicas de inserção do computador na educação;
- 1,48% fazem referência às principais características da proposta de formação dos professores multiplicadores do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), bem como, a atuação desses professores responsáveis pela capacitação dos demais professores das escolas públicas;
- 15,54% versam sobre as experiências que envolvem a Informática Educativa no processo de ensino-aprendizagem e o uso do laboratório de informática no contexto escolar;
- 10,09% são de pesquisas que discutem as contribuições e implicações do uso da Informática Educativa na Formação docente;
- 4,83% abordam sobre a concepção e/ou atuação dos professores sobre o uso do computador no cotidiano escolar e o papel do ensino emergente dessa prática;
- 8,82% registram as várias abordagens da utilização do computador nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;
- 21,63% desmembram pesquisas que enfatizam o uso de softwares educativos, objetos de aprendizagem, Internet e EAD como ferramenta de auxílio ao processo de ensino;
- 9,47% focam sobre a utilização do computador nas disciplinas do currículo escolar, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, Química, Física, Educação Física, história, Língua Estrangeira, Ensino de ciências e Saúde, e Ensino Religioso;
- 17,64% são pesquisas que versam sobre a utilização do computador fora do ambiente educacional e/ou assuntos diversos que não envolvem diretamente a informática educativa, como na medicina;
- 4,83% englobam as pesquisas sobre as formas de ensino de informática especificamente na educação superior.

Os dados destacam que as pesquisas com maior porcentagem referem-se aos 21,63% sobre o uso de softwares educativos, objetos de aprendizagem, as potencialidades do uso da internet, bem como

a EAD no processo de ensino. Na sequência de porcentagem de maior realce tem-se 17,64% que são as pesquisas cujas temáticas revelam o uso do computador fora do ambiente educacional que não enfatizam a informática educativa, mas o uso do computador na prática da medicina por exemplo. Um terceiro dado relevante pela quantidade de pesquisas do referido descritor pesquisado refere-se aos 15,54% que destacam sobre a informática educativa no processo de ensino e aprendizagem e a análise o uso dos laboratórios de informática nas escolas.

Em linhas gerais, percebe-se que há uma vasta pesquisa envolvendo a informática na educação, revelando as aplicações desta na formação inicial e continuada de professores, na educação à distância e na educação profissionalizante. Embora numa porcentagem menor, pesquisas que apontam a prática da informática educativa nos diversos níveis e modalidades de ensino e em diversas disciplinas, com maior evidência dessa prática na disciplina de matemática.

A partir desse panorama apresentado, infere-se ainda que as principais ações governamentais na área de informática educativa apontam a necessidade de formação de professores para o uso do computador na educação escolar, não somente como forma de atrair o interesse dos estudantes pelo conteúdo escolar, mas também como forma de estabelecer o diálogo na construção do conhecimento.

Dessa maneira, entre outras problemáticas existentes nas escolas, vale questionar o que de fato acontece na realidade escolar; qual a efetivação das ações na formação do professor para o uso do computador na prática pedagógica; quais suas atitudes diante da implantação da política de informática nas escolas. A evidência é de que as políticas públicas em informática educativa precisam ser contextualizadas às realidades locais, a fim de que a formação e as práticas docentes possam possibilitar a inclusão em termos de qualidade de aprendizagem.

A distribuição da produção do segundo Descritor, "Formação Continuada e o estudo da Informática Educativa" revela, no universo de 43 resumos de dissertações e teses no período de 2000 a 2011 e diferentes pesquisas com características diversificadas nessa área de conhecimento. As porcentagens das pesquisas relativas a esse descritor estão expostas da seguinte maneira:

- 32,55% apresentam estudos sobre os requisitos de formação de recursos humanos para o uso de informática educativa e a concepção dos docentes sobre curso de formação em informática;
- 46,51% fazem uma abordagem sobre a formação docente no contexto informatizado, apresentando diversas dimensões da inserção das tecnologias digitais como um recurso didático-pedagógico em diferentes disciplinas e modalidades de ensino;
- 13,95% destacam a discussão sobre a identidade profissional docente e o discurso da utilização do computador na educação, bem como, a relevância do trabalho coletivo de objeto de aprendizagem, softwares educativos e blog;
- 6,99% tratam de estudos com foco na prática dos professores multiplicadores responsáveis pela capacitação dos demais professores da escola e a relação informática-projetos educativos.

A discussão sobre a utilização do computador na educação como instrumento de ensino e aprendizagem está em pauta desde a década de 1980. A reflexão em torno dessa discussão destaca o computador, por sua grande capacidade de registros e processamento de informações, podendo servir de suporte a variados contextos educacional. É sabido que, somente introduzir esse equipamento na escola não representa necessariamente uma inovação pedagógica, se os professores não tiverem sido capacitados para a ampla possibilidade de utilização da tecnologia digitais como apoio ao aprendizado.

As pesquisas referentes aos 32,55% e 46,51% versam sobre os requisitos da formação para o uso da informática em diversas modalidades de ensino. Essas pesquisas apontam, claramente, sobre a necessidade de profissionais que saibam lidar com a informática educativa e possam proporcionar uma formação continuada de professores para o uso das possibilidades da informática como uma prática inovadora. Percebe-se também a forte tendência das pesquisas que discute a formação para o uso do computador, especificando alguns recursos que podem ser explorados, tais como: objetos de aprendizagem, blogs e softwares educativos (talvez sejam os mais conhecidos pelos profissionais

da educação e instigados ao uso nas escolas). As demais pesquisas destacam sobre o papel e ações do professor multiplicador no retorno da formação na escola de origem.

A profissão docente é tecida ao longo dos anos por condições diversas, mas principalmente construída por sujeitos que pensam e fazem a educação existir, e nesta teia rendada, os fios que se entrelaçaram e entrelaçam os pontos dependem do contexto histórico em que se constitui a sociedade, considerando concepções tanto de educação quanto de sociedade, com interesses e finalidades contraditórias, mas nessa contradição é que se tem gerado maior discussão em torno da profissão, e, principalmente, dos saberes que a envolvem.

Segundo Gentil (2005, p. 97), a profissão docente tem como principal característica o desenvolvimento humano, porém essa profissão ao longo da história "carrega sempre a ambiguidade de ser aquela responsável pela socialização, pela transmissão de valores e conhecimentos já adquiridos, pela reprodução da ordem social, e ao mesmo tempo de ser aquela que lida com a possibilidade do novo, da criação". Esse processo de sublinhar como acontece o trabalho do professor, sua importância e diferenciação pedagógica ao longo da história, leva ao exercício de pensar continuamente em uma escola (re)contextualizada, na promoção de uma escola que considera o contexto real e local.

Para Libâneo (2010, p. 30), a dimensão didática do ensino, com a utilização do computador, começa pela "nova postura" do professor, ou seja, o professor como mediador do processo de aprendizagem e do desenvolvimento intelectual do aluno, mediando a ação ativa do aluno na busca do conhecimento, atentando-se para "[...] a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar". O autor alerta que esse processo de ensino requer do professor maior desprendimento na abordagem da prática pedagógica, que incita questionamentos dessas experiências e entendimento dos significados e dessa ação, a reflexão que a envolve. O professor pode criar um ambiente que "provê condições e meios cognitivos para a sua modificação por parte dos alunos e orientá-los, intencionalmente, para objetivos educativos" (*op. cit.*, 2010, p. 31).

O professor com uma formação continuada que abrange a informática educativa, ao abordar a informática educativa na prática pedagógica, pode fazer uso dos principais recursos do computador para o desenvolvimento das práticas educacionais escolares, tais como: para simulação, em jogos educativos, para comunicação e informação, com o computador e programas educacionais (COX, 2008).

Na classificação das produções do terceiro Descritor, "Estágio e Informática na Educação" destaca-se em uma visão panorâmica de 42 resumos de dissertações e teses no período de 2000 a 2011, especificamente em:

- 11,90% apontam as pesquisas sobre a informática educativa na formação inicial, o desafio e a incorporação do computador em ambientes de aprendizagem de formação docente e análise das transformações da realidade atual do ambiente de estágio como consequência do estágio numa articulação do professor orientador da disciplina de estágio (Cursos de Pedagogia, Letras, Psicologia, Fisioterapia, Enfermagem);
- 28,58% abordam sobre o uso do computador com fins pedagógicos na atuação do estágio e a reflexão sobre contribuição do computador na melhoria da qualidade da educação;
- 7,14% destacam sobre as reformas da educação profissional técnica de nível médio e a informática como instrumento didático no Ensino Profissionalizante;
- 28,58% agrupam as pesquisas que focam a Educação à Distância (EAD) na formação docente;
- 23,80% tratam de estudos que não têm como foco a informática na educação e nem o estágio de licenciaturas, tão pouco a relação entre essas duas temáticas.

Um dado interessante é a adesão ao estudo das tecnologias digitais na Pedagogia e na Licenciatura em Letras, também chama a atenção, as pesquisas que abordam o uso do computador com fins pedagógicos na atuação do estagiário e para a melhoria da qualidade da educação.

O balanço de produção também possibilitou verificar a existência de uma dissertação publicada no banco de dados da CAPES em 2011 que se aproxima da temática de pesquisa desta dissertação, porém,

deixa como lacuna a questão da informática educativa no campo da formação docente na articulação entre formação inicial por meio do estágio e a formação continuada do professor regente (escola).

A dissertação encontrada tem como título "Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós-formação", de autoria de Luciana Maria Vaz Allan (2011), teve por objetivo "identificar as transformações na prática docente e nas relações que se estabeleceram entre professores-pares em um curso de formação continuada para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, sob a ótica dos participantes".

A pesquisa supracitada foi realizada com professores da Educação Básica da rede estadual de ensino e se deu por meio da análise sobre a continuidade de uso de tecnologias digitais nas estratégias de ensino e aprendizagem, por meio do trabalho entre pares de professores e aprendizagem dialógica. A autora tece suas considerações, destacando que "o programa se mostrou mais eficaz no desenvolvimento de habilidades pessoais em relação ao uso das tecnologias digitais, alavancando a carreira de muitos participantes". Destaca que os resultados são condições *sine qua non* a qualquer projeto de formação de professores:

> [...] sinalizaram para a necessidade de aprimoramento e desenvolvimento das competências requeridas pelos professores quanto ao uso da linguagem digital nas práticas pedagógicas em sala de aula e necessidade de criação de espaços de diálogo, articulados institucionalmente entre os pares de professores, na promoção de projetos educativos interdisciplinares com os alunos. [...] necessidade de investimentos em infraestrutura de suportes tecnológicos, com finalidade pedagógica. [...] que qualquer projeto de formação de professores requer apoio estratégico da instituição de ensino; uma política pública de desenvolvimento educacional de médio e longo prazo e infraestrutura adequada para que o programa possa ter sustentabilidade (ALLAN, 2011, p. 01).

Considerando o objeto de pesquisa desta dissertação, esse balanço de produção revela uma lacuna de conhecimento em relação à *Informática Educativa na Formação Docente*, uma vez que não há pesquisa sobre a *Articulação entre a Atuação do Estagiário e o Professor Regente na Modalidade de Ensino Médio*. Dessa forma, justifica-se a necessidade desta pesquisa numa concepção dialética, transformadora e emancipatória da realidade encontrada nesse campo de estudo.

Considerações finais

As reflexões realizadas por meio desta pesquisa revelam que os avanços científicos e tecnológicos causam mudanças no contexto educacional, mesmo que de forma tímida, transformam a prática pedagógica com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, especificamente, o uso do computador.

A constante reflexão sobre a formação docente emerge dos princípios que a compõem, esses princípios não surgem somente dos livros, surgem também dos bancos das faculdades de licenciaturas e Pedagogia, das inquietações dos acadêmicos, da vivência que circunda sua atuação no momento do estágio, das situações durante o estágio, do envolvimento dos sujeitos das escolas que acolhem o estagiário e a universidade.

A preocupação em pesquisar sobre os meandros da informática educativa nesses segmentos de ensino surge de uma constante necessidade de pesquisa nessa área, contribuindo significativamente com o desenvolvimento e expansão do conhecimento.

Além do processo crítico e investigativo que se estabeleceu nesta pesquisa, pensou-se também sobre as contribuições para as futuras pesquisas sobre o estágio, com um novo olhar em torno do processo de formação docente que envolve o estagiário, o professor regente e os elementos do processo ensino-aprendizagem com a utilização do computador, na relação universidade e escola.

Nessa espiral de conhecimento, observa-se a utilização do computador na prática pedagógica como ferramenta de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, como uma nova exigência ao

ofício de professor. E na revisão das concepções da formação e seus saberes, ainda é um desafio aos professores na contemporaneidade uma formação que contemple a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, oxigenando-se, assim, a prática pedagógica desses docentes.

Para tanto, a formação de professores guiada por uma política que tenha como principal objetivo a ação reflexiva em relação ao desenvolvimento profissional, oportuniza mudanças significativas para a educação, e consequentemente, para a sociedade. Paulo Freire (2010) ensina que a educação é um ato essencialmente político, por isso deve ter um sentido amplo sobre a totalidade da vida em sociedade.

A interpretação dos dados levou a um mergulho no objeto da pesquisa e a compreender o contexto em que estabelece o conjunto de informações, a qual foi além de uma coleta de informações, embrenhando-se em situação sócio-histórica-política, de forma a se comprometer com a mensagem, não como uma pessoa apenas envolvida ativamente no contexto da pesquisa, mas como alguém que passa a se comprometer com a mudança, ao destacar problemáticas que estão nos subterfúgios do cotidiano escolar.

Referências

ALLAN, Luciana Maria Vaz. *Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós-formação*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COX, Kenia Kodel. *Informática na educação escolar.* Coleção polêmicas do nosso tempo. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em Educação*. Campinas: Práxis, 1998.

GENTIL, Heloisa Salles. *Identidade de professores e rede de significações*: configurações que constituem o "nós, professores". Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* Coleção questões da nossa época. V.2. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Mapeando as produções sobre a formação inicial de professores de física. *In: Seminário Educação 2012*. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2012. Formato: gravação digital, não paginado.

A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem

Fábio Pereira Alves[1], Cristiano Maciel[2]
Instituto de Educação (IE) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
[1]fabioalves101@gmail.com
[2]crismac@gmail.com

Resumo: A sociedade contemporânea caracteriza-se pelo conhecimento mediado por tecnologias da informação e comunicação (TIC) que, por meio dos artefatos tecnológicos criados pela própria sociedade, são difusores da crescente quantidade de informação disponível. Nesse contexto, novos recursos e estratégias de engajamento surgem a cada momento, no intuito de dar suporte a novos modelos educacionais, menos autoritários e mais colaborativos. Entro os recursos que tem ganhado destaque nos últimos anos, está a gamificação, a utilização de elementos de jogos em contextos não relacionados à jogos. Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo delimitar um escopo de estudo da gamificação dentro da educação, em especial nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, e diferenciar os usos de elementos de design de videogames das abordagens de aprendizagem baseadas em videogames (*digital game-based learning*). Para isso são apresentados, a partir de uma abordagem descritiva, os conceitos que compõem o fenômeno, o conflito de termos existente, bem como sua origem e história dentro das áreas de mídias digitais, tecnologia e educação.

Palavras-chave: ambientes virtuais de aprendizagem, gamificação, aprendizagem baseada em videogames.

1 INTRODUÇÃO

A crescente relevância que os videogames têm tido na sociedade recentemente, tornando-se a indústria do setor de entretenimento que mais cresce no mundo (ARRUDA; ARRUDA, 2013), tem desencadeado uma série de efeitos em áreas não relacionadas ao entretenimento. Um dos efeitos mais discutidos (inclusive quanto à definição do termo) é o fenômeno chamado gamificação.

A educação tem sido um dos principais campos de experimentação da gamificação (QUADROS, 2010), com algumas experiências relatadas tanto na sala de aula tradicional (SHELDON, 2012) quanto em softwares educativos, como as ferramentas sociais para ensino-aprendizagem de idiomas *Livemocha* (livemocha.com) e *Busuu* (busuu.com), ou a ferramenta para criação de perguntas e respostas *PeerWise* (DENNY, 2013).

Apesar da utilização em vários softwares educacionais, pouco se tem visto da utilização de tais técnicas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), principalmente quando utilizados em instituições de ensino superior formal. Os AVA são sistemas de gerenciamento de cursos on-line que facilitam a criação de um ambiente educacional colaborativo permitindo que o conhecimento seja construído por dois ou mais indivíduos por meio da discussão e da reflexão, tendo como mediador desse processo recursos computacionais (ALMEIDA, 2003).

Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo delimitar um escopo de estudo do fenômeno conhecido como gamificação dentro da educação, em especial nos AVA, e diferenciar os usos de elementos de design de videogames das abordagens de aprendizagem baseadas em videogames (d*igital game-based learning*). Para isso são apresentados, a partir de uma abordagem descritiva, os conceitos que compõem o fenômeno, o conflito de termos existente, bem como sua origem e história dentro das áreas de mídias digitais, tecnologia e educação.

2 HISTÓRIA E ORIGEM

O termo gamificação teve origem na indústria de mídia digital, tendo seu primeiro uso documentado em 2008 (DETERDING et al., 2011). No entanto, o termo não teve ampla adoção antes da segunda metade de 2010 (DETERDING et al., 2011). No contexto das mídias digitais, o termo tem sido usado para explicar a ideia de aumentar o engajamento dos clientes com um produto e motivar um comportamento particular nos usuários, por meio do uso de elementos de jogos (FITZ-WALTER et al., 2011). Também nesse contexto, Zichermann (2011) caracteriza a gamificação como a inclusão de mecânica, estilo, pensamento e/ou técnicas de design de jogos eletrônicos para envolver pessoas na solução de um problema.

Apesar de se caracterizar como um fenômeno relativamente novo, as ideias que compõem a gamificação são antigas, especialmente se considerarmos a ideia de que o jogo é inerente ao homem e precedente à cultura (HUIZINGA, 1999), compreendendo, portanto, que os elementos dos jogos estão presentes na forma de viver e de se relacionar do ser humano desde o início da civilização.

No entanto, a compreensão da gamificação como fenômeno tem origem na crescente relevância que os videogames têm tido na sociedade, tornando-se a indústria do setor de entretenimento que mais cresce no mundo e ocupando papel principal como elemento da cultura (ARRUDA; ARRUDA, 2013).

Os primeiros estudos nesse sentido datam da década de 1980, na área de interação humano-computador, quando Malone (1981) estudou as práticas de design derivadas de interfaces de videogames que poderiam melhorar a experiência de uso de softwares. Carrol e Thomas (1982), por sua vez analisaram o design de textos nos chamados "*adventure games*" e sugeriram roteiros de atividades para interfaces que fossem "intrinsecamente divertidos".

Segundo Deterding et al. (2011), esses estudos foram seminais e extremamente importantes para o surgimento e maturidade das áreas de experiência de usuários de software, criando, inclusive, uma área de estudo chamada "*funology*", com o objetivo de estudar os aspectos lúdicos da tecnologia.

Em paralelo, a área de estudos de jogos eletrônicos (*game studies*) tem estudado a utilização dos videogames em áreas não relacionadas diretamente com o entretenimento. Definições como *Serious Games* (jogos sérios), *Games with a purpose* (games com um propósito) e *Newsgames* (jogos de notícias) tem aparecido desde então como alternativas para o uso de jogos eletrônicos nos diversos campos do conhecimento e sociedade, como as áreas de comunicação, educação e estudos sociais.

3 GAMIFICAÇÃO E O CONFLITO DE TERMOS

Deterding et al. (2011) no entanto ressalta que, apesar da proposta de extrapolar o campo do entretenimento, termos como *Serious games*, *Games with a purpose*, *Newsgames*, entre outros, não devem ser confundidos com a gamificação, pois utilizam-

se de jogos completos. Esse autor define a gamificação como a "utilização de elementos de design de videogames em contextos não relacionados a videogames" (DETERDING et al., 2011).

Nesse sentido, a gamificação não é um jogo (ou processo para se transformar algo em jogo), mas sim a utilização de abstrações e metáforas originárias da cultura e estudos de videogames em áreas não relacionadas a videogames. Essa ideia é importante para a compreensão do uso da gamificação na educação e sua diferenciação do uso de videogames na educação (*educational games*, *game-based learning*).

Apesar de sua massiva utilização tanto no meio acadêmico (HAMARI; ERANTI, 2014) quanto popular[1], Deterding et al. (2011) afirma que o termo gamificação é altamente contestado dentro da indústria de jogos e da comunidade de estudos de videogames.

Isso se deve a interpretação de que a maioria dos softwares e estruturas (físicas ou virtuais) que se dizem "gamificadas" utilizam aspectos superficiais da experiência de se jogar videogame, como pontos, recompensas e desafios. Termos como "jogos de produtividade", "entretenimento assistido", "*funware*", "design lúdico", "jogos comportamentais", "camada de jogos" ou "jogos aplicados" (DETERDING et al., 2011) apareceram e continuam a aparecer como alternativas mais adequadas ao conceito de utilização de elementos de videogames em contextos não relacionados a videogames.

Apesar de ainda não existir oficialmente em português, a palavra inglesa *gamification* tem sido aportuguesada e traduzida por gamificação. No inglês, trata-se da palavra *game* seguida do sufixo *fication*, que remete ao ato de fazer jogo ou tornar jogo. Mastrocola (2012), no entanto advoga que ao usar os mesmo recursos na língua portuguesa, o termo mais adequado seria ludificação. Porém, Fardo (2013) informa que como o termo remete mais especificamente aos videogames, é preferível manter o termo gamificação a propor alguma nova alternativa ou outros neologismos, uma vez que o termo ludificação abrangeria uma gama maior de atividades além dos videogames.

[1] Uma simples busca no site www.google.com pelo termo *gamification* retorna mais de dois milhões de resultados

Fardo (2013), no entanto, esclarece que o termo *gamification* acaba por ser um "entrave da língua", uma vez que, para manter o sentido original do inglês, ela precisa manter também a pronúncia inglesa, ou seja, deve-se ler "gueimificação", e não seguir a pronúncia conforme a escrita.

4 PANORAMA NA EDUCAÇÃO

Motivados pelo crescente número de pesquisas sobre gamificação em outras áreas, o interesse pela gamificação na área de educação tem crescido consideravelmente (BORGES et al., 2013, LEE e DOH, 2012; DOMINGUEZ et al., 2013).

A gamificação na educação encontra-se como área paralela aos estudos de *digital game-based learning* (DBGL) - aprendizagem baseada em jogos -, que envolve o estudo e a utilização de videogames e elementos de videogames no processo de ensino aprendizagem. Para Van Eck (2006), a DBGL se divide em três abordagens diferentes: a produção de videogames pelos próprios alunos, o design e produção de jogos educacionais (*serious games*) e a utilização de videogames comerciais em situações particulares de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é importante esclarecer que a DBGL não deve ser confundida com os processos de gamificação, uma vez que a gamificação não é a utilização de jogos, mas sim de elementos e metáforas originárias do design de videogames e da cultura que os cerca. A figura 1 localiza a gamificação entre os conceitos que se utilizam de processos lúdicos. Observa-se que a gamificação é uma abordagem que, apesar de focada nos jogos, não os utiliza por completo, mas abstrai elementos e metáforas desse meio.

A partir da visão de que a gamificação se concentra nos aspectos de design de jogos, Gee (2000) afirma que o "*game design* é também design de uma boa aprendizagem, uma vez que bons *games* são, no fundo, experiências de aprendizagem e resolução de problemas".

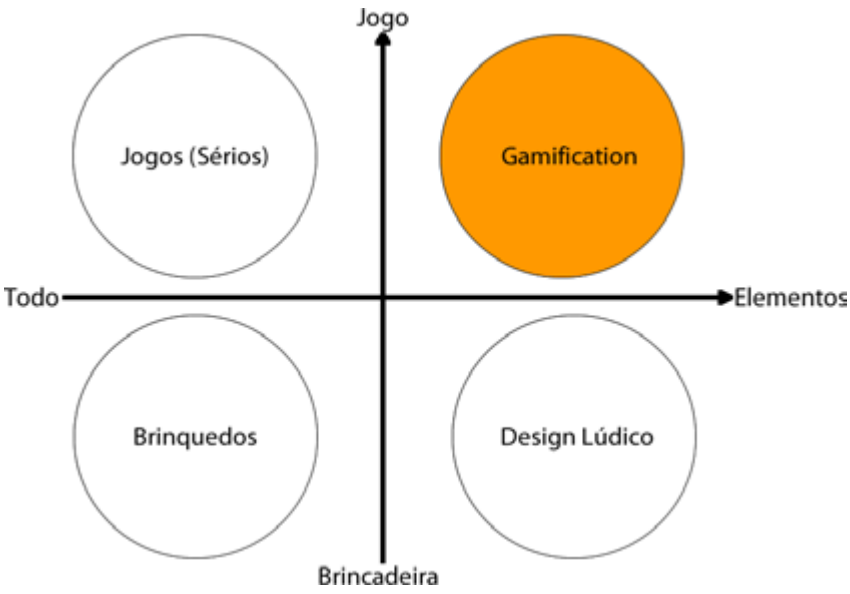


Figura 1. Gamificação entre o jogo e a brincadeira, o todo e os elementos (Adaptado de Deterding et al., 2011)

Fardo (2013), em sintonia com Meira e Pinheiro (2012), observa que a escola em si já é um ambiente "gamificado".

> Um aluno entra na escola no primeiro nível, o mais básico (jardim de infância ou maternal), e a partir desse ponto começa a avançar para outros níveis mais difíceis, um por ano. Se falhar em algum deles, tem a chance de repetir, mas repete uma grande parte do processo (geralmente um ano inteiro). Para poder avançar nos níveis, precisa obter certa quantia de pontos (notas) em um número determinado de desafios (provas e testes escolares). Após cada teste, o aluno recebe o *feedback* do seu desempenho (quando o professor corrige a prova e retorna o resultado ao aluno).

No entanto, verifica-se que, apesar de seguir uma estrutura semelhante, as metáforas usadas nos videogames são notadamente mais eficientes no processo de engajar seus usuários (FARDO, 2013). Nesse sentido, algumas experiências com a gamificação de processos educacionais têm sido relatadas.

Cronk (2012) relatou a melhoria na participação dos alunos ao aplicar elementos de jogos na construção de sistema baseado em recompensas que agem como um incentivo para o engajamento de estudantes nas discussões em sala.

Sheldon (2012), por sua vez, reestruturou todo o espaço educacional, revisando o plano de ensino das disciplinas para utilizar termos e metáforas dos jogos, substituindo o sistema de avaliação por níveis e pontos de experiência, repensando o espaço físico da sala de aula como áreas de um mundo de fantasia, e criando atividades na forma de missões e desafios individuais e colaborativos. O autor relata que essa abordagem aumentou a frequência dos alunos e melhorou a colaboração entre eles na resolução de problemas.

No caso dos AVA, Barata et al. (2013) utilizou-se da gamificação em uma disciplina de graduação durante cinco anos. Todos os elementos de jogos utilizados (árvores de habilidades, desafios, níveis de experiência) foram construídos utilizando ferramentas já existentes no AVA Moodle, como fóruns, páginas HTML e relatórios. Barata et al. (2013) informa que tal abordagem obteve um impacto significativo sobre a participação online, com indícios de melhoria na atenção aos materiais e resultados da aprendizagem.

Em alguns dos softwares de AVA mais utilizados do mundo (CAPTERRA, 2012), a gamificação é parte integrante das funcionalidades. Os softwares Edmodo, Blackboard e, mais recentemente, o Moodle incluíram a possibilidade de conceder medalhas aos alunos de acordo com determinadas condições, pré-definidas ou não. Sendo assim, as medalhas são um recurso disponível para cursos de todo o mundo, inclusive em universidades federais brasileiras (GIUSTA; FRANCO, 2003).

As medalhas são artefatos virtuais que representam alguma realização ou conhecimento adquirido e, devido a seu uso em aplicações e redes sociais móveis, como o Foursquare, são um dos elementos de videogames mais relacionados à gamificação. Para Antin e Churchill (2011), as medalhas afetam várias questões psicológicas e sociais, tal como reputação, status / afirmação e identificação com o grupo. Rughiniș (2013) afirma que um bom design de medalhas equilibra múltiplos objetivos, permitindo a melhoria da interação entre as pessoas e os softwares, podendo ser utilizados em uma grande quantidade de contextos.

No entanto, em várias situações as medalhas estão ligadas a uma perspectiva comportamental da psicologia, funcionando como uma recompensa para a motivação dos estudantes. Nesse sentido, Deci et al. (1999) observa que o uso de recompensas

extrínsecas no processo educacional pode ter um efeito negativo na motivação do aluno, especialmente quando há ausência de percepção sobre a ação realizada e a recompensa concedida. Por outro lado, Sobral (2011) afirma que o uso de motivações extrínsecas pode ter um efeito positivo, dependendo do perfil do aluno. Montola et al (2009), afirma que usuários de sistemas de medalhas, quando não apreciam sua utilização, são indiferentes quanto à motivação relacionada às medalhas. No entanto, tais usuários não se opõem a utilização das mesmas.

De maneira geral, a eficácia de sistemas baseados em medalhas depende de diversos fatores, tal como fatores demográficos, o contexto de aplicação e o propósito do software (DENNY, 2013). Porém, a implementação de medalhas em um software como o Moodle, que é o AVA com maior número de usuários no mundo (CAPTERRA, 2012) e é utilizada por algumas das mais respeitadas instituições de ensino do Brasil, leva a crer que essa estratégia de engajamento e motivação está se tornando cada vez mais relevante no cenário atual (ALVES et al, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, portanto, que o bom uso de elementos de videogames dentro dos AVA está condicionado ao design estabelecido pelos educadores. Atualmente a gamificação tem se situado como um recurso didático-pedagógico para os educadores, porém muitas vezes não se traduz em uma estratégia pedagógica. A utilização dos recursos por si só tem alcance limitado no processo de aprendizagem, pois é com uma estratégia pedagógica bem planejada, que orquestra múltiplos recursos, que os objetivos pedagógicos e os desejos do aluno são conciliados (FORTUNA, 2000).

Apesar disso, vislumbra-se nos AVA um processo de gamificação que vai além da tríade da PBL (*Points, Badges and Leaderboards*[2]) (WERBACH; HUNTER, 2012), seja por meio de novas implementações de software ou por design de atividades utilizando as ferramentas já existentes.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de se analisar como os professores e outros participantes do processo educacional se apropriam desses recursos durante o planejamento de atividades e unidades de ensino. O design instrucional para AVA, por

[2] Points, badges and leaderboards – Pontos, medalhas e classificações

sua vez, pode ser um grande aliado nesse processo de planejamento, já que se caracteriza como um espaço compartilhado de design. Um processo de design instrucional compartilhado de situações de aprendizagem que leve em consideração as metáforas e os elementos de design de jogos pode, inclusive, propor o uso de novos elementos ou a reestruturação dos já existentes a partir dos recursos presentes nos AVA. Nesse sentido, como parte desse trabalho, está sendo desenvolvida uma pesquisa sobre a utilização do método de codesign para o planejamento de unidades de ensino utilizando o recurso de medalhas existente no AVA Moodle. Além do planejamento, a unidade de ensino "gamificada" deverá ser implementada em um curso em AVA para observação da apropriação, por parte dos educadores, das estratégias pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com a gamificação.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Educação à Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. In: _____. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALVES, F. P., MACIEL, C., ALONSO, K. M. **A utilização de badges no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. In Anais do SENID 2014. Passo Fundo, 2014.

ANTIN, J., CHURCHILL, E. **Badges in social media: A social psychological perspective**. In *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*. Vancouver: ACM Press. 2011.

ARRUDA, E., ARRUDA, D. **E se a escola virar brinquedo? Perspectivas do lazer e dos jogos digitais na aprendizagem**. In MILL, R. R. S. (Org.). Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus. p. 132-167, 2013.

BARATA, G., GAMA, S., JORGE, J., GONÇALVES, D. (2013). **Engaging engeneering students with gamification.** In Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES), 2013 5th International Conference on (p. 1-8). IEEE.

BORGES, S. D. S., REIS, H. M., DURELLI, V. H., BITTENCOURT, I. I., JAQUES, P. A., & ISOTANI, S. **Gamificação Aplicada à Educação: Um Mapeamento Sistemático. In Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Vol. 24, No. 1. 2013.

CAPTERRA, Top 20 LMS Software. Capterra. 2014. Disponível em <http://www.capterra.com/learning-management-system-software/#infographic>. Acesso em: 25 set. 2014.

CARROLL, J. M. and THOMAS, J. C. **Metaphor and the cognitive representation of computing systems**. IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics 12, (1982), 107-116. 1982.

CRONK, M. (2012). **Using Gamification to Increase Student Engagement and Participation in Class Discussion**. In *T.* Amiel & B. Wilson (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2012 (pp. 311-315). Chesapeake, VA: AACE. 2012.

DECI, E. L., KOESTNER, R., RYAN, R. M. . **A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation**. Psychological bulletin, 125(6), 627. 1999.

DENNY, P. **The Effect of Virtual Achievements on Student Engagement**. In: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM, 2013. p. 763-772. 2013.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE. L. **From game design elements to gamefulness: defining gamification**. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. NewYork: ACM. p. 9-15, 2011.

DOMÍNGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., DE-MARCOS, L., Fernández-Sanz, et al. **Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes**, Computers & Education, 63, p. 380-392. 2013.

FARDO, M. L. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) = Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FITZ-WALTER, Z.; TJONDRONEGORO, D.; WYETH, P. **Orientation Passport: Using gamification to engage university students**. In *OzCHI* '11. Canberra, 2011.

FORTUNA T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (Org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. 2000.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Palgrave Macmillan, 2003.

GIUSTA, A. da S., FRANCO, I. (orgs.). **Educação a Distância: uma articulação entre teoria e prática**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

HAMARI, J., AND ERANTI, V. **Framework for Designing and Evaluating Game Achievements**. In *DiGRA 11*. Hilversum, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: Versuch einer bestimmung des spielelements der kultur**.1938. Publicado originalmente em 1944. Tradução para língua portuguesa: Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura. São Paulo, SP. Perspectiva, 1999.

LEE, H., and DOH, Y. Y. **A Study on the relationship between educational achievement and emotional engagement in a gameful interface for video lecture systems.** International Symposium on Ubiquitous Virtual Reality, pages 34–37. 2012.

MALONE, T.W. **Toward a theoryof intrinsically motivating instruction**. Cognitive Science 4, 333-370. 1981.

MASTROCOLA, V. M. **Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro**. São Paulo: Independente, 2012. Disponível em: <www.ludificador.com.br >. Acesso em: 06 out. 2014.

MEIRA, L. PINHEIRO, M. Inovação na Escola. Inova Educa. Disponível em <http://www.inovaeduca.com.br/images/opiniao/arquivos/Inovacao_na_escola.pdf>. Acesso em: 30 de Outubro de 2013.

MONTOLA, M., NUMMENMAA, T., LUCERO, A., BOBERG, M., KORHONEN, H. **Applying game achievement systems to enhance user experience in a photo sharing service**. In: Proc. MindTrek '09, ACM Press (2009), 94-97. 2009.

QUADROS, G. **Gamificando os processos de ensino na rede**. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. 2013. Belo Horizonte, MG. 2013.

RUGHINIȘ, R. **Badge Architectures in Engineering Education - Blueprints and Challenges**. In *5th International Conference on Computer Supported Education CSEDU*. Bucharest, 2013.

SHELDON, L. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston: Cengage Learning, 2012.

SOBRAL, D. T. **Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

ZICHERMANN, G. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol: O'Reilly Media. 2011.

VAN ECK, R. Digital game based learning: It's not just the digital native who are restless. Educause Review, vol. 41, pg. 16–30, 2006. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0620.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

WERBACH, K; HUNTER, D. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Wharton Digital Press, 2012.

EDUCAÇÃO E PUBLICIDADE: ALIMENTAÇÃO DE UM *BLOG* COMO REPERCUSSÃO DE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO

Lucinéia Reuse Albiero
Enfermeira pela UFMT/Sinop.
Contato: lucineia_albiero@hotmail.com

Arnaldo Barbosa de Souza Catelan
Enfermeiro pela UFMT/Sinop.
Contato: arnaldocatelan@hotmail.com

Bruna Hinnah Borges Martins de Freitas
Enfermeira pela UFMT/Sinop. Mestranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem – FAEN/UFMT. Bolsista CAPES.
Contato: bruna_hinnah@hotmail.com

RESUMO

O Programa Mais Educação (PME) é um plano de ação criado ao nível do Governo Federal, que visa aumentar a oferta educativa em tempo integral nas escolas públicas por meio de atividades optativas, entre eles, prevenção e promoção da saúde. Diante dessa oportunidade, a Universidade Federal de Mato Grosso desenvolve um projeto de extensão desde março de 2013, que oferta atividades de educação em saúde para crianças de sete a 11 anos, participantes do PME em duas escolas públicas de ensino fundamental do município de Sinop-MT. Assim, esse estudo se propôs a divulgar as atividades de educação em saúde desenvolvidas em uma ferramenta (*blog*) de fácil acesso pela internet. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, que utilizou como método o relato de experiência de uma pesquisa-ação. Os instrumentos de coletas foram dados estatísticos de acessos do *blog*, e a aceitação do instrumento pelos participantes e usuários do meio. Foi mais de 70 postagens entre, divulgação, publicação de atividades e resultados da ação de extensão. O *blog* foi alimentado por fotografias e filmagens de atividades realizadas com as crianças e monitores, relatos de experiência dos colaboradores da oficina, vídeos, curtas metragens, imagens, letras de paródias e roteiros de peças de teatros. Divulgar e tentar assim propagar metodologias lúdicas foi uma estratégia de despertar a curiosidade do publico atendido na oficina e dos internautas.

Palavras-chave: *Blog*. Educação em saúde. Escola.

INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) é um plano de ação criado ao nível do Governo Federal em parceria com Estados e Municípios, para aumentar a oferta educativa em tempo integral nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos de ação, sendo: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Na prática, o Programa integraliza o ensino da educação básica, em que além da proposta pedagógica, o aluno é oportunizado a participar de oficinas que visam melhorias comportamentais no atual perfil das famílias brasileiras (BRASIL, 2012a).

O conceito de promoção da saúde, no qual se baseia a Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde (IREPS) foi proposto a partir da Carta de Ottawa como o processo destinado a capacitar os indivíduos para exercerem um maior controle sobre sua saúde e sobre os fatores que podem afetá-la, reduzindo os fatores que podem resultar em risco e favorecendo os que são protetores e saudáveis (FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010).

Os enfermeiros são profissionais de saúde com uma formação ampla, atuantes nas áreas preventivas, curativas e na educação em saúde, e sendo assim a saúde das crianças constitui uma interface da sua atuação profissional. Dessa forma, é de fundamental desempenho do enfermeiro intervir preventivamente no ambiente escolar diretamente nos fatores de risco, tais como o uso de drogas lícitas e ilícitas. A atual realidade das crianças brasileiras mostra que as mesmas vivem em uma sociedade onde os tabus ainda estão presentes na relação pais/filhos, igrejas, escolas e há diferenças socioeconômicas e culturais que levam as crianças a terem dificuldades em se desenvolver plenamente (FREITAS; DIAS, 2010).

Educação em saúde é uma ferramenta essencial na prática de enfermagem, uma vez que se constitui em um método eficaz, ao permitir que o cliente se torne o agente ativo no processo de saúde-doença, a partir das escolhas sobre sua vida (BRASIL, 2010). É um instrumento de mudança social, direcionado para as ações voluntárias, que zelam pela saúde de terceiros e pelo bem da comunidade, sendo considerada como uma estratégia essencial da promoção de saúde e de grande valor quando desenvolvida com a participação efetiva da população alvo (TAGLIETTA, et al., 2011).

No princípio da integralidade das ações de saúde, a interdisciplinaridade com a educação reforça a importância da abordagem de temas para o público alvo como ações

programáticas de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, sexualidade, saúde bucal, saúde mental, saúde reprodutiva, saúde do escolar e prevenção de acidentes (OLIVEIRA, et al., 2003).

Nesse cenário, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desenvolve desde março de 2013 a ação de extensão intitulada "Educação em saúde para crianças inseridas no PME do município de Sinop-MT", operacionalizada por professores e acadêmicos da Universidade em duas escolas da rede municipal de ensino básico. A ação de extensão intenta, por meio dos acadêmicos de enfermagem, levar o conhecimento adquirido ao longo da graduação à população infantil de baixa condição socioeconômica, e com isso melhorar a qualidade de vida e reduzir os danos à saúde provocados por comportamentos impróprios, pois é uma clientela capaz de apreender novos conceitos, valores e atitudes e aplicá-los durante toda a vida adulta.

O *blog* é um serviço que oferece ferramentas para as pessoas externarem suas ideias e informações consistentes, para divulgação artística, informática e educativa e ainda para entretenimento, interatividade, corporativismo para todo público de modo simples e breve. A popularização desta ferramenta, a expansão da internet e a facilidade de comunicação que proporciona, permitiu que as pessoas propagassem seus trabalhos no meio virtual formando redes colaborativas de aprendizagem (GUTTIERREZ, 2004).

O ciberespaço designa o universo das redes digitais, um espaço no qual constitui um campo vasto, aberto, ainda parcialmente indeterminado, que não deve ser reduzido a um só de seus componentes, visto sua vocação para interconectar-se e combinar-se com todos os dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação. Para efeito desse trabalho, entende-se ciberespaço como um espaço eletrônico, acessado por meio do computador, onde se trabalham com dados, informações e memória coletiva. Um local onde a interação e a comunicação entre as pessoas e grupos são agilizadas, independentes do tempo e do espaço (LEVY, 1999).

Moran (2007) enfatiza o uso do *blog* educacional afirmando que "quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação da produção deles se torna fundamental". Desta forma, essa ferramenta pode constituir-se num recurso de apoio a aprendizagem, tornando-se um método educacional, devido a sua interatividade e formando redes colaborativas no processo de construção de saberes e o encontro das teorias sociointeracionistas, pois estimula a comunicação.

Outro aspecto a ser considerado é que nas outras 14 escolas que recebem o PME não há oficinas de promoção e prevenção em saúde. Isso pode se dever a dificuldade por

parte dos profissionais de saúde em relação ao planejamento e execução de educação em saúde voltada às expectativas desse público, e por ser uma oficina considerada não atrativa pelos professores e alunos da escola. Sendo assim, a criação de um *blog* foi proposta para descrever as metodologias utilizadas, no sentido de instrumentalizar outros acadêmicos e enfermeiros no desenvolvimento dessas atividades, e divulgar o trabalho para outras escolas cadastradas no PME.

OBJETIVO

Este estudo tem o objetivo de descrever o processo de criação do *blog* nomeado "Projeto educação em saúde para crianças", e os resultados desta ferramenta.

METODOLOGIA

O processo de criação do ambiente virtual surgiu da vontade de expandir as atividades realizadas com o referido projeto, e assim divulgar as experiências e fornecer metodologias lúdicas a outros profissionais, como forma de proliferação de ideias. O *blog* fornece interatividade a partir das postagens que vão desde um simples comentário, até a inserção de artigos, imagens, músicas ou vídeos. Seus registros aparecem em ordem cronológica inversa, ou seja, a atividade mais atual aparece como primeira página.

O sucesso desse tipo de páginas da internet resultou da existência de modelos de páginas pré-definidas e da facilidade de inserção de conteúdos fornecidos por alguns sistemas de publicação. Um dos sistemas mais populares é o Wordpress, o qual foi utilizado para construção do *blog* do projeto educação em saúde para crianças, de endereço eletrônico https://projetoeducacaoemsaude.wordpress.com/.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, que utilizou como método o relato de experiência de uma pesquisa-ação. Os instrumentos de coletas de dados foram dados estatísticos de acessos do *blog*, e a aceitação do instrumento pelos participantes e usuários do meio. Foram mais de 70 postagens entre, divulgação, publicação de atividades e resultados da ação de extensão. Para a alimentação do *blog*, foram utilizadas fotografias e filmagens das atividades com as crianças e monitores, relatos de experiência dos colaboradores da oficina, vídeos, curtas metragens, imagens, letras de paródias e roteiros de peças de teatros. A publicação das imagens e vídeos são efetuadas

com o consentimento dos coordenadores das escolas, assim como dos pais ou responsáveis.

Os temas postados na ferramenta virtual são: qualidade de vida: o que é saúde, o que é prevenção; alimentação saudável; importância das vitaminas; higiene pessoal do corpo; importância da higienização das mãos; saúde bucal; prevenção ao uso de tabaco, álcool e outras drogas; prevenção à dengue, febre amarela, doença de chagas e malária; prevenção à doenças infectocontagiosas, verminoses, doenças crônicas e doenças relacionadas à alimentação; imunização; educação para saúde sexual e reprodutiva; prevenção às DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana); métodos contraceptivos e planejamento familiar; prevenção ao aborto; saúde ambiental; promoção da cultura da paz e prevenção das violências e acidentes; educação no trânsito; cidadania; educação do movimento e linguagem corporal.

RESULTADOS E DISCUSÃO

Diante dos resultados visualizados após a realização das atividades de educação em saúde no PME e da dificuldade para encontrar acadêmicos voluntários que expressassem vontade de participar do projeto, principalmente por este ser desenvolvido em uma escola localizada na periferia e durante o horário de almoço, uma forma de socializar essas ações foi almejada por meio de um *blog*.

A internet é o meio de comunicação que mais cresce no Brasil, e tem ganhado importância mundial, sendo reconhecida inclusive pela Unesco como um serviço de informação pública, devendo as autoridades fomentarem o seu uso, inclusive no desenvolvimento de tecnologias que permitam o acesso de pessoas com deficiências (UNESCO, 2009).

A página gratuita foi criada em 2013 e é administrada por uma monitora do projeto, sendo que os dados que a alimentam são gerados a partir do trabalho e do relato de todos os membros da equipe. No *blog*, constam todas as ações realizadas, a sua metodologia, os monitores que acompanharam as crianças e fotos, devidamente autorizadas pela escola e pais e/ou responsáveis legais.

Com a manutenção dessa página na internet, foi possível verificar que a crianças se sentiram mais motivadas a participarem das ações de educação em saúde por ver o

nome e as fotos publicadas ao público. Então, utilizar desta ferramenta foi um meio de incentivar as crianças a participarem das oficinas por se verem nas noticias do *blog*.

Além disso, um dos principais objetivos da criação desse *blog* foi gerar repercussão sobre as ações, nacionalmente, e dessa forma estimular outras escolas que aderiram ao PME, tanto no município de Sinop, quanto de outros estados a inserirem o macrocampo de prevenção e promoção em saúde nas suas atividades. E ainda incentivar outros acadêmicos do curso de enfermagem, como forma de banco de metodologias para auxilia-los nas atividades de educação em saúde com o público infantil.

Em uma apresentação de trabalho no Seminário Regional de Extensão do Centro-Oeste, realizado em Dourados-MS, no ano de 2013, o *blog* foi divulgado entre os participantes do evento, e foi percebido um grande interesse em conhecer as atividades do projeto de forma integral. Após o evento, foi notado um aumento no número de acessos na página. Em apenas um ano e seis meses a página alcançou 5.601 acessos, de internautas que procuravam por metodologias de educação em saúde, trabalhos com o público infantil e atividades de promoção à saúde.

Em meio aos acessos nacionais, um internauta da Polônia solicitou o compartilhamento frequente de dados atuais sobre as ações, possivelmente por utilizar-se desses dados para subsidiar suas ações. Dessa forma, pode-se perceber a intensa disseminação do conhecimento promovida por meio de ferramentas da internet.

O desafio para a educação da nova era é desenvolver novos contextos de interação que denotem ao aprendiz a utilização, sobretudo, de alternativas criativas e estimulantes ao aprendizado. As ferramentas disponíveis hoje na Internet, desde que com as devidas adaptações e com seu uso resultando de uma estratégia de aplicação, oferecem um universo de possibilidades a ser explorado pelo educador que se propuser a sobrepor a fronteira da tecnologia para descobrir meios para o enriquecimento de sua atuação.

As tecnologias educacionais desenvolvem-se rapidamente, é função de cada educador apropriar-se das ferramentas disponíveis e utilizá-las de forma interativa e cooperativa, no intuito de proporcionar uma aprendizagem mais ativa.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Considera-se que a integração entre o PME e a escola é uma importante prática pedagógica para auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, oportunizando a

parceria com a Universidade, propiciando aos acadêmicos um maior contato com a comunidade, possibilitando a promoção em saúde de maneira mais incisiva na população e ainda levando seus trabalhos para o meio virtual, como forma de propagar a ação.

Entendemos que o *blog* trouxe uma grande contribuição para o trabalho do projeto, para escola, para a Universidade, para os acadêmicos de enfermagem, aos profissionais das aéreas de educação e saúde, e principalmente para os alunos inseridos no PME, servindo de modelo para construções ainda melhor elaboradas, que possam garantir um aprendizado diferenciado e motivador.

Sentimos que o *blog* atuou como ferramenta educacional e um espaço informativo, sugerindo que o ambiente permita que outros profissionais de saúde e educação compartilhem suas ideias ou que utilize das postagens como práticas de ensino lúdico para educação em saúde, cooperando assim com o conhecimento, num processo de construção livre e aberta.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação**. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com content&view =article. Acesso em: 19 Mar. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa mais Educação, MEC, Brasília, DF. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. **A saúde na escola: um breve resgate histórico**. Ciência e Saúde Coletiva, v. 15, n. 2, p. 397-402, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n2/v15n2a15.pdf>. Acesso em: 04 Dez. 2013.

FREITAS, K. R.; DIAS, S. M. Z. **Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade**. Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 351-357, abr-jun., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/17.pdf>. Acesso em: 04 Dez. 2013.

GUTIERREZ, Suzana. **O Fenômeno dos *Weblogs*: as possibilidades trazidas por uma Tecnologia de publicação na Internet.** Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 87-100, jan/jun, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M.. **A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Editora Papirus, 2007.

OLIVEIRA, L. C. V., et al. **A organização dos espaços e tempo nas escolas de educação infantil**. Educação e linguagem, n. 8, julho/dez, 2003.

TAGLIETTA, M. F. A., et al. **Impacto de um programa de promoção de saúde escolar sobre a redução da prevalência da cárie em crianças pré-escolares de Piracicaba – SP**. RFO, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 13/17, 2011.

HEAVY METAL CRISTÃO: COMUNICAÇÃO E DIMENSÃO MATERIAL

Ângela Mastella Coradini
Doutoranda do PPG em Estudos de Cultura Contemporânea – UFMT – Bolsista Capes
angelacoradini@gmail.com

Resumo

Este texto dedica-se à dimensão material dos shows de Heavy Metal Cristão como potência de comunicação intensiva, onde estão materialidades (GUMBRECHT, 1998) que oferecem uma relação dos corpos com outros corpos e com o mundo que não pautada unicamente na atribuição de sentido. Para isso, o diálogo do texto está situado entre: uma dimensão material, aparatada pelos estudos de Gumbrecht (1998) a partir da perspectiva das "materialidades da comunicação" ou "campo não-hermenêutico", e o Heavy Metal Cristão (HMC) dentro de dinâmicas de desinterdição de mundanidades realizadas por algumas vertentes do cristianismo.

Palavras-chaves: materialidades; neopentecostalismo, Heavy Metal Cristão

Introdução

Garotos de roupas pretas, coturnos, cabelos compridos e tatuagens pelo corpo, balançam suas cabeças ao som dos estridentes e intensos *riffs* do *metal*. As expressões são rígidas, os movimentos duros, enquanto os gritos e os socos no ar complementam a coreografia e estética dos corpos. Há pouca luz, ausência de cadeiras e, assim como o som, tudo que há de material no lugar vibra. Os corpos vibram. Os corpos falam. Falam por expressões físicas, por gestos e por expressões faciais que cobrem toda sua extensão.

Apesar destas descrições remeterem a bandas de *heavy metal* secular[1], falamos de corpos em um espaço onde há outras regras. Neste espaço "bebidas alcoólicas", "drogas" e "sexo fora do casamento" são negados[2]; ao inverso, 'servir' é imposta como a lei fundamental, 'adorar' e 'louvar' são os costumes diários, e Jesus Cristo é a 'verdade absoluta'. Falamos aqui de imagens de um show de Heavy Metal Cristão (HMC)[3], bandas que trazem do *metal* tanto as sonoridades como os repertórios estéticos, associando suas músicas a conteúdos evangelísticos.

1 Os termos "secular" e "profano" são usados como sinônimo, por ambos referirem-se ao que é estranho à religião, não é reconhecido e não está de acordo com os preceitos religiosos.

2 Esses elementos (álcool, drogas e sexo valorado como promíscuo) também são negados pelo Straight Edge, uma ideologia de vida que surge na década de 80 em meio ao movimento *punk* e *hardcore*. "(...) há uma busca pela consciência advinda da negação das drogas e da promoção de atividades saudáveis. Segundo Tangerino (2010), há no próprio nome da tribo a ideia implícita de suas práticas 'ascéticas'" (SANTOS, 2012, p.19). Apesar de o Straight Edge não estar atrelado a um dogma religioso, admite-se uma possível influência do pensamento protestante em sua construção, como menciona Santo (2012): "Compreendo que as técnicas do movimento Straight Edge mantém um laço com a tradição conservadora protestante. Como cita Tangerino (2010), o discurso conservador norte americano foi absorvido no movimento o que orientou toda a construção das "regras" implícitas na conduta Straight Edge" (SANTOS, 2012, p.20).

3 A expressão Heavy Metal Cristão, não será usada com a opção 'itálico', porque neste texto, configura um nome próprio. Assim como, títulos de obras, nomes de bandas, álbuns e nome de autores e músicos em outras línguas não serão usados em itálico.

Assim, entendendo o HMC como potência de comunicação intensiva, este texto dedica-se à dimensão material dos shows de HMC, buscamos identificar as materialidades[4] (GUMBRECHT, 1998) que comunicam, falam e tocam outros corpos. Para isso, o diálogo do texto está situado entre: uma dimensão material, aparatada pelos estudos de Gumbrecht (1998), e o Heavy Metal Cristão (HMC) – como "campo-tema"[5] (SPINK, 2003) – dentro de dinâmicas de 'desinterdição de' ou 'instrumentalização de' mundanidades realizadas por algumas vertentes do cristianismo.

No que segue, o texto apresenta numa primeira parte as discussões sobre o campo-tema", ou seja, o espaço[6] ocupado pelos ministérios[7] *undergrounds* e bandas de HMC, resultado de processos de desinterdição de áreas de mundanidades, e, também, a presença intensa da imagem do Diabo[8] no que é produzido pelas bandas dentro e fora do palco. Assim, a presença significativa do Diabo no HMC traz traços e influências tanto da concepção teológica do neopentecostalismo, no que diz respeito à batalha espiritual (guerra contra o Diabo que dá ânimo às ações destas bandas); como dos subgêneros do *metal* extremo secular que utilizam a imagem do Diabo e divulgação de mensagens em favor deste, imagem e mensagens que, a todo custo, são combatidas pelo HMC.

Numa segunda parte, é apresentada a noção de Hans Ulrich Gumbrecht de "materialidades" dentro de uma perspectiva de "materialidades da comunicação ou campo não-hermenêutico" e o desenho de uma relação com o mundo, e com outros corpos, por uma dimensão material, uma opção a uma comunicação pautada excessivamente na atribuição de sentido. Mediante a uma aproximação da perspectiva teórica de Gumbrecht ao campo-tema do HMC, trazemos um sistematização das materialidades dos shows de duas bandas em questão neste texto. O objetivo é identificar materialidades que tocam os corpos, e que estabelecem uma comunicação em uma dimensão material, que não a atribuição de sentido.

Ainda é preciso deixar claro que "comunicação", neste texto com um sentido mais amplo, e "materialidades" pontuam escolhas feitas pela autora nesse texto, e também durante a pesquisa da qual deriva o texto[9], escolhas essas que dizem respeito a olhar para os fenômenos do HMC de uma perspectiva não-hermenêutica. É exatamente por optarmos em nos dedicarmos a um "dimensão material" (GUMBRECHT, 2010) dos fenômenos de comunicação dos corpos com outros corpos e com os coisas do mundo, que esses fenômenos são tratadas como "materialidades" (GUMBRECHT, 1998), onde atribuições de sentido e interpretações não ganham espaço neste texto.

---

4 'Materialidades', nesta pesquisa, acompanha os estudos de Hans Ulrich Gumbrecht sob as materialidades da comunicação (1998).

5 Em acordo com esta proposição, não podemos dizer que há um campo do Heavy Metal Cristão (HMC), onde possamos ir e encontrar o que é preciso. Isso, porque, o campo é um processo contínuo e multitemático onde há a entrada e saída de pessoas e eventos, e no caso do campo-tema ao qual nos dedicamos, um campo onde transitam bandas, público, ocorrem *shows*, encontros, reuniões, misturam-se discursos, e pessoas e eventos são influenciados por esses discursos. Também parte desse campo, somos nós, pesquisadores que "ao relatar, ao conversar, ao buscar mais detalhes também formamos parte do campo, parte de seus processos e eventos no tempo" (SPINK, 2003, p.24). Estamos sempre no campo-tema, seja em uma posição mais central que nos oferece uma visão mais privilegiada de 'coisas' do campo, seja em uma posição mais periférica, mas mesmo assim uma posição no campo-tema. "Campo, portanto, é o argumento no qual estamos inseridos; argumento este que tem múltiplas faces e materialidades, que acontecem em muitos lugares diferentes" (SPINK, 2003, p.28).

6 Espaço, aqui, não em um sentido físico, mas contexto onde estão forças opostas – sagradas e profanas para o cristianismo – que o tencionam.

7 A palavra ministério, na bíblia, geralmente está associada a "serviço". No Novo Testamento a palavra grega para ministério é *diakonia*, indicando a prestação de algum serviço ou trabalho, e também pode indicar o exercício do dom de uma pessoa. No contexto deste texto, ministério é referente a grupos direcionados para uma ação específica, como no caso dos ministérios undergrounds serem direcionados a algumas tribos urbanas.

8 "Diabo" será a nomenclatura usada durante todo este texto. As menções às nomenclaturas Satã e Satanás, serão usadas para explicar a visão do "mal" no Antigo Testamento da Bíblia. Já as menções a "demônios" e "demônio" (com letra minúscula), referem-se aos aliados do Diabo, amplamente aceitos no pentecostalismo. A opção pela nomenclatura Diabo justifica-se, pois é sob essa nomenclatura, nas igrejas pentecostais e neopentecostais, e também nos ministérios undergrounds cristãos, que o "mal" é tratado com grande frequência. Enquanto a nomenclatura "Satanás" é aceita como o opositor ou adversário de Deus, a nomenclatura "Diabo" é aceita como significado de acusador ou caluniador, e essa a principal função do Diabo, para os pentecostais: tentar e acusar.

9 Este texto é parte da pesquisa "Leituras para a Dimensão Material e a Stimmung: Uma noite nos Shows de Heavy Metal Cristão (HMC)" realizada durante o mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea, realizada no PPG ECCO – UFMT.

O amálgama *heavy metal* e cristianismo

O *underground* cristão, onde podemos encontrar ministérios *undergrounds* e bandas de HMC, é espaço possível devido aos movimentos culturais evangélicos[10] direcionados à juventude que focam suas empreitadas conversionistas em discursos e espaços mais sintonizados com a cultura contemporânea[11]. Esses movimentos são intensamente permeados por esforços eclesiásticos em dar sentido ao conteúdo bíblico às novas gerações, formando assim, uma dinâmica chama de "desinterdição de áreas de mundanidades" (JUNGBLUT, 2007, p.145) que atua em diversas frentes, incorporando elementos considerados, tradicionalmente, seculares como: artes visuais, mídia, marketing, moda, estética moderna, internet, computação, comportamentos, estilos e música profana. Essas dinâmicas de "desinterdição de áreas de mundanidades" – que podemos chamar também de inserção de mundanidades no cristianismo[12] – são dinâmicas atuais e frequentes no cenário religioso evangélico contemporâneo brasileiro, que vem passando por dois fatores significativos: um crescimento acelerado de fiéis apontado pelos dados do Censo 2010, do IBGE[13], e alterações substanciais na forma de conduta e, relação social e cultural destes com o que os cercam.

Esses acontecimentos específicos de desinterdição de mundanidades instituem um caminho quase inverso de busca ao sagrado em que regem ações de aproximação ao mundo[14], e em grande parte, dizem respeito ao neopentecostalismo, uma corrente teológica e comportamental que aposta em estratégias proselitistas mais agressivas, e que inicia no Brasil, em meados da década de 70, reflexo de uma série de mudanças no pentecostalismo brasileiro. É, também, importante apontarmos que todas as mudanças desenvolvidas no pentecostalismo brasileiro, ao longo dos últimos 100 anos, são resultado de um esforço de seus adeptos em dar suporte bíblico às experiências sensoriais; e também, uma tentativa de não perder – ou de recuperar – o espaço e a relevância perdida, desta religião, tanto na cultura como nos lugares físicos da sociedade. Destes esforços ascende, o neopentecostalismo, que segundo a sistematização de Ricardo Mariano (2010) seria a terceira onda do movimento pentecostal no Brasil – formado pelo pentecostalismo clássico, deuteropentecostalismo e neopentecostalismo. As duas primeiras ondas precursoras possuem significativas diferenças com o neopentecostalismo, pois está terceira, traz à esfera sagrada comportamentos e 'coisas' pertencentes, originalmente, à esfera profanava.

Outro ponto importante, é a presença da imagem do Diabo no que é produzido esteticamente pelo HMC no palco e fora dele. Essa imagem do Diabo é a mesma imagem, estética, que está presente no *heavy metal*, no neopentecostalismo e no *underground* cristão.

A imagem do Diabo e seu papel no mundo vêm sendo moldados há milênios, com diferenças significativas entre as características que predominavam na era antiga, média, moderna e contemporânea, e até mesmo nas religiões cristãs. Na era antiga, o Diabo como conhecemos hoje, era praticamente inexistente, isso, porque, o Antigo Testamento (AT), na bíblia, não apresenta, em suas escrituras, uma forma de mal personificada e autônoma[15] que atuava pela destruição (OLIVA, 2007, p.27). Na era medieval, o Diabo começa a adquirir uma aparência, por meio dos artistas que

---

10 O termo evangélico(s) será usado para designar, de forma geral, igrejas cristãs protestantes e membros dessas igrejas, apesar de o termo não ser usado mais como consenso. Ver: CAVALCANTI, Robinson. Igreja Evangélica – Identidade, Unidade e Serviço. Editora Ultimato, 2013.

11 No HMC há uma diversidade de posições políticas, não havendo um consenso em relação a posições reacionárias adotadas por algumas bancadas evangélicas.

12 O termo inserção de mundanidades é cunhado por esta autora.

13 Dados Censo 2010, IBGE, disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf

14 Mas essas ações de "aproximações ao mundo" realizadas no neopentecostalismo possuem um caráter de interesse proposital, pois, ao mesmo tempo em que deixam de condenar algumas práticas consideradas profanas, como o gênero musical *heavy metal*, ainda lideram retrocessos políticos ao posicionarem-se refratários à diversidade sexual.

15 A concepção monista, do povo de Deus, foi sendo influenciada pela concepção dualista dos gregos e dos povos do Antigo Oriente. Assim, a personalidade de Deus sofre uma "ruptura", e aos poucos, o Deus único "deixa de ser um agente por meios maléficos para se tornar exclusivamente um autor benigno" (OLIVA, 2007, p.31). O cristianismo então adota uma visão intermediária entre monista e dualista: a semi-dualista (RUSSEL, 1991). Assim, nesta visão, Deus, criador de todas as coisas, não atua de forma maléfica e nem é responsável pelo mal no mundo.

precisavam dar 'uma cara' a 'máscara sem rosto'. O Diabo então passa a ter algumas características do deus clássico Pã, tendo uma silhueta antropomórfica com características animalescas como goela, presas, chifres, orelhas pontudas, asas de morcego, e posteriormente, cauda, corpo peludo, garras de aves, etc. "A imagem do Diabo foi construída sobre os escombros das antigas religiões que precederam ao cristianismo na história" (OLIVA, 2007, p.53), e na construção do reino das trevas, os cristão inseriram tudo o que devia ser negado no universo de valores do reino de luz. "O reino da luz é a obediência e a abstinência sexual, enquanto o reino das trevas é a rebeldia e a luxúria" (OLIVA, 2007, p.52). Na era moderna, com a reforma protestante e as empreitadas do catolicismo, o Diabo passou de servo a amo, virou uma figura central que não precisava mais de pactos e contratos, ou autorização para invadir os corpos humanos. Com a colonização do Novo Mundo, pelos países europeus, o Diabo, tão ferrenhamente introduzido no cotidiano moderno, sobe nas caravelas, navega mar adentro e vem para a América junto com os colonizadores. Na América, o Diabo espalha-se fulminantemente, passando a habitar todas as religiões e culturas que não-européias.

Na vertente cristã protestante pentecostal brasileira, à qual os ministérios *undergrounds* e as bandas de HMC são debitarias, a saber o neopentecostalismo, a presença da Diabo, e principalmente sua estética, é progressivamente concentrada através das décadas, chegando a ponto de o Diabo ter um poder de interferência em quase todos os setores da vida do homem, figurando em um conflito permanente entre trevas (mal) e luz (bem). Os adeptos e líderes do neopentecostalismo vêm a interferência demoníaca e divina até mesmo nas coisas mais insignificantes do cotidiano, assim, não há espaço para o acaso, tudo o que ocorre "decorre da guerra travada entre as forças divina e demoníaca no mundo espiritual" (MARIANO, 2010, p.113). Assim, há combate diário[16]: de um lado está o Diabo, e tudo aquilo que diz respeito à sua autoria, e que deve ser combatido, de outro os cristãos que por meio do evangelho de Cristo/Deus devem resistir e combater.

Esse contexto de oposição e exacerbação do Diabo, presente no neopentecostalismo, aparece no ministério *underground* e nas duas bandas de Heavy Metal Cristão deste estudo; isso porque, as bandas e o ministério underground no qual as duas bandas estão inseridas, são herdeiras tanto de uma visão teológica neopentecostal, como surgem do desligamento de seus líderes de igrejas neopentecostais.

A imagem do Diabo que permeia neopentecostais, ministérios undergrounds e bandas de HMC, e que dever ser combatida por estes por meio do evangelismo, é, em certo ponto, muito semelhante a mesma imagem diabólica difundida por alguns exemplares do gênero *heavy metal* no que é chamado de contexto secular. Se compararmos capas de cds, camisetas e até mesmo alguns clipes de bandas de HMC e de *heavy metal* é possível identificar a mesma figura medieval do Diabo, apesar de, é importante frisarmos, os usos serem animados por intenções diferentes.

Isso porque, o *heavy metal é* gênero musical que, desde sua origem, está intimamente ligado à "agressividade" no comportamento, ao preto e ao metálico na vestimenta, à velocidade, altura e peso nas composições, e à "rebeldia" e "protesto" aos discursos e usos estabelecidos – como por exemplo o cristianismo – presentes nas letras das canções e nas posturas sociais; uma mistura efervescente alimentada por mitos, palcos performáticos, figuras excêntricas: um visceral impulso de expressão e escape. O gênero que ensandece corpos em ondas de coordenação e choque, não nasceu de uma receita *mainstream*[17] de fácil absorção e consumo, mas faz parte de uma evolução musical de mais de 40 anos, que reúne em suas raízes sonoras gêneros musicais anteriores, impulsionados pelas engrenagens juvenis, tribais e marginalizadas. Dentre todas os subgêneros do *heavy metal*, alguns optam por explorar a imagem do Diabo, assim como todos os outros repertórios que são negados pelo cristianismo. Já sobre a validade, ou mesmo justificativas para o uso desses repertórios, há uma

16 Sendo o Diabo, o acusador do homem, seu papel tornou-se indispensável no cristianismo (SANFORD, 1988, apud OLIVA, 2007), pois ele é o princípio contrário a Cristo. É difícil definir o reino de luz sem fazer referência ao reino das trevas. Essa visão também é compartilhada por Russell (1991, p.233) citado por Oliva (2007, p.95). "A mensagem central do Novo testamento é a salvação: Cristo salva. E nos salva do poder do Diabo. Se o poder do Diabo é rejeitado, a missão salvadora de Cristo perde o sentido".

17 Nesta menção, a palavra mainstream refere-se a conjunto de grandes gravadoras e produtoras da cena musical mundial.

variedade de opiniões divergentes, no próprio ambiente do *metal*, sobre as posturas "sombrias" e "satânicas". Aparentemente, o que predomina, é uma crença de que muitas bandas de *metal*, principalmente de *black metal*, ao investirem em um visual "pesado" e às vezes "satânico" como forma de marketing, sem acreditar em tudo o que dizem em suas letras, mas também há aqueles que acreditam existir dentro do *metal* algumas exceções dessa postura marqueteira (CHISTE, 2010).

Nesse ponto podemos dizer que temos as bandas de HMC animadas por um contexto teológico de batalha contra as forças do mal, e que instrumentalizadas pelos discursos de evangelismo e apropriadas de um gênero musical que tradicionalmente traz oposições ao cristianismo, buscam combater aqueles discursos de rebeldia que contrariam as posições do evangelho, mas ao mesmo tempo, manter os repertórios estéticos inofensivos e ainda reverter[18] os repertórios ofensivos.

Deixando de lado os discursos diferenciados do HMC e *heavy metal*, que não são a pretensão deste texto, vamos nos dedicar à dimensão material optando pelo foco nas "materialidades" que tocam os corpos durantes os shows. Mas antes de abordarmos os relatos dos shows, é preciso dentrar o pensamento de Hans Ulrich Gumbrecht, sobre as "materialidades da comunicação" e o "campo não-hermenêutico" (GUMBRECHT, 1998).

Heavy Metal Cristão e materialidades

A palavra materialidades a qual nos referimos neste texto está sistematizada nos estudos sobre a "Materialidade da Comunicação" ou "o Campo Não-Hermeneêutico", como tentativa de alternativa à narrativa e à interpretação. A primeira sistematização deste pensamento está no volume Materialität der Kommunikation, organizado por Gumbrecht e Karl Ludwig Pfeiffer, em 1988, trazendo o conceito de Materialidades da Comunicação, como "todos os fenômenos e condições que contribuem para a produção de sentido sem serem eles mesmos, sentido" (ANDRADE e FELINTO, 2005, p.28). Por sua vez, "Campo não-hermenêutico"[19] é onde estão reunidas todas as perspectivas de reflexão e pesquisa que buscam uma contestação da centralidade da hermenêutica, ou seja, falamos de um campo de convergência da problematização do ato interpretativo. Antes de continuarmos, é importante salientar que Gumbrecht não propõe um esquecimento da hermenêutico como forma de relação com o mundo, mas sim, para ele a interpretação é "também" necessária ao estar no mundo, mas ela não é a única[20] forma de nos relacionarmos com os fenômenos humanos. Assim, é justamente por entendermos, a partir de Gumbrecht que existem formas concomitantes de nos relacionarmos com o mundo e com os outros homens, que esse texto faz uma opção de dar atenção àquilo do HMC que comunica não por meio de uma atribuição de sentindo, mas sim, às materialidades que comunicação e tocam antes mesmo de que se possa atribuir sentido a elas.

Assim, se formas de comunicação tocam os corpos com seus elementos materiais de maneiras específicas e variadas, e se as materialidades são "coisas" que ocupam um espaço e são tangíveis ao nosso corpo e podem ser experimentadas tanto dentro como fora da linguagem, podemos ter como exemplos de materialidades o som de um instrumento musical, as cores de um quadro, um golpe de boxeador, os efeitos de presença da rima, da aliteração, do verso e da estrofe e, no caso dos *shows* de *heavy metal*, a sonoridades dos *riffs* de guitarra, as cores, os gritos, as expressões físicas, e adereços, por exemplo. É justamente por essa potência de tocar os corpos, que Gumbrecht uma dimensão material dentro dos fenômenos comunicacionais, ou estariam as materialidades.

18 O que diferencia, por exemplo, algumas capas de cds de outras, é que nas imagens propagadas pelo HMC ocorrem interferências de contraponto, no intuído de desfazer a mensagem anterior, colocando então, esses conteúdos materiais ao mesmo lado e à serviço das ações evangelísticas.

19 Para a estruturação do campo não hermenêutico, ver Gumbrecht, 2004, p.35, 36 e 37.

20 Gumbrecht não exclui a interpretação, propondo um modo de estar no mundo que seja oposto a este. Não é uma criação de dualidade – cultura de presença e cultura de sentido – mas um chamado de que é possível lidar com "o que esta a nossa frente, diante dos olhos e em contato com nosso corpo" (GUMBRECHT, 2004, p. 10). "Não propõe uma lógica dual que elimine o sentido em favor da presença" (p.11).

O autor busca uma relação física com o que ele chama de "as coisas do mundo". Suas primeiras obras evidenciam um questionamento sobre a centralidade da hermenêutica; posteriormente, o autor empenha-se na definição de conceitos e noções para se pensar a 'presença'; e então passa a trazer aplicações e ilustrações de suas reflexões. Seus argumentos partem do pensamento de que "não haveria nenhuma representação em especial capaz de expressar a concretude do real" (VARELLA, 2007, p.116), ou seja, a interpretação, o ato hermenêutico, não seria capaz de apreender a materialidade. Nas obras do autor podemos identificar o movimento em busca dessa dimensão material perpassando títulos como Materialität der Kommunikation (1988)[21]; In 1926: Living at the edge of time (1998)[22]; Production of Presence (2004)[23], In Praise of Athletic Beauty (2006)[24]; Stimmungen Lesen (2011)[25]; e Graciosidade e Estagnação (2012).

Levando em conta a grande amplitude das sistematizações de Gumbrecht, e o pouco espaço que temos para trabalhar neste texto, dedicamo-nos a identificar em relatos dos shows, as materialidades que tocam os corpos, sem nos ocuparmos em dar continuidade[26] a todo o percurso de argumentações do autor.

O Heavy Metal Cristão (HMC) tem em seus *shows* a expressão máxima de todo o conjunto de ações e elementos que compõem suas dinâmicas e construção estética. Realizados em casas *undergrounds*, igrejas, ou espaços adaptados, como as praças, os *shows* são o foco da existência do HMC, pela proporção e potencialidade das experiências que podem suscitar naqueles que os assistem. Apesar das músicas destas bandas terem um alcance por mídia *online* ou mídia física, é no espacial e na presença que sua intensidade e proporção é compreendida, é nos *shows* que o HMC tem sua função plenamente realizada: um meio propício, ou condutor, onde, e por onde, o Espírito Santo, possa manifestar-se e tocar aqueles que ouvem, assistem e experienciam os *shows*.

Mesmo antes de adentrar um show é possível ouvir os gritos dos vocalistas e da plateia, o vocal em gutural, o vocal agudo, a música com *riffs* de guitarra, as sequências, os pedais duplos na bateria, os graves do contrabaixo, as batidas enfáticas; todas esses materialidades as quais chamamos **sonoridades** que possuem potência de afetar fisicamente os corpo, com a corporeidade das ondas.

Nos shows há as cores escuras que predominam nas roupas e acessórios, as cores das luzes intermitentes do palco, o cinza do concreto. Os tons de preto estão na quase unanimidade dos corpos presentes, vestindo pernas, braços, punhos, olhos e unhas. Estas diferentes cores, sejam nas vestimentas, na estrutura, nas luzes ineficientes, nas luzes para *shows*, são materialidades de **cores** que alcançam os corpos. Nestas materialidades estão tanto a luz quanto a falta dela, e também as oscilações. Assim como as sonoridades, as cores do ambiente também são estranhas ao costumeiro ambiente cristão de igrejas e espaços amplos e claros, com sons dóceis e leves, de louvor e exortação.

Nos locais escolhidos para os shows, há odores e misturas olfativas, como o suor ocasionado pelos movimento excessivos, e nos caso do show em ambientes abertos, como uma praça, há cheios, às vezes fétidos, às vezes ácidos, como o resto de lixeiros, urina e terra seca. Urina, terra, e suor estão nas materialidades **cheiros.** Próximos aos cheiros estão as sensações de **temperatura**, como mais materialidades: o calor intenso da noite, a ausência de vento e a ausência de chuva, o suor na pele dos músicos, o suor na pele do público.

---

21 O livro é formado por artigos de autores diferentes e foi organizado por Hans U. Gumbrecht e K. Ludwig Pfeiffer.

22 Publicado no Brasil, em 1999, pela Editora Record, sob o título Em 1926: vivendo no limite do tempo.

23 Publicado no Brasil, em 2010, pela Editora PUC Rio, sob o título Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir.

24 Publicado no Brasil, em 2007, pela Editora Companhia das Letras, sob o título Elogio da Beleza Atlética.

25 Ainda sem tradução para o português. Apenas tradução para o inglês, em 2012, pela editora Stanford, sob o título Atmosphere, Mood, Stimmung: on a hidden potential of literature.

26 Para sistematização da obras de Gumbrecht sobre uma dimensão material junto aos repertórios do Heavy Metal Cristão ver: Coradini, A. Leituras para a Dimensão Material e a Stimmung: Uma noite nos shows de Heavy Metal cristão (HMC). Dissertação de Mestrado – UMFT, Cuiabá-2013...

As materialidades **objetos** trazem o toque das roupas, adereços, cabelos, tatuagens, *corpse-paintings*[27], e instrumentos musicais. Nas roupas estão camisetas, coturnos e calças que cobrem os corpos quase sempre têm a cor preta, adereços como as munhequeiras perfuradas com *spikes,* e inserções estéticas como cabelos longos, tatuagens e os *corpse-paintings.* Os instrumentos musicais complementam os corpos, e têm o espaço dividido com a bíblia quando as bandas estão no palco e interrompe as músicas para conversar com a plateia.

As **expressões faciais e corporais** são materialidades, onde estão feições severas e rígidas, os braços erguidos, os socos no ar, os movimentos de *headbanging*[28], os *mosh pits*[29] e os *stage divings*[30] ambo expressões costumeiras onde os corpos são levado pelas a condução das sonoridade. Há também os joelhos ao chão, os braços ao céu em adoração, duas expressões que não fazem parte de ambientes do *underground* secular, mas interrompem fluxos materiais agressivos. Também, o 'chifrinho' com as mãos se multiplica nos corpos de vários daqueles que estão tanto em cima do palco quanto no público. São gestos que acompanham o fim das músicas, ou mesmo os momentos em que as sonoridades se acentuam.

As expressões faciais e corporais nunca estão sozinhas, são acompanhadas de gritos e urros, de sons que emanam dos instrumentos musicais, e também são usadas (acoplam-se) em momentos em que os vocalistas procuram interagir com o público, e que o público mostra uma sintonia com a música, impulsos viscerais de expressão e escape.

Assim, quando no propomos a pensar os shows de HMC por meio das materialidades, precisamos estar abertos ao potenciais de afetação destas cinco grupos de materialidades: sonoridades, cores, cheiros, temperaturas, objetos e expressões faciais e corporais, materialidades que tocam os corpos antes mesmo de que se possa atribuir sentido a elas.

Considerações finais e aberturas

Heavy Metal Cristão, e *heavy metal* secular contemplam um gênero musical, extremamente, pautado no corpo e na presença, gênero que toca tanto pelas sonoridades, quanto pelas expressões físicas que são produzidas no palco e fora dele. O *metal* enquanto musicalidade, caracteriza-se como um visceral impulso de expressão e de escape que afeta por meio de ondas de coordenação e choque, fazendo com que *heavy metal* e HMC compartilhem a visceralidade de uma dimensão física e espacial, divergindo no intuito das temáticas abordadas e em elementos referentes a hábitos, como já mencionados.

Frente às argumentações de Gumbrecht, onde estaria um espaço de discussão não-hermenêutico, essas materialidades do HMC podem ser relacionadas com outros de seus conceitos como "produção de presença" (GUMBRECHT, 2010) e "*Stimmung*" (GUMBRECHT, 2009), assim, possibilitando um desenvolvimento desde campo-tema, em uma dimensão que não a do sentido. Gumbrecht, em suma, não traz somente um recurso para pensar os *shows* de Heavy Metal Cristão em sua dimensão material, ele concede um vislumbre de reconexão com a materialidade do mundo, uma alternativa de relação com outros corpos e com o mundo que os cerca. Toda sua obra tenta atenuar as barreiras hermenêuticas, em favor de uma materialidade que quer vazar.

---

27 C*orpse-paintings* (pinturas cadáveres) são maquiagens usadas por bandas dos subgêneros mais extremos do *heavy metal.*

28 Conhecido como a ação padrão dos shows de *metal,* significa "bater cabeça", e é o movimento feito com a cabeça pra frente e para trás, a cima e abaixo no ritmo da música.

29 Conhecida também como roda punk é o momento em que vários corpos jogam-se um contra os outros, chocando-se com violência.

30 São os saltos do palco, feitos por pessoas do público ou músicos, em direção à cama de braços feita pelo público à frente do palco.

Referencias

ANDRADE, V. e FELINTO, E. (2005) **A vida dos objetos**: um diálogo com o pensamento da materialidade da comunicação. Revista Contemporânea, vol.3, nº1, p.75-94, janeiro/junho de 2005.

BÍBLIA. (2009) Português. **A Bíblia da Mulher que Ora**. Nova versão internacional. Tradução: Neyd Siqueira. São Paulo: Mundo Cristão, 2009. Total de páginas: 1363.

CAVALCANTI, R. (2013) **Igreja Evangélica**: Identidade, Unidade e Serviço. Editora Ultimato: Viçosa-MG.

CHRISTE. I. (2010) Heavy Metal: A História Completa. Tradução: Milena Durante e Augusto Zantoz. São Paulo: Arx, Saraiva, 2010.

GUMBRECHT, H. U. (1998) **O Campo Não-Hermenêutico ou a Materialidade da Comunicação**. In: Corpo e Forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica. João Cezar de Castro Rocha (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

GUMBRECHT, H. U. (2009) **Lendo para a *Stimmung*?** Sobre a ontologia da literatura hoje. Tradução: Fabiano Lemos e Ulysses Pinheiro. Revista Índice, vol. 01, n. 01, 2009. Tradução de *Reading for the Stimmung? About the Ontology of Literature Today* (2008).

GUMBRECHT, H. U. (2010) **Produção de Presença**: O que o sentindo não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Production Presence (2004) Ed. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010. Tradução *Production Producere: what meaning cannot convey* (2004) GUMBRECHT, H. U. (2007) **Elogio da Beleza Atlética**. Companhia das Letras: São Paulo, 2007.

GUMBRECHT, H. (2012A) **Graciosidade e Estagnação**: ensaios escolhidos. Introdução e organização Luciana Villas Bôas. Tradução Luciana Villas Bôas, Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2012.

IBGE. (2010) **Censo 2010**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf. Acesso em: janeiro de 2013.

JUNGBLUT, A. (2007) **A salvação pelo *Rock***: sobre a "cena *underground*" dos jovens evangélicos no Brasil. In: Religião e Sociedade, vol. 27, n.2, Rio de Janeiro, 2007.

MARIANO, R. (2010) **Neopentecostais**: Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil. Editora Loyola, São Paulo, 2010.

OLIVA, A. S. (2007) **A História do Diabo no Brasil**. Fonte Ed: São Paulo-SP, 2007.

PINTO, F. S. (2009) **Radicalmente Santos**: O *rock*'n'roll e o *underground* na produção da pertença religiosa. In: Revista Proa, nº 01, vol.01, p. 159-179, Unicamp, 2009.

RUSSEL, J.B. (1991) **O diabo**: as percepções do Mal da Antiguidade ao cristianismo Primitivo. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

SANTOS, C. (2012) **"I've got Straight Edge"**: postura antidrogas e veganismo político na cena Straight Edge de Brasília. Monografia, CUB. DF, 2012.

VARELLA, F. F. (2007) **Verdade, Sentido e Presença**: História e Historiografia em Heidegger e Gumbrecht. In: OPSIS, vol. 7, nº 9, (p.113 – 126), UFG, 2007.

RÁDIO MANIA: UM PROJETO DE RADIO ESCOLA EM ALTA FLORESTA

SILVA, Jeferson Boldrini (autor)
UNEMAT
boldrinijs@hotmail.com

AVARENGA, Caio Higor da Silva (co-autor)
UNEMAT
caiohigor5@gmail.com

MEDEIROS, Eduardo Luís Mathias (co-autor)
UNEMAT
du_medeiros@msn.com

Resumo

Este trabalho traz um relato de experiência da Rádio Mania, uma rádio escolar criada na Escola Estadual Jayme Veríssimo de Campos Júnior, em Alta Floresta (MT), através do projeto Educomunicativo Educom Rádio Centro-Oeste. Parte-se do principio que experiências práticas em comunicação no âmbito educacional, articulada com a realidade, contribuem para o avanço no processo de conhecimento/aprendizagem e desenvolvem nos alunos senso crítico, participação e cidadania. A presença do rádio dentro das instituições, escolas e outros meios populares para fim da educomunicação tem sido uma forma de valorizar a circulação/produção de saber, através da cultura oral e seu idioma próprio, ou seja, a espontaneidade da narrativa dos próprios alunos e o que eles decidem comentar e da forma que eles querem comentar ou expressar.

Palavras chaves: Comunicação; Educação; Rádio

A relação entre comunicação e educação

A reformulação e discussão dos projetos educacionais fazem parte da pauta de vários países. Ação esta motivada, de acordo com Gomes (2005), pela insatisfação com os currículos em vigor e pela disseminação de novas tecnologias que acabam alterando nossa vida em diversos aspectos. Com o decorrer dos anos essas alterações acabaram ocorrendo e integrando a tríade comunicação – tecnologias da informação – educação, visto que contemplam a educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), entender os princípios, impactos e aplicações das tecnologias da comunicação e informação visam o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as possibilidades de solução para problemas sociais, pessoais ou políticos, devendo permear todo o currículo sendo competência de todas as disciplinas. Dessa forma inclui-se o campo das tecnologias tanto como conteúdo quanto como recurso pedagógico. Essa preocupação com as tecnologias na educação tem sido estimulada, conforme Soares (2002), tanto pelo avanço das experiências educacionais no campo da virtualidade tecnológica quanto pela mobilização governamental em torno da denominada "economia da informação".

Gomez (1997) enfatiza que a escola, e em particular a escola pública, enquanto instituição historicamente responsável pela educação das crianças e jovens é um lugar muito apropriado – apesar de todas as suas limitações - para iniciar e estimular uma Educação para os Meios.

Pode se perceber assim que comunicação atua como intervenção na construção da formação de sujeitos sociais ativos e críticos. A ideia é de desenvolver a prática de Comunicação no âmbito educacional, articulada com a realidade, de modo que venha contribuir para o

avanço no processo de conhecimento e elevação da autoestima. A comunicação alinhada à práticas educativas trabalha em dar recursos para que as pessoas atingidas por ela criem uma identidade própria utilizando-se de sua cultura como modo de fortalecer-se diante do poder atual, fazendo com que estes sujeitos ganhem uma nova forma de vida própria e se percebam como cidadãos inseridos e participantes de sua comunidade.

Para PERUZZO (2001, p.112):

> "Os estudos sobre comunicação e educação tendem a enfocar as relações e as inter-relações entre os dois campos do conhecimento, principalmente a questão do ensino-aprendizagem enquanto medida por um processo comunicativo; da utilização de meios de comunicação na educação presencial, nas instituições de ensino; do papel da mídia no processo de educação; da educação para a recepção crítica de mensagens transmitidas através dos meios massivos, especialmente da televisão".

A autora acredita que educação significa educar para a sociedade, para cidadania, ou seja, é a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social.

Já KAPLUN (1999, p.74), afirma que:

> "Educar-se é desenvolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e por à disposição dos educandos. Uma Comunicação Educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas funções capitais a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos. Esse desenvolvimento supõe a geração de vias horizontais de interlocução".

A inserção das pessoas em um processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas dentro de novas relações de sociabilidade que o ambiente permite que sejam construídas é trabalhada por Peruzzo.

Conforme a autora:

> "A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjadas, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende agregar-se novos elementos a sua cultura". (2001, p.121)

Ainda de acordo com PERUZZO (2001, p.121):

> "Os meios de comunicação comunitária oferecem um potencial educativo enquanto processo e também pelo conteúdo de mensagens que transmitem. Por seus conteúdos podem dar vazão a socialização do legado do histórico do conhecimento, facilitar a compreensão das relações sociais, dos mecanismos de estrutura do poder (compreender melhor as coisas da política), dos assuntos públicos do país, esclarecer sobre os direitos da pessoa humana e discutir os problemas locais".

A comunicação surge como importante alternativa para promover e ampliar o debate sobre as relações entre Comunicação e Educação.

> "As relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa". (in Peruzzo, 2001, p. 122)

A educomunicação e o uso do rádio em sala de aula

O termo educomunicação é utilizado há algum tempo por estudiosos da área da comunicação para designar projetos de estudos que propõe o uso de recursos tecnológicos e técnicas de comunicação na aprendizagem. A Educomunicação é considerada nos dias atuais um projeto desenvolvido principalmente em instituições de ensino fundamental, médio e superior. A Educom - "Educomunicação", é utilizada em outros diversos meios em que o principal objetivo é passar informação e se comunicar através da educação e seus meios para formar cidadãos consciente.

Para o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP, a educomunicação "significa um campo emergente (e diferente) de estudos e práticas que não pode ser de todo absorvido (ou justificado, ou explicado) nem pela Comunicação nem pela Educação (ou Pedagogia)" (CONSANI, 2007, p.13).

Um primeiro passo que a Educom dá é em relação a pôr em prática de formas educativas, o estudo dos meios de comunicação. Cumprir com o que os Parâmetros Curriculares Nacional estabelecem para observar os meios de comunicação e como eles agem na sociedade. Trata-se então de buscar formas para que os alunos convivam de forma positiva entre si e criem visão crítica, sem deixar manipular por esses meios de comunicação.

Fortalecer e principalmente criar ecossistemas de comunicação no meio educacional, é outro fundamento da Educomunicação. Seria, rever e criar relações de comunicação dentro das próprias instituições, no caso, educacional de preferência. Essas relações de comunicação podem ser determinadas entre professores e alunos, assim expandindo-se até a sua comunidade. O objetivo sempre é criar ambientes democráticos e abertos para que os alunos, desde sempre tenham ideia de que estamos vivendo em uma democracia.

Melhorar o coeficiente de expressão e comunicação das ações educativas. Assim como é implantado os projetos em escolas como as rádios escolares, usadas para liberdade de expressão e é um tanto facilitador para os alunos, professores e moradores da comunidade. Então, sempre em conjunto, montam seus programas e eles próprios definem em uma decisão concisa sobre o que deve ou não ser anunciado com esse novo projeto.

Em Educomunicação, o ecossistema comunicacional está sempre em processo de desenvolvimento e em construção. O bom é sempre introduzir os alunos e professores no meio das tecnologias informacionais. No caso, é recomendável implementar as práticas da Educomunicação a partir da introdução da linguagem audiovisual na educação, assim como, podendo aperfeiçoar-se em ondas sonoras como o rádio que é o meio mais rápido e que geralmente nos deixa levar pelo senso crítico de interpretar o que está sendo transmitido.

No Brasil, o rádio teve sua primeira transmissão no ano de 1922. O principal conteúdo produzido pelo rádio naquela época foi o educativo. O principal nome do ideal humanista para as condições perfeitas entre o rádio e a educação foi o Roquette-Pinto. "O rádio, enquanto inovação tecnológica de grande potencial, deveria ser empregado prioritariamente para levar educação e cultura a todas as partes do país." (Consani, 2010).

As práticas educomunicativas através do rádio estão designadas para possibilitar a alfabetização midiática da população. Então, fornecer conhecimento por esse meio de comunicação social e produzir entre toda a população conhecimento crítico da mídia. Ampliar o acesso da população atendida pelo sistema de Educomunicação pelos sistemas de tecnologias da informação e comunicação.

Capacitar adolescentes e crianças com o uso da linguagem radiofônica, assim possibilitando aos jovens reconhecerem as potencialidades de cada um e as respeitar. A partir disso, há um incentivo na comunidade escolar, especialmente os alunos a estruturar seus discursos e refletir sobre o espaço dentro e fora de sala de aula, em outras palavras, até no cotidiano levando em conta o contexto da sua comunidade.

A presença do rádio dentro das instituições, escolas e outros meios populares para fim da educomunicação tem sido uma forma de valorizar a circulação/produção de saber, através da cultura oral e seu idioma próprio, ou seja, a espontaneidade da narrativa dos próprios alunos e o que eles decidem comentar e da forma que eles querem comentar ou expressar.

O rádio em parceria com a educomunicação implanta projetos para realizar a comunicação como direito humano de todas as pessoas, independente de idade, gênero, nível social, cultural ou econômico. No entanto, possibilita os indivíduos que são beneficiários desse projeto reconhecerem o que sentem e pensam nos textos orais que produzem.

Entende-se então que o rádio em função do meio social, ajuda a conhecer o que os outros indivíduos do grupo pensam e sentem. Entender o poder que o rádio tem em juntar as pessoas. Entretanto, a comunicação comunitária é a forma mais rápida de valorizar e fortalecer a cultura e a economia local.

O projeto educom.radio (Educomunicação pelas Ondas do Rádio) é totalmente integrado ao Programa EDUCOM do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação), da ECA (Escola de Comunicação e Artes), da USP (Universidade de São Paulo).

As rádios do projeto foram desenvolvidas para formar, capacitar e assessorar profissionais da educação e membros da comunidade escolar para que eles possam explorar as possibilidades da utilização das tecnologias e possibilitando uma ajuda na melhoria do ensino.

O educom.radio tem o público alvo diretamente para os profissionais da educação, alunos e membros adultos das escolas municipais de São Paulo e foi o primeiro projeto idealizado a partir da Universidade de São Paulo (USP) para a conscientização dos meios de comunicação e a educação em conjunto. Ao todo, em São Paulo, são 450 escolas integrantes e 9.100 alunos participantes. No começo, o projeto era apenas para 26 escolas e 520 pessoas.

O projeto se desenvolve na USP até os dias atuais e seu intuito é resolver os problemas sociais como combater a violência e favorecer uma cultura de paz em um determinado ecossistema educativo: as escolas de ensino fundamental da rede pública. O programa inicia com a implantação de um laboratório radiofônico em cada escola. Objetivando então as práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitam à comunidade escolar dar respostas construtivas em relação a convivência do dia a dia nas escolas.

O projeto viabiliza os alunos e participantes diversos numa melhor compreensão e aprendizagem das várias linguagens próprias da sociedade e da informação.

Uma experiência de rádio na sala de aula em alta floresta

A utilização do rádio como ferramenta didática se faz presente no extremo norte do estado de Mato Grosso. Na cidade de Alta Floresta, localizada a oitocentos e trinta quilômetros (830 km) da capital do estado, Cuiabá, acontecem experiências com a Educomunicação em algumas escolas.

Na Escola Estadual Jayme Veríssimo de Campos Júnior (EE JVC Jr) encontra-se em funcionamento a **Rádio Mania**, rádio escolar criada em março de 2004 através do projeto Educomunicativo Educom.Rádio Centro-Oeste, através de capacitação. O Educom.Rádio Centro-Oeste foi realizado entre 2003 e 2006 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo em parceria com o Ministério da Educação e a Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, com apoio das Secretarias Estaduais de Educação dos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás com o objetivo de oferecer aos professores e alunos da rede pública acesso às tecnologias de ensino. De acordo com Moreira (2007), o projeto entregou um laboratório de rádio para cada escola participante (20 escolas em Mato Grosso), possuindo uma mesa de áudio com oito canais, duas caixas de som receptoras, antena, transmissor de frequência modulada, dois microfones, dois gravadores de mão, um toca-CD e toca-fitas duplo.

O projeto foi recebido como um marco na educação, exatamente por suas propostas inovadoras, além de possibilitar a oportunidade de expor e valorizar talentos na comunidade escolar. A rádio funciona apenas nas dependências da escola, durante dez minutos antes do início da aula e no intervalo escolar, veiculando músicas, notícias que envolva a instituição e programações temáticas (Consciência Negra, Independência, entre outros). A construção de pautas e programações é realizada através de reuniões e os aparelhos, locuções e entrevistas são realizadas pelos alunos participantes sobre orientação de professor coordenador.

Durante os oito anos de trabalhos com o projeto (durante o ano de 2009 a rádio não foi utilizada por falta de coordenador) a coordenadora Educomunicativa Marlene Carvalho de Moura Oliveira conta que o trabalho é envolvente e importante para toda a comunidade escolar, sendo perceptível nos alunos uma melhor desenvoltura comportamental, postura, ética, autoestima, dicção, oratória e um aprendizado diferenciado que só é possível através das atividades desenvolvidas no projeto. De acordo com Moreira & Motta (2006) verifica-se que os jovens que participam do projeto Educom. Rádio permite lidar mais democraticamente com a informação, além de exercer influência positiva na formação escolar e na sociabilização com a comunidade.

A coordenadora salienta que o projeto possibilita a capacitação, a inserção e o direcionamento de alunos no mercado de trabalho, muitas vezes com enfoque na área de comunicação, relatando vários alunos do projeto ao findar a educação básica atuam atualmente como locutores, jornalistas, cerimonialista e escritores. De fato, Alves & Machado (2006) expõe que se espera que através de práticas comunicativas ocorra o resgate da participação do educando e do educador no espaço escolar para a comunidade em que reside onde pode atuar como ator social.

Apesar do apoio financeiro do governo do estado de Mato Grosso durante a implantação da rádio, atualmente o projeto é financiado pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da EE JVC Jr. A equipe almeja melhoras na estrutura e equipamentos da rádio.

Atualmente o projeto, que visa à inclusão, acolhida e a liberdade de expressão pessoal e coletiva, funciona em sistema rotativo/rodízio, atende diretamente cerca de 50 alunos através de sua programação diária. Desde o início de sua execução em 2004 até o momento, estima-se o número de 650 alunos que já participaram do mesmo. Além da Rádio Mania, o projeto contempla a confecção mensal de um informativo escolar de circulação local denominado Jornal Interagir.

Considerações finais

É inevitável a inserção das tecnologias informacionais na educação, visto que, com o avanço elas fazem cada vez mais parte da vivência do aluno, sendo necessidade da escola a apropriação desses meios a fim de se aproximar mais a realidade do educando e conduzi-lo ao bom uso dos mesmos. É daí que surgem projetos que visam essa utilização de ferramentas midiáticas no processo de ensino/aprendizagem.

Várias são as práticas realizadas no país que vislumbram a relação comunicação e educação, entre elas temos a Educomunicação, que desenvolveu trabalhos em diversas regiões do Brasil, facilitando o acesso às tecnologias de informação e seus usos na escola pública. Foi através de parcerias com o projeto Educom.Rádio que a Rádio Mania surgiu na EE Jayme Veríssimo de Campos Júnior em Alta Floresta-MT.

A Rádio realiza trabalhos com alunos possibilitando um melhor desenvolvimento nos estudos e desenvoltura nas relações sociais. Por possuir um jornal impresso como extensão do projeto, permite o aprimoramento da leitura e escrita. Juntos realizam um papel importante na comunidade escolar, expondo ideias e sendo formadores de sentido.

Apesar de tudo, inúmeras dificuldades são verificadas, principalmente em relação ao financiamento do projeto, que utiliza equipamento antigo e/ou alternativos causando muitas vezes atrasos e má qualidade dos programas. Dessa forma é indispensável a realização de parcerias com a sociedade, e de instituições relacionadas a comunicação para o fortalecimento e aprimoramento das ações do projeto.

No entanto, experiências como esta que permite com o simples ato de abrir os microfones para os alunos se comunicarem proporciona espaço para que sua voz, sempre censurada pelos grandes meios de comunicação, possa ser ouvida e, a partir dela compartilhe suas experiências, mostre suas realidades, lute para construir o novo.

Referências

ALVES, P. H.; MACHADO, E. S. EducomRádio.Centro-Oeste, uma política pública, rumo a autonomia. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXIX, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Intercom/UnB, 2006. Disponível em: <http://ww w.intercom.og.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1554-1.pdf> Acesso em: 21/11/2013, 20:15.

BRASIL**. Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Brasília: MEC/Semtec, 1999. 364p.

CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção Como usar na sala de aula). 187 p.

GOMES, A. D. T. **Reconhecimento e Uso de Testes Experimentais no Laboratório Escolar**.2005. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC857MTR/1/disserta_o__alessandro_gomes__vers_o_final.pdf> Acesso em: 15/10/2010, 11:09.

GOMEZ, G. O. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação & Educação.** São Paulo, n. 10, p. 57-68, set/dez, 1997. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/4368/4078> Acesso em: 21/11/2013, 20:11

_____Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Comunicação & Educação.** São Paulo, n. 23, p. 57-70, jan/abr, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4520/4243> Acesso em: 23/11/2013, 21:09.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação.** São Paulo, n. 18, p. 51-61, mai/ago, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642> Acesso em: 29/11/2013, 21:30.

MOREIRA, C. C. **Educom.Rádio:** indícios e sinais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: UFMT/IE, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/d ownload/texto/cp046239.pdf> Acesso em: 25/11/2013, 23:12.

MOREIRA, C. C.; MOTTA, M. F. V. **Educom.Rádio:** Educação, Comunicação e Juventude. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 58., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: SBPC/UFSC, 2006**.** Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/senior/RESUMOS/resumo_3079.html> Acesso em 29/11/2013, 22:11.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação.** São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan/abr, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911> Acesso em: 23/11/2013, 21:20

EDUCAÇAO PARA MÍDIACOMPORTAMENTO MIDIÁTICO DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lairce Aleluia de Campos
Mestranda do ECCO/ UFMT
Lairce_campos@hotmail.com

Marco Antonio Moura
Mestre em Educação PPGE/UFMT
marcosmou@bol.com.br

Francisco Xavier Freire Rodrigues
Professor Doutor do ECCO/ UFMT
fxsociologo@yahoo.com.br

Resumo

Um estudo acerca da díade educação e mídia, desenhando a relação que os discentes estabelecem com os meios de comunicação de massa e em rede. Sabe-se que a mídia ocupa um importante espaço pedagógico, forma opiniões, cria conceitos, direciona o consumo e influência comportamento das pessoas. O trabalho foi pautado pela pesquisa de campo descritiva e analítica, com abordagem quantitativa e qualitativa. Para tanto, a investigação foi feita em uma turma do Proeja. Dentre os cursos ofertados pelo Proeja – elegeu-se a turma de Refrigeração e Ar-condicionado. E foram ouvidos 15 alunos dentre os 75 matriculados. O método utilizado visou inquirir a respeito do comportamento midiático dos alunos, procurando medir a frequência e a intensidade com que se dedicam aos meios de comunicação de massa. Os dados da pesquisa foram estruturados sob os eixos: perfil socioeconômico educacional, acesso aos meios de comunicação e o terceiro, o professor e o uso das mídias. A par desses dados será possível chegar à conclusão sobre a influência que tais meios podem exercer no aprendizado dos alunos do PROEJA.

Palavras-chave: educomunicação, PROEJA, educação de jovens e adultos

Comunicação de massa e mídias no século XX

A mídia imprensa como é conhecida hoje, é resultado do aperfeiçoamento do processo gráfico determinado por Gutenberg. Mas, por outro lado, foi no Século XX que as mídias eletrônicas revolucionaram a comunicação. Surgiu o rádio, a televisão, a comunicação via satélite e internet. Desde então, temos a fusão da mídia tradicional e a digital. Para entender todo esse processo faz necessário entender os grandes teóricos da comunicação.

A comunicação de massa é termo que surgiu para caracterizar os veículos de comunicação. A ideia defendida pelos frankfurtianos é que no mundo contemporâneo, a cultura popular tende a ser abandona em favor da cultura de massa feita para um público genérico, como pode ser visualizado por meio.

> A Cultura de massa apagou a fronteira que delimitava o erudito e o popular, integrando o público a uma forma repetitiva e diluída da cultura. Produzida em larga escola, trabalhando em equipe e comercializada com fins lucrativos, tal cultura massificada é dirigida a multidão de consumidores na chamada 'sociedade de consumo'. (São esses aspectos que caracterizam o sistema de estúdios cinematográficos como os de Hollywood, cujo aparato de produção e exibição de filmes (ou telenovelas, no Brasil) um produto comercial idêntico). (DO CARMO, 2005, p. 123).

Na Escola de Frankfurt[1] também está uma importante contribuição do italiano Umberto Eco. Segundo ele, diante das críticas ao fenômeno social dos meios de comunicação, a comunicação de massa oscila entre o catastrofismo (apocalípticos) e o otimismo dos integrados.

> Os apocalípticos a tevê, por exemplo, causadora de todos os males individuais e sociais da sociedade. Os integrados consideram ingenuamente e consideram um fato histórico na democratização e na socialização da cultural, ou simplesmente uma diversão gratuita e ideologicamente neutra. Em ambos os casos se cai na atitude reducionista que impede para uma análise do meio em sua complexidade e ambivalência (DO CARMO, 2007, p. 124).

Do Carmo (2007) cita ainda que para o intelectual espanhol Joan Ferres, no âmbito escolar a tendência é adotar atitudes maniqueístas diante do fenômeno da televisão. A cultura de massa moderna é vista como o meio de entretenimento mais barato para a população mais pobre e uma resposta democrática aos desejos do consumidor.

Mais tarde alguns pesquisadores da escola de Frankfurt substituíram o termo cultura de massa por Indústria Cultural. Do Carmo exemplifica dizendo que

> A Indústria Cultural é complexo produtivo de entretenimento que exerce controle sobre as pessoas lhe proporcionam um falso desejo. O indivíduo é levado a não meditar sobre si mesmo e seu meio social. Ao desejar impor, de cima para baixo a Indústria Cultural, não apenas adapta seus produtos de consumos das massas, oferecendo-lhes cópias ou reproduções, mas em larga medida, determina o próprio consumo (DO CARMO, 2007, p. 126).

Com a consolidação da Indústria Cultural que permeia as teorias funcionalistas surgem então, com a internet, as teorias da recepção que se caracteriza no foco que as pessoas dão, além de receber as mensagens fazem uma análise do conteúdo recebido, ou seja, os receptores não são mais tratados como consumidores passivos dos meios de comunicação. Neste modelo de comportamentos comunicacionais, o discurso dos meios de comunicação é construído a partir de interações entre emissores e receptores. Essas interações incluem processos de negociação, resistência, submissão, oposição e cumplicidade.

Mas, em contraponto a este corrente de pensamento, surge também a teoria da mediação, que tem como principal expoente a obra do espanhol, naturalizado colombiano, Jesus Martín Barbeiro, seu mais importante aporte teórico. O autor trabalha com ideia de cadeias envolvendo produtores, produtos e receptores, compreendendo os significados, entre as instâncias envolvidas. A ênfase muda da produção para a recepção, circuito que recodificaria os sentidos sociais.

Interface mídia e educação na sociedade midiatizada

Em plena era de uma sociedade midiatizada a interface entre Comunicação e Educação é tema de discussões atuais, sobretudo ao que se refere à leitura de mundo representada pelos meios de comunicação, na qual a maioria dos jovens se baseia para construir a sua realidade. A escola e a família já não são mais as instituições que, exclusivamente, se encarregam da educação. A mídia também tem tomado esse papel para si.

E nesta perspectiva que surge a mídia-educação concebida pela língua inglesa "Media Education" e traduzida para a língua portuguesa como educação para os meios. A mídia-educação, leitura crítica dos meios, educomunicação, educação para a mídia e média literacy são alguns dos termos usados para caracterizar esta área do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de

1 A Escola de Frankfurt , no final da década de 1920, agrupou filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas. A Escola criau os conceitos de *indústria cultural* e *cultura de massa*.

ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a mídia-educação é o resultado de ações pedagógicas, que envolvem necessariamente a compreensão e a participação ativa. A educação para mídias pressupõe a leitura crítica dos meios de comunicação e a educação pelas mídias, baseada no uso de suporte midiático.

A mídia-educação é conceituada pela autora Maria Luiza Belloni (2007) como a possibilidade de uso educativo das tecnologias de informação e a formação das pessoas.

> É a compreensão de que: do ponto de vista da socialização das novas gerações, a cultura e a comunicação (mediatizadas por tecnologias cada vez mais sofisticadas e de funcionamento opaco para a maioria dos usuários) vão se transformar: cresce a importância das interações ´mediatizadas´ e das mensagens simbólicas mundiatilizadas. (BELLONI, 2005, p. 6)

Nesta mesma linha de pensamento o comunicólogo e jornalista Muniz Sodré cita que a "sociedade contemporânea rege-se pela midiatização, quer dizer pela tendência à virtualização das relações humanas, por isso o conceito de **sociedade midiatizada** é estabelecido". Cabral vai além, para ele "a midiatização implica (...) uma qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo (...)" (1982, p. 32), onde a convergência midiática, de tecnologias e de possibilidade de comunicação são os pautadores dessa qualificação. E no campo de qualificar que a escola, instituição responsável pela educação formadora dos indivíduos, é chamada a participar desse processo da construção da sociedade midiatizada. (CABRAL, 1982).

Acerca dessa temática e todas as variáveis que dela decorrem, tomando como base a relação entre produção midiática, os avanços tecnológicos e a formação do cidadão; é preciso pensar o espaço que a mídia pode ocupar espaço dentro, não só fisicamente, da escola, mas todo o universo conceitual da educação e em toda forma de reflexão sobre o que seja educar para os meios de comunicação.

O novo conceito de educação para o século XXI inclui a leitura dos meios como parte de uma nova ordem mundial. E falar na dicotomia educação e mídia é importante compreender a mediação – esta leitura entre a explicação das mensagens midiáticas e realidade que nos cerca. Belloni (2005) destaca alguns conceitos de mediação, que resumidamente apresentam-se como filtro, forma de organização da mensagem, reconstrução da realidade, proteção, crítica, complemento, reação, transformação e entretenimento.

A educação é delineada e promovida por meios da cultura de mídia, elegendo os audiovisuais como protagonistas dos processos culturais e educativos e a escola precisa ressignificar a sua relação com os *media*. E sob esta ótica é necessário que a escola discuta qual o papel que as mídias desempenham na sociedade da informação, da comunicação e do espetáculo.

Segundo Belloni, é a escola que tem condições teóricas e práticas de executar a tarefa de educação para as mídias, por sua responsabilidade com a sociedade. "Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações" (2005, p.8).

Moran analisa ainda os meios de comunicação como um instrumento didático-pedagógico.

> Os meios podem ser utilizados também como instrução, formas de passar conteúdos organizados, claros e sequenciados. Principalmente o vídeo instrucional, educativo, é útil para o professor, porque lhe dá chance de completar as informações, reforçar os dados passador pelo vídeo. Eles não eliminam o papel do professor. Antes ajudam-no a desenvolver sua tarefa principal que é a de educar para uma visão mais crítica da sociedade (MORAN, 1991, p. 8)

Cabral (1983) afirma que em mundo "hipermediado", como esse em que vivemos, onde uma imagem apaga a outra e uma notícia desaparece rapidamente de cena pela superposição de outra nova, a educação poderia exercer um importante papel na formação de competências para classificar, ordenar interpretar, hierarquizar e criticar esse fluido e caótico mundo de imagens e palavras no qual vivemos considerando os meios de comunicação.

A mídia-educação não é pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos do sujeito.

A inter-relação entre os campos Educação e Comunicação é resultado de demandas de ambos os campos e esse diálogo se tornou uma necessidade atualmente. Segundo a análise de estudiosos em comunicação, a educação busca novas maneiras de se comunicar, enxerga a falência do livro em detrimento das mídias atuais e o da educação formal sedimentada em métodos que não dialogam com a realidade atual.

Como afirma Citelli (2000), a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aulas e nos livros didáticos. Por isso, a TV ganha cada vez mais espaço na mente delas, ao passo que a educação formal torna-se desinteressante.

A educação não-formal, menos burocrática e principalmente a informal, que decorre de processos espontâneos e naturais na qual qualquer indivíduo adquire conhecimento, através de experiências diárias, em casa, no trabalho, em qualquer momento, demonstra a variabilidade de condições de aprendizado do ser humano. Com isso introduziu-se novas mídias para intermediação do processo de ensino-aprendizagem.

A comunicação, por sua vez, tem se tornado cada vez mais perniciosa, despertando a preocupação em relação ao nível de conhecimento que os indivíduos possuem dos meios de comunicação, para uma recepção e seleção crítica do bombardeio de mensagens, que em sua maioria tem como base a propagação de produtos, imagens e ideias; a informação sobre a atualidade; e o entretenimento. Todos os meios possuem um potencial educativo, no entanto, o que o podemos observar é que a sociedade tem investido mais recursos, trabalho e criação nos objetivos acima citados. Podemos afirmar então, que a base de interesse das mídias tecnológicas se concentra em torno do tripé propagação/atualidade/diversão. A reflexão acerca dessas questões levou ao surgimento de um campo de intervenção social específico denominado "Educomunicação." Segundo Orofino:

> Trata-se de um conjunto de práticas que propiciam a introdução dos recursos da informação no ensino, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meio de expressão e de produção cultural. (OROFINO, 2005 p. 33).

A escola é o local de encontros de muitos sistemas simbólicos, ou seja, de muitas culturas como cita a pesquisadora Orofino:

> Este quadro se torna mais complexo quando então acrescentamos a todas estas dimensões o entrelaçamento da cultura midiática que temos hoje. Por exemplo, a TV e o rádio cobrem 98% do território brasileiro, levando informações, valores éticos e políticos. Portanto, não há escola, por mais distante e diversa que seja que conviva sem a presença de alguma influencia da cultura das mídias. (OROFINO, 2005, p. 32)

Com esta análise, um bom ponto de partida é buscar conhecer um pouco mais sobre as teorias da mídia e da comunicação a fim de que estas ofereçam algum suporte reflexivo para ações no espaço escolar. O professor hoje é o mediatizador que desempenha papel de produtor das mensagens e desta forma, precisa preparar receptores críticos, conscientes e capazes de produzir uma resposta aos media.

Parafraseando Paulo Freire, como lembra Bacegga (2003), para conhecer melhor mundo, torna-se fundamental desvelar os mecanismos de edição utilizados pelos meios, para inter-relacionarmos fatos, edição e construção de cidadania.

> O conhecimento, que não exclui a informação, poderá colaborar muito. A escola desvelando os processos de produção da notícia e a edição do mundo pode ajudar a transformar a informação veiculada pelos meios de comunicação em conhecimento (BACCEGA, 2003, p 38).

Em síntese, é necessário conhecer os mecanismos de construção da representação midiática, buscando inserir esta realidade no processo ensino-aprendizagem.

Educação de Jovens e Adultos e Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos é amparada na Lei 9.394 de 1996, a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 4º inciso VII "*oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola*" (BRASIL, 1996).

Com muitas modificações ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos mostra-se relacionada às alterações sofridas pelos contextos social, econômico e político em que esteve inserida. Primeiramente a alfabetização de jovens e adultos era ofertada para os colonizadores da coroa portuguesa, e sua finalidade era dar instrumentos para essa população aprender a ler e escrever. Isso para que os colonos fossem capazes de ler o catecismo e as ordens da Coroa Portuguesa. Também para os índios fossem catequizados e os trabalhadores tivessem condições de cumprir as tarefas ordenadas pelo Estado. Esse trabalhado era realizado pelos jesuítas. Com expulsão dos religiosos no século XVIII, o ensino sofreu uma desorganização e novas ações de educação dirigidas e esse público só ocorreu novamente na época do Império (LOPES; SOUZA, 2006).

Somente na década de 1930 é que a Educação de Jovens e Adultos começou a delimitar seu lugar na história do país, passando finalmente a se estabelecer dentro do sistema público de educação. Nessa época a sociedade atravessava intensas transformações. Aliado a isso, o processo de industrialização e a concentração da população nos grandes centros urbanos. A ampliação do acesso à educação básica foi motivada pelas diretrizes educacionais nacionais, impostas pelo governo federal a todos os estados e municípios (MAZAGÃO, 1997).

A contribuição de Paulo Freire foi decisiva para a disseminação das ações de alfabetização, principalmente pelo seu caráter transformador que animava os movimentos sociais.

A concepção pedagógica que orientou essas práticas era baseada em uma nova compreensão entre as questões educacionais e as questões sociais e que uma não está dissociada da outra. A principal transformação nesse paradigma foi a maneira como o analfabetismo passou a ser visto e compreendido: "antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária" (Mazagão, 1997, p.23).

A visão de Paulo Freire norteou os debates de educação nos anos que se seguiram e em 1958 foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nele foram debatidas as ações realizadas com objetivo de apresentar soluções para os problemas. Várias críticas foram feitas, principalmente à situação precária dos prédios escolares, à falta de adequação dos materiais didáticos e à falta de qualificação para os professores.

Na década de 60 as ações foram realizadas em parceria do Estado com a Igreja Católica, mas o golpe militar de 64 perseguiu todos os movimentos de educação popular, incluído o Movimento de Educação Bases, que embora estivesse ligado ao MEC e à igreja, não resistiu às pressões e à falta de recursos. A partir da década de 70 iniciou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que visava acabar com o analfabetismo em todo o Brasil num período de 10 anos. Após o termino desse período, o Censo do IBGE apontou que no Brasil ainda existiam 25,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Seus objetivos foram alterados, passando a incluir a educação comunitária e de crianças. (LOPES; SOUZA, 2006).

O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, criado pelo decreto 5.840, é a mais nova proposta no campo da EJA. Ele substitui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo do PROEJA é atender a demanda cada vez maior de jovens e adultos que buscam a educação profissional técnica de nível. Todavia não se quer mais apenas qualificar trabalhadores para o mercado, formar as pessoas para vida.

Perfil dos alunos do IFMT e outros dados da pesquisa

A relação que os discentes do PROEJA do IFMT estabelecem com os meios de comunicação de massa e com redes foi mensurada por um questionário de entrevista. Os dados da pesquisa foram estruturados nos seguintes eixos: perfil socioeconômico educacional, acesso aos meios de comunicação e o terceiro, o professor e o uso das mídias. A par desses dados será possível chegar à conclusão sobre a influência que tais meios podem exercer no aprendizado destes alunos.

O estudo é baseado em análise quantitativa que combina renda familiar, nível de instrução dos pais e aspectos da trajetória escolar dos estudantes. De um universo de 74 alunos matriculados a amostra da pesquisa contou com a participação de 15 alunos, contemplando a faixa etária de jovens e adultos.

Constata-se que 87% dos entrevistados são do sexo masculino e 13% do sexo feminino. O percentual apresentado exibe uma acentuada predominância de homens pela procura por cursos desta área técnica, o que pode ser justificada por serem carreiras consideradas masculinas.

Quanto à idade, 73,3% dos alunos concentram-se na faixa etária entre 18 e 33 anos. Verificou-se também que o público acima de 33 anos é de 27%, o que demonstra que a faixa etária dos alunos agrega um público diversificado e complexo.

Com relação à etnia, os dados mostram que a maioria representada por 66,7%, declarou-se de cor parda, refletindo assim o que as pesquisa do IBGE já confirmaram. Somados o percentual de 66,7% pardos mais 20% de pretos, percebe-se uma participação maior dos negros na educação.

Ao comparar os índices de escolaridade, obteve-se um percentual de 87% entre os alunos que ficaram fora da sala de aula por um longo período. O resultado aponta que a clientela escolar do curso de Refrigeração e Ar-condicionado ficou um bom tempo longe dos bancos escolares, o que talvez justifique a grande evasão escolar, de mais de 50%, levantada pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso.

O eixo acesso aos meios de comunicação traz um recorte dos principais hábitos de consumo de mídia dos alunos do Curso de Refrigeração e Ar-Condicionado. O estudo mapeia os principais hábitos midiáticos analisando o viés da recepção e a apropriação presentes no cotidiano dos entrevistados.

A televisão ainda é o meio de comunicação mais utilizado pelo grupo pesquisado na busca pela informação, figurando um percentual de 29% e em segundo vem a Internet com 24% e o jornal com preferência de 23%. Logo atrás está o rádio com 15% e por último a revista com 9%. No que diz respeito ao consumo de mídias ainda foi delineado que 60% são consumidores simultâneos dos meios, utilizando diversas plataformas midiáticas – mídia imprensa, rádio, TV e internet. O estudo ainda ilustra que apenas 27% utilizam um único meio para manter-se informado.

A televisão reina na preferência dos estudantes. O hábito de assistir à TV diariamente predomina em 87% das respostas dos entrevistados. Para os entrevistados a TV é ao mesmo tempo uma fonte de entretenimento e de informação. Em seguida está o rádio com 53% índices de preferência. As revistas se encontram em um cenário particular, pois se especializaram em mercados de nichos, com notícias muito específicas.

O portal de notícias é o site mais acessado no dia-a-dia de 40% dos alunos. O Orkut, Chat e Messenger, consideradas mídias sociais populares, atingem 54% do meio mais acessado pelos participantes da pesquisa. O percentual condiz com o grande uso da Internet para relacionamento. Essa informação se confirma também pelo grande acesso ao Hotmail, ligado MSN, recurso pelo qual são trocadas mensagens instantâneas.

Na opinião dos alunos a televisão foi eleita o item mais importante no dia-a-dia para 24% dos entrevistados. Só perde para telefone celular com 21%, computador com acesso à Internet 19% e rádio também com 19%.

Professor e o uso das mídias na educação

Em entrevista, 100% dos alunos afirmam positivamente que o professor em sala de aula deve ministrar conteúdo interagindo com as múltiplas linguagens da mídia. A justificativa apontada pelos alunos é que, com a incorporação das mídias, as aulas ficariam mais dinâmicas e o professor estaria trabalhando assuntos factuais e mais próximos da realidade dos estudantes.

Já o livro continua sendo o material pedagógico mais utilizado pelos professores em sala de aula, com 34% e logo atrás vem o computador com 27%, depois está o vídeo com 18%. Os dados mostram que os recursos midiáticos ainda são usados moderadamente pelos docentes.

Todos os alunos entrevistados avaliaram que o professor do Proeja deve usar os recursos midiáticos no processo ensino-aprendizagem. Eles argumentam que seu uso ajudaria na formação profissional e visão crítica de mundo.

Conclusão

A pesquisa revelou que 100% dos entrevistados utilizam algum meio de comunicação, configurando a presença maciça da mídia no cotidiano do consumidor entrevistados. Os números revelam ainda que esses alunos são *heavy users* (usuários intensivos), ou seja, são consumidores simultâneos dos meios. Utilizam diversas plataformas midiáticas – mídia imprensa, rádio, TV e internet. O estudo ainda esboça que apenas 27% utilizam um único meio para manter-se informado.

Os números confirmam a hegemonia da televisão, que reina na preferência dos estudantes e apresenta que o crescimento do consumo simultâneo da TV e Web é uma nova tendência dos jovens e adultos ouvidos pela pesquisa. No entanto, o acesso aos jornais impresso é bem menor em relação às outras mídias tradicionais. Mas, por outro lado o hábito de ler notícia em meio digital é comportamento evidente desta geração, que não presenciou o período em que o jornal impresso era o ícone de notícias. Torna-se relevante compreender o comportamento dos jovens imersos na cultura digital perante a mídia Internet, visto que eles compõem a primeira geração nascida em um ambiente permeado pelas novas tecnologias da comunicação. Supõe-se que, por não terem vivenciado a transição das mídias analógicas para as digitais, os jovens possuam comportamentos ímpares que formatam novos padrões culturais.

O estudo ainda revela um franco crescimento das mídias sociais – sites de relacionamentos pessoais – que são ferramentas para viabilizar os contatos, além de serem plataformas de expressão, principalmente entre o público mais jovem.

Os dados indicam ainda que o contexto no qual as novas tecnologias de mídia estão inseridas é complexo e denso. O lugar da mídia na vida cotidiana depende não apenas das características tecnológicas das diferentes mídias, mas também dos processos sociais, econômicos e culturais de difusão e apropriação dos diversos meios de comunicação.

Neste cardápio midiático, verifica-se ainda que a mídia digital Internet não substituiu o hábito de ver televisão. Mesmo com a crescente diversidade de veículos de comunicação, cada um tem sua função específica e diferencial. Ao analisar a história das mídias, observa-se que o surgimento de uma nova mídia, exige que as outras mídias se reposicionem para adquirir novas funções e evitarem a extinção.

Outro fator importante apontado pela pesquisa é que as novas tecnologias, como Internet, são aliadas na disseminação de informação como processo de difusão para construção do conhecimento. Por isso, é interessante destacar a obra de Nilton Hernandes na qual o argumento é que, no jornalismo, a relação entre autor e leitor, ouvinte, ou internauta não é de mera transmissão de informações. Para ele,

> Comunicar em todas as suas formas, não é apenas um meio inocente de transmissão de saberes é principalmente a ação do homem sobre outros homens, criadora de relações intersubjetivas que geram e mantêm crenças que se revertem ou não em determinados atos (HERNANDES, 2006, p. 14).

Com isso, a ideia abordada por Maria Aparecida Bacegga entra em perfeita sintonia, quando ela fala da confusão estabelecida entre conhecimento (totalidade) e informação (fragmento) para atender o *status quo*. Segundo a utora, informação não é conhecimento. O conhecimento implica crítica. Ele se baseia na inter-relação e não na fragmentação. Maria Bacegga contemporiza citando que na troca de conhecimento por informação, a criticidade é diminuída. Ela reforça que os meios de comunicação, sobretudo a televisão, ao produzirem informações transformam os acontecimentos selecionados para noticias em verdadeiros espetáculos (BACEGGA, 2003).

A pesquisa mostrou que a televisão é líder absoluta na preferência do público-alvo. Tal aceitação se deve ao fato de a TV ser de fácil acesso sob ponto de vista do consumo e de fácil assimilação da linguagem, haja vista, que ela se expressa com imagens, sons, movimento, o que a torna um veículo atrativo públicos variados, incluídos os analfabetos que não poderiam ler e nem expressar ao acessarem outras mídias.

O jornalista Marcondes Filho ilustra bem isso quando fala que a comunicação produzida industrialmente para grandes massas tem normalmente a função de captar suas fantasias, seus sonhos, seus desejos e domesticá-los, isto é, desviá-los de suas satisfações com meras guloseimas (MARCONDES FILHO, 1986).

Com os números apresentados, a educação para mídia torna-se uma tarefa da qual a escola não pode se eximir. É fato comprovado, cada vez mais a escola está cruzada pelas linguagens midiáticas e vive num espaço social midiatizado. Conjugando mídia e escola, a mediação é caminho que se abre para uma educação emancipatória. Dessa forma, é legada aos professores a tarefa de medir a recepção dos alunos, em relação aos meios, especialmente à televisão, visando a formação de indivíduos críticos e autônomos frente à comunicação de massa.

O uso da mídia em sala de aula pode contribuir para desmascarar as ilusões e, mais importante ainda, formar cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem. Pois a educação para as mídias pressupõe a leitura crítica dos meios de comunicação.

Foi possível alcançar o objetivo do trabalho que era fazer um mapeamento do comportamento midiático revelando qual é o relacionamento que os discentes estabelecem com os meios de comunicação de massa e em rede, e os dados revelam esse comportamento.

Sabe-se que a mídia ocupa um importante espaço pedagógico, forma opiniões, cria conceitos, direciona o consumo e influência comportamento das pessoas. Assim a utilização dos recursos que a mídia pode ofertar dentro da sala de aula pode contribuir com o ensino no PROEJA, uma vez verificado que os alunos têm grande relação com diversos meios de comunicação. Cabe ao professor fazer com que essa relação em sala de aula alcance a compreensão e participação ativa, utilizando para isso de modo educativo as tecnologias de informação.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e Escola: Uma mediação possível**. Maria Aparecida Baccega; coordenação Benjamim Abadla Junior, Isabel Maria Alexandre. São Paulo, Editora SENAC São Paulo, 2003 (Série Ponto do Futuro; 14)

BELLONI, MARIA LUIZA. **O que é Mídia-Educação**. Campinas São Paulo. Autores Associados. 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo)

CABRAL, M. S. A.. **A Comunicação do Grotesco: Introdução à Cultura de Massa no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983. 83p

CAPARELI, Sérgio. **Comunicação de Massa sem Massa**. 3ª edição, São Paulo: Summus, 1986. (Novas buscas em comunicação; volume 10)

CITELLI, Adilson O. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2004

DO CARMO, Paulo Sérgio. **Sociologia e sociedade pós-industrial: Uma introdução**. São Paulo, 2007 – (Coleção Ciências Sociais)

FIORIN, José Luiz. **Gêneros e tipos textuais**. São Paulo, 2004

HERNANDES, Nilton. **A mídia e seus truques: O que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter atenção do público**. São Paulo, Contexto, 2006

LUHMANN, Niklar. **A realidade dos meios de Comunicação**. Tradução Ciro Marcondes Filho – São Paulo: Paulus, 2005 (Comunicação)

MARCONDES FILHO, Ciro. **O Capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. São Paulo, Ática, 1986.

MORAN, José Manuel. **Como ver televisão**. São Paulo: Paulinas, 1991.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escola: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia Escola cidadã; v.12)

SANTAELLA, Lucia (1996). **Cultura das mídias**. 4ª. ed. 2004. São Paulo: Experimento

UNIVAR, Elaborando trabalhos científicos: **Normas para apresentação e elaboração**. UNIVAR – Faculdades Unidas do Vale Araguaia. Barra do Garças (MT). Editora ABEC, 2008.

VILALBA, Rodrigo. **Teoria da Comunicação: conceitos básicos**. São Paulo, Ática, 2006. Série Princípios.

O JORNAL ESCOLA NO CAMPO: APRENDIZAGEM DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR

Itamar José Valério Junior
itamareduc@gmail.com

Waldinéia Lemes da Cruz Alves
Waldineiaalves@gmail.com

Resumo

Este artigo pretende analisar e refletir sobre a aprendizagem escolar no processo de elaboração de um jornal no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do campo desenvolvido como Projeto no Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Confresa com o intuito de conduzir o indivíduo/aluno às formas dinâmicas, colaborativas e interativas na construção de um Jornal na instituição.

Palavras-chaves: Educação,Aprendizagem, Tecnologia.

Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas de como nos comunicamos e nos relacionamos com as pessoas, os objetos e com o mundo ao redor. Diante disso, encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras e o mundo se globalizou e as novas mídias e tecnologias digitais se relacionam provocando constantes mudanças e transformações em quase todas as esferas da vida.

Nessa perspectiva o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso destaca-se pela proposição de novos instrumentos didático-pedagógicos, para o desenvolvimento de uma aprendizagem com vistas à formação profissional e tecnológica, sobretudo no campus Confresa onde se sobressai o aspecto agrícolavoltado para o desenvolvimento de tecnologias voltadas para o melhoramento da produção rural.

O município de Confresa está localizado na microrregião do Norte Araguaiaao norte do Vale do Araguaia e conta com aproximadamente 22.606 habitantes[1]. Nascido com a ocupação através de clientes da reforma agrária, este conta com uma população de diferentes regiões, das mais diversas tradições e costumes.Assim, o Projeto Jornal Escola surgiu com o objetivo de colaborar no desenvolvimento da aprendizagem no âmbito das tecnologias virtuais e midiáticas e com isso promover a integração escola e comunidade na divulgação de trabalhos da instituição escolar e região.

1.Fundamentação teórica

Os meios de comunicação social constituem uma segunda escola, uma escola paralela à convencional. Com sua linguagem subliminar e encanto, atraem e prendem a atenção, produzem e reproduzem linguagem e cultura. A cultura é inerente à comunicação, pois nela, toda entidade pode tornar-se um fenômeno semiótico. As leis da comunicação são as leis da cultura. A cultura pode ser estudada completamente sob o perfil semiótico (ECO apud SANTAELLA, 1996).A semiótica é uma ciência recente que estuda os signos, os seus tipos e funções.Essa doutrina tem por objetivo estudar qualquer sistema sígnico,como por exemplo: a culinária, artes visuais, música, religião e outras áreas.

1 Dados do IBGE, 2010.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionaistambém incluem os meios de comunicação social no espaço escolar, propondo ao educador trabalhá-los interdisciplinarmente. Utilizar as linguagens como meio de expressão; confrontar opiniões; aplicar as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação, pois "A informação é muito mais rica nos livros e nas revistas, mas o que encontramos no jornal escolar, feito à maneira que Freinet(1975) prega, é a alma das crianças, as suas reações perante o mundo, as suas hesitações, seu temores e seus triunfos."(Sampaio, 1989) e trabalhar a Língua Portuguesa como ponto de partida para todos os significados são alguns pontos a serem ressaltados no exercício da utilizaçãodos meios de comunicação na educação.

Vivenciar esse processo significa vivenciar os quatros pilares de Jacques Delors apresentados à UNESCO em 1996, que são: Aprender a aprender: um exemplo deste pilar é quando o aluno ao fizer uma pesquisa, uma entrevista e escrever os textos para o Projeto Jornal Escola, neste processo o aluno observa que o aprendizado ocorre também fora da sala de aula, além dos muros da escola, isto implica que o aluno está aprendendo a aprender, que está construindo o conhecimento, é o dinamismo da educação.

Aprender a fazer nesta etapa o aluno pesquisa produz textos, entrevistas as pessoas, mas precisa de auxílio, que cabe aos professores orientá-lo, corrigi-lo se necessário, o educador é uma espécie de fio condutor neste labirinto de ações, porém nunca retirar a responsabilidade do aluno de fazê-las, de exercê-las ativamente estas ações.

Aprender a conviver quando o aluno participa de um projeto como este, vai conviver com muitas pessoas, é a oportunidade para o exercício das relações interpessoais, é o saber lhe dar com a diversidade, o pluralismo de ideias e administrar os conflitos.

Aprender a ser o ato de participar de uma atividade de jornalismo escolar pode dar subsídios, conhecimentos para o aluno em relação à sua postura como cidadão perante a sua escola, à sua cidade e ao mundo, e isso faz com que o discente sejacapaz de tomar suas próprias decisões, sempre pautadas na responsabilidade, na coerência e na ética.

A comunicação é um campo de trocas, de interações, que permite perceber-nos, expressar-nos e relacionar-nos com os outros, ensinar e aprender. Comunicar-nos é entrar em sintonia, aproximar, traçar, intercambiar, dialogar, expressar, influenciar, persuadir, convencer, solidarizar, tornar transparente, comungar.

Nos vários ambientes que frequentamos, nos comunicamos como pessoas realizadas ou insatisfeitas, abertas ou fechadas, confiantes ou desconfiadas, competentes ou incompetentes, egoístas ou generosas, éticas ou aéticas. Todas essas variáveis interferem no vários níveis e ambientes de comunicação pessoal, grupal e organizacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico de Cursos do IFMT/Campus Confresa (IFMT, 2009), citam em seus respectivostextos, ao se referir a Linguagens, Códigos e Tecnologias:"Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida".A comunicação pode contribuir para a formação de um ambiente dialógico, pois se entende que a sala de aula não se constitui no único espaço de aprendizagem dos indivíduos, mas sim permitindo aos jovens uma participação mais efetiva nas relações de ensino.

A educação é fundamentalmente um processo de comunicação e de informação. De troca de informações e de troca entre pessoas. Educar é colaborar para que professores e alunos, nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do sue projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Todos, nos educamos o tempo todo. Educamo-nos por meio das múltiplas formas de comunicação, das inúmeras interações com as pessoas que convivemos e com as instituições de participamos. Todos no educamos e somos educados pelos demais. Estamos sempre ensinando e aprendendo por meio de múltiplas formas de comunicação.

Educar é ajudar a compreender a si mesmo, os outros, o mundo. É um processo de desvendamento e integração de níveis mais complexos da realidade, aprendendo a encontrar significado para o que

está solto, disperso; integrando as dimensões externas e internas, passado e presente, o individual e o social. E, também, é um processo de aprender a "desaprender", a deixar de lado o que não nos serve mais, o que não nos ajuda mais a evoluir. Educar também é ajudar a desenvolver todas as formas de comunicação, todas as linguagens: aprender a dizer-nos, a expressar-nos claramente e a captar a comunicação do outro e a interagir com ele. Educar é aprender a comunicar-nos verdadeiramente: a ir tornando-nos mais transparentes, expressando-nos com todo o corpo, com a mente, com todas as linguagens, verbais e não-verbais, com todas as tecnologias disponíveis.

O mestre Paulo Freire (1983, 1992a, 1992b) nos alertava que a educação sozinha não pode transformar o mundo, mas alguma coisa ela pode fazer para modificá-lo. E completa-se: sem apropriação da comunicação não há possibilidade de mudanças.

No contexto escolar a busca pela informação através da pesquisa proporcionadescobertas, principalmente quando os alunos produzem as suas próprias informações.

Os discentes resgatam sua auto-estima ao descobrir que sua produção pode ser trabalhada por outros colegas, valorizando o seu trabalho. Os gêneros informativos ou jornais escolares são exemplos de produções significativas nas escolas, principalmente por possibilitar um universo de abordagens.

Os alunos exploram bem as novas tecnologias e suas linguagens. Sendo assim, trazer o *Jornal* para o ambiente escolar será uma experiência significativa, uma vez que a comunicação se faz inevitável, e o Jornal é o canal de comunicação entre alunos, professores, funcionários de uma escola e a sociedade. Por outro lado, ao desenvolver o jornal nos envolvemos no campo da Língua Portuguesa, no "criar" o hábito de leitura, na pesquisa, na interpretação e na elaboração de textos e outras áreas do conhecimento técnico.

Barato (2002) ressalta uma observação feita por Peter Drucker, que disse: "o conhecimento já é a indústria mais importante", e atentos a isso,observamos a importância da escola ter o contato com o mundo virtual e suas tecnologias, trabalhar a interdisplinaridade, a vivência nas relações interpessoais, o despertar da criticidade e de uma consciência cidadã em relação aos fatos que ocorrem dentro e fora do cenário escolar e o seu papel neste contexto confirma a importância da comunicação e desejo de se fazer leitura e escrita com focos na divulgação de sua própria produção.

António Santos e Manuel Pinto (1992), Jornalistas e educadores portugueses escreveram que "O jornal escolar não é um fim em si mesmo, mas um dos meios possíveis para o desenvolvimento de uma dinâmica geral na escola", que esta dinâmica deve, em primeiro lugar, "assentar uma atitude de ruptura com práticas pedagógicas rotineiras".

Para o professor, se estabelece, inicialmente, canais de contato entre os responsáveis pelo processo educativo.Além da promoção da interdisciplinaridade e da ruptura das práticas pedagógicasrotineiras, o jornal escolar leva os professores a redefinirem o seu papel de educadores e os seus métodos de ensino.

Segundo Ramos (2009), "a interdisciplinaridade na perspectiva escolar não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno de diferentes pontos de vista".

Outro aspecto importante é a prática real do trabalho em grupo, para o que será necessáriauma aprendizagem específica de suas diferentes maneiras de realização. Assim, com a renovação das práticas pedagógicas e o bom desenvolvimento do trabalho em grupo, o jornal escolar pode criar novas formas de relacionamento entre professores e alunos.

Finalmente para elaborá-lo, professores e alunos devem aprofundar o conhecimento que têm desse veículo de informação e, particularmente, conhecer a especificidade de sua organização e das suas diferentes linguagens.

Faria e Zanchetta(2007) destacam ainda: "Os alunos vão encontrar no jornal um espaço para a comunicação e a expressão dos assuntos que mais os interessam. Isso propicia a liberação da palavra do aluno, a descoberta da identidade, valorizando sua autonomia e capacitando-o a intervir na realidade, ao aprender a ler criticamente o jornal, pois, para produzi-lo, é preciso aprender a diferença entre a opinião e notícia; cria o hábito de pesquisa e da comparação de diferentes fontes para apresentá-las no texto, reforçando assim o espírito crítico e também, como para os professores a aprender realmente a trabalhar em equipe".

Isso pode fazer muita diferença na aprendizagem, em específico, na Educação do Campo, como por exemplo, o Jornal IF Notícias Confresa, que faz parte de um processo de aprendizagem na vida escoar do IFMT, que oferece um ensino destinadoà atender à população do campo.

A educação do campo tem muito a ganhar fazendo o uso deste recurso imprescindível mais do que nunca nos dias atuais, estamos destacando a comunicação e é isso que vem acontecendo não apenas no IFMT Campus Confresa, mas em muitas escolas rurais pelo Brasil afora. Não se trata apenas de divulgar notícias, textos, de método de ensino e sim de uma ação que nos remete a uma reflexão:Qual o modelo educacional adequado para as escolas agrícolas ou do campo?

Se existe ou não modelo ideal para a aprendizagem, o fato é que trabalhar educação, comunicação, novas tecnologias aliada ao trabalho em equipe na sala de aula, e na comunidade estudantil já nos faz pensar se esse seria ou é o modelo ideal de educação para as escolas do campo, mas, o que importa é que não estacionamos no tempo, temos que ter alguma atitude, enquanto professor e cidadão, porque assim exige a educação de qualidade, na educação do campo.

Nesta busca pela qualidade da educação, o educador tem a possibilidade de repensar os diversos aspectos de seu trabalho, especialmente o pedagógico. "Desenvolver a competência para aprimorar sua capacidade de aprender e estimular a aprendizagem contínua, incentivando o aspecto pesquisador do aluno, é a característica do docente", ressalta Rios (2001).

Para aluno aprender é necessário o estímulo, motivação, e isso ocorre quando suas necessidades vitais são satisfeitas. Segundo Freinet(1975) as necessidades são: criar; expressar-se; comunicar-se; viver em grupo; ter sucesso; agir-descobrir e organizar-se.

"Na relação ensino-aprendizagem, há dinâmica, interação, diálogo, e propicia-se a troca de conhecimentos nos âmbitos cognitivo, afetivo e motor entre todos os participantes desse processo", concluiScarpato (2004).

Freinet (1975)propõe técnicas pedagógicas para trazer à sala de aula o interesse, alegria, a cooperação. Em relação ao jornal, ele propõe técnicas mais atrativas, envolventes, como fazer o jornal, vendê-lo, enviar a um correspondente, aos familiares.Mas é necessário explorar esse procedimento em outros contextos do cotidiano escolar.Isso faz com que o aluno desenvolva várias habilidades, como a comunicação, interesse, criatividade, senso crítico, envolvimento, autonomia, cooperação e sociabilidade.

Outrossim, o professor fortalece seu papel na medida em que constitui modelo e referência para seus alunos como profissional-cidadão dedicado à produção, divulgação e aplicação de conhecimentos científicos e projetos educacionais, na perspectivas da transformação social.

1.1 Projeto Jornal Escola

A princípio, o projeto Jornal Escola foi divulgado no site da instituição, divulgado em murais do campus e enviado aos servidores por e-mail. Há proposta de uma versão impressa para distribuição no campus e na comunidade externa, podendo acontecer envolver parcerias com as mídias locais da cidade ou da região.

Os envolvidos com o projeto podem abordar além das notícias e fatos que ocorrem dentro do campus as que ocorrem fora do campus, com temáticas diversas como: Educação, Diversidade, Meio Ambiente, Cultura, Esporte e outros temas discutidos e escolhidos pelos alunos e os demais envolvidos.

O ponto inicial é prática da leitura, como afirmou Jean Piaget (1976), que quanto mais à criança viu e ouviu, tanto mais deseja ver e ouvir, quanto maior for o enriquecimento perceptivo, afetivo, social e comunicativo, tanto maior será o desenvolvimento da sua inteligência. Portanto este é o principio norteador da prática jornalística escolar.

Com a participação ativa dos alunos sob a orientação do professor responsável pelo projeto em conjunto com os professores da área de linguagem, que trabalham as produções de textos (matérias pra o jornal), o professor de informática, responsável pela diagramação e o layout do jornal e os demais professores e servidores, evidencia o quanto o alunado pode desenvolver suas habilidades na leitura, compreensão, interpretação e produção de textos. Desta forma, tanto os alunos quanto os professores de todas as áreas se comprometem com a pesquisa científica, pois tratam de temáticas relevantes para a comunidade local.

É importante ressaltar a participação da comunidade na elaboração do jornal, cabe ao mesmo envolvê-la em sua produção, procurando a colaboração dos pais dos alunos, por meio de sua participação efetiva na escolha dos assuntos a serem abordados pelo jornal e na elaboração de textos, no tratamento de problemas do entorno da escola, do país e do que possa interessar diretamente à comunidade. Tal colaboração é um meio dinâmico de ligar a escola à comunidade, realizando uma das boas propostas dos Planos Curriculares Nacionais.

Quanto à escola, o jornal escolar pode desenvolver a comunicação no interior da instituição, entre professores, alunos e funcionários. Ele será um veículo para destacar problemas e realizações e, finalmente, reforçar a identidade escolar.

É como se o jornal fosse a extensão da escola na vida das pessoas, definitivamente um meio de comunicação relevante tanto para a escola quanto para a sociedade. Assim como Mcluhan (1971) descreve a importância da imprensa, para ele "o fascínio e o interesse que a imprensa desperta no homem, deve-se justamente ao fato de ser ela o meio que atinge praticamente toda a sociedade, expondo pessoas e acontecimentos, dando a cada fato um foco diferente."

O jornal é um mosaico de informações cotidianas, um registro da história do dia-a-dia. A linguagem do jornal é rica e variada. O jornal on-line ou na versão impressa usa linguagens específicas para transmitir a informação: o texto escrito, a imagem e a disposição das informações na página e nas seções (diagramação, lugar e espaço ocupado pela notícia, caracteres tipográficos usados, cores, outros). Os jornais apresentam inúmeras possibilidades de uso didático e colocam o aluno em contato com a linguagem informativa, aproximando-o de fatos cotidianos.

A proposta de construção de jornais, como é o caso do IF Notícias Confresa, do Projeto Jornal Escola, como acontece no Instituto Federal de Mato Grosso, *Campus* Confresa envolve o planejamento de várias etapas por parte dos alunos, muitas decisões e buscas de materiais.

A realização desta proposta permite que cada grupo execute atividades diferentes ao mesmo tempo. O jornal é um excelente recurso para socializar as informações pesquisadas o longo do processo; cada texto feito é original, pois supõe-seque seja construído pelo estudante, a partir das informações coletadas. Fazer um jornal na escola é um trabalho interessante, envolvente, que exige organização pelo aluno da matéria obtida, domínio de diversas ferramentas, como: editor de textos, navegação na internet, uso de e-mail, ferramentas de editoração de jornal, manuseio de figuras e envolve um extenso processo de pesquisa na internet e nos meios convencionais.

Gomes e Martins (2004) citam em sua obra: "As novas tecnologias, segundo o olhar docente, mostram-se significativas sob o aspecto de instrumentos estratégicos na educação, possibilitando grandes saltos na forma e organização de conteúdos, desde que muitas mudanças estão ocorrendo nas profissões, inclusive na docente,, a qual requer constante atualização".

2 Metodologia

O método de geração de dados utilizado nesse trabalho é a pesquisa-ação, que tem por pressuposto que os sujeitos (professores e alunos) que nela se envolveram era composto por um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam, neste caso o Projeto Jornal Escola "IF Notícias Confresa, desempenhando papéis diversos, que consistem em ajudar o grupo, problematizá-lo, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e no intuito de planejar as formas de transformações das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

O público alvo de investigação foram os alunos do Ensino Médio Integrado do Curso de Agropecuária e do Curso de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *campus* Confresa. O instrumento de trabalho é o jornal escolar, com uma análise qualitativa, pois o estudo percorreu o caminho de interagir de um modo que evitasse a perda da neutralidade em suas ações e assim, de forma coerente, atingiu o seu objetivo, que é levantar dados, fazer uma observação sobre o objeto de estudo, que é a elaboração do conhecimento, o letramento e como isso acontece nas atividades que permeiam o processo de produção dos textos informativos do jornal.

Optar pela abordagem qualitativa se tornou ideal, principalmente pelo fato de que existe a possibilidade de o investigador se envolver completamente no campo de ação dos investigados, pois ela baseia-se, principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa permite uma maior subjetividade do investigador na exploração do saber.

Essa pesquisa enfatiza o processo e a perspectiva dos participantes, e também da bibliografia, realizando uma investigação dos problemas a partir das fundamentações teórico-bibliográficas, pesquisados em publicações pertinentes ao tema de estudo.

Compreender, através da pesquisa, o processo de construção do conhecimento, por meio das atividades de criação de textos informativos, de um letramento no molde jornalístico e, assim, analisar em que situação o aluno participante do projeto do *Jornal Escola If Notícias Confresa* se encontra, no que diz respeito à evolução na aprendizagem e da elaboração do saber. O grande desafio foi buscar o entendimento da leitura, da escrita, a interpretação de textos, questionar a ideia de uma versão única da realidade e saber onde buscar a informação e o que fazer com ela.

3 Conclusão

O desenvolvimento de qualquer projeto de educação que utilize a comunicação como instrumento de aprendizagem depende da capacidade do educador para promover a sensibilização e a familiarização com o universo da comunicação. Como mediador entre o aluno e o objeto de estudo, o professor deve propiciar o ambiente ideal e a proposta deve ser objetiva e junto com o educando vivenciar, aventurar-se a aprender e estar disposto a adquirir conhecimentos que façam avançar seu processo de educação pela arte da comunicação através do jornal escolar.

Os alunos, pelas práticas pedagógicas que promovam a realização de atividades no espaço escolar e de reflexões sobre essas atividades que utilizam a comunicação para trabalhar a educação em todas as sua nuances, dentro e fora da escola, podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões em relação ao mundo à sua volta, e isso acontece quando o educando aprende a buscar a informação de que necessita selecioná-la e empregá-la mediante uma base comum construída em sala, por meio de aprendizagem.

É importante frisar, que, a realização de projetos com mídias, tecnologias da informação e da comunicação na educação são desejáveis, assim como as parcerias a seremformadas entre professores responsáveis pelas várias disciplinas, sem perder a clareza das especificidades de cada uma delas, é possível ousar contatos entre as suas diversas fronteiras. Trata-se de momentos de interdisciplinaridades ou de trânsitos entre fronteiras de conhecimentos, objetivando uma educação realmente integrada, transformadora e responsável, preocupada com a formação e identidade do cidadão.

Referências

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional.** São Paulo: Editora Senac, 2002.

BOGDAN, R.C; Bilklen S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL.**Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 set. 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade.São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Maria Alice; Juvenal Zanchetta Jr. . **Para ler e fazer jornal na sala de aula**.Editora Contexto. São Paulo, 2007.

FREINET, Celestine. **As técnicas Freinet da escola moderna.** 2ª edição. Lisboa: Estampa.1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

GOMES, Heloísa Maria Gomes; HilokoOgihara Martins. **A ação docente profissional**. São Paulo. Editora Senac, 2004.

IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso). **Projeto Pedagógico de cursos do Instituto Federal de Mato Grosso-Campus Confresa**. 2009.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como Extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1971.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAMOS, Zaíra Leite. **Conhecimentos pedagógicos.** 3.Ed.Brasília:Vestcon,2009.

SAMPAIO, R. M. W. F. **CélestinFreinet**: Evolução histórica e atualidades. São Paulo, 1989.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, A., PINTO, ML. **O jornal escolar, porque e como fazê-lo**. Porto: Edições ASA, 1992.

SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004.

OS *E-BOOKS* E A APRENDIZAGEM MEDIADA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Carlos Henrique Tavares de Freitas
Doutorando em Educação pelo PPGE-IE/UFMT.
Bibliotecário-Documentalista BC/UFMT.
E-mail: carlos-freitas@ufmt.br

Kátia Morosov Alonso
Professora do PPGE-IE/UFMT.
Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.
E-mail: katia@ufmt.br

Cristiano Maciel
Professor do PPGE-IE/UFMT.
Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.
E-mail: cmaciel@ufmt.br

Resumo:
Considerando que a cultura digital é uma realidade na sociedade contemporânea, na qual as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) exercem grande influência no cotidiano das pessoas, interessamo-nos, especificamente, pelo *e-book* e as consequências de sua leitura, (denominada como leitura imersiva) para a compreensão e a aprendizagem humanas. Nesse sentido, a investigação é guiada pelo questionamento se o leitor imersivo, mas habilidoso que os demais tipos de leitores da atualidade, desenvolve uma leitura mais qualitativa. Esse é o aspecto central do estudo, vinculado a outras temáticas que são trazidas à tona, sob uma perspectiva teórica e de forma exploratória. Portanto, são investigadas as questões teóricas envolvendo a leitura imersiva ou leitura na tela, o *e-book* (livro eletrônico) e a aprendizagem mediada, a partir de uma perpectiva Vygotskyana. Como se trata de um estudo que se insere no âmbito de uma pesquisa em andamento, nesse momento, as incursões teóricas na literatura da área da Educação permitem argumentar que a leitura imersiva de *e-books* pode envolver um processo de mediação que concorra para uma leitura mais qualitativa, com a ressalva de que se trata de um olhar "em processo", em fase de ampliação, buscando uma consolidação teórica. Enfim, evidencia a necessidade de mais estudos nessa área no intuito de clarear as questões "qualitativas" do processo de ensino-aprendizagem envolvendo as TIC.

Palavras-chave: *E-books*. Leitura imersiva. Aprendizagem mediada.

1 O *Link* Principal

Nos dias atuais, sem muitas dificuldades podemos encontrar nas ruas, nos ônibus, *shopping centers*, praças, feiras, mercados, bibliotecas, escolas, faculdades, universidades, em suma nos mais diversos espaços urbanos e rurais (ao menos onde há energia elétrica e conexão de Internet), pessoas de diferentes idades conectadas à Internet por meio de dispositivos portáteis, principalmente *smartphones*, *tablets* e *notebooks*.

Quando conectadas no ciberespaço, essas pessoas navegam em redes sociais, compartilham imagens e vídeos, trocam mensagens, jogam ou realizam diversas outras atividades típicas da cultura digital. Estão assim, grande parte do seu tempo, com sua atenção voltada para um ambiente alternativo, abstrato e virtual, mas que exerce grande influência sobre o comportamento e atitudes humanas.

Prensky (2004) denominou esse público, de um lado, como "nativos digitais" ou "geração net" (aqueles que já nascem na cultura digital e melhor incorporam as tecnologias em seu cotidiano), e de outro, como "imigrantes digitais" (aqueles que têm que se adaptar às tecnologias e aprender a utilizá-las). No que diz respeito à leitura, encontramos em Santaella (2007) a denominação desses leitores do ciberespaço como "leitores imersivos".

Evidenciado está, portanto, que a cultura digital é algo presente no cotidiano humano contemporâneo, bem como, que a navegação e interação com as telas dos dispositivos de conexão às redes eletrônicas de informação e comunicação faz surgir um leitor de perfil hábil, fragmentado, imersivo.

Nesse sentido, nosso interesse reside nas consequências dessa leitura imersiva para a compreensão e a aprendizagem, a partir de uma perspectiva teórica e de forma exploratória. Afinal, o leitor imersivo, mas habilidoso que os demais[1], também desenvolve uma leitura mais qualitativa? Esse é o *link* central que nos instiga neste momento, o qual se vincula a outros temas conectados e igualmente relevantes, os quais alguns abordaremos mais à frente.

Embora não possamos apresentar uma resposta conclusiva sobre este questionamento (sobretudo por este texto fazer parte de uma pesquisa em andamento), a reflexão crítica a partir dessa problemática, ainda que gere mais questionamentos do que certezas, possui sua relevância para a Educação, por onde o leitor imersivo também transita.

2 Por Onde nossas Leituras nos Conduzem...

A partir da ideia central mencionada anteriormente, qual seja, a reflexão sobre a qualidade da leitura imersiva, quais argumentos podemos elencar para sustentar essa discussão? Quais as temáticas por onde nossos pensamentos e leituras nos guiam nesse

[1] Conforme afirma Santaella (2007) existem 3 tipos de leitores: o **leitor meditativo**, típico da livro impresso que perfaz uma leitura sequencial; o **leitor movente**, habituado às imagens e signos trazidos pela modernidade, e portanto mais fragmentado; e, o **leitor imersivo**, um leitor hábil, rápido, que navega pelo ciberespaço por meio de uma experiência de leitura inovadora, hipertextual, onde não há um roteiro fixo e apenas um ponto de chegada.

exercício reflexivo? Entendendo que cada pesquisa sofre influência do recorte que se faz e de como se olha o objeto, para atender a esses questionamentos, preliminarmente, conduzimos nosso olhar a partir de alguns temas, como por exemplo, a leitura imersiva, os *e-books* e a aprendizagem mediada.

Concebemos que nossas reflexões atravessam esses tópicos, em um movimento hipertextual, vinculado, não sequencial. Santaella (2007) explica que o hipertexto (no contexto do ciberespaço), quebra a linearidade em unidades ou módulos de informação, ancorado em nós e nexos associativos, ligados por alguma lógica, por algum sentido que vincula os blocos de informações. Ora, um dos antecedentes históricos do hipertexto é o *Memex*, descrito por Vannevar Bush em 1945 (BUSH, 1945), baseado justamente nas associações e operações da mente humana, essencialmente hipertextual, o que nos permite dizer que pensamos de forma hipertextual.

3 O Leitor das Telas

O leitor imersivo, característico do ciberespaço, é um sujeito que guarda algumas semelhanças com o leitor do livro impresso, sequencial, meditativo, uma vez que alguns traços da leitura linear podem ser encontrados também na leitura imersiva, como por exemplo, as referências, a organização do texto em paginação, a configuração dos índices etc.

Porém o leitor imersivo é ainda mais livre, na medida em que pode escolher os hipertextos a seguir, direcionar sua experiência de leitura, trilhar um roteiro próprio, interagindo com uma série de recursos da linguagem hipermidiática (vídeos, sons, animações, imagens, esquemas etc.), que rompem com as barreiras tradicionais do material impresso, sendo, portanto, "um modo inteiramente novo de ler" (SANTAELLA, 2007, p. 33).

> Lê-se de outras maneiras, por exemplo escrevendo e modificando. Antes, com o livro impresso, era possível anotar nas margens ou nos vazios da página, "uma escrita que se insinuava, mas que não podia modificar o enunciado do texto nem apagá-lo"; agora, o leitor pode intervir no texto eletrônico, "cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita" (CHARTIER, 2003, p. 205 apud GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 59).

Além disso, como afirma Chartier (2002), as telas do nosso tempo são diferentes das outras telas (cinema, televisão etc.), ao passo que reúnem textos, mas também outros recursos, rompendo com a antiga oposição estabelecida entre, de um lado, o livro, a escrita e a leitura, e

de outro, a tela e a imagem. Essa terceira revolução do livro, assim denominada pelo autor, modifica as formas de inscrição e transmissão dos textos, como haviam sido definidos anteriormente pelos códices e, posteriormente pela imprensa.

Diante das peculiaridades da leitura na tela, as quais a diferenciam da leitura sequencial, apegada a um texto fixo que o leitor tinha em mãos, essas características indicam que "a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler" (CHARTIER, 1998, p. 13).

Portanto, na atualidade, lemos, manipulamos e interagimos com imagens, vídeos, sons e diversos outros recursos hipermidiáticos por meio das telas. Para Santaella (2007), este é um tema que envolve alguma sutileza, uma vez que é essa hibridização de tecnologias e linguagens, costumeiramente denominada de "convergência das mídias" que se processa na rede que torna possível a hipermídia, linguagem híbrida do ciberespaço, que combina hipertexto com multimídias, multilinguagens.

4 Os *E-Books* na Perspectiva da Aprendizagem Mediada

Com base na literatura que contempla as questões inerentes à leitura, história do livro, mídias e tecnologias, situamos um contexto em que a leitura imersiva (SANTAELLA, 2007), se apresenta como a leitura na tela, típica do ciberespaço e de sua linguagem hipermidiática. Nesse recorte, nos restringimos aos *e-books* a fim de tecer algumas considerações sob a qualidade da leitura. Mas, primeiramente, como podemos conceituar o *e-book*?

> *E-book* é uma abreviação de *electronic book* (livro eletrônico), que também chamado de livro digital. O termo refere-se aos livros em formato digital que podem ser lidos em dispositivos eletrônicos. As definições de *e-book* podem ser sintetizadas da seguinte forma: é uma publicação em formato de livro, com exceção das publicações seriadas, composta por textos em forma digital e disponibilizada eletronicamente para leitura em tela de aparelhos como *e-readers*, computadores, *tablets* e celulares. (SILVA, 2013, p. 3, grifos do autor).

Observando os *e-books* a partir da área educacional, entendemos que alguns elementos podem ajudar a compreender sua natureza, bem como qualificar sua importância pedagógica enquanto recursos importantes para a aprendizagem.

Nesse sentido, estamos partindo do pressuposto de que a leitura é fundamental para a aprendizagem humana (referencial já devidamente fundamentado na literatura da área

educacional) e, por conseguinte, buscando compreender a influência da leitura imersiva na aprendizagem. Além disso, não estamos nos pautando em situações pontuais de ensino-aprendizagem como, por exemplo, pode ocorrer em sala de aula, sobretudo com a figura do professor como mediador na utilização das TIC como instrumento pedagógico.

Por outro lado, procura-se compreender se os *e-books* possibilitam uma leitura (nesse caso, imersiva) mais qualitativa ou mesmo diferenciada em termos de aprendizagem. Convém destacar que, "as diferentes tecnologias, com suas diferentes linguagens e estratégias de comunicação exercem mediação na recepção das mensagens, influenciando no processo de percepção e interação com a informação" (OROZCO, 1997 apud TOSCHI, 2010a, p. 6).

Assim, passamos a falar de "*e-books*" e "mediação", sem esquecer o fato de que o meio também interfere no conteúdo da mensagem, ao ponto de se tornar-se a própria mensagem, como alerta McLuhan (1998) e também Toschi (2010), que, nessa mesma linha, explica que "analisar as mediações na perspectiva dos processos de ensinar e aprender implica em entendê-la em sua **dupla mediação, a do professor e a do meio a que o estudante tem acesso**" (TOSCHI, 2010a, p. 6, grifos nossos).

Nesse sentido, é possível que o conceito de aprendizagem mediada, segundo o qual, é necessário algum tipo de mediação para que de fato ocorra a aprendizagem, nos forneça subsídios que auxiliem na qualificação desse objeto de leitura. A aprendizagem mediada se mostra relevante para o desenvolvimento do que o Vygotsky (2005) chamou de processos mentais superiores (planejar ações, imaginar consequências para as decisões, imaginar objetos etc.).

> Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos - representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado (MONROE, 2011)[2].

Concebendo que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação fundamentalmente mediada, composta por instrumentos e signos, e que a mediação interfere na aprendizagem, a perspectiva do *e-book* como tecnologia mediadora abre espaço para várias reflexões, especialmente quanto às características da aprendizagem que proporcionaria este tipo de mediação.

[2] Informação extraída de documento acessado em meio eletrônico, sem indicação de página.

Portanto, nessa relação de mediação envolvendo as TIC e os leitores, o *e-book* é visualizado enquanto artefato ou, mais especificamente, instrumento mediador, portador de uma tecnologia peculiar, bem como de uma linguagem hipermidiática que integra tecnologia e comunicação.

O conceito de "artefato" pode ser compreendido a partir da perspectiva de Rabardel (1995 apud PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 32), que explica que o mesmo "só se torna um instrumento no contexto da atividade humana que coloca em relação um sujeito e um objeto", bem como apoiado em Vygotsky (2007 apud PEIXOTO; CARVALHO, 2011), para quem o instrumento é uma categoria que faz parte da categoria mais geral de artefato, havendo, assim, dois tipos de artefatos: os instrumentos físicos (martelo, lápis etc.) e psicológicos (símbolos, signos e, nesse meio, a linguagem).

> De toda maneira, é importante destacar que a materialidade de um artefato se estabelece convencionalmente e que o mesmo assume formas de uso por meio de práticas culturais. Nesse sentido, todos os artefatos, incluindo as ferramentas de comunicação na internet, estão imbuídos de características que ilustram o cruzamento de histórias de uso com as contingências de práticas emergentes.
> É igualmente importante lembrar que **as mídias (e nós, seres humanos, somos igualmente instrumentos mediadores) favorecem a mediação e a apropriação, pelo indivíduo, do patrimônio e da experiência acumulada pela humanidade**, sendo, assim, instrumentos que permitirão ao indivíduo se apropriar dos conhecimentos e das competências desenvolvidas pelo grupo no qual está inserido (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 33, grifos nossos).

Desse modo, nesse momento, nossas leituras nos conduzem a algumas incursões teóricas na literatura da área da Educação a fim de compreender melhor a natureza da relação que envolve os *e-books* e os leitores em seu processo de leitura imersiva, entendendo que pode ocorrer um processo de mediação na concepção Vygotskyana, que concorra para uma leitura mais qualitativa, mas com a ressalva de que trata-se de um olhar em processo e em fase de ampliação em busca de uma consolidação teórica.

5 Considerações Finais

Quando um pesquisador (seja ele um aluno, um professor ou outro) deseja encontrar uma informação atualizada, recente, sobre um tema ainda pouco investigado, onde ele costuma pesquisar primeiramente? Provavelmente na Internet, ou, melhor dizendo, no ciberespaço. Para ser mais específico, o internauta pode pesquisar nas páginas eletrônicas de revistas acadêmicas universitárias, de sociedades científicas, em base de dados acadêmicas,

muitas das quais já traz os resultados de pesquisas em andamento e em diversas outras fontes eletrônicas de informação.

Entre estas fontes, por exemplo, pode utilizar os mecanismos de busca genéricos (como o *Google*), que permitem uma pesquisa eletrônica mais rápida e ampla, mesmo que depois redirecione o internauta aos *sites* específicos mencionados anteriormente.

Por outro lado, um estudante universitário pode se sentir mais confortável realizando uma pesquisa em um livro impresso que aborde um tema clássico (aspecto do conteúdo), ou ainda que possa levar emprestado da biblioteca para sua casa e ler como e quando quiser, dentro de um tempo pré-estabelecido (características inerentes ao material e condições de uso).

Nesse sentido, existe uma "conveniência" que nos permite argumentar que o tipo de leitura desenvolvida também decorre de algumas variáveis, mais necessariamente do que de um aspecto cultural, pois embora este aluno seja um nativo digital (PRENSKY, 2001), o objetivo e a forma de pesquisa (características da leitura em casa, estudo com o material impresso dispensando o uso de equipamentos eletrônicos), a autoridade do professor e a confiabilidade do material (um clássico), consequentemente, podem influenciar as atividades e os processos de leitura.

O objetivo dessa exemplificação é argumentar que nosso interesse ao abordar esse tema de pesquisa, que, em um escopo maior abrange as TIC e a aprendizagem, é investigar essas relações de modo prudente, sem nos deixar frear pelo pessimismo do tradicionalismo, mas também sem nos deixar levar pelo entusiasmo desenfreado das tecnologias.

Quanto ao nosso questionamento inicial, a saber, se leitor imersivo desenvolve uma leitura mais qualitativa, após estas incursões teóricas, entendemos que se a nova geração, que vem convivendo com tecnologias e telas, pensando na forma de imagens, com um aparato sensório-perceptivo e cognitivo treinado, dinâmico e diferenciado das gerações anteriores, consideramos a possibilidade de uma aprendizagem diferenciada, entretanto, com o cuidado que alerta Toschi (2010a, p. 1, grifos nossos):

> Apesar dos indícios muito claros de que isto vai acontecer [várias tecnologias estarem disponíveis aos estudantes], há muito ainda a discutir e pesquisar para se conhecer as reais contribuições que as tecnologias, em especial, as digitais, podem oferecer para **ampliar a qualidade do processo de ensino aprendizagem**.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de mais estudos nessa área a fim de clarear as questões "qualitativas" em torno do processo de ensino aprendizagem envolvendo as TIC, considerando a necessidade de adoção de critérios inscritos em fundamentos teóricos explícitos sobre a relação e sobre a prática pedagógica (PEIXOTO; CARVALHO, 2011). No que concerne a este estudo, neste momento, a investigação conduziu estas reflexões, "em processo", pois a mesma se insere no âmbito de uma pesquisa em andamento, que terá novos aprofundamentos teóricos a fim de, como dito anteriormente, alcançar uma consolidação teórica que dê conta de responder adequadamente à problemática levantada.

Referências

BUSH, Vannevar. As we may think. **The Atlantic Monthly**, [S.l.], p. 112-124, jul. 1945.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1. 232 p. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999. p. 19-31. (Coleção Histórias de Leitura).

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. 144 p.

CORREIA, Ana Lúcia Merege. O livro impresso, trajetória e contemporaneidade. In: PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **O sonho de Otlet**: aventura em tecnologia da informação e comunicação. Rio de Janeiro: IBICT, DEP; Brasília: IBICT, DDI, 2000. p. 27-46.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. São Paulo: Record, 2010. 269 p. Entrevistas intermediadas por Jean-Philippe de Tonnac.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Ed. 34, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação**: como extensões do homem. reimpr. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1998. 407 p.

MONROE, Camila. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. **Nova Escola** (edição web), São Paulo, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/vygotsky-conceito-aprendizagem-mediada-636187.shtml?page=0>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação pedagógica midiatizada pelas mídias? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **O sonho de Otlet**: aventura em tecnologia da informação e comunicação. Rio de Janeiro: IBICT, DEP; Brasília: IBICT, DDI, 2000. 291 p.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, [S.l.], v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. 240 p. (Coleção Cibercultura).

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007. 191 p.

SILVA, Luiz Otavio Maciel da. Softbook e rocket book: o livro eletrônico dos átomos aos bits. In: PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **O sonho de Otlet**: aventura em tecnologia da informação e comunicação. Rio de Janeiro: IBICT, DEP; Brasília: IBICT, DDI, 2000. p. 75-105.

SILVA, Ronaldo Alves da. E-books em bibliotecas: novos desafios para os bibliotecários. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: < http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1398/1399>. Acesso em: 12 jan. 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra. Dupla mediação no processo pedagógico. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 8.; JORNADA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 5., 2010, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UEG, 2010a. Disponível em: <http://www.prp.ueg.br/sic2010/apresentacao/trabalhos/pdf/humanas/jornada/dupla_mediacao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. (Org.). **Leitura na tela**: da mesmice à inovação. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010b.

VERASZTO et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, n. 7, p. 60-85, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/681/pdf>. Acesso em: 1 ago. 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 135 p. (Psicologia e pedagogia).

_____.; LURIA, A. Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. 228 p.

GT 5 - Poster

E O CINEMA LEVOU AO LIVRO...

Emili Leite Peruzzo
discente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Resumo

A proposta do presente trabalho é analisar o conhecimento dos participantes da 17° Feira do Livro de Bagé sobre a relação entre os filmes expostos e as obras literárias que os inspiraram. Este projeto de extensão será realizado pelos bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) entre os dias 1° a 5 de outubro de 2014. O objetivo principal deste projeto é evidenciar, para o público presente, que muitos filmes são baseados em obras literárias, e, sendo os filmes adaptações dessas obras, são diferentes versões destes escritos. Para isso, apresentou-se um vídeo contendo trechos de narrativas fílmicas baseadas e adaptadas de narrativas literárias, juntamente com trechos de suas trilhas sonoras que ficaram marcadas no imaginário de quem as assistiu. Para perceber se o público teve acesso a tais conhecimentos, serão entregues algumas perguntas aos espectadores a serem respondidas após a apresentação do vídeo, com o intuito de saber se esses espectadores tinham o conhecimento de que os trechos apresentados foram adaptados de narrativas literárias. Os resultados são parciais, pois os instrumentos de análise e exposição estão sendo elaborados e não puderam ainda ser aplicados. Contudo, sabe-se que narrativas fílmicas não substituem narrativas literárias, visto que quando as narrativas literárias são adaptadas para o cinema o volume de leitura dos livros que serviram de inspiração tende a aumentar. Portanto, pode-se dizer que a narrativa fílmica é um novo meio de introdução à literatura, pois dá acesso ao enredo do livro, possibilitando assim, o conhecimento e possível leitura da obra literária.

Palavras-chave: Intertextualidade; Cinema; Literatura.

Problemática anunciada

Esta proposta de ação para a Feira do Livro encontra-se vinculada ao Programa de Educação Tutorial, PET - Letras Bagé, que objetiva proporcionar aos acadêmicos a articulação de três áreas acadêmicas complementares: ensino, pesquisa e extensão. Para alcançar tal objetivo, integrou-se o estudo de linguística e literatura às tecnologias. Em ***"E o cinema levou ao livro..."***, visualizou-se a oportunidade de unir a pesquisa em linguística, literatura, música e mídias à extensão universitária. E esta integração se dará através da apresentação de narrativas literárias que foram transpostas para narrativas fílmicas.

O presente projeto permitirá ao público-alvo apreender a transição de uma tecnologia, que é o livro, para outra que é o cinema, podendo, assim, uma mídia levar à outra. Também buscará trazer ao público o conhecimento acerca das adaptações que são realizadas, pois muitas pessoas não sabem que diversos filmes forma impulsionados por narrativas literárias. Ademais, se pode mostrar que a tecnologia originou uma nova representação artística e, também, proporcionou a disseminação de expressões artísticas mais antigas, como a literatura e a música.

Metodologia

Em um primeiro momento, a metodologia aplicada ao desenvolvimento deste projeto se dará através da seleção de adaptações cinematográficas de narrativas literárias. Os filmes selecionados contemplarão os que foram impulsionados pela literatura clássica, de cordel, brasileira, contemporânea, pulp, e HQ's. Logo após, será selecionado um trecho do filme com a cena e trilha sonora marcante. Em seguida, será elaborado um vídeo onde estes recortes de cena serão justapostos uns aos outros criando uma nova narrativa fílmica. Este filme será apresentado a toda comunidade presente na Feira do Livro da cidade de Bagé. Após a apresentação do vídeo, serão entregues questionários para os espectadores visando pesquisar seu conhecimento sobre a adaptação fílmica e literária.

Objetivos

Proporcionar a comunidade que frequenta a Feira do Livro experiências sensoriais a partir de transposições das narrativas literárias para fílmicas.

Apresentar ao público filmes e livros que apresentam traços de formação social/cultural.

Ampliar a perspectiva das pessoas a cerca da evolução tecnológica.

Demonstrar que a tecnologia tem contribuído para a popularização da arte e, também, proporcionado o surgimento de novas expressões artísticas.

Pesquisar o conhecimento prévio dos espectadores sobre a inspiração de narrativas fílmicas e literárias.

Conclusões

Não tendo sido ainda o projeto aplicado, não se têm conclusões sobre os mesmos, porém acredita-se que este projeto trará resultados significativos para a comunidade a que será apresentado, pois permitirá o contato e/ou reencontro de tal comunidade com filmes e livros marcantes. Dessa forma, poder-se-á contribuir para com as pessoas, de modo a despertar nas mesmas sensações, reflexões e conhecimentos. Estas podem aproximar mais as pessoas do cinema e da literatura, contribuindo, assim, para o letramento literário e cinematográfico. Também será possível com isso, estudar a intertextualidade com que todas as pessoas convivem diariamente e com isso, ajudar a promover a disseminação da cultura cinematográfica e literária e aprendizagem através dessas mídias.

Referências

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaios Sobre Literatura e Historia da Cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARRIÈRE, Jean- Claude. *A Linguagem Secreta do cinema*. Cidade: Nova Fronteira, 2005.

KEMP, Philip. *Tudo Sobre Cinema*. São Paulo: Sextante, 2011.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OSTERMANN, Nilse Wink. *Filmes contam histórias*. Porto Alegre: Movimento, 2006.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2011.

REVISTA "SE LIGA!": DE PRODUÇÃO LABORATORIAL PARA ESTUDANTES DE JORNALISMO AO EXERCÍCIO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Antonia Alves Pereira, Gibran Luis Lachowski e Cássia Regina Tomanin
Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)
antoniaalves@unemat.br; prof.gibranluis@gmail.com; cassiatomanin@bol.com.br.

Resumo

Este artigo conta a experiência educomunicativa sobre a elaboração da revista "Se liga!", decorrente de um projeto de extensão do curso de Comunicação Social (habilitação Jornalismo) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)/ *campus* Alto Araguaia. Mostra as mudanças na condução da iniciativa a partir de 2014, vez que a perspectiva de sua gestão foi alterada, incorporando princípios da Educomunicação, para estimular o protagonismo de seu público-alvo e produtor (adolescentes e jovens matriculados nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio de escolas públicas do município). O projeto existe desde 2011 e até o momento gerou duas edições, por meio de professores e acadêmicos em parceria com alunos de colégios locais, sob dimensão semiprofissional, para exercitar conhecimentos apreendidos nas aulas. Na nova etapa, o "Se liga!" potencializa saberes, opiniões e apontamentos dos participantes e problematiza o processo de construção coletiva da terceira edição.

Palavras-chave: Educomunicação; revista; protagonismo.

A revista "Se Liga!" é um projeto de extensão universitária desenvolvido no Curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), em Alto Araguaia-MT, desde 2011. Nasceu como campo de estágio fomentando um diálogo com estudantes de escolas públicas das cidades de Alto Araguaia-MT e Santa Rita do Araguaia-GO a partir dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – drogas (1ª edição), cidadania (2ª edição), meio ambiente e *bullying*.

O projeto passou por revisões desde sua criação: campo de estágio, pois na cidade há ausência de meios impressos (2011); ganho de profissionalismo editorial e maior diálogo com alunos da educação básica (2012); enfoque educomunicativo ao elevar a participação dos estudantes ao protagonismo na confecção da revista (2014).

Sua linha editorial, com linguagem informal e atrativa, se aproxima do leitor. Foi aperfeiçoada após avaliação de falhas e acertos objetivando fortalecer proposta editorial voltada aos anseios dos jovens das cidades envolvidas (ALENCAR et. al, 2012, p. 2).

Assim, o projeto dialoga com o conceito de Educomunicação, que é o "conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos" (SOARES, 2001, p. 43), que melhora a comunicação de todos. Aplica-se às áreas de intervenção da mediação tecnológica, gestão da comunicação, reflexão epistemológica, expressão comunicativa a partir das artes e produção midiática, que levam à construção de um ecossistema comunicativo aberto, dialógico e interdiscursivo.

Sabendo que os estudantes não são jornalistas, mas atores sociais que se apropriam de técnicas jornalísticas, o "Se liga!" usa o jornalismo de concepção social para promover cidadania, pois: "jornalista de um veículo comunitário deve enxergar com os olhos da comunidade [verificando] uma real apropriação dos processos de mediação pelo grupo" (PENA, 2006, p. 188).

Esse processo resulta em uma produção editorial que vai além da factualidade, possibilitando o exercício de uma escuta acurada e da geração de debates, pois o foco de uma revista é "explorar novos ângulos, buscar notícias exclusivas, ajustar o foco para aquilo que deseja saber e entender o leitor de cada publicação" (SCALZO, 2004, p. 41).

O aprofundamento deve se equilibrar com a linguagem adequada ao público (também produtor da revista), contemplando: expressões de seu dia a dia; frases curta e de média extensão; e vasto uso de recursos visuais (VILAS BOAS, 1996, p. 29).

Gestão participativa, novo lugar da equipe gestora

A nova fase do "Se liga!" é verificável a partir da atuação da equipe gestora, composta por coordenação, membros, colaboradores e bolsistas. O trabalho executivo se deu por meio de reuniões para enturmar-se, conceber as mudanças do projeto, planejar e avaliar atividades referentes aos primeiros contatos com a comunidade escolar e produzir materiais pedagógicos para realização de encontros com os alunos integrantes.

A mudança no papel da equipe iniciou pela reescrita do projeto, para contemplar o cunho educomunicativo (março/2014) e fazer um histórico do mesmo, que passou por pesquisa em 2013, mostrando hábitos do público leitor (ALENCAR et. al, 2012, p. 2).

O projeto passou a valorizar mais o processo que o produto final e a equipe definiu as etapas de sensibilização que seriam feitas junto às escolas públicas da cidade (ocorrido entre 9 e 11 de maio). Num processo reflexivo para a elaboração da terceira edição, a equipe avaliava cada decisão nas reuniões, além de discutir textos e vídeos sobre Educomunicação, bem como os resultados das visitas realizadas às escolas.

O projeto propôs a transição para uma atuação protagônica dos estudantes, levando os estudantes a se apropriarem das técnicas de elaboração de uma revista, para se tornarem "sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2005, p. 26).

Essa metodologia participativa delineou o processo educomunicativo e o público alvo – adolescentes do turno matutino de três escolas estaduais e uma municipal, contemplando alunos dos 8º anos ao Ensino Médio (29/05).

Repórteres-mirins, de coadjuvantes a protagonistas

Os encontros com os alunos integrantes do "Se liga!" se iniciaram em 24 de junho e consistiram inicialmente em criar um ambiente pautado pela participação e autonomia, com vistas a potencializar suas vozes a partir de uma aprendizagem heterárquica, colaborativa e flexível (CARÊS; TENTOR, 2004: 21-22).

Os encontros contextualizaram a trajetória da publicação, as temáticas e os formatos das edições anteriores. Os estudantes decidiram que a revista não seria mais monotemática, mas que suas 32 páginas contemplariam lazer, turismo, esporte, preconceito, saúde e educação por meio de poesias, artigos, paródias, charges, entrevistas, notas, notícias, reportagens, indicações de filmes e músicas.

Diante do curto tempo, foi realizado o "oficinão" (22/07) a fim de que os alunos conhecessem algumas técnicas jornalísticas. Em momento posterior haverá oficinas mais participativas para que não se configure o "oficinismo", que destoa do processo educomunicativo (SOARES *apud* Pereira, 2012, p. 87).

Em seguida os alunos elaboraram as pautas e apuraram as informações de modo colaborativo. Depois ocorreu a edição pautada no diálogo, que valoriza o trabalho de campo, pontua parâmetros e sugere adequações, evitando a mera correção textual. Também se realizou a diagramação dos materiais via confecção artesanal do "boneco"[1].

Em contato com realidades que conhecem "de ouvir falar" ou pela vivência, os alunos constroem um espaço simbólico e concreto para narrar os que lhes rodeia, vez que "os ecossistemas comunicativos propostos no universo da educomunicação têm como meta a prática irrestrita da cidadania participativa" (SOARES, 2011, p. 1).

1 Esboço da edição impressa de um jornal ou uma revista.

Os conteúdos devem ser finalizados em 7 de outubro, quando se fará uma leitura da produção conjunta para a elaboração de charges com o "olhar crítico" da turma. Após isso, o material irá para a diagramação final e os integrantes participarão de oficinas para compreender melhor as técnicas trabalhadas no "oficinão".

Considerações processuais

A introdução de mudanças para garantir um processo mais participativo e protagônico quanto ao público-alvo e produtor da revista "Se liga!", apesar de condizer com os preceitos da Educomunicação, se mostra gerador de situações inesperadas. Desse modo, reforça-se a ideia de que o que prescreve a teoria deve ser confrontado com a prática, para que se atinja uma conduta em que coincidam projeto e ação.

Diante das "situações fora de controle", a equipe gestora – profissionais do Jornalismo, em sua maioria – se mostrou atenta, reavaliou a gestão do processo comunicativo, levando em consideração a percepção e o ritmo dos estudantes envolvidos, sem sobrepor-se ao processo de produção noticiosa. Em situações inesperadas, a nova postura adotada na mediação do projeto, na valorização dos princípios da Educomunicação, levou a equipe a vivenciar uma contínua busca por conhecimento e vivência do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALENCAR, João José et. al. **Jornalismo e Educação – a Experiência de Planejamento Editorial da Revista Se Liga.** Simpósio de Jornalismo e Direito – A comunicação do Direito, o Direito da Comunicação. 29/05 a 1/06/2014. Barra do Garças-MT.

CARÊS, Liliane Catty; TENTOR, Sônia Bastos. **Ambientes de aprendizagem**. Bauru: EUDSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

PENA, Felipe – **Teoria do jornalismo** – 2. Ed. 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, Antonia Alves. **A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro**. 2012. 292f. + 1 CD: il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação. Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Salesianas, 2001.

VILAS BOAS, Sérgio. **O estilo magazine**: o texto em revista. São Paulo: Summus, 1996.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: INOVAÇÃO NO ENSINO

Marcelo de Souza -
Graduando do curso de Pedagogia –
Bolsista PET
UFMT - Campus Rondonópolis marsouza256@gmail.com
Marlúcia Gonçalves Siqueira
Graduando do curso de Pedagogia –
UFMT - Campus Rondonópolis marluciagnlvs@gmail.com

O Projeto Comunidades de Aprendizagem (C.A.) busca efetivar as transformações, em caráter comunitário e igualitário, potencializando as aprendizagens e acelerando a aprendizagem dos sujeitos, no intuito de contribuir para a superação da exclusão social. C.A. é uma prática inovadora desenvolvida em diferentes países, já implantada em alguns estados do Brasil, dentre eles, Mato Grosso. C.A., fundamenta-se nas experiências sociais dialógicas mais atuais, e considera que, na sociedade atual (Sociedade da Informação), a aprendizagem depende cada vez mais das interações sociais. Essa prática também compreende um conjunto de ações que visam à superação da evasão e do fracasso escolar, em busca da igualdade de resultados educacionais para todos os alunos e, ao mesmo tempo, busca uma convivência respeitosa e mais solidária entre todos os membros da comunidade. Para conseguir isso, as interações sociais são essenciais (MELLO, 2002). Nessa concepção de escola, o serviço de administração pública assume o caráter de gestão participativa. Assim, todas as pessoas da comunidade escolar e seu entorno passam a decidir juntas o que querem, o que desejam da escola, visando sempre a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos(as). Comunidades de Aprendizagem busca efetivar a transformação, em caráter comunitário e igualitário, potencializando a aprendizagem do sujeito, acentuando e potencializando a aprendizagem e contribuindo para a superação da exclusão social. É um trabalho que visa a construção do sujeito critico e reflexivo. Neste projeto educativo, são desenvolvidas algumas práticas exitosas, dentre elas, destacamos o grupo interativo. Tal prática vem sendo desenvolvida desde 2012 em uma escola Escola Estadual Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, situada em uma comunidade vulnerável (periférica) do município de Rondonópolis - MT, nas turmas de 4º ano do ensino fundamental. Os Grupos Interativos são um conjunto de atividades organizadas dentro das práticas diferenciadas propostas em uma C.A (RODRIGUES, 2010). São atividades nas quais pequenos grupos são organizados para a realização de atividades preparadas pelo professor, que envolvem conteúdos de aula já trabalhados previamente, e que as atividades são aplicadas e conduzidas por voluntários da comunidade, com a supervisão do professor seguindo regras próprias do grupo interativo . As atividades desenvolvidas no Grupo Interativo acontecem semanalmente, sempre com dia e horário fixos. São formados pequenos grupos considerando a heterogeneidade dos mesmos, ou seja, grupos que contemplem critérios como: rendimento escolar, gênero, etnia e outras especificidades que o/a professor/a julgue necessário, não separando, mas, ao contrário, colocando-os para conviver e compartilhar momentos de aprendizagem e interação em grupo. A turma é dividida em 4 ou 5 grupos conforme o número de crianças e é dada a cada grupo uma atividade que tem duração de 15 ou 20 minutos. Dessa forma, durante uma hora e meia, aproximadamente, acontecem 4 ou 5 atividades diferentes concomitantemente e todas as crianças fazem as atividades com o auxílio e orientação dos/as colaboradores/as (pessoas voluntárias). Durante a nossa participação do grupo interativo, futuros professores foi possível observar um grande salto qualitativo na aprendizagem das crianças. Algumas mudanças foram percebidas,

ainda que discretas. Algumas transformações têm ocorrido por meio das interações estabelecidas com os integrantes durante as atividades. É possível notar, por exemplo, o aumento do respeito que as crianças passaram a ter pelas pessoas voluntárias e pelos próprios colegas. Outro ponto bastante visível foi com relação à relutância de algumas crianças em ajudar aquelas com mais dificuldades em relação à aprendizagem. As crianças que antes tinham resistência em ajudar, aos poucos começaram a mudar o comportamento. Elas passaram a ter mais respeito entre si e começaram a se ajudar mutuamente, desta forma, estão aperfeiçoando o conhecimento que sabem e também estão aprendendo o que ainda não sabem. Nesta proposta acreditamos que todos nós temos algo a ensinar e a aprender, e na interação com o outro podemos aprender e ensinar simultaneamente. Enfim, entendemos que o trabalho do Grupo Interativo é importante na formação dos estudantes em nos anos iniciais, como espaço de aprendizagem e prática dialógica, tendo em vista que esta prática educativa se preocupa em garantir a máxima aprendizagem e possibilita a todos os agentes educativos, (sejam eles alunos da universidade: bolsistas extensionistas, alunos estagiários etc.) em especial aos estudantes do PET, que a cada dia passa a refletir mais sobre a sua futura prática educativa, apostando em uma relação mais humanizadora, dialógica e igualitária, visando um aprendizado colaborativo, a valorização de saberes diversos, enfim, a valorização de outras culturas.

Palavras Chaves: Comunidades de Aprendizagem, Grupo Interativo, Educação.

REFERÊNCIAS

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palavras:** el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Bar-celona: Paidós, 1997.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem*:*** contribuições para a construção de alter-nativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, FAPESP. Barcelona: CREA, 2002.

RODRIGUES, Eglen S. P. **Grupos Interativos:** uma proposta educativa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2010.

VALLS, R. **Comunidades de Aprendizaje.** Una Práctica educativa de aprendizaje dialógico para la socie-dad de información. Tesisdoctoral no publicada. Barcelona. Universidad de Barcelona.

Projeto de Extensão Universitária CATIS do curso de Jornalismo da Unemat

Marli Barboza da Silva
Rosana Alves de Oliveira

Docentes do Curso de Comunicação Social/Jornalismo – Unemat Campus de Alto Araguaia

marlibarboza@unemat.br
rosana.alves@unemat.br

Resumo - O Projeto de Extensão Universitária CATIS – Centro de Acesso à Tecnologia para Inclusão Social na Universidade do Estado de Mato Grosso desenvolvido por professores do Departamento de Comunicação Social/Jornalismo, *campus* Alto Araguaia tem como objetivo contribuir com a superação de barreiras que a tecnologia ainda impõe à parcela significativa de educadores da rede pública de ensino. Na perspectiva da Educomunicação, a promoção de atividades dirigidas a educadores busca romper a visão tecnicista do uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e promover a dialogicidade, estimulando o uso das mídias no processo pedagógico, ao mesmo tempo em que impulsiona o aluno a ser agente do processo, em um trabalho sempre coletivo e colaborativo, com vista ao aprendizado que responda às novas exigências dos educandos.

Palavras-chave: formação; professores; mídias.

Problemática

Historicamente o processo de formação de educadores foi marcado por meios tradicionais de ensino, embora desde os anos 60 e 70 as tecnologias de informação e comunicação exerceram forte influência em nossa cultura. Nesse sentido, o processo de formação de professores não acompanhou as transformações da modernização tecnológica da sociedade no mesmo ritmo em que elas foram processadas.

Assim, a incorporação de novas tecnologias no campo educacional faz parte de uma realidade recente, impondo à formação nessa área, na medida em que a escola necessita de profissionais que combinem imaginação e ação, que estejam aptos para buscar novas informações. A escola precisa de professores que saibam trabalhar com recursos diversos e ler criticamente todas as informações advindas das mídias, buscando em sala de aula junto com os alunos a interpretação de dados, de forma a relacioná-los e contextualizá-los no seu cotidiano, assumindo uma abordagem crítica no processo pedagógico.

Nessa direção, o Projeto CATIS – Centro de Acesso à Tecnologia para Inclusão Social na Universidade do Estado de Mato Grosso foi implantado na Unemat, *campus* de Alto Araguaia em 2013 por meio da parceira com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Secitec/MT), visando a promoção de atividades dirigidas inicialmente aos docentes da rede pública de ensino do município de Alto Araguaia, com vistas a contribuir com a incorporação das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) em sala de aula.

O projeto em tela foi idealizado a partir da detecção das dificuldades encontradas pelos educadores no trato com a tecnologia no processo educativo. Sob a coordenação de professores do Departamento de Comunicação Social/Jornalismo foi instalado um

laboratório composto por 10 computadores, 12 estabilizadores, 11 conjuntos de mesas e cadeiras, um rack e balcão, servidor, impressora, projetor multimídia, aparelho de ar-condicionado, quadro branco, switch, modem, roteador e nobreak.

O CATIS de Jornalismo da Unemat foi institucionalizado como projeto de extensão universitária em maio de 2014, após participação no edital regido pela PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso, sendo aprovado pelo parecer nº. 079/2014-PROEC. Com a institucionalização do projeto os professores membros, colaboradores e bolsista deram início às ações que visam proporcionar aos professores da região a compreensão das facilidades da tecnologia da informação e comunicação e a apropriação destas para o uso pedagógico.

Na primeira etapa de execução das atividades foram selecionados alunos do curso de licenciatura de Letras da Unemat, *campus* Alto Araguaia com a finalidade de capacitação, tornando-os multiplicadores na socialização dos conhecimentos teórico-práticos a serem compartilhado com os profissionais da rede de ensino. Essa seleção justifica-se pelos acadêmicos estarem em pleno processo de construção de conhecimentos que lhes darão competências e habilidades para atuar na Educação Básica. Assim, espera-se que a participação nas atividades propostas pelo projeto CATIS contribua para que sejam professores que reconheçam a necessidade de dialogar com as diferentes linguagens, utilizando mídias tradicionais e as novas mídias como instrumentos de mediação.

A proposta do projeto CATIS é tornar os professores agentes de transformação, desta forma, as atividades desenvolvidas respaldam-se nas necessidades por eles apresentadas. Assim, a primeira turma atendida, composta por nove participantes, indicou o interesse em conhecer as possibilidades do uso do blog no contexto educacional. Para tanto, desenvolveu-se oficina assentada na abordagem da Educomunicação, que como um campo de intervenção social leva a romper a visão tecnicista (instrumentalização) ou determinista (determinismo tecnológico), propondo discutir o processo no qual o professor é um mediador indispensável na promoção da dialogicidade e estímulo ao aluno para que se torne agente do processo, em um trabalho coletivo e colaborativo.

Com o propósito de educar *com* e *pela* mídia, a primeira oficina realizada *"*Criação de Blog para uso pedagógico*"* além de discutir as potencialidades pedagógicas dos blogs na educação, ofereceu capacitação técnica para aplicabilidade da ferramenta em contexto educacional, potencializando os professores a se tornarem multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, buscando incorporar seus alunos como co-autores do processo colaborativo de produção do blog.

Objetivos

O objetivo central do projeto CATIS é contribuir com a superação de barreiras que a tecnologia ainda impõe à parcela significativa de educadores da rede pública de ensino.

Nesse cenário, o trabalho pedagógico tradicional abre espaço para novos hábitos e competências, buscando superar os desafios de educar na cultura digital. Professores e educandos passam a dialogar, mostrando que é possível adaptar as formas de ensinar às novas formas de aprender, para além da transposição e aquisição de conteúdos curriculares. Urge a necessidade dos docentes, enquanto mediadores pedagógicos

ampliarem suas competências no manejo das tecnologias da informação e da comunicação, valorizando os ecossistemas comunicacionais que se processam no ambiente escolar.

Metodologia

A proposta metodológica do projeto na sua primeira fase é realizada por meio de oficinas e minicursos destinados aos alunos em formação do curso de Letras da Unemat, campus Alto Araguaia, a partir de temas apontados por eles, e que contemplem a apropriação técnica das ferramentas tecnológicas, a importância do debate crítico da mídia e que torne os alunos agentes do processo de construção do conhecimento. Com base na proposta da Educomunicação espera-se que os professores tornem-se agentes de transformação na educação básica.

A programação inclui encontros semanais no laboratório do CATIS (definidos conforme a carga horária de 30h). Após o processo de capacitação dos estudantes, estes procederão à socialização do aprendizado com os professores das respectivas disciplinas, com vista a verificação do processo de aprendizagem, capacitação e avaliação para o planejamento dos estágios previstos na grade curricular.

A próxima etapa será em semestres subsequentes, quando as oficinas e minicursos serão trabalhados com os professores da rede pública de ensino, a partir de cronograma conjunto estabelecido pela coordenação pedagógica das escolas como parte constitutiva da educação continuada. O critério de acesso as oficinas e minicurso será de uma média de 20 inscritos por turma e escola, sob responsabilidade da equipe do projeto.

Os participantes da capacitação da rede de ensino serão acompanhados em sala de aula pelos executores do projeto, que subdivididos em pares irão compartilhar as experiências e vivências alcançadas durante as oficinas e minicursos. Nesse processo, os gestores do projeto procederão ao reforço das ações que porventura sejam necessárias, compartilhando saberes, averiguando se estão sendo aplicados os conhecimentos, a promoção do diálogo e a livre expressão. Como parte do processo de avaliação da metodologia utilizada será realizada uma reunião com os participantes do processo de capacitação para socialização das experiências, pontuando os aspectos positivos e as dificuldades a serem superadas.

A cada término de semestre/turma a equipe do projeto fará as readequações necessárias para o aprimoramento da proposta em tela.

Conclusões

O estranhamento inicial que muitos educadores revelam ao serem convidados a conhecer e a apropriar-se da tecnologia para educar na cultura digital caracteriza a resistência para lidar com o que constitui o 'novo', exigido no cotidiano da vida acadêmica. Portanto, a incorporação das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino pede uma formação capaz de preparar profissionais não apenas para conhecer instrumentalmente o uso das TIC na sala de aula, mas, sobretudo as possibilidades destas enquanto ferramentas mediadoras do processo de descobertas e construção de conhecimento.

As ações promovidas pelo Projeto de Extensão Universitária CATIS buscam minimizar os desafios que ainda persistem para incorporar de forma pedagógica e crítica as mídias na educação. Nesse sentido, acredita-se que ao promover a apropriação das mídias entre os professores e toda a comunidade escolar, como meio de expressão e disseminação de conhecimentos percebe-se não apenas o uso dos meios como forma alternativa de ensino, mas, em uma dimensão mais abrangente alcança-se uma educação transformadora e diversificada, onde modificam-se as relações dentro da sala de aula e dessa para a comunidade.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP.** vol 19. n 65. Campinas, 1998.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**. A Linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

DELORS, Jacques. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª ed., São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 2001.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010

SOARES, Ismar O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais, in **Contato, Brasília**, ano I, n. 2, jan/mar. 1999, p. 18-74.

OBJETO DE APRENDIZAGEM COMO AUXILIO PARA O ESTUDO EXTRACLASSE DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Douglas Vinicius Antunes Rodrigues[1]
Rafaela Fernanda Felix[1]
Jonas Vendrame[1]
Almir Cavalcanti[2]

Resumo

O projeto PIBID – Matemática/Cuiabá idealizou um subprojeto que foca na produção e utilização de objetos de aprendizagem para auxiliar, inicialmente, os estudos dos alunos da Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana. A maior motivação é a inter-relação entre tecnologia e educação. Com a grande popularidade de sites que hospedam vídeos para a transmissão de informação e a variedade de vídeoaulas na internet, o subprojeto propõe a criação de materiais midiáticos para desenvolvimento nesta escola. Espera-se que com essa estratégia, os alunos possam ter um apoio extraclasse diferenciado, dinamizando assim o ensino da matemática, podendo ser socializado para outras escolas integrantes do programa PIBID, bem como as demais da Rede Pública. Utilizando-se de softwares de imagem e vídeo como intenção inicial, a proposta é desenvolver gravação de situações didáticas abordando assuntos que são desenvolvidos na escola. Através da comunicação visual, algumas técnicas de vídeo serão testadas, como o Chroma Key e a realidade aumentada, tendo em vista identificar como e se o uso desses recursos possibilita melhoria na aprendizagem desses alunos. Realiza-se, nesse momento, as primeiras experiências com o uso dos efeitos visuais de ambas as técnicas e o processo de gravação dos vídeos.

Palavras Chave: objetos de aprendizagem, inter-relação e comunicação visual.

Introdução

Tendo em vista a era tecnológica em que vivemos no momento, o uso de vídeos para dar aulas é uma ferramenta que tem sido explorada por universidades, professores e empresas que preparam para concursos, a fim de auxiliar o estudo de diversas maneiras, que varia desde proporcionar aulas completas para o aprendizado do aluno até tirar dúvidas rápidas sobre determinado assunto. Um dos fatores que contribuiu para a popularização dos vídeos é a variedade de equipamentos e a facilidade de publicação em algum site, permitindo o compartilhamento do material. Um exemplo é a Khan Academy, um site que disponibiliza aos usuários questões de diversas disciplinas tendo o auxílio de vídeoaulas gravadas pelo próprio idealizador do site, o americano Salman Khan, que em 2004 publicou algumas vídeoaulas em um site de hospedagem de vídeo com o intuito de ajudar a sua prima que estava tendo dificuldades com os conteúdos de matemática, chamou atenção pelos milhares de acessos ao material gravado.

De acordo com Edgar Costa (2013), uma vídeoaula tem a possibilidade de abordar algum assunto que não pode ser realizado fora de sala de aula devido aos custos ou disponibilidade de materiais. Por meio de vídeoaulas é possível, por exemplo, mostrar um desastre natural ocorrido em algum lugar do mundo e analisar o motivo de tal ocorrência. Pode levar, também, os alunos a uma viagem virtual para lugares que fisicamente seriam inviáveis para o momento, como uma viagem para o espaço ou então uma visita a um local fora do país. Aliás, o vídeo é uma das mídias que fornece uma maneira simplificada de mostrar aos alunos a cultura de outro país.

---

1 Aluno(a) de graduação no curso de Licenciatura Plena em Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso

2 Professor na Universidade Federal de Mato Grosso

Outro detalhe importante a ser frisado é a liberdade que o aluno tem de poder parar o vídeo a qualquer instante ou retornar ao ponto em que havia parado anteriormente. Essa disponibilidade proporcionada por uma vídeoaula garante mais autonomia de estudo para o aluno, que por sua vez seguirá no seu ritmo.

Objetivo

Tal subprojeto tem como objetivo principal montar objetos de aprendizagem, em forma de vídeo, visando auxiliar na construção do conhecimento matemático dos estudantes da Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana. Além disso, possibilitar aos acadêmicos e bolsistas do PIBID Matemática o aprofundamento dos estudos a respeito do uso da tecnologia em sala de aula como um todo, pois envolve não só vídeos, mas também animações e programação. É um assunto que já vem sendo estudado a algum tempo por especialistas na área de educação, que apresentam uma vasta expansão da capacidade de usar a tecnologia em sala de aula e compreendendo esse conhecimento contribuirá para nossa formação.

Metodologia

Os conteúdos das vídeoaulas serão voltados para o ensino médio. Como são três séries, cronologicamente um ano para cada período, inicialmente faremos vídeos com os conteúdos da ementa do primeiro ano e acompanharemos esses alunos conforme vão avançando nas séries. Ao término destes três anos, já terão sido gravadas/feitos grande parte dos conteúdos da ementa do ensino médio. Paralelamente às vídeoaulas que trarão os conteúdos, faremos vídeos que tratam de assuntos históricos e completares.

Os principais materiais necessários para a produção dos vídeos serão:

- Câmera
- Computador
- Microfone

A câmera junto ao microfone capturarão imagem e áudio para enviar ao computar que, por meio de softwares, será editado. Com o Chroma Key, técnica de efeito visual que substitui uma cor padrão no ambiente por uma imagem ou vídeo, tornaremos os vídeos mais dinâmicos. Também testaremos uma técnica conhecida como realidade aumentada, onde é possível combinar elementos virtuais com o meio real, obtendo assim, uma imagem virtual interativa em 3D, lembrando que a realidade aumentada é algo relativamente novo para o ensino de matemática.

Conclusão

Ainda estamos realizando os primeiros testes com as técnicas, estudando as possibilidades de suas aplicações no ensino da matemática. Esperamos entender o processo da tecnologia na matemática para buscar um ensino dinâmico, orientando o aluno que busca informações não só na escola, mas também fora dela.

Referências

COSTA, Edgar. Vantagens da utilização de recursos de vídeo na educação. **Edgar Costa:** Tecnologia e Educação, Fev. 2013. Disponível em: <http://www.edgarcosta.net/recursos/video-recursos/vantagens-da-utilizacao-de recursos-de-video-na-educacao/>. Acesso em: 12 jul. 2014.

FU, Alessandra. Tecnologia na Educação: 13 Razões para Usá-la. **Examtime**, nov. 2013. Disponível em: <https://www.examtime.com/pt-BR/blog/tecnologia-na-educacao/>. Acesso em: 21 jul. 2014.

OUCHANA, Deborah. Os segredos de Salman Khan. **Revista Educação**, São Paulo, mar. 2013. Seção Educação no Mundo. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/os-segredos-de-salman-khan-278807-1.asp>. Acesso em: 15 ago. 2014.

NASCIMENTO, A. C. Azevedo. Objetos de aprendizagem: entre a promessa e a realidade. In: PRATA, C. Lúcia. Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico, Brasília: MEC, SEED, 2007, p. 135-145.

PROJETO CINE CONEXÕES UFMT

Poliana Aparecida Barbosa de Barros *
Josyane Carla de Lima Machado
Vilmar Bueno Favato

Cássia Fabiane dos Santos Santos **
Pet Conexões de Saberes "Diferentes Saberes e Fazeres na UFMT"
cassiaufmt@gmail.com

Resumo

O Cine Conexões é um projeto do Grupo PET Conexões de Saberes: "Diferentes Saberes e Fazeres na UFMT", cujo objetivo é problematizar a diversidade em diferentes aspectos: social, cultural, racial, ambiental, possibilitando troca de opiniões e reflexões apresentadas nos cinemas e interligadas ao dia-a-dia da comunidade acadêmica e e
xterna a UFMT. O projeto acontece desde 2011 levando a comunidade acadêmica da UFMT uma nova interpretação de cinema, contemplando as relações sociais, gerando debates através de filmes que revelam a naturalização de um sistema societário desigual e arbitrário, expondo diversos temas como luta de classes, racismo, corrupção, economia, saúde pública, manipulação da mídia, relações de gênero. Assim, com uma discussão crítica da realidade mostrada, construímos uma nova perspectiva entre estudantes que inicialmente estavam pautados em juízos do senso comum. Em 2014, nossa atuação foi na escola Nossa Senhora Aparecida, localizada no bairro Novo Colorado, Cuiabá-MT, fazendo um trabalho semanal com alunos do 5º ano C, de 12 a 13 anos. Com o privilégio de abordar vários assuntos, o cinema tem sua própria linguagem e com ela podemos configurar ideologias e posições políticas dos alunos quando empregam em seus argumentos teor científico. Além de levar cultura, o Cine Conexões traz cinema de qualidade para pensar a sociedade ampliando a consciência crítica.

Palavras-chave: Cinema. Debate. Realidade Social.

Problemática anunciada

O cinema e o audiovisual é um método interativo que estimula os sentidos e desperta a capacidade de interligação de conhecimentos anteriormente agregados e carregados por cada expectador, atribuindo valores às discussões sobre diversidade e possibilitando a interação das diversas realidades.

O projeto Cine Conexões tem como objetivo a problematização da diversidade em diferentes aspectos: social, cultural, racial, ambiental, possibilitando troca de opiniões e reflexões, apresentadas nos cinemas e interligadas ao dia-a-dia da comunidade acadêmica, projetando e discutindo filmes/documentários que retratem a realidade social com temas atuais. A relação que se estabelece entre a pessoa que vê e o que é visto é naturalmente criativa, transformadora, crítica. A arte é mais reflexão que reflexo. (AVELAR, 1997).

Optamos pelo recurso do cinema e o audiovisual por serem métodos interativos que estimulam os sentidos e despertam a capacidade de interligação de conhecimentos anteriormente agregados e carregados por cada expectador, atribuindo valores às discussões sobre diversidade e possibilitando a interação das diversas realidades. De acordo com Silva, (2010)

> A experiência do cinema, ao contrário da mera recepção fílmica, é coletiva, exige os cidadãos juntos. Assistir a um filme junto com outras pessoas permite o contágio do riso, do susto, do choro. Pelo compartilhamento da emoção, o cinema possibilita o encontro, ainda que efêmero, onde o outro necessita ser significante, trazer em seu corpo indícios e sinais que funcionem como signo (p.2).

1 Bolsistas do Programa Pet Conexões de Saberes "Diferentes Saberes e Fazeres na UFMT"

2 Tutora do Programa Pet Conexões de Saberes "Diferentes Saberes e Fazeres na UFMT"

Objetivo

Problematizar a diversidade em diferentes aspectos: social, cultural, racial, ambiental, possibilitando troca de opiniões e reflexões apresentadas nos cinemas, projetando e discutindo filmes/documentários que retratem a realidade social com temas atuais.

Metodologia

O espaço de interação proporcionado pelo projeto permite que vários estudantes de diferentes cursos da UFMT se encontrem e planejem como contribuir para a formação de alunos do 5º ano C, da Escola Nossa Senhora Aparecida, possibilitando discussões sobre a questão posta pelos filmes/documentários, e contribuindo através de sua consciência política, uma vez que uma crítica ou comentário abrirá uma discussão, além de proporcionar respeito pela opinião apresentada. Segundo Carmo (2003) [...] A arte cinematográfica contribui para disseminar a arte e a cultura e pode exercer influência positiva nos estudantes. A esperança é que o cinema, pela sua natureza afetiva, abra as portas da percepção. [...] (p.10)

O projeto trabalha com uma metodologia que consiste em reuniões semanais para planejamento/ programação/avaliação dos filmes a serem exibidos. As sessões ocorrem semanalmente na Escola Nossa Senhora Aparecida, localizada no Bairro Novo Colorado, Cuiabá-MT.

Após a exibição dos filmes e debate sobre a temática ali suscitada, procede-se a um registro onde o expectador pode imprimir ali suas observações acerca do assunto, sendo esta uma forma de realizarmos uma pesquisa sobre o significado de projetos como este na formação sócio-política destes estudantes bem como na promoção de extensão com

A partir dos dados coletados entendemos que este projeto proporciona espaço coletivo para discussão da importância do respeito à diversidade, uma vez que cada participante consegue verificar que refletir assuntos polêmicos auxilia na busca da construção de uma formação que eduque para a cultura do respeito aos direitos humanos, da aprendizagem e/ou afirmação de valores humanistas, tanto para o convívio com a diversidade quanto para uma cultura de paz. A arte e a arte cinematográfica serão consideradas como metaeducação. [...] que os meios de comunicação alteram a percepção e a recepção da educação como um todo [...] (CARMO, 2003).

Percebemos que há uma reflexão crítica acerca da postura propositiva e questionadora que todos devemos ter em relação ao enfrentamento das desigualdades sociais como um todo.

Percebe-se que o interesse maior dos alunos destina-se a temática relacionada à questão social (desigualdade, violência, pobreza e calamidade política), problema relacionado à realidade brasileira que vivemos hoje, sendo em 2º lugar as questões raciais as temáticas de interesse dos participantes, assunto foco do grupo PET/ Conexões de Saberes.

Sabe-se que o processo sempre crescente de globalização, vem ao longo dos anos incitando novas relações entre as pessoas e suas culturas. Afora os benefícios deste processo emergente, outras questões vêm à tona, como as desigualdades sociais, a exploração da mão de obra assalariada, as diferenças étnicas, a xenofobia, as guerras pelos recursos naturais, as atividades predatórias à fauna e flora, entre outras. Vê-se neste cenário borbulhante de mudanças e informações, o cinema como meio propagador, o qual têm se voltado para tais questões na produção de documentários, materiais cinematográficos dinâmicos e didáticos, que têm contribuído para a difusão de temas globais.

Conclusão

O projeto em 2014 levou a essa escola uma nova interpretação de cinema, contemplando as relações sociais, gerando debates através de filmes que revelam a naturalização de um sistema societário desigual e arbitrário, expondo diversos temas como luta de classes, racismo, corrupção, economia, saúde pública, manipulação da mídia, relações de gênero. Assim, com uma discussão

crítica da realidade mostrada, construímos uma nova perspectiva entre estudantes que inicialmente estavam pautados em juízos do senso comum. Com o privilégio de abordar vários assuntos, o cinema tem sua própria linguagem e com ela podemos configurar ideologias e posições políticas dos alunos quando empregam em seus argumentos teor científico. A partir dos dados coletados entendemos que este projeto proporciona espaço coletivo para discussão da importância do respeito à diversidade, uma vez que cada participante consegue verificar que refletir assuntos polêmicos auxilia na busca da construção de uma formação que eduque para a cultura do respeito aos direitos humanos, da aprendizagem e/ou afirmação de valores humanistas.

Espera-se que este projeto possa mostrar que os filmes/documentários podem ser mais que entretenimento, podendo ser, uma forma de questionamento sobre a realidade com mais clareza e leitura reflexiva. Propõe-se o cinema como agente disseminador de idéias e sentimentos no espectador, objetivando promover "transformações" em sua vida, para que ele se posicione criticamente diante do cinema, obtenha maior conhecimento e consequentemente maior respeito pelas diversidades apresentadas.

> Percebida toda essa complexidade, fica claro que o cinema e o filme e, também, o lugar. Há práticas que se vinculam a esse espaço. Há maneiras de freqüentá-lo. Um cinema de bairro, por exemplo, tem um significado diferente para os seus freqüentadores quando confrontado com o cinema de um shopping center ou com um cineclube. O bairro surge como intersecção entre o universo privado da casa e o mundo público da cidade, um espaço de sociabilidades específicas, de comunicação entre vizinhos e parentes; o cineclube reúne pessoas que vêem mais do que diversão no ato de assistir a um filme, que aprofundam os laços do encontro ao compartilharem de um projeto de intervenção cultural. (SILVA, 2010)

É preciso educar para viver na "sociedade da informação", com toda a sua gama e produção cultural. Precisamos constantemente buscar referenciais, discutir práticas, propor novas reflexões. Espaços de interação são caminhos importantes nesta busca reflexiva.

> A diversidade é fundamental para a formação da consciência e, consequentemente, da cidadania. Essa é a principal razão por que se deve pensar o cinema como formador cultural. Uma criança que vê na tela a cinematografia de seu próprio país e de muitos outros verá o mundo sob óticas variadas. O resultado mais imediato disso é que ela vai ser mais crítica, exigente e informada do que a que só tem acesso ao que lhe é imposto pelo mercado. (LINS, 2011).

Referências:

AVELLAR, José Carlos. **A arte da critica e a critica da arte.** http://www.escrevercinema.com/Arte_da_critica.htm acesso, 12 de Setembro de 2011 CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. http://www.rieoei.org/rie32a04.htm Acesso: 12/09/2011.

LINS, Luiza. **A importância do desenvolvimento do cinema infantil no Brasil** http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=106:a-importancia-do-desenvolvimento-do-cinema-infantil-no-brasil&catid=54:cinema&Itemid=94. Acesso:12/09/2011

SILVA, Josimey Costa da. **O Cinema como prática social, cultural e afetiva** http://cinepotiguar.wordpress.com/2010/08/01/o-cinema-como-pratica-social-cultural-e-afetiva/ Acesso: 9/09/2010.

Anais SemiEdu 2014

GT 6

Educação e Diversidade Culturais

Sustentável editora

GT 6 - Comunicação Oral

DIVERSIDADE CULTURAL - DIFERENÇAS: NÃO BASTA RECONHECÊ-LAS, TEM QUE ACEITÁ-LAS

PROFESSORA: ANA LÍGIA BURIN ARNAUT CANDIDO

Introdução

Este relatório científico é resultado de um trabalho realizado com os alunos do 4º ano matutino, na Escola Estadual Monte Verde. Ele teve como tema "***Diversidade cultural: diferenças, não basta reconhecê-las, tem que aceitá-las***". O objetivo geral foi levar os alunos a valorizarem a cultura afro-descendente, reconhecendo a sua presença de forma positiva nos diversos segmentos da sociedade. Além deste, os objetivos específicos foram: discutir as relações raciais no ambiente escolar, reconhecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira como formadora da nossa cultura, promover o respeito pelos vários grupos raciais existentes em nossa sociedade, em especial o grupo racial negro (pretos e pardos), uma vez que se faz necessário e urgente refletir sobre as questões que dizem respeito a esse segmento da sociedade brasileira, que por práticas de cunho racista, tem as suas muitas e ricas contribuições na formação de nosso país invisibilizada; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente onde vivem e sua influência no mundo, valorizar a diversidade, posicionando-se a favor da vida e respeito às diferenças e contribuir para atitudes que favoreçam a diversidade.

A turma em que foi aplicada as aulas foi o 4º Matutino, com 28 alunos, com idade entre 09 e 10 anos. São 13 meninos e 15 meninas. Questionados quanto à sua cor, apenas 03 meninos responderam que são negros, os demais se denominaram morenos ou brancos. Peguei na secretaria da escola as xérox dos registros de nascimento de cada um, e fomos procurar a denominação trazida lá. Apareceram 03 negros, 07 brancos e 18 pardos. Eles acharam muito interessantes, não sabiam que no registro tinha essa informação. Na verdade, a maioria nunca tinha visto um registro, que segundo eles "fica bem guardado, não se pode mexer".

A temática me chamou atenção porque em algumas vezes, ouvi pelos corredores comentários sobre os cabelos de algumas meninas, as chamando de "cabelo de vassoura", "cabelo de bruxa"... Tornou-se necessário então, a partir deste "gancho", realizar este trabalho em sala de aula. A turma do 4º ano não foi escolhida por acaso, foi escolhida porque é nela que estudam os meninos que chamaram a colega de "cabelo de bruxa" e "cabelo de vassoura". A experiência foi muito importante. Importante para mim enquanto professora, mas principalmente para aquelas crianças, que estavam crescendo tomadas por um preconceito racial e principalmente para a menina dos cabelos cacheados. A partir das aulas, ela ficou mais extrovertida, até passou a utilizar os cabelos soltos, coisa rara de se ver, era sempre em tranças ou um coque.

Se ainda restava alguma dúvida sobre a importância de se trabalhar a diversidade étnico-racial não apenas no dia 20 de novembro, ela se dissipou. Como já é conhecida, ela deve ser inserida no currículo escolar em todas as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências e Artes. Trabalhar esta vasta diversidade em sala de aula infelizmente, ainda é um tabu a ser quebrado, pois inúmeras inseguranças tomam conta do educador. Muitos colocam a culpa na falta de material, mas há uma gama de materiais sobre o assunto, apesar de muitos aparecerem de forma não explícita. Ainda há materiais que podem ser adaptados e criados para contribuir para o enriquecimento do assunto.

O desenvolvimento destas aulas visa levar aos alunos as ferramentas necessárias para que ele tenha consciência da importância e influência da cultura africana na sociedade atual, visando a contribuição na construção de sua personalidade, seja como afro-descendente ou não, além de incutir o respeito à diversidade nas características físicas e culturais. Além disso, propiciar a quebra de pré-conceitos, inerentes à conduta do ser humano. De acordo com a Lei 10.639 de 09 de janeiro

de 2003, o estudo da História da África e dos Africanos e a contribuição da cultura negra na formação do povo brasileiro tornam-se obrigatórios no currículo escolar.

O Brasil é a segunda maior nação negra do mundo e foi necessária a criação de uma lei para que houvesse um tardio reconhecimento da importância da cultura negra na sociedade brasileira. A implantação desta lei não relega o papel do negro na História do Brasil como simples escravizado e sim como um grande contribuidor do multiculturalismo que é o nosso país. Com isso, buscamos explicitar alguns conceitos que sustentam este trabalho. É base para o ser humano, em seu desenvolvimento, o autoconhecimento. De que adianta "inserir" no sujeito conhecimentos matemáticos, lingüísticos, geográficos, científicos? Se ela não se identifica com o meio no qual vive não se conhece como sujeito, não se sente integrada a sociedade. Ela pode ser capaz e aprender os conceitos, mas não os usará para transformar o local/ meio onde vive. Sem o autoconhecimento, através da construção de sua identidade não forma-se cidadãos ativos e atuantes.

As pessoas constroem sua identidade de maneiras e em contextos sociais diferentes, ou seja, além de fazer parte de um grupo social, convive com vários outros, construindo sua identidade através dos vários grupos que convive ou faz parte, como a família, a escola e os amigos, desempenhando papeis diversificados. A criança negra precisa se ver como negra e aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Daí a necessidade e importância da escola realmente fazer um trabalho sistemático, critico e eficaz na perspectiva da lei 10.639/03, mostrando as grandes contribuições da população negra na formação do Brasil. Assim concordo com as palavras de Brito (2013) quando ela afirma que: "(...) a forma como a história do povo negro é contada na sala de aula faz uma grande diferença" (p. 6). Ainda segundo essa autora:

> A depender do lugar que esta pessoa se situe na história, o/a estudante pode aceitar ou rejeitar esse lugar, ou até mesmo não se perceber como parte da história de um povo, reconhecendo ou não sua contribuição no processo histórico (BRITO, 2013, p. 6).

Sem raízes um povo não constrói sua identidade, para o aluno "branco" descendente de europeus é fácil construir sua identidade, pois a sociedade produz conhecimentos que respeitam este grupo. Muitas vezes a escola tem o poder de valorizar, segregar, discriminar e até eliminar a identidade negra de sala de aula.

A diversidade racial e cultural está presente em nossa realidade. Assim é necessário conhecermos a diversas culturas, assim como os seus costumes, pois entender como tudo começou nos levará a compreender a grande diversidade que caracteriza nosso país. Somos um povo que surgiu de um grande agrupamento de povos de várias regiões do mundo. O povo brasileiro foi formado, a princípio, a partir de uma miscigenação, que foi a mistura de basicamente três "raças": o índio, o branco e o negro. Projetos contra o preconceito valorizam e estimulam o respeito à diversidade, formando cidadãos preocupados com a coletividade.

Desenvolvimento

A primeira aula se iniciou com uma com os alunos sobre a diversidade, sondando o que já conhecem sobre a temática, verificando se aparecia algum pensamento ou comentário preconceituoso. Depois da conversa inicial, fomos em fila para a Sala de Cinema, onde lemos a estória Menina bonita de laço de fita (Ana Maria Machado) , no Arthur. Assim que a estória foi lida, perguntei o que acharam, se já conheciam essa estória, se as maneiras que o coelho utilizou para responder à sua pergunta foram adequadas, se alguém sugeria uma nova maneira para descobrir a resposta de como ele deveria fazer para se tornar negro feito a linda menina.

Na sequência, retornamos à sala de aula. Cada aluno recebeu um pirulito colorido e dois papeis de bala pretos. Fui mostrando na frente da turma como deveriam proceder, enrolando o pirulito como se fosse uma bala. Como o pirulito é grande, tiveram que enrolar dois papeis para cobri-lo corretamente, formando o cabelinho da boneca. Montaram assim a cabeça da bonequinha. Quando os cabelos estavam prontos, receberam pincel e tinta guache branca, preta e vermelha, para cada um fazer os olhos e a boca da bonequinha.Levaram para casa, como uma doce lembrança da aula.

Em nossa segunda aula , fomos em fila para a Sala de Cinema, onde lemos o livro Minha família

é colorida (Georgina Martins). Assim que terminaram a leitura, realizamos uma conversa sobre o que acharam do texto, o que conseguiram aprender com a estória. Ao retornar para a sala de aula, cada aluno escreveu um pequeno poema com a temática Diversidade, expondo o que compreendeu. Ao final do poema, cada aluno fez uma ilustração e coloriu .

A terceira aula iniciou-se com a leitura individual do texto Maluquinho: Uma questão de consciência (Ziraldo), seguida pela discussão sobre o mesmo. Após a conversa, a turma foi dividida em 06 grupos de 04 alunos cada, onde puderam manusear livros e revistas para recorte, juntando figuras de pessoas de diferentes culturas. Após juntarem as figuras, montaram o cartaz no formato do Mapa do Brasil, representando toda a riqueza e diversidade cultural que existe em nosso país.

A quarta aula iniciou-se com uma dinâmica: os alunos puderam tocar nos cabelos uns dos outros, sentir a textura, perceber a diferenças. Em seguida, fomos em fila para a Sala de Cinema, onde apreciamos o vídeo As tranças de Bintou. Quando este acabou, conversamos sobre o que assistimos, reafirmando que somos diferentes, nem por isso melhores nem piores. Ao retornar para a sala, a auxiliar da biblioteca Tânia e a professora auxiliar Zeza me ajudaram a fazer diferentes tranças nas meninas. Nos meninos, fizemos alguns topetes com gel, para não ficarem de fora.

Em nossa quinta e última aula, fomos para a Sala de Cinema apreciar o filme Kiriku e a feiticeira. Após o filme, tiveram a oportunidade de expor o que acharam do filme e da nossa semana sobre Diferenças, aprendendo que não basta reconhecê-las, temos que aceitá-las, valorizá-las, em toda a sua plenitude e com suas especificidades.

Resultados e considerações

As crianças interagiram bastante durante todas as atividades, deram suas opiniões, demonstraram grande interesse, bastante abertas, aceitando as diferenças, sem atitudes preconceituosas e/ou racistas. Adoraram a estória da Menina bonita de laço de fita, com um final bem diferente, demonstrando que todas as cores são lindas e nenhuma é melhor nem pior que a outra, são apenas diferentes e que nessas diferenças elas se completam. Também mostraram-se muito entusiasmados ao confeccionar a bonequinha com pirulito.

Conseguiram realizar a atividade de confecção do Mapa do Brasil, trabalhando em grupo. No início houve um certo tumulto, depois se acalmaram e conseguiram recortar muitas figuras de pessoas das mais diferentes culturas e tons de pele. No final, havia tantas figuras, que tiveram que ir selecionando, pois não daria para utilizar todas.Guardei as figuras que sobraram em um envelope para uma atividade posterior.

O ponto alto da semana foi quando fizemos os trançados nas meninas, elas se acharam o máximo, cada uma com um trançado diferente. Também entrei na atividade e fiz um lindo trançado em meus cabelos. Para os meninos não se sentirem excluídos, fizemos uns topetes com gel.

Conseguiram compreender que embora o tom da pele possa ser diferente, nós utilizamos diariamente hábitos, alimentos e palavras vindas da cultura africana. Perceberam que todas as pessoas tem sua importância, independente do credo, cor ou nível social**.** Estamos no caminho certo, na busca da valorização de todas as culturas, aceitando que cada uma tem o seu valor. Conversando abertamente com nossos alunos, desde as séries iniciais, trazendo à tona, posicionando-se contra o preconceito, estaremos encarando este problema de frente, ajudando a construir uma sociedade mais justa e igualitária para as gerações futuras.

Referências

BRITO Luciana da Cruz. Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira. 2. Ed. Modificada Cuiabá: Edufmt, 2013.

Chianca, Rosaly Braga. CHIANCA Leonardo. Retratos do Cotidiano, História, 2009.

http://www.youtube.com/watch?v=C8j2CqP8Lu0

http://www.youtube.com/watch?v=46Wv5JUyEJg

Lucci, Elian Alabi. Viver e Aprender História e Geografia. 1ª Ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2000.

Muller, Maria Lúcia Rodriges. A escola como transmissora da ideologia do branqueamento e difusora dos estereótipos contra a população negra. Edição modificada. Cuiabá: UAM/ EdUFMT, 2013. Módulo 5.

Revista Nova Escola. Vários autores. São Paulo-SP – Edição 2010 – África.

Teixeira,Moema de Poli.Relações raciais na sociedade brasileira.Moema de Poli; Maria Lúcia Rodrigues Muller(org.).Edição modificada. Cuiabá: UAB/EdUFMT,2013. Módulo 5.

Anexos



Fonte: foto da apreciação do filme Kiriku e a feiticeira, tirada pela professora auxiliar Maria José (Zeza).



Fonte: foto da apreciação do filme Kiriku e a feiticeira, tirada pela professora auxiliar Maria José (Zeza).

Poemas produzidos pelos alunos do 4° ano matutino

Aluna Luana Fantini

Diferenças

Se queremos respeito
Devemos
Respeitar!

Preto combina com a noite,
Branco combina com dia
Juntos os dois são perfeitos
Um sem o outro, o que seria?

Ser diferente é normal
Já que na vida ninguém é igual.
Vamos respeitar as diferenças
Com nenhuma ofensa!

Branco, preto, pardo ou amarelo
Devemos respeitar os outros.
Já pensou no mundo a chatice
Se fosse sempre a mesmice?

Respeitar as diferenças é o que precisamos
Afinal de contas
Somos todos humanos
Somos todos humanos...

Querendo ou não
Nesse mundo somos irmãos
Chega de preconceito
E vamos dar as mãos!

Aluna Keila Taís

Diferenças, não basta reconhecê-las

Diga não ao preconceito
As pessoas sofrem com isso
Temos que ter respeito
Vamos fazer um compromisso.

As pessoas não tem direito
de fazer o preconceito
Porque as pessoas não gostam disso

Preconceito é um lixo!
Eu tenho sempre
um grande respeito
e não tenho
preconceito!

Aluno Lucas Wons

Respeitar é preciso

Não devemos ter
preconceito , pessoas
negras são
amigas do peito.

Se uma pessoa
É gorda não
devemos irritá-la,
porque senão,
vamos magoá-la...

Não tenho preconceito
Não tenho esse direito
Por isso os negros
merecem sempre
meu respeito.

Tenho muitos
Amigos negros
Por isso tenho
respeito e
nunca tenho preconceito!

Baixos ou altos,
Todos tem seus direitos
Por isso mesmo
Todos merecem respeito!

Aluna Edlaine Cunha Góes

Diferenças são necessárias

Eu sou branca e ele é negro,
cada um tem o seu jeito...
Ele é negro e eu sou branca
e ninguém se espanta!

Nós somos discriminados a toda hora
Quem nunca sofreu com bullyng,

Que fale agora.
Todos nós já fizemos preconceito contra alguém,
Meu Deus me perdoe, eu não sou ninguém!

Nós temos preconceito a toda hora,
E agora? Vamos fechar a boca
e ficar omissos?
Disque 100, denuncie, vamos parar com isso!

Aluna Paula Navarro Garcia

Diferenças, não basta reconhecê-las, tem que aceitá-las

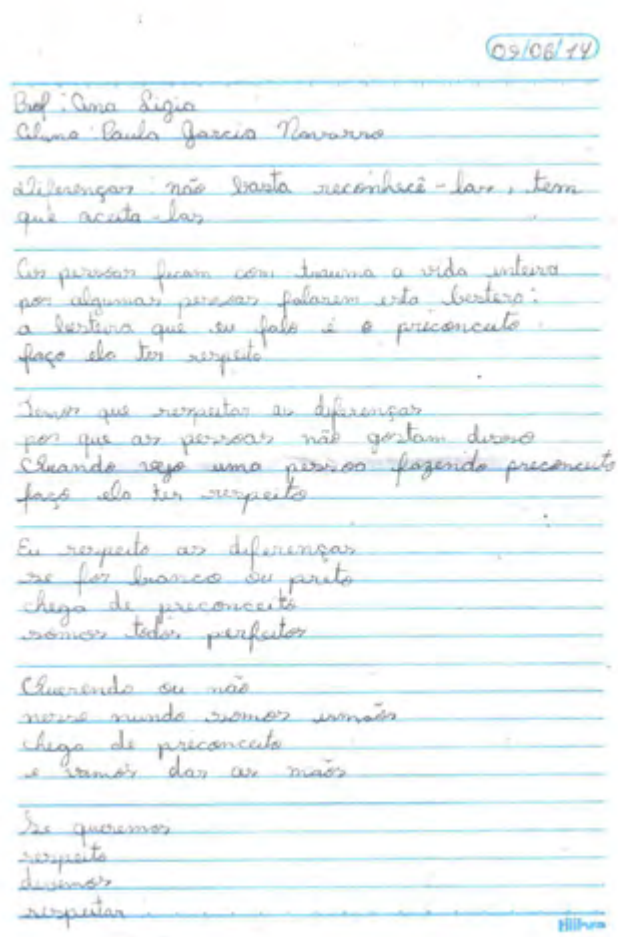
As pessoas ficam com trauma a vida inteira
Por algumas pessoas falarem essa besteira.
A besteira que eu falo é o preconceito,
Faça elas ter respeito!

Temos que respeitar as diferenças
Porque as pessoas não gostam disso
Quando vejo uma pessoa com preconceito
Peço para ela ter respeito!

Eu respeito as diferenças
Se for branco ou preto
Chega de preconceito
Somos todos perfeitos!

Se queremos
respeito devemos respeitar.
Respeitar as diferenças e ao próximo amar...

Poemas digitalizados



09/06/14

Prof: Ana Lígia
Alma: Paula Garcia Navarro

Diferenças não basta reconhecê-las, tem
que aceita-las

Eu pessoas ficam com trauma a vida inteira
por algumas pessoas falarem esta besteira:
a besteira que eu falo é o preconceito
faço ele ter respeito

Tenho que respeitar as diferenças
por que as pessoas não gostam disso
Quando vejo uma pessoa fazendo preconceito
faço ele ter respeito

Eu respeito as diferenças
se for branco ou preto
chega de preconceito
somos todos perfeitos

Querendo ou não
nesse mundo somos irmãos
chega de preconceito
e vamos dar as mãos

Se queremos
respeito
devemos
respeitar

Hilbra



DATA

Professora: Ana Lígia
Aluno: Lucas Ribeiro.

Não devemos ter
preconceito pessoas
negras são amigo
do peito.

Tenho muitos
amigos negros
por isso tenho
respeito e
não preconceito.

Se uma pessoa
é gordo não
devemos irrita-lo
porque se não vamos
magoa-lo.

Baixo ou alto
tem seus direitos
por isso mesmo
é que merecem
respeito.

Não tenho preconceito
mas tenho direito
por isso negros
merecem respeito

poema: Diferenças: não basta reconhecê-las, tem que aceitá-las.

Cuidado: Edlaine, profª: Ana Lúcia

Eu sou branca e ele é negro!!!
cada um tem o seu jeito...
Ele é negro e eu sou branca
Todo mundo se espanta

Nós somos discriminados a toda hora, quem nunca sofreu bullug!
Pode agora...
Todos nós já fizemos preconceitos para alguém...
Meu Deus me perdoe por que não sou ninguém!!

Nós temos preconceito a toda hora.
E agora vamos fechar a boca e ficar escutando isso a toda hora.

Disque 100 denúcie é agora que vamos acabar com essa frescurice.



prof: Ana Lúcia
Se queremos
respeito
Devemos
respeitar

Preto combina com a noite
branco combina com dia
juntos os dois são perfeitos
um sem o outro o que seria?

Ser diferente é normal
já que na vida ninguém é igual
vamos respeitar as diferenças
com nenhuma ofensa!!!

Branco, preto, pardo ou amarelo
devemos respeitar os outros
já pensou no mundo a Chatice
se fosse a mesma mesmice?

Respeitar as diferenças é o que precisamos
afinal de contas
somos todos humanos
somos todos humanos

Querendo ou não
nosse mundo somos irmãos
chega de preconceito
e vamos dar as mãos

/ /

prof: Ana Lúcia

aluno: Keilo

Diga não ao preconceito
as pessoas sofrem com isso
temos que ter respeito
vamos fazer um compromisso.

As pessoas não tem esse direito
de fazer o preconceito
por que as pessoas não gostam disso
preconceito é um lixo.

Preto combina com a noite
branco combina com o dia
juntos os dois são perfeitos
um sem o outro o que seria

Eu tenho um grande
respeito.
não tenho
preconceito.

O SURDO E SUA EXPERIÊNCIA NA VIDA SOCIAL

Ivoneides M. B. Amaral
Mestranda em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT

Elisana Alves da Silva
Mestranda em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT

Resumo

A experiência na vida social da pessoa com surdez significa não somente sua inserção no ambiente escolar ou em relação a sua qualificação profissional, visto que a educação brasileira tem ampliado as chances das pessoas com deficiência, permitindo um protagonismo social. A defesa dos direitos das pessoas com deficiência é histórica e constante. Atualmente dentre suas leis e propostas está a possibilidade da pessoa com surdez o acesso ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, em uso obrigatório no Brasil desde 2002, como segunda língua oficial do país. Este trabalho tem como objetivo proporcionar brevemente a discussão sobre a realidade dos surdos no Brasil, ressaltando a importância da Libras como forma de difusão e inserção do individuo surdo em todas as esferas sociais.

Palavra chave: Surdo, Libras inclusão.

1 Introdução

Em uma sociedade na qual algumas vozes são gritadas, a importância do som e do falar está presente em todos os espaços de comunicação e ação. O que acontece com o surdo? Como vive em seu cotidiano? Somos "mudos" ao passarmos pelas ruas barulhentas da cidade, simplesmente observamos, ouvimos, associamos e agimos a cada som um estímulo, o latir do cachorro, o cantar do sabiá, a buzina do carro, todos os sons nos levam a uma emoção.

A inserção de pessoas com algum tipo de necessidade seja ela física ou cognitiva (dentre outros) em nossa sociedade, ainda representa luta e reivindicação por parte desta população. Um exemplo disso seria o ingresso e permanência destes no ambiente escolar ainda que se saiba que a educação escolar inclusiva propõe a integração de todos e todas, com a finalidade de promover a compreensão da diversidade de forma coerente, bem como favorecer não apenas a inclusão social, mas principalmente proporcionar a aprendizagem de todas as alunas e os alunos.

Na movimentação de práticas pedagógicas comprometidas com esta realidade é possível perceber que se trata ainda de um grande desafio para os profissionais da educação, que enfrentam este e muitos outros obstáculos em seu cotidiano escolar. A acessibilidade, segundo o decreto de 5.296/2004 engloba a possibilidade de acesso de qualquer pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, a produtos, sistemas e meio de comunicação, informações, transporte e ambientes em diferentes contextos.

O surdo é o individuo que nasce sem ouvir, ou perde a audição antes de adquirir uma língua, e aprende a se comunicar através de gestos e expressões. É denominada pessoa com surdez, e esta possui uma identidade, uma cultura, uma história e uma língua. A surdez é resultado da perda, maior ou menor, da capacidade de percepção normal dos sons. A audição não é funcional para todos os sons e ruídos ambientais da vida para quem apresenta altos graus de perda auditiva e teve sua capacidade de aquisição da linguagem oral prejudicada, impedindo a compreensão da fala através do ouvido, com ou sem aparelhos. A hipoacusia auditiva é o termo usado para designar a perda parcial de audição, sendo mais frequente nos idosos.

Sabe-se que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que as impede de adquirir naturalmente a linguagem de sinais, pois a maioria dos familiares não estão preparados para receberem uma criança surda, portanto a Libras não algo importante e também não é utilizada pelo grupo ouvinte

majoritário (GÓES, 1997). Além do problema comunicativo, a maior gravidade que envolve a condição de vida do surdo refere-se ao acesso, muitas vezes tardio e limitado, à língua de sinais, configurando especificidades ao desenvolvimento linguístico e, consequentemente, cognoscitivo do sujeito.

Verifica-se que quando a pessoa nasce ouvindo e se constitui sócio- culturalmente como ouvintes e posteriormente perde a audição por algum problema de saúde ou acidente, torna-se deficiente auditivo. Sua memória ainda é auditiva porque ela aprendeu a ouvir os sons, suas percepções e noções do mundo fazem parte de uma cultura ouvinte. Percebe-se que a perda auditiva em diferentes graus faz com que a concepção de surdez não seja algo que possa ser generalizado, porque temos graus diferentes de perda auditiva, ou seja dois grupos de indivíduos com experiências culturais diferenciadas que lhes dão visões diferentes do mundo e isso influencia na sua forma de comunicação. Aqui trataremos do surdo, com perda auditiva profunda inserido na sociedade que utiliza como sua primeira língua considerada materna a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

A audição é a capacidade de percepção e análise do som que é apreendido pelo ouvido e analisado pelo cérebro. Quanto à medição auditiva sabemos que a audição, é medida em decibéis (dB), unidade sonora que afeta a intensidade, o volume dos sons, e, em Hertz (Hz), unidade que determina o comprimento de onda sonora (número de ciclos/segundo), atendendo a capacidade de perceber sons graves e agudos.

Nesta diversidade de indivíduos, consideramos aqui especificamente o caso da pessoa com surdez, (seja ela congênita ou adquirida), ou seja, aquele individuo cuja perda auditiva medida em decibéis, pode possuir variados graus, podendo ser leve (até 40db) na qual o individuo consegue ouvir a voz humana; moderada (60 DB), severa e profunda (acima de 70 DB). Geralmente a pessoa que faz parte da comunidade surda apresenta a surdez em seu grau mais severo, chegando a afetar os dois ouvidos, podendo ser causado por diferentes fatores, em sua maioria irreversível.

2 A experiência social na vida do surdo e suas possibilidades

A experiência social na vida do surdo não poderia desconsiderar o papel fundamental da escola como uma das instituições mais importantes para a sua integração em sociedade. Desta forma, escola é utilizada aqui enquanto exemplo inicial para demonstrar que para contemplar esta demanda é necessário do coletivo escolar um certo esforço, superação e envolvimento, para tanto se pode recorrer a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois esta possui o valor da comunicação social, entre os alunos surdos e a comunidade escolar, uma vez que, somente através da Libras os surdos podem compartilham experiências emocionais, intelectuais e também planejar a condução da sua vida inseridos em sua comunidade.

Desse modo, segundo Capovilla (2006, pg.33), "Libras é um complexo sistema de comunicação pictórica com gramática estruturada ao longo dos séculos de prática pelo surdo". É uma língua que foi criada pelos surdos. As funções visuais, que ainda se encontram intactas constituem o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença e sua singularidade. Por isso, educar a criança na sua própria língua favorece seu desenvolvimento emocional, construção de sua identidade, segurança, autoestima, além de afetar positivamente o cognitivo e o social.

- A Libras é a possibilidade do Surdo demonstrar que possui as mesmas capacidades e potencialidades que qualquer individuo ouvinte, a diferença destes indivíduos é então linguística, ou seja, a sua forma primeira de comunicação. No Brasil a pessoa surda utiliza a língua brasileira de sinais, de modalidade visual e gestual, não podendo ser chamando de gestos ou mímicas, pois não possuem estas características. Assim como as línguas orais tem pontos de articulações dos fonemas, temos a línguas de sinais pontos de articulações que são expressos por toques no corpo do usuário ou no espaço neutro. Para confecção de um sinal precisamos usar os cinco parâmetros dessa língua: **Configuração de Mãos -** são as formas que colocamos as mãos para execução do sinal.

- **Ponto de Articulação -** é o ponto onde incide a n=mão configurada para a execução do sinal.
- **Movimento -** alguns sinais têm movimentos outro não, são sinais estáticos.
- **Orientação**- e a direção que o sinal terá para ser executado.
- **Expressão Facial e Corporal -** muitos sinais necessitam de um complemento facial e até corporal para faze com sejam entendemos.

Neste sentido, busca-se aqui observar a influência que a fala tem sobre os surdos e como a falta dela interfere nas suas relações sociais, considerando-se que o ato de falar estabelece, coordena e modifica as práticas sociais, assim como também se sabe que a utilização da fala como meio de comunicação e dominação no Brasil acontecem desde o período colonial onde os índios e negros foram discriminados por sua cultura e sua língua que não era compatível com a dos seus colonizadores.

Sobre os registros históricos das pessoas surdas no mundo, nota-se a discriminação, exclusão e falta de comunicação com o diferente. Em geral era comum a morte e o isolamento social do individuo. Temos como exemplo, a Grécia, onde os surdos eram encarados como seres incompetentes. Aristóteles ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Essa crença, comum na época fazia com que, os Surdos não recebessem a educação dos demais, tirando-lhes os seus direitos. 700 d.C.um padre ensinou um surdo a falar, pela primeira vez (em que há registo). Por essa razão, ele foi considerado por muitos como o primeiro educador de Surdos. É só no fim da Idade Média e inicio do Renascimento, que saímos da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, em que a deficiência passa a ser analisada sob a óptica médica e científica.

Até meados do século XIX, os surdos eram denominados surdos-mudos e, considerados ineducáveis isso consequentemente deixavam-nos à margem da sociedade uma vez que eram tratados como inúteis à coletividade. Segundo a FENEIS (Federação Nacional dos Surdos),

> O surdo-mudo é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo, e infelizmente ainda utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação. Para eles o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência. Para a comunidade surda, o deficiente auditivo é aquele que não participa de Associações e não sabe Libras, a Língua de sinais. O surdo é o alfabetizado e tem a Libras (Língua Brasileira de Sinais), como sua língua materna. (FENEIS, 2002, p. 9).

O esclarecimento sobre os termos adequados a serem utilizados ao se falar sobre a pessoa surda contribuem para demonstrar a preocupação das pessoas ouvintes para com o grupo em questão.

Segundo Soares apud Quadros (2006, p.16) o médico italiano Girolamo Cardano, ainda no século XVI, afirmou que os surdos-mudos podiam ser postos em condições de incapazes pois Cardano que o surdo aprende "ouvir lendo e de falar escrevendo" a partir de suas experiências rompeu com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender, deixando claro que os surdos tem habilidade em raciocinar pois a surdez não é obstáculo para o aprendizado.. Posteriormente, o frade espanhol Pedro Ponce de Leon conseguiu ensinar a linguagem articulada a surdos-mudos e, em 1620, outro espanhol, Juan Pablo Bonet, publicou o primeiro livro sobre o assunto, em que explica como exercitar o educando para a emissão dos sons.

Visto que os surdos na época quase sempre eram também mudos, isso fazia com que eles não fossem reconhecidos como pessoas capazes de possuírem direitos legais. O reconhecimento de surdos filhos de famílias nobres como pessoas de lei, para que pudessem herdar títulos e a fortuna da família, foi um fator para o desenvolvimento de métodos educacionais especiais para os surdos (SACKS, 1998).

No século XVII surge a língua de sinais, oficialmente na França em 1760, a sua utilização no processo de ensino começa na Europa e se expande em diversos países doa américa latina. O abade L'Epée foi um dos grandes responsáveis por esse avanço, reunindo surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos e também a precursora no uso da língua de sinais de acordo com Quadros (2006, p.21) "assim como os artesões e camponeses os surdos queriam ser alguma coisa" a língua utilizada nesse processo era de sinais. Por ter resultado positivo, essa

metodologia inaugurada na França se espalhou por toda a Europa e depois pelo mundo, entretanto, o desenvolvimento durou pouco. Essa modalidade de ensino foi abafada pela força da Medicina e da Filosofia, que não acreditavam na capacidade da pessoa surda.

A partir do Congresso de Milão em 1880 adotou-se o oralismo, método que considera a voz como o único meio de comunicação e de educação para os surdos. Desde então, foram excluídas todas as possibilidades de uso das línguas de sinais na educação dos surdos. Relatos sobre os surdos educados por esse método demonstram que estes na época sofreram torturas e perseguições por usarem a língua de sinais.

Durante o período da revolução francesa, havia uma disputa entre os métodos oralista e os baseados na língua gestual. Sicard foi um abade francês, famoso pelo seu trabalho como educador de Surdos e fundou a escola de Surdos de Bordéus. Pierre Desloges foi autor do primeiro livro publicado por um surdo, no qual defendia a língua gestual, pois segundo ele, essa já existia antes da primeira escola de surdo sendo sua língua natural e revelava a sua indignação contra as idéias que criticavam a língua gestual.

Em 1857, foi fundada a primeira escola para surdos no Brasil, durante o reinado de Dom Pedro II, que tinha um filho surdo e trouxe Huet da França para ensinar Lingua de Sinais ao seu filho, durante esse período foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos localizada no Rio de Janeiro hoje conhecida por Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). A partir deste instituto que surgiu da mistura da Língua de Sinais Francesa, trazida por Huet, com a língua de sinais brasileira, já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais oficializada no ano de 2002 como segunda língua do país.

Discussões referentes à Cultura Surda têm sido travadas nos dias atuais, levando à impossibilidade de definir sobre o que seja a Cultura Surda, entretanto, alguns pontos devem ser considerados enquanto pressupostos que propõem pensar a surdez numa perspectiva antropológica.

3 Desafios existentes na realidade da pessoa surda em Mato Grosso

O Centro de Apoio ao Surdo (CAS) é o único em todo o estado de Mato Grosso que oferta a formação em Libras, que por uma questão de proporção não atende a demanda de profissionais que atuam ou desejam atuar no cenário social com pessoas surdas. Mesmo diante do agravante da falta do profissional, os surdos assim como outros cidadãos têm direito de encontrar nos lugares de atendimento ao público um intérprete formado em Libras para que possa se comunicar, mas, essa realidade é utópica.

Em nosso estado temos cerca de 180 intérpretes formados e atuantes, para mais de cinco mil pessoas surdas inseridas nos locais de trabalho, escolas e outros espaços. Estes números demonstram a defasagem de profissional para atender a demanda de pessoas surdas, entretanto segundo a lei 12.319, não é permitido atuar sem qualificação e certificação expedido pelo MEC (Ministério da Educação).

É fato que a libras assim como qualquer outra língua, necessita de dedicação, tempo e disposição para seu aprendizado, que em geral ocorre em torno de quatro a cinco anos para alcançar seu domínio, e requer além dos estudos teóricos e práticos, o desenvolvimento de habilidades específicas com as mãos, uma boa dose expressão facial e corporal, fatores estes que são fundamentais para a comunicação com a pessoa surda.

Essa realidade também ocorre no cotidiano do surdo que interpretam através do olhar, do sentir e do tocar. A vibração que traz o latir do cachorro é sentida a distância, a buzina do carro é tão aguda que incomoda até mesmo quem não ouve. O canto do sabiá é tão bonito que não tem como não perceber mesmo pelas sensações. Segundo Sacks (2000, pg.28), "a vida e os fenômenos da natureza se manifestam da mesma forma para todos, mas o olhar sobre o mundo é único para cada um, porém, a cultura brasileira tende a negar essa realidade." Visto que ainda segrega os grupos considerados inferiores, sem compreender que o diferencial do surdo esta na apenas no uso da linguagem.

Segundo Certeau (1998), a língua é o sistema e o texto a fala, sendo o ato de falar que revela as convenções do sistema da língua, ou seja, se torna inteligível, neste contexto, o autor compara a língua como capital e a fala como as operações que este capital permite a "produção". Os indivíduos surdos em sua maioria têm uma vida comum de trabalho, estudos e outras atividades cotidianas, quando incentivados a compreender que possuem capacidades e possibilidades de realizar ações rotineiras e específicas.

No campo do trabalho, ainda pouco se percebe a inserção da pessoa surda em equidade com os ouvintes, sobretudo pelo fato de que as empresas usam a capacidade da pessoa surda apenas para realizar tarefas com uso da força física, pois esses indivíduos são sempre utilizados para serviços considerados braçais, por exemplo, carregadores, auxiliar de pedreiro ou serviços gerais.

Pode se pensar que a falta de qualificação e a evasão escolar possam ser as principais barreiras para a construção de uma carreira profissional e também do desenvolvimento pessoal, pois estes adquirem a linguagem de forma irregular e tardia e isso reflete de forma decisiva na sua atuação em sociedade. De acordo com Deleuze (1995), "não podemos silenciar a razão", devemos intervir na construção de mundos que atentam para outros modos de subjetivar, admitindo mundos coexistindo ao mesmo tempo e num só lugar, abrangendo múltiplas realidades.

Para a eficiência da sociedade seria preciso conhecer profundamente as nuances das duas línguas, ou seja, a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita, que diferem em estrutura, formação e gramática, mas tem o mesmo valor de signo e significado. Segundo Certeau (1998) "As palavras por si só são incapazes de transmitir significados que não tenham raízes em uma experiência direta". As diferenças não estão na linguagem, mas nas representações, nos papéis que são impostos às culturas consideradas inferiores, estes que não tem um lugar demarcado e vivem à margem, sofrendo uma interpretação fantasiosa e delirante porque ainda não romperam barreiras que constituem os espaços híbridos interculturais.

Certeau (1998) nos mostra que a voz é tida como identidade e uma forma de alteridade e ressalta que quem não está inserido nesse processo precisa de tratamento pedagógico ou psiquiátrico. Na sociedade as pessoas com alguma limitação ou deficiência não são tratados como indivíduos capacitados para atuar no cenário social deixando a desejar as questões políticas que falam sobre acessibilidade. O CAS é o centro de apoio ao surdo, é um espaço existente nas capitais brasileiras, que funciona como um espaço de trocas de conhecimento da libras e da língua portuguesa, ou seja o surdo aprende a utilizar a língua portuguesa para escrita e aperfeiçoa o uso da libras como sua língua principal. Nesse espaço tem surdos graduados para o ensino da língua brasileira de sinais, esse ensino são se restringe somente ao corpo escolar, mas incluem os familiares, amigos e simpatizantes que queiram se utilizar da libras como fonte de comunicação seja no setor profissional ou pessoal. No CAS o atendimento ao público funciona em três períodos, para atender a demanda social que busca o conhecimento e o aprendizado da língua de sinais através da convivência com seus pares.

Diante desse realidade de ensino e aprendizado da libras, é primordial a formação do profissional intérprete que possui a competência para realizar a interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. E atuam no apoio a acessibilidade nas instituições de ensino, repartições públicas e particulares e tem imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhes são traduzidos.

De acordo com Góes (1999), a Libras é uma espécie de dentro que não é fechado e continua sendo parte de um fora, tornando–se uma representação real ou forjada de um grupo deixado de lado pelas tradições ideológicas onde a utilização da palavra através da fala é o único sistema de Língua aceitável e utilizado no cotidiano como meio de comunicação. E afirma que é preciso entender, sobre as diferenças na organização psicológicas e nas diferentes possibilidades dos indivíduos surdos a partir das relações sociais que vão além da utilização da fala. Ainda sobre isso Goffman (2002, p. 12) nos lembra que, "a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando o outro capaz de conhecê-lo antecipadamente e o que dele pode se esperar".

Esse grupo social ativo e participante das ações cotidianas, ainda é desconhecido e ignorado por grande parte da sociedade que lhes aplicam estereótipos de discriminação e preconceito, ilustrados em jargões: "quem não ouve não pensa," ou ainda o famigerado: "quem cala consente". Esta problemática tem a ver com as perspectivas multiculturais, que não consideram a diversidade humana, e ressaltam as diferenças individuais.

De acordo com Vygotsky (2001, pg.12) "as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinados por fatores congênitos, são resultados das atividades praticadas de acordo

com os hábitos sociais da cultura que o individuo se desenvolve". O surdo possui meios não verbais de se comunicar em uma conversa formal ou informal através da libras ou através da utilização de expressões facial, corporal, movimento, entre outros. Sendo a libras essencial no processo pedagógico e social de inserção e atuação do sujeito surdo.

Sabe-se que os surdos têm como primeira língua, a língua de sinais, porém isso sempre foi negado pelos ouvintes e falantes, compondo o grande grupo que considera a língua de sinais preconceituosamente como algo primitivo, rudimentar, pantomímica e constrangedora.

A língua de sinais é conceituada de conhecimento cientifico, mas ainda permanece como inferior, devido seu contexto de surgimento e aceitação da sociedade. A respeito da forma dominante de raciocínio, Deleuze (1985) trata o nosso imaginário como sendo carente de representações que permitam os jogos sociais, com hierarquia e dominações fixas. Mas o individuo Surdo em sua atuação coletiva ainda não conseguem visualizar possibilidades dos usuários da Língua de Sinais terem a mesma proporção e dinamismo em seus discursos como os usuários da língua falada.

Ricardo Pacheco[1], professor de Libras de uma escola pública localizada no centro da cidade de Cuiabá, fala que em muitos momentos sejam eles formais ou informais "os falsos interpretes falam o que querem, e se não sabem o que dizer, inventam, reforçando a idéia de que o surdo é incapaz de compreende o que se passa ao seu redor", e não levam em consideração que o surdo tem sua percepção visual e corporal extremamente aguçada, sendo, capaz de compreender o que está acontecendo mesmo sem o som da voz.

4 Considerações finais

A sociedade, segundo Sacks (2000), apresenta e trata o individuo como superiores e inferiores, para os indivíduos considerados inferiores é permitido à atuação do não profissional que emite informações falsas intencionalmente, por não ter informações inteligentes para concluir suas atividades, esse fato pode ser considerado histórico e contemporâneo.

A tradução e interpretação precisam de canais e linguagens que viabilizem e socializem o pensamento, permitindo o intercambio de mensagem entre os homens e as representações socializadas. Cada sistema de signo se constitui de acordo com suas especificidades, possibilitando a ação entre emissor e receptor, é pelo sentido que os homens se comunicam.

Para o surdo essa comunicação tem barreiras impostas pela falta de acessibilidade e a não utilização de Libras por mais cidadão, porque se tem a ideia de transformar surdo em ouvinte, não respeitando sua cultura e sua identidade. Sabe-se que o processo de mudanças é lento, contudo precisa ser gradual para que a Libras se torne uma língua fluente e satisfatória e capacite mais profissionais interpretes para atuarem em nossa sociedade.

5 Referências

CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Dicionário de Língua de Sinais brasileira.** 3° Ed. Edusp Editora de São Paulo,2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. 3° Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Guiles e GUATTARIFelix. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia.** 1° Ed. São Paulo: Editora 34. 1995.

FREEMAN, Roger. **Seu filho não escuta?** 1° Ed. Brasília DF: Gráfica Valci Editora Ltda. 1999.

1 Ricardo Pacheco é ex- presidente da associação de Surdos de Mato Grosso está inserido no meio político e luta por acessibilidade das pessoas com deficiência.

GOES, Maria Cecilia Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. 1° Ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados. 1999.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.**10° Ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade.** 11° Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado De Mato Grosso**. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais/Superintendência de Diversidades Educacionais/Gerência de Educação Especial. Cuiabá: SEDUC/MT, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes, uma imagem ao mundo dos Surdos.** São Paulo: Companhia das Letras 2010.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira**. 9° Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

AULA CAMPO COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sebastião dos Santos - SEDUC MT
E. E. 'Onze de Março'- Cáceres

Mauricélia Medeiros da Silva - SEDUC MT
E. E. 'Onze de Março'- Cáceres

Resumo

Este trabalho é resultado de uma aula campo realizado na Terra Indígena Sararé (Município de Pontes e Lacerdas-MT) e, na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, sendo realizada de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de geografia, história e gestão sustentável de povos de comunidades tradicionais, com a participação dos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Estadual 'Onze de Março', Cáceres-MT. Tendo como objetivo vivenciar na prática a teoria abordada em sala de aula, permitindo contribuir com a formação técnica e humana dos alunos participantes. Primeiramente foi visitada a aldeia central da Terra Indígena Sararé, onde houve o contato com a cultura do povo Nhambikwara, oportunidade em que fizemos a trilha ecológica, onde os índios apresentaram aspectos do cerrado, suas construções, os seus arcos e flechas, o artesanato, a roça, o pilão e a escola – demonstrando assim ritmos do cotidiano naquela aldeia. Visitamos a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, em pontos como as ruínas da igreja matriz, o cemitério, como também participamos de palestras sobre a história do movimento negro no Brasil, comunidades quilombolas, gênero, raça e a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, proferidas por Jacy Proença e Maristela Mendes, dentre outros convidados. Essa aula campo despertou nos alunos um novo conceito quanto aos aspectos sobre o cotidiano dos Índios Nhambikwara e o seu convívio com as novas tecnologias como computadores, Internet, etc.. Durante o trabalho realizado em Vila Bela da Santíssima Trindade percebeu-se que a trajetória de luta, de vida das pessoas negras e mestiças para quebrar as desigualdades e preconceitos, trata-se de uma questão vivenciada no presente e não algo produto do passado.

Palavras chave: Ensino, Grupos Étnicos, Práticas Pedagógicas.

A realização de aula campo é considerada o ponto alto das discussões em sala de aula em especial da formação técnica profissionalizante, visando que os alunos possam construir seus conceitos a partir da teoria, e vivenciar situações na prática interagindo com o ambiente natural ou artificial. Em atividade de aula campo o professor tem que oportunizar essas mudanças no processo ensino aprendizagem, buscando outros meios de envolver os alunos, sendo a aula campo uma alternativa de maior participação dos alunos, por ser dinâmica (MARTINS, 2009). Sendo uma opção para melhorar e estimular o aluno no processo de aprendizagem, sendo mais flexível, possibilitando colocar em prática o que aprendeu em sala de aula (MORAIS e PAIVA, 2009). Essa opção estimula o aluno, mesmo aqueles que são mais introvertidos, por estar em outro ambiente, contribuindo no aprendizado e socialização do conhecimento adquirido. Os ambientes naturais possibilitam estabelecer a relação entre teoria e prática, promovendo melhor operacionalização dos conceitos. Contudo, deve ser do conhecimento dos professores a necessidade de elaboração de roteiros, para que não haja imprevistos (SANTOS, 2002). As aulas campo devem ter seus objetivos claros, bem definidos, para que o professor orientador não desvie o foco e o aproveitamento seja o esperado (MARANDINO *et al.*, 2009). Porém o curso técnico em meio ambiente esbarra em um entrave que é conhecimento da vivência no ambiente, por ser amplo e diversificado. A aula campo engloba uma variedade de informações, quem nem sempre em uma única saída a campo

seja o suficiente para abranger todos os conteúdos programados em sala de aula. O objetivo principal é que haja a construção do conhecimento com base nas teorias explicitadas nos livros, possibilitando que os educandos elaborem suas próprias reflexões por estarem vivenciando na prática - em contato com o ambiente natural e artificial, não apenas se fixando em imagens contidas nos livros, quebrando assim os paradigmas já estabelecidos. Por isso, a aula campo é um recurso importante, pois possibilita que os educandos percebam as diversas interações do homem, o meio e sua história. Baseado nesses princípios foi realizado a aula campo. Previamente foi feito contato com o coordenador regional da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), solicitando autorização para que fosse realizada a visita na Terra Indígena, com o consentimento dos índios Nhambiwara, como também fizemos contatos com autoridades de Vila Bela da Santíssima. Antes da saída para aula campo foi realizada uma reunião com os docentes e discentes envolvidos, com o propósito de apresentar o planejamento (roteiro, objetivos, horário e atitudes perante a comunidade e natureza) e, na oportunidade, os estudantes receberam um documento de autorização que continham dados do aluno, dos pais ou responsáveis com as seguintes informações: local, horários, itinerários, professores e objetivos. O documento depois de preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis, deveria ser devolvido autorizando o aluno a participar da aula. A aula campo teve o financiamento do PDE. Na aldeia Central Nhambiwara, fomos recebidos pela comunidade e a professora não índia. Após os primeiros contatos foi realizada uma trilha ecológica tendo um índio como guia, sendo feito o percurso pelo cerrado e sendo apresentadas algumas frutas e árvores para os estudantes. Na sequencia foi visitado um casa tradicional, apresentado os artesanatos, arcos e flechas, e depois saímos para conhecer a roça, onde foi visitada uma área que estava sendo preparada para o cultivo. Posteriormente, conhecemos a roça trabalhada no ano anterior contendo diversos produtos que foram plantados, colhidos e utilizados pela comunidade. Na etapa final, conhecemos a escola indígena. Em Vila Bela da Santíssima Trindade, os alunos tiveram aulas de história tendo como fontes os vestígios arquitetônicos (casas e ruínas) do período colonial e imperial. Os habitantes de Vila Bela deram seus testemunhos, revelando aspectos históricos importantes da cidade, de suas ruinas e da vida de seus antigos moradores. Pesquisadores como Jacy Proença e Maristela Mendes proferiram palestras sobre a luta constante contra o preconceito dentro de um país que se diz democrático, mas que cala ou relega em segundo plano demais culturas. Os alunos envolvidos na aula campo olhavam, conversaram, registraram e interagiram com os descendentes de população negra que há séculos vivem no município de Vila Bela. As histórias relatadas somente são vistas em livros e textos, o que lhes pareciam 'exótico' e distante. A aula proporcionou a toda equipe participante apurada reflexão sobre o que estava a sua volta, possibilitando enxergar pessoas que tem histórias, que amam, odeiam, lutam, reivindicam, cantam, trabalham e morrem. Tal experiência possibilitou apreender conhecimentos com base em diferentes saberes produzidos por indígenas, pela população negra, pela voz de denúncia dos militantes negros, fluindo assim trocas culturais, revelando aspectos não ditos sobre esses grupos étnico-populacionais. Com isso, foi possível apurar um pouco mais a nossa percepção sobre esses grupos que são vistos como marginalizados. Espera-se que haja posicionamentos contra a discriminação racial, social e a desregrada destruição socioambiental. O aprendizado que tivemos foi à compreensão que vivemos em uma sociedade multiétnica, que precisamos respeitar e conhecer as pessoas que a formam. Não precisamos subjulgar nenhuma cultura, pois todas as pessoas nos ensinam. Segundo Freire (1970) "Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais". A pouca convivência com os Índios Nambikwara e com a população de Vila Bela da Santíssima Trindade despertou nos alunos um conhecimento que vai além dos livros, revistas ou documentários, percebendo assim que a vivência desses povos é repassado através de geração a geração, através da memória coletiva. Produtos dessas memórias revelam o respeito pela natureza, à cultura e ao próximo, gerando sustentabilidade socioambiental, tendo consciência da importância de manter a sua cultura, a sua identidade. A modernidade não pode prescindir da cultura, pois esta é o seu principal legado. Realização de uma aula campo demanda trabalho e responsabilidade

de todos envolvidos, porém é gratificante a participação desses atores sociais (alunos, professores, convidados, etc.), tornando assim possível construir o aprendizado no contato com as diferentes "realidades", através de uma abordagem interdisciplinar.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 81p.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. Col. Docência em Formação. Série Ensino Médio.

MARTINS, J. S. **Situações Práticas de Ensino e aprendizagem significativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 160p.

MORAIS, M. B.; PAIVA, M. H. **Ciências – ensinar e aprender.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 128p.

SANTOS, S. J. **Estudando e Conhecendo a Pré- História.** Campina Grande: ed. 2005. 162p.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A QUESTÃO DA JUVENTUDE: ALGUMAS REFLEXÕES

Edinéia Natalino da Silva Santos
SEDUC/Professora
edineianatalino@gmail.com
Ilma Ferreira Machado
PPGEdu/UNEMAT/Professora
ilma.ferreiramachado@gmail.com

RESUMO: este texto tem o objetivo de apresentar algumas reflexões acerca dos sujeitos jovens que frequentam as salas de aula na Educação de Jovens e Adultos, onde a cada dia que passa constata-se um aumento significativo no percentual de alunos jovens. Tais reflexões se deram a partir da pesquisa de mestrado sobre o Fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, utilizando, para tanto, a abordagem de pesquisa qualitativa. As questões de análise deste texto pautam-se, em grande medida, no balanço de produção das pesquisas envolvendo a temática da juventude no contexto escolar da EJA, realizadas de 1990 a 2010, disponíveis no banco de dados da CAPES. Para fomentar o diálogo sobre essa temática buscamos referência em Arroyo (2007), Dayrel (2007), Brunel (2008), Freire (2011), Leão (2007), Carrano (2008), Spósito (2005), dentre outros. Concluímos que a existência de um número de jovens, cada dia maior nas escolas de EJA, é real. As pesquisas mostram que este é um fenômeno complexo e multifacetado que interfere no cotidiano escolar, tornando-se um desafio para os educadores desta modalidade de ensino, em virtude da diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem, além das diferenças comportamentais de cada fase geracional.

Palavras-Chave: Rejuvenescimento, EJA, diversidade cultural

Introdução

Até a alguns anos atrás, o quadro discente da Educação de Jovens e Adultos - EJA - era composto basicamente por adultos. Porém, de uns tempos para cá, observamos que tem havido um crescente rejuvenescimento dos estudantes, fenômeno que vem atraindo a atenção dos educadores e dos pesquisadores que se interessam por essa modalidade educacional. Percebe-se que é cada vez maior o número de alunos jovens, entre 15 e 24 anos que se matriculam na EJA para dar continuidade aos estudos.

Os motivos que os levam a buscarem essa modalidade de ensino para sua formação ainda não são totalmente compreendidos, carecendo de investigações mais densas. Contudo, os fatores mais comuns são os de que a maioria deles não conseguiu realizar seus estudos na idade apropriada, por terem que ainda na adolescência trabalhar para ajudar na renda familiar; transferências de escola devido a mudança familiar de

uma cidade para outra e, o que é muito frequente, o fracasso no rendimento escolar. Por isso, se olharmos a relação idade série/ano/ciclo, muitos jovens que já deveriam ter concluído o ensino Fundamental e Médio ainda estão estudando e outros estão na EJA por sofreram processos de exclusão da escola regular na idade própria.

O Plano Estadual de Educação 2008-2017 reconhece que a demanda de alunos da EJA no Estado de Mato Grosso é caracterizada por dois grupos distintos: o primeiro pela população de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos em que o aluno tem idade suficiente para exercer direitos políticos, civis e sociais e também apresenta especificidades pelas quais perpassam os interesses, motivações e experiências de vida. O segundo, formado por adultos na faixa etária de 24 anos em diante, que tem além dos direitos políticos, uma capacidade reflexiva sobre os seus próprios processos de aprendizagem, tendo em vista a sua experiência de vida, suas responsabilidades, limites e seus objetivos diante dos desafios da vida. Para iniciarmos nossas reflexões sobre os sujeitos da EJA, partimos da concepção de educação emancipadora, pontuando que:

> o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e nos faz e refaz. (FREIRE 2011 p.137)

Nas palavras de Paulo Freire (2011), a Educação de Jovens e Adultos - EJA - deve ser entendida ao longo dos tempos como uma luta social em prol dos excluídos e oprimidos fora do processo de escolarização formal em tempo hábil. Nesse sentido faremos algumas ponderações também sobre as mudanças ocorridas no âmbito histórico dos seus sujeitos. Por se tratar de uma temporalidade extensiva, acreditamos ser necessário definir o que é EJA. Para isso, trazemos a definição do texto da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida em Hamburgo em 1997, contida em seu artigo 3º:

> Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de entender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes de

> uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (Fonte: UNESCO Brasilila- 1999).

Ainda que não conste no enunciado os termos "jovens e adultos", mas apenas "adultos", acreditamos que nessa categoria está implícita uma educação voltada para esses dois sujeitos: o jovem e o adulto. Entendemos a educação a partir de uma concepção humanista, como instrumento libertador e conscientizador do ser humano em sua plenitude, porque "*como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo*" (FREIRE, 1996, p.98), desde que não seja qualquer tipo de educação, mas uma educação baseada no diálogo e na crítica. O homem, a partir da tomada de consciência, no plano teórico-prático, pode transcender a realidade.

Para Brandão (2007) nós seres humanos vivenciamos experiências de educação nos diversos setores: em casa, na rua, na igreja, e na escola, nossas experiências pessoais e coletivas que propiciam vivências para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, enfim, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, ou seja, a educação proporciona um (re)pensar sobre os tipos de homens e de sociedade. Assim a educação

> é um dos meios que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. Esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Percebemos, através dos pensamentos e concepções de Freire e Brandão, que a educação é vital para a sociedade, pois ela pode transformá-la e, dependendo do modo como é utilizada pode servir para criar homens críticos, conscientes de que podem mudar a sua própria realidade e a do meio em que vivem, ou homens alienados, dominados e sem consciência do poder que podem mobilizar. Entretanto, a educação, conforme Brandão (2007, p. 12) tem como "*missão transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor"*; tudo depende da forma como se dá o seu uso.

Como evidenciam os autores citados acima, por meio de uma educação libertadora e emancipatória é possível proporcionar aos sujeitos conhecimentos e valores revolucionários. Segundo Mészáros (2007), como um processo de mudança radical no modo de internalização dos valores e concepção de mundo e sociedade, a educação para além do capital pode transformar o modelo de sociedade de classe numa

sociedade para além do capital, para isso "*é necessário romper com a lógica do capital se quisermos completar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente*" (MÉSZÁROS, 2007, p.27).

1. Educação de Jovens e Adultos: um dialogo conceitual e os desafios com uma população cada dia mais jovem

A EJA como uma modalidade direcionada a atender, em sua maioria, alunos oriundos dos segmentos mais pobres da população, e com uma trajetória educacional marcada pelas desigualdades sociais e educativas, tem também a função de atender, num mesmo espaço escolar, demandas geracionais: adultos que por motivos diversos não concluíram seus estudos e jovens que, por conta de um percurso escolar de insucesso, são excluídos do processo escolar.

Segundo Arroyo (2007) A educação de Jovens e Adultos tem que ser reconfigurada, buscando compreender quem são esses sujeitos jovens-adultos que hoje frequentam as salas de EJA, partindo para a configuração das especificidades desses tempos de vida: a juventude e a vida adulta.

Desta maneira, a EJA é reconhecida também como espaço de tensão e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Diante da heterogeneidade dos sujeitos da EJA faremos algumas reflexões em torno do entendimento do "ser jovem", ou seja, para não se ter um olhar estereotipado em relação aos alunos jovens, caso contrário poderemos correr o risco de analisá-los de forma negativa. Desse modo, para Dayrell (2005) diante da diversidade sociocultural e econômica que cerca a condição de ser jovem é necessário compreendermos que "não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade" (p. 55).

Dayrell (2007) aponta que para estabelecer um diálogo com as novas gerações nos espaços escolares é necessário primeiramente conhecer os jovens com os quais se atua, pois esses ao chegarem às escolas são diversos, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os diferenciam e muito das gerações anteriores. Para o autor:

> a juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas

> quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), cultural (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das religiões, entre outros aspectos (DAYRELL, 2007, p.55).

Ainda nessa perspectiva, Carrano e Dayrell (2003) demonstram que o conceito de juventude não pode ser traduzido de forma homogênea, mas compreendida a partir de suas pluralidades e nas diversas formas de se expressar como jovem.

Como apontado por Leão (2007), Andrade (2004), Dayrell (2007), Carrano (2008) Haddad; Di Pierro (2000), Spósito (2005) e outros, a partir dos anos de 1990, há uma crescente presença juvenil nos cursos e programas EJA no cenário brasileiro, recebendo um contingente de alunos cada vez mais jovens, acarretando o que hoje é considerado como o fenômeno do rejuvenescimento e/ou juvenilização da população na modalidade da EJA, modificando significativamente o cotidiano escolar e colocando novos desafios à escola, como apontado por Andrade (2004). É importante ressaltar que, numa sociedade desigual, com grandes índices de pobreza, violência e exclusão demarcam a relação tanto dos jovens quanto dos adultos com a escola. "A escola tende a não reconhecer os jovens existentes no aluno, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se expressa". (DAYRELL, 2007, p.1117). No sentido de uma educação emancipatória e de reconhecimento da diversidade Arroyo (2007) contribui afirmando que:

> A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida, Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação (ARROYO, 2007, p. 25).

A partir de então é notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando junto aos pesquisadores interessados no campo da EJA. A preocupação com os jovens está, em grande medida, como apontado por Carrano (2008), relacionada com a evidência empírica de que eles já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas turmas de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase

totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, muito mais que quantitativamente, espera-se com os estudos apontar possibilidades de um repensar das políticas para essa expressiva demanda, bem como da própria organização dos trabalhos educativos.

O rejuvenescimento dos sujeitos que frequentam as escolas da EJA é um fenômeno que vem acarretando várias discussões por parte dos educadores e ainda recebendo atenção por parte dos pesquisadores na área de educação. Apesar disso, percebemos, entretanto, tratar-se de uma questão pouco enfocada nas pesquisas de educação. Segundo Carvalho (2009), pesquisadora que realizou um Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tomando a produção de teses e dissertações do banco de dados da Capes, no recorte temporal de 1987 a 2006, grande parte das pesquisas volta-se para temáticas sobre os processos de aprendizagem, alfabetização e letramento, tem-se os seguintes números: currículo e formação de professores 33%; prática pedagógica 17%; políticas públicas 14%; disciplinas específicas 12%; sujeitos da EJA 5%; exclusão, evasão e inclusão 9%; trabalho 4%; supletivo, ensino noturno, 5%. (CARVALHO, 2009, p.118.). Segundo a autora e conforme constatado nas abordagens mais frequentes em dissertações e teses, o processo de culturas de rejuvenescimento da EJA não foi contemplado nas pesquisas realizadas.

Para melhor buscar compreender o fenômeno do rejuvenescimento, ou seja, da grande presença de jovens nos cursos de EJA, buscamos "mapear" os estudos que abordam essa temática. O universo da análise é constituído pelas dissertações e teses produzidas nas décadas de 1990 e 2010, que, de alguma forma, buscaram investigar jovens e ou adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, tratando-se, sobretudo, da utilização de descritores "organização do trabalho pedagógico" e "juventude na EJA". A intenção desse mapeamento não é de fazer uma análise profunda dos trabalhos com essa temática, mas de obter uma visão global das produções existentes. Assim sendo, faremos algumas reflexões e descrevemos resumidamente essas pesquisas, agrupadas em subtemas, explicitando os objetivos, a natureza dos textos e as considerações apontadas pelos autores, visando perceber como os jovens são investigados nas escolas de EJA e como o trabalho pedagógico tem se (re)organizado para atender essa diversidade.

Nesse processo descritivo, levamos em consideração as ideias de Spósito (2002) para quem a produção do conhecimento na área de educação, sobretudo aquela derivada dos programas de pós-graduação, demanda a intensificação de estudos que

permitam aferir sua trajetória, realizar avaliações críticas e propor novas possibilidades de investigação. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2007, p. 12) quando afirma que "pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida" ainda para a autora as pesquisas educacionais são de cunho social, diante disso:

> o que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação. (GATTI, 2007, p. 35).

As falas das autoras citadas anteriormente assinalam que as pesquisas são frutos de seus tempos, nesse sentido nosso olhar não será de querer quantificar, mas para melhor compreender a problemática em discussão.

2. As produções sobre juventude na EJA

O que tem sido produzido, no âmbito da pós-graduação brasileira, em terno da temática Juventude da EJA? Para responder a essa pergunta, realizamos um levantamento das pesquisas já realizadas e que estão disponíveis por meio digital (internet) no portal de acesso livre da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal-CAPES. Na primeira etapa desse levantamento utilizamos cinco descritores, conforme **quadro 1**

QUADRO 1- Descritores utilizados para pesquisa junto ao Banco de Resumo de dissertações e teses da CAPES

Descritor 1	Educação de Jovens e Adultos-EJA
Descritor 2	Rejuvenescimento na EJA
Descritor 3	Juvenilização na EJA
Descritor 4	Juventude na modalidade EJA
Descritor 5	EJA e juventude

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir dos descritores definidos no Quadro 1 passamos para o levantamento dos dados conforme evidencia o Quadro 2, pesquisas de doutorado e mestrado no

período de 1990 a 2010 que contribuíram para nossa reflexão acerca dessa temática. Localizamos os trabalhos conforme relacionados a seguir:

QUADRO 2- Total de trabalhos encontrados no Banco de Resumo da CAPES/ por descritores e por nível de pesquisa-dissertações e teses

Descritores/Total de trabalhos encontrados/ Nível de pesquisa										
Produções com Descritores	**Educação de Jovens e Adultos –EJA**		**Rejuvenescimento na EJA**		**Juvenilização na EJA**		**Juventude na modalidade EJA**		**EJA e juventude**	
Períodos	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
1990-1994	19	02	-	-	-	-	-	-	-	-
1995-1999	45	08	-	-	-	-	-	-	-	-
2000-2004	88	06	-	-	-	-	-	-	-	-
2005-2010	215	29	01	-	01	-	03	-	18	06

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do banco de resumos da CAPES

Do total de 390 dissertações encontradas e 51 teses, totalizando 441 pesquisas sobre a "Educação de Jovens e adultos" deste um total de 367 dissertações com o descritores de EJA e 45 teses. Dentre as 441 pesquisas encontradas sobre EJA inclui pesquisas que abordam as diversas formas de atendimento nessa modalidade: programas, políticas públicas, currículos, alfabetização, formação de professores, já sobre rejuvenescimento, juvenilização e juventude na EJA encontramos o total de 22 dissertações e 06 teses.

Desse total de resumos encontrados, identificamos duas pesquisas com o subtema "rejuvenescimento na EJA", uma pesquisa realizada em 2009, por Natalino Neves da Silva, que em seu trabalho *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros, aos processos de escolarização da EJA,* estudou as mudanças ocorridas na EJA com a presença juvenil na escola. Silva (2009) realizou sua investigação em escola municipal de Belo

Horizonte/MG buscando compreender os significados atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA. Sua pesquisa evidenciou que muito falta para compreender as peculiaridades de "ser jovem", principalmente, no que se refere às questões etnicorraciais. Para o autor a visão do jovem sobre o processo de escolarização na EJA é diferente das construídas pelo adulto, isso se dá em decorrência do momento da vida e expectativa de futuro de ambos.

Outra pesquisa que guarda alguma relação com a nossa é a de Borghi (2009) que realizou uma pesquisa com jovens entre 15 e 24 anos que frequentam a EJA em uma escola pública de Salvador-Bahia. A pesquisa intitulada "*Juventude na Educação de Jovens e Adultos: novos sujeitos num velho cenário", teve como objetivo* compreender os significados produzidos pelos sujeitos da EJA em relação à sua trajetória escolar e a repercussão para a configuração de propostas pedagógicas coerentes com as demandas do público jovem que frequenta as escolas de EJA. Segundo Idalina Borghi os jovens não se sentem pertencentes a uma modalidade educativa, com pouco espaço para sociabilidade, mudanças e socialização das redes de significados por eles construídos. A autora aponta que os significados atribuídos pelos jovens á escola são conflitivos: ora ela é situada como lugar de proteção, ora como espaço de silenciamento, medo e reforço da exclusão social. Os estudantes explicitam a vulnerabilidade de suas identidades, quando lhes são atribuídos estigmas por sua condição racial e de desigualdade social e, com isso, têm que forjar a construção de identidades que os fortaleçam como sujeito e, isto os mantém vinculados á escola. Diante da discriminação de suas identidades, veem na escola a possibilidade de ajudá-los a construir identidades protetoras. A percepção da escola como espaço de proteção representa uma estratégia dos estudantes para driblar a lógica da globalização e homogeneização.

Na pesquisa produzida por Andrade (2004) com a tese de doutorado intitulada *A educação de jovens e os jovens do último turno: produzindo outsiders*, a autora reafirma que os jovens e adultos que frequentam essa modalidade são *outsiders*, protagonistas de uma ação educativa de um processo desigual e excludente e que carregam consigo uma trajetória educacional marcada pela desigualdade de oportunidades educativas e sociais de uma sociedade capitalista.

As 28 pesquisas encontradas nos resumos do banco de dados da CAPES de 2005-2010 com os descritores "rejuvenescimento na EJA"; "juvenilização na EJA",

"juventude na EJA" e "EJA e juventude" indicam que é preciso avançar em relação às pesquisas sobre a juventude no contexto da modalidade de EJA, mas, para que isso ocorra, será necessário investigar também as múltiplas dimensões que permeiam a vida dos sujeitos, além do lugar do aluno e seu entorno: nas questões socioeconômicas, cultural, inclusão e exclusão das políticas públicas, orientações sexual, entre outras.

Desta forma, como evidenciado, por Carvalho (2010) em *a juventude na Educação de Jovens e Adultos: estudo das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e ensino médio*, e como outros autores já citados, percebemos que a juventude presente nos espaços escolares de EJA vem desafiando os profissionais da educação na realização do processo ensino aprendizagem, em virtude da diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem, além das diferenças comportamentais da própria fase geracional, demonstrando a necessidade de refletir também sobre o ser professor na EJA. Ainda diante do desafio do rejuvenescimento dos sujeitos da EJA, Silva (2010) aponta que existe um "processo tenso, marcado por conflitos e em alguns casos [...] alguns adultos evadem, pois não conseguem conviver com as especificidades de outra faixa etária". (p. 155); referenciando-se em Dayrell (2003), complementa:

> [...] o público jovem possui um ritmo mais acelerado que o do público adulto. Isso significa que os primeiros podem executar várias atividades simultâneas como conversar e fazer atividades escolares; ouvir música e interagir com o grupo. O adulto, por sua vez, tem dificuldade de participar de eventos que não possuem um foco bem definido. Para eles, a conversa paralela é vista como bagunça, pois provoca a dispersão (SILVA, 2010, p. 155).

Podemos afirmar, então, que "o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores" (DAYRELL, 2007, p.1107), além das diferenças culturais e geracionais, isso ocorre, também, pelas condições de acesso à escola, pelas camadas populares. No entanto, não podemos negar que é na relação que se estabelece com a família, com os amigos e a escola que o jovem poderá perceber as contradições e desigualdades socioculturais e econômicas da sociedade capitalista (MARQUES, 2009).

Considerações Finais

É importante deixarmos claro que há uma multiplicidade de fatores a serem analisadas sobre o rejuvenescimento dos sujeitos na EJA, tais como o abandono escolar

e reprovação nas séries/anos ou ciclos regulares que provocam o ingresso na EJA de muitos jovens ainda na adolescência, impulsionando, dessa maneira, o crescimento da presença juvenil na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, cabe um olhar acurado dos pesquisadores no sentido de conhecer as alterações que vêm ocorrendo nessa modalidade de ensino, especialmente na tentativa de compreender as mudanças de práticas pedagógicas e a complexidade curricular implicadas no processo de adequação da escola para atender os sujeitos que frequentam as salas de aulas na EJA.

Como evidenciado por Arroyo (2005) a juventude e a vida adulta na EJA apresentam especificidades, são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais de raça, de gênero e de orientação sexual, diversos. A diversidade dessa modalidade agregada à questão geracional tem figurado nos debates sobre essa modalidade, no intuito de demonstrar a mudança do perfil dos estudantes que compõem o cenário da EJA. Como diz Arroyo(2007), a juventude popular esta cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade. Diante dessa realidade, cabe a essa modalidade de ensino repensar a organização do trabalho pedagógico, tendo presente que ela atende uma demanda de sujeitos heterogêneos, que possuem nas suas especificidades e vivencias/realidades singulares e apresentam demandas e necessidades também diferenciadas.

Por fim, cabe dizer que os estudos aqui referenciados apontam para o aumento da presença dos jovens no contexto da EJA, mostrando que essa categoria possui peculiaridades que requerem dos educadores a apropriação de saberes necessários às especificidades e diferenças geracionais dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? Revista de educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte. v.1, n. 0 p.1-108, agosto, 2007. Disponível http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf acesso: em 10/10/2013

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Resolução CNE/ Nº 1 de 05 de julho de 2000, Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos.Acesso em 21 de dezembro de 2012.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na EJA: estudo das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental fase II e ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____,A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: Educação. Soc. vol.28 nº.100- ed. Especial, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em http;//www.cedes.unicamp.br. Acesso em 11/09/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.*A*. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativa**. São Paulo: EPU. 1986

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro, (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Jerry Adriani da. *Um estudo sobre as especificidades dos/as/educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: Tudo junto e misturado***.** PPGE/UFMG Dissertação de mestrado, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNESCO. V Conferência Internaciona sobre educação de Adultos. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasilia: SESI/UNESCO,1999. disponível: unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf, acesso em 10/03/2013

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE: AS REFERÊNCIAS OFICIAIS

LUSTIG, Andréa Lemes – UNEMAT
lustig@top.com.br

CARLOS, Rinalda Bezerra – UNEMAT
rinaldabc@terra.com.br

OLIVEIRA, Maria Izete de - UNEMAT
mariaizete@gmai..com

Resumo

Emanado da dissertação: Práticas pedagógicas no 1º ano de Ensino Fundamental, o presente trabalho tem como objetivo investigar as atividades desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual localizada no município de Cáceres-MT. Nossa preocupação é de saber se o trabalho realizado em sala de aula, atende as especificidades das crianças de seis anos de idade. Para este trabalho atentamos para o processo de alfabetização e letramento no contexto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que envolveu a observação das práticas pedagógicas desenvolvidas por 4 professoras (P1, P2, P3 e P4) em 4 salas do 1º ano do Ensino Fundamental. Neste artigo, selecionamos episódios da sala da P4, por considerarmos que as outras professoras seguem as mesmas proposições no trato com a aquisição da leitura e da escrita. Além dos documentos oficiais nos orientamos pelos ensinamentos de Soares (1998, 2011, 2012) e Ferreiro (2011) para compreender os conceitos de alfabetização e letramento. Os resultados revelam o distanciamento entre as práticas instituídas na escola pesquisada e o que apregoam os autores estudados. Importa ressaltar que há predominância de atividades destituídas de significação, em que a memorização, a ausência do lúdico e a não observação dos conhecimentos prévios das crianças demarcam a necessidade de um redirecionamento no processo de inserção da criança no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Prática pedagógica. 1º ano do Ensino Fundamental. Alfabetização e letramento.

O Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão da criança de seis anos de idade: as referências oficiais

Para um entendimento da inserção da criança no Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) recorremos à LDBEN nº 9.394 que, já em 1996, sinalizava uma mudança na estrutura da Educação Básica relativa à faixa etária de entrada da criança na escola e aos anos da obrigatoriedade do Ensino Fundamental (EF). Assim, para compreender o atual cenário educacional brasileiro, consultamos pareceres, resoluções e leis que foram se constituindo desde a década de 1990 até a atualidade, cujos dispositivos incluem: a Lei nº 9.394, de 1996, que trata das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; Lei nº 10.172, de 2001, que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE; Lei nº 11.114, de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF, e, por fim, a Lei nº 11.274, de 2006, que amplia o EF para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e determina o prazo de implantação até 2010. Recorremos, também, a alguns documentos aprovados após a Lei nº 11.274/2006: o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer nº 11/2010 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para EFNA; e a Resolução nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA. Também ressaltamos os documentos elaborados pelo MEC: Relatório do Programa (2004, 2005 e 2006), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004) e Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (2009).

Embora as leis que tratem dessas questões tenham sido regulamentadas em 2006, tendo como prazo final para a implementação do EFNA o ano de 2010, acreditamos ser preciso refletir sobre sua concretização, questionando se no cotidiano de nossas escolas os objetivos, a infraestrutura, a renovação na prática pedagógica e o currículo de fato se coadunam com as especificidades da criança de seis anos de idade que adentra no ambiente do EF.

Vale ressaltar que as questões que mais preocupavam os professores desde o início das primeiras discussões sobre o EFNA foram sistematizadas e publicadas pelo MEC, em 2009, no documento Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Nesse documento constam 42 perguntas mais frequentes sobre o EFNA e vêm acompanhadas pelas respostas sistematizadas pelo próprio MEC. Esses questionamentos referem-se à implementação, matrícula, formação de turmas, infraestrutura, formação de professores, currículo, documentação escolar, nomenclatura, data de corte, classes multisseriadas, defasagem idade/série e livro didático.

Para efeito deste estudo nos ateremos à pergunta de número 26, assim formulada no documento mencionado: No Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro ano se destina exclusivamente à alfabetização? A resposta do MEC, em síntese, esclarece:

> Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da **alfabetização** e do **letramento.** Mas, **não se deve restringir** o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 2009, p. 23, Grifo nosso).

Ainda nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA quando tratam da articulação e continuidade da trajetória escolar da EI para o 1º ano esclarece que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, dentre outros aspectos, a alfabetização e o letramento (art. 30). No entanto, o MEC defende que o 1º ano não se destina **exclusivamente** à alfabetização, mas se constitui para qualificar o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento, propiciando à criança um contato articulado com as Ciências Sociais, as Ciências Naturais, as Noções Lógico-Matemáticas e as Linguagens. Essas áreas constituem-se em ação integradora da prática pedagógica e, a partir das necessidades de aprendizagens das crianças, elas desenvolvem o pensamento, transformam atitudes, apropriam-se das multiplicidades de linguagens e constroem conhecimentos.

Vale ressaltar que até o momento da implantação do EFNA, em 2006, não se tinha propostas pedagógicas que visassem a orientar a prática dos professores do 1º ano. Somente em 2007 foi divulgado o documento: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, no qual teóricos da área, entre os quais Kramer (2007), Corsino (2007), Nascimento (2007), Goulart (2007) e outros refletiram sobre o desenvolvimento, características e processo de ensino e aprendizagem das criança de seis anos de idade.

Esse documento (BRASIL, 2007) tem como foco fortalecer o processo de debate sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças que ingressam no EFNA, sem que se perca a abrangência da infância, e apresenta o objetivo de ampliação do EF, o que já havia sido mencionado, em 2004, no documento Orientações Gerais, em consonância com o PNE 2001. As orientações do MEC sustentam que a prática pedagógica deve respeitar a faixa etária e as especificidades da criança de seis anos, e a aprendizagem deve acontecer de forma lúdica. Nesse sentido, o documento EFNA: orientações gerais (BRASIL, 2004b) preconiza que

> uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (p.22).

Entretanto, somente em 2008, mediante Parecer CNE/CEB nº 4, que trata da orientação sobre os três anos iniciais do EFNA, e da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA, obteve-se o amparo legal das diretrizes que nortearão o EF. Sobre essa demora na elaboração de propostas pedagógicas para as políticas de inclusão, Oliveira (2010) ressalta que, "como sempre, em nosso país, ao se tratar de educação, as políticas são implantadas antes de proporcionarem condições básicas de funcionamento nas instituições [...]" (p.98).

Os questionamentos sobre a organização do trabalho pedagógico foram contemplados nos vários relatórios sobre a ampliação do EFNA, resultando em dois documentos mais específicos. Quanto ao primeiro documento, Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais, consta o seguinte alerta:

> O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e atenção as suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (BRASIL, 2004b, p. 18).

O outro documento, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos, afirma que a "implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem" (BRASIL, 2007, p.7).

De modo geral, podemos perceber que os documentos oficiais referentes ao EFNA demonstram certa preocupação em assegurar que o primeiro ano do EF não significa apropriar-se dos conteúdos do último ano da EI, tampouco, adiantar os conteúdos da então 1º série. Quanto a isso, Nascimento (2007) reforça que as crianças do 1º ano do EF "[...] agora terão a oportunidade de viverem novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do fundamental de oito anos" (p.24). Assim, faz-se necessária a compreensão de uma nova proposta pedagógica para os primeiros anos do EF que assegure a reestruturação qualitativa dessa etapa da Educação Básica.

Outro fato que os documentos ressaltam é que a EI e EF são indissociáveis. Nesse sentido, Kramer (2007) enfatiza que "a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras" (p.20). O trabalho pedagógico defendido pela referida autora demonstra uma prática em que a criança é um ser ativo, que participa e estabelece relação com o meio, se movimenta, sai da sua 'carteira' para desvendar o mundo, mexe-se para conhecer seu corpo e nessa relação com o meio ela constrói conhecimento.

Frente ao exposto e considerando a importância de se desenvolver uma prática pedagógica para o primeiro ano que contemple as orientações dos documentos oficiais, apresentamos a seguir uma breve incursão nos conceitos de alfabetização e letramento para discorrer sobre os resultados obtidos nas observações realizadas na escola pesquisada.

Conceituando alfabetização e letramento

Ao falarmos sobre aquisição da escrita e da leitura, logo pensamos no termo alfabetização e, nas últimas décadas, alguns teóricos têm associado a esse termo a palavra letramento. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EFNA, esclarece, em seu art. 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, dentre outros aspectos, a alfabetização e o letramento.

Compreendemos que alfabetização/letramento são meios que possibilitam a construção da escrita e da leitura e que há vários caminhos para se realizar essa construção, dependendo da compreensão que o professor tem sobre o processo de construção da escrita e da leitura. Soares (2012) sustenta que o termo letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy,* que significa o estado

ou condição que assume aquele/a que aprende a ler e escrever. Mas, para Ferreiro (2003), a palavra *literacy* em sua origem "significa alfabetização e muito mais", atualmente o significado dessa palavra em inglês é "ter conhecimento" (p.30), e a autora argumenta que a melhor tradução para essa terminologia seria cultura escrita.

Percebe-se que há um contraponto conceitual entre as autoras. Ferreiro (2003) apresenta restrições ao termo letramento e isso é perceptível quando questionada sobre o letramento ser um conceito novo ou mais um modismo. Frente a esse questionamento Ferreiro argumenta que

> há algum tempo descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. Eu não uso a palavra letramento. (p.30).

Ferreiro e Soares têm pontos em comum, entretanto, percebemos um conflito teórico não em relação ao posicionamento no que se refere aos contextos iniciais de aquisição de escrita e leitura, mas um conflito teórico, no campo conceitual do posicionamento sobre alfabetização e letramento. Ferreiro concebe que até se use a palavra letramento no lugar de alfabetização, mas não admite a coexistência dos termos. Em sentido oposto a Ferreiro, Soares (1998) adverte que "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita" (p.47). Assim, consideramos que para Ferreiro essa prática social da leitura e da escrita já deve estar explícita e implícita no processo de alfabetização.

Essa divergência conceitual entre alfabetização e letramento tem se constituído tema polêmico e se tornado objeto de discussão e investigação. Acreditamos que essa situação surgiu da contribuição de Ferreiro que investiga "como a criança passa de um nível de organização conceitual para outro, à medida que seus conhecimentos sobre a escrita e a leitura progridem" (SEBER, 2006, p.5), e das muitas facetas da alfabetização defendidas por Soares. Esses pressupostos contribuíram, de forma expressiva, para os estudos relacionados à criança com esse objeto cultural e tecnológico que é a escrita e a leitura e que se coaduna no processo de alfabetização.

Soares (2011) busca tecer um conceito de alfabetização que, a princípio, a concebe como o ato de codificar e decodificar a escrita, passando, posteriormente, para a perspectiva de conceber a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados. Porém, a autora pontua que conceber a alfabetização como ato de codificar e decodificar, e como processo de compreensão e expressão, são conceitos que não se constituem verdadeiros em sua totalidade porque a nossa língua escrita não se reduz à transcrição fonética, até mesmo porque não escrevemos exatamente como falamos e a nossa compreensão está imbricada ao contexto social ao qual pertencemos.

Soares (2011) defende que uma teoria coerente de alfabetização exige a articulação e a integração das muitas e diferentes facetas que a envolvem. Para essa autora, essas facetas fundamentalmente referem-se às perspectivas da psicológica cognitiva, da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística, e que, no processo de alfabetização, devem estar "contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado" (p.23).

Atualmente, nos aportes legais do MEC, muitas são as discussões sobre alfabetização e letramento, as quais têm considerado a concepção de Soares acerca dessa temática. Nesse sentido, os autores Leal, Albuquerque e Morais (2006) apresentam a distinção entre alfabetização e letramento a partir da teoria de Soares, afirmando que a alfabetização

> [...] corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra – som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, p. 70).

Nessa perspectiva, o letramento "relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais" (p.70), fato que, para Ferreiro, reduz a terminologia alfabetização, por defender que esses aspectos são inerentes à construção da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização.

A partir desse conflito teórico apresentado optamos por adotar o termo alfabetização ao tratarmos sobre a aquisição da leitura e da escrita, entendendo-a como um processo complexo que proporciona o contato com a escrita e com a leitura de forma coerente, significativa e contextualizada socialmente e, sobretudo, entendendo a criança como sujeito desse aprendizado. É nessa proposição que direcionaremos a análise das práticas desenvolvidas por uma (P4) das quatro professoras estudadas na presente pesquisa.

Análise do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Um primeiro aspecto que nos chamou a atenção na prática das quatro professoras é que há uma grande preocupação em fazer com que as crianças, no início do ano letivo, memorizem o alfabeto. Reconhecemos a importância desse saber, porém, esse deve ser realizado de forma contextualizada, dinâmica e lúdica. Isso pode ser revelado quando a P4, ela escreveu o alfabeto na lousa e solicitou às crianças que o "lessem" várias vezes, enquanto ela apontava na lousa e falava junto com as crianças o nome de cada letra. Depois começou a mostrar as letras de forma aleatória, ajudando as crianças na identificação, mas como as letras agora não estavam sendo apontadas na ordem como haviam "treinado", as crianças não conseguiam identificá-las.

Logo em seguida, a P4 entregou para cada criança uma folha fotocopiada na qual havia duas atividades, cujo enunciado determinava respectivamente "leia e copie o alfabeto" e "escreva completando as letras que faltam no alfabeto". Antes de iniciar a atividade, a P4 orientou as crianças sobre como fazê-la, e nessa orientação foi possível perceber que a constante repetição automática do alfabeto não estava proporcionando às crianças o aprendizado do nome das letras. Fato constatado quando a professora chamou a atenção das crianças, dizendo:

— Desde o começo do ano ***tenho falado as letras do alfabeto e tem criança que ainda não sabe****. Preste atenção. Agora vocês vão copiar as letras. A embaixo do A, B embaixo do B, C embaixo do C assim com as outras letras.*

As crianças logo copiaram as letras, algumas fizeram com facilidade outras ainda apresentavam dificuldade em realizar o traçado de algumas letras. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi quando as crianças passaram para a segunda atividade da mesma folha que determinava: "Escreva completando as letras que faltam no alfabeto"

As crianças demonstraram muita dificuldade em realizar essa tarefa porque no enunciado do primeiro exercício, que as crianças haviam acabado de fazer, dizia para **copiar abaixo** a letra que estava **acima**, então, muitas crianças se confundiram e copiaram a letra que estava na frente do traçado: o "A" no traço ao lado do "A" e, assim, sucessivamente. Ou seja, a lógica das crianças era que, se no primeiro exercício a ordem era para copiar as letras, no segundo também seria, mas, na realidade, era para completar as letras que faltavam. Percebendo a dificuldade das crianças a professora orientou que copiassem da lousa as letras do alfabeto para completar o traçado onde faltavam letras. Sem entender, algumas crianças começaram a copiar todas as letras da lousa, não somente as que faltavam, e quando chegavam ao último tracinho percebiam que eles não eram suficientes para completar o alfabeto.

Compreendemos que a forma como as crianças raciocinaram para realizar a atividade é lógica e coerente do seu ponto de vista porque a orientação e os exemplos fornecidos pela professora não foram suficientemente claros para elas. Porém, para a P4, as crianças não estavam entendendo porque não "prestavam atenção" a sua orientação. Como última tentativa para finalizar a atividade, a P4 copiou o exercício da folha na lousa e o fez para que as crianças que ainda não haviam conseguido pudessem copiá-lo. Ainda assim muitas crianças demonstraram copiar sem compreender a lógica daquela atividade. Nesse caso, acreditamos que para a P4 a orientação dada para fazer a atividade estava clara, porém, para a turma não.

Outro episódio que nos chamou a atenção foi a justificativa que a P4 apresentou às crianças para essa prática de "ler" as letras de forma sequencial e não sequencial. A P4 dirigiu-se às crianças e disse:

— *Por que nós lemos as letras em ordem alfabética e 'sorteada'?* (Salteadas).

Sem esperar que as crianças pensassem e respondesse ela mesma, caracterizando um monólogo, explicou:

— *Porque quando for fazer leitura* ***lá na coordenação*** *vai ler em ordem e também 'sorteado'.*

A justificativa da P4 para uma prática pedagógica em que o ato de ler reduz-se a decodificar as letras de forma isolada, não corresponde à orientação proposta pelo MEC, de que "devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica" (Brasil, 2007, p. 52). Nesse sentido, Carvalho (2011) enfatiza que "atividades de leitura bem selecionadas mostram aos alunos que eles se alfabetizam para aprender, para divertir-se, e para fins práticos [...]" (p.67). Na contramão dessas orientações está implícito, na justificativa da P4, o objetivo de aprender a ler: é preciso aprender para ler para a coordenadora. Essa "função" do aprender a ler pode ser entendida pelas crianças como uma ameaça e não como um meio de construir e ampliar conhecimento que pode ser aprendido de forma prazerosa.

Vejamos mais um episódio, na sala da P4, relacionado à memorização do nome das letras.

— *Agora que todo mundo já "sabe" o alfabeto, sabem que as letras estão na sequência. As letras do alfabeto são letras ou são números?*

Crianças: — *Letras.*

P4: — *Isso, letra é letra A B C D número é número 1 2 3 4 5. A gente junta as letras e forma palavrinhas. Nós precisamos aprender as letras do alfabeto na sequência A B C D e também 'sorteado', porque a professora Rosa e Margarida* (professoras articuladoras) *vão perguntar para vocês: Que letra é essa? A de abelha. E essa? B de bola. C de casa, D de dado, E de escola, F de foca, G de gato, H de hipopótamo, I de Igreja.*

Esta fala da P4 nos oferece vários elementos plausíveis de discussão. A pergunta da P4 se "as letras do alfabeto são letras ou são números?", é uma fala espontânea da professora, porém, para a criança é óbvio, pois P4 já afirma, dizendo: "as **letras** do alfabeto". Parece-nos que a professora nem percebeu que induziu a resposta das crianças. Também nessa fala da P4, novamente aparece a função do "por que" aprender a ler: para as professoras articuladoras. Ainda presenciamos um monólogo da professora quando explicava como as articuladoras irão "tomar" leitura: "Que letra é essa"? E a própria P4 respondia: A de abelha, B de bola e assim com as demais letras.

Algumas considerações

A pesquisa nos revela que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola estudada carregam uma concepção tradicional em que as crianças devem receber informações e memorizá-las, haja vista a forte predominância de folhas fotocopiadas, com ênfase em uma alfabetização mecânica, descontextualizada, em que não se contempla a função social da leitura e da escrita, tampouco atende as necessidades específicas das crianças de seis anos. Ao desconsiderar os aspectos relacionados ao lúdico, ao significativo e aos conhecimentos prévios das crianças, conforme preconizam as diretrizes nacionais para o EFNA, consideramos urgente a necessidade de um redirecionamento na formação das professoras, posto que apesar de demonstrar empenho na proposição das atividades em sala de aula, estas não dialogam com uma proposta de ensino que identifica a criança como sujeito da aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez./2006

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; **Resolução CEB 1/1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (1). Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. Planalto do Governo. **Lei nº 10.172.** Aprova o Plano Nacional de educação. Jan/2001.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos***:* orientações gerais. Brasília: MEC, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2004c.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114/2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer 06/2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004 que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005c.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer 18/2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Brasília, 2005d.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (2). Brasília: MEC/SEB, 2005e.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (3). Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos***:* orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/06**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do EF aos 6 anos de idade. Brasília, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove Anos. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**,** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**,** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB07/2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2010d.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola,** edição n. 162/ maio, 2003.

_____. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola,** edição n. 196/out. 2006.

_____. **Com todas as letras.** 17.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 4.ed. Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação:** como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

KRAMER. Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; Morais, Arthur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental:** uma reflexão necessária. Série-Estudos. Campo Grande: UCDB n. 29 p. 95-106, jan./jun. 2010.

SEBER, Maria da Glória**. A escrita infantil:** o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS: INTERVENÇÃO JUNTO AO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL CRAS – CPA

Soraide Isabel Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso
ysa.ferreira21@gmail.com

Elaine Cristina Benedita de Souza Mcconnell
Universidade Federal de Mato Grosso
elainecbdz@aol.co.uk

Resumo

O artigo aborda a ação socioeducativa, que tratou da violência doméstica contra crianças e adolescentes, experiência mais marcante do período de estágio, discutida no Trabalho de Curso do Serviço Social, apresentada na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2014. Assim, objetiva-se explicitar, a partir de alguns autores e estudiosos que tratam desse tema, o papel do Serviço Social e da Educação, como mecanismo de proteção social, bem como mostrar algumas mudanças e particularidades no contexto familiar, sinalizando para a necessidade de efetivação de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Educação. Ações socioeducativas.

1 Breve introdução

As ações socioeducativas, constituem-se em formas de se trabalhar temáticas informativas de cunho social e educacional, visto que produzem efeitos reais na vida da população, possibilitando uma maior efetivação dos direitos da população que busca os mais diversos serviços.

Nesse sentido, a discussão dessas ações é fundamental para impulsionar a transformação das práticas profissionais no contexto educativo do Serviço Social e da Educação, pois tais ações são um mecanismo de discussão e de viabilização dos interesses da população, no sentido de atender às suas necessidades.

2 Ações socioeducativas: contribuições do serviço social e da educação para a proteção social

O Serviço Social busca contribuir com o modo de pensar dos indivíduos, grupos e famílias, respeitando suas decisões e particularidades. Nessa direção, seu aspecto educativo pauta-se numa postura de totalidade, visando à emancipação da população.

A Educação volta-se para a promoção de espaços de discussão com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos. Para Freire (2005, p. 68-69), "só existe saber na invenção, na re-invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros".

Conforme Abreu (2002), as ações socioeducativas objetivam o repasse de informações, a mobilização para a participação política, o exercício da cidadania Tais ações ocorrem em instituições, serviços ou programas vinculados às diferentes políticas sociais, como: educação, saúde, seguridade social, assistência social, habitação, criança e adolescente, emprego e renda, sócio-jurídico, entre outros (MIOTO, 2010).

Das ações socioeducativas, participam indivíduos, famílias e grupos que de forma direta ou indireta referem-se entre si. Isso imprime um efeito multiplicador das ações, que se consolida na medida em que os sujeitos, ao se transformarem, introduzem mudanças nos ambientes ou grupos nos quais participam, contribuindo para a proteção social da população.

As demandas da população no que se refere à violência doméstica colocam ao Serviço Social e a Educação, a necessidade de um trabalho socioeducativo. Assim, no planejamento das ações profissionais dos assistentes sociais e dos professores, é preciso que haja o conhecimento das necessidades dos usuários e/ou dos estudantes, bem como da região em que eles estão inseridos, com vistas a concretizar seus direitos.

Para Mioto (2010), as ações socioeducativas se estruturam basicamente em dois pilares. Um pertinente à socialização de informações e outro referente ao processo reflexivo entre profissionais e usuários.

Ainda, conforme a autora (2010, p. 5), "a socialização de informações está pautada no compromisso da garantia do direito à informação, como direito fundamental de cidadania", sendo que esse direito não se restringe ao conhecimento, nem tampouco se limita ao acesso, mas consiste também na compreensão das informações.

Já o processo reflexivo se desenvolve por meio de ações individuais e/ou grupais – matérias-primas para a formação de consciência crítica, na medida em que busca dar respostas para suas necessidades quer sejam de caráter imediato ou não.

Pode-se, considerar que as ações socioeducativas que abordam a violência doméstica contra crianças e adolescentes implicam na transformação social, a partir da realidade concreta, envolvendo uma nova relação de poder igualitária, que precisa ser compartilhada de forma coletiva e democrática, nos ambientes sociais e escolares.

3 Ações socioeducativas: experiência de intervenção junto ao cras – cpa

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) aponta que o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS é responsável pela oferta do Programa de Atenção Integral às Famílias – PAIF – mecanismo da proteção básica que busca promover o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários através da valorização das heterogeneidades, bem como das particularidades de cada grupo familiar.

O trabalho do Serviço Social realizado no CRAS com as famílias vincula-se ao caráter preventivo, protetivo e proativo, enfrentando as situações de vulnerabilidade social, por meio da proteção familiar de forma integral, prevenindo a ocorrência de riscos sociais no território, através do acompanhamento e do acesso aos direitos.

Na região do Centro Político Administrativo – CPA de Cuiabá há uma significativa heterogeneidade, que se expressa por meio da desigualdade social e da alta densidade populacional, somado há uma acentuada diversidade socioterritorial. Exige-se, agregar na realização de serviços, programas e projetos o conhecimento da realidade, associada à dinâmica demográfica e à dinâmica socioterritorial (BRASIL, 2004).

Em Cuiabá existem 13 CRAS, sendo que o do CPA localiza-se na região norte da cidade. Atualmente, fazem parte de sua área de abrangência os bairros: Morada da Serra (CPA 1, 2, 3 e 4), Centro América, Morada do Ouro, Tancredo Neves, Vila Rosa, Três Lagoas, Serra Dourada, Ouro Fino, Vila Nova, 1º de Março, Nova Conquista e João Bosco Sobrinho, totalizando 15 (quinze) bairros. Durante os atendimentos realizados no período de Estágio Supervisionado no CRAS CPA, notou-se que a grande maioria que busca esse benefício está desempregada ou são trabalhadores informais.

Em razão do atendimento integral, foi observada uma expressiva desinformação entre os usuários do CRAS, sobre seus direitos. Verificou-se também uma dificuldade de relacionamento entre a família, que de certo modo apresentavam atitudes agressivas para com seus filhos, suscitando a preocupação em realizar discussões que abordassem a violência doméstica no contexto familiar e outras relacionadas.

Sobre essa hipótese de existir situações relacionadas à violência sofrida por crianças e adolescentes, pareceu ser muito pertinente tratar essa questão, em uma das reuniões de cunho educativo, em decorrência do alto índice de violência sofrida pelo público infanto-juvenil, tendo em vista que os estudos da literatura especializada apontam que, uma a cada quatro meninas e um em cada dez meninos é vítima de violência sexual antes de completar 18 anos em todo o mundo (CORRÊA, 2010).

Acerca do índice de violência, cotidianamente são veiculadas diversas notícias, o site "Só Notícias[1]", mostrou que em Mato Grosso, o número de crianças e adolescentes vítimas de violência aumentou 40%, no mês de maio de 2011, destacando que, a maioria dos casos constitui-se em abuso e exploração sexual. Do total de 8.136 atendimentos realizados pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) no Estado, 2.459 o equivalente a 30%, foram feitos a crianças e adolescentes violentados/as sexualmente.

Além das observações, hipóteses e dados sobre a violência, a escolha em tratar essa temática no projeto de intervenção, ocorreu também pela sua estrita relação com a descrição específica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças de zero a seis anos, o qual busca fortalecer vínculos e prevenir a ocorrência em especial da violência doméstica (BRASIL, 2009).

Mesmo com todos esses elementos, na primeira reunião do "Grupo de Fortalecimento de Vínculos", foi pedido aos participantes que sugerissem temas de acordo com sua realidade, para serem abordadas nas reuniões futuras. Dentre as sugestões, citaram: violência, violência infantil, violência na escola, educação, saúde, convívio familiar, divisão de responsabilidade familiar na educação da criança.

Assim, foi elaborado um projeto de intervenção, a ser desenvolvido durante o estágio supervisionado, por meio de ações socioeducativas. No grupo em que foi trabalhado o assunto violência doméstica houve a participação de várias pessoas referenciadas no CRAS, configurando-se na experiência mais marcante do Projeto de Intervenção. Da inserção, da observação e a partir de estudos realizados sobre o assunto, surgiu o interesse em se discutir essa temática, tão complexa e desafiadora (violência contra crianças e adolescentes) que permeia um conjunto de expressões manifestas ou não, de silêncios e gemidos clamando por respostas e intervenções preventivas e protetivas (FERREIRA, 2014).

A experiência com grupo possibilitou uma visão mais crítica da realidade social dessa comunidade. Além disso, proporcionou uma maior aproximação com as pessoas, de tal modo que algumas pessoas inclusive choraram no decorrer da exposição. Isso pode demonstrar que possivelmente elas também tenham sofrido algum tipo de violação ou conhecem alguma situação vivenciada por pessoas mais próximas a elas.

Numa perspectiva macro, para que a dimensão preventiva realmente ocorra, torna-se urgente investir na Política de Assistência Social e na Política de Educação, aumentar o quadro de assistentes sociais e de professores, propiciar melhores condições de trabalho, tanto de recursos humanos como de recursos materiais e financeiros. Ademais, torna-se imprescindível o conhecimento da realidade da população que busca os serviços ofertados no CRAS, considerando, sobretudo, as suas necessidades reais e propiciando o acompanhamento de forma mais precisa dessas famílias.

4 Violência doméstica contra crianças e adolescentes: mudanças e particularidades no contexto familiar

Das 32 (trinta e duas) pessoas que participaram do "Grupo de Fortalecimento de Vínculos" que tratou da violência doméstica contra crianças e adolescentes, por meio de uma ação socioeducativa, foram entrevistadas 8 (oito) para o desenvolvimento do Trabalho de Curso, sendo que neste artigo foram citadas algumas delas. Houve o respeito em relação às normas relativas à ética da pesquisa, com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a liberdade de participar ou não e a utilização de nomes fictícios (com vistas a preservar as suas identidades).

Além dos motivos já apontados, a escolha por essa temática se deu entre outros motivos, por ter se configurado na experiência mais marcante do Projeto de Intervenção. Sendo que esse grupo teve como objetivos: informar as famílias acerca da gravidade da violência doméstica na vida de crianças e adolescentes; explicar que essa violência tem múltiplas causas; mostrar algumas das consequências do ato violento na vida dessa parcela da população; apontar para a importância da denúncia;

1 Disponível em www.sonoticias.com.br

esclarecer sobre formas de prevenir; mostrar que a violência ocorre em todas as classes sociais; bem como descrever o papel do Estado, do Serviço Social, da Educação, da sociedade e da família como mecanismos de garantia de direitos do público infanto-juvenil, que cotidianamente tem tido seus direitos violados (FERREIRA, 2014).

A violência doméstica consiste em,

> [...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 2011, p. 32-33).

Segundo Guerra (2011) há quatro tipos de violência doméstica: violência física, violência sexual, violência psicológica e negligência. Esse tipo de violência se apresenta também através de maus-tratos, passando também pela negligência e chegando até as formas mais intensas de abuso físico e exploração sexual e ocorre geralmente nas relações de proximidade e de confiança da família (ALMEIDA; FERREIRA, 2012a).

Neste artigo, trata-se somente da violência física e da violência sexual. Para Faleiros (2008, p. 35), a violência física contra crianças e adolescentes caracteriza-se

> [...] como uma relação social de poder que se manifestam nas marcas que ficam principalmente no corpo, machucando-o, causando-lhe lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, traumatismos, hemorragias, escoriações, arranhões, mordidas, equimoses, convulsões, inchaços, hematomas, mutilações, desnutrição e até morte.

No Brasil, historicamente, crianças e adolescentes têm sido vítimas de atos de violência física, em uma analogia entre o conceito de discriminação e relação de poder autoritária. Muitos adultos praticam essa forma de violência, entendendo o castigo como algo "natural" e em muitos casos como "necessário" dentro das relações familiares, educacionais e sociais (ALMEIDA; FERREIRA, 2013).

Dados do IBGE apontam que cerca de 20% das crianças brasileiras na atualidade sofrem de violência física, sendo 80% dos casos praticados pelos próprios pais (MONTEIRO, 2010). Por ocorrer, especialmente no âmbito familiar, os agressores podem ser o pai, a mãe, bem como padrastos e madrastas ou mesmo pais adotivos.

Guerra (2011, p.151) ressalta que no Brasil essa "[...] prática de violência física doméstica ainda é vista como um direito dos pais, reveste-se muitas vezes de um caráter absolutamente sigiloso [...] em que conta com uma aliança solidária entre os cônjuges: um aplica o castigo, outro o aceita ou se omite em termos dessa ação". As vítimas são meninos ou meninas, embora haja um predomínio sobre o sexo feminino.

Por outro lado, a violência sexual contra crianças e adolescentes, até pouco tempo foi ignorada pela sociedade. No entanto, nos últimos anos, com o aumento assustador das estatísticas, esse tabu vem sendo quebrado, com vistas à modificação dessa cruel realidade, vivida por milhões de crianças e adolescentes (CORRÊA, 2010).

Em conformidade com Azevedo e Guerra (2007, p. 42), violência sexual é:

> [...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa e adolescente, ou utilizá-lo para obter satisfação sexual.

A incidência da violência sexual contra a criança e o adolescente tem sido justificada a partir da conduta autoritário dos adultos. Essa violência é considerada nos dias atuais uma problemática de saúde pública, pois gera sérios prejuízos às vítimas, nos campos: físico, psicológico, emocional, educacional e social.

Embora cotidianamente a violência doméstica tem sido mostrada, nos mais meios de comunicação. No entanto, durante essa pesquisa, foi possível observar mudanças nessa postura autoritária, de tal forma que *Ana* e *Gerusa* disseram, respectivamente, sobre a importância da discussão da violência doméstica,

> *"é importante para conversar com os filhos, porque batendo não resolve nada. Não se educa mais batendo [...]".*
>
> *"[...] é importante, para não afetar dentro de casa. Saber educar sem bater".*

Pode-se inferir que as mães perceberam que no processo educacional dos filhos, torna-se necessário, sobretudo, o diálogo e o respeito. Elas demostraram entender que aquela criação pautada na agressão como forma de disciplinar, é um grande equívoco.

Esse avanço na forma de entender a educação dos filhos, em sua grande maioria decorre do reconhecimento de direitos de crianças e de adolescentes, especialmente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990), que objetivou o cumprimento da proteção integral desse público, previstos na Constituição Federal de 1988, no artigo 3:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p.1).

Com a edição do ECA/1990, as crianças e os adolescentes brasileiros passaram a contar com um sistema legal, completo e moderno, que lhes assegura proteção integral, sob a égide da prioridade absoluta. Todavia, sua efetiva implementação permanece sendo um desafio para o país e para toda a sociedade.

É importante afirmar que entre os tipos de violência doméstica, a violência sexual provoca consequências ainda mais sérias, uma vez que ela é ao mesmo tempo uma violência física e psicológica. Assim, suas dimensões negativas podem gerar um maior dano na vida das vítimas, podendo se estender em longo prazo, caso ela não seja devidamente tratada. Para *Elisa* essa discussão

> *"é importante para a gente denunciar, não ficar mais calada. Se ficar calada é ser cumplice de uma forma ou de outra, principalmente quando é parente, a gente fica dividido entre denunciar ou não, mas devemos denunciar".*

Esse dado aponta para a importância da denúncia, numa situação em que a criança e/ou adolescente seja vítima de violência intrafamiliar e/ou de violência doméstica. A primeira é a que "[...] ocorre na família, envolvendo parentes que vivem ou não sob o mesmo teto, embora a probabilidade de ocorrência seja maior entre parentes que convivem cotidianamente no mesmo domicílio". E, a segunda "[...] por sua vez, não se limita à família. Envolvem todas as pessoas que convivem no mesmo espaço doméstico, vinculadas ou não por laços de parentesco" (ARAÚJO, 2008, p. 4).

Tanto os dados como as pesquisas sobre o assunto apontam que é no próprio *lócus* familiar que essa grande parcela da população sofre o maior índice de agressão das mais diversas formas. Por conta disso, nem sempre a família pode ser concebida como o lugar do cuidado e da proteção, ao contrário, muitas vezes ela se configura como um espaço de diferentes e contraditórios interesses que se entrelaçam e se encontram. A família também é atravessada por diferentes expressões da questão social.

Verifica-se que de forma geral, a violência doméstica ocorre em todas as classes sociais e pode estar mais perto do que se imagina.

> [...] a violência sexual contra crianças e adolescentes sempre se manifestou em todas as classes sociais de forma articulada ao nível de desenvolvimento civilizatório da sociedade, relacionando-se com a concepção de sexualidade humana, compreensão sobre as relações de gênero, posição da criança e o papel das famílias no interior das estruturas sociais e familiares (FALEIROS, 2000, p 17).

Nesse sentido, ao descrever sobre o que mais lhe chamou a atenção na reunião em que foi discutida a violência doméstica, *Ana* relatou sobre

> *"o fato de a violência ocorrer na classe alta, mas ela não denuncia, já a classe baixa denuncia".*

Nesse grupo, foi distribuída uma cartilha com algumas informações. Com base nessa distribuição, *Dalva*, *Gerusa* e *Fátima*, disseram respectivamente, sobre:

> *"as formas de ganhar a confiança da criança: dar balinhas, dar ursinhos, dar doces".*
>
> *"[...] a pedofilia, (por isso) oriento minha filha, para não abrir a porta nem mesmo para meus parentes".*
>
> *"o fato da maioria das crianças que sofrem violência, se calar, talvez por medo ou ameaça".*

Numa situação de violência, estima-se que a grande maioria de crianças e de adolescentes violentadas não relata o fato aos adultos por constrangimento e por medo da reação dos pais. "Além disso, é bastante comum a ameaça do agressor, caso seja revelado o episódio. Somado a tudo isso, a criança e/ou adolescente temem que não acreditem nele/a" (ALMEIDA; FERREIRA, 2012b, p. 10).

Todas as participantes que estiveram nesse grupo, disseram que tal ação ajudou no fortalecimento de vínculos familiares, destacando o aspecto de educar sem bater:

> *"presto mais atenção no comportamento dos meus filhos, converso bastante com meu companheiro sobre como conversar com as crianças" (Ana).*
>
> *"aprendi a comunicar e explicar para meu filho, o que é certo e o que é errado, sem a necessidade de ficar batendo" (Gerusa).*

No sentido de proteção, Dalva e Fátima descreveram que passaram a ter mais cuidado com as crianças. Disso pode-se inferir que tem havido um fortalecimento de vínculos, que se mostram através da necessidade de reservar mais tempo para as crianças e para a família. Elisa relata que as atividades a ajudaram no sentido de passar mais explicações sobre a violência não só para parentes, mas também para amigos.

Portanto, pode-se dizer que as participantes perceberam a importância de discutir a violência doméstica com os filhos, com a família e com as pessoas do seu círculo social, por entender que essa modalidade de violência ocorre geralmente entre as relações de proximidade e de confiança da família. Assim, destacam-se as seguintes respostas:

> *"para ficar mais atenta quanto aos filhos, ter mais cuidado quando os filhos forem dormir fora de casa" (Elisa).*
>
> *"[...] (no sentido) de comentar com mãe, irmãs para não confiar nos parentes" (Fátima).*
>
> *"[...] para (orientar) os filhos a não aceitar carona de ninguém, a não abrir a porta para pessoas estranhas, inclusive para os próprios parentes" (Gerusa).*

O núcleo familiar é o espaço em que os modelos de condutas são adquiridos por crianças e adolescentes. Nas famílias que vivem situação de risco social, como abusos físicos, sexuais, psicológicos, negligências dependência química, prostituição, miséria, entre outros fatores, a criança e/ou adolescente poderá se tornar também um ator da violência, pois,

> [...] crianças oriundas de um ambiente familiar, onde a violência se faz presente quase que diariamente, provavelmente irão ter comportamentos de acordo com sua realidade. Dessa forma, bater nos colegas, ameaçar professores, falar palavrões, depredar o patrimônio, são atitudes consideradas corretas para essas crianças (CAMPOS; MONTEIRO; SILVA, 2010, p. 79).

Dessa forma, observa-se que as agressividades e violências (re)produzidas por alunos nas escolas podem estar relacionados ao que eles presenciam ou vivem no contexto familiar, doméstico e social. Costa e Ferreira (2013, p. 4.), observam que "atos de violência doméstica comprometem [...] as relações familiares e sociais [...], afeta as brincadeiras, o desenvolvimento escolar, dificulta o desempenho em suas atividades pessoais, escolares e sociais".

Em meio a essa complexa e desafiadora realidade, o Serviço Social e a Educação vêm atuando nas questões que perpassam à violência, sobretudo as praticadas contra crianças e adolescentes. Torna-se necessário a implementação de políticas públicas para a infância e para a adolescência de modo articulado, em especial entre essas áreas.

5 Considerações finais

O debate sobre as ações socioeducativas considerou sua importância no processo interventivo e investigativo do Serviço Social e da Educação, enquanto profissões que têm sido cada vez mais demandadas a atuar, nas questões que perpassam o contexto familiar, social e educacional.

Cabe destacar sobre a discussão da violência doméstica contra crianças e adolescentes, uma mudança gradativa no aspecto cultural, de tal forma que foi possível observar que a agressão como modo de educação de crianças e de adolescentes tem sido descartada pelos adultos e, por conseguinte, o diálogo é visto como um importante mecanismo educacional. Além disso, verificou-se a necessidade da denúncia, na constatação de abuso sofrido por esse público, mesmo nas situações em tenha sido praticado por um membro da família.

O Serviço Social e a Educação buscam desenvolver um papel protagonista, contrário a perversa desigualdade social que se agrava ainda mais com a falta de informação da população quanto aos seus direitos. Contudo, a concretização dos direitos sociais não é exclusiva dessas profissões. É preciso que haja uma articulação da política de assistência social com as políticas de educação, de saúde, de habitação, trabalho e emprego entre outras.

Com relação aos dados obtidos, é possível verificar que a grande maioria das mulheres entendeu o assunto abordado – violência – e considerou que essas ações ajudaram no processo de fortalecimento de vínculos familiares. Embora não tenhamos condições reais de identificar em que medida isso se deu.

Tendo em vista que cotidianamente a família é impactada por diversas questões como a da violência doméstica, é preciso redefinir novas formas de trabalhar essa tão grave problemática que envolve alternativas de fortalecimento de vínculos entre pais e filhos na sociedade brasileira. Nesse sentido, esse trabalho busca contribuir na discussão da temática de ações socioeducativas, como mecanismo de informação, reflexão, orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias.

Referências

ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional**.** São Paulo: Cortez, 2002.

ALMEIDA. J. L.; FERREIRA, S. I. Violência sexual contra crianças e adolescentes: a interface entre a educação e assistência social. In: Seminário de Educação 2012 – Crianças coisificadas não querem ser vistas de forma razoável. Elas querem um olhar de azul, 2, Cuiabá, **Anais,** 2012a, p. 1-12.

ALMEIDA, J.L.; FERREIRA, S. I. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas aproximações. In: IV Seminário Internacional – Direitos Humanos, Violência e Pobreza – a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje, 5, Rio de Janeiro, **Anais**, 2012b, p. 1-13.

ALMEIDA, J. L.; FERREIRA, S. I. Violência física contra crianças e adolescentes: dimensões, aspectos e particularidades no contexto intrafamiliar. In: 14º CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – Impactos da crise do capital nas políticas sociais e no trabalho do/a assistente social, Águas de Lindóia-SP, **Anais**, 2013, p. 1-9.

ARAÚJO, M. F. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. In: **Psicologia para América Latina**, n. 14, México out. 2008.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. (Orgs.) **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2007.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento e combate à fome (MDS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Política Nacional de Assistência Social – PNAS, Brasília, 2004.

_____. Tipificação Nacional de Serviços Sociassistenciais. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: MDS, 2009.

CAMPOS, A. O.; MONTEIRO, D. T.; SILVA, M. L. L. Os Reflexos da Violência Familiar no âmbito escolar. In: ANTUNES, H. S. (Org.). **A escola que protege:** dimensões de um trabalho em rede. Porto Alegre: Asterisco, 2010, p. 75-84.

CORRÊA, L. R. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: denuncie.** Cartilha. Cuiabá, 2010.

COSTA, N. R.; FERREIRA, S. I. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: algumas reproduções no ambiente escolar. In: 14º CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – Impactos da crise do capital nas políticas sociais e no trabalho do/a assistente social, Águas de Lindóia-SP, **Anais**, 2013, p. 1-10.

FERREIRA, S. I. **Ações Socioeducativas para o fortalecimento de vínculos familiares no CRAS – CPA**: contextos, desafios e possibilidades. 2014, 99p. Trabalho de Curso, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

FALEIROS, E. T. S; FALEIROS, V. P. **Escola que protege:** enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Coleção educação para todos, 2008.

FALEIROS, E. T. S. **O abuso sexual contra crianças e adolescentes**: os (des)caminhos da denúncia. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 44ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos:** a tragédia revisitada. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIOTO, R. C. T. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. **Cadernos de Capacitação e**m **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais**,** Brasília módulo 5, 2010, p. 1-16.

MONTEIRO, F. O. Plantão social: espaço para identificação/notificação de violência contra crianças e adolescentes. In: **Serviço Social & Sociedade: formação e exercício profissional.** São Paulo, n. 103, p. 476-502, jul./set. 2010.

Lei 11.645/2008: seu processo histórico e o seu impacto no currículo dos anos iniciais[1]

Kássio Bruno Monteiro De Almeida[2]
Regina Aparecida Versoza Simião[3]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo demonstrar a priori as pesquisas realizadas sobre a diversidade cultural afrodescendente e no segundo momento relatar as experiências vividas no estágio supervisionado como também a verificação da aplicação da lei 11.645/2008 na escola, demonstrando as observações feitas por Rosemberg (1998, p.73-91) quando afirma que "a criança negra é considerada de antemão, o candidato mais provável da repetência por todo o aparato educacional, do professor ao diretor e ao secretário de educação". A pesquisa foi embasada teoricamente em Rosemberg (1998) que mostra criticamente a visão que as pessoas têm das crianças e jovens afrodescendentes; Gomes (2005) que nos desafia a pensar diferente sobre a cultura afro na educação; Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que trás novas metodologias para o trabalho da história afro nas escolas; RCNEI (1998) que dá ênfase nas propostas e metas a serem trabalhadas na educação infantil; DIAS (2009) que demonstra uma nova visão sobre as religiões afro e ameríndias no nosso país; PRANDI (2000) que possibilita a verdadeira visão dos africanos para os afrodescendentes. O uso da lei e a sua aplicação é um dos caminhos que facilitam a aprendizagem durante o processo educacional, além de desenvolver o respeito a todas as pessoas sem rotulações, proporcionando prazer na vivência das pessoas dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Afrodescendente. Religião.

INTRODUÇÃO

O Brasil sempre foi conhecido pela sua diversidade cultural, contudo são recentes as políticas públicas de inclusão social. A primeira lei que trata desta temática é a 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que sofreu alteração e foi atualizada pela lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, onde foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", que em 2008 foi sancionada pela lei 11.645.

Assim sendo, pode-se observar que estas leis foram sendo adequadas no sentido de demonstrar a igualdade das pessoas independente de suas origens étnicas.

[1] Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do UNIVAG- Centro Universitário de Várzea Grande. Apresentado para defesa no primeiro semestre de 2014.
[2] kassioalmeida_sdb@hotmail.com
[3] Professora orientadora - reginasimiao@gmail.com

O nosso país foi criado nas bases ameríndias e africanas, por isso a legislação educacional orienta o conhecimento histórico da nossa diversidade cultural, conforme demonstra a própria lei;

> O conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (LEI 11.645/2008, Art. 26-A).

Com isso busca-se demonstrar a diversidade cultural brasileira e a necessidade de que a escola forme pessoas para uma boa convivência independente de etnia ou crença religiosa.

Seria interessante que essas orientações pudessem ser trabalhadas desde as séries iniciais, pois, só assim a educação brasileira, poderia promover mudanças significativas nas relações humanas e pessoais.

> Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (RCNEI, 1998, p.32).

A lei 11.645 sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio da Silva, traz a obrigatoriedade do estudo da diversidade cultural e preconiza a valorização da individualidade de cada um. Apresenta um leque de assuntos, entre eles a cultura afro-brasileira, que conforme demonstra Rosemberg (1998, p.73-91) "a criança negra é considerada de antemão, o candidato mais provável da repetência por todo, o aparato educacional do professor ao diretor e ao secretário de educação".

Esta afirmação de Rosemberg reafirma a necessidade de se pensar a construção e a valorização histórica das etnias brasileiras desde os currículos iniciais, demonstrando às crianças suas individualidades e diferenças promovendo a aproximação e o respeito.

A educação escolar no Brasil é marcada pela desigualdade e pela exclusão, pois temos uma elite que controla as decisões em relação à educação, contudo trata-se de um processo construído historicamente desde colonização quando índios e escravos eram totalmente excluídos da educação escolar.

Na monarquia a educação era um privilégio da elite, no capitalismo aconteceram algumas mudanças, no entanto mudaram os atores sociais e as formas de denominações sendo que os resultados na sua essência continuaram os mesmos.

A exclusão educacional dos negros e indígenas não se dá apenas no passado escravista, mas nos dias atuais, ontem a educação era formalmente negada, hoje a educação é informalmente negada, quando o sistema proporciona escola com professores não preparados, currículo inadequado, material didático impróprio, conteúdos racistas, concepção de educação eurocêntrica, elitista e com concepção da cultura brasileira errada.

Por esses motivos Gomes (2005, p. 12) diz, "todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola", e partindo deste convite deve-se conscientizar que o não trabalho deste tema pode acarretar um crescimento no racismo, e isso pode ocasionar auto rejeição, baixa autoestima, ausência de capacidade pessoal, timidez, etc.

Observa-se que o racismo está presente no cotidiano escolar, mas para percebê-lo há a necessidade de um olhar crítico na ação pedagógica, ao contrário pode-se contribuir para a difusão e permanência do racismo em nossa sociedade, e a escola tem um papel preponderante para combater tais discriminações.

Portanto, é a partir da conscientização dos diversos tipos de preconceito, principalmente o racial que acontece no cotidiano escolar, que possibilitará um olhar crítico e uma ação pedagógica que supere as relações de exclusão.

Para a verificação da aplicação da lei 11.645/2008 na escola, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de entrevista com onze profissionais da educação. Foram formuladas cinco perguntas abertas que partia desde o do conhecimento da lei até ao posicionamento desses profissionais em relação a diversidade cultural brasileira e os diversos tipos de preconceitos existentes na sociedade.

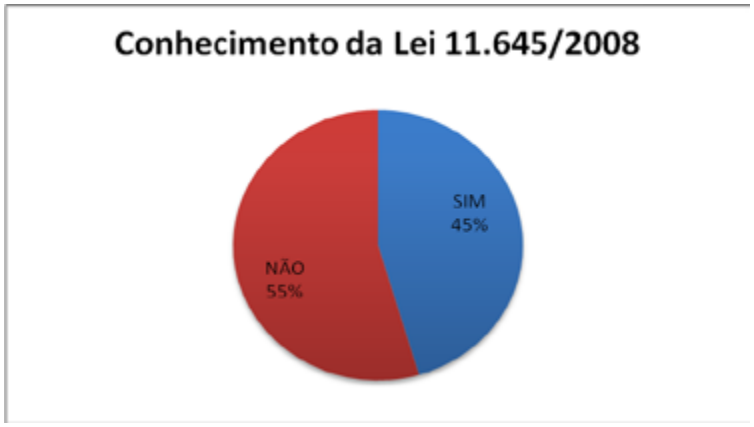
A lei 11.645/2008 e sua aplicabilidade institucional

A partir da lei 11.645/2008, que obriga as escolas acrescentar o estudo das culturas ameríndias e afro-descendentes, investigou-se o cumprimento e a aplicação curricular desta lei, bem como, verificou-se o conhecimento dos profissionais sobre a mesma; e principalmente se questionou maneiras de se trabalhar pedagogicamente esta lei, contribuindo na formação de pessoas a partir do conhecimento das suas raízes culturais e religiosas.

Por isso, foi realizada uma entrevista aberta dirigida a onze profissionais da rede pública de educação para aferir como está sendo trabalhada a lei, e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma visão criteriosa nas crianças. Com isso, realizamos cinco perguntas que partia desde o conhecimento da lei até ao questionamento a esses profissionais sobre a importância da aplicação curricular sobre a igualdade nas escolas, e quando se diz igualdade, se quer dizer sobre todos os tipos de preconceitos, racial, filo-religioso, etc. Portanto o objetivo principal da pesquisa foi o de fazer a real constatação da aplicação ou não da lei, no currículo escolar.

Com isso, colocou-se em primeiro lugar o conhecimento da lei por estes profissionais que na teoria deveriam saber e conhecer o seu processo, no entanto percebemos como demonstra o gráfico 1, que mais da metade dos profissionais não tem a menor ideia do que se trata e muito menos ao que se refere, como pode-se observamos no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1



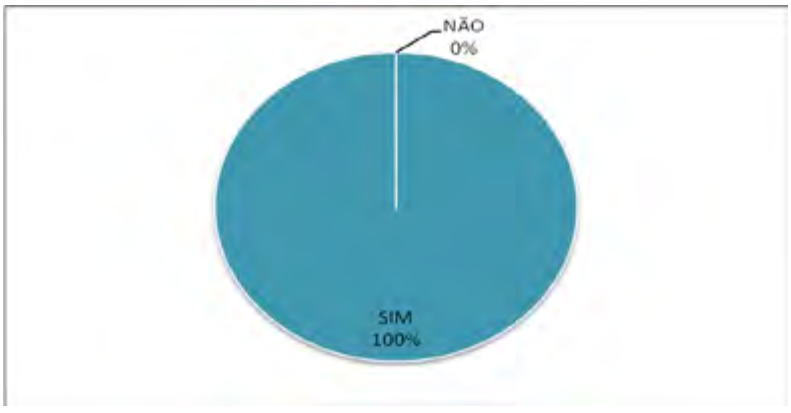
Quando se observa o gráfico 2 , constata-se de certa forma uma comodidade dos profissionais e até mesmo das escolas, pois a maioria não possui um projeto baseado na lei, reconhecido pelos próprios profissionais, situação esta preocupante e que mereceria um maior aprofundamento. De que forma realmente é vista a cultura afro e ameríndio nas escolas? Como almejar por uma sociedade igualitária se não se aplica o básico? Urge a necessidade de que um projeto curricular baseado no reconhecimento das culturas que é base cultural do país, seja enfim priorizado. A partir deste questionamento, observamos que 64% dos profissionais não reconhecem um projeto curricular baseado na lei, como vemos no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2



No decorrer da entrevista, chegamos as duas principais perguntas da pesquisa, se os profissionais, apesar do currículo oficial não apresentar de forma explícita, abordam de alguma forma ou ocultamente a "Diversidade cultural", e 100% dos profissionais disseram que a diversidade cultural é trabalhada em sala por se tratar de uma temática que visa ao esclarecimento e ao bom relacionamento escolar, demonstrando assim, que é possível a aplicação da lei 11.645/2008 no cotidiano escolar, independentemente de uma imposição legal, o que decorre apenas do bom senso do professor em questão, conforme fica demonstrado no gráfico abaixo:

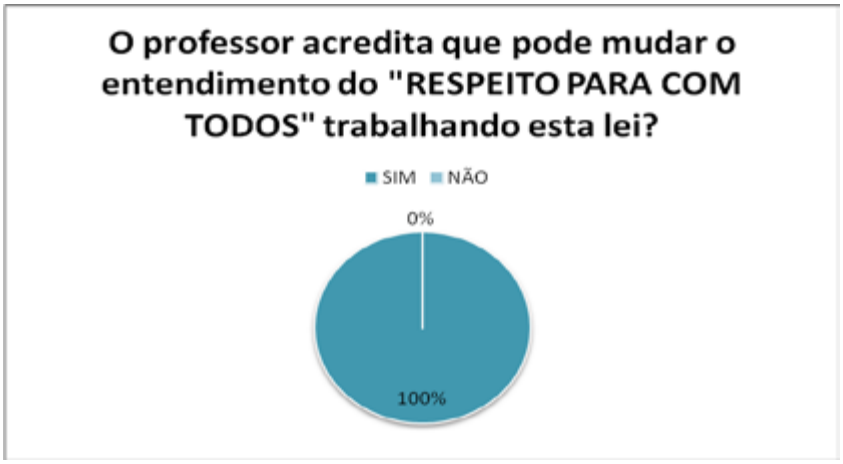
GRÁFICO 3



Um fator relevante na pesquisa é que 100% dos professores entrevistados acreditam que trabalhar a diversidade cultural em sala de aula cria nos alunos uma ideia de respeito para com todos, esclarece principalmente a conscientização das raízes culturais brasileiras e

melhora consideravelmente o relacionamento entre os diferentes, conforme demonstra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 4

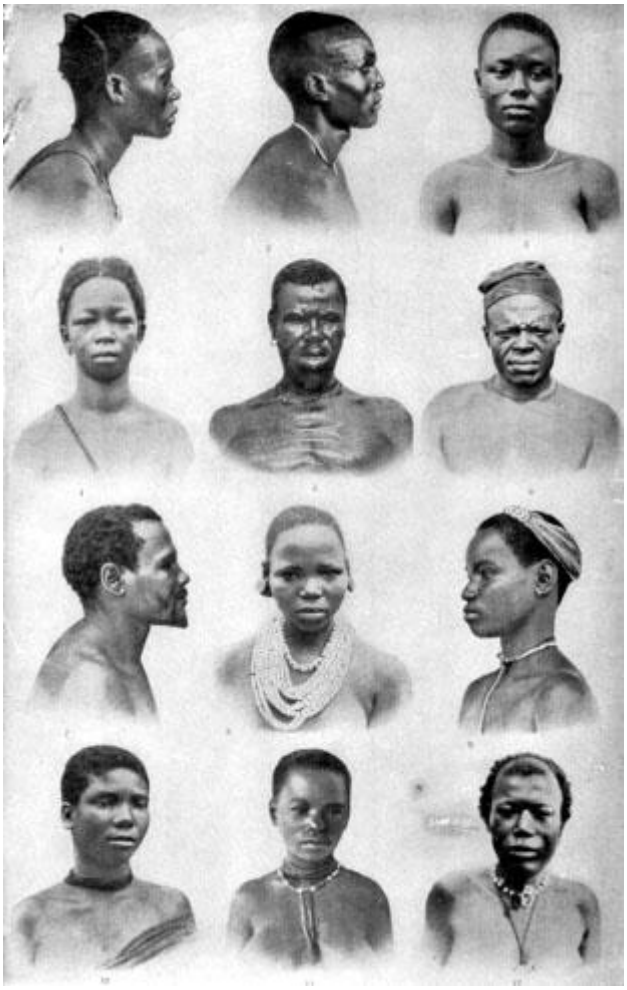


A partir da pesquisa de campo algumas provocações e reflexões emergiram no sentido de compreender a ausência de discussão sobre o racismo, o preconceito e a discriminação que contribui tanto para as diferenças de negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Buscou-se então sustentação a partir de critérios relacionados aos PCN's e aos direitos de cidadania, onde se observa que situações de preconceito e de discriminação racial ocorrem para além dos espaços escolares, contudo acredita-se que é na escola que as possibilidades de mudança podem e devem começar a ocorrer.

Com a implantação da lei nº 11.645/2008 essa temática se fez presente nos diversos espaços sociais e espera-se que por meio desta pesquisa se possa demonstrar que as escolas podem desenvolver práticas e conteúdos que possibilitem a construção de atitudes na atual geração, evitando a disseminação de atos discriminatórios que causam sérias consequências e sequelas para a vida adulta.

Assim sendo, considera-se que pesquisas realizadas sobre a origem do sincretismo religioso e a diversidade cultural são relevantes no sentido de compreender o processo educacional brasileiro.

História da África na construção do sincretismo religioso e da diversidade cultural brasileira



A África é um dos continentes que mais influenciou na construção da cultura e o processo filo-religioso do Brasil. A África é um país no qual consistem grandes histórias de sua velha criação. Uma se dá sem comprovações acadêmicas, as quais nos trazem tradições que nos dizem que a mais antiga civilização foi a "Lemúrica" que floresceu no vasto continente situado no Oceano Pacífico, na zona equatorial, cujos extremos confinavam com as terras da Califórnia, as do nordeste da América do Sul, bem como as do leste da África e sul da Índia. Evolutivamente, constituem os lemurianos, os Orixàs do plano físico que, são os verdadeiros donos do planeta Terra, com a hecatombe da lemúria, por terremotos sucessivos, desaparecem quase a totalidade da terceira raça deixando, no entanto, sementes na África, sul da Ásia (Índia) e América. Foram os germens desse povo, no solo americano, que povoou a não menos fabulosa "Atlântida", terra que se ergueu no fundo do oceano para o berço de um novo povo, conforme arquivo das tradições lemúricas, cujos sobreviventes desenvolviam-se ainda na África e Índia.

E de acordo com a forma acadêmica, que informam sobre a divisão, segundo José Visentini (2012, p.82), "elas são divididas antes dos portugueses em África do Norte e África Subsaariana. Estas duas áreas são separadas pelo deserto do Saara".

A partir deste contexto histórico o que se pretende demonstrar é a grande influência dos africanos na organização histórica brasileira e que se arrasta até aos dias atuais, trazendo uma relação muito próxima com nossa cultura, e principalmente por meio do folclore, visto que personagens como Saci, Quibungo, Capelobo, Pé de garrafa, etc, foram trazidos pelos africanos e miscigenados ao chegar ao nosso país, ganhando assim, seus nomes atuais.

Dessa forma para se falar da africanidade e da sua influência na cultura brasileira se faz necessário compreender o sincretismo religioso, que assim como toda a história de colonização passa por muitos altos e baixos, conceitos e entendimentos errôneos os quais desencadeiam preconceitos que se prolongam nas relações sociais.

De acordo com a história filo-religosa brasileira, observa-se que os ameríndios são os primeiros a acrescentar ao sincretismo religioso, visto historicamente que os contos sobre o homem Jesus Cristo para os católicos é muito semelhante aos contos sobre o personagem *Nhanderuvuçu;*

> Os tupis possuíam uma divindade suprema do bem que denominavam *Nhanderuvuçu*, deus da criação, da luz e a quem competia o ato divino do sopro da vida. *Nhanderuvuçu* teria sua morada no Sol e manifestava-se nas tempestades através de sua voz, na forma de *Tupã Cinunga* e de seu reflexo, na forma de *Tupã Beraba*. Segundo Câmara Cascudo e Osvaldo Orico, grandes historiadores e estudiosos da cultura brasileira, somente com o trabalho da catequese, e com a confusão feita pelos jesuítas, que *Nhanderuvuçu* passou a ser chamado de Tupã, em virtude das formas como essa divindade se manifestava durante as tempestades (DIAS, 2009, P. 03).

Com isso se dá os primeiros ritos sincréticos, denominado "Santidade", nos quais já se usavam as imagens católicas, terços, rosários, etc., e também os ritos de "Pajelança" na região de São Luís no Maranhão, e nos dias atuais na região do Amazonas, mas sem deixar de usar os trajes próprios dos ameríndios com pena, cocar, arco, flecha, colares e máscaras.

Entre os anos de 1525 e 1851, inicia-se a escravidão de africanos no Brasil. Esses africanos eram principalmente da etnia dos Bantus, trazendo assim, novos entendimentos filo-religiosos e principalmente novas formas sincréticas de realizarem seus ritos.

> Durante o final do século XVI e final do século XVIII, a principal etnia trazida para o Brasil foi a dos Bantos, povo que durante o período colonial brasileiro ocupava a maior parte do continente africano situado ao sul do equador, na região onde hoje está localizado o Congo, a República Democrática do Congo, Angola e Moçambique, entre outros. Parece que a grande maioria dos Bantos que foram trazidos para o Brasil cultuava um deus supremo chamado de Nzambi, Nzambi Mpungu ou Anganga Nzambi, ou simplesmente Zambi como é conhecido hoje, e a natureza deificada que era personificada nas divindades chamadas Nkises (DIAS, 2009, p.5).

Assim chega ao Brasil, três formas sincréticas, sendo os "Calundus", que da mesma forma dos ameríndios começaram a usar as imagens católicas em seus ritos, sendo assim, nasce outra forma religiosa afro-brasileira.

> Mais do que abrigar os primeiros africanos bantos fugidos das senzalas, as aldeias indígenas abrigariam toda a cultura e religiosidade deles, que acabaria por influenciar sua própria cultura e religiosidade. Muito provavelmente no nordeste do século XVII, onde uma pequena parcela de religiosidade dos bantos acabou se misturando ao sincretismo ameríndio-católico do interior, levando ao surgimento da primeira religião sincrética brasileira, o CATIMBÓ, surgida da fusão religiosa dos três povos formadores do país, também conhecido como CULTO À JUREMA, resistente até os dias de hoje em todo o nordeste brasileiro (DIAS, 2009, p. 06).

Apesar de existir manifestações de "Caboclo no Catimbó", suas entidades são chamadas de "Mestre da Jurema", ou simplesmente "Mestre", que fazem atendimentos e curas nos seus consulentes que vaõ a sua procura.

Nos séculos seguintes os africanos começam a usar os ritos tidos como mais próximos de suas raízes, daí nascem as "Casas de Candomblé" no Brasil dividida por três principais formas ou até mesmo modelos de grupos, povos, tribos, sendo eles *"*Os Candomblés de Nação Angola, Congo e Muxicongo*"* que cultuam um deus supremo chamado Nzambi ou Zambi (também conhecido como Nzambi Mpungu ou Zambiapongo) e a natureza deificada, personificada nas divindades chamadas inquices, *"*Os Candomblés de Nação Ketu, Efã e Ijexá*"* que cultuam um deus supremo chamado de Olorun ou Olodumaré e a natureza deificada, personificada nas divindades chamadas Orixás, e por fim *"*Os Candomblés de Nação Jeje-Fon e Jeje-Mahin*"* que cultuam uma deusa suprema chamada de Mawu e a natureza deificada, personificada nas divindades chamadas Voduns. Tais divindades são agrupadas em famílias (Savaluno, Dambirá, Davice, Hevioso, etc.), as quais se subdividem em linhagens, interligadas entre si por comportamentos, costumes, gostos e atitudes.

Portanto, percebemos que no processo histórico da África-Brasil o sincretismo foi tão natural como os ritos já existentes nesta terra do novo mundo, entende-se semelhanças das histórias filo-religiosas aceitas pelos povos aqui existentes e mal interpretadas pelos europeus que aqui chegavam, mostrando para todos os povos de hoje que são tão naturais todas as manifestações religiosas, como as diferenças de pessoas e povos.

A experiência vivenciada no estágio supervisionado

Procurando entender a influência da lei 11.645/2008 na educação como um todo, e por meio da pesquisa bibliográfica sobre as origens históricas sobre o sincretismo religioso no Brasil, buscou-se trabalhar o sincretismo afrodescendente com alunos do 4ºano do ensino fundamental (tendo em sala uma média de 20 alunos). A priori levantou-se os conhecimentos

dos mesmos sobre folclore, sobre o descobrimento do Brasil, e a escravidão, buscando demonstrar a eles as influências africanas nas religiões, nas músicas, nas danças, enfim, na cultura nacional.

No decorrer do estágio conseguimos desenvolver um trabalho que possibilitou reflexão sobre os deveres, obrigações e responsabilidade, no respeito para com todos independente de cor ou credo.

Conseguiu-se mostrar para as crianças as influências afro-ameríndias em todas as disciplinas, como na matemática com construção do "jogo Mancala" que ensina um entendimento lógico. Na história, também por meio de jogos, demonstrou-se todo o processo migratório dos africanos desde sua terra até as terras do novo mundo, envolveram-se ainda outras disciplinas como português, geografia, etc, saindo sempre do tema gerador "afrodescendentes", e é claro o sincretismo, trazendo informações para as crianças sobre o folclore brasileiro que possui grandes influências africanas.

Refletiu-se ainda sobre questões que levam ao preconceito racial, analisando os direitos e deveres de todos, enfocando a necessidade de aceitação das diferenças, trabalhando assim, os valores humanos para que haja um respeito mútuo dentre e fora do espaço escolar.

Por isso, procurou-se trabalhar da melhor forma todas as disciplinas pautando-se pelos eixos da educação, refletindo sobre o descobrimento, colonização e escravidão no Brasil, descrevendo a descoberta do Brasil pelos portugueses, trazendo também o percurso da colonização e escravidão, mostrando-lhes as influências culturais sobre o país por causa desta colonização e as causas dos preconceitos gerados no decorrer da história.

Para esclarecer sobre as influências da África no Brasil, trabalhou-se a geografia da África, mostrando imagens das principais etnias que hoje se localiza no Brasil e a influência sobre a nossa cultura por meio dos folclores africanos que hoje fazem parte do folclore brasileiro como o Saci, o Quibungo, o Pé de Garrafa, trabalhados por meio de leituras de textos e construção de pequenos trechos históricos. Abordou-se ainda a história das religiões no Brasil identificando as várias religiões, onde se buscou despertar o respeito a todos independentemente da sua religião.

Partindo-se do pressuposto que as crianças de hoje já são participantes ativos da sociedade e que em um futuro bem próximo estarão influenciando e ampliando a sua atuação em diversos espaços, acredita-se que as discussões desencadeadas no decorrer do estágio foram pertinentes no sentido de gerar conscientização sobre a origem da diversidade cultural brasileira, possibilitando uma educação sem cor e sem preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa e pela experiência vivenciada no estágio supervisionado observou-se que a discussão e a reflexão sobre a diversidade cultural levam os alunos a uma grande mudança de comportamento, pois através do contato com a história e informações sobre a formação cultural brasileira eles começam a adquirir o gosto pelo folclore e pelos assuntos relativos aos afrodescendentes, e dessa forma, estimulando-os para que se tornem pessoas mais críticas e adultos conscientes das suas raízes.

Considera-se que a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo currículo escolar do ensino fundamental e médio (Ver Anexo I) é imperioso no sentido de que as crianças e jovens brasileiros possam conhecer a sua história cultural, desmistificando erros cometidos em currículos anteriores e para que a cultura brasileira, não seja diluída, assim como já foi a cultura africana

> A cultura africana que assim vai se diluindo na formação da cultura nacional corresponde a um vastíssimo elenco de itens que abrangem a língua, a culinária, a música e artes diversas, além de valores sociais, representações míticas e concepções religiosas. Mas, fora do campo religioso, nenhuma das instituições culturais africanas logrou sobreviver. Ao contrário, cada contribuição é o resultado de um longo e lento processo de diluição e apagamento étnico a tal ponto que, diante de um determinado traço cultural, embora podendo reconhecer uma origem africana genérica, ainda assim é difícil, quando não impossível, identificar o povo ou nação de que provém. Tudo é simplesmente África, perdidas as diferenças e especificidades. Mais que isso, os próprios afro-descendentes, por não conhecerem sua própria origem, nem sabendo se seus antepassados eram bantos ou sudaneses, também não podem identificar as origens dos aspectos culturais, como se a cultura brasileira como um todo, ao se apropriar deles, tivesse apagado as fontes (PRANDI, 2000. p.58-59).

A escola como um local de instrução e formação de pessoas, por meio dos profissionais da educação necessita oferecer com base na lei 11.645, conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no sentido de despertar a sensibilidade e a consciência, bem como a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo.

Enfim, para que tenhamos futuros adultos conscientes devemos incentivar e estimular o estudo da cultura brasileira e da diversidade afrodescendente de modo que as crianças sintam prazer e continuem compreendendo sua origem cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Secretaria Especial de Políticas Promoção da Igualdade Racial, Brasília: MEC, 2005. 35p.

BRASIL. MEC. **Referencial curricular para a educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MMEC/SEF, 1998.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Acesso em: 05/03/2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

DIAS, Renato Henrique Guimarães. **Sincretismo Religioso e suas Origens no Brasil- UMBANDA- Conceitos Básicos.** Acesso em :10/12/2013. Disponível em: http://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/27/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-3/.

GOMES, Nilma Lino. Superando o Racismo nas Escolas. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Educação e Relações Raciais:** Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. Brasília: 2005. p.12.

PRANDI, Reginaldo. **- De africano a afro-brasileiro:** etnia, identidade, religião. São Paulo: Revista da USP, n.46, p. 58-59, junho/agosto 2000.

ROSEMBERG, Antonio. Raça e desigualdade educacional. In: AQUINO, Julio Gruppar (Org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.p.73-91.

ANEXO

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade d "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Utilizando a Lei 10.639 para trabalhar a diversidade racial no ambiente escolar

Arthur Bernady Santana – Graduando em Ciências Sociais/UFMT.
arthurbernady@gmail.com
Igor Alexandre Silva Bueno– Pós-graduando – Mestrado ECCO.
igoralexandre.silvabueno@gmail.com
Anderson Batista Nazário – Professor da rede estadual.
andersonnazario@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho visa abordar os problemas trazidos pela escravidão e como este processo histórico refletiu no processo de formação da sociedade brasileira. A despeito disso nosso objeto de análise parte da Lei 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino das culturas afro nos currículos escolares. A partir da implementação da lei buscamos analisar a sua aplicabilidade e a sua prática nos ambientes escolares, sobretudo, na realidade mato-grossense, e para tanto nos atemos aos projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salim Felício e da Escola Municipal Padre Pombo, ambas localizadas no bairro Parque Cuiabá, na capital do Estado de Mato Grosso. Esta pontualidade dá-se pelo fato de vivenciarmos as experiências de implementação da lei nos locais acima mencionados. Buscamos atentar para a sua efetiva aplicabilidade no processo emancipatório dos saberes, bem como na sua ajuda para ampliar os entendimentos sobre as diversidades dentro dos ambientes escolares, principalmente em relação à diversidade racial a o combate ao racismo.

Palavras-chaves: Lei 10.639/03 – Práticas Pedagógicas – Diversidade racial.

Em 09 de janeiro de 2003 o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03[1] que traz a obrigatoriedade no ensino da cultura afro em sala de aula. Essa ferramenta tem trazido para a realidade das escolas saberes até então pouco utilizados. A prerrogativa de afirmar a cultura afro e a sua importância para

[1] A luta do movimento negro, de intelectuais e de diversos segmentos da sociedade gerou uma série de medidas, particulares e oficiais, que resultaram na mudança da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº. 10.639/03. A Lei passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos: Art. 26-a. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". A respeito da lei ver: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em:12/11/2007.

a formação da estrutura social brasileira deu-se devido a uma extensa agenda dos movimentos sociais que lutaram, e ainda lutam, para o reconhecimento dos seus direitos.

Vivendo em um país em que impera um grande desnível social, onde os ricos e os pobres se apresentam, muitas vezes, pela sua cor, o Estado através de medidas afirmativas tem trazido a igualdade de direito via leis, e projetos de leis que incluem a temática do racismo, das cotas e da posição em que o negro tem ocupado no mercado de trabalho. A despeito disso apontamos aqui a necessidade de se debater como a Lei 10.639/03 tem contribuído para a ampliação dos debates que concerne a diversidade e pluralidade da sociedade brasileira.

Antes de apontarmos como a lei tem trazido frutos para a educação é preciso apontar como se deu a construção da figura do negro em nossa história, e no imaginário ocidental. Para isso os estudos na área da linguagem de Homi K. Bhabha (1998) traz grandes contribuições para pensarmos tal problemática. A categoria que naturalmente utilizamos para definir os povos africanos, ou seja, a palavra *negro*, não existia na linguagem dos nativos da África. Bhabha relata que tal categorização do homem africano já carregava consigo as problemáticas da colonização enquanto ocorrências de práticas eurocêntricas de dominação.

> Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos em lápide fica da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (Bhabha, 1998; p. 21).

As contribuições de Homi K. Bhabha na área da linguagem já nos apontam para a desconstrução dos pretensos escritos sobre os negros, e que tal construção passa pelo embate cultural. Nesse mesmo sentido Frantz Fanon destaca que o "racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos *como negros"*. (2008; p. 15). Ou seja, em nenhum momento as pessoas da África, ou de outras regiões colonizadas pensaram sobre si mesmas em termos raciais, isso foi uma construção eurocêntrica do mundo.

No Brasil os apontamentos feitos por Arthur Ramos destacam que "não basta estudar "uma" raça negra, mas "vários" tipos de negros" (2001; p. 24). Essa equação também vale para pensarmos o branco e o índio, é necessário apontarmos sempre para a diversidade. Além disso, Ramos alerta que o conteúdo da história do negro no Brasil ainda não está suficientemente escrito.

Diante dessa problemática faz-se necessário pensarmos a figura do homem africano nas terras brasileiras. Recentemente os estudos historiográficos apontam para a inserção do negro na sociedade após a abolição da escravatura. Segundo Emilia Viotti da Costa, em *Da Senzala a Colônia*, "a escravidão marcou os destinos de nossa sociedade" (1998; p. 13). Passado esse que ainda repercute na maneira como foi construída a imagem do negro no imaginário popular[2].

Questionando os frutos da abolição, e no que resultou a herança da escravatura verificamos que ocorreu uma grande concentração de problemas relacionados à integração do escravo emancipado na sociedade, no *status* de homem livre e, sobretudo, sua aceitação na sociedade do branco (Santana, 2008; p. 3).

> A abolição exigia a elaboração de uma nova autoconcepção de *status* e papéis sociais por parte dos negros e mestiços, a formação de novos ideais e padrões de comportamento, implicando ainda na mudança de comportamento do homem livre e branco diante do negro não mais escravo. Impunha-se um novo ajustamento inter-racial. A súbita equiparação legal entre o negro e o branco, em 1888, não destruiu de imediato o conjunto de valores que se elaborara durante todo o período colonial. Econômica, social e psicologicamente, os ajustamentos foram lentos (Costa, 1998, p. 13).

Pesou sobre o negro, agora livre, o discurso construído ao longo de mais de três séculos de escravidão. A liberdade do papel, não significou liberdade de fato. Não foi pensada em nenhum momento a posição que o negro ocuparia nessa sociedade moderna, nem como ele acessaria ao mercado de trabalho no mundo pós-industrial.

> Os ex-escravos, marcados pelo legado da escravidão, não conseguiram, salvo raras exceções, competir com o estrangeiro no mercado de trabalho, e na maioria continuou como trabalhador de enxada, num estilo de vida semelhante de outrora. Alguns, atraídos pela miragem da cidade, aglomeraram-se nos núcleos urbanos, onde passaram a viver de expedientes, incumbindo-se das tarefas mais subalternas. Outros abandonaram as fazendas e dedicaram-se à cultura de subsistência. A liberdade significava para eles a possibilidade de escolher com quem, quando e como trabalhar, e, principalmente, o direito de não fazer nada. O esquema de vida a que estavam habituados dificultavam-lhes a adaptação ao trabalho livre. O negro

[2] Em relação a essa construção imagética ver o texto de: NOGUEIRA, Oracy. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil" in: *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 287-308. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf

> será um marginal e desenvolverá formas de comportamento típicas do marginalismo (Costa, 1999; p. 241).

A Lei Áurea foi um negócio de branco para branco. Eximia os donos de escravos de arcar com os custos futuros de escravos velhos, assim como livrava o Estado de pagar as indenizações para os proprietários caso o escravo atingisse a idade de 21 anos, e ajudava a criar um exército reserva de trabalhadores para o novo sistema que estava vigorando no mundo. A Liberdade era a menor das preocupações dos que assinaram a Lei Aurea e daqueles Senhores Bons que no dia 11 de maio de 1888 aprovaram a Lei Aurea no Senado do Rio de Janeiro.

> A abolição resultara mais do desejo de livrar o país dos inconvenientes da escravidão do que emancipar o escravo, visto que após a abolição as camadas sociais dominantes não se ocuparam do negro e de sua integração na sociedade. O ex-escravo foi abandonado à própria sorte. As dificuldades de adaptação as novas condições sociais foram vistas como provas de incapacidade e de inferioridade racial. A abolição significou apenas uma etapa jurídica na emancipação do escravo, que viu-se obrigado a conquistar por si sua emancipação real (Santana, 2008; p. 5).

Portanto devido aos diversos fatores e problemas aos quais os escravos foram colocados na sociedade, sobretudo após a escravidão, verificamos que muitos problemas persistem nos dias atuais. Diante desse cenário fez-se necessário o engajamento da população afrodescendente[3] na luta pela igualdade, e devesa de direitos. E é fruto dessa luta a Lei 10.639/03.

Essa questão ainda não está superada em nossa sociedade, por isso a importância da Lei 10.639/03, que de alguma forma vem transformando o ambiente escolar em ambiente de transformação dessa triste realidade. Podemos verificar a aplicabilidade desse instrumento jurídico através da experiência coordenada pela professora Isabel Garcia de Farias, 54 anos, desses 32 dedicados a prática docente, que trouxe para a realidade de duas escolas – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salim Felício e a Escola Municipal Raimundo Pombo – projetos voltados para o desenvolvimento de atividades lúdicas que operam com as questões da africanidades no cotidiano escolar.

Por meio de um depoimento colhido no dia 06 de setembro de 2014, em meio às atividades da cultura afro, desenvolvidas pela professora, na Escola Padre Pombo, que

[3] Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950), a Semana do Negro (1955) eventos realizados pelo Teatro Experimental Negro. Edição do Jornal "O Quilombo". A Convenção Nacional pela Constituinte (1986). A esse respeito ver: SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

faremos nossos apontamentos. Visto que esse estudo de caso revela a efetividade da lei quando posta em prática.

Uma breve observação dos alunos naquela manhã já demonstrava a importância de se desenvolver estudos práticos que trazem no bojo dos conteúdos apresentados à cultura afro. Eram crianças do primeiro ciclo, dentre elas meninos e meninas dos mais variados tons de pele, cor dos olhos, e posições sociais. A diversidade era conduzida ao som de tambores e uma coreografia com passos de capoeira. Nos primeiros momentos de observação a prática da alteridade estava posta, precisamos então entender a partir dos relatos como o trabalho estava sendo desenvolvido.

Após o processo de observação caminhamos para uma sala e o processo de coleta de informações, via depoimento, começou. A professora Isabel, responsável por trabalhar os projetos de africanidades na escola municipal padre Pombo, relatou suas experiências com a Lei 10.639/03. Os primeiros apontamentos demonstraram como todo o processo de aplicabilidade da lei começou nas escolas.

> [...] bom, eu particularmente desde 2005, na escola estadual Salim Felício eu comecei o trabalho com a lei 10639/3 de maneira bem; bem sucinta mesmo, porque não tínhamos ainda aquele conhecimento em si, ai através de um curso que tivemos da UNB que veio de Brasília [...] ai tivemos esse curso com os professores. (Farias: 06/09/2014).

O fragmento do relato acima demonstra que a lei em si não trouxe para dentro das escolas a prática do ensino das culturas afro a partir de sua publicação. A aplicabilidade da lei é na verdade a busca de educadores que vislumbram a diversificação dos conhecimentos adquiridos nos processos de aperfeiçoamento e que a aplicação desses saberes é fruto da boa vontade dos profissionais da educação dentro dos ambientes escolares. Para dar conta dos objetivos da lei, os professores buscaram se aperfeiçoar, aprimorando suas habilidades e trazendo isso para os espaços de sociabilidade das escolas.

A busca por aprimoramento levou as instituições a desenvolverem o uma agenda para lidar com a lei. Exemplo disso foi verificado em 2007 quando a UFMT, através do Departamento de História e do Instituto de Ciências Humanas e Sociais ofereceram o Curso: Imagens e Representações sobre o Negro, Módulo I e História e Historiografia da África: atualização para professores (Lei 10.639/MEC), Módulo II[4]. Esses ciclos de

[4] O curso foi ministrado no período de 20/11/2006 à 24/11/2006 e de 12/03/2007 à 23/03/2007 com duração de 120 horas.

debates, palestras e oficinas levaram ao público docente os instrumentos para se trabalhar a temática afro em sala de aula.

As experiências com os estudos afro não são fruto de uma vontade única, mas é antes de tudo uma união do corpo docente e da comunidade. Assim como o depoimento da professora Isabel Garcia de Farias demonstra:

> [...] tive reunião com os pais, com a coordenação da escola diretor, e em seguida tivemos uma benção [...] teve um curso na UFMT sobre africanidade, eu fui participei desse curso... falei melhor ainda né, vou tomar parte do curso e vou trabalhar a lei, vou ter mais conhecimento entendimento sobre a lei. [...] levei para escola, [...] levei para sala do educador. Fizemos o questionamento entre os professores, e já tinha vindo a obrigatoriedade da lei para trabalhar no currículo escolar. Nós começamos a trabalhar no currículo escolar [...] com textos, com questionamentos envolvendo toda a escola fazendo teatro, que lá no Salim foi feito teatro, [...] nos eventos já construindo pequenos eventos fazendo apresentações e eu entrei com a dança! (06/09/2014).

As práticas educacionais envolvendo a Lei 10.639/03 são oriundas de experiências vivenciadas no diálogo com as instituições universitárias, os debates entre os profissionais da área, o envolvimento da comunidade e com experiências através dos alunos. As experiências do teatro e da dança são uma particularidade dos trabalhos desenvolvidos sob a coordenação da professora Isabel nas escolas Salim Felício. Essa experiência mais tarde é levada para os espaços públicos, pois durante as comemorações do Dia da Consciência Negra foram realizadas apresentações culturais na Praça Cultural do Bairro Parque Cuiabá.

> [...] fazíamos um fechamento do ano com várias escolas, desde o Salim, várias escolas aqui do Parque Cuiabá e arredores [...] eu envolvi a universidade a federal por que foi lá que eu tive esse conhecimento maior [...] envolvi a UFMT outras universidades, outras escolas [...] aconteceu que nós fizemos vários eventos na escola na praça que deu até quatorze escolas envolvidas junto com as universidade. (Farias: 06/09/2014).

As experiências presenciadas pela comunidade surtiram efeito no processo educacional, visto que o trabalho envolvia o diálogo entre os centros universitários, principalmente a UFMT, e as escolas da cidade de Cuiabá. Apresentar as atividades desenvolvidas através de projetos pedagógicos é trabalhar com os resultados obtidos no processo de didática cotidiana aplicada nas salas e nos ambientes escolares. O fruto desse trabalho é vislumbrado através dos alunos e suas experiências.

Todavia, os resultados dessas experiências não foram marcados apenas por experiências positivas, as dificuldades encontradas para trazer o conhecimento da cultura afro para dentro do ambiente escolar enfrentou o medo do desconhecido.

> [...] quando se tratava do conteúdo trabalhado com os alunos tudo bem! Eles aceitaram, como eles falam, "de boa" eles aceitaram, mas ai quando começou as musicas [...] ai todo mundo fazia gozação... "ah vocês estão dançando macumba, vocês são macumbeiro" ai eles foram aceitando sabe por que o grupo era muito organizado lá e aqui não saia de qualquer jeito, saiam com a roupa do projeto, saiam com a lei com os professores acompanhando, os pais acompanhando é coordenação direção acompanhado, então agora eles aceitam, mas no começo foi difícil [...] e as crianças as vezes elas choravam ‚professora eu gosto mas falam que é musica de macumba' [...] ai nós fizemos um trabalho de pesquisa né. (Farias: 06/09/2014).

O relato acima demonstra que as atividades desenvolvidas passaram por dificuldades, principalmente pela questão do imaginário popular, estas permeadas por visões deturpadas da cultura afro. A desmistificação dessas falas, a desconstrução desses discursos, a priori, começa com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, pois munidos desse instrumento foi possível trazer para a realidade desses alunos o conhecimento dos saberes africanistas, e as experiências junto à comunidade para uma educação em que a diversidade cultural não é um problema, nem medo do desconhecido, mas uma maneira de vislumbrar as várias formas de se ver o mundo.

A despeito disso é importante salientarmos que a aplicabilidade da Lei 10.639/03 veio acompanhada de materiais pedagógicos para o trabalho dos conteúdos nos ambientes escolares. "Desde aquele ano tem aparecido no mercado um número significativo de produções didáticas, voltadas para o Plano Nacional de Implementação da referida Lei" (Felinto, 2012; p. 9).

Os materiais didáticos, junto com as experiências dos projetos, têm trazidos para dentro dos espaços escolares um conjunto de saberes que têm proporcionado aos alunos uma maior compreensão do que é a cultura afro. Também têm estabelecido um olhar mais crítico dos profissionais da educação e dos alunos que vivenciam essas experiências.

Um exemplo disso pode ser percebido na fala da professora Isabel Farias, que relata como os projetos trouxeram uma nova maneira de comportamento dos seus alunos.

> [...] você não vê mais aquelas crianças que apelidavam [...] que geralmente entra aquele com cabelo lisinho, entra aquele com o cabelo assim [...] que as

> vezes a mãe não penteia, mas gosta também do cabelo [...] igual eu gosto do meu cabelão. Ai um colocava apelido no outro. No começo eu era chamada de negra do cabelo de vassoura [...] hoje você não vê mais isso. [...] você pode observar que tem crianças branquinhas dos olhos bem claros e tem crianças negrinhas e tem crianças de peles mais claras. Então hoje você dificilmente vê um discriminar, quando discrimina são alunos que vem de outras localidades para escola [...] o aluno da escola mesmo não faz isso. (06/09/2014).

A fala acima revela que a discriminação é fruto de experiências vivenciadas fora do ambiente escolar. Os alunos trazem suas diferenças para dentro do espaço escolar. Enxergam o outro com estranhamento, mas são as práticas pedagógicas – referenciadas pelo instrumento legal, a Lei 10.639/03 – que desconstroem os espectros deterministas e estabelecem no convívio escolar o respeito. A prática do respeito à diversidade racial passa a ser uma realidade cotidiana.

Considerações Finais

Trabalhar com a diversidade racial é uma tarefa árdua e profícua. Os exemplos trazidos aqui demonstram que ainda há muito do que se fazer com a Lei 10.639/03, e que as portas abertas por esse instrumento jurídico não estão esgotados. A Lei traz para a realidade escolar novas possibilidades de abordagens teóricos metodológicas, bem como inúmeras atividades extraclasse que podem ser trabalhadas junto aos alunos.

A sua aceitação não foi fruto da imposição, mas da necessidade de se discutir as questões raciais em nossa sociedade. Em um país em que se impera a falsa democracia racial, e que cotidianamente o racismo velado se manifesta nas relações cotidianas, o trabalho com a Lei 10.639/03 demonstra que futuramente poderemos vislumbrar uma sociedade em que as diferenças não sejam vistas como um empecilho para o convívio social. Que na figura do outro se enxergue a beleza da diversidade e não as diferenças que separam os indivíduos na sociedade.

Trabalhos como o da Professora Isabel Garcia de Farias trazem bons frutos para que num futuro não distante, as próximas gerações já tenham sublimado o passado escravagista e que enxergamos no outro não as diferenças de um passado de dualidades, mas um futuro de convívio com as diversidades.

Bibliografia

BHABHA, Homi K. "O Compromisso com a Teoria"; "Interrogando a Identidade. Franz Fanon e a Prerrogativa Pós-Colonial"; "Raça, Tempo e a Revisão da Modernidade" in: **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para sala de aula**. 1ª Ed. – São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COSTA, Emilia Viotti da**. Da Senzala à Colônia**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 7ª ed. São Paulo: Edra da UNESP, 1999.

FANON, Frantz. "Sobre o pretenso complexo de dependência do colonizado"; "A experiência vivida do negro" in: **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Renata Felinto (org.). Belo Horizonte: Fino Trato Editora, 2012.

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

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. Educação anti-racista e formação de professores. A lei 10.639/03 em questão. In: **Revista da Educação Pública** – vol. 15 n. 28 – (maio.ago 2006). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª. Ed. 2005.

NOGUEIRA, Oracy. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil" in: **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 287-308.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003**. Edileuza P. Souza (org.). – 2. Ed. – V.1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. **Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003**. Edileuza P. Souza (org.). – 2. Ed. – V.2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

O FUTEBOL MUNDURUKU: AS POSSIBILIDADES E AS INTERFACES APRESENTADAS AO JOGAR FUTEBOL EM ESPAÇO MULTICULTURAL NO MUNICÍPIO DE JUARA-MT

Ronaldo do Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Cuiabá-MT

ronaldo.nascimento17@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta-se como um recorte da pesquisa que se encontra em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular, em nível de Mestrado, eixo temático da Educação Indígena. Propõe investigar as interfaces do 'jogar futebol', como situação ambígua manifestada pelas relações de poder entre o povo Munduruku nos jogos realizados dentro e fora das aldeias, envolvendo os povos indígenas e não indígenas do Município de Juara-MT. Tem como objetivo problematizar essa prática esportiva mostrando seu caráter sociocultural e econômico que passa a ser incorporado aos costumes do povo Munduruku. Procuramos ancorar nos pressupostos teóricos metodológicos que ajudam entender 'o jogo do futebol'. Neste trabalho, a temática futebol/cultura indígena, segue analisada nas perspectivas de uma pesquisa qualitativa, pautada na análise de documentos que dão suporte ao entendimento da prática do futebol como forma de apropriação e de contato num ambiente multicultural. É visto que esse 'jogar' influencia as técnicas como produção corporal contribuindo para fabricação de um corpo para atuar num determinado tipo de sociedade. Um jogo que se configura na dinâmica estabelecidas nesse encontro e desencontro de culturas que se coloca frente a frente à lógica das sociedades indígenas com a da sociedade capitalista ocidental.

Palavras-chave: Futebol. Povo Munduruku. Corporeidade.

Introdução

Nesse trabalho apresentamos como parte introdutória a relevância da escolha do tema que cristaliza ao apresentar o sujeito (povos Munduruku) ligado ao objeto (jogo de futebol), seguido do referencial teórico metodológico com ênfase nas bibliografias da antropologia e da sociologia, as quais permeiam todo o trabalho. Para conhecermos esse sujeito de quem se fala apresentamos um recorte da história no âmbito demográfico a sua localização espaço/temporal.

Ao problematizar, trazemos o 'jogar futebol' como prática ambígua que serve tanto para reforçar a ideologia do sistema colonizador capitalista como serve de estratégia de mediação entre as culturas e sociedades envolventes.

É analisado a prática do futebol dentro e fora da terra indígena Apiaká/Kayabi envolvendo o povo Munduruku do Município de Juara-MT, mostrando a relação de poder e forças estabelecidas dentro de concepção de sociedade autóctone com sociedade capitalista ocidental.

A referente pesquisa apresenta dentro dos jogos indígenas, o recorte para o futebol nos ambientes em que ele se manifesta e é praticado mostrando as relações ambíguas desse esporte que surge dentro do contexto da sociedade ocidental capitalista industrial, dita "civilizada" e é inserida nas sociedades indígenas como meio de frear, ou seja, controlar espiritualmente e corporalmente esses "selvagens" (Elias, 1994).

fase de investigação através do aporte teórico temos como elementos necessários fixar na compreensão dos mecanismos de apropriação que este esporte utiliza-se como atividade cultural, espaços sociopolítico e econômico e os processos educativos apreendidos pela Aldeia Nova Munduruku da Terra Indígena Apiaká/Kayabi, Município de Juara-MT.

A relevância do objeto da pesquisa

O Brasil é uma das principais nações com representação indígena, distribuída em 261 etnias e mais de 350 mil indivíduos. Mesmo assim, ainda há poucas exposições relevantes sobre a cultura indígena e menos ainda sobre seus esportes conforme aponta Almeida e Costa (2010).

A trajetória dos povos indígenas no Brasil nos últimos 500 anos tem mostrado a existência de formas próprias de organização no processo de resistência e preservação de seu patrimônio cultural, com a necessidade de uma política emancipadora e de afirmação da sua identidade, a fim de assegurar o respeito à cidadania indígena.

Diante da temática, jogos e cultura, colocamos como necessária a problematização do futebol nas sociedades indígenas, pois carrega significados de efeitos ambíguos, que pode servir tanto para assimilação e reprodução da sociedade que está posta como também elemento de ressignificação e instrumento de luta, que pode contribuir positivamente para o resgate e incentivo da cultura indígena dentro e fora das aldeias. (Almeida, 2011).

Nesse trabalho as contribuições de Grando (2009) aliada a Bourdieu (2007) são relevantes para entendermos como são desenvolvidas as práticas corporais e a construção do

corpo e da identidade indígena, pois as concepções culturais indígenas e a educação pelo corpo são percebidas nesse 'jogo' do futebol que se apresenta entrelaçado às relações sociocultural, econômica e politica pelo povo Munduruku da Aldeia Nova Munduruku da Terra Indígena Apiaká/Kayabi. Para Mauss (2003) entender esse 'jogo' é perpassar a dinâmica cultural e histórica, pois é uma construção dada pelo corpo e manifestada socialmente. No entanto questionamos como está sendo o ' jogar futebol' na comunidade indígena Munduruku do Município de Juara-MT? Quais dificuldades e/ou desafios está posto ao praticar este 'jogo'? O futebol pode vir a ser um instrumento na construção e afirmação de identidade, promoção sociocultural, política e econômica dos povos Munduruku?

Caracterizando o objeto

Nosso contato com o objeto e os sujeitos dessa pesquisa, ocorreu aproximadamente duas décadas anterior ao contato como pesquisador. Esse contato ficou registrado na memoria, sem preocupação com o rigor cientifico, pois naquele instante, o interesse e as trocas simbólicas estavam no nível do conhecer o futebol do outro, das técnicas futebolísticas. Esse encontro deu-se em uma comunidade rural, onde morávamos, no Município de Juara, estado de Mato Grosso, a trinta quilômetros da Terra Indígena Apiaká/Kayabi na prática do futebol, que posterior, foram transferidos para os espaços educativos escolares, primeiro como aluno depois como professor. Esse encontro de culturas diferentes e de objetivos iguais pode ser explicado, em que para Frassheber (2010) a prática do futebol no contexto da sociedade brasileira em geral é muito aceitável por apresentar adaptações às várias regras e condições, que passa a ser incorporado no contexto social, politico, econômico e cultural, que também são atributos inferidos nas sociedades indígenas.

Essa compreensão das relações estabelecidas através da prática do futebol, baseado como elemento de mediação intercultural fundamenta-se na abordagem pelo entendimento que passa pela compreensão da(s) cultura(s), de perceber-se no plural, a possibilidade da lógica do outro, assim faz-nos caminhar na perspectiva de Geertz (1978), pois possibilita-nos uma compreensão a partir da lógica do outro, em que ao descrevê-la podemos buscar uma aproximação, mas sempre vai ser uma interpretação dada pelo o outro. Essa referencia nos remete a uma educação de respeito à cultura do outro, pois só é possível compreendermos o outro se partirmos do entendimento da sua lógica e da sua forma de viver e lidar com o mundo (Grando, 2010).

O futebol foi esse veículo de aproximação durante a participação de torneios e campeonatos, com a participação de times das três (Apiaká, Kayabi e Munduruku) da Terra Indígena Apiaká/Kayabi, ocasionando o contato com os mesmos, sendo que alguns torneios foram realizados nas aldeias indígenas. Possibilitou-nos a percepção da habilidade e do gosto pelo esporte que estes povos possuem, no qual é praticado dentro e fora das aldeias, nos quais esses jogos apresentavam-se como realizações de eventos em festa do ano, campeonatos, torneios e jogos 'amistosos'.

Vista por uma análise mais profunda o exposto acima se praticado nos moldes capitalista de maneira competitiva, com estabelecimento de regras e normas na organização de evento, pode fomentar uma forma desigual de inserir-se no jogo. Buscamos compreender em Bourdieu (2007) que é preciso direciona-lo à promoção da cidadania indígena, a integração e as práticas corporais, o intercâmbio de valores tradicionais, garantindo a participação de todos os inscritos, como também se faz necessário a organização do espaço físico e materiais utilizados nas competições, alimentação, transporte, documentação e acima de tudo elaborar o regulamento que propicie a inclusão, de interação entre os competidores, executores e idealizadores do evento, é importante que os competidores não valorizem apenas o ato de vencer, mas o ato de participar e integrar-se com os demais povos indígenas e com o não indígena.

Esse 'jogar' pode ser compreendido como alternativas de luta, de se organizar e construir um modelo de sociedade com modos próprios indígenas, valorizando sua cultura e seus bens materiais e imateriais.

Trazemos a seguir um pouco sobre os dados demográficos dos sujeitos.

Conhecendo a demografia do povo Munduruku

Nessa abordagem apresentamos informações a partir de registro pós-contato com o colonizador em Santos (2008). Ele traz que o povo Munduruku, sujeito dessa pesquisa recebeu este nome de outras sociedades indígenas, os Parintintins, inimigos tradicionais, mas com base na cultura o seu nome é Wuyjuyu (povo) Munduruku, conhecido pelo seu território tradicional como povo amazônico, que vivem em regiões de floresta, dominavam a região do alto tapajós no Estado do Pará, no interflúvio do Rio Madeira e Cururu. Envolve o Alto Tapajós, Santarém, Itaituba e Jacareacanga. O autor os descrevem como povos guerreiros que uniam esforços para defender seu território contra povos tradicionais inimigos e de exploradores da seringa, da extração do minério e do avanço da agropecuária. Relata que no século XVIII os Munduruku passaram a ser chamados de cortadores de cabeça e foram

comparadas as formigas caçauba (formiga vermelha e cortadeira), anteriormente eram conhecidos por cara preta, devido a pintura no corpo feita pela tinta do jenipapo em seu rosto. Viviam as margens dos rios, utilizavam da canoa para seu transporte, esculpida da madeira das arvores, fabricavam seus instrumentos e ferramentas de trabalho como o arco e flecha para caçar, canoa para o transporte, cestaria para armazenar alimentos, armadilhas para capturar animais e peixes e teciam redes.

Posteriormente com o avanço do capitalismo em plena floresta amazônica de forma abusiva e exploratória contra as áreas de terras indígenas, foi inevitável a migração do território originário. A ideologia colonialista de integrá-los ao modernismo pôs em confronto modos diferentes, uma nova configuração que negava o modo de viver e de pensar dos povos indígenas desconsiderando todo um conhecimento de organização social milenar.

Nessa inserção ao mundo urbano e a serviço do capitalismo, houve mudanças na organização cultural, principalmente com a entrada das missões religiosas nas áreas indígenas, porém há elementos tradicionais que ainda resiste na estrutura social, sua vida estava conectada a natureza costumava realizar rituais para retirar os bens naturais que precisavam para a sua sobrevivência (Parreira, 2006).

Considerando o povo Munduruku tradicional por terem o seu modo de vida próprio, o "ethos", que marca suas manifestações culturais que se diferencia dos demais povos, em busca da historicidade deste povo, encontramos resultados de que o contato com o não indígena por embates até mesmo gerados dentro do próprio núcleo Munduruku pode observar algumas transformações na vida deste povo. Quanto aos Munduruku que permanecem em terras originarias, existem várias aldeias no Estado do Pará distribuídas em três terras indígenas: TI Florestal Mundurucania situada no Alto Tapajós, no Rio Madeira; TI no Estado do Amazonas na Região da cidade de Nova Olinda; e Aldeia Nova Munduruku na TI Apiaka/Kayabi, no Rio dos Peixes Município de Juara, Estado de Mato Grosso (sujeitos da pesquisa).

Referindo-nos ao território, denominado Terras Indígenas Apiaká/Kayabi, segundo Scobar (2014) é marcado por uma história de luta entre o povo Kayabi na década de 60 contra fazendeiros e seringueiros que vieram para habitar a região do Rio Teles Pires e na área do Batelão, compreendida como vazio demográfico pelo governo da época, posteriormente vieram morar nesta localidade o povo Apiaká, que viviam próximos aos Munduruku na área Tapajós-Madeira, que se estendiam até o baixo Arinos, estabeleciam o sistema fluvial Arinos-Juruena-Tapajós.

O povo Munduruku constitui-se por uma formação clânica isogâmica (branco e vermelho). Com o casamento de Apiaká com Munduruku, que posterior deu origem a aldeia Nova Munduruku na TI Apiaka/Kayabi em 1984 e prospera com a chegada de mais famílias vinda do Pará em 1985 começando a povoar esse território.

A aldeia Nova Munduruku foi construída as margens do rio dos peixes, para ter um espaço particular que pudessem ser efetivado suas práticas culturais, pois cada povo tem sua maneira própria de viver e ver o mundo, que preservava a tradição Munduruku, pois os seus parentes Apiaká tem a cultura diferente. A aldeia foi construída em mutirão, o material para a fabricação das casas foi tirado da natureza, buscando o equilíbrio cosmológico desse povo.

Segundo dados da Fundação nacional de Saúde (2010) a aldeia Nova Munduruku tem 164 pessoas sendo distribuídas em 25 famílias.

Na configuração atual, é entendido que o povo Munduruku busca preservar sua língua materna, do tronco linguístico Tupi, sendo falada no interior da aldeia, como também por meio da educação escolar desenvolve um programa de fortalecimento da língua materna, incluída como disciplina no currículo escolar.

O futebol no Contexto das sociedades indígenas

Analisando em DaMatta (1982) o futebol surge como instrumento ideológico da cultura ocidental, tem sua disseminação a partir da Europa, ligado as questões de dominação colonial, religioso, associado à dramatização e as relações sociais. Por outro lado, ao inserir-se em diferentes culturas espalhadas pelos continentes, nele encontramos os elementos para entendermos o drama da vida real, a problematização do futebol enquanto vivencia e o cotidiano da sociedade, que envolve tanto a sociedades indígenas como toda a sociedade envolvente.

É relevante confrontar esses aspectos ligados à cultura ocidental capitalista às abordagens histórico-cultural a partir de Elias (1994), questionando o processo civilizador imposto a nossa sociedade ameríndia, no que compete problematizar a dualidade em que o futebol está posto ao contexto das sociedades indígenas e não indígenas ao conduzir uma relação para o contato intercultural, por meio da corporeidade materializada na prática do futebol.

Esse 'jogar futebol', é carregado de significados interpretativos, e se visto pelo processo de colonialidade teremos um modo específico de dominação que dita as regras do jogo com a intencionalidade de implantar seus conceitos, formas de organização, controle das emoções e de produzir o conhecimento constituindo-se em uma nova ordem de educar o

corpo para se enquadra numa 'civilização' ocidental; por outro lado esse esporte pode ser usado de modo a incorporar a cultura indígena, ganhando forma e adaptações passando ser um instrumento de divulgação da cultura, espaço de reivindicação, representatividade e luta pela defesa da terra e de políticas públicas.

Analisando o futebol em Bracht (2005), também encontramos um conceito dicotômico deste esporte, considerando-o contraditório, por possuir características próprias diferenciadoras de outras práticas sociais e corporais. Considera-o um fenômeno moderno, que "resultou de um processo de modificação, (...) decorrente de novos estilos de vida, consolidados pela industrialização e urbanização no âmbito da cultura europeia no século XVIII (Almeida 2010, p.125)". Essa esportização afetou tanto a cultura corporal de movimento como a própria subjetividade, como o esporte de alto rendimento, que exige o emprego de regras, técnica, racionalização, institucionalização e desempenho. E ao serem inseridos no contexto indígena passou exercer influência no modo de produzir o corpo indígena, mas que também serve de ferramenta para incentivar as lutas por direitos a cidadania indígena.

Diante do exposto acima, é visto que as sociedades indígenas vêm procurando através dos esportes, entre eles o futebol, criarem espaços que os fortaleça como movimento de luta para garantir seus direitos à cidadania. Com essa finalidade são realizados jogos internos, torneios com presença das comunidades indígenas locais e também momentos de jogos e torneios com a presença de não indígenas. Isso ficou visível ao analisar os registros e o projeto piloto da II Olimpíadas Indígenas Intercultural do Vale do Arinos que contou com a participação dos povos Apiaká, Kayabi e Munduruku. Além desses jogos apresentavam-se como prática os jogos escolares estudantis realizados na sede do município, geralmente participam somente o publico estudantil.

Falando do esporte entre os indígena é visto que cada comunidade indígena experimentou o primeiro contato com o esporte de modo especifico. Deste processo participaram o Estado por meio de planos e programas, ações missionárias, professores em escolas indígenas e ainda, cidadãos que vivem no meio urbano próximo das aldeias, e mais recentemente as mídias tem tido esse papel importante na relação dos indígenas com o esporte (Almeida 2010, p. 127).

A apropriação do futebol pelos povos indígenas acontece como a produção de conhecimentos científicos aponta de que, "cada cultura é capaz de se apropriar dos "esportes" e da "competição" de uma forma diferente, expressando, por meio deles, suas próprias concepções e seus próprios valores. O exemplo do futebol no Brasil ajuda a explicar o que se

quer dizer. (Idem R curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.332)".

Pegamos por exemplo como apropriação do conhecimento na "fabricação do corpo": Um corpo atlético de um jogador de futebol mostra que este foi preparado, instruído para atuar dentro do 'campo', nesse espaço delimitado. Um corpo de um caçador é preparado para atuar no seu 'campo' especifico para enfrentar os perigos e desafios das florestas e da sobrevivência. Um corpo de pescador, precisar de conhecimento e ciência ao navegar pelas águas do rio em busca do peixe. Estes exemplos, nos passa a idéia da formatação e transformação que esse corpo precisa ter para ser inserido no contexto da vida diária. Esse campo de atuação que vai além de um simples espaço, ele tem implicações enquanto "fabricação do corpo" para atuar num determinado tipo de sociedade, em que para Almeida (2011) as técnicas corporais dentro das dimensões da cultura, constituem-se de significados materiais e simbólicas, sendo apreendidas por meio de processos educativos próprios de cada cultura.

Com a chegada da energia elétrica nas aldeias indígenas, a presença da televisão, rádio e internet vêm ocupando espaços que antes era destinada ao lazer, o trabalho e os rituais. A cultura do futebol espetáculo e de alto rendimento de times brasileiros e europeus profissionais divide opinião e se torna popular na comunidade. Esta influência pode contribui positivamente ou negativamente dependendo de como está sendo problematizada.

Pensando assim que interligamos a educação ao futebol, presente na preparação e formação das crianças, jovens e adultos para a vida. No entanto temos que ficar atento em que tipo de educação elas estão recebendo? A escola através do futebol está preparando a criança para que pela corporeidade possa não só se expressar, mas também libertar-se?

O futebol praticado dentro das Olimpíadas Indígenas do Vale do Arinos

Inspirada no movimento de Marcos Terena, de 2010 a 2012, através da participação dos conselhos indígenas local das comunidades Apiaká, Kayabi e Munduruku; órgãos municipal e estadual de educação, cultura, lazer e esporte foram criadas e realizadas as Olimpíadas Indígenas Intercultural do Vale do Arinos.

A primeira edição foi sediada no ano de 2010, na aldeia Tatuí do Povo Kayabi. Em 2011 aconteceu a II Olimpíada na aldeia Nova Munduruku, do povo Munduruku; e em 2012 a III Olimpíada na aldeia Mayrob do povo Apiaká. Em 2013 o evento retornaria a aldeia Tatuí do Povo Kayabi na quarta edição, porém não foi realizada por questões burocrática e acompanhamento da execução do projeto o que inviabilizou sua efetivação em 2013.

Como material de pesquisa procuramos analisar documentalmente nos eventos dos jogos das "Olimpíadas Indígenas intercultural do Vale do Arinos" na segunda edição.

Neste ano (2011) que ocorreu o evento, teve duração de uma semana, os três povos se preparam e participaram do evento, fazendo-nos compreender que para eles não significa apenas um entretenimento, uma competição, o significado é de fortalecimento da cultura indígena e valorização dos esportes. No entanto este evento constituído dos esportes de futebol, voleibol, arco e flecha, pescaria, cabo de guerra, natação e canoagem ao se tornarem pratica no modelo competitivo de alto rendimento e de espetáculo os descaracterizaram como instrumento de mediação intercultural, transformando em um jogo de desigualdade, que perpetua a lógica capitalista e colonialista de controle e dominação dos praticantes para favorecer um grupo hegemônico que os explora. Reproduzindo uma sociedade excludente interferindo na produção de um corpo formatado dentro dessa concepção, contrariando a forma na qual se constituem corporalmente das sociedades indígenas.

Nas sociedades indígenas, a prática do jogo de futebol, muitas vezes contraria a regra oficial, dando outro sentido ou criando espaço de debate e diálogo. Não é regra, mas no interior das aldeias, a exemplo da etnia Munduruku do município de Juara-MT, não se faz necessário materiais esportivos como chuteiras, tênis, uniformes padronizados. Porém em campeonatos, evidenciamos a presença e o uso do vestuário e outros materiais que necessita poder aquisitivo para adquiri-lo.

Trazemos a discussão para dentro da realização desse evento das olimpíadas, por ser um marco onde fica evidenciada a prática dos esportes, em especial o futebol, o qual assume um papel importante nesse contexto, por ser um esporte praticado por crianças, jovens e adultos tanto no gênero masculino como no feminino. Estando presente também no espaço/tempo de final de semana e nas aulas de educação física escolar.

Considerações finais

Ao Buscar entender o futebol como o drama da vida real, nas suas interfaces e ambiguidade, procuramos problematizá-lo enquanto vivência no cotidiano das sociedades, que envolve tanto a sociedades indígenas e não indígenas e, posterior confrontar com a dinâmica do futebol no contexto histórico da cultura. Entendemos que enquanto construção não linear, este contribui para a formação de novas perspectivas para os sujeitos envolvidos, por oportunizar que estes se percebam como agentes transformadores e responsáveis pelo local onde vivem, com seu povo e a preservação de sua história; que de posse dos instrumentos que influencia a prática deste jogo, possa utilizá-lo como elemento mediador nas

relações e tensões, geradas pelo conflito da história de contato e da colonialidade, sistema da cultura ocidental capitalista, que contraria a lógica de construção do corpo indígena, um corpo que carrega um significado cultural e histórico. Pois se a dinâmica for encarada no sentido oposto, estes estarão contribuindo para reforçar toda uma ideologia pensada e impostos por uma força opressora (o "capital" e o "colonizador") que vem travestido de modernidade. Faz-se necessário, entendermos essa lógica de encontro e desencontro, de perder e ganhar, de aproximar-se e afastar-se, configuração nem sempre entendida, mas nesses rearranjos intermediado pelo 'jogar futebol' possam ser realizados um dialogo de caráter intercultural com os envolvidos no processo. Bourdieu (2007) nos traz num contexto contemporâneo dos conflitos sociais e políticos e econômicos nos quais revela uma situação de interdependência causada por fatores históricos e de interesse das classes dominantes sobre as consideradas minoritárias, deixando visível a falta de políticas públicas destinadas a essas classes minoritárias.

Bibliografia

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. **Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para a educação escolar indígena crítica**(in: O eu e o outro na escola (org.)Beleni Salete Grando e Luiz Augusto Passos). Cuiabá: EdUFMT, (2010).

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. **Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. Brasília; Gráfica e Editora Ideal, 2011.

ALMEIDA, Giselly Antunes de; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. **Jogos dos Povos Indigenas: Integração e divulgação de culturas.** ConnectiOnline, Varzea Grande: Univag, 2010.

BRACHT, Valter. **Sociologia Critica do Esporte: Uma Introdução/Valter Bracht**. 3ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2005 – 136p.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas: introdução, organização e seleção/ Sergio Miceli.** 6ª Ed. São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 2007.

DAMATTA, Roberto. (org.).**O universo do futebol: Esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro:Pinakocheke, 1982.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zanhar Ed. 1994.

FRASSHEBER, José Ronaldo Medeiros; FREITAG, Liliane da Costa; ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. **Jogos dos Povos Indígenas: Um lugar de negociações sociais.** In: O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola/

organização: BeleniSaléte Grando, Luiz Augusto Passos. Cuiabá: EdUFMT. 2010. 139 - 152p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978 (Antropologia Social).

GRANDO, BeleniSaléte. **Corpo, Educação e Cultura: Práticas Sociais e Maneira de Ser/ organizadora Beleni Salete Grando**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009 – 232 p.- (Coleção e educação fisica).

GRANDO, BeleniSaléte; PASSOS, Luiz Augusto, Org. **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indigenas na escola/ organização: BeleniSaléte Grando, Luiz Augusto Passos**. Cuiabá: EdUFMT. 2010. 168 p. il.

http://pib.socioambiental.org/pt/**povo/munduruku** acesso em 07/10/2014.

http://jraleandroscobar.blogspot.com.br acesso em 30/09/2014.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac &Naify, 2003.

PARREIRA, Walter Andrade. **Tawé, nação Munduruku, uma aventura na Amazônia**. Belo Horizonte, Decálogo, 2006.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOUZA, Walter Lopes. **De retirantes a aldeias urbanas: Parentesco, Poder e Educação entre os Mundurukú das Praias do Índio e do Mangue em Itaituba – Pará**. Dissertação de Mestrado em Antropologia da Universidade Federal do Pará, 2008.

LEI 11.645/08: OLHARES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES SOBRE OS INDÍGENAS

Neide da Silva Campos - SEDUC-MT
nedinhacampos@gmail.com

Suzana Helena Alves de Arruda Assis e Silva – SEDUC-MT
suzan.arruda@hotmail.com

Ângela Maria de Arruda Bastos – SEDUC-MT
maria.angela.arruda@hotmail.com

Resumo

A pesquisa aborda sobre a implementação da lei 11.645/08 no contexto da escola Estadual General Caetano de Albuquerque. A lei nasce de uma demanda social, por respeito, valorização, conhecimento e re-conhecimento tanto no que se refere a população negra e a população indígena, tematizar sobre o negro e o índio na escola, numa sociedade preconceituosa, é buscar minimizar tais práticas, sensibilizar o outro para as diferentes culturas em relação, a fim de que possamos construir uma sociedade mais humana em relação ao outro. Buscamos em pesquisa exploratória, compreender quais as percepções de alunos e professores sobre a temática indígena, suas impressões, saberes e conhecimentos sobre as diferentes etnias. Pesquisa realizada no período de agosto a novembro, durante a execução do projeto "O eu e ou outro: novos olhares sobre os povos indígenas do Brasil", projeto este desenvolvido com a comunidade escolar, no qual uma de suas etapas foi a participação de alunos e professores na realização dos XII Jogos dos Povos Indígenas que ocorreu em novembro de 2013 na cidade de Cuiabá-MT, com a presença de mais de 1.500 indígenas de diversas regiões do Brasil, bem como indígenas de outros países. Os dados revelam desconhecimento sobre as diferentes etnias indígenas. É necessário aprofundar e ampliar o olhar sobre os indígenas. Os dados também nos permitem dizer que, para que possamos pensar em um outro tipo de educação, é necessário pensar sobre a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Lei 11.645/08, Formação, Escola

Introdução

Nem parece índio! Pra que índio quer tanta terra? Até quando vamos pagar essa dívida histórica? São uns preguiçosos, dependentes do governo! Trechos de narrativas que ouvimos em diversos momentos, vozes e ecos de alunos, futuros professores, e educadores. Os estereótipos e estigmas que permeiam os povos indígenas e que muitas vezes replicados nos discursos evidenciam o quão pouco sabemos sobre os diferentes povos, e a necessidade de efetivar práticas pedagógicas que tematizam sobre esta realidade na escola.

A lei 11.645/08 nasce de uma demanda social, por respeito, valorização, conhecimento e re-conhecimento tanto no que se refere a população negra e a população indígena, cujo histórico, é de invisibilidade e negação no espaço escolar, tematizar sobre o negro e o índio na escola, numa sociedade preconceituosa, é buscar minimizar tais práticas, sensibilizar o outro para as diferentes culturas em relação, a fim de que possamos construir uma sociedade mais humana em relação ao outro.

Pesquisa exploratória, ocorreu na Escola Estadual General Caetano de Albuquerque, na cidade de Poconé-MT, no ano de 2013, no período de agosto a novembro, durante a execução do projeto "O eu e ou outro: novos olhares sobre os povos indígenas do Brasil", projeto este desenvolvido com a comunidade escolar, no qual uma de suas etapas foi a participação de alunos e professores na realização dos XII Jogos dos Povos Indígenas que ocorreu em novembro de 2013 na cidade de Cuiabá-MT, com a presença de mais de 1.500 indígenas de diversas regiões do Brasil, bem como indígenas de outros países.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores e os alunos, no qual buscamos compreender a concepção dos professores e alunos a respeito da temática indígena, uma vez que a lei vem na perspectiva de tornar obrigatório no currículo escolar o estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras. Utilizamos enquanto instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada com os professores, bem como observação.

Os dados nos apontam que ainda há muito preconceito com relação a temática indígena entre os alunos quer seja, as crianças ou adolescentes, bem como, dos próprios professores.

Observamos que sua implementação principalmente no tange as questões indígenas ainda são incipientes no contexto escolar, ao debruçarmos sobre essa realidade, se faz necessário refletir sobre a formação de professores, sem uma formação adequada, pautada nas diversidades, para eficácia da implementação da lei, é preciso pensar a formação continuada no sentido de ampliar o conhecimento sobre o outro.

Os professores e a temática indígena: desvelando os preconceitos velados

Trabalhar as questões indígenas no interior das escolas é uma necessidade urgente, frente às inquietações provocadas pela a implementação da lei 11.645/08, onde prevê a possibilidade de reconhecimento social dos povos indígenas. Nesse sentido, ao problematizar essa temática no chão da escola, emerge uma série de questões que antes eram ignoradas pela comunidade escolar. O diálogo com as diferentes etnias contribui para amenizar os pensamentos preconceituosos, mas nos remete a outra questão crítica: pouco ou quase nada sabemos sobre os indígenas, elementos esses revelados pela prática cotidiana no período de execução do projeto "O eu e o outro: novos olhares para povos indígenas do Brasil".

Em reunião com a comunidade escolar foi apresentado aos professores, técnicos e apoio qual era a proposta do projeto e sua finalidade, deixando livre para ajuste e contribuições das partes envolvidas. Embora instigasse para sugestões, acrescentar ou retirar algo do projeto, houve um sonoro silêncio. Ali, reunidos, no silêncio gritante de todos, cerca de cincos minutos, os professores se entreolhavam sem nada dizer verbalmente, porém corporalmente parecia incomodados com o projeto.

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA e CANDAU 2003, p.161).

Passado o impacto inicial, as primeiras sugestões de propostas começaram a surgir, uns se mostravam empolgados com a possibilidade de se trabalhar a temática indígena, enquanto outros ainda relutavam.

Após foi entregue um questionário semi-estruturado para 16 professores, contendo 5 questões. Dos 16 professores, 10 entregaram respondidos os questionários. Abaixo discutimos parcialmente os dados empíricos.

Uma das questões versava sobre o conhecimento das etnias indígenas, seis professores não responderam essa questão, dos quatros questionários que citaram alguma etnia, observamos que foram poucas as etnia mencionadas, a citar: Guarani, Pataxó, Xavante, Enawene-Nawe, Cinta Larga e Kuikuro.

Isso evidencia o pouco conhecimento que temos sobre as diferentes etnias, considerando a realidade brasileira com várias etnias espalhadas pelo Brasil, bem como o Estado de Mato Grosso que possui em seu território mais de 40 etnias indígenas. O conhecimento sobre as diferentes etnias nos permite avançar na questão que os índios não são todos iguais, que cada etnia possui especificidades e formas de organizar e ser no mundo.

> O fato de não conhecer a realidade indígena de nossa sociedade, torna-se cada dia mais evidente, por que muitas vezes a escola acaba deixando de estudar a diferença. Diferença, que, neste caso, é tratada como um desafio dentro dos meios escolares e não como uma necessidade [...] (VIERA, 2008, p. 71).

Na questão "O que você sabe/conhece sobre os indígenas?" Observamos ainda o conhecimento superficial que temos sobre a história e cultura dos povos indígenas. Muitas das quais limitadas apenas ao conhecimento que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil e aquilo é quase um grande chavão que os indígenas possuem culturas diferentes. Mas, quando relacionados a questão do conhecimento das etnias, são observados poucos, isso nos leva a refletir, o que verdadeiramente sabemos sobre as diferentes culturas indígenas, suas pinturas, suas danças, seus jogos, seus ritos e mitos, seus conflitos.

Aos indagarmos sobre o que é ser índio para os professores observamos que ainda há educadores que mantêm uma visão ainda estigmatizada do ser indígena daquele que vive na floresta, que sobrevive da caça e da pesca, a visão do índio primitivo. Isso nos permite refletir sobre os 5 mitos descritos por Freire (2010) sobre os indígenas, no qual o terceiro diz respeito a aqueles consideram as culturas indígenas são congeladas, aquela imagem que permeia o imaginário da sociedade envolvente sobre o indígena "nu ou de tanga, no meio da floresta, com arco e flecha como foi descrita por Pero Vaz de Caminha (FREIRE, 2010, p. 24).

Muitos dos educadores enfatizaram a questão de que ser indígena é ser como a gente, é ser humano, isto nos permite refletir o que está nas entrelinhas do discurso docente, quando afirmam que os índios são "gente como gente", ao mesmo tempo em que há uma tentativa de igualar os indígenas com a sociedade envolvente, os dados revelam também um preconceito velado, de que há uma cultura superior, já que para um educador os indígenas "[...] estão evoluindo cada vez seus mais seus conhecimentos, portanto são seres humanos" (G). Essa postura evidencia o segundo equívoco descrito por Freire (2010) é acreditar que os indígenas possuem culturas atrasadas.

Outro dado que desvela o preconceito foi quando retornamos dos jogos e ouvimos uma técnica proferir que no evento "tinha mais índio, do que gente", discurso que insere o índio numa outra posição, e que fazer parte da sociedade envolvente confere aos não indígenas uma outra categoria (superior) de ser e estar no mundo. Assim de acordo com Brand (2002) "não basta, portanto, levar o educando [educador] a perceber a existência do outro, culturalmente distinto. É necessária uma nova postura diante do outro" (p.148).

Isso também nos remete no momento em que uma professora mestranda em educação, da etnia Karajá e Javaé, foi a nossa escola ministrar uma palestra. **E**m alguns momentos pareceu que a mesma não tinha nome, etnia, origem, era apenas denominada como índia, teríamos na escola uma palestrante indígena da etnia Karaja e Javaé, casada com um Xavante, mãe de uma menina, e que para todos os efeitos foi denominada por todos apenas como a professora índia.

Em alguns momentos a empolgação era tanta em receber uma palestrante indígena, que as pessoas se referiam a ela acrescentando o famoso "u-u-u-u-u" batendo a palma da mão na boca.

Quando a mesma chega, os nossos olhos corriam curiosos buscando as diferenças, o cabelo, o jeito de andar, de falar. O passeio mostrando a escola, os alunos gritavam de suas salas "Olha lá, a professora índia! A índia chegou!", pareciam que estavam diante de um ser exótico.

Na questão referente à de que forma os professores poderiam aprender mais sobre os indígenas, os dados nos revelam que a questão sobre a formação, estudos e capacitação é essencial para o desenvolvimento de uma prática que atende a lei 11. 645/08.

Outro dado importante, diz respeito aos intercâmbios com as etnias indígenas. Esse contato se faz necessário para a compreensão do outro e do eu. Isso nos permite dizer que para falar sobre as etnias indígenas, somente os estudos em livros, ou meios digitais, embora importantes não consigam dá conta de toda a complexidade que é o contato com os povos indígena. Fato esse constatado quando visitamos os jogos indígenas em Cuiabá com a equipe de professores e alunos.

A temática indígena sobre a ótica das crianças e adolescentes: olhares sobre o outro

A escola tem uma função primordial ao trazer para o cotidiano a questão da diversidade. Nesse espaço de tantas diferenças, falar sobre o outro, o diferente, é uma meio de potencializar e discutir, bem como olhar o outro com outras lentes, não a qual estamos acostumados a lidar cotidianamente,

isto é, a lente do preconceito.

Um desses momentos de como a criança percebe o outro ocorreu na hora do almoço, almoçamos na escola juntamente com os alunos do Projeto mais Educação. Uma aluna questiona a coordenadora do projeto, sobre a professora índia que estaria na escola. A coordenadora responde a aluna que a Professora Severiá já estava ali, se referindo que almoçava ao lado. A aluna olha, mas não vê. Ali quase lado a lado, para a aluna a indígena não se enquadrava dentro do seu conceito de ser índio e indaga por mais três vezes "cadê a índia?!", obtendo a mesma resposta, a decepção da aluna foi visível. Aos olhos da menina ela que trajava roupa, falava o nosso bom português não se parecia com a imagem produzida do ser indígena.

Abaixo temos o relato de uma professora de Língua Portuguesa, com os alunos do 9º ano sobre a experiência vivenciada durante a execução do projeto que evidencia os processos pelo qual os alunos e a professora puderam ressignificar seus olhares sobre os indígenas.

> *Foi muito prazerosa tanto para os alunos quanto para mim enquanto professora desta turma, receber a professor Severiá, na nossa sala de aula. Foi uma experiência belíssima e inspiradora e conhecimento inesquecível à cultura indígena. Naquela manhã foi nítido o olhar de ansiedade dos adolescentes em receber uma Indígena na escola. Eles esperavam uma jovem, vestida a caráter, com arco e flecha, é tudo que a maioria das pessoas pensam sobre os índios "o selvagem, que anda nu ou quase nu". Para a decepção de alguns a Severiá se mostrou o oposto do que eles imaginaram. Porém essa decepção deu lugar a um bombardeio de perguntas que minutos depois tornou-se em uma agradável conversa. Todos queriam saber como era a vida na aldeia, como vestiam, o que comiam, o relacionamento familiar, namoro, casamento, linguagem, tudo sobre os indígenas. [...] Após essa experiência ficamos motivados a estudar mais sobre os índios e nada melhor que uma aula campo. Assim fomos assistir aos jogos indígenas na arena sucuri, em Cuiabá onde, tivemos contato com milhares de índios de diversas etnias, diferentes culturas e idiomas. Ficamos maravilhados, todos querendo registrar os melhores momentos com fotos e vídeos das etnias que encontravam. Passamos o dia num intenso calor que tornou-se pequeno diante do conhecimento que tivemos. E, aquele conceito de que índio são diferentes foi quebrado dando espaço ao novo conceito "índio são gente com direitos e deveres, logo devem ser respeitado". Não vou dizer que esse conceito se generalizou na escola Caetano, mas boa parte do corpo discente e um pequeno grupo docente se sensibilizou para concluir esse trabalho. Montamos uma exposição com as fotos e vídeos registradas pelos alunos interagindo com os índios de diversas etnias nos jogos indígenas cuja temática foi "Uma viagem inesquecível", com imagens do índio real que ficou registrado em nossas memórias.* (Profa. A)

Os dados com os alunos do 2º ano, ao trabalhar a temática indígena com alunos de 7 e 8 anos, o modo de pensar o indígena também já revela a carga de preconceito. Muitos enfatizavam que tinham medo, que os índios comem as pessoas, que matam. Em alguns relatos fica nítida a interferência familiar, utilizando do índio para coibir as crianças para não andar na rua. "lá, na minha rua tem um índio que pega as crianças", enfatizava um aluno.

"Os índios vão vir para cá, vão tomar tudo". "Eu não gosto de índio", ao ser questionado do porque eles enfatizaram que era porque os índios matavam os animais para comer". Outro aluno enfatizou a questão do conflito de terra, que os índios querem tomar as terras dos fazendeiros, disse em tão achando um absurdo isso. Outro aluno veio também a minha mesa e me disse " os índios vão invadir Poconé, e aí eles vão matar todos nós e vão morar aqui".

> O *preconceito* traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade (2006, p.499).

Observamos nas narrativas dos alunos na faixa etária de 7 e 8 anos que o índio é visto sempre do ponto de vista negativo (come, mata, invade, pega as crianças). No imaginário das crianças o índio aparece sempre como algo que produz algum mal e trabalhar com a temática indígena quando há toda essa carga preconceituosa, não pode ser um trabalho que acontece esporadicamente, mas sim cotidianamente para

que de fato possa provocar mudanças substanciais e de comportamento com relação ao outro.

> A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão (2006, p.499).

Assim, observamos que a criança também traz consigo muitas visões preconceituosas, visões estas que são produzidas nos espaços de convívio social, silenciar isso no espaço escolar é concordar também com essas perspectivas. Nesse sentido, a escola ao trabalhar com a Lei 11.645/08 pode promover outras formas de ver os indígenas, contribuindo assim para relações humanas mais sensíveis ao outro.

Negar o diálogo dessa diversidade que é tão marcante no Brasil e principalmente em Mato Grosso, é negar a nossa própria identidade, bem como assumir uma postura passiva frente a tantos estigmas e preconceitos atualmente sobre os indígenas.

Considerações Finais

A lei 11. 645/08 por si só não garantem a efetivação da sua aplicabilidade. A sua promoção no contexto escolar, pautada na diferença e para as diversidades, são ações de cada um e cada uma no chão da escola, na necessidade de uma educação mais humana e sensível as diferenças. Para isso é necessário fazer as indagações ao que nós como educadores sabemos a respeito das questões indígenas, quais preconceitos produzimos e reproduzimos nas nossas práticas.

Para implementação de práticas exitosas referentes a Lei 11.645/08 se faz necessário a formação continuada de educadores, pois conforme foi analisado pelos dados e pela observação no transcorrer da execução do projeto, precisamos ampliar o conhecimento sobre as questões indígenas, foi verificado que o sabemos sobre as diferentes etnias é um conhecimento superficial e limitado, quando muito carregado de preconceito, outrossim, ainda falta consciência que existe esses pré-conceitos dos educadores sobre os indígenas. A vivência e o contato com as diferentes etnias também é um fator essencial para que possamos pensar em outro tipo de educação que valorize e respeito o outro.

Referências

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. "*O que interessa saber de índio*? Um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. Universidade Católica Dom Bosco, 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação).

BRAND, Antônio Jacó. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: MUÑOZ CRUZ, Héctor. (Org.) *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: UAM, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: *Educação e Sociedade/CEDES.* v.27, nº 95. Campinas: Cedes, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: **ARAUJO**, Ana Carvalho Ziller de. *Cineastas indígenas*: um outro olhar – guias para professores e alunos. Olinda: Vídeos nas aldeias, 2010. p.15-33.

MOREIRA, Antônio Flavio e **CANDAU**, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação***,** n.23, mai/jun/jul/ago 2003.

SER, FAZER E APRENDER COM OS SABERES DAS COMUNIDADES RURAIS

LIMA, Bernadeth Luiza da Silva e.

dethlima2011@gmail.com

Resumo

O presente estudo aborda os afazeres cotidianos das Comunidades Rurais (Bocaina, Varginha, Engenho Velho e Cerradinho), bem como os saberes ou práticas culturais resgatando a memória, identidade, sentimento de pertencimento e impulsionando as tradições culturais em busca de uma cultura sustentável. As atividades festivas dão significados e sentidos revelando o que elas têm de melhor, construindo saberes no espaço como também no desenvolvimento de suas vivências. Este estudo tem como objetivo conhecer as práticas culturais nas áreas rurais, e suas relações de alteridade e singularidade. O tipo de investigação foi qualitativa e quantitativa. Entre os procedimentos adotados destaca-se o levantamento bibliográfico, a realização das entrevistas com os moradores mais antigos do meio rural, como também com o grupo de siriri e o registro fotográfico. Foi evidenciada a importância da manutenção das tradições culturais, com intensa expressividade e valorização das riquezas da cultura regional, o fortalecimento das relações interpessoais onde os grupos sociais interagem em seus costumes, modo de vida, com intensa visibilidade agregando valores significativos, superando qualquer tipo de discriminação, ressignificando como parte do patrimônio cultural que devem ser ensinadas, aprendidas e vividas ao longo da vida.

Palavras chave: Comunidades Rurais; Saberes Culturais; Identidade.

INTRODUÇÃO

O tema em estudo tem um papel relevante e discute as práticas culturais presentes nas comunidades rurais (Bocaina, Varginha, Engenho Velho e Cerradinho), da Baixada Cuiabana e sua participação na produção de bolo de arroz, doces, licores e danças do siriri e cururu presentes nas atividades festivas do meio rural.

A Baixada Cuiabana oferece riquezas presentes em todas as suas dimensões naturais, sociais, festivas e sobretudo culturais. É assim que as canções populares exaltam a flora e fauna do Cerrado, mostram a grande visibilidade dos artistas, artesãos, e do povo ribeirinho que estão inseridos no meio rural.

O crescimento da cidade de Cuiabá, a partir da década de 1990, promoveu a expansão e crescimento das atividades festivas sobretudo a valorização da cultura popular, espaços de saberes e vivências com múltiplos olhares propiciando o enriquecimento das áreas urbanas como também a identidade das comunidades tradicionais.

Os saberes e afazeres das comunidades rurais foram heranças recebidas pelos antepassados sobretudo as festividades religiosas típicas dessas comunidades sendo marcantes na memória viva propiciando a construção do conhecimento e a valorização da cultural local com grande expressividade e criatividade.

O estudo está configurado em abordagem qualitativa e quantitativa, tratando de identificar o comportamento e pontos de vista de um grupo social, com grande representatividade na forma de viver com simplicidade, recheadas de emoção buscando a manutenção das tradições culturais, promovendo a sustentabilidade do meio rural.

PROBLEMÁTICA

A educação no século XXI tem como chave mais significativa o aprender ao longo da vida, com inovação em todas as áreas do conhecimento. Assim, os quatro pilares da UNESCO: **aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos**, possibilita o crescimento humano em todas as dimensões, propiciando a solidariedade, equidade nas relações, como também minimizando a exclusão social, cultural, política e ética.

É assim que as Comunidades Rurais, através das atividades festivas e culturais, promovem o aprendizado continuo, educativo e interativo, com suas experiências de vida, diálogo e saberes que lhes são peculiares. Há uma singeleza nas relações e na promoção da dignidade humana, como também na humanização, respeito mútuo com ênfase na diversidade de saberes, especificamente pelas riquezas da biodiversidade, valorando e garantindo a sustentabilidade no convívio entre os membros da comunidade, ressignificando e construindo um indicador positivo na formação da cidadania.

Reportando ao tema em estudo, há evidências explicitas que as danças do cururu, siriri, rasqueado, produção de bolos, licores, doces, biscoitos, artesanatos, tem valor inestimável e propicia uma rede de significados que segundo Freire (1986), dizia que todo ato educativo é um ato de interação entre humanos. É assim, que as Comunidades Rurais (Bocaina, Varginha, Engenho Velho e Cerradinho), entrelaçam a cultura, os costumes, tradições e valores ensinando e aprendendo, de forma dialógica e compartilhada.

APORTE TEÓRICO

De acordo com Richardson (1999), a abordagem qualitativa está inserida na forma detalhada e profunda dos significados e, sobretudo, a riqueza dos detalhes oferecidos pelos entrevistados. Assim, há uma profunda relação entre o indivíduo e o fato, que deve ser interpretada, e não apenas mensurada.

De acordo com os procedimentos adotados, foi elaborado o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com os membros mais antigos das comunidades rurais, e procedeu-se ao registro fotográfico.

A cultura está presente em todas as suas dimensões nas comunidades rurais, marcadas pelas festividades religiosas e acontecimentos populares típicos dessa região como a homenagem ao Santo Padroeiro, procissões, reza cantada, cururu, siriri, produção de doces, licores, biscoitos, dentre outros. A construção do saber vivido e aprendido nas comunidades rurais sendo relevantes, contribuindo para o enriquecimento e valorização da cultura local, construindo indicador positivo na formação cidadã.

Assim, a cultura popular, nessas comunidades tradicionais, é interativa e constrói diálogos, saberes e afazeres cotidianamente fortalecendo sua identidade. Assim, Claval (1999, p.63), diz que o conceito de cultura é:

> "*A soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos dela que fazem parte. A cultura é uma herança transmitida de um a geração a outra [...]. Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo."*

O cururu é uma manifestação folclórica e cultural da Baixada Cuiabana, sendo ritmo tocado somente por homens, apresentando em roda, e nas letras cantadas exaltam as belezas do cerrado como também dos santos com temas religiosos. A dança cheia de significados é realizada com intensa expressividade nas zonas rurais em homenagem às festas de Santo. Os cururueiros cantam e dançam em dupla ou com mais parceiros, acompanhados pelo ritmo da viola de cocho e ganzá, sendo animados e demonstram sua habilidade em citar versos bíblicos e a partir de deles criar histórias com uma narrativa própria. Os temas cantados são livres e variados abrangendo conteúdos regionais, políticos, sociais e culturais.

O cururu é a dança primordial do folclore mato-grossense. A cantoria está classificada em sacra e profana. A sacra, acontece após as orações aos santos de devoção popular e tem objetivo de louvar ou homenagear aquele determinado Santo. A profana é aquela acompanhada pelo desafios e versos dos trovadores, por trovas de amor e descontração com intensa alegria. Os cururueiros fazem roda, com prosas e versos floreiam e fazem da função que começa no início da noite e segue até o raiar do dia.

O Siriri é uma dança de origem indígena, apresentando ritmo alegre e ágil. São usados os instrumentos com uma ou mais violas de cocho, ganzá e do mocho. Os versos são cantigas populares, expressando o cotidiano da região.

A dança do siriri reflete a miscigenação entre negros, índios, brancos que ocuparam a região no decorrer da história. Nesse sentido as Comunidades Rurais (Bocaina, Cerradinho, Engenho Velho e Varginha), têm forte expressividade e identidade marcantes no meio rural.

Em Bocaina há dois grupos folclóricos: Flor do Cerrado Mirim e o Flor do Cerrado Adulto, que representam o grupo mais significativo no sentido da preservação das tradições culturais de Mato Grosso. O envolvimento nesse trabalho tem a participação MARIA DO CARMO SILVA SIGARINI, fundadora do grupo folclórico Flor do Cerrado, conforme relato de sua entrevista:

O grupo Flor do Cerrado tem grande importância na manutenção das tradições e enriquecimento cultural do local. Daí a necessidade de preservar e conservar nossa cultura cheias de riquezas que não podem ser esquecidas. Achei por bem, convocar todos os membros da Comunidade (jovens, adultos, crianças e idosos), da importância que pensar na

sustentabilidade cultural do local; A cultura é a raiz da nossa comunidade tem força e poder da nossa identidade.

Assim Bossé afirma que (2004, p. 161) tanto para o indivíduo como para o grupo, por um sentimento de pertencimento comum, de partilha e de coesão Sociais. Relatando sobre a identidade das comunidades, revelando suas histórias, atividades culturais e memórias típicas do lugar.

A produção de bolos, biscoitos, doces, licores (pequi, leite, jabuticaba e jenipapo) são marcantes nessas comunidades, sobretudo, na Bocaina. Cabe destacar a importância do bolo de arroz típico do lugar, representando o souvenir da tia Lola (Edvirges Rita da Silva), que faz de forma artesanal. É retirado o fubá do arroz que é socado no pilão e o tempero preparado com carinho, sendo assado em forno de barro. Assim, todos que participam da festa do Glorioso São Sebastião levam para casa o delicioso souvenir que identifica a comunidade. Atualmente Tia Lola só tempera devido à idade, mas, o sabor permanece inalterado, enfim essa delicia é apreciada pelos visitantes e turistas que chegam até essas comunidades nos momentos festivos.

As comunidades rurais de (Bocaina, Varginha, Engenho Velho e Cerradinho), fazem parte do município de Santo Antônio de Leverger. O município faz limite com: Campo Verde, Jaciara, Barão de Melgaço, Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande. Tem como distritos – Mimoso, Engenho Velho, Caeté, Varginha e São Vicente da Serra.

A estrada que dá acesso a essas Comunidades Rurais, é a rodovia Palmiro Pães de Barros, que faz a ligação entre elas, no entanto, vale ressaltar que as estradas adjacentes não são asfaltadas, porém, não deixa de integrá-las.

O Nome Bocaina, segundo informações dos antigos moradores, significa "boca do morro", devido à junção dos morros (grande e pequeno), possui uma área de terreno sedimentar, pedregoso com pequenas depressões. O Morro de Santo Antônio foi tombado pela lei estadual 7.381de 2002 pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente – SEMA. Considerado patrimônio ambiental está distante da cidade de Cuiabá cerca de 35 quilômetros, e está a 500 metros acima do nível do mar. Considerado um dos cartões postais do município margeado pelos rios Cuiabá e afluentes. As paisagens naturais são marcadas pelos elementos que dão profundo significado ao lugar e a beleza do seu entorno que são a presença dos cerrados.

De acordo com os registros de RIBEIRO (1998) essas terras, no século XIX, faziam parte da Sesmarias de Furnas, áreas rurais de (Bocaina, Engenho Velho e Miguel Velho). Em 1850, as Sesmarias foram legalizadas através da doação e ocupação efetiva das terras aos ocupantes e foram demarcadas por meio de medição, pagamento de impostos e taxas legitimando a propriedade. Por volta de 1892, recebeu o nome de Gleba Bom Jesus, pelo Instituto de Terras de Mato Grosso – INTERMAT.

É assim que as histórias de vidas de um povo, de uma comunidade são expressão do seu cotidiano com saberes, produzindo aprendizagens com suas memórias e vivências com intensa expressividade e identidade. As festas populares expressam as formas que identificam os grupos sociais, os devotos e a fé os indivíduos de uma mesma identidade.

Cuche (op. Cit., p. 149) define as culturas populares como "culturas de grupos sociais subalternos", destacando que "elas são construídas então em uma situação de dominação". O autor reporta que as culturas populares têm resistência à dominação cultural.

Nesse contexto, as comunidades tradicionais, ou seja, comunidades rurais (Bocaina, Varginha, Engenho Velho e Cerradinho), expressam sua devoção marcante pelas intensas festividades que ocorrem no decorrer do ano. No dia 1º do mês de janeiro em Varginha ocorre a Festa do Senhor Bom Jesus de Varginha; marcada pela procissão, missa festiva e almoço oferecido aos devotos.

A expressividade religiosa da Comunidade de Bocaina está fundamentada na tradição herdada dos antepassados, devoção ao "Glorioso São Sebastião", padroeiro do lugar. Há uma forte ligação de unidade e solidariedade entre os membros da comunidade, cujas histórias de vidas estão enraizadas nos costumes locais. Há uma relação de pertencimento nas atividades festivas onde as famílias dão significados para a sua identidade e na promoção da unidade propiciando a formação dos grupos inclusivos.

O mês de janeiro é sagrado e bastante movimentado na comunidade de Bocaina, comemora-se a data do padroeiro do lugar "São Sebastião", há intensa participação e responsabilidade dos festeiros, devotos, colaboradores e moradores no envolvimento e preparação festiva, se dia 20 o calendário indicar início da semana a festa acontecerá no final da semana seguinte, com duração de 3 dias seguidos.

Os períodos que antecedem as festividades são cheias de alegrias, fé, orações, novenas, louvor, em honra a São Sebastião, segundo a tradição "para o Santo homenageado tudo tem que ser de melhor qualidade". As lenhas do cerrado são tiradas 3 meses antes do acontecimento pelos devotos de promessas, pois o mês é verão, tipicamente chuvoso. Há uma preocupação dos membros da comunidade em mantê-las secas, empilhadas e coberta para não molhar sendo usadas no preparo dos alimentos durante o período festivo. Há um envolvimento de todos no trabalho na organização, limpeza do salão e de suas dependências (despensas, cozinha, banheiros) em áreas em torno do salão. A ornamentação é realizada com bandeirolas, tela com a imagem de São Sebastião e banners e, nesse período se faz a reza do terço comunitária pelos membros da Comunidade.

A festa de São Benedito é a mais famosa em Engenho Velho, cultuado pelos membros das comunidades vizinhas que demonstram seu carinho, amor e devoção ao Santo Padroeiro. Simboliza um Santo Milagroso, protetor dos doentes, dos cozinheiros, conhecido como aquele que dá fartura aos pobres.

Engenho Velho está localizado às margens do Rio Cuiabá, desse modo Ferreira (1999), de modo geral as comunidades ribeirinhas são constituídas por grupamentos humanos que vivem em habitações simples distribuídas ao longo do rio, e este é, para a comunidade, elemento essencial componente da paisagem natural, cujo percurso e pulso das águas definem a geometria da comunidade.

A Comunidade de Cerradinho tem suas particularidades, com memórias e histórias que foram transmitidas de seus antepassados, com saberes e conhecimentos, em que a tradição fortalece a identidade de seus moradores, permeando no seu cotidiano a forte devoção ao Santo Padroeiro "São Luís Rei de França".

A tradicional atividade festiva é comemorada no dia 25 de agosto, desde 1908, tem aproximadamente 105 anos de existência. A festa era realizada na comunidade ribeirinha de Itapeva, às margens do Rio Cuiabá no município de Santo Antônio de Leverger.

Os Festejos de São Luís seguem a tradição dos festejos populares, com a reza do terço, cantam e dançam o cururu, siriri e o rasqueado. As comidas são servidas de forma gratuita aos participantes (chá com bolo, almoço) e tem a duração de três dias: sábado, domingo e segunda

feira. O custeio destes festejos é mantido pelos familiares e devotos, que empenham em pedirem auxílios e doações.

Cerradinho é um lugar simples, aconchegante, com paisagens e riquezas naturais: como rio Cuiabá; os quintais são recheados de frutas do cerrado como: a manga, caju, bocaiuva, goiaba, marmelada, pitomba, laranja, carambola, figo, etc. A região conta com as plantas nativas como pé de pequi, jatobá, (...) e os animais são criados soltos.

RESULTADOS

O estudo evidenciou que, nas comunidades rurais, os saberes são construídos e repassados entre as gerações, e estes são materializados no modo de vida, na relação com a natureza e com a sociedade. A memória dos antepassados, tem garantido o legado cultural construindo relações amigáveis, saudáveis, propiciando a interação, produção de conhecimento e saberes que são revitalizados cotidianamente.

Contextualizando, está comprovado que as comunidades rurais são verdadeiras fontes de informações, saberes que identificam os lugares, construídos e repassados a cada geração. Dando visibilidade às comunidades tradicionais, resgatando a cultura popular, memória viva, respeito às tradições, costumes e hábitos típicos da área rural. Os ribeirinhos têm uma forte relação com a natureza, e obtêm remédios, alimento, provisão além de utilizarem a biodiversidade da mata ciliar.

Os saberes culturais, das comunidades tradicionais, têm importância na manutenção da biodiversidade e na produção dos utensílios citados por Ferreira (2010), gamela, para apoio às atividades domsticas como preparo de alimentos, acondicionar frutas e legumes, móveis como bancos, mesas, nichos, jiraus, pilão, além de servirem como material indispensável na construção de moradias, de cerca e outras benfeitorias da vivência rural.

Nesse contexto, a sustentabilidade dos ribeirinhos está centrada no conhecimento tradicional, com suas práticas, saberes e experiências tem promovido como também, das diversas atividades culturais, como as danças, artesanatos,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSÉ, Mathias Le. **As questões de identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas**. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeny. Paisagens, textos e identidade (orgs.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, 179 p. p. 157-179.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz F. Pimenta e Margareth C. A. Pimenta. Florianopolis: Ed. da UFSC, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

ELIADE, M. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Maria Saleti Ferraz D. **Lugar, Recursos e Saberes dos Ribeirinhos do Médio Rio Cuiabá, Mato Grosso**. Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2010.

_____. **Comunidade Ribeirinhas do médio rio Cuiabá**. In: Rio Cuiabá como subsídios para a educação ambiental. (org.) Cuiabá: EdFMT, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 20ª ed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1986.

GEERTZ, C. A. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Iselda Correa. **Sesmeiros**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. (et al.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A DIGNIDADE HUMANA E O CAPITALISMO

Simone Freneda Camparim Passos
Mestranda UFMT/CUR/PPGEdu
simonefcpassos@yahoo.com.br

Gleibiane Silva David
Mestranda UFMT/CUR/PPGEdu
gleibi.pva@gmail.com

Ademar de Lima Carvalho
Professor Associado UFMT/CUR/PPGEdu

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a educação inclusiva no Brasil e as tensões emanadas de sua implantação nas escolas, cujo delineamento deu-se em meio a um jogo de força entre a sociedade e o capitalismo neoliberal que utiliza-se de vários subterfúgios para que não alcancemos de fato uma educação democrática, de qualidade, com acesso, permanência e desenvolvimento garantidos a todos, independentemente de suas diferenças, pois aposta na massificação do ensino e na despolitização das massas para manter e dar sobrevida ao sistema econômico. O nivelamento ou a homogeneização de tudo o que é "diferente" é uma prática violenta realizada pela escola mas cuja origem encontramos na sociedade: a exclusão, o preconceito e a discriminação permeiam a tessitura social e o resultado disso na educação é o desrespeito aos direitos fundamentais do ser humano, a anulação da riqueza que existe na diversidade e a continuidade da exclusão em ambientes educacionais denominados "inclusivos". Para a discussão proposta neste trabalho nos inspiramos e fundamentamos teoricamente em Maria Teresa Eglér Mantoan, que pesquisa a educação inclusiva no Brasil e defende a necessidade de transformar a educação para que a inclusão seja real, assim como em Paulo Freire para o qual a escola deve primar pela dignidade humana sobre todos os demais aspectos. A exclusão em todas as suas formas está se agravando, diante disso não podemos nos furtar à responsabilidade enquanto educadores pela construção de um projeto de educação em bases mais humanas e não as que fundam o capitalismo.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Capitalismo Neoliberal. Participação política e transformação.

"Todos somos iguais na diferença", frase bastante conhecida mas cujo conceito nela implícito não se traduz em prática com a amplitude que lhe é devida ou desejada pelos que lutam para que a diversidade seja respeitada. Ela significa que todos nós somos diferentes e não apenas os que consideramos "diferentes" o são e que compartilhamos a mesma condição de humanidade, portanto, a diferença é algo inerente ao ser humano e o seu nivelamento constitui-se em ato violento que anula a riqueza existente na diversidade, transforma o que é heterogêneo em uma massa homogênea e "sem sal" e desrespeita os direitos humanos fundamentais. Nesse caso, se a sociedade não considerasse a diferença como algo que está sempre no "outro" e que precisa ser normalizada, enquadrada, formatada, controlada, afastada ou em um viés mais patológico até mesmo extirpada, a educação inclusiva seria melhor compreendida na escola e reduziríamos o preconceito e a discriminação de tudo o que destoa da pretensa normalidade determinada social e historicamente.

A desconstrução do preconceito existente na sociedade e que invade os muros escolares é tarefa primordial para a construção de uma educação realmente inclusiva, viva, colorida, profunda, crítica, dinâmica, prenhe de sentido para os que dela participam, acolhedora, humana/humana, não técnica, mas também transgressora e revolucionária como são a cultura e a arte não comerciais. É certo que a escola não pode resolver as mazelas humanas mas o seu potencial problematizador da realidade é imenso e se constitui em instrumento importante na transformação dela mesma e da sociedade, tanto em relação ao desvelamento das contradições do mundo quanto ao abandono de idéias e práticas preconceituosas e discriminatórias.

Para crermos no poder da educação basta observarmos que se a escola não tivesse essa influência sobre a formação das subjetividades o sistema capitalista não a teria utilizado por tantos séculos para "docilizar" as pessoas e manter a indignação e a inquietação sob controle, então ela pode ser usada também ao contrário: para nos emancipar e libertar de ideologias que aprisionam o ser.

Apesar de todos os avanços em direção à educação inclusiva, ainda não a alcançamos de fato e após o primeiro impacto das políticas públicas que a delinearam e introduziram nas escolas houve um processo de decantação da "novidade" e com exceção de alguns projetos ou iniciativas isoladas a inclusão dos alunos com deficiência tem se traduzido em arranjos para a simples inserção escolar e ajustes para se alinhar à legislação, mantendo intacta a estrutura da instituição escolar que a leva a homogeneizar o que é heterogêneo e a anular a riqueza que existe na diversidade, prática também aplicada aos alunos pobres, negros, indígenas, homossexuais, transexuais e etc.

No Brasil o respeito à diversidade em todos os seus aspectos ainda é um caminho a ser construído, assim como a qualidade da educação e a valorização profissional dos professores. Por isso a transformação da educação sob bases inclusivas é um grande desafio para a escola e para a sociedade, uma tarefa de enormes proporções e com várias dimensões, necessária e possível, mas que demandará o esforço coletivo de todos os envolvidos no processo educativo, principalmente por que será necessário romper com o ensino tradicional e os preconceitos.

A vida está muito mais complexa e a escola não deve manter-se anacrônica sob o risco de se tornar sem sentido, deixar de existir ou simplesmente não ser mais uma opção para a maioria das pessoas, fato grave ao nosso ver, pois para muitos filhos de trabalhadores esse é o único acesso à cultura que humaniza.

A correspondência entre vida e escola é imprescindível, não automática, não superficial e não técnica, mas ela precisa fazer sentido para as pessoas que dela participam, isso será fundamental para a sua continuidade. A ausência de importância e correlação do ensino ministrado na escola com a vida dos alunos e a diversidade que a compõe está contribuindo para aumentar a evasão escolar, a violência e a manutenção e reprodução da exclusão, mas isso é apenas o começo, "dias piores virão" se nada fizermos para alterar essa rota.

Apesar de todos os revezes, a escola ainda participa do processo de humanização do ser humano, entretanto, o neoliberalismo pretende desunir o que para Gramsci (1982) era inseparável: o pensar e o fazer. Será muito mais difícil mantermos a sensibilidade humana como característica preponderante se o processo vigente de tecnicização do ensino se efetivar e for ampliado, assim como se tornará mais complexo transpormos o individualismo para desconstruir preconceitos e práticas discriminatórias. Nessa configuração técnica a escola é empobrecida em seu sentido sócio-político, passa a ser instrumento do sistema econômico para despolitização das massas e deixa de contribuir na luta contra a exclusão que é a origem desses males e que provêm de padrões reais políticos e econômicos.

É notório que precisamos encontrar juntos outro caminho e resistirmos ao projeto neoliberal de sociedade e de escola, no entanto, não será uma tarefa fácil mas tornou-se uma necessidade vital. Para essa transformação será necessária a desconstrução da mentalidade moderna que ainda permeia nosso imaginário coletivo para que possamos realçar o que é bom na escola e reinventar tudo o que for preciso para que assuma seu papel social de emancipação dos sujeitos e assim se torne uma escola realmente inclusiva, que prime pela dignidade humana, não apenas para os alunos com deficiência mas para todos os que são historicamente excluídos.

A diversidade exige de nós um posicionamento crítico e político para que os horizontes sejam ampliados e o olhar sobre o outros deixe de ser eucêntrico. Somente a partir do momento em que assumimos essa postura é que ampliamos nossa visão de mundo e conseguimos realmente enxergar, compreender e respeitar o que é diverso. Precisamos inverter a lógica através da qual a diferença é sempre o que está no outro e desconstruir a idéia de que os "diferentes" é que devem se adaptar à escola e não o contrário. O preconceito e a indiferença tem prevalecido em nossa sociedade, portanto, para garantirmos condições iguais de desenvolvimento e cidadania a todos sem distinção será preciso romper com as práticas discriminatórias e excludentes não somente na escola como em todos os demais espaços sociais. Entretanto, na maioria das escolas o discurso é de respeito à diversidade mas as práticas não são e os alunos com deficiência estão vivendo uma espécie híbrida de in/exclusão em um ambiente denominado inclusivo.

Para Mantoan (2003) o ideal seria que as escolas fossem ambientes pensados a partir da idéia de formação integral do aluno, segundo as capacidades e necessidades de cada um, com ensino participativo, solidário e acolhedor, um espaço de desnudamento da realidade conflitante e de formação geral do ser humano, independentemente de suas diferenças. No entanto, as escolas sempre se constituíram em aparelhos de reprodução e manutenção de múltiplas exclusões, além daquela que é sofrida pelos alunos com deficiência, e hoje ela abre suas portas para todos mas não lhes garante a permanência e nem o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Precisamos deixar de nos iludir pensando que os problemas da educação, principalmente os concernentes à educação inclusiva, serão equacionados pelo sistema capitalista alicerçado na ideologia neoliberal ou por um Estado enfraquecido por esse mesmo ideário, pois é puro individualismo em sua versão mais agressiva e irracional e o princípio fundante é o lucro e não a dignidade humana, além disso, a dominação econômica mantêm-se pela despolitização das massas e o sistema capitalista utiliza-se, dentre outros meios, também da escola para essa finalidade. Pelos motivos acima elencados a transformação virá de nós mesmos e da nossa participação política e vontade de mudar: professores, pais, alunos e comunidade, envolvidos na tarefa de reconstruir nossa identidade, auto-conceito e auto-estima, descolonizando-nos para podermos refletir e agir sobre a realidade que nos oprime e construirmos um novo projeto de educação e de sociedade. Isso parece utópico demais? Um sonho ou um devaneio? Talvez o que nos falte hoje seja justamente esse quê de utopia e sonho que pode nos levar a lutar pela transformação do presente e projetar o futuro, pois na desesperança e na apatia nada nasce, nada cresce, nada floresce.

Para essa tarefa o potencial problematizador que a escola possui é imenso e o professor tem nas mãos um instrumento poderoso de conscientização por excelência e apesar da predominância de suas características excludentes tem um papel fundamental na transformação da sociedade mas é preciso estar prenhe de sentido sócio-político, será necessário inundá-la de boniteza, alegria e esperança (Paulo Freire, 1997), admitindo em seu interior outros lugares epistemológicos, a inexistência de verdades absolutas, a inseparabilidade entre os conhecimentos científicos e a vida, a riqueza dessa mesma vida contradizendo conteúdos engessados, fragmentados, técnicos e práticas excludentes e discriminatórias, para tanto será imprescindível resistir à nova onda tecnicista imposta à escola pelo mundo do trabalho que lhe retira sua função humanizadora.

Segundo Mantoan as práticas excludentes na escola tem como base a discrepância entre o saber que ela prioriza e a ignorância dos alunos em relação ao mesmo:

> "A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela." (MANTOAN, 2003, p.17)

Portanto, não há uma práxis pedagógica e um currículo voltados à diversidade mas apenas ao que é homogêneo, desse modo, compulsoriamente indivíduos diversos são encaixados dentro dos padrões de uma pretensa normalidade.

No entanto, todos temos necessidades ou aptidões diferentes e todos nos apropriamos da cultura de forma diferente, isso deveria ser respeitado e valorizado, além disso, a tendência homogeneizadora da escola não combina com a sociedade plural e democrática a qual queremos construir, fundamentada no significado real e universal dessas palavras, longe da retórica liberal que as utiliza para constituir um discurso ilusório que nunca se concretiza e que contrasta com a complexidade da realidade contemporânea.

Por outro lado, a exclusão em todos os seus aspectos é gerada na sociedade e é produto do sistema capitalista, em nosso caso particular, nasce do fato de termos uma das piores distribuições de renda do planeta, o que contrasta radicalmente com o posto de sétima maior economia do mundo, portanto, as mazelas humanas não são culpa da escola, a grande questão é que ela não pode se furtar ao seu papel

social de luta e erradicação da exclusão, seja modificando suas práticas, seja desvelando as contradições do mundo ou contribuindo para o processo de conscientização que pode levar à práxis traduzida em luta pela transformação não somente da instituição escolar como também da nossa forma de viver.

A exclusão é um fenômeno mundial grave e sua principal forma é a miséria material, cultural e a discriminação de grandes parcelas da população, portanto, não está somente na escola, permeia toda a tessitura social e vem se agravando à medida que o capitalismo neoliberal implanta suas políticas e estratégias de alteração do papel do Estado e do modo de vida das pessoas; por um lado cortando gastos sociais e anulando direitos que foram conquistados com a luta dos movimentos sociais e por outro aprofundando o individualismo às raias da irracionalidade e mercadorizando todos os aspectos da vida em sociedade, através de vários instrumentos, dentre eles a própria instituição escolar, a mídia e a internet, filtrando tudo pela ótica unidirecional da racionalidade técnica e da ponderação custo-benefício, até mesmo em setores nos quais não cabe fazer isso tais como a Educação e a Saúde. Essa realidade contraditória interfere e obstaculiza a construção de uma educação voltada à dignidade humana.

Apesar das dificuldades ainda vividas atualmente pelas pessoas com deficiência e das distorções conceituais e práticas, seja na educação, no trabalho, na acessibilidade e também em relação ao preconceito, é inegável que houve uma evolução em direção à construção de uma educação inclusiva, mas ainda insuficiente, inadequada e excludente.

A legislação e as políticas públicas pertinentes à educação inclusiva no Brasil são elogiadas no mundo todo, mas então por que esses textos quando confrontados com a realidade são tão destoantes?

A resposta a esse dilema pode ser encontrado na configuração econômica, política e social de nosso país ao longo da história e no papel que ocupa dentro do sistema capitalista, democracia retórica, dependência econômica, etnocentrismo cultural, e além disso ainda é forte o patrimonialismo e a corrupção, o que prejudica o financiamento e a aplicação dessas leis e políticas.

No entanto, também é característica do sistema capitalista equilibrar e normalizar certos "problemas sociais" para manter sua estabilidade e é nessas brechas que os movimentos sociais conseguem influenciar as políticas públicas; um eterno jogo de forças contrárias no qual a nossa falta de participação e luta só pode nos prejudicar.

Para fortalecer essa luta será preciso reconstruirmos nosso ideal de um projeto conjunto de uma sociedade igualitária e justa, por isso reiteramos que a evolução das políticas públicas relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência na educação não se deu pela reestruturação do capitalismo mas pelo conflito entre este e os movimentos sociais.

É importante frisar que há um entrelaçamento entre os movimentos sociais pela garantia dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, a mudança na legislação e as políticas públicas brasileiras implementadas em relação à educação inclusiva, mas também existe um jogo obscuro na elaboração e efetivação das leis no qual a regra principal é a ambiguidade, imprecisão e a falta de clareza para manter os avanços sob controle. Um exemplo disso é a revogação do Decreto 6571/2008 que era considerado por muitos como um avanço para a educação inclusiva, porque concedia caráter apenas complementar ao atendimento feito por escolas e classes especiais.

Outro exemplo é a modificação da meta 4 do Plano Nacional de Educação com a volta do termo "preferencialmente na escola regular" que jogou um "balde de água fria" nos que lutavam pela matrícula de todas as crianças com deficiência na escola comum.

É um jogo perverso de "limites e possibilidades" cujos atores são o capitalismo e a sociedade, e que denota a forma como o paradigma da educação inclusiva foi introduzido em nosso país, pois o projeto não nasceu dentro da escola como Romero e Souza (2011, p. 3092) asseveram: "o movimento em defesa da inclusão aconteceu fora dos muros escolares, na sociedade civil e, se hoje as escolas sentem-se surpreendidas por ele, é porque não perceberam e nem acompanharam as mudanças sociais que o geraram".

Essas mudanças vem ocorrendo ao longo de várias décadas mas intensificaram-se a partir de 1990, quando a exclusão atingiu níveis alarmantes e em reação a isso os movimentos sociais tomaram proporções mundiais, principalmente os que defendem as diferenças e as minorias.

Infelizmente, no Brasil sempre houve uma grande distância entre lei e realidade, apesar disso os movimentos sociais pelos direitos humanos e das pessoas com deficiência foram ativos e garantiram avanços, o que nos permite afirmar que a participação política pode interferir na realidade a ponto de transformá-la.

A inclusão ainda provoca discussões, dúvidas, incertezas, resistência ou apoio ao projeto, mas essa efervescência não produziu ainda a reflexão necessária para fazer entender que na base de tudo está o princípio democrático da educação como direito fundamental de todo ser humano, que inclusão e integração não são a mesma coisa, que nem sempre o problema é de financiamento público ou de falta de políticas públicas e que esperar somente pelo governo e não refletir, agir e lutar não são opções compatíveis com a profissão de um educador e nem com a nossa condição de sujeitos sociais inconformados com o "ser menos" a que estamos submetidos.

A alegação de falta de estrutura física e humana é a principal fonte de resistência à inclusão nas escolas, mas talvez esse problema não seja o maior dos impasses, existem outros: a necessidade de revolucionar a razão de existir da escola, de seus currículos e práticas, do seu ideário político-ideológico e da desconstrução do preconceito.

Para Mantoan a construção da educação inclusiva é incompatível com o ensino tradicional e é preciso mudar o ensino nela ministrado:

> Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente. […] Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao "que" ensinamos aos nossos alunos e ao "como" ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano" (MANTOAN, 2003, p. 60 e p. 61)

Se hoje a educação não está conseguindo atingir nem os seus objetivos mais básicos e não a temos realmente para todos, precisamos buscar maneiras diferentes de educar, mas não basta falar sobre o problema ou apenas indignar-se, é preciso dialogar, refletir e agir conjuntamente para transformar. Para tanto será preciso desconstruir a mentalidade e as práticas da educação tradicional que a impedem de se transformar em instrumento de emancipação do ser humano assim como será necessário reconstruir a identidade profissional do professor, seu auto-conceito, sua auto-estima, sua identidade, mas talvez não somente isso precise ser restaurado, a idéia de sujeito coletivo também precisa ser reconstruída para nos contrapormos à atual subjetividade solitária e hedonista que não permite a formação de consciência coletiva, elemento fundamental para a vida em sociedade e para o ser humano desejar ir ao encontro do outro e transformar o mundo em um lugar melhor. Esse processo de fechamento dos indivíduos em si mesmos foi posto em marcha principalmente através da mídia, da internet, mas também de políticas públicas impregnadas pela ideologia neoliberal que articulam a educação com as reformas das estruturas econômicas e tentam mercadorizá-la, transformando as escolas em ambientes de competição e aprofundamento da alienação e da exclusão.

Apesar de existirem bases subjetivas obstaculizando a construção da educação inclusiva e estas terem um peso preponderante na rejeição ao projeto ou na sua limitação a uma simples integração para se adequar à lei; as bases objetivas não podem ser desconsideradas, como o projeto neoliberal de "Estado Mínimo" que vem reduzindo cada vez mais o papel dessa instituição no provimento dos serviços públicos. Existem várias políticas públicas para a educação com vistas à inclusão, em todos os níveis de governo; são planos, programas, ações e atividades diversas, mas no geral com caráter impositivo e pouca verba, até mesmo para a formação continuada de professores, gestores e técnicos.

De forma geral temos uma legislação e elaboração de políticas públicas elogiadas no mundo todo em relação à educação inclusiva, pois são textos que garantem o acesso a todos, eliminam barreiras arquitetônicas, determinam que se adote práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos e a oferta de alternativas que contemplem a diversidade e a erradicação de qualquer prática discriminatória, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam as

necessidades educacionais dos educandos com ou sem deficiências, previsão de apoio especializado, formação adequada aos professores, financiamento previsto em dobro por aluno com deficiência matriculado na escola regular. Mas então por que não temos um ensino de qualidade? Por quê os alunos com deficiência ainda passam por tantas dificuldades para poderem estudar?

Isso ocorre por que o maior problema do Brasil não é a legislação ou a falta de políticas públicas mas sim a não concretização ou a inadequação das mesmas, ou ainda o pouco financiamento para que seja realizado um trabalho de qualidade, mas essa questão tem várias facetas e não podemos nos furtar à nossa responsabilidade enquanto educadores e sociedade na construção de um projeto de educação sob bases mais humanas e não as que fundam o capitalismo cujo objetivo principal é o lucro e não a dignidade humana.

Considerações finais

A inclusão na sociedade contemporânea ainda encontra barreiras pedagógicas, econômicas, políticas, culturais e sociais. Incluir todos os que são historicamente excluídos é muito mais do que recebê-los na escola ou disponibilizar atendimento especial, é necessário romper paradigmas e suas raízes objetivas.

Houveram avanços em direção à construção da educação inclusiva no Brasil, que não seriam possíveis sem a atuação dos movimentos sociais em luta pela garantia dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, no entanto, temos muito ainda a refletir, debater, construir e somente através do diálogo entre escola e sociedade a construção de um projeto real de inclusão será possível. Concordamos com Mantoan (2003) no que diz respeito à necessidade de transformar o ensino tradicional e também nossa velha forma de pensar para que essa construção de efetive.

No entanto, esperar que o Estado ou um sistema econômico extremamente excludente nos dê respostas a essas contradições não é uma opção plausível. Somos educadores e estamos a serviço da humanidade e não do Estado, nosso compromisso maior é com a dignidade humana e o respeito à diversidade em todos os seus aspectos.

Para tanto, será necessário questionar, refletir, dialogar e agir para construirmos uma nova escola, mudar a rota do barco (educação) e para fazer isso precisamos tomar a direção do leme. Nesse sentido, Mantoan nos aconselha a "(..) não esperar que respostas venham de fora, eles tolherão nossa liberdade de conduzir o barco" (MANTOAN, 2003, p.09).

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. LDBEN (Lei nº 9.394). Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Brasília: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

_____. Inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2008.

MITTLER, P. Educação Inclusiva – Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, Davi. Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva, SOUZA, Sirlene Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Curitiba: Editora PUCPR, 2008.

O PODER E A EDUCAÇÃO

Ariadne Marinho,
Shirley Marinho e
Thiago Costa
Agência Financiadora: não contou com Financiamento.
e-mail: dinhaamm@hotmail.com

Resumo

O Poder tem sido algo largamente explorado na Filosofia, nas Ciências Humanas e Sociais. É uma questão complexa e privilegiada com várias abordagens. Pretende-se trabalhar neste texto algumas dessas abordagens que são frutíferas para a análise das relações de poder, sobre o prisma da educação em Mato Grosso, desenvolvida através de vivência no âmbito escolar. Destacam-se as concepções de Bertrand Russel, para quem o poder se torna uma manifestação central da atitude humana e essencial para a compreensão das dinâmicas sociais. Complementar e divergente a perspectiva de Russel, usamos a idéia de "Poder Simbólico", de Pierre Bourdieu, que caracteriza o poder como algo não imanente, mas estruturado e em jogo dentro de um campo social. Já em Michel Foucault, o poder penetra no corpo social através da disciplinarização, como uma coação calculada, esquematizada em cada função corpórea que se transparece como sendo natural. Por último, abordamos brevemente as contribuições do conceito de poder e as possibilidades de análise que se propõe ao tema da educação nas escolas mato-grossenses.

Palavras-chaves: Poder, Educação, Escola

Introdução

O ambiente escolar é marcado pelas transformações na vida, seja individualmente ou mesmo de um grupo social; um espaço que tornou-se notório principalmente em Cuiabá durante o século XX. Umas das fontes que registra as turbulências das últimas décadas do século passado são os jornais, que refletem a ambição do nosso município em ser uma "cidade civilizada, disciplinada e educada". Daí a necessidade que os governantes e as elites apresentarem e promoverem a uma "boa" educação.

Assim, torna-se necessária a discussão do conceito de poder que fundamenta o projeto de construção da nação, civilização e identidade brasileira, que tem a cidade como vitrine para visualizar tal projeto. Revela ainda o cuidado em demarcar um território, que evidencia o do saber (principal instrumento do poder).

Para tanto, utilizaremos autores com Bertrand Russell, que compreende as dinâmicas sociais através das relações de poder. No entanto, usamos o conceito de poder desde um prisma mais amplo, não com o objetivo apenas mensurá-lo desta ou daquela forma. Também nos respaldaremos nos textos de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1998), que utiliza o conceito de poder, ou desejo, para descrever o que ele chama de "vontade de potencia", sentimento este que não pode ser compartilhado por todos, pois a educação é mérito dos aristocráticos, ou dos fortes, para manutenção do poder. Ou seja, a educação ainda (na contemporaneidade) tem como destaque a elite, a camada superior da pirâmide social que tem como base os trabalhadores braçais semi-analfabetos. No entanto, o filósofo francês Pierre Bourdieu analisa o Poder como forma simbólica, por via de representações culturais, rompendo assim com o pensamento dialético marxista que considera as classes teorizadas como classes reais e mobilizadas.Ao discorrermos de maneira social do que vem a ser o poder, podemos compreendê-lo como a relação ou correlações sociais, privilegiando a concepção de poder para Michel Foucault (2003), que norteia a discussão da seguinte maneira: o poder é uma relação de força, portanto, toda relação de força é uma relação de poder.

A partir deste estudo bibliográfico pretendemos analisar como a educação na contemporaneidade ainda é instrumento para manutenção do poder, de determinar segmentos da sociedade.

Desenvolvimento

Ao analisarmos a concepção de poder na obra, "*O Poder: uma nova análise social*", de Bertrand Russell (1979), vemos que para o autor a idéia principal ou fundamental para compreensão das dinâmicas sociais reside no conceito de poder. Segundo Russell, o poder é o conceito norteador das Ciências Sociais, assim como a energia é a pedra filosofal da Física. O conceito de Poder tem diversas maneiras de percepções e análise, sendo as mais freqüentes através dos meios econômicos, políticos, militares e educacionais, lembrando que para Bertrand Russell o poder é coercitivo. E todas essas formas são irredutíveis entre si e de igual importância para compreensão da dinâmica social.

Russell ao fazer esta analogia do poder com a energia física, considera a multiplicidade e o trânsito contínuo das propriedades que passam e perpassam as múltiplas formas de manifestação de poder. Por isso, o objetivo das Ciências Sociais é a busca da compreensão das formas de tais transformações, e ao tentar isolar qualquer forma de poder, corre-se o risco de cometer um erro de importância prática. Desta forma, o autor tece uma crítica aos economistas e marxistas ortodoxos, ao proporem que as forças propulsoras das transformações sociais giram em torno do meio econômico, e afirma que as matrizes balizadoras residem na educação emancipadora, que liberte o indivíduo, e não em um sistema corrompido. Segundo Newton da Costa, "o Poder econômico não basta para identificar devidamente a evolução das sociedades. E a tentativa de se isolar ao Poder econômico, levará a alguns erros" (COSTA 2008, p. 34).

Ainda segundo Russell, o impulso ao poder tem duas formas: explícita nos dirigentes, implícita nos seus dirigidos. Quando as pessoas voluntariamente seguem um dirigente, o fazem com intuito de adquirir poder ao grupo que ele comanda, e percebem que os triunfos dos dirigentes são os delas. As pessoas, em maioria, não sentem em si competência necessária para conduzir o seu grupo à vitória, portanto, procuram se submeter a um comandante que pareça possuir a coragem e a sagacidade indispensável para obter a supremacia.

Bertrand Russell é contrário ao pensamento de Nietzsche (1999). Em Russell (1979) os fortes (dirigentes) dominam e os fracos (submetidos). Desta maneira, os dirigidos, para o autor, se escondem por detrás da sociedade, sendo que muitos desses indivíduos têm o desejo instrutivo de dominar todos os outros. Para Nietzsche, as relações sociais estão correlacionadas ao homem que é múltiplo, em suas diversas interpretações do mundo. Sendo que toda interpretação é perspectivista, podemos relativizar a um nível de potência além do bem e do mal, colocada em destaque as relações de poder, estabelecendo deste modo os valores morais, que podemos vislumbrar nas relações de poder estabelecidas na e pela sociedade.

Nietzsche pensa a história como uma construção dos homens, descrita a partir de uma perspectiva que se talha através dos fenômenos morais. Mas, aos nós lembramos que estas construções são apenas interpretações morais dos fenômenos sociais correlacionados aos valores. Sendo que estas interpretações estabelecem um valor, que é resultado da perspectiva que se dá a ela. O autor passa então a desconstruir a moral vigente e propõe uma nova moral, que constitui a "essência" do homem, de acordo com a realidade interpretada ao longo da história (OLIVEIRA, 2000). Isto sugere a gênese da *vontade de poder*, que Nietzsche analisou através do referencial histórico presente, sobretudo, nas relações entre senhores e escravos, soberanos e os submetidos à soberania, percebida na nossa sociedade cristã ainda mais claramente em sua forma política: o Estado.

Segundo Nietzsche a essência da vida humana, é a "vontade de poder"; com isto não se percebe a primazia fundamental das forças espontâneas. Bertrand Russell refuta esta idéia, pois defende que a noção de identidade e o da coesão como sociedade se dão através do fenômeno de poder, não podendo ser confundido apenas como desigualdade, e sim através da coerção, administrada principalmente pelo Estado que promove a supremacia dos dirigentes contra os dirigidos. Esta realidade é refletida desde sempre pelos diligentes que exclui a grande massa (os dirigidos) de um sistema educacional de qualidade de saúde perpetuando um ciclo de desigualdade e misérias ao menor desafortunado:

> Isso é que faz suportáveis as desigualdades de poder que a organização torna inevitáveis, e que tendem aumentar em vez de diminuir à medida que a sociedade fica mais complexa. [...] A desigualdade na distribuição de poder tem existido sempre nas comunidades humanas, até onde vai o nosso conhecimento do passado. Isso se deve em parte à necessidade externa, e em parte a causas que devem ser achados na natureza humana (RUSSELL 1979, p.12-13).

Bertrand Russell utiliza a sociedade nazista para demonstrar estas formas de poder. E reforça ainda que o Direito seja, em última instância, a força coercitiva do Estado. Pois, segundo o mesmo, é característico das "comunidades civilizadas e educadas" que a coerção física seja direta, com algumas limitações, e é prerrogativa do Estado. E o Direito é um conjunto de normas sobre as quais o Estado exerce seu domínio no trato com os cidadãos. Contudo, o Direito se vale da prática do castigo, não apenas para fins de impossibilitar a execução dessas atividades indesejáveis, mas também como intimidação. A importância do Direito é quase nulo quando não amparada pelo sentimento ou consentimento público. Portanto, o Direito como força eficaz, depende mais da opinião e do consentimento da população do que do uso da força. O nível de sentimento em prol do Direito é uma das características mais importantes de uma comunidade em todos os sentidos.

> As organizações mais importantes distinguem-se aproximadamente pela espécie de poder que exercem. O exército e a polícia exercem o poder coercitivo sobre o corpo; a organização econômica, em geral, vale-se de recompensas e castigo como incentivos e discussões; as escolas, as igrejas e os partidos políticos visam influenciar a opinião (RUSSELL 1979, p.26).

Essas distinções não devem ser tomadas como a única forma de poder, pois são mais complexas. O poder do Direito ilustra bem a complexidade, e, em "em última instância, o Direito é a força coercitiva do Estado". Ou seja, ele é ditado em um conjunto de normas que disciplinam os cidadãos, calcado nas leis que regem os homens em sociedade, apreendidos principalmente nas escolas que são institucionalmente obrigatórias no Brasil. Mas, o Direito pode se tornar impotente quando não amparado pelo sentimento público. Entretanto, o Direito é a força motriz, quando está de acordo com o sentimento da população de uma dada sociedade.

O autor Russell nos induz a pensar que existe uma categoria de poder na história, ao elucidar o amplo leque de formas e categorias do poder coercitivo. Mas é insuficiente por não tratar dos valores que se apresentam nas relações sociais dos indivíduos, que podemos compreender como "poder simbólico". Que segundo os estudos de Pierre Bourdieu, trás com propriedade - ao discutir – que, "o poder têm várias formas, métodos e linguagens" (BOURDIEU 2005, p. 11) - exemplo disto é a propaganda.

Pierre Bourdieu constitui, em sua obra "O Poder Simbólico", desenvolve a teoria do espaço social e que implica em uma série de rupturas com o pensamento marxista e "objetivista" que considera as classes teorizadas como classes reais e mobilizadas. Sua intenção com esta proposição teórica é considerar que as relações "reais" se apresentam em jogo na sociedade, e, portanto, estudá-las é levantar as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos e nas quais está em questão a própria representação do mundo. Assim, o autor compreende o espaço social como uma forma topológica[1] de múltiplas dimensões, construídas por princípios de diferenciação e de distribuição das propriedades que atuam no universo social e que conferem a seus detentores força e poder de agência neste universo.

> O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, ação sobre o mundo, portanto, o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que 'é obtido pela força' (física ou econômica), graças ao efeito específico de

1 O autor emprega um sentido geográfico à sociologia como topologia social, ou seja, representação do espaço constituído socialmente.

> mobilização, e só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos 'sistemas simbólicos' em forma de uma 'illocutionary force' mas que se define numa relação determinada - por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU 2005, p. 14-15).

Segundo Bourdieu, os símbolos do poder não são apenas "capital simbólico" objetivado e a sua eficácia está sujeita às mesmas condições. Portanto, o poder simbólico, ou o poder subordinado, é outra forma de transfigurar e legitimar as outras formas de poder. Podendo pensar nas metáforas dos paradigmas energéticos que transcrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que se transpõem em relações de comunicação. A partir deste panorama, Bourdieu define que os agentes e grupos de agentes são identificados através de suas posições em determinado espaço. Assim, cada um está sujeito à sua posição de acordo com as propriedades que carrega consigo. Estas diferentes propriedades são o que ele chama de capitais, o econômico, o cultural, o social e o simbólico. Os capitais são os poderes que definem a posição social do indivíduo em cada campo social que ele atua. Cada campo tem então sua lógica própria e suas hierarquias, sendo, portanto, o campo social um espaço multidimensional e de múltiplas determinações. A forma com que estes capitais se articulam define o estado das relações de força entre os agentes diferentemente distribuídos entre estas relações. Esta posição social organiza as potencialidades de agência e as probabilidades de ganho dentro do jogo social proporcionado pela educação e diversidade culturais do ambiente escolar. Assim o mundo social é revestido, sobretudo de propriedades e de suas distribuições que são acessadas através dos sistemas simbólicos, que se organizam segundo a lógica da diferença. O espaço e as diferenças que se apresentam nele tendem a funcionar como "espaços dos estilos de vida", ou como grupos com estilos de vida diferenciados (BOURDIEU, 2005).

> A construção do mundo social perpassa então pela percepção que as pessoas têm do seu lugar no mundo. Como são frutos da incorporação de estruturas objetivas - já existentes na sociedade, os agentes crêem o mundo social ser tal como é, naturalizando-o conforme percebem seu lugar. As relações de força objetivas tendem a reproduzir-se através das relações simbólicas. E a imposição de uma determinada visão de mundo ou de uma identidade é proporcional à posição do agente que a ocupa e do reconhecimento do seu grupo nele. O porta-voz de um grupo não é aquele que fala pelo grupo, mas que é autorizado a falar em nome do grupo e que dá uma presença e uma representação visível (BOURDIEU, 2005).

A presença de um grupo ou de uma classe existe na crença em sua existência, e, pelas suas representações que unem objetivamente os membros na base da afinidade.

Ao pensarmos em afinidades, relação ou correlações sociais, logo suscita-nos a concepção de poder para Michel Foucault (2003), que define de maneira um tanto densa: o poder é uma relação de força, portanto, toda relação de forças é uma relação de poder.

A força dessa forma dispõe de um potencial em relação ao que Foucault chama de diagrama[2] que pertence ao terceiro poder: a resistência. Penetra no corpo social, através da disciplinarização e se calca em uma coação calculada, esquematizada em cada função corpórea, que se transparece como sendo natural. Entretanto, cria-se o problema da liberdade, como uma forma do poder se constituir, no entanto, Foucault entende que a concepção que temos de nós mesmos como indivíduos capazes de realizar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser governados. A normativa ou disciplina

2 Segundo Foucault, diagrama enquanto determinação de um conjunto de relação de força, que jamais esgota a força, que pode entrar em outras relações e composições de poder.

tanto estimula comportamentos positivos e negativos, ou em prol de um beneficio próprio, que pode ser utilizado como instrumento que condicionamos os indivíduos a ocuparem os espaços institucionais. Estes condicionamentos geram diversos tipos de comportamento e de conhecimentos (saberes) referentes ao indivíduo que são resultado dessa produção do poder disciplinar. Ou seja, para o autor, as resistência ou a falsa sensação de liberdade, é nada mais, que uma forma de controle.

A partir desse estudo podemos analisar a escola como instituição que não referenda a palavra de ordem em educação da atualidade: a construção coletiva do conhecimento, a autonomia como método, e o objetivo a emancipação do estudante. Ficamos presos a modelos tradicionais e conservadores, cuja autoridade está personificada na figura do professor, e a "educação de qualidade" só é acessível a uma pequena parcela da população.

Considerações finais

Nessa perspectiva, o nosso estudo sobre o conceito de poder que permeia a educação principalmente dos últimos decênios, é compreender as transformações educacionais que muitas vezes vem a somar de forma positiva e negativamente para a sociedade, que promove um ciclo de permanência em quantidade significativa de alunos com baixo rendimento escolar. Educação que privilegia a elite, manter um tradicionalismo e conservadorismo arraigado para dificultar uma postura crítica e o desenvolvimento da autonomia emancipatória dos alunos. Contrárias a esta concepção, surgem propostas educativas que visam conscientizar, libertar e emancipar o homem.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico.* Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil. 2010.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações.* Lisboa/ Difel: Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990.

FOUCAULT, Michel *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões.* 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder.* (11ª Ed.), Rio de Janeiro: Graal, 1993.

NIETZSCHE, W. F. *Para além do bem e o mal.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

OLIVEIRA, Cristina G. Machado. *Nietzsche – uma perspectiva além da moral*. Rio de Janeiro: UERJ. Monografia (especialização em Filosofia Contemporânea), 2000.

PELBART, Peter Pál. *BIOPOLITICA.* São Paulo. Ed. Iluminuras. 2003.

RUSSELL, Bertrand. *O Poder: uma nova análise social.* Rio de Janeiro, Ed. Zahar editores. 1979.

A COMPLEXIDADE, O APRENDIZADO SÓCIO-CULTURAL E A CONSPIRAÇÃO DAS IDEIAS DENTRO DO IDEÁRIO DE COLONIZAÇÃO DE ALTA FLORESTA-MT

Rosane Duarte Rosa Seluchinesk
Adriano Batista Castorino

Universidade do Estado de Mato Grosso
Universidade Federal do Tocantins
rosane.rosa@unemat.br
adrianocastorino@mail.uft.edu.br

Resumo

Neste ensaio foram abordadas as questões relativas ao conhecimento como um sistema complexo no qual se estabelecem relações entre o simbólico/mitológico/mágico e o empírico técnico racional. Desde a percepção até pensamento consciente sempre haverá uma relação dialógica e cognitiva que associa diversamente processos analógicos/miméticos e processos analíticos/lógicos. Por isso, o conhecimento que se constitui neste processo complexo, segundo Morin, não pode ser considerado como uma condição exclusiva do conhecimento científico, pois a complexidade ocorre também em toda e qualquer forma de conhecimento. Neste contexto, o projeto de colonização, baseado na hipótese de que o mesmo estruturou e proporcionou um processo formativo (construção de idéias/ideologias) voltado para a adaptação e fixação dos habitantes do projeto, é também um espaço de produção e socialização de saberes. Por isso se verificou que a colonizadora usou de todos os artifícios para apossar-se dos conhecimentos dos colonos e depois criar estratégias para alterá-los de acordo com os seus objetivos: tornar primeiro o colono e depois o garimpeiro em membros produtivos e obedientes. Nesse espaço de relações que foram sendo estabelecidas, os conhecimentos produzidos traziam um caráter que reforçava a legitimidade das falas do colonizador. Essa legitimação tem como base os mitos, os símbolos e as magias que entrelaçavam o pensamento racional técnico e empírico e construíam para Alta Floresta uma realidade de terra prometida, abençoada, fértil, produtiva, lugar de futuro, garantia de escola para os filhos, trabalho para família enfim a pátria amada, idolatrada que precisa e oferece a proteção, riqueza e felicidade a todos. Esses valores ideológicos estão imbuídos nos discursos da colonizadora que com isso produzem um sentido de fundação da história.

Palavras chave:

1. Introdução

Este ensaio destina-se a refletir como o pensamento de Morin, principalmente no que tange aos livros do Método III – "Conhecimento do Conhecimento" e Método IV – "As Idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização", pode ser utilizado como referencial de análise do processo formativo que ocorreu no projeto de colonização de Alta Floresta – Mato Grosso.

Com relação ao Método III foram abordadas as questões relativas ao conhecimento como um sistema complexo no qual se estabelecem relações entre o simbólico/mitológico/mágico e o empírico técnico racional. Desse modo podemos dizer que desde a percepção até pensamento consciente sempre haverá uma dialógica cognitiva que associa diversamente processos analógicos/miméticos e processos analíticos/lógicos. A afirmativa de que o conhecimento se constitui neste processo complexo, segundo Morin, não pode ser considerado como uma condição exclusiva do conhecimento científico, pois a complexidade ocorre também em toda e qualquer forma de conhecimento. Neste contexto o projeto de colonização, baseado na hipótese de que o mesmo estruturou e proporcionou um processo formativo (construção de idéias/ideologias) voltado para a adaptação e fixação dos habitantes do projeto, é também um espaço de produção e socialização de saberes.

A colonizadora usou de todos os artifícios para apossar-se dos conhecimentos dos colonos e depois criar estratégias para altera-los de acordo com os seus objetivos: tornar o primeiro o colono e depois o garimpeiro membros produtivos e obedientes. Nesse espaço de relações que foram sendo estabelecidas, os conhecimentos produzidos traziam um caráter que reforçava a legitimidade das falas do colonizador com base nos mitos, símbolos e magias que entrelaçavam o pensamento racional técnico e empírico e construíam para Alta Floresta uma realidade de terra prometida, abençoada, fértil, produtiva, lugar de futuro, garantia de escola para os filhos, trabalho para família enfim a pátria amada, idolatrada que precisa e oferece a proteção, riqueza e felicidade a todos.

No Método IV Morin fala da cultura, mas também das idéias, investigando e desvelando a sua natureza, vida, habitat e organização. Afirmando que este livro é uma continuidade do Método III, Morin diz que o livro se inicia com a consideração do ponto de vista cultural e social, e em seguida trata da autonomia/dependência e da organização do mundo das idéias. Se no primeiro destes livros ele falou da origem (formação psico-cerebrais), no segundo ele vai abordar a ecologia (formação socioculturais-históricas) das idéias. Mas é preciso lembrar que estes dois princípios na teoria de Morin estão intrinsecamente ligados e seria complicado dizer onde um processo começa e o outro termina, pois ambos são parte de um processo de complexidade que trata da *antropologia do conhecimento*.

Falar de processo sociocultural e histórico e de como estes aspectos da vida humana interferem na formação do pensamento nos remete a um tempo da colonização de Alta Floresta onde os habitantes puderam experimentar um conflito e depois um determinado grau de ajustamento de culturas entre colonos e garimpeiros. Habitantes de uma mesma nação, falando a mesma língua, e possuindo o mesmo objetivo final "ficar rico nas terras amazônicas" entraram em conflito pelo mesmo espaço procurando nas culturas de origem a justificativa para fomentar idéias uns sobre os outros e acabaram destruindo e reconstruindo uma identidade voltada para aquela região. A sociedade e a cultura que ali se estabeleciam traçadas pelas idéias/ideologias nasciam da articulação entre diferentes pensamentos que pertencem aos indivíduos, mas que de acordo com Morin são geradoras uma da outra e estas relações regeneram a sociedade que regenera a cultura.

Esse processo de regeneração tanto da sociedade, quanto da cultura é marcado por uma memória social dos sujeitos da colonização. A idéia de que a família dos colonos tinha no colonizador o seu "grande pai" e que o trabalho permitia a entrada para essa grande família e que tudo isso era legitimado pela benção do padre favoreceu o surgimento de um pensamento de que todos estavam no projeto desde a primeira viagem de exploração e demarcação das terras. Todos os colonos e até mesmo alguns garimpeiros falam dos tempos de chegada no projeto como se lá estivessem, mesmo aqueles que chegaram duas décadas depois. Uma memória social que justifica desde a percepção até a elaboração e divulgação das idéias e ideologias que permeiam esse processo de colonização e que se fazem presentes tanto na cultura, quanto na sociedade que estão presentes no pensamento destes homens que fizeram parte do projeto de colonização e que hoje já não sabem por que, nem para que permanecem neste local.

Mas de uma coisa sabem estão prestes a enfrentar uma mudança. Percebem, agitam-se, procuram explicações, novas idéias/ideologias para entender como a terra prometida agora virou santuário de animais, plantas, águas, solos, rochas e sem nenhum lugar para os homens, ou melhor, para os homens colonos e para os homens garimpeiros. Parafraseando Morin podemos dizer que se trata aqui de uma revolução paradigmática, mas esta depende de condições históricas, sociais e culturais que nenhuma consciência seria capaz de comandar; depende também de uma revolução própria da consciência. E é justamente essa revolução de consciência que os colonos/garimpeiros ainda não vêem, mas sentem quando se fala em políticas de preservação ou mesmo de conservação de recursos naturais.

Colonos/garimpeiros de Alta Floresta estão remexendo conceitos e práxis e buscando novos conhecimentos, seja por desejo, aspiração ou necessidade. A expectativa é de que essa nova fase se faça mediante um processo que mostre a necessidade e de que cristalize e enraíze um paradigma da complexidade.

2. O processo de Ocupação de Alta Floresta – MT: encontros e desencontros de povos, culturas e idéias

A política de ocupação do norte de Mato Grosso se efetiva nos anos sessenta quando o governo militar uniu a necessidade de expansão da fronteira agrícola à urgência de promover a ocupação dos espaços vazios. Baseado nestes princípios o governo de Mato Grosso, aliado ao governo federal, promoveu um processo de colonização privado, mas sob a tutela do Estado. Neste contexto o projeto de colonização de Alta Floresta (Gleba Indeco) foi destinado a receber grupos de pequenos agricultores que não tinham a posse da terra ou então que por possuírem pequenas propriedades já não tinham condições de permanecerem em suas terras de origem. Esses colonos, pela sua tradição de luta pela posse e permanência na terra, encontraram uma realidade muito semelhante à sua terra de origem, mas que foi acrescida ainda por outros problemas como o isolamento pelas distâncias e carência de infra-estrutura.

Durante os primeiros anos da colonização, colonizador e colonos, viviam o sonho de ter realizado seus objetivos, de um lado o colonizador que vendera todas as terras do projeto e via a cidade crescer, do outro o colono que se encantava com as primeiras colheitas e que apesar das dificuldades estava junto da família, dos novos amigos (vizinhos) e orgulhava-se da extensão das suas terras.

Esse clima harmônico de interesses satisfeitos, de se constituírem como uma grande família na qual o colonizador se tornou pai de todos e, portanto cuidava de cada um dos seus colonos, foi quebrado com a chegada dos garimpeiros. Os garimpeiros vindos da região norte e nordeste do país eram completamente diferentes dos colonos do sul, tanto fisicamente como no seu jeito de ser, de falar, enfim de organizar e projetar a sua vida. A primeira diferença estava na própria chegada onde o colono era o convidado, ao passo que o garimpeiro era o invasor que só trazia problemas. O garimpeiro não pretendia comprar terra, nem estabelecer família, nem mesmo construir alguma coisa nesta nova terra. Ele queria explorar o ouro, sem importar-se com a propriedade e uso da terra, na verdade o garimpeiro via a terra como um empecilho, pois para se chegar ao ouro é preciso retirar a terra e chegar até ao cascalho que é o lugar onde se encontra o ouro.

Em relação à linguagem eram usados termos (palavras) cujo significado eram completamente estranho aos colonos como, por exemplo: bolsas ou malas eram chamadas de *cachorra*, estar *bamburrado* era ter muito dinheiro e estar *blefado* significava ter pouco dinheiro. Até mesmo o colono ganhou outro nome, para os garimpeiros eles eram os *juquireiros* que trabalhavam na *juquira*, ou seja, na roça. O contato entre garimpeiros e colonos foi muito conflitante, pois os garimpeiros eram negros ou mulatos ao passo que os sulistas eram brancos e então se fez mais uma vez a divisão pelo racismo, pela cor onde os filhos dos colonos corriam apavorados dos negros que iriam invadir suas casas, rouba-los ou mesmo estuprar as mulheres.

Todas essas diferenças foram ressaltadas de forma negativa pelo colonizador que utilizou todas as formas e estratégias, inclusive da força para expulsar os garimpeiros do projeto, no entanto, eles resistiram e permaneceram na colonização misturando-se aos colonos, e juntos formaram uma cultura que não era mais a da sua origem, nem a da origem dos colonos, mas a de uma identidade que se forjava no trabalho para a construção de um projeto de colonização em plena Amazônia. *"Cultura e sociedade encontram-se em relação geradora mútua – interação entre indivíduos que são eles próprios portadores/transmissores de cultura – essas interações regeneram a sociedade que regenera a* cultura" (MORIN, 1991, p.17).

Mesmo diante dessas dificuldades colonos e garimpeiros não desistiram e permaneceram na área destinada ao projeto de colonização, mas não sem conflitos, disputas até sangrentas pela posse da terra. Esta diferença vai ser somada a tantas outras que podemos dizer que no projeto Indeco se encontraram/desencontraram duas culturas; ocorreu um choque entre o que Morin chama de o ser individual (megacomputador complexo) de colonos e garimpeiros que travaram uma batalha pela sobrevivência. Essa foi à condição para o surgimento de uma nova sociedade, pois *"as sociedades só existem e as culturas só se formam, conservam, transmitem e desenvolvem através das interações cerebrais/espirituais entre indivíduos"* (MORIN, 1991, p.17).

Com a pretensão de resguardar as instruções recebidas, tanto um quanto o outro, tentou impor suas normas e valores, pois a *"cultura é um megacomputador complexo que está presente em cada espírito/cérebro individual onde inscreveu as suas instruções e onde prescreve as suas normas e prescrições"* (MORIN, 1991, p.17).

Neste contexto pode se dizer que a identidade é um processo complexo no qual "*a construção da identidade social é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade que se faz por meio da negociação direta com outros".* (POLLAK, 1992, p.204). Assim também a memória e a identidade podem então ser negociadas, e deixam, de serem consideradas como um fenômeno particular de uma pessoa ou grupo. Reafirmando esse pensamento entendemos que

> As relações de identidade que criamos sobre nós mesmos e o mundo são fabricadas multidimensionalmente pelas referencias afetivas, imaginárias e representativas que temos em relação a nós mesmos e em relação ao nosso próximo (MORIN, 1991, p.182).

3. A colonização sustentada pelo tripé: Trabalho/Educação/Religião

Considerada a última fronteira de reserva natural, esta região foi colonizada de modo seletivo e ordenado, seguindo os princípios e objetivos, ora das iniciativas privadas, ora das iniciativas oficiais. Aos colonos foi atribuída, segundo o discurso da colonização, a missão de civilizar a Amazônia (**Bandeirantes do século XX, desbravadores do sertão)**. Acreditando também que possuíam a missão de colonizar, os colonos se dirigiram para Mato Grosso considerado-a como a sua terra prometida. Esta foi à estratégia (idéia/mito) para convence-los a deixarem suas terras e se fixarem num local tão distante da sua origem. A "*cultura fornece ao pensamento suas condições de formação, de concepção, de conceitualização. Ela impregna, modela, e eventualmente dirige os conhecimentos individuais"* (MORIN, 1991, p.20).

O processo de colonização recebia, a atenção e diretrizes de seus colonizadores, que investiram na organização e preparação dos colonos, via atuação de instituições como as escolas, igrejas, cooperativas, colonizadoras e outras. Segundo o colonizador de Alta Floresta, a formula para o sucesso da colonização estava baseada no tripé: Trabalho/Família/Religião.

A história ressaltada nos projetos de colonização, traduzida pelo discurso oficial, é a história de um tempo em que homens predestinados ao sucesso, verdadeiros heróis, fizeram surgir em plena Amazônia, projetos de colonização que seriam nada mais, nada menos do que outras versões da terra prometida. Essas analogias atribuídas a terra e ao ato de colonizar eram ressaltadas em todos os eventos dos projetos.

No entanto a atividade do garimpeiro, segundo o colonizador, em nada tinha a ver com o trabalho do colono, era uma atividade sem vínculo com a terra, eles não traziam suas famílias e não estavam dispostos a aceitar a igreja, posto que para obter sorte no garimpo, garimpeiros e colonos afirmavam que os primeiros estabeleciam pacto com o demônio. Os comentários surgidos em relação aos garimpeiros levaram pelo menos os colonos a conceberem o ouro como maldição que trazia de um lado doença, a miséria e a morte e do outro a riqueza fácil que levava a promiscuidade e banalização da vida. Essas idéias formuladas sobre os garimpos e garimpeiros afastaram os colonos e fez nascer o desejo e a necessidade de expulsa-los antes que contaminassem a terra prometida. Assim de forma rápida e precisa estas idéias circularam entre as pessoas e começaram os conflitos. Essa disseminação foi possível porque:

> Uma ideia ou um mito multiplicam-se embora mantendo o mesmo ser; tal como um vírus ou uma bactéria, multiplicados por milhões, continuam a ser o mesmo vírus e a mesma bactéria, também a idéia ou o mito, apesar de multiplicados, continuam a ser os mesmos. Ao mesmo tempo, estes múltiplos seres de espírito constituem um único e mesmo ser que cresce: o mito e a idéia. Novos mitos fizeram ninho no próprio coração das idéias abstratas. Em outras palavras: as estruturas arcaicas do mito apossaram-se das estruturas evoluídas da ideia (MORIN, 1991, p.112 e 126).

Assim se fizeram entre os mitos da terra prometida e do ouro amaldiçoado, ideologias para que colonos e garimpeiros se afastassem uns dos outros e permitissem que os objetivos da colonização fossem realizados. Mas isso durou apenas por um tempo até que o garimpo acabou se tornando a principal fonte de renda do projeto. A partir daí o que se via neste processo era o encontro das culturas que ali estavam se encontrando e se estabelecendo. Uma cultura que não podia ser igual a da terra de procedência do colono, nem do garimpeiro, mas sim, formada através das representações que ambos faziam das suas próprias ações na abertura e posse e exploração da terra. Este entendimento de cultura como prática nos remete *"a noção de prática como inseparável da de representação. A prática constitui as representações em ação, captada nas condutas do cotidiano ou no ordenamento dos rituais sociais*" (CHARTIER, 2000, p. 8).

4. Colonos e Garimpeiros: na disputa pelo uso da terra a construção desconstrução da relação homem/natureza

A colonização da Amazônia é sem dúvida, mais um capítulo na história da vida da população migrante em busca do seu pedaço de terra. Um povo que enfrenta qualquer tipo de adversidade, e se submete aos mais variados regimes de distribuição e ocupação de terra para encontrar seu espaço. Assim como medir, como entender os motivos que levaram homens comuns a se tornarem tão fortes e capazes de resistir a tudo e a todos para encontrar um lugar onde pudessem dar um futuro melhor para seus filhos.

> Na verdade esses povos errantes, pela sua condição de nômades, sempre caminharam de um lado para outro em busca de algo, não desistindo nunca, acreditando no desconhecido, fazendo histórias e obedecendo a uma voz interior que os mandava avançar (ROSA, 1999, p.02).

Mas avançar para onde? Em busca de que? Era a busca de um sonho perdido de quem nasceu para caminhar? Ou então, o contrário de tudo isso, eram apenas um número de pessoas que cresce a cada dia e que não possuem condições de sustentar suas famílias e castigados pela sua posição de desvantagem dentro da classe econômica do país, são impelidos a procurar outros locais de trabalho. O sonho da terra farta, da terra grande, do espaço para trabalhar com toda a família foi um terreno fértil onde foi lançada a semente da colonização. Uma semente de esperança de terra para trabalhar, de reconstrução da família, de escola para os filhos estudar e até mesmo de riqueza, poder... Enfim de um mundo de sonhos sem limites. Assim o colono que chegava no projeto tinha a autorização do colonizador, a orientação da escola e a benção da igreja para dominar a terra. Enquanto que o garimpeiro chegava escondido, andando pelo mato e sem família, sem religião e para realizar um trabalho que iria provocar a destruição de nascente, mata de forma tão agressiva que assustava mesmos os colonos depredadores.

A relação entre homem/natureza em ambos os casos é de encantamento, de sonho, de desejo, de possibilidade de ficar rico e retornar para sua terra de origem. A diferença é o tempo e as estratégias de posse da natureza, mas ela é vista a princípio como recurso a ser explorado. Com o passar dos anos e com o trabalho, as relações e interações entre os indivíduos e também com o espaço vão sendo construídos elos de ligação que se estreitam e fortalecem e dominador (homem) e dominado (natureza) passam a ser apenas um: está criado a identidade com a terra tanto de colonos quanto de garimpeiros.

> A vida foi criada numa espécie de ciclo recorrente, uma máquina viva que retorna a si mesma e produz elementos sempre diferentes que irão criar um ser complexo vivo. A combinação sujeito/objeto não é simplesmente a representação que o espírito tem dele, é também uma adequação subjetiva do ser enquanto sujeito que ele pensa ser verdadeiro (MORIN, 1991, p. 181 e 182).

Para os colonos os projetos não apareciam apenas como possibilidade de realização de um sonho, mas também para a satisfação de algo muito concreto que era a posse da terra. Já para os garimpeiros o que importava era o fato de que estava comprovado pelas suas pesquisas que havia ouro naquela

região, e se isso era fato então nada os impediria de explora-lo posto que pela legislação brasileira o título de propriedade é relativo ao solo e não ao sub-solo. Ambos buscavam riquezas e tudo o que a terra pudesse lhe oferecer, sem levar em conta a limitação dos recursos e que não seria possível que todos tivessem o mesmo acesso aos bens produzidos. Assim colonos e garimpeiros retiraram a mata, atearam fogo, reviraram o solo e modificaram a paisagem de floresta para explorar o que a terra possuía. Quando o local explorado se esgotava iam a busca de novos espaços de exploração.

5. Ecoturismo: uma oportunidade que exclui colonos e garimpeiros

No final da década de oitenta esse processo de ocupação começou a apresentar sinais de exaustão. O governo reduziu os incentivos, o crédito deixou de ser subsidiado, a colonização organizada diminuiu significativamente. Quanto ao garimpo depois dos anos noventa o ouro acabou e da mesma forma intempestiva que os garimpeiros chegaram eles partiram em busca de novas áreas de garimpo. Muitos entenderam que o processo de ocupação e conseqüentemente a destruição da floresta iriam se arrefecer.

As evidencias disponíveis mostram o contrário: a ocupação continua e a destruição da floresta também. Porque? Ao que parece o motor da ocupação da Amazônia continua a ser alimentado pela busca de terras baratas e outros benefícios que a propriedade da terra permite com o objetivo básico de obter ganhos especulativos desta aquisição. Por isto o processo de ocupação está revestido de outras estratégias, mas continua com toda a sua força a produzir uma devastação da floresta para que agora ocorra a expansão da agropecuária e da soja.

Os colonos ainda continuam no projeto: alguns se tornaram grandes fazendeiros, outros foram para os assentamentos oficiais do Incra e muitos estão morando na cidade. Quanto aos garimpeiros a convivência com os colonos mudou alguns valores, eles constituíram famílias com as filhas dos colonos e adquiriram, pela compra ou invasão, fazendas para criação de gado e/ou empreendimentos comerciais na cidade.

Atualmente surge um novo elemento neste contexto: a possibilidade concreta de implantação de um pólo de ecoturismo na região. Isso tem preocupado tanto colonos como garimpeiros que já identificaram que suas atividades não cabem neste processo. Mais uma vez eles estão em processo de negociação de idéias. As informações ainda são imprecisas, mas como se trata de ecoturismo promovido pela herdeira do colonizador todos ficam desconfiados. Sentindo a possibilidade premente de exclusão, colonos e de garimpeiros, tentam buscar seus mitos, neomitos, técnicas, racionalidades para pelo menos participar da organização da noosfera que começa a se formar.

Uma mudança que tende a alterar todo um conjunto de idéias e de conhecimentos a cerca do uso da terra e do que isto implica na vida de colonos e garimpeiros são também uma proposta de mudança. E como toda

> Mudança de paradigma é revolucionante. Uma revolução que afeta um grande paradigma modifica os nuclei organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera. É uma transformação do modo de pensamento, do mundo do pensamento e do mundo pensado. Mudar de paradigma é, ao mesmo tempo, mudar de crença, de ser e de universo (MORIN, 1991, p. 204).

6. Conclusão

A identidade social construída se mantém vivo nas falas, no modo de recordar o passado cheio de fatos contraditórios que vão sendo conhecidos e desvendados à medida que são julgados pela realidade presente. Podemos dizer que esse passado sempre presente "*tem sido quase sempre uma história de feridas abertas pela memória, não sendo no fundo senão uma manifestação, entre outras, das interrogações atuais e palpitantes sobre certos períodos que não passam*" (ROUSSO, **apud** FERREIRA, 1996, p.95). Verificar os fatos, as experiências de vida dos colonos e dos garimpeiros e de como isto

se repulsou e ao mesmo tempo se entrelaçou no processo de colonização, demonstram que ambos tinham o mesmo objetivo por isso disputaram o espaço, mas acabaram com o passar do tempo trabalhando juntos e agora se preocupam com seu destino que parece se encaminhar para a mesma direção: serem expulsos do projeto. Hoje senão pela força física, provavelmente serão utilizadas estratégias tão eficazes quanto. Agora é possível entender porque o sonho ultrapassou a barreira da realização individual dos colonizadores e foi materializado pela construção de uma idéia de que o trabalho, a religião e a família, tornava colonos e garimpeiros merecedores da terra prometida.

Assim como pensar a mudança desse paradigma se a revolução paradigmática depende de condições históricas, sociais e culturais que nenhuma consciência seria capaz de comandar. Então como propor uma nova forma de ver a terra e o processo de sobrevivência que está intrinsecamente ligado a ela, no caso dos garimpeiros e dos colonos. O que pode sinalizar essa mudança que "*depende também de uma revolução própria da consciência*" (MORIN, 1991, p.207).

Acredito que esteja aqui mais um desafio para o qual temos a necessidade urgente de que se cristalize e enraíze um paradigma da complexidade do pensamento para que se abra a noosfera e se exercite uma noologia que permita aos elementos do projeto de colonização encontrar uma saída para a necessidade de convivência de todos.

7. Referências

CHARTIER, Roger. **História e educação**: rompendo fronteiras. Belo Horizonte. Revista Presença Pedagógica. Vol. 6, n.º 31 jan./fev. 2000.

MORIN, Edgar. O Método III – Conhecimento do conhecimento. Portugal: Europa-América, 1986.

_____. O Método IV - As Idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Europa-América, 1991.

ROSA, Rosane Duarte. **A constituição da escola como espaço de formação do colono do norte Mato-grossense – Alta Floresta 1976 a 1996**. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, UFPR.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 93 a 101.

GT 6 - Mini-Cursos e Oficinas

O MUNDO MÁGICO DA LITERATURA AFRO BRASILEIRA ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:

Anair Bongiovani- UDE
anair.bongiovani@hotmail.com

Cleonice Perotoni- NEPRE-UFMT
cleoemarcos2005@hotmail.com

Ementa

A oficina de contação de história de origens africana e afro-brasileiras oferecerá subsídios para o professor elaborar seu trabalho com ênfase na lei 10. 639-03 fomentando a criatividade e originalidade suas rodas de contação de história, desenvolvendo elementos importantes para o efetivo exercício da mesma, como a expressão corporal, gestos, olhar, e confecção de materiais de apoio, oportunizando a reflexão a partir do princípio lúdico pedagógico, desenvolvendo capacidades criativas. O trabalho com educadores, ora, proporcionado, subsidiará seu trabalho no que tange as questões raciais, para que desenvolvam um trabalho de qualidade de seus educandos, oportunizando a reflexão a partir do princípio lúdico pedagógico para com as relações étnicos raciais.

Palavras chaves: Contação de Histórias, afro brasileiras, reflexão

Justificativa

O ato de contar histórias é um grande desafio para os educadores, principalmente na primeira infância, considerando a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Oficinas de contação de histórias configuram-se como um dos primeiros recursos que o professor deve utilizar no espaço na sala de aula, visando a sensibilização das crianças, e despertar o senso crítico e o respeito mútuo.

A mistura de raças no povo brasileiro é grande, todas as raças estão presentes e não podemos enaltecer uma em detrimento da outra, todas possuem igual valor para a cultura brasileira. As crianças precisam aprender desde pequenas que não existe uma cultura superior e sim culturas diferentes, e que todas são importantes.

As relações raciais na literatura infantil e juvenil e processos indenitários no que diz respeito às relações étnico-raciais torna-se importante aliado no trabalho escolar, tendo em vista à publicação da Lei n. 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica e logo em seguida com a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico, em julho de 2004.

A relevância de trabalhar com historia afro brasileiras no âmbito escolar perpassa pelo reconhecimento da identidade da criança, uma vez que possibilita para a criança em período de formação aprender a respeitar a diversidade.

A literatura infantil afro brasileira proporciona às crianças a formação e o conhecimento sobre a riqueza, as diferenças e a diversidade da história e da cultura africana e suas influências na história e na cultura do povo brasileiro, em especial, da população afro-brasileira, ressaltamos ainda a importância de amplitude do repertorio da criança através do conato com diferentes tipologias textuais por meio da leitura e da escrita.

Objetivos

- Desenvolver habilidades para contar e criar histórias, utilizando bonecos ou outros materiais confeccionados, trabalhando assim em três frentes diferentes de criação, sendo: Literária (dramatúrgica), Teatral (manipulação dos bonecos) e Plástica (confecção de bonecos e cenário) afro brasileira.

- Apresentar literatura infantil afro brasileiras e mostrar a melhor forma de se trabalha-las com crianças pequenas, oportunizando momentos de reflexão sobre com a prática pedagógica dos educadores, como uma ação voltada para a construção do conhecimento com a literatura afro-brasileira.
- Oportunizar momento de reflexão sobre com a prática pedagógica dos educadores, como uma ação voltada para a construção do conhecimento com a literatura afro-brasileira.
- Fomentar a produção de materiais pedagógicos recicláveis para subsidiar o trabalho do educador no que se refere a literatura afro brasileira rompendo com a literatura eurocêntrica, estereotipada encontrada nos livros de literatura infantil eurocêntrica.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada será de cunho qualitativo, através de aulas expositivas visando o desenvolvimento integral de quem está participando, oportunizando um aprendizado significativo e possível de ser aplicado no dia a dia em sala de aula. A presente oficina terá duas horas de duração e terá 20 vagas.

Recursos didáticos

Data show, notebook, Power point, EVA, tesoura, papelão, fita crepe, cola, luvas de tecido, TNT, velcro, feltro, botões, tinta guache, pinceis, mascaras, fantasias diversas, caixas, mala antiga, meias, garrafas pet, caixas de leite, botões, linha, agulha, cola de tecido, microfone, caixa de som, livrinhos de histórias.

- Menina bonita do laço de fita: Ana Maria Machado
- O menino marrom: Ziraldo Alves Pinto
- Amigo do rei: Ruth Rocha
- Anance, é uma lenda africana. Conta um caso interessante, no qual no mundo antigo não havia histórias e por isso viver aqui era muito triste.
- Cabelo de lelé: Valéria Belera
- O menino de todas as cores. (Luísa Ducla Soares)
- Elmer "O elefante xadrez" (David Mckee)

Passos para uma boa contação de historia

Para que a história contada tenha seus objetivos alcançados é fundamental um planejamento bem elaborado

- Como primeiro elemento deste planejamento se faz necessário conhecer o público, a plateia e assim decidir que tipo de histórias podem ser contadas.
- Sentir/ vivenciar a história, é preciso que o contador sinta e viva a história, para assim conseguir através de sua expressão corporal atingir mais diretamente seu objetivo.
- O domínio do texto também é importante, não dá para contar uma história sem conhece-la.
- Olhar e envolver a plateia fazer com que a mesma se sinta envolvida na história.
- A voz do contador precisa ser agradável, o tom não pode ser baixo demais e nem muito alto, porem pode permitir-se a alterações dependendo do momento da história, bem como para prender a atenção do público.

- Utilizar-se de artifícios que possam enriquecer a narração, como criar suspense por exemplo, ou uso de diferentes acessórios.

O papel da literatura afro brasileira na prática educativa

A literatura infantil proporciona, imagens que marcam o imaginário social da criança, sobretudo na construção da sua identidade. O ato de ler e ouvir histórias, tanto na língua escrita quanto na oralidade, proporciona a criança expansão de ideias, conhecimentos com novos horizontes.

Introduzir desde o início da escolarização, livro que desmistifiquem a cultura afro brasileira é elemento importante e fundamental para reduzir o preconceito racial. Na grande maioria dos livros de histórias infantis o negro sempre foi retratado como alguém a margem da sociedade e nunca teve papel de destaque nas histórias, tenho sua imagem relacionada ao coitado, alguém incapaz de tomar suas próprias decisões.

A construção do conhecimento a partir da literatura infantil afro brasileira proporciona à criança conhecimento sobre a c nos diferentes estágios de sua vida. No entanto, essas histórias precisam estar presentes na rotina escolar com professor/aluno.

Para Bitioli e Tonioso:

> A história e a cultura afro-brasileira têm muito a oferecer, pois esta abrange muitos "heróis" que estão ocultos em meio da cultura brasileira, cabe à instituição escolar incentivar a abordagem em sala de aula para que os valores afro-brasileiros possam ser compartilhados com os alunos e demais membros da sociedade, (BITIOLI E TONIOSSO, (2013).

Sabe-se que a Lei 10.639 está–presente desde 2003, porém para muitos professores ela ainda permanece silenciada nos espaços escolares. Certamente, por não encontrarem o subsídio necessário ou falta de conhecimento, deixam de trabalhar esta importante temática que contribuirá para a diminuição do preconceito, discriminação racial nas escolas. Uma vez que as crianças precisam aprender desde pequenas a se reconhecer nos livros de literatura, onde ela possa ver sua cultura ali inserida.

Para Gadotti:

> (...)há um tipo de educação que "pode tomar homens e mulheres, crianças e velho, para torná-los todos sujeitos livres que, por igual, repartem uma mesma vida, comunitária", há outro tipo que "pode tomar os mesmos homens das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros escravos". Apesar disso, Brandão vê no trabalho educativo uma forma de luta possível, entre outras práticas sociais, para a transformação da sociedade, dialeticamente articulada, (GADOTTI 2001, p.39).

Nesta perspectiva a escola tem papel determinante na vida de cada aluno, oportunizando meios para reflexão e superação de suas necessidades, sonhos e desejos.

A arte de contar histórias

A contação de história para crianças apresenta-se como um recurso para desenvolver e estimular o habito da leitura através de dinâmicas e vivencias, despertando o que há de melhor em cada um.

> E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto, saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. CORTES, (2006).

As histórias contadas estimulam o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças Coelho, afirma que:

> [...] como "objeto" que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, "modifica" a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção "educativa", ela se inscreve na área da Pedagogia. COELHO (1987).

A contação de história e a leitura são elementos fundamentais para despertar imaginativo da criança uma vez que a faz viajar e conhecer novos lugares, mundos diferentes dos que está acostumada a ver, soltando sua imaginação.

Para Cortez:

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Direito, Política, Sociologia, Antropologia, etc..., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... É poder pensar, duvidar, perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia... É saber criticar o que foi lido ou escutado e o que significou... É ter vontade de reler ou deixar de lado de vez CORTES, (2006)

As histórias bem contadas possuem o poder de encantar, emocionar bem como transmitir ensinamentos de uma maneira lúdica que facilita a compreensão por parte da criança. O educador precisa ter domínio desta arte, capaz de transformar inúmeras realidades, de fazer desabrochar sorrisos.

O contato desde cedo da criança com objetos de leitura despertará na vida das mesmas o gosto pela leitura e a estimulará a ter prazer no ato de ler. Sobre o ato de ler Kaercher aponta que:

> [...] acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a ela, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita - com seus textos e ilustrações. Isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. (Kaercher, 2001, p. 82-83).

É muito comum encontrarmos crianças nas salas de aula que dizem não gostarem de ler, porem acredita-se que nunca é tarde para que esse gosto seja despertado nas crianças, e para que isso aconteça é fundamental a ação do professor, que terá o papel de agente transformador na vida desta criança.

Avaliação

O processo de avaliação acontece desde o princípio da elaboração da oficina a partir da confecção e analise dos materiais a serem utilizados no decorrer da mesma, percebendo a viabilidade do uso dos recursos escolhidos. Trabalho em equipe, confecção de materiais, participação.

Referências

BITIOLI, Michele, TONIOSSO, José Pedro. ***História e cultura afro-brasileira no currículo escola*r.** Revista Fafibe On-Line — ano VI – n.6 — nov. 2013 — p. 57–66 — ISSN 1808-6993unifafibe.com.br/revistafafibeonline disponível em: https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185820.pdf

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história-teoria-análise**. 4.ed., São Paulo: Quíron, 1987.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias.** Viçosa – MG, CPT, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo. Atica. 2001.

KAERCHER, Gládis Elise. **E Por Falar em Literatura**. In: CRAIDY, Carmem; AERCHER, Gládis. (org) **Educação Infantil: Pra que te quero**? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SER PROFESSORA SURDA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO PROJETO NOVOS TALENTOS/UFMT/CAPES

Luciene Bena Bolonheis

Débora Regina da Costa Vieira

Cássia Érika Lemos

Ementa

Na atualidade a inclusão escolar é uma palavra de ordem, uma vez que se trata de um direito assegurado na legislação nacional. No caso de surdos a inclusão implica compreensão da cultura, da linguagem, das histórias, das lutas e experiências de pessoas que integram esse grupo. Implica, sobretudo, esforços na perspectiva de superação de preconceitos frente à deficiência auditiva e do estabelecimento de diálogos entre ouvintes e surdos. O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) representa, portanto, uma condição necessária para a quebra de barreiras de comunicação. Isso explica porque o ensino de Libras foi reconhecido como uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

As reflexões sobre a necessidade de ampliação da discussão sobre a difusão da cultura surda entre educadores e estudantes, especialmente as que temos promovido no projeto Novos Talentos/ UFMT/Capes motivaram a apresentação desta proposta de minicurso como uma das atividades do Seminário Educação 2014. Os objetivos desta proposição são apresentados a seguir.

Objetivos

- Criar um espaço de discussão sobre inclusão escolar de surdos;
- Promover reflexões sobre experiências de inclusão de surdos em contextos escolares e não escolares a exemplo do projeto Novos Talentos Capes/UFMT;
- Difundir a Língua Brasileira de Sinais como estratégia de comunicação entre ouvintes e não ouvintes.

Conteúdos/temáticas

Na oficina serão colocadas em pauta temáticas relativas às políticas de inclusão escolar a partir de textos da legislação educacional, às práticas de inclusão escolar evidenciando potencialidades e desafios desse princípio constitucional e ao ensino de Libras. A perspectiva teórica que orienta essa proposta de trabalho é apresentada a seguir.

Inclusão escolar de surdos

As diferenças linguísticas, culturais, sociais ou de outra natureza não podem ser impeditivas para a promoção de convivência na sociedade humana. Tal convivência requer diálogos permanentes entre ouvintes e surdos como práticas de inclusão. A postura dialógica contribui para que os surdos atuem como sujeitos da história.

Nessa perspectiva, o diálogo entre ouvintes e não ouvintes precisa se constituir numa relação respeitosa com aprendizado para ambos.

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tomar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1981, p.93).

O diálogo é, pois, uma forma de dar visibilidade às pessoas. Dialogar é fazer-se presente, é participar da vida social ainda que a voz seja expressa por meio de sinais.

Participar significa exercer direitos e não ficar alheio frente aos acontecimentos sociais. Esse posicionamento é indispensável para a construção da personalidade e para a formação da auto-imagem do surdo.

Os surdos são socialmente e politicamente organizados, possuindo um estilo de viver que é próprio de quem se utiliza de sinais corpóreos para expressar sua visão e para obter conhecimentos que compõem a cultura desse grupo social. Essa cultura é híbrida, pois esta não se encontra isolada do mundo. Ela resulta de interações com outras culturas evoluindo da mesma forma que as demais que são fundamentadas na fala.

A tomada de consciência face às singularidades da prática pedagógica para a educação de pessoas surdas exige respeito à identidade linguística e cultural delas. Exige, dessa forma, reconhecimento de que não há uma sociedade linguisticamente superior, ou seja, uma sociedade de pessoas que ouvem e falam e que detém uma relação de poder sobre outras que não podem usar a língua oral-auditiva, neste caso a Língua Portuguesa. Em outras palavras, requer superação da ideia de que as pessoas surdas precisam ser iguais a maioria, ou seja, precisam oralizar, ver, ouvir, andar nos mesmos moldes da cultura dita padrão para serem então consideradas inclusas na sociedade (SILVA, 2010).

Interpretar o mundo dos ouvintes para o surdo é um esforço que requer momentos de interação, as quais promovem trocas de experiências para o enriquecimento do universo de ambos. Essas experiências podem servir como fonte de enriquecimento na construção da própria identidade do surdo. Os esforços emanados dessa convivência colaboram diretamente para os estudos sobre a educação dos surdos.

Justificativa

O surdo tem seu povo, tem sua experiência visual e sua própria concepção de identidade. A afirmação dessa identidade passa pela afirmação da língua própria de comunicação. No Brasil temos a Libras, como uma alternativa de comunicação que muitas vezes gera polêmica entre os estudiosos da cultura surda quanto sua eficácia na produção de interação social, visto que a comunidade ouvinte não a detém como prática recorrente para a comunicação com os surdos.

Em muitos relatos de experiências de surdos notamos a recorrente tentativa de oralismo, geralmente por parte da família ouvinte que desconhece a cultura surda, o que gera atraso no aprendizado da Libras e pouca difusão de sua importância.

> O oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria lingüística sobre uma minoria lingüística. Como conseqüência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. (SKLIAR, 1997. p. 256).

A difusão da Libras é valorizada nos documentos nacionais, a exemplo da Lei 10.436/2002 que a reconhece como língua oficial da comunidade surda:

> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (p. 01)

O Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei supracitada menciona o apoio à difusão no Art 14 § 1º:

> V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos (p 04).

Notadamente a Libras hoje é posta como proposta pedagógica na educação bilíngue, o que faz necessário sua aprendizagem, divulgação e difusão para a construção de uma cultura de respeito aos direitos dos surdos.

Com a lei, reconhecemos uma parte constitutiva do sujeito surdo, oferecemos hospitalidade para o surdo usufruir sua língua que é sua morada, sua pele – fronteira entre suas experiências subjetivas: do mundo visível para o sensível; a língua que os torna sujeito e partícipe de uma cultura, de um dialeto (DERRIDA, 2003 apud MARTINS, 2008).

A compreensão do que significa ser surdo é favorecida pelos relatos de pessoas surdas que vivenciaram experiências diferenciadas na trajetória educacional. Em geral, tais histórias são marcadas por inúmeros percalços e dificuldades no acesso à cultura considerada padrão. Análises dos relatos permitem compreender variáveis importantes no processo de escolarização de surdos e, por conseguinte, nas práticas de inclusão ou de exclusão. Por essa razão transcrevemos a seguir alguns relatos de uma professora surda, que é a primeira autora desse texto e será a ministrante do mini-curso aqui proposto.

> "Em Cuiabá, no ano de 1982, quando eu tinha doze anos de idade comecei estudar em uma escola particular e paralelamente frequentei consultório de fonoaudiologia durante quatro anos, me lembro. Na época eu esforçava muito nos estudos e nas sessões de fono, por que comunicar com as mãos era proibido. Quando terminou esse período voltei para Mirassol d'Oeste. Minha família é de lá. Em 1985 estudei em uma escola inclusiva. Recordo que tudo era oralizado, a Libras já existia, apesar de ser utilizada discretamente, mas não era reconhecida como língua, também não tinha interprete. Assim a minha comunicação era através da oralidade, sinais caseiros e mímica. Depois eu fiz supletivo, fiz prova do 1º ano passei, do 2º ano também passei, já do 3º ano estudei o ano todo, 4º ano também, 5º ano reprovei, pois não entendia a língua portuguesa e não entendia as disciplinas de geografia, ciências, religião, historia. As disciplinas que eu gostava era inglês e matemática. No 6º ano eu parei de estudar por que eu chorava muito, com isso meu pai pediu para eu parar de estudar pois via o meu sofrimento."

Esse relato revela que a trajetória da professora Luciene Benά foi marcada por restrições de acesso, descontinuidade dos estudos e pela exigência de oralização. Não havia lugar para os sinais já que ser incluída significa falar e comportar-se como ouvinte. Estudar era, portanto, sinônimo de sofrimento e de negação da própria identidade. Não havia reconhecimento da necessidade de Libras e muito menos da necessidade de intérprete para a inserção na escola. O aprendizado da Libras ocorria fora da escola, normalmente com outras pessoas surdas.

> " No ano 2002 eu voltei para Cuiabá, fui morar com um casal de surdos que me ensinou a Libras e assim também fui fazer curso de Libras oferecido pela prefeitura. Fiquei dois anos fazendo supletivo para terminar o ensino médio. Em 2004 entrei na faculdade de Pedagogia e sai em 2006. Na faculdade foi mais fácil, pois já conhecia a Libras, nessa época já era reconhecida como língua oficial e também já tinha intérprete. Na sequência fiz pós-graduação em educação especial na cidade de Campo Verde. Em seguida comecei a trabalhar no Ceaada e permaneço até hojei."

Essa e outras experiências de Luciene Benά serão relatas no minicurso que será ministrado por ela com o apoio de Débora Vieira que atuará como interprete. A proposta é criar uma ambiência favorável à promoção de debates sobre os desafios da inclusão escolar a partir de experiências vivenciadas por ouvintes e não ouvintes.

Metodologia

A oficina será desenvolvida a partir de discussões sobre as demandas da inclusão de pessoas surdas no universo escolar e sobre os desafios que se apresentam para professores ouvintes, interpretes, estudantes surdos e gestores. Nesse sentido serão discutidos alguns princípios expressos nas políticas de inclusão e na literatura que trata dessa temática.

Os debates serão fomentados especialmente pelos relatos da professora ministrante que explicitará suas experiências estudantis e profissionais junto à comunidade surda e ouvinte apontando os problemas e possibilidades desse processo.

Espera-se que os debates e reflexões fomentem o desenvolvimento de práticas de inclusão escolar que reconheçam os estudantes surdos como pessoas que têm uma cultura fundada numa outra linguagem que é diferente, porém, não desigual.

Recursos didáticos

Projetor Multimídia

Avaliação

As avaliações serão realizadas pelos participantes durante o processo e explicitadas por meio de um questionário que será distribuído ao término do minicurso.

Referências

BRASIL, 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.

_____, 2002. Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

SKLIAR, Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre a diferença Mediação. Porto Alegre: 1997.

SILVA, M. S. E. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. 18 a 21 de novembro de 2010.

MARTINS, V.R.O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino Superior. Rev. Cad. CEOM, v.21, n.28, p.191-206, 2008.

• Este trabalho tem o apoio do Projeto Novos Talentos UFMT/Capes 2012.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: UM ESPAÇO DO DIÁLOGO E DIVERSIDADE CULTURAL

Elizabeth Silva
UFMT-FAPEMAT- essouza1980@hotmail.com
Valdete Ferreira da Silva
UFMT- val99834254@hotmail.com
Eglen Silvia Pipi Rodrigues
UFMT- eglenrodrigues@gmail.com

EMENTA:

A origem e a formação da Tertúlia Literária Dialógica. Fundamentos teórico-metodológicos da tertúlia. Práticas de Êxito e Comunidades de Aprendizagem. Vivência da atividade da Tertúlia Literária Dialógica. Leitura e diálogo com parte da obra Odisseia de Ruth Rocha.

JUSTIFICATIVA:

Os sistemas escolares e as organizações de ensino tornaram-se um campo de estudo, evidenciando a atuação e participação dos profissionais dentro e fora dessa instituição, numa tentativa de transformação da escola de uma sociedade industrial para a escola da sociedade da informação. Diante dessa demanda, surge na Espanha um projeto denominado Comunidades de Aprendizagem que visa à transformação da escola num espaço de diálogo e interação com vistas à aprendizagem de máxima qualidade a todos e a convivência respeitosa.

Esta proposta educativa, de acordo com Marigo et. al. (2010) é uma proposta de transformação social e cultural, portanto deve ser apoiada pela escola e o bairro com o intuito de transformação do entorno, tem como objetivo principal conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas através de uma educação participativa de toda a comunidade. Quando a escola decide pela transformação em Comunidades de Aprendizagem ela passa por oito diferentes fases: fase de sensibilização, tomada de decisão, fase dos sonhos, seleção de prioridades,

planejamento, investigação, formação e avaliação. Em cada fase a participação da comunidade é muito importante e relevante para a transformação da unidade escolar através de ações humanizadoras e dialógicas. Outro ponto importante a ser destacado são as práticas de êxito que devem ser implantadas numa escola que optou por transformação. Essas práticas exitosas tem o intuito de potencializar a aprendizagem de todos os estudantes. Vale ressaltar que só é considerada prática de êxito as atividades estudadas e referendadas pelo Inclu-ed[1], promovido pela Fundação ONCE[2] .

Uma das práticas educativas de êxito que compõe Comunidades de Aprendizagem é a Tertúlia Literária Dialógica, que visa à construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo sobre as melhores criações da humanidade. Está fundamentada metodologicamente no conceito de aprendizagem dialógica, que na prática se materializa em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental da educação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. O conceito de aprendizagem está baseado principalmente nas teorias de Habermas (Ação Comunicativa) e nas teorias de Freire (Ação Dialógica).

Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa criada em 1978 por colaboradores e participantes da Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha. Esta atividade, primeiramente era dirigida a adultos. A partir do ano de 2001, com a reelaboração dos estudos de Flecha sobre tertúlias literárias dialógicas para adultos, o professor espanhol Miguel Loza, começa a desenvolver esta atividade com crianças.

De acordo com Mello (2004), esta prática é uma atividade cultural e educativa que vem sendo desenvolvida em vários países e em diferentes tipos de instituições: como escolas de pessoas adultas, associações de mães e pais e grupos de mulheres, instituições culturais e educativas como forma de superação de exclusão social pelo diálogo. Não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação, pois é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais e culturais, inclusive às pessoas recém-alfabetizadas.

[1] Includ-ed é o único projeto de ciências econômicas, sociais e humanas selecionado pela Comissão Europeia entre os dez estudos, de todas as áreas científicas, que tiveram um maior impacto nos últimos anos. Ele identificou um fator importantíssimo sobre as Atuações Educativas de Êxito: elas funcionam em qualquer contexto educacional e social.

[2] Informações no site: http://www.includ-ed.eu

A atividade consiste na escolha e leitura de clássicos da Literatura Universal. É importante ressaltar que a Tertúlia só acontece quando se lê e dialoga sobre um clássico universal[3]. Qualquer pessoa pode começar a participar dessa prática de leitura, mesmo sem conhecimento literário ou acadêmico. É sempre preferível que o livro ou os capítulos sejam lidos previamente, para que tenha tido a oportunidade de cada participante destacar a(s) parte (s) a serem comentadas.

Durante os encontros é necessário que o professor (ou outra pessoa que conheça a metodologia) seja o mediador da atividade. Além do mediador, outra pessoa deve ser responsável pelas anotações de todos os destaques e comentários para que ao final da Tertúlia eles sejam retomados, já que esta atividade possibilita o dialogo de diversos temas. Nenhum comentário é descartado, ao contrário, todos tem o direito à fala e é esclarecido que este momento não pode ser monopolizado. Nem sempre quem se inscreve primeiro é o que irá falar. O mediador precisa atentar-se para que todos tenham iguais direito a se expressarem, pois não se tem o intuito de analisar qual o significado que o autor ou autora da obra traz, mas sim, suscitar reflexões a partir das diferentes interpretações que cada um traz do texto.

Por meio das tertúlias literárias dialógicas potencializa-se a aproximação direta do alunado, sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade, à cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Flecha (2014 p.01) afirma que "no mundo há muitas experiências escolares que buscam aumentar a aprendizagem instrumental, diminuir as desigualdades, fomentar a solidariedade nas aulas e entusiasmar os professores, alunos e comunidade".

Nesse sentido, compreendendo a importância e a relevância social desta atividade de êxito, buscamos através dessa oficina partilhar os fundamentos teórico-metodológicos e a vivência em uma Tertúlia Literária Dialógica.

OBJETIVOS:

- Apresentar a origem e a formação da atividade de êxito Tertúlia Literária Dialógica;

[3] Clássicos da Literatura Universal são obras reconhecidas em todo o mundo como obras mestras da Literatura, tais como: Ilíada Odisseia, As viagens de Gulliver, entre outros.

- Fundamentar os princípios teóricos - metodológicos que norteiam a atividade de êxito Tertúlia Literários Dialógicos;
- Vivenciar a prática da Tertúlia Literária Dialógica com a leitura de parte do Livro Odisseia de Ruth Rocha.

CONTEÚDOS

- A origem e a formação da tertúlia literária dialógica.
- Fundamentos teórico-metodológicos da tertúlia.
- Práticas de Êxito e Comunidades de Aprendizagem.
- Vivência da atividade da Tertúlia Literária Dialógica com leitura e diálogo com parte da obra Odisseia de Ruth Rocha.

METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS

A oficina terá a duração de duas horas que será dividida em três momentos: o primeiro momento para apresentação da proposta bem como dos fundamentos teórico metodológicos da Tertúlia Literária Dialógica; o segundo momento será destinado a vivencia da tertúlia, com a leitura e dialogo sobre parte da obra Odisseia de Ruth Rocha; o terceiro momento será realizado a avaliação. A oficina será desenvolvida através de exposição dialogada, no primeiro momento e no segundo será realizada a Tertúlia Literária Dialógica, com a leitura de três páginas (23 a 25) da obra Odisseia de Ruth Rocha.

Feita a leitura das páginas, os participantes poderão fazer destaques de parágrafos e passagens que lhes proporcionam lembranças de vivências e experiências. A pessoa mediadora é responsável em organizar as falas, respeitando os princípios da aprendizagem dialógica, de modo particular o princípio de diálogo igualitário, eixo condutor desta prática educativa.

A pessoa mediadora deverá ficar atenta para que não haja centralização da fala de uma única pessoa, garantindo que nenhuma pessoa seja "protagonista" da fala, ou seja, que monopolize a fala no grupo. Também é importante ressaltar que nem sempre quem pede a fala primeira no grupo é quem fala primeiro. Esta pessoa condutora da atividade deve garantir a todos o igual direito de expressão, por isso deve inscrever

todas as pessoas que pedem a fala. Porém, muitas vezes, na tertúlia, embora uma pessoa tenha levantado à mão primeiro que a outra pessoa do grupo, não é garantia que falará primeiro, pois, caso haja alguém no grupo que mesmo levantado por último a mão, caso não tenha falado nenhum vez ainda, será garantido à ela o direito de falar antes de todas as outras que já falaram. Na atividade a argumentação e participação não são diferenciadas por classes sociais e conhecimento acadêmico. São válidas todas as opiniões sem imposição de uma ideia sobrepondo a outra, pois, entende-se que nenhuma verdade se sobrepõe a outra. Tal prática busca romper com as relações hierárquicas e de poder.

Os recursos didáticos a serem utilizados para a exposição da oficina são: recursos audiovisuais, cópias de parte da obra de Ruth Rocha, questionário para avaliação e aula expositiva dialogada.

AVALIAÇÃO

Avaliação da Oficina Tertúlia Literária Dialógica se dará com a aplicação de um diagnóstico para avaliar o primeiro e o segundo momento. Após a aplicação e tabulação, os resultados serão disponibilizados via e mail para cada participante.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BRAGA, Fabiana et al. **Aprendizagem dialógica ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todo(as).** São Carlos :EdUFSCar, 2010. 83 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: al aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. [s.l.]: Paidós, 1997.

GABASSA, Vanessa, MARINI, Fabiana B, RODRIGUES, Eglen S P**. A linguagem como forma de inter-ação: uma perspectiva dialógica da aprendizagem**. Revista NUPEM, vol 5. Nº 9 Jul. Campo Mourão, 2013

GIROTTO, Vanessa, C. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos/SP, 2011.

_____, **O ensino da leitura em sala de aula com crianças**: a tertúlia literária dialógica. Inter-Ação v. 37, n. 1, p. 67-84, jan , Goiânia, 2012

MARIGO, Adriana, F. C. et al. **Comunidades de Aprendizagem: Compartilhando Experiências Em Algumas Escolas Brasileiras.** Políticas Educativas v.3 nº 2, p.74-89. 2010

MELLO, Roseli, R de. **Tertúlia Literária Dialógica:** espaço de aprendizagem dialógica. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 449-457 - Itajaí, 2003

_____, MARINI, Fabiana, GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**, EDUFSCar, São Carlos,2013

RODRIGUES, Eglen S P, MARIGO, Adriana C, GIROTTO, Vanessa C. **Práticas pedagógicas dialógicas: aposta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

GT 6 - Poster

PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andrade. Lindinalva de Souza[1]
lindinalvaandrade@hotmail.com

Oliveira. Vera Lúcia Gonçalves de[2]
vlgo01@hotmail.com

Barbosa. Lucimara Vieira de Souza[3]
gigifrata@hotmail.com

Este trabalho é um relato da experiência de ensino aprendizagem desenvolvida com uma aluna autista da Educação Infantil da Escola Municipal Rodolfo Trechaud Curvo, Situada na Avenida Sebastião Francisco de Almeida, Nº. 471, Bairro: São Sebastião no município de Araputanga – MT, pela professora, cuidadora e equipe pedagógica. A experiência se deu através de trabalhos diferenciados, uso do instrumento PECS (sistema de aprendizagem não verbal que permite a criança com pouca ou nenhuma habilidade verbal comunicar-se através de figuras e símbolos e usá-los sem deixar de lado a questão da oralidade) e sequência de rotina, essa metodologia dar-se-á através do lúdico e a integração da mesma nas atividades diárias com os demais alunos da sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, auxiliando – a nas dificuldades relacionadas a interação social, comportamento restritivos ou repetitivos e atraso no desenvolvimento da linguagem. O objetivo maior com esse trabalho é mostrar que a inclusão de criança autista é possível no ensino regular desde que a escolar enfrente as limitações e as dificuldades para lidar com a diversidade de cada aluno como um todo. O resultado desse trabalho está sendo positivo, pois se percebe que a criança autista é capaz de aprender, sendo necessária a utilização de técnicas diferenciadas, intervenções que facilitem esse processo de ensino e aprendizagem, bem como apoio da família-escola-família, acompanhamento psicológico e fonoaudiólogo.

Palavras-Chave: Autismo. Intervenção. Rotina.

A inclusão não é simples e não se torna realidade apenas com aprovação de uma lei, escondem-se a falta de conhecimento sobre o problema e as dificuldades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo, pois no Brasil existem leis que definem a pratica da inclusão, mas carecem de mecanismo que garantam o seu cumprimento.

A Professora Especialista da Universidade de Pernabuco (UPE) e autora do livro *Inclusão na Prática: Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva,* Rossana Ramos explica "Leis não vão resolver nada, a menos que existam ações voltadas à capacitação do professor e à mudança da escola". É preciso rever a formação de modo a ajudar os docentes a lidar com as limitações e as dificuldades de cada aluno, com ou sem necessidades especiais. "A consciência é o que nos ajuda a incluir, e só se chega a ela por meio do conhecimento", para que a inclusão ocorra, é necessário mais do que a aprovação de uma lei. Deve-se rever as políticas públicas atuais de modo a garantir aos educadores os conhecimentos, o tempo e a formação necessária para que os alunos não só sejam matriculados, mas também tenham garantido seu direito de aprender.

É importante que a inclusão no sistema educacional se inicie na Educação Infantil, pois este é um local no qual as questões ocasionadas a respeito da diversidade e o encontro com o diferente acontecem em situações corriqueiras, diferente do que ocorre em outros níveis educacionais. A primeira infância é um lócus excepcional, este é o começo da escolarização, a partir do qual devemos discorrer e praticar uma verdadeira educação emancipatória.

1 Diretora da E.M. Rodolfo Terchaud Curvo no município de Araputanga-MT.

2 Professora da Educação Infantil da E.M. Rodolfo Trechaud Curvo

3 Cuidadora da criança autista da E.M. Rodolfo Trechaud Curvo

Sendo a escola, o primeiro espaço fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como principio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. É preciso rever a formação de modo a ajudar os docentes a lidar com as limitações e as dificuldades de cada aluno, com ou sem necessidades especiais, na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

A Inclusão de forma adequada é um passo de extrema importância, pois mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes, e apresente dificuldades em relação aos conteúdos, ela pode beneficiar-se das interações sociais. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL) define a criança como um sujeito

histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa e experimenta. (BRASIL, 2010, p.12). Ou seja, toda e qualquer criança indistintamente é capaz de aprender, e as relações e interações sociais potencializa essa aprendizagem.

Este trabalho está sendo realizado com uma aluna autista da Educação Infantil da Escola Municipal "Rodolfo Trechaud Curvo" situada no município de Araputanga – MT.

Toda experiência está baseado em metodologias diferenciadas, como o instrumento PECS – que é um sistema de aprendizagem que permite a criança com pouca ou nenhuma habilidade verbal comunicar-se através de figuras e símbolos e usá-los (mesma é incentivada a fazer o uso do mesmo para estabelecer comunicação, visto ser não verbal) sem deixar de lado a questão da oralidade.

É elaborado uma rotina diária na intenção de diminuir a ansiedade com relação às atividades a serem desenvolvidas no decorrer da aula, usando símbolos e gráficos do Arasaac – que é um recurso importado que facilita a comunicação de pessoas com alguma dificuldade de comunicação.

É utilizado o método da boquinha de Renata Jardim que se utiliza além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulema/Boquinhas).

Diariamente é feito o trabalho de repetição das atividades no intuído de relembrar o que já foi ensinado, em que a aluna faz as mesmas atividades da sala de aula só que forma lúdica e diferenciada, pois a mesma tem algumas limitações de coordenação motora e são usados materiais diferenciados.

De acordo com estudo apesar de não ser universal, é comum que as crianças com autismo também tenham dificuldade regular em suas emoções, isto é podendo assumir comportamentos "imaturo", tais como o choro na classe ou explosões verbais que parecem inadequadas para aquelas que as rodeiam, embora possa ser difícil entender o que uma criança autista está dizendo, sua expressão corporal e facial raramente correspondem com seus sentimentos e com o que eles querem transmitir.

No decorrer do ano letivo percebemos que a aluna autista vem desenvolvendo as habilidades de acordo com a faixa etária da educação infantil o único problema enfrentado por toda equipe é sua limitação com relação à comunicação, mas a mesma se comunica e se expressa muito bem com os instrumentos adaptados, participa da aula normalmente e consegue atingir os objetivos propostos pela professora com a ajuda da cuidadora.

Buscamos conhecer suas características e especificidades para estimular suas habilidades, compreendendo e valorizando a criança autista como um ser humano com inúmeras sensações que devem ser conhecidas, estimuladas e respeitadas.

Sabemos que a realidade do processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema, ou seja, relacionada à educação inclusiva.

A escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade a todos os aprendizes, ou seja, a escola de hoje deve trabalhar com a diversidade na tentativa de construir um novo processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Coordenação geral.

COSCIA, M.R. As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I. Disponível em: São Paulo, 2010. Acesso em: 15 out. 2011.

RAMOS. Rossana. Inclusão na prática – Estratégias Eficazes para a Educação inclusiva: São Paulo: Summus Editorial, 2010.

Site consultado: Autismo e Realidade, no endereço: http://www.autismoerealidade.com.br/wp-content/uploads/2013/02/A-Legisla%C3%A7%C3%A3o-Brasileira-e-o-Autismo-Dez-2012.pdf

FORMAÇÃO INICIAL EM LIBRAS PARA A COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA DO IFMT – REITORIA: UMA EXPERIÊNCIA PARA INCLUSÃO

CAMBRAIA, Andréia Aparecida de Oliveira
Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT
andreia.cambraia@ifmt.edu.br

CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite
Docente de LIBRAS do Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT
suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

Resumo

O presente trabalho objetiva apresentar à sociedade o "Curso de formação inicial para o atendimento ao surdo com fundamentos na Língua Brasileira de Sinais - Módulo Básico I" que está sendo realizado na Reitoria do IFMT em Cuiabá, e verificar se o mesmo proporciona aos cursistas formação básica para o atendimento às pessoas surdas, que procuram a reitoria do IFMT em Cuiabá. Foi aplicado um questionário aos cursistas para saber da relação deles com a LIBRAS e a expectativa com o curso. Ao final, verificou-se que o curso veio ao encontro dos anseios dos servidores e comunidade externa, para dar condições de atendimento adequado ao cidadão que necessita se comunicar por meio da LIBRAS. Com isso, verificou-se que o IFMT preocupa-se, além do cumprimento da Lei de Acessibilidade nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005, com a importância de despertar na comunidade interna e externa do IFMT, a seriedade do movimento inclusivo, no intuito de garantir a efetivação das políticas públicas de afirmação e inclusão, resultando no respeito à diversidade e na valorização humana.

Palavras-chave: Capacitação; Inclusão; LIBRAS.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a segunda língua oficial no Brasil, instituída pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, usada pelos surdos brasileiros e pessoas ligadas a comunidade como tradutores intérpretes, professores, familiares, amigos, etc. Desde a oficialização da LIBRAS no país, percebemos a importância da divulgação e formação linguística da língua de sinais em todos os ambientes públicos, com o intuito de promover a acessibilidade aos sujeitos surdos.

Com isso, o presente trabalho pretende apresentar à comunidade o "Curso de Formação inicial para o atendimento ao surdo com fundamentos na Língua Brasileira de Sinais – Módulo Básico I", que está sendo realizado na Reitoria do IFMT em Cuiabá.

Problematização

O "Curso de Formação inicial para o atendimento ao surdo com fundamentos na Língua Brasileira de Sinais – Módulo Básico I" proporciona aos cursistas formação básica para atendimento de pessoas surdas, que procuram a reitoria do IFMT em Cuiabá?

Objetivo geral

Apresentar à sociedade o "Curso de Formação inicial para o atendimento ao surdo com fundamentos na Língua Brasileira de Sinais – Módulo Básico I", que está sendo ofertado na Reitoria do IFMT em Cuiabá.

Objetivos Específicos

- Divulgar o curso de LIBRAS ofertado aos servidores e comunidade externa à sociedade;
- Apoiar o uso e difusão da Libras;
- Verificar se o IFMT preocupa-se com o cumprimento da legislação vigente;
- Sensibilizar a sociedade e comunidade escolar para a importância do tema.

Metodologia

O curso está sendo desenvolvido de forma presencial no auditório da Reitoria (térreo), envolvendo as temáticas específicas, contempladas em conteúdos práticos e teóricos que totalizem 60 (sessenta) horas, sendo 4 horas semanais, nas terças e quintas, 02 (duas) horas diárias.

Estão matriculados no curso 34 pessoas, entre servidores da Reitoria e terceirizados (serviços gerais, atendentes, estagiários, etc.), dos quais 26 responderam ao questionário aplicado, que contemplam as seguintes perguntas: Já teve contato com a LIBRAS?; Por que se inscreveu no curso?; Mesmo o curso estando no início, já usou o que aprendeu em algum lugar?; Qual sua expectativa com o curso? Como ele poderá ser útil em seu trabalho/setor?

A metodologia de pesquisa deste trabalho é descritiva, uma vez que está sendo realizada com uma população específica, envolvendo o uso da técnica padronizada de coleta de dados através da ferramenta questionário aberto contendo quatro questões citadas acima. A análise dos dados foi feita através da abordagem qualitativa.

Gil (2002, p.137), questionário é "uma técnica de coleta de dados que consiste em um rol de questões propostas por escrito às pessoas que estão sendo pesquisadas", enquanto Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Os questionários foram distribuídos para os alunos presentes na quarta aula do curso, e explicado objetivo da aplicação dele. Os pesquisadores não fizeram leitura do instrumento e os alunos, mesmo na presença deles não levantaram nenhuma dúvida quanto ao conteúdo das questões, e responderam em aproximadamente 20 minutos.

Análise de dados

Nesta etapa da pesquisa, foi realizada a análise e interpretação qualitativa dos dados coletados, considerando o pouco tempo de início do curso e o direcionamento que há na proposta do curso, uma vez que o curso já traz como objetivo a capacitação de servidores do IFMT no atendimento ao surdo.

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Como nos questionários não foram registrados os nomes dos entrevistados, não efetuaremos quaisquer referências nominais no decorrer do relatório, objetivando o total sigilo das respostas.

Na primeira pergunta "Já teve contato com a LIBRAS?", 13 pessoas responderam que sim, em alguma momento da vida, e 13 nunca tiveram contato.

Na segunda pergunta "Por que se inscreveu no curso?", a maioria respondeu que precisam aprender a língua para atender a demanda no ambiente de trabalho, sempre que necessário, ou na família e sociedade em geral.

Na terceira pergunta "Mesmo o curso estando no início, já usou o que aprendeu em algum lugar?", de forma heterogênea 50% dos alunos que já usou o pouco que aprendeu em situações do dia a dia, em casa, com o cônjuge ou filhos, ensinando o que está aprendendo, ou no setor de trabalho compartilhando com os colegas o aprendizado.

No quarto questionamento, composto por duas perguntas que se completam "Qual sua expectativa com o curso? Como ele poderá ser útil em seu trabalho/setor?", a maioria respondeu que a expectativa é a melhor possível, pois esperam adquirir conhecimento da LIBRAS para melhor atender as pessoas com deficiência auditiva no trabalho, na família e sociedade.

Conclusão

Este trabalho objetivou apresentar à sociedade o curso de formação inicial em LIBRAS ofertado no IFMT-Reitoria, em Cuiabá. Verificamos que o curso veio ao encontro dos anseios dos servidores e comunidade externa, para dar condições de atendimento adequado ao cidadão que necessita se comunicar por meio da LIBRAS.

Com base nas aulas e nas respostas dos cursistas, concluímos que o referido curso oferece significativo aprendizado para uma formação inicial em LIBRAS, e que tem despertado na comunidade interna e externa do IFMT, a seriedade do movimento inclusivo e que, ao seu final, proporcionará o atendimento básico adequado ao surdo que vem à Reitoria, garantindo a efetivação das políticas públicas de afirmação e inclusão, resultando no respeito à diversidade e na valorização humana, cumprindo, ainda, o que reza a legislação vigente: Lei de Acessibilidade Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002; Decreto Nº 5.626, de 22 dezembro de 2005.

Referências

Brasil. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF.

_____. Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 24 de abril de 2002 - Seção 1.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

EDUCAÇÃO E GÊNERO: VIVENCIAS DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA PENITENCIÁRIA ANA MARIA DO COUTO MAY

Jane Maria S. N. Medeiros[1]
Janemedeiros@sejudh.mt.gov.br

Maria da Anunciação P. Barros Neta[2]
Barrosneta@hotmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso
Mestrado em Educação

O presente artigo faz parte do projeto maior de Pesquisa de Mestrado em Educação denominado - Educação para Mulheres em privação de Liberdade: Vivencias e perspectivas de emancipação. Ao Propor a temática partimos do principio de que a educação é um direito humano, em qualquer contexto seja de liberdade ou de privação. Dados do Departamento Nacional Penitenciário apontam o aumento de mulheres presas, isso levou os estados a preocuparem com políticas públicas para mulheres em privação de liberdade, sendo a educação seu principal foco. A escolha da temática propicia a relevância e contemporaneidade, ou seja, a Educação em prisões em uma perspectiva de gênero. A pesquisa está sendo desenvolvida na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May em Cuiabá/MT. Com objetivo de descrever as experiências, os processos educativos vivenciados no contexto da prisão, em uma perspectiva de gênero buscou através da pesquisa qualitativa uma análise fenomenológica, das vivencias e sociabilidades no cárcere; os seus desejos e expectativas quando inseridas na prisão, os meios para chegar à emancipação. Trazemos uma reflexão inicial sobre questões inerentes a Educação para Mulheres em privação de liberdade e perspectivas de emancipação humana e social e como a educação em suas mais diversificadas formas pode contribuir neste processo.

Palavras Chaves: ***Educação. Gênero. Prisão e Movimentos Sociais***

No ano de 2001 foi realizado o senso penitenciário voltado para a população feminina, e nos dados disponibilizados pelo Departamento Nacional Penitenciário, constatou 34.058 mulheres em privação de liberdade em todo país, representando um total de 7% da população nacional em prisão. O aumento da população feminina nesse contexto é um problema social que desafia vários setores como suporte para a humanização e a garantia dos direitos das mulheres, e a Educação, como direito fundamental, representa uma esperança para aquelas que são marginalizadas e excluídas como forma para suscitar a emancipação.

A politica nacional traçada pelo plano nacional de politicas para mulheres 2013-2015 em seu segundo capítulo buscou elencar a importância da educação para a cidadania. O plano marca o amadurecimento das políticas públicas a fim de rever desigualdades sociais de gênero a séculos estabelecidos na sociedade. O próprio plano alerta que a educação não tem incluído com afinco a perspectiva de gênero em discussões nacionais. Também o capítulo II, contempla vários ambientes da educação, escolas, universidades, movimentos sociais e espaços alternativos. Vejamos o que preconiza uma das metas deste capítulo Meta G "*Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior, especialmente as mulheres negras, indígenas, quilombolas, do campo e da floresta*". Verifica-se que não comtemplou a mulher em privação de liberdade. Por muitos anos e ainda no presente Século a Educação ficou em déficit com a população em privação de liberdade.

1 Mestranda em Educação pela UFMT, Assistente Social da Sejudh/MT

2 Doutora em Filosofia e História da Educação

O respaldo teórico está fundamentado em teorias, que propiciam uma melhor compreensão da educação como pedagogia da práxis emancipatória, o encarceramento, e o conceito de gênero e para melhor compreensão e fundamentos da instituição prisional, e das relações de poder instituídas, buscaremos resgatar pressupostos teóricos, formulado por Michel Foucault (1979), Paulo Freire e outros. A emancipação pedagógica será abordada com foco histórico em uma posição do autor Paulo Freire. Como condutor teórico, um dos princípios da visão Freiriana, que buscará é o da emancipação, ou seja, a educação deve ir além de o simples transferir conhecimentos, mas criar possibilidades de para sua construção. Para ele o educando deve fugir do ensino, "bancário" que os seres humanos possui a capacidade de superação nesse sentido escreve " Essa é uma das significativas vantagens dos seres humanos- a de se ter tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes". (FREIRE: 1996:13)

Neste estudo procurará elencar a partir das falas os principais problemas da educação para as mulheres em privação de liberdade. Compreender a partir das falas e vivencias a educação para mulheres no Presidio Ana Maria do Couto May, com foco na educação durante o período de privação de liberdade. O objetivo é descrever as experiências, os processos educativos vivenciados no contexto da prisão, em uma perspectiva de gênero, através da pesquisa qualitativa uma análise fenomenológica, das vivencias e sociabilidades no cárcere; os seus desejos e expectativas quando inseridas na prisão, os meios para chegar à emancipação. Pretende-se realizar um estudo exploratório com abordagem qualitativa, com fundamentação no método fenomenológico descritivo, por este possibilitar uma maior concentração na descrição das experiências das participantes. O método fenomenológico é amplamente utilizado na pesquisa qualitativa em educação, pelo fato de que a fenomenologia relacionada à educação não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão daquilo que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias das expressões culturais e históricas (BICUDO: 1999 p 13). Alguns dados serão abordados através de entrevista semiestruturadas, apenas para melhor descrição do fenômeno, nada para quantificar, dados como tempo de prisão, idade e motivos do encarceramento serão observados, enquanto fenômenos importantes para melhor descrever as falas e as vivencias. Quanto às entrevistas serão com questões semiestruturadas que possibilitem melhor expressão do cotidiano, através das falas livres e das experiências das entrevistadas, a fim de coletar dados quanto, mais aproximativos da realidade prisional.

Quanto aos instrumentos será utilizada também a observação como fonte primária de coleta de dados, quanto ao grau de participação enquanto pesquisadora optamos pela observação participante, ou seja, observadora como participante, pois permite que a identidade do pesquisador desde o inicio seja revelada ao grupo, com possibilidades de maior acesso a informações.

Algumas Considerações

Ao propor a pesquisa *Educação para Mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas de emancipação.* Partimos do principio de que a educação é um direito humano e fundamental para as pessoas privadas de liberdade e que as vivencias adquiridas no cárcere, necessitam ser considerada no processo emancipatório, levamos em consideração também o avanço das politicas Educacionais e à educação com foco em gênero, que vem aumentando paulatinamente. Esses avanços vêm acontecendo em torno da educação em prisões nos últimos anos, assim como outras áreas da educação como educação quilombola, educação do campo, indígenas que ganharam atenção nas políticas públicas educacionais. O reconhecimento dessas clientelas principalmente e da mulher privada de liberdade é um marco importante no avanço das politicas públicas educacionais. A pesquisa é de extrema relevância para a contemporaneidade, ou seja, a Educação em prisões em uma perspectiva de gênero é um tema da atualidade ainda pouco discutido.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BICUDO, Maria aparecida V, e Espósito. Vitória Helena C. **A pesquisa Qualitativa em Educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: 2ª edição. Ed Unimep, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**,27, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____, **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**, Ed Petrópolis: Vozes 2001

_____, **Microfísica do Poder**, Rio de janeiro: edições Graal, 1979.

BITENCOURT, Cesar Roberto, **Criminologia Critica e o Mito da função Ressocializadora da Pena**, IN BITTAR, Walter Barbosa (coor) A Criminologia no Século XXI.Ed Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2007

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação** (CNE) Resolução n° 02. De 19 de maio de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

SAFFIOTI, Heleiethe. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

A IMAGEM DO MASCULINO E DO FEMININO NA MÍDIA

DALSICO, Arali Maiza Parma
SILVA, Adriana Auxiliadora

aralidalsico5@hotmail.com
dricaadv6@hotmail.com

Pressupomos que a influência da mídia contribui significativamente para a construção e valorização da imagem corporal da sociedade ocidental e, principalmente, na adolescência, quando buscam uma identidade de grupo e individual para se afirmar se enturmar (TAVARES, 2003). Nosso objetivo, com os alunos do 8º ano do ensino fundamental, foi problematizar qual o significado de gênero (masculino e feminino) que circulam na mídia e verificar o quanto isso afeta a imagem da pessoa que não se encaixa nesse padrão comercial. As atividades programadas envolveram as disciplinas de Língua Portuguesa e História e foram realizadas em quatro momentos que incluíam quatro dinâmicas com discussão e registro. As imagens e propagandas analisadas trouxeram maior percepção sobre as estratégias da mídia para se criar um perfil para cada gênero, as meninas como "princesas" e os meninos como "aventureiros". Diante do trabalho apresentado, verificamos que a compreensão que os alunos tinham a respeito de beleza física associada ao sucesso era muito próxima, e que com o trabalho desenvolvido, houve uma sensibilização dos alunos quanto a massificação das idéias e perfis de gênero feminino e masculino através da mídia e os mesmos passaram a questionar criticamente suas percepções de gênero. Percebe-se que a concepção de que apenas pessoas tidas como "modelos" é que podem sobressair na vida, passou a ser questionada pelos alunos.

Palavras chave – mídia, gênero, influência

Partimos do pressuposto de que a influência da mídia contribui significativamente para a construção e valorização da imagem corporal da sociedade ocidental e, principalmente, na adolescência, quando buscam uma identidade de grupo e individual para se afirmar e se enturmar.

Segundo Tavares (2003) a imagem corporal está intimamente ligada ao valor fundamental que a pessoa dá a si mesma, a forma que o indivíduo percebe e se sente em relação ao seu corpo, a maneira pela qual o sujeito reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo.

Geralmente, os adolescentes são suscetíveis a essa indústria da mídia. De acordo com Castro (2001), os jovens adolescentes de hoje não tem um estilo por tradição ou por desejo próprio, fazem uma escolha de estilos impostos para se inserir nos padrões maciçamente divulgados pela mídia cultural. Os corpos são educados e moldados, constantemente, através da mídia, que estrategicamente reelabora discursos, imagens associadas ao sucesso, vestuários apropriados para ambiente específicos, dentre outras formas de educar os corpos dos indivíduos.

Percebe-se que público de jovens adolescentes é facilmente influenciado pela mídia cultural, as revistas, TV, internet, jornais entre outros são fortes manipuladores na sociedade e da imagem que se faz sobre beleza física.

Constatamos que na turma do 8º ano, composta por 30 alunos de 13 a 14 anos, há entre eles, constantes intervenções com tratamentos que depreciam ou diminuem os colegas que não se encaixam no padrão de beleza física estipulado como belo.

Nossa intenção foi problematizar qual o significado de gênero (masculino e feminino) que circulam na mídia e verificar o quanto isso afeta a imagem da pessoa que não se encaixa nesse padrão comercial.

Ao desenvolver esse projeto tínhamos por objetivos:

- Problematizar e entender o significado de gênero (masculino e feminino) que circulam na mídia;
- Verificar o quanto isso afeta a imagem da pessoa que não se encaixa nesse padrão comercial;
- Identificar que a mídia constrói comercialmente uma imagem de gênero para seus produtos visando vendas e lucro;

- Conhecer personalidades históricas, percebendo que suas ações são mais importantes que seu perfil físico;

As atividades programadas foram realizadas interdisciplinarmente, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e História. E foram realizadas em quatro momentos que incluíam quatro dinâmicas:

DINÂMICA 1: com discussão e registro: "vantagens e desvantagens de ser menino e menina";

DINÂMICA 2: com discussão com registro: "Quais as idéias que mais ouvimos dos adultos sobre o que é ser menino e ser menina"

DINÂMICA 3: observação e análise: "A imagem criada na mídia" - analisar as imagens e registrar o que vêem subentendido nas revistas, panfletos ou propagandas;

DINÂMICA 4: pesquisa sobre personalidades históricas trazendo informações sobre homens e mulheres que marcaram época na história ao fazerem coisas diferentes e não pelo seu perfil físico.

Nas dinâmicas de discussão com registro os meninos tinham que inicialmente se colocar no lugar das meninas e as meninas se colocar no lugar dos meninos para perceber as vantagens e desvantagens de ser menino e menina. Nas discussões eles perceberam que o que parece ser vantagem num gênero, para o outro, pode ser desvantagem.

Também perceberam que os adultos tem um padrão/perfil para o gênero feminino e o gênero masculino e que esperam que as pessoas se encaixem a esses padrões pré estabelecidos para cada gênero.

As imagens e propagandas analisadas trouxeram-lhes maior percepção sobre as estratégias da mídia para se criar um perfil para cada gênero, as meninas como "princesas" e os meninos como "aventureiros".

Na pesquisa e análise da vida/perfil de personagens históricas, viram que os atributos físicos não influenciaram para que eles entrassem para a história e sim as suas ações em prol de alguma luta que busca mudar algo para melhor, fazendo diferença no mundo.

Diante do trabalho apresentado, verificamos que a compreensão que os alunos tinham à respeito de beleza física associada ao sucesso era muito próxima, e que com o trabalho desenvolvido, houve uma sensibilização dos alunos quanto a massificação das idéias e perfis de gênero feminino e masculino através da mídia e que os mesmos passaram a questionar criticamente suas percepções de gênero. Percebe-se que a concepção de que apenas pessoas tidas como "modelos" é que podem sobressair na vida, passou a ser questionada. Nesse sentido, acreditamos que atingimos o nosso objetivo principal, esclarecendo aos alunos que a mídia nos bombardeia com ideias pré-concebidas e pré-conceituosas o tempo todo, e que a idéia de que "é preciso ser lindo para ter sucesso profissional e pessoal" não condiz com o cotidiano das pessoas. Acreditamos que o trabalho interdisciplinar foi muito importante para garantir a eficiência do projeto, pois, quando trabalhamos juntos com um mesmo objetivo, a qualidade do que é produzido fica imensamente melhor.

Referências

BARROSO, Desirée Rodrigues. ALMEIDA, Luciane Infantini da Rosa. KULNIG, Alice Medeiros. Mídia e Construção da Imagem Corporal em Adolescentes do Gênero Feminino. In: **Revista Brasileira de Reabilitação e Atividade Física**, 2012, p. 53-62

CASTRO, Ana Lucia. Cultura de consumo e estilo de vida: o corpo como território de construção de identidades e distinção social. _____. **Culto ao corpo e sociedade:** Mídia estilo de vida e cultura de consumo. 2 ed. São Paulo: FAPESP, 2001.

UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR: MANICÔMIO

Vanusa Pereira dos Anjos
Graduanda do curso de Pedagogia/ UFMT/CUR
vanusapereira93@hotmail.com
Anastácia Aparecida Trindade Santana
Graduanda do curso de Pedagogia/ UFMT/CUR
anastciatrindade@hotmail.com
Profª Drª Priscila de Oliveira Xavier Scudder (Orientadora)
Departamento de Educação/ICHS/CUR
apriscilaxavier@gmail.com

RESUMO

A pesquisa, em andamento, tem como propósito retratar a realidade vivida dos funcionários, das crianças e dos pais que estão presente nesse espaço. Objetiva também discutir a atuação do pedagogo em espaços disciplinares como o Manicômio, para identificar quais práticas pedagógicas cabem a esse espaço. Tem por objetivos específicos: Descrever o espaço (Oficial e sob meu olhar); Identificar as crianças do ambiente; Definir a atuação do pedagogo na instituição. A pergunta que nos guia no percurso investigativo é: como o pedagogo pode atuar em Instituições Disciplinares? Nossa metodologia se ampara, primeiramente, em levantamento teórico do referido tema, e também realizaremos uma pesquisa de campo no Caps Infantil de Rondonópolis. O pedagogo que entrar no mercado de trabalho tem disposição de agir em qualquer campo que tiver a necessidade de estabelecer oportunidades de aprendizado e de ampliação de habilidades. Por isso à escolha da temática que envolve o manicômio, por ser uma Instituição com tendência ao fechamento, um espaço de reabilitação do individuo para a sua reinserção social. Abordaremos a temática a partir das contribuições de Michel Foucault (2012), Erving Goffman (2013), Priscila Scudder (2013), Raquel Teixeira (2011).

Palavras chaves: crianças, manicômio, instituição

GT 6 - Educação e Diversidades Culturais

O presente trabalho visa investigar como o pedagogo pode atuar em Instituições Disciplinares como o manicômio. Durante a formação acadêmica, destaca-se as várias áreas que o pedagogo pode atuar profissionalmente, que ultrapassam o espaço escolar. O pedagogo que entrar no mercado de trabalho tem disposição de agir em qualquer campo que tiver a necessidade de estabelecer oportunidades de aprendizado e de ampliação de habilidades. Por isso a linha de pesquisa em uma Instituição disciplinar o Centro de Atenção Psicossocial (Caps Infantil de Rondonópolis – MT).

A formação pedagógica no curso de Pedagogia ressalva o repertório de áreas no campo educacional, que o profissional qualificado em medidas socioeducativas pode atuar como: asilos, hospitais, igrejas, manicômios, prisões, ONGs, empresas... entre outros.

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que se problematiza educacionalmente, orientando-se em função da ação social, isto é da ação educacional. Para Libâneo (2008, p. 30) "a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais".

Com base nesses estudos à escolha da temática que envolve o manicômio, por ser uma Instituição com tendência ao fechamento, um hospital psiquiátrico que trata do individuo com doenças e/ou transtornos mentais, um espaço de reabilitação do individuo para a sua reinserção social. Nessas Instituições totais, o individuo é inserido voluntariamente ou involuntariamente, e sofre privações de suas relações e de se dispor com o mundo externo. A participação destes é arraigada de obrigações da instituição que utilizam métodos de adaptação para que interfira na vida e haja a consumição de si mesmo reorganizando pessoalmente.

Para Foucault, a "disciplina" na instituição total não esta somente em ambiente que tendem ao fechamento, está presente em escolas, em hospitais assim como nos meios de comunicação.

A modificação do comportamento humano, como uma maquina de treinamento é descrita por Foucault como um dispositivo panóptico projetada por Betham, uma arquitetura constituída por uma torre central cercada por uma construção periférica.

No Brasil, após movimentos antimanicomial, instaurou-se a Lei nº 10216, de 6 de abril de 2001[1], considerada uma Reforma Psiquiátrica, ao garantir que o usuário destes serviços tenham: acesso um melhor tratamento do sistema de saúde, conforme suas

[1] LEI No 10.216, DE 6 DE ABRIL DE 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br

necessidades; um tratamento humano e de respeito para a reinserção social; proteção contra abuso e exploração; sigilo; direto à presença médica, em qualquer momento, para as duvidas de sua hospitalização involuntária; livre acesso aos meios de comunicação que estiver a seu alcance; o máximo e informações da sua doença e de se tratamento; um tratamento em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis e preferencialmente o tratamento ser em serviços comunitários de saúde mental.

Com essas mudanças, no tratamento dos pacientes que antes se concentrava em instituições hospitalares e em ambulatórios, criam-se uma Rede de Atenção Psicossocial, com unidades de serviços comunitários e abertos, chamados de Centro De Atenção Psicossocial (Caps.). Esses centros têm como objetivo garantir aos usuários, um atendimento com acompanhamento clínico e a reinserção social através do trabalho, lazer, família, comunidade e direitos civis.

Os CAPS tendem: atender em regime de atenção diária; oferecer cuidados clínicos eficazes para cada indivíduo, a partir dos projetos terapêuticos; promover a inserção social do indivíduo através de ações multidisciplinar.

As pessoas atendidas

> [...] são preferencialmente, pessoas com transtornos mentais severos e/ou persistentes, ou seja, pessoas com grave comprometimento psíquico, incluindo os transtornos relacionados às substâncias psicoativas (álcool e outras drogas) e também crianças e adolescentes com transtornos mentais.[2]

Em relação com a problemática da pesquisa, destacasse o Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil (CAPSi) que atende crianças e adolescentes que possuem transtornos psíquico graves e os impossibilitam de se relacionarem socialmente. Fazem parte dessa categoria os portadores de autismo, psicoses e neuroses graves. O CAPSi junto com a saúde, educação e assistência social auxiliam nos cuidados das crianças e dos adolescentes.

Como essas crianças estão em processo constante de desenvolvimento, são necessários que a equipe viabilize a "socialização", "a cooperação", a "solidariedade" e "cidadania", estimulando a construção individual, o autocontrole, a autoestima e a autonomia.

Onde o objetivo será discutir a atuação do pedagogo em espaços disciplinares como o manicômio para identificar quais práticas pedagógicas cabe a esse espaço. De que maneira

[2] BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE, DEPARTAMENTO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS ESTRATÉGICAS. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*, 2004, p. 15.

seja descrito o espaço (documentos oficiais e sob o meu "olhar"), identificando as crianças desse ambiente e definir a atuação do pedagogo na instituição.

Nessa pesquisa pretendo retratar os acontecimentos do Capsi Infantil, descrever as narrativas dessas crianças e adolescentes, a minha visão da instituição como pesquisadora, a visão da criança da instituição; da família, da escola, da instituição sobre as crianças.

Não há um método de pesquisa especifico, será feita entrevistas com os funcionários, com as crianças, com a família. O trabalho estará organizado em relação ao espaço de estudo.

O foco principal desta pesquisa será as fontes orais, intermediadas por fundamentações teóricas. É a partir da trajetória do estudo é que se aprende.

É uma pesquisa, em que

> o historiador quem após horas de entrevistas, de leituras, de pesquisa em arquivos, recorta, desloca, desvia e decide o que lhe convém e o que não lhe convém. É ele – somos nós –, quem junta a fala dos entrevistados à dos autores que o legitima e à sua própria escrita, criando assim uma narrativa "pessoal"[3].

A pesquisa destaca a importância e a dimensão do conhecimento do pedagogo na Instituição, nessa linha de pesquisa, procura descrever o espaço a partir de um olhar do pedagogo, que busca retratar as crianças e adolescentes que sofrem com a interferência da família, do Caps, da escola e de consigo mesma por estarem nesse ambiente.

O pedagogo deve influenciar nesse campo ao identificar quem são esses internados para que possam definir sua prática pedagógica para a reinserção do internado socialmente. Como em Rondonópolis possui três Caps: o CAPSad[4] Afro Carlos Stefanini Bautista, o CAPS Paulo de Tarso e o CAPS Infantil que é o foco do projeto de pesquisa.

Essa pesquisa poderá influenciar muitos pedagogos no Brasil que buscam outras áreas profissionais que não seja a sala de aula, ao retratar como é o manicômio destacando as crianças e os adolescentes.

[3] SCUDDER, Priscila de Oliveira Xavier. *A ARTE DE VIVER EM CUBÍCULOS: um diagrama auto/otobiográfico com Nietzsche e prisioneiros sobre a prisão*. 2001. 190f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2013

[4] CAPSad – atendem pacientes que fazem o uso de substâncias prejudiciais a saúde como o álcool e as drogas.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE, DEPARTAMENTO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS ESTRATÉGICAS. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FOUCAULT, Michel. O panoptismo. In:_____. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 40. ed. Petrópolis, Rj; Vozes, 2012. Cap.III, p. 186 - 214.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo; Perspectiva, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In: _____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. I, p. 25 – 41

MORETTO, Cybele C.; CONEJO, Simone P.; TERZIS, Antonios. O atendimento em uma instituição de saúde mental infantil. *Vínculo*, São Paulo, v.5, n.1, jum. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> Acesso em: 30/06/2014

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *LEI No 10.216, DE 6 DE ABRIL DE 2001*. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br > Acesso em: 25/06/2014.

SCUDDER, Priscila de Oliveira Xavier. *A ARTE DE VIVER EM CUBÍCULOS: um diagrama auto/otobiográfico com Nietzsche e prisioneiros sobre a prisão*. 2001. 190f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2013

TORRES, Raquel Teixeira. Uma intervenção social Pedagógica: Reflexões sobre uma educação como forma de reabilitação para reinserção social. *Educação, Sociedade & Educação*, Portugal, n. 33, 2011. p.141 – 157. Disponível em: <http:// www.fpce.up.pt> Acesso em: 25/06/2014

EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: PROVEITO DO TEMPO-ESPAÇO PARA A SOCIOEDUCAÇÃO

Virgínia Fernandes Franz
Ministério Público do Estado de Mato Grosso
virginia.franz@mpmt.mp.br

Everton Neves dos Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso
everton.neves@unemat.br

Resumo:
Este estudo evidencia que, embora a prisão seja apontada como espaço de reeducação e ressocialização do homem privado de liberdade, temos que o universo que abarca esse campo fértil, ainda possua muitos leques a serem explorados, no sentido de se fornecer novos horizontes para que o apenado possa ser sujeito de sua própria história, emancipando-se para sua formação cidadã. Os participantes da pesquisa iniciada (5ª Promotoria de Justiça Criminal de Rondonópolis e direção da Penitenciária Major Eldo Sá Correa e da Cadeia Pública Feminina), mostram ter clareza de que a meta da reabilitação no tempo-espaço da prisão, como elemento fundamental da eficácia da ressocialização, reside no processo da socioeducação por meio da conscientização, da desalienação e da problematização (Freire, 2001), sendo a escola uma das instituições que melhor cumpre o papel de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Educação. Prisões. Socioeducação.

Educação nas prisões: uma introdução

Sendo a educação compreendida como processo transformador, capaz de (re)construir/(de)construir a identidade das pessoas, tanto em termos individuais como, primordialmente, sociais, temos que no espaço carcerário, com todas as suas particularidades, ela não deva ser apenas uma fonte de ensino de conhecimentos básicos mas, sim, um ambiente socioeducativo que desenvolva e favoreça a mobilidade dos apenados para que não permaneçam estagnados diante de obstáculos nas relações sociais pós cárcere. Não é à toa que os apenados são intitulados de "reeducandos" ou "recuperandos". Muitos dos recuperandos entrevistados, que tiveram o direito à educação negado quando crianças e adolescentes, ao acessar a escola na prisão, ainda que de forma parcial e sem a qualidade socialmente reconhecida, tendem a perceber a educação como meio de acessar este e outros direitos, e mais, reconhecer sua própria condição humana.

Metodologia:

Esse trabalho vem sendo desenvolvido para a compreensão desse fenômeno educação e contribuição para o estudo sobre práticas pedagógicas inclusivas, onde adotamos a pesquisa qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994) há importância crucial dos pesquisadores qualitativos frequentarem os locais de estudo porque o contexto é fundamental para este tipo de pesquisa e este fato é a realidade em que vivem os pesquisadores. A base teórica que deu sustentação a este trabalho partiu das concepções de FREIRE (1982), onde defende-se a educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. Quais seriam as concepções e representações dos participantes dos projetos iniciados pelo Ministério Público do Estado do Mato Grosso em parceria com o Ministério da Justiça/Senai por meio da 'CAPEX - Central de Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas' e, agora, oportunizados pela Promotoria de Justiça da Execução Penal de Rondonópolis? A relação estabelecida por vários recuperandos (homens e mulheres) entre escola e a sensação de liberdade, ou da "educação como prática de liberdade", coincide com outra reflexão de Paulo Freire (1987, p.90), "*[...] atos-limite* –

aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva.", de transformarem a possibilidade da educação numa forma de preservar sua dignidade humana.

Objetivo:
Um dos objetivos centrais desse projeto é a reinserção social dos recuperandos, para o retorno aos estudos e aos cursos profissionalizantes, com orientações de profissionais. São novos horizontes perante o tratamento indigno de nossas prisões, nas quais a maioria dos apenados não possuem qualquer orientação, apenas aguardando seus "alvarás" para saírem de volta às ruas. Os estudos sobre educação de presos têm mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões como espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias, considerando-se que a educação, para ser válida, deve promover o indivíduo e este deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade.

Resultados:
Nos resultados parciais da pesquisas vemos que, embora algumas penitenciárias do Estado tenha o sistema EJA, apenas 20% dos recuperandos se entregam ao estudo motivados pela remição da pena, ante a falta de vagas e a falta de estímulos. Já com a parceria com o Senai, vemos que a procura pelo ensino profissionalizante é um pouco maior, porém, o baixo nível de escolaridade (ao menos o ensino fundamental) e a falta de documentação regular, é o que impede a emancipação desse indivíduo e a sua mobilidade social. Superando-se tais impasses com ajuda de profissionais, em vários casos, vimos que o recuperando vem, sim, em busca da sua identidade, valorizando os momentos de aprendizagem para o alcance da sua liberdade e da sua (re)colocação e aceitação social.

Conclusão:
É neste tempo-espaço que a Educação deve oportunizar possibilidades para assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada, emancipando-se (FREIRE, 1997), o que por meio da socioeducação, promovida pela parceria de múltiplos profissionais trabalhando em conjunto, poder-se-á efetivar políticas que viabilizem uma atuação consciente e consistente com plano individual para o recuperando.

Referências:
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze tezes sobre educação e política. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984;
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.
COSTA, Antônio Carlos Gomes da. ***Socioeducação:*** **estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006a.

LEITURA DA PAISAGEM CULTURAL NA ÁREA URBANA

LIMA, Bernadeth Luiza da Silva e.
Professora da Rede Municipal de Ensino.
dethlima2011@gmail.com

RESUMO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo envolver os alunos da educação inclusiva com a classe regular em uma Escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Cuiabá. O ensino com projeto educativo fomentou numa experiência inovadora, através da leitura da paisagem na área urbana sobretudo (rio Coxipó, córrego do Barbado, e seu entorno da UFMT). Com percepções e sensibilização nas relações e contradições, permitindo a construção do conhecimento através da aula de campo. Entre os procedimentos adotados destacam-se o levantamento bibliográfico, registro fotográfico e leitura das paisagens. Os resultados foram relevantes e tornaram evidentes na apresentação dos trabalhos através de mostra fotográfica, poesias, músicas, maquetes e diários de bordo. Além da percepção das mudanças ocorridas nas paisagens, os educandos passaram a ser agentes de transformação com atitude proativa, propiciando a formação cidadã e a melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Paisagem; Cidadania.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta a leitura da paisagem no cotidiano escolar, sobretudo nas áreas urbanas com ênfase na educação especial e na promoção de valores humanos, equidade e justiça que interagem no atendimento de todos os níveis de ensino. A educação especial promove o desenvolvimento dos educandos em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica. Conforme as Diretrizes Curriculares a Educação Especial no seu artigo 3º ressalta a importância do direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o respeito às diferenças no atendimento de suas necessidades exige da escola responsabilidade na criação de ambientes e espaços com perfil arquitetônico adequado, como também a inserção ao currículo, da linguagem de sinais – LIBRAS e a promoção e organização dos serviços de apoio pedagógico especializado. A ideia de inclusão surgiu no foro internacional da UNESCO, celebrado em 1990 na Tailândia, com o lema EDUCAÇÃO PARA TODOS, daí foi pensado na perspectiva de inclusão sem discriminação em todas as modalidades de ensino dando acesso à educação de qualidade.

A Declaração de Salamanca, em 1994, abriu as portas para a integração e proposta pedagógica, promovendo o acesso dos alunos surdos nas classes comuns, interagindo com a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, como segunda língua na modalidade de escrita para alunos surdos, com o auxílio dos serviços de tradutor/intérprete de Libras, o que enriquece o processo de escolarização e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

Ressignificar a educação inclusiva é promover a participação de todos os alunos no cotidiano escolar, garantindo o acesso e assegurando o ensino de qualidade, levando em consideração a construção dos saberes e olhares educativos na formação da cidadania. O ensino e aprendizagem na abordagem inclusiva propicia a construção do conhecimento, respeita as particularidades e individualidades com sensibilidade, interagindo os educandos com as turmas comuns na escola regular.

Dentro dessa abordagem, a leitura da paisagem, com todos os seus elementos naturais, sociais, culturais promove a compreensão do processo de formação e transformação do espaço e tempo de sua construção no espaço geográfico. Como exemplo, percebe-se a alteração da paisagem nas áreas urbanas sobre tudo na canalização do córrego do Barbado, rio Coxipó e no entorno da UFMT.

O processo de formação do Barbado, por ser área de invasão, está caracterizado pelos constantes conflitos entre posseiros (invasores) e proprietários, onde o primeiro luta por um espaço urbano para morar e o segundo procura resguardar seus direitos de propriedade.

O caso Barbado caracteriza-se pela situação descrita. No auge dos conflitos, aparece o Estado, em 1981, como intermediador, desapropriando a área e propondo a implantação de projetos de melhorias e urbanização como o PROMORAR – Programa de Moradias e o Protege – Programa Terra da Gente. Com o passar dos anos, os problemas continuaram sem a solução e apenas uma parcela da área passou pelas melhorias do trabalho de urbanização.

A população, através de sua Associação de Moradores, buscou solução junto ao poder público, no sentido de agilizar a complementação das obras patrocinadas pelo BNH/PROMORAR/Prefeitura, principalmente com respeito à canalização do córrego Barbado e a drenagem da faixa do córrego Barbadinho.

Neste sentido, o processo de urbanização e revitalização das áreas em torno do córrego do Barbado sofreu profundas alterações que são percebidas e apreendidas, fazendo parte do universo de conhecimento dos alunos, como parte de sua cultura. Falar da leitura da paisagem, permite o confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos econômicos, políticos em toda sua extensão.

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA

O objeto de estudo que é a leitura das paisagens envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e os das Classes Comuns, buscando a interatividade mostrando a experiência de conhecer e aprender com as práticas de projetos, permite ao educador e educando obterem informações significativas no processo de aprendizagem. Assim, a pesquisa exerce um papel relevante sendo ferramenta positiva no aprender a aprender, criar, inovar de forma interdisciplinar e integrada. Os alunos aprendem a fazer leitura cultural com o uso das tecnologias de informação, permitindo a socialização do conhecimento e novas formas de comunicação.

Portanto, a prática de projetos no meio escolar prioriza e valoriza as competências e habilidades dos educandos, há produção e construção de saberes, diálogo nas diferentes áreas do conhecimento interagindo de forma significativa. Enfim, agrega valores e atitudes contribuindo para o fortalecimento da cidadania.

Nessa perspectiva, as experiências com projeto no âmbito escolar vêm reforçando a pesquisa como ferramentas indispensáveis na resolução dos problemas, com o auxílio da tecnologia de informação.

Além disso, projetos como este levam os participantes à reflexão acerca das mudanças ocorridas e os tornam conscientes do qual importante é a preservação e cuidado com o meio, podendo assim, virem a ser agentes de mudanças e transformação para uma sociedade mais justa.

OBJETIVOS

Mostrar a importância da pesquisa como forma de integrar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais com os das Classes Comuns; bem como, vivenciar o aprendizado com projetos educativos envolvendo a educação especial e classes regulares através de aulas de campo, com a leitura das paisagens, decodificando e sensibilizando as percepções, informações em diferentes linguagens; e também, envolver os educandos com a prática de pesquisa fundamentada na leitura e observação da paisagem, com suas relações, problemas e contradições.

METODOLOGIA

As reflexões acerca da prática de projeto no ambiente escolar são relevantes e produzem avanços positivos nos aspectos social, político, cultural e ético. Assim, como demonstra a experiência explicitada no relato abaixo em que os alunos de uma escola da rede municipal de ensino, têm um aprendizado satisfatório.

A primeira experiência realizada com os alunos foi a leitura da paisagem, descrevendo e identificando os elementos naturais e culturais do espaço geográfico, com textos, desenhos e fotografias.

A segunda experiência envolveu a participação dos educandos no laboratório de informática com pesquisa sobre as paisagens e suas modificações nas áreas urbanas, sobretudo do Barbado, rio Coxipó e no entorno da UFMT.

A terceira experiência foi voltada para a vivência do cotidiano, com aulas práticas através do estudo do meio, caminhadas, uso de um diário de bordo e registro fotográficos. O Horto Florestal foi o laboratório utilizado como um dos instrumentos de aprendizagem, através de percepções, sensibilização e o reconhecimento das plantas medicinais, como, também, das áreas de proteção ambiental às margens do rio Coxipó, como áreas de preservação permanente.

RESULTADOS

O projeto foi recebido com ampla aceitação da comunidade escolar e obteve feedback positivo com envolvimento de todos os educandos, sobretudo da educação inclusiva. Houve a integração de forma educativa, colaborativa e os participantes aprenderam com entusiasmo e difundiram os saberes através de painéis, poesias, mostras fotográficas e produção de mapas reportando as diferentes leituras das paisagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAKATOS, Marconi. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – MEC**; SEESP, 2001. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.> Acesso em: 08 de outubro de 2014.

LIMA, Bernadeth Luiza da Silva e. **Rio Coxipó um tema gerador para o ensino de geografia e história.** Monografia apresentada como para dos requisitos mínimos para obtenção do grau de especialista em Instrumentalização do Ensino de Ciências Naturais e Meio Ambiente. Cuiabá: Instituto de Biociências, 1999.

SILVA, Bernadeth Luiza da. **O Processo de Ocupação e de Regularização Fundiária em Áreas de Invasão: O Caso do Bairro Barbado**. Trabalho elaborado para conclusão de curso de Bacharel em Geografia. Cuiabá/MT – UFMT Departamento de Geografia, 1986.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO LGBT EM MATO GROSSO: MAPEAMENTO E REFLEXÕES INICIAIS

Henrique Araujo Aragusuku
Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso
henriquearagusuku@gmail.com

Moisés Alessandro de Souza Lopes
Orientador e professor do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso
sepolm@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as políticas educacionais para a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) no Estado de Mato Grosso, enquanto um mapeamento inicial, a partir de uma pesquisa de iniciação científica que levantou e analisou as políticas públicas para a população LGBT no Brasil e em Mato Grosso. A metodologia utilizada foi o levantamento de notícias em portais virtuais e de documentos governamentais – como portarias, decretos, leis, planos, entre outros – além da leitura de bibliografia referente a temas como gênero e sexualidade, homofobia, políticas públicas, LGBT. No Brasil, a temática ganha atenção governamental a partir da publicação do Plano Nacional de Direitos Humanos 2 (2002) e do Programa Brasil Sem Homofobia (2004). Foram também realizadas duas conferências nacionais LGBT (2008 e 2011), a publicação do Plano Nacional LGBT (2009), a criação do Conselho Nacional LGBT (2010) e por último a publicação do Sistema Nacional LGBT (2013). Sobre as políticas educacionais para a população LGBT em Mato Grosso, tivemos avanços a partir do início do século XXI, como a partir da criação da Gerência de Diversidades da SEDUC.

Palavras-chave: Mato Grosso, políticas educacionais, LGBT

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido durante os anos de 2013 e 2014, que teve como objetivo a realização de uma análise das políticas públicas direcionadas à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) no Estado Brasileiro, em Mato Grosso e seus municípios. Seu objetivo é fazer um recorte sobre as políticas educacionais, ainda que breve e inicial, porém possibilitando a eclosão de reflexões e aprofundamentos posteriores. A metodologia utilizada foi a busca de notícias em portais de internet da região e de documentos governamentais (portarias, decretos, planos, relatórios, leis, entre outros). Existem atualmente poucas pesquisas relacionadas à temática LGBT em Mato Grosso, além de ainda não existir uma sistematização das políticas públicas destinadas a tais identidades.

No Brasil, as primeiras políticas LGBT surgiram a partir da década de 90, principalmente em torno da saúde pública, a partir da resposta governamental aos diversos casos de AIDS/HIV que assolaram a comunidade gay. Neste momento também se iniciaram as articulações entre a sociedade civil e o Estado acerca as homossexualidades, sendo também o período de institucionalização de movimento e expansão das Organizações Não Governamentais (ONGs). Na última década (2000-2010) tivemos mudanças fundamentais no trato do governo brasileiro à temática, principalmente a partir da publicação do Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002) e do Programa Brasil Sem Homofobia (2004).

O Estado de Mato Grosso é um dos únicos Estados brasileiros que garantem a não discriminação por orientação sexual em sua constituição, enquanto a Constituição Federal de 88 não inclui tal ponto. Porém de fato nenhuma política LGBT, tanto em âmbito executivo ou legislativo, foi posta até meados dos anos 2000, quando tivemos as primeiras iniciativas no legislativo e a criação de Centros de Referência em Combate a Homofobia, em 2007.

Foram levantados, nesta pesquisa, os referenciais bibliográficos de discussão sobre gênero e identidade sexual, compreendendo a sexualidade enquanto uma construção social e histórica, a partir de autoras como Rubin (1984), Weeks (2002) e Butler (2003). A sexualidade é compreendida, como aponta Foucault (1988) enquanto uma invenção recente, que surge a partir de uma série de dispositivos discursivos, nos século XVIII e XIX. Logo, nossas percepções sobre o sexo e as "diferenças" de gêneros não são dados naturais, fisiológicos ou neutros, são constructos históricos e sociais, condicionados por lógicas discursivas múltiplas, apesar dos esforços em elencar o discurso heteronormativo enquanto único e natural.

A partir dessa estruturação social, as identidades que transpassam os limites da heteronormatividade estão sujeitas a todo tipo de violência, perpassando desde níveis simbólicos de inferiorização e exclusão a agressões físicas e assassinatos. Nossa sociedade se estrutura de forma a discriminar e oprimir as homossexualidades, identificando a heterossexualidade enquanto a forma natural e superior de sexualidade (WELZER-LANG, 2001). Atualmente as violências direcionadas às identidades homo e/ou transexuais são amplamente nomeadas como homofobia, apesar das termologias transfobia e lesbofobia começarem a ganhar espaço. A palavra homofobia foi utilizada primeiramente nos Estados Unidos em 1971 (BORILLO, 2009), porém somente a partir da década de 90 que começou a ser utilizada nos jornais brasileiros.

A partir de um panorama geral tivemos as seguintes políticas para a população LGBT propostas pelo Poder Executivo em âmbito federal: o Programa Brasil Sem Homofobia (2004); a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBT (2008); o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Conselho Nacional de Combate a Discriminação LGBT (2010); e por último o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência contra LGBT (2013). É importante pontuarmos que apesar de não serem exclusivos para a população LGBT, os Planos Nacionais de Direitos Humanos II (2002) e III (2009) possuem propostas para tal grupo.

No campo da educação, o Governo Federal realizou programas de capacitação de professores da rede básica e apoio a criação de material que discutisse as questões das homossexualidades e da homofobia (MELLO et. al., 2012). Também tivemos o apoio orçamental para a criação de projetos de pesquisa e de extensão nas universidades. Um ponto marcante sobre as políticas LGBT no âmbito da educação foi a polêmica envolvendo a criação do chamado "kit contra a homofobia", que seria distribuído nas escolas da rede básica. Partes do kit teriam vazado, provocando a revolta de setores conservadores dentro do Congresso Nacional, que acusavam o Governo Federal de fazer propaganda gay dentro das escolas. Ao final, o Governo Federal recuou às pressões das bancadas conservadoras, engavetando a criação de um material mais elaborado sobre a homofobia nas escolas.

O Estado de Mato Grosso é apresentado pelo "Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012" (2013) enquanto o segundo Estado brasileiro com maior número de denúncias por número de habitantes, com 123 denúncias de violência homofóbica (4,05 por 100 mil habitantes). O "Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório 2013/2014" é um documento organizado anualmente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que registra o número de LGBT mortas no Brasil a partir de notícias vinculadas na mídia. Nesse relatório, Mato Grosso é apontado, a partir do número de assassinatos em proporção ao de habitantes, como o segundo Estado mais perigoso para LGBT e Cuiabá como a capital mais perigosa do país.

Como aponta Irineu (2008), o movimento LGBT em Cuiabá teve como marco histórico a fundação do Grupo Livremente em 1995, que atualmente é uma Organização Não Governamental (ONG). Esse grupo tomou a frente da organização da 1ª Parada da Diversidade em Cuiabá de 2003, que reuniu cerca de duas mil pessoas. As paradas tenderam a aumentar nos anos seguintes, com a participação de 10 mil pessoas em 2004 e chegando a 20 mil pessoas em 2007. Nesse período, em que o movimento LGBT esteve fortemente organizado em Mato Grosso existia a atuação de sete ONGs: LIBLES (Liberdade Lésbica), ASTRAMT (Associação das Travestis de Mato Grosso), Grupo Livremente, GRADELOS (Grupo de Afrodescendentes pela Livre Orientação Sexual), Grupo MESCLA (Várzea Grande), Grupo Voz Ativa (Rondonópolis) e Grupo Novamente (Juína). Além das ONGs, estava organizado nesse período o Movimento Universitário de Livre Expressão Sexual (MULES), com foco na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A partir dos resultados da pesquisa, foram encontradas no âmbito da educação, importantes políticas de combate a homofobia no Estado de Mato Grosso. Temos como grande avanço a criação da Gerência de Diversidades, que é vinculada à Superintendência de Diversidades Educacionais, que tem como objetivo "monitorar as diretrizes e orientações curriculares das políticas educacionais referentes à educação de diversidades (educação em direitos humanos, relações étnico-raciais, relações de gênero, diversidade sexual e diversidade religiosa)". A Gerência de Diversidades publicou as *Orientações Curriculares para Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual*, apontando para a necessidade de se combater a violência homofóbica presente nas escolas.

Em termos de legislação, foi dado parecer favorável pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no dia 21 de julho de 2009 (plenária nº 10/2009), para o uso do "nome social" de travestis e transgêneros nos registros acadêmicos, com exceção ao histórico escolar e o diploma que deve continuar com o nome civil. Essa inclusão foi requerida pela ONG GRADELOS e a decisão do parecer se pautou na Constituição Estadual, no Programa Brasil Sem Homofobia e no Plano Nacional LGBT. De acordo com o parecer, o nome não pode ser alterado no histórico escolar e no diploma por ser "legalmente impossível" e a alteração do nome civil nestes casos só pode ser realizada com o abandono total do nome, buscando sua alteração por meio do Poder Judiciário.

Sabemos que ainda há um longo caminho para o fim da heteronormatividade e da homofobia, porém a criação de tais políticas aponta que o movimento LGBT ganha espaço em diversos ambitos institucionais, dentre eles no Estado Brasileiro. A criação de políticas públicas vinculadas a educação são fundamentais para pensarmos na transformação da sociedade, sendo a escola um espaço de formação de concepções, que em sua maioria das vezes reproduz e reforça os preconceitos e a discriminação à lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Referências

BORILLO, Daniel. **A Homofobia.** In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: EdUnB, 2009.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

IRINEU, Bruna A. **Narrativas da (In)Diferença:** um estudo sobre as políticas públicas de segurança pública no combate a homofobia em Mato Grosso. Monografia de especialização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFMT, 2008.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. **Para além do kit anti-homofobia:** políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Revista Bagoas, n. 7, p. 99-122, 2012.

RUBIN, Gayle. **Thinking sex:** notes for a radical theory of the politics of sexuality. In Carole S. Vance (org.). Pleasure and danger: exploring female sexuality. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1984. p. 267-319.

WEEKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade.** In: LOURO, Guacira L. O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino:** dominação das mulheres e homofobia. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE: PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

Nilzo Dias da Silva[1]

Jully Rafaelle da Silva Brito[2]

Mary Lúcia da Silva[3][3]
Agência Financiadora: SEDUC

Resumo

Diante da necessidade de se conhecer, observar e vivenciar o nosso patrimônio histórico e cultural, o presente projeto justifica-se por inserir os alunos do CEJA - José de Mesquita, nessa perspectiva de trabalho da escola com a arte e a cultura, o trabalho do professor, responsável pela mediação do aluno com o conhecimento, será apoiado por materiais pedagógicos que reforcem a intencionalidade das experiências no âmbito cultural, articulando os conteúdos de diferentes áreas curriculares com os objetos socioculturais, fenômenos naturais e outras fontes de conhecimento com as quais os alunos irão interagir em suas visitas. Tendo como objetivo geral incentivar através da valorização bem como por meio da observação a descoberta pelos discentes da cultura mato-grossense com a visita *in loco* a cidade de Poconé, utilizando como instrumento de manifestação cultural a Festa da Cavalhada, bem como outros aspectos culturais históricos e geográficos da cidade e do seu entorno. Este trabalho de valorização do patrimônio regional foi desenvolvido na cidade de Poconé – MT, com alunos do 1° ano Ensino Médio do CEJA. O projeto foi desenvolvido através da interdisciplinaridade identificando as concepções do regionalismo, envolvendo todas as áreas do conhecimento, abordando seus aspectos práticos no diagnóstico das mais variadas situações. Para tanto, os alunos identificaram os traços da cultura regional mato-grossense nas raízes da cidade de Poconé, trabalhando a cidade como um espaço construído, mas parte do ambiente que inclui o mundo natural, social e cultural.

Palavras Chave: Valorização Cultural; Interdisciplinaridade; Patrimônio Histórico;

Introdução

O ensino atual é, ainda, predominantemente voltado para o repasse de conhecimento. As teorias mais atuais em educação apontam com insistência para o respeito aos saberes dos alunos, ao seu conhecimento empírico, à sua experiência anterior. A escola atual precisa significar os temas a serem trabalhados a partir vivências, de experimentos, de problemas que instiguem a curiosidade em sala de aula (FREIRE, 1997; MORAN, 2006).

Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. Este cenário permeia todas as esferas de nossa vida pessoal, mobilizando continuamente nossa reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade.

As palavras de Moran (2006, p. 22) sintetizam esta nova visão de educação, uma educação inovadora:

> "Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação

1 nilzo_dias@hotmail.com

2 jullyrafaelle@yahoo.com.br

3 mary_lusilva@hotmail.com

> que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, quando como numa cebola, vamos descascando novas camadas que antes permaneciam ocultas à nossa percepção, o que nos faz perceber de uma outra forma. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente. Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social. Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo."

Na escola esta premissa já se faz presente e nas mudanças que a escola vem passando nos últimos tempos, com vistas à reformulação dos métodos educacionais, os materiais didáticos são de fundamental importância no trabalho do professor. Os materiais didáticos contribuem como instrumentos que possibilitam o planejamento de boas situações didáticas, buscando promover a ampliação dos conhecimentos dos alunos, permitindo-os desenvolver conceitos, problematizar questões e articular conteúdos (ROSSI & ROSSATO, 2007).

O projeto proposto objetiva incentivar através o resgate bem como o descobrimento pelos discentes da cultura mato-grossense por meio da visita *in loco* a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, utilizando como instrumento de manifestação cultural a Festa do Congo, bem como outros aspectos culturais históricos e geográficos da cidade.

Em 1748, por motivos estratégicos e expansionistas de Portugal, ou seja, pelo esforço do Estado português de ampliar e consolidar suas fronteiras no extremo oeste da colônia Brasil através do princípio do *uti possidetis*, expressão do latim, que significa, se possuís, continua possuindo, foi criada a Capitania de Mato Grosso, sendo esta, desmembrada da Capitania de São Paulo.

Antonio Rolim de Moura, o primeiro Capitão-general da recém-criada capitania, vem com a missão de fundar uma nova capital às margens do Rio Guaporé. Assim, Vila Bela da Santíssima Trindade foi construída para ser a primeira sede da então capitania de Mato Grosso, em 1751. De 1748 a 1835, o poder estadual se instalou naquela cidade.

Porém, devido à insalubridade, as doenças tropicais e o difícil acesso da região, a partir do final do século XVIII, os Capitães-generais passaram a residir cada vez menos em Vila Bela e começaram a retornar gradativamente os órgãos administrativos para Cuiabá, processo que culmina em 1821 e se oficializa em 1835.

Com a mudança da capital os brancos colonizadores acompanharam os donos do poder, a presença portuguesa da região, e o isolamento fez com que muitos escravos fossem deixados para trás, assim, a liberdade começou a chegar para estes escravos décadas antes da Lei Áurea. Os negros de Vila Bela, desta forma, foram gradualmente ganhando a liberdade, herdaram também terras e até as casas dos antigos patrões.

É importante ressaltar que estes escravos abandonados, e os remanescentes de quilombos da região, que garantiram a sobrevivência da cidade, constituindo no local uma comunidade negra forte, unida e fiel às suas tradições. Como resultado desse processo histórico, Vila Bela preservou a herança cultural africana, exemplo disso é a Festa do Congo, que ocorre anualmente na segunda quinzena de julho.

Nesta festança ocorrem apresentações da dança do Congo, uma peça de teatro encenando a céu aberto a batalha do rei do Congo com o rei de Bamba, do chorado, a dança que as escravas faziam para atrair a atenção dos feitores e amenizar os castigos de seus entes queridos e festa religiosa do Divino Espírito Santo, da Santíssima Trindade e as Três Pessoas.

Justificativa

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, enfatiza que o objetivo maior da Educação é o desenvolvimento pleno do cidadão para o exercício da cidadania. Isso pressupõe a importância de

uma prática educativa fundamentada no ensino-pesquisa, que coloca o educando como sujeito ativo no processo de construção/ reconstrução de conhecimentos, além disso, a modalidade de EJA requer um currículo que tenha como ponto de referência a realidade do aluno, sendo assim, faz-se necessário que privilegiemos a história e as manifestações culturais deste local, ou seja, do Estado de Mato Grosso. Outrossim, essa modalidade de Educação considera a ênfase em currículos interdisciplinares, propiciando dessa forma atividades que contemplem todas as Áreas do conhecimento.

Diante da necessidade de se conhecer, observar e vivenciar o nosso patrimônio histórico e cultural, o presente projeto justifica-se por inserir os alunos do CEJA - José de Mesquita no resgate da cultura regional por meio da realização de uma aula de campo de caráter interdisciplinar na antiga capital de Mato Grosso, pelos alunos deste Estabelecimento de Ensino, pois além de sua beleza e riqueza histórica, podemos encontrar aí também, as mais diversas manifestações culturais, e principalmente as de origem afro-brasileira.

O Estado de Mato Grosso, oferece hoje em dia uma infinidade de opções culturais à população. Contudo, grande parte dos alunos da escola pública não tem acesso a elas e, muitas vezes, até desconhecem sua existência. Por ser a cultura parte do patrimônio das sociedades, é função da escola fazer com que seus alunos reconheçam esses locais, como também que a eles tenham acesso. Dessa forma, tendo em vista uma formação plural, este projeto oferece oportunidades para que alunos e professores do CEJA José de Mesquita conheçam a diversidade cultural do nosso estado.

Objetivo geral

Reconhecer aspectos históricos, geográficos entre outros que influenciam na cultura mato-grossense, por meio das manifestações culturais da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade

Objetivos específicos

- Reconhecer a diversidade de culturas e etnias presentes em Mato Grosso.
- Conhecer a história, a geografia e a manifestação cultural afro-descendente de Vila Bela.
- Informar ao educando sobre a importância de criar hábitos de conservação e preservação do patrimônio histórico e cultural.
- Reconhecer os aspectos geográficos que influenciam no Rio Guaporé.
- Fazer uma caminhada ecológica na Cachoeira dos Namorados;
- Distinguir a influência, por meio da migração, na Festa do Congo.
- Verificar a influência das manifestações religiosas na cultura local da cidade.
- Escrever um artigo sobre a visita a cidade.

Procedimentos metodológicos

Entre os procedimentos que foram adotados para o desenvolvimento do projeto, destacamos o levantamento conceitual, tendo em vista a obtenção de informações sobre os aspectos históricos, políticos, sócio- econômico e físico da área de estudo, bem como acerca da temática de estudo deste trabalho. Para tanto pretendemos preparar o aluno para verificar *in loco* as manifestações da cultura mato-grossense na cidade de Vila Bela da Santissima Trindade.

Levando em consideração que o conhecimento é exterior ao sujeito, mas também considerando que as representações sociais traduzem um mundo de significados, é que a pesquisa social, por tratar de problemas referentes à sociedade, não é neutra (MINAYO, 1998).

A metodologia, então, deve abordar o conjunto das expressões humanas. Sendo a educação intencional e histórica, a pesquisa em Educação se preocupa com a concepção histórico-estrutural dos temas estudados que sofrem condicionantes sociais, podendo, ainda, a investigação, tratar de um problema social (DEMO,1989).

A pesquisa qualitativa parte do pressuposto que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que para todo comportamento humano há um sentido, uma interpretação (MINAYO, 1998).

O diálogo entre o pesquisador e o grupo, o trabalho participativo, estabelecem uma relação entre o conhecimento popular e o científico, uma troca de saberes que garante sentido social à produção de conhecimentos e à ação educativa (VASCONCELLOS, 1997).

Este trabalho de resgate da cultura regional será desenvolvido na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT, com alunos do Ensino de Jovens e Adultos do CEJA (CENTRO DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS) José de Mesquita. O projeto será desenvolvido através da interdisciplinaridade identificando as concepções do regionalismo, envolvendo todas as áreas do conhecimento, abordando seus aspectos práticos no diagnóstico das mais variadas situações.

Todos os conceitos aprendidos em aula e em pesquisa complementar serão aplicados na própria escola e posteriormente com a comunidade ao redor, iniciando sempre com um diagnóstico da situação, análise e avaliação.

Assim sendo, os alunos irão identificar os traços da cultura regional mato-grossense na raízes da cidade de Vila Bela trabalhando a cidade como um espaço construído, mas parte do ambiente que inclui o mundo natural, social e cultural. Portanto, iremos orientar os alunos sobre a preservação do patrimônio histórico e cultural, com a utilização de um caderno de campo para as possíveis anotações pertinentes ao registro da pesquisa *in loco*, bem como o uso de instrumentos de registro como a maquina fotográfica, a filmadora, etc. Como instrumento de pesquisa participaremos das atividades culturais da Festa do Congo com também de um *city tour* identificando aspectos físicos da cidade (como os pontos turísticos, museu, rio Guaporé entre outros). Assim sendo, trata-se de um levantamento das características sociais e ambientais do lugar onde vivem os sujeitos envolvidos, já que, segundo Meyer (1991), a construção de um mapeamento ambiental amplia a concepção de ambiente para um espaço construído historicamente, no tecido das relações sociais.

Ao final da pesquisa teremos como resultado de todos os registros a produção de um vídeo clip e um artigo sobre essa experiência com os discentes e docentes que fizeram a pesquisa *in loco*.

Considerações finais

Hoje Vila Bela não tem mais o status de capital, porém é inegável sua importância no contexto nacional e regional, visto em um momento adequado serviu de sentinela das terras brasileiras.

A aula de campo é, dentre outras atividades desenvolvidas, nos mais diferentes níveis, a que permite que o aluno tenha a percepção do espaço em que vive ou que seja objeto de análise, constituindo uma técnica de suma importância para o aprendizado discente ao proporcionar conhecimento das características da paisagem.

O trabalho de campo proporcionou aos alunos do CEJA José de Mesquita vivenciar parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Podendo estes desenvolverem os conceitos apresentados pelos professores das disciplinas afins.

A partir dos relatórios e das discussões realizadas nas aulas de apresentação dos relatórios, tem-se a leitura dos elementos da paisagem urbana e dos elementos que compõem essa interação entre o Sagrado e o Profano na Festa do Congo.

Por fim a proposta de aula de campo despertou nos alunos maior interesse aos conteúdos e refletiu no ensino, avaliado a partir da discussão em sala de aula entre os grupos, evidenciando que a associação entre teoria e pratica enquanto prática metodológica e pedagógica é viável e vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

DEMO, P. Metodologias alternativas: algumas pistas introdutórias. In: DEMO, P. N. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. p. 229-257.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Maria de Lourdes Delamônica. **Vila Bela: Território Branco e espaço negro**. São Paulo : Editora Brasiliana Brasiliense, 1988.

GALETTI, LYLIAN da Silva Guedes. **Nos confins da civilização: sertão, fronteiras e identidade nas representações sobre Mato Grosso**. USP/SP, 2000.

LUCIDIO, João Antonio Botelho. **A Vila Bela da Santíssima Trindade e a Conquista de terras no Vale do Guaporé.** 2004

MEYER, M. A. A. **Educação ambiental: uma proposta pedagógica**. Em Aberto, Brasília, v.10, n.49, p. 40-45, jan./mar. 1991.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). ***A pesquisa social*: teoria, método e criatividade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998. p. 9-29.

MORAN, J. M. Caminhos para a aprendizagem inovadora **IN:** Moran, J. M.; Masetto, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2006. p.22-24.

REIGOTA, M. **Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular**. Em Aberto, Brasília, v.10, n. 49, p. 34-41, jan./mar. 1991.

ROSSI, D. R.; ROSSATO, M. S. Geografia (em)canto. **IN: Encontro Estadual de Geografia**, 27, 2007, Santa Maria. Anais do XXVII Encontro Estadual de Geografia AGB/Porto Alegre: Santa Maria, 2007.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1994.

Anais SemiEdu 2014

GT 7

Educação e Linguagem

Sustentável editora

GT 7 - Comunicação Oral

"A EDUCAÇÃO DA MULHER" EM A VIOLETA: UMA ANÁLISE DA VERBO-VISUALIDADE

Eliete Hugueney de Figueiredo
(PUC-SP/Capes)

Resumo

Este trabalho integra a pesquisa de doutoramento *Revista A Violeta: a verbo-visualidade e o entrecruzamento de vozes*, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Objetiva-se apresentar a análise dos enunciados "A Educação da mulher" e "Andorinha", presentes na primeira edição, em 1916. Este periódico circulou entre os anos de 1916 e 1950, em Cuiabá, Mato Grosso, com direção e redação exclusivamente femininas, o que constituiu um marco no jornalismo da época. Pretende-se demonstrar que as redatoras da revista se utilizam de estratégias linguístico-discursivas e de mobilização do plano de expressão verbo-visual para inserir, nos diferentes enunciados de *A Violeta*, as vozes femininas. Mesmo sendo um periódico cuja editoria reflete valores hegemônicos masculinos da época, esses valores são refratados nas vozes de suas redatoras, deixando transparecer traços revolucionários do discurso feminino. A fundamentação teórico-metodológica utilizada ancora-se na teoria de Bakhtin e o Círculo (2010, 2011), quanto às questões que envolvem as relações dialógicas, e Brait (2005, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013), para discutir os aspectos relacionados ao plano de expressão verbo-visual e análise dialógica do discurso. Como resultado desse estudo, obtivemos um exemplo claro de como a verbo-visualidade não é apenas um recurso gráfico em que textos, imagens e outros aspectos são colocados juntos aleatoriamente, mas apontam para o projeto discursivo das autoras de *A Violeta*, desvelando, já, no primeiro número, a arquitetônica da revista.

Palavras-chave: Revista *A Violeta*. Verbo-visualidade. Vozes.

Introdução

O conhecimento da existência da revista *A Violeta* ocorreu por meio de contato com pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso, que apontaram para a realização de alguns estudos utilizando-a como objeto de pesquisa. Verificamos não haver quaisquer pesquisas sobre a revista na área de estudos de linguagem, assim, adotamos a ideia e iniciamos os primeiros levantamentos para a seleção de enunciados a serem analisados.

O primeiro contato com a revista (impressa) foi no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT) e, a partir daí, fomos nos informando e localizando-a em outras instituições, como Casa Barão de Melgaço[1], em Cuiabá, e Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, e através do contato com pesquisadores que a utilizaram como fonte de pesquisa, como Yasmin Nadaf (1993, 2004), Freire (2007) e Ana Maria Marques (2010). Ao manuseá-la, percebemos tratar-se de uma fonte muito produtiva para os estudos do discurso no viés bakhtiniano, incluindo o conceito de verbo-visualidade.

No contexto mato-grossense, nas primeiras décadas do século XX, em Cuiabá, a imprensa masculina tinha o poder de ditar normas. Os jornais da cidade reforçavam em suas pautas culturais guias padronizados acerca do que era adequado e desejável na construção social da mulher, envolvendo sua identidade biológica, psíquica e sociocultural, apresentando uma composição de plano de comportamento, seguindo a ordem vigente. Em diversos momentos, os jornalistas louvavam a filha obediente, a esposa carinhosa e submissa, a mãe dedicada e a dona de casa prendada. Em contrapartida, criticavam a frivolidade, a vaidade e a emancipação feminina. Antecipadamente, podemos dizer que esse processo acontecia também em *A Violeta*, marcando uma reprodução do *status quo*, mas não se tratavam apenas de tais pontos de vista, mas também da inserção de vozes femininas dissonantes, que marca o diferencial do periódico e que nos chamou a atenção para a sua escolha como objeto de pesquisa. Segundo Marques (2011, p. 15)

1 Sede da Academia Mato-Grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, o espaço funciona como um centro de pesquisas que armazena, organiza e preserva documentos e obras raras do Estado.

> Em 1941, *A Violeta* lançou um "Apelo às senhoras e senhoritas que têm profissões remuneradas". O chamamento era para organização das mulheres trabalhadoras no sentido de reivindicar seguridade social, férias e condições para se instruírem. Percebe-se, então, que não se tratava mais de um folhetim de mulheres da elite preocupadas com a manutenção ou crise de um *status* de feminilidade baseada na vida doméstica, mas deixava transparecer uma mobilização política reveladora de uma mudança de postura dessas mulheres. **O processo de mudança discursiva de mulheres que escreviam na revista, ou mesmo outras influenciadas pelas leituras nas suas práticas cotidianas, construiu um fazer-se mulher, nas relações de gênero, ora resistindo ao feminismo, ora se valendo do aparato discursivo do mesmo**. (grifo nosso).

Na verdade, é justamente esse movimento de flutuação entre o pensamento conservador e o pensamento inovador trazido no interior das revistas, assinalado por Marques no excerto acima, que nossa análise busca encontrar. Ou seja, através das pistas discursivas materializadas nos enunciados selecionados, identificaremos um entrecruzamento de vozes.

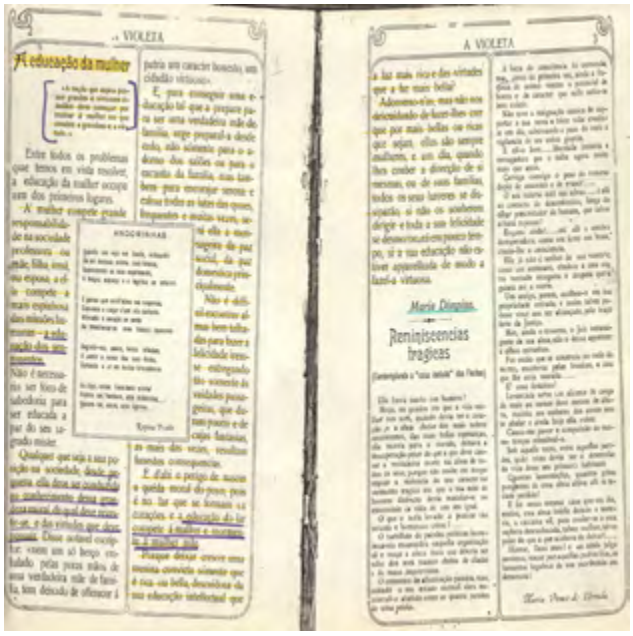
Para efetuarmos a nossa análise, utilizamos uma base teórico-metodológica ancorada na teoria de Bakhtin e o Círculo (2010, 2011), quanto às questões que envolvem as relações dialógicas entre os enunciados, e Brait (2005, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013), para discutir os aspectos relacionados ao plano de expressão verbo-visual e análise dialógica do discurso

Análise dos enunciados

Escolhemos, portanto, para este estudo, uma breve análise dos enunciados *A Educação da mulher* e *Andorinha,* assinado por uma das associadas, membro do corpo editorial da revista, Maria Dimpina, que costumava fazer uso dos pseudônimos "Arinapi", "Marta", "M.D." e do próprio nome completo Maria Dimpina Lobo Duarte (NADAF, 1993).

Na figura a seguir, captamos a presença de dois enunciados em gêneros diferentes (editorial e poema), sendo empregados de forma articulada na mesma página. No editorial, insere-se um destaque imagético, verbo-visual, identificado pelo poema "Andorinhas", de autoria de Regina Prado ([19--?]).

Figura 01– Revista A Violeta n. 1 (16 dez. 1916), p. 2



Fonte: Acervo de Yasmin Nadaf (2013).

Figura 02 – Continuação da revista A Violeta n. 1 (16 dez. 1916, p. 3)



A VIOLETA 3

a faz mais rica e das virtudes que a faz mais bella?

Adormemo-n'as, mas não nos descuidando de fazer-lhes crer que por mais bellas ou ricas que sejam, ellas são sempre mulheres, e um dia, quando lhes couber a direcção de si mesmas, ou de suas familias, todos os seus haveres se dissiparão, si não os souberem dirigir e toda a sua felicidade se desmoronará em pouco tempo, si a sua educação não estiver apparelhada de modo a fazel-a virtuosa.

Maria Dimpina.

Reminiscencias tragicas

(Contemplando a "casa isolada" das Flechas)

Elle havia morto um homem!

Moço, na quadra em que a vida melhor nos sorri, quando devia ter o coração, e a alma cheios dos mais nobres sentimentos, das mais bellas esperanças, elle morria para o mundo, deixava a desesperação peior do que a que deve causar a verdadeira morte na alma de todos os seus; porque não soube em tempo sopitar a violencia do seu caracter no momento tragico em que a sua mão de homem distincto devia macular-se no exterminio da vida de um seu igual.

O que o teria levado a praticar tão nefasto e horroroso crime?...

O turbilhão de paixões politicas inconfessaveis encontrára naquella organisação sã e moça a alma fraca que deveria ser echo dos seus tramas cheios de ciladas e de maus imprevistos.

O momento de allucinação passára, mas, coitado o seu estado normal viera encontral-o abatido entre as quatro paredes de uma prisão.

A lucta da consciencia foi tremenda; mas, como da primeira vez, ainda a fraqueza de animo venceu o potencial de honra e de caracter que nelle sabia-se bem existir.

Não teve a resignação estoica de supportar a sua nova e triste vida: evadiu-se um dia, subornando a peso de ouro a vigilancia do seu unico guarda.

E eil-o livre....liberdade irrisoria e esmagadora que o tolhe agora muito mais que antes.

Carrega comsigo o peso do remorso duplo de assassino e de evasor....

O seu recurso está nas selvas....é alli ao contacto do desconhecido, longe do olhar prescrutador do homem, que talvez achará repouso!

Engano ainda!....até alli a sombra desesperadora, como um ferro em braza, crucia-lhe a consciencia.

Elle já não é senhor de sua vontade; como um automato, obedece a essa outra vontade incognita e despota que o guiará até a morte.

Um amigo, porem, acolheo-o em sua propriedade retirada, e assim talvez pudesse viver sem ser alcançado pelo braço forte da Justiça.

Mas, ainda o remorso, o Juiz intransigente de sua alma, não o deixa apparecer a olhos estranhos.

Foi então que se construiu no meio do matto, encoberta pelas brenhas, a casa que lhe seria morada....

E' uma fortaleza!

Levantada sobre um alicerce de canga de mais ou menos dous metros de altura, resistiu aos embates dos annos sem se abalar e ainda hoje ella existe.

Causa-me pavor e compaixão ao mesmo tempo relembral-a.

Sob aquelle tecto, entre aquellas paredes, quão triste devia ser o desenrolar da vida desse seu primeiro habitante.

Quantas lamentações, quantos gritos pungentes de uma alma altiva alli se teriam perdido!

E foi nessa mesma casa que um dia, emfim, essa alma infeliz deixou a materia, a carcassa vil, para evolar-se a uma esphera desconhecida, talvez melhor, talvez peior do que a que acabava de deixar!....

Horror, Deus meu! e eu ainda julgo ouvirem, resoar por aquellas pedras frias, os lamentos lugubres de um moribundo em demencia!

Maria Ponce de Arruda.

Fonte: Acervo de Yasmin Nadaf (2013).

Em uma primeira leitura do poema *Andorinhas*, inscrito em *A Educação da mulher*, não podemos identificar a relação de conteúdo entre ambos. Somente após uma análise detalhada dos três elementos que compõem os gêneros do discurso: conteúdo temático, forma composicional e estilo (BAKHTIN, 2011), aliada a uma reflexão sobre as esferas de produção, circulação e recepção que envolvem a autoria, é possível realizar uma leitura em direção a uma compreensão ativa dos enunciados que circulam nas páginas da revista. Nesse sentido, concordamos com Brait (2010, p. 195), ao afirmar que

> Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos que o constituem, dos embates e das tensões que lhes são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circulam e do fato de que ostentam, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais [...]

Para o trato do conteúdo temático de *A Violeta*, é preciso ressaltar o contexto sócio-histórico da época, tanto em termos locais como nacionais e internacionais. O período de publicação do periódico abrange as duas grandes guerras mundiais (1914 e 1939), a Revolução Russa e a adoção do regime socialista nos países do Leste europeu, além das consequências, sofridas na região, pela Guerra do Paraguai, que introduziu graves epidemias na cidade, como é o caso da varíola, tema já comentado na metodologia deste projeto. Outros momentos que podemos citar é a Depressão de 1929, nos Estados Unidos,

influenciando diretamente o preço do café, provocando uma queda e desequilíbrio econômico, abrindo espaço para o getulismo no Brasil. Por outro lado, é a época da modernização, com o surgimento e consolidação da sociedade urbano e industrial.

O capitalismo também se consolida no Brasil e no mundo e tal fato insere as mulheres nas linhas de produção das fábricas. O mesmo período permite uma organização social, em que surgem os primeiros sindicatos, os partidos defensores dos trabalhadores, o que também beneficia a mulher, trazendo à tona uma reflexão sobre sua situação social e trabalhista, e sobre os seus direitos como cidadãs, por exemplo, o direito ao voto. Todas estas questões locais e mesmo internacionais são matéria de discussão nas páginas de *A Violeta* e muitas delas compõem os conteúdos dos editoriais e crônicas, expressando o nível de politização das redatoras. Em diversos enunciados, percebemos a entonação avaliativa das autoras, buscando analisar e se posicionar diante das situações político-sociais da cidade, do país e do mundo.

Voltando o nosso olhar, especificamente, para o conteúdo temático do enunciado *A Educação da Mulher*, identificamos que ele aponta para temas típicos que envolvem ponderações sobre o papel da mulher na sociedade da década de 1916. O que pode ser dizível introduz um encaminhamento de diretrizes voltadas para a educação desse público como condição necessária para a formação dos filhos, dos alunos no âmbito escolar, visando propiciar o desenvolvimento da nação, marcada pelo domínio patriarcal.

Nos excertos abaixo, podemos observar como *A Violeta* concebe o papel da mulher do início do século XX:

> Á mulher compete grande responsabilidade na sociedade professora ou mãe, filha, irmã ou esposa, a ela compete a mais espinhosa das missões humanas – a educação dos sentimentos. [...] Qualquer que seja a sua posição na sociedade, desde pequena ella deve ser conduzida ao conhecimento dessa grandeza moral, da qual deve revestir-se, e das virtudes que deve possuir.[...] E, para conseguir uma educação tal que a prepare para ser uma verdadeira mãe de família, urge preparal-a desde cedo, não somente para o adorno dos salões ou para o encanto da família, mas tambem para encorajar serena e calma todas as lutas das quaes frequentes e muitas vezes, será ella a mensageira da paz social, da paz doméstica principalmente. (Revista *A Violeta*, n. 1, p. 02, 1916).

Como evidenciamos, cabe à mulher a responsabilidade pela educação dos sentimentos, pela solidificação, organização e harmonia familiar, extensivo a toda sociedade. Tais afirmações encontram força mais adiante no próprio texto, quando a autora delega à ação da mulher as características morais de um povo: "E d'ahi o perigo de nascer a queda moral do povo, pois é no lar que se formam os corações e a educação do lar compete á mulher e mormente á mulher mãe". (Revista *A Violeta*, n. 1, p. 02, 1916).

Verificamos, ainda, que a autora do texto, ao se referir às mulheres, cuja educação constitui o foco do texto, restringe-se a um universo social específico – o da mulher de classe alta ou elite, conforme podemos constatar nas escolhas lexicais efetuadas no excerto a seguir, constituindo o estilo:

> Porque deixar crescer uma menina convicta somente que é **rica ou bella**, descuidosa da sua educação intellectual que a faz mais rica e das virtudes que a faz mais bella? Adornemo-n'as, mas não nos descuidando de fazer-lhes crer que por mais **bellas ou ricas** que sejam, ellas são sempre mulheres, e um dia, quando lhes couber a direção de si mesmas, ou de suas famílias, todos os seus haveres se dissiparão, si não o souberem dirigir e toda a sua felicidade se desmoronará em pouco tempo, si a sua educação não estiver aparelhada de modo a fazel-a virtuosa. (Revista *A Violeta*, n. 1, p. 2-3, 1916). (grifo nosso)

Nos primeiros anos de sua publicação, o contexto social da época é captado pela *Violeta* no que diz respeito aos costumes e práticas das altas camadas da sociedade cuiabana, o que, no decorrer dos anos, vai se modificando, de tal forma que as redatoras passam a se ocupar com a educação das mulheres em geral, de qualquer classe social. Especificamente sobre a posição da revista em relação aos hábitos e costumes locais, nos primeiros números, podemos encontrar em Freire (2007, p. 113):

> Nos diversos números examinados, *A Violeta* reserva espaço para a trivialidade descompromissada em várias seções. Dão destaque ao *pic nic* e outros divertimentos organizados por oficiais do 16º Batalhão de Caçadores sediado em Cuiabá; as *soiée* dançantes em casa de oficiais ou de pessoas da elite cuiabana; a fofocas sobre a vida afetiva, sobre *flirt*, namoro; a trajes e complementos usados pelas mulheres; ao *footing* no jardim da Praça Alencastro.

O aspecto observado em *A Educação da Mulher,* que considera apenas as mulheres de elite, e, por conseguinte, as elege suas leitoras privilegiadas, pode ser constatado, também, em outros enunciados por nós escolhidos, como, por exemplo, no conjunto verbo-visual do texto *Como fazer felizes* (*A Violeta*, n. 333, 1950), cuja análise é apresentada mais adiante.

O conteúdo temático remete-se, também, às configurações estilísticas e composicionais, ou à maneira de o texto ser organizado. Assim, temos um texto verbo-visual em preto e branco, apresentando uma epígrafe, destacada pela diferença no tamanho da fonte (menor que a do texto) e pelo recuo à direita, não apresentando o autor. Sua função é anunciar o tema a ser desenvolvido, assim como sua perspectiva ideológica, ou seja, sua entonação avaliativa, afirmando o discurso de que a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma nação recairia sobre a mulher: "A nação que aspira possuir grandes e virtuosos cidadãos deve começar por ensinar á mulher em que consiste a grandeza e a virtude."

Além da epígrafe, a autora também faz uso do discurso citado, em sua forma direta, utilizando-se das aspas: "Disse notável escriptor: 'nenhum só berço embalado pelas puras mãos de uma verdadeira mãe de família, tem deixado de offerecer á pátria um caracter honesto, um cidadão virtuoso'." (*A Violeta,* p. 2, 1916). Assim como a epígrafe, não há revelação da autoria, a redatora apenas cita que se trata de um "notável escriptor", o que aponta para um movimento de apropriação do discurso alheio, da *palavra outra*, que mesmo demarcada no texto pelo destaque ou pelas aspas, pode ser compreendida como *palavra própria.* (Bakhtin, 2010).

Dessa forma, detectamos duas maneiras explícitas *de presença do discurso de outrem* no texto, pela epígrafe e pela citação, ou seja, duas vozes que adentram o texto para fazer eco à voz da redatora de *A Educação da mulher*, reafirmando o discurso conservador sobre o papel feminino na sociedade da época.

Prosseguindo à análise das dimensões visual e verbo-visual, no corpo do texto, observamos a presença de bordas desenhadas nas duas páginas que o compõem e o uso de fontes tipográficas variadas para destacar o poema, a epígrafe, o título e a assinatura. O texto ocupa duas páginas e possui três colunas, sendo que entre as colunas 1 e 2, posiciona-se, ao centro, o poema *Andorinhas*, de autoria de Regina Prado. O título *A educação da mulher* vem grafado em negrito, em destaque, centralizado na primeira coluna, em fonte diferenciada.

Retomando o estilo, destacamos, no editorial, o emprego de um registro convencional, com escolhas lexicais que apontam para um discurso normativo, por meio do uso de verbos no imperativo: *urge, compete, adornemo-n'as* (sic). Já em relação ao poema, a forma escolhida é o soneto clássico, composto de versos decassílabos, talvez uma influência do Parnasianismo, e uma linguagem do mesmo modo muito formal, apesar de o vocabulário ser bastante acessível ao leitor.

Tais características da forma composicional e do estilo, apresentando certos usos verbais, visuais e verbo-visuais, apontam para a formalidade do texto *A educação da mulher*, que é exigida não somente pelo fato de ser o primeiro texto opinativo de *A Violeta*, mas também porque tais aspectos revelam o posicionamento conservador e moralizante da editoria da revista em relação ao papel da mulher na sociedade cuiabana. Entretanto, em meio ao texto principal, ao se inserir um poema, o peso da palavra autoritária pode ser amenizado.

Assim, verificamos que o enunciado *Andorinha*, pertencente ao gênero poema, não pode ser analisado sem que levemos em conta a relação extraverbal, uma vez que a situação imediata está ligada ao horizonte mais amplo, ou seja, a outras fontes que dinamizam o texto, como as

condições sócio-históricas e questões ideológicas para a constituição de sentidos, muitas das quais já comentadas nesta seção. Isso significa dizer que o texto não é autônomo, imutável, porém sofre variações de produção de sentidos que podem ser renovados a cada leitura. Nesses termos, ao lermos o poema integrado à página e inserido no meio do editorial, começamos a perceber a relação de sentidos sugerida no diálogo entre os enunciados.

Comecemos por estabelecer uma relação entre a epígrafe e o poema. A epígrafe introdutória do texto expressa diferentes relações de sentidos. Com *A educação da mulher,* há um diálogo de orientação convergente ao discurso conservador, estabelecido pela ausência de um clamor para a realização de um ideal, responsabilização da mulher pelas ações dos cidadãos por ela criados, e, consequentemente, num raciocínio de adição, pela grandeza da nação. Vemos aqui a afirmação da palavra autoritária, na visão bakhtiniana. Entretanto, em relação ao poema *Andorinhas*, o movimento é oposto, divergente, ao entendermos que as andorinhas andam em **bando**, o que pode aludir a uma relação de união, de condução de um grupo para o alcance de um ideal. Assim, o poema aponta para o fato de que a responsabilidade sobre o desenvolvimento de uma nação deve ser de todos, homens e mulheres. Vemos aqui a afirmação da palavra internamente persuasiva, na visão bakhtiniana.

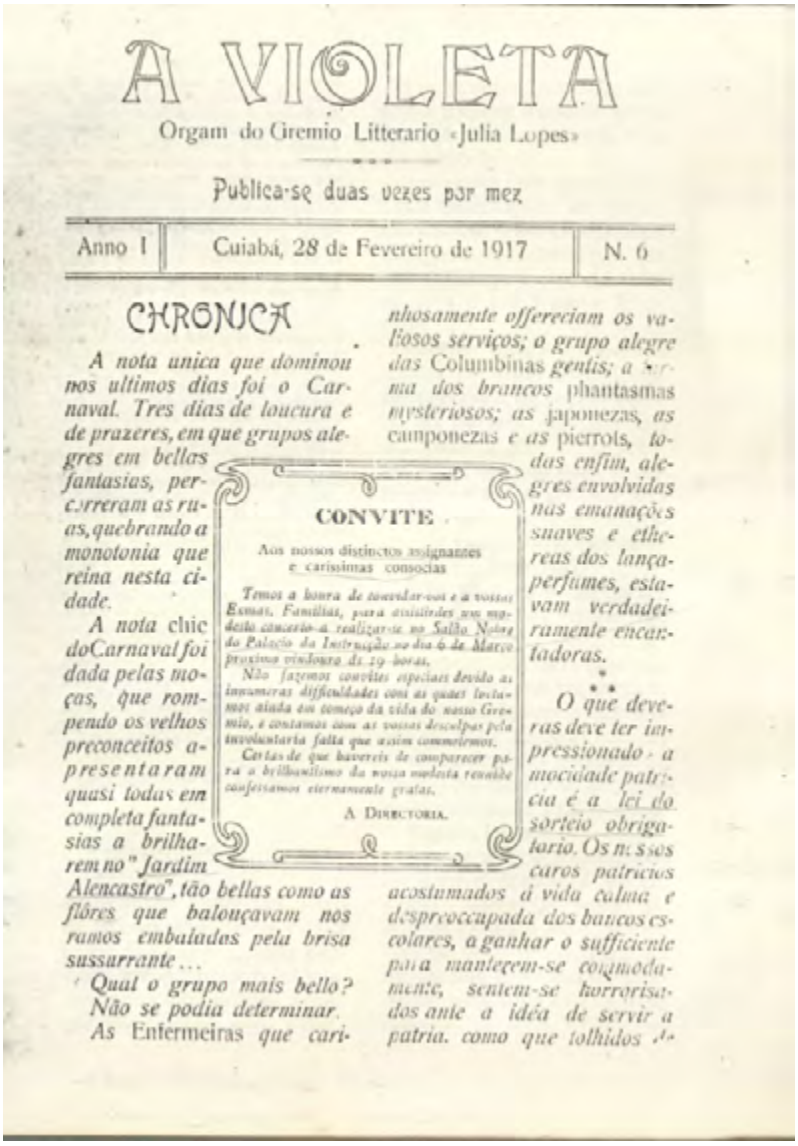
Além disso, o poema possui um tom bastante triste, pois o eu lírico lamenta não ter asas para voar, como as andorinhas. Ao observarmos que o poema foi escrito por uma mulher e colocado propositadamente no meio de um texto que trata da educação feminina, que a identifica como responsável pela "educação do sentimento", pela formação e oferecimento à pátria de "um caracter honesto, um cidadão virtuoso", vemos claramente a presença de vozes antagônicas no mesmo espaço: uma que enquadra a mulher e a responsabiliza pelo "perigo de nascer a queda moral do povo", e outra que clama pela liberdade, por voar como uma andorinha, mas que, por uma "fatalidade" de ser mulher, torna-se impossibilitada de fugir a sua condição de atingir novos objetivos.

De forma sutil, a redatora Maria Dimpina encarna a voz que desnuda a condição da mulher, ao mesmo tempo em que Regina Prado (autora do poema) representa a própria mulher em seu desejo de emancipação e libertação. Tal entrelaçamento de vozes traça o movimento típico que podemos, ainda, encontrar nos demais enunciados nesta análise preliminar, o de uma oscilação entre o pensamento conservador, que quer preservar um perfil de mulher mãe e dona de casa, e o pensamento inovador, que já insere a mulher na modernidade e suas novas exigências, como o trabalho fora de casa, o sustento do lar, os direitos à cidadania.

Podemos pensar que o conteúdo do poema, posto em destaque na página, sinaliza apenas para uma relação estabelecida entre as escritoras, redatoras, colaboradoras da revista e o movimento literário romântico no Brasil com influência ainda no início do século XX (NADAF, 2004). Porém, defendemos que esse pensamento é apenas um recurso estratégico, um blefe que oculta do leitor desatento um outro sentido. Na verdade, as dimensões visual e verbo-visual dos enunciados reproduzem, na diagramação da página, o fato de que o "ingênuo" poema, envolto, cercado, grafado em fonte menor que a do editorial, pode sugerir um clamor abafado, ilhado, emoldurado por um discurso e uma ideologia bem retratados no texto e que caracterizam, conforme já assinalamos, o papel que a mulher deveria exercer na sociedade da época.

Temos, aqui, um exemplo claro de como a verbo-visualidade não é apenas um recurso gráfico em que textos, imagens e outros aspectos são colocados juntos aleatoriamente. O avanço de nossa investigação pode revelar tratar-se de uma estratégia que aponta para o projeto discursivo das autoras de *A Violeta*, constituindo, já no primeiro número, a arquitetônica da revista. Este aspecto verbo-visual de inserir um enunciado em outro é recorrente em vários números da revista, como, por exemplo, na edição de número 6, de 1917, que veicula, logo em sua capa (Figura 1), um convite inserido em uma crônica:

Figura 03, Revista A Violeta, n.6, 28 de fevereiro de 1917



A VIOLETA

Orgam do Gremio Litterario «Julia Lopes»

Publica-se duas vezes por mez

Anno I | Cuiabá, 28 de Fevereiro de 1917 | N. 6

CHRONICA

A nota unica que dominou nos ultimos dias foi o Carnaval. Tres dias de loucura e de prazeres, em que grupos alegres em bellas fantasias, percorreram as ruas, quebrando a monotonia que reina nesta cidade.

A nota chic do Carnaval foi dada pelas moças, que rompendo os velhos preconceitos apresentaram quasi todas em completa fantasias a brilharem no "Jardim Alencastro", tão bellas como as flôres que balouçavam nos ramos embaladas pela brisa sussurrante...

Qual o grupo mais bello? Não se podia determinar.

As Enfermeiras que carinhosamente offereciam os valiosos serviços; o grupo alegre das Columbinas gentis; a turma dos brancos phantasmas mysteriosos; as japonezas, as camponezas e as pierrots, todas enfim, alegres envolvidas nas emanações suaves e ethereas dos lança-perfumes, estavam verdadeiramente encantadoras.

* * *

O que deveras deve ter impressionado a mocidade patricia é a lei do sorteio obrigatario. Os nossos caros patricios acostumados á vida calma e despreoccupada dos bancos escolares, a ganhar o sufficiente para manterem-se commodamente, sentem-se horrorisados ante a idéa de servir a patria, como que tolhidos [illegible]

CONVITE

Aos nossos distinctos assignantes e carissimas consocias

Temos a honra de convidar-vos e a vossas Exmas. Familias, para assistirdes um mimoso concerto a realizar-se no Salão Nobre do Palacio da Instrucção no dia 6 de Março proximo vindouro ás 19 horas.

Não fazemos convites especiaes devido ás innumeras difficuldades com as quaes luctamos ainda em começo da vida do nosso Gremio, e contamos com as vossas desculpas pela involuntaria falta que assim commettemos.

Certas de que haverei de comparecer para o brilhantismo da nossa modesta reunião confessamos eternamente gratas.

A Directoria.

Fonte: Acervo de Yasmin Nadaf (2013).

Considerações finais

É importante ressaltar que os sentidos produzidos pelos aspectos verbo-visuais podem variar conforme as relações que se estabelecerem entre os demais elementos constituintes do processo discursivo, como o conteúdo temático e os possíveis interlocutores da situação enunciativa proposta (o autor, o destinatário e o objeto da enunciação e as apreciações valorativas ali presentes).

Não seria precoce afirmar que os elementos formais constitutivos dos enunciados da revista *A Violeta* compõem, como bem afirma Bakhtin (1952-1953; 1970), "o todo do enunciado", uma unidade significativa que revela o viés discursivo estratégico da revista, mostrando e ocultando, ao mesmo tempo, a apreciação valorativa das redatoras, ao se apresentarem, em alguns momentos, politizadas, críticas e até mesmo engajadas, porém estando sempre conscientes do espaço social que lhes era reservado.

Este exercício de análise possibilitou-nos uma pequena aproximação com nosso *corpus*, já perseguindo os rastros da verbo-visualidade e as formas como tal fenômeno se apresenta, constituindo o projeto discursivo, o todo arquitetônico de *A Violeta*.

Referências

A VIOLETA: Revista Feminina. Cuiabá, n. 1, 1916.

_____: _____. Cuiabá, n. 06, 1917.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética:** (a teoria do romance)**.** 6. ed. São Paulo: Annablume , 2010 [1934-1935].

_____. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306 [1952-1953].

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 367-392 [1970-1971].

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 393-410 [1970-1971].

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 185-201, 2004 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp,

2005.

_____. Enunciação e intersubjetividade. **Letras**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 33, p. 37-50, 2006.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2008b.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1º sem. 2009.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.5, p. 183-196, 1. semestre 2011.

_____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196, 2011.

_____. Os textos chamam, a memória responde. **Todas as Letras**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 125-137, 2012a.

____. Perspectiva dialógica. In BRAIT, Beth & SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Org.).**Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012b.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013.

_____. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, n. 34, p. 91-121, 2013.

MARQUES, Ana Maria. Ora femininas, ora feministas: narrativas de mulheres na Revista "A Violeta"- Cuiabá, 1916-1946. In: Simpósio Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do Fazendo Gênero 9**, 2010.

_____. O Feminismo nas narrativas de mulheres da Revista *A Violeta* – Cuiabá: 1916-

1950. **Revista Territórios e Fronteiras,** v. 4 n. 1, p. 3-17, – jan/jul, 2011.

NADAF, Yasmin Jamil. **Sob o signo de uma flor**: estudo de "A Violeta", publicação do Grêmio Literário Júlia Lopes: de 1916 a 1950. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

_____. **Presença de mulher**: ensaios. Rio de Janeiro: Lidador, 2004.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Emili Leite Peruzzo,
Acadêmica de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa
(UNIPAMPA)

Simone Silva Pires de Assumpção,
Doutora em Letras e Professora da Universidade Federal do Pampa
(UNIPAMPA)

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar as aulas de língua inglesa ministradas pelo Núcleo de Línguas Adicionais (Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem - PROEXT/MEC) da Universidade Federal do Pampa, em dois ambientes diferentes: na escola pública e no campus da universidade. A intenção foi observar as diferenças no que se refere à aquisição do conhecimento de inglês como língua adicional, e às atitudes, emoções e motivação dos alunos, averiguando se a familiarização com o ambiente facilitaria ou não a aprendizagem. As práticas pedagógicas foram ajustadas aos dois ambientes investigados para atender a demanda dos alunos, despertando seu interesse, e favorecer a aprendizagem. Os resultados demonstraram que houve uma significativa diferença de desempenho e aprendizagem nas aulas, bem como de receptividade dos alunos nos dois ambientes investigados para com as professoras, com as tecnologias apresentadas em sala de aula, com as brincadeiras e os jogos relacionados aos conteúdos trabalhados e até mesmo com os próprios colegas. Foi possível verificar também que as professoras encontraram dificuldades no ambiente escolar em relação à utilização dos equipamentos e materiais didáticos, à privacidade na sala de aula, ao silêncio no ambiente escolar e ao interesse dos alunos em participar das aulas.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Escola Pública. Núcleo de Línguas Adicionais.

1. Introdução

Este estudo compara as aulas de língua inglesa ministradas em duas turmas do Núcleo de Línguas Adicionais (NLA), projeto promovido pelo Programa de Extensão "Observatório de Aprendizagem" (PROEXT/MEC) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. As intervenções foram realizadas em dois contextos: uma escola pública municipal e o próprio NLA, que funciona no campus da UNIPAMPA. Cada turma recebeu um curso de nível iniciante de 20 horas-aula, com conteúdos muito similares. No entanto, as práticas pedagógicas tiveram de ser adaptadas a esses dois ambientes para compensar pelos recursos (in)disponíveis e atender a demanda dos alunos.

Nosso objetivo foi mapear as dimensões afetivas (emoção, atitude e motivação) dessas duas turmas de crianças (de 9 a 10 anos de idade) através de seu comportamento nos dois ambientes de ensino, visando estabelecer uma conexão entre afeto e motivação para a aprendizagem nesses dois contextos. Por isso, tratamos da questão da idade e dos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem. Compartilhamos com muitos pesquisadores a crença de que o estudo de uma língua adicional deve começar o mais cedo possível, ao invés de ser adiado até a quinta série ou até o ensino médio. Trataremos desta questão na seção seguinte. Também entendemos que a aprendizagem é um processo multifatorial, que não depende apenas de capacidades cognitivas, mas que é fortemente influenciado por questões afetivas, ou seja, psicológicas, sociais, emocionais, comportamentais, etc. Por isso, também trataremos desta questão mais a diante. Nas seções finais, apresentaremos a metodologia de pesquisa empregada e os resultados obtidos.

2. A questão da idade

De acordo com Shore (2000, p. 48-59), o cérebro do recém-nascido tem o mesmo número de neurônios que o de um adulto (100 bilhões), mas a maioria ainda não está conectada. Essas conexões, chamadas sinapses, serão formadas fora do útero materno, em contato com o ambiente. Aos dois anos de idade, o número de sinapses já é igual ao de um adulto; dos três aos dez anos, é quase o dobro. Dos dez anos até o final da adolescência, as sinapses não utilizadas são desfeitas e o número se estabiliza no patamar do adulto, 500 trilhões.

A quantidade de neurônios é determinada geneticamente, mas a rede de conexões entre eles dependerá das experiências pelas quais a criança passará principalmente até os dez anos de idade. "A disponibilidade cerebral para o aprendizado nesse período nunca será atingida novamente na vida" (PIRES, 2001, p. 28). Isso tem implicações sérias para a aquisição da linguagem. Toda criança saudável sob condições ambientais minimamente adequadas adquire pelo menos uma língua. A aquisição de uma segunda língua, porém, parece ficar mais difícil com o passar do tempo. Asher e García (1982, p. 6) verificaram que quando mais cedo se aprende uma língua, melhor é a pronúncia. Isso se deve ao fato de que "ouvir mais de uma língua na infância torna mais fácil para a criança ouvir as distinções entre os fonemas dessas línguas mais tarde" (NEWPORT; SAFFRAN; ASLIN, 1996, tradução nossa). A neurociência confirma: "a perda neurológica e a poda sináptica torna a aquisição de uma segunda língua mais difícil a cada ano que passa" (JENSEN, 1998, p. 34, tradução nossa), não apenas em relação à pronúncia. Krashen, Long e Scarcella (1982, p. 161) concluíram que as crianças adquirem uma segunda língua mais lentamente, mas atingem um nível de proficiência maior em longo prazo.

Portanto, as escolas não deveriam esperar as crianças crescerem antes de introduzir uma língua adicional. Os cursos livres, por outro lado, aproveitam essa lacuna deixada pelas escolas há muito tempo e obtêm bons lucros oferecendo toda uma gama de cursos direcionados a crianças de várias idades, inclusive antes dos 3 anos. O Núcleo de Línguas Adicionais da UNIPAMPA (NLA) tenta preencher essa lacuna em duas frentes: com turmas de inglês e espanhol para crianças no próprio NLA e em escolas públicas da cidade (ambos gratuitamente).

3. Fatores afetivos

O ensino de inglês nesses dois contextos investigados (no NLA e na escola pública) enfrenta desafios distintos. Muitos são os fatores que podem influenciar a aprendizagem de uma língua adicional. O ambiente de aprendizagem é um deles, mas não é o único. Embora o senso comum dite que as habilidades cognitivas são as mais importantes para a aprendizagem, as pesquisas em linguística aplicada vêm cada vez mais comprovando o papel fundamental das questões efetivas. Utilizamos o termo "afetivo" para designar questões ou fatores relacionados a "emoções, sentimentos, humores ou atitudes que condicionam o comportamento" (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 1, tradução nossa). Essas questões são relevantes para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais porque emoções positivas podem facilitar a aprendizagem, enquanto emoções negativas, como ansiedade, medo e estresse, podem comprometer a capacidade de aprendizagem, inclusive prejudicando o funcionamento da memória. Além disso, uma aula de língua adicional que objetiva a interação genuína certamente tem de abrir espaço para lidar com questões afetivas (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 3).

As emoções "surgem como resposta a um acontecimento, interno ou externo, que possui uma carga de significado positiva ou negativa para o indivíduo" (CHACÓN, 2003, p. 22). Emoções variam de intensidade, mas quando uma emoção negativa alcança o nível do pânico, "todo o processamento do estudante fica detido" (CHACÓN, 2003, p. 58), bloqueando a aprendizagem.

A atitude, por sua vez, é "uma predisposição avaliativa (isto é, positiva ou negativa) que determina as intenções pessoais e influi no comportamento" (CHACÓN, 2003, p. 21); por exemplo, curiosidade, interesse pela língua e por sua aprendizagem, satisfação, apreço e valorização da língua.

As atitudes podem predispor um estudante a se esforçar para aprender ou não. Os aprendizes mais bem-sucedidos têm atitudes positivas e tendem a reforçá-las, ou seja, atitudes podem ser modificadas através da experiência (ELLIS, 1994, p. 199-200).

Também é importante ter cuidado com a avaliação das crianças, para não ameaçar sua auto-estima e diminuir sua motivação, outro fator importante para a aprendizagem de línguas adicionais. A motivação é um despertar cognitivo e emocional que gera uma decisão consciente para agir e que dá início a um período de esforço intelectual e/ou físico com o intuito de atingir um objetivo previamente estabelecido (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 120).

Gardner e Lambert (1972) classificam a motivação em dois tipos: integradora e instrumental. A primeira refere-se ao desejo de integrar-se à comunidade falante da língua adicional estudada, enquanto a segunda se refere à necessidade de aprender a língua como um instrumento para atingir outro objetivo. Esses dois tipos de motivação são complementares.

Motivação também pode ser intrínseca ou extrínseca. Motivação extrínseca é o desejo de obter algo externo à tarefa realizada, como passar de ano ou receber um elogio da professora. A motivação intrínseca vem do interesse e satisfação em realizar a tarefa em si. Para desenvolver a motivação dos alunos, segundo Williams e Burden (1997, p. 133-4), não basta propor atividades interessantes e divertidas, o professor deve deixar claras as suas intenções, investir de significado as tarefas, explicar como essas tarefas serão úteis em outros contextos, ajudar os alunos a controlar seu aprendizado e promover uma sensação de competência para realizar as tarefas de aula.

Além disso, conforme Dörnyei e Malderez (1999, p. 156-157), quando as pessoas encontram-se em um grupo, comportam-se de maneira diferente, pois os grupos têm vida própria, e a aprendizagem é influenciada pelas propriedades do grupo, tais como estrutura, composição, coesão, normas, papéis e padrões de interação. Conforme Crandall (1999, p. 227), atividades cooperativas provocam emoções que contribuem para a aprendizagem, reduzindo a ansiedade, aumentando a motivação, melhorando a auto-estima, desenvolvendo atitudes positivas e estimulando a perseverança. De acordo com Stevick (1999, p. 56), algo belo e eficaz pode surgir quando o professor administra ao mesmo tempo as emoções e os propósitos da aprendizagem.

4. Percurso Metodológico e Resultados

Embora esta não seja uma pesquisa puramente etnográfica, utilizamos técnicas de investigação de cunho etnográfico, como a observação participante das aulas e a entrevista com as professoras. A observação é chamada de participante porque o professor-pesquisador interage com a situação investigada, afetando-a e sendo afetado por ela, com o objetivo de obter mudanças que possam ser novamente observadas. As entrevistas, por sua vez, objetivam aprofundar e esclarecer os fatos observados (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Esta pesquisa também tem como característica a ênfase no processo e não no produto. Nosso foco é a descrição do fenômeno observado. Nosso posicionamento ao longo da observação participante e das entrevistas foi pessoal, subjetivo e, por vezes, parcial, pois não havia distanciamento suficiente, uma vez que procuramos retratar um fenômeno no qual estávamos envolvidos.

As intervenções foram realizadas em dois contextos diferentes: uma escola pública municipal da cidade de Bagé e o Núcleo de Línguas Adicionais (NLA) do campus da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em Bagé. A escola localiza-se em um bairro muito próximo ao centro da cidade, mas em rua sem calçamento junto a uma comunidade de classe média-baixa. A turma foi formada por sete alunos que manifestaram interesse em estudar inglês no turno inverso ao das aulas. Destes, seis concluíram o curso.

A turma do NLA era composta por crianças cujos pais foram até o campus e inscreveram seus filhos no curso. A turma iniciou com cinco alunos e terminou com três. As crianças eram moradores da comunidade próxima ao campus, que está instalado em um bairro de classe baixa distante do centro da cidade, onde as ruas também não são calçadas. O curso de inglês, tanto na escola quanto no NLA, durou 10 semanas, com uma aula semanal de duas horas, durante o primeiro semestre de 2013. Os alunos de ambas as turmas apresentavam a mesma faixa etária, de nove a dez anos de idade.

Inicialmente, na escola, cada aula foi ministrada em uma sala diferente, até que se estabeleceu a biblioteca como a sala de aula de inglês e espanhol. A biblioteca era relativamente pequena com dois conjuntos de estantes de livros, uma mesa retangular pequena e três mesas redondas, cada uma com cerca de quatro cadeiras. Não havia quadro e, muitas vezes, o projetor multimídia estava indisponível, pois só havia um aparelho para toda a escola. A solução encontrada pelas professoras foi levar um quadro portátil todos os dias.

O NLA, por sua vez, funciona em uma sala pequena, com cerca de 20 cadeiras estofadas com braço articulado, dispostas em semicírculo. Há uma mesa retangular para o professor e outra com um computador e um sistema de som. Também dispõe de um projetor multimídia preso ao teto e conectado ao computador. Além disso, a sala tem um quadro branco e um quadro digital interativo (e-board) ligado ao computador. Todos esses equipamentos estavam disponíveis para uso nas aulas.

As professoras eram três acadêmicas do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês e Respectivas Literaturas) da UNIPAMPA, cursando o primeiro semestre de estágio supervisionado em língua inglesa sob orientação de uma professora da universidade (pesquisadora autora deste trabalho). Cada turma ficou a cargo de uma dupla de estagiárias. Assim, uma das estagiárias (também pesquisadora autora deste trabalho) atuou em ambas as turmas. Todos os alunos eram de nível iniciante. Por isso, os conteúdos trabalhados e os planos de aula eram similares para as duas turmas.

A escolha dos conteúdos a serem trabalhados se deu a partir da premissa de que os alunos deveriam ser capazes de se comunicar de forma básica. Assim, a abordagem de ensino escolhida foi a comunicativa. Os planos de aula foram inicialmente os mesmos, resultado de um trabalho conjunto das três professoras. Porém, com as dificuldades encontradas ao longo do curso, as professoras passaram a criar um plano de aula para cada turma.

Num primeiro momento, os alunos do NLA pareceram um pouco assustados com o ambiente universitário e com os recursos da sala de aula, especialmente o quadro digital. Porém, após esse estranhamento inicial, as aulas transcorreram sem maiores problemas. Os estudantes foram assíduos e se mostraram motivados e prestativos, dispostos a participar das atividades propostas, inclusive os jogos e brincadeiras mediados pelo quadro digital, que se tornou o recurso favorito dos alunos.

Na escola, as atividades, incluindo os jogos e as brincadeiras, tiveram de ser adaptadas para o uso com projetor multimídia ao invés do quadro digital. Porém, às vezes, essas atividades precisavam ser adiadas em virtude da indisponibilidade do projetor. Outro problema relatado pelas professoras foi que, como as aulas se davam na biblioteca, as interrupções eram constantes. Alunos e funcionários da escola entravam na biblioteca para solicitar ou devolver livros. Algumas vezes, havia ainda muito barulho do lado de fora da sala, pois outros alunos corriam e brincavam no pátio interno em diferentes momentos do dia. Portanto, além das dificuldades com o material de aula, as muitas interrupções e distrações atrapalharam o bom andamento das aulas na escola.

As professoras relataram que era preciso muita insistência para que os alunos participassem das atividades, e esse trabalho de convencimento ocupava tempo precioso da aula. No início, os alunos pareciam tentar manter certa distância (física e psicológica) das professoras, o que foi interpretado por elas como respeito. O barulho e as constantes interrupções provocaram nas estagiárias um sentimento de choque, pois iam de encontro a suas expectativas. Da terceira aula em diante, segundo relataram as professoras, "ficou muito difícil fazê-los ficarem sentados em seus lugares". A relutância (atitude negativa) em participar das atividades aumentou, fazendo com que as professoras tentassem adotar uma postura mais diretiva e autoritária. Alguns episódios de mau comportamento levaram as professoras a pedir que os alunos envolvidos se retirassem da sala, sob o argumento de que o curso não era obrigatório e, portanto, nenhum aluno precisava ficar se não estivesse gostando. Esses alunos sempre se recusaram a sair. As professoras tiveram, então, várias conversas com a turma na tentativa de melhorar seu comportamento, novamente ocupando tempo da aula. A partir do sétimo encontro, segundo as estagiárias, o comportamento dos alunos "melhorou um pouco", devido, na interpretação delas, à proximidade do término do curso. Porém, a turma seguiu agitada e desatenta até a última aula.

No NLA, nos primeiros encontros, os alunos pareceram muito tímidos e inibidos, mas logo, segundo as professoras, a turma "se soltou bastante". As aulas foram mais produtivas do que na escola, tanto em termos de quantidade de conteúdos abordados quanto em relação ao rendimento dos alunos. Apesar de ter havido eventuais momentos de distração e conversa paralela, o comportamento dos alunos no NLA foi considerado plenamente satisfatório. A turma se mostrou respeitosa com as professoras e com os colegas, tendo sempre participado das atividades propostas sem restrição (atitude positiva). Da sexta aula em diante, pôde-se perceber que o aprendizado ficou mais lento devido à maior complexidade dos assuntos abordados. Porém, apesar da diminuição no ritmo de aprendizagem, a turma continuou apresentando bom desempenho nas aulas e certa homogeneidade no desenvolvimento linguístico.

Na escola, além das dificuldades relacionadas ao ambiente específico de aplicação das aulas, as questões afetivas foram uma variável significativa. As atitudes dos alunos para com as professoras, sua metodologia de ensino e os próprios colegas foram um problema relatado pelas estagiárias. Enquanto no NLA não foi verificado nenhum problema em relação à atitude dos alunos, na escola houve muita resistência para com as professoras. Alguns alunos alegaram que jovens não eram capazes de ensinar outros jovens e que as estagiárias eram "ricas" e, portanto, distantes da realidade deles. Também usavam palavras de baixo calão ao desobedecer às reivindicações das professoras, algumas vezes com ofensas pessoais. É possível que a pouca idade das estagiárias (bem mais jovens que as demais professoras da escola) e seu modo de vestir mais jovial (mas não "rico") tenham contribuído para essa atitude negativa dos alunos. No NLA, todos(as) os(as) professores(as) de inglês e espanhol são acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Letras, aproximadamente da mesma faixa etária.

Com relação à atitude dos alunos para com a metodologia de ensino, a turma da escola mostrou-se, nas palavras das professoras, "inacessível". Os alunos se recusavam a participar da maioria das atividades propostas, desde a simples repetição de palavras até os jogos mais elaborados, pois alegavam que tinham vergonha (emoção negativa) ou que queriam "aprender ao invés de brincar", já que isso poderiam "fazer em casa". Percebe-se uma atitude negativa em relação à metodologia de ensino baseada na crença de que brincar não é aprender. Conforme as professoras, mesmo nas atividades das quais se dispunham a participar, "encontravam um jeito de reclamar e brigar entre si", às vezes, com algum tipo de violência física. Como as aulas foram planejadas de forma a se tornarem majoritariamente lúdicas, provavelmente tenham sido muito diferentes das aulas regulares com as quais os alunos estavam acostumados nas disciplinas escolares e nas quais acreditavam que ocorreria aprendizagem. É possível que essa tenha sido a causa da resistência (atitude negativa) dos alunos em realizar as tarefas propostas pelas professoras.

Não foi verificado esse tipo de atitude no NLA. Pelo contrário, os alunos do NLA mostraram-se bastante receptivos (atitude positiva) aos tipos de atividades propostas. Como esses estudantes também frequentam a escola, é possível que a simples mudança de ambiente tenha favorecido os alunos do NLA. A turma da escola pode ter tido mais dificuldade de compreender que as aulas de inglês eram de um tipo diferente das outras aulas, simplesmente porque o ambiente era o mesmo. Portanto, as expectativas eram as mesmas e foram quebradas.

No relacionamento com os colegas, uma forte rixa pareceu se formar entre as meninas e os meninos na turma da escola. Ao que tudo indica, nenhum desentendimento teve origem direta nas aulas de inglês, mas sim em outros momentos de convívio escolar, visto que os alunos já chegavam na aula de inglês demonstrando uma atitude negativa para com os colegas do sexo oposto. Era comum, por exemplo, entrarem na sala de aula alterados, às vezes, agredindo-se verbalmente e falando sobre brigas que haviam ocorrido no turno anterior. Esse tipo de atitude não foi verificado no NLA.

No NLA, a turma parecia mais motivada, calma e satisfeita. Seu ritmo de aprendizagem foi mais acelerado e consistente. A assiduidade foi mantida ao longo do curso, o que também contribuiu para o ritmo de trabalho, pois não era necessário retomar conteúdos para os alunos ausentes em aulas anteriores, como ocorreu na escola. A turma do NLA, ao contrário da outra, sempre solicitava mais jogos e brincadeiras e parecia um pouco decepcionada quando não havia uma brincadeira para praticar o conteúdo visto. Conforme as estagiárias, "foi gratificante, ao final das aulas, saber que as alunas gostavam de nós e, muitas vezes, nos procuravam nas redes sociais para buscar informações sobre novos cursos e saber se nós seríamos as professoras".

Os alunos da escola, por sua vez, apesar de rejeitarem as atividades, algumas vezes deram retorno positivo às professoras, buscando mais informações a respeito da língua. Em sua maioria, alegavam gostar das aulas (emoções positivas), o que se mostrou bastante contraditório em vista da constante recusa em participar das atividades (atitude negativa). Em geral, a turma foi classificada pelas professoras como "agitada e indiferente às intervenções". As atividades que envolviam desenho eram mais bem aceitas pelos alunos, que diziam adorar essa prática, assim como as atividades que envolviam movimentos corporais. Porém, como esse tipo de atividade acarretava em brigas e ações mais violentas, as professoras acabaram evitando essas atividades.

Do ponto de vista das professoras, houve muita dificuldade em aprender a lidar com a turma da escola, que, segundo elas, era bastante agressiva. A motivação das estagiárias parece ter se baseado apenas nas poucas atitudes positivas dos alunos. Para promover a aprendizagem da turma, as práticas pedagógicas sofreram alterações que envolviam o máximo de revisão e prática. Porém, conforme as professoras, "foi um pouco frustrante verificar que, após dez aulas repetindo quase sempre as mesmas coisas, a assimilação dos alunos foi mínima". Na turma do NLA, não houve maiores dificuldades na interação professor-aluno. Os estudantes foram receptivos, e a única alteração realizada no plano inicial foi em relação à escolha das brincadeiras, no sentido de selecionar aquelas nas quais os alunos mais aprendiam e se divertiam.

O aproveitamento dos alunos em relação à aprendizagem também foi distinto nas duas turmas. Na escola, o desempenho foi classificado pelas professoras como insuficiente. Na turma do NLA, como satisfatório. Segundo as estagiárias, no NLA, o melhor desempenho e o maior nível de motivação deram-se nas primeiras quatro aulas, que os próprios alunos classificaram como sendo as mais importantes e focadas na comunicação. Na segunda metade do curso, mesmo com o ritmo de trabalho menos acelerado, os alunos continuaram motivados e mantiveram um desempenho satisfatório em relação ao nível de aprendizagem esperado. Embora as professoras procurassem estimular os alunos mostrando aprovação pelos resultados obtidos (promoção da motivação extrínseca), a turma demonstrou uma prevalência de motivação intrínseca, pois deixava clara sua satisfação em resolver as tarefas.

Na escola, alguns alunos aparentemente motivados no início se deixaram desmotivar pelos colegas. O desempenho da turma foi classificado como insatisfatório porque o conhecimento linguístico demonstrado ao longo do curso não pareceu evoluir. As professoras ficaram com a impressão de que "os alunos não aprenderam nada de novo", só reproduziam o que já conheciam desde antes de iniciar o curso. As professoras observavam, em todas as aulas, se os alunos estavam de fato aprendendo. Porém, também fizeram uma avaliação formal em ambas as turmas, sem que os alunos soubessem (para evitar ansiedade), por meio de uma atividade teatral na qual os estudantes deveriam se passar por estrangeiros, respondendo e fazendo perguntas uns para os outros e para as professoras. Na turma do NLA, os alunos conseguiram formular diálogos minimamente compreensíveis, o que os habilitou a passarem para o próximo nível do curso. Na escola, os alunos não conseguiram sequer entender o que as professoras perguntaram, muito menos, responder. Esse resultado não permitiu que eles fossem considerados aptos a passar para o próximo nível.

5. Considerações finais

Este estudo comparou os resultados obtidos em aulas de língua inglesa ministradas em dois contextos: uma escola pública municipal de Bagé e o Núcleo de Línguas Adicionais da UNIPAMPA. Mapeamos as dimensões afetivas (emoção, atitude e motivação) dessas duas turmas por meio de seu comportamento nesses dois ambientes de ensino. Também entrevistamos as professoras das turmas, visando estabelecer uma conexão entre as questões afetivas dos alunos e delas mesmas e a motivação para a aprendizagem nas duas turmas. Por isso, procuramos comprovar, por meio da literatura em linguística aplicada, que o estudo de uma língua adicional deve começar o mais cedo possível. Também tentamos estabelecer a importância das questões afetivas para a aprendizagem, especialmente em se tratando de crianças.

Nossos resultados indicaram que o ambiente de aprendizagem é uma variável que influencia significativamente as questões afetivas, tanto dos alunos quanto dos professores. Ficou claro que a indisponibilidade de recursos pedagógicos na escola causou frustração e desmotivação nas professoras entrevistadas. O ambiente barulhento e as interrupções constantes também distraíam os alunos das atividades, causando mais agitação e desmotivação. Além disso, o fato de passarem manhã e tarde na escola deve ter gerado a expectativa de uma rotina, que foi quebrada pelas professoras de inglês, com sua metodologia de ensino diferente das demais disciplinas, o que causou nos alunos uma resistência (atitude negativa) para com as professoras e as atividades. Essa atitude negativa aliada a emoções negativas, como mostra a literatura, diminui ou até bloqueia a disposição para a aprendizagem, o que explica o baixo desempenho dos alunos da escola.

No NLA, a motivação e o desempenho dos alunos foram superiores, e suas atitudes e emoções mostraram-se mais positivas. As professoras eram as mesmas, os conteúdos eram quase os mesmos, a metodologia de ensino era a mesma, a única diferença significativa estava no ambiente de ensino-aprendizagem. A variedade de recursos pedagógicos disponíveis foi motivadora para alunos e professoras. O silêncio e a sobriedade do ambiente universitário também podem ter contribuído para que os alunos entendessem que estavam fazendo um curso de inglês sem paralelo com as atividades escolares, o que deve ter impedido o surgimento de uma atitude negativa de resistência. Portanto, por melhor que seja a metodologia de ensino de uma língua adicional, por melhores que sejam as intenções dos professores, se o ambiente for prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, as chances de se obter resultados positivos diminuem drasticamente.

Referências

ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University, 1999.

ASHER, James J.; GARCÍA, Ramiro. The optimal age to learn a foreign language. In: KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (Eds.). **Child-adult differences in second language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. **Matemática Emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRANDALL, JoAnn. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, Jane (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University, 1999.

DÖRNYEI, Zoltán; MALDEREZ, Angi. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: ARNOLD, Jane (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University, 1999.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University, 1994.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley, Mass.: s.e., 1972.

JENSEN, Eric. **Teaching with the brain in mind**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

KRASHEN, Stephen D.; LONG, Michael H.; SCARCELLA, Robin C. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In: KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (Eds.). **Child-adult differences in second language acquisition**. Rowley,

Mass.: Newbury House, 1982.

NEWPORT, Elissa; SAFFRAN, Jenny; ASLIN, Richard. s.t. New York: University of Rochester, 1996. In: U.S.News, 15 June 1998. Disponível na internet. http://www.usnews.com/usnews/issue/980615/15lang.htm. 03 out. 1999.

PIRES, Simone Silva. **Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade**. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil***:* um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Trad.: Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

STEVICK, Earl W. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: ARNOLD, Jane (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University, 1999.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University, 1997.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Egeslaine de Nez
(UNEMAT)

Luci Terezinha Kroetz Fernandes Maso
(UFMT)

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de línguas na formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* de Colíder, realizada na Prática de Ensino de Língua Inglesa. Busca ilustrar a aproximação da realidade educativa com o uso da tecnologia através da Língua Inglesa, onde seus conhecimentos teóricos fundamentam práticas reais na construção de saberes necessários à formação de professores. Os procedimentos metodológicos contemplaram pesquisa bibliográfica e apresentação de experiências pedagógicas do ensino de Língua Inglesa que compuseram uma pesquisa de campo. Finalmente, é possível sinalizar que essa prática, enquanto componente curricular de um curso de licenciatura ofereceu reflexões analíticas, sobre a utilização dos jogos como ferramenta para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Língua Inglesa, Aprendizagem Significativa.

Introdução

O mundo atual marcado pelo fluxo intenso de informações, ideias, indivíduos e mercadorias, é interpretado de múltiplas formas: globalização, capitalismo tardio, pós-modernidade, entre outros. São notáveis as mudanças que se orquestram nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas nas últimas décadas. Essas alteraram as percepções dos sujeitos em relação a sua identidade, seus vínculos de solidariedade e suas referências junto às instituições. Rojo (2009) considera que em tal contexto, é necessário repensar as relações escolares para evitar a exclusão escolar, e, por conseguinte, social, e tornar esse meio um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação.

Não só a opressão econômica faz-se presente na atualidade, mas, a falta de referenciais é outra condição assumida pelo indivíduo. Os meios de comunicação de massa, que promovem a pasteurização da cultura, retiram do indivíduo a capacidade de pensar. Os sujeitos assumem a faceta do consumo (BAUMAN, 1999), e perdem sua autonomia como ser social. Nesse sentido, advoga-se a importância da revalorização dos indivíduos como seres pensantes e participativos, no seio da sociedade, na qual a escola é um espaço fundamental de realização de tal tarefa. Compreender o idioma e a crise em seu ensino é mensurar a história do brasileiro, para resgatar identidades e fomentar a reflexividade do acadêmico (MASO e MASO, 2011).

Diante disso, para originar esta reflexão deve-se, primordialmente, pensar nos cursos de licenciatura e na formação de professores, que promovem o aprimoramento desse educador. Para pensar as práticas pedagógicas relatadas nesse artigo e a sua importância na formação dos professores, é necessário buscar amparo legal que se constitui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu art. 65 afirma que a formação do docente incluirá Prática de Ensino (BRASIL, 1996).

No Curso de Licenciatura em Computação, espaço dessa reflexão, essa prática se refere a um conjunto de atividades que o acadêmico irá desenvolver no espaço universitário (em algumas disciplinas do curso). Dessa forma, pode ser compreendida como a atuação do acadêmico na ação

docente em sala de aula com fins educativos, com o objetivo de articular conhecimentos teóricos produzidos em sua formação com os conhecimentos práticos.

Assim, ganha importância, hoje, a necessidade de manter as Práticas de Ensino respaldadas por uma atitude crítica reflexiva permanente. Neste sentido, mais do que incentivá-las e propor que aconteça paralelamente aos processos educativos, essa discussão, sinaliza uma possibilidade de conjugar esforços, na união das áreas da Linguagem e das Tecnologias.

Isso exige que o acadêmico que será futuramente um professor adquira: "aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir" (PIMENTA, 2000, p. 58), que será efetivado através das Práticas de Ensino realizadas ao longo do curso de formação inicial. Este artigo objeta refletir sobre o ensino de línguas na formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* de Colíder, realizada na Prática de Ensino de Língua Inglesa.

O letramento e o contexto digital [1]

A escola passa por um período de reflexão sobre as suas práticas, é necessário ir além dos saberes hegemônicos e promover uma reflexão crítica que esclareça as ideologias que apoiam as desigualdades e tensões sociais vigentes, defendidas por Freire nos anos 60. Além disso, é um momento de profundas transformações tecnológicas que afetam diretamente aos novos leitores. Estas formas de letramento precisam de apoio pedagógico, para serem enfrentadas como desafio dessas outras maneiras de ler, escrever e construir sentidos (VIEIRA, 2007).

Desta forma, será apresentada a definição, sob vários âmbitos, sobre letramentos e as possibilidades dessas perspectivas propiciarem o desenvolvimento do ensino, pois "a maioria dos professores não foi formada para trabalhar com tecnologias da informação e comunicação. Tudo é tão novo e tão recente" (VIEIRA, 2007, p. 244).

Soares (1998, p. 72) considera que o "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". Kleiman (1995, p. 15-16) afirma que a escola preocupa-se com apenas uma forma de letramento a alfabetização, e não com a prática social.

Street (1984) define letramento como um termo equivalente às práticas sociais e concepções de leitura e escrita e sinaliza dois tipos: o autônomo e o ideológico. Lankshear e Knobel (2006, p. 64) explicam que o termo compreende a articulação entre tecnologia, conhecimento e habilidades e, modos reconhecidos socialmente de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio da mídia de textos codificados em contextos. A alfabetização deve ser vista, numa perspectiva sociocultural, em um modelo "three-dimensional" interligadas de aprendizagem e prática: a operacional, a cultural e a crítica.

Rojo (2009) esclarece que a escola objetiva a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita (letramentos) na vida cotidiana de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é necessário que a educação linguística trabalhe com multiletramentos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos. Logo, esses estudos apresentados como propostas pedagógicas para a Educação podem promover um avanço na qualidade das escolas.

Dessa forma, considera-se a formação de professores um processo que se consolida na prática, com a reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1992), crê-se que é da responsabilidade da universidade, alargar o objeto de estudo da linguagem. Isso possibilita transpor os limites, bem como analisar as contradições existentes no cotidiano escolar e a Prática de Ensino é um desses espaços de melhoria da qualidade da formação docente.

1 Uma versão inicial da discussão apresentada nessa parte do texto compõe o artigo "O estudo de línguas na perspectiva dos letramentos no Ensino Superior", publicado no periódico Norte@mentos, Edição 12, 2013.

Nesse contexto, as novas tecnologias tem se firmado cada vez mais na educação como instrumento de aprendizagem e pesquisa, sendo assim, exige que se façam mudanças estruturais para atender a uma geração de alunos nascidos na era da informação, e assim, possibilitar a flexibilidade, a personalização e a interação na aprendizagem. O computador, os *softwares* e a internet podem envolver os acadêmicos em projetos significativos e relacionados a problemas sociais (BASTOS, 2003).

Logo, a aquisição de uma língua estrangeira possibilita autonomia no aprender e um meio para interagir de modo significativo nas redes digitais. Os fundamentos dessa abordagem de ensino e aprendizagem, que são apresentadas neste artigo, têm atividades de letramento digital em Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Computação, como uma forma de aprimorar essa habilidade.

Bastos (2003) relata que o mercado atual valoriza o indivíduo que tem noção básica de Língua Estrangeira, além de capacidade de buscar novas técnicas e atualização constante frente ao avanço tecnológico. "Uma forma de desenvolver tais competências e habilidades pode ser feita pelo processo de aprendizagem chamado de letramentos" (p. 26).

A disciplina de Inglês Instrumental referida nesta investigação reflete essas indagações a respeito do ensino de língua como uma possibilidade de alcançar êxito na aprendizagem. Diante desses pressupostos, sugere-se a assertiva de que o aprendizado de línguas estrangeiras tem muito a contribuir para formação da criticidade quando realizada dentro de uma proposta que assume valor educacional, numa sociedade em que prevalece à pluralidade, a diferença, o estrangeiro, o outro, sendo essas proeminências, antigas ou novas, evidenciadas pelas mudanças percebidas recentemente.

Prática de ensino no Curso de Licenciatura em Computação

A disciplina de Inglês Instrumental, que está localizada no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Computação da Unemat de Colíder, possui carga horária de sessenta horas, com conteúdos gramaticais, estratégias de leitura e textos sobre informática. Atualmente, esse tipo de curso torna-se cada vez mais difundido no mundo globalizado, principalmente pela sua característica primordial de atender às necessidades dos acadêmicos.

Rodrigues (2010) enfatiza que além de desenvolver a linguagem apropriada ao seu contexto e as habilidades específicas, requerem também o domínio de outros conhecimentos para o desempenho de diversas tarefas. O Inglês Instrumental, como a própria palavra denota, é o treinamento instrumental dessa língua (MUNHOZ, 2005). É também conhecido como Inglês para fins específicos e tem como objetivo principal capacitar o acadêmico, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de suas funções.

Para Nardi (2005):

> No Brasil, de um modo geral, Inglês Instrumental é uma das inúmeras abordagens do ensino de língua inglesa que trata do inglês como língua técnica e científica. Focaliza o emprego de estratégias específicas. Seu objeto de ensino é o texto científico. O estudo da gramática restringe-se ao mínimo necessário, sendo normalmente associada ao texto (p. 01).

Diante disso, é possível compreender a função da disciplina do Inglês Instrumental como uma abordagem de leitura e um recurso eficaz de aprendizagem que desenvolve a percepção para uma técnica, que propiciará o acesso a novos saberes em uma língua estrangeira.

Ao desenvolver a aprendizagem do Inglês Instrumental, o acadêmico poderá aprimorar o seu conhecimento através de estratégias de leituras que facilitarão a compreensão de textos com informações específicas da área que cursa. Almeida Filho (1998) sinaliza que:

> A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas (p. 28).

Logo, ao proporcionar essa aprendizagem, o professor direcionará os textos com enfoque na área a qual o discente estuda, no caso da discussão deste artigo, na área de Computação. No desenvolvimento da metodologia da disciplina de Inglês Instrumental ao final da fundamentação teórica desenvolve-se a Prática de Ensino, a qual tem carga horária de quinze horas a ser cumprida, de forma que o acadêmico demonstre o seu conhecimento e se familiarize com a docência, ao se tratar de um curso de Licenciatura (exigência legal já citada anteriormente).

Partindo desse pressuposto, surgiu a ideia de desenvolvê-la de uma forma dinâmica e criativa que aprimorasse o uso do inglês, pois que as práticas das outras disciplinas do curso eram desenvolvidas quase que exclusivamente em forma de seminários. Era necessário algo diferente, onde os acadêmicos pudessem se sentir próximos da docência. Devido à dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira, pensou-se em uma maneira que fosse divertida e prazerosa. Surgiu a possibilidade de utilização dos jogos educativos em inglês (eletrônicos ou não), como uma Prática de Ensino diferenciada. É o relato desta prática que se desvela nesse estudo.

Essa modalidade teve início em 2010 e foi desenvolvida até o final de 2012. Enquanto procedimento organizacional da atividade na disciplina de Inglês Instrumental, primeiramente, houve uma apresentação sobre as Práticas, além da sensibilização sobre seu desenvolvimento e aplicação. Depois disso, dividiu-se a turma em grupos de no máximo quatro acadêmicos, cada grupo sorteou um tema de inglês relacionado à Computação, tais como: partes do computador, linguagem de informática, gramática, entre outros.

Os acadêmicos ficaram responsáveis pela criação e elaboração de um jogo educativo, sendo orientados e supervisionados pela professora da disciplina e também houve envolvimento de outros docentes do curso que trabalhavam disciplinas que deram suporte a execução dessa atividade específica, vislumbrando uma perspectiva interdisciplinar. Deste modo, a criação dos jogos ocorreu em sala de aula durante a disciplina de Inglês Instrumental, conforme as dúvidas surgiam, eram sanadas, possibilitando o acompanhamento até a produção final. Apesar dos acadêmicos serem do primeiro semestre, alguns tinham bom domínio da informática, facilitando a produção dos jogos eletrônicos. Como a preferência do jogo era feita pelo grupo, escolhiam algo que gostavam e tinham domínio.

Em cada semestre letivo, houve aplicação numa modalidade de educação diferente, isto porque as atividades foram se aprimorando e conseguiu-se atender demandas diferenciadas. Um detalhamento da aplicação dos jogos pode ser visualizado no quadro que segue.

Quadro 1 – Desenvolvimento das Práticas de Ensino

SEMESTRE LETIVO	MODALIDADE APLICADA	QUANTIDADE DE GRUPOS/ ACADÊMICOS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES[2]
2010/01	Ensino Fundamental	10 grupos 35 acadêmicos	20
2010/02	Ensino Médio	10 grupos 30 acadêmicos	100
2011/01	Ensino Médio	10 grupos 30 acadêmicos	100
2011/02	Ensino Médio	10 grupos 35 acadêmicos	150
2012/01	Educação Superior	8 grupos 28 acadêmicos	150
2012/02	Educação Superior	8 grupos 27 acadêmicos	200

Fonte: Adaptado de Nez e Maso (2012)[2].

A aplicabilidade do jogo ocorria na forma de exposição, cada grupo se organizava no espaço físico escolhido (Ensino Fundamental/Médio ou Educação Superior) facilitando o acesso dos participantes. A cada jogador era demonstrado às normas e a premiação que receberiam. Foram criados jogos eletrônicos e outras adaptações já existentes tais como: jogo da memória, dominó, trilha, tabuleiro, além de karaokê, entre outros.

Vale destacar que na primeira turma 2010/01, a atividade da Prática de Ensino foi desenvolvida no espaço físico da Unemat, onde os alunos de uma Escola Estadual foram convidados a se deslocar até a instituição. Ao término das brincadeiras, participaram de um *coffebreak* e a avaliação da experiência pelos professores da escola foi: "uma tarde criativa e inovadora". Os jogos foram direcionados ao público de dez a quatorze anos e, depois da aplicação foram doados para as escolas que participaram, e também, para cidades circunvizinhas onde residiam alguns acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação.

As turmas subsequentes (2010/2, 2011/1 e 2011/2) desenvolveram suas práticas numa Escola Estadual, que oferece o Ensino Médio em Colíder/MT, a escolha desse público teve como intuito proporcionar práticas pedagógicas diferentes para o período noturno. Houve reciprocidade e o desenvolvimento foi um sucesso. Tanto os acadêmicos quanto os alunos do Ensino Médio aprovaram as ações desenvolvidas.

Essas turmas desenvolveram jogos para alunos entre quinze a vinte anos. Foram produzidos jogos que chamassem a atenção, como foi o caso do karaokê, com músicas em inglês para serem interpretadas; outro caso interessante foi o bingo com prêmios; e os jogos eletrônicos que foram "instigantes", na opinião dos participantes.

No primeiro semestre de 2012, os jogos foram desenvolvidos no espaço da universidade no II Ciclo de Estudos que teve como objetivo envolver professores e acadêmicos dos diferentes semestres do Curso de Licenciatura em Computação, por meio de minicursos, cine-fórum, oficinas e apresentações de produções científicas. Os grupos organizaram seus jogos que foram dispostos no saguão, com a ideia de chamar a atenção dos participantes.

Foram criados jogos extremamente interessantes como: o tabuleiro de lógica (ilusão de óptica em formato de triângulo com escritas em inglês); o quebra-cabeça das partes de computador; o dominó (exigia cálculos em matemática e os números foram em inglês); e um *software*. Houve interação, trocas de experiências, e inúmeros relatos dos participantes que deveriam ter vivenciado essa experiência antes dos estágios supervisionados, visto que auxiliariam no desenvolvimento das aulas.

No semestre 2012/02, último semestre em que fora desenvolvida a atividade das Práticas de Ensino da disciplina de Inglês Instrumental foi inserida na Semana acadêmica de Licenciatura em Computação e em Geografia (GEOCOMP). Esse evento objetivou promover cursos, palestras, apresentação de trabalhos, debates, oficinas, pôster para divulgação do conhecimento científico produzido na Unemat.

Também ocorreu no saguão da instituição para melhor atender aos acadêmicos além da comunidade externa, que veio prestigiar os cursos promovidos pela semana acadêmica. Para Nez e Maso (2012) houve integração, socialização e aprendizagem. Quanto aos jogos educativos, propiciam aos graduandos de todos os semestres relembrarem os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Inglês Instrumental.

Cada turma se aprimorou, e nessa edição o destaque foi o Torta na cara, onde os participantes tinham que responder questões de inglês e caso não acertassem eram contemplados com uma torta na cara. Outros jogos desenvolvidos foram: MC Zói, jogo do milhão e jogo das partes do computador. Repetindo o sucesso das práticas anteriores, o Karaokê também esteve presente; e

2 Cálculo aproximado da quantidade de alunos que participaram da atividade.

muitos quebra-cabeças com especificidades diferentes, divertidos e criativos.

Ao longo das atividades nos anos de 2010 e 2011 foram realizadas pesquisa de campo, com coleta de dados para avaliação das Práticas de Ensino. A primeira turma respondeu a um questionário com ideias norteadoras de reflexões, às turmas seguintes foram solicitados relatórios para exporem seu parecer a respeito da experiência.

Os relatos dos acadêmicos indicaram que: "É um ensaio para o nosso futuro. Com ela podemos ter uma ideia do que nos espera em relação à preparação e aplicação das aulas, a reação dos alunos perante o nosso desenvolvimento e ao aproveitamento dos alunos em relação à aula" (Turma 2010/01, Respondente P). Segundo outro respondente: "No começo ficaram meio tímidos, pois não tinham muita prática, os alunos gostaram, pois era como um desafio para eles, e para nós também" (Turma 2011/02, Respondente S). Isso reforça a atitude desafiadora necessária à ação que se deseja numa abordagem interdisciplinar.

Houve também reflexões com relação às dificuldades do processo, "O interessante foi ver e aprender junto aos alunos que apesar de estarmos muito ligados ao computador, encontraram dificuldades na montagem, pois os mesmos não sabiam a ordem correta do teclado" (Turma 2011/01, Respondente I).

Também para sistematização, análise e avaliação das Práticas de Ensino nos dois últimos semestres, os acadêmicos produziram um *paper*, em que deveriam relatar desde a produção, regras, resultado das apresentações dos jogos e suas reflexões sobre a atividade. Essa produção textual oportunizou o conhecimento científico e a familiarização com esse tipo de comunicação, sendo assim, uma nova forma de aprendizagem, que se pode identificar de letramento.

Essas experiências promoveram um crescimento intelectual e de práticas de letramentos que devem obrigatoriamente fazer parte do cotidiano universitário, para que possibilitem uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982). Algumas considerações apresentadas nos relatos que exprimem as reflexões a respeito dessa Prática:

> Além de ser um momento de descontração entre os estudantes e professores é também uma forma de aprendizagem (Grupo A);
> A participação e interesse dos acadêmicos foi excelente todos interagiram com o jogo. Espera-se que essa ideia seja levada em frente para outros *Campi* e que a cada ano possa estar cada vez melhor (Grupo B);
> Conclui-se o trabalho verificando que os jogos bem administrados e levados a sério pelos acadêmicos tornam-se uma arma eficaz na compreensão e assimilação dos conteúdos propostos, além de tornar o momento mais dinâmico para os acadêmicos, mostrando um novo lado do inglês instrumental, lúdico e significativo (Grupo C);
> Os jogos se tomam importante recurso pedagógico, visando aproximar o acadêmico da disciplina, de forma divertida e criativa, levando-o a desenvolver um raciocínio crítico-reflexivo, trabalhando os conteúdos de maneira mais leve e eficaz (Grupo D);
> No dia da apresentação dos jogos, notou-se um grande envolvimento dos acadêmicos na atividade realizada, pois se pode perceber o prazer e a alegria com que participavam do jogo e através disso fez com que treinassem seu inglês, e ainda se divertiam cantando vários tipos de músicas (Grupo D).

Os excertos sugerem que é possível relacionar letramentos e Educação Superior com reflexões sociais mais complexas, além de que o ensino de letramento digital é um recurso fundamental no processo de ensino aprendizagem. Essas atividades fizeram com que a Prática de Ensino se tornasse significativa e enriquecedora; pensar em letramentos: multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos, é buscar fazeres que possam qualificar a educação, só com essas ações que se promoverá a consciência cidadã tão almejada por todos (NEZ e MASO, 2012).

As experiências vivenciadas propiciaram aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação da Unemat de Colíder, uma forma alternativa e interessante de Prática de Ensino, em que a docência passasse a ser realidade, e com isso, o desenvolvimento da aprendizagem se concretiza.

Considerações finais

Através da reflexão analítica dos dados dessa investigação, podem-se indicar considerações acerca das Práticas de Ensino compreendidas como componente curricular do curso em questão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecendo finalidades; antecipando uma realidade que ainda não existe).

Para chegar à antecipação de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe (objetivo-prática), enquanto realidade histórico-social, que está situada e tem sua explicação no movimento da sociedade. É essa atividade teórica, que possibilita conhecer a realidade, tomando-se como objeto de estudo e como referência, para, a seguir, estabelecer a realidade que ser quer. Esse foi o movimento teórico-prático das atividades desenvolvidas e relatadas nesse artigo.

No desenvolvimento da disciplina de Inglês Instrumental, os estudos foram centrados primeiramente no sistema linguístico, além da gramática necessária ao acadêmico, e ao processo de ensino aprendizagem da disciplina no curso de Licenciatura em Computação. Houve eminente necessidade de interação com as Práticas de Ensino.

O docente optou em induzir uma gramática de forma que não se tornasse maçante, desinteressante ou excessiva a disciplina de Inglês Instrumental, pois é extremamente importante. Porém, as universidades indicam em seu currículo o uso de apenas um semestre, portanto, não há tempo para desenvolver todo o conhecimento gramatical da língua escolhida. Enfim, são trabalhados apenas os conteúdos básicos para que haja aprendizagem de alguns termos específicos utilizados na área. Os jogos criados na Prática de Ensino permitiram uma forma de aprofundamento de alguns conceitos.

Foi possível compreender que muitas vezes ao invés de permitir o enriquecimento da prática pedagógica e a justificação fundamentada na teoria, o que acontecia em algumas disciplinas do curso nas Práticas de Ensino era apenas uma função burocrática legal. O relato apresentado neste artigo é um dos destaques para as atividades realizadas neste espaço acadêmico, incentivando a interação com os jogos educativos e diferentes do que os acadêmicos vivenciavam, rotineiramente, a cada semestre letivo.

Assim, foi um momento preparador para uma práxis transformadora, na qual a teoria e a prática estavam indissociadas. Uma proposta coerente e adequada como essa, pode promover a autonomia, sendo coerente com o desenvolvimento de indivíduos crítico-reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e, que se envolvam, com a implementação de projetos constitutivos de cidadãos.

Para fortalecer a ideia da formação que é o mote do Projeto de Extensão, no qual foi ancorado as atividades da Prática de Ensino, realizada na disciplina de Inglês Instrumental, indica-se que seja apenas um ponto de partida, para que o professor objetive fazer da sua prática um constante ensinar e aprender.

Nesse contexto, as práticas se articularam em processos que envolveram observações e reflexões visando à atuação em situações contextualizadas. Os jogos apresentados nesse relato enfatizaram a possibilidade de articulação entre teoria e prática da disciplina de Inglês Instrumental, bem como, a implementação dessas práticas. Só a garantia disso provocou nos acadêmicos uma ideia de docência, articulada aos conhecimentos teóricos do Curso de Licenciatura em Computação. Essa é uma das possibilidades de constituição de uma implementação adequada de Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, buscando uma ação reflexiva e investigativa.

Com vistas nesses parâmetros analíticos, finalmente é possível sugerir uma reorganização das Práticas de Ensino das outras disciplinas do curso, para que possibilitem a interação entre os sujeitos do processo, para que nessa coparticipação à ação não seja um momento ilusório, mas que, efetivamente, possa se construir conhecimentos, para uma aprendizagem significativa.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 2. ed**.** Campinas: Pontes, 1998.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa:* a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BAUMAN, Z. *Globalização:* as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BASTOS, H. P. P. Letramento eletrônico em língua inglesa. *Vértice*. A. 5. N. 3. set/dez. 2003.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional N. 9394/96*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

KLEIMAN, A. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, C. *New literacies:* everyday practices & classroom learning. 2. ed. Mcgrawhill: Open University, 2006.

MASO, L. T. K. F. O estudo de línguas na perspectiva dos letramentos no ensino superior. *Norte@ mentos.* ed. 12, 2013.

_____.; MASO, T. F. A flauta mágica: a filosofia colaborando com o ensino das linguagens na escola. *Seminário de Educação 2011 SEMIEDU*: educação e relações raciais. Anais. Cuiabá: NEPRE, 2011.

MUNHOZ, R. *Inglês instrumental:* estratégias de leitura. São Paulo: Textonovo, 2005.

NARDI, N. Como surgiu o projeto inglês instrumental no Brasil. *Voz das Letras.* N. 3, Concórdia, 2005.

NEZ, E.; MASO, L. T. K. F. Práticas de ensino de língua inglesa: a importância dos jogos educativos na formação acadêmica. *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.* Anais. São Cristovão: UFS, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. FAZENDA, I. (org.) *Didática e interdisciplinaridade.* 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

RODRIGUES, R. G. *Uma análise das metodologias de ensino aplicadas ao inglês instrumental no curso de licenciatura em computação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).* Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Colider, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992

SOARES, M. B. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALA/ Autêntica, 1998.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA, I. L. Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. *Leitura na internet:* mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FANFICTION: LEITURA E ESCRITA MEDIANTE COMUNICAÇÃO UBÍQUA

Elizabeth Conceição de Almeida Alves
(bethca@ovi.com)

Waldineia Lemes da Cruz Alves
(waldineiaalves@gmail.com)
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

Resumo

Este artigo tem por objetivo realizar uma discussão suscitada pela presença de práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas por jovens e adolescentes no contexto digital. Essa discussão contou com o apoio teórico dos novos letramentos, mediante tecnologias digitais e comunicação ubíqua em comunidades que utilizam do gênero *fanfiction* para comunicar, ler e produzir em interfaces digitais, cuja intenção é mostrar como práticas de leitura e escrita se constituem por meio da *fanfiction.* Os resultados sugerem que as adolescentes vivenciam usos sociais de leitura/escrita on-line e que exploram o universo digital para fins de construção colaborativa de escrita que circulam nas redes.

Palavras -chave: *fanfiction*, letramentos, escrita, leitura

1 Introdução

Práticas sociais de leitura e escrita e variados modos de comunicação social têm permeado os sujeitos que transitam no universo contemporâneo, estando em contato com outras semioses como sons, imagens, etc. configurando, assim, múltiplas formas de interação, como é o caso, por exemplo, da *fanfiction.*

Vargas (2005) define *fanfiction* como "uma prática de letramento promovida pelo consumo de produtos vinculados à indústria do entretenimento" (VARGAS, 2005, p. 26). Esse estilo tem se constituído como uma realidade virtual que os usuários contemporâneos, na sua maioria do sexo feminino, utilizam para ler e divulgar histórias criadas por fãs sobre personagens.

Nessa trajetória, esses usuários habitam em lugares comuns onde desempenham práticas de leitura e escrita na tela. Soares (2002, p. 152) acredita que a tela, como ambiente de leitura e escrita, não apenas proporciona diferentes maneiras de apropriar-se de informação como também franqueia acesso a novos conhecimentos associados a novas práticas de ler e escrever. Nessa marcha, suscita novo letramento considerado pela autora como "um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela".

No entanto, vivemos em um país em que é recorrente ouvirmos que os jovens não gostam de ler, principalmente as leituras tradicionais sugeridas nos currículos escolares. Se bem assim, nos dias atuais, temos percebido uma alteração nessa realidade, graças às comunidades virtuais que têm dedicado horas de lazer à leitura. Não à leitura prescrita pela professora, que pouco tem que ver com seus interesses, desejos, mas leituras atrativas, envolventes, que despertam a afetividade e a autoria. Desses leitores e autores, que navegam na internet, que leem livros impressos, nascem histórias ficcionais depois de muita dedicação de tempo e fluidez de pensamento constituindo, assim, as *fanfictions*. Os fãs se envolvem no processo de escrita e expressam afeição por outros fãs que, de sua vez, se dedicam à produção e sedimentam a participação em um mesmo grupo de afinidade.

Neste artigo, portanto, aflorou a necessidade de investigar algumas adolescentes que estão imersas no ambiente digital onde leem, escrevem, enfim, vivenciam práticas sociais de leitura e escrita. Buscando entender, alicerçada na experiência das adolescentes, a afirmação recorrente de que, em nosso país, é usual a queixa de que os jovens não sabem escrever e que não se interessam pelas práticas

de escrita mais tradicionais. Assim, este estudo tem como objetivo fomentar uma breve discussão sobre letramentos e a comunicação ubíqua, característica peculiar do gênero *fanfiction.* Explicito em seguida a perspectiva metodológica adotada assim como o contexto da pesquisa, participantes e procedimentos para geração e análise dos dados. Por fim, é apresentada a análise dos dados e as considerações finais.

2 Letramentos no contexto digital e comunicação Ubíqua

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea reside no fato de jovens e adolescentes participarem de produções virtuais através de práticas sociais de letramentos que têm sido exercidas em diferentes contextos. Nas redes sociais definidas por Allan et al (2013, p. 97) como "estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada, cujo formato e nível de formalidade podem variar no decorrer do tempo", é inegável a presença e o uso da tecnologia digital. É relevante destacar que o ambiente digital tem aberto ensejo à inserção dos jovens em diferentes contextos e em situações de interação, colaboração e aprendizagem, navegando pelas ondas da internet numa interatividade ininterrupta.

Daí a relevância de enfatizar a importância dos diversos letramentos, pois percebe-se que, nos últimos anos, estamos diante de novas formas de aprendizagem, algumas evidenciadas pelo mundo digital, chamadas práticas sociais de letramento.

Dessa forma, indispensável é apontar alguns conceitos de letramentos perpassando primeiramente pelo conceito de alfabetização. Lankshear e Knobel (2006) abordam que o conceito de alfabetização progrediu de uma imagem relativamente estática de leitura e escrita, para uma alfabetização socializada (SOARES, 2004, 2005). Esse foco corroborou para vincar que, neste novo tempo, ser professor ainda estava arraigado ao modelo inscrito na sociedade industrial.

Kellner (2002) traz à discussão o objetivo educacional da sociedade industrial cuja perspectiva era servir "como preparação para a civilização industrial e cidadania mínima numa democracia representativa passiva (...) inculcando conformidade subordinação e normalização" (KELLNER, 2002, apud SILVA, 2011, p. 155).

Lankshear e Knobel (2006) também aludem à pedagogia de Paulo Freire, ao acentuarem que ler a palavra e o mundo envolve muito mais do que meramente as ideias de "decodificar e codificar escrita".

Para Takaki (2012) letramento "procura conscientizar o leitor de que textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas interesses sócio-econômicos e culturais que concorrem para serem legitimados e mantidos" (TAKAKI, 2012, p. 51)

Há que ser esclarecido, que no âmbito de letramentos, Soares (2002) sugere que a pluralização da palavra se dá pela necessidade de reconhecer que o surgimento de diversificados tipos de tecnologia de escrita geram variados letramentos. Com a instalação das novas tecnologias, há uma mobilização orbitando as práticas sociais, tornando-as mais complexas.

Convém ainda ressaltar que nesse contexto de mudanças que exigem diferentes práticas e novas habilidades na maneira de ler e escrever "as novas tecnologias diversificam e complexificam continuamente as práticas de linguagens, os perfis dos sujeitos letrados e as ideologias sobre o papel da leitura e da escrita" (BUZATO, 2009, p. 12).

Assim, essas novas práticas instauradas na sociedade contemporânea proporcionada pelo ambiente digital precisam ser desenvolvidas com uma nova postura, uma nova mentalidade, um novo *ethos* denominados por Lankshear e Knobel (2007) como eventos de "novos letramentos"

Diante desse cenário, convém mencionar o conceito dos novos letramentos, segundo os autores:

> Os novos letramentos são, em sua maioria, mais participativos, colaborativos e distribuídos do que os letramentos convencionais. Eles são menos publicados, individualizados e centralizados no autor do que os letramentos convencionais. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9, tradução nossa)

Atentar para essa realidade é que faz com que olhemos para a comunicação ubíqua, presente nas comunidades virtuais e vivenciada por adolescentes que engendram papéis efetivos de autores e leitores na sociedade contemporânea. Segundo Zavam (2007), para essa geração Internet e Ensino, "Estar no espaço virtual significa existir, ser reconhecido na e pela sociedade nem que seja somente a digital", já que, no mais das vezes, em sala de aula, são invisíveis. Percebe-se, pois, que a geração Y[1] participa de práticas sociais em que não são apenas observadores mas interagem e participam de outras culturas no espaço fértil da internet ganhando cada vez mais força desde o advento da web 2.0[2]. Deve-se ainda dizer que no espaço cibernético leitores e escritores de *fanfictions* em casa, na universidade, na escola ou em qualquer lugar leem escrevem, comentam e vivenciam a comunicação ubíqua.

Para Santaella, com os estudos atinentes à cultura da mobilidade, novos aspectos afloram, como "presença mediada, telepresença, ubiquidade, presença ausente", podendo afetar heranças antigas sobre a nossa vida fixa (SANTAELLA, 2007, p. 18).

Convém ressaltar que a mesma autora define ubiquidade como:

> […] um atributo ou estado de algo ou alguém que se define pelo poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo. A chamada computação pervasiva, computação em todos os lugares é ubíqua. É certamente ubíquo, onipresente, o ciberespaço informacional, uma nuvem invisível que incessantemente nos envolve e que hoje, por meio dos dispositivos móveis, em quaisquer momentos, pode se tornar visível e pingar no mundo dito real. (SANTAELLA, 2013, p. 128).

Partindo dessa premissa de comunicação isenta de barreira geográfica é relevante destacar que o ambiente digital tem aberto ensejo à inserção dos jovens em diferentes contextos e em situações de interação, colaboração e aprendizagem, navegando pelas ondas da internet numa interatividade ininterrupta. Considerando que essa cultura de participação envolve principalmente o ciberespaço, definido por Santaella (2007, p. 178) como "espaço de virtualidade, feito de bytes e de luzes", e que tem como principal peculiaridade apresentar ambientes em que os sujeitos podem relacionar-se, tornam-se mais evidentes os novos modos de comunicação.

Nesse momento, faz-se necessário pontuar uma das práticas sociais que aflorou nesse novo espaço midiático da cultura digital denominada fanfiction, assim definida por Lankshear e Knobel:

> Fanfiction – ou "fanfic" para seus aficionados – é o nome dado à prática, onde os devotos de alguns meios de comunicação ou fenômeno literário como um programa de TV, filme ou livro, escrevem histórias baseadas em seus personagens (PLOTZ 2000, p. 1). Além das três categorias de catalisador para fanfic, narrativas de fãs baseadas em enredos de videogame e personagens também estão crescendo maioria das fanfics é escrita como narrativa, embora songfic e poetryfic também sejam formas populares e algumas fanfictions são feitas como desenhos de mangá e animações. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.109, tradução nossa)

O que se pode destacar, ancorada nessa lúcida definição dos autores, é que *fanfiction* tem se constituído, diante da emergência da cultura digital, importante gênero, por força do uso das

---

1 Indivíduos nascidos entre janeiro de 1977 e dezembro de 1997. (TAPSCOTT, 2010, p. 27). Com o mundo relativamente estável, eles cresceram em uma década de valorização intensa da infância, com internet, computador e educação mais sofisticada que as gerações anteriores. Ganharam autoestima e não se sujeitam a atividades que não fazem sentido em longo prazo. Sabem trabalhar em rede e lidam com autoridades como se eles fossem um colega de turma. *(Revista Galileu, ed 219, out.2009. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html>Acesso em 22-03-2014)* Enquanto grupo crescente, tem se tornado o público-alvo das ofertas de novos serviços e na difusão de novas tecnologias. As empresas desses segmentos visam a atender essa nova geração de consumidores, que constitui um público exigente e ávido por inovações. Preocupados com o meio ambiente e as causas sociais, têm um ponto de vista diferente das gerações anteriores, que viveram épocas de guerras e desemprego. *(Wikipédia.org, Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Geração_Y> Acesso em 22-03-2014)*

2 Conforme Moita Lopes (2010), "O mundo da Web 1.0, pode ser entendido como aquele no qual a tela do computador era um lugar de consumo ou a ser consumido pelo usuário". Já na Web 2.0 "opera-se sob uma outra lógica: a da participação, a da colaboração, a da inteligência coletiva e a da possibilidade de intensificação das relações sociais nas wikis, espaços de afinidades, *fanfiction,* etc.

tecnologias digitais.

3 Contextualização e análise dos dados

Utilizo neste trabalho a metodologia interpretativo-qualitativa considerando que tal abordagem passou a ser relevante no estudo das ações sociais e, consequentemente, na significação que essas ações conferem aos atores imersos em *fanfiction* vivenciada por adolescentes em comunidades virtuais. Procuro, então, nesta seção, contextualizar o estudo com base em análises de entrevistas com quatro adolescentes que lidam com muito mais fluência (ROJO, 2012) com os recursos midiáticos do que nós, tornando-se capazes de pensar e agir na sociedade contemporânea e que se aglutinam em ambientes virtuais, partilhando leituras e escrita sem barreiras geográficas.

Especificamente, trata-se de um breve recorte da minha pesquisa de mestrado publicada em 2014, em que realizei uma investigação com base na análise de um corpus a partir de dados gerados por meio de entrevista. Tal instrumento foi utilizado com intuito de criar diálogos a fim de obter informações vindas dos sujeitos participantes da pesquisa, que se dedicam a ler e escrever histórias ficcionais por terem desenvolvido laços afetivos com personagens oriundas de narrativas da cultura popular.

As participantes da pesquisa foram quatro jovens do sexo feminino identificadas pela sigla A1, A2, A3, A4, sendo que A se remete a Adolescente e o numeral foi atribuído de acordo com a ordem das entrevistas. A sigla P indica a fala do pesquisador.

3.1 Práticas de leitura e escrita na internet

Nesta subseção, assinalo uma das representações que caracterizam os participantes do gênero *fanfic*. Entre as categorias que me chamaram a atenção nesse processo de leitura e escrita no contexto da alta modernidade (SILVA, 2013) e de novos paradigmas temos:

3.1.1 Leitora-fantasma

Leitora-fantasma é a denominação utilizada por leitoras de *fanfic* que parecem não participar de nenhum outro evento nesse universo habitado por adolescentes que se comunicam instantaneamente. Nessa categoria, apresento a descrição da leitora-fantasma utilizando seu próprio discurso (A3) e o entendimento da A4 quanto ao papel que desempenha a leitora analisada. Essa análise, por meio dos diálogos, revelou pistas para que pudéssemos melhor compreender prováveis papéis vivenciados pela leitora-fantasma. Algumas respostas das entrevistadas são as seguintes:

Excerto 1
P: "Você se considera que tipo de leitora?"
A3: "Leitora-fantasma. Omissa, só lê."
P: "O que seria leitora-fantasma?"
A3: "São leitoras omissas que só leem não comentam; só leem a história e o autor fica sem saber se leu ou não. Fantasma."
A3: "Fantasma porque não tem nenhuma participação nenhum envolvimento."
P: "Quando você está lendo a fanfic na internet, você visita outros sites?"
A3: "Sim."
P: "Normalmente, você visita que tipos de sites, quando está lendo?"
A3: "Redes sociais, Facebook, Tumblr..." (Entrevista7, em 28-10-2013)

Excerto 2
P: "Você já conheceu leitora- fantasma?"

A4: "Fantasma? muitas (risos)."
P: "Você disse que é leitora, comentarista e escritora, você poderia definir a leitora-fantasma?"
A4: "Leitora-fantasma é aquela que nunca aparece pra comentar (risos)."
A4: "E você só vê que ela visualizou, mas comentar mesmo jamais."
(Entrevista 8, em 6-11-2013)

Nota-se, pois, aparentemente, o descrédito em relação à validade da participação da leitora-fantasma no universo ficcional, "Leitora-fantasma. Omissa só lê", pois há uma construção representativa sobre os participantes "Leitora-fantasma é aquela que nunca aparece pra comentar (risos)". Assim como em toda comunidade constituída no ambiente digital, e especificamente na *fanfiction*, fazer comentário parece-me refletir um elemento que confirma a aproximação das participantes e elucida uma ligação afetiva entre elas.

Ao que figura, a frequente interação entre os membros da *fanfiction* faz com que haja uma ampliação na confiabilidade, tornando evidente quanto a autora se sente à vontade diante dos comentários. Já a falta deles parece denotar uma quebra de "regra" social da comunidade. Esse infringir representa estar perceptível na fala da própria leitora-fantasma ao afirmar: "[...] só leem a história e o autor fica sem saber se leu ou não. Fantasma."

É importante que atentemos a que, no processo colaborativo de escrita, todos os participantes têm oportunidades semelhantes e espaço para empenhar-se em responsabilidades, tendo voz e vez brotadas de uma relação de apoio mútuo de forma mais equânime e democrática, tendo em vista a possibilidade de novas experiências e atuação na esfera digital (IBIAPINA, 2008 apud, PINHEIRO, 2013). Diante disso, afigura-nos que a leitora-fantasma, na condição de participante do universo ficcional, gera certo desconforto na relação, uma vez que ela é visualizada pela autora A4 "E você só vê que ela visualizou, mas comentar mesmo jamais", contudo não cumpre seu papel na constituição da escrita em razão da ausência dos comentários sobre a história lida.

As leitoras-fantasmas, do ponto de vista das adolescentes, devem postar comentários, pois esse recurso também confere aos autores de *fanfics* maior troca de informações e dados que resultariam em uma escrita mais elaborada, participativa e colaborativa, como mostrados nos recortes dos excertos 1 e 2.

Excerto 1
A3: "Fantasma porque não tem nenhuma participação nenhum envolvimento."
(Entrevista 7,em 28-10-2013)

Excerto 2
A4: "E você só vê que ela visualizou, mas comentar mesmo jamais."
(Entrevista 8, em 6-11-2013)

Como observado nos diálogos acima, as afirmações figuram sugerir que há uma preferência da leitora-fantasma em apenas ler os textos virtuais. No entanto, ler *fanfic* on-line convida a promover práticas sociais de letramentos, pois, no decorrer das leituras, as leitoras interagem com uma multiplicidade de linguagens em espaços multimodais que exigem uma postura mais contemporânea na maneira de ler e escrever.

Retomo aqui um excerto da leitora-fantasma que explicita a participação em eventos de letramentos:

Excerto 3
P: "Quando você está lendo a fanfic na internet, você visita outros sites?"
A3: "Sim."
P: "Normalmente você visita que tipos de sites, quando está lendo?"

A3: "Redes sociais, Facebook, Tumblr..." (Entrevista 7, em 28-10-2013)

Observa-se que, nesse ambiente de leitura, há uma instantaneidade e versatilidade oferecidas pelo meio digital. Assim, é de crer que o entrelaçamento das redes permite que as adolescentes se constituam como participantes de eventos de letramentos. Posso inferir que a fala do diálogo de A3 que remete ao movimento entre "Facebook, Tumblr..." parece se coadunar com o pensamento de Takaki (2012, p. 74), quando diz "A presença da tecnologia vem estimular deslocamentos múltiplos e simultâneos num meio altamente fluido".

Nesse mesmo sentido, Rojo (2012) afirma sobre a leitura no meio digital percebida não como linear, e o leitor não apenas como um espectador, já que realiza escolhas e toma decisões. Nesse constante deslocamento da entrevistada A3 "fanfic, redes sociais, facebook, tumblr", ocorrem evidências de agenciamento, por parte da leitora-fantasma, no sentido de saber agir, desenvolver iniciativa. Evidência de uma geração que participa de diferentes letramentos fora da escola, entidade que parece ver a virtualidade dos alunos apenas como entretenimento. Isso porque há uma tendência em afirmar que os jovens acessam a internet tão só para brincar. Parece-me que, na esfera escolar, o aluno é, ainda, mero espectador.

A geração que cresceu inserida em ambiente digital certamente não tem se agradado em ficar sentada em fila, estrutura padrão do sistema tradicional, e com a posição de um "discípulo" (SIBÍLIA, 2012), que destoa do modelo das relações sociais das comunidades atuais (SANTAELLA, 2007).

Para esta nossa geração, a fluidez e a virtualidade dessas comunidades, que não estão inseridas nas escolas, afiguram-se representar apenas diversão, porém, para os participantes que estão acostumados com a virtualidade, estudo e diversão estão imbricados.

Até aqui, diante dessas falas suscitadas por pesquisadores, é possível intuir que as leitoras mencionadas na categoria leitora-fantasma enveredam, nesse acesso irrestrito das redes sociais, por um movimento de interatividade, reinventando não apenas a maneira de ler, mas também de escrever, por ocupar uma posição que revela seu potencial de interagir com uma complexidade de mensagens no espaço ciberespacial que abre seu processo ativo de criação. (LÉVY, 1994).

Dessa forma, mesmo sendo apontadas por A3 como "[...] leitoras omissas que só leem não comentam só leem a história e o autor fica sem saber se leu ou não [...]", consoante Pierre Lévy (1994), esse traço indica ser possível considerar que a leitora-fantasma desencadeia um processo de leitura e escrita no ambiente virtual. Afinal, atua, no decorrer da leitura, não de forma inerte, porém manuseando as ferramentas digitais e percorrendo em outros locais na rede e tendo a possibilidade de diversificar suas ações agindo como um letrado digital.

Esses jovens letrados digitalmente estão integrados em uma sociedade, onde ainda prevalecem as formas tradicionais de letramento e alfabetização entendidos como a aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, o indivíduo domina o processo de decodificação dos sinais gráficos (SOARES, 1998). No entanto, tal aquisição não é entendida como uma prática cultural de leitura.

Diante dessa realidade, mediante o surgimento das novas tecnologias e o crescente aumento na utilização dos artefatos digitais, os jovens contemporâneos têm se apropriado de habilidades de leitura e escrita diferentes dos modos tradicionais de letramento e alfabetização.

Esse processo de mudanças insere, no contexto atual, o letrado que conjectura alterações na maneira de ler e escrever, passando a ter uma visão além dos limites dos códigos, sinais verbais e não verbais (XAVIER, 2005) , podendo dominar inúmeros gêneros digitais surgidos, ditados pelas novas demandas sociais.

Infiro que essa geração, com acesso ao mundo da internet, ainda está inserida em uma escola com a mentalidade de educação centrada no conteúdo fornecido pelo professor. No "velho modelo", adequado à Era Industrial, o professor era o detentor do conhecimento e deveria transmiti-lo ao aluno, com a responsabilidade de anotar e reproduzi-lo nas provas tal qual tinha ouvido do "sábio" (TAPSCOTT, 2010). Portanto, essa realidade tem sido enxergada pelos alunos, da geração digital, como arcaica e se posicionam como caçadores de informações ao navegarem, com facilidade, em variados ambientes, para informar-se, criar, recriar , utilizar ativamente o que a web disponibiliza para seus usuários.

Assim, além de utilizarem a rede de computadores para descobrir respostas sozinhos, com desenvoltura, os jovens circulam, nesses ambientes virtuais, para aprender, produzir, ensinar, conversar, ampliar as relações sociais.

Essas modificações percebidas na maneira de agir dessa geração, no entanto, parecem acontecer fora do espaço escolar, e especialmente na internet, lugar que realmente os excita e os aceita como protagonistas e letrados digitais.

4 Considerações finais

Neste estudo, com ênfase em práticas de letramentos, busquei analisar adolescentes que vivenciam a leitura e a escrita no ambiente digital focalizadas em *fanfiction,* emergente prática social na atualidade que vai além das mídias impressas, considerando também "a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 156). Utilizei para tanto, a pesquisa qualitativa, que tem como relevância os estudos das relações sociais (FLICK, 2009) e pude constatar que as adolescentes participavam de um evento de letramento pelo qual interagiam com inúmeras pessoas e que investiam o tempo de lazer em leituras on-line.

Os resultados apontam que as adolescentes que participam de *fanfiction* interagem, alicerçados em suas próprias necessidades e desenvolvem inúmeras maneiras de ler e criar. Para isso, se valem de diversas mídias instantâneas mediadas pela multimodalidade priorizando novas formas de letramento, embutidas na sociedade contemporânea em que é perceptível a mobilidade, a fluidez e a ubiquidade.

Entendo que minhas conclusões não são finais e que *fanfiction,* certamente, é um campo atraente e ainda pouco explorado. Acredito que não podemos negligenciar essa prática social que invade, notadamente, o cotidiano dos adolescentes e jovens contemporâneos, que distante das escolas, estão engajados em práticas de letramentos que parecem, em muitos casos , ser ignoradas pela escola.

5 Referências

ALLAN, L. M. et al, **Crescer em Rede – Um guia para promover a formação continuada de professores para adoção de tecnologias digitais no contexto educacional.** Salvador: Instituto Crescer para a Cidadania. Disponível em http://institutocrescer.org.br/cresceremrede/ download/ Crescer_em_Rede_PDF.pdf>. Acesso em 8-1-2014.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**, D.E.L.T.A.: São Paulo, v.35, n.1, 2009, p. 1-38.

Fanfic (verbete), disponível em <pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>. Acesso em 24-10-2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, C. **New Literacies: everyday practices & classroom learning.** Nova York: McGraw-Hill Open University, 2nd Edition, 2006.

_____. The stuff of new literacies. **Mary Lou Fulton Simposium**, Arizona State University, abr. 2007. Disponível em <http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf>. Acesso em 2-6-2014.

LÉVY, P. **A emergência do cyberspace e as mutações culturais.** Palestra realizada no Festival Usina de Arte e Cultura, promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1994.

LOPES, L. P. M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Revista Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v. 49(2), p. 393-417, 2010.

PINHEIRO, P. A. Colaboração/cooperação escrita via internet: questões teórico-práticas para inovar práticas de escrita na escola **Revista da ANPOLL**. Florianópolis, n. 34, p. 51-89, jan./jun. 2013.

ROJO, R: **Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. **Intersubjetividade nas redes digitais. Repercussões na educação.** In: PRIMO, A. (Org.). **Interações em rede.** 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013, v. 1, p. 33-50.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, D. P. **Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD**. In: ROJO, R. (org.) **Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, S. B. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa.** Dissertação(Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: USP, 2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Socieade.** Campinas: UNICAMP, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 24-4-2013.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Revista Pátio.** Porto Alegre: Pallotti Editorial, ano IX, n.34, p.50-52, mai/jul 2005.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico.** Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2005.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS; MENDONÇA, (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

ZAVAM. A. **E-zine: Uma instância da voz dos excluídos**. in: ARAÚJO, J.C (org.) **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CIRCUITO DE GÊNEROS – UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

SOUSA, Célia Ferreira[1]

LIMA, Maria do Rosário Soares[2]

JESUS, Dagoberto Rosa de[3]

Resumo

Este artigo intitulado *Circuito de gêneros – uma proposta de atividades de leitura e escrita na perspectiva interdisciplinar* surgiu a partir dos encontros formativos realizados com os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID implantando pela CAPES, via Universidade do Estado de Mato Grosso através do Subprojeto Interdisciplinar entre os cursos de Letras/Espanhol e Ciências Sociais do Núcleo Pedagógico de Confresa vinculado ao Campus Universitário do Médio Araguaia- MT. O referido Subprojeto foi elaborado com intuito de promover uma maior integração da política de Formação de professores e o universo cotidiano das escolas da Educação Básica inscrita no mesmo, para tanto visa o desenvolvimento de ações formativas e oficinas voltadas para a melhoria da prática de leitura e escrita. Nesse sentido fomenta a interdisciplinaridade entre a Literatura e as disciplinas de área de Ciências Humanas e Sociais para a "implementação" do ensino de literatura e história da África. Assim, este trabalho foi fundamentado em Cosson (2014) e Cândido (2004) por defenderem que o ensino de literatura é um direito do cidadão e ainda possibilitar conhecer a nossa historia cultural bem como de outros povos. Em Bakhtin (1992) e outros que discutem a importância do trabalho de leitura e escrita na sala de aula na perspectiva dos gêneros textuais. Os resultados mostram que os encontros formativos possibilitaram discussões enriquecedoras a respeito da leitura e escrita de vários gêneros textuais.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Interdisciplinaridade. Literaturas Africanas

Introdução

O presente artigo denominado *Circuito de gêneros – uma proposta de atividades de leitura e escrita na perspectiva interdisciplinar* surgiu a partir dos encontros formativos realizados com os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID implementado pela CAPES, via Universidade do Estado de Mato Grosso através do Subprojeto Interdisciplinar entre os cursos de Letras/Espanhol e Ciências Sociais do Núcleo Pedagógico vinculado ao Campus Universitário do Médio Araguaia- MT.

Dadas às várias etapas formativas que consta no subprojeto interdisciplinar, este artigo, procura tratar apenas dos resultados obtidos nos dois primeiros encontros formativos, os quais tiveram como foco a prática da Leitura Literária na perspectiva interdisciplinar.

O Subprojeto do PIBID torna-se relevante, uma vez que possibilita aos acadêmicos dos dois cursos a efetivação do ensino-pesquisa-extensão, garantindo maior aproximação destes com o universo das escolas públicas diante das especificidades da ação docente, reforçando assim, as relações e parcerias com as

1 Professora do Instituto Federal de Mato Grosso- Campus de Novo Parecis e mestranda do Programa PROFLETRAS pela a Universidade do Estado de Mato Grosso.

2 Professora da rede Estadual de Educação Básica e da Universidade do Estado de Mato Grosso e mestranda do Programa de Prós- Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso.

3 Professor Mestre do Instituto Federal de Mato Grosso- Campus de Confresa- MT.

unidades de ensino da Educação Básica atendendo quatro escolas estaduais, localizadas em três municípios (Canabrava, Confresa e Porto Alegre do Norte), as ações do referido subprojeto tem foco direcionado as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Integrado e 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Dentre os vários objetivos do Subprojeto, destaca-se o de promover a criação de propostas pedagógicas inovadoras com atividades que levem os acadêmicos a internalizar o trabalho de leitura e escrita, de forma eficiente, a partir da realização de oficinas, seminários, eventos e momentos de vivências entre os acadêmicos, professores e alunos das escolas inseridas no Subprojeto. Desse modo, é finalidade deste, motivar os acadêmicos a praticarem a docência e ao mesmo tempo criar situações que os levem a refletir sobre as diferentes realidades sóciocomunicativas, por meio da leitura, da interpretação e produção de diferentes gêneros textuais.

Pensando que a interlocução entre a universidade e as escolas inseridas no Subprojeto pudesse acontecer de forma mais eficaz a partir do contexto da formação continuada e do Planejamento coletivo entre acadêmicos, supervisores, professores das escolas, coordenação do Subprojeto e professores da universidade do Estado de Mato Grosso é que incluiu-se nas ações do Subprojeto os momentos de formação e planejamento coletivos, distribuídos em duas etapas, em que a primeira ocorre na universidade com a participação simultânea das quatro escolas. Na segunda etapa, esse planejamento é discutido e reelaborado por cada escola, visando assim inserir novos sujeitos e atender as especificidades e as particularidades individualizadas das escolas e turmas que são atendidas pelo subprojeto.

Nesse sentido, escolhemos para os referidos encontros formativos – o trabalho de leitura e releitura de contos africanos, visando: reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/2003, sobre, inclusão x exclusão, à questão da negritude, a cultura africana, além de sua utilização como geradores para a produção escrita de textos em gêneros diversos; e ainda por acreditarmos que a Literatura é um dos caminhos para tal ação, uma vez que possibilita o diálogo com outras linguagens, facilitando assim um trabalho interdisciplinar.

Outro fator é que entendemos as narrativas como elemento de motivação e suavização da prática de leitura e escrita, já que o ato de contar e ler estórias/histórias são também um elemento agregador do diálogo entre as disciplinas.

Assim, defendemos a ideia de que a literatura tem caráter humanizador, por meio dela é possível ensinar, aprender e, sobretudo viver, pois, como afirma Cosson (2014, p. 46) "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos". Motivo que nos fez pensar a formação na perspectiva interdisciplinar, cujos debates e reflexões, partiram pelo viés literário.

Cândido em seu livro *Direito à Literatura*, afirma que,

> A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio socialsem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2004. P. 175)

Como vimos, por meio da literatura pode-se sonhar, reivindicar, denunciar e ainda organizar-se socialmente em sentido mais amplo, e em comunidade em sentido mais restrito, a tal modo que sejam capazes de criar suas manifestações culturais, ficcionais, poéticas e ou dramáticas de acordo com suas crenças, sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação de seu grupo. Como é possível verificar a seguir,

> A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendoa possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CÂNDIDO, 2004. P. 175)

Daí a importância da escolha das narrativas africanas para a formação em questão, pois, a literatura, como representação da vida e das necessidades humanas está ligada à história, aos eventos políticos e históricos que marcaram seu povo, sua nação, e, também, seu lugar de produção. As literaturas

africanas, assim como outras literaturas, são exemplos dessa situação, pois suas origens e seu percurso são marcados e definidos por narrativas que perpassam desde a dominação colonial, a Guerra de Independência, a Guerra Civil até os dias atuais, principalmente na formação da identidade nacional.

2. Leitura literária e interdisciplinaridade: concepção e prática

Uma grande inquietude dos educadores em relação à leitura é perceber que, infelizmente, os alunos, não lêem com proficiência. É importante entender que a leitura tem uma função primordial na formação dos educandos e, por isso, precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos, intencionalidade do autor, entre outras pistas que se vai construindo no decorrer da leitura que complementam as informações explícitas. Assim, é necessário que, a partir das pistas oferecidas pelo texto, sejamos capazes de perceber outras informações que completam o sentido do texto.

É, portanto, importante compreender como ocorre o processo de leitura, bem como criar estratégias que auxiliem nossos alunos a fazerem uma leitura proficiente.

A leitura é um campo de estudo interdisciplinar, assim, entendemos que a metodologia da leitura na escola pode ser bem sucedida se trabalhada a partir da contribuição de todas as áreas de conhecimento, ou se não interdisciplinar, mas sim coletivamente, pelo menos no coletivo daquelas que se aproximam mais dialogicamente.

É por acreditar e defender a ideia de sucesso do trabalho coletivo, do trabalho interdisciplinar que propomos os e realizamos os encontros formativos com os estudantes dos cursos de Letras e Ciências Sociais.

Os encontros formativos tiveram o intuito de proporcionar aos acadêmicos do PIBID, espaços reflexivos sobre a possibilidade do trabalho com gêneros textuais na perspectiva interdisciplinar entre os cursos de Ciências Sociais e Letras/Espanhol, para que a partir das leituras, das discussões e orientações, construídas nos encontros formativos, os participantes do projeto possam trabalhar significativamente a leitura e escrita na sala de aula, de modo a priorizar as obras literárias na perspectiva do ensino de literaturas africanas a partir da contextualização do local e do global em seus aspectos históricos geográficos, econômicos, sociais, políticos e culturais, e com isso dar ênfase, visibilidade e sentidos a lei 10.639/2003.

Acreditamos que o trabalho com essa literatura cria possibilidades, oportunidades de reflexão a respeito dos diferentes espaços e tempos dos sujeitos estudantes, principalmente, sobre a perspectiva das diferenças étnico-raciais, pois, de acordo com a Lei 10.639/03, deve-se incluir nos currículos das escolas especialmente das disciplinas de História e Literatura, "O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, dando visibilidade acontribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil".

Porém, sabe-se que a maioria das escolas públicas discute e reflete sobre temáticas relacionadas às questões raciais de maneira pontual utilizando recorrentemente apenas o dia 20 de Novembro (dia da Consciência Negra) para discussões sobre racismo, discriminação e preconceito racial.

Nesta perspectiva o encontro formativo teve como como eixos norteadoresos dois contos angolanos: "Nós chorámos pelo Cão Tinhoso" de Ondjaki (2007) e "Nós Matámos o Cão Tinhoso" de Luís Bernardo Honwana, cujos textos possibilitaram a reflexão e o debate sobre o contexto social histórico, político e cultural, de Angola, bem como sobre as marcas da violência e da guerra na sociedade angolana. E possibilitaram também a produção escrita de vários gêneros textuais. Para suscitar a motivação da escrita, utilizamos como referência o artigo: *"Circuito de Gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva"* [4], em que fizemos uma abordagem sobre a importância do trabalho a partir de gêneros textuais, além de dar ênfase à experiência relatada no artigo citado. Fizemos a leitura do texto Circuito de Gêneros (que é apenas uma parte do artigo) e propomos a realização da atividade a partir dos contos supramencionados.

4 Projeto UCS-PRODUTORE, pesquisa-ação associada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul por Marcos Baltar, et al.

A dinâmica de leitura foi realizada de modo que todos participaram, cuja intenção foi proporcionar uma atividade interativa e evitar o cansaço tanto do leitor quanto dos que ouviam. Os contos trabalhados, apesar de trágicos dialogam com o leitor, possibilitando a este uma postura persuasiva. Concluídas as leituras procuramos explorar o máximo os textos, e na sequência foram formados os grupos para a produção coletiva dos gêneros textuais que puderam ser elaborados a partir dos contos escolhidos como geradores.

O estudo e o trabalho com gêneros textuais têm sido nas últimas décadas o centro de discussões acerca do ensino de língua materna e do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* 1998, do MEC, *que elencam* as diretrizes para o Ensino Fundamental brasileiro também trouxeram a noção de gênero enquanto instrumento de ensino-aprendizagem para o primeiro plano do debate didático.

Nesse sentido, e de acordo com Bronckart,[5]

> A linguagem se constitui como prática social, pois as interações humanas se materializam por meio de ações de linguagem e, discursivamente, por meio dos gêneros textuais. Essas ações, atividades de linguagem, são como uma interface entre o sujeito e o meio, bem como entre os próprios sujeitos. É por meio da linguagem que os sujeitos dizem e agem sobre o mundo. (APOSTILA ALGAR LÊ, 2009).

Como se vê, as atividades de linguagem e de comunicação ocorrem em diversas situações e condições, por isso os textos tanto orais quanto os escritos se diferenciam uns dos outros. Logo pensar os artifícios em que se insere a leitura e escrita de textos nos remete a produção de sentidos para o que se escreve ao mesmo tempo escrever significa mobilizar mecanismos de interação entre os diferentes sujeitos, tanto na condição de leitor como de escritor, uma vez que os sentidos são construídos nas "trocas verbais".

Segundo Bakhtin,

> Os gêneros são instrumentos que possibilitam a comunicação por serem tipos relativamente estáveis de enunciados, com regularidades, características semelhantes, tais como, conteúdos que podem ser dizíveis por meio dele, elementos da estrutura comunicativa e semióticas partilhadas pelos textos de um mesmo gênero, posição enunciativa do enunciador, tipos discursivos, dentre outros. (1992. p. 279-326).

Nesse sentido, a escola, como um espaço de formação de sujeitos sociais e críticos, tem por função oferecer condições para que esse sujeito desenvolva sua capacidade discursiva, para entender as diversas situações de uso real da língua, assumindo assim seu papel de formar e informar quanto às possibilidades de comunicação em sociedade.

Dentre os vários objetivos desta formação destacam-se: o de criar espaços reflexivos sobre a possibilidade do trabalho interdisciplinar pelo viés das Literaturas Africanas e dos gêneros textuais envolvendo as áreas de Humanas e Letras; Criar situações dialógicas sobre possibilidades de leitura literárias identificando os elementos organizacionais e estruturais dos contos e ampliar o repertório temático com vistas à exploração da intertextualidade e das especificidades dos gêneros textuais estimulando a produção de textos escritos na perspectiva dos gêneros textuais.

Deste modo, vemos como aspecto relevante para o Subprojeto PIBID do Campus Universitário do Médio Araguaia os esforços para intervenção na melhoria do desempenho na leitura e escrita tanto em relação aos acadêmicos bolsistas quanto aos alunos da educação básica envolvidos no projeto.

Para efeitos de esclarecimentos, relataremos a seguir a sequência didática da formação. Foram dois de dias divididos em vários momentos de leituras, reflexões, debates e produções escritas, conforme seguem:

5 Apostila - Algar Lê – Correio Educação - II Módulo de Formação com Educadores - Uberlândia-MG, maio de 2009.

1º. Momento – Diálogo sobre a conceituação de tipologias e gêneros textuais; leitura do artigo "Circuito de Gêneros" – que consideramos uma atividade significativa de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva e abordagem sobre a importância do trabalho de escrita a partir de gêneros textuais. O artigo relata uma experiência de produção escrita de vários gêneros textuais a partir de um gerador, cujos resultados foram significativos para o ensino e aprendizagem da escrita de gêneros textuais.

2º. Momento - Leitura dialogada do texto: "O Direito à literatura" de Antônio Cândido, por acreditar que seria um bom início de conversa; visto que, havia também a intenção de colocar as duas áreas de conhecimento para pensar e enfrentar o problema da leitura e da escrita tendo a Literatura, como aporte e suporte. Além disso, tínhamos intenção de estreitar a concepção de que o trabalho com a literatura seria uma forma de recriar a realidade, ou ainda, abordar-la de forma diferente.

3º. Momento – Leitura dos contos: "Nós Matámos o Cão Tinhoso" de Luís Bernardo Honwana e "Nós chorámos pelo Cão Tinhoso" de Ondjaki que serviram como geradores para a escolha dos gêneros textuais a serem produzidos. Discutimos um pouco sobre a atividade a ser realizada, vimos um vídeoe a bibliografia de Ondjaki (retirados da internet). O vídeo fala um pouco sobre o que é literatura, sobre o autor, e as características dos contos que escreveu. Depois lemos o conto "Nós Choramos pelo Cão Tinhoso" na íntegra. Após a leitura exploramos os textos e consideramos que houve uma análise dialógica relevante entre os historiadores e letrados presentes.

4º. Momento – divisão e formação dos grupos e listagem dos gêneros textuais possíveis de serem elaborados a partir dos geradores (os contos). Tendo em vista que os professores não teriam tempo para pesquisar sobre cada gênero, como deve ser proposto aos alunos, fornecemos alguns que consideramos de difícil acesso, como: boletim de ocorrência, inquérito policial e intimação. Estes textos foram retirados da internet, mas antes havíamos feito uma pesquisa na delegacia civil, para entender melhor como são escritos esses gêneros.

5º. Momento – Socialização e exposição dos textos/gêneros produzidos pelos grupos, cada grupo foi à frente apresentar e expor suas produções. Foi surpreendente a criatividade e o resultado alcançado.

Portanto, na compreensão de que a avaliação é um processo contínuo, avaliamos de modo positivo o desempenho dos participantes tanto na oralidade e envolvimento com a formação de modo geral, quanto na escrita dos gêneros textuais elencados, pois, os alunos exploraram de uma forma rica as possibilidades de trabalho com gêneros textuais.

Considerações finais

Em efeitos de fechamento, ressaltamos que os dois dias de formação nos possibilitaram ricas discussões quanto à produção escrita de gêneros diversos, bem como, acerca do contexto histórico de um continente que tem muito a ver conosco. Há semelhanças nos gestos, culinária, canto, miséria, violência, na alegria e no colorido que circundam nosso cotidiano e na língua com a qual nos comunicamos.

Trabalhar a literatura na e com Ciências Sociais foi uma interação significativa, pois, a partir da contextualização durante a leitura dos contos a interpretação e construção de sentidos ocorriam. Visto que inferências são aquelas informações que o leitor adiciona ao texto, não é possível fazê-las fora de contexto. E para fazê-las o leitor conta com informações do texto, elementos do seu conhecimento internalizado, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão à compreensão.

A formação foi contemplada com debates e reflexões sobre: atividades de leitura de contos literários na escola; Gêneros discursivos e material didático; Abordagem teórico-prática, com leitura de textos, interpretações textuais e produção escrita de textos/gêneros diversos.

Acreditamos que o propósito de criar um espaço propício para o vicejamento da instabilidade linguístico-discursiva dos participantes que necessitam trabalhar em um curto espaço de tempo, a

leitura e escrita de vários gêneros textuais que circulam nos ambientes discursivos diversos, sobre tudo na sala de aula, foi atingido. E acreditamos ter lançado este desafio, pois, o contato com os gêneros textuais servem como uma forma de, não só reconhecer a variedade dos gêneros que circulam na sociedade e com os quais nos interagimos, como também de experimentar sua produção, mobilizando os conhecimentos necessários para tanto.

Bibliografia básica

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326. (Coleção Ensino Superior)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismosócio-discursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.

CARDOSO, Boaventura. Gavião veio do sul e pum! In. CHAVES, Rita (org.) **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. Albertino Bragança [et. al]. São Paulo: Ática, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., terceira reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: **definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais &ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

AS METÁFORAS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NAS MÍDIAS SOCIAIS

Flávia Girardo Botelho Borges, IFMT

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar algumas das metáforas sobre alfabetização e letramento presentes na mídia e analisá-las à luz da teoria da metáfora de Lakoff e Jonhson (2002) e da alfabetização e do letramento de Soares (2003) e Barton (2007). Ainda propôs um entendimento sobre a forma como metaforizamos os fenômenos da alfabetização e do letramento no mundo moderno. Estas formas perpetuam uma visão de mundo que pressupõe que todos os atores sociais estejam nos mesmos níveis de leitura e escrita para participarem das práticas sociais. Defendemos aqui que esta é uma maneira de excluir outras práticas validades de cultura que não correspondem à cultura letrada, já que ao exclui-las também marginalizamos seus praticantes. Estas formas deveriam encontrar também valor na sociedade moderna como uma maneira de preservar outros modos de ser além do letrado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Metáfora.

Introdução

Alfabetização e Letramento[1] são temas constantes de pesquisas nas áreas da Educação e da Linguística, como formas de entender os processos de aquisição e prática da leitura e da escrita. Entretanto, são processos bastante diferentes no entender destas áreas. Enquanto o termo alfabetização conta com uma longa história de pesquisas na Educação brasileira, o termo letramento foi incorporado recentemente ao rol de pesquisas e vocabulário brasileiros.

No entanto, nas mídias sociais por vez ou outra, encontramos notícias a respeito do nível de alfabetização e/ou letramento da sociedade ou sobre a questão social do analfabetismo, o que, frequentemente, acontece por meio de uma metáfora, a erradicação. Dessa forma, o objetivo desse artigo foi investigar algumas das metáforas sobre alfabetização e letramento presentes na mídia e analisá-las à luz da teoria da metáfora de Lakoff e Jonhson (2002) e da alfabetização e do letramento de Soares (2003) e Barton (2007).

Os conceitos de Alfabetização e Letramento

Para a área da Educação, o processo de alfabetização vai além de expor a criança a um ambiente com livros, textos e práticas sociais de leitura e escrita. Enquanto que para a Linguística, diferentemente, a alfabetização estaria situada na ordem da técnica, aprender a ler e escrever. Em contrapartida, o letramento pertenceria à ordem das práticas sociais, dos usos da leitura e da escrita.

Essa confusão teórica não ocorreu por acaso ou desconhecimento por parte dos professores, o retrato que a Educação no Brasil mostrava nos anos 1980, em parte foi a causa da confusão. Como até esse período a proposta da alfabetização era a aprendizagem do sistema convencional da escrita, o foco recaía sobre o método adotado.

Dessa maneira, métodos se alternavam no gosto e nas práticas docentes pelo país, entre esses podemos destacar o método sintético (incluem-se aqui os métodos fônicos e silábicos), que, num

1 Alfabetização e Letramento contam com distinções teóricas muito pertinentes, embora em outras línguas, como inglês, o termo seja o mesmo para os dois fenômenos, *literacy*. A busca de um novo termo se justifica quando o termo anterior não atende mais às necessidades de configuração da realidade. Foi o caso, aqui no Brasil, com os termos alfabetização e letramento, já que o primeiro não se mostrava mais suficiente para retratar a realidade que se desenhava à nossa frente em termos de Educação, no Brasil.

movimento crescente, partia das menores unidades da língua – fonemas, sílabas – para às maiores unidades – a palavra, a frase, o parágrafo e o texto; e o método analítico (incluem-se aqui método da palavração, método da sentenciação, método global), no qual, contrariamente ao oposto, partia-se das maiores unidades de sentido – a palavra, a frase, o texto – rumo às menores unidades.

Podemos observar que, em ambos os métodos, a preocupação é com o sistema da língua escrita, no nível estrutural, mesmo que no método analítico se partia de unidade com sentido, os usos e funções dessas partes não eram explorados, já que um exame mais detalhado dos materiais didáticos da época pode-se perceber uma preocupação excessiva com as regras do sistema linguístico, com ênfase na ortografia e na artificialidade da leitura e produção de textos. E que, subjacente à prática exercida pelos métodos, há a concepção de educação vinculada aos pressupostos teóricos da corrente behaviorista, já que em ambos os métodos o sujeito para aprender deve receber passivamente estímulos externos selecionados e hierarquizados como pré-requisito para conhecimentos mais avançados e graduados, como, no caso da linguagem, aprender a falar, depois a letras as letras, avançar para a formação de palavras até a culminância com a escrita de uma frase e depois um texto.

Essa concepção de educação viria a sofrer aguda modificação com a inserção das pesquisas no campo da teoria psicogenética, denominada como construtivista. Os estudos de Ferreiro, apoiados na teoria de aprendizagem de Jean Piaget, trouxeram nova luz ao campo das pesquisas e práticas sobre alfabetização no Brasil. A concepção de que, anteriormente à escola, o sujeito constrói hipóteses sobre a linguagem, sobre a escrita, revolucionou o entendimento sobre o aprendiz e sobre os métodos de alfabetização. Segundo Soares (2003), "essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo através do qual a criança se torna alfabética".

A mudança paradigmática exercida pela teoria psicogenética, cunhada como psicogênese da língua escrita, carrega consigo uma transformação nas práticas de educação, afirmando que cada vez mais a interação da criança com a cultura letrada construiria mais possibilidades de sucesso escolar, e, por consequência, mais práticas de letramento.

Dessa forma, o alfabetizar-se se combina com o letrar-se para a formação dos sujeitos em suas habilidades de ler e escrever e no desenvolvimento de práticas sociais que necessitem do uso dessas habilidades, o que constituem-se como dois processos distintos, mesmo que indissociáveis e interdependentes. O sujeito constrói seu conhecimento a respeito do sistema da língua, como por exemplo, sua ortografia, em experiências reais de aprendizagem, a partir de textos que exijam sua interação para a construção de sentidos, tanto para lê-los quanto para escrevê-los. Isto, por sua vez, promove um ensino-aprendizagem competente para além da forma linguística, ou seja, para as funções dos textos, das práticas sociais contextualizadas, dentro daquele sistema alfabético.

No sentido das distinções, Soares reconhece que

> alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos – isso explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. (SOARES, 2003)

Entretanto, a autora salienta que mesmo que distintos, ambos processos são interdependentes e indissociáveis. Já que a alfabetização ganha sentido quando incorporada de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, em um contexto de letramento. Este, por sua vez, só pode desenvolver-se por meio da aprendizagem da leitura e da escrita.

A obra de Soares (1998), na qual a distinção entre alfabetização e letramento foi didatizada e alcançou níveis muito altos de inserção entre os professores do Brasil. Nesta obra, Soares retoma a construção do termo etimologicamente e o opõe a sentidos como alfabetizado e analfabeto. A partir

do termo em inglês, *literacy*, Soares (2003, p. 18) apresenta o conceito de letramento como sendo: "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

Alguns domínios[2] surgem dessa definição. Primeiramente que **leitura** e **escrita** pertencem ao domínio do letramento, sem as quais não existe a condição letrada. Isto implica um cenário social em que as práticas de leitura e escrita sejam correntes, cotidianas, para que o letramento possa se desenvolver. Em segundo lugar, o letramento está no domínio do **estado** ou **condição** do sujeito, o que implica mobilidade, transitoriedade, flexibilidade e ubiquidade, pois como um estado pode ser alterado de acordo com o cenário em que o sujeito atua. Assim, podemos estabelecer que o letramento, como um fenômeno, está condicionado às práticas de leitura e escrita e atua como um conjunto de qualidades ou características que se encontram em determinado momento da atuação do sujeito.

Esta perspectiva abre algumas possibilidades como o fato de o sujeito poder ser letrado sem ser alfabetizado, pois "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam" (Soares, 2003, p. 19).

A perspectiva do letramento incorpora à vida social dos participantes a necessidade de dominar as práticas de leitura e escrita com o risco de, não as dominando, encontrar dificuldades de identificação e integração em sua comunidade/sociedade. Goody (2006, p. 17) aponta que o domínio da linguagem/língua, atua na vida do indivíduo como "a organização homeostática do corpo humano, por meio da qual ele tenta manter sua condição de vida presente", sendo impossível permanecer num grupo sem dominar os usos de linguagem pertencentes ao mesmo.

Na mesma perspectiva, Bazerman (2007, p. 21) afirma que "o letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária" e que nos tornaria parte dessa sociedade. Goulart (2007), neste sentido, afirma que as práticas de letramento apresentam-se como

> espectros de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Esse espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita as perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo. (GOULART, 2007, p. 48)

Concordando com Goulart (2007) e apropriando-se de uma visão bakhtiniana da sociedade e da linguagem, podemos afirmar que o letramento relaciona-se ao conjunto de práticas sociais, orais e escritas, de uma sociedade, e que os sujeitos que a habitam, tanto os escolarizados quanto os não-escolarizados, são afetados, de alguma forma, por este fenômeno. Neste sentido, a visão de Buzato (2010, p. 53) entra em consonância com a nossa quando este afirma que adquirir um certo letramento "é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados", o que tem sido realizado pelas atividades da leitura e da escrita.

Neste tocante, o conceito de letramento apresentado por Kleiman (2001, p. 19) como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" interliga as práticas de leitura e escrita contextualizadas e como práticas sociais. Este conceito está embebido de uma das teorias clássicas sobre letramento, o estudo de Scribner e Cole (1981).

2 Domínio, no nosso entendimento, refere-se aqui tanto a um conhecimento seguro e profundo, no qual se pode sentir-se em "casa" (*domus*, no latim) quanto a um território.

Recentemente, a obra de D. Barton (2007) tornou-se referência quando se trata de letramento. O autor defende a ideia do letramento como ecologia da linguagem escrita, remetendo à filosofia de Bateson[3] e à biologia, como o estudo da inter-relação de um organismo com seu ambiente. No sentido do letramento seria a inter-relação entre as atividades dos grupos humanos e seu ambiente. Barton (2007) parte da metáfora do letramento como ecologia para conceituar o fenômeno e esta não é a única metáfora que podemos encontrar sobre os fenômenos da alfabetização e letramento.

As metáforas da alfabetização e do letramento

De acordo com Barton (2007), na metáfora da ecologia, o fenômeno do letramento ganha a dimensão de pluralidade, não podendo se falar em letramento e sim em letramentos, já que diferentes formas de estão associadas a diferentes domínios da vida, níveis e situações ou formas de interação entre os indivíduos.

Todavia, outras metáforas sobre o letramento/alfabetização ganham mais destaque no discurso midiático. No que tange ao tema da alfabetização e do letramento, as metáforas presentes nos discursos dos meios jornalísticos e no dia a dia das pessoas, referem-se, em sua grande parte, às questões sociais, como a **erradicação do analfabetismo**. Basta observar as manchetes de notícias a seguir:

- *Ponta Porã desenvolve projeto para tentar **erradicar o analfabetismo** - Os trabalhos são desenvolvidos em parceria com o Ministério da Educação*[4] (Correio do Estado, 02/09/2014).
- *Júlio Cezar afirma que seu maior desafio é **erradicar o analfabetismo***[5] (Já é Notícia, 03/09/2014).
- *Padre Ton promete **erradicar o analfabetismo** em quatro anos*[6] (Portal G1, 17/09/2014).

Tomemos a palavra erradicação como objeto de análise. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, erradicação vem de erradicar, o qual deriva do latim *eradicatìo,ónis*, "ação de arrancar, ação de tirar pela raiz, destruição". É algo que arrancamos pela raiz, eliminamos, extirpamos. Todos verbos representam ações decisivas e aniquiladoras.

Ora, se o termo é entendido como um mal, uma doença, precisa ser extirpado da sociedade, logo, as pessoas afetadas por ele são também vistas como doentes, debilitadas, enfermas, mazeladas. São vistas como pessoas fracas, sem poderes, sem habilidades, que pouco podem contribuir para a sociedade e, em alguns casos, são associadas a criminosos.

Nos exemplos fornecidos acima, percebe-se claramente a acepção de analfabetismo como uma doença social, um mal à sociedade. Em todos os casos, o termo erradicação traduz o tamanho desse mal ainda hoje, na sociedade da informação, o que pretende ser sanado com projetos políticos, reformas educacionais em promessas de campanha.

Os sujeitos envolvidos nesse processo são avaliados por aquilo que lhes falta, no caso, a alfabetização. Esta é uma forma cruel e opressora de avaliar os sujeitos de uma sociedade, segundo Fasheh (2005)

> Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante. Definir uma pessoa, por exemplo, como "analfabeta" (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para esta discussão. Aquela pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimento e

3 O pensador G. Bateson relacionou noções biológicas da ecologia com temas da psicologia e antropologia sobre o pensamento humano, na obra Steps to na ecology of mind (1972).

4 Disponível em: <http://www.correiodoestado.com.br/cidades/ponta-pora-desenvolve-projeto-para-tentar-erradicar-o-analfabetismo/226295/>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

5 Disponível em: <http://www.jaenoticia.com.br/noticia/10704/Julio-Cezar-afirma-que-seu-maior-desafio-e-erradicar-o-analfabetismo>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

6 Disponível em: <http://g1.globo.com/ro/rondonia/eleicoes/2014/noticia/2014/09/padre-ton-promete-erradicar-o-analfabetismo-no-estado.html>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

> sabedoria fantásticos, podendo expressar-se de várias e belas formas. Porém, tudo isto é ignorado, frisando-se apenas suas carências. É uma forma bastante efetiva de utilização da linguagem para controlar tanto o que a mente vê como o que não consegue ver. (FASHEH, 2005, p. 128)

O discurso da homogeneização da alfabetização, por meio da erradicação do analfabetismo, sugere que aqueles seres humanos não alfabetizados estão à margem da sociedade, não sendo considerados completos e, de certa forma, precisam ser salvos por projetos governamentais que impõem uma "língua", aquela considerada materna, como sendo a salvação. Quando enaltecemos a alfabetização como uma forma mágica de resgate e liberdade, pressupondo que, após o processo de alfabetismo, consequentemente a vida daqueles sujeitos envolvidos irá melhorar, estamos nos esquecendo que a linguagem, em qualquer de suas manifestações, é também um instrumento de poder, dominação, controle e repressão.

A questão da metáfora da erradicação pressupõe o extermínio de uma forma de viver, a forma analfabeta/iletrada, que, por séculos, resiste no mundo contemporâneo. Propor a erradicação desse modo de viver é também subtrair e tornar invisível práticas sociais que independem a cultura letrada. Segundo Fasheh (2005),

> Minha preocupação é garantir que o aprendiz não perca o que já possui; que ser alfabetizado não pode ser considerado superior a outras formas; que o aprendiz possa utilizar o alfabeto, em vez de ser usado por ele. Em outras palavras, minha preocupação é garantir que, no processo de erradicação do analfabetismo, não esmaguemos os analfabetos. (FASHEH, 2005, p. 130-131)

O grande desafio não seria, dessa forma, erradicar o analfabetismo, mas encontrar formas de manter vivas as práticas sociais que os sujeitos oralizados mantinham antes da inserção no mundo letrado, de maneira que não sejam oprimidos por uma nova cultura, muitas vezes massificada e desincorporada de suas visões de mundo.

Outra forma de ver a alfabetização e o letramento é como um conjunto de habilidades, que obedece a uma hierarquia dos níveis de educação, e se desdobra em subníveis de habilidades. Assim, segundo Barton (2007, p. 11), "letramento é visto como uma variável psicológica, a qual pode ser medida e avaliada[7]". Neste sentido, a mídia nacional também incorporou essa metáfora, como vemos no título da notícia[8] a seguir:

- *Brasileiro: 'analfabeto' científico?* - Novo índice mostra que a ciência influencia a forma de ver o mundo e de lidar com situações complexas de apenas 5% dos avaliados, enquanto mais da metade sequer consegue aplicar o que aprendeu na escola em situações cotidianas.

Neste sentido, o letramento e a alfabetização são vistos como um fenômeno que pode ser medido e quantificado, do quanto se sabe ou não ainda. Barton (2007, p. 12) explica que "o problema com metáforas para o letramento/alfabetização tais como doença ou conjunto de habilidades é que elas são limitadas no escopo e não apreendem a amplitude do que está envolvido em ler e escrever[9]".

De acordo com autores como Lakoff e Johnson (2002), nós teorizamos o mundo a partir de metáforas. Muito além de mero adorno da língua, a metáfora para estes autores situa-se no campo da cognição, com os estudos e contribuições da linguística cognitiva[10]. Inicialmente, a guinada proposta pelos cognitivistas estabeleceu uma noção corporificada do pensamento, da razão, colocando-se em

---

7 Tradução nossa para: "literacy is seen as a psychological variable which can be measured and assessed".

8 Disponível em: < http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2014/08/brasileiro-analfabeto-cientifico>

9 Tradução nossa para: "The trouble with metaphors for literacy such as that of a disease or a set of skills is that they are limited in scope and do not capture the breadth of what is involved in reading and writing"

10 Marcuschi, em ensaio escrito em 1975, publicado novamente em 2007, antecipando-se às publicações de Lakoff e Johnson, já discutia o deslocamento da metáfora para a teoria do conhecimento, para o âmbito do não-previsto, muito mais que mero tropo, o que será explicado mais adiante. Ainda, demonstra como o assunto já havia sido tratado anteriormente por "autores olimpicamente ignorados".

oposição à visão predominante no Ocidente, por mais de dois mil anos, de Aristóteles, que afirmava uma separação entre corpo e razão, corpo e pensamento.

Segundo os cognitivistas, a mente é corporificada (*embodied mind)*, o pensamento é metafórico, já que este decorre das nossas experiências corpóreas, experiências do sistema sensório motor. Lakoff e Johnson (2002) propõem que a cognição é um processo de união entre mente, ambiente e corpo e que a metáfora, neste processo, se torna uma poderosa ferramenta da cognição.

O paradigma cognitivo propõe que a atividade de categorizar é um importante processo na forma de ver o mundo. Categorizamos, para Lakoff (1990), todas as coisas ao nosso redor, todo o tempo, como se categorizar nos tornasse humanos, de tal forma este ato está implicado às experiências que processamos com nosso corpo e mente, interagindo com o ambiente. Lakoff (1990) indica que categorizamos não as coisas, mas entidades abstratas. Assim, a maioria de nossas palavras e conceitos designam categorias.

O ato de categorizar, dessa forma, não é um processo que deve ser estudado superficialmente, já que não há nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação, e discurso. Toda vez que um ser humano experiência algo, ele categoriza, podemos dizer que a atividade de categorizar faz parte de nossa vida desde que nascemos. Olhamos, observamos e aprendemos com nossas experiências cotidianas e buscamos, nas estruturas do mundo exterior, semelhanças para que nosso cérebro as reconheça toda a vez que essas experiências se repetirem. Sobre esta atividade, Marcuschi (2007, p. 126) afirma que as coisas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros. A maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos.

Dessa forma, toda nossa maneira de categorizar acontece de acordo com nossas interações com o ambiente, e só, somente só, se interagimos com o ambiente, pois é através dessa interação que nossas experiências diversificadas acontecem e se transformam em categorias. Assim, ao nos depararmos como novos contextos sociais, criamos novas categorias para aquelas situações, o que se incorpora à nossa mente e aumenta nosso repertório de aprendizagens. É nossa relação com um agir intersubjetivo, nas palavras de Marcuschi, que nos faz comunicar as coisas do mundo, por isso "toda categoria é sempre categoria discursiva" (2007, p. 130).

No caso das metáforas sobre o letramento e a alfabetização presentes na mídia, estas são o resultado de uma forma de ver e entender o mundo homogeneizada, como se todos os seres humanos possuíssem as mesmas ambições e precisassem perpetuar essa visão de mundo. O analfabetismo/iletramento é um problema para essa visão de mundo onde todos, como sociedade, sabem ler e escrever, participam da educação fornecida pelo governo. Estes, os analfabetos e iletrados, estão à margem dessa forma de conviver em sociedade, sendo assim são como um corpo estranho, que precisa ser homogeneizado, para se adequar à sociedade.

De maneira alguma, defendemos aqui a falta de escolarização, mas sim a errônea ideia de a massificação de programas educacionais irão, de uma maneira fantástica, melhorar a qualidade de vida de qualquer participante da sociedade. Essa homogeneização dos grupos sociais, segundo Tocqueville, é característica da modernidade, que persegue obstinadamente a igualdade.

Essa igualdade consiste em dizer que "na modernidade, os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que suas desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e na tradição" (Dubet, 2005, p. 12). Numa sociedade que prega a educação para todos como uma forma de libertação, de ascensão social, percebe-se uma contradição implícita, pois se pretende-se que seus cidadãos sejam livres, por que não poderiam manter suas formas de viver, mesmo que oralizadas?

A necessidade de se manter todas as pessoas no mesmo nível cultural/social, ou seja, numa mesma forma de ver/ler o mundo, a forma letrada, não é por natureza também uma violação às liberdades? Segundo Dubet

> Nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito. A obrigação de ser livre, de ser sujeito, de ser o autor de sua vida, que caracteriza o próprio projeto da modernidade, é indissociável da afirmação

> da igualdade de todos. Nas sociedades democráticas, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se são livres; se, como diz Rousseau, "todo homem nasce livre e dono de si mesmo". Esse domínio de si mesmo, essa capacidade de ser soberano, não é a garantia de igualdade real, mas a condição de igualdade de oportunidades e, pois, de desigualdades justas, por decorrerem de uma com petição entre iguais. (DUBET, 2005, p. 24).

Ao utilizarmos metáforas como "erradicar" ou "nível de analfabetismo" estamos, de uma maneira, buscando a homogeneização dos participantes da sociedade. Isto não é uma forma de preservar seus direitos individuais, e sim, de massificação e preservação de uma forma de entender o mundo.

Conclusão

Este artigo propôs um entendimento sobre a forma como metaforizamos os fenômenos do letramento e da alfabetização no mundo moderno. Estas formas perpetuam uma visão de mundo que pressupõe que todos os atores sociais estejam nos mesmos níveis de leitura e escrita para participarem das práticas sociais. Defendemos aqui que esta é uma maneira de excluir outras práticas validades de cultura que não correspondem à cultura letrada. Estas formas deveriam encontrar também valor na sociedade moderna como uma maneira de preservar outros modos de ser além do letrado.

Ainda, percebemos que as metáforas da erradicação e dos níveis de alfabetismo ou letramento reforçam cognitivamente uma visão sobre as pessoas envolvidas neste processo, de maneira que estes passam a ser vistos como deficientes, doentes, passam a ser definidos por um sistema de "desvantagenlogia" (Dubet, 2005).

Assim, entendemos que a linguagem, por sua força de controle e ideologia, pode da mesma maneira formar opiniões a respeito das defasagens sociais dos sujeitos por não serem letrados ou alfabetizados, como também pode, cumprindo a mesma função social, desconstruir estas metáforas desvantajosas e criar outras que valorizem e permitam outras formas de cultura, como a oral.

Referências

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 2007.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BUZATO, M. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *In*: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? *In*: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. São Paulo: Editora Paulistana, 2006.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do Professor**. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things**. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. (Publicada originalmente em 1987)

_____, JOHNSON, M. **As metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

O HOMO LUDENS E O HOMO DEMENS EM NEGRINHA: UMA ANÁLISE SOBRE A FORÇA DESSAS RUBRICAS HUMANAS E SUA MENSAGEM EDUCATIVA

ALCALDE, Thielle Rita Vera de Moura[1]

GOMES, Cleomar Ferreira[2]

Resumo

Este texto propõe uma reflexão sobre o talento que a literatura tem em tratar temas como o lúdico e a demência e oferece aos leitores uma ferramenta pedagógica no campo da ludicidade e da agressão. À inspiração do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, este texto analisa as rubricas conceituais de *Homo demens* e *Homo ludens* quando narra as agressões, violências e momentos de alegria vividos pela personagem. Para teóricos do *Homo demens* recorremos a Georges Balandier, Roger Dadoun e Nilo Odalia; para o *Homo ludens*, convidamos Gilles Brougère, Johan Huizinga e Walter Benjamin. Nessa análise percebemos a importância do lúdico para o ser humano e registramos uma proposta educativa em tratar a violência por meio da arte. Como constatações verificamos: 1) é preciso perceber a importância da ludicidade: jogar e brincar é essencial para o ser humano, pois por meio dessa linguagem ele se desenvolve, aprende, interage e adquire uma consciência. 2) Sendo a agressão uma característica do homem, a educação é um meio de tentar eliminá-la, mitigá-la ou acalmá-la, para não virar violência.

Palavras-chave: Alegria. Violência. Educação.

Introdução

O presente artigo pretende investigar como se dão as rubricas conceituais de *Homo ludens* e *Homo demens* no conto *Negrinha*. Assim, procuramos verificar as rubricas conceituais para depois analisarmos como elas manifestam a sua ambiguidade no conto. Para conceituar o *Homo demens*, recorremos aos autores: Georges Balandier, Roger Dadoun e Nilo Odalia. Para as definições de *Homo ludens* visitamos a Gilles Brougère, Johan Huizinga e Walter Benjamin.

Após verificar os conceitos fizemos a análise da manifestação das rubricas no conto, considerando as duas principais personagens: "Negrinha" e "Dona Inácia". Assim, nos foi possível perceber a influência das manifestações de alegria e de violência na vida humana e como podemos trabalhá-las em favor da educação escolar.

Monteiro Lobato (1882-1948) publicou o conto *Negrinha* em 1920. Nele temos a história de uma menina negra, filha de escrava que se torna órfã e passa a ser criada por Dona Inácia, uma mulher branca que fora dona de escravos. Essa menina cresceu como um bichinho acuado nos cantos da casa. Não podia chorar, apanhava, era humilhada e rejeitada por todos os que moravam na casa. Quando a patroa a colocava perto de si para que ela ficasse quieta, a única diversão de Negrinha era ver o rufar do cuco, que de hora em hora saía para marcar o tempo.

Certo dia, chegam à casa duas sobrinhas de Dona Inácia e Negrinha percebe que essas crianças são felizes e têm brinquedos. Ela fica encantada quando conhece uma boneca e sua vida passa a ter sentido a partir do momento em que lhe é permitido brincar. Porém, chega o dia em que as meninas vão embora e a vida deixa de ter sentido, resultando na morte de Negrinha. Passamos agora a verificar as rubricas conceituais do *Homo ludens* e do *Homo demens*.

---

1 Professora da rede estadual de Mato Grosso, licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso e Especialista em Educação Integral.

2 Professor-pesquisador da faculdade de educação física e do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Segundo Gomes (2009, p. 113), no artigo *Brinco, logo existo*, "o percurso do homem, na ontogênese e na filogênese, assim se perfila: *ludens, sapiens, faber, demens*". No início o homem era apenas lúdico. Com o passar do tempo, o ser humano se especializou em criar ferramentas e garantiu-se assim, a sobrepujança do *Homo faber*. A partir das ferramentas, o homem passa a criar armas cada vez mais destruidoras, para a sua defesa, asseverando a instalação do *Homo demens*. A rubrica mais conhecida, no entanto é a do *Homo sapiens*, que segundo Roger Dadoun (1998, p. 6), é "o ser do saber, da consciência, do pensamento, da razão" e da inteligência. Esse autor, assim como Gomes também faz um apanhado das rubricas humanas e para a característica da violência, Dadoun vai nomeá-la de *Homo violens*.

Dadoun (Idem, p. 8) reconhece que a violência é uma característica essencial do ser humano, pois o *homo violens* "é o ser humano definido, estruturado, intrínseca e fundamentalmente pela violência". Esse autor vai buscar na etimologia da palavra o significado de violência quando encontra sua origem no latim *vis* para significar "violência, mas também força, vigor, potência" ; Mas "*vis* designa mais precisamente o emprego da força, as vias de fato, assim como a força das armas." (Idem, p. 10). Para ele se "a violência é sempre uma resposta a outra violência", (Idem, p. 63) podemos nos perguntar: como chegar a origem da violência?

Nilo Odalia (1991, p. 13) discorrendo sobre esse tema diz que nossos ancestrais só puderam sobreviver porque após descobrir o uso das ferramentas como arma, elas puderam garantir a defesa e consequentemente o ataque. Afirma ainda que "o viver em sociedade foi sempre um viver violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está presente, ela sempre aparece em suas várias faces".

Balandier (1997, p. 209), assim como Odalia diz: "a violência está colocada em todas as sociedades, de modo constante." Os autores citados (Dadoun, Odalia e Balandier) procuram mostrar um percurso histórico da presença da violência na vida humana para afirmar que esse tema não é um problema exclusivo da contemporaneidade.

Odalia conceitua a violência como forma de privação:

> "Com efeito, privar significa tirar, destituir, despojar, desapossar alguém de alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso. Ele nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos. [...] Toda vez que o sentimento que experimento é o da privação, o de que determinadas coisas me estão sendo negadas, sem razões sólidas e fundamentadas, posso estar seguro de que uma violência está sendo cometida." (ODALIA, 1991, p. 86)

Para Balandier (1997, p. 207) a violência pode ser vista como uma epidemia, tomando a "forma de uma desordem contagiosa e dificilmente controlável, de uma doença da sociedade que aprisiona o indivíduo, e, por extensão, a coletividade em um estado de insegurança".

Após entendermos alguns conceitos que definem o *Homo demens*, podemos partir para o esclarecimento do *Homo ludens*. Para isso foi necessária a leitura da obra *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, de Johan Huizinga, onde o autor traz a sua definição de jogo do seguinte modo:

> "o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'". (HUIZINGA, 2004, p. 32)

Para ele o jogo e seus derivados é um fenômeno da cultura que ultrapassa o biológico e que transcende o físico, o material e, portanto, faz parte daquilo que vimos a chamar de espírito ou de espaço metafísico. Afirma que o jogo existe antes mesmo do nascimento da cultura e que a acompanha e que deixa a sua marca desde a sua origem até os tempos atuais.

O filósofo alemão Walter Benjamin (2002, p. 85) relaciona o lúdico, o brincar como um ato de liberdade: "Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio." Ele acrescenta ao

conceito de jogo a característica da repetição. Para ele "a essência do brincar não é um "fazer como se", mas um 'fazer sempre de novo'". (Idem, 2002, p. 102). Segundo o autor nada faz mais feliz a uma criança do que a possibilidade de poder brincar "mais uma vez".

Para o sociólogo francês Gilles Brougère (1998, p. 20) o lúdico, a partir da dimensão social do ser humano, assume que o "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social".

Após esse *checklist* de definições acerca do *Homo ludens* e *Homo demens*, passaremos agora para a análise dessas duas rubricas conceituais no conto *Negrinha*.

Homo ludens em *Negrinha*

A personagem principal deste conto é uma menina negra que nasceu em uma senzala. Ela ficou órfã aos quatro anos de idade e foi criada por uma senhora branca, rica, viúva, sem filhos e que não gostava de crianças. Negrinha não podia brincar, falar e nem mesmo se mexer, por isso a senhora a colocava perto de si e mandava que a menina ficasse quieta por horas e horas. Nesses momentos é possível verificarmos a primeira vez em que é mostrado o lúdico no conto:

> "[...] E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante." (LOBATO, 1994, p. 22).

Como vimos, a personagem era privada de ser humana, nos seus requisitos mais naturais (movimento, liberdade, alegria, brincadeiras, voz...). Por isso, para essa criança a alegria era proibida. Mesmo não podendo brincar, a menina o fazia em imaginação. Seu divertimento e sua distração era ver o cuco sair de hora em hora. Podemos dizer que a personagem atribuía uma função lúdica ao cuco, o que o tornara um brinquedo. De acordo com Brougère (1995, p. 62), o brinquedo pode ser um "objeto adaptado", pois "tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura".

Segundo Huizinga (2001, p. 5), o divertimento do jogo é um elemento que "define a essência do jogo", o que nos garante afirmar então, que a personagem estava brincando/jogando, pois nesse momento ela se divertia. E por que ela se divertia? Porque ver o cuco fazia-a esquecer da sua realidade, que estava de castigo e não podia se mexer, falar, andar. Criara para si um mundo seu, "longe dos horrores dos adultos", para nos lembrar da sentença benjaminiana.

Consoante Huizinga (Idem, 2001, p. 23), o fato de sair da realidade também é uma das características do lúdico: "Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana." E para uma menina que sofria constantemente, esquecer-se de sua realidade lhe trazia umas migalhas de alegria.

A chegada das sobrinhas é o segundo momento de alegria para a menina, pois as crianças fizeram que a personagem percebesse a existência de um mundo diferente do seu, com brinquedos, brincadeiras, diversão e alegria.

> "Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, [...] Chegaram as malas [...] Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca vira coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava "mamã"... que dormia... Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial. — É feita?... — perguntou, extasiada. E dominada pelo enlevo [...] Negrinha [...] aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la. As meninas admiraram-se daquilo — Nunca viu boneca? — Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca? Riram-se as fidalgas

> de tanta ingenuidade. [...] As meninas [...] apresentando-lhe a boneca: — Pegue! Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. [...] Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o enlevo que não viu chegar a patroa. Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta [...] (LOBATO, 1994, p. 25-27).

Podemos verificar nesse trecho que a diferença entre as meninas ricas e a menina pobre se torna bastante acentuada, pois as meninas ricas, são alegres, têm brinquedos e lhes é permitido brincar, mas Negrinha nunca tinha visto um brinquedo na vida. A presença desses objetos lúdicos a deixou maravilhada. Isso porque segundo Brougère (1995, p. 65), no brinquedo "As cores e as formas constroem, em torno da criança, um universo no qual predominam o animismo, o antropomorfismo, a magia, a alegria, a imagem risonha e nostálgica da infância".

Negrinha ficou extasiada ao ver os brinquedos, especialmente a boneca. De acordo com o próprio conto (LOBATO, 1994, p. 27) "varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma - na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo." A boneca desperta tanto afeto porque segundo Brougère (1995, p. 15): "Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação". Continua o autor: "representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem". E todos esses atos de afeto ligados à maternidade são expressões que Negrinha não recebia. Assim, se torna importante para essa criança privada de amor, doar esse amor para um brinquedo.

Outro aspecto interessante é observar a quebra da barreira da desigualdade social e cultural que existe entre Negrinha e as meninas. Brougère (Idem, 1995, p. 74) afirma que "A brincadeira assimila e destrói qualquer distância de cultura". No momento da brincadeira as crianças passam a serem iguais. Negrinha só possui três falas em discurso direto no conto todo e esse diálogo é estabelecido apenas com as sobrinhas. Brougère (Idem, 1995, p. 67) fala que o brinquedo permite a socialização entre as crianças, pois "a criança passa, assim, pela experiência da posse e das negociações necessárias com os outros, diante do desejo de utilização".

As meninas percebem o encanto de Negrinha ao ver a boneca e diante do desejo desta em pegar o brinquedo, é estabelecida uma metacomunicação. BATESON *apud* BROUGÈRE (Idem, 1995, p. 99) esclarece que para a brincadeira acontecer deve haver uma comunicação específica, uma metacomunicação entre os parceiros e essa comunicação pode ser: "explícita, verbal ou não-verbal. [...] O simples fato de estender um brinquedo pode servir de metacomunicação."

Assim, as crianças foram brincar no jardim e apesar de não acreditar no que estava acontecendo, Negrinha sorriu de gratidão, pois nunca imaginou que dona Inácia pudesse permitir que ela brincasse com suas sobrinhas. A realização da brincadeira fez com que Negrinha se descobrisse humana: "Sentiu-se elevada a altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa (LOBATO, 1994, p. 27).

E a consequência dessa descoberta levou a menina à morte, mas apesar disso seu fim pode ser interpretado como uma manifestação lúdica. Em seu delírio de morte ela pôde mais uma vez brincar com bonecas, dançar, rodopiar, e transmitir carinho, afeto, tocar, abraçar, isto é, tudo o que ela sempre foi privada a vida inteira.

Negrinha poderia ter morrido muito antes, pelas agressões que recebia constantemente, tanto físicas como psicológicas, mas ela não tinha consciência que a violência que sofria só acontecia com ela e que não era algo normal.

A ludicidade é tão importante para o ser humano que uma vez que Negrinha a experimentou, sabia que não poderia mais viver sem ela. Quando podemos brincar, nos divertir, nos expressar, estamos realizando a nossa condição humana. Após a partida das crianças, Negrinha sabia que não teria mais aqueles momentos de felicidade e que não era mais uma coisa e sim uma pessoa e "essa consciência a matou".

Conforme Huizinga (2005, p. 11) "o prazer por ele provocado (o jogo) o transforma numa necessidade". Necessidade porque o jogo apresenta duas características primordiais: "o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade" e também por ser "uma evasão da vida 'real'". Deste modo, se o jogo, o lúdico é liberdade e fuga da vida real, viver sem ele seria como viver novamente presa a uma realidade violenta e não era possível que Negrinha voltasse a viver em um mundo cruel, após ter experimentado momentos de liberdade e alegria.

Homo demens em *Negrinha*

Negrinha a principal personagem do conto é descrita em primeiro lugar por sua cor. Ela não tem um nome próprio, o que reforça a ideia de que ela não possui identidade, ou seja, não existe aos olhos dos outros. O fato de ela se chamar Negrinha também pode significar que ela representa todas as crianças negras do período da pós-escravidão.

A narrativa se passa em uma fazenda, após a Abolição da Escravidão. Sabe-se que nesse período os negros livres não tinham para onde ir e nem com que trabalhar, assim, muitos deles permaneceram nas propriedades em que moravam, mas vivendo de favor. Muito provável é o que aconteceu com a mãe de Negrinha.

Segundo Nunes (2006, p. 3) "A esperada cidadania após a abolição não aconteceu e, até hoje, é uma luta constante em uma sociedade em que a desigualdade racial é arraigada". Se o negro mesmo liberto não era visto como um cidadão, imagina uma criança negra, filha de escrava e órfã. Essa é a condição da menina nas mãos de uma fazendeira branca.

No primeiro parágrafo vemos a seguinte descrição (LOBATO, 1994, p. 21): "Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha, de cabelos ruços e olhos assustados". Com essa descrição prevemos que a menina vive em constante sofrimento, pois ela tem "olhos assustados". Assim que o texto toma corpo vai se vendo uma vida da mais perversa em que a garota vive. A criança em "seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças". (Idem, p. 21). Quando chorava de fome ou frio, a mãe desesperada lhe tampava a boca e saía para o quintal, dando lhe beliscões e pedindo-lhe para que ficasse quieta. Com quatro anos a menina se torna órfã e "ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés". (Idem, p. 22)

A menina sofria violência tanto física quanto psicológica. O seguinte trecho ilustra a agressões físicas a que ela era submetida: "Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risada, ora castigos." (Idem, p. 22)

Nesse trecho fica evidente que Negrinha apanhava por qualquer motivo. O verbo "bater", conjugado na terceira pessoa do plural, sugere uma ação com um sujeito indeterminado. Esse recurso da linguagem é utilizado quando não se quer denominar o autor da ação, no caso, a ação de bater em Negrinha, mas podemos supor que todos da casa agrediam a criança gratuitamente.

No trecho a seguir, vemos a descrição do corpo tatuado pelas marcas da violência que ela carregava: "O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço." (Idem, p. 23).

No próximo excerto notamos mais marcas do *Homo demens* em Negrinha: "Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: — Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?" (Idem, p. 25). Além dos castigos físicos, a criança também era vítima de uma violência psicológica bastante dura: "Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. [...] Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos." (Idem, p. 22). "Mas a dura lição de desigualdade humana lhe chicoteou a alma. [...] Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre." (Idem, p. 25)

Negrinha também era vítima de apelidos horríveis, que a tornava ainda mais um ser humano transformado em objeto. Vejamos alguns dos apelidos: "Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca,

pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam." (Idem, p. 22).

O narrador além de elencar os apelidos, o faz usando o recurso da ironia, quando diz que os apelidos eram mimosos. Porém sabemos que mimosear alguém é tratar a pessoa com delicadeza, com amor e não era esse o objetivo de quem a apelidava com nomes pejorativos. Inocentemente a menina não conhecia o significado dos apelidos e ela acabou se identificando com um deles. "Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista." (Idem, p. 22-23).

Dentre os castigos sofridos constantemente, um deles pela crueldade em que é retratado chega a ser o clímax do conto. Na agressão em questão a criança é cruelmente agredida com um ovo quente. Negrinha revoltada com a empregada que lhe rouba o último pedacinho de carne, atira um dos nomes feios com que era tratada usualmente. A empregada conta o caso à patroa e esta prepara como castigo um ovo quente. Ela mesma põe o ovo a ferver e quando ele está no ponto, chama a menina, coloca o ovo em sua boca e a amordaça até que ele esfrie. Essa cena é uma das mais aterrorizantes no conto.

Nessa tortura confirmamos mais uma vez a presença do *Homo demens* no conto. Dona Inácia vê nessa malcriação um motivo para torturar a pequena. Ela se dispõe a preparar o ovo e se delicia com a tortura que iria realizar. O mais cruel ainda é que ela se aproveita da inocência da menina, pois quando Dona Inácia a chama e a ordena a abrir a boca, a menina o faz na mais pura ingenuidade, abre a boca e fecha os olhinhos.

Após sofrer tamanha violência, Negrinha, em certo ponto do conto, volta a lembrar do episódio do ovo quente e chora com medo de agressões ainda mais violentas. Mas uma das maiores e fatais violências que Negrinha pôde receber foi sua morte: "Morreu na esteirinha rota, abandonada por todos, como um gato sem dono." (Idem, p. 28). Mesmo na sua morte ela morreu privada de companhia, de amor e de afeto.

Dadoun (1998, p. 74) afirma que a morte "é a derradeira e suprema [...] violência infligida à humanidade." Interessante destacar o que esse autor fala a respeito da morte, quando consegue enxergar uma transformação do homem em coisa: "a morte exibe com evidência absoluta, inexorável — aterrorizante: a transformação do ser humano em *coisa*, marcada pelos processos de cadaverização, imobilização total, petrificação e mineralização resultando na trituração em '*pó*'". (Idem, 1998, p. 78).

A menina que passou a vida toda sendo uma coisa, ao se descobrir como humana por meio do lúdico, morre e acaba tornando-se novamente uma *coisa* e ficando de novo imobilizada.

O *Homo demens* parece estar personificado na personagem dona Inácia. Assim é interessante que façamos uma análise mais profunda sobre essa personagem, pois conforme vemos no conto, além de agredir criancinhas, fazia com maestria, dominava essa arte: "A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças.!" (LOBATO, 1994, p. 23).

Ao caracterizá-la como "excelente", o autor utiliza uma ironia, pois ele quer dizer o contrário disso, na verdade ela não é uma excelente pessoa e sim uma pessoa muito ruim, malvada, que sente prazer em machucar os outros. O recurso linguístico da ironia é utilizado por diversas vezes pelo narrador quando ele descreve Dona Inácia.

Os adjetivos que são utilizados para caracterizá-la são sempre com sentido bom, ela é adjetivada como "excelente", "virtuosa", "dama de grandes virtudes", e ainda "ótima", "a boa senhora", a "virtuosa dama" e por fim "Santa Inácia." Sabemos, porém que todos esses adjetivos são usados para ironizar essa personagem, já que tomamos conhecimento por meio da narrativa que ela é exatamente o contrário de tudo isso o que ela aparenta ser.

Como já havia sido assinada a lei da Abolição da Escravidão e quem a desobedecesse teria que ajustar contas com a polícia, Dona Inácia não reconhecia essa lei, para ela os negros continuavam em uma situação inferior, considerados como objetos e, portanto, era um absurdo que um negro fosse considerado igual em direitos com um branco. Isso é possível verificar no trecho "nunca se afizera ao regime novo".

Mesmo sem poder liberar toda a violência que fora acostumada a tratar os negros, a senhora mantinha Negrinha para aplacar parte de sua fúria. "O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis". (Idem, p. 23). Mas ainda que Dona Inácia pudesse liberar sua agressividade, ela considerava aquilo como muito pouco, perto de todas as agressões que lhe eram permitidas fazer com seus escravos antes de se abolir a escravidão.

Considerações finais

Após verificarmos a presença do *Homo ludens* e *Homo demens* em *Negrinha*, podemos refletir sobre quais mensagens educativas podemos reconhecer dessa análise.

Primeiro é preciso perceber a importância da ludicidade para a vida humana. Jogar, brincar, se divertir é essencial para o ser humano, sobremaneira quando por meio da brincadeira a criança se desenvolve, aprende, interage e se realiza. Essa importância fica mais evidente quando vemos no conto a transformação que aconteceu com a Negrinha quando esta fôra apresentada a um brinquedo e pôde brincar com ele. A menina que era tratada como um objeto passou a perceber-se como humana ao realizar sua vontade de brincar.

Segundo, se faz necessário perceber o quanto a violência pode ser prejudicial para as pessoas. Sendo ela uma característica essencial do homem, somente por meio da educação é que podemos tentar eliminá-la, mitigá-la ou acalmá-la, conforme sugere Dadoun (1998, p. 52) "Tratar a violência, tratar com a violência, esta é a função fundamental, antropológica, da educação, fundadora da humanidade". Esse autor verifica que uma das maneiras de tratar a violência é através da arte. Para ele a arte é uma atividade que constitui a realidade dos seres humanos e por isso, reitera este autor (1998, p. 106): "é frequente ver os artistas, em diferentes épocas, jogar a violência da forma contra sua ordem [...] desde então subvertida, ou seja, voltada contra ela mesma — em uma confissão, um trampolim, um grito ou uma explosão da violência".

Consoante Dadoun, Heloysa Dantas (In KISHIMOTO, 1998, p. 118) também afirma a importância de trazer a arte para a educação, pois para ela "Educar é agora sinônimo de abastecer com material, sugestões e proposições de natureza artística. Música, pintura, escultura, dança, poesia, narrativa, teatro. Brincar de fazer e fruir de todas as manifestações estéticas".

E a quem caberia proporcionar a realização da arte na vida das pessoas? Em primeiro lugar a família e em segundo a escola. Kishimoto (1998, p. 150) afirma que é papel da escola disponibilizar o acesso a cultura que não seja somente escolarizada. Para ela "cabe à escola tornar disponível o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para outros elementos da cultura que não a escolarizada".

Como vimos no conto, a falta de alegria na vida de Negrinha e a constante violência que ela sofria resultou na sua morte. Ninguém se preocupou em amar, educar ou cuidar dessa criança, pelo contrário, a pessoa que deveria fazer o papel de mãe para a pobre órfã só a criava para poder externar a violência contida que alimentava feito um chacal, desde o tempo da escravidão.

Negrinha sofreu todo o tipo de violência, pois como sugere Odalia, a violência pode ser entendida como forma de privação. Vimos que a menina foi privada de tudo em sua vida: amor, afeto, atenção, cuidado, alegria e principalmente lhe foi negado ser criança, ser gente.

Deste modo, verificamos que apesar de a violência ser uma parte integrante do homem, podemos nos desprender dela por meio do lúdico. Ao brincar podemos fazer como afirma DEWEY *apud* AMARAL (In KISHIMOTO, 1998, p. 96) "calar as divergências entre indivíduos, a intolerância, o abuso, bem como as diferenças de raça, cor, grau de cultura e situação financeira".

HUGHES *apud* KISHIMOTO (1998, p. 64) declara que "o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança".

Sendo assim, cabe então à educação perceber a importância de se utilizar do lúdico como forma de desenvolver a criança e também de tratar da violência inerente a todos os indivíduos.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio ao movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do "homo violens". Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GOMES, Cleomar Ferreira. Brinco, logo existo o papel da ludicidade na educação escolar. In: GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

HUIZINGA, Johan. ***Homo ludens:*** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil**: tentativas de disfarce de uma violência explícita. Psicol. USP, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642006000100007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 17 set. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100007.

ODALIA, Nilo. O **que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

VOZES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO

Regiane Pradela da Silva Bastos[1]
UFMT/PPGEdu
regiane@pradela.com.br

Resumo

Este texto tem como objetivo: a) refletir sobre a importância da literatura no processo de aprendizagem; b) apresentar uma análise dos relatos de professores alfabetizadores cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização, quanto à utilização da literatura infantil em sala de aula e do reflexo da formação em suas práticas. O Pacto é uma política pública nacional, emanada do Ministério de Educação, que tem como objetivo principal, assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Foi utilizado o método qualitativo, com coleta e análise de relatos de professores alfabetizadores cursistas do Pacto, para discutir as mudanças nas práticas dos alfabetizadores e o uso da literatura infantil pelos mesmos. A análise será foi feita sob a luz das teorias de Bakhtin (1992, 2006), Jobim e Souza (1994) e Barros (1997) sobre dialogismo e interação, e de Soares (1999; 1998), Oliveira (2010) e Freire (1989; 1997), para falar sobre a importância da literatura para a alfabetização. Através das narrativas foi possível perceber a influência do Pacto nas práticas pedagógicas, assim como maior interesse e uso dos livros de literatura infantil.

Palavras Chave: Alfabetização. Literatura Infantil. Formação professores.

Introdução

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

Uma das estratégias do Programa é a leitura deleite, pois favorece o contato dos professores com textos literários diversos (BRASIL, 2012, p.29). Nos encontros de formação, além das leituras deleite, os professores foram incentivados a utilizarem estes textos literários com os seus alunos, inclusive por meio de sequências didáticas. Para isso, foi distribuída uma caixa de livros para cada sala de alfabetização, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - obras complementares).

Sendo assim, depois de um ano de implantação do Programa, tenho me perguntado: o que mudou nas práticas dos alfabetizadores, inclusive em relação ao uso de textos literários?

Neste texto, farei uma reflexão sobre a importância da literatura para a alfabetização, na perspectiva de Soares (1999; 1998), Oliveira (2010) e Freire (1989; 1997). Para analisar as narrativas dos professores alfabetizadores, me embasarei nas teorias de Bakhtin (1992; 2006), em Jobim e Souza (1994) e Barros (1997).

O desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivos: a) refletir sobre a importância da literatura no processo de aprendizagem; b) apresentar uma análise dos relatos de professores alfabetizadores cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização, quanto à utilização da literatura em sala de aula e do reflexo da formação em suas práticas.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis.

Os dados dessa investigação foram colhidos no interior das ações do Pacto, com professores da rede estadual de Rondonópolis, permitindo realizar uma abordagem qualitativa. O grupo pesquisado era bastante heterogêneo, composto por vinte e um professores alfabetizadores, de oito escolas da rede estadual de Rondonópolis, de realidades diferentes. Todos eram bastante receptivos às propostas do Pacto. Conto com vários dados, entre eles, relatórios das práticas dos professores, fotos das formações e da realização de atividades dos alfabetizadores com seus alunos, além das atividades realizadas pelos mesmos e textos das quais os alfabetizadores responderam ao seguinte questionamento: Como foi o processo de formação continuada do Pacto e como ela influenciou sua prática?

Estes textos foram coletados nos últimos encontros de formação do Pacto. Foi solicitado aos professores alfabetizadores que fizessem um relato sobre o processo de formação e como isso refletiu em sua prática. De todos os dados coletados, vou me centrar em cinco narrativas, as quais falam também sobre o uso dos textos literários nos encontros e em suas práticas.

A literatura e o processo dialógico

Entendo que a literatura promove o conhecimento e, por meio dela, pode-se ter acesso a novas experiências reais e imaginárias que poderão auxiliar na elaboração de novas ideias, ou ainda na reformulação das que já possui (cf. MICHELETTI apud OLIVEIRA, 2010, p. 43). A literatura trabalha com a subjetividade, a emoção, a alegria e o prazer, sendo que os livros literários podem permitir às crianças e aos adultos o uso da imaginação. Para Paulo Freire (1997, p. 47), "a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade [...] da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos".

Nas primeiras fases de alfabetização, o aluno pode se encantar pelo mundo imaginário e fantástico das histórias, como pode simplesmente não se interessar e, assim, perde-se a oportunidade de formar um bom leitor, não só de livros, mas também de mundo, pois por meio da leitura pode se ter uma percepção maior da realidade circundante.

Ao selecionar um livro para ler ou trabalhar didaticamente com ele, o professor está tendo uma postura política, pois, de acordo com Oliveira (2010, p. 51), oportunizará por meio do livro literário a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos.

A literatura infantil foi um aspecto muito trabalhado nas formações do Pacto, pois auxilia no desenvolvimento da personalidade da criança, enquanto formação pessoal e intelectual e no desenvolvimento de sua criatividade, por meio da imaginação e da fantasia. Sendo assim, quando o professor lê um livro ou conta uma história com entusiasmo, a criança é seduzida, e isso é perceptível ao ver os olhares dos pequenos, suas reações corporais, pois o texto literário liberta as emoções, trabalha com o sensitivo.

Na comunicação verbal, estas respostas das crianças às histórias infantis são o que Bakhtin (1992, p. 290) denomina de *atitudes responsivas ativas*, em que o ouvinte responde ao discurso ouvido por meio de um ato, uma fala ou mesmo mudo, concordando ou discordando, e isto é muito claro nas reações da maioria das crianças e de muitos adultos também. O ouvinte e o locutor se alternam nas funções. Todo enunciado lido ou ouvido provoca uma atitude responsiva, na qual o receptor não apenas recebe, mas também responde e compreende o enunciado, não é passivo, não é um receptáculo. O que foi ouvido ou compreendido sempre encontra um eco no discurso ou no comportamento.

Para muitas crianças, na escola acontece o primeiro contato com a literatura. Os textos são polissêmicos e polifônicos, trazem várias vozes, trazem o ponto de vista do narrador que se manifesta por meio do fictício, da fantasia existente nos textos literários, e o leitor interpreta com outras vozes que permeiam seu pensamento, a sua realidade, por meio do pensamento e da fantasia. A cada leitura feita ao longo da vida, mudam-se as interpretações, pois o contexto é outro, mesmo que seja o mesmo texto. "A leitura de mundo antecede a leitura de palavras", como diz Paulo Freire (1989, p.13) e a leitura das palavras organiza e transforma o mundo.

Ao aprender a ler, mais do que ser alfabetizada, a criança estabelece relações entre textos e contextos, entre palavras e o mundo. É um movimento dinâmico, pois por meio da leitura de mundo que temos, interpretamos as leituras feitas e reescrevemos nossa prática. Isso acontece com as crianças, quando começam a ler, mesmo as leituras de imagens e com os alfabetizadores, depois da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização durante um ano, pois de acordo com as leituras de mundo que cada um tem, e a leitura feita das propostas do programa, reescrevem sua prática.

Para isso, o professor primeiramente tem que ser um leitor literário e crítico, para incentivar as crianças, se entusiasmar pelo que lê e assim poderá envolvê-las para que se encantem pelos textos literários.

Para Bakhtin (1992, p.318) todo enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados, ou seja, na cadeia da interlocução. Na cadeia de comunicação verbal, não há enunciado que não estabeleça encadeamento com outros enunciados, é o que se chama de dialogismo. Este conceito bakhtiniano não remete apenas ao diálogo, extrapola o diálogo, busca no enunciado um elo com outros enunciados, de outros contextos, de outros sujeitos, em outros tempos, ou seja, com a realidade e com outros enunciados alheios. Tanto as crianças como os professores, ao lerem ou ouvirem um texto, relacionam este texto a outros textos e outros contextos de sua realidade, próprias de suas experiências. Conforme dito por Bakhtin:

> O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor); a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história), e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta ou pessoal, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo. (BAKHTIN, 1992, p. 296).

Os textos trazem consigo várias vozes sociais, perspectivas sociais, visões de mundo, enunciados alheios tanto do autor como do leitor e do ouvinte, no caso das crianças quando estão ouvindo uma história lida por outra pessoa ou enquanto leitora. Quando uma história é lida pelo professor que pode entusiasmar seus alunos, ela tem uma entoação expressiva, pois: "cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que não existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação" (JOBIM E SOUZA, 1994, p.105). Por meio da entonação expressiva, se expressa a relação emotiva-valorativa do locutor. O significado da palavra precisa de emotividade (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 107). A emotividade, a avaliação e a expressividade são geradas no uso ativo da palavra em um enunciado concreto.

A compreensão de um texto é um processo ativo e criativo, em que o interlocutor o interpreta de acordo com o contexto de suas significações anteriores, na qual a palavra alheia se faz presente. "Na música, como na pintura, e até mesmo na palavra escrita, que é a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna complementada pela imaginação do ouvinte" (BAUDELAIRE apud JOBIM E SOUZA, 1994, p. 109). Sendo assim, de acordo com Bakhtin, a obra está sempre inacabada, ela se complementa e se recria por meio de seus contempladores.

As interações no âmbito escolar

O olhar do outro para o sujeito o transforma o altera; as pessoas se veem a partir do olhar do outro, a experiência verbal individual do homem sofre interação contínua e permanente com os enunciados dos outros, tomando forma e evoluindo, é o que Bakhtin (1992, p.314) denomina de alteridade. O sujeito é constituído socialmente a partir da interação na relação com o outro.

Nas relações no âmbito escolar, isso acontece claramente, nas quais as crianças se formam e se constituem na relação com o outro e essa alteridade ocorre também durante os encontros, em que os alfabetizadores trocam experiências, mudam seu modo de ver as coisas por meio dessas trocas e consequentemente enriquecem e alteram sua prática.

Como diz Paulo Freire (1989), a educação não é neutra. Enquanto educadores e educadoras, temos que assumir uma postura política que não é neutra e sermos coerentes na prática. Relacionando esta ideia ao uso dos acervos literários em sala de aula, os professores, ao disponibilizar os livros de literatura para seus alunos, estão dando oportunidade para que os mesmos sejam bons leitores, e estabeleçam relações com o mundo.

O mesmo acontece com as ações das políticas públicas educacionais que acontecem efetivamente no chão da escola, onde os professores interpretam e aplicam as ações propostas dessas políticas, ou não, de acordo com as suas interpretações, com seu contexto adaptando-as em suas práticas.

Assim como a educação não é neutra, a palavra só é neutra quando vazia, dicionarizada, que não pertence a ninguém. Para Bakhtin (1992, p. 313), a palavra só existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra, palavra do outro e como palavra minha. Nos livros literários, a palavra do outro preenche eco nos enunciados alheios, nas interpretações alheias, nas entonações alheias e como palavra minha, na medida em que a uso com uma intenção discursiva, já contém minha expressividade, que é interpretada de acordo com o contexto.

O contato com o acervo literário é muito importante para a alfabetização, pois possibilita o aumento do vocabulário, desenvolve a criticidade, a criatividade, possibilita o letramento e leva o aluno a compreender a escrita como meio de transmissão das histórias. É importante a formação do leitor, desde a infância, mas é na escola que muitos alunos têm seu primeiro contato com os livros literários. A escola é fundamental nesta formação, pois é nela que as práticas de leitura são sistematizadas, mas os textos que circulam nela não podem ser apenas de caráter didático, as crianças devem ter contato com textos diversos, para que elas, de acordo com Magda Soares (1998), não apenas se alfabetizem, mas também se tornem letradas, fazendo uso efetivo e competente da escrita em situações reais de leitura e escrita. Portanto, "uma escolarização da literatura infantil adequada seria aquilo que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que se quer formar" (SOARES, 1999, p. 47).

O Pacto Nacional pela Alfabetização e as práticas de leitura

De todos os relatos apresentados, optei por selecionar parte dos quais as professoras descreveram sobre as práticas de leitura, tanto das formações, como o reflexo em suas práticas com os alunos.

A seguir, analiso parte dos relatos de cinco professoras alfabetizadoras, que participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização, apoiando-se nas teorias citadas.

> [...] Começamos os estudos sempre onde a orientadora ou nós professores, no papel de aluno, levávamos uma leitura deleite para compartilhar com os demais, logo após, dávamos início ao estudo. [...] refletimos muito sobre a importância da leitura e produção de textos na alfabetização, a necessidade de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais, levando os alunos a conhecerem e manusear os diferentes tipos de textos, seu verdadeiro significado. É dever da escola e nosso enquanto alfabetizadora propiciar momentos de contatos prazerosos com esses textos, assim se tornando letrados também.
> O professor deve saber escolher livros para cada fase, pois assim não desencorajar o aluno com textos grandes e sem significados para aquela fase.
> Participamos da oficina de livro infantil, onde cada professor confeccionou um livro infantil, foi maravilhoso e gratificante ver o resultado e o sorriso feliz de cada professor com a sua obra de arte na mão [...] (HORTÊNSIA, Professora da 1ª fase do I ciclo).

A professora ressaltou os momentos de leitura deleite que ocorriam em todos os encontros. Sendo que estes momentos, dentro da proposta do Pacto, são momentos de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. (BRASIL, 2012, p. 29).

Quando a alfabetizadora coloca que os diferentes textos têm seu "verdadeiro significado", talvez ela quisesse se referir às características diferentes de cada gênero textual, pois os textos literários não têm em si um verdadeiro significado. Cada indivíduo significa o texto de acordo com contextos anteriores, ou seja, de acordo com sua visão individual, compreendendo-o de maneira diferente das outras pessoas, porque seus contextos são diferentes. Como também, a cada momento da vida se interpreta um mesmo texto lido anteriormente de maneira diferente, pois nossos contextos se

modificam ao longo da vida. Cada sujeito tem uma compreensão e interpretação diferente, porém a palavra alheia se faz presente, pois ele se constitui por meio do outro na relação com a alteridade, na qual todo homem social interage com o outro.

A alfabetizadora aponta a importância da escolha do livro literário pelo professor: "O professor deve saber escolher livros para cada fase, pois assim não desencorajar o aluno com textos grandes e sem significados para aquela fase." É muito importante que os professores, enquanto mediadores da leitura, proporcionem o acesso para as crianças dos mais variados gêneros possíveis, porém ele é o "especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para as crianças, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura" (OLIVEIRA, 2010, p. 52). Se o professor não conhecer os livros, como poderá selecioná-los para ler ou indicar para as crianças?

Analisemos outro depoimento:

> [...] No sétimo encontro[2] foi maravilhoso, acredito que dentre todos o mais interessante e produtivo. Talvez porque a cada encontro nós educadores já estamos adaptados um com os outros e foi interessante e legal ver a criatividade dos colegas com as produções de livros, e a forma com a qual eles reproduzem as histórias infantis. Por um momento viajei no tempo e recordei no tempo em que as professoras poucas vezes contavam histórias e não tinham os recursos que hoje temos oportunidades de levar até os alunos. Percebo que depois que passei a fazer a leitura deleite uma coisa por mim desconhecida antes, vejo nos olhos dos meus alunos a espera que eu comece a ler um livro para eles, eles param e prestam atenção de uma forma tão especial que me ponho a pensar o quanto eles viajam com as histórias infantis e o quanto eles aprendem. Ate aqui tem me servido esta formação. Acredito que a cada encontro novas descobertas eu terei e cada dia mais vou aprender (ACÁCIA, Professora da 3ª fase do I ciclo).

"Por um momento viajei no tempo e recordei no tempo em que as professoras poucas vezes contavam histórias e não tinham os recursos que hoje temos oportunidades de levar até os alunos." Nessa parte, a alfabetizadora demonstra que no momento em que estava vivenciando as práticas de leitura, se remeteu a vozes e contextos anteriores, provavelmente no tempo vivido de sua infância escolar, que ecoou no momento em que estava escrevendo ou nos momentos prazerosos de leitura durante as formações.

"[...] vejo nos olhos dos meus alunos a espera que eu comece a ler um livro para eles, eles param e prestam atenção de uma forma tão especial que me ponho a pensar o quanto eles viajam com as histórias infantis e o quanto eles aprendem." Esta parte da narrativa é extremamente significativa, pois deixa transparecer a expressividade dos alunos, o envolvimento que esta professora conseguiu pela literatura e que a mesma se envolve tanto quanto as crianças. Quando há envolvimento, há aprendizagem.

"Acredito que a cada encontro novas descobertas eu terei e cada dia mais vou aprender." Nesta frase é perceptível a expectativa e a aprovação da cursista em relação ao Programa, e demonstra que aprendeu muito e está aberta a novos conhecimentos.

A terceira professora assim se manifesta:

> [...] O PACTO vem trazendo diferenças para dentro da minha sala de aula, pois estamos desenvolvendo as atividades em sala, também as contribuições das oficinas pedagógicas realizadas durante a Formação, com a produção de materiais didáticos e pedagógicos, as leituras de deleite lidas e dramatizadas pelos professores, que enriqueceram de forma brilhante as nossas práticas educativas e os resultados estão sendo satisfatórios, ressalvo ainda que as leituras estão sendo muito mais prazerosas

2 A formação de Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, se distribuiu em 10 encontros durante o ano. Cada encontro tinha uma temática diferente. No sétimo encontro trabalhou-se o tema: gêneros textuais e foi realizada uma oficina para confecção de histórias infantis.

> feitas pelas crianças (DÁLIA, Professora da 2ª fase I ciclo).

Neste relato é perceptível a influência das formações do Pacto na prática pedagógica da professora, com a implantação das metodologias e materiais sugeridos, em que os resultados desse trabalho foram positivos. Ela coloca que as crianças estão se envolvendo e tendo mais prazer ao ler os livros.

A professora Magnólia, sobre a prática de leitura descreve:

> [...] As atividades que a maioria dos alunos mais gosta é a leitura dos livros literários para produção e ilustração da história. Esse tipo de trabalho já vinha sendo praticado desde o 2° ano. Outra atividade que chama muita a atenção deles é a roda de leitura quando eles recontam a história lida e, quando é necessário expor opiniões, onde muitas vezes é preciso estipular o tempo de fala, pois todos querem participar. [...] (MAGNÓLIA, Professora da 3ª fase do I ciclo).

Nesta narrativa percebe-se que a alfabetizadora já tinha prática de leitura dentro de sua rotina, e que as formações vieram ao encontro do que já desenvolvia.

Uma atividade que a professora coloca que os alunos gostam muito é a roda de leitura, que são momentos nos quais as crianças recontam as histórias lidas por meio de suas interpretações de acordo com seus contextos. Para Bakhtin, o texto é um "tecido de muitas vozes", ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam (BARROS, 1997, p.34). Ao recontar as histórias, as crianças as interpretam, dando-lhe valor apreciativo, de acordo com as muitas vozes que permeiam seu contexto social, seja da mãe, da professora, de suas brincadeiras, de outros textos que leram para ela ou lidos por ela mesma. "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 2006, p.96).

Vejamos o que relata a professora Margarida:

> [...] Já tínhamos a prática do palanquinho da leitura e de trabalhos coletivos, mas o módulo 5 me ajudou a aprimorar a minha prática enquanto alfabetizadora. Uma questão importante observada durante as aulas foi o estímulo provocado pelos jogos didáticos e livros novos[3] que chegaram e ampliaram as nossas possibilidades. O acervo de livros infantis da escola já se encontrava pobre, pois meus alunos liam aproximadamente dois livros por semana, alguns cinco, seis... e já estávamos repetindo as literaturas infantis.
> Outro momento muito rico se deu no encontro em que discutimos o conteúdo da unidade quatro[4], voltado ao lúdico como componente das práticas curriculares. As diversas discussões e debates me fizeram refletir sobre o quanto é mais agradável para nós e, consequentemente para as crianças, aprender de maneira prazerosa.
> Outra questão importante se refere a avaliar o aluno através do lúdico, pois é durante as atividades prazerosas que as crianças mostram realmente quem são e o que sabem, como organizam o raciocínio, como se comportam. Ficou muito claro durante as aulas como as brincadeiras, o palanquinho da leitura, os jogos, as músicas... contribuíram para a superação das dificuldades e melhor desempenho dos alunos.
> É nesse contexto de satisfação pessoal e profissional que, apesar do cansaço e da rotina difícil, reconheço o meu crescimento profissional e pessoal e também o crescimento dos meus alunos. Envolvê-los em sequências didáticas que promovam a leitura prazerosa, jogos, uso do lúdico, material dourado e os diversos materiais de que dispomos, faz com que as aulas sejam mais atrativas e ricas (MARGARIDA, Professora da 3ª fase do I Ciclo).

Esta alfabetizadora demonstrou que já utilizava em sua prática trabalhos com a literatura, aliás, a maioria dos cursistas já se utilizava da literatura dentro da rotina semanal. Depois dos encontros de formação o uso dos livros literários se tornou mais constante, inclusive com o uso da literatura

3 O FNDE pelo programa PNLD – Obra complementar distribuiu uma caixa de livros literários infantis, e uma caixa com dez jogos pedagógicos de linguagem para cada sala de alfabetização.

4 O caderno 4 tinha a ludicidade como temática.

nas sequências didáticas, aprofundando com os alunos os gêneros textuais.

"Uma questão importante observada durante as aulas foi o estímulo provocado pelos jogos didáticos e livros novos que chegaram e ampliaram as nossas possibilidades." Nesta fala percebe-se a importância dos recursos didáticos, como estes oportunizam por meio do material concreto, um enriquecimento da aula e melhor aprendizagem por parte dos alunos.

"Outra questão importante se refere a avaliar o aluno pelo lúdico, pois é durante as atividades prazerosas que as crianças mostram realmente quem são e o que sabem, como organizam o raciocínio, como se comportam." As atividades e avaliações não precisam ser sempre formais, o brincar é próprio do ser das crianças e com jogos e brincadeiras elas mostram de maneira mais natural o que aprenderam, sem uma cobrança e uma obrigatoriedade de apresentar algo a alguém. Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, sendo assim, é necessária a utilização de metodologias diferenciadas com o uso do material concreto, para que todas aprendam, como se pode perceber em parte do relato da professora: "[...] as brincadeiras, o palanquinho da leitura, os jogos, as músicas... contribuíram para a superação das dificuldades e melhor desempenho dos alunos."

"É nesse contexto de satisfação pessoal e profissional que, apesar do cansaço e da rotina difícil, reconheço o meu crescimento profissional e pessoal e também o crescimento dos meus alunos." Nesse trecho é visível a aprendizagem da cursista e como ela incorporou em sua prática os novos conhecimentos. A mesma, em sua narrativa reflete a realidade do dia a dia do professor alfabetizador, a qual não é fácil, mas que pode e deve ser prazerosa.

As três primeiras professoras falaram do envolvimento e da satisfação ao confeccionarem os livros infantis, dramatizarem e lerem as histórias infantis. Como podemos perceber em partes de seus relatos:

> [...] Participamos da oficina de livro infantil, onde cada professor confeccionou um livro infantil, foi maravilhoso e gratificante ver o resultado e o sorriso feliz de cada professor com a sua obra de arte na mão [...] (HORTÊNSIA, Professora da 1ª fase do I ciclo).

> [...] foi interessante e legal ver a criatividade dos colegas com as produções de livros, e a forma com a qual eles reproduzem as historias infantis (ACÁCIA, Professora da 3ª fase do I ciclo).

> [...] as leituras de deleite lidas e dramatizadas pelos professores, que enriqueceram de forma brilhante as nossas práticas educativas (DÁLIA, Professora da 2ª fase I ciclo).

O processo ensino aprendizagem não deve e não pode ser estruturado de maneira exclusivamente estática, formal. Se nós adultos gostamos do lúdico, de aprender com prazer, o que se dirá das crianças que estão em plena fase lúdica, em que uma de suas características é o brincar?

O lúdico faz parte da literatura infantil, que leva a criança a se divertir, criar, imaginar, viajar por meio das histórias, porém muitas vezes esses momentos são deixados de lado, pelo fato de muitos considerarem perda de tempo, pois não conseguem visualizar a aprendizagem nestes momentos. Quando as experiências são positivas, elas se tornam significativas, auxiliando de forma positiva no desenvolvimento, associado à satisfação, resultados positivos e melhora na autoestima.

A professora Margarida também fez referência aos momentos lúdicos, da sua importância, enquanto componente curricular e dos momentos prazerosos que podem ter a aprendizagem:

> [...] Outro momento muito rico se deu no encontro em que discutimos o conteúdo da unidade quatro, voltado ao lúdico como componente das práticas curriculares. As diversas discussões e debates me fizeram refletir sobre o quanto é mais agradável para nós e, consequentemente para as crianças, aprender de maneira prazerosa (MARGARIDA).

Considerações finais

Os textos dão margens a várias interpretações. Assim, por mais que o autor teve uma ideia ao escrever um texto, nenhum texto fecha totalmente o sentido, mas não são suscetíveis a tudo. A relação com o texto é de quem os interpreta constantemente. A ideia do autor, depois que o escreveu, já não é mais a mesma e cada vez que o lê, também tem sentidos diferentes a cada leitura. Os sentidos dos textos vazam, há múltiplas interpretações, são polifônicos. Nesta análise dos relatos dos professores, isso é muito claro, pois realizei análises sobre o meu ponto de vista, ancorados na teoria de Bakhtin, mas que está atravessado por muitas vozes sociais dentro de um contexto que é dinâmico e se modifica constantemente. Porém, é possível perceber claramente nos relatos, como o Pacto provocou mudanças nas práticas dos professores. Por meio dos estudos teóricos, das metodologias sugeridas e da troca de experiências, os alfabetizadores puderam refletir sobre as suas práticas pedagógicas e melhorá-las. Assim como, também foi perceptível o interesse e o uso da literatura infantil na rotina desses professores.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1989.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o ensino, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

IMPRESSÕES DE ESTUDANTES DO PROEJA SOBRE O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA

Maria Helena Moreira Dias Serra (IFMT)

Érica Lopes Rascher Costa Marques (IFMT)

Resumo

Nos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem não bastam discussões teóricas, mas tão importante é conhecer o estudante, suas expectativas e necessidades. Neste sentido, este trabalho dedica-se a verificar as impressões que discentes de um curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - têm acerca da língua inglesa, como reagem ao ensino dessa língua e como percebem sua aplicação na vida diária. As impressões são possíveis formadoras de crenças que, por sua vez, são norteadoras das atitudes que podem tanto influenciar o comportamento e refletir na motivação e disposição para a aprendizagem como moldar modos de vida e anseios. O instrumento de coleta de dados foi o questionário sendo os resultados tratados através de análise de conteúdo temática, que permitiram a categorização dos dados. Objetiva-se que os apontamentos dessa investigação possam contribuir para a aproximação da teoria e prática de sala de aula, utilizada por instituições de ensino e professores, à prática cotidiana, exercida pelo estudante na realização de suas atividades, seja na esfera pessoal/social ou profissional. Almeja-se, igualmente, que o ensino da língua inglesa leve a uma aprendizagem consistente e significativa e o seu uso faça parte de um processo de inserção e transformação da sociedade mundial, sendo um elemento mediador entre homens e culturas.

Palavras Chave: PROEJA, crenças, língua inglesa

Introdução

Em 2005, foi criado no Brasil o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com finalidade de abranger cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Esse programa sofreu alterações em 2006, quando foi definido que seria um "programa nacional", visando elevar o nível de escolaridade do trabalhador. Definiu-se também que, à época, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), hoje Institutos Federais (IF´s), seriam responsáveis por implantarem o PROEJA.

De acordo o Documento Base (2007) do PROEJA, o programa tem por intenção proporcionar uma formação integral e deve provocar reflexões teórico-práticas nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Após tecer críticas à descontinuidade das políticas públicas relativas à Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, o Documento Base salienta que "pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a "tempos próprios" e "faixas etárias", mas se faz ao longo da vida [...]". E argumenta que o que realmente se pretende é:

> [...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, Documento Base, 2007, p.13).

Propõe, então, que a cidadania não seja subsumida a simples inclusão no "mercado de trabalho", mas que se deve "assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo" (BRASIL, Documento Base, 2007, p.43).

No entanto, há no meio acadêmico, questionamentos acerca do "distanciamento entre o saber acadêmico e a vida dos sujeitos", como afirmam Cox e Assis-Peterson (2002, p.19) há um descompasso entre a "teoria e a prática, o saber acadêmico e o saber vivencial". No que tange ao ensino de língua inglesa, as autoras citam Clarke (1994), que salienta que a disfunção entre teoria e prática com relação ao ensino de língua estrangeira é apontada como um dos fatores determinantes no fracasso do estudante.

Neste sentido, as crenças surgem como importante fator a ser observado, pois elas servem para guiar nossos comportamentos, nos dando parâmetros cognitivos e afetivos de como lidar com diferentes aspectos da vida cotidiana. Em se tratando do ensino de língua inglesa, Barcelos afirma que as crenças são retiradas das experiências pessoais e culturais e do folclore. Podemos definir crenças como "opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas" (Barcelos 2001, p.72-73).

Félix (1999, p.105-106), corroborando Barcelos, afirma que a crença do professor "funciona como uma mola propulsora para seus atos na sala de aula, para as atitudes que cobra dos alunos, enfim, sua crença mostra-se como forte indicadora de onde vem e para onde vai o ensino do professor", assim como "a crença do aluno de que não se aprende Inglês na escola pública desestimula o professor e o leva a crer que por mais que tente não conseguirá levar o aluno à aprendizagem".

Ao que Pajares (1992) igualmente teoriza afirmando que às crenças se junta à forma de agir de alunos e professores, ou seja, a motivação e as estratégias podem ser influenciadas pelas crenças.

Metodologia

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda, contou com a colaboração dos discentes do Curso Técnico em Edificações Integrado do Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e baseou-se em dados coletados através de questionários estruturados. Razão pela qual foi feita a opção em chamar os achados de "impressões" e não de crenças, atendendo à sugestão de Barcelos, 2001, 2003 e Abraão, 2006, sendo essas "impressões" formulações das quais podem originar as crenças.

Os dados coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2000), buscando-se tanto o atípico quanto a recorrência.

Em suma, para classificar dados em categorias é necessário investigar os pontos comuns que permitam o agrupamento desses elementos. No estudo em questão, utilizou-se o critério de categorização semântico (por temática).

Resultados

Dentre os 18 estudantes que se prontificaram a responder ao questionário proposto, há uma variação de idade entre 19 e 50 anos e estavam em média 10 anos fora da escola. Ressalte-se que essa média foi obtida a partir de uma variação de 01 a 27 anos.

A análise de conteúdo temática das respostas permitiu delinear as impressões dos atores em uma releitura analítica e interpretativa, procurando esboçar pontos e contrapontos.

A primeira temática levantada foi quanto à possibilidade de aprender língua inglesa.

Quadro 1: Impressões acerca da aprendizagem de língua inglesa

Acreditam na aprendizagem	Atribuem o sucesso a si mesmos	"Sim. Não tinha nenhuma noção e já conheço várias palavras e até frases". "Sim. Porque já me arrisco a falar algumas palavras". "Sim. Já entendo algumas coisas que vejo na TV, no banco, no mercado".
	Atribuem o sucesso à professora	"Sim. O professor interage muito com os alunos e se preocupa". "Sim. Professora tem um conhecimento fabuloso e uma forma única de ensino".
Não acreditam na Aprendizagem		"Não. Poucas palavras". "Não. Mal entendo português. É difícil o inglês".

A grande maioria dos discentes acredita que a aprendizagem esteja acontecendo em relação à língua inglesa. Os discentes chamam para si a responsabilidade do sucesso, porém assumem o fracasso. Atribuem também, em menor escala, o mérito do sucesso à professora.

No que tange a impressão de menos de 20% da amostra não estar aprendendo a língua inglesa, a argumentação que surgiu é que não conseguem compreender e é citada a dificuldade com o português como justificativa a uma suposta falta de habilidade de aprender línguas. Nessa fala se revela o mito já descrito por Moita Lopes (2002, p.63): "Eles não aprendem português, quanto mais inglês". Mitos como esses desvelam uma ideologia, criticada por Moita Lopes (2002) de falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras por parte dos alunos de escola pública. Ressalte-se que essa ideologia é proveniente de outra: a visão de que a linguagem de pessoas procedentes de classes menos favorecidas é deficiente, por não ser igual à das classes dominantes. Neste ponto, pode-se inferir que tal mito compõe as impressões desses alunos e vem interferindo, de forma a predispô-los negativamente à aprendizagem de língua inglesa.

Existem discussões acerca de o que leva a aprender línguas estrangeiras (LEs): aptidão ou fatores motivacionais e de atitude? (Carroll, 1982, Gardner e Lambert, 1972, Hubbard, 1975, Roeming, 1966 apud Moita Lopes, 2002).

Hubbard (1975) e Roeming (1966) afirmam que o sucesso na aprendizagem de LEs depende de motivação e atitude e não de aptidão linguística, o que é apoiado por Gardner e Lambert (1972, apud Moita Lopes, 2002), que, também colocam dúvida sobre o conceito de aptidão. Nesse aspecto encontram apoio em Ellis, (1985) que argumenta que "um tipo de dúvida sobre aptidão, [...] se refere a se ela existe e, se existe, do que é constituída" (Ellis, 1985, *apud* Moita Lopes, 2002, p.73).

Resumindo as discussões em torno do assunto, Moita Lopes (2002) esclarece:

> [...] aquilo que a pesquisa tem chamado de aptidão para aprender LEs parece estar mais relacionado com habilidades para a aprendizagem na sala de aula. Estas habilidades podem ser claramente desenvolvidas através do processo de ensino/aprendizagem, como, aliás, a pesquisa na área de habilidades de estudo tem demonstrado. Na área de aprendizagem/ensino de LEs há indícios de que as habilidades para aprender LEs podem ser ensinadas e desenvolvidas (MOITA LOPES, 2002, p.74).

Para esse autor, embora pesquisas demonstrem e a prática em sala de aula evidencie que alunos se desenvolvem de forma diferenciada, com ritmos de progressos diferentes, a questão vai além da falta de aptidão de alguns e são muitos os fatores a influenciar a aprendizagem, tais como: motivação, atitude, empatia e oportunidade.

Retomando, as respostas de grande parte dos estudantes que acreditam na aprendizagem, que somam mais de oitenta por cento (quadro 1), evidenciam que estão motivados, dispostos e têm capacidade de aprender. Quando atribuem o sucesso a si mesmos ou à professora, situam suas impressões em outro lugar que não na aptidão para aprender línguas ou na falta dela. O que leva à inferência de que a atitude deles com relação à língua inglesa tem sido positiva.

Questionou-se os discentes se percebiam alguma proximidade entre a aprendizagem da língua

inglesa na sala de aula com suas vidas.

Quadro 2: Aplicação da língua inglesa na vida social e profissional

Tecnologia de informação e comunicação	"Sim. Porque existem muitas coisas que são só em inglês, como no computador". "Sim. Porque hoje mexo com muitos aparelhos eletrônicos e são todos com escrita em inglês e faz com que o conhecimento ajude no dia-a-dia".
Língua universal	"Sim. Os produtos de hoje vem com a língua universal: o inglês". "Sim. Porque é uma língua muito aplicada em várias coisas".

Não houve divergência quanto à impressão de que o Inglês tem ou terá aplicação prática na vida dos aprendizes e essa possibilidade de utilização da língua-alvo pode se apresentar de duas formas: através do uso da tecnologia de informação e comunicação, seus diversos veículos de transmissão, aparelhos elétrico-eletrônicos e pelo fato de atribuírem à língua inglesa o *status* de língua universal. *Status* esse que a língua inglesa não atingiu por acaso, mas com a ajuda de investimentos dos países falantes nativos, principalmente da Inglaterra e Estados Unidos, aproveitando-se de sua hegemonia econômico-financeira. Muito embora para Crystal (1997), a propagação da língua inglesa seja algo natural, assim como ocorreu em outras épocas, em que diferentes línguas tiveram reconhecimento e importância mundial, para Pennycook (1994), no entanto, a expansão da língua inglesa no mundo não é uma expansão natural, mas é consequência do poderio da indústria e dos meios de comunicação norte-americanos e britânicos, resultantes da estrutura capitalista que supera a dos demais países que tentam divulgar sua cultura para os outros países, incluindo o Brasil.

Sendo questionados se já tinham utilizado o inglês em algum momento fora da escola, pode-se notar que há certa divergência entre as impressões registradas pelo quadro anterior e o que segue.

Quadro 3: Utilização da língua inglesa

Sim	"Sim. Mexo com muitos aparelhos eletrônicos e são todos com escrita em inglês". "O inglês está em nosso dia-a-dia: hot-dog, fashion hair etc.". "Sim. Em frases nas roupas". "Todos os dias na rádio e TV". "Raramente. Talvez para ler instruções de alguns aparelhos".
Não	"Não. Porque não tenho necessidade e porque não sei". "Nunca foi preciso".

Onze estudantes colaboradores da pesquisa afirmaram ter utilizado o inglês em algum momento prático. Os comentários que fizeram condizem com as indicações que a professora tem dado a eles ao longo dos dois primeiros semestres, pois no primeiro semestre fizeram atividade na qual tiveram que trazer termos, expressões e frases em inglês que encontrassem em seu cotidiano. Sete, porém, afirmaram que ainda não utilizaram o idioma inglês. No entanto, todos eles, na pergunta anterior, afirmaram crer que o inglês que estão vendo no curso tem aplicação prática em suas vidas. O que demonstra que a impressão acerca da aplicabilidade da língua inglesa não está pautada em fatos, mas em impressões ou até mesmo em crenças.

No próximo quadro, observa-se clara preferência por atividades práticas e isso pode indicar o que esperam do ensino de língua inglesa. Nesse caso, conhecer o aprendiz, suas características pessoais, tais como suas preferências, é de grande contribuição para subsidiar o planejamento e as práticas do professor e da escola.

Quadro 4: Atividades preferidas nas aulas de língua inglesa

Atividades práticas de leitura	"Dos textos. Por dar mais oportunidade de observação". "Quando vou ler o texto. Acho interessante os significados das palavras". "Tradução. Consigo entender melhor". "Traduzir as palavras. É legal tentar entender o que estão dizendo os desenhos".
Atividades práticas de interação	"De colar perguntas e respostas. Porque testou nosso conhecimento no que tínhamos aprendido na aula". "Pregar frases no colega. Me deu uma noção de perguntas e respostas". "Dar nomes aos objetos". "De conversar. É difícil. Mas é legal. Me senti em outro mundo". "Gostei das frases que falamos no dia-a-dia".
Outras	"Na explicação. A professora usa vários métodos para nos ensinar". "Todas. São sempre engraçadas e interessantes".

Percebe-se que houve aceitação e participação das atividades propostas nas aulas. As atividades práticas, no entanto, foram citadas como mais interessantes. Nesse contexto, é importante que se proponham tarefas com finalidades que possibilitem utilização em práticas sociais.

Com relação à maneira como cada um se sentiu ao ser exposto ao inglês no início da disciplina, os sentimentos variaram de "um cego no meio do tiroteio" a "muito bem", passando por "ansioso" e "normal".

O quadro abaixo tem por intenção desvelar as sensações ocorridas num primeiro momento de exposição à aprendizagem de língua inglesa e verificar se as impressões iniciais, tanto positivas como negativas, mantiveram-se ou se modificaram no decorrer do semestre.

Quadro 5: Impressões iniciais e atuais

Primeira aula de Inglês	Após um semestre. Mudou?
SENTIMENTOS POSITIVOS	"Sim. Está cada vez melhor".
"Muito bem. Aula clara e objetiva".	"Não. As aulas continuam interessantes".
"Muito aguçado para aprender e questionar".	"Sim. Porque já me sinto mais à vontade nas aulas".
"Feliz com o professor e seu método de ensino".	"Sim. Pelas coisas que a gente vê e trabalha que são em inglês".
SENTIMENTOS NEGATIVOS	"Sim. Me sinto mais seguro nas aulas".
"Bem mal, mas contente".	"Sim. Estou mais tranqüila e com menos medo de errar".
"Ansioso. Nunca tinha tido um professor devidamente formado na matéria".	"Sim. Hoje me sinto mais à vontade nas aulas".
"Me senti pouco à vontade".	
"Um pouco constrangido".	
"Perdido totalmente".	

Hubbard (1975) e Roeming (1966) afirmam que o sucesso na aprendizagem de LE depende de motivação e atitude. Gardner e Lamberg (1972) têm colocado igual ênfase em fatores motivacionais e de atitude. Ao encontro dessas ideias vem Krashen (1985, apud Moita Lopes 2002, p. 72/73) que vai mais além e levanta a questão do filtro afetivo que, diante da desmotivação, pode criar um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem o insumo que recebem. Já quando motivado significa pouco ansioso e com autoconfiança, assim o filtro afetivo estará baixo, tornando maior a receptividade à aprendizagem.

O quadro acima mostra que inicialmente o filtro afetivo da maioria dos estudantes estava alto, devido a grande ansiedade frente à grande exposição de si mesmo quando se tenta aprender uma língua estranha. O medo do fracasso e da humilhação pública pode levar a uma série de sentimentos negativos, barreiras e resistências ao aprendizado de uma língua estrangeira. Cabe ao professor identificar e trabalhar de forma a reduzir a ansiedade e o desconforto diante do novo. Baixar o filtro afetivo pode ocorrer na simples escolha de atividades.

Após um semestre e com a baixa do filtro afetivo, nota-se que apenas um discente manteve o sentimento negativo acerca da língua inglesa e os que inicialmente tiveram sentimentos positivos assim o mantiveram. Em respostas como "(...) o inglês é universal e tenho vontade de aprender bastante", "(...)faz parte da minha vida", "(...) pelas coisas que a gente vê e trabalha que são em inglês", percebe-se que dão qualidade à língua alvo e ao contato com ela.

Conclusão

Fazendo um passeio pelo discorrido até aqui, o que se constata é que os discentes creem na aprendizagem de língua inglesa e na sua aplicabilidade na vida social e profissional. Apesar de a utilização ainda não ser satisfatória, pois se restringe ao campo lexical, denota-se que os alunos estão propensos a fazer uso da língua, devido à preferência evidente por atividades práticas, seja de leitura ou de interação oral e escrita.

Os estudantes do curso PROEJA apresentam impressões positivas com relação à língua inglesa e o filtro afetivo tem estado baixo, situações que tendem a resultar em ações positivas.

Cabe ressaltar a importância de conhecer o aluno, seus anseios e suas impressões podem ser fundamentais para a reflexão dos docentes acerca de seus planos de ensino e paradigmas, pois tais impressões podem auxiliar na consolidação de atitudes positivas e, com isso, favorecer a aprendizagem. É necessária também a reflexão acerca de se as aulas estão atendendo às expectativas e especificidades dos jovens e adultos atendidos, conforme sugere o Decreto 5478/05, se está sendo promovida a formação integral de acordo com o que pretende o Documento Base (2007), e se a escola está cumprindo sua função de preparar o "cidadão para sua inserção na sociedade, na qual ele viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana" (Moretto, 2007). Nesse aspecto, o mesmo autor salienta que uma das funções da escola é contribuir na formação de "gerentes de informações e não meros acumuladores de dados" (Moretto, 2007, p.67).

Nessa perspectiva, surge um questionamento que envolve crenças, funções da escola, mudanças de paradigmas e ensino de língua inglesa: Por quais caminhos o docente deve conduzir seus alunos para que o ensino de língua inglesa seja instrumento de formação integral e contribua para preparar atores transformadores da sociedade?

É interessante notar que o fato de ter ocorrido mudança no campo afetivo dos que inicialmente tinham afetos negativos em relação à língua inglesa aponta para um importante papel do professor e de suas estratégias na alteração das crenças e atitudes de seus alunos.

Espera-se que as impressões aqui levantadas provoquem a reflexão sobre a função e importância da pesquisa em sala de aula e acerca de crenças e atitudes. Já que são possíveis formadoras de crenças e podem nortear atitudes e ações tanto de professores quanto de alunos, as impressões devem ser tema de investigações, discussões e reflexões constantes.

No que se refere ao programa nacional PROEJA, um item muito importante é o fato de os documentos que instituem e regulamentam o programa (BRASIL, Decretos nº. 5478/05 e 5840/06, BRASIL, Documento Base, 2007) deixarem claro que os cursos deverão "considerar as características dos jovens e adultos atendidos". Nesse aspecto, reforça-se a importância da pesquisa em sala de aula.

Quanto ao ensino de língua inglesa, Moita Lopes (2003, p.29) chama a atenção para "a relevância de o professor de inglês tomar consciência do mundo em que está situado". Fazemos coro, então, para o dizer desse autor, pois acreditamos que "não se pode transformar o que não se entende".

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na Investigação das Crenças. In BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.. (Orgs.). Crenças e o Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

COX, Maria Inês Pagliarini e de ASSIS-PETERSON, Ana Antonia Ser/Estar Professor de Inglês no Cenário da Escola Pública: em Busca de um Contexto Eficaz de Ensino/Aprendizagem. Polifonia. Cuiabá: EdUFMT, nº 05, 2002, p.1-26.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs.). Crenças e o Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem de Línguas – Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Linguagem & Ensino. Vol.7, nº 1. Pelotas, RS: 2004, p. 23-156.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: _____; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). Crenças e o Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 2006, p.15- 42.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1. 2001, p. 71-92.

BARDIN, Laurence, Análise de Conteúdo. Edições 70. Lisboa: 2000. (Texto original: L'Analyse de Contenu. Presses Universitaires de France, 1977) Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

BOHN, Hilário I. The educational role and status of English in Brazil. World Englishes. Malden, v. 22, n. 2, 2003, p. 159-172.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.5.478, de 24 jun. 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos–PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2004006/2005/ Decreto/ D5478.htm. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Decreto n.5.840, de 13 jul. 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2004/2006/2006 Decreto /D5840.htm. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Documento Base - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2006.

_____. Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 93/94, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Brasília, 2002.

CASTILHO, Enrique Gervilla. Un modelo axiológico de educación integral. Revista Española de Pedagogia, v. 58, n. 215, p. 39-57, enero/abril 2000.

CLARKE, Mark A. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. TESOL Quarterly, vol.28, nº 1, 1994, p.9-25.

CRYSTAL, David. English as a Global Language. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.93-110.

GARDNER R.C.; LAMBERT, W.E, Attitudes and Motivations in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GIMENEZ, Telma. O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (Orgs.). Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública, Pelotas, Educat, 2005, p. 199-218.

_____; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (Orgs.). Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a Língua Inglesa. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, p. 39-50, jan./jun. 2003.

HUBBARD, L.J. Aptitude, Attitude, and Sensibility. Foreign Language Annals, 8, 1975, p.33-37.

LAUDARES João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 220, p. 516-530, set./dez. 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Discurso de Identidades. Introdução – Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.13-35)

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2002.

MORETTO, Vasco Pedro, 1942. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 7.Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62, 1992, p.307-332

PENNYCOOK, Alastair. The Cultural Politics of English as an International Language. London and New York: Longman, 1994.

ROEMING, R.F. The Predicability of Language Learning Results. Contact, 9, 1966, p.2-11.

ARTE-EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Uma análise de discurso à luz da teoria bakhtiniana

Lucianne Gomes da S. Mariano
PPGedu/UFMT/CUR
luciannegmariano@hotmail.com

Carmem Lúcia Sussel Mariano
PPGedu/UFMT/CUR
sussel@uol.com.br

Resumo
À luz da teoria de Mikhail Bakhtin, o presente artigo apresenta reflexões sobre a relação de crianças e adolescentes com a disciplina de Artes no contexto escolar. Tais reflexões integram uma dissertação de mestrado em andamento. Com o tema "Por que aulas de Artes na escola?", alunos entre 10 a 17 anos produziram um texto livre, tendo como disparador suas experiências pessoais. Com os discursos obtidos nos deparamos com o universo criado pelos alunos em torno das aulas de Artes, seus olhares sobre a disciplina e o constructo dos conteúdos trabalhados. O objetivo é ouvir estes sujeitos e oportunizar meios para se posicionarem diante de algo que integra sua formação como aluno/cidadão. Na analise do discurso observamos elementos como o pensamento filosófico lingüístico, o caráter dialógico da linguagem e a consciência ideológica, contextualizados histórica e socialmente, sobre a aplicabilidade da Arte no contexto escolar. Este trabalho nos levou a inferir que há uma desvalorização do ensino de Artes, cujo processo pode contribuir para o alijamento de crianças e adolescentes da apropriação da arte enquanto uma linguagem, enquanto uma forma de expressão e compreensão do mundo. Ouvir as crianças e considerar seus pontos de vista é uma ocasião para construirmos, a partir do ângulo deles, um olhar crítico sobre nossa forma de se "fazer" a educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Infância. Arte.

Introdução

Estudos contemporâneos sobre a Arte no contexto escolar apontam para um conflito de paradigmas que solidificam a base de discursos docentes e legais sobre o tema. Se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1971 e 1996) regulamentam o ensino de Artes no contexto formal, por outro, ainda há um ofuscamento da disciplina em todos os níveis da educação brasileira e, consequentemente, a definição do real papel das Artes na escola contemporânea. Ouvir a voz dos sujeitos que compõem esta escola e realizar uma análise dos discursos obtidos é o desafio deste trabalho.

Com o tema *"Por que aulas de arte na escola?"*, 351 crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos - do 6°EFII ao 2°EM – matriculados em uma EEFM do município de Rondonópolis/MT, realizaram uma redação na qual exploraram o tema, cujo material coletado originou as análises aqui efetuadas. Essa atividade com os referidos estudantes foi realizada durante a aula inaugural da disciplina Artes/2014, ministrada pela Profª. Lucianne Gomes S. Mariano, Licenciada em Artes Visuais**.**

Nessa escola, nos anos anteriores, as aulas de Artes foram ministradas por professores não licenciados na área. Assim, a atividade trouxe como foco não o "professor", mas a relação disciplina de Artes/aluno, tendo como disparador as próprias experiências pessoais, inclusive a inserção dos estudantes no ambiente escolar. Quando da proposição da atividade, sugeriu-se que eles se expressassem sobre a temática com liberdade e sinceridade, esclarecendo-os que não haveria qualquer ônus de avaliação e julgamento por parte da professora regente.

O cotejo das respostas dos alunos nos fez perceber o rico material que eles haviam produzido e que possibilitavam uma análise sobre, as experiências, os sentidos, percepções e representações que eles ali revelavam sobre suas relações com o ensino de Artes na escola. Assim, com os discursos obtidos, nos deparamos com o universo criado pelos alunos em torno das aulas de Artes, seus olhares sobre esta disciplina, o constructo dos conteúdos trabalhados, suas experiências, suas expectativas pessoais e coletivas. O intuito maior é ouvir estes sujeitos sem julgamentos, oportunizando seus posicionamentos diante de algo que integra sua vida cotidiana e é parte de sua formação como aluno/cidadão.

Para a análise desta atividade, selecionamos os textos de 18 alunos (utilização de fragmentos textuais), de uma população inicial de 351 (03 em cada série/ano = média de 10% de alunos matriculados/turma). A amostragem foi realizada de forma intencional, não probabilística, subordinada e em consonância com a discussão proposta no presente estudo, reduzindo a população em dimensões menores, sem perda das características essenciais (COCHRAN, 1965).

Os textos dos estudantes foram analisados a partir da teoria de Mikhail Bakhtin, cingida pela proposta triangular, de Ana Mae Barbosa – considerada a principal referência no ensino da arte no Brasil. Neste trabalho, apresentamos breve contextualização histórica da disciplina, seu pressupostos legais e teóricos, buscando compreender, à luz de Bakhtin, possíveis ideologias ou opacidades implícitas no acontecimento discursivo.

1. Contexto sócio-histórico do ensino de Artes no Brasil

O ensino de Arte no Brasil remonta ao período colonial, com a chegada da Missão Artística Francesa (1816), chefiada por Joachin Lebreton e integrada por artistas como Antonie Taunay e Jean-Baptiste Debret. Esse grupo pioneiro foi o responsável pela organização da escola real de Ciências, Artes e Ofícios, transformada em 1826, na Academia Imperial de Belas Artes – primeira escola de Artes em terras brasileiras.

Influenciada pela exuberância da fauna e flora nativas, a Academia priorizou a pintura e desenho naturais, e eternizou-se como referência do ensino das Artes no Brasil. Atualmente, o acervo original da Academia está reunido no Museu Nacional de Belas Artes e seus cursos são ministrados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Entre as décadas de 1920 e 1970, muitas escolas brasileiras vivenciaram experiências no campo da arte-educação. A Semana da Arte Moderna de 1922 foi fundamental para a agregação de posturas revolucionárias de livre expressão no ensino das Artes. Através da ação de artistas brasileiros em busca de uma identidade para a arte nacional, tais ideias eram sustentadas pela bandeira modernista (1922) e pelas convergências pedagógicas e psicológicas do período.

No que tange aos pressupostos legais sobre o ensino de Artes, em 11 de agosto de 1971, em pleno regime militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici publicou a Lei nº 5.692/71 –"Diretrizes e Bases da Educação" (LDB), que regulamentou o ensino de 1º e 2 º graus e inseriu a obrigatoriedade da disciplina de "Educação Artística" no currículo das escolas brasileiras.

> Lei 5.692/71. Art. 7º - "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 " (BRASIL, 1971).

Apesar de toda a luta histórica de artistas para a devida valorização do fazer artístico, a inserção da Arte (Educação Artística) nas escolas primárias (1º grau) e secundárias (2º grau) não proveio de uma consciência artística ou pedagógica, mas de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

O objetivo era essencialmente a formação de mão-de-obra barata para as empresas multinacionais que se estabeleciam no Brasil. No acordo MEC-USAID, a profissionalização do aluno brasileiro iniciava-se na 7ª série e o 2º grau era totalmente profissionalizante.

A oficialização do ensino da Arte (Educação Artística), teve um caráter no currículo escolar de mera atividade, totalmente deposto de seu status de disciplina, conforme apreciação feita pelo Conselho Federal de Educação, sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares, abaixo transcrito:

> Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (BRASIL, 1977).

Nesse contexto histórico e político, os cursos profissionalizantes de Contabilidade e Magistério obtiveram grande adesão dos alunos de 2º graus. O currículo da época preconizava a supressão das expressões artísticas e atividades culturais, uma vez que, em tempos de ditadura militar a maioria das artes era considerada subversiva, ilegal e ameaçadora ao arcabouço imposto pelo regime militar.

> Ao longo dos anos, ministrou-se o ensino tecnicista/conteúdista, sendo desprezado o ensino da cultura e da ética nas escolas brasileiras (SCHUTZ-FOERSTE, 2012, p.76)

No período pós LDB/71, o campo de ensino das Artes foi sendo construído na busca do reconhecimento como uma área essencial da formação humana, mas marcado por muitas barreiras, todavia as vitórias, mesmo que pequenas, foram significativas.

Em 1988, ocorre a promulgação da Constituição da Nova República, a qual traz em seu texto oficial o tema Artes, ampliando o conceito e referindo-se à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. No Artigo 206, o texto refere-se à liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.

Em 1995, tivemos a aprovação da Lei nº 9.394/96, que consiste nos "Parâmetros Curriculares Nacionais" (PCNs).

Com o objetivo de balizar a atuação docente, os PCNs fornecem orientações sobre elaboração de projetos, planejamento das aulas, reflexão da prática educativa e análise do material didático, bem como apoiar as discussões pedagógicas.

> Primeiro foram lançados os PCN para a 1ª e 4ª série (hoje 2º ao 5º ano), depois aqueles que abrangiam da 5ª a 8ª série (hoje 6º ao 9º ano), para as áreas de conhecimento obrigatórias abordadas nos níveis de escolaridade. Foram também lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (COLA, 2009, p.09)

Nos PCNs, contemplou-se o ensino de artes como obrigatório:

> Lei nº 9.394/96, Art. 26. § 2°: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 1996)

Apesar de fornecer ao campo das Artes seu merecido *status* no currículo educacional brasileiro, os PCNs provocaram amplas discussões nos meios legais e acadêmicos. Focando nosso olhar no PCN Artes, percebemos que este se ampara metodologicamente na Abordagem Triangular (também denominada Metodologia Triangular e Proposta Triangular), elaborada pela educadora Ana Mae Barbosa, abordagem esta que explicitamos a seguir.

1.1 A Abordagem Triangular no ensino de Artes

A Abordagem Triangular iniciou-se na Inglaterra e nos EUA, durante a década de 1960, através dos trabalhos de Richard Hamilton, Manuel Barkan e Elliot Eisner.

Atualmente consolidada como a principal referência no ensino de Artes no Brasil, a Abordagem Triangular foi difundida por Ana Mae Barbosa através de um programa de arte-educação desenvolvido junto ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), em 1987.

Na metodologia apresentada pela Abordagem Triangular, a arte é trabalhada em três pilares de sustentação: 1 - A apreciação estética (análise da obra/imagem); 2 - A contextualização histórica (História, Sociologia, Filosofia da Arte); 3 - O fazer artístico (trabalho prático/manual).

Ao aliar a teoria com o fazer artístico, a experiência prática e a vivência, o individuo passa a interagir com a obra de arte, inserindo-se neste mundo fantástico e imagético, (re)conceituando, (re)inventando e (re)descobrindo suas potencialidades estéticas, cognitivas, históricas, pessoais e sociais.

> A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade para mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18)

Partindo desse pressuposto, a interdisciplinaridade da abordagem triangular propõe à escola contemporânea bem mais do que as antigas aulas de "Educação Artística", nos possibilitando outro olhar pedagógico sobre disciplina, com uma visão mais consciente e crítica das similaridades e desigualdades sociais, culturais e históricas, confirmando o respeito pela liberdade em todas as suas faces, inclusive a educacional.

2. Mikhail Bakhtin – uma revolução da linguística no século XX

> *O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.*
>
> *(Mikhail Bakhtin)*

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) foi o filósofo russo responsável pela revolução do campo linguístico em pleno século XX.

O cenário encontrado pela teoria bakhtiniana estruturava-se em duas teorias vigentes: o subjetivismo idealista, representado nas obras de Wilhelm von Humboldt, que enfoca o fenômeno linguístico como ato significativo de criação individual e prioriza o lado subjetivo da criação significativa, e o objetivismo abstrato, defendido por Ferdinand de Saussure, no qual prioriza-se as formas normativas da língua, as quais são registradas pelos sujeitos de forma passiva.

Contrapondo-se às correntes da época, Bakhtin revolucionou o campo da linguística ao defender uma concepção de linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo, no qual as questões metalinguísticas não permitem que os indivíduos interajam com a linguagem como um aparelho abstrato de normas.

A crítica epistemológica de Bakhtin às correntes de Saussure e Humboldt foi austera, pois tratou de enfatizar a redução operada a seus objetos de estudo como a um sistema abstrato de formas ou uma enunciação monológica isolada que, para Bakhtin, criariam obstáculos para a compreensão da linguagem como código ideológico, ou seja, que os sujeitos do diálogo se alteram em uma cadeia infinita de enunciados, na qual, o enunciado afirmado por alguém passa a fazer parte de todos os demais enunciados[1].

Ao aproximarmos os discursos encontrados nas redações com a teoria bakhtiniana, percebemos o caráter dialógico da linguagem, o valor metafísico presente e a não existência de um enunciado isolado.

[1] Cabe aqui ressaltar que o termo ideológico possui inúmeras acepções. Eagleton (1977) listou ao menos dezesseis definições de ideologia em circulação. Faraco (2003) analisa que na obra de Bakhtin e na concepção do Círculo, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico. Assim, qualquer enunciado é, nessa concepção, sempre ideológico, pois,"para eles, não existe enunciado não ideológico. É ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)".(FARACO, 2003, p. 47).

Durante a atividade realizada em sala de aula, anteriormente relatada, discursos verbais e escritos foram se configurando na análise dos alunos, esquadrinhando um olhar mais crítico e consciente sobre o tema proposto.

Experiências pessoais e coletivas foram descortinadas com declarações e gargalhadas, típicas de faixa etária dos sujeitos envolvidos na atividade e a Arte vinculada ao relaxamento, ao lazer e à diversão foi apresentada inicialmente por grande parte dos alunos.

Segundo Porcher (1973), no plano pedagógico, é necessário que a expressão verbal, a expressão escrita, a expressão corporal, a expressão poética, a expressão vocal e instrumental, a expressão coreográfica entre outras, estejam vinculadas nas diversas atividades, para que o aluno possa estabelecer relações entre as atividades de expressão e as de sensibilização. Deste modo, o sentido que é atribuído à arte está vinculado à maneira como o indivíduo age, percebe e dialoga com o universo, integrando todos os níveis de compreensão e percepção humana por meio dos órgãos dos sentidos.

Todavia, quando contextualizado na escola, os discursos foram sofrendo modificações e o posicionamento pessoal do aluno deu-se forma.

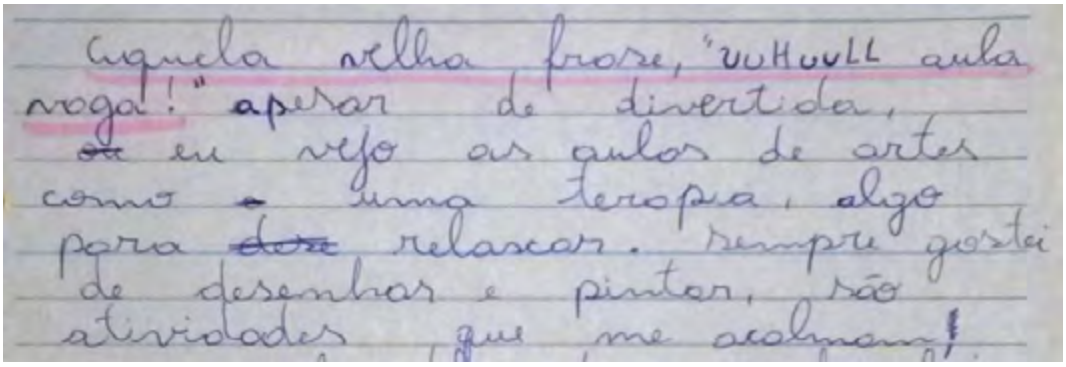

aquela velha frase, "UUHUULL aula noga!" apesar de divertida, eu vejo as aulas de artes como uma terapia, algo para ~~dor~~ relaxar. sempre gostei de desenhar e pintar, são atividades que me acalmam!

Figura 01 *– Fragmento da redação de J.V.G. (12 anos – 8º EFII).*

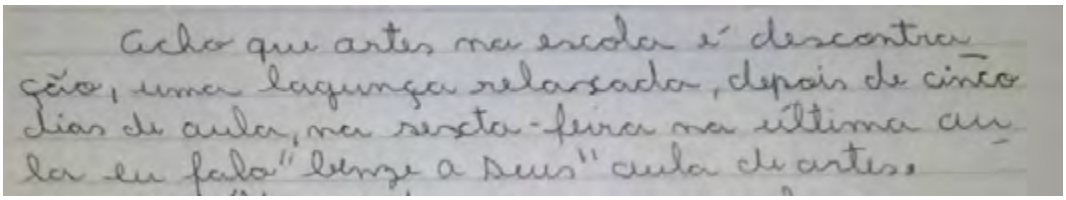

Acho que artes na escola é descontração, uma laguinça relaxada, depois de cinco dias de aula, na sexta-feira na última aula eu falo "bença a Deus" aula de artes.

Figura 02 – *Fragmento da redação de G.S.I. (16 anos - 1ºEM).*

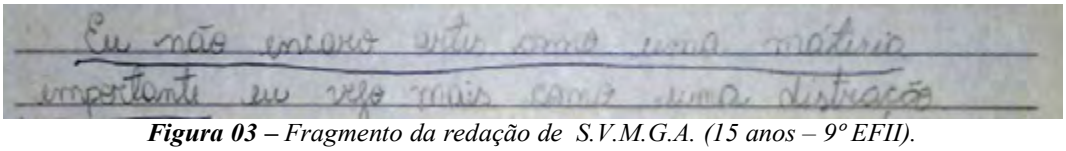

Eu não encaro artes como uma matéria importante eu vejo mais como uma distração

Figura 03 – *Fragmento da redação de S.V.M.G.A. (15 anos – 9º EFII).*

Não se pode separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial. De acordo com a teoria de Bakhtin, para se analisar um discurso, é preciso ir além da homilia da língua, é preciso dar vida à linguagem.

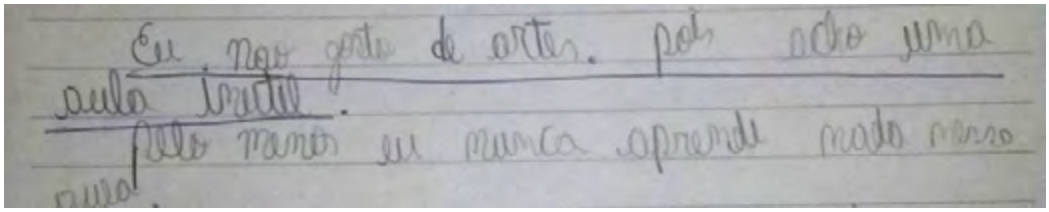


Figura 04 *– Fragmento da redação de G.M. (10 anos - 6º EFII).*

Uma vez que a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais são indissolúveis, a desvalorização da Arte como disciplina do currículo educacional (historicamente oficializada no Parecer nº 540/77), é identificada no discurso da figura 04, quando o aluno afirma a "*inutilidade*" das aulas de Artes.

Analisando o discurso, aos 10 anos de idade, a criança talvez não possa ainda analisar a magnitude de seu enunciado. À luz bakhtiniana, o discurso do aluno caracteriza-se não por um enunciado isolado, mas sim integrado a um elo de cadeias complexas de outros enunciados que o precederam.

> Cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida. (JOBIM E SOUZA, 1994)

A determinação de ser uma atividade e não uma disciplina, contida no texto do mesmo parecer, delegou à Arte uma estrutura não avaliativa na época. Não obstante, não partilhamos do crivo avaliativo como requisito para o status de uma disciplina, aproximadamente 43 anos depois, mesmo com diversas alterações da LDB, tal caracterização ainda estigmatiza a aplicabilidade da disciplina no contexto escolar.

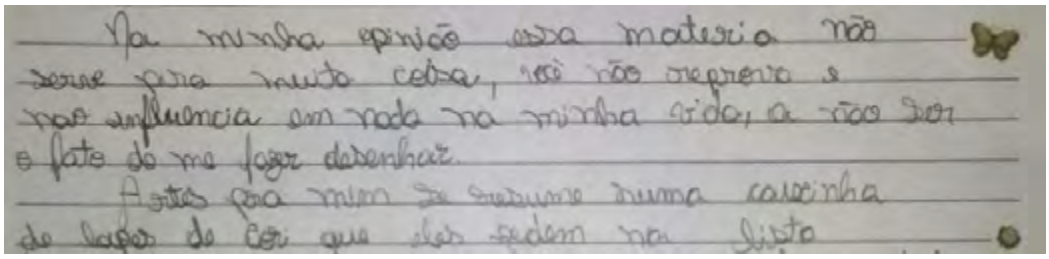


Figura 05 *– Fragmento da Redação de M.F.C.S. (12 anos - 8º ano EFII).*

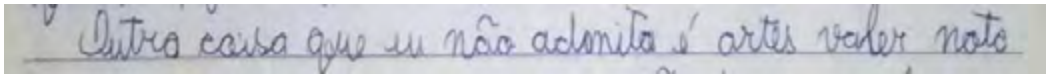


Figura 06 *– Fragmento da Redação de G.I.K. (11 anos - 7º ano EFII).*

A teoria bakhtiniana afirma que o discurso está diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder seu sentido. Quando encontramos enunciados como *"... eu não admito é artes valer nota"* (figura 06) percebe-se que o que está envolvido é uma série de critérios éticos, políticos, cognitivos, afetivos, que levam em consideração fatores além da semântica do enunciado. (BAKHTIN, 1985)

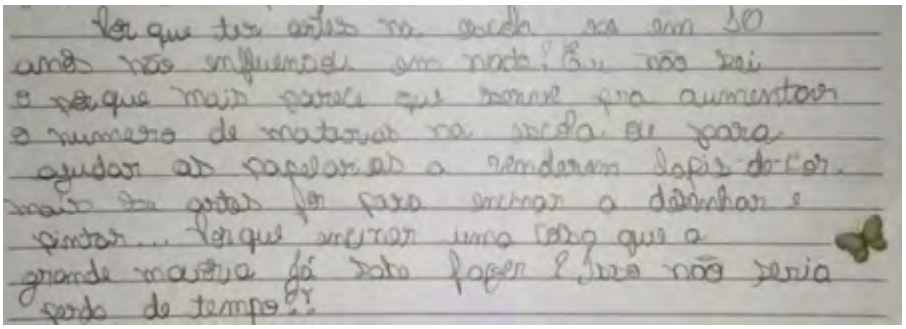


Figura 07 *– Fragmento da Redação de M.F.C.S. (13 anos - aluno do 8º ano EFII).*

Na figura 07, a polifonia bakhtiniana é percebida ao reunir no mesmo discurso, argumentos de várias vozes sociais manifestando-se sobre a utilidade (ou não) do conteúdo da disciplina (área pedagógica), sobre o leque de matérias do currículo escolar (área curricular/legislativa) e sobre o mercado e o consumo proveniente da aquisição de materiais específicos da disciplina Artes (área mercadológica).

Esta postura discente justifica-se por inúmeros fatores políticos e pedagógicos contemporâneos. Mesmo com a atual legalização da disciplina e com a efetividade da Abordagem Triangular (referencial metodológico no Brasil), ainda há muito que se fazer no cenário nacional para se adequar o que está previsto na lei.

Além da pouca estrutura física da grande maioria das escolas, nos deparamos com a falta de conhecimento e capacitação adequada do professor regente.

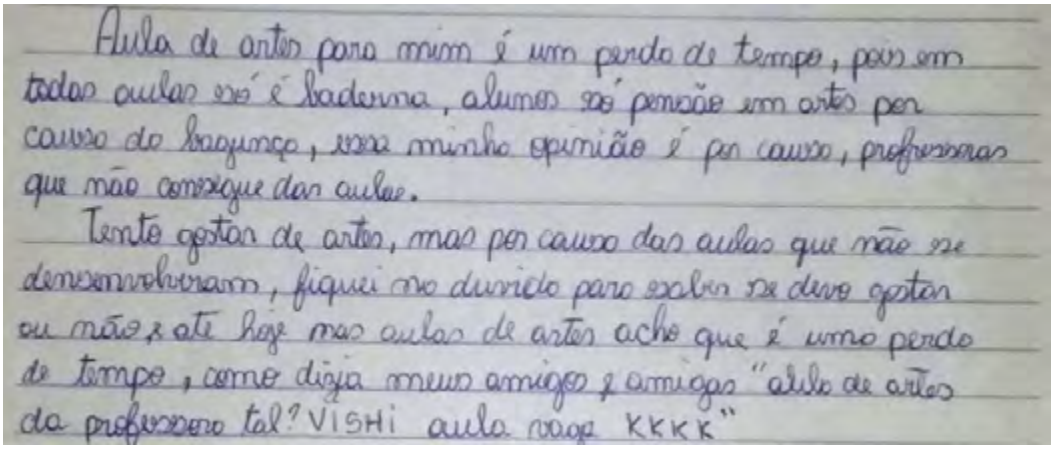


Figura 08 *– Fragmento da Redação de R.J.A.J. (15 anos - 1º EM).*

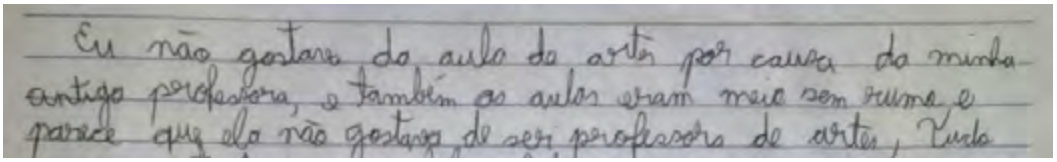


Figura 09 *– Fragmento da Redação de G.P.C. (14 anos - 9º EFII).*

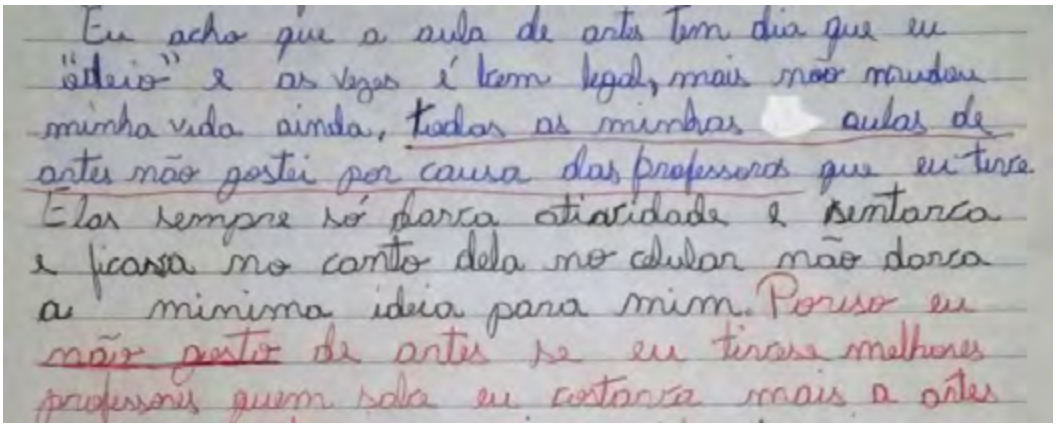


Figura 10 *– Fragmento da Redação de G.P.C. (10 anos - 6º EFII).*

Na maioria das escolas brasileiras não existem estruturas físicas e professores devidamente habilitados na área. Neste contexto, a disciplina de Artes é alocada para professores de áreas afins e/ou para qualquer professor que queira "completar" sua carga horária. Em algumas escolas, a disciplina Artes é ministrada por professores de Matemática e Ciências, sem qualquer ônus para a instituição ou para o professor regente, naturalizando uma irregularidade educacional e negligenciando o compromisso de ética profissional.

Como resultado destas "disfunções" pedagógicas e legais, temos a não aplicabilidade dos conceitos curriculares garantidos por lei, a formação inadequada dos alunos e a perpetuação do discurso histórico que marginaliza a Arte no contexto escolar.

Sabemos que a cultura de um povo é seu maior patrimônio e, ao analisarmos os discursos cotejados na atividade realizada colocamo-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, por nosso contexto cultural, social, político e educacional, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizantes, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida (SOUZA, 1994).

O caminho percorrido no ensino de Artes no Brasil e os discursos aqui analisados denotam as escolhas de nossa sociedade ao longo dos anos.

Considerações Finais

Em seu percurso histórico e pedagógico a disciplina Artes se destaca como uma sobrevivente. Negligências, ditaduras e estigmas pelejaram por calar o grito libertador que a linguagem artística fornece ao sujeito ativo social, política e intelectualmente.

Atualmente, um cenário insigne se configura, uma vez que a mordaça de outrora cede seu lugar a um campo de possibilidades e trabalhos infinitos, na solidificação da Arte como uma ferramenta de (re) construção e (re) significação do homem contemporâneo.

É certo que vitórias foram alcançadas no campo da arte-educação. Vitórias estas possibilitadas por colaboradores expressivos como Bakhtin, que ao "dar vida" à linguagem, revolucionou o campo lingüístico e retomou o valor do contexto metafísico, berço da Arte em todas as suas linguagens. Bakhtin ao defender sua teoria, colabora para a (re) valorização da Arte, que com todo seu potencial interdisciplinar, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

Entretanto, há muito por perpetrar para que antigos paradigmas realmente possam sucumbir ao fato que a Arte inserida no contexto escolar ultrapasse o somente "fazer artístico", propondo também um auto-conhecimento histórico, uma análise crítica, uma percepção estética/cultural e uma leitura e reflexão do mundo.

Efetivar o ensino de Artes no contexto escolar pode parecer, para muitos, impossível, porém continuar tratando a disciplina de Artes com tal descaso perpetua uma lógica da exclusão, percebida aqui em discursos das "novas gerações". A análise da atividade realizada nos leva a inferir que a desvalorização do ensino de artes pode contribuir para o alijamento de crianças e adolescentes da apropriação da arte enquanto uma linguagem, uma forma de expressão e compreensão do mundo. Neste sentido, apenas lembramos aqui o diz o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, em seu artigo 13.1, que menciona as artes como uma das formas de garantir o direito da criança à liberdade de expressão:

> A criança terá direito a liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, **por meio das artes** ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (grifo nosso)

Como afirma Bakhtin, a palavra é a revelação de um espaço no qual os valores

fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Ouvir a criança e considerar seu ponto de vista significa reconhecer sua competência como protagonista no contexto escolar. Portanto ouvir nossos alunos é uma ocasião para construirmos, a partir do ângulo deles, um olhar crítico sobre nossa postura como educadores, sobre um possível mal-estar cultural vigente e, principalmente, sobre nossa forma de se "fazer" a educação brasileira.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M.M. Discurso na vida discurso na arte. Tradução C. Tezzo. In: **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1981.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 5.692/71**, de 11 de Agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer nº 540/77**, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71. In: Documenta nº 195. Rio de janeiro, fev.1977.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as Artes na escola contemporânea? – In**: "Da relação com o saber às práticas educativas"**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013

COCHRAN, Willian G. **Técnicas de Amostragem**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

COLA, Cesar. **Aspectos Legais do Ensino da Arte**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de educação Aberta e a Distância, 2009.

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Boitempo, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Paraná: Criar edições, 2003.

PORCHER, Louis. **Educação Artística:** luxo ou necessidade? 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1973.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Prática de Ensino III**. Vitória: UFES, 2012.

SOUZA, Solange J. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

A INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE SER[1]

Joémerson dse Oliveira Sales
Universidade Federal de Mato Grosso\ Bolsista CAPES
jodaliteratura@hotmail.com

Rhegysmere Myrian Rondon Alves
Universidade Federal de Mato Grosso
rhegys_alves@hotmail.com

Resumo

A partir da prática de sentido oferecida pelas teorias semióticas, o presente trabalho propõe-se a discutir as possibilidades de sentidos imbuídos de *desver,* no primeiro poema do livro *Menino do Mato* (2010), de Manoel de Barros. Como desposa Kristeva, a linguagem poética se mantém na suspensão de um conflito. Este conflito é o próprio ato de significar. Roland Barthes concebe a literatura como trapaça. Desse modo, este estudo tem por objetivo precípuo mapear a inscrição dos sentidos da metáfora do desver no discurso poético.

Palavras-chave: Teorias semióticas, sentidos, desver

Introdução

Indagar o ser – desnudá-lo – eis a inquietação. Conviver com o desamparo de não ter um significado, de aceitar a mudez, leva-nos ao caminho do dito. De atribuir sentido. A literatura também se situa neste campo: o de buscar sentido e encontrar a *posteriori* o não dito. Nesta perspectiva, ela vive a se debater, pois, é detentora de um saber paradoxal. Tal saber aqui se coloca sob a face de um olhar, na verdade em sua contradição – desver.

Por este rumo, a análise se concentra numa crítica imanente que, a partir do prefixo des, estabelece relações com o instrumental oferecido pelas teorias semióticas. No que concerne ao plano interpretativo, tomamos como escopo as palavras de Umberto Eco: "interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas" (ECO, 1993, p. 28).

Em detrimento à predicação de Eco, o trabalho procede marcando as possibilidades de sentido advindas da metáfora do desver. Amparado pelo campo semiótico, tratamos de encontrar os não ditos do poema, interrogando o sentido na busca de responder as questões que nasceram da leitura do poema. Os aspectos abordados se comprazem na possibilidade de significar. De acordo com arcabouço teórico, deu-se o diálogo com a voz do texto.

Ofício da poesia

Para a voz lírica, "escrever o que não acontece é tarefa da poesia" (BARROS, 2010, p.426). Neste sentido, se pode depreender de que o ofício da poesia é o de fornecer ao mundo novas possibilidades criando o não existente. Esse *novo ser* se situa na direção do devir: "escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem da Vida que atravessa o vivível e o vivido" (DELEUZE, 1993, p.11).

Na concepção deleuzeana, a escrita representa uma possibilidade de sentido, processo inacabado que o ultrapassa. A escrita do poema, em exame, marca-se nesta possibilidade de tentar atar a voz lírica ao mundo, sem que um anule o outro. Vejamos:

1 Artigo produzido com o apoio financeiro da CAPES.

> Eu queria usar palavras de ave para escrever.
> Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
> Ali a gente brincava de brincar com as palavras
> tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
> A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
> Já vem você com as suas visões!
> Porque formigas nem tem joelhos ajoelháveis
> e nem há pedras de sacristia por aqui.
> Isto é traquinagem de sua imaginação.
> O menino tinha no olhar um silêncio de chão
> e na sua voz uma candura de Fontes.
> O Pai achava que a gente queria desver o mundo
> para encontrar nas palavras novas coisas de ver
> assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do
> rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
> de uma pedra.
> Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
> Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore.
> Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
> A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
> O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias
> para a gente bem entender a voz das águas e
> dos caracóis.
> A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
> Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.
>
> (BARROS, 2010, p.417-418)

Sob o estro da infância, o poeta cria as suas imagens. Estas põem a linguagem em devir na medida em que a voz lírica procura "encontrar nas palavras novas coisas de ver". As novas coisas são o não existente. Por meio da reminiscência, o poeta recria sua infância, como se a poesia fosse o devir da linguagem colocando-a em num novo *status*: o de permuta. Exemplificando: "Eu queria usar palavras de ave para escrever". O eu-lírico parece sentir-se separado do mundo e com palavras de ave tenta juntar outra vez seu eu com o mundo.

O homem separado da natureza, separado da infância, de si mesmo, busca voltar ao primeiro corte – o cordão umbilical. A impossibilidade de concretizar tal atitude – a reconciliação – cria no homem o vazio de se aceitar. Esta insuportabilidade faz com que a voz lírica busque no que não existe fuga. Assim, se configura a poesia que "afirma a existência de um não existente" (KRISTEVA, 1974, p. 183).

Para valorar a impressão apresentada recorremos a Octavio Paz:

> O homem é imagem porque se transcende. Talvez consciência histórica e necessidade de transcender a história sejam mais do que os nomes que agora damos a este antigo e perpétuo desgarramento do ser, sempre separado de si, sempre em busca de si. O homem quer identificar-se com suas criações, reunir-se consigo mesmo e com seus semelhantes: ser o mundo sem cessar de ser ele mesmo. Nossa poesia é consciência da separação e tentativa de reunir o que foi separado.
>
> (PAZ, 1976, p. 121-123).

Como supracitado, as criações imagéticas da poesia tentam reunir o eu lírico ao mundo, numa tentativa de resgatar o que foi desvencilhado. Em relação às imagens criadas no poema, tem-se a

sensação de que as palavras formam um caleidoscópio em que o neologismo sintático "desver" parece simbolizar o espaço que nos permite repensar a poesia. Os vazios da lógica são questionados na reformulação linguística que o poeta usa para projetar sentido ao seu regresso à infância, como, por exemplo: "O Pai achava que a gente queria desver o mundo/para encontrar nas palavras novas coisas de ver" (BARROS, 2010, p. 417).

Desver o mundo é uma tentativa de reconfigurar o real e fazer com que o vazio do não existente se materialize sob a face da linguagem. O poeta parte da presença para ausência. E aí está o irônico, pois ele opera esta passagem por meio do prefixo des-, que conforme Ieda Maria: "manifesta, sobretudo, o valor de separação da base a que se associa" (ALVES, 1994, p. 16). Do prefixo que designa a separação nasce o ato de juntar. Desver é a nova possibilidade: a de olhar de outro modo o mundo, de pactuar o eu com este no intento de fundi-los.

Proposta semiótica

O poema escolhido configura-se numa tentativa de conciliação. A partir do ato poético, a voz lírica busca religar as coisas. Tal processo dá-se numa contrapartida: o ato de ver é permutado, passando para desver. Neste aspecto, Júlia Kristeva afirma que: "o significado poético simultaneamente remete e não remete a um referente; ele existe e não existe; é, ao mesmo tempo, um ser e um não-ser" (KRISTEVA, 1974, p.183).

Considerando o conceito do significado poético dado por Kristeva, percebemos que no poema examinado a significação ocorre justamente por meio da concomitância do ser (o ver) com o não ser (o desver). Por esse mecanismo, o eu-lírico engendra no corpo do poema o efeito poético. Em outras palavras, dá vida ao que não existe. O ato de desver o mundo é uma necessidade de reconfigurar o real, tentativa de fugir do vazio, de significar: "Porque a gente também sabia que só os absurdos / enriquecem a poesia" (BARROS, 2010, p. 417).

Na tentativa de escapar do vazio regressando à infância, o eu-lírico, apesar de "alijar" o real com a criação de novas imagens, ainda fica à mercê do sentido – os absurdos que enriquecem a poesia. O escapismo constituído no enunciado desemboca na questão chave deste trabalho: o que é o sentido? Repensar a poesia sob a égide do questionamento acerca ao significado nos dá aqui outra pergunta: desver é a metáfora da conciliação?

Desver: o regresso do sentido

Como foi pontuado, o texto em questão nos oferece aberturas para pensarmos de início o próprio significado da poesia. A partir da metalinguagem, observamos uma polissemia que reverbera no corpo do poema. O regresso representa atitude de desmarcar os espaços, apagar a linha que separa o eu do mundo. Valendo-se dos mecanismos linguísticos, o poeta joga com a língua, tenta trapaceá-la – como pensaria Roland Barthes.

Ao pensar no regime da polissemia proposto por Roland Barthes (2004), na possibilidade de atribuir sentidos múltiplos ao significado, figuram-se no poema em análise a partir do prefixo "des-" duas aberturas. A primeira:

> O Pai achava que a gente queria desver o mundo
> para encontrar nas palavras novas coisas de ver
> assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do
> rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
> de uma pedra. (Idem)

Na primeira abertura, a voz lírica projeta o sentido da lei representada pela figura paterna que vem grafada em maiúsculo, ampliando o efeito da ordem. Esta figura cria no poema um olhar que vigia o eu lírico, que brinca com as palavras tentando escapar desta lei. Acontece aí a fuga do eu, que, por sua vez, quer entrar em contato com a natureza: "eu vi a manhã pousada sobre as margens do rio". Desver

neste sentido ganha possibilidade de burlar a ordem para entrar em comunhão com o infinito.

Nota-se no uso do neologismo sintático a trapaça da língua[2], que tenta desver as coisas em busca de uma nova configuração. A voz lírica pontua que só por meio da negação (des) se encontra outro lugar, se tem o outro (desver). Este ato é uma tentativa de significar, de sair da lógica, do lugar comum onde o ser está apartado do mundo. Onde o homem é obrigado a dizer, desarraigado de si mesmo. Desver é regressar à infância, é reencontrar a poesia, aceitar a contradição, aceitar o que não existe, suportar a lei que diz

> Ali a gente brincava de brincar com as palavras
> tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
> A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
> Já vem você com as suas visões!
>
> (Idem)

Na segunda abertura se vislumbra, novamente, o desver como uma possibilidade de conciliação:

> Então era preciso desver o mundo para sair daquele
> lugar imensamente e sem lado.
> A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas
> pela inocência.
> O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias
> para a gente bem entender a voz das águas e
> dos caracóis.
> A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
> o sentido normal das ideias.
> Porque a gente também sabia que só os absurdos
> enriquecem a poesia.
>
> (Idem)

Sair do lugar imensamente e sem lado é uma fissura na ordem. Abertura para o *irrepertoriado*: a polissemia. A literatura parece desembocar no reino do sentido que extravasa a normalidade, que admite os absurdos, as ignorâncias. Portanto, para o sujeito-lírico comungar do mundo é necessário que haja infância. É preciso entender que as possibilidades são o que mantém o jogo da existência. Desse modo, o que parece pueril é, no entanto, de mais alto grau de reflexão.

As repetições: espaços da escritura

Até aqui vimos que o sujeito lírico almeja volver à sua infância na ânsia de unir o que foi separado. Faze-o por meio da trapaça, buscando burlar a ordem com outros sentidos: os absurdos. Estes dão espaço à escritura que surge nas imagens apresentadas no poema. Assim, a metáfora do desver nos leva a repensar o conceito de escritura dado por Derrida a seguir:

> Estranha "imagem". Já se lança suspeição que, se a escritura é "imagem" e "figuração" exterior, esta "representação" não é inocente. O fora mantém com o dentro uma relação que, como sempre, não é nada menos do que simples exterioridade. O sentido do fora sempre foi no dentro, prisioneiro fora do fora, e reciprocamente. (DERRIDA, 2008, p.43).

Em termos derridianos, a escritura se fixa não como uma mera representação. Esta, por sua vez, não é uma vestimenta do sentido. A escritura manifesta-se numa relação. No poema em questão, pensar desta forma é indagar a inocência que o eu-lírico diz buscar: "A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas/pela inocência." As imagens abençoadas pela inocência

2 "A literatura é a trapaça da língua; é o grafo complexo das pegadas de uma prática: a de escrever". (BARTHES, 1994, p. 16-17).

marcam a impossibilidade, o vazio. A escritura lembra ao homem de sua vergonha: a de ser homem[3]. A poesia – a literatura em si – é o modo encontrado para tentar sublimar a lei. Trapaça. A relação da escritura se mantém no jogo do ser e do não ser, endossa-se no campo semântico da visão oferecido pelo poema.

Ainda sob a esteira do pensamento de Derrida, tornamos ao ponto do devir. Considerando a premissa de que o sujeito-lírico tem, paulatinamente, seu devir-criança, fica evidente a fissura em torno da escritura. Não há uma representação da infância e sim uma tentativa de colocar a poesia nesse lugar. É um significante que aponta para outro. Possibilidade de sentido. A criação do desver fixa bem esta ideia e transmite a metáfora da conciliação. Ponderemos:

> Tomadas estas precauções, deve-se reconhecer que é na zona específica desta impressão e deste rastro, na temporalização de *vivido* que não é nem no mundo nem "outro mundo", que não é mais sonoro que luminoso, não mais no tempo que no espaço, que as diferenças aparecem entre os elementos ou, melhor, produzem-nos, fazem-nos surgir como tais e constituem *textos*, cadeias e sistemas de rastros. Estas cadeias e estes sistemas podem-se desenhar somente no tecido deste rastro ou impressão. A diferença inaudita entre o aparecendo e o aparecer (entre o "mundo" e o "vivido") é a condição de todas as outras diferenças, de todos os outros rastros, e *ela já é um rastro*. Assim, este último conceito é absolutamente e de direito "anterior" a toda problemática fisiológica sobre a natureza do engrama ou metafísica sobre o sentido da presença de que o rastro se dá, desta forma, a decifrar. *O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral*. O que vem afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação. (DERRIDA, 2008, p.79-80).

O devir apontado nesta análise vai ao encontro da questão de escritura quando verificamos que esta é produzida por meio da diferença. O ato de desver é um rastro do eu que deseja criar o que não existe, que deseja não ser obrigado a dizer e acaba dizendo. Isto é, claudica no sentido – os absurdos que enriquecem a poesia. Em torno do poema, a repetição da visão desemboca na vontade de juntar. O que me faz regressar ao pensamento de Paz sobre a consciência poética. Os eixos semióticos abordados aqui de certa forma pendem para o mesmo lado: o lado da possibilidade.

Considerações finais

Desver é querer pactuar o eu com o mundo. No entanto, tal atitude não goza de plenitude. Há sempre a presença da lei que ora se marca na figura do Pai ora na da Mãe, que vigiam os sentidos criados pela voz lírica. Assim como no regime de polissemia, há uma politização acerca de qual sentido deve ser valorado. No poema em questão ocorre esse clivo.

Para burlar a ordem, o sujeito-lírico torna a sua infância. Brinca com a língua, tentando desarraigar os espaços da concisão no intento de comungar o seu eu com o mundo. Esta tentativa desemboca na fissura dos sentidos. Tais sentidos ecoam no corpo do poema, repetem-se no campo semântico da visão. Não há uma resolução. Como pontua Kristeva, o conflito permanece.

O que se considera neste exame é que o ato de desver, a própria literatura – espaço da contradição. A literatura transforma a vida em metáfora. No poema, temos a metáfora do desver que nos aponta a possibilidade de ser, de reconfigurar o real no ato de comungar o eu e o mundo. Com efeito, o devir mostra-nos que a concomitância entre o ser e o não ser é o que mantém a voz lírica. Eis a possibilidade: não há um sentido final e pronto. É tudo ausência.

3 Conforme Deleuze a vergonha de ser homem é a melhor razão de escrever. Ver: A literatura e a vida, p.11.

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa***.** São Paulo: LeYa, 2010.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1994.

____. Uma problemática do sentido. In: ___. *Inéditos*: teoria. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELEUZE, Gilles. *A literatura e a vida*. 1993, p. 11-17.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

KRISTEVA, Julia. Poesia e negatividade. In: *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PROCESSO IDENTITÁRIO: A METAMORFOSE DO APRENDER E ENSINAR LÍNGUA INGLESA EM AMBIENTE *ONLINE*

Alexandre Colli Dal Prá
collidallpra@hotmail.com

O objetivo deste trabalho de analisar práticas sociais de participantes de um *site* dedicado ao ensino/aprendizagem de língua inglesa intitulado *English expert: um guia para quem estuda inglês por conta própria via internet*. A finalidade é compreender como o ambiente *online* se faz sentir na construção da identidade *Expert Collaboradores* e suas implicações para a prática de ensino. A metodologia de pesquisa se ancora em princípios da pesquisa interpretativista ou naturalística (ERICKSON, 1985). Os dados foram gerados com base nas materializações linguísticas dos participantes. A análise aponta a identidade dos participantes reagindo a uma nova atmosfera de ensino/aprendizagem, onde o conhecimento parece construído coletivamente e o próprio sujeito precisa se responsabilizar pelo sentido que deseja construir.

Palavras-chave: identidade, ambiente *online,* língua inglesa, ensino/aprendizagem.

Educação e línguas tem sido foco de constantes discussões dentro e fora da academia. E embora esse mote estivera sob o holofote de estendidas contendas, não raro permaneceram restritas à qualidade do ensino de língua estrangeiras e dos motivos pelos quais seu acesso geralmente se dá com tamanha dificuldade.

Fruto dessa preocupação, muitos trabalhos de pesquisa relacionados com a prática docente, com ênfase na reflexão crítica (ASSIS-PETERSON & SILVA, 2010; FREIRE, 2009; MOITA-LOPES, 2003), e com o ensino/aprendizagem a distância (GONZÁLEZ, 1994, 2005; CRUZ, 2004) têm sido desenvolvidos no Brasil, nos últimos anos. Entretanto, independentemente da preocupação com o campo da formação docente e o ensino/aprendizagem mediado, parece ainda ser poucas as pesquisas (ARTUZZO, 2010; BRESOLIN, 2011; JESUS, 2007, 2011) que se inclinam a analisar e descrever como se dá o processo de constituição identitária do professor de língua inglesa, na *internet*.

Daí o objetivo deste artigo de analisar práticas sociais de participantes de um *site* dedicado ao ensino/aprendizagem de língua inglesa intitulado "*English expert: um guia para quem estuda inglês por conta própria via internet*", alinhavado a finalidade de compreender como o ambiente *online* se faz sentir na construção da identidade *Expert Collaborador*, bem como suas implicações para a prática de ensino.

Chamo atenção, desse modo, para o fato de que embora a pesquisa em torno dessa temática tenha sido amplamente divulgada e de conta de um amplo espectro de fenômenos, suas preocupações estão, em grande parte, dessincronizadas com o ritmo crescente da necessidade de professores capacitados para atuar em ambiente *online*.

A isso se enfeixa à relevância em compreender como se constitui a identidade daqueles que se aventuram a ensinar e aprender línguas estrangeiras na *internet*. O Cumprimento desse propósito pode ensejar a construção de uma visão mais perspicaz do ensino/aprendizagem de língua estrangeira nesse ambiente, relativamente recente e ainda pouco explorado.

Assim, tendente a esse propósito, dirige-se um olhar interpretativistas (ERICKSON, 1985) sobre o tópico em questão, perseguindo respostas às seguintes questões:

- Como se constrói a identidade *Expert Collaborador* no *site English Experts*?
- Qual é a relação com sua prática de ensino desse idioma?

Em síntese, busca-se analisar a materialidade linguística em um *site* dedicado ao ensino/aprendizagem de inglês, a fim de aprender com o movimento corporal daqueles que já se aventuram nessa realidade, para muitos, desconhecida, socorrendo-se da *internet* para ensinar e aprender língua inglesa. O movimento desses indivíduos pode nos fornecer pistas das configurações que o processo de ensino/aprendizagem parece assumir neste século e, em adendo, dos rumos que toma a profissão docente.

Identidade: a perspectiva dos estudos culturais

Uma das discussões centrais em torno desse assunto se ancora na tensão existente entre o essencialismo e o não essencialismo (SILVA, 2009). Para ele, uma definição essencialista sugere haver um conjunto cristalino, autêntico, de características intrínsecas a certa identidade, hábil a fundamentar suas afirmações, tanto na história quanto na biologia. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como ser racional e consciente de si mesmo, unificado e, portanto, homogêneo. Lê-se sujeito cartesiano ou psicológico (SILVA, 2009).

Contudo, em meio às tribulações e constante reorganização da sociedade (BAUMAN, 1999, 2003; MOITA-LOPES, 2003, CASTELLS, 2010), torna-se insustentável qualquer visão que tente assentar a identidade em uma posição fixa e imutável. Qualquer tentativa nessa direção logo se confrontaria com o novo significado, pouco a pouco, atribuído ao ser mulher, por exemplo.

Não se esquecendo de profissões que – antes em posição de supremacia, como a docência – começam assumir outra configuração, conformando-se a outros moldes, a depender das relações que se estabelecem com a alteridade. Há muito em nossa identidade daquilo como nos comportamos e, por isso, podemos emparceirar o conceito de identidade com a afirmação de Jean-Jacques Rousseau. O Filósofo – e teórico político – esclarece que o homem nasce livre, mas se vê posto a ferro por todos os lados.

Podemos entender que embora sejamos dono de nossa liberdade, na busca pela realização de nossos desejos, frequentemente findamos por aceitar e assumir posições pré-estabelecidas. Vestimo-nos com sentidos ai já afixados.

Daí que para ser "bom professor" – de língua inglesa, seja exemplo – muitas vezes precisa-se adotar a postura daquele sujeito culto, com "domínio" completo do inglês nativo e que, apesar da boa dicção e clareza sobre o objeto da aula, saiba incorporar o mímico que, imediatamente, consiga fazer o aprendiz enfeixar o sentido de sua teatralização com os significados estrangeiros.

Se bem assim, tentar capturar a identidade seria o mesmo que fixá-la. Como articulara Bauman (2003), entretanto, a identidade é líquida, e os líquidos escapam entre os dedos. Atores sociais, por meio de suas práticas sociais, em meio às constantes mudanças que o mundo está sendo submetido, refletem outras cores que emergem entre tantas outras que já compunham o âmago de seu 'eu'.

Nesse sentido, percebe-se que a identidade não é essencialista e que o sentimento de possuir uma identidade unificada desde o nascimento até a morte se trata apenas de uma cômoda história sobre o eu, pois ela não passa de uma fantasia (CARMAGNANI, 2003, p. 305).

Nesse viés, a identidade passa a ser definida historicamente, não biologicamente. Assim como o marinheiro que se desempenha conforme o marouço, a identidade se modifica constantemente a depender do contexto histórico-social em que foi construída e da alteridade que lhe questiona. É na interação que deixamos rastros identitários, que somente emergem em contato com os interlocutores. De outro modo, deixamos a marca daquilo que nos constitui.

Rajagopalan (2003) ilustra bem isso ao retratar quadro recorrente na mídia. Ele pontifica que, ao caracterizar o terrorista, por exemplo, como aquele que sacrifica a própria vida em prol de uma causa qualquer, a mídia não está apenas se referindo a pessoa que pratica tal ato de proporções incomuns no ocidente. Ela também está emitindo uma opinião a respeito de si mesma, dos discursos que a constitui.

À medida que estes rótulos se naturalizam, tais julgamentos de valor são camuflados como simples ato referencial. As coisas passam a ser da forma que são simplesmente porque são. Simples assim. Contudo, todo objeto comporta outras avaliações, a depender da base ideológica que incide na construção do sentido.

À medida que problematizarmos e melhor compreendermos como esses construtos contribuem para o centramento dos indivíduos em posições de sujeito, poderemos também melhor apreender as estruturas discursivas que amarram a profissão docente e, por acréscimo, refletir sobre suas implicações para o ensino/aprendizagem de língua e, na mesma linha, desenvolver cursos de formação para professores entusiasmados em se aventurar nesses novos ambientes propiciados pelas tecnologias.

Por meio de suas práticas sociais, os participantes desfilam suas opiniões sobre determinados assuntos e, assim, acabam se estruturando em diferentes ideologias e se transformando esse ambiente em campo propício à investigação de linguistas preocupados com a dinamicidade do ambiente digital e suas consequências sociais (JESUS, 2009, p. 240).

Metodologia

Este estudo se situa dentro de uma abordagem interpretativista (ERICKSON, 1986/1990), a qual foi adotada – com vistas a responder às questões propostas – levando em conta o ambiente onde os sujeitos desempenharam suas práticas sociais e os meios disponíveis para observá-las.

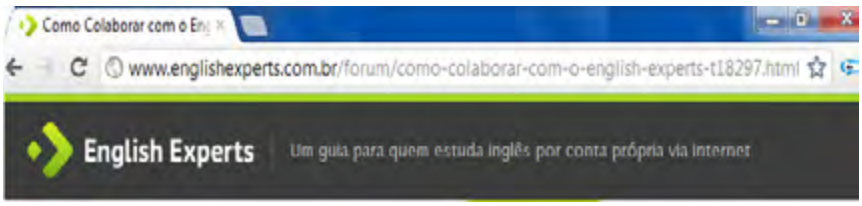
O princípio central dessa abordagem é sua assunção da realidade como criação e fruto de discursos que os indivíduos assumem como legítimos e que, em adendo, constituem as lentes com as quais entrevêem o mundo ao seu redor. Com base nesses pressupostos, persegue-se o sentido que os sujeitos participantes dão a realidade, com base no qual se pauta para executar suas práticas sociais.

A análise procedeu de acordo com as indicações de Erickson (1985), que aconselha várias leituras do material selecionado para geração de temas. Com base nesses temas é que a análise foi assentada e o material explorado passou a constituir o *corpus*. Embora o estudo se paute em Erickson (1986/1990), vale ressaltar que se afasta em um ponto crucial.

Não parti da convicção de uma realidade dada, mas construída pela interpretação dos participantes, tal como aponta o autor. A impossibilidade de entrevistar ou contatar os sujeitos que expuseram suas ideias e concepções, contudo, distancia esta investigação daquela apontada por Érickson (1986/1990) em um mote fundamental: a direção que o sentido emerge. Aqui os sentidos são produzidos pelo olhar do pesquisador, sem o emparceiramento de convicções que o contato entre pesquisador e pesquisado propiciaria.

Análise de dados: incorporando o *Expert Collaborador*

Qualquer prática de linguagem é ideológica por natureza e colabora para construção da realidade (RAJAGOPALAN, 2003; FAIRCLOUGH, 2001) em função de demandas do poder. Assim, as marcas lingüísticas perpassadas permitem perceber discursos – não raro em conflito entre si - que tecem a rede subjetiva dos participantes e colaboram para seu centramento em posições de sujeito, pré-estabelecidas pela sociedade. Segue-se a exposição e explicitação de como esses discursos que os participantes assumem e que, consequentemente, contribui para a construção de sua identidade:



Cabeçalho do *site English Experts* (fragmento A)

Procura-se, já no cabeçalho do *site*, frisar seus objetivos e o perfil desejado de seus participantes. A materialização linguística "estuda inglês por conta própria via internet" chama a atenção para a suposta autonomia desempenhada pelo sujeito aprendiz e, inevitavelmente, permite entrever identificações do *Expert Collaborador* com o papel que deve desempenhar.

Nesse enunciado, sugere-se que o *Expert Collaborador* encontra-se dispensado da tarefa de ensinar no sentido da tradição escolar. De outro modo, a materialização linguística analisada desfila traços identitários que indicam possível alteração no significado de ensinar no âmbito do *English Experts.* Interagir com aprendizes autônomos parece exigir formas de atuação legítimas.

O enunciado figura sugerir que o *site* dispensa o *Expert Collaborador,* desconstituindo-o das atribuições que, de constante, lhe são próprias, no sentido da tradição escolar. Dado que o *site* apresenta os alunos como autônomos, enseja o sentido de que, ao enunciar "Um guia para quem estuda inglês por conta própria via internet", o *Expert* assume outro lugar, distinto daquele arraigado a tradição escolar de ensino. Aqui, o *Expert* não precisa ensinar os aprendizes. Cabe a ele, fundamentalmente, guiá-los na direção que desejam. Afinal, eles "estudam inglês por conta própria via *internet*" e não necessitam de professores.

Assim, pode ser indicativo de possível alteração no significado de ensinar no âmbito do *English Experts*. A citada materialização, acolhendo aprendizes de própria iniciativa, impõe habilidades que não as de sempre: lidar com alunos que estudam "inglês por conta própria via internet". Daí, a presença física do professor se faz descartada, elemento imprescindível quando se leva em conta a educação formal.

É devido ao caráter relacional da identidade (HALL, 2005; SILVA, 2009) que, ao se referir aos aprendizes como sujeitos autônomos, emergem essas representações de professor distinto daquele de ambiente presencial, que se dedicava a repassar os conhecimentos programáticos. Nesse espaço, o ato de guiar recobra vestir-se com este colete: *Expert Collaborador*.

Em síntese, a tendência em transferir o leme da aprendizagem ao aluno parece emergir como traço identitário que assinala o lugar atribuído ao *Expert Collaborador* e ao aprendiz de língua inglesa do *English experts*. É o que se evidencia no quadro a seguir:

AMBIENTE	**PROFESSOR**	**Aprendiz**
Ciberespaço (English Experts)	guia	busca

Traços identitários do *Expert Collaborador* e do aprendiz

Por outro lado, a marca linguística "guia" (fragmento A) parece estar em confronto com esse posicionamento e revela a imagem do *Expert Collaborador* marcada por discursos conflitantes: como um *site* pode, de forma não arbitrária, ser proposto como "guia" para sujeitos que aprendem por conta própria?

Esse conflito se torna evidente ao notar, na materialização linguística "que estuda inglês por conta própria", a imagem de um aprendiz autônomo em conflito com a imagem de aprendizes dependentes, expressa na enunciação "Um guia".

São esses aprendizes, supostamente dependentes, que propiciam ao *Expert Collaborador* permanecer na posição de detentor do conhecimento. Essas particularidades apontadas acima parecem coadunar-se com as afirmações de Silva (2009) e Hall (2005) no tocante ao caráter contraditório das identidades.

É nesse sentido que, no âmbito do discurso, ao mesmo tempo em que há um sujeito aluno autônomo, que "[...] estuda inglês por conta própria via internet", há também um sujeito professor que se propõe como guia para esse aluno. É essa contradição um dos traços que constituem o âmago do sujeito professor que, no âmbito do *English Experts*, se revela aposto sob o selo de *Expert Collaborador*.

Outro traço que parece marcar a constituição da identidade do *Expert Collaborador* parece estar imbricado ao processo de colaboração. Detenhamo-nos um pouco ao próximo fragmento:



Instruções para colaboração (FRAGMENTO B)

Ao relacionar materializações linguísticas deste excerto (fragmento B) com marcas do anterior (fragmento A), é possível depreender outros movimentos da identidade *Expert Collaborador*. Em outras palavras, observou-se que o termo "guia" (fragmento A) parece estar relacionado com o processo de "Colaborar com o *English* E*xperts*" (fragmento B).

Passemos à análise. Na sentença, "Como Colaborar com o English Experts" (fragmento B), nota-se que o léxico "Colaborar", iniciado em letra maiúscula, também conhecida como letra capitular, parece significar mais do que o ato de contribuir ou cooperar de alguma forma com os objetivos do *site.* Mas como perceber isso?

Uma vez que esse léxico não se assinala como nome próprio, nem, mesmo se situa no início da sentença, possuir a inicial redigida em letra maiúscula parece prover pistas da possível autoridade exercida por alguns sujeitos que participam do *English* E*xperts*. Como demonstro logo a seguir, o termo "Colaborar" parece deixar à vista algumas características da forma como o *Expert* se encontra posicionado hierarquicamente.

Não é o simples ato de colaborar/cooperar que permite se tornar um Colaborador, grifado com a capitular. Esse sentido de "Colaborar" parece estar associado a atividades específicas que permitem ao indivíduo se tornar *Expert Collaborador*.

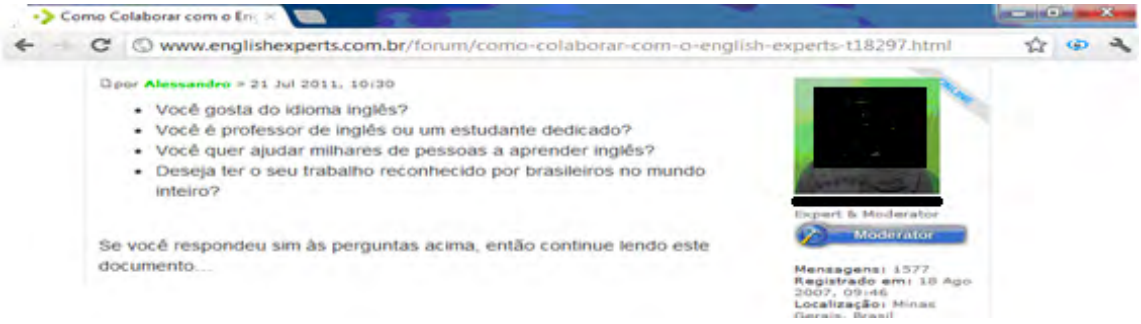
Isso fica claro quando relacionamos os objetivos do *English* E*xperts* aos prerrequisitos para receber esse selo. Dado que, para obter essa insígnia, é necessário "Colaborar com o English Experts" (fragmento B), e que seu objetivo é contribuir com "quem estuda inglês por conta própria" (fragmento A), os sujeitos que participam tão somente como aprendizes também deveriam ser referidos como *Expert Collaboradores*.

É essa comparação que enseja estabelecer a diferença entre o significado dicionarizado de colaborar com o de "Colaborar", proposto pelo *site.* Afinal, aprender "inglês por conta própria" (fragmento A) no *English* E*xperts* é indispensável para que ele atinja seu objetivo e, mesmo assim, não autoriza esses aprendizes a se tornar *Expert Collaboradores*.

Daí a percepção de que "Colaborar", com a inicial maiúscula, encarta o processo de formação de *Expert Collaboradores*, não ao fato de cooperar com os objetivos do *site*. Se bem assim, o ato de "Colaborar" (fragmento B) emerge como mais um traço que tatua o esse sujeito, modificando a feição e o papel daqueles que almejam ocupar o lugar social de professor nesse ambiente, isto é, tornar-se *Expert*..

Em síntese, o léxico "Colaborar" parece se referir às atividades específicas que os participantes devem realizar para obter a insígnia de *Expert Collaborador.* Obter esse selo, por sua vez, é estar autorizado a guiar os aprendizes do *site*. Por outras palavras, o ato de "Colaborar" é a preparação para assumir a posição do navio e, grosso modo, dar direcionamentos aos tripulantes.

Vejamos mais alguns pontos desse processo de metamorfose (fragmento C):



(FRAGMENTO C)

Neste recorte (fragmento C), o enunciador entremostra algumas características que o participante deve dispor caso queira "Colaborar com o English Experts" (fragmento B) e se tornar um *Expert Collaborador*. Essas características se resumem em "gostar do idioma inglês", "[ser] um professor de inglês ou estudante dedicado", "[desejar] ajudar milhares de pessoas a aprender inglês" e "desejar ter seu trabalho reconhecido por brasileiros no mundo inteiro".

Assim, partindo do pressuposto que todo aprendiz ou professor de língua inglesa produz representações sobre a prática em questão, e que essas representações deixam entrever aspectos

de sua identidade (RAJAGOPALAN, 2003), ao relacionar a etimologia da palavra professor aos prerrequisitos descritos, torna-se possível a percepção de identificações do sujeito *Expert Collaborador* com a imagem do profeta, aquele que professa a fé.

Esse sujeito era dedicado aos objetivos religiosos e se esforçava para percorrer todas as cidades e aldeias do mundo, professando o evangelho, o qual era considerado indispensável para entreabrir uma vida plena naquela época. As representações dessa prática se assemelham ao sujeito que se propõe a "Colaborar com o English Experts"; afinal, esse ato parece sinônimo de fornecer conhecimentos vistos como necessário, pelos sujeitos aprendizes. Neste caso, leia-se conhecimentos de língua inglesa.

Desse modo, procuro deixar visível que "Colaborar com o English Experts" (fragmento B) é o meio para se tornar um *Expert Collaborador* (ocupar o lugar de professor no âmbito do *site*). Além disso, assumir essa posição enfeixa o sinônimo de prover os conhecimentos disciplinares aos sujeitos aprendizes.

Dado que não há modelos de comportamentos e saberes naturais do mundo, "querer ajudar milhares de pessoas" parece se aproximar, em muito, da tarefa desempenhada pelo profeta, de repassar os conhecimentos que colaborariam para a conformação dos sujeitos às normas vigentes na sociedade em que viviam. Em uma palavra: disciplinamento.

As representações que vêem à tona nas marcas linguísticas (fragmento C) analisadas constroem o sujeito *Expert Collaborador* como detentor do conhecimento (professor ou estudante dedicado) e modelo a ser seguido (ajudar milhares de pessoas).

Como muitos estudos já revelaram (CORACINI, 2003; MOITA-LOPES, 2003, 2010), esse tipo de representação pressupõe superioridade ao conhecimento do professor – neste caso, do *Expert Collaborador* – e desloca o conhecimento que os aprendizes já possuem ao estatuto de errado.

A enunciação "quer ajudar milhares de pessoas a aprender inglês" apenas revela o caráter disciplinar da prática do *Expert Colaborador. O* conhecimento provido pelo *Expert* se encontra em consonância com o momento político e econômico que estamos vivenciando.

Esse período, acentuado pela intensificação das atividades econômicas, demanda o conhecimento de uma segunda língua, em especial do inglês. Desse modo, tal como o profeta, o *Expert Collaborador* se dispõe a guia aqueles que velejam em busca do conhecimento demandado pela sociedade atual. Afinal, o verbo colaborar, também este de origem latina, resulta do sentido de trabalhar junto, portanto cooperar, conferir meios para que, em parceria, *Experts* e aprendizes trabalhem juntos, tendo em mente a rota do navio.

Daí, o fato de que "ajudar milhares de pessoas a aprender língua inglesa" pode ser resumido como disciplinar. Ajudá-las a adquirir esse conhecimento é o mesmo que ajudá-las a se fazer úteis nesse mundo em constante globalização, onde o econômico exerce forte influência.

Nesse sentido, percebe-se que a posição de *Expert Collaborador,* expressa por identificações com o sujeito que professa, somente pode existir nos momentos em que o inglês se faz necessário como língua de comunicação internacional. Ela parece ser característica de sociedades que se envolvem com o fenômeno de globalização.

Segundo Crystal (1997), esse idioma se faz, dia após dia, mais presente em meio à nossa rotina, permeada pelo intercâmbio de mercadorias com o exterior. Sua demanda se dá, em grande parte, por ser a língua franca utilizada para a comunicação internacional, largamente usada como meio de comunicação entre falantes de outras línguas. Afinal, franca se diz por gozar de franquia, por ser livre e desimpedida. Assim, "ajudar milhares de pessoas a aprender inglês" novamente se rotula como sinônimo de enquadrá-las às necessidades políticas e econômicas contemporâneas.

Vejamos outro ponto da metamorfose identitária desses participantes. Para tanto, relembrar os quatro prerrequisitos, descritos no fragmento C, para se tornar *Expert Collaborador* pode ser de valia para melhor compreensão do leitor. Deles passo a discorrer: 1) gostar do idioma inglês; 2) ser professor ou estudante dedicado; 3) almejar ajudar milhares de pessoas a aprender inglês; e 4) desejar ter seu trabalho reconhecido por brasileiros no mundo inteiro.

Ao comparar os três primeiros prerrequisitos com o último – o quarto deles –,procuro entremostrar outro traço característico do sujeito *Expert Collaborador*; busco evidenciar sua subjetividade constituída na e da tensão entre pontos de valorização e de desvalorização.

Gostar "do idioma inglês", ser "professor ou um estudante dedicado" e querer "ajudar milhares de pessoas" escondem o intui de conquistar o reconhecimento alheio, isto é, "ter o seu trabalho reconhecido por brasileiros no mundo inteiro".

Embora não diga explicitamente na linearidade de sua enunciação, a materialização "deseja ter seu trabalho reconhecido por brasileiros de todo o mundo?" identifica o *Expert Collaborador* como um sujeito socialmente marginalizado, que carece de reconhecimento social.

Afinal, é a busca por aquilo que irá suprir a falta – sempre transferida – que move o ser humano e, neste caso, o reconhecimento alheio, agarrado a necessidade de comunicação global, é que determinam a guinada.

Deste modo, percebe-se a sensação de desvalorização que atravessa os *Experts Collaboradores*, os quais possivelmente buscaram ocupar esse lugar com o fito de obter reconhecimento. Ocupar o lugar de *Expert*, então, parece sinônimo de tentar fugir da condição à margem.

Neste caso (fragmento C), gostar de inglês e saber o suficiente para ajudar milhares de aprendizes, mascara o meio para a realização do próprio desejo, isto é, a obtenção do reconhecimento que ele deseja.

Assim, por meio da análise (fragmentos A, B e C) apresentada até este desdobramento, procuro deixar palpável que o léxico "Colaborar", escrito com versal, está encadeado ao processo de construção do *Expert Collaborador* e não ao fato de cooperar/colaborar com o *site English Experts*.

Em síntese, esta sessão permitiu notar como se dá o processo de formação do *Expert Collaborador*, bem como algumas representações que colorem o imaginário daqueles que ocupam ou desejam ocupar esse lugar.

Considerações finais

Este texto germinou de certa inquietação a propósito da constituição da identidade do *Expert Collaborador* (ocupante do lugar de professor no âmbito do *English Experts*). O estímulo em pesquisar o processo identitário em ambiente *online* se deve a influencia que as TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação – exercem na prática pedagógica de sujeitos interessados em ensinar e aprender línguas no ciberespaço. Buscamos, por meio de análise da materialidade linguística dos enunciadores, evidenciar como os participantes dessas comunidades caracterizavam a "realidade" em seus textos e, por acréscimo, deslumbrar possíveis implicações e concepções que subjazem a prática de ensino desses sujeitos

O molde de educação assumida no âmbito do *English Experts* parece assumir o caráter de reflexividade presente nas instituições modernas, como demonstrado por Giddenns (2002). Anteriormente ao fenômeno de globalização ganhar tamanha força, os objetivos que prevaleciam pareciam ser englobados pelo da nação. Contudo, atualmente com a nação se desmanchando em direção a Aldeia Global, o English Experts parece oferecer uma forma de educação que se afina aos objetivos de cada participante, sem se preocupar em desenvolver um currículo em consonância com os interesses da nação.

Embora descreva traços que vinquem a identidade dos participantes, não tive o intuito de produzir uma descrição do que seja sua identidade. Apenas entreabro breves laivos de como elas se encontravam no momento em que os enunciadores proferiram as materializações linguísticas coletadas para este estudo, isto é, exponho a análise de um repentino lapso de seu constante metamorfosear.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade e Ambivalência*. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade Líquida.* Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico. A questão da identidade na mídia*:* reflexos na sala de aula. In CORACINI, Maria Jose (Org.) *Identidade e discurso:* (dês)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede; a era da informação: economia, sociedade e cultura, volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. Hand book of tge research on teaching. 3d edition. M. WITTROCK, 1986/1990. Ed. New York. Mcmillan. Also, Qualitative methods; Qualitative methods (with R. Linn) AEREA, Research on teaching and learning, Volume 2. New York: Macmillan.

GONZÁLEZ, N. T. M. Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição / aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GONZÁLEZ, N. T. M. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição / aprendizagem do Espanhol / Língua Estrangeira. In: BRUNO, F. C. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 53-70.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: *Da Diáspora:* Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

JESUS, D. M. *Reculturação, Reestruturação e Reorganização Temporal de Professores no Ambiente Digital.* 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

JESUS, D.M. "Eu amo a língua portuguesa!": o discurso de usuários do Orkut. *Revista Polifonia*, n. 17, GELCO, Cuiabá: Editora da UFMT, p.239-253, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discurso e identidades:* discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalho de Linguística Aplicada,* Campinas, 49(2): 393-417, Jul./Dez. 2010 a.

OS *E-BOOKS* E A LEITURA SOB UM OLHAR CRÍTICO: INOVAÇÃO ALÉM DA TECNOLOGIA?

Carlos Henrique Tavares de Freitas
Doutorando em Educação pelo PPGE-IE/UFMT.
Bibliotecário-Documentalista BC/UFMT.
E-mail: carlos-freitas@ufmt.br

Kátia Morosov Alonso
Professora do PPGE-IE/UFMT.
Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.
E-mail: katia@ufmt.br

Cristiano Maciel
Professor do PPGE-IE/UFMT.
Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.
E-mail: cmaciel@ufmt.br

Resumo:
O objetivo deste artigo é refletir criticamente sobre o *e-book*, objeto de leitura contemporâneo cujos contornos tecnológicos e culturais influenciam seu significado, enquanto elemento presente nos mais variados contextos (social, cultural, educacional etc.). Nesse sentido, compreende um estudo teórico e de natureza exploratória, que busca uma visão geral, aproximativa, sobre um objeto ainda pouco investigado. Contextualizamos o mesmo partindo de seus antecedentes históricos e aportando na contemporaneidade, explorando conceitos e questões teóricas de forma crítica, e, entendendo que a perspectiva histórica nos permite traçar um caminho mais sensato e de forma mais responsável. De modo geral, o livro possui uma longa história, que revela uma série de tecnologias desenvolvidas, como por exemplo, a escrita, o alfabeto, o papel e os demais suportes (o papiro, o pergaminho, o códice etc.), bem como a imprensa e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sob cuja influência surgiram os livros eletrônicos. Assim, o *e-book* vem se proliferando muito rapidamente nos mais diversos ambientes, alimentando especulações de que o livro impresso deverá desaparecer. Enfim, tanto o *e-book* quanto a leitura imersiva, se mostram como elementos inovadores, pois trazem à tona uma nova dinâmica e uma série de vantagens, mas também implicam em novas problemáticas, cuja compreensão, nem sempre é possível pela abordagem da oposição ao livro impresso ou de sua leitura tradicional.

Palavras-chave: *E-book*. Leitura imersiva. História do livro.

1 Considerações Preliminares

O que é um *e-book*? O que vai acontecer com os livros, as bibliotecas, e as instituições de ensino por onde esse objeto inovador transita e já vem causando preocupações? São várias as nuances que esse objeto nos reserva, os anseios que suscita, bem como as dúvidas e receios que impõe aos educadores e outros profissionais, instituições e às pessoas

em geral. Não pretendemos discorrer superficialmente sobre tais questões, tampouco exaurir o tema, o que seria inviável para um artigo.

Porém, nosso compromisso enquanto educadores nos intima a uma reflexão crítica acerca do *e-book*, uma vez que não há como ignorar que ele já faz parte da realidade de muitas instituições de ensino superior brasileiras.

Nesse sentido, nosso objetivo com o presente texto é a reflexão crítica sobre este objeto de leitura que, na atualidade, adquire contornos tecnológicos e hipermidiáticos, que influenciam sua significação, enquanto elemento simbólico, cultural e educacional e caracterizam sua influência pelos caminhos que perfaz.

Para tanto, esse estudo teórico e de natureza exploratória, busca uma visão geral, aproximativa sobre o objeto (*e-book*), o que é indicado nesse caso, em que o mesmo ainda é pouco explorado (GIL, 1999). Nesse sentido, contextualizamos o objeto partindo de seus antecedentes históricos e aportando na contemporaneidade, explorando conceitos e questões teóricas de forma crítica, comungando com Chartier (2002), de que a perspectiva histórica nos permite traçar um caminho mais sensato e de modo mais bem informado.

2 Um Objeto Histórico

Inicialmente é conveniente destacar que a trajetória do livro tem início antes mesmo de seu surgimento, ou seja, no momento em que o homem necessitou se expressar de forma mais duradoura do que permitia a linguagem oral e gestual, passou a gravar seus primeiros desenhos nas pedras e nas paredes das cavernas (CORREIA, 2000).

Ainda na Antiguidade, além dos pictogramas, os caminhos dos métodos de registro e transmissão de informações nos conduzem à escrita fonética, aos sinais silábicos e ao alfabeto. E consequentemente, vieram também novos suportes dos registros de conhecimento: vasos de cerâmica, tabuletas de argila, placas de metal, papiros, rolos de pergaminho, e finalmente os códices, formatos mais parecidos com os modernos livros impressos.

> [...] o formato códice, surgido por volta do século I, representou uma enorme revolução na história do livro. De fato, o códice ocupava menos lugar nas bibliotecas, tinha maior capacidade de armazenamento de texto e melhor legibilidade. Além disso, uma vez que sua leitura exigia o uso de uma só mão, permitindo que, simultaneamente, se escrevesse ou segurasse outro objeto, seu uso representava grande vantagem para os estudiosos (CORREIA, 2000, p. 31).

Nesse período, os livros ainda eram escassos e de circulação restrita. Porém, nos séculos seguintes, outras inovações importantes contribuíram para o desenvolvimento e popularização do livro: a adoção do papel (surgido na China no Século II d.C.) pelo Ocidente no Século XII, e, a invenção da imprensa no Século XV, cuja autoria costuma ser atribuída a Gutenberg, que combinou técnicas de cunhagem, fundição, ourivesaria e xilografia para a impressão baseada em tipos móveis.

A imprensa fez com que a produção manuscrita de livros fosse cedendo espaço para a tipografia, em função do barateamento da produção, ligado a fatores como a flexibilidade na composição dos tipos móveis e a disponibilidade de matéria prima barata, o papel.

Há, porém, "uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra" (CHARTIER, 1998, p. 9). Na produção de livros, os manuscritos continuaram sendo utilizados até o século XIX, seja para textos proibidos, seja como forma dos escritores manterem uma "cumplicidade" com seus leitores. O que o autor supracitado destaca é a ascensão da impressão por meio de "sucessivos deslizamentos", não sendo de natureza universal, mas antes Ocidental, pois à ela se sobrepunha, por exemplo, a Xilografia, empregada na China, no Japão e na Coréia.

Assim, a tipografia se propagou pelo mundo ocidental, espalhando-se por toda a Europa apenas algumas décadas após seu surgimento, passando a atender às demandas do Renascimento, do Iluminismo e de outros eventos sociais, e contribuindo para a ascensão de um novo mercado.

> Nesse período, as viagens eram mais seguras, e o transporte marítimo se tornaria mais barato, facilitando a criação de uma rede através da qual os editores – que eram muitas vezes os próprios impressores – faziam o escoamento da sua produção. Assim, vemos surgir um "mercado do livro", que inclui não apenas impressores e compradores, mas também lojistas, vendedores ambulantes, e todo tipo de intermediários. Ao mesmo tempo, o livro, como artefato, também foi se modificando, afastando-se cada vez mais da forma de apresentação medieval para assumir uma estética própria, em maior conformidade com a cultura renascentista (CORREIA, 2000, p. 33).

Nos séculos seguintes, caracterizados pelas inovações da Revolução Industrial (a partir da segunda metade do Século XVIII), os avanços, inicialmente de natureza industrial, e posteriormente se estendendo também para outras esferas (técnica, científica, e mais recentemente inclusive sociais), estimularam ainda mais a difusão do saber, com o aumento exponencial das publicações, ao ponto de, já no Século XIX, serem empreendidas várias

discussões sobre a necessidade de organizar a grande quantidade de informação e documentos produzidos.

Entre 1948 e 1981, veio se configurando o que Le Coadic (2004) denomina como revolução tecnológica e informacional, com a descoberta do transistor e dos primeiros suportes imateriais da informação. Além disso, a partir de 1981, veio o surgimento da microinformática, dos computadores pessoais e das redes de transmissão de sinais (Internet, Intranet e Extranet). Com isso, também começa a gestar uma nova configuração para o livro, quando passam a ser desenvolvidas as técnicas que permitem a separação de seu conteúdo do suporte físico tradicional. Já nas últimas décadas, as mudanças vêm se processando muito rapidamente, com grande influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), alimentando polêmicas discussões sobre um possível "desaparecimento" do livro impresso.

Então, estaria o livro impresso condenado ao mesmo fim de seus antecessores, as tabuletas de argila, os papiros, os pergaminhos e os códices?

3 O Livro Eletrônico ou *E-Book*

Para nos ocupar desse questionamento, é fundamental compreender, preliminarmente, o que vem a ser o *e-book*, suas características e diferenciais. Nesse sentido, para Silva (2013, p. 3, grifos do autor),

> *E-book* é uma abreviação de *electronic book* (livro eletrônico), que também é chamado de livro digital. O termo refere-se aos livros em formato digital que podem ser lidos em dispositivos eletrônicos. As definições de *e-book* podem ser sintetizadas da seguinte forma: é uma publicação em formato de livro, com exceção das publicações seriadas, composta por textos em forma digital e disponibilizada eletronicamente para leitura em tela de aparelhos como *e-readers*, computadores, *tablets* e celulares.

Nesse sentido, o arquivo digital do *e-book* pode ser baixado para um computador e lido diretamente na tela (ou impresso para leitura, se for permitido pela editora), podendo ainda proporcionar o uso de alguns recursos de personalização durante a leitura, como o aumento do tamanho da fonte, a realização de anotações, ajuste nos níveis de luminosidade, customização da aparência, contraste da tela etc. Outra alternativa é a leitura em um dispositivo desenvolvido especialmente para a leitura de *e-books*, o *E-book Reader*, ou simplesmente *E-Reader*, como por exemplo o **Kindle** da *Amazon*, o **Nook** da *Barners & Noble*, e o **Kobo** da Livraria Cultura.

Entusiasta das TIC, notadamente dedicado ao estudo de *e-books*, Ednei Procópio, por sua vez, nos explica o seguinte:

> Batizada de **eBook** [do acrônimo **e**lectronic **Book** – em português, livro eletrônico], a tecnologia tem múltiplas funcionalidades que permitem, entre outras tarefas, o acesso instantâneo a milhares de documentos digitais, e vem de encontro às ideias de muitos escritores e editores, de fazer seus textos chegarem a um número máximo de leitores (PROCÓPIO, 2010, p. 26, grifos do autor).

Nas palavras do autor, evidencia-se o potencial da tecnologia do *e-book*, que pode beneficiar desde os leitores, até escritores e editores. Porém, para explicar **o que é um *e-book***, Procópio (2010, p. 45), divide o assunto em três partes, que ilustram um pouco da amplitude deste tema:

- O *software reader* [aplicativo que auxilia na leitura do livro na tela];
- O dispositivo de leitura [o recipiente ou o suporte dos livros];
- O livro [o título em si ou a obra escrita].

Por outro lado, na visão de Chartier (1998), a peculiaridade do livro eletrônico torna difícil tratá-lo com um "objeto", como, por exemplo, são os materiais manuscritos e impressos, uma vez que, nesse caso, o leitor não manuseia diretamente o livro, mas uma tela sobre a qual o texto eletrônico é lido.

> A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antigüidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente, visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que **a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler** (CHARTIER, 1998, p. 12-13, grifos nossos).

Estudioso da história do livro, o autor delimita duas questões críticas, conforme destacado acima: a transformação do suporte e a mudança nas maneiras de ler, ou na leitura. Com isso, atesta ainda a liberdade do leitor (na medida em que o texto eletrônico distancia o leitor do objeto de leitura), bem como do autor, que produz sua obra diretamente no computador com um certo "distanciamento" do conteúdo, de modo que a produção e leitura

dos textos eletrônicos envolvem técnicas, posturas e possibilidades inovadoras, e, portanto, ainda pouco estudadas.

Silva (2000) ressalta outro aspecto que merece atenção, qual seja o fato de que o livro eletrônico possui uma variedade de denominações (*e-book*, *i-book*, livro eletrônico, hipertexto, livro digital etc.), bem como lhe são atribuídos conceitos distintos. Nesse sentido, este autor examina brevemente alguns destes conceitos, elucidando que os mesmos se referem:

1) À ideia do hipertexto da rede e da interatividade proporcionada pelo meio, além da *Web*, ficando implícita a utilização de um computador pessoal como intermediário para o acesso;
2) À ênfase sobre o dispositivo, no equipamento necessário para fazer a intermediação do usuário com o texto, sem necessidade de um computador. Assim, a *Web* estaria implícita, uma vez que desempenha a função de interface de mediação dos indivíduos com os documentos, via dispositivo.

Os conceitos que o autor investiga reforçam o papel do hipertexto, da *Web* e dos dispositivos de leitura (*e-readers*), o que também não deixa de remeter à liberdade do leitor, defendida por Chartier (1998). Por outro lado, traz à tona o problema da imprecisão conceitual e terminológica, e, embora na atualidade este não seja um tema muito recente, podemos acrescentar uma vulgarização do termo (que pode ser verificado ao se pesquisar sobre alguns *e-books* no *Google*, por exemplo), e uma falta de compreensão do que vem a ser efetivamente esse recurso.

É comum encontrar *sites* comercializando materiais de qualidade editorial duvidosa na *Web*, apostilas e outros recursos organizados sem atentar para quaisquer critérios editoriais e meramente salvos em formato PDF, pomposamente denominados como *e-books*. Também é possível encontrar entusiastas que digitalizam livros ou acervos particulares inteiros para ter a possibilidade de armazenar esse material com economia de espaço, usar com mais flexibilidade, preservar, divulgar etc. Em todo caso, sejam quais forem as justificativas, este é um ponto sensível, pois esbarra na questão dos direitos autorais, embora não seja este o aspecto de interesse nesse momento.

Por conseguinte, podemos questionar: este material digitalizado de forma independente, seja empregando tecnologias que permitam um tratamento mais ou menos

profissional, também gera como produto final um *e-book*, embora nesse caso não seja de origem genuína (proveniente de uma editora já nesse formato)?

Uma das características do *e-book*, é a possibilidade de o produto final estar diferentes formatos de arquivo (RB, PDF, LIT, PDB, PRC, ePub etc.), como se observa no trabalho de Procópio (2010), e, portanto, poder empregar diversos recursos de personalização para uma experiência de leitura interativa e agradável. Isso sem contar as outras questões envolvidas, como a gestão de direitos, as permissões do editor, a integração multimídia, a possibilidade de sincronização em diferentes dispositivos etc.

Essas especificidades enaltecem as vantagens de leitura dos *e-books*, bem como concorrem para a peculiar liberdade atribuída aos seus leitores. Porém, antes da incorporação da tecnologia, os mesmos são em essência livros, e, como defende Tonnac (ECO; CARRIÈRE, 2010), a função e a sintaxe desses objetos (livros) permanecem inalteradas há mais de quinhentos anos.

Portanto, partindo desse entendimento, um material que não possa ser classificado em essência como livro, ainda que transformado em formato PDF e distribuído como *e-book*, não será nada mais do que sua essência revela: talvez uma apostila, um apanhado de textos com alguma ou quase nenhuma qualidade editorial, um material amador qualquer, um engodo publicitário etc. Poderá ser qualquer coisa, menos um *e-book*. Por outro lado, um livro físico e que foi digitalizado, ainda que não tenha recebido tratamento tecnológico semelhante aos *e-books* que já são assim produzidos originalmente (possuindo padronização técnica, conversão em formato específico, marcação etc.), pode ser considerado um *e-book* na medida em que possui a essência de livro.

Entretanto, ainda que possamos estabelecer alguma relação teórica que permita argumentar esse entendimento, nos parece prudente e mais coerente nomear esse material apenas como "livro digitalizado", pois a simples e arbitrária ação de digitalizar um livro físico, em si (um procedimento deslocado dos propósitos da sua editoração), e convertê-lo em formato PDF, por exemplo, se mostra limitada, em vista de todos os demais recursos que a tecnologia eletrônica poderia possibilitar para esse material, se de fato fosse preparado tecnicamente para essa finalidade.

Retomando um questionamento anterior, uma vez conceituado e caracterizado o *e-book* e suas vantagens para os leitores, podemos pensar então no fim dos livros impressos como muitos têm alardeado?

4 O Fim do Livro?

Essa especulação é muito comum no ambiente acadêmico, preocupando tanto os profissionais bibliotecários, quanto àqueles que têm simplesmente um apego sentimental aos livros e inclusive os bibliófilos[1], que geralmente possuem um sentimento mais forte em relação a este objeto. Jean-Philippe de Tonnac, ensaísta e jornalista que intermedia algumas entrevistas entre o bibliófilo e escritor Umberto Eco e o dramaturgo Jean-Claude Carrière, no livro de título sugestivo "Não contem com o fim do livro", defende que:

> [...] o *e-book* não matará o livro – como Gutenberg e sua genial invenção não suprimiram de um dia para o outro o uso dos códices, nem este, o comércio dos rolos de papiro, ou *volumina*. Os usos e costumes coexistem e nada nos apetece mais do que alargar o leque dos possíveis. O filme matou o quadro? A televisão, o cinema? Boas-vindas então às pranchetas e periféricos de leitura que nos dão acesso, através de uma única tela, à biblioteca universal, doravante digitalizada (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 7-8, grifos dos autores).

Umberto Eco reforça essa tese ao defender que o livro superou seus desafios e, sendo assim, não vê como poderia se desenvolver algo melhor do que ele para o mesmo uso que se faz deste objeto. "Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é" (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 17).

Comunga dessa visão Chartier (2002, p. 117), ao afirmar que "o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor". Mais do que um suporte, o livro é, sobretudo, conteúdo, e mais do que um indivíduo definido, o leitor é antes um ser mutante, que interage com diversos recursos de leitura, adapta-se a eles e também os modifica.

Embora na opinião de Eco, este seja um campo em aberto, as características do livro impresso o colocam em um patamar diferenciado do *e-book*, como algo "flexível", que para ser lido não depende de eletricidade, de um aparato tecnológico como suporte (um microcomputador, por exemplo) que, a rigor, incomoda a visão depois de um certo tempo, e nem sempre pode ser tão portátil quanto o livro impresso.

> Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda, ou a tesoura, uma vez inventados, não podem ser aprimorados (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 16-17).

[1] Eco e Carrière (2010, p. 8) definem os bibliófilos como "colecionadores de livros antigos e raros, pesquisadores e farejadores de incunábulos". Esse incunábulo, de acordo com o Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (INCUNÁBULO, 2004), consiste em um tipo de "livro impresso nos primórdios da imprensa".

Chartier (1998; 2002), ao considerar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, como por exemplo, que o texto manuscrito ainda permaneceu após o advento da imprensa, assim como o texto impresso coexistirá com os textos manuscrito e impresso por muito tempo, demonstra a importância de olhar o livro sob uma lente histórica, e não apenas tecnológica.

Evidentemente o livro é uma tecnologia[2] e, como tal, passou por diversas inovações tecnológicas e continuará passando ainda indefinidamente. A adoção do papiro para registro de informações, o uso dos rolos de pergaminhos, a organização física do formato de códice, as ilustrações que enriqueceram o visual dos livros medievais, o advento do papel, da imprensa, a industrialização do processo tipográfico, o texto eletrônico e diversos outros benefícios trazidos pelas TIC, são alguns exemplos de inovações tecnológicas que contribuíram para o surgimento do *e-book* que conhecemos atualmente.

Entretanto, são inovações que refletem técnicas e práticas próprias de cada época, assentadas sob desenvolvimentos precedentes relevantes que não podem ser simplesmente descartados ou ingenuamente criticados fora de seu contexto. Nesse sentido, entendemos que o livro impresso ainda possui um espaço singular, cuja previsão de futuro, é uma especulação pouco relevante[3], pois como poderíamos imaginar que o próprio *e-book* como o conhecemos na atualidade será o objeto que se perpetuará no futuro cumprindo a função do livro impresso? "Entre as lamentações nostálgicas e os entusiasmos ingênuos suscitados pelas novas tecnologias, a perspectiva histórica pode traçar um caminho mais sensato, para ser mais bem informado", afirma Chartier (2002, p. 9).

5 Considerações Finais

Se não nos parece prudente considerar o fim do livro impresso como alguns preveem, o que pode conduzir a uma reflexão qualificada sobre essa temática ainda tão controversa e que também não pode ser ignorada?

Inicialmente, convém fazer uma reflexão a respeito de inovação. É comum o discurso de que o *e-book* representa uma inovação sem precedentes, uma vez que permite

[2] Consideramos como tecnologia um "conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos" (VERASZTO et al., 2008, p. 78).

[3] Tanto de uma forma geral, quanto de uma forma específica, neste caso, pensando a partir da área da Educação.

maior liberdade ao leitor, que pode ler mais livremente, bem como ter acesso a uma grande quantidade de material, entre outras possibilidades.

Entretanto, é importante melhor caracterizar essa inovação. O que inovou com a chegada dos *e-books*? Que autonomia e essa e até onde ela vai? Se liberdade e autonomia (a possibilidade de manusear o texto com apenas uma mão, por exemplo), bem como o acesso a uma maior quantidade de material e seu uso de forma mais prática, como nos mostra Correia (2000), são características que a tecnologia dos códices possibilitou ainda no Século I, **é necessário avançar mais no discurso inovador acerca do *e-book***.

Nos *laptops*, e principalmente nos *smartphones* e *tablets*, a experiência de leitura de *e-books* é reforçada pela possibilidade de mais mobilidade do leitor, que não precisa ficar necessariamente na mesma posição em frente ao computador, e pode levar seu dispositivo para leitura em diferentes locais. Nessas situações, por exemplo, existe uma flexibilidade maior quando nos pautamos pela mobilidade e capacidade do dispositivo portátil. Porém, as TIC (que englobam vários dispositivos, recursos e equipamentos de uma forma geral, muitos dos quais os *e-books* empregam) também têm suas limitações, e, ocasionalmente, também poderemos considerar o livro impresso mais flexível, como acredita Eco (ECO; CARRIÈRE, 2010).

Além disso, seja o livro adquirido para leitura em um computador de mesa (*desktop*), em um *laptop*, *smartphone*, ou *tablet*, ou, ainda, no seu dispositivo específico (*E-Reader*), há que se considerar que o editor determina os usos que o leitor faz ou pode fazer do material adquirido, uma vez que este pode ser protegido com códigos criptografados que restringem sua leitura a um tipo de aparelho específico, que limita a quantidade de páginas que são impressas etc.

Chartier (1998, p. 13), que aborda a liberdade do leitor e a possibilidade dele interagir com o livro (objeto), de uma forma indireta (por meio de uma tela), enfatiza que os traços relacionados ao texto eletrônico indicam que "a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler". Para traçar um paralelo, observamos que Santaella (2007), identifica três tipos de leitores desde o período medieval até a contemporaneidade: o leitor meditativo, o movente e o imersivo, este último, o leitor habituado ao ciberespaço e sua linguagem hipermidiática, cuja interatividade caracteriza uma nova experiência de leitura.

Assim, a inovação não é algo que envolve apenas uma mudança de tecnologia do objeto livro, mas também e não menos importante, uma nova relação que se estabelece com o leitor, que se configura e se caracteriza nesse momento em que as TIC seguem penetrando nas mais diversas áreas (sociais, culturais, educacionais, científicas etc), nos levando a entender que nos encontramos em um processo e que essa relação tende a continuar se transformando, como um devir significativo que gesta o novo a partir do seu estado corrente, que é um produto histórico e cultural.

Desse modo, tanto o *e-book* quanto a leitura imersiva, se mostram como elementos inovadores, pois trazem à tona uma nova dinâmica e uma série de vantagens, mas também implicam em novas problemáticas, as quais necessitam de mais estudos, nem sempre é possível pela abordagem da oposição ao livro impresso ou de sua leitura tradicional, mas, quiçá, pelo que sua própria natureza pode suscitar de novo, para além da essência tradicional do livro impresso e para além dos encantos das TIC.

Referências

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. São Paulo: Record, 2010. 269 p. Entrevistas intermediadas por Jean-Philippe de Tonnac.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999. p. 19-31. (Coleção Histórias de Leitura).

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. 144 p.

CORREIA, Ana Lúcia Merege. O livro impresso, trajetória e contemporaneidade. In: PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **O sonho de Otlet**: aventura em tecnologia da informação e comunicação. Rio de Janeiro: IBICT, DEP; Brasília: IBICT, DDI, 2000. p. 27-46.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

INCUNÁBULO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. Versão 5.11. Curitiba: Positivo, c2004. 1 CD-ROM.

LE COADIC, Yves François. **A Ciência da Informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. 124 p.

PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **O sonho de Otlet**: aventura em tecnologia da informação e comunicação. Rio de Janeiro: IBICT, DEP; Brasília: IBICT, DDI, 2000. 291 p.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007. 191 p.

SILVA, Luiz Otavio Maciel da. Softbook e rocket book: o livro eletrônico dos átomos aos bits. In: PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas; PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **O sonho de Otlet**: aventura em tecnologia da informação e comunicação. Rio de Janeiro: IBICT, DEP; Brasília: IBICT, DDI, 2000. p. 75-105.

SILVA, Ronaldo Alves da. E-books em bibliotecas: novos desafios para os bibliotecários. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: < http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1398/1399>. Acesso em: 12 jan. 2014.

VERASZTO et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, n. 7, p. 60-85, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/681/pdf>. Acesso em: 1 ago. 2014.

LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EM AMBIENTE ESCOLAR

Anézio Martins Santana
Agência Financiadora: CAPES –
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Resumo

Esse trabalho propõe apontar para a importância da linguagem cinematográfica como elemento pedagógico: uma proposta de produção audiovisual na educação a partir de uma oficina inspirada em projetos de aprendizagens como os da Escola Sem Muros - Jhon Bremer, Escola da Ponte - José Pacheco e o Centro de Eco-Alfabetização – Capra. Buscou-se orientações a partir dos conceitos da linguagem cinematográfica de Eisenstein, Marcel Martin e Noel Burch, que dissecaram a formação do léxico da linguagem fílmica e sua condição de Arte. Saussure e Camara Junior dão o tom ao diálogo, a partir da teoria da linguagem. O presente estudo se caracteriza por abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, desenvolvido com alunos da Escola Estadual Florestan Fernandes - Escola do Campo, localizada no Assentamento Doze de Outubro, município de Cláudia, MT.

Palavras-chave: Cinema. Linguagem cinematográfica. Educação.

Problemática

Investigar a aprendizagem e os percalços para conquistar o interesse dos alunos, refletindo a inclusão da linguagem cinematográfica como elemento integrador, a partir de uma proposta de produção audiovisual.

A Linguagem: breves considerações

Pode-se dizer que a linguagem é a abstração mais pura que a natureza humana concebeu para exprimir seus sentimentos e comunicá-los de forma que estes sejam compreendidos, verbalizados ou não. Sentimentos íntimos, individuais ou coletivos, podem fazer sentido para outrem; até mesmo as manifestações mais ímpares da natureza são possíveis de ser abstraídas e traduzidas pela linguagem. Uma pessoa que nunca esteve em alto-mar, não imagina o quão tenebroso pode ser o mar revolto, entretanto, situações tempestuosas do universo natural como uma avalanche de uma geleira, ou uma tempestade em alto mar, possivelmente são experimentadas pelo leitor de Camões ou quem assistir ao filme Limite Vertical. Sentimento catártico é verdade, pois mesmo a catarse só é promovida pela riqueza fantástica que a abstração da linguagem concede à natureza humana, através dos variados códigos e signos que à representa na transmissão de pensamentos, promoção de culturas e organização do universo.

O mínimo esforço dedicado à compreensão desse legado que a linguagem proporciona, conduzir-se-á o pensamento à percepção de que não se trata de algo imanente, inato à humanidade, senão do fruto de esforços há séculos envidados por estudiosos que se ocuparam do exercício de organizar, estruturar e refletir os diversos elementos constituintes do léxico da linguagem.

Segundo consta no Curso de Linguística Geral de Saussure:

> Começou-se por fazer o que se chamava de 'Gramática'. Este estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas. (SAUSSURE, 2012, p. 31).

Para o autor, tudo começou no berço da civilização ocidental, no entanto, vale ressaltar que, ao que pese a importância da contribuição dos estudos saussureano para a edificação da história da linguagem, ao afirmar que o princípio dos estudos que culminaram no que se conhece hoje como sendo uma ciência, a ciência da linguagem, iniciou-se na Grécia, o autor revela sua subjetividade ocidental e não considera os estudos da linguagem desenvolvidos pelos hindus na antiguidade.

Câmara Junior (2011, p. 22, grifos do autor) nos apresenta outra perspectiva da história da linguagem:

> Na antiguidade o estudo da linguagem foi totalmente desenvolvido na Índia e na Grécia. Encontramos em ambos os países 'Estudo do Certo e Errado', 'O Estudo Filosófico' e 'O Estudo Filológico da Linguagem'. Na Índia prevaleceu o aspecto 'filológico' da linguagem, porém 'O Estudo do Certo e Errado' se origina dele. A preocupação principal foi a compreensão correta dos antigos textos religiosos dos 'Vedas'. Com vistas a isto surgiu um estudo analítico sob o nome de 'Vyākarana' que, em sânscrito, quer dizer 'Análise'.
> O Mais antigo tratado da linguagem preservado até hoje, na Índia, é o de Yâska, um autor que viveu no IV século a.C.

A partir do diálogo entre os autores mencionados anteriormente, percebe-se que as reflexões humanas, com relação à linguagem, ocorreram em diferentes pontos do planeta, em continentes distantes, desenvolvidos por povos oriundos de culturas díspares; considerando-se apenas os estudos que foram registrados, aqueles que deixam rastros escritos, como na Índia e na Grécia. Essa assertiva despreza culturas com tradições e saberes milenares, embora participativas na construção do imaginário coletivo, como os da China, com toda sua peculiaridade nas formas de cultivá-los e dos americanos Maias, que dispunham de um nível de organização altamente desenvolvido, mas que não deixaram registros de semelhantes preocupações linguísticas. Contudo, em tais organizações resplandecem subsídios da abstração da linguagem e as formas de significação concebidas por esta.

Vislumbrando-se o marco inicial como paradigma primogênito dos estudos linguísticos no tratado do hindu Yâska, fornecido por Camara Junior (2011), do qual nos distanciamos por mais de dois mil e quatrocentos anos, compreende-se plausível a afirmação de Saussure (2012) ao proferir que o período de "infância" dos estudos da linguagem é desprovido de preocupação científica, pressupõe-se que o autor não assume o significado de Ciência sob a égide da etimologia da palavra (que originalmente, em latim, significa conhecimento em geral), mas segundo o conceito sistematizado pelo pensamento científico moderno, ainda jovem.

Embora seja importante localizar-se na história da linguagem, não tem-se a intenção de discorrer sobre sua cronologia, tampouco organizar uma antologia dos estudos linguísticos. Mas sim, esforçar-se para apresentar alguns elementos fundamentais para a dinamicidade da linguagem e a participação efetiva desta na construção do imaginário coletivo e, consequentemente, nas formas de organização social concebidas. Signo (semiótica) e ideológico. Não é exagero lembrar que, também nesses aspectos, não se pretende explicações deterministas, mas encontrar elos que os conectem ao fio que os conduzem ao destino da essência e poética que permeiam a história da linguagem em todos os seus tempos e, que dialogam com a linguagem cinematográfica.

Traços de ideologia na construção da linguagem

Acabou vendo Joan Brossa
Que os verbos do catalão
Tinham coisas por detrás,
Eram só palavras, não.
(João Cabral de Melo Neto)

Note que não se toma o sentido de ideologia a partir do conceito científico de Destutt de Tracy, difundido, principalmente no período da Revolução Francesa, sob a máscara do iluminismo. Ideológico, naturalmente, mas reducionista, limitando a amplitude de possibilidades da concepção

de ideologia. Mira-se para horizontes ligados ao princípio da formação do raciocínio e o pensamento que constituem a forma da humanidade perceber e interferir no mundo, o aroma perseguido pelo mesmo fio abstraído e sintetizado pela linguagem ao longo da história do pensamento humano. Portanto, as intempéries napoleônicas, por exemplo, são linguísticas e ideologicamente humanas, mas não representam a perenidade mantenedora da essência da ideologia, nas mais íntimas aspirações da vida humana. Dessa perspectiva, o sentido pretendido para ideologia, alinha-se aos apontamentos de Massimo Canevacci, segundo os quais

> [...] a essência da ideologia deve ser estendida e articulada com o conjunto das conexões históricas-sociais e psiculturais, que não se referem apenas à dimensão ontogenética do indivíduo singular, biológica e socialmente determinado, com suas articulações dicotômicas relativas à estrutura de classe, às relações de produção, à divisão do trabalho, mas também com a dimensão filogenética (pouco materialisticamente ignorada pelo materialismo), relativa à gênese da espécie, à dialética sujeito-objeto, assim como esta se constituiu desde a mais arcaica humanização (CANEVACCI, 1990, p. 12).

A evidente posição de destaque que a influência da linguagem exerce em todas as etapas de organização da sociedade humana é tributária dessa concepção de ideologia. Ao observar a relação existente entre a linguagem e as formas de organizações que conduziram a humanidade ao longo de sua história, percebem-se ideológicos os anseios propulsores. Anseios promulgados sob a tutela da linguagem, congênita à ideologia, ambas embrionárias à gênese do intelecto humano.

Desse amálgama gera-se um universo de complexidade fértil em questões propícias a múltiplos desenvolvimentos e, à proporção que a sociedade se desenvolve e torna-se mais complexa cria condições para o desenvolvimento dos estudos da linguagem, contudo, não sem promover impactos consideráveis tanto sociais como culturais.

Camara Junior (2011, p. 26) aponta alguns fatores importantes para o que chamou de *novo clima* na vida social em relação à linguagem e seu estudo. Um desses fatores, aquele que o autor elegeu como sendo o primeiro, situa-se na diferenciação de classes. Com relação a esse aspecto da linguagem, escreveu:

> Numa sociedade estruturada de maneira complexa a linguagem de um dado grupo social reflete-o tão bem quanto suas outras formas de comportamento. Deste modo, essa linguagem vem a ser uma marca desse *status* social.
> As classes superiores dão-se conta desse fato e tentam preservar os traços linguísticos pelos quais se opõem às classes inferiores. Tais traços são considerados *corretos* e passa a haver um esforço persistente para transmiti-los de geração a geração. Esta atitude cresce em intensidade à medida que o impacto das classes inferiores se torna cada vez maior. O estudo da linguagem surge a fim de conservar-se inalterada a linguagem *correta* das classes superiores em seu contato com os outros modos de falar dentro dessa sociedade.

Diálogos com pensamentos convergentes com o pensamento citado, cujos sopros descortinam a relação de promiscuidade assumida pela ideologia a serviço da manutenção do poder, e o uso que este faz da linguagem, ecoam em grande parte da obra de Bakhtin, que discute exaustivamente a temática da ideologia e filosofia da linguagem. No encalce de respostas para indagações sobre a influência da linguagem para a divisão da sociedade em classes, ou em que medida a ideologia determina a linguagem, o autor debruçou-se sobre a conceituação dos elementos das formas de comunicação verbal. Sobre a utilização ideológica da palavra, um dos diversos elementos constituintes da comunicação, Bakhtin (2006), escreveu: "A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo". Mais adiante pode-se ler sua definição de signo, definido pelo autor da seguinte forma: "o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes". (BAKHTIN, 2006, p. 45).

Seguindo o raciocínio que aponta para a relação de poder que se estabelece através da linguagem, a caracterização da palavra como um elemento ideológico, o autor sinaliza que uma análise minuciosa das formas de comunicação verbal:

> [...] revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da "etiqueta", do "bem-falar" e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento (BAKHTIN, 2006, p. 42-43, grifos do autor)

Dessa perspectiva pode-se inferir que a realidade dos fenômenos ideológicos é regida pelas leis da comunicação, reflexo das estruturas sociais traduzidas pela linguagem, logo, o pensamento e a atividade mental que são condicionados pela linguagem, são orientados pela ideologia.

A Linguagem Cinematográfica

Entende-se como essencial à expressão por meio da Linguagem Cinematográfica o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem, somados à luz, às trilhas sonoras, ao silêncio e a todo um conjunto de detalhes peculiares à composição do universo fílmico que possui um vocabulário próprio constituído de suas sintaxes, suas flexões, suas elipses, suas convenções e sua gramática imagética (MARTIN, 2003). A articulação desse léxico é o que permite ao diretor/ autor de cinema transmitir suas ideias por meio desta linguagem que, segundo Epstein (1946, apud MARTIN, 2003, p. 16), é "a língua universal" e é a conjugação desse léxico que se pretende desenvolver no exercício de produção audiovisual em ambiente escolar.

Metodologia

À guisa da teoria metodológica, a realização deste estudo será pautada no prisma da pesquisa-ação, conforme Thiollen

É importante ressaltar que a pesquisa funcionou como atividade de produção de audiovisual do Projeto Novos Talentos[1] (PNT), aprovado pela CAPES, sob a coordenação do professor Denizalde Jesiel Rodrigues Pereira e da professora Jaqueline Pasuch, ambos vinculados à Unemat, *Campus* de Sinop, MT. O Projeto Novos Talentos foi proposto para realização na Escola Florestan Fernandes, Município de Cláudia, MT. A escola Florestan Fernandes é divida em duas unidades, unidade I, sendo esta a sede, localizada no Assentamento 12 de Outubro, Município de Cláudia, MT e a unidade II que fica no Assentamento Zumbi dos Palmares, no mesmo município. A oficina de audiovisual foi realizada na sede. O projeto passou pelo comitê de ética da Plataforma Brasil e foi aprovado.

Fase Exploratória

Em princípio, quando da elaboração do Projeto Novos Talentos, foram realizadas visitas à Escola Estadual Florestan Fernandes, local de realização da pesquisa, para discutir as possibilidades diversas e, junto ao quadro de professores e à coordenação pedagógica da escola, pensar oficinas e construir a proposta do projeto. O propósito era que em cada oficina do projeto atuassem cinco professores atuantes na escola e vinte alunos regularmente matriculados.

Uma vez acordado com a escola, o passo seguinte foi o contato com os alunos e professores, sujeitos do estudo. Trata-se de uma proposta aberta no sentido de que serão os próprios alunos e

1 O Projeto Novos Talentos, CAPES, tem a função de promover Ciência e Tecnogologia, Educação e Cultura em escolas públicas. O Campus da Unemat/Sinop optou pela Educação do Campo, onde desenvolve 12 oficinas que abordam temas como: prensa de lixo e quebradeira de castanhas, horta agroecológica (Mandala), Microbiologia, Doenças Tropicais (dengue, leishmaniose, malária, picadas de animais peçonhentos) e saúde da mulher, africanidades, audiovisual, jornal e fanzine, capoeira, libras, futebol, alfabetização e cooperativismo.

professores quem decidirão pela participação no projeto, na oficina de seu interesse. As atividades com a turma foram organizadas, basicamente, em três fases: fase introdutória, fase intermediária e fase avançada, conforme orienta a pesquisa-ação de Thiollent.

Fase Introdutória

Considerando que a prática de produção é o elemento lúdico que envolveria a atenção dos partícipes da pesquisa, lançamos mão desse recurso logo de início. Nesta fase, a atividade esteve focada na manipulação dos instrumentos audiovisuais, como câmeras em geral, celular, projetor.

O passo seguinte foi de produção de pequenas sequências a partir de processos rudimentares de montagem. Na montagem, os alunos que se dispuseram a participar, colocaram suas sensibilidades a produzir sentidos, articulando técnicas de trilha sonora, completando as primeiras noções de produção audiovisual. Esse exercício os colocou em contato com uma realidade que diz respeito à produção audiovisual: onde se aprende a editar, cortar, escolher as melhores imagens e montar um vídeo final, em geral utilizando em torno de um quarto do tempo das imagens capturadas.

Fase Intermediária

Já familiarizados com a linguagem cinematográfica, esta fase consistiu na exibição de filmes. Assistimos aos filmes Cinema Paradiso do Diretor Giuseppe Tornatore e os documentários Terra de Rose e Sonho para Rose, ambos da diretora Tetê Morais, cujas temáticas se relacionam ao universo dos movimentos sociais, sempre seguidos de discussões acerca dos temas dos elementos significativos da linguagem cinematográfica: iluminação, ângulo, som, silêncio, etc. Assim, como a literatura exerce considerável influência no desenvolvimento da aprendizagem da escrita, entendemos que para se desenvolver a linguagem fílmica, é fundamental o exercício de assistir a filmes. Nos debates acerca dos filmes apresentados, os alunos entraram em contato com disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa, política.

Fase Avançada

Nesta última fase, os esforços foram destinados para a produção de dois vídeos, fruto de propostas que emergiram dos próprios alunos. Um que propunha documentar a história do Assentamento 12 de Outubro, e outro que tinha como propósito dodumentar a oficina da Horta Madnala, oferecida pela equipe do Projeto Novos Talentos. A ideia era que essa atividade promovesse um diálogo com conteúdos relacionados às disciplinas do programa escolar. As necessidades de técnicas e escrita, ainda não aprendidas anteriormente, afloraram, na medida em que o trabalho foi ocorrendo, na perspectiva real da produção de roteiro e utilização das técnicas inerentes a produção dos vídeos. Muitas entrevistas aconteceram, mas os vídeos ainda não foram finalizados, pois as atividades foram fechadas paras efeitos de análise da pesquisa do mestrado, porém o PNT continua e os vídeos devem ser concluídos na sequência.

Vale ressaltar que, embora se tenha previamente organizado certa ordem para a sequência das atividades, sempre temos que levar em consideração a natureza um tanto flexiva da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2007, p. 51),

> O planejamento de uma pesquisa-ação, contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Análise conclusiva

Perspectiva

Em princípio, quando da seleção de mestrado, as perspectivas desta pesquisa apontavam para a criação de uma disciplina que se ocupasse dos conhecimentos inerentes ao universo da linguagem cinematográfica, nos moldes das divisões disciplinares do currículo escolar instituído. Ao iniciar os trabalhos do mestrado, as diversas relações promovidas pelas vivências do curso, discussões em salas de aulas ou em orientações individuais propiciaram um processo metamórfico que dirigiram o trabalho a outras perspectivas; os holofotes da pesquisa continuam flertando com questões que envolvem as peculiaridades do audiovisual, a linguagem cinematográfica, porém, não mais como fim em si mesmo, senão como um meio, uma ferramenta intermediária que proporcione certa leveza no contato do aluno com a produção de conhecimentos, curriculares, sim, mas oriundos de curiosidades e necessidades de resoluções de problemas de interesses do próprio aluno.

Os horizontes teóricos que orientaram o plano pedagógico buscaram interagir com metodologias de aprendizagem através de projetos já experimentados. Propostas como as experiências do Prgrama Parkway -Escola Sem Muros- da Filadélfina nos Estados Unidos, a Escola da Ponte, em Portugal e o Centro de Eco-Alfabetização - Berkeley, na Califórnia foram suportes fundamentais nessa caminhada. Bem como, os princípios dos estudos da linguagem lembrados no referencial teórico desta pesquisa, sempre que estes tornarem-se imprescindíveis para a aprendizagem, de acordo com os movimentos peculiares à pesquisa-ação. A aprendizagem é o objetivo.

Prática

Trabalhos com projetos de aprendizagem pressupõem professores com abertura em suas ações pedagógicas, estes precisam considerar atividades, nas quais, "os estudantes são encorajados a serem livres, quer dizer, a coragem para a escolha deve partir deles. Essa coragem brota neles através dos colegas, de outros estudantes com a mesma capacidade e direito" (Bremer, 1975. p. 45) e, consequentemente, as ações destes influenciarão o processo de desenvolvimento daqueles. Os planos de atividades nascem desse movimento; obviamente que, para esse sentimento de liberdade aflorar nos estudantes, a participação efetiva do corpo docente da escola é mais que fundamental, é imprescindível. Um trabalho isolado pode ter algum efeito, também isolado, mas atividades desenvolvidas de forma cooperativa, onde haja comprometimento coletivo pela causa, torna-se um projeto da escola, gerando resultados que envolvam o coletivo da escola. Caso contrário, gera o resultado tradicionalmente conhecido no universo escolar: burocracias e promoção do autoritarismo.

Ao que concerne às peculiaridades da oficina de audiovisual, durante a fase exploratória foi realizado reunião com toda a equipe de participantes do PNT, no início do ano de 2014, para afinar suas atividades com as atividades das demais oficinas que compõem o projeto, reunião com parte dos participantes *in locus,* na escola, visitas aos moradores e participação na reunião da semana pedagógica que deu início ao ano letivo da Escola Florestan Fernandes. Claro ficou que uma das possíveis demandas da oficina de audiovisual, já apontadas nessas primeiras discussões, é a cobertura das atividades das demais oficinas; possibilidade, pois, se assim não o fosse, o princípio de liberdade anteriormente apontado seria rompido e sufocado antes mesmo do início dos trabalhos com os alunos.

Estudantes, sejam bem-vindos

Estudantes de idades variadas matricularam-se para participarem na oficina de audiovisual (de 06 a 51 anos). Também houve participação de pessoas que não são matriculadas na escola, ou seja, não frequentam aulas. Essa situação foi permitida por conta da proposta geral do PNT, que transcende as limitações escolares e busca interagir com toda a comunidade. Quando das reuniões iniciais, que buscavam a participação coletiva na elaboração do projeto que foi apresentado à CAPES, abriu-se essa possibilidade com o intuito de aproveitar conhecimentos populares. Importa-se, no entanto, que a participação nas atividades, seja de interesse do partícipe. O intuito do PNT é que a comunidade participe independente de vínculo com a escola, uma vez que as oficinas ofertadas foram pensadas de acordo com o interesse da comunidade. O diferencial é que os alunos sem vínculos com a escola não receberão certificados ao final dos trabalhos. O participante ainda deveria ter o direito de participar em mais de uma oficina, de acordo com sua disponibilidade. Essa flexibilidade gerou mudanças na proposta metodológica inicial desta pesquisa, que, em princípio, previa uma oficina com o número máximo de vinte e cinco participantes: Vinte alunos e cinco professores.

A relação de participantes matriculados para as atividades da oficina de audiovisual, fornecida pela escola, no primeiro encontro, constava trinta e nove nomes. Entre eles uma professora de língua portuguesa e o secretário da escola. Três desses nomes nunca compareceram. Entretanto, outras pessoas manifestaram interesse em participar e, ao todo, quarenta e quatro pessoas marcaram alguma presença. Nenhum encontro reuniu todas as pessoas que participaram da oficina. As participações oscilaram entre trinta e treze alunos. A média de participantes por encontro ficou registrada em 21 participantes, somando a participação do pesquisador e a sazonal participação do monitor do PNT. A professora compareceu apenas no primeiro encontro e o secretário participou de três encontros: o primeiro, segundo e o quinto. Ao todo foram dezessete encontros.

Conclusão

À medida que os trabalhos começaram exigir responsabilidades, com a produção dos roteiros e atividades programadas, houve mudanças. Em principio, na decisão das atividades, vieram propostas, os alunos participaram. Resolveu-se realizar dois documentários, a história do Assentamento e o documentário da Horta Mandala. No entanto, percebi que esses alunos começaram a migrar para outras oficinas quando deveriam iniciar as atividades inerentes aos trabalhos dos documentários. Curiosamente, os alunos propositores foram os primeiros a migrarem. Dos alunos que fizeram a proposta, ficou basicamente uma aluna de 10 anos que esteve na origem da proposta do documentário da Mandala e dois alunos oriundos do ensino médio, que propuseram um documentário da história do Assentamento.

O efeito migratório foi sentido também em outras oficinas e a consequência foi restringir a abertura de migração. Mas era tarde. O gosto da liberdade já os havia enlaçados. Inclusive aos professores da escola. Em uma análise mais crua, fica compreensível que a fuga dos alunos ganham conforto na fuga de seus professores, que deveriam participar. Ou seja, liberdade não foi compreendida. Sobre essa relação liberdade versos responsabilidade, Bremer escreveu que, "não se deve pensar, no entanto, que a vida de um estudante de Parkway é fácil. Ao contrário, é provavelmente mais atarefada e árdua do que muitos outros modelos de vida. Primeiro porque é difícil escolher; é muito mais fácil, (muito embora nós nos queixamos), dizer que o se fazer. (BREMER, 1975, P.45/46)

Pois bem, como a proposta que realmente interessava é o exercício da aprendizagem, os trabalhos continuaram. Da mesma forma que saíam, chegavam, pois o fenômeno não era privilégio da oficina de audiovisual e também acometeu às outras oficinas. Houve produção de texto, a partir da composição dos roteiros, o que os levou a pensar na forma de indagar seus entrevistados. Aprendizagem de ortografia e regras gramaticais; história, geografia, sociologia e política, a partir dos

filmes exibidos diverso outros conhecimentos oriundos das demais oficinas, como microbiologia, que em um determinado momento roubou a cena completamente com os shows pirotécnicos promovidos pelos encontros dessa oficina. Matemática e física com a oficina de prensa e alavanca e, também da mandala, que além de seus conhecimentos específicos que compõem a horta mandala, como verduras, legumes, peixes, patos, galinhas, ainda foram beneficiados com conhecimentos matemáticos e de aferição de nível.

Com mais maturidade e aderência do quadro de professores da escola, assumindo o propósito de coletividade nas ações e unidade nos objetivos, a proposta pode alçar vôos que não seria possível mensurar aqui. O trabalho sofreu mutilações para se adequar às exigências de espaços das normas do evento, foi omitido, por exemplo, o diário de campo, com os registros minuciosos das atividades desenvolvidas.

Referências

BREMER, John. **A Revolução Pedagógica: escola sem muros**. O Programa Parkway de Filadélfia. São Paulo. Ibrasa, 1975.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **História da Linguística**. Petrópolis. Vozes, 2011

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia do Cinema**: do mito à indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1990

CATELLI, Rosana. **O cinema educativo nos anos vinte e trinta**: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-15, janeiro/junho 2005. Disponível em <seer.ufrgs.br/intexto/article/download/4194/4904>. Acesso em: 30/06/2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

FELINTO, Erick. Cinema e tecnologias digitais. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

FERREIRA, Fernando Cesar. **Diálogos sobre o tempo** - arte e ciência, educação.2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: HTTP://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122006-200706/>. Acesso em: 07-09-2013

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo. Brasiliense, 2003.

SADOUL, Georges. **História do cinema mundial**. Volume I – da origem ao nossos dias. São Paulo. Livraria Martins Editora, 1963.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 34ª ed. São Paulo. Cultrix, 2012.

OU ISTO OU AQUILO (1964): A CONSOLIDAÇÃO DA POÉTICA MODERNA

Lívia Ribeiro Bertges
UFMT/ CAPES
livia.bertges@gmail.com

Raquel Peralva Martins de Oliveira
UFJF
raquelperalva@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho realizado pretende ressaltar a importância da obra *Ou isto ou aquilo* (1964) de Cecília Meireles, para a poesia infantil brasileira, uma vez que teve papel fundamental no processo de valorização de uma poética realmente atenta ao público infantil. Tanto os temas que permeiam o livro – afastados dos conteúdos pedagógicos e mais próximos do cotidiano da criança – quanto a forma dos poemas. Os ricos recursos que possibilitam o lúdico e o jogo com as palavras e com os sons, contribuem muito para que o público alvo possa vivenciar a rica experimentação da poesia.

Palavras-chaves: Literatura brasileira, poesia infantil, Cecília Meireles

Somente no fim do século XIX e início do século XX, torna-se possível falar em uma poesia infantil no contexto brasileiro. Entendemos, neste trabalho, que o termo *infantil* que qualifica o substantivo *poesia* está associado ao receptor da mensagem ou, em outras palavras, ao público alvo desta produção poética. Assim compreendida a expressão, conclui-se que apenas no final dos oitocentos e início do século XX, temos no Brasil uma poesia dedicada ao leitor-criança.

Este primeiro momento da poesia infantil brasileira esteve fortemente relacionado a objetivos pedagógicos. Muito usados nas escolas, os poemas desta época sempre carregavam consigo aspectos utilitaristas: prestavam-se ao ensino de língua portuguesa, à valorização de nosso idioma e de nossa Pátria, bem como à transmissão de valores morais que pudessem auxiliar na educação dos pequenos. Vejamos as considerações de Nelly Coelho sobre o tema:

> Nascida em fins do século XIX e expandindo-se nos primeiros anos do século XX, a poesia infantil brasileira surgem comprometida com a tarefa educativa na escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão de bons sentimentos. (COELHO, 2000, p. 224).

Nesta produção poética que predominou no começo do século XX, o eu-lírico assume voz claramente adulta, que pretende ensinar lições, impor valores morais e cívicos e contribuir para a formação de crianças obedientes, submissas e plenamente adequadas aos moldes da época. Ademais, a forma como estes poemas eram usados nas escolas tornavam a ainda mais desastrosa a experiência da criança com a leitura de textos poéticos. Nelly Novaes Coelho nos conta sobre a prática da recitação:

> Foram inúmeras as queixas que ouvimos de amigos ou familiares mais velhos, ao recordarem a vergonha ou a raiva com que se submetiam a tal recitação obrigatória e que os levou a detestar a poesia... (COELHO, 2000, p. 224).

Não é difícil visualizar qual a recepção deste tipo de produção poética pelo público ao qual se destinava: a distância que o eu poético mantinha de seu leitor-alvo e maneira como estes poemas eram tratados (ou melhor, utilizados) contribuíram, sobremaneira, para afastar a criança do gosto pela poesia. Como exemplo desta fase pedagógica, didática e moralizante da poesia infantil no Brasil, as

bibliografias sobre o tema são unânimes em mencionar o livro *Poesias Infantis* (1904) de Olavo Bilac.

Ainda nesta etapa evolutiva da poesia destinadas às crianças no Brasil, importante salientar que a criatividade e o lúdico – aspectos tão presentes nas cantigas de origem popular e folclórica – foram abandonados em favor de uma produção poética culta e inspirada, principalmente, nos mandamentos da escola romântica, fator este que também auxiliou neste processo de distanciamento entre as crianças e o prazer da leitura de textos poéticos.

A partir da década de 20, sob a influência, sobretudo, da Semana de Arte Moderna de 22, a produção de poemas infantis no Brasil dá início ao abandono dos objetivos exclusivamente didáticos, muito embora os antigos preceitos ainda fossem marcantes na grande maioria desta poesia voltada para as crianças. Todavia, apesar deste predomínio, já se percebiam, neste período (da década de 20 até a década de 60, quando ocorrerão, como veremos, mudanças substanciais), ricas exceções, nas quais a forma rígida e os temas nobres, tão bem ilustrados na poesia de Bilac, começam a ceder espaço a poemas de forma livre, versos brancos e temáticas cotidianas. Como exemplo deste período, o livro *Menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa, o qual, por reunir tanto poemas em que predomina a visão adulta quanto poemas em que o registro de voz é infantil, serve de perfeito exemplo a este hibridismo por que passou a poesia para crianças.Nas décadas de 60 e 70, pode-se falar em uma poesia realmente destinada ao prazer e à experimentação e, conseqüentemente, bem mais atenta aos anseios infantis e em harmonia com as propostas do Modernismo. Veremos a seguir, a importância do livro *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles, para a consolidação de uma poesia autônoma em relação às finalidades utilitaristas que vigoraram até então. Vejamos o que nos diz Marta Yumi Ando:

> A partir dos anos 60, baniu-se a antiga tradição que fazia do gênero um meio de adestramento social, e a forma que ganhou roupagem moderna, fez com que a produção poética para a infância no Brasil alcançasse a necessária autonomia. (COELHO, 2000, p. 5).

Ou isto ou aquilo (1964) , de Cecília Meireles, encarna, sem sombras de dúvidas, o fim do utilitarismo que vigorava até então na poesia infantil brasileiro. Os poemas reunidos nesta obra quebram o paradigma instrumental que com tanta clareza percebíamos, por exemplo, nos textos de Olavo Bilac.

A brincadeira com as palavras, o jogo lúdico da poesia e a voz infantil assumida pelo eu lírico denotam, claramente, que os poemas de *Ou isto ou aquilo* (1964) não são meros instrumentos a serviço da moral e dos bons costumes. A contribuição dada por Cecília Meireles está no campo do prazer, da experimentação estética e da diversão proporcionada por seus textos, que já não querem simplesmente educar e transmitir valores.

Não pretendemos, contudo, afirmar que seus poemas sejam contrários aos ensinamentos que normalmente desejamos transmitir à infância. Desejamos apenas ressaltar que os poemas de *Ou isto ou aquilo* (1964) primam pela criatividade e pela originalidade no trato com as palavras, proporcionando ao público alvo o verdadeiro prazer que pode advir de um texto poético: a sua experimentação estética. Se através deles alguns ensinamentos são passados ao pequeno leitor, esta é apenas uma conseqüência (vantajosa, obviamente).

Vejamos como nos dois poemas a seguir as brincadeiras com as palavras, com os sons e com a musicalidade são privilegiadas. O leitor identifica-se, facilmente, com a ingenuidade do jogo proposto pelo eu poético:

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: "Onde? Onde?"

O menino também lhe pede:
"Eco, vem passear comigo!"

Mas não sabe se eco é amigo

ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer:
"Migo!". (MEIRELES, 2002, p. 93)

O menino dos ff e rr
É o Orfeu Orofilo Ferreira:
Ai com tantos rr, não erres! (MEIRELES, 2002, p. 65)

Nos poemas transcritos acima, o lúdico e o jogo com letras e palavras pertencentes ao universo infantil evidenciam-se e, ao mesmo tempo, rechaçam qualquer leitura que deles procure extrair lições de moral. O eu-lírico entra no jogo da criança, participa de seu imaginário, contribuindo, assim, para que o pequeno leitor se identifique mais facilmente com o texto.

Em "Eco" (1964) é possível notar o emprego de um vocabulário que faz parte do universo infantil: "menino", "amigo", "passear" e "perguntar". A ação corriqueira de questionamento da criança também é retratada nos versos: "O menino pergunta ao eco /onde é que ele se esconde". As exclamações e interrogações, em eco, aparecem como uma resposta ao eu-lírico. A reflexão da voz que fala no poema é a mesma que responde: "Onde? Onde?"/ "Migo!".

No poema " O menino dos ff e rr" (1964) percebemos uma brincadeira com os fonemas /f/ e /r/ e suas repetições. Na leitura do nome "Orfeu Orofilo Ferreira", o eu poético joga com a dificuldade de pronunciar corretamente as consonantes. O uso da interjeição "ai" demonstra um desagrado ou o esforço do eu-lírico com "tantos rr". Na expressão final "não erres!", o tom imperativo aparece, mas com certa ironia, pois, até mesmo, na palavra "errar" pode acontecer um deslize.

Em perfeita consonância com os preceitos da arte moderna, *Ou isto ou aquilo* (1964) retrata o cotidiano, a vida simples e o prosaico. José Ortega y Gasset, ao falar sobre o processo de desumanização da arte moderna, ensina-nos: "Basta inverter a hierarquia e fazer uma arte onde apareçam em primeiro plano, destacados com ar monumental, os mínimos acontecimentos da vida." (GASSET, 2005, p. 61).

O próprio movimento modernista inaugurado pela Semana de 22 já trazia propostas de valorização do simples, do banal, do dia-a-dia. Impossível não mencionar Manuel Bandeira, que trouxe a rua para a arte, o jornal para a poesia e o povo para povoar seus poemas: "talvez o mais feliz incorporador de motivos e termos prosaicos à literatura brasileira." (BOSI, 2006, p. 361).

O poema que dá nome ao livro trata do tema da escolha, tantas vezes presentes no cotidiano:

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não comsspro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,

se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 2002, p.38)

O poema "Ou isto, ou aquilo" (1964) parece, à primeira vista, não pertencer somente ao universo infantil. Observemos que a temática da "escolha" perpassa toda existência do ser humano. Assim, nos intriga perceber as razões de sua escolha como título da obra de Cicília Meireles. A poesia, categorizada como infantil, seria mesmo um reflexo de universo restrito? Se pensarmos que, todo adulto passou pela fase infância, ele seria um bom degustador desses versos. O rico poema, permeado pelas aliterações em "s" ressaltam as dúvidas: dúvidas quanto aos gastos e quanto aos comportamentos. As rimas alternadas, o uso da partícula negativa "não" , em quase todos os primeiros versos de cada estrofe, esboçam a construção das escolhas, ora em consonância com o sim, ora com o não. O verso inicial realça uma observação meteorológica: "ou se tem chuva e não se tem sol" e, em seguida, "ou se calça a luva e não se põe o anel" uma observação de como se vestir ou portar. Esses versos nos remetem a uma preocupação mais adulta do que infantil, apesar da tonalidade ingênua, encontrada através da escolha da forma e do vocabulário do poema – a dúvida insiste para nós leitores, seria possível definir entre sim e não, quanto ao fechamento de único público alvo?

Enquanto nos poemas "Jogo de bola"(1964) e "Roda na rua" (1964), os próprios títulos já anunciam a temática simples e cotidiana, mas tratada de forma bastante original e criativa, devendo-se ressaltar aqui os interessantes recursos (aliterações e rimas) empregados pela autora, para conferir atraente efeito musical ao texto:

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.
A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul

(MEIRELES, 2002, p.17)

Interessante notar como os temas nobres – religiosidade, amor à pátria e à língua portuguesa, valorização do trabalho – tão caros à primeira fase da poesia infantil no Brasil acabam sendo substituídos por assuntos "mínimos", da vida diária de todas as crianças (a rua, o jogo de bola, o jardim, a sacada da casa, a avó etc). As imagens suscitadas pelos poemas de *Ou isto ou aquilo* (1964) remetem também imaginário da criança, que sonha e cria a partir de desejos e vontades que permeiam seu universo diário.

Roda na rua
a roda do carro.

Roda na rua
a roda das danças.

A roda na rua
rodava no barro.

Na roda da rua
rodavam crianças.

O carro, na rua.

(MEIRELES, 2002, p.79)

No poema "Roda na rua" (1964) um retrato de uma infância e de uma realidade nova instaurada. O representante da modernidade: o carro, se torna personagem atuante do poema. O primeiro verso: "Roda na rua/ a roda do carro" com os sons de "r" forçando uma sonoridade rude, mostra que na rua impera os ruídos dos carros. Os carros, nas ruas, substituíram as crianças, que dançavam e brincavam livremente no espaço público. Não resta outra vida a rua, que não se reduzissem aos carros. O eu-lírico emprega a verbo "rodar" em sentidos distintos como: girar ou perder. Quem gira é a roda do carro, enquanto quem perde seu lugar de lazer são as crianças.

Abordagem mais atual, impossível. Se bem notarmos, mesmo passados cinquenta anos da escrita do poema, o tema é oportuno e contextual. A infância, em nossa geração, pouco se relaciona com a rua. A rua sempre é sinônimo de perigo, onde deve-se estar em alerta. A rua reduziu-se, simplesmente, ao espaço para o deslocamento dos cidadãos em seus carros. Como no poema "Cota Zero" (1930) de Carlos Drummond de Andrade, em diálogo perfeito o de Cecília, com um grau tão significativo de urbanização e de carros em movimento, que o homem moderno passa, até mesmo, a se confundir com a máquina:

Stop.
A vida parou
ou foi o automóvel? (ANDRADE, 2008, p.28)

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos repensar diacronicamente a questão da literatura infantil, muito além de uma mera nomenclatura, ela foi usada como recurso moralizante nas escolas até o início do século XX. Incorporadas as novas tendências da modernista de 22, inspiradas nas vanguarda européias, encontramos uma poesia infantil ligada aos temas do cotidiano, ao jogo de palavras e sons – o que facilita o acesso ao leitor em foco.

Ou isto ou aquilo (1964), de Cecília Meireles, obra de maior relevância neste contexto, foi escolhida como suporte para nossa reflexão, em primeiro lugar, pelo número de poemas com temas variados e, em segundo, por ser um livro atraente para todos os públicos, inclusive o infantil.

Optamos em abrir uma pequena discussão quanto ao caráter totalitário de taxar uma obra como literatura infantil, principalmente a livro estudado, dado a atualidade de algumas temática escolhidas para os poemas. Em especial, a temática da modernidade e das escolhas, as quais afetam de maneira significante também a fase adulta. Respeitamos a fortuna crítica, porém, desconfiamos ser um tanto limitante tal classificação.

No desenvolver de nossa argumentação, conseguimos chegar aos pontos prorrogados quanto à modernidade e a estética literária. A linguagem, o jogo de palavras, as sonoridades variadas, o espaçamento do poema na folha de papel, esses recursos foram empregados com maestria por Cecília Meireles. Afirmamos, com toda certeza, que a obra *Ou isto ou aquilo* (1964) é moderna, ou melhor, "moderníssima".

Referências

BOSI, Alfredo. *História Concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COELHO, Nely Novaes. *Literatura infantil:* teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

ANDRADE, C. D. d. *Poesia completa* – volume único. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2008.

GASSET, José Ortega y. *A desumanização da arte.* Trad. de Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo.* 6 ed. Ilustração Thais Linhares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

A DRAMATURGIA DE MARIA CLARA MACHADO: INFANTIL POR FORÇA DE EXPRESSÃO

Sandro Luis Costa da Silva[1]

Resumo

Este artigo investiga o viés comum que perpassa o conjunto das obras de Maria Clara Machado, publicadas entre 1950 e 2000, desenvolvendo algumas reflexões acerca da dramaturgia desta autora e com a fundamentação teórica a partir de *A psicanálise dos contos de fadas* de Bruno Bettelheim (1980). A obra de arte dramatúrgica de Maria Clara Machado é aqui analisada através de um prisma de interfaces, com uma visão pluralizada, buscando múltiplas leituras à luz também das teorias da comunicação, da semiótica, da história, da sociologia e sobretudo das artes cênicas, para não incorrer em um julgamento singular diante de tanta aberturas e metaforicidades.

Palavras-chave: Linguagem, crítica, símbolos e repercursão.

A Decolonização[2] do Teatro Brasileiro ou antropofagia dramaturgica

> Tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe, influem na obra, sobretudo na forma,e, através dela, nas suas possibilidades de atuação no meio , estas técnicas podem ser imateriais – como estribilhos das canções destinadas a ferir a atenção e a gravar-se na memória; ou podem associar-se à objetos materiais como o livro, um instrumento musical, uma tela. (Candido, 2006:42)

O surgimento do teatro Brasil, segundo documentos[3] históricos, teve seu início no período da colonização social brasileira, através do denominado "teatro de catequese", cuja temática religiosa estava a serviço educacional da igreja católica com os jesuítas. As obras: *Diálogo, Conversão do Gentio* (1557), de padre Manuel da Nóbrega, *O auto de São Lourenço (1586) e Na visitação de Santa Isabel* (1598) ambos do padre José de Anchieta, foram algumas das primeiras peças de teatro escrita em terra *brasilis*. Esses textos herdaram as influências estéticas da dramaturgia européia, que naquela época já tinha o nome do escritor português *Gil Vicente* como referência no teatro mundial.

Segundo Sábato Magaldi(1996), somente no século XX, mais precisamente a partir da década de 1920, assim como em outras linguagens artísticas, a dramaturgia brasileira passa a livrar-se das referências estilísticas do teatro estrangeiro e começa a se construir como uma produção genuinamente nacional.

> "Do dramalhão, ao qual não escapou Martins Pena quase nenhuma peça também fugiu, e somente parte da obra de Gonçalves Dias e uma ou outra peça conseguem atingir verdadeira nobreza dramática. Numerosos traços da comédia de Martins Pena reaparecem nos sucessores, conservando o seu eco e as qualidades mais autênticas. Pode-se afirmar que os textos de reais méritos que se distinguem na segunda metade do século passado[4] nascem de uma sugestão contida em suas farsas despretensiosas.

1 Mestre em Estudos Culturais no MEEL, programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMT e Doutorando do programa de Estudos de Cultura Contemporânea , ambos do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso.

2 O título faz referência ao conceito de decolonialidade cunhado por *Walter Mignolo.*

3 Os documentos históricos são as peças teatrais da chamada época do descobrimento do Brasil, que foram preservadas e hoje já existem disponibilizadas em versões de livros publicados e na *internet.*

4 A expressão "século passado" que o autor está se referindo nesta citação, corresponde ao século XIX.

> Nelas estão exemplo das possibilidades dramáticas indicadas pelo cotidiano, com a abundante parcela de ridículos e absurdos. O sentimento nacional, que já se opõe à sede de lucro e à falta de assimilação estrangeiras, sugerirá novas obras, que irão alicerçando a pesquisa, em nossos dias, de uma completa individualidade brasileira. Prosseguirá, em toda a dramatrugia subsequente, o vezo da sátira política e da crítica à sociedade e à administração, com o elogio implícito ou explícito dos bons costumes e da sadia moral, tanto na vida privada como nos negócios públicos." (Magaldi, 1996: 61-62)

Neste contexto, o teatro no Brasil no transcorrer de três séculos desde o século XVIII, produziu burletas, operetas, comédias e dramas. Mas somente no século XX com a obra *O Vestido de Noiva do* escritor Nélson Rodrigues, encenada pelo polonês Zbigniew Ziembinski e que estreou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1943, aparece como divisor de águas na produção dramatúrgica brasileira, pois esta montagem é uma produção considerada o marco inaugural[5] do moderno teatro brasileiro.

Desde o século XIX, os autores dos mais variados gêneros discursivos como romance, poesia, folhetim e dramaturgia, já se preocupavam em construir uma linguagem artística genuinamente brasileira, como foi o caso de Martins Pena e Arthur Azevedo no campo teatral, dentre outros.

Na primeira metade do século XX, todos os autores, de teatro ou não, estavam empenhados numa criação autônoma e autênctica, a fim de se livrar dos estrangeirismos. Dramaturgos como *Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal*[6] e o próprio *Nelson Rodrigues*, foram alguns dos principais criadores, que contribuíram para modernizar a escrita teatral brasileira.

No Brasil, a prática do teatro infantil, ou seja, o teatro produzido por artistas adultos, a partir de uma dramaturgia escrita e encenada para um público infantil, teve seu início na década de 1920, sendo *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, a primeira montagem de teatro profissional que se tem registro. Dentre estes pioneiros da modernização do teatro nacional não há como ignorar o nome de Maria Clara Machado, embora a sua obra seja classificada como sendo para um público infantil. Mesmo que o trabalho de escrever teatro para crianças seja em dificuldade equiparado ao escrever para o público adulto, na atualidade ainda predomina um certo preconceito para com o teatro destinado ao receptor criança.

O rótulo de teatro infantil, pode ser um termo inadequado para uma possível classificação da obra de Maria Clara Machado, pois o conteúdo de suas peças está embebido de mensagens destinadas à crianças, mas também ao público adulto, e por isso, pode-se afirmar que estes textos apresentam ambivalências temáticas.

> Já no século XIX, a presença da criança no teatro era o reverso do que fazemos hoje. Nesta época, havia companhias infantis, onde as crianças representavam para o deleite dos adultos. As pequenas atrizes, como Leonor Orsat, da companhia Tivoly, Lafayette Silva, além da italiana Gemma Cuniberti, eram intérpretes de textos de Martins Pena, Artur de Azevedo e José de Alencar. O papel da criança, nesta época, era de ator para um adulto espectador. Não havia lugar para a criança espectadora. (Dacache, 2007: 5) [7]

A partir das peças teatrais escritas por Maria Clara Machado como *O boi e o burro no caminho de belém-(1953)*, *O rapto das cebolinhas-(1954)* e o mais famoso deles como *Pluft, o fantasminha-(1955),* pode-se afirmar que Maria Clara Machado foi o divisor de águas na história do teatro infantil

---

5 É consenso entre vários pesquisadores que a obra de Nelson Rodrigues é o marco inicial para o teatro brasileiro moderno. O principal defensor dessa tese é o pesquisador Sábato Magaldi, que em seu livro *Panorama do Teatro Brasileiro* (1996: 298), dedica um capítulo para explicar o surgimento da nova estética de dramaturgia e encenação herdada da *Companhia de Louis Jouvet,* que se instalou na cidade do Rio de Janeiro naquele momento.

6 Cabe aqui ressaltar que Augusto Boal concorreu ao *Prêmio Nobel da Paz* em 2008, pela importância do seu *Teatro do Oprimido*, técnica teatral por ele difundida, que trabalha também com o teatro engajado. http://www.overmundo.com.br/overblog/augusto-boal-concorre-ao-premio-nobel-da-paz-2008

7 Trecho da dissertação de mestrado intitulada *Dramaturgia Contemporânea Infantil no Rio de Janeiro: A Busca de Novos Caminhos (2007),* de *Adriana de Assis Pacheco Dacache* para o *Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira*, do Departamento de Letras da PUC-Rio. Esta dissertação está disponível no web-site: www.cbtij.org.br.

brasileiro. O sucesso da peça *Pluft, o fantasminha* (1950) confunde-se com a história do *Grupo de Teatro O Tablado*, que formou várias gerações de atores brasileiros, desde a década de 1950. Maria Clara Machado aborda uma grande diversidade temática em centenas de páginas, que somam mais de trinta peças teatrais publicadas e é uma dramaturgia recorrente seja teatro amador ou no profissional. Suas peças já ultrapassou as fronteiras nacionais, e por isso, ela é a autora brasileira de teatro que mais teve suas obras encenadas no Brasil e no exterior entre 1950 e 2000.

> "Mamãe, gente existe?" À pergunta da personagem *Pluft, o Fantasminha*, sua mãe fica suspensa tempo suficiente para que o espectador vá desencavando o riso, que só aflora plenamente quando chega a resposta: "Claro, Pluft. Claro que gente existe..." Transformado em *Pluft, The Little Ghost, em Plouft, Le Petit Fantôme*, a peça infantil mais encenada do teatro brasileiro e que deu fama a Maria Clara Machado adotou, com economia de meios, uma nova perspectiva em relação à criança. (CAMPOS, 2005: 13)

Segundo Cláudia de Arruda Campos (2005), a obra de Maria Clara é denominada como uma "dramaturgia infantil por força de expressão". Essa constatação antecipada pela pesquisadora da USP (Universidade de São Paulo) é aqui retomada e ampliada, pois embora ela esteja localizada no imaginário artístico brasileiro apenas como sendo um "teatro infantil", trata-se de um teatro dirigido também ao público adulto.

> (Entra o Arauto correndo)
>
> **ARAUTO** – "Atenção, povo: vem vindo o Rei Dagoberto com a Rainha e a Princesa para que todos vejam o prêmio maravilhoso que está oferecendo para quem conseguir vencer o terrível monstro: sua única filha e herdeira do trono, Filosel Aurora de Orleans e Bonança; bela, prendada, cose, borda, cozinha, faz tricô, joga voleibol, ama os pobres, leu O Pequeno Príncipe e toca acordeom." (Machado, 1992:125)

Neste fragmento de cena reproduzido acima, o público infanto-juvenil com o seu referencial apenas lê que a *Princesa Filosel Aurora* ali descrita é uma menina cheia de habilidades, quiçá prendada, ou seja, a moça ideal para casamento, tão comum ainda hoje em muitas sociedades. Mas para um adulto, nesse mesmo trecho da peça, pode ser lido claramente uma sátira da autora acerca da educação tradicionalista, questão esta que já havia sido abordada na peça *A menina e o vento (1963).*

Levando em conta os períodos de escrita e publicações das obras, neste estudo, a sociologia desta literatura dramática é um outro ponto para se analisar. Maria Clara, com textos hipoteticamente dirigidos para crianças, sempre aborda assuntos contundentes, e por isso, pode-se dizer que a sua escrita é escamoteada por aspectos pueris. Mesmo assim, ela consegue de tal forma satirizar diversas instituições de poder, mantendo duas linhas paralelas de comunicação, uma ao público infantil e uma para o público adulto, que é quem sempre acompanha as crianças no teatro.

> "As crianças me condenam por uma coisa: que eu escrevi pouco para elas, que poderia ter escrito muito mais. Eu creio que sim. Perdi tempo escrevendo para gente grande, que é uma coisa que não vale a pena" (Lobato :1948) [8]

Monteiro Lobato com sua autocrítica é aqui lembrado, pois este que é um dos maiores nomes da literatura infantil brasileira, provavelmente foi uma das fontes de inspiração para Maria Clara. Além da semelhança entre as personagens Maria de Almeida, de *A menina e o vento*, e a boneca Emília, do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, assim como Lobato, Maria Clara também recorreu às cenas

8 Depoimento de Monteiro Lobato em entrevista concedida à Rádio Record em 02/07/1948 e publicado na Revista CULT 107/Ano 9 – Outubro de 2006: 32.

clássicas da literatura mundial para recriar histórias já muito conhecidas, e com isto os temas de suas peças ganham dimensão universal e permanecem atuais. É curioso como a autora soube valer-se do rótulo de infantil e de uma linguagem de comédia para abordar temas críticos, que estão inseridos nas entrelinhas das suas peças, e assim, ela tocava em assuntos terminantemente proibidos pela censura entre as décadas de 1960 e 1970.

O que pode ser considerado como infantil na pós-modernidade?

Mesmo considerando as premissas de que cada caso é um caso, ou seja, cada núcleo familiar atua distintamente em relação à formação educacional de seus membros, e levando em conta que entre as fases infantil e adulta, encontram-se outras classificações como a pré-adolescência; adolescência e juventude, o que está em discussão aqui é: *com que idade se está na fase infantil hoje, no século XXI*?

> "Pode-se dizer que a cultura de massa, em seu setor infantil leva precocemente a criança ao alcance do setor adulto, enquanto em seu setor adulto ela se coloca ao alcance da criança. Esta cultura cria uma criança com caracteres pré-adultos ou um adulto acriançado? "(Morin,1969:41)

O que vários autores afirmam na atualidade acerca da modernidade é que as filosofias pós-modernas desacreditam todas e quaisquer tradições. Então cabe mais uma vez questionar, qual o lugar da cultura na sociedade moderna? A mensagem que outrora viajava em garrafas lançadas ao mar, agora cruza rapidamente o mapa *mundi* em ondas eletromagnéticas. Esta é a realidade pós-moderna, uma realidade onde prima a velocidade da informação e das constantes tranformações socioculturais.

Os contos modernos, segundo Bruno Bettelheim (1996), como forma de poupar o leitor de possíveis traumas, pecam ao suprimir os temas com as grandes questões humanas. Um produto como o filme *O Rei leão* internacionalmente conhecido, está de acordo com o sistema de comunicação cada vez mais usual, forma esta que já foi teorizada por Edgar Morin (1962). Segundo Morin, na prática de uma comunicação para uma massa, não importa com que idade o receptor esteja, nem se ele está na fase adulta ou na fase infantil, a informação dos produtos culturais na atualidade , sejam eles um livro ou um filme, ambos são dotados de uma comunicação ambivalente para atingir quaisquer faixas etárias.

As peças de Maria Clara Machado apresentam temáticas como o "medo de crescer", abordado na peça *Pluft, o fantasminha*, ou "a liberdade" que é a espinha dorsal da peça *A menina e o vento* entre outras. Grosso modo, poderemos achar que esses temas não são assimiláveis ao público infantil, mas e seguindo a orientação de Bettelheim, percebemos que as peças comunicam também ao inconsciente do receptor da criança.

São as alegorias fantasiosas que instrumentalizam o imaginário e o intelecto dos adultos enquanto crianças. Bettelheim assegura que o conto de fadas quando em contato com o público criança, independente do sexo, pode corroborar para a formação de um adulto mais completo no nível psicológico.

> "As estórias modernas escritas para crianças pequenas evitam estes problemas existenciais. Embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para maturidade. (...) Os contos de fadas, em contraste, confrontam a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos." (Bettelheim 1996:15)

A fábula é importante na vida das pessoas, por que é através do lúdico nela contido, que a criança se projeta, e pode, através da simulação do faz de conta, vencer seus fantasmas. É em pequeno e com as fábulas, que o ser humano pode ensaiar à sua maneira, a forma de ser e de lidar com as adversidades da vida. Uma criança não detém ainda a compreensão abstrata, pois nela sobrepuja o pensamento animista. Por isso, o que é lido como surreal para um adulto, pode ser lido como mágico para o público mirim, e por isso uma obra de arte pode responder

simbolicamente às questões muito inconscientes de uma criança.

No presente cada vez mais as crianças são expostas à temas; questionamentos; produtos e sobretudo à bens simbólicos, que outrora eram restritos aos adultos. Embora a condição capitalista impulsione as demandas de mercados, segmentando e especializando bens e serviços, e considerando também que as idades biológicas não condizem com a idade e/ou maturidade intelectual de pessoas que tenham uma mesma faixa etária, mesmo assim, cada vez mais fica difícil o limiar entre a idade infantil e a idade adulta.

A pergunta é recolocada: *o que pode ser considerado infantil na pós-modernidade?,* numa realidade onde tudo está fragmentado e imbricado de tudo. Isto é uma antinomia que ainda paira sobre nossos intelectos, sendo tão difícil de ser respondida, quanto a complexa questão de se definir precisamente o fim modernidade e o início pós-modernidade.

> "Não sei definir meu trabalho, eu crio a partir do zero, é vocação, nasci para fazer isso, as teorias ficam para os críticos. Um poeta não escreve assim por causa daquilo. Somos intuitivos, é uma questão de momento"[9]
>
> (Maria Clara Machado - ☼1921 †2001)

Segundo Bakhtin, "a palavra sempre está carregada de um conteúdo ideológico, ou de um sentido ideológico ou vivencial" (1992:95), e nas peças de Maria Clara Machado encontram-se dentre outros, signos ideológicos com mensagens que podem fazer mais sentido à um público adulto do que ao espectador infantil, pois de acordo com o seu grau de maturidade intelectual, uma criança pode deixar passar desapercebido algumas nuances literárias que lhes fogem à compreensão.

> (...)as formas de uma enunciação de uma obra literária, só podem ser apreendidas na unicidade da vida literária, em conexão permanente com outras espécies de formas literária. Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como literatura formas da literatura como um todo. (Bakhtin, 1992:105)

Tomando isoladamente os textos teatrais *Pluft, o fantasminha (1955), A menina e o vento (1963) e O dragão verde (1984)*, e considerando-os como documentos de uma linguagem específica, a teatral, e comparando-os à outras "*inscrições no quadro geral da língua falada*; *de interação verbal"* (Backthin, 1992:105), pode-se detectar a força de uma linguagem autônoma de Maria Clara Machado.

> A função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação. (Candido, 2006:56)

Uma outra questão colocada por Candido acerca da autonomia na criação de um artista, pode ser respondida pelo fato de Maria Clara conseguir com uma mesma obra, comunicar aos pais e aos filhos; à adultos e à crianças.

Se "o teatro é o melhor documento da cultura no ocidente, porque ele reflete a sociedade na qual ele é escrito, quer a sociedade queira ou não"[10] como afirma a crítica teatral Bárbara Heliodora, a obra de Maria Clara Machado é um vasto documentário de costumes, inclusive de práticas culturais brasileiras.

> "As comédias subsistem não apenas como documentário, mas valem pela verve, pelo sabor, pelo mecanismo que guardam a eficácia cênica em nossos dias. Quanto aos dramas, supomos que sua montagem, hoje, não representaria outro mérito senão mostrar ao público um documnento histórico." (Magaldi, 1996:58)

Da mesma maneira, como Sábato Magaldi definiu as característica das investidas de Martins

---

9 Entrevista de Maria Clara Machado no *site:* www.infancia80.com.br/litafins/autores_maria_clara.htm

10 Entrevista com Bárbara Heliodora, crítica de teatro do jornal *O Globo* – RJ, concedida no programa jornalístico *Bom Dia Brasil* em 29/06/2004 – TV Globo.

Pena ao tentar escrever dramas, sendo que este crítico pontua que o mérito dramatúrgico deste autor está na função de registro histórico, por ele ter documentado costumes de uma época. Este mesmo valor documental destacado por Magaldi pode ser observado na dramatrugia de Maria Clara Machado, cujos dramas e comédias são repletos de traços culturais de pelo menos quatro décadas (1950-1980), período que concentra os maiores números da produção escrita da autora.

> **VOVÓ** – Até você Adelaide...e abaixe já esta saia. Que modos são esses de mostrar as calças desta maneira...
> *(começa a soprar um ventinho leve que delicadamente empurra a velhinha)*
> **VOVÓ**...Não empura, Jaime...Não empurra...ja disse que não vou para casa... não quero entrar...já disse (e vai saindo) Não empurra jaime...não empurra. (Machado,1969:25)

Angel Rama (2001) e Ricardo Navas Ruiz (1961) são alguns dentre outros críticos literários, que sustentam a tese de que a produção literária é uma interface que reflete uma realidade social, contribuindo para a ampliação do pensamento de uma coletividade. A cena da citação anterior pode demonstrar isso, ao remontar com bastante humor o arquétipo de uma matriarca, a avó, funcionando também como índice para a leitura de um traço cultural da familia constituída tradicionalmente, cujos costumes e forma de educação dos filhos diferem dos hábitos e relações sociais contemporâneos.

As realidades sociais freqüentadas e experienciadas por Maria Clara, serviram como mote de criação, mas com um distanciamento crítico. Machado criou ficções a partir da apropriação de obras clássicas e reescreveu à sua maneira *A Gata borralheira (1962); João e Maria (1980), As Cigarras e os formigas (1981) e O gato de botas(1987).* Como defende Seligmann-Silva (2003:377), "não se trata mais de imitação da realidade em favor da literatura de testemunho, mas sim, de manifestação do real, ou seja, é a passagem do real para o literário". Ao ler as obras desta escritora, nota-se que existe uma apropriação de realidades e fatos, mas não se pode jamais esquecer do trabalho de recriação da autora, que utiliza o seu arsenal polissêmico; a sua criatividade e em especial a sua memória.

> **Aurélia** – Maria! Pedro!...voltem já..já...já...Adelaide está chamando!...
> **Adelaide** – Lugar de criança é dentro de casa. A culpa é da mãe deles que é muito mole...
> **Aurélia –** No nosso tempo, quando...
> **Adelaide** – *(interrompendo)* Já sei, Aurélia, que no nosso tempo era diferente, mas nossa obrigação de tia é educá-los.
> **Aurélia** – A aula de hoje é tão boa! Adoro *educação cívica*!
> **Adalgisa** – As aulas de Adelaide são excelentes! Ela é a melhor professora de educação cívica da cidade!
> **Aurélia** – E do Brasil!
> **Adelaide** – Meninos voltem para a aula!
> **Adalgisa** - *(acompanhando)* : É preciso aprender a amar o Brasil, meninos! (Machado, 1969:12)

Os conceitos atuais de nação podem contrastar um pouco com os valores nacionalistas tão em voga nas décadas de 1960 e 1970, e estas temáticas motivaram a autora a escrever algumas de suas peças. Maria Clara Machado também utiliza a sua literatura dramática para fazer ode ao civismo as avessas, e as vezes ironiza os "valores nacionais brasileiros", como na fala da personagem Maria da peça *A menina o vento (1963)* quando diz: " (...) coisas chatas como (...) fazer cama, estudar aritmética, acabar as férias, ir ao dentista, ouvir aula de tia Adelaide e ser obrigada a amar o Brasil!..."

> (Entra o arauto correndo.)
> **ARAUTO** – "Atenção, povo: vem vindo o Rei Dagoberto com a Rainha e a Princesa para que todos vejam o prêmio maravilhoso que está oferecendo para quem conseguir vencer o terrível monstro: sua única filha e herdeira do trono, Filosel Aurora de Orleans e Bonança; bela, prendada, cose, borda, cozinha, faz tricô, joga voleibol, ama

os pobres, leu *O Pequeno Príncipe* e toca acordeom." (Machado, 1992:125)

Aos olhos do leitor de hoje, esses aspectos históricos, como foi apontado acima, poderiam dar a impressão de que seus textos sejam ultrapassados, embora muitos outros elementos valorativos podem ser percebidos em suas obras. Mas além de funcionar com registro histórico, quanto a questão de civismo e patriotismo abordados em algumas obras , isto também faz com que as peças causem uma identificação do público, principalmente o espectador adulto de hoje que viveu nas décadas de 1960 e 1970, e que geralmente é cúmplice da criança quando o acompanha ao teatro. Este mesmo adulto, pode ter uma percepção saudosista no presente, pois rememorando os traços sociais brasileiros de décadas anteriores, vários são os indícios da educação escolar numa época em que o discurso de valorização da identidade nacional era muito recorrente (1940 a 1970).

O fortalecimento do teatro brasileiro para a infância

As peças de Maria Clara são matérias primas que congregam elementos estéticos tão bem construídos, que suas obras possibilitam também desdobramentos de materiais para comunicação e informação, podendo até serem transformados em produtos para difusão nas mídias de massa. Isto já aconteceu e resultou em produtos de mídia como *discos LP em vinil, película cinematográfica e programas de televisão.*

O aspecto do contato real era a grande finalidade de Maria Clara Machado ao escrever para teatro, a fim de que a realidade do palco fosse comungada na sala de espetáculos em presença de uma platéia tanto de crianças como de adultos. Mesmo que Clara não tenha previsto as interferências da era digital nas artes cênicas, as suas obras podem muito bem para serem apropriadas pela cultura das mídias.

Uma antinomia acerca da segmentação *teatro adulto X teatro infantil*, parece que será uma eterna questão. Pois embora dentro desta realidade editorial, que muito divulgou as obras dessa autora, os livros de Maria Clara Machado contendo as denominadas peças infantis, tem como alvo o público adulto, possivelmente constituído por artistas e educadores. O foco destas obras são as crianças, mas a literatura de Maria Clara Machado para chegar até a criança, precisa antes ser mediada pelo figura de um professor ou por atores, ou seja, o teatro infantil de Clara para atingir seu alvo que é a criança, necessita de um intermediário adulto.

Na atualidade, para os estudos de teorias da comunicação neste princípio de século XXI, o que importa é o que as pessoas fazem com os meios de comunicação, ou seja, a questão é: no presente, para o que serve o teatro de Maria Clara Machado?

A obra dramaturgica de Maria Clara Machado despertou o gosto pelas artes cênicas em pelo menos cinco gerações. Dentre muitas produções profissionais e amadoras de norte a sul deste país, a cada temporada teatral sempre há uma produção para estrear com um texto da senhora Machado. E face a isto, não se pode negar, passaram-se décadas e o teatro machadiano ainda permance.

Bibliografia

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.São Paulo: Hucitec, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad.: Arlene Caetano 11º ed. Rio de janeiro: Paz e terra,: 1996.

BHABHA, Homi K. *Disseminação – O tempo, a narrativa e as margens da nação moderna*. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

CAMPOS, Cláudia de Arruda, *Maria Clara Machado*. São Paulo: Edusp, 2005.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. 3ª. Ed. Recife: UFPE, 2005.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

MACHADO, Maria Clara. Teatro Completo. 2ª Edição – Volumes I,II,III,IV,V e VI. Rio De Janeiro: Agir, 1969.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do Teatro Brasileiro*. 4ª. Ed. São Paulo : Global, 1996.

MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no século XX (o espírito do tempo).* Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de janeiro e São Paulo: Forense, 1967.

PIGNATARI, Décio. *Informação Linguagem Comunicação* – São Paulo – Cultrix, 1997.

GT 7 - Mini-Cursos e Oficinas

Leituras de documentos oficiais da educação na perspectiva dialógica

Jozanes Assunção Nunes[1]

EMENTA

O minicurso propõe discutir as relações dialógicas que se engendram no funcionamento de dois atos normativos do ministério da educação: Parecer CONAES nº 4/ 2010, que aborda sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos cursos de graduação, órgão este responsável pela elaboração, consolidação e avaliação do Projeto Pedagógico de Curso, e Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Para tanto, toma como principal referencial teórico os estudos de Bakhtin e o Círculo, mobilizando as noções de *linguagem, enunciado* e *discurso/ relações dialógicas* para a realização de uma análise orientada para/por uma perspectiva dialógica da linguagem.

JUSTIFICATIVA

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, deu início a mais uma fase de reformas ocorridas nas Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES). Dentre as medidas complementares à Lei, o Ministério da Educação e Cultura propôs a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de Ensino Superior do país.

No que concerne aos cursos de licenciatura, em sintonia com a Lei, estão as Diretrizes curriculares para a formação de professores de educação básica, que, juntamente com o Plano Nacional de Educação, inovam, entre outras questões, ao concederem a autonomia para que os professores e demais envolvidos nas instituições de ensino organizem seus próprios currículos.

Nesse mesmo rumo, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) - órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861/2004 - com

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL) - Bolsista CNPq.

base no disposto no Parecer CONAES Nº 04/2010, elaborou a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos cursos de graduação.

De acordo com a referida resolução, esse núcleo deve ser constituído por pelo menos cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso, que devem exercer liderança acadêmica no âmbito do curso, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuam sobre o desenvolvimento do curso.

Conforme o documento, entre as atribuições do NDE, destacam-se as de contribuir para a consolidação do perfil profissional pretendido do egresso do curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigência do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

Apesar da legalidade, esse núcleo passou por muitas criticas no contexto educacional, sobretudo no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior, devido ao fato, entre outras razões, de existirem dois organismos (NDE e Colegiado de Curso), responsáveis pelo Projeto Pedagógico de um curso de graduação. Nas instituições privadas, a crítica se deu em razão das exigências de docentes titulados que, nem mesmo, a Constituição Federal solicita. Todavia, as criticas perderam espaço para as deliberações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que compreendem, no NDE, o elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do Curso.

Nesse sentido, no espaço-tempo dos cursos de graduação, o Núcleo Docente Estruturante deve estar envolvido com o desenvolvimento de todos os componentes curriculares do curso, acompanhando-os em função das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e das bases legais que envolvem cada curso. No caso dos cursos de licenciatura, além de buscar atender às solicitações das Diretrizes Curriculares do curso em que atua, deve, também, seguir as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica.

Diante dessa realidade, pretendemos, nesse minicurso, num primeiro momento, fazer uma discussão acerca das relações dialógicas que se engendram no Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010, que trata do NDE no âmbito dos cursos de graduação, que resultou na elaboração/aprovação da Resolução CONAES N. 1/2010. O objetivo é mostrar como a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), na escrita do Parecer, evoca *discursos já-ditos* e antecipa *discursos pré-figurados* (reação-resposta antecipada do outro), a fim de levar as IES a instituírem, obrigatoriamente, o NDE em suas estruturas acadêmico-administrativas.

Num segundo momento, pretendemos discutir as Diretrizes Curriculares para a formação de professores de educação básica, utilizando os conceitos de *enunciado*, *discursos/relações dialógicas* da teoria bakhtiniana, analisando como o documento colabora com a criação de um discurso difuso, deixando o professor refém de práticas já cristalizadas.

Pretende-se, assim, nesse minicurso, refletir sobre as relações dialógicas que se engendram no funcionamento desses dois atos normativos do ministério da educação, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva que assume o caráter dialógico do discurso.

Embora possa parecer lugar-comum, é importante destacar que os documentos, ou os enunciados e os seus sentidos, têm uma história e são produzidos por determinados sujeitos e instituições, em condições sociais e políticas específicas, como sendo "texto-para-alguém", constituindo alguma espécie de unidade colocada em processos de interação comunicativa.

Nesse sentido, qualquer enunciado (documento) é sempre ideológico. E ideológico em dois sentidos: se dá na esfera de uma das ideologias, no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana, e expressa sempre uma posição avaliativa, pois não há enunciado neutro. Assim, não se deve desconsiderar essa realidade ao estudar, por exemplo, os documentos elaborados pelo MEC, entendendo o termo ideologia, não como mascaramento do real, mas como um universo que engloba todas as manifestações superestruturais, como a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, etc.

No que se refere aos outros participantes da interação socioverbal, a dialogicidade do enunciado desempenha o papel central, devendo ser entendida como relações de sentido que decorrem da responsividade inerente a todo e qualquer enunciado, em que cada enunciado é visto como uma resposta aos enunciados

precedentes de determinada esfera de comunicação, situada num complexo quadro de relações socioculturais.

Os enunciados emergem das muitas vozes interiorizadas em múltiplas relações dialógicas. Ou seja, a voz do sujeito é constituída da apropriação criativa de palavras múltiplas do outro que ele apropria, assimila, transforma, recusa, altera, critica, concorda, discorda. Essa dinâmica em que as vozes se entrecruzam de maneira multiforme, numa guerra de discursos, é o verdadeiro ambiente de um enunciado.

Vivemos num universo de palavras do outro, num incessante combate dialógico, o que torna nossos enunciados heterogêneos, caracterizados em graus diferentes de alteridade, embora nem sempre percebidos como tal. A certificação da presença do outro no discurso abre importantes horizontes para a compreensão do dialogismo bem como para a reflexão e compreensão da abrangência dos discursos que veiculam nos dois atos normativos do Ministério da Educação que serão analisados no minicurso.

Espera-se com este minicurso ampliar as discussões acerca de alguns conceitos bakhtinianos e sua aplicação na leitura de documentos oficiais, formando, assim, leitores mais competentes.

OBJETIVOS

- Auxiliar a compreensão de um documento oficial da educação a partir da perspectiva da teoria dialógica do discurso.
- Analisar a relação dialógica que os enunciados mantêm com o momento sócio-histórico, bem como a responsividade engendrada na inter-relação entre os interlocutores.

CONTEÚDOS

- As relações dialógicas e outros preceitos como subsídios para uma análise dialógica do discurso;
- O documento oficial da educação à luz da teoria bakhtiniana;
- Análise do Parecer CONAES nº 4/ 2010;
- Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS

Pretende-se nesse minicurso adotar uma dinâmica diversificada e participativa, orientada para uma discussão crítica e reflexiva dos conhecimentos. As atividades incluirão breves exposições, discussões e análises de dois atos normativos do Ministério da Educação: Parecer CONAES nº 4/ 2010 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Material do aluno: material de anotações, lápis ou caneta.
Equipamento necessário: data-show
Público-alvo: Interessados em discutir a teoria da análise dialógica do discurso e fazer leitura crítica de documentos oficiais.

AVALIAÇÃO

A avaliação do minicurso será baseada na observação da participação nas atividades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 393-410. [1974/1979].

BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. *Outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. *Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010* – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____.*Parecer CONAES Nº 04, de 17 de junho de 2010* – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf >. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L. BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editoria, 2005.

OFICINA DE TEATRO PEDAGÓGICO EM LÍNGUA ESPANHOLA: MOTIVAÇÕES A PARTIR DA TEMÁTICA "INFÂNCIA"

Silvana Aparecida Teixeira – UFMT

Resumo

Através da Oficina, está proposta a reflexão teórica e prática sobre o uso do teatro como recurso pedagógico no ensino da Língua Espanhola. A motivação será dada pela temática "Infância", abordada em três textos distintos sendo: cantiga de ninar, brinquedo cantado e música popular, que propiciam atividades de leitura dramatizada e expressão corporal livre, como maneira de dialogar com essa possibilidade de ensino de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Espanhola. Recurso Didático. Teatro.

Ementa

Partindo de pesquisas sobre o folclore nas cantigas de ninar, através da conferência *Las Nanas Infantiles* (2004), do espanhol Federico García Lorca, passando pela exploração das *Canciones Infantiles* registradas pela Consejería de Educación da Embajada de España en Brasil, e chegando à autora sul-americana Mercedes Sosa, através da canção *Para un niño en la calle*, propõe-se uma reflexão sobre o uso da dramaturgia com recurso pedagógico no ensino da Língua Espanhola. Para tanto, serão oferecidas breves atividades que explorem a interação das competências linguísticas com a manifestação discursiva sobre o tema proposto, aproximando culturas e contribuindo à atuação social que contemple a realidade das crianças.

Justificativa

Em parceria com a Embaixada de España en Brasil, PROCEV – Pró Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência da UFMT, CEFAPRO e Secretaria de Estado de Educação, realizou-se nos anos de 2008 e 2012 o projeto *Teatro Pedagógico en Lengua Española*, que contemplou diretamente aos docentes da rede pública de ensino, durante quatro meses em cada ano e, indiretamente, aos seus alunos.

Com intuito de divulgar, estimular e comprovar que o uso do Teatro como recurso pedagógico é importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem daquela língua, teve-se como mostra final de resultados a participação daqueles docentes na dramatização de peças teatrais em Espanhol.

Durante a execução do projeto, os participantes tiveram contato com noções sobre técnicas de representação teatral, história da dramaturgia espanhola e hispano-americana, aulas de voz e canto, aulas de expressão corporal e dança, segmentos esses que obviamente têm resultado na disseminação do projeto e da prática do Teatro como recurso pedagógico, nas escolas, através daqueles participantes.

Dentre os benefícios auferidos, destacam-se os seguintes incentivos para uma prática futura: A possibilidade de, em trabalho coletivo com os alunos, eleger textos (em diversos gêneros literários); criar novos textos a partir de diversos materiais; fazer adaptações textuais; incentivar a escrita de textos dramáticos (pequenos diálogos, por exemplo); utilizar de práticas de expressão corporal com vistas ao desenvolvimento integral; incentivar o contato com outras línguas e culturas; estimular a criticidade da arte de ver, analizar e debater sobre Teatro e Literatura – entre outros temas; usar a dramaturgia como possibilidade de desenvolvimento das destrezas comunicativas e aprendizagem linguística da fala, da leitura e da escrita, inserindo o lúdico e o divertido no contexto das aulas; possibilitar momentos de estranhamento e conflito entre culturas e realidades sociais distintas, entre outros aspectos.

Nesse sentido, oferecer esta oficina simboliza a disseminação de resultados práticos, estimulando a que novos docentes, discentes e pesquisadores sigam com estudos e pesquisas pertinentes à temática, bem como a

aplicar em suas didáticas o Teatro, assim como outras Artes, como recursos que consolidem as idealizações dos PCN's, e avancem em busca de novas discussões e alternativas para o ensino da Língua Estrangeira.

Mais ainda, propõe-se como via de exacerbação discursiva sobre a temática "Infância", como forma de incentivar propostas de cunho social e cultural, através da vivência prática (ainda que curta e limitada) da possibilidade de utilizar o teatro como recurso nas aulas de língua espanhola, mesclando expressão corporal, poesia, música, performance teatral e ensino de língua estrangeira.

Objetivo geral

Demonstrar que o Teatro é recurso pedagógico que veicula nos saberes a prática social e cultural de diversas temáticas, contribuindo para o fazer educacional engajado na realidade em que se vive.

Objetivos específicos

- Contribuir com a reflexão e produção acadêmica sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, através do recurso Teatro em sala de aula;
- Dar a conhecer as infinitas possibilidades de serem trabalhadas as temáticas transversais nas aulas de língua estrangeira, através do Teatro;
- Disseminar resultados do projeto de pesquisa Teatro Pedagógico en Lengua Espanhola, realizado em 2008 e 2012 e desenvolvido junto a professores de Espanhol do estado de Mato Grosso;
- Incentivar a elaboração de vivências que contemplem as competências linguísticas de ler, escrever, ouvir e falar em língua estrangeira, trabalhando-as conjuntamente através da dramatização;

Conteúdos

- Introdução musical: escuta das canções e posterior canto coletivo para vivenciar ritmos, entonações, dicções, pausas, entre outros elementos;
- Representando as imagens cantadas: Expressão corporal livre individual;
- Dramatizando as letras das canções: Criação de expressões corporal em duplas ou em grupos;

Metodologia

Aula exploratória de elementos dramáticos, textos/canções infantis, movimentos corporais, elementos musicais e percepções (ouvir, ler, falar, escrever, cantar, dançar, e etc.). A oficina será transmitida em Língua Espanhola (Stándar).

Recursos didáticos:

Datashow; Aparelho de som com saída para DVD; Fotocópias, papel sulfite e canetas em número suficiente para os inscritos.

Avaliação:

Dois serão os momentos avaliativos, sendo:

1. Através de depoimentos e debates manifestados em *feedback* final. Contudo, durante as atividades dar-se-ão comentários pertinentes às práticas.
2. Ao final, a ministrante se compromete em tecer comentários (Relatório Final), anexando os relatos escritos e os resultados acolhidos nesta Oficina do SEMIEDU 2014.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua estrangeira / ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIELLA, Miguel Ángel. **De dramaturgos:** teatro latinoamericano actual**.** Buenos Aires: Corregidor, 1994.

LAPENDA, Carla D. **Teatro**: recurso lúdico e pedagógico**.** [S.l : s.n], 2002.

LORCA, Federico García. **Conferencia**: Las nanas infantiles. In: LORCA, Federico García. **Lunas, penas y gitanos**. 1ed. Buenos Aires: Longseller, 2004. 192p.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro.** 7. ed. São Paulo : Ática, 2004.

CANCIÓN INFANTIL. EL PATIO DE MI CASA. https://www.youtube.com/watch?v=khO1jFW_6bE

https://www.youtube.com/watch?v=vpgTmXkvElA. Duérmete mi niño…..

https://www.youtube.com/watch?v=fp_lInb3dH4 Hay un niño en la calle. Mercedes Sosa.

Anexo I

> [...] Una canción salta de pronto de ese ayer a nuestro instante, viva y llena de latidos como una rana, incorporada al panorama como arbusto reciente, trayendo la luz viva de las horas viejas, gracias ao soplo de la melodía (LORCA, 2004, p. 137).

1. Nana Infantil: Duérmete Niño (Canción de dominio popular)

Duérmete mi niño, que tengo que hacer
Lavar los pañales y sentarme a coser (repite 2 veces)
Este niño quiere que lo duerma yo
Duérmalo su mami que ella lo parió (repite 2 veces)
Duérmete mi niño (2 veces)

2. Canción Infantil: El patio de mi casa (Corro)

El patio de mi casa es particular
Cuando llueve se moja como los demás. (2 veces)
Agáchate, y vuélvete a agachar,

Que las agachaditas no saben bailar.
H I J K L M N A
Que si tú no me quieres
Otra niña me querrá. (2 veces)

3. Canción Denuncia: Para un niño en la calle

Cantautora: Mercedes Sosa con - Participación Especial: *Calle 13*

A esta hora exactamente,
Hay un niño en la calle.
¡Hay un niño en la calle!
Es honra de los hombres proteger lo que crece,
Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,
Evitar que naufrague su corazón de barco,
Su increíble aventura de pan y chocolate
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo
Ensayar en la tierra la alegría y el canto,
Porque de nada vale si hay un niño en la calle.
Todo lo tóxico de mi país a mí me entra por la nariz.
Lavo autos, limpio zapatos, huelo pega y también huelo paco.
Robo billeteras pero soy buena gente, soy una sonrisa sin dientes.
Lluvia sin techo, uña con tierra, soy lo que sobró de la guerra.
Un estómago vacío, soy un golpe en la rodilla que se cura con el frío.
El mejor guía turístico del arrabal, por tres pesos te paseo por la capital.
No necesito visa pa volar por el redondel, porque yo juego con aviones de papel.
Arroz con piedra, fango con vino, y lo que me falta me lo imagino.
No debe andar el mundo con el amor descalzo,
Enarbolando un diario como un ala en la mano,
Trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,
Golpeándonos el pecho con un ala cansada.
No debe andar la vida, recién nacida a precio,
La niñez arriesgada a una estrecha ganancia,
Porque entonces las manos son inútiles fardos,
Y el corazón, apenas, una mala palabra.
El niño: - Cuando cae la noche duermo despierto, un ojo cerrado y el otro abierto.
Por si los tigres me escupen un balazo, mi vida es como un circo pero sin payaso.
Voy caminando por la zanja haciendo, malabares con 5 naranjas.
Pidiendo plata a todos los que pueda, en una bicicleta de una sola rueda.
Soy oxígeno para este continente, soy lo que descuido el presidente!!
No te asustes si tengo mal aliento, si me ves sin camisa con las tetillas al viento.
Yo soy un elemento más del paisaje, los residuos de la calle son mi camuflaje.
Como algo que existe que parece de mentira, algo sin vida pero que respira.
La cantautora: Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,
Que hay millones de niños que viven en la calle,
Y multitud de niños que crecen en la calle,
Yo los veo apretando su corazón pequeño.
Mirándonos a todas con fábula en los ojos,

Un relámpago trunco les cruza la mirada,
Porque nadie protege esa vida que crece,
Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.
Niño: - ¡Oye! A ésta hora exactamente, hay un niño en la calle.
Cantautora: - ¡Hay un niño en la calle!

Anexo II

Avaliação Oral

1. Relate de forma breve a experiência que acabou de vivenciar nesta Oficina do SEMIEDU 2014:

GT 7 - EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Titulo

Oficina de iniciação de LIBRAS.

Ementa

Introdução ao ensino e uso prático da LIBRAS ofertada em nível inicial, utilizando o contexto para o aprendizado da gramática e estrutura, léxicos ou vocabulários da mesma.

Justificativa

Como justificativa geral, ressaltar- se a necessidade que a Universidade Pública brasileira concentra, em seus princípios fundamentais, de promover a Acessibilidade e formação docente como uma de suas atividades centrais. De maneira específica, pode-se pontuar a importância em consolidar a Inclusão como um ponto relevante em todo o processo da Educação.

Objetivos

Objetivo Geral:

Ofertar conhecimento básico sobre a língua de sinais brasileira (LIBRAS), oportunizando a construção e ampliação de relações com o indivíduo Surdo. Favorecendo a compreensão sobre a importância da língua de sinais brasileira e suas estruturas para o desenvolvimento e acessibilidade dos surdos.

Objetivos específicos:

* Melhorar a socialização, a convivência e a autonomia entre Pessoa Surda e ouvintes.

* Compreender a importância da Língua de Sinais Brasileira para inserção do surdo na sociedade;

* Adquirir conhecimentos básicos sobre Língua de Sinais Brasileira.

* Desenvolver o espírito de cidadania e respeito aos Surdos.

* Aguçar nos alunos a curiosidade e o gosto em aprender a LIBRAS.

Conteúdos

* Algumas Legislações em relação a LIBRAS.

* Aquisição da linguagem de sinais.

* Estrutura e Gramática da língua de sinais brasileira.

* Parâmetros da LIBRAS. (Configuração de mão, expressão fácil e corporal, orientação e direção, movimento e ponto de articulação).

* Alfabeto Manual, Datilologia e Sinal Soletrado.

* Vocabulário básico de LIBRAS. (Saudação, numeral, cores, calendário, família, relacionamentos e parentescos, profissões, pronomes e advérbios, lugares, tempo direção e perspectiva, tipos de verbos, etc.)

* Expressão facial e corporal com atividade de dinâmicas.

* Diálogos e conversação em LIBRAS. (Tipos de frases)

Metodologia

O trabalho será realizado de forma objetiva com vários tipos de recursos e aulas expositivas adaptando a metodologia aos alunos, proporcionando troca de informação em atividades para colaborar com o processo de ensino- aprendizado da língua no contexto (LIBRAS); Apresentação de Ideias e conceitos; Momentos de Conversações em LIBRAS; Análise de vídeos e DVDs em LIBRAS; Atividades Corporais; Dinâmicas; Espaço para discussão sobre a Inclusão Social das pessoas com Surdez;

Recursos Didáticos

* Multimídia: Data show e Home Teather;

* Pincel atômico;

* Materiais de recursos visuais: como CD, DVD, filmes, etc.

* Pen drive

* Computador;

* Quadro branco,

* Pincéis marcadores;

* Dicionários virtuais

* Dicionário Capovilla

Mensagens

Filmes

Vídeos em LIBRAS.

Jogos de configuração de mão

Piadas e Histórias em LIBRAS.

Slides de conteúdos e apresentação de materiais em LIBRAS

Apresentação de sites da internet.

Parte de vídeos aulas de LIBRAS.

Avaliação

Obtenção de 75% de presença dos participantes, com a análise das listas de presença. Reflexões e discussões referentes às questões fundamentais da Educação de Surdos, sua Inclusão e acessibilidade, com destaque para a realidade sócio educacional. Apontamentos sobre os aspectos positivos e negativos do curso, em relação a ministrante, e ainda a metodologia e recursos utilizados, podendo assim subsidiar possíveis modificações para futuros cursos. - Realização de atividades avaliativas que visem contribuir para o aprimoramento profissional de cada participante do curso, no aprendizado e no uso da LIBRAS.

Referências

BRASIL. MEC.SEESP. Língua Brasileira de Sinais. Brasília: Secretaria de Educação Especial – SEESP, 1998.

FELIPE, Tânia A. MONTEIRO. Myrna S. Libras com contexto. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

QUADROS, Ronice. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MINICURSO - GT 07: Educação e linguagem

RELAÇÕES DE GÊNERO E A POSTURA DO PROFESSOR NA VIVÊNCIA ESCOLAR

EMENTA: A Linguagem sexista no ambiente educacional. Exclusão Social. Educação e Homofobia. Gênero e Diversidade Sexual. Linguagem e opressão. Linguagem Inclusiva.

JUSTIFICATIVA:

O minicurso propõe trabalhar a linguagem inclusiva do profissional da educação e será desenvolvido por acadêmicos do grupo PET - Conexões de Saberes "Inclusão, Diversidade e Protagonismo na UFMT" com o objetivo de discutir a compreensão da diversidade no contexto escolar levando em consideração a relação aluno/professor e a necessidade de se debater os códigos, os valores e os padrões presentes na sociedade atual e que também se manifestam no contexto escolar, bem como buscar caminhos para a superação de todas as formas de opressões, sobretudo no âmbito da educação. A metodologia utilizada será a roda de conversa propiciando de forma horizontal a discussão entre os e as participantes. Além disso, também possui o objetivo de reconhecer as manifestações de opressão e exclusão de alunos homoafetivos em contextos socioeducativos bem como apresentar propostas de reformas na linguagem como mecanismos de inclusão. Sendo assim, o presente trabalho tem o propósito de dialogar com a comunidade em geral a respeito da homofobia no contexto escolar, tendo em vista os constantes relatos de casos de homofobias aos/as estudantes homoafetivos/as, a fim de buscar caminhos para superar essa expressão da qestão social. Entendemos que a escola não é um ambiente que pode ser separado do meio social e tendo em vista o recente Projeto de Decreto Legislativo 234/2011, mais conhecido como "cura gay" do deputado e pastor evangélico, João Campos, filiado ao PSDB de Goiás, o tema se insere no contexto político e educativo da atualidade. Outro problema que é percebido são as diversas formas de manifestar a homofobia. No período atual há um grande número de crimes registrados como passionais, mas que pela descrição dos casos suspeita-se que sejam crimes de homofobia ocultados tanto pela polícia como pela mídia causando um certo comodismo por parte dos poderes executivo, legislativo e judiciário em viabilizar políticas públicas para essa população, além de impactar na aprovação do Projeto de Lei da Câmara n.º 122/06 que visa criminalizar a homofobia.

Em uma pesquisa realizada na "Parada do Orgulho LGBT" do Rio de Janeiro, constatou-se que "40% dos adolescentes homossexuais entrevistados contaram já haver sofrido casos de discriminação dentro da Escola. Entre jovens de 19 a 21 anos, 31% se referiram a discriminações na escola ou na faculdade" (BORTOLINI, 2008). A escola seria então o terceiro lugar onde há mais discriminação em relação a diversidade sexual. Essa discriminação na escola pode sugerir uma reprodução de padrões de "normalidade" acerca dos papéis de gênero, nos quais a masculinidade ainda é construída na condição de superioridade. Desta forma, quando falamos em violência, não nos referimos somente a violência física, mas também a simbólica que é o objeto principal deste minicurso, uma vez que o uso de palavras pejorativas e negativas são especialmente problemáticas quando se dão no ambiente escolar, no espaço da criança.

Um dos documentos no âmbito do Estado que podemos fazer um comparativo e analisar o que diz o "Plano Brasil sem Homofobia" (2004, p. 11 e 12) que tem como orientação geral para os programas e políticas sociais destinados à população LGBT:

- "A inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias".
- "A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta".
- "A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira".

Nesse aspecto podemos analisar que os princípios do Programa Brasil sem Homofobia dão a direção de uma educação não discriminatória, mais humana e inclusiva na perspectiva emancipatória dessa população que historicamente foi deixada à margem do Estado, via políticas sociais e das próprias relações sociais estabelecidas no contexto do capitalismo, no qual a escola está inserida.

No que se refere à sexualidade e o gênero estão presentes na escola mesmo não tendo um espaço oficial, um programa ou projeto de educação sexual. Até mesmo quando a escola não se propõe a tratar o tema, a sexualidade se faz presente por meios dos padrões, dos silenciamentos, dos códigos e das proibições. Neste sentido, Garrido, Pimenta e Moura (2000, p.92) salientam que as instituições escolares são produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados. Sendo assim, o contexto escolar através do uso da linguagem realiza uma pedagogia da sexualidade e esta prática irá exercer um efeito sobre seus alunos, principalmente aqueles que se desviam da norma padrão. Para Louro (2004, p.65), a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. Um exemplo disso seria o fato de quando ocorre uma briga entre dois meninos, um aluno sabe que, sempre que a professora diz "parem meninos, até parecem mariquinhas, grudados um no outro" ele deve sentir-se inferior e voltar ao seu padrão de virilidade. Essas situações exemplificam formas sexistas de tratamento. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é discutir alguns aspectos importantes sobre a prática pedagógica da escola no que se refere à questão de linguagem, gênero e sexualidade.

É importante perceber aqui que o que se propõe não é mera tolerância, mas o reconhecimento, é afirmar que, não basta que a escola apenas "suporte" este aluno "diferente", mas sim que o legitime e positivamente o reconheça em sua identidade, em sua diferença, enfim em todos os seus aspectos singulares. Desta forma, é fundamental, necessário, urgente que se amplie o debate sobre sexualidade, gênero, sexismo etc., a fim de superar posturas homofóbicas/sexistas/racistas na escola para que a educação seja cada vez mais democrática, pública e inclusiva.

OBJETIVOS:

- Reconhecer as manifestações de opressão e exclusão de alunos homoafetivos em contextos socioeducativos.
- Discutir a linguagem opressora utilizada pelo educador.
- Apresentar propostas de reformas na linguagem como mecanismos de inclusão.
- Debater o modelo de educação que temos atualmente, legitimador das formas de opressão e buscar caminhos para outro modelo de educação que supere as opressões.

CONTEÚDO:

O conteúdo da oficina abordará a história do movimento LGBT na educação no que diz respeito a postura do professor em relação a diversidade presente no ambiente escolar bem como a linguagem utilizada pelo educador, sendo ela de forma inclusiva ou não. Partindo desses elementos, a proposta do conteúdo a seguir apresenta uma reforma na linguagem do educador de forma que seja inclusiva e inovadora respeitando as diversas expressões e diversidades dos alunos e das alunas no ambiente escolar:

- A história do movimento LGBT na educação
- Definição e caracterização de Gênero e Diversidade Sexual
- Linguagem e opressão
- A Linguagem sexista no ambiente educacional
- Linguagem Inclusiva.

METODOLOGIA:

Esta oficina será desenvolvida por acadêmicos dos grupos PET-Conexões de Saberes "Inclusão, Diversidade e Protagonismo na UFMT" e destina-se aos participantes do SEMIEDU (Seminário Educação) e comunidade em geral. Será ministrada através de uma roda de conversa. A carga horária destinada a essa oficina será de 2 horas distribuída da seguinte forma:

1ª HORA

Apresentação da equipe, dos participantes da oficina, da programação da mesma, levantamento do conhecimento prévio dos participantes sobre a linguagem trabalhada em sala de aula atualmente a respeito da diversidade sexual, com objetivo de mostrar as formas de opressão pelo uso da linguagem. Em seguida, será subdividido em grupos para correlacionar o conteúdo apresentado com o relato de vivencia das/os presentes na oficina, será retomado o grupo e apresentado por cada subgrupo as discussões e propostas de soluções de cada subgrupo.

2ª HORA

Fazer uma explanação conceitual da homofobia e suas diversas formas de manifestação a partir das referencias escolhidas, a apresentação será feita em slide, posteriormente apresentar a reportagem: "Homofobia nas escolas preocupa educadores" e realizar um

debate sobre a reportagem. Por último, será feita uma avaliação coletiva a respeito da oficina no formato horizontal e de roda de conversa.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Computador
- Projetor
- Lousa
- Quadro
- Pincel para quadro branco
- Giz

AVALIAÇÃO

A avaliação será aberta e coletiva. Os participantes poderão apontar os pontos positivos e negativos da oficina e quais as contribuições, reflexões e percepções que a mesma proporcionou. Pretende-se com esta oficina que os participantes reconheçam a importância do uso da linguagem inclusiva no contexto sócio educativo considerando a promoção de um ambiente mais igualitário rompendo com os paradigmas e estigmas da linguagem educacional tradicional segregadora.

REFERENCIAS

BORTOLINI, A. (Coord.). *Diversidade Sexual na Escola*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.; MOURA, M. *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor*. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

GODOI, Marcos, ARANTES, Clovis. *Governo dos corpos, gênero e sexualidade: reflexões sobre situações do cotidiano das escolas*. Gênero, Corpo e Ativismos. Cuiabá, v. 1, p. 57-68, 2012

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Homofobia na escola preocupa educadores. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Zv6UBx14JdI> Acesso em 07 de Outubro de 2014 às 16:00.

A CORREÇÃO DE TEXTOS COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DO PROCESSO DA ESCRITA

NASCIMENTO, Ana Paula Gomes
Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo
apgnascimento@gmail.com

COSTA, DANIELLE APARECIDA
Graduanda de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso
daniliteraria@gmail.com

SILVA, Naiara Rodrigues
Graduanda de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso
naiarardrgs@gmail.com

Ementa

A presente oficina se dispõe a contribuir para a ampliação do conhecimento a respeito da correção de textos dissertativos e de sua funcionalidade na produção textual, bem como fornecer estratégias de estabelecimento da textualidade.

Justificativa

Pensando neste momento secundário da escrita, mas não menos importante, a etapa da correção, torna-se um espaço privilegiado para atingir vários objetivos a quem pretende ser um produtor de texto com vistas a alcançar a excelência. Ela, nomeadamente, possibilita a produção textual, ensina a norma culta e estimula a reflexão sobre as estratégias argumentativas muito caras a um bom texto argumentativo dissertativo. Outra questão é que, pensando na importância de se proceder a uma boa reelaboração do texto, de fato, é possível observar que as redações melhor avaliadas pelas bancas de exames, vestibulares e concursos não seguem uma fórmula padronizada. Ao contrário, elas possuem autonomia e refletem a capacidade de argumentação e de expressão de seus autores. No entanto, sem recorrer a nenhuma receita básica, os textos bem avaliados apresentam muitos aspectos em comum - e é possível extrair daí valiosas lições para aprimorar a escrita, sobretudo quando falamos em argumentação, é o que ensinam Platão e Fiorin (1991, p. 175), segundo os quais "[...] a argumentação está sempre presente em qualquer texto. Por argumentação devemos entender qualquer tipo de procedimento usado pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a dar sua adesão ás teses defendidas pelo texto".

Ainda falando sobre argumentação é possível citar Garcia (1999, p. 371), o qual afirma que a "argumentação esteia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas". Assim, argumentar supõe o estabelecimento de relações lógicas (causa-consequência; confronto; razões-consequências; analogia-comparação) entre as partes do texto, além de evidenciá-las por meio de recursos argumentativos (citação; comparação; dados estatísticos; narração; exemplificação; questionamento; contra-argumentação). Estes se fazem tão importantes quanto a refacção do texto.

Por sua vez, Rogério Chociay (2008, p. 203) apud Ingedore G. Villaça Kock ensina que este processo trata-se da:

> Mobilização do discurso para expressar, por meio de um encadeamento de raciocínios, determinada conclusão lógica. Lembra Ingedore G. Villaça Kock (1987, p. 17) que a linguagem constitui uma "*forma de ação, ação sobre o mundo dotado de intencionalidade*, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela

> argumentatividade". Lembra ainda, em seguida, que o ensino de Língua Portuguesa não se limita apenas a levar o aluno ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social: faz-se preciso, para tanto, que ele se torne apto a "compreender, analisar, interpretar" e "produzir" textos verbais.

No que se refere especificamente ao gênero dissertativo-argumentativo, que é o gênero selecionado para ser apresentado nesta oficina, Graciema Pires Therezo (2012, p. 28) define que este "é um gênero totalmente racional e, como tal, privilegia o intelecto. É uma exposição de ideias de modo organizado com vistas à formulação de um juízo a respeito do mundo que nos cerca". Ou seja, "esse tipo de texto deve conter uma tese sustentada por argumentos". Este é um aspecto que a correção não deve desconsiderar

Em se falando nela e tendo em vista a dificuldade de elaboração do texto dissertativo-argumentativo, Chociay (2008, p. 204-205, grifo nosso) esclarece que o produtor desse gênero textual,

> [...] não deve, todavia, em nenhum momento, perder de vista um viés importantíssimo, característico do processo em que está inserido: o fato de que não argumenta para convencer o examinador de seu ponto de vista, mas para convencê-lo de que sabe argumentar, de que tem competência para produzir um texto argumentativo dotado de boa qualidade formal. Por essa razão, não pode descurar de nenhum detalhe, já que todos os detalhes, no conjunto, vão convencer o examinador dessa qualidade: boa letra, paragrafação adequada, ortografia correta, pontuação, vocabulário, sintaxe, argumentação, coesão e coerência textuais.

Nesse sentido, torna-se fundamental a atuação do corretor a fim de garantir que os "detalhes" mencionados por Chociay sejam observados no texto produzido. Mesmo porque uma das noções basilares é a de parágrafo, que "[...] é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrente dela." (Garcia, 1999, p. 203). Já Segundo Emediato (2008), um parágrafo bem estruturado deve conter, no mínimo, três períodos. Na verdade, este autor entende, e nesse sentido concorda com Garcia, que o parágrafo deve conter *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Desse modo, ao ensinar a escrever acaba sendo necessário oferecer noções de gramática aplicada ao texto, uma vez que é impossível explicar que um parágrafo é composto por períodos sem adentrar nas questões de sintaxe.

Quanto ao processo de correção, porém, o mais importante é ressaltar, com Graciema Pires Therezo (2012, p. 11), que:

> Corrigir redação supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro como essas falhas podem interferir na coerência e coesão, comprometendo a clareza do texto. Por isso, é preciso que o professor [ou corretor], além de conhecimentos teóricos dos recursos da textualidade, [...] tenha grande empenho na delicada tarefa de penetrar no mundo do pensamento do estudante e de auxiliá-lo a expressar esse mundo por escrito.

Ainda segundo a autora (2012, p. 11-12), "ensinar a redigir é um processo lento, dentro do qual se insere outro processo, o da chamada correção, que, por sua vez, supõe etapas". Ela esclarece, também, que "o bom texto será aquele que apresentar os cinco recursos da eficiência textual: adequação ao tema solicitado, adequação ao gênero textual, adequação ao nível de linguagem [...] e coesão e coerência, fundamentos da clareza". Por essa razão, é fundamental que todos esses cinco aspectos sejam evidenciados no processo de correção, o qual também pode ser pensando como um momento de reconstrução do texto, visto que as inadequações ali encontradas serão retiradas e se passará a uma nova escrita a partir do que foi apontado e dado como sugestão.

Quanto às virtudes de um texto dissertativo-argumentativo, Therezo (2012, p. 34) ensina que são a informatividade ("contribuição pessoal"), a objetividade ("apresentação de dados") e a clareza ("coesão + coerência"). No que se refere à coesão, sabemos que ela pode ser referencial (uso de pronomes e sinônimos) e sequencial (uso de conjunções), mas de maneira mais ampla, a coesão é a "articulação de palavras na frase, de frases no período, de períodos no parágrafo e de parágrafos no texto" (2012, p. 33).

Outra questão relevante é a da adequação ao nível de linguagem. Mais uma vez, Therezo (2012, p. 38) esclarece que "não é a sofisticação do léxico que faz o texto melhor, mas a propriedade de sua escolha, tendo em vista a clareza". Portanto, é preciso incentivar os alunos a escreverem com clareza e não com intenção de "impressionar" o seu leitor. Mais um conceito que merece atenção é o de textualidade. Novamente, trata-se de cinco elementos: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e aceitabilidade.

Doris de Almeida Soares (2009, p. 24) reforça a importância da etapa de correção/revisão para o aprendizado da escrita. Segundo a autora, "as atividades de revisão, ou pós-escrita, incluem um período de leitura e avaliação do que se escreveu e o recebimento de feedback, do professor ou dos colegas [...]". Enfim, no momento de correção do texto, "o professor deve ajudar o aluno a respeitar o texto, a prestar atenção ao que ele quer dizer, a identificar os problemas técnicos e encorajar reflexões sobre o processo da elaboração textual em si" (2009, p. 30). É pensando em todos estes aspectos e suas características, sabendo da dificuldade que a escrita oferece e as possibilidades que a correção proporciona enquanto reconstrução da escrita é que esta oficina foi ofertada.

Objetivos gerais

Promover a correção de textos como estratégia de trabalho que valoriza a produção textual e a expressividade da escrita de forma crítica.

Objetivos específicos

Fornecer noções de sintaxe aplicada ao texto

- Promover o conhecimento de técnicas de correção;
- Promover a reflexão crítica a respeito do uso da linguagem;
- Possibilitar um olhar crítico do produtor do texto em relação à sua escrita.
- Promover o trabalho em grupo;

Conteúdos

- Conceito de texto; textualidade,
- O parágrafo como unidade textual;
- Frase, Oração, Período;
- Linguagem e estrutura do texto dissertativo;
- Problemas de argumentação;
- Como corrigir redação;

Metodologia

Esta oficina será desenvolvida por acadêmicas do curso de Letras e corretoras de textos e destina-se aos participantes do SEMIEDU (Seminário Educação) e à comunidade em geral.

A carga horária destinada a essa oficina será de 2 horas distribuída em 2 dias e será organizada da seguinte forma:

1° Dia:

A oficina será iniciada com a introdução à noção de texto e das condições para a textualidade, além de elaborar os conceitos básicos de sintaxe e de texto dissertativo-argumentativo.

2° Dia:

No segundo encontro, passaremos à prática de correção de textos, a partir da produção dos participantes, por meio da qual estes terão a oportunidade de aplicar os conceitos vistos, observar as suas produções e avaliar-se enquanto produtores de texto.

Recursos Didáticos

Para esta oficina, serão necessários os seguintes recursos didáticos:

- Data-show
- Papel sulfite
- Lápis, borracha e canetas

Avaliação

A avaliação da Oficina dar-se-á por meio do preenchimento de um formulário que visa a identificar os pontos fortes do processo, bem como o que, eventualmente, precisará ser aperfeiçoado. Além disso, os participante poderão oferecer *feedback* em uma conversa mediada pelas responsáveis por essa atividade.

Referências

Bechara, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão?, liberdade?*. 12. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHOCIAY, Rogério. *Redação no vestibular da UNESP*. 2ª ed. revista. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2008.

Emediato, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo, Geração Editorial, 2008.

Ferrarezi Jr., Celso. *Sintaxe para a educação básica*. São Paulo: Contexto, 2012.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17a. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

Koch, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Neves, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 4ª. ed. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2014

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Savioli, Francisco Platão & Fiorin, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, s/d.

Therezo, Graciema Pires. Como corrigir redação. 7ª. ed. revisada e atualizada. Campinas/SP: Alínea, 2012.

GT 7 - Poster

A IMPORTÂNCIA DO TESTE PSICOGENÉTICO, PARA ACOMPANHAR A EVOLUÇÂO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DOS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Marlene Balassoni Volpato[1]
marlene.volpato@hotmail.com

O presente texto refere-se a um breve relato de minha experiência como Orientadora de Estudos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no Município de Juína – MT. Faço parte da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e tive a oportunidade em estar como Orientadora de Estudos do PNAIC e diante de mais um grande desafio, a partir de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento e com uma turma de 25 alfabetizadores, parti do ponto de que para alfabetizar uma criança seria aplicado o teste psicogenético para obtermos um diagnóstico da turma, pois era necessário conhecer as crianças, ter registros do desempenho de cada uma no processo de apropriação de leitura, escrita e outras competências, porque se sabe que mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Diagnosticar em qual nível cada uma estava foi um importante passo para os professores alfabetizadores levarem todas as crianças para um processo de alfabetização. Diante dessa iniciativa nos primeiros dias de aula, o professor alfabetizador tem uma tarefa imprescindível: diagnosticar o que cada aluno sabe sobre o sistema de escrita alfabética. Chamamos de perfil de entrada (ou diagnóstico da turma), que permite identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças possuem e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem. Ela permite uma avaliação e um acompanhamento dos avanços na aquisição da base alfabética e a definição das parcerias de trabalho entre os alunos. Além disso, representa um momento no qual as crianças têm a oportunidade de refletir, com a ajuda do professor, sobre aquilo que escrevem. A análise se deu em duas etapas, uma no início e a outra no final do ano e visando dar visibilidade às atividades desenvolvidas, o teste foi inspirado nos estudos de Ferreiro e Teberosky onde as mesmas observaram que, na tentativa de compreender o funcionamento da escrita, as crianças elaboram verdadeiras "teorias" explicativas que assim se desenvolvem: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética. São as chamadas hipóteses. As conclusões desse estudo são importantes do ponto de vista da prática pedagógica, pois revelam que os pequenos já começaram a pensar sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola e que não dependem da autorização do professor para iniciar esse processo. No início da aplicação houve uma grande resistência por parte dos professores, pois muitos não conheciam. Porém diante do desafio, todos os 25 professores aplicaram o teste que consistiam em ditar para a criança uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase. A primeira etapa da aplicação no início do ano foi confrontada com o resultado do último teste e, através deles, pude perceber o quanto algumas crianças vêm avançando e o quanto algumas ainda precisam de intervenção. As orientações em relação às intervenções foram intensificar atividades de leitura e escrita com foco em atividades de reflexão fonológica para que ele pudesse avançar. Professores afirmam que os trabalhos com os gêneros textuais despertam o gosto pela leitura. O desenvolvimento das atividades por meio dos agrupamentos também está sendo relevante nas

1 Orientadora de Estudos do PNAIC – Secretaria M. de Educação e Cultura – JUINA-MT. Especialista em Gestão Escolar Educação Interdisciplinar de 1ª à 4ª Série do E Fundamental com Ênfase em Ed. Infantil

salas, pois além de respeitar a fase de aprendizagem da criança, os professores se conscientizaram de que as crianças não aprendem as mesmas coisas da mesma forma no mesmo momento e que práticas bem sucedidas precisam ser resgatadas para dar continuidade ao trabalho. Considero de maior relevância a iniciativa do Governo Federal em proporcionar esse programa para Educação e oferecer todo material pedagógico que certamente está trazendo bons frutos.

Palavras chave: Alfabetização, Teste Psicogenético, Sistema de Escrita Alfabética

SEQUÊNCIA DIDÁTICA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Marlene Balassoni Volpato[1]
marlene.volpato@hotmail.com

O objetivo deste trabalho é relatar o que é uma sequência didática na visão de alguns pensadores e como os alfabetizadores podem utilizar essa técnica para trabalhar com as crianças em sala de aula. Estou como Orientador de Estudos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e como alfabetizadora desenvolvo orientação em torno das sequências didáticas em um grupo de vinte e seis alfabetizadoras que trabalham na Rede Municipal de Ensino. As sequências didáticas são formas de organização do trabalho pedagógico que vêm sendo adotadas pelos professores com objetivos bastante diversificados. Não há uma definição única do que é uma sequência didática, mas, como o nome já anuncia, tem como característica principal a sequencialidade, pois uma atividade está articulada à outra.

Para Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Para esse autor, o conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem a serem buscados por meio das atividades é importante não só para o professor, mas também para os estudantes. Nessa mesma direção, Nery (2007, p. 114) afirma que "as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica".

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atentam para que na sequência didática o docente precisa sequenciar as atividades com base na avaliação do que as crianças sabem ou não sabem sobre determinado conteúdo ou do que elas sabem ou não sabem fazer. Esses autores, ao tratarem sobre o ensino de produção de textos, ressaltam que o docente, ao organizar uma sequência didática, precisa:

- adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- esclarecer com os alunos os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações; - avaliar as transformações produzidas.

Nesse sentido, a avaliação é o ponto de partida, tendo-se como norte a garantia de determinadas aprendizagens consideradas relevantes aos estudantes e que, portanto, estejam legitimadas na escola. Tendo-se definido conteúdos a serem ensinados, o docente precisa, como já foi dito, conhecer o que as crianças já dominam e o que ainda precisam aprender. Só a partir dessa avaliação pode-se ter um planejamento de fato integrado ao cotidiano dos estudantes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sugerem, então, que as sequências didáticas para lidar com conhecimentos ou capacidades mais complexos sejam desenvolvidas em etapas:

1 Professora Orientadora de Estudos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Secretaria M. de Educação e Cultura – JUINA- MT

1. Apresentação da situação

Nesta etapa, o professor discute com as crianças sobre uma proposta de trabalho, ou seja, compartilha o que o grupo vai estudar e qual é o problema a ser resolvido, incluindo o produto que pode surgir como resultado da sequência.

2. Primeira produção

É uma situação de avaliação para diagnosticar o que os alunos já sabem fazer ou quais concepções têm sobre o que se vai estudar. Por exemplo, se o produto do trabalho for um debate, o que eles sabem sobre o debate e quais capacidades demonstram em um momento de debate; se for uma sequência sobre contos, quais contos conhecem, se gostam, se compreendem tais textos, quais suas capacidades na produção de um conto. Enfim, esta etapa fornece informação para planejamento das outras etapas de sequência.

3. Módulos

São as etapas em que variadas atividades são realizadas para que as crianças aprendam o que se tem como objetivo didático. No exemplo dado, se a sequência é sobre conto e tiver sido avaliado que as crianças conhecem contos de tradição oral, mas não têm familiaridade com contos escritos, podem-se planejar atividades em que elas conheçam esses contos e possam comparar com os que elas já têm familiaridade; se na atividade de produção dos contos for identificado que as crianças têm dificuldades para organizar sequencialmente a narrativa, são elaboradas atividades com vistas a tal tipo de aprendizagem. Enfim, os módulos podem ser compostos por uma pequena quantidade de atividades (duas ou três) ou por uma grande quantidade, dependendo da complexidade das aprendizagens envolvidas e dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao propor um trabalho com gêneros textuais, os autores propõem que sejam realizadas análises também acerca das características desses gêneros, para articular o ensino da leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade.

4. Produção final

A produção final é a situação em que as crianças realizam uma atividade em que o professor possa avaliar se a sequência favoreceu as aprendizagens ou se é necessário replanejar ações para que as aprendizagens não efetivadas aconteçam. Esta produção final pode ser a que gera o produto de culminância dos trabalhos. A avaliação, portanto, é parte constituinte do processo pedagógico e funciona como um trabalho de pesquisa do professor a respeito do que ele ensina e do que as crianças aprendem com base em seu trabalho. Diante disso, o que precisamos definir, nessa perspectiva, ao optar por trabalhar em sala de aula com sequências didáticas?

Não há apenas um modo de conceber as sequências didáticas. Propomos, em função dos princípios educativos até então defendidos, que as sequências didáticas possam ser pensadas como atividades que se estruturam de modo sequencial e que possam ser planejadas pelos professores, com foco em aprendizagens específicas, mas que sempre que for possível, elas possam ter um propósito para além do que se pretende ensinar / aprender, ou seja, um propósito de intervenção social mais claro para os estudantes. Por exemplo, ao se propor uma sequência didática em que se objetiva promover a aprendizagem sobre gêneros jornalísticos, pode-se pretender que as crianças possam conhecer o suporte textual jornal, saber quais são suas finalidades, de que temáticas ele trata, como se organizam os cadernos, quais são as diferenças entre diferentes jornais; desenvolver habilidades de leitura de alguns gêneros que circulam neste portador de texto, como as notícias e artigos de opinião; aprender a escrever notícias. No entanto, tal experiência poderia ser enriquecida mais ainda

se tudo isso pudesse culminar com uma ação mais efetiva, como, por exemplo, na produção de um jornal em que as entrevistas das pessoas pudessem ser socializadas e textos produzidos pelas crianças com outras narrativas sobre os mesmos fatos pudessem ser inseridos. Poderia, também, culminar na organização de um debate em que tudo fosse exposto e as pessoas pudessem discutir sobre o evento. Enfim, as atividades ganhariam outro sentido, com uma dose maior de intervenção social. Desse modo, salientamos que as sequências didáticas podem ou não ter relação com projetos didáticos. Uma diferença principal é que as sequências didáticas tendem a ter focos em aprendizagens mais específicas, com maior controle de planejamento prévio dos professores, ao passo que os projetos didáticos são mais abertos, com planejamento coletivo.

As sequências didáticas tanto podem ser destinadas à aprendizagem de um conceito, de um gênero textual, incluindo as capacidades produção e compreensão de textos desse gênero; quanto à apropriação de conteúdos mais específicos, como no exemplo dado anteriormente, em relação à ortografia. Podem ser realizadas atividades para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a partir de situações vivenciadas no projeto. Por exemplo, pode ser organizada uma sequência em que um conjunto de palavras do campo semântico do tema do projeto seja usado para a produção de um jogo de leitura de palavras ou de escrita de palavras; depois, pode-se usar as mesmas palavras em uma atividade de ditado compartilhado, em que as crianças em dupla escrevam as palavras com abecedário e depois passem para fichas de papel; tais fichas depois podem ser usadas em outra atividade em que as crianças tenham que decompor oralmente as palavras, contando quantas sílabas e quantas letras as palavras têm; por fim, tal lista pode ser usada para a produção de um dicionário temático ilustrado. Desse modo, essa sequência, com foco principal na apropriação do sistema de escrita alfabética, ganha um sentido mais amplo para as crianças: ao mesmo tempo em que as estimula a refletir sobre o funcionamento do sistema notacional, possibilita a produção de um dicionário temático que pode ser uma peça de uma exposição na culminância do projeto didático que deu origem ao trabalho.

Ressaltamos, ainda, que também é possível planejar sequências didáticas mais curtas, destinadas a aprendizagens muito específicas que não tenham ponto de partida em um projeto didático. Por exemplo, os livros didáticos têm várias sequências voltadas para o ensino do sistema de escrita.

Por fim, ressaltamos que o trabalho com sequências didáticas pode favorecer uma tomada de consciência no estudante acerca do que ele precisa aprender e a sensação de que essa busca pela aprendizagem pode se dar por diferentes caminhos, por meio de diferentes atividades e que ele é o sujeito que precisa buscar ativamente tais aprendizagens.

Palavras chave: Sequência Didática, Aprendizagem, Avaliação

A gente e as outras variações

Daniele Antunes Paes de Barros[1]
Gildeth Costa de Souza[2]

Resumo: O presente artigo aborda a importância de conhecimentos linguísticos pelos professores, em todas as fases da educação, evitando-se o preconceito a termos como *a gente,* considerado norma popular pela gramática normativa. Enfatiza a necessidade de reconhecer e aceitar a gramática internalizada que cada aluno trás consigo, aproveitando assim seu conhecimento a cerca do mundo em que vive, apresentando a gramática normativa como uma forma nova de escrever e falar, tendo-a como opção e não imposição ou negação se sua própria linguagem. Discute a relação entre norma popular e norma padrão e o contexto em que ambas se aplicam á sociedade.

Palavras-chave: *a gente*, variações linguísticas, diversidade, preconceito.

Abstract: This article discusses the importance of language skills by teachers at all stages of education, avoiding the bias terms as we considered the popular standard normative grammar. Emphasizes the need to recognize and accept the grammar internalized that each student brings with it, taking advantage of their knowledge about the world you live in, presenting the grammar rules as a new way of writing and speaking, taking it as an option and not imposition or denial is its own language. Discusses the relationship between popular standard and standard pattern and context in which both apply to society.

Keywords: people, linguistic variations, diversity, prejudice.

O Brasil é um país com inúmeras variações linguísticas devido sua extensão territorial, podemos dizer que somos poliglotas em nossa própria língua, mas mesmo com tanta diversidade em relação à linguagem dos brasileiros, ainda continuamos ensinando em nossas escolas uma língua que não corresponde à realidade dos nossos falantes, pois estamos aprisionados em uma gramática normativa com força tradicionalista e marcada por inúmeras controvérsias a cerca da língua portuguesa falada no Brasil. Existem hoje em nosso país, várias expressões e palavras que a muito são usadas pelos brasileiros e consideradas "erros" pela gramática normativa, é o caso do

[1] Pós-graduada em Linguística aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, Professora da rede Estadual de ensino, email: danni_. antunes@hotmail.com
[2] Pós-graduada em Linguística aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, Professora da rede Estadual de ensino, email: costagildeth@gmai.com

termo *a gente* usado como um "eu – ampliado", substituindo o pronome da 1º pessoa do plural "nós", como veremos adiante.

A expressão *a gente* é considerada norma popular, portanto não aceita pela gramática normativa, mas é muito comum ouvirmos pessoas consideradas "cultas" usando o termo, podemos comprovar isso na mídia falada, como a televisão, por exemplo, usada para comunicação direta com os ouvintes, quando a ligamos, lá estão os artistas dizendo: "*A gente* foi pego de surpresa, pela indicação ao Oscar", ou até mesmo nas letras das músicas tocadas diariamente nas rádios de todo o país, que usam cada vez menos "nós" para expressar o coletivo. Como outros exemplos podemos citar: ministros, advogados, professores, etc. Todos usando esta tão comum expressão brasileira, e o mais curioso, é que não se surpreendem quando o outro também fala, nem se dão conta que não estão seguindo as normas gramaticais como aprenderam na Faculdade. Então, quando levamos à sala de aula o leque de pronomes pessoais considerados "corretos" segundo a NGB[3] (eu, tu, ele, nós, vós, eles), estamos ensinando aos brasileiros uma linguagem que não conhecem ou pouco conhecem, esse fato poderá levá-los a um questionamento: Onde está o *você/vocês/a gente*?. Esse tipo de confusão entre "certo" e "errado" contribui muito para a dificuldade de aprendizado em relação à língua portuguesa e muitos educando acabam refugando a disciplina por acharem que não são capazes de compreender.

A maior parte dos falantes brasileiros não utiliza as normas da NGB, isso pode nos levar a uma ampla discussão sobre o que falamos e o que ensinamos em nossas unidades de ensino, se a linguagem é ou não compreensível ao receptor. Por exemplo, "seria muito mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer *bunito* ou *bonito*, mas que só pode escrever *bonito*, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua" [...]. (BAGNO, 2001, p. 53). Este fragmento de Bagno nos mostra de forma concisa que todo mundo pode falar "a gente", mas na escrita só se pode escrever "nós", isto causa uma complicação ao raciocínio, visto que, "a gente fala", porém "nós falamos". Percebes que em *nós* o verbo é conjugado, em *a gente* não é necessário esta conjugação, portanto, é indispensável o ensino padronizado da língua, mas é necessário que o receptador tenha capacidade complexa de fazer análises e reflexões para que possa enriquecer o âmbito de sua órbita cognitiva.

[3] Normas Gramaticais Brasileiras

Para um melhor entendimento quanto à semântica da palavra "gente" veja como o dicionário Aurélio a define: "gente" – quantidade de pessoas indeterminadas; povo; grupos de pessoas que têm certas características, profissão ou interesses em comum; o ser humano; população. (Aurélio,2001,pg.346) diante desta definição "Se considerarmos que "pronomes pessoais são palavras que substituem os substantivos e representam as pessoas do discurso (CEGALLA, 2008, p. 180), então podemos aceitar naturalmente que o termo *a gente* seja um pronome pessoal da 1º pessoa do plural, assim como "nós", ou ainda que *a gente* e "nós" são casos de sinonímia[4] dentro da Língua Portuguesa, como afirma Tarallo (1986, p. 8) "[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade [...]".

Para Gnerre (1998, p. 25) "a gramática normativa é um resto de épocas" [...]. A afirmação de Gnerre deixa claro que assim como as tecnologias a língua está evoluindo a todo vapor, diante disto percebemos que a escrita padrão está estacionada no tempo, ainda resistindo às mudanças a que vem sendo desenvolvida ao longo dos anos. Perante esta declaração, nosso aprendizado fica apoiado exaustivamente em um terreno fragilizado, onde a oscilação de escrita e fala nos persegue a todo instante, visto que nenhuma alteração ortográfica impedirá/modificará a língua de sofrer quantas metamorfoses lhe convier necessário, mesmo que seja apenas na oralidade.

Obviamente que todos nós brasileiros somos falantes da língua portuguesa, pois nascemos em um país que tem tal idioma como principal, mas mesmo assim o que se houve a respeito deste sistema de signos é que segundo pesquisas, apenas uma pequena parte da população considerada "culta" consegue ter domínio da língua. O papel da escola deveria ser apenas o de apontar a estes falantes outras características deste dialeto que ele ainda não conhece, pois esse sujeito já sabe falar o português, até conhece as normas, apenas não sabe dar nomes a tais normas. Como no caso de *a gente*, mesmo não sendo aceito pela gramática normativa não é estigmatizado pelos falantes considerados "cultos", de tão comum que tem sido o seu uso, pois claramente falamos o que pensamos, não ficamos analisando cada frase ou palavras para nos expressarmos como é feito na escrita.

Devido a fatores sociais e até culturais, muitos dos vocábulos que usamos estão em nosso linguajar desde que começamos a falar palavras que aprendemos com nossos

[4] Qualidade de sinônimo, relação entre palavras sinônimas.

familiares são passadas por várias gerações e mesmo frequentando as escolas, aprendendo novas palavras, não deixamos de usá-las oralmente, o que não se aplica a escrita que requer uma norma mais padronizada como consta nos livros didáticos, estes por sua vez, deveriam ser usados apenas como um auxílio a língua pelos professores, no entanto, tornam-se verdadeiros arsenal de regras e normas, que praticamente não são usadas no dia-dia dos estudantes.

Os professores, mesmo os mais conservadores, seguidores da NGB, não deixam de observar no primeiro momento em contato com os seus discípulos, a gramática internalizada que há em cada um, por mais que optem a seguir o livro didático integralmente não podem e muitas vezes nem consegue ignorar este conhecimento pré-existente, que estará sempre em atrito com a norma padrão mostrada nos livros. O docente consciente deste fato sempre porá em pauta que a língua materna não é adquirida no material didático e sim transmitida de um ser para outro e quando se trabalha com o livro em classe, o discente conhece aquele idioma e domina as regras gramaticais dentro das variações do grupo em que pertence, o que aprenderão na unidade escolar são regras gramaticais de uma linguagem não falada pelo seu grupo social, mas que pode ser facilmente aprendida como qualquer outra língua falada no mundo. Portanto, o entendimento do educando quanto às variações, como no caso de *a gente*, deve ficar claro que não se trata de erro, para não levar o indivíduo a um preconceito contra seu próprio grupo, quando este já consegue dominar também a língua padrão, não abandonando assim a sua origem.

Atualmente já existem livros didáticos voltados para o ensino médio que abordam de forma discreta algumas variações da língua e até analisam de forma sintática seus elementos. Os termos como *a gente* são vistos em frases soltas sem contexto, analisados quanto à concordância verbal, desinências e em vários momentos como silepse[5], sendo este último a forma mais concreta para definir o termo. É interessante que os educadores não façam uso apenas dos materiais indicados pelo sistema de ensino, que apesar de tratarem de alguns termos mais populares, ainda não estão dentro do contexto social que o corpo escolar está inserido. O domínio da língua padrão de nada vale aos brasileiros, pois esta línguagem "culta" é um ponto político que alimenta o poder de poucos indivíduos e a exclusão/discriminação da maior parte da população do Brasil. "Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na

[5] Figura pela qual a concordância das palavras se faz de acordo com o sentido e não segundo as regras de sintaxe.

realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida." (GNERRE, 1998, p. 10). Gnerre está totalmente certo, mediante que, um sujeito "não culto" ao ler qualquer Lei brasileira não irá compreendê-la, porque esta foi escrita de acordo com a NGB, no qual poucos a conhece ou no caso da maior parte dos falantes brasileiros desconhecem-na completamente. A sistematização da escrita á pronúncia da atualidade, seria um tanto curioso bem como uma alternativa eficaz a realidade da maior parte dos habitantes brasileiros, no entanto, tornar sistemático o ensino no Brasil é quase uma utopia. É um elemento a ser planejado minuciosamente, arquitetando-o de forma miraculosa para que se possa alcançar a glória do resultado, porque "[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder." (GNERRE, 1998, p. 22). Sendo assim, o aprendizado da língua normativa é como um troféu que se ganha ao longo dos anos, é como se fosse um "Oscar", porém esta conquista é unicamente subjetiva e não socialista. A língua em seu vigor inegável de transformação é um instrumento de comunicação, mas infelizmente ela pode ser utilizada como uma ferramenta à exclusão social.

Muitos indivíduos ao ouvirem outros falar na língua padrão, podem achar estranhos e até desconhecido alguns elementos da oração, bem como pessoas que dominam a linguagem padrão estigmatizar os falantes "não cultos". Este fato se dá devido à diversidade linguística existente no país. Devido às inúmeras variações, podemos perceber facilmente as marcas de regionalismo em várias pessoas ou palavras com pronúncias diferentes, mas com o mesmo significado que varia de um estado para o outro. Há pessoas que vivem nas zonas rurais com pouco acesso às escolas, por isso têm uma maneira de falar ou uma variação bem peculiar do idioma padrão. Com tantas variações, há de se convencer da riqueza linguística que temos e realmente não importa se falamos *a gente* ou "nós", o que se deve saber é que além de falar, também precisamos escrever, ler, expor nossas ideias a outrem. Para uma boa comunicação em todos esses aspectos, precisamos não só manter nossas origens, mas sabermos nos colocar dentro do contexto em questão, sabendo nos comunicar com qualquer indivíduo, de qualquer classe social, fazendo uso ou não da língua padrão ensinada nas unidades escolares.

Em outras palavras, não nos interessa se a língua utilizada foi a padrão ou não, o importante é saber que houve a comunicação, o fato é que indiscutivelmente todos nós nos comunicamos muito bem, entendemos o que o outro diz de forma nítida, sem análises, sem preconceitos, é claro que não podemos ignorar as regras gramaticais tão

cobradas pela NGB, assim como estas mesmas regras não podem desconhecer as variações do idioma falado por sua *gente*.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico – O Que é, Como as Faz.** 6 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BRAIT, Beth. **A personagem.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 48 ed. São Paulo: Nacional, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo, Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática,2001.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. O mini Dicionário da Lingua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

UMA LEITURA DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM GÊNEROS DA ESFERA LITERÁRIA EM LIVROS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

Rosenil Gonçalina dos Reis e SILVA MeEL/UFMT
Orientadora: Prof. Drª Simone de Jesus PADILHA MeEL/UFMT

Resumo

Neste estudo, temos como objetivo principal discutir a formação de leitores, e as possibilidades de desenvolvimento de capacidades leitoras, de modo que os sujeitos tenham condições de construir o conhecimento numa perspectiva crítica e questionadora. Fundamentar-nos-emos em BAKHTIN/VOLOCHINOV (2009) que, ao conceberem a linguagem como interação verbal, numa abordagem dialógica, ressignificam a compreensão do processo interlocutivo e da dimensão enunciativo-discursiva, compreendendo a comunicação verbal muito além das chamadas leituras decodificadas de signos. Nossas reflexões aliam-se também em torno da chamada Pedagogia Crítica, em que o sujeito não apenas desvela o discurso, mas se posiciona para uma transformação social. Assim, observaremos uma das atividades de leitura presente no livro didático de Português do 7º ano, do Ensino Fundamental, aprovado pelo PNLD de 2014, adotado por uma escola, da rede pública, da cidade de Cuiabá/MT. Assim, buscamos observar como é desenvolvido o trabalho nas atividades de leitura, com gêneros da esfera literária, na tentativa de responder: quais seriam os procedimentos e estratégias adequadas para desenvolver as capacidades de leitura que pudessem promover a reflexão crítica dos alunos? De que forma as atividades de leitura contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva tornando-o autor de seus textos e/ou discursos para atuar em uma sociedade cada vez mais exigente?

Palavras-chave: Leitura. Letramento Crítico. Livro Didático.

Introdução

Este trabalho faz parte do projeto de mestrado, portanto nossas análises encontram-se em fase inicial. Para tanto, fizemos um recorte do material, objeto de nossa investigação, para partilhar nossas reflexões sobre a leitura numa perspectiva enunciativo-discursiva, fundamental para a formação do letramento crítico do sujeito-aluno. Desse modo, selecionamos apenas o livro do 7º ano de Português, intitulado "Vontade de Saber Português", do Ensino Fundamental, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD, adotado por uma das maiores escolas da rede pública, na cidade de Cuiabá.

A presente pesquisa surgiu a partir das reflexões sobre os resultados de exames SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) os quais têm revelado os níveis baixíssimos no que trata da compreensão de leitura dos estudantes brasileiros.

Assim, elencamos duas perguntas de pesquisas: 1- identificar os gêneros discursivos da esfera literária presentes em atividade de leitura em uma coletânea de livro didático de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2- verificar quais capacidades de leitura são mobilizadas nessas atividades que favorecem a formação do leitor crítico literário. Para concretizarmos nosso objetivo, fizemos a catalogação de todos os gêneros da esfera literária, identificando aqueles que trabalham com a leitura, pois este era e é o nosso foco.

A primeira etapa da catalogação foi preencher em planilha de Excel, para posterior transposição dos dados em gráficos quantitativos. Temos a seguir, um excerto dessa planilha.

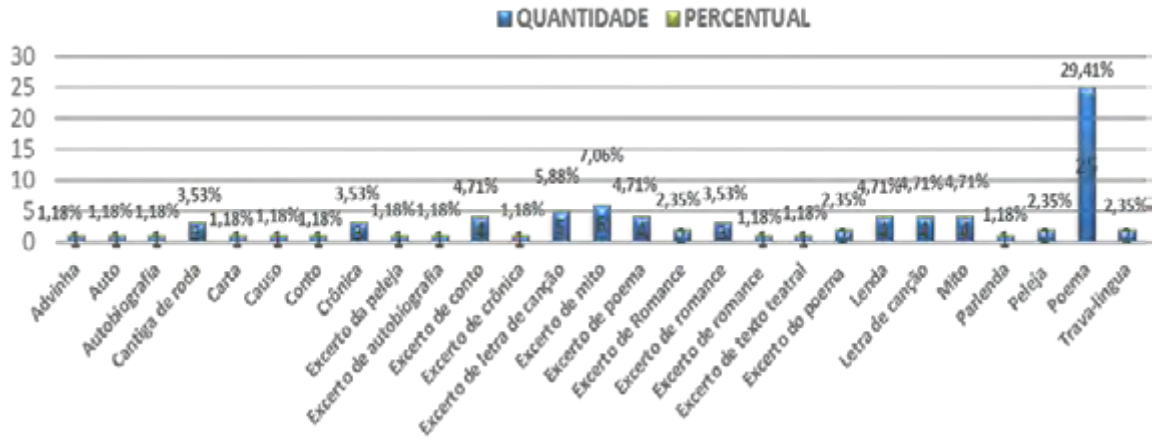
TEXTO/TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	PAGINA	VOLUME	SECÃO
Pintura de roda	Milton da costa	Cantiga de roda	8	7	Conversando sobre o assunto
Terezinha de Jesus	Origem popular	Cantiga de roda	9	7	Estudo do texto
Um, dois, feijão com arroz	Origem popular	Parlenda	9	7	Estudo do texto
Cacá quer caqui com coco?	Origem popular	Trava-língua	9	7	Estudo do texto
O que é, o que é?	Origem popular	Advinha	9	7	Estudo do texto
"Parece mentira"	Maria José Nóbrega	Poema	11	7	Estudo do texto
"Meu amor"	Silvio Romero	Poema	11	7	Estudo do texto
"Quem espera"	Silvio Romero	Poema	11	7	Estudo do texto
Parece mentira	Maria Jose Nóbrega	Excerto do poema	13	7	Explorando a linguagem

Fonte: elaboração própria

Descrição do volume do 7º ano

Este volume segue a mesma estrutura do restante da coleção. Com 06 unidades, 02 capítulos em cada, organizado em leitura 1 e leitura 2 para cada capítulo. O conteúdo deste material permeia em torno de temáticas como: versos populares, variedades linguísticas, a internet, diversidade cultural, tradição da cultura popular, os mitos entre outros. Os gêneros que aparecem para trabalhar tais assuntos são: cartaz, diálogo, HQ, telejornal, reprodução de tela, fotografia entre outros. Os da esfera literária estão representados por: poema, adivinha, carta, mito, lenda, crônica etc. A respeito destes últimos segue abaixo o gráfico que elenca quantitativamente cada gênero e seu total de ocorrências, além de seus respectivos percentuais.

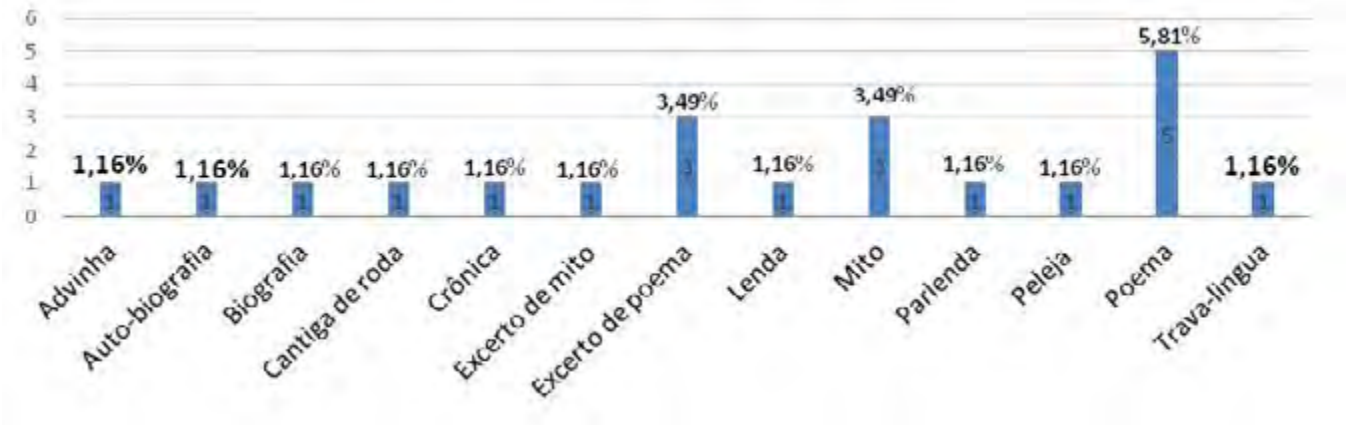
Gráfico 1 - Ocorrência dos gêneros literários – Análise Quantitativa



Fonte própria
Dados:
Total de ocorrência dos gêneros: 85
Total de gêneros: 27

De acordo com o gráfico acima, os gêneros literários aparecem com um total de 85 ocorrências, distribuídos em 27 gêneros, dentre os demais apresentados no volume. Entretanto, aqueles em que se trabalha a leitura, estão em apenas 21 ocorrências. Percebemos que dentre esses gêneros, estão os da tradição oral, como peleja, trava-língua, causo, parlenda, desafio, cordel. Este volume apresenta Sobre este último, não elencamos no gráfico acima, quantificamo-lo juntamente com o gênero "poema", adotamos o mesmo critério para o gênero "haicais", já que os dois gêneros também são poemas, porém estilos diferentes. Em nossa opinião, prejudicaria a visualização do gráfico, com tantos gêneros dispostos.

Gráfico 4 - SEÇÃO DE LEITURA NOS GÊNEROS LITERÁRIOS



Fonte própria

Dados:

Total de ocorrências em leitura: 21

Total em gêneros: 13

O gênero que apresenta maior ocorrência é o gênero "Poema", aparecendo 25 vezes no material, com 29,41%. No entanto, apenas 5 deles trabalham com a leitura, num percentual de 5,81%. Os outros 15,6% estão nas atividades gramaticais, nas seções "A língua em estudo", "*Praticando*' e "*Refletindo e conceituando*". Constatamos que a maioria das ocorrências contempladas no material didático é de excertos de gêneros diversos, o que significa que há muita fragmentação dos textos, em nossa opinião, prejudica a compreensão do aluno, pois não se tem acesso a todo do texto, deixando aspectos que podem interferir na compreensão geral, uma vez que ao privilegiar determinado aspecto, deixa-se outro, que poderia, ser ou não mais importante ao que fora selecionado.

De qualquer forma, a fragmentação, a nosso ver, não é adequada, para o ensino de leitura, pois existem capacidades que podem ser desenvolvidas durante o ato de ler, pois trata-se de um processo, então como desenvolver tais capacidades sem trabalhar o todo do gênero? Acreditamos que aprendizagem do aluno não se concretiza de modo completo, uma vez que a fragmentação pode omitir conhecimentos e informações importantes que contribuem para a formação do leitor critico literário.

Segundo Rojo (2009) algumas capacidades são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, porém são consideradas capacidades básicas, se referem apenas ao processo de decodificação do código linguístico, não significando, uma leitura numa perspectiva enunciativo-discursiva. Pois ler implica outras capacidades perceptuais, que são as de compreensão, apreciação e réplica. E são estas últimas que levam o sujeito à criticidade e o não assujeitamento daqueles que estão no poder.

Referências

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV, Valenti Nikolaiévitch. *Marxismo e* Filosofia da

Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006(1ª edição, 1929)

ROJO, R.H.R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. 2004. disponível em http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf.

_____ (2009) Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA: MÚLTIPLOS SENTIDOS

KELSSE NATHANIELLY BOFFULIN

Resumo

Este trabalho sobre a questão da leitura e escrita, em desenvolvimento, no projeto no curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Unemat, Campus de Cáceres, configura em um projeto de ensino, com o 8º ano do Ensino Fundamental em que se objetiva oportunizar aos alunos, uma alternativa de leitura e interpretação de diferentes materialidades que versa sobre a temática do consumo. Esse assunto é veiculado no livro didático, principal material de apoio e que por vezes torna-se o único instrumento ao qual os alunos e professores têm acesso na escola. Assim, a questão da interpretação nos move a pensar os deslizes de sentidos, as outras interpretações possíveis. Para tanto, este projeto ancora-se na teoria da Análise de Discurso, que nos possibilita, por meio das contribuições de Orlandi(1999), discutir as condições de produção da leitura e escrita tendo como corpus um grupo de textos, trabalhos, que vem sendo executado na Escola Estadual"Wilson de Almeida", em Nova Olímpia-MT, no 4º bimestre letivo de 2014. Assim, espera-se que os alunos questionem através da leitura de textos e de atividades construídas e desenvolvidas em sala, que a língua constitui-se histórica e ideologicamente, que a interpretação é regida por condições de produção e que os sentidos podem ser outros. De outro lado, espera-se que esta intervenção contribua para melhores condições de produção de leitura e escrita.

Palavras-chave: leitura; interpretação; escrita.

Este projeto nasce a partir de uma inquietação de trabalho com o livro didático na disciplina de Língua Portuguesa. O modo como este instrumento é tomado pela escola, professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, nos instiga a construir uma proposta de intervenção, motivado pela experiência de alguns anos de docência no Ensino Fundamental.

O livro didático tem se configurado quase que absolutamente como o único instrumento de aprendizagem utilizado em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores (CORACINI, 1999, p. 11). Diversas publicações, como da autora Deusa Maria de Souza (1999), apontam o livro como lugar de homogeneização da língua, de um saber estável, correto e único[1]. Grigoletto (1999) questiona a concepção do livro como um espaço fechado e completo de sentidos, no qual os alunos são levados a reagir uniformemente às suas propostas, fazendo as mesmas leituras e chegando as mesmas conclusões.

Inscritos à luz da teoria da Análise do Discurso, que prevê a incompletude como constitutiva da linguagem, e que esta produz sentidos a partir de uma relação sócio-histórica e ideológica é que buscaremos compreender o funcionamento da linguagem. Nesse movimento da língua depreende-se que não há literalidade, transparência, pois toda interpretação é regida por condições de produção. Considerar a exterioridade como significante na língua, é um fato que tem sido um desafio a ser enfrentado pelos profissionais de Língua Portuguesa com relação ao ensino sobre a língua, uma vez que, conforme Coracini (1999), o livro restringe o ensino de língua somente à aspectos gramaticais, pouco se fala em questões linguísticas[2].

De fato, em observação/leitura dos livros didáticos do Ensino Fundamental utilizados na escola em que trabalho, percebe-se que grande parte dos temas são apresentados ao sujeito leitor de forma reduzida quanto às informações, explicações, exemplos e principalmente, às propostas de interpretação de textos, nas quais se espera do aluno a resposta já prevista pelo autor, não dando margem a questionamentos, outras interpretações possíveis.

---

1 SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (org.). Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

2 CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (org.). Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

O foco deste projeto é pensar a leitura e a escrita, a partir do deslocamento do sentido de interpretação que circula na escola pelo livro didático. Através da leitura, tem-se o objetivo de problematizar sobre a aparente homogeneidade da língua e, com isso, oportunizar que o aluno reconheça, no *gesto de interpretação*, a possibilidade de sentidos outros. Desta maneira, espera-se que o aluno tenha melhores condições para a produção escrita, reconhecendo que a língua tem um funcionamento e que o sentido não é literal, homogêneo. Esta proposta de intervenção vem sendo aplicada na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Wilson de Almeida, situada em Nova Olímpia-MT, no 4º bimestre do ano letivo de 2014.

Este projeto tem como característica a pesquisa-ação, uma vez que as propostas levantadas após a pesquisa são experimentadas em sala de aula com os alunos e todo o processo é registrado a fim de que, ao final, se construa uma coletânea contendo os textos, atividades e produções dos alunos, desenvolvidas durante esta experiência-ação.

A pesquisa compreende desde as primeiras leituras para a elaboração deste projeto, passando pela busca e seleção de textos e conteúdos que tratam do tema Consumo, desencadeando outras leituras para a análise dos registros das aulas.

As etapas do trabalho constituem de uma conversa com a turma, para socialização da proposta e um diálogo com os alunos para levantar quais conhecimentos já têm sobre a questão do consumo. Posteriormente realiza-se a leitura dos textos, extraídos de revistas, livros, internet, TV, veiculados em diversas materialidades: música, reportagem, crônica, charge, propaganda, que trarão informações, notícias, polêmicas sobre o tema Consumo. Em seguida, inicia-se a pesquisa sobre a autoria do texto, sua relação com a história e a sociedade, ou seja, suas condições de produção.

A etapa seguinte inicia-se o trabalho com a interpretação, no qual o professor media debates sobre tópicos do texto, trechos que chamaram a atenção dos alunos, no intuito de problematizar sobre os efeitos de sentido gerados pela linguagem em uso e suas consequências para o leitor/consumidor.

A última etapa é da proposta de atividade, relacionada ao texto trabalhado e na qual, os exercícios e atividades propostos à interpretação do texto são construídos pelos alunos, mediados pelo professor. Um dos objetivos aqui, é possibilitar que os alunos desenvolvam atividades que lhes sejam significativas para a compreensão do texto, e que emerjam interpretações acerca do tema; que, através do arquivo de textos selecionados e atividades, seja possível questionar com os alunos o funcionamento, *os gestos de interpretação*, a relação do sujeito com diferentes discursos e sentidos que significam Consumo em circulação na sociedade. Todo o processo de desenvolvimento das atividades, inclusive a execução, será registrado em relatório, imagens e vídeos.

O produto final desta experiência-ação se constituirá em uma coletânea, socializada com os professores em momento oportuno, cujo nome será atribuído pelos alunos. Sistematizará todo o trabalho realizado com a turma do 8º ano, compreendendo os textos utilizados para leitura, discussão e atividades, bem como as propostas de atividades para cada materialidade discursiva posta em análise na sala de aula; também as produções dos alunos, suas sugestões, dicas e comentários sobre a atividade realizada, além de um CD anexo com imagens e vídeos, utilizados na execução do trabalho, e ainda capturados durante o mesmo.

Com esta intervenção, espera-se que o aluno discuta os domínios e conhecimentos na produção escrita, articulando leituras para produzir determinados sentidos, reconhecendo que por meio de expressões, imagens e palavras, a ideologia é materializada e que os sentidos de um texto não estão alheios a exterioridade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença, 1970.

BARBOSA, Jose Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

CARMAGNANI, Anna Maria G.. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.). Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 45-55.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (org.). Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999, pág. 33-43.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1984.

FONSECA, T. de L. e. "O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades". In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras /Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

MARTINS, Maria Helena (org). Questões de Linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ORLANDI, EniPulcinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. Discurso e leitura. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

_____. Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

RODRÍGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, EniPulcinelli (org). A leitura e os leitores. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1998, p. 47-58.

SOUZA, D.M. de (1995) Do Monumento ao Documento. In: M.J. Coracini (org.)

O Jogo Discursivo na aula de leitura. Campinas: Pontes, pp. 113-118.

VEIGA, Luis Maria. A reforma Protestante. Revista O cotidiano da História. São Paulo: Ática, 1995.

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DE SABERES

CONSOELO COSTA SOARES
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
MESTRANDA EM LETRAS – PROFLETRAS
consumeg@hotmail.com

Resumo

O trabalho refere-se a uma pesquisa/ação que está sendo desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental tendo como objetivo proporcionar a partir da atividade sistemática de leitura literária o desenvolvimento de habilidades para a constituição do aluno leitor. Buscamos desenvolver práticas de leitura do texto literário (mais especificamente de narrativas curtas) de forma que o aluno tome a leitura como produção de sentidos e consiga exprimir tais sentidos via produção de fotonovelas.

Palavras- chaves: Leitura literária, produção de sentidos, fotonovelas.

I- Problemática anunciada

[1]Diante de nossa experiência como docente o que constatamos em sala de aula é que grande parte dos alunos pertencentes ao 3º ciclo, mais especificamente os da 5ª série 6º ano, ainda não possuem as habilidades necessárias que os constituem como leitores e muitos, ainda, estão no plano da decodificação. Por isso, faz-se necessário pensar a leitura para além da decodificação, ou seja, como produção de sentidos.

II- Objetivos

Proporcionar, a partir da atividade sistemática de leitura literária o desenvolvimento de habilidades para a constituição do aluno leitor. Propomos trabalhar com o texto literário de forma que o aluno tome a leitura como produção de sentidos e consiga exprimir tais sentidos via produção de fotonovelas.

III- Metodologia

A pesquisa/ação está sendo desenvolvida com alunos do 6º ano (5ª série) do ensino fundamental e terá duração de 2 bimestres (80 horas), sendo divididas em duas etapas: Leitura e Produção de fotonovelas. Assim, centramos os trabalhos com leituras de narrativas curtas, as quais escolhemos, A *moça Tecelã,* de Marina Colassanti, *A família que rastreia unida permanece unida, A guerra dos narizes, Casa de Boneca, Heavy Metal, Os invisíveis, Namoro e Futebol* de Moacy Scliar, *Ela* de Luís Fernando Veríssimo e o conto *Tchau* de Lygia Bonjuga.

A leitura dos referidos textos pauta-se em práticas que julgamos necessárias para que o aluno consiga deslocar os sentidos do texto como: **a atividade prévia a leitura** ou motivação que consiste em preparar o aluno para entrar no texto. **A introdução,** em que antes mesmo de começarmos a leitura apresentamos de forma sucinta o autor, bem como o texto (condições de produção) para que o aluno não adentre o texto sem essas informações necessárias a qualquer leitura.

A leitura, que pode ser feita de forma individual, coletiva, dramatizada, com ajuda do professor,

1

dos colegas etc para que todos possam participar. **A interpretação**, trata-se do momento em que o aluno é instigado a mobilizar sua história de leitor buscando o diálogo com os fatores externos ao texto, para que os sentidos sejam deslocados e a partir daí haver a compreensão daquilo que se lê.

Ao final das referidas atividades de leitura passaremos a produção de fotonovelas que se dará da seguinte forma: A turma será dividida em grupos no qual cada grupo escolherá um texto para produzir sua releitura. Após a elaboração das releituras os grupos produzirão uma fotonovela que consiste na narração de uma história composta por uma sequência de quadros, parecidos com os quadrinhos, porém nessa técnica de narração as imagens predominantes são as fotos. Assim, cada grupo se incumbirá de montar o roteiro da narrativa a partir do texto produzido com as releituras e por conseguinte tirar a fotografias que irá compor as fotonovelas, com isso, os próprios alunos representarão os personagens criados por eles.

Após essa etapa, passaremos para a montagem das fotonovelas que consistirá em organizar as falas do roteiro elaborado para a sessão de fotos, com as fotografias. Ao término da produção das fotonovelas estas serão transmitidas para o formato power point e reunidas em CD, sendo assim, o produto final do processo de ensino visando a constituição de leitores será um arquivo de fotonovelas. Esse arquivo será apresentado em forma de slides para a comunidade escolar na semana literária organizada pela escola, momento em que os discentes terão a oportunidade de expor suas produções.

IV- Conclusões

Esperamos com essa pesquisa/ação expor aos alunos a matéria-prima literária de forma que este consiga progresso na sua formação enquanto leitor. Em outras palavras, enfatizamos que o trabalho com o texto literário, para além da simples decodificação, e para além da ideia de literatura como algo sublime que transcende os domínios da vida e mascara a realidade terá ótimos resultados. Uma vez que a concepção de literatura que nos sustenta é aquela que confronta o homem com a realidade, possibilitando que ele olhe as contradições do mundo e faça suas escolhas, pois a função da arte, como fala J. P. Sartre (1993) é revelar uma realidade até então desconhecida.

V-Referências

ALVES. Amanda. Estudantes com 15 anos não sabem ler e escrever. Jornal Gazeta Digital. Mato Grosso, Seção 9 Disponível em: http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/9/materia/269314/t/estudantes-com-15-anos-nao-sabem-ler-e-escrever- . Acesso em 18 de Jul. 2014.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARTHES, Roland. Aula. ed.10ª. Cultrix. São Paulo: 1977

_____ O prazer do texto. Trad. J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CAMPOS. Alexandra Resende. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. Revista Vertentes, Niterói, RJ, v. 19, n. 2. 2011. Disponível em:< http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf >. Acesso em: 20 jul.2014.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São

_____. A literatura e a formação do homem. In: Remate de Males – Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Leitura, literatura infanto-juvenil e educação. Londrina: Eduel, 2007.

FISCHER, Ernst**.** A necessidade da arte.9 ed.São Paulo: LTC, 1987.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2004

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATO GROSSO. Resolução nº 262 de 5 de novembro de 2002. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio. Conselho Estadual de Educação, Cuiabá, MT, 5 nov. 2002. Disponível em <http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>. Acesso em 08 fev. 2014

Mato Grosso. Orientativo 2013 - ciclos de formação humana. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=15945 . Acesso em 18 de Jul. 2014.

SARTRE, J. P. O que é literatura? Trad. Carlos F. Moisés. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 2004.

_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Leitura em curso – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. Unidades de leitura– trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

ORLANDI, Eni. Discurso e Leitura. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo**.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina.; ROSING, M. K. Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e pedagogia: ponto e contraponto. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil, 2008.

_____. A literatura infantil na escola. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

UMA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NO ENTREMEIO: O SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO POLÍTICO BRASILEIRO

Giselda Corrêa Dorileo (Mestranda)
Profa. Dra. Silvia Regina Nunes (Orientadora)
UNEMAT /PROFLETRAS
Giselda.dorilêo@hotmail.com

O projeto "Uma prática de ensino de leitura, escrita e oralidade no entremeio: o sistema de representação político brasileiro" apresenta uma proposta de intervenção teórico-metodológica ancorada na perspectiva da Análise do Discurso, de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Visa ressignificar, a partir da noção discursiva de autoria e tendo como eixo temático o "sistema de representação político brasileiro", as práticas de leitura, oralidade e escrita de textos verbais e visuais. Segundo Orlandi (2006), a função-autor "é aquela em que o sujeito está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções". Realizar-se-á uma visita à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso e se trabalhará, em sala de aula, com um arquivo composto por diferentes materiais sobre o sistema de representação político, o qual contará com artigos da Constituição Federal referente à educação e cidadania, o projeto político-pedagógico da escola, o estatuto do adolescente e charges. A partir da leitura do quadro Guernica, de Pablo Picasso, no qual ele expõe sua preocupação e solidariedade com o mundo, haverá a criação de um painel em que os alunos poderão materializar sua posição acerca da temática política que estrutura esse trabalho. A partir da apropriação desses conhecimentos, os alunos, por meio da oralidade, externarão em Vlogs o seu posicionamento diante de escolhas políticas e do que compreenderam sobre o seu papel político na sociedade.

Palavras-chave: Leitura. Autoria. Sistema de Representação Político Brasileiro.

Problemática anunciada

Este projeto faz parte do programa de Mestrado Profissional dirigido pela CAPES, o PROFLETRAS e consiste em apresentar uma proposta de intervenção teórico-metodológica ancorada na perspectiva da Análise do Discurso, para alunos do 9º ano do ciclo de formação humana do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino, localizada num bairro periférico, na cidade Várzea Grande/MT. Sendo a sala de aula composta por 33 alunos com faixa etária entre 13 e 15 anos de idade. O projeto visa ressignificar as práticas de leitura, escrita e oralidade de textos para proporcionar aos alunos um espaço produtivo para a constituição de autoria[1], através da apropriação de conhecimentos sobre o sistema de representação político brasileiro. Espera-se que esses alunos possam posicionar-se diante de suas escolhas políticas e compreendam criticamente o papel político na sociedade, para a obtenção de uma capacidade reflexiva sobre esse sistema, sabendo que os sentidos e os sujeitos são da ordem do político.

Objetivos

Criar condições que produzam um espaço crítico-reflexivo para as práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o sistema de representação político brasileiro, visando à constituição discursiva de autoria.

1 A noção de autoria é proposta por Orlandi em diversos textos e problematizada por autoras como Gallo (1989) e Lagazzi (2006). A autoria refere-se a uma das várias funções passíveis de serem assumidas pelo sujeito em uma dada conjuntura. Segundo Orlandi (2006), a função-autor "é aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções".

Metodologia

A metodologia no desenvolvimento deste projeto se ancora nas diversas práticas de leitura de arquivos[2] compostos por diferentes materiais sobre o sistema de representação político brasileiro, como textos jurídicos que tematizam o sistema de representação político, tais como artigos da Constituição Federal referente à educação e cidadania, o projeto político-pedagógico da própria escola, o estatuto do adolescente e charges. Haverá uma visita à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso para que os alunos se apropriem do ritual discursivo que acontece nesse local, como também a criação de um painel artístico, baseado no quadro Guernica de Pablo Picasso. O que se pretende com a leitura desses textos, o momento da visitação e da composição do painel, no sentido de produção de autoria é fica sustentado na seguinte pergunta: como significam os discursos sobre a representatividade e a escolha política e como se apresentam nos textos verbais e visuais produzidos pelos alunos do 9º ano do ciclo de formação humana do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino, localizada num bairro periférico, na cidade Várzea Grande/MT?

Conclusões

Este projeto encontra-se em andamento e a conclusão a que se espera chegar é que o aluno possa demonstrar, através da oralidade nos Vlogs, a sua apropriação sobre a temática da representatividade política e que enquanto eleitores possam encontrar uma via para pensar criticamente nos modos como estão sendo representados. Outro ponto importante é que eles percebam que é por meio do voto e por nós mesmos, sem intermediários, que fazemos a escolha de nossos representantes.

Referências

BALDINI, L. J. S. Texto: **A autoria é algo que se ensina?** Texto apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), julho de 2007.

CAZARIN, E. A.. **Novas fronteiras para a autoria**. Organon, Porto Alegre Nº 53, julho-dezembro, p. 53-64, 2012.

_____; LASSEN, D. B. M. **O processo de leitura – gesto de interpretação**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, n. 11, p. 61-72, 2008.

_____. **A leitura: uma prática discursiva**. Tubarão, SC: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

GALLO, S. Texto: **Como apre(e)nder esta matéria**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.

_____. Texto: **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. Tese de Mestrado, UNICAMP, 1989.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: Especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES (Orgs.). **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy & FUNCK, Susana B. (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas, RS, EDUCAT, 2001.

2 Arquivo enquanto reunião/coletânea de textos sobre um determinado assunto.

_____. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES (Orgs.). **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. 13ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso e Leitura**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, p.75-83. 2008.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes, p. 49-57. 2007.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 55-66. 1997.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Limiares de silêncio: a leitura intervalar. In: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Cidadãos modernos: discurso e representação política**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM OLHAR PARA AS LITERATURAS AFRICANAS

GISELE MEIRE TITA NAZÁRIO DA SILVA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
MESTRANDA EM LETRAS – PROFLETRAS
profgimeire@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é uma pesquisa/ação que está sendo desenvolvida com uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Várzea Grande, Mato Grosso , tendo como objetivo desenvolver estratégias para a leitura do texto literário africano na escola, visando a aplicabilidade da Lei 11645/08, tomamos como objeto o romance intitulado "Bom dia, Camaradas", do escritor angolano, Ondjaki, , por meio da sequência básica presente no livro Letramento Literário: teoria e prática, de Rildo Cosson (2014), a leitura do romance dialogará com outros materiais como contos, filmes e imagens como forma de ampliar os olhares dos alunos em relação ao universo literário africano.

Palavras- chaves: Leitura, Texto literário africano, universo literário.

I- Problemática anunciada

Considerando que o contato com a literatura pode ser determinante para o desenvolvimento das capacidades necessárias para que o aluno possa adquirir o hábito de ler com autonomia e criticidade, e que a busca por alternativas para a leitura do texto literário na sala de aula ainda é um problema constante no ambiente escolar, algumas inquietações nos movem: Como fazer com que os alunos leiam obras literárias, nesse caso, textos de literaturas africanas, sem reduzi-lo a um mero instrumento de decodificação e avaliação? Como apresentar aos alunos a imagem dessa África outra, que é muito diferente daquela inculcada e cristalizada no imaginário social de nosso povo? Como proporcionar aos alunos o contato com esse universo diferente e ao mesmo tempo tão próximo de nós?

II- Objetivos

Desenvolver estratégias para a leitura do texto literário africano, nesse caso, o romance "Bom dia Camaradas" do escritor angolano Ondjaki, a partir das temáticas infância e escola, estabelecer um diálogo com outros textos e materiais que possam enriquecer a leitura dos alunos no sentido de desmistificar a visão cristalizada que se tem de África. O que se pretende como produto final é construir um blog para que os alunos, a partir do processo de leitura trabalhado, possam alimentá-lo com o memorial de leitura, imagens e impressões com esse novo olhar para a África.

III- Metodologia

A pesquisa/ação está sendo desenvolvida com alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental Os trabalhos terão durabilidade de um bimestre e as aulas serão transformadas em oficinas para obtermos resultados positivos na sua execução. Baseado no eixo temático: Infância e escola no qual traçaremos algumas relações entre a obra escolhida como corpus do trabalho, o Romance do escritor Ondjaki intitulado *Bom dia, Camaradas* e outros materiais como contos, filmes e imagens.

Motivação: antecipar o que será lido;

Utilizando mapas e imagens nos ajudem a localizar a África e algumas de suas características geográficas. Enfocaremos os países que possuem a língua portuguesa como língua oficial e lançaremos um olhar especial para Angola, país de origem do autor que iremos abordar.

Introdução: localizar o autor e a obra no campo literário;

Esta é a etapa para se buscar as informações básicas sobre o autor, ligados ao texto a ser lido. Faremos uma breve apresentação do autor Ondjaki e explicaremos o motivo de termos escolhido autor e obra para nosso trabalho e a relevância de tal nome na atualidade. Apresentaremos as temáticas a serem trabalhadas para situar os alunos no percurso que teremos de seguir.

Leitura: decodificar a obra, ou seja, a leitura na sua acepção mais simples;

Para a etapa da leitura os alunos receberão um caderno que chamaremos de "Diário de Leitura", esse caderno será nossa ferramenta durante os intervalos da leitura da obra. Como a obra a ser lida em casa é um romance, por se tratar de um texto mais extenso, é justamente no diário que eles apontarão as impressões sobre o livro, registrarão suas dúvidas e trechos que acharam mais importantes, farão relações entre o conteúdo da obra e qualquer outro tipo de conhecimento que já tenham, as contribuições que a leitura lhes trouxe e outros apontamentos que os alunos considerarem relevantes.

A leitura será acompanhada através dos intervalos que acontecerão de forma planejada. É justamente nos intervalos que faremos os diálogos com os outros materiais escolhidos para compor nosso trabalho. Trabalharemos com o filme *Kiriku e a Feiticeira* e o documentário *Oxalá cresçam pitangas*, os contos *Fronteira de Asfalto*, *A menina Vitória*, *As mãos dos pretos* e utilizaremos também a leitura de imagens para abarcar as relações desiguais de poder e as formas de opressão que marcaram não só o povo africano, mas também nós, brasileiros, que sofremos do mesmo modo com a colonização.

Interpretação

A interpretação é a construção do sentido do texto, através das inferências e entretecimento dos enunciados. Segundo Cosson, é possível pensá-la em dois momentos: O momento interior – é aquele que acompanha a decifração, leitura das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra - "...esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras." (COSSON, 2014, 65). O momento exterior é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido, nessa etapa, os alunos compartilharão suas interpretações e ampliarão os sentidos construídos individualmente. A proposta de nosso projeto é que a partir de todo o processo, munidos do diário de leitura, os alunos possam alimentar o blog que será criado para expor o memorial de leitura dos envolvidos e, posteriormente, que o mesmo blog possa fazer parte da comunidade escolar.

IV- Conclusões

Esperamos com essa pesquisa/ação expor aos alunos a beleza e os encantos das Literaturas Africanas, como a leitura tece várias histórias, esperamos que nossos alunos possam tecer a sua história de leitura, com a contribuição desse universo África que apresentaremos durante nossos encontros. Ao entrarem em contato com outras culturas, outras formas de expressão, pretendemos

que os alunos se apropriem das riquezas do texto literário e entendam o caráter humanizador da literatura, pois como salienta Cândido (1995), ela nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

V-Referências

BRASIL, Lei 11.645/2008. Brasília: MEC, 2008

_____. Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2003

_____. Parecer CNE/CP 003/2004. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

(Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marilia Ancona-Lopez.

Brasília: MEC, 2004.

_____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/ Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC.

Marcos & Marcas: literaturas africanas de língua portuguesa. Org. Maria Aparecida Santilli. (5 volumes)

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Literatura história e política.* São Paulo: Ática, 1989.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada. Literatura e cultura*. São Paulo: Editora UNESP,

2006.

CANDIDO, Antônio. *O direito à Literatura. In:* _____. *Vários escritos*. Rio de

Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

_____ *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 6 ed. Belo Horizonte. Editora Itatiaia, 2000 ebook.

CHAVES, Rita. Et al. *A Kinda e a Missanga Encontros brasileiros com a literatura angolana*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda, Angola: Nizla, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed, 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

CHAVES, Rita. *A formação do romance angolano*. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. (Coleção Via Atlântica 1).

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

MACEDO, Tania. A presença da literatura brasileira na formação dos sistemas literários

dos países africanos de língua portuguesa. Revista Crioula. Maio, n. 05, 2009.

_____. Luanda, cidade e literatura. São Paulo: Editora Unesp; Luanda: Nzila, 2008.

MAQUÊA, Vera Lucia da Rocha. *Pelas ruas do passado: Notas sobre Luandino Vieira e Ondjaki*. In: Revista Ecos. Literaturas e Linguísticas. Coordenação de Agnaldo Rodrigues da Silva. Ano VI, nº 8, 2010. ISSN: 1806-0331.

ONDJAKI, Bom Dia, Camaradas. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. *O Ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Curriculum Escolar Brasileiro: Algumas Considerações*. In Revista Ecos. Edição nº11, Dezembro de 2011.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula.* São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIEIRA, José Luandino. A Cidade e a Infância: Contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: O DESAFIO DE "ENSINAR" A LER

ELIANE CRISTINA DALCICO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRANDA EM LETRAS - PROFLETRAS

Resumo

Este trabalho de intervenção no curso de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras, em execução, tem como objetivo desenvolver a prática de leitura numa perspectiva discursiva, propiciando a desnaturalização da noção de leitura enquanto prática decodificadora, possibilitando a formação de sujeitos-leitores. A base teórica que sustenta este trabalho é a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, ancorada nos estudos de Pêcheux na França e de Orlandi no Brasil. Considerando a relação histórica entre sujeito, língua e leitura, está a formação da noção de sujeito-leitor. Conforme a Análise do Discurso, a produção de leitura se dá a partir das condições de produção do leitor. Assim, esta proposta vem sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa com a produção de leitura, numa turma de 33 alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, em Cáceres-MT. Desse modo, este trabalho propõe intervir na relação dos alunos com a leitura, para que reconstruam uma nova relação com o ensino de Língua Portuguesa e sejam capazes de refletir sobre o funcionamento da língua. No gesto de ler e interpretar o sujeito-leitor passa a ser interpelado pela sua posição discursiva.

Palavras chave: Escola. Leitura. Interpretação.

A leitura tem sido um tema bastante discutido no espaço escolar e uma preocupação constante de toda a comunidade educativa da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira. Há alguns anos, essa escola desenvolve projetos cujo objetivo é incentivar a prática da leitura e da escrita em todos os ciclos, porém o ensino[1] de leitura ainda constitui um desafio. A dificuldade de construir a história de leitura com os alunos provoca alguns questionamentos que direcionam este trabalho: O que é ler? Como trabalhar a leitura no espaço escolar? Por que os alunos estão se afastando da leitura proposta dentro do contexto escolar? Estes questionamentos que parecem triviais são o início de uma profunda reflexão sobre o trabalho da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, pois percebe-se que o ato de ler tem se resumido em ação codificadora e decodificadora de palavras. Além disso, saber ler, para a Escola, tem se reduzido, basicamente, em extrair informações do texto. Em outras palavras, a leitura funciona como uma forma de "reducionismo linguístico" que vê na leitura do texto a apreensão de um sentido que no texto já foi dado (ORLANDI, 2012). Em oposição a essa forma de pensar a leitura na Escola pretende-se, então, com esta proposta de intervenção, a partir do olhar teórico da Análise de Discurso (AD), propiciar novas práticas de leitura que sejam mais significativas para os alunos de Língua Portuguesa.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois as propostas apresentadas após a pesquisa, são desenvolvidas em sala de aula com os alunos e todo o processo é registrado a fim de que se construa, ao final do trabalho de intervenção, um documentário que conste a experiência de leitura construída pelos mesmos durante todo o processo de "ensino" da leitura.

Em consonância com o propósito da escola em privilegiar o trabalho com a leitura e a escrita[2], esta intervenção propiciará uma nova experiência de leitura para os alunos, a fim de construir ou reconstruir

1 A leitura conforme abordada neste trabalho não pode ser ensinada, já que o ato de ensinar não garante que ocorra a aprendizagem. Dessa forma, optou-se pelo conceito de trabalho que remete a ideia de construção, de conjunto de habilidades, que estão em movimento durante o ato de ler e, por isso se diz que há gestos de leitura.

2 Todos os anos, na semana pedagógica, a escola Professor Demétrio Costa Pereira propõe que todas as áreas do conhecimento desenvolvam projetos de leitura e escrita.

suas histórias de leitura, possibilitando gestos de interpretação que os leve a identificar, reconhecer, analisar, comparar, interpretar, enfim produzir sentidos para aquilo que leem. Assim, a proposta é trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa[3] com a produção de leitura, com uma turma de 33 alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental, 2ª fase do 3º ciclo, cujos adolescentes têm entre doze e catorze anos.

O trabalho compreende desde as primeiras leituras para a elaboração do projeto, a organização dos grupos de estudo e escolha do tema pelos alunos, a seleção de textos e outros materiais, palestras etc., desencadeando outras leituras para a análise dos registros das aulas.

As etapas do trabalho constituem de uma conversa com a turma sobre o projeto e a proposta de assistirem ao filme: "A menina que roubava livros", para problematizar através de uma discussão coletiva, a noção de leitura. A seguir, os alunos, de maneira espontânea, se organizam em grupos de cinco ou seis, e no primeiro momento, discutem o papel que cada um deve desempenhar no grupo e em seguida sobre um tema que desejam pesquisar. Sobre a forma de pesquisar, cada grupo é orientado e são traçados os caminhos para a realização dos trabalhos.

Posteriormente à escolha dos temas, os grupos são orientados a elaborarem um esboço de projeto para guiar a pesquisa, contendo: a)-Tema; b)-Por que o tema?; c)- Para que estudar o tema? d)-Como socializar os resultados? Produzido o esboço, os alunos apresentam os projetos para todos os colegas.

Concluída esta etapa, os alunos iniciam no laboratório de informática as primeiras pesquisas sobre o tema escolhido. Todos são orientados como devem proceder na pesquisa: seleção de textos, bibliografia, sites, blogs, bibliotecas virtuais, autoria etc. Cada grupo organiza a pesquisa em cadernos que servem de apoio para a realização de atividades posteriores (apresentações, entrevistas, elaboração de cartazes, documentário).

Após esta atividade de pesquisa, a professora propõe outras formas de interação com a linguagem como: músicas, vídeos, poemas, palestras, que são sugeridas pela professora, porém os alunos também estão livres para trazerem para o grupo suas sugestões de leitura. Todas essas formas de intervenção são organizadas pela professora conforme os avanços e resultados das atividades de cada grupo. É uma etapa bastante delicada, pois a professora deve estar atenta à forma como cada grupo está conduzindo suas leituras e se todos no grupo estão construindo suas histórias de leitura. Alunos com mais dificuldade de leitura precisam de mais atenção do grupo para que juntos construam o saber, neste caso sobre o tema que escolheram.

A cada relação dos alunos com as diversas leituras, interação com a linguagem, os grupos se reúnem para discutirem o que leram e para registrarem os resultados e, novamente, os alunos fazem uma rodada de socialização dos avanços e dificuldades sobre a pesquisa com toda a sala. Dessa forma, o trabalho da leitura aparece sempre pautado pelo imbricamento de atividades orais e de escrita.

Durante as socializações dos trabalhos, chama-se a atenção para palavras novas que aprenderam e para a forma como os textos são construídos. Essa e outras atividades desenvolvidas, são expostas num mural coletivo. Este mural é um lugar onde os alunos de maneira espontânea, fixam os saberes que durante a intervenção julgam importantes para o conhecimento de todos da turma.

O produto final desta experiência-ação, previsto para novembro, se constituirá na produção de um documentário onde os alunos apresentarão seus conhecimentos sobre a leitura que realizaram durante a proposta de intervenção.

Assumir o desafio lançado pelo Profletras[4], significa propor um ensino de Língua Portuguesa inovador onde as aulas se tornem um espaço de reflexão sobre fatos e acontecimentos, funcionando como instrumento para construir uma história de leitura que leve os alunos a melhorar a fala e a escrita, de modo que no imbricamento entre o oral e o escrito, se tornem sujeitos do seu dizer. Por isso, objetiva-se propiciar condições para que os alunos se sintam motivados a ler no espaço escolar, ancorando-se na concepção de que em uma leitura sempre é possível outras leituras, ou em outras

3 As aulas de Língua Portuguesa somam um total de 4 horas semanais.

4 Programa de Mestrado Profissional em Letras.

palavras, "[...] que o sentido sempre pode ser outro" (ORLANDI, 2007, p. 64). Logo, propõe-se desenvolver a prática de leitura numa perspectiva discursiva, propiciando a desnaturalização da noção de leitura enquanto prática decodificadora, possibilitando a formação de sujeitos-leitores.

Referências

BALDINI, Lauro José Siqueira. *A autoria é algo que se ensina?* Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf>. Acesso em: 24/05/2014.

CAUDURU, Maria de Lourdes Fernandes. *Escrita e ensino*: ecos do discurso pedagógico. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura uma prática discursiva. *Revista Linguagem em (Dis)curso*: LemD, Tubarão, v.6, n.2, mai./ago. 2006. Disponível em: < http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/358>. Acesso em: 15/06/2014.

HAROCHE. Claudine. *Fazer dizer, querer dizer.* Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: *Letramento, Escrita e Leitura:* Questões Contemporâneas. TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

MARIANI, Bethania S. C. As leituras da/na rocinha. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) *A Leitura e os Leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p.105-126.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. *A Linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *A Leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p.87-104.

RENZO, A.M. *O repetível no processo de aquisição da escrita*: lugar da argumentação. 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campos (UNICAMP), São Paulo, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

UNISINOS. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos* (artigo de periódicos, dissertação, projetos, trabalho de conclusão de curso e tese). Disponível em: <http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2013.pdf>. Acesso em: 09/03/14.

INCLUSÃO: APRENDENDO COM LIBRAS

Rosani Nonenmacher,
Instituto Federal de Mato Grosso/Pedagoga
rosani.nonenmacher@cnp.ifmt.edu.br
Kesley Pedroso
Instituto Federal de Mato Grosso/Pedagoga
kesley.pedroso@gmail.com
Tânia Gimenes
Instituto Federal de Mato Grosso/Técnica em Assuntos Educacionais
tânia.gimenes@cnp.ifmt.edu.br

Resumo: O presente trabalho retrata a experiência vivenciada por um grupo de servidores do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Campo Novo do Parecis em busca de uma nova aprendizagem em Libras – Língua Brasileira de Sinais, a língua de comunicação utilizada pela comunidade de surdos e ouvintes em busca de uma comunicação real e eficaz diante da necessidade de uma verdadeira inclusão em nossas escolas e sociedade. Essa experiência aconteceu por meio da oferta de um curso de capacitação de 40 horas.

Palavras Chave: Inclusão, Libras, Educação.

Encontramo-nos num momento muito especial, de encruzilhada, de busca por caminhos expressivos que nos insiram e/ou insiram a educação especial no contexto educacional de forma efetiva. Sob um olhar pela história observamos que são recentes as iniciativas de atendimento educacional do aluno especial no sistema de ensino até as últimas propostas que são da inserção definitiva no sistema regular de ensino. Surgiram muitas propostas, muitas metodologias de ensino para atender crianças com situações diversificadas de aprendizagem. Beyer escreve acerca dessas preocupações e diz que:

> Educar é confrontar-se com essa diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual a outro. (BEYER, 2005, p.27)

As escolas, em sua grande maioria ainda tentam se orientar na realidade da educação inclusiva. A implantação desse programa tem apresentado às escolas o desafio de construir o sucesso escolar diante da diversidade.

Todas as crianças são diferentes e não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, por isso o ensino deveria ser organizado de forma que contemple os alunos em suas distintas capacidades. Conforme Feltrin:

> As pessoas são diferentes, pensam diferente. Porque são diferentes, felizmente também acontece muita coisa boa. Acontece a beleza da diversidade, das cores, dos sons, das formas, do dizer, do cantar, da natureza inteira que quer ensinar – e o ser humano insiste em não aprender a conviver na diferença e a não se agredir -, acontece a ciência, a descoberta, o progresso. (FELTRIN, 2011, p. 51)

Beyer lembra que Vygotsky já enfatizava em seus escritos a influência dos fatores sociais como determinantes no desenvolvimento da criança especial. Segundo ele, as ações elaboradas para a educação inclusiva devem considerar os aspectos psicossociais da vida escolar e familiar do aluno, pois é muito importante que a criança tenha uma vida social especial para ajudar no seu desenvolvimento. Para ele, a criança não pode ser privada da possibilidade de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças que podem desempenhar o papel de mediadoras junto a zona de desenvolvimento proximal. Quanto a criança com surdez, cita Vygotsky, o qual considera primordial seu acesso a linguagem para convivência com outros surdos, mas principalmente poder se comunicar com ouvintes e transformar essa convivência em aprendizado.

De acordo com esta abordagem teórica e tentando promover na nossa instituição uma mobilização para a importância de considerarmos a educação inclusiva um fator real em nosso convívio decidimos retratar a experiência vivida pelos servidores do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Campo Novo do Parecis, por meio de um curso de Libras – Língua Brasileira de Sinais de 40h. A oferta teve por principal objetivo a tentativa de sensibilizar a comunidade para a importância da inclusão dos PCDs – Pessoas com Deficiência.

A iniciativa partiu de uma real necessidade, quando no início do ano letivo de 2014 recebemos uma aluna com surdez no curso de Licenciatura em Matemática. Diante dessa realidade, como promover uma escola verdadeiramente inclusiva, que prepare nossos alunos para uma vida em sociedade?

É a partir desse questionamento que o Instituto Federal de Mato Grosso busca de forma constante, por meio de projetos e com o auxílio dos servidores, fomentar atividades que contribuam para a inclusão levando em consideração a heterogeneidade existente na escola, criar espaços e momentos de reflexão da importância da comunicação efetiva entre e com nossos alunos surdos, além da busca na construção de um ambiente capaz de acolher alunos especiais.

Encerrado o curso realizamos uma pesquisa-ação de forma colaborativa para avaliarmos os resultados. De 100 servidores, tivemos 19 inscritos. Um não compareceu e dezoito concluíram o curso, os quais participaram da pesquisa. Para avaliarmos de forma mais significativa os resultados, elaboramos um questionário de quatro questões sendo três objetivas e uma subjetiva tendo os seguintes resultados: consultados sobre terem seu primeiro contato com a ideia de educação inclusiva, a maioria afirma não ser o primeiro contato; questionados se fariam o curso novamente, todos afirmaram que sim; sobre a necessidade deste curso na atuação profissional somente um respondeu não ser importante para o desempenho de sua atividade. Perguntados sobre como avaliam essa experiência pode-se destacar dois relatos significativos. De uma servidora:

> Como servidora pública devo atender todas as pessoas com presteza e educação. Antes do curso de libras tive contato com surdo-mudo e não sabia nem como me portar, pois eu era totalmente ignorante quanto a linguagem. Hoje, não sou expert em libras, mas tenho certeza que posso atender as pessoas com maior eficiência. (2014)

E de uma professora: "Interessante, pois mergulhamos nesse universo, tivemos contato com pessoas maravilhosas PNE, não ouvintes e passei a compreender melhor os desafios da educação inclusiva." (2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência foi significativa tanto que resultou na iniciativa de divulgarmos essa experiência fora do nosso cotidiano escolar. Vale destacar a participação efetiva em vários encontros de alguns portadores de deficiência auditiva e profissionais de outras instituições de ensino que se interessaram pelo processo que estávamos iniciando no Instituto. A primeira etapa acabou despertando um interesse nas pessoas, o que acarretou na oferta de outros cursos de Libras que vem acontecendo.

O caminho ainda é extenso, muito se precisa fazer para mobilizar todos os grupos envolvidos. É importante que aconteçam ações planejadas de mobilização e de atitudes inclusivas que servirão para conscientização da comunidade com o envolvimento de uma escola inclusiva em todos os sentidos aqui já expostos. A ideia de uma escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos com situações diferenciadas é altamente desafiante. É uma responsabilidade que engloba alunos, famílias, professores as equipes diretivas e pedagógicas, funcionários e gestores.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles de. *Avanços em políticas de inclusão:o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: 2ª Ed. Mediação, 2011.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

EDLER CARVALHO, Rosita. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 9 ed. Porto Alegre, Mediação, 2010.

FELTRIN, Antonio Efro. *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. 5 ed. São Paulo:Paulinas, 2011.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? que língua é essa.: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

"ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E PROPAGANDA: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A PRODUÇÃO TEXTUAL"

Liliane Albertina de Campos
Escola Estadual Dom Aquino Corrêa – Juruena/MT
enailed13@yahoo.com.br

Marina Aparecida Castelani Delbone
Escola Estadual Dom Aquino Corrêa – Juruena/MT
marinapdelcastel@hotmail.com

Resumo

Os gêneros textuais persuasivos são alguns dos gêneros que mais se apresentam como forma de comunicação. A constante circulação desses textos permitiu que se desenvolvesse o projeto "**Anúncio publicitário e propaganda: uma proposta para desenvolver a produção textual**" com alunos da 2ª fase do 3º ciclo da escola estadual Dom Aquino Corrêa, localizada em Juruena – MT. O referido projeto atendeu aproximadamente 80 alunos com idades entre 12 a 14 anos distribuídos em turmas nos períodos vespertino e matutino da unidade escolar. Tais alunos apresentaram dificuldades na compreensão de gêneros textuais que possuíam características de persuasão, como a propaganda e o anúncio publicitário, além de demonstrarem dificuldades em distinguir e utilizar os modos verbais. Os referidos estudantes apresentavam ainda, grandes dificuldades em se expressarem de forma oral diante de colegas ou mesmo do professor, pois a insegurança no ato da comunicar e o modo de como fazer isso, deixavam muitos deles acanhados em situações de interação oral na sala de aula. O projeto visou diminuir as dificuldades dos estudantes em relação às questões gramaticais que estruturavam os referidos gêneros, ajudar na organização da expressão oral e também auxiliá-los na produção textual. O projeto teve a finalidade ainda de promover ao aluno o acompanhamento de seu progresso através de confecção de portfólio das atividades propostas.

Palavras – chave: gêneros textuais, produção textual e portfólio.

1.Introdução

Nas aulas de Língua Portuguesa – em muitas unidades de ensino – a forma de conceber a língua materna é através da gramática normativa, sendo esta considerada como a mais importante para a nossa comunicação. Sendo usuário ativo da língua, notamos que a comunicação criada entre seus falantes varia muito de região para região, de pessoas, de idade, de cultura e de grupos sociais. Dessa maneira, teremos as formas variáveis de utilizarmos a língua materna, ou seja, utilizamos de variedades linguísticas e não somente uma variante padrão.

A Língua Portuguesa é rica em recursos linguísticos e assim podemos gerar formas variáveis de comunicação. Estas, com o avanço da Linguística, passaram a ser utilizadas e nomeadas como "Gêneros textuais". Segundo Marcuschi (2007: 19)

> *"os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Estes contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia."*

Através dos gêneros textuais podemos nos comunicar de diversas formas: de forma escrita, oral e gestual. A produção desses gêneros obedece a várias estruturas dependendo das intenções dos interlocutores, situação comunicativa e o veículo de circulação dos textos.

A propaganda e o anúncio publicitário são dois dos gêneros mais comuns e mais interessantes que utilizamos e que pertencem ao grupo de textos persuasivos. Segundo

GONZALES (2003: 13) textos publicitários são o resultado da "interação de diferentes signos verbais e não verbais para formarem a mensagem".

Além de se compor de linguagem verbal e não verbal, os textos publicitários possuem uma função sócio-comunicativa. Eles transmitem também ideias, valores, além de divulgar produtos e marcas. A propaganda e o anúncio publicitário influenciam seus interlocutores pelas propostas explicitas e implícitas expostas em seus textos.

É através de gêneros publicitários que se pretende reduzir as principais dificuldades de leitura, análise e produção textual dos alunos da 2ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental.

2. Estudantes e suas principais dificuldades em língua materna

Dificuldades de escrita e compreensão textual em língua portuguesa em muitas escolas são problemas bem comuns entre os estudantes. De acordo com MATA (2003: 12)

> *"quando escrevemos, mais do que falamos, temos de pensar no que vamos comunicar e como vamos expressar isso. Quando falamos, contudo, muitas vezes o fazemos quase sem pensar no que vamos dizer e nem sequer em como vamos dizer."*

Em muitas das aulas de Língua Portuguesa ministradas em território nacional o que se percebe é que muitos alunos possuem dificuldades na leitura, compreensão e produção textual. Por muitos anos, as aulas se língua materna se limitou a ensinar somente a gramática normativa em atividades desconexas. Com o tempo e estudos da Linguística introduziu-se nessas aulas o ensino de gêneros textuais e suas particularidades de estruturação e função sócio-comunicativa. Porém, o que pode perceber que ainda assim, há educadores que ministram aulas valorizando somente um tipo de gramática e uma tipologia textual, evitando o contato do aluno com os gêneros textuais que circulam e fazem parte de seu cotidiano.

Muitos dos estudantes que frequentavam as turmas da 2ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental da escola estadual Dom Aquino Corrêa, no ano de 2013, apresentaram dificuldades em leitura, compreensão e produção de textos após serem sondados em uma avaliação prévia no início das atividades educacionais no decorrente ano letivo. Percebeu-se ainda, que durante algumas situações de comunicação oral, alguns estudantes se sentiam acanhados ou se recusavam a se expressar de modo oral diante de colegas e professores, alegando que não sabiam ou tinham dificuldades em fazê-lo.

Analisando as informações obtidas com as atividades propostas, pensou-se no projeto *"Anúncio publicitário e propaganda: uma proposta para desenvolver a produção textual"* a fim de diminuir as dificuldades identificadas apresentando-lhes textos que são comuns no nosso dia a dia.

Dessa forma, organizar as ideias, colocá-las no papel ou fazê-la de forma oral, preparar o texto para que circule e que preencha sua função sócio-comunicativa foi o principal objetivo do projeto.

3. A propaganda e o anúncio publicitário como forma de produção textual

As aulas do projeto tiveram início com a leitura e compreensão de um texto verbal sobre o consumismo por parte das pessoas. Em seguida, com a exploração textual, os estudantes tomaram contato com os textos persuasivos: a propaganda e o anúncio publicitário. Posteriormente, foi feita a proposta de produção textual de um desses gêneros textuais. Esses textos foram arquivados para uma futura reescrita.

Ao concluir a primeira produção textual, foram realizadas análises de textos persuasivos com compreensão textual dos mesmos. Após os alunos indicarem quais características principais de cada gênero, foram repassados o conceito, a estrutura textual e a função sócio-comunicativa desses gêneros textuais.

Nas etapas seguintes, cada característica da estrutura textual foi estudada, em particular: o slogan, o texto explicativo, o texto não verbal, os verbos no modo imperativo, a marca ou logotipo. Todas essas características foram analisadas tanto nos textos escritos impressos quanto em vídeos.

Após o estudo dessas características, os alunos fizeram uma análise de pesquisa de propagandas e anúncios publicitários que veicularam em nossos meios comunicativos como as revistas, a internet e a tevê. Eles elaboraram um texto explicativo dos gêneros pesquisados.

Sequenciando as etapas do projeto, os alunos conheceram outros gêneros que poderiam ser utilizados na criação dos textos persuasivos em particular. Como a notícia, o texto de divulgação científica, o panfleto e manuais de instruções. Foram realizadas análises de compreensão textual e estrutura textual de cada gênero – incluindo a gramática vigente em cada um – a fim de compará-los com os gêneros persuasivos estudados.

Seguindo as atividades propostas, os alunos foram divididos em duplas e receberam uma proposta de produção textual de uma propaganda ou anúncio publicitário de acordo com os requisitos de uma instituição ou comércios fictícios. Eles deveriam analisar a proposta e criar um modelo que estivesse de acordo com o que foi solicitado. Ao término das produções, os alunos apresentaram essas propostas aos demais colegas de sala.

Ao tomar contato com as características dos gêneros, após produzir um texto inicial, os estudantes conheceram os gêneros textuais persuasivos na forma de vídeo e como podem produzi-lo. Receberam a mesma proposta anterior para a produção textual com as características de circulação em vídeo. Dessa forma, tiveram que desenvolver a oralidade apresentando a proposta criada aos demais alunos e professor que – na suposta situação de comunicação – eram os empresários que os contrataram para tais serviços.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes foram reunidas em portfólio individual para a avaliação dos mesmos.

4. Conclusão

Durante o desenvolvimento do projeto e ao término do mesmo, alguns alunos sentiram-se mais confiantes para participarem da discussão sobre a temática abordada nos textos analisados, demonstrando segurança na oralidade criada por eles mesmos, pois acreditavam na própria argumentação. Isso demonstra que tais estudantes conseguiram assimilar o que foi proposto durante as aulas ministradas.

Muitos conseguiram distinguir e produzir textos dos gêneros estudados, identificando a estrutura e, principalmente, a função sócio-comunicativa da propaganda e anúncios publicitários.

Outro fator que motivou os alunos foi a confecção de portfólio, pois os estudantes identificaram e analisaram as dificuldades que possuíam e como conseguiram diminuir esse problema.

5. Referências

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Et al. Gêneros textuais e ensino. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GONZALES. Lucilene. *Linguagem publicitária – Análise e produção.* São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MATA. Francisco Salvador. *Como prevenir as dificuldades na expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RELATO PESSOAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marina Aparecida Castelani Delbone
Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.
marinapdelcastel@hotmail.com

Liliane Albertina de Campos
Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.
enailed13@yahoo.com.br

Valter José Nardo Guimarães
Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.
valtter_jonnar@hotmail.com

Resumo

O desenvolvimento da escrita configura-se um elemento de consolidação da autonomia do cidadão e, para tanto, propiciar condições para que se realize requer estratégias coerentes com o público a ser atendido, mas produzir textos não é uma atividade atraente para muitos estudantes. Durante as aulas de Língua Portuguesa, verificou-se que os educandos apresentavam dificuldades em organização dos parágrafos e problemas de coerência comprometendo o sentido do texto. Diante disso, realizou-se um trabalho que visa à produção textual a partir do gênero relato pessoal, pois, assim, os educandos trariam para sala suas vivências. O projeto foi desenvolvido com 28 alunos do 2º segmento/2º ano EJA "A", no período vespertino, na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, na cidade de Juruena, interior de Mato Grosso. O trabalho teve como objetivo o (re)conhecimento da reescrita como forma de produzir textos coesos e coerentes e desenvolveu-se a partir de uma sequência de atividades envolvendo leitura, análise do gênero, produção de textos e reescrita. Essa última etapa permitiu reflexão sobre o processo de escrita porque o aluno dialogou com o texto, bem como possibilitou melhoras no campo linguístico. A refacção, também, colaborou com a construção da autoestima e a confiança dos aprendizes em escrever.

Palavras-chave: Relato pessoal, produção textual, reescrita.

Introdução

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um público diferenciado, pois está voltada para pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso à educação na idade escolar apropriada. Esse mesmo público retorna aos bancos escolares com uma perspectiva também diferente: buscar seu crescimento pessoal e profissional.

Ao voltarem à sala de aula, o aluno da EJA traz consigo uma cultura própria que, muitas vezes, não é aproveitada nas aulas devido a não exposição desse conhecimento ou, até mesmo, a falta de preparo do professor em trabalhar com essa modalidade. Mesmo sendo 'conhecedor' de uma cultura, esse aluno apresenta um elemento que interfere de forma negativa na aprendizagem: a baixa autoestima.

Esse elemento age negativamente no educando devido, em parte, ao tempo que ficaram sem estudar e, também, a insegurança que o mesmo apresenta no decorrer das aulas dizendo "Eu não dou conta" principalmente quando o assunto é produção textual.

Nesse contexto, entra a primeira ação do professor: valorizar o aluno da EJA. Esse é o primeiro passo a ser dado para que a busca do conhecimento institucional realmente aconteça, trazer as vivências dele para a sala de aula é fundamental, dessa forma, o educando será agente no processo de aprendizagem.

Um elemento essencial na aprendizado e apontado várias vezes como difícil é a produção de texto. Muitos alunos julgam complicado escrever, mostram-se resistente a esse ato e acabam, por dificuldades, produzindo textos incoerentes, não estruturados.

Para um enunciado ser texto é preciso sentido. É necessário que o mesmo transmita mensagem coerente ao interlocutor. De conceitos semelhantes, FÁVERO e KOCH (2002:19) "os textos são sequências de signos verbais sistematicamente ordenados". E também DISCINI (2005: 29)

> "O texto, seja verbal, visual ou sincrético, não pode entretanto ser visto apenas como signo, união de um veículo significante e de um conteúdo significativo. Primeiro, porque tanto o conteúdo como a expressão, constituintes de qualquer signo, supõem cada qual relações internas de sentido. Segundo, porque o próprio texto deve ser considerado situação de comunicação, o que supõe um enunciado em relação com uma enunciação."

Quando o texto é na modalidade escrita, tudo parece mais difícil. O que se contava de maneira descomplicada na oralidade fica mais complexo, quase que impossível ao ser registrado. Dentro dessa visão, apresentada por parte dos alunos, produzir textos é a "pior atividade das aulas de Português". Desmistificar tal pensamento tornar-se um desafio para o professor.

Metodologia

A Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, no município de Juruena, interior de Mato Grosso, não foge à regra. Os alunos do 2º segmento/2º ano EJA "A" também mostravam-se inseguros por causa de pequenas dificuldades que prejudica um todo. Este, produzir textos; aquelas, a não organização dos parágrafos, emprego adequado dos sinais de pontuação, ortografia. Além disso, em questão de coerência, trechos contraditórios, ações e ideias não desenvolvidas, comprometendo o sentido do texto.

A turma em questão era formada por 28 alunos sendo na maioria jovens em idade defasada que buscam um crescimento pessoal e profissional através do conhecimento, a mesma apresenta uma particularidade: estudantes entre 15 e 17 anos, não acima dessa faixa etária, era o público-alvo. Nela, verificou-se grande dificuldade em produzir textos coesos e coerentes; problema reconhecido por esses educandos que sentiam-se desestimulados em aprender construindo, assim, grandes obstáculos no processo de aprendizagem.

Observando essa situação, a professora de Língua Portuguesa utilizou o gênero relato pessoal como base para o trabalho de reescrita que teve o objetivo de (re)conhecer a reescrita como forma de produzir textos coesos e coerentes. A escolha desse gênero ocorreu por ser mais próximo ao aluno, afinal, o relato já é produzido por ele na forma oral e valorizaria suas experiências contribuindo com o processo de aprendizagem. Segundo GRAMA (2013: 9) "o relato pessoal constitui-se a partir da memória do escritor, sendo, portanto, um texto de caráter não ficcional. [...] possui uma linguagem subjetiva, pois há a expressão de sentimentos e emoções do protagonista/ autor que relata as suas próprias experiências."

Outro destaque importante sobre o gênero está no conceito apresentado por SARMENTO (2006:345) "o relato é um gênero narrativo que alguém conta sua vida. Sua função é registrar as experiências das pessoas, de maneira que sirvam como fonte de consulta ou aprendizado para outros."

Ao iniciar trabalho, os alunos realizaram atividades de leitura (compreensão e interpretação) em sala de vários gêneros textuais a fim de que os mesmos percebessem semelhanças e diferenças quanto a estrutura, função, esfera de circulação, público, entre outros, conhecendo a diversidade de gêneros existentes. Segundo KÖCHE et al (2010:14) "o papel dos gêneros textuais tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa [...] e passaram a nortear o ensino da língua, especialmente o trabalho com análise, interpretação e produção de textos." Esses textos foram levados, inicialmente, pelo professor e, depois pelos alunos.

Após a leitura dos mesmos, era discutido as ideias de cada um, bem como a situação que foram escritos. Nesse espaço, a troca de informações e discussões em grupo possibilitava a realização do processo de leitura na totalidade, que de acordo com SILVA (2005:45) "ler é não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo."

Os estudos iniciaram-se por meio de sequência didática, acerca da função, intencionalidade, características e estrutura do gênero a partir da análise de relatos pessoais. As atividades foram organizadas a partir da leitura - interpretação e compreensão -, estrutura e características do gênero e produção textual coletiva e individual. Planejou-se, também, momentos em que os alunos relatavam vivências ocorridas em diversas etapas da vida como forma de conhecer o gênero em estudo na modalidade oral.

Após a primeira escrita o aluno já se tornava leitor. Leitor do próprio texto. Nesse momento, uma visão mais crítica começava a existir porque o aluno-escritor realmente encontrava-se ativo no processo ensino-aprendizagem. A produção acompanhava o bilhete-orientador que levava o aluno a refletir sobre a primeira - ou versão anterior - escrita. Além desse recurso, os educandos foram orientados por meio de questionamento ao longo do texto e, ainda, por perguntas orais com orientações particulares do professor. Nesses diálogos, vários pontos importantes do relato eram contados, oralmente, e depois acrescentado à narrativa escrita. O atendimento individual despertou o interesse dos alunos para produção, pois eles sentiram-se capazes de superar as dificuldades e confiantes ao escrever.

Como tudo que é novo causa uma certa estranheza, as primeiras rescritas não foram bem aceitas pelos estudantes, mas, a medida que iam percebendo a evolução, passaram a compreender a importância dessa atividade no processo de escrita.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento do projeto, percebeu-se uma mudança no posicionamento dos alunos com a escrita de textos. Escrever não era mais algo difícil, complicado como caracterizavam no começo, mas uma ação que requer, sempre, atenção, persistência e muitas reescritas. Reconheceram a refacção como forma de aprender não somente a produzir textos, mas também a escrever corretamente, empregar os sinais de pontuação e o discurso direto; assuntos que apresentavam dificuldades.

Ademais a reescrita, sem dúvidas, é uma atividade essencial no processo de produção textual, ela permiti ao aluno-escritor um novo olhar sobre o texto, um olhar crítico que possibilita ao estudante maior interação com própria escrita. Além disso, o professor tem papel importante nessa etapa, ser leitor entusiasmado do texto.

Relatar fatos, vários até então em segredos, permitiu a esses alunos valorizar as experiências e aprender, também em sala de aula, com elas. Portanto, o projeto não se limitou a melhora das produções escritas, contudo, colaborou com a construção da autoestima e a confiança dos educandos em aprender.

Referências

DISCINI, Norma. *Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo, Cortez: 2002.

GRAMA, Daniela Faria. *Problemas de coesão na escrita dos gêneros discursivos da Ordem do relatar: 'notícia e relato'*. Revista Horizonte Científico. v. 7, nº 1, set. 2013. Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/17790/12804 Acesso em 05/10/2014.

KÖCHE, Vanilda Salton. Et al. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARMENTO, Leila Lauar. *Oficina de Redação*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.* 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O PROCESSO TRADUTÓRIO: META-ANÁLISE DOS PERCURSOS COGNITIVOS NA TRADUÇÃO ESCRITA

Ane Gabriele Cruz de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso
Bolsista do Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução
anegabrielecs@gmail.com

Amanda Massoli Garcia
Universidade Federal de Mato Grosso
Bolsista do Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução
amg17.am@gmail.com

Kimberly Nogueira de Carvalho
Universidade Federal de Mato Grosso
Voluntária do Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução
kimberlycarvalhoo@gmail.com

A necessidade de fundar um projeto de extensão tendo como foco a tradução e seus processos, a fim de intensificar os intercâmbios e as interlocuções acadêmicas internacionais, originou o Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução, na Universidade Federal de Mato Grosso *Campus* Cuiabá. Com a finalidade de compreender um dos aspectos desse grupo, este trabalho se trata da investigação de estratégias de tradução que permeiam as atividades tradutórias dos integrantes que compõem este conjunto. O objetivo do trabalho é fazer uma meta-análise de traduções escritas, descrevendo como integrantes do grupo (os sujeitos-tradutores) conduzem suas atividades de tradução que, em última instância, impactam na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, quatro integrantes do Grupo de Estudo da Alteridade e Tradução constituirão os sujeitos--tradutores de tal apuração, em que será analisado o par linguístico português-inglês. Será levantado como estes traçam seus trabalhos tradutórios, explorando os processos cognitivos por meio de um modelo introspectivo. Como instrumento de coleta de dados, tem-se a *entrevista-tarefa* gravada em áudio, a fim de registrar os *protocolos verbais* traçados pelos sujeitos-tradutores. O resultado da experiência permite conhecer as peculiaridades do trabalho tradutório e revela as maneiras as quais os integrantes percorrem esse processo bem como possibilita um refinamento das ações, através do conhecimento do percurso.

Palavras chave: Tradução; meta-análise; processos de tradução.

Problemática anunciada

O Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução não trabalha com a formação de tradutores, entretanto, utiliza seus procedimentos e técnicas e, mais, entende que traduzir não é simplesmente substituir as palavras de origem por outras, da língua de chegada, é também compreender os processos teóricos e culturais dessa tradução.

Para podermos desenvolver a prática tradutória, nos envolvemos diretamente num processo de ensino-aprendizagem. Ao percorrer a teoria, estamos nos dedicando a um maior conhecimento e criticidade, ao percorrer a prática da tradução, estamos, cada vez mais, conduzindo estruturalmente melhor nossas ações e, ao fim, produzindo conhecimentos específicos acerca do estudo.

A fim de descrever os processos cognitivos envolvidos no ato tradutório escrito e que, em última instância, causa um impacto na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se necessário esta meta-análise. Quais caminhos e como o ato de traduzir *conduz* à solução de problemas tradutórios?

Objetivos

Os estudos dos processos de tradução surgiram notadamente na Alemanha, em 1980. Antes disso, a investigação do processo tradutório não tinha muito respaldo metodológico. Aqui, iremos um pouco além do que Vinay e Darlbelnet propuseram em 1977, de descrever e classificar os

procedimentos técnicos da tradução. O objetivo do trabalho é propor uma meta-análise do processo cognitivo percorrido pelos integrantes do Grupo de Estudos da Alteridade e Tradução. A abordagem processual da tradução buscou referências em outras áreas para amparar uma nova linha de pesquisa, como no campo da psicologia cognitiva, a preocupação em descrever os processo cognitivos é pontuada por Bell (*apud* Carvalho, 2007, p.50):

> A tradução implica, basicamente, na transferência de sentido de um texto em uma língua para um texto em outra língua. Essa transferência integra um processo mental que conta com sofisticadas habilidades de processamento de informação. A partir do momento em que toda a comunicação humana se baseia na habilidade de processar informações, os estudos psicolinguísticos sobre a tradução pretendem essencialmente estabelecer como os tradutores e intérpretes processam a informação, diferentemente do resto dos falantes e escritores.

Desse modo, o estudo da prática tradutória se volta às habilidades do processamento de informação que o sujeito fará por meio da interpretação de um texto de uma língua para outra.

Metodologia

Para alcanças o objetivo proposto por essa pesquisa e, na tentativa de buscar uma análise qualitativa do processo cognitivo no ato de traduzir, o início da mesma se dá primordialmente pela introspecção do processo de tradução, por entendermos e compartilharmos de que a introspecção permite uma maior aproximação do processo tradutório do sujeito-tradutor. Fez-se necessário elaborar um termo específico para designar os integrantes do grupo que seriam os sujeitos da pesquisa. O sujeito-tradutor designa um sujeito colocado em uma situação de tradução, independente de como fazem uso dos procedimentos e técnicas de tal processo.

Primeiramente, estruturamos uma entrevista-tarefa a ser executada pelos sujeitos-tradutores, em que será solicitada a tradução de textos desconhecidos, em língua estrangeira. A entrevista-tarefa é uma ferramenta que, ao mesmo tempo em que será possível fazer perguntas face a face para os(as) entrevistados(as), sendo nossas principais fontes de informações, será possível realizar perguntas específicas sobre a trajetória de tradução, aplicando problemas para resoluções durante o processo e questionando sobre os mesmos, caso seja necessário. As tarefas serão entregues à esses(as) integrantes e a efetuação será na presença de um entrevistador-monitor. Declaramos um entrevistador-monitor como alguém que pergunta, questiona e verifica durante a entrevista-tarefa. Por meio de gravação, solicitaremos também que, ao traduzir, tais integrantes verbalizem sobre as etapas que percorrem para a atividade tradutória em foco, traçando assim, as estratégias, que se intitulam *protocolos verbais*. Este registro é gerado pela técnica ''Falar Alto", proposta por Ericsson e Simon (*apud* Costa, 2011, p. 36), que os sujeitos verbalizam em voz alta o que lhe vier à cabeça, durante o processo tradutório.

Verificaremos, através dos registros desses protocolos, os recursos utilizados pelos(as) integrantes do grupo de estudo, levando em consideração principalmente as estratégias que conduziram a solução de eventuais problemas tradutórios, como a leitura, a equivalência e a tomada de decisão, ou seja, desde o momento que o sujeito-tradutor lê, posteriormente procura equivalências semânticas, socioculturais e por fim apura a tradução original, tentando buscar a melhor maneira de atingir o objetivo proposto.

Conclusões

O resultado da experiência permite conhecer as peculiaridades do trabalho tradutório no aprendizado de outras línguas e as possibilidades de novas compreensões do estudo por meio dos processos de tradução para além de procedimentos e técnicas de tradução, visando clarificar os caminhos traçados pelos sujeitos-tradutores, por meio do processo cognitivo, bem como ajuda na ciência das atitudes tomadas frente à tradução, levando os(as) integrantes a uma maior autonomia.

Referências

BARBOSA, H.G; NEIVA, M.S. Investigando o processo tradutório. Fundação Universitário José Bonifácio: UFRJ, p11-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5181>. Acesso em: 28 de set. 2014.

CARVALHO, R. S. O Estudo da Tradução como um processo cognitivo. Rev. Cient. de Letras: Franca-SP, p. 49-58, 2007.

COSTA, D. N. de. Ferramentas, percursos e estratégias de tradução no universo digital no par linguístico francês-português. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/diogonevesdacostamestrado.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2014.

ECHEVERRI, Alvaro. Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de

traduction, agent de sa propre formation. 441f. Tese (Doutorado em Tradução). Montreal, Canadá: Universidade de Montreal, 2008. Resenha de: COSTA, P. R. Belas Infiéis, v.2, n.2, p. 151-158, 2013. 151.

VINAY, J. DARBELNET. A methodology for translation. In: _____.LAWRENCE, V. The translation studies reader. Routledge: London and New York, p. 84-93, 2000.

Anais SemiEd

GT 8

Educação e Povos Indígenas

Sustentável
editora

GT 8 - Comunicação Oral

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES-MIGRANTES DE VILHENA - RO: COMO CADA UM SE SENTE E SE DIZ PROFESSOR?[1]

Josiane Brolo Rohden

Helen Arantes Martins

Odair Alves Vieira
Universidade Federal de Rondônia

Resumo

Este trabalho, é parte de uma pesquisa em andamento, qual elege como objeto de estudo a discussão sobre o processo histórico da constituição de saberes, fazeres e experiências docentes, qual possibilita uma discussão de ressignificação identitária a partir das Histórias de Vidas de professoras migrantes, no momento acentuado de migração/colonização de Vilhena, Rondônia. Delimitou-se como período de estudo historiográfico os anos de 1960 a 1980, momento este, em que ocorreu no município um acelerado movimento de migração. Neste sentido, esta comunicação faz referência a muitos professores que naquele momento e contexto histórico não tinham habilitação para tal função, porém, as dificuldades locais, a ausência de professores qualificados, fez com que muitas pessoas, mesmo com pouca escolaridade, se tornassem professores para atender as crianças do local. A metodologia do trabalho parte da perspectiva da História Oral, sob a temática das Histórias de Vidas, assim como análise de fontes historiográficas. Espera-se com esta investigação, contribuir para com a História da Educação local e regional, inserida num contexto macro da História da Educação Brasileira no que se refere às questões dos processos identitários docentes.

Palavras- chave: História da Educação. Histórias de Vidas de Professores. Processo Identitário Docente.

Apresentação

Este trabalho se insere nas discussões do GEPRAM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena. Tem como principal objetivo pesquisar sobre as histórias de vidas de professores- migrantes de Vilhena, entre os anos de 1960 a 1980, período delimitado pelo fato do acentuado processo de colonização/migração que ocorreu entre estes anos.

Vilhena está situada geograficamente no Cone Sul de Rondônia, e que, de acordo com Andrade e Guarnieri (2012) guarda significativo papel não só na história regional, como também na história do País, o que se deve ao fato de sua localização geográfica de divisa de estados e proximidade com a Bolívia, o que lhe inseriu no projeto de integração nacional ainda na época da República Velha (1889-1930).

A pesquisa, contextualiza o processo de construção de Vilhena, com enfoque a partir de uma política de Estado que consequentemente facilitou o processo de migração pelas companhias de ônibus, devido à abertura de estradas.

Desta forma, toda uma análise permeará a discussão sobre o processo de construção de Vilhena, desdobrando para o debate dos povos que habitavam a região, como se deu os procedimentos migratórios, as diferentes culturas que compõem o cenário em estudo, as características

1 O questionamento que compõe o título deste trabalho, faz referência aos estudos de Nóvoa (1995), sobre a construção identitária docente. Este trabalho conta com o auxílio do Programa de Iniciação Científica, fomentado pelo CNPq, sendo Bolsista PIBIC, a Acadêmica Helen Arantes Martins, coautora desta comunicação.

acentuadamente sulistas da cidade se comparada ao restante de Rondônia, para então, chegar à discussão do estudo sobre Histórias de Vidas de Professores, numa perspectiva teórica de reconhecer subsídios que tratem da construção da identidade dos docentes em análise, que em meio à tantas dificuldades do contexto e do momento histórico, se constituíram professores.

Nesse sentido, a partir da perspectiva da Nova História Cultural, a pesquisa, "se mostra proveitosa ao abrir possibilidades de abordagem de uma história de longa duração, repleta de significantes que a história positivista ou do historicismo não permite." (ANDRADE; GUARNIERI, 2012)

Neste contexto, conhecer histórias de vidas de professores-migrantes de Vilhena, significa "dar voz" àqueles que contribuíram para com a História da Educação, bem como para com o processo de construção da cidade. Histórias estas, guardadas, esquecidas no tempo, quais a História Oficial não menciona. Histórias de *homens comuns* (CERTEAU, 1998), que precisam ser registradas, interpretadas para que possamos entender muito dos reflexos do presente, ainda existentes em nossas salas de aula.

Sobre o *lócus* da Pesquisa

A cidade de Vilhena, denominada "Cone Sul" do estado de Rondônia, teve início no começo do século XX, por volta de 1910. Trata-se de um município, cuja história é marcada por dois grandes períodos: a) as linhas telegráficas estendidas pela Comissão Rondon; b) pela ocupação efetiva e desenvolvimentos trazidos pela construção da Rodovia BR 029, atual BR 364.

Brasil (2000), explica que incialmente a denominação dessa região foi efetuada pelos bandeirantes, como Antônio Pires e Paz de Barro, quais denominaram a área como Chapadão dos Parecis.

Para Silva Filho (2009), a ocupação europeia na Amazônia se deu efetivamente no séc. XVII. Porém, somente no século XX é que o Estado passou a se interessar pela problemática da ocupação. Assim, o Estado, temeroso em perder a terra para estrangeiros implantou vários programas de desenvolvimento e políticas públicas, a fim de evitar a perda do território para holandeses, franceses, ingleses e países vizinhos do Brasil, uma vez que, muitos vinham em busca de riquezas e adentravam nas terras amazônicas, o que poderia vir a culminar em apropriação do espaço territorial por outros países.

Silva (2011) apresenta que, a cidade de Vilhena sofreu um intenso processo de desmatamento por conta da expansão da fronteira agropecuária, e, desde o século XVII, muitas riquezas naturais e minerais foram retiradas, quando bandeirantes e aventureiros à procura de plantas, madeiras, drogas do sertão e minérios passaram pela região.

Vilhena (2009) explica que, antes da vinda da Comissão Rondon no município, habitavam os índios Nambiquaras, evidenciando o papel desempenhado por esta Comissão com o auxílio dos indígenas, na abertura de picadas em meio à mata, e, servindo de guias para os expedidores.

Brasil (2000), discorre que a vinda de Marechal Rondon teve como objetivo a construção de um posto telegráfico em todo o estado. Mas, ao chegar na Chapada dos Parecis, especificamente em Vilhena montou acampamento para esta instalação. Este posto visava ligar várias cidades entre Cuiabá e Porto Velho propiciando o surgimento da cidade.

Neste sentido informam os artigos do Jornal do Comércio, coligidos pelo Senado Federal (2011, p. 17, apud ANDRADE; GUARNIERE, 2012):

> Resolvendo o Sr. Afonso Pena construir a linha-tronco de Mato Grosso ao vale do rio Madeira, para depois a levar ao Acre, a Purus e a Juruá, como também a Manaus, convidou Rondon para chefiar essa nova comissão [...]. Aceito o convite, sem vacilações, Rondon imediatamente elaborou, com o ministro Calmon, as instruções publicadas no Diário Oficial em maio de 1907.

A missão de Rondon oficialmente decretada pelo então Presidente Afonso Augusto Moreira Pena em 1907, consistia em construir a linha telegráfica de Mato Grosso ao vale do Rio Madeira. Estando finalizada, esta ofereceria acesso para o Acre, para Purus e para Juruá, como também à Manaus. Convidado pelo então Presidente, Marechal Cândido Rondon passou a chefiar a "Comissão Rondon", que ganhou repercussão internacional.

Andrade e Guarnieri (2012), acrescentam que os trabalhos e a construção iam além da simples colocação da linha telegráfica, pois contavam com a presença de antropólogos, etnógrafos e demais especialistas, a fim de executar um trabalho específico de sua formação. Isto ocorreu em todo estado de Rondônia, com as montagens dos acampamentos e instalação do material telegráfico, propiciou o surgimento de muitas vilas ao redor dos acampamentos e estas foram se ampliando e se tornando cidades, assim como o caso de Vilhena.

Os esforços e os trabalhos da Comissão Rondon, que estendia linhas telegráficas se voltavam para possibilitar e melhorar comunicação desta região com o Sudeste e o Sul do País. Tal comunicação, visava manter o território sob a posse do Brasil, uma vez que havia o risco dos possíveis interesses das nações vizinhas em dele se apropriar, como já ocorrera anteriormente no Brasil, e, o que se deu com os bolivianos e os peruanos em relação ao Acre na primeira metade do século XX.

A Comissão Rondon realizou a obra de ligação telegráfica entre Cuiabá e Santo Antônio do Rio Madeira. Foi iniciada em 1907, no governo Afonso Pena e concluída no Governo Hermes da Fonseca em 1912. A ligação telegráfica propiciou intenso fluxo migratório, surgindo povoados que se transformaram em municípios do Estado, como: Vilhena, Pimenta Bueno e Jarú, entre outros.

Para a efetivação da obra muitas trilhas foram abertas e estas foram posteriormente sendo ampliadas para estradas, como também, outras foram abandonadas. Entretanto, uma destas picadas abertas na mata foi expandida como estrada, sendo a BR-029, que posteriormente tornou-se a BR-364, favorecendo o acesso à ocupação de migrantes vindos de diversas regiões do Brasil, em especial do Sul e Sudeste.

Além disto, a distribuição de terras federais a colonos, pelo Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e pelo Instituto Nacional de Colonização (INC), a partir de meados de 1960, impulsionou o processo de migração, de pessoas que vinham para Vilhena e região com um objetivo comum: em busca de melhores condições de vida, vislumbrados com as riquezas de um "Eldorado" no Norte do país.

História da educação de Vilhena: primeiros indícios

Com a vinda de Rondon e de seus homens e de migrantes para o trabalho, foram abertas estradas e houve a instalação de companhias de ônibus, o que possibilitou o fluxo cada vez maior do processo migratório, entretanto, no decorrer da década de 1960, surge uma problemática, que se refere ao fato da ampliação da cidade e com ela, o aumento considerável da população oriunda das correntes migratórias. É neste momento que surge a "preocupação" em oferecer estudos aos filhos dos migrantes, para que estes se fixassem no local e não retornassem para suas cidades de origem.

Para tal, as famílias que no local se encontravam, se reuniram e decidiram que a escola seria instalada e foram em busca dos meios legais para tal realização.

O Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo foi a primeira escola de Vilhena. Criada pelo Decreto nº 353 de 10 de Agosto de 1960, então denominada Escola Isolada Wilson Camargo.

Inicialmente, a escola funcionava num casebre rústico, às margens do Rio Pires da Sá. A oferta de ensino era somente até o 3ª série do 1° Grau, sendo apenas duas salas de madeira, com apenas dez alunos.

O caráter rudimentar da estrutura física da escola, sendo esta de madeira, ficava à mercê das intempéries do tempo. As chuvas ocorriam com frequência em Vilhena e, como relatam fontes históricas pesquisadas, as paredes possuíam muitas fissuras, o que não permitia uma proteção completa dos alunos, professor e materiais escolares, o que dificultava muito o trabalho, pois muitas vezes as salas ficavam alagadas.

De acordo com os relatos de sujeitos históricos, a escola desde o início teve o nome de "Wilson Camargo", em homenagem ao Sr. Wilson Camargo Barros, um dos sócios da Companhia Camargo Correa, principal responsável pela construção da Rodovia denominada BR 364, qual facilitou o transporte de maquinários e de pessoas vindo de outros estados para a construção da linha telegráfica, qual era o objetivo de Marechal Rondon.

Explicam Nunes e Cunha (2005), que para ministrar aulas, não havia possibilidade de, o estado enviar professores formados para atuação docente, devido ao fator tempo que demandava o processo seletivo na época e de locomoção. Esse problema foi "resolvido" pela orientação aos leigos, imbuídos de boa vontade pelo Sr. Wilson Coutinho, um dos primeiros pioneiros, preocupado com a educação das crianças do local.

Wilson Coutinho era um professor normalista, que além de orientar os professores leigos, que não tinham formação para o magistério em Vilhena, também lecionava para as poucas crianças do local. Além disto, segundo relatos históricos, o mesmo incentivou os moradores da localidade a reivindicarem junto a diretora de educação do Território, na época a Professora Marise Magalhães Costa Castiel, a criação de uma escola pública.

A reinvindicação foi atendida e assim criou-se Escola Isolada Wilson Camargo, pertencente à Porto Velho, uma vez que Vilhena era ainda distrito deste local. Nesta primeira escola, foi nomeada como primeira professora Noêmia Barros Pereira, por escolha da comunidade.

A Escola Isolada Wilson Camargo, no início oferecia apenas o ensino primário, que era de 1ª à 4ª série, e, posteriormente, para atender a demanda a escola passou a oferecer o ensino completo de 1° Grau até a 8 ª série.

Isto ocorreu de acordo com a Portaria nº 0096/SEC de junho de 1974. E, em 1976, a Resolução Nº 015/CTE DE 07 de outubro de 1976, criou e autorizou o funcionamento do Ensino voltado ao atendimento Pré-Escolar. Um ano depois, o Parecer 032/CTE de 28 de setembro de 1977 implantou o ensino de 2º Grau com Habilitação Especifica do Magistério de 1ª a 4ª série e da Habilitação Especifica de Contabilidade.

Faz-se necessário mencionar, que o Parecer 033/CTE de 29 se setembro de 1977 modificou o nome da Escola Isolada Wilson Camargo para Escola Territorial de 1º e 2° Graus Wilson Camargo e posteriormente com a mudança de Território para estado, passou a ser denominada Escola de 1º e 2º Graus "Wilson Camargo", após, para atender a nova legislação de 1996, denominou-se Escola de Ensino Fundamental e Médio "Wilson Camargo".

De acordo com as fontes históricas encontradas, a escola foi reconhecida pelo Parecer nº 099/CEE/RO de 10.11.89 e o Decreto nº 5956/27/05/93, elevou a escola à "Instituto Estadual de Educação", e através da resolução nº 074/96 – CEE/RO, essa denominação foi alterada para "Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo".

Atendendo às exigências da nova LDB nº 9394/96, em 2001, formou-se a última turma do magistério, dando por extinta esta habilitação profissional. Em 2002 implantou-se a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em 2007 iniciou-se o processo do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos com matrícula inicial aos 6 (seis) anos em atendimento a lei nº 11.274/2006 e Resolução nº 131/06 - CEE/ RO.

Primeiros professores: a importância de conhecer suas histórias de vidas

Segundo Nóvoa (1995), a imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade, faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Ainda, de acordo com o autor supracitado, pesquisar sobre a história de vida do docente, possibilita "dar voz" ao professor pelo relato de sua história de vida, o que implica considerar seu percurso pessoal de construção de sentidos para a docência, uma vez que "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional" (NÓVOA, 1992, p. 7).

Assim, a segunda fase desta pesquisa versará sobre questões teóricas que se referem às histórias de vida e dimensões relativas às práticas de formação docente.

O método adotado para a pesquisa, centrada na Metodologia da História Oral sob a perspectiva das histórias de vida adota, além da reflexividade, a construção de outros aspectos e questões concernentes à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor e compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, pela razão de partir do preceito da ação do sujeito que aprende a partir da sua própria história.

A questão de constituir historicamente o trabalho docente para resignificar a formação de professores na contemporaneidade, torna-se de extrema importância no âmbito educacional, na perspectiva de encontrar caminhos que contribuam para um significativo repensar sobre a formação do professor, a fim de tecer subsídios que possibilitem uma melhor compreensão sobre o fazer pedagógico, assim como, para a constituição de uma identidade singular, inserida numa dimensão coletiva e social, como propõem o educador António Nóvoa.

As narrativas dos professores-migrantes, possibilitarão um campo de implicação e compreensão dos modos como cada um concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Assim, ao se refletir sobre as histórias de vida, possivelmente, compreenderemos o processo que se constrói sob o qual leva um sujeito a tornar-se professor, além de entender as semelhanças entre narrativas (auto) biográficas no processo de formação e autoformação – onde a pessoa e o profissional jogam entre si – sendo portanto, fundamental relacionar as narrativas de vida com os percursos constituintes da aprendizagem docente, que assim como a vida, em toda a sua complexidade, reintroduz-se sempre nos lugares humanos, sobretudo na escola (Cf. Nóvoa, 1995).

Importa-nos assim, como sugere Benjamin (1987), atribuir a relevância da narração, como possibilidade de preservar a memória daqueles que não têm destaque nos manuais da História Oficial; de conservar os seus testemunhos e depoimentos, de reconstruir uma "nova" história.

Desta forma, estão sendo colhidas narrativas, a partir de um roteiro apenas com indicações para quando se fizer necessário, de professores-migrantes que contribuíram para com a História da Educação, protagonistas de um momento em que a Educação se constituía juntamente com a cidade.

Contudo, os relatos orais serão utilizados como documentos historicamente produzidos pelos sujeitos envolvidos nesta ação, pois as entrevistas serão gravadas e transcritas, uma vez que na história oral este são os procedimentos para documentar as narrativas.

Assim, considerando também que a história oral como qualquer outro documento histórico não recupera o passado, mas tem como possibilidade "apresentá-lo em um discurso que seja inteligível" (SCHNAPPER, apud VIDAL, 1990, p. 82), entende-se então, que é este discurso responsável em apresentar em sua escrita uma "prática social." Como Certeau (1982, p. 90) reitera: "a escrita historiográfica (...), é ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma "lição"; ela é didática e magisterial."

Faz-se necessário pontuar, que pesquisar sobre as histórias de vida de professores, levando-se em consideração a necessidade da construção da identidade profissional coletiva, nos leva a tecer subsídios para reafirmar a relevância da profissão diante à sociedade. Conforme sugere Pimenta (1996, p. 35):

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Praticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, das práticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Contudo, diante da complexidade que envolve o construir-se professor, Antônio Nóvoa (1995), chama a atenção para um processo identitário ao invés de constituição de identidade, processo esse visto como um produto alcançado na mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Para este educador, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Essa impossibilidade de fragmentar o eu profissional do eu pessoal surge atualmente como mais uma relevante pesquisa no que se refere os estudos da constituição profissional do professor.

Deste modo, para Nóvoa (1995, p. 16):

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em um processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria de um sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças

Assim, a identidade do professor, de acordo com os estudos de Nóvoa, se origina da sua história pessoal e profissional, nas diversas situações que o cercam, incluindo, assim, a vida privada, a vida profissional e a organização escolar. Contudo, é pertinente o pensamento já amplamente difundido de que "O professor é pessoa e parte importante da pessoa é professor" (NIAS apud NÓVOA, 1995, p. 15).

Contudo, espera-se que conhecendo Histórias de Vidas de professores-migrantes de Vilhena, poderemos fomentar a discussão de como cada um se sente e se diz professor, além de conhecer os processos iniciais da Educação, em um momento onde tudo se constituía, e, a escola, neste contexto, convém de instrumento para a construção de uma cidade e fixação de migrantes que chegavam a cada dia.

Considrações finais

Ainda não nos é possível apresentar os relatos históricos das histórias de vidas de professores-migrantes de Vilhena, uma vez que a pesquisa está em andamento, sendo a segunda etapa de entrevistas estar a realizar-se.

O que podemos inferir à princípio, de acordo com as informações obtidas e os referenciais teóricos estudados, é que, devido à distância, a complexidade de trazer professores para Vilhena e região, no momento de construção, da cidade, muitas pessoas "se tornaram" professores, e, a grande maioria foram escolhidos entre a própria comunidade local por possuir alguma escolaridade que, mesmo pouca, pudesse atender às crianças do local, que chegavam a cada dia.

Além das dificuldades físicas e materiais da escola, os então professores, eram instruídos para trabalhar na docência, inicialmente por um professor normalista.

Importa-nos assim, conhecer as Histórias de Vidas destes professores, na perspectiva de compreender como cada um se sentia e se dizia professor, como suas histórias, suas experiências da própria escolarização contribuíram para com suas práticas, suas metodologias, enfim, para a construção dos saberes e fazeres docentes, uma vez que partimos dos princípios de que segundo Nóvoa (1995), a identidade do professor, se origina da sua história pessoal e profissional, nas diversas situações que o cercam, incluindo, assim, a vida privada, a vida profissional e a organização escolar.

Intentamos com esta pesquisa, colaborar para com os estudos dos processos identitários docentes, bem como, acredita-se contribuir para com a História da Educação Regional, inserida nos estudos da História da Educação Brasileira.

Referências

ANDRADE, Fábio Santos; GUARNIERI, Ivanor Luiz **Na Trilha de Marechal Rondon:** origens históricas de Vilhena. UM

IR. Vilhena/RO: 2012. Disponível em<http://www.gepec.unir.br/anais/htdocs/pdf/Ivanor%20Luiz%20Guarnieri.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura.** Obras Escolhidas V. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3º. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL, Pedro. **Vilhena conta sua História**. Vilhena: Gráfica Delta, 2000.

DE CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** v.1, 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 1998.

NÓVOA, António; HUMBERMAN, Michael; GOODSON, F. Ivor; HOLLY, Maria da Conceição; GONÇALVES, M. José Alberto; BEN-Peretz, Miriam.: **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia M. F.; CUNHA, Maria Amélia de A. **A "escrita de si" como estratégia de formação continuada para docentes**. Revista Espaço Acadêmico nº 50, p. 11-23, jul. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc_cunhanunes.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

PIMENTA, Selma Garrido **Formação de Professores- Saberes da docência e identidade do professor.** RFsc.Educ: São Paulo, 1996.

SILVA FILHO, Gerino Alves. **VILHENA 100 ANOS DE HISTÓRIA**, 2009. Disponível em <http://widget-f1.slide.com/ widgets /slideticker.swftype="application/x-shockwave-flash">. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

SILVA, Emmanoel Gomes da. Rondônia **A Terra Que Se Fez Eldorado Para Todos Os Seus Filhos.** Copyright.2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: Histórias da História Oral. In: **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória Unicamp.** N. 01, São Paulo: Papirus, 1990

VILHENA, Jeferson. (2009). **História de Vilhena – Rondônia**. Disponível em <http://históriadevilhena.blogspot.com.br/>. Acesso em 04 de julho de 2014.

JOGOS TRADICONAIS INDÍGENAS: TRADIÇÃO E MODERNIDADE

Marcos Ribeiro da Silva[1]
SEDUC-MT
marcos_hist@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo descrever os principais jogos tradicionais indígenas e sua influência na modernidade. Com vistas a verificar a importância deste esporte para os Povos Indígenas do Brasil. Sabe-se que existe uma imensa diversidade em torno 225 etnias com 734 mil indígenas e tornam-se relevantes discussões acerca da temática que se destaca no cenário nacional. Com a globalização, os povos diferentes povos indígenas foram em busca por jogos modernos tais como o futebol, vôlei e atletismo nas comunidades indígenas. A diversidade de culturas indígenas há uma variedade de jogos praticados por diferentes tribos indígenas. O procedimento metodológico envolveu estudos bibliográficos e de natureza qualitativa. Permitiu-nos concluir a importâncias dos jogos tradicionais indígenas no processo de globalização e modernidade. Constatou-se que os jogos tradicionais são práticas corporais que colaboram com valores, costumes e normas sociais, tendo como base suas tradições culturais entre os povos. Dentre estas se identificou as lutas corporais, Futebol de Cabeça, arco e flecha, petecas, corridas, Kanjire e Pinjere, corridas de toras proporcionando interação com não índios com trocas de saberes.

Palavras- chaves: Jogos tradicionais indígenas. Valores culturais. Modernidade.

Introdução

Este estudo ora proposto objetiva-se aclarar os principais jogos tradicionais indígenas no Brasil. Assim como a sua influência na modernidade. Com vistas a verificar a importância deste esporte para os Povos Indígenas do Brasil. Sabe-se que existe uma imensa diversidade.

Por volta do século XVI, até aproximadamente metade do século XX, o Brasil ofertava alguns programas de educação escolar às comunidades indígenas, entretanto, estas estavam pautadas na catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Com o advento das mudanças políticas, nosso país passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos.

Com os direitos assegurados, a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também, a política governamental em relação à educação escolar indígena, uma vez que estes povos foram tentados desde o período colonial a ser catequizados, escravizados e civilizados, perderam sua cultura, pelos famosos portugueses que colonizaram nosso país. Contudo, tais mudanças, efetivaram-se apenas em meados da década 1970, quando o movimento indígena passou a lutar com a possibilidade de romper com o processo dominando ao qual era imposto secularmente.

Diante disto, os povos indígenas, passaram a enfrentar o Estado brasileiro e com isto, houve a mobilização de vários setores governamentais e não governamentais e a criação de várias entidades de apoio às sociedades indígenas, que se articularam, exigindo mudanças, abrindo espaços sociais e políticos e exigiram que os direitos indígenas fossem garantidos na legislação Brasileira.

> Essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais. Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode aludir à existência da lei. Mas lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representam-se a si mesma a ordem social. (CUNHA, 1992, p.2)

Embora se reconheça que a educação escolar indígena está contemplada por uma farta legislação, verifica-se que ainda esta educação não está garantida para toda a população indígena principalmente àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais. A escola dos brancos têm impostos valores culturais diferentes que possivelmente desconsiderando as cultura indígena, logo que, certos missões jesuíticas a partir de 1549, tinham como objetivo converter os nativos, ensinar a ler e escrever e a contar.

> Com a Independência do Brasil em 1822, primeiro projeto de Constituição do Império propõe a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios (título XIII, art. 254). "A Constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência" (SANTOS, 1995, p.94).

A partir da Constituição Federal de 1988, os índios deixaram de serem considerados como categoria étnica com risco de extinção, e passaram por sua vez a ganharam importância cultural, com atitudes de respeitos em suas organizações, sendo estas, costumes, línguas, crenças, e tradições Grupioni, (1994).

O Brasil por se tratar de um país com inúmeros imigrantes e povos indígenas possui uma variedade de jogos tradicionais e populares, destacando-se no cenário nacional. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a sua população é de 734 mil pessoas, distribuídas em 225 etnias com 180 línguas diferentes. Vinha (2004).

Com a vinda dos europeus para a América, os jogos tradicionais e populares indígenas ficaram de certa forma imprópria para aqueles povos, para o processo de urbanização que se estabelecia no Brasil. Vinha, (2004). Os jogos tradicionais indígenas têm ganhado forças, ainda que recentes, inclusive, tem chamado a atenção de grandes pesquisadores. Fassheber, (2006). Renson (1992) que tem surgindo pesquisas, antropológicas no que diz respeito a esse tipo de esporte. Contudo, Barata (2007) afirma que ainda há poucas pesquisas especificamente a respeito de práticas esportivas indígenas. Os índios possuem uma imensa diversidade cultural, uma vez que, temos diversas etnias, do mesmo modo que cada uma possui sua organização social e econômica, além de práticas corporais próprias. Todavia, muitas etnias ainda são consideradas como pertencentes de uma única cultura Almeida, (2008).

A diversidade de jogos praticados pelos indígenas parece ser imensurável. Fassheber (2006), este autor ainda afirma que elementos comuns como o arco e flecha, possuem formas de utilização, espaços, tempos e significados diferentes para cada etnia, trazendo uma diversidade ainda a ser pesquisada. Além disso, as culturas indígenas entranham-se num processo de globalização, alterando suas culturas e, logo seus jogos e práticas corporais tradicionais. Neste sentido, o artigo ora proposto, tem por objetivo deste estudo é descrever os principais jogos tradicionais indígenas, analisar a influência da globalização no processo destes jogos, com vistas a verificar a importância deste esporte para os Povos Indígenas do Brasil.

1- Jogos Tradicionais Indígenas

Para Huizinga (2004) os jogos tradicionais apresentam características únicas, entre elas. O divertimento; atividade voluntária; praticadas em momento de tempo livre tornando obrigação apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como o ritual; satisfação da própria realização; e segue uma ordem estabelecida pelas próprias leis que o compõe.

Segundo Almeida (2008), há uma semelhança entre o rito e o jogo, pois todo jogo possui seu conjunto de regras previamente definidas e consentidas por seus praticantes, o que o torna passível de ser disputado inúmeras vezes, além disso, os ritos são acompanhados de jogos de destreza ou de sorte que são imbuídos de sentidos e significados ritualísticos.

Como resultados, os jogos indígenas possuem características lúdicas, com valores, mitos e valores culturais de cada etnia que participam. Porém, os jogos necessitam de um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou chances, sendo geralmente jogados em rituais com o intuito à preparação da criança, do jovem para a vida adulta tendo regras dinamicamente estabelecidas Ferreira, (2005).

Logo que, os jogos tradicionais são práticas corporais colaboram para que valores que costuma normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições Ferreira, (2005). Tais jogos tradicionais são feitos de modo bastante variado e dinâmico para afirmar sua vida lúdica e/ou ritual Fasseber, (2006). Diante disto, diversas etnias apresentam diferentes variações de jogos, entretanto, esses jogos estão se perdendo pelo contato com os não índios, pois para estes são demasiadamente violentos ou possuem pouca atratividade Júnior, (2009).

1.1 Lutas Corporais

As lutas corporais são atividades essenciais para a fabricação do corpo e, por sua vez que a identidade da pessoa indígena. A Uka-Uka é praticada pelos povos habitantes do Parque Nacional do Xingu e pelos Bakairi de Mato Grosso. O Iwo, pelos Xavantes que estão espalhados por todo o estado do Mato Grosso. O Idjassú é característico do povo Karajá da Ilha do Bananal e a Aipenkuit é exercitada entre os homens do povo Gavião Kyikatejê do estado do Pará. Estas etnias possuem suas particularidades, contudo, de maneira geral, têm o esforço de preparar o indígena para combates que exigem maior capacidade de destreza e força física. Essas práticas corporais consistem basicamente em uma disputa entre dois lutadores que têm como objetivo desequilibrar e derrubar o oponente, geralmente os lutadores tradicionalmente reconhecidos como guerreiros e possuem maior prestígio dentro de sua comunidade, exige vigor físico, porém, não há qualquer tipo de violência entre os participantes. Almeida, (2008).

1.2 Futebol de Cabeça

Também chamado de Hayra pela tribo Enawene-Nawe, ou Xikunahaty pela tribo Pareci Haliti, o futebol de cabeça tem o objetivo de passar a bola para o campo adversário, usando apenas a cabeça, marcando ponto aquele que não cometer erros Almeida, (2008).

Divididos por uma extensa linha que corta de fora a fora o pátio aldeão, as equipes se posicionam frente a frente, organizadas por três posições fixas cada uma e alternando-se o número das demais. O primeiro ponto é registrado coletivamente pela equipe vitoriosa, pelo movimento dos lábios ao som de brrruuu; o segundo é vibrado com um assovio grave e ritmado feito entre as mãos Fassheber, (2006).

Esse jogo possui estreita relação com o mito de origem desse povo, no qual um ser superior orientou como o povo que sairá da fenda de uma pedra deveria viver e, em seguida, reuniu todos para jogar com a bola produzida do látex de Mangaba Almeida, (2008).

1.3 Arco e Flecha

O arco e a flecha são instrumentos que fazem parte da cultura de diversas etnias indígenas que durante muitos anos, seu uso tinha como objetivo prover alimentos por meio da caça e dar proteção às sociedades, sendo utilizados como armas em conflitos com outros povos. As técnicas necessárias ao seu uso são aprendidas nessas sociedades por meio de jogos e brincadeiras que desenvolvem na pessoa indígena habilidades específicas desde sua infância e após o contato com o não-índio e a assimilação de uma série de comportamentos dessa outra cultura, algumas etnias mantêm o uso desse instrumento com outros sentidos, enquanto outras não têm mais o costume de "flechar". Almeida, (2008).

1. 4 Peteca

A peteca, brinquedo que está presente em diversas culturas indígenas, foi apresentada em um jogo do qual participaram além de indígenas de grande parte das etnias, voluntários, organizadores e o público. Após ser lançada para o alto, todos deveriam se empenhar para não deixar a peteca cair no

solo. Aquele identificado pelo grupo como responsável por esse fato sofre um tipo de punição na qual todos os participantes desferem leves sopapos em quem cometeu o erro Almeida, (2008).

1.5 Corridas

Segundo Ferreira (2002), as corridas são transmitidas dos mais velhos aos mais novos, transmitindo a noção de elo entre os mundos físico e espiritual. As capacidades por ela exigidas, como velocidade e resistência, estão relacionadas com mitos de diversas culturas, nas quais os dons são recebidos pelas pessoas indígenas como forma de sobrevivência e adaptação ao meio ambiente. As corridas entre os indígenas no Brasil são praticadas com ou sem instrumentos Almeida, (2008). Com instrumentos seria a corrida de tora, que será explicada a seguir.

1.6 Corrida de Toras

Conhecem-se hoje no Brasil seis etnias que praticam a corrida de toras: Xerente, Gavião, Xavante, Kanela, Krikati e Krahô, variando muito uma tribo para a outra (ALMEIDA, 2008). Os GaviãoKyikatejê do Pará, antes de iniciarem a corrida (denominada Jãmparti), colocam duas toras de aproximadamente 3 metros de altura, apoiadas na areia sobre extremidade de diâmetro maior, ornamentada com algodão, visto que essa tora apresenta uma diferença de diâmetro entre as extremidades. Nesta corrida, os participantes sairão de mãos dadas e se posicionam ao redor das toras cantando e dançando, como preparação para atividade. Entre os Gaviões, as toras são erguidas com a ajuda de todos os participantes e conduzidas por dois indígenas de cada vez, que as carregam nos ombros com a extremidade de maior diâmetro à frente. Para a passagem da tora há uma pequena pausa até que esteja segura por outros dois índios.

As etnias correm com toras de aproximadamente 1 metro de comprimento por 30 centímetros de diâmetro. A tora é conduzida individualmente, com o acompanhamento de outros indígenas, que auxiliam o corredor equilibrando-a. A passagem é dinâmica e o condutor da tora realiza um giro colocando-a sobre o ombro do companheiro Almeida, (2008).

1.7 Kanjire e Pinjire

O kanjire e o pinjire, praticados pela tribo Kaingang, simulam campo de batalhas, onde dois grupos ficam frente a frente e arremessam mutuamente tocos. Possui um caráter belicoso, tendo o objetivo principal de adestrar para a guerra, que antigamente era freqüente. O kanjire é praticado durante o dia, enquanto o pinjire é realizado a noite, com os tocos em chamas. Os tocos são estocados pelas mulheres, que também possuem a função de recolher os feridos Junior, (2009). Conforme relatados o resultado dos jogos geralmente são grandes ferimentos, contusões, olhos furados e dedos quebrados, mas nenhuma inimizade. Junior, (2009).

2. Esportivização e os Jogos Tradicionais Indígenas

A adaptação e as transformações das tradições indígenas a partir do contato com o mundo dos não índios expressam um processo de ressignificação de valores culturais, esse processo apresentado como mimesis por Fassheber (2006), opera na construção de novas relações sociais – uma nova forma de organização de equipes, torneios, torcidas, identidades e rivalidades. Kunz (2006) corrobora que os princípios do esporte trazem como conseqüência processos de seleção, de especialização e de instrumentalização. Assim, é importante analisar o processo de esportivização nos jogos tradicionais indígenas, pois é um fenômeno que altera a cultura corporal de movimento, ou seja, modifica as práticas corporais assumindo características do esporte de alto rendimento, Fassheber (2006).

Desse modo, para Almeida (2008), os jogos tradicionais foram esvaziados de seu sentido inicial, restando apenas traços das práticas corporais tradicionais, onde passaram a assumir as características básicas do esporte de alto rendimento. O processo de esportivização tende a padronizar sob formas de regras e regulamentos os jogos tradicionais indígenas para propiciar competição. Kunz (2006) afirma que uma característica predominante no jogo esportivizado é a sua essência competitiva. Nesta visão, fica claro que os esportes praticados nos Jogos Indígenas, que serão apresentados posteriormente são jogos, brincadeiras ou práticas corporais tradicionais em que ocorreu um processo de esportivização.

3. Esportes modernos praticados por indígenas

É importante destacar que o esporte moderno é uma prática desvinculada de cerimônias ou festas religiosas. Assim, o esporte moderno trata-se de esportes que não foram alterados de jogos tradicionais indígenas, mas sim trazidos de culturas diferentes para as aldeias. Dentre os esportes modernos mais praticados nas aldeias encontram-se o vôlei e principalmente o futebol, normalmente com espaços exclusivos para a sua prática Grando, (2009), sendo o terreno revestido de terra batida Anselmo, (2008) e frequentemente encontrados no centro das aldeias Faustino, (2009).

Nas aldeias pesquisadas por Grando, (2009) o futebol é a atividade preferida e praticada por todos: homens, mulheres, jovens e crianças, além disso, promove a interação entre indígenas de diferentes etnias e os demais brasileiros, entretanto esta situação é insatisfatória para os mais velhos, relatando a preocupação com as suas manifestações culturais. Fassheber (2006) ao analisar que ao invés do futebol poder estar degenerando os costumes indígenas, os próprios índios estão mostrando a força da tradição indígena de se adaptar as novas realidades, e com isso juntando sua cultura com a prática do futebol a partir do ritual apresentado por Fassheber (2006).

4. Jogos dos Povos Indígenas Brasileiros

A iniciativa de levar um índio flecheiro aos Jogos Estudantis Brasileiros (JEB's) foi o ponto inicial para os Jogos dos Povos Indígenas. Com uma idéia dos irmãos índios Terena, começou-se a trabalhar o conceito de Jogos dos Povos Indígenas. Os representantes, após reunião com o Ministério do Esporte, lançaram a idéia de se fazer uma Olimpíada Ferreira (2005), sendo a primeira experiência realizada em Anhanguera (GO), em 1996. A partir de então, adquiriu-se experiência e o formato dos jogos foi modificado.

Os Jogos têm o objetivo de promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias destes povos. Os Jogos dos Povos Indígenas tem como lema "O importante não é competir, e sim, celebrar" Almeida, (2008). Aparentemente seguem rituais próximos aos eventos esportivos, tais como: (a) desfile de abertura, que se assemelham à abertura de jogos olímpicos, mas as etnias entram com roupas típicas, (b) a arena – local dos jogos, (c) tendas de artesanatos, (d) fórum social – com convidados indígenas e não indígenas nacionais e internacionais, visando debater temas tais como educação, saúde, ecologia e juventude, comunicações, utilização de energia solar e reflexões sobre os jogos e esportes indígenas Vasquez (2006).

Grando (2009) relatam em seu estudo a importância dos Jogos dos Povos Indígenas para os índios. Segundo ele, é um espaço de intercâmbio cultural entre as etnias indígenas e serve para diversos fins, como a difusão do conhecimento de outras formas culturais aos demais brasileiros. Assim como o conhecimento da história de outros parentes indígenas por envolver outros momentos culturais como as apresentações, pinturas e danças, propiciando a confraternização entre os povos e oferece oportunidade de conhecer melhor a cultura de outros indígenas, além de incentivar a juventude da nova geração a se interessar por aspectos relacionados aos eventos culturais dentro da própria cultura.

Foi possível, observar que os jogos tradicionais indígenas proporcionam, o interesse dos jovens pela cultura e a valorização e desenvolvimento teórico e prático sobre o esporte do não índio, com os quais mantêm relação permanente, contribui também para a relação de igualdade com a sociedade e possibilita o respeito das diferenças, promovendo a diversidade cultural étnica que caracteriza os indígenas brasileiros, contribuindo com a formação dos jovens e para a união dos povos.

Com todos esses pontos positivos dos Jogos dos Povos Indígenas, Segundo Grando (2009) existe uma preocupação dos mais velhos, já que estes não aprovam práticas que não são tradicionalmente da cultura indígena, relatando a preocupação com a manutenção das suas manifestações culturais. Apreensão também em relação à saída da aldeia para lugares desconhecidos, o que pode fascinar principalmente os jovens, e com isso contribuir para mudança dos valores culturais indígenas Grando, (2009).

Além disso, segundo Almeida (2008), as práticas corporais constituintes deste evento parecem ser objeto de controversa, pois, na medida em que seu objetivo é o de promover o reconhecimento das manifestações culturais dos povos indígenas, a lógica do esporte de alto rendimento é colocada no conjunto destas práticas.

OS Jogos dos Povos Indígenas são praticados tanto esportes tradicionais indígenas, como esportes modernos que estão inseridos nas sociedades tribais. Aqueles esportes onde a prática é pouco regulamentada e praticada por poucas tribos, ficam apenas como modalidade de demonstração, dentre esses já foram apresentados o Futebol de Cabeça, Zarabatana, Luta corporal e o Rõkrã (esporte semelhante ao futebol, porém com tacos). Normalmente as modalidades competitivas são o Arco e Flecha, Cabo de Guerra, Canoagem, Atletismo, Corrida com Tora, Futebol, Arremesso de lança e a Natação.

Os jogos tradicionais acontecem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, e o interessante, é que não há limite de idade para os jogadores, como também não há necessariamente ganhadores ou perdedores e muito menos premiação. E sim, a o prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.

5. Considerações finais

A diversidade de culturas indígenas existentes no Brasil devido às diferentes etnias encontradas há uma variedade de jogos praticados por diferentes tribos indígenas, contudo, com uma escassez de estudos encontrados na literatura sobre a grande diversidade de jogos e práticas corporais praticados por indígenas brasileiros.

Com a aproximação dos não índios, a cultura indígena se misturou principalmente com a cultura européia, o que trouxe modificações nas práticas corporais e jogos praticados por eles, assim, é importante analisar o processo de esportivização que acontece nas tribos indígenas. Os jogos exercem um papel fundamental para as crianças, jovens, adultos e idosos, independente do gênero. Contribuem para o desenvolvimento da motricidade, da sociabilidade, das emoções, da inteligência, do ser metafísico, entre outros.

Os Jogos indígenas têm características específicas, conforme suas atividades corporais, que possuem características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais, com um mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles querem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou sorte. Possivelmente, são jogados em cerimônias, com rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Assim como possibilitam ao jovem, a preparação para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros, apesar de serem forçados a serem esquecidos, por resistência de colonizadores contrários aos rituais sagrados dos povos sob domínios.

Enfim, com este trabalho nos possibilitou compreender a importância dos jogos tradicionais indígenas para com o processo de re-significação e re-apresentação, tradição e modernidade, visibilidades e invisibilidades, novos lugares de memórias da nossa população marcadamente excluída pelo preconceito histórico contra estes povos.

6. Referencial bibliográfico

ALMEIDA, A.J.M. **Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas.** 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em educação Física)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARATA, G. **Afirmação da identidade indígena no esporte.** Ciênc. Cult., vol.59, n.1, p.56-57, mar, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indígena no século XIX**. Comissão Pró- índio de São Paulo. Editora USP 1992.

FASSHEBER, J.R.M. **Etno-desporto indígena: contribuições da Antropologia Social a partir das experiências entre os Kaingang.** 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FERREIRA, M. B. R.; VINHA M.; SOUZA, A. F. DE. **Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas.** Revista brasileira de Ciência e Movimento, 16(1): 47-55, 2008.

FUNAI. **Jogos dos povos indígenas.** Disponível em: http://www.funai.gov.br/indios/jogos/novas_modalidades.htm, Acesso em: 04 abr, 2010.

GRANDO, B.S; OLIVEIRA, B.M; DE AGUIAR, E.T. **Os saberes e práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas,** 2009a. Disponível em: http://www.unemat.br/pesquisa/coeduc/downloads/saberes_indigenas_jogos.pdf, Acesso em: 04 abr, 2010.

GRANDO, B,S; OLIVEIRA, B,M; DE AGUIAR, E,T. **A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas e suas relações com os jogos indígenas do brasil.** Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador, 20 a 25 de setembro de 2009b.

HUIZINGA, J. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JUNIOR, J.R.A.N.; FAUSTINO, R.C. **Jogos Indígenas: O Futebol Como Esporte Tradicional Kaingang.** Pensar a Prática. v. 12, p. 1-12, 2009.

KUNZ, E. **Transformação ditádico-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

Ministério do Esporte. **Apresentação dos Jogos indígenas**. Disponível em: www.esporte.gov.br/sndel/jogosIndigenas/XJogos/apresentacao.jsp, Acesso em: 07 abr, 2010.

Ministério do Esporte. **Modalidade dos Jogos indígenas**. Disponível em: http://www.esporte.gov.br/sndel/jogosIndigenas/XJogos/modalidades.jsp, Acesso em: 07 abr, 2010.

RENSON, R.; VAN MELE, V. **Traditional Games in South America.** Schorndorf: Hofmann, 1992.

SANTOS, Silvio Coelho. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

VÁZQUEZ, M.H.; GÓMEZ, A.S.K.; MARTIN, P.J.J.; VICENTE, D.B.R.; ROCHA FERREIRA, M.B.; CAMARGO, V.R.T. **"Cultura de los Jogos dos Povos Indígenas**". In: Perspectivas actuales de laanimación sociocultural. Cultura, tiempo livre y participación social. Victor J. Ventosa (coord.). Editorial CCS, Alcalá, 166/28028 Madrid, 2006.

VINHA, M. **Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História** – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004.

A EXPANSÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS NO ESTADO NOVO EM MATO GROSSO (1937-1945)

Elton Castro Rodrigues dos Santos[1]
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Agencia de Financiamento: FAPEMAT
eltoncastr@gmail.com

Resumo

O presente trabalho analisa, por meio de fontes documentais como relatórios de presidentes do estado, inspetores de ensino e diretores da instrução pública, disponíveis nos principais acervos e arquivos de Mato Grosso, como o Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e o Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM), a expansão das escolas reunidas no Estado Novo em Mato Grosso, no período de 1937 e 1945 e suas implicações no cenário educacional do estado. Os dados indicam que a criação e expansão das escolas reunidas em Mato Grosso durante o governo de Getúlio tinha como preceito a implantação do modelo educacional semelhante aos de São Paulo e Minas Gerais, localidades em que os grupos escolares se efetivaram no país como escola primária de qualidade.

Palavras – chave: História da Educação. Escola Reunida. Estado Novo.

Introdução

Entre os anos de 1937 e 1945 o país passou por tranformações, pois se intituiu um período denominado de Estado Novo. Dutra (2010, p. 30) esclarece que esse período de governo foi fruto de um golpe militar organizado com a finalidade de centralizar o poder nas mãos do Presidente Getúlio Vargas, legitimado pela Constituição de 1937. Para o autor:

> Esse regime político foi caracterizado pela mudança de poder, que anteriormente se alternava entre São Paulo e Minas Gerais e foi disputado também pelo Sul, culminando na Revolução de 30, ocasião em que Getúlio Vargas foi eleito pelo voto indireto, assumindo o cargo de Presidente da República.

O golpe contou com o auxílio de militares e grupos burocráticos que defendiam a instauração de um regime repressivo capaz de realizar a modernização do país 'de cima para baixo', bem como das oligarquias regionais e da Igreja Católica que, apesar de se situarem em um segundo plano nas articulações que levaram ao golpe, deram seu aval aos objetivos de Vargas e das Forças Armadas (FARIA, 1983). Com relação aos anos de 1930, Andreotti (2006, p. 103) esclarece que:

> A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e pelos movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937.

A implementação das diretrizes do governo de Getulio Vargas não ocorreu de maneira harmônica, pois havia oposição, como é o caso de Minas Gerais que não teve a implantação do um regime interventorial no estado. De acordo com Amorim e Bilhão (2014, p. 1022),

---

1 Esta pesquisa é um desdobramento do Projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT, processo nº 154805/2014 e do Curso de Extensão intitulado: I Ciclo de Estudos de História da Educação na Era Vargas (1930-1954). Cadastrado no Sigproj nº.174777.784.112728.18032014, sob a coordenação da Profa. Dra. Elizabeth Figueredo de Sá.

> [...] o regime implantado por Vargas desfrutava de uma base de apoio solida, contudo sem conseguir neutralizar a oposição. Destacamos o caso dos militares que apoiavam Vargas para que este se estabelecesse junto ao poder. Já o Estado de São Paulo que era considerada a "locomotiva da nação", por se tratar do Estado mais rico do país e que exigia do governo central a convocação de eleições para formar uma assembléia constituinte, que iria reformular a constituição do País.

A disputa de poder gerou tensão e revolta, "a reivindicação da oposição paulista culminou, em 9 de julho de 1932, em uma guerra civil que os paulistas promoveram contra o governo federal, que ficou conhecida por Revolução Constitucionalista de 1932" (AMORIM e BILHÃO, 2014, p. 1022). Essa revolta foi repremida pelo Exército Brasileiro.

Na educação, as transformações ocorridas no período Vargas "[...] cominaram com que a Constituição de 1934 foi um marco na política nacional de centralização dos dispositivos educacionais, conciliando diversos interesses sociais e econômicos", que visavam contribuir com o desenvolvimento do país. Para Andreotti (2012, p. 17), a educação era

> [...] vista como um indicador imperioso para um projeto desenvolvimentista nacional de longo alcance. Um forte indicativo dessa questão pode ser evidenciada pelo incentivo do presidente Getúlio Vargas no que se refere à educação voltada para o trabalho como fator essencial para o progresso da nação. A partir de então, a educação passa a ocupar lugar de destaque na nova administração pública nacional.

Dessa forma, entende-se que o campo da educação parece ter sido alvo de cuidados especiais em todo o período em que Vargas esteve no poder e permeou as discussões para a elaboração das emendas constitucionais expressas na Carta de 1934, e, posteriormente, na de 1937.

A escola no Estado Novo seria, para o governo Vargas, meio eficiente de propagação de ideias nacionalistas, pregando o amor à pátria e trabalhando com a finalidade de fazer com que os brasileiros contribuíssem para o desenvolvimento do Brasil, independente da localidade em que se morassem. Alves (1994, p. 153), analisando o papel da escola no período Vargas, acrescenta que neste período, a escola

> [...] era utilizada como um dos instrumentos para a manutenção da unidade política do país, uma vez que, através dela, difundia-se a mesma língua, os mesmos costumes e o mesmo sentimento nacionalista, este último de fundamental importância na luta pela construção da nação brasileira.

Por meio do ensino, continua a explanar a autora, Vargas pretendia derrubar o obstáculo do analfabetismo que obstaculava o país a desenvolver atividades produtivas, pretendendo, com isso, "transformar a miséria em riqueza." (ALVES, 1994, p. 154).

Entre 1937 e 1945 em Mato Grosso ocorreram mudanças tanto no cenário urbano, como no educacional no Estado, advindas do período de intervenção implementado pelo Presidente Vargas no Brasil. Sobre o período interventorial em Mato Grosso, Jucá (1998, p. 56) esclarece que no estado, o primeiro interventor a ser nomeado foi Tenente - coronel Antonino Menos Gonçalves, tomou posse em 03 de novembro de 1930. O governo de Gonçalves durou apenas 05 meses e 21 dias. Os demais interventores foram:

> O engenheiro Artur Antunes Maciel tomou posse no dia 24 de abril de 1931 e governou durante 13 meses e 22 dias. O Dr. Leônidas Antero de Matos tomou passe no dia 15 de junho de 1932 e governou durante dois anos e três meses e 27 dias. [...] O Sr. César de mesquita Serva tomou posse no dia 12 de outubro de 1934 e permaneceu no cargo menos de cinco meses. O seu sucessor, o engenheiro Fenelon Müller, tomou posse no dia 8 de março de 1935 e permaneceu no cargo um pouco mais de: cinco meses e 20 dias. O coronel Newton Cavalcanti tomou posse no dia 28 de agosto de 1935 e foi o interventor com o menor mandato, de apenas dês dias.

No período de Vargas em Mato Grosso houve a expansão de diferentes modelos educacionais, como os grupos escolares e as escolas reunidas. Sendo este ultimo modelo foco de reflexão deste trabalho. Tal fato pode ser perceptível por meio dos números apresentados no Relatório de Júlio Strübing Müller ao presidente Vargas nos anos de 1940, as matrículas nas escolas primárias de Mato Grosso tiveram aproximadamente 25.699 alunos inscritos e distribuídos em Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas urbanas, rurais, noturnas e regimentais. Segundo Müller "[...] era animador e expressivo o numero que indica a população escolar do curso primário em todo o Estado, e cujo total, pode-se assegurar, ascende a mais de vinte cinco mil" (RELATÒRIO, 1941-1942, p.17).

Criação e expansão das Escolas Reunidas em Mato Grosso

Nos anos de 1920, Mato Grosso passava por dificuldades no campo educacional, pois a educação não estava apresentando resultados significativos em qualidade. Por isso, em 1926, ao assumir a presidência do estado, Mário Corrêa da Costa defendeu a ideia de que Mato Grosso deveria reorganizar a instrução pública. Para isso, em 1926, formou uma comissão para a elaboração do novo Regulamento da Instrução Pública estadual, composta pelo Dr. Cesário Alves Corrêa, diretor geral da instrução pública, Jayme Joaquim de Carvalho, Isác Povoas, Júlio Müller, Franklin Cassiano da Silva, Philogonio Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas, Alcindo de Camargo e Rubens de Carvalho, o último, professor paulista contratado pelo governo para atuar na instrução pública.

Conforme Eto (2012, p. 55), a reforma da instrução pública primária de 1927 pretendia, além de reorganizar o ensino primário, legitimar "o escolanovismo no Estado". Sobre a Escola Nova, Schwartzman (1984, p. 70) esclarece que:

> O movimento da Escola Nova, sem se constituir como um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública, universal e gratuita ficaria com sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar esta tarefa; pela sua complexidade e tamanho, como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-la ao facciosismo de setores privados. Este ensino seria, naturalmente, leigo. Sua grande função era, em última análise, formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando.

Segundo Alves (1998, 87), "apesar da proposta escolanovista não ter sido muito discutida em Mato Grosso, percebe-se a importância desta para o Estado, uma vez que apresentava o que de mais inovador havia para o ensino de modo geral."

A adoção do método analítico preconizado pelo Regulamento de1927 também buscava cumprir com o preceito da Escola Nova. Com relação a ele, Mortatti (2006, p. 7) esclarece que:

> [...] o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

Contudo, essa metodologia, na maioria das escolas mato-grossense, não se efetivou por completo na prática e passou a ser "[...] apenas um misto do analítico e sintético[2]. Mato Grosso, por ser um estado predominantemente de produção rural e suas escolas, na maioria, implantadas no interior, tinham muita dificuldade no cumprimento das normativas do Regulamento de 1927." (ETO, 2012, p. 62).

Para Alves (1998, p. 76), o Regulamento de 1927,

> [...] mesmo que de forma precária, expressou a integração de Mato Grosso no contexto nacional, pois apresentava propostas semelhantes às realizadas em Minas Gerais e Distrito Federal no aspecto administrativo. Contudo, enquanto Francisco Campos, Fernando de Azevedo e outros propunham a ruptura com modelos pedagógicos até então adotados e apontavam para implantação da Escola Nova, os educadores mato-grossenses reafirmavam os princípios da escola vigente, considerada pelos primeiros como arcaica e tradicional.

Nesse contexto, pode-se dizer que ele apresentou no corpo do texto características escolanovista, como:

> O desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético; ensino laico; atividades recreativas como canto, música, poesia, jogos e atividades desportivas; aprendizagem de conhecimentos que preparassem o aluno para a vida social, profissional; atividades que favorecem o cultivo cultural do aluno; escolas mistas; a instrução para alunos com deficiência ou anormalidades e para adultos que não conseguiram completar seus estudos. (ETO, 2012, p. 67).

Outra inovação, além de manter os grupos escolares e dividir as escolas isoladas em três categorias: urbanas, rurais e noturnas, implantada pelo Regulamento de 1927 foi o de criar as escolas reunidas, "quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas, num raio de 2 km, com freqüência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento." (MATO GROSSO, 1927, Art. 19, p. 166).

As escolas reunidas teriam o máximo de 7 e mínimo de 3 classes, obedecendo a quantidade não inferior a 15 e nunca superior a 45 alunos por classe. Diferentemente dos grupos escolares, onde havia uma ou mais classes para cada ano escolar, nas escolas reunidas era permitida a fusão numa só classe de dois ou mais anos do curso, ou a formação de classes mistas, quando o número de alunos matriculados fosse insuficiente para a separação por sexo e graduação de curso em salas distintas.

A primeira escola reunida (ilustração 01), encontrada nas fontes documentais oficiais foi autorizada por ato da presidência do Estado de 23 de outubro de 1929, quando foram agrupadas três escolas isoladas de ambos os sexos existentes na cidade de Santo Antônio do Rio Abaixo (hoje, Santo Antônio de Leverger). A abertura das aulas aconteceu no dia 4 de março de 1930.

Em 1937, seis anos após a implantação da primeira escola reunida, Mato Grosso contava com mais sete: Escola Reunida da Villa de Livramento, Escola Reunida de Ladário, Escola Reunida de Corumbá; Escola Reunida de Santana do Paranaíba; Escola Reunida do Bairro de Amambaí, em Campo Grande, Escola Reunida da cidade de Miranda; Escola Reunida de Guajará-Mirim – e mais duas criadas naquele ano a serem instaladas: a Escola Reunida da cidade de Coxim e a Escola Reunida do Coxipó da Ponte (MATO GROSSO, 1937).

No ano de 1940, o relatório de Júlio Strübing Müller (Interventor Federal) trás informações sobre a implantação de novas unidades de escolas reunidas. Neste período, o número delas chegava a 20, passando, em 1943, para 23 unidades em funcionamento e 3 por serem instaladas: Escola Reunida Januário Rondon em Cuiabá, Escola Reunida Barra do Bugres em Barra do Bugres, Escola Reunida de São Vicente em Guiratinga, sendo as duas últimas criadas pelos Decretos da Interventoria Federal, nº 145, de 11 e 14 de maio de 1943 (RELATÓRIO, 1943). Eram distribuídas nos seguintes municípios:

2 No método sintético utilizava-se, para a leitura, a soletração e a silabação. Para saber mais sobre o assunto, ver em: Mortatti, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*, 2006.

Tabela 01 - Escolas Reunidas em 1943

ESCOLAS		PROFESSORES	
Localidade	**Escolas Reunidas**	**Interinas**	**Efetivas**
Cuiabá	Escola Reunida José Magno	6	2
"	Escola Reunida Leovegildo Melo	6	3
"	Escola Reunida Pedro Gardés	5	2
"	Escola Reunida Souza Bandeira	3	1
"	Escola Reunida José Estevão	2	3
Livramento	Escola Reunida de Livramento	5	1
Corumbá	Escola Reunida de Ladário	3	1
Aquidauana	Escola Reunida Teodoro Rondon	2	1
Porto Murtinho	Escola Reunida Cláudio Oliveira	4	1
Miranda	Escola Reunida Caetano Pinto	4	0
Nioaque	Escola Reunida Antônio João	5	0
Bela Vista	Escola Reunida Generoso Ponce	3	0
Campo Grande	Escola Reunida de Rio Pardo	4	0
Ribas do Rio Pardo	Escola Reunida de Jaraguarí	2	0
	Escola Reunida de Entre Rios	3	0
Maracajú	Escola Reunida de Maracajú	5	0
	Escola Reunida de Vista Alegre	3	0
Paranaíba	Escola Reunida de Paranaíba	5	0
	Escola Reunida de Aparecida Taboado	4	0
Dourados	Escola Reunida de Dourados	4	0
Guiratinga	Escola Reunida Cel. Júlio Müller	4	0
Poxoréu	Escola Reunida Bel. Júlio Müller	4	0
Guajará Mirim	Escola Reunida de Guajará Mirim	3	0

Fonte: RELATÓRIO DO INTERVENTOR FEDERAL DE MATO GROSSO, 1943.

Como as escolas reunidas seguiam as mesmas normativas organizacionais dos grupos escolares, sendo um professor para cada turma, e levando em consideração o número de professores em 1943, foi observada discrepância entre as escolas reunidas localizadas em Cuiabá e nas demais localizadas no interior. As da Capital possuíam, em média, 4 a 7 professores interinos e de 1 a 3 professores efetivos. Já as do interior, majoritariamente, eram regidas por professores interinos, ficando a educação a cargo de profissionais que não possuíam formação para o magistério.

Um ponto a ser observado na relação numérica expressa na tabela 10, é o fato de existir escolas reunidas, como a de Jaraguarí, funcionando somente com 2 professores. Esse fato pode auxiliar no entendimento de que essa escola possuía apenas duas classes, sendo assim, estaria fora das normativas apregoadas pelo Regulamento da Instrução Pública de 1927, Art. 20, segundo o qual as escolas reunidas deveriam ter, no máximo, 7 classes e não poderiam funcionar com menos de 3.

Após duas décadas de funcionamento, em 1949, havia 11 grupos escolares instalados na zona urbana e 36 escolas reunidas espalhadas em todo Mato Grosso (MENSAGEM, 1949, p. 25). Nesse corrente ano, o Departamento de Educação e Cultura, apesar da carência de informações por parte de várias escolas primárias, considera o número de matrículas significativo, chegando a média a 15.766 alunos distribuídos nos seguintes estabelecimentos: grupos escolares 7.081, escolas reunidas 2.242 e escolas rurais (isoladas) 6.443. Observa-se que o número de alunos matriculados nas escolas reunidas ainda se mostrava bem inferior em relação às matrículas dos grupos escolares e das escolas isoladas rurais. Isso porque, segundo dados na mensagem de 1950, algumas escolas reunidas nesse período foram transformadas em grupos escolares (Tabela 02).

Tabela 02 - Grupos escolares e Escolas Reunidas em 1950

Ano	Grupo Escolar	Escolas Reunidas	Transferida em Grupo
1940	15	23	-
1947	24	33	9
1948	24	33	1
1949	28	37	3

Fonte: MENSAGEM DE PRESIDENTE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 1950, p.44.

Os números demostram que, em 1947, 9 escolas reunidas foram transformadas em grupos escolares, indicando que esse modelo vinha se consolidando enquanto instituição educativa primária em Mato Grosso. Dessa forma infere-se que a criação e espansão das escolas reunidas em Mato Grosso durante o governo de Getúlio Vargas tinha como preceito a implantação do modelo educacional semelhante aos de São Paulo e Minas Gerais, localidades em que os grupos escolares se efetivaram no país como escola primária de qualidade.

Algumas considerações

A documentação nos aponta que a implantação dos grupos escolares foi idealizada pelos governantes e reformadores paulistas forjando a ideia de uma escola organizada e homogênea, contrária à escola isolada, que consideravam como ineficiente. Contudo, o modelo de Escola Reunida era o que apresentava vantagens aos cofres públicos, pois não exigiam a contratação de uma pessoa específica para assumir a função de diretor, com uma gratificação fixa; necessitavam de um número menor de alunos para serem instaladas, exigiam prédios escolares mais simples. Tal característica, além de tornar as Escolas Reunidas um modelo econômico, possibilitava a sua instalação em qualquer localidade, permitindo rapidamente a sua expansão.

Referências:

ALVES, Laci Maria Araújo. **O processo de Expansão Escolar em Mato Grosso (1910-1946)**: uma abordagem histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Programa de Pós Graduação em Educação. Cuiabá, 1994. 209p.

ANDREOTTI Azilde Lina. **O Governo Vargas e o Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova** 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html>. Acesso em: 15/08/2014.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Memórias de professoras negras no Vale do Guaporé**: do silêncio à palavra. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá (MT), 2010. 140p.

ETO, Ana Paula Ennes de Miranda. **Por Entre o Movimento Escolanovista**: estudos em torno de escolas brasileira e argentina. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós – Graduação em Educação – IE. Cuiabá, 2012. 126p.

FARIA, Antônio Augusto. **Getúlio Vargas e sua época.** 2.ª ed. São Paulo: Global, 1983.

JUCÁ, Pedro Rocha. **Júlio Müller, um grande estadista**. Cuiabá: Memórias Cuiabanas, 1998.

MATO GROSSO**. Mensagem** do Interventor Federal do Estado á Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1937.

_____,_____. **Relatório** Interventor Federal de Mato Grosso – Referente ao ano de 1944. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1945.

_____,_____. **Relatório** Interventor Federal de Mato Grosso – Referente ao ano de 1950. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1951.

____,_____. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1927.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 12/04/2012.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA. Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra História; São Paulo: EdUSP, 1984.

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO GEOGRÁFICA DOS ÍNDIOS MAMAINDÊ CABIXI: A EMERGÊNCIA DOS SABERES A PARTIR DA SUA PRÁTICA SOCIAL.

Edilberto F Syryczyk
IFRO/Doutorando REAMEC Pólo UFMT
edilberto.fernandes@ifro.edu.br

Nerio Cardoso
UNIR/Doutorando REAMEC Pólo UFMT
neriocardoso@hotmail.com

Cristiane da Silva
Bióloga, Lato Sensu em Gestão e Perícia Ambiental
cris_colniza@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica de relativa densidade e aprofundamento sucedida de levantamento etnográfico com considerável aporte na semiótica sincrética e na observação participante, com o propósito de desvendar as origens do povo Mamaindê Cabixi estabelecidos na região noroeste do estado do Mato Grosso – Brasil, para por meio destes compreender e registrar os limitadores e facilitadores cotidianos que propiciam o pensar e o saber-fazer matemático próprios dos Mamaindê, com dados que remontam a meados de 1727 e até hoje, aqui nos aproximamos bastante da identificação exata das origens do povo Mamaindê. Nos apoiamos para tanto nos registros etno históricos e antropológicos produzidos por Antonio Pires de Campos, Edgar Roquette Pinto, Alfred Metraux, David Price e Levi Strauss, além das entrevistas, gravações de áudio e de vídeo realizadas junto as lideranças indígenas da aldeia Mamaindê Cabixi, sob autorização expressa dos mesmos por meio de termo de consentimento livre e esclarecido e autorização da Funai.

Palavras chave: saber-fazer matemático; nação Mamaindê; Vale do rio Guaporé.

1. Introdução

As etnias indígenas do Brasil, nos programas sociais não vem sendo consideradas uma prioridade, mas em forma desigual e discriminatória, o que levou os indígenas a se organizassem em associações, para demandar a sua participação ou inclusão nas políticas públicas de fato antiexcludentes. Infelizmente hoje vê se um verdadeiro congelamento nas tramitações dos processos de demarcações de terras indígenas em todo país, no caso dos Mamaindê Cabixi por serem aldeia estabelecida já a 27 anos, foi já demarcada e devidamente documentada, porém atendimentos básicos como agua encanada, luz elétrica, esgoto, etc, continuam sendo mazelas locais.

Neste trabalho, utilizaremos uma metodologia de pesquisa que oriente o foco na construção histórico cultural patrimônio dos povos indígenas Nambiquara Mamaindê, nos membros da Tribo Mamaindê Cabixi que vivem de maneira análoga a de selvagem em aldeia própria no interior do Município de Comodoro - MT, com coordenadas geográficas S – 13º12'37,33" e W – 60º18'47,35" às margens do Rio Cabixi a 30 km do distrito de Nova conquista no município de Vilhena, Sul do estado de Rondônia, de maneira a abordar não somente a importância da manutenção de hábitos e costumes mas também promover o resgate cultural e comparativo dos elementos culturais, língua, adornos festivos, de guerra, organização social no sentido de propiciar uma difusão destes elementos culturais.

Esta etapa da proposta de trabalho visa esclarecer aos leitores a atual conjuntura social em que vivem os Mamaindê Cabixi e que nos provocou tais inquietações em relação a comunidade indígena,

antes disso se faz necessário desbravar e conhecer algumas dinâmicas e conceitos sociais presentes na sua sociedade para tanto procedemos com a abordagem centrada sempre na Etnociência que nos trás a uma realidade complexa exigindo que tratemos de um Referencial Teórico que possibilite a contextualização dos sujeitos da pesquisa, avançando para uma valoração do desenvolvimento do etnoconhecimento, para posteriormente fornecer argumentação às questões antropológicas e sobre o real saber dos Mamaindê, seu papel e como a subjetividade dos nativos o dominam e manifestam.

Naturalmente tal proposta de enlace científico não se dará unicamente nos dias atuais, propomos inicialmente situar o leitor em uma base epistemológica que mesmo distante da realidade mundana atual e mesmo cronológica, possui importância basilar no sentido da busca da adoção de um método especifico de pesquisa, de validação e compreensão de mundo e do pensamento científico numa perspectiva que valorize o potencial empírico que o cenário nos trás.

Propomos tratar a associação a correntes epistemológicas principalmente o estruturalismo entre outras além da valoração dos elementos relacionados ao saber-fazer prático destes sem preocupação de situar o trabalho numa única corrente epistêmica. Para em seguida suscitar um debate à luz de uma discussão sobre a importância dos métodos de pesquisa voltada para o conhecimento e o reconhecimento científico do que entendemos sobre ciência no sentido de envolver e destacar a necessidade da ruptura com o paradigma hegemônico da Educação escolar formal em comunidades indígenas.

Apresentamos na sequencia um referencial metodológico que julgamos adequado as necessidades que temos pela frente em relação a definição de métodos de pesquisa, instrumentos de pesquisa, uso apropriado de documentos, equipamentos e informações de maneira a construir mais fielmente nosso *corpus* científico e a conduzir nossos apontamentos a uma melhor abordagem do nosso problema e objeto de estudo.

Apresentaremos aqui uma construção teórica onde de fato nos apoiaremos quase que exclusivamente nas técnicas e estratégias do saber-fazer matemático característico dos Mamaindê onde se buscará identificar técnicas de contagem dos nativos, estudos relacionados a vestimenta, alimentação, enfeites corporais, ferramentas de trabalho, técnicas de construção de suas habitações, suas relações com a fitoterapia, meios, equipamentos e estratégias utilizados para orientação na mata e na água por ocasião de caçadas e pescarias.

Propomos na sequencia uma melhor abordagem do objeto de estudo que é debater a profunda e confusa Relação existente entre o saber-fazer indígena e o ambiente escolar formal sempre buscando um enfoque matemático. Que pretendemos estudar no sentido de deixar uma contribuição baseada em nossas experiências para a eterna construção dos estudos antropológicos muito explorados na Educação Matemática como Etnomatemática.

Esperamos ainda, futuramente deixar um contributo para a melhoria da qualidade do ensino prestado nestas comunidades e indiretamente com diversos outros fatores que pretendemos lançam mão durante os trabalhos de construção e apropriação de dados, observação e entrevistas junto ao povo Mamaindê. Num sentido amplo, permeando a Legislação vigente atualmente, mesmo com alguns avanços Normativos a favorecer o processo de ensino aprendizagem em aldeias, constatações de cenários alarmantes de limitação de infraestrutura básica que vão além de questões de ordem formativa que interferem diretamente no bom aprendizado dos indígenas que estudam lá e dependem disso para combater sua própria exclusão social.

2. Realidade política e geográfica dos Mamaindê Cabixi

A Aldeia da tribo Mamainde Cabixi situa se no município de Comodoro - MT entre Vilhena e Colorado do Oeste (≈60 km) no distrito de Nova Conquista no cone sul de Rondônia com coordenadas geodésicas S – 13º12'37,33" e W – 60º18'47,35". Consta de mais de 48 membros na tribo identificados.

Se recortarmos simples do Google Earth é possível traçar um comparativo preliminar acerca da distancia terrestre. Aproximadamente a 50 km de altitude vemos claramente o traçado da RO 399 (atual BR 435) por onde, para acessar a aldeia, nos deslocamos do município de Vilhena – RO até a localidade Nova Conquista – RO, ainda município de Vilhena por onde acessamos estrada vicinal por aproximadamente 40 km até chegar ao Rio Cabixi principal via de acesso à aldeia.

Atravessando o rio Cabixi está a rodovia MT 440 que liga os municípios de Vilhena – RO a Comodoro – RO, nossa via de acesso à aldeia durante 9 (nove) meses do ano sendo exclusivamente por água. A distância entre a ponte do Rio Cabixi e a aldeia é de aproximadamente 35 km acompanhando demarcações do Satélite.

O Rio possui pouco mais de 50 metros de leito, em período de seca o rio tem aproximadamente trinta metros de largura em média, em períodos das águas, dadas as características da região de vale e tortuosidade do Rio não é possível precisar pelo fato da região toda próxima ao rio ficar alagada deixando este em alguns pontos com mais de 200 metros de largura. Ao lado da ponte sobre este rio ha uma entrada com vegetação desgastada; trata se de um local, aproximadamente 70 metros da estrada margeando o leito, que serve como embarcadouro para os agentes da Secretaria de Saúde indígena (SESAI), Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC) e demais pessoas deixarem seus veículos quando dirigem se a aldeia.

O solo é predominantemente arenoso que e em pontos isolados nas proximidades da aldeia totalmente argiloso, liso e sem a presença de areia. Há também um embarcadouro à esquerda da Ponte, os dois pontos de embarque não possuem qualquer estrutura fixa de madeira ou concreto somente vegetação rasteira com solo argiloso nos locais de embarque.

2.1 Localização e caracterização das construções

Já nos limites da aldeia há um caminho de aproximadamente 200 metros entre o desembarcadouro e as construções, esta região fica submersa por vários meses do ano, é possível destacar da fala de moradores que, em época de chuvas intensas, a agua já adentrou aos limites da aldeia por várias vezes.

A distância entre o desembarcadouro e o centro da aldeia é de aproximadamente 400 metros, é possível destacar que em períodos de cheia o pequeno porto é transferido para a região ao lado das residências a aprox. 30 metros. As características de solo da região são resultado de décadas de formação de bancos de areia. Paralelamente aos limites da aldeia e quase que perpendicularmente ao leito do rio há um igarapé onde é possível encontrar vegetação bastante densa e mata fechada, os índios o utilizam para lavar roupas, banhos, beber, etc...

É perceptível nos sete pontos de habitações da aldeia que todas possuem características bastante comuns, não se preserva o habito da construção de ocas e malocas para usos permanentes, as residências existentes ainda hoje são construídas de tabuas de madeira tiradas da mata da própria aldeia cortadas em motosserra e cobertas com telhas de amianto. Segundo o Cacique Paulo Eduardo Mamaindê

> ...é muito cansativo ficar fazendo as malocas e mudando todo ano e a gente não tem muita palha de buriti por aqui, aí as casas de madeira aguentam muito mais aí as malocas a gente faz só nas épocas que tem que prendê a menina moça ali no centro [**destaque nosso:** *a festa da menina moça é tradicional e a habitação feita para a reclusão da menina ou das meninas é sempre no centro da aldeia seguindo todos os preceitos tradicionais*] e aí, depois da festa e dos parente irem embora, a gente já tira. (gravação realizada em 11/02/2014, dados do autor)

As construções que servem de habitação para as famílias constam de aproximadamente 8 metros de largura e 10 de comprimento, com apenas uma porta e sem janelas, característica da maioria das habitações, que possui ainda uma divisão interna apenas que a divide em duas partes dimensionalmente semelhantes.

Não é possível afirmar que os Mamaindê Cabixi abandonaram por completo o uso de construções rusticas de palha, porém, a realidade atual aponta para outros tipos de habitações e neste sentido as construções de palha quando utilizadas são agregadas às residências como cozinha externa da casa, à frente da porta ou ao lado, sempre coberta de folhas de Buriti (espécie de palmeira encontrada com fartura na região).

Os formatos são os mais variados possíveis, exemplificaremos 1 em particular que possui raio de aproximadamente 2,5 metros em formato octogonal com altura total de aproximadamente 3 metros, sendo que a altura da cobertura é de aproximadamente 1,2 metro e a parte aberta inferior pouco menor que 1,80 metro, destacando que tais alturas são determinadas conforme o tamanho dos moradores, geralmente para determinar a altura a partir do chão onde começam se a colocar as palhas é adotada a altura do dono com o braço levantado (sem a preocupação em associar isso a uma outra unidade de medida).

É possível verificar que há uma disposição geométrica das vigas para sustentar a construção assim como existem diferentes técnicas de corte, montagem, dobragem, fixação e maturação das folhas de palmeiras que recobrem a choupana, detalhes estes que serão melhor abordados por ocasião das observações que faremos acerca das técnicas e saberes matemáticos desenvolvidos e empregados pelos Mamaindê Cabixi em estudo posterior.

2.2 A luta pela terra

Os limites territoriais das regiões reconhecidas como de domínio dos Nambiquara estão intrinsecamente relacionados com as limitações de navegabilidade dos rios, podendo indicar que os obstáculos aquáticos foram fatores determinantes na ocupação desta região durante os séculos XVIII, XIX e XX, mesmo com sérias limitações quanto aos recursos da época o Antropólogo David Price no início da década de 70 conseguiu elaborar um mapa aproximado da região.

De acordo com nossas pesquisas, até o momento a primeira ocasião em que os índios Cabixis (*Cavihis*) foram contatados nesta região por meio dos registros etnográficos do Capitão Antonio Pires de Campos publicados em 1862, foram na forma como segue;

> Todos os rios por d'onde habitam os Parecis, e todos mais que não posso nomear correm as suas águas para o Gram-Pará e d'esta chapada indo para baixo também habitam outras nações que confinam com o Gram-Pará. Os do fronteiro chamam se poritacas, estes visinham com outra nação chamados Cavihis, estes vivem de andar a corso matando gente para seu sustento e com a mesma carne criam seus filhos, por cuja causa são muito temidos, (...), como foi no ano de 1727 no sertão dos Cavihis, entrando em uma aldeia, cujos moradores andavam a corso, dando nos um grande fétido que se não podia suportar, entrando nas casas que eram boas achamos n'elas muitas vasilhas cheias de carnes humanas, que tinham a apodrecer para fazerem seus vinhos e mais guisados de que usam: achamos as casas por cima esteiradas de páos, e n'aquelles sobrados muitas caveiras, canelas e mais ossos de corpo humano, o que guardam aqueles bárbaros para seu timbre, porque quem mais ossada tem mais honra adquire entre aquela gentilidade, e andando e observando estas e outras cousas semelhantes. (CAMPOS, 1862, p. 445-446)

Na redação o autor destaca contato anterior ocorrido em 1727 onde pode presenciar um tipo de alimentação a base de carne humana, já descrito em outros documentos e que convergem com o que nos foi declarado também pelo atual Cacique dos Mamaindê Cabixi acerca dos antigos costumes de seus ancestrais sobre se alimentar de carne humana e constituindo inclusive hierarquia entre os guerreiros mais bravos da nação o numero de crânios cultivados.

Os Nambiquara originalmente ocuparam as terras do noroeste do Mato Grosso vivendo numa área de aproximadamente 5 milhões de hectares, sendo que foram documentadas no início de 1900 pela comissão Rondon estimativa de 20 mil índios, com as atuais observações é possível verificar que o grupo dos Nambiquaras que originou os Mamaindê já não preservam os modelos de casa (*sisu*) provisória usada em viagens como naquele tempo o faziam. Também não é possível verificar mais o habito *Uaicoacorês*[1] documentado por Rondon em 1922.

1 Os registros feitos por Roquette-Pinto para a Comissão Rondon e publicados em 1919 (p.33) chamam de *Uaicoacorês* os povos bravios que habitavam as margens do Rio Comemoração, auxiliado pelos índios Parecis, estes povos foram posteriormente reconhecidos como nambikwaras, a tradução do termo acima é – gente que dorme no chão.

Os contextos históricos que possibilitaram o estabelecimento dos atuais Cabixis está fortemente relacionada segundo Metraux (1942) com os Parecis, a miscigenação entre os dois grupos fica claro para o autor quando aponta uma relação de hierarquia entre os grupos.

> The northern groups of Paressi, however, regarded the Paressi-Kabishi as an inferior Branch of their nation. Some pure blooded Paressi were attemping by ruse or by force to establish their predominance over the Paressi-Kabishi communities.(METRAUX, 1942, p.161)

No entendimento dos dados deste autor, os Parecis do Norte miscigenados aos Cabixis são considerados raça não "puro sangue" e neste sentido seriam inferiores e não aceitos em todo o clã Parecis. Com tais elementos aos poucos construimos a teia da origem dos Mamaindê que ainda hoje vivo tem como patriarca um membro Parecis que embora a pouco tempo resida na aldeia Cabixi é nativo Parecis e pai de 5 filhas da Matriarca Mamaindê dona Ana de origem reconhecidamente Cabixi, que teve sua família dizimada por inimigos Parecis e Nambiquaras aliados ao Sarampo e malária[2].

De acordo com dados de Metraux, por astucia ou por meio de lutas mortais os Parecis se estabeleceram junto aos Cabixis que ainda segundo o autor "The Kabishi had no blowguns and went naked" (METRAUX, 1942, p.153) além de lutarem nus, alimentavam se de seus oponentes e não usavam zarabatanas.

A construção da BR 364 na década de 60 que liga até hoje Cuiabá a Porto Velho dividiu praticamente ao meio o território Nambiqwara. E nesta mesma leva vários empresários vindos no mesmo passo implantaram industrias madeireiras e grandes fazendas de gado. A região do Vale do Rio Guaporé onde moram até hoje os Mamaindê foi invadida mais agressivamente com apoio e consentimento do governo federal, na mesma época ocorreram manobras que deixaram isso muito claro, em 1966 foi criada a SUDAM – Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia, foi aprovada ainda neste ano o Plano de valorização da Amazônia e a Lei 174 de 27/10/1966 que previa auxilio imediato àqueles que quisessem se deslocar de outros lugares do pais para investir em agricultura, extração mineral, vegetal e principalmente na pecuária. Além da extinção do SPI – Serviço de Proteção ao Índio em 1967.

Por interesses governamentais a reserva indígena que lhes pertencia historicamente foi remarcada por decreto pegando somente áreas de cerrado e chapada dos Parecis deixando regiões do vale para grandes latifundiários em 1968, pouco mais de uma semana depois da remarcação a própria FUNAI recém fundada já emitia laudos atestando que nas regiões do vale já não haviam mais índios. Muitos índios morreram com tal transição por terem que ir para região onde não havia alimentos, de clima diferente além de ser habitat de outros grupos inimigos, no cerrado e na Chapada dos Parecis, tem se registros de que 1974 muitos grupos já havia retornado para a região de origem no Vale do Guaporé, mas ao chegarem, geralmente doentes, os fazendeiros agora residentes negavam atendimento.

Estas terras da região do Vale do Guaporé só foram oficialmente homologadas no ano de 1985 e mais tarde registradas oficialmente em cartório. A partir daí, este povo voltou a crescer formando novas aldeias e ramificando se em novos subgrupos linguísticos. Nesta época, os grupos Nambiquara identificados foram de 28 diferentes grupos que, entre si, organizavam a divisão de suas próprias terras, entre eles os Mamaindê.

De uma maneira pouco rigorosa mas, fiel aos escritos de Roquette-Pinto (1910 a 1912) é possível destacar as limitações do território Nambiquara, segue desde a região do Rio Pimenta pelo Rio Guaporé descendo até o Rio Sararé já em Vila Bela-MT, seguindo seu contorno pela chapada dos Parecis em linha reta, acompanhando o curso do Rio Juína e subindo em direção ao norte passando pelo Rio Formiga limitando se com o curso do Rio Papagaio no vale do Juruena, subindo até a foz do Rio Papagaio e Rio Juruena confrontando-se com território dos Indios Salumã, dirige-se para oeste cortando o que

2 Dados já coletados junto à ansiã mas que não serão explorados neste artigo e sim em documento posterior com uso detalhado das gravações da historia da Matriarca Mamaindê.

hoje é a BR 174 na altura do cruzamento com o Rio Tenente Marques, sobe-se o rio até confrontação com o território Cinta Larga seguindo para oeste, atravessando o Rio Roosevelt passando pelo Rio Comemoração no sentido sudoeste até encontrar, novamente, com o Rio Pimenta e Guaporé.

A maioria dos nativos já teve contato com a civilização, recebem auxilio de saúde dos órgãos competentes da região e alguns desses índios tem contato frequente com o meio externo, o caso das lideranças por exemplo. Seu principal meio de locomoção é o barco, por rio, e caronas em veículos da FUNAI, SESAI e visitantes entidades ou pessoa física, que os transportam para as cidades mais próximas quando necessário, pois os mesmos não possuem automóvel.

2.3 As percepções iniciais

A Professora Maria Aparecida Mamaindê, educadora indígena de séries de alfabetização, esposa do Cacique Paulo Eduardo Mamaindê manifesta sua preocupação já no primeiro momento de contato dizendo que um dos motivos de terem concordado com o nosso contato foi a necessidade de uma maior valorização de sua língua e cultura, sem suas palavras.

> Professor, assim, a gente se preocupa muito com nossos parentes e com a cultura do nosso povo, tem bastante dança e festa que a gente já não faz mais, boa parte dos nossos meninos vem rejeitando o Mamaindê como língua e querem aprender só o português, tem criança pequena que tem vergonha de fala dos nossos costumes. (gravação realizada em 11/02/2014, dados do autor)

A professora, uma das filhas mais velhas da Matriarca do Clã Mamaindê dona Ana Maria Mamaindê (67 anos) faz apontamentos preocupantes e que mais tarde pudemos constatar por ocasião de preenchimento de planilha de identificação dos índios, onde percebemos que de todos os nativos identificados nenhum deles com idade abaixo de 20 anos lê ou escreve na língua mãe, embora mais de 50% do total tenha declarado compreender quando os mais velhos falam, mesmo não conseguindo falar.

A estatura média dos homens gravita em torno de 162,8 cm enquanto das mulheres em torno de 153,67 cm, sendo que a razão de pessoas do sexo feminino em relação às do sexo masculino é de 1,33. Dada a variabilidade de idades não foi possível identificar um padrão de peso médio entre os sujeitos medidos e pesados.

Existem limitações que podemos considerar calamitosas, como o fato de não haver chuveiro nas dependências da aldeia, somente um igarapé, apenas na manhã do segundo dia de conversações foi possível após uma caminhada por mata fechada em estrada de chão arenoso acessar um chuveiro (frio evidentemente) mas, em condições de nos garantir um banho sem que fosse necessário causar qualquer tipo de contato visual ou de costume mais abrupto para os nativos que naturalmente não tem habito de tomar banho em banheiros e muito menos de ver "brancos" tomando banho.

Foi perceptível o desconforto do Professor Osmar Silveira, educador indígena não indígena que trabalha com séries finais do ensino fundamental na aldeia ao comentar sobre a questão da água na tribo;

> eu muitas vezes trago de Vilhena[*onde mora*] minha água por medo de tomar água daqui pois temos um poço só e nem sempre atende a necessidade de todos, não temos instalação de água na escola nem nas casas e da dó dos meninos[*referindo-se a todos os alunos*] que muitas vezes tomam a agua do próprio rio sem tratamento nenhum. (gravação em áudio em 11/02/2014, dados do autor)

O docente citado leciona na aldeia em períodos de 15 dias sendo intermitentes, ou seja, 2 (duas) semanas por mês, acima ele revela sua preocupação pelo fato de a água consumida ali ser não ser clorada nem fervida, além de existirem fatores químicos, pois a reserva é limitada pelo Rio Cabixi, donde na margem Rondoniense existem várias fazendas que fazem uso de agrotóxicos para realizar controle de cigarrinha pastagem do gado ou mesmo outros venenos para controle de pragas da lavoura, elementos que em maior ou maior quantidade dispersos na água causam por muita indisposição, diarreia e por vezes até vômitos nos infantes.

3. Justificando a abordagem na prática social

Buscamos através deste trabalhar o mapeamento e a construção do saber-fazer matemático indígena não no sentido de discretamente "atualizar" a etnia em questão sobre alguns fenômenos, fatores, linguagens e normas do homem branco, mas almejamos sim tratar e lapidar uma metodologia de trabalhado elaborada a partir de fatos e elementos do cotidiano e da cultura dos nativos, e o presente estudo é um dos elementos iniciais e fundamentais para esta construção.

Sejam estes saberes concretos ou não, acreditamos que, posteriormente, esta metodologia possa servir como instrumento de uma aprendizagem matemática voltada a discutir na ótica dos valores culturais intrínsecos ao modo de vida da etnia, mais dinâmica, efetiva, atraente e capaz, de por meio deste saber-fazer, potencializarmos uma política publica centrada em manter o indígena em seu habitat natural e não evadindo se para cidades próximas.

Estamos tratando o objeto do saber-fazer matemático Indígena na perspectiva de compreender como prover uma Educação voltada para a preservação e difusão da língua, cultura, fitoterapia, lendas/espiritualidade, organização social, etc, de maneira que tais elementos possam ser preservados e sirvam de integradores da Sociedade indígena constituída com a sociedade dos "homens brancos".

Uma vez identificado o saber-fazer matemático em sua prática cotidiana, pode se utilizar o conhecimento detectado na pratica escolar da aldeia e almeja-se que tal utilização propicie uma aprendizagem mais espontânea no sentido da completude e valorização da percepção extraída do contexto onde estão eles inseridos.

Uma vez apropriados tais saberes, propomos uma discussão entre a educação escolar indígena e o aprendizado espontâneo por entendermos e acreditarmos que é possível uma construção teórico cientifica centrado nos saberes Matemáticos emergidos da prática social e relacionada com a historicidade do individuo.

4. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa será caracterizada de acordo com padrões metodológicos como Pesquisa exploratória que tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar os conceitos e as ideias coletadas e discutidas dentro das ocasiões agendadas para a pesquisa. De acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória admite uma rigidez moderada no seu planejamento, dando margem a utilização de mais de um instrumento de coleta de dados.

Optamos por adotar estruturação de uma pesquisa Qualitativa e o fato de explorar este método deve-se a sua modernidade e dinamicidade enquanto método e ao "alto grau de precisão nas ciências sociais" (Gil, 2008) que ele oferece no sentido de permitir que ajustemos os instrumentos de coleta de dados ao nível de conhecimento dos indivíduos na forma necessária.

Para esta pesquisa, vamos utilizar um delineamento metodológico de estudo de caso, metodologia que entre suas várias vantagens pode ser vista como estratégia qualitativa de coleta de dados, que segundo Yin (2005, p. 19), é a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

> De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidencia (GIL, 2008, p.58).

Desejamos aqui descrever o comportamento de certo grupo social na era informacional por meio da descrição cultural local a cerca da utilização dos seus saberes na perspectiva da construção matemática, para isso é pertinente que lancemos mão de um estudo de caso do tipo etnográfico que

em razão de sua relativização, flexibilidade, requer o uso de observação participante. Para André (2008) a importância do uso desta técnica metodológica é fundamental em pesquisa qualitativa por não alterar o ambiente natural do pesquisado.

> A observação é chamada participante quando se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos (ANDRÉ, 2008, p.26).

Creswell (2007, p. 32) salienta ainda que o estudo de caso é utilizado como estratégia de investigação quando o pesquisador quer explorar em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas, no qual serão coletadas diversas informações por meio de vários instrumentos e procedimentos tendo como objetivo principal o levantamento de elementos significativos para a compreensão do fenômeno observando os significados múltiplos das experiências dos sujeitos.

A metodologia utilizada junto aos nativos para a obtenção dos dados da pesquisa foi, a observação participante, apoiada em aportes etnográficos na medida da necessidade interacionista e guiada pela necessidade *estruturalista*[3], foram feitas entrevistas não estruturadas com algumas lideranças, além de registro fotográfico e áudio visual em ocasiões de contações de histórias e na confecção de artefatos como cestanias.

Pretendemos deixar claro que ao estudar um problema o pesquisador adota o método mais adequado em seu entendimento, para realizar a prática do resgate epistemológico e construção do *corpus*[4] do estudo, porém, não há parâmetro visível capaz de indicar a este se o método escolhido está em franco processo de crescimento e uso ou esta passando por um processo de degenerescência, e assim o fizemos, buscamos os instrumentos metodológicos que julgamos mais adequados devido a natureza do estudo e às limitações de acesso.

A primeira visita com registro de diário de bordo foi em 10 de fevereiro de 2014 e logo houveram limitações no sentido do registro de dados antropométricos básicos como altura e peso devido a dispersão dos índios pela reserva e ao fato de alguns estarem fora da comunidade por dias, o processo de contato e identificação pesquisador/sujeitos foi desgastante num primeiro momento dada a resistências dos membros em compreender a necessidade da presença do pesquisador na aldeia, mesmo anteriormente já tendo havido reunião e assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido por parte das lideranças e boa parte dos demais sujeitos, em torno de 16 adultos o preencheram.

5. Discussão

Seja para atender os interesses do Senso comum ou da ciência já estabelecida, o progresso cientifico, como podemos verificar, vem sempre carregado de historicidade dentro da qual o contexto sociológico interfere diretamente nas decisões que levam a adoção do paradigma mais adequado à analise de determinado objeto.

Nestes termos, já é possível verificar abertura no cenário cientifico para discutirmos o desenvolvimento de tema relacionado a maximização dos valores religiosos, históricos e culturais de determinado agrupamento étnico, por onde pretendemos aprofundar nossa discussão acerca da *etnociência*.

---

3 Estruturalismo é uma importante corrente de pensamento que tem origem nos estudos de linguística estrutural de Ferdinand de Saussure (1916), se constitui a partir das inter-relações inerentes e/ou produzidas em cada meio cultural, neste sentido o significado desta estrutura é obtida por meio da observação de fenômenos, rituais, jogos, e outras diversas práticas sociais oriundas da cultura de cada povo e dali retira sua significação. É o principal legado literário deixado pelo Antropólogo e etnógrafo Frances Claude Levi-Strauss em suas obras "Raça e Ciência (1960)", "Mito e significado (1978)", "Do mel às cinzas (1964)", "As estruturas elementares de parentesco (1982)", "Tristes Trópicos (1957)", "O pensamento Selvagem (1962)", entre outros...

4 O termo será adotado neste obra como a estrutura textual carregada de informações, linguagem e observações de alta confiabilidade, livres de opiniões e tendências e capazes de sustentar uma argumentação sobre determinado objeto.

Não temos a pretensão de encontrar as respostas ideais para as indagações acerca da situação atual dos sócio-política dos Mamaindê Cabixi, mas propomos aqui um registro fiel mesmo que breve sobre localização, organização e posteriormente da prática social dos mesmos que possam servir de aporte científico para estudos futuros no sentido de documentar fatos hábitos e saberes culturais do subgrupo e língua Mamaindê Cabixi originários do Vale do Guaporé, mais precisamente do segmento linguístico Mamaindê, da família linguística Nambiquara do norte, do grupo Nambiquara, do tronco linguístico Tupi, nesta ordem de ascendência.

Os conceitos mais ínfimos do saber matemático indígena sugerem uma transvaloração da importância da escrita no papel que ocupa de documentar as sociedades, o verbo traduz a ideia de garantir o não esquecimento de determinada informação, e essa é a nossa noção de escrita e a partir dela é que pretendemos avançar nossos entendimentos acerca do Saber-fazer Mamaindê.

Não há um método mágico para se fazer educação, assim como não há indivíduos educados e não educados (concepção Freireana) o que há sim é um processo constante que pressupõe interação e que pode culminar num maior ou menor domínio dos valores sociais da sociedade estudada, e é neste contexto cabe a discussão entre a matemática escolar e a matemática indígena que versaremos nos nossos próximos estudos.

E do outro uma matemática indígena cercada de valores culturais, muitas das vezes construídas e transmitidas fazendo uso exclusivo de técnicas mentais e verbalizada para desta forma proteger a informação dentro da tribo posto que esta é símbolo de poder, esta matemática, envolta na regionalidade, ensinada em linguagem específica para integrantes da tribo também com uniformidade em sua apresentação, elaborada com as especificidades que o contexto geográfico permite e ensinadas de pai para filho através de exemplos genuínos e comprovados com suas habilidades cognitivas vem provar de maneira contundente que é possível viver e sobreviver sem uma matemática totalmente escrita, fria e presa a regras a tal ponto que muitas vezes não é capaz de traduzir fenômenos simples da natureza.

6. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliacão Educacional.** Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e Documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos – apresentação**. Rio de janeiro, 2000.

_____. **NBR 14724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

CAMPOS, A. P. **Breve noticia que dá o capitão Antonio Pires de Campos do gentio barbaro que ha na derrota da viagem das minas do Cuyabá e seu reconcavo.** *Revista Trimensal do Instituto Historico Geographico e Ethnographico do Brasil*, tomo XXV, 3º. Trimestre, Typ. de D. Luiz dos Santos. Rio de Janeiro: 1862.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

METRAUX, A. **The Native Tribes of eastern Bolivia and western Mato Grosso.** Governmente Printng Office, Washington - DC: 1942.

ROQUETTE-PINTO, E. **RONDÔNIA: Anthropologia – Ethnographia**. Edit. Imprensa Nacional – RJ, 1917.

_____. **RONDÔNIA: Laureada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.** Edit. Imprensa Nacional – RJ, 1919. 2ª ed.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Juliana de Carvalho

Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes

Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP

RESUMO

O estudo foi motivado pelas discussões provocadas pela disciplina de Organização da Educação Escolar Brasileira ministrada no curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) especificamente o conteúdo que tratou da educação escolar indígena. A pesquisa foi realizada na cidade de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso, com vinte e nove professores, de quatorze etnias que cursam a Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso. O objetivo foi conhecer a percepção dos professores indígenas sobre as aulas de educação física como componente curricular nas suas escolas. A metodologia da pesquisa é abordagem qualitativa e descritiva, utilizado a observação e questionário com perguntas abertas. A partir das análises, os resultados afirmam que as crianças indígenas têm contato diário com a natureza desde muito cedo, desenvolvendo diversas habilidades motoras, através de brincadeiras recheadas de sentidos: dançar, lutar, jogar peteca, flechar, remar, nadar no rio e subir em árvores. Todas as comunidades realizam práticas que transmitem conhecimentos e valores referentes ao corpo. As culturas indígenas têm suas próprias formas de Educação Física, mesmo assim, existem bons motivos para introdução no currículo escolar, pois há alguns esportes que hoje já fazem parte do cotidiano e do imaginário deles, como o futebol e voleibol.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Aulas de Educação Física. Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena.

Introdução

A reivindicação dos povos indígenas por uma educação diferenciada e também igualitária por um projeto educacional direcionado à realidade das comunidades indígenas possui fundamentação legal como "educação escolar indígena" no Brasil na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394, de 20/12/96. Foi em 1999, por meio do Parecer nº l4/99 CNE/CEB e da Resolução nº 03/99 CNE/CEB, que o Conselho Nacional de Educação, instituiu a criação da categoria escolar indígena nos sistemas de ensino do país. Estas deveriam ser criadas atendendo a "normas e ordenamentos jurídicos próprios", com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, "visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (Art.1º, Resolução nº 03/1999/CEB).

Para os autores Beleni Saléte Grando e Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque (2012, p. 8-9) a escola pode ser um espaço de fortalecimento de identidades coletivas, de fortalecimento de lutas, de apropriação da história vivida individual e coletivamente. Essa escola torna-se um espaço que fez a diferença na sua formação, é também pauta de reivindicação dos povos indígenas. Como parte da autonomia das comunidades indígenas, a educação aparece como um dos principais elementos de construção dessa autonomia e possibilidade de intervenção dos indígenas no mundo "dos brancos".

Ainda para os autores, a educação aparece como um projeto voltado às necessidades de formação básica de crianças e jovens nas aldeias, mas também como parte de um amplo processo de efetiva construção de autonomia e empoderamento das comunidades indígenas diante do ininterrupto processo, por vezes violento, de contato e ingresso na sociedade brasileira como um todo. A educação, nesse sentido, aparece como fundamental no processo de construção da autonomia dos indígenas e construção de lideranças políticas. Esses novos líderes políticos, e também religiosos, nascidos nas aldeias e tendo acesso aos meios formais de educação ampliam o repertório e o horizonte de demanda por direitos e preservação dos distintos patrimônios dos povos indígenas, especialmente se apropriando dos instrumentos da cultura ocidental, acessados na escola.

Ladeira (1999; 2007), explica que inicialmente a escola era pensada como possibilidade de que os povos indígenas se integrassem na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser. Na realidade, para as comunidades indígenas e para formadores de professores a escola é vista como um fator de ascensão social, apesar da sua particularidade como rede de ensino que procura atender as especificidades étnicas culturais, diferentes da sociedade nacional, cujos horizontes de futuro não são os mesmos das sociedades indígenas.

O tema deste estudo foi motivado pelas discussões provocadas pela disciplina de Organização da Educação Escolar Brasileira no curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) especificamente o conteúdo que tratou da educação escolar indígena e a educação física. A questão norteadora da pesquisa foi: como/se é trabalhada a educação física nas escolas indígenas? Estabelecemos como objetivo conhecer a percepção dos professores indígenas sobre as aulas de Educação Física como componente curricular nas escolas indígenas. Definimos como objetivos específicos: a) conhecer o que diz o Referencial Curricular Nacional

para as Escolas Indígenas sobre a disciplina de educação física para os povos indígenas, b) identificar como é trabalhada a disciplina de educação física nas escolas indígenas, c) descrever o que pensam os professores indígenas sobre a importância das aulas de educação física como conteúdo curricular.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, que para Richardson (2012, p.79-80), essa forma de pesquisa "busca por uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais dos fenômenos". Ela não busca a generalização, mas, sim, o entendimento das singularidades. Dentre essas características optamos pelo tipo descritiva, pois de acordo com Gil (2010, p. 27-28) as características descritiva tem como objetivo compreender e detalhar os significados de determinado fenômeno ou problema, o que vem ao encontro de nosso objetivo ao analisar o objeto.

A pesquisa foi realizada na cidade de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso, com grupos de professores indígenas que cursam a Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)[1]. Os professores indígenas participantes do estudo totalizaram vinte e nove professores, sendo três do sexo feminino e vinte e seis do sexo masculino, de quatorze etnias diferentes: Myky, Paresi, Tapirapé, Chiquitano, Tapayuna, Wará, Xavante, Juruna, Boe Bororo, Rikbatsa, Munduruku, Ikepeng, Nabikwara e Surui, residentes nos municípios de General Carneiro, Porto Esperidião, Feliz Natal, Marcelândia, Brasnorte, Juína, Bom Jesus do Araguaia, Tangará da Serra, Confresa, Santa Terezinha, Barra do Garças, Alta Floresta, Peixoto de Azevedo e Santo Antônio de Leverger, localizados no Estado de Mato Grosso.

Realizamos no mês de fevereiro de 2014 a visita na Instituição para entrega da documentação referente ao processo da pesquisa. Inicialmente foi entregue a carta de apresentação da pesquisadora com esclarecimento do propósito do estudo, termo de consentimento livre e esclarecido e cópia do projeto à coordenação do curso de Pedagogia Intercultural que passou ao colegiado. Até que ocorresse o parecer, a pesquisadora foi apresentada aos acadêmicos/professores indígenas, que apresentou o

[1] Licenciatura em Pedagogia Intercultural. O Curso de Pedagogia tem como objetivo a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Tem a expectativa da formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto sócio-econômico, cultural e político do país e da região em que está inserido.

projeto da pesquisa e fez o convite para que participassem do seu estudo. O colegiado somente deu o parecer favorável depois do representante da turma realizar uma assembleia com todos os acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural. Para a coleta dos dados utilizamos o questionário com perguntas abertas e observação nas aulas da disciplina de Legislação Educacional e Gestão Escolar Intercultural.

1 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI e a educação física.

Conforme consta no documento "Referenciais para a formação de professores indígenas" (MEC, 2002, p. 13) a maioria das escolas indígenas do país estava fora dos sistemas de ensino ou inseridas neles como escolas rurais ou salas-extensão de escolas não indígenas. Calendários, programas curriculares, sistemas de avaliação, materiais didáticos elaborados para as escolas regulares do sistema eram levados às escolas indígenas sem qualquer avaliação crítica sobre a especificidade das demandas apresentadas por essa modalidade de ensino. Ainda que boa parte dos professores que lecionam nas escolas indígenas seja membro da própria comunidade e falante de sua língua materna, muitos não tiveram acesso à educação básica completa e poucos realizaram sua formação em magistério intercultural, de nível médio ou superior.

O ensino da língua indígena na escola visando o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação é raro e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Esses, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino. Ainda que seja recente a inclusão das escolas indígenas como categoria própria no sistema nacional, esse tipo de indefinição no tratamento público da educação escolar indígena não pode mais perdurar.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) criada pelo Governo Federal com a missão de disseminar e implementar conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizadas a partir do reconhecimento da diversidade como patrimônio da sociedade brasileira, mobilizadora de conquistas e avanços democráticos que constroem uma sociedade justa e igualitária, criou políticas para formação dos professores indígenas e materiais didáticos e paradidáticos preocupados principalmente com a licenciatura e com o magistério intercultural, afim de, atender os mais de 225 povos indígenas .

Segundo dados oficiais publicados pela Portaria 1280 de 27 de dezembro de 2013 da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)[2], a educação indígena em Mato Grosso é oferecida por 42 municípios, distribuída em 209 escolas, sendo 68 mantidas pela rede estadual e 141 pela rede municipal, constando um total de 19.206 alunos matriculados.

Algumas entidades tiveram a iniciativa de formar professores indígenas, com propostas curriculares alternativas e materiais didáticos de autoria deles próprios, adequando à realidade da comunidade e diferentes das encontradas nas escolas indígenas, passou-se a reivindicar a legitimação e legalização dessas atividades educacionais junto ao poder público. Neste sentido foram criadas parcerias com órgãos governamentais federais, estaduais e municipais, movimentos indígenas e organizações pró-índio para que as experiências educacionais bem sucedidas realizadas nas comunidades se tornassem referência na construção de suas políticas, colocando como responsabilidade do Ministério da Educação a responsabilidade em definir, coordenar e regulamentar políticas públicas que tivessem como pauta o respeito aos conhecimentos, tradições e costumes indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998, p. 321-332), questiona o porquê da educação física para povos indígenas. Será que eles precisam de uma disciplina que os ensinem como movimentar o corpo adequadamente? Precisam de escolas que garantam uma vida saudável a seus membros? Nas escolas dos povos não indígenas, a educação física é a disciplina que introduz o aluno na cultura corporal de movimento, trabalhando os vários conhecimentos sobre os movimentos do corpo humano, como: jogos, brincadeiras, esportes, lutas e danças.

Uma das principais razões para existência da Educação Física é a condição da vida urbana dos brancos, o tempo escasso para atividades físicas e lazer, a poluição, a violência, considerando-a necessária para a formação de crianças e jovens saudáveis.

Praticamente todas as comunidades indígenas sem distinção de gênero, faixa etária e etnia, já realizam práticas corporais cotidianas através de seus rituais, do lúdico ou para produção. As crianças têm contato diário com a natureza desde muito cedo, desenvolvendo habilidades de motricidade. Todas as sociedades, independentemente da escola, realizam atividades que transmitem conhecimentos e valores referentes ao uso

[2] Censo Escolar 2013. Total de matrículas de Escolas Indígenas do Estado de Mato Grosso da rede estadual e municipal. Disponível em:www.seduc.mt.gov.br-censo/indicadores

do corpo. Por esta razão que este documento sustenta que as culturas indígenas têm suas próprias formas de Educação Física: o banho de rio, práticas de ornamentação e pintura corporal, ritos de iniciação, plantar, caçar, pesca, danças. Considerando que quaisquer práticas corporais que envolvam a transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem a área da Educação Física, isto significa que os professores indígenas devam levar para dentro da escola todas as práticas corporais em movimento que eles realizam? Não necessariamente é preciso incluir essas atividades no currículo escolar, elas fazem parte do conjunto de conhecimento que o aluno possui independente da escola, a disciplina de Educação Física deve complementar a educação corporal já existente e não substituí-la. "A aula de educação física deve promover o complemento das atividades físicas da aldeia" (RCNEI, 1998, p. 323, *apud* Rumi'o, Lucas, professor Xavante, MT).

De acordo o RCNEI (1998, p.323-327), é possível que alguns grupos indígenas considerem a educação corporal informal e as atividades do cotidiano suficientes para a formação das crianças e dos jovens, se for assim é preciso respeitá-los, não há porque as secretarias de educação exigirem as aulas de Educação Física, como acontecem nas escolas dos brancos. No entanto, existem bons motivos para introdução de um currículo escolar de nessa disciplina, para a maioria dos grupos indígenas brasileiros, já há atração que os índios têm por alguns esportes da Educação Física e que fazem parte do cotidiano e do imaginário deles, como o futebol, que vem sendo acrescentado em muitas comunidades, existindo campeonatos, torneios e até seleção nacional de futebol dos povos indígenas, tornando-o parte do cotidiano das crianças e jovens indígenas é um dos motivos para a introdução da disciplina.

Os povos indígenas brasileiros vêm percebendo que dominar linguagem esportiva pode ser uma forma de conhecer o mundo dos não índios e divulgar as práticas corporais indígenas para os não índios. Assim, a Educação Física volta-se para um primeiro objetivo, fazer que o aluno a partir dos conhecimentos de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas avalie, de forma crítica, os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade que forem mais atraentes e interessantes, tornando as aulas de Educação Física um espaço onde crianças e jovens sistematizem o conhecimento e as informações de esportes que chegaram até eles pelo contato com não indígenas.

Um segundo objetivo é a saúde, com a delimitação do território indígena, a fixação em aldeias, as grandes fazendas instaladas em seu entorno, levou ao rareamento

da caça e da pesca, modificou os hábitos alimentares e reduziu as atividades físicas dessas populações, em consequência vieram o sedentarismo, a obesidade e casos de diabete entre índios. "Devemos estar conscientes de que as atividades físicas da aldeia são insuficientes para o preparo para o jogo de futebol". (Rumi'o Lucas, professor Xavante, MT apud RCNEI, 1998, p. 325).

O terceiro objetivo advém do abandono da cultura indígena, provocados pelo contato com a sociedade, todavia a escola pode ser uma grande colaboradora na solução deste problema, incluindo nas aulas de Educação Física movimentos de sua cultura corporal que eram praticadas antes da existência da escola. Certamente, isso ocorrerá a partir da solicitação dos indígenas que demonstrem o desejo para que isso aconteça, sendo estimulados pelos professores a pesquisarem sobre sua práticas corporais, coletando dados das pessoas mais antigas que guardam informações e conhecimentos. Sempre que ocorrer o interesse em resgatar atividades e jogos esquecidos, a Educação Física estará a serviço deste trabalho de revitalização da práticas corporais de movimento indígena, e também, não deixará de refletir as causas que provocaram o abandono das atividades, assim contribuirá para o melhor relacionamento entre as antigas e as novas gerações, tornando-se um espaço de sistematização de técnicas, conhecimento e valores corporais, com elaboração de textos, vídeos, fotografias, desenhos de sua cultura corporal que podem ser usado como material didático na própria escola e como divulgador das práticas corporais para a sociedade envolvente, ou mesmo, a troca de informações com outras comunidades indígenas que queiram produzir algo semelhante.

A partir disso, constatamos que os objetivos de trabalhar a educação física na escola são para conhecer as práticas corporais de movimento da sociedade envolvente, contribuir para a educação corporal e para uma vida mais saudável, revitalizar e divulgar aspectos das práticas corporais indígenas para a sociedade não indígena e estimular a troca de conhecimentos entre os povos indígenas.

Ao considerar as sugestões do RCNEI (1998, p. 330-334), os temas para estudar Educação Física variam de acordo com cada situação, sendo um critério da comunidade escolher como trabalhá-los, se acharem conveniente.

2 A visão dos professores indígenas sobre as aulas de educação física

A primeira técnica utilizada no estudo foi a observação participante realizada em sala de aula. As relações de respeito são percebidas à primeira vista. São pontuais em relação ao horário, respeito com a professora e com os colegas, completamente diferente da maneira que os conhecemos pelos livros e mídia. Quando usam da "palavra" na língua portuguesa (já que há mais de quinze etnias em uma mesma turma), há um cuidado em buscar as palavras certas. Despertou-nos a forma como eles lidam com a tecnologia, no caso, aparelhos celulares e câmeras. São atenciosos nas aulas, participam nos debates. Causaram-nos muita emoção ouvi-los descrevendo suas vivências e transformações, em razão da invasão "do branco" na sua cultura.

Das comunidades participantes do estudo, 18 (dezoito) trabalham em escolas estaduais e 7 (sete) em municipais, com turmas do primeiro ao terceiro ciclos, ensino médio e o ensino para jovens e adultos. Dessas comunidades escolares 16 (dezesseis) oferecem aulas de educação física e 11 (onze) ainda não possuem as aulas. A justificativa é pela falta de profissionais na área e não consideram importante a disciplina, preferindo "sua tradição". Nas comunidades em que a disciplina é oferecida no currículo escolar, a carga horária é de uma aula semanal, sendo que apenas duas comunidades disseram possuir um professor Licenciado em Educação Física.

Foi possível observar que 8 (oito) das 11 (onze) etnias que responderam "não oferecer a disciplina de Educação Física, realizam práticas corporais com os alunos, utilizando-se dos seus ritos tradicionais, no entanto não consideram isso como parte integrante das práticas corporais de movimento". Ainda, ao serem questionados "se conheciam os conteúdos propostos pelo RCNEI" para a disciplina de Educação Física, 10 (dez) professores afirmaram que "sim" enquanto que dezesseis, disseram que "não".

O RCNEI (1998, p. 328-330) aponta que o currículo da Educação Física indígena envolve três grandes temas: a) práticas corporais do próprio grupo, através de levantamento histórico e dos significados culturais das diferentes práticas corporais, o que eram praticados pelas crianças e adultos e se havia divisão sexual; b) práticas corporais de movimento de outros povos indígenas, com pesquisas aos diferentes povos indígenas, os significados históricos e culturais, comparando com suas próprias práticas, selecionam jogos de outros povos para realização de atividades; c) a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente, não precisa limitar-se aos praticados no Brasil, pode ser a de todos os povos, até mesmo as práticas corporais realizadas por brancos.

Dentre as práticas corporais que eles realizam em suas aulas citaram: canto, pinturas, danças, huga-huga, expressão corporal, corridas, corrida de tora, natação,

canoagem, lutas corporais, arco e flecha, alongamento, futebol, vôlei, brincadeiras como: rouba bandeira, quebra cabaça, queimada, cabeça-bol, jogos de tabuleiro como dama e dominó. As práticas são definidas pelo o próprio professor e as mais utilizadas são as corridas, o futebol, o vôlei, danças, jogos, arco e flecha e canoagem.

O Jogo, como um conteúdo da Educação Física, deve ser inserido no trabalho pedagógico do professor no sentido de levar os alunos a vivenciarem práticas sociais que tenham significados, que os desafiem para conhecerem novas formas de movimentar-se, de relacionar-se com os outros, conhecer novos materiais, criarem novas regras, construírem relações com o espaço, com o tempo, com os colegas e consigo mesmo. Desafiado pelo brincar, aprende sobre o brincar, o brinquedo, a brincadeira, mas também aprende novas possibilidades de interagir com outros colegas, outros materiais, outros espaços, com criatividade e alegria. O Jogo, como um saber a ser vivenciado coletivamente na escola, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sócio-cultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente. Seja imitando animais ou outras formas de criação imaginária no faz de conta, seja com brinquedos reais e situações de competições, no Jogo, coloca-se em relação com um mundo de possibilidades novas. Ao entrar no jogo, não se saber quem ganha ou perde, e, na grande maioria das vezes, o jogo em si não tem vencedores, pois basta jogar para ganhar novas experiências, novos saberes, portanto, ao jogar, todos ganham (GRANDO, 2010, p. 92-93).

Os materiais que utilizam para as aulas são apitos, joelheira, bolas de futebol de campo, futebol de salão e vôlei, rede de vôlei, peteca, corda, saco, canoa, bola de gude, jogos de tabuleiro, vareta, carta uno, tintas, arco e flecha e os brinquedos.

As aulas de Educação Física acontecem no espaço da escola no período oposto ao horário de estudo das outras disciplinas. Segundo um dos professores, as práticas são realizadas em grupo e no caso da canoagem é individual. Os professores fazem disputa de huga-huga, canoagem lança-flecha, jogos de futsal, vôlei, corrida e quem acerta o alvo.

Na comunidade Bom Jesus do Araguaia, da etnia Juruna, primeiramente realizam o aquecimento para "esquentar o corpo", depois fazem uma dança de roda descansando três minutos após a dança, para depois iniciarem as práticas corporais de educação física. O professor, explica a importância da Educação Física e depois

começam os jogos ou danças. Já a etnia Paresi, realiza o alongamento, a corrida em volta do campo e depois os alunos jogam futebol ou vôlei.

Os professores costumam avaliar os alunos de forma continuada observando o desempenho individual e grupal, a participação, habilidade e a presença.

Dos professores pesquisados vinte seis deles consideraram a disciplina de Educação Física é importante, pois através dela é possível ensinar os alunos a respeitar o espaço da comunidade, exercitar o corpo e a mente, ter saúde e alegria, fortalecer seus esportes tradicionais, resgatar sua cultura, beneficiar o respeito mútuo, ensinam o aluno a dançar, pintar o corpo, aprender a concentração, o raciocínio, o equilíbrio e treinam para as competições como a dos jogos municipais indígenas. Neste caso, associaram a disciplina com conteúdos das escolas não indígenas. Justificaram que as aulas de Educação Física poderão contribuir no sentido de "ensinar o aluno a movimentar o corpo da forma adequada, aprofundando seus conhecimentos culturais dentro da prática desta atividade, qualificando o professor para realizar de forma correta as atividades e evitar que as crianças tornem-se obesas, devido suas mudanças de hábito"

Já para duas etnias, Boe-Bororó e Ikpeng, não consideraram a disciplina importante, acreditam que "a identidade indígena deve ser mantida sem a influência do não indígena". Destacaram ainda que a disciplina deve ser ministrada por um professor indígena e que as atividades devem ser apenas de suas culturas, sem influência da cultura dos não índios.

Considerando as indicações do RCNEI (1998, p. 336) o professor que oferece melhores condições para atuar como professor de educação física intercultural é um membro da própria comunidade que é bilíngue/multilingue, conforme cada situação, que seja responsável por outros conteúdos e conhecedor de conteúdos da Educação Física. Junto com a capacidade de organizar práticas esportivas, o professor precisa envolver-se em pesquisas na área da cultura corporal de movimento do seu povo, de outros povos indígenas e da sociedade envolvente, exigindo do professor estar sempre buscando novas informações e conhecimento da área, assim como conhecimentos técnicos e táticos dos esportes.

Considerações finais

O estudo aponta que as aulas de Educação Física são desenvolvidas dentro de uma diversidade de conteúdos, que se comparada às escolas não indígenas, estão bem

mais avançadas. Também a valorização da cultura local está presente, seja na forma de brincadeiras e ou jogos.

Verificou-se que a disciplina de Educação Física é ministrada pelo mesmo professor da turma. Reconhecem a importância da mesma e de um professor indígena com formação específica em Educação Física, para que se garanta a preservação da sua identidade cultural e de como cada etnia pode explorar melhor a própria cultura e outras também, sem perder as suas raízes. Percebemos que, mais do que a formação específica na área é necessário que o profissional qualificado tenha consciência do seu papel social junto às etnias de cada comunidade.

As práticas corporais desenvolvidas nas aulas compreendem uma diversidade, além dos jogos indígenas que devem ser conhecidos pelos alunos das escolas não indígenas. Deve haver uma troca de experiências entre as culturas indígenas e não indígenas. Os responsáveis pela educação escolar indígena e não indígena poderiam promover eventos a nível regional e ou estadual, pois temos muito que aprender com eles, de forma a estabelecer estratégias e procedimentos que possam contribuir para o fortalecimento da identidade cultural indígena nas aulas de Educação Física destinadas a estes grupos culturais.

Percebemos nesse estudo que para "aprender e ensinar" com os conteúdos trabalhados pelos professores indígenas, importante que as Faculdades de Educação Física acrescentem ao currículo de formação de professores não indígenas, "conteúdos" com as diversas formas de brincar e jogar, a exemplo, os que foram apresentados no estudo de Beleni S. Grando (2010) sobre as "brincadeiras" (jogo) presente na cultura dos povos indígenas como os Umutina, Baniwa, Rikbatsa, Pataxó, Trumai, Xavante, Bakairi, Paresi, Irantxe, Ikpeng, Bororo, Tikuna, Terena, Tukano, Pataxó, Juruna, Tapirapé e Mehinako. Assim, teremos como levar até as escolas dos não indígenas essa experiência, pois temos muito que aprender com a cultura desses nossos irmãos.

A contribuição desse estudo foi além do rigor metodológico de um trabalho científico. Quando me propus a estudar sobre Educação Física e povos indígenas alguém me disse que "nunca mais eu seria a mesma pessoa depois de viver esta experiência". Foi isso que aconteceu, outros significados surgiram após conhecer a cultura indígena. Em pleno século XXI, milhões de brasileiros não compreendem a luta dos povos indígenas, se alfabetizaram, buscaram pelo conhecimento dos brancos, que ditam as regras. Muitas culturas já não existem mais, muitos povos buscam suas raízes que já se perderam. Agora querem preservar o pouco que lhes restam.

Após todo o período de convivência e de aprendizado tornei-me uma aliada para dar testemunho do quanto a cultura indígena é importante e, com isso, engrossar o coro de voz desse povo que, infelizmente, ainda é marginalizado e que luta por um mundo em que realmente haja mais inclusão e , consequentemente, mais igualdade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Org. HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental . Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANDO, Beleni Salete, TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

GRANDO, Beleni Salete (Org.). **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

LADEIRA, Maria Elisa. **O significado da oralidade em uma sociedade multicultural**. In: Educação e identidade: oralidade e memória.Castanheira M. & Garcia P.B. Publit Soluções Editoriais, Rio de janeiro, 2007. p. 117 a 127.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação escolar indígena**: projetando novos futuros. São Paulo: CTI, 1999. Disponível em**:** http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/educ_esc_indigena.pdf . Acesso em 18 jun. 2014

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

SABERES TRADICIONAIS: IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO AGRÍCOLA DOS SOLOS ENTRE OS TAPIRAPÉ

Polyana Rafaela Ramos[1]

Elias Januário[2]

Xario'i Carlos Tapirapé[3]

Resumo

O processo de identificação e classificação do potencial agrícola dos solos da aldeia Tapi'itãwa segue o preceito da etnopedologia, onde os mais velhos, considerados sábios, por meio de características e indicadores visuais selecionam as espécies alimentícias que serão plantadas nas roças a cada ano, bem como a melhor área de plantio. Esta pesquisa objetivou identificar, sistematizar e inter-relacionar como o povo Tapirapé utiliza os saberes tradicionais, a partir da etnopedologia para classificar os diferentes tipos de solos para o cultivo dos alimentos e fazer deste processo um momento de ensinamento para os mais jovens. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas visitas à comunidade entre os meses de março de 2012 a abril de 2013 e acompanhamento das atividades agrícolas e entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado. Desta forma, a partir de observações a campo, realizadas durante a preparação da roça, foi possível observar que mesmo que de forma tímida, há a participação dos jovens na maioria das ações que envolvem a produção de alimentos, sendo muitas vezes também atividades curriculares. Durante a escolha do melhor local para o cultivo, os indígenas Tapirapé puderam identificar cinco tipos de solos diferentes, evidenciando suas características e relacionando com espécies de importância alimentar para a comunidade, demonstrando que os conhecimentos tradicionais e a forma como são passados entre as gerações são de extrema importância na manutenção dos costumes desse povo.

Palavras-chave: povos indígenas, agroecologia, etnoconhecimento.

Introdução

Os primeiros trabalhos abordando o tema *etnopedologia* surgiram a partir dos estudos de Conklin (1954) e de Lévi-Strauss (1970). Esse novo enfoque teve consolidação e reconhecimento de sua importância para a área da Ciência do Solo, e desde então vem ganhando destaque nas pesquisas dos últimos anos. Segundo Alves e Marques (2004) os estudos etnopedológicos compreendem um conjunto de conhecimentos interdisciplinares dedicados ao entendimento das interfaces existentes entre o solo, a espécie humana e os outros componentes dos ecossistemas.

No Brasil a etnopedologia iniciou seus estudos a partir dos trabalhos desenvolvidos por Posey (1986) com a etnia Kayapó-Mebengrokê. Foi conceituada por Oliveira (1988) como o campo da etnobiologia que se volta mais especificamente para o conhecimento adquirido por determinados grupos humanos, no que se refere ao uso dos solos e suas relações com as alterações do ambiente. Araújo et al. (2009) relatam que levando em consideração que os povos indígenas vivem em grandes florestas com uma diversidade de ambientes, fazem uso dos conhecimentos adquiridos e acumulados na vivência como técnica para organizarem suas atividades; desde a escolha do melhor local para plantarem suas roças, até materiais e formas para construírem seus habitats, executarem rituais religiosos práticas culturais.

1 Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Confresa. E-mail: polyana.ramos@cfs.ifmt.edu.br

2 Antropólogo, Educador, Docente aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso- Cáceres. E-mail: eliasjanuario@terra.com.br

3 Docente, Escola Estadual Indígena Tapi'itãwa – Confresa-MT. E-mail: carlostapirape@hotmail.com

De acordo com Alves e Marques (2004), dentre os possíveis conceitos para a etnopedologia , também pode ser definida como o conjunto de estudos interdisciplinares dedicados ao entendimento das interfaces existentes entre os solos, os seres humanos e os outros componentes do ecossistema.

Neste contexto, o termo é conceituado segundo Mello e Silva (2012) como o ramo da ciência que se ocupa da sistematização das teorias, saberes, explicações e interpretações que uma população tem sobre o solo em que habita.

De acordo com Bairros e Trejo (2003) esse conhecimento local baseado na experimentação geralmente possui raízes no profundo domínio e observação do meio onde vivem essas populações tradicionais, e é transmitido oralmente ou pela prática, possui um caráter dinâmico e está sensivelmente relacionado com as condições socioculturais e climáticas onde se insere.

Os conhecimentos sobre o uso, manejo e características dos solos tem sido de fundamental importância para os Tapirapé, que há décadas exercem tradicionalmente a agricultura. Desde a retomada de suas terras em estado avançado de degradação pelo uso e domínio dos fazendeiros e posseiros, para conseguir produzir alimento na aldeia, esse povo precisou adaptar seus conhecimentos e cada vez mais fazer uso de técnicas de conservação e de classificação.

Esta etnia preserva a tradição dos pais passarem para os filhos como devem ser realizadas as observações no ambiente em que vivem para conseguirem obter seus alimentos, ensinamentos esses incluídos também nos componentes curriculares da escola presente na aldeia.

Neste contexto, durante o ano letivo há a realização de eventos que conta com a presença dos mais idosos da aldeia narrando suas experiências aos mais jovens, passando os ensinamentos do povo Tapirapé e correlacionando-os com todas as áreas do conhecimento, inclusive nas atividades de escolha do local e preparo da roça, momento este onde os mais velhos considerados sábios, utilizam a etnopedologia.

Segundo Morin (2000) o conhecimento só tem sentido quando situado no contexto, sendo que a ausência da contextualização torna o processo cognitivo insuficiente e assim todas as condutas se aprendem e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar. Desta forma, o presente trabalho objetivou identificar, sistematizar e inter-relacionar como o povo Tapirapé utiliza os saberes tradicionais, a partir da etnopedologia para classificar os diferentes tipos de solos para o cultivo dos alimentos e fazer deste processo um momento de ensinamento para os mais jovens.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida na aldeia Tapi´itãwa localizada na Terra Indígena Urubu Branco no município de Confresa, Estado de Mato Grosso, fazendo parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

O estudo foi realizado com famílias da etnia Tapirapé residentes na aldeia Tapi'itãwa, cuja distância da sede do município é de aproximadamente 35 km. As fontes de alimentação desse povo provem da caça, pesca e agricultura. Os limites do território indígena fazem divisa com grandes fazendas de produção pecuária e plantações de soja, que vem substituindo as matas nativas e as antigas áreas de canavial.

Este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de acordo com Ludck e André (1986), ao qual foram utilizadas as técnicas de observação participante, o que segundo as autoras permite aos pesquisadores terem acesso a uma gama variada de informações.

Como as definições de solo e de terra se confundem entre os Tapirapé, para levantar essa informação junto a comunidade, foi usado o segundo termo.

Foram feitas visitas a aldeia entre os meses de março de 2012 a abril de 2013, para acompanhamento de todas as atividades realizadas na roça, desde a escolha da área para plantio à forma de manejos adotados, verificando como é feita a identificação e classificação agrícola dos solos da aldeia a partir dos conhecimentos tradicionais e como isso influencia na educação e formação do jovem Tapirapé.

Também foram realizadas entrevistas utilizando roteiro semiestruturado, com questões feitas aos agricultores da aldeia (mais idosos e os chefes de família) sobre como é feita a classificação e identificação do solo para fins agrícolas, durante o cultivo da roça no ano de 2012.

Resultados e discussões

De acordo com Ramos; Januário e Tapirapé (2013), entre esta etnia o solo é considerado um elemento de muita importância no processo de produção de alimentos. Em seu trabalho com a aldeia Sapeva, também localizada na Terra Indígena Urubu Banco, pertencente à etnia Tapirapé, Santos (2011) revela que essa comunidade tem como fator primordial em suas observações no momento da escolha da localidade para fazer a roça, o nível de umidade do solo, a textura, cor e vegetação. Esses indígenas possuem seus próprios meios étnicos de interpretação, sendo tarefa fácil de reconhecimento de solo entre os agricultores locais, que em um simples passeio, identificaram, deram nome e relacionaram as espécies de plantas a seis tipos de solos diferentes.

Conforme Mello e Silva (2012) entre os Kaigang para escolha da áreas de plantio, levam em consideração a vocação de cada solo, e assim não há para eles o conceito de "terra boa" ou 'terra ruim" em si, mas existe sim o conceito de "terra boa" para algo e "terra ruim" para algo, ou seja, existem solos que são bons para algumas espécies e ruins para o cultivo de outras.

Situação semelhante foi encontrada entre a comunidade Tapirapé, onde pode ser observado que a denominação de "terra boa" é utilizada para classificar aqueles solos cuja matéria orgânica está presente em grande quantidade, e por isso são chamados por alguns indígenas da aldeia de "terra preta" que pode ser úmida ou seca. Nesses ambientes é possível caminhar sobre o que os Tapirapé chamam de "chão macio" referindo-se a quantidade de folhas e material orgânico em diferentes estágios de decomposição, deixando a terra mais fresca. Normalmente estão presentes em locais mais distantes da aldeia possuindo vegetação mais densa, sendo esta considerada ideal para plantio de oleráceas, milho (*Zea mays* L.) e banana (*Musa sp*).

> "Quando tá andando na mata procurando lugar pra fazer a roça, não faz nenhum preparo do solo, apenas sabe que onde tem terra preta molhada é boa pra plantar milho e banana" (Indígena Tapirapé, 2012).

A "terra preta seca" é encontrada em locais da aldeia onde já houve outros plantios, ou seja, o solo estava ou está em descanso, e onde a vegetação não apresenta mais características tão marcantes da original. São áreas com vegetação de menor porte, e por estarem mais expostas aos raios solares, há uma maior degradação do material orgânico, deixando esse solo com coloração preta, porém retendo menor quantidade de água, por isso, mais seco.

Esse solo entre os Tapirapé é procurado para plantios de espécies como milho (*Z. mays*), banana (*Musa sp*), amendoim (*Arachis hypogea* L.), algodão (*Gossypium hirsitum* L.) e algumas frutíferas como o mamão (*Carica papaya* L.).

De acordo com Sanches (1981) a faixa de temperatura mais favorável à decomposição da matéria orgânica está entre 28ºC e 50ºC. Esses limites ótimos de decomposição fazem com que em solos tropicais, tenham dificuldade de manutenção de matéria orgânica. Podemos então dizer que quanto mais elevada estiver a temperatura, menor será o teor de matéria orgânica em um solo, principalmente se este estiver exposto sem nenhuma vegetação.

É importante ressaltar que esta terra preta é considerada mais seca em relação à primeira. Pois uma das funções da matéria orgânica é reter mais umidade no solo. Segundo Primavesi (2002) isso ocorre devido a formação de substâncias agregantes do solo, tornando-o grumoso e com sua bioestrutura mais estável.

A matéria orgânica segundo a autora é indispensável para a manutenção da micro e mesovida do solo, e não há dúvida que a bioestrutura e toda produtividade do solo se baseiam nela. Podemos dizer que ela promove uma significativa melhoria nas propriedades físicas, químicas e biológicas do solo, favorecendo o crescimento das plantas.

De acordo com a cor e a umidade apresentada (o que se dá também pela presença de restos das folhas, galhos, raízes em decomposição) os indígenas Tapirapé costumam escolher essas áreas para plantio de espécies como abóbora (*Cucurbita sp*), feijão (*Phaseollus sp*), milho (*Z. mays*), banana (*Musa sp*) e amendoim (*A. hypogea*), que apresentam melhor desenvolvimento e produtividade.

A respeito dos atributos de cor e umidade de um solo, as comunidades tradicionais geralmente apresentam uma tendência de observar locais que possuam coloração mais escura para a implantação de roças de espécies vegetais mais exigentes em fertilidade. Isso pode ser observado nos estudos de diversos autores como Audeh et al. (2011) e Barrios e Trejo (2003) ao qual afirmam que a cor do solo é um forte indicador de sua qualidade para muitas populações que utilizam os saberes herdados de seus antepassados no processo de cultivo da terra para produção de alimentos.

Em seus estudos com os Kaigangs, Mello e Silva (2012) relatam um forma diferente no sistema de escolha das áreas de plantio. Em primeiro lugar é observado o tipo de vegetação nativa predominante sobre o sobre o solo e a partir daí estabelecem relações com a função que aquele solo exerce no ambiente, sendo a cor, profundidade e facilidade para o plantio, critérios secundários.

Outra classificação etnopedológica para o solo é a chamada "terra roxa". São atribuídas a essa categoria aquelas áreas cuja coloração seja mais avermelhada que as demais e segundo os Tapirapé com aparência mais pesada, "que gruda no pé", e são encontradas em menor quantidade na Terra Indígena Urubu Branco. Na verdade não podemos confundir essa definição com as aceitas para as terras roxas do Planalto Central, Paraná e Rio Grande do Sul. A descrita pelos indígenas trata-se de um etnoconhecimento.

Segundo Resende et al. (2007) em uma denominação mais acadêmica, a terra roxa é formada pela decomposição de rochas basálticas com alto teor de ferro, submetidas a condições bioclimáticas mais secas. Dessa forma, considerando o clima da região de Confresa, tipicamente amazônico com alta umidade, esses solos só aparecem em pequenas manchas, quando é possível sua visualização.

Nessas manchas, os Tapirapé costumam plantar cana-de-açúcar (*Saccharum officinarum* L.), milho (*Z. mays*) e o algodão (*G. hirsitum*), este último com menor frequência entre as espécies cultivadas.

A denominação "terra arenosa" é atribuída àqueles solos mais claros e com alta quantidade de areia. Esses são comumente encontrados mais próximos onde se localiza as casas na aldeia, e por isso escolhido para plantio das espécies de maior valor nutricional na alimentação Tapirapé, que são a mandioca (*Manihot esculenta* Crantz), batata branca (*Ipomoea sp*), algumas variedades de banana (*Musa sp*), mamão (*C. papaya*), feijão (*Phaseolus sp*), melancia (*Citrullus lanatus*), entre outras. "Essa terra branca aqui, areia, é boa pra plantar batata doce, inhame, cará, abóbora" (Indígena Tapirapé, 2012).

A localização desses solos na TI Urubu Branco, cumpre também um importante legado dessa etnia, que segundo Toral (2004), possibilitam que as roças Tapirapé sejam preparadas próximas às aldeias.

Esse conhecimento dos tipos de solo e de qual a espécie que melhor se adapta a ele, é observado entre os mais velhos da aldeia, que aprenderam com seus pais e avós. Nesse povo, os agricultores, geralmente mais idosos, são muito respeitados pela sua experiência e sabedoria, sendo a maioria chefes de família. Conforme se aproxima a época de iniciar os preparativos para implantação da roça, cabe a eles decidirem, o local, quem participará e o que será cultivado naquele ano.

O respeito aos mais velhos é uma característica comumente observada entre os povos indígenas, que contribui muito na manutenção das tradições em diálogo com os jovens. Segundo Bergamaschi (2008) entre os Guarani, as crianças e adolescentes são integrados nas práticas tradicionais, tendo como parâmetro a convivência familiar e seus conselhos, ensinamentos e experimentações. Essas ferramentas tornam-se importantes aliadas no processo de educação e preservação da identidade cultural de um povo.

Interessante ressaltar que a partir dos sete anos de idade, a criança Tapirapé começa a ir com seus pais e avós para a roça, a fim de que possa iniciar seu aprendizado sobre os conhecimentos tradicionais e futuramente, possa sustentar sua esposa e filhos. Também se soma a esse processo o fato de, mediante solicitações, os filhos mais velhos serem liberados das atividades escolares para acompanhar os pais nos afazeres da roça da família, além das tradições agrícolas serem trabalhadas pelos professores nas disciplinas das Ciências da Natureza.

Esta inter-relação entre os saberes (tradicionais e acadêmicos-científicos) além de auxiliar no entendimento do processo como um todo, fortalece ainda mais e auxilia na preservação do conhecimento local. Segundo Adams (2000) as informações que as pessoas possuem sobre o seu ambiente, e a maneira como as categorizam, vão influenciar diretamente seu comportamento em relação ao mesmo. Desta forma, o trabalho da escola assume um importante papel na difusão e valorização das práticas agrícolas desta etnia.

Desta forma, podemos dizer que os Tapirapé da aldeia Tapi'itãwa buscam aliar conhecimentos tradicionais, culturais, passados entre gerações e os científicos trabalhados na escola.

Considerações finais

A etnopedologia é uma das formas utilizadas pelo povo Tapirapé para garantir a sustentabilidade do seu sistema de produção, conjuntamente com diálogo de saberes entre as gerações por meio do uso de práticas e formas peculiares e próprias da comunidade, a fim de que se tenha não somente os resultados em produtividade nas roças, mas também o envolvimento dos jovens na manutenção das tradições desse povo.

Podemos perceber também que sobre esse assunto, ainda há necessidade de maior aprofundamento e novos estudos que possam direcionar o papel da escola frente ao resgate, registro e manutenção dos saberes tradicionais junto aos jovens Tapirapé da aldeia Tapi'itãwa.

Referências

ADAMS, C. *As populações caiçaras e o mito do bom selvagem*: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. São paulo: Ed Annablume – FAPESP, 2000.

ALVES, A.G.C.; MARQUES, J.G.W. Etnopedologia: uma nova disciplina - *Tópicos em Ciência do Solo.*Viçosa, v.4, p. 321-344, 2004.

ARAÚJO, J.L.; ANJOS, L.H.C.; PEREIRA, M.G. Atributos do solo e distinção de Pedoambientes para a agricultura na Terra Indígena Mbya em Ubatuba (SP). *Revista Brasileira de Ciência do Solo*. Viçosa, 33:1765 – 1776, 2009.

AUDEH, S.J.S.; LIMA, A.C.R.; CARDOSO, I.M.; CASALINHO, H.D.; JUCKSCH, I. Qualidade do solo: uma visão etnopedológica em propriedades agrícolas familiares produtoras de fumo orgânico. *Revista Brasileira de Agroecologia.* 6 (3), p. 34 – 48. Disponível em: http://orgprints.org/22989/1/Audeh_Qualidade.pdf. Acesso em: set 2014

BARRIOS, E.; TREJO, M.T. Implications of local soil knwledge for integrated soil management in Latin America. *Geoderma.* v. 111, p.217 – 231. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016706102002653. Acesso em set 2014.

BERGAMASCHI, M.A. A infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringue. *Revista Contexto e Educação* (2008). Ed. Unijuí, nº. 79, ano 23, p. 223-247. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1061/810. Acesso em set 2014.

CONKLIN, H.C. *An ethnoecological approach to shifting agriculture.* Trans. New York Acad. Sci., 17:133-142, 1954.

LEVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1970.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação*: Abordagem Qualitativa. São Paulo: EPU, 2012.

MELLO, N.A.; SILVA, L. *Etnopedologia e os Saberes tradicionais*: relações com segurança alimentar, ambiental e cultural. Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC. São Luís, 2012.

MORIN, E. A *inteligência da complexidade*. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, M.A. *Os solos e o ambiente agrícola no sistema Piranha-Açú, RN. Mossoró*. Coleção Mossoroense (Escola Superior de Agricultura de Mossoró). Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 1988.

POSEY, D.A. Etnobiologia: Teoria e Prática. *In*: RIBEIRO, B. *Suma etnológica brasileira*. v.1. Petropólis: Vozes, 1986.

PRIMAVESI, A. *O manejo ecológico do solo:* agricultura em regiões tropicais. 3ª Ed. São Paulo: Nobel,1981.

RAMOS, P. R. ; JANUÁRIO, E.; TAPIRAPE, C. X. Educação Ambiental e o Manejo do Solo Entre os Tapirapé da Aldeia Tapi'itãwa - Nordeste de Mato Grosso. *In*: *Seminário de Educação: Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes, 2013, Cuiabá - MT*. Anais do Evento Seminário de Educação. Cuiabá - MT: Editora da UFMT, 2013. v. 21. p. 01-06.

RESENDE, M.; CURI, N.; REZENDE, S.B.; CORRÊA, G.F. *Pedologia*: base para distinção de ambientes. Lavras: UFLA, 2007.

SANCHES, P.A. *Suelos del Trópico*: características y manejo. San José: IICA, 1981.

SANTOS, W.P. *Etnopedologia:* relações entre os saberes indígenas e conhecimentos técnicos na Terra Indígena na Comunidade Sapeva, Mato Grosso. 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena Parceladas. Universidade do Estado de Mato Grosso, Luciara-MT, 2011.

TORAL, A. *Tapirapé*. 2004. Disponível em: http://www.socioambiental.org/pibid/epi/tapirape/tapirape.shtm.2004. Acesso em: 04 fev 2012.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA EM QUÍMICA ENTRE PROFESSORES DO POVO INDÍGENA UMUTINA NA REGIÃO CENTRAL DO BRASIL

Eneida Kupodonepá
Escola Estadual Indígena Jula Paré
eneypa_umutina@hotmail.com

Hellen Cristina de Souza
CEFAPRO/MT
hellendesouza@gmail.com

Jairton Kupodonepá
Escola Estadual Indígena Jula Paré
jairton_umutina@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise bastante inicial do projeto de formação continuada para a docência em química realizado entre os anos 2009 e 2012 pelo pólo do CEFAPRO em Tangará da Serra/MT. Tem o objetivo de contribuir com a atual discussão sobre a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva culturalmente pertinente que seja capaz de responder aos desafios da formação docente em contextos multiculturais. Os dados apresentados referem-se a experiência de formação realizada em parceria com os professores indígenas Umutina da Escola Estadual de Educação Indígena Jula Paré. Os Umutina são um povo indígena Macro-Jê e habitante das margens do Rio Paraguai no município de Barra do Bugres em Mato Grosso. O projeto de formação apresentado realizou-se a partir de diferentes parcerias tendo como fundamento a compreensão que as populações indígenas organizam e socializam seus saberes e que estes podem dialogar com autonomia e protagonismo com os saberes chamados científicos. Os relatos procuram mostrar a relação que se estabelece entre o conhecimento químico produzido no ocidente e sistematizado a partir do método cientifico e os saberes locais e tradicionais para atender aos desafios das políticas públicas estaduais para formação continuada dos professores indígenas.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores, Umutina, Ensino de quimica

No Brasil, a discussão sobre a formação docente toma formas e modalidades em um contexto altamente complexo. As respostas as determinações legais por formação inicial e continuada que se materializam criam alternativas e possibilidades muitas vezes inovadoras para responder a uma demanda por formação que pode apresentar características muito distintas nas diversas regiões do país.

A formação continuada, como uma previsão legal é fortalecida a partir de um rol de políticas públicas que desde as proposições centrais do governo federal se atualiza nos sistemas estaduais e municipais de educação. Este texto trata do projeto de formação continuada em serviço para professores do estado de Mato Grosso e mais especificamente da formação continuada dos professores do Povo Indígena Umutina.

No sistema de educação do estado de Mato Grosso a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do CEFAPRO, Centro de formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica. As orientações legais bem como as orientações para a implantação dos Centros de formação continuada estão sistematizadas em um texto recente publicado pela SEDUC/MT em 2010: Politica de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No estado atualmente funcionam 15 Centros distribuído estrategicamente em todas as regiões geográficas. Os mais antigos são os de

Rondonópolis e Cuiabá. O pólo do CEFAPRO que tem sede em Tangará da Serra deve promover a formação continuada em serviço dos profissionais da educação das escolas do sistema estadual dos municípios de Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela e Sapezal. Um dos desafios do modo como se organizam os CEFAPROs é a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva culturalmente pertinente e capaz de responder aos desafios da formação docente em contextos multiculturais.

O pólo CEFAPRO que tem sede em Tangará da Serra trabalha com os municípios de: Barra do Bugres, Nova Olímpia, Porto Estrela e Denise geográfica e culturalmente ligados a região chamada de Baixada Cuiabana e também Campo Novo do Parecis, Sapezal e Tangará da Serra municípios de colonização recente ligados a projetos de colonização particular. As Terras Indígenas dos Paresí estão localizadas nos municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis e Sapezal. No município de Barra do Bugres se localiza a única Terra Umutina com cerca de 26 há. demarcados entre os Rios Paraguai e Bugres.

Nas áreas indígenas do pólo apenas duas escolas fazem parte do sistema estadual de educação uma no município de Tangará da Serra a Escola Estadual Indígena Malamalali localizada na Aldeia Paresí do Rio Verde e outra em Barra do Bugres a Escola Estadual Indígena Jula Paré localizada aldeia central Umutina.

O projeto de formação continuada dos professores em curso no Estado busca minimizar os obstáculos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica avaliados e '*denunciados*' nos resultados das avaliações externas como Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM. O desempenho dos estudantes é um dos aspectos a ser considerado na elaboração do projeto de formação continuada da unidade escolar.

No caso especifico das escolas do sistema estadual de educação a formação tendo em vista a melhoria dos indicadores na área das ciências da Natureza e matemática é uma meta importante. Como este trabalho trata da formação continuada tomando como referência o projeto para os professores indígenas Umutina, antes de continuar, é importante observar que as dificuldades relatadas pelos alunos indígenas relacionadas com as disciplinas da área das ciências da natureza e matemática, que aparecem principalmente ao acessarem o ensino superior não estão relacionadas exclusivamente aos alunos indígenas.

O povo Umutina se autodenominam "Balatiponé" que quer dizer povo novo, atual. Também conhecidos como barbados porque antigamente usavam longas barbas, eram nômades porque precisavam fazer novos roçados. Sua alimentação estava baseada principalmente na agricultura, pesca e caça. Na época do amadurecimento do milho acontecia o grande ritual adoê, de duração longa que compreendia dezessete subcerimoniais cada um com características próprias, onde eram usados ornamentos específicos, cantos, danças, atividades de caça e pesca. Este cerimonial acontecia em homenagem a Haipukú, considerado o criador do povo, também era em homenagem aos espíritos dos falecidos recentemente e aos os espíritos das florestas.

A cultura material Umutina caracteriza-se por rica indumentária a base de penas de variados pássaros, entre eles os enormes brincos das mulheres e os cocares dos homens também são caracterizados pelos colares de dentes de animais entre eles a queixada, catete e onça usados pelos homens e os das mulheres que são feitos de dentes de macacos, quati e jacaré. E o uso de peles de animais nas costas pelos homens.

Os Umutina aparecem no texto de Darcy Ribeiro como um dos três únicos povos que *"saltaram da condição de isolados a de integrados"* (p. 269) e no curto período que sua pesquisa cobre Darcy Ribeiro mostra como um profundo e violento processo de contato e morte os levaria a extinção:

> Os índios Umutina do rio Sepotuba, norte de Mato Grosso, pacificados em 1918, foram igualmente reduzidos em número por uma epidemia de sarampo que os atacou dois anos depois. A primeira conseqüência foi ficarem órfãs muitas crianças, obrigando o SPI, como ocorrera junto aos Xokleng, a criar uma instituição para educá-las. Com essas crianças alguns casais umutina que manifestaram o desejo de abandonar a vida tribal e algumas famílias pareci marginalizadas, o SPI fundou o Posto de Fraternidade Indígena, onde as as crianças foram criadas na companhia de sertanejos, integrando-se nos estilos de vida da população rural mato-grossense. O restante da tribo conservou-se na mata,

> vivendo de acordo com a tradição tribal mas ali mesmo foi atacado, anos depois, por uma epidemia que vitimou principalmente as mulheres, obrigando os sobreviventes a se recolher ao posto pela impossibilidade de manter, sem elas, uma vida independente. Os índios submetidos a esse processo de extinção e desorganização tomam perfeita consciência dele. Nos relatórios do SPI surpreendemos diversas passagens em que eles incriminam seus pacificadores pelo logro que representou o convívio pacífico, para o qual foram tão manhosamente atraídos e que lhes custou um preço tão alto. O pacificador dos índios Umutina, que viu definhar e quase extinguir-se em poucos anos o povo altivo e vigoroso que tirara da mata, ouviu deles queixas amargas. Quando levava a aldeia socorros tardios e insuficientes, após a epidemia de sarampo que reduzira o grupo de trezentas para duzentas pessoas, os encontrou "como espectros de cadáveres e não como os valentes Barbados que pacificara" O líder da tribo, ao deparar com ele depois de ver expirar a própria esposa, vitimada pelo sarampo, perguntou: De que serve tanta farinha e roupa, se morremos das moléstias que vocês nos passaram? (RIBEIRO, p. 354-355).

Para o autor a extinção parecia tristemente inevitável: *"os Umutina estão em rápido processo de extinção como etnia, porque seus sobreviventes foram recolhidos a postos indígenas juntamente com outros grupos étnicos, de que resultou a perda da língua, e uma descaracterização cultural mais intensa" (p. 510).* Para Darcy Ribeiro, a categoria extinto, "*refere-se essencialmente, ao desaparecimento do grupo como entidade étnica"* (ibdem). Ao tratar da questão lingüística o autor explica que "*Nos grupos integrados se observa uma verdadeira competição entre as duas línguas, tendendo a conduzir ao abandono da língua materna quando interferem certos fatores sociais desfavoráveis" (p. 282).* Entre os Umutina o autor ainda explica: *"recolhidos ao Posto Fraternidade Indígena. Levados a viver juntos e diante da dificuldade de comunicação por falarem línguas diversas, todos tiveram de adotar o português. Nessas circunstâncias as gerações mais novas, constituída por filhos de casais mistos, nem chegou a aprender a língua dos pais" (p. 283).* A situação a que foram submetidos os Umutina e as condições e consequências do processo de pacificação entre eles quando ouvidos desde os relatos dos Umutina parece muito mais dramático e doloroso. Em 1943, Harold Schultz, etnólogo do Museu do Índio, em uma comovente obra: 'Vinte e três resistem a civilização' relata seu encontro com os sobreviventes Umutina e a triste história do contato.

Atualmente, vivem na aldeia central Umutina que cresce ao lado das antigas construções do Posto de Fraternidade Indígena cerca de 400 Umutina descendentes dos oito povos que foram levados para a área pelo SPI e que conforme contam os mais velhos ajudaram os Umutina a se reconstruírem como povo. Nos últimos anos se organizaram em duas novas aldeias Bakalana e Massepô, esta última da família dos Kupodonepá e esta em formação a Aldeia Águas Correntes da família dos Uapodonepá.

Ainda que concebam uma aldeia multiétnica na sua origem os Umutina a organizam a partir de um complexo e emaranhado discurso de revitalização étnica e revitalização da língua a partir do referencial histórico e cultural do Povo Umutina como é possível ler nos trabalhos recentes produzidos sobre eles e por eles.

As primeiras experiências de educação escolar entre os Umutina são da 'época do Rondon' no SPI - Serviço de Proteção ao Índio, a primeira escola começou a funcionar em 1943. Nessa época o objetivo era ensinar a ler e a escrever em português para integrar o povo a sociedade envolvente, entre os Umutina este modelo de educação escolar esta relacionado, como um dos elementos que levou os sobreviventes a 'perderem' a língua materna. A língua Umutina pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê da família Bororo atualmente é considerada uma língua extinta, no entanto sobrevive na aldeia e no projeto de educação escolar um vigoroso e exitoso processo de revitalização linguística. Atualmente funciona na aldeia uma escola de educação básica que atende cerca de duas centenas de alunos. A educação infantil e os primeiros anos da educação fundamental são da responsabilidade do sistema de ensino do município de Barra do Bugres que oferta a educação a partir de um modelo seriado e disciplinar e registro quantitativo da avaliação. Os anos finais do ensino fundamental e ensino médio são responsabilidade do Estado que oferta a última fase do segundo ciclo e o terceiro ciclo completo e o Ensino Médio (seriado).

As primeiras reflexões sobre a formação continuada e a docência em química para os professores indígenas do pólo do CEFAPRO em Tangará da Serra partiram da análise que considerou os aspectos relacionados ao domínio dos conteúdos pelos professores regentes principalmente do Ensino Médio que solicitavam uma formação muito especifica acerca de conteúdos disciplinares bastante delimitados. Naquele momento se considerou que as dificuldades apontadas pelos professores indígenas poderiam estar relacionadas com uma noção de formação de professores indígenas a partir de uma perspectiva étnico-cultural em um modelo em que a formação diferenciada para o ensino de ciências e matemática dos professores indígenas se distanciava do modo como estes conteúdos são cobrados nas universidades.

E o primeiro projeto de formação continuada pra a docência em química foi realizado em parceria com o Laboratório de química do campus da UNEMAT em Tangará da Serra. Foi elaborado tendo em vista dois eixos: primeiro a noção de trabalho colaborativo que já aparecia na proposta de formação para o ensino e aprendizagem da matemática que se desenvolvia na escola Jula Paré. A opção pelo trabalho colaborativo se deu em função da crença de que tal proposta pudesse envolver os professores indígenas e não indígenas em um ambiente colaborativo em que todos pudessem aprender uns com os outros. E o segundo eixo: procurou optar por uma abordagem que fortalecesse os conteúdos específicos do ensino médio, conforme fossem elencados pelos professores indígenas tendo como ponto de partida o livro didático adotado pela escola.

Da UNEMAT a demanda dos professores indígenas e do CEFAPRO saiu como um projeto de extensão e financiado pela FAPEMAT cuja relevância residia exatamente na proposição de um ambiente de formação capaz de mobilizar diferentes atores em torno de discussões coletivas acerca de questões que afetam de forma central a qualidade das práticas pedagógicas e do trabalho docente nas escolas indígenas que demandavam a formação. Ao mesmo tempo em que criava estas mesmas possibilidades de aprendizagem para o projeto de formação continuada mantido pelo CEFAPRO e o projeto de ensino, pesquisa e extensão da universidade, ao menos entre os professores envolvidos.

As aprendizagens deste primeiro projeto mostraram que é possível propor, muito mais como desafio do que como possibilidade, um modelo de formação continuada de professores indígenas fundamentado no diálogo entre saberes que partem de matrizes distintas. Neste sentido em 2012 se planejou uma formação que pudesse ser estendida aos professores das escolas do campo e do quilombo, que tal como as escolas indígenas, demandam pelo reconhecimento e valorização de seu modos de viver e ver o mundo e construir e socializar o conhecimento além de desenvolverem um projeto educativo em contextos que tem em comum a luta pela terra.

Esta etapa da formação realizou-se procurando manter como fundamento a compreensão que as populações indígenas organizam e socializam seus saberes e que estes podem dialogar com autonomia e protagonismo com os saberes chamados científicos. Nesta nova etapa, foi possível propor um projeto de formação com uma carga horária de 60 horas realizado em parceria com formadores de outros municípios e organizado a partir de oficinas que procurassem dar visibilidade a relação que se estabelece entre o conhecimento químico produzido no ocidente e sistematizado a partir do método cientifico e os saberes locais e tradicionais sistematizados e socializados pelos povos indígenas.

Considerações Finais

Entre os desdobramentos destes primeiros projetos tomou forma um aspecto do ensino de química que não havia sido percebido nas primeiras discussões: fortalecer entre os professores indígenas o domínio do ensino de química desde a matriz ocidental pode fortalecer a capacidade de resistência e de diálogo entre os saberes indígenas e os saberes que aparecem como hegemônicos no modelo de educação que prevalece?

Outra possibilidade que este trabalho pode apontar, mas que ainda não esta clara é que a aproximação das escolas indígenas das escolas dos assentamentos e do quilombo, ao dar visibilidade ao tema dos saberes 'tradicionais' pode fortalecer a discussão sobre educação escolar em contextos

multiculturais para as 'outras' escolas do pólo mais atentas aos temas do cotidiano urbano das cidades?

E por fim é possível afirmar que uma noção de formação continuada que responda as demandas dos povos indígenas no contexto de suas escolas e que para além de suas escolas cumpra o ordenamento legal do reconhecimento da diversidade étnica e cultural que caracteriza o país ainda é um desafio a ser enfrentado tanto pelas políticas públicas quanto pelos povos indígenas.

Referências

RIBEIRO, Darcy. 1996**. Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** Companhia das Letras. São Paulo.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In.: ,

BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.47-76. **Politica de Formação dos Profissionais da Educação Básica.**

JESUS, A. João de**. Os Umutina**. In: Índios em mato Grosso. OPAN/CIMI-MT, 1987.

MT. SEDUC/MT, **Politica de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** 2010.

Projeto Político Pedagógico. Escola Indígena Jula Pare. Aldeia Umutina. 2009.

SCHMIDT, Max. 1941. **Los Barbados os Umutinas em Mato Grosso**. Revista de la Sociedad Científica Del Paraguay, n.5, p. 1-51.

SCHULTZ, Harald. **Vinte e três Resistem à Civilização**. Melhoramentos, 1953.

ENTRE O MÍSTICO E O LEGAL: A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INDÍGENA E OS SABERES TRADICIONAIS NAS COMUNIDADES CHIQUITANAS DE MATO GROSSO

Márcia Crisitina V. Gonçalves[1]

Thiago Oliveira Rodrigues [22]

Thamara Larissa Torres [1]

Resumo

O presente artigo é uma síntese do trabalho apresentado na disciplina de Seminário de TC. O atendimento à saúde indígena tem como marco no Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910, passando para a Fundação Nacional do Índio no ano de 1967, substituindo o SPILTN.Em seguida com a Constituição de 1988, houve avanços nas discussões sobre a saúde do índio, vale ressaltar que todas tiveram um papel legitimador da ordem vigente, cujo sentido principal desses órgãos foi e continua sendo a conformação das classes sociais. Discutimos ainda sobre o conceito de Saúde, Povos Chiquitanos. Expropriação de terra e os dilemas históricos e atuais para uma emancipação humana e social.

Palavras - chave: Chiquitanos, Saúde, Política

Introdução

Faremos uma discussão no presente artigo sobre a saúde indígena nas comunidades chiquitanas, buscando assim, desvelar as condições de saúde dos Chiquitanos do município de Porto Esperidião, visto que nas comunidades indígenas em geral essa realidade não é diferente, pois a precariedade das condições de saúde e dos serviços oferecidos é semelhante. Com isso, há muitas mortes nas comunidades indígenas pela falta de acesso à saúde e essa situação será mediada com investimentos na saúde pública, mas também em políticas sociais que promovam a melhoria da qualidade de vida do índio (GARNELO, 2012 p. 35).

Por este motivo, este artigo buscará discutir a saúde indígena das comunidades chiquitanas de Mato Grosso no contexto da política nacional de saúde e dos saberes tradicionais dessas comunidades. Pretende-se identificar as particularidades que permeiam a realidade da saúde vivenciada pelos povos indígenas em suas comunidades e assim, correlacionar essa realidade com determinações estruturais, históricas, sociais e culturais do Estado democrático que em hipótese tem leis bem elaboradas, mas sem capacidade de efetivação, sobretudo, num contexto de maior intensificação, precarização e privatização da saúde em todo país.

1 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

2 Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Os Povos Chiquitanos do municipio de Porto Esperidião

Os Chiquitanos atualmente vivem dos dois lados da fronteira mato-grossense com a Boliviana. No Brasil os Chiquitanos se estabelecem em pequenas comunidades ao longo da Fronteira do Brasil com a Bolívia. São reconhecidos pela população local como "Migrantes" Bolivianos. A situação territorial das comunidades Chiquitanas é bastante complexa, visto que suas terras ainda não foram regularizadas pelo INCRA. Algumas comunidades como Fazendinha, Acorizal, estão em áreas coincidentes com destacamentos militares ou próximo deles; outras como por exemplo Vila Nova Barbecho encontram-se em áreas próxima à estrada (SOUZA 2009).

Portanto, as comunidades Chiquitanas no Brasil tem a mesma origem, ou seja, é resultante de um movimento migratório originado na Bolívia e motivado por expulsões de terras que foram ocupadas por grandes latifúndios.

A saúde indígena

O atual quadro da Saúde indígena no Brasil é resultado de anos de descaso do poder público. Algumas iniciativas foram acontecendo para que os povos indígenas tivessem atenção diferenciada no atendimento à Saúde. Uma delas foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910, que estava vinculado ao Ministério da Agricultura, propondo a proteção aos índios, procurando integrar os povos na sociedade (BRASIL, 2002).

No ano de 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI - em substituiçao ao SPILTN. A FUNAI é ainda hoje o órgão do Governo Federal brasileiro que estabelece e executa a política indigenista no país, dando cumprimento ao que determina a Constituição brasileira de 1988. Neste mesmo período iniciou-se o movimento sanitário constituído por diversos grupos que defendiam uma nova sociedade.

O Movimento da Reforma Sanitária no Brasil é o marco na discussão da Política de Saúde Pública. Segundo Bravo (2006), o projeto de Reforma Sanitária, que influenciou a formatação do Sistema Único de Saúde – SUS - parte da concepção abrangente da saúde e do papel do Estado na prestação desse serviço. A reforma sanitária possibilitou a reformulação e a transformação da política de saúde do Brasil, garantindo o direito universal à saúde.

Ainda contexto dos anos de 1980 foi realizada a 8ª Conferencia Nacional de Saúde (CNS) e, concomitantemente aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio que indicou a necessidade de criação de uma política pública específica para atender os povos indígenas. Com a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas viram acontecer alterações significativas no âmbito do reconhecimento do direito e demarcação de terras. No artigo 231 da Constituição Federal de 1988 ficaram reconhecidos estes direitos: "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

Porém, a realidade brasileira mostra que os direitos reconhecidos na Constituição Federal de 1988 não estão sendo garantidos ou efetivados no que diz a respeito saúde indígena. Temos assistido constantemente a luta dos povos indígenas pela garantia da terra, pela identidade, pela educação, saúde e outros.

Quando o atendimento à saúde indígena saiu das mãos da FUNAI passou para a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA). No caso das comunidades chiquitanas, é neste momento que passam a serem atendidas com a participação da Saúde Coletiva da UFMT. Mais recentemente passou a ser realizado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI que é o órgão do Ministério da Saúde criado para coordenar e executar o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI/SUS) no âmbito do Sistema Único de Saúde – em todo o Território Nacional.

Cabe esclarecer aqui que a Política Nacional de Saúde Indígena tem atravessado uma fase singular no Brasil. O momento atual caracteriza-se por alterações profundas que englobam desde aceleradas transformações nos perfis epidemiológicos, até a reestruturação do sistema de assistência à saúde

indígena. As consequências dessas mudanças diz em respeito à implementação e à consolidação desse novo modelo de assistência para a imensa sociodiversidade indígena e, nesta conjuntura, a heterogeneidade de perfis epidemiológicos (COIMBRA e SANTOS, 2005 pag.8).

Mesmo que as comunidades indígenas sejam atendidas atualmente por uma equipe de saúde formada na alopatia e nos recursos próprios da sociedade ocidental, a medicina tradicional é reconhecida por todos os moradores. Esse conhecimento é transmitido pelos anciãos, durante os afazeres cotidianos, aos jovens.

A deficiência na oferta dos serviços públicos de saúde é algo presente na realidade vivida pela população em geral e, nas aldeias, não é diferente. Diariamente, nos defrontamos com a ausência do Estado na garantia da qualidade do atendimento aos usuários na saúde indígena sem levar em consideração seus determinantes históricos e culturais.

Constatamos significativas modificações socioculturais no interior das sociedades indígenas e, especialmente nos diferentes aspectos da cultura dos Chiquitanos. Dependendo das crenças, dos conhecimentos técnicos ou até mesmo dos paradigmas, podem influenciar diretamente os determinantes físicos, naturais, sociais, individuais ou coletivos na busca deste atendimento da saúde.

Apesar dos percalços nos serviços prestados na saúde indígena, nota-se uma forma de prevenção e tratamento dentro das comunidades chiquitanas. Mesmo que transbordem evidências quanto às condições de marginalização socioeconômica, com amplos impactos sobre o perfil saúde/doença, muito pouco se conhece sobre a saúde dos Chiquitanos e de outras etnias no Brasil, ainda mais se considerarmos a enorme diversidade sócio-cultural e de experiências históricas de interação entre os povos (COIMBRA e SANTOS, 2005 p.14).

Os Chiquitanos e a Politica Nacional de Saúde Indígena

Os povos chiquitanos falam um idioma próprio, As comunidades indígenas no Brasil são reconhecidas como índios Bolivianos. Recentemente a FUNAI- órgão indigenista oficial do Estado - reconheceu a existência dos povos chiquitanos em território brasileiro. Segundo Silva (1998), os grupos locais são designados pelo nome de um santo. O sistema de abrigamento está organizado em grupos nucleares com 5 a 8 famílias ou grupos maiores com 30 a 40 famílias. Assim, cerca de 37 famílias das comunidades Fazendinha, Acorizal e Vila Nova Barbecho são atendidas pela política de saúde indígena no município de Porto Esperidião.

A saúde indígena tem contado com a atuação das instituições públicas na política indigenista no período republicano, inicialmente através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), uma entidade estatal criada pela ditadura militar. Esses órgãos tinham como atribuições a prestação de assistência aos povos indígenas nos mais diversos campos da vida social tais como saúde, educação, direitos fundiários, proteção aos conhecimentos tradicionais, desenvolvimento econômico e outros (GARNELO, 2012 p. 20).

Com a Constituição de 1988, esse cenário sofreu algumas alterações: foram reconhecidos os direitos dos povos originários às suas terras, a políticas sociais diferenciadas e adequadas às suas especificidades culturais, à auto-representação jurídico-política e à preservação de suas línguas e culturas. Lima e Barroso-Hoffman, afirmam:

> [...] positivamente na política indigenista e na sociedade brasileira em geral, sedimentando a premissa de que um tratamento diferenciado às minorias étnicas pelo poder público representa um direito e não uma ação caritativa (LIMA e BARROSO-HOFFMAN, apud GARNELO 2012 p.20).

Os povos indígenas são tratados como uma propriedade do Estado, incluídos nos grupos minoritários. Tem-se esquecido que as conquistas foram resultados de muita luta e organização dos movimentos sociais em nosso país. O Sistema Único de Saúde (SUS) é resultado da Reforma Sanitária, iniciada na década de 1970, ou seja, uma reforma técnica e política no campo da saúde no Brasil e uma das suas propostas

merece destaque: "*ofertar atenção à saúde de qualidade para todos os grupos populacionais que habitam no país, incluindo-se a população que vive em situação de pobreza e em regiões de difícil acesso, como é o caso da maior parte da população indígena*" (GARNELO 2012 p. 22, apud ESCOREL, 2008).

O modo de vida dos povos indígenas merece reconhecimento pelas suas singularidades. Cabe pensar que o SUS não dispunha de preparo para atender às demandas dos povos indígenas quanto à organização de um sistema destinado a atender esse grupo de pessoas. Contudo, o atendimento esta garantido dentro das leis criadas para o atendimento da população indígena.

> Como o arcabouço jurídico-político instituído pela reforma sanitária enfatizava a ideia de um único sistema de saúde, vingou a proposta de criar um subsistema do SUS, garantindo assim uma vinculação hierárquica entre essas instâncias. Sob essa configuração o subsistema de saúde indígena foi criado em 1999 pela Lei 9.836, conhecida como Lei Arouca, em homenagem ao grande sanitarista e deputado Sérgio Arouca, que propôs e viabilizou a aprovação dessa lei no Congresso Nacional (GARNELO, MACEDO e BRANDÃO, 2003; SANTOS *et al*., 2008 p.22*)* .

No ano de 2010, segundo o decreto Nº 7.336/MS foi repassada a gestão do subsistema de saúde indígena para a recém criada Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) que recebeu as atribuições anteriormente desenvolvidas pela FUNASA no cuidado da saúde dos povos indígenas.

Segundo Garnelo (2012), é necessário lembrar que a população indígena tem as condições de vida bem mais crítica que a média dos brasileiros não indígenas, por isso é necessário investimento, não apenas em saúde, mas em políticas sociais que possibilitem melhores condições de vida para esta parcela da população brasileira.

O atual quadro de saúde dos povos indígenas no Brasil está estreitamente relacionado aos processos históricos, sociais, econômicos e ambientais da expansão e consolidação das frentes demográficas e econômicas nas diversas regiões e essas frentes exerceram influencia sobre os determinantes da saúde dos povos indígenas. Sendo assim, ocasionaram propaladas epidemias, usurpação de territórios, o que contribuiu para a inviabilização da subsistência e sustentabilidade alimentar por conta da contaminação ambiental e pela não demarcação dos territórios tradicionais destes indígenas (COIMBRA e SANTOS 2005).

Os conceitos de território indígena ganham peculiaridades locais:

> O território chiquitano é vivido e produzido pelos próprios Chiquitanos enquanto espaços sagrados e seu modo de se relacionar com os lugares tradicionais é que dá sentido à sua vida e caracteriza seu modo de viver enquanto Chiquitanos. Por isso convém aprofundar alguns dados em relação ao modo destas relações com a terra, com a água e com outros elementos da natureza que encontrei aqui e acolá na sua memória e que podem ser acionados como fios nesta rede de significados. (PACINI, 2012 p.79).

Cabe neste campo da saúde pensar o território para os povos indígenas como uma posse de terra que extrapola a subsistência. Contudo, as relações de posse de terra e condições nutricionais representam elos fundamentais na continuidade sociocultural. Ou seja, as relações entre posse da terra e condições nutricionais das populações indígenas são muito pouco conhecidas no Brasil (COIMBRA e SANTOS, 2005), apesar de fundamentais para pensar a saúde.

A categoria território analisada a partir de uma perspectiva dialética, pode ser entendida por meio dos escritos de Martins (1986), especialmente em sua obra "Não há terra para plantar neste verão", como um espaço em que os povos indígenas estabelecem suas relações. O autor considera a terra como um elemento fundamental para o ser humano, uma vez que fornece elementos que possibilitam sua subsistência. Ao mesmo tempo em que os povos indígenas transformam a natureza em benefício do coletivo, a sociedade capitalista a tem transformado somente em um meio de produção: "*equivalente de mercadoria*". Porém é uma mercadoria que se distingue de outras pois, a terra não é produto do trabalho do ser humano: a mesma possui uma representação simbólica que não cabe nos contratos de compra e venda. A sociedade capitalista não consegue aceitar a maneira como os povos indígenas têm trabalhado a terra, pois entende-a terra como produção de renda, ou seja, a terra como meio de produzir mercadoria (MARTINS 1988, p. 32-33). Ainda de acordo com o autor,

> A terra indígena faz parte da sobrevivência política, social e econômica de um povo indígena. Mas é justamente por este motivo, assinalo, que não se pode considerar como um meio de produção. Convém lembrar que a terra indígena se converte em um meio de produção, quando como tal é explorada pelo capital, que o meio de produção é o meio de produção da mais valia [...]" (MARTINS, 1988,p.36).

Assim, a complexidade que atinge as terras dos povos indígenas tem exigido o uso de novas técnicas e práticas por meios da sociedade e dos órgãos governamentais na garantia de seus territórios. Coloca-se o problema dos povos indígenas dentro do cenário da reforma agrária pelo fato desses povos já estarem em busca dos direitos tradicionais desde que os portugueses por aqui chegaram.

A terra é fundamental para os povos indígenas, *a terra é mãe* como anotou Aloir Pacini (2012) recolhendo as palavras da grande líder Elena Laura Chué, da aldeia Vila Nova Barbecho, uma vez que fornece elementos para sua sobrevivência, mas principalmente como meio de reprodução sócio-cultural.

Desse modo, a terra para os povos indígenas é sinal de re-produção, de recriação, relações, instituições, ritos que a definição de território remete para além da terra como forma de legitimar a produção. O processo de expropriação do território chiquitano na lógica capitalista dos fazendeiros e políticos do Mato Grosso é dramático, pois assiste ao desaparecimento dos locais de caça, de pesca, de matéria-prima para confecção de seus artefatos, levando-os ao processo de perda do "ser índio" para transformá-lo em "trabalhador nacional" sem cidadania. Essa realidade impôs aos povos indígenas a lógica de transformação de seu território em espaço de produção, impondo que a reprodução passará pela produção e não mais o território tradicional como espaço de reprodução social de *bem viver*, para todos.

Vale lembrar, a partir da boa herança em Marx, que a produção pertence ao capitalista – dono dos meios de produção – e não ao trabalhador indígena. A força de trabalho do índio na atual conjuntura tem se tornado uma mercadoria vendida aos grandes proprietários de terra. Com a contribuição do Estado o cerco em Reservas ou Terras Indígenas ou mesmo a remoção do território tradicional pela atração às cidades tem se tornado comum, e o mesmo Estado faz a delimitação desse território difundindo a ideia de terra-mercadoria para os povos indígenas. O contato com a sociedade envolvente desencadeou no índio a vinculação com o mercado, fazendo-o produtor de mercadorias e introduziu novas necessidades na vida das comunidades indígenas. Essa lógica contou com a ajuda dos próprios órgãos do governo como o SPI e a FUNAI , mas também a SESAI e outros programas que priorizam a saúde alopática e contribui para a "individualização dos comportamentos" dentro das comunidades indígenas (MARTINS, 1988).

Entendemos que é preciso a defesa de uma saúde de qualidade na qual os serviços estejam voltados para a proteção e a promoção do exercício de cidadania dos povos indígenas. Contudo cabe pensar se é possível na sociedade capitalista. Tal processo se inicia desde o nascimento e perpassa toda a vida de uma pessoa. Permitindo constatar quais os impactos dessa política de saúde na vida dos Chiquitanos e identificar como tem acontecido a relação entre a saúde convencional e medicina tradicional por meio da sabedoria dos povos indígenas.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. - 2ª edição - Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.40 p.

BRAVO, Maria Inês. *Política de Saúde no Brasil.* In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional, Ed. Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação, Serie 1. Escola;v. 16)

_____, *Código de ética do Profissional dos Assistentes Sociais*. Brasília, CFESS 1993.

COIMBRA JR., CEA., SANTOS, RV and ESCOBAR, AL., (orgs.) *Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2005.

ESCOREL, Sarah e MOREIRA, Marcelo R. *Participação social*. In: GIOVANELLA, Lígia et al. (Orgs.). Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 1, p. 979-1010, 2008.

GARNELO, Luiza. *Saúde Indígena: uma introdução ao tema*. Luiza Garnelo; Ana Lúcia Pontes (Orgs.). Brasília: MEC-SECADI, 2012. 280 p. il. Color. (Coleção Educação para Todos).

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*/ Marina de Andrade, Eva Maria Lakatos. - 7. ed. - 6. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2011.

_____. *A questão judaica*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. *Orientações Básicas para a Pesquisa*. São Paulo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PACINI, Aloir. *Identidade étnica e território chiquitano na fronteira (Brasil-Bolívia)*. Porto Alegre. PPGAS/UFRGS, 2012.

SOUZA, Alda Lúcia Monteiro de. A história dos chiquitanos: (re) configurações territoriais. Brasília, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986 [1947] (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS ESCOLAS DE CUIABÁ: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Gerda Langmantel Eichholz[1]

Beleni Saléte Grando[2]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender as relações entre os saberes e fazeres na formação de professores para implementação da cultura indígena no currículo escolar, conforme prevê a Lei 11.645/08. A partir da realidade do agronegócio em Mato Grosso que compromete as relações escolares entre indígenas e não-indígenas, realizou-se um curso voltado à formação de professores da Educação Básica, com parcerias da UFMT e da SEDUC/MT, a fim de preparar os alunos para um espaço de aprendizagens interculturais nos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT. Para o texto, trazemos um recorte dos discursos dos professores sobre o conhecimento da Lei 11.645/08 e os projetos desenvolvidos sobre a temática indígena nas escolas de Cuiabá-MT. A metodologia desta pesquisa será pautada no prisma da pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Conclui-se que ao se refletir sobre conceitos que sustentam a compreensão da diversidade étnica e cultural e o processo de colonização constrói-se um espaço dialógico intercultural que humaniza as relações sociais e oportuniza a educação intercultural escolar.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. Interculturalidade. Formação docente.

Introdução

O processo de colonização e ocupação do Brasil pelos não-índios, desde a chegada dos portugueses aconteceu de forma violenta e desrespeitosa. Apossaram-se dos territórios indígenas, explorando-os de todas as formas, e os indígenas que sobreviveram às epidemias, à escravidão e guerras se deslocaram para terras mais distantes, tendo que se readaptar a vida longe de seus bens materiais e imateriais que os vinculavam aos territórios tradicionais.

Em Mato Grosso, identificamos o mesmo processo de colonização, com uma desenfreada cultura de expansão do agronegócio ligado ao cultivo dos grãos para a exportação, que nega as culturas tradicionais e as formas de vida coletiva que neste estado se manteve por milênios em equilíbrio entre homens e ecossistemas.

As relações interétnicas em Mato Grosso são inevitáveis por possuir 42 etnias, em que os conflitos promovidos pela política do agronegócio tem comprometido as relações entre indígenas e não-indígenas, afetando inclusive a cultura escolar que acaba reproduzindo o discurso hegemônico, da mesma forma que reproduz a história dos indígenas do Brasil que os mantém com o estereótipo produzido desde os anos de 1.500, confirmando o que Bonin (1998, p.135) expressa, que ao longo de nossa história "a negação de pluralidade de hábitos, de crenças, de representações é o modo de assegurar a hegemonia da sociedade dominante".

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Grupo de pesquisa: COEDUC. E-mail: gerdaquerencia@gmail.com.

2 Doutora em Educação e Pós-Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, coordenadora do Grupo de Pesquisa COEDUC.E-mail: beleni.grando@gmail.com

No entanto, a escola deve atender as orientações legais a partir da Lei 11.645/08, que buscam reverter pela educação às relações preconceituosas, revendo a história do Brasil e reconhecendo a história e a cultura dos povos indígenas. Contudo, a cultura preconceituosa e autoritária que domina governo estadual e a educação brasileira tem evitado implementar estes conteúdos na escola.

O desconhecimento em relação ao outro que é negado na escola, fez parte da observação e intervenção pedagógica em experiência de docência da pesquisadora, no município de Querência-MT, na qual, a presença de crianças indígenas no contexto escolar, leva os professores à condição de despreparados para trabalhar com esta realidade das salas de aulas interétnicas, mostrando o que Torres (2007, p.46) nos relata, as escolas "não estão preparadas suficientemente para desenvolver uma prática pedagógica que contemple a educação multicultural e intercultural".

O processo de problematização foi sendo consolidado e demandou o aprofundamento dos estudos em nível de Mestrado em Educação, pois o processo de compreensão de como na escola pode ser tematizada a realidade indígena com vistas às mudanças nas relações sociais, é o desafio com o qual me deparamos neste momento.

Desenvolvimento

Neste trabalho propusemo-nos analisar as manifestações dos docentes participantes do curso de formação de professores através dos discursos escritos a partir de um questionário realizado no primeiro momento deste curso no dia 17/09/2013.

O nosso objetivo principal foi compreender os processos de formação de professores da Educação Básica em Cuiabá-MT e a implementação da Lei 11.645/08, pela UFMT em parceria com o CEFAPRO-Cuiabá e SME-Cuiabá, por ocasião dos XII Jogos dos Povos Indígenas, realizado em novembro de 2013.

Com a conquista da Lei 11.645/08 pelos povos indígenas, que torna obrigatória o estudo da cultura indígena no Brasil, pode ser vista como um passo importante para o diálogo intercultural entre índios e não-indígenas, de um grupo excluído e um "outro" hegemônico, que defende um discurso "mestiço", e assim, nega os direitos indígenas

A coleta de dados nos propiciou construir um diagnóstico sobre os projetos pedagógicos em processo na Rede Pública de Ensino de Cuiabá, como também levantar os cursos ou atividades que estavam em andamento ou que foram executadas até o momento do curso de formação. Estes foram de extrema importância, pois serviram como parâmetro para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática indígena na implementação da Lei 11.645/08, no curso de formação dos professores.

A pesquisa basear-se-á em uma pesquisa-ação, conforme Thiollent (2007), de abordagem qualitativa, em que professores, através da formação continuada, serão sensibilizados para as relações interculturais e, subsequentemente, estes sensibilizarão seus alunos para a convivência com o "outro diferente", o indígena.

Segundo Gadotti (1995, p. 282), a escola para ser humanista precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Sendo fundamental que a diversidade seja reconhecida, vivida e respeitada entre os grupos sociais no ambiente escolar, que segundo Candau (2002) seja "protagonizada" e que nos coloque em "diálogo constante com o outro", que predisponha-nos a constantes revisões de nossas atitudes, como nos aconselha Freire (1980, p.90).

Conforme Fleuri (2001, p.49) "na perspectiva intercultural busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade em grupos diferentes como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo". Para o autor, em nível das práticas educativas, propõem-se novas estratégias de relações entre sujeitos e os grupos diferentes. E assim, promove-se a construção de identidades sociais e reconhecem-se as culturas diferenciadas.

Para Marin (2010), a reflexão necessária sobre a interculturalidade, é que

> A comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres viventes. Esta reflexão tem implicações com

> a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo consequentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade. (MARIN, 2010, p.16).

Demonstra assim, que quando o ser humano se coloca em contato reflexivo com outro, verifica-se que a fundamental característica da existência destas relações sociais é a alteridade. A partir da prática docente torna-se possível o espaço de reflexão com o "diferente", segundo Grando (2004, p.72), que "as diferenças culturais e as identidades individuais e coletivas, impressas no corpo, se expressam na relação com os outros" e que precisam ser respeitadas. Quando se criam condições para o estudo de outras culturas, tornam-se viável a construção de relações menos preconceituosas.

A discussão precisa avançar sobre a responsabilidade e a importância do educador na formação do cidadão como um todo, que venha ressaltar o ser e não somente o ter, e que a educação possibilite uma formação "política" que caminhe para além da transmissão de informações. (DINIZ, 1989, p.7). Só assim, conseguiremos formar pessoas críticas, em que alunos e professores sejam capazes de sobressair-se perante as ideologias da sociedade capitalista.

Para que essa reflexão venha dar significativas contribuições, precisamos refletir a escola a partir do contexto da sociedade capitalista, onde a burguesia detém a hegemonia mediante a produção de uma ideologia que apresenta a democracia como a melhor organização, ainda, social possível.

Para que a sociedade capitalista perpetue, ela usa de instrumentos para seu fortalecimento, quanto mais difundida a ideologia, tanto mais sólida será a hegemonia e assim, será menos necessário o uso de violência explícita. A hegemonia subsiste quando a classe dominante é capaz de obrigar uma classe social subordinada a satisfazer seus interesses. Fazendo com que esta renuncie à sua identidade cultural, exercendo total controle sob as formas de relação e produção, fazendo com que esta adote concepções da classe dominante. O fortalecimento da hegemonia se dá através da escola.

Verificamos que o sistema educativo é construído para reproduzir as concepções da sociedade capitalista com o objetivo de difundir a ideologia dominante. Isto foi evidenciado na pesquisa que efetuamos com os professores durante o curso de formação, demonstrou que a Lei 11.645/08 não foi implementada nas escolas de Cuiabá, porque a sociedade dominante não está interessada que as culturas diferenciadas venham conquistar seus diretos reivindicados nas suas lutas.

Na análise dos dados dos professores referentes às respostas da questão1, observamos que a maioria dos professores respondeu que conhecia a Lei 11.645/08, sendo que dos vinte e oito professores que responderam o questionário nove ainda não conheciam a mesma. A partir do que os professores expõem, vem a nossa mente várias indagações: por que alguns professores discutem a Lei 11.645/08 enquanto outros professores não discutem?

Esse questionamento vem de encontro para que se reflita e desfaça os estereótipos e pense os preconceitos, e com isso, temos a possibilidade de sonhar um mundo melhor, pois, sem dúvida, é um momento necessário e desafiante para que as escolas se preparem para o ensino da culturas e da histórias indígenas.

Na análise das respostas da questão 2, referentes ao conhecimento que os professores têm sobre a Lei 11.645/08, fica evidenciado que somente cinco professores tem conhecimento sobre o que realmente a Lei preconiza, conforme seus discursos,

> "Sei que é uma lei que diz respeito à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar."; "Que se fez necessário implantar e trabalhar a cultura indígena nas escolas."; "Da obrigatoriedade de se trabalhar essa temática nas escolas que foi sancionada no governo Lula."; "Sei que obriga a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar."; "Obrigação nos estabelecimentos de ensino 10.639/03 e 11.645/08".

Enquanto outros professores explicitam conhecimento sobre os direitos dos povos indígenas, que não se adequa o que preconiza a Lei 11.645/08 em tornar obrigatória a temática indígena no currículo escolar, como ficou evidente em suas respostas,

> "O que eu já sabia era sobre a Lei 10.639"; "Lei que implementa o ensino indígena nas escolas."; "É um assunto polêmico, existe o mapeamento das terras indígenas (teoricamente) porém na prática as etnias indígenas do Brasil estão tendo seus territórios cada mais encolhidos."; "Essa legislação, 11.645/08, dá direito ao reconhecimento dos povos indígenas com educação diferenciada."; "Que é uma lei que defende os direitos dos povos indígenas."; "Lei que abrange seus direitos sobre os povos indígenas".

Outros professores, na maioria, expressam em seus discursos escritos que possuem pouco, quase nada ou nada, de conhecimento sobre a Lei 11.645/08, segundo suas falas,

> "Não sabe nada, aprendendo no curso."; "Muito pouco, hoje estou aprendendo a importância dessa lei."; "Respondi sim, porque já ouvi dizer alguma coisa, sobre essa lei, embora nunca me aprofundei."; "Quase nada, estou recebendo informações sobre agora."; "Pouco, porém sei sobre a importância de se trabalhar com a mesma nas escolas."; "Tive conhecimento da lei a partir das palestras dos dias 16 e 17/09/2013 e também através do site do CEFAPRO."; "Nada ou quase."; "Apenas o pouco que vi aqui."; "Conheci esta lei neste encontro."; "Foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva."; "Quando fiz faculdade na UFMT, tivemos alguns tópicos sobre o assunto."; Muito pouco, pois passei me interessar bem mais após o curso de história onde me despertei pela causa."; "A valorização e reconhecimento da etnocultura."; "Já li as orientações, conheço a lei desde que foi sancionada.".

Ao analisarmos as respostas dos professores da questão 2, sobre "O que sabem sobre a Lei 11.645/08?", deparamo-nos com uma enorme contradição em referencia a questão1. Na questão1, a maioria dos professores relata que conhecia a Lei 11.645/08, sendo que, dos vinte e oito professores que responderam o questionário, nove ainda não conheciam a Lei, mas na verdade, o que evidenciamos na questão 2 é que somente cinco professores conseguiram responder o que preconiza a Lei 11.645/08, enquanto alguns explicitam conhecimento sobre os direitos dos povos indígenas, que não se adequa o que preconiza a Lei 11.645/08; outros professores, na maioria, expressam que possuem pouco, quase nada, ou nada de conhecimento sobre a Lei 11.645/08.

A partir da análise, é demonstrado que não existe "uma educação neutra", como explicita Gadotti, (1995, p.71), pois confirma que algumas escolas estão reforçando o silenciamento dos indígenas enquanto outras escolas tentam dar a visibilidade aos indígenas, que é uma das funções dessa lei. Essa tese, nenhuma educação é neutra, defendida por Paulo Freire nos anos 60, pode ser considerada como sendo ainda atual nos dias de hoje. Mas o que nos inquieta é que a maioria dos professores não conhecem a Lei 11.645/08 e que vem demonstrar que "a educação tem-se centrado em seu papel de preservação da sociedade e seu potencial transformador tem sido ignorado." (GADOTTI, 1995, p.73).

Ao analisarmos as respostas da questão3, observou-se que foram poucos professores que trabalharam projetos contemplando a Lei 11.645. Nestes projetos foi trabalhada a cultura indígena e afro-brasileira conjuntamente, evidenciando que nenhum projeto contemplou somente a cultura indígena, como consta em seus discursos,

> "Brasilidades indígenas"; "Projeto 10.639/03- inclui o índio nesse contexto."; "Cultura indígena e africanidade."; "Cultura indígena e africanidade."; "Projeto elaborado pela equipe da área de humanas e sociais."; "Já participei de projetos voltados à cultura afro-brasileira.".

Ficou visível que outros professores, na maioria, trabalharam atividades esporádicas para contemplar a Lei 11.645/08, como Feira Cultural, intercâmbios culturais, conversas sobre os diferentes povos indígenas, com textos, danças, apresentações, como evidencia em suas manifestações em seus discursos,

> "Feira cultural"; "Intercâmbio cultural (cidade x aldeia)"; "Consciência negra- festas e apresentações, poesias, etc."; "Aula de campo- encontro dos alunos com os povos indígenas em Mato Grosso no ano passado."; "Intercâmbio cultural (cidade x aldeia)"; "O dia do índio na escola."; "Projeto, propriamente nenhum, tenho trabalhado de maneira esporádica, por meio de material de leitura, isto é, livros que abordam os diferentes povos indígenas e também com literatura indígena."; "Danças, apresentação do dia do índio, textos, teatro, herança transmitida ao povo brasileiro."; "Não, sempre converso com os alunos sobre os indígenas, só verbalmente, projetos nenhum."; "Todas contribuíram, embora conhecimento mais sobre os bois.".

Observamos também que há uma quantidade bem significativa de professores que ainda não desenvolveram nenhum projeto e nem atividades que contemple a Lei 11.645/08 em sala de aula, como relatam em suas falas que

> "Na escola não participei."; "Nenhum projeto."; "Na atual escola não."; "Não teve ainda na escola que trabalho."; "Não"; "Nenhum."; "Nenhum."; "Nenhum, infelizmente."; "Nenhum."; "Nenhum.".

Nas respostas referentes à questão3, evidenciamos que poucos professores (seis) desenvolveram projetos que contemplasse a Lei 11.645/08. Outros professores (dez), ou seja, a maioria, só desenvolveram atividades esporádicas e uma parcela significativa de professores (nove) não desenvolveram nenhum projeto que contemplasse a Lei 11.645/08.

Com o exposto, comprovamos que a temática indígena é abordada quando se aproxima a comemoração do Dia do Índio ou da semana dos Povos Indígenas, pois ainda se vivencia a cultura do "outro" de modo folclórico, através de danças, apresentação do dia do índio, teatro, herança transmitida ao povo brasileiro e assim, os estudos apontam para uma visão desarticulada em que vivem os indígenas, com uma forte tendência ao preconceito e discriminação, fortificando as relações do silenciamento da alteridade indígena. Contemplando somente um "índio" genérico e os professores deixam de contemplar uma diversidade riquíssima de povos indígenas conforme Aracy (1995, p.426), no "Brasil nos deparamos com uma riqueza cultural extraordinária: 200 povos indígenas falando mais de 180 línguas diferentes. Cada nação possuindo a sua maneira particular de ver o mundo, de organizar o espaço [...]".

Quando essa temática é ensinada na maioria das escolas, a ênfase geralmente recai sobre suas contribuições para a formação do caráter nacional. Fala-se da influência na culinária ou da incorporação de palavras indígenas ao vocabulário brasileiro. Nota-se que esse tipo de abordagem parte de um ponto de vista genérico, cujo objetivo não é conhecer a diversidade dos mais de 200 povos indígenas existentes hoje no País, mas apontar somente os elementos presentes em todos nós, não indígena, talvez, devido ter pouco conhecimento, motivo que na graduação ainda não se contemple a temática da diversidade cultural no seu currículo.

Portanto, ficou evidente que a escola na sociedade capitalista controla a distribuição do saber científico, ora escondendo aspectos da realidade, ora simplificando esse saber contentando-se apenas com as aparências dos fatos e acontecimentos, além disso, os fatos e acontecimentos não são tomados no seu desenvolvimento histórico, nas suas transformações, mas como algo acabado, estático e naturalizado.

O momento referente à semana dos Povos Indígenas pode ser um momento oportuno, conforme Graúna (2011, p.235), para problematizar "as questões estereotipadas acerca dos povos indígenas no Brasil, a começar pela imagem do índio em fantasias que destoam da realidade indígena no dia-a-dia das aldeias.".

Nas respostas concernentes a questão4, os professores (nove) apresentam em seus discursos que ainda não tinham participado de cursos sobre a temática indígena e que este curso de formação é o primeiro. Eles explicitam que,

> "Essa formação continuada está enriquecendo os meus conhecimentos, que até então era muito pouco."; "Não participei de nenhum curso, esse é o primeiro."; "Somente esse."; "Este de formação continuada- CEFAPRO."; "Formação continuada da lei 11645/08 - CEFAPRO/UFMT (1º curso na temática indígena,

> os outros foram na temática africana)."; "À temática indígena esse é o primeiro curso, tive a oportunidade de assistir uma apresentação do Félix no SEMIEDU em 2012."; "Formação continuada Lei 11.645/08 sobre a temática indígena na Grande Cuiabá." "Muitas leituras, o curso em geral foi bom."; "Cursos que divulguem mais os temas apresentados nesta formação.".

Ainda em relação à questão4, dois professorem relatam em seus discursos que participaram de cursos que tratavam a Lei 11. 645/08, como:

> "Participar do curso de relações raciais sobre a Lei 10.639/03."; "Já participei em outro na UFMT que falava sobre a problemática.".

Outros professores (onze), na maioria, mencionaram que não participaram de cursos de formação sobre a temática indígena, mas participaram de outras atividades e discussões que tratou do tema, como:

> "Oficinas praticadas na escola."; "Tática somos todos índios."; "Material didático (livros) que uso em sala de aula."; "As discussões a respeito da educação e da questão indígena em MT."; "Orientações curriculares indígenas-antropologia."; "Participação como pesquisadora no COEDUC-UFMT, com palestras, SEMIEDU/UFMT, palestras professora Beleni Grando. Transcrição XI jogos dos povos indígenas, GT 20, GT2 ao SEMIEDU, eventos do COEDUC."; "O desenvolvimento do projeto em si, pois trabalhamos muito dos aspectos da etnia indígena (costumes, cultura, hábitos entre outros)."; "Não sei, penso que palestras, documentários."; "O desenvolvimento do projeto em si, pois trabalhamos muito dos aspectos da etnia indígena (costumes, cultura, hábitos entre outros)."; "A professora indígena enriqueceu muito com sua experiência de vida."; "Saberes pantaneiros e socioeconômicos solidários contribui muito quando abordava a educação do campo com propostas políticas pedagógicas voltadas para a especificidade de cada grupo, comunidade, etnia entre outros.".

Observamos que na questão4 somente dois professores mencionaram que o tema história e cultura indígena e afro-brasileira foram estudados na sala do educador. Conforme seus discursos,

> "No de 2012 na sala do educador um dos temas foi esse. só que foi mais voltado para a cultura afro."; na "Sala do educador - já estudamos tema indígenas/negros.".

A partir das respostas, observamos que uma boa parcela dos professores (nove) não tinha participado de cursos que tratavam a temática indígena na escola, esse curso de formação para professores estava sendo o primeiro. Enquanto outra parcela significativa de professores (onze) tinha participado de atividades variadas que tratavam da temática indígena na escola, como oficinas, discussões, palestras, leituras, participação em eventos, desenvolvimento de projetos. Somente uma pequena parcela de professores (dois) que participaram de cursos que tratam da temática indígena na escola. E somente uma razoável parcela de professores (dois) trabalhou a temática indígena na Sala do Educador.

Os dados revelam que a problemática em torno da Lei 11.645/08 se manifesta nos órgãos superiores de educação SEDUC/CEFAPRO/MT como também nas Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam na formação de professores (as), não os preparando para lidar com as diferenças étnicas ao ingressarem em sua prática docente. Estes precisam estar elaborando projetos que contemple a formação inicial e continuada dos professores para a implementação da Lei 11.645/08.

Existe interesse dos professores em adquirirem conhecimentos sobre a temática indígena, conforme Graúna seja,

> Nos seminários, nos cursos de extensão, em oficinas de literatura ou de teatro é grande o número de educadores (as) ansiosos (as) para receber subsídios sobre como implementar o trabalho em sala de aula, incluindo a temática abordada por essa Lei[11.645/08] no projeto político-pedagógico. (2011, p.238)

A autora menciona um ponto muito positivo que é o interesse de que professores estão ávidos para receber subsídios sobre a temática indígena nas escolas, mas para que tal atividade se concretize, ainda, falta o interesse e compromisso dos órgãos superiores da educação como SEDUC/MT e Universidades pela causa indígena. Para que busquem, através da educação intercultural, a desconstrução das formas estereotipadas e de preconceitos referentes à alteridade indígena, e assim, consiga resgatar a dignidade destes como povo/nação pluriétnica e multicultural.

Para tanto, o ensino da história e da cultura indígenas nas escolas pode estar contribuindo para que os alunos e professores tenham conhecimento e assim, se aproximem dos povos indígenas, desconstruindo-se que todas as culturas são importantes e que nenhuma tem mais valor do que a outra. E assim, no momento que se conhece e se entende o processo histórico e a atual da situação em que se encontram os povos indígenas no Brasil, passa-se a ter uma nova visão de compreender e lidar com povos indígenas e também com outros povos diferenciados.

No trabalho a temática indígena na sala do educador, levou-nos verificar que foi um elemento positivo, mesmo que de maneira muito tímida, pois através a formação continuada de professores pode possibilitar que se perceba a existência de saberes praticado nas escolas e as recentes pesquisas acadêmicas que abordam a temática indígena e que possam colaborar para a construção didática intercultural dos professores, despertando, então, para a importância de se refletir sobre a implantação da Lei 11.645/2008, incentivando e preparando os docentes para a inclusão de conteúdos sobre a história e as culturas indígenas no currículo das escolas de educação básica e ao mesmo tempo, levando a ressignificar suas práticas pedagógicas.

Nos discursos dos professores, ao se trabalhar projetos que contemple a Lei 11.645/08 há certo destaque que "[...] foi mais voltado para a cultura afro.". Então, constatamos que de certa forma as escolas estão priorizando trabalhar as relações etno-raciais com enfoque a cultura afro-brasileira e com isso, estão de forma um pouco tímida a cultura e historia indígena que poderá enfraquecer as especificidades que requerem os saberes e fazeres indígena na prática docente.

A problemática também é evidenciada na pesquisa de Graúna,

> A respeito da Lei 11.645/08 na Internet, pude constatar nos sistemas de busca que é bem maior a repercussão em torno da história e da cultura afro-brasileiras, com poucas informações acerca das questões indígenas. (2011, p.234)

Mostra-nos o quanto precisamos avançar em relação à abordagem da temática indígena na prática docente como no currículo escolar das escolas de Cuiabá-MT.

Este problema é confirmado através dos representantes dos movimentos sociais afro-ameríndios do país quando questionam acerca da viabilidade de uma legislação que tenta beneficiar dois grupos que se encontram em contextos de enfrente político distintos, pois demonstra que por um lado temos uma trajetória de vários anos de divulgação da Lei 10.639/03, por parte do movimento negro, e por outro lado, temos o início de construção da visibilidade dos povos indígenas nos currículos escolares.

Considerações preliminares

Com esta reflexão até aqui empreendida propiciou construir um diagnóstico sobre os projetos pedagógicos em processo na Rede Pública de Ensino de Cuiabá, como também levantar os cursos ou atividades que estavam em andamento ou que foram executadas até o momento do curso de formação. Estes foram de extrema importância, pois serviram como parâmetro para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática indígena na implementação da Lei 11.645/08, demonstrando a necessidade de implementarmos a Lei 11. 645/08 nas escolas públicas de Cuiabá.

Esta reflexão se faz necessária para que se desfaçam os estereótipos e pense os preconceitos, e com isso, temos a possibilidade de sonhar um mundo melhor, pois, sem dúvida, é um momento necessário e desafiante para que as escolas se preparem para o ensino das culturas e das histórias indígenas.

Para que essa reflexão venha dar significativas contribuições para a educação intercultural, precisamos refletir a escola a partir do contexto da sociedade capitalista, para que educador entenda que a educação reproduz essa sociedade vigente que exclui as classes sociais desfavorecidas e, por isso, o professor precisa repensar o currículo e a sua prática escolar a partir da inclusão das minorias.

Referências

BONIN, Iara Tatiana. Professores indígenas: resistência em movimento. In: SECCHI, Darci (org.). **Ameríndia:** tecendo os caminhos da educação escolar. Cuiabá: SEDUC/MT, CEI/MT, 1998.

CANDAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, RJ, 2002.

FLEURI, R. M.. Desafios à interculturalidade no Brasil. In: **Revista Educação, Sociedade e Cultura, nº 1**6, 2001.

DINIZ, Maria do Socorro. **Do espaço vivido ao ensinado:** o desafio da Geografia no 1º Grau. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, 1989.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 11ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GRANDO, B. S**. Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.

GRAÚNA, GRAÇA. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. In: **Ed u c a ç ã o & Linguagem, v. 14 • n. 23/24,** 2011.

MARIN, José. **A perspectiva intercultural como base para a elaboração de um projeto de educação democrática**: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina. Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52, jan./jun. 2010. Disponível em: editora. unoesc.edu. br/index. php/visaoglobal/article/download/764/364, acesso em 24/06/2014.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Maristela Souza. **Interculturalidade e educação: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a comunidade escolar na região do Araguaia.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ENCONTRO INEVITÁVEL

Maria Aparecida Rezende
rezemelo@gmail.com

Luiz Augusto Passos
passospassos@gmail.com
UFMT/IE

Nesse texto pretendemos discutir as questões relacionadas à educação escolar e a educação indígena. Trata-se de discussões formalizadas em encontro de formação de professores indígenas e também nas rodas de conversas em algumas comunidades indígenas. A educação autóctone desprezada por completo em um primeiro momento na história brasileira e em outro começa a ser visualizada e a ter novo sentido. Várias indagações são necessárias de serem feitas: o que a educação escolar representa hoje para os povos indígenas? Sendo duas dimensões educacionais indiscrimináveis e fortes como podem buscar alianças e desejar uma possível interculturalidade? É nesse clima que esse texto visa debater as questões relacionadas à educação escolar e educação indígena como um encontro inevitável.

Palavras-chaves: educação escolar, educação indígena, interculturalidade

O encontro entre educação indígena e educação escolar: uma interculturalidade possível

Problemas com enfoque na educação escolar em comunidades indígenas são atuais e sérios. A busca desses elos entre educação escolar e educação indígena é incessante, pois uma separação ontológica entre essas duas modalidades e mantê-las dissociadas é quase impossível.

Ao longo da história brasileira a educação escolar foi registrada como vilã, como criminosa e aniquiladora de culturas, de línguas, de religiões, enfim, a educação indígena foi rasurada pelos colonizadores, no sentido de suprimi-la. Desde o Brasil colônia a educação escolar, por sua vez, foi vista com terror, tanto pelos povos autóctones como pelos aliados não indígenas. Ao longo dos anos a educação escolar com seu império e poder revelou sua face impositiva e colonialista, buscando sufocar toda expressão viva da educação indígena visando o extermínio da cultura indígena no contexto e espaço das áreas indígenas.

Essa história da educação escolar imposta para os povos indígenas é conhecida por todas as pessoas que trabalham com esses povos. De acordo com vários estudiosos essa escolarização começa a ser desenhada por volta de 1549 quando a primeira missão jesuítica chega ao Brasil. Eles vieram enviados de Portugal por D. João III. De acordo com Henriques, et al (2007, p. 10) a Companhia de Jesus veio chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega "a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã. No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas". Durante esse período as relações oscilavam entre a hostilidade e a amistosidade. O clima não inspirava confiança.

Os autores chamam a atenção para o número de pessoas, a população indígena brasileira nessa época era numerosa, aproximadamente 10 milhões e cerca de 1.200 línguas faladas por grupos étnicos e atualmente são aproximadamente 300 povos e por volta de línguas faladas. Por esse quantitativo imagina-se o terror que esses povos viveram entre as mortes por assassinatos e por doenças contagiosas. Terras invadidas e o extermínio de pessoas, línguas, costumes e crenças. Os mesmos autores (idem) acrescentam que,

> A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcara doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas

> missões foram chamadas de volantes. Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados.

A escolarização para os povos autóctones iniciou de uma forma cruel e imposta. Por isso a educação escolar foi considerada por esses povos uma ameaça aos seus modos de ser e viver. É triste admitir que nos colégios essa educação tivesse como objetivo formar indígenas pregadores para ajudar os jesuítas na conversão de outros indígenas. O que fazer com uma arma tão poderosa? Os povos indígenas assessorados por não indígenas comprometidos com essa causa iniciam-se uma luta de fazer com que essa arma mude de lado ou que, pelo menos, se torne menos destrutiva. Na década de sessenta a oitenta é organizado em vários *cantos* do país um movimento em prol dessa bandeira, isso é, tornar a inimiga [educação escolar] em uma aliada da educação indígena.

Para os povos indígenas a educação, seja ela qual for deve considerar todos os elementos da vida em seu contexto. Esse é o primeiro choque enfrentado entre as duas modalidades: a educação escolar quer ficar envolvida apenas com questões de natureza do conhecimento, mas daquele relacionado com a escrita, com a leitura de livros, desconsiderando qualquer elo com os problemas reais, com a vida do cotidiano das pessoas.

Por outro lado a educação indígena não vê separação entre a educação, saúde, território, cultura, religiosidade, enfim ao modo de ser e viver. Ao contrário, a educação é a força motriz de todos esses elementos que faz a vida pulsar. Pensar a educação dessa maneira não é fácil de enxergar um elo entre as duas modalidades. A fórmula inspiradora escolhida pelos povos indígenas era, de que, a educação escolar teve a força de destruir, do mesmo modo deve ter a força de reconstruir aquilo que ela 'apagou'; despertar outra vez e tornar visível aquilo que ela colocou como elemento invisível. É, pois, urgente refletir sobre nova visão de educação escolar em busca da necessária interculturalidade entre ambas.

E essa educação escolar imposta, aos poucos foi cedendo espaço para outra educação, para uma que abre possibilidades de diálogo. Essa conquista deve-se as forças do movimento de professores indígenas, lideranças, caciques, aliados não indígenas. Não se pode esquecer que também foi essa busca coletiva que deu origem à legalidade adquirida na Constituição Federativa de 1988. A partir dela é permitido desenvolver a educação intercultural. Mas para qualificar essa educação escolar é necessário que as instituições de Ensino Superior façam sua parte nessa formação de profissionais. Aqui se registra um novo desafio: como formar essa instituição que tem em seu bojo o ar superior de educação?

A primeira universidade do país a iniciar esse desafio foi a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Em 1995 com a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI/MT fortaleceu o movimento de professores que começaram a reivindicar um curso de formação superior específico para povos indígenas e a partir daí iniciaram-se as discussões políticas e financeiras do curso. Este se efetivou em 2001 com o nome "Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena" na cidade de Barra do Bugres. Entraram 200 (duzentos) estudantes, sendo 180 (cento e oitenta) do Estado de Mato Grosso e 20 (vinte) de outros Estados. A maior vitória desse curso pioneiro no Brasil foi o número de estudante que conseguiu pegar diploma: cento e oitenta estudantes com o diploma em mãos. Nem todos foram evadidos, houve baixa por mortes também. Após esse projeto de formação específico para povos indígenas, outros em universidades federais deram prosseguimento.

A segunda conquista dessa natureza foi na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD na cidade de Dourados em Mato Grosso do Sul. O Movimento de Professores Guarani e Kaiowá juntamente com aliados procuraram essa instituição para aceitar seu projeto que reivindicava um curso de Licenciatura específico para professores Guarani e Kaiowá. A UFGD também foi pioneira no quesito de que esse foi o primeiro curso registrado como regular em uma universidade pública brasileira. O curso iniciou-se em 2006 com 100 (cem) estudantes Guarani e Kaiowá.

Com o incentivo do governo brasileiro outras universidades de ensino superior ofereceram cotas e vagas adicionais para estudantes indígenas. Mas então qual é o problema da formação de profissionais

indígenas na educação? É necessário refletir sobre várias questões, em especial no que diz respeito a cotas ou vagas adicionais. Além das poucas vagas oferecidas o problema maior é a evasão. Como manter os estudantes indígenas ao longo do curso? As vagas são oferecidas, mas não se leva em conta as diferenças. O primeiro obstáculo que esses estudantes enfrentam é o de cunho lingüístico. São falantes de suas línguas e quando vêm para as universidades encontram dificuldades para entender os conteúdos do seu curso que é ministrado na Língua Portuguesa e sem a preocupação por parte dos docentes de que em sua turma tem estudantes que usam a Língua Portuguesa como segunda língua.

Outro problema enfrentado é o da invisibilidade dos conhecimentos que esses estudantes trazem de sua educação étnica para a universidade. Esses conhecimentos sequer são citados de acordo com depoimentos de estudantes que vieram por cota ou por vagas adicionais. Enfrentam pelo caminho o preconceito, a discriminação e muitas vezes não somente por seus colegas estudantes, mas também por professores do seu curso. O problema lingüístico é uma barreira em suas formações. Eles são tratados pelos colegas e professores como pessoas com "problemas" para "aprender" os conteúdos e esses "problemas" são dos estudantes indígenas e não da falta de preparo dos professores e da universidade de um modo geral.

A educação escolar, contudo, deve descer do seu pedestal e pretendida superioridade, pois as questões prioritárias da vida, como território e territorialidade fazem parte intrínseca e fundamental do currículo inspirador e suleador de toda a Educação Escolar dos oprimidos, entre estes, com maior profundidade, Indígenas, povos da floresta e quilombolas. A antropóloga Dominique Gallois entende territorialidade como,

> ...uma abordagem que não só permite recuperar e valorizar a história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, como também propicia uma melhor compreensão dos elementos culturais em jogo nas experiências de ocupação e gestão territorial indígenas.

Na esteira desse entendimento é que defendemos a idéia de trabalhar nos currículos esse fundamento vivo de todas as relações gestadoras da cultura dos povos oprimidos, e o sentido conceitual e valorativo desta orientação teórico-metodologica e praxiológica. A educação escolar tem ignorado essa história de ocupação e gestão territorial. São questões importantes para a educação escolar indígena, pois se trata da educação que é, em seu âmago, a autopoiése de todas as pessoas em conexão societária com a terra, enquanto território, carecendo que se busque uma interculturalidade que antes de ser identificada ou nominada, já está no fundamento primal de um mundo de ser no mundo, que não poderá ser compreender senão a partir da sua relação primal cósmica. Não há como fugir das questões que geram conflitos entre as duas sociedades – indígenas e não indígenas. Aqui é necessário fazer uma ressalva. Os embates se dão entre os grandes proprietários de terra, a cada dia representando grandes corporações com interesses privados e de ocupação geopolítica e os povos indígenas que tiveram suas terras invadidas, minadas, destruídas juntamente com o massacre simbólico e biológico do seu povo.

A cultura precisa ser respeitada, pois faz parte do sistema educacional de cada povo. Assim sendo inspiramo-nos nas palavras do antropólogo Geertz (1989, p.15),

> [...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis. Mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado [...].

Em outro trecho afirma ainda que seja (idem, p. 103 [...] "um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida". É nessa esteira de pensamento que buscamos a compreensão do que seja interculturalidade. Tomemos a sábia interpretação de Martin Buber e Paulo Freire os educadores populares aos quais Neto & Barbosa (2005, p. 12) extraíram a idéia de que a interculturalidade está ligada com a educação dialógica. "A educação dialógica, especialmente aquela que prima pelo diálogo entre culturas (interculturalidades) apresenta-se como uma estratégia de formação inovadora e radical" isso porque possibilita superar ações e visões etnocêntricas. Os autores (idem) continuam nessa mesma direção.

> O resultado da educação intercultural vislumbra-se, é contribuir para uma sociedade democrática e multicultural, fundada no diálogo, na assunção da diversidade, e na possibilidade de todos os seres humanos assumirem-se politicamente frente o mundo e tomar a história em suas mãos.

Esse entendimento de Freire e de Buber amplia o conceito de interculturalidade. A educação é o suporte de todas as vivências humanas. As pessoas são educadas desde o ventre materno e assim pela vida toda, se entendemos a educação como um processo contínuo de ensino e aprendizado. Assim, caminhamos na direção de um trabalho que prioriza a educação indígena tendo como aliada a educação escolar buscando um diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da ciência ocidental.

Para almejar a interculturalidade é necessária a compreensão mais ampla das questões que são caras para a educação indígena e o território é de suma importância, pois tem a ver com tudo que se relaciona com a vida e com o bem viver de cada povo. Para isso é preciso fazer a distinção, formal necessária, entre as duas noções inseparáveis na vida: terra e território para os grupos societários oprimidos. A antropóloga Gallois (... p. 38) faz a interpretação de que "como expuseram vários estudos antropológicos diferença entre "terra" e "território" remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena". Trata-se, portanto, de um processo político-jurídico que está ligado à égide do Estado.

Já o território demarca a linha da vida, dos sentimentos, das vivências e ao direito de viver dignamente e a mesma antropóloga (idem) entende que "território remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial". Seguindo essa mesma direção e com um grupo específico – os Kaiowá – o antropólogo Levi Marques Pereira (2004, p. 360) escreve em sua tese o que significa território para esse povo e que a crença do

> ... retorno da comunidade ao seu antigo território ressalta a importância crucial da retomada das rezas e da recomposição do modo correto de se viver – *teko katu*. Em conjunto, teriam o poder de fazer a mata crescer novamente, trazer de volta os animais acompanhados de seus donos e tornar as pessoas novamente fortes [...] retomando a prática das rezas, os homens reatam o contato direto com as divindades e podem conseguir que elas atuem em seu favor.

Promover a volta de uma comunidade para seu território traz consigo a compreensão de ter um espaço físico, a volta das relações sociais de um grupo que compreende o mundo de modo uno, sem as divisões entre plantas, animais silvestres e todas as espécies viventes nesse mundo – as visíveis e invisíveis. Não é a terra, mas o território bendito e suas relações com todas as divindades.

Esclarecida a distinção que introduzimos entre terra e território nos permite prosseguir com a implicação da interculturalidade entre educação escolar e educação indígena.

Em outros escritos temos dito que para ocorrer uma educação escolar indígena é necessário iniciar esse entendimento na construção de sua raiz para cada comunidade: o projeto político pedagógico étnico. Ele está vivo na prática cotidiana da educação indígena, mas não é explicitado conceitual e linguisticamente; o que se faz necessário na luta contra uma sociedade que só toma a sério o discursivo, o escrito e o publicado, como estratégia de ocultamento e desocultamento.

Os autores Gandin & Gandin (2000, p. 17-18) afirmam que para contribuir com uma realidade sonhada, uma sociedade mais justa e mais democrática é preciso ter clareza de três coisas e para além da paixão, do amor e do esforço precisamos de instrumentos aptos. Esses instrumentos devem ser diferenciados de acordo com a "missão" institucional.

No caso da educação escolar indígena faz-se necessário ressaltar outras dimensões relacionadas ao modo de ser e viver de cada povo. Vasconcellos (2000, p. 169) conceitua o Projeto Político Pedagógico (PPP) afirmando que:

> É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança

> da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Compartilhando com essa ideia de que o PPP vai se aperfeiçoando ao longo do desenvolvimento de suas ações e que ele é um instrumento teórico-metodológico compreendemos que o PPPE também se beneficia dessas palavras. Os PPP das escolas indígenas geralmente são elaborados pelas secretarias, salvo com algumas exceções. O que se alega é que os professores indígenas não sabem elaborá-los pela sua complexidade. Ou em muitos casos, esse documento é assessorado pela equipe das secretarias, porém ocorre que ela também não está preparada para esse trabalho levando em consideração a educação indígena do povo que vive no município e o PPP termina sendo elaborado com a mesma dimensão que é construído nas instituições escolares municipais.

Acerca do PPP a professora Lúcia Maria G. de Resende (*In*: Veiga & Fonseca (orgs), 2004, p. 254) entendem que,

> a construção do projeto político-pedagógico deve considerar as singularidades e a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos. Essa ideia nos remete à compreensão de que a relação entre os sujeitos que interagem na perspectiva do pesquisar, do ensinar e do aprender é marcada por situações desafiantes e intrigantes, sendo, portanto, merecedoras de investigação. [...] O projeto político-pedagógico contribui na sistematização e na organicidade prática reflexiva dos sujeitos.

Bebemos nessa fonte de que o "projeto político-pedagógico deve considerar as singularidades e participação de todos os sujeitos" não somente da escola, mas no caso do Projeto Político Pedagógico Étnico, também de todas as pessoas consideradas "ensinadoras" os idosos e idosas, lideranças, caciques, rezadores, sábios e sábias da medicina tradicional, enfim, em sociedades étnicas as crianças também ensinam, no sentido de que os pequeninos e pequeninas estão sempre com seus irmãos e irmãs mais velhas e aprendem também com elas.

A força da educação indígena no processo da interculturalidade

Durante anos a educação escolar ameaçou a educação indígena ao ponto de silenciar as línguas, os rituais, ao absurdo de que diferentes sociedades indígenas passassem a negar sua identidade enquanto povo. De acordo com o antropólogo e linguista Meliá (1999, p. 11):

> No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam- se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade.

Cônscios desses problemas, a educação escolar tem se revelado uma tirana, perversa diante de sua pretensa superioridade. Mas é preciso salientar os profícuos debates conquistados em relação a essa questão. Atualmente a compreensão da cultura escolar vem aos poucos sendo modificada. Tudo isso graças a dois fatores emblemáticos: um a incansável luta dos povos indígenas juntamente com seus aliados não indígenas e o outro a ação pedagógica como vem defendendo o lingüista e antropólogo Bartomeu Meliá (1999, p. 13) quando afirma que é a ação pedagógica de cada povo que os guia para a educação. Atentemos à sua fala:

> De fato, o objetivo que guia a ação pedagógica é esta questão fundamental: o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo, um *rikbáktsa* é o objetivo que guia a ação pedagógica. A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica.

Destaca-se nessa citação a frase em que o autor coloca "a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas". Muitos povos e os Umutina é um deles, em seus depoimentos lamentam a perda de sua língua. Prova disso, buscaram e buscam insistentemente por ela. Esse povo se fortalece no desejo e no encontro dos seus elementos culturais. Atualmente sua cultura é à força de orgulho que os impulsiona a sua educação junto às crianças.

A lingüista Maher chama atenção para essa questão da perda da língua (2010, p. 34).

> Assim, foram principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras "optaram por abandonar" suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse "abandono" seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente.

Os Umutina sabem disso, mas mesmo com a triste história da proibição do uso de sua língua as pessoas idosas a levaram adiante, mas com receio. As crianças cresceram falando a língua portuguesa e com o passar dos anos, já no início do ano de 2000 morreu o ultimo falante que dominava a língua. Mas as pessoas com desejo de fortalecer sua identidade étnica começaram a procurar, dentro da aldeia, os mais velhos que ainda sabiam um pouco da língua e também das danças, dos rituais e outros elementos da cultura que estavam adormecidos tantos anos. Os estudantes Umutina da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que faziam os três cursos superiores indígena, foram os maiores responsáveis pelas pesquisas relacionadas ao seu povo. Pesquisaram em museus, inclusive no Museu do Rio de Janeiro encontraram gravações na língua Umutina, das danças, enfim com esse trabalho comprometido e cheio de vida foram capazes de recuperar mais de trezentos vocábulos, vários tipos de danças e outros rituais. Esse povo atualmente tem orgulho de apresentar para os não indígenas que sabem cantar, dançar e até mesmo falar sua língua. A escola adotou a alfabetização na língua para as crianças. E a ação pedagógica que tanto diz Meliá é a fonte motriz desse processo de revitalização da educação Umutina.

Nesse sentido é preciso dar voz a ação pedagógica de cada povo. Por isso é importante construir uma educação escolar indígena tendo o olhar voltado para a ação pedagógica tradicional. A construção do currículo deve ser voltada para os assuntos da comunidade e entrelaçado com a cultura étnica.

Respaldados no pensamento da fenomenologia a filósofa Creusa Capalbo (2008, p. 98) nos auxilia de que "é pela manifestação do mundo que o outro se torna outro-para-mim. [...] No encontro, esse outro deve ser respeitado na sua alteridade; ele nos convida a conhecê-lo naquilo que ele é". Nosso entendimento sobre a educação é o de respeitar o outro em sua alteridade. Não posso colocar a deriva a percepção que o outro tem de educação e é nesse encontro harmonioso que poderemos debater a interculturalidade. O filósofo Merleau-Ponty (2006, p.269-302), assinala que:

> A percepção se apresenta como reencontro entre a subjetividade e as coisas; o percebido se apresenta como aquilo que é e que permanece em seu ser. Assim, há coisas a ver, há um mundo onde vivemos e que se mostra a nós por si mesmo. É no reencontro da subjetividade e do mundo que nasce a percepção. Mas, o percebido que se apresenta em pessoa na evidência da presença, revela também o seu outro lado. Pode-se afirmar que a percepção não é um puro ver da presença; isto que a consciência não vê é aquilo que a faz ver: seu vínculo ao Ser.

A visão é um vínculo com o estar sendo, em sua origem: o ver o originário de onde se é. Esse filósofo quer nos mostrar, deste modo, que o ato de significar está em relação com esta experiência muda, silenciosa, que envolve todos os sentidos e que os transcende. É preciso, também, voltar à filosofia do silêncio. É a esta presença que nos fala pelo e no silêncio que devemos retornar. O ver originário não é o da percepção em ato, mas sim aquele que vê no silêncio do Ser, de onde jorra a palavra e a visão que nos permite escutar e ver aparecer o mundo existente.

A existência desse mundo só é sensível se vista sob as lentes do compromisso e amor ao outro. Nesse prisma defendemos a interculturalidade na educação. Uma educação voltada para o bem viver, contra a vulnerabilidade da vida e a favor da dignidade desse viver. Um diálogo entre culturas em que uma defende o direito da outra e procura ser solidária a todos os problemas que envolvem a saúde, a cultura, a religiosidade, os rituais, as festas, o compromisso com os territórios, enfim todos os elementos importantes para a vida. A interculturalidade entre as duas "educações" só é possível se houver um diálogo entre ambas.

Desse modo propomos esse diálogo desafiador para os professores indígenas, lideranças, caciques, e, principalmente para as instituições formativas do Ensino Superior. Precisamos nos qualificar mais enquanto docentes para compreender que existem outros conhecimentos e saberes que devem ser considerados e não somente aqueles desenvolvidos no contexto universitário. É necessário que as universidades estejam preparadas para dialogar com esses conhecimentos, bem como seus professores. Essa ação de entender que a educação universitária também pode aprender se usar um pouco de humildade e aprender a escutar os diferentes conhecimentos, ambos podem praticar a palavra tão debatida nos contextos acadêmicos e universitários: a interculturalidade.

Referências

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas.** São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades.** TERRAS INDÍGENAS E UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA acessado dia 05 de agosto de 2014. **http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf**

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HENRIQUES, Ricardo et AL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. CADERNOS SECAD 3 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília - DF Abril de 2007. Site acesso no dia 07/08/2014.

http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas lingüísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira.** *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.Acesso dia 07 de agosto de 2014. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na Escola. Cadernos Cedes, ano, XIX, nº 49, Dezembro/99. Site: www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RESENDE, Lúcia Maria G. de. **O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico.** *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola.* 3ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 7ª edição. São Paulo: Libertad, 2000.

SABERES E FAZERES DO CORPO BORORO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DA MULHER EM CÓRREGO GRANDE

Renata Marien Knupp Medeiros[1]

Beleni Saléte Grando[2]

Resumo

O presente trabalho apresenta os dados parciais da pesquisa de mestrado em educação e visa compreender os processos de educação tradicional que se inscrevem no corpo Bororo desde a concepção, gestação até o parto, e como ocorrem as relações entre os diferentes saberes e fazeres tradicionais e os biomédicos. A pesquisa foi realizada em Córrego Grande, aldeia bororo localizada no município de Santo Antônio do Leverger – MT, de janeiro a fevereiro de 2014, com a observação participante, entrevistas e estudos bibliográficos sobe a educação das meninas e mulheres da comunidade. O corpo, como matriz da identidade da mulher, é construído num processo de educação que garante a inserção da menina na sociedade e também tem nesta educação, o objetivo de garantir a geração futura do Povo Bororo. As entrevistas com anciãs e anciões bororo nos revela ora contradições, ora mediações entre os diferentes processos de educação do corpo da mulher bororo de Córrego Grande. O processo de ensino aprendizagem ocorre não só com o recurso da palavra, mas principalmente a partir da observação atenta. As mulheres Bororo convivem com uma pluralidade que a educam no corpo tanto com os saberes tradicionais, quanto com os oferecidos pelo modelo biomédico.

Palavras-chave: Educação. Mulher. Corpo. Bororo.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar os dados parciais da pesquisa de mestrado em andamento, que busca compreender os processos de educação tradicional que se inscrevem no corpo Bororo desde a concepção, gestação até o parto. Este recorte teve como objetivo refletir sobre os processos de educação da menina/mulher Bororo, tendo por referência os saberes e fazeres relacionados à concepção/reprodução, fundamentais para a fabricação do corpo.

A educação tradicional indígena é inscrita no corpo desde antes da concepção e passa por transmissão de saberes que são fundamentais para os processos de identificação e reconhecimento da pessoa na sociedade. A partir dos estudos, compreendemos que a educação da menina tem sido inscrita no corpo desde a concepção e que estes saberes são fundamentais para que esta possa assumir seu papel social de mulher e mãe, atendendo as suas próprias expectativas e a de seus familiares.

A transmissão de saberes e fazeres acontece no dia a dia da aldeia e de forma contínua, facilitada pela relação intergeracional, que possibilita aos mais velhos, homens e mulheres, compartilhar as experiências e conhecimentos tradicionais com os mais novos. Esse procedimento se pauta num cuidado na forma de ensinar e de aprender que cada pessoa precisa para ser reconhecida e exercer o seu direito de escolha individual e coletivo.

Além do ensino das habilidades necessárias para os trabalhos diários, a educação bororo dedica-se principalmente à produção de corpos saudáveis, o que está relacionado com o ensinamento de valores morais e éticos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais.

---

1 Bolsista Capes - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Grupo de pesquisa: COEDUC. E-mail: renataknupp@globo.com

2 Doutora em Educação e Pós-Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, coordenadora do Grupo de Pesquisa COEDUC. E-mail: beleni.grando@gmail.com

O processo de ensino aprendizagem ocorre não só com o recurso da palavra, mas principalmente a partir da observação atenta. Os rituais que visam a "fabricação" de um corpo específico iniciam-se antes do nascimento e acompanham o indivíduo ao longo de toda a sua vida, podendo persistir até após a morte (GRANDO, 2004).

Diante do exposto, este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos relacionados a saúde reprodutiva da comunidade Bororo de Córrego Grande, a fim de compreender os processos de educação tradicional que se inscrevem no corpo feminino, bem como valorizar e respeitar esta diversidade étnica e cultural.

O caminho da pesquisa

O presente estudo do tipo exploratório-descritivo insere-se na abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2010, p.21), se preocupa "[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados elementos metodológicos da etnografia, por permitir estudar pessoas no sentido coletivo da palavra e não individual. Como cenário, optou-se pela aldeia indígena de Córrego Grande, localizada na terra indígena Gomes Carneiro, no município de Santo Antônio de Leverger, situada a 217 quilômetros da capital de Mato Grosso, Cuiabá.

A coleta de dados foi realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2014 e a observação participante foi um importante instrumento metodológico utilizado. Para o registro das informações, utilizou-se o diário de campo, por permitir o arquivo das "peculiaridades sutis que chamam a atenção enquanto são novidades e depois deixam de ser notadas" (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p.59).

Considerando que a entrevista é uma extensão lógica da observação, esta investigação contou com a participação de quatorze informantes principais, destes, dez mulheres e quatro homens. A idade das mulheres variou entre 24 e 70 anos e dos homens entre 30 e 65 anos. Os sujeitos são identificados pela letra inicial de seus nomes, seguidos da idade e número de filhos. A coleta seguiu os procedimentos metodológicos éticos e legas.

Saberes e fazeres do corpo da mulher em Córrego Grande

Diferentemente dos meninos, não há iniciação para o sexo feminino na cultura Bororo, como afirmam os dados registrados na literatura mais antiga sobre os rituais bororo, não há cerimônias específicas que marcam a passagem da menina para a puberdade. Identificamos em nossa pesquisa que de fato, não há uma marca cronológica para esta passagem assim como não ocorre um evento ritualístico para tal. Porém a mulher tem um papel fundante na sociedade bororo que é matrilinear.

Contudo, quando é chegada a primeira menstruação, alguns cuidados especiais se fazem necessários. Segundo os relatos dos bororo atualmente a idade da menarca varia de 10 a 13 anos e quando ela acontece, a menina deve permanecer dentro de casa em repouso, não sendo recomendado sair para caçar, coletar frutas ou mesmo se levantar para caminhar, visto os riscos decorrentes de tais comportamentos: *Uma menina morreu aqui, eu vi. Ela era muito novinha, a vó dela falava pra ela não fazer as coisas e ela era muito arteira, aí a menstruação subiu para cabeça e ela morreu...* (I, 50A, 6F).

A dieta durante o período do sangramento também sofre alterações. Algumas anciãs afirmam que a menina deve privar-se de todo tipo de alimento, sendo permitida apenas a ingestão de um pouco de água, pois, *"se a menina comer as coisas ela fica sem força e começa a ficar velha cedo"*. No entanto, uma das interlocutoras relatou que nesta ocasião, o caldo de arroz ou de feijão pode substituir os alimentos usualmente consumidos.

Outras consequências da quebra da dieta neste período estiveram associadas ao tipo de alimento ingerido: "*A minha menina comeu muito amora aí a menstruação dela veio muito e ela nem cruzou com homem...*" (I, 50A, 6F). Por ser uma fruta considerada de "branco", o fluxo sanguíneo prolongado

por sete dias foi atribuído ao consumo excessivo da amora. Nos saberes populares, na região de Cuiabá, a amora é utilizada no período de menopausa como reposição hormonal, o que pode estabelecer sentido para experiências acumuladas entre as tradições não indígenas e indígenas que convivem nesta região há mais de três séculos. Outros saberes como este são partilhados também pela população local que apresentam relação com o que vamos trazer nas falas das mulheres bororo no que se refere aos cuidados durante o período menstrual.

A menina, ainda denominada de criança pelos mais velhos, deve se abster de "*passar nas teias de aranha para não estragar as vistas*" e de tomar banho, uma vez que se a cabeça for molhada durante o período em que o fluxo de sangramento é intenso, os cabelos podem ficar brancos precocemente ou resultar em forte cefaleia. A pele e o rosto também não podem ser lavados ou tocados, "*tem que coçar a cabeça ou o corpo com um pedaço de pau, por que se não fica velha...*" (D, 39A, 7F).

Apesar da importância dos cuidados aqui citados para a produção de corpos femininos saudáveis, as anciãs afirmam com tom de tristeza e preocupação, que atualmente algumas moças não respeitam esta "preparação", se negando a seguir as orientações de suas mães e avós com relação às abstenções.

Uma outra forma de ler esta relação entre mães-avós e suas filhas-netas, é apresentada por um dos anciãos, ao afirmar que hoje, ao menstruarem, as meninas não avisam para as suas mães por já estarem preparadas para se cuidar sozinhas.

A partir da menarca, entende-se que a menina já está pronta para constituir sua própria família: "*Depois da primeira menstruação ela já pode casar [...] Bororo a partir de onze, doze anos já casa e já tem filho*" (M, 40A, 0F).

Esta constatação, no entanto, não implica numa obrigatoriedade de a menina casar e ter filhos, mas significa que ela, se quiser, pode assumir este novo papel social, o de ser mãe. Um relato da mãe de uma moça de 29 anos evidencia esta liberdade de opção que a mulher bororo pode ter na atualidade: "*Algumas meninas engravidam mais cedo, mas outras tarde. A minha filha mesmo tá veia e até agora nada. Ela não se sente preparada para ser mãe*" (C, 40A, 6F).

Ter filhos é um desejo evidente nas mulheres e a presença de crianças em casa é motivo de grande alegria para toda a parentela. A satisfação de tê-los por perto foi manifesta em diversos momentos do diálogo com os pais, avós e tios: "*Se vier mais uma criança pra mim eu agradeço muito. Eu tenho três netos da minha filha mais velha, agora tá vindo mais um. Com bagunça de criança a gente fica bem mais esperto...*" (M, 24A, 6F).

É consenso entre os moradores da comunidade, que nos dias atuais as mulheres estão se casando e engravidando mais cedo: "Antigamente não podia engravidar muito nova, eu engravidei com 19 anos". Com o início precoce da atividade sexual atualmente, não é raro encontrar gestantes com idades entre 12 e 15 anos na aldeia, contudo isso não parece ser uma preocupação da maioria dos interlocutores, que em tom de alegria anunciavam a chegada de um novo membro a família: "*Agora já tá vindo outro* [neto]. *Minha filha tá com 12 anos grávida do primeiro filho...*" (M, 24A, 6F).

Apesar da fase reprodutiva ter início logo no começo da segunda década de vida, ela pode se estender até aproximadamente 45 anos. De acordo com os depoimentos e registros dos serviços de saúde, a mulher mais jovem que gerou uma criança nesta comunidade possuía 12 anos e a mais idosa 44 anos de idade.

Tal padrão reprodutivo, quando analisado por lentes culturais ocidentais, frequentemente é motivo de espanto e reprovação em diversos serviços de saúde, onde é comum presenciar indígenas sendo acusadas de terem seus filhos cedo demais ou possuí-los em número excessivo. A constante necessidade de controle faz com que profissionais de saúde não indígenas, tomados de boa intenção, acreditem que ao estimular a adoção de um método contraceptivo definitivo como a esterilização, ajuda a intervir nesta realidade considerada desviante.

Um dos anciãos entrevistados afirma que o intervalo intergenésico (entre os partos) também sofreu mudanças ao longo do tempo e atualmente se apresenta cada vez mais curtos: "*Hoje em diante faz igual branco, 25 dias* (de nascido) *e já começa a fazer outro* (filho)..." (G, 57A, 7F).

A partir desta leitura da realidade a partir dos bororo e o conflito evidenciado entre a forma de ver bororo e do sistema de atendimento à saúde na aldeia, provocou a demanda de um levantamento de dados no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) e Casa de Saúde Indígena (CASAI), em Rondonópolis, para melhor compreender como se estabelecem as relações entre os saberes biomédicos e os bororo.

Ambas as situações citadas acima - engravidar mais jovem e manter um curto intervalo de tempo entre as gestações - foram relacionadas a não utilização dos "remédios do mato" (*jorubbo*). Os anciões afirmam que existem remédios que causam efeito anticoncepcional temporário e definitivo que são muito eficazes para prevenção da gravidez:

> *Hoje as meninas estão evitando com injeção... Antes era com remédio do mato [...] Elas não engravidavam com remédio do mato... Agora não usa mais não... Só as medicações como injeção... Por outro lado, eu acho que seria bom o remédio do mato [...] Acho bom usar esses remédios para dar tempo de crescer uma criança até ter a outra...* (V, 54A, 6F).

Em relato da Missão Salesiana que convive com os Bororo de Meruri há mais de um século, foi registrado o fato de os anciões daquele território terem decidido que não mais haveria nascimento de crianças em virtude dos permanentes conflitos com a presença de não indígenas nas proximidades da aldeia. A miscigenação não é uma decisão recomendada pelos anciões, pois para ser bororo faz-se necessário a "fabricação" de um corpo específico, que não é somente biológico, mas é o pai e a mãe bororo que saberão como garantir que a gestação e o nascimento seja feito de forma que a nova pessoa possa ser reconhecida em qualquer aldeia como parente.

No contexto ocidental, as práticas tradicionais indígenas são consideradas menos valiosas que a biomedicina e concebidas como obstáculo ao 'desenvolvimento' (PEREIRA, 2012). A valorização pelas jovens mães de medicamentos alopáticos resulta da permanente pressão sociocultural que sofrem na atualidade, com a redução de seus espaços de convívio social e realização de suas práticas tradicionais em todas as dimensões do mundo bororo. As práticas tradicionais se contrapõem ao discurso da sociedade não indígena que cerca de todos os lados os atuais bororo.

Com a hegemonia do saber biomédico e consequente exclusão das outras possibilidades terapêuticas, muitos indígenas aprendem desde cedo a acreditar na ciência do não indígena, colocando em dúvida o conhecimento dos sábios anciões: "*Os mais velhos sabem como usam remédio, mas esses novos não confiam no remédio que os mais velhos usam. Eles confiam mais no remédio do branco,* (do) *médico. Aí foi mudando de lá pra cá*" (G, 57A, 7F). Além da maior confiança na medicação alopática, o rápido resultado proporcionado por ela também foi citado como motivo de preferência desta em detrimento do "remédio do mato".

Tal descrédito tem resultado na escassez dos conhecedores da medicina tradicional. Atualmente já não existem pajés na aldeia e segundo o Sr. D (60A), além dele, apenas mais quatro anciões detém os conhecimentos sobre os remédios tradicionais na comunidade. Angustiado com este quantitativo reduzido, o ancião afirma que têm ensinado seus dois filhos sobre a medicina tradicional e explica que este processo de educação não ocorre dentro de casa, mas sim, durante as caminhadas realizadas pela mata.

O contato direto com a natureza e o conhecimento da mesma, permite que o ancião compartilhe através da transmissão oral saberes relacionados às plantas e ervas, suas cascas, folhas e raízes. Além do nome, o ancião explica sobre o poder terapêutico, preparo e a indicação de cada medicamento. Contudo, o Sr. D. (60A) ressalta que algumas situações e comportamentos específicos podem anular o efeito da medicação, portanto, determinados cuidados devem ser tomados, como: abstinência sexual no período que antecede a coleta do remédio e não prepará-los quando a cônjuge se encontrar no período menstrual ou ter tido bebê recentemente.

A educação tradicional Bororo acontece no dia a dia da aldeia e de forma contínua, a partir da relação intergeracional, que possibilita aos mais velhos, compartilhar as experiências vivenciadas e os conhecimentos tradicionais com os mais novos, como uma herança cultural, que mantém viva importantes memórias.

Como observado por Tassinari (2007) a partir de estudos realizados com povos indígenas da América do Sul, nota-se que "[...] a preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas" (2007, p.17). Portanto, a educação do corpo ocorre não só com o recurso da palavra, mas principalmente a partir da observação atenta.

Diante do descrédito relacionado aos conhecimentos tradicionais indígenas, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem se interessado em valorizar as tradições da medicina indígena como um conjunto de conhecimentos ancestrais que ainda cumprem funções importantes na sociedade contemporânea, como a atuação das parteiras, a eficácia das plantas medicinais e os conhecimentos dos pajés (LUCIANO, 2006).

Com relação ao número de filhos por casal, este quantitativo é variável. A maioria das entrevistadas possuem uma média de seis filhos vivos, contudo, o número de gestações de algumas mulheres excede este valor, devido às mortes neonatais e histórico de abortos. Entre as mulheres mais idosas é comum ter muitos filhos, entretanto, as mais jovens não pensam desta forma e planejam ter menos filhos que os seus pais.

Muitos interlocutores enfatizaram o decréscimo no número de nascimentos nos últimos anos: "*Agora as mulheres não querem ter mais crianças. Muitas já fizeram laqueadura. Teve uma época que teve muita criança, agora diminuiu bastante*... (M, 53A, 7F)".

As opiniões com relação ao tamanho da prole divergem, enquanto algumas moças (na faixa etária de 20 anos) optam por ter apenas dois ou três filhos, os anciões expressam grande preocupação com este fato. Segundo o Sr. A. (54A, 7F), é importante ter muitos filhos e netos para que a pessoa seja sempre lembrada em sua comunidade, caso contrário, a pessoa acaba, pois não se lembrarão mais dela.

Este ancião observa que a redução no número de matrículas na escola indígena reflete bem a problemática atual. Com tristeza, ressalta que dificilmente depara-se com mulheres grávidas na aldeia e no mês de janeiro de 2014, ousou apresentar uma previsão pessimista, ao afirmar que nasceriam no máximo cinco crianças ao longo deste ano. Segundo dados fornecidos pela CASAI de Rondonópolis, até o mês de setembro já se haviam contabilizado oito nascimentos dentre as mulheres de Córrego Grande.

A preocupação com a diminuição da população indígena Bororo foi frequentemente anunciada em diversas falas. Segundo os anciões, no caso das mulheres com muitos filhos, justifica-se "evitar" uma nova gravidez, visto que logo elas se ocuparão com a criação dos seus netos. Contudo, quando as mais velhas param de ter filhos, as "novatas" devem prosseguir, "*essa continuidade é importante para não acabar Bororo*..." (D, 60ª, 3F). "*Menina nova tem só três e já tá bom, já faz papel da laqueadura*..." (M, 24A, 6F).

Em Córrego Grande, os métodos contraceptivos são disponibilizados pelo programa de Planejamento Familiar do Ministério da Saúde através do PSI, dentre os quais se destacam as injeções hormonais trimestrais, as pílulas anticoncepcionais, preservativos masculinos e a laqueadura, pela frequência do uso na comunidade. Este último trata-se de um método cirúrgico e de difícil reversão, que tem sido opção frequente das mulheres: "[...] *Elas querem mais laqueadura, não querem remédio do mato... Acho que é porque é mais rápido*..." (M, 40A, 0F). Nota-se que não há procura pela vasectomia por parte dos homens, não havendo histórico da realização deste tipo de cirurgia nesta população.

As políticas públicas de saúde que contemplam a mulher indígena são as mesmas que foram pensadas para atender a população brasileira não indígena, não reconhecendo assim os saberes e fazeres tradicionais destas comunidades. A ausência de um programa federal específico para a saúde da mulher indígena evidencia a invisibilidade deste seguimento populacional que permanece com seus direitos negligenciados.

Em meio a termos técnicos científicos e explicações carregadas de valores provenientes da sociedade ocidental, as sutis "orientações" recebidas nos serviços de saúde ganham status de verdade única, o que leva muitas indígenas a questionarem os seus comportamentos reprodutivos, entendendo-os como equivocados/ultrapassados e contribuindo para que se instale um controle de natalidade: "*Dois partos meu foi difícil [...] o médico falou que não era pra eu ter criança mais porque era um risco... Agora eu fiquei mais arrependida de ter laqueado, eu queria um guri... Mas eu vi que era um risco e me conformei*..." (C, 40A, 6F).

Dentre os oito partos de indígenas de Córrego Grande que ocorreram durante o ano de 2014, quatro deles foram por via vaginal e os outros quatro por via cirúrgica, dados estes que vão ao encontro das informações fornecidas pelo DSEI Cuiabá, que apresenta índices de 50% de cesariana entre os Bororo, corroborando com as estatísticas brasileiras para a população geral. Para a população Bororo, o corpo submetido a tal cirurgia nunca mais será o mesmo:

> *Eu tô tomando remédio [...] é que eu sei da minha saúde, eu não to andando muito bem, eu sinto muita dor... Com esse (último) menino eu senti muita dor [...] Mesmo depois que eu ganhei ele eu ainda sinto muita dor... Bem na minha cintura... Aí eu falei que não queria ter mais criança não, essas aqui já basta, eu não aguento mais carregar esses meninos no colo como eu carregava antes... A sorte é que eu tenho esse carrinho (de bebê) para colocar...* (M, 24A, 6F).

> *As mulheres sabem que a criança nascer normal é melhor do que na faca, porque na faca judia numa proporção maior, prejudica a saúde, nasceu, mas tem que ter cuidado ainda [...]Mulher que ganha normal não é problema, tá com boa saúde ainda". (G, 57A, 7F).*

Com a transferência do local de nascimento para o hospital, os rituais relacionados ao processo de nascimento foram substituídos. Os aparatos tecnológicos utilizados para controlar o trabalho de parto e parto, tornaram-se armas cada vez mais poderosas para o incremento do rito hospitalar, que se distanciou das verdadeiras necessidades, crenças e valores da mulher. Este fator resultou em uma assistência ao parto centrada na equipe de saúde, onde a mulher e a criança são meros coadjuvantes, uma vez que a supervalorização das rotinas e procedimentos os coloca em uma condição passiva a todos os acontecimentos (MACIEL, 2012).

Contrapondo esta visão, uma senhora relata que a limitação na quantidade de gestações imposta pela cesariana é considerada positiva para algumas mulheres que não desejam ter tantos filhos: "*Tem muita gente que tem medo de fazer cesária... Algumas querem cesária porque aí só ficam com três filhos...*" (M, 40A, 0F). Como já explicitado nas falas anteriores, a contracepção é um saber que a mulher pode acessar e com isso não ter mais filhos. A afirmação da Dona M., evidencia que a mulher pode escolher não ter mais filhos, e ai, a "invasão" dos saberes biomédicos é aceita como uma solução mais acessível.

Outro motivo que justifica a opção por poucos filhos está relacionado com a diminuição de pessoas para ajudar nos cuidados com as crianças. Esta problemática surge no cenário em que alguns adultos ganham dinheiro a partir de serviços prestados fora da aldeia, alterando a primitiva organização familiar. É o que relata Dona I (50A, 6F), que prefere aconselhar sua filha mais nova a evitar gestações sequenciais, pois, além de cuidar dos seus pais já idosos, esta anciã frequentemente acompanha os familiares até a cidade para consultas médicas e exames, portanto, suas constantes ausências somadas às do genro, que trabalha em uma fazenda vizinha, torna-se motivo de grande angustia devido à vigilância das crianças.

Outra preocupação, apresentada em menor escala, trata-se da dificuldade em prover a alimentação das crianças diante dos desequilíbrios ocorridos nos padrões alimentares atuais. Considerando que a agricultura, pesca e caça estão mais difíceis, bem como a preferência por comidas "da cidade" e refrigerantes: "*Hoje as mesmas coisas que encontra na cidade, encontra na aldeia: comida com gordura, açúcar...*" (V, 54A, 6F). Entretanto, estes alimentos não podem ser cultivados ou extraídos da natureza, o que gera dependência de recursos financeiros para a subsistência familiar, portanto quanto maior o número de filhos, mais degradantes são as condições de vida.

Por fim, o Sr. G. atribui a diminuição no número de crianças ao medo que as mulheres possuem de perder seus filhos: "*Tá nascendo menos criança [...] tomam remédio para não ter criança... Remédio do mato, eles tomam pra não ter muito... Não criar muito... muito que tem é um, dois (filhos)... Com medo de ter criança e perder... De morrer...*" (G, 57A, 7F).

Os altos índices de mortalidade infantil entre os povos indígenas justificam a fala deste ancião e evidenciam a precariedade das condições de vida destas populações. Um estudo realizado com a população Bororo nas comunidades de Meruri, Garças e Morada dos Bororo,

demonstrou que a Taxa de Mortalidade Infantil (TMI) para no período de 1993 a 1996 foi de 58,8 por mil, quase o dobro dos valores encontrados no Brasil em 1997 (31,9 por mil) (SOUZA; PAGLIARO; SANTOS, 2009).

Dentre os resultados demográficos obtidos, o estudo citado também chama atenção para o fato de que a fecundidade encontrada entre os Bororo é relativamente baixa quando comparada a de outros grupos indígenas, o que se reflete na taxa de crescimento populacional médio de apenas 2,4% ao ano.

Algumas considerações

Neste trabalho observamos que há uma dinâmica aparentemente contraditória entre os saberes e fazeres bororo e os saberes e fazeres biomédicos, no entanto, também são evidenciadas nas falas das pessoas entrevistadas contraposições que ora reconhecem estas contradições, ora conciliam ambos os saberes e fazeres como possibilidades de escolhas atuais.

Atualmente, a população Bororo convive com uma pluralidade terapêutica composta tanto por recursos de cuidados tradicionais, dentre eles o uso de remédios preparados com ervas e raízes extraídas das matas, como recursos oferecidos pelo sistema de saúde, que está pautado principalmente nos aspectos da biomedicina. A mulher bororo, neste processo de educação tem em seu corpo a marca destes diferentes saberes e fazeres de ambas as sociedades que vive. Como num espaço de fronteira, seu corpo ora é identificado com os valores e princípios de seu povo, ora é confrontado com os valores e princípios biomédicos implementados pelo Sistema de Saúde oficial.

Ser mulher bororo, portanto, é estar neste movimento de produzir-se como pessoa na sociedade de seu povo e onde deseja e busca criar/educar seus filhos, mas dependente da sociedade ocidental para dar a luz aos seus descendentes.

Com isso, podemos concluir que os processos de educação na atualidade, já não se restringe à Córrego Grande, e ao se ampliar, também leva consigo as contradições e imposições dos valores da sociedade capitalista, cujo foco de intervenção, o corpo da mulher, na perspectiva da saúde, individualiza e fragmenta para não mais identificar, mas padronizar o corpo como objeto de intervenção e consumo.

Referências

GRANDO, B. S. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri**. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, A.M.S.B. **As ações de cuidado de profissionais de saúde implicados no Programa de Humanização do Parto**. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, P. P. G. Limites, traduções e afetos: profissionais da saúde em contextos indígenas. In: **Mana**, v. 18, n. 3, 2012.

SOUZA, L.G.S; PAGLIARO, H; SANTOS, R.V. Perfil demográfico dos índios Boróro de Mato Grosso, Brasil, 1993-1996. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 2, fev, 2009.

TASSINARI, A. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

VÍCTORA, C.G.; KNAUTH D.R.; HASSEN M.N.A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre (RS): Tomo Editorial, 2000.

A INTERCULTURALIDADE NAS RELAÇÕES DE FRONTEIRA NA PRÁTICA DO ENFERMEIRO: A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Adriane Aparecida de Freitas Silva-PPGE/UFMT
adrianetecnohujm@yahoo.com.br
Mestranda em Educação pelo Projeto Pró-ensino em Saúde-PPGE/UFMT

Beleni Saléte Grando
Beleni.grando@gmail.com
Professora Doutora em Educação do PPGE/UFMT

Resumo

Entendendo que o corpo social é forjado na cultura da sociedade de pertencimento, o comportamento do indivíduo orienta-se pelos valores ditados por esta. A pluralidade étnica em nosso país proporciona a existência de diversos saberes e fazeres. A intenção desta pesquisa foi descobrir se a formação superior do enfermeiro o habilita para o desenvolvimento de relações interétnicas pacíficas, pautadas na alteridade e interculturalidade, durante a sua atuação profissional. Buscou-se entender o que acontece nas zonas de fronteira cultural durante os atendimentos e/ou prestação de cuidados de enfermeiros ou de técnicos de enfermagem para um cliente indígena. Para tal utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa do tipo etnográfica. Utilizamos como recursos para a coleta de dados o diário de campo e as entrevistas gravadas fundamentadas em um roteiro semi-estruturado. Os sujeitos elencados foram enfermeiros e técnicos de enfermagem com experiência em atendimento ao indígena em seu serviço de saúde e que se prontificaram para a participação voluntária na pesquisa. O período da coleta de dados foi de dois meses. Os locais de pesquisa foram: um hospital universitário e um hospital e pronto socorro do município de Cuiabá-MT. A pesquisa foi precedida por leituras dos referencias da educação e por uma pesquisa exploratória que apontou qual trajetória metodológica a ser percorrida.

Palavras-chave: Enfermeiro. Interculturalidade. Formação.

Introdução

Quando o assunto a ser tratado refere-se à interculturalidade, a dissociação da cultura e alteridade torna-se basicamente impossível. A complexidade deste tema é dada pela marcante diferença cultural existente no Brasil. Os profissionais que lidam diretamente com usuários que representam esta diversidade cultural percebem nos momentos de contato, possibilidades de fricções ou oportunidades de aprendizagem, dependendo da postura adotada frente ao diferente.

Neste estudo o foco está nos enfermeiros que por ser um profissional de linha de frente, está sempre na porta de entrada para os serviços de saúde, ficando constantemente exposto ao contato com pessoas de etnias diferentes. Nesta perspectiva existe a necessidade de se compreender que os relacionamentos são orientados a partir de uma base: a sociedade. Esta sociedade exerce influência direta sobre a formação do indivíduo, mantendo a comunidade coesa, dando-lhe as diretrizes de comportamento. A construção social se dá pela presença de representações simbólicas peculiares a cada povo, que chamamos de cultura.

Visto a cultura ser algo tão intrínseco de nosso ser, o indivíduo inconscientemente carrega para a sua atuação profissional todos seus signos adquiridos no particular e no público. Daí o papel das universidades, valorizar as experiências do aluno, aproveitar os seus saberes e práticas advindas da sua realidade existencial, para um entrelaçamento com novos conhecimentos pautados na perspectiva profissional apresentada e prepará-lo para provar novas vivências.

Os centros acadêmicos são constituídos por docentes que muitas vezes pertencem a mesma sociedade dos graduandos, havendo o compartilhamento de alguns padrões com a missão de lapidá-los para a boa desenvoltura dos egressos acadêmicos no mercado de trabalho.

Mas o fato destes professores terem uma cultura comum a dos seus alunos, não necessariamente os obriga a manterem sua perspectiva cultural cristalizada, sem direcionar o olhar para outros espectros que a cultura lhe apresenta e criar oportunidades que tal exercício lhe proporciona.

A atitude para com a cultura do Outro será expressa na forma de condução do raciocínio dos alunos. O reforço para a alteridade e interculturalidade no tratamento com o diferente poderá ser transmitido pela narração ou pela ação.

O ensino acadêmico deve primar pela construção conjunta de saberes, contribuindo para a participação efetiva do discente na realidade que está sendo pautada.

Paulo Freire em seus trabalhos sempre enfocou a importância de compartilhar ideias e não apenas transferir conhecimentos sendo a concepção de aluno "depositário" fortemente criticada. (1987, p.34).

No movimento de educar, a proposição é o avanço para ultrapassar o convencional, é a simultaneidade em assumir o papel de educador e educando em ambos os lados. Nesta dinâmica o acadêmico rompe com o silêncio podendo manifestar-se e contribuir enquanto indivíduo para as aulas e futuramente quando profissional, participar ativamente na vida social com agente transformador.

O tipo de educação exposto por deve ser repensada, necessitando do enxerto motivacional despretensioso em relação ao poder.

Observa-se a apropriação da educação enquanto instituição para universalização da cultura. Uma estratégia para manter o controle, assim como fez a Igreja por longos períodos da história.

Rodrigues afirma que a educação faz com que a lógica do sistema simbólico seja "introjetada" nas mentes enquanto regras para os indivíduos. (2006, p.43) Observamos isso na maneira que a cultura é passada de pai para filho, por mecanismos educacionais diversos.

Mas quando a educação é focada como instrumento de repressão, passa a atender aos interesses de humanos que necessitam manter-se no poder. Neste contexto as práticas educativas, o conjunto de ações voltadas para que o corpo aprenda e assimile o acervo social, funcionam como "mecanismo de controle". Garantem que os signos sociais mantenham a sociedade numa dada conformidade, adotando-se medidas disciplinares que pelo seu caráter impositivo restritivo promovem a correção por meio de penalidades para os desvios do que é socialmente aceito, homogeneizando a sociedade.

Por entender que educar é moldar um corpo social e que tal prática traz resultados mais duradouros que a aplicação de disciplina em corpos já moldados, as classes dominantes passaram a utilizar este recurso para atingir seus objetivos.

Segundo Gusmão:

> [...] educar, antes de mais nada, envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedade tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano. (1999, p. 43).

O conceito da apropriação da educação para alcançar objetivos questionáveis do ponto de vista ético necessita passar por um processo de desarraigo, por estar sabidamente estabelecido nos meios acadêmicos, nutrido por políticas hegemônicas.

Quando docente e discente procedem de culturas diferentes, o exercício inicia-se no centro educacional, num esforço conjunto realizado em prol da harmonização. O resultado desta convivência criará repercussões indeléveis na prática do futuro profissional.

Com tantos benefícios à vista a educação superior deve atentar para que as suas ações respeitem o indivíduo, enquanto aluno, e o preparem para tornarem-se receptivos e sensíveis em suas relações de contato com outros ao longo de sua jornada profissional.

Por este motivo a visibilidade do ensino acadêmico refletido nas práticas do enfermeiro deve ser discutida, pois a cultura acadêmica se impõe sobre o indivíduo, havendo a necessidade de confluência para que este indivíduo após sua formação entenda que mesmo em culturas diferentes pode-se haver entendimento promovido pela alteridade.

O atendimento de saúde realizado pelo enfermeiro que possa ser satisfatório necessita atender os princípios do SUS. No contexto da interculturalidade deve-se fazer presente. Isto porque a população de usuários SUS é diversificada em virtude da pluralidade de culturas existentes no país.

O foco deste estudo situa-se no espaço de contato interétnico, no momento em que ocorre a relação entre o enfermeiro e o indígena proveniente da aldeia, indivíduos com culturas diferentes entre si.

A pretensão desta pesquisa é revelar o que acontece nestas ocasiões e descobrir se a alteridade e a interculturalidade são enfatizadas na formação acadêmica, como uma ferramenta do cuidado do enfermeiro.

Metodologia

O fato de a alteridade e interculturalidade virem ao encontro da política de humanização do SUS, por si só, não significa que esta prática faça parte do atendimento de enfermagem, no que se refere às populações com diferentes formas de viver. Estes conceitos precisam estar no cerne da formação profissional.

No Brasil, a sociedade como um todo é permeada pelos ideais capitalistas. Extensões de terras com demarcação homologadas para populações indígenas têm criado inúmeros conflitos com fazendeiros e empresários do ramo do agronegócio, pois contrariam a lógica econômica.

A mídia veicula a visão unilateral dos capitalistas frente às resistências da violação dos direitos de posse. A propaganda tendenciosa difunde inverdades sobre os indígenas e apropriando-se do seu poder massivo de penetração, forma concepções distorcidas sobre esses povos.

Por fazer parte do arcabouço cultural nacional, pouco se questionar sobre a veracidade das informações apresentadas e a possibilidade destas estarem sendo manipuladas em benefício de alguns, gradualmente são assimiladas pelas pessoas em virtude da constante exposição.

Desta maneira cria-se a cultura de que os indígenas são pessoas beligerantes e de difícil relacionamento. Os enfermeiros não estão incólumes a esta influência, daí a necessidade de dissipar-se dos preconceitos para prestar um cuidado intercultural ao indígena.

Com o objetivo de descobrir o que ocorre nas fronteiras interétnicas e qual a influência da alteridade e interculturalidade na formação acadêmica dos enfermeiros realizamos uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa do tipo etnográfica.

O método qualitativo por ter um aprofundamento consegue compreender a forma de viver das pessoas de um grupo pequeno, sendo auxiliado pela "visão êmica" (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 37) e simultânea de muitos indivíduos deste. O grupo delimitado por esta pesquisa possui um tamanho reduzido, e a intenção era saber qual a visão dos sujeitos de forma isolada e como um todo, acerca do assunto pesquisado.

A pesquisa qualitativa nos dá a vantagem de desenhar a descrição de grupos, no nosso caso, os enfermeiros e técnicos de enfermagem envolvidos no atendimento à saúde indígena. Permite-nos entender os significados das situações observadas e conforme as informações são trazidas, o conhecimento estender-se-á, dando cabo de responder as perguntas que foram formuladas na pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos recursos da etnografia. A etnografia por se tratar de um método aplicado ao estudo de comunidades com cultura diferente daquela do pesquisador, está mostrando-se útil no desenvolvimento da pesquisa, em suas diversas fases constituintes. Nesta ótica, a ciência de que a dedicação ao trabalho de campo é fundamental, está incorporada nesta pesquisa. A possibilidade de extrair o máximo de significados atribuídos pelas diferentes sociedades, num mesmo evento, é uma das vantagens da pesquisa com elementos da etnografia.

Para Triviños:

> [...] o valor científico de seus achados, porém, dependerá, fundamentalmente, do modo como faz a descrição da cultura que observa e que está tratando de viver em seus significados.[...]A função do etnógrafo, assim, "não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas". (1986, p. 121).

Com vistas às elucidações supracitadas, preferimos nos referir a esta pesquisa como sendo do tipo etnográfica, pois utiliza-se dos referenciais e alguns dos métodos da etnografia incluindo o distanciamento metodológico.

Tendo em vista o conhecimento dos saberes e fazeres do enfermeiro, a pesquisa tipo etnográfica está sendo utilizada como um meio de captar do campo de pesquisa, a relação, ou o espaço-tempo de atendimento oferecido pelos técnicos de enfermagem e enfermeiros aos indígenas, como informações que comporão o presente estudo.

Observar-se-á como a existência ou não da educação intercultural influem na maneira de abordar e tratar o outro.

Uma revisão de literatura no tema proposto está sendo empreendida acompanhada de análise meticulosa das idéias apresentadas. A apropriação das informações históricas disponíveis e dos eventos que antecederam o atual atendimento de saúde indígena na rede SUS e sua relação com os saberes tradicionais constituirão elementos trazidos para a compreensão do observado nas fronteiras da relação interétnicas.

Visando a compreensão do subsistema de atendimento à saúde indígena em Mato Grosso, além das leituras, realizamos entrevistas com funcionários do Distrito Sanitário Especial Indígena de Cuiabá (DSEI Cbá). Após isso várias visitas a Casa do Índio de Cuiabá (CASAI Cbá) se sucederam por ser um ponto de acolhimento para indígenas que são trazidos da aldeia para receberem atendimento de saúde especializado.

A coleta de dados se deu pela observação, diário de campo e entrevistas. Desta forma, foram registradas informações obtidas por meio de impressões, anotações e gravações de áudio. Tais registros mostraram-se proveitosos pois diminuíram o impacto dos lapsos de memória na inclusão de aspectos importantes e curiosidades que deram vida ao relato.

Consideramos como sujeitos da pesquisa enfermeiros, lotados na Casa do Índio de Cuiabá (CASAICbá), no Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM), no Hospital e Pronto Socorro Municipal de Cuiabá (HPSMCbá).

A amostragem ocorreu por "acessibilidade" meio de seleção de 10 profissionais que se voluntariaram a participar do estudo, tendo como critério para a seleção, técnicos de enfermagem e enfermeiros que costumeiramente realizam atendimento de saúde ao indígena em sua unidade de saúde, preferencialmente àqueles que prestaram atendimento no momento em que a observação ocorria. Então num segundo momento foram revisitados para que pudessem ser entrevistados. (GIL, 2012, p.94)

O universo da amostra se limitou a 03 enfermeiros do Hospital Universitário Júlio Müller, 03 do Hospital e Pronto Socorro Municipal de Cuiabá e 04 enfermeiros da CASAI Cbá.

Para que se pudesse observar o momento em que ocorre o atendimento de saúde ao indígena, foi traçada uma estratégia para o acompanhamento deste até o serviço de saúde de referência. Neste deslocamento a pesquisadora participou apenas como observadora, fazendo os registros no diário de campo. Concluído o atendimento do enfermeiro ao indígena, este era entrevistado, se possível, ou então era revisitado em ocasião conveniente para este.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um roteiro semi-estruturado. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Os dados foram coletados de agosto a outubro de 2014.

Para a entrada em campo os seguintes procedimentos foram observados:

- Aquisição de autorização para pesquisa junto a órgãos governamentais que coordenam e regulamentam atividades relacionadas à saúde indígena -DSEI Cuiabá. Embora tenhamos conversado com o coordenador regional da Fundação Nacional do Índio no Mato Grosso (FUNAI/ MT) a autorização deste órgão não será necessária uma vez que, não serão entrevistados indígenas, ou qualquer outro tipo de intervenção será realizado com esta população. A autorização do DSEI fez-se necessária, pois foram entrevistados profissionais técnicos de enfermagem e enfermeiros da Casa do Índio de Cuiabá.

- Aquisição de autorização para pesquisa junto a órgãos do governo que mantém profissionais da enfermagem (técnicos e enfermeiros), em suas unidades de atendimento de saúde. Buscamos autorização na da Secretaria Municipal de Saúde de Cuiabá (SMSCbá), no Hospital e Pronto Socorro de Cuiabá (HPSMCbá) e no Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM).
- Preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos profissionais da enfermagem.
- Envio do Projeto e demais documentos solicitados para a Plataforma Brasil.
- Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Resultados parciais

Ao analisarmos as entrevistas dos enfermeiros da CASAI Cbá, o discurso comum a todos era que o nenhum deles havia sido preparado para realizar cuidados de enfermagem com o indígena. A noção de corpo que estes povos trazem consigo é muito diferente a percepção dos profissionais e o estabelecimento de relações harmoniosas só foi possível porque o contexto favorecia. Afinal o profissional estava se inserindo num espaço que fora construído pensando na população indígena adoecida, sem resolutividade na aldeia e com necessidade de um ponto de apoio na cidade, enquanto buscava o tratamento de saúde.

Segundo as profissionais da CASAI Cbá o arcabouço de conhecimentos foi sendo estruturado pelo contato e a prática da alteridade e interculturalidade auxiliou no caminhar para a busca do objetivo comum, ofertar um cuidado de enfermagem humanizado.

As entrevistas realizadas com as enfermeiras do Hospital e Pronto Socorro Municipal de Cuiabá revelaram uma realidade semelhante a das profissionais da CASAI. Ao concluir a graduação nenhuma enfermeira se sentia preparada para o atendimento ao indígena. Isso teve alguns reflexos no atendimento à saúde do usuário indígena. Algumas intercorrências foram relatadas, por ter sido o momento de contato interétnico espelhado na experiência com o trato de outros usuários não-indígenas. Mas houve consenso em se afirmar que tais situações são menos rotineiras, visto que com a prática percebeu-se o melhor modo de lidar com esta clientela, respeitar a sua cultura. Nas observações realizadas neste ambiente percebeu-se algumas dificuldades devido a não compreensão da língua materna por ambos os lados e/ou devido utilização de termos técnicos. A constância do profissional da CASAI em assistir ao indígena resolveu o problema do idioma e a adequação dos termos técnicos para vocábulos coloquiais dirimiu o desentendimento.

A pesquisa com os enfermeiros do Hospital Universitário Júlio Müller encontra-se em fase de transcrição das entrevistas, por este motivo não foram trazidos os dados coletados até então para que não ocorra um viés na pesquisa.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GUSMÃO, N.M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa.** N. 107, p. 41-78; julho de 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf > Acesso em: 07de ago.2014

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1986.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R. ; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA EM MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES PARA DEBATE

Félix Rondon Adugoenau[1]
Beleni Saléte Grando (orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá-MT
Programa de Pós-Graduação em Educação/não bolsista
felix.adugo@gmail.com

Resumo: A educação da criança indígena é objeto de nossos estudos e focam as questões que implicam os processos de educação tradicional que se diferencia em cada grupo étnico, em cada aldeia, marcando no corpo as identidades coletivas e individuais de cada pessoa desde antes de seu nascimento. A reinvindicação a uma educação diferenciada e intercultural visa garantir um projeto educacional que atenda as realidades específicas e os coloque em visibilidade na relação com a sociedade. Questionamos se a escolarização da infância não fere outros direitos coletivos indígenas explicitados na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Buscamos o diálogo com a legislação e o movimento indígena em Mato Grosso, nos estudos da antropologia da criança nas sociedades indígenas, com as experiências na formação de professores e nas pesquisas sobre a educação do corpo em comunidades tradicionais já realizadas em nosso grupo de pesquisa. Trazemos demandas da formação de professores indígenas para a educação escolar indígena e as demandas da Educação Infantil e suas implicações na educação tradicional nas aldeias, reflexões e possibilidades à questão no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento Indígena. Educação da Criança.

[1] Mestrando em Educação – Universidade Federal de Mato - UFMT

A Educação Escolar Indígena: a construção histórica de um direito à diferença

Em Mato Grosso vivem atualmente 43 etnias indígenas, no entanto, isto não significa que todas tenham o reconhecido pelo Estado de seus direitos constitucionais. Pautando a vida coletiva que caracteriza os povos indígenas, considera-se primordial que cada comunidade tenha o direito garantido a terra, pois esta é a condição primeira para a sobrevivência física e cultural de um povo, considerando que a produção da vida se estabelece pelo acesso aos bens materiais e imateriais para alimentar e salvaguardar a vida, especialmente das crianças e dos idosos.

Referir-se aos processos de produção da vida coletiva implica em necessariamente garantir que os novos membros da família e da comunidade possam com ela se identificar e se constituir como parte de um cosmos que os vinculam ao lugar no qual se reconhecem como herdeiros de seus pais e seus avós, de seus heróis mitológicos, de seu mundo que se articula com todas as dimensões da vida, do mundo visível e invisível, do ontem, do hoje e do amanhã. A complexidade dos processos de educação garante que cada grupo étnico se compreenda como específico e diferenciado no conjunto de uma diversidade étnica que é plural, esta compreensão está atrelada ao mundo no qual seus territórios se organizam desde tempos imemoráveis.

Assim, a dinâmica compreendida pela vida coletiva dos povos indígenas requer uma compreensão mais complexa dos processos de cuidar e educar de suas crianças, o que significa garantir o futuro de sua própria cosmologia.

As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada conforme a região e o histórico de contato de cada um, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes.

A educação, assim, é parte de um processo de produzir corpos alimentados em todas as suas dimensões humanas, a orgânica, a afetiva e social, a cognitiva, a espiritual, nos diversos mundos que compõem a cosmologia de cada povo tradicional, pois se compreende que cada corpo ao ser produzido em uma dada sociedade já recebe antecipadamente a sua concepção uma orientação de como será organizada os laços familiares que o acolherão, como

será a sua alimentação e os cuidados, como será sua educação a fim de que no processo de educação ele se compreenda como parte de um todo articulado com o meio no qual é recebido e será integrado.

Dito isso, consideramos que atualmente em Mato Grosso, estas garantias não são uma realidade vivenciada em todas as comunidades indígenas que aqui vivem especialmente as que vivem em seus antigos territórios que são desapropriados por fazendeiros e políticos, com inúmeras investidas de toda a natureza. A propriedade privada na mão de poucos é o critério de exclusão e eliminação das condições de se compreender indígena atualmente neste lugar controlado pelo agronegócio e os interesses do capital estrangeiro com as grandes hidroelétricas e demais formas de exploração da natureza em detrimento da população tradicional. O colonialismo impera sobre os processos de sobrevivência dos povos e de suas culturas, com isso, este processo se coloca em confronto direto com os processos de educação das crianças a fim de garantir-lhes uma educação que as acolhe e integra à sociedade na qual se constitui como pessoa.

A mobilização permanente dos povos indígenas evidencia a luta pela vida coletiva e a segurança de suas vidas em suas terras tradicionais. O acirramento do capitalismo junto à Amazônia brasileira, na qual o norte de Mato Grosso se integra, reforça a luta prioritária pela terra, no entanto, a FUNAI, órgão que mesmo precariamente ainda assegura a legitimidade de seus territórios, vem sendo atingido sistematicamente com o seu sucateamento institucional, além das legislações que avançam em direção à retirada dos direitos já garantidos.

É o que reivindicam as lideranças que solicitam a revogação da Portaria da Advocacia Geral da União 303/12, que tem como base os 19 condicionantes do Processo de Homologação Contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, para implantar inúmeras imposições aos direitos reivindicados e aprovados nos territórios indígenas, já legalizados e amparados anteriormente:

> Nós, povos indígenas do estado de Mato Grosso, vimos por meio deste documento, informar às autoridades e comunidades de nosso Estado, que nós, indígenas originários desta terra, novamente estamos perante um grande desafio, pois, mais uma vez o governo federal declara guerra contra nossos direitos indígenas originários e constitucionais, ATRAVÉS DA PORTARIA Nº 303/16.07. 2012 E SUCATEAMENTO DA FUNAI. E que por meio de vários documentos solicitamos socorro e providências para a revogação da portaria 303 da AGU.[2]

Da mesma forma ocorre com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) – PEC 215 e os 10 PEC apensados a este, que de forma sutil vem retirar os direitos constitucionais indígenas conquistados por um conjunto de pessoas que apoiaram a causa indígena na

[2] SINA: http://www.revistasina.com.br/portal/questao-indigena/mato-grosso. Acesso em: 08/09/12.

Constituição de 1988. No entanto, o contra movimento indígena é enorme e cada dia mais fortalecido pelo agronegócio e o capital estrangeiro.

> Ora, nada mais justo a participação do Congresso Nacional na apreciação de atos do poder Executivo como se dá em qualquer projeto de lei encaminhado ao Legislativo. A Ideia é o poder Executivo propor as demarcações de áreas indígenas ao Legislativo e este, por sua vez, como poder emanado do povo, analisar e chancelar. A proposta aprovada pelo Legislativo retorna ao executivo para sacão e homologação. Isto é democracia! [3]

O que não se coloca de forma explícita é que a "bancada ruralista" é a mais atuante e mais poderosa neste mesmo Congresso Nacional, conforme se evidencia nos meios de comunicação:

> A bancada, considerada por analistas o mais poderoso grupo de interesse no Parlamento brasileiro, vale-se de alianças com outras agremiações no Congresso para promover uma agenda que inclui, entre suas principais bandeiras, o perdão às dívidas de agricultores, a expansão de terras cultiváveis no País e a oposição à ampliação de terras indígenas.[4]

Isso declara que no jogo de poder, vence os interesses do agronegócio, pois uma maioria maciça de votos de parlamentares da bancada ruralista que facilmente se alia a outros interesses capitalistas, em oposição aos interesses da vida coletiva dos povos indígenas:

> Mais recentemente, alguns segmentos da população brasileira contrários aos direitos indígenas passaram a afirmar que os índios teriam "terras em demasia". Este argumento serve para confundir a opinião pública e reforçar os conflitos com a enorme legião de trabalhadores rurais sem-terras existente no Brasil. (LIMA, et al., 2012).

Pensar, portanto, neste movimento autoritário e excludente que vem eliminando possibilidades de viver em comunidade com os princípios da educação tradicional, específica e diferente em cada povo e aldeia, nos leva a retomar o processo histórico no qual este mesmo local já protagonizou lutas indígenas pela educação que se consolidam em nível nacional.

Segundo Heck, Loebens e Carvalho (2005), as lutas indígenas são evidenciadas em 1970, como a década marcada pela luta de resistência indígena, apoiada principalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que organizou assembleias com indígenas para denunciar nos meios de comunicação o projeto oficial de extermínio iniciado na Ditatura Militar. Neste movimento, os indígenas asseguraram seus direitos: "à terra e ao reconhecimento de suas organizações sociais" na Constituição Federal de 1988.

> [...] a luta dos povos indígenas foi conquistando espaços territoriais que permitiram o crescimento demográfico, e os próprios índios começaram a apresentar levantamentos demográficos, desmentindo os dados oficiais que subestimavam a população [...] sentiram-se encorajados a assumi-la publicamente e as estatísticas

[3] SENAR: < http://senar-ma.org.br/a-verdade-sobre-pec-215>. Acesso em: 12/08/14.
[4] BBC Brasil. disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/05/120524_ruralistas_abre_jf.shtml Acesso em: 12/08/2014.

> também começaram a registrar uma numerosa população indígena nos centros urbanos. (Op. cit. 2005, p. 240).

Buscamos evidenciar com isso que pensar a educação das crianças para os mais de 240 povos indígenas que conseguiram sobreviver a este investimento para sua eliminação é pontuar quais são as garantias de vida coletiva de suas famílias e suas comunidades, pois para se educar uma criança são necessários muito além de estruturas físicas, mas antes, de um conjunto de princípios que garantem a inclusão desta pessoa num contexto sociocultural e ambiental muito específico.

Cada grupo específico tem uma educação coletiva e diferenciada destinada à cada fase da vida, cujos sentidos e significados só podem ser compreendidos dentro de seus contextos culturais, produz uma educação que diferencia, inclusive a educação da menina e do menino. As diferenças culturais e as identidades individuais e coletivas, impressas no corpo de cada criança, a constitui como única e ao mesmo tempo, evidencia no corpo a produção coletiva de uma identidade na qual ela se identifica e se diferencia. Os processos de educação do corpo expressam, na relação com outros corpos que se comunicam entre si, uma "[...] linguagem simbólica própria, geralmente de forma inconsciente, cujas aproximações e distâncias culturais significativas podem auxiliar o pesquisador na compreensão dos tempos e espaços simbólicos de cada grupo étnico específico [...]" (GRANDO, 2004, p. 73).

Com esta especificidade que somente com uma aproximação de quem busca conhecer, a educação da criança indígena, seja qual for a sua herança ética é sempre específica e particularizada, pois além de ser diferenciada por gênero, o é, pela diferença clânica e organizacional que depende do lugar que ocupará na família e na comunidade. A educação da criança não é uma educação de criança, mas a de uma criança específica. Com isso, problematizarmos a educação escolar para as crianças, desde a Educação Infantil, é problematizarmos qual é a condição socioeconômica e sociocultural da família na qual esta criança está vinculada. Quais são os processos históricos de sua família e de sua comunidade para compreendê-la como parte de uma etnia e de um povo, logo de uma territorialidade que se constitui para além de sua aparência de criança.

A Educação Infantil e a Educação da Criança nas sociedades indígenas

Como um dos pioneiros a pontuar os problemas desta visão sobre os processos educativos que cada sociedade indígena organiza para educar as gerações futuras, Meliá (1979) afirma que esta educação traz: "[...] diferenças tais, com respeito ao que se dá na

chamada educação 'nacional' que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os indígenas não têm educação, porque não têm a 'nossa educação'" (1979, p. 9).

Os estudos da Antropologia da Criança Indígena no Brasil trazem contribuições significativas para compreendermos como na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva a fim de garantir o futuro das novas gerações. Os estudos recentes deste campo de conhecimento pautados numa etnografia, conforme afirma Tassinari (2007), vem se consolidando como conhecimento sobre as sociedades indígenas a partir da década de 1990, e evidencia que ainda permeiam nas pesquisas sobre a criança indígena uma visão "adultocêntrica" e etnocêntrica.

Acompanhando o pensamento da autora, contrapondo-se à visão ocidentalizada, as etnografias sobre os processos de educação da criança indígena, apontam que a infância indígena, nas mais diversas formas de inserção deste período da vida no mundo da cultura de cada comunidade, tem sido foco de permanente atenção e responsabilidade dos adultos em cada comunidade.

Ao analisar os "aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil" Tassinari (2007, p.11) afirma que: "a sociabilidade e o pensamento das sociedades indígenas" são pontos relevantes para compreendermos "a educação e a responsabilidade dos adultos nos cuidados com a criança", pois cada sociedade se diferencia nas formas de socializações e mediações que possibilitam o desenvolvimento infantil.

Equivocadamente ao observarmos a evidente liberdade e a autonomia da criança nas sociedades indígenas, temos a falsa impressão de falta de cuidado ou de respeito nas relações com as quais esta será integrada na cosmologia de seu povo, mas ao contrário do que nos parece: "[...] o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos" suas responsabilidades e cuidados em garantir as condições para que possam aprender, mas "verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças" (TASSINARI, 2007, p.16).

Nos estudos que temos feito sobre os processos de educação de algumas comunidades indígenas percebemos que as crianças tem a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto, a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança e a correção destas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança.

> As crianças acompanham outras crianças, de sua idade ou mais velhas, seus pais, seus avós, nas atividades domésticas e na aldeia, nas roças, no mato, pelo rio, e vão observando e comentando tudo o que veem e o que é feito. Mas isso não é

> simplesmente, como tanto se fala, aprender pela observação ou por imitação. É um modo ativo de se engajar na aprendizagem, e a combinação entre o ver e o ouvir é o modo xikrin de apontar isso. Pois, como eles dizem, não basta ver, tem que ouvir também: ou seja, há de se ter uma atitude reflexiva, de modo a compreender o que se vê. Para aprender, a pessoa tem que ser capaz de ver e ouvir – ou seja, refletir, entender, compreender. (COHN; MARQUIN, 2012, p. 61).

Como observamos no Ritual de Nominação Bororo que integra a criança a sua comunidade e à cosmologia bororo, as dimensões que o garantem se constitui de complexa rede de relações entre os vários mundos com os quais convivem em diferentes dimensões, ou no dizer bororo, dos vários mundos. Nesse, há uma série de práticas corporais que vão dando forma corpórea ao nome que a criança recebe no ritual. Pelas técnicas corporais que sua família materna deve lhe garantir (mãe e avó), esta poderá ser reconhecida no seu clã e na família, conectando-se a estas dimensões simbólicas complexas.

A educação do corpo é assim, a educação da pessoa que não inicia com ela e nem nela se encerra, pois para fabricar a pessoa ao educa-la para integrar-se a sua família clânica e ritualística, esta passa por técnicas específicas que lhe garantem a integração social e a aprendizagem de quem é na sociedade.

Como nos evidenciou a pesquisa sobre a educação bororo a construção e identificação da pessoa se dá nas sociedades indígenas por meio da educação marcada no corpo, esta educação tanto ocorre nos processos educativos cotidianos do corpo produzido no tempo e espaço da aldeia, quando no tempo e espaços da roça, dos passeios no território, e nos espaços e tempos dos rituais. (GRANDO, 2004, p.50).

Como identificamos em algumas situações ritualísticas, o corpo é fabricado para suportar várias insígnias das dimensões do mundo visível e invisível do seu povo, inclusive como ocorre no Funeral, para suportar a dor como sentimento que o constitui. As funções do ser menino ou menina são organizadas desde este ritual, assim, que outras marcas os corpos recebem para se identificarem como meninos e meninas? Que condições são necessárias para que se garantam esta educação que é específica e diferenciada, considerando a própria lógica bororo. Estas questões que ainda buscamos responder em nossas pesquisas visa contribuir para compreendermos como a educação da criança pode ser garantida em contextos interculturais, ou ainda, como podemos constituir uma educação da criança, no contexto da Educação Infantil, que possa garantir a educação da criança bororo?

Com isso, nos questionamos como uma escola em que um único sujeito, institucionalizado como professor, qualificado na educação formal não indígena, poderá atender aos processos educativos que constituirão o ser menino e o ser menina em sua

sociedade, uma vez que os processos próprios de educação do corpo de cada criança, se parte de uma construção clânica específica e diferente para cada povo.

> [...] acredito que o reconhecimento da posição privilegiada que as crianças ocupam como mediadoras permite repensar características da moralidade e da educação nesses contextos sociais. O "passe livre social" que lhes permite circular em espaços que são segregados aos adultos de outros grupos familiares garante poder às crianças. [...] Utilizar segundo seus interesses as terminologias de parentesco e estabelecer relações que nortearão a vida adulta garante poder às crianças. Ser responsável pelos irmãos mais novos e ensinar-lhes coisas [...] garante poder às crianças. Ocupar posições privilegiadas nos rituais e nas cosmologias conferidos à alteridade garante poder às crianças. Nesses contextos, ir à escola também garante poder às crianças. (TASSINARI, 2012, p.291).

Assim, ao refletirmos o papel da escola, também nos colocamos a refletir sobre a formação de professores indígenas e como estes devem ser formados pelas instituições formadoras, atualmente inúmeras IES distribuídas pelo país, nos colocamos questões que pautam sobre quais são os saberes acumulados pelos formadores sobre os processos de educação de cada povo indígena. Como estas instituições formadoras pensam a educação compreendendo-a pela educação do corpo, como educação da pessoa, uma vez que cada sociedade produz seus corpos de forma diferente e única?

Sendo este um permanente desafio do movimento indígena, pois garantir a vida coletiva pautada na Terra, na Saúde e na Cultura, a luta pela Educação Escolar é uma pauta necessária às atuais mediações com o permanente e inevitável conflito de viver na fronteira com a sociedade "nacional". (GRANDO; et al., 2012).

Ao se referir à escola como espaço de fronteira, Tassinari (2001, p.47) considera esta como: "um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios". A escola é assim: "um encontro entre dois mundos, duas formas se saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo".

Refletindo sobre os processos de educação da criança indígena, as diferentes formas de conceber a infância e os processos de ensino e aprendizagem desta nas sociedades indígenas, é ainda pertinente manter a questão a responder: de qual criança falamos quando nos referimos à educação da criança na escola? De qual "Educação Infantil" falamos quando pensamos na educação escolar bororo? Xavante? Chiquitano?

Assim, os estudos nos ajudam a refletir sobre as possibilidades de compreendermos o protagonismo e a autonomia da criança pequena no contexto da Educação Infantil, quando esta se refere a inserir este nível de ensino na Educação Escolar Indígena atual.

A reflexão trouxe-nos várias perguntas. Principalmente porque já há atendimento nesse sentido de atender a "Educação Infantil" nas comunidades indígenas, ofertadas pelos

municípios. E como é algo que está muito perto das comunidades, elas estão acessando, indo negociar diretamente com os representantes governamentais locais. E não raras vezes como moeda de barganha, como se fosse prestação de favores cobrados em época de campanha eleitoral.

Em algumas comunidades indígenas, visitadas por nós em 2013 e em 2014, são várias as reclamações das próprias comunidades e as negociatas empreendidas neste processo, pois tais atendimentos transformaram-se em conflitos de cunho interno e institucional. Alguns gestores indígenas não aceitam o atendimento no próprio prédio de alvenaria escolar. Isso nas aldeias onde há construções de alvenaria.

Ao se considerar a política do segmento indígena de valorização da língua originária, fortalecimento da identidade étnica e cultural é antes de tudo compreender e considerar que existem "Saberes e Fazeres Autóctones" indígenas de cada povo com ação pedagógica voltada para os diversos momentos de vida do indígena, no nascimento, na nomeação, na iniciação à vida adulta, na reclusão das adolescentes, no plantio, nos rituais sagrados, na morte de um indivíduo da comunidade e outros na "fabricação do corpo" indígena. Para Grando (2004, p. 55): "as sociedades indígenas, as formas de transmissão das técnicas corporais, ou da educação do corpo no sentido de fabricação da pessoa, isto é, de transformar um corpo em um membro de um grupo étnico distinto e com ele identificar-se, dá-se pela educação tradicional".

Dentro do conceito de educação, retirando todo o aspecto formal, poder-se-á considerar o tempo e o espaço específico e diferenciado que vai além da escola formalizada e distinta de povo indígena para povo indígena, de comunidade para comunidade na construção da corporeidade específica de cada povo distinto, ao considerar que educação escolar indígena é comunitária. Ou seja, pensar na educação que garantirá o tempo que a criança precisa ficar junto da família e aprender o que é necessário na construção da corporeidade para ser um indivíduo especial de um povo dentro do espaço social em que ela vive e/ou grupo social em que ela no momento se encontra inserida, para ser um bom Bororo, um bom Myky, que constitui de fato um objetivo na guia da ação pedagógica para o "ser" de um povo em especial.

Algumas considerações

A partir deste trabalho, podemos concluir que há uma demanda de uma reorganização de vários segmentos institucionais indígenas para que possam apresentar mecanismos legais que normatizem o atendimento das especificidades e diferenciações dos povos indígenas em consonância com as diretrizes legais, federais. São necessárias novas legislações e, mais que isso, mobilização política e formação da população brasileira que possa apoiar as lutas dos povos indígenas.

O que se tem são apenas leis a nível federal que asseguram os direitos indígenas e com muito precariedade regulamentações orientadas pelo Conselho de Educação Escolar Indígena – CEEI-MT.

Vários são os dispositivos legais a nível federal, mas sem a regulamentação estadual devida para atendimento das escolas indígenas. Com isso vários encaminhamentos são paralisados diante de uma situação jurídica da própria Seduc/MT, principalmente porque esta secretaria não atua a sós na educação escolarizada. Existe toda uma hierarquia na estrutura do Estado acima da Seduc/MT, tendo as principais instâncias públicas: Casa Civil, Secretaria de Estado de Administração – SAD e Tribunal de Contas de Estado – TCE, Secretaria de Fazenda - SEFAZ.

Em 2014, foi criado dentro da SEDUC – MT, um grupo de estudos composto por dois representantes do Conselho de Educação Escolar Indígena – MT, dois representantes Gestor Governamental - MT, dois representantes do Recursos Humanos/Seduc-MT, uma representante de Gabinete SEDUC – MT e dois representantes da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena – CEI/SEDUC - MT.

Esse GT foi criado para pensar saídas em atendimento primeiramente para a contratação de pessoas indígenas sem escolarização nas escolas indígenas. Mas, as demandas específicas relacionadas ao atendimento da Educação Escolar Indígena são intensas e extensas.

Espera-se que esta iniciativa possa de fato fomentar novas orientações e organização das escolas indígenas que atendam especialmente as diversas formas de se conceber a educação da criança pequena, e nisso, pontuar questões pertinentes para problematizar a inclusão da escola de Educação Infantil nas aldeias.

Referências:

COHN, C. MARQUIN, A. R. Etnografias em Escolas Indígenas: as Kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá. In.: B. S. GRANDO; D. C. de CARVALHO; T. L.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GRANDO, B.S.; et al. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curussé como prática educativa tradicional do Povo Chiquitano. In.: B. S. GRANDO; D. C. de CARVALHO; T. L. DIAS (Orgs.). **Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. (p.48-70).

HECK, E. LOEBENS, F.; CARVALHO, P. de. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, 19 (53), 2005, 237-257.

LIMA, W. T. de; et al. Pensando a divisão territorial da Amazônia brasileira e seus propósitos pelos estados do Amazonas e Pará. In: XII Colóquio Internacional de Geocrítica. Bogotá, 7 a 11 de mayo de 2012. Disponível em: < http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/01-W-Teles.pdf>. Acesso em: 14/08/2014.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. (p.157-195).

_____. A sociedade contra a escola. In: A. M. I. TASSINARI; B. S. GRANDO; M. A. dos S. ALBUQUERQUE (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012. (p.275-294).

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. In: **REVISTA TELLUS**. Campo Grande MS: ano 7, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

GT 8 - Mini-Curso e Oficina

PROJETO PEDAGÓGICO ÉTNICO: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Maria Aparecida Rezende
rezemelo@gmail.com

Félix Rondon Adugoenau
felix.adugoenau@seduc.mt.gov.br

Severiá Maria Idioriê Xavante
idiorie@gmail.com
UFMT/IE
Estudantes do Curso de Mestrado PPGE/UFMT/IE

O presente texto insiste em debater a questão do tema "Projeto Pedagógico Étnico como possibilidade de diálogo com a educação indígena". Esse minicurso vem favorecer um enriquecimento de proposta para elaboração e execução desse documento nas comunidades indígenas tendo como veículo a escola. Esse trabalho é resultado de experiências e diálogos com diversas lideranças, rezadores Nhanderu e Nhandesi (sábios dos conhecimentos do povo Guarani e Kaiowá) e vem ganhando terreno com o povo *A'uwẽ* (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa. Com essa etnia e comunidades está no plano e nas discussões com a comunidade da aldeia Pimentel Barbosa. O objetivo desse trabalho é colocar em foco a questão do diálogo entre a educação étnica e a educação escolar indígena a partir da educação indígena, iniciando um propósito de manifestação intercultural a partir da construção de um projeto pedagógico de cada povo, assegurando suas particularidades.

Palavras-chave: educação indígena, interculturalidade, educação escolar.

Ementa

A importância da educação indígena e seus processos próprios de aprendizagem. A trajetória da construção de um Projeto Pedagógico Étnico. Repensando a educação escolar indígena rumo a uma interculturalidade efetiva.

Justificativa

O tema "Projeto Político Pedagógico Étnico como possibilidade de diálogo com a educação indígena" é assunto que tem ocupado nossas preocupações nos espaços das aldeias e também na academia. A educação escolar indígena vem mostrando sua vulnerabilidade em relação a questão da interculturalidade entre a educação indígena e ela.

Esse trabalho é resultado de um projeto de extensão realizado com os Guarani e Kaiowá que habitam na fronteira do Brasil e Paraguai. Atualmente desenvolvemos outras extensões com essa mesma temática, com o povo *A'uwẽ* (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa em proposta. Projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Alto Araguaia com o objetivo de discutir a questão indígena e a educação escolar para pessoas que afirmam desconhecer o universo dos povos étnicos.

A questão demanda uma inquietação por parte dos professores indígenas e não indígenas e pesquisadores que se debruçam em prol da qualidade de uma educação respeitosa.

Os povos indígenas brasileiros juntamente com suas culturas vêm sendo silenciados e submetidos às regras de uma cultura escolar que não é válida nem para o povo do ocidente brasileiro, pois registra o pensamento de uma cultura europeia que contradiz o modo de vida da maioria dos cidadãos brasileiros.

A temática ora em evidência PPE sustenta-se nos pilares de uma construção coletiva nos seios de sociedades étnicas, considerando seus modos de ser e viver como orientação dessa cultura que dominou durante anos – a educação escolar para indígena – no coração das sociedades autóctones. A interculturalidade é aqui entendida como uma rede entrelaçada de pensamentos e ações conjuntas das duas culturas, escolar e indígena, sendo que essa última deve ser considerada o elo principal desse diálogo, sem a pretensão de superioridade, mas como saberes eficazes para sustentar uma educação digna e de uma vivência de qualidade para os povos indígenas.

A partir dessa compreensão que o projeto de extensão em Mato Grosso do Sul foi construído coletivamente com os Guarani da fronteira do Brasil e Paraguai. Encontra-se em desenvolvimento e execução a partir do início de 2015 o projeto de extensão com o povo *A'uwẽ* (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa com as comunidades.

O projeto Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as possibilidades de práticas educativas interdisciplinares – Polo Alto Araguaia/MT com enfoque nas questões indígenas foi iniciado desde julho do corrente ano. Considerando as tecnologias, esse projeto pretende colocar à mostra elementos interligados da educação indígena e essa mesma como uma possível aliada para mudanças da educação escolar.

Objetivos:

O tema "Projeto Pedagógico Étnico" (PPE) tem intenção nesse minicurso, colocar à guisa da discussão sobre a importância da educação escolar indígena partir da construção coletiva do PPE. Colocar em foco a questão para assegurar um debate que se preocupe com as diferenças e particularidades de cada povo e cada comunidade étnica.

Os autores Gandin & Gandin (2000, p. 17-18) afirmam que para contribuir com uma realidade sonhada, uma sociedade mais justa e mais democrática é preciso ter clareza de três coisas:

- Além das ideias, da paixão, do amor, do esforço... precisamos de instrumentos aptos;
- Os instrumentos, segundo sua natureza e seu modo de ação, têm mais ou menos valor e força;
- Conforme aquilo que é a "missão" da instituição, isto é, conforme aquilo para o qual ela existe, são aconselhados instrumentos diferentes.

No caso da educação escolar indígena faz-se necessário ressaltar outras dimensões relacionadas ao modo de ser e viver de cada povo. Vasconcellos (2000, p. 169) conceitua o Projeto Político Pedagógico (PPP) afirmando que:

> É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Compartilhando com essa ideia de que o PPP vai se aperfeiçoando ao longo do desenvolvimento de suas ações e que ele é um instrumento teórico-metodológico compreendemos que o PPE também se beneficia dessas palavras. Os PPP das escolas indígenas geralmente são elaborados pelas secretarias, salvo com algumas exceções. O que se alega é que os professores indígenas não sabem elaborá-los pela sua complexidade. Ou em muitos casos, esse documento é assessorado pela equipe das secretarias, porém ocorre que ela também não está preparada para esse trabalho levando em consideração a educação indígena do povo que vive no município e o PPP termina sendo elaborado com a mesma dimensão que é construído nas instituições escolares municipais.

Acerca do PPP a professora Lúcia Maria G. de Resende (*In*: Veiga & Fonseca (orgs), 2004, p. 254) entendem que,

> a construção do projeto político-pedagógico deve considerar as singularidades e a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos. Essa ideia nos remete à compreensão de que a relação entre os sujeitos que interagem na perspectiva do pesquisar, do ensinar e do aprender é marcada por situações desafiante e intrigantes, sendo, portanto, merecedoras de investigação. [...] O projeto político-pedagógico contribui na sistematização e na organicidade prática reflexiva dos sujeitos.

Bebemos nessa fonte de que o "projeto político-pedagógico deve considerar as singularidades e participação de todos os sujeitos" não somente da escola, mas no caso do Projeto Pedagógico Étnico, também de todas as pessoas consideradas "ensinadoras" os idosos e idosas, lideranças, caciques, rezadores, sábios e sábias da medicina tradicional, enfim, em sociedades étnicas as crianças também ensinam, no sentido de que os pequeninos e pequeninas estão sempre com seus irmãos e irmãs mais velhas e aprendem também com elas.

Todos esses autores-pesquisadores da elaboração do projeto político-pedagógico compreendem de que é preciso pesquisar para construir esse documento. Pensamos do mesmo modo e é por isso que fomos dar voz a esses "ensinadores" somente eles sabem dizer qual é a escola que querem e que tipo de pessoas quer formar. Um exemplo dessa afirmação, um dos rezadores Guarani por ocasião da elaboração do PPE (2009) disse: "professora, esse documento que nós estamos construindo pode colocar nele uma casa de reza como escola para os alunos? A reza para nós é o principal da nossa cultura e os mais jovens devem aprender". Ele deixou claro que gostaria de ver nesse documento um elemento fundante de sua cultura e costume que é sua religiosidade. É na casa de reza que esses jovens aprendem a ser Guarani, Kaiowá, todos, meninos e meninas são educados com essa afirmação religiosa.

Outro momento muito importante, no primeiro encontro com professores, diretores, coordenadores, lideranças, rezadores – Nhaderu e Nhandessi (rezador e rezadora) para começar a construir o PPE foi um dos Nhanderu emocionado fez o seguinte depoimento[1]:

> "eu to muito feliz hoje, porque to sentindo que não sou burro e que a professora da universidade quer escutar a minha palavra sobre a educação. Sobre a educação do "branco" não sei dizer muito, mas sobre nossa educação eu sei muita coisa. Então já que eu posso dizer vou falar que nesse documento tem que aparecer nossa educação porque a escola não dá educação. Os meninos têm que ser educados e também da nossa maneira. Hoje todos nós, rezadores e lideranças presentes, estamos felizes porque vamos ajudar a construir a escola dos nossos sonhos".

A participação direta da construção desse documento é um direito étnico e, no entanto, estavam emocionados e agradecidos por essa ação garantida nos termos das leis. Eles estavam dando um novo significado a escola. Disse uma liderança: "essa escola agora é nossa. Mas será que o "branco" vai deixar e ajudar a funcionar assim professora? Por enquanto estamos escrevendo o papel". A preocupação foi geral, inclusive da professora da universidade[2].

1 Trecho retirado do caderno de campo, instrumento de pesquisa na ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico Etnico com os Guarani da fronteira Brasil-Paraguai. Por questão de ética não citarei nomes, nem dos participantes indígenas e nem do município participante. Trabalhamos com umas dez comunidades indígenas.

2 Naquele tempo eu era professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados que tem um Curso de Licenciatura Intercultural para os Guarani e Kaiowá, projeto do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul que a UFGD assumiu como sua responsabilidade. Nosso agradecimento ao Reitor Damião Duque de Farias.

Nas reuniões com as comunidades a grande dúvida era a educação infantil. Antes das discussões não se tinha muitas dúvidas até que ouviram três indagações. Queremos a educação infantil? O que se faz na educação infantil da educação escolar? E na educação Guarani e Kaiowá o que se faz nessa idade? Após várias discussões sobre essa questão, nessa região e também no município de Dourados em outra Terra Indígena acarretou conflitos entre ter a educação infantil da educação escolar ou manter a educação indígena.

Onde estava a questão? Os Kaiowá e os Guarani ficaram com um mínimo de terra ou sem nada. A sobrevivência é precária. De onde tirar o alimento? A escola oferece a merenda escolar que para muitas crianças é a única refeição do dia. Mas existem exigências legais para que as crianças possam alimentar-se dessa merenda: devem estar matriculadas. E esse era o drama! Na educação da criança, seja Guarani ou Kaiowá até a idade aproximada dos 7 (sete) anos eles aprendem a ser guarani ou kaiowá.

Essa fase da vida as crianças aprendem a escutar, a executar tarefas do cotidiano, a escutar as histórias repassadas pelos idosos e idosas que dizem respeito ao modo de ser e viver Guarani ou Kaiowá. Entramos todos em conflito, a idéia foi suspensa para todos e todas refletirem e voltarmos a questão da educação infantil em outra etapa, no próximo encontro. Respaldados no pensamento da fenomenologia a filósofa Creusa Capalbo (2008, p. 98) nos auxilia de que "é pela manifestação do mundo que o outro se torna outro-para-mim. [...] No encontro, esse outro deve ser respeitado na sua alteridade; ele nos convida a conhecê-lo naquilo que ele é". Nosso entendimento é o de que os Guarani e Kaiowá devem ser escutados em sua percepção de educação. Merleau-Ponty (2006, p.269-302), assinala que:

> A percepção se apresenta como reencontro entre a subjetividade e as coisas; o percebido se apresenta como aquilo que é e que permanece em seu ser. Assim, há coisas a ver, há um mundo onde vivemos e que se mostra a nós por si mesmo. É no reencontro da subjetividade e do mundo que nasce a percepção. Mas, o percebido que se apresenta em pessoa na evidência da presença, revela também o seu outro lado. Pode-se afirmar que a percepção não é um puro ver da presença; isto que a consciência não vê é aquilo que a faz ver: seu vínculo ao Ser.

Esse filósofo quer nos mostrar, deste modo, que o ato de significar está em relação com esta experiência muda, silenciosa, que envolve todos os sentidos e que os transcende. É preciso voltar à filosofia do silêncio. É a esta presença que nos fala pelo e no silêncio que devemos retornar. O ver originário não é o da percepção em ato, mas sim aquele que vê no silêncio do Ser, de onde jorra a palavra e a visão que nos permite escutar e ver aparecer o mundo existente.

Na esteira desse pensamento, a próxima etapa foi avaliada como a grande conquista em termos de decisão e ousadia. Durante 60 (sessenta) dias ficamos remoendo a tarefa que tínhamos para refletir sobre os questionamentos: os Guarani e Kaiowá precisavam decidir se queriam essa Educação Infantil e como ela deveria ser compreendida e a professora também auxiliar na busca de outro entendimento dessa modalidade. Durante esses dias o silêncio se fez presente, mas um silêncio ruidoso de palavras mudas, ansiosas pelo encontro promissor naquele mundo existente.

Após muitas discussões as decisões foram ousadas, mas atendendo a escuta do Outro, a voz étnica estava presente e exigindo o respeito e seus direitos para afirmar-se enquanto educação social. Era necessária a Educação Infantil nas escolas das comunidades presentes, pelas razões já discutidas, mas uma modalidade diferenciada e marcada pela legislação.

Desse modo, trazemos para Mato Grosso essa experiência de escutar as comunidades para depois alinhavar uma proposta que contém os desejos de quem dessa escola vai participar direto ou indiretamente, como o caso dos anciãos e anciãs.

Conteúdos

Processos da construção do PPE; educação indígena; interculturalidade,

Metodologia

Primeiro passo a ser trabalhado são os princípios da educação indígena. Segundo passo – relacionar elementos da educação indígena como fonte importante para trabalhar a construção do PPE. Terceiro passo – o diálogo sobre a construção do PPE. Por fim e último passo – um debate sobre as possibilidades dessa construção do PPE nas comunidades indígenas em Mato Grosso.

Recursos didáticos

Data-show, caixa de som e aula expositiva com uso de kit multimídia.

Avaliação

A participação das pessoas e a presença.

Referências

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas.** São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na Escola. Cadernos Cedes, ano, XIX, nº 49, Dezembro/99. Site: www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RESENDE, Lúcia Maria G. de. **O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico.** *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola.* 3ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 7ª edição. São Paulo: Libertad, 2000.

GT 8 - Poster

COLONIALIDADE: O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA INDÍGENA BORORO KOROGEDO PARU DA ALDEIA GOMES CARNEIRO

Elen Luci Prates
Mestrado em Educação UFMT
elencefaprocba@hotmail.com

Resumo

Este texto propõem a reflexão sobre a prática docente frente ao ensino de artes na Escola Korogedo Paru, na aldeia Gosmes Carneiro de etnia Bororo, levando-se em conta a colonialidade e a interculturalidade. A disciplina de Artes foi a base para a compreensão do currículo da educação escolar indígena, e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, Orientações Curriculares de Linguagens e as Diretrizes Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Indígena a partir da colonialidade, considerando a relação do ensino de artes com os saberes locais. A pesquisa buscará entender as implicações desse fato nas relações sociais e no contexto educacional e institucional, tendo em vista que estas escolas pertencem à rede estadual de educação pública de Mato Grosso. Para compreender essas inter-relações, serão utilizados documentos oficiais que discutem currículo, em especial o currículo de Artes. Assim, este texto relaciona a arte indígena, vivenciada no cotidiano de uma aldeia com o componente curricular – Artes, para compreender assim como se dá o ensino de artes na escola, as diferenças entre o currículo e a práxis docente e quais as possibilidades de um currículo em Artes específico para uma escola indígena, estas são as inquietações e proposituras que se apresentam nos estudos do presente texto.

Palavras-chaves: Colonialidade. Ensino de artes. Educação escolar indígena.

Este texto tem o intuito de apresentar um projeto de pesquisa, que intenciona compreender o currículo de Artes da Escola Estadual Indígena (EEI) Korogedo Paru, no município de Santo Antônio do Leverger. Esta unidade escolar atende estudantes de etnia bororo da Aldeia Gomes Carneiro. Deste modo, compreender ainda o currículo da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso a partir da disciplina de Artes.

Pretende-se comparar a relação do currículo desenvolvido na escola com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (OCD), Orientações Curriculares de Linguagens (OCL) e as Diretrizes Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Indígena (DNEEEI).

Outro aspecto a ser observado é se nessas escolas os saberes locais são considerados no ensino das artes. A pesquisa pretende entender as implicações desse fato nas relações sociais no contexto educacional e institucional, tendo em vista que a escola pertence à rede estadual de educação pública do estado de Mato Grosso.

Para compreender as interrelações suscitadas nesta pesquisa, será verificado os aspectos abordados nos documentos oficiais que discutem currículo, em especial o currículo de Artes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) – Linguagens, seus Códigos e suas Tecnologias uma das capacidades a serem desenvolvidas nos estudantes através da disciplina de Arte é a contextualização sociocultural, que consiste em:

> Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica. (MEC, PCNEM, 1999, p.57).

Esses aspectos deixam claro que as especificidades regionais e étnicas devem ser consideradas, e que, faz-se necessário relacionar esse contexto sociocultural com outras realidades de caráter nacional e internacional.

Ao referir-se à arte indígena parto do ponto vista teórico, afinal as *qualidades artísticas* referem-se a critérios constituídos no processo histórico através dos tempos pelos estudiosos, produtores e críticos de arte (PROENÇA, 2007). Os estudos teóricos apontam para uma dualidade entre arte indígena e arte popular, ocidental, europeia, oriental e tantas outras produzidas pela humanidade.

Nas OCs das Diversidades Educacionais, o texto que trata da área de linguagens se apresenta em apenas oito parágrafos, sendo que os únicos objetos de estudo abordados são arte e cultura (SEDUC, 2010). Destaca-se a importância da linguagem para a humanidade e em especial para os povos indígenas, e dentre estas linguagens, as artes se destacam.

Objetivos

- Discutir as principais concepções e iniciativas para o ensino de Artes em escolas indígenas interculturais no atual contexto regional;
- Analisar a relação entre o currículo da disciplina de Artes e as manifestações culturais desenvolvidas na Aldeia Gomes Carneiro e compreender o alcance e a efetivação desse currículo no ensino e aprendizagem dos estudantes;
- Estabelecer os contornos de um programa de formação inicial e continuada para professores indígenas no campo da arte, tendo como escopo conhecimentos culturais indígenas, as contribuições advindas da sociedade moderna e a legislação específica sobre a arte e educação escolar.

Metodologia

Esta pesquisa propõe uma análise do sistema de ensino e sua relação com a educação escolar indígena. Tendo como finalidade conhecer melhor como a cultura dos indígenas se desloca para o contexto da educação escolar.

O método utilizado será utilizado de cunho etnográfico por se concentrar em grupos e culturas humanas, referindo-se à análise descritiva desse grupo étnico. Para tanto, a pesquisa se embasará nos estudos de Mauss (1993, p. 97).

Desvendando os por menores dos diferentes temas de que o objeto é composto passarei ao estudo do tipo, que quer dizer, do conjunto do objeto. Desta forma teremos um esquema de itens e subitens, que apontarão o caminho a ser percorrido, tanto na observação, quanto nas entrevistas.

Na estruturação do estudo pretendo questionar sobre os modos de vida ou modelos específicos de comportamento dentro do contexto cultural. Para assim, verificar como o conhecimento cultural, normas, valores, e outros contextos influenciam o ensino de Arte e se pode ocorrer o inverso, ou seja, se o ensino de arte pode influencias os costumes dos pesquisados.

Além de observar e coletar dados sobre a produção cultural material e imaterial, utilizarei entrevistas abertas e espontâneas com os envolvidos no processo. Compreendendo que o foco central do estudo são as pessoas e suas relações no contexto social, educacional e institucional, também será necessário o levantamento da realidade da escola, entrevistando os que atuam no espaço escolar e de formação docente.

Na sequência haverá a organização dos dados, onde será considerada a flexibilidade para decidir quando e como coletar os dados. A forma inserção para a coleta de dados será a observação participante, no entanto também utilizarei entrevistas, conversas informais e análise documental.

Em campo serão produzidos fotografias e filmes, para posteriormente serem utilizados como fontes de informação. A análise dos dados será simultânea, com o propósito de obter respostas às questões que surgem na busca da compreensão do modo de vida das pessoas, na sua própria perspectiva.

Considerações finais

Assim, este texto propõe relacionar a arte indígena, vivenciada no cotidiano da aldeia com o componente curricular – Artes, compreendendo assim como se dá ensino de artes na escola. Pretene verificar também se há diferenças entre o currículo e a práxis docente, e se há, quais são essas diferenças. A LDB e os PCNS apontam para uma base comum, levando em conta as especificidades, já as OCs colocam a arte como centro da formação da Área de Linguagens, desta feita como é de fato o currículo desenvolvido pela unidade escolar indígena, e quais as possibilidades de um currículo em Artes específico para uma escola indígena, estas serão as inquietações que impulsionarão os estudos desta pesquisa**.**

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando. **Cadernos de educação escolar indígena-Faculdade intercultural**. Cáceres: Editora UNEMAT, V.9, n. 1, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais**. Mato Grosso: SEDUC, 2010.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens**. Mato Grosso: SEDUC, 2010.

PROENÇA, Maria das Graças Vieira. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

AULA COLETIVA COM OS ANCIÕES DA ALDEIA TATUI

Dineva Maria Kayabi

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Resumo

O presente texto é resultado de uma prática pedagógica realizada na Terra Indígena Apiaká-Kayabi, na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. Tem como objetivo Discutir a importância dos anciãos da nossa comunidade como orientadores das ações na escola. Eles são as pessoas que nos orientam para a realização de aulas coletivas, pois, os saberes indígenas existem antes da existência da escola. Esses conhecimentos são ancestrais e os anciãos e anciãs são as pessoas que mais tem entendimento sobre as sabedorias do nosso povo. O trabalho se deu dentro de uma metodologia participante e com muita observação por parte das crianças. O olhar no desenvolvimento das atividades, das diversas etapas, até a produção da tinta do urucum é o jeito que as crianças aprendem a fazer a tinta que é usada inclusive para as pinturas corporais. A produção de desenhos e textos sobre essa atividade é o conteúdo da escola. Mas tudo faz parte, a coleta do urucum, retirar a semente do fruto, colocar de molho, ferver e colocar leite de sova até virar uma massa. Tudo Faz parte da atividade, as orientações da anciã é escutada com muita atenção e respeito. Na aula colaborativa desenvolvemos uma pedagogia indígena onde os conhecimentos, as formas de fazer as coisas são orientado aos professores e alunos pelos anciãos e assim procuramos estabelecer uma ligação entre a escola e a comunidade.

Palavras-Chave: História, Kayabi, cultura.

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência de aula coletiva, com a participação dos anciãs e anciãos da aldeia Tatuí com professores/as e estudantes. Os anciãos e anciãs contribuem com seu conhecimentos tradicionais passando esses saberes para outras gerações. Um desses saberes é a realização de fazer a tinta do urucum como fazê-lo se tornar em forma de massa para depois ser utilizada na pintura corporal Kayabi. Essa relação de aprendizagem com as anciãs e anciãos nas atividades escolares são de suma importância é e nele que estão as nossa histórias dos nossos ancestrais,e ai que esta o fortalecimentos da nossa identidade.

Em seguida estarei falando dos conhecimentos tradicionais e a aula coletiva.

Conhecimento tradicional

O conhecimento tradicional é o conhecimento ancestral, que a comunidade vai aprendendo com os mais velhos. Os conhecimentos dos povos indígenas Kayabi são desse povo, da origem do povo. Esses conhecimentos são sagrados, eles fazem parte da nossa vida e orientam o nosso jeito de pensar e viver. São os nossos saberes artesanais, de cura, das nossas histórias, da nossa alimentação, das nossas danças, do jeito de organizar a comunidade, do jeito de fazer a nossa roça, da nossa pescaria, de como caçar, de como entrar na mata, de colher os frutos silvestres, dos sagrados, do jeito das nossas crianças aprenderem junto com os seus pais. São conhecimentos que fazem parte do nosso povo antes da escola existir.

> Desde muitos antes da introdução da escola, os povos indígenas vem elaborando, ao longo de sua historia, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazena, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e sua concepção sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 1998, p.22).

Nossos conhecimentos também são científicos e funcionam em nossa sociedade. Os velhos continuam nos ensinando a produzir os nossos artesanatos, a entender sobre a mata e muito mais coisas. Esses ensinamentos atualmente fazem parte do contexto escolar, mas os mais velhos, anciãos e anciãs nos ajudam da forma com que devemos ensinar esses saberes dentro da escola. Com a escola as crianças ficam um tempo grande estudando e por isso é preciso que a escola trabalhe os nossos saberes tradicionais para que as crianças aprendam. Mas esses saberes não estão apenas na escola.

Aula coletiva: Fazendo a tinta de urucum

O urucum é uma planta que os povos indígenas utilizam para fazer a tinta que é usada na pintura corporal nas festas e danças. Primeiramente os alunos/as e professores/as saem a campo para colheita dos frutos do urucum. Cada aluno tem a obrigação de com cuidado colher e abrir o urucum para tirar a semente.

Depois a semente que foi colhida pelos alunos e alunas vai passar por um processo de molho. Para que elas fiquem de molho são levadas para a escola e colocam-se as sementes em uma vasilha com água, e, elas ficam de molho por três dias.

Passando os três dias os estudantes vai retirar a tinta da semente de urucum. Se pega uma peneira, passe as sementes na peneira para que solte a tinta. Depois esse material é fervido.

Quando já tem a tinta é preciso fazer virar uma massa. Volta-se novamente a massa para retirar o leite de sova, esse leite é retirado do caule dessa planta. Então é retirado leite de sova para ser colocado dentro do urucum . Essas atividades escolares são orientadas por nossas anciãs e nossos anciãos da aldeia. Devemos seguir as suas orientação como eles pedem, eles são as lideranças dos saberes indígenas, por isso que nós professores, devemos ter uma grande responsabilidade de realizar as atividades coletivas sempre juntos aos anciãs e anciões da nossa aldeia. O conhecimento tradicional não pode deixar solto, eles estão com os anciãos, eles são a força da nossa resistência, da nossa cultura, da nossa identidade e conhecem e nos ensinam sobre a nossa Mãe Terra.

> A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismo da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (BRASIL, 1998, p.23).

E é assim que acreditamos que a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, que a escola tem recebido contribuição das pessoas da comunidade. A produção de tinta de urucum foi orientada por Katu Kayabi.

Durante todo o processo a anciã katu ajudou com as orientações para ser feita da forma correta. Os alunos ficaram só observando a atividade de fazer a tinta ser realizada. Explicou que tem que ter cuidado na hora de fazer a tinta do urucum por motivo do fogo. Aconselhou que essa atividade não é para ser feita com os alunos , que eles não deviam mexer na hora que a tinta estava no fogo. Iam fazendo a tinta junto com as professoras, algumas pessoas da comunidade e os alunos observavam, porque se aprende olhando.

Depois de mexer algum tempo já estava na hora de colocar o leite de sova. Explicou que isso acontece quando esta bem perto de secar e então vai colocado o leite de sova para que possa dar o ponto. O ponto é quando a tinta se transforma em uma massa.

Depois a tinta esta pronta para ser usada nas pinturas corporais a serem usadas nas festas culturais da comunidade (Fig. 1). Seu Kanizio explicou também que utilizar a tinta vermelha significa que estamos prontos para derramar o sangue pelo nosso povo.

Fig. 1 Pintando para a festa na comunidade



Fonte: Ferreira, 2013

As contribuições dos anciãos são muitos ricos. Eles são o nosso apoio em todas as atividades realizada em nossa escola por isso a presença deles é necessária no nosso cotidiano escolar. A parte da escola fica na produção de textos e desenhos.

Referências Bibliográficas

KATU Kayabi. Aldeia Tatuí, Juara-MT, 2014.

KANIZIO, Kayabi. Aldeia Tatuí, Juara-MT, 2014.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais Para Escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PROJETO INTERCULTURALIZANDO TALENTOS: ARTICULAÇÕES ENTRE LINGUAGENS, HISTÓRIA ÉTNICA CULTURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLA INDÍGENA: Encontros fagocitantes.

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Leandro Escobar de Oliveira
Wesley Manuel da Silva

Resumo

O presente é resultado de encontros fagocitantes na perspectiva teórica de Kusch (2000), e diz respeito aos processos interculturais de negociações e elaborações de projetos em três comunidades indígenas de Juara-MT. O objetivo é descrever os movimentos construídos nos momentos em que povos indígenas, profissionais da educação e acadêmicos e egressos da UNEMAT que estiveram juntos. Os movimentos foram congelados em imagens que retratam vivências e experiências compartilhadas. Foram congelados também nas escritas dos respectivos projetos, mas estiveram e estão em movimento porque a exequibilidade dos mesmos está em andamento. O movimento aproximou uns e distanciou outros e mexeu com todos, com a colonialidade implícita nas atitudes e promoveu espaços de decolonialidade pelos projetos, pelas vozes indígenas, pelos rostos que transmitem a fortaleza dos povos ameríndios. O processo da decolonização foi sendo vivenciada pela interculturalidade crítica de Walsh (2009) como sendo o instrumento de enfrentamento ao fenômeno eurocêntrico. O projeto esta sendo a aprendizagem dos povos indígenas ocuparem o espaço do conhecimento científico e a aprendizagem dos povos não indígenas em 'aceitarem' que almas selvagens no interior da academia. A metodologia é a dialogicidade e os círculos de cultura aprendidos com Paulo Freire e a experiência é apenas o começo da fagocitação que fagocita a todos, mexendo, mexendo com tudo.

Palavras-chave: Interculturalidade, negociações, povos indígenas.

Introdução

Neste texto nos colocamos a produzir uma reflexão acerca da mobilidade e das ondas produzidas a partir das efetivações dos encontros do projeto interculturalizando talentos: articulações entre linguagens, história étnica cultural e educação ambiental em escola indígena. Portanto, não faremos aqui uma descrição de todas as ações do mesmo, mas discutiremos a mobilidade causada diante dos processos interpretados como hibridização na fagocitação e interculturalidade. Esclarecemos que a ação metodológica do mesmo se sustenta em uma construção dialógica e participante, com uma conectividade entre ensino, pesquisa e extensão. Se pauta em encontro que ocorrem entre a equipe do projeto para definições e redefinições das atividades a serem empreendidas no mesmo. Os sujeitos participantes diretos do projeto são a equipe

propositora e os professores indígenas. Sujeitos indiretos estudantes das comunidades indígenas, anciãos, jovens, homens e mulheres, acadêmicos/as. As definições das ações a serem vivenciadas no projeto são feitas mediante processos de negociações e de interculturalidade. Contextualizamos que primeiramente o projeto foi destinado apenas á uma comunidade indígena, a comunidade Mayrob do povo Apiaká, posteriormente, se estendeu aos demais povos, aliás, processos de negociações entre as comunidades indígenas e a Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara-MT.

Interculturalidade e hibridização fagocitante

Iniciamos dizendo que esses conceitos são para nós muito caros e não porque o entendamos na perspectiva teórica, mas, porque sentimos a hibridização e a interculturalidade no envolvimento que vai se fazendo, à medida que, nas negociações e definições aprendemos a estruturar as ações coletivamente em dialogicidade. As primeiras definições foram realizadas pela equipe propositora do projeto. As demais e mais significativas foram feitas com a participação dos povos indígenas Apiaká, Munduruku e Kayabi. Foi neste encontro que as negociações tomaram forma de subprojetos.

Escrevendo, retomamos a reflexão daquele momento (primeiro encontro na Unemat) e nos interculturalizamos no movimento hibridizante porque em nossas memórias voltamos a ouvir os sons da língua materna dos anciãos e anciãs. Naquele encontro ora ouvíamos as negociações em Munduruku, ora em Kayabi, e em outros momentos a língua portuguesa fazia a ponte e a efetivação das negociações do que fazer. Negociações que se estabeleceram na coletividade e de maneira separado pelas especificidades das origens culturais dos quais cada grupo pertencia.

Nesse movimento aglutinador entre universidade e povos indígenas permaneciam fortemente os processos de negociação. Permanecia o movimento de aprender e apreender e em meio a discussões e espaços de pequenos e grandes grupos, havia a presença dos olhares curiosos (de outros da universidade) dos que não estavam acostumados a esse contexto. Estes sem querer e sem 'preparação' vivia a mistura hibridizante que sem força lançava movimentos que sob nossas interpretações os fagocitavam. Movimento de captura do ir e do vir e que acontece como coração como nos ensina Kusch (2000).

Das negociações ponderaram-se algumas decisões, entre elas a revitalização da língua materna do povo Apiaká; A construção do ABC Munduruku e a Construção da casa tradicional do povo Kayabi. Todos em andamento, mobilizando não apenas às comunidades a que pertencem, mas procurando fortalecer inclusive com outros

processos de interculturalidade. Exemplo disso é o projeto do povo Apiaká, os mesmos estão em contato e com trabalhos de pesquisa com o povo Tapirapé, já que os mesmos falam e tem o mesmo tronco linguístico dos Apiaká.

Há, portanto, uma mobilidade no sentido de mexer... Mexer com a universidade, com as comunidades indígenas, com acadêmicos egressos, com funcionários, com outros projetos da universidade, principalmente, os de extensão e cultura... Mexer, porque tira as pessoas dos seus lugares em dois sentidos, seus lugares físicos e seus lugares de pensamento, de questionar, de em interculturalidade contemplar outros rostos e cultura que não utilizam o mesmo espelho. Uma interculturalidade ancorada em uma pedagogia decolonial, portanto crítica (Walsh, 2009). O mexer deslocou pessoas de lugar com aproximações ou com distanciamentos, mas, o lugar de origem foi modificado. Princípio da fagocitação, porque o habitar do eu no outro e do outro em mim estabelece o mexido, que mexe, mobiliza e desloca por movimento o lugar de estar no mundo. Nessa perspectiva o que ocorre é a hibridização, porque hibridizante, modificante, ainda que o objetivo seja fortalecer-se na cultura própria. O próprio é tão próprio que com seus próprios instrumentos ressignifica-se na sua realidade e nos contextos que são próprios. Assim, interculturalizar e fagocitar passam a ser um movimento lido nas decisões, nas negociações e nas aprendizagens -da universidade e das aldeias- em meio a tantos conhecidos e desconhecidos, onde uns olham, outros falam, alguns sentem e assim... Mexe, mexe tudo.

Considerações finais

O projeto interculturalizando talentos: Articulações entre linguagens, história étnica cultural e educação ambiental em escola indígena não é uma proposição apenas da universidade, ele é o acolhimento das vozes dos povos indígenas da Terra Indígena-Apiaká Kayabi, ecoados na tese, Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-kayabi – em Juara – MT: Resistências e desafios.

É resultado de um movimento e de uma (re) construção em meio à alma inconstante como aponta Viveiro de Castro (2008), uma forma de assumir formas diferentes, inconstantes em constância do ser indígena. Uma inconstância com desordem, como elogio do movimento, em Balandier (1997) que organiza e reorganiza em busca de ser mais . Neste ser mais estabelece um conhecer para respeitar, como diz Bergamaschi (2008) respeitar só . Porque não se pode não admitir o movimento ainda

que este cause desordem e nesta desordem se reorganiza. De outra forma fortalecer a cultura pode não significar a fazê-la do mesmo jeito, mas em e no movimento fazê-la. E com alma inconstante não deixar de ser e respeitar ser o que se é apenas conhecendo.

Por fim nos apoiamos em Kusch (2000), Canclini (2010) e em Walsh (2009) para finalizar este inicio de diálogo para continuar mexendo nas proposições que se seguem e que aprendemos.

Referências Bibliográficas

BALANDIER, Georges. A desordem: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas: conhecer para respeitar. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (org.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad. 3 ed. Buenos Aires, Paidós, 2010.

KUSCH, Rodolfo. Obras Completas.Tomo II. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross, (América Profunda y El piensamento indígena y popular en América), 2000.

VIVEIROS DE CASTRO. Eduardo. A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

QUE FORMAÇÃO OS PROFESSORES INDÍGENAS NECESSITAM PARA ATENDER AS SUAS EDUCAÇÕES E SUAS ESCOLAS?

Severiá Maria Idioriê Xavante
Universidade Federal de Mato Grosso
idiorie@gmail.com

Resumo

O presente texto traz reflexões sobre a formação dos professores indígenas de Mato Grosso, bem como, quais desafios se apresentam e deverão ser vencidos para a construção de uma educação escolar indígena com autonomia que responda as demandas do povo onde as escolas estão inseridas e com isto contribuam para o diálogo entre os povos indígenas e os demais segmentos da sociedade brasileira contemporânea que estão permanentemente em contato. Nosso projeto de pesquisa-ação, em fase inicial, visa compreender esta dinâmica de construção local da política. Neste momento, realizamos a revisão da literatura e a pesquisa exploratória para identificar os sujeitos (em Mato Grosso) que estão protagonizando o movimento para res-significar a política da educação escolar indígena e garantir que esta possa atender as demandas atuais dos povos indígenas.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas, autonomia, educação escolar indígena.

Este trabalho resulta de estudos realizados no projeto de pesquisa, o objetivo deste é compreender como está o processo de formação na educação escolar indígena e quais os resultados em favor do povo onde as escolas estão inseridas.

Partimos da problemática de que em Mato Grosso, passados vinte e seis anos da promulgação da Constituição e vasta legislação educacional pró-indígena, em algumas escolas indígenas a inexistência ou baixa formação dos professores oferecem uma educação integracionista, longe dos projetos educacionais iniciados na década de 1970.

Com a Constituição de 1980, os povos indígenas conquistam sua parte no direito universal à educação escolar indígena e como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado tem a obrigação de provê-lo; conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino aprendizado. (CONH, 2005)

Deste modo, nos perguntamos como é o processo de formação dos professores indígenas e como essa formação contribui para o processo de protagonismo e autonomia dos povos indígenas na construção e ou reafirmação de uma educação intercultural, bilíngue, comunitária e de qualidade preconizada pelos vários instrumentos legais?

Nosso projeto de pesquisa-ação, em fase inicial, visa compreender esta dinâmica de construção local da política. Neste momento, realizamos a revisão da literatura e a pesquisa exploratória para identificar os sujeitos (em Mato Grosso) que estão protagonizando o movimento para res-significar a política da educação escolar indígena e garantir que esta possa atender as demandas atuais dos povos indígenas. Como diz a Representante de Mato Grosso na Comissão Nacional dos Povos Indígenas, Francisca Navantino, não há um modelo único de escola indígena, mas diferentes escolas de acordo com o contexto sociocultural de cada povo. E, continua destacando que o ensino médio e o ensino superior para os povos indígenas terão que corresponder às expectativas e necessidades comunitárias e não as institucionais. Essa discussão é um desafio à construção de políticas públicas específicas que conduzam à conquista da autonomia indígena. (Ângelo, 2005)

De 1995 a 2002 foram elaborados os projetos de formação de professores indígenas: Projeto Tucum, Pedra Brilhante e Urucum (Xingu), Projeto Mebengokrê (Kayapó), além do projeto de

Formação dos Agentes Indígenas da Saúde e desde 2000, o projeto de formação no ensino superior desencadeado nas discussões durante a Conferência Ameríndia de Educação juntamente com o Congresso de Professores Indígenas do Brasil ocorrido em 1997.

Passados quatorze anos é necessário visualizarmos que concepção de educador e da educação escolar praticada hoje. E, que profissionais da educação estão sendo formados e para que sociedade. Em que medida essas formações contribuem para a transformação da realidade da escola, do ensino e da educação, e da sociedade.

Segundo Guimarães, passados os anos de formação a questão era avaliar, um pouco mais, a qualidade desses cursos, e o impacto que eles estão tendo porque os conceitos de interculturalidade, a diferenciação, a especificidade e o bilinguismo hoje são categorias vazias de conteúdo uma vez que no início os projetos de formação eram contextualizados e hoje foram reduzidos a projetos de formação de professores indígenas.

Em 2005, Cohn traz que os cursos de capacitação e monitoramento de formandos no magistério indígena deveriam dar conta de um dos aspectos menos fomentados da escola diferenciada para os indígenas que é o respeito a seus modos próprios de ensino e aprendizado. Seria necessário criar condições para as pedagogias indígenas que trariam às salas de aula relações e práticas de aprendizado condizentes com as concepções indígenas de aprendizado, conhecimento e infância. E, deste modo, segundo ela, aquela escola que encerra crianças em um espaço e em tempo desligado do resto da vida social, deixaria de ser o modelo único e necessário a ser seguido pelas escolas indígenas.

Os cursos de formação para professores indígenas devem conhecer a realidade e as demandas que cada um traz. Eles são membros da sua comunidade e, em alguns casos, representantes de conselhos locais ou líderes. Deste modo, suas comunidades esperam que eles façam a diferença positiva ao retornarem com conceitos que os auxiliem em seus projetos societários. Projetos educacionais sem compromisso com o povo indígena reforça o desmantelamento cultural destes povos. Lopes e Sichra destacam a necessidade da educação incorporar as visões e os conhecimentos tradicionais que estabelecem pontes necessárias que assegurem o diálogo e a interação entre e os povos indígenas e os outros segmentos da sociedade hegemônica. (2009.p.102) Em, 2001, a UNEMAT, iniciou o primeiro curso de Licenciatura para professores indígenas: Língua, Artes e Literatura, Ciências da Matemática e da Natureza e Ciências Sociais. Em sua primeira fase ofereceu vagas para os povos indígenas do Mato Grosso e do Brasil. Atualmente, oferece também o curso de Pedagogia, mas somente para povos indígenas de Mato Grosso.

Diante do desafio de formar professores em Mato Grosso para a consolidação de uma educação intercultural indígena devemos ter presente que cabe a eles próprios refletirem que tipo de educação escolar a ser trabalhada com a seguinte pergunta: tal educação vai ao encontro dos anseios da comunidade?

Enfim, formar professores capazes de construir uma educação escolar indígena que supere a escola que historicamente tem mantido as diferenças e a desqualificação dos saberes tradicionais, passa por reconhecer esses saberes de forma integral, isto é, interdisciplinar, histórica e intercultural para a partir deles, questionar quais as técnicas artísticas ou corporais da sociedade envolvente interessam e como devem se apropriadas, para que possam contribuir para o fortalecimento de cada identidade indígena específica. (GRANDO; XAVANTE, 2006, p.27-28)

Referências

Cohn, Clarice. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasi**l. In: Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação, Vol.23, n.2, 2005, pp483-515; In: Cadernos de Educação Escolar Indígena, V.3, n.1, 2004, pp.94-111.

Grando, Beleni Salete; Xavante, Severiá Maria Idioriê**. Interdisciplinaridade no ensino da arte e educação física na educação escolar indígena.** In: Rocha, Vera Lourdes Pestana (Org.) Caderno Didático5: Interdisciplinaridade no Ensino de Arte e Educação Física na Escola Indígena_. Natal: UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2006. pp.17-31.

Guimarães, Susana Grillo. **A formação do professor indígena no Brasil hoje**. In: Veiga, Juracilda; Salanova Andrés (Orgs). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB.2001. pp.97-112.

Lopes, Luiz Enrique; Sichra, Inge. **Educação em Áreas Indígenas da América latina: balanços e perspectivas**. In: Hernaiz Ignácio (Org.) Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingue. Tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2009. pp. 101-117.

LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E ESTUDANTES INDÍGENAS

Reginaldo de oliveira

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Resumo

Este artigo trata de uma experiência de uma pesquisa em andamento, na qual esta em pauta a língua materna nas escolas indígena. Esta pesquisa será realizada na Escola Indígena de Educação Básica Juporijup, localizada na Terra Indígena Apiaká--Kayabi, as margens esquerda do rio dos Peixes, no município de Juara-MT. Tem como objetivo verificar a percepção dos professores e estudantes sobre a importância da língua materna na escola, como é trabalhada, se há material didático específico e quais massacres linguísticos ocorreram com o povo Kayabi. A proposta metodológica é dentro da abordagem qualitativa e do estudo etnográfico. Terei como técnica o uso do instrumento da observação e da entrevista com professores/as e alunos/as de uma sala dos anos iniciais. Os sujeitos diretos da pesquisa serão alunos/as e professores/as com participação dos anciãos.

Palavras-chave: língua materna, estudantes indígenas, prática pedagógica.

Introdução

Esta proposta nasce de uma experiência profissional para mim de extrema significância, posteriormente, ensaio alguns pontos da dimensão histórica acerca do massacre cultural linguístico dos povos indígenas.

> Os povos indígenas, com suas línguas, seus costumes bárbaros, sempre preocuparam as forças colonizadoras. Há muito tempo que se pensa em ensinar a língua portuguesa para as nações indígenas: primeiro com a vinda dos Jesuítas, na tentativa de catequizá-los. Depois, em 1757 quando o Marques de Pombal tornou obrigatório o ensino do português ao indígena. E assim gradativamente o povo, considerado primitivo, foi perdendo seus costumes para adquirir os impostos pelos colonizadores. Em 1759 quando Pombal expulsou os jesuítas, que eram os maiores defensores da língua indígena, o tupi, a situação parece caminhar para práticas integracionistas, na tentativa de "civilizar" o indígena (BONÁCIO E HONÓRIO, 2009, p.1269).

Desta forma, foi no ano de 2009 que tive a primeira experiência como professor do ensino fundamental na comunidade indígena Tatuí. Trabalhei durante um semestre e me deparei com algo muito interessante que chamou atenção, percebi que todas as crianças falavam o português e não a língua materna, mas, havia na escola a disciplina da língua materna. No que se refere às aulas de língua materna, observei que na estrutura do calendário escolar, a instituição de ensino cedia apenas um horário na semana que era destinado a essa disciplina para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos sobre sua própria língua.

Minha inquietação se dá no sentido de questionar: Há um fortalecimento acerca da língua materna na escola? Como a mesma é trabalhada? O MEC (1993) orienta que a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural, bilíngue e diferenciada; levando em consideração a situação sociolinguística, assim como o momento histórico e as atuais implicações de caráter psicolinguístico que fazem com que a educação escolar indígena seja necessariamente bilíngue.

Digo que atualmente o povo Kayabi do rio dos Peixes, tem falantes que são principalmente os anciãos, há também os interpretadores da língua, aqueles que ouvem, entendem, mas, não falam e há um terceiro grupo, neste se encontra os mais jovens, aqueles que não são falantes, não entendem a língua materna e que participam em grande grau da língua portuguesa.

Nesta perspectiva pretendo verificar as percepções de professores/as e estudantes sobre a introdução da língua materna nos conteúdos ministrados na escola, bem como, dialogar com os anciãos da comunidade acerca do idioma materno e levantar possíveis massacres linguísticos que ocorreram com este povo. Essa pesquisa visa também entender os interesses que esses alunos têm em estudar a língua materna como uma forma de não esquecimento das tradições deixadas pelos seus ancestrais e qual a importância de manter a língua materna tanto na comunidade quanto na sua história de vida?

Monserrat, (1994, p.11), "relata que a educação nas aldeias, vem sendo conduzida na língua materna do grupo, por professores da mesma etnia de seus alunos". Porém muitos desses professores não têm formação especifica para o magistério e não dispõem de materiais didáticos pedagógicos adequados suficientes, como então acontecem as aulas?

Para o desenvolvimento deste projeto, utilizarei da pesquisa qualitativa com o estudo etnográfico. Baseio também na pesquisa de caráter exploratório, uma vez que se inicia a partir de experiências anteriores a pesquisa propriamente dita.

Segundo Maanen (1979, p.520). Expressão "pesquisa qualitativa" assume diferentes significados no campo das ciências sociais.

> Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. E assim tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979, p.520).

Considerações históricas sobre a Língua Materna Indígena

A língua materna é um patrimônio cultural dos povos indígenas e cada povo e/ou grupo étnico apresenta um tipo linguístico. Como em qualquer outra língua é carregada de sentidos e de significados e, portanto, aprendida na oralidade de gerações em gerações. O que ocorre é que o fator histórico silenciou no Brasil várias línguas.

Primeiramente, a língua é um sistema, uma fala usada tanto na escrita, quanto oralmente para expressar e comunicar algo. Ela e o dialeto possuem uma mesma definição, só que o último é restrito a apenas determinado grupo dentro de um país e numa mesma língua podemos encontrar vários dialetos.

Havia tantas línguas na época do "descobrimento" do Brasil em 1500 havia aproximadamente 1200 línguas e hoje atualmente elas se resumem a 180 línguas apenas.

Para essa consideração histórica trago uma discussão de Albuquerque apud Januário e Silva (2008) sobre os Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé. Ele relata de forma geral que a Educação Escolar Indígena vem acontecendo de modo ao contrario aos anseios dos interesses dos povos Indígenas, pregando uma pratica pedagógica opressora buscando nela uma forma de domínio e submissão cultural desses povos, tanto em sua religião como na economia, assim não havendo o interesse de recargar e levar pra sala de aula a língua materna como uma disciplina diferenciada do português, para o desenvolvimento das culturas Indígenas.

Segundo os PCN (2005, p.21), a atual LDB deixa bem claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade.

A importância da manutenção da língua materna nas escolas indígena é de mera importância para fortalecimento da identidade indígena, os conhecimentos são absorvidos pelas crianças através da observação e da imaginação do exercício constante do sentido da audição interagindo com o espaço, com o ambiente, e para isso ocorra é preciso que as escolas indígenas fortaleçam o sistema de educação diferenciada buscando a interação entre alunos/as e professores/as no resgate de suas culturas.

Resultados esperados

Pretendo com essa pesquisa contribuir com a compreensão de como atualmente se encontra a cultura da língua materna do povo indígena Kayabi, disponibilizar uma produção científica que visibilize o povo indígena Kayabi e os processos de organização da educação escolar indígena tendo como foco a língua materna.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edvisge **Caderno de Educação Escolar Indígena – Proesi**. Im: JANUÁRIO, Elias; SILVA Fernando Selleri (orgs) Aspectos do processo de educação escolar bilíngue Dos Apinayé. Barra do Bugres: Unemat, v 6 n.1, 2008 p. 51 - 84.

BONÁCIO, Daiany; HONÓRIO, Maria Aparecida. **Identidade, história e língua: o outro e o centro na construção discursiva do sujeito-índio.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1267-1275.

GASPAR, Lúcia. **Línguas Indígenas no Brasil** Disponível em:<hpp:pesquisaescolar@fundaj.gov.br> Acesso em: 12 julho. 2014, Gaspar, 2011, s.p.

MEVES, Jose Luiz Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Sem./1996.

Anais SemiEdu 2014

GT 9

Educação em Ciências

Sustentável
editora

GT 9 - Comunicação Oral

AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA FOTOGRAFIA COMO INTERFACE ENTRE AS MÍDIAS, TECNOLOGIAS, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA BIOLOGIA

Stefany Hepp Wieth[1]

Carla Gonçalves Rodrigues[2]

Resumo

Na Biologia, como nas demais Ciências, o uso de imagens e ilustrações é cada vez mais habitual no processo educacional e científico. O presente trabalho pretende investigar as potencialidades pedagógicas da fotografia no ensino e na aprendizagem da Biologia; para ponderar de que forma(s) a imagem fotográfica, trabalhada com o apoio das tecnologias e mídias (impressas e digitais), poderá contribuir na construção do conhecimento biológico em alunos do segundo ano Ensino Médio Politécnico do Colégio Estadual Getúlio Vargas, Pedro Osório/RS. O estudo de natureza qualitativa é realizado por meio de pesquisa participante, sendo aplicadas técnicas como Grupo Focal e método da foto-elicitação. No que diz respeito ao campo empírico, centraliza-se essa pesquisa em ação intervencionista baseada em uma unidade didática com estratégias em forma de hipótese de trabalho para o ensino de grandes grupos vegetais, aplicada aos conteúdos de Botânica no Ensino Médio. A composição da análise toma como ponto de partida a busca de conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões convergentes e divergentes, que poderão ser encontrados nas informações recolhidas durante o projeto de intervenção e nos apontamentos dos encontros do GF, mediante investigação qualitativa. Resultados prévios evidenciam que o uso da linguagem fotográfica pode possibilitar formas interativas de aprendizagem aos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Botânica. Fotografia.

Introdução

Uma das principais características do mundo atual é a diversidade das formas de conhecer a realidade, impondo o surgimento de novas narrativas no processo de produção do conhecimento. Assim, a experiência do homem contemporâneo cada vez menos pode ser compreendida fora de suas relações com a produção audiovisual, sendo marcada por uma cultura participativa na utilização social das tecnologias.

Litwin (1997) considera importante a implantação significativa das mídias dentro dos contextos educacionais, posto que a tecnologia colocada à disposição dos estudantes pode ampliar seus potenciais cognitivos e expressivos, por meio de variados usos que o professor projetar nos espaços de interação grupal. Para Alquini e Sampaio (2009), nas tendências atuais em relação à área das Ciências da Natureza, o papel do ensino da Biologia é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como um indivíduo participativo e integrante do Universo. Logo, diante da necessidade de desenvolver no aluno um processo de reelaboração do conteúdo científico, espera-se que a escola, progressivamente, oportunize o uso de diferentes linguagens no campo educacional.

Nessa perspectiva, entre as diversas mídias, destaca-se a fotografia como recurso pedagógico auxiliar às práticas relacionadas a saídas de campo no ensino da Biologia, que permite observar o que muitas vezes não se vê em relação ao ambiente; ao incluir, por exemplo, tanto o gesto de quem fotografa quanto de quem lê a foto. Do ponto de vista de Lopes (2006, p. 224) "o trabalho com a linguagem fotográfica – que envolve a produção e a leitura de imagens – pode contribuir como meio e mediação no processo de construção de conhecimento e de uma proposta de educação".

1 PPGECM/UFPEL – stefany-wieth@professor.rs.gov.br

2 Profª Orientadora PPGECM/UFPEL – cgrm@ufpel.edu.br

Desse modo, a temática que direciona este estudo reporta-se à aplicação da fotografia combinada com material impresso e ferramentas da *internet* como mídias utilizadas nas estratégias de inserção do conhecimento biológico na escola. Ao incorporar atividades teórico-práticas apoiadas em Laboratórios de Ciências, de Informática e outros espaços, que potencializem aprendizagens na utilização da tecnologia, como o manuseio de microscópios, computadores e equipamentos fotográficos, pretende-se oportunizar procedimentos didáticos alternativos. Sendo assim, tem-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa: de que forma(s) a fotografia, trabalhada com o apoio das tecnologias e mídias (impressas e digitais), pode contribuir na construção do conhecimento biológico nos alunos do Ensino Médio Politécnico[3] do Colégio Estadual Getúlio Vargas de Pedro Osório, RS?

Com o propósito de estruturar o entendimento sobre tal problemática, aponta-se como objetivo principal investigar as potencialidades pedagógicas da fotografia na interação entre as mídias, tecnologias, o ensino e a aprendizagem de Biologia entre alunos e professores dessa escola. Mais especificamente, assinalam-se como metas, desenvolver o estudo da Botânica, particularmente os grandes grupos[4] vegetais, por meio de metodologias diferenciadas[5], empregando a inserção midiática e tecnológica no processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem; planejar, desenvolver e avaliar uma unidade didática como projeto de intervenção pedagógica; analisar a adequação da ação intervencionista à luz dos referenciais selecionados para reconhecer seus efeitos e elaborar um caderno de apoio ao professor, contendo um roteiro com estratégias de aplicação da unidade didática explicitada na ação de intervenção pedagógica.

Com a integração da linguagem midiática na vida contemporânea, o uso de imagens no processo de ensino e aprendizagem, torna importante a discussão da compreensão dos efeitos da cultura da imagem na sociedade atual, seja na abordagem estética, científica ou educativa. Assim, para a busca de subsídios instigadores no desenvolvimento teórico, tem-se por referencial Vygotsky (1998, 2009) e González *et al.* (1999), como autores identificados com a abordagem didática da corrente proposição, e as orientações técnicas por meio de documentos curriculares que norteiam a educação no país (BRASIL, 2001; 2013).

No que se refere ao campo empírico, centraliza-se esta investigação no planejamento, implementação e avaliação de um projeto de intervenção pedagógica, tendo como cenário o referido Colégio e como sujeitos de pesquisa, os alunos do segundo ano do Ensino Médio Politécnico e seus professores. Tal projeto promoveu uma intervenção no contexto escolar, para produzir modificações na dinâmica pedagógica dessa instituição e atender necessidades de preconizar um currículo flexível, colaborativo e investigativo.

Referencial teórico

Na contemporaneidade, no processo educativo e científico, as imagens, ilustrações e principalmente fotografias têm sido aproveitadas de modo acentuado nas mais diversas áreas. Aplicada às Ciências Biológicas, pode ser considerada como documentação dos aspectos do meio ambiente, sob a perspectiva da observação técnica, funcionando como suporte para o ensino e à pesquisa.

Na Biologia, o ato de observar, registrar organismos e fenômenos da vida é necessário para a produção de material específico desse campo. Assim como ocorre em outras linguagens que lidam com a visualidade, a fotografia científica também se beneficia do conhecimento dos elementos básicos visuais, como as cores, formas, texturas, para evidenciar com legitimidade o que for retratado nesse cenário. Como forma objetiva de documentação, ao registrar a experiência, também pode provocar outras percepções e capturar variações. Muitas vezes essas passam despercebidas a olho

3 A politecnia diz respeito ao (re)arranjo dos saberes sobre o trabalho e propõe a universalização dos conhecimentos gerais, sem limitá-los a uma única atividade ou profissão (SAVIANI, 1989).

4 Briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas.

5 Saídas de campo, aulas práticas em Laboratório de Ciências, integração do computador e da internet em atividades escolares.

nu, visto que, "fotografar não consiste mais em produzir segundo a distinção platônica as boas ou más cópias do real; consiste em atualizar, aqui e agora, tornado visíveis, os problemas, os fluxos, os afetos, as sensações, as densidades, as intensidades" (ROUILLÉ, 2009, p. 452).

Levando-se em consideração os aspectos subjetivos da fotografia, com o surgimento das redes informatizadas, percebe-se, sob o pensamento de Sibília (2012), que a produção fotográfica obteve expressiva ampliação. Esse vasto ambiente virtual não somente a utiliza, como depende do seu conteúdo para fundamentar fatos e contextualizar as mais diversas situações, seja no campo das descobertas científico-tecnológicas, como nas esferas artístico-culturais e nas práticas educativas.

Em relação à prática pedagógica, adotou-se a reunião de princípios de aprendizagem embasados na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que tem como fundamento a ideia de que o aprendizado ocorre principalmente por intermédio de relações sociais, com a ajuda de pessoas mais experientes. Explica que o conceito não se forma na mente de uma criança ou jovem quando lhe é ensinado, que o processo de formação de conhecimento do ser humano ocorre de maneira mediada (NEVES; DAMIANI, 2006).

Com a noção de mediação, Vygotsky mostrou em seus estudos, que as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender, por meio da internalização, as representações mentais de seu grupo social. Para Vygotsky (2009), o professor é figura basilar do saber por representar uma conexão intermediária entre o educando e as informações disponíveis no meio em que vive.

Conforme Oliveira (2009, p. 28), "a mediação é um conceito essencial para as concepções vygotskyanas", sendo os elementos mediadores representados por instrumentos ou artefatos culturais, como a fotografia, por exemplo, e signos, simbolizados pelas pessoas. Para Vygotsky a interação social e a linguagem são fundamentais para a captação de significados e "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento várias maneiras de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Medotologia

Entre as modalidades de classificação, a pesquisa participante, tradicionalmente destinada ao estudo das sociedades humanas, habitualmente se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e integrantes das situações exploradas. O investigador não só passa a ser elemento de estudo, assim como os sujeitos são igualmente observadores.

Nessa concepção, o presente trabalho realiza-se por meio de pesquisa participante, com alunos e professores da escola, em propostas de atividades pedagógicas articuladas ao uso das mídias e tecnologias. A opção metodológica justifica-se pela intenção de promover a cooperação social dos integrantes da investigação e possibilitar a compreensão do significado que os acontecimentos e interações têm para os envolvidos nas atividades de pesquisa (SEVERINO, 2007).

O grupo escolhido para a observação e desenvolvimento da intervenção foi o 2º A de uma escola da rede estadual de ensino. Tratava-se de uma turma de segundo ano do Ensino Médio Politécnico, turno da manhã, com 28 alunos de faixa etária variando entre 15 e 18 anos. Durante o ano de 2013, o componente curricular Biologia contava com duas aulas semanais. A coleta dos dados foi realizada no período de setembro a dezembro de 2013, desenvolvida mediante registros de observações com conteúdo descritivo e reflexivo, sendo os dados obtidos por meio de fotografias e documentos como fichas qualitativas e diários de campo.

Além da observação participante realizada, em um segundo movimento metodológico previsto para 2014, serão aplicadas técnicas como Grupo Focal (GF) e método da foto-elicitação (BANKS, 2009). Essa escolha tem por finalidade a obtenção de informações de caráter qualitativo significativas para responder a questão proposta por esta pesquisa. A equipe de trabalho na realização do GF será composta por uma professora do componente curricular Arte, com a função de observadora, seis alunos, sujeitos participantes da investigação e a pesquisadora, na qualidade também de moderadora. Assim, representam-se os três vértices da triangulação no processo de avaliação

sugerido por Gonzáles *et al*. (1999). Para os procedimentos de aplicação da técnica, planeja-se a realização de dois encontros com o grupo constituído pelos(as) alunos(as) autores(as) das fotografias produzidas durante as atividades de intervenção, e as docentes mencionadas. Cada sessão, com aproximadamente 90 minutos de duração em horário de contraturno escolar, terá como local de realização uma sala de aula, previamente preparada com cadeiras dispostas em círculo.

Conforme Gatti (2005), um GF é uma equipe de discussão, reunido por pesquisadores, com a intenção de abordar um item, que é o objeto da investigação, a partir da experiência dos participantes. Desse modo, o objetivo principal da formação do grupo GF é o de investigar as percepções e compreensões dos integrantes sobre os tópicos em discussão: o estudo dos grandes grupos vegetais e os critérios utilizados em sua classificação, intermediado pela fotografia. Com a foto-elicitação, método que toma a fotografia como estratégia para obter dos sujeitos de pesquisa, informações cognitivas, projeta-se utilizar imagens para *"*evocar comentários*,* memórias e discussão no decorrer de uma entrevista semiestruturada*" (*BANKS*,* 2009, p. 89).

A ação de intervenção pedagógica

Por meio do projeto aqui descrito, tencionou-se executar ações e propostas de atividades de intervenção pedagógica, que resultem em um produto educacional e produzir modificações na dinâmica pedagógica escolar. O material constitui-se um caderno de apoio aos professores de Biologia, contendo o roteiro de uma unidade didática com estratégias em forma de hipótese de trabalho para o ensino de grandes grupos vegetais, aplicada aos conteúdos de Botânica no Ensino Médio.

As práticas previstas para a construção dessa produção abrangeram o seguimento de uma unidade didática fundamentada na proposta de González e colaboradores (1999). Trata-se de um conjunto de ideias que consiste em organizar e desenvolver o ensino por meio de múltiplos caminhos de estruturação curricular, sem preocupação com a linearidade tradicional dos conteúdos. De acordo com os autores, no planejamento da unidade deve-se definir a ideia-força, como princípio central, sobre o qual se embasará todo o plano de trabalho. Apontam que os objetivos precisam ser primeiramente traçados, para depois selecionar conteúdos e atividades, ao compreenderem que assim haverá maior articulação entre as etapas.

Como ponto inicial para o seguimento das atividades, recomendam a criação de situações-problema instigantes como meio de motivação para iniciação do trabalho com os alunos. Consideram igualmente importante o levantamento das concepções dos professores e das ideias prévias dos estudantes, como oportunidade de estabelecer conexões com suas experiências anteriores, bem como a construção do mapa conceitual, para visão geral dos conceitos. A definição da sequência das atividades deve aparecer nos passos seguintes da hipótese de trabalho, sob forma de organizar e delinear os procedimentos. Por fim, chamam a atenção para a avaliação, compreendida como um processo contínuo que considera o desempenho da aprendizagem dos estudantes e o próprio andamento da unidade trabalhada.

Ao eleger o estudo dos grandes grupos vegetais como temática desta hipótese curricular, configurou-se a ideia-força de que as imagens fotográficas articuladas a outras mídias e tecnologias podem ser usadas como agentes facilitadores no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Botânica. Como núcleo orientador, esteve presente ao longo de toda a unidade didática, influenciando no planejamento das atividades, nas concepções de currículo e nas avaliações. A preferência pelo tema apresentado estava fundamentada no pensamento de ressaltar a importância do conhecimento da diversidade vegetal para a compreensão das interações desses organismos com o ambiente.

González *et al.* (1999) estabelecem que os objetivos podem ser conceituais, procedimentais e atitudinais, formulados a partir de competências que se pretende alcançar com a unidade didática. À vista disso, foram previstos entre os objetivos conceituais identificar os quatro grandes grupos do Reino *Plantae:* briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas; compreender as interações dos vegetais com outros organismos e com o ambiente e classificar os tipos morfológicos de raiz, caule, folha, flor, fruto e semente das angiospermas.

Além desses, buscou-se alcançar objetivos procedimentais, como manipular adequadamente microscópios, estereomicroscópios, equipamentos fotográficos e elaborar relatórios de aulas práticas de Botânica e de saídas de campo; adotar comportamentos de preservação do meio ambiente e relacionar o que aprende na escola com o cotidiano, entre os atitudinais pretendidos para essa hipótese curricular.

A avaliação é um dos pontos centrais no desenvolvimento de uma hipótese curricular. Manifesta-se ao longo da sequência de atividades como um processo contínuo e não pontual. Uma vez que preconiza o acompanhamento do desempenho do aluno por meio de diversos instrumentos avaliativos. Dentre eles, foram oportunizados relatórios de atividades experimentais, seminários, provas escritas, tarefas individuais ou em grupos, realizadas em aula, ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, elaboração de diários de saídas de campo e auto avaliação.

Para o desenvolvimento da unidade didática observou-se o tempo previsto e dedicado para cada atividade, considerando as situações inesperadas, atitudes, interesse, ideias prévias dos alunos, suas concepções, dificuldades, bem como a modificação desses conceitos. A infraestrutura e recursos necessários ao seu desenvolvimento são igualmente elementos importantes para um proveitoso progresso. Porém, a avaliação permeou todas as etapas como instrumento elementar para obtenção de informações, exploração de conhecimentos e habilidades, que orientam as decisões cotidianas do professor. Desse modo, envolveu intencionalidades de ação que apontaram princípios essenciais da prática avaliativa formativa, processual e emancipatória (SAUL, 2010; SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2004).

Avaliar, nesse contexto, equivale a muito mais do que simplesmente saber o resultado final de aprendizagem de um conjunto de conteúdos. Diz respeito ao acompanhamento desse processo em suas múltiplas etapas, para propiciar elementos para o constante repensar das práticas de ensino. Ao apresentar as possibilidades de utilização pedagógica da fotografia, evidencia-se sua viabilidade como potencial e produtivo recurso na construção do conhecimento.

Desse modo, além de contribuir como instrumento eficaz na divulgação das informações e no desenvolvimento da investigação científica, a fotografia pode atuar como facilitadora no processo de sensibilização, reproduzindo a subjetividade inerente ao ato de olhar e imortalizar fenômenos e espaços. Fotografar é igualmente um modo de questionar a imagem anteriormente percebida, pois possibilita, como afirma Bitt-Monteiro (1998), uma qualidade de análise e interpretação visual mais minuciosa, impondo-se também, como uma importante manifestação da poética visual contemporânea.

Análise e discussão

A composição da análise toma como ponto de partida a busca de conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões convergentes e divergentes, que poderão ser encontrados nas informações recolhidas durante o projeto de intervenção e nos apontamentos dos encontros do GF, mediante investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2013). Na interpretação dos dados, ao utilizar a fotografia como documento de pesquisa, faz-se a opção por um enfoque analítico do registro fotográfico por intermédio de um roteiro adaptado do modelo de Análise Semiótica de Imagens Paradas, proposto por Penn (2010).

Os registros das interlocuções realizadas no GF e os instrumentos de coleta agrupados no desenvolvimento da ação intervencionista executada constituirão o *corpus* de verificação deste estudo. Ao reunir informações por meio da interação grupal, na perspectiva de revelar os sentidos e os significados obtidos na observação do GF, pretende-se averiguar se as imagens fotográficas podem ativar memórias e auxiliar, os sujeitos envolvidos em tarefas de aprendizagem, na elaboração de estudos relativos à Botânica.

Até o presente momento, neste estudo, evidenciou-se que o desenvolvimento de uma hipótese curricular aliada ao uso de tecnologias pode possibilitar formas interativas de aprendizagem aos estudantes. A realização de uma proposta de trabalho com pesquisa implica pensar o saber como algo que está em constante reconstrução. Como estratégia metodológica, permite que eles sejam sujeitos do processo de construção do conhecimento, elaborando consequentemente, significado ao conteúdo escolar.

A percepção visual originada pelas imagens fotográficas realizadas nas saídas de campo oportunizou aos alunos experimentar situações concretas de reconhecimento de conceitos de maneira interdisciplinar. Ao interligar saberes, buscou a superação da fragmentação e da reprodução muitas vezes presenciada na escola, para uma produção do conhecimento com autonomia e espírito investigativo, tal como afirmado por Vygotsky (1998, 2009), Saviani (1989) e Gonzáles *et al*. (1999).

Considerações

Diante das possibilidades de utilização pedagógica da fotografia, levando-se em conta a viabilidade do uso dessa mídia no aprendizado dos grandes grupos vegetais, os resultados agregados até o momento, a indicam como apropriada ferramenta, quando trabalhada como suporte didático em atividades dentro ou fora da sala de aula. Valendo-se dos pressupostos apresentados e das constatações observadas nesse estudo, espera-se contribuir para reflexão acerca das potencialidades do uso da mídia fotográfica na prática educativa.

Referências

ALQUINI, Y.; SAMPAIO, E. S. Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: algumas contribuições para a sua organização. In: KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BANKS, M. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITT-MONTEIRO, M. Um ensaio sobre o momento da fotografia, suas relações com a comunicação globalizada e sua atual configuração acadêmica na UFRGS. **Revista da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS**, v.1, n.1,1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. (Orgs.) **Investigação qualitativa em educação** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONZÁLEZ, J. *et al*. **Como hacer unidades didácticas inovadoras.** Sevilla: Díada, 1999.

LITWIN, E. **Tecnologia educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, A. E. Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: LENZI, L. H.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. de; GONÇALVES, M. M. (Orgs.) **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: NUP, CED, UFSC, 2006.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista,** v. 1, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER. W. M; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROUILLÉ, A. **Fotografia:** entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CITOLOGIA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA PARA OS EDUCANDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

REZENDE, Mary Carneiro[1]

RIBEIRO, Josiane[2]

SANTOS, Simone José Aparecida da Silva[3]

Resumo

Este trabalho é parte das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Tópicos de Biologia e Produção de materiais didáticos do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECN/UFMT). Apresenta o resultado da aplicação do material didático, plano de aula e sequência de atividade, sobre o tema Citologia, desenvolvidas com educandos da 2ª fase do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola estadual, situada no município de Tangará da Serra - MT. Para desenvolvermos as atividades, nos apoiamos principalmente, nos estudos de Moreira (2009, 2011) sobre a aprendizagem significativa, sua fundamentação e implementação. Os resultados deste trabalho apontam que a maioria dos educandos construíram os principais conceitos abordados durante as aulas.

Palavras-chave: Citologia. Aprendizagem Significativa. Sistemas de medidas.

Introdução

Este trabalho é parte das atividades de mestrado, desenvolvidas nas disciplinas de Tópicos de Biologia e Produção de materiais didáticos no mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECN/UFMT). Objetiva, de maneira geral, descrever o processo de ensino e aprendizagem a respeito da citologia na 2ª fase do 2º ciclo (5º ano) do ensino fundamental.

Inicialmente apresentaremos o processo de escolha do tema, público atendido e teoria que fundamentou nosso trabalho. Discorreremos sobre os procedimentos metodológicos, apontando como se deu o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de Citologia, a partir da participação dos educandos nas atividades desenvolvidas. Por fim, registraremos algumas considerações tomando como base as impressões evidenciadas no decorrer do trabalho, relatos dos professores levantados através de entrevistas, algumas considerações sobre: o planejamento, a aplicação das atividades e os resultados obtidos.

1 É mestranda, em Ensino de Ciências Naturais do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Cuiabá- IF/UFMT, Professora de Ciências Biológicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, atua como professora formadora de Biologia no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Barra do Garças - MT (CEFAPRO/BGA). E-mail: marycrezende@yahoo.com.br.

2 É mestranda, em Ensino de Ciências Naturais do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Cuiabá- IF/UFMT, é Professora Pedagoga da rede estadual de ensino de Mato Grosso, atua como coordenadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Tangará da Serra -MT (CEFAPRO/TGS). E-mail: ribeiroljosi@gmail.com.

3 É mestranda, em Ensino de Ciências Naturais do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso -Campus Cuiabá - IF/UFMT, é Professora de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso, atua como professora formadora de Matemática no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Alta Floresta - MT (CEFAPRO/AF). E-mail: profasimonematematica@gmail.com.

Escolha do tema e público atendido

Antes de iniciarmos a disciplina de Tópicos de Biologia realizamos uma entrevista estruturada com professores Pedagogos e Biólogos de alguns municípios polo dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs (Barra do Garças, Tangará da Serra, Cáceres, Juara, Confresa, Juína, Primavera do Leste, Matupá, Cuiabá e Sinop), com o objetivo de evidenciar temas difíceis e conflitantes no ensino de Ciências da Natureza, na visão dos entrevistados. Os temas mais evidenciados foram: Origem da Vida e Evolucionismo; Genética; Citologia; Práticas de laboratório (Botânica e Citologia); Sexualidade; Método Investigativo; Fotossíntese; Bioética; Fermentação e Classificação dos Seres Vivos.

O tópico "Citologia" foi escolhido devido a sua relevância. Consideramos importante a abordagem desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois nesta fase os educandos já estão aptos a conhecerem esses conceitos, para que possam ser compreendidos e assimilados de maneira significativa até o ensino médio. Além disso, é um conteúdo que perpassa outras áreas, como a Matemática, a Língua Portuguesa entre outras, possibilitando um trabalho interdisciplinar. Outro fator importante que contribuiu para a escolha do tema é a pouca discussão nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo os professores entrevistados, graduados em pedagogia, o conhecimento da área como a da Ciência da Natureza, por exemplo, é bastante superficial. Percebemos que o tema citologia é abordado de maneira pouco profunda e até mesmo equivocado. Nesse sentido, os professores que participaram da entrevista, relataram não terem muito conhecimento sobre o assunto e à falta de estrutura física adequada para práticas laboratoriais.

Um dos professores (P1) entrevistados, considera difícil abordar divisão celular, afirma ser um tema muito abstrato e de grande complexidade. Segundo ele a dificuldade é tanto do professor quanto do aluno: *"O professor não tem uma boa base, é muito difícil ministrar aulas sobre, por sua vez, o aluno também não tem uma base forte".* Afirma ainda, que por se tratar de um conteúdo muito complexo, "*torna-se difícil uma aprendizagem significativa, no entanto, com aulas práticas, vídeos, animações, confecção de modelos em 3D, à dificuldade é minimizada*".

A partir da análise dos dados escolhemos uma escola estadual no município de Tangará da Serra-MT e uma turma da 2ª fase do 2º ciclo, composta por 28 educandos com faixa etária, em média, 10 anos com pouca variabilidade, o que condiz com o esperado para esta fase, no currículo organizado por ciclos de formação humana.

Teoria que fundamentou nosso trabalho

Este trabalho trata da análise das contribuições da Teoria da Aprendizagem Significativa para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos de Citologia e Sistemas de medidas, em particular a relação da célula na formação e desenvolvimento corporal. A pesquisa envolveu o planejamento, aplicação e avaliação de uma sequência de atividades fundamentadas à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Para aplicarmos as atividades, nos apoiamos principalmente, nos estudos de Moreira (2009, 2011) sobre a aprendizagem significativa, sua fundamentação e implementação em sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Primeiramente realizamos um diagnóstico sobre o que os educandos, da fase referendada, estudariam em ciências da natureza, depois planejamos uma sequência de atividades e em seguida apresentamos este planejamento para alguns professores pedagogos do município de Tangará da Serra – MT. Todos disseram que não haviam trabalhado o tema Citologia nos anos iniciais do ensino fundamental e a maioria relatou ter pouco conhecimento a respeito de Citologia. Após o dialogo com estes educadores, os mesmos perceberam que de modo ainda superficial, abordam este tema quando ensinam a respeito do desenvolvimento do corpo humano.

Na elaboração do planejamento, analisamos três livros didáticos da 2ª fase do 2º ciclo do ensino fundamental. O livro da coleção Projeto Buriti[4] da Editora Moderna, adotado pela professora regente da turma, aborda alguns conceitos de Citologia no tema Reprodução Humana, no tópico de fecundação, porém nenhum capítulo aborda o conceito célula, são apresentados alguns exemplos de células, como os espermatozoides, óvulo e zigoto e outros, como fecundação. O livro aborda as diferenças entre órgãos sexuais, feminino e masculino. Desta maneira, consideramos equivocada, a organização e abordagem destes conceitos na referida coleção, uma vez que, o educando não tem acesso, neste referencial adotado pela escola, aos conceitos primordiais, que servirão de ancoradouro para os demais conceitos de ciências no que se refere à formação e desenvolvimento do corpo humano.

A coleção Ápis[5], da Editora Ática, em relação ao tópico Citologia, aborda três capítulos sobre o corpo humano. Inicia com o tema "por dentro do corpo", onde aparece o conceito célula e apresenta um mapa conceitual. O capítulo seguinte inicia apresentando estruturas microscópicas da pele e do sangue. O tema "como surge o ser humano", que é o norteador das nossas discussões na sequência de atividades, é abordado no terceiro capítulo sobre o corpo humano, apresenta os órgãos reprodutores, do homem e da mulher, porém, percebemos que o conceito de fecundação não aparece. Apesar disso, consideramos uma coleção que apresenta os conceitos estruturantes e a abordagem dos conteúdos na perspectiva da aprendizagem significativa, pois os temas são sempre iniciados com questionamentos, estimulando os educandos a relatarem seus conhecimentos prévios, fator primordial para que ocorra a aprendizagem significativa. Também traz mapas conceituais como recurso didático, destacando os conceitos e suas inter-relações.

Os Mapas conceituais favorecem a aprendizagem dos conceitos. De acordo com Moreira (2010, p.11), mapas conceituais são "diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais".

Analisamos também a coleção Descobrindo o ambiente[6], da Editora Saraiva. Dentre as três coleções, esta, aborda o tópico Citologia de maneira mais apropriada para facilitar a construção e inter-relação entre os conceitos. Não encontramos erros conceituais. Aborda todos os conceitos necessários para a compreensão da formação e desenvolvimento corporal. A linguagem utilizada está adequada para a faixa etária.

Sendo assim, consideramos relevante para o processo de ensino e aprendizagem, que o conceito célula seja abordado em algum momento dos anos iniciais. Por isso, é importante que o professor utilize diversas fontes de pesquisa para o planejamento das aulas, visando assim, contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moreira (2011), para que ocorra a aprendizagem significativa, duas condições são essenciais, uma delas é que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo, ou seja, tenha significado lógico. A outra condição para que ocorra a aprendizagem significativa, é o educando apresentar uma predisposição para aprender, ou seja, querer relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios.

Quando percebermos que o educando não dispõe de conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, é nosso papel facilitar, promover a sua construção antes de prosseguir. Nessa perspectiva, introduzimos as aulas com o conceito de célula, pois o consideramos essencial para a aprendizagem dos demais conceitos envolvidos na formação e desenvolvimento corporal.

Segundo Moreira (2011), devemos inicialmente mapear o conteúdo curricular, de maneira conceitual, identificando ideias mais gerais, inclusivas, os conceitos estruturantes, as proposições-chave do que vai ser ensinado.

Concordamos com Moreira, quando ele afirma que, "os conteúdos são listados em um programa que é seguido linearmente, sem idas e voltas, sem ênfases, e que deve ser cumprido como se tudo fosse importante [...] o resultado desse enfoque é geralmente, aprendizagem mecânica". (MOREIRA, 2011, p.43-44)

4 BEZERRA, L.M. Projeto Buriti: Ciências. São Paulo: Moderna, 2011.

5 NIGRO, Rogério G. e CAMPOS, Maria Cristina de C. Ápis: Ciências. São Paulo: Ática, 2011.

6 OLIVEIRA, Nielda Rocha de et.al. Descobrindo o ambiente, 5º ano. 3. Ed. São Paulo, 2008. (Coleção ciências. Descobrindo o ambiente)

Considerando todos os aspectos mencionados, elaboramos nosso plano de aula, no qual estabelecemos os seguintes conteúdos: Célula, Formação e Desenvolvimento corporal, Gráficos e tabelas e Sistema de medida. Com a pretensão de alcançarmos os seguintes objetivos: Conceituar Célula; Relacionar a célula como unidade responsável pela formação e desenvolvimento corporal; Entender o processo de formação e desenvolvimento do corpo humano; Dialogar a respeito do sistema de medida: comprimento; Representar graficamente o desenvolvimento corporal intrauterino. Para tanto, selecionamos os seguintes recursos e estratégias didáticas: Roda de conversa; Filmadora; Slides com imagens ampliadas de células/ feto e embrião; Texto: Como é formado o nosso corpo?; Leitura deleite: A magia da vida; Vídeo: Era uma Vez a Vida: Função Reprodutora e o Nascimento; construção de Gráficos e tabelas. Para verificarmos se os objetivos propostos seriam alcançados organizamos algumas atividades a serem desenvolvidas no decorrer das aulas. Depois, produzimos uma sequência de atividades.

Para Zabala (1998, p.18), sequências de atividades são um "conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Ou seja, as sequências didáticas são formas de organização de trabalho pedagógico, com característica de sequencialidade, pois uma atividade está articulada a outra.

Resultados e discussão

Ressaltamos que este trabalho foi realizado com a participação de várias professoras, uma pedagoga, uma bióloga e uma matemática. Tanto no planejamento quanto nas aulas, o conteúdo foi abordado de modo interdisciplinar, por exemplo, unindo visões da Ciência da Natureza, Matemática e Linguagens. Assim, consideramos que a metodologia utilizada oportunizou a realização de um trabalho interdisciplinar e cooperativo entre as disciplinas citadas.

De acordo com Fourez (2002, p. 69-70), "o termo interdisciplinaridade evoca um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes [...] deve entender-se como a utilização, coordenação das disciplinas adequadas, numa abordagem integrada dos problemas".

O desenvolvimento do plano teve duração de três dias. No primeiro dia, solicitamos aos educandos que relatassem seus conhecimentos sobre célula. Para isso, organizamos uma roda de conversa para a realização desta atividade. Constatamos que a maioria dos educandos não conhecia a palavra e nem o significado de célula, como podemos verificar nos relatos dos Educandos (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10): "*Eu nunca ouvi essa palavra e não faço nem ideia do que significa."* Alguns já souberam falar como o corpo humano é formado, mas não conheciam o conceito de célula, isto foi evidenciado na fala dos Educandos1 e 2: "*Nós somos formados a partir do encontro do espermatozoide do pai com o óvulo da mãe".*

Depois de ouvirmos todos falarem, percebemos que alguns já tinham noção do que é uma célula, citaram o óvulo e o espermatozoide, mas a grande maioria afirmou desconhecer o assunto. Sendo assim, conceituamos célula a partir da fala dos educandos e posteriormente apresentamos seu conceito científico. Desenvolvemos as aulas utilizando várias imagens ampliadas de células para despertarmos a curiosidade dos educandos, com o intuito de contribuirmos na construção dos conceitos e representações mentais sobre o tema. No entanto, reconhecemos a importância do laboratório para o ensino de ciências.

Perpassando por algumas carteiras, percebemos que alguns educandos haviam desenhado o óvulo e vários espermatozoides. Isso indica que estes, já tinham algumas representações mentais e conhecimentos prévios sobre o assunto.

Na sequência, realizamos uma atividade, com analogias, utilizando uma imagem de ovo de galinha, na qual evidenciamos que a gema do ovo (galado) é um zigoto.

Para iniciarmos o conteúdo de formação e desenvolvimento corporal realizamos alguns questionamentos: Vocês sabem de onde os seres humanos vêm? Como somos formados? O que precisamos para crescer? Onde você se informou sobre o assunto? Em relação ao texto, "Como é

formado nosso corpo", o qual abordava vários conceitos de Citologia, solicitamos aos educandos que todas as palavras desconhecidas, fossem grifadas e, no encadeamento das aulas, pesquisadas com o uso do dicionário. Essa atividade permitiu aos educandos identificar e conhecer os principais conceitos envolvidos na reprodução humana.

Ainda no primeiro dia, assistimos ao vídeo[7]: Era uma vez a vida: A Função Reprodutora e o nascimento. Antecipamos aos educandos o conteúdo do vídeo. Informamos que, depois da exibição, eles fariam um registro das palavras que ainda não conheciam (além de promover à apropriação e a sistematização do conteúdo, serviria de fonte de consulta à medida que o estudo avançasse). Exploramos o referido vídeo por duas vezes, no primeiro momento sem fazer interrupções, logo em seguida, fazendo pequenas pausas para abordarmos tanto os conceitos relacionados ao ensino da biologia quanto da matemática.

Entregamos uma tabela intitulada "Registro do crescimento do bebê na barriga da mãe". A qual era composta por três colunas: tempo (dia), tamanho (cm ou mm) e semanas (7dias). A coluna do tempo já estava preenchida, portanto, solicitamos que os educandos, enquanto assistissem ao vídeo, registrassem apenas informações do crescimento do bebê na barriga da mãe. Todos participaram da atividade, os mais adiantados auxiliando os que não haviam conseguido fazer as anotações. Neste momento, percebemos que um educando apresentou dificuldades na construção do conceito de números. Ao final da aula, em conversa com a professora regente, ela nos afirmou que já vem desenvolvendo atividades diferenciadas com este educando, com o intuito de contribuir na superação das suas dificuldades.

Em relação à matemática observamos, além da divisão ou multiplicação celular, a quantidade de espermatozoides envolvidos no processo. O locutor do vídeo evidencia que "centenas de milhões de espermatozoides partem ao ataque" e na sequência afirma que "apenas 1% atravessará a barreira do colo uterino", dialogamos com os educando sobre o quanto corresponderia este 1%. Na sequência, ao falar a respeito do crescimento do embrião, o mesmo faz menção ao tempo, utilizando dias e meses. Para melhor compreenderem o assunto, questionamentos a respeito de: "centenas de milhões" "um mês tem quantas semanas", "270 dias correspondem há quantas semanas" entre outras questões.

Em relação aos números ordinais mencionados no vídeo "vigésimo oitavo dia já é um embrião", "quadragésimo dia", somente aproveitamos estas informações, para relembrar a respeito destes números, sua importância, quando os usamos no dia a dia, haja vista a professora já ter discutido este assunto anteriormente.

Quanto ao registro do tamanho do bebê anotado na tabela, questionamos sobre a diferença de milímetros e centímetros. Utilizamos uma régua para verificar o quanto representava cada tamanho registrado. No segundo dia confeccionamos um gráfico representando as informações retiradas do vídeo (tamanho em função do tempo). Os educandos escolheram o título do gráfico e colaram cópias de régua indicando o tamanho aproximado do bebê no decorrer de cada mês. Em relação à terceira coluna da tabela, a qual correspondia às semanas, utilizamos máquina de calcular ou a calculadora do celular, para transformar os dias, evidenciados na primeira coluna, em semanas do período gestacional.

Em relação ao ensino de Ciências, observamos que, assim como o texto, o vídeo também abordou os conceitos: célula, tipos de células (óvulo e espermatozoide), o processo da fecundação, o crescimento do embrião, a diferença entre embrião e feto, os órgãos do sistema reprodutor feminino (vagina, tuba uterina, útero, ovários). Todos esses conceitos foram discutidos no decorrer da aula. Para isso, utilizamos slides com imagens ampliadas pra facilitar a compreensão dos educandos. Para avaliarmos a aprendizagem, organizamos o desenvolvimento de atividades em dupla. Solicitamos aos educandos, a elaboração de um texto evidenciando o que aprenderam, sobre os conteúdos de Ciências e Matemática. Posteriormente os educandos socializaram os textos com os demais colegas.

No terceiro dia realizamos uma atividade proposta no livro da Coleção Buriti, a mesma utilizada pela professora regente. A proposta utilizava o gênero textual charge, a qual consistia num dialogo

7 Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ugaq5HUYYsw. Acesso em 17 de agosto de 2014.

entre pai e filho: o filho questiona o pai sobre de onde vêm os bebês e o pai informa que ele tinha vindo de uma loja de departamentos. O filho, admirado insiste perguntando se realmente tinha vindo de uma loja de departamentos e o pai menciona que o havia comprado em uma prateleira de supermercado, numa promoção. A partir da leitura da charge, desencadeamos uma discussão a respeito da origem de cada educando.

Nesta atividade, a partir dos relatos e registros, concluímos que os educandos perceberam a relação entre a célula, a formação e o desenvolvimento do corpo humano. Alguns educandos já explicavam o processo da fecundação, demonstrando que estavam aprendendo o que estava sendo ensinado. Conforme podemos verificar no trecho da dupla "A": "*o bebê se origina na fecundação, que vem o embrião e que depois de 3 meses vira o feto que vai se desenvolvendo até 9 meses e nasce, mas que alguns nascem antes de 9 meses sendo chamados de bebês prematuros.* Ou ainda, no registro da dupla "B": *"os bebês não sai de uma loja. E eles não vei de uma loja de apartameito porque eles vei da barriga das mães e ele iria fica comtaite de sabe que ele vei da barriga da mãe dele".*

Neste caso, podemos afirmar que tanto os educandos que não conheciam o conceito de célula, quanto os educandos que já conheciam alguns conceitos de citologia, apresentaram uma aprendizagem significativa, pois, foram capazes de conceituar a maioria das questões trabalhadas e relacionar os conteúdos apresentados com os conhecimentos prévios.

Considerações finais

Acreditamos que os resultados até aqui apresentados evidenciam que a abordagem de conceitos de citologia nos anos iniciais do ensino fundamental, é essencialmente necessária, se almejamos uma aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza. Para tanto, há que se repensar a formação continuada dos educadores que atuam nessa etapa de ensino, uma vez que os profissionais entrevistados relataram não terem, em sua formação inicial, aportes teóricos e práticos sobre tópicos de Citologia.

Percebemos que, em relação ao ambiente escolar, ensinar Citologia, ou qualquer outro tópico de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, parece viável, mesmo com a ausência de um laboratório de ciências. Para tanto, é necessário que o professor seja dinâmico e apresente estratégias diversificadas que facilitem a aprendizagem dos educandos.

Finalmente, as evidências sugerem que, a sequência de atividades, na perspectiva da aprendizagem significativa, contribuiu consideravelmente para a construção dos conceitos propostos. Foi possível constatar, a partir da análise dos relatos das atividades desenvolvidas nos três dias de aula, que os objetivos traçados foram alcançados. Os educandos estruturaram conceitos importantes para a compreensão da formação e desenvolvimento corporal, bem como a relação da célula nesse processo.

Avaliação da coordenação e da professora

Referências

FOUREZ, Gérard. *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade.Lisboa:* Instituto Piaget, 2002.

MASINI, E. F. S.; MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos.* São Paulo: 1.ed. Vetor, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.* São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M.A. e MASINI, E.F.S. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel.* São Paulo: 2. ed. Centauro Editora, 2006.

VALADARES, Jorge; MOREIRA, M.A. *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação.* Coimbra: Edições Almedina, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

POSSÍVEIS ENTRAVES ENCONTRADOS PELOS DOCENTES DA REDE PUBLICA ESTADUAL DE COLORADO DO OESTE NO USO DA METODOLOGIA DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA.

Cristiane da Silva[1]

Odair Antonio Barbizan[2]

Tatiane Alves Pereira Golçanves [3]

Resumo

Este trabalho é fruto de constantes observações acerca da reação dos discentes a respeito de aulas práticas realizadas no período de estagio supervisionado. Conta com um delineamento metodológico de estudo de caso onde foi aplicado um questionário de composição mista a todos os docentes de biologia das escolas estaduais de nível médio de Colorado do Oeste num total de quatro profissionais, contou também com o levantamento documental sobre o projeto do curso e os planejamentos anuais dos professores. Conclui-se ao final que a possibilidade da utilização de aulas práticas neste nível de ensino potencializa o aprendizado, tornando-o mais eficaz e integrado a realidade apesar da infra-estruturara física básica ou precária utilizada para sua realização.

Palavras chave: Biologia, Aulas Práticas, Aprendizagem, Ensino.

1. Introdução

A educação há muito tempo é considerada como instituição formadora de cidadão e tendo como uma de suas funções principal o de ensinar a cultura. Por ser de extrema importância e haver muitos problemas envolvidos no processo de educação, a escola se torna um local interessante de análise e pesquisa.

No Brasil a educação ainda está muito defasada, pois são notórias as condições problemáticas enfrentadas no âmbito educacional. Desta forma, trabalhar na educação requer do docente uma postura diferente do que se tinha no passado. Devido aos novos avanços tecnológicos e da própria sociedade, o professor deve estar sempre atualizado e preparado para enfrentar os diversos problemas encontrados no seu dia – a – dia.

O presente trabalho pretende discutir de maneira pormenorizada alguns obstáculos presentes no processo de assimilação de conhecimentos relativos ao ensino de Ciências e Biologia.

Almejamos com este trabalho compreender os motivos que restringem o uso de aulas práticas no ensino de biologia nas escolas estaduais de Colorado do Oeste – RO, de maneira a trazer mais significação ás atividades didáticas para minimizar a desconexão entre conteúdos de diferentes situações didáticas um problema recorrente entre os alunos do ensino fundamental e médio, lacuna de conhecimento essa que somente a *práxis* integrada ao conhecimento teórico são capazes de suprir.

1 Bióloga, Lato Sensu em Gestão e Perícia Ambiental - cris_colniza@hotmail.com

2 IFRO/Campus Colorado do Oeste - odair.barbizan@ifro.edu.br

3 IFRO/Campus Colorado do Oeste - tatiane.alves@ifro.edu.br

2. Referenciais teóricos

Nos dias atuais onde ficam cada vez mais imperceptíveis as fronteiras entre ciência, tecnologia e desenvolvimento discutir métodos e técnicas de ensino pode ser algo bastante desafiador para quem já está inserido num processo e num sistema.

Quando coloca se o conhecimento a disposição do aluno por meio de aulas expositivas, debates ou mesmo relatórios, tudo isso já moldado e composto pelo rigor cientifico, muitas vezes esquecemos que a reflexão do educando acerca do assunto se dá de maneira espontânea e com mais absoluta certeza não segue todo rigor ou pudores científicos para encontrar explicações salutares a determinado assunto.

Quando isso ocorre costumamos dizer que o aluno possui déficit de atenção, de audição, "formação de base fraca", entretanto, nem sempre nos detemos a refletir sobre os motivos que os levaram a cometer determinados erros, posto que o papel de apresentar de maneira didática, clara, o que é correto e o que não é colocá-los para pensar sobre de que forma um conteúdo ou tema especifico se manifesta na pratica, na realidade, na sociedade, isso tudo, é incumbência do professor.

Para Lacerda (2011),

> Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. As novas tecnologias evoluem num ritmo cada vez mais acelerado, e o mundo científico também avança constantemente, com novas descobertas e estudos, apontando diferentes competências para atuar na sociedade e no campo educacional. Diante disso, os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Temas sobre enfoque na educação são bastante pesquisados e trabalhados por diversos pesquisadores, contribuindo com informações e dados relevantes a fim de conhecer entre outros a realidade do sistema educacional e dos problemas enfrentados pelos profissionais, professores e educadores que convivem diariamente nessa esfera.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) traz como finalidade proporcionar orientação para o professor na busca de novas abordagens e metodologias. No entanto, "embora o documento traga orientações gerais sobre os princípios norteadores da prática didática, faltam, na verdade, sugestões e propostas ao professor do 'como fazer" (Brasil, 2006. p.16)

De acordo com as orientações curriculares para o Ensino Médio (2008) a importância da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no desenvolvimento intelectual do estudante de Ensino Médio estão na qualidade e não na quantidade de conceitos, aos quais se busca dar significado nos quatro componentes curriculares: Física, Química, Biologia e Matemática. Assim, cada componente tem sua razão de ser, seu objeto de estudo, seu sistema de conceitos e seus procedimentos metodológicos, associados a atitudes e valores (Brasil, 2008).

Certa Forma precisa ser aplicada de maneira que contribuí para o desenvolvimento do conhecimento do mesmo. Mas não podemos dizer que esta problemática é uma responsabilidade, ou culpa apenas do docente, primeiro, porque ele também é vítima do sistema, encontrando assim dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, principalmente nas escolas públicas, problemas estes que muitas vezes acaba por desmotivar o profissional.

Segundo Borges (2007), muitos professores acreditam que o ensino de Biologia poderia ser melhorado se houvesse aulas práticas nas escolas. Entretanto, muitas vezes a escola tem laboratório, só que o professor não o utiliza. Segundo este pesquisador, "o papel que o laboratório deve ter no ensino de Ciências está longe de ser claro".

> As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos (LUNETTA 1991 apud LEITE; SILVA; VAZ, 2008, p.03).

Assim, a utilização de aulas práticas associadas às aulas teóricas no ensino de Biologia é essencial para um mais efetivo aprendizado por parte dos alunos. A ciência deve ser ensinada para formar aprendizes mais flexíveis, eficientes e autônomos, com capacidade de aprendizagem, e não só de memorização de saberes específicos.

Nos dias atuais a crescente necessidade de formação adequada ao cidadão força o aluno a cada vez mais buscar alternativas formais e não formais de adquirir conhecimentos e neste sentido a metodologia de aulas práticas associadas ao ensino teórico de biologia ganha papel de destaque, na medida em que possibilita ao aprendiz uma relação de interação pratica, entre o conteúdo estudado e suas manifestações empíricas.

O ensino de Biologia requer uma relação constante entre prática e teoria, proporcionando aos discentes do ensino médio os conhecimentos e habilidades necessários para atuarem em uma sociedade marcada por crescentes avanços tecnológico-científicos.

A inserção destas práticas junto às aulas, possibilita uma interação entre o professor e o aluno, permitindo que com ações conjuntas haja desenvolvimento de novas estratégias e de acumulação de conhecimentos.

Neste sentido propomos uma discussão que pauta compreender a real importância das aulas práticas no ensino de biologia.

Nas observações realizadas em período de estagio supervisionado constatou-se uma carência de conhecimentos dos discentes em vários tópicos do livro didático que era gradativamente suprida na medida em que a autora realizava demonstrações simples relacionadas ao objeto de estudo, na maioria das vezes previstas no próprio livro didático.

O processo de ensino aprendizagem fica drasticamente debilitado pois muitas vezes o aluno chega em sala de aula já cansado, desmotivado e muitas vezes sem ter se alimentado devido a realidade financeira da família e ainda encontra em sala de aula o professor que não está preparado para lidar com a situação e ainda atua em área diferenciada daquela de sua formação, desta forma muitas vezes não tendo afinidades e nem preparação adequada para utilizar de forma adequada a metodologia necessária naquela disciplina, isso tudo vem a comprometer o processo construtivista de moldagem e descoberta de saberes a que todos os discentes e docentes então inseridos ou ao menos deveriam.

Para Freitag (1992, 26-27), o construtivismo;

> (...) parte do pressuposto epistemológico de que o pensamento não tem fronteiras: que ele se constrói se desconstrói, se reconstrói. (...) As estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação dos sujeitos não são impostas ás crianças, de fora, como acontece no Behaviorismo[4]. Também não são consideradas inatas, como se fossem uma dádiva da natureza. A concepção defendida por Piaget e pelos pós-piagetianos é que essas estruturas de pensamento (...) são o resultado de uma construção realizada (internamente) por parte da criança em longas etapas de reflexão, de remanejamento que resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação com seus pares interlocutores. Isso significa que o pólo decisório dos processos de aprendizagem está na criança e não na figura do professor, do administrador, do diretor (...)

Este processo interno de construção desconstrução e reconstrução de assimilação e transmissão de conhecimento nos termos de Freire (1996), figura como elemento basilar na formação de indivíduos o que torna mais importante ainda a nossa proposta acerca de ampliar os canais de aprendizagem por uso de aulas práticas.

Nestes termos pretendemos com tal estudo verificar o nível de formação o qual os docentes atualmente em atividade na área de biologia estão dispondo, mas não somente, faz se importante destacar ainda o tipo de valoração que tais profissionais creditam à formação continuada e isso também pretendemos discutir com os dados da pesquisa.

---

4 Trata-se de um conjunto de idéias sobre essa ciência chamada de análise do comportamento, e não a ciência ela própria, o behaviorismo não é propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência. Como filosofia do comportamento, entretanto, aborda tópicos que muito prezamos e que nos tocam de perto: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer (BAUM, 1999).

Estamos empreendendo esforços no sentido de captar a percepção que os atuais docentes realmente tem e dedicam às aulas práticas em seus ambientes laborais, evidentemente não é uma tarefa simples pelo fato de a grande maioria das escolas de níveis fundamental e médio não disporem de laboratórios de ensino e práticas pedagógicas específicas, o que muitas vezes condiciona o docente a realizar praticas na sala de aula normal ou mesmo em casos extremos não as realizar.

Outro aspecto fundamental para elucidar a questão da importância com a qual as aulas práticas são tratadas no contexto pedagógico é proceder a uma análise minuciosa do projeto do curso oferecido nas instituições focos da pesquisa, assim envidamos esforços no sentido de encontrar sucesso nas pesquisas bibliográficas sobre o Projeto de curso vigente em cada Instituição.

Foi verificada a viabilidade técnica e laboral apresentada pelo uso de aulas práticas nas escolas, considerando aí evidentemente a relação custo formação que precisa ser vista quando o indivíduo está por concluir ou concluído seus estudos de posse de tais mecanismos. E ainda equacionar a diferenciação de qualidade presente em aulas teorias e teóricas práticas.

3. Materiais e métodos

Este trabalho foi desenvolvido junto ao corpo docente das escolas estaduais E.E.E.F. M - Manuel Bandeira e E.E.E.F. M - Paulo de Assis Ribeiro, localizadas respectivamente a Rua Mato Grosso, nº 4298, bairro São José e a Avenida Paulo de Assis Ribeiro, bairro Centro de Colorado do Oeste – RO, o qual se encontra localizado na BR 435, conta com uma população de 18.591 habitantes e duas escolas de ensino médio, no extremo sul do estado de Rondônia(IBGE, 2013).

Propomos um estudo detalhando do caso: importância do ensino de biologia por meios de aulas práticas nas escolas supracitadas por meio de um estudo de caso.

Para Gil (2008, p.58).

> O estudo de caso vem sendo utilizado com freqüência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisa com diferentes propósitos, tais como:
> a. explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
> b. descrever a situação do contesto em que está sendo feita determinada investigação;
> c. explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que são possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso como visto é importante ferramenta de pesquisa no sentido em que possibilita ao pesquisador uma confrontação do referencial teórico como elementos empíricos constatados no contexto da pesquisa.

Posteriormente, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa de campo. Através de questionário foram levantados dados que versassem sobre as dificuldades dos professores de Biologia e Ciência em ministrar aulas práticas nas escolas públicas do município. A pesquisa teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e artigos científicos publicados.

Para a pesquisa foi utilizado o questionário auto aplicado, como instrumento principal de coleta de dados, onde foram distribuídos os questionários com instruções iniciais e com a definição do que seria considerado aula prática para efeito desta pesquisa acompanhado de formulário de autorização de uso de informações para fins de divulgação cientifica, a cada um dos docentes em atividade na disciplina de biologia naquela instituição, foi estabelecido um prazo de sete dias para o preenchimento dos formulários durante este período, por opção dos condutores do levantamento não foi oferecido nenhum tipo de ajuda, auxilio ou esclarecimento.

Para Gil (2008, p.122).

> Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões especificas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a

> construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

A escolha de utilizar-se o questionário se deu em função das facilidades oferecidas, por ser constituídos de perguntas, tende a ser um instrumento de pesquisa mais adequada á quantificação dos resultados, pois são mais fáceis de codificar e tabular, possibilitando comparações com outros dados relacionados ao tema pesquisado.

Desta forma o questionário foi aplicado e respondido por cinco professores da rede Estadual, ou seja, todos os professores que ministram aulas de Ciências e Biologia nas escolas do município citado, visto que os mesmos responderam às perguntas por livre espontânea vontade, além é claro de assinar um termo de autorização de uso de informações orais ou escrita que acompanhava o questionário.

O questionário foi composto por 12 perguntas abertas e de múltipla escolha, por onde busca-se estabelecer uma relação de correspondência com os objetivos específicos propostos no projeto e foi desenvolvido durante os meses de maio a novembro de 2013.

4. Resultados e discussão

A pesquisa mostrou que dentre os docentes pesquisados 75% são mulheres, os outros 25 % restantes são homens, sendo que a maioria leciona há mais de 6 anos, destes apenas uma docente leciona entre 2 e 4 anos, o fato de termos apenas um profissional com uma média de tempo em exercício de dois anos preocupa, pois devemos lembrar que existe a tendência natural que assola o pais onde os filhos desde pequenos são desestimulados a irem para a licenciatura e neste sentido cada vez mais passamos pela limitação de ter docentes com mais idade, mais experiência, porém, não há renovação ou por muitas vezes há presença de metodologias inovadoras.

Este fenômeno sim pode ser considerado um limitador para a formação plena dos alunos egressos das escolas públicas estaduais, 50% dos participantes da pesquisa não são graduados na área especifica mesmo assim por necessidades extremas de falta de profissionais e mesmo necessidade financeira do docente, estes aceitam ministrar aulas de biologia, o que maquia muito a real falta de docentes e empobrece drasticamente a formação dos indivíduos principalmente se formos tomar em conta o planejamento e aplicação de aulas práticas onde o regente precisa dominar detalhes metodológicos bastante específicos relacionados à pratica, o que ao menos teoricamente presume-se que sejam adquiridos no período de graduação e formações complementares, más especificas.

Foi verificado que 50% dos docentes são originários do Paraná, uma tendência que retrata o fenômeno da migração acadêmica ocorrido principalmente nas décadas de 80 e 90 onde muitos profissionais recém formados em busca de mercado e oportunidades deslocaram se para o interior do pais a fim de construir carreira com sua formação, posto que em suas regiões de origem os espaços profissionais disponíveis eram escassos.

A outra metade dos entrevistados possui formação fruto da estruturação do estado de Rondônia que com apoio e recursos federais impulsionou órgãos a fundarem a Universidade Federal de Rondônia - UNIR que buscava e busca até hoje oferecer formação de licenciatura para trabalhar com a grande maioria das disciplinas de nível médio oferecidas pela rede estadual de ensino no estado.

Foi possível verificar que todos possuem curso de especialização em *lato sensu*, alguns especializados na área de ensino e apenas um em área não destinada ao Magistério, mas pode-se observar algo positivo posto que 75% dos docentes buscam aperfeiçoamento.

Quando foi lhes perguntados sobre os laboratórios da escola onde trabalham 75% disseram ter laboratórios multidisciplinares, ou seja, não tem laboratório especifico para o ensino de biologia ou ciências e 25% disseram não ter laboratório na instituição onde trabalham.

Devemos lembrar que a ausência de laboratório especifico para o ensino de Biologia em hipótese alguma, impede a realização de aulas práticas, isto porque existem inúmeras práticas simples e de fácil execução que podem ser realizadas na própria sala de aula, basta que o professor selecione as práticas com as suas possibilidades e com os recursos disponível na escola ou que a mesma dispõe.

Uma das questões mostra quais os tipos de ambientes disponíveis para realização das aulas práticas na instituição onde trabalha. A metade dos entrevistados declara haver apenas a disponibilidade de salas de aula comuns, já os outros 50% citam dispor também de laboratórios multidisciplinares para esta prática, conhecendo as realidades institucionais percebe-se a falta de infra-estrutura física e de pessoal nas instituições pesquisadas.

Destacamos ainda que as escolas que participaram desta pesquisa possuem salas de aulas comuns, em sua maioria sem ar condicionado e televisão apenas com um dispositivo de data show o qual deve ser agendado com antecedência para sua utilização.

Quanto a distribuição metodológica das aulas ministradas, todos declararam que suas aulas são predominantemente teóricas com inserção de práticas esporadicamente e desta forma o fazem em seu planejamento anual, sem dúvida fator este condicionado às limitações estruturais supra citadas, de cada Instituição.

Isso explica a dificuldade que os alunos encontram para entender os conteúdos ensinados na disciplina de Biologia. Somente as aulas teórico-expositivas não são o suficiente para o conteúdo biológico. O ideal seria que estas duas modalidades fossem adotadas pelo professor, para que o aluno possa adquirir conhecimentos e saberes de uma maneira melhor e mais eficaz, independente dos conteúdos trabalhados.

Ao serem interpelados acerca de mecanismos alternativos de utilização didática em sala ou fora dela apenas um declarou não fazer uso de tais mecanismos, 25% faz uso das aulas práticas, mas sem o uso do laboratório, 25% utilizam jogos didáticos e 25% diz que utiliza sempre que possível jogo pedagógico e palestras.

Mas 75 % dos docentes entrevistados disseram não haver no Projeto de curso da instituição contemplação de aulas práticas sendo que 25% dos entrevistados registra que a adoção de tais práticas pedagógicas fica a cargo e responsabilidade do planejamento individual de cada professor.

5. Considerações

Foi constatado que as escolas possuem docentes que não são graduados na área específica mesmo assim por necessidades extremas de falta de profissionais e mesmo necessidade financeira do docente, estes aceitam ministrar aulas de biologia, prejudicando o planejamento e aplicação de aulas práticas onde o regente precisa dominar detalhes metodológicos bastante específicos relacionados à pratica.

Com relação a formação complementar dos docentes, pode-se dizer que esta não está abrangendo a questão de aulas práticas, prejudicando a formação dos alunos, pois aulas práticas envolvem todos os profissionais da grade curricular.

Verificamos que o fato da escola ter ou não um espaço destinado as atividades práticas, não é um empecilho para a realização de aulas práticas, pois o livro didático traz atividades que podem ser realizadas na sala de aula, bem como existem vários sites na internet que tratam do assunto com várias exemplos de atividades.

Assim sendo constatamos ter atingido a grande maioria dos objetivos específicos propostos no início do estudo, esperamos desta forma chamar a atenção para a importância inconteste das aulas práticas na formação plena dos educandos, na disciplina de Biologia.

6. Referências

BAUM, W. **Compreender o Behaviorismo**. Artes Médicas, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientação curricular para o ensino médio**. Brasília: 2006. Cap. 01, p.15-51

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientação curricular para o ensino médio, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: volume 2, 135 p, 2008.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. **Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil**. *Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias.* v. 6 n. 1, 2007. Acesso em: 15 de Agosto de 2013, <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6

/ART10_Vol6_N1.pdf>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano.** Anais do Seminário Internacional de aprendizagem. Porto Alegre, 1992. p. 26-27.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social,**6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=110006: Acessado em 01/11/2013.

LACERDA, Caroline Côrtes. **Problemas de Aprendizagem no Contexto Escolar: Duvidas e Desafio**? Disponível < em: ttp://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp?entrID=1157 > Acesso em: 19 de junho de 2013.

LEITE, Adriana Cristina Souza; SILVA, Pollya-na Alves Borges; VAZ, Ana Cristina Ribeiro. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II.** Ensaio: 2008. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ensaio/volume7especial/artigo_lei-teetal.pdf> Acesso em: 18 de junho de 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 3° edição. Editora HARBRA. São Paulo. 1996.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

REFLEXÕES SOBRE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DA UFMT NA PERSPECTIVA DA PESQUISA NARRATIVA

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno
ICET/REAMEC/UFMT
marcelufmt@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho faz parte do projeto de doutorado que está sendo desenvolvido na REAMEC/UFMT e tem a perspectiva de investigar os saberes científicos e pedagógicos de conteúdos (SHULMAN, 1986) dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática do Polo de Pontes e Lacerda do Estado de Mato Grosso na Amazônia Legal, que estejam atuando com a disciplina de Ciências no 9º do Ensino Fundamental. Esses egressos são oriundos do primeiro curso ofertado para formação de professores de Ciências Naturais e Matemática para o Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso com caráter generalista, ou seja, formado em uma perspectiva interdisciplinar e não nos moldes de uma habilitação específica como Química, Física ou Biologia e com outro diferencial das habilitações tradicionais, ofertado na modalidade à distância. Nesse sentido a questão norteadora da pesquisa é: Quais saberes científicos subjazem à docência de professores egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática a distância da UFMT, ao ensinarem Ciências? Como se configuram os saberes pedagógicos dos conteúdos ensinados? Para elucidar a questão norteadora, pretende-se recorrer a pressupostos teóricos que pretendem elevar os saberes docentes necessários para a formação profissional docente. O presente trabalho tem a Pesquisa Narrativa como método de pesquisa, pois os pressupostos da pesquisa narrativa possibilitam ao pesquisador a sistematização das experiências vividas pelos professores no contexto educacional e a relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem como produzem seus saberes, como trabalham com o saber produzido.

Palavras-Chave: *Pesquisa Narrativa; Saberes Docentes; Formação de Professores*

Percursos iniciais[1]

A formação de professores de Ciências Naturais para o ensino fundamental em nível superior no Brasil é, nos dias atuais, grande desafio para as Universidades brasileiras, sobretudo as públicas, tendo em vista que a educação é compreendida como fator essencial para a competitividade das economias nacionais.

Para atender as diversas áreas da Educação Básica a formação de professores é uma das principais preocupações do (PDE) Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil atualmente. De acordo com Fernando Haddad[2], o principal objetivo do Sistema nacional é estimular o ingresso e a permanência na carreira do magistério, aumentar o número de professores com formação superior em instituição pública e equalizar as oportunidades de formação em todo o país.

Para compreender a gravidade do problema acerca da necessidade da formação inicial dos professores em Ciências Naturais e Matemática no Estado de Mato Grosso[3], basta informar um dado alarmante: há 158 professores com graduação e 1618 professores atuando na Educação Básica

1 As Normas Técnicas utilizadas neste projeto são as descritas por Furasté (2011).

2 HADDAD, Fernando. *Formação de professores terá investimento de R$: 1 bilhão.* Disponível em: <HTTP://www.capes.gov.br/componet/content/article/36-noticias/2406-formacao-de-professores-tera-investimento-de-r-1-bilhao>. Acesso em 6 de Nov. 2008.

3 Fonte: Sistema Turmalina/SEDUC-MT em 28/02/2002.

nas séries finais do Ensino Fundamental sem graduação, sendo que esse contingente de professores a serem formados estão nos mais diferentes municípios do Estado, e esses municípios distam dos centros de formação de professores, em média 1000 km. Essa situação justificou a oferta do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática na modalidade "a distância" no ano de 2008 pela Universidade Federal de Mato Grosso.

No que tange a Educação à Distância (EaD[4]), a Universidade Federal de Mato Grosso foi a primeira no Brasil a oferecer curso de graduação a distância, demonstrando forte preocupação em atender à crescente demanda de professores no interior do Estado. Nesse sentido, propôs e implantou o projeto de Licenciatura em Educação Básica para a formação de professores de 1ª a 4ª séries que fez parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso. Esse programa envolveu as Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Neste contexto de Educação a Distância (EaD), Universidade Aberta do Brasil (UAB[5]) e pela experiência da UFMT ofertar curso de formação de professores a distância e a necessidade de acordo com a Seduc (2002) de formar aproximadamente 2000 profissionais na área de Ciências Naturais e Matemática para o Ensino Fundamental (anos finais) no Estado de Mato Grosso, no ano de 2007 nasce o Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância na UFMT, pelo Sistema UAB.

O referido projeto de curso em Ciências Naturais e Matemática também faz parte do Programa de Qualificação Docente de Mato Grosso, fruto da parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios e a Universidade Estadual e foi concebido por uma equipe de professores, mestres e doutores que em sua maioria trabalham juntos, há aproximadamente, duas décadas, unidos por ideias de formar professores para a educação científica, com um perfil diferenciado, capazes de compreender as problemáticas atuais da nossa sociedade e de intervir para a sua solução, por meio de ações de educar o outro e a si mesmo. O objetivo principal do projeto está calcado na contribuição para a melhoria do ensino da área de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Médio no Estado (UFMT, 2009).

A meta do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática é formar 475 professores nesta habilitação para o Ensino Fundamental (anos finais), no prazo de 4 anos em 8 polos. No ano de 2008 o curso entrou em vigor nos Polos de Ribeirão Cascalheira, Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, esses municípios receberam a denominação de turmas da (UAB 1) e teve seus egressos no período letivo de 2012/2. Em 2009, o curso entrou em vigor no Polos de Diamantino, Nova Xavantina, Pedra Preta e Alta Araguaia, recebendo a denominação de turmas da (UAB 2) e teve seus egressos no período letivo de 2013/2. Com o Curso de Ciências Naturais e Matemática para o Ensino Fundamental pelo Sistema UAB, organizado em 8 Polos, a UFMT consegue atingir a formação de professores de 40 municípios do Estado de Mato Grosso, dos 141 municípios que o compõem.

De acordo com Krasilchik (2004), um dos fatores que influenciam negativamente no ensino de Ciências é a falta de cursos de Licenciatura que preparem os docentes para ministrarem boa aula. Nesse contexto, o que se coloca é repensar, com base nas características generalistas da disciplina de Ciências

4 A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) a Educação a Distância (EaD) ganha status de modalidade de educação e, por meio do seu artigo 80, que estabelece as bases legais regulamentadas e, posteriormente publicadas. Decretos, como (os de nº 2.494, nº 2.561 e nº 5.622) que detalham o funcionamento dessa modalidade de Ensino, configurando a EaD no Brasil sob novos rumos e contornos. A EaD, de acordo com Preti (2009), pode ser compreendida como uma prática social, mediatizada e mediada, de democratizar o conhecimento, de uma modalidade de fazer educação e de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo uso de recursos tecnológicos que lhes são acessíveis.

5 No ano de 2006 o MEC lança o Decreto nº 5.800, que em seu artigo 1º, institui o "Sistema de Universidade Aberta do Brasil" (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. A UAB não oferece cursos, não abre processos seletivos para que a população se inscreva e seja selecionada. O curso é da instituição que participa do Sistema UAB e é responsável pela seleção, matrícula, acompanhamento pedagógico, avaliação, estrutura de apoio, expedição de diplomas, dentre outros procedimentos, como acontece em cursos presenciais. Portanto, o curso antes de ser ofertado no âmbito da UAB, deve passar por instâncias internas da Instituição (colegiados) e externas (MEC), para a sua aprovação (PRETI, 2009).

Físicas e Biológicas, a necessidade de gerar mais cursos com currículos adaptados à docência das Ciências em nível fundamental. Foi nessa perspectiva e com as necessidades formativas locais que a Universidade Federal de Mato Grosso fundamentou e implementou uma proposta curricular para a formação de professores de Ciências na modalidade a distância (UFMT, 2009). Em uma análise cuidadosa, pode-se verificar que os cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Química, Física e Biologia, apesar de se direcionarem também para o ensino fundamental, estão centralizados mais no âmbito de suas respectivas áreas. E um dos grandes desafios do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da UFMT é a formação do professor diante de uma dimensão interdisciplinar e transdisciplinar assumindo uma metodologia curricular por eixos temáticos e não por disciplinas isoladas.

Nas últimas décadas, Gonçalves[6] (2012) explicita que tem havido interesse crescente pela problemática ligada à formação e ao desenvolvimento profissional de professores e de formadores de professores, no âmbito da Educação Matemática e Científica. Expressa sua relevância como temática desafiadora no contexto da educação brasileira, sobretudo na realidade da população amazônica. Gonçalves (2012, p.5) afirma que "Esta tem sido uma realidade em que os problemas e desafios pedagógicos usuais, traduzidos no predomínio da lógica memorística e instrumental de ensino e aprendizagem, potencializam-se por meio de processos de exclusão sócio-educacional".

Nesta perspectiva para Contreras (2002, apud GONÇALVES, 2012, p.09):

> O professor, sua formação, seu desenvolvimento profissional e os saberes que servem de base para a sua prática educativa, importantes na constituição da própria identidade docente, **precisam ser investigados**, analisados, comunicados e vistos como processos não desvinculados das outras dimensões da ação, da profissionalidade e da autonomia docente [grifo nosso].

Na formação de professores, Mizukami (2004) revela que a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de habilidades, compreensões, conhecimentos e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis, áreas de conhecimento e modalidades de ensino. Mizukami (2004, p. 38) afirma que "Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional". Todavia a base de conhecimento é mais limitada na formação inicial e se torna mais aprofundada, flexível e diversificada a partir da experiência profissional.

De acordo com Therrien (2010), o professor funda o seu trabalho em uma dupla competência objeto de sua formação; a competência num determinado campo disciplinar e a competência no campo pedagógico, ou seja, o saber dos conteúdos e o saber ensinar. Esses conhecimentos são múltiplos e heterogêneos, moldados pela relação dialética do saber e do fazer, da teoria e da prática que na ecologia da sala de aula são confrontados com a complexidade da vida da atual sociedade.

Ao partir da afirmação de que o ensino é um ofício universal, que possuí uma longa história que remonta à Grécia antiga, Gauthier et al. (1998) sustentam que atualmente este ofício ainda se mantém, desempenhando um papel fundamental para as sociedades contemporâneas. Contudo, apesar desta longevidade do ofício, sabe-se muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. Segundo os autores, "de fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos" (GAUTHIER et al, 1998, p.17). Neste sentido, pesquisar o conhecimento desses elementos do 'saber profissional docente' se revela de fundamental importância e os resultados advindos da pesquisa certamente poderão contribuir para a compreensão da problemática em pauta.

---

6 No dia 02/07/2012 para potencializar os estudos e pesquisas ligadas à formação e ao desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Matemática no âmbito da Amazônia Legal, a professora e pesquisadora Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves da Universidade Federal do Pará – UFPA do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, cadastrou um projeto de pesquisa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do edital universal/CNPq – nº 14/2012 intitulado "Saberes Matemáticos e Científicos e Pedagógicos do Conteúdo expressos por professores que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia Legal". Este projeto interage com pesquisadores da UFMT e da UEA, por meio da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, na qual se situa o Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, programa esse em associação de IES em REDE da Amazônia Legal.

Para Gonçalves (2000), uma questão de suma importância na formação dos futuros professores de Ciências e Matemática, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, diz respeito a quais conteúdos (saberes) profissionais são fundamentais para essa formação. O autor complementa que,

> Sabe-se que o conteúdo de Ciências e/ou Matemática isoladamente não basta e que os conhecimentos pedagógicos 'neutros' e dissociados dos conceitos de nada ou muito pouco ajudam na tarefa docente. Que conhecimentos, então, são fundamentais à prática profissional? Como desenvolvê-los durante a licenciatura? Que estratégias/atitudes de formação seriam necessárias, tanto por parte do formador, quanto do estudante universitário? Como os saberes da ação pedagógica podem ser construídos? (2000, p.25).

Nesses termos, a ideia posta nessa pesquisa tem a perspectiva de investigar os saberes científicos e pedagógicos de conteúdos (SHULMAN, 1986) dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática do Polo de Pontes e Lacerda do Estado de Mato Grosso na Amazônia Legal, que estejam atuando com a disciplina de Ciências no 9º do Ensino Fundamental e, com o intuito de realizar esta investigação conjecturamos a seguinte **tese inicial** de que **os saberes necessários ao ensino de Ciências são recontextualizados, construídos pelos professores na dinâmica de suas experiências práticas, vivenciadas cotidianamente nos contextos escolares.**

Caminho metodológico

A opção metodológica

Considerando a natureza desta pesquisa – norteada pela questão: **Quais saberes científicos subjazem à docência de professores egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática a distância da UFMT, ao ensinarem Ciências? Como se configuram os saberes pedagógicos dos conteúdos ensinados?** Os pressupostos da pesquisa narrativa **possibilitam** ao pesquisador a sistematização das experiências vividas pelos professores no contexto educacional e a relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem como produzem seus saberes, como trabalham com o saber produzido. **Proporciona** identificar os conhecimentos utilizados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e a forma como constroem esses conhecimentos. E **oportuniza** ao pesquisador compreender o processo de formação do sujeito, colocando-o em lugar de destaque, como ator principal e autônomo, nas questões relacionadas às suas aprendizagens.

Em face da pesquisa narrativa e segundo as considerações de Connelly e Clandinin:

> [...] La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (2008, p.11).

Clandinin e Connelly complementam a ideia de que a pesquisa narrativa:

> [...] Com um senso estrito de narrativa como fenômeno sob estudo e um método de estudo. Vemos o ensino e o conhecimento do professor como expressos em histórias sociais e individuais corporificadas, e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação da pesquisa com os professores, à medida que criamos textos de campo[7] e escrevemos histórias sobre vidas educacionais (2011, p.32).

7 **Texto de campo** é um termo utilizado por Clandinin e Connelly (2011) para os dados coletados em campo.

Ao fazer uma proposta de pesquisa que pretende estudar o entretecimento de saberes docentes e formação de professores, a pesquisa narrativa se faz pertinente, pois de acordo com Ribeiro (2000 apud ARAGÃO 2011, p.15) " **Na vida não há fatos, o que há são histórias...**" [grifo do autor]. Aragão (2011), afirma que, tanto professores como discentes são contadores de histórias e personagens, não só das histórias de todos envolvidos, mas também das suas próprias histórias.

Aragão, assim como Clandinin e Connelly, complementa que:

> [...] tendemos a chamar de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa à investigação e à feição final do texto resultante. Assim, quando dizemos que nós vivemos vidas relatáveis e contamos histórias dessas vidas, precisamos dizer – para explicitar – que os pesquisadores que são investigadores narrativos buscam recolher essas vidas, descrevê-las e, por sua vez, contar histórias sobre elas, escrevendo seus relatos de tais experiências em uma **narrativa** (2011, p. 15)[grifo do autor].

A pesquisa narrativa como método de pesquisa tende à globalidade, com uma base multirreferencial[8], situando-se no paradigma da complexidade[9] (MORIN, 1995). As explicações e os detalhes estão presentes em uma boa narrativa, criando a trama e o contexto, lhe conferem a autenticidade.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011) as narrativas se deslocam do passado e surgem num espaço "3D" tridimensional específico que chamamos campo de pesquisa. Nesta perspectiva, Gonçalves afirma que:

> [...] quem escreve uma pesquisa narrativa vai, em um só documento, do presente ao passado e ao futuro, enquanto vai dando corpo e consistência à história, 'tecendo a trama' da pesquisa narrativa, o que produz um movimento importante nesse tipo de pesquisa, baseada em histórias relatadas, a partir de memórias orais ou escritas (2011, p. 69).

Gonçalves corrobora que:

> [...] uma boa narrativa deve 'convidar' o leitor a refletir sobre as suas próprias experiências de vida, fazendo pensar sobre a sua vivencia profissional ou pessoal. Isso parece acontecer quando o leitor de uma história se entrosa de tal maneira com ela que produz significados seus, reconhecendo-se de algum modo naquelas circunstâncias, naqueles contextos, evocando as suas próprias lembranças sobre situações vividas, re-significando-as (2011, p. 69).

Por fim, levando em consideração as características básicas explicitadas acima acerca da pesquisa narrativa, assumo a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, pois ela me permite reconstruir e analisar histórias de vida e formação e desenvolvimento profissional de professores, sem recortes reducionistas, sem simplificar a complexidade presente na formação de professores e na prática docente. A pesquisa narrativa constitui-se uma abordagem importante para/na construção de conhecimentos sobre processos de formação e desenvolvimento profissional de professores, bem como para a formação de professores reflexivos e pesquisadores da sua própria prática (GONÇALVES, 2011).

---

8 A **multirreferencialidade** é um termo utilizado por Ardoino, professor da Universidade de Paris VIII, cujo conceito vem se desenvolvendo em seus trabalhos desde a década de 1960. De acordo com Gonçalves (2011), a multiferrencialidade dá luzes e abre caminhos possibilitando buscar aportes teóricos em diversas áreas do conhecimento. Lida com a complexidade do objeto, evitando o seu reducionismo e permitindo vê-lo de diferentes ângulos sem pretender esgotá-lo, fazendo em função dele as leituras possíveis.

9 De acordo com Japiassú e Marcondes (2006) a **complexidade** é a noção desenvolvida por Edgar Morin para responder aos principais desafios do pensamento contemporâneo. Gonçalves (2011), complementa que a **complexidade** busca dar uma visão global, sem querer encontrar a completude; procura-se olhar de modo plural para o objeto de pesquisa, sem pretender esgotar as possibilidades de outros olhares.

O cenário da pesquisa e os sujeitos

Em relação ao cenário da pesquisa, este diz respeito ao contexto do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática ofertado a partir do ano de 2008 pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal de Mato Grosso na modalidade a distância do Polo de Pontes e Lacerda no Estado de Mato Grosso nas escolas estaduais, municipais ou particulares onde os egressos desse curso estejam atuando com a disciplina de Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental. A justificativa pela escolha desse Polo está calcado na minha participação efetiva na formação dos licenciados participantes do curso como professor de forma presencial da disciplina de Prática de Ensino de Ciências e todas as etapas do Estágio Supervisionado, participando assim das experiências de formação dos sujeitos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa serão os dezessete egressos do curso de 2012/2 e serão selecionados apenas os que estejam atuando no ano letivo de 2014 com a disciplina de Ciências no 9º do Ensino Fundamental e que se propuserem a participar da presente pesquisa e assinarem o termo de livre consentimento esclarecido.

Instrumentos de registro de informações e análise de resultados

Os textos de campo são criados, não são encontrados e nem descobertos, pelos participantes e pesquisadores e tem o objetivo de representar os aspectos da experiência de campo (CLANDININ e CONNELLY, 2011).

De acordo com Aragão (2011), vários procedimentos registro de informações são passíveis de adoção conjunta, na abordagem da pesquisa narrativa, visto que o investigador e o sujeito investigado trabalham juntos em uma relação de colaboração.

As informações de interesse da pesquisa narrativa podem ser registradas de várias formas, tais como:

> [...] na forma de registros de campo, anotações em diários, entrevistas semi ou não-estruturadas, histórias de vida (orais ou escritas) observações diretas, em situações de contar histórias, por meio de cartas, autobiografias, documentos diversos e, além disso, por meio do projetos, relatórios, boletins de rendimento escolar, programações de aula, regulamentos e normas escritas, como também analisando metáforas, princípios, imagens e filosofias pessoais de vida e de profissão (GONÇALVES, 2011, p. 65).

Concernente à questão norteadora da pesquisa, reitero meu propósito de investigar saberes científicos que subjazem à docência de professores egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática a distância da UFMT, ao ensinarem Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental, e como se configuram os saberes pedagógicos dos conteúdos ensinados por esses professores. Tenho como perspectiva de busca e registro de informações relativas à questão de pesquisa, os seguintes procedimentos investigativos:

- Levantamento de temas científicos centrais no ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, segundo literatura da área, PCNs e livros didáticos mais indicados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro didático);
- Questionários abertos e fechados para selecionar os egressos participantes da pesquisa;
- Análise do Planejamento Anual de Ensino de Ciências do professor no 9º ano do Ensino Fundamental;
- Análise dos relatórios de estágio supervisionado dos egressos selecionados;
- Entrevistas semiestruturada;
- Observação em sala de aula pelo pesquisador, haja vista que apenas o discurso do professor a ser investigado será insuficiente para análise consistente;

- Análise de episódios de sala de aula relatados pelos professores investigados. Será centrado em temáticas de conteúdos. Farei a solicitação para o professor pesquisado contar como ensina certa temática e relatar episódios ou situações de aula que tenha vivido e que, por alguma razão lhe ficaram marcados.

Chizzotti (1998), em relação às informações de interesse da pesquisa nos orienta que:

> Os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa (p.89).

Para Gonçalves (2011), as idas e vindas do material empírico ao teórico e vice-versa são procedimentos usuais e desejáveis na pesquisa narrativa, pois:

> Enquanto o pesquisador não **se tornar impregnado das falas dos sujeitos investigados**, não consegue organizar os dados e fazer opções estruturais de análise como, por exemplo, **o estabelecimento de categorias**, **episódios ou princípios** (p.67) [grifo nosso].

A análise dos dados será a fase em que os textos de campo serão transformados em textos de pesquisa, por meio de minhas interpretações, em diálogo com a literatura, com base na análise textual discursiva[10] de acordo com Moraes e Galiazzi (2007).

Considerações

A tarefa de formar professor é muito complexa e não podemos aceitar que medidas simplistas ou de senso comum sejam tomadas como exemplo de salvação para a formação de professores. De acordo com Pereira[11] (1999), fazem-se necessários estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como "o que é formar professor?" "como formar professor?" ou "quais saberes são necessários para a prática pedagógica dos professores?". Além disso, as universidades e demais instituições de ensino superior precisam sempre trocar informações e buscar experiências mais significativas, que considero a chave para as questões que dizem a respeito aos cursos de formação docente no país.

De acordo com Marques (2003), formar um professor não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Essas são tarefas de aprendizado longo, que exigem tempo contínuo de maturação, onde se encadeiam os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor quanto na história institucional dos cursos, por onde não podem apenas transitar as gerações condenadas a começar tudo de novo e sair sem deixar vestígios. "As pessoas e as instituições que não documentam suas próprias experiências e o que delas aprenderam têm vida fugaz e pobre" (MARQUES, 2003, p.96).

---

10 A análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003, p.192). Corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com o propósito de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, com um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Moraes corrobora que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. **A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise** (2003, p. 193) [grifo nosso].

11 PEREIRA, J.E.D. ***As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais de Professores de Ciências.*** Disponível em: <HTTP://www.scielo.br.php?=script=sci_arttext&pid=s0101-73301999000300006>. Acesso em 5 de Set. 2008.

Dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino de Ciências do ensino fundamental está intrinsecamente ligada às reflexões e discussões acerca da formação de professores em favor de uma comprometida alfabetização científica, que efetivamente possa permitir o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento para a cidadania.

Diante do exposto, por se tratar de uma oferta de curso inédita no Estado do Mato Grosso, a presente pesquisa se justifica e está em desenvolvimento, com vistas a, orientar e contribuir com os debates envolvendo saberes docentes e formação de professores de Ciências Naturais e, consequentemente, a melhorar o Ensino de Ciências no Estado de Mato Grosso e no país, colaborando, possivelmente, em termos mais amplos com o desenvolvimento de políticas públicas e curriculares para a formação de professores de Ciências e Matemática.

Referências

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Memórias de Formação e Docência: Bases para a Pesquisa Narrativa e Biográfica. In: CHAVES, Sílvia; BRITO, Maria dos Remédios de (Org). *Formação e Docência: Perspectivas da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica.* 1.ed. Belém: CEJUP, 2011, p. 13-35.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores IEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011, 250 p.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e Investigação Narrativa In: LARROSA, J. (Org). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Editorial Laertes, 2008, 238 p.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT*.15.ed. Porto Alegre: s.n., 2011.

GAUTHER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia.* Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí -RS: Editora Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A Pesquisa Narrativa e a Formação de Professores: Reflexões sobre uma Prática Formadora. In: CHAVES, Sílvia; BRITO, Maria dos Remédios de (Org). *Formação e Docência: Perspectivas da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica.* 1.ed. Belém: CEJUP, 2011, p. 53-76.

KRASILCHICK, Mirian. *O Professor e o Currículo das Ciências.* São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

MARQUES, Mario Osorio. *Formação do Profissional da Educação.* 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Algumas Contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação,* ano XXII, nº 74, abril/2011.p. 121-142.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; Corradini, Suely Nercessian. Formação Docente O Profissional da Sociedade Contemporânea. *Revista Exitus,* n.01, v. 01, p. 53-62, jul/dez. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Revista Educação e Sociedade,* Santa Maria. n.02, v. 29, p. 33-149, 2004.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Revista Ciência & Educação*. n.02, v. 09, p. 191-211, 2003.

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

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo.* Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. *A Formação do Professor a Distância: Desafios e Inovações.* Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. *Os Professores e a Sua Formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PRETI, Oresti. *Educação a Distância; Fundamentos e Políticas.* Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. *A Confluência de Saberes e Práticas de Professores de Ciências no Estado de Mato Grosso.* 2014. 30 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Polo da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

SHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a Sua Formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching . *Educational Researcher,* n.02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Marcia Soares. Cadernos de Formação: A Experiência de Currículo praticado em um Curso de Formação de Professores. *Revista Teias,* Rio de Janeiro: ProPED/UERJ, n.27, v. 13, p. 89-101, jan/abr. 2012 – Currículos: problematização em práticas e políticas.

THERRIEN, Jacques. Da Epistemologia da Prática à Gestão dos Saberes no Trabalho Docente: Convergências e Tensões nas Pesquisas. In: DALBEN, A; DINIZ J.; SANTOS, L. (Org). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente.* XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 307-323.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na Modalidade a Distância.* Cuiabá: UFMT/IF, 2009.

FEIRA DE CIÊNCIAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

Adenilse Silva de Jesus
CEFAPRO/Sinop
adenilsej@gmail.com

Reginaldo Vieira da Costa
CEFAPRO/Sinop
regi.biologia@gmail.com

Senilde Solange Catelan
CEFAPRO/Sinop
sscatelan@gmail.com

Resumo

O texto apresenta os resultados parciais de um projeto de formação continuada para educadores sobre a investigação científica na educação básica, com possibilidades de realização da feira de ciências nas escolas do município, bem como sua relação com ensino-aprendizagem e da formação continuada. O projeto II Feira de Ciências tem como proponente o CEFAPRO de Sinop e as instituições parceiras UFMT, UNEMAT, SME, SECITEC, apoiado pelo CNPq tendo como objetivo promover atividades de iniciação científica nas unidades de Educação Básica do município, incentivando alunos e professores a planejar e executar trabalhos científicos que possam ser apresentados à comunidade, possibilitando aos educandos a oportunidade de construir conhecimentos de forma interdisciplinar, criativa e contextualizada. Para desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da investigação científica foi necessário realizar a formação continuada com os professores, considerando a importância da pesquisa na educação básica levando em consideração o método científico e investigativo da pesquisa, suas formas de registro, bem como, a construção de conhecimento pelo sujeito. A II Feira de Ciências aconteceu em duas etapas: uma escolar e outra municipal. Podemos verificar que os trabalhos desenvolvidos na escola partiram do interesse e da curiosidade dos envolvidos, observando os conhecimentos prévios, passos da pesquisa e a necessidade dos conhecimentos específicos, das diversas disciplinas, para contextualizar e responder a problematização de cada temática. Momentos de formação com os professores referente a essa temática foi importante, pois assim, é possível refletir sobre a prática docente e desenvolver atividades investigativas que propiciem interesse, participação e aprendizagem dos alunos.

Palavras- chave: formação continuada, pesquisa na educação básica, feiras de ciências.

Introdução

A sociedade atual tem colocado novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem, assim a educação passa por inúmeras fragilidades entre eles encontra-se o pouco interesse dos estudantes pelos estudos e pelas aulas, isso influencia diretamente no ensino aprendizagem, desta forma, é importante os professores repensar suas práticas pedagógicas e participar de formações e estudos para amenizar e ou enfrentar esse novo paradigma educacional. A escola é o lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento assim, a prática de feira de ciência, na unidade escolar, se apresenta como estratégia para superar a distância de ensino e aprendizagem evidente em muitas salas de aula, Maraschin (2000) evidencia "que o papel da escola e do professor não é divulgar informações, mas sim instigar o conhecimento".

Nessa perspectiva pensar o ensino por meio da investigação requer pensar no currículo da escola, de modo que ocorra uma maior integração e interdisciplinar. Para Doll (1997), um

currículo construtivo é aquele que por meio da ação e interação dos participantes vão sendo estabelecido antecipadamente, a não ser em termos amplos e gerais. Hernández (1998), afirma também que o papel do currículo integrado é educar para compreender, e que interpretar vem a ser manifestar explicitamente essa compreensão.

As exigências colocadas a esse novo currículo passa pela compreensão da interdisciplinaridade que para Lenoir (1998), as ações epistemológicas para a interdisciplinaridade escolar têm-se caracterizado pelo estabelecimento de conexões entre duas ou mais disciplinas, ou pelo estudo de conceitos ou temas de aspectos amplos, valorizando a substituição do conhecimento dividido em disciplinas por uma unidade do saber, por um tema. De acordo, com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais "a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional". O mesmo está contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso que refere-se "a interdisciplinaridade implica na contribuição de diferentes disciplinas para análise de um objeto, que, no entanto, mantêm seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos e sua autonomia".

Fazenda (2002), estabelece a pesquisa como condição para a ocorrência da interdisciplinaridade, afirmando que ela "caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto de pesquisa".

A Formação Continuada possibilita ao professor pesquisar sua prática, refletir sobre seu fazer pedagógico e identificar a relação existente entre os objetos de estudo das disciplinas, desta forma, produz novos conhecimentos e planejamentos que ampliando a prática da interdisciplinaridade. Assim a formação continuada fornece elementos para o professor compreender a realidade e desencadear práticas pedagógicas que desenvolvam capacidades dos alunos e a aprendizagem significativa.

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas públicas educativas (NÓVOA, 2002, p.27).

As Feiras de Ciências se constituem em como uma oportunidade para professores desenvolver formação continuada nesta temática, desenvolvendo práticas em que os estudantes possam realizar projetos de pesquisa de acordo com sua realidade e apresentar suas investigações científicas, construções e aprendizagens que aconteceram no desenvolvimento da pesquisa. Estas são espaços democráticos de participação, essenciais à formação de um indivíduo autônomo, crítico e atuante na sociedade. Considerando que essas produções desenvolvidas pelos estudantes demonstram o que de significativo e de interessante motivou o estudo e a elaboração da pesquisa.

A Investigação e experimentação na educação básica faz com que os alunos participem da construção do conhecimento por meio da pesquisa, fazendo com que o mesmo seja o sujeito do próprio saber a partir das suas considerações sobre o experimento ou trabalho realizado. O projeto de estudo é desencadeado a partir de interesse e da curiosidade existente, assim o professor pode utilizar dessa motivação, problematizar e contextualizar os conhecimentos científicos com as situações cotidianas, desta forma, buscar os resultados para perguntas ou para objetivos propostos pelos alunos. Guimarães ressalta a importância da experimentação como estratégia para o ensino de ciências:

> No ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação. Nessa perspectiva, o conteúdo a ser trabalhado caracteriza-se como resposta aos questionamentos feitos pelos educandos durante a interação com o contexto criado. (GUIMARÃES, 2009)

A pesquisa na educação básica apresenta-se como estratégia de ensino e aprendizagem, que envolve métodos científicos para seu desenvolvimento da práticas pedagógicas. No Dicionário Aurélio, Ferreira (1993, p.420), a palavra pesquisa aparece como um ato ou efeito de pesquisar,

investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento. Para realização de uma pesquisa é importante que desperte o interesse do pesquisador, segundo Freire (1996, p 32) pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Sobre pesquisa Lüdke complementa:

> Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da investigação, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado anteriormente. (LÜDKE, 1996, p.2)

Considerando que a aprendizagem é um processo de mudança obtido através de experiências construídas e que prender é resultado de interações em que conhecimento é construído e reconstruído continuamente pelo sujeito, partícipe do seu processo educativo tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem, alunos e professores são corresponsáveis para que o processo de ensino aprendizagem aconteça.

> Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (REGO, 2002 p. 98).

Ensinar e aprender neste novo paradigma educacional não é tarefa fácil, mas a escola é o espaço para descoberta, de proporcionar ao estudante a construção conhecimento através de práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios e o contexto social do sujeito. Moraes (2002) ressalta que, se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

Por isso reafirmamos, para que a aprendizagem se efetive no cotidiano das escolas é necessário que os professores problematizem o currículo e suas práticas pedagógicas. Assim a Formação continuada apresenta-se como peça chave para repensar, pesquisar sobre a realidade escolar e assim busca de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar, objetivando o desenvolvimento de capacidades que contribua para sua vivencia crítica e participativa na sociedade, Segundo Nóvoa (2002), afirma que a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, logo, é de natureza dessa profissão formar-se.

Mizukami (1998) aponta que aprender a ensinar é um processo de natureza complexa que envolve fatores efetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros. Assim a formação dos profissionais da educação deverá enfatizar a escola como unidade básica de mudança da formação e o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos que possibilitará a interrelação de diferentes contextos formativos e de diferentes dimensões: pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais que constituem a profissionalidade do educador (GARCIA, 1999).

Diante desse panorama, entendemos ser a formação continuada desenvolvida a partir das necessidades dos educadores é que os move para pensar e implementar atividades de investigação científica na educação básica e foi com essa intencionalidade que o projeto Feira de ciências aborda aspectos das práticas metodológicas na escola, visando a inserção da pesquisa na escola.

O percurso do projeto Feira de Ciências

Nesta perspectiva de mudança de prática pedagógica e de formação continuada envolvendo a pesquisa na escola é que o projeto II Feira de Ciências de Sinop se apresenta como proposta, pensado pelo grupo de professores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop em parceria com as Universidades(UFMT e UNEMAT), Escola Técnica Estadual e Secretaria Municipal de Educação, tendo apoio científico e tecnológico do CNPq, como objetivo

promover atividades de iniciação científica nas instituições de Educação Básica do município, incentivando alunos e professores a planejar e executar trabalhos científicos que possam ser apresentados à comunidade, possibilitando aos alunos a oportunidade de construir conhecimentos de forma interdisciplinar, criativa e contextualizada.

As ações desencadeadas a partir desta proposta se iniciaram em março de 2014, com reuniões de planejamento envolvendo as instituições para organização primeiramente do encontro formativo para os educadores da rede, pois entendemos ser pertinente dialogar metodologias de investigação científica na formação continuada visando a possibilidade de inserção da pesquisa na educação básica, bem como apresentação do regulamente que norteou os professores no trabalho com a feira de ciências nas unidades escolares e na etapa municipal.

A primeira atividade desenvolvida pela equipe organizadora foi a Formação Continuada que priorizou como temática a importância da pesquisa e investigação como práticas pedagógicas, do registro do desenvolvimento da pesquisa, passos para trabalho científico, feira de ciências e como as áreas do conhecimento podem ser contempladas nestas ações. A formação teve como a o intuito de mostrar as possibilidades de trabalhar com projetos de pesquisa e de mobilizar os professores para realização da Feira de Ciências na unidade escolar.

Todas as escolas municipais, estaduais e privadas do município foram convidadas, para a formação e para multiplicarem a proposta na escola e assim desencadearem essa etapa na escola. A partir da Formação Continuada iniciaram- se o acompanhamento e a orientação necessária para essa ação se efetivasse na escola. Muitas escolas se envolveram e realizaram a etapa escolar da feira, apresentando os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e selecionando os trabalhos que atendiam ao regulamento proposto.

Os resultados parciais

O projeto em questão, cuja vigência é de março de 2014 a novembro de 2015, portanto os resultados são ainda parciais, considera-se que o mesmo trouxe algumas mudanças na prática destes professores envolvidos, mesmo esperando-se um grupo maior, o que não aconteceu devido à falta de tempo que os profissionais da educação tem para se dedicarem à formação continuada, podemos afirmar que para os participantes houve uma reflexão e mudança na prática.

Percebemos também mudanças no conceito de feira de ciências na escola, por muito tempo concebeu-se feira de ciências como apenas um momento para mostrar trabalhos à comunidade, o que na verdade é o momento de socialização de um projeto e ou trabalho previamente desenvolvido com os educandos e educadores na escola.

Durante a II Feira de Ciências de Sinop, foi oportunizado algumas palestras e mesas redondas com temáticas referente à construção do conhecimento por meio de projetos de investigação científica, além das exposições dos 37 trabalhos selecionados na etapa escolar, estes projetos evidenciaram os resultados das investigações científicas, da construção de conhecimento desenvolvida no processo.

Na oportunidade, foram selecionados os 15 trabalhos que representarão o município na Feira Estadual de Ciências da Educação Básica, a ser realizada em novembro, na capital Cuiabá.

A feira de ciências na escola apresenta-se como uma estratégia metodológica, que a partir da Formação Continuada os professores puderam repensar sua prática e ver os resultados que tiveram junto aos educandos no desenvolvimento de projetos de pesquisa que possibilitou a oportunidade de construir conhecimentos de forma interdisciplinar, criativa e contextualizada pois, observamos neste processo vários trabalhos que envolveram a criatividade dos alunos, pesquisa e a desenvolvimento de capacidades referente as temáticas dos projetos.

Os trabalhos envolveram a investigação e a experimentação sobre conhecimentos sociais, naturais e culturais da realidade dos educandos, possibilitando a construção do conhecimento através da interação, mudanças de posturas dos alunos que se dedicaram na elaboração e apresentação dos projetos, ou seja, a pesquisa na escola despertou no aluno o interesse, a vontade de saber mais sobre o tema estudado, modificando atitudes em sala de aula e em relação ao convívio com colegas.

Os projetos desenvolvidos na unidade escolar, como procedimento metodológico teve sua relevância para aprendizagem significativa do educando para compreender os diversos conhecimentos através de múltiplas linguagens tendo a oportunidade de ser um agente ativo, sujeito do seu próprio desenvolvimento. Mesmo assim, sabemos que para continuar com essa proposta precisamos intensificar a formação continuada com os professores para contemplar ainda mais a pesquisa e o espírito científico de forma critica e contextualizada na Educação Básica.

Referências

BAGNO, M. **Pesquisa na escola** – o que é como se faz. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/CNE, 02 de junho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

DEMO, P. **Pesquisa – princípio científico e educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DOLL, J. W. **Currículo: uma perspectiva pós moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. 3.ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

HERNÀNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LENOIR, Y.. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In:Didática e interdisciplinaridade. FAZENDA, I.C.A. (org.). Campinas:Papirus, 1998, p. 45-76.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3.ed. São Paulo: EPU, 1996.

MARASCHIN, C. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, E.C. (Org.). ***Ciberespaço:*** **um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.

NÓVOA, A. (coord). **Os Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 2002.

REGO, T. C. 2002. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

HISTÓRIA E FILOSOFIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA GENÉTICA

Larissa Pedroso Reis
Programa de Pós Graduação em
Ensino de Ciências Naturais UFMT
reislap@gmail.com

Resumo

Pesquisas na área de ensino de ciências têm revelado uma dificuldade entre os estudantes no processo de aprendizagem de conceitos referentes à genética. Ao mesmo tempo percebe-se uma preocupação presente na educação científica orientada inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da necessidade de compreensão desses assuntos para a participação do indivíduo em uma série de discussões sociais envolvendo a temática. Dessa forma, esse trabalho teve como objetivo verificar a eficácia de uma sequência didática baseada na inserção de história e filosofia da ciência como mediação no ensino da genética, em uma turma de terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual na cidade de Várzea Grande-MT visando a melhoria no ensino da genética. Também foi realizada uma análise dos livros utilizados em química e biologia para verificação da presença dessa abordagem. A partir da analise dos dados observados verificamos uma falta de conhecimentos científicos por parte dos alunos e uma dificuldade em formular relações entre os conceitos assim como a falta de perspectiva histórico-crítica nos livros didáticos. Acreditamos que a inserção dessa abordagem durante a formação docente, seria uma alternativa para as dificuldades encontradas na aprendizagem de genética.

Palavras-chave: história e filosofia da ciência, genética, ensino médio.

1. Introdução

Por ser um tema abstrato e fora da percepção visual nos parece difícil compreender conceitos genéticos e relacioná-los de forma clara com outros contextos práticos. Resultados de trabalhos de autores como Pedrancini et al. (2007), Galush.et al (2008) e Silveira e Amabis (2003) demonstram a percepção da genética dentro de sala de aula como um conteúdo de difícil apreensão.

Ao mesmo tempo destaca-se a relevância da compreensão desses conceitos para que os alunos possam participar de discussões em nível social. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio encontramos referencia a necessidade de contemplar o aluno com uma visão contextual dos conteúdos científicos uma vez que estão relacionados a uma série de informação veiculada fora da escola:

> Como notícia política, como notícia econômica, como parte de uma discussão ética, assuntos biológicos cruzam os muros acadêmicos e são discutidos em jornais e revistas de grande circulação ou em programas de entretenimento veiculados pela tevê ou pelo rádio (PCN,2000)

Diante da problemática do ensino de genética e a demanda de cidadãos capazes de acompanhar e se inserir em discussões sociais envolvendo biotecnologia e bioética, investigamos a possibilidade de inclusão da história e filosofia da ciência como subsídio para discussão e contextualização do conteúdo genético visando a facilitação da apropriação dos conceitos referentes a essa área por parte dos alunos. A inclusão de abordagens históricas no ensino de ciências está presente em muitos argumentos da literatura científica, no Brasil inclusive com autores como Prestes e Caldeira (2009), Martins (2006), Brito e Martins (2006), El-Hani (2006) e Carvalho et al. (2011) e mais especificamente para o ensino de genética em Ferrari e Scheid (2006), Brandão e Ferreira (2006) e Scheid, Ferrari e Delizoicov (2005). Segundo Gonçalves,

> ...a diferença fundamental entre a ciência e a filosofia da ciência é intencional: na ciência faz-se, na filosofia pensa-se como se faz, para que se faz e porque se faz. (1991)

Também encontramos referência a essa abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais que colocam a importância da contextualização sócio cultural dos conteúdos científicos,

> Em termos gerais, a contextualização no ensino de ciências abarca competências de inserção da ciência e de suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural e o reconhecimento e discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo. (PCN+ 2002)

Também utilizamos o referencial teórico de Gowin (1981), que destaca a importância da relação triádica entre professor materiais educacionais e alunos na dinâmica de compartilhamento de significados.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é perceber como alunos do terceiro ano do ensino médio relacionam concepções sobre o DNA e a genética e como percebem a inclusão da história e filosofia no ensino desta temática, visando observar a potencialidade dessa abordagem do ensino da temática. A construção histórica dos conhecimentos que permitiram elucidação do modelo do DNA, as questões por trás desse desenvolvimento e as implicações deste na sociedade, fornece uma base para discussão da natureza do conhecimento científico, o caráter interdisciplinar e as relações entre a genética e contexto social já que o conceito do DNA é central no desenvolvimento da área. Também tivemos como objetivo a análise dos livros didáticos de química e biologia para averiguação das abordagens que trazem referente a história e filosofia no caso do DNA e da genética.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Produção de Material Didático do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Naturais da Universidade Federal de Mato Grosso.

2. Percurso metodológico

Para fins metodológicos foi utilizado neste trabalho a pesquisa qualitativa que segundo Lüdke e André (1986) é a abordagem que dentro das investigações educacionais preocupa-se com os problemas revelados na prática de ensino por meio da inserção do pesquisador na realidade estudada e não apenas a partir de levantamentos estatísticos. Para Flick (2009) a pesquisa qualitativa consiste na seleção adequada de métodos e teorias, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento. Sendo assim o pesquisador ganha espaço central nessa abordagem uma vez que além de ser o sujeito que executa o confronto entre os dados coletados e o conhecimento teórico, está diretamente envolvido na problemática estudada desde a percepção do problema até a conclusão da pesquisa com suas observações e interpretações.

Baseados em autores que contemplam a perspectiva histórica no ensino de ciências e diante da problemática do ensino de genética, desenvolvemos uma sequência didática capaz de contemplar a inclusão da história e filosofia nessa área, partindo da história da construção do conhecimento sobre o DNA de modo a permitir que os estudantes enxergassem a atividade de produção de conhecimento como parte de um contexto social e histórico. A ferramenta foi aplicada em uma escola estadual de educação básica localizada na cidade de Várzea Grande-MT, durante uma aula geminada de biologia em uma turma de terceiro ano do ensino médio onde estavam presentes 19 alunos.

A sequência didática foi organizada da seguinte forma:

Iniciamos fazendo alguns questionamentos para levantar concepções sobre a natureza do conhecimento científico, questionando se já haviam pensado sobre a origem do conhecimento presente nos livros, como imaginavam o trabalho de um pesquisador, de um cientista,

direcionando as questões para o estudo da genética; após este primeiro momento, apresentamos a proposta de discutir a história do modelo do DNA como exemplo para perceber como esse conhecimento é produzido e para contextualizar o ensino de genética. Utilizamos dois textos de apoio: *A construção coletiva do conhecimento científico sobre a estrutura do DNA* e *História do DNA e educação científica* como base para elaboração de uma apresentação de imagens (apêndice um) como ferramenta didática para mediar a discussão desse momento científico fundamental na história da genética. Tentamos resgatar durante a discussão o caráter interdisciplinar e a natureza do conhecimento científico como produto de trabalho coletivo de forma não neutra que surge para resolver uma questão passando por uma série de tentativas e erros, mostrando como a problemática da molécula hereditária toma dimensões distintas de acordo com o período do desenvolvimento das ciências: inicialmente contribuições isoladas, mas fundamentais, seguida de uma crescente corrida pela busca da molécula responsável pela hereditariedade, a proposição de uma estrutura que explicasse a sua funcionalidade e com isso o nascimento da genética moderna com todas as implicações sociais que ela acarreta.

Ao término desta etapa, pedimos para que os alunos nos escrevessem as impressões que tiveram sobre a aula e suas concepções sobre a genética e o DNA.

Partindo ainda dos pressupostos da pesquisa qualitativa que de acordo com Lüdke e André, 1986 contempla a análise documental como complemento aos dados obtidos, realizamos uma análise dos livros didáticos de química e biologia utilizados pela turma para observar como eles trazem a questão da história e filosofia nos textos referentes ao DNA e a genética, uma vez que muitas vezes o docente tem como única referencia para o ensino o livro didático. Os livros analisados foram:

- Lisboa, J.C. (2010). *Química, 3º ano: ensino médio*. 1.edição. São Paulo: Edições SM
- Amabis, J.M. e Martho, G.R. (2010). Biologia, v.3, 3ª edição. São Paulo: Moderna

Após análise dos dados obtidos, os resultados foram divididos em duas categorias, uma referente à aplicação da ferramenta e a outra a análise dos livros didáticos.

3. Resultados e discussão

3.1 Aplicação da ferramenta

No momento dos primeiros questionamentos, os alunos apresentaram concepções confusas sobre a origem do conhecimento relacionando, sobretudo a impressão comum de que o trabalho científico seria realizado por gênios trabalhando sozinhos e descobrindo verdades. Para Cachapuz et al., essas concepções constituem uma visão deformada da ciência que deve ser superada para a renovação da educação científica pois segundo os autores elas impedem a aproximação do aluno com o conhecimento:

> Não se realiza um esforço para tornar a ciência acessível, nem por mostrar seu caráter de construção humana, na qual não faltam confusões nem erros, como os dos próprios alunos. (CAPACHUZ et al.,2011)

Demonstrar como o conhecimento se constrói dentro da ciência, de forma não linear e pela realização de grupos de pesquisa que por sua vez possuem uma intencionalidade na produção desse conhecimento, pode contribuir para que os estudantes tenham uma percepção mais concreta do conhecimento que apreendem na escola e das relações deste com a sociedade.

Ao questionarmos sobre a genética, alguns relacionaram o DNA, mas sem muito aprofundamento de qual seria a relação entre eles, outros apresentaram concepções vagas, mas baseadas em princípios gerais como, por exemplo, a genética passar de pai para filho e por ser responsável pela cor dos olhos, do cabelo, etc.

Durante a discussão os alunos se mostraram muito atentos e interessados pelo assunto, porém não houve uma grande participação, se limitando a alguns comentários isolados. Apenas quando se começou a discutir as implicações e os avanços que esse episódio permitiu dentro da ciência é que os alunos participaram mais efetivamente demonstrando o interesse pelos assuntos e formulando questões. Nesse momento podem-se observar concepções alternativas provenientes de outras fontes como a mídia, por exemplo, assim como as confusões entre mecanismos genéticos e outros mecanismos celulares.

Essas observações foram corroboradas ao analisarmos as respostas à última questão.

Dividimos as respostas em duas categorias:

a. Concepções sobre o DNA

Em relação aos conceitos referentes ao DNA percebemos conceitos vagos como pode ser observado nas seguintes respostas:

A1: "... DNA é o material que compõe os genes embora já soubessem que os genes estão nos cromossomos."

A7: "... O DNA é uma célula que está presente em cada espaço do nosso corpo..."

A14: "O DNA é importante para porde, descubi o nosso tipo de sangue..."

A15: "É atraves do DNA que são transmitido as genéticas..."

A18: "A genética e o que somos, no caso o que erdamos de nossos pais e as vezes ate avos...assim sempre teremos familiares com o mesmo tipo sanguíneo, célula, etc."

O mesmo aluno relatou não ter conhecimento anterior sobre o DNA:

A18: "Achei um assunto muito interessante pois não fazia ideia o que era o DNA..."

As respostas mostram conceitos relacionados ao tema, porém de forma confusa e pouco clara, indicando uma falta de conhecimento prévio de ordem cientifica. A recorrente incapacidade de relacionar de forma coerente os conceitos demonstra a necessidade de métodos de ensino que contemplem a aprendizagem significativa de conceitos essenciais para o entendimento da genética. Para Paiva e Martins,

> ...muitos estudantes ainda apresentam dificuldade no entendimento de vários aspectos a respeito de genética e hereditariedade, e, muitas vezes, mostram-se confusos diante da quantidade de informações a respeito do tema. (PAIVA E MARTINS, 2007)

Algumas respostas, porém demonstraram uma clareza maior nas relações entre funções do DNA embora sem muito aprofundamento:

A 2: " Aprendi que todos os seres vivos tem DNA e que ele não é só usado para saber se as pessoas são parente de alguém, aprendi que através do DNA também pode manipular as células"

A3: "O DNA é muito importante , pois é ele que é responsável por transmitir as características aos nossos filhos"

Outras mostraram conceitos sobre a natureza do conhecimento e o contexto social:

A 8: "Apesar dos estudos feitos e tudo mais, ainda tem muitas coisas a serem feitas e muitas hipóteses a serem criadas, tudo isso baseando dessa **** fonte de inspiração do saber e do querer saber mais de onde viemos."

A16: "...as informações foram obtidas através de estudos...isso se deu graças ao avanço da tecnologia atualmente."

A19: "A genética é importante para o desenvolvimento da tecnologia da saúde humana, exemplo curar e descobrir doenças"

Também percebemos na análise dos resultados desta atividade a ênfase dada pelos alunos a temas relacionados à biotecnologia como a importância do DNA nas investigações criminais e teste de paternidade, o que reforça as observações anteriores de que este tema possui caráter motivador para os estudantes e que pode, portanto ser um ponto de partida para o ensino de conceitos centrais, assim como para a inserção crítica do aluno em questões sociais. Para Silveira e Amabis estimular essa relação é de fundamental importância:

> Com isso, utilizamos os conhecimentos provenientes dos meios de comunicação e dos ambientes familiares na construção dos saberes escolares, o que pode contribuir para a criação de critérios, pelo próprio aluno, para a diferenciação das diversas fontes de informação.

b. Impressões sobre a aula

As respostas referentes a esse questionamento se concentraram nas referências ao espaço (sala de vídeo) e os recursos utilizados (imagens) na aula:

A1: " ...da para ter maior entendimento da matéria aplicada, amplia mais a visão sobre o conteúdo."

A 5: "...nos incentiva e nos ajuda a entender melhor a matéria e o conteúdo relacionado a ela."

O que nos faz perceber a relevância do instrumento como material motivador que possibilita o compartilhar de significados como pontua Gowin,

> Se o aluno manifesta uma disposição para a aprendizagem significativa, ele intencionalmente para captar o significado dos materiais educativos. O objetivo é compartilhar significados. (GOWIN, 1981)

Outros se referiram a forma de trabalhar o conteúdo:

A3: "A aula também foi importante , porque nos mostrou a interdisciplinar que existe entre as matérias de biologia, química e física..."

A12: "... Aprendemos muitas coisas todos participou da aula e fez com que todos abrissem a mente... Também seria bom se nós tivéssemos aula de campo, para aprendermos mais sobre a biologia e seus descobrimentos."

A6: "...foi uma forma de nos ajudar a entender a genética..."

As respostas indicam uma impressão positiva das discussões realizadas mas outras pesquisas e instrumentos avaliativos devem ser utilizados para averiguar melhor os resultados da inclusão desta perspectiva de uma forma contínua no ensino de ciências que segundo Scheid e Ferrari (2006) pode contribuir para a apropriação dos significados da ciência ao "iluminar a busca por uma compreensão da natureza da atividade científica".

Também se fazem necessárias pesquisas que contemplem as concepções dos alunos em relação aos conhecimentos específicos do tema proposto uma vez que este trabalho não abarcou o ensino destes, mas sim de concepções mais gerais relativas ao tema.

3.2 Análise dos livros didáticos

Os livros didáticos utilizados pela turma referentes às disciplinas de química e biologia foram analisados para averiguar a presença de contextualização histórica e crítica no tratamento dos conteúdos referentes ao DNA.

O livro de química utilizado no terceiro ano do ensino médio tem como foco a química orgânica. Nele aparece a temática do DNA no capítulo referente à isomeria plana usando o caso das bases nitrogenadas para exemplificar o princípio da tautomeria. Nenhum outro aspecto da molécula é considerado nem mesmo os outros compostos químicos que a formam. A estrutura do DNA aparece com uma

representação geométrica que não enfatiza a estrutura e as ligações químicas. Ao final do capítulo na sessão "Ciência, tecnologia e sociedade" destinada segundo a descrição do livro a "leitura relacionada ao tema do capítulo com questões contextualizadas", encontramos um texto intitulado "Tautomerismo genético" onde se faz uma descrição mais detalhada das propriedades das bases nitrogenadas, sem relação clara entre o conteúdo e o contexto social e tecnológico, embora essa seja a proposta da sessão. Nenhuma referência histórica é realizada assim como não se contempla questões problematizadoras sobre o DNA.

No livro de biologia onde a primeira parte tratava de conceitos genéticos, a segunda de princípios da evolução e a terceira de ecologia, a temática do DNA aparece pela primeira vez somente no capítulo cinco da primeira parte que trata da aplicação do conhecimento genético. Podemos observar uma distinção clara entre assuntos relacionados a genética clássica no primeiro momento para depois trabalhar o DNA e a genética moderna sem fazer relação significativa entre elas uma vez que o capítulo trata da natureza química do material genético somente como subsídio para explicar a expressão dos genes. O DNA aparece novamente no capítulo que trata da teoria moderna da evolução, sendo usado como base para explicar o processo de mutação gênica. O capítulo consegue expor os mecanismos genéticos da mutação, reparo e recombinação e relacionar com conceitos de seleção natural e adaptação porém sem uma perspectiva histórica da produção desse conhecimento . De um modo geral, o livro apresenta contextualização histórica embora de forma não aprofundada e pouco crítica e o modo com que as informações são dispostas, separadas por unidades e capítulos, dificulta a compreensão das relações entre elas. O livro também apresenta questões discursivas ao final dos capítulos relacionadas à biotecnologia e sociedade o que constitui uma ferramenta útil como apoio para que um professor interessado se aprofunde mais em outras fontes partindo do pressuposto que o livro deve ser apenas *um* recurso e não o único.

4. Considerações finais

A partir dos resultados obtidos percebemos que os alunos apresentam uma falta de conceitos prévios de caráter científico relativos à temática do DNA que, quando presentes, se mostravam confusos ou superficiais. Destacamos a importância de perceber as ideias prévias dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem de conceitos científicos.

Também observamos a potencialidade de inserir uma abordagem contextual e histórica no ensino de genética, permitindo uma melhor compreensão do processo de produção do conhecimento e as relações com o contexto social já que desperta o interesse dos alunos principalmente com as situações referente à biotecnologia. Utilizar situações que despertam interesse auxiliam tanto na contextualização do ensino de modo a esclarecer possíveis confusões muito presentes no ensino de genética como também contribuir com uma série de implicações necessárias ao ensino de ciências como a relação crítica entre ciência tecnologia e sociedade, a reaproximação do conhecimento e uma visão adequada de sua produção.

É necessário ainda considerar a importância da inserção da história e filosofia das ciências nos cursos de formação docente, pois essa abordagem não se limita a aulas pontuais, mas sim em uma incorporação por parte do professor de uma perspectiva social do conhecimento ensinado para que possa ao trabalhar os conteúdos ser capaz de levar essas discussões aos estudantes. Há também a necessidade do desenvolvimento e o acesso a material de apoio para que o professor possa se embasar teoricamente em relação a essa abordagem.

Em relação aos livros percebemos que a forma descontextualizada que não estabelece relações dos conteúdos entre si pode contribuir para a falta de clareza observada nos alunos sobre assuntos relacionados à genética e ao DNA. Não encontramos a inserção histórico-crítica nas abordagens referentes a esse conteúdo no livro de química e no livro de biologia esta aparece, mas de forma superficial e pouco crítica. Essas observações representam mais um motivo para a necessidade de o professor ter acesso a um referencial teórico que fundamente essa abordagem em sala de aula.

Outros estudos devem ser realizados para perceber a eficácia de um trabalho duradouro que inclua essa perspectiva e suas reais contribuições.

5. Referências

BRASIL (2000) *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio) parte III- Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura

BRASIL (2002) *PCN+: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias.* Brasília: Ministério da Educação e Cultura

CALDEIRA, A.M.A e PRESTES, M.E.B *Introdução. A importância da história da ciência na educação científica,* Filosofia e História da Biologia, v.4, p.1-16,2009

CAPACHUZ...[et. al.], (organizadores*) A Necessária renovação no ensino de ciências* 2.ed. São Paulo: CORTEZ,2011.

DELIZOICOV,N.C *Ensino do sistema sanguíneo humano: a dimensão histórico-epistemológica* em Estudos de História e Filosofia da Ciência São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006

FERREIRA, P.F.M e JUSTI, R.S *A abordagem do DNA nos livros de biologia e química do ensino médio: Uma análise crítica*

FLICK,U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3 ed. Artmed, 2009

GALUCH,M.T...[et. al.] *Saber científico e conhecimento espontâneo: opiniões de alunos do ensino médio sobre transgênicos* Ciência e Educação, v.14, n.1,p.135-146,2008.

GONÇALVES, R. *Ciência. Pós-Ciência. Meta-Ciência. Tradição, Inovação e Renovação.* Lisboa: Discordia Editores

LUDKE,M; ANDRÉ,M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* São Paulo: EPU, 1986

MARTINS,L.AC ; BRITO,A.P *A história da ciência e o ensino da genética e evolução no nível médio: um estudo de caso* em Estudos de História e Filosofia da Ciência São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006

MARTINS, C.M e PAIVA, A.L.B *Concepções prévias de alunos de terceiro ano do Ensino Médio a respeito de temas na área de Genética*

MOREIRA, M.A, *Teorias de aprendizagem*, São Paulo: EPU, 1999.

PEDRANCINI,V.D...[et. al.] *Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e apropriação do saber científico e biotecnológico* Revista Electrónica de Enseñanza de las ciências v.6, nº 2, p. 299-309, 2007

SCHEID, N.M. ; DELIZOICOV, D.A e FERRARI,N. *A construção coletiva do conhecimento científico sobre a estrutura do DNA* Ciência e Educação, v.11, n.2,p.223-233,2005

SHEID, N.M e FERRARI, N. *História do DNA e educação científica em Estudos de História e Filosofia das Ciências: Subsídios para aplicação no ensino* em Estudos de História e Filosofia da Ciência São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006

SILVEIRA,R.V; AMABIS,J.M *Como estudantes do ensino médio relacionam os conceitos de localização e organização do material genético?* IX Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências.

Apêndice 1



A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE LIVRO DIDÁTICO.

CRUZ, Ana Cristina[1].

UFMT- PPGE

cristina_mat@hotmail.com

LIMA, Tânia Maria[2].

UFMT-PPGE

tmlima@cpd.ufmt.br

Resumo

Este trabalho analisa livros didáticos de matemática, objetivando identificar como é proposta a Integração Curricular na área de Ciências da Natureza e Matemática em um livro didático adotado para o triênio 2015/2017 em uma escola pública estadual em Mato Grosso. Neste estudo o foco de atenção volta-se para as proposições de integração apresentadas em um livro de matemática. O desenvolvimento das análises foi feito com base nas contribuições teóricas defendidas por Beane (1997) e Lopes (2008). O intuito é verificar como os autores abordam a integração curricular na coleção adotada e as relações com os PCNEMs e as DCNEMs. Os dados foram extraídos de documentos oficiais e da análise das atividades e contextualizações proposta na referida coleção. Os resultados remetem ao entendimento de que os livros analisados expressam interesse em sintonizar o ensino com o que está proposto nos PCNEMs e nas DCNEMs, uma vez que a coleção consta nos catálogos do MEC para a escolha dos livros didáticos. Nessa análise foi possível observar a integração por meio da contextualização e interdisciplinaridade entre as ciências da natureza e a matemática. A integração é defendida também com os outros componentes curriculares tais como, geografia, história, língua Portuguesa, dentre outras.

Palavras-Chave: Integração Curricular. Livro didático. Ensino de Ciências e Matemática.

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFMT

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFMT

Introdução

O Ministério de Educação e Cultura instituiu por meio de Decreto Ministerial Nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010, os programas de material didático que são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Em seu capítulo II trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa.

> Os livros didáticos serão escolhidos pelas escolas, de acordo com os procedimentos estabelecidos neste Decreto e em resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, enquanto os dicionários e materiais de apoio à prática educativa serão selecionados pelo Ministério da Educação. (Brasil, 2010. Decreto nº 7.084/2010, art. 6º § 1º).

O processo de escolha, avaliação e aquisição de livros didáticos ocorre de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, atendendo diferentes níveis da educação básica: Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

Neste ano (2014) é a quarta vez que o MEC realiza a avaliação de livros didáticos voltados para o Ensino Médio e inscritos no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Essa avaliação caracteriza-se como uma etapa importante desse processo, que nos últimos anos vem sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), em convênio com instituições públicas de ensino superior. Esse processo reuniu docentes de diversas instituições educacionais do país, todos com experiências nas questões de ensino e aprendizagem da Matemática escolar, em diferentes níveis de ensino.

O livro didático acompanhou o processo de escolarização do Brasil e é um eficiente recurso da aprendizagem no contexto escolar. Sua eficiência depende, todavia, de uma adequada escolha e utilização. Durante o processo de escolha alguns aspectos relevantes devem ser levados em consideração pelo corpo docente da escola, dentre eles destacamos o diálogo com o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em relação às Políticas de Currículo, o Ensino Médio está organizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNEM-, Orientações Curriculares Nacionais, e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que as políticas curriculares vão além das instâncias governamentais, uma vez que, incluem processos de planejamento, que são vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no campo social da educação.

Num modelo de currículo fragmentado em disciplinas e tempos escolares, a construção do conhecimento acontece de forma desvinculada de outras disciplinas e da vivência do aluno. As aulas seguem uma "grade" curricular em tempos sucessivos, tratando os temas dissociados uns dos outros.

De acordo com os PCNEMs o currículo não pode ser constituído por conhecimentos e disciplinas isoladas. Fazendo-se necessária a superação do acúmulo de informações e conhecimentos, integrando saberes e desenvolvendo a ação crítica na leitura de mundo. O documento destaca que o currículo deve proporcionar ao aluno "as condições para o desenvolvimento da capacidade de buscar autonomia do conhecimento e formas de garantir sua apropriação" (BRASIL, 2011, p. 40-41).

As DCNEMs propõem um currículo interdisciplinar e contextualizado e reorganizado para que a escola possa contribuir com a formação da pessoa humana, ou seja, do cidadão crítico e atuante. Estas ainda ressaltam que de acordo com a LDB 9.394/96 o currículo do Ensino Médio deverá observar algumas diretrizes dispostas no artigo 35 e 36 da LDB. Quanto à organização ele está dividido em uma base nacional comum (75%) e uma parte diversificada (25%).

Nos últimos anos o discurso de uma organização curricular integrada, ganhou destaques por parte dos pesquisadores em currículo, mesmo que esse discurso não caracterize obrigatoriamente um discurso inédito, pois, segundo Beane (1997); Schubert (1995), diferentes propostas pedagógicas de integração curricular atravessam a história do currículo.

No cenário educacional, os conteúdos curriculares devem dar suporte à formação do futuro cidadão, crítico e consciente de seus direitos e deveres na sociedade. Dessa forma, segundo o PCNEMs, é necessário "adequar a escola a seu público atual e torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação

social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas" (BRASIL, 2000, p. 10).

No ensino das disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática não pode ser diferente, como toda disciplina escolar, elas devem ser consideradas um meio para compreensão do mundo e criação de formas de atuação.

> A Matemática, por sua universalidade de quantificação e expressão, como linguagem, portanto, ocupa uma posição singular. No Ensino Médio, quando nas ciências torna-se essencial uma construção abstrata mais elaborada, os instrumentos matemáticos são especialmente importantes [...]. (BRASIL, 2000, p. 9).

Nesse contexto, os PCNEM, ressaltam que:

> As formas de pensar dessa ciência possibilitam ir além da descrição da realidade e da elaboração de modelos. O desenvolvimento dos instrumentos matemáticos de expressão e raciocínio não deve ser preocupação exclusiva do professor de Matemática, mas das quatro disciplinas científico-tecnológicas, preferencialmente de forma coordenada, permitindo-se que o aluno construa efetivamente as abstrações matemáticas, evitando-se a memorização indiscriminada de algoritmos, de forma prejudicial ao aprendizado. A pertinente presença da Matemática no desenvolvimento de competências essenciais, envolvendo habilidades de caráter gráfico, geométrico, algébrico, estatístico, probabilístico, é claramente expressa nos objetivos educacionais da Resolução CNE/98.

Portanto, este trabalho tem o propósito de analisar como é proposta a integração curricular entre as áreas de ciências da Natureza e Matemática em um determinado livro didático do componente curricular Matemática, ou seja, como a matemática dialoga com as disciplinas da área de ciências da Natureza (Física, química e Biologia).

Alguns pressupostos que orientam este estudo

A composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento. Os PCNEMs indicam que a composição curricular marcada pela fragmentação seja substituída por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, pautada na interação e a comunicação entre as disciplinas, permitindo a integração do conhecimento em áreas significativas. Assim como permitir o livre transito de um campo de saber para o outro, ultrapassando a concepção de disciplina, permitindo tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural. Sabe-se que, nesse contexto não há mais espaço para um ensino fragmentado e desconectado da realidade do

aluno e sim, para um ensino onde se valorize a integração curricular entre as áreas de conhecimento e faça conexão entre os conteúdos trabalhados e a vivência do aluno.

A integração curricular preserva a construção do campo de conhecimento que é resultante da convergência de diferentes conhecimentos disciplinares, sem fragmentá- los. De acordo com Beane (1997), "é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções." Para Lopes (2008, p.34).

> A integração das disciplinas é relacionada muito mais com uma atitude diante do conhecimento do que com uma concepção diversa desse mesmo conhecimento [...]. O foco é a defesa de um sujeito –cientista ou profissional- que se relacione de maneira diferenciada com os saberes e que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimento [...].

Nessa perspectiva, torna-se importante analisar a especificidade do discurso contemporâneo em defesa da Integração Curricular no Ensino Médio. Pois, para Lopes (2008), o foco na integração curricular no Brasil está presente tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, porém, no Ensino fundamental a opção é pelos Temas Transversais; no médio, pela interdisciplinaridade.

O discurso de integração curricular e o de valorização das vivências dos alunos configuram um discurso legítimo no campo educacional. De acordo com Lopes (2008), "há necessidade de um currículo integrado, pois este é capaz de formar as habilidades e competências mais complexas essenciais aos processos produtivos".

De acordo com a proposta das DCNEM que visa uma organização curricular pautada na interdisciplinaridade e na contextualização, capaz de contribuir com a formação humana, sendo que num currículo com formato fragmentado em disciplinas e tempos escolares a construção do conhecimento é desvinculada da vivência do aluno e de outras disciplinas. Para atender as exigências e necessidades relacionadas ao currículo do ensino médio faz-se necessário que ações integradoras sejam inseridas no espaço escolar, permitindo uma aprendizagem significativa.

A estrutura curricular para o ensino médio a ser definida, coletivamente em cada unidade escolar, deve ser precedida pela elaboração de proposta político- pedagógica, levando em consideração a autonomia pedagógica, jurídica, financeira e administrativada escola. Na nova formulação curricular definida pelo MEC e pelo CNE, as propostas curriculares a serem desenvolvidas pelas escolas deverão incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento destes, que sejam coerentes com os princípios pedagógicos da identidade,

diversidade e autonomia, e também dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, adotadas como estruturas do currículo do ensino médio.

Percurso Metodológico

Este estudo tem como foco analisar como é proposta a integração curricular entre as áreas de ciências da Natureza e Matemática em uma determinada coleção de livro didático do componente curricular Matemática, ou seja, busca compreender como a matemática dialoga com as disciplinas da área de ciências da Natureza (Física, química e Biologia) em livros didáticos de matemática para o Ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Para a escolha nos pautamos no critério de que o livro deveria tenha sido adotado para o triênio 2015/2017.

Realizamos a análise, pela perspectiva da pesquisa qualitativa, caracterizando uma análise documental. Bogdan e Biklen (1994) destacam que "a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo".

A partir do critério de escolha, selecionamos a coleção: *Conexões com a Matemática*, uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. A coleção analisada foi publicada em 2013 e trata-se do exemplar do professor; o 1º e 2º ano é composto por 11(onze) capítulos e o 3º ano por 08(oito), seguidos de seções com exercícios propostos, exercícios resolvidos, aplicações, aprofundamento, auto avaliação, pesquisa e ação e compreensão de texto.

Análise dos Dados

Nesta coleção analisamos a abordagem histórica e a contextualização dos conteúdos; aplicações em situações do cotidiano, a interação com outras áreas do conhecimento e a integração curricular das disciplinas de ciências da natureza com a matemática. A coleção é composta por capítulos divididos em tópicos de conteúdos e todos os capítulos incluem as seções *Exercícios Complementares* e *Autoavaliação* e em alguns destes encontra-se a seção *Pesquisa e ação*onde é sugerida a elaboração de pesquisas e de um produto final para ser compartilhado com os colegas. Há também a *Resolução Comentada e a Compreensão do*

texto, com estímulos à leitura e ao trabalho em equipe. Os livros são finalizados com sugestões de leituras para alunos e professores, respostas dos exercícios propostos e das referências utilizadas.

Os dados derivados deste estudo nos permitem enfatizar que a coleção traz na abertura dos capítulos, textos e imagens que visam relacionar os temas apresentados a situações do cotidiano, ou seja, a contextualização do conteúdo, onde as abordagens partem de situações relacionadas com as vivências do cotidiano, relatando algum fato ocorrido ligadas ao determinado conteúdo; Grande parte das atividades propostas remeteàs situações do cotidiano, porém, ainda existem atividades mecanizadas. Os conteúdos fazem interação com outros componentes curriculares, pois, em diversas atividades são evidentes os conceitos da física, química, biologia, geografia, artes, entre outras; Há a utilização de recursos tecnológicos em determinadas atividades; Nas aplicabilidades ocorrem o transitar por diversas áreas de conhecimentos como a arquitetura, engenharia, artes, tecnologia,etc. É possível verificar que determinados conteúdos possuem pouca ou nenhuma relação com situações vivenciadas no cotidiano, isso deve-se talvez, ao fato destes, não possuírem aplicações reais em contextos do cotidiano dos alunos dessa faixa etária. Nas categorias de atividades, há algumas de vestibulares de instituições renomadas no país e outrasque integraram provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém, em menor quantidade. Quanto à abordagem da histórica da matemática e dos conteúdos, a coleção faz pouca referência, trazendo assim, informações breves.

O livro foi aprovado pelo MEC e consta no catálogo de PNLD enviado para as escolas para análise e este está de acordo com o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.Portanto, conclui-se que esta coleção analisada atende o que é proposto nos PCNEM e DCNEM no que tange a proposição de integração curricular não somente na área de Ciências da Natureza e Matemática, assim, como com outros componentes curriculares, evidenciando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos como é expresso por LOPES(2008) como formas de integração curricular. Pois, a coleção apresenta boas questões contextualizadas nas práticas sociais e em outras áreas do conhecimento, tornando assim, uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem.

Considerações Finais

De acordo com o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico pela qual passa a sociedade atual, há o estabelecimento de novos parâmetros para o desenvolvimento pessoal e profissional. Devido a isso, há a ideia de que o conhecimento relevante e necessário está mais integrado. E esta integração ganhou força no campo educacional, em função das críticas em relação à desconexão e fragmentação dos saberes escolar. A integração como forma de organização pode ser compreendida e desenvolvida de diversas maneiras, tais como: ações interdisciplinares, projetos, temas geradores, tópicos, etc.

A coleção analisada apresenta a contextualização de outras áreas de conhecimentos assim, como nas práticas sociais. Isso ocorre tanto no desenvolvimento dos conteúdos quanto na proposição de exercícios.

Dentre as potencialidades da coleção destacamos a integração entre as diversas áreas de conhecimentos, através da contextualização e interdisciplinaridade. E em relação às fragilidades, percebe-se uma quantidade excessiva de conteúdos a serem estudados nos campos da matemática escolar e ao mesmo tempo pouco equilíbrio na distribuição desses campos, uma vez que no primeiro livro prioriza-se o estudo de funções em detrimentos de outros campos, como a geometria analítica que é abordada apenas no terceiro livro.

A abordagem dos conteúdos contribui com a formação integral do aluno dentro de um contexto social. Porém, devido às fragilidades existentes, tais como, o excesso de conteúdos a serem abordados, das diversas sugestões de pesquisas/ trabalhos e usos de recursos tecnológicos, cabe ao professor estabelecer dentre estes, os que são prioritários para serem trabalhados em sala de aula.

Em relação à presença dessa integração presente ou supostamente presente nos livros didáticos, é possível concluir que a qualidade destes livros tenha melhorado muito, principalmente, a partir do momento em que estes passaram a ser avaliados pelo Ministério da Educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. 2010.

_____BRASIL. **Secretaria da Educação Média e Tecnológica.** ***Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio***. Brasília: MEC, 2000

_____ Guia de livros didáticos: PNLD 2015: matemática : ensino médio. –Brasília :Ministério daEducação, Secretaria de Educação Básica, 2014.108p. : il.

BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**.Lisboa: Didática Editora, 1997. Tradução de Aurora Narciso.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: Explicitação das Normas da ABNT**.- 17. ed.- Porto Alegre: Dáctilo-Plus, 2013/2014.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

ESTUDO SOBRE O DIABETES NA PERSPECTIVA DO CONSUMO DE AÇÚCAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Marcelo Franco Leão/ SEDUC-MT
marcelofrancoleao@yahoo.com.br

Eli Cordero Weber/SEDUC-MT
elicorderow@gmail.com

RESUMO

O presente texto relata uma intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes da Educação de Jovens e Adultos que teve como temática o diabetes na perspectiva do consumo de açúcar. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória cujo objetivo foi sensibilizar estes estudantes sobre a importância de ter cuidados com a saúde por meio do estudo do diabetes e suas complicações. Este estudo ocorreu durante o segundo trimestre letivo de 2014, no decorrer das aulas da área de Ciências da Natureza e envolveu 19 estudantes do 2º ano do Ensino Médio do CEJA "15 de outubro", de Barra do Bugres-MT. Um questionário constituído por sete questões abertas foi utilizado com instrumento de coleta de dados, sendo este aplicado em dois momentos: antes e após a intervenção. A pesquisa bibliográfica e na internet foram imprescindível para que os estudantes aprofundassem seus conhecimentos sobre o assunto devido estas proporcionarem acesso a estudos realizados na área de interesse. A socialização dos aprendizados mais significativos pela apresentação dos resultados para os colegas mostrou que as ações propostas possibilitam uma construção conceitual mais rica.

Palavras-Chave: Metodologia da pesquisa, Ensino contextualizado, Relevância social.

INTRODUÇÃO

Diversos problemas de saúde podem estar atrelados ao consumo exagerado de açúcar, entre eles o diabetes. O diabetes é uma doença crônica que atinge pacientes de todas as idades, causada pela deficiência de insulina no organismo. Isso faz com que aumente os níveis de glicose na circulação sanguínea.

O crescente número de pessoas com diabetes pode estar atrelado ao consumo abusivo de açúcar. Isto trás complicações a longo prazo, o que compromete a qualidade de vida e sua produtividade. Levantamentos realizados na escola no início deste ano comprovam o consumo exagerado de açúcar pelos estudantes e suas famílias.

Diante do exposto, surge um primeiro questionamento: O consumo do açúcar pela população escolar em uma turma de Ensino Médio e sua relação com a manutenção da saúde é de conhecimento por esse grupo social?

Justifica-se o desenvolvimento da investigação por permitir que os estudantes entendam as causas e origens do diabetes. Também, por ser a pesquisa um meio que possibilita estabelecer a relação entre as coisas, entre elas compreender a relação do consumo de açúcar no metabolismo humano e os diferentes tipos de diabetes.

Este trabalho visou responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais os fatores envolvidos entre o consumo de açúcar e a influência no agravo do diabetes? Seu principal objetivo foi sensibilizar os estudantes sobre a importância de ter cuidados com a saúde por meio do estudo do diabetes e suas complicações.

A IMPORTÃNCIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO

A educação escolar contribui para o desenvolvimento humano à medida que promove a atividade mental construtiva do estudante. Para a concepção construtivista, "aprendemos no momento em que somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender" (COLL, et al., 2009, p.19).

Segundo Perrenoud (2001), o papel do professor está se transformando. Sugere-se a metodologia de trabalhos em equipes e por projetos, por promover autonomia e responsabilidades crescentes aos alunos, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e as situações de aprendizagem. Portanto, as competências emergentes são aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva e assim desenvolvem habilidades e competências que melhor cumprem o papel da educação.

Nesse aspecto é imprescindível que a escola, como espaço de transformação e interação social, oportunize ao educando um ambiente de aprendizado onde os mesmos deixam de ser um simples espectador e passa a ser um pesquisador, como afirma Freire (1996, p.15): "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino".

Portanto, através deste projeto busca-se propor uma metodologia que incentive a investigação e pesquisa desde a educação básica até ao ensino médio, sugerindo uma proposta inovadora, renovando os conteúdos e métodos aplicados em sala de aula, conforme afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.21):

> [...] propostas inovadoras têm trazido renovação de conteúdos e métodos, mas é preciso reconhecer que poucos alcançam a maior parte das salas de aula onde, na realidade, persistem velhas práticas. Mudar tal estado de coisas, portanto, não é algo que se possa fazer unicamente a partir de novas teorias, ainda que exija sim uma nova compreensão do sentido mesmo da educação, do processo no qual se aprende. A caracterização do ensino de Ciências Naturais, no presente documento, pretende contribuir para essa nova compreensão.

Práticas em grupos favorecem a coletividade, possibilitam que ações colaborativas se ampliem e se desenvolvam de forma cooperativa, oportunizam a troca de ideias, o redimensionamento dos saberes já existente e o desenvolvimento de novos, o envolvimento com a proposta e o comprometimento com os envolvidos (GOMEZ, 2004). Em outras palavras, práticas que promovem a cooperação conseguem transformar a sala de aula de forma muito positiva por viabilizarem inovação, criatividade, motivação e dinamismo no processo de ensino e aprendizagem.

Concebendo que o ensino da ciência deva ser inovador, propôs-se esta intervenção pedagógica que foi desenvolvida na escola de forma a evidenciar a pesquisa como recurso metodológico para atender às exigências do contexto atual, no qual vivenciam os estudantes jovens e adultos.

INFORMAÇÕES SOBRE O DIABETES

Os valores de glicemia utilizados para o diagnóstico de diabetes em jejum. O diabetes é classificada em tipo 1, tipo 2 e gestacional, alguns pacientes precisam de insulina e outros que não dependem da insulina. O pico de incidência do diabetes tipo 1 ocorre dos 10 aos 14 anos de idade, havendo a seguir uma diminuição progressiva da incidência até os 35 anos, de tal maneira que casos de diabetes tipo 1 de início após esta idade são pouco frequentes. No entanto, indivíduos de qualquer idade podem desenvolver diabetes tipo 1 (GROSS et al 2002).

> Casos de diabetes tipo 1 tem uma redução na faixa dos 14 aos 35 anos de idade. Sua incidência maior ocorre dos 10 aos 14 anos e se torna pouca frequente na faixa a partir dos35 anos... e sociedade Brasileira de endocrinologia e Metabologia (BRASIL, 2006, apud CARDENA, 2013, p.60).

A incidência da diabetes tipo 2 é mais frequente após 40 anos de idade, um fator determinante para esse tipo de diabetes é a obesidade. O paciente do tipo 2 pode

apresentar a ocorrência de infecção ou episódios agudos de doença cerebrovascular. A ocorrência de agregação familiar do diabetes é mais comum o diabetes tipo 2 do que no tipo 1. No entanto, estudos recentes descrevem uma prevalência duas vezes maior do diabetes do tipo 1 em famílias com tipo 2, sugerindo uma possível interação genética entre os dois tipo de diabetes (LI et al 2001, apud CARDENA, 2013).A diabetes gestacional é perigosa tanto para mãe e para o filho, ela pode ou não permanecer na mãe após o parto.

> Na gestação a mulher desenvolve o diabetes porque neste período a placenta secreta hormônio que bloqueiam a ação insulina, impedindo a capacitação e a utilização de glicose pelas células, causando hiperglicemia (CARDENA, 2013, p.60).

A diabetes tipo 2 é associada a natureza genética, é sensível aos fatores ambientais e aumenta à medida que ocorre o avanço da idade, obesidade e sedentarismo. A diabetes mellitus do tipo 2 (DM2) é caracterizada metabólica por defeitos na secreção e na ação da insulina, resultando em hiperglicemia em jejum e\ou pós prandial (BEIGI, 2012, apud CARDENA, 2013).

Na medida em que têm sido elucidados os processos de patogênese do diabetes, tanto em relação a marcadores genéticos como aos mecanismos de doença, tem crescido o número de tipos distintos de diabetes, permitindo uma classificação mais específica e definitiva. Portanto, novas categorias têm sido acrescidas à lista de tipos específicos de diabetes, incluindo defeitos genéticos da célula beta e da ação da insulina, processos de doenças que danificam o pâncreas, diabetes relacionado a outras endocrinopatias e os casos decorrentes do uso de medicamentos (GROSS et al, 2002).

METODOLOGIA UTILIZADA

O presente estudo caracteriza-se como relato de experiência cuja abordagem é qualitativa, por valorizar e considerar a subjetividade das estudantes no desenvolvimento desta prática. Segundo Medeiros (1997), o relato de experiência é definido como sendo a descrição dos resultados de pesquisa que não segue um rigor extremamente formal na apresentação dos resultados. Seu caráter mais informal possibilita utilizar no texto uma linguagem que dá, muitas vezes, mais vida e significado para leitura do que a utilizada num texto puramente analítico.

Essa experiência pedagógica foi desenvolvida durante o segundo trimestre do ano letivo de 2014 no Centro de Educação de Jovens e Adultos, denominado CEJA "15 de Outubro", localizado na Rua Henrique Oenning, nº: 451, no Bairro Maracanã da cidade de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste do Brasil. A escola fica distante 164 km da capital Cuiabá – MT.

Esta prática educativa envolveu uma turma do 2º ano do Ensino Médio constituída por 19 estudantes do sexo feminino, com faixa etária entre 18 a 46 anos. Para garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos, foram criados codinomes: Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 e assim sucessivamente.

O complexo temático eleito pelo grupo de professores desta instituição para este ano letivo foi "industrialização do açúcar". Assim, o planejamento desta intervenção, que busca valer-se da pesquisa como recurso didático no ensino escolar, foi elaborado e estruturado com esta temática, uma investigação sobre o diabetes na perspectiva do consumo de açúcar e suas consequencias.

A metodologia aplicada partiu de um questionário para coleta de dados. Este questionário, constituído por 7 questões abertas, foi aplicado antes da realização da intervenção pedagógica e novamente após a realização da mesma. As questões podem ser observadas no Quadro1.

Quadro 1: Questionário aplicado com as estudantes do 1º Ano vespertino

1. Como você associa o consumo de açúcar a qualidade de sua vida?
2. Que consequências do uso abusivo de açúcar traz para a saúde dos seres humanos?
3. Em sua opinião, o que é diabetes?
4. A que você atribui a causa dessa doença?
5. Você e seus familiares já realizaram exames de glicemia?
6. Em sua família, quantos casos de diabetes já foram diagnosticados ou nunca fizeram exames?
7. O que podemos realizar para favorecer a manutenção de nossa saúde?

Fonte: dos autores (2014).

A partir dos conhecimentos prévios e da realidade diagnosticada foi realizado um estudo bibliográfico sobre o diabetes e suas complicações, bem como seu tratamento de controle da doença. Num segundo momento as estudantes fizeram uma pesquisa no

laboratório de informática possibilitando aos estudantes a compreender as causas da doença e suas complicações, oportunizando mudanças alimentares acompanhadas por atividades físicas para ter uma melhor qualidade de vida.

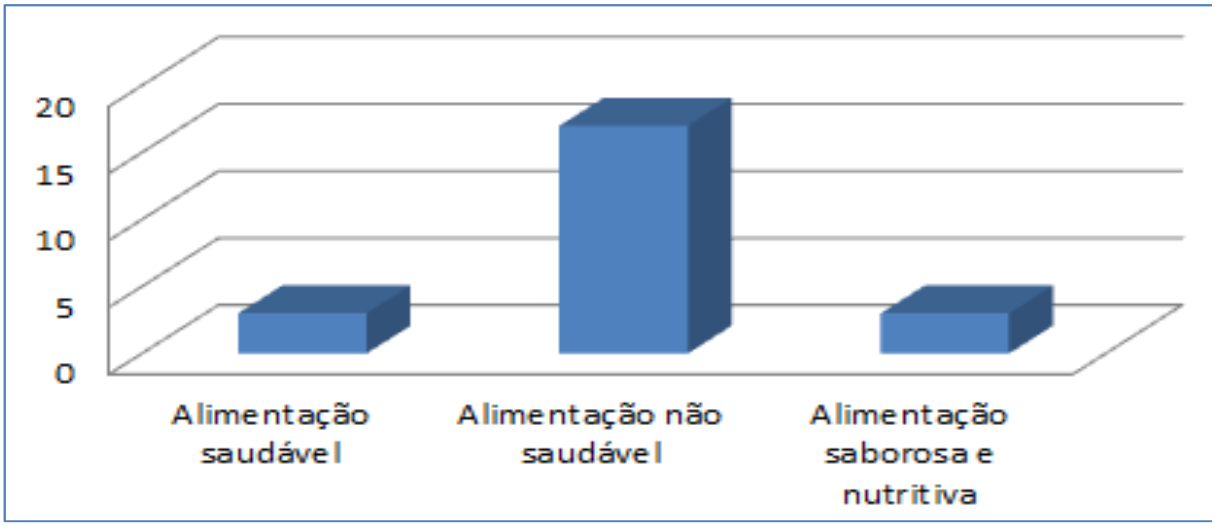
Novamente foi aplicado o questionário para analisar o quanto a prática investigativa contribuiu para o aprendizado destas estudantes.

Para divulgar os novos conhecimentos construídos por meio desta pesquisa, foiproposto, em um primeiro momento a socialização dos resultados com os colegas de turma na forma de seminário. Em outro momento, os dados do estudo foram socializados com a comunidade por meio da III Feira Municipal de Ciências da cidade de Barra do Bugres –MT, realizada nos dias 05, 06 e 07 de setembro nas dependências da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao serem questionadas sobre como associam o consumo de açúcar a qualidade de suas vidas, a Figura 1 mostra as percepções iniciais das estudantes.

Figura 1: Questionamento sobre como associam o consumo de açúcar à qualidade de vida.



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

Pelos dados apresentados é possível perceber que a grande maioria das estudantes (15 respondentes) associa o consumo de açúcar a uma alimentação irregular, ou seja, algo prejudicial a saúde. Apenas 2 estudantes associam a uma alimentação

saudável e outras 2 a uma alimentação saborosa e nutritiva. As demais alternativas não foram escolhidas.

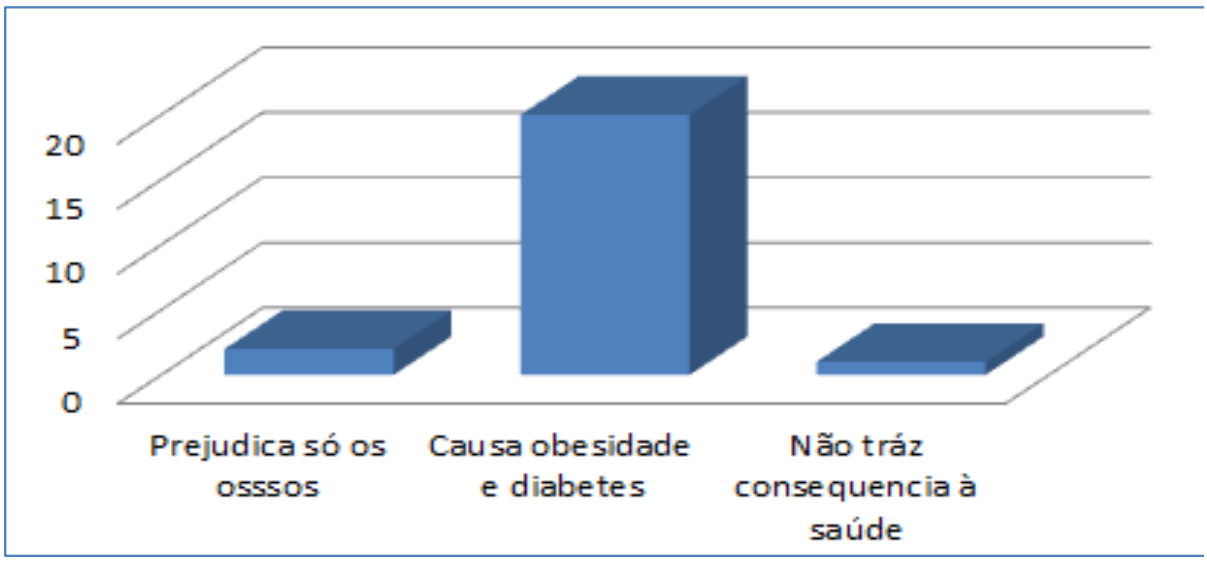
Após a intervenção pedagógica, quando realizado o mesmo questionamento, foram algumas respostas dadas pelas estudantes:

"Não considero que o açúcar trata qualidade de vida, pois o excesso deste alimento é prejudicial a saúde" (Estudante 2). "Eu associo o consumo de açúcar com a qualidade da minha vida. Minha família consume 8 kg de açúcar por mês, enquanto a média por habitante no Brasil é de 16 kg" (Estudante 5).

"O açúcar não é um alimento que contribua muito para a saúde das pessoas, pois é muito calórico e pouco nutritivo. Considero um alimento perigoso que se não consumido em medidas equilibradas causa problemas" (Estudante 8). "Eu gosto de comer doces. O sabor é muito agradável e me dá uma sensação de prazer" (Estudante 12).

Quando questionadas sobre as consequências para a saúde dos seres humanos causadas pelo uso abusivo de açúcar, a Figura 2 mostra como foram as respostas das estudantes.

Figura 2: Questionamento sobre o consumo exagerado de açúcar para a saúde humana.



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

Nota-se que a maioria das estudantes afirma que o abuso de açúcar na dieta alimentar pode provocar obesidade e/ou diabetes. Outras 2 estudantes associaram a

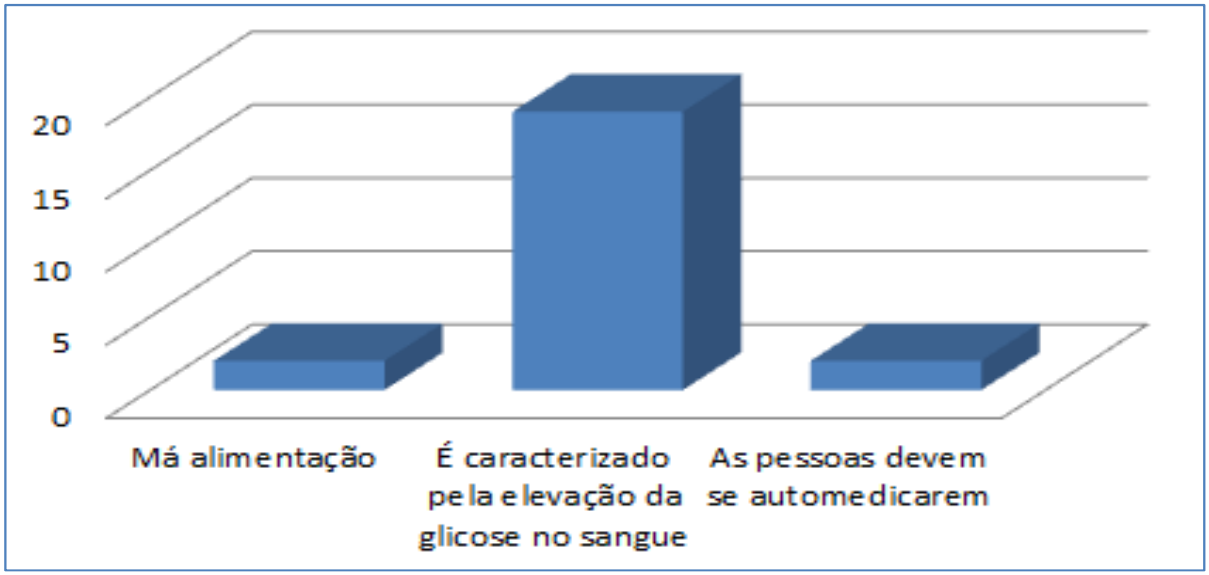
prejuízos na estrutura esquelética e 1 delas afirmou não trazer prejuízos à saúde humana.

Após a realização do estudo, suas respostas a este questionamento foram: "O excesso de açúcar na alimentação é prejudicial para nossa saúde, pois causa doenças" (Estudante 3). "Pode causar cáries" (Estudante 4). "Pesquisei que açúcar em excesso pode causar inflamação no organismo e sobrecarregar a produção de insulina pelo pâncreas" (Estudante 7).

"O consumo exagerado de açúcar pode favorecer o ganho de peso, aumentar o risco de doenças como as cardíacas e o diabetes" (Estudante 11). "Além da obesidade, o exagero de açúcar no organismo pode contribuir para o diabetes, para provocar doenças cardiovasculares, problemas no fígado, nos rins e no pâncreas" (Estudante 13). "Tem pesquisas que associam o consumo exagerado de açúcar com a depressão" (Estudante 14).

Quando solicitado qual o conceito que tinham sobre diabetes, as respostas iniciais podem ser observadas na Figura 3.

Figura 3: Concepções sobre o diabetes.



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

As concepções iniciais, embora muito tímidas, associam o diabetes ao elevado nível de glicose no sangue. Vale observar que para 2 estudantes o conceito de diabetes não está claro, pois não respondem sua concepção sobre a doença.

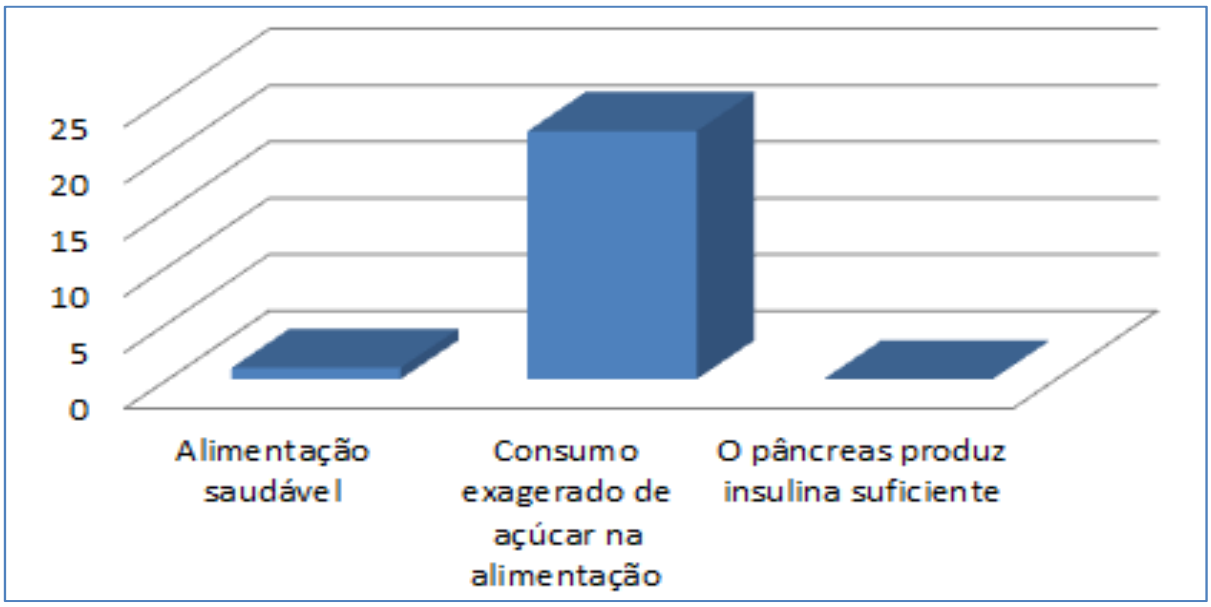
Após a intervenção, suas concepções sobre o diabetes foram:

"O diabetes ocorre quando o pâncreas não é capaz de produzir insulina suficiente para suprir as necessidades de nosso organismo" (Estudante 1). "É uma doença crônica que dura a vida toda. Ela pode ser caracterizada pelos altos níveis de glicose no sangue ¨"(Estudante 6).

"Diabetes para mim é uma doença muito grave que pode estar associada à pessoas que comem muito açúcar ou pode ser causada por uma fator hereditário" (Estudante 8). "Diabetes Mellitus é uma doença caracterizada pela elevação da glicose no sangue (hiperglicemia) pode ocorrer devido o defeito na secreção ou na ação do hormônio insulina que é produzido no pâncreas, pelas chamadas células beta" (Estudante 13).

Outro questionamento foi referente a que fatores atribuem a causa desta doenças. Na Figura 4 pode ser observado suas respostas iniciais.

Figura 4: Possíveis fatores que provocam o diabetes.



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

Pelas respostas coletadas, observa-se que, quase a totalidade das estudantes, atribuíam como fator causador do diabetes o consumo exagerado de açúcar. Não associavam elas ao fator hereditário, ou ao estresse da vida contemporânea ou ainda ao sedentarismo.

Após a realização do estudo suas concepções frente ao mesmo questionamento foram:

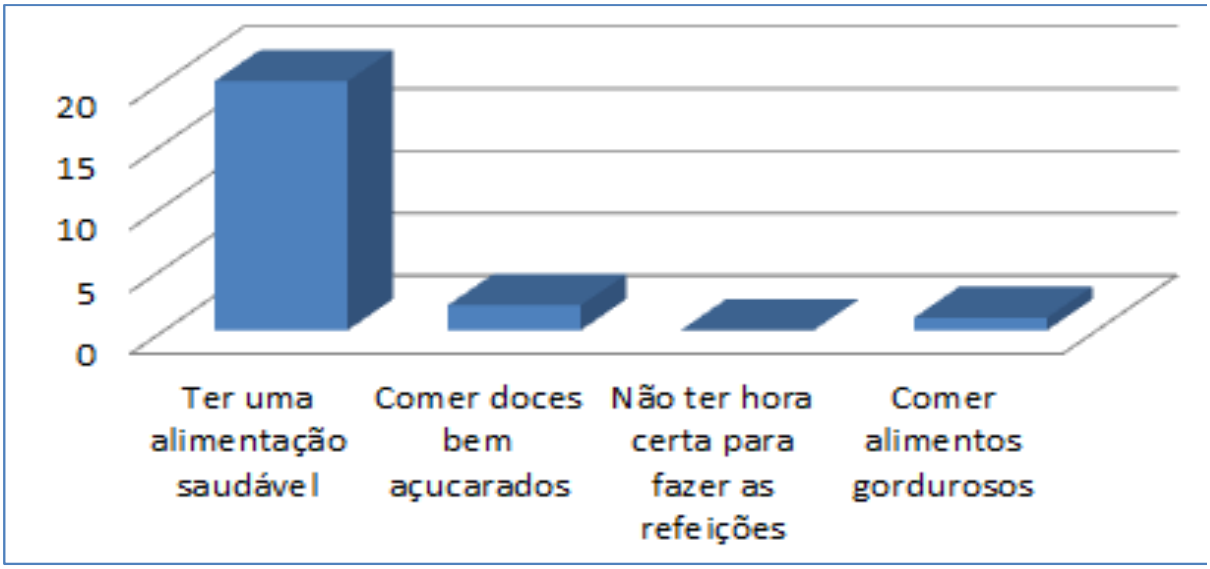
"Esta doença está atrelada ao fato do pâncreas não ser capaz de produzir o hormônio insulina ou produzir em quantidade insuficiente para atender as necessidades do processo metabólico" (Estudante 4). "Pelas pesquisas realizadas pude constatar que há casos em que algumas pessoas nascem com a doença em sua constituição genética, chamada de diabetes hereditário" (Estudante 6). "Pode ser algo provocado pelo próprio organismo, ou por uma causa externa, como por exemplo uma perda emocional" (Estudante 9). "Algumas pesquisas dizem que o consumo excessivo de açúcar um elemento que contribui para a manifestação do diabetes tipo 2" (Estudante 17).

Quando questionadas sobre quantos casos de diabetes já foram diagnosticados em suas famílias, 13 respondentes disseram ter 1 a 3 integrantes na família com diabetes diagnosticada, 3 estudantes disseram ter de 4 a 6 casos na família e outras 3 afirmaram não possuir casos de diabetes diagnosticados na família.

Sobre a realização de exames para a verificação da taxa glicêmica, 15 estudantes afirmaram realizar periodicamente assim como seus familiares, 4 delas disseram nunca ter realizado e 1 disse que não sabe se alguém da família já o fez.

O último questionamento foi referente a ações que podem ser realizadas para favorecer a qualidade de vida e a manutenção da saúde. As respostas dadas antes das pesquisas podem ser observadas na Figura 5.

Figura 5: O que pode ser realizado para favorecer a manutenção da saúde.



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

Posterior a realização da intervenção pedagógica, as respostas das estudantes foram:

"Realizar atividades físicas é essencial, bem como ter uma alimentação equilibrada" (Estudante 4). "Prevenindo-se dos riscos, tais como o estresse, má alimentação e sedentarismo, fazendo exames periodicamente, tendo uma alimentação saudável e realizando exercícios físicos" (Estudante 6).

"Um pouco de cuidados médicos contribui para a manutenção da saúde. Fazer exames como o da glicemia ajuda a monitorar como está nosso organismo" (Estudante 15). "Fazer exercícios físicos, dormir numa cama boa e por um período adequado, além de ter uma alimentação equilibrada, rica em legumes, verduras, vibras, etc" (Estudante 18). "Praticar atividades físicas, evitar consumir açúcares, gorduras, sal e frituras de modo geral, comer verduras, legumes ter uma alimentação saudáveis, além de ingerir pelo menos dois litros de agua por dia" (Estudante 19).

Analisando as falas das estudantes e comparando com as dadas inicialmente, antes da intervenção pedagógica, foi possível constatar que atividades coletivas favorecem a colaboração, oportunizam a troca de ideias, o redimensionamento dos saberes já existentes e o desenvolvimento de novos. O trabalho coletivo é essencial para a educação, uma vez que possibilita uma construção conceitual mais rica (GOMEZ, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar o diabetes nas aulas de Ciências da Natureza deste 1º Ano do Ensino Médio do CEJA "15 de outubro" foi muito oportuno, uma vez que a temática tem relevância social e permite a aplicação e o envolvimento de todas as áreas de conhecimentos. As estudantes se mostraram envolvidos com esta prática educativa.

Por meio dessa prática pedagógica foi possível evidenciar a importância de realizar pesquisas devido estas proporcionarem acesso a estudos realizados na área de interesse. A socialização dos aprendizados mais significativos pela apresentação dos resultados para os colegas mostrou que as ações propostas possibilitam uma construção conceitual mais rica.

As pesquisas realizadas possibilitaram constatar os agravos que o consumo exagerado de açúcar causam á saúde humana. Com este estudo, o público envolvido se

dispôs a ter mais cuidado com o consumo de açúcar. Muitas destas estudantes se sensibilizaram e afirmaram que buscarão tomar as medidas necessárias para manter uma boa saúde e uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF – 1998.

CARDENA, M. M. G. Avaliação da relação entre haplogrupo mitocondrial e ancestralidade genômica no desenvolvimento de insuficiência cardíaca em amostra brasileira. **DISSERTAÇÃO.** São Paulo: Programa de Pós Graduação da USP, 2013.

COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários a prática Educativa – Ed. Paz e Terra - 1996.

GOMEZ, M.V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GROSS, J. L.; SILVEIRO, S. P.; CAMARGO, J. L.; REICHELT, A J.; AZEVEDO, M J . Atualização - Diabetes Melito: Diagnóstico, Classificação e Avaliação do Controle Glicêmico. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, São Paulo, Brasil, v. 46, n.1, p. 16-26, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica:** a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 3. ed.. São Paulo: Atlas, 1997.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre : Artmed, 2001.

INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO AÇÚCAR E SEU CONSUMO PELOS ESTUDANTES DO CEJA "15 DE OUTUBRO"

Marcelo Franco Leão/ SEDUC-MT
marcelofrancoleao@yahoo.com.br

Eli Cordero Weber/SEDUC-MT
elicorderow@gmail.com

RESUMO

Este estudo relata uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes da Educação de Jovens e Adultos que abordou a temática o açúcar como produto da industrialização local. Trata-se de um relato de experiência cujo objetivo foi investigar o processo de obtenção do açúcar e a forma que este alimento está sendo consumido pelos estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos "15 de outubro" de Barra do Bugres – MT. Este estudo ocorreu durante o primeiro trimestre letivo de 2014, envolvendo um total de 271 estudantes da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Para coletar dados, utilizou-se um questionário, além do diário de bordo que serviu para registrar as atividades desenvolvidas. Os dados coletados foram tabulados e discutidos com os estudantes que também propuseram apresentar tais resultados para a comunidade escolar. A análise das respostas permitiu que os estudantes compreendessem características do consumo deste alimento por suas famílias. Na sequência, foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e virtual sobre o processo produtivo do açúcar. Foi proposta uma investigação a campo sobre quais as etapas a usina da cidade utiliza na fabricação do alimento e sobre os preços e embalagens disponíveis no comércio local. A socialização dos conhecimentos por quem trabalha na usina também contribuiu para a compreensão deste processo. Constatou-se que a atividade foi envolvente e que a metodologia de ensino que utiliza a investigação como estratégia contribui para a construção de aprendizagens com significado.

Palavras-Chave: Prática pedagógica; Pesquisa; Contexto social.

INTRODUÇÃO

No contexto da atualidade, a prática pedagógica observada na maioria das salas de aula está longe de acompanhar as transformações culturais e tecnológicas vivenciadas pela sociedade, pois está calcada em metodologias tradicionais de ensino que não favorecem a produção do conhecimento, tampouco a transformação social. O que se observa é uma educação centrada no cumprimento de programas preestabelecidos sem a preocupação com a validade desses conhecimentos.

Atualmente, o ensino nas escolas é reduzido à transmissão de informações, definições de leis isoladas, decoração de formulas e muitas teorias sem qualquer relação destes conceitos teóricos com a vida cotidiana do aluno. Percebe-se ainda, que os métodos utilizados na abordagem dos temas de Ciências, não desenvolvem aprendizagens significativas, pois em sua grande maioria os professores que trabalham com esta disciplina não relaciona a teoria com a vivência do aluno no seu dia a dia, ficando preso somente a livros e apostilas dentro de sala de aula (LEÃO et. al, 2013).

Em contraposição a esta realidade, se faz necessário repensar o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, para que seja proporcionado aos estudantes um ambiente mais envolvente, no qual eles possam desenvolver suas habilidades cognitivas e aprender de uma maneira diferente o que realmente venha contribuir para sua vida. Neste sentido, buscar uma metodologia que privilegie a pesquisa é o primeiro passo no intuito de modificar a educação tradicional e tecnicista, o que levará o aluno a reconhecer-se como ser humano inserido num espaço de relações com os outros e com o meio que o circunda. Para tanto, se faz necessário incentivar os estudantes a desenvolverem práticas investigativas que levará os mesmos a serem pesquisadores e responsáveis pela construção de seus conhecimentos.

Hoje em dia os professores lidam com certos problemas para desenvolver uma nova metodologia de ensino para os estudantes, para assim aguçar a produção de conhecimentos que são necessárias para o cotidiano de cada pessoa. Diante desses fatos, acredita-se que a utilização de pesquisa como auxiliar no ensino, pode estimular os estudantes na busca por conhecimentos (VIEIRA et al, 2009).

A forma de construção de conhecimento pode estar ligada a uma formação científica, na qual em aulas práticas o estudante desenvolve habilidades de pesquisas vinculadas ao processo de pesquisa científica, criando assim uma capacidade de observação e de formulação de hipóteses para a solução do problema encontrado na pratica, tendo assim maior facilidade para a compreensão dos dados e a resolução dos mesmos (VASCONCELOS et al, 2002).

Assim sendo, o açúcar foi escolhido como temática para a investigação pedagógica por fazer parte da dieta de todas as pessoas e divido estar ligada diretamente ao contextos dos estudantes da escola, onde muitos destes são funcionários da Usina açucareira da cidade. Também, há de ser considerado que a cana-de-açúcar, além de ser a principal matéria-prima para a industrialização deste alimento, representa fonte de renda e grande responsável pela movimentação econômica para a cidade. Assim sendo,

se justifica a necessidade do conhecimento e disseminação das informações pertinentes aos processos de produção do açúcar e seu consumo.

Outro aspecto a ser considerado é que o consumo de açúcar vem aumentando e pode causar consequência à saúde humana caso não ocorra de forma consciente. A glicose em seus níveis altos no sangue pode ser associado a quase todas as moléstias degenerativas, do ataque cardíaco, do derrame cerebral, a obesidade, o diabetes *mellitus* tipo 2 especialmente em jovens, a carie entre outras. Assim sendo o açúcar passa a fazer parte de a rotina alimentar humana de forma danosa a saúde devido ao consumo abusivo.

Um alimento que utiliza açúcar em sua composição e que tem grande consumo é o refrigerante. Sabe-se que cada lata ou garrafa tenha no máximo, 50 calorias, o equivalente a três colheres de chás de açúcar, normalmente uma latinha de refrigerante normalmente tem 150 calorias equivalentes a dez colheres de chá de açúcar.

Diante do exposto, o problema que norteou a investigação foi: Como é produzido o açúcar e quais as características do consumo deste produto pelos estudantes do CEJA "15 de outubro"?

Assim sendo, o objetivo deste estudo foi investigar o processo de obtenção do açúcar e a forma que este alimento está sendo consumido pelos estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos "15 de outubro" de Barra do Bugres – MT. Para tanto foi necessário realizar levantamento de dados sobre o consumo desse alimento pelas famílias dos estudantes e investigar o processo de produção do açúcar, bem como identificar os tipos de açúcar mais consumidos.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo configura-se como um relato de uma experiência pedagógica ocorrida durante o primeiro trimestre letivo de 2014, com os estudantes da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Centro de Educação de Jovens e Adultos "15 de outubro". A escola fica localizada na Rua Henrique Oenning, nº: 451, no Bairro Maracanã da cidade de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste do Brasil. O público envolvido foi constituído por 271 estudantes devidamente matriculados e frequentes na escola.

Form proposto textos e reportagens sobre o consumo e a produção do açúcar, seguido de discussões e debates para sondar o conhecimento dos estudantes quanto a

temática. Na sequência, foi prosposta uma pesquisa na *internet* sobre os tipos de açúcar existentes, bem como os mais consumidos pelos seres humanos.

As ações pretendidas só foram alcançadas porque esta intervenção contou com a participação efetiva de cada estudante e dos professores que com eles atuavam com o auxílio e direcionamento da pesquisa. Cada disciplina trabalhou em cima do tema proposto, sendo também abordados conceitos mais amplos que perpaçam as demais áreas do conhecimento.

Para coletar dados, utilizou-se um questionário, constituído por 4 questões fechadas no formato de múltipla escolha. Outro instrumento utilizado para levantar características deste estudo foi o diário de bordo.

Os dados coletados foram tabulados e discutidos com os estudantes que também propuseram apresentar tais resultados para a comunidade escolar. Foram realizadas, em dias alternados, oficinas pedagógicas com todos os educandos da área, para embasamento da temática e tabulação dos dados recolhidos mediante o questionário para apreciação.

Ao serem questionadas sobre se as famílias só consomem açúcar produzido na cidade, 25% responderam que não e 75% consomem os produtos regionais. Referente a quantidade de açúcar consumida no mês, 54% dos entrevistados consomem de 1 a 5 kg, 33% entre 5 a 10 kg mensal, 8% entre 10 a 15 Kg e 5% consumem mais de 15 kg de açúcar por mês.

Ao serem questionados sobre quantas colheres de açúcar costumam usar para adoçar o café, 49% de 1 a 3 colheres, 41% de 4 a 6 colheres de chá, 8% de 7 a 9 colheres e 2% costumam usar mais de 10 colheres.

Sobre o tamanho de embalagens de açúcar que costumam comprar: 70% compram as de 2 kg, 11% as embalagens de 5 kg, 11% compram em fardo e 8% compram embalagens de 1 kg de açúcar. Nenhuma das famílias entrevistadas consomem açúcar em embalagens de sachê.

Para alcançar os nossos objetivos traçados, foi solicitado que os educandos elaborem cartazes com dos resultados do questionário (textos com os gráficos). Esta atividade pode ser observada nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Elaboração dos gráficos pelos alunos



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

Também foi solicitado que os estudantes socializassem em suas casas e com os demais estudantes da escola sobre o uso consciente do açúcar a fim de sensibilizar aos demais estudantes do CEJA e seus familiares.

Figura 2: Análise do consumo de açúcar pelas famílias dos estudantes da área de Ciências da Natureza



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

A partir da realidade diagnosticada foi realizado um estudo bibliográfico e no laboratório de informática, via *internet*, sobre os tipos de açúcar e as etapas do processo produtivo do açúcar.

A investigação proporcionou compreender que a produção do açúcar envolve etapas que começam ainda na recepção, como a pesagem e amostragem, processo importante para a classificação do produto pela indústria e atribuição de valor para o produtor pela qualidade da cana fornecida. As etapas do processo de fabricação do açúcar utilizado pela Usina da cidade podem ser observados na Figura 3.

Figura 3: Fluxograma das etapas de produção do açúcar



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

No decorrer das aulas, foram abordados os conteúdos envolvidos no processo produtivo do açúcar. Em parceria com a Usina de açúcar da cidade, foram analisadas as embalagens comercializadas pela mesma e a relação custo/benefício do tamanho da embalagem e o processo de fabricação do açúcar.

Sobre os tipos de açúcar, as pesquisas que os estudantes realizaram revelaram que, segundo Paquete (2008), o açúcar pode ser classificado das seguintes formas:

a) Açúcar branco (tipo exportação): Há dois tipos para exportação: o branco para consumo direto (humano), com baixa cor, produzido diretamente em usina, sem refino; e o branco para reprocessamento no destino, também produzido diretamente em usina, sem refino, e possui cor mais escura.

b) Açúcar cristal: É o açúcar com cristais grandes e transparentes, difíceis de serem dissolvidos em água. Depois do cozimento, ele passa apenas por um refinamento leve.

c) Açúcar demerara ou bruto: Ele passa por um refinamento leve e não recebe nenhum aditivo químico. Por isso, seus grãos são marrom-claros e têm valores nutricionais altos, parecidos com os do açúcar mascavo.

d) Açúcar mascavo: É o açúcar bruto, escuro e úmido, extraído depois do cozimento do caldo de cana. Como o açúcar mascavo não passa por processo de cristalização ou refino, ele conserva o cálcio, o ferro e os sais minerais.

e) Açúcar orgânico: Açúcar de granulação uniforme, produzido sem qualquer aditivo químico tanto na fase agrícola como na industrial. O açúcar orgânico é mais caro, mais grosso e mais escuro que o refinado, segue padrões internacionais e certificação por órgãos competentes (PAQUETE, 2008).

f) Açúcar refinado (granulado e amorfo) e açúcar de confeiteiro: Na produção do açúcar refinado o açúcar cristal é dissolvido em água e novamente purificado, gerando uma calda que é então transferida para batedeiras, a massa resultante é então secada e peneirada. Da parte mais fina da peneiração é extraído o açúcar de confeiteiro e do restante o açúcar refinado.

Ainda, segundo Paquete (2008), existe uma separação entre o açúcar refinado: O açúcar que possui cristais bem definidos e granulometria homogênea é chamado de açúcar refinado granulado e o açúcar com granulometria mais fina é titulado açúcar refinado amorfo.

Em outro momento os estudantes fizeram uma pesquisa no comércio varejista local sobre os preços e tamanhos das embalagens visando analisar a relação custo benefício, conforme Figura 4.

Figura 4: Verificação das embalagens comercializadas



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

Para divulgar os novos conhecimentos construídos por meio desta pesquisa, foi proposto, em um primeiro momento a socialização dos resultados com os colegas de turma na forma de seminário. Em outro momento, os resultados deste estudo foram socializados com a comunidade escolar, conforme observado na Figura 5.

Figura 5: Socialização dos saberes construídos com a comunidade escolar



Fonte: dados coletados na pesquisa (2014).

A investigação possibilitou compreensão do processo produtivo deste alimento. Houve envolvimento de todos pela proposta. As atividades proporcionaram investigar elementos do cotidiano dos estudantes.

Diante destas constatações, pode-se dizer que a presente intervenção vem ao encontro do pensamento de Silva (2009), que se refere à multidisciplinaridade como uma alternativa de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas; permitindo que todas as disciplinas atuem em conjunto, buscando desenvolver através da pesquisa uma ferramenta de ensino propícia para a prendizagem.

Através do estudo desenvolvido, espera-se que ocorram mudanças significativas no contexto escolar favorecendo para que educadores e educandos tenham estímulo para as suas curiosidades, e ao mesmo tempo compartilhando - a com a investigação, tanto de uma história como de um fato, ou uma comprovação de um novo método. Isso vem ao encontro do pensamento de Freire (1996, p.52) ao dizer que: "O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos".

Buscou-se, com essa prática educativa proporcionar ao educando por meio de pesquisa uma aprendizagem diferenciada, que lhe permitiu uma melhor interação com a sociedade, considerando que a grande maioria dos educandos são trabalhadores ou da usina da cidade ou das usinas da região. O tema proposto foi de suma importância para a população local possibilitando a curiosidade para pesquisar, permitindo que problemáticas envolvendo conteúdos ou mesmo que estejam ligadas à realidade, possam ser compreendidas e apreendidas por eles.

Esta experiência pedagógica mostrou-se interessante, também, no incentivo à pesquisa, nas trocas de experiências, no estabelecimento de melhor comunicação, na interação dos participantes, na ajuda mútua que caracterizou o trabalho colaborativo, no melhor entendimento sobre os temas estudados, entre tantos outros aspectos (LEÃO et al., 2013).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento do consumo de açúcar das famílias permitiu sensibilizar os estudantes sobre a importância de buscar um consumo consciente. A investigação

possibilitou conhecer as etapas da produção de açúcar e os diferentes tipos de produtos comercializados no mercado local.

A socialização dos conhecimentos construídos com o desenvolvimento do estudo mostrou que as ações propostas possibilitam uma construção conceitual mais rica. Constatou-se que a atividade foi envolvente e que a metodologia de ensino que utiliza a investigação como estratégia contribui para a construção de aprendizagens com significado.

Desta forma o presente trabalho, além de permitir a discussão, mediação e reflexão sobre o tema gerador como um todo, serviu de canal para troca de experiências na prática de pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários a prática Educativa – Ed. Paz e Terra - 1996.

LEÃO, M. F. ; OLIVEIRA, E. C. ; PINO, J. C. ; MACEDO, D. A. . O filme como estratégia de ensino para promover os estudos de química analítica e a investigação científica. **Destaques Acadêmicos**, v. 05, p. 95-103, 2013.

PAQUETE, S. **Quais as diferenças entre açúcar cristal, refinado, demerara e mascavo?** 2008. Disponível em: http://mundoestranho.abril.com.br/alimentacao/pergunta_287168.shtml. Acesso em: jun. 2014.

SILVA, M. de F. M. C. **Currículo Estruturado:** Implementação de Programas Pedagógicos. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VASCONCELOS, A. L. da S.; COSTA, C. H. C. da; SANTANA, J. R.; CECCATTO, V. M. **Importância da abordagem prática no ensino de Biologia para a formação de professores (Licenciatura plena em Ciências – Habilitação em Biologia /Química – UECE) em Limoeiro do Norte – CE.** Fortaleza – CE, 2002.

VIEIRA, J. de A.; BASTIANI, V. I. M.; DONNA, E. **Ensino com pesquisa nas aulas de ciências e biologia: algumas exigências.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: (RES) SIGNIFICAÇÕES ACERCA DOS PERCURSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, E NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno
ICET/REAMEC/UFMT–
marcelufmt@yahoo.com.br

SOUZA, Glauce Viana de
IE/REAMEC/UFMT
glauce.ufmt@gmail.com

Resumo

Os cursos de licenciatura podem possibilitar a formação de um professor reflexivo, pesquisador e analítico de sua prática docente, que culmine em contribuições políticas, sociais, rompendo um percurso histórico de educação tecnicista. A educação básica em que está circunscrita a finalidade das licenciaturas, assumem importante papel para refletirmos: *Quais percursos são trilhados na prática como componente curricular e estágio no curso de Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância da UFMT? De que modo às políticas educacionais têm desenhado ou proposto percursos formativos para os acadêmicos, que, por sua vez, incidem significativamente no desenvolvimento profissional docente? Como as proposituras metodológicas, os núcleos/eixos são manifestadas no planejamento do estágio curricular do curso de Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática?* Essas indagações é *"mote"* norteador deste ensaio reflexivo, em que não temos a pretensão de esgotar, são questões que favorecem pano de fundo para descortinar nossas reflexões acerca do assunto e contribuir na formação docente de diferentes licenciaturas.

Palavras-chave: *Estágio Curricular, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática.*

1-Abrindo diálogos sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática

1.1 Algumas problematizações

Partimos do entendimento que a docência não anula a pesquisa, logo os cursos de licenciatura podem possibilitar a formação de um professor reflexivo, pesquisador e analítico de sua prática docente, que culmine em contribuições políticas, sociais, rompendo um percurso histórico de educação tecnicista. A educação básica em que está circunscrita a finalidade das licenciaturas, assumem importante papel para refletirmos: *Quais percursos são trilhados na prática como componente curricular e estágio no curso de Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância da UFMT? De que modo às políticas educacionais têm desenhado ou proposto percursos formativos para os acadêmicos, que, por sua vez, incidem significativamente no desenvolvimento profissional docente? Como as proposituras metodológicas, os núcleos/eixos são manifestadas no planejamento do estágio curricular do curso de Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática?*

Essas indagações é *"mote"* norteador deste ensaio reflexivo, em que não temos a pretensão de esgotar, são questões que favorecem pano de fundo para descortinar nossas reflexões acerca do assunto e contribuir na formação docente de diferentes licenciaturas.

2-Formação docente na modalidade à distância

2.1 Travessias no curso de Pedagogia, modalidade à distância/UFMT

No ano de 1993 o Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação da UFMT, assume de forma pioneira no Brasil, a formação de professores na modalidade a distância, por meio Programa[1] Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso. Por meio de um Convênio Tripartite, o curso de Licenciatura em Pedagogia passa a ser levado aos municípios do Estado empenhados na profissionalização do Magistério. Beraldo (2007) afirma que essa política assumida pelo Instituto de educação da UFMT, a universidade antecipou, em quase duas décadas, a orientação feita na LDB de dezembro de 1996, de que o magistério seja exercido por profissionais com formação na educação superior.

O Departamento de Educação, hoje Instituto de educação, era o mais atuante nessa ação política e pedagógica de formação de quadros no interior do estado. Em 1992, a partir da decisão pactuada entre as universidades públicas (UFMT e UNEMAT), a SEDUC e o Sindicato dos trabalhadores da educação (SINTEP), seria dada prioridade à formação em nível superior dos professores das serieis iniciais das escolas públicas de todo o Estado[2]. Segundo dados apresentados por Preti(2005) em 1991 o realidade dos 15.004 professores que atuavam nas escolas públicas de Mato Grosso, 6,5% tinham o 1º grau, 58% haviam concluído apenas o 2º grau e 35,5% eram licenciados ou bacharéis. Na rede municipal os dados era mais alarmante 40,6% haviam ou não concluído o 1º grau, e 46,76% eram habilitados em curso de magistério.

O compromisso da UFMT com a formação de docentes em exercício na rede pública de ensino de Mato Grosso ficou explícito no Programa de formação do educador Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Este vem se desenvolvendo pelo Instituto de Educação em parceria com a Secretária de Estado de Educação (SEDUC) e com as Secretarias Municipais de Educação de várias cidades no Estado de Mato Grosso. Inclui três modalidades de curso de Pedagogia: Presencial (organizado segundo calendário estabelecido para os cursos do *campus* central), Parcelada (desenvolvido no interior do Estado em período de férias escolares) e na modalidade a distância.

Nesse percurso histórico e inovador de qualificação docente, o Instituto de Educação/UFMT assume, em 2009, a formação docente de professores brasileiros que atuam em escolas brasileiras no Japão e também a demanda social por meio da Universidade aberta do Brasil (UAB).

Dessa maneira, consideramos relevante destacar o percurso histórico e político que constrói projeto pedagógico dos licenciandos em Pedagogia para assim compreendermos o sentido das práticas desenvolvidas no curso, "influenciado" ou "não" ao conflito identitário dos pedagogos. O sentido das práticas é de substancial importância ao considerar que as práticas a serem revelados são decorrentes da organização curricular apresentada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), resultante de complexos processos de discussões, de negociação e articulação políticas para fixação de significados. Estes por sua vez influenciam a formação, compatível com a natureza epistemológica do curso de Pedagogia em estudo. Sobre isso Bourdieu (1998) esclarece ser importante a existência de confluência com as transformações que marcam as sociedades contemporâneas, exigindo desses professores novos compromissos e conhecimentos, pois eles sofrem diretamente as contradições do mundo social.

---

1 O programa previa a formação dos professores em exercício na rede pública do Estado de Mato Grosso.

2 A UFMT consegue atender a municípios que distam mais de mil quilômetros de Cuiabá, como o caso dos municípios de Aripuanã, Colnilza e Rondolândia, ao norte do estado, n divisa com Rondônia. De 200 para 2003 a UFMT expandiu em 30% sua oferta, contando, com o quadro reduzido de docentes e técnicos. Foram 3.434 matrículas no curso de Pedagogia modalidade a distância.

2.2 Travessias no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática, modalidade à distância/UFMT

No que concerne à formação de professores de Ciências Naturais para o ensino fundamental em nível superior no Brasil é hoje grande desafio para as Universidades brasileiras, sobretudo as públicas, tendo em vista que a educação é compreendida como fator essencial para a competitividade das economias nacionais.

De acordo com Krasilchik (2004) um dos fatores que influenciam negativamente no ensino de Ciências é a falta de cursos de Licenciatura que preparem os docentes para ministrarem boa aula. Nesse contexto o que se coloca é repensar, com base nas características generalistas da disciplina de Ciências Física e Biológicas, a necessidade de gerar mais cursos com currículos adaptados à docência das Ciências em nível fundamental.

Foi nessa perspectiva e com as necessidades formativas locais que a Universidade Federal de Mato Grosso fundamentou e implementou uma proposta curricular para a formação de professores de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental na modalidade a distância com perspectiva ousada em seu formato e conteúdo, trabalhando no enfoque interdisciplinar, na interlocução dos saberes das Ciências Física, Química, Biologia e Matemática. Contudo, não minimizando a importância dos conteúdos específicos que fundamentam essa interlocução.

Para compreendermos a gravidade do problema da necessidade da formação inicial dos professores em Ciências Naturais no Estado de Mato Grosso[3] há 158 professores com graduação e 1618 professores atuando na Educação Básica sem graduação, sendo que esse contingente de professores a serem formados estão nos mais diferentes municípios do Estado, e esses municípios distam dos centros de formação de professores, em média 1000 km, o que justificou a oferta do curso em Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática na modalidade "a distância" no ano de 2008 pela Universidade Federal de Mato Grosso.

No que tange a Educação a Distância (EaD) a Universidade Federal de Mato Grosso foi à primeira no Brasil a oferecer curso de graduação à distância, demonstrando uma forte preocupação em atender a crescente demanda de professores no interior do Estado. Com o projeto de Licenciatura em Educação Básica para a formação de professores de 1ª a 4ª séries que fez parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso. Esse programa envolveu as Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Neste contexto de Educação a Distância (EaD), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela experiência da UFMT ofertar curso de formação de professores a distância e a necessidade de acordo com a SEDUC (2002) de formar aproximadamente 2000 profissionais na área de Ciências Naturais e Matemática para o Ensino Fundamental (anos finais) no Estado de Mato Grosso, no ano de 2007 nasce o Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância na UFMT pelo Sistema UAB.

Este projeto de curso em Ciências Naturais e Matemática também faz parte do Programa de Qualificação Docente de Mato Grosso, fruto da parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios e a Universidade Estadual e foi concebido por uma equipe de professores, mestres e doutores que em sua maioria trabalham juntos aproximadamente duas décadas unidos por ideias de formar professores em educação científica, com um perfil diferenciado, capaz de compreender as problemáticas atuais da nossa sociedade e de intervir para a solução das mesmas através de ações de educar o outro e a si mesmo, e o objetivo principal do projeto está calcado na contribuição para a melhoria do ensino da área de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Médio no Estado.

3 Fonte: Sistema Turmalina/SEDUC-MT em 28/02/2002.

A meta do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática é formar 475 professores nesta habilitação para o Ensino Fundamental (anos finais), no prazo de 4 anos em 8 polos. No ano de 2008 o curso entrou em vigor nos Polos de Ribeirão Cascalheira, Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, esses municípios receberam a denominação de turmas da (UAB 1). Em 2009 o curso entrou em vigor no Polos de Diamantino, Nova Xavantina, Pedra Preta e Alta Araguaia, recebendo a denominação de turmas da (UAB 2). Com o Curso de Ciências Naturais e Matemática para o Ensino Fundamental pelo Sistema UAB através desses 8 Polos a UFMT consegue atingir a formação de professores de 40 municípios do Estado de Mato Grosso.

Em uma análise cuidadosa, pode-se verificar que os cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Química, Física e Biologia, apesar de se direcionarem também para o ensino fundamental, estão centralizados mais no âmbito de suas respectivas áreas. E um dos grandes desafios do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da UFMT é a formação do professor diante de uma dimensão interdisciplinar e transdisciplinar sobre assumindo uma metodologia curricular por eixos temáticos e não por disciplinas isoladas.

3-Práticas vivenciadas: (res)significações na formação docente

Neste momento temos a pretensão de apresentar as possibilidades organizativas do estágio nos dois cursos, sob um percurso de muitas mãos, muitas contribuições, muitos erros e acertos e, sobretudo reformas curriculares. Em cada uma delas há limites e possibilidades, mas entendemos que socializar experiências nos permite realizar travessias na formação de professores em nosso estado.

3.1 Estágio Curricular

As possibilidades apresentadas correspondem aos percursos vivenciados no curso de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância, sob recorte no componente curricular estágio. O estágio curricular ofertado na Pedagogia é denominado Práticas Pedagógicas e Ensino/Estágio, uma vez que busca oferecer situações reflexivas e contextualizadas acerca da profissão docente, conferindo condições aos acadêmicos de tornarem autor de sua prática, por meio da vivência escolar e da análise crítica do contexto educativo, tendo como suporte de reflexão os referenciais teóricos estudados nas disciplinas do curso e a prática profissional docente.

No curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática o estágio supervisionado tem como foco central, proporcionar ao aluno vivência em diferentes dimensões de atuação profissional, promovendo a articulação entre teoria e prática e a busca de soluções para situações-problema características do cotidiano escolar, de forma contextualizada, crítica e atualizada, formando professores-pesquisadores, que (re) pensem seu trabalho e estimulem o desenvolvimento do pensamento científico, sendo composto por quatro eixos temáticos, a saber: 1º Eixo: Interação aluno e escola, 2º Eixo: Interação aluno, as ciências e matemática na escola, 3º Eixo: Observação da docência e monitoria na escola e 4º Eixo: Regência – prática de docência.

O estágio no Curso de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância da UFMT dispõem sobre suas finalidades e constituição no Regulamento de Estágio dos cursos, contemplando de maneira inter-relacional os conteúdos os Núcleos de Estudos, uma carga horária de 300 horas no curso de Pedagogia[1] e 400 horas no curso de Ciências Naturais e Matemática[2]. Alicerça também os aspectos legais do componente curricular o artigo 1º da Resolução CONSEPE/UFMT nº117/2009, em que explicita o estágio como "[...] uma atividade prática curricular, componente da formação profissional, realizada em ambiente real de trabalho, que faz parte do Projeto Pedagógico do Curso, sob a orientação da instituição de ensino".

Acerca da concepção epistemológica e metodológica do componente curricular estágio o Projeto Pedagógico explicitam como objetivo a oportunidade dos acadêmicos vivenciarem diferentes situações e contextos educativos no sentido de contribuir para o entendimento sobre o fazer pedagógico, situações de ensino, bem como apresentar de maneira reflexiva a função da escola e da profissão professor.

Circunscrito nos núcleos o estágio ofertado por meio das proposições, definida pela equipe de professores do estágio/UFMT e coordenação do estágio, ao encontro do núcleo temático em estudos, objetivam contribuir no entendimento da atuação profissional docente com vistas à construção de visão consciente do conjunto do saber e do saber/fazer na sua área.

Sobre o contexto analítico reflexivo da profissão docente Freire (1996) também contribui no entendimento da concepção do estágio.

> [...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Esse processo de "busca" apontado por Freire é essencial para a formação docente, já que a pesquisa se constitui em uma atividade inerente ao exercício profissional. Portanto, fundamental, no momento de elaboração das práticas pedagógicas, em consonância com a realidade educacional diagnosticada, as quais devem contribuir nas proposições de ações educativas das instituições escolares, prevista nos níveis de ensino de atuação do futuro licenciado em pedagogia e química.

O curso de Pedagogia destaca em um dos seus documentos que

> [...]Destacamos que as Práticas Pedagógicas e Ensino/Estágio I, II e III são pensadas como um campo de investigação e produção de conhecimentos, que possibilitem ao acadêmico o exercício da profissão, mas que se coloque acima de tudo, como espaço de reflexão sobre as próprias contradições e problemas da prática docente. Vivências no espaço educativo podem se traduzir em processos criadores, de investigação, explicação, interpretação e intervenção da realidade, UFMT/NEAD (2010,p.05).

3.1.2 Especificidades do Estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia-modalidade à distância

As propostas de estágio I, II e III são organizadas em cada núcleo de estudo pela equipe de professores estágio/UFMT, com base nos documentos norteadores apresentados anteriormente. Estas propostas são discutidas e aprovadas no curso pelos membros da equipe pedagógica do curso, com contribuições no que diz respeito à concepção de prática, à operacionalização do processo, aos instrumentos avaliativos, à organização do tempo, aos aspectos legais previstos e à organização do componente curricular no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os sujeitos da equipe de Práticas Pedagógicas e Ensino/Estágio são: Coordenador de Curso/UFMT; Coordenação de Estágio/UFMT; Coordenadores Pedagógicos de Polo/UFMT; Equipe de Professores do Estágio/UFMT); Orientadores Acadêmicos (tutores UAB); Coordenadores de Polo UAB; Secretários Municipais de Educação; Diretores e Coordenação Pedagógica das Instituições Educativa e Acadêmicos do curso.

Em todas as proposições constituídas pelos professores de estágio do curso de Pedagogia, estas não tiveram pretensão de esgotar a discussão e a formação profissional docente, neste momento específico de estágio curricular obrigatório. Mas sim, de contribuir para o entendimento do fazer pedagógico, em especial da proposta pedagógica apresentada pela escola, dos sujeitos envolvidos, na prática educativa das situações ocorridas na escola, à medida em que cumprem o papel de compreensão do real, em suas múltiplas determinações, e que colaboram com o fazer pedagógico e de ensino, permitindo a transformação de uma dada realidade, quando necessária.

3.1.3 Especificidades do Estágio no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade à distância

Para desenvolver os quatros eixos do estágio supervisionado os sujeitos envolvidos são: o professor especialista supervisor de estágio, o tutor à distância e presencial, o professor regente da disciplina de Ciências que está na escola de ensino fundamental e os licenciandos do curso. Trata-se de um conjunto de componentes curriculares referentes à Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, cujo objetivo é levar o licenciando conhecer diferentes realidades educacionais, elaborar e operacionalizar propostas de ensino de Ciências Naturais e Matemática articuladas à prática de ensino trabalhada na matriz curricular a partir do 1º módulo do curso.

O desenvolvimento do estágio com base no eixo temático "Interação aluno e escola" são desenvolvidos com base nas seguintes atividades: 1º) Contato e observação em diferentes realidades educacionais, em escolas rurais e urbanas, do ensino fundamental: condições de trabalho existentes; 2º) Análise da estrutura física da escola e descrição de seus componentes; identificação e a análise das diretrizes para atuação pedagógica e a dinâmica da sala de aula; 3º) Análise da gestão da escola no que se refere ao desenvolvimento pedagógico das ciências e da matemática (plano de ensino dos professores: conteúdos, estratégias de aula e avaliação); 4º) Preparação de relatório sobre o contato e observação realizados e em seguida a apresentação da etapa do estágio realizado na forma de resumo e apresentação em banner.

Este é um momento inicial da prática da docência, no qual os estudantes estabelecem contato com o fazer docente, refletindo o seu sentido e finalidade, bem como interagindo com a realidade educacional, conhecendo escolas e nelas fazendo observações, norteados por um plano de ação construído junto com o professor-supervisor, que assinale as atividades a serem desenvolvidas no processo, e a elaboração e apresentação de um relatório acerca das realizações. Esse tipo de contato também pode ser feito em outras entidades, instituições, movimentos e organizações sociais etc., que tenham finalidades educativas. Os resultados dessa etapa do estágio são apresentados de forma oral ou em painéis durante os seminários integradores.

Já o desenvolvimento da etapa do estágio com base no eixo temático, "Interação aluno, as ciências e matemática na escola", está alicerçado na seguinte forma: 1º) Contato e observação das unidades de ensino de ciências naturais e matemática (laboratório de ciências e de matemática, laboratório de informática, horta e jardim da escola, áreas de entorno com potencial de uso, etc..); 2º) Levantamento de materiais e recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula e na escola de maneira geral que possa dar apoio ao ensino de ciências e matemática; 3º) Observação das normas de segurança nos laboratórios e nas aulas de ciências. Preparação de relatório sobre o contato e observação realizados, a elaboração de resumo e apresentação em banner.

Nesta etapa os licenciandos tem a possibilidade de aproximar dos espaços onde são realizadas as aulas de ciências e matemática. Na fase de preparação os estudantes orientados pelos especialistas e tutores, fazem contato com bibliografia que subsidiam a compreensão do ensino de ciências no ensino fundamental. Fazem também, levantamento dos livros e outros materiais que são usadas na escola como maquetes, mapas, material em multi-meio e outros materiais de apoio existente na escola que são usados ou não pelos professores.

O desenvolvimento da etapa do estágio cujo eixo temático é, "Observação da docência e monitoria na escola", prevê as seguintes atividades: 1º) Acompanhamento de aspectos da vida escolar concentrando-se em situações, tais como: da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares; 2º) Acompanhamento da sala de aula para a observação de sua organização. Observação da rotina da aula: material didático apresentado, tema abordado, objetivo da aula e do conteúdo abordado, estratégias e avaliação usadas; 3º) Desenvolvimento de planejamento e operacionalização de práticas didático-pedagógicas como monitores junto aos professores de ciências da escola; 4º) Participação, em sala de aula, como assistente do professor orientador; Participação em atividades de acompanhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem; e 5º) Participação em

reuniões de planejamento, conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, projetos interdisciplinares e outras atividades pedagógicas desenvolvidos pela escola campo de estágio.

Por fim na etapa do desenvolvimento do estágio relativo à "Regência: Prática da Docência" apresenta-se da seguinte maneira: 1º) Elaboração do plano de ensino e planos de aula; 2º) Organização e operacionalização de material didático; 3º) Construção e sistematização de propostas de ensino de ciências e matemática por meio de práticas pedagógicas tais como: cursos, oficinas, aulas práticas de laboratório ou de campo, etc.; 4º) Regência de aulas de ciências em escolas de ensino fundamental e 5º) Elaboração de relatório final das atividades realizadas.

Nesta última etapa do estágio, os licenciandos fazem a regência supervisionada no ensino fundamental, bem como realizam atividades assemelhadas nas próprias escolas ou em outras entidades, instituições, movimentos e organizações sociais etc., que tenham também finalidades educativas, produzindo um relatório final sobre as atividades nesta realizada.

4. Algumas considerações

As significativas mudanças identificadas no século XX, no que diz respeito a formação de professores, promoveram substanciais mudanças na ação educativa, embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer. Ao considerarmos que formar professores para atuar na educação infantil, EJA e anos iniciais do ensino fundamental possibilita uma experiência importante para quem trabalha com educação. Nesse sentido voltarmos à reflexão para o trabalho docente do professor formador que é uma preocupação premente, ao considerarmos discussões sobre estágio curricular e prática como componente curricular.

A formação do licenciando em Ciências Naturais e Matemática para as séries finais do ensino fundamental, considera não só os saberes específicos em Ciências e Matemática, mas, também, a formação pedagógica, que ocorrem na estreita relação com os módulos específicos e com a realidade local com as práticas dos estágios supervisionados nos polos de apoio presencial dos municípios de Mato Grosso ligados à UAB.

Pautado nestas experiências formativas, esperamos ter contribuído na (re) significação da formação de professores, na modalidade a distância, sob recorte no Curso de Pedagogia e Ciências Naturais da UFMT, com vistas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e ao que concebemos de modalidade a distância. Este feito nos respalda a parafrasear as palavras Neder (2005) [...]"ao refletirmos a respeito da EAD, temos que primeiramente focar a essência, aquilo que é substantivo. Isto é, não as características, não é o adjetivo (ser à distância, presencial, semipresencial, modular) que deve ser centro de nossa ação, mas, sim a compreensão de que estamos fazendo educação".

5-Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. **Documento Final do XI Encontro Nacional.** Florianópolis, ago. 2002.

BERALDO, T.M. Formação continuada: reflexões sobre a interiorização da UFMT pela via dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada. *In:* MONTEIRO, F.M.A(org.) **O trabalho docente na educação básica.**Cuiabá: EduFMT, 2007.

BERALDO, T.M. O que há de novo nas licenciaturas integradas na área de ciências. *In:* LOPES A.C., DIAS, R. E. ABREU, R.G. (org.) **Discursos nas políticas de currículo**. Rido de Janeiro: FAPERJ 2011

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998

GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa ***Formação de Professores de Ciências:*** Tendências e inovações. 5ª ed., v. 26. São Paulo: Cortez, 1993.

KRASILCHICK, Mirian. ***O Professor e o Currículo das Ciências.*** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

_____. ***Prática de Ensino de Biologia.*** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

LIBÂNEO. J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In:***Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Editora Cortez,2002

MELO, Silvia Souza. ***Formação de professores***: Caminhos e descaminhos da prática docente. Belém/Pará, (trabalho monográfico, 2001).

NEDER, Maria Lúcia Cavalli (org.) & PRETI, Oreste (org.)- **Educação a distância: sobre discursos e práticas.** et al . – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PERÉZ GÓMEZ , A. La formación del professor y la reforma educative. **Cuadernos de Pedagogia,** n.182, p.84-87, 1990

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PPC). Cuiabá: Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2009

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA A DISTÂNCIA (PPC). Cuiabá: Instituto de Física. Universidade Federal de Mato Grosso. 2009

SOUZA -TORRES, G.V. Reflexões sobre o estágio curricular:desafios e perspectivas vivenciadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância UAB/UFMT/NEAD (87-97). *In:* **Fórum das Licenciaturas na UFMT**. Mello, T. C et al. Cuiabá: EdUFMT, 2011

ELABORAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano
PPGE/UFMT/Bolsista CAPES
gahelyka@outlook.com

MELLO, Irene Cristina de
PPGE/UFMT
icmello@terra.com.br

Resumo

Está pesquisa problematiza a relação de influência existente entre a política pública e a (re)elaboração dos livros didáticos, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O objetivo do estudo é identificar em quais aspectos o Programa Nacional do Livro Didático tem influenciado na (re)elaboração de um livro didático, na perspectiva de contribuir tanto com os critérios de avaliação estabelecidos no interior de uma política publica quanto com as perspectivas de (re)elaboração dos autores do livro didático. A delimitação espaço-temporal do tema proposto é feita em torno dos livros didáticos de química existentes, antes da realização da primeira avaliação do PNLEM, destinada à disciplina de Química. Para um segundo momento da pesquisa, é necessário que o livro didático fosse aprovado nas avaliações, sendo a primeira realizada em 2005/PNLD 2007, a segunda realizada em 2011/PNLD 2012 e a terceira em 2014/PNLD 2015. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, na perspectiva de um estudo de caso com a abordagem de narrativas (mônadas). Na caracterização da política pública educacional, recorre aos Ciclos de Políticas, elaborado pelo autor Stephen Ball e colaboradores, no qual depara-se com concepções de diferentes contextos próprios da política pública. Considerando a participação dos autores, avaliadores e professores na escolha, produção e principalmente na (re)elaboração dos livros didáticos, o estudo se desenvolve com foco no livro didático "Química Cidadã".

Palavras-Chave: Livro Didático, Ensino de Química, Política Pública

Introdução

O livro didático tem se destacado como objeto de estudo de diferentes pesquisadores (LOPES, 1992, 2005; SCHENETZLER, 1980; FRANCALANZA, 1993; APPLE, 1984; VARIZO, 2003), nos diversos contextos da prática docente, concorrendo atualmente com uma ampla diversidade de recursos tecnológicos e mantendo-se como um dos recursos pedagógicos mais utilizados nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem, inclusive em políticas públicas.

Em virtude de algumas criticas em relação a presença dos livros didáticos nas escolas e das dificuldades de um mercado editorial que em alguns momentos destina-se aos aspectos econômicos bem mais do que para aos aspectos pedagógicos, abordados nos livros didáticos, dentre outros problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, há ainda os que avaliem o livro didático e o considera como um importante componente na construção histórica escolar de cada sujeito, por possui um relevante papel na cultura e na memória visual de muitas gerações de alunos ao longo de décadas (BATISTA, 2011).

Autores como Varizo (2003) têm em suas pesquisas tem contemplado diferentes aspectos que caracterizam o livro didático, tais como o pedagógico, o político, o econômico, o cultural, as diferentes áreas de conhecimentos disciplinares, dentre outros. Como observa: "Sabemos que o livro didático se insere em um contexto bastante complexo, que envolve o sistema educacional, a sociedade brasileira, o Estado, o mercado e a indústria cultural" (VARIZO, 2003, p.1).

Portanto, a constante presença desta ferramenta pedagógica nos processos de escolarização distingue seu papel na formação do aluno das diversas modalidades de ensino, principalmente porque, em alguns casos, o aluno não possui contato com nenhum outro material além do livro didático adotado pela escola, o que torna relevante a escolha autônoma do professor.

Há algum tempo o governo brasileiro tem investido na implementação de diferentes políticas públicas educacionais, dentre elas estão as destinadas a elaboração do livro didático. Por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vem distribuindo gratuitamente milhões de obras didáticas, em escolas públicas de todo o país, o Programa tem seus objetivos direcionados à produção, distribuição, regulamentação e avaliação das obras didáticas[1] para alunos de todos os níveis e modalidades de ensino.

Programa Nacional do Livro Didático como Política Pública

Instituído em 1985, como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, o PNLD foi criado com o intento de distribuir livros escolares aos alunos matriculados nas escolas públicas de 1º Grau, que há alguns anos atrás, correspondia às séries iniciais até a 8ª série. E ainda, ser exercido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados (BRASIL, 1985).

Desde então, diferentes configurações são implementadas no Programa, de maneira a atender cada vez mais o objetivo proposto inicialmente. Na perspectiva de política pública educacional o PNLD insere-se no Ciclo de Políticas proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball[2] e seus colaboradores. O autor em seus estudos propôs um ciclo contínuo de produção de políticas, composto inicialmente por cinco contextos (BOWE, GOLD e BALL, 1992), são eles: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados/efeitos e Contexto da Estratégia Política.

Anos mais tarde, o autor opta por manter apenas os três primeiros contextos, por considerar, que estes contextos estão inter-relacionados, não são lineares e não apresentam dimensão de tempo, individualmente eles apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, os quais envolvem disputas e embates, além de considerar as relações macrossociais que são estabelecidas na elaboração da política até a sua implementação (MAINARDES, 2006).

Porém, por serem os três primeiros contextos principais, isto é, por apresentar dimensões específicas na leitura do objeto, é que direcionaremos a proposta desta pesquisa.

1 Termo utilizado no Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM/2007. Assim, com base no edital já publicado, compreendemos obras didáticas como o conjunto de livros didáticos composto pelo livro didático do aluno, livro didático do professor e obra digital.

2 Professor de Sociologia da educação, na Universidade de Londres, lotado no Instituto de Educação. Autor de diversas obras no âmbito das Políticas Públicas Educacionais. Conforme informações disponibilizadas em: <https://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/CV/CV-BALL2006.PDF>. Acesso em 16 de junho de 2014.



Figura 1:Contextos do processo de formulação de uma política

Fonte: Baseado em Bowe, Ball e Gold, 1992, p.20.

Assim, em uma entrevista concedida aos autores Mainardes e Marcondes (2009), é possível compreendermos que para Ball o ciclo de políticas é considerado um método, como traduz os autores:

> Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (BALL *apud* MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Por ser um método, o ciclo de políticas faz referência no que diz respeito à explicação das políticas, tornando-se uma maneira de pesquisá-las e teorizá-las, assim, é possível entendermos que as políticas não podem dizer o que deve ser feito, mais podem proporcionar situações para serem analisadas e executadas (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Dentre os três contextos que abordaremos nesta pesquisa, o primeiro contexto do ciclo de políticas a ser destacado é o contexto de influência, sua principal característica se dá, por ser ele o contexto onde as políticas públicas têm inicio e os discursos políticos são estabelecidos. O segundo contexto por nós abordado é o contexto da produção de texto, nele é possível observarmos uma relação com o contexto anterior, pois o contexto de influência relaciona interesses e as ideologias. Nesse sentido, os textos políticos são apresentados, no segundo contexto, com base na linguagem de interesse da população, por serem eles quem representam a política. Ainda neste contexto, estão contemplados os diversos documentos legais. Por fim, o terceiro contexto, que abordaremos é o contexto da prática, ele pode ser entendido como o momento onde a política é interpretada, o que possibilita a ela ser relida, reelaborada, reescrita, é entendida. Onde seus efeitos são concretizados e assim, as alterações e transformações importantes são geradas. (LIMA e MARRAN, 2013).

Nas diversas relações que envolvem os três contextos propostos por Ball (1992), acham-se os professores e demais profissionais da educação, personagens atuantes nos diferentes momentos de cada contexto. Deixando evidente que professores e demais profissionais da educação, possuem um relevante papel no processo de interpretação e reinterpretação das políticas públicas educacionais. Portanto, a maneira como eles pensam e embasam suas crenças, resultam em implicações com o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

Os diferentes sentidos atribuídos concomitantemente às políticas podem ser compreendidos como discursos, nesse sentido, Mainardes (2006, p.53-54), aponta novas definições ao assinalar a distinção existente entre política como texto e política como discurso. Para o autor os textos são "produtos de múltiplas influências [...]" ao passo que os discursos congregam significados e "utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas".

Dentre os diversos textos que circulam, nos diferentes contextos de produção das políticas públicas, destacamos os livros didáticos. O livro didático é definido por Abreu, Gomes e Lopes (2005, p.406) como "livro elaborado com o intuito de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou como propósito de formação de valores". Os autores vão mais além ao

considerar o livro como "[...] currículo escrito que visa a representar uma seleção de saberes e uma forma de organização, frequentemente prescritiva".

Portanto, os livros didáticos são considerados produtos de disputas, pautadas nas decisões e ações curriculares, um currículo escrito denominado por Goodson (1995) como:

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas da escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 1995, p. 21).

Não podemos negar que os livros didáticos sofrem transformações no desenvolvimento da prática escolar, seus textos são interpretados com base nas histórias que acompanham a vida de cada professor, além de suas percepções curriculares e da cultura escolar onde estão inseridos. Portanto, todo o processo de recontextualização da política, influência na elaboração dos livros didáticos, como destaca Abreu, Gomes e Lopes (2005):

> Entretanto, salientamos que uma das ações das políticas de currículo é fazer desses textos menos polissêmicos, menos abertos a serem reescritos, em virtude dos discursos que os constituem e das condições de leitura. [...] em função do que se supõe ser o controle de qualidade da prática curricular. Tal controle é exercido não apenas pelo contexto de produção das definições curriculares, mas também pelo mercado editorial, pelos grupos produtores dos livros didáticos, por discursos de valorização do livro didático e por mecanismos de avaliação centralizados dos livros (ABREU, GOMES e LOPES, 2005, p.407).

Fundamentados no que diz Abreu, Gomes e Lopes (2005, p.407), defendemos que "os livros didáticos são produções recontextualizadas por hibridismo em diferentes contextos e relações sociais". À medida que, compreendemos como são elaborados os discursos híbridos que envolvem o processo de recontextualização, torna-se mais fácil identificarmos as relações de poder instituídas pela política.

Nesse contexto, os livros do ensino médio são alcançados, a cada nova avaliação realizada pelo PNLD, as obras didáticas são reformuladas, para cada nova seleção de avaliação, assumindo assim, em cada nova seleção percepções e legendas, recomendadas nos documentos oficiais (edital de seleção), a fim de justificar as novas edições impressas. Essas apropriações se ampliam de diferentes maneiras, de acordo com os personagens envolvidos no contexto. Como a firma, Abreu, Gomes e Lopes (2005, p. 407), "o novo foco e ordenamento é expressão das lutas e dos interesses predominantes nos grupos envolvidos". Caracterizados, portanto, como produtos das disputas.

Considerando esse contexto e as pesquisas já realizadas, delimitamos esta pesquisa em torno da política pública educacional e sua relação de influência com o livro didático, nós propondo então a identificar em quais aspectos o Programa Nacional do Livro Didático, como política pública, tem influenciado na (re)elaboração do livro didático de química "Química Cidadã".

Referncial teórico

A elaboração do referencial teórico deste projeto se fundamenta nas construções já elaboradas que tratam do nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, apresentamos aqui os aspectos teóricos abordados pelos autores que se pautam em conceitos relacionados às inquietações que provocam essa pesquisa.

Um dos assuntos abordados na pesquisa versa sobre a concepção de políticas públicas, principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais, e nesse sentido nos propomos a trabalhar com autores como, Stephen Ball e seus colaboradores, que discorrem sobre a abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2002) e que vem sendo estudada por autores brasileiros como (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2006; MAINARDES e MARCONDES, 2009, LOPES, 2005, 2007 e 2011) dentre outros.

Além disso, abordaremos ainda o desenvolvimento histórico do livro didático no Brasil, bem como do livro didático de Química, da década de 30 até meados de 2010, como apresentado por autores brasileiros (MORTIMER, 1988; SCHENETZLER, 1980; LOPES 1992, 2005; FRANCALANZA 1993, ECHEVERRÍA, MELLO e GAUCHE, 2008, 2010), dentre outros.

Metodologia

A opção metodológica abordada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) pode ser entendida como:

> [...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, e conversas, e de complexo tratamento estatístico (p.16).

Investigações desta natureza têm, portanto, características próprias como: i) A fonte direta de dados é o ambiente natural da pesquisa, onde o investigador é constituindo o instrumento principal. ii) Os dados são recolhidos em forma descritiva, e seus resultados são apresentados na pesquisa no mesmo formato. iii) Os interesses que norteiam os investigadores estão muito mais pontuados no processo de desenvolvimento da investigação, do que simplesmente nos resultados ou produtos. iv) Os investigadores tendem a analisar os dados obtidos de forma indutiva. v) E por fim, os investigadores qualitativos, não se limitam em observar os comportamentos, mais se preocupam também com os significados atribuídos pelos sujeitos em suas ações e as dos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Assim a presente pesquisa, se adéqua as características da pesquisa qualitativa, na medida em que o ambiente investigado se desenvolve a partir da construção de materiais didáticos orientados por políticas públicas educacionais.

Muitas são as expressões empregadas para a investigação de cunho qualitativo na educação, é frequentemente designada por ser naturalista, neste o investigador frequenta o lugar onde naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados coletados em comportamentos naturais das pessoas, tais como: observar, escrever, visitar, dentre outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Portanto, a investigação qualitativa desempenhada nesta pesquisa é caracterizada um estudo de caso, pautado na observação detalhada de um contexto, individual, de uma única fonte de documentos ou ainda de um acontecimento especifico (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O contexto estudado será a (re)elaboração dos livros didáticos de Química a partir do que orienta os editais reguladores das avaliações realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, parte da análise dos documentos oficiais e dos livros didáticos "Química Cidadã", das entrevistas com os autores da obra e se possível com professores da rede estadual de ensino em Cuiabá que em algum momento trabalharam com a obra didática "Química Cidadã", para descrever as mudanças ocorridas nos livros didáticos antes e depois do PNLEM/PNLD.

Contexto e sujeitos da pesquisa

O contexto estudado para o desenvolvimento desta pesquisa será os editais já publicados pelo Programa Nacional do Livro Didático para os livros do ensino médio, que se destina a componente curricular Química. Serão analisadas também as obras didáticas submetidas às avaliações do PNLEM/PNLD em 2007, 2012 e 2015 respectivamente, além daquelas que existiam antes da instituição da primeira avaliação realizada para a componente curricular Química.

O contexto compreende, também, a visão que os autores têm de suas obras, e de como o processo de (re)elaboração desses livros foi se desenvolvendo depois da instituição do PNLD/Química. Além disso, há a visão do avaliador escolhido pelo PNLD, que como critério de seleção para a participação desta pesquisa, deverá ter participado do processo de avaliação para os anos de 2007, 2012 e 2015.

Inserido no contexto desta pesquisa está também o professor da educação básica de Cuiabá-MT, incumbido de escolher a obra didática que melhor atende ao contexto apresentado pela sua sala de aula, que além de já conhecer a obra antes da primeira avaliação do Programa, tenha adotado a obra após sua seleção em algum dos três processos realizados.

Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados propostos para o desenvolvimento desta pesquisa dividem-se em: Análise dos documentos oficiais, Entrevista Semi-Estruturada e as Narrativas (Mônadas).

- ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS – Compreende os Editais Oficiais publicados pelo PNLD, os Guias Didáticos produzidos ao final de cada seleção, a última obra didática publicada antes da implantação do PNLD para o ensino médio na componente curricular Química e as obras aprovadas e publicadas depois da primeira, da segunda e da terceira avaliação do PNLD/Química.
- ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 01 – Destinada aos autores do livro didático "Química Cidadã", com a finalidade de identificar e caracterizar as suas perspectivas, nesse sentido as contribuições e as limitações a respeito do Programa Nacional do Livro Didático e sua relação com a elaboração da obra pelos autores. Como o autor identifica sua obra antes das avaliações do PNLD e como é sua obra agora depois da primeira, segunda e terceira avaliação.
- ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 02 – Destinada ao avaliador do Programa Nacional do Livro Didático para a componente curricular Química. Com a finalidade de identificar e caracterizar as perspectivas consideradas pelo avaliador, a respeito do Programa e sua relação com as obras que são submetidas a uma nova avaliação a cada três anos. Assim, identificar como o avaliador compreende essa relação de influência entre a política pública e a (re)elaboração das obras didáticas.
- ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 03 – Destinada ao professor da educação básica na rede pública de ensino de Cuiabá-MT, que antes do PNLD conhecia e/ou trabalhava com a obra didática "Química Cidadã", em seus diferentes momentos. A fim de se identificar como eles veem a elaboração das obras hoje e quais as mudanças que estão evidentes, a cada nova edição publicada, e como isso tem influenciado na elaboração de suas aulas.

Com todo esse estudo e a partir dos dados obtidos, pretende-se mapear possíveis relações produzidas em diferentes contextos, considerando o ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) como referencia nas análises.

- NARRATIVAS (MÔNADAS) - Os textos produzidos a partir da transcrição das entrevistas serão tomados como narrativas. Baseado nos princípios teóricos expressos por Walter Benjamin. Nesse sentido, narrativas articuladas ao discurso, são aqui abordadas no âmbito de compreensão do contexto de produção de textos nas politicas públicas relacionadas às obras didáticas de Química.

Para Silva (2010), "dizer que a história é um discurso e uma narrativa parece repetição". Ainda como aponta a autora, Foucult vai além, "a narrativa para ele não é apenas uma representação literária sobre a representação-objeto, ela mesmo já é o acontecimento". Por outro lado, na contemporaneidade, nós propomos a trabalhar com Benjamin (1994) e autores brasileiros como Petrucci-Rosa e colaboradores (2011), Gonzaga e Silva (2013) e Galiazzi e seus colaboradores (2014).

Assim, baseado na construção histórica desses autores e principalmente no conceito de narrativa apontado por Benjamin (1994), faz-se necessário citar a obra "infância em Berlim por volta de 1900" (BENJAMIN, 1995). Nesse texto o autor apresenta algumas de suas experiências vividas durante sua infância através de inúmeras mônadas. A imagem de mônadas apresentada nesta obra pelo autor foi inspirado em Leibniz, nelas são apresentadas narrativas com informações ricas e detalhadas.

Portanto, as mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de história que reunidas expõem a capacidade de contar sobre um todo, não obstante esse todo possa ser contado por um de seus fragmentos, sendo que "em cada mônada, estão presentes todas as outras" (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 205).

Visto que a "abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN 1994, p.49).

Propõe-se, também, a triangulação de dados, que segundo Neves (1996) "pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis." A técnica de triangulação de dados, refere-se à tentativa de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão dos aspectos relacionados às influencias que o PNLD tem na construção dos Livros Didáticos.

Considerações finais

Até o momento, a pesquisa desenvolvida já apresenta dados referentes à escolha dos livros didáticos pelos professores das escolas públicas em Cuiabá, conforme o trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ 2014[3], dentre outros. A pesquisa conta ainda com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio de parecer emitido na Plataforma Brasil[4], podendo assim iniciar a qualquer momento as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, nossas expectativas com o desenvolvimento deste trabalho é entender como as políticas influenciam a elaboração de uma obra didática de química ao longo do tempo, no âmbito do mesmo Programa. Isso na perspectiva dos autores, avaliadores e professores da educação básica.

Referências

ABREU, R. G.; GOMES, M. M.; LOPES, A. C. Contextualização e Tecnologias em Livros Didáticos de Biologia e Química. Investigação em Ensino de Ciências, v. 10, n. 3, p. 405-417, 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID137/v10_n3_a2005.pdf>, acesso em 13 de junho de 2014.

APPLE, M. "Economía de La Publicación de Livros De Texto. Revista de Educación, n. 275, set/dez. p. 43-62, 1984. Disponível em: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70039/00820073003339.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 de junho de 2014.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15. n. 2, p.3-23, 2002. Disponível em:< http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf >. Acesso em 14 de março de 2014.

BATISTA, A. P. Uma Análise da Relação Professor e o Livro Didático. Monografia. Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA, 2011.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In BENJAMIN, W. Obras Escolhidas II – Rua de mão única. 5ª ed. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

3 "A Escolha dos Livros Didáticos de Química pelos Professores de Cuiabá", trabalho apresentado no XVII ENEQ 2014.

4 A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Disponível em: http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login. jsf>. Acesso em 13/10/2014.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de agosto de 1985. Seção 1, página 12178. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de abril de 2014.

ECHEVERRÍA, A. R.; MELLO, I. C.; GAUCHE, R. O Programa Nacional do Livro Didático de Química no Contexto da Educação Brasileira. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (Org.). Educação Química no Brasil – Memórias, Políticas e Tendências. 01 ed. Campinas – SP: Editora Átomo, 2008, v. 01, p. 63-83.

ECHEVERRÍA, A. R.; MELLO, I. C.; GAUCHE, R. Livro Didático: Análise e Utilização no Ensino de Química. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). Ensino de Química em Foco. Injuí – RS: Unijuí, 2010, v. 01, p. 263-286.

FRANCALANZA, H. O que Sabemos Sobre os Livros Didáticos para o Ensino de Ciências no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

GALIAZZI, M. C.; SOUZA, M. L.; RITTER, J.; CALIXTO, V. A Narrativa como modo de constituição de professores de Química: A história dos Estágio. In: NNERY, B. K.; MALDANER, O. A. (Org.). Formação de Professores – compreensões em Novos Programas e Ações. Injuí – RS: Unijuí, 2014, v. 01, p. 83-112.

GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1995.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A Avaliação de Políticas Educacionais por meio da Abordagem Teórico-analítica do Ciclo de Políticas. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.41-62, jan/jun. 2013. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/4017>. Acesso em 16 de junho de 2014.

LOPES, A. C. Livros didáticos: obstáculos ao aprendizado da ciência química - obstáculos animistas e realistas. Química Nova, v.15, n.3, p.254-261, 1992.

_____. Discursos Curriculares na Disciplina Escolar Química. Ciência & Educação, v. 11, n.2, p. 263-278, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/08.pdf>, acesso em 13 de junho de 2014.

_____. Políticas de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n.2, p. 50-64, Jul/Dez 2005b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>, acesso em 13 de junho de 2014.

_____. Currículo e Epistemologia. Ed. Unijuí, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n.106. p. 303-318, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2014.

MORTIMER, E. F. **A** Evolução dos Livros Didáticos de Química Destinados ao Ensino Secundário. Disponível em: < http://www.ufpa.br/eduquim/evoluo.htm>, acesso em 27 de janeiro de 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 1. N. 3, 2º sem, p. 1-5, 1996. Disponível em: < http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2014.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; JUNIOR, A. S. A. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.1, p.198-217, jan/jun, 2011. Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em 16 de junho de 2014.

SCHNETZLER, R. P. O Tratamento do Conhecimento Química em Livros Didáticos Brasileiros para o Ensino de Química, de 1875 a 1978. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1980.

SILVA, V. S. Paul Ricoeur: por uma discussão da narrativa. UFRRJ: Revista Eletrônica Veredas da História, ano 3, ed.1, 2010. Disponível em:< http://veredasdahistoria.kea.kinghost.net/edicao3/art.5.pdf>. Acesso em 16 de junho de 2014.

SILVA, S. S.; GONZAGA, A. M. Currículo e pesquisa narrativa na formação de professores. 1º edição – Curitiba: Appris, 2013.

VARIZO, Z. C. M. O Livro Didático. Ontem e Hoje. Disponível em: < http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/sessao_zaira.htm>. Acesso em 29 de março de 2014.

GT 9 - Poster

DIVERSIDADE DOS RECURSOS VEGETAIS EM ESPAÇOS ESCOLARIZADOS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JERCY JACOB, VÁRZEA GRANDE-MT

Margô De David[1]; Jeneffer Soares dos Santos Mamede[1]; Maria Corette Pasa[2]

[1]Mestrandas do PPG em Ciências Florestais e Ambientais. UFMT; [2]Dra. do PPG em Ciências Florestais e Ambientais. UFMT

Resumo: O objetivo do estudo foi realizar um levantamento das plantas existentes nos quintais das residências dos alunos da Escola Estadual Jercy Jacob em Várzea Grande, Mato Grosso e resgatar o conhecimento etnobotânico distribuído nas diferentes etnocategorias de usos dos vegetais locais. Foram aplicados questionários e entrevistas do tipo semiestruturada com perguntas de enfoque socioeconômico e o uso das plantas pela comunidade escolar e familiares. O perfil geral dos entrevistados mostrou que as mulheres detêm a maior parte do conhecimento, sendo que repassam esse uso às gerações futuras e amigos e que obtêm essas plantas em quintais, supermercados, raizeiros, matas e feiras. As espécies mais usadas e manejadas foram Boldo (*Plectranthus amboinicus* Spreng.), Arruda (*Ruta graveolens* L.), Babosa *(Alloe vera* L.), Erva-Cidreira (*Lippia alba* Mill.), Erva-de-Santa-Maria (*Chenopodium ambrosioides* L.), Hortelã (*Menta x vilosa* Huds.), Terramicina (*Alternanthera dentata* Moench.) e Espada-de-São-Jorge (*Sansevieria trifasciata* Prain). Conclui-se que a comunidade escolar e os comunitários locais fazem o uso da fitoterapia como método alternativo, principalmente para as categorias medicinal e alimentar.

Palavras-chave: Comunidade escolar; Etnobotânica; Utilidade das plantas.

Introdução

O estudo etnobotânico se expressa pela análise da interação humana com o meio, ou seja, o manejo cultural e o conhecimento experimental do ambiente local, através de levantamentos nas comunidades sobre a utilização das plantas no cotidiano e na economia doméstica (AMOROZO e GELY, 1998).

O conhecimento sobre plantas representa a cultura de uma comunidade, pois faz parte de sua história de vida, havendo no entanto, um grande tesouro dos saberes locais por investigar e documentar antes que se percam (PASA, 2007).

Assim, novas perspectivas são traçadas para a educação, valorizando a realidade dos educandos como aspecto básico para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas como instrumento de ensino. Frente a este novo perfil idealizado para a escola, de forma a atender as demandas da sociedade, onde se faz necessário a participação de sujeitos mais ativos, com capacidade crítico-inovadora, a implantação das atividades inerentes da Etnobotânica se justifica como importante mecanismo para a introdução de inovações sociais, desenvolvimento de saberes e aquisição de novas competências.

O objetivo do estudo foi realizar um levantamento das plantas existentes nos quintais das residências dos alunos e resgatar o conhecimento para as diferentes etnocategorias de uso.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido com um grupo de alunos que estudam entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professor Jercy Jacob e com seus familiares, no município de Várzea Grande, Mato Grosso (Figura 1), 15°39'91" Latitude Sul e 56°08'69" Longitude Oeste (IBGE, 2010).

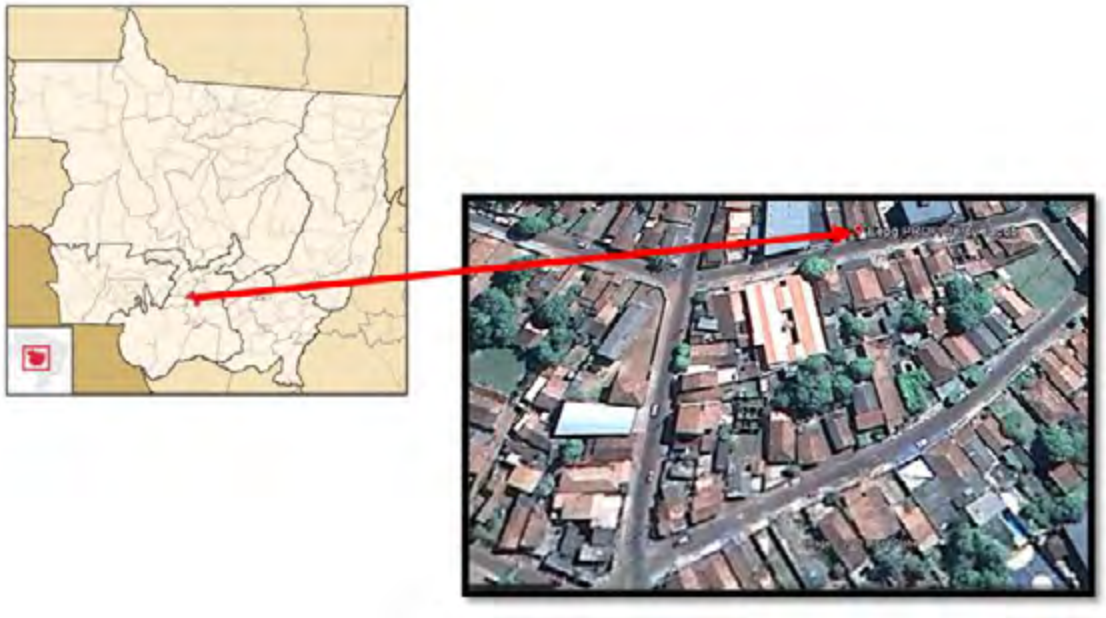


FIGURA 1: Localização da área do estudo no município de Várzea Grande/MT. 2014.

As coletas etnobotânicas foram realizadas no período de março a junho de 2013. Consistiram na aplicação de questionário e entrevista do tipo semiestruturada, abordando dados socioeconômicos dos informantes, através do Método Etnográfico Qualitativo Rápido (*RAP - Rapid Assesssment Procedure*). Esta técnica busca informações sobre as plantas e os aspectos socioculturais e contextualiza o saber do indivíduo que a utiliza, visto que esse uso está relacionado com o saber popular, com a dimensão de um meio cultural onde se estabelece uma íntima relação com a natureza.

Resultados e Discussão

No total foram entrevistados 46 pessoas de diversos bairros de Várzea Grande, sendo 35 alunos da Escola Estadual Professor Jercy Jacob e 11 familiares adultos.

A escolaridade variou do ensino fundamental incompleto (familiares) ao 9º ano do ensino fundamental (alunos). Quanto à origem a maioria é mato-grossense (alunos) e de estados como Goiás, Paraná, Ceará, Rondônia e Rio Grande do Sul (familiares).

Foram identificadas 60 espécies distribuídas em 12 famílias botânicas, sendo: Lamiaceae (cinco espécies), Asteraceae, Rubiaceae e Rutaceae (três espécies cada), Moraceae, Costaceae, Myrtaceae, Poaceae, Anacardiaceae e Lythraceae (duas espécies) e as demais famílias com uma espécie cada.

Quanto ao uso das plantas a categoria medicinal representou 60% e alimentar 35%, além de ornamental e "protetora" como arruda (*Ruta graveolens* L.), guiné (*Petiveria alliaceae* L.), espada-de-são-jorge (*Sansevieria trifasciata* Prain*)* e comigo-ninguém-pode (*Dieffenbachia amoena* Bull.). A utilização das plantas para proteção pessoal e de uso tópico para fins curativos e mágicos, refere a um legado indígena associado à influência europeia e presente na ancestralidade dos depoentes adultos locais. No cenário mato-grossense a guiné é uma planta indicada para espantar maus espíritos, inveja e mau olhado (PASA, 2007).

Espécies com a função de sombreamento, principalmente as árvores frutíferas, como mangueira (*Mangifera indica* L.), cajueiro (*Anacardium occidentale* L.), limoeiro (*Citrus limonum* Osbeck.), laranjeira (*Citrus aurantium* L.) e goiabeira (*Psidium guajava* L.) promovem uma estratificação vegetal nos quintais.

Dentre as espécies utilizadas como medicinais destacaram-se o algodãozinho (*Brosimum gaudichaudii* Trèc.), babosa *(Alloe vera* L.), boldo (*Peumus boldus* Molina), capim-cidreira (*Cymbopogon citratus* (DC.) Stapf), erva-de-santa-maria (*Chenopodium ambrosioides* L.), jucá (*Caesalpinia ferrea* Mart.), mangava-brava (*Lafoensia pacari* A.St. -Hil.), poejo (*Mentha pulegium* L.) e terramicina (*Alternanthera dentata* Moench.).

As espécies vegetais usadas para fins medicinais são empregadas especialmente para tratar de afecções orgânicas como gripe, anemia, verminose e gastrite. A utilização de plantas no tratamento de doenças serve como recurso imediato e alternativo, já que existe uma grande demora no atendimento médico nos postos de saúde, além do custo elevado para muitos medicamentos sintéticos, especificamente como nos bairros visitados em Várzea Grande.

As partes da planta mais utilizadas são as folhas (80%), seguido de raiz (28,5%) e flores, raízes e frutos (6% cada). Quanto à forma de preparo o chá obteve maior expressividade de uso (66%), infusão (26%), seguido de macerado e suco (*in natura*)

representando 15%. Resultado semelhante foi encontrado por Pasa (2011) em estudo realizado na Comunidade Bom Jardim.

Dos informantes (83%) referem que os usos das plantas provêm do conhecimento tradicional familiar repassado entre as gerações (familiares e alunos). Este fato evidencia a importância da família na transmissão dos conhecimentos (CASTRO, 2000).

Conclusão

Verificou-se que existe um vasto conhecimento e uso de plantas em diversas etnocategorias pela comunidade da Escola Estadual Professor Jercy Jacob e comunitários locais. As espécies para fins medicinais são as mais conhecidas e utilizadas, seguida das plantas alimentares. Diversas espécies ornamentais são também utilizadas como protetoras, demostrando a multiplicidade de usos das plantas pela comunidade.

Referências bibliográficas

AMOROZO, M. C. DE M.; GELY, A. Uso de plantas medicinais por caboclos do Baixo Amazonas. Barcarena, PA, Brasil. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, Belém, v. 4, p. 47-131, 1988.

CASTRO, E. "Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais", em "Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos" (A.C. Diegues, ed.), **HUCITEC**, São Paulo, p. 165-82, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Cidades. Disponível em http://www.ibge.gov.br.

PASA, M. C. **Um olhar etnobotânico sobre as comunidades do Bambá.** Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2007. 143p.

PASA, M. C. Saber local e medicina popular: a etnobotânica em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi,** Ciências Humanas, Belém, v. 6, n. 1, p. 179-196, 2011.

O ENSINO DA ORIGEM DO UNIVERSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LIBERDADE CIENTÍFICA E DA ACEITABILIDADE DA TDI À LUZ DO PRINCIPIO DA LAICIDADE

Suzilene Damazio de Lara Campos
Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão – FEICS
suzidmz@gmail.com

Gladís Suelem Damazio de Lara Campos
Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT
gladisdamazio@gmail.com

Luís Mário Viana Dias
Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão – FEICS
luisvianadias@gmail.com

Resumo

O tema proposto traz para esfera pública de discussão um assunto polêmico, porém relevante. Trata-se da relação existente entre "Ensino em Ciência" e a "neutralidade estatal frente a assuntos religiosos e metafísicos". O assunto está diretamente relacionado aos enfoques e tendências atuais da área, e já faz parte da agenda de discussões relacionadas à educação nacional. Sendo, inclusive, evidenciado num dos debates entre os candidatos à sucessão presidencial da República Federaiva do Brasil. Deste modo, visando responder: "Qual a relação entre as concepções de "educação e liberdade científicas" e a aceitabilidade do ensino de teorias como o Criacionismo e o Desing Inteligente na rede pública de educação brasileira tendo em vista a laicidade do Estado?" Propõem-se a presente pesquisa, com o intuito de fomentar a discussão acerca das origens, difundindo conhecimento acerca de assuntos pouco explorados, contribuindo para a promoção livre de ideias no espaço público. Tudo isso considerando tanto o Ensino em Ciências, quanto os aspectos concernentes aos direitos fundamentais amparados pelo Estado Democrático de Direito dispostos na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Palavras-chave: Ensino em Ciências, neutralidade estatal, liberdade científica.

Problemática anunciada

A pesquisa, em fase inicial, visa responder: "Qual a relação entre as concepções de "educação e liberdade científicas" e a aceitabilidade do ensino de teorias como o Criacionismo e o Desing Inteligente na rede pública de educação brasileira tendo em vista a laicidade do Estado?"

Este tema já faz parte da agenda de discussões relacionadas à educação nacional. Isto pôde ser evidenciado mediante um fato ocorrido recentemente, cuja repercussão na sociedade brasileira foi corroborada pela mídia nacional. Trata-se do primeiro debate entre os candidatos à sucessão presidencial da República Federativa do Brasil, realizado no dia 26/08/2014 pela Rede Bandeirantes, na ocasião *"Dilma Rousseff (PT), Marina Silva (PSB), Aécio Neves (PSDB), Eduardo Jorge (PV), Levy Fidélix (PRTB), Luciana Genro (PSOL) e Pastor Everaldo (PSC) apresentaram suas propostas e confrontaram ideias."*[1]

1 Jornal Brasil. Candidatos a presidente da República participam de primeiro debate na TV. Disponível em: < http://www.jb.com.br/eleicoes-2014/noticias/2014/08/26/candidatos-a-presidente-da-republica-participam-de-primeiro-debate-na-tv/> Acesso em: 11/09/2014

Durante o debate, o jornalista Fábio Pannunzio da Rede Bandeirantes perguntou à candidata do PSOL, Luciana Genro, o que ela achava sobre a colocação na grade curricular mínima obrigatória do país o ensino do Criacionismo. Seguindo as regras do debate, o jornalista pôde escolher o(a) candidato(a) que realizaria a réplica, sendo que, para tal, Pannunzio escolheu a candidata Marina Silva do PSB.

Ao direcionar a pergunta para a candidata do PSOL, devido a sua indisposição em se referir ao candidato do PSC pelo nome de "Pastor", Pannunzio evidenciou, assim como as candidatas em suas declarações[2], que há um equívoco no que diz respeito às concepções dos termos: "educação científica", "educação religiosa" e "Estado laico".

Pelo menos três motivos evidenciam esse equívoco:

1º - A história demonstra que *"A ciência e a religião não são apenas compatíveis; são inseparáveis."* (STARK, R., 2007, p. 61)*;* 2º - A laicidade estatal implica em *neutralidade religiosa* e não ateísmo. O Brasil é um Estado *laico* não *laicista*; e 3º - O Criacionismo[3], assim como a TDI[4], possui representantes da comunidade acadêmica que o caracterizam como "teoria científica";

Todavia o ocorrido durante o debate, deixa transparecer o que foi observado pelo jurista português Jónatas E. M. Machado, evidencia *"o regresso da questão de Deus à esfera pública"* (MACHADO, J. E. M., 2013, p. 25). Ao tratar do debate em torno da origem do Universo, da vida e dos valores, Jónatas E. M. Machado pontua que:

> [...] a ciência ensina, através da ***lei da conservação da energia***¸ nunca refutada por nenhuma observação, que a energia em caso algum surge do nada por processos naturais casuais. Do mesmo modo, ela demonstra que não existe nenhum processo biológico conhecido através do qual a vida surja de químicos inorgânicos por qualquer observação. E no entanto, os alunos de todos os graus são levados a acreditar que a energia e a vida surgiram por acaso, por processos físicos naturais, contra tudo o que as observações científicas demonstram. (MACHADO, J. E. M., 2013, p. 159)

Sendo assim, o que Machado defende é a promoção livre de ideias no espaço público, incluindo as escolas e as universidades. Pois, diante da questão das origens *"o acaso é apenas uma das respostas teorética e cientificamente possíveis. A necessidade e o* design *inteligente são outras. Não há qualquer razão para excluir a priori qualquer destas respostas."*[5] Para Machado, *"a melhor maneira de assegurar a liberdade individual e coletiva e a neutralidade do Estado é admitir à discussão crítica diferentes perspectivas e pontos de vista, de forma a garantir que não haja argumento que não possa ser criticado e refutado."* (MACHADO, J. E. M., 2013, p. 160)

---

2 Em resposta, a candidata do PSOL se colocou contrária à proposta, classificando-a como um "absurdo". Segundo Luciana deveria se discutir dentro das escolas públicas a questão da maconha, por exemplo, em detrimento ao criacionismo. Por outro lado, a então candidata do PSB, declarou em sua réplica que o "ensino religioso" é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases, entretanto essa disciplina se apresenta como facultativa, ou seja, não possui caráter obrigatório. Marina concluiu sua fala dizendo que: *"Nos meus 16 anos na política, nunca propus nenhuma lei de ensino de religião. Ninguém nunca me viu defender algo diferente do Estado laico, como ele deve ser."* Disponível em: < http://www.jb.com.br/eleicoes-2014/noticias/2014/08/26/candidatos-a-presidente-da-republica-participam-de-primeiro-debate-na-tv/> Acesso em: 11/09/2014

3 O Criacionismo, ainda que associado ao Cristianismo, nunca foi um entrave para o desenvolvimento científico, pelo contrário, ele apresenta-se como a base pressuposicional da própria ciência moderna. Nancy R. Pearcey e Charles B. Thaxton, em *"A Alma da Ciência"* (2005), apresentam a fé cristã como um dos fundamentos da ciência moderna ocidental. Rodney Stark recorda-nos que "*as principais figuras do desenvolvimento científico dos séculos XVI e XVII – Decartes, Galileu, Newton, Kepler e outros, - sempre confessaram a sua fé total num Deus criador, cujo trabalho incorpora leis racionais à espera de serem descobertas*" (STARK, R., 2007, p. 71,72). Jónatas E. M. Machado nos acrecenta ainda que, algumas das mais prestigiadas universidades do mundo – Oxford, Cambridge, Harvard, Princeton, Yale, etc. – começaram como centros teológicos de ensino bíblico.

4 Considerando a Teoria do Design Inteligente (TDI), cabe ressaltar que, Campinas – SP sediará, nos dias 14, 15 e 16 de novembro de 2014, o 1º Congresso Brasileiro de TDI. O congresso é caracterizado como um evento histórico onde ocorrerá a criação da Sociedade Brasileira do Design Inteligente (TDI-Brasil); eleição de sua 1º Diretoria e Conselho Consultivo; e a ***"Aprovação do 1º Manifesto Público TDI-BRASIL sobre o ensino da evolução e TDI nas escolas públicas brasileiras."*** (Disponível em: http://www.designinteligentebrasil.com.br/ds_congress/agendas/view/12 Acesso em: 11/09/2014)**.**
O 1º Congresso de TDI – BRASIL conta, inclusive, com um comitê científico que abrange várias áreas do conhecimento, congregando profissionais da química, biologia, engenharias, matemática, física, arqueologia, letras, direito, ciências médicas, ciências humanas, estatística e farmácia.

5 MACHADO, J. E. M., Uma dicotomia enganadora. Disponível em: http://www.comoviveremos.com/uma-dicotomia-enganadora/ Acesso em: 17/09/2014

Levando em conta a Constituição Federal do Brasil de 1988, que apresenta em seu art. 5º, inciso IX, as liberdades de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, dispondo que, *"É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença."* (art. 5º, IX) José Afonso da Silva, comenta que, *"A atividade intelectual é especialmente vinculada ao conhecimento Conceptual que abrange a produção científica e filosófica. Esta, como todas as manifestações artísticas, está protegida pela liberdade de que estamos ocupados."* (SILVA, J. A., 2013, p. 255, 256).

José Afonso da Silva considera também o destaque que a liberdade de transmissão e recepção do conhecimento recebeu quando relacionada ao magistério. A Constituição estabelece como um dos princípios do ensino a *"liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro de uma visão pluralista de ideias, de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas do ensino"* (art. 206, II e III). Para Silva, isso se trata *"do reconhecimento de liberdade de uma classe de especialistas na comunicação do conhecimento, que são os professores."* (SILVA, J. A., 2013, p. 255, 258).

Considerando ainda a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - 9.394/96, que traz como um dos princípios e fins da educação nacional o *"respeito à liberdade e apreço à tolerância."* (art. 3º, IV), propõem-se a presente pesquisa.

Objetivos

Objetivo geral

- Verificar qual a relação existente entre as concepções de "educação e liberdade científicas" e a aceitabilidade do ensino do Criacionismo e da TDI na rede pública de educação brasileira considerando a laicidade do Estado.

Objetivos específicos

- Verificar as atuais concepções de "educação e liberdade científicas" no meio acadêmico;
- Avaliar o grau de conhecimento da comunidade acadêmica acerca da existência e principais aspectos do Criacionismo e da TDI;
- Analisar a legislação em vigor a fim de verificar se há ou não respaldo para a admissão do ensino, discussão e investigação da TDI na rede pública de educação do país.

Metodologia

A princípio será feita uma análise do surgimento da ciência moderna no Ocidente, seu desenvolvimento, principais nomes e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento científico. Em seguida serão investigados os aspectos fundamentais das principais teorias científicas conhecidas, enfatizando a TDI que ainda é pouco conhecida e investiga. Posteriormente, visando responder à problemática, será feita uma pesquisa de campo, verificando as atuais concepções de "educação e liberdade científicas" no meio acadêmico, bem como o grau de conhecimento da comunidade acadêmica acerca da existência e principais aspectos do Criacionismo e da TDI. Os resultados da pesquisa serão comparados com os dispositivos legais e redigidos em forma de artigo científico para publicação em revista especializada.

Conclusões

Frente ao exposto, percebe-se a relevância do tema para a contemporaneidade, visto que, trata-se de um assunto que se relaciona tanto com o Ensino em Ciências, quanto com os aspectos concernentes aos direitos fundamentais amparados pelo Estado Democrático de Direito dispostos na Constituição Federal do Brasil de 1988. Deste modo, a pesquisa será realizada visando a contribuir para a difusão de informações relacionadas à problemática, socializando o conhecimento adquirido com a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988) Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/09/2014.

MACHADO, J. E. M., Estado Constitucional e Neutralidade Religiosa: entre o teísmo e o (neo) ateísmo, Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

PEARCEY, N. R., THAXTON, C. B., A alma da ciência: fé cristã e filosofia natural, São Paulo: Cultura Cristã, 2005.

SILVA, J. A., Curso de Direito Constitucional Positivo, 37º edição, São Paulo: Editora Malheiros, 2014.

STARK, R., A Vitória da Razão: como o cristianismo gerou a liberdade, os direitos do homem, o capitalismo e o milagre econômico no Ocidente, Lisboa: Tribuna da História, 2007.

GEOLOGIA E BIOLOGIA: POSSIBILIDADES DE INTERFACES E CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

Flávia da Silva Gonçalves[1]

Táiler da Silva Fernandes[2]

Aparecida Gasquez de Sousa[3]

Resumo

Buscando identificar possibilidades de integração de conteúdos-temas da disciplina de Geologia com as demais disciplinas do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia *Campus* – Colorado do Oeste (IFRO), iniciou-se em Abril de 2014 o projeto de pesquisa para o Programa Institucional de Pesquisa – PIP/IFRO. Neste trabalho apresentamos resultados parciais da referida pesquisa, que está sendo realizada de forma qualitativa, tratando-se de um estudo de caso. As metodologias usadas até então foram: pesquisa bibliográfica através de leituras e fichamentos de textos científicos, livros e o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (PPC) do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste; e a construção de uma tabela representativa com os conteúdos da disciplina de Geologia que poderiam ter possibilidades de interfaces com as demais disciplinas do curso, através do estudo das ementas expostas no PPC. (IFRO, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Metodologias. Ciências Biológicas.

Introdução

O ensino de ciências em particular e a área da educação em geral, tem tido a necessidade de redefinir frequentemente suas metodologias de ensino, devido as transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas (PIERSON, 2011). Tendo em vista o importante papel do professor como agente mediador no processo de ensino aprendizagem dos alunos, torna-se essencial a formação de um profissional capaz de se adequar as exigências da nova sociedade, pois segundoFazenda "o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos". (2007, p. 13)

Neste contexto, é de grande importância que os cursos de licenciaturas possibilitem a transformação do saber e a mudança de atitude metodológica do futuro professor. De acordo com Pierson (2011):

> Repensar esta formação numa perspectiva interdisciplinar nos convida a promover o confronto do futuro professor com pontos de vista de especialidades diferentes da sua para possibilitar uma mudança na sua relação com os conhecimentos científicos, de modo a favorecer as trocas de conhecimentos com especialistas de outras áreas para a construção de uma percepção mais integrada das ciências e de uma disponibilidade para elaborar e implementar projetos interdisciplinares no seu campo de atuação. (PIERSON, 2011, pág 120-131).

A interdisciplinaridade segundo Fazenda (2007, p. 33) "nasce da proposição de novos objetivos, de

1 Acadêmica/Bolsista do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, flaviasilvagoncalves@hotmail.com

2 Aluno/Bolsista do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, fernandestailer@gmail.com

3 Docente de Geologia do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, aparecida.gasquez@ifro.edu.br

novos métodos, de uma nova pedagogia",sendo assim, os cursos de formação inicial tornam-se um perfeito cenário para instigar trocas de saberes entre os licenciados, proporcionando a formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica e criativa no âmbito educacional (PIERSON, 2008; 2011).

Com o intuito de identificar possibilidades de integração de conteúdos-temas da disciplina de Geologia com as demais disciplinas do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia *Campus* – Colorado do Oeste (IFRO), iniciou-se em Abril de 2014 o projeto de pesquisa para o Programa Institucional de Pesquisa – PIP/IFRO. Para este trabalho apresentamos resultados parciais da referida pesquisa.

Material e métodos

A pesquisa está sendorealizada por meio de uma abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo de caso. Estão sendo utilizadas diferentes metodologias para o desenvolvimento desta pesquisa, de acordo com a etapa do trabalho. As metodologias usadas até então foram: pesquisa bibliográfica através de leituras e fichamentos de textos científicos, livros e o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (PPC) do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste; e a construção de uma tabela representativa com os conteúdos da disciplina de Geologia que poderiam ter possibilidades de interfaces com as demais disciplinas do curso, através do estudo das ementas expostas no Projeto Pedagógico do Curso. (IFRO, 2011).

Resultados e discussões

A realização da pesquisa bibliográfica possibilitou um estudo exploratório do tema da pesquisa, promovendo melhor entendimento da interdisciplinaridade enquanto conceito polissêmico e proposta metodológica e epistemológica. Em nossas leituras constatamos a importância de prática interdisciplinar na formação do licenciando em Ciências Biológicas, no entanto ainda é uma prática pouco consolidada nos cursos de formação. A pesquisa bibliográfica foi ancorada em autores como FAZENDA, 2012, 2013; SANTOMÉ, 1998; LUCK, 2010; SILVA, 2011, entre outros.

A segunda etapa da pesquisa referiu-se à organização dos temas-conteúdos de Geologia e de outras disciplinas do curso de Biologia para verificar as possibilidades de integração. Para tal tarefa analisamos as ementas das 52 disciplinas expostas no PPC e posteriormente organizamos os resultados em uma tabela, para facilitar a visibilidade.

Dentre 52 disciplinas do curso, 24 apresentam possibilidades de interfaces com a disciplina de Geologia, sendo que, os conteúdos de Geologia que mais se destacaram em possíveis práticas interdisciplinares com outras disciplinas foram:

- O tempo geológico e suas relações com as diversas formas de vida:

  Este tema apresentou afinidades com temas das disciplinas de Biologia Geral, Zoologia dos Invertebrados I, Ecologia de Comunidades e Ecossistemas, Zoologia dos Invertebrados II, Genética de Populações, Zoologia dos Vertebrados I, Oficina de Material Pedagógico, Zoologia dos Vertebrados II, Biologia e Sistemática Vegetal I, Evolução, Informática Aplicada ao Ensino de Biologia, Anatomia e Fisiologia Comparada dos animais, Biologia e Sistemática Vegetal II e Paleontologia;

- Modelos explicativos hegemônicos sobre a origem do Universo, Sistema solar e do planeta Terra:

  Este tema apresentou afinidades com temas das disciplinas de Biologia Geral, Fundamentos de Física, Metodologia do Ensino de Ciências II,Oficina de Material Pedagógico, Informática Aplicada ao Ensino de Biologia, Metodologia do Ensino em EJA e Paleontologia.

Conclusões

Esta pesquisa objetivou verificar as possibilidades de integração entre os conteúdos de Geologia e das demais disciplinas do curso de Licenciatura em Biologia. As possibilidades de práticas interdisciplinares envolvendo conteúdos de Geologia e Biologia são grandes e poderá contribuir para a formação do professor de Ciências Biológicas, pois possibilitará um conhecimento mais amplo e contextualizado, além de estimular práticas interdisciplinares no curso em questão.

Referências

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA**. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** 2011.

PIERSON, A. H.C.; NEVES, M. R. **Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos.**Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2011.

PIERSON, A. H.C.; FREITAS, D.; VILLANI, A.; FRANZONI, M.**Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores**. http://www.eses.pt/interaccoes, v. NO. 9, PP. 113-128 (2008).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 6º ed. São Paulo: Edições Loyola, março 2007.

FAZENDA, I. A aquisição de uma formação interdisciplinar em educação. **Didática e Interdisciplinaridade**. Ivani Fazenda (org.). 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____ Interdisciplinaridade: definição, projeto e pesquisa. **Práticas interdisciplinares na escola**. Ivani Fazenda (coordenadora). 13ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, F. K. M. da; HORNINK, G. G. **Quando a Biologia Encontra a Geologia: possibilidades interdisciplinares entre áreas**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.4, n.1, p.117- 132-2011.

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Patrocino, A. L.

Ozaki, S. K.
Universidade Federal de Mato Grosso/PPGECN
adaopatrocino@hotmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso/CUR/ICAT/EAA
saleteozaki@ufmt.br

Resumo

O preparo de alguns pratos simples pode associar o prazer de produzir um alimento ao aprendizado de conceitos como substâncias, átomos e moléculas, reações e equações químicas. O presente artigo trata de um projeto de pesquisa que visa analisar o comportamento de professores do município de Primavera do Leste-MT, frente à experimentação e jogos na formação continuada na área de Química. Os específicos são: construir uma "experimentoteca" composta por atividades práticas elaboradas a partir da química culinária e montar um kit de atividades lúdicas para acompanhar cada atividade prática. A metodologia a ser utilizada é o relato de experiência onde aulas expositivas, diálogos, experimentação e jogos serão analisados em conjunto com os professores. Nos encontros planejados eles também contarão com um espaço para livre manifestação quanto às suas práticas, resultados e dificuldades. O projeto foi iniciado com uma experiência de formação de professores de Ciências do 9º período e de Química no Ensino Médio, promovida pelo CEFAPRO no dia 22 de agosto de 2014, com duração de 4 horas, com aportes teóricos, práticos e trocas de experiências. A experimentação consistiu na produção de um bolo de caneca individualmente, e de cupcakes, em grupo. A avaliação foi feita de forma lúdica com jogos como o de memória, caça-palavras e palavras cruzadas.

Palavras -Chave: Formação continuada. Ludicidade. Experimentoteca.

1. Introdução

De modo geral, o ensino de Química no Ensino Médio é compreendido como uma maneira de demonstrar teorias estabelecidas. E o professor é considerado um bom professor se souber um pouco dos conteúdos selecionados e dominar algumas técnicas de dar aulas. É preciso superar as visões simplistas sobre a natureza da Ciência se pretendemos enriquecer o conhecimento dos educandos sobre a Ciência Química. A motivação é o primeiro passo para garantir o envolvimento dos educandos neste processo de enriquecimento do conhecimento. O ser humano é um ser que aprende brincando, assim como sente necessidade de lazer e descontração em diversos momentos da vida. Dessa forma, a aquisição do conhecimento pode acontecer em ambientes ou situações lúdicas, utilizando-se de jogos, quebra-cabeças, músicas, danças, teatros, experimentos e dinâmicas como recursos pedagógicos.

Huizinga (2008) reporta ao "jogo como fato mais antigo da cultura, o homem como ser sócio-histórico, aprende e propaga conhecimento através de atividades lúdicas. Até os animais parecem brincar através de rituais, de atitudes e gestos".

Para Soares (2013), "a atividade lúdica e o jogo, como vocábulos, são quase indissociáveis, ou seja, o termo jogo é usado como sinônimo de atividade lúdica".

Luckesi (2000) afirma que "brincar, jogar, agir ludicamente, exige entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo". Dessa forma, pode-se dizer que o ambiente e situações lúdicas proporcionam sintonia total do ser humano com o objeto lúdico, instigando a aprendizagem. Ressalta ainda que as "atividades lúdicas possuem caráter construtivo, criando identidade no sujeito mediante a aproximação da realidade".

Diante dos desafios de alcançar o conhecimento de maneira mais significativa e contextualizada, é possível que o ensino mediante atividades lúdicas possa fomentar o interesse pela aquisição dos saberes, mesmo daqueles "rotulados" como difíceis e complexos, que amedrontam o sujeito aprendiz como é o caso dos conteúdos de Química.

Um exemplo disso é a utilização de atividades lúdicas como palavras cruzadas para o ensino de conteúdos tidos como difíceis em Química como é o caso da teoria atômica (Benedetti Filho et al, 2009). Aliás, sempre ouvimos falar em conteúdos difíceis nesta área. Com base nessa realidade, cabe salientar que há uma necessidade de agregar recursos pedagógicos que auxiliem os professores da educação básica em sua tarefa de fomentar a Educação Química, contribuindo para despertar no sujeito aprendiz o gosto e o prazer de entender os meandros da constituição da matéria e de suas transformações.

Para o início do projeto, o CEFAPRO propôs uma tarde de vivência entre os 26 professores que trabalham com Química, no dia 22 de agosto de 2014, na escola CEJA Getúlio Dornelles Vargas, no município de Primavera do Leste-MT. O objetivo foi reunir os professores e ouvi-los enquanto colocam a mão na massa, e discutir o ensino e aprendizagem do conceito de reações químicas de forma contextualizada e significativa. No fechamento os colegas se confraternizaram degustando o resultado dos experimentos.

2. Objetivos

GERAL - analisar o comportamento de professores do município de Primavera do Leste-MT, frente à experimentação e jogos na formação continuada na área de Química.

ESPECÍFICOS - construir uma "experimentoteca" composta por atividades práticas elaboradas a partir da química culinária; elaborar um kit de atividades lúdicas para acompanhar cada atividade prática.

3 . Percurso metodológico

Os sujeitos da pesquisa são 26 professores de Ciências Naturais (Ciências da 3ª fase do III Ciclo e de Química) de sete escolas estaduais do município de Primavera do Leste-MT. A maioria dos professores é de Ciências e Biologia, seguida de professores de Matemática e Física, que atuam como professores de Química.

A metodologia dessa pesquisa pauta-se na observação e análise das ações desenvolvidas pelos envolvidos. O desenvolvimento consiste em congregar os professores no CEJA Getúlio D. Vargas, oportunizando momentos para estudos, reflexão, dialogo, troca de experiências e exposição das dificuldades enfrentadas nas suas práticas pedagógicas. Além disso, experimentações como a produção de cupcakes, pães, pizzas e outras guloseimas serão propostas. Em cada encontro, os educadores conhecerão atividades lúdicas como palavras cruzadas, caça-palavras e um jogo de memória virtual, todos relacionados com a "Química Culinária". Depois, serão analisadas as contribuições das atividades lúdicas na construção do conceito de reações químicas pelos professores, e suas contribuições para a montagem da experimentoteca (biblioteca virtual onde poderão baixar os experimentos) e do kit de atividades lúdicas (jogos didáticos).

4. Conclusões

No primeiro encontro, não houve uma grande preocupação com avaliações. O objetivo foi promover a interação entre o grupo para que eles venham a expressar suas reais necessidades na formação continuada. Mas foi nítida a constatação de que houve aceitação das ferramentas pedagógicas empregadas, bem como da ideia de compor um kit de atividades lúdicas acompanhando a atividade prática. E espera-se que durante os encontros subsequentes eles venham a propor soluções para seus dilemas ou, pelo menos, que venham a conseguir problematiza-los para, assim, buscar meios de estuda-los com propriedade e buscar soluções criativas e eficazes. O estabelecimento da confiança é primordial nesta fase para fortalecer os laços afetivos e a construção dos conceitos desejados. Também foi consenso que é possível envolver os

alunos numa atividade lúdica, resgatando conhecimentos que ele já traz. E a curiosidade despertada pela atividade pode facilitar a aprendizagem de conceitos como substâncias e transformações químicas. O uso das atividades lúdicas tais como palavras cruzadas, caça-palavras, quebra cabeça e jogos de cartas, como recurso pedagógico, pode auxiliar no ensino e aprendizagem do conceito de reações químicas por conter um ingrediente saboroso que é o envolvimento afetivo entre as partes. Pois o homem aprende e propaga conhecimento através de atividades lúdicas, como disse Huizinga (2008).

Os professores utilizarão as ferramentas apresentadas nesta tarde em seus locais de trabalho e farão a análise dos resultados juntamente com o formador do CEFAPRO.

5. Referências

BENEDETTI FILHO, E. et al. **Palavras Cruzadas como Recurso Didático no Ensino de Teoria Atômica.** Química Nova na Escola; Vol. 31, N° 2 , maio 2009. p. 88-95.

HUIZINGA, J. **HOMO LUDENS: O jogo como elemento de cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

LUCKESI. C. C. **"Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese",** in *Educação e Ludicidade*, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GESPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, 2000, p. 21. Disponível em: <http://www.paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/2011/04/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf>. Acesso em: janeiro de 2014.

SOARES, Márlon. H.F.B. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química.** Goiânia: Kelps, 2013.

ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: APRENDENDO COM EXPERIMENTO

Fabiula Torres da Costa

João Augusto Valentim

Fátma Bom Despacho Lemos

EE Pascoal Ramos

fabiula_c@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto que está sendo realizado no Laboratório de Ciências da Natureza na Escola Estadual Pascoal Ramos em Cuiabá MT. Diante do cenário em que a educação básica enfrenta problemas e oferece desafios para superá-los, o professor desempenha papel importante na criação e execução de ações para potencializar o processo de ensino aprendizagem. No que se refere ao ensino de ciências e aulas experimentais, ainda há um longo caminho a percorrer. Nesse sentido, buscando contribuir com ações que visam potencializar o ensino na área de Ciências da Natureza buscando utilizar o laboratório escolar, propusemos tal projeto que tem como principais objetivos propor a utilização efetiva do espaço; e melhorar o processo de ensino aprendizagem na área citada, através de aulas experimentais, considerando-a uma atividade inovadora. Com os dados coletados foi possível detectar aspectos positivos com o uso do laboratório para cada disciplina, bem como avaliar a importância que essas atividades e esse espaço representam na vida escolar dos alunos e para o grupo de professores.

Palavra Chave: Ensino de Ciências, Experimentação, Ensino-Aprendizagem

Introdução

Pesquisas da área de Educação em Ciências revelam que os alunos, de uma maneira geral, demonstram dificuldades no aprendizado dessa área, nos diversos níveis de ensino, porque não percebem o significado ou a importância do que estudam. Destarte, é preciso objetivar um ensino que possa contribuir para uma visão mais ampla do conhecimento, que possibilite melhor compreensão do mundo físico e para a construção da cidadania, colocando em pauta, na sala de aula, conhecimentos socialmente relevantes, que façam sentido e possam se integrar à vida do aluno.

Nesse contexto, como defendem Carrascosa et. al. (2006), a atividade experimental constitui um dos aspectos chaves do processo de ensino-aprendizagem de ciências. Portanto, na medida em que se planejam experimentos com os quais se possam estreitar

o elo entre motivação e aprendizagem, espera-se que o envolvimento dos alunos seja mais vívido e acarrete evolução do conhecimento.

Dessa forma, desenvolvemos um projeto que apresenta uma proposta de utilização do laboratório de ciências, com o desenvolvimento de aulas práticas de Química, Física e Biologia, envolvendo os alunos do 2º ano do Ensino Médio Inovador, com o objetivo de melhorar o processo de ensino aprendizagem na área citada, , considerando a prática uma atividade diferenciada.

Este trabalho visa apresentar uma reflexão relacionando o desenvolvimento do projeto citado e a aprendizagem dos alunos na área de Ciências da Natureza.

Experimentação

Consideramos a experimentação um recurso didático de suma importância para o ensino das disciplinas da área de Ciências da Natureza. Conforme defende Galiazzi et al (2001 apud FERREIRA 2014), com a utilização da experimentação é possível alcançar alguns objetivos, como aprender os conceitos por meio da prática; melhorar a aprendizagem da teoria; desenvolver a observação, a capacidade de trabalhar em grupo e melhorar o raciocínio.

Nesse sentido, de acordo com Silva et al. (2011 apud SANTOS e MALDANER, 2011)

> Para que as atividades experimentais permitam uma melhor apreensão da relação teoria-experimento, elas necessitam ser bem planejadas e conduzidas adequadamente e, por isso, é fundamental que o professor tenha clareza sobre o papel da experimentação no ensino de Ciências (p. 244).

Defendemos que na medida em que se planejam experimentos com os quais se possam estreitar o elo entre motivação e aprendizagem, espera-se que o envolvimento dos alunos seja mais vívido e conduza evolução do conhecimento.

De acordo com Carbonell (2002) e Farias (2006), a inovação pode ser entendida como uma ação que envolve múltiplas dimensões, tais como os aspectos cognitivos, afetivos, culturais, tecnológicos, sociais, éticos, políticos, entre outros. Assim, consideramos que nossa proposta pode ser entendida como inovadora.

Neste contexto, na área de ciências da natureza, é importante apresentar ao aluno fatos concretos, observáveis e mensuráveis, uma vez que os conceitos que os alunos trazem para a sala de aula advêm principalmente de sua leitura do mundo macroscópico.

Metodologia e Resultados

A Escola Estadual Pascoal Ramos apresenta uma proposta de utilização do laboratório de ciências, com o desenvolvimento de aulas práticas de Química, Física e Biologia, envolvendo os alunos do 2º ano do Ensino Médio Inovador.

O projeto iniciou no ano de 2013, promovendo uma reflexão a respeito da estrutura curricular da área de Ciências da Natureza, a fim de possibilitar quantidades satisfatórias de aulas no Laboratório de Ciências.

Como no 2º ano do Ensino Médio Inovador tem-se 3 (três) aulas semanais das disciplinas de Química, Física e Biologia, a proposta foi para que os professores utilizassem no mínimo 1 (uma) aula para desenvolvimento de aulas experimentais no laboratório de Ciências.

No inicio do ano letivo foi elaborado um horário de utilização do espaço e os professores elaboraram o planejamento das aulas. Foram desenvolvidas 177 aulas da área de ciências da natureza no ano de 2013, com temáticas variadas.

Notamos pelos depoimentos dos alunos que os mesmos costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, e que dessa forma contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

A área teve uma aprovação de 80% dos alunos nas disciplinas envolvidas. Consideramos essa informação importante, já que em anos anteriores diagnosticou-se um déficit de aprendizagem na área.

No presente ano, o projeto esta acontecendo novamente. No primeiro semestre já aconteceram 58 aulas experimentais, envolvendo os alunos dos 2º anos do Ensino Médio Inovador. Algumas temáticas que foram trabalhas são: Conhecendo o Laboratório; Preparo de Soluções; Diluição de Soluções; Titulação Ácido-Base; Propriedades Coligativas; Oxirredução; Bafômetro; Termoquímica;, Bomba Efervescente; Velocidade das Reações Químicas; Os Cinco Reinos, Microscopia e Exemplares; Fungos; Exemplares-Filos; Aves; Ondas Eletromagnéticas.

As aulas foram planejadas no inicio do ano letivo, considerando os materiais disponíveis no laboratório de ciências, e também pensando na utilização de materiais alternativos.

Notamos uma melhora na aprendizagem dos alunos, e tal fato pode ser observado ao analisarmos o rendimento dos alunos na área de Ciências da Natureza neste primeiro semestre. De acordo com os rendimentos apresentados até o momento, em média 70% dos alunos estão com resultado considerado satisfatório nas três disciplinas.

Algumas Considerações

Percebemos uma acentuada valorização da experimentação e uma contribuição significativa para a motivação/interesse e compreensão das relações conceituais das disciplinas. A oportunidade e o espaço para atividades experimentais despertaram a liberdade intelectual nos alunos. De acordo com relatos dos alunos, as atividades experimentais auxiliam no entendimento dos conteúdos. Defendemos, portanto, o desenvolvimento de atividades experimentais, sendo um recurso muito importante para uma aprendizagem significativa, pois permite ao aluno trabalhar com resolução de problemas, desenvolvendo sua capacidade de investigação e observação.

Referencial Bibliográfico

CARRASCOSA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A.; VALDES, P. Papel de La actividad experimental em La educación científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** 23 (2): 157-181, 2006.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIAS, I.M.S**. Inovação, mudança e cultura docente** . Brasília: Líber, 2006.

FERREIRA. Luiz Henrique. **Contém Química: Pensar, Fazer e Aprender com Experimentos**. XXIIISEMIPEQ; UFMT, 2014

SILVA et al. Experimentar sem Medo de Erra. In: SANTOS,Wildson L. Pereira dos; MALDANER, Otavio Aloísio. **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

O USO DE METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS NATURAIS E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

CARVALHO, Teresinha Benfica[1]
EE Serra Azul

MATEUS, Francielle da Silva[2]
EE Serra Azul

Resumo

O presente artigo apresenta relatos de experiências desenvolvidas por meio de atividades interdisciplinares que envolveram pesquisa, observação, análise e coleta de dados. As atividades foram desenvolvidas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Serra Azul, município de Diamantino – MT. As atividades práticas envolvendo os tipos de solo, montagem de terrário, vulcão e identificação de substancias ácidas, as quais tiveram como objetivo possibilitar aos alunos conhecimentos que vão além da teoria, valorizando os conhecimentos já adquiridos e levá-los a compreenderem de forma mais ampla a realidade e ao meio em que estão inseridos.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade; atividade prática; conhecimento.

Apresentação

Enquanto educadores, é possível perceber as dificuldades encontradas pelos professores de ciências, geografia e demais áreas para proporcionar qualidade de ensino para os alunos, devido aos poucos recursos que são disponibilizados e a falta de laboratórios nas escolas públicas. A geografia e a ciência estão presentes no dia a dia dos alunos, por isso a importância de trabalhar de forma que os educandos compreendam os conteúdos ministrados em sala de aula, contribuindo assim para formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Nessa perspectiva, este trabalho traz o relato de atividades interdisciplinares com enfoque na área de ciências naturais e geografia, realizadas nas turmas do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Serra Azul, no município de Diamantino, Mato Grosso, o qual teve como objetivo possibilitar ao aluno conhecimentos que vão da além da teoria, valorizando os conhecimentos já adquiridos e levá-las a compreenderem de forma mais ampla a realidade e ao meio em que estão inseridos.

Gonçalves e Pimenta (1990, p. 86), contribuem dizendo que:

> [...] partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem, quando ingressam na escola (adquiridos através das experiências sociais), a escola utilizará métodos que desenvolvam a capacidade de pensar e de sentir, em relação permanente com o fazer. Em síntese, promover o desenvolvimento integrado e integrativo do cidadão, seja em relação a si mesmo, seja em relação a comunidade próxima e à sociedade em geral.

Assim, cabe ao professor fazer sondagens com rodas de conversas ou outras atividades para descobrir o que o aluno sabe e a partir disso, planejar suas ações para ampliar os conhecimentos da turma.

O ensino de Ciências Naturais e Geografia no segundo ciclo: aprendendo com atividades práticas e prazerosas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 2001), o aluno do segundo ciclo já é capaz de desenvolver observações e registros mais detalhados, buscar informações por meio de leitura em fontes diversas, organizá-las por meio de escrita e de outras formas de representação e de modo mais complexos. As possibilidades de estabelecer relações são ampliadas, permitindo trabalhar com maior variedade de informações.

Diante disso, atividades práticas permitem trabalhar com diversas habilidades próprias da investigação científica, tais como: observação atenta e minuciosa; coleta, registro e seleção de informações; elaboração de hipóteses e conclusões a partir dos resultados obtidos (USBERCO, 2012), e assim ter acesso a muitas oportunidades para construção de novos conhecimentos. Diante disso, mesmo com a ausência de um espaço físico próprio para desenvolvimento das atividades práticas, isso não foi um empecilho à realização das mesmas.

As atividades foram realizadas em várias etapas: Inicialmente em sala foram abordados os assuntos (roda de conversa, vídeo, leitura em grupos, pesquisa no laboratório de informática). Nas atividades práticas, foram utilizados materiais recicláveis, como garrafa pet, potes de iogurte, copos descartáveis além de lupas, sendo desenvolvidas no pátio da escola e em sala de aula.

Montagem de um Terrário: Nessa atividade os educandos construíram um terrário, onde analisaram os fatores bióticos e abióticos do ecossistema, percebendo a ocorrência do ciclo da água e a nutrição dos seres vivos e ainda as relações alimentares entre os seres vivos (Produtores, Consumidores e energia). Foram feitas observações diárias, durante trinta dias, registrando em uma tabela alguns itens, como o crescimento das plantas, umidade, número de animais encontrados, alterações observadas no ambiente (terra revolvida por minhocas, folhas comidas por animais herbívoros, surgimento de novas plantas etc.). Ainda foram anotados os dias e horários das observações através de um relatório final.

Construindo um Vulcão: Nesta atividade, os alunos analisaram a formação de uma erupção vulcânica, com vinagre e bicarbonato de sódio. Durante a realização da atividade, os alunos conseguiram relacionar a experiência com as leituras e vídeos vistos anteriormente, como os movimentos das placas tectônicas e a formação de cadeias de montanhas e erupções vulcânicas, relatando fatos vistos em reportagens de acontecimentos no mundo, como exemplo, a erupção vulcânica do vulcão Ontake, no Japão, ocorrida recentemente.

Identificando vários tipos de amostras solo: Nesta atividade, com auxílio de uma lupa, os alunos observaram algumas amostras de solo, como areia, argila e terra vegetal. Analisando a textura, cheiro, cor, permeabilidade, brilho, umidade, granulosidade dos diferentes componentes encontrados. Para isto, foram trabalhados conhecimentos já adquiridos no cotidiano dos alunos, além de leitura e imagens dos solos. Após a identificação dos tipos de solo em sala de aula, alguns alunos relataram sobre os possíveis solos presentes em suas casas, sítios e entorno da escola. Durante as observações um aluno fez o seguinte comentário: "*Na casa da minha avó tem um forno que é feito de argila."* Outro também comentou: "*Na viagem com minha família à praia, eu percebi que a areia é diferente da nossa, parece ser mais grossa e mais clara!"*

Identificando substâncias ácidas e básicas: Nesta atividade, com suco de repolho roxo, utilizado como indicador ácido-base, observaram-se os diferentes Phs de diversas substâncias, como vinagre, suco de limão, alvejantes, sabão em pó, desinfetantes, detergentes, leite de magnésia, soda cáustica entre outras. Para esta atividade, foram trabalhados conhecimentos prévios dos alunos através de perguntas como: Você conhece o nome de algum ácido? Utiliza algum ácido em sua alimentação? O que são antiácidos? Entre outras. Foram trabalhados previamente também conceito de Ph e as relações dos indicadores com soluções ácidas e básicas. Os estudantes perceberam que não devemos cheirar ou provar as substâncias que não são conhecidas, visto que algumas delas são altamente corrosivas, sendo possível identificar através dos indicadores de Ph.



Ilustração 1-Terrário



Ilustração 2- Erupção Vulcânica



Ilustração 3- Identificando amostras de solo



Ilustração 4-Identificando substâncias ácidas e básicas com suco de repolho roxo.

Considerações Finais

Ao realizar as atividades, foi possível perceber o quão significativo foi para os alunos, pois foram muito participativos e seus registros revelaram o quanto ficaram motivados com as aulas, pois se envolveram no processo de aprendizagem aliando prazer com saber. Além disso, os momentos de pesquisa e observação proporcionaram articular o que sabiam com o que estava sendo vivenciado e com isso, abrindo espaços para novas descobertas.

Bibliografia

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores** - São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Fundamental.- 3.ed.- Brasília: A Secretaria, 2001.

USBERCO, João. **Coleção Companhia das Ciências**. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental.-3.ed.-Brasília: A Secretaria, 2001.

APRENDIZAGEM DOCENTE E O PROTAGONISMO NO CONTEXTO DO PIBID DE QUÍMICA DA UFMT: FORMAÇÃO INCIAL EM FOCO

Marta Elisa Faccio – Pibid/Química/UFMT/Cuiabá
Elane Chaveiro Soares–Pibid/Química/UFMT/Cuiabá
Jordy Miranda da Silva – Pibid/Química/UFMT/Cuiabá

Resumo

Neste trabalho relatamos experiências vivenciadas por alunos de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso que estão inseridos no Pibid de Química/Cuiabá. Com o objetivo de compreender e melhor utilizar as transformações tecnológicas e refletir sobre a importância da formação docente aliando teoria e prática com inovações no ensino, o subprojeto do Pibid/Química/UFMT/Cuiabá aceitou o desafio de desenvolver atitudes de protagonista na conquista de uma educação básica com mais qualidade. A partir de vivências mais aprofundadas na realidade escolar, utilização de experimentos e práticas didático-pedagógicas diferenciadas e ainda com uma ampliação do trânsito escola-universidade, os bolsistas, aliados ao professor supervisor, buscaram melhorar as ferramentas de apoio à disciplina. O contato intencional com o *chão da escola* proporcionado pelo programa foi fundamental para o conhecimento e a problematização dessa realidade. Neste texto, trazemos dados de três atividades realizadas durante quatro meses na Escola Estadual Pascoal Ramos. Resultados preliminares indicam quea presença PIBID fez a diferença na construção do conhecimento químico pelos alunos da escola e trouxe novas perspectivas para os bolsistas.

Palavras-Chaves: Aprendizagem docente; Ensino de Química; Pibid

Introdução

O PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura com o objetivo de iniciá-los em atividades escolares da rede básica de ensino desde o inicio do curso. Entende-se que o estudante de licenciatura deve buscar alternativas que mudem o quadro vigente na perspectiva de melhorar a situação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. No Brasil, o Pibid é uma medida de incentivo e expansão do elo entre escola e universidade, bem como de manutenção do estudante das licenciaturas no âmbito universitário.

O projeto, desde o seu inicio, tem proporcionado ao futuro professor, a vivência escolar que culmina no conhecimento prévio da situação sócio cultural das escolas, neste sentido o PIBID vem ajudando o licenciando a desenvolver habilidades para se tornar um professor crítico-reflexivo e não um mero professor instrutor (Sartori, 2011). A gestão escolar, por outro lado, percebe que precisa oferecer condições mais adequadas para o desenvolvimento de atividades planejadas e fornecer um apoio

contínuo aos professores que agora, estão acompanhados de parceiros em suas aulas, os pibidianos.

O Pibid de Química na Escola

O Pibid de Química da UFMT/campus Cuiabá está na Escola Estadual Pascoal Ramos desde maio de 2014. Com o acompanhamento de um professor supervisor – também egresso da Licenciatura Plena em Química da UFMT – estes bolsistas trabalham na rotina de um período escolar por semana, acompanhando o planejamento e a execução das aulas de Química.

Esta é uma escola de bairro que possui um total de 1.086 alunos do ensino médio. Sua estrutura apresenta, dentre outros espaços, um laboratório de ciências e alguns materiais e reagentes.

Metodologia

As atividades foram divididas em três grandes momentos:

1. Observação e reconhecimento da Escola a partir do Projeto Político Pedagógico e do entorno interno e externo com a posterior construção de um relatório apresentado em forma de seminário aos demais bolsistas na universidade;
2. Auxílio no planejamento e na execução de atividades práticas no laboratório da escola;
3. Aumento no trânsito entre universidade-escola a partir de atividades de extensão realizadas pela universidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi o principal documento analisado com vistas a se identificar o pensamento intrínseco da pedagogia, da filosofia e da política da comunidade escolar.

Para o planejamento das atividades experimentais foram utilizados: o livro didático adotado pelo professor (Peruzzo, 2010), material apostilado de experimentos de Química Geral (utilizado na Disciplina de Química Geral da Licenciatura em Química da UFMT) e também o livro didático adotado pelos bolsistas (Mól, 2010).

O aumento do trânsito entre universidade e escola foi favorecido pelo envolvimento da própria escola com projetos atualmente em curso. Neste trabalho, por conta do limite de páginas, destacamos apenas um: a *Semana de Minicursos das Práticas de Ensino de Química da UFMT* (SEMIPEQ). Uma ação de extensão

organizada pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ) e que ocorre desde 2002.

Resultados e Discussões

O primeiro momento caracterizou-se pela expectativa da novidade. Os bolsistas que iniciaram suas atividades em 2014 não haviam tido nenhuma experiência na escola. Foram surpreendidos com a possibilidade de *olhar a escola* mais de perto e de transformar este *olhar de senso comum* em um olhar epistemológico e intrinsecamente curioso no sentido *freireano,* que nos lembra de que "a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte do fenômeno vital" Freire (1996, p.32).

Ler o PPP e conversar com os professores, coordenadores e demais funcionários, além de fazer o reconhecimento dos ambientes da escola a partir de fotografias, aproximou os bolsistas do fenômeno vital de ampliação epistemológica da curiosidade. Eles conseguiram sair da posição de meros expectadores ou visitantes esporádicos, para se tornarem integrantes do sistema de ensino.

O segundo momento, destacado pelo planejamento e pela execução de aulas práticas em conjunto com o professor supervisor do Pibid acentuou ainda mais o sentimento de pertença à profissão e à questão de que é preciso resignificar o lugar da experimentação no ensino, uma vez que as práticas foram realizadas e discutidas a partir da teoria já ministrada. O protagonismo ficou por conta da adaptação de experimentos já realizados na graduação e nas providencias relacionadas aos materiais e reagentes não constantes no laboratório da escola e que foram emprestados do LabPEQ.

Por fim, o terceiro momento tem a ver com a organização por parte da universidade de projetos de extensão como é o caso da Semana de Minicursos das Práticas de Ensino de Química da UFMT (SEMIPEQ). A XXIII SEMIPEQ, que ocorreu no período de 14 a 18 de julho de 2014, é um projeto de extensão que envolve docentes da área de ensino de Química da UFMT. Nesta edição em especial, o projeto ofereceu 35 minicursos de 4 horas cada, ministrados por alunos da Química, da Biologia, da Física além de alunos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e alunos do curso de Licenciatura em Química da UFMT/campus do Médio Araguaia.

Os minicursos possuem temas sociais e abordagens com ênfase no cotidiano do aluno, tudo para que sejam criadas situações que motivem a busca pelo conhecimento e

a *desculpa* para ensinar Química. Em especial, destaca-se o minicurso "Drogas e Bebidas alcoólicas: uma abordagem química e histórica" que foi aplicado também na escola, atendendo aos alunos que não puderam participar da SEMIPEQ ou que participaram, mas que fizeram outro minicurso.

Conclusões

Durante as atividades desenvolvidas na escola nota-se que a inserção prévia dos licenciados na realidade escolar permite a reflexão do tempo necessário para se pensar em atividades inovadoras que possam superar os obstáculos sempre presentes nas questões de ensino e aprendizagem. Percebe-se que a docência requer habilidades e competências diferenciadas para formar cidadãos reflexivos. Os bolsistas do projeto afirmam que o Pibid oferece a oportunidade de desenvolver e aprofundar essas habilidades durante o período acadêmico e consequentemente fortalece a formação do perfil docente. Conforme ressaltam:

> *Para nós, atuar no ensino de química na escola Pascoal Ramos significa compreender melhor as ferramentas escolares utilizadas pelo professor, ensinar e aprender, adquirir experiência e conhecimento sobre o funcionamento da escola, além de poder desmistificar a visão que muitos estudantes têm acerca da ciência química.*

Referências

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SARTORI, J. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. 2011

PERUZZO, F. M; CANTO, E. L. Química na abordagem do cotidiano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010. v.2.

WILDSON, S., MÓL, G. Química cidadã. 1. ed. São Paulo: nova geração, 2010. v.2.

CARNEIRO, H. Pequena enciclopédia de história das drogas e bebidas. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2005.

MOURA, E; MALTA, D. Consumo de bebidas alcoólicas na população adulta brasileira: características sociodemográficas e tendências. Disponível em: <http://www.cisa.org.br/artigo/2589/> Acesso em 03 de jul de 2014.

SOLOMONS, T.W; FRYHLE C. Química Orgânica. 10. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

O LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA

Ainoã Conceição dos Reis
Universidade Federal de Mato Grosso

Ariane Mariele Macedo de Oliveira
Universidade de Cuiabá

Renato Rocha Silva
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Os conhecimentos provenientes da convivência no ambiente escolar são necessários para instrumentalizar os futuros profissionais da educação para se familiarizar com a prática em sala de aula, habituarem-se aos alunos, professores e com o ambiente escolar incluindo seus problemas, desafios e dificuldades, com momentos de alegria, realizações e, sobretudo, com crianças e jovens em busca de conhecimento. O lúdico caracteriza-se como ferramenta de ensino que desperta o interesse e atenção dos alunos independente do nível de escolaridade, proporcionado à aproximação professor-aluno bem como traz resultados significativos quando avaliado sobre o processo de aprendizagem. Alimentação rica em gorduras, açúcares e sódio são rápidas e de fácil acesso, além de ser muito atrativo para crianças e adolescentes, o costume de ingerir esses tipos de alimentos inicia-se em casa, continuando no ambiente escolar, desta forma este trabalho teve como objetivo sensibilizar os alunos de ensino fundamental sobre importância de adquirir e manter uma alimentação saudável.

Palavras-chave: Lúdico, Aprendizagem, Alimentação.

Introdução

A alimentação possui um papel primordial durante todo o ciclo de vida dos indivíduos, nas diferentes etapas da vida pode-se destacar a idade escolar, que se caracteriza por um período em que a criança apresenta um metabolismo muito mais intenso quando comparado outras fases de desenvolvimento, as análises sobre as preferências alimentares das crianças, apontam para priorização do consumo de alimentos considerados menos saudáveis, estudos epidemiológicos têm registrado um crescimento da prevalência de obesidade e sedentarismo entre esses indivíduos. Esse quadro pode gerar o crescimento de riscos de doenças cardiovasculares, hipertensão e outros transtornos de saúde (DANELON et al, 2006).

Nesse contexto Schmitz *et al* (2008) diz que a escola surge como espaço propício para implementação de ações para melhoria das condições de saúde e do estado nutricional das crianças, ela possui o espaço estratégico para a concretização de iniciativas de promoção a saúde e incentiva o desenvolvimento saudável.

A alimentação pode ser considerada uma fonte de prazer, sendo muito mais do que apenas nutrientes, possui significado individual para cada pessoa e grupo, constituindo um traço de identidade, ela é um dos principais indicadores de saúde que mostra as condições de vida de cada um e a cultura adotada por cada ser humano (LOUREIRO, 2004).

A descrição das práticas alimentares dos adolescentes atualmente é fundamentada em dietas ricas em gorduras, açúcares e sódio, com pequena participação de frutas e verduras, nesse sentido, deve ser fortemente estimulado o desenvolvimento de estratégias de interferência nutricional, inseridas no campo da educação em saúde, como uma solução para o controle do problema nessa fase da vida (TORAL, CONTI e SLATER, 2009).

Problema

Consumo excessivo de alimentos prejudiciais a saúde, ricos em gorduras, sódio e açúcar por crianças e adolescentes. Como sensibilizar este publico para que mude seus hábitos alimentares?

Objetivos

Promover o debate sobre a importância da alimentação saudável no processo de desenvolvimento de cada um, e utilizar a ludicidade como instrumento de aproximação e interação entre educador e aluno.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Cuiabá-MT, durante o período de maio a junho de 2011.

As apresentações iniciaram com dinâmicas introdutórias ao assunto que seria abordado, posteriormente duas perguntas foram feitas para avaliar quais eram as informações e concepções sobre alimentação, as perguntas são "por que comemos?" e "O que são alimentos?".

Assim seguiu a aula, intercalando as dinâmicas ao conteúdo aplicado conforme apostila, para complementação foi deixado exposto na mesa grãos, frutas, leguminosas, verduras entre outros tipos alimento que deveriam fazer parte da alimentação diária de toda pessoa.

Durante a exposição do assunto os alimentos dispostos na mesa eram utilizados em demonstrações que explicavam sua importância nutritiva e qual a maneira correta de consumi-lo para que não seja perdido ou comprometido o valor nutricional.

As aulas foram conduzidas de forma direcionada evitando a perda de foco, sendo prioridade ensinar a importância da alimentação saudável, compreender a pirâmide alimentar evitando o consumo excessivo de alimentos industrializados e o desperdício.

Os alunos demostraram maior interesse ou preocupação com o peso e índice de massa corpórea, bem como o resultado da ingestão de alimentos pouco saudáveis e sua relação com a saúde-doença.

Conclusões

As experiências vividas em sala de aula são fundamentais para o educador, são através delas que se identifica a diversidade presente no ambiente escolar, cada sala possui um desafio particular sendo necessário lidar com cada aluno potencializando seu interesse em estudar independente de idade.

Para os futuros professores esta oportunidade auxilia no aprimoramento de competências necessárias para atuar como docente, além de apresentar os problemas mais frequentes do ambiente escolar.

A ludicidade caracteriza-se como ferramenta de ensino cada vez utilizada e estuda por deixar os alunos atentos e participativos durante as aulas. Através do lúdico é possível abordar temas polêmicos, bem como os que possuem barreiras por estar vinculado a preferencias das crianças e adolescentes, como foi o caso da alimentação saudável.

Referências

TORAL, Natacha; CONTI, Maria Aparecida; SLATER, Betzabeth. **A alimentação saudável na ótica dos adolescentes: percepções e barreiras à sua implementação e características esperadas em materiais educativos.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(11):2386-2394, nov, 2009.

LOUREIRO, isabel. **A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de**

saúde. Revista Portuguesa de Saúde Pública VOL. 22, No 2 — JULHO/DEZEMBRO 2004.

SCHMITZ, Bethsáida de Abreu Soares; RECINE, Elisabetta; CARDOSO, Gabriela Tavares; SILVA, Juliana Rezende Melo da; AMORIM Nina Flávia de Almeida; BERNARDON, Renata; LOURDES, Maria de; RODRIGUES, Carlos Ferreirinha. **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24 Sup 2:S312-S322, 2008.

DANELON, Maria Angélica Schievano; DANELON, Mariana Schievano; SILVA Marina Vieira da. **Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas.** Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, 13(1): 85-94, 2006.

A ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE AULA EXPERIMENTAL E TEÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO CIÊNCIA

Evonete Aparecida Ramos Dos Santos

Kátia Dias Ferreira Ribeiro

Universidade Federal de Mato Grosso - *campus Sinop*
evoquimica@yahoo.com.br

Resumo:
O trabalho aqui descrito e analisado configura-se em uma análise de um trabalho desenvolvido em aulas de ciências do Ensino Fundamental com a intenção de verificar a contribuição da experimentação no aprendizado de ciências diante de um quadro teórico já explorado com os estudantes. Intentou-se também compreender o entendimento de professores sobre o assunto. Apesar das dificuldades apresentadas pelos professores, a experimentação quando articulada ao conteúdo teórico leva o estudante a uma compreensão significativa dos diversos fenômenos apresentados e desenvolver a capacidade de inter-relacionar os conteúdos aprendidos nas aulas com o cotidiano.

Palavra-Chave: Ensino de ciência; Experimentação; Articulação teoria-prática.

INTRODUÇÃO

O educador em sua missão de formar indivíduos atuantes e com visão critica do mundo que o cerca, deve propiciar atividades que oportunize o desenvolvimento por parte do educando de habilidades relacionadas ao trabalho em grupo, não excluindo, portanto outras habilidades, que poderão ser desenvolvidas. Importância também deve ser dada na capacidade do estudante de relacionar o conteúdo aprendido nas aulas com o cotidiano. Em se tratando de atividades experimentais, sabe-se que ainda há insegurança e dificuldades por parte dos educadores para sua estruturação e desenvolvimento. Por isso é importante questionar e refletir sobre as contribuições, os mitos e as possibilidades de trabalho com a experimentação. Qual a contribuição da experimentação no aprendizado de ciências diante de um quadro teórico já explorado com os estudantes? E a experimentação auxilia no processo ensino aprendizagem do conteúdo abordado? Esse projeto foi desenvolvido para analisar esses questionamentos. Para tanto se empenhou em compreender a importância da experimentação no ensino e aprendizagem de ciências no 5º e 6º anos do ensino fundamental em uma escola pública. Para essa análise desenvolveu-se atividades práticas no laboratório, intercaladas com as aulas teóricas de ciência e identificou-se os aprendizados envolvidos com a realização

dessas atividades, por meio da análise de um questionário o qual envolvia indícios apontados pelos alunos e professores sobre a influência de aulas praticas em seu aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

As atividades práticas de ciência foram realizadas na escola Rodrigo Damasceno, município de Sinop - MT, para as turmas de 5° e 6° anos do Ensino Fundamental.

Procurou-se trabalhar o conteúdo de forma contextualizada com a realidade do aluno e seguindo as orientações contidas no Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) na qual diz que a aprendizagem deve fazer sentido para o aluno (BRASIL, 1999), pois dessa forma passa-se a relacionar o conteúdo com a vivencia do estudante, motivando-o a ser agente ativo da própria aprendizagem deixando de agir como sujeito passivo.

Rosito (2008) aborda as atividades experimentais, desenvolvidas em sala de aula ou laboratório ou outro espaço como essencial para aprendizagem cientifica.

Na concepção da autora, a atividade prática é qualquer trabalho realizado pelo aluno com orientação do professor onde os agentes ativos são os estudantes que irão efetuar atividades como: pesquisas, resolução de problemas, atividades com uso de computadores, analise e interpretação de dados, elaboração de modelos e procedimentos, etc (*ibid.)*.

Diante disso, as aulas foram ministradas para as turmas do 5° e 6° anos do ensino fundamental dentro das atividades de estágio supervisionado realizado por uma das autoras desse trabalho. A proposta foi dar continuidade ao conteúdo ministrado pela professora regente de ciência. As aulas abrangeram conceitos teóricos abordados em sala de aula intercaladas com atividades experimentais no laboratório de ciências da escola. O assunto das aulas era "Célula" e "Corpo Humano". As atividades práticas foram pensadas visando abranger o conteúdo que estava sendo ministrado em sala de aula, contemplando os conceitos abordados no livro didático selecionado pela escola o qual orienta o trabalho da professora regente. Foram desenvolvidas atividades no laboratório com utilização de microscópio óptico, por meio do qual os estudantes puderam visualizar as células da própria mucosa bucal e também visualizar em uma maquete do corpo humano os órgãos internos e a arcada dentária. Também utilizado um questionário respondido pelos alunos objetivando compreender e identificar as dificuldades encontradas na realização da pratica e se essa estratégia de ensino

contribuiu para melhor compreensão dos conceitos estudados em sala de aula. Dois professores de ciências responderam a um outro questionário para verificar qual a importância percebida pelos professores da experimentação para no ensino de ciência.

O ensino de ciências pode levar o aluno a interagir com o mundo, transformando um sujeito ouvinte ou observador das ideias de outros em um cidadão que participe de maneira ativa e responsável. Esta experiência prática propiciou visualizar que quando o ensino têm significado para o estudante o aprendizado ocorre de forma natural, isso foi identificado pela observação do trabalho dos alunos e comprovado ao analisar os questionários, sendo unânime por parte dos alunos a aprovação desse tipo de prática de ensino. Esta aprovação da atividade desenvolvida na escola sugere que quando se relaciona o aprendizado teórico com a atividade prática permite uma articulação efetiva entre o fenômeno e a teoria, favorecendo assim, o aprendizado.

Os professores questionados possuem formação em área que não das Ciências Naturais, porém uma delas com especialização em ciência. Aponta-se isso, pois é um fator influenciador da concepção do profissional no assunto abordado. No questionário respondido pelos professores é percebido nas respostas dos mesmos, que por mais que não possuem formação em ciências, percebem que a disciplina que lecionam proporciona uma "interação teoria/prática", abrindo "mais portas para pesquisa". Na concepção desses professores, a aula experimental "desperta maior interesse dos alunos" e proporciona ao aluno "um entendimento melhor da teoria, estimulando-o a construir seu conhecimento".

Relataram ainda, ter realizado várias experiências em sala de aula e que o livro didático utilizado pela escola também possui experimentos "interessantes" para se trabalhar com os alunos. Já quanto ao uso do laboratório, este se torna inviável, pelo fato do professor "ter sempre de comprar materiais", ou seja, a escola não disponibiliza materiais para o professor estar trabalhando com experimentos no laboratório; também disseram que "é preciso ter um técnico no laboratório para auxiliar o professor, pois com turmas grandes é complicado fazer aula prática". Percebe-se o entendimento do professor de que aulas experimentais devem ser realizadas estritamente em laboratórios, porém outros espaços podem ser utilizados conforme apontado por Silva; Machado e Tunes (2010) que apontam também os obstáculos colocados pelos docentes.

Quando questionados sobre uma sugestão para melhorar a aprendizagem dos alunos, somente um dos professores respondeu, e sua resposta foi a de "integrar a

prática com a teoria" o que nos indica que o professor percebe-se a necessidade dessa articulação.

CONCLUSÃO

As dificuldades em se trabalhar com atividades experimentais vão além de não se ter nas escolas laboratórios e materiais adequados, estando presente na formação e concepção do professor da importância desse tipo de atividade. Para os professores questionados as atividades práticas no laboratório, apesar de importantes, são dispensáveis para o bom andamento das aulas e para aprendizagem significativa por parte dos alunos, alegando para essa afirmação, inúmeras dificuldades. Porém para o aluno esse tipo de metodologia permite compreender conceitos e desenvolver habilidades de relacionar o conteúdo teórico com a sua vivencia cotidiana e com observação dos diferentes fenômenos existentes, contribuindo, portanto, para sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf. Acesso em: 14 fevereiro 2014.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências:** reflexões epistemológicas e metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 195-208.

SILVA, R. R. da; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 231-261.

APRENDENDO BIOLOGIA LUDICAMENTE - OS PROTOZOARIOS E AS PARASITOSES MAIS FREQUENTES NO BRASIL

Júnior de Souza Costa – Universidade Federal de Goiás

Simone dos Santos da Silva – Universidade Federal de Mato Grosso

juninhu4@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo ensinar de forma lúdica a morfologia, classificação e os meios de locomoção dos protozoários, bem como identificar as parasitoses mais frequentes no Brasil causado por protozoários. Destacando assim, a importância das atividades lúdicas associadas ao ensino de biologia dentro da sala de aula, utilizando de dinâmicas, jogos e brincadeiras em todo o processo de aprendizagem. As atividades lúdicas e jogos desempenham não apenas o prazer em brincar, mas desenvolve outras habilidades que são essenciais como cognitiva motora e afetiva. Apresenta alguns autores nos quais abordam a importância do tema proposto para o desenvolvimento nos aspectos educacionais. Contudo, o ensino de biologia somado as atividades lúdicas e jogos são de fundamental importância em todo este processo, visto que, facilita a aprendizagem do conteúdo e constrói o conhecimento do indivíduo preparando-o assim para desafios posteriores.

Palavras chave: Biologia. Lúdico. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os protozoários são organismos unicelulares que constituem uma reunião diversificada de cerca de 80.000 spp (são conhecidas: de simples amebas as formas complicadas como ciliados, variando sua organização morfológica, características, comportamento, habitat, etc); atualmente estão separados em filos, que juntamente com as algas constituem o Reino Protista (RUPPERT e BARNES, 1995).

A locomoção desses micro-organismos no meio aquático é feita através do batimento de cílios os (Ciliados) ou batimento de flagelos nos (Flagelados) que são

estruturas mais adaptadas para a natação; outros protozoários os (Rizópodos) rastejam com movimento amebóide um tipo de locomoção, aonde os micro-organismos vão mudando a forma do seu corpo pela emissão de pseudópodes (do grego, "pseudo", em português falso) e (do grego "podo", em português pé), portanto literalmente "pseudópodos" significam "falsos pés".

Outros protozoários não possuem organelas locomotoras nem vacúolos contrácteis são os chamados (Esporozoários), microorganismos parasitas que se disseminam pelo ambiente através da produção de muitos esporos que são levados pela água, pelo ar ou são levados através de animais vetores (moscas, mosquitos, carrapatos etc.) que se contaminam com esses protozoários patogênicos, ficam doentes e transmitem essas doenças para outros animais.

Visto a difícil compreensão de alguns conteúdos de biologia, se dá a necessidade de ter uma aula mais didática e lúdica e que foque a atenção dos alunos para o professor.

Nesse sentido, Hernández (1998) ressalta que um professor precisa realizar aulas criativas e proporcionar situações em que os alunos sejam capazes de reconstruir seus conceitos.

Moran *et al.,*(2000) acrescenta que "o ser humano aprende e constrói seu conhecimento pela necessidade de resolver problemas, pela curiosidade, pelo interesse, pelo prazer e satisfação, e pelo próprio espírito de busca por respostas concretas."

O lúdico aplicado á pratica pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo ensinar de forma lúdica a morfologia, classificação e os meios de locomoção dos protozoários, bem como identificar as parasitoses mais frequentes no Brasil causado por protozoários.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em uma Escola Estadual da cidade de Cuiabá – Mato Grosso, no mês de Abril de 2012. Demos início à aula com o tema de "Reino Protista", entregamos as apostilas com o tema da aula.

Nessa primeira parte foi apresentado o conteúdo aos alunos e foram identificados como estão classificados o reino protista. Começamos pela classificação entre amebas, flagelos, ciliados e esporozoários. Demonstrando o porquê é classificado de tal forma e como estão estruturados.

Na segunda parte apresentou-se o conteúdo sobre amebas, seus movimentos, características morfológicas, como se alimentam e reproduzem, em seguida os flagelados também demonstrando características morfológicas, locomoção, reprodução e alimentação. Dando continuidade, identificamos as amebas e flagelados, usando moldes em E.V.A. (etileno acetato de vinila) e almofadas em forma de protozoários, para demonstrar as estruturas das organelas.

Na terceira fase da aula apresentou-se os ciliados e os esporozoários. Iniciando pelos ciliados. Em seguida os esporozoários, abordando suas características como sua reprodução, locomoção e captura de alimento e sempre interagindo com os alunos sobre o conteúdo para ter a participação dos mesmos dentro o tema proposto.

Em seguida foram abordadas as principais doenças causadas pelos protozoários, às formas de contaminação e a prevenção das mesmas, dando ênfase as mais ocorridas no Brasil como a malária, leishmaniose (visceral e tegumentar), doença de chagas, giardíase, malária, amebíase e tricomoníase.

CONCLUSÃO

A associação do ensino de Biologia com o lúdico prova que o processo criativo é um dos mais vitais para o ser humano. Esta metodologia somada à ciência e a biologia nos possibilita analisar, facilitar e aprimorar o conhecimento do aluno. Visto que por meio da ludicidade o aluno tem seu mais espontâneo meio de expressão.

Por tudo isso, observou-se que a ludicidade aplicada ao ensino de biologia é indiscutível e deve ser inserida no meio escolar, sendo essencial para pleno

desenvolvimento das atividades e do trabalho pedagógico. Tornando assim, uma aula mais dinâmica e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos** – 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**.

JUNIOR, César da Silva. **Biologia** – 8 ed. São Paulo: Sasson, 2004.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2000.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Metodologia do Ensino: Cultura do Caminho Contextualizado** – 26 ed. Campinas: Papirus, 2008.

RUPPERT, E. E & BARNES, R. D. **Invertebrate Zoology** 6. Ed. Fort Worth: Saunders, 1991.

SILVA, Cunha; CARVALHO, Danielle Sampaio; KERSUL, Juan Maro. **Estratégias para o ensino de organelas -** Ciências 8ª série.1 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO, UTILIZANDO OS RESÍDUOS SÓLIDOS (LIXO) COMO TEMA INTERDISCIPLINAR.

ARRUDA, Ione Pires,
CEJA – Prof. Antônio Cesário F. Neto
Ionefisica2011@hotmail.com

CAMARGO, Euguidson Jorge
CEJA – Prof. Antônio Cesário F. Neto
Eugdson@hotmail.com

TEIXEIRA, Jozil Gabriel
EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz
josilteixeira@hotmail.com

RESUMO

O presente projeto pretende refletir sobre os problemas ambientais em nossa sociedade, em especial sobre o lixo, seu destino e possíveis formas de reaproveitamento, aborda também sobre inovar novas práticas pedagógicas voltadas para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental da sociedade. Temos como principais objetivos, aprender e desenvolver ideias associadas a projetos básicos, onde buscamos a integração da escola e comunidade com intuito de sensibilizar quanto ao desperdício de matérias primas e possibilitar a confecção e produção de protótipos de instrumentos musicais aliado aos fenômenos físicos e sonoros, em especial ao reaproveitamento do lixo e sobre os problemas ambientais, conscientizando os alunos sobre os benefícios da reciclagem do lixo e a preservação do meio ambiente. A realização desse trabalho se pauta em estudos bibliográficos sobre a educação ambiental e os fenômenos sonoros: projetos interdisciplinares.

Palavra Chave: reciclagem, fenômenos sonoros, interdisciplinares.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como objetivo discutir a utilização dos benefícios da reciclagem dos resíduos sólidos (lixo) e a conscientização da preservação do meio ambiente, articulando a formação de valores, atitudes, com ensino e aprendizagem de habilidades, atitudes e procedimentos cuja importância e a inclusão de questões ambientais e sociais no currículo escolar a partir da transversalidade.

Optamos em realizar o estudo com base na metodologia de projetos, segundo Nilbo Ribeiro (2002), que enfatiza a importância de atividades interdisciplinares que privilegie a participação da comunidade escolar aliando os conhecimentos científicos e o desenvolvimento de conceitos e atitudes, tais como: a consciência pessoal, com relação ao meio ambiente, a observação detalhada, a organização, a análise, a comunicação, o uso da criatividade, o estabelecimento da segurança e da autonomia na aprendizagem, promovendo uma visão integrada do mundo em que vivemos.

Os alunos apresentam varias opiniões, com intuito de sensibilizar quanto aos desperdícios de materiais e a produzir instrumentos musicais presentes na natureza, associando a conceitos fenômenos físicos e sonoros, as praticas relacionadas com a contextualização da música inter-relacionando com a metafísica, criando um ambiente científico instigante com ênfase em bioacústica.

A educação ambiental se propõe a fomentar processos continuados como mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes num respeito a diversidade biológica, cultural, étnica, proporcionando um exercício de interdisciplinaridade levando os alunos a tentar solucionar questões ligadas ao lixo utilizando diversas disciplinas como ferramentas, além de leva-los a compreensão dos princípios básicos da educação ambiental.

PROBLEMATIZAÇÃO

Os resíduos sólidos (lixo) em questão é um grande tema gerado de debates no âmbito escolar de forma interdisciplinar, pois envolve questões relacionadas ao meio ambiente, cultura, saúde pública, política, problemas sociais, economia, é possível mostrar através da visão degenerescência, a importância da preservação e investigação da natureza e a construção e manipulação de materiais artesanais que estão expostos do meio ambiente.

PROBLEMATIZAÇÃO - Problema / questão investigativa

Como a comunidade escolar da Escola CEJA Professor Antônio Cesário Neto, Cuiabá-MT, articulam a interdisciplinaridade presente no processo ensino e aprendizagem nos quais a atualidade é marcada pela urbanização crescente, no qual os resíduos sólidos são expostos ao meio ambiente, a questão do consumismo desenfreado, a desigualdade social e a necessidade da participação do cidadão para a construção de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual nas quais várias disciplinas sejam vista como uma construção de aprendizagem e ferramentas voltadas para as praticas pedagógicas, construção de valores humanos e sociais em defesa de políticas publica para este setor.

OBJETIVOS

1. Objetivo Geral

Construir conhecimentos interdisciplinares sobre resíduos sólidos e os fenômenos inseridos no meio ambiente, cuja defesa é uma aprendizagem de projetos que consistem em fomentar experiências de aprendizagem que engajem os estudantes em projetos complexos do mundo real, através dos quais possam desenvolver e aplicar suas habilidades e conhecimentos.

2. Objetivos Específicos

Estimular a curiosidade dos alunos para com os problemas do lixo em sua comunidade, ruas, praças.

Praticar a interdisciplinaridade, utilizando as disciplinas como ferramentas para investigação de um problema proposto.

Reconhecer os ciclos da natureza, através de uma visão complexa e dos resíduos produzidos pelo homem.

Incentivar a discussão e o interesse na participação do problema na sua comunidade.

Construir e manipular instrumentos musicais com os efeitos sonoros.

Conhecer soluções para melhoria na qualidade de vida da comunidade local de maior relevância.

É importante ressaltar que, apesar da delimitação de cada disciplina envolvida, todos os professores procuram abordar aspectos das outras disciplinas participantes.

Ao decorrer da atividade realizada, foi realizada uma oficina bioacústica como forma de se organizar o conhecimento escolar, se sistematizou, a partir do dossiê do trabalho, da avaliação e da memória, que em forma de anotações, o professor foi realizando sobre o que, em realidade, houve a contextualização dos conteúdos. Isso permitiu, além disso, ter um instrumento de intercâmbio com outros colegas.

Uma pauta de referência para contrastá-la com os objetivos finais e com o próprio planejamento realizado no contexto educacional permeando em todas as disciplinas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro Nogueira a qual propicia a investigação e a experimentação in loco, onde os alunos são vistos com sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento, na perspectiva freiriana de ensino que privilegie a reflexão-ação-reflexão da realidade (observação) e a teorização realizada pelos diferentes sujeitos na sala de aula, junto aos professores de diferentes áreas do conhecimento. Advindos da teoria e a pratica, uso de mídias (vídeos e filmes) e estudos de textos e debates que possibilita a retro alimentação do processo ensino e aprendizagem, a partir dos conhecimentos prévios dos educandos e formulação de questionários e sua aplicação, onde precisamos de um currículo escolar que dialoga os fatos fundamentais da vida e a necessidade de estratégias de ensino adequadas a um currículo integrado, valorizando o conhecimento contextual de aprendizagem fomentando construção de experiências que os alunos possam construir manipular e aplicar seus conhecimentos físicos e científicos.

A equipe de alunos pesquisou sobre os assuntos relacionados ao tema como: reciclagem, reaproveitamento, cidadania, impactos ambientais causados pelo acúmulo e tratamento inadequado do lixo, artistas plásticos que utilizam o lixo, instrumentos musicais artesanais.

A partir destas informações, a equipe de alunos e professores começou a estruturar as práticas adotadas para abordar as questões e estratégias de ensino,

integrando a outras áreas de conhecimento ligado a musicalidade, como proposta de construir instrumentos musicais com objetos e resíduos descartados como coco, bambu, ferro, pedras, tubos pvc, raio de bicicleta, sementes, tampas de garrafa pet, cujas ações foram voltadas para a construção de berimbaus, chocalhos, belisco fone, pau da chuva, didjerídoo, tambores, carros, dentre outros, com objetivo de novas atitudes em repensar nossos hábitos e promovendo a disseminação do conhecimento e promovendo a consciência ambiental, ética e cidadania entrelaçando a bioecoativa.

O tratamento de informação levou-se em conta as várias fontes de informação: livros, vídeos, materiais de entidades ecológicas, jornais, revistas, visitas, tivemos diferentes fontes levando um implícito processamento diferenciado. Uma vez delimitado o que seria abordado realizou uma provisão de fatos, conceitos, princípios, procedimentos cognitivos instrumentais e as atitudes que poderiam ser tratadas a partir do tema em questão, durante a ação, realizada durante o projeto, os professores foram incorporando, a partir das suas reflexões sobre a turma, os aspectos que resultaram de maior relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho proporcionou a possibilidade de realizar este projeto de acordo com a filosofia pedagógica, que prioriza a formação de um cidadão consciente e participativo, além de acreditar na interdisciplinaridade e na investigação de problemas presentes na vida do aluno, procurando associar os conhecimentos científicos com a vida cotidiana, contudo a prática pedagógica cada vez mais vem rompendo com a fragmentação do saber, criando um diálogo produtivo entre as disciplinas, oferecendo as situações de aprendizagem capazes de torna-los cidadãos competentes para exercer uma ação transformadora na sociedade.

Tínhamos a sensibilização para o problema do lixo de uma forma real e não apenas ligado ao conteúdo escolar, mostrar que a questão ambiental é muito mais complexa do que apenas ecológica e promover a alfabetização ecológica, além disso, fortalecer sentimento do que é ser cidadão e incentivar a investigação de uma série de questões de origem social, econômica, politica e morais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

COPRA, F. O Tao do Físico, um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. Trabalho original publicado em 1973, Rio de Janeiro: Cultrix, 1982.

COPRA, F. Alfabetização Ecológica: O desafio para educação no século XXI IN TRIGUEIRO, A. (org.). Meio ambiente no século XXI. Rio de Janeiro, RJ: SEXTANTE, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos oprimidos: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro, Pedagogia de Projetos – uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências, São Paulo: Érica. 2002

O APRENDIZADO DA FISIOLOGIA DA DIGESTÃO ATRAVÉS DO ENSINO LÚDICO EM BARRA DO GARÇAS, MT: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Katherine Iasmin Lima de Souza[1]

Lindalva Cordeiro Ferreira[1]

Edward Bertholine de Castro[2]
Projeto de Extensão - UFMT
lindalvacfufmt@gmail.com

Resumo

O ensino de Biologia no Brasil vem sendo trabalhado, na maioria das vezes, de maneira tradicional. Este mecanismo, apesar de ser o mais fácil e barato, pode prejudicar a aprendizagem dos educandos e, até mesmo, torná-la meramente em "decorebas". Novas metodologias de ensino são essenciais às aulas, uma vez que alunos hoje inseridos no Ensino Básico tem acesso a inúmeras informações e, caso seu interesse não seja motivado, sua aprendizagem será dificultada e sem significado. Acreditamos que mesclar as aulas tradicionais com práticas alternativas e lúdicas fomenta maior interesse nos educandos. Cumpre-se a parte teórica de explanação dos conteúdos e os mesmos são utilizados de maneira prática em seguida, ocasionando assim, a aplicabilidade do que foi lecionado no cotidiano dos sujeitos envolvidos. O jogo "Bingo Digestivo", inserido como atividade do minicurso *Você vai ter que me engolir: O caminho da digestão*, objetivou a revisão dos conteúdos relacionados à fisiologia da digestão humana, de forma lúdica e reflexiva numa das turmas de 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Marechal Eurico Gaspar Dutra, situada na cidade de Barra do Garças, MT. Este método possibilita a reflexão dos educandos de que conteúdos muitas vezes classificados como complexos podem ser facilmente assimilados, quando abordado de forma diferenciada.

Palavras-chave: Jogo; Aprendizagem; Interesse.

1. Introdução

O ensino de Biologia no Brasil vem sendo trabalhado, na maioria das vezes, de maneira tradicional. Este mecanismo, apesar de ser o mais fácil e barato, pode prejudicar a aprendizagem dos educandos e, até mesmo, torná-la meramente em "decorebas".

Uma metodologia tradicional, hoje, impossibilita-nos de alcançar nossos objetivos, pois nossos alunos têm contato com um grande aparato de possibilidades tecnológicas que os cativa, e a escola, quando trabalha apenas com repasse de informações, utilizando-se apenas do livro didático ou aulas expositivas, acaba fragilizando a vontade do discente de aprender (AZEVEDO, 2010).

Visar novas metodologias proporciona maior entendimento dos conteúdos, além de tornar as aulas que seriam monótonas em divertidas. O professor deve rever a utilização de propostas pedagógicas passando a adotar em sua prática aquelas que atuem nos componentes internos da aprendizagem, já que estes não podem ser ignorados quando o objetivo é a apropriação de conhecimentos por parte do aluno (KISHIMOTO, 1996).

O jogo "Bingo da digestão", adaptado do trabalho de Shimamoto & Fagundes (2009), tem por objetivo fazer uma revisão, de forma lúdica, dos conceitos relacionados aos processos fisiológicos da digestão humana e da anatomia dos órgãos envolvidos. Ao jogar, o aluno pode se auto-avaliar, conhecer-se, estabelecer os limites de sua competência e perceber o que deve ser trabalhado a fim de evitar uma possível derrota. O jogo simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor ao seu papel de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (MORATORI, 2003).

A dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vista a estimular certos tipos de aprendizagem (SILVA et al., 2007).

Acreditamos que mesclar as aulas tradicionais com práticas alternativas e lúdicas fomenta maior interesse nos educandos. Cumpre-se a parte teórica de explanação dos conteúdos e os mesmos são utilizados de maneira prática em seguida, ocasionando assim, a aplicabilidade do que foi lecionado no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

2. Objetivo

2.1. Geral

Promover o aprendizado da fisiologia do Sistema Digestório humano e contextualizar de forma lúdica e significativa a Biologia com o cotidiano dos discentes, despertando a curiosidade dos mesmos e valorizando seus conhecimentos prévios.

3. Metodologia

A Escola Estadual Marechal Eurico Gaspar Dutra, situada na região central da cidade de Barra do Garças-MT, foi fundada em 1975 pelo Decreto nº083/75, inicialmente como Instituição Municipal, que oferecia cursos de Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano). Atualmente, a instituição é Estadual e oferece, além do Ensino Profissionalizante, o Ensino Médio Regular, que conta com 824 devidamente matriculados.

O projeto de extensão ... , na área da Biologia, teve como público alvo as turmas de Ensino Médio do período matutino, com duração de vinte horas. O minicurso "Você vai ter que me engolir: O caminho da digestão" objetivou o ensino sobre a fisiologia da digestão humana, de forma lúdica e reflexiva numa das turmas de Segundo Ano.

Buscou-se iniciar pelos conteúdos básicos, que introduzem o assunto principal, como forma de averiguar o conhecimento prévio da turma. As aulas eram inicialmente problematizadas e os conteúdos contextualizados ao cotidiano do aluno, procurando dar significado ao aprendizado dos mesmos.

No terceiro dia de trabalho, após a explanação do conteúdo central do minicurso, os alunos foram separados em duplas ou trios por afinidade e distribuiu-se para cada grupo uma cartela de cartolina com uma tabela de 10 x 8 cm. No quadro branco haviam vinte palavras relacionadas ao tema do minicurso. Os alunos deveriam escolher dez delas e escrever em suas cartelas. Em seguida, foram sorteadas perguntas sobre o assunto, que eram feitas em voz alta pelas professoras e cujas respostas eram as palavras escolhidas pelos alunos, que somente após ser corretamente respondidas poderiam ser marcadas, caso constasse em sua cartela. O processo foi repetido até que todas as palavras foram assinaladas. O grupo vencedor deveria gritar BINGO e ganharia o prêmio, que é da escolha do professor. Escolhemos um saco de jujubas.

Este método possibilita ao professor averiguar o *feedback* da turma em relação ao seu trabalho e quais as dúvidas mais recorrentes, para uma abordagem diferenciada.

Conclusões

A utilização de jogos em sala de aula é sempre muito proveitosa, pois amplia o aprendizado do aluno, uma vez que o mesmo o utiliza não só para responder uma prova, mas de forma descontraída. Este método possibilita a reflexão dos educandos de que conteúdos muitas vezes classificados como complexos podem ser facilmente assimilados, quando abordado de forma diferenciada.

Percebemos um maior interesse da turma após o uso do bingo e que o mesmo os fez compreender melhor o tema apresentado, fato este que pôde ser comprovado nos dias seguintes de minicurso,

através de exercícios de fixação, que foram corretamente respondidos, sem nem haver necessidade de consultas para retirada de dúvidas, comprovando que diferentes abordagens são ricamente satisfatórias aos alunos e também ao professor.

Em depoimento, os discentes relataram que aprenderam, nas vinte horas do minicurso, o que não conseguiram com a metodologia tradicional aplicada para explanar o mesmo conteúdo, por eles visto previamente. É muito satisfatório constatar que com pequenas mudanças, conteúdos como este, podem ser tranquilamente trabalhados e até mesmo despertar maior interesse nos sujeitos envolvidos.

Referências

AZEVEDO, R. D.; TORQUATO, E. F. B. **ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DO SISTEMA DIGESTÓRIO: CÉLULAS PARIETAIS**. In: O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Educação, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

MORATORI, P.B. **Por que utilizar Jogos Educativos no processo de Ensino Aprendizagem?** 2003. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado de Informática aplicada à Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS. **Dados jurídicos, físicos e humanos da Escola Estadual Marechal Eurico Gaspar Dutra**. Disponível em: <http://educacao.barradogarcas.mt.gov.br/pagina/171/Gaspar-Dutra/>. Acesso em: 28/09/2014.

SÁ, N. A. de; COSTA, J. P.; SORDILLO, C. M. O.; TEIXEIRA, G. A. P. B. **"CAMINHOS DA DIGESTÃO": AVALIANDO O IMPACTO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA.** V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL), IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE). Setembro, 2011.

SILVA, A. M. T. B. da; METTRAU, M. B.; BARRETO, M. S. L. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007.

SHIMAMOTO, D. F.; FERNANDES, C. R. M. G. Bingo Digestivo. 2009. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6489>. Acesso em: 03/08/2014.

A APRESENTAÇÃO DE EVOLUÇÃO BIOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA

Ainoã Conceição dos Reis
Universidade Federal de Mato Grosso

Ariane Mariele Macedo de Oliveira
Universidade de Cuiabá

Renato Rocha Silva
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

O ensino de Ciências Biológicas é fundamental para a formação dos alunos, pois abrange conteúdos significativos para a vida cotidiana fora da escola, além de contribuir também para uma busca de identidade pessoal e coletivamente. A construção do conhecimento no processo de aprendizagem de cada indivíduo é algo consagradamente estudado e consolidado por Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, porém ao mesclar o processo de ensino-aprendizagem com teorias evolucionista que são trabalhadas em sala de aula, notar-se-ão certos paradigmas referente à apresentação do conteúdo evolução biológica. No ensino médio é onde geralmente se expõe aos alunos o conteúdo de evolução biológica, sendo responsabilidade do professor conduzir o contato dos alunos a teorias evolucionista. O conhecimento do pensamento evolutivo e suas diferentes interpretações são importantes para o ensino e aprendizagem sobre evolução biológica, sendo o professor responsável por abordar essa diversidade e apresenta-las para os alunos. Ao longo da experiência docente é comum se deparar com assuntos polêmicos cercados de paradigmas, cabe ao professor aperfeiçoar suas habilidades e competências para direcionar os debates evitando conflitos psicossociais.

Palavras chave: Aprendizagem. Biológica. Evolução.

Introdução

Abrangendo o processo de aprendizagem Vygotsky (1982) explica que a construção do conhecimento se realiza através da relação do sujeito com o mundo, não o considerando como um receptáculo vazio, mas levando em conta que o mesmo indivíduo é portador de verdades oriundas de um plano mutável.

De acordo os pensamentos de Piaget o conhecimento é empírico, porém pode ser construído através da interação físico-social, estabelecendo uma relação de dependência da pessoa com meio (NEVES E DAMIANI, 2006).

Para que existisse uma educação neutra Freire (2002) em "Pedagogia da Autonomia" suscita a necessidade de compreensão voltada ao modo de vida individual e social, pondo em prática valores a serem encarnados sem relevar seu estilo político. Educação esta difícil de ser alcançada considerando que o Brasil possui uma grande diversidade sociocultural.

Neste contexto Krasilchik (2000) expõe sobre o importante papel que o ensino de ciências pode desenvolver, pois é ele quem une os indivíduos ao conhecimento, casualmente responsável por vários mecanismos geradores de questionamentos. Em uma pesquisa recente a mesma autora Krasilchik (2008) adverte sobre a carência de atualizações no ensino de ciências na escola, pois é inegável que esta prática regula a formação individual como cidadão crítico.

Dentro da educação em ciências Darwin (2004) define a evolução como processo de desenvolvimento natural autor da seleção onde somente os indivíduos mais aptos conseguem sobreviver.

Corroborando com estudos de Eichler (2006) e Vasconcellos et al. (2009), menciona-se que entre paradigmas e impasses deixados por C. Darwin, o que mais chama a atenção até nos dias presentes, são os conflitos psicológicos entre a capacidade de cognição social e aceitação de cada

indivíduo ao se tratar do tema. Fala-se também da "adaptação biológica e a seleção natural" apoiado no viés explicativo da psicologia evolucionária, onde os mesmos são causadores de manifestações psicológicas atuais.

Problema

como abordar o tema evolução biológica com alunos do ensino médio evitando conflitos relacionados a crenças pessoais?

Objetivos

oferecer informações de experiência a respeito da prática de ensino sobre evolução dos seres vivos com alunos do ensino médio, de tal forma que o professor conduza à aprendizagem esclarecendo dúvidas e estabelecendo a participação dos alunos no processo de construção crítica do conhecimento voltado ao tema. Por este viés também observar a interação e compreensão dos alunos relacionada ao assunto evolução biológica.

Metodologia

A pesquisa ocorreu com alunos do ensino médio de Escola Estadual da cidade de Cuiabá – Mato Grosso, no mês de Novembro de 2011.

Foram desenvolvidas dentro do tema evolução, aulas e atividades de observação participativa com os alunos seguindo o conteúdo programático da apostila entregue a cada um.

Observando o grau de importância do tema, desenvolveu e sensibilizou-se nos alunos o interesse de se entender de onde veio a vida, o que é evolução das espécies, quais foram as teorias evolutivas, o que é a seleção natural, os fósseis e a embriologia.

Para iniciar o conteúdo, foram feitas algumas perguntas: "de onde surgiu a vida?" e "Qual teoria sobre a vida acreditava?" fomentando uma discussão para saber o que os alunos sabiam sobre o assunto, assim, na sequência trabalhou-se o conteúdo da apostila sobre o que é evolução e como complementação passou-se o vídeo Evolução na Vida na Terra que mostrava a evolução de acordo com as teorias mais aceitas até hoje.

Utilizaram-se outros vídeos no auxilio do conteúdo programático, sendo o vídeo clipe da música do Pearl Jam sobre a evolução das espécies, juntamente com a tradução da música e o filme "Ilha de Galápagos", documentário dividido em capítulos, onde seus intervalos serviram para discussão, e esclarecimento de dúvidas.

Posterior aos vídeos e explicações, próximo ao término das aulas eram distribuídos questionários dissertativos para entendimento e fixação do conteúdo. Durante a avaliação foram poucos alunos que apresentaram dificuldade de interpretação das perguntas.

Conclusões

O conhecimento do pensamento evolutivo e suas diferentes interpretações são importantes para o ensino e aprendizagem sobre evolução biológica, sendo o professor responsável por abordar essa diversidade e apresenta-las para os alunos.

Ao longo da experiência docente é comum se deparar com assuntos polêmicos cercados de paradigmas, cabe ao professor aperfeiçoar suas habilidades e competências para direcionar os debates evitando conflitos psicossociais.

Referências

DARWIN, Charles. **A Origem Das Espécies**. Obra de 1859, tradução: Editora Martin Claret. São Paulo: 2004.

EICHLER, Marcelo L. **O programa adaptacionista em psicologia e a teoria da evolução das espécies**. Ciência & Cognição, V. 7, p. 49-67, Mar. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Ed. 25. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **Reforma e Realidade**: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UNIrevista - Vol. 1, nº 2: abril, 2006.

VASCONCELLOS, Silvio J. L.; JAEGER, Antonio; PARENTE Maria A.; HUTZ, Claudio S. **A Psicologia Evolucionista e os Domínios da Cognição Social**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, V. 25, nº3, p. 435-439, jul.-set., 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA: PIBID DE QUÍMICA E A POSSIBILIDADE DE APRENDER A PESQUISAR

João Augusto Valentim
Agnês Mie Sakamoto
Liamara Sampaio
UFMT/PIBID/Química
joervalentim@uol.com.br

Resumo

O presente texto, construído a partir das observações feitas por um professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), apresenta-se como uma oportunidade de relatar observações de pesquisa da prática pedagógica no cotidiano do ensino de Química da educação básica. O relato destaca o planejamento e a aplicação de atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID de Química da Universidade Federal de Mato Grosso campus Cuiabá com alunos do 2° e 3° ano da Escola Estadual Pascoal Ramos, uma escola também vinculada ao programa Ensino Médio Inovador. Estas atividades, relacionadas à produção do disco de vinil, com destaque aos conceitos químicos envolvidos, foi aplicada pelos bolsistas, exigindo deles um pleno domínio da tecnologia da informação e da computação, uma intensa pesquisa sobre o tema e, sobretudo, domínio de conhecimento e tranquilidade para o efetivo uso dos recursos disponíveis no laboratório da unidade escolar. Ficou evidente o envolvimento entre bolsistas e alunos da escola, tanto nas explicações quanto no desenvolvimento dos experimentos. Diversificar as atividades prático-pedagógicas, ampliando o planejamento das aulas, contribui para a promoção da aprendizagem significativa, tornando a Química uma ciência mais próxima do mundo vivido e conhecido pelos alunos.

Palavra chave: Ensino de Química, Experimentação, PIBID.

Introdução

O ser humano de forma natural tende a buscar para si meios que lhe proporcione melhores condições para viver. Porém, para alcançar esse objetivo um dos caminhos a ser trilhado é o da educação e durante esse percurso o professor possui papel fundamental na formação do indivíduo. Portanto, ao ensinar o educador precisa ter domínio daquilo que ensina, assim poderá contribuir de forma efetiva para a formação de um cidadão pensante capaz de ser um agente transformador na sociedade.

> Para mim e impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar ha o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo

> que o professor ensina, realmente aprende quando e capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (Freire, 2003, p. 79)

Paulo Freire nos faz refletir sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto é fundamental que o educador tenha uma formação pedagógica e específica e utilize o ambiente e a vivência escolar para ensinar, bem como para complementação de sua formação docente.

Acompanhando o dia a dia dos pibidianos na escola, como professor supervisor, ficou evidente o fortalecimento na formação docente dos mesmos, principalmente no que tange aos conhecimentos dos recursos humanos da escola, na relação com a comunidade escolar, bem como nos planejamentos e execuções de atividades.

Através da junção entre o professor e graduando em química, podemos unir conhecimentos que contribuam para ambos, tanto para a formação de novos professores como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor da educação básica. Essa situação favorece a elaboração e execução de aulas mais atrativa, com recursos diferenciados e oferece aos alunos mais oportunidades de ter uma melhor assimilação dos conteúdos expostos e consequentemente um fortalecimento no processo de ensino aprendizagem.

O PIBID de Química realizando minicursos na Escola

Uma das atividades propostas pelos pibidianos para contribuir com o aprendizado dos alunos da Escola Estadual Pascoal Ramos, bem como "estreitar" a relação entre ambos, foi a realização de minicursos.

O minicurso, cuja temática envolveu duas áreas distintas – Música e Química – sob o tema: *O Vinil Perdido: A Química do biscoito negro*, foi uma grande contribuição para os alunos da escola que tiveram o prazer de assisti-lo, pois o enrredo sobre qual o minicurso foi articulado além de interessante, abriu um leque de possibilidades para que fossem trabalhados diversos conteúdos químicos que contribuíram para o ensino-aprendizado dos alunos. Em suma, o minicurso plantou a semente da curiosidade referente à química nos alunos e a partir dela estamos colhendo diversos frutos.

O minicurso foi realizado primeiramente na XXIII SEMIPEQ realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, onde os pibidianos apresentaram o tema. Após essa apresentação, o minicurso foi realizado na escola, mas para que isso ocorresse se fez necessária uma reformulação do minicurso que possuía foco somente em alunos do terceiro ano do ensino médio. Feitas as adequações, o minicurso foi apresentado no laboratório de

ciências da escola, em um dos sábados letivos, para alunos de segundos e terceiros anos do ensino médio.

Ao realizar o acompanhamento dos pibidianos na execução do minicurso o professor supervisor adotou uma metodologia com abordagem qualitativa para fazer observações reflexivas sobre a prática docente junto aos acadêmicos do Pibid. Para tal foram analisado o plano de aula, registros fotográficos, anotações feitas durante o desenvolvimento e relato dos alunos participantes.

Resultados e discussões

Os Pibidianos que apresentaram o minicurso demonstraram domínio dos conteúdos abordados e conseguiram lidar com os conceitos científicos de forma clara e concisa, com bom humor e descontração, o que aparentava ser o intuito do projeto, ou seja, ensinar química de um modo agradável e prazeroso com vistas a uma aprendizagem significativa.

As atividades realizadas foram bem elaboradas e contou com a ajuda de outros funcionários da escola para sua realização o que permitiu que todas elas fossem cumpridas de forma organizada. Houve um comprometimento com o horário de chegada dos ministrantes até com a organização destes com os alunos, materiais e o laboratório.

O minicurso foi introduzindo com motivação e conduzido com destreza e diálogos próximo com a turma, o que possibilitou aos alunos se sentirem mais a vontade no ambiente de aprendizagem, contribuindo para um melhor feedback entre professores e alunos durante as dúvidas, além de promover uma maior aproximação na relação aluno e professor.

De acordo com o relato da aluna que participou do minicurso:

> (...) os professores são bons e legais. Podemos entender o processo de fabricação do disco de vinil e de que forma a química faz parte desse processo. Também consegui tirar todas as minhas dúvidas em relação ao conteúdo da aula.
> (Aluna do 3º ano do ensino médio inovador da E.E.Pascoal Ramos)

Esses resultados motivaram os pibidianos e abriu uma oportunidade para que o minicurso seja novamente remodelado e que agora passa abranger também os alunos do primeiro ano do ensino médio.

Conclusão

Chassot (2003, p.96) diz que "devemos fazer do ensino de ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas". Para isso, Durante as

observações, foi possível notar a qualidade e o talento individual de cada ministrante, além de sua motivação acentuada em estar desempenhando o papel de professor e tendo as atenções voltadas para aula. O ato de planejar bem as aulas gerou uma reciprocidade entre as práticas pedagógicas do professor e o prazer em ensinar. Destarte, fica evidente que a formação docente pode ir além do ambiente acadêmico e que esta não é imutável. Dentre outras formas, podemos aprender com nossas próprias práticas pedagógicas, buscado sempre inovar e aperfeiçoar nossos métodos de ensino.

Diversificar as atividades prático-pedagógicas, ampliando o planejamento das aulas, contribui para a promoção da aprendizagem significativa, tornando a Química uma ciência mais próxima do mundo vivido e conhecido pelos alunos.

Referencial Bibliográfico

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 3ª ed. Ijuí-RS: Unijui, 2003.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

Anais

SemiEdu 2014

GT 10

Educação Matemática

Sustentável
editora

GT 10 - Comunicação Oral

O USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA À PARTIR DO TEMA GERADOR "A EXPOSIÇÃO DE JOVENS NA INTERNET"

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva[1]
PIMENTA, Adelino C.[2]

Resumo

Este trabalho analisa uma ação do Projeto Matemática e Cidadania, um subprojeto do Projeto de Extensão Matemática Legal, desenvolvido no Colégio Ariston Gomes através de uma parceria entre a escola e a Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. É também o trabalho final da disciplina Tópicos de Matemática do Mestrado em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Apresenta uma proposta de Modelagem Matemática no ensino de conteúdos de Estatística para 3º ano do Ensino Médio. Trata-se de uma sequências de atividades desenvolvida em uma turma de Ensino Médio com o tema A Exposição de Jovens na internet em que se trabalhou os conteúdos matemáticos de Estatística e Gráficos. Foram explorados os conceitos matemáticos de média, moda, mediana, organização de dados em tabelas, construção de gráficos estatísticos e porcentagem. A relevância do trabalho está no fato de representar uma forma inovadora de ensinar e aprender matemática que pode contribuir para que aconteçam as mudanças necessárias no Ensino de Matemática.

Palavras-chave: Modelagem Matemática, contextualização, Educação Matemática.

Introdução

Este trabalho analisa uma ação do Projeto Matemática e Cidadania, um subprojeto do Projeto de Extensão Matemática Legal, desenvolvido no Colégio Ariston Gomes através de uma parceria entre a escola e a Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. É também o trabalho final da disciplina Tópicos de Matemática do Mestrado em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí.

A proposta aqui apresentada tem como tema *A exposição de jovens na Internet* e o conteúdo matemático de estudo é Estatística para alunos do 3º ano do Ensino Médio com uso da Modelagem Matemática como metodologia de ensino em um ambiente de aprendizagem que visa permitir aos alunos serem atores na construção das suas próprias aprendizagens por meio da investigação para a solução de questões relacionadas à exposição das pessoas na internet. Tema que foi escolhido por fazer parte do cotidiano da maioria absoluta dos alunos que usam a internet diariamente publicando fotos e informações pessoais, na maioria dos casos, sem refletir sobre os perigos desta exposição.

O assunto trabalhado foi *A exposição de jovens na internet*, o tempo gasto foi de aproximadamente dez horas aula. As atividades foram desenvolvidas por uma turma de vinte e seis alunos com idade entre dezesseis e dezenove anos, do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Iporá Goiás. O projeto teve também a atuação dos alunos monitores do projeto de extensão Matemática Legal.

As expectativas de aprendizagem foram de que ao concluir as atividades os alunos fossem

1 Professora da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá Mestranda em Educação para Ciências e Matemática no IFG, Câmpus Jataí -clau.moreira@hotmail.com

2 Doutor em Educação Matemática, professor e Pesquisador no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí- adelino.pimenta@ifg.edu.br

capazes de construir e interpretar gráficos e tabelas, calcular porcentagem, média, moda, mediana, utilizar médias para avaliar tendências de ocorrências de determinados eventos ou acontecimentos possíveis, interpretar, criar, e resolver situações problema que envolvem pesquisas relacionadas a acontecimentos locais e globais, de naturezas diversas, elaborar, oralmente ou por escrito, conclusões em base em leitura, interpretação e análise de informações apresentadas em tabelas e gráficos, reconhecer os perigos no uso da Internet, conhecer as consequências legais do uso incorreto da Internet e identificar as formas de segurança no uso da Internet.

A Modelagem Matemática nesta proposta será apresentada como metodologia de Ensino que possibilita a oportunidade de aprendizagem significativa da matemática tendo como base as obras de Bassanezi (2009), Biembengut (2007) e D'Ambrósio (1996) que evidenciam ser esta metodologia de ensino uma possibilidade para a aprendizagem da matemática de forma significativa.

Os conteúdos matemáticos envolvidos foram Estatística e Gráficos. Foram explorados os conceitos matemáticos de média, moda, mediana, organização de dados em tabelas, construção de gráficos estatísticos e porcentagem.

A metodologia aqui sugerida, depende da flexibilidade didática do professor. Essa nova perspectiva de ensino pode proporcionar ao aluno uma nova forma de aprender matemática transformando e reconstruindo conceitos. Sendo que, a relevância da proposta está no fato de representar uma forma inovadora de ensinar e aprender matemática que contribuiu na minha própria formação como professora pesquisadora e servirá também para incentivar que outros professores incluam a metodologia de Investigação Matemática em suas aulas, contribuindo assim para que aconteçam as mudanças necessárias no Ensino de Matemática.

Referencial Teórico

Os resultados pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem nos últimos anos como por exemplo Bassanezi (2009), Biembengut e Hein (2007) e D'Ambrósio (1996) apontam a criação de novos ambientes de aprendizagem que tenham foco na atividade participativa do aluno e nos quais a figura do professor assume papel de mediador de situações de aprendizagem como sendo mais propícios à aprendizagem.

Conforme Bassanezi (2009) a Modelagem Matemática é muito eficiente se verificar que ela está sempre trabalhando com aproximações da realidade. E nestes ambientes por meio de situações reais, os alunos tem maior liberdade para criar, experimentar, investigar construindo assim sue próprio conhecimento.

Segundo D'Ambrósio (1996) ao mesmo tempo em que o indivíduo é parte integrante ele é também um observador da realidade recebendo informações sobre determinada situação e buscando, por meio da reflexão, representar esta situação afim de chegar uma conclusão da visualização global.

O ambiente de aprendizagem que está associado a Modelagem Matemática está também associado ao ensino por meio da problematização e investigação. Na atividade pedagógica por meio da criação problemas, questões de investigação ou perguntas está se fazendo a problematização. A investigação se faz na busca de respostas, coleta, seleção e organização de informações e na reflexão sobre os dados coletados. E é na articulação entre o problematizar e o investigar que o conhecimento é construído pela ação dos próprios alunos. Em relação a isto Biembengut e Hein diz,

> a Modelagem Matemática no ensino pode ser um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece, ao mesmo tempo em que aprender a arte de modelar, matematicamente. Isso porque é dada ao aluno a oportunidade de estudar situações-problema por meio de pesquisa, desenvolvendo seu interesse e aguçando seu senso crítico. (2007, p. 18).

Trata-se de uma forma de ensinar que dá aos alunos oportunidade para fazerem indagações e participarem na busca de soluções dos problemas propostos. Tem início na experimentação e na escolha do tema central para ser desenvolvido pelos alunos seguida da elaboração do problema ou questões de pesquisa o levantamento de hipótese e a abstração, por meio do recolhimento de dados gerais qualitativos e quantitativos. A próxima resolução pela sistematização dos conceitos e dados e interpretação analítica e gráfica desses dados que possibilitou a validação das respostas. A validação dos modelos foi a etapa final em que ocorre a confrontação dos resultados obtidos com os dados coletados. A modificação aconteceu durante a análise final e os resultados ainda continuam em aberto visto que não são definitivos.

Os conceitos matemáticos explorados dependem dos encaminhamentos dado a aula que podem ser pensados antecipadamente mas que estão sempre abertos, podendo serem modificados a qualquer momento de acordo com as novas questões que forem surgindo.

> Modelagem Matemática é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual. (BASSANEZI, 2009, p. 24)

Todas estas características pedagógicas do ensino por meio da Modelagem Matemática, dá indicações de possibilidades de desfragmentação dos currículos matemáticos estabilizados historicamente e introdução de um currículo mais interdisciplinar ou transdisciplinar. Indica ainda o potencial para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e investigação pelo desenvolver de capacidade para levantar hipóteses, fazer conjecturas, selecionar dados, experimentar e adequá-los às necessidades cotidianas. Com afirma Biembengut e Hein,

> a Modelagem Matemática no ensino pode ser um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece, ao mesmo tempo em que aprender a arte de modelar, matematicamente. Isso porque é dada ao aluno a oportunidade de estudar situações-problema por meio de pesquisa, desenvolvendo seu interesse e aguçando seu senso crítico. (2007, p. 18).

Nesta forma de ensinar o foco é o aluno e o professor assume novas características de mediador das situações de aprendizagem, que orienta o trabalho do aluno que constrói seu próprio conhecimento.

Para D'Ambrósio (1996, p. 80), "[...]o novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos, e isso é essencialmente o que justifica a pesquisa". E os critérios de organização da aula e a escolha da forma de condução estão ligadas a forma como o professor concebe a própria Modelagem Matemática.

A seguir o relato do desenvolvimento de uma proposta para o uso da Modelagem Matemática como metodologia de ensino para o ensino de Estatística à partir do tema gerador *A exposição de jovens na internet.*

Uma proposta para o uso da Modelagem Matemática como metodologia de ensino à partir do tema gerador "a exposição de jovens na internet"

No desenvolvimento desta sequência de atividades foi levado em consideração etapas da Modelagem Matemática, de acordo com Bassanezy (2009) que considera esta metodologia de ensino como é uma forma de atividade em que se valoriza os processos matemáticos pela vivência das etapas da *experimentação*, da *abstração*, da *resolução*, da *validação* e da *modificação*.

Inicialmente fizemos o reconhecimento da situação e a familiarização com o assunto a ser modelado e por meio da *experimentação* chegamos formulação dos problemas, o levantamento de hipóteses, a *abstração* e a *resolução* do problema em termos de modelo e a modelação matemática que foi quando ocorreram as interpretações das soluções e a *modificação* e *validação* dos modelos pela avaliação.

Para facilitar a organização das atividades o projeto foi desenvolvido em etapas.

Etapa 1: Reconhecimento da situação e a familiarização com o assunto a ser modelado, no caso, a exposição dos jovens na internet

Nesta fase inicial o objetivo foi promover o envolvimento dos alunos com a tem proposto que seria problematizado.

Inicialmente escolhemos um tema central para ser desenvolvido pelos alunos. No caso, partindo do conhecimento de que a grande maioria dos alunos do terceiro ano da escola em questão são frequentadores das redes sociais e publicam fotos e mensagens se refletir sobre as consequências que poderão advir deste ato, apresentamos a proposta para a turma propondo estudarmos um pouco sobre esse assunto.

Na primeira etapa a intenção foi a interação dos alunos com o tema por meio do reconhecimento da situação e a familiarização com o assunto a ser modelado, no caso, a exposição dos jovens na internet.

Iniciamos o assunto apresentando o vídeo de uma reportagem exibida no Fantástico da Rede Globo em 21 de outubro de 2012 e que está disponível na internet no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=KBr9_6H-3Bk>. A seguir, os alunos foram instigados a apresentarem as suas opiniões e a falarem abertamente sobre o que fazem nas redes sociais. Após as discussões foi sugerido o tema *A exposição de jovens na internet* para ser pesquisado e proposto que os alunos fizessem uma pesquisa na própria internet sobre problemas já enfrentados por outras pessoas ao usar a rede.

O objetivo do debate foi recolher dados gerais e quantitativos que possam ajudar no levantamento de hipóteses elaboração dos problemas e questões de investigação conforme interesse dos grupos de alunos.

Ao final da aula informamos que havia sido criado um email para a turma para uso comum dos professores e alunos e passando a senha e o login da conta para todos terem acesso. Neste email foram disponibilizados artigos científicos com resultados de pesquisas relacionadas ao tema para que todos fizessem a leitura durante a semana. E também disponibilizamos aquilo que descobrimos de interessante sobre o tema. O email também foi usado para os alunos compartilharem as questões que gostariam que fossem respondidas.

Atividade intermediária: Introdução do conteúdo de estatística

No decorrer da semana enquanto os alunos fizeram a leitura do artigo e recolheram informações sobre o assunto. Em sala de aula foram trabalhados os conteúdos de estatística previsto no programa de curso.

Como preparação para a introdução do conteúdo de Estatística e também como inicio de uma atividade para diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o assunto proposto iniciamos a aula apresentando o vídeo *Estatística e Planejamento de experimentos* disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=2f99u256nRY> e o vídeo "Dados estatísticos ajudam governo a criar políticas públicas" disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=J76eKCa5k70>.

Após assistir os vídeos fizemos o levantamento de questionamentos como: Para que serve uma Pesquisa? O que é uma de opinião? Quando podemos dizer que uma pesquisa foi realizada por amostragem? E quando seria caracterizada como censo? Como se faz escolha da amostra? O que é população e unidade?

Ampliamos a discussão refletindo sobre a importância da pesquisa estatística para as empresas, para o governo e para pessoas comuns como nós.

No final da aula pedimos que os alunos fizessem uma pesquisa na internet ou na biblioteca sobre questões como: Pesquisar fatos importantes relacionados a como e quando surgiu a estatística? Descrever um fato ou situação em que a importância da estatística pode ser vista através da sua utilização ao nível do Estado, de organizações sociais e profissionais, do cidadão comum e ao nível científico.

Na próxima aula iniciamos as atividades relembrando a discussão da aula anterior e em seguida apresentando o vídeo *A História da Estatística* disponível na internet no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=jCzMPL7Ub2k>.

Após ver o vídeo pedimos que os alunos falassem sobre o que descobriram sobre a história da estatística de forma a colocar a estatística num contexto histórico desde o seu surgimento e relacionando: guerra fria, surgimento da internet e o surgimento da estatística neste contexto.

Etapa 2: A matematização pela formulação dos problemas, o levantamento de hipóteses ou experimentação

Nesta fase ainda de *experimentação* foram identificados os conhecimento os alunos em relação ao tema e os conhecimentos matemáticos necessários para o desenvolvimento da atividade. Após esse levantamento foi planejado o desenvolvimento dos conteúdos junto com a Modelagem Matemática. O tema estava definido, os conteúdos seriam trabalhados também. O que era necessário agora era fazer a ligação dos conteúdos de estatística com o tema e com as questões problemas.

Nesta aula retomamos o tema sobre a exposição de jovens na internet realizando uma roda de conversa ou aula dialogada sobre o conteúdo do artigo que foi disponibilizado no email da turma e sobre as histórias de pessoas que tiveram problemas no uso da internet. Durante o debate instigamos os alunos a falarem e a questionarem sobre o tema.

Logo após o debate dividimos a turma em quatro grupos de alunos, pedimos fizessem uma votação para escolher um coordenador geral, um articulador que passou a ser o responsável pela articulação entre os grupos nas tomadas de decisões. Escolheram também um representante (líder) para cada grupo que passaram a ser os responsáveis pela atividades em que fossem necessárias informações de todos os grupos e pela coordenação das ações do grupo e dos seus membros.

Cada grupo elaborou uma ou duas questões problemas que gostariam de pesquisar sobre ela. Esta foi a fase da formulação dos problemas e sistematização das hipóteses. As questões propostas para investigação foram muitas: Em média quantas horas por dia os jovens ficam navegando na internet? É possível usar a internet de forma segura? É comum se fornecer dados pessoais na internet e com isso sofrer algum tipo de ameaça ou preconceito? É comum as pessoas marcarem encontros pela internet? É comum a postagem de imagens em que outras pessoas aparecem em fotos ou vídeos sem pedir autorização e quais os problemas que isso podem acarretar? É alto o número de jovens que apareceram nu ou seminu em fotos/vídeos na internet? Estão usando as opções de privacidade oferecidas pelos sites? Os pais sabem qual o tipo de sites/conteúdo costuma usar? Os alunos estão usando internet para pesquisa escolares ou somente usa como diversão?

As hipóteses levantadas pelos alunos nesta fase foram anotadas no caderno. Nesta fase foram levantadas as questões a serem investigadas e feito um planejamento inicial de como estas questões poderiam ser resolvidas matematicamente.

Para facilitar as discussões criamos um fórum de debate fechado, online para os alunos compartilharem as histórias encontrada sobre pessoas que já enfrentaram problemas ao usar a internet. Informamos o endereço para os alunos e pedimos que compartilhassem ali as descobertas que fizerem, as respostas encontradas, etc.

Segundo Bassanezi (2009), na fase da *abstração* ocorre à escolha do tema é nesta etapa o professor pode optar por um tema único ou por um conteúdo de um período letivo. Durante a escolha do tema pode propor aos alunos para que estes indiquem o tema a ser trabalhado. Porém, deixar que os alunos escolham pode ter suas vantagens e desvantagens. A vantagem seria que os alunos podem participar do processo e sentir-se parte co-responsável, o que é muito positivo e motivador. E a desvantagem seria que eles poderiam escolher temas que não se enquadrem nos conteúdos curriculares durante o ano letivo destes alunos, sendo temas de nível inferior ou muito elevado.

Indiferente da forma como o tema será escolhido, o professor deverá ter conhecimento a respeito da proposta para que o projeto se desenvolva de maneira objetiva , e assim, consiga fazer com que as expectativas sejam concluídas de forma satisfatória.

No caso a opção foi por um tema único mas com várias possibilidades de questões problemas para a adequação aos conteúdos de estatística optamos pela realização de uma pesquisa estatística com jovens e adolescentes de escolas públicas da cidade de Iporá. As questões levantadas pelos alunos fizeram parte de um questionário para coleta de dados que posteriormente foram organizados de forma a responder as questões iniciais matematicamente.

Etapa 3. A modelação matemática por meio da interpretação da solução e a resolução das questões de pesquisa

Nesta etapa, depois de selecionar as variáveis essenciais envolvidas nos problemas e formular as hipóteses agora partimos para a sistematização dos conceitos que serão usados na *resolução* dos modelos e a interpretação da solução.

Apresentamos a proposta da realização de uma pesquisa estatística com jovens da cidade de Iporá para obter dados que pudessem auxiliar na solução das questões de pesquisa. Juntamente com os alunos fizemos o planejamento de uma pesquisa estatística que foi realizada nas escolas de Ensino Médio da cidade de Iporá. Inicialmente decidimos a população. A escolha da população se deu porque os alunos do Ensino Médio de todas as escolas da cidade possuem mais ou menos a mesma média de idade que os alunos envolvidos na pesquisa.

Buscamos nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) os dados relacionados a quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio das Escolas da cidade de Iporá. Percebemos que era de aproximadamente mil alunos. Como se tratava de um número alto, propusemos fazer uma pesquisa por amostragem. Discutimos juntos um percentual que desse condições para tornar a pesquisa possível. Optamos um percentual de 30% para a amostra da população. Um percentual significativo em se tratando de pesquisa estatística.

A fase que demandou maior reflexão foi a elaboração do questionário estatístico que deveria responder aos questionamentos levantados até o momento nos debates. Com o questionário já elaborado digitado em editor de texto e impresso iniciamos o planejamento da coleta de dados no campo ficando decidido que cada grupo seria responsável por realizar a pesquisa em uma escola de Ensino Médio de Iporá. Também foram discutidos os cuidados que deveriam ter como escolha aleatória dos participantes da pesquisa dentro do grupo que a amostra representassem o todo e a opção escolhida para seleção dos participantes foi o sorteio.

Para calcularem a amostra corretamente foram relembrados os cálculos de porcentagem como por exemplo como se calcula a taxa e a porcentagem. E exploramos ainda outros conteúdos de porcentagem como acréscimos simultâneos e acréscimos sucessivos.

Etapa 4. A resolução e a validação e modificação

Enquanto os alunos fizeram a coleta de dados pela aplicação do questionário em horário extra classe em sala de aula foram trabalhados os conteúdos frequência absoluta e frequência relativa, Frequências acumuladas, Cálculo da média aritmética simples, média ponderada, Cálculo da moda, Cálculo da mediana através da exploração de problemas contextualizados.

A *resolução* é uma das partes mais importante da modelagem, pois, é nesta fase que os alunos conseguirão verificar através das questões propostas quais serão as respostas obtidas no projeto. Nesta etapa os alunos devem procurar trabalhar sozinhos, mantendo uma liberdade para estimular a criatividade e buscando assim, seus próprios conceitos a respeito do determinado tema. Estes conceitos passam de uma linguagem natural ou informal para uma linguagem teórica, de forma mais matemática e formal.

A intenção chegar à *validação***,** assim os alunos vão trocar a linguagem natural usada nas hipóteses pela linguagem matemática obtendo o modelo matemático capaz de responder as questões iniciais. Seguindo a ideia de Bassanezi,

> Modelagem Matemática é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual. (2009, p.24)

Após coletados os dados e já feita a contagem das respostas obtidas em cada questão do

questionário, usamos a planilha eletrônica do Linux para organizar os resultados em tabela e fazer o somatório de todas as questões.

Ao iniciar esta parte do trabalho ficou perceptível que muitos alunos não conheciam ou conheciam muito pouco os recursos da planilha eletrônica. Dedicamos então uma parte da aula para mostrar os recursos da planilha eletrônica.

Após a organização dos dados em tabelas calculamos frequência absoluta e frequência relativa, frequências acumuladas, calculamos a média aritmética simples, média ponderada, cálculo a moda e desvio padrão. A seguir construímos os gráficos representativos dos resultados da pesquisa apresentados na figura 1 que mostra os gráficos construídos pelos alunos, à partir dos dados obtidos com a realização do questionário. Responde alguns dos questionamentos iniciais.

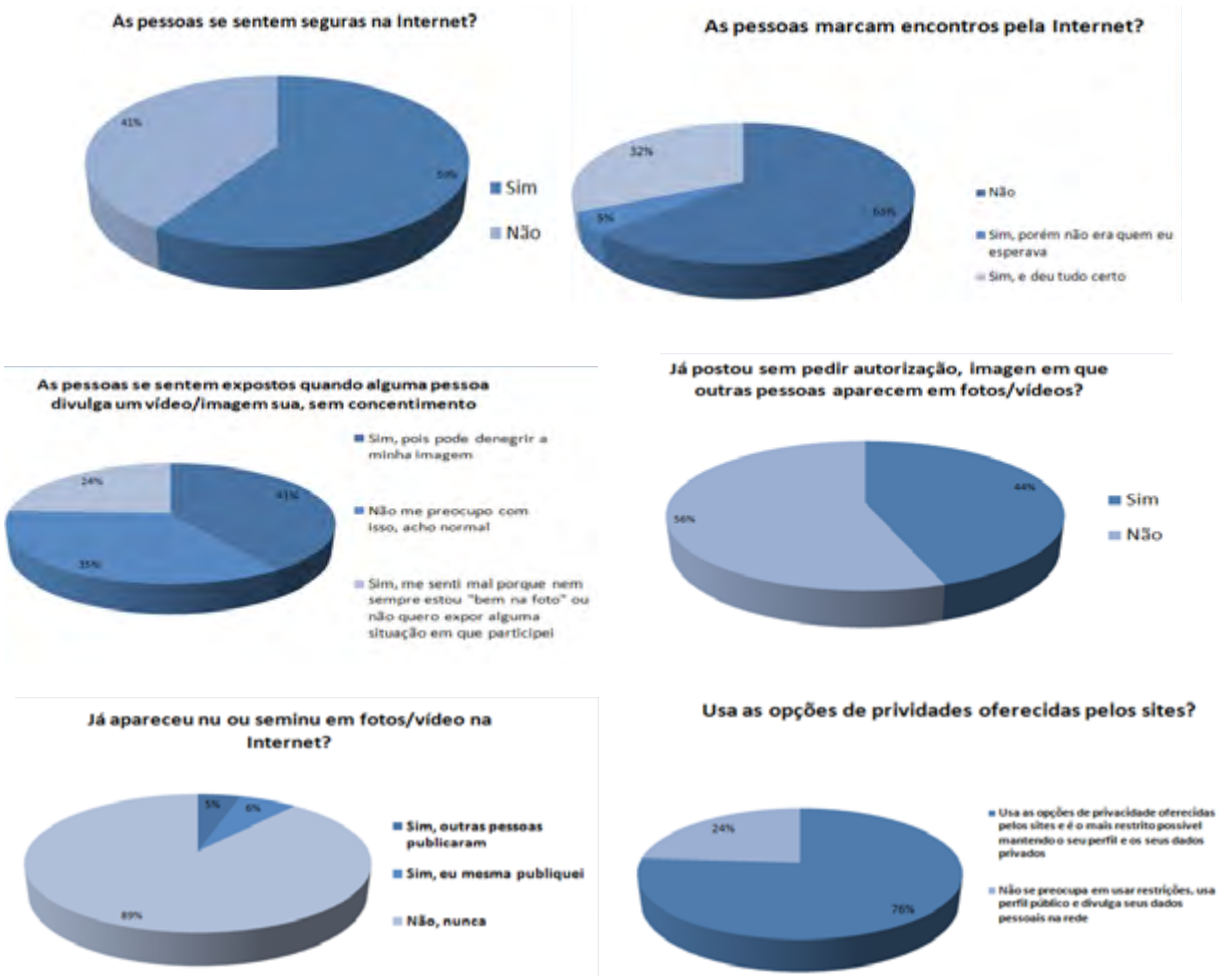


Figura 1: Exemplos de gráficos construídos pelos alunos à partir dos dados coletados.

Para finalizar, fizemos a *modificação* e a *validação* das resposta e a avaliação confrontando os resultados obtidos com os dados coletados. O trabalho final foi a produção do texto reflexivo a partir dos resultados obtidos e das variáveis matemáticas em questão. Nesta fase para que os alunos produzissem textos que tivessem linguagem e formatação o mais próximo possível de um relatório científico trabalhamos as normas básicas de formatação da ABNT fazendo a *validação* dos modelos pela análise das variáveis matemáticas envolvidas no processo.



Figura 2: Divulgação dos resultados do projeto nas rádios AM e FM da cidade.

A última fase do projeto foi divulgação dos resultados. O trabalho sobre a exposição de jovens na internet foi divulgado no Jornal Oeste Goiano no endereço <http://www.oestegoiano.com.br/noticias/edicoes-anteriores/pesquisa-mostra-que-30-dos-adolescentes-de-ipora-ja-marcaram-encontro-pela-internet>.

Os resultado final também foi divulgado nas rádios Rio Claro AM e Educativa FM, Nova Onda FM e Felicidade FM em forma de entrevista com os alunos e professor. O trabalho também no Jornal online local.

Considerações finais

Com esta proposta de atividade esperamos poder contribuir para que a Modelagem Matemática seja vista como uma metodologia de ensino que apresenta como possibilidade real para ser usada em sala de aula.

A sequência de atividades aqui apresentada sugere uma forma de ensinar que pode possibilitar aos alunos um entendimento mais significativo da Estatística pelo despertar do interesse devido a aproximação do conteúdo com a realidade.

Trata-se de uma proposta inicial que está aberta e que poderá ser modificada antes ou durante o desenvolver das aulas dependendo dos interesses e das novas questões propostas pelos alunos no decorrer do processo. Afinal, no trabalho pedagógico com uso da Modelagem Matemática a criatividade é necessária e fundamental no processo de adaptação do processo de modelagem para o ensino e o desenvolvimento da modelação para a exploração do conteúdo desejado.

Referências

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática:** uma nova estratégia. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2009. 389p.

_____. Modelagem Matemática: uma disciplina emergente nos programas de formação de professores. Biomatemática, Campinas, n. 9, p. 9- 22 , 1999. Disponível em: < http://www.ime.unicamp.br/~biomat/revistas.htm>. Acesso em: 15 jul. 2005.

BIEMBENGUT, Maria Sallet; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino.** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.127p.

D'AMBRÓSIO, U. (1996). **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, Papirus.

PROJETO ALFABELETRAR – UMA POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO EM MATEMÁTICA VIVENCIADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MATO GROSSO

Rosimeyre Gomes da Silva Merib[1] - CEFAPRO/SEDUC MT[1]
Marli Prolo de Almeida[2]- CEFAPRO/SEDUC MT[2]

Resumo

Este artigo tem como foco a reflexão sobre a concepção e a prática docente no trabalho com a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a análise do conhecimento matemático dos docentes envolvidos neste projeto. Este estudo apóia-se no paradigma qualitativo, investigando a ação e o movimento de reflexão dos participantes nas situações trabalhadas. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski deu-nos o suporte teórico para o desenvolvimento desta proposta pedagógica. O projeto foi promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e nomeado de *Programa Alfabeletrar: Jornada de Mato Grosso* sendo desenvolvido e elaborado pelos professores de Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática dos 15 CEFAPROs (Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação) de Mato Grosso.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Formação Continuada.

Introdução

O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica CEFAPRO é o órgão responsável pela efetivação da Política Educacional do Estado de Mato Grosso no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação que atuam na rede pública de ensino. Cabe também a ele a sistematização e execução de projetos e programas da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso SEDUC/MT, bem como, pelo desenvolvimento programas em parcerias com o Ministério de Educação e Cultura -MEC.

Os professores formadores dos CEFAPROs com formação em Matemática e Letras participaram do planejamento e da execução desta proposta pedagógica a fim de agregar conhecimentos específicos das disciplinas e subsidiados pelos professores formadores com formação em Pedagogia. Este projeto recebeu o nome de *Alfabeletrar: Jornada de Mato Grosso,* cujo principal objetivo foi diminuir o analfabetismo e fortalecer a formação pedagógica dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental que correspondem ao primeiro ciclo de formação humana nas escolas públicas do estado de Mato Grosso.

A apresentação deste trabalho consiste na análise da ação pedagógica do professor que atua com crianças em início de vida escolar, tendo em vista a importância da formação continuada.

As oficinas estruturavam-se inicialmente em estudos e discussões teóricas a respeito da educação e em especial, educação matemática, seguida de estudos conceituais da matemática e resolução de atividades, metodologia esta utilizada nas oficinas desenvolvidas nesta jornada. Além disso, exponho várias reflexões que subsidiaram o diagnóstico sobre como o ensino da matemática, referente aos anos iniciais, se dá no contexto de escola pública deste estado.

---

1 Especialista em educação (UVE), Professora Formadora de matemática do Centro de Formação e Atualização de Profissionais de Educação (CEFAPRO) de Barra do Garças. E-mail: prof.rosi@yahoo.com.br

2 Especialista em Linguagem: Língua e Literatura (UFMT), Professora Formadora na área de Linguagem do Centro de Formação e Atualização de Profissionais de Educação (CEFAPRO) de Barra do Garças. E-mail: marliprolo@gmail.com

Nosso entendimento enquanto formadores é que a escola deve oferecer aos educandos uma educação de qualidade, propiciando a aprendizagem dos conhecimentos numa perspectiva de alcançar um efetivo entendimento e participação na sociedade, o que consequentemente reporta ao verdadeiro exercício de sua cidadania.

Entretanto, sabemos que as crianças possuem conhecimento matemático antes mesmo de começar a frequentar uma escola e que os conteúdos abordados pela mesma poderiam defrontarem-se com seus conhecimentos prévios sobre a matemática. Analisando essa realidade não podemos diminuir a importância desse conhecimento em detrimento ao conhecimento escolar. Mesmo que na escola a criança aprenda a realizar operações matemáticas segundo um pensamento científico sistematizado, em sua história prévia a sua vivência escolar, ela já teve experiência, por exemplo, com quantidades, já lidaram com adições e subtrações, divisões, com comparações de tamanhos, dentre outros. Portanto a criança já tem em si um conhecimento matemático advindo de suas próprias relações sociais. É fundamental que tais aprendizagens não sejam ignoradas pelo professor. Dessa maneira nos orientamos a partir da Teoria Histórico Cultural de Vigotski, segundo a qual a constituição do homem se dá não puramente física, orgânica, mas também através de suas interações sociais em que as funções psíquicas humanas estão intimamente ligadas à apropriação do conhecimento historicamente acumulados pela sociedade sendo esta adquirida por meio da linguagem. Desse modo, a criança passa a dominar tais conhecimentos fundamentalmente pela mediação de indivíduos mais experientes de seu meio cultural papel esse que na escola é assumido pelo professor (VIGOTSKI, 2007).

Pensar numa ação pedagógica que considere estes princípios é necessário pensar no homem como um sujeito ativo em seu processo de apropriação do conhecimento e não ao como um indivíduo que deve receber passivamente as informações exteriores.

O projeto e o diagnóstico

O desafio de ofertar aos professores alfabetizadores de todo o estado de Mato Grosso uma formação unificada foi superado a partir do projeto *Alfabeletrar: Jornada de Mato Grosso.* Dentre os vários instrumentos disponíveis para a realização do diagnóstico que subsidiou nosso planejamento, consideramos a nossa atuação profissional enquanto professores formadores cuja função dentre outras é o de acompanhar as ações pedagógicas da escola e principalmente nos momentos formação continuada por meio do projeto *Sala de Educador,* levando também em consideração nossa vivência enquanto professores que atuaram diretamente na educação básica. O projeto Sala de Educador é uma ação de formação continuada em serviço para educadores implantado nas escolas estaduais de Mato Grosso a partir do ano de 2003. Seu objetivo principal é de fortalecer a escola como espaço formativo com o comprometimento coletivo dos educadores na busca da superação de suas fragilidades e a consequente construção das aprendizagens.

O projeto *Alfabeletrar* iniciou-se e concretizou-se em 2012/2013, na perspectiva de melhorar estruturas formativas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas, possibilitando reflexões, diálogos e práticas que venham contribuir para a melhoria na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Dentre as etapas do projeto, destaco os momentos de estudos, discussões e reflexões entre os professores formadores dos 15 CEFAPROs, possibilitado a percepção da complexidade das diversas realidades educacionais presentes no estado. Posteriormente à etapa de estruturação das ações, partimos para a experimentação e a execução com os professores.

Os encontros foram desenvolvidos com carga horária de 120 horas no qual 36 horas foram destinadas para a fase à distância onde coube ao professor aplicar em sala de aula e realizando as devidas adequações, os conhecimentos abordados no programa. A organização da atividade à

distância pôde ser efetivada de acordo com a realidade de cada CEFAPRO, sendo que em Barra do Garças para a realização desta atividade coube ao professor:

- Realizar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos e selecionar uma dificuldade apresentada por uma ou mais crianças, desde que a mesma esteja entre os temas discutidos nos encontros presenciais;
- Elaborar um plano de intervenção para superação da dificuldade;
- Realizar a intervenção com as crianças;
- Elaborar um relatório avaliativo/descritivo de todo processo vivenciado;

Os temas abordados nas oficinas de matemática foram: espaço e forma, fração, leitura e escrita em matemática, resolução de problemas e operações com números naturais.

A realidade apresentada

Os professores que participaram desta jornada do *Alfabeletrar*, em geral não possuíam formação específica em matemática e a formação recebida não os possibilitaram uma abordagem segura dos conteúdos matemáticos de forma que, por vezes, consideravam que um ensino favorável à compreensão a aprendizagem da matemática pautava-se em utilização de modelos matemáticos tradicionais, que consistiam em procedimentos imitativos e repetitivos. Desse modo houve a necessidade de uma reflexão sobre esta concepção de ensino, analisando se ela poderia instigar nos educandos a vontade em aprender matemática.

Muitos alfabetizadores mostraram, nos diversos momentos de diálogo, que vários conteúdos da matemática ainda não foram plenamente compreendidos. Um caso que ficou marcado neste trabalho foi a preocupação de uma professora ao relatar suas dificuldades de compreensão do conceito de frações, da sua representação, de estabelecer comparações, equivalências, operações e interpretação de situações do nosso cotidiano que envolva esses conceitos. Essa situação, assim como as demais apresentadas, vem a nos confirmar que os professores que lecionam matemática nos anos iniciais precisam se apropriar de forma mais significativa dos conhecimentos desta ciência.

O desenvolvimento das oficinas

Ler e escrever em matemática: uma introdução ao trabalho de resolução de problemas

O ponto central deste trabalho foi à reflexão em relação à importância da oralidade, das representações por meio de desenhos e da própria escrita como recursos pedagógicos importantes no ensino e na aprendizagem da matemática. Buscamos vislumbrar uma dimensão para a prática escolar que estivesse em sintonia com as pesquisas sobre a aquisição do conhecimento e da aprendizagem em matemática.

Desde a alfabetização há necessidade de que a criança desenvolva não somente a leitura de textos, mas também o desenvolvimento da leitura em matemática, já que esta é entendida não somente como ciência, mas também como linguagem. Nesse sentido a aquisição de conhecimento na formação de um leitor em matemática passa por processos de leitura e interpretação de textos que envolvam elementos matemáticos (conceitos, história da matemática, curiosidades matemáticas, dentre outras). Contudo percebemos que há a necessidade de intervenções didáticas destinadas exclusivamente a levar os alunos a lerem textos de matemática com autonomia e compreensão. Gradativamente, aos estudantes do primeiro ciclo de formação humana deveria ser instigada a compreensão da linguagem matemática para que as crianças iniciem seu processo de formação de conceitos desenvolvendo o raciocínio lógico e intuitivo.

> ... para interpretar um texto matemático, o leitor precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê, compreendendo o significado das formas escrita que são inerentes ao texto matemático, percebendo como ele se articula e expressa conhecimentos. (DINIZ E SMOLE, 2001, p. 71)

Essa afirmação nos ajuda a entender a dimensão pedagógica que envolve a apropriação dos conhecimentos matemáticos na educação escolar. Dessa maneira, a compreensão do ensino da matemática na perspectiva de letramento se refere à capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de forma que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão crítico.

Assim, aprender matemática exige acima de tudo comunicação, pois é através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são vinculados entre as pessoas. Desse modo a comunicação assume um papel fundamental para ajudar os alunos a construírem um veículo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática.

Para tal compreensão notamos a importância de pedirmos a uma criança ou a um grupo para que relatem sobre o que fizeram e por que o fizeram no processo de resolução de um problema matemático, solicitando que verbalizem tais procedimentos, justificando-os e comentando sobre o que representaram ou esquematizaram. No entanto a nossa experiência aponta que a leitura e a escrita são estratégias pouco utilizadas nas aulas de matemática.

De acordo com Vigotski:

> Quando uma nova palavra é aprendida pela criança, seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado- processo este que acaba por levar a formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2000, p.104)

Iniciamos esta oficina tendo como foco inicial uma investigação por meio de narrativa dos professores acerca da utilização da escrita e da leitura aliada às ações de cunho exploratório e investigativas no ensino da matemática.

A escolha por este momento de narração nos permitiu conhecer melhor de como se deu o processo de constituição do conhecimento matemático deste profissional que atua com crianças que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental em relação seu conhecimento matemático.

Em alguns momentos nos foi narrado episódios de frustração e angústia no que se refere à forma de apropriação do conhecimento matemático do professor enquanto aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, com castigos até mesmo físicos, obrigando-os a "decorar" a tabuada. Tal situação nos proporcionou a compreensão de possíveis bloqueios em relação aos conhecimentos matemáticos e a percepção de que na partilha de vivências construímos um maior envolvimento entre os participantes do grupo. Esta estratégia nos orientou no desembaralhar de alguns dos procedimentos na resolução dos problemas e o comentar de cada elemento do processo usado ajudou a elucidar alguns conceitos inerentes a resolução.

Mediar uma situação educativa que propicie a formação de um leitor em matemática não é uma tarefa simples, pois envolve uma série de processos cognitivos, afetivos e sociais, no sentido de influenciar numa aprendizagem mais ou menos significativa que por sua vez sofre a influência do quanto o professor valoriza as leituras nas aulas de matemática**.** Vemos que a função do professor é de mediação do conhecimento científico com o conhecimento espontâneo e o maior desafio é o de despertar a vontade do educando a se apropriar do conhecimento científico.

Durante os estudos, também foram desenvolvidas atividades de reflexão sobre o que foi discutido e como os livros didáticos adotados pela escola auxiliariam o professor a trabalhar a matemática levando em consideração a necessidade de leitura e escrita em matemática.

Algumas destas atividades foram desenvolvidas a fim de inspirar o professor no desenvolvimento da leitura nas aulas de matemática. Um exemplo é a atividade que a chamamos de "Aprendendo a ler o livro didático". Esta atividade foi realizada pensando em crianças a que estudassem a partir do segundo ano pela necessidade do professor utilizar-se da leitura do livro didático de matemática. Consistia na seleção de alguns trechos do livro, levando em consideração que os conceitos a serem estudados estivessem de acordo com os conceitos explorados. Sob a orientação do professor, os alunos devem observar determinados aspectos do texto matemático: títulos, exemplos, palavras especiais, uso de letras diferentes, ilustrações, etc. Para auxiliar na compreensão de termos desconhecidos usaram o dicionário de matemática. Outra situação que pode ser explorada seria perguntar aos educandos sobre o que conhecem em relação a um determinado assunto e logo após a leitura buscar as informações sobre este assunto e compará-las com seus conhecimentos anteriores. Outra ação desenvolvida foi pensada para a resolução de problemas por meio de desenhos, que são possíveis mesmo quando o aluno ainda não domina a leitura e escrita em língua materna bem como os conhecimentos da linguagem matemática.

Assim como nas demais ações, foi por meio de reflexão dos dados do diagnóstico que visualizamos que uma das dificuldades enfrentadas em relação ao ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é a pouca ocorrência de um trabalho específico com textos que auxiliem a interpretação dos problemas matemáticos.

Por sua vez, este trabalho voltou-se então para explorar situações didáticas relacionadas à utilização da leitura nas aulas de matemática tais como: estilo; termos específicos da matemática, palavras que possuem diferentes significados do usual na matemática – (total, diferença, ímpar, média, volume, produto...) dentre outros. Para finalizar esta oficina proporcionamos o momento de leitura que envolvesse o conhecimento matemático com o livro "A família gorgonzola" de Eva Furnare.

O trabalho com a Geometria

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs a geometria é entendida como um conhecimento matemático de suma importância no currículo, mesmo porque é também por meio dela que o estudante desenvolve a compreensão do mundo em que vive, aprendendo a observá-lo e descrevê-lo, a representá-lo e se localizar nele.

Iniciamos a oficina de geometria buscando compreender, por meio de narrativa, como se dá o trabalho do professor em sala de aula no desenvolvimento da geometria, enfocando principalmente experiências docentes que consideravam ser bem sucedidas. Nosso objetivo com esta atividade seria o de compreender até que ponto o professor havia se apropriado dos conceitos geométricos e como estes conhecimentos eram articulados no processo de ensino e por sua vez, na aprendizagem.

Entretanto o resultado mostrou que a maioria destes profissionais ao trabalhar a geometria, limitava-se no reconhecimento de algumas figuras planas tais como o círculo (que foi por muitos confundido com a circunferência ou com a esfera), o quadrado (que às vezes era representado como um prisma quadrangular) e o triângulo sem mesmo terem se apropriado dos conceitos de plano e espaço. A discussão sobre a questão de que o plano é uma dimensão imaginária e, portanto seria impossível manusear um quadrado, gerou muita confusão.

Após este momento realizamos uma atividade lúdica chamada "Trajeto dirigido" e seu objetivo era o de reconhecer que a localização e o deslocamento de um objeto no espaço. Esta atividade consistia em escolher um trajeto a ser percorrido por um colega com pontos de partida e chegada. O grupo deveria guiá-lo através de instruções formuladas pelo próprio grupo (frente, atrás, direita, esquerda, meia volta, um quarto de volta...). Esta atividade foi interessante, pois os professores puderam perceber o quanto a noção de espaço e entendimento dos conceitos geométricos merece maiores estudos.

Outra atividade que foi muito apreciada pelo grupo foi o uso do tangran. Todavia o trabalho desenvolvido não foi apenas o de construir figuras geométricas a partir das peças do tangran. Os cursistas num primeiro momento ouviram a "Historinha do autoconhecimento" (Caderno Pedagógico Viagem Nestlé pela Literatura, 2003) e tínhamos como objetivo principal o de vivenciar uma atividade lúdica com as formas do tangran. Ao passo que a história ia sendo contada, os

cursistas iam, com as indicações contidas na história, montando as peças do tangran. Após a leitura foi contada uma das várias lendas sobre o surgimento do tangran. A seguir foram orientados a montar personagens com as peças e formular, em grupos, uma história para esses personagens, fazendo uma apresentação oral dos textos construídos. Essas ações mostraram o quanto pode ser divertido o ensino e a aprendizagem da matemática.

Operações com Números Naturais

Diagnosticamos nas escolas, atendidas pelo CEFAPRO, que a maioria dos professores necessitava compreender sobre a utilização dos diversos materiais pedagógicos para o ensino da matemática que as escolas possuíam e que eram ouço utilizados por falta de conhecimento. Desta forma, buscamos propiciar uma ação que não apenas os instrumentalizassem, mas para que pudessem promover pela ludicidade desses materiais uma aprendizagem mais significativa. Para atender as várias solicitações, trabalhamos nesta oficina o Material Dourado, Blocos lógicos, Material Cuissenaire e o Ábaco, explorando os conceitos de sistema de numeração decimal, as quatro operações e suas propriedades e valor posicional de um número.

O trabalho relacionado ao conhecimento matemático a partir da utilização de materiais manipuláveis torna a aula de matemática mais atrativa, mais interativa, incentivando o educando a curiosidade, a investigação, a criação de hipóteses e a descoberta de soluções.

O estudo de frações

A elaboração desta proposta partiu de um estudo teórico sobre o processo histórico do desenvolvimento das frações, buscando a percepção de como elas estiveram e estão presentes no cotidiano do homem ao longo do tempo. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram que:

> Ao revelar a matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático. (BRASIL, 2001, p.45)

Foi nesse viés que realizamos um momento para "conversarmos" sobre a história dos números racionais na busca de contribuir com saberes relativos a este tema.

Os momentos de discussão sobre os vários significados dos números racionais em sua representação fracionária (número, parte-todo, medida, quociente e operador multiplicativo) foram muito proveitosos, pois esclarecemos dúvidas que até então nem imaginávamos que poderiam aparecer.

Para uma atividade foi pedido que dividissem ao meio um sólido irregular. Foi de comum acordo entre os cursistas que realizando um corte correspondente metade da altura total, estaria dividindo o mesmo em metades. Observaram que após o corte não obtiveram duas partes congruentes e sim distintas. Ora, se o conceito a ser demonstrado deveria ser a divisão de um inteiro que foi dividido em duas partes iguais não aconteceu, algo estaria errado. A reflexão que fizeram foi a de que muitas vezes em sala de aula pensavam estar realizando um trabalho com material manipulável a fim de mostrar na prática o conceito de fração (divisão em partes iguais) e que na verdade o resultado obtido era diferente do que traz a teoria.

Ainda que o professor resolva apenas trabalhar o ensino de frações com partições de figuras geométricas planas regulares, ainda assim o conteúdo de frações continuará sob um enfoque abstrato. O que se percebe é que em muitos casos a fragilidade em relação à plena compreensão dos conceitos matemáticos distancia da prática do professor muitas ações que poderiam facilitar a aprendizagem.

A exemplo disso identificamos a dificuldade de alguns professores em formular atividades que envolvam frações e que estas estejam relacionadas a uma realidade próxima da vivenciada pelo estudante. Não raro o professor acaba por não dar a devida importância aos vários conceitos de frações e dê muita atenção para os cálculos que envolvem números racionais. Colocamos a seguinte indagação para provocar uma discussão: será que um trabalho nesta perspectiva permite que o aluno relacione, compreenda e contextualize o conhecimento sobre frações? Pela discussão identificamos que esta é a forma mais comum de se ensinar frações, de forma abstrata e sem conexão com a realidade do estudante. Por sua vez a criança em seu cotidiano lida com as frações, geralmente de uma forma simples como meia dúzia de ovos, meio dia, o que torna o trabalho com frações nos anos iniciais mais voltados para o aspecto de comparar razões, compreensão de situações simples que envolvam as frações, a fazer estimativas, sempre com a preocupação de não envolver a operações.

Quais de nós não passou pela experiência de um ensino de operações com frações de forma mecânica, utilizando-se para seu ensino regras pré estabelecidas que deveriam ser memorizadas? O ensino de frações também não foi diferente com este grupo de professores. Em contra partida, as atividades realizadas nesta oficina buscavam realizar a inserção de um ensino de frações a partir de situações problematizadoras num contexto próximo a realidade, neste caso uma realidade hipotética, no qual houvesse a necessidade de levantar hipóteses e ter autonomia de realizar escolhas na resolução dos problemas propostos.

Na finalização desta oficina proporcionamos também um momento de leitura envolvendo as frações com o livro "O pirulito do pato" de Nilson José Machado.

Algumas considerações

Ao longo deste trabalho vimos que o ensino de matemática nos anos iniciais passa por um momento de transformação. A necessidade de mudar o ensino de matemática baseado apenas em aspectos abstratos, no formalismo, na transmissão do conhecimento e nos equívocos conceituais, vendo o educando apenas com um espectador, é emergente no contexto educativo atual. Necessitamos ver a matemática como uma ciência que permeia nosso cotidiano, como um conhecimento que se dá levando em consideração as interações entre o indivíduo e o meio. Para isso necessitamos que os educadores percebam a necessidade de constante aperfeiçoamento em relação não somente ao conhecimento matemático mas também em relação as suas concepções tanto filosóficas de educação quanto pedagógicas. É fundamental a compreensão do professor de que a formação inicial é insuficiente para o exercício de sua profissão em relação às exigências da sociedade atual. Nessa perspectiva percebemos que na formação continuada podemos encontrar uma solução a problemática apresentada. Vale ressaltar que em Mato Grosso a formação continuada é incentivada por meio do projeto Sala de Educador e que esses momentos de estudos devem ser valorizados e melhor planejados.

Aponto como positivo à disponibilidade dos professores alfabetizadores em relação à apresentação de suas práticas ao coletivo, mostrando suas dificuldades formativas e socializando seu cotidiano com os demais professores. Colocar-se em escuta, estar aberto ao novo, à reflexão, à mudança, e às trocas de experiências merece muita atenção e respeito.

Referências

BITTAR M., FREITAS, J.L.M. ***Conteúdos e Metodologia para os ciclos iniciais do ensino fundamental***. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática**. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MOYSES, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática.** Campinas: Papirus. (Coleção

Magistério: formação e trabalho pedagógico). 1997.

SMOLE, Kátia C.S. & DINIZ, Maria Ignez (orgs). ***Ler e aprender matemática***. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. ***Pensamento e Linguagem***. 2ª ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2000.

PARA ALÉM DO ERRO: PRÁTICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Marta Andreia Estancare Pinheiro
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

PIZANESCHI, Fabiane Passarini Marques
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

Resumo:

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa que buscou analisar as práticas de professores e os significados que atribuem ao erro no processo de ensino aprendizagem da matemática. A pesquisa teve como contexto uma escola estadual de Cuiabá e como sujeitos quatro professores que atuam no ensino fundamental. Para produção dos dados recorremos à metodologia de cunho qualitativo, e utilizamos como instrumentos o questionário de caracterização da escola e dos professores, e entrevista estruturada. Os resultados obtidos apontam que os professores concebem o erro como uma possibilidade de repensar sua prática em busca de propiciar aprendizagem significativa aos seus alunos, revelam ainda a importância do uso de jogos e material manipulável como recursos que facilitam o ensino dos conceitos matemáticos. A análise aponta que quando o professor se propõe a investigar os processos de aprendizagem de seus alunos e as situações que envolvem erros, desenvolvem uma prática pedagógica que supera as dificuldades, propiciando o avanço no conhecimento matemático.

Palavras-chave: Erro, Processo de Ensino Aprendizagem, Ensino Fundamental.

Introdução

A forma como o erro é tratado e direcionado na escola, seja por parte dos professores, ou por parte dos alunos, despertou nossa atenção desde o curso de graduação em pedagogia, nos levando a realizar a presente pesquisa, a qual pretende analisar as práticas de professores e os significados que atribuem ao erro de seus alunos no processo de ensino aprendizagem da matemática no ensino fundamental.

Durante muito tempo, foi disseminado no âmbito educacional, o ideário de que quando o aluno sabe sobre um determinado assunto ou disciplina, o mesmo acerta, quando não sabe, incorre sobre o erro. Tal perspectiva não cogita entender de que forma, e tão pouco quais caminhos, quais pensamentos levaram o aluno a construir aquela resposta. Desenhando assim uma prática que vigora no espaço escolar calcada em concepções tradicionais e

> Mesmo na escola que se diz ativa, as fichas de trabalhos dirigidos só permitem a criança uma forma d atividades subordinada a do adulto que construiu. A criança, na realidade, não tem nenhuma oportunidade de tateio e pesquisa social; sua atividade é dirigida, canalizada. (GOULART, 2011, p.17).

No entanto, na segunda metade do século XX, o quadro educacional começa a ser reformulado por novas pesquisas que acima de tudo estão voltadas para o sujeito que aprende: o aluno e não apenas enfatizando o método. Redirecionando o foco, a concepção sobre o erro também vai se modificando e assim os atores envolvidos no processo educacional passam a entender o erro do aluno como algo inerente ao processo de ensino aprendizagem.

A evolução da ciência seja ela matemática ou não perpassa por vários erros até que se chegue aos resultados almejados. O erro funciona como uma ponte entre as hipóteses levantadas pelos cientistas e a estruturação do objeto estudado por meio de análises e descobertas a fim de solucionar questões cotidianas e cientificas, sendo mola propulsora para o desenvolvimento de caminhos para se chegar a resolução dos problemas de qualquer segmento.

Os estudos sobre o erro na disciplina de Matemática, por meio de condutas docentes investigativas apontam que o erro é tão valioso instrumento de construção de conceitos quanto o acerto, pois o primeiro constitui-se como o hiato que falta para colocar abaixo as praticadas hierarquias de excelência (PERRENOUD, 2000) pelas escolas.

A produção de erros faz parte do processo de construção de conhecimento no que diz respeito ao ensino da matemática, e em função de tal fato, deve ser relevante para o professor, uma vez que é um mecanismo que aponta de que forma o aluno aprende e compreende um dado conteúdo, contrário ao:

> Modo clássico de intervenção do professor que consiste em explicar como fazer cálculo, como resolver um dado problema e também em dizer "está certo" ou "está errado". Estes procedimentos contrariam uma tese da psicologia genética, que consiste em atribuir um papel primordial a atividade do sujeito no processo de construção so seu próprio conhecimento. (GOULART, 2011, p.17).

Desse modo, o erro no processo de ensino aprendizagem revela ao professor o pensamento do aluno, o erro como construtor da aprendizagem, possibilitando a

compreensão do que foi realmente apropriado por esse aluno conforme pressupostos construtivistas, conforme pontua Carvalho (1997, p.14) "dependendo do grau de sensibilização e problematização, cada pessoa desenvolverá um processo criador único e original que oportunizará ao indivíduo formular hipóteses, buscar soluções, concretizar e expressar respostas adequadamente".

Portanto a concepção que o professor tem em relação a este processo é suma importância, sendo que sua prática revela suas crenças, concepção de homem e de mundo e principalmente ideários pedagógicos que conduziram o aluno para a construção efetiva e significativa de sua aprendizagem.

O Papel do Professor no Ensino da Matemática

O professor de Matemática deve oportunizar ao aluno o envolvimento com os problemas da sua realidade sócio, econômico e cultural e a possibilidade de construir suas próprias soluções. Os erros que por ventura esses alunos vieram a cometer fazem parte do próprio processo de construção do conhecimento, ao quais devem ser fonte de exploração de novas ideias e novos conteúdos matemáticos.

Desse modo é comum nas falas dos professores que seus alunos na sala de aula apresentam muitas dúvidas e aversão em ampliar vários conceitos matemáticos e enorme contestação para aprendê-los (COSTA, 2012).

Consideramos que o professor desempenha um papel essencial nesse processo, ao auxiliar seus alunos a ter afeição com a matemática por meio de atividades diversificadas que estimulem e despertem seu interesse pelos saberes matemáticos, envolvendo suas experiências vividas e seus conhecimentos prévios.

Para tal, se faz necessário que o professor atente para as diferentes maneiras de ensinar, possibilitando que o aluno crie seu próprio conhecimento, despertando sua atenção e curiosidade, potencializando seu raciocínio lógico, visto que um dos objetivos do ensino da Matemática é precisamente que o que se ensine esteja carregado de significado para o aluno.

Nesse sentido o ensino da Matemática não pode resumir-se na mera transmissão de informações dos conteúdos sem a menor relação com a realidade do aluno. Diante disso, D'Ambrosio (1976), menciona que o ensino dos conteúdos matemáticos devem integrar com outras áreas do conhecimento, explicitando "para que servem, onde serão usados e como serão usados" (D'AMBROSIO, 1976, p.35).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática define muito bem o importante papel da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando que:

> A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes (PCNs, 1998, p.29).

Consequentemente, a proposta de trabalho com a matemática deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, incorporar contextos do mundo real da criança, de forma que essa possa desenvolver com prazer e curiosidade, a matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade.

Outro fator de fundamental importância envolve os conhecimentos do professor referente ao processo de aprendizagem de seus alunos. Muitas vezes por desconhecer como os processos cognitivos se desenvolvem, organizam atividades com conteúdos inadequados a condição da criança. Para Costa:

> A criança apresenta dificuldade para desenvolver determinadas atividades ora porque o conteúdo está além de suas condições (psicológicas, biológicas, emocionais, culturais), ora pela instrução ser inadequada. Quando a criança tem acesso a outro tipo de organização do ensino, rapidamente avança em suas aprendizagens (COSTA, 2012 p.48).

Assim sendo o professor não pode desconsiderar em seu planejamento as condições cognitivas da criança. A atividade deve ser organizada e orientada abarcando total significado para as mesmas. A metodologia adotada deve ser capaz de propiciar a aprendizagem e suscitar reflexão e participação ativa dos seus alunos.

Dessa forma, tais procedimentos solicitam do professor além do domínio dos conteúdos, a compreensão dos passos dos processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento, para dar mais significado e compreender as estratégias utilizadas por seu aluno nas situações problemas.

Dentro de uma pedagogia guiada na epistemologia Genética, o professor desempenha o papel de problematizador, organizando as interações do aluno com o meio

e com seus colegas, problematizando as situações de modo que, o próprio aluno constru o conhecimento sobre o conteúdo abordado (GOULART, 2011).

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo. Para compreender as concepções de professores acerca do erro em relação a aprendizagem em matemática de alunos do ensino fundamental I, e as práticas pedagógicas desenvolvidas ao detectarem tais erros, cada professor respondeu a um questionário de caracterização e concedeu uma entrevista semiestruturada, contendo 14 questões discursivas.

Para a o desenvolvimento da pesquisa contamos com a participação de quatro professores que atuam em uma mesma escola da rede estadual de Cuiabá. Os professores participantes da pesquisa têm em média 35 anos de idade, possui formação acadêmica em Pedagogia, dois atuam há mais de 20 anos no ensino fundamental, enquanto que, os outros dois, há menos de 10 anos. Somente um deles possui especialização em Educação, acerca de 8 anos. A jornada de trabalho de ambos os professores é de 20h/aula. Não exercem outra profissão além de professores. Todos compõem o quadro dos funcionários efetivos.

A escola em que atuam atende o ensino fundamental I bem como o ensino fundamental II, nos turnos matutino e vespertino. Possui 25 professores efetivos, estão matriculados no período letivo de 2014, 310 alunos. A média de alunos matriculados por turma é de 23. A estrutura física da escola conta com 14 salas de aula, possui biblioteca, sala de informática, quadra de esportes e materiais de multimídia.

Análise dos Dados

Nesta pesquisa tínhamos como objetivo identificar e analisar as práticas de professores que atuam no Ensino Fundamental, e os significados que atribuem ao erro de seus alunos no processo de ensino aprendizagem em matemática. Os dados serão apresentados em dois blocos temáticos: as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino da Matemática, e o tratamento dado ao erro em sala de aula, em busca da melhoria da aprendizagem.

Práticas Pedagógicas no Processo de Ensino da Matemática

Ao realizarmos a entrevista procuramos compreender de que forma os professores trabalham os conteúdos de Matemática e como os professores avaliam o ensino da Matemática no Ensino Fundamental. Assim, ao perguntarmos "*Você encontra dificuldades para ensinar os conteúdos de matemática? Quais? Em sua opinião, que tipos de recursos são mais adequados no processo ensino-aprendizagem da matemática?*", os professores responderam conforme o quadro 1, abaixo:

Professores	Você encontra dificuldades para ensinar os conteúdos de matemática? Quais?	Em sua opinião, que tipos de recursos são mais adequados no processo ensino-aprendizagem da matemática?
A	*Não.*	*Jogos e brincadeiras como recursos na compreensão do raciocínio logico de forma lúdica.*
B	*Não.*	*De preferência jogos a atividades que possa trabalhar no concreto.*
C	*Sim. No ensino de números decimais.*	*Creio que o recurso material seja mais adequado para se trabalhar a matemática, por exemplo, através de materiais manipuláveis as crianças, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental demonstram maior facilidade na compreensão de conceitos matemáticos.*
D	*Não.*	*Jogos e brincadeiras.*

Diante das respostas podemos inferir que a maioria dos professores dizem não apresentar dificuldades no ensino dos conteúdos de matemática, apenas um, expressou sua dificuldade, apontando os números decimais como causa. Para Cunha (2002), o fato dos professores demonstrarem ter insegurança no ensino do sistema de numeração decimal, sugere que não compreenderam o conteúdo em sua formação inicial, o que pode interferir também em sua prática, ocasionando lacunas na apropriação do conceito em seus alunos. Assim, de acordo com o autor, o conhecimento do conteúdo específico é fundamental na base de conhecimento para o ensino, pois influi diretamente nas escolhas que os professores fazem sobre como e o que ensinar.

Quanto aos recursos que os professores consideram mais adequados para o ensino-aprendizagem da matemática, ambos assinalaram o uso de jogos e material manipulável, indo de encontro ao que sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998):

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações- problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p. 46)

Percebemos assim, que os professores desenvolvem sua prática de acordo com os documentos oficiais, que indicam o uso dos jogos como um dos recursos para o ensino da matemática na sala de aula, servindo como instrumento para a construção de estratégias de resolução de problemas e como opção para a preparação de estratégias didáticas que propiciem a otimização do processo de ensino-aprendizagem de Matemática e uma postura positiva perante o erro.

O jogo é considerado um elemento que atua internamente no sujeito possibilitando novas estruturas do pensamento, por isso, muito utilizado pelos professores visando contribuir para o processo ensino-aprendizagem da matemática. Smole (2001) considera que as atividades lúdicas, como os jogos são recursos que contribuem consideravelmente no processo ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos aprofundem e ampliem os significados e conceitos matemáticos.

O Tratamento Dado ao Erro em Sala de Aula

Ao questionarmos os professores em relação ao significado que atribuem ao erro no processo das resoluções dos problemas, bem como no processo de aprendizagem dos alunos, e qual tratamento é direcionado para atender os alunos com dificuldades em matemática, obtivemos as seguintes respostas, apresentadas no quadro 2 abaixo:

Professores	**Que significado tem o erro do aluno no processo ensino-aprendizagem da matemática?**	**Como você trata o erro do aluno?**

A	*O erro é fundamental na aprendizagem, pois através dele que sabemos as dificuldades do aluno.*	*É através do "erro" que deixa expor suas dificuldades e compreensão que precisa evoluir e como trabalha para alcançar melhoras.*
B	*O significado para mim é ficar atenta, às vezes até na forma do meu ensinar.*	*De forma natural para que ele não se sinta constrangido e possa superar suas dificuldades*
C	*Para mim, o erro do aluno tem o significado da não compreensão do conteúdo, portanto, é um sinal que devo trabalhar para que a compreensão aconteça.*	*Não posso negar que é muito difícil de se trabalhar em uma sala com pouco mais de vinte alunos, onde normalmente não temos tempo para trabalhar em cima de várias dificuldades de aprendizagem. Porém, tento fazer com que os erros dos alunos seja um diagnóstico para o meu planejamento, pois muitas vezes é preciso voltar a trabalhar determinados conteúdos.*
D	*Que ele precisa de reforço na sua aprendizagem.*	*Como um obstáculo a ser superado.*

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

Observamos assim, nas falas dos professores, que o processo avaliativo não termina no momento em que constatam o erro, mas o adotam como temporário, como uma oportunidade de ainda vir a ser o correto. Assim, de acordo com Tanus (2008), a compreensão dos professores remete pensar o erro além do ponto de vista da verificação, possibilitando que o processo de avaliação suceda de maneira completa, propiciando o processo de aprendizagem.

No que tange ao procedimento adotado pelos professores diante da constatação do erro dos alunos em matemática, foi possível identificar nas respostas que ambos sentem se comprometidos a desenvolver um trabalho em busca de superar as dificuldades apontadas no erro de seus alunos. O professor "C", expressa que ao

diagnosticar o erro, retorna ao estudo do conteúdo com seus alunos, mesmo que tenha de reorganizar seu planejamento, pois compreende a importância de todos os alunos se apropriarem de forma significativa dos conceitos matemáticos.

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

Considerações Finais

O erro não é mais tratado como fonte de exclusão, mas de inclusão, quando passa a constituir objeto de reflexão e a direcionar superações e avanços tanto para professores como para os alunos. No tocante a formação de professores, esta superação do erro punitivo para o erro como indicador diagnóstico é um grande avanço nas práticas pedagógicas calcadas em promover uma aprendizagem real e concreta em relação aos conteúdos matemáticos.

Outro fator essencialmente importante que auxilia na compreensão dos conteúdos matemáticos é o uso do material concreto e dos jogos, conforme apontaram os professores pesquisados. Uma vez que o aluno precisa ver, tocar, observar, manipular, modificar posições, criar situações com os objetos. É necessário que o aluno observe o fato e acompanhe de perto em suas etapas. Para que construa os conceitos e significados diante dos conteúdos que lhes são apresentados.

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

A Matemática é uma importante área do conhecimento sendo rotulada como algo de difícil compreensão por pais, professores e alunos. Essa concepção deve ser desmistificada e torná-la atraente dentro e fora dos muros escolares. A aprendizagem não acontece para todos os alunos ao mesmo tempo, cada um tem seu tempo e sua forma de aprender, cabe a nós, enquanto educadores desenrolar os nós que atam e

dificultam a aprendizagem concreta e significativa de nossos alunos, encorajando-os a pensar e refletir sobre o que fazem, adquirindo autoconfiança, desenvolvendo sua autonomia e consequentemente, o raciocínio matemático com sucesso, superando o estigma de que errar por errar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Matemática, v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Sumaya Persona. **Interação Professor-Aluno. Programa de Aceleração de Aprendizagem.** UNIC, Cuiabá,1997.

COSTA, Janíbia F. **Concepções e práticas de professores em relação às dificuldades de aprendizagem em matemática dos alunos dos 4º anos do ensino fundamental**. Cuiabá, MT: Janíbia Fernanda da Costa, 2012. Dissertação de mestrado.

CUNHA, Micheline R. K. **A quebra da unidade e o número decimal: um estudo diagnóstico nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. São Paulo: PUC, 2002.

CURY, Helena. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **O ensino de ciências e matemática na América Latina**. Campinas: Papirus, 1976.

GOULART, Iris B. **Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor**. 27ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artimédicas Sul, 2000.

SMOLE, Kátia. S. DINIZ. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora, 2001.

TANUS, Vera L. F. A. **O tratamento dado ao erro no processo ensino-aprendizagem da Matemática, por professores do Ensino Fundamental: encontros e desencontros entre concepções e práticas.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.

SITUAÇÃO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: LEVANTAMENTO DE ALGUMAS DISSERTAÇÕES E TESES

COUTO, Brígida
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

SILVA, Marta Andreia Estancare Pinheiro
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

DARSIE, Marta Maria Pontin
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

Resumo:

O estudo pretende levantar e analisar outras pesquisasjá produzidas no Brasil, com características semelhantes a nossa, em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no que tange a Dissertações e Teses, visando referências de metodologias, teóricos e conclusões já formuladas para o termo Dificuldade de Aprendizagem em Matemática. O estudo se caracteriza metodologicamente como um estudo exploratório e bibliográfico, em que primeiro se fez a leitura dos resumos, para na sequencia, analisar os trabalhoscom maior proximidade com a nossa pesquisa. O levantamento foi realizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, constituindo-se como material de análise vinte duas pesquisas, sendo quatro teses e dezoito dissertações, realizadas entre 2003 e 2013. Os resultados permitiram a identificação de poucas produções sobre o tema, apontando que o termo dificuldade de aprendizagem em matemática esteve centrado em diferentes áreas permitindo inferir uma variável conceituação para o termo. O estudo contribuiu para ampliar e aprofundar estudos na área da Matemática com alunos em situação de dificuldade de aprendizagem escolar e no reconhecimento de que o tema precisa ser mais bem investigado, poisainda são escassas as investigações que se propõem a explorar a temática.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Ensino Fundamental. Matemática.

Introdução

Esse trabalho é parte de uma pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Linha de pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática, mais especificamente no

interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM). A pesquisa pretendebuscar referências para termos um panorama do que vem sendo pesquisado sobre dificuldade de aprendizagem em Matemática. Assim, procedemos a um levantamento no banco de dissertações e teses disponíveis, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no ano de 2014. Esse estudo inicial de teses e dissertações é de extrema relevância para analisarmos o que tem sido apontadosobre o tema dificuldade de aprendizagem em matemática (DAM), as contribuições para composição do aporte teórico da pesquisa de mestrado, metodologias utilizadas, assim como uma maior compreensão do objeto de pesquisa escolhido. Já que os resultados em Matemática estão abaixo do esperado nas avaliações aplicadas pelo governo Brasileiro.

O levantamento almejou, primeiramente, conhecer o que vem sendo estudado sobre o nosso objeto de pesquisa, para compreender como esses autores classificamo termo, já que encontramos em diferentes produções e até mesmo na fala de educadores o termo dificuldade de aprendizagem como sinônimo de problemas de aprendizagem, problemas escolares, distúrbio de aprendizagem entre outros.

Assim, buscamos distinguir essas terminologias e significações para elencarmos um termo mais adequado a nossa pesquisa, pois entendemos que aquele aluno que não acompanha em aula os conteúdos trabalhados pelo professor e não apresenta uma alteração neurológica encontra-se em situação momentânea de dificuldade de aprendizagem da matemática. No entanto, muitos educadores ao afirmarem que o aluno tem dificuldade de aprendizagem, utilizam o verbo atribuindo sentido de estabilidade na não aprendizagem, uma incapacidade de aprender e, muitas vezes o aluno consegue realizar atividades matemáticas diárias e apenas possui lacunas conceituais. Dessa forma, nesse artigo temos por objetivo apresentar pesquisas que discutiram o termo dificuldade de aprendizagem em matemática, em quais áreas foram desenvolvidas e como esse assunto foi abordado.

Desenvolvimento e Procedimentos Metodológicos

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre o tema de nossa pesquisa, Dificuldade de Aprendizagem em Matemática, buscou-se encontrar outras dissertações e teses defendidas em bancos virtuais, como no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizadas entre 2003 e 2013.

Desse modo foi realizada a investigação exploratória, que segundo Fiorentini e Lorenzato:

> Para eleger-se um problema ou questão de investigação, existe toda uma fase exploratória inicial em torno do tema de investigação. Essa exploração será mais fecunda se for reflexiva, inquisitiva e mediada por leituras e experiências acercada temática (FIORENTINI; LORENZATO, 2006 p. 61).

Posteriormente, realizamos a investigação bibliográfica, para identificar, a partir dos resumos das dissertações e teses encontradas, a localização temporal, as temáticas, as metodologias desenvolvidas nas pesquisas em Educação Matemática voltadas para as dificuldades de aprendizagem. Na busca foi possível identificar um total de vinte duas publicações, sendo quatro teses de doutorado e dezoito dissertações de mestrado. No entanto sabemos que poderão existir mais pesquisas que se inserem em nossa área de investigação, porém, conforme Costa (2013 p.76) "em virtude das limitações que enfrentamos nos restringimos a pesquisar naquilo que estava mais próximo do nosso alcance, que é a internet, e assim, podemos concluir que se torna necessário a organização desses dados de modo singular".

Natabela abaixo, apresentamos de maneira resumida, os dados de nossa pesquisa virtual.

Tabela 1 - Pesquisas realizadas entre 2003 e 2013, DAM – Em nível de Mestrado.

Autor	Orientador	Instituição/ano	Título	Tema
Adelaide Giaquinto	Jair Militão da Silva	Universidade Nove de Julho – 2003	Do "bagulho" ao enunciado: uma contribuição para a atuação de professores do ensino básico diante de algumas dificuldades na aprendizagem da matemática	Concepções Discentes
Jane Fischer Barros	Margareth Schäffer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2004	A produção de sentido nas histórias...matemáticas	Concepções Discentes
Josete Dias Leal	Francisco Hermes Santos	Universidade Federal do Pará –	A propriedade distributiva da	Conceito Algébrico

	da Silva	2004	multiplicação: uma visão diagnóstica do processo	
Deise Nívia Reisdoefer	Maria Virginia Bernardi Berger	Universidade Estadual de Ponta Grossa – 2006	A evolução dos possíveis e a construção do conhecimento lógico-matemático via jogo de regras em alunos com dificuldades de aprendizagem.	Práticas Docentes
Fernanda Chaves Soares	Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – 2007	O ensino desenvolvimental e a aprendizagem de matemática na primeira fase do ensino fundamental.	Concepções Discentes
Ivana Valéria DenófrioAranão	Lucíola Inês Pessoa Cavalcante	Universidade Federal do Amazonas - 2007	Um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.	Concepção dos Professores
Nathalia Tornisiello Scarlassari	Anna Regina Lanner de Moura	Universidade Estadual de Campinas - 2007	Um estudo de dificuldades ao aprender álgebra em situações diferenciadas de ensino em alunos da 6ª serie do ensino fundamental	Conceito Algébrico
Gildazio Souza Mota	Laura Marisa Carnielo Calejon	Universidade Cruzeiro do Sul – 2008	Uma estratégia pedagógica para o ensino de geometria: o papel de um álbum de figurinhas.	Práticas Pedagógicas
Jailson da Costa Pontes	Isauro Beltrán Nuñez	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – 2008	Questões objetivas sobre funções das provas de matemática do vestibular da ufrn dos anos de (2001 a 2008): um diagnóstico sobre os erros que os candidatos cometem.	Concepções Discentes
Lusitonia da	Maria de Fátima	Universidade	Compreensões expressa	Concepções

Silva Leite.	Teixeira Barreto	Federal de Goiás – 2009	por alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática na lida com o material cuisenaire.	Discentes
Maxwell Gonçalves de Araújo	Juan Bernardino Marques Barrio	Universidade Federal de Goiás – 2009	O ensino da matemática para além do racionalismo.	Epistemologia
Alexandra Fernandes Morais Rangel.	Vitor Geraldi Haase	Universidade Federal de Minas Gerais – 2010	Lateralidade, orientação direita/esquerda, gnosias digitais e destreza motora em crianças com dificuldades na aprendizagem da matemática..	Discalculia
Eliane Matheus Plaza.	Edda Curi	Universidade Cruzeiro do Sul – 2010	Alguns saberes e dificuldades de matemática reveladas na prova da cidade de São Paulo por alunos do 4º ano do ciclo i do ensino fundamental	Práticas Pedagógicas
Joanne Lamb Maluf	Clarissa Seligman Golbert	Universidade Federal Rio Grande do Sul – 2010	Raciocínio quantitativo e memória de trabalho Na aprendizagem da matemática: Um estudo Comparativo entre grupos	Concepções Discentes
Gabrielle Sousa Viana	Maria Raquel Santos Carvalho	Universidade Federal de Minas Gerais – 2011	Contribuição das deleções para o fenótipo dificuldade de aprendizagem da matemática.	Concepções Neurológicas
Riviane Borghesi Bravo	Vitor Geraldi Haase	Universidade Federalde Minas Gerais – 2011	Contribuição dos sintomas de Tdah para as dificuldades de aprendizagem da matemática..	Concepções Discentes
Eduardo Seige Ianaguivara	Alessandro Pereira da Silva	Universidade de Mogi das Cruzes –	Ambiente virtual para avaliar conceitos básicos	TDAH

		2012	de matemática de alunos com falta de atenção.	
Telma Regina França Rosso	Beatriz Vargas Dorneles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2012	Contagem numérica e recuperação de fatos aditivos em estudantes com síndromes do x-frágil e de prader-willi.	Concepções Neurológicas

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base no levantamento realizado no portal Capes

Tabela 2 - Pesquisas realizadas entre 2003 e 2013, DAM – Em nível de Doutorado.

Autor	Orientador	Instituição	Título	Tema
Maria Helena Silveira. Doutorado	Maria Cecília Camargo Magalhães	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2010	O glossário como instrumento de desenvolvimento em contexto de ensino de matemática.	Conceitos Álgebra
Fernanda de Oliveira Ferreira. Doutorado	Vitor GeraldiHaase	Universidade Federal de Minas Gerais - 2010	Transtorno de aprendizagem da matemática: mecanismos cognitivos subjacentes.	Concepções Neurais
Marcus Vasconcelos de Castro Doutorado	Marcia Aparecida Silva Bissaco	Universidade de Mogi das Cruzes – 2011	Ambiente virtual para auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem em matemática.	Discalculia
Gessilda Cavalheiro Muller Doutorado	Sergio Roberto Kieling Franco	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2012	Dificuldades de aprendizagem na matemática : um estudo de intervenção pedagógica com alunos do E.F	Práticas Pedagógicas

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base no levantamento realizado no portal Capes

Análise e Discussão dos Dados

Após o levantamento procedemos à leitura dos resumos selecionados a fim de caracterizarmos as produções. Na análise dessas pesquisas, foi possível extrair subsídios relevantes para nossa pesquisa. Desse modo, percebemos que os trabalhos focam a temática em dois grupos distintos, saúde e humanas. Atreladas ao nosso campo de estudos, o educacional, encontramos dezesseis, destas seis especificamente em Educação Matemática e duas em Psicologia. Na área da saúde, a busca revelou seis produções, com maior número de pesquisas no ano de 2010.

O levantamento revelou que a maioria das pesquisas vinculadas ao campo educacional, estão relacionadas as concepções discentes sobre as dificuldades de aprendizagem em matemática, em seguida, destaca-se as que se propõem a pesquisar as práticas docentes frente às DAM.

Quanto ao tipo de instituição, apontamos apenas sete defendidas em instituições particulares, sendo duas para tese de doutorado. Percebemos ainda, maior concentração de trabalhos desenvolvidos em universidades localizadas na região sudeste do país. Em contrapartida, na região norte, constatamos apenas uma produção de mestrado, oriunda da Universidade Federal do Pará.

Um dado relevante é quanto ao gênero dos pesquisadores. Nas dissertações74% são do sexo feminino, sendo que nas teses, foram identificados apenas 25% do sexo masculino.

Quanto aos títulos das pesquisas, intuirmos que o termo dificuldade de aprendizagem em matemática é concebido de maneira variado, às vezes relacionado a conceitos da medicina ou associado a problemas familiares, emocionais e a partir do contexto escolar, como formação de professores, modelo de ensino, estrutura curricular e prática pedagógica.

A definição multifatorial do termo, de acordo com Fonseca (2014), é resultado de como ao longo dos anos o mesmo foi sendo utilizado indiscriminadamente em diferentes áreas, o que torna mais difícil sua conceituação. Assim, segundo a autora, dependendo da concepção do autor o termo é apresentado como problemas de aprendizagem, distúrbio e outros.

Metodologias e aporte teórico utilizados nas pesquisas sobre dificuldade de aprendizagem

Na sequencia após leitura e análise dos resumos das pesquisas selecionadas, buscamos verificar a opção metodológica utilizada nos trabalhos, bem como o aporte teórico nos quais os pesquisadores se valeram para o desenvolvimento das mesmas.

Das vinte duas pesquisas, apenas quatro explicitaram o tipo de metodologia utilizada, três apontaram como qualitativa e outra como estudo de caso com enfoque no método clínico.

Em relação ao aporte teórico, verificamos que sete citaram a base teórica norteadora da pesquisa. Sendo elas: Construtivista (REISDEFER, 2006); Teoria Histórico-Cultural de V.V.Davydov (SOARES, 2007); Sócio-interacionista com Piaget e Vygotsky (ARANÃO, 2007); Freudiana – Lacaniana (BARROS, 2004); Teoria da Atividade (SILVEIRA, 2010);Abordagem do erro (PONTES, 2008) e Educação Matemática crítica com base em Skovsmose (MAXWELL, 2009).

No entanto, na investigação junto ao banco virtual de teses e dissertações,a partir das produções voltadas para DAM,não foi possível identificar produções que apresentassem proximidade com nossa pesquisa de mestrado, pois em nenhuma delas há menção sobre o trabalho do professor articulador e as implicações dos resultados da Prova Brasil, na organização escolar para o atendimento dos alunos com DAM, foco de nossa investigação. Apesar das pesquisas abarcarem as DAM, limitam-se a apresentar as concepções dos professores e discentes sobre as DAM e as práticas pedagógicas desenvolvidas para a superação das mesmas, sem mencionar o trabalho desenvolvido pelo professor articulador, ou mesmo sua relação com os resultados da Prova Brasil.

O levantamento permitiu delinear as pesquisas brasileiras sobre dificuldade de aprendizagem em matemática, no entanto revelou que ainda são escassas as investigações que se propõem a explorar os resultados das avaliações em larga escala, na organização escolar, para atender os alunos com baixo desempenho em matemática.

Considerações Finais

Nesse artigo buscamos traçar um panorama de pesquisas brasileiras sobre dificuldade de aprendizagem em Matemática. Fez-se um levantamento das pesquisas realizadas, identificação dos pesquisadores que atuam neste campo, as universidades

que trabalham com essa especificidade, a localização temporal dessas pesquisas e os temas mais recorrentes nas teses e dissertações no país referente ao nosso objeto de estudo.

O levantamento apontou para um total de vinte duas pesquisas atreladas ao nosso tema, sendo que apenas, cinco delas foram produzidas por pesquisadores do sexo masculino. Quanto à instituição, notamos maior procedência de universidades federais, localizadas na região sudeste.

Percebemos que a DAM foram abordada em diferentes áreas, apesar do número de pesquisas seremconsideradas pequeno, principalmente as teses de doutorado que foram encontradas apenas quatro.

Não houve pesquisas que explorassem o contextodo trabalho realizado pelo professor articulador, tão pouco, estudos sobre as implicações dos resultados da avaliação em larga escala na organização escolar para o atendimento dos alunos do ensino fundamental, identificados com dificuldade de aprendizagem em matemática. Nesse sentido, para a nossa pesquisa de mestrado, a busca tornou-se pertinente por apresentar as concepções e práticas presentes em sala de aula relacionadas pelo professor regente com as DAM.

Por fim, espera-se que este trabalho tenha contribuído para uma maior visibilidade das pesquisas brasileiras em Educação Matemática sobre as DAM, além de esclarecer os variados enfoques dados a mesma, permitindo nossa reflexão quanto a uma denominação mais adequada a alunos em situação de dificuldades de aprendizagem em matemática.

REFERÊNCIAS

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrio. **Um Olhar Sobre o Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas, 2007.

ARAÚJO, Maxwell Gonçalves de. **O Ensino da Matemática para além do Racionalismo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2009.

BARROS, Jane Fischer. **A produção de sentido nas histórias...matemáticas**. Dissertacão de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CASTRO, Marcus Vasconcelos de. **Ambiente virtual para auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem em matemática.**Tese de doutorado. Universidade de Mogi das Cruzes, 2011.

COSTA, Janíbia F. **Concepções e práticas de professores em relação às dificuldades de aprendizagem em matemática dos alunos dos 4º anos do ensino fundamental**. Cuiabá, MT: Janíbia Fernanda da Costa, 2013. Dissertação de mestrado.

FERREIRA, Fernanda de Oliveira. **Transtorno de aprendizagem da matemática**: mecanismos cognitivos subjacentes. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª ed. rev. Campinas SP: Autores Associados, 2006.

FONSECA, Lilian Leandro Da. **Diagnóstico e encaminhamento dados por professores a alunos em situação de dificuldade de aprendizagem em matemática**. Cuiabá,MT: Lilian Leandro da Fonseca , 2014. Dissertação de mestrado.

GIAQUINTO, Adelaide. **Do "bagulho" ao enunciado**: uma contribuição para a atuação de professores do ensino básico diante de algumas dificuldades na aprendizagem da matemática. Dissertação de mestrado, Universidade Nove de julho, 2003.

IANAGUIVARA, Eduardo Seige. **Ambiente virtual para avaliar conceitos básicos de matemática de alunos com falta de atenção**. Dissertação de mestrado. Universidade de Mogi da Cruzes, 2012.

LEAL, Josete Dias. **A propriedade distributiva da multiplicação**: uma visão diagnóstica do processo. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2004.

LEITE, Lusitonia da Silva. **Compreensões Expressa por Alunos com Dificuldades de Aprendizagem em Matemática na Lida com o Material Cuisenaire**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2009.

MALUF, Joanne Lamb. **Raciocínio quantitativo e memória de trabalho na aprendizagem da matemática**: um estudo com alunos da 4ª série do Ensino

Fundamental com bom desempenho e com baixo desempenho em matemática. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2001.

MOTA, Gildazio Souza. **Uma Estratégia Pedagógica para o Ensino de Geometria:** o Papel de um Álbum de Figurinhas. Dissertação de mestrado. Universidade Cruzeiro do Sul, 2008.

MULLER, Gessilda Cavalheiro. **Dificuldades de aprendizagem na matemática**: um estudo de intervenção pedagógica com alunos do 4º ano do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

PLAZA, Eliane Matheus. **Alguns Saberes e Dificuldades de Matemática revelados na Prova da Cidade de São Paulo por alunos do 4º ano do Ciclo I do ensino fundamental.**Dissertação de mestrado. Universidade Cruzeiro do Sul, 2010.

PONTES, Jailson da Costa. **Questões objetivas sobre funções das provas de matemática do vestibular da ufrn dos anos de (2001 a 2008)**: um diagnóstico sobre os erros que os candidatos cometem. Mestrado profissional. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

RANGEL, ALEXANDRA FERNANDES MORAIS. **Lateralidade, orientação direita/esquerda, gnosias digitais e destreza motora em crianças com dificuldades na aprendizagem da matemática. Minas Gerais**: Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

REISDOEFER, Deise Nívia. **A evolução dos possíveis e a construção do conhecimento lógico-matemático via jogo de regras em alunos com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de mestrado, Universidade estadual de Ponta Grossa, 2006.

RIBEIRO, Emerson da Silva. **Concepções de professores em avaliação, educação matemática e educação de jovens e adultos**: buscando interfaces. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

ROCHA, Rivane Ferraz da.**Iniciação à Matemática na escola**: um estudo sobre a representação e a notação de adultos em processo de alfabetização. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

ROSSO, Telma Regina França. **Contagem numérica e recuperação de fatos aditivos em estudantes com síndromes do x-frágil e de prader-willi.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SCARLASSARI, Nathalia T. **Um estudo de dificuldades ao aprender algebra em situações diferenciadas de ensino em alunos da 6ª serie do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SILVEIRA, Maria Helena. **O glossário como instrumento de desenvolvimento em contexto de ensino de matemática**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 01/11/2010.

SOARES, Fernanda Chaves C. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem de matemática na primeira fase do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás,2007.

VIANA, Gabrielle Sousa. **Contribuição das deleções em 22q11.2 para o fenótipo Dificuldade de Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DE ALGUMAS CONCEPÇÕES

Rubens Batista de Souza1
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
rubensbsouza@hotmail.com

Sirley Leite Freitas2
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
sirleitefreitas@gmail.com

Resumo

A Matemática, lamentavelmente ainda é uma das disciplinas mais temidas por qualquer aluno. Caracteriza-se como o "bicho-papão" de qualquer nível educacional; pois são muitas as dificuldades encontradas quanto ao aprendizado da mesma. Compreender as inúmeras fórmulas e equações muitas vezes sem significados se torna um sacrifício entediante, e acaba desmotivando o educando. Os problemas por sua vez encontram-se centrados no ensino da matemática, que compreendem uma série de fatores, incluindo-se entre eles: a não contextualização dos conteúdos matemáticos e falta de esclarecimentos quanto aos "porquês matemáticos". Refletir sobre esta situação nos remete a buscar alternativas inovadoras para o ensino da Matemática, como, por exemplo, a utilização da História da Matemática como uma das possibilidades de despertar no educando a motivação pelo aprendizado da matemática, bem como, tornar esta disciplina mais significativa e atraente. Nessa perspectiva, pensando em contribuir para o ensino da matemática acredita-se que o uso da História da Matemática como ferramenta de ensino-aprendizagem pode ser primordial para desmistificar a imagem atual da Matemática. Pretende-se neste trabalho, resgatar nas literaturas as principais concepções dos estudiosos que evidenciam a importância da Historia da Matemática como estratégia no processo de ensino-aprendizagem da matemática e, por fim, apontar alguns dos conteúdos em matemática que podem ser contextualizados através da História da Matemática.

PALAVRAS-CHAVES: História da Matemática. Ensino-aprendizagem da Matemática. Educação Matemática.

1. Introdução

Sabe-se que o ensino da matemática ainda trilha sobre caminhos tradicionais, no qual se verifica a mera "transmissão" de conteúdos, que na maioria das vezes são descontextualizados. Ou seja, pretende-se somente conduzir o aluno a memorização de fórmulas e procedimentos para resolução de exercícios, sujeitando o mesmo a uma aprendizagem mecânica. Refletir sobre esta situação nos remete a buscar alternativas inovadoras para o ensino da matemática, como, por exemplo, a utilização da História da Matemática como uma das possibilidades de despertar no aluno a motivação pelo estudo da matemática, bem como, tornar esta disciplina agradável e atraente.

Nesse sentido, a História da Matemática ocupa um lugar fundamental no processo de ensino-aprendizagem da matemática, pois é através dela que o educando pode tomar um conhecimento significativo de como um determinado conteúdo se desenvolveu ao longo dos tempos. Pretende-se com este trabalho, resgatar nas literaturas as principais concepções dos estudiosos que evidenciam a importância da Historia da Matemática como estratégia no processo de ensino-aprendizagem da matemática e, por fim, apontar alguns dos conteúdos em matemática que podem ser contextualizados através da História da Matemática.

---

1 Graduado em Matemática e graduando em Estatística, ambos pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor da rede estadual de ensino em Rondônia.

2 Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Graduada em Direito pelo CEULJI/ULBRA. Professora da rede estadual de ensino em Rondônia e da UNEOURO.

2. Algumas considerações sobre a educação matemática

Preocupações com o ensino da matemática remonta à antiguidade, particularmente ao tempo de Platão (429-348 a.C.), na antiga Grécia do século IV a.C., quando por volta do ano de 389, surge em Atenas um consagrado centro em excelência matemática – a Academia Platônica – de onde provieram os principais mestres e pesquisadores da época. Possivelmente, foi nesse tempo que a matemática se tornou extremamente necessária na educação grega.

Platão, considerado como o formador de matemáticos desta época, fez pouco trabalho original, mas contribuiu com valiosas observações em referência ao ensino do cálculo e da geometria. Sucessivas gerações se converteram aos seus ensinamentos e, isso fez com que a matemática tenha se tornado presente em todos os sistemas educativos (SANTALÓ, 2006).

Segundo Boyer (2009, p. 58) "[...] embora o próprio Platão não tenha dado contribuição específica digna de nota a resultados matemáticos técnicos, ele era o centro da atividade matemática da época e guiava e inspirava seu desenvolvimento".

> Até a época de Platão, nossa referência é o início e o desenvolvimento da matemática em dois ramos claramente distintos: o que poderíamos chamar de Matemática erudita, que estava incorporada no ideal da educação dos gregos, e um outro que poderíamos chamar de Matemática prática, reservado principalmente aos trabalhadores manuais (D'ANBROSIO, 2005, p. 87).

Nos séculos seguintes, com a Revolução Industrial (1767) a aproximação entre essas duas matemáticas, se torna necessária devido aos fatores econômicos e sociais da época. Com isso, a matemática começa a penetrar o sistema escolar e consequentemente, abre as portas para uma nova área de estudos e pesquisas: A Educação Matemática[3], estabelecida como disciplina, no início do século XX, em 1908, devido à contribuição do consagrado matemático alemão Felix Klein (1849-1925) e a fundação da Comissão Internacional de Instruções Matemática, durante o Congresso Internacional de Matemáticos, realizado em Roma.

No Brasil e no resto do mundo, a Educação Matemática consistia em ensinar bem um conteúdo matemático e verificar se o aluno aprendeu bem o conteúdo com a aplicação de rigorosos exames (JÚNIOR; SOARES; GONÇALVES, 2008). Presume-se que, o grande desenvolvimento dessa área dá-se no pós-guerra, quando a modernização da matemática tornou-se uma preocupação de todos os países devido ao desenvolvimento científico e tecnológico da época. "[...] A preocupação central era a de se ter uma Matemática útil para a técnica, para a ciência e para a economia moderna" (PIRES, 2000, p. 10-11 *apud* BRITTO, 2006, p. 38).

> Se a matemática moderna não produziu os resultados pretendidos, o movimento serviu para desmistificar muito do que se fazia no ensino da matemática e mudar – sem dúvida para melhor – o estilo das aulas e das provas e para introduzir muitas coisas novas, sobretudo a linguagem moderna de conjuntos. Claro, houve exageros e incompetência, como em todas as inovações. Mas o saldo foi altamente positivo. Isso se passou, com essas mesmas características, em todo o mundo (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 57-58).

Nesse contexto, o Movimento da Matemática Moderna não obteve o êxito esperado, pois muito de seus valores compreendia o estudo de uma matemática estruturada, que buscava realçar o estudo de simbologias, abstrações e ensino de muitas propriedades; tornando-se demasiadamente complexa. Assim, diante do fracasso do Movimento da Matemática Moderna, surgem no Brasil

3 A Educação Matemática como área de estudos e pesquisas tem se constituído por um corpo de atividades essencialmente pluri e interdisciplinares dos mais diferentes tipos, cujas finalidades principais são: desenvolver, testar e divulgar métodos inovadores de ensino; elaborar e implementar mudanças curriculares, além de desenvolver e testar materiais de apoio para o ensino da matemática (MENDES, 2009, p. 23).

novas propostas curriculares a fim de diversificar a prática pedagógica e até mesmo de melhorar o ensino-aprendizagem da matemática, Entre elas a História da Matemática, a Etnomatemática, a Modelagem Matemática e a Resolução de Problemas.

3. A história da matemática como uma fonte de motivação para a aprendizagem Matemática

Para um aprendizado mais prazeroso como também mais significativo é necessário à contextualização do conteúdo ensinado. Com o uso da história é possível tornar o ensino da matemática mais significativo e consequentemente torna-lo mais prazeroso. Sendo essa uma fonte de motivação para os educandos.

Vejamos o relato sobre a figura de uma grande matemática, provavelmente a mais brilhante de sua época, Sophie Germain (1776-1831).

> [...] O acontecimento que mudou sua vida ocorreu um dia, quando ela estava na biblioteca de seu pai e encontrou A historia da matemática de Jean Étiene Montucla. O capítulo que dominou sua imaginação foi o ensaio de Arquimedes. O relato das descobertas de Arquimedes era sem dúvida alguma interessante, mas o que deixou fascinada foi a historia de sua morte. [...] Germain concluiu que, se alguém poderia ser tão envolvido por um problema de geometria a ponto de ser morto, então a matemática devia ser o assunto mais interessante do mundo (SINGH, 2002, p. 118).

Talvez os relatos sobre a importância da história da matemática como fator de motivação deva começar por aqui. Muitas das histórias da matemática são em sua maioria exemplos de superação de obstáculos, seja pessoal ou mesmo científico. A história de Sophie Germain, e particularmente o inicio de sua paixão pela matemática, é certamente um, dentre muitos testemunhos de que a história da matemática pode ser primordial para despertar a motivação para o aprendizado da matemática.

Na concepção apontada por Fossa (2006, p. 140), ele relata que não se pode negar que "[...] as façanhas do passado, pelo menos na matemática, não são monumentos a serem admirados pasmadamente; são possibilidades excitantes a serem vividas e o aluno precisa lidar com elas, analisando-as, avaliando-as e até tentando melhorá-las".

Na atualidade, não é difícil encontrar estudantes que digam: "eu odeio a matemática!... quem inventou isso?" ou, "para que serve isso?". Esse comportamento de insatisfação acompanhado de constantes indagações é um diagnostico de que a forma como a matemática vem sendo ensinada e na sua essência, descontextualizada e mecânica. Mostra-se como inadequada e irrelevante para que o aluno sinta-se motivado e atraído em aprender. Conforme as palavras de D'Ambrosio (1999, *apud* KFOURI, 2008, p. 19), "o problema maior do ensino de ciências e Matemática é o fato das mesmas serem apresentadas de forma Desinteressante, Obsoleta e Inútil, e Dói para o aluno". Alguns relatos justificam estes argumentos é o que complementa Kfouri (2008, p. 19-20) "[...] fórmulas e expressões algébricas prontas. Exercícios mecânicos e repetitivos, resolvidos até a exaustão, contribuem para que as aulas de Matemática se tornem desestimulantes, sem atrativos, carentes de desafios, tanto para professores quanto para os alunos". Consequentemente, essas ações limitam a criatividade dos alunos e reduzem a sua participação no processo de aprendizagem.

Na concepção de Mendes (2006, p. 113),

> O conteúdo histórico surge como um elemento motivador e gerador de matemática escolar, pois se apresenta como um fator bastante esclarecedor dos porquês matemáticos tão questionados pelos estudantes de todos os níveis de ensino. É nas informações históricas que são plantadas as raízes cotidiana, escolar e científica do conhecimento matemático a ser (re)construído pelos estudantes e, por isso, precisam ser bem explorados pelo professor. Por ser um provocador da curiosidade dos estudantes, é nele que devemos explicitar os fatos e problemas que, ao longo da

> história da humanidade, provocaram a indagação e o empenho humano visando à sua organização sistemática e disseminação até o modelo atual. Essa parte servirá de suporte para o desenvolvimento da atividade e poderá conduzir o aluno a um diálogo interativo com os aspectos transdisciplinares da matemática investigada.

Nesse sentido, podemos perceber que o uso da história da matemática transpassa a característica de ser um simples elemento motivador.

> A história da matemática é um elemento fundamental para se perceber como as teorias e práticas matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas num contexto específico de sua época. [...] Conhecer, historicamente, pontos altos da matemática de ontem poderá, na melhor das hipóteses, e de fato faz isso, orientar no aprendizado e no desenvolvimento da matemática de hoje (D'AMBROSIO, 2009, p. 29-30).

A história da matemática ensinada de forma contextualizada pode ser tornar uma ferramenta didático-pedagógica que propiciará uma humanização no ensino das exatas. Ao expor a construção e desenvolvimento das teorias a concepções da matemática o professor demonstra ao educando uma maior relação entre o que estuda e o porquê de estudá-lo promovendo assim uma motivação extra para o aprendizado matemático.

4. História Da Matemática e ensino-aprendizagem da Matemática: reflexões acerca de algumas concepções

Existem diversas concepções, de diferentes autores, a respeito do uso da História da Matemática no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Segundo Brito e Mendes (2009, p. 9), "as potencialidades pedagógicas da história no ensino de matemática têm sido discutidas desde o século XVII". Nos séculos seguintes, mais especificamente no início século XIX, diante das preocupações acerca do ensino da matemática, tais discussões passaram a fazer parte de Congressos de Educação Matemática, sejam eles nacionais ou internacionais.

Segundo D´Ambrosio (2009, p. 29), "uma percepção da história da matemática é essencial em qualquer discussão sobre a matemática e o seu ensino".

De outra maneira, Mendes (2006) reafirma que o conhecimento sobre a história da matemática deve fazer parte dos saberes necessários do professor para ter uma boa prática pedagógica. Esse conhecimento é importante para o professor de qualquer nível de ensino, seja na educação básica ou em nível superior. Vale ressaltar que o conhecimento da história da matemática é essencial principalmente para o professor que atua no nível superior, uma vez que pode auxilia-lo tanto como instrumento em sua própria prática pedagógica como na construção de uma visão menos radical e mais humana do ensino da matemática.

Na concepção de Fauvel (1991, *apud* MENDES, 2006, p. 86), a importância do uso da história no ensino da matemática justifica-se pelos seguintes fatos:

> 1) a história aumenta a motivação para a aprendizagem matemática; 2) humaniza a matemática; 3) mostra o seu desenvolvimento histórico através da ordenação e apresentação de tópicos no currículo; 4) os alunos compreendem como os conceitos se desenvolveram; 5) contribui para as mudanças de percepções dos alunos com relação à matemática; 6) a comparação entre o antigo e o moderno estabelece os valores das técnicas modernas a partir do conhecimento desenvolvido ao longo da história da sociedade; 7) ajuda a desenvolver uma aproximação multicultural para a construção do conhecimento matemático; 8) suscita oportunidades para investigação matemática; 9) pode apontar os possíveis aspectos conceituais históricos da matemática que dificultam a aprendizagem dos estudantes; 10) contribui para que os estudantes busquem no passado soluções matemáticas para o presente e projetem seus resultados no futuro; 11) ajuda a explicar o papel da matemática na sociedade;

> 12) faz da matemática um conhecimento menos assustador para os estudantes e para a comunidade em geral; explora a historia, ajudando a sustentar o interesse e a satisfação dos estudantes; 14) fornece oportunidades para a realização de atividades extracurriculares (caráter interdisciplinar da história da matemática).

Outras manifestações a respeito da importância do uso da História da Matemática no processo de ensino-aprendizagem da Matemática são encontradas nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais em que a História da Matemática é entendida como algo que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Ao mostrar a Matemática como uma produção humana que se preocupa com as necessidades de variadas culturas, em momentos históricos distintos, que busca comparações entre os conceitos e procedimentos matemáticos existente no passado e os atuais, o educador torna favorável as condições para que o educando possa desenvolver valores e atitudes que favoreçam a aquisição desse conhecimento (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, entende-se que os argumentos apresentados contribuem significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem da matemática. Contudo, a implementação do uso da História da Matemática em sala de aula ainda apresenta algumas dificuldades, como por exemplo: A falta de material bibliográfico dedicado a atividades didáticas que envolvem a História da Matemática e conteúdo curricular da escola; O despreparo de alguns dos professores que não tiveram em sua formação inicial ou continuada, oportunidades de estudo da História da Matemática e, o desconhecimento de práticas pedagógicas que possibilitem a História da Matemática como ferramenta de ensino. (BRITO; MENDES, 2009, p. 10).

Destarte, pode se perceber que o uso da História da Matemática como estratégia de ensino da matemática ainda são pertinentes de questionamentos e, sobretudo de constantes reformulações. Isso se deve ao fato de não existir uma história da matemática exclusiva com valores e objetivos pedagógicos, mas sim uma história da matemática feita por historiadores, preocupados com o contexto científico da matemática (MENDES, 2006).

Nesse sentido, Miguel (1997, p. 101) esclarece que devemos analisar com certa prudência a suposta importância pedagógica da história.

> Entre as posições extremadas que tentam nos convencer de que a história tudo pode ou de que a historia nada pode, parece-nos mais adequado assumir a posição intermediaria que acredita que a história – apenas quando devidamente reconstituída com fins explicitamente pedagógicos e organicamente articulada com as demais variáveis que intervêm no processo didático – pode e deve desempenhar um papel subsidiário em Educação Matemática.

Numa visão mais ampla, podemos entender que o uso da historia da matemática como ferramenta de ensino deve atingir alguns objetivos pedagógicos que leve o aluno a perceber, por exemplo: (1) as razões pelas quais as pessoas fazem matemática, que são resultantes de suas necessidades e dos aspectos socioeconômicos e políticos; (2) as conexões existentes entre matemática, filosofia, religião, artes e as demais ciências; (3) a matemática como uma ciência em constante evolução, que muda e se desenvolve ao longo do tempo e, por isso esta sempre aberta à incorporação de novas informações e ao descobrimento de perguntas ainda sem respostas; (4) a natureza de uma estrutura, de uma axiomatização e de uma prova (MIGUEL; MIORIM, 2005).

No entendimento de Mendes (2006, p. 90):

> O principal objetivo é que a história da matemática contribua para que professores e estudantes entendam e superem as fraturas epistemológicas surgidas no desenvolvimento da compreensão matemática, ou seja, trata-se de buscar na história os porquês matemáticos de modo a utilizá-los na superação de obstáculos cognitivos surgidos no desenvolvimento da matemática escolar.

Segundo D'Ambrosio (1996 *apud* ALMEIDA; MALDANER, 2010) para o uso da história da matemática ser incorporado à prática pedagógica, não é necessário que o professor de matemática seja um conhecedor em História da Matemática. É necessário apenas, que ele saiba dividir algumas informações ou curiosidades a respeito de um conteúdo a ser estudado. Por exemplo, no ensino de conjuntos numéricos, pode-se contar que desde os tempos antigos, os processos de contagem já se faziam presentes no dia-a-dia do homem. Os antigos já tinham como preocupação ter registros numéricos dos objetos que contavam. No entanto, os números eram representados como: riscos em ossos, ou pedrinhas em saquinhos. Estes processos rudimentares foram substituídos gradativamente por outros símbolos até chegar ao sistema de numeração que usamos hoje. Assim, com a combinação dos números 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 era possível representar qualquer quantidade. Posteriormente, verificou-se que era insuficiente trabalhar com operações inversas. Dai surgiram os números negativos, mas os desenvolvimentos destes números passaram por varias transformações até serem organizados em conjuntos numéricos, que se caracterizam em números naturais, números inteiros, números racionais, números irracionais e números reais. Presume que ao contar e envolver o aluno com essa história o aprendizado passa a ter significado. Pois a própria história surge como resposta a posteriores indagações sobre o conteúdo exposto. Nessa perspectiva outros conteúdos podem ser facilmente contextualizados com fatos históricos, dentre eles, a Trigonometria, que já era estudada e utilizada pelos antigos babilônios, para resolver problemas práticos de Astronomia, de Navegação e de Agrimensura.

5. Considerações finais

Usar a História da Matemática como um instrumento pedagógico é algo que exige do professor um conhecimento abrangente sobre o assunto e isso não é uma tarefa fácil. Por isso o professor deve ter consciências que para utilizar certas metodologias de ensino é preciso estar disposto a ampliar os seus saberes.

Como pode ser visto o PCN também corrobora no sentido de que a história da matemática tem grande relevância para o ensino e aprendizado do educando e que esse conhecimento pode transcender as questões e relações sociais produzindo uma maior compreensão do conhecimento matemático.

Assim, o presente artigo buscou refletir sobre algumas das principais concepções a respeito do uso da História da Matemática como proposta de melhorias para o ensino da Matemática. Muitos são os argumentos favoráveis ao uso a História da Matemática como ferramenta de ensino. Entretanto, observa-se que as discussões a respeito de suas potencialidades pedagógicas ainda é fonte de pesquisa inesgotável para o ramo da Educação Matemática.

Considera-se que a História da Matemática ocupa um lugar fundamental no processo de ensino-aprendizagem da matemática, pois é através dela que o educando pode tomar um conhecimento significativo de como um determinado conteúdo se desenvolveu ao longo dos tempos.

6. Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAJORI, Florian. **Uma História da Matemática**. Tradução: Lázaro Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Ciências Moderna, 2007.

BRITO, Arlete de Jesus; MENDES, Iran Abreu. Apresentação. In: MIGUEL, Antono; BRITO, Arlete de Jesus; CARVALHO, Dione Lucchesi; MENDES, Iran Abreu. **História da Matemática em atividades didáticas**. 2°. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à pratica**. 17°. ed. Campinas - SP: Papirus, 2009.

D`AMBROSIO, Ubiratan. Ação Pedagógica e Etnomatemática como marcos conceituais para o ensino de matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggani. **Educação Matemática**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

JÚNIOR, Arthur Gonçalves Machado; SOARES, Narciso das Neves Soares; GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Introdução à pesquisa no/do ensino de matemática**. v. 39. Belém: Ed. UFPA, 2008

KFOURI, Willian. **Explorar e investigar para aprender matemática por meio da modelagem matemática**. Dissertação (Mestre Profissional em Ensino da Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2008. Disponivel em:< http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6817>. Acesso em: 15 nov. 2009.

MENDES, Iran Abreu. A investigação histórica como agente da cognição matemática na sala de aula. In: MENDES, Iran Abreu; FOSSA, John A; VALDÉS, Juan E. Nápoles. **A história como um agente de cognição na educação matemática**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NETO, Ernesto Rosa. Apresentação. In: SADOVSKY, Patricia. **O ensino de matemática hoje - enfoques, sentidos e desafios**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, Claudiomar Abadio. **A História da Matemática como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestre Profissional em Ensino da Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2007. Disponivel em:< http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4899>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SANTALÓ, Luis A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma; [et. al]. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SINGH, Simom; **O Último Teorema de Fermat: a história do enigma que confundiu as maiores mentes do mundo durante 358 anos**. Tradução de Jorge Luiz Calife. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

STRUIK, Dirk J. **História Concisa das Matemáticas**. Tradução: João Cosme Santos Guerreiro. 3 ed. Lisboa: Gradiva 1989.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. Tradução: Elza F. Gomide. 9 ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2009.

A CONTEXTUALIZAÇÃO EM MATEMÁTICA A PARTIR DE CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Juliana Dacyelles Santos Figueiredo
Universidade Federal de Mato Grosso

julianagt51@hotmail.com
Andreia Cristina Rodrigues Trevisan
Universidade Federal de Mato Grosso
andreiacr@gmail.com

Eberson Paulo Trevisan
Universidade Federal de Mato Grosso
Eberson76@gmail.com

Resumo

Este texto tem por objetivo discutir sobre as concepções de licenciandos em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop no tocante à contextualização no ensino de matemática. Procuramos através de questionários identificar as concepções de licenciandos, que estão no início do curso e dos que já estão em fase de enceramento da formação inicial, sobre a contextualização na matemática e como empregá-la em sala de aula, bem como relacionar suas concepções com as orientações referentes ao tema presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O que observamos com esta pesquisa é que a maioria dos licenciandos relacionam contextualização com trabalhar conteúdos relacionados ao cotidiano do aluno, mas frisamos que devemos cuidar para não reduzir a ideia de contextualizar a simples redução a aspectos utilitários dessa disciplina.

Palavras-chave: Concepções, contextualização, ensino de matemática.

Introdução

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, com habilitação em Matemática, Física ou Química, possui uma disciplina chamada Seminários de Práticas Educativas, onde os alunos são instigados a desenvolver pesquisa sobre algum tema referente ao ensino de ciências e matemática. A partir de temas escolhidos pelos alunos as pesquisas são desenvolvidas, com o objetivo de aproximar os futuros professores da pesquisa educacional.

Esta pesquisa foi desenvolvida no semestre letivo 2013/2, em Seminários de Práticas Educativas II. A questão que nos norteou foi compreender o que os licenciandos entendem por contextualização. Como neste curso os alunos saem habilitados para trabalhar matemática e ciências nos anos finais do ensino fundamental, além de poder atuar em sua habilitação específica no ensino médio, optamos por discutir sobre contextualização em matemática, além do mais as leituras em torno do tema tem apontado que a contextualização em matemática pode se relacionar tanto com a história da matemática quanto com a interdisciplinaridade e o cotidiano, e isso nos deixou intrigados em relação ao que os documentos oficiais apresentam sobre contextualização e o que os licenciandos compreendem sobre contextualização em matemática e como trabalhar de forma contextualizada o ensino dessa componente curricular.

Optamos por aplicar um questionário aberto com a seguinte pergunta: "O que você entende por contextualização em matemática e como ela pode ser empregada no ensino de matemática?" a alunos do módulo II, que é um módulo comum das três habilitações, e a alunos do Módulo VIII,

da habilitação em Matemática. Este questionário nos permitiu uma variedade de respostas, o que nos possibilitou uma boa discussão sobre o tema.

Procuramos também nesta pesquisa verificar o que os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e médio) trazem sobre a contextualização, além de instigar reflexões sobre a formação dos futuros professores que atuarão no ensino de matemática. Consideramos que esta é uma investigação de natureza qualitativa, em que procuramos descrever as respostas dos participantes, de forma a refletir sobre seus posicionamentos, bem como o papel da contextualização no ensino da matemática.

A Contextualização no ensino de Matemática

Entendemos que o papel do professor é muito importante no processo de ensino aprendizagem. Suas concepções e seus posicionamentos refletem diretamente nesse processo. Suas escolhas e seu modo de compreender a matemática interferem em sua prática pedagógica.

A matemática não deve ser tida como uma ciência pronta e acabada, mas sim "como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos" (BRASIL, 1997, p. 30). Entendemos que o conhecimento matemático é muito importante para a sociedade e que enquanto disciplina não deve ser vista como algo de difícil compreensão. Neste sentido concordamos com o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos coloca que:

> O conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a idéia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência. Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. É o que se pode chamar de contextualização do saber (BRASIL, 1997, p. 30)

A transformação do conhecimento matemático formal em conhecimento plausível de ser ensinado apontado pelos PCNs, o qual é tido pelo mesmo como uma contextualização do saber, aproxima-se muito do que Dominguini (2008) chama de transposição didática, em especial pelo fato de que o saber matemático apresentado de maneira formal advindo da academia, é um saber sistematizado cuja compreensão é dada aos pares (matemáticos) e não traz a preocupação de esclarecer "o como", o "por que" ou a "forma", o "contexto histórico e social" da produção do mesmo.

Ainda segundo os PCNs o conhecimento deve ser descontextualizado para posteriormente ser contextualizado, podendo ser generalizado e até mesmo utilizado em outros contextos.

> Por outro lado, um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem contextualizados novamente em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissoluvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferido a outros contextos (BRASIL, 1998, p. 36).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) a contextualização é uma forma de dar significado ao conhecimento escolar, evitando desta forma a sua compartimentalização, sendo que o tratamento contextualizado do conhecimento é um recurso que a escola tem para tirar o aluno da condição de espectador passivo.

> Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo (BRASIL, 2000, p. 78).

Mas podemos dizer que essas orientações não colocam a contextualização como forma de dar excessiva valorização ao utilitarismo na matemática, pois elas assumem a importância do formalismo também.

> Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. (...) Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata, de forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral (BRASIL, 2000, p. 83-84).

O que percebemos é que o tratamento contextualizado abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e médio trazem a contextualização como forma de tornar a aprendizagem significativa, tornando o aluno ativo no processo de aprendizagem.

Embora já comentamos cabe frisar que a ideia de trabalhar o contexto não deve ser reduzida ao utilitarismo, ou seja, concordamos com Vasconcelos (2008) quando coloca que:

> Embora as situações do dia-a-dia tenham grande importância no sentido de favorecer a construção de significados para muitos conteúdos a serem estudados, faz-se necessário considerar a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas da própria Matemática, caso contrário, muitos conteúdos seriam descartados por não fazerem parte da realidade dos alunos. Além disso, muitas razões explicam uma formação básica para todas as pessoas e o aspecto utilitário é apenas uma delas (p. 46).

Concordamos também com a autora em sua colocação de que a contextualização pode atuar de forma positiva na sala de aula de duas maneiras: como motivadora e como possibilidade de dar significado a um conceito no universo da própria matemática.

Para Skovsmose (2001, 2007) devemos dar a matemática uma dimensão crítica, facilitando a tomada de decisões, de forma que nossos alunos possam interpretar e agir em situações advindas de sua realidade vivencial.

O autor enfatiza em "Cenários para investigação" que "a matemática em si é um tópico sobre o qual é preciso refletir" (p. 02) e afirma que as atividades escolares podem apresentar três ambientes diferentes, sendo que a educação matemática deve mover-se entre os diferentes ambientes, que assim como Barbosa (2004) chamaremos de contextos: matemática pura, semirrealidade e realidade.

> Primeiro, questões e actividades matemáticas podem se referir à matemática e somente a ela. Segundo, é possível se referir a uma semi-realidade; não se trata de uma realidade que "de facto" observamos, mas uma realidade construída, por exemplo, por um autor de um livro didáctico de Matemática. Finalmente, alunos e professores podem trabalhar com tarefas com referências a situações da vida real (SKOVSMOSE, 2000, p. 07).

Como pode ser visto a contextualização no processo de ensino aprendizagem é algo a se considerar, mas que merece nossa atenção devemos nos preocupar acima de tudo com um ensino de matemática que priorize o desenvolvimento crítico de nossos alunos, de forma que passem de meros espectadores a protagonistas de sua aprendizagem.

Resultados e Discussões

Para compreender melhor o que futuros professores (licenciandos) de matemática entendem como contextualização, como já foi dito, perguntamos para uma turma do módulo II o que eles entendem como contextualização e como ela pode ser empregada dentro da sala de aula para o ensino da matemática, a pergunta foi elaborada de forma aberta. Também aplicamos essa mesma pergunta aos licenciandos do módulo VIII, para poder comparar as respostas sobre a concepção de contextualização dos acadêmicos que estão iniciando o processo de formação e os acadêmicos que estão finalizando essa formação inicial.

Entre os participantes da pesquisa tivemos um total de 14 alunos, sendo 12 do módulo II e 02 do módulo VIII. A turma do último módulo da habilitação matemática era bem pequena, sendo somente 05 acadêmicos, e isso tem sido uma realidade constante também nas habilitações de física e química e para nossa infelicidade somente dois alunos, prováveis egressos do curso, concordaram em responder nossa questão.

Ao analisarmos as respostas feitas pelos acadêmicos que estavam cursando o módulo II percebemos que a maioria dos alunos compreendem que a contextualização na matemática se apresenta apenas como a aplicabilidade dos conteúdos no dia-a-dia do discente, como pode ser observado na resposta de Rose[1].

> É envolver o aluno com o ensino a partir de acontecimentos do seu cotidiano, trazendo a sua realidade para dentro da sala de aula afim de que estes acontecimentos ilustrem atividades matemáticas (Rose)

Embora a bibliografia consultada apontasse para esta concepção como a mais difundida entre professores e futuros professores, surgiu nas respostas obtidas através dos questionários, outras maneiras de como implementar a contextualização na matemática. Pedro descreve que além de inserir o conteúdo no cotidiano do aluno pode se contextualizar através da realidade alternativa, o qual ele discorre como exemplo a utilização do livro didático. Essa forma de contextualização abordada pelo acadêmico nos remete ao exposto por Skovsmose em "Cenários para investigação", no qual destaca três contextos em que está inserido o ensino da matemática, um deles seria a semirrealidade, no qual o docente necessita de recursos fictícios para expor o conteúdo, ou seja, quando o acadêmico levantou a realidade alternativa através da utilização do livro didático ele quis dizer que essa semirrealidade também serve como auxílio para o processo de ensino/aprendizagem, sendo também, na sua concepção um embasamento para a contextualização da matemática.

> [...] podemos contextualizar problemas da matemática não só com o cotidiano do aluno, mas com uma realidade alternativa, um exemplo seria o próprio livro didático, mas para isso devemos trabalhar mais os assuntos abordados. (Pedro)

Outra maneira também abordada pelos acadêmicos como uma ferramenta para a contextualização são os jogos didáticos, pois de acordo com eles se for trabalhado dentro da sala de aula facilitará a compreensão do aluno sobre o tema abordado.

> Contextualizar é inserir um contexto, interligar assuntos [...] utilizar exemplos cotidianos, jogos didáticos, [...] para que se chegue a uma solução explicativa de determinado assunto. (João)

Embora tenhamos respostas interessantes no questionário, temos também respostas que apresentam uma total falta de compreensão em relação ao tema, como pode ser observado no relato abaixo, o que nos leva a afirmar que a contextualização precisa ser melhor refletida durante o curso.

---

1 Utilizaremos nomes fictícios na apresentação de nossos dados, não resguardando o gênero.

> Acredito que seja uma forma de escrita, como a matemática não é só com números; ela pode ser escrita com letras. (Carlos)

Um ponto que é interessante abordar é a influência que os próprios professores dos graduandos apresentam sobre eles. Essa influência é tamanha que um dos acadêmicos ao explicar o que significa contextualizar a matemática coloca um de seus professores como referencial, ou seja, deixa bem claro que a maneira como ele aborda o conteúdo dentro da sala de aula é contextualizada, fazendo com que haja uma melhor compreensão do conteúdo por parte dos estudantes. Nota-se então que até os próprios acadêmicos, como alunos, também querem que seus professores trabalhem de forma contextualizada. Eles como futuros professores e atuais estudantes veem a necessidade da implementação da contextualização dentro dos conteúdos trabalhados na matemática em sua própria formação acadêmica.

> A contextualização vai além das contas, dos números, são as escritas, as fórmulas; ela pode ser trazida de forma suave como eu acredito que o professor [...] vem colocando para nós alunos. (José)

Em relação as respostas obtidas com os alunos do módulo VIII, obtivemos o seguinte resultado: a resposta de Ana tem como base a contextualização apenas como a aplicação da matemática no dia-a-dia do aluno, através de problemas como a compra de coisas, taxas de juros, área para construção de casa, entre outras coisas expostas pela acadêmica como um meio de contextualização. Para ela a contextualização tem o objetivo de ajudar o aluno a assimilar melhor o conteúdo trabalhado.

> Contextualizar a matemática é dar significado tentando trazer para o dia-a-dia, é trazer problemas de compras, de juros ou áreas de construção de casa, cerâmica para cobrir um cômodo. (Ana)

O outro acadêmico do oitavo módulo que participou da pesquisa leva o conceito de contextualização no ensino da matemática mais a fundo, além da aplicação dos conteúdos através do cotidiano ele fala sobre a contextualização através da construção da história, ou seja, que a contextualização pode ser trabalhada no ensino da matemática através da explicação de como surgiram tais princípios. A contextualização, neste sentido, seria muito mais do que somente relacionar o conteúdo trabalhado com o cotidiano do aluno, é também expor a história do surgimento dos conceitos matemáticos, além de sua aplicação também estar relacionada com um trabalho interdisciplinar.

> Eu penso que contextualização relacionada com a matemática é quando esta envolvido a história de construção de determinado conteúdo ou mesmo o cotidiano em que o aluno está inserido. (Marcelo)

Através das duas respostas podemos observar que embora tenham passado pelo mesmo processo de ensino/aprendizagem no decorrer do curso com o objetivo de se tornarem futuros professores, os dois acadêmicos apresentaram percepções diferentes sobre contextualização no ensino da matemática. Frisamos a necessidade de um trabalho que prepare o futuro professor para lidar com os desafios impostos pela educação na contemporaneidade. Daí reforçamos a necessidade de discussão e reflexão quanto as questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem de matemática, assim como a contextualização, no processo de formação inicial.

Considerações finais

A nosso ver a contextualização na matemática pode ser trabalhada através da aplicação prática de conteúdos, através do cotidiano do aluno, interação com a história da matemática e a utilização da interdisciplinaridade. Podemos notar que o termo contextualizar, muitas vezes, fica reduzido simplesmente ao aspecto utilitário, o que pode se tornar um obstáculo para o ensino de alguns

conteúdos. Por isso, assim como Vasconcelos (2008) alertamos para a necessidade de não reduzir a contextualização somente a esses aspectos.

Através da pesquisa elaborada verificou-se as várias formas com que os licenciandos interpretam o termo contextualização na matemática, e que a tendência é relacionar com o cotidiano. Compreendemos que dessa forma acaba se criando um obstáculo para o processo educacional, sendo necessário que esse termo seja discutido dentro das universidades e das próprias escolas, para que os professores e graduandos em matemática possam ampliar suas discussões e entendimentos sobre o tema. Entendemos que essa discussão possibilitará uma prática reflexiva, que consequentemente, refletirá nas práticas pedagógicas exercidas.

A contextualização vem se configurar como mais um recurso pedagógico em busca de um ensino de matemática mais interessante para nossos alunos. Acaba se tornando mais uma possibilidade de enriquecer o processo de ensino aprendizagem dessa disciplina. Assim como os PCNs (BRASIL, 2000) compreendemos que ao tratarmos o conhecimento matemático de forma contextualizada estaremos retirando nosso aluno da passividade, dando-lhe a oportunidade de ser o protagonista de sua aprendizagem, o que pode possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

Referências

BARBOSA, Jonei Cerqueira. A "contextualização" e a Modelagem na educação matemática do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2004, Recife. *Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática.* Recife: SBEM, 2004. CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática* (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.* (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

DOMINGUINI, Lucas. *A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar*. Revista eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 7, n. 2, Nov. 2008.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas, SP : Papirus, 2001.

_____. *Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo, SP : Cortez, 2007.

_____. *Cenários para investigação*, 2000. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/textos/skovsmose(Cenarios)00.pdf. Acessado em: 17/09/2014.

VASCONCELOS, Maria Betânia Fernandes. *A contextualização e o ensino de matemática: um estudo de caso*. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

O PROGRAMA PARCELADAS: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO E AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ESTUDADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Vânia Horner de Almeida
Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí.
Adelino Candido pimenta
Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí.

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação para Ciências e Matemática, o qual pretende investigar a ênfase dada nas propostas pedagógicas com relação às Tendências da Educação Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática ofertado pelo Programa Parceladas da Universidade Estadual de Mato Grosso ofertado nos últimos 10 anos, no período que compreende os cursos iniciados em 2003 a 2013. Os procedimentos metodológicos terão como suporte a compreensão da pesquisa qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994), Lüdke; André (1986). Nesse sentido, analisaremos documentos dos cursos de graduação ofertados em 2003 a 2013. Os documentos selecionados são as ementas do projeto político pedagógico; relatório de autorização do curso de Matemática; processo de reconhecimento do curso; os planos de aula dos professores que ministraram aulas nas disciplinas de Educação Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Tendências Pedagógicas. Programa Parceladas.

1–INTRODUÇÃO

A presente pesquisa será voltada à investigação da formação inicial de professores pelo Programa Parceladas da UNEMAT, cujo objetivo do Programa visa a formar professores para atender as demandas locais, principalmente na área de Matemática. Pautando-se na preocupação de formar professores qualificados é necessário investigar com mais rigor as questões que permeiam as formações de professores de Matemática em cursos de Licenciatura do programa parceladas. Frente à problemática delineada, a presente pesquisa tem por objetivo investigar até que ponto o curso de licenciatura em Matemática, ofertado pelo Programa Parceladas da UNEMAT no período de 10 anos, entre os anos de 2003 a 2013, contemplou em sua proposta pedagógica as metodologias das Tendências da Educação Matemática, para isso, elencamos 7 (sete) tendências para serem identificadas: Modelagem Matemática,

Etnomatemática, Resolução de Problemas, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Jogos lúdicos e materiais manipulativos Investigação Matemática e a História da Matemática.

O levantamento de dados para esta pesquisa tem por base a metodologia qualitativa, com realização de análise dos documentos dos cursos de graduação no período de 2003 a 2013. Os documentos que foram analisados: as ementas contidas nos processo de autorização e reconhecimento dos cursos, nos planos de aula dos professores que ministraram as disciplinas de Educação Matemática no período em questão.

Hoje existe um grande distanciamento entre a realidade vivida pelos alunos e os conteúdos existentes nos currículos escolares. Essa distância é provocada, principalmente, pelos grandes avanços da globalização a que a humanidade está enfrentando nos últimos anos devido ao surgimento de novas tecnologias. Todo esse ambiente de modificações faz com que os currículos escolares reflitam uma realidade de um mundo social diferenciados das práticas sociais. Frente a isso é que a formação inicial precisa ser sólida (tanto nos aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais) quanto em apontar a necessidade que o futuro professor terá de constantemente estudar as novas tendências e delas fazer uso. A pesquisa como é permeada pelos pressupostos teóricos: Bogdan & Biklen (1994), Camargo (1997), Gentil (2002), entre outros.

2- O PROGRAMA PARCELADAS: BREVE RESUMO DO SEU PERCUSO HISTÓRICO

Pensando na formação de professores de forma diferenciada da maioria das Universidades é que se buscou contemplar uma proposta voltada para a valorização do conhecimento empírico dos professores, na região do Médio Araguaia, onde foi institucionalizado o Projeto Parceladas, Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas que nasceu em 1992, a partir da solicitação de um grupo de professores, recém formados pelo Projeto Inajá (O projeto INAJÁ foi realizado em duas versões e atendia a demanda formação inicial de professores na região), que queriam dar continuidade aos seus estudos em nível de terceiro grau.

O Projeto Inajá foi desenvolvido no período de 1987 a 1990, com objetivo de formar os professores em serviço nas séries iniciais, os quais atuavam nas escolas rurais, indígenas, possibilitando uma formação em nível médio (CAMARGO, 1997). O nome INAJÁ: nome de uma palmeira, que renasce mesmo após ser queimada. Modelo de duelo e de resistência que brota nos professores sem qualificação a esperança em se

tornarem profissionais capacitados para exercer a docência. Com muita dificuldade o Projeto Inajá representou o princípio da qualificação profissional dos professores da região, associando e utilizando as experiências de vida e de conhecimento vivenciados por cada aluno, os quais exerciam a docência sem formação, sendo considerados "professores leigos".

O projeto Inajá formou professores habilitados ao magistério, os quais agruparam experiências de sua formação inicial e de sua prática docente. Após terem adquirido a formação em nível de magistério, os professores em sua maioria também atuavam em outros espaços educativos ou de luta como o sindicato e a igreja; não se contentado com a qualificação secundária, esses professores almejavam algo a mais e começaram os embates na luta pela continuação de suas formações profissionais, em meio a esse contexto de batalhas, os professores foram atendidos em nível de formação de Terceiro Grau: o Projeto de Licenciaturas Plenas Parcelada da UNEMAT.

Nasce em 1992, na região do Médio Araguaia, o Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas, com assessoramento de um grupo de pesquisadores/professores da UNICAMP e da Universidade de São Paulo (USP) que ajudou a por em prática essa ideia, juntamente com uma instituição de ensino superior, que ainda não tinha conquistado o título de universidade, a UNEMAT, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e com gestores públicos dos municípios, que compunham uma mesma região geo-educacional, os 13 (treze) municípios que faziam essa parceria eram: Alto da Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Confresa, Canabrava do Norte, Porto Alegre do Norte, Luciara, Novo Santo Antônio, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha, São Felix do Araguaia, São Felix do Xingu, Serra Nova Dourada e Vila Rica. Juntos desejavam investir na qualificação dos professores, no intuito de atender a demanda de formação docente na região.

Para concretizar essa ideia, formou-se um grupo de pesquisadores/professores da UNICAMP e da USP, com a ousadia de uma instituição de ensino superior que ainda não tinha conquistado o título de universidade: a UNEMAT e gestores públicos dos vários municípios circunvizinhos, em conjunto com o mesmo objetivo, investir na qualificação dos professores e assim elevar o nível do ensino oferecido na região, grupo esse que desenha um projeto para licenciaturas em programa parceladas.

O Projeto original do Programa Parceladas planejou cursos de licenciaturas plenas na modalidade diferenciada, contemplando as características da região e do Estado, com efetivação da proposta teórica/metodológica solicitada; foram oferecidas

no início apenas três cursos de licenciatura: Matemática, Letras e Pedagogia, os quais eram considerados emergentes para atender a demanda da região, tanto na rede pública de ensino estadual quanto municipal; outros fatores evidenciado no planejamento do curso foram a permanência do licenciado em sala de aula, a garantia da continuidade do seu trabalho; o investimento de recursos financeiros de cada município; a distância entre os municípios; e a falta professores formadores na região; a organização dos cursos deveria garantir a permanência do Licenciado nos cursos, por meio da oferta do mínimo de condições necessárias para a realização dos trabalhos, com a instalação de um núcleo em uma das cidades, local o qual os licenciados iriam estudar durante as férias escolares (SOUZA, 2009).

Uma formação fundamental e específica constituiu as duas etapas de tempo curricular dos cursos do projeto Parceladas: a formação fundamental constitui-se no período em que os alunos desenvolveram uma formação global, estudando as disciplinas que envolviam as diferentes áreas do conhecimento. Na etapa de formação específica eram estudadas as disciplinas relacionadas à matriz curricular da habilitação de cada curso. Na ênfase de oferecer aos professores em formação as bases teóricas para a compreensão do procedimento educacional, tendo em vista a constituição da práxis pedagógica. O período da formação específica acontecia em até três anos. Os cursos de licenciaturas oferecidos pelo Projeto foram refletidos com um calendário próprio, distribuídos em momentos intensivos e intermediários, projetados de acordo com os calendários dos municípios consorciados.

Com o passar do tempo, a atuação no Projeto Parceladas ganhou visibilidade; não apenas pela extensão nas várias regiões do estado onde se insere, mas, sobretudo, pela qualidade da formação que oferece, isso visível na ação dos egressos que se destacam nas instâncias de atuação e nos processos seletivos que concorrem. Com isso, deixou de ser ao longo dos anos um mero projeto para se tornar um programa que a UNEMAT institucionalizou como política de formação de professores, consolidando-se a cada turma que abria. Os cursos de licenciaturas oferecidos pelo programa foram pensados com um calendário próprio, distribuídos em momentos intensivos e momentos intermediários, planejados de acordo com os calendários dos municípios consorciados. Para isso, o Projeto aproveitou-se das férias e dos recessos escolares dos alunos cursistas para desenvolver as atividades formativas. Após a finalização dos três primeiros cursos de licenciaturas, foram oferecidos mais três cursos: História, Biologia e Geografia com o intuito de continuar o atendimento à demanda na região.

No ano de 2003 (Esse é o ano, marco da nossa pesquisa), foram oferecidos os seis cursos de licenciaturas (Matemática, Letras, História, Geografia, Biologia e Pedagogia) de uma só vez, pois os que foram oferecidos anteriormente eram insuficientes para atender aos professores leigos, nessa etapa de oferta de cursos, o Campus do Médio Araguaia da UNEMAT abriu dois Núcleos Pedagógicos, um na cidade de Confresa e outro na cidade de Vila Rica. Houve também a distribuição dos seis cursos nos três locais, sendo Licenciaturas em Biologia e Geografia que ficou no campus da UNEMAT na cidade de Luciara e Letras e História foram ofertados no Núcleo pedagógico na cidade de Confresa; Matemática e Pedagogia ficaram com o Núcleo Pedagógico de Vila Rica; após a finalização desses cursos, ainda na busca de alternativas, o Programa Parceladas ofertou, em 2007, 3 (três) turmas na região do Médio Araguaia, ofertando 50% das vagas para formar professores em serviço e 50% para formar professores para serviço, egressos do ensino médio que ainda não eram professores, nas áreas de licenciaturas em Letras, ofertado no núcleo de Confresa, licenciatura em Matemática ofertado no núcleo de Vila Rica e licenciatura em Química, este ofertado no campus do Médio Araguaia em Luciara.

No ano de 2011 foram ofertados mais cinco cursos de Licenciaturas para a região, sendo mais uma turma de Química para o Campus de Luciara; em Confresa foi ofertada mais uma turma de Letras e houve também a oferta de cursos inéditos para a região, Licenciatura em Ciências Sociais em Confresa e Licenciatura em Educação Física e Ciência da Computação para o Núcleo de Vila Rica com a intenção de atender a demanda emergente para essas localidades.

Com o propósito de atender a demanda emergente dos locais distantes dos grandes centros, o Projeto Parceladas do núcleo pedagógico do município de Matupá, no ano de 2013 (ano final para o recorte dessa pesquisa), ofertou três cursos de Licenciatura para essa região: Química, História e Matemática.

Ressalte-se a relevância do Programa Parceladas enquanto política pública educacional que busca a melhoria da qualidade da oferta pública do Ensino Superior no Estado de Mato Grosso, ao propor mudanças significativas na educação. Contudo sugerem-se práticas pedagógicas que respondam a uma demanda atual, atendendo as necessidades locais e regionais reais, voltadas aos interesses da comunidade, priorizando a formação inicial, indicando sujeitos de referência em produções sociais, culturais e políticas nas áreas de formação ofertadas pela universidade na região.

Todavia, há necessidade dos cursos de graduação para formação de professores que propiciem a constituição de modelos didáticos, estilos, competências e atitudes de organização adequadas ao que se pretende que o futuro professor exerça em suas práticas pedagógicas. Nessa compreensão, a formação inicial do professor deve oportunizar o desenvolvimento de competências que sejam necessárias à profissão; compromisso também firmado por professores formadores da instituição que oferta os cursos.

3- AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Ao analisarmos os documentos oficiais dos cursos de Licenciaturas em Matemática, ofertados nos últimos dez anos, constatamos as Tendências da Educação Matemática que foram trabalhadas como componentes curriculares da formação inicial dos professores em cada turma finalizada e a que esta sendo trabalhada no curso em andamento. Segue abaixo o quadro com as disciplinas que enfocam as Tendências da Educação Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática:

Quadro 1- Disciplinas Educação Matemática que deram ênfase as Tendências da Educação Matemática

DISCIPLINAS	Turma 2003/2007		Turma 2008/2011		Turma 2013/2017	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	C.H	O.C	C.H	O.C	C.H	O.C
Tendências educação Matemática	45	sim	45	sim	60	sim
Filosofia da Educação Matemática	45	sim	45	sim	60	sim
Historia da Matemática	90	sim	90	sim	60	sim
Etnomatemática e Modelagem Matemática	90	sim	90	sim	60	sim
Didática da matemática	60	sim	60	sim	60	sim
Informática e Educação Matemática	45	sim	45	sim	x	x
Seminários de Educação Matemática	75	sim	75	sim	x	x
Informática aplicada à educação matemática	x	x	X	x	60	sim
Educação Matemática para PNEs	x	x	X	x	60	sim

Várias são as disciplinas que enfatizaram as Tendências da Educação Matemática, observamos que as duas primeiras turmas em questão tiveram as mesmas disciplinas, com carga horária idênticas, havendo mudança na terceira turma em relação

ás disciplinas ofertadas e a carga horária correspondente. Essas mudanças se deram devido a reformulação da proposta do Programa Parceladas em atendimento a Instrução Normativa 004/2011-UNEMAT que dispõem em seu Art. 3º:

> O processo de revisão e migração das matrizes curriculares dos cursos devem atender às seguintes normas/procedimentos: [..] IV - horizontalização das matrizes curriculares de curso. Nos casos em que um curso seja ofertado em mais de um campus/núcleo/modalidades, estes deverão ter, no mínimo, 80% de identidade de matriz curricular para cada unidade curricular.

Entretanto, mesmo com as adequações, as principais disciplinas que enfatizam as Tendências da Educação Matemática foram mantidas, porém com algumas modificações referentes á carga horária e ás ementas.

O curso ofereceu disciplinas com Tendências em Educação Matemática nas três turmas, mantendo a mesma ementa, porém aumentando a carga horária na última turma; disciplina esta que considero de grande relevância nos cursos de licenciatura em Matemática, pois estudam as principais metodologias de ensino da Matemática; assim, podemos verificar na ementa da disciplina: "apresentação e análise das diferentes estratégias de ação e metodologias de ensino utilizado na Educação Matemática e as Tendências em Educação Matemática". (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.105).

Em observação ás ementas das disciplinas, as tendências que foram trabalhadas com maior ênfase foram as de Etnomatemática e Modelagem Matemática, com uma carga horária considerável e também foram mencionadas nas ementas das disciplinas de História da Matemática especificamente a Modelagem Matemática. "Caracterização da História da Matemática como área de pesquisa. Tendência em Educação Matemática. Desenvolvimento da Modelagem Matemática em História da Matemática" (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.112) e no plano de aula e relatório da professora que ministrou a disciplina de Didática da Matemática: "explanação sobre Etnomatemática e Modelagem Matemática"; "Exposições como; as concepções de Etnomatemática e Modelagem Matemática feitas pelos docentes" (PLANO DE AULA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA, 2005); também no plano de aula da disciplina dos Seminários de Educação Matemática II, o qual essa disciplina tem como objetivo a apresentação de trabalhos encaminhados nas disciplinas relacionadas ás Tendências da Educação Matemática:

> Desenvolvimento de um projeto de pesquisa ou desenvolvimento de experiência pedagógica relacionada às tendências estudadas, **Etnomatemática ou Modelagem Matemática.** Introdução ao estudo e observação sobre a utilização de diferentes recursos metodológicos no ensino de matemática. (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.134). (grifo nosso).

A tendência de resolução de problema, não aparece como disciplina, mas consta no plano de aula da professora e na ementa da disciplina de Etnomatemática e Modelagem Matemática:

> Etnomatemática: as várias concepções. A Modelagem Matemática como a realização, no ensino, da proposta pedagógica da Etnomatemática. A Matemática e os Temas Transversais. **A resolução de problemas. Aplicações da Matemática**. A pedagogia de Projetos. (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.114). (grifo nosso)

O curso propôs um trabalho diferenciado com relação às tendências da Educação Matemática visando evidenciar que a Matemática que conhecemos atualmente é fruto da construção do pensamento das pessoas que fizeram história ao longo do percurso de construção do conhecimento matemático, este acumulado ao longo do tempo, originado de várias culturas, apresentando-se como um bem cultural de interesse geral. Compreendemos que esta construção e edificação se deram de maneira coletiva, com um longo caminho de difícil acesso.

O surgimento da Matemática se deu principalmente pela necessidade real da busca do conhecimento para a resolução dos problemas ligados as necessidades do homem, nas suas atividades socioculturais. O curso oportunizou ao aluno condições para que o mesmo identificasse a partir da análise de situações que fazem parte de seu contexto, a Matemática que existe no cotidiano para traduzir situações em subsídios de ajuda a sua futura prática pedagógica.

> Dará condições, como investigador da própria prática, para optar sobre a metodologia e o método mais adequados na sua prática pedagógica, entendendo que o ensino de matemática não se resume apenas na apresentação oral dos conteúdos, com o pressuposto de que o aluno aprende pela reprodução dos exercícios expostos por ele; poderá tomar por base propostas alternativas, elaboradas para a melhoria do ensino de matemática como a Modelagem, a Resolução de Problemas, a Etnomatemática e assimilação solidária (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.52).

Nesse trecho, citado anteriormente, verifica-se novamente a Tendência da Resolução de Problema como metodologia para o trabalho dos alunos e na prática de sala de aula.

A disciplina "Seminário de Educação Matemática", ofertada nas duas primeiras turmas, foi retirada da Matriz Curricular com a reformulação do curso na terceira turma, disciplina esta que considero de grande relevância aos alunos, uma vez que era um espaço para apresentação dos trabalhos desenvolvidos, conforme encaminhamentos das disciplinas de Educação Matemática, presente nas ementas das etapas dos seminários: Seminário de Educação Matemática I carga horária de 15 horas:

> Seminário sobre as Tendências em Educação Matemática e relação entre essas tendências e a prática pedagógica dos acadêmicos. Produção de texto ou relato de uma experiência baseado em uma das Tendências da Educação Matemática. Encaminhamento das atividades relacionadas com estudos das diretrizes curriculares para o Ensino de Matemática na Educação Básica. (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.110-111)

Ao analisarmos os plano de aula e os relatórios dos seminários percebemos que o objetivo dessa disciplina era a interação dos alunos (tanta da primeira turma quanto da segunda), com a comunidade em geral e principalmente com os professores da rede pública do município de Vila Rica, quando os alunos apresentavam trabalhos desenvolvidos no decorrer do semestre, tais como, pesquisas, oficinas, minicurso, palestras entre outros relacionados às Tendências de Educação Matemática. Nos seminários eram expostos esses trabalhos para a comunidade e para os professores da rede pública, momentos importantes para interação entre os alunos e professores, fato evidente no trecho do plano de aula da disciplina:

> Desenvolver no aluno a capacidade de produção, apresentação e participação de Seminário, no intuito de aproximar os acadêmicos aos professores da rede municipal com trabalhos pedagógicos e promover a participação, organização e colaboração com recursos pedagógicos e tecnológicos para aulas de matemática (PLANO DE AULA DA DISCIPLINA DE SERMINARIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2010).

Acredito que essa disciplina contribuiu muito com a formação pedagógica dos alunos, estimulando a prática da construção de recursos pedagógicos, buscando conhecer os fundamentos de vários recursos utilizados nas aulas. Fazer e desenvolver a participação no evento, discutindo as ideias, produzindo argumentos convincentes,

promovendo oficinas para interação com os professores com a finalidade de contribuir com a formação continuada; diálogos sobre as metodologias das tendências estudadas e sua importância no ensino da matemática.

A Tendência de Tecnologias foi priorizada em forma de disciplina com o seguinte nome: Informática e Educação Matemática, ministrada nas duas primeiras turmas com a mesma carga horária e ementa, na terceira turma, mudou-se o nome da disciplina e aumentou a carga horária (ver quadro acima); a seguir a ementa: "Dar informações básicas em metodologia de desenvolvimento de programas, utilizando linguagem de programação. Manipular programas computacionais para o ensino da matemática elementar. Ensino de Matemática em ambientes informatizados" (PROCESSO DE RECONHECIMENTO, 2011. p.126).

A Tendência de Jogos e Materiais Manipulativos, não foi contemplada em forma de disciplina, porém na primeira turma foi trabalhado com atividades de extensão, em que os alunos cursistas construíram jogos e materiais manipulativos e desenvolveram estratégias para trabalhar os conteúdos de Matemática em sala de aula, bem como, apresentaram à comunidade em geral, na segunda turma foram realizados minicursos de jogos, os quais os alunos construíram jogos e elaboraram as regras dos jogos e estratégias de trabalho com os conteúdos de matemática para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e também do ensino médio. Conforme fica evidente no plano de ensino e no relatório da professora responsável pelos seminários:

> O Seminário de Educação Matemática II teve como objetivo principal Desenvolver no aluno a capacidade de construção e apresentação de trabalhos pedagógico, utilizado nas aulas de matemática: como **jogos, materiais manipuláveis** e outros recursos que favoreça a aprendizagem da matemática nas series iniciais do ensino fundamental. Todos os alunos construíram um recurso pedagógico, apresentaram aos colegas e professores da rede municipal, que trabalham nas escolas do campo, e confeccionaram um recurso o qual foi doado um para cada escola. Houve uma integração dos acadêmicos com os professores, foi um momento rico de troca de experiência, aprendizado, descontração e colaboração. (PLANO DE AULA DA DISCIPLINA DE SERMINARIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010). (grifo nosso),

O curso não enfatizou a tendências de Investigação Matemática nas duas primeiras turmas, somente na última turma, curso este que ainda está em andamento, pode-se verificar no plano de aula da professora que ministrou a disciplina de

Tendências em Educação Matemática: "Conceituar as diferentes Metodologias das Tendências da Educação Matemática: Modelagem Matemática, Etnomatemática, Resolução de Problemas, TICs, O uso dos Jogos, História da Matemática e **Investigação Matemática**" (PLANO DE AULA DA DISCIPLINA DE TENDENCIAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2014). (grifo nosso).

Acredito por ser uma tendência que esta começando a ganhar espaço nas atividades pedagógicas nas escolas e também enquanto campo de pesquisa.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os alunos conheçam a importância das diferentes Tendências da Educação Matemática para a inserção na prática pedagógica educativa à realidade escolar e aplicar os conteúdos da matemática na Educação Básica, utilizando-se dos recursos pedagógicos e das diferentes metodologias que podem ser utilizados para o desenvolvimento das aulas de matemática. Verificamos que o Programa Parceladas enfatizou várias tendências metodológicas durante o processo de formação inicial do professor, no curso de Licenciatura em Matemática, tanta nas primeiras turmas, as quais já foram finalizadas quanto na turma que está em andamento.

Contudo, sabemos as tendências que foram trabalhadas no curso contribuíram para que as aulas tivessem uma variedade de metodologias utilizadas, pois como estava contido nas ementas das disciplinas de tendências da Educação Matemática e cada uma delas foi trabalhada com alguma peculiaridade.

Em resposta a uma das problemáticas dessa pesquisa, que visa verificar as evidências dos cursos de licenciatura em Matemática, ofertados nos últimos 10 anos, entre 2003 a 2013 pelo Projeto Parceladas da UNEMAT, com relação às propostas pedagógicas das tendências da Educação Matemática, fica evidente tais tendências: Etonomatemática e Modelagem Matemática, a qual foi trabalhada com maior ênfase nos cursos, Resolução de Problema, História da Matemática, Jogos e Materiais Manipulativos, TICs e Investigação Matemática, esta última trabalhada somente na última turma, a qual ainda está em andamento.

Essas tendências abordadas pelo Programa Parceladas, na formação inicial do professor, ensinando a lidar com as diferentes metodologias em sala de aula, bem como a utilizar os recursos didáticos no ensino da disciplina de Matemática são de grande

valia, pois ao exercer a docência, o professor saberá lidar com essas diferentes metodologias e saberá colocá-las em prática no exercício da sala de aula.

5- REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigaçãoqualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** Trad. Maria J. Álvares, Sara B. dos Santos eTelmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, D. M. P. **Mundos entrecruzados**: Projeto Inajá - uma experiênciacom professores leigos no Médio Araguaia. Campinas: Editora Alínea, 1997. 230p.

GAZZETTA. Marineuza. **Plano de aula da disciplina de Didática da Matemática**. Núcleo Pedagógico de Vila Rica-UNEMAT. Vila Rica-MT. 2005.

GENTIL, H. S. **Formação docente –** no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____ **Formação de educadores, identidade e cidadania.** Disponível em:http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/12_14_27_t803.pdf. acessado em 28 de nov de 2013 às 10:01h

HORNER. Vania de Almeida. **Plano de aula da disciplina de Seminário de Educação Matemática**. Núcleo Pedagógico de Vila Rica-UNEMAT. Vila Rica - MT. 2010.

_____. **Plano de aula da disciplina de Tendências em Educação Matemática**. Núcleo Pedagógico de Matupá-UNEMAT. Matupá - MT. 2014.

LUDKE, M; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo, SP: EPU, 1986, 99 p.

MATO GROSSO. **Instrução Normativa 004 de 05 de outubro de 2011**. Dispõe sobre os procedimentos de migração e revisão das matrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso para a implantação do sistema de crédito em todas as suas modalidades e dá outras providências. Cáceres. 05 de outubro de 2011.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. **Processo de Reconhecimento do curso de Licenciatura em Matemática, Programa Parceladas**, Campus do Médio Araguaia-Núcleo Pedagógico de Vila Rica-UNEMAT. Vila Rica. 2011.

A CONTRIBUIÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA VIDA COTIDIANA DAS PESSOAS DA TERCEIRA IDADE

Vânia Horner de Almeida
Instituto Federal de Goiás-Campus Jataí.
E-mail: vaniahorner@hotmail.com,
Stelamara Souza Pereira
Instituto Federal de Goiás– Campus Jataí;
E-mail: stelamara@gmail.com
Adelino Candido pimenta
Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí.
E-mail: adelino.pimenta@ifg.edu.br

Resumo

Este trabalho descreve-se a proposta desenvolvida com um grupo da terceira idade, utilizando-se da metodologia da Modelagem Matemática como estratégia de ensino. Ao tratar-se de uma proposta de um trabalho de educação financeira, na perspectiva da modelagem Matemática como transformadora do processo de ensino-aprendizagem, oportunizaram-se importantes discussões a partir de dados reais e o desenvolvimento dos conteúdos de Matemática Financeira e Estatística, obtendo-se excelentes resultados em relação ao interesse e à aprendizagem do grupo de idosos. Este trabalho tem como objetivo verificar como a modelagem Matemática pode contribuir para a vida cotidiana das pessoas da terceira idade; identificar o conhecimento matemático dos sujeitos envolvidos; averiguar numa amostragem a porcentagem de idosos com financiamento ou consignado e apresentar aos idosos modelos matemáticos que os ajudem na escolha da compra e ao realizar um empréstimo financeiro; buscando analisar quais contribuições que a proposta traz para o grupo da terceira idade, serão abordados conteúdos matemáticos que possam ser relacionado com o cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa: como porcentagem, juro simples e composto, compra a prazo, à vista, no financiamento e consignados. Assim, a pesquisa terá como pressupostos teóricos, autores como: Bassanesi (1989), (1994) e (2002); Burack (1987), (1992), (1998), (2004) e (2005).

Palavras-chave: Educação Matemática. Modelagem. Inclusão.

1- INTRODUÇÃO

A Educação Financeira no Brasil é um tema pouco abordado. É um assunto pouco estudado como conteúdo estruturado na rede pública de ensino. Todavia, os indivíduos, vivenciam, bem ou mal, ao longo da vida algum grau de Educação Financeira. Conhecer mais essa realidade pode criar oportunidade de colocar em prática algumas contribuições para que esse tema seja mais explorado e discutido com o grupo da terceira idade de uma maneira adequada e mais intensa, principalmente no que se refere a orientação por meio de uma ação voltada a exposição de situações simuladoras de práticas de Educação Financeira.

Neste trabalho apresenta-se uma proposta pedagógica na busca da construção do conhecimento, sendo esta desenvolvida por meio da metodologia da Modelagem Matemática aplicada a Matemática financeira. Trata-se de uma metodologia que permite

ao aluno inteirar-se dos conteúdos envolvidos tendo claramente a ideia de que a realidade presente na vida social está sendo representada e interpretada durante o processo. Neste contexto, a Modelagem Matemática como metodologia de ensino da matemática financeira contribui para o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de despertar no aluno o compromisso e o interesse por conteúdos matemáticos, o que dificilmente ocorre no ensino tradicional, em que os conteúdos estabelecidos nos programas escolares geralmente apresentam uma concepção mecanizada de educação Matemática.

Nesta pesquisa utiliza-se a metodologia da modelagem Matemática como estratégia para o ensino de Matemática financeira. Foram construídos modelos matemáticos relacionados a compra a prazo e a vista e empréstimos financeiros, no intuito de mostrar como a modelagem matemática pode ser usada em qualquer situação do cotidiano, podendo tornar mais agradável e atraente o processo ensino-aprendizagem de Matemática.

Este trabalho tem como objetivo verificar como a modelagem matemática pode contribuir para a vida cotidiana das pessoas da terceira idade; identificar o conhecimento matemático dos sujeitos envolvidos; averiguar numa amostragem a porcentagem de idosos com financiamento ou consignados; verificar quanto tempo está sem estudar, qual serie parou de estudar, se é alfabetizado ou não; verificar as formas de pagamentos que as lojas oferecem; apresentar aos idosos modelos matemáticos que os ajudem na escolha da compra e ao realizar um empréstimo financeiro; analisar quais contribuições que a proposta traz para o grupo da terceira idade.

Nesse sentido, serão abordados conteúdos matemáticos que possam estar relacionado com o cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa: como porcentagem, juro simples e composto, compra a prazo, à vista, no financiamento e consignados. As ações desenvolvidas com o grupo de idosos foram as seguintes: Apresentar aos idosos folhetos de propaganda, jornais e revista, pedirem que escolha um produto para comprar e se compraria a prazo ou a vista e justificarem o porquê de tal compra. Entrevista e apresentação de modelos matemáticos, cujo objetivo foi contribuir com as tomadas de decisões; promover uma educação financeira que irá ajudá-los no momento da uma realização de uma compra ou da retirada de um empréstimo ou consignado.

No decorrer do encontro com os sujeitos, percebeu-se os conhecimentos matemático inseridos em seu meio social, assim passaram a ter uma nova visão do que vem a ser a Matemática. Utilizando essa proposta pedagógica percebe-se que a

educação matemática, no processo ensino aprendizagem, pode-se fazer novas escolhas e descobertas, trilhando em novos caminhos, testando limites, questionando valores e métodos e valorizando o aspecto sócio-cultural dos sujeitos envolvidos.

2- A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA EM NOSSA SOCIEDADE E SUA APLICAÇÃO NO COTIDIANO

Devido à grandiosidade de sua aplicação na vida cotidiana, a Matemática é muito importante em nossa sociedade, seja no campo, nas finanças, nas construções ou outras situações do cotidiano. Estes são alguns exemplos da lista imensurável de utilidades dos conhecimentos matemáticos em nossa vida. Afirma Bassanezi, (1994, p. 56), "a Matemática passou a funcionar como um agente unificador de um mundo racionalizado, sendo um instrumento indispensável para a formulação de teorias que regem o conhecimento, devido à sua generalidade".

Uma das ciências mais aplicadas em nosso cotidiano, a matemática é considerada relevante; ao olhar ao redor nota-se a sua presença, nas formas, nos contornos, nas medidas, nos dados estatísticos, nos preços nas lojas, nas ruas, nos jardins, nos carros, etc. As operações básicas são utilizadas constantemente em nosso dia-a-dia, nas compras à vista ou a prazo, no trabalho e até mesmo quando estamos andando pelas rodovias, pois os cálculos mais complexos são concluídos de forma prática e adequada, de acordo com os princípios matemáticos postulados.

O ensino da Matemática deve apoiar em experiências agradáveis, capazes de favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas, que, por sua vez, conduzirão a uma melhor aprendizagem e ao gosto pela aprendizagem da Matemática.

A Matemática é uma ferramenta fundamental e extraordinária na aplicação no nosso cotidiano, obrigando o indivíduo a fazer uso dela, mesmo com o avanço da tecnologia, meios de comunicação e do conhecimento científico, mas infelizmente muitas vezes não percebe-se que a utiliza e acaba passando despercebida. É importante que a presença do conhecimento matemático seja sempre percebida, analisada e aplicada às inúmeras situações que circundam o mundo, visto que, a Matemática desenvolve o raciocínio, garante uma forma de pensamento, possibilita a criação e amadurecimento de ideias o que traduz uma liberdade, fatores estes que estão intimamente ligados a sociedade. Por isso, ela favorece e facilita a interdisciplinaridade,

bem como, a sua relação com outras áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, literatura, música, arte, política, etc.), assim como, afirma sobre essa evolução.

3- A MODELAGEM MATEMÁTICA

Modelagem Matemática é a área do conhecimento que estuda maneiras de desenvolver e implementar modelos matemáticos de sistemas reais. As práticas escolares de Modelagem têm fortes influências teóricas de parâmetros emprestados da Matemática aplicada. A compreensão de Modelagem é apresentada em termos do processo de construção do modelo matemático, traduzido em esquemas explicativos. "É quase sempre um sistema de equações ou inequações algébricas, diferenciais, integrais, etc., obtido através de relações estabelecidas entre as variáveis consideradas essenciais ao fenômeno sobre análise*"* (BASSANEZI, 1994, p. 31).

O ensino de Matemática, hoje, vem enfrentando muitos desafios, pois além de preocuparem-se com a formação de um cidadão capacitado para o novo século enfrentando todas as tecnologias que hoje oferece o que é o melhor de se fazer, com facilidade, sem ter que se esforçar ou se dedicar aos conteúdos em processo de aprendizagem está aprendendo, somado com as facilidades oferecidas pelas novas normas de avaliação e aprovação do aluno em sala de aula só dificulta a cada dia construir a formação de estudantes capacitados para comandar as futuras atividades sociais, deve-se preocupar também com a falta de interação entre a Matemática que é aprendida na escola e a que é praticada no dia-a-dia. Baseado nesses argumentos Bassanezi (2002, p. 17) então define, a modelagem matemática como "um processo que alia teoria e prática, motiva seu usuário na procura do entendimento da realidade que o cerca e na busca de meios para agir sobre ela e transformá-la".

A Modelagem Matemática busca relacionar os conhecimentos práticos das pessoas no seu cotidiano com conhecimentos matemático formal, sistematizados na escola, partindo de um tema de interesse do aluno. No entanto, a aplicação da Modelagem Matemática requer do professor um amplo domínio dos conteúdos, pois como pontua Burak (1992, p.62) a Modelagem Matemática "constitui-se em um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer predições e a tomar decisões," proporcionando ao aluno aprender matemática de forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos.

Alguns educadores matemáticos entendem a Modelagem Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem e abordam essa perspectiva nos eventos educacionais. Burak (2005) destaca que a modelagem, enquanto uma alternativa para o ensino de Matemática, busca tornar o ensino mais dinâmico, mais vivo e mais significativo no desenvolvimento de uma atividade com modelagem matemática. Nessa etapa os conteúdos matemáticos passam a ter significado e no decorrer do processo podem surgir os modelos matemáticos, porém, não é a finalidade dessa concepção de modelagem, que objetiva explica matematicamente situações do cotidiano das pessoas, ajudando-as a fazer predições e tomar decisões (BURAK, 1987 e 1992).

Por meio da modelagem matemática é possível transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções. É o que reforça Bassanezi (2002, p. 17) ao referir à modelagem Matemática em que "é também um método científico que ajuda a preparar o indivíduo para assumir seu papel de cidadão".

Diante disso, observa-se que a modelagem matemática pode ser uma ferramenta muito importante para o ensino-aprendizagem, sendo uma arte de formular modelos matemáticos, resolver e elaborar expressões válidas não apenas para uma situação isolada, mas que também sirvam futuramente para outras aplicações ou teorias.

4- A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Cotidianamente, as pessoas realizam atividades relacionadas aos seus recursos financeiros, atividades tais como: abrir uma conta bancária, planejar uma viagem comprar uma casa, contratar o seguro de um carro, adquirir um plano de aposentadoria ou seguro, solicitar um empréstimo a uma instituição financeira, a tomada de um empréstimo ou unicamente pagar uma conta com cartão de crédito, realizar uma compra a prazo, fazer pagamentos ou compras via internet ou usar o caixa eletrônico.

O acesso aos produtos se torna cada vez mais fácil e a mídia facilita e estimulam este acesso, atraindo consumidores, com proposta de facilidade de pagamento, podendo ser pago em várias vezes, especialmente para as pessoas da terceira idade. Vários serviços e opções são proporcionados ao consumidor, como crédito, poupança, investimento, cartão de crédito, previdência, capitalização e seguro de instituições diversas tornando a escolha consciente mais difícil.

O papel da Educação Matemática é proporcionar a formação dos cidadãos, para que saibam analisar criticamente as operações financeiras de que faz uso diariamente, tendo o poder de optar e decidir o que melhor lhe convém diante de suas expectativas, interpretando e refletindo sobre as opções que o mercado oferece. A Matemática financeira é uma base de todo um processo profissional, um importante fator de promoção da cidadania e de entendimento do mundo econômico e o desenvolvimento de visão crítica sobre a realidade. O que se verifica é que a Matemática Financeira deve ser passada às pessoas de modo que estes estabeleçam relações com o cotidiano, pois ela é um importante item na preparação das pessoas para o mercado de trabalho, pois segundo os PCNs (BRASIL. 2000, p. 27):

> Esse processo de transformação do saber cientifico em saber escolar não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração dos saberes intermediários, com aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. É o que se pode chamar de contextualização do saber.

A Matemática Financeira aliada a atividades do dia a dia ajuda no exercício da cidadania na formação de cidadão crítico e consciente de suas ações, enfim, a educação financeira ajuda o ser humano na tomada de decisão e contribui para o raciocínio lógico, contribuição à formação do cidadão no exercício pleno da cidadania, na formação da autonomia advinda da confiança na própria capacidade, para enfrentar os desafios e certeza na tomada de decisões, principalmente para os adultos, auxilia na idealização das ações tomada de decisões ao longo da vida, tais como os gastos diários com saúde, alimentação, educação, realizar o sonho da casa própria, e, principalmente, a preparação para a aposentadoria e o controle e administração desse valor.

5- DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES: PLANEJAMENTO FINANCEIRO AO GRUPO DA TERCEIRA IDADE

Atualmente, com a facilidade de crédito, compras a prazo e financiamentos, são atrativos para quem não possui condição de realizar uma compra à vista. O governo até estuda meios de reduzir a inadimplência devido a compras que não foram planejadas em razão do não entendimento, por parte do cidadão, dos conceitos de Matemática financeira. Ao pagar uma dívida ou impostos ou ao adquirir um bem, o cidadão tem diversas opções de pagamento, mas ainda apresenta dúvidas ao decidir o que é melhor: comprar à vista ou a prazo? Para analisar criticamente o que influencia sua tomada de

decisão, a pessoa precisa ter conhecimento de conceitos como: taxa de juros, prazo, carência e outros tantos.

Contudo descreve-se a seguir a proposta de conceitos de planejamento financeiro ao grupo da terceira idade. Tal proposta se fundamenta, em parte, em pesquisa realizada com um grupo de pessoas da terceira idade na cidade de Caiapônia-GO. No dia-a-dia, nota-se como o comércio no Brasil muitas vezes se utiliza da ignorância das classes mais baixas, sabendo que não sabem fazer cálculos e que não têm como questionar a forma de comercialização. São anunciados produtos nos programas populares na TV a prestações suaves e com início de pagamento alguns meses no futuro.

Em outras palavras, o comércio em boa parte visa comprometer o ganho das pessoas por meio de um consumismo pouco responsável, realizado sem planejamento. Como regra geral, mostra-se apenas o valor das prestações sem explicitar quais são os juros embutidos e efetivamente capitalizados. Inclusive, é prática comum não se divulgar qual é o real valor do produto a prazo, de modo a induzir o consumidor a pensar apenas na viabilidade de se pagar o valor da prestação. Segue abaixo os exemplos apresentados ao grupo de compra a prazo e a vista:

Figura 1: Propaganda de um sofá



Fonte: Catálogo de produtos da Empresa de Móveis G. , 2014

Nota-se nas propagandas que o valor do produto a prazo está em letras menores e o preço da prestação aparece em destaque, dessa forma tentar induzir as pessoas a comprar, principalmente os idosos, que muitas vezes não sabem fazer o cálculo ou até mesmo não consegue visualizar direito.

Tabela 1: Demonstração dos dados do produto da propaganda

Dados	**Valores**
Valor á vista	R$: 999,00
Valor á prazo	R$: 1498,50
Quantidade de Parcelas	15

Valor das parcelas	R$ 99,90
Diferença do preço á prazo e á vista	R$ 499,50
Taxa de juro	5,56% ao mês

Ainda foram apresentados ao grupo os dados reais, a diferença do preço pago ao comprar o produto a prazo, e também o juro mensal, muito acima da taxa de juro dos bancos.

Figura 2: Propaganda de televisores



Fonte: Catálogo de produtos da Empresa de Móveis G., 2014

Tabela 2: Demonstração dos dados do produto da propaganda

Dados	**Televisor 1**	**Televisor 2**
Valor á vista	R$: 2.199,00	R$: 999,90
Valor á prazo	R$: 3.298,50	R$:1.198,80
Quantidade de Parcelas	15	15
Valor das parcelas	R$ 219,90	R$ 99,90
Diferença do preço á prazo e á vista	R$ 1.099,50	R$ 199,80
Taxa de juro	5,56% ao mês	5,56% ao mês

Nesse outro exemplo de propaganda de televisores, associam a propaganda do produto com a copa do mundo que aconteceu no mês de junho no Brasil, de certa forma é uma maneira de chamar atenção das pessoas a consumir, ao adquirir o produto, além disso o valor do produto a prazo esta em letras pequenas e não apresenta a taxa de juro.

Apresentou-se e demostrou-se também sobre os finaciamentos e consignados, pois na maioria das instituições finaceiras há plano de financiamento para o grupo da terceira idade, com desconto das parcelas na conta em que o idoso recebe o valor da aposentadoria.

Na apresentação aos idosos foram simulado os financiamentos basedo no valor de um salário mínimo. Quem recebe um salário mínino: R$ 724,00, as parcelas deve ser no máximo 30% do valor do sálario, ou seja, o que equivale a R$217,20. Com essa parcela os aposentados que recebem até um salário mínimo pode tomar emprestado na

instituição financeira o valor de até no máximo R$ 7.100,00, conforme demostrações abaixo:

Tabela 3: Simulação de financiamento (Consignados)

Dados	**Banco A**	**Banco B**
Valor financiado	R$ 7.100,00	R$ 5.600,00
Quantidade de parcelas	60 meses	60 meses
Valor das parcelas	R$ 211,23	R$160,32
Taxa de juro	2,14% a.m	1,74% a.m
Total a pagar	R$ 12.673,80	R$ 9.619,29
Valor de juro	R$ 5.543,80	R$ 4.019,29

Nessa fase de apresentação dos dados, dos modelos matemáticos, os idosos entenderam o quanto de juros pagas nessa forma de financiamento, A modelagem permite a visualização da realidade, segundo Burak (2000), é uma ferramenta adequado e dinâmico para compreensão e interpretação da realidade, beneficia os alunos ao desenvolver o pensamento logico-matematico, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja mais rico e ofertando de forma significativa, para a concepção do habito de investigação.

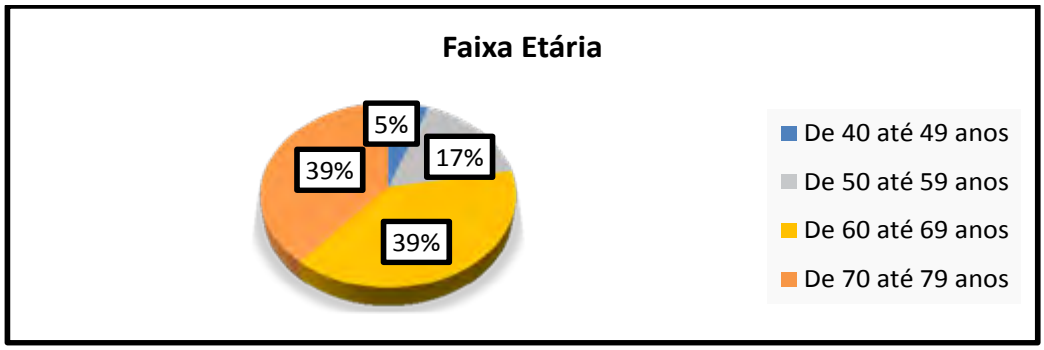
Percebemos que a Modelagem Matemática é uma metodologia alternativa que aceita a dinamização e torno o processo educativo do ensino da matematica mais atrativo, interessante, fazendo com que o aluno raciocine, institua uma lógica na aquisição dos resultados obtidos; aflorando com isso a motivação, a criatividade e a participação e o conhecimento; contudo permite o poder verificar a aplicabilidade da matemática e isto sem dúvida alguma proporciona uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

6- PERFIL DO GRUPO TRABALHADO

Antes de apresentar as orientações sobre compras a prazo ou a vista, financiamentos, consignados bancários, realizou-se uma entrevista com um grupo da Terceira Idade, a fim de verificar os conhecimentos que eles tinham acerca da Educação Financeira. A entrevista foi realizada com um grupo de 33 idosos que participavam de um projeto de inclusão na Universidade de Rio Verde – Campus Caiapônia. Dessa forma, realizou-se a entrevista com uma amostra de 18 pessoas da terceira idade.

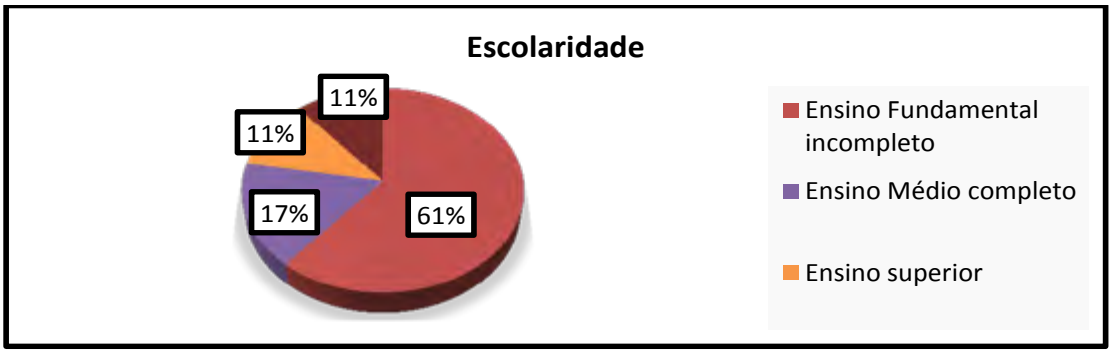
A média de idades dos idosos entrevistados é de 65 anos, como pode-se observar abaixo no gráfico a porcentagem:

Grafico-1- Faixa etária do grupo pesquisado



Ao questionar sobre a escolaridade contatou-se que boa parte deles não tiveram oportunidade em continuar estudando, observa-se no gráfico abaixo que 61% deles sabiam o básico, que era ler, escrever e dominavam algumas operações básicas, pois tiveram que interromper seus estudos devido as más condições da época, segundo eles moravam na fazenda e tudo tornava mais difícil, outros casaram e se dedicaram à família.

Grafico-2- Escolaridade do grupo pesquisado



Na entrevista com os idosos verificou-se também que a renda mensal é destinada para gastos com alimentação e principalmente com a saúde, nos gastos com remédios, isso impede muitas vezes de se ter uma vida confortável, mas mesmo diante do pouco dinheiro que recebem da aposentadoria, ainda conseguem planejar os seus gastos, como diz a senhora M. ao ser questionada se a renda mensal era suficiente pra ter uma vida confortável: *"Sim,dá pra viver"*.

Com o objetivo de verificar como a modelagem matemática pode contribuir na vida cotidiana das pessoas da terceira idade, instigou-lhes se quando realiza uma compra de móveis e eletrodomésticos, qual forma de pagamento prefere, a prazo ou à vista; verificamos que 67% dos entrevistados faz uma preferência de compra a prazo, de acordo com eles é uma opção que facilita para quem ganha pouco, veja abaixo algumas transcrições: *"o dinheiro não dá pra pagar à vista"*. (Transcrição da entrevista da senhora E.). *"dá pra pagar aos poucos"*. (Transcrição da entrevista da senhora M.). *"a*

gente não consegue juntar pra pagar à vista, só a prazo" (Transcrição da entrevista da senhora C.).

Diante disso, pediu-se que analisasse um catálogo e escolhesse um produto qualquer para fazer uma simulação, perguntou-lhes qual forma de pagamento que faria no caso de comprar determinado produto. O resultado mostra que a visão de compras a prazo ou a vista muda em relação a pergunta anterior, com 58% dos entrevistado escolheram a opção pela compra a vista e 42% pela compra á prazo, pois perceberam que o produto muitas vezes á prazo aumentava, devido ao juro, observou-se que houve uma mudança de postura, instigou-se o porquê de tal mudança, e as respostas tenderam a uma afirmação como: *"Vale a pena juntar o dinheiro e pagar à vista"*. Com base nisso, trabalhar a modelagem de maneira contextualizada, enfatizando aquilo que eles lidam no dia-a-dia, mostrando que os cálculos matemáticos utilizados em suas compras diárias mostraram a eles que ao realizar uma compra pode analisar o produto pretendido com um novo olhar, verificando qual a melhor opção de compra.

7- CONSIDERAÇÕES

O objetivo do ensino da matemática financeira é formar cidadãos que saibam analisar criticamente as operações financeiras de que faz uso diariamente, tendo o poder de optar e decidir o que melhor lhe convém diante de suas expectativas, interpretando e refletindo sobre as opções que o mercado oferece.

Nesse contexto, a modelagem Matemática permite ir além da sala de aula, oferecendo caminhos de possibilidades de compreensão da Matemática, pois diante dessa pesquisa realizada com um público da terceira idade em que permitiu identificar elementos que a Matemática pode ser trabalhada de maneiras distintas voltando para a realidade em que vivem, do mesmo modo, o professor pode utilizar a Modelagem com diversas faixas etárias, difundindo conhecimento e proporcionando a aprendizagem aos sujeitos envolvidos, como afirma Bassanezi (1999, p. 13), "o desafio do professor, que toma o caminho da modelagem como método de ensino, é ajudar o aluno a compreender, construindo relações matemáticas significativas, cada etapa do processo". Assim, essa pesquisa contribuiu muito para que despertasse nos indivíduos participantes, outra visão de consumo, de formas de pagamento e de uma nova abordagem na Matemática, destacando que mais do que trabalhar uma nova tendência, Modelagem Matemática, é necessário provocar nesse grupo de terceira idade o seu

senso crítico e alertá-los para vivenciarem no mundo dos negócios de maneira segura, incluindo-os na sociedade.

8- REFERENCIAS

BASSANEZI, R.C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Ed. Contexto. 2002.

_____. Modelagem Matemática: Uma disciplina emergente nos programas de formação de professores. Revista BioMatemática – IMECC –UNICAMP. Vol. 9. pp. 9-22.1999.

_____. Modelagem como estratégia metodológica no ensino da matemática. Boletim de Educação da SBMAC. São Paulo: IMECC/Unicamp, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BURAK, D. **Modelagem Matemática**: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. As diretrizes curriculares para o ensino de matemática e a modelagem matemática. In: PERSPECTIVA, Publicação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões. Erechim RS, v. 29, n° 107, setembro de 2005, p. 153 – 161.

_____. Modelagem Matemática. Anais Londrina - UEL, 2000 (Mesa Redonda).

_____. Modelagem matemática: uma alternativa para o ensino de matemática na 5ª série. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1987.

MODELO DE REGRESSÃO LINEAR SIMPLES APLICADO À PREVISÃO DA PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE OURO PRETO DO OESTE-RO

Rubens Batista de Souza[1], Nerio Aparecido Cardoso[2], Edilberto Fernandes Syryczyk[3]

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi criticar as melhores notas de proficiência de alunos do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa, buscando estabelecer uma relação com as notas de proficiência em Matemática, vislumbrando a possibilidade de escrever um modelo capaz de representar esta possível relação existente entre as duas áreas de conhecimento. Os dados brutos foram obtidos a partir dos resultados do ano de 2012 do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO, aplicado a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 28 de Novembro, localizada em Ouro Preto do Oeste - RO. A análise dos dados apropriou-se de técnicas de Regressão Linear Simples. A amostra foi composta de 212 observações correspondentes as melhores notas de proficiência dos estudantes nas duas áreas, em Língua Portuguesa e em Matemática. Diante do tratamento realizado, tal relação foi verificada. Os pressupostos de normalidade para os dados foram satisfeitos, quando houve a transformação logarítmica (ln) das notas de proficiência em Língua Portuguesa. Porém, o modelo ajustado para descrever as notas de proficiência em Matemática não se mostrou adequado aos dados, devido ao valor do Coeficiente de Determinação ($r^2 = 0,2769$), significativo ao nível de significância igual a 0,05 (p-valor = 0.000 < 0,05).

PALAVRAS-CHAVE: Relação entre Matemática e Língua Portuguesa, SAERO, Correlação; Regressão Linear Simples.

ABSTRACT

The aim of this study was to criticize the best grades of proficiency high school students in the discipline of Portuguese, seeking to establish a relationship with the notes of proficiency in mathematics, envisioning the possibility of writing a model to represent this possible relation between two areas of knowledge. The raw data were obtained from the results of the year 2012 of the Education Assessment System Rondônia - SAERO,

[1] Graduando em Bacharelado em Estatística, Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rua Rio Amazonas, 351, DME, CEP: 76900-726 – Ji-Paraná/RO. rubensbsouza@hotmail.com.
[2] Docente do Departamento de Matemática e Estatística da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rua Rio Amazonas, 351, DME, CEP: 76900-726 – Ji-Paraná/RO. neriocardoso@hotmail.com.
[3] Docente do Instituto Federal de Rondônia, Graduação em Matemática, Mestre em Políticas Publicas e Gestão da Educação, Doutorando do Programa REAMEC, Pólo Cuiabá, edilberto.fernandes@ifro.edu.br.

applied to State School of Elementary and Secondary Education November 28, located in black gold from the west - RO. Data analysis techniques appropriated Simple Linear Regression. The sample consisted of 212 observations corresponding top grades students' proficiency in both areas, in Portuguese Language and Mathematics. Before the treatment performed, such relation was observed. The assumptions of normality for data have been met when there was a logarithmic transformation (ln) of the notes of proficiency in Portuguese. However, the adjusted model to describe the notes of proficiency in mathematics was not suitable to the data, due to the value of the coefficient of determination ($r^2 = 0.2769$), significant at a significance level of 0.05 (p-value = 0000 <0.05).

KEYWORDS: Relation between Mathematics and English Language, SAERO, Correlation; Simple Linear Regression.

1. INTRODUÇÃO

Não é de se admirar que quem goste de Matemática não goste de Língua Portuguesa ou vise versa. Tradicionalmente, espera-se que "o indivíduo que é bom em Matemática não o é em Língua Portuguesa" (LORENSATTI, 2009, p. 90). Do ponto de vista pedagógico, essa premissa encontra sustentação. Haja vista que muitos professores dizem: "que os alunos que sabem Língua Portuguesa, são melhores em matemática" (LORENSATTI, 2009). Segundo Figueiredo e Palhares (2005, *apud* COSTA, 2007, p.111) "[...] a capacidade de ler, interpretar e compreender os enunciados influencia positivamente o desempenho na disciplina de Matemática". Assim, o encontro entre as duas áreas – Língua Portuguesa e Matemática complementam-se e verifica-se uma estreita relação entre as mesmas. Nessa perspectiva, o presente trabalho busca averiguar se tais suposições são verdadeiras sob a ótica das Técnicas de Regressão Linear Simples. Para isso, foi utilizado o banco de dados do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO.

O SAERO se define como uma avaliação externa em larga escala, que avalia as competências e habilidades de alunos do ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho objetivou-se avaliar o quanto as variáveis "nota de proficiência em Língua Portuguesa" e "nota de proficiência em Matemática" estão relacionadas e a

partir da abordagem da análise de Regressão Linear Simples, obter um modelo de previsão das notas de proficiência em Matemática. Para isso, utilizou-se os resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO-2012 aplicado a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 28 de Novembro, localizado no município de Ouro Preto do Oeste-RO.

Para a análise dos dados, optou-se por selecionar as notas de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do ensino médio cujo padrão de desempenho foi de 50% até 100% de acertos na avaliação. Não se considerou as habilidades dos alunos associada a este desempenho, e sim os resultados – nota.

Foram selecionados 212 alunos pertencentes aos diferentes anos de escolaridade do ensino médio (1º ano, 2º ano e 3º ano). Os dados foram organizados em pares ordenados, $(X, Y)_i$ isto é, para cada aluno selecionado, registrou-se a sua nota de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Foram feitas as Estatísticas Descritivas das variáveis em estudo – notas de proficiência em Língua Portuguesa (NP_LP) e notas de proficiência em Matemática (NP_M). Também se utilizou o gráfico Boxplot ("diagrama em caixa") para melhor avaliar a simetria dos dados, sua dispersão e a existência ou não de *outliers* (pontos discrepantes). (SILVA, 2009).

A verificação de relação entre as variáveis em estudo (NP_LP e NP_M) e a variabilidade associada a elas, se consistiu na análise preliminar do Diagrama de Dispersão. Nele, cada ponto, (x_i, y_i), do gráfico representa um elemento da população e as respectivas coordenadas. Segundo Ferreira (2013, p. 44) "O diagrama de dispersão tem uma função dupla: analisar se existe alguma associação entre as variáveis e permitir identificar qual o modelo matemático (equação) mais apropriado para descrever essa associação". Contudo, o Diagrama de Dispersão é apenas uma medida descritiva e não permite obter uma afirmação concreta sobre o grau de associação entre as variáveis. Uma medida de inferência para comprovar essas suposições é o Coeficiente de Correlação Linear r (estimador do Coeficiente de Pearson ρ):

$$r = \frac{n(\Sigma x_i y_i) - (\Sigma x_i)(\Sigma y_i)}{\sqrt{n(\Sigma x_i^2) - (\Sigma x_i)^2}\sqrt{n(\Sigma y_i^2) - (\Sigma y_i)^2}} \qquad (2.1)$$

O coeficiente de correlação linear da população (X, Y) é designado por ρ. Se o teste indicar a rejeição de $\rho = 0$, pode-se concluir que existe correlação entre as

variáveis, ao nível de significância (α) estabelecido. Todavia, segundo Stevenson (2001, p. 373), o valor de r pode ser enganoso. Uma estatística mais significativa é o Coeficiente de Determinação (r^2), que dá a percentagem de variação numa variável que é "explicada" estatisticamente pela variação na outra variável.

Na estimação da correlação linear de Pearson, o teste de significância do coeficiente de correlação linear somente é válido se ambas as variáveis aleatórias tiverem distribuição Normal (TORMAN *et al*, 2012, p. 228). A suposição de normalidade da(s) variável (eis) aleatória(s) é exigida para a realização de muitos métodos de inferência estatística, tais como: a estimação e os testes de hipóteses (TORMAN *et al*, 2012; CANTELMO & FERREIRA, 2007; LOPES *et al*, 2013).

Para avaliar a normalidade da distribuição dos dados utilizou-se, o teste Shapiro-Wilk, cuja estatística de teste (W) investiga se uma amostra aleatória provém de uma distribuição normal (hipótese de nulidade - H_0) (CANTELMO & FERREIRA, 2007). Segundo Torman *et al* (2012, p. 230) A maneira mais fácil de tomar a decisão de rejeitar H_0 é observar o p-valor do teste e comparar com o nível de significância adotado. Se o p-valor do teste for menor que o nível de significância escolhido (p-valor $< \alpha$), rejeita-se a hipótese de normalidade. Entretanto, se a hipótese de normalidade de uma das variáveis testadas, ou de ambas, não for rejeitada; a variável deve ser transformada e novamente analisada quanto à suposição de normalidade.

Escolhido o modelo de regressão, objetivou-se estimar os parâmetros de interesse, neste caso, os coeficientes da equação da reta β_0 e β_1. Para isso, aplicou-se o Método dos Mínimos Quadrados, obtendo-se, portanto a equação da reta ajustada:

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_i + \varepsilon_i \qquad (2.2)$$

onde:

$\hat{\beta}_0$ é o intercepto da reta,

$\hat{\beta}_1$ é a inclinação da reta,

ε_i é o erro aleatório de Y para a observação i.

Para testar as hipóteses sobre os coeficientes de inclinação e interseção significativos para o modelo de regressão linear, considerou-se a verificação do teste t, do p-valor e, particularmente, do Intervalo de Confiança. Se o intervalo de confiança para o coeficiente analisado conter o valor zero este será considerado estatisticamente não significativo para o modelo (OLIVEIRA, 2013).

Para testar a significância da regressão realizou-se a Análise de Variância (ANOVA), esquematizada no quadro seguinte:

Tabela 1 - Resumo dos cálculos da ANOVA, por meio do Teste F indicando a significância do modelo.

F.V.	G.L	SQ	QM	F_{calc}	F de significância
Regressão	1	$\sum_{i=1}^{n}(\hat{y}_i - \bar{y})^2$	SQRegressão	$\frac{\text{QMRegressão}}{\text{QMResíduo}}$	
Resíduo	$(n-2)$	$\sum_{i=1}^{n}(y_i - \hat{y}_i)^2$	$\frac{\text{SQResíduo}}{(n-2)}$		
Total	$(n-1)$	$\sum_{i=1}^{n}(y_i - \bar{y})^2$			

F.V. – Fontes de Variação, G.L. – Graus de Liberdade, S.Q. – Somas de Quadrados, Q.M. – Quadrados Médios, N – Número de observações.

Na Tabela 1 será observado a significância de F (p-valor), que representa a verdadeira probabilidade à direita do F_{calc}. Se essa probabilidade é inferior ao nível estabelecido, pode se concluir, igualmente, pela rejeição da hipótese H_0, ou seja, admite-se a existência de regressão linear as variáveis. (MARTINS & DOMINGUES, 2011). De acordo com Montgomery e Runger (2008, p. 215), "o procedimento de análise de variância para testar a significância da regressão é equivalente ao teste t, ou seja, ambos os procedimentos conduzirão as mesmas conclusões".

A validação dos pressupostos do modelo assenta na análise de resíduos. Encontram-se na literatura três tipos de resíduos que são: Resíduo Ordinário, Resíduo Padronizado e Resíduo Estudentizado (PANOSSO & MALHEIROS, 2011).

À semelhança do que acontece com todos os outros modelos estatísticos, o modelo de Regressão Linear Simples é baseado em alguns destes pressupostos básicos, como por exemplo:

1) A média da distribuição de probabilidade da variável (ε) erro é nula, isto é: $\mu(\varepsilon) = 0$;

2) A variância da distribuição de probabilidade da variável é constante para todos os valores de , e é igual a . Isto é, o erro é homocedástico;

3) A distribuição de probabilidade da variável é normal e;

4) Os erros associados a duas observações quaisquer são independentes. Isto é, o valor de associado a um valor de não tem qualquer relação com o valor de associado com qualquer outro valor de (MARTINS & DOMINGUES, 2011, p. 534).

Para verificar os pressupostos supracitados, procedeu-se o diagnóstico de normalidade dos resíduos, através do gráfico Histograma, Normal Q-Q Plot, Boxplot, e Teste Shapiro-Wilk. Para verificar a suposição de que os resíduos são homocedástico, plotou-se o gráfico dos resíduos versus valores ajustados. Todas as análises foram realizadas considerando o grau de significância igual a $5\%\ (\alpha = 0{,}05)$. Os dados foram analisados a partir da Planilha Excel e utilização do software livre R.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 2 são apresentos os resultados obtidos referentes à análise descritiva das notas de proficiência em Língua Portuguesa (NP_LP) e proficiência em Matemática (NP_M) dos 212 alunos selecionados para a composição deste trabalho.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas para as variáveis: nota de proficiência em Língua Portuguesa (NP_LP) e nota de proficiência em Matemática (NP_M).

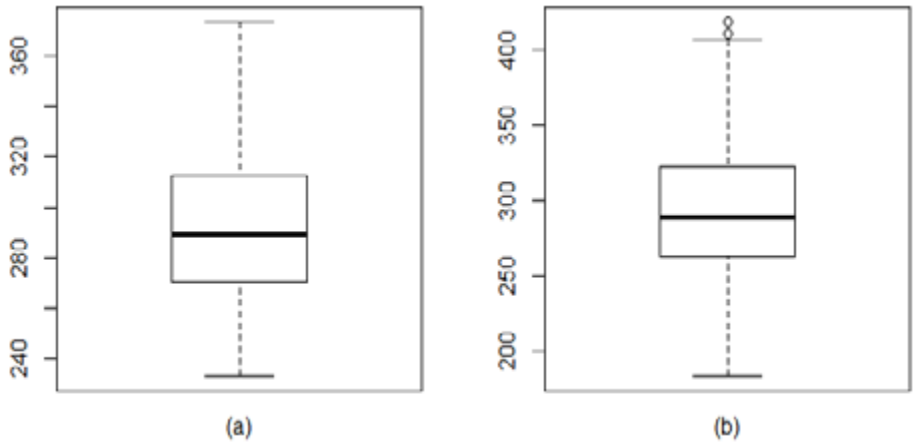
Variáveis	Valor Mínimo	1° Quartil	Mediana	Média	3° Quartil	Valor Máximo	D. Padrão
NP_LP	233,3	270,9	289,6	292,9	312,8	373,5	28,4
NP_M	183,1	262,9	289,1	291,9	321,7	418,3	44,9

Na Tabela 2, verificam-se algumas medidas estatísticas aproximadamente iguais, como por exemplo, os resultados para a mediana e média. A mediana é o ponto central da amostra selecionada. Neste caso, metade dos alunos obtiveram notas de proficiência superiores ou igual a 289,6 pontos em relação a Língua Portuguesa e 289,1 pontos em relação a Matemática. Entretanto a menor e maior nota de proficiência foi observada em Matemática (mínima de 183,1 pontos e máxima de 418,3 pontos). A média desse grupo de alunos em relação às notas proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são respectivamente 292,9 e 291,9 pontos. Tais resultados

apontam para um equilíbrio entre as notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

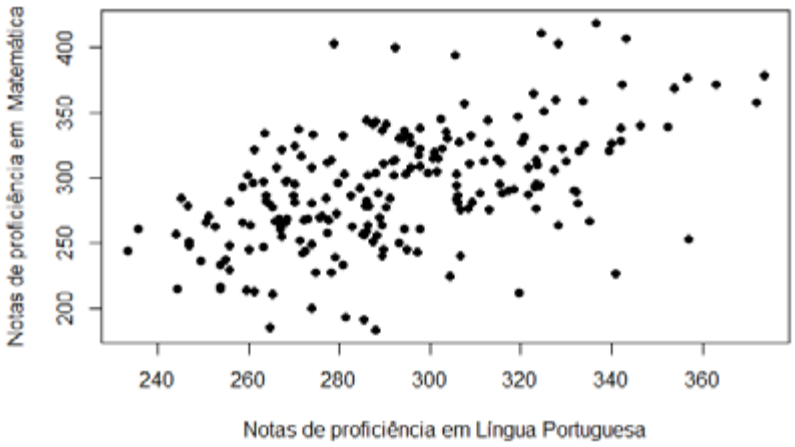
Segundo o relatório do SAERO (2012, p. 59) "[...] nas escolas com muitas turmas avaliadas ocorre maior equilíbrio, algumas turmas obtêm melhores resultados em Língua portuguesa e outras em Matemática, de forma que as médias dessas disciplinas tendem a se igualar". A semelhança entre os resultados explanados são ilustradas no Box Plot (Figura 1), que mostra os valores centrais (mediana), a dispersão (primeiro e terceiros quartis) e os valores máximos e mínimos.

Figura 1 - Gráficos Boxplot para as variáveis: (a) nota de proficiência em Língua Portuguesa (NP_LP) e (b) nota de proficiência em Matemática (NP_M).



Nos gráficos da Figura 1 verifica-se que as variáveis em estudo (NP_LP e NP-M), apresentam caracteristicas semelhantes quando se observa a posição da mediana em relação aos dois quartis (inferior e superior) dos gráficos da Figura (1.a) e (1.b). Pode se perceber uma leve assimetria positiva (à direita), dado que a média é superior a mediana para ambos os dados. Com relação a análise do gráfico da Figura (1.b), observa-se a ocorrência de dois pontos atípicos nas notas de proficiência em Matemática (NP_M).

Figura 2 - Gráfico de Dispersão para as variáveis: nota de proficiência em Língua Portuguesa (NP_LP) e nota de proficiência em Matemática (NP_M).



O que se pode observar na Figura 2 é que apesar de haver alguns pontos bastante dispersos (atípicos), mesmo que fracamente, pode se perceber uma relação linear entre as notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. As duas variáveis (NP_LP e NP_M) tendem a variar no mesmo sentido. Isto é, à medida que notas de proficiência em Língua Portuguesa aumenta a sua respectiva nota de proficiência em Matemática também aumenta. Quando comparado com as conclusões do SAERO-2012, entende-se que há uma estreita relação existente entre os resultados das duas disciplinas; contudo, é inegável o fato de que costumam existir consideráveis diferenças de desempenho médio entre ambas as disciplinas dentro de uma mesma escola.

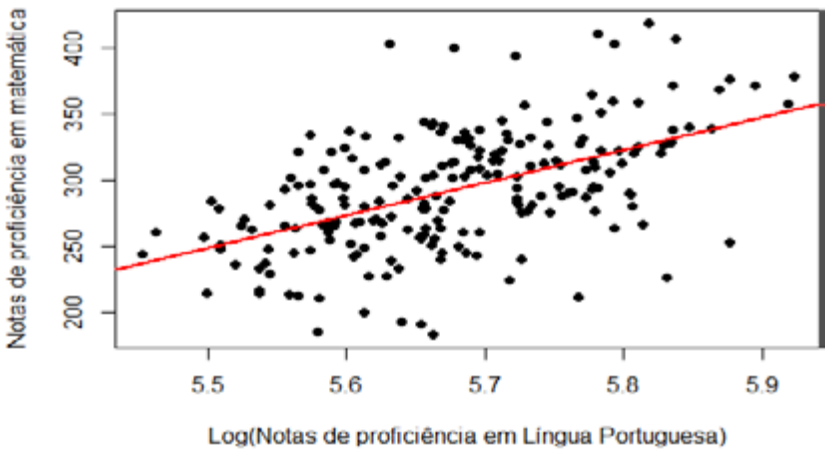
Para os dados não transformados da variável NP_LP foi aplicado o teste de Shapiro-Wilk ao nível de 5% de significância $(\alpha = 0{,}05)$, tendo obtido p-valor = 0,0074 < 0,05, o que permitiu a conclusão da não normalidade desses dados. Já para os dados não transformados da variável NP_M, foi encontrado um p-valor = 0,2977 > 0,05, permitindo concluir ao nível de 5% de significância a normalidade dos dados. Diante disso, optou-se pela transformação logarítmica (ln) da variável NP_LP, cujo resultado do teste foi significativo para a normalidade da variável transformada "conceito de proficiência em Língua Portuguesa" LOGNP_LP (p-valor = 0,165 > 0.05).

Considerando a variável transformada LOGNP_LP e a variável não transformada NP_M, foi verificada a hipótese sobre a relação entre as mesmas. O valor do Coeficiente de Correlação Linear entre as variáveis foi igual a 0,5262 (ou 52,62%) e se revelou significativo quando aplicado o teste de correlação de Pearson ao nível de 5% de significância (p-valor = 0.000 < 0,05). Segundo Martins e Domingues (2011, p. 487) esse resultado indica uma baixa correlação positiva (se $0{,}4 \leq |r| < 0{,}6$). Ou seja, não há grande semelhança de comportamento linear estre as variáveis LOGNP_LP e NP_M. Contudo, esse resultado, confirma as suposições pedagógicas supracitadas por Figueiredo e Palhares (2005, *apud* COSTA, 2007), quando se refere à estreita relação entre as disciplinas.

O coeficiente de Determinação ou de explicação do modelo, expresso por r^2, foi igual a 0,2769. Tal resultado representa que o poder de explicação do modelo é ruim; pois $r^2 < 0{,}6$. Para o caso em estudo, o resultado indica que a variável transformada "nota de proficiência em Língua Portuguesa – LOGNP_PL" explica, por intermédio do modelo ajustado, 27,69% das variações ocorridas na variável "nota de proficiência em Matemática" (MARTINS e DOMINGUES, 2011).

Na Figura 3 se tem o gráfico de dispersão com a reta de regressão ajustada para a relação entre a variável com a transformação logarítmica (ln) LOGNP_LP e a variável sem a transformação NP_M.

Figura 3 - Linha de regressão ajustada aos dados transformados de notas de proficiência em Língua Portuguesa (LOGNP_LP) e aos dados nota de proficiência em Matemática (NP_M).



A Tabela 3 fornece os parâmetros da análise de variância realizada durante o processo de cálculo da linha de regressão da Figura 3. Como o F de significância igual a 0,0000 é inferior ao nível de 0,05 (5%) de significância, rejeita-se H_0 e, admite-se a existência de regressão linear entre as variáveis LOG_LP e NP_M.

Tabela 3 - Análise de Variância (ANOVA) para "Notas de proficiência em Língua Portuguesa (LOGNP_LP)" e "nota de proficiência em Matemática (NP_M)".

F.V	G.L	SQ	QM	F_{calc}	P-valor
Regressão	1	117985,1571	117985,1571	80,4205	0,0000
Resíduo	210	308091,5049	1467,1024		
Total	211	426076,6620			

Por fim, a Tabela 4 fornece os valores relativos aos intervalos de confiança considerados no processo de cálculo. Na Tabela 4 são apresentados os valores dos coeficientes estimados $\hat{\beta}_0$ e $\hat{\beta}_1$ para a equação da reta - Equação (2). Assim como, as suas respectivas estatísticas de teste. Os resultados observados para ambos os coeficientes indicam um p-valor = 0,0000 inferior ao nível de significância de 0,05. Cuja interpretação é análoga ao teste F. Ou seja, o resultado confirma a existência de regressão entre as variáveis LOGNP_LP e NP_M.

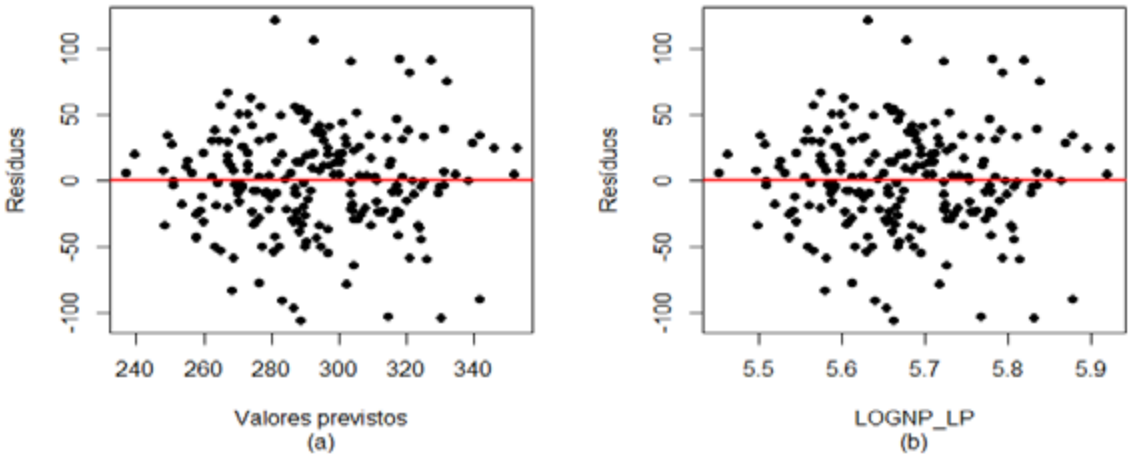
Tabela 4 - Intervalos de Confiança

	Coeficientes	Erro padrão	t_{calc}	p-valor	95% inferiores	95% superiores
Interseção	-1105,9053	155,8875	-7,0943	0,0000	-1413,2103	-798,6003
LOGNP_LP	246,2854	27,4635	8,9677	0,0000	192,1460	300,4248

A tabela 4 também apresenta o intervalo de confiança para o intercepto $\hat{\beta}_0$ do modelo de regressão linear é dado por: $P(-1413{,}2103 \leq \beta_0 \leq -798{,}6003) = 95\%$. Ou seja, com 95% de confiança espera-se que este intervalo possua o verdadeiro parâmetro populacional de β_0. Quando se observa o intervalo de confiança para o coeficiente de inclinação $\hat{\beta}_1$. Com 95% de confiança espera-se que o intervalo $P(192{,}1460 \leq \beta_1 \leq 300{,}4248) = 95\%$ contenha o verdadeiro parâmetro populacional para β_1. Em outras palavras, as análises desses intervalos confirmam o resultado do teste de regressão entre as variáveis LOGNP_LP e NP_M.

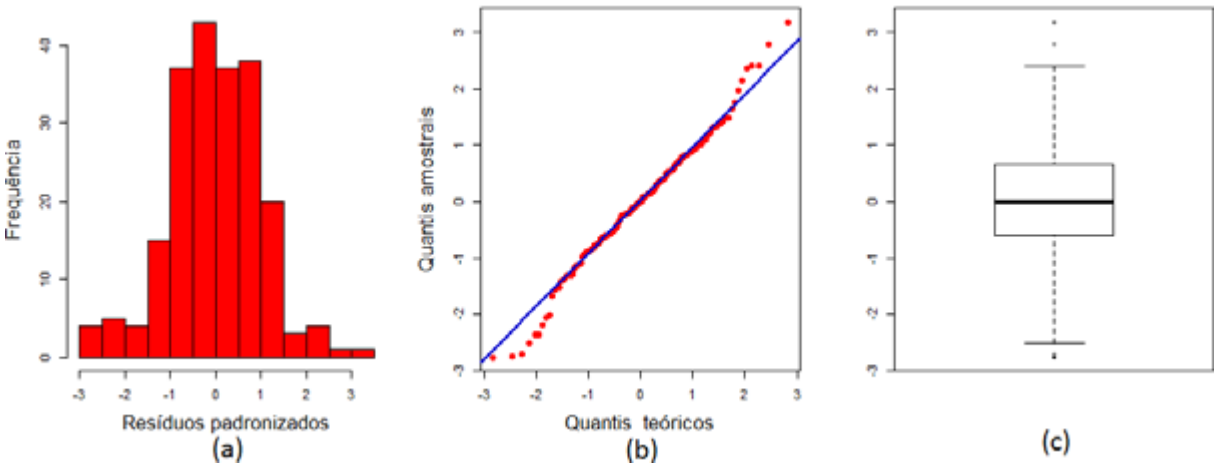
De acordo com os pressupostos da regressão, é plausível que os resíduos contra os valores de $\hat{Y}$ (Figura 4.a) e contra a variável independente "LOGNP_LP" (Figura 4.b) se distribuem de forma aleatória em torno de zero, sugerindo a validade do pressuposto de independência dos resíduos (FERREIRA, 2013). Também, esses gráficos (Figura 4) não indicam qualquer inadequação séria do modelo (MONTGOMERY & RUNGER, 2008). A Figura 4 permite verificar essas evidências. Contudo, não há informação alguma sobre a normalidade dos resíduos.

Figura 4 - Gráficos dos Resíduos *versus* valores previstos, $\hat{Y}$ (a) e, Resíduos *versus* transformação logarítmica (ln) das notas de proficiência em Língua Portuguesa, X_1.



O pressuposto de normalidade dos resíduos pode ser verificado através dos gráficos de diagnósticos (Histograma, Q-Q Plot e Boxplot), apresentados na Figura 5.

Figura 5 - Gráficos de diagnósticos dos resíduos padronizados "rstandard": (a) Histograma, (b) Boxplot e (c) Normal Q-Q Plot.



No primeiro gráfico (Figura 5.a) observa-se que histograma tem a semelhança de um "sino". (característica da distribuição normal). Já no segundo gráfico (Figura 5.b) observa-se que a maioria dos pontos estão coincidindo com a linha reta diagonal. Entretanto, alguns pontos também estão um pouco dispersos nas extremidades, dando a entender que se trata de pontos discrepantes, mas não preocupantes, pois ainda estão próximos da reta (característica da distribuição normal). O terceiro gráfico (Figura 5.c) trata-se do Boxplot, cuja a característica de normalidade dos dados é a observação da simetria em torno da média. Nele também pode se notar a presença de alguns pontos discrepantes. Contudo, essa análise encontra sustentação no teste Shapiro-Wilks, cujo p-valor = 0,9622 foi superior ao nível de significância estabelecido de 0,05 (5%). Neste caso, não se pode rejeitar a hipótese de que os resíduos do modelo seguem uma distribuição normal.

5. CONLUSÕES

Neste trabalho investigou-se a possibilidade da aplicação de técnicas de modelagem de regressão linear simples para realizar inferências. Com base nos resultados analisados, o trabalho possibilitou verificar que existe uma baixa correlação linear positiva entre as notas de proficiência em Língua Portuguesa e as notas de proficiência em Matemática ao nível de 5% de significância. O coeficiente de Determinação ou de explicação do modelo, expresso por r^2, foi igual a 0,2769 e se mostrou com um poder de explicação ruim; pois o modelo ajustado possibilitou explicar apenas 27,69% das variações ocorridas na variável "nota de proficiência em Matemática". Nestes termos, o modelo de regressão linear simples não se mostrou adequado aos dados.

6. REFERÊNCIAS

COSTA, A. M. A importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática. Disponível em: < http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7258 >. Acesso em: Jul. de 2014.

CANTELMO, N. F.; FERREIRA, D. F. Desempenho de testes de normalidade multivariados avaliado por simulação Monte Carlo. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-70542007000600005&script=sci_arttext >. Acesso em: Ago. 2014.

FERREIRA, M. C. S. F. Modelos de Regressão: uma aplicação em Medicina Dentária. Disponível em: < https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2371/1/TESE%20Cristina%20Ferreira.pdf >. Acesso em Jul. 2014.

LORENSATTI, E. J. C.; Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. Disponível em: < http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/linguagem.pdf >. Acesso em: Jun. de 2014.

LOPES, M. M.; BRANCO, V. T. F. C.; SOARES, J. B. Utilização dos testes estatísticos de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para verificação da normalidade para materiais de pavimentação. Disponível em: <http://www.revistatransportes.org.br/anpet/article/download/566/467 >. Acesso em: Ago. 2014.

MARTINS, G.A.; DOMINGUES, O. Estatística Geral e Aplicada. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MONTGOMERY, D. C.; RUNGER, G. C. Estatística aplicada e probabilidade para engenheiros. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

OLIVEIRA, S. Inferência e Análise de Resíduos e de Diagnóstico em Modelos Lineares

Generalizados. Disponível em: < http://www.ufjf.br/estatistica/producao/tcc/ >. Acesso em: Jul. 2014.

PANOSSO, A. R.; MALHEIROS, E. B. Estatística experimental aplicada – software R. Disponível em: <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/215/ApostilaEEAR_Cap1-1.pdf >. Acesso em: Ago. 2014.

RODRIGUES, R. L.; MEDEIROS, F. P. A; GOMES, A. S. Modelo de Regressão Linear aplicado à previsão de desempenho de estudantes em ambiente de aprendizagem. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2539 > .Acesso em: Jun. 2014.

STEVENSON, W. Estatística aplicada à Administração. São Paulo: Harbra, 2001.

SAERO. Revista do Sistema de Avaliação Rede Estadual. Coleção 2012. Disponível em: < http://www.saero.caedufjf.net/colecoes/colecao-2012/ >. Acesso em: jul. de 2014.

SILVA, A. L. C. Introdução à análise de dados. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

TORMAN, V. B. L.; COSTER, R. RIBOLD, J. Normalidade de variáveis: métodos de verificação e comparação de alguns testes não-paramétricos por simulação. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/29874/19186 >. Acesso em: Ago. 2014.

ESPECIFICIDADES DO DISCURSO DEDUTIVO E ARGUMENTATIVO DA TEORIA COGNITIVISTA DE DUVAL: UMA ANÁLISE DE ERROS DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS

TREVISAN, Eberson Paulo
Universidade Federal de Mato Grosso
eberson76@gmail.com

FREITAS, José Luiz Magalhães de
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
joseluizufms2@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, buscamos discutir sobre as diferenças entre o discurso argumentativo e dedutivo do ponto de vista da teoria cognitivista de Raymond Duval. Argumentamos em favor da necessidade da tomada de consciência das diferenças existentes entre esses dois modos de discursos não só frente ao trabalho com demonstrações matemáticas, principal enfoque da teoria de Duval, mas no desenvolvimento de atividades matemáticas de um modo geral. Analisamos erros de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, habilitação em Matemática (LCNM-HM), da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Sinop diante de uma questão de uma avaliação da disciplina de Cálculo de Várias Variáveis, em que a maioria dos alunos apresentaram um resposta aparentemente incorreta, sem a tomada de consciência da diferença entre os discursos. Neste caso, o erro cometido poderia ser erroneamente atribuído a outros elementos.

Palavras-chaves: Discurso dedutivo, discurso argumentativo, substituição.

Introdução

A ideia para escrever esse trabalho surgiu a partir do confronto entre a teoria da análise do discurso frente ao trabalho com demonstrações matemáticas defendida por Duval, a qual vinha há algum tempo estudando para compor o referencial teórico/metodológico de minha tese de doutoramento em Educação em Ciências e Matemática e o resultado obtido por alunos do curso de LCNM-HM frente a uma avaliação da disciplina Cálculo de Várias Variáveis, que ministrava na época (semestre letivo de 2013/2).

Sem ter planejado a avaliação para coletar tais dados, quando estava no processo de correção, percebi que o erro mais frequente apresentado, poderia ser descrito em termo de uma das principais diferenças apontadas entre o discurso dedutivo relacionado ao discurso empregado em matemática e o discurso argumentativo relacionado por Duval como o modo de raciocínio mais próximo do praticado no cotidiano.

A principal diferença apresentada pelo autor, está no fato de um se mover por acumulação e o outro se mover por substituição de enunciados. Essa diferença, como argumentaremos adiante, implica de um modo muito natural em possíveis erros frente à atividades matemáticas, e por esse motivo necessitam ser reconhecidas por nós professores, até para que possamos melhor planejar nossas atividades e intervenções no contexto da sala de aula.

Discurso dedutivo e argumentativo do ponto de vista da teoria cognitivista de Duval

Duval possivelmente é mais conhecido pela sua teoria dos registros de representação semiótica, contudo, conforme ele mesmo nos confirma em Freitas & Resende (2013), inicialmente ele trabalhava em duas linhas de pesquisa, sendo que "a primeira era sobre a compreensão de demonstrações por

alunos do Collège[1]" (p. 11). A sua segunda linha de trabalho veio a ser essa relacionada à variedade das formas de linguagem tão frequentemente utilizada na atividade matemática, a qual desencadeou a sua teoria dos registros de representação semiótica hoje mundialmente conhecida.

Nessa primeira linha de pesquisa, Duval[2] busca compreender, do ponto de vista cognitivo, o que influencia na compreensão de uma demonstração, ou o que vem a ser uma demonstração por parte dos alunos. Suas análises e reflexões nos conduzem a lançar um olhar sobre as particularidades do discurso dedutivo, presente na condução de uma demonstração, e suas diferenças em relação ao discurso argumentativo.

O que entra em questão, é primeiramente o fato que raciocínio dedutivo e raciocínio argumentativo são completamente diferentes, em que Duval, apoiando-se em Perelman, O. Ducrot e J. B. Grize, esclarece ser o raciocínio argumentativo o modo mais natural de raciocínio, nesse sentido o mais presente em nosso cotidiano. Apesar da existência dessa diferença, "a tomada de consciência, na educação matemática desse modo natural de raciocínio que é a argumentação é relativamente recente" (DUVAL, 1992-1993, p. 37, *tradução nossa*).

Essa distinção apresentada entre os dois tipos de discurso demanda a necessidade de uma melhor compreensão sobre como essas diferenças influenciam nos processos de ensino e aprendizagem, o que acreditamos poder ser possível a partir de uma reflexão sobre os apontamentos levantados pela teoria descrita por Duval a respeito da análise dos discursos empregados.

Duval & Egret (1989) esclarecem que "a demonstração demanda, de fato, uma atividade cognitiva específica e sua 'aprendizagem' não está ligada a uma situação de interação social" (p. 25, tradução nossa). Assim sendo, a prática do discurso dedutivo, requerido em uma demonstração, necessita de um modo de processamento cognitivo diferente de outros discursos mais comumente empregados nas atividades cotidianas. Como podemos ver na exposição feita por Duval & Egret (1989):

> A atividade cognitiva correspondente a uma demonstração apresenta duas características específicas em relação a toda outra forma de funcionamento do raciocínio (indução, argumentação, interpretação, ...). Em uma parte ela *articula os enunciados em função do estatuto que lhe é reconhecido* e não em função de seu significado. Em outra parte, ela *progride por substituição de enunciados* e não por encadeamento de enunciados. (p. 26, grifo do autor, *tradução nossa*, grifo dos autores)

No desenvolvimento de uma demonstração essas duas características relacionam-se entre si, já que articular os enunciados em relação ao estatuto que a esse é reconhecido, implica dizer que os enunciados são trabalhados de acordo com o que eles são: um axioma, um teorema, uma hipótese, uma tese etc, e não em relação ao significado transposto pelo enunciado.

Esses estatutos aos quais os enunciados em uma demonstração são articulados são chamados pelos autores em Duval & Egret (1993) de "estatuto teórico", eles já se encontram fixados antes mesmo de se produzir um raciocínio buscando validar uma dada proposição. Os enunciados constantes no estatuto teórico, vão "constituindo o reservatório de 'meios' no qual pode-se extrair o que 'precisamos para demonstrar'" (DUVAL & EGRET, 1993, p. 118, *tradução nossa*). É nesse sentido que elas se relacionam entre si.

Isso porque a progressão por substituição de enunciados que ocorre na condução de uma demonstração, apresentada na estrutura profunda, ocorre justamente em relação ao estatuto ao qual o enunciado é reconhecido, ou seja, no estatuto teórico "esta substituição se efetua explicitamente em virtude de um enunciado normativo (uma definição, um axioma, ou um teorema) que funciona como uma regra permitindo essa substituição." (DUVAL & EGRET, 1989, p. 27, *tradução nossa*).

Os elementos que constituem essa regra de substituição advindos do estatuto teórico, constituem o que Duval & Egret (1993) chamam de estatuto operatório, pois são neles que se apoiamos para operar as substituições necessárias à condução de uma demonstração.

---

1 Nota da própria obra: Nível de ensino francês correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro.

2 Boa parte das produções relacionadas à essa linha são desenvolvidas em parceria com Marie-Agnès Egret, como pode ser constatado nos artigos apresentados sobre a teoria.

Para os autores, a compreensão dessas características nos conduz a fatos essenciais para compreender o que é uma demonstração. Primeiramente porque o que permite satisfazer a regra de substituição em uma demonstração muda de um teorema para outro. Além disso, "de uma situação proposta para outra, o estatuto de um enunciado pode mudar: em um pode aparecer como hipótese, em outro como proposição para demonstrar". (DUVAL & EGRET, 1989, p. 27), mesmo que o conteúdo dos enunciados seja o mesmo em ambos.

Essa necessidade de operar substituições para se sair de um ou mais enunciados e se chegar a outro, conduz ao fato segundo Duval & Egret (1989, 1993) de que: "realizar uma demonstração aproxima-se do ato de efetuar um cálculo em matemática". Como pode ser facilmente observado, quando operamos um cálculo, como, por exemplo: $\sqrt{4}+5$, realizamos uma substituição de $\sqrt{4}$ por 2, já que $\sqrt{4}$ faz referência ao objeto matemático 2, para conduzir os tratamentos necessários em um registro onde se opera mais facilmente.

Contudo ocorre que os passos de uma demonstração, no contexto em que é normalmente apresentado, utilizando-se do registro em linguagem natural, com o emprego de conectores lógicos, não propiciam visualizar essa aproximação existente entre a operação de substituição existente na realização de um cálculo e na demonstração. Esse fato, segundo Duval & Egret (1989), nos leva a ver uma demonstração mais próxima de discurso argumentativo.

Porém, como já dito antes, há um distanciamento entre esses discursos, justamente no modo como progridem. Enquanto o discurso dedutivo move-se por substituição, "numa argumentação, não se substituem sucessivamente até o momento onde obtêm-se o enunciado resultante, como em um cálculo, e sim agrupam-se uns aos outros como em um texto" (DUVAL & EGRET, 1989, p. 29, *tradução nossa*).

Quando estamos buscando argumentar em favor de algo, os enunciados utilizados não são substituídos uns pelos outros como ocorre em uma demonstração, e sim agrupados segundo a pertinência dos mesmos. Há assim um encadeamento de enunciados em favor do que se está a querendo mostrar.

Isso marca também mais uma diferença entre demonstração e argumentação, pois como destaca Duval (1992-1993) "para que um raciocínio passe a ser uma demonstração, é necessário que ele seja um *raciocínio válido*. A argumentação, ao contrário, é um raciocínio que não obedece restrições de validade mas restrições de pertinência" (p. 42, grifo do autor, *tradução nossa*). O único objetivo de uma demonstração é estabelecer a verdade da proposição, a argumentação não está presa a isso, ela aceita contestação, dúvida, negação, dependendo da força dos argumentos empregados. Duval & Egret (1993) esclarecem ainda que:

> O raciocínio dedutivo é um raciocínio cuja validade pode ser controlada, enquanto que a argumentação é um raciocínio ao qual é impossível de controlar a validade, mas que é possível apenas controlar a pertinência. (p. 121, *tradução nossa*)

Frente ao exposto, Duval e Egret (1989, p. 36) afirmam que: "a aprendizagem da demonstração consiste primeiramente na conscientização de que se trata de um discurso diferente desse que é espontâneo e praticado pelo pensamento natural". Em uma dedução estamos longe do discurso argumentativo, que é a forma de raciocínio mais próxima da praticada no cotidiano.

Contudo, como o discurso empregado em uma demonstração se aproxima das operações de cálculo em matemática, no que diz respeito a progredir por substituição, no cálculo em matemática realizamos substituição em relação à referência, e nas demonstrações fazemos substituições em relação ao estatuto operatório. Muitos tratamentos dados à atividade matemática, podem ser acometidos de erros por não percebermos a necessidade imposta por esse tipo de raciocínio de operarmos uma substituição. Isso pelo fato desse modo de raciocínio não ser o mais espontâneo como defendido pelos autores.

Nesse sentido, faz-se necessário a tomada de consciência de que não só a forma de raciocínio dedutiva está longe da praticada no cotidiano, como outras formas de raciocínio empregadas na matemática, seja na efetuação de cálculos, na construção de gráficos e tabelas entre outros. Em matemática parece sempre imperar a necessidade de fazermos substituições. E a não tomada de consciência desse fato frequentemente tem levado a erros, como veremos nas análises propostas a seguir.

Metodologia e Discussões

Buscamos aqui apresentar uma análise qualitativa descritiva no que diz respeito às características qualitativas descritas por Bogdan e Biklen (1994), de respostas apresentadas por alunos do sexto módulo do curso de LCNM-HM, com o objetivo de mostrar que essa não tomada de consciência, da necessidade de operação espontânea de substituição no processo de fazer matemática, leva frequentemente a erros.

O exemplo aqui usado para justificar esse fato, foi obtido da correção das avaliações de um grupo de 16 alunos, onde observamos que uma questão em particular apresentava, na maioria dos casos, um erro muito semelhante, que dizia respeito a falta de uma substituição.

A questão aqui discutida tratava-se de uma aplicação direta da regra da cadeia para funções de várias variáveis, a saber, a questão solicitava que:

> Questão 02 - Use a rega da cadeia (veja que é o melhor caso) para encontrar $\frac{dw\left(\frac{\pi}{2}\right)}{dt}$ se $w=xy$ e $x=cos(t)$, $y=sen(t)$. (Fonte: Avaliação aplicada aos alunos)

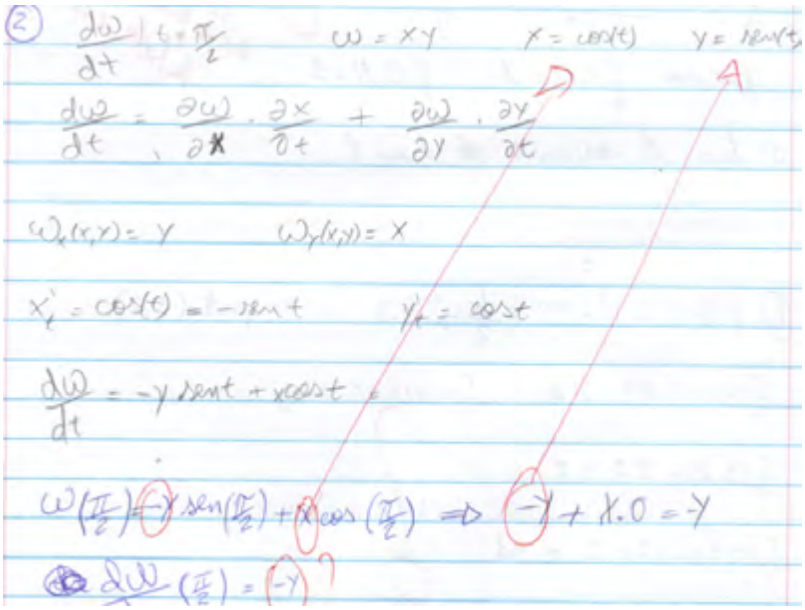
A questão poderia ser resolvida usando o conhecido como primeiro caso da regra da cadeia para funções de várias variáveis, o qual afirma, nas circunstâncias das funções dadas acima, que: $\frac{dw}{dt} = \frac{\partial w}{\partial x}.\frac{dx}{dt} + \frac{\partial w}{\partial y}.\frac{dy}{dt}$.

Ou ainda poderia ser resolvida usando a regra da cadeia para funções de uma variável, observando que é uma função somente de t, após as substituições de x e y respectivamente.

Na ocasião, entre os 16 alunos que realizaram a avaliação, 10 não acertaram a questão completamente. Entre esses, 7 cometeram basicamente os mesmos erros. Eles aplicaram a regra, usando-a para funções de mais de uma variável apresentada acima, porém não concluíram a resolução com a substituição final.

Vejamos a solução apresentada pelo aluno Marques3 a essa questão na figura a frente.

Figura 01 – Solução apresentada por Marque



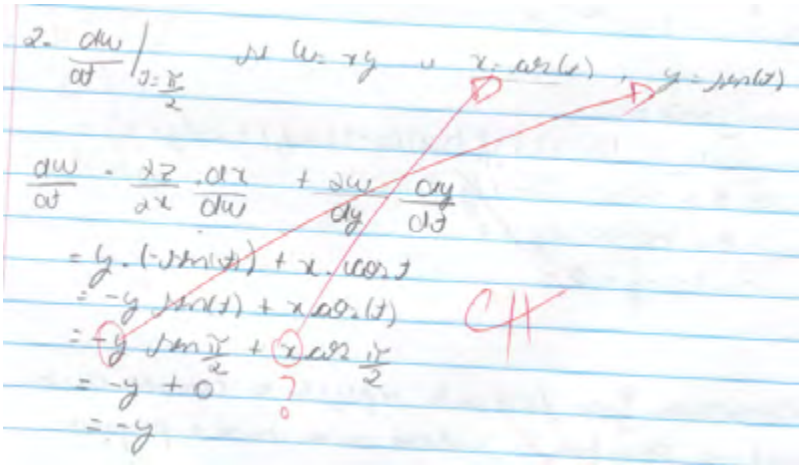
Fonte: Folha de prova do Aluno

Como podemos observar, o aluno aplica a regra corretamente, contudo não efetua a substituição de *y* por *sen(t)*, contudo ele mesmo havia escrito essa informação poucas linhas acima, como a seta da correção indica. Ou seja, não dá para dizer que o aluno apresenta um erro de conceito, o erro apresentado refere-se ao fato de não tomar consciência da iminente necessidade de operar uma substituição.

3 Foi atribuído um nome fictício ao aluno.

Maria[4] por exemplo, comete o mesmo erro, como pode ser visto na figura 02.

Figura 02 – Solução apresentada por Maria

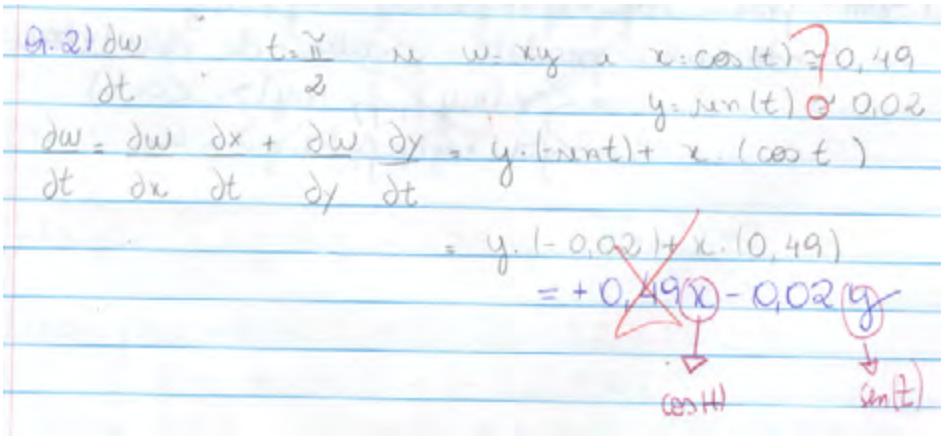


Fonte: Folha de prova do Aluno

Note que o modo de solução é a mesma, a menos pelo fato de que Maria apresentou os cálculos de maneira mais sucinta omitindo explicitamente algumas passagens, porém o erro é o mesmo, inclusive no fato de apresentar a expressão necessária a ser substituída pouco acima de onde finalizou.

É interessante de se observar, que mesmo cometendo outros erros ao longo da resolução do problema, o mesmo erro se manteve em algumas respostas, como ilustra a solução dada por Joana[5] a seguir:

Figura 02 – Solução apresentada por Joana



Fonte: Folha de prova do Aluno

Como podemos notar, Joana comete um erro ao efetuar o cálculo dos valores de seno e cosseno para encontrar o valor do ângulo dado, que corresponderia aos valores de *x* e *y* a serem substituídos, quando necessário, na igualdade escrita. Contudo os valores apresentados pela aluna para seno e cosseno são substituídos ao longo do processo, porém onde aparece *x* e *y* a substituição não é realizada, mesmo na primeira linha havendo explicitamente uma igualdade entre os valores e as variáveis.

4 Foi atribuído um nome fictício a aluna.

5 Foi atribuído um nome fictício a aluna.

Destacamos que os erros aqui discutidos nos proporcionaram a oportunidade de trazer para dentro da sala de aula discussões acerca das especificidades do modo de raciocinar e operar em matemática, mesmo em uma disciplina tida como específica da área matemática. Com isso acreditamos ter podido contribuir mais significativamente com a formação desses futuros professores, dando a oportunidade de refletir sobre tema além dos propósitos da disciplina em seu enfoque matemático.

Conclusão

Quando nos deparamos com erros por parte dos alunos, devemos constantemente buscar entender o que esses erros denunciam, para que possamos planejar as intervenções necessárias. Nesse caso, as avaliações não serviram apenas para definir valores enquanto nota para serem atribuídos, mas para identificar onde é possível intervir visando uma melhor aprendizagem dos alunos.

Para isso, consideramos necessário termos uma compreensão mínima de especificidades próprias da matemática, como as apresentadas acima na teoria de Duval, para não corrermos o risco de atribuirmos os erros apresentados a causas errôneas. Esse foi realmente o intuito desse trabalho, discutir um pouco sobre essas especificidades e ver na prática, a partir de um exemplo, como as mesmas se fazem presentes em nosso cotidiano enquanto professores.

Acreditamos que a discussão, aqui apresentada, seja de grande valia para contribuir com a necessária reflexão e estudos sobre esse modo próprio de raciocinar e operar em matemática, que nessa particularidade se difere do modo cotidiano, o que leva a evidentes dificuldades e que muitas vezes são traduzidas em erros por nossos alunos.

Acreditamos particularmente que, para realmente contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a partir de temas como os aqui discutidos, é necessário trazer essas teorias para estudo e reflexão nos cursos de formação inicial, bem como na formação continuada. Temos também convicção de que, muitas vezes, as oportunidades para realizar tais discussões aparecem naturalmente ao longo das aulas, como foi o caso aqui analisado, onde a oportunidade de discussão surgiu a partir da identificação do erro comum cometido pelos alunos, bastando então, enquanto professores, sabermos aproveitá-las.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

DUVAL, Raymond. Argumenter, Demontrer, Expliquer: continuité ou rupture cognitive? **Petit x**, n. 31. P. 37-61, 1992-1993.

DUVAL, R. & EGRET M. A Introduction a La demonstration et apprentissage Du raisonnement deductif. **REPERES** – Irem de Strasburg, nº 12, p. 114-140 – juillet, 1993.

DUVAL, R. & EGRET M. A. L'organisation Deductive du Discours: interaction entre structure profonde et structure de surface dans l'accès à la demonstration. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**, p. 25 – 40. IREM de Strasburg, 1989.

FREITAS, J. L. M. & RESENDE, V. Entrevista: Raymond Duval e a Teoria dos registros de representação semiótica. **Revista Paranaense de Educação Matemática RPEM**, Campo Mourão, PR. V2, n.3, p. 10-34, jul-dez, 2013.

OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PELA ESCOLA PARA ALFABETIZAR MATEMATICAMENTE AS CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS

Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto
Universidade Federal de Rondônia
Campus de Rolim de Moura-RO
orestesz@hotmail.com

Resumo

O presente estudo apresenta parcialmente os resultados finais da pesquisa intitulada "Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos". O seu objetivo era verificar e analisar as escolhas teóricas e os métodos utilizados pelas escolas para alfabetizar matematicamente as crianças de 05 a 07 anos, principalmente, no que se refere ao processo de construção do conceito de números do Sistema Numérico Decimal - SND. O desenvolvimento da investigação ocorreu em uma escola pública da rede municipal de Rolim de Moura-RO, entre o período de agosto de 2012 a julho de 2014. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de matemática para o primeiro ciclo; observação em uma sala de aula; a análise dos cadernos dos alunos da turma observada; entrevista com a professora da turma pesquisada. Os resultados obtidos assinalam para o descompasso entre a concepção de alfabetização anunciada pelo PCN e a prática observada em sala de aula, bem como para as consequências da metodologia de ensino adotada, imediatamente refletidas no processo de aprendizagem dos alunos. Por fim, espera-se, com a divulgação dos resultados, fomentar a discussão acerca do processo de alfabetização matemática evidenciando, por um lado, os caminhos que escola utiliza para ensinar número e a lógica do nosso sistema numérico decimal e, por outro, a própria criança, em seus níveis de conhecimentos para assimilar, acomodar e adaptar ao universo numérico.

Palavras-chave: Alfabetização matemática. Sistema Numérico Decimal.

Introdução

O artigo que ora se apresenta é resultado da pesquisa intitulada "Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos", desenvolvida entre agosto de 2012 a julho de 2014, em uma escola pública da rede municipal de Rolim de Moura-RO. Sua importância está em discutir o fato de muitas crianças, ao iniciarem sua vida letiva, apresentarem habilidades como contagem e recitação de números e as escolas não as legitimarem, ou então avaliarem como conhecimentos numéricos conservados mentalmente, trazendo para as duas situações sérios prejuízos ao processo de construção do conhecimento do nosso Sistema Numérico Decimal – SND.

Nossos questionamentos para investigação foram: qual a abordagem que a escola adota durante o período inicial de escolarização das crianças de 6 e 7 anos para alfabetizá-las matematicamente? Seus conhecimentos de recitação, contagem/quantificação e escrita de número são acolhidos para a construção do conceito de número de nosso sistema numérico decimal? De que maneira e quais conhecimentos constituem a base para o aprendizado do sistema numérico posicional de base dez?

Nossas preocupações em relação à Alfabetização Matemática residem no fato de a escola ainda continuar a atribuir supremacia às atividades de alfabetização em língua materna, em detrimento dos conhecimentos matemáticos, durante o período inicial de escolarização, como se o processo de aquisição de um e de outro não fosse exatamente o mesmo. Ainda existe o fato de a escola quase sempre secundarizar os conhecimentos sócios culturais das crianças, em favor de métodos de padronização e homogeneização do impossível. É necessária a busca da unidade entre ciências que utilizem a mesma base de conhecimentos lógicos, para assim favorecer a construção das abstrações reflexivas de seus conteúdos.

Assim, este texto encontra-se seccionado da seguinte forma: um primeiro momento, onde se encontram os fundamentos teóricos pertinentes a temática, seguido pela breve apresentação da metodologia adotada pelo estudo, acompanhada pelos resultados e discussões aqui tratados através de duas categorias levantadas pela investigação e, por fim, as considerações finais, com um breve retorno ao texto, que tem a função de destacar, nesse momento, algumas respostas ao nosso problema de estudo.

Alfabetização e os caminhos para o entendimento dos processos de aquisição inicial em matemática.

Ao tomar o termo de alfabetização para discutir o processo de aquisição inicial do conhecimento matemático destacamos, inicialmente, estar de acordo com as primeiras definições acerca de ser um processo de aquisição de leitura, escrita e de matemática. No entanto, com a evolução do conceito e a primazia no processo escolar pela alfabetização de língua materna, cunhou-se o termo "alfabetização matemática" para chamar a atenção dos educadores em relação à perspectiva da simultaneidade do processo, principalmente se considerarmos os níveis de conhecimentos propostos por Piaget e retomados por Ferreiro e Teberosky (1999) em suas investigações de construção do conhecimento linguístico. Assim, mesmo com advento da discussão do Letramento, que novamente coloca os conhecimentos linguísticos e matemáticos juntos, pouco se alterou no cenário educacional.

Desse modo, ao tratar sobre o que denominamos como "alfabetização matemática" destaca-se que, ao contrário do desenho traçado pelas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), o conhecimento matemático proposto, inicialmente por Piaget, não se revelou de forma universal entre as crianças.

Com o objetivo de evidenciar as formas que as crianças utilizam para constituir seus repertórios numéricos e assim representá-los, RANGEL (1994), DANYLUK (2000), SASTRE & MORENO (1980) utilizam-se de algumas notações registradas por crianças em fases de alfabetização matemática, que proporcionam uma ideia de como cada criança vive seu período de construção dos seus conhecimentos numérico. Sinclair (1994), por exemplo, evidencia "seis categorias de notações" que permanentemente descrevem a evolução desse processo.

> NOTAÇÃO 1 – Representação global da quantidade. Inclui grafias isoladas (barras e ganchos) ou linhas onduladas.
> NOTAÇÃO 2 – Uma só figura. As crianças procuram representar a característica principal da classe de objetos ou o nome dos objetos.
> NOTAÇÃO 3 – Correspondência termo a termo. Para cada objeto é utilizada uma grafia.
> 3 a – Grafismos icônicos. Para cada objeto é utilizada uma figura semelhante ao objeto.
> 3 b – Grafismos abstratos. Utilizam-se grafias que não tem relação de forma com a coleção representada.
> NOTAÇÃO 4 – Aparecimento dos algarismos. Cada grafia escrita corresponde a um dos objetos da coleção, mas são utilizados algarismos.
> Ex: Seis objetos = 1 2 3 4 5 6
> Cinco objetos = 1 1 1 1 1
> NOTAÇÃO 5 - Utilização do cardinal. O cardinal é utilizado sozinho para representar a coleção.
> Ex: Dois objetos = 2
> NOTAÇÃO 6 – O cardinal é acompanhado do nome dos objetos.
> Ex: Dois objetos = 2 balas.
> (SINCLAIR, 1994, p. 42/3)

Todavia, na escola, se formos compreender esse processo de construção de escrita ideográfica é necessário antes compreendermos a importância das crianças recitarem, desde muito cedo a "série numérica oral", pelo fato de estar em frequente contato com este conhecimento na sociedade. Por

essa razão, este conhecimento de natureza sócio-cultural apresenta-se de forma diversificada entre os vários grupos de crianças, e suas construções de hipóteses de escritas e suas primeiras notações de igual modo também serão pluralizadas

Duhalde (1998, p. 49/50), por exemplo, acrescenta que a criança vai recitando e emancipando a série numérica, gradativamente conhece algumas normas que organizam o sistema numérico decimal e costuma tropeçar principalmente do número onze até o quinze porque estes algarismos não seguem um padrão igual aos outros (on**ze**, do**ze**, tre**ze**, quator**ze**, quin**ze**... deze**sseis**, deze**ssete**, dez**oito**...), dessa forma elas contam seguindo o modelo que imaginam que seja correto "dezeum, dezedois...". Além disso, quando chegam ao número vinte e nove se alguém não orientá-las, continuam prosseguindo, "vinte dez". Moreno (2011) explica,

> [...] quando dizem "um, dois, três... oito, nove, dez, dez e um, dez e dois, dez e três", etc., não sabem ainda os nomes dos números 11, 12, 13, mas os nomeiam a seu modo e sem pular nenhum. Ou, então, quando chegam a 19, param e se alguém lhes diz "vinte", "arrancam" novamente em alta velocidade: 21, 22, 23... 29 e param outra vez para voltar a começar quando se lhes diz "trinta". Não sabem ainda a denominação de algumas dezenas, mas sabem que depois das dezenas rasas (20, 30, 40) os números seguintes são conseguidos agregando consecutivamente os números do 1 ao 9. (MORENO, 2011, p.56).

O recitado compõe, portanto, uma fase muito importante por que inaugura a perspectiva de poder relacionar com o processo de aprendizagem da contagem convencional. Nesse caso, baseado nas ideias de Gelmam (1983), Moreno (2011, p.56) aponta três princípios essenciais que a criança precisa desenvolver para dominar a habilidade de contar: a) "princípio da adequação numérica única", na qual o aprendiz ainda não consegue estabelecer correspondência de termo a termo entre a "palavra- número" e o elemento de uma série, pois não coordena os dois sentidos ao mesmo tempo e a "mão vai mais rápida que a boca" ou vice-versa, consequentemente ele não determina o resultado correto da contagem; b) "princípio de cardinalidade", a criança não percebe que ao contar uma série de elementos, o último número proferido por ela corresponde à totalidade de elementos de um conjunto, por isso se a professora questionar quantos elementos estão presentes na ordem, a criança volta a recitar a série novamente, na ideia de que todos os números constituem a quantidade de objetos agrupados. c) "princípio de indiferença da ordem", ou seja, o educando deve perceber que não importa a ordem que ele conte os objetos, a quantidade sempre será a mesma.

Danyluk (1998, p.170) destaca que é através da combinação entre a recitação e a contagem que a criança constitui várias maneiras de registrar os números, como se fosse uma etapa de descoberta da escrita numérica que se prolonga até o domínio da escrita convencional.

Nesse aspecto as pesquisas realizadas por Lerner e Sadovsky (1996) se enquadram na ideia de que o desenvolvimento da numeração escrita é diretamente influenciada pelo meio social. Por intermédio de várias experiências Lerner e Sadovsky (1996) estudaram efetivamente as hipóteses iniciais levantadas pelas crianças na escrita dos números. À medida que elas vão sendo contrariadas ou surge uma nova dúvida a respeito da ideia elaborada, vão construindo alternativas que superem a deficiência anterior.

Primeiramente as crianças se valem da pressuposição de que quanto mais algarismos maior é o número, por exemplo, mesmo não tendo conhecimento da quantidade entre os números 221 e 23, para ela o maior é o 221 porque possui um algarismo a mais. Esta suposição é confrontada quando a ela é solicitado decidir entre números com a mesma quantidade de algarismos, por exemplo, 23 e 82; nesta situação elas recorrem a outra hipótese, justificando que o 82 vale mais, porque o 8 é maior que o 2, sendo que é "o primeiro quem manda". Da mesma forma, se for apresentado números que iniciam com algarismos iguais, por exemplo, o 34 e 36, as crianças recorrem ao segundo componente para decidir qual é o maior.

Neste sentido, é compreensível que há um pré-conhecimento relevante sobre o sistema posicional dos números. Em suas abordagens Lerner e Sadovsky (1996) apud Nogueira (2010, p. 70) também identificaram que a consolidação da escrita formal dos números acontece de forma desordenada, ou seja, as crianças não seguem a série numérica; as pesquisadoras explicam da seguinte forma.

> [...] as crianças manipulam a escrita dos números exatos, como, 100, 200, 300, 500, 1.000, denominados de "nós", num primeiro momento, e só posteriormente as crianças produzem a escrita de números que se posicionam nos intervalos determinados por estes números.

Outra hipótese elaborada sobre a numeração escrita consiste na transcrição fonética, ou seja, as crianças escrevem os números conforme ouvem sua pronúncia; um exemplo seria este: ao escrever mil quatrocentos e noventa e dois, a criança confunde-se transcrevendo 100040092, o problema será resolvido quando ela conseguir discernir que a "numeração falada" e a "numeração escrita" obedecem a lógicas diferentes, ou seja, o ideografismo numérico tem sua correspondência com a quantidade e no caso de nosso sistema numérico decimal sua escrita se revelará de forma posicional (LERNER E SADOVSKY, 1996).

Toledo e Toledo (2010, p. 62) contribuem para a compreensão do processo de construção do número pelas crianças oferecendo subsídios que revelam essa gênese construtiva do Sistema Numérico Decimal - SND, definindo como primeiro conceito a utilização de apenas dez algarismos (0 a 9) para a representação de todos os números. Devido a este fato, para formar as quantidades necessárias é preciso reposicionar os numerais utilizando as ordens e classes numéricas, este reposicionamento é o segundo conceito, o valor posicional, pois cada número vale conforme a posição que ocupa.

Para melhor exemplificar o conceito de notação posicional no SND, nota-se que a posição em que são colocados os números informa a quantidade representada. Ou seja, o numeral 25 representa uma quantidade e seu valor varia conforme a posição que ocupa, por exemplo, ao inverter os algarismos 2 e 5, seriam os mesmos algarismos mas, no entanto, seus valores se modificariam; o 5, que antes representava apenas cinco unidades passa a representar cinquenta unidades (cinco dezenas) e o 2, que antes representava vinte unidades (duas dezenas) passa a valer apenas duas unidades.

Neste sentido, de acordo com Coll e Teberosky (2002):

> Seria impossível representar as diferentes quantidades se, para cada uma delas, precisássemos utilizar um sinal diferente. Por isso, foram estabelecidas algumas regras para podermos expressar qualquer quantidade utilizando apenas 10 algarismos do sistema decimal (COLL e TEBEROSKY, 2002, p. 23).

Outro conceito implícito no valor posicional dos números de nosso SND, que se apresenta como objeto de dificuldade de compreensão para muitos alunos consiste nas classes e ordens numéricas. Os números são organizados sempre utilizando esta ordem, unidade U, dezena D e centena C, organizados pelas classes das unidades simples, de milhares, milhões e assim por diante.

Segundo Berton e Itacarambi (2009), quando os alunos vão resolver problemas inerentes ao sistema numérico decimal e as operações básicas, utilizam algumas propriedades antes mesmo de terem sido esclarecidas durante as aulas de matemática. Neste sentido o "[...] O uso de propriedades pode ser observado quando as crianças decompõem os números, contam com os dedos, fazem registros por meio de traços e usam cálculo mental" (BERTON E ITACARANBY, 2009, p. 12).

Coll e Teberosky (2002) comentam que os números na sociedade são utilizados como códigos, estando presentes em placas de carros, números de telefones, etiquetas, documentos, etc. Dessa forma, subentende-se que os números também cumprem a função de identificar pessoas e objetos. Cabe ao professor projetar situações que permitam à criança perceber estas funções. Coll e Teberosky (2002, p. 15) destacam ainda que

> Os números de telefone ou das placas dos automóveis não podem ser adicionados, subtraídos, multiplicados ou divididos. Ao utilizarmos os números como etiquetas ou códigos, não tem sentido fazer operações com eles, pois em nenhum caso indicam quantidade.

Como nos afirma Coll e Teberosky (idem), os números também são utilizados para expressar o resultado de uma medida e, para isto precisamos aderir alguns instrumentos como fita métrica, relógio,

balança, régua enfim. As crianças, em diversos casos, atribuem medidas de forma não convencional, porém, progressivamente ao dominarem certos conceitos também adotam métodos formais.

Assim, dentro desta perspectiva, como menciona Kamii (1991, p.124) é preciso "[...] mudar o foco de nosso pensamento daquilo que "nós fazemos" para "como as crianças se desenvolvem" [...]", isto é, intervir nas situações de aprendizagem, observando o pensamento da criança para que seja possível construir uma base sólida referente à recitação, contagem/quantificação e escrita do número, que proporcione a compreensão do conceito de número nas crianças e o entendimento da lógica implícita no SND.

Neste sentido, é importante verificar a concepção de ensino que está sendo disseminado; o docente não precisa prender-se a um modelo tradicional, exigindo respostas corretas, corrigindo as atividades de modo que não permita ao educando perceber seu próprio "erro", proceder a práticas repetitivas e excessivamente formais, sem levar em consideração a realidade e o dia-a-dia dos alunos. Esta perspectiva impede a criança de desenvolver sua maior dádiva que é a autonomia e a relação do número com o mundo a sua volta.

Metodologia

A presente pesquisa se enquadrada na abordagem qualitativa, e a natureza de seu estudo é analítico descritivo. Sua execução ocorreu em uma escola da rede municipal de Rolim de Moura – RO, mas, especificamente, em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 27 alunos, entre agosto de 2012 e julho de 2014.

Para a coleta de dados adotou-se os seguintes instrumentos: durante o primeiro ano de investigação a análise documental do PCN, volume 3 e a observação; no segundo ano de estudo a análise do caderno dos alunos e a entrevista com uma professora.

Dessa forma, a partir dos dados coletados e de sua análise exaustiva percebeu-se, através dos cruzamentos das informações obtidas pelos quatro instrumentos de coleta de dados, a necessidade da constituição das categorias, adotando a junção entre a recorrência dos dados e o interesse da investigação em levantar as escolhas metodológicas da escola quando ensinam contagem/quantificação, escrita numérica, valor posicional, sucessão e antecessão.

Assim, espera-se que, com essa pesquisa, por meio dos resultados obtidos com a utilização dos instrumentos de coleta de dados, a possibilidade de encontrar evidências que auxiliem, tanto, na compreensão do processo de construção do conceito de número, quanto na construção de respostas as nossas indagações dessa investigação.

Resultados e Discussão

A importância da contagem e quantificação para a construção do conceito numérico

A quantificação de elementos constitui-se como uma ação importante no processo de construção do número pela criança e contribui na construção e ampliação de sua estrutura mental. No PCN (1997, p. 50), recomenda-se a "Utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção [...]". Em sala de aula, as atividades sugeridas quase sempre têm como produto final, o registro por escrito do numeral, ou seja, não se manipula quantidades moveis.

De acordo com Kamii (1991), o registro por escrito do resultado da contagem/quantificação seria a simplificação de todo o processo e surgiria conforme fosse preciso registrar para não esquecer, surgindo por necessidade do indivíduo e não por imposição do professor.

Um fato interessante que nos chamou atenção foi a variedade de técnicas descobertas pelos alunos na quantificação em um jogo no qual precisaram representar quantidades com tampinhas (caderno de campo,

16 maio 2013); na observação do dia seguinte, 21 de maio de 2013, em uma atividade de quantificação impressa os alunos não demonstraram a mesma facilidade para quantificar os desenhos impressos na atividade.

É perceptível, de acordo com os estudos de Gelman (1983) como numa atividade livre com quantidade móveis as crianças colocam em jogo seus conhecimentos prévios e se enquadram ora no "princípio da adequação numérica única", ora quando questionados sobre a quantidade no "princípio de cardinalidade" e durante o processo de contagem, ação primordial para a quantificação, como acabam por descobrir o "princípio de indiferença da ordem".

No entanto, em razão dos alunos se valerem da recitação para realizar a contagem e a quantificação, alguns professores optam pela ampliação da escrita numérica, esquecendo-se da necessidade de o processo de alfabetização matemática garantir a lógica entre a escrita e a representação da quantidade. Aliás, quando perguntado à professora sobre o porquê não investir em atividades de quantificação móvel e posteriormente à escrita, a mesma diz (entrevista em 16 mar. 2014). "Algumas crianças já sabem, elas recitam os números e aí precisa é escrever mesmo o que elas falam recitado."(sic)

Portanto, o equívoco em não colocar a recitação ao lado da ampliação do processo de contagem e quantificação, como se não se tratasse ou não integrasse o mesmo conhecimento, impede o processo de escrita numérica e a compreensão da lógica do SND e, em seguida, uma melhor atribuição de sentido e significado, pelas crianças. Assim, perde-se um dos elementos lógicos que constituem o processo de alfabetização matemática, no processo de construção do número, em especial a sua escrita.

O papel da escrita numérica na consolidação do conhecimento do Sistema Numérico Decimal

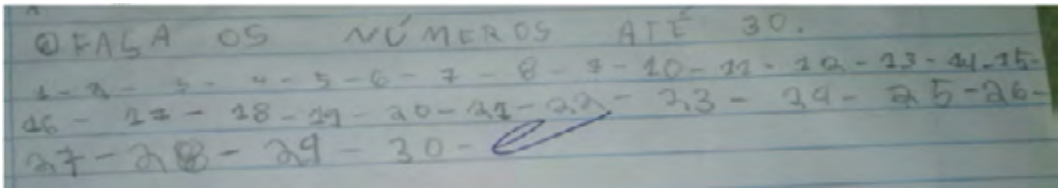
As escolas, ao focarem o processo de alfabetização matemática na escrita da série numérica percebem que alguns alunos já têm determinado conhecimento sobre, mas como o objetivo é o de ampliar esta noção e auxiliar no entendimento de outros conceitos subjacentes, com a insistência de sua escrita de números, acabam por retardar o entendimento da lógica que envolve o nosso sistema numérico decimal.

Os números, como nos diz Kamii (1991) são a síntese de dois conhecimentos, o de ordem e inclusão hierárquica. Logo, torna-se impossível não trabalhar a base dessa possível conservação mental, que seria hoje a aliança do trinômio conhecimento oral do número (recitação), contagem e quantificação.

No que se refere à escrita numérica e SND, os PCN (1997, p. 50), sugere a "Identificação de regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos freqüentes.". De tal modo, em suas entrelinhas os PCN, ao referir-se a números menos frequentes, aponta as prováveis armadilhas que os conhecimentos socioculturais podem sugerir, quando não se examina com exatidão os conhecimentos implícitos na recitação, contagem/quantificação e escrita de números.

Durante a observação, pode-se perceber que professora colocava os alunos em contato com a série numérica apenas através de diversos cartazes fixados na sala de aula (caderno de campo, 22 abr. 2013). E na análise das atividades nos cadernos dos alunos percebeu-se a imensa repetição de atividades de escrever os números que, na verdade, limita o ensino ao aprendizado da escrita do numeral pictograficamente e não no entendimento de que sua escrita é ideográfica. Tal metodologia esconde os conceitos implícitos na série numérica, impedindo as tentativas de discussão sobre estes conceitos. Conforme imagens abaixo:

Imagem 1: Escrita da série numérica do 1 ao 30.



Fonte: Extraído do caderno do aluno A.

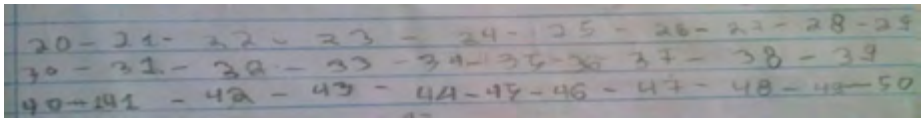


Imagem 2: Intervalo da série do 20 ao 50.

Fonte: Extraído do caderno do aluno B.

Neste contexto, a fim de entender a metodologia da professora quanto a estimular seus alunos no processo de ensino e aprendizagem em matemática, foi feito o questionamento se confiava que ordem e posição na escrita do número se aprendem escrevendo, respondeu que sim e depois afirmou que as crianças deveriam ter "Outras atividades que também, é, façam que eles cheguem a esse conhecimento" (entrevista 16 mar. 2014).

O extrato dessa categoria é que a própria análise dos cadernos dos alunos indicam uma exacerbação de atividades que trabalham a escrita, como pouca ou quase nada com relação à lógica de sua escrita ideográfica. Também se pode verificar tanto na observação quanto nos cadernos a ausência de outros conhecimentos que poderiam ser trabalhados simultaneamente e que estão implícitos ao aprendizado de número e sistema numérico decimal, como por exemplo, ordem e valor posicional

Assim é necessário e urgente que a alfabetização matemática seja objeto de preocupação tanto como, ou até mais que a alfabetização de língua materna, pois se reconhece o papel da escrita do numeral, mas o que se discute é a escrita desse numeral que é ideográfica e que na lógica da composição de nosso sistema numérico decimal, novos conceitos se fundem a esse numeral que não somente a sua escrita em si.

Conclusão

Num breve balanço geral a investigação em tela incursionou em seus fundamentos por teóricos que elucidam a compreensão do processo de alfabetização matemática, considerando desde a escrita ideográfica numérica até a sua necessária correspondência entre quantidade e numeral correspondente. Pensando nesse processo alfabetizatório trouxemos a discussão do conhecimento matemática oralizado e através das discussões de recitação, agregamos a necessidade de aprimorar a contagem e quantificação, (MORENO, 2011). Em seguida discutiu-se sobre o processo de escrita do sistema numérico decimal (KAMII 1991; TOLEDO e TOLEDO, 2010; BERTON e ITACARAMBI, 2009) e os conceitos imediatamente implícitos em sua lógica de base dez e notação posicional.

Com o levantamento de dados pudemos, através da análise do PCN volume 3 certificar que seus conteúdos se fundamentam em uma perspectiva construtivista e estão muito longe neste componente curricular do que as escolas desse país conseguem realizar, de fato, em sala de aula. Como parâmetros, pode-se verificar as discussões sobre objetivos e práticas educativas no que diz respeito ao conteúdo especifico de números naturais e sistema numérico decimal. Hoje dado o contexto atual, na prática da escola não passou de mais um documento.

As observações em sala, a análise dos cadernos dos alunos e as entrevistas apontam para um total descompasso entre o que se pensa e se faz e uma triste constatação de que as bases de construção dos números continuam ancoradas em raízes tradicionais, que ainda pensam que a mera escrita mecanizada de número se constrói a lógica que envolve nosso sistema numérico decimal, bem como os conceitos que estariam implícitos por sua própria natureza, e que passam a adquirir status isolados de conteúdos. E aquilo que é amalgamado por natureza se fragmenta em mil pedacinhos e sua reconstituição dificilmente resulta em um conhecimento uníssono sobre Números Naturais e SND.

Assim, pode-se notar que os alunos aprendem o conceito de número ao mesmo tempo em que os utilizam em suas funções sociais, interferindo de forma significativa em seu próprio processo de

aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Portanto, nota-se que se faz necessária maior discussão sobre o processo de ensino da matemática, relacionando a forma como os professores ensinam e intervém no modo como os alunos aprendem e constroem seus próprios conceitos a respeito dos conteúdos matemáticos.

Espera-se, com essa pesquisa, com os dados levantados e a discussão realizada que seja possível uma maior elucidação desta temática, bem como que ela sirva de base de instigação para o desenvolvimento de novas investigações nesta área, tornando-se possível a ampliação do entendimento no processo pelo qual as crianças passam para a constituição de seu conhecimento, construindo assim o seu próprio conceito de número, empregando-o em seu cotidiano e no entendimento do SND.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). V. 3. Brasília: MEC, 1997.

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números, Brincadeiras e Jogos**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática:** Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: ática, 2002.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática** – as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 2000

DUHALDE, M. H.; CUBERES, M. T. C. **Encontros Iniciais com a Matemática:** contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora,1999.

KAMII, C. **A Criança e o Número:** Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus. 1991.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. O sistema de numeração:um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). **Didática da Matemática**: Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RANGEL, A. C. S.**Educação Matemática e a construção do número pela criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

SASTRE, G. & MORENO, M. **Descubrimiento y construcción de conocimientos.** Barcelona: Gedisa, 1996.

SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança.** São Paulo: Cortez, 1994.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática:** como dois e dois. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

O REGISTRO DA BRINCADEIRA COMO MANIFESTAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DAS NOÇÕES ESPACIAIS NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Suelene de Rezende e[1]
sueleners@gmail.com.br

PALMA, Rute Cristina Domingos da[2]
rutecristinad@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo sobre a ampliação das noções espaciais na Educação Infantil, a partir da análise dos registros pictográficos da brincadeira da caça ao tesouro. O mesmo foi realizado em uma Escola da Rede Municipal de Cuiabá-MT, em uma turma de Educação Infantil, com crianças de cinco anos de idade. Em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural compreendemos a criança como um ser social que está em constante processo de aprendizagem para inserir-se no mundo. Nessa perspectiva, entendemos que elas estabelecem diversas relações através do contato com seu entorno e interação com seus pares, apropriando-se de signos e significados socialmente construídos, ampliando assim várias noções, dentre elas as matemáticas. Tendo em vista a análise dos registros, percebemos que conforme as crianças têm oportunidade de interagir com o espaço, passam gradualmente a perceber-se nele, bem como os objetos que o compõe. Concomitantemente elas começam a entender que apesar daquele espaço ser um conjunto, ele é composto por elementos e cada um deles tem uma forma, tamanho, cores, entre outras características e a partir disso passam a compará-los, diferenciá-los e a se orientar através deles.

Palavras-chaves: Educação infantil. Educação matemática. Noções espaciais.

A criança e a matemática: uma discussão inicial

A criança em idade pré-escolar passa por uma fase de intensas descobertas, visto que confronta-se todos os dias com situações em que precisa interagir com os outros e resolver problemas decorrentes dessas interações. O próprio mundo e sua organização para ela é um desafio.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Bolsista Capes-FAPEMAT.

[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Partimos da ideia de que nessas situações a criança desenvolve ações variadas em contextos diferentes, que as levam a ampliar suas noções em diversos campos da experiência humana, dentre eles o conhecimento matemático.

Consideramos ainda que a matemática é um conjunto de conhecimentos que se constituiu historicamente e que se desenvolveu para atender as necessidades enfrentadas pela humanidade.

Nesse sentido, entendemos que o acesso e a ampliação deste na Educação Infantil é direito da criança, que como ser social está constantemente imersa em atividades que lhe exigem instrumentos para inserir-se no mundo, e o conhecimento matemático para ela, constitui-se num desses mediadores.

Diante dos pressupostos apresentados, consideramos que o trabalho com a Educação Matemática na Educação Infantil pode ser potencializado por atividades que visem à ampliação e o desenvolvimento dessas noções na criança. Apresentando-se estas atividades principalmente por meio do jogo simbólico e da ludicidade que, conforme Vigotsky (1998, 2000) e Leontiev (1991, 1991a), são os elementos que tecem a aproximação da criança com a realidade e que por sua vez, mobilizam-nas para as aprendizagens, desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

Dentre as possíveis noções a serem desenvolvidas e ampliadas, destacamos aqui as noções espaciais que se revelam muito presentes nesse momento da infância por demarcarem a própria descoberta do corpo e a elaboração imagem de si mesmo, assim como a diferenciação entre este o seu entorno (WALLON, 1975, 1981).

Compreendemos assim, que durante os seus primeiros anos de vida a criança vivencia o espaço e desenvolve-se progressivamente através das relações que estabelece com o mesmo, sendo que a partir dessas relações, cria representações simbólicas para tudo que está a sua volta e conforme isso acontece, aos poucos estabelecendo um vínculo de pertencimento com o contexto social em que está inserida e com seus pares.

Nessa perspectiva, esse trabalho é um recorte de uma pesquisa que visou investigar como as crianças desenvolvem e ampliam as suas noções de espacialidade na Educação Infantil, a partir da mobilização apresentada por elas e das manifestações desencadeadas na brincadeira da caça ao tesouro. A questão desencadeadora da investigação foi: *Quais noções espaciais um grupo de crianças manifestam e representam através dos registros pictográficos da brincadeira da caça ao tesouro?*

Contudo, para o atual estudo destacaremos as manifestações das crianças observadas por meio do registro pictográfico e teceremos nossa análise a partir deles

assumido que estes são produções, que carregam em si as vozes das crianças e sinalizam movimentos e elaborações por elas desenvolvidas. Tendo isso em vista, delineamos como objetivo analisar os registros pictográficos das crianças no que diz respeito às noções espaciais manifestadas.

E a fim de contemplarmos o objetivo proposto, desenvolvemos o caminho metodológico que destacamos na próxima sessão.

Percurso Metodológico

Esta investigação busca compreender as manifestações de um fenômeno, *a representação das noções espaciais*, no contexto de uma turma da Educação Infantil, caracterizando assim como um estudo de caso qualitativo.

Para esclarecer nossa opção, evidenciamos que Stake (2012) aponta enquanto características marcantes da pesquisa qualitativa: 1) a busca pela compreensão ao invés da explicação, 2) a presença interpretativa do pesquisador e 3) a ênfase ao tratamento holístico dos fenômenos. O autor destaca que nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa "se afasta da explicação de causa e efeito e se aproxima da interpretação pessoal" (STAKE, 2012, p. 58).

Para além dessas características, porém, e concomitantemente a elas, concordamos com González Rey (2010, p. 5), que partir dessa abordagem "implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta".

Tendo em vista que a nossa investigação busca compreender as manifestações de um fenômeno em sua complexidade, a escolha pelo método de estudo de caso coaduna com os objetivos desse estudo: investigar com profundidade as singularidades de um grupo, ou melhor, de um fenômeno que se dá nesse grupo.

Nesse sentido, concordamos com Stake (2012, p. 11), que "o estudo de caso é um estudo da particularidade e complexidade de um caso único, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes".

Nesse sentido, elegemos como contexto para a pesquisa uma escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, que atende a Educação Infantil e o 1º Ciclo, onde realizamos a produção de dados em uma turma de Educação Infantil, com quinze crianças na faixa etária de cinco anos.

Esse processo ocorreu em momentos distintos, porém complementares, sendo estes:- Reuniões para conversar sobre a proposta e o desenvolvimento da atividade com a professora regente da sala de aula; - Desenvolvimento da atividade pela professora/pesquisadora com o acompanhamento da professora; - Discussão sobre a atividade desenvolvida com as crianças e com a professora regente da sala.

Foram considerados como dados para a investigação, os registros pictográficos das crianças, levando em consideração que este é um importante e singular meio que ela dispõe para representar a realidade vivida, sendo considerado por nós a primeira forma de comunicação escrita da criança e uma produção que traz em si suas representações sobre o mundo e sobre as suas aprendizagens, desenvolvidas nessas relações, configurando-se ainda como móvel de manifestação da sua subjetividade.

Utilizamos a análise interpretativa dos dados, que por sua vez foram produzidos a partir da proposta de intervenção apresentada a seguir.

Proposta de intervenção: a brincadeira da "Caça ao tesouro"

Pensando em atender os objetivos propostos, elaboramos uma atividade que consistia na brincadeira da caça ao tesouro. No entanto no intuito de desencadear a brincadeira de maneira a envolver as crianças na mesma por meio do jogo simbólico, elaboramos a história "Caça ao tesouro no Sítio", adaptação baseada em alguns episódios da série televisiva Sítio do Picapau Amarelo que foi desenvolvida a partir do enredo a seguir:

Lá no Sitio do Pica-pau Amarelo Pedrinho, Narizinho e Emília aprontam as maiores confusões e brincam de tudo: amarelinha, pular corda, empinar pipa, bolinha de gude, pega-pega e esconde-esconde. Eles brincam juntos todos os dias até cansar de tanto brincar, depois começam tudo de novo.

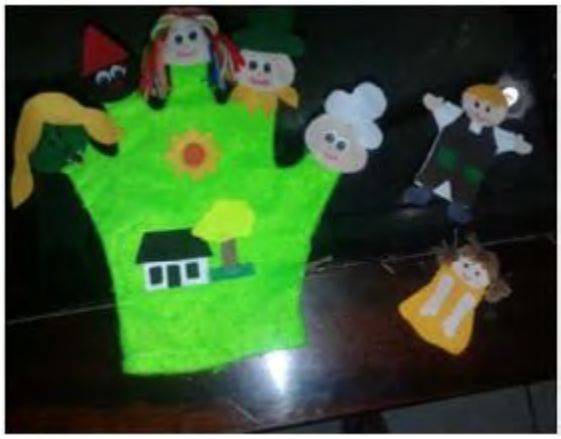
Um dia quando eles menos esperavam, apareceu por aquelas redondezas um Pirata, o primeiro a vê-lo foi o Saci, que foi correndo (pulando) contar ao Pedrinho. O menino se escondeu na mata para descobrir o que o Pirata queria e viu que ele carregava um baú do tesouro e procurava um lugar para escondê-lo. Pedrinho não pensou duas vezes e começou a segui-lo, só que o Pirata não era bobo não! Ele estava fugindo há muito tempo tentando esconder o seu tesouro e percebeu que tinha alguém por perto.

Vendo que não poderia esconder seu tesouro com segurança ali, usou seu medalhão mágico e abriu uma porta que o levaria a outro lugar mais seguro. Sabe onde ele foi parar? Aqui na nossa escola. Então ele escondeu o seu tesouro para que nem Pedrinho, nem outros piratas o encontrassem. Onde será que o Pirata escondeu seu tesouro? Será que poderíamos encontrá-lo? Ah! O Pirata, muito esperto desenhou um

mapa para não esquecer onde tinha escondido seu tesouro, só que na pressa de fugir, deixou-o cair. Se nós tivéssemos o mapa do Pirata poderíamos encontrar o tesouro que ele escondeu? Vejam! O mapa está aqui! Então, vamos procurar o tesouro do Pirata?

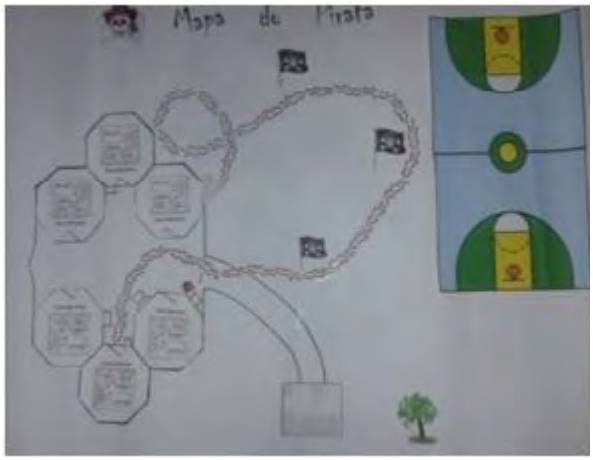
Utilizamos para a contação da história o recurso dos dedoches, como representação simbólica dos personagens como mostra a figura 1, com a finalidade de mobilizar as crianças a encontrar o "tesouro", numa perspectiva de interação com os personagens.

Figura 1 -Os dedoches utilizados para contar a história



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 2 -O Mapa do Pirata[3]



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

A atividade foi dividida em dois momentos diferentes. No primeiro dia da intervenção escondemos pistas do tesouro em alguns locais da escola, sendo que uma pista leva a outra, até que com a última pista encontramos o Mapa do Tesouro, representado na figura 2. Contudo, esse Mapa estava lacrado e precisava de uma chave "mágica" para abri-lo, por esse motivo não poderíamos continuar nossa busca naquele dia, sendo que a continuação da atividade ocorreu no dia subsequente.

Essa estratégia de subdividir a atividade tinha a finalidade oportunizar situações em que pudéssemos perceber o movimento que as crianças faziam a partir de explorações do espaço baseados em elementos norteadores diferentes, assim como perceber o que seus registros revelavam da percepção do espaço, nesses dois momentos pontuais.

[3]O mapa apresenta a estrutura da construção do anexo da Educação Infantil que faz parte da escola em que realizamos a pesquisa. As salas têm o formato octogonal e esse prédio é denominado por essa especificidade com o nome de "Colmeia".

No primeiro momento, as crianças foram guiadas na exploração do espaço apenas pelas instruções orais que a professora/pesquisadora leu nas pistas e o objetivo principal foi observar como elas localizavam-se e moviam-se no espaço através dessas instruções, percebendo ou não os pontos de referência apontados pelas pistas e, posteriormente, como elas organizavam o registro do percurso que fizeram.

Já na segunda parte da atividade, utilizamos como elemento norteador da brincadeira o mapa deixado pelo pirata, tendo em vista observar como as crianças se localizavam a partir de instruções visuais. Compreendemos nesse sentido, que ler representações do espaço assim como elaborá-las, exige um maior reconhecimento desse espaço.

A brincadeira desenvolveu-se tendo grande adesão e participação das crianças e ao final desse momento, foi solicitado então um registro sobre a mesma, para verificarmos as relações que elas estabeleceram a partir da leitura do mapa e da sua vivência da atividade.

Destacamos que o principal objetivo da atividade era através do jogo simbólico associado ao deslocamento, mobilizar as crianças para que identificassem pontos de referências, situando-se e movimentando-se nos espaços a partir deles, mediadas pelas instruções visuais contidas no mapa.

A atividade foi norteada pela ludicidade, visto que estava permeada pelo jogo simbólico e pelo movimento. Concomitante trouxe como um de seus elementos a introdução a uma situação problema, a qual a solução era encontrar o tesouro deixado pelo Pirata e foi justamente isso que as mobilizou a elaborar estratégias para resolver a situação apresentada, sendo que estas dependiam da elaboração e ampliação das suas noções espaciais.

No decorrer da brincadeira, as crianças interagiram entre si e manifestaram noções de espacialidade, principalmente através dos gestos e da oralidade, contudo para fins dessa investigação, nos ateremos como já dito anteriormente, na análise da produção dos registros pictográficos, o que discutiremos na próxima sessão.

Registros pictográficos das crianças sobre a atividade

Consideramos o desenho como uma manifestação da criança sobre o que ela vivência e, nesse sentido, acreditamos que o mesmo está carregado dos sentidos e significados por ela atribuídos aos contextos vividos (VIGOTSKI, 2009). Assim, o

registro da brincadeira configurou-se como um elemento de diálogo entre a pesquisadora e as crianças, pois a partir destes percebemos as relações mobilizadas por elas no movimento da brincadeira.

Com a finalidade de compor essa análise selecionamos os registros de duas crianças da turma, visto que ambos estiveram presentes nos dois momentos em que desenvolvemos a atividade.

É interessante destacar ainda que o processo do registro se dá de maneira individual, porém não isolada, pois a criança pode e deve comunicar-se com os seus pares e com o mediador da atividade, no caso a pesquisadora, no sentido de falar sobre as suas impressões enquanto desenha. Caracteriza-se por ser um bom momento para o professor inferir, questionando-os e mobilizando-os a pensar sobre o que estão registrando.

Conforme Vigotsky (1998) a linguagem tem um papel fundamental na organização do pensamento e é através dela que a criança desencadeia o processo imaginativo, ou seja, combina as situações vivenciadas com outros elementos dispostos na memória, reinterpretando e recriando. Assim, conforme foi possível perceber no decorrer da atividade do registro, a comunicação entre as crianças, tornou-se muito importante na elaboração do desenho.

Para o referido autor,

> [...] quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal (1998, p. 127)

Nas figuras 3 e 4, trazemos o momento de elaboração do registro das duas crianças selecionadas para análise desse estudo. Um dos elementos interessantes que podemos observar nessas imagens é justamente a ideia de movimento que elas nos passam a partir dos registros estão sendo elaborados, assim como a concentração destas no decorrer de sua elaboração.

Segundo Vigotsky (1998, p. 121-122), em experimentos realizados sobre o desenho observou-se que

> [...] freqüentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos, os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. [...] Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento no papel como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato

> de pular, sua mão começa a fazer os movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra.

Figura 3 -O momento em que o aluno Gustavo registrou a procura das pistas



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 4 -O momento em que o aluno Allan registrou a procura das pistas



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Muitas situações interessantes decorreram no processo do registro. Gustavo, por exemplo, ao ser questionado sobre o que eram os pontos que estava desenhando (figura 5) próximo ao traçado do percurso, respondeu que eram pegadas, o que nos remete aos conhecimentos prévios das crianças, pois o mapa ainda não havia sido aberto quando elaboraram esse registro, que ocorreu no primeiro dia da atividade.

Já no registro elaborado no segundo dia da atividade tanto Allan como Gustavo (figuras 7 e 8), tentaram destacar nos seus registros os pontos de referência com os quais interagiram ao procurarem pelas pistas, como as mesas, os brinquedos do parquinho e o bebedouro, reforçando a pintura em determinados locais, criando pontos maiores e completamente preenchidos que utilizaram para representar esses locais.

Contudo, ambos revelam em seus registros uma preocupação maior com o movimento do que com o espaço em si. Seus registros mostram que ainda estão trabalhando nas elaborações mentais relativas ao espaço e suas referencias, contudo, demarcam o movimento que fazem durante o percurso o que nos remete ao reconhecimento e a percepção do corpo e da sua manifestação que é o deslocamento. O que no remete a fala de Vigotsky (1998) de que os primeiros desenhos têm uma relação intrínseca com a linguagem gestual.

Percebemos ao analisarmos os registros que ao desenvolver a atividade cada criança o percebe e representa, conforme os elementos que já possuem e a partir das

suas próprias elaborações internas, o que está em consonância com a afirmação de Vigotski (2009) de que a criança nessa idade, desenha a partir da memória, ou seja, quanto mais ela tenha vivenciado o espaço, melhor ela o representará.

Figura 5 -Registro do Gustavo do primeiro momento da atividade: busca pelas pistas



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 6 -Registro do Allan do primeiro momento da atividade: busca das pistas



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 7 - Registro do Gustavo do segundo momento da atividade: caça ao tesouro



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 8 - Registro do Allan do segundo momento da atividade – o caça ao tesouro



Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Nas figuras 7 e 8, observamos que as crianças já representam o espaço vivenciado utilizando elementos mais aproximados do espaço real, destacando as referencias observadas para a orientação do trajeto, como as bandeiras do pirata e até elementos que não foram mencionados durante a atividade, mas estavam destacados no mapa, como é caso da árvore que fica atrás do banheiro, o que denota reconhecimento do espaço vivenciado. Outro fator evidenciado nos registros é a percepção que criança apresenta de si mesma no espaço, o que percebemos quando ela insere a figura de si mesma no registro.

Consideramos que os registros aqui apresentados são manifestação das vozes das crianças, evidenciando como elas entendem e concebem o espaço e quais as elaborações fizeram a partir da brincadeira desenvolvida.

Algumas considerações

Partindo do nosso objetivo que era analisar os registros pictográficos das crianças no que diz respeito às noções espaciais manifestadas, percebemos que partir da análise dos registros das crianças que,conforme elas têm oportunidade de interagir com o espaço, passam gradualmente a perceber-se nele, bem como os objetos que o compõe. Concomitantemente elas começam a entender que apesar daquele espaço ser um conjunto na sua totalidade; visto que à principio a criança percebe o espaço como um todo indissociável, uma imagem única da qual ela faz á parte, ou seja, tem uma visão sincrética do mundo (WALLON, 1975); ele é composto por elementos e cada um deles tem uma forma, tamanho, cores, entre outras características e a partir disso passam a compará-los, diferenciá-los e a se orientar através deles.

Contudo, conforme ela tem oportunidade de interagir com esse espaço, passa gradualmente a perceber-se nele, reconhecendo-se enquanto ser separado desse espaço e dos objetos que o compõe. Ela também percebe que para orientar-se nesse espaço é preciso determinar algumas condições, como a sua posição, a localização a partir de determinados referenciais, as distâncias e a própria relação do corpo com o espaço, o que está relacionado com o esquema corporal e a lateralidade.

Nesse sentido, entendemos que a criança elabora e amplia suas noções espaciais, conforme explora o espaço a partir do corpo e do deslocamento deste, entendemos que é necessário oportunizar atividades que a coloquem nesse movimento de pensar o espaço, explorando-o, comunicando suas descobertas com os colegas e experimentando também as hipóteses partilhadas no grupo.

Compreendemos que o papel do professor que, para além de oportunizar atividades que promovam essa exploração, deve atuar sempre reavaliando as intervenções desenvolvidas, questionando se elas atingiram ou não os objetivos para os quais foram planejadas, observando as manifestações das crianças tanto orais, gestuais como pictográficas.

No que diz respeito a este último, entendemos que consistem numa importante manifestação das elaborações das crianças, sendo que os mesmos refletem as situações

vivenciadas captadas pela memória, organizadas pela linguagem oral e numa intrínseca relação com a linguagem gestual. Consideramos também, assim como Vigotski (2009) que esses registros fazem parte de um movimento criativo da criança, onde apesar de baseados no acervo da memória a mesma reinterpreta a realidade e se apropria da mesma dando a ela seu sentido pessoal.

Ao analisarmos as produções das crianças referentes à brincadeira da caça ao tesouro, percebemos o processo de ampliação das noções espaciais de delineando aos poucos, principalmente na percepção dos pontos de referência utilizados, que ganham maior destaque no segundo desenho do que no primeiro, demonstrando a nosso ver, uma ampliação das noções anteriores ao desenvolvimento da brincadeira.

Acreditamos que o elemento gráfico inserido na brincadeira no segundo dia, que consistia no Mapa do Pirata e a exploração do espaço a partir dele, potencializou a mobilização das crianças no decorrer da atividade, o que possivelmente refletiu no registro do desenho, que foi bem mais elaborado que o primeiro.

Nesse sentido, percebemos através da análise dessa proposta de intervenção que é importante desencadear situações intencionalmente planejadas no intuito de ampliar as noções matemáticas das crianças, tendo em vista suas especificidades e utilizando-se principalmente da ludicidade. Contudo, intervenções como esta aqui apresentada não podem ocorrer de maneira isolada ou esporádica, mas ao contrário de maneira contínua atendendo uma perspectiva de progressão, para que a criança possa ser sempre desafiada a pensar para além das noções que já elaborou.

Concomitante a isso e pensando na proposta desse estudo, consideramos relevante o professor de Educação Infantil observar as manifestações das crianças, dentre as quais destacamos o registro pictográfico, para avaliar e orientar o seu trabalho.

Referências

GONZÁLEZ REYS, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. SãoPaulo: Cengage Learning, 2010.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKYI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1991.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKYI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1991a.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, H.. **Psicologia e educação da infância.** Editorial Estampa, Lisboa, 1975.

_____. WALLON, Henri [1941]. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MATEMÁTICA NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS REALIZADAS NO PERÍODO DE 2006 A 2013

SILVA, Lezi Aparecida da [1]
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
lezisilva@yahoo.com.br

PALMA, Rute Cristina Domingos da[2]
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
rutecristinad@gmail.com

RESUMO
Este artigo tem por objetivo identificar e analisar as pesquisas que discutem a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), no período de 2006 a 2013, em específico, aquelas que estabelecem relação com a Matemática. Estabelecemos o recorte temporal a partir do ano de 2006, devido à promulgação da Lei nº 11.274/2006, que amplia a duração o Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. No levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e as bibliotecas digitais de programas de pós-graduação encontramos até o momento 17 pesquisas, sendo 12 dissertações e 05 teses. A partir dos resumos analisamos o lócus das pesquisas, os eixos temáticos, as abordagens teóricas e metodológicas e os resultados. Ao analisar especificamente os estudos que envolveram a Matemática foi possível constatar a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores que ensinam Matemática e a necessidade de atender as orientações curriculares nacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Matemática.

Introdução

No cenário educacional atual, principalmente no âmbito da legislação, temos percebido alterações que exigem uma nova forma de se pensar e organizar as ações pedagógicas no interior das escolas. Assim, com o intuito de compreender a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) e o desenvolvimento do trabalho realizado com a Matemática nesta fase, é que iniciamos nossa busca para levantarmos pesquisas de mestrado e doutorado que tivessem ligação com a temática "Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Matemática".

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Justificamos que o recorte temporal inicial para a busca das pesquisas, foi o ano de 2006, devido a promulgação da Lei nº 11.274/2006 que dispõe sobre a duração do EF para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Para localizarmos as pesquisas utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo este nossa principal fonte, recorremos também às bibliotecas digitais das instituições de ensino superior que ofertam programas de pós-graduação, com linhas de pesquisa em Educação Infantil e/ou Educação Matemática.

Os descritores utilizados foram "transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental", "articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental", "Ensino Fundamental de Nove Anos" e ainda "Educação Infantil e Anos Iniciais". Vale ressaltar que no mapeamento realizado selecionamos apenas as produções de dissertações e teses.

Encontramos 17 (dezessete) pesquisas, sendo 12 (doze) dissertações de mestrado e 05 (cinco) teses de doutorado, as quais revelaram diferentes temáticas envolvendo a fase de transição da criança da EI para o EF.

A partir da leitura dos resumos, apresentados e analisamos alguns aspectos referentes às pesquisas, como: ano de conclusão, instituição de ensino, temáticas da pesquisa, referencial teórico, metodologia e resultados. Nos casos em que os resumos das produções não explicitavam as informações realizamos a leitura completa dos trabalhos. Apresentamos a seguir a análise dos dados.

Panorama Nacional do *lócus* das Investigações

Para apresentar o lócus das investigações em que foram defendidas as dissertações e teses, organizamos a tabela abaixo.

Tabela 1- Lócus das pesquisas

Instituição	Estado	Quantidade
USP	São Paulo	02
UNESP	São Paulo	04
PUC	São Paulo	04
PUC	Rio de Janeiro	01
PUC	Rio Grande do Sul	01
UFMG	Minas Gerais	01
UFPEL	Rio Grande do Sul	01
UFSC	Santa Catarina	01
UNIVALI	Santa Catarina	01
UFPR	Paraná	01
	TOTAL	**17**

Fonte: Dados levantados na pesquisa.

As pesquisas analisadas estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste. A cidade de São Paulo foi a que apresentou a maior parte dos estudos de mestrado e de doutorado. Conforme a TAB. 1 não foram identificados até o momento trabalhos de pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Identificamos que as pesquisas que envolvem a Matemática foram desenvolvidas no Estado de São Paulo, mais precisamente nas cidades de Campinas e Presidente Prudente.

A seguir apresentamos o ano em que esses estudos foram defendidos para que possamos perceber a recorrência dos estudos no cenário nacional.

Tabela 2 - Ano de defesa das dissertações e teses

Ano de defesa	Nº. de dissertações	Nº. de teses	Total de defesas
2006	01	-	01
2007	-	-	-
2008	01	-	01
2009	01	-	01
2010	-	02	02
2011	02	01	03
2012	06	02	08
2013	01	-	01
TOTAL	**12**	**05**	**17**

Fonte: Dados levantados na pesquisa.

Na TAB. 2, é possível perceber um movimento crescente das pesquisas a partir do ano de 2010, tendo uma concentração significativa das produções no ano de 2012. Neste sentido, inferimos que possivelmente a ênfase na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental neste período, se amplia devido o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que estabelece o ano de 2010 como prazo final para que todos os sistemas de ensino implantem o EF de nove anos. Também levantamos a hipótese, de que não encontramos um número maior de produções defendidas em 2013, por não estarem ainda, disponibilizadas nas bibliotecas digitais.

A seguir consideramos relevante apresentar os eixos temáticos das pesquisas discutidas nas produções.

Eixos Temáticos apresentados nas Pesquisas

Ao explorarmos os estudos, identificamos os diferentes temas investigados, o qual nos permitiu fazer aproximações, agrupando-os por eixos temáticos. Assim, foi possível conhecer as discussões existentes entorno do nosso objeto "Transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental e o trabalho realizado com a Matemática". Vejamos na organização da TAB.3:

Tabela 3 - Levantamento das temáticas de investigação nas pesquisas

Eixos temáticos	Dissertação	Teses
Eixo 1- Políticas Públicas	02	01
Eixo 2- Criança e Infância.	02	03
Eixo 3- Prática Pedagógica	03	-
Eixo 4- Currículo	03	01
Eixo 5- Relação Professor-Aluno	02	-
TOTAL	**12**	**05**

Fonte: Dados levantados na pesquisa.

A seguir apresentamos brevemente os eixos temáticos de investigação:

Eixo 01- Políticas Públicas: Santos (2006), Silva (2009) e Masciole (2012), discutem sobre os dispositivos legais referentes à ampliação do ensino de nove anos, a transição e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;

Eixo 02- Criança e Infância: Teixeira (2008), Motta e Neves (2010), Aguillar (2011) e Chulek (2012) - tecem discussões sobre a interação da criança com a cultura escola, bem como a percepção dos pequenos no período de transição;

Eixo 03- Prática Pedagógica: Brandão e Ciríaco (2012) e Fonseca (2013), versam sobre a prática pedagógica e os conhecimentos do professor sobre alfabetização e Matemática na fase de transição. Duas dissertações que estabelecem relação com a Matemática;

Eixo 4- Currículo: Abrão (2011), Marcondes, Dall Evedove e Corrêa (2012), tratam do brincar e a organização do espaço e tempo na EI;

Eixo 05- Relação Professor-Aluno: Martinati (2008) e Felicio-Garcia (2012), os estudos estão relacionados à afetividade, interação e a percepção de professor e aluno na etapa de Transição da EI para o EF.

É possível verificar no mapeamento que até o momento, encontramos apenas dois trabalhos que discutem a transição da EI para o EF em que o enfoque da investigação se faz em torno da Matemática.

Entendemos que as áreas do conhecimento precisam se fazer presentes no ambiente escolar numa perspectiva de continuidade tanto na Educação Infantil quanto no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, acreditamos que ao realizarmos nossa pesquisa, estaremos contribuindo no campo das discussões científicas para a ampliação dos estudos acadêmicos relacionados à Educação Matemática no ciclo da infância.

No próximo item, será possível conhecer quais foram as principais abordagens metodológicas e os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas.

Abordagem Metodológica e Referencial Teórico das Pesquisas

Identificamos em alguns estudos a abordagem metodológica e o referencial teórico em que são pautadas as investigações. Desse modo, podemos destacar que dentre as 17 (dezessete) pesquisas, 14 (quatorze) pesquisas assumem no resumo que seus estudos são de abordagem qualitativa, porém em três dissertações, mesmo realizando uma leitura do texto, constatamos que os autores não explicitam a metodologia e o tipo de pesquisa desenvolvida.

Quanto ao tipo de pesquisas, encontramos: Pesquisa Etnográfica - 02 (duas) dissertações e 01(uma) tese; Pesquisa Participante - 01 (uma) dissertação e 02 (duas) teses; Estudo de Caso – 03 (três) dissertações e 02 (duas) teses; Pesquisa Bibliográfica - 01 (uma) dissertação; Estudo Exploratório 01 (uma) dissertação; Pesquisa Documental 01 (uma) dissertação.

Constatamos também que de modo geral, os instrumentos utilizados no levantamento de dados das pesquisas foram: entrevistas, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, questionários, diário de campo, produção de desenho. Já os procedimentos que foram evidenciados na metodologia das pesquisas, pautam-se na análise de conteúdo, análise do discurso, cartografia e observação.

Consideramos relevante apresentar, as principais abordagens teóricas, ou seja, aqueles que serviram de embasamento para análise e discussões dos dados apresentados nos estudos encontrados, conforme apresentaremos na TAB. 4.

Tabela 4: Levantamento do referencial teórico

Abordagem Teórica	Dissertação	Tese
Abordagem Histórico Cultural	02	01
Abordagem da Sociologia da Infância	-	02
Abordagem Piagetiana	02	-
Abordagem do desenvolvimento de Wallon	02	-
Abordagem Foucaultiana	02	01
Abordagem dos conhecimentos profissionais	02	-
Abordagem Sóciocultural	01	-
Abordagem Sócio-histórica	-	01
Abordagem Ciclo Politico	01	-
TOTAL	**12**	**05**

Fonte: Dados levantados na pesquisa.

Identificamos que a Abordagem Histórico-Cultural incidem em 03 (três) trabalhos e a Abordagem da Sociologia da Infância se faz presente em 03 teses de doutorado. Em 07

pesquisas as teorias que fundamentam os estudos são diversas, perpassando pela Psicogenética de Henri Wallon, contribuições de Foucault, estudos de Piaget, como também aportes da teoria Sociocultural, Sócio-histórica e ainda a abordagem Ciclo Politico de Ball e Bowe.

Verificamos que em duas dissertações são apresentadas no referencial teórico discussões acerca dos conhecimentos profissionais dos professores, anunciando os autores Nóvoa, Candau, Nacarato, Cenário, Mizukami, Garcia, Tardif como teóricos que subsidiaram a discussão dos dados analisados.

Após apresentarmos as abordagens metodológicas e o referencial teórico das pesquisas, temos na sequência a apresentação dos resultados, ou seja, as contribuições dos estudos acadêmicos para o campo educacional.

O que indicam os resultados das pesquisas analisadas

O levantamento de dissertações e teses apresentadas neste trabalho representam importantes contribuições para o campo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo articulado em diferentes eixos temáticos, porém preocupando-se com a transição e articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Apresentaremos nos próximos parágrafos, os resultados das pesquisas por eixos temáticos, a seguir.

Eixo 01- Políticas Públicas: Santos (2006), Silva (2009) e Masciole (2012) – Os documentos revelam que a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, é marcada por um novo papel social, o de aluno e que nessa passagem, algumas ações dos profissionais precisam ser diferenciadas, a fim de superar os desafios desta etapa, uma vez que a realidade encontrada nas escolas ainda não é compatível ao que a legislação e a literatura apontam sobre o desenvolvimento infantil, seus direitos e suas necessidades, tampouco às expectativas das crianças sobre a escola e o processo de escolarização.

Eixo 02- Criança e Infância: Teixeira (2008), Motta e Neves (2010), Aguillar (2011) e Chulek (2012) – O estudo possibilitou perceber que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental distanciam-se e articulam-se ao mesmo tempo. Distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, como também pelas concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições. Articulam-se por seus sujeitos, crianças, que subvertem a ordem institucional para vivenciar experiências que são próprias do universo infantil. Consideram que de modo geral, a prática pedagógica não parece ter uma dinâmica

que valorize a dimensão dialógica das crianças, seu grau de interesse, conhecimento e atenção. A partir das conclusões os autores argumentam sobre a necessidade de uma maior inserção do brincar nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, eixo considerado fundamental para as crianças, dentro e fora das escolas.

Eixo 03- Prática Pedagógica: Brandão e Ciríaco (2012) e Fonseca (2013)- Os estudos desse eixo destacam que o ensino da Matemática e a alfabetização devem ser considerados como processo e não como produto. Fonseca (2013) salienta que é possível dizer que as ações desenvolvidas na educação infantil, especificamente aquelas relacionadas à Matemática, ainda são pouco consideradas no trabalho dos anos iniciais do EF e que há muito que empreender esforços no que se refere à formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do EF no sentido de melhor prepará-los para atuar com a Matemática nestas etapas da educação básica.

Eixo 4- Currículo: Abrão (2011), Marcondes, Dall Evedove e Corrêa (2012) – Os resultados destacam que a transição entre os dois ambientes (Educação infantil e Ensino Fundamental) se dá pelas descontinuidades nos currículos, nos quais o tempo do brincar sofre certa diminuição, ou seja, o desaparecimento da ludicidade em detrimento da fruição no Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais. Os estudos refletem que para um período complexo que é a passagem da Educação Infantil para os anos iniciais, deve-se ter um currículo que respeite o avanço cognitivo, bem como afetivo e social de constituição da infância pela criança. Dall Evedove (2012), de maneira mais específica ressalta em sua pesquisa que a temática de gênero nas políticas curriculares analisadas não fora minimamente mencionadas, confirmando uma invisibilidade e dificuldade em tratar dessa temática.

Eixo 05 - Relação Professor-Aluno: Martinati (2008) e Felicio-Garcia (2012)- De modo geral os autores concluem que há a necessidade de todos os professores independentes do ano em que atuem demonstrarem afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, no sentido de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso no cumprimento das funções da escola. Outra questão que anunciam como fator que implica na relação professor-aluno, está na necessidade de adaptação do meio físico da escola, a fim de receber melhor as crianças de seis anos no EF, propiciando um ambiente acolhedor, em que a criança e o professor sintam-se seguros. Estas ações os autores consideram como meio que possivelmente minimizariam as diferenças no processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Então, é possível observar que nos resultados apresentados pelos eixos temáticos, as discussões se ampliam e se complementam na medida em que os autores, mesmo assumindo diferentes vertentes, apresentam em suas reflexões, a preocupação com o processo de transição, no sentido que este ocorra harmoniosamente, em que se compreenda e respeite as especificidades das duas primeiras etapas da Educação Básica.

Como já explicitamos anteriormente, a Matemática e sua relação na fase de transição da EI para o EF é o nosso objeto de estudo no mestrado. Neste sentido, consideramos pertinente apresentar as análises dos resultados das dissertações de Ciríaco (2012) e Fonseca (2013) que de modo específico discutem a Matemática e suas implicações no processo de transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

Os resultados dos estudos que discutem a Matemática na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os resultados das dissertações de Ciríaco (2012) e Fonseca (2013) verificam e analisam a fase de transição da criança, sobretudo com foco nas discussões envolvendo a Matemática.

Ciríaco (2012) ao apresentar as questões norteadoras que impulsionaram sua pesquisa, a saber- As escolas de Ensino Fundamental estão preparadas ou se preparando para receberem essas "pequenas crianças"? E os professores, o que pensam a esse respeito? Como essa mudança terá impacto em sua prática pedagógica? Em especifico, o que muda no currículo e nas aulas de Matemática? Como está sendo feita a iniciação à Matemática, a partir da mudança do Ensino Fundamental? Delineia seu objetivo cuja intenção foi - Investigar, no processo do trabalho pedagógico de professores polivalentes, como se realiza o ensino dos conteúdos matemáticos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Diante do exposto o autor busca analisar as práticas de professores que ensinam Matemática nos primeiros anos de escolarização. Com isso, sua reflexão evidencia que as orientações curriculares que seus sujeitos receberam, para atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental foram insuficientes. O autor esclarece ter encontrado pouca ênfase no ensino das Noções Matemáticas, em ambas as turmas (EI e 1ºano do EF) que observou. Fato que atribui à precariedade da formação dos professores, refletindo na prática pedagógica, que resultam em até equívocos conceituais do ensino da Matemática, repassados aos alunos na sala de aula.

Nas palavras do autor, não restam dúvidas de que a formação dos professores, inicial e continuada, precisa ser reformulada, repensada, para que se tenha qualidade na oferta e atendimento dos primeiros anos de escolarização das crianças. O autor acredita que a mudança curricular ocorrerá de fato, à medida que os professores forem ouvidos, com a perspectiva de sanar as dúvidas e encontrar soluções coletivas aos desafios do trabalho pedagógico. Destaca a escola como lócus de aprendizagem

Em suma, Ciríaco (2012) após seus estudos e análise dos dados, atribui ao cerne da problemática encontrada, a formação inicial de professores, como sendo insuficiente e aligeirada, a qual não é capaz suprir os desafios da formação docente, que hoje está posta frente a um novo contexto educacional. Por esse viés, o autor enfatiza que este novo cenário, exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades, dentre eles sinaliza o domínio dos aspectos conceituais de Matemática, a articulação entre teoria e prática, sobretudo as especificidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Na outra pesquisa, a de Fonseca (2013), a qual anuncia seu problema de investigação: Como os conhecimento/saberes relacionados à Matemática são desenvolvidos em salas de Educação Infantil e de que maneira são considerados pelos professores do Ensino Fundamental? Diante disto, seu estudo teve enquanto objetivo, analisar e compreender as práticas pedagógicas da Educação Infantil relacionadas ao desenvolvimento de conceitos matemáticos na pré-escola e os reflexos e aproximações dessas práticas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Os estudos da referida autora, apontou a necessidade de superar os três mitos que perpetuam na educação. O primeiro destes é que na Educação Infantil não se trabalha com a Matemática; o segundo de que é simples e fácil trabalhar com a EI e o terceiro de que a Matemática é uma disciplina difícil de entender e ensinar.

Fonseca (2013) também discorre sobre a necessidade da valorização dos saberes docentes, que deverá permear a formação continuada dos mesmos, tendo em vista que este momento é oportuno para a realização de trocas de experiências, bem como discussões entre pares sobre as propostas pedagógicas.

Vale ressaltar, que a autora defende uma escola que seja pensada na criança e planejada para ela, de modo que sejam propiciadas diversas formas de aprendizado, inclusive relacionadas à leitura, escrita e Matemática, contribuindo para evitar as dificuldades de aprendizagens na vida escolar da criança. Fonseca deixa claro que não se trata de defender ou a antecipação da escolarização na Educação Infantil, mas acredita ser necessária a definição

do papel da Educação Infantil pré-escolar e do 1º ano do Ensino Fundamental, pois a cisão encontrada trará apenas problemas futuros no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Fonseca (2013) entende ser imprescindível diminuir o distanciamento entre a EI e o EF, tanto nas concepções pedagógicas como nas organizacionais, atenuando assim a distância entre o avanço ou estagnação do aprendizado escolar.

Algumas Considerações

Considerando o conjunto de pesquisas encontradas, e após a leitura de seus dos resumos, fica a reflexão e a crítica no sentido de rever o ingresso da criança no Ensino Fundamental, que por sua vez deixa de ser considerada como tal; a ludicidade considerada na Educação Infantil é substituída por momentos lúdicos, com dias específicos para brincar, como se fosse uma desapropriação do brincar no universo infantil da criança de seis anos.

Os estudos indicaram também possibilidades de se pensar em um planejamento cauteloso que se preocupe com a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento peculiares das crianças.

Nas dissertações de Ciríaco (2012) e Fonseca (2013) que tratam especificamente da matemática constatamos que a questão central foi à prática pedagógica, os saberes e formação dos professores que atuam nas etapas da Educação Básica investigadas. Acreditamos então, que muitos assuntos que implicam na discussão da fase a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda não estão esgotados.

Fomentamos aqui, a necessidade de estudos que envolvam Educação Matemática no ciclo da infância, principalmente na região Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país, onde não identificamos pesquisas envolvendo esta temática. Neste sentido compreendemos que existe demanda de estudos em relação à Matemática na primeira infância.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K**. O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) Pelotas: UFPel : ESEF, 2011.

AGUILLAR, M. A. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. 2011.

BRASIL. Presidência da República – **Lei 11.114**, Diário oficial da União de 16 de maio 2005. Brasília, 2005.

_____. Presidência da República – **LEI Nº 11.274,** Diário oficial da União de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição. Brasília, DF: MEC, CEB, 2007.

_____.**Parecer CNE/CEB nº. 04. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** 2008.

BRANDÃO, M. O. M. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso.** Dissertação. PUCRS 2012.

CHULEK, V. **A Educação Infantil E O Ensino Fundamental De Nove Anos Nas Vozes De Crianças E Na Organização Do Trabalho Pedagógico De Duas Instituições De Curitiba-PR.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFP, 2012.

CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP- Presidente Prudente/SP, 2012.

CORRÊA, R. C. P. **"Vamos Brincar?": Continuidades e Rupturas nas Praticas Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação. UNIVALI, 2011.

DALL EVEDOVE, E. M. **A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP.** 2012. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

FELICIO-GARCIA, Y. N. B. **Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos.** Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP, 2012.

FONSECA, A. C. **Saberes Matemáticos: continuidades ou descontinuidades entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-CAMPINAS, 2013.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.** Dissertação (mestrado). PUC-Campinas. Campinas. 2012.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESP- Araraquara, 2012.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NEVES. F.V.F. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) UFMG. 2010.

SANTOS, K.C. **Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental conforme prescrições oficiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP, 2006.

SILVA, R. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação infantil: um estudo em municípios catarinenses.** Dissertação. UFSC, 2009

TEIXEIRA, T.C.F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra a criança: um estudo de caso sobre a perspectiva infantil no inicio do percurso escolar.** Dissertação (mestrado)- FEUSP, 2008.

PROJETO LADRILHAR - UMA ADAPTAÇÃO DO PROJETO DESAFIO GEOMÉTRICO DE DIAS E SAMPAIO (2010) PARA REALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA

OLIVEIRA, Camila Kássia Monteiro de[1]

OLIVEIRA, Claudimary Moreira[2]

VAZ, Duelci Aparecido de Freitas[3]

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá, no ano de 2014. A atividade desenvolvida e aqui analisada trata-se da adaptação do projeto Desafio Geométrico de Dias e Sampaio (2010) que foi adequada para a realização de Investigação Matemática como o Geogebra. O objetivo da pesquisa foi analisar se Investigação Matemática com o Geogebra contribui para o ensino aprendizagem de conceitos geométricos por meio das construções de ladrilhamentos e da análise das condições geométricas necessárias para o ladrilhamento bem comportado. A avaliação realizou-se por meio da análise das situações vivenciadas em sala de aula registradas em anotações dos alunos e dos pesquisadores, das atividades desenvolvidas como o Geogebra e da participação dos alunos durante as aulas. A pesquisa e as aulas experimentais realizaram-se durante os encontros de orientações e na regência do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá/Go. A relevância está na possibilidade contribuir para melhorias no Ensino de Matemática por meio da divulgação dos resultados.

Palavras-chave: Investigação Matemática. Software Geogebra. Ensino de Geometria.

Introdução

Este trabalho traz a análise do resultado de uma pesquisa realizada durante o Estágio Supervisionado no ano de 2014 e se apresenta como trabalho de conclusão do Estágio Supervisionado do 4° ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá.

A sequência de atividade aqui analisada se trata da adaptação do projeto Desafio Geométrico de Dias e Sampaio (2010), que foi adaptada para a realização de Investigação Matemática como o Geogebra. As expectativas de aprendizagens eram que os alunos compreendessem que os ladrilhamentos podem ser comportados ou não, identificassem as condições para que um ladrilhamento seja comportado, formalizassem que para o polígono pentágono não é possível realizar um ladrilhamento comportado e generalizar a fórmula dos ângulos internos dos polígonos regulares. O desafio consistiu em desenvolver um estilo diferente de aulas que levasse os alunos a assumirem a condição ativa e questionadora na construção do conhecimento por meio da Investigação Matemática com o software Geogebra agindo na construção da sua aprendizagem por

1 Acadêmica da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá camila2010kassia@hotmail.com

2 Docente da Universidade Estadual de Goiás,Câmpus Iporá, mestranda do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, clau.moreira@ueg.br

3 Doutor em Educação Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás Câmpus Jataí, duelci.vaz@ig.com.br

meio da vivência das fases: conjecturar, experimentar, formalizar e generalizar.

Revisão bibliográfica

A Investigação Matemática é uma metodologia que possibilita a participação ativa, entre os alunos e professores para a construção do conhecimento. Os passos necessários acontecem em quatro momentos diferenciados que podem acontecer de forma separada ou podem acontecer simultaneamente. Segundo Ponte; Brocardo e Oliveira o primeiro passo é o momento em que o professor apresenta o assunto e propõe a questão de investigação ou define a questão juntamente com os alunos. Não há como prever com certeza como irá acontecer a aula nesta metodologia porque considera-se que a questão de pesquisa pode surgir de forma planejada ou de forma inesperada e pode ainda ser modificada durante a experimentação. Neste momento inicial da aula pode acontecer também o levantamento de conjecturas sobre as quais Ponte; Brocardo e Oliveira (2013, p. 33) ressaltam que "podem surgir ao aluno de diversas formas, por exemplo, por observação direta dos dados, por manipulação dos dados ou por analogia com outras conjecturas".

Em seguida acontece o momento da experimentação, consistindo na análise das conjecturas que podem ser confirmadas ou negadas durante o processo. Caso sejam negadas podem surgir outras questões para serem investigadas. Caso sejam confirmadas, a investigação já finaliza com a formalização e generalização que é o passo a seguir. O último passo da aula de Investigação Matemática é a formalização e generalização matemática dos resultados obtidos que devem ser discutidos e partilhados. A discussão dos resultados é um momento importante no processo.

Nesta metodologia de ensino e aprendizagem os alunos buscam aprender por meio do seu próprio esforço, adquirem melhor estruturas mentais. Para Papert apud Oliveira (1997, p. 123) "O mais importante é a investigação, o processo exploratório ao qual é induzido o aluno, levando este a desenvolver um verdadeiro processo de descoberta".

Em relação da Investigação Matemática nos conteúdos de geometria, Ponte; Brocardo e Oliveira (2013, p. 71) mencionam que " As investigações geométricas contribuem para perceber aspectos essenciais da atividade matemática tais como a formulação e teste de conjecturas e a procura e demonstração de generalizações".

Dentre os recursos didáticos que podem ser usados nas aulas de Investigação Matemática estão os materiais concretos, os jogos, os simuladores e os softwares educacionais dentre outros. Ao escolher o recurso adequado para a realização da investigação é necessário que o professor esteja bem preparado tanto em relação ao conteúdo quanto em relação ao manuseio do objeto educacional como também em relação a metodologia que vai usar.

Os softwares de Geometria Dinâmica são considerados ideais para Investigação Matemática para vários pesquisadores como por exemplo Borba e Penteado (2007), Cruz (2005), Vaz (2012) por proporcionarem interação entre investigador e objeto nas construções geométricas. Contudo, durante a utilização dos softwares podem ocorrer situações imprevisíveis em que até mesmo o professor terá dificuldade para explicar e assim é necessário que juntos, busquem encontrar as possíveis resoluções para o problema, colaborando para a construção do conhecimento. Segundo Borba e Penteado (2007, p. 58) "Nem sempre é possível conhecer de antemão as possíveis respostas que aparecem na tela. É preciso entender as relações que estão sendo estabelecidas pelo *software.* Numa sala de aula, isso constitui um ambiente de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor."

O software Geogebra é um programa dinâmico, que auxilia no estudo de vários conteúdos matemáticos, como por exemplo: a construção de segmentos, retas, vetores, polígonos, polígonos regulares, ângulos internos e externos, a inserção de funções do 1° e 2°graus, o gráfico das funções, suas coordenadas, calcula também a derivada e a integral. De acordo com Cruz (2005, p. 18) o ambiente proporcionado pelos softwares dinâmicos e interativos permitem "investigar se determinada afirmação que se revelou verdadeira, num caso particular, continua a ser verdadeira em outros casos, possibilitando alcançar estágios mais avançados, podendo chegar, até mesmo, a generalizações." Sendo um software dinâmico, possui características que deixa os alunos manusear, interagir e construir suas próprias figuras, e dessa forma possibilita um momento para desenvolver a

aprendizagem, o que o torna um recurso didático para ser usado em aula de Investigação Matemática.

Materiais e métodos

As atividades apresentadas nesta sequência foram planejadas coletivamente no grupo de pesquisa formado pelos acadêmicos do 4°ano do curso de licenciatura em matemática. A pesquisa e as aulas experimentais realizaram-se durante os encontros de orientações e na regência do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá/Go. Contudo, este trabalho também faz parte do projeto de mestrado da professora Claudimary Moreira Silva Oliveira que é orientadora de Estágio e aluna do Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí que tem como objetivo estabelecer as percepções dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Câmpus Iporá, em relação à Investigação Matemática com o software Geogebra.

Esta é uma pesquisa que se deu durante a prática em sala de aula, de natureza qualitativa tendo como embasamento teórico Ponte; Brocardo e Oliveira (2013), Borba e Penteado (2007), Dias (2010) e Oliveira (1997). As atividades foram desenvolvidas por alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Iporá/Go. Participaram das aulas, 12 alunos que moram nas proximidades da escola, com uma idade variando entre de 14 e 15 anos que participaram voluntariamente do projeto. As aulas experimentais fundamentaram-se principalmente na observação das passagens de cada fase do projeto, em que analisamos os acontecimentos ligados ao momento de arranque da aula, do levantamento de conjecturas, da experimentação, da formalização, da generalização e da discussão dos resultados. E dessa forma analisamos todas as atividades desenvolvidas nas aulas investigativas e o envolvimento dos alunos em cada fase do projeto. A avaliação aconteceu de forma processual e qualitativa de todo o processo, por meio das análises das anotações, atividades dos alunos, observação das falas, afirmações que fizeram e pela participação durante as aulas. Este relato de experiência representa o trabalho final do estágio supervisionado produzido a partir das análises.

Discussão dos resultados

O projeto Ladrilhar foi uma adaptação do projeto desafio geométrico de Dias e Sampaio (2010), em que usamos a metodologia de Investigação Matemática com software Geogebra, seguindo as fases da aula de Investigação Matemática. O projeto geométrico de Dias e Sampaio (2010) é um projeto que propõe o estudo de ladrilhos por meio da construção de polígonos com materiais concretos, possibilitando que os alunos entendessem as três condições para que os ladrilhos fossem comportados. Adaptamos então a proposta para a realização de Investigação Matemática com o software Geogebra para que os alunos identificassem as três condições para que os ladrilhos fossem comportados, ou seja, visando os mesmos objetivos do projeto original.

A seguir detalharemos como se deu a realização da atividade.

Etapa 01. A introdução do assunto

Inicialmente os alunos conheceram as ferramentas do software Geogebra e relembraram alguns conceitos geométricos pré-requisitos para a realização da Investigação Matemática que seria proposta como, por exemplo, a ideia de ponto e reta, os conceitos de retas perpendiculares, retas paralelas, segmento de retas, vértices, polígonos e polígonos regulares dentre outros.

Para o desenvolvimento da aula investigativa, seguindo a proposta de Ponte; Brocardo e Oliveira (2013), primeiramente apresentamos a metodologia de Investigação Matemática que seria utilizada

no projeto explicitando que a investigação seria realizada pelos próprios alunos com a mediação do professor. Apresentamos os significados dos termos que seriam usados com frequência como conjecturar, levantamento de hipóteses, experimentação, formalização e generalização, dentre outros. Em seguida fizemos o *arranque da aula*, quando o assunto foi apresentado para os alunos cantando inicialmente a cantiga popular intitulada "Se essa rua fosse minha". Perguntamos então o que sabiam sobre o termo ladrilhar a que se refere a música?

Apresentamos uma breve história dos ladrilhos no Brasil e em outros países apresentando variadas fotografias de ladrilhamentos comportados e não comportados tiradas por nós e outras colhidas na internet e perguntamos se eles conseguiam observar características específicas que os diferenciavam uns dos outros. Eles perceberam pelas imagens respondendo que: "*Alguns seguiam o mesmo padrão e outros não* e que "*Alguns seguem a mesma ordem e outros não".*

Separamos as imagens em três grupos de acordo com a classificação que sugeriram, observando os padrões. Após a separação os alunos já perceberam que um grupo dos que seguiam padrões bem definidos. Explicamos então que seriam os chamados de ladrilhamento bem comportado e o outro era o grupo dos ladrilhamentos comuns que não seguiam nenhum padrão. O terceiro grupo foi o das imagens que eles não identificaram se eram ou não comportados. E assim definiram que existiam dois tipos de ladrilhos, os comportados e os não comportados, mas que em alguns casos não conseguiam identificar se eram ou não comportados. A figura 01 abaixo apresenta imagens de Ladrilhamentos comportados que serão mais bem definidos no decorrer do trabalho.

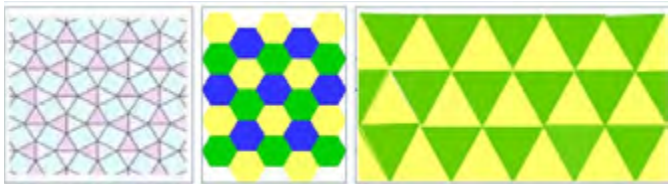


Figura 01- Ladrilhos comportados

Neste momento foi apresentada a questão de pesquisa: Quais as três condições necessárias para que um ladrilho seja comportado?

A seguir se deu a fase de conjecturar. Este foi um momento importante, a discussão foi animada, cada um queria dar sua opinião e as conjecturas levantadas foram:

- "Aqueles que estão alinhados, são a mesma figura e do mesmo tamanho".
- "Aqueles que seguem o mesmo padrão de ordem e tamanho".
- "São formados por polígonos regulares e segue a mesma ordem".
- "Eles têm uma sincronia e ficam da mesma posição e alinhamento".

Percebemos que sabiam identificar alguns ladrilhos, mas não chegaram a nenhuma conclusão a respeito das condições necessárias para um ladrilhamento ser ou não ser comportado.

No decorrer das discussões procuramos valorizar as sugestões e conjecturas dos alunos e pedimos para irem anotando todas as suas conclusões, os deixando a vontade para anotarem da melhor forma que conseguissem. Para Ponte; Brocardo e Oliveira o sucesso da investigação depende desses fatores.

> O sucesso de uma investigação depende também, tal como de qualquer outra proposta do professor, do ambiente de aprendizagem que se cria na sala de aula. É fundamental que o aluno se sinta à vontade e lhe seja dado tempo para colocar questões, pensar, exploraras suas ideias e exprimi-las, tanto ao professor como aos seus colegas. O aluno deve sentir que as suas ideias são valorizadas e que se espera que as discuta com os colegas, não sendo necessária a validação constante por parte do professor (2013, p. 28).

Este momento de questionamentos favoreceu positivamente à nossa pesquisa, despertou curiosidade.

Etapa 2: A primeira condição necessária para um ladrilhamento bem comportado

Polígono	Nº de lados	Nº de vértices	Nº de triângulos do vértice	Soma dos ângulos
1	4	4	2	360°
2	5	5	3	540°
3	6	6	4	720°
4	7	7	5	900°
5	8	8	6	1.080°
Qualquer	N	N	N - 2	180°·(N - 2)

Na aula anterior, durante o debate dos alunos em relação aos ladrilhos comportados, umas das possíveis condições sugeridas foram que estes seriam formados por polígonos regulares. Partindo desta conjectura sugerimos que construíssem um ladrilhamento com polígonos regulares e outro com polígonos não regulares usando o software Geogebra.

O software foi um recurso significativo nesta etapa, visto que, ao aplicar os recursos: arrastar, mover, ampliar, reduzir, dentre outros os alunos foram buscando as possíveis soluções para o desafio apresentado. Após as construções chegaram à conclusão de que realmente para ser um ladrilho comportado, seria necessário que os polígonos fossem regulares. Mas que esta formalização não valia no caso os ladrilhamentos feitos com o pentágono. Mas ainda faltavam duas condições que foram investigadas nas aulas a seguir.

Etapa 3: A segunda condição necessária para um ladrilhamento bem comportado

Para darmos continuidade na pesquisa, propusemos a seguinte questão: Partindo do fato de que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180º, por meio de experimentação, como se pode calcular a soma dos ângulos internos de outros polígonos de 4 lados, 5 lados, 6 lados, 10 lados? Alguns alunos já sabiam que para no polígono de 4 lados a soma dos ângulos internos é igual a 360. E que se o quadrilátero for retangular cada ângulo mede 90º. Contudo para os polígonos de 5 lados ou mais não sabiam como calcular. Partindo então deste conhecimento prévio dos alunos, pedimos que eles construíssem polígonos regulares de três até nove lados e dividissem em triângulos, partindo de um dos vértices desse polígono. Todos conseguiram sem grandes dificuldades, como na figura 03 a seguir:



Figura 03- Construções no Geogebra

Após as construções dos polígonos, os alunos preencheram uma tabela com a quantidade de triângulos formados no interior de cada um.

Número de lados n	3	4	5	6	7	8	9	n
Número de triângulos t	1	2	3	4	5	6	7	n-2

Figura 04- construções dos alunos

E assim dessa forma solicitamos que observando os dados da tabela mostrada na figura 04 acima e as construções no Geogebra formalizassem como calcular a quantidade de triângulos formados no interior dos polígonos. Não houve dificuldade nesta formalização, logo perceberam que o número de triângulos é sempre dois a menos que o número de lados. Pedimos para testarem esta hipótese para polígonos de 20 lados, 25 lados, 40 lados. Fizeram os testes e confirmaram que a hipótese era verdadeira. Sugerimos então que encontrassem uma fórmula matemática que pudessem usar para calcular a quantidade de triângulos no interior de polígonos de qualquer número *n* de lados. Formalizaram então que a quantidade de triângulos no interior dos polígonos de n lados seria igual a $(n - 2)$. Todos os alunos fizeram formalização, o que representou um indicio de que estavam compreendendo bem as expectativas da investigação proposta.

Sugerimos então para eles preencherem outra tabela com a soma dos ângulos internos dos polígonos que eles construíram anteriormente.

Figura 05- Tabela construída pelos alunos.

Na tabela da figura 05, durante e depois da construção os alunos puderam observar e analisar os dados ali inseridos e compará-los com as informações das construções no Geogebra. Por meio da comparação, chegaram a formalização matemática de como se calcula a somas dos ângulos internos de um polígono qualquer usando a formalização anteriores. Assim, conseguiram formalizar que a soma dos ângulos internos de um polígono poderia ser calculada pela fórmula $Sn = 180.(n - 2)$ se considerassem S_n igual a soma e *n* igual ao número de lados desse polígono.

A seguir, pedimos que provassem que esta fórmula valeria para todos os casos. Testaram a fórmula para calcular os ângulos internos de variados polígonos, inclusive com grandes quantidades de lados. A conjectura levantada foi que sim, valeria para todos os polígonos convexos com exceção dos triângulos formalizando que a soma dos ângulos internos de um polígono convexo de n lados é $Sn = 180.(n - 2), n > 3.$

> A introdução da ideia de prova matemática pode ser feita gradualmente, restringindo-se, numa fase inicial e com os alunos mais novos, à procura de uma justificação aceitável, que se baseie num raciocínio plausível e nos conhecimentos que os alunos possuem. À medida que os alunos vão interiorizando a necessidade de justificarem as suas afirmações e que as suas ferramentas matemáticas vão sendo mais sofisticadas, vai-se tornando mais fácil realizarem pequenas provas matemáticas. (PONTE; BROCARDO E OLIVEIRA, 2013. P.11)

Baseando nesta afirmação, nesse momento mostramos que esta conjectura poderia ser provada por indução partindo do princípio que certamente para $n = 3$ temos que o polígono convexo triangular em que por meio da geometria elementar sabe-se que a soma dos seus ângulos é 180°.

Supondo então que a afirmação seja válida para $n = k \geq 3$, isto é, que a soma dos ângulos de um polígono convexo com k lados é $Sk = (k-2).180°$. No polígono $a0a2...ak$ que é obtido ao traçar o segmento $a0a2$ tem k lados; logo a soma dos seus ângulos é $Sk = (k-2).180°$.

Tomando a soma dos ângulos do polígono original como Sk mais a soma dos ângulos do triângulo $a0a1a2$ tem-se que, $Sk + 1 = Sk + 180° = (k-2).180° + 180° = (k-1).180°$.

Para finalizar esta etapa pedimos que formalizassem então como calcular a medida dos ângulos internos de qualquer polígono regular, ao que formalizaram que conhecendo o valor da soma dos ângulos internos e conhecidos a quantidade *n* de lados do polígono regular, para encontrar o valor de cada um dos ângulos internos congruentes bastaria fazer $\hat{A} = Sn/n$, para $\hat{A}$ igual a medida do ângulo interno, *Sn* igual a soma dos ângulos internos e *n* igual ao número de lados.

O software Geogebra contribuiu para desenvolver a Investigação Matemática nesta atividade

possibilitando que os alunos construíssem os polígonos com variados vértices e dividissem em triângulos, utilizando as ferramentas do software e assim observaram e analisaram cada figura até obter o resultado final. Possibilitando ainda, que durante a investigação matemática os alunos interagissem com o conteúdo proposto, vivenciando e observando cada fase da investigação matemática.

Etapa 4: A terceira condição necessária para um ladrilhamento bem comportado

Nesta etapa propusemos que os alunos analisassem os ladrilhos formados com pentágonos anteriormente construídos no Geogebra em aula anterior e arquivados no computador.

Questionamos: Baseando-se no que já investigaram até o momento, conseguem perceber porque não é possível a construção de ladrilhos comportados com pentágonos?

Conjecturaram que:

- "*Com pentágonos é possível construir ladrilhos porque é necessário outro polígono para preencher o espaço entre os pentágonos*".
- *"Acho que é um ladrilho não comportado porque no desenho que fiz usando pentágonos, sobrou alguns espaços entre eles".*
- *"Não é possível fazer ladrilhos comportados com pentágonos, porque sobram trechos ou espaços entre eles".*

Então sugerimos que calculassem quanto mede um ângulo interno do pentágono usando a fórmula que já conheciam $Sn = 180.(n-2), n > 3$. Usando a fórmula, descobriram que a medida dos ângulos internos do pentágono é 108°. Fazendo $\hat{A} = Sn/n$ descobriram que o valor de cada ângulo pentágono mede 72°.

Pedimos agora que retomassem todas as construções de ladrilhamentos feitas desde a primeira aula e analisassem as medidas dos ângulos e vértices nos encaixes dos ladrilhos.

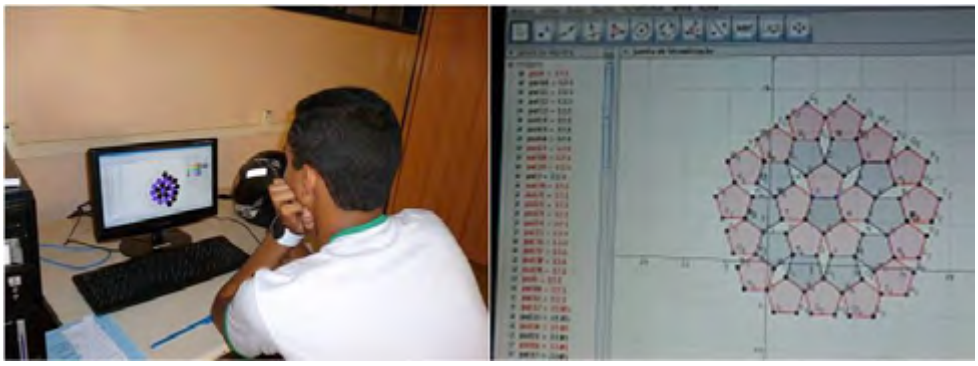


Figura 06 – construções no Geogebra

A figura 06 mostra a construção feita por um dos alunos. Por estas construções eles observaram que em alguns vértices eram diferentes. E assim formalizaram e em seguida generalizaram que para serem comportados, era necessário que a repetição dos vértices fosse igual.

- "Para ser um ladrilho comportado, os vértices tem que seguir uma sequência".

Para que os alunos analisassem que podem existir ladrilhos comportados com mais de um polígono, passamos um desafio em que era necessário a construção de decágonos e observassem qual figura será necessário para o preenchimento completo do ladrilho. Ao construir o decágono, perceberam que a outra figura necessária para o preenchimento era um triângulo. Voltamos as figuras que apresentamos no inicio, e fomos analisando cada uma. Assim os alunos compreenderam as três condições, para um ladrilho ser comportado.

1. Que os ladrilhos sejam polígonos regulares, podendo ter combinações de um ou mais polígonos regulares.
2. Para a formação dos ladrilhos é necessário que a intersecção, seja um lado ou um vértice do polígono que forma este ladrilho.
3. A repartição dos ladrilhos ao redor dos vértices do ladrilhamento é continuamente a mesma. Ou seja, os mesmos polígonos que formam um ladrilho ao redor de um vértice, são os mesmos que formam todos os outros vértices.

Por meio da utilização das ferramentas do software Geogebra os alunos construíram variados polígonos, formando ladrilhos e dessa forma analisaram suas particularidades, identificaram a fórmula da soma dos ângulos internos dos polígonos regulares e sob a mediação da professora, eles identificaramas três condições para que um ladrilho se tornasse um ladrilho comportado.

Etapa 5: A aplicação do conteúdo em situações problemas e a discussão final

Para finalizar relembramos novamente as três condições necessárias para um ladrilho ser comportado, e em seguida, iniciou o último passo da investigação, em que discutimos os resultados obtidos.

> A fase de discussão dos resultados é, pois, fundamental para que os alunos, por um lado, ganhem um entendimento mais rico do que significa investigar e, por outro, desenvolvam a capacidade de comunicar matematicamente e de refletir sobre o seu trabalho e o seu poder de argumentação. AoPodemos mesmo afirmar que, sem a discussão final, se corre o risco de perder o sentido da investigação. (PONTE; BROCARDO E OLIVEIRA, 2013, p. 41).

A fase de discussão dos resultados foi importante para a finalização da investigação, pois é o momento de comparar os resultados obtidos entre os alunos, discutir e organizar as ideias, para que os alunos entendam o significado da investigação, e também formalizem e generalizem os conceitos matemáticos.

E para finalizar pedimos que os alunos construíssem dois modelos de ladrilhamentos para criarmos um catálogo. Cada aluno deveria criar um ladrilhamento comportado e um ladrilhamento não comportado. A figura 09 abaixo mostra a construção de um dos alunos.

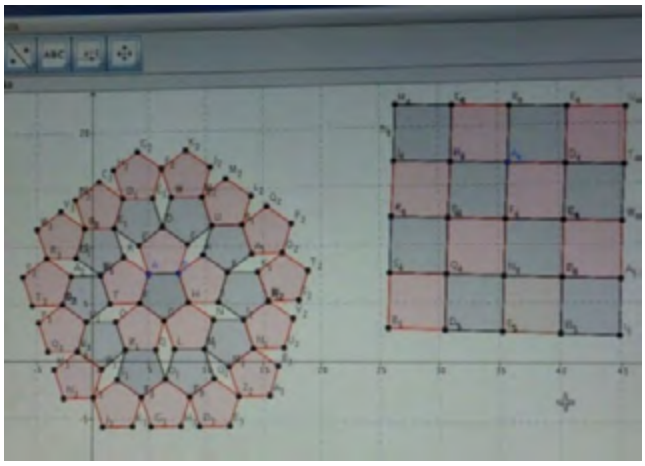


Figura 09 – construções de ladrilhos no Geogebra.

Deste modo finalizamos o projeto ladrilhar.

A avaliação realizou-se no decorrer das atividades propostas de forma contínua, sendo considerado todo procedimento adotado. Observamos a vivência das fases de conjecturas, de generalização, de formalização e a de generalização.

Considerações finais

A disciplina de matemática é vista pelos alunos e pela sociedade, como uma ciência de difícil compreensão. Com isso a maioria dos alunos mostram-se à aprendizagem desta ciência, dessa forma para instigar a busca de conhecimentos dos alunos, vários pesquisadores, discutem e analisam novos recursos, métodos e metodologias que possam contribuir na aprendizagem matemática.

Os recursos didáticos e metodologias, que se criam, para auxiliar os professores e alunos em várias situações não são aceitos e/ou a utilização é restrita. Alguns docentes defendem que não é possível ensinar esta ciência sem a utilização do quadro e giz, outros esperam a aprovação consistente de que realmente esses métodos são convenientes para desenvolver o ensino aprendizagem, o que dificulta a utilização de metodologias para o desenvolvimento da Educação Matemática.

O uso de novas metodologias e recursos didáticos no ensino de conteúdos mais abstratos é recomendado e comprovado por vários pesquisadores com a condição de que esses recursos didáticos proporcionem possibilidades de manuseio e construções pelos próprios alunos. Portanto a missão do professor é identificar quais recursos seriam viáveis para seus alunos e em qual conteúdo melhor irá se adequar.

A metodologia de investigação matemática em sala de aula proposta por Ponte; Brocardo e Oliveira(2013), possibilita a participação ativa entre os alunos e professores, instiga os alunos a construir seu próprio conhecimento e leva-os adquirir curiosidade em discutir conceitos existentes. No entanto para aplicar esta metodologia necessita-se de uma preparação e planejamento.

O software Geogebra apresenta potencialidades que possibilita os alunos manusearem as ferramentas com facilidade e assim contribui para o envolvimento dos alunos com o conteúdo trabalhado. Ao utilizar o software nas atividades proposta nesta sequência, os alunos puderam construir polígonos, estudar suas particularidades, definir as condições para que os ladrilhos fossem comportados. E assim colaborando para uma melhor compreensão de geometria, por meio da visualização de cada construção.

A pesquisa desenvolvida no Estágio Supervisionado foi um momento de troca de conhecimento. Uma oportunidade de realizar pesquisa sistematizada por meio do desenvolvimento de projetos e da vivência da realidade de sala de aula analisar e acompanhar a interação dos alunos na utilização da Metodologia de Investigação matemática com o software Geogebra. Despertando-me então, para a importância de se trabalhar utilizando metodologias de ensino e recursos didáticos variados, de acordo como o conteúdo que se deseja explorar.

Assim tanto professor como alunos poderão se tornarem pesquisadores, reflexivos, críticos e criativos. A prática na sala de aula pode representar um rico Laboratório em que o professor por meio do embasamento teórico, da experimentação e análise pode produzir e divulgar trabalhos que poderão contribuir para as mudanças necessárias no ensino de matemática.

Referências

BORBA, M.C. PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CRUZ, D. G. da; **A utilização de Ambiente Dinâmico e Interativo na construção do conhecimento produzido**. 169 p. Tese (Mestrado em Educação Matemática) Setor de Ciência Humanas e Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DIAS, Carlos Claudio, SAMPAIO, José Carlos Vieira. **Matemática na prática**. 2010. Disponível em: <http://www.dm.ufscar.br/~sampaio/DesafioGeometricoModuloI.pdf>, acesso 10 de abr. de 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa:** Dos planos e discursos à sala de aula. Campinas/ SP: Papirus,1997.

PONTE, João Pedro da, BROCARDO Joana, OLIVEIRA, Hélia. **Investigações na Sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A PERCEPÇÃO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E HISTÓRIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA COMO CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS DISTINTOS

Marco Aurelio Nicolato Peixoto[1]

Wagner Rodrigues Valente[2]

Ierecê Barbosa[3]

Resumo

O trabalho procura mostrar a diferença entre História da matemática e História do ensino da matemática como campos epistemológicos distintos. Abarca a didática e a transposição didática como modelos que pertencem à área da pedagogia para caracterizar a História da disciplina matemática como atributo eminentemente escolar, mas inserido em um contexto social que perpassa pela interpretação crítica do próprio pesquisador. O investigador histórico se destaca neste processo ao ir deslindando os significados que vão emergindo à partir das pistas escolares ligadas a um cabedal econômico, político, social, que envolvem interesses variados. Aponta, no entanto, que no futuro as duas histórias poderão convergir em uma única quando ambas se expandirem como construção histórica que surge e pertencente ao tempo/contexto em que se configuram.

Palavras-chave: Ensino da matemática. Disciplina escolar. História da matemática.

Introdução

A ciência por si só constitui um campo de difícil definição. Sobre este assunto Chalmers (1993) elaborou um livro em cujo título "O que é ciência afinal?" deixa evidente essa dificuldade de percepção do que venha a ser a própria ciência. Como não bastasse essa dificuldade epistemológica de entendimento essa mesma ciência precisa ser ensinada as novas gerações. Isto porque, a capacidade humana de transmissão de conhecimentos, segundo Luria (1991) nos difere dos animais, pois a humanidade possui a capacidade de transportar e ampliar o conhecimento para as gerações futuras, criando tradições. Tal capacidade não é compartilhada por outras espécies, não ocorrendo o mesmo com os animais em geral, cujo conhecimento é limitado a determinadas ações, mormente instintivas, sob certas circunstâncias objetivas. Por isso, a necessidade de se ensinar ciências, tendo em vista que ela nos diferencia e cria condições de modificação do universo que nos cerca. No entanto, ocorre que ambas, tanto a ciência em si, ainda em busca de uma definição conclusiva, quanto o ensino dessa "ciência" estão inseridos em um contexto social, econômico, político, à qual a própria espécie humana se vê imersa na tentativa de sobrevivência neste planeta.

Para dar conta do entendimento dessas dificuldades, é preciso visualizar que a produção e o movimento da ciência criou um novo campo investigativo para além da própria ciência. Este "território derivado" somente à partir do Século XXI avançou em sua configuração no Brasil e se legitimou, passando a constituir uma área específica (área 46) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destinada ao Ensino das Ciências nas Escolas.

---

1 Doutor pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - polo UEA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) E-mail: professormarcoaurelio@ig.com.br

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre Docente em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Professor da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática E-mail: wagner.valente@unifesp.br

3 Doutora em Educação. Professora de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática da Rede de Ensino de Ciencias e Matemática – REAMEC. Manaus, Brasil. Licenciada em Pedagogia, Bacharel em Comunicação Social, Psicanalista Clínica.

Assim sendo, se consubstanciam duas áreas distintas ligadas a ciência, ou seja, uma que se utiliza de métodos que envolvem cálculos, procedimentos na sondagem dos fenômenos e outra relativa ao ensino das ciências que figura a miúde no campo da fenomenologia envolvendo a investigação das proposições pedagógicas e didáticas utilizadas ao longo da existência escolar.

Torna-se necessário explicitar firmemente esta distinção tendo em vista que, constituem duas áreas epistemológicas diferentes que vem sendo confundidas não raro a partir de uma única e mesma lógica em cuja origem figura a produção científica.

A percepção da área de ensino das ciências como uma área distinta só foi abrangida a partir da década de 1990, quando o tema das relações entre os saberes científicos e escolares passam a ser discutidos, segundo Valente (2005), configurando, pois outros dois campos distintos, sendo um deles a história das disciplinas escolares e o outro as didáticas das ciências. A disciplina escolar pode ser considerada "uma combinação, em proporções variáveis, de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e de motivação e de um aparato de testes, provas e exames que lhe dão legitimidade e conformação" (CHERVEL, 1990, p.207). Levando em consideração tal concepção, na qual a disciplina constitui um saber eminentemente escolar, ocorre que o próprio transcurso do tempo acumula uma história acerca das experiências, metodologias, acertos, erros, mudanças no ensino e que vão pouco a pouco formando a história das disciplinas escolares, dentre elas destacamos a disciplina escolar matemática, que difere nesta condição escolar, como já abordamos, da matemática enquanto "ciência pura".

Assim sendo, em relação à didática na qual as disciplinas escolares transcorrem, Chevallard (1991), ampliou o conceito de transposição didática, criado por Verret (1975), na qual o saber escolar flui de fora para dentro da escola, perpassando uma "camada" que ele cognominou de *noosfera*. Esta camada foi definida por Marandino (2004) como uma faixa

> onde se opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; esfera de onde se pensa (MARANDINO, 2004, p.97).

Utilizemo-nos ainda da concepção de Chevallard (1991), quando afirma que "o trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de 'transposição didática' ", sendo que sob este ponto de vista os problemas da escola surgem na *noosfera* na medida em que "um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino" (CHEVALLARD, 1991, p.39). A compreensão histórica pode ajudar a compreender as relações que envolveram a elaboração do saber pela *noosfera* e que levaram a escolha de certos procedimentos didáticos em determinadas épocas, pertencendo ao campo acadêmico da "História das Disciplinas". Na história das disciplinas estariam as respostas para as escolhas didáticas, assim como para as formas organização das transposições didáticas das disciplinas, representando um campo extremamente fértil que tem como artífice *sui generis* o investigador histórico. Este pesquisador se encarrega de situar meticulosamente sua pesquisa, tanto sociologicamente, quanto ontologicamente destrinchando à luz de diversas variáveis que se relacionam sob determinada lógica, à guisa das forças newtonianas que determinam uma resultante mais perceptível.

O ensino da matemática existente nas escolas não pode, pois se ater somente a uma transposição de conteúdos matemáticos que tem origem no saber científico. Daí o trabalho do investigador que ao saber procurar os elementos da *noosfera* (pais, cientistas, políticos, executivos da educação dentre outros) deslinda e escreve a história da matemática escolar, na qual se encontram as formas como se deram as transposições didáticas dessa disciplina escolar. Este conhecimento bem fundamentado pode inclusive orientar o refino do ensino matemático futuro em nossas Instituições de Ensino.

É possível perceber que a ciência possui a sua história ligada aos métodos de pesquisa, aos descobrimentos dos cientistas, suas facilidades e dificuldades, que se diferenciam da história da educação em matemática, cujo objeto se situa ontologicamente, nos elementos que vão nortear e definir o ensino dessa disciplina escolar. Nesta tarefa, Belhoste (1995), ressalta, todavia que o historiador precisa realizar justamente uma "marcha contrária àquela proposta pela transposição, isto é, a saída de um modelo fechado para a construção de esquemas abertos que levem em conta a extensão, a diversidade e a temporalidade própria do mundo social" (BELHOSTE, 1995, p.4). Assim sendo, os novos significados atribuídos poderão mostrar que não se pode ensinar a matemática "a-historicamente", não se pode tomar uma história que não é dela na tentativa de se utilizar "modelos aplicáveis a qualquer época e lugar da história da constituição de saberes" (VALENTE, 2005, p.25). É preciso saber diferenciar as situações e estabelecer as relações certas, ou seja, referenciar *a priori* a matemática na história da matemática e a disciplina matemática na história da educação ou do ensino em matemática.

Desenvolvimento

A investigação histórica das disciplinas poderá modificar as representações que já estão estabelecidas e que muitas vezes confundem a história da matemática com a história do ensino da matemática, em uma perspectiva eminentemente comprometida com a análise crítica a partir dos materiais pesquisados. Isto considerando que

> a produção científica está sempre envolvida em contextos específicos, responsáveis por seu desenvolvimento, é parte integrante dessa produção, a sua reprodução. Assim, o ensino caracteriza-se como uma de suas modalidades. A análise dessa modalidade de reprodução revela não somente o caráter importante da transmissão do saber, mas também o papel que o ensino tem, na própria constituição da matemática enquanto ciência (VALENTE, 2005, p. 27).

Para tal intento, o pesquisador precisa penetrar na cultura escolar a fim de estabelecer os significados criados pelos grupos que vão paulatinamente sendo retirados de sua naturalidade e se transformando em um novo tipo de conhecimento escolar que vai se reconfigurando em uma "Nova História do Ensino". Sob esta perspectiva formou-se o grupo de pesquisa de história da matemática no Brasil (GHEMAT), no âmbito da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em cujos objetivos estão pesquisar a história da disciplina matemática no Brasil, enfocando personagens ligados a História da Matemática no Brasil, abordando a relação entre os matemáticos e os professores de matemática, firmando sua inserção histórica, tendo em vista "enxergar" com maior nitidez as práticas do fazer matemático em nossa história cultural, segundo Valente (2005). Nesta conjuntura, os arquivos escolares, provas e exames dos estudantes, livros e manuais didáticos, arquivos pessoais dos professores e dos matemáticos adquirem uma importância crucial.

A História da disciplina matemática não possui em si um modelo específico, mas abarca os modelos didáticos e de transposição didática, avaliando que os mesmos valem em determinados contextos, mas não em outros. Por isso, saber escrever a história do ensino da matemática exige uma "leitura atenta", levando-se em conta vários elementos, a fim de que se possa configurar a partir do pesquisador a história do ensino escolar da matemática. No entanto, é possível vislumbrar a possibilidade futura de integração entre as duas histórias, a da matemática e a do ensino da matemática, como uma singular história, quando aquela ligada a disciplina possuir uma "ampla massa de produção" que a permita se entender melhor neste processo. Isto porque existe uma disparidade muito grande entre o que se encontra registrado sobre elas, uma vez que a história da matemática já se encontra relativamente bem organizada, com muitos apontamentos, enquanto a do ensino ainda capenga.

Quando as produções de ambas estiverem próximas, ou seja, com bastante dados consolidados, poder-se-á inferir uma terceira vertente encarregada de integrar as duas. Nesta vertente é possível mesmo que o ensino da matemática seja o fio que liga os acontecimentos históricos da ciência matemática, elucidando o interregno que hoje vem saltando às vezes séculos de uma descoberta para a outra e que vem a ser a história da matemática ensinada nas escolas.

Apesar de ambas possuírem uma identidade capaz de fundi-las em uma única, no momento a falta de conhecimento sobre o como se deu a educação em matemática no Brasil confunde as duas e nubla os aspectos relacionados ao ensino propriamente dito. Como se pode perceber o movimento construtivo é longo em seu percurso exigindo maiores esforços na compreensão do binômio 'matemática - disciplina matemática'. Desta forma, ambas que hoje em um primeiro movimento precisam perpassar por campos conceituais e epistemológicos diferentes, poderão em um segundo movimento, em um futuro acadêmico, se encontrar à luz de uma concatenação diferenciada dos pesquisadores.

Para reforçar esta ideia evocamos o entendimento de Pestre (1996), quando defende que o momento exige uma nova escrita para a história da matemática, uma nova escrita que rejeita o texto cronológico, recheado de biografias de matemáticos ilustres e suas teorias descarnadas dos contextos históricos e sociais. Tal escrita deveria ainda estar inserida no movimento maior de reescrita da história das práticas científicas, uma nova história para a matemática que busca evidenciar, dentre outras coisas, o significado de prática teórica, qual seja, o da dimensão de saber-fazer inerente ao trabalho matemático-teórico, que repousa sobre um conjunto de procedimentos selecionados, que é sempre material e culturalmente situado.

É plausível de percepção a partir da avaliação de Pestre (1996) a necessidade de se reescrever uma Nova História da Matemática, inserida no seio de uma Nova História da Ciência.

Conclusão

A ciência se escreve e reescreve no âmbito de um contexto social e de momento que envolve a compreensão de uma série de fatores nas quais a sociedade humana se constitui. Deste modo, o estudo da Ciência *per si* se constitui um campo complexo de estudos, pois compreender os elementos que influenciam nas descobertas científicas, bem como caracterizar a própria Ciência é uma campo fértil de debates e discussões acadêmicas.

No entanto, não se pode fugir a este trabalho uma vez que na medida em que o tempo passa as descobertas das ciências, suas premissas, pressupostos e fundamentos precisam cada vez mais ser ensinados as novas gerações. Esta não se constitui uma tarefa fácil tendo-se em vista que existem dificuldades, como abordado, para se entender os mecanismos que dão origem, suporte epistemológico e continuidade a própria ciência.

Se não existe consenso em se definir o que venha a ser a própria ciência o que se dizer em relação ao ensino dela? Um marco importante ocorre no final do século XIX quando a ciência é dividida em disciplinas a serem ensinadas. O ensino das disciplinas adentra o ensino nas escolas e as ciências se transformam em disciplinas separadas com conteúdos distintos a serem aprendidos. Essas e outras inovações na história da educação em ciências causaram profundas modificações em seu ensino, sendo que a avaliação das consequências dessas mudanças na forma de se fazer o ensino e na produção da própria ciência, em concomitância com o referido ensino, não é tarefa que se pode considerar das mais fáceis.

Pensava-se em determinado momento educativo que para se ensinar as ciências era necessário recriar nas salas de aula as condições vividas pelos cientistas em suas descobertas, em outro momento era importante o ensino focado no conteúdo necessário para se fazer a ciência, entre outras estratégias que foram sendo postuladas nas escolas como importantes para o ensino ao longo do tempo. A percepção de tais embates podem constituir a essência de um novo e autônomo campo acadêmico que foi subjetivamente se consolidando. Tal campo emergente pode não estar ainda sendo considerado a contento, ou seja, o campo do ensino das ciências ligado noção pedagógica e do ensino que deveria dar

conta dessas dificuldades. Nesta conjunção, em relação às disciplinas e seus conteúdos a ser ensinados, a didática do ensino se tornou fundamental, bem como o modelo da transposição didática, pois nessas abordagens o ensino era visto como algo específico das escolas, que visava a aprendizagem, tirando o foco do cientista e da ciência apenas, enquanto produtores do conhecimento.

A partir desta condição a história dessas disciplinas, amparadas pelo cunho pedagógico, reuniu as experiências didáticas, metodológicas que foram deixando os seus "rastros" à medida que o tempo escolar ia passando.

Sobressai neste processo a figura importante do investigador na história da disciplina matemática, pois fazer a leitura desses "rastros" deixados em cadernos, provas, fotos de aulas, editais de concursos e muitas outras pistas leva o historiador da disciplina matemática a remontar toda uma trajetória do ensino matemático. Esta tarefa envolve mormente a interpretação crítica da situação social, econômica, política de cada época em que elas acontecem, dando origem a uma Nova História das Ciências que poderia ser chamada com propriedade de História da Disciplina Matemática Escolar.

Entretanto, é possível que no futuro, já com a história da disciplina consolidada ambas possam convergir para uma mesma história, tendo como elo comum o diálogo com a condição social na quais ambas se desenvolveram.

Até lá, mister se faz que os caminhos da disciplina escolar matemática sejam devidamente deslindados para que no encadeamento das condições se possa antever os mecanismos e procedimentos mais eficientes que poderão ser substituídos, melhorados, lapidados ou inovados à partir da elucidação histórica do ensino da matemática.

Por fim, é preciso ressaltar ainda mais uma vez o papel do pesquisador histórico, viés pelo qual deve ser escrita essa história como o fruto de uma interpretação crítica da realidade que ele cuidadosamente remontará a partir de "folhas soltas", percebendo nas entrelinhas, antevendo os detalhes da vida escolar.

Referências

BELHOSTE, B. **Résumé de l'exposé de Bruno Belhoste**.Paris: INRP, 1995.

CHALMERS, Alan. **O que é ciência afinal?**. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1993.

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

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique. – du savoir savant ou savoir enseigné.** France: La Pensée Sauvage. 1991.

LURIA, A., LEONTIEV, A., VYGOTSKY, L. S. e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Moraes, 1991.

MARANDINO, M. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências**. Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 95-108, maio-ago. 2004.

PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. **Cadernos IG/Unicamp**, v.6, n.I, 1996.

VALENTE, W.R. A matemática escolar: epistemologia e história.**Rev. Educação em Questão**, v.23, n.9, p. 16 – 30, mai/ago 2005.

VERRET, M. **Le temps des études**. Lille: Atelier de Réproduction de Théses, 1975.

A INFLUÊNCIA DA "MATEMATIZAÇÃO" NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA CINEMÁTICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Endrigo Antunes Martins – UFMT

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso–UFMT. Teve como objetivo geral investigar a aprendizagem da Cinemática ensinada na disciplina de Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental e sua possível relação com a aprendizagem matemática. A coleta de dados foi realizada em três escolas estaduais do município de Cuiabá que fazem parte do projeto OBEDUC, na qual foram utilizados dois instrumentos de larga escala que foram aplicados para duzentos e trinta e nove alunos de doze turmas de 9º ano. Para os professores de Ciências Naturais das respectivas turmas, foram aplicados um questionário e uma entrevista. Após a tabulação dos dados quantitativos dos instrumentos de larga escala, selecionamos três alunos com os quais realizamos duas entrevistas com cada, além da reaplicação dos cálculos matemáticos para dois deles. A partir dos dados coletados junto a esses três alunos, realizamos análises qualitativas que nos evidenciaram lacunas de aprendizagem, tanto no campo conceitual quanto no procedimental. Também foi possível identificar que os alunos transitaram entre aprendizagens mecânicas e aprendizagens significativas, tendo uma maior tendência para a primeira delas.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Aprendizagem da Cinemática, Ciências no Ensino Fundamental.

Introdução

O presente artigo é um breve recorte da dissertação de mestrado intitulada "A influência da "matematização" na aprendizagem de Ciências Naturais: um estudo sobre a aprendizagem da cinemática no 9º ano do Ensino Fundamental". Buscou compreender as possíveis relações entre a aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais com a aprendizagem matemática, em especial a Cinemática que se ensina no 9º ano do Ensino Fundamental. Surgiu a partir da minha experiência enquanto professor de Ciências Naturais em escolas da rede estadual do Mato Grosso, mais especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental. Nos momentos em que eram propostos exercícios de Ciências Naturais (introdução à Física e Química) para serem resolvidos, constatei situações em que o aluno não conseguia avançar nas resoluções por apresentar dificuldades matemáticas tais como resolução de operações com números decimais, frações, operações envolvendo proporcionalidade, dentre outras. No entanto, comecei a perceber a existência de uma razoável construção dos conceitos científicos, mas na maioria das vezes em que se propunha uma situação problema que envolvesse cálculos matemáticos, as dificuldades começavam a aparecer e na maioria dos casos, os alunos acabavam desistindo de seguir adiante com as resoluções.

Diante disso, uma das consequências geradas a partir dessas dificuldades era o desinteresse por parte dos alunos já que eles não conseguiam resolver essas situações problemas associadas aos cálculos matemáticos. Outra evidência que me chamou a atenção foram as queixas que muitos professores (de Química e Física principalmente), com os quais trabalhava junto, reclamando que não conseguiam ensinar seus conteúdos porque os alunos não sabiam matemática.

Essa situação passou a ser minha preocupação e comecei a me interessar em responder possíveis questionamentos: O aluno sabe Matemática e não consegue transferir esse conhecimento para as Ciências Naturais? O aluno e ou o professor não consegue estabelecer uma relação entre a Matemática e as Ciências Naturais? Os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem os conhecimentos necessários para resolução de problemas na área de Ciências Naturais? O não saber matemático implica em desinteresse na resolução de problemas na área de Ciências Naturais?

Na tentativa de compreender melhor a situação, no ano de 2011 comecei a fazer parte como colaborador do grupo de estudos do Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências (Polo UFMT/Cuiabá, MT). O referido projeto é fruto da união de três Instituições de Ensino Superior: a Universidade Estadual Paulista-UNESP/Campus de Ilha Solteira, a Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT/Campus de Barra do Bugres, e a Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT/Campus Cuiabá, com o objetivo de diagnosticar as maiores dificuldades em Matemática e Iniciação a Ciências de alunos da Educação Básica de escolas da rede pública de ensino e realizar intervenções visando superar a problemática conceitual, procedimental e atitudinal em Matemática e Ciências encontradas nos *locus* selecionados para atuação.

Na ocasião, os mestrandos do projeto estavam em processo de aplicação, tabulação e análise de um instrumento de avaliação em larga escala, ou seja, um simulado de matemática tendo como base os descritores da Prova Brasil que são disponibilizados pelo INEP. Os resultados demostraram que os números racionais se configuravam como um dos conteúdos de maior dificuldade por parte dos alunos e este conteúdo era justamente o tipo de conhecimento que era solicitado dos alunos para resolverem a maior parte das questões que envolviam os conteúdos de Ciências Naturais do 9º ano. Em vista disso, apresentei-me ao Programa de Pós Graduação em Educação com um projeto de pesquisa no qual buscava compreender melhor a relação existente entre a matemática e as Ciências Naturais, em especial os conteúdos de 9º ano. O próximo passo foi conhecer *in loco* a realidade das escolas nas quais haviam sido aplicados os simulados de matemática e conhecer melhor os conteúdos trabalhados na disciplina de ciências naturais nas escolas em questão.

Após visitarmos as cinco escolas participantes do projeto que possuíam turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, tivemos a constatação de que todas adotaram o mesmo livro didático de Ciências e que os planejamentos anuais eram muito semelhantes, seguindo basicamente a sequência proposta pelo livro em questão. Diante disso, o conteúdo de cinemática foi escolhido, pois seu ensino estava previsto para ocorrer em um período que coincidia com o nosso cronograma de coleta de dados, além de se tratar de um conteúdo que envolve a resolução de cálculos matemáticos.

Levando em consideração os dados obtidos junto ao Projeto Observatório quanto às dificuldades de aprendizagem matemática, as análises dos livros e dos planejamentos das escolas participantes do projeto e as experiências enquanto professor de Ciências Naturais surgiu a questão principal da nossa investigação: *Qual a relação entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem em Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental?* Desse modo, tivemos como objetivo geral: Investigar a aprendizagem da Cinemática ensinada na disciplina de Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental e sua possível relação com a aprendizagem matemática.

Optamos por realizar uma pesquisa descritiva com metodologia qualitativa de cunho interpretativo, uma vez que, conforme Bogdan; Biklen (1994, p. 47), tal metodologia permite, pelo seu caráter descritivo, um aprofundamento mais consistente e a melhor compreensão do fenômeno estudado, além de ser uma abordagem que valoriza muito mais o processo do que o resultado e utiliza o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados. Nossos sujeitos foram, inicialmente, duzentos e trinta e nove alunos de três escolas participantes do Projeto Observatório da Educação. Para esse montante de alunos, foram aplicados dois instrumentos de avaliação em larga escala (Teste 1 e Teste 2), cujos dados foram tabulados e analisados quanti-qualitativamente. A partir de critérios pré-estabelecidos, selecionamos três alunos para a realização de entrevistas (arguições) sobre os seus respectivos testes. Também realizamos a aplicação de questionários qualitativos e entrevistas semiestruturadas aos dois professores de Ciências Naturais dos três alunos que foram nossos sujeitos.

Metodologia

Os testes T1 e T2 foram aplicados em um mesmo dia para cada turma de 9º ano, sendo que ocorreram em diferentes datas e utilizando-se das aulas duplas de Ciências Naturais. Tal aplicação seguiu o cronograma de aulas do professor e, a partir de um diálogo estabelecido, os professores de Ciências Naturais dos 9º anos das turmas a serem avaliadas, nos ligaram e então agendamos as aplicações no decorrer da semana.

Em todas as turmas, antes da aplicação, realizamos um diálogo de aproximadamente quinze minutos com a finalidade de explicar de forma resumida e compreensível os motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa. Deixamos claro a nossa intenção de diagnosticar possíveis erros e relacioná-los com a matemática e que, por isso, era muito importante a necessidade da resolução dos cálculos matemáticas na própria folha do T2, assim como mantê-los e não apagá-los posteriormente. Também informamos que não tínhamos a intenção de classificar ou mensurar individualmente cada aluno, turma ou escola, sendo que os dados estatísticos que produziríamos serviriam unicamente para fins de pesquisa.

Por fim, foram explicadas algumas particularidades dos testes como a existência das fórmulas para a resolução dos cálculos no T2 e a existência de legendas dos símbolos físicos, além de explicar de forma sucinta a respeito do preenchimento do cartão respostas. Todas essas explicações prévias seguiram um roteiro (em tópicos) para uma padronização dos diálogos, porém não executamos nenhum tipo de leitura ou algo semelhante. Apenas dialogamos com os alunos sobre tais características dos testes.

Após o diálogo, iniciamos a aplicação do T1 e na medida em que os alunos foram finalizando sua resolução, foi sendo entregue o cartão respostas, que era composto com as alternativas de respostas tanto do T1 quanto do T2. Assim que o aluno terminava de transcrever as respostas do T1 no cartão respostas, o mesmo era recolhido e o T2 era entregue. Quando este último era finalizado e suas respostas transcritas no cartão respostas, ambos eram recolhidos (T2 e cartão respostas). Em resumo, o aluno não ficava em nenhum momento com os dois testes em mãos.

Posteriormente a aplicação dos testes, realizamos a tabulação dos dados transcritos nos cartões respostas a fim de identificarmos quais os percentuais de acertos de cada aluno no T1 e no T2, além de identificarmos a porcentagem de alunos que realizaram a resolução dos cálculos matemáticos solicitados no T2 na própria folha do teste. Para tal, utilizamos o programa Excel®, no qual configuramos as planilhas nas quais inserimos os dados em questão.

Após a coleta de dados com esse grande quantitativo de alunos, foram selecionados três alunos com os quais realizamos entrevistas com os mesmos sobre suas respectivas resoluções no T1 e T2, além de entrevistar também os seus dois professores de Ciências Naturais (um de cada escola).

Nos momentos das entrevistas, os alunos foram novamente colocados diante das suas provas (testes) que haviam realizado anteriormente e os mesmos foram questionados a partir de roteiros prévios. Tais questionamentos visaram compreender se os acertos ocorreram juntamente com a aprendizagem ou se foram meros resultados alcançados pelo tipo de avaliação (múltipla escolha). Do mesmo modo, se os erros eram acompanhados de não aprendizagem ou se os alunos teriam errado na alternativa de um conteúdo que haviam construído conhecimentos a respeito. Diante dessas características de confrontação com a sua avaliação realizada em outro momento, as entrevistas adquiriram um teor de arguição.

Em relação aos professores, a entrevista não seguiu um roteiro prévio, assim como ocorreu com os alunos. A mesma a ocorreu partir de um diálogo desenvolvido com base nas respostas dadas por escrito em um questionário qualitativo que os mesmos haviam respondido antes da aplicação dos testes aos alunos. Na ocasião, a resposta dada pelo professor foi novamente lida e solicitamos ao mesmo que comentasse e explicasse as mesmas de maneira argumentativa. Conforme suas respostas, procuramos debater os argumentos a fim de obter uma clareza em relação à concepção acerca das relações entre as Ciências Naturais e a Matemática.

Nossa análise de dados teve como base duas perspectivas de aprendizagens, sendo elas, aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, baseadas na teoria da aprendizagem significativa, tendo Ausubel (1980) e Moreira (1982, 2006 e 2011) como principais aportes teóricos. Também realizamos um exercício de associar tal teoria com as ideias de aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais, tendo Coll (1994 e 2006) e Zabala (1998) como apoio teórico.

Diante disso, a presente pesquisa buscou aproximar as aprendizagens dos nossos alunos sujeitos com quatro categorias de análises, conforme descrevemos no quadro 1:

Quadro 1 - Características das categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Sigla
Aprendizagem Mecânica: Quando o conteúdo apresentado é memorizado pelo aluno sem qualquer significado.	Factual: quando o aluno sabe o significado dos conceitos, mas não os compreende. Por exemplo, o aluno sabe o significado da sigla m/s (metro por segundo), mas não consegue fazer uma relação entre essas grandezas (metro e segundo). O aluno aprendeu apenas os dados, mas sem atribuir significado aos mesmos.	AMF
	Procedimental: o aluno realiza as operações matemáticas que são solicitadas, mas não compreende o significado do que está fazendo, apenas faz por que lhe é dado o comando.	AMP
Aprendizagem Significativa Quando o conteúdo apresentado se relacionar de maneira não arbitrária e substantiva àquilo que o aluno já sabe, ou seja, relacionando-se à sua estrutura de conhecimento.	Conceitual: Quando o aluno compreende os conceitos e sabe relacioná-los entre si e dentro de um dado contexto. Por exemplo, o aluno compreende que 20 m/s significa que o móvel se desloca 20 m a cada segundo que se passa.	ASC
	Procedimental: Quando o aluno compreende os conceitos e sabe operacionalizar (calcular) matematicamente com os mesmos, além de compreender a lógica, o porquê de se estar realizando aquele determinado cálculo matemático.	ASP

Fonte: Martins, 2014, p. 99

Pelo fato de iniciarmos a nossa produção de dados a partir de um instrumento que abrangeu um grande número de alunos (239), optamos em realizar ensaios quantitativos com os dados apresentados na tabulação dos mesmos. Um primeiro dado que nos chamou atenção foi a quantidade de 146 alunos (61,09%) que não apresentaram nenhum cálculo matemático no T2. Esse dado nos chamou a atenção devido à maneira como procedemos a aplicação dos mesmos. Na ocasião, solicitamos aos alunos que realizassem as operações matemáticas nos espaços da própria folha do teste e os deixassem lá, independente das respostas que chegassem. No entanto, o que evidenciamos nos momentos da aplicação do Teste 2 foi um grande número de falas recorrentes que registramos em nosso caderno de campo, dentre os principais: *"eu não sei matemática e não vou fazer", " eu não gosto de matemática", "eu não gosto de Ciências porque tem contas", "é obrigado a fazer"?, "se colocar só as respostas vai considerar certo"?* Além desses questionamentos e afirmações, evidenciamos que muitos dos alunos não tentaram fazer o teste e até mesmo preencheram os cartões respostas diretamente, sem assinalar alternativas no teste.

Do total de alunos, apenas dez (5,02%) apresentaram tentativas de resolução dos cálculos nos T2. É importante dizer que todas as fórmulas matemáticas e os significados das simbologias utilizadas na cinemática constavam no T2, cabendo ao aluno apenas organizar o cálculo, resolvê-lo e assinalar a alternativa escolhida. Tais operações compreendiam divisões ou multiplicações com números inteiros e decimais, sendo que uma única questão abrangeu resolução de potência com expoente dois, o que não deixou de ser uma multiplicação simples.

Outras evidências que identificamos dizem respeito às graves dificuldades de aprendizagem matemática que nossos alunos apresentaram. Por razões de manter o anonimato dos alunos que foram sujeitos desta pesquisa, os mesmos foram referenciados por nomes fictícios Geraldo, Valter e Tainá.

Geraldo foi dos três sujeitos, o que apresentou possuir maior comprometimento com a execução dos testes, uma vez que apresentou todas as tentativas de cálculos, só escolheu aleatoriamente algumas alternativas somente após ter tentado fazer a questão em si, além de se dispor a realizar novamente todos os cálculos do T2 em uma folha que apresentava os algoritmos "puros", ou seja, as contas armadas. Ao analisarmos suas falas quando o mesmo foi chamado a realizar uma releitura das suas respostas dadas, evidenciamos uma única situação em que a habilidade esperada na questão se aproximou de uma perspectiva de aprendizagem mecânica factual, sete momentos de aproximação com a perspectiva de

aprendizagem mecânica procedimental, vinte e cinco aproximações com a aprendizagem significativa conceitual e vinte e uma aproximações nas quais não foi possível evidenciar possíveis habilidades e, consequentemente, não realizamos nenhuma aproximação com as categorias de aprendizagens. Tais impossibilidades se deram ora por possíveis ausências de conhecimentos prévios acerca dos conceitos que estavam sendo abordados, ora por apresentar possíveis erros conceituais quanto a algum conceito da cinemática. Com relação às habilidades que envolviam a realização de cálculos, foram três de um total de dez questões do T2, na qual constatamos uma possível ausência de conhecimentos que permitissem a realização dos cálculos que eram solicitados em cada questão.

O aluno Valter, apesar de demonstrar muito interesse pela aprendizagem de um modo geral, foi o que mais demonstrou desinteresse e dificuldades relacionadas aos cálculos matemáticos que eram solicitados no T2. O mesmo evidenciou três situações em que se aproximou de uma perspectiva de aprendizagem factual, sete momentos de aproximação com a aprendizagem significativa conceitual e quarenta e oito situações em que não conseguimos evidenciar a existência de habilidades que nos permitissem aproximá-lo das nossas categorias de aprendizagem. Esse alto número de habilidades não evidenciadas se deve ao fato de Valter não ter realizado nenhuma das resoluções de cálculos do T2, alegando que em todas elas realizou escolhas aleatórias (chutes). Além disso, não se dispôs a realizar os cálculos matemáticos a partir das contas armadas, alegando não saber matemática suficiente para tal. Devido a isso, escolhemos por não aproximar Valter em nenhuma das trinta e seis habilidades que eram esperadas no T2, com as nossas categorias de aprendizagens, inclusive as dez que eram exclusivamente voltadas a habilidades em realizar algum tipo de cálculo matemático.

Tainá, por sua vez, demonstrou ter realizado os testes com interesse e dedicação, porém, por diversas vezes ao longo da nossa análise, confirmou ter escolhido as alternativas de resposta de maneira aleatória (chutes), porém, isso tais escolhas ocorreram, segundo Tainá, por não saber a resposta, mas que teria lido as questões e tentado responde-las dentro dos seus limites de conhecimento. Nas questões do T2, Tainá relatou ter feito escolhas aleatórias por não ter conseguido ir adiante com suas tentativas de resolução dos cálculos, que, aliás, apareceram em todas as questões do T2. Identificamos sete momentos em que as habilidades evidenciadas por Tainá se aproximaram de uma perspectiva de aprendizagem mecânica factual, duas situações de aproximação com a aprendizagem mecânica procedimental, dezesseis momentos de aproximação com a aprendizagem significativa conceitual e vinte e nove momentos nos quais não conseguimos identificar habilidades que nos permitissem aproximar de algumas das nossas perspectivas de aprendizagem. Assim como ocorreu com Geraldo, essas impossibilidades se deram ora por possíveis ausências de conhecimentos prévios acerca dos conceitos que estavam sendo abordados, ora por apresentar possíveis erros conceituais quanto a algum conceito da cinemática.

Com relação às habilidades que envolviam a realização de cálculos matemáticos, foram sete, de um total de dez ocorrências de situações em que não conseguimos evidenciá-las, devido ao fato de Tainá demonstrar não possuir conhecimentos que permitissem a realização dos cálculos que eram solicitados em cada questão.

Outra importante constatação que obtivemos diz respeito ao fato de não termos aproximado nenhuma situação para com a perspectiva de aprendizagem significativa procedimental. Em todas as situações que os alunos realizaram cálculos, seja corretamente, ou contendo pequenos erros, o mesmo se deu forma mecanizada, sem compreender a lógica do que se está fazendo, o porquê daquele cálculo, o significado do mesmo. Em nenhum momento evidenciamos situações na qual o aluno sabia o porquê estava fazendo aquela divisão ou multiplicação em determinada questão.

Considerações finais

Ao triangularmos os dados das resoluções apresentadas pelos alunos em seus respectivos testes, suas falas provenientes da arguição na qual foram submetidos perante suas respostas dadas nos testes e as falas dos professores quanto às suas concepções, corroboramos algumas relações

existentes entre a cinemática e a matemática:

Uma primeira relação seria *a da matemática sendo utilizada apenas como instrumento de cálculo desassociado dos conceitos físicos, ou seja, a matemática pela matemática.* Em algumas situações, os alunos realizaram os cálculos matemáticos corretamente ou com pequenos erros, porém não compreendendo o porquê de se estar fazendo aquele cálculo.

Uma segunda relação seria a da *compreensão de conceitos físicos por meio de conhecimentos matemáticos prévios.* Em algumas situações, percebemos uma não compreensão do significado de conceitos físicos por meio da linguagem formal, mas o mesmo conseguiu visualizar e interpretar o mesmo conceito através de uma representação matemática.

Por outro lado, ao não possuir conhecimentos matemáticos, a linguagem matemática deixa de ser um instrumento de compreensão de conceitos e passa, muitas vezes, a ser vista como algo que dificulta ainda mais a compreensão dos mesmos. Neste caso, podemos compreender o estabelecimento de uma terceira relação que seria a da *não compreensão de conceitos físicos devido à falta de conhecimentos matemáticos prévios.*

Uma quarta relação que podemos hipoteticamente deduzir, é a de que *a matemática pode agir contrariamente no quesito motivação e interesse por aprender cinemática.* Isso nos foi demonstrado nas falas do aluno Valter que alegou não ter tido interesse e motivação para realizar o T2 devido aos cálculos matemáticos que eram necessários se fazer. Nesse sentido, poderíamos supor que os alunos que chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental contendo lacunas de aprendizagens matemáticas, possivelmente possam apresentar desmotivações, desinteresses, medos e inseguranças quanto às aprendizagens de conteúdos da cinemática. Não podemos generalizar, a partir das evidências obtidas de um único aluno, mas vale a pena lembrar que Valter faz parte de um montante de 190 alunos que não apresentaram nenhuma tentativa de resolução matemática no T2, o que corresponde a 79,5% do total de alunos que foram submetidos a essa avaliação em larga escala.

Sendo assim, em resposta ao nosso problema de pesquisa que buscou elucidar qual a relação entre a aprendizagem matemática e a aprendizagem em Ciências Naturais no 9º ano do Ensino Fundamental, em especial a cinemática, concluímos que:

- A habilidade de realizar cálculos matemáticos envolvendo adição, subtração, divisão e multiplicação é um dos conhecimentos prévios fundamentais para a aprendizagem significativa de conteúdos da cinemática, porém, são conhecimentos que se configuraram como problemáticos aos alunos que investigamos, demonstrados através de suas falas e nas tentativas de resoluções apresentados no T2 ou nas "contas armadas".
- O uso da linguagem matemática para enunciar fenômenos relacionados ao movimento dos corpos físicos pode facilitar a compreensão de conceitos sobre tais fenômenos, porém, foram várias as situações em que os alunos demonstraram não compreender as simbologias utilizadas para construir fórmulas matemáticas que se aplicam aos fenômenos da cinemática. Tais incompreensões fizeram com que a linguagem matemática deixasse de ser um facilitador da compreensão e passasse a ser vista negativamente por parte dos alunos.
- A existência de lacunas de aprendizagens matemáticas pode dificultar a compreensão significativa de conceitos físicos relacionados à cinemática e, possivelmente, induzir ao desinteresse pela aprendizagem desses conteúdos, uma vez que um quantitativo significativo de alunos não apresentou tentativas de resolução matemática nas questões do T2.

Diante disso, compreendemos que as aprendizagens matemáticas passam a ter uma dupla importância relacionada às aprendizagens da cinemática, pois, ao mesmo tempo em que podem potencializar tal aprendizagem, em situações que houver possíveis lacunas, pode dificultar e possivelmente desmotivar o aluno em querer aprender tais conteúdos.

Nossas inquietações que vieram a nos motivar a realizar essa investigação partiram, em parte, das dificuldades dos alunos com relação aos números racionais, que foram identificadas através dos simulados aplicados pelos pesquisadores do OBEDUC. Nossas inquietações não foram respondidas

por completo e, sendo assim, entendemos que muito ainda há de se estudar para que possamos compreender melhor essas relações. Após as análises de dados, nosso trabalho revelou que os alunos estão chegando ao final do Ensino Fundamental com lacunas de aprendizagem matemática que, além de provavelmente comprometer a aprendizagem da própria matemática, estão também comprometendo a aprendizagem de conteúdos "matematizados" das Ciências Naturais. A presente pesquisa focou apenas no conteúdo da cinemática, por razões lógicas de se delimitar o tema, porém, muitos outros conteúdos das Ciências Naturais também são "matematizados". Sendo assim, entendemos que tais lacunas de aprendizagem matemática poderão estar, possivelmente, comprometendo outros conteúdos além da cinemática.

Referências

AUSUBEL, David. NOVAK, Paul, HANESIAN, Joseph**. Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo de Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES - Diretoria de Educação Básica. **Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências**, UNESP; UNEMAT; UFMT, 2010.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

COLL, César. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática. 2006.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GROTTI, Rogério. **O PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO COM FOCO EM MATEMÁTICA E INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS: possíveis contribuições na aprendizagem da docência e perspectiva de configurar-se como alternativa de atividades complementares na formação inicial (licenciatura em matemática)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MARTINS, Endrigo Antunes. **A influência da 'matematização' na aprendizagem de Ciências Naturais: um estudo sobre a aprendizagem da cinemática no 9º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio, MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa: e sua implementação em sala de aula.** Brasília: UnB, 2006.

POZO, Juan Ignacio; GÓMES CRESPO, Miguel Ángel. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, Maria do Socorro L. da Cruz. **Ensino de frações: resultados de um simulado da prova Brasil em 9º anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Cuiabá.** *In*: Congresso de Formação de Professores - CONFOP, 2011, Várzea Grande-MT. Congresso de Formação de Professores. Várzea Grande-MT: Univag, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM JI-PARANÁ

Joicelene Batista da Silva
joicelene_batista@hotmail.com
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR/Ji-Paraná

Marcia Rosa Uliana
marcia.rosa@unir.br
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR/Ji-Paraná/REAMEC

Resumo: O presente estudo teve por objetivo investigar como tem sido o processo de ensino-aprendizagem de matemática para alunos surdos do ensino médio na modalidade de educação bilíngue. A educação bilíngue é uma modalidade de ensino que aproxima/reúne os alunos surdos e dá ênfase à Libras como língua padrão e também permite que esses se relacionem com os alunos ouvintes. Optamos pelo embasamento metodológico na pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos: uma professora de matemática, uma intérprete e três alunos surdos do segundo ano do ensino médio de uma sala bilíngue. Esses cinco sujeitos são integrantes do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) - Teresa Mitsuko Tustumi, localizada na cidade de Ji-Paraná/RO. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, os quais permitiram obter informações sobre as concepções dos sujeitos com relação à educação bilíngue e o processo de ensino-aprendizagem de matemática neste contexto. Evidenciou-se com esta pesquisa que o ideal na educação bilíngue seria que todos os professores fossem fluentes em Libras, o não domínio dessa língua pela professora de matemática da turma pesquisada tem dificultado o processo de ensino e consequentemente a aprendizagem da referida disciplina por parte dos alunos surdos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Matemática. Educação Bilíngue. Aluno Surdos.

1 Introdução

O movimento em favor da educação para pessoas com deficiência teve início no século XVIII quando médicos e pedagogos, desafiando as teorias da época, em que os diferentes eram ineducáveis, começaram a realizar estudos e pesquisas investigando as contribuições da educação formal na vida das pessoas com deficiência, Mendes (2006). Neste período, a educação era um direito de poucos e ficou marcado pela criação de instituição como asilos e manicômios. Justificava-se esse modelo de educação, alegando que as pessoas diferentes teriam melhor desenvolvimento cognitivo e social se fossem educadas separadas das demais.

Conforme esclarece Miranda (2003), na década de 1970 tem início uma nova fase, o movimento de Integração, pois alguns educadores e psicólogos começaram a acreditar e disseminar que os alunos com deficiência deveriam estar presentes nas salas de aula regular.

Aos poucos foram sendo integrados os alunos com deficiência, sendo o atendimento prestado a eles o mais próximo possível ao que é oferecido aos demais.

Segundo a mesma autora (2003), no Brasil, por volta da década de 1990 iniciaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar chamado de Inclusão Escolar passando a ter amparo legal com a promulgação da Lei 93.94/94. Onde a ação de incluir, diferentemente da integração, exigiria que tivesse meios diferenciados, principalmente metodológicos e pedagógicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Em consequência disso, geraram muitas discussões e controvérsias a respeito desse novo paradigma.

Com isso nos dias atuais podemos notar um grande número de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência que têm frequentado as escolas de ensino regular da rede pública e particular para desenvolver suas habilidades e competências, obter conhecimento e dentre outros objetivos o de se sentirem inclusos na sociedade em que vivem. Apesar da educação inclusiva já ter sido objeto de inúmeras pesquisas e ser perseguida por estudiosos, essa ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras. Em resposta a essa educação inclusiva almejada, que não tem se concretizado na prática escolar está surgindo a educação bilíngue para os alunos com deficiência auditiva.

Visto que, entre as demandas no processo de escolarização dos alunos surdos, temos a utilização de uma linguagem acessível a eles, a Libras. Pois é por meio dessa linguagem que o surdo estabelece comunicação com o mundo, inclusive também é um dos principais requisitos para sua aprendizagem. No Brasil a Libras foi oficializada pela Lei nº 10.436 em 2002 que a reconheceu como meio legal de comunicação entre os surdos.

Atualmente o Brasil está em processo de implantação de salas e escolas bilíngues para os surdos. Skliar (1997, p. 144) defende essa proposta ao considerar que:

> O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.

A linguagem é adquirida somente através da interação com outras pessoas. A educação bilíngue possibilita o contato do surdo com outros surdos, ativando assim, a sua capacidade inata e essencial de adquirir a linguagem, e com isso facilita a ele aprender e aos poucos construir conhecimentos sobre vários assuntos.

O movimento em prol da educação bilíngue em Ji-Paraná foi desencadeado por um grupo de alunos surdos os quais se sentiam injustiçados ao se comparar com os indígenas. Visto que os indígenas conquistaram a educação bilíngue e assim também os surdos buscavam ter essa educação exclusiva para atender às suas necessidades educacionais e sociais. Outrora os surdos estão no Brasil, mas não falam a Língua Portuguesa, é "como se fossem estrangeiros dentro do próprio país". Então eles se organizaram e lutaram por alguns anos para terem sua própria língua e organizaram alguns movimentos que direcionaram a formação e a existência dessa língua (Dados fornecidos pela intérprete, uma das sujeitas da presente pesquisa).

Os alunos surdos de Ji-Paraná foram beneficiados com uma sala de educação bilíngue do ensino médio em 2013 que se propôs atendê-los, levando em consideração no fazer pedagógico as suas especificidades no processo de aprendizagem.

Considerando as discussões acerca da educação bilíngue para os alunos surdos, almejamos com o presente estudo compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de matemática para esses educandos. Desenvolvemos um estudo que teve a seguinte questão norteadora: **"**Como tem sido o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas aulas de matemática na modalidade de ensino de educação bilíngue?".

2 O Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática e os Alunos Surdos

No contexto em que estamos vivendo, dominar a matemática tem sido cada vez mais necessário. Segundo Duval (2003, p. 11), essa melhor formação em matemática é exigida "a fim de prepará-los para enfrentar um ambiente informático e tecnológico cada vez mais complexo". Com a finalidade de responder as dificuldades dos alunos, o estudo a ser feito não se deve restringir ao campo matemático e à sua história, é necessário um estudo de abordagem cognitiva, porém não vamos nos aprofundar. Em um estudo realizado pelo mesmo autor, conclui-se que:

> [...] a compreensão matemática está intimamente ligada ao fato de dispor de ao menos dois registros de representações diferentes. Essa é a única possibilidade de que se dispõe para não confundir o conteúdo de uma representação com o objeto representado. Nessa perspectiva, a oposição feita muitas vezes entre a compreensão que seria conceitual (ou puramente mental) e as representações semióticas que seriam externas aparece como uma posição enganadora. [...], além disso, que a não-congruência pode levar os alunos a verdadeiros bloqueios que eles não superam verdadeiramente (DUVAL, 2003, p. 22).

Existem diferenças no funcionamento cognitivo particular de cada indivíduo e os alunos de fato podem apresentar dificuldades na aprendizagem de matemática. Algumas considerações a fazer é que o professor deve representar um objeto matemático em várias representações para que o aluno reconheça e estabeleça relações e por si próprios criem registros de representações.

As causas da dificuldade da aprendizagem em matemática podem ser devido a vários fatores sendo: o sistema de ensino, os professores que não estão conseguindo lecionar, os alunos que não estão a fim de estudar e aprender, dentre outros. Com as ideias de Sanchez (2004, p. 174) abordaremos mais algumas causas dessas dificuldades, que podem se manifestar nos seguintes aspectos:

> Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações.
> Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente.
> Dificuldades relativas à própria complexidade da matemática, como seu alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos e algoritmos.
> Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas, alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na matemática; dificuldades tencionais e motivacionais; dificuldades na memória, etc.
> Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque a organização do mesmo não está bem sequenciado, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz.

Esses aspectos citados podem estar presentes em qualquer contexto escolar. E acreditamos que se estas ou outras dificuldades se apresentam é importante realizar um estudo para cada realidade a fim de buscar meios de intervenção e proporcionar um processo de ensino e aprendizagem condizentes.

Quando nos referimos aos alunos surdos, a falta de capacitação dos professores e a falta de fluência em Libras geram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. O ideal seria se todos os educadores tivessem fluência dessa linguagem para lecionarem aos alunos surdos, assim como aponta o Decreto 5626/05. O domínio dessa língua amplia as oportunidades educacionais que são limitadas pela comunicação deficitária. Pois a língua faz parte do desenvolvimento humano e segundo Church (*apud* SACKS, 2007, p. 73) "a linguagem não é apenas mais uma faculdade ou habilidade, é o que possibilita o pensamento, o que separa o pensamento do não-pensamento, o que separa o humano do não-humano". Mas

se ocorrer de algum professor não dominar Libras, a atuação do intérprete é indispensável para junto com o professor proporcionar o conhecimento ao aluno que compete à escola.

Segundo Fávero e Pimenta (2006), são três elementos que devem ser considerados ao se empreender uma prática psicopedagógica que objetive o desenvolvimento psicológico dos alunos surdos: O professor (ou o outro profissional) que lida com surdos deve ter fluência em Libras; As estratégias de ensino de matemática devem favorecer experiências significativas para o aluno; O aluno deve ter, no seu processo de escolarização, oportunidades de lidar com as diferentes perspectivas do problema.

A contextualização dos números, dos problemas e de outras representações da matemática torna-se fundamental, pois favorecem a interpretação e facilita a construção de conceitos. A construção desses conceitos e significados é possível através da troca de informações através da linguagem e da própria interação entre os surdos que: "No caso dos surdos, pudemos ver que a Libras é o veículo mais indicado para esta mediação, propiciando a lida com as propriedades e as diferentes funções que o número pode assumir: como medida, como relação e como transformação" (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 17).

O ensino da matemática sistematizado deve possibilitar um repertório de conhecimentos que permita o aluno compreender, refletir e criticar o mundo em que está inserido bem como relacionar esse conhecimento com sua vivência. Atribuir significado e importância à linguagem peculiar da disciplina com seus códigos, valores, sentidos não somente como um conhecimento, mas como expressões que influenciam a formação dos seres humanos.

3 Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa. Conforme elucida Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de pesquisa tem sido o mais utilizado em estudo que envolve temas sociais, como a Educação, pois possibilita conhecer a concepção pessoal é o que a pessoa pensa a respeito da realidade em que ela se encontra, independente do que agrega nos documentos oficiais e da seguida dinâmica presente no contexto em que ela se insere.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados uma entrevista estruturada com os alunos surdos, sendo esta intermediada pela intérprete. Já, com a intérprete e a

professora de matemática, aplicamos um questionário de caracterização e realizamos uma entrevista semiestruturada, que foi gravada e posteriormente transcrita.

O *locus* de estudo foi o projeto de educação bilíngue de Ji-Paraná. Esse teve início na cidade de Ji-Paraná no ano de 2013 e atualmente atende 14 alunos surdos matriculados no segundo ano do ensino médio. Sendo assim, a instituição escolhida para realizar a pesquisa foi o CEEJA "Teresa Mitsuko Tustumi", onde atualmente funciona o projeto e a coleta de dados aconteceu no mês de abril de 2014.

Participaram da pesquisa uma professora de Matemática, uma interprete e três alunos surdos. Na sequência, iremos apresentar uma breve caracterização dos sujeitos , fazendo uso de nomes fictícios.

Beatriz é professora de Matemática e atua há nove anos em sala de aula e se graduou em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná, no ano de 1998. Fez especialização em Psicopedagogia Clínica pelo ICE em 2006, e um curso de Libras, ambos na cidade de Ji-Paraná. Ainda não é fluente em Libras, por isso em parte das suas aulas na sala bilíngue conta com o trabalho de uma intérprete.

Daniela é intérprete e atua há quatro anos como intérprete de alunos surdos e durante este mesmo período interpretando aulas de matemática. Ela se graduou em Licenciatura em Letras / Português e Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia no ano de 2004 no *campus* de Ji Paraná. Cursou uma especialização em Metodologia do Ensino Superior também pela Universidade Federal de Rondônia em 2005 e depois fez um curso de formação complementar na área de Educação Especial. Na sequência fez especialização de Tradução e Interpretação de Libras.

Foram escolhidos com o auxílio da intérprete três alunos para participar da pesquisa, os quais, segundo a intérprete representam o grupo.

Pedro um dos escolhidos, tem 27 anos de idade e é surdo de nascença, solteiro e trabalha como instrutor de Libras. Estudou até o quinto ano na escola regular, depois estudou no segmento de ensino modular e saiu do modular para cursar o oitavo ano na escola regular, mas não se acostumou e voltou novamente para o CEEJA, onde cursou o restante do ensino fundamental.

A segunda estudante escolhida para compor o grupo de alunos surdos foi Ana. Nasceu surda, no momento da coleta de dados tinha 26 anos de idade, era solteira e não trabalhava. Estudou na educação infantil na escola de surdos, o ensino fundamental na sala especial só para surdos, ambas as instituições localizadas na cidade de Porto Velho. Mudou-se para Rolim de Moura e foi estudar o ensino médio numa escola regular, mas não conseguiu se

adaptar. Ficou cinco anos sem estudar, pelo fato que nesta cidade não há escola para surdos, e visto que não se adaptou na escola regular. Mudando para Ji-Paraná, conheceu o projeto da educação bilíngue e retornou aos estudos.

A terceira estudante escolhida foi Ester, a mesma é surda, tinha 18 anos de idade, era solteira e estudante. Estudou a educação infantil e o ensino fundamental no ensino regular na cidade de Ji-Paraná. A partir do sétimo ano passou a ser assessorada em sala de aula por intérprete. Atualmente está cursando o ensino médio na educação bilíngue.

4 Análise dos Dados

A professora de Matemática ressaltou na entrevista que em Ji-Paraná falta oportunidade dos profissionais da educação se qualificar para atender as demandas peculiares dos alunos surdos, pouco ou quase nada o governo tem contribuído para que os professores tenham esse preparo.

Beatriz acredita que o ensino na educação bilíngue para os alunos surdos está sendo mais produtivo do que se eles estivessem nas salas de aula do ensino regular. Mas, destacou que tem enfrentado muitas dificuldades para ensinar matemática a essa turma visto que, a maioria dos alunos não aprendeu a base de conteúdos matemáticos exigidos para cursar o ensino médio. Quando nos referimos ao processo de ensino e aprendizagem em matemática, podemos perceber que a professora tem incluído em suas aulas: metodologias, técnicas e recursos que facilitem a aprendizagem dos alunos. Porém, os educandos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, como exemplifica a professora:

> *Por exemplo: quando eu vou explicar um conteúdo de matemática, como: a divisão, uma vez eu fiz a divisão direto aí eles já falaram que não entendiam aquilo, porque não haviam aprendido porque os professores não explicaram pra eles. Eu percebi que eles não tinham a base, por isso que não compreenderam. Então eles têm noção disso, sentem falta daquilo que ficou faltando nos anos anteriores.*

A defasagem que os alunos tiveram no ensino fundamental faz com que o ensino médio seja uma etapa árdua para aprender os conceitos e todas as bases dos conteúdos matemáticos previstos para esses anos.

Mediante as respostas da professora, podemos notar que a educação bilíngue tem sido um caminho para se promover uma educação de qualidade voltada aos alunos surdos. Por esse modelo de ensino respeitar a diferença linguística e oportunizar a seus alunos terem contato e

desenvolver suas relações com outros surdos no contexto de sala de aula, bem como com os ouvintes no ambiente escolar.

As escolas regulares no ponto de vista da professora não estão preparadas para serem ditas "inclusivas":

> *E não adianta ficar nessa de inclusão por que eu não vejo inclusão. Por exemplo: Em uma sala de aula com trinta e poucos alunos e esse aluno com deficiência seja surdo, cego ou com outra deficiência é difícil ao professor trabalhar com este aluno especificamente. O professor também não está preparado para atender 34 de uma forma e o outro ao mesmo tempo. Então eu acredito que esse método de inclusão, misturar em uma sala só, eu acho que isso é bonito só na televisão e no papel, porque na prática isso não funciona.*

Assim como a atual educação bilíngue também não é um segmento que já se encontra no ideal. Ainda carece de docentes qualificados em Libras, que têm sido a maior necessidade e exigência dos alunos para que o ensino não seja intermediado por intérprete.

Já a intérprete esta inserida nesta área por motivos pessoais. Tem uma filha surda. Buscando dar mais possibilidade de aprendizado para a filha, num contexto em que se estava iniciando no sistema de ensino o trabalho com Libras, está mãe buscou se qualificar para interpretar para a filha e para os seus coleguinhas de classe na educação regular. Então, a sua escolha da profissão de intérprete foi em consequência de que precisava ajudar a filha, e como já estava na área da Educação, habilitou-se para ser intérprete, que é uma profissão reconhecida em nosso país pela Lei nº 12.319/10, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete.

Conforme a intérprete, os alunos "*não precisam estar na inclusão, eles estando dentro de uma escola eles já estão inclusos, eles não precisam estar numa sala que tenha ouvintes"*. Nessa fala dela fica evidente que os alunos não se incomodam em receber a sua educação escolar separados dos demais, acreditamos, então, que para os alunos surdos, para ocorrer a inclusão, só basta estar em uma escola e não necessariamente estar com os demais na sala regular, já que pode acontecer deles não se sentirem inclusos. Ela ainda ressalta que uma sala de educação regular não assegura a inclusão de alunos surdos.

Assim, a intérprete considera que comparando a interpretação do ensino regular com a educação bilíngue, nesse último, a interpretação rende mais porque o professor já prepara suas aulas pensando nos alunos surdos. Neste contexto educacional, o ensino é diferenciado e favorece aos educandos por vários aspectos: os professores utilizam recursos mais visuais para constituir o ensino, o contato dos surdos com outros surdos possibilita a troca entre eles, por terem a Libras como meio de expressão e dentre outros.

Consequentemente, cercadas dessas vantagens, o ensino médio bilíngue enriquece a

aprendizagem dos alunos. Principalmente porque a Libras se destaca como linguagem, facilitando e assumindo uma grande importância na aprendizagem dos surdos. Apesar de que ainda nem todos os professores são bilíngues, mas eles estão cientes de que suas aulas são para os surdos, e aos poucos vão aprendendo Libras e conhecendo a respeito dos surdos.

A intérprete é da área de Letras, então a interpretação de matemática exige dela um acompanhamento da sequência dos conteúdos, precisa relembrar ou aprender o conteúdo matemático para que assim consiga transmitir os símbolos e a linguagem peculiar que essa área tem aos alunos: *"Era complicado interpretar porque tenho que aprender matemática para poder ensinar e poder interpretar para o aluno. Se não entender o conteúdo, não consigo passar para o aluno surdo o conteúdo. Mas quando tinha dúvidas, pedia para o professor me explicar para conseguir explicar para eles"*.

Mediante a pesquisa, vale ressaltar que um fator complicador na educação bilíngue é a baixa incidência de alunos surdos, principalmente nas pequenas cidades, menos de 100 mil, onde dificilmente tem-se público de alunos surdos para constituir uma sala bilíngue.

Os alunos que participaram dessa pesquisa optaram por estudar na educação bilíngue, principalmente, pela troca de experiências, possibilidade de atividades em grupos, discussões. Algo não possível no sistema de ensino regular, visto as barreiras acarretadas pela língua. Esse é um dos motivos que os fazem preferir a educação bilíngue. Vejamos o ponto de vista deles:

> *Lá na escola é mais difícil, mais complicado e aqui eu consigo entender e aprender mais e as disciplinas são ensinadas em Libras e fica mais fácil* (Pedro).
>
> *Não gosto da inclusão porque tem muito barulho e na sala que só tem surdo a gente tem troca. Estudei em Porto Velho até o 1º ano, mudei para Rolim e lá não tinha, não tinha nada pros surdos, lá só tinha um intérprete ruim que eu não gostava e aí fiquei cinco anos sem estudar, agora que resolvi estudar por causa da sala que é bilíngue* (Ana).
>
> *Quando eu estudava na inclusão era mais difícil porque não tem comunicação com os ouvintes, o estudo é difícil por que os professores não falam muito com os surdos, às vezes tem intérprete dependendo da intérprete é bom. Aí na sala bilíngue é fácil, aproveito mais os conhecimentos porque as aulas são em Libras* (Ester).

A Libras é o principal meio de comunicação com os surdos e é por essa linguagem que eles conseguem melhor aprender matemática e as outras disciplinas. Podemos notar que os alunos que tiveram experiências no ensino regular "inclusão" não gostaram e apresentam várias queixas justificando o porquê.

Diante do levantamento dos dados, podemos inferir que os alunos surdos estão gostando da educação bilíngue. Todos os entrevistados para fins desta pesquisa já estudaram

na escola regular e caracterizam o ensino médio bilíngue como um melhor espaço de interação com outros surdos, apresenta oportunidades de interagir com alguns ouvintes quando possível, o ensino sendo através da Libras torna mais fácil o aprendizado e ainda tem a vantagem do ensino ser direcionado a eles e assim obtêm uma educação própria às suas particularidades de aprendizagem.

A educação bilíngue ainda requer algumas melhorias como, por exemplo, o domínio da Libras pela professora. E outro problema que acompanha os alunos entrevistados é a falta de conhecimento dos conteúdos matemáticos do ensino fundamental, visto a falta de professores e os que os tiveram não conseguiram ter um bom aproveitamento. Mas mesmo assim, a educação bilíngue consegue se destacar e se sobressair em relação à educação regular. Alegaram, os alunos, que quando pertenciam às turmas de ensino regular se sentiam sós, exclusos, pois não conseguiam estabelecer comunicação com a maioria dos demais colegas e até mesmo com os professores, e têm esse mesmo sentimento quando alguns colegas não os respeitam. E já na sala bilíngue eles se consideram todos iguais.

5 Considerações Finais

Os dados coletados e analisados nos permitiram tecer algumas considerações sobre o ensino de matemática para estudantes surdos. Assim também como nos permitiu fazer algumas reflexões sobre a educação especial na temática da educação bilíngue.

Diante das concepções dos sujeitos, podemos inferir que a educação bilíngue tem sido uma boa alternativa de educação para os surdos, aparentemente, mais viável se comparada à inclusão escolar. Nem todos os professores que atuam na sala bilíngue pesquisada, são bilíngues, isso é um dos fatores que tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, em especial da matemática.

No entanto, cabe ressaltar que os profissionais que tem trabalhado diretamente com os alunos surdos têm buscado se capacitar e estudado sobre o fazer pedagógico que melhor atende as particularidades desses alunos. No caso estudado, a professora de matemática ainda não é fluente em Libras e por isso conta com o auxílio da intérprete. Essa por vez se esforça para aprender a matemática para codificar.

As dificuldades mais perceptíveis no processo de ensino-aprendizagem de matemática na educação bilíngue da sala estudada está relacionada à linguagem (Libras) e o não domínio dos pré-requisitos matemáticos pertinentes de séries anteriores. A falta de domínio pela maioria dos alunos, na turma estudada, se deve principalmente ao fato deles terem passado

cerca de sete anos sem professor de matemática na instituição onde estudaram o ensino fundamental.

Nas concepções apresentadas pelos alunos, podemos perceber que eles reconhecem que o ensino médio bilíngue proporciona inúmeras vantagens em relação ao ensino regular. Tais como: um melhor espaço de interação com outros surdos e eles têm oportunidades de interagir com alguns ouvintes quando possível, o ensino sendo através da Libras torna mais fácil o aprendizado, o ensino é direcionado a eles e assim faz com que obtenham uma educação própria às suas particularidades de aprendizagem, enfim, estão em uma educação própria para surdos.

Apesar de que ainda encontram muitas dificuldades na aprendizagem, que são decorrentes dos conteúdos de matemática do ensino fundamental que não tiveram oportunidade de aprender. Podemos perceber, também, que por eles estarem juntos em uma mesma sala a socialização e a troca de experiência é favorecida.

Esse trabalho proporcionou não somente conhecimentos em relação aos surdos e ao projeto da educação bilíngue. Ele foi muito mais além, as respostas dos sujeitos motivaram a novas reflexões, possibilitaram muitas novas descobertas, novos caminhos, outras séries de perguntas que podem se tornar objetos de outros estudos e muitas reflexões.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n° 12.319, de 01 de setembro de 2010.**Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

DUVAL, R. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, Silva Dias Alcântara (Org.) **Aprendizagem em matemática:** registros de representação semiótica. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-33.

FAYOL, M. **Numeramento aquisição das competências matemáticas**. São Paulo: Parabola Editorial, 2012.

FÁVERO, M. H. **Resolução de problemas, surdez e a língua de sinais**.In: X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010, Salvador, BA. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. Ilhéus, BA: Via Litterarum: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. v. 1 CD-R. p. 1-12

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. Companhia das letras. 6. ed. São Paulo, 2007.

SANCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças**. In: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. SEE/INES. Rio de Janeiro: INES, 1997b.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM CASO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE OBJETO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisangela Dias Brugnera
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
ebrugnera@gmail.com

Resumo:

A informática educativa está cada vez mais presente na escola, o governo incentiva ações que visam à inclusão das tecnologias a escola, influenciando no processo de ensino. Desta forma se faz necessário uma mudança no docente, no sentido de conhecer e utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação -TICs, a fim de melhoras as suas práticas pedagógicas. Trabalhamos com a utilização do Objeto de Aprendizagem conceitos e operações aritméticas que buscavam a produção de significados para desenvolver habilidades que fizessem parte do conhecimento lógico matemático, tais como: agrupar, classificar, categorizar, sumarizar, reconhecer padrões, configurações e regularidades e desenvolver habilidades para as operações matemáticas. Nesse ponto de vista torna-se evidente a importância do uso do computador como estratégia motivadora para os alunos e como uma ótima ferramenta nas atividades em classe. Para isso, tivemos como objetivo analisar as concepções dos professores da 1° fase do 1° ciclo do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino sobre a utilização do Objeto de Aprendizagem intitulado Fazenda do repositório RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação) como um instrumento pedagógico nas aulas de Matemática. Neste trabalho utilizamos como aporte teórico os seguintes autores: SILVA(2004), MORAN(2000), PENTEADO (2009), ALMEIDA (2000) , SOARES (2006) entre outros. Sendo uma pesquisa qualiquantitativa utilizamos as seguintes ferramentas de pesquisa: observação, questionário e entrevista com os sujeitos. Constatamos que a utilização de recursos tecnológicos como os softwares educativos dinamizam as práticas docentes favorecendo o processo de ensino-aprendizagem

Palavras-chave: formação continuada, matemática, Objeto de Aprendizagem.

Considerações Preliminares

Toda a discussão sobre a evolução da sociedade no século XXI, a evolução das tecnologias cada vez mais presentes em nossa vida, nos remete a pensar a presença dessas tecnologias nas escolas.

A escola tem um papel integrador do aluno com a realidade social, cabendo aos educadores à função de operacionalizar as atividades que atendam a essa nova perspectiva sociais.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC´s) podem ser consideradas um importante recurso didático, pois criam condições para o aluno aprender fazendo, ou seja, aprender com os próprios erros.

Neste contexto fica evidente a importância do uso do computador nas escolas. O computador como qualquer ferramenta educacional revela-se como uma estratégia motivadora para os alunos, sendo uma ótima ferramenta para a fixação do conteúdo.

A inserção das TIC´s nas escolas já é uma realidade e este processo tenderá a mudar o processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentamos a nossa pesquisa a partir de estudos de Silva (2004), Sancho (2006), Borba e Penteado (2010), Laborde (2005) entre outros que mostram a utilização das TICs como forma de facilitar o aprendizado.

A metodologia utilizada foi à abordagem qualia-quantitativa, sendo um estudo de caso. Observando como os professores concebem a utilização das TICs, em do Objeto de Aprendizagem denominado Fazenda do repositório RIVED, no ensino de matemática. A pesquisa foi realizada após um levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica e a formulação do problema da pesquisa.



Figura 1 – Fazendinha Rived. Fonte: Dados do Autor

A partir deste Objeto de Aprendizagem trabalhamos conceitos e operações aritméticas que buscavam a produção de significados para desenvolver habilidades que fizessem parte do conhecimento lógico matemático, tais como: agrupar, classificar, categorizar, sumarizar, reconhecer padrões, configurações e regularidades e desenvolver habilidades para as operações matemáticas. Para que o professor tivesse segurança ao desenvolver está atividade em sala de aula, trabalhando o ensino da matemática integrado a tecnologia.



Figura2: Fazenda Contar e Classificar. Fonte: Dados do Autor



Figura3: Fazenda Reconhecer Padrões. Fonte: Dados do Autor



Figura 3: Fazenda Contagem. Fonte Dados do Autor.

Como ferramentas da pesquisa utilizamos questionário, observação e entrevista com os sujeitos da pesquisa sendo 4 os professores atuantes na 1° fase do 1° ciclo do ensino fundamental , dois efetivos e dois interinos.

As observações foram realizadas durante as aulas de matemática das quatro turmas sendo um total de 10 horas aula em cada turma. Os questionários foram aplicados com o intuito de verificar a caracterização de formação profissional dos professores e para averiguar a utilização das tecnologias em suas práticas docentes. As entrevistas foram realizadas com o intuito de esclarecer algum dado apresentado pelos sujeitos após a aplicação dos questionários, estas foram realizadas nos horários em que o professor não estava atuando em sala de aula.

Apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções que os professores têm sobre a utilização de Objetos de Aprendizagem como instrumento pedagógico nas aulas de matemática?

Para isso tivemos como objetivo analisar as concepções de ensino que os professores possuem sobre a utilização dos Objetos de Aprendizagem como instrumento pedagógico.

Sendo assim, ao refletir sobre a relevância deste trabalho, vale mencionar que essa pesquisa tem como responsabilidade social contribuir para repensar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática (licenciaturas), tendo em vista que tanto a formação inicial quanto a continuada seriam mais funcionais se fossem conduzidas em função das necessidades identificadas.

Fundamentos teóricos

As TICs têm papel marcante na sociedade e o governo percebendo está relação tem criado vários programas que incentivam o uso das tecnologias na escola e também investindo na área de formação de professores.

Hoje o grande desafio docente é ensinar na era da tecnologia. Conforme destacam Borba e Penteado (2010, p.56) " ...as inovações educacionais, em sua grande maioria, pressupõe mudança na prática docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso da tecnologia informática." Os autores colocam ainda que "À medida que a tecnologia informática se desenvolve, nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada". (BORBA; PENTEADO, 2010, p.64)

Atualmente o professor precisa estar conectado com essas tecnologias, o processo de formação do professor deve ir além de conhecer as tecnologias e o conhecimento matemático, precisa existir a integração dessas duas áreas e a aplicação em sala de aula.

Conforme Moran (2000, p.152)

> [...] tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tornando-os mais vivos, interessantes, participantes e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos.

Uma das ferramentas que frequentemente é apontado como colaborador no desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvem o uso do computador na área de matemática são os Objetos de Aprendizagem, mas para que eles sejam eficientemente utilizados em sala de aula é necessária à realização de cursos de formação docente que discutam a utilização dessa tecnologia, as suas potencialidades e funções assim como trabalhar as diferentes metodologias que favorecem essa integração matemática e tecnologia.

Como as tecnologias cada vez mais estão inseridas neste ambiente escolar, o professor precisa acompanhar essas mudanças e muitas vezes se sente intimidados pelos alunos que muitas vezes possuem mais desenvoltura que o próprio professor para utilizar essas tecnologias educacionais.

Segundo Borba e Penteado (2010, p.64) "À medida que a tecnologia informática se desenvolve nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada". Com a colocação dos autores percebemos a importância de estarmos acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade, na escola e principalmente na sala de aula realizando sempre reflexões a respeito de nossa atuação como professores em sala de aula.

Mas para que o professor trabalhe com um recurso didático como um software educativo é imprescindível que este professor tenha conhecimento aprofundado sobre essa ferramenta.

Conforme Almeida (2000, p.64-65)

> Dominar os recursos computacionais é essencial para que o professor possa orientar o aluno na escolha do software mais adequado aos seus objetivos, fornecer informações pertinentes sobre suas ferramentas ou operações, saber como buscar tais informações nas opções do próprio software, colocar questões que ajudem o aluno a repensar o seu problema e a representação em termos de funções e operações do recurso utilizado.

Devemos perceber que o não conhecimento na área das tecnologias se torna um problema para o professor que pretende utilizar essas tecnologias em sua prática docente.

Esse desenvolvimento profissional acontece como um desejo interno do professor, com suas experiências no dia-a-dia da escola o que acaba resultando em um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional que geram mudanças em sua prática docente.

Considerações finais

A partir das questões propostas aos professores por meio de questionário específico, entrevista e observação, apresentamos os dados a seguir:

Perguntamos aos professores se durante a sua formação cursaram alguma disciplina relacionada ao uso das TICs percebemos que todos responderam ter cursado apenas uma disciplina, isso corrobora com os dados apresentados.

Quando foi perguntado se os professores utilizavam o laboratório de informática para trabalhar com alguma atividade de matemática foi constatado que nenhum dos professores utilizava o laboratório de informática.

Perguntamos então o que os professores achavam do uso de recursos tecnológicos para o ensino de matemática 3 responderam que estimula os alunos ao estudo e 1 respondeu que ainda tem dúvidas que realmente estes recursos favoreçam a aprendizagem.

Realizamos também perguntas subjetivas como: Quais as dificuldades que levaram o professor a não utilizar o laboratório de informática?

Os professores apontaram vários fatores como: a escola não possui um técnico responsável pelo laboratório de informática que acompanhe o professor em suas aulas e na instalação e configuração dos softwares de matemática no laboratório da escola, número insuficiente de máquinas do laboratório, os computadores que estão com problemas ou não funcionam. Destacam ainda a questão da imperatividade dos alunos por estar em um ambiente que não é a sala de aula, a distração frente ao uso do computador como acessar a internet e jogos on-line. Como a maioria dos alunos

não possuem acesso aos computadores fora do ambiente escolar é necessário que o professor trabalhe com os alunos no laboratório de informática em um primeiro momento para que estes tenham maior familiaridade com o computador, para que consigam desenvolver as atividades propostas com maior familiaridade aumentando desta forma o seu desempenho na aula.

Embora por ser um estudo de caso com uma amostra bastante limitada, nos permita apenas fazer colocações pontuais porque nos limitamos a apenas uma escola do município de Sinop - MT. Mas acreditamos nas condições reais de trabalho, no trabalho de formação dos professores que atuam na escola. Ressaltamos que este trabalho teve um significado muito importante visto que essa capacitação desenvolveu a confiança desses professores em trabalhar com o auxílio das tecnologias, vencendo a insegurança perante os alunos e mostrando que a utilização de uma nova proposta de trabalho em sala de aula faz parte do processo de formação continuada.

Referências

ALMEIDA, M. Elizabeth & Valente, José **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Ed. Paulus,2011.

BORBA, Marcelo C, PENTEADO, Mirian G. **Informática e Educação Matemática.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.(Coleção Tendências em Educação Matemática).

MORAN, José Manuel (et all).**Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas-SP: Ed. Papirus, 2000.

LORENZATO, Sérgio. (Org.) **O laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores.** SP: Autores Associados, 2012.

ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS NA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE DIVISÃO

PIVA, Rosalina- Professora da Rede Municipal de Novo Progresso Pará

rosalinapiva@hotmail.com

RESUMO

Este texto é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação com o objetivo de investigar que estratégias alunos da 2ª fase do 2º ciclo (5º ano do Ensino Fundamental de nove anos) que frequentam a sala de articulação de uma Escola Estadual no município de Várzea Grande/MT, mobilizam na Resolução de Problemas de Divisão. A metodologia de investigação adotada foi a de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso baseados em Yin (2010) e Bogdan e biklen (1994). Em relação à Resolução de Problemas, como metodologia de ensino, buscou-se suporte em Onuchic (2011); Brasil (1997); entre outros. Apresentamos neste artigo as estratégias mobilizadas por cinco alunos, quanto ao primeiro problema apresentado na pesquisa. Como resultado, temos que esses alunos buscam acertar por tentativa e erro, qual operação que deverá ser utilizada na resolução. Foram identificadas as seguintes estratégias: algoritmo da divisão com chave longa; algoritmo da multiplicação; algoritmo adição e algoritmo subtração. Além disso, foi evidente o uso da tabuada e dos desenhos na representação dos problemas.

Palavras chave: Pesquisa de mestrado, estratégias mobilizadas e problema de divisão.

INTRODUÇÃO

A Resolução de Problemas como metodologia de ensino se torna tema de pesquisas no Brasil após 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as investigações sobre Resolução de Problemas e suas implicações curriculares iniciaram-se em 1970 em nível mundial. Os trabalhos de George Polya sobre Resolução de Problemas datam de 1944, no entanto, grande parte da literatura só foi conhecida a partir dos anos 1970. Antes dos anos 1960 os estudos em Resolução de Problemas preocupavam-se com o desempenho bem sucedido na sua resolução, já após esse período o processo envolvido passou a ser a preocupação dos educadores com o ensino centrado no uso de diferentes estratégias e somente após 1990 que a Resolução de Problemas é descrita como um conjunto de estratégias que os alunos precisam desenvolver ao lidar com os problemas matemáticos.

Devido às inquietações ao longo da docência em sala de aula nas Séries Iniciais acerca da Resolução de Problemas e das dificuldades apresentadas na resolução, buscou-se na pesquisa de mestrado responder à seguinte pergunta de investigação: Que

estratégias os alunos da 2ª fase do 2º ciclo (5º ano do Ensino Fundamental de nove anos) que frequentam a sala de articulação de uma Escola Estadual de Várzea Grande, em Mato Grosso, mobilizam na Resolução de Problemas matemáticos de divisão?

O nosso estudo se caracteriza por estudo de caso que segundo Yin (2010) é uma investigação empírica, um método de pesquisa que abrange o planejamento, técnica de coletas de dados e análise. Ao investigar que estratégias alunos da 2ª fase do 2º ciclo (5° ano do Ensino Fundamental de nove anos) que frequentam a sala de articulação de uma Escola Estadual no município de Várzea Grande, em Mato Grosso, mobilizam na Resolução de Problemas de Divisão e por se tratar especificamente de um grupo de sete alunos de uma Escola Estadual no município de Várzea Grande, Mato Grosso, por apresentarem dificuldades de aprendizagem em matemática, e por este motivo, frequentam a sala de articulação para o reforço escolar. Assim o estudo de caso é:

> [...] o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais [...] (YIN, 2010, p. 24).

Desse modo as notas de campo foram de suma importância na análise e coleta de dados, bem como, outros instrumentos, por exemplo: a transcrição do áudio do (gravador); e materiais para análise como e documentos legais (PCN). Os diferentes materiais escolares cadernos de alunos, o livro didático adotado na escola, as resoluções dos problemas dos alunos.

Resolução de Problemas como Metodologia de Ensino

Nos dias de hoje, a Resolução de Problemas pode ser encarada como uma metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações-problema que se caracterizam pela investigação e exploração de novos conceitos. Essa proposta, porém, tem uma grande tendência de ver a Matemática como autocontida e interessante por si mesma, o que não é uma atitude sempre compartilhada pelo aluno.

Assim, a Resolução de Problemas passou a ser pensada como uma metodologia de ensino, tornando-se parte integrante das aulas de matemática. Com o surgimento de propostas curriculares que situavam o ensino da matemática através da resolução de problemas, buscava-se colocar aos alunos problemas matemáticos a partir de padrões de

conteúdos (Números e operações; Álgebra; Medida; Análise de Dados e Probabilidade). Um novo enfoque foi dado às salas de aula para dar conta dessas novas ideias com uma visão expandida dos algoritmos[1] (ONUCHIC; ALLEVATO, 2009, p. 218). Essa estrutura de abordagem por padrões de conteúdos, respondendo a questão "O que (ensinar)", Números e Operações, Álgebra, Geometria, Medida, Análise de Dados e Probabilidades, presente até hoje apontam a Resolução de Problemas como primeiro procedimento de trabalho com esses blocos. Respondendo à questão "como (ensinar)", pois, o ensino da matemática com esta metodologia é adequado às recomendações dos PCN e do NCTM National Council of Teachers of Mathematics (Conselho Nacional de Professores de Matemática), de modo que, conceitos e habilidades sejam aprendidos pelos alunos (ONUCHIC, 2011).

Para Dante (1989), o que se caracteriza como um problema é qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la. Promovendo o desenvolvimento de habilidades que propiciem a elaboração de raciocínio lógico e o uso eficaz de recursos disponíveis na Resolução de Problemas

A "Resolução de Problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou com aplicação da aprendizagem, mas, como orientação para a aprendizagem" Onuchic (1999, p. 215); e por entendermos que esse conceito é o que mais se aproxima da realidade pesquisada e das abordagens que fizemos para a produção de dados ao colocar a Resolução de Problemas, como ponto de partida das atividades matemáticas, o aluno utiliza o que já aprendeu para resolver outros problemas.

O ERRO NA MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A consideração do erro do aluno na resolução de problemas de divisão é fundamental para a compreensão das estratégias mobilizadas na resolução dos mesmos. Cavalcanti (2001, p.137) comenta que uma maneira de contribuir para a evolução do trabalho é realizar um confronto entre as diversas representações que surgem durante a resolução de problemas e discutir sua eficácia comunicativa, ou seja, que os demais alunos possam acompanhar o caminho que a criança utilizou para chegar à conclusão. No entanto, é preciso verificar se a mesma está certa ou não.

[1] Conjunto de regras formais cuja aplicação permite resolver um cálculo ou um problema enunciado por meio de um número finito de operações. (LAROUSSE, ÁTICA: DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p.32)

Ao pedir para os alunos exporem as suas diferentes estratégias encontradas na resolução, cabe ao professor incentivar a análise sobre quais soluções apresentadas são adequadas àquela situação. Mesmo que algumas estratégias não sejam completamente corretas é importante que elas também sejam apresentadas, pois isso possibilita conhecer os diferentes caminhos encontrados para a resolução.

Os alunos precisam ser incentivados a expressar livremente seu modo de pensar. Diante do erro o professor poderá ter algumas ações: como garantir que haja um clima de respeito e confiança em sala de aula, para que o aluno se sinta à vontade para lidar com o erro:

> Problemas, onde os erros produzidos ao longo do processo de tentativa de resolução não podem ser evidenciados: o aluno busca camuflar ou ocultar os erros presentes no processo de ensaio de resolução, nas quais é valorizado pelo professor não o processo de resolução (o que nunca é um processo linear), mas somente os resultados finais. Os erros, os mais ricos elementos reveladores dos esquemas de pensamento, foram excluídos do processo de resolução documentado pelo aluno (MUNIZ, 2013 p. 38).

O professor, ao identificar erros que frequentemente são cometidos pelos alunos na Resolução de Problemas, poderá selecionar alguns para discutir o porquê da resolução estar errada. Isto contribui para que a criança reveja suas estratégias, localizando seus erros, reorganizando os dados em busca de uma solução correta. É necessário que o trabalho com resolução tenha um fio condutor a qual possibilite um maior entendimento de determinado conteúdo matemático. Os alunos podem ser incentivados a comparar as diferentes resoluções (CAVALCANTI, 2001).

> A análise de erros em questões de Matemática, solucionadas por alunos em qualquer nível de ensino, é uma atividade desenvolvida pelos professores, em geral como parte do processo de avaliação. No entanto, se nos restringirmos a apontar os erros, não estaremos aproveitando seu potencial para qualificar a aprendizagem, pois o aluno não está sendo desafiado a utilizar seus erros para construir novos conhecimentos. Os erros evidenciam dificuldades na aprendizagem, mas sua ocorrência não deve ser apenas apontada ou penalizada; é preciso utilizá-los para promover a aprendizagem, a partir de estudos e pesquisas e da elaboração de estratégias de ensino baseadas nas dificuldades detectadas. Portanto, há pontos em comum entre a avaliação e a análise de erros, mas cada atividade pode ser desenvolvida separadamente e cada uma tem seus objetivos específicos (CURY, 2013, p. 2).

As crianças devem ser estimuladas a confiar na capacidade de Resolver Problemas, o erro deve ser encarado pelo professor como uma forma de aprender novos conceitos. A Resolução de Problemas passa a ser vista como um dos objetivos do ensino

da matemática o que propicia um posicionamento diferenciado diante de situações desafiadoras. Os futuros professores devem ser desafiados a trabalhar com metodologias que valorizem as respostas do aluno, contribuindo com sua aprendizagem.

Nesse aspecto, concordamos com Palma (1999), quando afirma que os alunos chegam à escola, ávidos por conhecer e se deparam com um ambiente em que se valoriza somente o número de acertos e de erros nesse processo, devido a isso saem frustrados e temerosos em relação à matemática.

A Resolução de Problemas é, portanto, um dos momentos em que as crianças têm a possibilidade de tentar encontrar um caminho próprio, refletindo sobre as operações matemáticas.

ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE DIVISÃO

Palhares (2004, p. 24) define 'estratégias' como o conjunto de técnicas a serem dominadas pelos solucionadores e que os ajuda a 'atacar' o problema ou progredir no sentido de obter a sua solução. Sánchez Huete e Fernández Bravo (2006, p.25) consideram que as "estratégias são procedimentos que orientam a respeito da utilização de uma habilidade ou do conhecimento necessário para resolver um problema".

Diante dessas definições, compreendemos por estratégias, todos os recursos utilizados para a resolução de problemas como a utilização dos algoritmos da adição, algoritmo da subtração, algoritmo da multiplicação e algoritmo da divisão, mesmo sendo estes considerados como tradicionais. Também consideramos a utilização de representações como o desenho ou outra técnica, não citada, empregada na resolução dos problemas propostos aos sujeitos da pesquisa.

DES = desenho. A criança vale-se do desenho (representação icônica) associado à representação numérica.

Nas aulas de matemática, o desenho é utilizado como recurso de interpretação do problema, registrando as estratégias de solução pensadas por alunos.

> Quando desenham, elas explicitam mais facilmente os significados presentes no texto - palavras, informações, operações etc.- e assim constroem uma representação mental dos mesmos. O desenho também favorece ao professor pistas sobre a criança, como ela pensou e agiu para solucionar determinado problema, e à criança fornece meio de manifestar como age sobre o problema, como expressa suas ideias e comunica-se (CAVALCANTI, 2001, p. 128).

Ainda segundo a autora, o desenho pode ser utilizado de três maneiras diferentes na resolução de problemas. Em uma primeira etapa, o desenho é utilizado para representar aspectos da situação apresentada no texto, mas que não expressam relações que identifiquem as transformações numéricas ou que indiquem a resolução do problema através do desenho. Numa segunda etapa, o desenho é empregado para representar a resolução completa do problema, o que demonstra que ele está explorando o significado das operações presentes no texto. Na terceira etapa, há a mistura de desenhos e sinais matemáticos que podem significar que a criança está utilizando o desenho para interpretar o texto e expressa a resolução através de uma escrita matemática ou, faz a resolução numérica e utiliza o desenho para comprovar se sua resposta está correta Cavalcanti (2001). Logo, podemos concordar que:

> Em se tratando de representações gráficas espontâneas na resolução de problemas, a mais comum para o revolvedor é sem dúvida o desenho. De modo geral, isso ocorre porque desenhar é uma ação inerente as formas de representação das crianças muito antes delas serem apresentadas as linguagens convencionais da escola, entre elas a da matemática (SMOLE, 2013, p. 52).

As autoras (SMOLE; DINIZ, 2001), afirmam que a busca de diferentes resoluções deve ser incentivada, no entanto, é preciso ter cuidado quanto à escolha do problema. Alguns textos são adequados para alunos de séries iniciais que não conhecem nenhuma técnica operatória e outros, para alunos que conhecem os algoritmos e resolvem o problema sem dificuldades, fazendo os cálculos necessários.

- **AAd = algoritmo da adição**. A criança emprega a operação de adição para solucionar o problema.
- **ASb = algoritmo da subtração**. A criança emprega a operação de subtração para solucionar o problema.
- **AM = algoritmo da multiplicação.** A criança emprega procedimentos multiplicativos, ou seja, resolve o problema empregando o algoritmo da multiplicação;
- **ADCL = algoritmo da divisão com chave longa**. A criança resolve o problema utilizando o procedimento convencionalmente conhecido como processo longo da divisão.

- **ADCB = algoritmo da divisão com chave breve**. A criança resolve o problema, utilizando o procedimento convencionalmente conhecido como processo breve da divisão.

Em um relato de pesquisa sobre a análise da produção de um aluno considerado malsucedido na resolução de problemas matemáticos, no contexto escolar Palma (2011) conclui que:

> [...] a possibilidade de utilizar diferentes estratégias e registros no processo de resolução de problemas matemáticos oportuniza aos alunos a construção da ação realizada; o desenvolvimento da autonomia e da criatividade; e a apropriação da linguagem matemática (PALMA, 2011, p. 167).

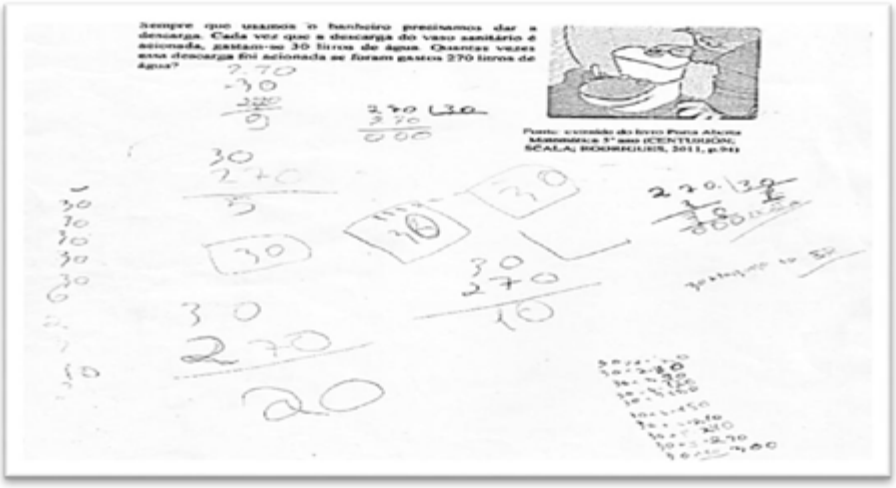
A utilização de diferentes estratégias pelo aluno, possibilita uma melhor compreensão do problema anunciado e evidencia a construção do conhecimento no decorrer da resolução.

Estratégias mobilizadas por alunos

Aqui apresentaremos as estratégias mobilizadas por cinco alunos, referente a um dos problemas da pesquisa de mestrado (PIVA, 2014), que foi o primeiro problema apresentado: "Sempre que usamos o banheiro precisamos dar a descarga. Cada vez que a descarga do vaso sanitário é acionada, gastam-se 30 litros de água. Quantas vezes essa descarga foi acionada se foram gastos 210 litros de água?".

Selecionamos cinco alunos que identificamos por: My, Ma, Jo, Ed e Ta, para apresentar o problema nº 1 e as respectivas resoluções.

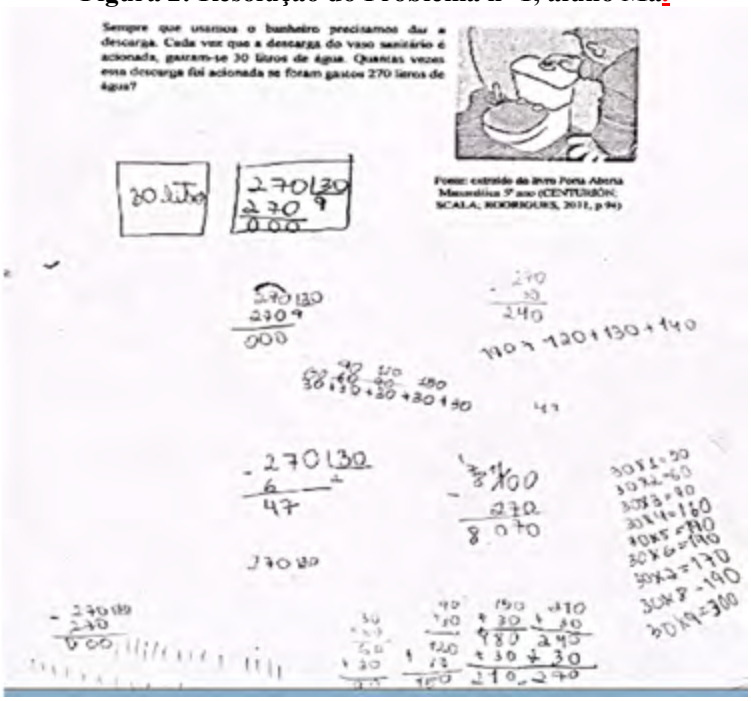
Figura 1: Resolução do Problema nº 1 - aluno My.



Fonte: Piva (2014)

Na Figura 1, o aluno não respondeu a questão do problema. As estratégias mobilizadas pelo aluno sem nenhum acerto foram as que utilizaram os algorítmos da divisão, subtração, e multiplicação. Percebe-se pela resolução apresentada o não dominio das operações fundamentais. No entanto, o que é significativo nesse processo é a tentativa de resolução.

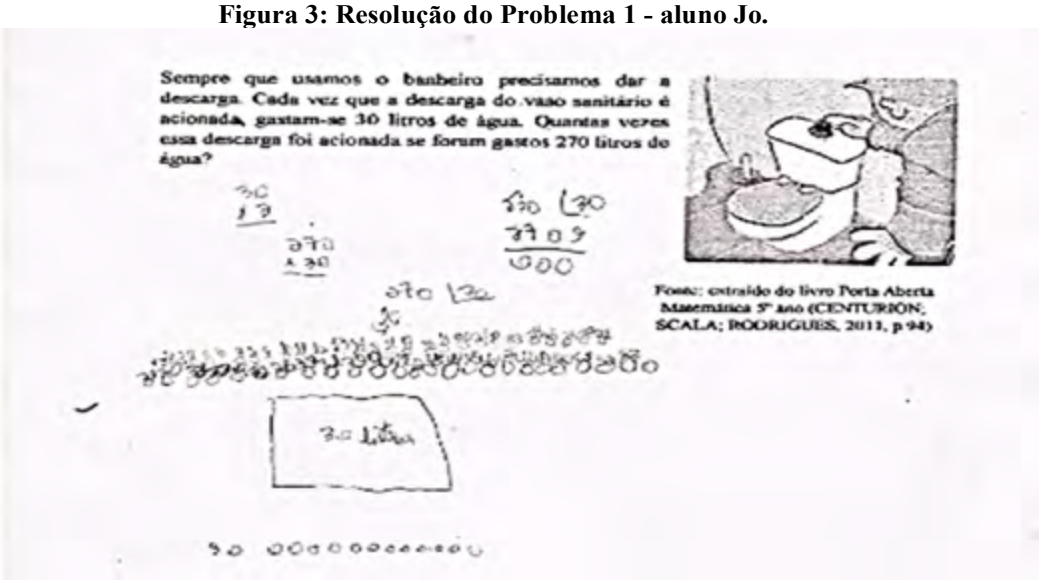
Figura 2: Resolução do Problema nº 1, aluno Ma.



Fonte: Piva (2014)

O aluno mobilizou os algoritmos da adição, multiplicação e subtração (Figura 2). Na divisão, algoritmo da divisão de chave longa é utilzado. O aluno tem domínio do algoritmo da divisão, embora se apoia na tabuada para resolvê-la. Não há a preocupação em dar as respostas ao enunciado do problema. A expressão "Posso usar a borracha?" evidencia que os alunos têm noção quanto ao erro na resolução. Há uma certa resistência em deixar os registros na folha. O aluno Ma evidenciou em sua resolução uma aprendizagem algorítmica na qual, requer o uso da memória na interpretação do procedimento correto. Segundo Sánchez Huete e Fernández Bravo (2006), a aprendizagem da tabuada de multiplicar faz parte desse tipo de ensino instrumental da matemática.

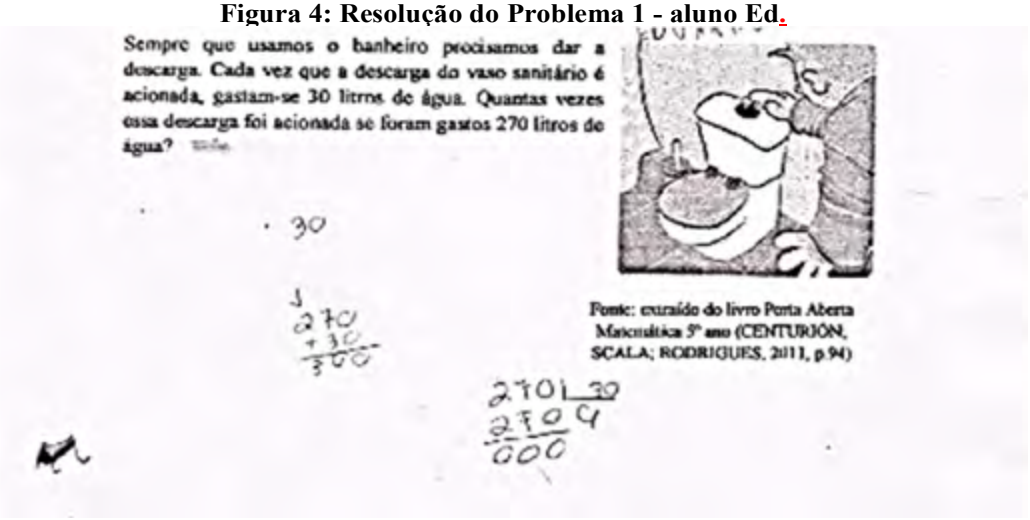
Figura 3: Resolução do Problema 1 - aluno Jo.



Fonte: Piva (2014)

Como podemos verificar pela Figura 3, o aluno faz tentativas mobilizando a resolução do problema, utiliza-se de desenhos tentando representar os litros de água. No entanto, no decorrer da resolução percebe-se que o mesmo não prossegue a contagem além de 50. O algoritmo da divisão de chave longa é aplicado, isso evidencia que o aluno não domina as operações, visto que só conseguiu o resultado após as intervenções dos colegas e pesquisadora em sala de aula, embora tenha demonstrado um grande esforço para a compreensão e resolução do problema.

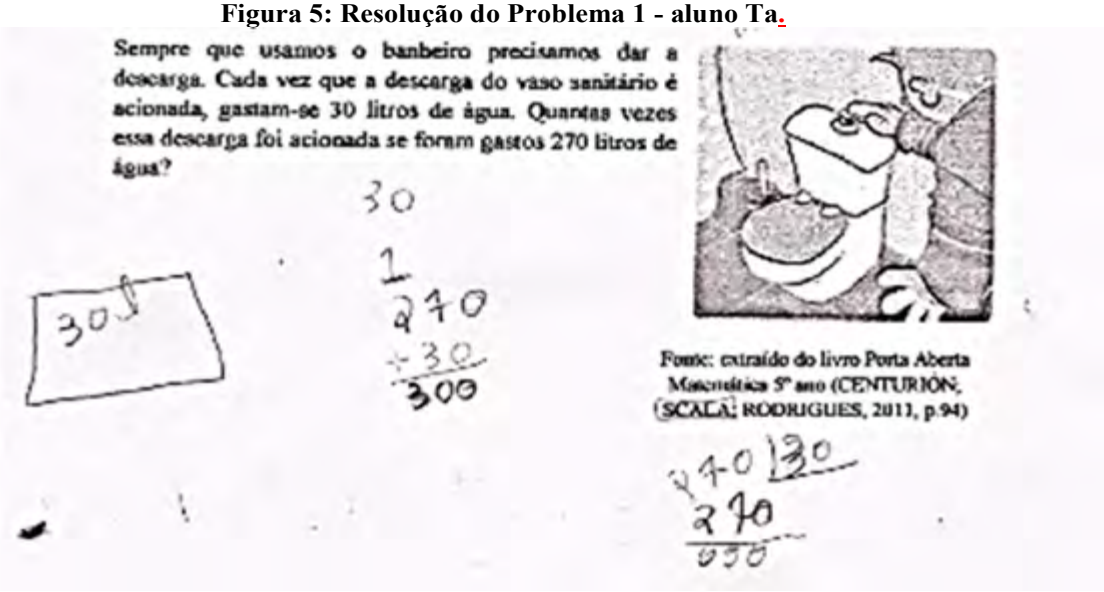
Figura 4: Resolução do Problema 1 - aluno Ed.



Fonte: Piva (2014)

O aluno utiliza o algoritmo da divisão de chave longa, faz tentativas na adição sem chegar a um resultado satisfatório (Figura 4). Perguntas como: *É de mais? Posso usar a borracha?* São comuns durante a resolução.

Figura 5: Resolução do Problema 1 - aluno Ta.



Fonte: Piva (2014)

O aluno inicia a resolução com o algoritmo da adição (Figura 5). Perguntou logo no início: *É de mais professora?* Depois das intervenções feitas ele inicia o processo de resolução pelo algoritmo da divisão da chave longa, mas não conclui o raciocínio, ao longo da Resolução o aluno diz: *É de divisão? Não sei dividir*, ficando dessa maneira a Resolução incompleta.

CONSIDERAÇÕES

A utilização dos algoritmos convencionais: adição, subtração, multiplicação e divisão como estratégias para a resolução é muito comum entre os alunos, no entanto a motivação para que se experimentem novas estratégias como o desenho na resolução do problema, devem ser incentivadas pelo professor.

Os alunos My, Ma, Ed e Ta, não mobilizaram o desenho como estratégia na resolução do problema nº 1 proposto nesta pesquisa. O aluno Jo mobilizou o recurso do desenho na resolução do problema. No entanto consideramos o desenho como uma estratégia muito interessante para ser ensinada e incentivada nas escolas, apesar de ainda ser pouco utilizado por professores.

A aprendizagem da matemática contribui para o funcionamento cognitivo-dedutivo, o que possibilita resolver problemas de diferentes maneiras. A utilização de desenho na resolução do problema ou outras formas de representação na busca da compreensão e resolução, incentivado pelo professor regente da sala de aula, torna a resolução mais visível e significativa para o aluno.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, Porto: Portugal. Editora Porto LDA, 1994. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

CAVALCANTI, Cláudia Tenório. Diferentes formas de resolver problemas. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org) **Ler, escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros:** uma possibilidade de formação inicial de professores. **Anais XI ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática**. Educação Matemática Retrospectivas e Perspectivas SEBEM PUC/PR 2013: p.35 ISSN: 2178-034X

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. **Resolução de Problemas: teoria e prática.** UNICAMP- Campinas-SP: 20 de outubro de 2011.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (org) **Educação Matemática: pesquisa e movimento.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org) **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, cap.12, pp. 199-220,1999.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia Educação e Linguagem Matemática** http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/images/Mdulo%201%20de%20Educao%20MAtemtica%20-20significados%20do%20aprender%20e%20ensinar%20Matemtica%20-%20Cristiano.pdf Acesso em 2013.

PALHARES, Pedro (org). **Elementos de matemática para professores do ensino básico**, Lisboa: Lidei; 2004.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. Análise da Produção de um aluno considerado malsucedido na resolução de problemas matemáticos. **Revista Psicopedagogia**, 2011:167-167.

PALMA, Rute Cristina Domingo da. **A Resolução de Problemas Matemáticos nas concepções dos professores das séries inicias do Ensino Fundamental**: Dois estudos de caso. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Cuiabá (MT): 1999.

PIVA, Rosalina. **Estratégias mobilizadas na resolução de problemas matemáticos de divisão por alunos da sala de articulação da 2ª fase do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola estadual de Várzea Grande-MT.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá (MT): 2014.

SÁNCHEZ HUETE, Juan Carlos; FERNÁNDEZ BRAVO, José A. Fernández. **O ensino da Matemática:** Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas, Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler e Aprender Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org). **Ler, escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Entre o pessoal e o formal: as crianças e suas muitas formas de resolver problemas. In: SMOLE, Kátia Cristina Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto (Org) **A Matemática em sala de aula**: reflexões e propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Elisama Jaçanã Brajão
Elisama_rm@hotmail.com
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Juscélia Oliveira de Carvalhos Rocha
ju-oliveira191@hotmail.com
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Orestes Zivieri Neto
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Orestesz@hotmail.com

GT 10 Educação matemática e ciências

RESUMO: O presente estudo expõe os resultados da pesquisa intitulada: "Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos", com o seu desmembramento através do subprojeto- "1, 2 feijão com arroz; 3, 4 feijão no prato". "Como as crianças de 05 anos na pré-escola consolidam seus conhecimentos numéricos de recitar, contar e escrever números". Nosso objetivo é verificar e analisar as escolhas teóricas e metodológicas utilizadas pelas pré-escolas para alfabetizar matematicamente as crianças de 05 anos, principalmente no tocante ao processo de construção dos números do sistema numérico decimal. A pesquisa desenvolvida entre o período de agosto/2012 a julho/2014 utilizou os seguintes instrumentos de coletas de dados: No primeiro ano de estudo, a análise do RCNEI – Volume 3 com a finalidade de verificar as propostas de ensino indicadas para a pré-escola e posteriormente, a observação participante em uma sala de aula de uma instituição de educação infantil pública da rede municipal de Rolim de Moura- RO, no segundo ano de pesquisa, desencadeou-se a análise do cadernos dos alunos e a entrevista individual com a professora da pré-escola com a finalidade de reforçar as nossas análises. Os resultados obtidos pela pesquisa, através do cruzamento das informações em análise, indicam a necessidade de atualização do documento e da professora em relação as suas práticas de ensino e que na sala de aula ainda impera a abordagem tradicional. Dessa forma, almeja-se que o resultado alcançado forme um arcabouço capaz de elucidar melhor o processo inicial de construção dos números pelas crianças da pré-escola, pautado nas quatro funções numéricas: recitar, contar/quantificar e escrever números.

Palavras chaves: Alfabetização matemática. Pré-escola. Sistema numérico decimal.

1. Introdução

O estudo que ora se apresenta tem origem na realização da pesquisa intitulada "Alfabetização matemática. Os caminhos escolhidos pela escola para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 a 7 anos", através do desmembramento de seu subprojeto – "1, 2 feijão com arroz; 3, 4 feijão no prato". "Como as crianças de 05 anos na pré-escola consolidam seus conhecimentos numéricos de recitar, contar e escrever números".

Nossas inquietações sobre a temática se desdobram nas seguintes questões: Qual a abordagem que a escola adota durante o período inicial de escolarização das crianças de 5 anos para alfabetizá-las matematicamente? Como as atividades de matemática dadas na pré-escola

auxiliam as crianças no processo de consolidação numérico de recitar, contar e escrever os números? Qual é o pensamento das professoras sobre as atividades? Seus conhecimentos de recitação, contagem/quantificação e escrita de número são legitimadas para a consolidação da construção do conceito de número de nosso sistema numérico decimal? De que maneira e quais conhecimentos constituem a base para o aprendizado do sistema numérico posicional de base dez?

Com base em nossas indagações da pesquisa, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar e analisar as escolhas teóricas e metodológicas utilizadas pelas escolas para alfabetizar matematicamente as crianças de 05 anos e detectar se as práticas abordadas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento do processo de construção do número do SND.

Neste sentido, no período de dois anos de estudo optou-se pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental do Referencial Curricular Nacional para a pré-escola, no intuito de averiguar as indicações metodológicas seguidas pelas orientações didáticas, juntamente aos conteúdos propostos para cada faixa etária; a análise dos cadernos dos alunos e a entrevista com a professora da pré-escola.

Assim, neste escrito inicialmente expõe-se os aspectos teóricos que basicamente fundamentam estudos e pesquisas sobre a temática. Logo após apresentamos as nossas escolhas metodológicas e em especial evidenciamos os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a investigação. Posteriormente destacam-se os resultados e discussões que se procederam a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Por fim, espera-se com os fundamentos teóricos abordados, a análise dos conteúdos dos Referenciais Curriculares, juntamente com a análise dos cadernos dos alunos e a entrevista realizada com a professora, possam elucidar ou pelo menos indicar as razões de nossas delimitações nesse estudo, assim como também apontar aspectos das concepções e práticas subjacentes às escolhas metodológicas que as escolas utilizam para alfabetizar matematicamente as crianças de 5 e 6 anos.

1. Os primeiros passos das crianças da pré-escola rumo à construção do número

Durante o período inicial de alfabetização matemática na pré-escola destaca-se a construção dos conhecimentos numéricos de recitar, contar/quantificar e escrever os números, para a compreensão desse processo é importante enfatizar os estudos de Kamii (1991, p. 19) quando diz que "O número, de acordo com Piaget, é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre os objetos (por abstração reflexiva). Uma é a ordem e a outra é a inclusão hierárquica".

No que se refere a "ordem" as crianças precisam estabelecer uma ordem lógica entre os elementos de uma sequência para evitar que o resultado final de uma contagem termine errado, ou seja, contar mais de uma vez o mesmo objeto ou esquecer-se de contar algum. No caso da inclusão hierárquica, a criança precisa desenvolver o entendimento de que um número está incluído no outro "um em dois, dois em três, três em quatro, etc." (Kamii, 1991, p. 20).

Kamii (2005) destaca que as crianças chegam à escola com conhecimentos matemáticos adquiridos a partir do seu cotidiano e afirma que estes lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, entre outros. Os conhecimentos numéricos que as mesmas têm decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras e nas mais diversas formas.

Ao construírem a série oral as crianças começam a contar, ou seja, estabelecem uma "correspondência um a um entre os objetos de um conjunto e os nomes dos números, na ordem dada". Mas para isso as crianças têm que enfrentar várias dificuldades, como salientam Duhalde e Cuberes (1998),

> [...]designam a cada objeto de um conjunto o nome de um número, como se este fosse o nome do objeto, sem chegar a quantificar o conjunto. Se pedirmos a uma menina que conte uma coleção de seis objetos, começará contando "um, dois, três, quatro, cinco, seis". Se posteriormente lhe perguntarmos "quantos tem?" e responde "um, dois, três, quatro, cinco, seis", mesmo que manifeste o princípio de ordem estável e o de biunivocidade, ainda não conseguiu dar-se conta do princípio de cardinalidade. Por isso não identifica que seis não é somente o nome designado ao último objeto, e sim que representa a quantidade total de elementos de um conjunto. (DUHALDE E CUBERES, 1998, p.51).

Nessa mesma lógica, Moreno (2011) através das pesquisas realizadas por Gelmam afirma que as crianças podem recitar a série numérica até um determinado número, mas não necessariamente poderá utilizar esse conhecimento na hora de contar objetos ou desenhos. Para a criança aprender a contar em primeiro lugar "é preciso atribuir a cada um dos objetos uma e somente uma palavra número, respeitando, ao mesmo tempo, a ordem convencional da série" (Moreno, 2011, p. 56). As crianças em processo de alfabetização matemática, em uma contagem costumam não coordenar os dois sentidos ao mesmo tempo "a mão vai mais rápida do que a boca" ou vice versa, de modo que o resultado da contagem sempre termina errado.

Para contar a criança precisa compreender o "princípio de indiferença de ordem", ou seja, a ordem na qual se conta as unidades (da direita para a esquerda, ou da esquerda para a direita, etc.) não altera qualquer quantificação a ser realizada e o "princípio de cardinalidade", isto é, atribuir apenas uma palavra número para o resultado final da contagem, totalizando os elementos de uma série.

Duhalde e Cuberes (1998) comenta sobre o recitado da série orale postula que conforme as crianças recitam a série numérica, elas progressivamente vão se familiarizando com as regras do sistema de numeração decimal. Duhalde e Cuberes(1998) aludem,

> Mesmo que pareça que esta etapa do contar representa um contar de memória, e por esta razão poderia julgar-se carente de sentido, ao ampliar-se a série oral – em especial a partir do número 15 – as crianças vão descobrindo certas regras numéricas que lhes permite continuar o recitado da série ainda que não conheçam o nome do número que segue. Assim sucede quando, conhecendo os dezes e os vintes, depois do vinte e nove costumam dizer vinte e dez e, se um adulto corrige dizendo "é trinta", podem retomar dizendo o recitado expressando "trinta e um, trinta e dois...". (DUHALDE E CUBERES, 1998, p.49-50).

No que se refere à compreensão do SND que é posicional, decimal e de escrita ideográfica, Coll e Teberosky (2002) apresentam que com a junção das dezenas formam-se as unidades de centenas, de milhão, de bilhão e assim sucessivamente, sendo possível expressar a quantidade que quisermos, Coll e Teberosky(2002) afirmam,

> Ao utilizar os números, pretendemos expressar as quantidades com clareza e precisão. Seria impossível representar as diferentes quantidades se, para cada uma delas, precisássemos utilizar um sinal diferente. Por isso, foram estabelecidas algumas regras para podermos expressar qualquer quantidade utilizando apenas os 10 algarismos do sistema decimal. Dessa forma, o sistema abrange as ordens mais elevadas e permite expressar qualquer quantidade que imaginamos.
> O sistema decimal continua formando unidades de ordem superior por meio do agrupamento de 10 unidades de ordem imediatamente inferior. As unidades que se formam chamam-se: unidade de milhão, dezena de milhão, centena de milhão, unidade de bilhão e assim sucessivamente. [...]. (COLL E TEBEROSKY, 2002, p. 23/26).

Coll e Teberosky (2002) também aludem sobre a função social do número, e sua utilização em vários contextos sociais, nos quais são empregados com diferentes objetivos e significados: codificar, medir, seriar, contar, entre outros. Sobre a função de medir Coll e Teberosky (2002, p.123) evidencia que "Quando medimos, estamos quantificando uma característica dos corpos: seu comprimento, sua superfície, seu valor, etc.".

Na numeração escrita, Lerner e Sadovsky (1996) discutem as hipóteses iniciais elaboradas pelas crianças sobre a representação escrita dos números, uma delas consiste na ideia de que a magnitude do número depende da quantidade de algarismos utilizados para representá-lo, isto é, acredita-se que quanto mais algarismos, maior é o número, entretanto, há circunstâncias difíceis para a criança compreender a grandeza do número, por exemplo, o 1.110 é maior do que o 999, sendo que no primeiro número todos os algarismos são "baixinhos" e no segundo, os algarismo são "muito altos".

Em outros casos as crianças podem utilizar a hipótese de comparara posição dos algarismos no sistema numérico decimal, ou seja, elas começam aperceber que a posição do número cumpre um papel importante no SND, na visão delas isso seria: "o primeiro é quem

manda".A criança entende que o número maior é aquele que apresenta o primeiro algarismo maior, porém, quando se depara com números que possuem o primeiro algarismo igual, por exemplo, 63 e 69 elas recorrem ao segundo número para identificar o maior.

Outra pressuposição elaborada pelas crianças sobre a representação numérica se enquadra na ideia da transcrição fonética, isto é, a criança escreve o número exatamente como ela escuta ser pronunciado, por exemplo, mil e quatrocentos, ela escreve "1000400". Lerner e Sadovsky (1996) comentam que estas suposições vão sendo eliminadas à medida que são confrontadas frente a uma nova dificuldade, o que geralmente faz a criança pensar em outra conjectura e se aproximar cada vez mais da lógica implícita no SND.

Berton e Itacarambi (2009, p.12) destacam o postulado de Lerner e Sadovsky (1996) sobre o conhecimento do Sistema de Numeração Decimal -SND, "quando as crianças enfrentam situações-problema, geram – além de estratégias próprias para resolvê-las – procedimentos originais para encontrar os resultados das operações envolvidas, procedimentos que estão vinculados à organização do sistema de numeração decimal.". Desse modo, Berton e Itacarambi (2009, p. 12) aludem que "O uso de propriedades pode ser observado quando as crianças decompõem os números, contam com os dedos, fazem registros por meio de traços e usam o cálculo mental.".

Toledo e Toledo (2010, p.83) referem-se ao problema matemático quando se torna desmotivador para a criança, isto é, implicam em um conjunto de exercícios que devem ser resolvidos de acordo com um modelo definido pelo professor,

> [...]A tarefa do aluno geralmente se resume a descobrir que conta deve fazer para acertar a resolução e, assim, obter uma boa nota. Perde-se com isso o aspecto lúdico que um problema pode ter quando é encarado como um desafio. (TOLEDO E TOLEDO, 2010, p. 83).

Rangel (1992) discute que a utilização do material concreto deve ser mediada pelo professor apenas como um instrumento de apoio, isto é, valorizando a ação da criança e não sob a demonstração de resultados apontados pelo docente. A matemática muitas vezes é aplicada como um conhecimento excessivamente formalizado através de uma "linguagem artificial", como se pudesse ser compreendida somente a partir da verdade exposta pelo professor, de forma que os "erros" e estratégias das crianças acabam sendo desvalorizadas. Neste sentido, Rangel (1992) destaca que,

> [...] a criança fica exposta a um ambiente no qual o trabalho individualizado é predominante; só lhe é permitido dizer coisas que os adultos julgam "certas"; proíbem-na de dizer o que verdadeiramente pensa, porque o professor a corrige dizendo que ela está "errada". Uma das consequências mais perturbadoras é a de que a criança aprende que "quem sabe é o professor". Como consequência, sua auto-estima e segurança baixam muito, tornando-a incapaz de tomar iniciativas e de ser curiosa a respeito das coisas ensinadas na escola. Outra consequência é de que

> aprender é um ato mágico. A criança não se dá conta de que a aprendizagem é fruto de sua ação sobre os fatos ou materiais com que interage e que aprender exige *esforço pessoal!* Ela se torna passiva, esperando que o professor lhe ensine, isto é, lhe dê as respostas "certas", o que não implica, necessariamente, a possibilidade de compreendê-las, de construí-las por própria ação e reflexão. (RANGEL, 1992, p. 62).

Conforme Kamii (1991) as situações de jogos são essenciais para que a criança tenha sua capacidade reconhecida, travando suas próprias estratégias e discutindo com seus colegas para encontrar uma solução,

> Os jogos em grupos [...] são situações ideais para a troca de opiniões entre as crianças. Neles as crianças são motivadas a controlar a contagem e a adição dos outros, para serem capazes de confrontar-se com aqueles que trapaceiam ou erram.
> Corrigir e ser corrigido pelos colegas nos jogos em grupo é muito melhor do que aquilo que por ventura possa ser aprendido através das páginas de cadernos de exercícios. (KAMII, 1991, p. 63).

Assim, no processo de construção do número, é importante legitimar os conhecimentos socioculturais da criança sobre a matemática, considerar seus erros como algo construtivo, e valorizar a interação em grupo, fazendo com que os alunos sejam mais autoconfiantes. Além de tornar o ensino dos números parte da realidade dos alunos, através de aspectos ligados ao seu dia-a-dia e não de uma linguagem essencialmente formalizada.

1. Metodologia

A pesquisa ocorrida entre o período de agosto de 2012 a julho de 2014 caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de estudo analítico e descritivo realizada em uma pré-escola pública da rede municipal de Rolim de Moura. Durante os dois anos de estudo foram utilizados quatro instrumentos de coletas de dados.

No primeiro ano priorizou-se a análise do RCNEI (1998) e a observação participante em uma sala de aula da educação infantil com o objetivo de comparar as propostas metodológicas oferecidas para alfabetizar matematicamente as crianças de 0 a 6 anos e as práticas adotadas pela docente na realidade escolar para contempla e assegurar o processo de construção do número.

O segundo ano de estudo iniciado em julho de 2013utilizou a análise dos cadernos dos alunos da pré-escola com a perspectiva de reconhecer se a prática observada coincide com as atividades reveladas nos cadernos dos alunos e o instrumento de entrevista com a professora da turma observada, com a finalidade de conhecer o pensamento da professora sobre as orientações didáticas que guiam seus fazeres pedagógicos e as reais possibilidades de trabalhos que consegue realizar com as crianças em processo de alfabetização matemática.

No tocante a interpretação dos dados obtidos através do estudo, para efeito de apresentação dos resultados e, consequentemente, sua discussão, adotou a categorização como melhor forma de agrupar e cruzar as informações obtidas pela coleta de informações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os conceitos implícitos na construção da escrita numérica no princípio de alfabetização matemática

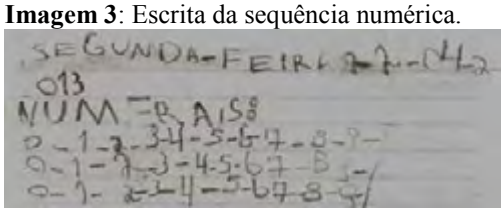
Para compreensão do processo de construção da escrita de número é preciso destacar as abordagens de Lerner e Sadovsky (1996) que discutem sobre as hipótese iniciais elaboradas pelas crianças sobre a escrita dos algarismos, estas conjeturas vão sendo eliminadas e superadas gradativamente por ideias mais coerentes conforme as crianças se familiarizam cada vez mais com as regras do SND.

Durante a observação em sala de aula e a análise do caderno dos alunos pode-se perceber a preocupação da professora com escrita formal do número, acreditando que assim a criança vai conseguir memorizar o contorno do número para escrevê-lo corretamente. Geralmente os números perceptuais (fluentes até o 4 ou 5) citados por Kamii (1991) as crianças identificam com facilidade sem requerer necessariamente um raciocínio lógico-matemático, no processo de aprendizagem podem ter mais dificuldade para apontar números maiores.

Em algumas situações a docente chega a grafar os algarismos para o aluno, no entanto pouco tempo depois a criança volta a escrever o número de maneira inadequada, pois ainda não conservou seu formato. Assim, prevalece a ideia da escrita sem significado, inviabilizando o entendimento de aspectos importantes como a organização do SND de base dez e escrita ideográfica.

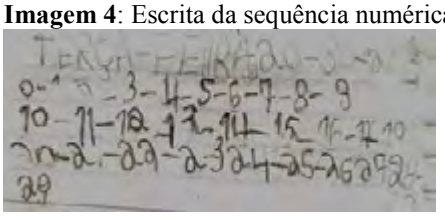
Outro ponto notório com a análise do caderno dos alunos foi a aplicação de exercícios contemplando a repetição da série numérica, que propicia apenas a memorização mecânica dos números e retarda a formação da lógica do SND. O RCNEI (1998) critica a concepção tradicional de ensino guiada pela ideia de que a construção do número pode acontecer através de práticas embasadas na repetição, memorização e associação, na qual está incluída a escrita incansável da sequência numérica.

Imagem 3: Escrita da sequência numérica.



Fonte: Extraído do caderno do aluno E.

Imagem 4: Escrita da sequência numérica.



Fonte: Extraído do caderno do aluno J.

Pode-se observar na imagem 3 a repetição da sequência numérica até o algarismo 9 e na imagem 4 até o número 29, as duas atividades demonstram uma preocupação com o treinamento da grafia dos algarismos e a crença de que a criança pode compreender a lógica implícita no SND através da escrita repetitiva dos números, no entanto, esta prática tradicional dificulta o entendimento de que os números representam uma quantidade (ideografia) e o seu significado nos diferentes contextos em que se encontram. (BERTON e ITACARAMBI, 2009).

Neste mesmo sentido Kamii (1991) baseada nas pesquisas Piagetianas apresenta que a escrita incansável da série numérica não auxilia na construção do conceito do número pela criança e a consolidação de ordem e inclusão hierárquica, que são necessários para a compreensão do SND. Kamii (1991) defende a aplicação de atividades significativas, entre elas, situações ligadas a rotina escolar das crianças e os jogos em grupos, que também podem privilegiar os registros de forma construtiva, favorecendo a formação do significado do número.

A utilização exagerada das atividades impressas na rotina escolar também prejudica a consolidação do conceito de número por não estarem conciliadas a situações do dia-a-dia das crianças, além de comprometer um dos objetivos definidos pelo RCNEI (1998. P. 220) "Identificação dos números nos diferentes contextos em que se encontram".

Coll e Teberosky (2002) discutem sobre as funções dos números e a importância da compreensão da organização do sistema numérico, posicional, decimal e de escrita ideográfica, e devido à forma que está organizado nos permite expressar a quantidade que imaginamos. Coll e Teberosky (2002) descrevem que dependendo do contexto em que os números se encontram podem representar objetivos e significados diferentes, entre eles codificar, medir, contar, ordenar entre outros.

Por fim, durante a entrevista a docente esclarece que a repetição dos algarismos não contribui para a construção do conceito do número e admite não compreender muito bem a construção do número pela criança, por isso aplica certas atividades na intenção de auxiliar, porém, sua prática nem sempre acaba alcançando os objetivos desejados e auxiliando neste seguimento, a docente também demonstra não ter muita afinidade com este componente curricular (matemática). Desse modo, é notório que o problema também está interligado com a formação acadêmica do professor.

Como as crianças em processo de alfabetização matemática consolidam a recitação e contagem/quantidicação do número

Ao nos referirmos a alfabetização matematica é necessário discutir sobre o processo de construção da recitação e qauntificação de número, para isso é importante aludir as abordagens de Moreno (2011) que apresenta os conflitos que as crianças precisam superar para contar de forma coerente e Duhalde e Cuberes (1998) que esclarecem sobre o recitado da série numérica, na qual as crianças começam dizer as primeiras palavras-números desde muito cedo e esta fase, diferentemente da contagem propriamente dita, representa um contar de memória.

Com a análise do caderno dos alunos notou-se a dificuldade provavelmente de adequação entre fala e apontar o dedo na hora de contar e indiferença de ordem, na qual as crianças não seguem uma ordem lógica para quantificar, uma das amostras de exercícios revelam todos os números cardinais escritos pelo aluno estão em desacordo com a quantidade de itens no exposto na ilustração.

Imagem 2: Contagem, quantificação e registro de número.



Fonte: Extraído do caderno do aluno E.

Durante a realização da entrevista com a professora da pré-escola realizou-se a seguinte questão: Geralmente quando as crianças estão aprendendo a contar é comum enfrentarem alguns conflitos, por exemplo, ao contarem alguns objetos a mão vai mais rápido do que a boca ou vice versa, de modo que o resultado final da contagem termina errado, como você tenta lidar com esses conflitos durante as atividades de contagem?". A docente responde,

> **Z**[1]: Ah, eu procuro levá-lo a contar novamente ou colocar um colega pra conta junto ou acontece também de fazer a contagem de forma coletiva, colocando todos na rodinha e contando junto, ou no quadro, fazendo representação no quadro ou eu mesma é... vou assim coordenando ou um aluno vai no quadro faz e os outros acompanham.
> **Entrevistadora**: Ah tá... então, a contagem de forma coletiva você também utiliza né...

[1]Para garantia do anonimato o nome da professora que participou da entrevista individual e conduziu as aulas de matemática durante o período da análise foi codificado na letra Z.

Z: Utilizo bastante também. (Entrevista realizada no dia 07 de março de 2014).

Pode-se notar com a observação em sala de aula que a professora costuma apontar o dedo para as imagens enquanto as crianças citam as palavras números para facilitar o processo ou instiga as crianças a contarem na sequência de forma coerente.

Kamii (1991) expõe a importância dos jogos em grupo para que as crianças confrontem suas ideias com as dos seus colegas percebendo seus próprios erros de forma interativa, pois assim elas tem a sua autoconfiança reforçada e sua capacidade valorizada.

Berton e Itacarambi (2009) buscaram enfatizar que as estratégias elaboradas pelas crianças na resolução de situações problemas e as propriedades utilizadas para o cálculo mental também ajudam no entendimento da regularização do nosso sistema numérico decimal.

A análise de observação em sala de aula constatou a tentativa da professora de quebrar os paradigmas tradicionais de ensino e a sua preocupação em atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo RCNEI (1998), entre eles, a "Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade". (RCNEI, 1998, p. 219).

A docente se esforça para trabalhar com metodologias mais construtivas como os jogos em grupos, porém estas práticas se dificultam devido à sala de aula ser superlotada e as condições estruturais da escola não ajudarem, assim a docente prefere trabalhar diariamente coma aplicação diária dos exercícios individuais através das atividades impressas. Segundo Kamii (1991) esta prática pode se tornar prejudicial para a formação dos conhecimentos numéricos da criança,

> Ao preencherem as páginas dos cadernos de exercícios as crianças fazem apenas seu próprio trabalho e não examinam a maneira de pensar das outras. Além disso, quando terminam sua folha elas a devolvem à professora para que esta julgue a correção de cada resposta. Tal dependência da autoridade do adulto é ruim para o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da lógica da criança. Nos jogos em grupo as crianças estão mentalmente muito mais ativas e críticas e aprendem a depender delas mesmas para saber se o seu raciocínio está correto ou não. (KAMII, 1991, p. 63).

Referente à recitação e contagem/quantificação é perceptível que a escola formaliza os conhecimentos matemáticos logo no início do processo de aprendizagem de maneira que dificulta o entendimento das crianças sobre os conceitos, isto é, a contagem aparece sem conexão com o contexto sociocultural das crianças e com a realidade do dia-a-dia, além de não legitimar os saberes prévios e não convencionais dos educandos nesse processo de ensino.

Rangel (1992) destaca sobre a formalização dos conhecimentos matemáticos na qual impede a criança de expor seu ponto de vista sobre a questão e [...] a criança fica exposta a um ambiente no qual o trabalho individualizado é predominante; só lhe é permitido dizer coisas

que os adultos julgam "certas"; proíbem-na de dizer o que verdadeiramente pensa, porque o professor a corrige dizendo que ela está "errada".

Ainda é perceptível a falta de atualização do RCNEI (1998) e da própria professora com o ensino dos número, pois, ambos não levam em conta os conhecimentos tecnológicos dos alunos, como os jogos eletrônicos, computador, calculadoras para a conferência de resultados entre outros instrumentos que poderiam facilitar o trabalho docente e conquistar a atenção das crianças para a matemática.

Neste sentido, a falta de conexão com a realidade dos educandos, a não legitimação dos conhecimentos prévios e socioculturais trazidos pelas crianças desde o ingresso na pré-escola e a utilização de práticas tradicionais, ainda, inviabilizam a consolidação dos conhecimentos numéricos de recitar e contar/quantificar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentou-se com um pequeno levantamento das teorizações de Kamii (1991), Rangel (1992), Duhalde e Cuberes (1998), Berton e Itacarambi (2009), Moreno (2011), Coll e Teberosky (2002), Toledo e Toledo (2010) e Lerner e Sadovsky (1996), apresentar amostragens de estudos que discutem sobre alfabetização matemática no tocante a construção dos conhecimentos numéricos de recitar, contar/quantificar e escrever números.

A pesquisa ocorrida em uma pré-escola da rede municipal de Rolim de Moura- RO detectou a necessidade de atualização do RCNEI (1998) e da própria professora concernente aos conhecimentos tecnológicos trazidos pelas crianças e apontou a superlotação em sala de aula como um fator que dificulta o trabalho da docente com métodos de ensino mais interativos, como os jogos em grupo, tão enfatizados pelo documento da educação infantil.

No tocante a recitação e contagem é notório a formalização dos conceitos matematicos de maneira que dificulta o ensino do número, pois não leva em consideração os conhecimentos prévios e sociais do dia-a-dia dos alunos, que poderiam ser favorecidas pela compreensão das funções sociais do número.

Quanto a escrita é perceptível a crença de que os números podem ser aprendidos através da memorização e repetição da série numérica e a preocupação exagerada com o contorno do número, as atividades ministradas pela docente nem sempre acabam atingindo as funções previstas.

Dessa forma, na sala de aula ainda impera a abordagem tradicional de ensino, além disso, pode-se notar a presença de problemas que perceptivelmente estão ligados à formação

acadêmica do professor que demonstra não ter muito entendimento sobre o processo de construção do conhecimento numérico nas crianças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números:** Brincadeiras e jogos. São Paulo: Livraria da física, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infan**til. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática**: Conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2002.

DUHALDE, M. E.; CUBERES M. T. G. **Encontros iniciais com a matemática**: Contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMII, C. **Acriança e o número**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus. 1991.

LERNER, D. SADOVSKY, P. O sistema de numeração: Um problema didático. In: PARRA, C. SAIZ, P. Didática da matemática: Reflexões psicopedagógicas. Porto alegre: Artmed, 1996.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RANGEL, A. C. S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: Uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: artes médicas, 1992.

TOLEDO, M. B. A.; TOLEDO, M. A. **Teoria e Prática de Matemática**: como dois e dois. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

OS VESTIGIOS DAS TENDÊNCIAS MATEMÁTICAS NOS PCNs E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO

Fabiana Aparecida Leite
Universidade Estadual de Mato Grosso.
E-mail; fabiii_al@hotmail.com

Vânia Horner de Almeida
Instituto Federal de Goiás-Campus Jataí.
E-mail: vaniahorner@hotmail.com

Resumo

Este trabalho descreve o resultado de uma pesquisa, com objetivo de verificar os vestígios das Tendências da Educação Matemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, verificando quais tendências esses documentos enfatizam nos documentos pesquisados. Apresentam de modo explícito os aspectos relacionados a cada uma delas, a fim de ampliar o conhecimento e a reflexão sobre diferentes metodologias de ensino dos conteúdos de Matemática a serem trabalhados pelo professor. Além disso, a partir das publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, analisam-se os principais pontos para as mudanças metodológicas escolares em favor da qualificação de ensino e aprendizagem da Matemática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso dão grande importância a Tendência no Ensino da Matemática, verificou-se algumas: a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas, a História da Matemática, os Jogos, e as Tecnologias da Informática.

Palavras chave: Educação Matemática. Tendências. Ensino.

Introdução

Atualmente, vem aumentando os diálogos e debates em torno da educação e sua importância para o desenvolvimento do país. Assim, temos as seguintes problemáticas desse trabalho: Qual a ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso dão com relação às Tendências da Educação Matemática? E quais tendências são mais explicitadas nesses documentos analisados? Para responder tal problemática, pesquisamos nos PCNs e nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, alguns assuntos que abrangem as tendências da Educação Matemática, as quais consideraram importante para formulação do currículo e a edificação de novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática em Sala de aula.

A partir da década de 1990, vários compromissos assumidos internacionalmente, para melhoria das metodologias educacionais, estimularam a ampliação dos debates e ações necessárias para a definição de uma base nacional comum de conteúdos de Matemática, e com isso também de uma reforma curricular em esfera nacional. Em 1996 foi aprovado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e logo após foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a finalidade de promover a reformulação dos currículos nas escolas.

Diante desta conjuntura, o ensino da matemática enfrenta uma concepção de ensino e aprendizagem que provoca e desafia a organização do currículo, no qual professor e aluno assumem novas funções, assim, o tratamento dos conteúdos norteia a prática que aponta para a construção do conhecimento, para a concepção e a compreensão do significado dos conceitos matemáticos envolvidos. O professor de matemática está sendo desafiado a lidar

com a matemática como um campo investigativo, em que constrói seus próprios métodos de ensino tendo os PCNs e as Orientações Curriculares como base do currículo comum da Matemática. Documentos esses que apresentam as tendências metodológicas que compõe o campo de estudo da Educação Matemática: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Mídias Tecnológicas, História da Matemática, Investigação Matemática e Resolução de Problemas. Tendências essas que podem nortear o trabalho do professor em sala de aula, que propicia a constituição de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento da capacidade de compreensão e crítica. A matemática colabora neste procedimento na medida em que permite a concretização de atividades que abordam uma diversidade de conhecimentos relacionadas a vida cotidiana e a outras áreas do conhecimento.

As tendências matemáticas nos parâmetros curriculares nacionais e nas orientações curriculares

O objetivo principal dos PCNs é padronizar o ensino no país, constituindo bases, as quais são fundamentais para conduzir a educação formal juntamente com a própria afinidade entre a escola e sociedade no dia-a-dia. Os PCNs são divididos em disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física e por níveis de ensino, mas analisaremos os dos níveis do Ensino Fundamental e Médio; os quais abrangem tanto métodos de organização de conteúdo quanto diferente metodologias. Além disso, ajudam na aplicação prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula, e o melhor procedimento a ser seguido pelos educadores em situações distintas. Este artigo está voltado para as Tendências Matemáticas, e ao longo da pesquisa observa-se que o texto em pequenos trechos descreve claramente o significado e importância dada pelos documentos analisados.

Etnomatemática

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

> Em função da discussão sobre a ineficiência do Movimento Modernista, apesar de ele ter gerado diversos grupos de pesquisas em ensino, começou a surgir a tendência pedagógica *socioetnocultural*, que valorizava os aspectos socioculturais da Educação Matemática, tendo sua base teórica e prática alicerçada na Etnomatemática. (MATO GROSSO, 2010. p.131).

O Movimento da Matemática Moderna foi um movimento internacional do ensino de matemática que surgiu na década de 1960 e se baseava na formalidade e no rigor dos fundamentos da teoria dos conjuntos e da álgebra para o ensino e a aprendizagem de Matemática. A tendência Etonomatemática vem ganhando credibilidade desde então. Trata-se de uma mistura da ideia de cultura matemática com ideias político-pedagógicas de cunho progressista, tendo sido criada pelo Professor Ubiratan d'Ambrósio, da Universidade de Campinas.

> Dentre os trabalhos que ganharam expressão nesta última década, destaca-se o Programa Etnomatemática, com suas propostas alternativas para a ação pedagógica. Tal programa contrapõe se às orientações que desconsideram qualquer relacionamento mais íntimo da Matemática com aspectos socioculturais e políticos — o que a mantém intocável por fatores outros a não ser sua própria dinâmica interna. Do ponto de vista educacional, procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. (BRASIL, 2002, p.17)

A Etnomatemática vem com o intuito de entender melhor o modelo de vida e conhecimento de determinado individuo/realidade, que muitas vezes não tem estudo algum, mas tem formas diferentes de realizar cálculos matemáticos, ou seja, outras formas de pensar e utilizar a Matemática no dia a dia.

> A Etnomatemática procura partir da realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural, mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural. Nesse trabalho, a História da Matemática, bem como os estudos da Etnomatemática, é importante para explicitar a dinâmica da produção desse conhecimento, histórica e socialmente. (BRASIL, 2002, p.17)

Nos textos estudados podemos verificar de forma simples o que é, e para qual fim foi criada a Etnomatemática. Hoje em dia matemáticos buscam infinitas formas de levar a disciplina a um patamar mais reconhecido, essa foi uma tendência essencial para entender melhor a matemática cultural.

Modelagem Matemática

A Modelagem Matemática é uma metodologia de ensino da Matemática que estuda formas de ampliar e implementar modelos matemáticos, a partir de situações reais, que pode ser utilizada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou seja, tem a finalidade de interpretar e compreender os mais diversos fenômenos do nosso cotidiano; trabalhando de modo criativo, motivador e eficaz, podendo proporcionar múltiplos benefícios, inclusive facilitação da aprendizagem, desenvolvimento do raciocínio, na preparação do aluno como cidadão crítico, na compreensão do papel sociocultural da Matemática tornando-a mais importante e agradável.

> Com isso, o conhecimento matemático passou a ser tratado como saber prático, relativo àquele objeto de estudo, não universal (condicionava-se a um único e particular estudo de caso) e é ainda dinâmico, produzido histórica e culturalmente nas diferentes práticas sociais e podia aparecer sistematizado ou não ou ainda recair num estudo de modelagem matemática. ((MATO GROSSO, 2010, p.131)

Ao decorrer dos tempos a necessidade de novidades no ensino foi aumentando buscava-se alguma metodologia que fosse mais ágil e funcional estudando a matemática dentro e fora das salas, e a tendência da modelagem se enquadrava nesses aspectos, chegou para modernizar ainda mais os estudos matemáticos, fornecendo opções de pesquisas, trabalhos diferenciados, indo além das antigas e desvalorizadas praticas metodologias.

Resolução de problema

A Resolução de Problemas pode ser analisada como uma "perspectiva metodológica", no caso de perspectiva, significa "uma forma de ver"/"um ponto de vista", ou seja, para se revolver problemas não devemos verificar somente a metodologia, e sim, ao ler a questão, se fazer questionamentos, verificando os vários métodos na qual a mesma pode ser resolvida a partir da própria análise do discente.

> A essas concepções da Matemática no Ensino Médio se junta a ideia de que, no Ensino Fundamental, os alunos devem ter se aproximado de vários campos do conhecimento matemático e agora estão em condições de utilizá-los e ampliá-los e desenvolver de modo mais amplo capacidades tão importantes quanto as de abstração, raciocínio em todas as suas vertentes, resolução de problemas de qualquer tipo, investigação, análise e compreensão de fatos matemáticos e de interpretação da própria realidade. ((MATO GROSSO, 2010, p.41)

Em resolução de problemas dentre as inúmeras atividades propostas pode-se utilizar da confecção de gráficos e tabelas para um melhor entendimento e aprofundamento das disciplinas podendo incluir situações do dia a dia que chama mais ainda a atenção e interesse dos alunos, conforme mostra Brasil (1998), que a metodologia da resolução de problemas, o tratamento de situações complicadas e diversificadas proporciona ao aluno a chance de pensar por si mesmo, estabelecer estratégias de decisão e argumentações, relacionar distintas informações e, enfim, perseverar na busca da solução, mas para isso os desafios devem fazer sentido para o aluno e ser reais, ou seja fazer parte do seu cotidiano. Contudo, aluno aprende a pensar por si mesmo, levantando hipóteses, testando-as, tirando conclusões e até discutindo-as com os colegas.

> As fórmulas devem ser consequência do raciocínio combinatório desenvolvido frente à resolução de problemas diversos e devem ter a função de simplificar cálculos quando a quantidade de dados é muito grande. Esses conteúdos devem ter maior espaço e empenho de trabalho no ensino médio, mantendo de perto a perspectiva da resolução de problemas aplicados para se evitar a teorização excessiva e estéril. Espera-se que assim o aluno possa se orientar frente a informações de natureza estatística ou probabilística. (BRASIL, 1998, p.126)

Para o aluno é bem mais fácil visualizar um problema matemático com formula como uma maneira cômoda de se resolver: decorar. A metodologia em questão procura justamente acabar com isso promovendo o ensino e não a memorização.

> Para alcançar os objetivos estabelecidos de promover as competências gerais e o conhecimento de Matemática, a proposta dos PCNEM privilegia o tratamento de situações problema, preferencialmente tomadas em contexto real. A resolução de problemas é a perspectiva metodológica escolhida nesta proposta e deve ser entendida como a postura de investigação frente a qualquer situação ou fato que possa ser questionado. (BRASIL, 1998, p.126)

Por meio de situações problemas os PCNEM vêm destacando esta metodologia que se mostra muito eficaz em sua utilização; o que não difere também o que pregam na Orientação curricular de MT, livro ciências da natureza e matemática, o qual destaca:

> Fica aparente a indicação e sugestão de eixos temáticos que permitam um desenvolvimento interdisciplinar, no qual a Matemática teria, em qualquer momento a ser ensinada, oportunidade de contribuir para uma melhor compreensão de estudos surgidos através de desenvolvimento de pesquisas, temas geradores, estudo de casos, resolução de problemas, complexos temáticos, projetos de trabalho, unidade temática, projetos integrados, etc. (MATO GROSSO, 2000, pag.136)

É uma oportunidade para professores e alunos trabalharem juntos em situações que envolvam pesquisa, análise de dados, temas instigantes aos olhos dos estudantes promovendo então um melhor rendimento escolar.

> Assim, por exemplo, as orientações sobre a abordagem de conceitos, ideias e métodos sob a perspectiva de resolução de problemas ainda são bastante desconhecidas; outras vezes a resolução de problemas tem sido incorporada como um item isolado, desenvolvido paralelamente como aplicação da aprendizagem, a partir de listagens de problemas cuja resolução depende basicamente da escolha de técnicas ou formas de resolução conhecidas pelos alunos. (BRASIL, 2002, p.18)

Está à disposição de todos os profissionais essa importantíssima ferramenta metodológica, porem é muito mais viável para a maioria promover o ensino a partir de memorização do que com um pequeno esforço da parte de ambos fornece um ensino de qualidade motivando os alunos a se interessarem mais por matemática, e de fato aprender para que serve tal formula. Segundo

Brasil (2002), os métodos de validação de estratégias e de resultados alcançados na resolução de problemas também são aperfeiçoados neste ciclo. Nessa circunstancia, devemos priorizar também a utilização da calculadora como um recurso didático, tanto para que o aluno afira resultados que lhe são expostos, como para controlar e corrigir sua própria produção. É de fundamental importância fazer a junção de tecnologia aliada a estratégias de ensino faz parte da resolução de problemas tanto para verificação de resultados ou correção de suas próprias construções, inserir recursos tecnológicos como uma ferramenta de auxilio para o aluno. "Nesse trabalho, é fundamental que o aluno reafirme confiança em si próprio diante da resolução de problemas, valorize suas estratégias pessoais e também aquelas que são frutos da evolução histórica do conhecimento matemático". (BRASIL, 2002, p.54). Promovendo um ensino deste porte, diferenciado e chamativo os resultados serão logo aparentes, o estudante que entender determinada disciplina deve ter a segurança que é capaz a partir daquele conhecimento obtido criar seus próprios métodos.

> Indicam a Resolução de Problemas como ponto de partida da atividade Matemática e discutem caminhos para fazer Matemática na sala de aula, destacando a importância da História da Matemática e das Tecnologias da Comunicação. Em função do desenvolvimento das tecnologias, uma característica contemporânea marcante no mundo do trabalho, exigem-se trabalhadores mais criativos e versáteis, capazes de entender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe e para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita). (BRASIL, 2010, p.16)

Basta entender o problema, construir uma estratégia de resolução, executa-la, revisa-la, observa-la e esperar os incríveis resultados de algo simples, mas que pode fazer toda a diferença no aprendizado. Na resolução de problemas, como tendência metodológica no ensino aprendizagem da matemática, os alunos podem usar a abordagem de resolução de problemas para investigar e compreender o conteúdo matemático; formular problemas a partir de situações matemáticas do cotidiano; adquirir confiança para usar a matemática de forma significante; além de generalizar soluções e estratégias para as novas situações problemáticas.

História da Matemática:

A história da matemática é uma área de estudo dedicada à investigação sobre a origem das descobertas da matemática e, em uma menor extensão, à investigação dos métodos matemáticos e aos registros ou notações matemáticas do passado.

> Apresentada em várias propostas como um dos aspectos importantes da aprendizagem matemática, por propiciar compreensão mais ampla da trajetória dos conceitos e métodos dessa ciência, a História da Matemática também tem se transformado em assunto específico, um item a mais a ser incorporado ao rol de conteúdos, que muitas vezes não passa da apresentação de fatos ou biografias de matemáticos famosos. (BRASIL, 2002, p.19)

Não se pode imaginar os vários benefícios que ao se utilizar a tendência da historia da matemática pode trazer, muitas vezes se houve: Onde vamos usar isso? Para que serve isso? Perguntas que podem ser respondidas com a historia daquele conteúdo, onde surgiu, qual foi a ocasião que foi criado, qual necessidade exigiu daquela formula. A História da Matemática apresenta que ela foi estabelecida como resposta a perguntas originadas de diferentes raízes e conjunturas, produzidas por enigmas de ordem técnica, por problemas atrelados a outras ciências, bem como por problemas pautados a buscas internas à própria Matemática. (Brasil, 2002). Contudo o inicio da matemática em si foram justamente às necessidades cotidianas que promoveram, percebemos que excitando esta metodologia pode-se levar o estudante ao interesse por conteúdos que ele jamais vai se importar por não saber para que servem.

> A História da Matemática, mediante um processo de transposição didática e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática. Além disso, conceitos abordados em conexão com sua história constituem-se veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo. A História da Matemática é, nesse sentido, um instrumento de resgate da própria identidade cultural. (BRASIL, 2002, p.30)

Fazendo a junção da historia da matemática com as demais tendências é possível chegar a um inestimável beneficio na construção do conhecimento do aluno. Para PCNs (2002), em varias circunstâncias, o recurso da História da Matemática pode explicar conceitos matemáticos que estão sendo construídas pelo aluno, sobretudo para dar respostas a algumas perguntas que de certa forma possa contribuir para a construção de uma visão mais crítica sobre os elementos de conhecimento. A tendência de Historia da Matemática permite estabelecer ligação com a história, a filosofia, a geografia e varias outras manifestações culturais.

Jogos e materiais manipulativos

Jogos são atividades estruturadas, praticadas com fins recreativos e em alguns casos fazem parte de instrumentos educacionais, onde são usados jogos para passar uma mensagem aos jogadores.

> Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. (BRASIL, 1998, p.53)

O jogo oferece o incentivo e o espaço favorável que ajudam no desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor acrescentar seus métodos de ensino. "Usar os jogos como ferramenta tecnológica não é apenas trabalhar com jogos prontos, mas, estimular a criação, pelos alunos, de jogos relacionados com os temas discutidos no contexto da sala de aula". (Brasil, 1998, p.53). Essas tendências não consistem em apenas o professor usar de um jogo pronto, busca também despertar a criatividade do aluno para que através do conhecimento adquirido possa criar seu próprio jogo.

> Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (BRASIL, 2002, p.15)

Um fator importante a ser destacado é que não basta utilizar dessa metodologia sem alguma finalidade, é preciso acrescentar os jogos que tenham haver com o conteúdo trabalhado. "Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas". (Brasil, 2002, p.31). É na busca pela criatividade que o jogo pode ser uma grande ajuda no processo de aprendizagem, para isso existe o jogo com objetivo didático, que são aqueles feitos para trabalhar certo conteúdo, como tabuadas, gramática e tem o jogo que busca desenvolver o aprendizado por meio do raciocínio.

> Em estágio mais avançado, as crianças aprendem a lidar com situações mais complexas (jogos com regras) e passam a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias que os jogadores definem; percebem também que só podem jogar em função da jogada do outro (ou da jogada anterior, se o jogo for solitário). Os jogos com regras têm um aspecto importante, pois neles o fazer e o compreender constituem

> faces de uma mesma moeda. (BRASIL, 2002, p.31)

Essa tendência constrói um estímulo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas interpretações, para o aluno, é sempre mais divertido estudar situações imaginárias e por suposição, seguindo as regras.

> Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 2002, p.32)

O jogo não pode ser aquele que o aluno pode aprender facilmente, o importante é que ele possa jogar de maneira desafiadora, e que forneça uma situação estimuladora para suas atividades e aumente sua capacidade de raciocínio. Para os PCNs- 5ª a 8ª série, destaca: "Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções". (BRASIL, 2010, p.46).

Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se baseiam no exercício da confiança, fatores que podem ajudar na criação de estratégias criativas partindo do próprio aluno. Os jogos podem proporcionar para o aluno no trabalho em sala de aula, a autonomia, a tomada de atitudes, decisões entre outras possibilidades, como confrontar-se com desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da compreensão, da criação de estratégias e da possibilidade de decompor quando o resultado não é suficiente necessário para aprendizagem da Matemática. (Brasil, 2010). Por meio dos jogos, pode se criar uma série de desafios como uso de objetos, de obstáculos e alvos. Combinados entre si, os jogos podem garantir situações significativas de aprendizagem. "A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante e um estímulo para o desenvolvimento de sua competência matemática". (BRASIL, 2010, p.47)

Para um trabalho sistemático com jogos é necessário que os mesmos sejam escolhidos e trabalhados com o intuito de fazer o aluno ultrapassar a fase de mera tentativa e erro, ou jogar pela diversão apenas. Por isso, é essencial a escolha de uma metodologia de trabalho que permita a exploração do potencial dos jogos no desenvolvimento de todas as habilidades (raciocínio lógico e intuitivo), o que pode ser feito por meio da metodologia de resolução de problemas.

Tecnologias de Informática e Comunicação

A revolução tecnológica tem-se apresentado como a invenção que mais foi capaz de mudar as tradições da sociedade e colocá-las em outra categoria de informação e de comunicação, sendo que no ambiente educativo ela é, neste começo de século, um instrumento extraordinário, para que as aulas sejam mais significantes, para isso Mercado (2002) reforça que o uso da Internet é uma tecnologia que favorece a construção do conhecimento, é algo que está sempre em constante aperfeiçoamento, reconstrução e renegociação, porem o processo depende dos sujeitos envolvidos, que representa múltiplos meios definitivos em situação de interatividade, interconectividade e mobilidade.

Contudo, pode-se assegurar que a internet propicia ambientes para que haja discussões em âmbitos mais diversos possíveis estabelecendo novas formas de comunicação e interação. E nesse ponto de vista que segundo Kenski (2012), conclui que não são as tecnologias que transformarão os meios de ensino, porém a maneira que os professores irão abordar em suas aulas. Tudo isso depende mais das pessoas envolvidas na ação do que das tecnologias que são utilizadas, ou seja, depende da intenção em que serão empregadas. Pode-se dizer que a principal responsável pelo crescimento e potencialização da utilização das TICs em diversos campos foi à popularização da Internet. As Ciências da natureza matemática e suas tecnologias, destaca:

> O desenvolvimento de projetos, conduzidos por grupos de alunos com a supervisão de professores, pode dar oportunidade de utilização dessas e de outras tecnologias, especialmente no Ensino Médio. Isso, é claro, não ocorre espontaneamente, mas sim como uma das iniciativas integrantes do projeto pedagógico de cada unidade escolar, projeto que pode mesmo ser estimulado pelas redes educacionais. (BRASIL, 1997, p.50)

Com todas as informações disponíveis no mundo moderno, faz-se necessário que educadores façam um aprimoramento continuo buscando estar sempre atualizado a conhecimentos tecnológicos estando não à frente, mas próximos aos alunos para saber utilizar esta ferramenta de forma satisfatória na educação. Para isso, as informações que o professor se propõe a ensinar deve proporcionar ao estudante uma construção conceitual, que leve ao aluno a compreender vários fenômenos do mundo moderno, de seus novos códigos e suas tecnologias contemporâneas. (Brasil, 2000)

A facilidade de acesso estabelece responsabilidades de selecionar o que é relevante de acordo com os objetivos de cada professor. Em meados do século XX e começo do século XXI, com o aparecimento de novas tecnologias incorporadas às novas necessidades, mudou-se a abordagem desenvolvida no ensino, como na ciência, as afinidades e as funções não são mais lineares, disciplinares, estáticas e previsíveis. (Brasil, 2000). Procurava-se uma educação diferente, focada em ideias reais, que vem da vida cotidiana do aluno e do profissional, baseado em novos conhecimentos buscando os benefícios do mundo tecnológico para melhoria do ensino de Matemática, "As tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano das pessoas". (Brasil, 2010, p.43). É necessário pensar em um novo ambiente escolar, em novas formas de ensinar e aprender, em que as tecnologias estejam presentes na aprendizagem. Cabe aos professores se profissionalizarem a esse novo recurso educativo e promoverem um ensino de qualidade e aprendizagens mais consideráveis.

Considerações finais

Tendo em vista as dificuldades que profissionais da educação no mundo atual, principalmente na área da matemática, espera-se que este artigo ajude na compreensão das tendências matemáticas e na reformulação das metodologias usadas atualmente, que muitas vezes desatualizadas não desperta o interesse dos alunos, dificultando o ensino-aprendizagem de tais. Ao longo do estudo bibliográfico dos PCNs, podemos observar o grande enfoque a novas maneiras de educar, nas tendências contemporâneas que vem ganhando destaque ao longo dos anos e no quão importante é priorizar um estudo de qualidade, com métodos diferenciados, a fim de promover um melhor rendimento escolar, na busca de melhorias na educação Brasileira.

Contudo a partir das analise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, verificamos que esses documentos dão grande importância a Tendência no Ensino da Matemática, verificou-se algumas, dentre elas: a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas, a História da Matemática, os Jogos, e as Tecnologias da Informática. Espera-se ter atingido o esclarecimento do que é, e o que significa cada tendência matemática, que vem ajudando cada vez mais profissionais que acreditam que a mudança é possível, e que basta a disposição de qualificações para o aprimoramento de práticas didáticas para resultados mais significativos no ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997. 142 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MERCADO. Luiz Paulo Leopoldo. A Internet como ambiente de pesquisa na escola. In: MERCADO, L.P.L. (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, EDUFAL/INEP, 2002.

SEDUC/MT. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Área. Ciências da Natureza e Matemática. Cuiabá, 2010. 166 p.

O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: A EVOLUÇÃO DA INFORMÁTICA EM FAVOR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Kliver Moreira Barros[1]
Luciene Lima de Assis Pires[2]

Resumo

A informática tem um papel importante no desenvolvimento das sociedades, sua evolução e características principais durante a história confirmam isso. Este trabalho mostra uma cronologia dos primeiros computadores, desde o surgimento do ábaco, que foi o precursor para a construção das primeiras ferramentas de contar e que, com o desenvolvimento da tecnologia se transformou em computadores com múltiplas funções, até a criação do ENIAC em 1946 que pesava cerca de 18 toneladas. A partir daí a evolução da tecnologia possibilitou a criação de computadores portáteis com capacidade muito maior que o ENIAC. A importância desta ferramenta para o desenvolvimento da sociedade é exposto de forma a caracterizar os pontos principais, enfatizando seu papel na implementação do processo de ensino e aprendizagem na educação matemática.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação Matemática; Aprendizagem.

Introdução

O uso da tecnologia está presente em todas as fases da educação, desde as mais remotas como o papiro até as mais sofisticadas como os projetores e computadores com *softwares* pedagógicos. A evolução da tecnologia trouxe uma infinidade de possibilidades para o desenvolvimento da sociedade, inclusive no campo educacional, sendo o enfoque principal deste trabalho a informática na escola como instrumento que propicie novas práticas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática.

O enfoque principal deste trabalho, portanto é a informática na escola, tida como instrumento que propicia novas práticas no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de matemática.

A Revolução da Informação após 1975, logo após a Segunda Revolução Industrial, trouxe à tona a possibilidade de desenvolvimento da sociedade através da informática, pois foi a partir daí, e em grande parte por causa da domesticação da energia elétrica, que as demais tecnologias surgiram com grande força. Vaz *et al* (2009, p. 106) afirmam que "o desenvolvimento tecnológico tem provocado profundas modificações nos modos de vida da sociedade contemporânea".

A sociedade, por sua vez, tornou-se dependente dos aparatos tecnológicos, e a cada dia essa dependência vem aumentando, principalmente quando se trata da eletricidade e, consequentemente, da informática, pelo seu grande poder de transportar informação com celeridade aos mais diversos lugares. Para D'Ambrósio (1986)

> Estamos atravessando uma das épocas mais interessantes da história da humanidade. Encontramo-nos diante de um progresso científico e tecnológico dos mais marcantes que, paradoxalmente, coincide com injustiças sociais e desequilíbrios dos mais chocantes entre os vários países e, muitas vezes, regiões do mesmo país. Enquanto o

1 Licenciado em Matemática, Mestrando em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, Professor na Universidade de Rio Verde – Campus Caiapônia.

2 Socióloga, Doutora em Educação, Professora no IFG-Câmpus Jataí

> mundo da ciência e da tecnologia se nos apresenta capaz de realizar o que poderia ser considerado há alguns anos atrás verdadeiros milagres, a utilização dos progressos da ciência e da tecnologia para tornar a vida do homem menos angustiante parece-nos ser uma tarefa que escapa ao poder dos cientistas e, de fato, a impressão que se tem é que à medida que o progresso cientifico avança, menos e menos as realizações são voltadas a minorar o sofrimento do homem (p. 13).

Para que esta evolução social aconteça é necessário que todos estejam envolvidos, e é papel fundamental da escola formar cidadãos críticos e com capacidade de transformar os que estão em sua volta a partir do conhecimento que, deve ser adquiro pelas informações que são repassadas diariamente pelos mais diversos meios, e a matemática tem um papel fundamental neste processo, já que esta auxilia o homem a entender o mundo em que vive e a descrição precisa dos fenômenos que acontecem ao seu redor deve ser feita por símbolos matemáticos (VALENTE, 1999, p. 7).

Para Vaz *et al* (2009, p. 103) "a tecnologia pode ser compreendida como o conhecimento que nos permite controlar e modificar o mundo", logo, a relação entre a matemática e a tecnologia é a principal fonte de transformação social.

A sociedade contemporânea tem novas configurações, as informações chegam com muita agilidade, e esse fato faz com que todos tenham contato com muita informação, pois o acesso à internet está ao alcance de todos. No entanto, o que se vê nas escolas são metodologias que eram utilizadas há três séculos, os equipamentos chegaram às escolas, mas esta evolução não chegou como deveria ser nos agentes que compõem a escola.

Os alunos se preparam para o século XXI e as escolas que eles frequentam os tratam como fossem do século XVIII (VALENTE, 1999. p. 3). Algumas têm equipamentos modernos como computadores e projetores, mas estes computadores não possuem *softwares* educacionais para que os alunos tivessem a possibilidade de construírem conhecimento através de visualizações, comandos, aprendendo com o erro, criando possibilidades de resoluções de problemas. O que se vê são equipamentos que têm um poder enorme e são utilizados como apenas um suporte para os professores, um fim e não como um meio que possibilite aos alunos construírem seu conhecimento.

É preciso assim, analisar como as tecnologias, com enfoque na informática, podem auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem voltados para formação de cidadãos críticos, com capacidade de transformar o espaço em que vivem, promovendo qualidade de vida e, consequentemente, bem estar social.

Um breve histórico da informática e sua evolução será exposto, em seguida será mencionado sobre a introdução da informática na educação matemática, como meio de interação entre os conteúdos e os alunos.

1 A evolução da informática

Com a necessidade da contagem para o desenvolvimento do ser humano, surgiram os mais diversos métodos de mensuração, a partir daí cientistas das mais diversas áreas do conhecimento, tais como matemáticos, filósofos e físicos começaram a construir ferramentas que facilitassem os processos de contagem mais complexos.

O ábaco foi o grande motivador para a criação da informática que se tem hoje, foi a partir dele que houve as principais inspirações para a criação dos primeiros computadores, que estão ligados diretamente às máquinas de calcular mais primitivas.

O ábaco é a máquina de calcular mais antiga, surgiu por volta de 2000 a.C. Após o ábaco surgiram outras ferramentas de cálculo, como os Ossos de Napier, criados em 1621 pelo matemático inglês William Oughtred, a calculadora mecânica inventada por Blaise Pascal que chamou de Pascalina e entre os anos de 1822/1834, Charles Babbage – matemático inglês, inventou a primeira calculadora matemática (máquina diferencial) (ZIMER, 2008).

As primeiras máquinas surgiram a partir da década de 1930 no momento em que "alguns cientistas começaram a trabalhar com dispositivos de cálculo com algum tipo de sistema de controle automático" (FONSECA FILHO, 2007, p. 101). Com a influência dessas primeiras máquinas surgiram os computadores mecânicos e eletromecânicos e muitos outros projetos de computadores eletrônicos (FONSECA FILHO, 2007).

Segundo Fonseca Filho (2007, p. 101) "Konrad Zuse (1910 - 1995) foi o primeiro a desenvolver máquinas de cálculo controladas automaticamente". Zuse percebeu que havia uma grande perda de dados no momento dos cálculos, dados importantes que deveriam ser usados em cálculos posteriores eram perdidos. Percebeu, então, após muitos testes e tentativas, que "um calculador automático somente necessitaria de três unidades básicas: uma controladora, uma memória e um dispositivo de cálculo para a aritmética" (FONSECA FILHO, 2007, p. 101). Em 1936 Zuse desenvolveu seu primeiro computador, o Z1, que foi criado com peças totalmente mecânicas. Já em meados de 1938 Zuse construiu o Z2, que tinha como característica principal o uso de relês (FONSECA FILHO, 2007).

Em 1937 o matemático norte americano Howard Aiken "fabricou em conjunto com Thomas Watson da IBM o MARK I – um computador eletromecânico que media 2,5 metros de altura por 18 metros de comprimento, com 750 mil partes e mais de 700 km de cabos". Era um equipamento enorme, com milhares de relês e fazia um barulho insuportável, levava cerca de 3 segundos para efetuar uma multiplicação de números com 10 dígitos (ZIMER, 2008, p. 6).

A cada década a evolução dos computadores era surpreendente para a época, os tamanhos e consumo de energia diminuíam, enquanto a velocidade de resolução de cálculos de números com maior quantidade de dígitos aumentava. A criação dos computadores, em sua grande maioria, era de interesse militar nos períodos de guerra, onde, no auge da II Guerra Mundial, o matemático do exército americano Herman Goldstine, colaborou com a construção do primeiro computador eletrônico de múltiplas funções na Faculdade Moore de Engenharia, da Universidade da Pensilvânia. A primeira demonstração pública do ENIAC foi no dia 14 de fevereiro de 1946, dia que marcou o início da era dos computadores modernos (ZIMER, 2008, p.7).

Computadores com capacidade de processamento muito maior que o ENIAC (que pesava 18 toneladas) podem ser carregados no bolso (ZIMER, 2008), haja vista a grande evolução da tecnologia que envolve esses equipamentos. Nota-se a grande ascensão dos computadores e sua importância para o desenvolvimento das sociedades através dos tempos, nos períodos de maior necessidade, seja ela de guerra ou econômica, as maiores invenções surgiram para auxiliarem o homem.

Neste processo de evolução, um setor merece a atenção e estudo: a Educação Matemática, a qual é objeto principal deste trabalho e que é considerado o fator primordial para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

A Educação Matemática sofre grande influência da informática para evoluir os processos de ensino e de aprendizagem no mundo contemporâneo, como qualquer outra ciência.

Para Menezes (2012, p. 15) "estamos vivendo a revolução da informática. Esta revolução está tendo um impacto igual ou maior que o da revolução industrial. De tal forma ela domina o modo de vida da humanidade [...]". Para tanto, faz-se necessário que as escolas estejam preparadas para receber os alunos que estão prontos para essa revolução, no entanto, o que vemos são escolas com práticas ultrapassadas e que não conseguem motivar e manter os alunos na sala de aula. Este fator de evasão pode ser controlado com o uso de tecnologias que mostrem aos alunos novas visões dos conteúdos trabalhados de forma tradicional, é o que será discutido no capítulo a seguir.

2 A informática na educação

A abordagem da informática na educação que será tratada neste trabalho está ligada ao "fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador" (VALENTE, 1999, p. 1).

Para Borba e Penteado (2012, p. 19) "discussões sobre a forma como a Tecnologia Informática (TI) tem sido utilizada e a implicação desse uso para a organização da sociedade atual tem estado constantemente presente na literatura", e nas escolas essa discussão também parte para este rumo.

Os professores comentam muito sobre o uso de tecnologia nas aulas, alguns aprovam outros não. Uns acham que os problemas educacionais acabariam com o uso adequado dos computadores nas aulas, outros apontam que a estrutura atual não suportaria ter computadores em todas as escolas. Tem-se então, dois pontos positivos que o uso da informática traria para o processo de ensino e aprendizagem, com enfoque na forma de como os alunos aprendem os conteúdos e como a informática auxiliaria de forma positiva neste processo.

As novas configurações da sociedade, como citado anteriormente, a qual se encontra informatizada, fazem com que a escola tenha um papel diferente no contato com os alunos da sociedade contemporânea. Pais (2011, p. 63) aponta que

> [...] Na prática pedagógica, devemos valorizar a criação de situações, envolvendo conceitos e resoluções de problemas. Nessa linha de referência, coloca-se a educação escolar para alcançar as novas competências exigidas pela informatização da cultura e do trabalho, onde o fazer pedagógico não se resume à comunicação ou repetição dos saberes acumulados pela história.

De acordo com a citação anterior, o papel da escola é promover uma educação que coloque o aluno em contato com o seu cotidiano, criando situações-problemas que envolvam os conteúdos pré-estabelecidos nos livros didáticos. A informática pode auxiliar com bastante propriedade neste processo, já que tem a facilidade em demonstrar situações práticas através de softwares educacionais que estão disponíveis livremente para as mais variadas disciplinas.

A grande responsabilidade da escola em relacionar os conteúdos dos livros didáticos ao cotidiano do aluno com a utilização do computador também é enfatizada por Cantú (2005) citado por Vaz *et al* (2009, p. 106) apontando que

> Esta revolução tecnológica constitui um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade cultural e coletiva. Em função disto, considera-se como responsabilidade dos sistemas educativos, fornecerem, a todos, os meios para dominar a proliferação das informações, de selecioná-las e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico (CANTÚ, *apud* VAZ, 2009, p. 106).

Para que este processo se concretize faz-se necessário a utilização do computador de forma interativa, não sendo somente um auxílio para o professor transmitir os conteúdos, mas para ser uma ferramenta que o aluno construa seu conhecimento através da relação dos conteúdos com as atividades de seu cotidiano. Quanto a isso Valente (1999, p. 2) expõe que

> Quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias.

A partir dessa relação com o computador o aluno tem a oportunidade de despertar seu espírito crítico, propondo resoluções para os problemas, discutindo os resultados obtidos e analisando as possíveis formas de solucionar os problemas que enfrenta no dia-a-dia.

2.1 A informática na Educação Matemática

A Matemática é uma ciência que possibilita oportunidades de testes para afirmar ou refutar teoremas, sejam eles novos ou antigos. Essa possibilidade faz com que os professores tenham uma estratégia a mais para o desenvolvimento das aulas, contextualizando os conteúdos propostos pelos livros didáticos e propondo aos alunos que os testem. Neste sentido, os exemplos do cotidiano passam a ser utilizados e a relação dos alunos com os conteúdos fica mais interativa.

A interação dos alunos com os conteúdos trabalhados em sala permite aos professores realizar experiências, o que passou a ser facilitado a partir do uso de computadores nas aulas. A visualização dos conteúdos com o auxílio de *softwares* matemáticos facilita a interação dos alunos com objetos pouco utilizados em seus cotidianos.

> O enfoque experimental explora ao máximo as possibilidades de rápido *feedback* das mídias informáticas e a facilidade de geração de inúmeros gráficos, tabelas e expressões algébricas (BORBA e PENTEADO, 2012, p.43).

Este retorno não é possibilitado nas aulas tradicionais, as quais têm caraterísticas apenas expositivas, em que os professores deixam de utilizar a capacidade crítica dos alunos, fazendo que estes assumam uma posição passiva no processo de ensino e aprendizagem.

Aproveitar a capacidade que a Matemática tem de interpretar a natureza, relacionando-a com o cotidiano dos alunos deve ser uma estratégia a ser utilizada pelos professores contemporâneos. Para D'Ambrósio (1986)

> Não examinar o estudo da matemática neste contexto, seria educacionalmente falho e mesmo do ponto de vista do desenvolvimento de nossa ciência, isto é, encarando o ensino puramente do ponto de vista matemático, pelo menos desinteressante [...]. E somos então levados a atacar diretamente a estrutura de todo o ensino, em particular a estrutura do ensino da matemática, mudando completamente a ênfase do conteúdo e da quantidade de conhecimentos que a criança adquira, para uma ênfase na metodologia que desenvolva atitude, que desenvolva capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva capacidade de criar teorias adequadas para as situações mais diversas [...] (p. 14).

Fazer com que os alunos construam os conceitos matemáticos através da experimentação e relação com o cotidiano por meio de *softwares* matemáticos possibilita aos professores realizarem atividades diagnósticas, com o intuito de analisar os processos realizados no decorrer das aulas, dando a capacidade de descrever os pontos fortes e fracos da metodologia utilizada para expressar os conteúdos.

Valente (1999) mostra que

> O uso do computador permite a realização do ciclo descrição-execução reflexão-depuração-descrição, no qual novos conhecimentos podem ser adquiridos na fase da depuração. Quando uma determinada ideia não produz os resultados esperados, ela deve ser burilada, depurada ou incrementada com novos conceitos ou novas estratégias. Esse incremento constitui novos conhecimentos, que são construídos pelo aluno (p. 21).

A resistência dos professores para a utilização de metodologias inovadoras e informatizadas ainda é muito presente nas escolas. Este fato se deve ao pouco interesse em incentivar o uso de tecnologias na educação nos cursos de formação de professores. Introduzir a informática na educação matemática é um processo inevitável para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, principalmente na sociedade contemporânea que se tornou dependente de tecnologias da informação. Valente (1999) confirma esta afirmação, quando expõe que

> A questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação (p. 09).

As políticas públicas de informatização das escolas auxiliaram fortemente para uma grande expansão do uso de tecnologias nas aulas da atualidade, não só de Matemática, mas de todas as demais áreas do conhecimento, Machado (2005) mostra que

> Atualmente a utilização da informática está cada vez mais presente e isso é verificado de um modo muito marcante na pesquisa e no ensino não só da matemática, mas também de quase todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, faz-se necessário à familiarização dos estudantes com esta ferramenta (p. 81).

A utilização da informática nas aulas de Matemática influenciou abordagens que possibilitam aos alunos construírem de seus próprios conceitos matemáticos por meio do contato com os objetos que muitas vezes aparecem imaginários nos livros didáticos. Uma destas abordagens será descrita posteriormente, apontando os motivos de sua criação e seu desenvolvimento como proposta pedagógica utilizada mundialmente.

Considerações finais

As escolas devem incentivar seus professores a utilizarem metodologias que estão de acordo com a sociedade em que os alunos estão inseridos para que estes estejam preparados para assumirem um papel de transformadores do meio em que vivem. Este é o papel da educação, criar cidadãos com a possibilidade de intervirem nos processos sociais com criticidade.

Conhecer os conceitos matemáticos favorece o entendimento da natureza e, consequentemente, oferece a possibilidade de desvendar os problemas ocorridos no cotidiano. Este conhecimento matemático possibilita utilizar seus vários recursos para se chegar ao resultado de problemas complexos do dia a dia.

O uso da tecnologia em conjunto com a Matemática faz com que o processo de aprendizagem seja executado de forma concreta, apresentando objetos vistos abstratamente pelos alunos nos livros didáticos. Com a dependência tecnológica cada vez maior pela sociedade contemporânea, a grande quantidade de informações à disposição de todos e o fácil acesso à internet os alunos devem estar adaptados a esta ferramenta para que não sejam isolados do espaço em que ocupam.

Uma abordagem inovadora que possibilita ao aluno vivenciar experiências que não são possíveis no ensino tradicional que ainda é utilizado com muita frequência é essencial para que o aprendizado aconteça e que os alunos consigam se apropriar dos conceitos de forma integrada com sua cultura. Este tipo de abordagem faz com que o aluno desperte seu sentido crítico, através de atividades concretas do cotidiano, elaboradas de forma a instigar a curiosidade, onde o erro é importante e pode ser trabalhado de forma a apreender os conceitos, dando ênfase à aprendizagem e à construção, evitando métodos instrutivos.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação Matemática.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus, 5. ed. Campinas: Ed da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

FONSECA FILHO, Cléuzio. **História da computação [recurso eletrônico]:** o caminho do pensamento e da tecnologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MACHADO, João Carlos R. **A informática no curso de licenciatura em matemática na UFPA:** os olhares dos alunos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)– Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal do Pará. Belém/PA: UFPA, 2005.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação:** uma questão técnica ou pedagógica?, In: **Revista Pátio**, ano 3, n. 9, p. 21-23, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Por que o computador na educação?** 1993. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/txtie9doc.pdf>. Acesso em: 10/out./2013.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VAZ, Caroline Rodrigues; FAGUNDES, Alexandre Borges e PINHEIRO, Nilcéia A. Maciel. O surgimento da ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na educação: uma revisão. **Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia,** Curitiba, 2009. ISBN: 978-85-7014-048-7. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/1%20CTS/CTS_Artigo8.pdf>. Acesso em: 10/out./2013.

ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO 6° ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAIAPÔNIA-GO: UMA PROPOSTA COM O USO DA INFORMÁTICA E DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Kliver Moreira Barros[1]

Duelci Aparecido de Freitas Vaz[2]

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no 6º ano de uma escola estadual em Caiapônia-Go, com o intuito de observar como a Matemática é vista pelos alunos em suas práticas diárias. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para responder a seguinte indagação: Qual a visão dos alunos acerca da utilização da Matemática em seu cotidiano? As respostas foram variadas e desvendaram o quanto a Matemática é simples na visão dos alunos e este fato leva a pensar como mudar esta situação. A inserção do computador no processo de aprendizagem pode influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos e mudar esta situação. Além de discutir sobre a visão dos alunos, este trabalho buscou elencar como a utilização da tecnologia informática e do ensino desenvolvimental poderiam ser inseridos na prática docente como um fator de potencialização do processo de ensino e aprendizagem. Concluiu-se que a Matemática não tem sentido para os alunos, os quais a tem apenas para efetuar contas e ser utilizada na escola, não conseguindo visualizá-la e relacioná-la em suas práticas diárias e que, consequentemente, a inserção da informática e do Ensino Desenvolvimental agregaria valor ao processo de aprendizagem e na apropriação de conceitos.

Palavras-chave: Matemática; Cotidiano; Informática; Ensino Desenvolvimental.

Introdução

A abstração matemática é uma característica presente nas escolas, dada a forma como seus conceitos são externados pelos professores. Este fator é fundamental para o fracasso escolar nesta disciplina, o que não poderia acontecer visto seu grande potencial no desenvolvimento cognitivo de seus praticantes, neste caso, dos alunos que estão sempre passivos durante o processo de aprendizagem e não conseguem fazer a relação de tais conceitos com as práticas diárias. Esta relação pode ser influenciada por meio de aulas contextualizadas, que saiam da rotina de exposição, de conteúdos prontos e acabados, sem discussões entre alunos e professores.

Um fator que merece destaque é que no ensino da Matemática se destacam dois aspectos básicos: a relação entre as observações que se tem da realidade com as representações e essas representações com os conceitos matemáticos (BRASIL, 1997). São estes fatores que a proposta buscou esclarecer, os quais são essenciais para o sucesso matemático dos alunos, pois esta relação entre os conceitos e suas utilizações é que levam os alunos a verem sentido no que estão estudando em Matemática.

A proposta passou por duas etapas, a primeira foi visualizar como os alunos veem a Matemática, o que esta disciplina representa e como conseguem relacioná-la com seu cotidiano com a aplicação de um questionário misto e, a partir disso, propor uma nova situação didática por meio da utilização do computador e do Ensino Desenvolvimental, por meio de um estudo bibliográfico.

---

1 Licenciado em Matemática, Mestrando em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, Professor na Universidade de Rio Verde – Campus Caiapônia.

2 Licenciado em Matemática, Doutor em Educação Matemática, Professor no IFG-Câmpus Jataí e Professor Adjunto na UCG – Campus Goiânia.

1 A informática na educação matemática e o ensino desenvolvimental

A informática, tanto na educação em geral, como na Educação Matemática, vem sendo discutida por especialistas destas áreas. Alguns apontam seu perigo, indicando que os alunos serão meros reprodutores de informação, obedecendo a comandos e instruções. Outros apontam sua importância no momento em que os alunos conseguem dominar a máquina, dando a ela comandos e obtendo respostas automaticamente, o que facilita o *feedback* e os erros são colocados como forma de aprendizado. Para Vaz (2014, p. 1)

> As tecnologias informatizadas potencializam a inteligência humana e são capazes de alterar nosso estado cognitivo, ampliando nosso domínio sobre o mundo, estabelecendo uma importante relação dialética à medida que a máquina muda o homem e o homem muda a máquina, num processo infinito, como tem acontecido na história da humanidade.

Além disso, esta tecnologia é importante "pelas exigências que coloca sobre os professores, a inserção da tecnologia na escola estimula o aperfeiçoamento profissional para que eles possam trabalhar com informática" (BORBA E PENTEADO, 2012, p. 15).

Estes extremos não são a base desta discussão, a seguir são apontados fatores que mostram que a informática na Educação Matemática é importante para que haja uma similaridade entre a escola e o momento histórico tecnológico em que a sociedade está passando. Esta discussão será embasada em Borba e Penteado (2012) os quais afirmam que "interessam-nos as possibilidades e dificuldades que se apresentam, sem comparar se são melhores ou piores do que aquelas nas quais essa tecnologia não é utilizada" (p. 12).

Sobre o papel do professor, Vaz e Jesus (2014, p. 61) afirmam que "o professor mediador tem papel significativo, é dele a missão de buscar alternativas viáveis para estimular o interesse dos alunos, tornando-os participativos nas aulas, se transformando em sujeitos colaborativos no processo de ensino e aprendizagem". Incluindo o Ensino Desenvolvimental a este fator, Cedro et. al. (2010, p. 429) indica que "as atividades de ensino propostas pelos professores devem gerar necessidades nos estudantes". Pois, para Davidov (1988) *apud* Cedro et. al. (2010, p. 429) "a necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilarem os conhecimentos teóricos [...]".

Neste contexto, o professor tem uma função essencial, é a partir de sua prática que os alunos conseguirão ou não terem êxito na aprendizagem e, com as tecnologias informáticas, este papel pode se tornar mais estimulante. Vaz (2014, p. 61) aponta que

> Esses novos recursos permitem planejar atividades estimulantes. O professor, enquanto mediador, cria situações aumentando a autoestima dos alunos, além de permitir novos valores, verifica a dificuldade de aprendizagem de determinados conteúdos, oportunizando situações propícias à aprendizagem.

Isso mostra que as situações de aprendizagem dependem do desempenho dos professores, os quais devem propor circunstâncias que levem os alunos a estarem sempre ativos durante o processo, fazendo com que estejam interessados e estimulados a realizar as atividades. Assim, Cedro et. al. (2010, p. 429) aponta que "a importância de o estudante ser sujeito da atividade está relacionada com a possibilidade ativa de apropriação do conhecimento científico e, com isso, a formação do pensamento teórico [...]". São práticas desta natureza que superam as metodologias tradicionais utilizadas, introduzir a informática nas aulas de forma criativa e construtiva privilegia o processo das aulas, dependendo muito dos sujeitos envolvidos, tanto alunos quanto professores (BORBA E PENTEADO, 2012, p. 46).

Para D'Ambrósio (2012, p. 99) "com a ampla difusão da informática e dos meios de comunicação digital, a educação passa a focar culturas locais, com suas características próprias, suas necessidades e seus desejos específicos". Logo, o papel do professor é colocar os alunos em contato com essa cultura e relacioná-la com os meios eletrônicos apropriados e interliga-los com os processos educativos.

Mas, para que esse contato aconteça de forma efetiva e significativa faz-se necessário que "o acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no seu momento atual inclua, no mínimo, uma 'alfabetização tecnológica'" (BORBA E PENTEADO, 2012, p. 17). Ou seja, colocar os alunos em contato com a informática de forma que os levem a perceber os conceitos matemáticos que estão presentes ao seu redor, aumentando o interesse dos alunos ao estudarem algo que tem sentido prático. E esta função é da escola, Cedro (2010, p. 430) afirma que "Davidov (1982) defende que o tipo de pensamento desenvolvido nos escolares está relacionado com a função da escola e com sua concepção didática".

A inserção da informática no ensino da Matemática é essencial para que o professor dê dinâmica à sua aula, pois os *softwares* matemáticos permitem "movimentar os objetos matemáticos, comparando suas representações algébricas e geométricas na mesma tela. Possibilita inserir fórmulas, testar hipóteses, ilustrar teoremas, variar parâmetros, suscitar conjecturas, fazer demonstrações visuais [...]" (VAZ, 2014, p. 1).

2 Procedimentos metodológicos

A turma objeto desta pesquisa conta com 28 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, destes, apenas uma aluna reside na zona rural. A escola conta com turmas das séries finais no Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, e o funcionamento são nos períodos Matutino, Vespertino e Noturno.

O questionário foi do tipo Misto que, para Fiorentini e Lorenzato (2012) é aquele com contém perguntas abertas e fechadas. A aplicação foi efetuada durante a aula de Matemática, na presença da professora da disciplina.

A tabulação dos dados foi efetuada com o auxílio do *software* Excel, para a criação dos gráficos apresentados. Em seguida, a análise dos resultados foi efetuada na tentativa de responder o problema de pesquisa. A partir desta etapa, um estudo bibliográfico foi desenvolvido para que se pudesse propor possíveis soluções para o problema detectado nas respostas dos questionários. Este estudo teve enfoque na informática na Educação Matemática proposto proposta por Borba e Penteado (2012) e no Ensino Desenvolvimental de Davidov.

Esta pesquisa é caracterizada como de Campo ou Naturalista, já que os dados foram coletados no local onde os fenômenos acontecem por meio de um questionário. Pois, para Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 110) "o estudo de caso busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou análise do objeto, no contexto que ele se encontra [...]".

Salienta-se que não houve nenhuma exposição dos alunos e da professora da disciplina, já que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 194) "a dimensão ética é a parte intrínseca de qualquer pesquisa e refere-se às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos". Para tanto, foram elaborados Termos de Consentimento de Participação na Pesquisa para a diretora da escola e para os alunos e seus respectivos responsáveis legais. Os questionários só foram aplicados após a assinatura de todos os envolvidos na pesquisa.

A Análise de Conteúdo foi utilizada com o fim de categorizar as respostas dos alunos, para que, assim, se pudesse efetuar com maior facilidade a triangulação dos dados obtidos. O tipo de categorização utilizado foi do tipo Emergente, ou seja, "são obtidos mediante o processo interpretativo, diretamente do material de campo" (FIORENTINI E LORENZATO, 2012, p. 135).

3 Resultados e discussões

De acordo com as respostas obtidas no questionário, as categorizações ficaram assim definidas: A Importância da Matemática; Utilização de Computadores e Relação dos alunos com a Matemática. As categorias estão descritas e analisadas nos tópicos a seguir, posteriormente será indicada uma

proposta didática para sanar as dificuldades dos alunos.

3.1 A importância da Matemática

Notou-se, a partir dos resultados obtidos, que a Matemática não está cumprindo com o seu papel fundamental de transformar os alunos em indivíduos pensantes, críticos e criativos. De acordo com a figura 1 a seguir, se percebe que a grande maioria dos alunos veem a Matemática como importante para seu cotidiano. No entanto, a relacionam somente com a noção de contagem, ou seja, está ligada apenas a situações onde são necessários algum tipo de transação financeira. Para ilustrar esta situação, seguem afirmações de alunos sobre este fato, dizem que a Matemática é importante pois "a gente aprende a fazer conta rápido" ou "para não ser passado para trás". Um aluno da turma afirmou que a Matemática não tem nenhuma importância pois nunca gostou desta disciplina. Dois alunos conseguem visualizar a Matemática de forma mais ampla, um deles afirmou que que é importante "porque tudo que a gente vê, tem a ver com

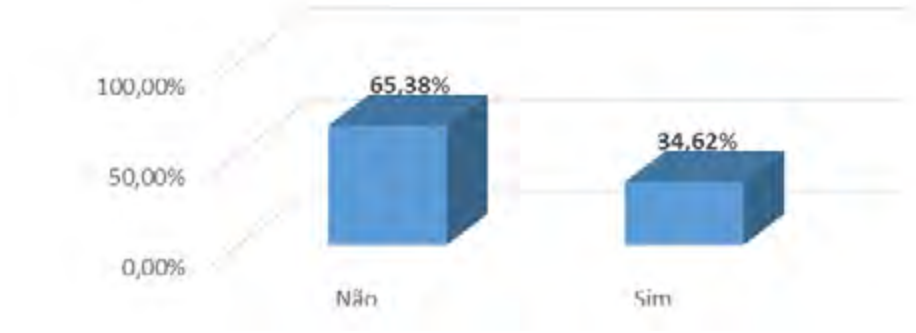


a Matemática" e o outro "porque para tudo tem a Matemática".

FIGURA 1 - Você acha que a Matemática é importante para o seu dia-a-dia?

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador, 2014.

Quando questionados sobre o que seria a Matemática para eles, alguns alunos conseguiram relaciona-la com o cotidiano, como por exemplo, com arquitetura e medidas de objetos. Outro aluno afirmou que "a Matemática está em tudo, no esporte, no modo de andar, em tudo tem Matemática". Foram respostas interessantes já que os alunos não tiveram oportunidade de estudarem Matemática com objetos concretos ou com o auxílio do computador. A figuras 2 demonstra este fator, apontando que mais de 65% dos alunos nunca estudaram Matemática com o auxílio do computador e, além disso 100% não utilizaram materiais



concretos para a apropriação de conceitos. Logo, a única forma de exposição dos conteúdos é o quadro e o giz, que são tecnologias ultrapassadas que se adaptam ao modo tradicional expositivo de ensinar.

FIGURA 2 - Já utilizou o computador (*notebook, tablet, etc*) para estudar matemática?

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador, 2014.


84,62%
15,38%
100,00%
50,00%
0,00%
Não
Sim


80,77%
19,23%
100,00%
50,00%
0,00%
Sim
Não

Este resultado está fortemente ligado a utilização do Laboratório de Informática da escola, já que mais de 84% dos alunos não o utilizam para as aulas de Matemática, conforme mostra a figura 3 a seguir.

FIGURA 3 - Já utilizou o Laboratório de Informática da Escola na aula de Matemática?

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador, 2014.

A metade dos alunos não utilizam o computador para estudar Matemática em casa ou na escola, a outra metade utiliza apenas em consultas no navegador de internet por fotos, vídeos e formas geométricas. Ou seja, não utilizam nenhum *software* específico para o estudo da Matemática. É um caso preocupante, já que os computadores da escola tem *softwares* específicos como o GeoGebra e, além disso, tem acesso ao Banco Internacional de Objetos Educacionais, que conta com diversas simulações, jogos, *softwares* e filmes relacionados a várias disciplinas. É nesse momento que o papel do professor é importante, pois é a partir de sua postura enquanto mediador é que estes vários recursos poderão ser utilizados de forma que intervenham em sua prática pedagógica de forma que levem seus alunos a se apropriarem dos conceitos estudados de forma mais clara e precisa.

Reflexo desse fator está demonstrado na figura 4, que é o gosto pela disciplina de Matemática, mais de 19% dos alunos afirmaram não gostar da disciplina, alguns afirmaram o seguinte: "é muito cansativo"; "porque é muito ruim"; "porque a Matemática da dor de cabeça". Estas afirmações são preocupantes, pois no momento em que os alunos estão na posição passiva no processo de ensino e aprendizagem, qualquer disciplina fica desinteressante e, mais uma vez, é papel do professor desenvolver momentos de aprendizagem em que os alunos consigam sentir interesse nas aulas. Os demais alunos que afirmaram gostar da disciplina, mais de 80%, voltaram a relaciona-la com dinheiro e com a escola por meio de memorização da tabuada, um aluno afirmou o seguinte: "sem a Matemática a gente não ia saber mexer com dinheiro".

FIGURA 4 - Você gosta da disciplina de Matemática?

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador, 2014.

3.2 Relação dos alunos com a Matemática

Para conseguir visualizar esta relação, foi solicitado que os alunos elaborassem um desenho que representasse a Matemática no seu cotidiano. Novamente, alguns alunos fizeram a relação com o dinheiro (Figuras 5 e 6).

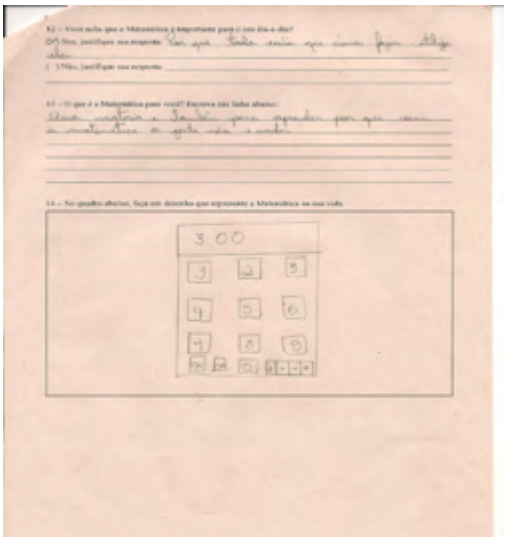


Figura 5 – Calculadora
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.

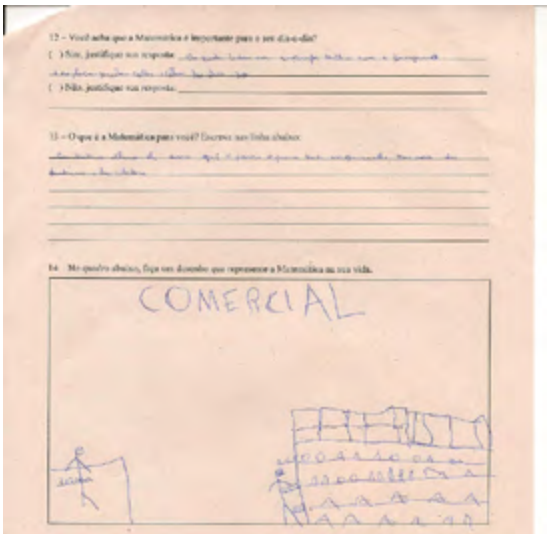


Figura 6 – Supermercado
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.

Em outros casos, fizeram a relação apenas com a escola e com a memorização da tabuada (Figuras 7, 8 e 9).

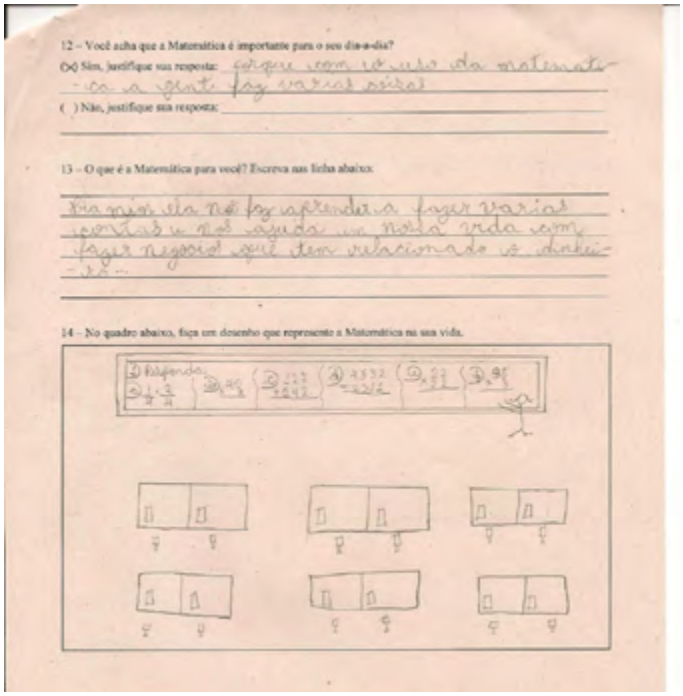


Figura 7 – Aula de Matemática
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.



Figura 8 – Memorização da tabuada
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.



Figura 9 – Aula de Matemática
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.

Alguns alunos conseguem relacionar a Matemática com o cotidiano, conforme mostram as figuras 10 e 11. No entanto, foram apenas dois alunos que fizeram tal relação.



Figura 10 – Relação com a Arquitetura
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.



Figura 11 – Relação com Figuras Geométricas
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.

Outros casos estão ligados com a dificuldade que tem com a Matemática, a maioria dos alunos desenhou quebra-cabeças e pessoas pensativas, relacionando-a com contas ou problemas para resolver (Figuras 12 e 13).



Figura 12 – Quebra-cabeça
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.



Figura 13 – Pensativa
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.

Dois casos chamaram a atenção, demonstraram a grande negatividade que a Matemática tem na visão dos alunos (Figuras 14 e 15). Estes alunos demonstraram explicitamente o significado da Matemática para eles e, além disso, os outros alunos ao verem os desenhos no momento em que eram feitos, agiram de forma positiva à exposição dos colegas, fato que preocupa, já que esta visão negativa interfere no desenvolvimento matemático de cada um deles.



Figura 14 – Símbolo da Morte
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.



Figura 15 – Símbolo do terror
Fonte: Elaborada por aluno da pesquisa, 2014.

Mudar esta visão que a Matemática expressa para os alunos não é uma tarefa simples. A utilização da informática e do Ensino Desenvolvimental pode ser uma saída para este problema e é com base nestes dois elementos que a proposta a seguir é sugerida.

3.3 Proposta pautada no uso da informática e no Ensino Desenvolvimental

Ao se deparar com o atual quadro da Educação Matemática demonstrado nos resultados obtidos com esta pesquisa, se faz necessária uma mudança na forma em que as aulas são propostas. Neste momento de evolução tecnológica que a informática pode ser muito útil para os professores estimularem seus alunos, além disso, o Ensino Desenvolvimental pode ser incluído como forma de contextualizar os conceitos com a cultura dos alunos com o intuito de estimulá-los a participarem das aulas. Para tanto, o grande número de usuários de computadores facilita a inserção desta tecnologia nas aulas, já que proporciona um maior interesse dos alunos com aulas diferenciadas. Os resultados mostraram que, mesmo utilizando muito o computador diariamente, o tempo de estudos é pequeno. Este fato pode estar ligado à falta de cultura tecnológica dos alunos, os quais não tem o hábito de estudarem e, consequentemente, os computadores ocupam outras funções, como jogos e acesso a redes sociais.

Para Borba e Penteado (2012, p. 63) "trazer esta mídia informática para a sala de aula significa abrir a possibilidade dos alunos falarem sobre suas experiências e curiosidades"

na disciplina de Matemática, ou seja, proporciona aos alunos visualizarem de forma mais abrangente os conceitos.

Não basta substituir o quadro e o giz pelo computador, são necessárias atividades que coloquem os alunos em contato com a essência do objeto matemático e esta é uma das funções do Ensino Desenvolvimental.

Neste sentido, atividades contextualizadas são importantes para se chegar a uma apropriação de conceitos e, cabe ao professor propiciar este momento de aprendizagem e "cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentos, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática" (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Borba e Penteado (2012, p. 56) explicam que "as inovações educacionais, em sua grande maioria, pressupõem mudança na prática docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso da tecnologia informática", isso coloca o professor como principal responsável por essa inserção, salientando que há vários fatores externos que prejudicam esta mudança, como por exemplo, currículos engessados, políticas educacionais defasadas e estrutura física limitada e deficiente. E o Ensino Desenvolvimental é uma importante metodologia, indicando o uso da história dos objetos em estudo, sua evolução e como seus percursores chegaram a tais conclusões. Libâneo (2004, p. 14) aponta que "o papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes". Além disso, esta metodologia proporciona aos alunos, relacionarem o momento histórico atual com aqueles em que os conceitos foram descobertos, levando-os a visualizarem de forma mais clara sua importância para a evolução da sociedade.

Considerações finais

Reverter a visão negativa que os alunos possuem em relação à disciplina de Matemática depende muito de como os professores executam suas aulas. Os modelos tradicionais de ensino, com exposição de conteúdos prontos e acabados, professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem, alunos passivos e conceitos sem sentido são metodologias que devem ser substituídas por aquelas que coloquem os alunos numa posição ativa durante o processo de ensino e aprendizagem, que o professor seja um mediador e que as informações obtidas pelos alunos por meio de tecnologias informáticas sejam transformadas em conhecimento que, por sua vez, deve ser construído pelos alunos de forma crítica e consciente.

Para Davidov, segundo Libâneo (2004, p. 15), "a função de uma proposta pedagógica é melhorar o conteúdo e os métodos de ensino e de formação, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas habilidades". Para tanto, se faz necessária a interferência metodológica do professor que, ao propor metodologias diferenciadas com a utilização da informática e da história da Matemática, necessita relacionar as atividades propostas com o meio cultural dos alunos, mostrando que os conceitos estudados estão ligados a suas práticas diárias.

Considera-se, então, que as dificuldades dos alunos em se apropriarem de conceitos e dos professores em conseguirem adequar suas metodologias para os momento tecnológico atual, podem ser sanadas por meio de atividades que relacionem as tecnologias informáticas com o Ensino Desenvolvimental. Tal integração necessita de um amplo domínio do conteúdo por parte dos professores, além de intimidade com os meios computacionais, para que haja facilidade na elaboração das atividades e segurança no momento das aulas.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília; MEC/SEF, 1997.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. In: **Ciência e Educação**, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática** – da teoria à prática. 23. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e práticos. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2004. N.º 27.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas: 2013.

VAZ, Dueci Aparecido de Freitas. Novas tecnologias na Educação Matemática. In: **Jornal Diário da Manhã – Opinião Pública**. 19 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.dm.com.br/jornal/#!/view?e=20140919&p=22>. Acesso em: 01/out./2014.

VAZ, Duelci Aparecido de Freitas. JESUS, Paulo Cesar Cruvinel de. Uma sequência didática para o ensino da matemática com o *software* GeoGebra. **Revista Estudos**, PUC-Goiânia, v. 41, n. 1, p. 59-75, jan./mar. 2014.

PESQUISAS BRASILEIRAS QUE RELACIONAM OS SABERES MATEMÁTICOS NA ESCOLA PRIMÁRIA ENTRE 1890 E 1970: UM PANORAMA DOS ÚLTIMOS 07 ANOS

PATROCÍNIO, Margarida Célia – UFMT
magah1966@gmail.com
WIELIWISK,Gladys Denise – UFMT
gladysdw@gmail.com

Grupo de Trabalho: Educação Matemática
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho faz parte do desenvolvimento inicial de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Tal pesquisa tem por objetivo buscar analisar as trajetórias de constituição que tiveram os saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho para o ensino primário em Cuiabá**/**Mato Grosso, nos anos entre 1890 e 1970. Em vista desses questionamentos, buscamos nesse presente trabalho traçar um panorama das pesquisas em nível de mestrado e doutorado que foram produzidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil, nas linhas de Educação Matemática, referentes ao ensino da matemática enquanto saberes de Aritmética, Geometria e Desenho na escola primária, além de pesquisas que relacionem grupo escolar, práticas de ensino de Matemática através das orientações oficiais na formação de professores, e as propostas de ensino como a Escola Nova e o Movimento da Matemática Moderna. O presente trabalho se caracteriza metodologicamente como um estudo exploratório e bibliográfico, no qual se realizou um levantamento e registro das pesquisas encontradas em bancos virtuais de teses dissertações e nas bibliotecas virtuais das principais universidades brasileiras que possuem programas de Pós Graduação em Educação Matemática. O material de análise e de referência constitui-se de dez pesquisas, sendo três teses e sete dissertações, realizadas entre 2007 e 2014. Os resultados permitiram a identificação das principais referências teóricas, das metodologias utilizadas, além da certeza de que nenhum trabalho idêntico já tenha sido feito.

Palavras-chave: Grupo Escolar, Ensino de Matemática, Levantamento Bibliográfico.

Introdução

A motivação em se realizar essa pesquisa surgiu a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Linha de pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática, mais especificamente no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM), que esta vinculada a um projeto maior, aprovado no CNPq, denominado *A constituição dos saberes escolares elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970,* e mantém estreita ligação com as demais pesquisas em desenvolvimento pelos grupos de pesquisa por todo país. Como afirma Souza (2009), esta pesquisa se torna relevante pelo fato de estar contribuindo com os estudos que abordem a história das matérias que fizeram parte dos programas da escola primária, visando à articulação do "local com o global", nos termos dados por Chartier (2009). Uma vez criado essa problematização, constatamos a necessidade de se realizar um levantamento nas principais instituições de ensino do Brasil, objetivando saber quais pesquisas já foram desenvolvidas com temáticas que se aproximassem desse questionamento. Tal estudo tem por objetivo traçar um panorama das pesquisas em nível de mestrado e doutorado que foram produzidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil, nas linhas de Educação em Matemática, referentes ao ensino da matemática enquanto saberes de Aritmética, Geometria e Desenho na escola primária, além de pesquisas que relacionem grupo escolar, práticas de ensino de Matemática através das orientações oficiais na formação de professores, e as propostas

de ensino como a Escola Nova e o Movimento da Matemática Moderna. Com esse levantamento, pretendemos evitar o risco de refazermos o que já poderia ter sido feito, além de auxiliar na definição do nosso objeto de estudo, assim como o problema da nossa pesquisa já citado anteriormente.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa "baseia fundamentalmente no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via internet" (FURASTÉ, 2008, p. 33) e possui as características de uma investigação exploratória. De acordo com Gil (1999, p.43), as Pesquisas Exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Ao definir o objeto de estudo da nossa pesquisa, uma das primeiras atividades que realizamos foi um levantamento para identificarmos e discutirmos as produções de teses e dissertações que abordassem o ensino de matemática na educação primária no período entre 1890 a 1970. A coleta de dados se deu por meio de uma busca em bancos virtuais de teses e dissertações, como nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital Desenvolvida em Software Livre (Domínio Público) além das bibliotecas digitais das renomadas instituições de ensino superior que possuem programas de pós-graduação, com Linha de Pesquisa em Educação Matemática.

Em nossa pesquisa virtual, foi possível identificar três teses e sete dissertações que apresentaram grande significância para o nosso objeto de estudo (tabela 1), cujas defesas se deram entre os anos de 2007 e 2014.

Tabela 1 - Pesquisas realizadas entre 2007 e 2014, ordenadas cronologicamente.

Sigla	Ano	Pesquisa	Título	Autor (a)	Orientador (es)	Instituição
D1	2007	Mestrado em Educação Matemática	A produção oficial do Movimento Moderno para o ensino do estado de São Paulo (1960/1980)	Denise Medina de Almeida França	Cecilia Hanna Mate	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D2	2009	Mestrado em Educação Matemática	Grupo Escolar Barnabé-Santos: A presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 a 1948.	Júlio César Santos de Oliveira	Saddo Ag Almouloud	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D3	2010	Mestrado em Educação Matemática	Elementos históricos da Educação Matemática no Amazonas: livros didáticos para ensino primário no período de 1870 a 1910.	Tarcísio Luiz Leão e Souza	Luiz Carlos Pais	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
D4	2011	Mestrado em Educação Matemática	O ensino de geometria nos grupos escolares do estado de São Paulo (1890 a 1930)	Manoel Francisco Barreiros	Ruy César Pietropaolo	Universidade Bandeirante de São Paulo
D5	2012	Mestrado em Educação	O ensino de Matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT no período de 1942 a 1968	Elmha Coelho Martins Campos Moura	Marcos Vieira Teixeira	Universidade do Estado de São Paulo – Campus Rio Claro
D6	2013	Mestrado em Ciências	Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova.	Josiane Acácia de Oliveira Marques	Wagner Rodrigues Valente	Universidade Federal de São Paulo
D7	2014	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	A escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950 –1970).	Piersandra Simão dos Santos	Cláudia Regina Flores	Universidade Federal de Santa Catarina

Sigla	Ano	Pesquisa	Título	Autor (a)	Orientador (es)	Instituição
T1	2010	Doutorado em Educação	Ensino de Matemática nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920-1980): uma análise das transformações da cultura escolar.	Laura Izabel Marques Vasconcelos Almeida	Neusa Bertoli Pinto	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
T2	2010	Doutorado em Educação	A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890-1946.	David Antonio da Costa	Maurício Pietrocola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
T3	2012	Doutorado em Educação	Do primário ao primeiro grau: as transformações da matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São Paulo (1961 - 1979)	Denise Medina de Almeida França	Cecilia Hanna Mate	Universidade de São Paulo

Fonte: Banco de teses e dissertações das instituições citadas

Após realizar o levantamento, iniciamos uma análise mais particularizada de cada uma das pesquisas, buscando verificar quais foram os objetivos, procedimentos metodológicos, aportes teóricos e conclusões. Para melhor apreensão, escolhemos em utilizar a letra D (de dissertação) e T (de tese) acompanhada por números em uma sequência empregada na tabela 01. Tanto as dissertações como as teses estão ordenadas cronologicamente.

Para França (2007) saber de que modo foi oficializado o ideário do Movimento da Matemática Moderna (MMM) apropriado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo analisar as alterações curriculares e a legislação de ensino, por meio dos documentos oficiais de orientação curricular, direcionados para o ensino de matemática na escola primária paulista no período de 1960 a 1980. Para análise usou como fonte de investigação teses; dissertações; documentos relacionados ao tema; o Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, de 1969; os Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau, de 1975; e os Subsídios para a Implementação dos Guias Curriculares de Matemática –Álgebra e Geometria –de 1981 e as LDB/61 e a LDB/71.

Para articular as questões fez-se uso da abordagem da história cultural apoiando nos conceitos de representação, apropriação e estratégias de Chartier (1991) e de Certeau (1982), nas análises dos documentos apoiou-se em Le Goff (1992) e na análise da Legislação educacional em Faria Filho (1998). Chega-se a conclusão que através dos documentos oficiais ficou comprovado que o ideário do MMM estava relacionado com as transformações na estrutura do currículo de matemática com as normativas impostas tanto na LDB 4.024/61 como na LDB 5672/71, utilizando-os como estratégia de reformulação curricular e divulgação, produzida pelo Estado implementando a escola primária paulista.

Na pesquisa de Oliveira (2009), o foco foi analisar os documentos históricos existentes no Grupo Escolar Barnabé, em Santos, que mantém arquivos desde sua fundação em 1902, com o propósito de responder a seguinte pergunta: Será que há elementos concretos que nos levem a comprovar o uso do método intuitivo pelo Grupo Escolar Barnabé, relativo ao ensino de aritmética? Realizaram pesquisa em Atas de reuniões pedagógicas encontradas no arquivo histórico da referida unidade de ensino; nos Anuários do Estado, publicados em 1907 e nas Revistas do Ensino; publicadas entre 1902 e 1903. A busca das respostas apoiou-se nos trabalhos de Le Goff, Bonato, Valente e Dominique Julia, pois estes realizaram pesquisas em documentos históricos e arquivos escolares.

Os resultados obtidos pela pesquisa mostraram que existiu a presença, por algumas vezes indireta, do método intuitivo no ensino de aritmética. Foram encontrados, nas atas, alguns elementos que levaram a crer que as idéias nascidas com o novo método de ensino ficaram em uso por um longo período.

Leão e Souza (2010) estudou a articulação dos aspectos sociais, políticos e culturais nas especificidades em relação ao estudo da matemática escolar, como a conjectura do primeiro regulamento para a instrução pública amazonense, abrangendo os conteúdos prescritos e aspectos pedagógicos recomendados aos professores. O objetivo principal desta dissertação foi identificar e analisar elementos históricos da educação matemática em nível primário em livros didáticos adotados no Amazonas no período compreendido entre as décadas de 1850 a 1910. Dentre as fontes usadas na pesquisa estão relatórios elaborados por presidentes da Província, regulamentos de ensino da época, programas de ensino e livros didáticos adotados em escolas amazonenses.

O referencial teórico-metodológico foi articulado nos conceitos propostos por Chervel (1990) com as noções de estratégias e táticas propostas por De Certeau (2007), e a ideia de apropriação segundo Chartier (1991). Foi verificado que o ensino primário da aritmética estabelecido nos livros didáticos usados no Amazonas, de 1870 a 1910, caracterizou-se por duas vertentes opostas: Uma voltada para a valorização de conteúdo e métodos ensinados ainda nos meados do século XIX e outra vertente encontrou-se esboços iniciais da matemática primária volvida para os desafios do começo do século XX, onde o método de ensino intuitivo é uma novidade.

Barreiro (2011) através do seu estudo quis dar uma primeira noção panorâmica de como era o ensino de geometria nos Grupos Escolares de São Paulo, na Primeira República, no período de 1890 a 1930. Teve como objetivo principal investigar o processo de ensino de geometria no curso primário dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo no referido período, não incluindo Desenho e Desenho Geométrico. A base metodológica trabalhada foi da História Cultural (BLOCH, 2008; LE GOFF, 1982). A pesquisa enredou-se pela realização de um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* e das obras didáticas *Desenho linear ou elementos de geometria prática popular*, de autoria de Abílio César Borges, publicada em 1822, e *Noções de geometria prática*, de autoria de Olavo Freire, de 1894, 1ª edição. Além de analisarem exames finais de 1896 e 1900.

Nas conclusões, a pesquisa apontou que os livros analisados eram mais dirigidos aos professores do que aos alunos e ao analisar provas indicou o que era esperado dos estudantes do primário em relação à Geometria: memorização de definições, propriedades e construções geométricas. Totalmente contrário as orientações metodológicas das reformas educacionais que propunham um ensino voltado mais para a prática, intuitivo e menos enciclopédico.

Moura (2012) investigou o desenvolvimento do ensino de matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT (EIC), atual Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), no período de 1942 a 1968. Tinha como objetivo compreender a estrutura curricular e descrever os possíveis conteúdos ministrados no ensino de matemática e ensino de desenho, e a relação desses nas práticas de oficinas da Escola Industrial de Cuiabá. A pesquisa foi condicionada a abordagens de relações com a História das Disciplinas Escolares de Chervel (1990). Diferentes fontes de investigação foram utilizadas como documentos oficiais do arquivo do Instituto Federal Tecnológico de Educação do Estado de Mato Grosso (IFMT), livros didáticos, fotografias, planos de estudo, programas, exercícios, manuais de ensino e depoimentos orais de ex- alunos e ex-professor da Escola Industrial de Cuiabá (EIC).

Conclui-se que o ensino de matemática, que nesta pesquisa foi composto pelas disciplinas de matemática e disciplina de desenho, contribuiu de maneira significativa na formação de trabalhadores para as indústrias brasileiras de cada região do país, como conhecimento necessário para a elaboração e confecção dos produtos industriais. Fato tão necessário para a construção de um Brasil industrial.

Através da indagação: "como os manuais pedagógicos, orientadores de práticas pedagógicas para o ensino de matemática no curso primário, elaboraram um discurso escolanovista que circulou no Brasil?" que a pesquisadora Marques (2013) norteia o trabalho desenvolvido por ela. São escolhidos seis manuais especiais que são eles: A nova metodologia da aritmética, 1936 de autoria de Edward Lee Thorndike; Metodología de la aritmética y la geometría, de 1932 de autoria de Margarita Comas; Como se ensina à aritmética: didáctica, 1933 e Como se ensina a raciocinar em aritmética, 1934, ambos de autoria de Faria de Vasconcelos; Didática da Escola Nova, de 1935 de autoria de Miguel Aguayo; A aritmética na Escola Nova, 1933 de autoria de Everardo Backheuser.

O objetivo da pesquisa foi analisar manuais pedagógicos com a finalidade de investigar as orientações dadas para o ensino de matemática no período de movimento de Escola Nova no Brasil a professores do curso primário. Desenvolveu a pesquisa numa ótica histórico-cultural utilizando os manuais pedagógicos como fontes documentais baseadas nas ideias de Michel de Certeau e Roger Chartier.

O estudo obteve como resultado através dos manuais pedagógicos elencados na pesquisa, a confirmação da semelhança nas discussões dos defensores escolanovista (Dewey, Thorndike, Claparède, Ferrière, Montessori e Decroly), trazidas ao Brasil no que se refere ao ensino de matemática. Isso foi constatado na construção das categorias de análise, cálculo em multiplicação, resolução de problemas, problemas sem número, metodologia de projetos e testes matemáticos que serviu de orientações para o ensino de matemática, no período analisado.

A pesquisa realizada por Santos (2014) teve como objetivo compreender como o ensino de aritmética e geometria, representante da disciplina matemática, tornou-se um saber nas salas de aula do antigo Grupo Escolar Lauro Müller (GELM), configurando o processo de escolarização do ensino de matemática na escola primária. O estudo foi referente as décadas de 1950 a 1970. A pesquisadora usou como fonte de investigação dispositivos, como leis, decretos, normas e fontes orais. Fundamentou o trabalho nos referenciais teóricos e metodológicos de Michel de Certeau, Michel Foucault e Albuquerque Júnior.

Verificou que os programas de ensino indicavam ênfase nos conteúdos de aritmética, incentivo para o cálculo mental, bem como uma matemática prática. Enfim, concluiu-se que a escolarização da matemática no GELM foi marcada por discursos e enunciados, sendo que esses moldavam, criavam e prescreviam preceitos para a matemática tornando-se práticas nas salas de aula.

O estudo de Almeida (2011) foi desenvolvido na perspectiva histórico-cultural, utilizou os conceitos de operação historiográfica (CERTEAU, 1982), apropriação (CHARTIER, 1990), disciplina escolar (CHERVEL, 1990), cultura escolar (JULIA, 2001) e documento/monumento (LE GOFF, 2003). As fontes foram constituídas com documentos oficiais e escolares, relativos à disciplina Matemática e, também, com depoimentos de protagonistas de momentos históricos que marcaram a História da Educação Matemática de Mato Grosso. Foi analisado o andamento da matemática escolar no período delimitado, que enfocou nas transformações que ocorreram na cultura escolar no efeito das práticas de ensino de matemática, investigando as maneiras que se apropriou de ideários e dispositivos legais. O resultado da pesquisa apontou práticas de ensino de matemática, na expansão e organização escolar da escola primária de Mato Grosso (1920-1960), de memorização da tabuada, dos processos mecânicos de exercícios descontextualizados do cotidiano infantil para desenvolver a Aritmética. Como elemento renovador da cultura escolar encontrou o ensino intuitivo, tanto nos documentos quanto nos depoimentos de ex-professores.

E a partir da Lei 5692/71, década de 1970-1980, foi inserida a Matemática Moderna nas escolas primárias matogrossenses com ideário piagetiano no currículo e livros didáticos das séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau. Ideário este fundamental nos cursos de capacitação ofertados aos professores que passam a se preocupar com os processos cognitivos utilizados pela criança em seu experimento matemático. Tanto os professores quanto os alunos dos primeiros anos de escolarização, apropriaram das normas e ideários impostos à escola primária em Mato Grosso.

Na pesquisa desenvolvida por Costa (2010), foi analisado o caminho do saber Aritmético no ensino primário no Brasil e as transformações que aconteceram no ensino do conceito de número no período de 1890-1946. As fontes escolhidas para a investigação da pesquisa foram os livros didáticos. O instrumental teórico-metodológico foi originário nos estudos históricos culturais, no campo da História das Disciplinas Escolares de André Chervel. O pesquisador tem como resultado as transformações ocorridas com a aritmética tanto no ensino primário quanto no ensino do conceito de número, que passa a sofrer influências da Psicologia na Educação.

França (2012) estudou os impressos direcionados para professores, publicados pelos órgãos oficiais de Educação, contendo sugestões sobre os modos de fazer em sala de aula, como instrumento eficaz e as relações entre programas, conteúdos e práticas escolares. Então, o objetivo da tese foi problematizar

de que modo foram construídas as propostas de alterações metodológicas para o ensino do número nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no período entre 1961 e 1979, de modo a tentar compreender como foram produzidas as representações de ensino moderno, fundamentadas no ideário do Movimento da Matemática Moderna (MMM), nas publicações das Secretarias de Educação de São Paulo. Abordagem usada foi da história cultural apoiado nos conceitos de representação, apropriação e estratégias, postas por Chartier (1991) e Certeau (1982). A pesquisadora concluiu que, no período estudado, as publicações de reformulação e divulgação curricular do novo ensino de Aritmética na escola primária paulista, foi adequado às recomendações dos novos campos da psicologia e da didática. A pesquisa ainda assinalou que a apropriação das ideias de Zoltan Dienes, defendendo uma abordagem estruturalista para a Matemática, produziu grandes reformulações na didática da Matemática, ressignificando o quê, como e para quem ensinar.

Análises dos Dados

As pesquisas não abordaram somente sobre as disciplinas da matemática: a Aritmética, a Geometria e o Desenho como objeto de estudo. As pesquisas também estiveram abordando a existência do método de ensino intuitivo na escola primária e assim como pesquisas em que o ensino continuavam usando processos mecânicos de exercícios descontextualizados do cotidiano infantil para desenvolver a Aritmética ou Geometria, contrariando as novas orientações metodológicas das reformas educacionais. Houve estudos que trataram de como estavam sendo a formação dos professores para ensinar os saberes matemáticos na escola primária, e ainda ocorreram pesquisas que abordaram as influências educacionais que a Escola Nova e o Movimento da Matemática Moderna exerceram nas transformações da estrutura do currículo dos saberes elementares da matemática. Na grande maioria as pesquisas tiveram como fonte investigativa os documentos oficiais, os materiais escolares e uma minoria incluíram entrevistas.

Nas pesquisas analisadas, em relação a fundamentação teórico-metodológico, foram utilizadas metodologias semelhantes, assim como nos aportes teóricos. Identificamos a predominância por uma abordagem histórico-cultural.

Dentre os autores utilizados como referencial teórico, destacam-se André Chervel, Roger Chartier, Michel de Certeau, Michel Foucault, Albuquerque Júnior, Le Goff, Bonato, Wagner Valente e Dominique Julia, que aparecem com frequência nas pesquisas analisadas.

Considerações finais

Nossa investigação procurou traçar um panorama das pesquisas do ensino dos saberes elementares matemáticos na escola primária, entre os anos de 2007 e 2014. Acreditamos não ser possível afirmar que essa seja a totalidade de pesquisas com as características mencionadas desenvolvidas neste intervalo de tempo, porém, foi o que conseguimos listar em nossa busca virtual.

Sendo assim, classificamos esse trabalho como um instrumento que pode auxiliar pesquisadores que, assim como nós, estejam interessados no tema mencionado. Este mapeamento evidencia que ainda há muito que se pesquisar sobre a história da educação matemática no Brasil a partir dos diversos estados, pois devemos aproveitar enquanto temos fontes documentais sendo guardadas em lugares específicos.

Referências

ALMEIDA, L. K. M. V. **Ensino de Matemática nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920-1980):** uma análise das transformações da cultura escolar. Tese (Doutorado em Educação). PUC-PR, 2010.

BARREIROS, Manoel. F. **O ensino de geometria nos grupos escolares do estado de São Paulo (1890 a 1930)**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo.

CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Davi Antônio. **A Aritmética escolar no ensino primário brasileiro:** 1890-1946. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FRANÇA, D. M. A. **A produção oficial do Movimento da Matemática Moderna para o ensino primário do estado de São Paulo (1960-1980). Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida. **Do primário ao primeiro grau:** as transformações da matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São Paulo (1961 - 1979). **Tese** (Doutorado de Educação), USP, 2012.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre: Dáctilo-Plus, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEÃO E SOUZA, T. L. **Elementos históricos da educação matemática no Amazonas:** livros didáticos para o ensino primário no período de 1870 a 1910. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, 2010.

MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, SP, 2013.

MOURA, Elmha Coelho Martins. **O Ensino de Matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT no Período de 1942 a 1968.** Dissertação de Mestrado em Educação – UNESP Programa de Pós Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, *Campus* de Rio Claro, Rio Claro – SP, 2012.

OLIVEIRA, Júlio César Santos de. **Grupo Escolar Barnabé- Santos:** A presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 a 1948. Dissertação (Mestrado de Educação Matemática), PUC/SP, 2009.

SANTOS, Piersandra Simão dos. A escolarização da Matemática no Grupo Escolar

Lauro Müller (1950 –1970). Florianópolis, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação

Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PRODUZINDO GEOMETRIA POR MEIO DO USO DA MALHA QUADRICULADA NO ENSINO

PATROCÍNIO, Margarida Célia - UFMT 1
magah1966@gmail.com

NAMAN, Diana Claudia - UFMT2
dianacnaman@hotmail.com

WIELEWSKI, Gladys Denise - UFMT3
gladysdw@gmail.com

Resumo

O artigo relata a prática pedagógicadesenvolvida emuma escola estadual que atende o ensino fundamental, e que participado Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências – OBEDUC, Polo UFMT Cuiabá. A experiência abarcou o ensino da geometria a alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática,sendo desenvolvida semanalmente,nodecorrer de dois meses, pela graduanda de Matemática, com a supervisão de uma mestranda, ambas participantes do OBEDUC. Empregamos como metodologiao usoda malha quadriculada, intuindoproporcionar a construçãodo conceito de área e perímetro,como também, o de volume e os sólidos geométricos. A intervenção apresentou oentusiasmo dos alunos, que participaramem todas as fases do trabalho proposto, considerando na avaliação final, o ensino da matemática como uma ferramenta indispensável na resolução de problemas do cotidiano. Para a graduanda bolsista, a experiência oportunizou sua primeira inserção enquanto futura docente na área da ciência matemática, além da reflexão de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Matemática, Geometria, Dificuldade de Aprendizagem.

Introdução

O propósito deste referido trabalho é relatar uma experiência vivenciada no ano de 2013 realizado em duas turmas de alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental, em uma escola estadual situada na periferia da cidade de Cuiabá – MT participante do projeto OBEDUC.

O OBEDUC, projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é constituído e desenvolvido por três instituições: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Campus Cuiabá, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Barra do Bugres e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Campus Ilha Solteira - SP. O objetivo deste projeto é diagnosticar as dificuldades em Matemática e Iniciação a Ciências de alunos da Educação Básica de escolas da rede pública de ensino. Tem como finalidade ainda, oferecer formação continuada aos professores que ensinam Matemática e Ciências, realizar intervenções e atendimento aos alunos com dificuldades. No polo de Cuiabá, o OBEDUC atende seis escolas da rede estadual de ensino e seu grupo de pesquisadores é constituído por uma coordenadora, uma doutoranda bolsista, três mestrandos bolsistas, seis professores bolsistas e cinco graduandos bolsistas (duas graduandas em Pedagogia e três graduandos em Matemática).

Para diagnosticar as dificuldades dos alunos nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, o projeto aplica simulado na área de Matemática, organizados nos moldes da Prova Brasil do Ministério da Educação (MEC), nas referidas turmas das seis escolas que integram o Projeto. O trabalho de intervenção

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Integrante do Projeto OBEDUC Polo UFMT-Cuiabá.

2 Graduanda em Matemática pela UFMT. Bolsista do Projeto OBEDUC- Polo UFMT-Cuiabá.

3 Doutora em Educação Matemática pela Universidade de São Paulo. Participante do grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática – GRUEPEM. Participante do Projeto OBEDUC do Polo UFMT-Cuiabá.

com os alunos se organiza a partir das dificuldades apontadas no simulado e é realizado pelos graduandos da UFMT dos cursos de Pedagogia (intervenção nos Anos Iniciais) e de Matemática (intervenção nos Anos Finais) através de atividades organizadas por todo o grupo que participa do Projeto. Por sua vez, a formação continuada dos professores é realizada, conjuntamente, pelos mestrandos e pelos professores bolsistas em cada escola. É importante ressaltar que todas as atividades interventivas e de formação, são organizadas em encontros semanais em que todos os bolsistas do OBEDUC participam.

A ideia do trabalho surgiu após a aplicação de um simulado na área de Matemática, organizado nos moldes da Prova Brasil do Ministério da Educação (MEC), realizado pelo Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências (OBEDUC), que usava a malha quadriculada para cálculos de perímetro e área em algumas questões. Ocorreram muitas respostas incorretas, constatando assim, que existiam alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de matemática, mais propriamente dito, nos conceitos básicos da geometria. Conceitos esses, sendo sobre perímetro, área e volume mostrando explicitamente ser uma dificuldade de compreensão ainda não sanada nos anos finais do Ensino Fundamental. Como já vinha ocorrendo intervenção realizada pela graduanda da UFMT do curso de Matemática nas aulas, com a supervisão da mestranda, por causa da atuação do projeto, aproveitou-se a oportunidade e foi proposto desenvolver uma ação pedagógica para tentar sanar essa vacância de entendimento.

Então, foi escolhido como estratégia de ensino, o uso da malha quadriculada para ajudar na apreensão dos conceitos geométricos mencionados acima. Com apoio do Projeto OBEDUC na pessoa da professora bolsista e juntamente com as professoras regentes da escola começou-se o desenvolvimento das ações em sala de aula, num encontro semanal, nas sextas feiras.

O assunto tinha por objetivo propiciar ao aluno a aprendizagem de conceitos matemáticos de geometria plana e espacial; capacitando-os a utilizar a malha quadriculada para cálculos de área e perímetros, através do entendimento dos conceitos e assim estarem preparados para resolver questões que envolvem o assunto como na Prova Brasil ou outra avaliação. Levando o aluno a desenvolver o raciocínio lógico na construção dos conceitos básicos da geometria plana e espacial assim como o desenvolvimento da criatividade na construção das planificações pela confecção dos sólidos geométricos.

Sendo assim o intuito principal da ação pedagógica foi auxiliar o aluno a construir o significado dos conceitos de perímetro e área de figuras planas e espaciais através dos procedimentos de contagem com o uso da malha quadriculada, e consequentemente, a compreender o significado do conceito de volume. E assim, portanto, ter condições de reconhecer os sólidos geométricos em suas planificações com maior facilidade.

Fundamentação teórica

É de afirmação inegável que a matemática ocupa lugar em todos os setores da sociedade. Nisso, concordamos e nos referimos a Centenaro (2010) quando expressa que:

> A constatação da importância da Matemática apóia-se no fato de que esta ciência desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona também como instrumento fundamental para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Além disso, influencia na estrutura do pensamento organizado e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (p. 8)

Apesar de tanta utilidade essa ciência ainda existe uma grande quantidade de alunos com dificuldades na aprendizagem da Matemática. Possivelmente, não está havendo significados para o aluno ou o aluno não está apreendendo o que é ensinado. Pois, os conceitos básicos sendo compreendidos incentivam o aluno a querer alcançar cada vez mais o conhecimento. Como afirma a pesquisadora francesa Stella Baruk (apud BRASIL, 2008, p. 13): "toda criança que nasce é um ser matemático. Se, quando cresce, vem a não saber ou não gostar de matemática é porque não soubemos trabalhar esse ser." Então, nunca é tarde para estar dando o direito de o aluno aprender a conceituar corretamente seus conhecimentos básicos da matemática tanto na escola como no seu cotidiano.

Muitos são os motivos que levam a sempre estar retornando a um conceito já trabalhado com os alunos, por persistirem os erros quando o assunto a estudar é perímetro e área de figuras planas. É comum os alunos trocarem o conceito de perímetro por área e da área pelo perímetro. Conforme evidenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a constatação desse fato no ensino em sala de aula:

> No trabalho com as medidas é bastante frequente os alunos confundirem noções de área e de perímetro ou estabelecerem relações não verdadeiras entre elas; assim, por exemplo, quando comparam dois polígonos concluem que na figura de maior área tem necessariamente maior perímetro e vice-versa. Uma das possíveis explicações é a de que, raramente, os alunos são colocados ante situações-problema em que as duas noções estejam presentes. Variando as situações propostas (comparar duas figuras que tenham perímetros iguais e áreas diferentes ou que tenham áreas iguais e perímetros diferentes; duas figuras de modo que uma tenha maior perímetro e menor área que a outra ou maior perímetro e maior área) e solicitando aos alunos que construam figuras em que essas situações possam ser observadas, cria-se a possibilidade para que compreendam os conceitos de área e perímetro de forma mais consistente. Outro aspecto a ser salientado em relação às áreas e perímetros diz respeito à obtenção de fórmulas. A experiência tem mostrado que os alunos que aprendem mecanicamente fórmulas costumam empregá-las de forma também mecânica e acabam obtendo resultados sobre os quais não tem nenhum tipo de crítica e controle, além de as esquecerem rapidamente. Desse modo, o trabalho com áreas deve apoiar-se em procedimentos que favoreçam a compreensão das noções envolvidas, como obter a área pela composição e decomposição de figuras cuja área eles já sabem calcular (recortes e sobreposição de figuras) por procedimentos de contagem (papel quadriculado, ladrilhamento), por estimativas e aproximações. (BRASIL, 1997, p. 130-131)

Apesar de grande utilidade dessa ciência na vida humana, a aprendizagem da Matemática ainda não é satisfatória, em relação ao beneficio adquirido por esse saber. Então, esperava-se que os alunos aprendessem com significado o que é ensinado. O que ocorre é o contrário, sendo isso constatado por Soares (2009) e que concordamos:

> O que se presencia em sala de aula é uma realidade bem diferenciada entre as propostas das diretrizes educacionais e os resultados das pesquisas, permanecendo o processo de ensino-aprendizagem preso a estruturas institucionais e a práticas de ensino que se mostram inadequadas para atender às exigências das demandas formativas contemporânea. (p.18)

Ocorrem problemas de como está se ensinando a matemática, e se esse ensino está tendo significado para o aluno. Existem vários textos acadêmicos que propiciam o aprendizado da geometria lançando mão de diferentes instrumentos, como de Rodrigues Neto (2008) que desenvolve o conteúdo da geometria com o jogo de xadrez, o de Gravina (1998) que utiliza de softwares de geometria dinâmica, (por exemplo, Geogebra) para obter aprendizagem, e Secco (2007) trabalhou com a composição e decomposição da área de figuras planas até chegar à fórmula usada com entendimento. São trabalhos que dão sugestões para direcionar a construção do conhecimento geométrico nos alunos através da manipulação, do contato direto com os objetos geométricos. Fugindo de trabalhar sempre com o material já pronto só para o aluno responder.

Buscar alternativa para ajudar a amenizar as dificuldades de compreensão e de entendimento de conceitos básicos da geometria e aproveitar o envolvimento da escola inserida no Projeto Observatório de Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências (OBEDUC) foi de substancial coerência fazer uma intervenção para superar a dificuldade apresentada pelos alunos, com a ajuda da graduanda do projeto.

E nesse sentido, foi pensado em ensinar a construir o conceito de perímetro e área usando a malha quadriculada, em uma ação do raciocínio lógico. Facilitando muito no momento de fazer a translação da figura geométrica, que é uma das etapas da ação proposta. E assim, poder chegar à construção do conceito de volume dos sólidos geométricos com uma aprendizagem através da constatação e não da imposição. Tudo isso na tentativa de superar as dificuldades que muitos alunos ainda possuíam desses conceitos, nos anos finais do ensino fundamental.

Com a noção sobre cálculo de área e perímetro através do uso da malha quadriculada, deu possibilidade ao aluno de entender e se apropriar da ideia de medida de superfície muito solicitado no dia-a-dia, bem como para mensurar nas avaliações oficiais do governo (Avaliação de Larga Escala). Além de que o aluno deve conseguir observar que o espaço é constituído das dimensões comprimento, largura e altura e pode ter uma, duas ou três dimensões (perímetro, área e volume). Portanto, a sequência didática lançou mão dos Descritores da Matriz de Referência do Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, de matemática para o 9º Ano do ensino fundamental no Tema I – Espaço e Forma: D2 e D5 e no Tema II – Grandezas e Medidas: D13, que afirma:

> D2: "Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações".
> D5: "Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas".
> D13: "Resolver problemas envolvendo o cálculo de área de figuras planas". (INEP, 2008).

Também, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, na Área de Ciências da Natureza e Matemática, em seus Descritores refere que os alunos têm de 'identificar, distinguir, descrever e ampliar a construção das diferentes figuras planas e espaciais, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações'. (MATO GROSSO, 2012 p. 30).

Metodologia

O presente trabalho foi dividido em três etapas, todas usando a malha quadriculada: I - Retomar as noções da geometria plana no cálculo de perímetro e área; II - Fazer a Translação de figura geométrica; III - Calcular a área de sólidos geométricos planificados e construí-los; Iniciou-se com a entrega das malhas quadriculadas e as réguas aos alunos. Foi pedido aos alunos que fizessem uma figura quadrada de qualquer tamanho usando a régua somente para traçar os lados de modo a não ficarem tortos e não para usar a metragem nela representada. Depois teriam que determinar o perímetro e a área da figura desenhada, contando os quadrinhos para comprovar o conceito de perímetro como soma de todos os lados da figura geométrica plana. O mesmo deveria ser feito para determinar a área, contando os quadradinhos da malha para saber a superfície da figura e depois comprovar que o produto do comprimento pela largura daria o mesmo resultado de todos os quadradinhos contados. Assim saberiam o porquê da fórmula da área e do perímetro. Em seguida, foi feito no quadro o registro das fórmulas do perímetro e da área com o devido significado para os alunos.

Cada aluno foi desenhando a figura solicitada, com medidas definidas aleatoriamente, e procedendo como orientado. Porém, surgiram dúvidas em alguns alunos e os próprios colegas ajudavam um ao outro ou pediam a ajuda da graduanda ou da professora regente. Todos queriam estar juntos na atividade proposta.

Na sequência, foi pedido para que desenhassem a figura de um triângulo de qualquer tamanho e procedesse da mesma maneira já realizada, isto é, contar os quadradinhos da malha para saberem o perímetro e a área da figura. Após esse procedimento os alunos foram orientados a contarem os quadradinhos da parte horizontal do triângulo e os quadradinhos da parte vertical, para assim poderem fazer o produto do comprimento pela largura (altura) e então chegarem ao resultado previamente conhecido. Todos os passos foram realizados para o entendimento dos conceitos com significados.

Após terem compreendido sobre o conceito das três dimensões, foi desenvolvida a última etapa da sequência didática proposta. Com o uso da malha quadriculada e a régua os alunos construiriam os sólidos geométricos, através da planificação feita por eles. No decorrer da aula foram feitas diversas perguntas para direcioná-los como, por exemplo: 'Qual era a forma de um quadrado?', 'Quantos quadrados eram necessários para obter um cubo?' Trazendo à lembrança dos alunos a representação de um Dado, usado no jogo de bozó. Outros sólidos geométricos também foram escolhidos para a construção como o paralelepípedo, prismas, pirâmides e outros.

Alguns alunos acompanharam o passo a passo da atividade, outros ficaram atrasados, um pouco perdidos e tinham que estar o tempo todo sendo incentivados. No geral, todos conseguiram terminar o que tinha sido proposto para a aula.

Resultados e Discussão

A ação pedagógica desenvolvida com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental foi significativa. Como todo percurso a se percorrer na vida possui os pontos positivos e negativos com esse trabalho desenvolvido não foi diferente. As aulas foram realizadas levando em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos. No total de 55 alunos das duas turmas trabalhadas, mais da metade da quantidade de alunos (60%) conseguiram desenvolver as atividades corretamente como foi proposto, com empenho e vontade de aprender. Mesmo os que já tinham os conceitos formados sobre as três dimensões (perímetro, área, volume) tiveram oportunidade de aprender uma maneira nova de resolver problemas sobre os assuntos trabalhados. Os que ainda não sabiam puderam aprender passo a passo sobre os conceitos, que foram construídos com orientações precisas, para uma aprendizagem correta. Mais de um quarto da quantidade dos alunos (30 %) fizeram com bastante dificuldade, mas mostravam interesse em entender e aprender para continuar acompanhando a turma no andamento das atividades, prosseguiam mais devagar no processo, porém, não desistiam. Um fato percebido pelas dificuldades que os alunos demonstravam ter, em acompanhar as ações que estavam propostas, era por causa das faltas. E quando estavam em sala de aula, queriam aprender o que haviam perdido da aula anterior e prosseguir com a aula em andamento. E os 10% restantes não quiseram mesmo participar, não demonstraram interesse em aprender e procuravam sempre estar faltando nas sextas feiras. E quando estavam presentes ocasionavam discussões alheias ao trabalho proposto que muitas vezes atrapalhava o andamento das atividades.

Apesar dos contratempos desagradáveis, ocorreu um fato interessante. Em uma das turmas frequentava um aluno PNE que conseguia desenvolver as atividades propostas sem tanta dificuldade. Durante o desenvolvimento da atividade comunica-se com os colegas, permitindo ser auxiliado por eles e essa comunicação não ocorria em outros dias de aula. Até pedir para tirar dúvidas ele fez. Enfim, foi enriquecedor toda essa experiência abarcada e vivenciada.

Considerações finais

A ação pedagógica realizada numa escola estadual pertencente ao Projeto OBEDUC proporcionou aos participantes envolvidos, algum acréscimo no conhecimento matemático básico de geometria. Sendo aulas descontraídas, de cooperação entre os alunos que sabiam mais e queriam ajudar os que estavam com dificuldades. Até não percebiam quando terminava a aula. A escolha do uso da malha quadriculada para o ensino e apreensão do conceito de perímetro e área foi oportuna para a sequência didática planejada. Não trazer as figuras geométricas já prontas e só para os alunos contarem ou então, só dobrarem para colar a figura planificada foi uma decisão acertada. Estimulou os alunos para o uso da observação, comparação, concentração e a cooperação entre os colegas de sala. Além de dar condições dos alunos resolverem problemas que possam surgir nas avaliações oficiais do governo como a qualquer outra avaliação que venham a serem submetidos ao longo da vida escolar ou no seu dia a dia. Poderão, assim, fazer distinções e opções corretas nas escolhas propostas.

Isto mostra que o trabalho foi muito significativo despertando interesses no aluno, revelando que esse tipo de procedimento deve continuar a ser efetivado por possibilitar que o aluno se aproprie do conhecimento com significado. Foge da aula tradicional, por isso deve continuar sendo desenvolvido.

Referencial bibliográfico

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Mec / SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: ProvaBrasil. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Caderno de Teoria e Prática 1 – TP1: Matemática na alimentação e nos impostos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CENTENARO, Grasciele F.C. Perímetro e Área: Uma Proposta Didática para o Ensino Fundamental. Monografia (Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática) UFRGS/ RS, 2010. Disponível em

http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34288/000782761.pdf?...1 Acesso em 26 de julho de 2014

GRAVINA, Maria Alice; SANTAROSA, Lucila Maria. A aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados. IN: IV CONGRESSO RIBIE, N. 2, 1998, Brasília: Informática na educação: teoria & prática, 1998. P. 1-24. Disponível em

http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342413933117.PDFAcesso em 27 de julho de 2014

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica./ Mato Grosso – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

RODRIGUES NETO, Antônio. Geometria e Estética: Experiências com o jogo de xadrez.1.ed. São Paulo/ SP: Editora UNESP, 2008.

SECCO, Anderson. Conceito de Área: da composição e decomposição de figuras até as fórmulas. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=78524Acesso em 26 de julho de 2014

SOARES, Luís Havalange. Aprendizagem Significativa na Educação Matemática: uma proposta para a aprendizagem de Geometria básica. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB/ PB, 2009. Disponível em http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/DissertacaoHavelange.pdfAcesso em 26 de julho de 2014

ALUNOS PROVENIENTES DO ENSINO MÉDIO NÃO REGULAR NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Rafael Médici Olini[1]

Edson Pereira Barbosa[2]

Resumo

Com o processo de expansão do ensino superior no Brasil mais pessoas tiveram ao acesso à universidade, independentemente da idade, sexo ou classe social. Parte delas não teve uma escolarização contínua na educação básica ou ficou um longo tempo fora da escola. Neste trabalho procuramos compreender e analisar a trajetória de alunos provenientes de ensino médio não regular no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática do Campus Universitário de Sinop da UFMT. Para isso elaboramos e aplicamos um questionário a alunos do terceiro ao sétimo semestre do curso e entrevistamos 4 alunos que não haviam cursado o ensino médio regular. Apresentamos breves considerações sobre a trajetória escolar desses alunos e constatamos que após o ingresso na universidade encontram dificuldades em conciliar trabalho e estudos, para se integrarem ao ambiente acadêmico e lidam comreprovações em disciplinas da área de Matemática.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Ensino Superior Noturno.

1 Introdução

É cada vez maior o número de pessoas que têm acesso à universidade, independente da idade, sexo ou classe social. Grande parte delas está há muito tempo fora da escola ou demoram a concluir o ensino fundamental e médio, muitas vezes por motivos alheios a sua vontade. Como parte delas teve a oportunidade de voltar aos estudos chegar à universidade torna-se um novo objetivo na vida dessas pessoas, mesmo que estejam fora da idade escolar.

Este fato pode ser notado em cursos superiores noturnos, como o de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática do Campus Universitário de Sinop da UFMT, pois estes permitem que os alunos trabalhadores conciliem os estudos com as obrigações do dia a dia, como trabalho e família. Tendo em vista que alguns dos que ingressaram na universidade depois de um longo tempo fora da escola são provenientes de um ensino médio não regular (EMNR), pode-se questionar: *Qual a trajetória dos alunos provenientes do ensino médio não regular no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da UFMT/Sinop?*

Segundo FONSECA (2007, p. 50) grande parte dos alunos que estão fora da idade escolar retornamaos estudos por dois tipos de motivos: externos– melhoria de salário, ascensão na empresa, voltar ao mercado de trabalho, etc. – e internos – vontade de aprender, realização pessoal ou apenas por vontade de voltar à escola.

Na revisão bibliográfica observamos que pouco se fala dos alunos que, sob essas condições, têm o desejo de ingressar em uma universidade e, consequentemente, obter um diploma de ensino superior. Para realização desse trabalho indagamos: será que estas pessoas têm as mesmas chances que os demais alunos quandose trata do desempenho nas disciplinas? Ao obterem a vaga no ensino superior, como será o desenvolvimento deles no curso?

Essas questões nos mobilizaram no sentido de nos ajudar a compreender como as modalidades de ensino alternativo estão contribuindo para realizar os objetivos de pessoas que por motivos

1 Licenciado em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso, *Campus* de Sinop. E-mail: mediciolini@hotmail.com.

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Sinop. E-mail: edsonpbmt@gmail.com

de força maior, tiveram de abandonar a escola regular para investir na própria sobrevivência ou simplesmente por não se sentiram atraídos pelos estudos em determinado momento e que agora querem rever esta situação. Por isso, elaboramos a seguinte questão de investigação: *Como tem sido a trajetóriados alunos provenientes de ensino médio não regular no curso de Ciências Naturais e Matemática do Campus Universitário de Sinop da UFMT?*

Assim, neste trabalho temos como objetivoanalisar as trajetórias curriculares de alunos no curso de Ciências Naturais e Matemática que concluíram o ensino médio de uma maneira que não a regular.

Inicialmente, realizamos uma revisão teórica sobre o tema, na qual entendemos que devido às evasões escolares nos primeiros anos do ensino fundamental ser muito grande criou-se um grupo de pessoas, de variadas idades, que estão atuando no mercado de trabalho com pouca qualificação e consequentemente pouca remuneração, logo percebemos que o problema de evasão escolar tornou-se não só um problema escolar, mas também um problema social (PICONEZ, 2002, p. 12).

O ensino médio não regular é uma opção de estudo encontrada por vários grupos que possuem antecedentes de exclusão, e desamparo das políticas governamentais que necessitam de apoio para se enquadrar no contexto escolar.Entre estes grupos podemos destacar os moradores de periferias dos grandes centros ou de áreas de risco social, trabalhadores sem profissão específica, migrantes e/ou imigrantes, trabalhadores que exercem trabalho manual e pesado exigindo-lhes grande esforço físico.

Segundo PICONEZ (2002) se formos verificar especificamente os motivos das evasões dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é um método de ensino alternativo, notaremos que boa parte delasestão relacionadas à matemática. A autora reforça, também, que a matemática é vista, em todas as séries e idades, como algo difícil e enigmático, porém necessário. Quando um aluno não consegue atingir as notas necessárias nesta matéria acabam por abandoná-la devido a sua suposta "incapacidade" em entender a matemática, incapacidade esta que ele mesmo se atribui.

Porém, apesar das dificuldades, muitos jovens e adultos acabam ingressando no ensino superior, onde muitas vezes as dificuldades no entendimento da matemática se tornam mais evidentes. *Isso nos leva a questionar quais os problemas e/ou motivos que levam estes alunos a sentirem tantas dificuldadescom as disciplinas de Matemática?*

O primeiro problema é que muitos alunos têm dificuldades externas à escola como afirma PALÁCIOS (1995, p. 312, apud OLIVEIRA, 1999 p. 60), apontando que os problemas de aprendizagem de adultos não é devido à idade e sim a fatores externos como motivação, saúde, família, trabalho, etc. isto tudo está relacionado com os problemas de aprendizados destas pessoas. De certa forma essa constatação contribui para superar o misticismo de que alunos fora da idade escolar não tenham a condições de aprender.

Outro problema pode estar relacionado aos professores que lecionam para jovens e adultos, já que estes muitas vezes não têm o devido preparo para tal. Para ser professor de matemática de jovens e adultos são necessárias algumas características próprias para que consiga ensinar o conteúdo com sabedoria e competência. Essas características são descritas por Fonseca (2007, p. 55) sendo "sua intimidade com a matemática; sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta; e sua consciência política".

Por outro lado, LOCH (2013, p.3), mostra que os problemas enfrentados pelos alunos que frequentam o ensino não regular estão, muitas vezes, relacionados ao estado físico e mental em que eles se encontram para conseguirem continuar os estudos, mas isto não faz com que estes alunos desistam de voltar à vida escolar:

> (...) o cansaço após o dia de trabalho, a exposição a procedimentos didáticos culturalmente ainda associados ao ensino infantil, os sentimentos de vergonha e de incompetência, provocados por longos anos de não aprendizagem fora da escola, para aqueles que o tiveram, assim como a exigência de mobilização de tantos recursos cognitivos e afetivos, tudo isto ainda, não foram fatores suficientes para afastar esses sujeitos do retorno aos estudos. (LOCH,2013, p3.)

Com estes problemas, não é difícil de prever que no ensino superior os alunos com trajetória educacional básica não contínua enfrentam certas dificuldades, já que fatores externos e qualificação adequada dos professores pesam muito quando se trata de ensinar e aprender com qualidade. Por isso, este trabalho vem analisar estas questões na tentativa de conhecer e discutir as dificuldades por eles enfrentadas no decorrer do curso superior.

2 Metodologia

Neste trabalho utilizamos a aproximação condutivista (Kilpatrick1994, apud FIORENTINO e LORENZATO, 2006), pois apenas observamos e analisamos por meio do questionário e da entrevista, o que alunos provenientes do ensino médio não regulardizem sobre suas trajetórias escolares e sobre estar no ensino superior.

Para realização do trabalho elaboramos umquestionário de forma a ter no máximo uma lauda, com o intuito de ser de fácil compreensão para os alunos pesquisados e de fácil análise por nossa parte.

O questionário foi aplicado nos dias 19 e 20 de setembro de 2013, nas turmas do 3º, 5º e 7º semestre do curso de Ciências Naturais e Matemática, nas três habilitações (Física, Matemática e Química). Ao todo foram respondidos e devolvidos57 questionários.

No final do questionário havia um campo para que o aluno preenchesse com o nome, e-mail e telefone, caso aceitasse continuar participando da pesquisa. Dos 57 alunos que responderam ao questionário, 25 concordaram emconcederfuturamente uma entrevista.

Dos questionários constatamos que dez dos 57 alunos que responderam o questionário haviam concluído o ensino médio de modo não regular. Destes dez, seis concordaram em continuar participando da pesquisa, porém dois desistiram quando contatados para marcar as entrevistas. Ficamos então, ao final, com quatro sujeitos de pesquisa, dos quais dois eram alunos provenientes da EJA, uma aluna proveniente do supletivo (Provão) e uma que obtivera a certificação do ensino médio com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na análise dos questionários baseamo-nos nos Modelo dos Campos Semânticos para que pudéssemos transformar a linguagem objetiva das respostas obtidas, em algo com significado dentro do contexto do trabalho. Os Campos Semânticos são descritos por Lins (2012, p. 18) como algo que "(...) serve para articular produção de conhecimento, de significado, produção de significado e objeto". No caso desse trabalho a análise dos questionários se constituiu em referência para elaboração dos roteiros das entrevistas e base para discussão com os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio. No início da conversa solicitamos ao entrevistado que usasse um codinome como forma de preservar as identidades dos depoentes. Assim nossos entrevistados serão Alan, Cristina, Lais e Alberto.

Na fase seguinte realizamos a transcrição e, posteriormente, a textualização das entrevistas, que consiste em "excluir os vícios de linguagem do entrevistado e do entrevistador, proporcionando leitura mais fluente ou compreensível (...), de forma que o texto final possa constituir-se como fonte[3](SILVA, 2006, p. 7)".Além do mais, a textualização permite a transcrição (ou degravação)[4]de modo que o autor consiga passar as informações de maneira que o leitor possa compreender com facilidade e que algum autor utilize estes dados para trabalhar sem maiores problemas.

Na textualizaçãonão é interessante descrever exatamente o que o entrevistado disse, pois a fala do entrevistado em si é algo momentâneo, desprovido de emoção ou enredo, ela apenas responde as perguntas, por isso é importante o entrevistador crie um enredo para a história e não apenas repassá-la para o texto. Isto fica claro em Silva e Santos (2012,p. 116).

3 São recursos de pesquisas, ou objetos de análise na qual os autores recorrem para obter dados, informações ou significados, desta forma, tornam-se um documento. (SILVA, 2006, p. 7)

4 Transformação de dados audiovisuais em texto. (SILVA; SANTOS, 2012, p. 115)

> As textualizações constituem-se como movimentos de análises, movimentos de teorizações, construção de narrativas que possibilitam compreensões do tema pesquisado. Elas se constituem dessa maneira, pois a ação de textualizar carrega, em si, vieses teóricos do pesquisador que se manifestam na escolha dos depoentes, na elaboração dos roteiros das entrevistas, nas dinâmicas em que elas são realizadas.

Tomamos ainda o cuidado de, em termos de análise da entrevista, não nos preocuparmos com a maneira que o entrevistado está falando, e sim, o que ele esta falando, como recomendaLinard (2006, p. 36, apud SILVA, 2006, p. 7):

> (...) a produção de significados para as falas dos entrevistados, deve acontecer de um modo que as tornem coerentes, "ao invés de nos atermos a significados dicionarizados ou senso comum, e nos contentarmos em identificar, por exemplo, contradições e acertos".

Este processo, de produzir significados e tornar coerente a fala dos entrevistados, é descrita por Linard (2006) e Lins (1999) como *leitura plausível*.

Por fim, por meio desta análise, pudemos organizar, para cada entrevista, um texto no qual as informações obtidas pudessem compuseram um texto que ao mesmo tempo em que seria de fácil entendimento, ele seria completo em termos de informações que estaríamos buscando. Assim estes textos foram constituídos fontes para análise.

3 Discussão e Resultados

O questionário continha perguntas de múltiplas escolhas para informações como: sexo, idade e modalidade de conclusão do ensino médio; e questões descritivas a respeito de: ano de conclusão do ensino médio, ano de ingresso no curso, habilitação e disciplinas que reprovou.

Na análise do questionário observamos que esses foram respondidos por uma maioria de pessoas que se identificaram do sexo feminino, 57,9%. Já entre os alunos que fizeram um ensino médio não regular,o contrário seis homens e quatro mulheres.

Quarenta e três dos cinquenta e sete alunos têm entre 20 e 30 anos de idade. Esses dados nos chamaram a atenção por contrariar a ideia de que o curso de licenciatura é predominantemente de alunos mais velhos, mas os dados nos indicam que a maioria deles está em uma faixa etária relativamente comum para estar na universidade. Já em relação aos alunos provenientes da um ensino médio não regular, três tinham entre 21 e 30 anos, três com idade entre 31 a 40 e quatro disseram ter mais de 40 anos de idade. Portanto, os ingressos provenientes de ensino médio não regular têm idade maior que a média dos alunos do curso.

Também constatamos que mais da metade, 68,42% dos alunos concluíram o ensino médio depois de 2005. Informação que contribui para justificar o grande número de alunos de 20 a 30 anos do terceiro ao sétimo semestres do curso. Dentre os alunos com escolarização não contínua quatro concluíram o ensino médio entre 2005 e 2009 e seis após 2009. Isto nos indica que esses alunos, assim que concluem o ensino médio já procuraram ingressar no ensino superior.

Também constatamos que 82,46% cursaram o ensino médio regular.Dentre os alunos que responderam o questionário o ingresso no curso de licenciatura em Ciências Naturais e Matemática ocorreuno período de 2007 a 2012 como mostra.

Já em relação aos alunos provenientes de ensino médio não regular, 1 ingressou no curso em 2008, 2 ingressaram em 2010, 4 em 2011 e 3 em 2012.

A habilitação em química é a que mais possui alunos que responderam o questionário, com um total de 23 alunos. As habilitações de matemática e física tiveram o mesmo número de alunos questionados, 17. Mas observamos que entre os alunos provenientes de ensino médio não regular há uma preferência pela habilitação em Matemática, cinco alunos, seguida por Física com quatro alunos e Química com um.

Para comparar o rendimento dos alunos provenientes do Ensino Médio não Regular com o desempenho dos outros alunos organizamos a Tabela I, na qual apresentamos os percentuais de reprovações dos 57 alunos que responderam o questionário separado em duas categorias: EMR (alunos que concluíram o ensino médio regular) e EMNR (alunos que não concluíram o ensino médio regular).

Tabela II: Reprovações dos alunos provenientes de ensino médio regular e não regular.

	EMR[5]		EMNR[6]	
Disciplinas	Número de Reprovações EMR	Porcentagem de Reprovação	Número de Reprovações	Porcentagem de Reprovação
Aspectos Cinéticos[7]	0	0,00%	1	10,00%
Cálculo I, II, III e IV	20	42,55%	5	50,00%
Geometria Analítica	1	2,13%	1	10,00%
Números Complexos	7	14,89%	5	50,00%
Números e Funções	12	25,53%	7	70,00%
Sistemas Lineares	3	6,38%	5	50,00%
Trigonometria	9	19,15%	5	50,00%
Vida e Mundo Biológico	0	0,00%	1	10,00%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor.

Observando a tabela podemos constatar que a porcentagem de reprovação é maior entre os alunos que não cursaram o ensino médio regular, principalmente nas disciplinas da área de Matemática. Entre os alunos provenientes de escolarização regular o máximo de reprovações foi de 42%, nas disciplinas de Cálculo, enquanto,as reprovações dos alunos que não tiveram uma escolarização básica contínua foram de 50%, chegando a 70% em Números e Funções, uma disciplina do primeiro semestre do curso. Isto nos indica que o fato de se cursar o ensino médio regular faz muita diferença desde no início do curso, o que pode influenciar na permanência dos alunos no curso.

Com base na leitura das entrevistas sintetizamos as informações no Quadro I[6]:

5 EMR= Ensino Médio Regular

6 EMNR= Ensino Médio não Regular

Quadro I: Comparação dos dados dos entrevistados

Categoria	Motivos	Alan	Laís	Alberto	Cristina
Interrupção dos estudos	Trabalho	X	X		X
	Família	X		X	X
Retorno aos estudos	Incentivo dos Filhos		X		
	Melhora Salário				X
	Motivação Pessoal	X		X	
Conclusão do Ensino Fundamental	Regular		X	X	
	Outro	X			X
Conclusão do Ensino Médio	EJA	X		X	
	ENEM		X		
	Supletivo				X
Ingresso no curso de Ciências Naturais e Matemática	Por ser Noturno	X	X	X	
	Falta de Opção		X		
	Gosto pelo Curso			X	
	Mercado de Trabalho				X
	Motivação Pessoal	X			
Dificuldades no Curso	Falta de tempo para conciliar trabalho, família e estudos				
	Ritmo das aulas				
	Fazer amizades				
	Falta de base em conhecimentos científicos				
Disciplinas em que reprovaram	Calculo[8]	X		X	
	Números Complexos	X		X	
	Sistemas Lineares	X		X	X
	Álgebra Linear	X			
	Geometria	X	X		
	Trigonometria		X		
	Aspectos Químicos		X		
	Números e Funções		X	X	
	Vida e Mundo Biológico				X
Principais motivos para as reprovações	Metodologia do Professor				X
	Trabalho	X		X	
	Carga Horária do Curso			X	
	Ensino Médio Não Regular	X	X		

Fonte: Entrevista realizada pelo autor

7 O nome completo da disciplina é Aspectos Cinéticos e Energéticos das Transformações Químicas

8 Calculo compreende os cálculos I, II, III, IV. Bastava apenas ter reprovando em um deles para o aluno ser marcado como reprovado em cálculo

Três dos entrevistados tentaram retomar os estudos se matriculando no ensino regular, mas as escolas regulares afirmavam que estavam fora da idade adequada para continuar o estudo no ensino regular. Fato que foi visto, inicialmente, pelos entrevistados como constrangedor, pois sentiam que não estariam em um ambiente escolar compatível com suas lembranças e desejos.Assim, ao voltarem à escola, se deparam com a obrigação de prosseguir com os estudos em uma modalidade não regular, a EJA para Alan e Alberto, o supletivo para Cristina e o ENEM para Laís.

Nenhum dos entrevistados, ao retomar os estudos,pretendia fazer um curso superior,a decisão só ocorreu após a conclusão do ensino médio.Eles afirmaram que ao superarem as dificuldades de reinício dos estudos, decidiram continuar os estudos e ingressar na universidade, porém a necessidade de trabalhar ou cuidar da família continua sendo prioritária, por isso os estudos acabam sendo "organizados" em horários vagos. Assim, o principal motivo para os entrevistados terem escolhido o curso de Ciências Naturais e Matemática deve-se ao fato desse ser ofertado no período noturno.

Os entrevistados indicaram característica comum tanto as causas para o abandono precoce da escola – a necessidade de trabalhar para contribuir na renda da família –, como as razões para retomar os estudos – exigência do mercado de trabalho e realização pessoal.

A adaptação ao ensino superior revelou dificuldades como conciliar trabalho, família e estudos; ritmo das aulas; fazer amizades; falta de conhecimentos de conteúdos escolares considerados pré-requisitos. Soma-se a esse fator o despreparo dos professores e da universidade para lidar com esse público como destaca o aluno Alan:

> Comecei as aulas meio sem saber o que estava fazendo ali, fiquei meio desmotivado nos primeiros dias, até que comecei a me enturmar e acabei encontrando alguns colegas que me ajudaram e me motivaram. Também encontrei alguns poucos professores que motivavam, mas a maioria só me desmotivou e fez o máximo para que eu desistisse, o que eu acho que deveria ser mudado na instituição, pois eles deveriam é motivar os alunos e não o contrário. (ALAN)

O ritmo das aulas também se constitui num problema para esses alunos que estão a muito tempo sem estudar, pois, na universidade, as disciplinas do ensino superior exigem mais empenho e tempo extra sala do que no ensino médio e como estes alunos provém de ensino médio não regular, onde em muitos casos não é preciso assistir as aulas, a adaptação às aulas também é um desafio.

A maioria das reprovações no curso superior ocorreu em disciplinas de Matemática, como nos mostra o Quadro I. Para os entrevistados o trabalho e o ensino médio não regular estão relacionados as principais causas das reprovações.O trabalho porque ocupa boa parcela de seu tempo e é o principal motivo para deixar os estudos em segundo plano. O fato de não ter uma escolaridade contínua pelo fato de, nessas modalidades de ensino, não priorizarem o desenvolvimento de habilidades e treino para realização de transformações algébricas. Além disso, esses alunos citaram que suas experiências com a linguagem formal matemática tem se mostrado insuficiente para acompanhar com aproveitamento satisfatório as disciplinas que exigem maior grau de formalização, principalmente em compreender os problemas de generalização, demonstrações, etc. esta falta de treino e habilidade com as transformações matemáticas também foi atribuída ao longo tempo fora da escola.

Essa constatação está em consonância com o que afirma PICONEZ (2002, p. 49) "se formos verificar especificamente os motivos das evasões – dentro da EJA, vamos notar que boa parte dela é relacionada à Matemática". Também se deve observar que a maioria das disciplinas que apresentaram reprovações são componentes curriculares da primeira metade do curso, do primeiro aoquarto semestres.

Dos quatro alunos entrevistados, apenas um não frequentou aulas para concluir o ensino médio, mas isto não fez com que seu desempenho fosse muito diferente dos outros três que frequentaram, mesmo que parcialmente, as aulas da EJA e do supletivo.

Com relação à profissão docente, três dos entrevistados dizem que pretendem ingressar na carreira docente. Apenas Alan, que por ter uma carreira profissional já definida disse que estuda apenas para realização pessoal.

4- Algumas considerações

Neste trabalho, tivemos a intenção de compreender como as pessoas provenientes de ensino médio não regular, que estão fora da idade escolar, estão enfrentando durante um curso de ensino superior, depois de muitos anos em que estiveram afastados da escola.

As necessidades básicas para a sobrevivência motivam muitas pessoas a abandonar os estudos e se dedicarem ao trabalho quando ainda é jovem, muitas vezes isto ocorre contra a própria vontade. Com o passar do tempo acabam casando, tendo filhos e adquirindo novas responsabilidades e isto faz com que os estudos se tornem algo cada vez mais distante da realidade em que se encontram.

A fragilidade da educação se encontra em todas as esferas de ensino, mas no que diz respeito ao ensino médio não regular esta fragilidade parece ser muito maior. Isto pode ser exemplificado por este trabalho, onde dos dez alunos analisados cujo ensino médio foi feito em modalidade não regular, apenas um não apresenta reprovação em seu histórico. Mas os demais apresentaram reprovações, sendo sua grande maioria na área da matemática e como constatamos isto ocorre nas disciplinas de início de curso.

Também foram fortes as considerações dos entrevistados ao fato dessas pessoas, em sua maioria, terem empregos e família para cuidar, isto acaba comprometendo o tempo destinado para os estudos, contribuindo ainda mais para as dificuldades que estes alunos já enfrentam.

Com base nas entrevistas observamos que modalidades de ensino médio não regular, além de escolarização e certificação contribuem para que as pessoas que por algum motivo não conseguiram cumprir todas as etapas da escolarização básica, pudessem ter suas experiências reconhecidas e aproveitadas como forma de conhecimento escolar. No entanto, principalmente em matemática, essas formas de certificação parecem serem insuficientes para continuidade dos estudos. Um dos entrevistados faz questão de reforçar que, o objetivo destas modalidades de ensino é apenas para que os alunos passem em uma prova e obtenham o certificado de ensino médio. Em contrapartida, essas modalidades de ensino se mostram significativas aos seus egressos aponto de lhes dar confiança o suficiente para enfrentar um ensino superior, mesmo com a longa interrupção na escolarização básica.

Considerando que as reprovações dos entrevistados ocorreram nos primeiros semestres, indicamos a necessidade de se observar, em trabalhos futuros, se o pequeno número de alunos oriundos da EJA constado em nosso trabalho se deve ao fato de termos investigado apenas alunos com mais de um ano no curso. Pois outros alunos devido às dificuldades em matemática podem ter desistido no primeiro ano do curso.

Ressaltamos que, tão importante quanto ampliar as ações para ingresso no ensino superior, é criar condições e políticas afirmativas para que esses alunos tenham um desenvolvimento satisfatório no decorrer do curso. Como sugestão, indicamos aos gestores do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática a necessidade de elaboração de um programa de acompanhamento de ingresso, como por exemplo, uma tutoria específica para atender, desde o início do curso, ingressos com escolaridade descontínua.

5- referências

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos.** 10ªEdição**.**Campinas-SP: Editora Papirus, 2002.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições.** 1ª Edição. Campinas-SP: Editora Autentica; 2007.

FIORENTINO, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática.** 1ª Edição. São Paulo: Autora Associados Editora; 2006

LINARD, P.R.**Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática.** Rio Claro-SP, 2006. 282 p. Tese em Educação Matemática- Universidade Estadual Paulista.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 75-94.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: Estabelecimentos e Notas de Teorização. In: ANGELO, C. L; BARBOSA, E. P; SANTOS, J. R. V; DANTAS, S. C; OLIVEIRA, V. C. A. **Modelos dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 Anos de História.** São Paulo: Midiograf, 2012. p 11-30.

LOCH, J. M. P. **Construindo a utopia: Da EJA a universidade.** Porto Alegre-RS, 2013. 6 p. Texto em Educação- PUC Rio Grande do Sul. Disponível em: <*http://www.catedraunescoeja.org/GT05/POS/POS001.pdf*>. *Acesso em 17 de agosto de 2013.*

SILVA, H. **Centro de educação matemática (CEM): Fragmentos de identidade.** Rio Claro-SP 2006. 448 p. Tese em Educação Matemática- Universidade Estadual Paulista.

SILVA, H; SANTOS, J. R. C. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre modelos dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, C. L; BARBOSA, E. P; SANTOS, J. R. V; DANTAS, S. C; OLIVEIRA, V. C. A. **Modelos dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 Anos de História.** São Paulo: Midiograf, 2012. p 110-128.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Caxambu, 1999, 73 p. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

IMPLICAÇÕES DO USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JI-PARANÁ

Weide Cassimiro Jerônimo
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
weidecj@yahoo.com.br

Reginaldo Tudeia dos Santos
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
rtudeia@hotmail.com

Resumo

Dada a necessidade de metodologias alternativas para o ensino da Matemática para prender a atenção do aluno, considerando o quanto é importante que ele compreenda de forma significativa os conteúdos dispostos na disciplina em questão, o presente trabalho tem por objetivo identificar as implicações do uso da Modelagem Matemático como recurso metodológico. Foi feita pesquisa bibliográfica e está sendo feita pesquisa de campo. Os resultados parciais apontam que a Modelagem no ambiente escolar contribui de forma significativa para o aluno, tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo quanto do seu senso crítico e desenvolvimento sociocultural. Dessa maneira verificou-se a viabilidade do seu uso na sala de aula.

Palavras-chave: Recurso metodológico; Ambiente escolar; Educação Matemática.

Introdução

Ao realizar pesquisas, seja de campo ou bibliográfica, observa-se a falta de compreensão dos conteúdos matemáticos e suas utilidades por parte dos alunos. Ainda que saibam utilizar os algoritmos de resolução de determinados problemas em determinados conteúdos, muitos alunos não conseguem associá-los a um contexto.

Desta forma, a presente pesquisa objetiva analisar a viabilidade do uso da Modelagem Matemática como recurso metodológico no ensino da Matemática, realizando uma busca pelos possíveis benefícios de utilizá-la no contexto escolar. Tal estudo se justifica pela necessidade constante de aperfeiçoamento do professor quando se trata de melhorar o aprendizado do aluno. Assim, é importante o uso da Modelagem Matemática como uma ferramenta para o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, os questionamentos que norteiam essa pesquisa são:

De que maneira os alunos podem compreender os conteúdos matemáticos e associá-los a um contexto de forma mais eficaz? E como a utilização da Modelagem Matemática como ferramenta no processo ensino/aprendizagem auxilia os alunos na compreensão dos conteúdos matemáticos?

Estima-se que a utilização de metodologias e recursos que instiguem a curiosidade dos alunos, os ajude a visualizar os conteúdos matemáticos dentro de um contexto e consequentemente compreender o que lhes é proposto. E a Modelagem Matemática em sala de aula pode ser uma alternativa interessante para que os alunos compreendam, de forma eficaz, os conteúdos e como relacioná-los a um contexto.

Essa pesquisa é composta por duas etapas: análise bibliográfica e aplicação de atividades que envolvam a Modelagem Matemática numa sala de aula do Ensino Médio de uma Escola Pública de Ji-Paraná, com o intuito de confrontar teoria e prática e verificar quais são as implicações do seu uso no ambiente escolar.

Por se tratar de um estudo ainda em andamento, serão apresentadas apenas considerações parciais, visto que a segunda etapa ainda será desenvolvida.

Definição de modelagem matemática

Modelagem é a ligação entre a Matemática e a realidade (BIEMBENGUT e HEIN, 2003, p. 13). Sendo assim, o modelo pode ser identificado como a ponte que os interliga. Fazer modelagem consiste em transformar problemas e/ou situações do cotidiano em linguagem matemática, de maneira que seja mais fácil manipulá-los e consequentemente chegar aos resultados requeridos.

Para Barbosa[1] (2003, apud BARBOSA e SANTOS, 2007, p.1): "De modo genérico, podemos dizer que Modelagem Matemática se refere à aplicação da matemática em outras áreas do conhecimento ou dia-a-dia". Entende-se então que a Modelagem não está unicamente relacionada à Matemática, mas pode relacionar-se com as demais áreas do conhecimento, como a medicina, a agricultura, a piscicultura, o meio ambiente, entre outros, visto que ela está ligada a situações cotidianas.

A modelagem matemática no contexto escolar

Sabendo que a Modelagem associa a Matemática a situações práticas, por que não utiliza-la no contexto escolar? Afinal, um professor comprometido com suas responsabilidades é aquele que busca sempre aperfeiçoar sua abordagem com relação aos métodos por ele utilizados, afim de que seus alunos obtenham êxito na construção do conhecimento, e para que isso ocorra ele deve estar atento às suas necessidades e dificuldades, e utilizar a melhor metodologia para o momento adequado.

Para Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 9) "A Modelagem Matemática constitui uma alternativa pedagógica em que se aborda, por meio da Matemática, um problema não essencialmente matemático". E isso significa que ela é uma opção para que se possa olhar com olhos matemáticos aquilo que não é necessariamente dessa matéria, ou seja, é possível aprender Matemática a partir de situações que não estão diretamente relacionadas com essa disciplina. Dessa forma, observa-se o caráter interdisciplinar da Modelagem, que permite a integração de quaisquer áreas com a Matemática, pois se tratam de problemas que fazem parte de determinada realidade e podem estar relacionados a diversas outras disciplinas do currículo escolar.

Agora, relacionando a Modelagem Matemática voltada para as áreas profissionais específicas no contexto escolar, de acordo com Barbosa (2003, p. 66), elas diferem entre si. Isso porque, no último caso, muitas das vezes os pesquisadores da área utilizam-se de parâmetros da Matemática Aplicada, que por sua vez utiliza-se de esquemas pré-estabelecidos para descrever o processo. Assim sendo, o autor citado fala da necessidade de refletir sobre a Modelagem Matemática a partir da própria sala de aula. Segundo ele "na sala de aula parece acontecer algo de natureza mais complexa, que não se deixa apreender facilmente por esses esquemas". Ou seja, o processo de ensino, ainda que bem planejado, é imprevisível e por isso não se aplica a ele os "moldes" já estabelecidos.

Também deve ser observado que a Modelagem voltada para a sala de aula envolve também indivíduos, cada um com suas especificidades e isso não deixa de ser um desafio que não deve ser negligenciado.

Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 12) discorrem a respeito da origem da Modelagem Matemática, que segundo eles, provém da chamada Matemática Aplicada e que só depois foi "importada" da mesma para a Educação Matemática, e por isso, pode-se ter diferentes "pressupostos" com relação a sua utilização pela última.

1 BARBOSA, J. C. What is Mathematical Modelling? In: LAMON, S. J. et al. (eds.) Mathematical Modelling: a way of life. Chichester: Ellis Horwood, 2003. p. 227-234.

De acordo com Bassanezi (2013 apud ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2013, p. 7), a Modelagem Matemática no contexto em questão surgiu por questão de necessidade. Ele prossegue:

> Começou quando, num curso de especialização para professores de Matemática, foi trocado o enfoque de ensino clássico por atividades relacionadas a situações e problemas locais com características sociais, econômicos, ambientais, etc. O conteúdo de Matemática era desenvolvido de acordo com a necessidade para resolver os problemas formulados que eram relacionados com o tema escolhido.

Observa-se então que dentro de uma discussão, percebeu-se a necessidade de redirecionar o foco da Educação Matemática, buscando assim relacionar os conteúdos matemáticos com a realidade do contexto em que os alunos estavam inseridos. E diante dessa situação, o mesmo autor afirma terem percebido um maior interesse, por parte dos alunos, ou seja, os problemas que formulavam eram mais motivadores para a aprendizagem que os demais, e que muitas vezes essa formulação era mais interessante que a resolução em si.

> Esse procedimento de criação/resolução de problemas, enfocando o ensino-aprendizagem da Matemática ganhou força e tomou rumos distintos entre os pesquisadores da área de Educação Matemática. A justificativa de tal procedimento, junto às bases educacionais passou a dominar os congressos e encontros específicos da área em que a "Modelagem Matemática" tem se destacado mais pelas suas características do que pelo processo de criação de problemas com resoluções conceituais. (BASSANEZI, 2013 apud ALMEIDA; SILVA E VERTUAN, 2013, p. 7).

Dessa forma, as discussões em torno da Modelagem Matemática foram intensificando-se, bem como a busca por justificar sua aplicabilidade no contexto escolar. "Por que se utilizaria esse procedimento no ambiente educacional?" "Seria essa uma metodologia de aprendizagem?" "Como utilizá-la?" "O que é importante observar na aplicação de atividades envolvendo a mesma?" Essas devem ser apenas algumas das possíveis indagações que circundam os eventos voltados para esse assunto.

Para Bassanezi, com o desenvolvimento da Modelagem Matemática, dois ramos surgiram: a teoria e a prática. Ele acredita que ambos devem convergir para o ensino-aprendizagem da Matemática.

Sua importância

Na busca constante por melhorar a qualidade do ensino de Matemática, tem-se discutido o uso de metodologias e alternativas que contribuam para a melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Uma das metodologias que pode ser utilizada é a Modelagem Matemática, pois ela possibilita a associação entre teoria e prática, diminui a dicotomia entre elas, ou seja, diminui a lacuna que existe entre esses dois elementos fundamentais do processo de ensino, que faz com que ambos pareçam sempre estar em dois extremos, já que ela consiste em matematizar situações reais, do cotidiano e isso culmina na visualização da aplicabilidade de conteúdos matemáticos.

Uma atividade de Modelagem Matemática pode ser descrita, de acordo com Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 12), "em termos", relacionando uma situação inicial, identificada por eles como problemática ou situação-problema, com uma situação final, que diz respeito a uma solução para a situação anterior, um modelo matemático; tudo isso intermediado por uma série de procedimentos e conceitos matemáticos. São esses últimos que além de inter-relacionar as situações já descritas, servem de subsídio para que se possa promover o acionamento, a construção e/ou a integração do conhecimento, seja ele matemático, ou não.

A Modelagem Matemática possibilita a associação entre teoria e prática, já que ela consiste em matematizar situações reais, do cotidiano e isso culmina na visualização da aplicabilidade de conteúdos matemáticos. Dessa forma, aqueles conteúdos que outrora, aos alunos, parecia sem nenhuma conexão com o contexto no qual estão inseridos, passam a ser visto sob um novo olhar, que enxerga a Matemática como parte essencial para a sociedade.

Muitos são os aspectos a serem considerados quando o que se discute é o uso da Modelagem Matemática no ambiente escolar. Andrade (*et al*, 2012, p. 71) afirma:

> A Modelagem Matemática é uma metodologia alternativa para o ensino da Matemática, o objetivo é interpretar e compreender os mais diversos fenômenos do nosso cotidiano. Ao ser trabalhada de maneira criativa, motivadora e eficaz, ela pode proporcionar diversos benefícios, como por exemplo, motivação, facilitação da aprendizagem, preparação para futuras profissões, desenvolvimento do raciocínio, desenvolvimento do aluno como cidadão crítico, compreensão do papel sócio-cultural da Matemática tornando-a mais importante e agradável.

Dessa forma, ficam evidentes os benefícios do uso da Modelagem no ambiente escolar, pois ela pode ajudar o aluno tanto no aspecto cognitivo, pois ele, através dela, pode motivar-se a aprender e compreender seus conceitos. Quanto a seu papel social, ela contribui para o crescimento de um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Ainda sobre os benefícios para a educação, Barbosa (2004, p. 75) afirma que "o ambiente de Modelagem está associado à problematização e investigação" que se referem "ao ato de criar perguntas e/ou problemas" e "à busca, seleção, organização e manipulação de informações e reflexão sobre elas", respectivamente. Ele diz que essas atividades "não são separadas, mas articuladas no processo de envolvimento dos alunos para abordar a atividade proposta. Nela, podem-se levantar questões e realizar investigações no âmbito do conhecimento reflexivo".

Visto que o papel da Educação vai além de proporcionara compreensão dos conteúdos trabalhados e a fixação dos algoritmos de resolução de seus problemas, entre outras coisas, a preparação dos alunos para o contexto social, incluindo a conscientização do papel do ser humano na sociedade e sua preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

> Creio que as atividades de Modelagem podem contribuir para desafiar a ideologia da certeza e colocar lentes críticas sobre as aplicações da matemática. Discussões na sala de aula podem agendar questões como as seguintes: O que representam? Quais os pressupostos assumidos? Quem as realizou? A quem servem? Etc. [...] Com essa perspectiva, creio que Modelagem pode potencializar a intervenção das pessoas nos debates e nas tomadas de decisões sociais que envolvem aplicações da matemática, o que me parece ser uma contribuição para alargar as possibilidades de construção e consolidação de sociedades democráticas. (BARBOSA, 2004, p. 74).

Com relação ao uso de atividades utilizando Modelagem Matemática, Figueiredo e Kato (2013, p. 1) diz que:

> Nesse contexto, a aprendizagem do aluno não se resume em acumular, memorizar, reproduzir ou aplicar o que é ensinado. A aprendizagem é tida como transformadora com ênfase no aprender no sentido de compreender, desse modo ultrapassa o simples cumprimento das tarefas escolares.

Isso significa que em tempos em que se busca tornar o processo de aprendizagem mais relacionado com a compreensão do que se propõe e a construção do conhecimento, a Modelagem Matemática vai ao encontro das expectativas que se estabelece com relação ao que seria esse ensino tão almejado.

Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 22) dizem que "ao fazer uso da Matemática considerando tanto a utilização de algoritmos quanto os conceitos matemáticos em si, os alunos podem aplicar conhecimentos já construídos durante as aulas ou construir novos conhecimentos". E, segundo eles, é assim que acontece em algumas situações em que se aplicam atividades de Modelagem Matemática, pois pode ser que aconteça de os alunos se depararem com impasses ocasionados por não "possuírem, provisoriamente, conhecimentos suficientes" (ALMEIDA, SILVA e VERTUAN, 2013, p. 23) e tenha-que construir esses conhecimentos.

Cuidados a serem tomados

Tão importante como o uso da Modelagem no contexto escolar, é o saber lidar com essa metodologia por parte do professor, pois do contrário, não será possível aplicar as atividades envolvendo-a. Tomando como exemplo um professor que não se preparou para trabalhar com seus alunos atividades utilizando a Modelagem Matemática, e por consequência desconhece as competências que seus alunos devem desenvolver, nas etapas do processo. Obviamente ele corre um grande risco de comprometer a aprendizagem de seus alunos e de ver todo o tempo empregado nessa atividade desperdiçado.

Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 21) acreditam que para incorporar a Modelagem Matemática no processo ensino-aprendizagem faz-se necessário considerar aspectos importantes como os professores, os alunos e a estrutura escolar. Dessa forma, é importante conhecer o papel tanto do professor quanto dos alunos terão que desempenhar, bem como conhecer o ambiente em que se desenvolverão as atividades de Modelagem e como elas se relacionam com o currículo escolar.

"Práticas [...] baseadas na realização de atividades investigativas, como [...] de Modelagem Matemática, ao mesmo tempo em que requerem um novo comportamento diante dos problemas, envolvem professor e alunos com a própria definição de um problema" (ALMEIDA, SILVA e VERTUAN, 2013, p. 25), diferente do cenário comumente encontra em sala de aula, em que os problemas já vêm previamente definidos no livro didático, por exemplo.

Em atividades de modelagem Matemática, o professor deve ser um orientador, indicando caminhos, fazendo questionamentos estratégicos, sugerir procedimentos, não dar respostas prontas, não esperar que o aluno apenas siga exemplos, e não despir-se da autoridade de professor, entre outras coisas (ALMEIDA, SILVA e VERTUAN, 2013, p. 24). Ao aluno não habituado a participar de atividades de Modelagem Matemática, tal situação torna-se um desafio, porque, de acordo com Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 26), surgem diversas questões essenciais para o desenvolvimento de tais atividades que precisam de respostas, e tê-las se torna mais difícil considerando a falta de familiarização do aluno com situações investigativas tais como:

> O que é uma situação-problema? Qual é o problema que preciso resolver? O que preciso para resolver este problema? Como abordar este problema no âmbito da Matemática? Que matemática usar para resolver esse problema? Como chegar num modelo matemático? O modelo obtido é adequado para esta situação? (ALMEIDA, SILVA E VERTUAN, 2013, p. 26).

Estes são questionamentos cujas respostas não podem ser obtidas simplesmente manuseando algoritmos de resolução. Eles requerem investigação, análise e reflexão. Fatores não comuns na vida cotidiana do aluno. Logo, as atividades de Modelagem Matemática precisam ser convidativas, não só no início, mas em todo o seu processo de desenvolvimento.

Para alunos, não habituados ao uso da Modelagem Matemática na sala de aula, Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 26) acreditam que essa familiarização pode se dar através de "diferentes momentos", primeiro o professor fornece aos alunos a situação-problema, os dados e as informações pertinentes, e orienta todo o processo de Modelagem; em outro momento, o professor fornece uma situação-problema, porém os alunos tem certa "independência" para desenvolver o processo; e num terceiro momento, em grupos, os alunos se responsabilizam por todo o processo de modelagem. Os autores ressaltam que para o aluno obter sucesso nesse terceiro momento, o professor precisa ter desempenhado bem suas funções nos dois primeiros.

> As aplicações da Matemática visualizadas por atividades de modelagem requerem um comportamento ativo de professores e alunos na própria definição de problemas (e não apenas na resolução de problemas já propostos, como acontece na maior parte dos livros didáticos). Este ainda não é um procedimento usual, especialmente no âmbito da educação básica. (ALMEIDA, SILVA e VERTUAN, 2013, p. 9)

Biembengut e Hein (2003, p. 12) acreditam que quem se propõe a utilizá-la "[...] precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter censo lúdico para jogar com as variáveis envolvidas" e que dependendo do conhecimento dessa pessoa com relação à Matemática, o modelo pode restringir-se a determinados conteúdos.

Mas afinal, o que é modelo?

Para Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 13), modelo matemático é:

> [...] um sistema conceitual, descritivo ou explicativo, expresso por meio de uma linguagem ou uma estrutura matemática e que tem por finalidade descrever ou explicar o comportamento de outro sistema, podendo mesmo permitir a realização de previsões sobre este outro sistema.

Um modelo matemático é algo representado a partir de conceitos e linguagem matemática, que tem por objeto principal o comportamento de determinadas situações e que pode inclusive fazer previsões desse comportamento em situações hipotéticas. Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 13) dizem que "um modelo matemático é, portanto uma representação simplificada da realidade sob a ótica daqueles que a investigam. Sua formulação, todavia não tem um fim em si só, mas visa fomentar a solução de algum problema".

De uma forma mais simplificada, sob a ótica de outros autores, tem-se que em matemática consiste no que resulta do processo de modelagem, em "[...] um conjunto de símbolos e relações matemáticas que procura traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão ou problema de situação real" (BIEMBENGUT e HEIN, 2003, p. 12).

Etapas do processo de Modelagem

Ao trabalhar com etapas, o professor demonstra organização e planejamento e torna-se mais fácil a obtenção dos resultados pretendidos. E para modelar, segundo Biembengut e Hein (2003, p. 13) faz-se necessário considerar algumas etapas, a saber:

- Interação: Consiste em saber o que se pretende e na busca de conhecer, de forma direta e/ou indireta, o assunto abordado e os aspectos que o compõe; ou seja, esta é a fase de familiarização.
- Matematização: Abrange desde a formulação do problema até a resolução do mesmo. É a fase em que busca traduzir a situação real para a linguagem matemática;
- Modelo matemático: Verificar o nível de proximidade do modelo com a situação problema e o grau de confiabilidade da sua utilização, ou seja, a validação dos resultados.

É válido ressaltar que todas essas etapas, não precisam ser desenvolvidas de forma sequencial, pois há momentos em que se devem retomar alguns aspectos, além do que, algumas dessas fases, em alguns casos precisam ser realizadas simultaneamente com outras.

Metodologia

A abordagem utilizada será a da pesquisa qualitativa, pois o interesse principal era verificar se em que aspectos o uso da Modelagem Matemática melhora, ou não, a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Também será utilizada a pesquisa descritiva, que de acordo com Gressler (2004, p. 53) "descreve, sistematicamente, fatos e características em uma determinada população ou área de interesse", para observar a reação dos alunos com relação aos estímulos causados pelas atividades de Modelagem Matemática e assim identificar de que maneira se dará a construção do conhecimento. A investigação também recorre à pesquisa bibliográfica, em que se deu a busca por conhecer as descobertas de outros pesquisadores com o intuito de contrastar tais informações com as obtidas por meio de pesquisa de campo.

Serão ministradas aulas utilizando atividades que envolvam a Modelagem Matemática em três momentos, de acordo com Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 26), já explicitados anteriormente.

A avaliação dos alunos dar-se-á através de uma observação sistemática, de suas anotações durante as atividades e de suas respostas a questionários específicos. Tudo baseado nos parâmetros desenvolvidos por Figueiredo e Kato (2013, p. 3) que são:

> *Parâmetro 1:* o aluno, ao se deparar com uma situação nova, deve ser capaz de criar relações entre as características do desconhecido (novo) e aquilo que ele já sabe, essas relações podem ser observadas por meio de elementos do pensamento criativo, tais como, fluência, originalidade e complexidade.
> A busca pela solução e compreensão do problema, durante a atividade de Modelagem Matemática, estimula a colaboração, a autonomia e a tomada de decisões; ainda, o processo de estabelecimento de relações entre a matemática e as situações propostas é favorecido pelo estímulo da curiosidade dos alunos, com assuntos que são interessantes para eles. Os indícios desses elementos criativos podem ser detectados pelo professor em suas observações, nas anotações dos alunos ou em questionário aplicado após a atividade.
> *Parâmetro 2:* após a atividade de modelagem matemática o aluno deve ser capaz de discernir o conceito matemático de sua aplicação nesse contexto. Mais ainda o aluno deve compreender que a utilização desse conteúdo extrapola aquele mobilizado na atividade.
> Durante o processo de Modelagem, os conteúdos matemáticos são estudados no contexto do tema da atividade, ou seja, o conhecimento desenvolvido pelo aluno está atrelado ao contexto da situação problema. Para que se possa avaliar a aprendizagem destes conhecimentos, o professor pode apresentar novas situações, aos alunos, em que tais conteúdos sejam necessários, num nível mais abstrato, favorecendo não só sua formalização, mas o reconhecimento de que estes conhecimentos podem ser utilizados em outros contextos.
> *Parâmetro 3:* o aluno deve conseguir perceber a atividade de Modelagem Matemática como parte da realidade, relacionar criticamente a matemática envolvida no problema proposto, perceber sua importância para a sociedade e, utilizando o trabalho realizado, repensar sobre a situação nos seus vários aspectos.
> Este parâmetro indica que o aluno deve ser capaz de aprofundar o conhecimento matemático envolvido no tema desenvolvido durante a atividade, concebendo-o como uma das formas de compreender a sua realidade, e, ainda oferecer argumentações consistentes para responder questões relacionadas. Essa a condição é essencial para ao desenvolvimento de competências em atividades de Modelagem Matemática. A mediação do professor, durante a atividade, é essencial para o desenvolvimento de competências e a observação do aluno é uma maneira eficaz de identificar ações correspondentes a este parâmetro.

De acordo com a autora, esse sistema avaliativo, baseado em parâmetros, foi fundamentado no trabalho de Figueiredo e Kato (2012)[2] e foi desenvolvido especialmente para a Modelagem Matemática, visto a grande carência de instrumentos e a verdadeira necessidade de tal.

Resultados parciais

Embora não tenho sido ainda desenvolvida a pesquisa em campo, com base na pesquisa bibliográfica, foi possível identificar que o uso da Modelagem Matemática no ambiente escolar, oferece aos alunos benefícios como: associação entre teoria e prática, motivação, desenvolvimento do raciocínio, desenvolvimento do aluno como cidadão crítico, compreensão do seu papel sociocultural, torna-o reflexivo, e o prepara para o contexto social. Ou seja, verificou-se que ela favorece o desenvolvimento sociocultural, crítico e cognitivo do aluno.

2 FIGUEIREDO, D. F.; KATO, L. A. **Uma proposta de avaliação de aprendizagem em atividades de Modelagem Matemática na sala de aula.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática – Acta Scientiae. V. 14 N. 2, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/issue/view/30.

Referências

ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2013.

ANDRADE, C. F. et al. **Modelagem Matemática: Um meio alternativo do ensino da Matemática**. In: XII Semana de Matemática e II Semana de Estatística, 2012, Ji-Paraná. *Anais da XII Semana de Matemática e II Semana de Estatística.* Ji-Paraná, Universidade Federal de Rondônia, p. 67-80.

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática na sala de aula**. Perspectiva, Erechim (RS), v. 27, n. 98, p. 65-74, junho/2003.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: **O que é? Por que? Como?** Veritati, n. 4, p. 73-80, 2004.

BARBOSA, J. C.; SANTOS, M. A. **Modelagem matemática, perspectivas e discussões**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, Belo Horizonte. Anais... Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007. 1 CDROM

BASSANEZI, R. C. Prefácio. In: ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2013.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003. ISBN: 85-7244-136-0.

FIGUEIREDO, D.; KATO, L. **Parâmetros para a avaliação da aprendizagem em atividades de Modelagem Matemática desenvolvidas no ambiente escolar**. In: Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática, 8, 2013, Santa Maria.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004. ISBN: 85-15-02596-5.

A INFLUÊNCIA DO PIBID NA ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE POR ALUNOS/BOLSISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIR/JI-PARANÁ

Deisy Carla Teodoria dos Santos
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
deisycarla_ts@hotmail.com

Emerson da Silva Ribeiro
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
emersonsilrib@gmail.com

Resumo

O presente trabalho trata-se da apresentação de uma proposta de pesquisa de conclusão de curso, cujo objetivo é investigar e analisar qual a influência das ações do Subprojeto de Matemática, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), em relação à escolha dos seus bolsistas em seguir ou não a profissão docente. Para o desenvolvimento da referida pesquisa serão utilizados como aporte teórico os estudos que tratam da formação de professores de Matemática, em especial, sobre a atratividade docente, incluindo ainda, estudos que discutem as ações que estão sendo desenvolvidas para a mudança do quadro de não opção pela carreira docente. A pesquisa será de cunho qualitativo, adotando como instrumentos de coleta de dados entrevistas e análise documental de relatórios e redações desenvolvidas pelos bolsistas. Os sujeitos da pesquisa se constituirão de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Ji-Paraná, que atuaram como bolsistas do Subprojeto PIBID de Matemática entre 2011 e 2013.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; PIBID; Docência.

Introdução

A escolha do tema assumido nessa proposta de pesquisa surgiu a partir de minhas reflexões sobre qual era a minha escolha em exercer ou não a profissão docente antes e depois de participar de um programa de iniciação à docência.

O ingresso no curso de Licenciatura em Matemática tinha se dado pela afinidade que sempre tive com a área de exatas e também por ser um curso em que tive acesso para me graduar, onde, tendo uma primeira ideia do que seria a realidade profissional de um professor de Matemática, estava decidida em concluir o curso apenas para ter uma formação superior.

Contudo, enquanto cursava o quinto período da Licenciatura em Matemática, e tendo a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através do Subprojeto de Matemática, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Ji-Paraná, passei a conhecer outras faces da Educação e suas ricas possibilidades, e com isso a me questionar e refletir sobre o desejo de me tornar professora.

Através das ações desenvolvidas no PIBID pude aprender mais sobre a atuação profissional do professor, adquirindo experiências metodológicas e práticas inovadoras no processo de formação inicial, e nessas ações descobri o prazer e os êxitos que existem ao ensinar.

Sendo assim, considerando a influência desse programa na minha mudança de pensamento quanto ao exercício da docência após a conclusão da licenciatura e mesmo da possibilidade disso ter acontecido com outros colegas que tiveram a oportunidade de ser bolsista PIBID, ressalto a

minha escolha pelo tema de pesquisa ora proposta, manifestando através do mesmo o interesse em pesquisar qual a influência que as ações do PIBID estão resultando na escolha de seus participantes pelo exercício do magistério.

1. Problematização e Objetivos

Tem-se discutido muito sobre o baixo número de ingressos nos cursos de licenciatura, e ainda, entre aqueles que se matriculam e ingressam nesses cursos, os poucos que finalizam a licenciatura e seguem a profissão docente, colocando em evidência os fatores que são mencionados como os principais motivos da baixa atratividade pela profissão docente.

Diante da complexidade e especificidades que fazem parte do ofício que o professor precisa saber lidar no dia-a-dia de seu trabalho, somado com a carga horária, e condições nem sempre favoráveis de trabalho, baixo salário comparado a outras profissões de formação superior, entre outros tantos fatores que são sempre elencados, e com isso, compulsoriamente pensados quando se fala sobre ser professor, muitos temem e rejeitam a ideia de seguir a carreira docente, ainda que ingressos em um curso de licenciatura, pois é evidenciado todos os "contras" da profissão.

Além desses aspectos, também se faz necessário considerar as ricas possibilidades que existem no ato de educar e o prazer de fazer parte do processo educativo como professor.

Nesse contexto, tem se desenvolvido pelo governo programas que possibilitem destacar e apresentar os fatores que tendem a favorecer boas ações na área da Educação, objetivando incentivar a formação de professores e qualificar as práticas educacionais de futuros docentes ainda durante o processo de formação inicial, e com isso valorizar a carreira docente. E é dentro dessas iniciativas que se encontra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

Deste modo, ressaltando a contribuição que o PIBID vem proporcionando para a formação de futuros professores, favorecendo não somente no engrandecimento de boas práticas ainda na formação inicial, mas também no prazer e consciência da escolha profissional pela docência, optamos nessa proposta de pesquisa pela seguinte questão problemática: **Que papel formativo o PIBID tem assumido na influência junto aos seus participantes no processo de amadurecimento da escolha pelo exercício da profissão docente após a conclusão do curso de licenciatura em Matemática?**

Para tanto, a proposta de pesquisa que se apresenta tem o objetivo de investigar e analisar que influências o PIBID tem proporcionado aos seus bolsistas do Subprojeto de Matemática do Campus da UNIR de Ji-Paraná na escolha pelo exercício da profissão docente após a conclusão do curso de licenciatura em Matemática.

Em função desse objetivo, decorrem dois objetivos específicos:

- Analisar qual era a concepção e expectativa dos bolsistas sobre a decisão de seguir ou não a profissão docente após a conclusão da Licenciatura em Matemática antes de participar do PIBID;
- Analisar quais as contribuições que o PIBID proporcionou aos bolsistas que os levaram a reafirmar ou fizeram mudar sua decisão quanto à escolha pela profissão docente após o término da Licenciatura em Matemática.

2. Fundamentação teórica

Ao passo que a Educação vem sofrendo com a falta de demanda de professores na Educação Básica, aumentam-se as discussões sobre os motivos que têm levado à baixa atratividade pela profissão docente.

Sobre isso Gatti (2009, p. 11) cita que: "A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a atratividade da carreira docente".

A partir desse aspecto são apresentados e analisados fatores relacionados à atratividade docente envolvendo a valorização da carreira, o aspecto salarial, as condições de trabalho da profissão, os aspectos pessoais comparados aos ofícios da carreira e até mesmo as expectativas por parte dos familiares. Esses fatores tornam-se decisivos na escolha por qualquer área profissional, mas principalmente quanto à decisão de ser ou não professor.

No que diz respeito aos fatores que refletem na escolha pelo exercício profissional em determinada área, Gatti (2009, p. 8-9) discorre que:

> [...] quanto aos fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais, é necessário considerar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de natureza objetiva e subjetiva. Do ponto de vista objetivo, têm-se as condições históricas, sociais e materiais dadas. [...]. Na perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho.

Assim, pode-se constatar que a atratividade possui vários aspectos relevantes a serem considerados na escolha por uma determinada profissão.

No processo dessa escolha, existem aspectos que pesam e influenciam de forma mais significativa que a outra no momento da opção a ser tomada. Gatti (2009) evidencia que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. Assim, para ela, o que caracteriza a escolha profissional é o predomínio da importância dada ao retorno, de um modo mais objetivo e direto, remete-se àquilo que se terá com um determinado curso que o sujeito teve acesso, e não pela análise das concepções sobre a profissão, relacionada com as de si mesmo no ambiente e contexto de trabalho de tal profissão.

As características do âmbito educacional e sua influência pela profissão de professor tem se sobreposto às difíceis condições de trabalho, o baixo salário, a desvalorização da carreira docente, as situações complexas no qual o professor precisa lidar diariamente, entre outros, sem contar na responsabilidade que é imposta pela sociedade sobre os professores por resultados que envolvem, na verdade, todo um sistema de pessoas e gestão sobre a educação.

Neste contexto, Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) destacam que: "Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas".

Desta forma, tais características da realidade profissional do professor vão resultando no enfraquecimento da atratividade docente, pois ao se depararem em um contexto complexo de trabalho, os que ainda estão por escolher que curso universitário cursar ou até mesmo os que já estão ingressos em cursos de licenciatura, não se sentem capacitados para lidar com todas as especificidades agregadas à profissão docente.

Considerando os aspectos que envolvem a escolha profissional, comparados com os fatores que compõem para a baixa atratividade da carreira docente, surge a necessidade de programas que venham estimular a iniciação à docência, bem como favorecer o processo de formação inicial de professores.

Com tais finalidades é que foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo entre seus objetivos incentivar a formação superior docente para a Educação Básica e cooperar para a valorização da carreira, bem como proporcionar aos licenciandos maior contado com as escolas das redes públicas de ensino ainda no processo de formação inicial, vinculando a universidade com a realidade escolar, e assim teoria e prática (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 129).

Entre as ações do PIBID vinculadas à qualificação profissional dos futuros professores, segundo o inciso IV do art. 3º do Decreto nº 7.219/2010, estaria ainda objetivar aos seus bolsistas oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Neste caso, a proposta do PIBID vem favorecer o enriquecimento didático-metodológico aos licenciandos em fase de formação inicial, produzindo não somente uma formação de qualidade como também oportunizando que os mesmos conheçam todas as faces do contexto educacional e da profissão docente, seja em suas complexidades, quanto também em suas ricas possibilidades.

Ao participarem do PIBID, os bolsistas têm assim a oportunidade de se descobrirem profissionalmente como futuros professores, ou seja, no exercício das atividades e ações desenvolvidas no interior dos subprojetos vinculados ao PIBID vão construindo, a partir de reflexões sobre a profissão e sua própria prática, o seu perfil profissional, já que terão a oportunidade de conhecerem o ambiente escolar e suas possíveis ações de ensino de forma direta, e não por concepções externas.

Sendo assim, esses bolsistas, alunos de cursos de licenciatura têm a oportunidade de vivenciarem a sua futura profissão e o local de atuação da profissão docente, constituindo uma aprendizagem sobre a profissão em que estão sendo formados próximo à visão defendida por Guarnieri (2005, p. 9), que: "Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor".

A esse respeito e referindo-se ao PIBID, Soczek (2011, p. 3) acrescenta que:

> A inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola. Esse movimento viabiliza a reflexão de temáticas que merecem ser rediscutidas tanto na perspectiva da relação professor-IES quanto na relação professor-Escola.

Dessa forma, o PIBID se posiciona frente a oportunidade que excede o conhecer a profissão docente, mas também o conhecer-se, de cada participante, como futuro educador. Se reavaliando, reinventando e criando suas próprias possibilidades de proporcionar o aprendizado. E se satisfazer, em face do prazer que existe ao ensinar.

Esse descobrir-se e satisfazer-se no ato de ensinar traz à tona as palavras de Freire (1996, p. 15) quanto à alegria presente no ato de educar e no acreditar do educador, pois para ele: "Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria".

Por fim, eis que o PIBID surge como uma parte importante do processo de se tornar professor, apresentando e construindo junto com cada participante, ainda no desenvolver da formação inicial dos bolsistas, ações e atividades que venham engrandecer as metodologias e práticas de cada futuro educador, bem como possibilitar o descobrir da alegria sobre ser professor e acreditar na educação.

3. Metodologia da Pesquisa

Buscando atender aos objetivos da nossa proposta de pesquisa, destaca-se que a metodologia da pesquisa se caracteriza em qualitativa, definindo-se como sendo aquela que "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, e os sujeitos da pesquisa serão constituídos pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática que atuaram como bolsistas do Subprojeto PIBID de Matemática durante os anos de 2011 a 2013.

A coleta de dados será feita através de entrevista, fundamentada por Ludke e André (1986), no qual esse instrumento de coleta estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, contendo como forma de registro gravação direta ou anotação durante a entrevista, dependendo da disponibilidade e aceitação do entrevistado.

Outros métodos de coleta de dados se instituirão a partir da análise de relatórios dos bolsistas sobre suas ações desenvolvidas no subprojeto e suas reflexões decorrentes dessas ações, bem como a partir de suas redações elaboradas durante o processo de seleção de bolsistas em que tinham que dissertar sobre sua intenção de se tornar bolsista do PIBID e suas expectativas em relação à docência.

Na análise dos dados pretende-se destacar de modo fiel o conjunto de informações apresentadas pelos bolsistas, as compreender e interpretar segundo o objeto de estudo da presente proposta de pesquisa.

Considerações

Ao desenvolver a pesquisa aqui proposta, almejamos estimar quais estão sendo os efeitos referentes às perspectivas e escolhas em exercer a carreira docente pelos bolsistas do PIBID, principalmente em consideração ao contexto escolar envolvendo a baixa atratividade docente.

Neste caso, compreendemos que, através das ações desenvolvidas no PIBID, o acadêmico do curso de licenciatura tem a oportunidade de conhecer as outras faces do processo educacional, que são elas de aprendizado e efetiva formação de cada indivíduo profissional e socialmente, por meio de boas e inovadoras práticas, ainda durante a formação inicial de professores.

Assim, considerando a possibilidade de influência desse programa na decisão dos bolsistas de ser professor, frente a uma nova e própria concepção sobre a profissão e os prazeres e êxitos que existem ao ensinar, destaca-se o interesse em pesquisar qual a influência que as ações do PIBID estão resultando no processo de escolha de seus participantes pelo exercício do magistério.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. (org.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da Arte – Brasília: UNESCO, 2011.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados. 2. ed.; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SOCZEK, D. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores (RBFP)**. v. 03, n. 05, ago./dez. 2011, p. 1-6. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/39/1>. Acesso em: 26 fev. 2014.

UM EXEMPLO DE MODELAGEM MATEMÁTICA

CHENIA HANISCH DE SOUZA
cheniahanisch@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte da monografia apresentada no curso licenciatura em ciências naturais e matemática com habilitação em matemática na UFMT. É tratado de um exemplo de modelo de crescimento populacional de uma colmeia de abelhas uma situação que pode ser usada tanto no ensino médio como ensino superior.

Palavras-Chave: Crescimento de uma colmeia, modelagem, procedimentos.

Introdução

Este trabalho traz um relato de pesquisa realizada na minha monografia no curso licenciatura em ciencias naturais e matemática com habilitação em matemática na UFMT campus de Sinop. A pesquisa foi bibliográfica sobre modelos de crescimento de população como Modelo de Malthus, Modelo de Verhust, Modelo de Lotka-Volterra, Modelo Estocástico de Pielou, Modelos variacionais Fuzzy e as técnicas que podem ser usadas.

Aqui vou enfatizar uma situação apresentada por Bassanezi sobre o crescimento de uma colmeia que pode ser usado em sala de aula.

A matemática começou com a necessidade da humanidade de contagem, elaborando sistemas numéricos, inicia-se o desenvolvimento das áreas como a aritmética e a geometria, entre outras.

Com o passar dos séculos surge uma nova área, a modelagem matemática, que de acordo com Bassanezi (1988) o matemático quando estuda um problema tem o objetivo de elaborar um modelo dentro de uma teoria matemática já desenvolvida que facilite a obtenção de resultados da forma mais simples possível.

No Brasil, a modelagem matemática tem o professor Rodney Carlos Bassanezi como um dos principais pesquisadores. Segundo Carvalho (2010), que faz um histórico sobre a modelagem em cursos de pós-graduação no Brasil, destaca que o professor Bassanezi a usa

como estratégias de ensino considerando duas possibilidades a de aplicar os conceitos já existentes a problemas, ou levantar problemas e inovar nos conceitos de resolução podendo haver a junção das duas possibilidades.

2 Desenvolvimento

Mesmo desenvolvendo um modelo em uma área já explorada, a modelagem requer habilidades para desenvolver procedimentos necessários para o cálculo adequado a cada tipo de modelo. Em alguns casos esse modelo pode levar a uma complexidade, que não possibilita uma resposta, neste caso é necessário retornar e reformular o problema de uma forma que leve a uma resolução mais simples.

Um problema real não pode ser representado matematicamente de maneira exata, incluindo todas as suas variáveis, mas se considerarmos variações essenciais do problema o modelo nos leva a uma solução próxima da realidade, como podemos ver em um exemplo simples sobre crescimento de colmeia.

As técnicas de modelagem matemática consistem em transformar uma situação real em uma forma matemática contextualizando esta situação. Para Bassanezi (2011), a modelagem é uma forma de abstração e generalização, com a finalidade de previsão de tendencias.

Os passos e procedimentos para se fazer uma modelagem são:

- aquisição de técnicas básicas e teoria;
- estudo de problemas clássicos;
- emprego de técnicas conhecidas em situações novas;
- questionamento ou crítica a respeito da fabilidade de modelos clássicos;
- improvisação de novas técnicas quando as existentes são inadequadas;
- abstração de princípios unificadores para certas situações;
- formulação de problemas em termos matemáticos;
- organização de material (dados experimentais, bibliográficos, etc);
- cooperação com especialistas de outras áreas.

Na elaboração de um projeto de modelagem matemática deve-se inicialmente escolher um tema gerador e uma das suas ramificações não abordando superficialmente todo o tema.

Após a definição do tema é hora da coleta de dados que pode ser em forma de entrevista, pesquisa bibliográfica ou experimentação, esses dados devem ser organizados em forma de tabelas.

2.1 Crescimento Populacional de Abelhas

Vamos agora explorar um exemplo de modelagem matemática, onde se analiza a dinâmica populacional de uma colmeia de abelhas. Precisamente estudamos uma nova família de abelhas e seu crescimento no decorrer do tempo entre outra possibilidades. Uma colmeia é constituída por 1 rainha que pode viver até 5 anos, aproximadamente e 400 zangões que vivem 80 dias, de 60.000 a 80.000 operárias com longevidade variável de 38 a 42 dias.

A capacidade de postura diária de uma rainha é de 3.000 ovos por dia sujeita a variações devido área disponível para desova e alimentação. Quando está rainha diminui a quantidade de ovos, as operárias responsáveis pela manutenção das larvas promovem o desenvolvimento de uma nova rainha que continua nesta colmeia. A rainha antiga é desalojada e com ela vão aproximadamente 10.000 abelhas.

Este novo enxame é que será considerado para o estudo de crescimento da população da colmeia. A partir daqui serão considerados os seguintes valores:

- Postura da rainha é constante: 2.000 ovos/dia;
- Período entre a postura e o nascimento da abelha: 21 dias;
- Quantidade inicial de abelhas (operárias): 10.000;
- Longevidade média de uma operária 40 dias.

Para estabelecermos um modelo devemos levar em consideração o período de adaptação entre a postura dos ovos e o primeiro nascimento, também a mortalidade das 10.000 operárias, que considerando que suas idades são sucessivas, então cada dia morre 250 operárias. Para os primeiros 21 dias vamos ter a seguinte distribuição:

$$y_0 = 10.000$$

$$y_1 = 10.000 - 250$$

$$y_2 = 10.000 - 2(250)$$

$$y_3 = 10.000 - 3(250)$$

$$\vdots$$

até $n = 21$. temos esta equação

$$y_n = 10.000 - (250)n. \tag{1}$$

Observe que a partir deste momento temos de considerar as novas operárias que estão nascendo isso será feito mais adiante. Vamos reescrever esses valores acima observando que a taxa de sobrevivencia é $(1 - 0,025)$ reescrevendo a função

$$y_0 = 10.000$$

$$y_1 = 0,975y_0$$

$$y_2 = 0,975y_1 = (0,975)^2y_0$$

$$\vdots$$

$$y_n = (0,975)^n y_0 \tag{2}$$

Usando o fato que $a^x = e^{xlna}$ para todo $x \in \mathbb{R}$. com $a > 0$ a função potencia (2) pode ser da forma exponencial:

$$y_n = y_0 e^{nln0,975} = y_0 e^{-0,02532n}. \tag{3}$$

No caso de tempo contínuo. podemos escrever:

$$y_n = y(t) = y_0 e^{-0,02532t}, 0 \leq t \leq 21 \tag{4}$$

Tomando $y_0 = 10.000$ e $t = 21$ em (4). obtemos $y(21) = 5.876$.

O modelo matemático para o período de denvolvimento da nova colmeia leva em consideração que a partir do 21° dia nascem 2.000 abelhas:

Se chamarmos de A_0 a quantidade de abelhas no 21° dia teremos a seguinte equação:

$$Y_1 = y_{21} = A_0 + 2.000$$

Considerando a taxa de sobrevivencia igual a 0.975, podemos formar uma relação a partir do valor de A_0, observe que,

$$\begin{aligned} Y_2 &= 0,975Y_1 + 2.000 = 0,975(A_0 + 2.000) + 2.000 \\ &= 0,975A_0 + (0,975)(2.000) + 2.000 \\ &= 0.975A_0 + 2.000(0,975 + 1). \end{aligned} \tag{5}$$

Para n arbitrário teremos a seguinte equação:

$$Y_n = (0,975)^{n-1}A_0 + 2.000[\ (0,975)^{n-1} + (0,975)^{(n-2)} + \cdots + 0,975 + 1] \tag{6}$$

A expressão entre colchetes é a soma de uma progressão geométrica de razão igual a 0.975, o que nos permite simplificar, escrevendo:

$$\begin{aligned} Y_n &= (0,975)^{n-1}A_0 + 2.000\frac{1-(0,975)^n}{1-0,975} = (0,975)^{n-1}A_0 + 80.000(1-0,975^n) \\ &= (0,975)^{n-1}A_0 + 80.000 - 80.000 \times (0,975)^n \\ &= (A_0 - 78.000)(0,975)^{n-1} + 80.000 \end{aligned} \tag{7}$$

Para tempo contínuo, podemos escrever:

$$y(t) = (A_0 - 78.000)e^{-0,02532(t-21)} + 80.000 \text{ para } t \geq 21. \tag{8}$$

A equação (8) nos dá a população da colmeia em qualquer instante t. Calculando o limite temos:

$$lim_{t\to+\infty}Y(t) = 80.000$$

Juntado as equações (4) e (8) temos:

$$Y(t)\begin{cases} 10.000e^{-0,02532t} & se \quad 0 \leq t < 21 \\ (A_0 - 78.000)e^{-0,02532(t-21)} + 80.000 & se \quad t \geq 21. \end{cases} \tag{9}$$

Esta é uma das possíveis formas de Modelar o crescimento de uma colmeia.

Uma outra maneira de modelar o crescimento dessa mesma colmeia é usando equações diferenciais ordinárias. Quando temos o tempo como variável contínua podemos expressar a hipótese, como:

$$\begin{cases} \dfrac{dy}{dt} = -0,025y \\ y(0) = 10.000 \quad 0 \leq t \leq 21 \end{cases} \tag{10}$$

onde $\dfrac{dy}{dt}$ indica a variação instantanea da população de abelhas.

O modelo (10) quer dizer que até os primeiros 21 dias, a variação da população de abelhas (mortalidade) é proporcional à quantidade presente em cada instante, com um índice de mortalidade igual a $1/40 = 0,025$ e uma população inicial de 10.000 abelhas.

A solução da equação (10) é obtida por separação de variáveis e integrando

$$\frac{dy}{dt} = -0,025y$$

$$\frac{dy}{y} = -0,025dt$$

$$\int \frac{1}{y}dy = \int -0,025dt$$

$$ln|y| = -0,025t + c$$

para isolar y aplicamos a função exponencial natural, que resulta

$$y(t) = e^c e^{-0,025t}$$

Usando a condição inicial, temos

$$10.000 = e^c e^{(-0,025).0} \Rightarrow e^c = 10.000, 0 \leq t \leq 21$$

Para o período de crescimento da colmeia, podemos fazer uma analogia com o "modelo exponencial assintótico" uma vez que, em ambas as situações, as soluções são semelhantes. Considerando então a equação diferencial:

$$\frac{dy}{dt} = k(L - y) \tag{11}$$

onde, $L = 80.000$ é a população limite, $t \geq 21, k = ln0,975$ e $y(21) = 7.500$ ($\approx$ 5500 remanescente mais 2000 recém nascidas). Separando as variáveis e integrando (11), obtemos

$$\frac{dy}{L-y} = kdt \Rightarrow ln(L-y) = kt + c$$

Portanto, $L - y = e^c e^{kt}$. Considerando que a equação (11) está definida para $t \geq 21$, podemos escrever

$$y(t) = L - e^c e^{k(t-21)}, t \geq 21.$$

Como $y(21) = 7.500$, temos

$$e^c = 7500 - 80000 = -72500$$

e

$$k = ln0,0975 = -0,02532$$

Portanto,

$$y(t) = -72500e^{-0,02532(t-21)} + 80000,$$

para $t \geq 21$

Dessa forma podemos dizer que a lei de formação de uma nova colmeia de acordo com (Bassanezi, p 231) é, "o crescimento populacional de uma colmeia é proporcional à diferença entre a população máxima sustentável e a população dada em cada instante".

Considerações Finais

Com este estudo podemos ver como é possível desenvolver um modelo para trabalhar com alunos do ensino médio e caso p professor não tenha tempo para levar os alunos a coletrar os dados ele pode trazer os esses dados e deixar os alunos realizar a modelagem. Os modelos podem estar em diversas áreas matemáticas (álgebra, geometria, equações diferenciais entre outras) e não matemáticas com problemas que se originam em ecologia, biologia, música entre outras.

O modelo de crescimento de uma colmeia de abelhas tradado numéricamente é uma boa maneira de trabalhar com alunos do ensino médio, pois eles já tem um bom conhecimento de funções e principalmente é uma forma de aplicar a matemática a uma situação real.

A modelagem é um ramo da matemática em constante transformação e muito importante com ela podemos fazer previsões para qualquer instante mas vezes o modelo pode precisar de ajustes e o matemático deve fazê-lo.

Referências Bibliográficas

BASSANEZI. R. C. ***Ensino-apendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*** . 3 Edição: São Paulo: Contexto. 2011.

BASSANEZI. R. C.; FERREIRA. W. C. Jr. ***Equações diferenciais com aplicações***. São Paulo: Harbra. 1988.

CARVALHO. H. M. ***Modelagem matemática elementos históricos sobre seu desonvolvimento em cursos de pós-graduação*** - Rio Claro. 2010. 66 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado profissional em matemática universitária Instituto de Geociencia e ciencias exatas) - Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho".

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS AOS NÚMEROS FRACIONÁRIOS EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carma Maria Martini
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
carmamartini@unir.br

Edenilda Silva de Souza
edenildasilva09@hotmail.com

Jane Fantin Ferreira
Jane_fantin@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem relacionadas aos números fracionários em alunos que cursam o 7º ano do ensino fundamental de seis escolas da rede pública estadual do município de Ariquemes (RO). Para a execução da pesquisa foi realizado uma pesquisa de campo envolvendo professores de matemática e alunos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois questionários, um destinado aos professores e outro aos alunos. Os resultados mostraram que uma porcentagem significativa dos alunos têm dificuldades tanto para entender o conceito de fração quanto para realizar as operações básicas. Essas dificuldades, se não forem sanadas, prejudicarão a vida escolar dos alunos. O professor, juntamente com a equipe pedagógica da escola, pode buscar alternativas para amenizar esse problema, revendo as metodologias de ensino e criando situações que sejam favoráveis à compreensão do conteúdo. Uma sugestão seria o uso de materiais concretos e a contextualização do conteúdo.

Palavras-chave: Números fracionários. Dificuldades de aprendizagem. Metodologias de ensino.

1 Introdução

Com a presente pesquisa buscou-se investigar as dificuldades de aprendizagem relacionadas aos números fracionários em alunos que cursam o 7º ano do ensino fundamental de seis escolas da rede pública estadual do município de Ariquemes (RO) e, para sua execução, efetuou-se pesquisa de campo envolvendo professores de matemática e alunos.

O interesse sobre o tema surgiu ao longo da experiência em sala de aula, ao perceber que muitos alunos chegam ao 7º ano com dificuldades em resolver os exercícios que envolvem frações, alegando que não sabem como proceder.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se o aporte teórico da pesquisa, em seguida os procedimentos metodológicos adotados e, por fim, os resultados e discussões.

2 Aporte teórico da Pesquisa

O vocábulo fração deriva do termo latino *fragere* que significa quebrar, repartir (LUCENA, 2013, s.p.). O surgimento dos números fracionários está entrelaçado com o surgimento dos números inteiros. Conforme Guelli (2002), os números fracionários tiveram suas origens há 3.000 a. C, quando um Faraó do Egito precisou repartir o solo às margens do Rio Nilo em partes iguais entre os agricultores. Cada pedaço era de grande valia e tinha que ser bem cuidado. Durante todos os anos no mês de Junho a setembro as águas começavam a subir e avançavam sobre as margens do

rio e arrastavam as marcas que os agricultores usavam para saber o limite de cada terreno. Quando o rio abaixava, os funcionários do governo tinham que fazer novas marcações para dividir as terras em partes iguais para os agricultores, para isso desenvolveram algumas técnicas:

> Os responsáveis por essa marcação eram os chamados esticadores de corda, pois mediam os terrenos com cordas nas quais uma unidade de medida estava marcada. Essas cordas eram esticadas e se verificava quantas vezes a tal unidade de medida cabia no terreno, nem sempre cabia a unidade de medida inteira. Por essa necessidade surgiu o uso do número fracionário (MOREIRA, 2013, s.p.).

A história da matemática evidencia que os números fracionários foram criados e se desenvolveram a partir de situações do cotidiano do ser humano. No entanto, nas escolas esse conteúdo é muitas vezes é abordado de maneira abstrata, desvinculado da realidade dos alunos, o que dificulta a aprendizagem.

As representações fracionárias dos algarismos racionais são ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, muitos alunos chegam às séries finais sem compreender esse conteúdo. As frações geralmente aparecem associadas às operações matemáticas e, de acordo com Patrono (2011), estes exercícios são evitados pelos alunos por serem considerados de difícil resolução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para o Ensino Fundamental consideram que "uma explicação para as dificuldades encontradas possivelmente deve-se ao fato de que a aprendizagem dos números racionais supõe rupturas com ideias construídas para números naturais" (BRASIL, 1998, p.101). Para ilustrar essa questão pode-se citar a própria representação das frações que pode ser realizada de infinitas formas. Por exemplo, 1/3, 2/6, 3/9, 4/12 são algumas representações diferentes de um mesmo número (frações equivalentes). Segundo Patrono (2011) o aluno, acostumado a trabalhar com números naturais (para cada número uma representação única e distinta), sente dificuldades em compreender essa questão e tenta transferir para os números fracionários essa mesma ideia.

Na comparação dos números fracionários os alunos também apresentam dificuldades de aprendizagem. A desigualdade $1/3 < 1/2$ é contraditória na visão do aluno que, acostumado a trabalhar com os números naturais, considera $3 > 2$ (BRASIL, 1998).

As metodologias de ensino podem contribuir significativamente na melhoria da aprendizagem dos números fracionários. É importante que o professor de matemática busque meios para facilitar a compreensão dos conceitos abstratos e para despertar a curiosidade e o interesse do aluno. A história da Matemática pode auxiliar nesse processo, como explica Lucena (2013, s.p):

> A utilização da história da Matemática pode ajudar a formar definições a respeito do estudo das frações. Um texto sobre a problemática da divisão das terras do Nilo é uma das formas de introduzir o conteúdo. É uma situação problema que leva o educando a percebe a importância de um numero que representasse uma quantidade inferior a um inteiro, ou seja, o número fracionário.

O uso de material concreto também é importante para que o aluno amplie as noções sobre frações, no entanto o uso desse material não deve acontecer de forma isolada e desvinculada da realidade (GONÇALVES, 2008). Usando materiais de baixo custo ou até mesmo sucata, o próprio professor pode criar situações de aprendizagem contextualizadas.

Muitos professores de matemática ainda trabalham com os métodos tradicionais de ensino, que nem sempre trazem resultados satisfatórios quando se trata de alunos do ensino fundamental. Almeida (2003, p. 60), argumenta que ao conduzir a busca pelo domínio de um conhecimento abstrato, o professor deve misturar "uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira". Isso transforma tanto o trabalho docente como a aprendizagem do aluno num jogo bem sucedido ao permitir uma aprendizagem significativa.

O uso de materiais concretos no ensino de frações amenizará as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois ao manusear o material o aluno terá a oportunidade de comparar os números e

constatar na prática o que lhe parece contraditório na teoria.

3 Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002, p. 42), "tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" e o problema foi abordado de forma quali-quantitativa.

Quanto aos procedimentos técnicos, efetuou-se uma pesquisa de campo cujo público alvo foi os professores de matemática de seis escolas da rede pública estadual de Ariquemes (RO) e os alunos que cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado dois questionários, uma para os professores e outro para os alunos. Para Cervo e Bervian (2002, p.48), o questionário "é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja". Foram distribuídos questionários para 10 professores, dos quais nove foram respondidos. Por uma questão de ética, os nomes dos professores participantes da pesquisa não serão revelados, no texto serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9; para os alunos foram distribuídos 30 questionários contendo alguns exercícios envolvendo frações. Todos foram respondidos.

Após a coleta, os dados foram organizados, tabulados e analisados. Os resultados obtidos e as respectivas análises constam na seção a seguir.

4 Resultados e discussões

A primeira pergunta do questionário aplicado aos professores relacionava-se às principais dificuldades enfrentadas por eles no ensino de frações para o 7º ano do ensino fundamental (Tabela 1).

Tabela 1 – Principais dificuldades enfrentadas pelos professores participantes da pesquisa ao ensinar frações para o 7º ano do ensino fundamental

Dificuldades dos professores	%
Falta de apoio para cursos de aperfeiçoamento	11,1
Desinteresse dos alunos	11,1
Estrutura social do aluno	11.1
Deficiência na formação inicial	11.1
Falta de material didático adequado	55,6
Trabalhar o conteúdo de forma contextualizada	11,1
Falta de base dos alunos	44,4

Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

Nota-se que as dificuldades mais citadas pelos professores foram a falta de material didático adequado para o ensino de frações (55,6%) e a falta de base dos alunos (44,4%).

A falta de material apropriado para o ensino de frações dificulta o trabalho do professor, como informou um dos entrevistados: *"a falta material concreto para o ensino de frações nos faz improvisar"* (P8). O ideal seria que a escola dispusesse de material didático para o professor realizar seu trabalho, mas infelizmente isso não ocorre em todas as escolas. No entanto, como exposto no referencial teórico, existem algumas alternativas para minimizar esse problema, que é a confecção de material

didático com o uso de sucatas ou outros materiais de baixo custo.

A "*falta de base de conteúdos ensinados em anos anteriores*" (P4), também se constitui num grande desafio para os professores. Muitas vezes o aluno é promovido sem o conhecimento básico necessário, conhecimento esse que geralmente é pré-requisito para a sequência dos estudos. Dessa forma, o professor do ano subsequente sente dificuldades em dar prosseguimento ao conteúdo.

Também foram citadas outras dificuldades, como: trabalhar o conteúdo de forma contextualizada (11,1%), deficiência na formação inicial (11,1%), estrutura social do aluno (11,1%), desinteresse dos alunos (11,1%) e a falta de apoio para cursos de aperfeiçoamento (11,1%). A maioria dessas dificuldades poderia ser minimizada com a capacitação continuada dos professores.

A segunda pergunta do questionário indagava os professores sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na aprendizagem de frações (Tabela 2). Os resultados apontam que as principais dificuldades são: Simplificação/frações equivalentes (33,3%), conceito de fração (33,3%) e domínio da divisão (33,3%).

Tabela 2 – Principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental na aprendizagem de frações, segundo a opinião dos professores participantes da pesquisa

Dificuldades dos alunos	%
Domínio das quatro operações	11,1
Falta de base	22,2
Jogo de sinal	11,1
Domínio da tabuada	11,1
Mínimo Múltiplo Comum (MMC)	22,2
Simplificação/frações equivalentes	33,3
Conceito de fração	33,3
Domínio da divisão	33,3
Falta de interesse	22,2

Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

Tais dificuldades são descritas pelos professores, conforme alguns fragmentos de respostas transcritos a seguir: *"Os alunos não têm domínio da divisão e não têm noção de frações equivalentes"* (P9)*; "Os alunos não sabem efetuar operações que envolvem divisão e poucos sabem a tabuada, gerando então um caos nos cálculos envolvendo números fracionários"* (P1).

Outras dificuldades também foram apontadas, como a falta de base (22,2%), mínimo múltiplo comum (22,2%), falta de interesse (22,2 %), domínio das quatro operações (11,1%), jogo de sinais (11,1%) e domínio da tabuada (11,1 %).

A terceira pergunta do questionário indagava os professores sobre os erros mais frequentes que os alunos cometem nos cálculos envolvendo frações (Tabela 3).

Tabela 3 - Erros mais frequentes cometidos pelos alunos nos cálculos envolvendo frações, na opinião dos professores participantes da pesquisa

Erros mais frequentes	%

Jogo de sinal	11,1
Operações com multiplicação e divisão	33,3
Operações com adição e subtração	44,4
Conceito de fração	33,3
Simplificação	11,1

Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

Averiguou-se que as principais dificuldades apontadas pelos professores estão relacionadas às operações envolvendo adição e subtração de frações, especialmente entre frações de denominadores diferentes (44,4%). Nessas situações geralmente os alunos realizam a soma sem igualar os denominadores, como explica um dos entrevistados; *"a principal dificuldade está na adição e subtração de frações com denominadores diferentes, pois eles têm dificuldade de calcular o M.M.C"* (P7). Foi citado também por uma parcela significativa dos professores (33,3%) que os alunos apresentam dificuldades relacionadas ao conceito de fração. Segundo um dos entrevistados os alunos "*invertem numerador por denominador e acham que são as mesmas coisas*" (P1). Segundo os PCN de matemática (BRASIL, 1998), o entendimento dos números fracionários requer uma ruptura com as ideias construídas para os números naturais. Isso implica no uso de metodologias adequadas para que o aluno construa o significado de frações já nas séries iniciais, o que nem sempre ocorre, e o reflexo disso é percebido nos anos subsequentes.

Os professores informaram também que os alunos confundem a multiplicação com a divisão de frações, como explica um dos entrevistados: *"[...]os alunos confundem as regras da multiplicação e da divisão de frações, então ao invés de multiplicar dividem ou vice-versa "* (P7).

Foram citadas outras dificuldades também, como o jogo de sinal (11,1%) e a simplificação (11,1%). Isso também está relacionada à ruptura com as ideias construídas para os números naturais. Os alunos têm dificuldade em entender as operações realizadas com números de outros conjuntos numéricos e compreender que duas frações diferentes são equivalentes.

Na questão 4, os professores foram indagados sobre os métodos pedagógicos priorizados em sala de aula para ensinar frações (Tabela 4). Conforme pode-se observar, a maioria (55,6%) prioriza o uso do material concreto por considerar que o mesmo facilita o aprendizado e desperta o interesse do aluno, como indica a resposta de um dos professores: *"costumo usar isopor e cartolina. Com estes materiais você consegue um melhor resultado porque o aluno consegue visualizar e compreender o conceito de função"* (P3).

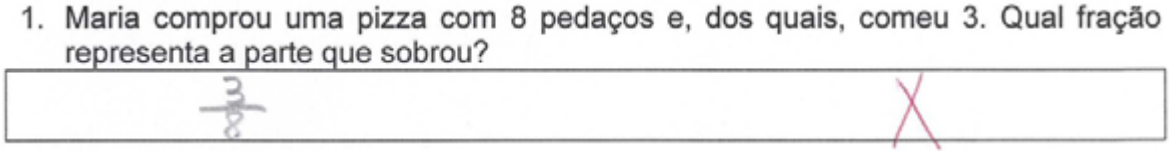
Tabela 4 – Método pedagógico priorizado pelos professores participantes da pesquisa para ensinar fração

Método pedagógico priorizado pelos professores	%
Exercícios para fixação do conteúdo	11,1
Contextualização do conteúdo	11,1
Metodologias diversificadas	11,1
Aula expositiva	22,2
Facilitar o conteúdo usando números menores	11,1
Ilustração no quadro	44,4
Material concreto	55,6

Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

Segundo Gonçalves (2008) e Almeida (2003), o uso de material concreto no ensino fundamental é recomendado, pois facilita a compreensão do aluno. Também foi citada por uma parcela significativa

dos professores (44,4%) que o uso de ilustrações no quadro contribui para o aprendizado do aluno,



como na resposta transcrita a seguir: *"Uso muito o quadro, sempre procuro fazer ilustrações para uma maior compreensão e assimilação do conteúdo envolvido" (*P1).

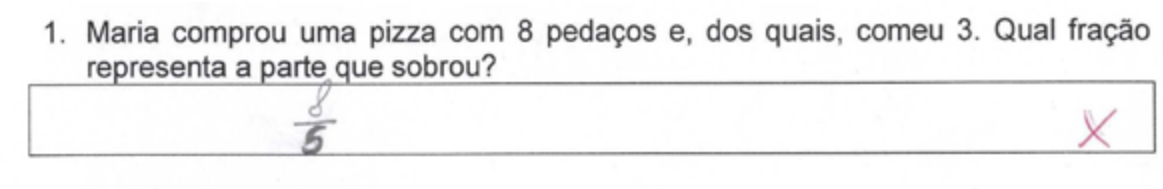
Na pesquisa realizada com os alunos, a primeira questão apresentava uma situação problema envolvendo representação de frações: "Maria comprou uma pizza com 8 pedaços e, dos quais, comeu 3. Qual fração representa a parte que sobrou?" Constatou-se que houve 20% de acertos, o que equivale a 6 alunos. A maioria dos alunos errou a questão porque representou a parte que Maria comeu 3/8 e não a parte da pizza que sobrou 5/8 (Figura 1).

Figura 1 – Representação dos erros mais cometidos

Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

Outros alunos erraram porque não interpretaram corretamente o problema ou porque tiveram dificuldade em identificar o numerador e o denominador e inverteram a ordem da fração, ao invés de representar 5/8 representaram 8/5 (Figura 2).

Figura 2 – Representação dos erros mais cometidos



Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

A segunda questão apresentava uma figura de um retângulo dividido em 8 partes iguais, das quais 5 estavam pintadas e 3 não. Com base nisso, realizou-se três questionamentos: (2a) Em quantas partes iguais o retângulo foi dividido? (2b) Uma das partes representa que fração do retângulo? (2c) A parte pintada representa que fração do retângulo?

No item (2a) houve 53,3% de acertos (16 alunos). Os demais alunos (14 ou 46,7%) tiveram dificuldades em interpretar o problema e não souberam responder que o retângulo estava dividido em oito partes iguais.

No item (2b) houve apenas 3,3% de acertos (1 aluno). Observou-se que os demais alunos (29 ou 96,7%) tiveram dificuldade na interpretação, não conseguiram identificar que o problema pedia para representar em forma de fração apenas uma parte do retângulo (1/8).

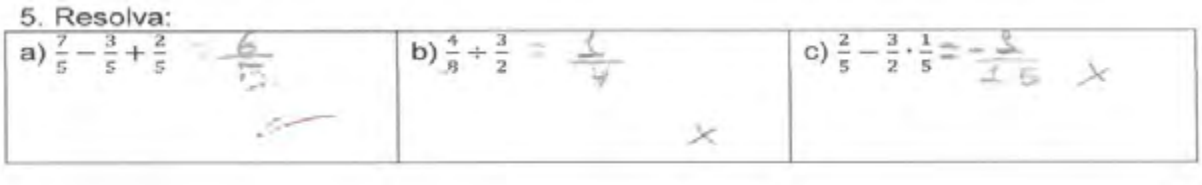
No item (2c) houve 30% de acertos (9 alunos). Ocorreu uma porcentagem elevada de erros (70%), os alunos tiveram dificuldades de representar em forma de fração a parte pintada do retângulo (5/8).

A terceira questão apresentava uma situação problema: "João e Marcelo compraram uma barra de chocolate para o lanche da tarde. João comeu ½ barra e Marcelo 2/4. É correto afirmar que ambos comeram a mesma quantidade?" Houve 30% de acertos (9 alunos). Foi visível que os alunos não conseguiram compreender que 2/4 e ½ representa a mesma quantidade. No entendimento deles 2/4 seria maior que ½. Devido a essa interpretação, 70% dos alunos responderam que a afirmação estava incorreta.

Na quarta questão foi perguntado se "é correto afirmar que ½ é menor que 1/3". Houve 13,3% de acertos (4 alunos). Isso mostra que uma parcela significativa dos alunos ainda não compreendeu o conceito de fração. O aluno é acostumado com os números naturais onde 3 é maior que 2 e, na sua visão, a desigualdade 1/3 < 1/2 é contraditória (BRASIL, 1998).

A questão 5 apresentava três expressões numéricas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão de frações (Figura 3).

Figura 3– Representação dos erros mais cometidos



Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

O item (5a) envolvia adição e subtração de frações com denominadores iguais, nesse caso houve 70% de acertos (21 alunos). O item (5b) apresentava uma expressão envolvendo divisão de frações, houve 23,3% de acertos (7 alunos). O item (5c) apresentava uma expressão envolvendo subtração e multiplicação de frações, houve 10% de acertos (3 alunos). Verificou - se que os alunos tiveram maior dificuldade no item (5c), a maioria efetuou corretamente a multiplicação, mas esqueceu de igualar os denominadores para efetuar a subtração.

Quando questionados sobre o nível de dificuldade das questões propostas (Tabela 5), a maioria dos alunos (60%) respondeu considerou fácil.

Tabela 5 – Opinião dos alunos sobre o nível de dificuldade das atividades propostas

Nível de dificuldade	%
Muito fácil	0
Fácil	60
Difícil	6,7
Muito difícil	30
Não respondeu	3,3

Fonte: Banco de dados das autoras (2013)

Analisando os resultados obtidos ficou evidente que uma parcela significativa dos alunos que participaram da pesquisa ainda não domina o conceito de fração e se depara com uma série de dúvidas ao resolver exercícios. Essa realidade é preocupante levando-se em conta que os alunos estão nas séries finais do ensino fundamental. Fica evidente a necessidade de realizar atividades de reforço para minimizar essa defasagem de conhecimento para não prejudicar o desempenho desses alunos nos anos escolares subsequentes.

Considerações finais

Os dados demonstram que grande parte dos alunos participantes da pesquisa tem dificuldades de aprendizagem relacionadas aos números fracionários. Provavelmente porque para eles a ideia de números ainda está relacionada aos números naturais, não conseguindo assim assimilar o conceito de fração.

Muitas dificuldades encontradas fazem com que os alunos se sintam desmotivados e não acompanham o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. Cabe ao professor, com o auxílio da equipe pedagógica da escola, buscar alternativas para amenizar esse problema, criando situações de aprendizagem que sejam favoráveis à compreensão do conteúdo. Uma sugestão seria sempre relacionar as frações com situações concretas do cotidiano.

Com o presente trabalho espera-se contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos envolvidos na pesquisa no que se refere aos números fracionários, já que os resultados apurados apresentam um diagnóstico das suas principais dificuldades. As escolas, de posse dos resultados da pesquisa, poderão traçar um plano de ação para recuperação da aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos.** 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação**: Matemática**.** Brasília: MEC/SEF,1998.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia Cientifica,** 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall,2002.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas.** 4.ed. São Paulo: Atlas,2002.

GONÇALVES, Maria Fernanda. **Frações:** além da pizza e do chocolate? Revista aprende Brasi**l**. Abril/Maio de 2008.

GUELLI, Oscar**. Matemática:** uma aventura do pensamento**.** São Paulo: Ática, 2002.

LUCENA, Jorge. **Os Números Fracionários no Ensino Fundamental: história, aplicação e dificuldades na aprendizagem**. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/matematica/os-numeros-fracionarios-no-ensino-fundamental-historia-aplicacao.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2013.

MOREIRA, Sílvia Mendes. **Origem da necessidade de números fracionários.** Disponível em: http://www.jornalolince.com.br/2009/jan/pages/historia-origem-necessi. br_edicao025.pdf. Acesso em: 07 abr. 2013.

PATRONO, Rosângela Milagres, **A aprendizagem dos números racionais na forma fracionária no 6º ano do ensino fundamental [manuscrito]:** análise de uma proposta de ensino. 2011 184f. Mestrado (Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Departamento de Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto. São Paulo, 2011.

CONCEPÇÕES PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE AS RUPTURAS DOS NÚMEROS RACIONAIS

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho
grrhjearsi@gmail.com

BISERRA, Aloisio João
aloisiojb@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta as concepções presentes no livro didático sobre as rupturas do números racionais. As constatações apresentadas advieram da pesquisa de Mestrado '**Números Racionais:** Concepções e Conhecimento Profissional de Professores e as Relações com o Livro Didático e a Prática Docente' sob orientação da professora Dra. Gladys Denise Wielewski. O que foi evidenciado é que o livro didático adotado pouco auxilia na superação dos obstáculos de aprendizagem deste conjunto, visto que os exercícios e atividades nele propostos são repetitivos e não oportunizam situações variadas para a construção efetiva dos conceitos dos números racionais.

Palavras-chave: Livro didático, concepção, números racionais.

1. Introdução

Este texto traz considerações sobre o livro didático pesquisado numa dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de Educação em Ciências e Educação Matemática sob orientação da Professora Dra. Gladys Denise Wielewski.

A pesquisa buscou identificar as concepções presentes no livro didático adotado nas escolas pertencentes ao Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências (OBEDUC)[1], visto que essas foram o *locus* da investigação.

Sabemos e concordamos que o livro didático tem sido um apoio importante para o trabalho do professor e é uma fonte permanente para a aprendizagem do aluno, e para alguns o livro didático é o único livro que os alunos e suas famílias têm acesso (TOLENTINO-NETO, 2003). É apropriado lembrar que o livro didático adotado permanecerá na escola por três anos, tal fato já se faz relevante pesquisá-lo, pois, este influenciará social e culturalmente os alunos e professores por este período.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011), o livro didático é recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e não pode ocupar o papel dominante nesse processo, logo cabe ao professor a sua autonomia pedagógica. O livro didático não deve ser o único suporte do trabalho pedagógico do professor, é desejável buscar complementá-lo, ampliar suas informações e as atividades nele propostas ou contornar suas deficiências, seja para adequá-los ao grupo de alunos, ou para atender uma necessidade da comunidade escolar considerando as especificidades sociais e culturais.

Na referida pesquisa, o livro didático foi determinante para a seleção do *locus*, pois 03 (três) das 06 (seis) escolas participantes do OBEDUC adotaram a coleção *A CONQUISTA DA MATEMÁTICA* – EDIÇÃO RENOVADA, de José Ruy Giovanni Jr. e Benedicto Castrucci, da Editora FTD.

Sobre esta coleção o PNLD (2011) descreve: "[...] organiza-se em unidades, compostas por capítulos que contêm as seguintes seções: *Explorando*, com atividades de preparação para o conteúdo a ser estudado; *Chegou a sua vez!*, que oferece atividades de aplicação*; Exercícios*; *Desafios*; *Tratando a informação; Brasil real*, em que são feitas conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; e *Retomando o que aprendeu*, com exercícios de síntese dos conteúdos da unidade, que podem servir para a avaliação. No final dos volumes, encontram-se: *Projetos*

[1] Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências – Polo Cuiabá é um projeto financiado pela CAPES, do qual participam três universidades, UFMT UNEMAT e UNESP. Teve início em janeiro/2011, envolvendo escolas estaduais dos Estados de São Paulo e de Mato Grosso, escolas selecionadas pelos baixos índices no IDEB, vendo, ali, a possibilidade de se estabelecer ações que visem potencializar/dinamizar o processo ensino-aprendizagem com reflexos na melhoria desses desempenhos.

Pedagógicos interdisciplinares; *Indicações de leitura; Glossário*; *Respostas* e *Bibliografia"* (BRASIL, 2010, p. 41-42). E continua, é uma obra que privilegia a apresentação formal dos conteúdos, valorizando a habilidade de cálculo, destacando as regras e os algoritmos. A introdução de conceitos é direta e feita por meio de exemplos seguidos da sistematização de resultados.

2. Objetivo

Diante de um cenário de sala de aula, no qual o professor utiliza como recurso didático quase que exclusivamente o livro didático, perguntamos quais as concepções presentes no livro didático adotado sobre as rupturas do ensino dos números racionais? Este foi um dos objetivos específicos de nossa pesquisa, e atual problemática deste texto.

3. Os números racionais

Para a pesquisa, entre os documentos nacionais norteadores do currículo da Educação Básica, escolhemos por aporte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No documento encontramos que o aluno deve conhecer os diferentes significados de um número racional: relação parte-todo, quociente, razão e operador multiplicativo. Além de, a aprendizagem do conjunto dos números racionais supõe rupturas ou obstáculos nos outros subconjuntos; logo, isso demanda tempo e uma abordagem adequada.

Os PCN elencam as seguintes rupturas:

> • cada número racional pode ser representado por diferentes (e infinitas) escritas fracionárias: por exemplo, $\frac{1}{3} = \frac{2}{6} = \frac{3}{9} = \frac{4}{12}$ são diferentes representações de um mesmo número (BRASIL, 1998, p. 101);
> • a comparação entre racionais: acostumados com a relação 3 > 2, terão de compreender uma desigualdade que lhes parece contraditória, ou seja, $\frac{1}{3} < \frac{1}{2}$ (BRASIL, 1998, p. 101);
> • se o "tamanho" da escrita numérica, no caso dos naturais, é um bom indicador da ordem de grandeza (8345 > 83), a comparação entre 2,3 e 2,125 já não obedece ao mesmo critério (BRASIL, 1998, p. 101);
>
> • se, ao multiplicar um número natural por outro natural (sendo este diferente de 0 ou 1) a expectativa é a de encontrar um número maior que ambos, ao multiplicar 10 por $\frac{1}{2}$ se surpreenderão ao ver que o resultado é menor do que 10 (BRASIL, 1998, p. 101);
> •se a seqüência dos números naturais permite estabelecer sucessor e antecessor, para os racionais isso não faz sentido, uma vez que entre dois números racionais quaisquer é sempre possível encontrar outro racional;

> assim, o aluno deverá perceber que entre 0,8 e 0,9 estão números como 0,81, 0,815 ou 0,87 (BRASIL, 1998, p. 101).

Constatamos que a maioria das rupturas se refere à extensão das propriedades e procedimentos aprendidos pelos alunos no conjunto dos números naturais, ou seja, nas tentativas de se estabelecer paralelos entre os dois conjuntos que ora são válidos, ora não são, deixando os alunos desorientados (CAMPOS; RODRIGUES, 2007).

Ressaltamos que, no ensino dos números racionais, é desejável que o professor ofereça situações nas quais tais rupturas e significados sejam abordados e refletidos, de modo que os alunos possam superar essas dificuldades.

4. As rupturas dos números racionais e o livro didático

O presente texto analisa a partir das rupturas elencadas nos PCN e discutimos como o livro didático sugere a busca da superação de algumas dificuldades dos alunos na aprendizagem, se isso aparece no manual do professor.

4.1.1 Quanto às diferentes representações dos números racionais

Os PCN versam sobre a necessidade da familiaridade do aluno com as diferentes representações dos números racionais (representação fracionária, decimal, percentual), como consequência, o aluno deverá perceber qual delas é mais utilizada ou adequada para expressar o resultado desejado.

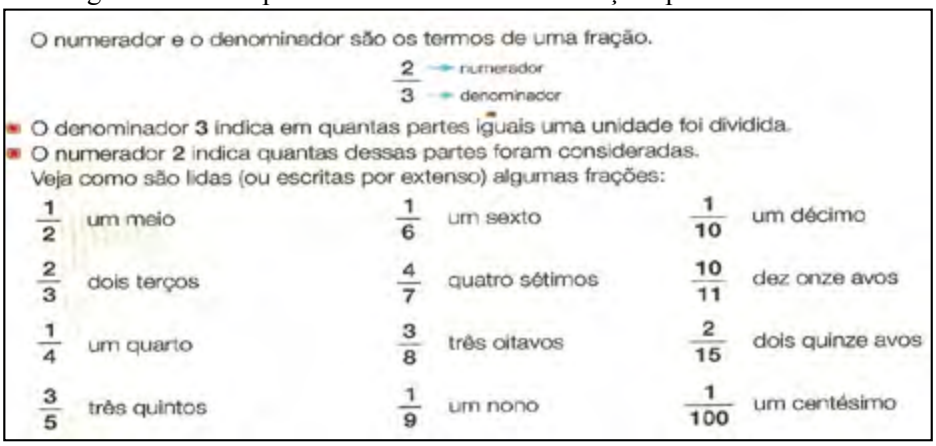
Ao analisar a coleção averiguamos que o livro do 6º ano há uma separação quanto à forma fracionária e a decimal, evidenciado por estarem em dois capítulos diferentes, a porcentagem é tratada em ambos. No livro do 7º ano mesmo estando num único capítulo, percebemos a predominância da forma fracionária, nos desenhos, na reta numérica e principalmente nos exercícios, a porcentagem é representada nas duas formas concomitantemente. O livro do 8º ano os números decimais são predominantes, as frações aparecem em poucos casos, mas ainda assim há os capítulos das frações algébricas e das equações fracionárias, nas porcentagens há o estabelecimento da relação (fração – decimal - percentual) aparecendo o cálculo percentual por meio das duas formas de representar os números racionais. No livro do 9º ano, percebemos essa relação entre as diferentes representações, mesmo que ínfima, a localizamos na seção 'Brasil Real' e no capítulo 'Porcentagem'.

4.1.2 Quanto à Leitura dos números racionais

A negligência com a leitura e a escrita dos números racionais é algo preocupante. Somente com um olhar atento para esse fato é que pudemos detectar, já que soa tão normal a leitura do número 3,157 "três vírgula cento cinquenta sete", talvez destoe na forma escrita, mas na oralidade é aceito e bem comum.

Somente no livro didático do 6º ano é que encontramos a leitura e escrita dos números racionais na forma fracionária e decimal, que trazemos nas figuras a seguir.

Figura 01 - Exemplos da escrita e leitura das frações presentes no livro



O numerador e o denominador são os termos de uma fração.

$\frac{2}{3}$ ← numerador / denominador

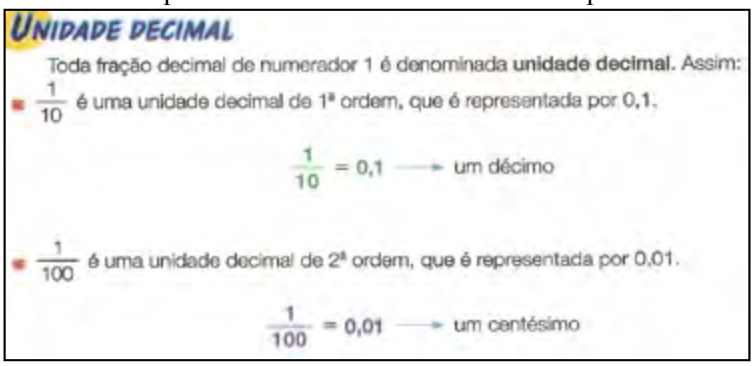
- O denominador **3** indica em quantas partes iguais uma unidade foi dividida.
- O numerador **2** indica quantas dessas partes foram consideradas.

Veja como são lidas (ou escritas por extenso) algumas frações:

$\frac{1}{2}$	um meio	$\frac{1}{6}$	um sexto	$\frac{1}{10}$	um décimo
$\frac{2}{3}$	dois terços	$\frac{4}{7}$	quatro sétimos	$\frac{10}{11}$	dez onze avos
$\frac{1}{4}$	um quarto	$\frac{3}{8}$	três oitavos	$\frac{2}{15}$	dois quinze avos
$\frac{3}{5}$	três quintos	$\frac{1}{9}$	um nono	$\frac{1}{100}$	um centésimo

Fonte: (LD6, p. 167)

Figura 02 – Exemplos da escrita e leitura dos decimais presentes no livro



UNIDADE DECIMAL

Toda fração decimal de numerador 1 é denominada **unidade decimal**. Assim:

- $\frac{1}{10}$ é uma unidade decimal de 1ª ordem, que é representada por 0,1.

$\frac{1}{10} = 0{,}1$ → um décimo

- $\frac{1}{100}$ é uma unidade decimal de 2ª ordem, que é representada por 0,01.

$\frac{1}{100} = 0{,}01$ → um centésimo

Fonte: (LD6, p. 225-226)

O que pretendemos salientar é que o simples descuido com a leitura dos números racionais pode ser um dos motivos dificultadores da aprendizagem desse número, pois, ao ler desse modo o aluno estará enxergando o número racional como dois números naturais, comprometendo a formação do conceito de número como significado. Além disso, este descuido compromete a comparação entre racionais, e a ordenação deste conjunto, ou seja, reforçam as rupturas já anunciadas nos PCN.

Vale ressaltar que essa leitura não está errada, apenas inapropriada, pois ao se ter frações algébricas, por exemplo, $\frac{a}{b}$ a leitura "*a sobre b*" se justifica. Talvez isso também seja indício de uma concepção que não leva em consideração a formalização matemática, e esta é algo necessária enquanto ciência que tem uma linguagem própria.

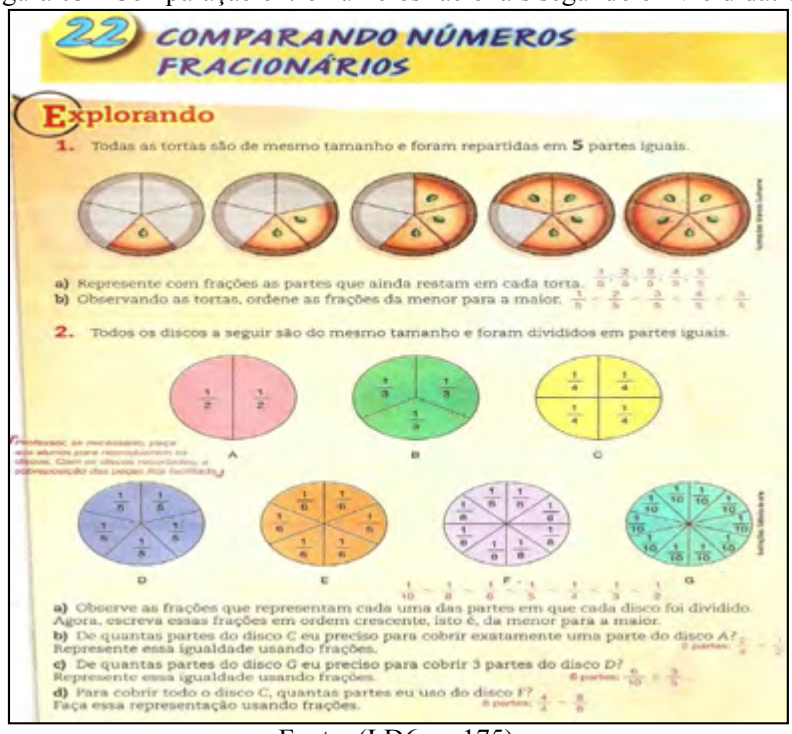
4.1.3 Quanto à ordem e comparação dos números racionais

O estabelecimento da unidade do inteiro para os números racionais constitui um dos graves problemas de comparação entre números racionais, pois, comumente, os alunos comparam unidades diferentes, mas que são representadas pelo mesmo número racional.

Segundo os PCN um dos obstáculos na aprendizagem dos números racionais consiste em extrapolar as propriedades dos números naturais aos números racionais, como é o exemplo dado já que $3 > 2$ então $\frac{1}{3} > \frac{1}{2}$. Pesquisas evidenciaram que este é o raciocínio da maioria das crianças, pois elas seguem a mesma lógica, quando somam $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \frac{2}{5}$ ou dividem $\frac{12}{25} : \frac{4}{5} = \frac{3}{5}$ (LOPES, 2008).

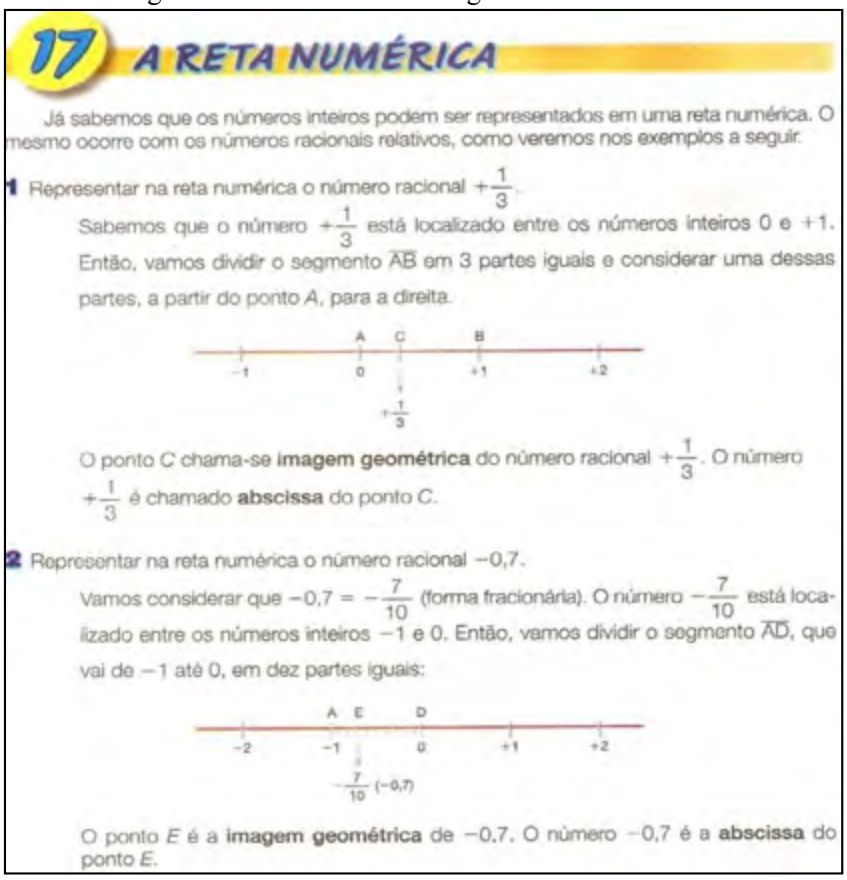
A comparação entre números racionais consta no livro do 6º ano, conforme apresentamos na figura 03 e no livro do 7º ano aparecem no subcapítulo "A Reta Numérica" e traz alguns exercícios, figura 04.

Figura 03 - Comparação entre números racionais segundo o livro didático



Fonte: (LD6, p. 175)

Figura 041 - Reta numérica segundo o livro didático



17 A RETA NUMÉRICA

Já sabemos que os números inteiros podem ser representados em uma reta numérica. O mesmo ocorre com os números racionais relativos, como veremos nos exemplos a seguir.

1 Representar na reta numérica o número racional $+\frac{1}{3}$.

Sabemos que o número $+\frac{1}{3}$ está localizado entre os números inteiros 0 e +1. Então, vamos dividir o segmento $\overline{AB}$ em 3 partes iguais e considerar uma dessas partes, a partir do ponto *A*, para a direita.

O ponto *C* chama-se **imagem geométrica** do número racional $+\frac{1}{3}$. O número $+\frac{1}{3}$ é chamado **abscissa** do ponto *C*.

2 Representar na reta numérica o número racional −0,7.

Vamos considerar que $-0,7 = -\frac{7}{10}$ (forma fracionária). O número $-\frac{7}{10}$ está localizado entre os números inteiros −1 e 0. Então, vamos dividir o segmento $\overline{AD}$, que vai de −1 até 0, em dez partes iguais:

O ponto *E* é a **imagem geométrica** de −0,7. O número −0,7 é a **abscissa** do ponto *E*.

Fonte: (LD7, p. 89)

A proposta do manual do professor é que se use o material dourado, o quadro de valor e lugar e faça analogias ao sistema monetário ao se referir aos números racionais em sua representação decimal e que se desenvolva a ideia de frações equivalentes que é o conteúdo do capítulo seguinte. O próprio manual do professor faz menção ao cuidado com a unidade de referência, conforme transcrevemos "Evidencie que as frações, para serem comparadas, devem se referir ao mesmo todo", "Oriente os alunos a desenhar duas figuras congruentes" (LD6, p. 84).

No livro do 8º ano a proposta é de se trabalhar com a comparação entre números decimais e o número inteiro mais próximo, visualizamos imbricadas no capítulo 'Raiz quadrada aproximada de um número racional', conforme figura 05.

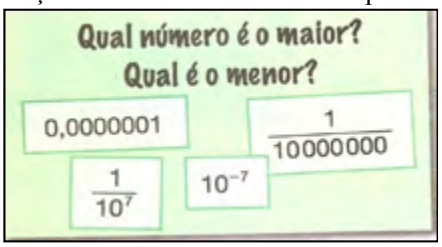
Figura 05 - Aproximação de um número inteiro apresentada no livro didático



Fonte: (LD8, p. 15)

Já no livro do 9º ano para se introduzir o capítulo 'Estudando as potências e suas propriedades', é proposto um questionamento que trazemos na figura 06.

Figura 06 - Comparação entre números racionais apresentada no livro didático



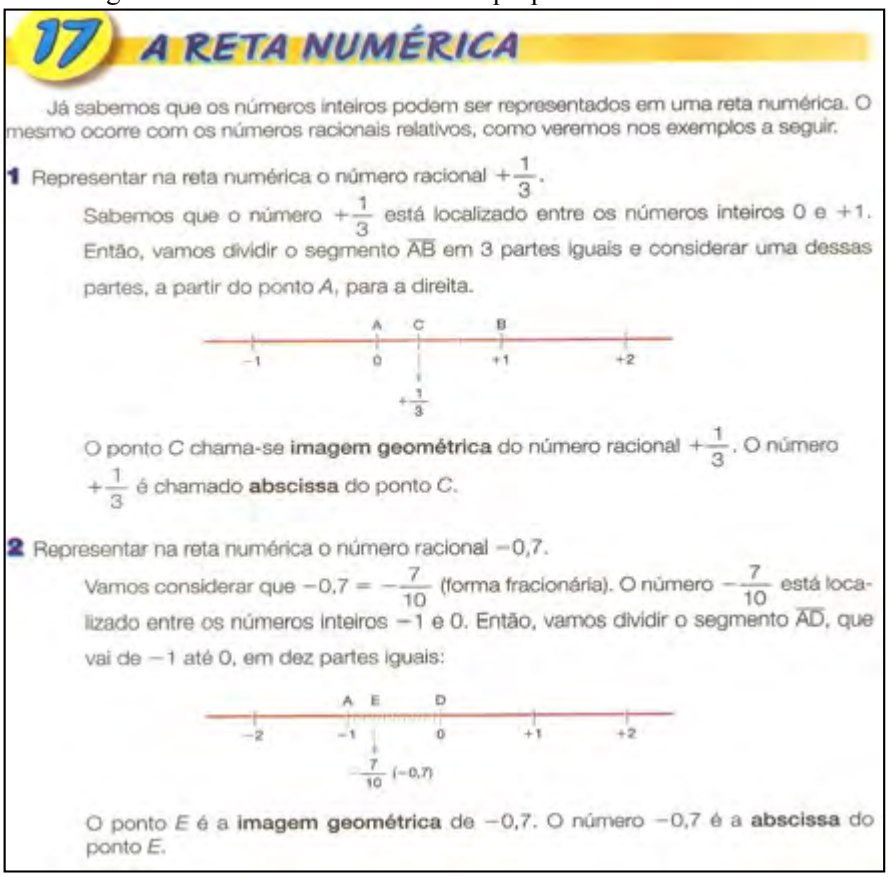
Fonte: (LD9, p. 29)

4.1.4 Quanto à densidade de números racionais

Um dos o objetivos propostos nos manuais do professor, livros do 7º e 8º anos, é representar números racionais (inteiros ou não) na reta numérica (LD7, p. 60). Para isso ele propõe que seja usada uma reta graduada que contenha uma escala com números inteiros positivos e negativos, de modo que os alunos localizem primeiramente em qual intervalo de números inteiros está determinado número racional, para em

seguida marcar o número racional seja na forma fracionária ou decimal finita ou infinita, periódica ou não. Nas figuras 07 e 08 mostramos o trabalho com a reta numérica apresentados nos livros do 7º e 8º anos.

Figura07 – Estudo da reta numérica proposto no livro do 7º ano



17 A RETA NUMÉRICA

Já sabemos que os números inteiros podem ser representados em uma reta numérica. O mesmo ocorre com os números racionais relativos, como veremos nos exemplos a seguir.

1 Representar na reta numérica o número racional $+\frac{1}{3}$.

Sabemos que o número $+\frac{1}{3}$ está localizado entre os números inteiros 0 e +1. Então, vamos dividir o segmento $\overline{AB}$ em 3 partes iguais e considerar uma dessas partes, a partir do ponto *A*, para a direita.

O ponto *C* chama-se **imagem geométrica** do número racional $+\frac{1}{3}$. O número $+\frac{1}{3}$ é chamado **abscissa** do ponto *C*.

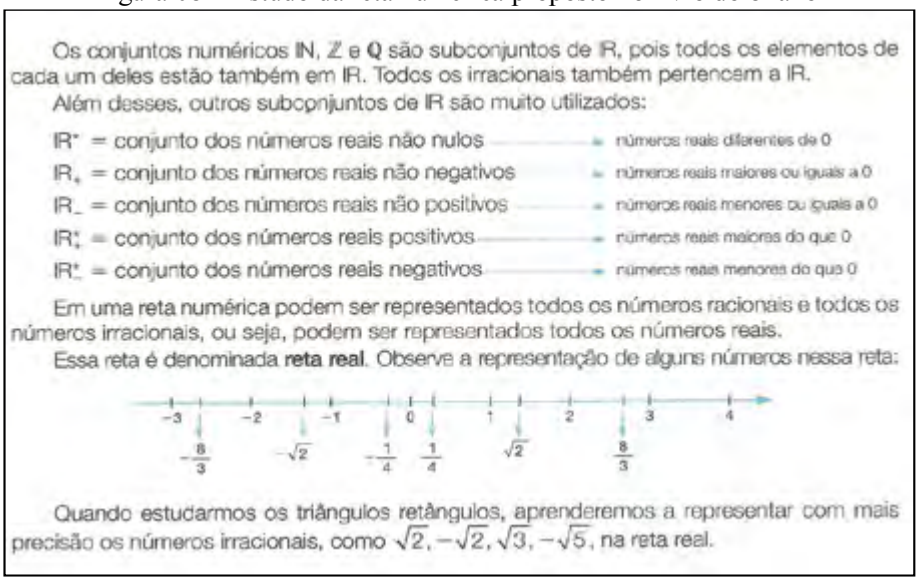
2 Representar na reta numérica o número racional −0,7.

Vamos considerar que $-0,7 = -\frac{7}{10}$ (forma fracionária). O número $-\frac{7}{10}$ está localizado entre os números inteiros −1 e 0. Então, vamos dividir o segmento $\overline{AD}$, que vai de −1 até 0, em dez partes iguais:

O ponto *E* é a **imagem geométrica** de −0,7. O número −0,7 é a **abscissa** do ponto *E*.

Fonte: (LD7, p. 89)

Figura 08 – Estudo da reta numérica proposto no livro do 8º ano



Os conjuntos numéricos $\mathbb{N}$, $\mathbb{Z}$ e $\mathbb{Q}$ são subconjuntos de $\mathbb{R}$, pois todos os elementos de cada um deles estão também em $\mathbb{R}$. Todos os irracionais também pertencem a $\mathbb{R}$.

Além desses, outros subconjuntos de $\mathbb{R}$ são muito utilizados:

$\mathbb{R}^*$ = conjunto dos números reais não nulos	números reais diferentes de 0
$\mathbb{R}_+$ = conjunto dos números reais não negativos	números reais maiores ou iguais a 0
$\mathbb{R}_-$ = conjunto dos números reais não positivos	números reais menores ou iguais a 0
$\mathbb{R}_+^*$ = conjunto dos números reais positivos	números reais maiores do que 0
$\mathbb{R}_-^*$ = conjunto dos números reais negativos	números reais menores do que 0

Em uma reta numérica podem ser representados todos os números racionais e todos os números irracionais, ou seja, podem ser representados todos os números reais.

Essa reta é denominada **reta real**. Observe a representação de alguns números nessa reta:

Quando estudarmos os triângulos retângulos, aprenderemos a representar com mais precisão os números irracionais, como $\sqrt{2}, -\sqrt{2}, \sqrt{3}, -\sqrt{5}$, na reta real.

Fonte: (LD8, p. 30)

Segundo Lopes (2008) a densidade é um conceito muito importante no estudo dos conjuntos numéricos, porém está limitado aos cursos de cálculo, quando seu conhecimento poderia ser melhor trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental de um modo mais intuitivo.

5. Considerações

Apesar do livro didático adotado se apresentar, a nosso ver, de modo bem tradicional, valorizando regras, trazendo técnicas e propondo listas enormes de exercícios, sendo este grande parte com enunciado 'escreva, qual é, resolva, quanto é, observe, ache o valor, efetue'. O manual do professor colabora e traz sugestões bem pertinentes a construção dos conceitos, interliga áreas do conhecimento, recomenda atividades lúdicas e materiais manipuláveis, traz à tona reflexões sobre a Educação Matemática e também orienta na superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No que refere-se as rupturas dos números racionais, o livro não oportuniza a construção efetiva dos conceitos de números racionais, ou seja, as atividades propostas são repetitivas, e pouco oferece de situações que dê o real sentido a esse objeto matemático.

Vale lembrar que no manual do professor (LD) há orientações quanto ensino dos números racionais, ele traz um texto para reflexão do professor, "Obstáculos e diferentes significados: alertas importantes no ensino e aprendizagem de números racionais e inteiros negativos" (LD7, p. 66).

6. Referências

AIRES, Aparecido. *A Matemática e a história dos números decimais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

BOGDAN, Roberto. BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos. Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PNLD 2011:* Guia do livro didático de Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2010.

CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. RODRIGUES, Wilson Roberto. *A ideia de unidade na construção do conceito do número racional.* REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. V 2.4, p.68-93, UFSC: 2007.

CATTO, Glória Garrido. *Registro de representação e o número racional, uma abordagem nos livros didáticos.* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

ESTEVES, Anelisa Kisielewski. *Números decimais na escola fundamental*: Interações entre os conhecimentos de um grupo de professores e a relação com sua prática pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas. 5ª Ed. 1999. São Paulo.

GUMIERO, Antoninho. *A história da Matemática como contribuidora na organização do ensino dos números racionais.* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

NUNES, Terezinha, BRYANT, Peter. PRETZLIK, Ursula. HURRY, Jane. *The effect of situations on children's understanding of fractions*. Trabalho apresentado no encontro da British Society for Research on the Learning of Mathematics. Oxford, Jun-2003.

NUNES, Terezinha. MENDONÇA, Tânia. MAGINA, Sandra. BRYANT, Peter. *Introdução à Educação Matemática*: números e operações numéricas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Everaldo José da. *Os significados dos números racionais desenvolvidos por professores e autores de livros didáticos na EJA*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho. *Números racionais:* Concepções e Conhecimento Profissional de Professores e as Relações com o Livro Didático e a Prática Docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho. WIELEWSKI, Gladys Denise. *Números racionais:* um diálogo entre os documentos oficiais e os livros didáticos. 2012. Campo Grande. Anais, UFMS, MS. CD-ROM.

O TRABALHO COM FRAÇÕES: DIFICULDADE NO ENSINO REVELADA PELAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COUTO, Brígida
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

MORAIS, Tania Gonçalina

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada sobre o trabalho com as frações e as dificuldades reveladas pelos professores no processo de ensino. A pesquisa teve como contexto uma escola estadual participante do Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências – OBEDUC, pólo UFMT/ Cuiabá e como sujeitos duas professoras que atuam no ensino fundamental. Com abordagem metodológica de cunho qualitativo, utilizamos para a produção dos dados um questionário de caracterização da escola e dos professores, e entrevista estruturada. Para a análise dos dados reportamo-nos a Teoria Psicogenética de Piaget. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que os professores concebem o ensino da matemática como essencial para a formação de seus alunos. Apontam as dificuldades no ensino das frações, mas que estas foram superadas a partir do momento que participaram de um curso de formação continuada, que lhes possibilitou adotar novas concepções pedagógicas e metodológicas direcionada a educação matemática para o ensino de frações. O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de ampliar as discussões sobre o processo de ensino de matemática, especificamente aqui abordado o ensino de frações, através de formação inicial e continuada de professores, para que assim se haja um redirecionamento das práticas pedagógicas e a superação nas dificuldades de ensino.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Frações. Prática pedagógica.

Introdução

A matemática faz parte da nossa vida e à usamos em diversas situações de nosso dia a dia. É comum ouvirmos relatos de que está disciplina é considerada a mais difícil, onde alunos apresentam inúmeras dificuldades para sua aprendizagem e dentre estas dificuldades o estudo das frações é um dos maiores desafios para os alunos da Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática (BRASIL, 1997), nos indicam que o ensino das frações se inicia no 4º ano do Ensino Fundamental com a leitura e sua representação e no 5º ano os estudos se estendem às operações.

Cabe ressaltar que diante disto está o professor e sua prática, onde em que inúmeras vezes o mesmo questiona-se sobre que práticas de ensino adotará para o ensino das frações e quais os recursos/materiais são viáveis para este aprendizado?

Neste sentido este trabalho pretende trazer algumas contribuições sobre o ensino e aprendizagem das frações e as concepções de duas professoras do Ensino Fundamental I, participantes da pesquisa, no que se referem a sua prática pedagógica, as possíveis dificuldades que estas venham a revelar e a formação que tiveram sobre o ensino deste conteúdo.

Dialogando com as literaturas sobre concepções e o ensino- aprendizagem de matemática

A abordagem sobre questões matemáticas que envolvem o ensino e aprendizagem de fração não é nada tranquila em um debate acadêmico para alguém que no início da escolarização recebeu o ensino sobre fração baseada em uma concepção metodológica não propiciadora da aprendizagem com sentido. Concepção essa que não permite ao aluno construir conhecimento a partir de sua vivência de mundo.

Contudo negligenciar o debate sobre o ensino/ aprendizagem de fração no campo educacional escolar, bem como fazer vista grossa ao supremo ato de ensinar e aprender fração com sentido nos Anos Iniciais (4º e 5º Anos) do Ensino Fundamental Básico representa negar parte do conhecimento geral ao ser humano, privando-o de exercer a ética e a cidadania por meio de suas práticas cotidianas no mundo em que está inserido, além de conceber o ato como uma prática negativa do professor enquanto profissional.

Nessa linha de pensamento SILVA (2013, p. 18) adverte que

> "[...] os estudos das frações não podem ser deixados como um estudo opcional. Há de se compreender que elas fazem parte do nosso cotidiano, isto é, estão presentes nas atividades mais comuns como em receitas culinárias, e, portanto não são desconhecidas pelos alunos.

Ao solicitar dos profissionais da educação prioridade e seriedade com ensino das frações, SILVA nos incita em buscarmos compreensão sobre os caminhos que os estudos das frações devem percorrer na vida do ser humano respeitando o seu tempo de aprendizagem. Para tanto optamos investigar inicialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enquanto Documento Oficial e guia orientativo atual para o ensino da Matemática no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva os PCNs recomendam que o ensino de fração deva iniciar no 4º ano, estudando-se sobre a construção dos conceitos de frações, bem como a representação e leitura, e no 5º ano avança-se o estudo inserindo as operações com frações.

Em suas orientações para o ensino da matemática para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais da Educação Básica) os PCNs elencam vários objetivos como meta a ser alcançado pelos alunos participantes do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Dentre os objetivos relacionados destacamos alguns que especificamente são direcionados para o ensino de fração no 2º Ciclo:

> • Construir o significado do numero racional e de suas representações (fracionaria e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social.
> • Resolver problemas, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, racionais. (p. 80).

Assim os objetivos dos PCNs não nos deixa nenhuma dúvida sobre ao modo de como o aluno deve construir conhecimento sobre os números racionais e daí também como resolver problemas que envolvem em alguns casos os numerais racionais. Ressaltando sempre que no processo do ensino/aprendizagem deve-se considerar o contexto social, partindo sempre do pressuposto de que desse modo o aluno atribuirá maior significado a aprendizagem que foi construída e não meramente recebida de cima para baixo.

Concepções Epistemológicas da Educação

Na trajetória da educação escolar brasileira são várias as concepções que permearam e ainda permeiam as ações pedagógicas dos professores. Muito dos profissionais ainda elegem perspectivas de ensino que contribuem pouco com a formação integral de seus alunos, porque acreditam que o ensino ocorre de forma unilateral, ou seja, apenas o professor detém o conhecimento e os alunos nada podem contribuir com suas aulas. Dentre essas concepções estão: a concepção empirista e a concepção racionalista ou apriorismo que apresentamos a seguir:

A Concepção Empirista: defende a ideia de que o sujeito aprende por meio das experiências com o meio externo, ou seja, o conhecimento é transmitido do exterior para o interior, através dos sentidos sensoriais. Nessa perspectiva o processo de ensino e aprendizagem está centrado no professor, pois é ele quem organiza todas as informações que o aluno deverá receber do meio externo. Cabendo ao aluno apenas a condição de passivo receptor das informações e armazena-los memorísticamente. O ensino é fechado e acabado.

A Concepção Racionalista ou Apriorismo: defende a ideia de que "certos conhecimentos ou conceitos são inatos" no sujeito. E a partir do momento que o indivíduo vai ganhando maturidade, o conhecimento também vai desabrochando no seu interior.

Nessa teoria conceptiva de ensino e aprendizagem o sujeito já nasce determinado para desenvolver determinadas tarefas; se o indivíduo vai ser é inteligente ou não; que ninguém ensina a pessoa, ela aprende por si mesma. Enfim as pessoas já nascem com aptidões e dons natos para aprender, se acaso não nascerem com essas qualidades, elas jamais aprenderão algo.

Entretanto é dessas concepções que surgem nos contextos educacionais a perspectiva tradicional de ensino.

Para contrapor a essa perspectiva que atribui o fracasso escolar ao aluno que não conseguiu assimilar o conhecimento exposto e não do professor visto como detentor de todo saber e que não soube ensinar corretamente, apresentamos nesta pesquisa as ideias de Piaget para discutirmos a Educação Matemática como uma possibilidade de uma prática construtivista qual nos direciona em reconhecer o aluno (sujeito epistêmico) como um sujeito ativo que (re) constrói seu conhecimento mediado pelo professor. (SILVA, 2013)

A Concepção Interacionista ou Construtivista: diz que o pensamento de Piaget nesta corrente epistemológica é uma síntese do empirismo e do racionalismo, isso porque o teórico acredita que certos elementos das teorias são verdadeiros. Mas Piaget acredita que o sujeito e o objeto não têm existência prévia, a priori: eles constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem. Para Piaget o sistema cognitivo de todo indivíduo ocorre através de um processo de adaptação, utilizando-se de dois elementos imprescindíveis na construção do conhecimento, que é a assimilação e a acomodação do pensamento. E que tem influência dos conflitos ou desiquilíbrio, para se atingir a "equilibração majorante". (SILVA, 2013)

Nessa perspectiva o professor tem um importante papel, o de ser mediador e organizador entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido no processo.

Concepção de Piaget sobre a existência de fração

De acordo com SILVA (2013, p. 34), o conceito de fração para Piaget "é uma aquisição do estágio das operações concretas", ou seja, a forma de organização cognitiva básica para a compreensão do conceito de fração ocorre ainda no estágio das operações concretas com o conjunto de princípios de conservação.

Para explicar com precisão em que deve consistir o ensino de fração às crianças, Lima (1994, p. 85) apud Silva (2013, p.34) baseando-se em estudos de Piaget enumera sete importantes condições, sendo elas essenciais à existência de fração:

> 1) *A existência de uma totalidade divisível:* a criança deve compreender e conciliar situações que pareçam contraditórias, ou seja, a continuidade do todo e a descontinuidade das partes que constituem este todo.
> 2) *Existência de um número determinado de partes:* para a criança deve ficar claro que a repartição requerida deve supor que cada parte tenha apenas uma correspondência.
> 3) *Esgotamento de todo:* a criança deve compreender que para que um pedaço cortado de uma totalidade seja visto como uma determinada fração desse todo, é preciso que haja uma divisão onde não existirem resíduos.
> 4) *Relação entre o número de partes e número de cortes:* a criança deve compreender que o número de partes obtidas não é igual ao número de cortes aplicado ao todo.
> 5) *Igualização das partes:* a criança deve entender que a relação entre as partes é importante, ou seja, as partes devem ser iguais para que haja fração.
> 6) *Conceptualização de cada fração como parte de um todo em si, suscetível de novas divisões:* a criança deve compreender que uma fração pode consistir um todo suscetível de novas divisões.
> 7) *Atendimento ao princípio da invariância: a soma das frações constituídas é igual ao todo inicial:* a criança deve compreender e enxergar que as frações extraídas de um mesmo todo, quando somadas, constituirão a totalidade inicialmente dividida.

Em posse desse conhecimento consideramos que o professor ao planejar e elaborar suas aulas sobre frações deve pensar em um método facilitador que satisfaça o grau de maturidade de cada criança, bem como o possibilite a identificar o estágio de desenvolvimento em que se encontram cada criança.

Metodologia da pesquisa

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa elegemos a abordagem metodológica qualitativa. Para compreender quais as dificuldades no ensino de fração, reveladas pelas professoras que atuam com alunos do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, cada professor respondeu a um questionário de caracterização e concedeu uma entrevista semiestruturada contendo 8 questões discursivas.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de duas professoras pedagogas: uma professora que atua na sala de articulação com crianças das turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e uma professora regente da turma do 5º ano, ambas lotadas na escola selecionada para contexto da pesquisa e que participam das atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação as Ciências-OBEDUC.[1]

A professora de Articulação a qual denominamos pela sigla (P.A.), tem 42 anos, possui formação acadêmica em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Institucional e atua como docente há 01 ano, sendo como professora articuladora. Não exerce outra profissão além de professora. Compõe o quadro dos funcionários/as interinos/as.

A professora Regente a qual denominamos pela sigla (P.R.), tem 46 anos, possui formação acadêmica em Pedagogia há anos e não possui especialização. Atua como docente há 15 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escola em questão atua a 15 anos, sendo 01 ano com a turma de 5º ano. Não exerce outra profissão além de professora. Compõe o quadro de funcionários/as interinos/as.

Tanto as sujeitas selecionadas para a pesquisa, quanto à escola, foram denominadas por pseudônimos: para a escola denominou-se S.F, para professora de articulação P.A. e para a professora regente P.R., visando preservar a identidade dos mesmos.

Análise e Discussão dos Dados

Nesta pesquisa tínhamos como objetivo identificar quais as dificuldades das professoras ao ensinar fração. Os dados apresentados estão relacionados à prática pedagógica quanto ao ensino das frações e as dificuldades apresentadas neste processo.

As dificuldades reveladas pelos professores no ensino das frações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ao realizarmos a entrevista buscamos compreender quais as dificuldades que os professores revelavam para o ensino das frações e quais os recursos pedagógicos que utilizavam para trabalhar este conteúdo. Assim, perguntamos "*Para você é fácil ensinar fração ou sente alguma dificuldade? Ao ensinar fração, quais os recursos que você utiliza?"* Abaixo segue o quadro com a transcrição das respostas dadas pelos professores:

1 O Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação as Ciências polo UFMT, utiliza como critério de seleção das escolas aquelas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB.

Professores	Para você é fácil ensinar fração ou sente alguma dificuldade?	Ao ensinar fração, quais os recursos pedagógicos/ metodológicos que você utiliza?
P.A	É, hoje eu tenho menos dificuldade, não que eu não tenha dificuldade. Tenho sim, mas são menos. Eu já consigo transmitir alguma coisa pra meus alunos.	Com jogos, atividades, jogos pedagógicos, atividade xerocada a cada aluno. Primeiro eu entrava com jogos pedagógicos, ia mostrando pra eles, depois eu dava atividades para eles tá tirando suas dúvidas.
P.R	Hoje sim, depois dos cursos, hoje eu tenho mais facilidade. Porque era uma matéria que eu também não tinha tanto conhecimento profundo.	Na nossa escola agente tem bastante material didático pedagógico. Então agente utilizou... Ai como é que é... Fugiu o nome daquele negocinho lá (Risos...). Como é o nome daquela paradinha lá que tem aqueles pauzinhos que vai colocando as rodelinhas lá. [...] Na escola tem tanto que a gente podia trabalhar seis grupos de alunos todos com material sabe. É muito interessante, mas fugiu... Fiquei de férias... (Risos...). É esse material que eu não me lembro o nome agora. Ele é facinho. Aquilo ali eles vão desenvolvendo perfeitamente.

Ao responder se era fácil ensinar fração ou de sentia dificuldades a professora P.A. Em sua fala reconhece sua dificuldade em ensinar fração, mas que atualmente são poucas e consegue "transmitir" o conhecimento às crianças conforme disse: *Eu já consigo transmitir alguma coisa pra meus alunos.* Pressupomos que ao afirmar isso está reproduzindo ideário da concepção tradicional que conforme RIBEIRO (2007) apud SILVA (2013, p. 56):

> Esse ensino reduzido então à exposição dos conteúdos e à resolução dos problemas-modelo feitos pelos professores para os alunos, traz à tona a impressão de que todo o conhecimento matemático está fora do sujeito, e somente o professor e os livros podem determinar o que os alunos devem aprender, como se esses fossem um recipiente vazio onde se despeja alguma coisa na expectativa que assimilem o conteúdo desejado.

Já a professora P.R. revelou que antes de frequentar o cursos voltados para o ensino de frações, sentia dificuldade porque não tinha conhecimento suficiente sobre o assunto.

Quanto ao uso de recursos pedagógicos para o ensino das frações a professora P.A. respondeu que se ela fosse trabalhar frações com as crianças recorreria a "jogos" e "atividade xerocada", que primeiramente o ensino partiria dos jogos pedagógicos para as atividades fotocopiadas, este ultima para sanar as dúvidas das crianças. Enquanto que a professora P.R. respondeu que utilizou "material didático pedagógico" disposto pela escola. Com essas informações já podemos verificar nas falas das professoras a presença de novas concepções sobre o ensino matemática, como a idealizada por Piaget. Sobre isso SILVA (2013, p. 63) apresenta ponto de vista de BRUNELLI (2012) quando afirma que:

> O conceito de Educação Matemática sob este enfoque supera a ideia de uma matemática que se resume a cálculos e fórmulas e adentra a aprendizagem lógico-racional que privilegia a assimilação empírica dos conhecimentos. A matemática assim idealizada responde as perguntas que vão além das fórmulas prontas e acabadas permitindo dessa maneira ao aluno uma aprendizagem significativa. Assim, a pedagogia tradicional, tecnicista dá lugar a um aprender fazendo. A solução de problemas supera a memorização de conceitos e aplicação de fórmulas para atribuir sentido lógico até mesmo às leis mais puras, ou mais abstratas da matemática relacionando-as à realidade concreta. Portanto, nessa perspectiva, não se prende apenas aos fatos, mas também aos "porquês" deles.

Com esse entendimento de BRUNELLI, refletimos que para a aprendizagem dos conceitos da Educação Matemática, no caso desta pesquisa o ensino de frações seja significativo para os aprendizes (professor/aluno) é preciso que o profissional docente se disponha estar aberto à contínua mudança de concepção e a partir daí buscar meios para inovar seus procedimentos metodológicos. Quanto aos jogos utilizados como recursos metodológicos os PCNs (1997, p. 48) enfatizam que:

> Além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um "fazer sem obrigação externa e imposta", embora demande exigências, normas e controle.

Entretanto verificamos nas falas das professoras entrevistadas que as mesmas têm conhecimento sobre a representação dos jogos enquanto recurso metodológico "facilitador da compreensão do conteúdo ensinado" de modo prazeroso. (SOUZA, 2013, p.73)

Procuramos saber se as professoras participaram de algum curso de formação sobre frações e se este trouxe alguma contribuição para sua prática pedagógica: Assim perguntamos: *Você participa ou já participou de alguma formação que abordasse o conteúdo de frações? Essa lhe trouxe algum tipo de contribuição? Quais?*

Professores	**Você participa ou já participou de alguma formação que abordasse o conteúdo de frações?**	**Essa lhe trouxe algum tipo de contribuição? Quais?**
P.A	Já, foi um curso oferecido pelo Projeto Observatório da UFMT.	Sim. É aprendizagem, é uma bagagem. Hoje eu consigo passar para o aluno o que eu aprendi lá, foi muito bom o curso.
P.R	Nesse do Observatório.	Sim, o que eu consigo passar para os meus alunos foi através do curso.

Diante das respostas apresentadas pelas professoras quanto estes questionamentos, vimos que as duas citam apenas um curso de formação no qual participaram e afirmam que este foi de grande relevância para sua prática quanto ao ensino de frações.

Devemos levar em consideração que a formação continuada docente é importante para o aprimoramento e desenvolvimento da prática docente, e principalmente para a transformação da mesma

Considerações finais

O ensino da Matemática é essencial para a formação de qualquer cidadão é importante a reflexão dos profissionais da educação sobre o ato de ensinar e o ato de aprender. Muitos conhecimentos matemáticos são considerados de difícil assimilação tanto para alunos, quanto para os professores que tem a tarefa de ensinar.

O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de ampliar as discussões sobre o processo de ensino de matemática, especificamente aqui abordado o ensino de frações, isso poderá acontecer através de formação inicial e continuada de professores, para que assim se haja um redirecionamento das práticas pedagógicas.

Desta forma, teremos mudanças significativas neste processo e a superação de possíveis dificuldades de professores no ensino das frações, pois a formação continuada é importante elemento promotor de ações educativas que podem ajudar professores ressignificar as próprias aprendizagens e conseqüente o modo de ensinar.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo de Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC /SEF, 1997. BRASIL.. Secretaria de Educação Fundamental.

CHABANNE, Jean Luc. **Dificuldade de aprendizagem:** um enfoque inovador do ensino escolar. Traduzido por Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Janíbia F. **Concepções e práticas de professores em relação às dificuldades de aprendizagem em matemática dos alunos dos 4º anos do ensino fundamental**. Cuiabá, MT: Janíbia Fernanda da Costa, 2013. Dissertação de mestrado.

CRUZ SILVA, Maria do Socorro Lucinio da. **Concepções e Práticas de Professores do Ensino fundamental sobre o ensino de frações:** um estudo em escolas de Cuiabá. Cuiabá: UFMT/IE, 2013. Dissertação de Mestrado.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.** UNICiências. V.3, 1999.

GOULART, Iris B. **Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor**. 27ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho. **Números Racionais:** Concepções e conhecimento profissional de professores e as relações com o livro didático e a prática docente**. Cuiabá:** UFMT/IE, 2013. Dissertação de Mestrado.

O USO DE JOGOS E MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA ALTERNATIVA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jéssica Francine de Almeida Busatta[1]
Graduanda
jessica.francine@hotmail.com

Elisangela Dias Brugnera[2]
Professora
ebrugnera@gmail.com

Marinês dos Passos Tibola[3]
Graduanda
marines_nm@hotmail.com

Resumo

Este texto é resultado da pesquisa de monografia, do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da UFMT Campus de Sinop. Exploramos o ensino da Geometria utilizando jogos e materiais concretos com alunos da Educação de Jovens e Adultos.Foi uma pesquisa qualitativaexploratória do tipo estudo de campo,em que buscamos aplicar jogos e utilizar materiais concretos para o ensino da geometria em duas turmas do último ano do ensino médio da educação de Jovens e Adultos na cidade de Sinop-MT. Os instrumentos utilizados para a produção de dados incluíram a aplicação de questionários no início e fim das atividades propostas. Os materiais utilizados foram: Blocos lógicos, em que aplicamos um jogo chamado Dominó das Diferenças; e o Tangram como material concreto, para auxiliar nas atividades. Trabalhamos com métodos diferentes nas duas turmas, sendo que em uma utilizamos o jogo e o material concreto no início da pesquisa e a outra ao final. Diante dos dados coletados foi possível perceber que esta metodologia desperta o interesse dos alunos, torna as aulas mais dinâmicas e atrativas, além de estimular a interação entre os alunos e o professor. A compreensão e visualização dos conteúdos foi facilitada, tornando a aprendizagem mais significativa.

Palavras-Chave: Jogos. Materiais Concretos. Geometria na Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Estudos já realizados que tratam da utilização de jogos e materiais concretos, tais como os de Kishimoto (1994); Grando (1995); PCN (1997); Passos (2006); Cavalcanti (2007), nos mostraram que esses recursos no ensino, facilitariam na compreensão do aluno, tornando o ensino mais atrativo.

Diante das dificuldades enfrentadas diariamente no ensino de matemática, muitos professores vão em busca de novas metodologias de ensino, que torne as aulas mais atrativas e desperte o interesse do aluno. Deste modo, os jogos e materiais concretos são ferramentas que auxiliam no processo de ensino, como nos evidencia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções (BRASIL, 1998, p. 46).

1 Licenciada em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) *Campus* de Sinop.

2 Mestre em Educação, Professora Assistente (DE) – UNEMAT *Campus* de Sinop, lotada na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias (FACET). ebrugnera@gmail.com

3 Graduanda em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) *Campus* de Sinop.

Um aspecto importante a ser observado na utilização do jogo é o fato de que ele faz com que o aluno não tenha medo de errar, de modo que venha fazer várias tentativas até obter sucesso em sua jogada, como citado por Alain (1957) *apud* Kishimoto (1994, p. 21) "o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e solução de problemas. [...] O benefício do jogo está na possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra". Deste modo o jogo leva o aluno a explorar todas as possibilidades possíveis fazendo com ele reflita e analise suas ações.

Os materiais concretos é todo aparato utilizado pelo professor, de modo que venha contribuir no ensino. Passos (2006, p. 78) define materiais concretos como "objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia." Eles servem como mediadores no processo de ensino, aproximando os alunos da realidade, pois eles desenvolvem a capacidade de observação.

O Tangram, que foi o material concreto escolhido para desenvolver as atividades, é um quebra-cabeça chinês constituído por sete peças que possuem formas geométricas, sendo cinco triângulos semelhantes (dois grandes, um médio e dois pequenos), um quadrado e um paralelogramo. Os Blocos Lógicos, criado pelo matemático Zoltan Paul Dienes,têm como objetivos o exercício da lógica e a evolução do raciocínio abstrato, ele estimula a análise e o raciocínio. Consistede um jogo formado por 48 peças geométricasdistribuídas em três diferentes cores, quatro diferentes formatos, doisdiferentes tamanhos e duas diferentes espessuras. O dominó geométrico é jogado da mesma maneira que o dominó tradicional, a diferença é que escolhido a quantidade semelhança para que as peças possam ser jogadas.

Apresentamos a seguir, alguns apontamentos sobre a geometria no ensino e a Educação de Jovens e Adultos, além de expormos a análise feita a partir dos dados produzidos pelos sujeitos em relação aos jogos e materiais concretos.

Geometria no ensino

O ensino da geometria pode possibilitar que o aluno tenha uma visão mais abrangente da importância da matemática no nosso cotidiano, isto é, fazendo com que os mesmos vejam que ela está presente nas construções feitas pelo homem e nas formas da natureza, revelando que ela não é tão difícil quanto parece. O ensino da geometria é de grande importância para o aluno, pois tem uma grande área de aplicação prática como descreve os PCN:

> Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive (BRASIL, 1998, p.51).

A geometria exige do indivíduo uma forma específica de raciocínio, ensinar geometria é muito mais do que apresentar figuras ou formas, é preciso ensinar os conceitos, características e as formas, para que o aluno desenvolva o pensamento geométrico.

Educação de Jovens e Adultos

A EJA geralmente é constituída por pessoas de idade avançada, fora dos padrões escolares regulares, que ficaram muito tempo fora da sala de aula, e retornam para concluir o ensino. Há casos de alunos com muitas reprovações no ensino regular que são transferidos do ensino regular para esta modalidade de ensino. Assim Fonseca (2005) define EJA: "[...] uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que acorre aos bancos escolares na idade adulta ou juventude." (p.14)

A EJA se distingue das outras modalidades de ensino, pois seus alunos possuem muitas características que devem ser levadas em consideração durante o processo educacional, como, por exemplo, experiência de vida, o dia-a-dia já que geralmente são pessoas que trabalham o dia todo segundo Cembranel (2009)

> Compreender que os sujeitos jovens e adultos trabalhadores trazem consigo conhecimentos que vão além daqueles reconhecidos como científicos, produzidos no ambiente escolar, significa valorizar outros saberes que são constituídos e constituintes nestes sujeitos (p. 4).

No contexto EJA, as atividades em sala de aula devem dar a chance de verdadeira participação dos alunos, levando em consideração sua experiência de vida, de maneira que isso contribua para o processo de ensino e aprendizagem. É necessário todo um planejamento por parte do professor para trabalhar com este público, pois deve se considerar a bagagem de conhecimentos que eles já trazem para a escola, assim como, a adequação da escola a este aluno que não é o verdadeiro foco da mesma.

A história da EJA insere-se em um cenário econômico e social, onde a necessidade de retorno a sala de aula está ligada as questões de aperfeiçoamento ou capacitação para o mercado de trabalho, devido às exigências dessa nova sociedade.

Graças a essa modalidade de ensino, diminuiu significativamente o número de pessoas analfabetas no país, pois muitos frequentadores das aulas da EJA são adultos que não tiveram a oportunidade de estudar ou comprometeram seu tempo em outras atividades.

Procedimentos da pesquisa

Nosso estudo foi realizado com duas turmas do terceiro segmento do ensino de Jovens e Adultos, que corresponde ao último ano do Ensino Médio regular.

Os instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados apresentados nesse texto, foram dois questionários, umno início da pesquisa para caracterização do perfil do sujeito e outro no final, para analisar o resultado das atividades realizadas, e uma lista de exercícios. Foram realizadas três atividades utilizando o Tangram como material concreto e uma atividade utilizando os blocos lógicos, onde desenvolvemos um jogo chamado Dominó das Diferenças.

A partir do que foi respondido e discutido pelos sujeitos, elaboramos uma análise prévia para este texto, em relação ao apresentado no quadro 1, que foram questões contidas nos questionários aplicados durante a pesquisa, e que selecionamos para discutirmos a Geometria, os Jogos e Materiais Concretos:

- O que é geometria?
- Você tem dificuldades em geometria?
- Você já teve aulas de matemática com a utilização de materiais concretos?
- Você já teve aulas com a utilização de jogos?
- Como você considera seu desempenho em matemática?
- O que você achou das atividades desenvolvidas?
- Você acha que os materiais e jogos facilitaram a compreensão dos conceitos mais facilmente?
- É possível ter um melhor desempenho nas atividades com o auxílio de jogos e materiais concretos?

Quadro 1: Questões Abordadas para tratar da Geometria, Jogos e Materiais Concretos. Fonte: Elaborado pela pesquisadora (BUSATTA, 2014).

Resultados e discussões

Trabalhamos de maneiras distintas nas turmas, em uma turma iniciamos com a lista de exercícios e depois com a utilização dos jogos e materiais concretos e na outra iniciei com as atividades e depois apliquei a lista de exercícios. Sobre a Geometria, destacamos algumas opiniões dos sujeitos, destacadas no Quadro 2, quando questionados sobre o que se tratava geometria e as dificuldades que possuíam na mesma.

• Geometria são figuras planas, como triângulo, quadrado; não possuo dificuldades.
• São formas geométricas, tenho algumas dificuldades.
• Uma área da matemática que estuda as figuras e suas fórmulas, tenho dificuldade nos cálculos.
• São figuras geométricas, tenho muita dificuldade de entender.
• É uma forma de calcular medidas e áreas, tenho dificuldade porque não me lembro desse conteúdo.
• Não sei o que é geometria, nunca estudei antes e tenho dificuldade em matemática.

Quadro 2: Algumas dificuldades na aprendizagem de Geometria sob o ponto de vista dos sujeitos

Fonte: transcrito pela pesquisadora (BUSATTA, 2014).

Ao discutirem sobre o que entendem ser a geometria e se possui dificuldades nesse conteúdo, muitos alunos apresentaram ter alguma ideia do que se tratava, mas muitos não conseguiam transcrever, porém a maioria dos entrevistados afirmaram ter muitas dificuldades em geometria, ou nos cálculos utilizados ou porque estudaram isso há muito tempo, alegando não se lembrar. Assim como possui muitos alunos, que devido ao tempo fora da sala de aula, não dizer o que era a geometria, deixando bem evidente em suas respostas que possuíam inúmeras dificuldades em vários conteúdos matemáticos.

Segue no Quadro 3 algumas respostas, sobre a utilização de jogos e materiais concretos nas aulas de matemática.

• Não, nunca.
• Sim, mas foi há muitos anos atrás.
• Não.
• Só nas aulas de educação física.
• Já utilizei um jogo, mas faz muito tempo, não lembro bem.

Quadro 3: A utilização de jogos e materiais concretos nas aulas de matemática.
Fonte: transcrito pela pesquisadora (BUSATTA, 2014).

Durante a análise das respostas, podemos perceber que quase todos os alunos nunca trabalharam com jogos e materiais concretos nas aulas de matemática, muitos nem sabiam o que eram materiais concretos.

Questionados sobre como consideravam seu desempenho em matemática, muitos alunos afirmaram que se consideram regulares, conforme apresentado no Quadro 4:

- Regular.
- Ruim, tenho dificuldades em calcular e usar fórmulas
- Regular, mas tenho muitas dificuldades depende de como é explicado.
- Tenho um bom desempenho, pois eu gosto muito de matemática e tenho facilidade de aprender.
- Regular, apesar de ter dificuldades nas contas.
- Péssimo, pois tenho dificuldade em aprender o que não me chama atenção

Quadro 4: Desempenho em matemática.
Fonte: transcrito pela pesquisadora (BUSATTA, 2014).

Durante a realização da lista de exercícios e das explicações do conteúdo trabalhado, podemos perceber que esses alunos possuem grandes dificuldades de aprendizagem, muitas vezes foi necessário atender alunos individualmente, de modo que buscássemos inúmeros meios de fazer com que eles compreendessem o que era falado. A aula tem que ser num ritmo bem mais lento que no ensino regular, pois enquanto eles não entendem o que é explicado a aula não segue adiante até que a dúvida seja esclarecida, são muito questionadores, o que faz com que o professor se torne mais motivado com o ensino.

No Quadro 5, trazemos as respostas de alguns alunos, sobre o que eles acharam das atividades desenvolvidas, onde trabalhamos o Tangram, o Dominó Geométrico e a lista de exercícios:

- Bom, porque desenvolvemos atividades que não conhecíamos, a aula foi ótima.
- Bom, porque a aula se torna mais criativa, e um jeito de descontrair uma aula de matemática que é muito maçante.
- Ótima atividade, muito dinâmica.
- Gostei muito, me senti desafiado a realizar as atividades.
- Bom, porque são atividades desconhecidas.

Quadro 5: Opinião dos alunos sobre as atividades trabalhadas.
Fonte: transcrito pela pesquisadora (BUSATTA, 2014).

Isso nos mostra o quanto os alunos gostaram de trabalhar com essa metodologia, podemos perceber que a aula se tornou muito dinâmica e que houve muito trabalho em grupo, já que os que iam terminando ajudavam os que estavam com dificuldades, foram atividades tão interessantes que as aulas passavam rápido demais e nem percebíamos o tempo passar. Percebemos também que os alunos demonstraram criatividade na realização de algumas atividades, desenvolvendo maneiras em que nem havíamos planejado. O único problema encontrado durante a realização da coleta de dados, foi o pouco tempo disponibilizado pela escola, o que muitos alunos reclamaram, pois queriam mais tempo para praticar as atividades, de modo que pudessem explorá-las mais.

Para a facilidade na compreensão do conteúdo e melhor desempenho com a utilização de jogos e materiais concretos, conforme indicado no quadro 6, apareceu que facilita muito no processo de aprendizado.

• Facilita na fase inicial do aprendizado, a aula fica descontraída.
• Facilita muito, pois para nós é uma luz que vai abrindo o entendimento.
• Com jogos e materiais concretos os alunos aprendem mais e fica mais fácil para entender o conteúdo.
• Facilita, pois as formas usadas nas atividades são encontradas no dia-a-dia, assim a aula se torna mais interessante.
• Facilitaram bastante, despertou a vontade de aprender mais sobre a geometria.
• Facilita, pois sai do cotidiano.

Quadro 6: Facilidade na compreensão do conteúdo e melhor desempenho com a utilização.
Fonte: transcrito pela pesquisadora (BUSATTA, 2014).

Isso nos mostra o quanto é necessário que o professor busque novos métodos de ensino, de modo que faça com que o aluno sinta interesse pelo conteúdo. As respostas citadas anteriormente nos indicam que os sujeitos acharam queas aulas ficam mais descontraídas e se tornam mais interessantes, e que somente a aplicação mecânica de técnicas e procedimentos só servem para resolverem exercícios. Uma resposta que chamou a atenção em relação a esse questionamento foi que os jogos e materiais concretos '[...] para nós é uma luz que vai abrindo o entendimento', isso nos mostra o quanto facilita na compreensão dos alunos trabalhar de maneira que saia da rotina, restrita somente ao livro didático.

Ao final das atividades foi possível perceber que os alunos em que iniciamos com os jogos e materiais concretos tiveram melhor desempenho na resolução da lista de exercícios, assim como o entrosamento da turma foi bem melhor, ficaram mais participativos e não demonstraram tantas dificuldades quanto a outra turma, em que iniciamos com a lista de exercícios e depois com os jogos e materiais concretos.

Para o fechamento, buscamos saber o que os alunos acharam das atividades trabalhadas em sala, desde a lista de exercícios até a realização dos jogos e materiais concretos, como nos mostra o Gráfico 1:

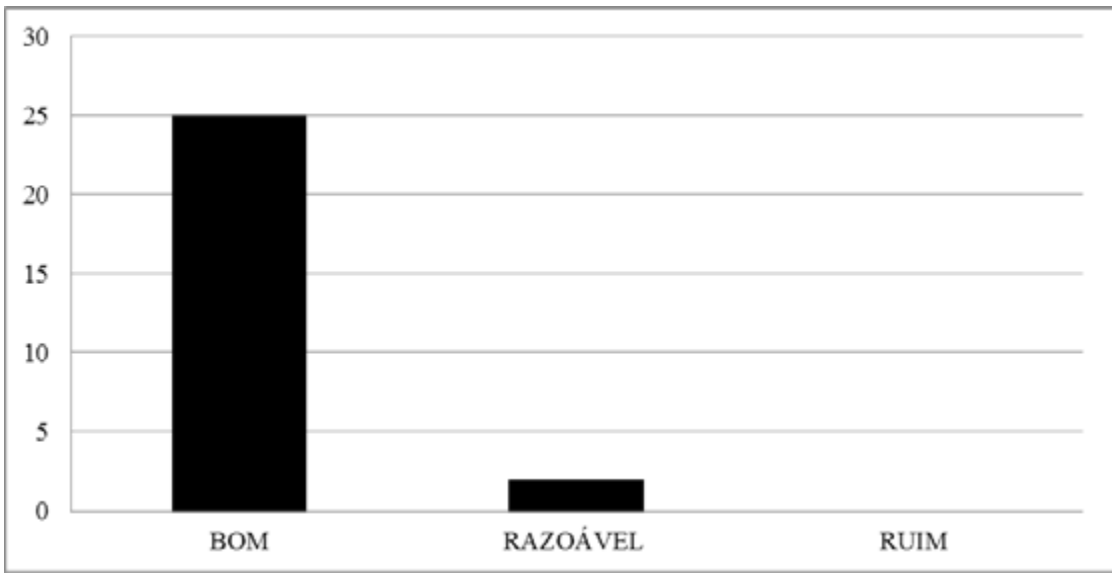


Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre as atividades trabalhadas.
Fonte: (BUSATTA, 2014).

Percebemos que estas atividades agradaram muito os alunos. O maior problema encontrado foi o pouco tempo para execução das mesmas, se tivéssemos a oportunidade de dar continuidade os resultados seriam bem mais satisfatórios.

Considerações finais

Constatamos na resolução da lista de exercícios, a turma em que trabalhamos o jogo e o Tangram antes mostrou mais facilidade e maior compreensão durante a resolução, comprovando assim, que realmente as atividades contribuíram para o ensino. Durante a execução das atividades foi possível perceber que os alunos ficaram mais participativos e que houve uma grande interação entre eles, assim como com o professor, pois eles tinham questionamentos o tempo todo e as aulas se tornaram muito dinâmicas.

Jogos e materiais concretos podem ser um instrumento eficaz para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais significativas e dinâmicas, ocasionando momentos tanto de ensino quanto de descontração para o aluno. No contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, é essencial a atuação do aluno na construção de significados sobre os conteúdos de aprendizagem. É necessário que o professor reconheça os saberes produzidos pelo indivíduo dentro do grupo cultural, buscando contribuir para a formação de alunos com iniciativa, estimulando-os a superar suas dificuldades.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BUSATTA, Jéssica Francine de Almeida. **O Uso de Jogos e Materiais Concretos no Ensino da Matemática:** uma alternativa para educação de jovens e adultos. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Sinop, Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais (ICNHS). Sinop/MT, 2014.

CAVALCANTI, L. B. *et al.* Materiais Didáticos e aula de matemática**.** In: **Anais do IX ENEM**: SBEM/ SBEM-MG, 2007. Encontro Nacional de Educação Matemática, Belo Horizonte: [s.n], 2007.

CEMBRANEL, S. M.**O ensino e a aprendizagem de Matemática na EJA**. Trabalho de conclusão (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, 2009, Porto Alegre.

GRANDO, R.C. **o Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** Pioneira: São Paulo, 1994.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (org.): **O laboratório de ensino de Matemática na Formação de Professores**. Autores Associados: Campinas, 2006.

A APROPRIAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS ENVOLVENDO O CONTEÚDO DE FUNÇÕES POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO COM PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Cleide Leila Caetano Gonçalves[1]
Professora - cleide.leila@hotmail.com

Simone Simionato dos Santos Laier[2]
Professora – sisimionato@hotmail.com

Jéssica Francine de Almeida Busatta[3]
Licenciada – jessica.francine@hotmail.com

Resumo

Baseando-se no Trabalho de Conclusão do Curso (GONÇALVES, 2014), Licenciatura em Ciências Naturais em Matemática, UFMT Campus de Sinop/MT, apresentaremos neste texto parte do que foi produzido. Buscamos verificar a apropriação de alguns conceitos envolvendo funções do primeiro grau, por meio de jogos matemáticos elaborados para o conteúdo. Foi uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de campo, envolvendo sete turmas do primeiro ano do ensino médio de uma Escola Estadual de Sinop/MT. Os tópicos trabalhados foram variação de função e função inversa. Aplicamos uma sequência que envolveu jogos como ferramenta para explorarmos o desenvolvimento apresentado pelos alunos, ao resolverem as atividades. Verificamos que o jogo pode se tornar uma atividade lúdica e proporcionar a interação entre os estudantes durante a aula de matemática. Ao comparamos o rendimento das turmas concluímos como os jogos foram úteis para melhorar o aproveitamento desses estudantes. A inserção desta ferramenta, contribuiu para facilitar a apropriação dos conceitos envolvidos na aula, e levou o aluno a ter mais interesse pela matéria, sentindo-se motivado e desenvolvendo sua capacidade, criatividade além de propiciar valorização do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a interação entre todos em sala foi evidente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Jogos. Apropriação de Conceitos.

Introdução

As dificuldades do dia-a-dia, ao ensinar matemática, levam o professor a pensar soluções variadas para chamar a atenção do aluno. O que esse professor busca são estratégias das quais os alunos possam assimilar e interpretar os conteúdos matemáticos, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento, além de melhorar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Para autores como Borin (2007) e Macedo (2000) o jogo é um meio de diversão que acaba por motivar, desenvolver habilidades, estimular o raciocínio, a capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos e de outras áreas do conhecimento. Assim, atribuindo ao jogo um caráter lúdico, temos que:

1 Licenciada em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática, pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT *Campus* de Sinop. Autora da Monografia. Professora da rede Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

2 Mestre em Educação, Professora lotada no Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais da UFMT *Campus* de Sinop/MT, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso.

3 Licenciada em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) *Campus* de Sinop.

> Por meio da atividade lúdica, o aluno assimila ou interpreta a realidade a si própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Neste sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental onde o aluno, por meio de jogos, assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas mesmas realidades não permaneçam exteriores a sua inteligência." (BRENELLI, 1996, p. 21)

Desse modo, nosso estudo (GONÇALVES, 2014) envolveu o uso de jogos como recurso pedagógico para aprimorar o processo de aprendizagem. Buscamos verificar também se poderia contribuir para as relações sociais, pois segundo Kishimoto (1997), por meio do jogo o aluno aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Ainda segundo o autor o jogo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O objetivo geral do trabalho consistia em verificar o rendimento de aprendizagem dos alunos de ensino médio, a partir de jogos que visavam o desenvolvimento da apropriação de conceitos algébricos relacionados ao conteúdo de funções. Foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Aplicar uma sequência que envolvesse jogos como ferramenta de ensino;
- Explorar o desenvolvimento e habilidades apresentadas pelo aluno, antes e depois de trabalhar com os jogos;
- Verificar se os alunos mostraram raciocinar logicamente, para que obtivessem respostas imediatas, durante as atividades desenvolvidas;
- Verificar como o jogo pode se tornar uma atividade lúdica e proporcionar a interação entre os estudantes durante a aula de matemática;
- Comparar por meio de atividades e questionários, como os jogos foram úteis para melhorar o rendimento dos estudantes.

Destacamos que a preocupação central da investigação incidiu na seguinte problemática: visando aprimorar a aprendizagem do aluno do ensino médio em matemática, quais os benefícios da inserção de jogos em sala de aula para desenvolver um melhor entendimento dos conceitos trabalhados?

O aluno em situações de brincadeira e/ou jogo pode desenvolver sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, avaliar suas atitudes, encontrar e reestruturar novas estratégias, ou seja, resolver problemas (GRANDO, 2000). E foi pensando na necessidade dos alunos superarem as dificuldades na aprendizagem matemática, que propomos neste trabalho um estudo em que elaboramos jogos, que foram utilizados como instrumentos na aprendizagem nas aulas de matemática.

1. Alguns conceitos e definições para jogo

Conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, averiguou-se 17 interpretações da palavra jogo:

> Jogo (ô). S. m. 1. Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho. 2. Brinquedo, passatempo, divertimento. 3. Passa tempo ou loteria sujeito a regras e no qual, às vezes, se arrisca dinheiro. 4. Regras que devem ser observadas quando se joga. 5. Jogo de azar. 6. O vício de jogar. 7. Maneira de jogar. 8. Série de coisas que forma um todo ou uma coleção. 9. Conjugação harmoniosa de peças mecânicas com o fim de movimentar um maquinismo. 10. Mecanismo de direção de um veículo. 11. Balanço, oscilação. 12. Escárnio, ludíbrio. 13. Manha, astúcia, ardil. 14. Vicissitudes, alternativas, vaivéns; jogada. 15. Aposta1 (1). 16. Comportamento ou atitude de alguém que visa a obter vantagens de outrem. 17. Mús. Conjunto de registros

> do órgão ou do harmônico (FERREIRA, 1988, p.377).

Como vimos, são diversas informações que podem nos dizer o que é jogo. Os autores Eigen e Winkler (1989) dizem que "o jogo é um fenômeno natural que desde o início tem guiado o destino do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos" (1989, p.25).

Secadas (1981, p.17) define a atividade sendo: "Jogar é uma atividade subjetiva que leva o indivíduo para algum impulso, necessidade ou prazer encontrado na realização de uma determinada conduta". O jogo é uma ação, pois o indivíduo brinca, joga, cria e inventa estratégia para vencer o jogo.

Para os autores como Borin (2007) e Macedo (2000) o jogo é um meio de diversão que acaba por motivar, desenvolver habilidades, estimular o raciocínio, a capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos e de outras áreas do conhecimento.

Nota-se que o termo jogo é complexo, pois há uma infinidade de jogos com objetivos distintos, que dependendo da sua aplicabilidade pode surtir resultados diferentes.

De acordo com Schwartz (1966), "a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se vagarosamente e penetrou, tardiamente, no âmbito escolar, sendo sistematizada com atraso, mas trouxe transformações significativas, fazendo com que a aprendizagem se tornasse divertidas". Além de o jogo proporcionar diversão, a sua utilização também propicia ao educando a compreensão de regras a serem utilizadas no processo de aquisição do conhecimento e assimilar conteúdos.

Piaget (1978), afirma que a estrutura mais importante no jogo está nas regras que devem ser respeitadas com o consentimento mutuo e que podem ser mudadas de acordo com a necessidade do grupo.

1.2 A importância do jogo na educação, no contexto da educação matemática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os jogos podem representar uma importante ferramenta na educação, pois:

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p.47).

Ainda nos PCN, é defendido que os jogos podem colaborar na formação de comportamentos de construção de atitudes positivas diante dos erros, na socialização. Outro fator relevante que os jogos propiciam é a relação social que se desenvolve através da atividade.

Grando (2004) nos diz a importância do jogo na educação matemática, de forma que:

> Valorizamos os processos desencadeados na utilização de jogos no ensino de Matemática, a fim de que possa ocorrer uma aprendizagem Matemática significativa, útil para o aluno no processo de "fazer matemática", e na compreensão desse processo pelo pesquisador, como também, conferir ao ensino da matemática momentos de alegria, descontração, paixão e envolvimento pela atividade lúdica que o jogo representa (p.111-112).

Como podemos perceber, o autor afirma que a utilização do jogo propicia um bom desenvolvimento intelectual ao aluno, fazendo com que o mesmo se sinta motivado e valorizado e assim trazendo um aprendizado significativo no ensino da matemática.

Autores como Macedo (2000) e Kishimoto (2001) destacam que é de grande importância analisar e escolher bem os jogos para utilizar em sala de aula, testando-os antes de propor para os alunos e definindo os objetivos pelos quais os professores estarão utilizando-os, para que não se perca o foco do conteúdo e da aprendizagem. Assim, ao final, professor e alunos devem fazer uma reflexão e discussão, para que possam ser estabelecidos os conteúdos envolvidos no jogo.

Conforme os PCN (1998), o jogo pode servir como uma ferramenta a ser utilizada em sala

de aula, de maneira que:

> Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. (BRASIL, 1998, p.56).

O jogo é uma proposta que pode ser utilizada em sala de aula como um recurso didático para o professor podendo assim ser desenvolvido em diferentes segmentos do ensino: fundamental, médio e superior.

De acordo com Smole, Diniz e Milani (2007), os alunos desenvolvem habilidades, pois:

> Ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Podemos dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemáticas (p. 09).

Além disso, de acordo com as autoras, o trabalho com o jogo é um dos recursos que favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois se encontram diferentes pensamentos e ideias, cada um defende seu ponto de vista aprendendo assim ser crítico e acompanhando o trabalho de todos.

Conforme pontua Kishimoto (1996), é importante afirmar que:

> Os alunos ficam mais motivados a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente(p.96).

Percebe-se que o jogo também ajuda na motivação do aluno e que consegue cativar, quando os alunos se encontram desinteressados nas aulas, fazendo com que superem as barreiras e consigam ir além ao seu raciocínio.

Brenelli (1996), nos diz ainda que:

> Utilizar jogos em contextos educacionais com os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos: garantir-lhes, de um lado, o interesse a motivação, a tão reclamada pelos seus professores, e por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdo muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é lhes imputada um fracasso que traça para elas um caminho de desesperança, evasão e repetência (p.28).

Quando tratamos os conteúdos matemáticos com aplicação dos jogos com os alunos, percebe-se que aqueles alunos que têm mais dificuldade de compreensão do conteúdo conseguem se apropriar melhor dos conceitos e se sentem motivados e gera resultados positivos na disciplina e dentro da escola.

Borin (1996) define que:

> [...] a introdução de jogos nas aulas de matemática, é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva, e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que esses alunos falam matemática, apresentam também um melhor

> desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (p.15).

O jogo é uma ferramenta que pode melhorar o desempenho do aluno, sendo capaz de incentivar na busca de conhecimento podendo assim, trazer uma boa aprendizagem nas aulas de matemática.

Moura (1996), diz que:

> O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. (p.85).

Com certeza, aplicar um jogo matemático que tenha relação direta com um conteúdo é muito trabalhoso, mas a resposta dos alunos é mais satisfatória do que a tradicional aula quadro e giz. É por isso que observamos que, muitas vezes, durante as atividades com jogos, os alunos (adversários) se ajudam durante as jogadas, esclarecendo regras e, até mesmo, apontando melhores jogadas (estratégias). A competição fica minimizada. O objetivo torna-se a socialização do conhecimento do jogo.

2. Metodologia e procedimentos

A pesquisa foi de natureza qualitativa por meio de um estudo de campo. A coleta dos dados foi realizada predominantemente durante o período de regência em sala de aula, quando cumpríamos a carga horária de estágio supervisionado de Matemática para o Ensino médio. As aulas foram ministradas para sete turmas do primeiro ano do ensino médio, das quais identificaremos neste trabalho como turmas: "O", "P", "Q", "R", "S", "T" e "U". A quantidade de alunos por turma variou muito, como podemos observar no quadro 1:

Turma	Turno	Nº de alunos
"O"	Vespertino	12
"P"	Vespertino	21
"Q"	Vespertino	17
"R"	Noturno	21
"S"	Noturno	11
"T"	Noturno	21
"U"	Noturno	15

Quadro 1: Informações sobre as turmas em que aplicamos a pesquisa.

Fonte: organizado pela pesquisadora (GONÇALVES, 2014).

Nesse período de estágio aproveitamos a oportunidade de estar em contato com os estudantes, e aplicamos o jogo matemático durante as aulas. O conteúdo envolveu conceitos de função do primeiro grau – variação de uma função e sua inversa. Elaboramos o jogo de acordo com o conteúdo proposto.

2.2 O jogo confeccionado

Elaboramos um jogo referente ao conteúdo proposto para trabalhar em sala de aula, sendo:

- **Baralho de duas diferenças**: utilizado para apropriação de conceitos sobre o conteúdo *variação de uma função*

O jogo Baralho de duas diferenças referente ao conteúdo de variação de uma função foi composto por 36 cartas, sendo estas distribuídas em três cores (azul, verde e amarelo); com três representações para uma função do primeiro grau: 1) apresentação por definição matemática; 2) apresentação pela escrita e 3) apresentação pela forma gráfica. Tinha ainda a distribuição de três funções diferentes: constante, crescente e decrescente.



Pela imagem 2 podemos ter um panorama de todas as cartas do jogo, e para uma consulta mais detalhada, as imagens estão em anexo.

Figura 1: Jogo do baralho de duas diferenças.

Fonte: dados da pesquisa (GONÇALVES, 2014).

As regras do jogo consistiam em:

- Embaralhar as cartas e dividir igualmente para cada participante, e o restante das cartas fica no monte reserva para comprar;
- Fazer um sorteio para definir a ordem em que os participantes iriam jogar;
- Retirar uma carta do monte e expor o conteúdo da mesma para que a partir dele o jogo iniciasse;

O nome do jogo definia a principal regra. A carta que estava exposta na mesa teria que ser coberta por uma carta que estivesse de posse do jogador. Essa carta só poderia ser jogada caso apresentasse exatamente duas diferenças em relação à carta exposta.

Caso o jogador não apresentasse uma carta com duas diferenças, então a vez era passada pra o outro jogador, e assim seguia. O ganhador do jogo era quem ficasse primeiro sem nenhuma carta em mãos, ou em caso de terminada as possibilidades de jogada, ganhava quem estivesse com menos cartas.

3. Resultados e Discussões

Para realizarmos uma interpretação do rendimento dos alunos, fizemos um comparativo entre as atividades aplicadas antes e depois do jogo.

3.1 Comparação do rendimento dos alunos antes e após o jogo

O gráfico 1 traz o comparativo das notas obtidas pelos alunos[4], quando realizaram as atividades antes e depois da aplicação dos jogos.

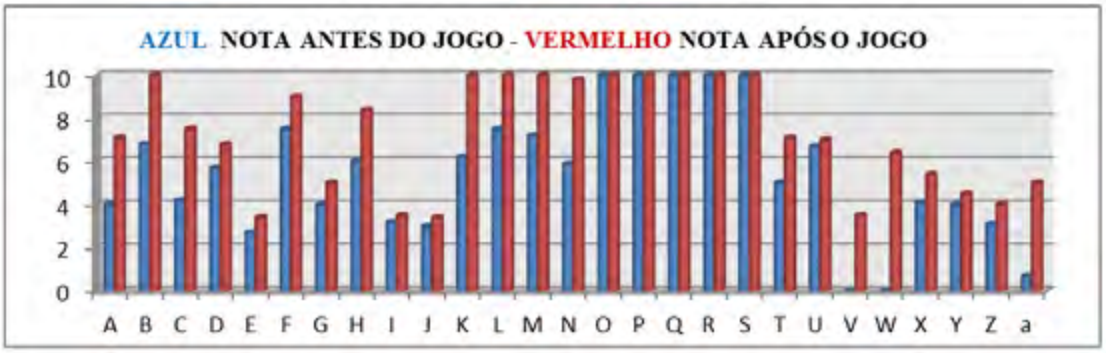


Gráfico 1: Comparativo das notas antes e depois do jogo - turmas "O", "P" e "Q".
Fonte: dados da pesquisa (GONÇALVES, 2014).

No caso, tendo como exemplo o aluno A, vemos que antes do jogo conseguiu atingir a nota 4 e após o jogo 7,1. Percebe-se a maioria dos alunos apresentou uma melhora significativa nas notas.

Ainda analisando o gráfico 1, temos que antes do jogo, 18,52% dos alunos obtiveram notas entre 8 a 10; 37,04% notas entre 5 a 7,9; e a maioria 44,44% não conseguiram atingir a média.

Já nos resultados após o jogo nos mostrou que 44,44% dos alunos atingiram uma nota entre 8 a 10, e 33,33% atingiram a nota entre 5 a 7,9 e 22,23% não conseguiram atingir a média.

Para os alunos que participaram da atividade com o jogo, realizamos algumas perguntas após a aplicação do jogo: Gostou da atividade? O que mais gostou nos jogos? O jogo de matemática ajudou a você a conseguir entender o conteúdo estudado?

Todos responderam que gostaram do jogo e a partir dessas respostas pode-se observar o quanto o jogo pode auxiliar na aprendizagem do aluno, pois além de terem se divertido, eles interagiram com os colegas de sala. Conforme os PCN (2000), um dos aspectos relevante nos jogos é o fato de provocarem nos alunos um desafio genuíno, gerando ao mesmo tempo mais interesse e prazer pela disciplina.

Notamos a diferença de 55,56% antes de utilizar o jogo para 77,77% após utilizar o jogo aos alunos com a nota acima da média, e para os alunos com a nota abaixo da média de 44,44% para 22,23%. Assim, reforçamos a importância de trabalhar o jogo em sala e concordamos com Grando (2004) no sentido de enfatizar a importância do jogo na educação matemática valorizando os processos na utilização de jogos no ensino de Matemática, a fim de que possa ocorrer uma aprendizagem Matemática significativa, útil para o aluno no processo de "fazer matemática".

O jogo propiciou um bom desenvolvimento do aluno nas atividades, fazendo que sua aprendizagem fosse mais significativa, além de ter motivado e valorizado os alunos no contexto de sala de aula, trazendo assim bons resultados matemáticos.

4 Cada aluno corresponde a uma letra, para facilitar a leitura dos resultados.

O trabalho com o jogo favoreceu o desenvolvimento da linguagem e comunicação entre os alunos, pois manifestaram diferentes pensamentos e ideias, cada um defendendo seu ponto de vista, aprendendo assim ser crítico. Puderam relacionar diferentes ideias e pensamentos pois o trabalho com o jogo proporcionou uma situação prazerosa e motivadora permitindo cada um manifestar suas estratégias e maneiras de raciocinar.

A maneira como os alunos se comportaram nos mostro que o jogo pode ser um elemento valioso no processo de apropriação do conhecimento, pois ajuda nas relações interpessoais, na comunicação, na liderança em equipe, pois estimula nos alunos a capacidade de se expressar e comunicar com seus colegas de sala de uma maneira didática e prazerosa levando a compreender melhor o conteúdo estudado.

Considerações

Os dados apresentados podem confirmar que o jogo foi um ótimo recurso didático a ser usado em sala nas aulas de matemática, apresentando-se como uma ferramenta de grande importância para o ensino e aprendizado do aluno conforme relatados nos dados coletados.

Deste modo foi possível presenciar a realidade vivida do professor diante dos alunos, e buscar sempre coisas novas para trazer as aulas mais dinâmicas e interessantes, para os alunos que estão desinteressados, possa prestar atenção nas aulas, e serem mais amigos dos professores.

Percebemos ainda que ao desenvolvermos a atividade com o jogo, houve uma grande aceitação por partes dos alunos, sendo que até os que não participavam da aula de matemática passaram a participar, e com entusiasmado ensinava o grupo, trabalhando em equipe, e por isso conseguimos atingir um bom resultado.

Portanto percebe-se o quanto o jogo facilitou a apropriação de conceitos por parte do aluno, e assim concluímos que os jogos contribuem para a construção do conhecimento do aluno, e diminuí os bloqueios diante da disciplina de matemática, que tanto exige o pensar. Além de percebermos também não haver restrição de série e idade para trabalhar essa proposta.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental –. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas.** Campinas, São Paulo. Papirus, 1996;

BORIN, J. **Jogos e Resolução de problemas**: uma estratégia para as Aulas de matemática. São Paulo: IME-USP: 1996.

BORIN, J. **Jogos e Resolução de problemas**: Uma Estratégia para as Aulas de Matemática. 6ª Ed. São Paulo, 2007.

EIGEN, M., WINKLER, R. **O Jogo:** as leis naturais que regulam o acaso. Tradução Carlos Fiolhais. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1988.

GONÇALVES, Cleide Leila Caetano. **A Apropriação de Alguns Conceitos Envolvendo o Conteúdo de Funções por Meio de Jogos Matemáticos:** um estudo com primeiro ano do ensino médio. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Sinop, Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais (ICNHS). Sinop/MT, 2014.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese de Doutorado. Campinas, SP. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. - São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, **T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança** e a **educação.** la. edição. Petrópolis: Vozes editora, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHWARTZ, L. **Théorie des Distributions**. Editora Hermann, Paris (1966).

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. Jogos de matemática do 6° ao 9° ano. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

SECADAS, F. El Juego de los Diez Años. In Revista Españolas de Pedagogia. nº 151, 1981.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO E A PROVA DE CONSERVAÇÃO SEGUNDO JEAN PIAGET

Kelly Bonfim Alves de Oliveira[1]

Adelmo Carvalho da Silva [2]

Resumo

Este artigo origina-se de uma pesquisa fundamentada na teoria de Jean Piaget que foi realizada no decorrer de atividades do subprojeto Alfabetização Matemática do PIBID/UFMT/CUR/Pedagogia. Os estudos foram realizados na Universidade e em atividades teóricas e práticas desenvolvidas de forma interdisciplinar na Escola Municipal Edivaldo Zulliani Belo de Rondonópolis MT. A pesquisa realizada é qualitativa, bibliográfica e exploratória. Foi realizado um estudo bibliográfico, por meio do qual selecionamos e replicamos 3 provas de conservação numérica, com 2 crianças, sendo 1 de 5 anos e a outra de 6 anos. Os dados obtidos foram descritos e analisados. O objetivo deste estudo é investigar e discutir a importância da construção do conceito de número segundo Piaget no processo de alfabetização matemática. A observação participante no PIBID ocorreu na sala de apoio pedagógico. A análise e resultados das provas possibilitaram constatar o nível de representação da construção do número que as crianças pesquisadas se encontram. E a compreensão que o número se constituiu a partir das relações que a criança estabelece entre os objetos e o meio, como: correspondência e conservação.

Palavras-chaves: Alfabetização Matemática. Construção do conceito do número. Prova de conservação.

Introdução

Conhecer o universo da escola e suas dificuldades foi uma experiência relevante para minha formação inicial, pois quando estamos inseridos neste contexto é que fazemos a reflexão da relação da teoria com a prática. É no contexto da escola, fazendo o enfrentamento dia após dia e, diante de todas as adversidades, buscando sempre o êxito no ensino e aprendizagem dos alunos, utilizando meios e métodos para que haja um ensino de qualidade dentro da diversidade de culturas e dificuldades de aprendizagens das crianças, que se encontram em diferentes fases de do desenvolvimento, nas diversas faixas-etária, que sedimenta-se a formação inicial.

As ações e reflexões pessoais foram que incentivaram desenvolver essa pesquisa sob a perspectiva de Piaget sobre a Construção do conceito de número. Essa pesquisa visa conhecer a construção do conceito de número, identificando em qual nível do desenvolvimento as crianças pesquisadas se encontram. Com este propósito, escolhemos recursos metodológicos de Piaget: a prova de conservação numérica.

Portanto, discutir como ocorre a construção do conceito de número na teoria piagetiana e replicar as provas de conservação numérica evidenciou-se como bastante oportuno. Por meio das provas foram analisadas as respostas dadas pelas crianças, e, as mesmas evidenciaram o nível de representação/fase de construção do número em que elas encontram.

Construção do conceito de número

Para compreender a construção do conceito de número é preciso conhecer sua natureza, e entender como é construído o conhecimento dentro da perspectiva de Piaget. As concepções referentes à construção do conceito de número a serem abordadas neste trabalho, foram tecidas a partir da teoria de Piaget e de sua colaboradora Kamii, utilizando como livro-base "A criança e o número" de Kamii (1998).

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/ UFMT-Bolsista CAPES

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT - PPGEdu. Doutor em Educação.

Segundo Kamii (1998), quando ensinamos número e aritmética como se nós, adultos, fôssemos à única fonte válida de retroalimentação, sem querer ensinamos também que a verdade só pode sair de nós. Então a criança aprende a ler no rosto do professor sinais de aprovação ou desaprovação. Tal instrução reforça a heteronomia da criança e resulta numa aprendizagem que se conforma com a autoridade do adulto. Não é dessa forma que as crianças desenvolverão o conhecimento do número, a autonomia, ou a confiança em sua habilidade matemática. (...) Embora a fonte definitiva de retroalimentação esteja dentro da criança, o desacordo com outras crianças pode estimulá-la a reexaminar suas próprias ideias. Quando a criança discute que 2 + 4 = 5, por exemplo, ela tem a oportunidade de pensar sobre a correção de seu próprio pensamento se quiser convencer a alguém mais. É por isso que a confrontação social entre colegas é indispensável (...).

Os estudos de Piaget demonstraram que a noção de número não é inata na criança, e que os conceitos numéricos não são adquiridos através da linguagem e troca de experiências não somente, mas principalmente de uma construção que ocorre "através da criação e coordenação de relações". (KAMII, 1985). Não é um treino apenas visual, mas sim a construção mental da estrutura lógico-matemática de número que passará a permitir que faça deduções, tornando-a capaz de raciocinar logicamente numa ampla variedade de tarefas mais difíceis que a da conservação. Contudo, se ela for ensinada a dar meramente respostas corretas à tarefa de conservação, não se pode esperar que prossiga em direção a raciocínios matemáticos de nível mais alto.

Sendo assim, a construção do conceito de número não pode ser ensinada diretamente, pois a criança precisa ir gradativamente construindo-a por si mesma, isto não significa que o professor tenha que esperar isto acontecer magicamente. Ele deverá estimular a criança a fazer relações, através de atividades que propiciem esta construção, como jogos e outras atividades com materiais concretos, para que a criança vá se desenvolvendo.

Para compreender a criança Piaget explicou o desenvolvimento cognitivo, e investigou como se processa a construção do conceito de número pela criança. Para se construir o conceito de números, são necessários os seguintes conhecimentos: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social.

Conhecimento físico, lógico-matemático e social

Segundo Piaget, os conhecimentos necessários para se construírem o conceito de números, são os seguintes: conhecimento físico, conhecimento lógico- matemático e conhecimento social.

O conhecimento físico diz respeito ao conhecimento de propriedades físicas que estão nos objetos na realidade externa, como peso, tamanho, cor, forma, características essas que podem ser notadas a partir da observação direta de um objeto. Portanto, o conhecimento físico percebe-se empiricamente por meio da observação.

O conhecimento lógico-matemático constitui-se na relação que a criança faz das propriedades encontradas em um mesmo objeto. A origem do pensamento lógico-matemático encontra-se nos objetos, segundo Gardner (1994, p.100).

> É confrontando objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático. Deste ponto de vista preliminar, a inteligência lógico-matemático rapidamente torna-se remota do mundo dos objetos materiais. (GARDNER, 1994, p.100).

As origens do conhecimento físico e lógico-matemático encontram-se nas ações das crianças sobre os objetos físicos dos seus mundos. A criança estrutura o conhecimento físico e o lógico-matemático através da manipulação de objetos e começa a compreendê-los à medida que age sobre eles através dos atos de pegar, ordenar, juntar, separar e classificar. Kamii (1995, p.15) ressalta que:

> [...] o conhecimento lógico-matemático consiste na coordenação de relações. A criança é quem coordena mentalmente as relações que criou entre os objetos, e assim, construirá um conhecimento lógico-matemático, através de uma abstração reflexiva, a qual exigirá novas estruturas mentais entre o já assimilado e o que ainda não se domina. O aluno tem que raciocinar para poder afirmar o conceito em relação aos objetos sendo a principal atitude utilizada pela criança utiliza para fazer ligações, é a abstração.

Assim, ela chega à abstração a partir da observação atenta aos objetos, nas semelhanças existentes, e nos agrupamentos. Se não for capaz de colocar mentalmente os objetos nessa relação, nem a igualdade nem a diferença existirão.

O conhecimento social adquire-se através das convenções sociais. Nas várias línguas, um mesmo objeto pode ser conhecido por diferentes nomes, desde que não haja uma relação, física ou lógico matemática entre o objeto e seu nome. Portanto, o conhecimento social está relacionado às convenções estabelecidas pelas pessoas, de forma arbitrária e que são socialmente transmitidas, de geração em geração.

Para Piaget, as características físicas e o conhecimento social são dados *a priori,* os objetos matemáticos não existem de forma acabada, de modo que possam ser transmitidos de fora para dentro. O conhecimento matemático, ao contrário do conhecimento físico, não é empírico, sua fonte está na mente de cada indivíduo. As relações precisam ser criadas para cada caso de análise e dependerão de quem fez essa análise, bem como dos fatores que considera para isso.

As crianças elaboram conhecimento lógico-matemático á medida que constroem relações mais complexas sobre outras mais simples que elas mesmas criaram. A partir dos conhecimentos físicos, lógico-matemático e social, a construção matemática ocorre sob abstração empírica e reflexiva.

Tipos de Abstrações: Empírica e Reflexiva

Piaget descreve dois tipos de abstrações. Abstração empírica são as abstrações observáveis externamente dos objetos, ou seja, o conhecimento físico; e abstração reflexiva as relações mentais construídas pela criança, ou seja, o conhecimento lógico-matemático.

Segundo Kamii (1990, p. 17) "para a abstração das propriedades a partir dos objetos, Piaget usou o termo abstração empírica (ou simples). Para a abstração do número, ele usou o termo abstração reflexiva."

Abstração empírica diz respeito à informação extraída dos objetos físicos através da observação. Ex.: A criança observa que o ursinho de pano é macio, mole e assim por diante. São informações físicas que a criança abstrai através de seus contatos sensório-motores com o ursinho.

Abstração reflexiva envolve a reflexão sobre relações não observáveis, mas elaboradas na mente. Nasce de um conhecimento lógico-matemático, não depende da observação e sim de inferências e deduções lógicas. De acordo com Kamii (1990), não é possível que um dos tipos de abstrações exista sem a outra. Quando a criança compreende que seu sapato é verde, ela utiliza um esquema classificatório, para diferenciar o "verde" das demais cores, e também utiliza outro para diferenciar "sapato" de outros objetos que já conhece.

Apesar desta distinção entre a abstração empírica e a abstração reflexiva, Piaget afirma que no âmbito da realidade psicológica da criança uma abstração não existe sem a outra. Pois para que uma criança possa construir a relação diferente ela precisa observar propriedades de diferença entre os objetos. E também para construir o conhecimento físico ela necessita de um sistema de referência lógico-matemático que lhe permita relacionar novas observações com um conhecimento já existente.

Segundo Kamii (1990), a construção do conceito de número foi proposta por Piaget como uma composição de dois tipos de relações, elaborada pela criança através da abstração reflexiva. Essas relações são denominadas por Piaget como ordem e inclusão hierárquica.

Ordenação/seriação, classe de inclusão e conservação

Para Piaget (1975), ordenar significa colocar os objetos em ordem, isso facilita a contagem, pois quando os objetos estão em ordem à criança poderá realizar a contagem sem pular nenhum, ou até mesmo contar repetidas vezes o mesmo objeto. Deste modo, Piaget (1975 p.23) diz que:

> Um conjunto ou uma coleção não são concebíveis a não ser que seu valor total permaneça inalterado, sejam quais forem às mudanças introduzidas nas relações dos elementos: as operações que formam denominadas de "grupo de permutações" no interior de um mesmo conjunto mostram exatamente a possibilidade de efetuar qualquer permutação com os elementos, deixando invariante a "potência" total do conjunto. (PIAGET, 1975 p.23)

A ordem deveria estar presente na mente da criança, auxiliando sua contagem. De tal modo que, um número só é inteligível na medida em que permanece idêntico a si mesmo, seja qual for à disposição das unidades das quais é composto: é isso que se chama de "invariância" do número. Logo não necessariamente a ordem de contagem deveria colocar os objetos enfileirados um após o outro, ou mesmo utilizando qualquer relação organizada, mas sim que fosse apenas ordenado mentalmente. (PIAGET, 1975)

A relação de ordem se constrói mentalmente pela criança. Ela ordena os objetos para garantir que não se esqueça de contar nenhum dos objetos, que não conte objetos inexistentes e nem conte mais de uma vez determinado objeto. A característica mais comum em crianças que não ordenam mentalmente os objetos no ato de contar faz com que as mesmas esqueçam-se de contar algum objeto, ou contem mais de uma vez um determinado objeto.

A seriação acontece quando a criança consegue ordenar uma sequência segundo um critério. As relações assimétricas são as que empregamos ao seriar objetos, na forma ascendente ou descendente, pelas diferenças ordenáveis de um atributo. Assim podemos seriar objetos de uma coleção em função de um atributo tamanho, colocando-os em ordem do menor para o maior (ascendente) ou do maior para o menor (descendente). Pode se seriar pela espessura, pelo peso, pela idade e outros.

Para que a criança consiga quantificar as bolas como um grupo ela precisa colocá-los em uma relação de inclusão hierárquica, que significa que ela inclui mentalmente um em dois, dois em três e assim sucessivamente. Na inclusão de classe a criança neste estágio consegue fazer classificações simples e generalizar a partir de objetos ou eventos que lhe sejam familiares. Portanto, a relação de inclusão hierárquica compreende a inclusão mental do 1 no número 2, do 2 no número 3, etc.

Segundo Jean Piaget, o número é uma síntese de dois esquemas mentais básicos, a ordenação e a inclusão hierárquica. Ordem é a relação que a criança elabora ao contar um determinado número de elementos, sem saltar ou repetir algum; ordenação é a sequenciação de objetos segundo uma ordem direta e linear de grandeza, ou seja, segundo uma ordem crescente ou decrescente, maior ou menor, etc.

Portanto, a teoria do número de Piaget se opõe à hipótese comum de que os conceitos numéricos podem ser ensinados pela transmissão social, especialmente o ato de ensinar as crianças a contar. Segundo Kamii (1990, p. 25)

> As pessoas que acreditam que os conceitos numéricos devem ser ensinados através da transmissão social falham por não fazerem a distinção fundamental entre o conhecimento social e o lógico-matemático. No conhecimento lógico-matemático, a base fundamental do conhecimento é a própria criança, e absolutamente nada arbitrário neste domínio. Por exemplo 2 + 3 dá o mesmo resultado em todas as culturas. Na verdade, toda cultura que construir algum sistema de matemática terminará construindo exatamente a mesma matemática, porque este é um sistema de relações no qual absolutamente nada é arbitrário.

O fato de que crianças pequenas não conservam os números antes dos cinco anos prova que o número é algo que é construído individualmente por muitos anos por meio da criação e coordenação de relações e que não é concebido inatamente.

A conservação ocorre quando a criança percebe que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição. A invariância numérica (conservação) só é atingida quando a criança é capaz de conceber que uma quantidade permanece a mesma, seja qual for à disposição dos elementos que a compõem. É saber que o número de um conjunto de objetos pode apenas ser mudado por adição ou subtração.

A elaboração do conceito de número efetua-se, na criança, em estreita relação com a conservação numérica e com as operações lógicas de classificação (em sua forma de classe de inclusão) e a seriação (em sua forma de relações assimétricas).

Elas interpõem-se e integram-se, num vai e vem contínuo, em esse entremeado de diferentes noções que se dá a construção do conceito de número. À medida que as experiências vão se acumulando e o pensamento vai se desenvolvendo, evolui também o raciocínio lógico-matemático.

Desse modo, o conhecimento lógico- matemático vai além da percepção dos objetos, pois permite que uma pessoa estabeleça relações mentais entre eles, tais como: a comparação, a correspondência, a conservação, a classificação, a inclusão hierárquica, a sequenciação e seriação (ou ordenação).

Após os estudos dos aportes teóricos consta-se que a construção do conceito matemático é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois possibilita sua transformação em sujeito crítico, desenvolvendo sua autonomia e aumentando sua capacidade de solucionar problemas em todos os níveis de desenvolvimento. Constatamos que o número é constituído de relações que a criança estabelece entre os objetos e o meio. Essas relações são qualificadas por Piaget como: classificação, inclusão, seriação, correspondência e conservação.

Metodologia da pesquisa: e os participantes

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi abordagem qualitativa sendo que esta modalidade de pesquisa permite verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e interações com o cotidiano, isto é, procura descrever a perspectiva dos participantes. Utilizou-se da opção metodológica a pesquisa exploratória e bibliográfica, para se atingir os objetivos propostos.

Os participantes da pesquisa foram 2 crianças com idades de 5 e 6 anos que foram alunos da mesma Escola Municipal Edivaldo Zulliani Belo, localizado no bairro Jardim Iguaçu, Rondonópolis-MT. As crianças foram de turmas diferentes, e faziam parte do subprojeto PIBID/ UFMT/Pedagogia/CUR, na qual participam de atividades teórico-práticas, com autorização da escola e dos responsáveis, conforme as diretrizes do Projeto Institucional.

A escolha dos alunos para a realização do teste foi realizada de forma aleatória, e para efeito de análise optou-se por duas crianças (A-5 anos, B- 6 anos). Para fazermos uma análise comparativa entre as respostas. Vale ressaltar que não houve interferência por parte da pesquisadora na aplicação da prova de conservação numérica.

A descrição e análise dos dados

Este experimento que replicamos já foi realizado por Piaget e Kamii no entanto, optamos por replicarmos 3 provas de conservação do número. Fotografamos e descrevemos os dados, objetivando compreender se as crianças já se apropriaram das relações necessárias para construir o conceito de número: a conservação de quantidade numérica e a correspondência termo a termo.

Primeira prova de conservação, a **Criança A (5 anos)**, durante a aplicação dessa atividade apresentei um conjunto de xícaras e pires colocadas em fileiras e, em seguida perguntei- lhe quantas xícaras e quantos pires estão sobre a mesa. Para responder esta questão o aluno precisou apontar uma a uma o conjunto de xícaras e pires. Em seguida foi alterada a organização do conjunto, e perguntei-lhe: há mais xícaras do que pires? Nesta atividade, mesmo após refletir não conseguiu responder de forma correta, e além disso passa a negar a afirmação anterior, dizendo que havia mais pires do que xícaras.

Nas respostas apresentadas pela **criança A** pode-se perceber características do nível II[3], pois segundo Kamii (1990, p.11): "[...] entre quatro e cinco anos de idade, a criança consegue fazer um conjunto com o mesmo número, mas não consegue conservar essa igualdade", pois a resposta obtida basea-se apenas na percepção visual. Neste sentido, Kamii (1990, p.12) esclarece que:

> A conservação não é atingida imediatamente e, entre os níveis II e III, há um nível intermediário. As crianças do nível intermediário dão resposta correta a apenas uma das perguntas quando se faz uma fileira ficar mais comprida, e em seguida outra; ou elas hesitam e/ou estão sempre mudando de ideia.

De fato, o que constatamos com a prova de conservação realizada com o **criança A** podemos dizer que se encontra no nível intermediário, por isto na **pergunta a** consegue responder corretamente e na **pergunta b** ainda não consegue pensar na igualdade dos dois conjuntos quando um deles é alterado (pires permanece como foi apresentado e xícaras foram agrupadas). Desse modo, a conservação de quantidades também está vinculada ao conceito de número, pois de acordo com Piaget (1975, p.24):

> [...] a necessidade de conservação constitui, pois uma espécie de ***a priori*** funcional do pensamento, ou seja, à medida que seu desenvolvimento ou sua interação histórica se estabelece entre os fatores internos de seu amadurecimento e as condições externas da experiência, essa necessidade se impõe necessariamente.

De acordo com Piaget, para construção do conceito de número, a conservação de número é fundamental, pois constitui numa ferramenta para mobilizar as estruturas do pensamento tanto internamente quanto externamente. Para este pesquisador, o conceito de número não poder ser diretamente ensinado, pois trata-se de uma construção interna do sujeito, e além da conservação, a classificação, a seriação, ordem e incluisão hierárquica desempenham um papel fundamental na construção do conceito de número.

Criança B (6 anos), durante a aplicação dessa atividade apresentei um conjunto de xícaras e pires colocadas em fileiras. Inicialmente, perguntei- lhe quantas xícaras e quantos pires estão sobre a mesa. A criança respondeu esta questão corretamente sem apontar uma a uma o conjunto de xícaras e pires. Em seguida foi alterada a organização do conjunto, e perguntei-lhe: há mais xícaras do que pires? Nesta atividade, mesmo após refletir ele conseguiu responder de forma correta.

Esta criança apresentou características do nível III, de acordo com Kamii (1998, p. 12) "as crianças são conservadoras. Dão respostas corretas a todas as perguntas, não são confundidas por contra-argumentações [...]", **a criança B** conseguiu responder corretamente as questões da prova de conservação, não se confundindo nas contra-agurmentações.

Neste sentido, na conservação do número a habilidade de deduzir através da razão demonstra, que a quantidade permanece a mesma quando a aparência empírica dos objetos muda. A conservação de quantidade pode ser considerada fundamental para a construção do conceito de número, pois um número só é inteligível na medida em que permanece idêntico a si mesmo, seja qual for a disposição das unidades das quais é composto: é isso o que se chama de invariância do número (PIAGET, 1975, p. 24).

Esse processo (invariância) se constrói gradativamente, assim as crianças conseguem conservar o número quando construírem a estrutura lógico-matemática do número, fato que constamos com a c**riança B**, pois já consegue identificar a igualdade do conjunto de xícara e pires mesmo quando o pesquisador alterou a formação do conjunto inicial (separando, agrupando um dos conjuntos).

Segunda prova de conservação, a Criança A (5 anos), durante a aplicação dessa atividade apresentei um conjunto de traves e bolas colocadas sobrepostas em fileiras. Inicialmente perguntei-

3 Nas provas de conservação (primeira e segunda): Nível I – a criança não consegue fazer um conjunto com o mesmo número. Nível II – a criança não consegue fazer um conjunto com o mesmo número, mas não consegue conservar essa igualdade. Nível III- as crianças são conservadoras, responde corretamente.

lhe há mais bolas do que traves. Para responder esta questão a criança precisou apontar uma a uma o conjunto de traves e bolas. Em seguida foi alterada a organização do conjunto, e perguntei-lhe: há mesmo número de bolas e de traves? Nesta atividade, mesmo após refletir não conseguiu responder de forma correta, e além disso passou a negar a afirmação anterior, dizendo que havia mais traves do que bolas. Fiz outra pergunta: há mais traves do que bolas? ele disse sim.

Nas respostas apresentadas pela criança, percebemos que esta criança apresentou características do nível II, pois já é capaz de identifica um conjunto com o mesmo número, mas ainda não consegue conservar essa igualdade quando o conjunto sofre alteração, as respostas obtidas basearam-se apenas na percepção visual.

De acordo com Piaget até cerca de 6 anos, a criança tem um conceito intutitivo de número ou seja: acredita que a quantidade é alterada quando se altera a disposição de um conjunto de objetos e para este pesquisador:

> [...] um número só é inteligível na medida em que permanece idêntico a si mesmo, seja qual for a disposição das unidades das quais é composto: é isso o que se chama de invariância de número" (PIAGET e SZEMINSKA, 1981, p. 24)

De acordo com o exposto, a criança para construir o conceito de número necessáriamente necessita ultrapassar a fase de conservação numérica, pois a invariância de quantidade é básica para a formação deste conceito.

Criança B (6 anos), durante a aplicação dessa atividade apresentei um conjunto de traves e bolas colocadas sobrepostas em fileiras. Inicialmente perguntei- lhe há mais bolas do que traves. Para responder esta questão o aluno observou e contou mentalmente e disse que havia a mesma quantidade. Em seguida foi alterada a organização do conjunto, e perguntei-lhe: há mesmo número de bolas e de traves? Nesta atividade, após observação e reflexão conseguiu responder de forma correta. Como contra-argumentação fiz outra pergunta: há mais traves do que bolas, respondeu que tem a mesma quantidade.

Na respostas obtidas percebemos que esta criança apresentou características do nível III, pois respondeu corretamente as perguntas, mesmo quando foi altera a disposição do conjunto de objetos, já tendo alcançado a conservação de quantidade. Assim sendo, esta criança já superou a invariância da quantidade e poderá conseguir construir o conceito de número.

Após replicar o experimento de 2 provas de conservação do número constatamos que as crianças que pesquisamos apresentaram características do nível II e III, conforme os estudos piagetianos.

A construção do conceito de número ocorre na criança, em estreita relação com a conservação numérica, pois a noção operatória permite que a criança compreenda que as alterações da forma não causam alteração de quantidade.

Na replicação destas provas a **criança A** ainda não alcançou a conservação de quantidade, nem superou a invariância da quantidade, assim de acordo com o estudo piagetiano encontra-ae no nível II. Em contrapartida a **criança B** já alcançou a conservação de quantidade e, superou a invariância da quantidade e encontra-se no nível III.

Terceira prova de correspondência termo a termo, a Criança A (5 anos), durante a aplicação dessa atividade apresentei um conjunto de botões azuis e botões verdes colocados sobre a mesa. Inicialmente apresentei uma fileira de botão azul, em seguida solicitei- lhe que fizesse uma fileira com os botões verdes.

Para realizar esta atividade a criança precisou contar um a um o conjunto de botões verdes e azuis, mas não conseguiu enfileirar os botões verdes ao lado dos botões azuis. Novamente solicitei que fizesse a fileira dos botões azuis iguais a do botões verdes. Mesmo nesta nova tentativa, não conseguiu enfileirar e ficou pensando....., pois havia mais botões verdes do que azuis, o que o deixou confuso, motivo pelo qual não conseguiu realizar a prova de correspondência termo a termo.

Segundo explicações Piagetinas por volta de 4-5 anos, a criança é capaz de efetuar uma fileira cujos extremos coincidem com os da outra fileira, mas o número de botões não é coincidente.

Na pesquisa, neste item a criança não consegue realizar a correspondência termo a termo, pois procede por simples correspondência global, fundada na percepção do comprimento das fileiras assim, conforme Piaget encontra-se no nível I[4] .

Segundo explicações Piagetinanas por volta dos 5-6 anos, a criança pode efetuar a correspondência termo a termo entre as 2 fileiras. Mas assim que se separam os pares de termos correlativos, espaçando os elementos de uma das fileiras, a criança começa a julgar que aumentou ou diminuiu o número de botões na fileira que foi alterada e, logo, não há equivalência entre as fileiras.

Criança B (6 anos), durante a aplicação dessa atividade apresentei um conjunto de botões azuis e botões verdes colocados sobre a mesa. Inicialmente apresentei uma fileira de botão azul, em seguida solicitei- lhe que fizesse uma fileira com os botões verdes. Para realizar esta atividade a criança não precisou contar um a um o conjunto de botões verdes e azuis, e conseguiu enfileirar os botões verdes ao lado dos botões azuis. Após realizar a tarefa acima percebeu que havia mais botões verdes do que botões azuis, pois sobraram 3 botões verdes.

Neste sentido, Piaget esclarece que por volta de 6-7anos, mesmo que se mexa numa das fileiras, tornando-a mais comprida ou curta, a criança compreende que há o mesmo número de botões.

De acordo com os estudos piagetianos a **criança B**, do nosso estudo encontra-se na 3ª fase, por isso consegue realizar com sucesso a correspondência termo a termo e equivalência durável das coleções correspondentes, pois:

> [...] a correspôndência termo a termo surge como instrumento empregado pelo espírito para decompor as totalidades a serem comparada entre si, ela não basta, sob sua forma ou suas formas originais, para conferir as coleções correspondentes a equivalência propriamente dita, ou seja, a mesma potência do valor cardinal, concebida a título constante originada da correspondência como tal. (PIAGET e SZEMINSKA, 1981, p. 71).

De fato, para que a criança consiga realizar a correspondência termo a termo, não basta apresentar a correspondência global, precisa também evoluir para uma correspondência quantificante, fonte de equivalência e de invariância cardinal. Em relação a correspondência biunívoca, percebemos que há uma ligação com a conservação, que é a habilidade de compreender que, não importa as variações de forma ou arranjo espacial, uma quantidade permanece a mesma quando se modifica seu arranjo espacial, ao processo pelo qual cada elemento do primeiro conjunto, corresponderá apenas um elemento do segundo conjunto.

Após a análise dos dados, considerando o referencial teórico, o estudo que realizamos leva-nos as seguintes constatações: a **criança A** há ausência de correspondência termo a termo, só consegue realizar a correspondência global, fundada na percepção do comprimento das fileiras assim, conforme Piaget encontra-se no nível I. Em contrapartida a **criança B** consegue realizar com sucesso a correspondência termo a termo e equivalência durável das coleções correspondentes e encontra-se no nível III.

Considerações finais

Em síntese, não adianta a criança saber contar, de forma memorizada. O que ela precisa entender, que mesmo que mude a disposição espacial dos elementos de um conjunto, sua quantidade não muda, nem mesmo perde suas propriedades. É fundamental que esse processo seja trabalhado com a criança, pois a formação dessas habilidades não contribui somente para a construção do número, mas também para outras disciplinas, já que na medida em que a criança se apropria desses conceitos ela é capaz de realizar qualquer relação. Um meio de alcançar esses objetivos é trabalhar com recursos lúdicos, jogos e problemas que desafiem e desperte a curiosidade da criança.

---

4 Na prova de conservação termo a termo (terceira): Nível I – ausência de conservação termo a termo e de equivalência durável. Nível II – correspondência termo a termo, mas ausência de equivalência durável. Nível III- correspondência termo a termo e equivalência durável.

É importante ressaltar que esta pesquisa buscou, não somente conhecer como se dá o processo de construção do número, mas apresentou intenções de investigar junto aos alunos do PIBID/ Alfabetização Matemática, a prova de conservação do número e que as atividades aplicadas desencadeassem os processos mentais básicos para a construção do número com significação.

Referências

GARDNER**,** H. **Estrutura da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre. Artmed, 1994.

KAMII, C. **A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar**. Lisboa, instituto Piaget. s/d

_____ **A Criança e o Número**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1985.

_____; DEVRIES, R. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas, Papirus, 1990.

_____. **A criança e o número**. Campinas: Papirus Editora, 1998.

PIAGET, J; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

A VISÃO DO CAMPO NAS CONTEXTUALIZAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Nilcéia Hellen Lacerda Dias[1]

Aparecida Augusta da Silva[2]

Daiane Gomes da Silva[3]

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida por meio do Programa de Bolsa a Iniciação Científica – PIBIC/2013-2014. No segundo ano dedicado ao tema, a pesquisa voltou-se para a análise das contextualizações referentes ao campo presentes nos livros didáticos de Matemática, para tanto foram escolhidos três livros do Ensino Médio, sendo esses os mais adotados pelas escolas situadas na zona rural do município de Ji-Paraná. Tal análise teve como base o referencial teórico da Educação do Campo e da Educação Matemática Crítica. Por meio de observações feitas nos livros didáticos, foi possível classificar as contextualizações em categorias consideradas adequadas e inadequadas. Foram encontradas poucas atividades que abordassem o contexto do campo, a maioria das atividades apresentavam contextos artificiais, limitados a modelos pré-estabelecidos e com ênfase nas produções de grandes propriedades de terras. Diante disto, nota-se a necessidade de aprimorar tal material didático com atividades condizentes com a realidade do aluno e que despertem o pensamento crítico, e desta forma, auxiliem na construção de um conhecimento com mais significados.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Matemática Crítica; Livro Didático.

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014, com o subprojeto intitulado *A contextualização de conteúdos nos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio sob o olhar da Etnomatemática e da Educação Matemática Crítica* que analisou as contextualizações dos livros didáticos de matemática do Ensino Médio, sendo esse os mais utilizados na rede pública da zona rural do município de Ji-Paraná no ano de 2013. Para a realização da análise considerou-se a princípio o referencial teórico da Etnomatemática, Educação do Campo e Educação Matemática Crítica. No entanto, ao longo da pesquisa observou-se a ausência de atividades que se condissesse com o referencial teórico da Etnomatemática, desta forma, este artigo restringe-se as discussões embasadas nos aportes teóricos da Educação do Campo e Educação Matemática Crítica.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ji-Paraná.- nilceialacerda@gmail.com

2 Profa. Dra.do Departamento de Matemática e Estatística (DME) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ji-Paraná.- augusta_unir@hotmail.com

3 Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus de Ji-Paraná.- daianegomes_jip@hotmail.com

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho foram feitas pesquisas com o intuito de identificar quais são as escolas localizadas na zona rural do município de Ji-Paraná e saber quais livros didáticos as mesmas utilizam. Dessa forma foi possível saber que há em Ji-Paraná nove escolas do campo, sendo que seis delas trabalham com o Ensino Médio. A pesquisa não delimitou um conteúdo matemático específico, visto que o foco é a forma como este material didático traz os aspectos referentes ao Campo. Apesar de a pesquisa ter analisado três coleções, neste artigo apresentaremos situações que envolvem apenas duas delas:

Coleção **A -** RIBEIRO, Jackson. **Matemática – Ciência, Linguagem e Tecnologia**. Ensino Médio: 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2012.

Coleção **B -** SOUZA, Joamir. **Novo Olhar Matemática**. Ensino Médio: 1ª edição. São Paulo: FTD, 2010.

Ressalta-se que as situações trazidas a tona limitam-se aos aspectos que envolvem a interface com o campo e desta forma, não constituem ou representam, de forma generalizada, as contextualizações apresentadas pelas coleções. Além disso, apesar de serem abordadas apenas as duas coleções mais adotadas nas escolas do campo do município constatam-se situações semelhantes em outras coleções. Assim, o trabalho se constitui em uma abordagem qualitativa e desta forma, segundo Minayo a preocupação é com o aprofundamento e abrangência da compreensão (MINAYO, 2004). Neste sentido para Neves uma pesquisa de cunho qualitativo,

> Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (NEVES, 1996. p.1).

O livro didático e contextualização

O livro didático está incluso no material didático escolar de praticamente todos os alunos das escolas brasileiras, assim se caracteriza como um instrumento importante e característico no processo de ensino e aprendizagem, sendo que é uma das formas de transmissão do saber matemático.

A definição de livro didático atribuída por Lajolo é que "[...] o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal [...] e precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia da educação de qualidade para todos" (LAJOLO, 1991 p.4 *apud* THOMAZ, 2013, p. 18).

Em relação ao livro didático de Matemática a princípio tem "a função de transmitir informações matemáticas" (SILVA JUNIOR, 2007 p. 1) proporcionando um diálogo entre professor e aluno, onde ambos têm a oportunidade de transformar essas informações em conhecimento. Caracteriza-se como um recurso pedagógico primordial para o professor, mas este não deve ser o único recurso utilizado em sala de aula, e sim servir de base para o ensino da matemática, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam satisfatórios, ressalta-se que é importante explorar diversas fontes de pesquisa, a fim de facilitar o aprendizado do aluno (BRASIL, 1998, *apud* ROSA; RIBAS; BARAZZUTTI).

Educação Do Campo

Visto que a análise foi feita em livros didáticos usados nas escolas do campo, o referencial da Educação do Campo torna-se fundamental para compreender quais as especificidades dos alunos que utilizam esse material didático.

As discussões a respeito da necessidade de uma Educação do Campo "teve sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, e [...] vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo" (MOLINA; FREITAS, 2011, p.19). Assim sendo, é preciso dar a devida importância a quem vive na zona rural não atrelando a visão de um campo apenas para exploração de terras. Os camponeses necessitam ser participantes dos processos de educação,

> [...] trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela (MOLINA; FREITAS, 2011, p.25).

Neste sentido, entendemos que o livro de matemática, a qual se propõe a retratar esse aluno, deve dialogar com o contexto em que ele vive. Visto que, ao ir à escola e se deparar com uma realidade distante, crianças e pais acabam perdendo o estímulo em permanecer na escola. Além disso, estudos apontam que dentre a parte da população mais afetada pelo desestímulo à educação, estão os pequenos produtores, maioria vinculado ao modelo de agricultura familiar (ARTONI, 2012).

A CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2010 traz alguns aspectos relevantes sobre a Educação do Campo. O Eixo III, intitulado Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, destaca:

> As particularidades das realidades rurais devem ser consideradas. A democratização do acesso deve prever a realidade das crianças rurais que usam parte do seu tempo para deslocamento até as sedes dos municípios. Além disso, há que se destacar o esvaziamento das comunidades rurais e que a inserção em tempos e espaços urbanos acaba promovendo o apagamento da cultura local (CONAE, 2010, p.62).

Assim, ao se tratar do Ensino Médio no campo, constata-se que há muitos problemas a ser resolvido, sendo um a evasão, que tem diversos motivos, um deles é à falta de significado dos conteúdos ensinados por estarem distantes de sua realidade.

Educação Matemática Crítica

A Educação Matemática Crítica, defendida por Skovsmose, "enfatiza que a matemática como tal não é somente um assunto a ser ensinado e aprendido (...). A matemática em si é um tópico sobre o qual é preciso refletir" (SKOVSMOSE, 2008, p.16).

Entende-se que para haver produção de significado a disciplina deve estar presente no ambiente cultural desse aluno, mas isso não quer dizer que só se deve levar em consideração a realidade do aluno, precisa haver uma balança que equilibre o que ele já sabe com o que ele irá aprender. Segundo Skovsmose (2004, p.11) "[...] temos que considerar as suas esperanças e aspirações. Nós temos que considerar onde eles querem ir. Significado não representa apenas o passado e o presente. Também representa o futuro". No contexto do Campo, há muitos educandos que desistem de continuar os estudos "porque o que é suposto fazer na sala de aula não tem significado para ele" (SKOVSMOSE, 2004, p. 12).

A EMC tem uma visão democrática da educação, em que o aluno tem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Com base nisso nota-se que "uma educação crítica não pode ser estruturada em torno de palestras proferidas pelo professor. Ela deve ser baseada em diálogos e discussões, o que talvez seja uma forma de fazer com que a aprendizagem seja conduzida pelos interesses dos alunos" (SKOVSMOSE, 2008, p.10).

No contexto do Campo e nas diversas culturas, "é importante que a educação matemática proporcione oportunidades e, quando estas aparecem como oportunidades reais, também vistas na perspectiva dos educandos, eles podem então se tornar ativos em seus processos de aprendizagem" (SKOVSMOSE, 2004, p.17). Então as atividades que o livro se propõe a fazer precisam estar de acordo com a realidade e perspectivas do aluno a fim de formar alunos críticos.

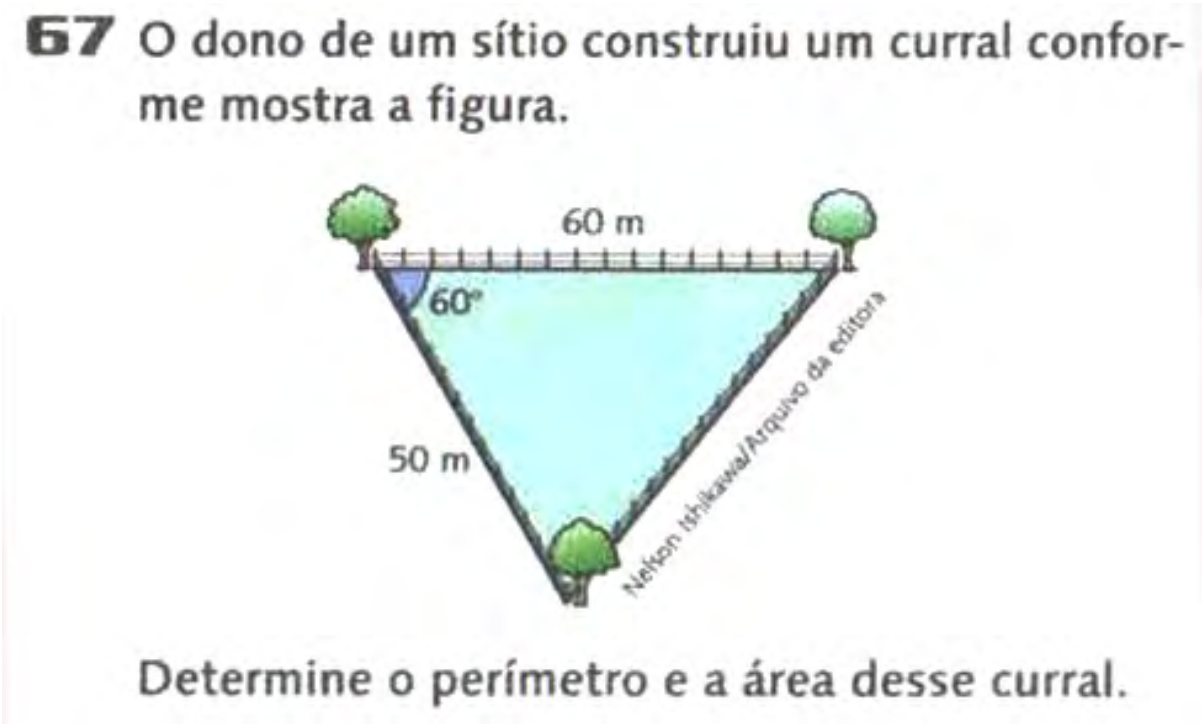
Análises

Ao lançar um olhar para os livros utilizados no Campo no período da pesquisa constatou-se certas inadequações referentes às contextualizações utilizadas pelas coleções, em especial com relação a certa artificialidade em relação ao contexto e a ausência do sujeito que representa o morador do campo.

Contextualizações desconectadas com o contexto

Quando se trata de contextualizações dentro de conteúdos específicos da matemática, ao dialogar com questões do campo, percebe-se certa artificialidade, conforme exemplo em que a coleção insere a figura de um curral de base triangular a fim de trabalhar o conteúdo de geometria plana.

Figura 1



(Coleção A– Vol. 1, p. 357)

Na figura 1 constata-se artificialidade no contexto, visto que tal situação não condiz com a realidade do campo em que normalmente os currais são construídos com bases retangulares. A atividade visa apenas a aplicação do conteúdo matemático referente a figura geométrica do triângulo. Além de artificial a atividade se resume a aplicação da definição sem se preocupar com a o desenvolvimento da criticidade. Analisando matematicamente a questão o aluno poderia chegar a conclusão que tal situação seria inviável, visto que, ao calcular o perímetro da figura associaria ao cálculo da quantidade de material necessária para construir o curral chegaria à conclusão que com a mesma quantidade de material em base quadrada ou retangular o curral teria uma área muito maior do que a de base triangular. Além disso, o curral em formato retangular facilita a movimentação do gado e desta forma tem-se um melhor aproveitamento do espaço.

De forma semelhante, ao discutir novamente situações referentes a geometria, o autor B apresenta uma atividade envolvendo um reservatório de água de base hexagonal, conforme abaixo:

Figura 2



(Coleção B – Vol. 3, p.89)

Referente a atividade constata-se que no cotidiano, não só no campo, mas também na cidade, os reservatórios de água em sua maioria são de base circular, o que matematicamente é mais apropriado, porque tendo a base circular aproveita-se uma área maior na base e consequentemente maior volume.

Os dois exemplos citados tinham como objetivo apenas resolver aplicação de conceitos matemáticos, conforme alerta Skovsmose "[...] o que os estudantes têm de fazer é calcular, encontrar soluções e resolver problemas já bem definidos" (SKOVSMOSE, 2011, p. 23). Desta forma o aluno que desenvolve a atividades não associa essa matemática dos livros ao seu cotidiano, o que a torna desinteressante.

O cenário do campo: O sujeito em foco

Ao tratar de contextualizações que envolvem o campo, faz-se necessário compreender que este campo é composto por sujeitos, juventudes, crianças, ou seja, de toda uma comunidade que vive e trabalha no campo. No entanto, o que se percebe na maioria dos livros didáticos é que, em geral, as contextualizações associam o campo meramente a função de prover os grandes centros e as indústrias.

Figura 3

37 A colheita mecanizada da cana-de-açúcar é hoje uma realidade. Além do alto rendimento, uma das principais vantagens dessa prática é dispensar a queima da cana, evitando assim a emissão de CO_2 na atmosfera. Um modelo de colheitadeira é capaz de cortar, em 8h, cerca de 136 t de cana-de-açúcar.

a) Quantas toneladas de cana-de-açúcar uma colheitadeira corta em 1h de trabalho?

b) A relação entre as horas de trabalho da colheitadeira e a quantidade de cana-de-açúcar cortada é diretamente proporcional?

c) Calcule a constante de proporcionalidade entre as grandezas horas de trabalho da colheitadeira e a quantidade de cana-de-açúcar cortada.

(Coleção B– Vol. 1, p.101)

Figura 4

52 Em uma fazenda, parte da criação de bovinos é destinada ao abate, sendo a engorda realizada em sistema de confinamento, no qual vários animais ficam isolados em uma pequena área onde são alimentados apenas com água e ração. Um veterinário instruiu o proprietário da fazenda a alimentar cada cabeça de gado com aproximadamente 27 kg de ração por dia, o que corresponde a um consumo diário total de 12285 kg de ração.



Sabendo que o proprietário compra 90000 kg de ração por semana:

a) Determine a função que permite calcular a quantidade de ração no estoque ao final de uma semana.

b) Quantas cabeças de gado a fazenda pode alimentar durante uma semana, com a quantidade de ração comprada, caso sejam seguidas as instruções do veterinário?

c) Calcule a taxa de variação da função determinada no item a.

(Coleção A– Vol. 1, p. 107)

Na atividade da Figura 3, comum na maioria dos livros didáticos de matemática, a coleção B afirma que "a colheita mecanizada é hoje uma realidade". De fato isso acontece em grandes propriedades de terra, no entanto, a maioria das comunidades que vivem no campo e, desta forma, educam seus filhos na zona rural não se identificam com tal situação. Ou seja, nesse tipo de contextualização o campo é visto como uma terra a ser essencialmente explorada. O exemplo da criação de gado na Figura 4 também é vista somente para prover as cidades, pois refere à criação de gados de corte.

Como pode-se observar em ambas as atividades apresentadas há uma supervalorização do mercado de produtos se caracterizando como um "conteúdo curricular voltado para o urbanocentrismo, não valorizando aspectos da realidade local relacionados ao universo simbólico dos alunos" (ARTONI, 2012, p.27). Nesse sentido, as contextualizações fogem do cotidiano de boa parte dos alunos, pois sabe-se que a maioria da população do campo é composta por agricultores familiares. "O perfil da população envolvida na agricultura familiar no Brasil é bem heterogêneo, formada por pequenos produtores pobres, com baixa capacidade produtiva e pouco acesso ao mercado, mas também por pequenos produtores empreendedores" (SOUZA FILHO; BATALHA, 2005, apud ARTONI, 2012, p.27).

Percebe-se ainda que raramente as coleções referem-se à população do campo de forma explícita, talvez isso aconteça devido as características da região onde os livros foram produzidos (sul/sudeste) onde existe uma grande demanda de produção agrícola. As coleções analisadas dão muita ênfase as fazendas e grandes proprietários de terras, o que contraria a ideia central da Educação do Campo que defende "à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra" (MOLINA; FREITAS, 2011, p.19).

Considerações finais

Ao analisar os livros didáticos de matemática do Ensino Médio com base no referencial da Educação Matemática Crítica, Educação do Campo, e demais documentos, pode-se desenvolver um olhar crítico sobre a maneira como esses livros didáticos tem abordado o contexto do campo.

Perante isso, observou-se que há poucas contextualizações matemáticas que envolvam o tema campo, e quando há, em sua maioria é de forma artificial e com a finalidade de apenas aplicar conceitos matemáticos sem despertar a criticidade. Além disso, ao abordar as contextualizações que envolvem o campo, o que se percebeu na maioria dos livros didáticos foi que, em geral, as contextualizações associam o campo meramente a função de prover os grandes centros e as indústrias.

Diante do exposto, é notória a necessidade de uma politica específica para a realidade do Campo, deste modo "é preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais efetivo" (BRASIL, 2007, p.12 apud ROSA; RIBAS; BARAZZUTTI, 2012 p.12). Portanto, o material didático que tem esse destino necessita adaptar-se a fim de dialogar com as especificidades dos alunos do campo.

Referências

ARTONI, C. B. **Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo.** Ribeirão Preto, 2012. 132p. Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Orientador: Cláudia Souza Passador.

CONAE, Conferência Nacional de Educação. Documento Final. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: O plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação.** 2010.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação Do Campo: Um Olhar Histórico, Uma Realidade Concreta.** Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na Construção da Educação do Campo.** Em Aberto, Brasília, v.24, n.85, p. 17-31, abr. 2011.

NEVES, J. L**. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, nº3, 2º Sem./1996.

ROSA, C. P. RIBAS, L. C. BARAZZUTTI, M. **Análise de Livros Didáticos.** III EIEMAT, Escola de Inverno de Educação Matemática (1º Encontro Nacional PIBID-Matemática), 2012.

SILVA, D. G.; SILVA, A. A. **Contextualizações Nos Livros Didáticos De Matemática Do Ensino Fundamental: As Frações Sob O Olhar Da Educação Matemática Crítica.** Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2012.

SILVA, D. G.; SILVA, A. A.; DIAS, N. H. L. **Contextualização das Frações nos Livros Didáticos: Um Olhar sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica.** Pôster apresentado na 66ª Reunião Anual da SBPC, 2014, na Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco/AC, Brasil.

SILVA JÚNIOR, C. G. **O livro didático de Matemática e o tempo.** Recife – PE: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo; Jonei Serqueira Barbosa. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. **Foreground dos educandos e a Política de Obstáculos para Aprendizagem.** Tradução de Regina Santana Alaminos e Silvanio de Andrade. In: RIBEIRO, José Pedro, M., DOMITE, Maria do Carmo S., FERREIRA, Rogério (Orgs.). Etnomatemática: Papel, Valor e Significado. São Paulo: Zouk, 2004, p. 103-122.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001. 6ª Edição, 2011. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

THOMAZ, D. **Do livro didático ao aluno: Transposição didática na aula de Matemática do Ensino Médio Diurno e Noturno.** Mato Grosso – MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação), defendida em 15 de março de 2013**.** Orientador: Luzia Aparecida Palaro.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

Lysania Frissélli Ferreira dos Santos Schaida[1]
Universidade Federal de Mato Grosso
lysania@hotmail.com

Resumo

Neste estudo buscamos compreender *"quais as concepções e conhecimentos de Matemática na Educação Infantil de professores que atuam na pré-escola?"* Entendemos que as concepções e os conhecimentos profissionais podem influenciar as ações do professor, e este não pode ser estudado separado de suas condições históricas, sociais e culturais. Esta investigação caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos quatro professoras que atuam na pré-escola no município de Vilhena – Rondônia. Para a produção de dados utilizamos questionários e entrevistas semiestruturadas, que foram analisados sob a ótica da teoria de análise de conteúdo de Bardin (2011). Estes foram sistematizados como Concepções e conhecimentos das professoras acerca da Matemática na Educação Infantil, subdividido em aspectos sobre a Matemática e Matemática na Educação Infantil. A partir da discussão dos eixos acima definimos como categorias de análise: a *perspectiva tradicional* e a *perspectiva contemporânea* de educação. Os resultados indicam que as concepções e conhecimentos das professoras acerca da Matemática na Educação Infantil são incipientes. Diante destes resultados, entendemos que há necessidade de ampliação dos conhecimentos das professoras acerca da Educação Infantil e Matemática, pois isto poderá colaborar para uma possível ressignificação das concepções destas profissionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Matemática. Concepções. Conhecimentos profissionais.

Matemática na Educação Infantil

A discussão sobre a possibilidade de uma Educação Matemática na primeira fase da Educação Básica no Brasil é relativamente recente. Propostas pedagógicas que abordam esta área do conhecimento tem sofrido grandes alterações, são mudanças que podem influenciar toda organização do espaço escolar dedicado às crianças de até cinco anos. Consideramos que tais transformações são significativas, colaboram na reflexão e promoção de novas formas de adquirir noções matemáticas na infância.

A partir da leitura de Duhalde e Cuberes (1998), Migueis *et al* (2007), podemos considerar que historicamente a Matemática na Educação Infantil se caracteriza: por sua ausência; ênfase no "treino" das provas piagetianas, antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental e por propostas que visam também educar pela matemática. Apresentamos brevemente essas propostas:

- *Ausência da matemática*: gerada possivelmente por duas razões, primeiro por falta de conhecimentos matemáticos por parte dos profissionais, segundo, em razão da ideia de que aprender Matemática exige um elevado nível de abstração e por isso a criança em idade pré-escolar não tem acesso ao "verdadeiro" conhecimento matemático, portanto, não é necessário desenvolvê-lo nesta etapa da educação (MIGUEIS, 2007, p. 13).
- *- Ênfase no "treino" das provas piagetianas*: muitos professores na década de 80, por uma leitura equivocada da teoria psicogenética de Piaget, treinavam as crianças para que aprendessem a resolver os testes piagetianos. Estes professores concebiam que ao treinar as crianças a resolver, por exemplo, a atividade de conservação de quantidade, as crianças aprenderiam com mais facilidade os números.

1 Texto elaborado a partir de recorte da dissertação de mestrado defendida em 23.04.2014 no Instituto de Educação da UFMT, sob orientação da Professora Dra. Rute Cristina Domingos da Palma.

- *Antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental*: talvez a prática mais presente na atualidade se caracterize por apresentar às crianças, conteúdos e atividades dos anos iniciais, na tentativa de antecipar aprendizagens. Geralmente, essa proposta é desenvolvida a partir de conhecimentos isolados, exercícios estéreis, mecânicos e técnicas de cálculo. Além disso, as pesquisas de Duhalde e Cuberes (1998), Azevedo (2007), destacam que os professores ao trabalharem matemática na Educação Infantil priorizam as atividades que envolvem os numerais em detrimento de outros conhecimentos matemáticos, tais como grandezas e medidas, espaço e formas e tratamento da informação. Sobre essa situação Duhalde (1998) salienta a necessidade em discutirmos as mudanças curriculares, a articulação do saber cotidiano e do saber especializado do professor, a continuidade entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.
- *Educar pela matemática*: nos últimos anos Lopes (2007), Lanner de Moura (2007), Araújo (2007), Duhalde e Cuberes (1998) têm destacado que na Educação Infantil as crianças começam a desvendar uma série de novos conhecimentos e consolidar aqueles já construídos em outros ambientes. O conhecimento matemático é um, dentre outros, que a escola tem o papel de desenvolver e/ou ampliar. Concordamos com os pesquisadores que os conhecimentos matemáticos são elaborados, mobilizados a partir da resolução de problemas e de um ambiente significativo e lúdico para a criança.

Na Educação Infantil é desafiador desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem às crianças sentir, observar, criar, interpretar e comunicar buscando aproximações com o saber e compreendendo de diferentes formas o mundo em que vivem. Tais práticas devem considerar além do conhecimento matemático, outras diferentes áreas do conhecimento, isto de forma dinâmica.

Estes são aspectos importantes para que as propostas pedagógicas se consolidem em atividade de ensino (MOURA, 2001), na perspectiva da educação-cuidado de crianças pequenas, observando as diferentes áreas do conhecimento, sem destacar apenas uma ou outra, porém considerando que o conhecimento das crianças não se dá de forma linear e divisível, mas sim de forma dinâmica e integrada.

A atividade de ensino tem como característica a sua intencionalidade, ou seja, exige estudo e planejamento dos objetivos implícitos e explícitos da atividade educativa. Esta intencionalidade nas atividades pedagógicas indicam as concepções e conhecimentos de quem as propõem (MOURA, 2001).

Quando pensamos na matemática na Educação Infantil, julgamos importante investigar como a matemática é compreendida e concebida pelos professores. Chacón, com base nos estudos de Ernest (apud CHACÓN, 2003, p. 64), afirma que podemos considerar três concepções de professores e alunos em relação à matemática: a *concepção platônica*, a *utilitarista* e de *resolução de problemas*.

A primeira definição caracteriza-se por uma visão da matemática como corpo estático e unificado de conhecimento. Nesta perspectiva não é considerada a história da matemática, concebendo como uma ciência dogmática. O ensino é enfatizado a partir dos conceitos e na lógica dos procedimentos matemáticos. A matemática, então, somente se descobre, não se cria, manifestando assim uma *visão platônica* (CHACÓN, 2003, p. 65).

A segunda considera a matemática como uma caixa de ferramentas, que se torna acumulativa na medida em que existem objetivos externos que ela pode ajudar a conseguir. O ensino é realizado de modo prescritivo, com ênfase nas regras e procedimentos. A matemática, nesta perspectiva é concebida como conjunto de fatos que não se relacionam, sendo denominada pela autora como uma concepção *utilitarista da matemática*.

Nestas duas concepções de matemática – platônica e utilitarista – Nacarato et al. (2011, p. 25) enfatiza que o professor é o instrutor, nele está centrado o processo de ensino-aprendizagem. O aluno é considerado como um sujeito passivo que aprende pela transmissão, mecanização e pela repetição de tarefas e de procedimentos.

A *perspectiva de resolução de problemas* é a terceira concepção descrita por Chacón (2003, p. 65), sendo esta uma visão dinâmica da matemática como um campo de criação humana em contínua

expansão, na qual são gerados modelos e procedimentos que são aprimorados como conhecimentos. Entende a matemática como criação humana e o "ensino está voltado aos processos gerativos da matemática", com ênfase na resolução de situações problemas (NACARATO, et al., 2011, p. 25).

Indagamo-nos se estas três concepções podem sustentar o entendimento das concepções e conhecimentos manifestos pelas professoras envolvidas neste estudo, Thompson (1997) infere que ao estudar as influências das concepções mantidas pelo professor em seu modo de ensinar, destaca que a ênfase dada a determinados aspectos da prática educativa (como a disciplina, o tipo de atividade proposta, avaliação) pelos professores em sala de aula, pode ser explicada por uma determinada visão predominante em relação à matemática.

A seguir apresentamos os dados que revelam as concepções e conhecimentos das professoras acerca da Matemática e Matemática na Educação Infantil.

As professoras e suas experiências com a Matemática

As memórias, sentimentos e experiências em relação à Matemática instigam muitos estudos no campo educacional. Chacón (2003) investiga o envolvimento emocional de professores e alunos sobre esta disciplina, demonstrando diferentes perspectivas sobre o conhecimento matemático. Thompson (1997) e Ponte (1997) apresentam importantes estudos sobre as concepções dos professores acerca da Matemática. Com base nestas pesquisas, entendemos que, quando alunos, desenvolvemos importantes significados sobre a Matemática que, de certa forma, pode influenciar na nossa atuação enquanto professores. Neste sentido, buscamos nos aproximar das experiências das professoras que colaboram com esta investigação, sejam elas positivas ou negativas.

Iniciamos com o relato da Prof.ª Ana Maria, que durante seus primeiros anos de escolarização teve boa relação com esta área do conhecimento, destacando que "gostava de Matemática, mas nem sempre conseguia alcançar" esse conhecimento. A professora declarou sobre as aulas de Matemática que "gostava bastante, apesar assim que tinha dia que eu não conseguia entender, tinha aquelas colegas que se saiam melhor, que passavam, eu tentava entender, e não conseguia. Já no Ensino Médio eu tive bastante dificuldade. Porque, eu achei assim que dificultou mais" (Prof.ª Ana Maria, E1).

Sob esta ótica a Prof.ª Eva expressou que "tinha maior problema com a Matemática" (E2). Em relação as suas recordações comentou que "a Matemática na minha época, quando eu estudava, fazia a primeira série, primeiro ano agora, porque não tinha creche, era escola de sítio... enfim, eu já me lembro da tabuada mesmo, a lembrança que tenho é da tabuada, já perguntando 2x2, 3x3. Meu pai brigava comigo dizendo que eu tinha que aprender e eu não aprendia. Repeti o primeiro ano, mas também não foi por conta da tabuada em si, foi por causa da leitura, se errasse três, quatro palavras pronto, já o limite de palavras (que podia errar, para ser aprovado), escola de sítio, muito tempo atrás. Enfim, a questão da Matemática que eu me lembro é a tabuada mesmo" (E2).

Vejamos o quanto essa fala da Prof.ª Eva revela desconforto ao tratar da Matemática, lembranças quanto à dificuldade para aprender. E isso continuou na sua experiência de vida, segundo ela "não era muito boa não! Eu não gostava, estudava porque precisava! No mínimo eu precisava ter nota pra passar, assim, era o que eu tinha na verdade. Eu estou sendo honesta, e até hoje eu não sou tão boa em Matemática não. E finaliza enfatizando que "a minha história talvez não é tão bonita. É porque foi meio assim, imposto. Assim, quando fala de tabuada, até hoje eu tenho dificuldade, uso o dedo pra contar, então assim, eu acho que a minha história na Matemática não foi a mais bonita. Mas enfim, é essa!"(E2).

A Prof.ª Cecília também relatou experiências repletas de dificuldade: "Nas séries iniciais não era muito boa não, na época a gente era muito reprimida, às vezes eu não entendia, tinha medo de perguntar, e aí foi indo... o que você conseguia fazer você fazia, o que não conseguia passava o ano seguinte sem saber. Lá na frente que eu comecei a buscar por conta própria, entendeu? Eu tinha medo de perguntar, porque eu peguei aquela época que a professora podia bater (E1). A experiência da Prof.ª Cecília com a Matemática não se difere as duas professoras apresentadas anteriormente, como enfatizamos, é um sentimento que incide muito na vivência escolar.

Atualmente Prof. Cecília relata que gosta da disciplina, mas que não se considera muito boa em relação aos conhecimentos matemáticos, e justifica essa dificuldade "porque ficou muita coisa lá da base, lá atrás, sabe. Então, mas acho que eu não sou muito boa [risos]" (E1). Entretanto na sua prática como professora da primeira infância declarou que "gosta" de propor atividades Matemáticas para as crianças e que "não vê dificuldade de trabalhar" (E1).

Destacamos também as experiências e sentimentos da Prof.ª Mary, enquanto aluna, comentou que "nas séries iniciais não foi muito proveitosa, vamos dizer assim. Foi até traumatizante. Quando eu não sabia as coisas, a professora me cobrava de um jeito assim, mais agressivo. Em vez de ensinar, ela ficava cobrando demais. Lá na quarta série também, eu tive uma experiência ruim, sobre a tabuada. A professora humilhava quem não sabia falar corretamente os resultados da tabuada" (E2). O relato negativo em relação à Matemática recebe nova conotação, "e depois, lá pela oitava série, tomei paixão, e até hoje. Minha professora do segundo grau foi excelente, até eu queria fazer a faculdade de Matemática, mas acabei fazendo de Pedagogia" (E2).

Nas aulas de Matemática, quando era aluna, Mary descreveu seus sentimentos, "no início eu não gostava não. Eu sempre fui uma aluna bem presente, mas nas aulas de Matemática, eu sempre ficava assim, meio arredia, não queria fazer as interpretações, daquela época, usava bastantes probleminhas com operações, eu não gostava de fazer, parece que bloqueava. Depois com o passar do tempo, mudou a professora, tomei mais gostos pelas operações, na parte que tinha números eu gostava mais, mas na parte que tinha interpretações de português, não me agradava" (E2).

Ao questionarmos a professora sobre seus sentimentos ao trabalhar com a Matemática na Educação Infantil, ela relata positivamente sua experiência, descrevendo atividades que costuma propor para as crianças. Percebemos que há uma diminuição da rejeição à Matemática quando se trata de atividades na Educação Infantil, ditas menos complexas.

Estes sentimentos negativos manifestos pelas professoras são recorrentes. Pesquisas de Thompson (1997) e Chacón (2003) sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática apontam para muitas experiências negativas em relação a esta área do conhecimento. Por isso acreditamos que estudos sobre esta temática possibilitam a diminuição deste estigma de que a Matemática é difícil de ser ensinada e de ser aprendida.

Concepções e conhecimentos das professoras sobre a Matemática

Ampliamos, neste momento, nossa análise buscando nos aproximar das concepções e conhecimentos que as professoras têm sobre a Matemática. Para isso, organizamos alguns depoimentos que se reportam à concepção de Matemática:

(pausa) A Matemática pra mim é... a Matemática envolve tanta coisa, tantos... tem bastante conceitos, engloba muita coisa, não é só somar, dividir... Matemática é,... esse quadrado (aponta para a sala) aqui é Matemática. Tudo a gente tem a Matemática, quando a gente faz as contas no final do mês, vai Matemática. Se você está planejando para construir, vai Matemática. (Prof.ª Ana Maria, E2)

Matemática está envolvida em quase tudo, medidas, comprimento, massa, etc. (Prof.ª Ana Maria, Q3)

Matemática pra mim... é soma, cálculo, é o que eu aprendi, entendeu... número, espaço, é isso... medida, isso envolve a Matemática. (Prof.ª Eva, E2)

Para mim através da Matemática, pensamos, raciocinamos, então a mesma vai além do cotidiano. (Prof.ª Eva, Q3)

Bom, a Matemática está presente em todas as coisas do nosso dia a dia. É um número de telefone, é uma conta, um desconto, uma compra no supermercado, todos os dias ela está presente. Isso é o que a gente mais usa, é o que eu considero. (Prof.ª Cecília, E2)

A ciência que tem por objetivo a medida e as propriedades das grandezas. (Prof.ª Cecília, Q3)

Matemática para mim é tudo. Não tem o que não tenha a Matemática. Por isso que eu trabalho toda semana com eles com a Matemática. Às vezes eles nem sabem que aquilo ali é Matemática, que para eles, Matemática é só quando tem os números. Mas está trabalhando. Têm vários tamanhos de objetos, tudo envolve a Matemática. (Prof.ª Mary, E2)

Matemática é tudo, pois todas as coisas que no dia a dia utilizamos está presente um pouco ou mais Matemática, como por exemplo: os dias do mês, hora do trabalho, quantidade de alunos [...]. (Prof.ª Mary, Q3)

As professoras Ana Maria, Cecília e Eva apresentaram uma concepção *utilitarista* da Matemática, que, segundo Chacón (2003), essa concepção é caracterizada por uma visão da Matemática como uma caixa de ferramentas. "Matemática está envolvida em quase tudo" (Prof.ª Ana Maria, Q3). Neste sentido é considerada como um conhecimento de uso no cotidiano.

Ao falar sobre o que é Matemática, as professoras destacam também alguns conhecimentos sobre conteúdos matemáticos, tais como: [...] é soma, cálculo, [...] número, espaço, medida (Prof.ª Eva, E2); [...] não é só somar, dividir [...] Matemática é esse quadrado (aponta para a sala em que estávamos) aqui é Matemática" (Prof.ª Ana Maria, E2). A Prof.ª Cecília ao ser indagada responde "é a ciência que tem por objetivo a medida e as propriedades das grandezas (Q3).

Analisando esta fala da Prof.ª Eva, percebemos que ela se remete ao que se lembra de ter estudado na escola "é soma, cálculo, é o que eu aprendi, entendeu... número, espaço, é isso... medida", mas ressalta, "Para mim através da Matemática, pensamos, raciocinamos, então a mesma vai além do cotidiano". Parece que a professora considera que a matemática mobiliza o pensar, o raciocínio.

Tomando como princípio os estudos de Chacón (2003) vemos como a concepção *utilitarista* é destacada pelas professoras Ana Maria, Cecília e Mary. Entretanto, a concepção da Prof.ª Eva, possivelmente, oscila entre *tendência platônica e uma tendência de resolução de problemas*, visto que ela cita alguns elementos que sinalizam como uma compreensão de conhecimento matemático estático, e em outra, como um conhecimento que possibilita o pensar.

Ressaltamos a ausência de discussão por parte das professoras sobre a concepção de matemática como uma ciência viva, dinâmica, com possibilidade de recriação e novidade a partir das necessidades humanas, retomando as definições dadas por Caraça (1951) e Moura (2001, 2007). No senso comum, apesar de tentarem um discurso diferente, as professoras acabam se fechando em uma definição focada em números, operações e formas.

Concepções e conhecimentos das professoras sobre a Matemática na Educação Infantil

Investigar a concepção da Matemática na Educação Infantil possibilitou-nos análises significativas em relação à importância dada pelas professoras que atuam na pré-escola para esta área do conhecimento.

Questionamos as professoras se elas acreditavam que era necessário trabalhar os conhecimentos matemáticos com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Diante das respostas positivas, solicitamos que justificassem estas afirmações. Seguem as colocações feitas pelas professoras:

Acho, de uma de forma de... da faixa etária deles, as vezes eu falo com eles assim: Hoje nós vamos trabalhar Matemática! Eles ficam todos felizes, então assim, eles não têm noção. Assim, uns têm, mas outros não. Eu acho interessante, ser trabalhado na faixa etária deles. (Prof.ª Ana Maria, E2)

Sim. Para desenvolver o raciocínio e desenvolvimento na aprendizagem do aluno (Prof.ª Ana Maria, Q3).

Ah, eu acho que sim, [...] porque como eu te disse, que as coisas que a gente estuda na faculdade, não usa... mas tem tantas outras que a Matemática está envolvida. Então, eu acredito que é importante sim, com certeza. (Prof.ª Eva, E2)

Sim, pois através dessas situações problema ela vai pensar, raciocinar pra resolver tal questão, com isso interage, socializa, aprende junto ao grupo (Prof.ª Eva, Q3).

Ah, eu acho. [...] É bom. De vez em quando a gente trabalha tipo um mercadinho, para eles terem uma noção do dinheiro, que tem que pagar, que tem que dar troco, do preço da mercadoria, se o dinheiro vai dar para pagar. Eles são bem espertinhos. Porque na idade deles, eles já pegam a moedinha, já vão lá no mercado, é uma coisa que já faz parte da realidade deles. (Prof.ª Cecília, E2)

Sim. Para as crianças construírem um conhecimento mais amplo, pois estão constantemente estamos em contato com a matemática em seu dia a dia (Prof.ª Cecília, Q3).

Com certeza. É importante, assim como o desenvolvimento deles, corporal, linguagem, a Matemática você trabalha quantos vieram hoje, quantos são meninas, na fila: quem é o primeiro, quem é o segundo. Até mesmo na organização de uma brincadeira em si. Não tem como não envolver a Matemática. (Prof.ª Mary, E2)

Sim. Porque todos os dias usamos matemática (Prof.ª Mary, Q3).

A Prof.ª Ana Maria acredita que a Matemática deva ser trabalhada conforme a faixa etária das crianças (E2). Esta professora justifica que a Matemática deve estar presente na Educação Infantil, "para desenvolver o raciocínio e desenvolvimento na aprendizagem do aluno (Q3)".

Prof.ª Eva, ao comenta que trabalha matemática utilizando "situações problema" (Q3), parece-nos promover situações de desafios em que o aluno é levado a "pensar, raciocinar", ou seja, produzir e explorar ideias na direção de possíveis soluções matemáticas.

A Prof.ª Cecília comenta que "trabalha tipo um mercadinho" para que as crianças tenham noção de dinheiro, pagamento, troco, preços, de fato esta é uma atividade que parte das experiências das crianças. Acreditamos que é importante trabalha com o sistema monetário, destacando neste tipo de atividade possíveis relações com o cotidiano. Porém, outros aspectos precisam ser considerados quando falamos de noção matemática de crianças em idade pré-escolar.

Ao ser indagada se acredita que a Matemática deva estar presente nas atividades propostas para as crianças pré-escolares, Prof.ª Mary comenta que é para o desenvolvimento deles, assim como a questão "corporal, linguagem, a Matemática" também é importante. As noções matemáticas que ela trabalha estão voltadas para a noção numérica (quantidade, números ordinais). Complementa a professora, dizendo que a matemática pode também ser trabalhada na organização de uma brincadeira.

No decorrer das entrevistas as professoras foram instigadas a falar sobre a Matemática na Educação Infantil, objetivando suscitar em suas falas as concepções e conhecimentos sobre esta temática. Entretanto, descrevem sobre quais noções matemáticas as crianças podem desenvolver na primeira infância, as quatro professoras emitem falas que se diferem, pois Ana Maria afirma que elas podem ter "contato com os números de uma forma geral, através de brincadeiras que envolvem números" (Q3). Prof.ª Eva destaca que "segundo o currículo, é importante que a criança compreenda a importância da utilização da contagem oral nas situações do cotidiano" (Q3). Diferente disto, a Prof.ª Cecília enumera algumas noções matemáticas que podem ser trabalhadas com as crianças pré-escolares, tais como "grande/pequeno, maior/menor, grosso/fino, alto/baixo, curto/longo, largo/estreito, perto/longe, leve/pesado, vazio/cheio, mais/menos, muito/pouco, igual/diferente, começo/meio/fim, dia/noite, esquerdo/direito, números e formas geométricas" (Q3).

O discurso da professora Mary revela que esta profissional considera importante que "na primeira infância, as crianças podem ter como noção matemática: quantidade de coleguinhas, divisão entre quanto são meninos e meninas, o dia que está estudando, data dos aniversários,..." (Q3).

As professoras compreendem que é possível e importante trabalhar os conhecimentos matemáticos na primeira infância, entretanto, estabelecem relações diferentes acerca do que as crianças podem desenvolver na pré-escola, pois as Prof.ª Ana Maria, Eva e Mary enfatizam o conhecimento numérico, seja por meio de brincadeiras, rotina da turma ou contagem oral. Entretanto a Prof.ª Cecília enumera alguns conteúdos que denotam as noções de medida (tamanho, peso, tempo, distância...).

As inferências das professoras sobre a Matemática na Educação Infantil refletem mais sobre os tipos

de atividades, do que relativamente aos conhecimentos e concepções de Matemática na Educação Infantil. As professoras não explicitaram que a matemática na Educação Infantil pode oportunizar que as crianças ampliem as noções matemáticas que já elaboraram em contextos diversos antes de iniciar a pré-escola e possam paulatinamente ampliá-las e como esse processo pode ser desencadeado.

Parece-nos que as professoras não têm conhecimentos específicos suficientes nesta área para discutir por que desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem e a ampliação das noções matemáticas na Educação Infantil. Seus conhecimentos indicam um senso comum, ou seja, apresentam-se através de discursos difundidos no meio educacional, mas que não são consolidados e compreendidos teoricamente.

Podemos dizer que, apesar das professoras valorizarem as noções matemáticas na pré-escola, não apresentam conhecimentos suficientes que indiquem compreender qual papel a matemática pode assumir na Educação Infantil.

Apresentamos uma análise sintética das concepções e conhecimentos das professoras, abordando a Matemática na primeira infância.

Quadro 1 – Concepções e conhecimentos das professoras em relação a Matemática

	Ana Maria	**Eva**	**Cecília**	**Mary**
Matemática	Perspectiva tradicional Concepção utilitarista da matemática	Oscila entre a perspectiva tradicional (1) e perspectiva contemporânea (1) Concepção platônica da matemática (2) Concepção Resolução de Problemas	Perspectiva tradicional Concepção utilitarista da matemática	Perspectiva tradicional Concepção utilitarista da matemática
Matemática na Educação Infantil	Oscila entre a perspectiva tradicional (1) e perspectiva contemporânea (2) (1) Pouca ênfase na EI como espaço que possam mobilizar, ampliar e sistematizar as noções matemáticas. (2) Matemática presente na Educação Infantil.	Oscila entre a perspectiva tradicional (1) e perspectiva contemporânea (2) (1) Pouca ênfase na EI como espaço que possam mobilizar, ampliar e sistematizar as noções matemáticas. (2) Matemática presente na Educação Infantil.	Oscila entre a perspectiva tradicional (1) e perspectiva contemporânea (2) (1) Pouca ênfase na EI como espaço que possam mobilizar, ampliar e sistematizar as noções matemáticas. (2) Matemática presente na Educação Infantil.	Oscila entre a perspectiva tradicional (1) e perspectiva contemporânea (2) (1) Pouca ênfase na EI como espaço que possam mobilizar, ampliar e sistematizar as noções matemáticas. (2) Matemática presente na Educação Infantil.

Fonte: Dados organizados a partir das análises da investigação.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscamos compreender *quais as concepções e conhecimentos de Matemática e de Matemática na Educação Infantil de professores que atuam na pré-escola.* A partir da análise interpretativa qualitativa dos dados produzidos mediante os questionários e as entrevistas procuramos compreender as concepções e os conhecimentos das quatro professoras que participaram da pesquisa.

O discurso das professoras demonstra a dificuldade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, entretanto, segundo Mizukami (2008) e Tardif (2002) é importante que os *conhecimentos do conteúdo*, os *conhecimentos dos conteúdos nas práticas pedagógicas* e os

conhecimentos curriculares estejam intrinsecamente ligados, subsidiando a atuação docente. Diante disso, entendemos que as professoras necessitam de formações continuadas que colaborem com a ampliação dos conhecimentos didáticos pedagógicos.

Diante dos dados analisados sobre as concepções e conhecimentos acerca da Matemática na Educação Infantil, entendemos que não há uma perspectiva de ampliação do universo infantil, mas sim uma privação aos conhecimentos matemáticos. Possivelmente a ausência de discussão sobre as diferentes áreas de conhecimento, tem contribuído para que este quadro assim se apresente.

Neste momento não cabe refutar a influência histórica na Educação Infantil das práticas pedagógicas comuns no Ensino Fundamental, mas sim repensar, a partir das novas demandas educativas. Também não queremos responsabilizar o professor pela carência de conhecimentos específicos e por suas concepções, afinal compreendemos que a formação epistemológica do conhecimento se dá de forma singular em diferentes sujeitos, consequência de suas vivências sociais e culturais. Entendemos que tudo está em movimento, em transformação e por isso estamos sempre diante da possibilidade de novas significações, nesse caso, acreditamos que é preciso um "novo olhar" para a educação das crianças de até cinco anos.

Definitivamente, entendemos que este quadro predominante de oscilação entre as perspectivas tradicionais e contemporâneas revelam concepções em movimento, provavelmente impulsionadas por mudanças no cenário educacional brasileiro. No entanto, acreditamos que para as concepções avançarem no sentido de sustentar uma educação que respeite as especificidades da infância é preciso, primeiramente, que os conhecimentos dos professores sejam redimensionados. Enfim, para que ocorra uma mudança significativa nas concepções das professoras que atuam na pré-escola acerca da Educação Infantil e da Matemática na Educação Infantil é imprescindível a ampliação dos conhecimentos sobre esta etapa da educação.

Referências

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **O projeto de matemática como (des)encadeador da formação docente**. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. (Orgs) Educação Matemática na Infância. Abordagens e desafios. 1 ed. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARAÇA, Bento Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Composto e impresso na tipografia Matemática Ltda. Lisboa, 1951.

CHACÓN, Inés Mª Gómez. **Matemática Emocional:** os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUHALDE, María Elena. Tereza Gonzáles Cuberes. **Encontros iniciais com a Matemática:** contribuições à Educação Infantil. Tradução de Maria Cristina Fontana – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FASOLO, Eliane. Políticas de atendimento à infância no Brasil: entre proposições e perspectivas. In: LANNER DE MOURA, Anna Regina. Movimento conceptual em sala de aula. In: MIGUEIS, M. da R., AZEVEDO, M. da G. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Gaia: Gailivro, 2007.

LOPES, C. E. **Crianças e professoras desvendando as ideias probalísticas e estatísticas da educação de infância**. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. (Orgs) Educação Matemática na Infância. Abordagens e desafios. 1 ed. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007.

MIGUEIS, Marlene da Rocha. AZEVEDO, Maria da Graça. Et al. **Educação Matemática na Infância**: Abordagens e desafios. Coleção Biblioteca do Professor. Serzedo/Portugal: Gailivro, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair Mendes. **A formação do professor que ensina Matemática:** perspectivas e pesquisas. 1. Ed. 1. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil (págs. 110 a 135). In: **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar / Organizadoras, Tizuko Morchida Kishimoto, Júlia Oliveira-Formosinho. – Porto Alegre: Penso, 2013.

MOURA. M. O. de. **Matemática na infância**. In: MIGUEIS, M. da R., AZEVEDO, M. da G. Educação matemática na infância: abordagens e desafios. Gaia: Gailivro, 2007.

NACARATO, Adair M. Eu trabalho primeiro o concreto. **Revista de Educação Matemática** (Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM), São Paulo, v.9, n.9-10, p. 1-6, 2005.

PONTE, João Pedro da. As representações matemáticas nas concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico: um estudo exploratório. **Revista EIEM**, 2011. 7-8 Maio, 2011, pp. 177–194.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, Alba Gonzales. **A relação entre concepção de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica**. Zetetiké – CEMPEM – FE/UNICAMP- V.5, nº8 – Jul/Dez. de 1997.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO PELO PROFESSOR COM A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA ESCOLA PARTICIPANTE DO PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO COM FOCO EM MATEMÁTICA E INICIAÇÃO AS CIÊNCIAS DO POLO UFMT

Biserra, Aloisio João
aloisiojb@gmail.com

Souza, Gresiela Ramos de Carvalho
grrhjearsi@gmail.com

Wielewski, Gladys Denise
gladysdw@brturbo.com.br

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GRUEPEM), vinculado ao grupo de pesquisa e análise de livros didáticos de Matemática, e no projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação as Ciências (OBEDUC). Nesta investigação visamos responder o seguinte problema: Qual o entendimento de professores do Ensino Médio quanto à contextualização no ensino da matemática e como esta é abordada nos livros didáticos adotados e as possíveis relações destes na prática de sala de aula. No entanto, nesse recorte vamos apresentar a análise realizada sobre a utilização do livro didático por um professor de uma escola participante do projeto sobre o olhar do ensino contextualizado da Matemática na perspectiva crítica. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo apoiada em Bogdan e Biklen (1994), entre outros autores.

Palavra-chave: Livro didático, ensino contextualizado de matemática, formação de professores.

Introdução

Segundo o PCNEM, "contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto" (BRASIL, 2000, p.78), portanto, é necessário que o aluno possa estabelecer relações com a sua realidade e com os meios sociais que o circundam.

O PCNEM recomenda em seu texto que se trabalhe a contextualização como:

> Princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. (BRASIL, 2000, p. 82).

Dessa forma, esse documento propõe que o ensino contextualizado faça um elo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar, propiciando aos alunos a aplicação dos conteúdos aprendidos em sala de aula no seu dia a dia e vice versa.

Segundo Carneiro (2005), a contextualização está incluída entre as competências definidas nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, que devem ser adquiridas pelo aluno ao estudar matemática, pois, a contextualização é útil para auxiliar o aluno a construir o conhecimento matemático, com significado. Existe, então, a necessidade de buscar métodos de ensino que permitam ao professor trabalhar de forma produtiva e contextualizada os conteúdos matemáticos, visando estimular o aluno a participar ativamente da construção do conhecimento e reconhecer a aplicabilidade dos conceitos aprendidos no seu cotidiano. Fatores como esse influenciaram na escolha da temática dessa pesquisa.

Nesse trabalho faremos um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e defendida no ano de 2013, com o objetivo de compreender como se dá o trabalho do professor com o livro didático sobre o olhar do recurso da contextualização no ensino da matemática.

A pesquisa foi realizada em uma escola que faz parte do projeto OBEDUC[1] que foi aprovado por meio do edital 038/2010/CAPES/INEP, tendo como objetivo geral fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado. Participam desse projeto a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – campus Cuiabá - MT, Universidade do Estado de mato Grosso (UNEMAT) – campus Barra do Bugres - MT e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus Ilha Solteira – SP. São atendidas, pelo projeto, seis escolas estaduais de Mato Grosso, pelo polo UFMT, sete escolas estaduais de Mato Grosso, pelo polo UNEMAT e seis escolas estaduais, cinco em São Paulo e uma em Mato Grosso do Sul, pelo polo UNESP.

A contextualização no ensino da matemática

A contextualização no ensino da matemática é um recurso facilitador da aprendizagem do aluno, por meio de seu contexto, possibilitando a relação da nova aprendizagem com os conhecimentos já adquiridos no meio social e cultural em que qual está inserido.

Quando falamos em contextualizar o ensino da matemática, nos referimos ao fato de que o aluno deve partir dos "saberes" já internalizados, para que possam ter condições de problematizar, através de suas vivências e sonhos, se vendo como parte dessa construção e autores desse conhecimento. Para Skovsmose (2007),

> o pensamento matemático representa não só um pensamento formal, útil para avançar a fim de produzir encadeamentos dedutivos e reconhecer necessidades vinculadas às provas matemáticas, mas também expressa uma maneira de pensar que é útil para o desenvolvimento da cidade e do estado (p. 69).

No ensino da matemática, a contextualização é um recurso útil, desde que seja interpretada de uma forma ampla, e não empregada de modo artificial e forçado e que não se restrinja apenas ao cotidiano do aluno. Pois, segundo Moraes (2008), a mudança de ênfase do cotidiano para contexto tem como maior objetivo a inclusão na qualidade política, possibilitando assim, maior interferência dos alunos e da população no meio em que vivem.

Segundo Skovsmose (2007), muitos autores de livros didáticos dão exemplos "realistas" sem a utilização de métodos empíricos, os exercícios são inventados, e quanto mais atividades houver para o cumprimento do ano letivo e para os alunos, melhor é. E, completando o raciocínio, Skovsmose afirma:

---

1 O projeto OBEDUC foi aprovado por meio do edital 038/2010/CAPES/INEP, tendo como objetivo geral diagnosticar as dificuldades em matemática e iniciação a ciências de alunos da educação básica das escolas das redes públicas de ensino, bem como coordenar as propostas e intervenções dos participantes por meio de recorrentes apresentações e discussões das mesmas, em diferentes fóruns (locais e gerais), visando ao enfrentamento da problemática encontrada nos *locus* selecionados para atuação.

> Muitos exercícios se referem a uma situação não-matemática que, ainda assim, parece artificial. Poderíamos chamá-la de uma "realidade virtual". Essa realidade inclui fazer compras, levantar preços, raciocinar com dinheiro, pagamento, taxas de câmbio, velocidade, aceleração, distância, que são entidades que observamos na "realidade". Mas apesar disso, a realidade virtual de um exercício matemático é de uma natureza particular (SKOVSMOSE, 2007, p. 82).

Portanto, segundo o apresentado pelo autor nessa citação, é necessário que os professores sejam capazes de observar em um livro se o exercício chamado de contextualizado está trazendo situações da realidade do aluno, ou trazem apenas uma 'realidade virtual', um exercício particular que não possibilita a criticidade do aluno, pois, "na realidade virtual toda a informação é exata" (SKOVSMOSE, 2007, p.82).

Para ilustrar essa suposição, destacamos o seguinte exemplo: "Pedro tem que comprar maçãs. Ele trouxe uma nota de cinquenta reais. Ele tem que comprar 14 quilos e cada quilo custa 85 centavos. Quantos reais terá de troco?" (SKOVSMOSE, 2007, p. 81). Esse tipo de exemplo pode ser apresentado sob o olhar da 'realidade virtual', em que o resultado que será obtido é único e positivo e descarta qualquer tipo de interpretação ou consideração do tipo:

> Quando está sendo afirmado que Pedro está indo comprar 14 quilos de maçãs, não faz sentido considerar qualquer outra quantidade de maçãs. E não há qualquer problema em obter exatamente 14 quilos, embora deve ser uma meta combinatória complicada produzir uma quantidade de maçãs que pese exatamente 14 quilos. Não está em questão discutir o preço, ainda que 14 quilos representem uma quantidade grande de maçãs a serem compradas. Que Pedro pudesse preferir comprar apenas 3 quilos – imagine o trabalho de carregar 14 quilos de maçãs da loja até a casa – está fora de questão (SKOVSMOSE, 2007, p. 82).

Dessa forma, sob o olhar da 'realidade virtual', se alguma pergunta ou indagação desse tipo venha a surgir em sala de aula, o professor imediatamente pede para o aluno parar de fazer perguntas bobas e resolver o exercício. Entendemos que a contextualização no ensino da matemática pode possibilitar o olhar dessa realidade de forma crítica, observando e vivenciando o que está acontecendo na realidade do aluno, propiciando discussões e indagações sobre as informações apresentadas.

Ao acreditarmos que a contextualização deve estar presente nas estratégias utilizadas pelos professores, é importante destacar que a maioria acredita que o ensino contextualizado se dá pela relação do conteúdo a ser trabalhado e o cotidiano dos alunos. No entanto, este cotidiano muitas vezes é interpretado como sendo a vida extraescolar. Dessa forma, conteúdos que não são fáceis de contextualizar, nestes termos, não se fazem necessários.

Sobre isso D'Ambrosio enfatiza que:

> O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura, e que a todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D'AMBROSIO, 2002, p. 22).

Dessa forma, para a construção do conhecimento matemático se faz necessária a valorização das experiências e dos instrumentos que estão presentes na cultura dos alunos. Assim, Acreditamos que o ensino contextualizado da matemática é um recurso que possibilita a aproximação entre o cotidiano e o conteúdo escolar.

A contextualização permite ao professor proporcionar e desenvolver o conhecimento matemático do aluno, mediante a manipulação de conceitos mais simples e conhecidos por ele. Para isso é preciso que o professor conheça sua clientela, desde seu nível de conhecimento da disciplina ao seu contexto cognitivo e social, para que, partindo de sua realidade, possa desenvolver as atividades em sala. "Conhecer o contexto de vida dos alunos é, portanto, uma referência primeira e fundamental para o planejamento das aulas por parte do professor" (SCHIMITT; FERREIRA, 2004, p. 15).

Pois, com essa prática o professor consegue justificar a importância de um conteúdo, tendo em vista a motivação do aluno para o estudo e a aprendizagem significativa[2]. Portanto, para dar significado à aprendizagem, segundo Ausubel, deve-se partir de um produto "fenomenológico" do processo de aprendizagem, onde os significados potenciais, próprios aos símbolos, se convertem em conteúdos cognitivos, para cada indivíduo, e na medida em que este aluno se posiciona no mundo ele atribui significados à realidade em que se encontra.

Opção metodológica

Escolhemos como metodologia para nossa pesquisa uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, apoiados na obra de Bogdan e Biklen (1994), por entender que,

> Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]. A investigação qualitativa é descritiva [...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-50).

Ao analisar as propostas apresentadas pelos autores, entendemos que a nossa pesquisa, por ter a investigação realizada no ambiente natural dos sujeitos, por estarmos mais interessados no processo do que no resultado, por pretendermos descrever o fenômeno, por analisarmos os dados de acordo com o seu surgimento e por tentar dar importância ao significado, se caracteriza em uma metodologia qualitativa.

A nossa pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais do município de Cuiabá - MT que fazem parte do projeto (OBEDUC). A escolha dessas duas escolas se deu por meio de uma busca entre as seis escolas que participam do projeto OBEDUC e são atendidas pelo polo UFMT. Como nossa pesquisa foi desenvolvida com alunos do 3° ano do Ensino Médio regular, foi necessário selecionarmos escolas que atendem a esse nível de ensino. Dentre as seis escolas, três possuíam turmas do 3° ano do Ensino Médio e como a análise do livro didático faz parte da nossa pesquisa, descartamos uma delas por não estar utilizando o livro didático no ano em que a coleta de dados foi realizada. No entanto, ressaltamos que para esse artigo, nos atemos apenas ao trabalho de um dos sujeitos com a utilização do livro didático sob o olhar do ensino contextualizado apenas de uma escola.

Para manter e preservar o sujeito vamos o chamar pelo nome fictício de João, cujo mesmo é efetivo na rede estadual de ensino de Mato Grosso e atua na educação há 20 anos. Ele tem como primeira formação a graduação em engenharia civil em uma Universidade Federal do estado de Mato Grosso e por já trabalhar na educação resolveu fazer licenciatura em matemática, em uma instituição particular na cidade de Várzea Grande – MT, é especialista em gestão educacional por uma instituição particular. Ele escolheu a carreira docente para poder fazer parte da construção do conhecimento dos alunos e decidiu trabalhar com o Ensino Médio, pois, os alunos em sua concepção estão mais maduros, já sabem o que fazer. A Sua segunda profissão é regente de coral.

Já o livro utilizado pelo professor é: RIBEIRO, Jackson. **Matemática**: ciência, linguagem, e tecnologia. São Paulo: Scipione, 2010. v. 3. O qual vamos chamar de LD2.

Para a coleta de dados foi realizados diversos questionários para compreendermos a concepção do professor sobre o que é esse ensino contextualizado e como ele pode ser trabalhado com a utilização do livro didático, no entanto nesse trabalho vamos dar destaque para:

2 Entendemos essa aprendizagem significativa segundo a teoria de David Ausubel apud Moreira (2001), em que a aprendizagem é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento.

Q3 – Bloco Utilização do Livro Didático: Composto de 05 questões abertas, cujo objetivo é identificar se e como os sujeitos utilizam o livro didático para trabalhar de forma contextualizada.

Para análise desses instrumentos utilizamos com categorias de análise duas categorias para análise dos sujeitos e do livro didático: Ensino tradicional da matemática e Ensino contextualizado da matemática. É importante observar que não tomamos a decisão de categorizar com o intuito de apontar qual seja a correta ou errada, nem tão pouco considerá-las como absolutas. No entanto, sabemos que corremos riscos, pois, ao interpretar os dados coletados e apresentá-los, o leitor pode inferir sua leitura a algum tipo de rótulo. Então, deixamos claro que o nosso objetivo em criar categorias é possibilitar uma formalização acadêmica para o referido estudo.

Analise

Optamos nesse artigo por analisar um livro didático utilizado por um dos sujeitos de nossa pesquisa, por entendermos que este é um dos materiais mais utilizados como suporte para o desenvolvimento do ensino. Segundo Lajolo (1996), sua importância se dá porque o Brasil tem um sistema precário e, dessa forma, o livro passa a determinar conteúdos e condicionar estratégias de ensino. Ainda, conforme a autora, "embora o livro didático não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares" (LAJOLO, 1996, p.04).

Temos como delimitação do tema o conteúdo de estatística que foi sugerido pelos dois professores que fazem parte de nossa pesquisa. A escolha deste conteúdo segue a indicação dos professores, pois dentre os conteúdos apresentados no livro didático do terceiro ano, este seria o mais fácil de trabalhar com o recurso da contextualização. Portanto, vamos apresentar aqui apenas a utilização do Livro Didático: cujo objetivo é identificar se e como o sujeito utiliza o livro didático para trabalhar de forma contextualizada.

Com base nas análises realizadas, vamos destacar as concepções expressas, por João e pelo LD2, quanto ao ensino contextualizado da matemática sob uma perspectiva crítica e as possíveis relações entre os dois na prática de sala de aula.

Quadro 15 - Síntese das Concepções de João e do LD2

Professores		João	LD2
Concepções	Ensino de matemática	Transita entre as perspectivas construtivista e tradicional, porém mantendo certa tendência para o modelo tradicional.	Transita entre as perspectivas construtivista e tradicional, porém mantendo certa tendência para o modelo tradicional.
	Recurso da contextualização no ensino da matemática	Compreende o recurso da contextualização de forma limitada.	Apresenta características de ensino contextualizado, no entanto, não leva em consideração a história da construção do conteúdo de estatística.

Fonte: Os Pesquisadores

Considerações

Ao analisar a relação João e LD2, observamos que o trabalho com o livro didático se dá de forma tradicional, onde o professor seleciona exemplos e exercícios considerados por ele como sendo fáceis. Quanto ao recurso da contextualização, João até tenta se apropriar de alguns exercícios apresentados

pelo livro didático, propiciando a proximidade do conteúdo matemático com a realidade do aluno, no entanto, essa atividade é direcionada e não possuem discussões sociais. As atividades que mais se aproxima da contextualização são deixadas de lado pelo professor, pois, considera que os alunos vão apresentar dificuldade em responder. A discussão que o LD2 faz em relação às questões alienantes que a matemática pode propiciar, percebemos que em nenhum momento da análise dos dados o professor comenta, demostrando assim, que possivelmente a seleção de atividades e exercícios a que ele dá ênfase e trabalha em sala de aula propicia apenas a resolução do algoritmo matemático.

Portanto, partindo desse trabalho que nos propiciou o olhar para o trabalho do professor com a utilização de uma ferramenta tão importante sobre o olhar da contextualização. E por essa importância vamos propor formações continuadas nas atividades desenvolvidas pelo OBEDUC, no intuito de propiciar aos professores das escolas atendidas pelo projeto a compreensão sobre o ensino contextualizado da matemática e o as possibilidades de trabalho com o livro didático com a utilização desse recurso.

Referências

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo de Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Matemática – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. 2v. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997

BROUSSEAU, Guy. **Os diferentes papéis do professor**. In. PARRA, C; C, Saiz, 1. et al. Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **A história da matemática**: Questões historiográficas e politicas e reflexos na educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp. 1999. p.97-116.

D'AMBROSIO, Ubiratam. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, Papirus, 1996. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, Ubiratam. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, Papirus, 2001 (Coleção Perspectiva em Educação Matemática)

D'AMBROSIO, Ubiratam. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 2ªed. Belo Horizonte – MG, Editora Autêntica, 2002.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **A Reflexão Distanciada na Construção dos Conhecimentos Profissionais do Professor em Curso de Formação Inicial**. 1998. 316 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática) - FE/USP, São Paulo, 1998.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem.** UNIciências, Cuiabá, UNIC, V.3, 1999, p.8-21.

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de; DARSIE, Marta Maria Pontin. **Concepções de Professores em Avaliação e Educação Matemática: "Encontros e Desencontros"**. In. DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação no trabalho docente: concepções e práticas em educação matemática. Cuiabá-MT: EdUFMT/FAPEMAT, 2010.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática:** Contexto e Aplicações – Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, Vera Maria J; CALEJÓN, Laura Maria C. **A Metodologia de Resolução de Problemas no ensino de Matemática nas Séries Iniciais**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed: Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1987.

FONSECA, Maria C. F. R. **Por Que Ensinar Matemática**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.1, n. 6, mar/abril, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Identidade cultural e itinerário educativo**: Notas sobre educação popular. I Journee reencontre avec Paulo Freire. Paris, La Vilette, 1991. p. 1-7.

IMENES, Luiz Marcio; LELLIS, Marcelo. **Manual Pedagógico**. In:*Matemática Imenes e Lellis***:** Livro do Professor**.** São Paulo: Scipione, 1997. p. 6-9.

SILVA, Maria José da; DARSIE, Marta Maria Pontin. **Concepções de Matemática e de Avaliação expressas nos Relatórios Avaliativos de professores**. In. DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação no trabalho docente: concepções e práticas em educação matemática. Cuiabá-MT: EdUFMT/FAPEMAT, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático**: um quase manual de usuário. Em Aberto, Brasília. Ano 16, n°69, jan/març. 1996.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, ALDEMI FERREIRA. **Contextualização e Interdisciplinaridade na Utilização da Matemática no Estudo de Fenômenos Climáticos e Meteorológicos**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **O ensino e as propostas pedagógicas.** In: BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999 p.153-167.

MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MORAIS, Rosilda dos Santos. **Aprendizagem de polinômios através da resolução de problemas por meio de um ensino contextualizado**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira de Educação**. Campinas: Papirus, 1989.

MOREIRA, Marco a. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de Devid Ausubel. São Paulo: Sentauru, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **Os Saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIS, Luiz. Carlos. (2002). **Didática da Matemática**: Uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica.

PEREZ, Geraldo. **Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional.** In: BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp. 1999. pp.153-167.

RIBEIRO, Jackson. **Matemática**: ciência, linguagem, e tecnologia. São Paulo: Scipione, 2010. v.3.

SCHMITT, Carla Ludegero; FERREIRA, Cristina. **A Educação Matemática Escolar Relacionada ao Cotidiano do Educando**. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG***.** Blumenau: 2v, n. 6, 2004. p.14-17.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão de democracia. Campinas: Papirus, 2001.

ABORDAGEM DA FÓRMULA POLIEDRAL DE EULER EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: ANTERIOR, DURANTE E POSTERIOR AO MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA

Tatiana Leal da Costa

Luzia Aparecida Palaro
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

RESUMO: Neste texto apresentamos uma síntese da análise da abordagem do saber Fórmula Poliedral de Euler em livros didáticos de matemática, publicados no período anterior, durante e posterior ao Movimento da Matemática Moderna, que desenvolvemos na dissertação de mestrado intitulada "Uma análise da abordagem da fórmula poliedral de Euler em livros didáticos de matemática", defendida em 2013. A pesquisa baseou num estudo histórico, bibliográfico, documental e interpretativo, com abordagem qualitativa. Para a análise dos livros didáticos, adotamos como referênciais teóricos a Teoria da Tranposição Didática e a Teoria Antropológica do Didático, ambas tratadas pelo educador matemático francês Yves Chevallard. Como resultado da pesquisa, vimos que autores de livros didáticos apresentaram diferentes abordagens da Fórmula Poliedral de Euler em decorrência do contexto educacional da época de publicação dos mesmos, especialmente, no que se refere ao momento vivenciado no ensino da matemática de cada período, no Brasil.

Palavras-chave: Educação matemática. Livro didático. Fórmula Poliedral de Euler.

1 Introdução

Neste trabalho analisamos a abordagem do saber Fórmula Poliedral de Euler – tópico de estudo em Geometria Espacial – publicados em livros didáticos de três períodos distintos, relativo ao ensino da matemática no Brasil: anterior, durante e posterior ao Movimento da Matematica Moderna (MMM).

O primeiro período assiste à disciplinarização da matemática escolar do ensino de nível médio; o segundo período testemunha o surgimento da Matemática Moderna como tendência pedagógica e o terceiro período contempla o surgimento da Educação Matemática como campo de pesquisa e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para a escolha de livros didáticos, limitamos o primeiro período, anterior ao MMM, entre os anos de 1930 a 1960, em que ensino da matemática se caracterizava

pelo modelo euclidiano. O segundo período estabelecemos entre os anos de 1960 a 1980, quando o MMM propôs o ensino da matemática por meio das estruturas algébricas, sendo as transformações geométricas uma das formas encontradas para o ensino da geometria, por meio das estruturas (DUARTE; SILVA, 2006). De acordo com Valente (2008), o MMM buscou aproximar a matemática do ensino secundário com aquela do ensino superior, e esta "questão didático-epistemológica ganha cientificidade por meio dos estudos de Jean Piaget e o paralelismo das estruturas cognitivas com as estruturas matemáticas" (p. 590).

O terceiro período, posterior ao MMM, situamos aquele após a década de 80 quando o movimento da Educação Matemática passou a apresentar novas perspectivas de estudos sobre o fracasso da matemática escolar o qual estaria relacionado "não somente às questões pedagógicas e/ou psicológicas, mas também ideológicas, sociopolíticos e culturais" (ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, 1988, p. 50). Nesse contexto, foram também discutidos e elaborados os PCN, em que se propõem, entre outros aspectos, o ensino da matemática por meio da história, da interdisciplinaridade e da contextualização de conteúdos.

Na dissertação intitulada "Uma análise da abordagem da fórmula poliedral de Euler em livros didáticos de matemática", defendida por Costa (2013), estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: *Como o conteúdo Fórmula Poliedral de Euler é abordado em livros didáticos de matemática brasileiros destinados ao ensino de nível médio, publicados no período anterior, durante e posterior ao MMM?* Para respondê-la, selecionamos oito livros didáticos de matemática.

A escolha dos livros didáticos se deu da seguinte forma: conter o conteúdo Fórmula Poliedral de Euler, ser ou ter sido destinado ao ensino de nível médio e pertencer aos períodos (anterior, durante e posterior ao MMM) de nosso estudo. No total, encontramos 21 livros (3 livros do período anterior ao MMM, 7 livros do período do MMM e 11 livros do período posterior ao MMM). Todavia, restringimos o universo dos livros didáticos de cada período (anterior, durante e pós-MMM) a partir dos seguintes critérios: abordar a Fórmula Poliedral de Euler em cada livro de forma distinta entre si e, quando houvesse semelhanças, ser o mais antigo e não terem o mesmo ano de publicação.

Dessa forma, selecionamos dois livros publicados no período anterior ao MMM, quatro livros publicados no período do MMM e dois livros publicados no período posterior ao MMM, os quais destacamos no quadro a seguir.

Período	Ano	LIVROS DIDÁTICOS
Anterior ao MMM	1949	ALMEIDA, Furquim; FARAH, Edson; CASTRUCCI, Benedito. **Matemática.** 1ª série, cursos clássicos e científicos**.** Editora do Brasil S/A.
	1958	QUINTELLA, Ary. **Matemática**. 1° ano, colegial. Companhia Editora Nacional.
Durante o MMM	1968	ROCHA, Luiz M.; BARBOSA, Ruy M.; NETO, Scipione de P. **Matemática**. Curso Colegial Moderno. vol. 2. Editora IBEP
	1971	CATUNDA, Omar; DANTAS, Martha M. S; NOGUEIRA, Eliana C; ARAÚJO, Norma C; GUIMARÃES, Eunice C; PINHO E SOUZA, Neide C. **Matemática**. Segundo Ciclo. Ensino Atualizado. Editora Ao Livro Técnico S/A
	1976	CASTRUCCI, Benedito. **Geometria curso moderno**. vol. 2. 3ª edição. Editora Livraria Nobel.
	1980	IEZZI, Gelson; DOLCE, Osvaldo; TEIXEIRA, José C.; MACHADO, Nilson J; GOULART, Márcio C.; CASTRO, Luiz R. S; MACHADO, Antonio S. **Matemática.** 2° grau. 2ª série. 7ª edição revisada. Editora Atual.
Posterior ao MMM	1999	DANTE, Luiz R. **Matemática: Contexto e Aplicações**. Ensino Médio. V. 2. Editora Ática.
	2005	GIOVANNI, José R.; BONJORNO, José R. **Matemática Completa**. 2ª série. 2ª edição renov. Editora FTD.

Quadro 1: Livros didáticos de matemática selecionados na pesquisa

Por essas considerações, a pesquisa se baseou num estudo histórico, bibliográfico, documental e interpretativo, com abordagem qualitativa. Os livros foram nossa fonte de análise os quais consideramos como documentos, pois estes "[...] constituem uma fonte estável e rica. [...]. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 39).

2 Breve considerações acerca da Teoria da Transposição Didática (TTD) e da Teoria Antropológica do Didático (TAD)

Em virtude das transformações vivenciadas no ensino da matemática no Brasil, das diferentes abordagem da Fórmula Poliedral de Euler apresentadas por especialistas da área, isto é, pelos matemáticos e a constatação de diferentes abordagem deste conteúdo em livros didáticos de matemática destinados ao ensino de nível médio de distintas épocas, decidimos pela Teoria da Transposição Didática (TTD) e pela Teoria Antropológica do Didático (TAD), ambas tratadas pelo educador matemático francês Yves Chevallard, para realizar a análise da abordagem da Fórmula Poliedral de Euler nos livros didáticos selecionados na pesquisa.

A escolha da TTD se deu pelo fato de nos permitir compreender as transformações pelas quais passam os saberes para se tornarem ensináveis. Na década

de 80, Chevallard ampliou esta noção ao considerá-las dentro do sistema didático (o saber, o professor e o aluno) como constituída por três partes distintas, porém, interligadas: o *saber sábio*, o *saber a ensinar* e o *saber ensinado*.

O *saber sábio* (ou *saber matemático*) é o saber produzido pelos especialistas da área, sendo divulgados em artigos científicos, obras matemáticas, etc. Porém, para que seja possível o seu ensino, os saberes passam por transformações, integrando a esfera do *saber a ensinar* que, geralmente, são instituídos pelos programas curriculares, livros didáticos, etc. Mas, nem sempre o *saber a ensinar* é apreendido como tal por alunos, pois até mesmos os professores fazem diferentes transposições do saber em sala de aula. Este estágio compreende a esfera do *saber ensinado*.

Num processo de transmissão escolar burocrática os saberes ensináveis (e ensinados) passam por transformações radicais (VERRET, 1975 *apud* CHEVALLARD, 2005, p. 67-68) tais como: *a desincretização do saber, a programabilidade do saber, a despersonalização do saber, a publicidade do saber e o controle social das aprendizagens*. Destes, selecionamos os quatro primeiros como categorias de análise da abordagem da Fórmula Poliedral de Euler em livros didáticos por serem textualizáveis.

- A *desincretização do saber* ocorre quando a divisão da prática teórica em campos delimitados dão lugar às práticas de aprendizagem especializadas. Esta operação sobre os saberes facilita a delimitação dos conceitos, das ferramentas matemáticas e das relações do saber com os outros saberes (NEVES, 2009 *apud* MELZER, 2012). Por isso, buscamos identificar nos livros didáticos de matemática em que unidade/capítulo é proposto o conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, e se a distribuição deste, em relação aos demais saberes presentes no livro, está em consonância com os documentos oficiais da época de sua publicação.
- A *programabilidade de aquisição do saber* consiste na programação das aprendizagens e dos controles, segundo sequências racionais, que permitam uma aquisição progressiva dos conhecimentos. A partir da interpretação deste elemento, averiguamos nos livros didáticos a indicação da série/ano de estudo do conteúdo Fórmula Poliedral de Euler e a sequência utilizada pelos autores para introduzir os exercícios (resolvidos e propostos) a ele relacionados.
- A *publicidade do saber*, por sua vez, consiste na definição explícita, em compreensão e extensão, do saber transmitir "[...] que ali se representa (como oposto ao caráter "privado" dos saberes pessoais, adquiridos por mimetismo, ou esotéricos,

adquiridos por iniciação, etc.)" [1] (CHEVALLARD, 2005, p. 73, tradução nossa). Para Melzer (2012), este elemento da transposição didática aparece quando o saber é explicado ou quando se discorre sobre sua necessidade, aplicação ou a forma de seu estudo ao longo de uma unidade. Segundo Neves (2009), citado por Melzer (2012), os prefácios impressos em obras são uma forma de publicizar o saber, pois por meio deles, se podem conhecer as finalidades dos assuntos textualizados. Nesse sentido, verificamos se os autores justificam a abordagem da Fórmula Poliedral de Euler ou se apresentam como ele é estudado no livro, por meio do *Prefácio* da obra ou na textualização do conteúdo no próprio capítulo.

A *despersonalização do saber* ocorre quando há a separação do saber de qualquer contexto pessoal de seu criador. Chevallard (2005) destaca que todo saber está vinculado a seu produtor, mas quando compartilhado no interior de uma comunidade acadêmica, supõe-se certo grau de despersonalização, que é requisito para a *publicidade do saber*. Assim, nos livros didáticos a verificação da *despersonalização do saber* ocorreu a partir da associação ou não da abordagem do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, presente no livro, aos matemáticos que são considerados como seus "criadores".

Chevallard apresentou ainda outros conceitos como *as criações didáticas do saber, a dialética antigo/novo do saber e as noções matemáticas, paramatemáticas e protomatemáticas do saber*, os quais utilizamos também como categorias de análise.

As *criações didáticas do saber* são recursos e conteúdos incorporadas à lista oficial dos conteúdos avalizados pela instituição escolar, que buscam auxiliar a compreensão de um conceito. Nessa perspectiva, na análise dos livros didáticos, consideramos *criações didáticas do saber* as representações figurais, mesmo que estas sejam inerentes ao estudo de poliedros, que articulam com os conceitos presentes na abordagem do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler.

A *dialética antigo/novo do saber* é uma forma de evitar o desgaste do saber que se dá quando elementos como conceitos, definições etc., tratados de forma científica por uma comunidade científica, se tornam ultrapassadas e, paralelamente, ocorre também ocorre o desgaste natural do saber por sê-lo vítima do tempo didático. Dessa forma, a *dialética antigo/novo do saber* consiste em apresentar o objeto de saber, primeiramente, como algo novo e, em seguida, torná-lo antigo com a inserção de

[1] ..] que allí se representa (como opuesto al carácter "privado" de los saberes personales, adquiridos por netismo, o esotéricos, adquiridos por iniciación, etc.). (CHEVALLARD, 2005, p. 73).

novos saberes. Nos livros didáticos, verificamos a *dialética antigo/novo do saber* a partir da articulação do conteúdo Fórmula Poliedral de Euler com os demais saberes apresentados no capítulo do livro em que o conteúdo é estudado.

- *As noções matemáticas* são objetos de estudo em si mesmos, como a noção de adição, círculo, etc. *As noções paramatemáticas* são objetos da atividade matemática, e não de ensino, como a noção de demonstração, parâmetro, etc. Já *as noções protomatemáticas* são as habilidades requeridas pelo aluno durante o estudo de um conteúdo, como a percepção de modelos, o raciocínio, etc. Nos livros didáticos, averiguamos se estas noções são abrangidas na abordagem do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler.

Entretanto, Almouloud (2007) afirma que a TTD realiza uma análise epistemológica do saber, sob o ponto de vista didático, essencialmente, a partir da categorização dos objetos de saber em *noções matemáticas*, *paramatemáticas* e *protomatemáticas* e, a insuficiência dessa classificação levou Chevallard a desenvolver a TAD. Nesta, é proposta a elaboração de uma antropologia do didático, em que o seu objeto de estudo é o didático (CHEVALLARD, 1996 *apud* ALMEIDA, 2012).

Com o termo "antropológico", "[...] a TAD situa a atividade *matemática*, e por isso a atividade de *estudo* em matemática, *no conjunto das atividades humanas e das instituições sociais*"[2] (CHEVALLARD, 1998, p. 1 – grifos do autor, tradução nossa). A partir das noções de (tipo de) *tarefa*, (tipo de) *técnica*, *tecnologia* e *teoria,* é possível modelar as práticas sociais em geral e, em particular, a atividade matemática (ALMOULOUD, 2007), as quais constituem uma *praxeologia*.

Os tipos de *tarefas,* geralmente, se exprimem por um verbo como, por exemplo, *dividir* um inteiro pelo outro. As *técnicas* são a maneira de realizar as tarefas, não necessariamente de natureza algorítmica. A *tecnologia* é o discurso racional sobre as *técnicas* e são constituídas por proposições, definições, teoremas, entre outros (CHEVALLARD, 1999 *apud* MARTINEZ, 2012). Por sua vez, a *teoria* é o discurso suficientemente amplo que serve para interpretar e justificar a *tecnologia*; ela é o fundamento último da atividade que vai além do óbvio e natural, sem necessidade de nenhuma justificativa (ALMEIDA, 2012).

Com estas noções Chevallard preceitua que uma *praxeologia* é composta por dois blocos: o bloco prático-técnico, em que se situam as *tarefas* e as *técnicas*, que

[2] [...] la TAD situe l'activité *mathématique*, et donc l'activité *d'étude* en mathématiques, *dans l' ensemble des activités humaines et des institutions sociales* (CHEVALLARD, 1998, p. 1 – grifos do autor).

corresponde ao *saber-fazer*, e o bloco tecnológico-teórico, em que se situam as *tecnologias* e as *teorias*, que corresponde ao *saber*. Dado um tema de estudo, devem ser ainda consideradas as *praxeologias matemáticas,* ou *organizações matemáticas,* e as *praxeologias didáticas,* ou *organizações didáticas* (CHEVALLARD, 1999 *apud* MARTINEZ, 2012). A primeira refere-se à realidade matemática, que pode ser construída e, a segunda, à maneira pela qual essa realidade pode ser estudada.

A partir de conceitos supracitados referente a TAD, realizamos a análise da abordagem da Fórmula Poliedral de Euler nos livros didáticos em que averiguamos a *tarefa,* apresentar o conteúdo Fórmula Poliedral de Euler, na parte teórica, para a qual identificamos as *técnicas* mobilizadas e o *discurso tecnológico-teórico* que as fundamentam nos livros didáticos; e apenas os tipos de *tarefas* e *técnicas* empregadas em exercícios resolvidos e propostos, relacionados ao conteúdo investigado, por constituir o *discurso tecnológico-teórico por* conceitos, definições, fórmulas, etc. que são apresentados na parte teórica dos livros.

3 Síntese das análises dos livros

Nota-se da análise da *desincretização do saber*, apresentada no quadro 1, que a maioria dos livros didáticos abordaram o conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, em uma Unidade, Capítulo ou bloco, denominado Poliedros, com exceção do LD4 que o apresentou em capítulos distintos.

Anterior ao MMM	LD1 (1949)	Unidade VII - Poliedros
	LD2 (1958)	Unidade IV: capítulo II - Poliedros
Durante o MMM	LD3 (1968)	Capítulo XII – Poliedros
	LD4 (1971)	Capítulo 3 - Geometria Afim Espacial e Capítulo 4 - Geometria Euclidiana do Espaço
	LD5 (1976)	Capítulo II – Poliedros
	LD6 (1980)	Capítulo XII - Poliedros
Posterior ao MMM	LD7 (1999)	Capítulo XIII - Poliedros
	LD8 (2005)	Geometria (Poliedros)

Quadro 2: Desincretização do Saber
Fonte: organização nossa

Além disso, os livros estavam em consonância com programas de matemática vigentes na época de suas publicações e/ou com movimentos de renovação do ensino da matemática como o MMM e o movimento da Educação Matemática.

Quanto as *noções paramatemáticas*, notamos que nos dois primeiros períodos os livros apresentaram o conteúdo Fórmula Poliedral de Euler próximo ao *saber sábio*, valendo-se principalmente de *noções paramatemáticas* como, teorema e demonstração. Mas, no final da década de setenta, percebemos uma mudança brusca na apresentação deste conteúdo, tendo em vista que o LD6 deixou de apresentar estas *noções*. Após o período do MMM, os livros didáticos não utilizam mais estas noções.

Ao longo dos períodos investigados, os livros usaram ora mais ora menos *noções matemáticas* na abordagem da Fórmula Poliedral de Euler, que justificam a apresentação do mesmo e que permite este conteúdo "viver" nos livros como um *saber a ensinar,* conforme apresentamos no quadro 2.

Anterior ao MMM	LD1(1949)	vértices, arestas, faces, superfície poliédrica aberta/fechada e contorno.
	LD2(1958)	poliedros, poliedros convexos, vértices, arestas e faces.
Durante o MMM	LD3(1968)	lados, arestas livres, arestas, faces, contorno, superfície poliédrica (fechada e aberta, convexa, simples ou simplesmente conexa) e o lema de Descartes-Euler.
	LD4(1971)	Cap 3. (poliedro convexo, semi-espaço, plano, planos paralelos, ângulo poliédrico, homotetia, projeções, arestas, faces, vértices e polígonos). Cap. 4 (poliedros convexos, semirreta, esfera, projeção, arcos de círculo, aresta, vértice, face, ângulo sólido, triângulos esféricos e área da esfera).
	LD5(1976)	superfície poliédrica convexa, superfície poliédrica convexa aberta/fechada, contorno, arestas, faces, vértices e conexão.
	LD6(1980)	faces, vértices, arestas, poliedro convexo.
Posterior ao MMM	LD7(1999)	arestas, vértices, faces e poliedro convexo.
	LD8(2005)	vértices, faces, arestas e poliedro convexo.

Quadro 3: Noções matemáticas do saber
Fonte: organização nossa

Observa-se que as *noções matemáticas* empregadas na apresentação do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, no período anterior e durante o MMM estavam ligados em comum à *noção matemática* de superfície poliédrica. No entanto, na maioria dos livros pertencentes ao período do MMM as *noções matemáticas* se diferem das presentes nos livros do período anterior por utilizarem a linguagem matemática defendida pelo MMM, na abordagem da geometria, que eram as transformações geométricas e a topologia. No final da década de setenta, com o declínio do MMM, a apresentação do conteúdo Fórmula Poliedral de Euler se restringe as *noções matemáticas* de poliedros convexos, faces, vértices e arestas.

Em relação à *programabilidade do saber* constatamos, de acordo com o quadro 3, que os livros do período anterior ao MMM eram destinados aos alunos do 1° ano do ensino de nível médio. A partir do MMM, os livros são destinados ao 2° ano do ensino de nível médio, com exceção do LD4 que continuou a apresentá-lo no 1° ano.

Período:		Anterior ao MMM		Durante o MMM				Posterior ao MMM	
Livro (Ano):		LD1 (1949)	LD2 (1958)	LD3 (1968)	LD4 (1971)	LD5 (1976)	LD6 (1980)	LD7 (1999)	LD8 (2005)
Série/Ano de estudo:		1ª	1ª	2ª	1ª	2ª	2ª	2ª	2ª
Exercícios propostos	Final do capítulo	X	X	X					
	Após o conteúdo					X	X	X	X
	Não insere				X				

Quadro 4: Programabilidade do saber
Fonte: organização nossa

Em relação a sequência de apresentação dos exercícios propostos relacionados ao conteúdo verificamos que, até o início do MMM, os autores os colocavam somente no final da Unidade/Capítulo. Constatamos ainda que o LD1 apresentava poucos exercícios e todos exigiam resolução algébrica, o LD2 tinha uma quantidade maior de exercícios em comparação com o LD1 e, a maioria deles eram do tipo "calcule". O LD3 possuía poucos exercícios, os quais tinham por gênero de *tarefas* os verbos "demonstrar" e "examinar", enfatizando-se os processos algébricos na resolução dos mesmos.

A partir do MMM, os livros passaram a apresentar os exercícios propostos logo após a abordagem do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, cuja sequência de apresentação dos exercícios perdurou até os dias mais atuais (posterior ao MMM). Mas, no final dos anos setetnta, os LD5 e LD6 continuaram a apresentar exercícios propostos com gênero de *tarefas* "provar" e "calcular", para os quais as *técnicas* que poderiam ser empregadas eram praticamente as mesmas dos LD1, LD2, LD3, sendo nos exercícios de "prova" enfatizados os processos algébricos e nos de "cálculo" os processos numéricos.

Após o MMM, os livros didáticos destacaram os exercícios de gênero de *tarefas* "calcular" e para os quais as *técnicas* de resolução eram semelhantes às aplicadas nos livros dos dois primeiros períodos. Porém, no LD8 procurou-se fazer a contextualização de alguns dos exercícios propostos, relacionados a Fórmula Poliedral de Euler.

Á respeito da *dialética antigo/novo do saber* retratamos no quadro 4 que nos dois primeiros períodos investigados, a Fórmula Poliedral de Euler era aplicada durante a demonstração de outros teoremas, propriedades, consequências etc., sendo pré-requisito para o estudo de propriedades relacionadas aos poliedros regulares e para a determinação da soma da medida dos ângulos das faces de poliedros convexos. Já o LD6 deu apenas uma demonstração sobre a soma da medida dos ângulos das faces de

poliedros convexos, apresentada como exercício resolvido, na qual é aplicada a Fórmula Poliedral de Euler.

Período:	Anterior ao MMM		Durante o MMM				Posterior ao MMM	
Livro (Ano):	LD1 (1949)	LD2 (1958)	LD3 (1968)	LD4 (1971)	LD5 (1976)	LD6 (1980)	LD7 (1999)	LD8 (2005)
Sim	Aplicado na demonstração de teoremas/propriedades/consequências						Exercício	

Quadro 5: Dialética Antigo/Novo do saber
Fonte: organização nossa

Assim, mesmo que a Fórmula Poliedral de Euler não tenha sido apresentada como teorema, seguido de demonstração, os autores exibiram demonstrações de alguns outros conteúdos o que nos leva a perceber uma considerável mudança na apresentação de conteúdos no final do período do MMM. A partir daí, os livros analisados estabeleceram a articulação do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler com outros saberes presentes no capítulo, por meio de exercícios resolvidos ou propostos.

Conforme o quadro 5, em que destacamos os dados da análise da *publicidade do saber,* os livros didáticos do período anterior ao MMM não realizaram a *publicidade do saber* por meio de Prefácio. Mas, na unidade, capítulo ou "bloco" em que o conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, foi apresentado, os autores esclareceram/justificaram sua abordagem por meio de nota de rodapé ou durante a textualização do conteúdo, quando restringiram o seu estudo aos poliedros convexos. Ressaltamos que os livros deste período traziam na contracapa da obra os programas de ensino da matemática, os quais se orientaram os autores dos livros para elaborar os mesmos.

Período:	Anterior ao MMM		Durate o MMM				Posterior ao MMM	
Livro (Ano):	LD1 (1949)	LD2 (1958)	LD3 (1968)	LD4 (1971)	LD5 (1976)	LD6 (1980)	LD7 (1999)	LD8 (2005)
Capítulo	X	X	X	X	X	X	X	X
Prefácio			X	X	X	X	X	X

Quadro 6: Publicidade do saber
Fonte: organização nossa

Entretanto, durante o MMM, os livros informaram por meio de Prefácio a adequação dos conteúdos às orientações de ensino da matemática promovidas pelo MMM e apresentaram como o conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler seria estudado no capítulo dos livros. No Prefácio do LD6, dentre os demais livros do período, transpareceram as próprias concepções de ensino da matemática dos autores ao

comentarem a abordagem dos conteúdos em que algumas demonstrações, consideradas artificiosas pelos autores, foram suprimidas.

Após o MMM, os livros também esclareceram como os conteúdos foram abordados, buscando adequá-los às diretrizes nacionais do ensino médio ou aos PCN. Além disso, todos os livros do segundo e terceiro período apresentaram como o conteúdo Fórmula Poliedral de Euler seria abordado.

Quanto a *despersonalização do saber*, o quadro 6 mostra que os livros didáticos publicados no primeiro e segundo período despersonalizaram o conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler. Verificamos que a maioria dos livros destes dois períodos apresentaram demonstrações dos matemáticos Cauchy e/ou Legendre e todos citaram Euler. Porém, em nenhum momento forneceram informações sobre estes matemáticos.

Período	Anterior ao MMM		Durante o MMM				Posterior ao MMM	
Livro (Ano):	LD1 (1949)	LD2 (1958)	LD3 (1968)	LD4 (1971)	LD5 (1976)	LD6 (1980)	LD7 (1999)	LD8 (2005)
Sim	X	X	X	X	X	X		
Não							X	X

Quadro 7: Despersonalização do Saber
Fonte: organização nossa

Todavia, após o MMM os livros realizaram a *personalização* do saber, provavelmente, em virtude das discussões promovidas na área da Educação Matemática que se efetivaram com a elaboração dos PCN, no final da década de noventa.

No quadro 7, sintetizamos os dados da análise das *criações didáticas* do saber. Notamos que nos dois primeiros períodos, os livros didáticos não utilizaram de representações figurais que se articulassem com conceitos presentes na abordagem do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler e assim pudessem auxiliar na compreensão do mesmo por alunos.

Período:	Anterior ao MMM		Durante o MMM				Posterior ao MMM	
Livro (Ano):	LD1 (1949)	LD2 (1958)	LD3 (1968)	LD4 (1971)	LD5 (1976)	LD6 (1980)	LD7 (1999)	LD8 (2005)
Sim				X		X	X	X
Não	X	X	X		X			

Quadro 8: Criações didáticas do Saber
Fonte: organização nossa

A partir do segundo período, os livros didáticos passaram a apresentar *criações didáticas*, com exceção do LD5. Apesar do LD3 ter utilizado representações figurais, elas não se articularam com conceitos adotados na apresentação do conteúdo, Fórmula

Poliedral de Euler. Assim, o LD3 não apresentou *criações didáticas*. No terceiro período, os livros didáticos além de se utilizarem de representações figurais de poliedros na abordagem do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, exploraram o uso de tabelas, as quais podemos considerar, ainda, como *criações didáticas*.

Levando em consideração o elemento *criações didáticas*, os livros publicados no período anterior ao MMM abordavam o conteúdo Fórmula Poliedral de Euler com ênfase nos processos algébricos. Nesse sentido, as *noções protomatemáticas* que deveriam ser mobilizadas no estudo deste conteúdo por alunos são a capacidade de imaginar a construção de um poliedro qualquer durante as etapas da demonstração do teorema de Euler e a sua memorização. O mesmo se pode dizer para os LD3 e LD5, publicados no período do MMM. Por sua vez, nos LD4 e LD6 as *noções protomatemáticas* estão relacionadas à capacidade de interpretação de representações figurais, associando-o ao discurso do texto. O LD7 e os livros didáticos do terceiro período procuraram instigar alunos à interpretação de representações figurais e/ou tabelas para facilitar a apresentação da Fórmula Poliedral de Euler e confirmá-la como uma relação válida para poliedros convexos.

4 Considerações sobre a pesquisa

O livro didático, como uma fonte de análise, nos permitiu refletir sobre a matemática escolar de nível médio e sobre as questões que influenciaram a produção e escrita de livros no Brasil. Salientamos que ao longo dos períodos históricos em estudo os livros didáticos de matemática apresentaram distintas abordagens do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, adequando-os aos documentos oficiais e/ou tendências de ensino da matemática vigente na época de suas publicações.

Uma mudança significativa na apresentação do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, é notável a partir do terceiro período, pois se faz maior uso de representações figurais, tabelas e exercícios de aplicação relacionados ao conteúdo; visto que, no primeiro e segundo período os livros didáticos apresentavam o conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, próximo ao saber sábio, valendo-se de teoremas e demonstrações.

Nesse sentido, nos dois primeiros períodos, enfatizava-se a transmissão da teoria e, os poucos exercícios relacionado ao conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, funcionavam como exercícios de assimilação da teoria. Após o MMM, a apresentação do conteúdo, Fórmula Poliedral de Euler, e os exercícios relacionados, permitem uma

maior autonomia por alunos no entendimento, uma vez que, requerem a capacidade de observação de representações figurais de poliedros e tabelas.

5 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Gladiston dos Anjos. **Polígonos regulares inscritos no círculo:** uma abordagem histórico-praxeológica em livros didáticos de matemática do 9º ano do ensino fundamental. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA. **Renovação do currículo de matemática:** documentos para discussão – I. Seminário de Vila Nova de Milfontes. 2° edição. Lisboa: [s.n], 1988.

CHEVALLARD, Yves. **Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques:** l'approche anthropologique. Julho/1998. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf>. Acesso em: 15/10/ 2013.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. AIQUE Grupo Editor, 2005.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva; SILVA, Maria Célia Leme da. **Abaixo Euclides e acima quem? uma análise do ensino de geometria nas teses e dissertações sobre o movimento da matemática moderna no Brasil**. Práxis Educativa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, año/vol. 1, n. 001, pp. 87-93, janeiro-junho. 2006.

LÜDKE, Hermergarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MARTINEZ, Michelle Cristine Pinto Tyszka. **Um olhar para a abordagem do conteúdo de divisão em livros didáticos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental**. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **Do saber sábio ao saber a ensinar:** a transposição didática do conteúdo modelo atômico de livros de química (1931-2012). 555p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

COSTA, Tatiana Leal da. **Uma análise da abordagem da fórmula poliedral de Euler em livros didáticos de matemática**. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 586-613, set./dez. 2008.

GT 10 - Mini-Cursos e Oficinas

EXPLORANDO O SOFTWARE GEOGEBRA NO ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS

Simone José Aparecida da Silva Santos [1]

Rosimeyre Gomes da Silva Merib [2]

Ementa:

Software Geogebra no ensino da matemática; Estudo de funções quadráticas.

Justificativa

Este minicurso pretende apresentar o software Geogebra, no intuito de incentivar os educadores para a utilização do mesmo, inserindo o uso da tecnologia nas aulas de matemática com enfoque no ensino médio. Buscando assim, apresentar possibilidades de sua utilização nas aulas de matemática no sentido de fazer com que o estudante tenha maior interesse na compreensão dos conhecimentos matemáticos relacionados a funções quadráticas.

Por ser o Geogebra um software livre de matemática, ele pode ser amplamente utilizado pelas escolas como um instrumento pedagógico visando o ensino e aprendizagem da matemática. Ele nos oferece a possibilidade de realizar gráficos interativos, animações, construções geométricas, cálculos simbólicos dentre outros. Este software nos permite, quer sejamos professor ou estudante, desenhar figuras matemáticas com precisão, o que seria difícil de ser ilustrado apenas no quadro. Neste contexto, objetivamos oferecer o minicurso sobre as possibilidades de uso do Geogebra, explicitando algumas de suas potencialidades, aliando a prática com as teorias da matemática.

Escolhemos o Geogebra por ser um bom recurso pedagógico que favorece a aprendizagem de função. Além disso, encontra-se à disposição nos laboratórios das escolas estaduais do estado de Mato Grosso. As escolas que utilizam o sistema operacional Linux (versão 4.0) em seus LIEDs – Laboratório de Informática Educacional, já tem o programa instalado nos computadores.

Por ser um software dinâmico, permite desenhos com movimentos interativos e, conhecendo os recursos deste software, o professor poderá criar situações de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, o minicurso Explorando o software Geogebra no ensino de funções quadráticas, pretende ensinar como utilizar recursos do software e ao mesmo tempo dar alguns exemplos de utilização no ensino de funções.

1 Professora de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso, atua como professora formadora de Matemática no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Alta Floresta - MT (CEFAPRO/AF). E-mail: profasimonematematica@gmail.com.

2 Professora de Matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso, atua como professora formadora de Matemática no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Barra do Garças - MT (CEFAPRO/BGA). E-mail: prof.rosi@yahoo.com.br.

Objetivos

Objetivo geral:

Estudar a respeito da utilização de softwares no ensino e aprendizagem da matemática.

Objetivos específicos:

- Refletir acerca das possibilidades de uso do software educacional Geogebra.
- Explorar o Geogebra como recurso para o estudo de funções quadráticas.
- Realizar atividades práticas com o Geogebra.

Conteúdo:

Função quadrática.

Metodologia

1° momento - Diálogo com os professores

Que conhecimentos matemáticos possibilitam seu desenvolvimento no computador? Quais softwares utilizam em suas práticas?

2° momento - Apresentação do Geogebra

Apresentação do software Geogebra, sua origem, seus criadores, disponibilidade de download; Ambientação ao programa; O Geogebra é um software de geometria dinâmica, criado por Markus Hohenwarter em 2001, para a sua tese de doutoramento na universidade de Salzburgo, Áustria. É um programa de acesso livre e gratuito, possibilita combinar geometria, álgebra e cálculo, num único ambiente dinâmico.

No sítio da internet oficial do Geogebra: www.geogebra.org, podemos fazer o download da versão mais recente do software e ter acesso ao fórum GeoGebraWiki, com outras publicações e informação dos Institutos GeoGebra regionais. O download é gratuito a partir do website, requerendo apenas uma plataforma Java para ficar operacional.

3° momento - Instalação do software

Acesso à internet para a localização da página dos desenvolvedores do software, explorando a possibilidade de uso online e download do software, para uso off-line.

4° momento - Realização de atividades práticas – usando computador

Ambientação ao software Geogebra, analisando as ferramentas disponíveis. E desenvolvimento de atividades explorando conceitos de função quadrática.

1. Atividade - Resolução de um problema

(CESGRANRIO) O diretor de uma orquestra percebeu que, com o ingresso a R$9,00 em média 300 pessoas assistem aos concertos e que, para cada redução de R$1,00 no preço dos ingressos, o público aumenta de 100 espectadores. Qual deve ser o preço para que a receita seja máxima?

Nº de pessoas	Preço individual	Preço total
300	9	2700
300 + 100	8	3200
300 +200	7	3500
300 + 300	6	3600
300 + 400	5	3500
300 + 500	4	3200
300 + 600	3	2700
(300 + 100 X)	(9 – 1X)	f(x) = (300 + 100 X).(9 – 1X)

2. Atividade - Determinar a função que representa a situação acima.

3. Atividade - Representar o gráfico da função, usando o Geogebra.

4. -Atividade - Analisar as questões abaixo usando o Geogebra:

a. O que podemos afirmar sobre o gráfico da função quando variamos o valor do coeficiente a?

Coeficiente a	É uma parábola com concavidade voltada para cima, para baixo ou é uma reta?
a=2	
a=1	
a=0	
a=-1	
a=-2	

b. O que ocorre com o gráfico da função f(x) se a=0? Dê uma condição para a função f(x) ser quadrática.

c. Quando o coeficiente a assume valor positivo, o que podemos afirmar sobre a concavidade da parábola da função f(x)? E se o coeficiente a assumir valores negativos o que se pode afirmar sobre a concavidade da parábola?

d. De acordo com o item (c) podemos estabelecer alguma relação entre o sinal do coeficiente a e a concavidade da parábola? Escreva essa relação.

e. Se adicionarmos 1 à função f(x), o gráfico da função f(x) sofre algum deslocamento? Na vertical ou na horizontal? Determine o ponto no qual a parábola "corta" o eixo das ordenadas;

f. Se adicionarmos – 2 à função f(x), o gráfico da função f sofre algum deslocamento? Na vertical ou na horizontal? Determine o ponto no qual a parábola "corta" o eixo das ordenadas;

g. Se dividirmos a função *f(x)* por 3, o gráfico da função *f* sofre algum deslocamento? Na vertical ou na horizontal? Determine o ponto no qual a parábola "corta" o eixo das ordenadas;

h. Em relação aos itens (a) e (b) podemos observar algo em comum em relação ao "ponto de corte" da parábola com o eixo das ordenadas? O que esses pontos têm em comum?

5° momento - Reflexão acerca das possibilidades de uso do Geogebra.

O software possibilita realizar construções utilizando pontos, segmentos, retas, vetores. Também nos permite estudar a respeito de perímetro, área de figuras planas, seções cônicas, equações e coordenadas, construções de gráficos, ciclo trigonométrico, simetrias. Além das ferramentas tradicionais de geometria, podemos desenvolver atividades envolvendo conceitos da álgebra, do cálculo, da física.

Carga horária: 2 horas.

Recursos Didáticos: Computador, Data Show.

6° momento - Avaliação

Evidenciar as principais dificuldades e potencialidades apresentadas na formação, quanto ao uso do software Geogebra.

Referências

ALVES, Ana Lúcia Souza. **Resolução de Problemas em Projetos Interdisciplinares: Ensinando a Equação de 2º Grau**. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/36_1087_ID.pdf> Acesso: 07/10/2014.

AQUINO, L. C. M. **Mini curso do GeoGebra.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9orPBR1TXo&feature=results_main&playnext=1&list=PL8884F539CF7C4DE3>.Acessado em: 14/07/2014.

ARAÚJO, L. C. **GeoGebra, um bom software livre**. Revista do Professor de Matemática, n°67, p. 43 – 47, 2008.

HOHENWARTER, Markus. **GeoGebra**. Disponível em: <www.geogebra.org>. Acessado em: 14/07/2014.

JÚNIOR, Renato Câmara Victório de Almeida. **Desenvolvimento de Conceitos e Resolução de Atividades de Função Quadrática com o uso do Software Geogebra**. Disponível em: < http://bit.profmat-sbm.org.br/xmlui/handle/123456789/370> Acesso: 07/10/2014.

LIMA, E. L. **A Equação do Segundo Grau**. Revista do Professor de Matemática, n°13, p. 21 – 33. IMPA: Rio de Janeiro, 1988.

MOGNON, Angela & BARROS, Michele Carvalho de. **O uso do software GeoGebra no ensino da matemática**. 1ª. Conferência Latino Americana de GeoGebra. 2012. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/8392/7216>. Acessado em 16/07/2014.

PETLA, Revelino J. **Geogebra – Possibilidades para o ensino de matemática**. União da Vitória, PR. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1419-6.pdf> Acesso em: 17/07/2014.

PIMENTA, Marcel Romualdo Guimarães. **Aplicação do software geogebra no ensino da geometria plana.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Departamento de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional, Fortaleza, 2013. Disponível em : <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5980/1/2013_dis_mrgpimenta.pdf>. Acessado em 16/07/2014.

SILVA, Maria Deusa Ferreira. **Ressignificando o Teorema de Pitágoras com o uso do GeoGebra: uma articulação entre a história da matemática e o uso dos recursos computacionais**. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/35/14732>. Acessado em 16/07/2014.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: OEA_NIED/Unicamp, 1999.

TRABALHANDO FUNÇÕES DO PRIMEIRO GRAU POR MEIO DE UM JOGO MATEMÁTICO: PERSPECTIVAS E CONCEITOS

Cleide Leila Caetano Gonçalves1
Professora - cleide.leila@hotmail.com

Chenia Hanisch de Souza2
Licenciada - cheniahanisch@hotmail.com

Resumo

Este minicurso tem por objetivo verificar como o jogo pode ser uma ferramenta que facilita a apropriação de conceitos matemáticos envolvendo um conteúdo de funções, na medida em que o aluno está realizando a atividade. Para os autores como Borin (2007) e Macedo (2000) o jogo é um meio de diversão que acaba por motivar, desenvolver habilidades, estimular o raciocínio, a capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos e de outras áreas do conhecimento. Assim, o trabalho com jogos envolve o planejamento e exige uma série de intervenções do professor para que mais que jogar mais que brincar, haja aprendizagem. Ajuda desenvolver a criatividade que resulta através da ação do indivíduo, e exerce sua capacidade de inventar, criando estratégias, regras e cumprindo-as. No meio do jogo, ele encontra situações de criar, exercitar seu poder. Com esses levantamentos podemos ter um embasamento para compreensão da nossa proposta de se trabalhar com jogos matemáticos apropriando conceitos de funções do primeiro grau no primeiro ano do ensino médio. Esperamos apontar caminhos que forneçam subsídios ao professor participante, que possibilite a construção de seus próprios recursos, a partir do exemplo apresentado e que contribuam para sua formação, ampliando as possibilidades para seu trabalho em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Jogos. Apropriação de Conceitos.

Introdução

As dificuldades do dia-a-dia, ao ensinar matemática, levam o professor a pensar soluções variadas para chamar a atenção do aluno. O que esse professor busca são estratégias das quais os alunos possam assimilar e interpretar os conteúdos matemáticos, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento, além de melhorar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Assim, o minicurso proposto pretende apresentar a inserção de jogos matemáticos em sala de aula trabalhando de uma forma diferenciada do que hoje é proposto nos modos tradicionais. Foi um jogo desenvolvido a partir da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso[3] – TCC (GONÇALVES, 2014). A Imagem 1 nos dá uma visão geral da composição do jogo:

1 Licenciada em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática, pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT *Campus* de Sinop. Professora da rede Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

2 Licenciada em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática, pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT *Campus* de Sinop.

3 Orientado pela Professora Me. Simone Simionato dos Santos Laier – Assistente I (DE) na UFMT *Campus* de Sinop, pelo Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais (ICNHS).



Imagem 1: Jogo do baralho de duas diferenças.

Fonte: Gonçalves (2014).

Para a pesquisa, elaboramos um jogo referente ao conteúdo proposto para trabalhar em sala de aula, sendo chamado de **Baralho de duas diferenças.**

O jogo Baralho de duas diferenças foi desenvolvido para trabalhar o conteúdo de variação de uma função e é composto por 36 cartas, sendo estas distribuídas em três cores (azul, verde e amarelo); com três representações para uma função do primeiro grau: 1) apresentação por definição matemática; 2) apresentação pela escrita e 3) apresentação pela forma gráfica. Tem ainda a distribuição de três funções diferentes: constante, crescente e decrescente.

O jogo facilitou muito a apropriação de conceitos por parte dos alunos, e assim concluímos contribuiu para a construção de seu conhecimento, e diminuiu os bloqueios diante da disciplina de matemática, além de percebermos também não haver restrição de série e idade para trabalhar essa proposta.

Desse modo, nosso estudo (GONÇALVES, 2014) envolveu o uso de jogos como recurso pedagógico para aprimorar o processo de aprendizagem. Buscamos verificar também que esse seria um recurso que poderia contribuir para as relações sociais, pois segundo Kishimoto (1997), por meio do jogo o aluno aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Ainda segundo o autor o jogo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

De acordo com Brenelli, 1996 o jogo atribui a um jogo um caráter lúdico, temos que:

> Por meio da atividade lúdica, o aluno assimila ou interpreta a realidade a si própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Neste sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental onde o aluno, por meio de jogos, assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas mesmas realidades não permaneçam exteriores a sua inteligência." (BRENELLI, 1996, p. 21)

Ementa

O uso de jogos matemáticos como ferramenta metodológica para intervenção e mediação nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática, a fim de facilitar a apropriação de conceitos por parte do aluno, contribuir para a construção do conhecimento e diminuir os bloqueios diante dos conteúdos.

Justificativa

A proposta deste minicurso se justifica pela necessidade de socializar com professores das redes municipal e estadual de ensino médio do Estado do Mato Grosso, bem como discentes do curso

de licenciatura em matemática, para apresentar o jogo como ferramenta didática no ensino da matemática, pois o aluno em situações de brincadeira e/ou jogo pode desenvolver sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, avaliar suas atitudes, encontrar e reestruturar novas estratégias, ou seja, resolver problemas (GRANDO, 2000). E foi pensando na necessidade dos alunos superarem as dificuldades na aprendizagem matemática, que propomos neste minicurso, a partir do jogo que elaboramos como instrumento na aprendizagem nas aulas de matemática.

Objetivos

O objetivo geral do mini curso consiste em apontar o jogo como uma ferramenta eficaz para melhorar o rendimento de aprendizagem dos alunos de ensino médio, a partir de atividades que visam o desenvolvimento da apropriação de conceitos algébricos relacionados ao conteúdo de funções. Para isso pretende-se:

- Aplicar uma sequência envolvendo jogos como ferramenta de ensino;
- Explorar o desenvolvimento e habilidades apresentadas, antes e depois de trabalhar com os jogos;
- Verificar como o jogo pode se tornar uma atividade lúdica e proporcionar a interação entre os estudantes durante a aula de matemática;
- Verificar se os participantes consideram que o jogo será útil para melhorar o rendimento dos estudantes.

Conteúdos

- Função do primeiro grau.
- Variação de uma função;

Metodologia

O minicurso tem uma carga horária de duas horas.

Teremos uma aula expositiva para apresentação da proposta do jogo, e em seguida os participantes poderão realizar a atividade por meio do jogo.

No primeiro momento, será apresentada aos participantes a proposta do minicurso e o itinerário das atividades, e em seguida será feita uma apresentação sobre o jogo com um recurso didático para se trabalhar em sala de aulas de matemática.

Após isso, abordaremos o conteúdo de função do primeiro grau utilizando um banner para explicação teórica e aplicaremos o jogo de **Baralho de duas diferenças**: utilizado para apropriação de conceitos sobre o conteúdo de variação de uma função.

Para o fechamento do minicurso, faremos a avaliação com os participantes.

Recursos didáticos

- Data show;
- Notebook;
- Textos impressos;

- Banner;
- Jogo.

As regras do jogo consistem em:

- Embaralhar as cartas e dividir igualmente para cada participante, e o restante das cartas fica no monte reserva para comprar;
- Fazer um sorteio para definir a ordem em que os participantes começam a jogar;
- Retirar uma carta do monte e expor o conteúdo da mesma para que a partir dele o jogo se inicie;

O nome do jogo define a principal regra. A carta que está exposta na mesa deve ser coberta por uma carta que está de posse do jogador da vez. Essa carta só pode ser jogada caso apresente exatamente duas diferenças em relação à carta exposta.

Caso o jogador não apresente uma carta com duas diferenças, então a vez é passada pra o outro jogador, e assim segue o jogo. O ganhador do jogo é que ficar primeiro sem nenhuma carta em mãos, ou em caso de terminada as possibilidades de jogada, ganha quem estiver com menos cartas.

Avaliação

A avaliação do minicurso será feita sob duas perspectivas:

1. Os participantes responderão um questionário para avaliação das atividades trabalhadas no minicurso, com o propósito de subsidiar uma reflexão acerca do trabalho proposto.
2. Os participantes serão acompanhados durante o jogo, e ao final responderão à um questionário direcionado aos aspectos da atividade.

Considerações

Ao apresentarmos essa proposta, esperamos indicar uma ferramenta que pode ser utilizada para potencializar o rendimento de aprendizagem dos alunos de ensino médio, a partir de jogos que visam o desenvolvimento da apropriação de conceitos algébricos relacionados ao conteúdo de funções.

Além disso, uma discussão de como o jogo pode se tornar uma atividade lúdica e proporcionar a interação entre os estudantes durante a aula de matemática deve ser levada aos professores que atuam no Ensino Médio. A experiência com os alunos foi proveitosa, a desse modo, temos o propósito de explorar e desenvolver com os professores, as atividades como os jogos.

Referências

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas.** Campinas, São Paulo. Papirus, 1996;

GONÇALVES, Cleide Leila Caetano. **A Apropriação de Alguns Conceitos Envolvendo o Conteúdo de Funções por Meio de Jogos Matemáticos:** um estudo com primeiro ano do ensino médio. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Sinop, Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais (ICNHS). Sinop/MT, 2014.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese de Doutorado. Campinas, SP. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GT 10 - Poster

LA ESTADÍSTICA EN LA EDUCACIÓN

Resumen

El objetivo básico del trabajo es hablar de la importancia de la estadística, su alcance y sus aplicaciones, con mayor envolvimiento en la parte de la educación.

Palabras-llave: estadística, educación, aplicación

La Estadística es una de las ciencias cuya creación divina aparece claramente delineada en los textos Bíblicos: "Usted tomará la cantidad de toda la congregación de los niños de Israel, sus segundas generaciones, según la casa de sus padres..." (Libro de los Números). En estas palabras se ve manifiestamente expresado el alcance de la Estadística para la previsión del futuro a partir de lo existente.

La palabra "Estadística"– según Godofredo Achenwall, citado por Faria (2004) – viene de "Estado." Significa de una manera más amplia, el "Estudio del Estado." Inicialmente describió una rama de las ciencias políticas y se refería a los hechos o a los datos coleccionados por órganos o agencias del gobierno. Esos datos expresaban la población, la riqueza, las áreas de tierra, recursos que siempre eran necesarios para varios propósitos, como la tasa de impuestos, programas militares y económicos [Lau87]

Así, la Estadística tiene su origen en la política que involucra la sociedad y se convierte en la ciencia que primero examina la situación real del comercio, de la industria, la educación, la agricultura, etc., para, después, constituirse en el instrumento lógico, el método de análisis y la interpretación aplicada al descubrimiento de relaciones entre fenómenos. Ella ayuda a la descripción cuantitativa y cualitativa de los acontecimientos, siendo hoy en día una metodología indispensable para el dominio de las ciencias físicas, químicas, biológicas y sociales y una herramienta de la experimentación en general.

En el mundo entero la Estadística proliferó por su utilidad y precisión: desde las más puras ciencias hasta las investigaciones de mayor aplicación. La teoría matemática de la Simulación, por ejemplo, fue exclusivamente posible gracias al desarrollo de la Estadística. La llamada "Física Estadística" estimuló el desarrollo de la teoría estadística de los "Ensambles" y sólo eso permitió importantes estudios multidimensionales del mundo de las micropartículas. La denominada Taxonomía, en Biología, fue el incentivo mayor para el desarrollo de la Taxonomía Numérica (Teoría Topológica y Estadística de la formación de "clusters o racimos"). Las investigaciones experimentales agrícolas dieron un salto en su evolución cuando se abordaban las investigaciones para el desarrollo de las semillas transgénicas. En esta área buena parte de la experimentación se apoya en las investigaciones teóricas y prácticas de Fisher (1890), quién trabajó en la estación de Rathanstead, en Inglaterra.

En fin, la Estadística ha estado creciendo y desempeñando un rol importante en cualquiera de las áreas de estudios que se proponen: la Matemática en sí misma, la Física, la Química, la Biología, la Economía, la Sociología, la Psicología, y también, la Educación.

El alcance de la estadística

Existen varias definiciones de Estadística. Una de ellas es aquella que la define como el cómputo metódico de hechos, individuos, o cosas que pueden contarse o medirse, verificándose sus frecuencias, así como asegurándose el ordenamiento y análisis de los datos obtenidos.

Hasta muy recientemente (y para algunos todavía hasta hoy), el término "Estadística" sólo involucra los "datos" propiamente dichos. Sin embargo, la Estadística incluye todo el proceso que va desde la planificación y la recogida de los datos hasta el procesamiento, análisis e interpretación

de ellos. Esa elaboración involucra el tratamiento de los datos de diferentes modos, con el fin de hacerlos más comprensibles e interpretables a través de la construcción de tablas, gráficos, cálculos de porcentajes, medias, etc., y mucho más que eso.

Puede decirse que el término "Estadística" tiene un doble significado: algunas veces se refiere al dato propiamente dicho, otras veces al método que se usa para extraer información de ellos. Sin embargo, este segundo significado todavía tiene que ser muy bien explicado para entender hoy día el alcance de la Estadística como ciencia.

Todas las áreas de la Estadística tienen aplicación, y cada vez más, en varias ramas del conocimiento humano, incluso en Sociología y Educación, aunque en ocasiones no son suficientemente conocidas. Según la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI (Jaques Delors, 2001), la Estadística juega un papel fundamental en favor de la obtención de datos, para la sustentación y elaboración de propuestas y soluciones. Para Delors (2001), la Estadística es una herramienta necesaria para el crecimiento educacional porque, sin ella, no se podría evaluar cuánto se crece o no.

La estadística en la educación

En el área de Educación, dónde también se inserta el pensamiento del hombre, la función de la Estadística puede apreciarse en dos planos: en el social y en el individual. El carácter dominante viene del marco social. La educación es, ante todo, un hecho de acción colectiva, es el resultado de la influencia de la comunidad en las nuevas generaciones. Las doctrinas pedagógicas contienen en sí la exaltación del individuo o del colectivo, predominando los fines sobre los medios.

Por Estadística entiéndase tanto el resultado del cálculo, procesamiento, registro, expresión tabular de observaciones, como el método de la interpretación de esos resultados aplicados mediante la elaboración matemática. La Educación se entiende como el fenómeno general de la influencia de una generación sobre otra, en su aspecto más amplio, dentro de un plazo determinado. A pesar de eso, no hay ninguna educación de masa sin la educación de numerosos individuos y la educación particular.

Cada problema estatal se presenta, en su origen, como un problema de masas. Por consiguiente; aquí también la Estadística debe servir para su descripción, caracterización e interpretación. En cualquier sistema político-social hay información numérica y se ha demostrado -más de una vez- que la Educación no sólo debe ser un derecho o un deber del estado sino, también, que debe garantizar la necesaria estabilidad y desarrollo. Las relaciones de dependencia entre los acontecimientos de la educación y de la economía, de la educación y la seguridad y el trabajo, hasta hoy ignoradas, pueden ser bien desmitificados por la Estadística. De manera que, si la realidad varía, también pueden variar, entre otros, los rendimientos educativos. Por ello se plantea que la Estadística también puede rescatar los valores y arbitrar las fallas en este campo.

A partir de la Estadística, concretamente del censo escolar en Brasil en 1920, el 80% de los niños en edad escolar no asistían a las aulas. Eso provocó una transformación política organizada con fines de minimizar el problema. Ya en 1935 se implanta un plan regular de construcciones escolares, iniciativa tomada por parte de Anizio Teixeira, entonces director de la Sección de Educación. Él esboza un estudio de la financiación de la Educación Pública apoyándose en datos estadísticos. A partir de los datos alarmantes que la Estadística demuestra es que poco a poco se va conociendo el serio problema de la educación en Brasil.

Por otra parte, la Estadística proporciona a la Educación medios de diagnósticos, normas para la clasificación y aplicación de técnicas; proporciona información sobre el rendimiento escolar. Sin eso, no se podría señalar, por ejemplo, que estadísticamente se probó que la aplicación del proceso de selección y la argumentación de los estudiantes produjo un resultado importante, traducida en la mejora de la tasa de promoción. Otro ejemplo puede ser la aplicación de estudios para la comparación o correlación entre estados para evaluar los mejores rendimientos y aplicar las prácticas pedagógicas necesarias.

Todas estas técnicas estadísticas tienen aplicación en la investigación educativa. En los momentos actuales cuando el plan de estudio rígido es sustituido por directrices curriculares que incentivan la adecuación de contenidos y métodos a las condiciones del ambiente escolar y social, se estimula la articulación de la teoría y la práctica, el ensayo de nuevas técnicas y el desarrollo de nuevas teorías o enfoques de la educación por parte del profesorado, adquiriendo la investigación pedagógica una importancia fundamental. Pero para que una cierta experimentación pedagógica realmente ofrezca los resultados fiables y generalizadores, es necesario que ella empiece y termine con una metodología de la investigación científica y use en particular toda la Estadística necesaria para extraer las conclusiones más fidedignas.

Desde finales del siglo pasado y gracias a que el diseño de la actividad pedagógica sale del conocimiento que la humanidad ha ido acumulando en el tiempo y de la continuada experimentación, el papel de la Estadística ha estado avanzando notablemente en el campo de la educación. La idea de la experimentación no es antigua, por lo menos en Educación, y muchas ramas de las ciencias sociales la han estado utilizando como técnica de investigación resultando ésta formalizada a través de la Estadística.

Otro aspecto de la Estadística Educacional que ha mejorado mucho en los últimos tiempos es su calidad o fiabilidad para expresar la realidad de los acontecimientos. Para el MEC (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil) es de relevante importancia el servicio prestado por la Estadística y sus registros para tener noción real de la situación vivida. En tal sentido, se creó el SAEB (Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica), para informar a la sociedad y al gobierno mediante un Sistema de Informaciones, que contiene una combinación de variables y los análisis más complejos, de la realidad educativa del país. Evidentemente, lograr la calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza exige conocer su historia, éxitos, fallas y sus causas, todo lo cual ayudará en la planificación y en la toma de decisiones sobre políticas educacionales.

Además de todo lo expuesto hasta aquí en cuanto al papel de la Estadística en la Educación se evidencia una nueva conceptualización de la Estadística, habría que añadir que hoy día se evidencia una especie de reconceptualización de la Estadística, que además del hecho cuantitativo no ignora la interpretación cualitativa de los acontecimientos. La Pedagogía orienta en estos tiempos la vuelta a la conciencia social, toda vez que ya no se separan más las metodologías cualitativas y cuantitativas porque el uso de una lleva implícito el uso de la otra.

La educación en estadística

El estudio de la Estadística fue destacado por Dewey [Dew75] y reflejado en sus ideas sobre los métodos de enseñanza y su análisis. También Brunner [BRU76] destacó los temas de la estructura curricular, las condiciones del aprendizaje y las mejores maneras del profesor enseñar. Por su parte, Heath [Hea81] enfatizó en los métodos para la resolución de problemas prácticos. Él decía que no se entendería un método estadístico sin que se haya practicado con ejemplos numéricos. En opinión de esta autora, esto es todavía cierto, pero no en el sentido que Heath lo dijo en 1981. El desarrollo actual de la computación y del software hace posible realizar actividades prácticas sobre contenidos estadísticos con ejemplos numéricos mucho más voluminosos y reales, sin tener que hacer cálculos manuales complejos y aún sin saber cómo se hacen, y en lugar de ello, se puede prestar mayor atención a la interpretación de los resultados.

Hoy día gracias a eso, se puede aspirar a enseñar Estadística "con detenimiento", salvando problemas de motivación en los estudiantes a los que no gustan mucho de las Matemáticas. Se pueden enseñar no sólo las estadísticas descriptivas básicas, sino también cómo usar los métodos de inferencia menos triviales y cómo aplicar la Estadística con todo su alcance en muchas ramas del conocimiento, aún cuando no se tenga todo el conocimiento matemático requerido para entender los fundamentos teóricos de los métodos. Ésta es una de las razones que justifica la búsqueda constante del perfeccionamiento en la enseñanza de la Estadística.

En Brasil, se inauguraron en 1926 los primeros cursos de Estadística aplicada a la salud pública, con Jansen de Mello, Tobias Moscoso y Fernando Silveira. En 1932, en el Instituto de Educación del Distrito Federal, se creó la cátedra "Estadística aplicada a la Educación " de J. P. Fontenelle. Al año siguiente, se creó el Instituto de Educación en San Paulo por Milton Rodrigues. Hoy día la Estadística forma parte de todos los planes de estudio de Pedagogía.

Por otra parte la carrera de Magisterio tuvo sus inicios en Brasil desde el siglo XIX. La primera escuela normal fue creada en 1830 con el propósito de promover la formación del profesorado, habilitar a los administradores escolares y desarrollar conocimientos técnicos relativos a la educación. El plan de estudios determinaba las materias generales sobre la formación pedagógica profesional, pero la Estadística no se incluía en esos primeros planes de estudios. En la década de 1930 se producen grandes reformas en los planes de estudios a partir de transformaciones y la introducción de materias más afines en los cursos. Desde aquel entonces se ha continuado perfeccionando el plan de estudio para atender las necesidades esenciales del curso de magisterio.

La escuela normal traduce su organización funcional en su plan de estudio y a través de sus programas no se compromete al docente con la transformación cuantitativa y cualitativa. Sin embargo, la solución curricular propuesta consistía en que habría una formación general (núcleo común) y una de carácter profesional (parte diversificada). En la parte curricular correspondiente al área administrativa, el alumno obtendría nociones de Estadística para manipular los datos y describirlos de la mejor forma posible, toda vez que el estado necesitaba saber la situación en que se encontraba la educación de Brasil con respecto a los indicadores de aprobados, desaprobados y de deserción escolar, entre otros.

Ya en la década del 60 la política educacional del estado brasileño consideró necesaria la eliminación paulatina de las escuelas normales, la cual ocurriría definitivamente en los años noventa.

En la actualidad, en Brasil, la Licenciatura en Pedagogía es una carrera de nivel superior que se estructura en dos partes: una básica, dedicada al estudio de disciplinas necesarias para el conocimiento de las ciencias de la educación, y otra diversificada de acuerdo con las diferentes áreas de actuación del profesional de la Pedagogía. Esas áreas son las de orientación educativa, administración escolar, supervisión escolar, inspección escolar y la formación de profesores para actividades prácticas. En estas áreas la Estadística juega un papel importante al posibilitar la descripción de los acontecimientos educativos y expresar los problemas inherentes a la educación de una manera clara y precisa.

Sin embargo la Estadística se está impartiendo de una manera desconectada de la realidad y la escuela no puede ignorar ese nuevo lenguaje tan necesario y presente en la práctica diaria de los educadores. Resulta esencial que teoría y práctica estén en sintonía con las nuevas exigencias: desmitificar las investigaciones, estimular la capacidad de lectura e interpretar los acontecimientos es función del trabajo escolar en la búsqueda de una ciudadanía plena. De manera que la enseñanza de la Estadística debe estar en correspondencia con las necesidades, intereses y experiencias de vida de los estudiantes.

El método estadístico posee una extraordinaria importancia tanto para el dominio de las ciencias, como para acometer las actividades prácticas más elementales. Así, en el área pedagógica, en la mayoría de las actividades escolares, se presentan múltiples problemas educacionales los que, sin la noción de cantidad estadística, difícilmente se puedan resolver mediante una adecuada toma de decisiones.

Cuando se piensa sobre el papel de la Estadística en la educación, la cuestión básica consiste en enseñar nociones de Estadística en la escuela elemental. Los alumnos serían entonces capaces de pensar, organizar y exponer las ideas y las técnicas estadísticas formalmente. Varios estudios curriculares han sido unánimes al afirmar que es necesario preparar a los jóvenes para el uso de la Estadística de forma que puedan coleccionar, organizar e interpretar los datos y hacer las estimaciones con conceptos de Estadística esenciales para la realización de cualquier trabajo. Por ello la práctica educativa debe incentivar el uso y el manejo de la Estadística

Referencias

DELORS, J. Educação: um tesouro da descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional de Educação para o século XXI. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, J. Como Pensamos. São Paulo: Nacional , 1975.

DOWNING, D. Estatística Aplicada. São Paulo: Saraiva. 2002.

FEIJÓ, A.M.L.C. de. A pesquisa e a estatística na psicologia na educação. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

LAUDARES, J. B. Educação Matemática. Belo Horizonte, edagog da CEFET, 1987.

LAURENTI; R.; Prado de Mello, M.h.; Lebrâo; M.L Léa, S. Gotlieb; D; "Estatísticas de Saúde", Editora Pedagógica e Universitária, LTDA, São Paulo: Brasil, 2ª edição revista, 1987

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOUZA, Fabiola Gomes de[1]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
fabiolla_09@hotmail.com
LEITE, Eliana Alves Pereira[2]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
eliana.leite@unir.br

Resumo: Esta pesquisa tem por finalidade investigar sobre a concepção dos professores de matemática da Educação Básica sobre a Educação Matemática. Esse estudo trata de um trabalho de conclusão de curso – TCC, que está sendo desenvolvido no Curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Matemática e Estatística no Campus de Ji-paraná da Universidade Federal de Rondônia. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa. Na pesquisa de campo serão utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: questionário com questões fechadas e abertas, diário de campo e entrevista. Os sujeitos participantes serão professores de matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas Estaduais do município de Rolim de Moura – RO. Espera- se que os resultados deste estudo possam contribuir no sentido de problematizar sobre a necessidade de aproximação da produção acadêmica promovida nas Instituições do Ensino Superior ao contexto escolar, mais especificamente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática; Campo Profissional e de Pesquisa; Professor de Matemática.

Introdução

O surgimento da Educação Matemática como "uma subárea da matemática e da educação, de natureza interdisciplinar, se dá com a fundação, durante o Congresso Internacional de Matemáticos, realizado em Roma, em 1908, da Comissão Internacional de Instrução Matemática, sob liderança de Felix Klein" (MIGUEL et. al., 2004, p. 72). Essa data é considerada um marco para o surgimento desse campo, no entanto vários outros aspectos que antecederam esse momento contribuíram para o surgimento da Educação Matemática.

Segundo Kilpatrick (1992 *apud* FIORENTINI; LORENZATO, 2006) três elementos contribuíram para o surgimento da Educação Matemática tanto no campo

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.
[2] Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.

profissional como no científico. O primeiro foi a preocupação dos próprios matemáticos e também de professores de matemática com a qualidade e socialização das ideias matemáticas das futuras gerações. O segundo aspecto se refere à iniciativa das universidades européias no final do século XIX, em promover institucionalmente a formação de professores secundários, contribuindo assim para o surgimento de especialistas universitários em ensino de matemática. E o último, diz respeito aos estudos experimentais realizados, desde o início do século XX, por psicólogos americanos e europeus sobre o modo como as crianças aprendiam matemática.

No Brasil, Fiorentini e Lorenzato (2006) ressaltam que o surgimento da Educação Matemática enquanto campo profissional e de pesquisa passou por quatro fases, a primeira fase caracteriza pela gestação da Educação Matemática como campo profissional (período anterior à década de 1970), na quarta fase é quando emerge uma comunidade científica em Educação Matemática (anos de 1990). Os autores ressaltam ainda que no final da década de 60, a Educação Matemática enquanto campo profissional impulsionou a ampliação do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, como foi possível verificar com alguns aspectos da trajetória histórica da Educação Matemática, que o referido campo apesar de ser considerado recente, há um reconhecimento e consolidação tanto no cenário nacional como internacional. Visto que há uma grande produção acadêmica científica e que continua aumentando consideravelmente. Isso mostra a importância e a necessidade de que o conhecimento sobre a Educação Matemática seja socializado também no contexto escolar. Atualmente, um dos grandes desafios que não se limita a Educação Matemática, é de que especialmente os professores da Educação Básica tenham acesso de forma efetiva as pesquisas realizadas e os debates sobre o referido campo nas instituições superiores.

Para problematizar esse aspecto surgiram os seguintes questionamentos: O professor da Educação Básica participa (formação continuada) ou já participou (formação inicial e/ou continuada) de alguma discussão sobre Educação Matemática? O que esses professores já ouviram falar sobre Educação Matemática? Ter o conhecimento teórico e prático com relação a esse campo pode influenciar na prática pedagógica em sala de aula? Desse modo, objetivando compreender esses aspectos, propõe-se a seguinte questão norteadora: *Qual a concepção dos professores de matemática sobre a Educação Matemática?*

Os diferentes olhares sobre a educação matemática

Há uma pluralidade com relação o significado da Educação Matemática, sendo assim no texto será apresentado o olhar de alguns pesquisadores desse campo. De acordo com Ponte (2008, *apud* LEITE; RIBEIRO, 2013, p. 3) o significado da expressão "Educação Matemática" varia com o contexto onde é usada, constituindo-se de três campos que não só se sobrepõem parcialmente como se influenciam uns aos outros, sendo sua proposição como um campo de investigação acadêmica responsável pela produção de novos conhecimentos sobre o campo das práticas sociais de ensino-aprendizagem da matemática, que, por conseguinte, relaciona-se com o campo de formação de professores e de investigadores.

Fiorentini e Lorenzato (2006, p.5) entendem a Educação Matemática como uma área de conhecimento das ciências sociais ou humanas, que estuda o ensino e a aprendizagem da matemática. Os autores ressaltam ainda que a Educação Matemática está "diretamente relacionada com a filosofia, com a matemática, com a psicologia e com a sociologia, mas a história, a antropologia, a semiótica, a economia e a epistemologia têm também prestado sua colaboração". Desse modo, Verifica-se que a Educação Matemática está relacionada a várias outras áreas de conhecimento, e não somente a matemática e a educação.

Pais (2008, p. 10) destaca a relação e aproximação da Educação Matemática com o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor esse campo trata-se de "uma grande área de pesquisa educacional, cujo objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos diversos níveis de escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática". Na tessitura do texto foi possível verificar que não há uma definição acerca do que seja a Educação Matemática, entretanto existem aspectos comuns entre as diferentes concepções apresentadas, como o fato de que a Educação Matemática se dedica as questões teóricas e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática, e que recorre a diferentes áreas do conhecimento para compreender a complexidade desse processo.

Metodologia da pesquisa

Metodologicamente será adotada a abordagem qualitativa na realização dessa investigação. Dentre os motivos que justifica essa escolha está que a pesquisa qualitativa é a "que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua

essência" e que procura "explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana" (TRIVIÑOS, 2006, p. 129).

A pesquisa será realizada em escolas públicas estaduais do município de Rolim de Moura/RO, com a participação de professores da Educação Básica que trabalham com a disciplina de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para a coleta dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário com questões fechadas e abertas, diário de campo e entrevista.

Considerações Finais

Espera-se que ao término da pesquisa os resultados possam contribuir no sentido de propiciar reflexões no que se refere à necessidade de estreitamento entre as Instituições do Ensino Superior com a escola, para que haja uma partilha de experiências e conhecimentos, e aproximação do conhecimento acadêmico científico produzido no campo da Educação Matemática com a sala de aula, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Referências

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. S. Reflexões teóricas sobre a Educação Matemática enquanto campo profissional e de pesquisa. **VI Seminário da Educação – SED.** Ji-Paraná, 2013, p.1.

MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBROSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, set/out/nov/dez 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a05.pdf >. Acesso em: maio. 2014.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática:** Uma análise da influência francesa. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed., 14º reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

ENTRE MATEMÁTICA E ETNOMATEMÁTICA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES PRESENTES NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

LOPES, Wanderson Rocha[1]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
wds_opo@hotmail.com

LEITE, Kécio Gonçalves[2]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
kecioleite@unir.br

Resumo: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em andamento, cujo objetivo é pesquisar concepções de Matemática e Etnomatemática nas práticas discursivas presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). A pesquisa está sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Rondônia, no Campus de Ji-Paraná. Metodologicamente é uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa, a fonte de dados é o RCNEI juntamente com as obras nos seus referenciais. A coleta de dados será feita por análise documental e como técnica de análise de dados será utilizado o percurso gerativo de sentido da semiótica na perspectiva de Greimas. Almeja-se que esta pesquisa traga reflexões sobre o RCNEI, gere novas ideias sobre políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Etnomatemática; Educação Escolar Indígena; Currículo.

Introdução

A educação escolar indígena foi a primeira educação escolar a ser implementada no Brasil com o processo de catequização desses povos que aqui já viviam desde antes da chegada dos colonizadores europeus. Porém não com a mesma intenção que se tem hoje. Atualmente, pensa-se a educação escolar indígena como empoderamento dos povos indígenas para atuarem tanto no âmbito de suas próprias comunidades como na relação com a sociedade envolvente.

Nesse contexto, a etnomatemática tem contribuído para uma postura questionadora da educação escolar em geral, e em particular do ensino de matemática na escola, proporcionando novas reflexões sobre o papel da educação para o processo de descolonização dos povos historicamente marginalizados, como é o caso dos povos indígenas. Conforme Ubiratan D'Ambrósio,

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.
[2] Orientador. Professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.

> A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática (D'AMBROSIO, 2013, p. 42).

Como existem diversos povos indígenas no Brasil e a educação escolar indígena varia de um grupo para outro, as escolas precisam problematizar o currículo oferecido para elas como reflexo de políticas públicas a partir de orientações oficiais, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Neste documento oficial estão expectativas das escolas indígenas para a sociedade, e dentro dele há um capítulo que discorre especificamente sobre o ensino de Matemática.

Em suas referências, o RCNEI contém uma das obras de Ubiratan D'Ambrosio onde ele expõe seus primeiros pensamentos e fundamentos sobre a Etnomatemática, porém não se encontra no decorrer do texto o termo "etnomatemática", contudo, na intenção de contribuir e analisar um documento público visando novas ideias sobre políticas públicas, esta pesquisa busca responder: Quais são as concepções de Matemática e Etnomatemática presentes no RCNEI, e quais relações essas concepções estabelecem com as ideias presentes nas obras da área de Etnomatemática citadas nas referências?

Sendo assim esta pesquisa tem por objetivo analisar as concepções de Matemática e Etnomatemática presentes no RCNEI, verificar as relações entre essas concepções e as concepções das obras nas referências do RCNEI e identificar a convergência dessas concepções com as de outros autores que não estão nas referências.

Concepções de Etnomatemática

Dependendo do que está em discussão, o termo Etnomatemática pode mudar de sentido. Como exemplo existe a *Etnomatemática* e a *etnomatemática*. A primeira se refere a "uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição" (D'AMBROSIO, 2013, p. 9). Ela se entende como um Programa de Pesquisa. Em sua íntima ligação com a Antropologia, a Etnomatemática discute a valorização dos saberes e fazeres matemáticos das distintas culturas em suas realidades naturais.

Já a *etnomatemática* se refere aos fazeres e saberes matemáticos das diferentes culturas e grupos culturais. Esses grupos culturais podem ser "comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos" (D'AMBROSIO, 2013, p. 9). Então aqui já se discute a etnomatemática como os conhecimentos matemáticos elaborados fora do ambiente escolar e acadêmico que é praticado nessas diferentes comunidades.

A etnomatemática é uma tendência da Educação Matemática bem dinâmica, pois suas maneiras de pensar variam de acordo com o ambiente de pesquisa. Assim, para realizar suas pesquisas em etnomatemática, o pesquisador não pode ficar preso no que D'Ambrosio (2009) chama de gaiola epistemológica, isso porque,

> O seu foco é a diversidade, a variação, a diferença. Ou seja, a etnomatemática como lugar da diferença: pluralização das noções do conhecimento, matemática, racionalidade, cognição, aprendizagem, além de colocar no plural também maneiras de conhecer, de viver e de existir (CLARETO, 2003 *apud* CLARETO, 2009, p. 126)

Esse pensamento de Sônia Maria Clareto caminha com a intenção de D'Ambrosio (2013) ao compor o termo "etnomatemática". Ao extrair as raízes das partes da palavra etnomatemática, **tica** entende-se como técnicas, arte, maneiras, já **matema** significa lidar, resolver, explicar e por último **etno** que constitui ambiente natural, realidade natural, cultural ou socioeconômica, contudo é a maneira de se explicar o ambiente natural. Sendo que uma das importâncias desse programa se dá pela variação do termo **etno** de cultura para cultura. Busca-se entender como se desenvolveu esses grupos e seus saberes e fazeres contando a história a partir de seus próprios pontos de vista.

Também percebem-se pluralidades de fundamentos teóricos nessa área. Nota-se autores que escrevem sobre a mesma área mas com fundamentos diferentes. A etnomatemática no âmbito de suas seis dimensões definidas por D'Ambrosio (2013) (conceitual, histórica, cognitiva, epistemológica, política e educacional) tem fundamentos elaborados a partir da filosofia, história, antropologia, etnografia. O que varia os fundamentos é o contexto em que a pesquisa está incluída.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é do tipo bibliográfico de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica segundo Furasté "baseia-se fundamentalmente no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via internet. É o tipo mais largamente utilizado. Quanto mais completas e abrangentes forem as fontes bibliográficas consultadas, mais rica e profunda será a pesquisa" (FURASTÉ, 2008, p. 33).

A fonte de dados é o RCNEI e ao analisar suas concepções de etnomatemática também inclui como fonte de dados as obras que estão nas referências do RCNEI. Por se tratar de um documento público oficial, a coleta de dados é por análise documental. A técnica de análise de dados será a semiótica na perspectiva de Greimas (Percurso gerativo de sentido).

Considerações Finais

Acredita-se que esta pesquisa, por se tratar de análise de um documento oficial, contribua para problematizar políticas públicas no âmbito da Educação Escolar Indígena com apoio na etnomatemática. A etnomatemática é importante no espaço da educação intercultural, preservando as raízes culturais e possibilitando problematizar as relações entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena. Espera-se que o que está sendo discutido sobre a Etnomatemática atualmente traga mais contribuições além do que era discutido sobre o assunto quando o RCNEI foi elaborado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLARETO, Sônia Maria. Conhecimento, Inventividade e Experiência: Potências do Pensamento Etnomatemático. IN: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco (Org.) **Etnomatemática:** Novos desafios teóricos e pedagógicos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e História da Matemática. IN: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco (Org.) **Etnomatemática:** Novos desafios teóricos e pedagógicos**.** Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** Elo entra as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico:** Elaboração e Formatação. 14. ed. Porto Alegre: s.n., 2008.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Angélica Vital Henrique
angelicavital13@gmail.com
Universidade Federal de Rondônia –
Campus de Rolim de Moura

Resumo

O texto relata as experiências vividas como bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Rolim de Moura/ RO no período entre abril a agosto de 2014. As práticas metodológicas incluíram pesquisas bibliográficas e planejamentos de atividades que se desenvolveram em sala de aula, do 1° ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual e relatórios construídos pela própria bolsista sobre o uso de jogos nas aulas de matemática. Dentre as experiências vividas e os registros realizados durante o período, selecionei e delimitei neste texto a temática dos jogos de regras no processo ensino aprendizagem de matemática. Por fim, enfatizei a importância da supervisão, acompanhamento, intervenção e explicação do professor para que as atividades de jogos sejam potencializadas e de fato contribuíam com o seu caráter interacionista para a compreensão e aprendizagem de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Registros. Jogos de Regras. Ensino de Matemática

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as experiências adquiridas pelo estágio supervisionado do Subprojeto de Pedagogia do campus de Rolim de Moura ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), quanto à utilização de jogos nas aulas de matemática.

O tema "O uso de jogos no ensino da matemática" foi escolhido após as percepções nas aulas, numa 1° série, quanto ao uso de jogos que envolvem ensino e aprendizagem, porém transmitidos de maneira diferente da tradicional. Outro ponto, é que o aluno ao jogar ele deixa de ser um ouvinte do professor e passa a ser um membro ativo do processo de aprendizagem.

Segundo Smole (2007), ao jogar os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Portanto, está claro que o jogo dispõe aos alunos a sensação de prazer e aprendizagem expressiva nas aulas. O relato a seguir está estruturado em duas partes: a primeira parte tende a explicar a importância dos jogos e quais são os tipos de jogos. E a segunda parte apresentarei registros construídos após a aplicação de jogos em sala de aula, onde estes relatam a importância, os métodos e o que de fato ocorre na prática, quando o aluno utiliza o jogo em sala de aula; acompanhada em seguida pelas considerações finais, que dei relevância a temática escolhida.

Espero que este trabalho possa trazer ajuda para a presente e futura prática docente, assim como também, para que sirva de aporte para reflexões e debates sobre a importância do uso de jogos nas aulas de matemática.

1. A importância da utilização dos jogos de regras no ensino da matemática

Algo que faz parte da nossa vida e que é um grande meio de aprendizagem são as brincadeiras, seja ela de forma espontânea ou de exercícios físicos, intelectuais ou até mesmo sociais. O encantamento e a atração pelos brinquedos e jogos surgem juntamente com a história da humanidade. Desse modo o jogo dinamiza e transmite condutas e costumes sociais. Pode ser considerado um meio essencial para preparar os jovens para a vida.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (1997), mesmo sabendo que os jogos fazem parte da vida, a escola não tem realçado este papel, pois elas tem proposto aos alunos exercícios normalmente sem sentidos e significados.

Podemos então questionar: se uma criança brinca várias horas por dia sem se cansar, por que não ensiná-las através de jogos como elementos construtivos em sua aprendizagem? Diante disso, vemos que as dificuldades escolares têm início na metodologia utilizada para com os alunos, que sempre os distância da sua motivação.

Já conforme Kishimoto (2003), o jogo induz a criança ao mundo das ideias, contribui no desenvolvimento da ativação da memória, juntamente com a atenção e a curiosidade. Além de proporcionar o desenvolvimento do raciocínio e contribuir para a aprendizagem, o jogo ainda possibilita a consolidação de habilidades. Sem falar que eles são um dos melhores meios de verificação de aprendizagem que estão nos critérios avaliativos.

Assim vemos que o jogo é um instrumento fundamental com papel importantíssimo no agir psicológico. Ademais, concluímos que os jogos possuem um caráter significativo nos conteúdos em sala de aula, além de proporcionar um olhar diferenciado aos conteúdos formais. Devendo assim ser usado sempre que for possível e tiver oportunidade.

Para especificar um dos diferentes tipos de jogos, recorremos a Macedo, Petty e Passos (1997), onde afirmam que: "[...] É importante que o profissional se preocupe com a adequação da atividade para não propor tarefas impossíveis[..]" (p.82)

Contudo é preciso que o professor analise em sua turma a idade, a quantidade de alunos, o tempo disponível, os agrupamentos e se o jogo é conhecido ou não. É visto que ao explicar a atividade, deve-se tomar cuidado, para que as regras do jogo fiquem claras.

Os jogos de regras formam um conjunto de normas e regras que cada aluno deve conhecer respeitar e assumir, para assim realizar a atividade sem atrapalhar e diminuir os obstáculos. As regras do jogo, o jogar certo e atentamente é a moral deste tipo de jogo. Que tem como atributo particular a interação, ou seja, um jogador depende do outro para jogar. Aqui o tempo, o lugar, a vitória e a derrota interferem nos procedimentos dos jogadores.

Assim, o professor ao propor um jogo como este, faz-se necessário planejar as ações dos alunos, contendo a participação ativa de todos eles.

2 Experiências do PIBID em sala de aula: utilizando os jogos de regras

Durante os cinco meses de experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) tenho vivenciado experiências que tem feito refletir, por exemplo, no papel dos jogos de regras no ensino de conteúdos matemáticos. Nesse período busquei jogos que adéquam aos conteúdos, mas ao mesmo tempo por sua natureza desafiadoras, que os façam pensar e empregar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Alguns dos jogos utilizados foram: Coelhinho procurando a toca, Jogo das duas mãos, Ganhei cem primeiro e Feirinha da adição.

Assim esse jogo de regra "Ganhei cem primeiro" tem como objetivo a construção de agrupamentos de 10 em 10. Este jogo potencialmente tem a capacidade de desenvolver a construção da base dez do sistema numérico decimal, através do uso da contagem, composição numérica, da correspondência entre a quantidade e o símbolo numérico escrito, comparação entre as quantidades, o cálculo mental e a adição. Como todo jogo de regra tem como princípio o desenvolvimento de habilidades que executada através das regras propostas, além de colocar os conhecimentos prévios dos alunos em jogo, também promove a evolução dos conceitos envolvidos no jogo.

Vemos, como nos diz Macedo, Petty e Passos (1997) que o jogo de regras além de fazer as crianças respeitar regras e diminuir suas ansiedades, deve também sempre possuir uma dose de desafio, para a exemplo do que nos diz Kishimoto (2003), através da atribuição de sentido e significado dados pelos alunos, estimula o desenvolvimento de seu raciocínio.

No dia da realização do jogo "Ganhei cem primeiro", observei que apesar das dificuldades iniciais de alguns em compreender os objetivos do jogo, a medida em que iam se interagindo e se socializando percebi a força do jogo de regras na mudança de comportamentos de alunos que apresentavam sérios problemas, como era o caso de João:

> O João disse que gostou muito deste jogo, observei que além de respeitar as regras ele avisava a colega quando tinha que amarrar as ligas, ou seja, quando completavam os 10 palitos. [...] E o mais interessante é que este aluno sempre deu muito trabalho para realizar as atividades, tinha muita dificuldade de respeitar as regras, mas agora o seu comportamento está bem diferente, e isto o tem ajudado nas execuções das atividades. (Registro de campo. 05 set. 2014)

Dessa forma, é evidente que os jogos de regras são bem vindos em sala de aula, porém no momento do jogo é de extrema importância que o professor faça intervenções, para que assim os alunos atuem de forma ativa no processo de aprendizagem.

3. Considerações finais

A utilização dos jogos de regras no processo de aprendizagem tem se destacado como um elemento muito eficiente e de resultados significativos, tanto para quem aplica como para que os utilizam/jogam.

Para ensinar e aprender os diferentes conteúdos curriculares, não há orientações definitivas e nem regras prontas. É necessário que os professores tomem conhecimento do assunto a ser tratado, pois estes são os responsáveis por transferir e compartilhar o conhecimento para o aluno.

Entretanto, mesmo considerando que cada estudante tem a responsabilidade própria de buscar seu conhecimento, não deixa de ser necessário que o professor preste apoio, incentivo e acompanhamento aos alunos. Este por si só, terá que desenvolver em si uma relação com seus pares para que assim haja troca de experiências e saberes. Logo, é aí que os jogos entram como mediadores da aprendizagem. Portanto, retomo a posição: os jogos abrem um leque de possibilidades para que os alunos possam aprender a matemática, exercitar seus conhecimentos e saber agir em diferentes situações problemas, no qual a matemática se aplica.

Referências

KISHIMOTO, T. M. **Jogo brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SMOLE, K. S.; DINIZ. M. I.; CÂNDIDO, P. T. **Jogos de matemática de 1° ao 5° ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007 (Série Cadernos do Mathema Ensino Fundamental).

DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Endrigo Antunes Martins – UFMT

Daniela Maria de Almeida – UFMT

Resumo

Este trabalho apresenta a análise do relato de experiência de uma graduanda do curso de Pedagogia e de um professor de educação básica, participantes do Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências (OBEDUC). Tem como objetivo socializar os resultados parciais obtidos a partir das ações de monitorias, realizadas nas turmas de 4° ano do Ensino Fundamental de uma escola que compõem o OBEDUC. Tais experiências são relatadas a partir das reflexões acerca de um trabalho desenvolvido em parceria com o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO – Cuiabá MT). Na ocasião, um grupo de quinze professoras (pedagogas) que trabalham com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram convidadas a realizar estudos e reflexões acerca do tema dificuldades de aprendizagem matemática. Após tais estudos e reflexões, as professoras elaboraram e aplicaram instrumentos de diagnósticos objetivando identificar as dificuldades de aprendizagem matemática de seus alunos. Tais dificuldades foram tabuladas e organizadas em tabelas, o que permitiu que as ações da graduanda (monitoria) e da própria professora regente, passasse de algo coletivo e generalizado para uma ação mais direcionada para cada aluno, respeitando a individualidade de cada um.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem Matemática. Projeto Observatório da Educação. Graduanda em Pedagogia.

Introdução

No presente trabalho, pretendemos evidenciar alguns resultados parciais que estão sendo obtidos nas ações de uma das graduandas em pedagogia em uma das escolas que acompanha. Para tanto, entendemos que se faz necessário alguns posicionamentos do grupo em relação ao conceito dificuldade de aprendizagem matemática (DAM). Essa temática já tem sido objeto de estudo há algum tempo dentro do nosso grupo de pesquisa, sendo que duas dissertações de mestrado já foram concluídas (Costa, 2013 e Fonseca, 2014) e outras duas foram iniciadas neste ano de 2014. Vejamos as concepções descritas nas duas pesquisas concluídas:

> A partir desse posicionamento que tomamos no tocante à dificuldade de aprendizagem escolar, no contexto pedagógico e em discussão sobre o assunto dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM), iniciado no ano de 2004, na Universidade Federal de Mato Grosso, pela Professora Dra. Marta Maria Pontin Darsie, defendemos que a criança "[...] *está* momentaneamente com dificuldade em determinada área do aprendizado, em determinado contexto" (CHABANNE, 2006, p.15 apud FONSECA, 2014, p.28)

> Em nossa pesquisa daremos atenção às dificuldades de Aprendizagem que segundo os autores Smith e Strick (2001); Sánchez (2004); Coll, Palacios e Marchesi (1995); Charlot (1997), defendem ser qualquer dificuldade observável no aluno em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, incluindo problemas comportamentais, sociais, emocionais e vários outros fatores associados e que tais dificuldades são estados momentâneos na aprendizagem do aluno (COSTA, 2013, p. 65)

Dessa maneira, o grupo de pesquisas do OBEDUC – Polo UFMT compreende que dificuldade de aprendizagem matemática é uma situação momentânea e que, se for dado o devido acompanhamento junto a esses alunos, tais dificuldades podem ser superadas e o aluno poderá dar continuidade em seus aprendizados nos mesmos ritmos propostos ao coletivo de sua turma escolar de origem.

Desenvolvimento

Uma das ações realizadas pelo OBEDUC Polo UFMT são as monitorias e as intervenções junto aos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática. No entanto, uma dificuldade que sempre houve nessas ações foram as maneiras pelas quais os professores regentes de suas turmas encaminhavam os alunos em situação de DAM para esses momentos (monitorias ou intervenções). Tais encaminhamentos se davam, na maioria das vezes, de maneira generalizada, não levando em consideração as individualidades.

Na perspectiva de melhorar esse diagnóstico de dificuldade de aprendizagem matemática, uma das escolas realizou uma parceria com o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO). Neste projeto em parceria, os professores de turmas iniciais (1º ao 5º ano) realizaram reflexões acerca dos alunos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Matemática, bem como as suas concepções sobre essa situação (reflexão das concepções do grupo Obeduc, conforme descrita nas citações de Costa 2013 e Fonseca 2014). Também realizaram estudos formativos sobre os processos que envolvem as operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Posteriormente, os próprios professores organizaram instrumentos de diagnósticos sobre tais operações, compostos tanto por situações problemas (baseados em questões do Saeb) como também por questões apenas procedimentais (conta armada para ser resolvida). Após a aplicação, os professores realizaram tabulações quantitativas e qualitativas, organizando grupos de alunos de acordo com suas dificuldades de aprendizagem matemática. Com esses dados em mãos, as ações interventivas que visavam superar tais dificuldades passaram a ser mais direcionadas, sendo que o professor passou a acompanhar com mais proximidade o aluno, quando desenvolvia algum conteúdo que ele tivesse demonstrado estar com dificuldades. Além das ações do próprio professor regente, as turmas de 4º ano que são acompanhadas pela graduanda em Pedagogia, passaram a ter um atendimento mais individualizado, na qual os alunos estão recebendo acompanhamentos nos conteúdos que ele realmente está com dificuldades, deixando de ser uma ação isolada e coletiva e passando a ser uma ação efetiva para cada aluno, de acordo com suas dificuldades individuais.

Durante o período de atuação da graduanda na escola, fomos surpreendidos com vários casos, na sua grande maioria de caráter positivo. Uma importância evidência que obtivemos até o momento é forma que o aluno se vê. Em uma das salas, houve uma determinada situação em que a graduanda foi direcionada a auxiliar determinado aluno e a professora o descreveu como um aluno extremamente defasado, pois havia "pulado" algumas etapas das séries iniciais devido a mudanças de cidades, sendo que o mesmo não chegou a concluir nenhuma série. Tal situação ocasionou problemas em sua aprendizagem e, segundo a professora, o aluno não possuía nem os conhecimentos básicos. Encarando como um desafio, a graduanda sentou-se junto ao aluno, e trabalhou conteúdos que a professora estava passando, pois a mesma não permitiu mudanças em seu planejamento, pois as atividades eram sobre multiplicação. Sentada junto ao aluno, a graduanda conversou com o mesmo sobre como poderiam resolver aquela atividade. O resultado foi espantoso, pois com um único exemplo, o aluno realizou as demais atividades sem a interferência da graduanda. Ao ver que seus exercícios estavam corretos, o aluno ficou espantado consigo mesmo, não acreditando que pudesse ter os realizado sozinho. O ensinamento que a graduanda construiu naquele momento foi a importância do professor acreditar em seus alunos, em seus potenciais, ainda que mais lentos que os demais. A importância do professor em ver no aluno uma capacidade de superar seus limites,

despertando no aluno uma valorização de si mesmo. Neste caso, o professor não acreditava no aluno, tão pouco o aluno em si mesmo, o que dificultava ainda mais sua aprendizagem.

Outro importante fato que observamos nessas experiências de monitoria dizem respeito as dificuldade encontradas nos alunos quanto a interpretação dos textos existentes nas situações problemas. Muitos alunos possuem dificuldade em ler o exercício e determinar aquilo que está pedindo, não conseguindo distinguir qual operação deve ser realizada e quais os dados a serem extraídos do problema para que chegue a um resultado correto. Houve uma situação em que estava ocorrendo um atendimento a um grupo de quatro alunos e a professora permitia o uso de atividades paralelas trazidas pela graduanda. Na ocasião, foram propostos exercícios contextualizados que abordassem as várias operações e, dos quatro alunos que estavam sendo acompanhados, três deles liam, porém com muitas dificuldades, e um dos alunos não sabia ler. Foi realizada a distribuição das atividades entre eles, permitindo que lessem sozinhos para verificar a habilidade de interpretação de cada um, auxiliando o aluno que não conseguia ler. Durante a realização dos exercícios, percebemos que muitos apresentavam dificuldade em distinguir a operação e os dados a serem extraídos do problema, porém, de forma curiosa, ainda que sem habilidade de leitura, conforme lia a questão para o aluno, o mesmo conseguia captar o que o exercício abordava. Ao findar a leitura da questão, o aluno extraia os dados, definia qual operação a ser feita, e de forma breve, realizava o cálculo. Neste caso, a leitura não estava diretamente ligada a interpretação e o aluno ainda que sem conhecimentos para realizar uma boa leitura, compreendia o que a questão tratava, sabia de que forma deveria fazer a interpretação para chegar a um resultado correto, o que entrava em contraste com os demais alunos que possuíam a leitura, porém não sabiam de que forma interpretar a questão.

Considerações Finais

Diante dessas experiências vivenciadas, chegamos à conclusão de que se realizarmos um adequado diagnóstico quanto as dificuldades de aprendizagem matemática e planejarmos uma ação interventiva de qualidade, é possível ofertamos aos alunos as condições necessárias para que o mesmo possa superar suas dificuldades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES - Diretoria de Educação Básica. **Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências**, UNESP; UNEMAT; UFMT, 2010.

COSTA, Janíbia Fernanda da: **Concepções e Práticas de Professores em Relação às Dificuldades de Aprendizagem em Matemática dos alunos dos 4os anos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

FONSECA, Lilian Leandro da. **Diagnósticos e Encaminhamentos dados por Professores à Alunos em situação de dificuldades de Aprendizagem em Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGOGICA DA ESCOLA MUNICIPAL MAXIMIANO ARCANJO DA CRUZ: ANÁLISE DA CADEIA PRODUTIVA DA FABRICAÇÃO DA RAPADURA, BOM SUCESSO –VÁRZEA GRANDE-MT, COM FOCO NA ECOMONIA SOLIDÁRIA

ARRUDA, Ione Pires,
EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz
ionefisica2011@hotmail.com

CAMARGO, Euguidson Jorge
CEJA- Profº Antônio Cesário F. Neto
eugdson@hotmail.com

Siqueira, Lardiyjania Diniz
EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz

Resumo

O Projeto de Intervenção Pedagógica ocorreu durante o III Bimestre/2014, na Escola Municipal Maximiano Arcanjo da Cruz, Cuiabá-MT. Com participação de professores das áreas de Linguagem, Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, Educação Básica, Ensino Fundamental, modalidade EJA, no período noturno com envolvimento da comunidade escolar (gestores, professores, servidores e alunos). Com objetivo de construir conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos presentes no processo da cadeia produtiva da cana de açúcar (rapadura) como elemento gerador de economia, a fim de produzir conhecimentos através dos diferentes gêneros textuais em parceria com Associação de pequenos produtores rural misto da comunidade de Bom Sucesso em Várzea Grande – MT. A metodologia utilizada foi a de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro, que propicia a investigação e experimentação onde os alunos são vistos como sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento. A avaliação do projeto foi de forma continua presente em todas as etapas (sala de aula ou aula de campo) com reflexão, dialogo e estudos sobre os fenômenos ocorridos, com produção individual, em grupo com apresentação para toda a comunidade escolar em um evento de culminância do projeto.

Palavra chave: Projeto; Interdisciplinaridade; Economia Solidária.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo construir conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos presentes no processo da cadeia produtiva da cana de açúcar como elemento gerador de economia, a fim de produzir conhecimentos através dos diferentes áreas do conhecimento (científico e tecnológico) presente no processo de produção da rapadura em conjunto com Associação de Pequenos Produtores Rural Misto da Comunidade de Bom Sucesso em Várzea Grande – MT.

Optamos em realizar o estudo com base na metodologia de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro Nogueira a qual propicia a investigação e a experimentação in loco, onde os alunos são vistos como sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento, na perspectiva freiriana de ensino de Paulo Freire, Paul Singre, entre outros autores, que privilegie a reflexão-ação-reflexão da realidade (observação) e a teorização realizada pelos diferentes sujeitos na sala de aula, junto aos professores de diferentes áreas do conhecimento, priorizando a relação entre a Economia Solidaria e cidadania.

Os alunos apresentam várias opiniões, incluindo diversos aspectos da Linguagem, Ciências da Natureza e matemática e o seu cotidiano. Além de fazer parte do seu cotidiano e despertar interesses

dos mesmos sobre a organização e gestão através da interdisciplinaridade enfocando as questões sociais, éticas, políticas e economia solidária.

A aproximação entre a cadeia produtiva e os produtores e seus empreendimentos nos possibilitam visão ampla a cerca da economia solidária e seus fenômenos que se dão nas esferas de produção, distribuição, consumo, poupança, crédito e que podem tornar a forma de cooperativas, associações, clubes de trocas, empresas auto gestionários, fundos rotativos, entre outros. Tais práticas econômicas estão crescendo não só no Brasil, mas em várias outras partes do mundo (Singer, 2004).

Ao longo dos últimos 15 anos, a economia solidária no Brasil vem ganhando amplitude como movimento social e também como políticas públicas do governo federal, estadual e municipal.

Nesta perspectiva aproximamos os conhecimentos científicos e tecnológicos entre as comunidades (escolar e produtora) e refletindo e dialogando sobre as mazelas de exclusão historicamente presente, acreditando que com a informação, com a organização e luta podemos contribuir para a transformação, inclusão e superação do modelo hegemônico de produção, de distribuição, de bens de consumo e serviços que enfatizem competição e individualismo, priorizando outros modos como a cooperação, solidariedade, autogestão, que são princípios fundamentos da economia solidária.

Problematização: Problema/Questão investigativa

"Como a comunidade escolar da EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz, Cuiabá-MT, articulam a interdisciplinaridade presente no processo ensino e aprendizagem com os fenômenos presentes na produção da cana–de-açúcar (rapadura) e a economia solidaria, no estudo e na atividade, no conceito, no procedimento e atitude (individual e coletiva) que favoreça a convivência e a solidariedade no ambiente escolar e na sociedade?".

Objetivos

1. Objetivos Gerais

Construir conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos presentes no processo da cadeia produtiva da cana de açúcar como elemento gerador de economia, a fim de produzir conhecimentos através das diferentes áreas do conhecimento (científico e tecnológico) presente no processo de produção da rapadura em conjunto com Associação de Pequenos Produtores Rural Misto da Comunidade de Bom Sucesso em Várzea Grande – MT.

2. Objetivos Específicos:

Organizar a equipe e atividade a serem desenvolvidas no projeto de forma interdisciplinar;

Mobilizar a comunidade escolar referente as atividades interdisciplinares e experimental sobre a economia solidária, a fim de gerar ações participativas e respeitosas no âmbito escolar e na comunidade produtora;

Possibilitar a participação efetiva de professores e alunos na discussão e construção de conhecimentos que viabilize o diálogo, respeito e atitudes de forma autônoma e livre.

Elaborar questionário: nas turmas do segundo segmento (8º e 9º ano) do ensino fundamental, a fim de aplicar a teoria da informação (razão, média, porcentagem, regra de três, gráficos), sistematizar, interpretar e registrar os diferentes dados gerados através de entrevista com produtores advindas das aulas de campo;

Reconhecer os níveis e registros de linguagem, utilizando-os em produção de diferentes gêneros textuais, bem como, a elaboração de relatórios individuais e em grupos.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro Nogueira a qual propicia a investigação e a experimentação in loco, onde os alunos são vistos com sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento, na perspectiva freiriana de ensino que privilegie a reflexão-ação-reflexão da realidade (observação) e a teorização realizada pelos diferentes sujeitos na sala de aula, junto aos professores de diferentes áreas do conhecimento. Advindos da teoria e a pratica, uso de mídias (vídeos e filmes) e estudos de textos e debates que possibilita a retro alimentação do processo ensino e aprendizagem, a partir dos conhecimentos prévios dos educandos e formulação de questionários e sua aplicação.

As estratégias prioritárias no desenvolvimento da intervenção pedagógica interdisciplinar na EJA foram:

a. Uso de mídia com vídeo e filme;
b. Leitura de sinopse do filme;
c. Aula de campo: visita a comunidade produtora;
d. Estudo em grupo
e. Leitura, escrita e produção de relatórios.

Considerações Finais

O presente trabalho propiciou a interface entre a observação e experimentação para a construção teórica, através da contextualização do tema em pesquisa. Elucidamos novos caminhos e maior reconhecimento dos mesmos para que a economia solidária se expanda cada vez mais, pois a economia solidária não é um novo sistema econômico, mas é uma forma de vida oferecendo novas oportunidades de trabalho e consumo ambiental.

Os empreendimentos solidários, além de se preocupar com a eficiência econômica e os benefícios materiais que produzem, buscam eficiência social, estabelecendo uma relação harmoniosa com a natureza melhorando a qualidade de vida e equilíbrio dos ecossistemas.

Vimos que, através dos pressupostos da pesquisa, observamos que é possível ocorrer desenvolvimento ecologicamente sustentável, socialmente justo e dinâmico, estimulando a cadeias produtivas solidárias, locais e regionais.

O trabalho em questão objetivou colocar em evidência a prática de intervenção pedagógica, consolidada nas etapas de experimentação e teorização dentro e fora sala de aula, bem como, as ações e metas propostas de forma interdisciplinar que possibilitou o registro (relatório), que melhorou consideradamente a leitura, escrita e vivencias dos diferentes níveis de escolarização dos educando de nossa comunidade escolar.

Bibliografia

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-DF, Senado, 1988.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural.** Vol. 10, Brasília-DF, MEC, SEF, 1987.

BARBOSA, R.N.C. A economia solidária como política: uma tendência de geração de rendas e ressignificação do trabalho no Brasil, São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, 9ª ed. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos: Paz e terra,** 1978.

NASCIMENTO, Cláudio; Autogestão e o novo cooperativismo**,** 2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro, Pedagogia de Projetos – uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências, São Paulo: Érica. 2002

SINGER, Paul. A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta do desemprego, São Paulo: Contexto, 2000.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO OBEDUC POLO UFMT

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Seduc/MT
gutchu76@yahoo.com.br

Jucélia Maria de Souza
Seduc/MT
juceliacba@hotmail.com

Enir Maria Silva
Seduc/MT
nillmaria@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência de duas professoras da área de Ciências Humanas participantes dos encontros de formação continuada oferecido pelo projeto OBEDUC - Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências, polo UFMT/Cuiabá. O OBEDUC é desenvolvido em rede pela UFMT/Cuiabá, UNEMAT/ Barra do Bugres e UNESP/Ilha Solteira, está presente em seis escolas da rede estadual em Cuiabá, e tem como um dos objetivos, a formação continuada dos professores que trabalham nestas escolas. A formação continuada é oferecida através de encontros semanais nas escolas e na UFMT, onde as discussões estabelecidas ali priorizam a qualidade na educação e a formação de professores. Aqui, mostraremos a importância da participação das duas professoras, uma de História e outra de Geografia, que atuam na Educação Básica, nestes encontros semanais de formação continuada, desenvolvidos na escola pelo OBEDUC, polo UFMT/Cuiabá, no que diz respeito ao seu desempenho enquanto docente em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada, Observatório da Educação, Formação de professores

Introdução

Entendemos a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhecemos ser ela o instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade.

Assim, Silva (2005) afirma que a construção de uma "nova" sociedade, ou seja, avançar historicamente depende da superação, por parte do homem, das relações sociais em que vive, emancipando-se das relações duras da "atualidade" e da efetivação, por este, de movimentos sociais contra-hegemônicas, voltados para a superação do que é "velho" historicamente.

Mostrando a nossa responsabilidade como educadores, D'Ambrósio (1996) defende que o foco de nosso estudo é o homem, como indivíduo integrado, imerso numa realidade natural e social, o que significa em permanente interação com seu meio ambiente, natural e sociocultural.

É nesse entendimento que os professores que estão em sala de aula devem estar atentos às suas concepções, às suas atitudes que buscam sempre o aprendizado do aluno.

O ato de refletir sobre a sua atuação enquanto docente é o que tem sido de grande valia junto ao aluno contemporâneo.

O professor precisa compreender que o desenvolvimento de competências exige oportunidades para que o indivíduo explicite sua forma de pensar, conscientize-se de suas decisões para que possa inferir, hesitar, tentar, errar para depois, gradativamente, constituir-se como aquisição pessoal, como um repertório ao qual ele poderá recorrer sempre que desejar e que possa auxiliá-lo no enfrentamento de novas situações em sala de aula.

A prática docente, em sala de aula, pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores reorganizam sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece sem relação com a realidade ali vivida e conservando o que pode-lhes ser útil.

Nesse sentido Tardif (2012, p. 53) conclui que:

> A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

É nesse ambiente de reflexão das suas práticas que as professoras deste relato concluem que há a necessidade da busca de novos saberes, novas discussões, novas perspectivas para a atuação em sala de aula.

Nessa busca, as professoras encontram apoio junto ao projeto OBEDUC presente na escola em que ambas trabalham, e que ali oferece estudos no âmbito teórico e prático da atuação docente.

A seguir, relataremos a metodologia utilizada pelo projeto OBEDUC para desenvolver os encontros de formação continuada na escola.

Metodologia dos encontros de formação

O projeto OBEDUC polo UFMT, desenvolve atividades de formação continuada junto aos professores das escolas atendidas pelo projeto com encontros semanais, sendo um na UFMT e outro na escola. Nos encontros realizados na UFMT, há a leitura e discussão de textos relacionados à educação, à educação com qualidade, às questões-sócio-científicas, à formação de professores, às dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, nas áreas de matemática e afins, no entanto, não há restrições às discussões de outras áreas, como humanas e linguagens.

Na UFMT, os encontros contam com uma maior participação dos bolsistas do projeto e alguns professores das escolas participantes que se dispõem a participar, uma vez que é comum a dificuldade da logística e a falta de tempo dos mesmos para ir ao campus da universidade.

Pensando nestas dificuldades de participação dos professores das escolas participantes do projeto nos encontros na UFMT, é que o OBEDUC decidiu ir até as escolas e ali realizar o mesmo trabalho desenvolvido nos encontros na universidade.

Na escola das professoras deste relato, os encontros de formação continuada são realizados às sextas-feiras, das 11 às 13 horas, computando duas horas semanais.

Os encontros na escola em questão seguem os mesmos trabalhos desenvolvidos nos encontros na universidade, e há a participação de três professoras pedagogas, uma de ciências, uma de língua portuguesa, uma de história, uma de geografia e duas de matemática.

A seguir, apresentamos os relatos das professoras de geografia e de história sobre a importância de sua participação nos encontros de formação continuada na escola.

Relato das professoras

Para as professoras, o projeto OBEDUC, embora sendo voltado para as Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, envolve profissionais das diversas áreas do conhecimento, fato que, segundo elas, proporcionou um novo "olhar" para as práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que são abordados assuntos da nossa realidade no contexto escolar, como o aprendizado dos alunos e verificar o porquê de algumas dificuldades nas questões científicas nas áreas de Humanas.

De acordo com as professoras, estas discussões possibilitaram fazer alguns questionamentos, como por exemplo: quais são as maiores dificuldades em aprender Geografia ou História?

Perguntas que as fizeram perceber a importância dos trabalhos interdisciplinar, transdisciplinar e a necessidade de rever as suas práticas avaliativas.

A conclusão das professoras é que a participação nos encontros de formação continuada do projeto OBEDUC oportunizou uma melhor percepção de mundo, uma vez que os dados das disciplinas articulam entre si e que as particularidades se entrecruzam na dinâmica de compreender a natureza e de perceber que a construção do conhecimento é uma atividade processual e histórica, associada a aspectos de ordem econômica, política e social, onde tudo isso e as novas tecnologias influenciam diretamente nas condições e na qualidade de vida dos seres humanos, nos dando assim uma nova visão de natureza e da realidade a nossa volta, e também do nosso papel como cidadão e como profissional para a formação acadêmica dos alunos.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA, Rozinaldo R. **Os limites e virtudes do projeto "emancipacionista" do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES E APRENDIZAGENS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA INICIANTE

ANCHIETA, Geciele Mendes[1]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
gecieleandre@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa de trabalho de conclusão de curso - TCC está sendo realizada no Curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Matemática e Estatística no Campus de Ji-paraná da Universidade Federal de Rondônia. Tem por objetivo principal investigar sobre as dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelo professor de matemática iniciante. Sendo assim, metodologicamente optou-se pela abordagem qualitativa. A coleta de dados acontecerá em escolas públicas da cidade de Presidente Médici/RO, com professores de matemática em início de carreira que estejam exercendo a docência em até 3 anos na Educação Básica. Para coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas, entrevista e o diário de campo. Espera-se que esse estudo contribua no sentido de no sentido de propiciar reflexões sobre a necessidade de que o professor iniciante tem em ter um suporte tanto da instituição formadora quanto da escola como lócus de atuação profissional.

Palavras-chave: Dificuldades. Aprendizagens. Professor de Matemática Iniciante.

Introdução

A escolha em investigar sobre o professor de matemática em início de carreira se justifica pelo fato de que existem poucas pesquisas no campo da Formação de Professores. De acordo com um levantamento realizado sobre o início da carreira docente no período de 1995 a 2004, nos anais de 10 reuniões anuais da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e 5 encontros do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) as pesquisas que apresentaram ênfase na discussão do professor em início de carreira, foram 4 trabalhos encontrados em todos os GTs da ANPEd, num total de 2314, e 2 pôsteres, em 724. Quanto ao ENDIPE, a situação não foi diferente, pois foram encontrados 10 painéis, em 2146, 7 pôsteres, em 1381, e 1 troca de experiência em 788 (MARIANO, 2006). No que diz respeito ao levantamento das pesquisas apresentadas (incluindo trabalhos e pôsteres) na 28ª, 29ª e 30ª reuniões da ANPEd, em 2005, 2006 e 2007, e tomadas como referência especificamente as que foram divulgadas nos grupos de trabalho GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), grupos escolhidos por

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.

sua proximidade com a temática, foi possível observar que, de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, apenas 14 dizem respeito ao tema professores iniciantes (PAPI; MARTINS, 2010, p. 47).

Desse modo, mesmo que a quantidade de pesquisas no campo da formação de professores "tenha aumentado significativamente e, em decorrência disso, obtida mais destaque na produção acadêmica é sabido que o início da docência configura-se como uma temática que ainda tem muitos aspectos a ser investigado" (LEITE, PASSOS, 2014, p.01). Outro motivo está relacionado à minha trajetória, pois já tive a oportunidade de atuar como professora, durante dois anos num contrato emergencial, em escolas públicas do munícipio de Presidente Médici e Ji-Paraná do Estado de Rondônia. Sendo assim, fui simultaneamente acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática e professora em início de carreira. Durante este período encontrei diversas dificuldades e também tive muitas aprendizagens. Dessa forma, surgiu o interesse em investigar sobre as aprendizagens, bem como as dificuldades encontradas pelos egressos do curso de Licenciatura em Matemática ao iniciar o exercício na docência. Logo, propõe-se desenvolver a pesquisa sobre a seguinte questão: *Que dificuldades e aprendizagens são vivenciadas pelo professor de matemática em início de carreira?*

Aprendizagens e dificuldades no início da carreira docente

Para Huberman (2000) constitui em um professor em início de carreira, aquele atua na docência em até 3 anos. E esse período é marcado por crises e pode ser determinado como o período de descoberta e de sobrevivência. Essa fase inicial da docência tem que ser considerada "um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF, 2002, p.84 citado por SOUZA, 2009, p. 1).

Isso mostra a necessidade de que seja dado um apoio a esse profissional, já que dependendo das vivências iniciais na docência podem influenciá-lo quanto à escolha de permanecer ou não na profissão. Sabe-se que no início da profissão o professor irá enfrentar vários dilemas e dificuldades, que acontecem pela exigência de atuação na solução de vários problemas. Franco (2000, p. 34 citado por SOUZA, 2009 p. 2) menciona algumas dessas dificuldades "1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o

conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula".

Até então, foi possível identificar algumas das dificuldades vivenciadas pelo professor de matemática em início de carreira, todavia essa fase inicial também se configura como uma oportunidade de aprendizagem da docência.

A escola se configura como um espaço contínuo de aprendizagem profissional da docência, já que acontecem diversas e diferentes situações que o professor na sua rotina de trabalho tem que lidar. Diante de seu próprio estudo como profissional, Silveira (2002) assinala que as aprendizagens possíveis, durante seu primeiro ano de efetivo exercício, foram: a) a constatação de que o prazer para atuar é determinante para suportar todas as situações adversas do cotidiano e, também, funciona como uma tentativa de fazer da escola uma experiência social formadora; b) a importância do afeto no acolhimento dos alunos; c) assumir a docência como um compromisso político, quando se opta por fazer da escola um espaço de confrontos das contradições que existem na sociedade; d) a importância do conhecimento profissional como ferramenta para lutar por uma educação mais justa e igualitária; e e) a importância de se trabalhar em favor daqueles menos favorecidos.

Ao olhar para a complexidade da profissão pode-se então compreender a necessidade efetiva de que o professor em início de carreira seja assistido tanto pela instituição formadora como a própria escola.

Metodologia

Na tentativa de compreender o fenômeno investigado, optou-se metodologicamente pela abordagem qualitativa, e os motivos que fundamentam a escolha dessa abordagem de pesquisa é que, a qualitativa é aquela "que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência" e que procura "explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana" (TRIVIÑOS, 2006, p. 129).

A pesquisa será realizada em escolas públicas do município de Presidente Médici/RO, com a participação de professores em início de carreira que trabalham com a disciplina de matemática. Para escolha desses sujeitos inicialmente delineou-se o seguinte critério: que esteja exercendo a docência em até 3 (três) anos. Para coletar os

dados pretende-se utilizar os seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas, entrevista e o diário de campo.

Considerações Finais

Ao término dessa pesquisa, espera-se que os resultados contribuam no sentido de propiciar reflexões sobre a necessidade que o professor iniciante tem de ter um suporte tanto da instituição formadora quanto da escola como lócus de atuação profissional. E ainda de repensar alguns aspectos da formação inicial desse profissional, a fim de que possa minimizar os possíveis problemas identificados e potencializar as aprendizagens na entrada da carreira docente.

Referências

LEITE, Eliana Alves Pereira; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Da formação inicial ao início da carreira docente: conhecimentos para ensinar matemática na educação básica. *Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre a Formação de Educadores*. Águas de Lindóia – São Paulo, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores.* Porto: Porto, 2000.

MARIANO, A. L. S.A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: *29ª Reunião Anual da ANPEd, Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu-MG, 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

SILVEIRA, M.F.L. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.* Dissertação de mestrado. CECH/ UFSCar, 2002.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP*, São Paulo, nº. 08, p. 35-45, dez. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* 1ª ed., 14º reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

USANDO JOGOS PARA ESTIMULAR O ENSINAR DE MATEMÁTICA

COUTINHO, Eva Pereira
eva.coutinho@hotmail.com

SALIS,Jessica. Angeles Bergmann
Jessica.angeles2010@gmail.com

Resumo

Considerando que os processos educativos relacionados ao ensino de Matemática na educação básica, têm sido motivos de preocupação por parte dos educadores, esse texto tem como objetivo apresentar os jogos matemáticos como forma alternativa para tornar o ensino da matemática mais prazeroso, aumentando assim a motivação e o interesse pela Matemática. A utilização de jogos promove uma aprendizagem mais significativa, estimulando o cálculo mental, a dedução de estratégias, o domínio das operações fundamentais, a construção de conceitos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Palavras - chave: Matemática, Jogos, Educação Básica.

Introdução

O ensino da matemática é bastante complexo, já que sua aprendizagem depende de uma grande variedade de fatores. Segundo Groenwald &Timm (2007), para aprender matemática é preciso que se desenvolva o raciocínio lógico, e sejam estimulados o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Dessa maneira, os educadores matemáticos devem concentrar-se em aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e senso cooperativo, aumentando a socialização e as interações interpessoais.

Considerando tais aspectos e percebendo que a maioria dos alunos não apresenta grande interesse em Matemática, achando sempre tudo complicado e difícil, e que, por outro lado, eles rapidamente entendem as regras e participam com entusiasmo de atividades lúdicas, torna-se clara a valia da utilização de jogos para complementar o estudo dessa disciplina, já que o jogo estimula e socializa, é fonte de diversão e aprendizado e ajuda a desenvolver nos alunos capacidades, conhecimentos, atitudes, habilidades cognitivas e sociais.

Nesse sentido, Groenwald & Timm (2007) estimulam o uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática, com o objetivo de mudar a rotina da classe, despertar o interesse do aluno e fazê-lo gostar de aprender essa disciplina, devido a seu caráter lúdico, desenvolvedor de técnicas intelectuais e formador de relações sociais.

Além disso, Batllori (2006) cita que, através dos jogos, é possível proporcionar experiências, estimular a aceitação de normas e hierarquias, o trabalho em equipe e o respeito pelos outros, já que, quando o estudante joga na escola e brinca com outros de idade aproximada à sua, freqüentemente de várias procedências e culturas, adquire importantes meios para sua socialização.

Sendo assim, entende-se que o entusiasmo demonstrado pelos alunos durante os jogos deve ser aproveitado para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos, para consolidação dos que já possuem e para auxiliar o desenvolvimento completo do estudante.

De acordo com Oliveira (1995, p.36) "no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende; objeto e significado".

O objetivo do trabalho foi primeiramente em estimular os alunos do 9º ano de uma escola, atendidos pelo Projeto OBEDUC – Pólo UFMT. Que na véspera da prova Brasil, encontravam desestimulados e desinteressados após um período de férias e durante uma longo período de greve

dos professores da rede estadual, a qual a escola não aderiu;foi quando pensamos a possibilidade em aliar o uso dos jogos ao cotidiano dos alunos , auxiliando a aprendizagem da matemática ao propiciar um cenário onde novas situações são apresentadas. Introduzindo, também, uma forma de os alunos e professores descobrir, sem constrangimento, quais as dificuldades ou os pontos não tão esclarecidos dos conteúdos estudados já estudados. Além disso, estimular o uso do raciocínio lógico, já que, após a fase de aprendizagem, os alunos começam a tecer estratégias e elaborar jogadas para vencer o adversário.

Desenvolvimento/Metodologia

O jogo foi feito desenvolvido em cartolina e simulando um (autódromos) jogo de corrida de carro tradicional feito a mão, com cartas elaboradas com questionários matemáticos com situações problemas envolvendo as frações, e como regra os alunos tem que acertar as questões proposta , a carta numerada intencionalmente , para poder avançar na corrida deve acerta e documentar o passo a passo a resolução em uma folha que deveria ser mostrado ao professor de cada equipe ,após esse momento o professor libera a próxima pergunta ,dando direito a avançar uma casa e se caso errar tem o direito de tentar uma segunda vez, mais se o erro acontecer novamente, fica uma rodada sem jogar e seu adversário ultrapassa uma casa mesmo sem ter resolvido a questão com critérios de ultrapassagem e números de tentativas e erro e para se jogar ele é aconselhado que divida a sala em dois grupos de alunos.

Considerações finais

Obtemos ótimos resultados superando nossas expectativas foi simplesmente emocionante vermos, os alunos estimulados, concentrados, prestando mais atenção nas aulas pesquisando se interessando mais pela disciplina de matemática e sua aplicação em seu cotidiano, compartilhando duvidas as quais muitas o grupo resolvia outra necessitavam do auxilio da professora; por momentos não parecia a mesma turma os mesmos alunos.

Um ponto positivo do jogo é que ele pode ser trabalhado com qualquer tipo de tema e disciplina, onde o professor pode simplesmente substituir as cartas e usar o mesmo principio do jogo.

Como ponto negativo se é que teve foi o tamanho do tabuleiro do jogo que ficou pequeno e o tempo que não foi calculado devidamente e foi preciso mais de uma aula para a conclusão do jogo nessa temática frações .

Referências

OLIVEIRA. Vera Barros (0rg.) **O Brincar e a Criança** : Petrópolis : Vozes, 1996.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; TIMM, Ursula Tatiana. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula.** Retirado em 15de maio de 2007, às 20h e 55 min do site http:// paginas.terra.com.br/educacao/calculu/artigos/professores/utilizando jogos.htm

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro**. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.

UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO COM A MATEMÁTICA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUDAMENTAL

SILVA, Lezi Aparecida da [1]
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
lezisilva@yahoo.com.br

Resumo
Este trabalho tem por objetivo identificar e analisar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013 e nas em pesquisas de Ciríaco (2012), Fonseca (2013) e Nakazawa (2014) as orientações e reflexões acerca do trabalho desenvolvido com a Matemática na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Após a análise foi possível constatar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013 sinalizam que o processo de escolarização da criança deve ser contínuo, sem fragmentação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e as pesquisas indicam a necessidade da melhoria na qualidade da formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática para que possam conduzir o processo de transição entre as etapas da Educação Básica destacadas neste estudo.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Matemática.

O presente estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, em que o objetivo é apresentar como o trabalho desenvolvido com a Matemática na fase de transição da criança da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) se faz presente nas prescrições legais e nas pesquisas acadêmicas. Deste modo, o problema de investigação emerge da necessidade de se indagar - Como o trabalho a ser desenvolvido com a Matemática está instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e nas pesquisas até então, localizadas?

Dado o objeto em estudo, a pesquisa se caracteriza como documental e bibliográfica. Esta pesquisa se constitui inicialmente com a análise Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013, seguida do levantamento bibliográfico que trata da Educação Infantil e os reflexos da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Em um primeiro momento, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013 (DCNEB) que abarca tanto a EI quanto o EF, foi possível identificar que a Lei Federal n°11.114/05 institui a obrigatoriedade de se matricular as crianças de 06 anos já no primeiro ano do EF, no ano seguinte, em 2006 a Lei Federal n.º11.274/06

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

prescreve a duração mínima de 09 anos para o Ensino Fundamental, acarretando a diminuição da Educação Infantil.

Verificou-se também que nas DCNEB/2013, há orientações para o desenvolvimento do ensino da Matemática na Pré-escola e no 1º ano. Portanto nas prescrições para a EI, foi conferido à orientação no sentido de valorizar os saberes das crianças que sucedem dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Ainda sobre as orientações para EI nas DCNEB/2013, neste documento é sinalizado que o trabalho com a matemática deve ser desenvolvido de maneira contextualizada e em situações significativas, favorecendo a exploração e uso de conhecimentos matemáticos que envolva os conceitos de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Já para o Ensino Fundamental de nove anos, as DCNEB/2013 ressaltam que nos três primeiros anos desta etapa deva-se assegurar o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Também é valido destacar que no documento analisado há uma preocupação, no sentido de que de que o trabalho pedagógico adote uma postura na perspectiva da continuidade do processo educativo, em que sejam pensadas estratégias que preveem a articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e que o caráter da ludicidade na aprendizagem seja mantido com a intenção de tornar as aulas menos repetitivas e, mais prazerosas e desafiadoras.

Em um segundo momento, apresentam-se as reflexões de três pesquisas localizadas em bibliotecas digitais de Programas de pós-graduação em Educação, que discutem o trabalho a ser desenvolvido com a Matemática na infância.

Ciríaco (2012) em sua pesquisa de mestrado enfatiza que o professor hoje, se depara com um novo cenário educacional, que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades, dentre elas, sinaliza o domínio dos conceitos matemáticos, a articulação entre teoria e prática, sobretudo as especificidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

No contexto de seus estudos, Ciríaco (2012) anuncia ter encontrado pouca ênfase no ensino das Noções Matemáticas, em ambas as turmas (EI e 1ºano do EF) que observou. Fato que atribui à precariedade da formação dos professores, refletindo na prática pedagógica, que resultam em até equívocos conceituais do ensino da Matemática, repassados aos alunos na sala de aula.

Diante disto, Ciríaco (2012) destaca que a formação dos professores, inicial e continuada, precisa ser reformulada, repensada, para que se tenha qualidade na oferta e atendimento dos primeiros anos de escolarização das crianças. O autor acredita que a mudança curricular ocorrerá de fato, à medida que os professores forem ouvidos, com a perspectiva de sanar as dúvidas e encontrar soluções coletivas aos desafios do trabalho pedagógico. Destaca assim, a escola como lócus de aprendizagem.

Fonseca (2013) defende nas considerações de sua dissertação que a escola seja pensada para a criança e planejada para ela, de modo que sejam propiciadas diversas formas de aprendizado, inclusive relacionadas à leitura, escrita e Matemática, contribuindo para evitar as dificuldades de aprendizagens na vida escolar da criança.

O estudo de Fonseca (2013) aponta a necessidade de superar três mitos que perpetuam na educação, dentre outros, quais sejam: o primeiro destes é que na Educação Infantil não se trabalha com a Matemática; o segundo de que é simples e fácil trabalhar com a EI e o terceiro de que a Matemática é uma disciplina difícil de entender e ensinar.

Para Fonseca (2013) o processo de transição está além de se levantar uma bandeira em defensa ou não a antecipação da escolarização na Educação Infantil. Acredita ser necessária a definição do papel da Educação Infantil (pré-escola) e do 1º ano do Ensino Fundamental de modo que se promovam as aproximações em relação ao trabalho pedagógico entre estas etapas da Educação Básica, pois a cisão que encontrou em seus estudos trará apenas problemas futuros no processo de ensino-aprendizagem.

Nakazawa (2014) defende que o ensino da matemática deve considerar a etapa de vida em que as crianças se encontram, articulando as ações que atendam as especificidades da infância e os conteúdos matemáticos. Uma vez que as crianças de seis anos possuem características peculiares para esta faixa etária, como a imaginação e a criatividade.

Ainda na perspectiva do estudo de Nakazawa (2014), o papel do professor nesse processo é importante no sentido de conhecer as características dos alunos e que tenha domínio do conteúdo e clareza da sua intencionalidade educativa de modo a organizar a atividade de ensino que proporcione ser uma atividade de aprendizagem para criança.

Considera-se então, que no estudo preliminar apresentado, tem-se nas orientações e prescrições das DCNEB/2013, o indicativo em que se faz necessário assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens tornando indispensável à articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, respeitando os conhecimentos prévios das crianças e, sobretudo que não se perca o caráter lúdico em ambas as etapas, sendo está uma das especificidades da infância.

Os estudos apresentados sinalizaram que o papel do professor é fundamental nesse processo de transição, contudo, argumentam ser imprescindível a qualidade da formação inicial e continuada para que este profissional tenha o conhecimento necessário para propor um trabalho pedagógico articulado e intencional envolvendo a Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP- Presidente Prudente/SP, 2012.

FONSECA, A. C. **Saberes Matemáticos: continuidades ou descontinuidades entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-CAMPINAS, 2013.

NAKAZAWA, A. H. M. **Práticas escolares de matemática no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT- Cuiabá/2014.

A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

PESSIM, Marcelo Orlando Sales[1]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
pessim_opo@hotmail.com

LEITE, Eliana Alves Pereira[2]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
eliana.leite@unir.br

Resumo: Esta pesquisa trata-se de um trabalho de conclusão de curso – TCC, que está sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Matemática e Estatística no Campus de Ji-Paraná da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Objetiva-se investigar sobre a concepção de professores de matemática do Ensino Fundamental sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem metodológica adotada para pesquisa é a qualitativa. Para coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas, entrevista semi-estruturada e diário de campo. O estudo será realizado em escolas públicas do município de Ouro Preto D'Oeste/RO, com professores de matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possibilitem reflexões no fato de que o erro é parte integrante do processo de construção do conhecimento matemático, entretanto para isso é necessário que o professor saiba como tratar o erro no processo de aprendizagem de matemática.

Palavras-chave: Concepção de erro. Ensino e aprendizagem. Matemática.

Introdução

No cenário de pesquisa do Brasil um dos temas mais investigados no campo da Educação Matemática é o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Além disso, o referido processo é considerado como objeto de investigação desse campo, conforme afirma Pais (2008, p. 10) a Educação Matemática "é uma grande área de pesquisa educacional, cujo objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos diversos níveis de escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática". Assim, nessa temática, há vários aspectos que podem ser pesquisados, no entanto se pretende investigar nesse trabalho sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem da matemática na perspectiva do professor.

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.
[2] Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.

Ressalta-se ainda que a investigação se pautará no que o professor diz e não na sua prática efetivamente. Em decorrência disso, propõe-se a seguinte questão norteadora da investigação: *Qual a concepção de professores de matemática do Ensino Fundamental sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem da matemática?*

O erro no processo de ensino e aprendizagem da matemática

No contexto da sala de aula, mas especificamente no processo de ensino e aprendizagem da matemática o erro é visto geralmente numa perspectiva negativa isso tanto pelo professor quanto para os alunos. Pois a ideia que subjaz o fato de errar é de fracasso na aprendizagem do aluno. Quanto a isso, Tanus (2008, p. 55) destaca que "o que acontece é que a escola concebe o erro como uma falha, como algo a ser substituído, sem nenhuma reflexão prévia". Além disso, o erro no processo de ensino e aprendizagem, geralmente está ligado à avaliação e não como parte do processo. Isso mostra de certa forma uma visão limitada sobre o papel do erro nesse contexto.

Para Tanus (2008, p. 55), "ainda se faz pouca referência à função do erro no processo de aprendizagem, bem como ao tratamento a ele dispensado". Dessa forma, no âmbito escolar "o processo avaliativo termina exatamente no momento em que o erro é constatado, mantendo apenas o aspecto de verificação". De modo geral, para autora isso evidencia que "as concepções de avaliação, de modo geral, não têm reconhecido o erro como provisório, como uma oportunidade de ainda vir a ser o correto. Isso inviabiliza pensar o erro além da perspectiva da verificação".

Nesse sentido, o erro não deve ser reconhecido somente na avaliação e numa perspectiva de constatação do que é simplesmente errado, mas sim como um indicativo do que precisa ser retomado pelo professor na sua função de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é importante que em sala de aula o professor esteja atento ao erro do seu aluno, para que ao identificá-lo ele possa contribuir no sentido de mediar à construção do conhecimento durante as aulas, e não por meio apenas de uma avaliação, no final do processo, escrita e individual a "prova".

De acordo com Tanus (2008, p. 56) tem que se oportunizar "um tratamento diferenciado com o erro do aluno, de modo que este não seja apenas classificado como resposta errada, produto final a ser banido, punido, mas, transformado, superado, considerando o processo de reflexão do aluno como forma de avançar no

conhecimento". Desse modo, a preocupação do professor tem que estar mais centrada no processo de aprendizagem do que no produto final.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997), o erro é inevitável no processo de aprendizagem escolar, mas é uma maneira de formalizar o acerto. Pois é através da experimentação de diferentes alternativas para resolução de um problema, o aluno constrói uma lógica própria visando uma solução a esse problema.

A sala de aula torna-se então um lugar propício à observação dos erros dos alunos, pelo fato de melhor poder analisar o contexto e as implicações dos erros na aprendizagem, visto que o professor terá maior contato com seus alunos e com isso poderá criar e formular estratégias para a sua ação frente ao erro. De acordo com Torres (1994), "o erro é uma oportunidade de refazer e ampliar o raciocínio, esclarecendo a lógica de um determinado conhecimento" (TORRES, 1994 *apud* PINTO, 2009, p. 19),

Krul (2005, p.1731) destaca que o erro pode "ser explorado na execução de pequenos projetos de modelagem matemática, envolvendo os conceitos acerca dos erros produzidos pelos próprios alunos". O erro trabalhado na perspectiva da modelagem matemática possibilita ao aluno uma visão mais ampla, pois a modelagem nada mais é do que problematizar situações do cotidiano e transformá-las em problemas matemáticos.

Assim, "cabe então ao professor diagnosticar a qualidade do erro do aluno e promover às experiências necessárias para que esse aluno seja instigado à reconstrução do conceito mal formulado em seu sistema cognitivo, levando o aluno a visualizar o erro para que ele possa agir sob o mesmo" (TANUS, 2008, p.71)

Desse modo, na tessitura do texto foi possível identificar que o erro se constitui como parte da aprendizagem e deve ser considerado nesse processo, como um conhecimento transitório à construção do conhecimento matemático.

Metodologia da pesquisa

Objetivando responder a problemática que norteia a investigação, optar-se-á por uma abordagem metodológica qualitativa. No que se refere à abordagem, a escolha se fundamenta por que a pesquisa qualitativa é aquela "que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência" e que procura "explicar sua

origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana" (TRIVIÑOS, 2006, p. 129).

A pesquisa se realizará em escolas publicas estaduais do município de Ouro Preto do Oeste/RO, com professores dos anos finais do Ensino Fundamental que trabalham somente com a disciplina de matemática. Para a coleta dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário com questões fechadas e abertas, diário de campo e entrevista semi-estruturada. Depois da coleta de dados se procederá à organização, interpretação, categorização e análise dos dados.

Considerações Finais

Esse estudo encontra-se na fase de revisão bibliográfica para construção teórica, e também na identificação dos possíveis participantes da pesquisa. Ao final desse trabalho pretende-se conhecer a concepção de professores de matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, espera-se que os resultados dessa pesquisa possibilitem reflexões no fato de que o erro é parte integrante do processo de construção do conhecimento matemático, e que em função disso é necessário que o professor saiba como tratar o erro no processo de aprendizagem de matemática.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's*. v.3: Matemática. Brasília: MEC, 1997.

KRUL LUCIANE. **A** *potencialidade dos erros no processo de ensino e aprendizado de matemática***,** 2005.

PAIS, L. C. *Didática da Matemática*: Uma análise da influência francesa. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO, N. B. *O erro como estratégia didática*: Estudos do erro no ensino da matemática elementar. Série prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

TANUS, V. L. F. A. *O tratamento dado ao erro no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, por professores do Ensino Fundamental*: encontro e desencontros entre concepções e prática. 2008. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed., 14º reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS PEDAGOGAS INICIANTES NA DOCÊNCIA E PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO OBEDUC POLO UFMT

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Seduc/MT
gutchu76@yahoo.com.br

Elizangela Neres da Silva Moura
Seduc/MT
elizangela_neres@hotmail.com

Renata Cristina Neves
Seduc/MT
recrisneves1@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho apresentamos o relato de experiência de duas professoras pedagogas que atuam em uma escola da rede estadual de ensino em Cuiabá. As professoras são participantes da formação continuada oferecida pelo projeto OBEDUC - Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências, polo UFMT, nas dependências da escola em que as professoras atuam. O projeto OBEDUC tem como um dos objetivos a formação continuada dos professores das escolas participantes do projeto. A metodologia utilizada é através de encontros semanais na UFMT e também nas escolas, com duração de duas horas. As atividades desenvolvidas nas escolas estão sob coordenação da equipe do OBEDUC e se concentram na discussão de assuntos relacionados a qualidade na educação, Prova Brasil e IDEB, questões sociocientíficas, e demais assuntos pertinentes à educação. O grupo formado pelos professores da escola e da equipe do OBEDUC é denominado de PGEP – Pequeno Grupo de Estudos e Pesquisas, e tem como objetivo, além da formação continuada, também o despertar da natureza investigativa nos professores, fazendo com que eles assumam a postura de professores reflexivos da própria ação docente. Aqui trazemos o relato de experiência das professoras que atribuem grande importância de sua participação no PGEP.

Palavras-chave: Formação de professores, Observatório da Educação, Formação continuada

Introdução

A formação do professor tem sido pauta em discussões nas academias e dentro das escolas.

As mazelas da educação brasileira são atribuídas, muitas vezes injustamente, à má formação do professor.

Pesquisas acadêmicas relatam que a formação inicial não tem sido suficiente na preparação do profissional que assumirá a tarefa de ensinar.

Neste entendimento, surge então a formação continuada que busca preencher lacunas deixadas pela formação inicial.

Para Nunes (2000, p. 9), a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Dentro desta perspectiva, o projeto OBEDUC – Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências, polo UFMT, tem como um dos seus objetivos a formação continuada dos professores das escolas da rede estadual de ensino que participam do projeto.

A seguir delinearemos a metodologia utilizada pelo OBEDUC para realizar esta formação continuada, e também o relato de experiência de duas professoras participantes da formação.

Metodologia

O projeto OBEDUC está presente em seis escolas da rede estadual de ensino em Cuiabá. Tem como objetivo maior a melhoria do IDEB das escolas participantes. No entanto, seus objetivos complementares são os de qualidade na educação e formação continuada dos professores.

A formação continuada se faz através de reuniões de estudos realizadas semanalmente, na UFMT, e nas escolas participantes do projeto através do PGEP – Pequeno Grupo de Estudos e Pesquisas. Na universidade a participação maior se concentra na presença dos bolsistas do projeto, uma vez que por questão de logística, e até mesmo tempo disponível, os professores das escolas participam mais ativamente dos encontros nas escolas.

A duração das reuniões é de duas horas. Nelas as discussões são direcionadas para a qualidade na educação, Prova Brasil, IDEB, questões sociocientificas e demais assuntos pertinentes à educação.

Leitura de textos e as discussões que são feitas na UFMT, são também levadas às escolas em um segundo momento.

A postura de um professor pesquisador da própria ação docente também é estimulada durante a formação.

Na escola em questão, há a participação de professores das diversas áreas, ou seja, Linguagem, Humanas, Ciências da Natureza, e Matemática, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, professoras pedagogas dos Anos Iniciais também participam ativamente da formação proposta pelo OBEDUC.

A seguir, apresentamos o relato de experiência de duas professoras licenciadas em pedagogia, recém-formadas, e que atuam pela primeira vez em sala de aula. Estão iniciando suas atividades como docentes e sentiram a necessidade da formação continuada na busca por conhecimentos que não lhes foram oportunizados na formação inicial.

Relato de experiência

Neste ano, as professoras assumiram salas de aulas pela primeira vez. O contato com os alunos as fizeram ver que algo a mais era necessário ao aprendizado para a docência.

Segundo elas, a formação inicial ofereceu o mínimo necessário à atuação docente e o projeto OBEDUC, através do PGEP tem trazido à escola discussões relevantes sobre diversos assuntos relacionados à educação e que não tiveram contato durante a graduação.

Além disso, as professoras relatam que a participação nas reuniões de formação continuada tem sido de grande importância, além do aprendizado, há também a troca de experiências com outros professores que estão há mais tempo em sala de aula.

Para as professoras, participar de um projeto como o OBEDUC traz oportunidades de reflexão sobre a sua postura em sala de aula, sobre a importância do professor para os alunos, e dos alunos para o aprendizado contínuo do professor.

Referências

NUNES, Cely do S. C. Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas, SP: Unicamp, 2000. (Tese de doutorado)

PROPOSTA DE ATIVIDADE DE MODELAGEM MATEMÁTICA PARA O ENSINO BÁSICO ENVOLVENDO A TEMÁTICA CALDO DE CANA

SOUZA, Fabiola Gomes de[1]
Universidade Federal de Rondônia-UNIR
fabiolla_09@hotmail.com
ANCHIETA, Geciele Mendes[2]
Universidade Federal de Rondônia-UNIR
andregeciele@hotmail.com
SOUZA, Mônica Adriana Silva de[3]
Universidade Federal de Rondônia-UNIR
monyk_adriana@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de atividade de modelagem matemática com a temática caldo de cana. A proposta de ensino pode ser trabalhada com conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) de maneira contextualizada pois o ensino da matemática com o intermédio da modelagem matemática torna o mais próximo da realidade dos alunos, proporcionando assim a interação da matemática escolar com a matemática da vida cotidiana A temática "caldo de cana" foi escolhida por estar inserida na realidade dos alunos no interior do Estado de Rondônia e possibilita trabalhar diversos conteúdos matemáticos como: gráficos, tabelas, médias, regras de três, grandeza, operações e funções. Neste estudo nos elaboramos e apresentamos de forma descritiva uma sequência de atividades matemáticas que contempla os conteúdos mencionados e a temática caldo de cana. Espera-se que este trabalho contribua no processo de aprendizagem de matemática, tendo em vista que ele pode ser executado por qualquer professor que se interessar por tal metodologia e pela temática abordada na discussão.

Palavras chave: Modelagem matemática. Caldo de cana. Proposta.

Proposta metodológica de modelagem matemática envolvendo o caldo de cana

Muitos professores de matemática têm dificuldade em utilizar metodologias diferenciadas e continuam utilizando-se de aulas expositivas o que torna os conceitos matemáticos abstratos e distantes dos alunos. O professor precisa motivar seus alunos para que os mesmos tenham um bom aprendizado, um fator motivador é possibilitar que os alunos percebam que tudo que é estudado em sala de aula na disciplina de matemática partiu de uma necessidade da humanidade, e pode ser aplicado no cotidiano. Claro que esta não é uma tarefa fácil, mas exigi dedicação e disposição do professor.

---

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.
[3] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná.

No caso específico da Matemática, é necessário buscar estratégias alternativas de ensino-aprendizagem que facilitem sua compreensão e utilização. A modelagem matemática, em vários aspectos, é um processo que alia teoria e prática, motiva seu usuário na procura do entendimento da realidade que o cerca e na busca de meios para agir sobre ela e transformá-la (BASSANEZI, 2006). Já, para Biembemngut e Hein (2003) "a modelagem matemática é, assim, uma arte, ao formular, resolver e elaborar expressões que valham não apenas para uma solução particular, mas que também sirvam, posteriormente, como suporte para outras aplicações e teorias

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram implantados no ano de 1998, o texto do mesmo defende o uso de metodologias diferenciadas que promovam a ligação entre os conteúdos ensinados em sala de aula com a formação integral dos cidadãos.

> A Matemática está presente na vida de todas as pessoas, em situações em que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões. […] Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem e explicitam algumas alternativas para que se desenvolva um ensino de Matemática que permita ao aluno compreender a realidade em que está inserido, desenvolver suas capacidades cognitivas e sua confiança para enfrentar desafios, de modo a ampliar os recursos necessários para o exercício da cidadania, ao longo de seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 59-60).

Como especifica nos PCN's a matemática tem um valor imenso aos discentes, pois eles precisam da mesma para utilizá-la como ferramenta de transformação do mundo que circunda a sua volta, e que também pode causar a curiosidade e capacitá-los para desenvolvimento da resolução de problemas.

Diante disso, para um melhor entendimento da matemática é preciso variar as metodologias e compreender a realidade em que está inserido. Uma das metodologias que pode ser utilizada pelo o professor é modelagem matemática, pois sabemos que esta aproxima a Matemática da realidade e a realidade da Matemática.

Proposta de ensino

Antes de iniciar qualquer atividade de modelagem o professor necessita ter conhecimento que a configuração curricular de Modelagem, é vista em termos de casos de ensino segundo Barbosa (2001), o qual se refere às diferentes possibilidades de organização curricular da Modelagem.

	Caso 1	*Caso 2*	*Caso 3*
Formulação do problema	Professor	professor	professor/aluno

Simplificação	Professor	professor/aluno	professor/aluno
Coletas de dados	Professor	professor/aluno	professor/aluno
Solução	professor/aluno	professor/aluno	professor/aluno

Quadro1. O aluno e o professor nos casos de Modelagem (BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem Matemática na sala de aula. Perspectiva, Erechim (RS), v. 27, n. 98, p. 65-74, junho/2003.

Como foi possível observar, em todos os casos o professor é participante na investigação dos alunos, dialogando com eles acerca de seus processos. Entretanto, em alguns, ele possui um papel mais presente na organização das atividades. Este trabalho incluirá a proposta caldo de cana, conforme o *caso 2* apresentado no Quadro 1. Nesse tipo de atividade, conforme mencionado o professor escolhe a temática e problematiza envolvendo os alunos somente nas duas próximas etapas.

Sugerem-se as seguintes questões problemas a ser investigadas.

- Qual o valor do copo e do litro do caldo de cana na sua cidade?
- Qual o rendimento mensal de um vendedor de caldo de cana?
- Quantas horas de trabalho diárias são necessárias, para que um vendedor de caldo de cana atinja um salário mínimo?
- Quantas canas é preciso para um copo de caldo de cana? E um (1) litro?

Ao chegar à sala de aula o professor deverá apresentar as situações problemas tentando buscar no contexto social do aluno a sua realidade e assim trazer para a sala de aula. Logo em seguida, organizará a sala em grupos com o objetivo de realizar uma pesquisa de campo em locais antecipadamente discutidos e selecionados.

Sendo assim, o professor deve disponibilizar aos alunos um questionário, como no modelo apresentado no Quadro 2.

Data: ___/___/___	Dia da semana:	(Estabelecimento)
1) Qual é o valor do caldo de cana por copo e litro?		
2) Quais são os gastos que se tem ao vender o caldo de cana?		
3) Qual é a média de cana, para encher um copo de caldo de cana ou um litro?		
4) Quantas horas são trabalhadas por dia?		
5) Em uma hora quantos copos e litros de caldos de cana são vendidos?		
6) Você já desenvolveu outra atividade comercial?		
7) Você cultiva canas que usa para fabricar a garapa ou compra de outra pessoa?		

Quadro 2. Modelo de questionário para coleta de dados.

Essas questões são norteadoras podendo ser acrescentadas, modificadas e reelaboradas pelos alunos e professores. Nesta etapa, o professor deverá focar tópicos e conceitos matemáticos de interesse e adequados ao grau de escolarização dos seus alunos. Alguns conceitos matemáticos que podem ser explorados com as questões problemas listadas são:

Construção de gráficos e tabelas; Média aritmética; Juro simples; Regra de três simples; Grandeza e medidas: transformação de uma unidade de medida para outra; Operações: adição, subtração, multiplicação e divisão e Função.

No final, os alunos vão começando a modelar o tema a partir dos dados coletados, o professor tem o papel de orientador e questionar. Não cabe ao professor apresentar como os alunos devem proceder, ou seja, dar exemplos, fixar que deve ser utilizado esse ou aquele tipo de conteúdo apresentando as respostas. Mas sim, deixar os alunos agir, pensar, traçar caminhos, conjecturar, analisar a coerência das respostas encontradas, descontextualizarem os dados obtidos, encorajar os alunos a resolver os problemas, dar pequenas pistas em momentos que os alunos não tiverem conseguindo avançar o trabalho de matematização dentre outras ações dessa natureza.

Considerações Finais

Por meio da modelagem o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para solucionar problemas do dia-a-dia no meio que está inserido. Sendo o momento propício de utilizar conceitos já aprendidos. Portanto, o tema Caldo de Cana no desenvolvimento da Modelagem Matemática torna-se uma ótima alternativa metodológica para o ensino de Matemática, de uma maneira mais simples e em forma de problemas diferentemente do ensino tradicional. Corroboramos com as ideias de Bassanezi(2009) e Biembengut(2006), que a modelagem matemática é uma metodologia essencial para ser trabalhada em sala interagindo o convívio em sociedade do aluno com sua prática escolar.

Referências

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem Matemática na sala de aula**. Perspectiva, Erechim (RS), v. 27, n. 98, p. 65-74, junho/2003. Disponível em<http://www.uefs.br/nupemm/perspectiva.pdf>.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BIEMBERGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson.**Modelagem matemática no ensino.** 3 Ed. - São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>

PROJETO AGRO MULHER – INTERAÇÃO ENTRE CURSO DE AGRONOMIA E AS ALUNAS DE ENSINO MÉDIO

Mariana Ferreira de Oliveira[1], Zulema Netto Figueiredo [2,] Jane Maria Batista Vanini[3]

[1]UNEMAT/bolsista, [2]UNEMAT/profª , [3]UNEMAT/aluna
Mariana.mari11@hotmail.com

RESUMO: O projeto a que este trabalho se refere tem o objetivo de melhorar a aprendizagem das alunas de ensino médio em relação às disciplinas de física e matemática, divulgar o curso de engenharia agronômica da UNEMAT, estimular as alunas a escolherem áreas de engenharia e de minimizar as dificuldades nas áreas de exatas ao ingressarem em um curso superior como engenharia. O Projeto "Agro Mulher" (CNPq) está sendo desenvolvido pelo curso de Agronomia/UNEMAT com a Escola Estadual "Onze de Março" na cidade de Cáceres-MT e têm como metodologia as atividades de preparação de motivadores e monitores (bolsistas) e na segunda fase o desenvolvimento de atividades didáticas e práticas com a formação de grupos de alunas que participarão do programa de conteúdos além de visitas técnicas, dias de campo, palestras e demonstrações práticas. O projeto está na fase de formação de motivadoras e monitoras e início da segunda fase, sendo que ao todo quatro alunas foram contempladas com bolsas que apresentam bom desempenho em matemática e física. Espera-se que as alunas de ensino médio possam ter uma compreensão da importância das exatas no futuro profissional, maior interesse pelas áreas de engenharia e consolidação da parceria entre escola e universidade.

Palavras-Chave: ensino, mulheres, engenharia.

1. Problemática e objetivos

Existe uma grande demanda por profissionais da área de engenharia no Brasil. Vive-se um momento histórico de maior incorporação das mulheres nas áreas científicas e tecnológicas. Apesar do aumento de alunas nos cursos de engenharia agronômica e outras engenharia, são encontrados vários obstáculos pelas acadêmicas que podem levar ao desinteresse por pelos cursos e até desistência quando já está na graduação.

Os obstáculos são decorrentes de dificuldades em disciplinas relacionadas às áreas de exatas pela deficiência no ensino fundamental e médio e também pela generalização de que as áreas de exatas/engenharia, como sendo uma profissão para

meninos, e do errado conceito de e que as meninas devem escolher profissões consideradas mais adequadas ao perfil feminino. (Bahia, 2011 e Cabral& Bazzo, 2005).

Otta & Williams (2012) encontraram diferenças nos testes vocacionais em meninos e meninas e a forte influência cultural na escolha das profissões. Lombardi (2006) relata que no Brasil, nos anos 90 e 2000, verificando a preferência por áreas de conhecimento tradicionalmente feminizadas como Saúde, Serviços, Educação, Ciências Sociais, Negócios e Direito e por outro lado, as opções por outras áreas como Agricultura e Veterinária cresceu entre 95 e 2002 e manteve-se em torno de ¼ o ingresso das jovens nos cursos de Engenharia, Produção e Construção.

Nesse sentido, o projeto a que este trabalho se refere tem o objetivo de melhorar a aprendizagem das alunas de ensino médio em relação às disciplinas de física e matemática, divulgar o curso de engenharia agronômica da UNEMAT e estimular as alunas a escolherem áreas de engenharia e de minimizar as dificuldades nas áreas de exatas ao ingressarem em um curso superior como engenharia.

2. **Metodologia**

Dentro das metas estabelecidas, a metodologia consiste em duas fases, sendo a primeira de formação de monitores/bolsistas e a segunda de formação de turmas (40 alunas) com atividades didáticas e de integração com as disciplinas profissionalizantes do curso de engenharia agronômica (aulas práticas, seminários, visitas técnicas, dias de campo, palestras, demonstrações) realizadas pela equipe do projeto.

Para isso, foi realizada a formação da 1ª turmas com duas etapas uma de conteúdo teórico e outra de conteúdo com demonstrações práticas realizadas pelos alunos do curso de agronomia para as alunas de ensino médio da EEOM (Escola Estadual Onze de Março). Sendo aqui mostrado o efeito da interação entre universidade e com as alunas da escola de ensino médio.

3. Conclusões parciais

Foi interessante para as alunas, do ensino médio, serem contempladas com bolsas e foi observado uma aceitação do projeto dentro da escola pelas bolsistas (melhores alunas) por estimular esses alunas para melhorar o conhecimento em ciências exatas e também dentro da UNEMAT por integrar conhecimento básico e formação profissional nas ações do projeto.

Foi feita uma primeira formação de turmas e a divulgação do projeto e depois em comum acordo com os professores do ensino médio escolhido a data /horário para a apresentação do projeto. Os alunos bolsistas trabalharam para divulgar e também como monitores nas atividades teóricas já que eram os melhores alunos em matemática, física e ciências.

As alunas que participaram dessa primeira formação de turmas em um total de 60 alunas, sendo coletados dados referentes a 40 alunas sendo a maioria do 2º ano do ensino médio e que apresentam idade de 15 a 19 anos, e todas apresentam dificuldade nas disciplinas consideradas fundamentais para a engenharia como matemática, física e química e somente 2 alunas estava disposta a estudar agronomia acompanhadas de 3 outras com opções para engenharia civil, e 15 % não sabem o que cursar, as outras opções são direito e medicina, enfermagem e pedagogia. Esses dados concordam com os obtidos por Bahia (2011) e Cabral& Bazzo (2005).

Espera-se com o projeto que as alunas de ensino médio possam ter uma compreensão da importância das exatas no futuro profissional, maior interesse pelas áreas de engenharia e a consolidação da parceria entre escola e universidade.

4. Referências Bibliográficas

BAHIA, M. A participação da mulher em áreas específicas da engenharia In: XXXIX Congresso de Educação em Engenharia, COBENGE 2011, Blumenau disponível: www.cobenge2011.com.br

CABRAL, C.G.; BAZZO, W.A. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. Revista de Ensino de Engenharia, v.24, n.1, p.3-9, 2005.

LOMBARDI, M.R. A Engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. Revista Tecnologia e Sociedade , n.2, 1 sem, p. 109-131, 2006.

OTTA, F.E.; WILLIAMS, N.O. Self Concept and vocational interest among secondary school students (adolescents). Asian Journal of Social Sciences & Humanities, v.1, n.4, p.37-48, 2012.

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGOGICA DA ESCOLA MUNICIPAL MAXIMIANO ARCANJO DA CRUZ: ANÁLISE DA CADEIA PRODUTIVA DA FABRICAÇÃO DA RAPADURA, BOM SUCESSO – VÁRZEA GRANDE-MT, COM FOCO NA ECOMONIA SOLIDÁRIA.

ARRUDA, Ione Pires,
EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz
ionefisica2011@hotmail.com
CAMARGO, Euguidson Jorge
CEJA- Profº Antônio Cesário F. Neto
eugdson@hotmail.com
Siqueira, Lardiyjania Diniz
EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz

Resumo

O Projeto de Intervenção Pedagógica ocorreu durante o III Bimestre/2014, na Escola Municipal Maximiano Arcanjo da Cruz, Cuiabá-MT. Com participação de professores das áreas de Linguagem, Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, Educação Básica, Ensino Fundamental, modalidade EJA, no período noturno com envolvimento da comunidade escolar (gestores, professores, servidores e alunos). Com objetivo de construir conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos presentes no processo da cadeia produtiva da cana de açúcar (rapadura) como elemento gerador de economia, a fim de produzir conhecimentos através dos diferentes gêneros textuais em parceria com Associação de pequenos produtores rural misto da comunidade de Bom Sucesso em Várzea Grande – MT. A metodologia utilizada foi a de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro, que propicia a investigação e experimentação onde os alunos são vistos como sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento. A avaliação do projeto foi de forma continua presente em todas as etapas (sala de aula ou aula de campo) com reflexão, dialogo e estudos sobre os fenômenos ocorridos, com produção individual, em grupo com apresentação para toda a comunidade escolar em um evento de culminância do projeto.

Palavra chave: Projeto; Interdisciplinaridade; Economia Solidária.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo construir conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos presentes no processo da cadeia produtiva da cana de açúcar como elemento gerador de economia, a fim de produzir conhecimentos através dos diferentes áreas do conhecimento (científico e tecnológico) presente no processo de produção da rapadura em conjunto com Associação de Pequenos Produtores Rural Misto da Comunidade de Bom Sucesso em Várzea Grande – MT.

Optamos em realizar o estudo com base na metodologia de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro Nogueira a qual propicia a investigação e a experimentação in loco, onde os alunos são vistos como sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento, na perspectiva freiriana de ensino de Paulo Freire, Paul Singre, entre outros autores, que privilegie a reflexão-ação-reflexão da realidade (observação) e a teorização realizada pelos diferentes sujeitos na sala de aula, junto aos professores de diferentes áreas do conhecimento, priorizando a relação entre a Economia Solidaria e cidadania.

Os alunos apresentam várias opiniões, incluindo diversos aspectos da Linguagem, Ciências da Natureza e matemática e o seu cotidiano. Além de fazer parte do seu cotidiano e despertar interesses dos mesmos sobre a organização e gestão através da interdisciplinaridade enfocando as questões sociais, éticas, políticas e economia solidária.

A aproximação entre a cadeia produtiva e os produtores e seus empreendimentos nos possibilitam visão ampla a cerca da economia solidária e seus fenômenos que se dão nas esferas de produção, distribuição, consumo, poupança, crédito e que podem tornar a forma de cooperativas, associações, clubes de trocas, empresas auto gestionários, fundos rotativos, entre outros. Tais práticas econômicas estão crescendo não só no Brasil, mas em várias outras partes do mundo (Singer, 2004).

Ao longo dos últimos 15 anos, a economia solidária no Brasil vem ganhando amplitude como movimento social e também como políticas públicas do governo federal, estadual e municipal.

Nesta perspectiva aproximamos os conhecimentos científicos e tecnológicos entre as comunidades (escolar e produtora) e refletindo e dialogando sobre as mazelas de exclusão historicamente presente, acreditando que com a informação, com a organização e luta podemos contribuir para a transformação, inclusão e superação do modelo hegemônico de produção, de distribuição, de bens de consumo e serviços que

enfatizem competição e individualismo, priorizando outros modos como a cooperação, solidariedade, autogestão, que são princípios fundamentos da economia solidária.

Problematização: Problema/Questão investigativa

"Como a comunidade escolar da EMEB – Maximiano Arcanjo da Cruz, Cuiabá-MT, articulam a interdisciplinaridade presente no processo ensino e aprendizagem com os fenômenos presentes na produção da cana–de-açúcar (rapadura) e a economia solidaria, no estudo e na atividade, no conceito, no procedimento e atitude (individual e coletiva) que favoreça a convivência e a solidariedade no ambiente escolar e na sociedade?".

Objetivos

1. Objetivos Gerais

Construir conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos presentes no processo da cadeia produtiva da cana de açúcar como elemento gerador de economia, a fim de produzir conhecimentos através das diferentes áreas do conhecimento (científico e tecnológico) presente no processo de produção da rapadura em conjunto com Associação de Pequenos Produtores Rural Misto da Comunidade de Bom Sucesso em Várzea Grande – MT.

2. Objetivos Específicos:

Organizar a equipe e atividade a serem desenvolvidas no projeto de forma interdisciplinar;

Mobilizar a comunidade escolar referente as atividades interdisciplinares e experimental sobre a economia solidária, a fim de gerar ações participativas e respeitosas no âmbito escolar e na comunidade produtora;

Possibilitar a participação efetiva de professores e alunos na discussão e construção de conhecimentos que viabilize o diálogo, respeito e atitudes de forma autônoma e livre.

Elaborar questionário: nas turmas do segundo segmento (8º e 9º ano) do ensino fundamental, a fim de aplicar a teoria da informação (razão, média, porcentagem, regra de três, gráficos), sistematizar, interpretar e registrar os diferentes dados gerados através de entrevista com produtores advindas das aulas de campo;

Reconhecer os níveis e registros de linguagem, utilizando-os em produção de diferentes gêneros textuais, bem como, a elaboração de relatórios individuais e em grupos.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a de projetos, apoiado em Nilbo Ribeiro Nogueira a qual propicia a investigação e a experimentação in loco, onde os alunos são vistos com sujeitos participantes e produtores de seu próprio conhecimento, na perspectiva freiriana de ensino que privilegie a reflexão-ação-reflexão da realidade (observação) e a teorização realizada pelos diferentes sujeitos na sala de aula, junto aos professores de diferentes áreas do conhecimento. Advindos da teoria e a pratica, uso de mídias (vídeos e filmes) e estudos de textos e debates que possibilita a retro alimentação do processo ensino e aprendizagem, a partir dos conhecimentos prévios dos educandos e formulação de questionários e sua aplicação.

As estratégias prioritárias no desenvolvimento da intervenção pedagógica interdisciplinar na EJA foram:

a) Uso de mídia com vídeo e filme;
b) Leitura de sinopse do filme;
c) Aula de campo: visita a comunidade produtora;
d) Estudo em grupo
e) Leitura, escrita e produção de relatórios.

Considerações Finais

O presente trabalho propiciou a interface entre a observação e experimentação para a construção teórica, através da contextualização do tema em pesquisa. Elucidamos novos caminhos e maior reconhecimento dos mesmos para que a economia solidária se expanda cada vez mais, pois a economia solidária não é um novo sistema econômico, mas é uma forma de vida oferecendo novas oportunidades de trabalho e consumo ambiental.

Os empreendimentos solidários, além de se preocupar com a eficiência econômica e os benefícios materiais que produzem, buscam eficiência social, estabelecendo uma relação harmoniosa com a natureza melhorando a qualidade de vida e equilíbrio dos ecossistemas.

Vimos que, através dos pressupostos da pesquisa, observamos que é possível ocorrer desenvolvimento ecologicamente sustentável, socialmente justo e dinâmico, estimulando a cadeias produtivas solidárias, locais e regionais.

O trabalho em questão objetivou colocar em evidência a prática de intervenção pedagógica, consolidada nas etapas de experimentação e teorização dentro e fora sala de aula, bem como, as ações e metas propostas de forma interdisciplinar que possibilitou o registro (relatório), que melhorou consideradamente a leitura, escrita e vivencias dos diferentes níveis de escolarização dos educando de nossa comunidade escolar.

Bibliografia

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-DF, Senado, 1988.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural.** Vol. 10, Brasília-DF, MEC, SEF, 1987.

BARBOSA, R.N.C. A economia solidária como política: uma tendência de geração de rendas e ressignificação do trabalho no Brasil, São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos: Paz e terra,** 1978.

NASCIMENTO, Cláudio; Autogestão e o novo cooperativismo**,** 2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro, Pedagogia de Projetos – uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências, São Paulo: Érica. 2002

SINGER, Paul. A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta do desemprego, São Paulo: Contexto, 2000.

TIPOS DE ENUNCIADOS DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Almir Cesar Ferreira Cavalcanti[1]

João Pedro Macedo Nascimento Fernandes[2]

Resumo

Este trabalho tem por finalidade apresentar o resultado parcial da pesquisa elaborada pelo bolsista Voluntário de Iniciação Científica que, ao analisar livros didáticos de matemática do ensino médio, identifica e exemplifica três tipos de euniciados encontrados nos mesmos, quais sejam: enunciados nos quais a linguagem matemática é mais evidente, aparece de forma explícita, expressando assim todo formalismo e simbolismo que ela imprime à Matemática; enunciados que apresentam a linguagem matemática de forma implícita, por meio de palavras que remetem à Matemática sem, contudo, utilizar os símbolos tradicionais que a caracterizam e por fim, os enunciados que se apresentam através de um formato híbrido, composto por elementos da linguagem matemática, (equações, gráficos, tabelas...), e por elementos da linguagem materna (português)

Palavras-chave: Livro didático; Enunciados de problemas; Tipos de enunciados.

Enunciados dos problemas

Entendido como uma sequência de palavras de forma a constituir uma frase, um conjunto de frases ou um pensamento acabado, o enunciado não representa um conteúdo meramente formal, um enunciado é sempre um acontecimento. Segundo Ribeiro (2006), o enunciado "demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá". No entanto, o que efetivamente identifica um enunciado, segundo o autor referido acima, "é aquilo que ele efetivamente diz, naquele momento, para aquele enunciatário, nas condições específicas em que é produzido e recebido".

Para existir, o enunciado exige a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouvi, quem lê). Sendo assim, e levando em consideração as questões contidas nos instrumentos de análise desta pesquisa, podemos entender como enunciador tanto o autor do texto – quanto este, através dos enunciados das questões apresentadas no livro didático, se dirige aos professores e aos alunos –, como também os professores de Matemática – quando estes, no exercício de sua docência, problematizam essas questões, produzindo assim outros enunciados.

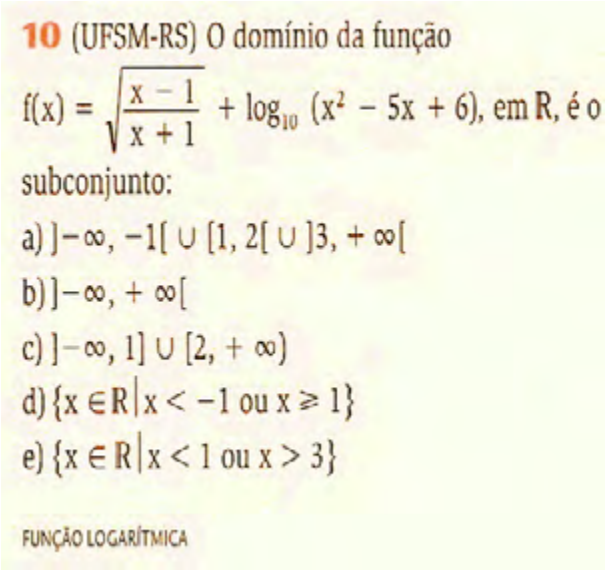
Tipos de enunciados

Geralmente quando nos referimos aos enunciados dos problemas contidos nos livros textos de Matemática, o primeiro pensamento que nos vem são as inúmeras expressões matemáticas, permeadas por símbolos, letras e números que, aparentemente, muito pouco nos dizem. No entanto, um olhar mais atento aos enunciados das questões contidas nos livros didáticos aqui selecionados, permitiu-nos identificar três diferentes modelos de enunciados, os quais explicitaremos, exemplificaremos e discutiremos a seguir.

1 Professor Departamento de Matemática ICET/UFMT – almircfc@gmail.com

2 Aluno do Curso de Licenciatura em Matemática ICET/UFMT – VIC/PROPe joaopedro_macedo1@hotmail.com

O primeiro deles pode ser expresso através dos enunciados nos quais a linguagem matemática é mais evidente, aparece de forma explícita, expressando assim todo formalismo e simbolismo que ela imprime à Matemática, simbolismo este que pode (KLINE, 1976) comunicar ideias eficazmente; ocultá-las ou ocultar a ausência delas. O enunciado da questão que mostraremos a seguir, evidenciam os elementos da Teoria dos Conjuntos, das Estruturas Algébricas e de Relações e Funções e, assim, trazem nele as marcas da Matemática Moderna, exemplificando muito bem o modelo de enunciado ao qual nos referimos.



10 (UFSM-RS) O domínio da função $f(x) = \sqrt{\frac{x-1}{x+1}} + \log_{10}(x^2 - 5x + 6)$, em R, é o subconjunto:

a) $]-\infty, -1[\cup [1, 2[\cup]3, +\infty[$

b) $]-\infty, +\infty[$

c) $]-\infty, 1] \cup [2, +\infty)$

d) $\{x \in R \mid x < -1 \text{ ou } x \geq 1\}$

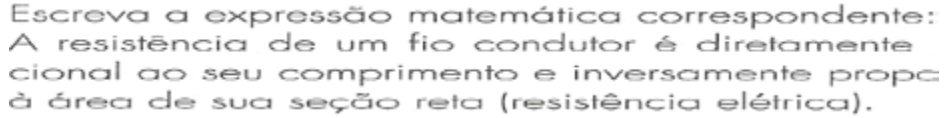
e) $\{x \in R \mid x < 1 \text{ ou } x > 3\}$

FUNÇÃO LOGARÍTMICA

Fonte: Giovanni & Bonjorno (2005, p. 280)

Ao priorizar questões com esse tipo de enunciado, o livro didático de Matemática do Ensino Médio tende a avigorar uma das influências da resolução de problemas no currículo de Matemática, apontado por Stanic e Kilpatrick (1990), qual seja: os problemas são apresentados como "práticas necessárias para reforçar as habilidades e conceitos diretamente ensinados", com tendências à formação de alunos especialistas em Matemática quando, de fato, deveria possibilitar uma formação que capacite o aluno, enquanto cidadão, a utilizá-la em contextos e em diversas situações diferentes daqueles nele encontrado. No entanto, embora aparentemente paradoxal, é exatamente neste tipo de enunciado que o professor, na sala de aula, pode explorar as conexões internas à própria Matemática não só exigindo-as enquanto conhecimentos prévios, mas retomando-as, esclarecendo-as, ou mesmo apresentando-as quando necessário. Tendo em vista ser puramente matemático, em problemas como este é possível visualizar parte do que (D'AMBRÓSIO 2004) chama de *materacia*, no sentido de que, para resolvê-la, é necessário que os alunos tenham a capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos.

De maneira antípoda, o segundo modelo de enunciados apresenta a linguagem matemática de forma implícita, por meio de palavras que nos remetem à Matemática sem, contudo, utilizar os símbolos tradicionais que a caracterizam. Embora raros nos livros didáticos pesquisados, o enunciado do exemplo que traremos a seguir, ilustra bem o que mencionamos.



Escreva a expressão matemática correspondente:
A resistência de um fio condutor é diretamente
cional ao seu comprimento e inversamente propc
à área de sua seção reta (resistência elétrica).

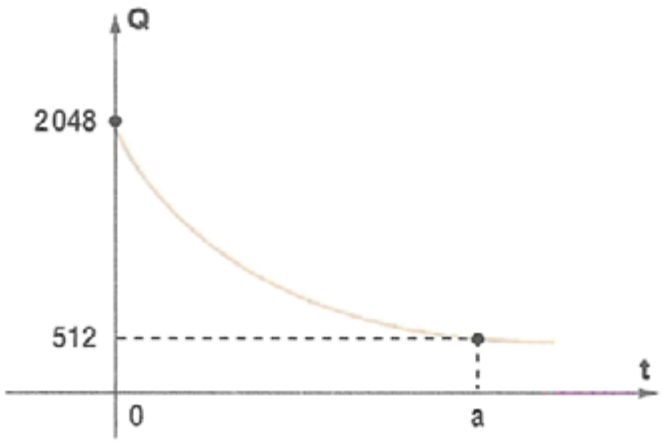
Fonte: Dante (2009, p. 69)

O exemplo acima evidencia que a Matemática e a compreensão dos problemas que a envolvem, requerem muito mais que "sentir-se confortável" ao usar símbolos algébricos e "à vontade" lendo-os e interpretando-os. Diante de enunciados como os aqui apresentados, o senso simbólico ganha outra conotação. Eles nos colocam diante de problemas matemáticos aos quais, como apontou Polya (1978),

não sabemos dar uma resposta de imediato e cuja compreensão implica, também, no entendimento das palavras que os constituem. Este entendimento é fundamental para que a transposição da linguagem materna (o português) para a linguagem matemática (simbólica) possa transcorrer de modo a expressar, corretamente, as idéias matemáticas neles contidos e, assim, possibilitar sua resolução.

O terceiro tipo de enunciado, constituindo a maioria das questões encontradas nos livros didáticos de matemática, apresenta-se por meio de um formato híbrido, composto por elementos da linguagem matemática, (equações, gráficos, tabelas...), e por elementos da linguagem materna (português), tal como o enunciado do problema que mostraremos a seguir.

(Vunesp) Uma substância se decompõe aproximadamente segundo a lei $Q(t) = K \cdot 2^{-0,5t}$, em que K é uma constante, t indica o tempo (em minutos) e Q(t) indica a quantidade de substância (em gramas) no instante t.



Considerando os dados desse processo de decomposição mostrados no gráfico, determine os valores de K e de a.

Fonte: Dante (2009, p. 117)

Esse tipo de enunciado permite, também, visualizar/utilizar a Matemática, por meio de algumas expressões características à sua linguagem, tais como a representação gráfica, as tabelas, os diagramas, entre outras. A habilidade em lidar com tais representações, como a representação gráfica da função do Exemplo (4) acima, está em visualizar o conceito de função nela embutido e, a partir de então, estabelecer as conexões necessárias e inerentes a tal representação.

Referências

D'AMBRÓSIO, U. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação de qualidade do ensino de matemática. In: Fonseca M. C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

DANTE, L. R. **Matemática**, volume único. São Paulo: Ática, 2009.

KLINE, M. **El fracaso de la matematica moderna**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1976.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

POLYA, G. Sobre resolução de problemas de matemática na high school. In: KRULIK, S.; REYS, R. E. (orgs.). **A resolução de problema na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

RIBEIRO, L. F. O conceito de linguagem em Bakhtin. **Revista Brasil**, UFF. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm.

A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA CIDADE DE JI-PARANÁ/RO

FONSECA, Arine Teixiera da[1]
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
aarine__jp@hotmail.com
ULIANA, Marcia Rosa[2]
Universidade Federal de Rondônia UNIR/REAMEC
marcia.rosa@unir.br

Resumo: O presente estudo refere-se ao trabalho de conclusão de curso – TCC, que está sendo desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Rondônia – UNIR - *campus* de Ji-Paraná/RO, que tem por foco investigar a concepção de educação inclusiva de professores que ministram aulas de matemática em sala que possuem alunos com Síndrome de Down no ensino regular desta cidade. A partir da década de 90 do ultimo século atendendo o que preconiza a Lei nº 9.394/96 os alunos com deficiência dentre eles os com Síndrome de Donw passaram a frequentar a sala de aula do ensino regular, emergindo assim, novas demandas do trabalho docente. Visando averiguar como tem sido a docência matemática neste contexto, será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizará da realização de entrevistas semiestruturada com professores de matemática para coletar os dados que subsidiaram a discussão e reflexão do estudo em pauta.

Palavras-chave: Síndrome de Donw. Ensino-aprendizagem da Matemática. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula da educação regular ganhou amplitude a partir da década de 90 do último século com a publicação da Lei 9.394/96 que estabelece que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tem direito a estudar com os alunos ditos "normais" nas escolas de ensino regular.

A inclusão segundo Mantoan (2005) é ter o privilegio de conviver e compartilhar momentos com pessoas diferentes de nós é acolher todas elas sem exceção e discriminação. Seja qual for a sua diferença, física, intelectual, superdotados, não olhar este motivo, mas incluí-lo a sociedade.

Sendo assim a inclusão escolar se caracteriza em incluir o individuo em tal ambiente, não é apenas fazer adaptações físicas como colocar uma rapa ou adaptar um banheiro, é ter

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia/*Campus* de Ji-Paraná.
[2] Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Rondônia/*Campus* de Ji-Paraná.

um bom projeto pedagógico, oferecer um atendimento educacional especializado, adaptar a escola de acordo com as condições de cada individuo.

Dentre os alunos com deficiências que estão matriculados nas escolas de ensino regular temos também os com Síndrome de Donw (SD). Segundo Varella (2014) a SD também pode ser conhecida como trissomia do cromossomo 21 que é um acidente genético que ocorre ao acaso durante a divisão celular do embrião. Na espécie humana existem 46 cromossomos divididos em 22 pares e dois cromossomos sexuais, e pessoas com SD possuem 1 cromossomo a mais que totaliza 47 também dividido da mesma maneira, mas em vez de dois cromossomos no par 21 que acontece dita com pessoas "normais" os portadores da síndrome possuem três e não se sabe ainda o motivo deste acontecimento.

De acordo com Fonseca (2009) "o aprendizagem da pessoa com SD ocorre num ritmo mais lento", mais se o professor for insistente e paciente e utilizar metodologias diferenciadas nas aulas, ele vai conseguir desenvolver o seu cognitivo. Talvez, não no mesmo nível e ritmo dos demais colegas da classe, mas é importante possibilitar que desenvolva seu potencial.

Considerando que a escola é um local para todos e conforme estabelece o art. 208 da Constituição Federal (1988) prevê "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", com isso os alunos com SD tem o direito como qualquer outro aluno de frequentar o ensino regular e ter aprendizagem.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Algumas deficiências causas alteração no cognitivo e no processo de aprendizagem, no caso de alunos com SD é mais lento o processo de aprendizado dos conteúdos curriculares. Para superar as adversidades dessa deficiência é necessário que o professor proponha atividade aberta, diversificada e próxima do interesse do aluno, ou seja, trabalhe com uma metodologia diferenciada.

Bourscheid (2008) refere-se ao ensino-aprendizagem da Matemática para alunos com SD e conclui que é possível que esses alunos aprendam Matemática e que é necessário valorizar e respeitar as diferenças individuais desses alunos. Também enfatiza que quando é utilizado o material concreto na resolução de problemas com situações reais vivenciadas pelo aluno ajuda a compreender e aprender a fazer o uso dos conhecimentos matemáticos em seu dia a dia.

Fonseca (2009) também relata que criança com SD demora mais tempo para ler, escrever e fazer contas. No entanto as pessoas com essa Síndrome têm condições de ser

alfabetizada e realizar operações lógicas-matemáticas. E esta aprendizagem tem sempre que partir do concreto, cabe ressaltar também que não é apenas utilizar material concreto por si só, é fundamental que o professor interfere neste processo aproximando a Matemática da realidade da criança, pois o aluno com Síndrome de Down tem dificuldade de abstração.

Considerando o exposto essa pesquisa tem como objetivo principal investigar a concepção de ensino inclusivo de professores que ministram a disciplina de Matemática em sala de aula que possuem alunos com SD nas escolas públicas de Ji-Paraná/RO.

METODOLOGIA

A pesquisa será de natureza qualitativa que segundo Chizzotti (2003) implica uma partilha densa com pessoas, fatos ou locais que constituem fonte de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e que são perceptíveis a uma atenção sensível e após estes relatos o autor interpreta e traduz em um texto.

A coleta de dados se dará através de entrevista com professores que ministram aulas de Matemática para alunos com SD, matriculados em escolas públicas de Ji-Paraná RO. Optamos pela entrevista, pois segundo Bervian e Cervo (2002) permite obter dados que não podem ser encontrado em registro e fontes documentais e que podem ser fornecidos por certas pessoas. Será uma conversa orientada por um objetivo definido. Tendo em vista o intuito de investigar o que os professores concebem por inclusão, quais as metodologias que os professores utilizam nas aulas de Matemática concluímos que a entrevista seria o instrumento mais adequado. Sendo assim a pesquisa será desenvolvida em três etapas.

Primeira Etapa – será feito levantamentos junto à secretaria municipal e estadual de educação da cidade de Ji-Paraná, para conhecer quantos alunos com SD estão matriculados nas escolas públicas de ensino regular deste município e em que escola.

Segunda Etapa – Estabelecer contatos com as escolas e os professores que ministram aulas de matemática para alunos com SD e convida-los para participarem da referida pesquisa e se aceite o convite realizar a entrevista. Cabe ressaltar que será realizada a entrevista com o máximo cinco professores.

Terceira Etapa – (Analise e discursões dos dados coletados).

CONSIDERACÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos realizados ate o momento, evidenciou que os alunos com SD podem aprender Matemática, que o seu desenvolvimento cognitivo deve estar de acordo com

suas potencialidades e que o professor não podem desacreditar na capacidade de aprendizagem desses alunos. Cabe o professor ao receber alunos com SD em sua sala de aula investir mais em metodologias diferenciadas, desta maneira beneficiará o aprendizado de todos os alunos.

Espera-se que a realização da pesquisa proposta, contribua para reflexões no que tange a educação inclusiva e a aprendizagem matemática de alunos com Síndrome de Down. E ainda, some na formação pessoal e profissional dos pesquisadores, pois o curso de licenciatura é voltado para a preparação de professores, mais não oferece nenhuma disciplina para discutir essa temática.

REFERÊNCIAS

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

BOURSCHEID, S. **O Ensino-Aprendizagem da Matemática para Aluno com Síndrome de Down em Contexto de Inclusão: um estudo de caso.** Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/monografia_sabrina_bourscheid.pdf>. Acessado dia 17 de mar. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso: 16 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988**.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso: 16 mar. 2014.

CHIZZOTTI, A. ***A* pesquisa qualitativa em ciências humanas *e* sociais*:* evolução e desafios.** 2003. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/arine%20Matematica/projeto/antonio%20 chizzotti.pdf>. Acessado no dia 17 de jun. de 2014.

FONSECA, J. S. **O processo ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Down na rede regular de ensino**. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/663/675>. Acessado dia 15 jun. 2014.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão promove a justiça**. 2005. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acessado dia 16 de mar. 2014.

VARELLA, D. **Alteração genética**: Síndrome de Down. s.d, Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/sindrome-de-down/>. Acessado dia 18 de mar. 2014.

JOGOS MATEMÁTICOS APLICADOS NO 1° ANO DO ENSINO MÉDIO COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM

Larissa Medeiros Lima
Universidade Federal de Rondônia - Unir
Laralima_9@hotmail.com

Reginaldo Tudeia dos Santos
Universidade Federal de Rondônia - Unir
rtudeia@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho caracteriza como um projeto de pesquisa para elaboração do trabalho de conclusão de curso, nele fica evidente que a matemática é uma das disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades, principalmente no ensino médio. Diante do exposto, nota-se a importância de metodologias diferenciadas que auxiliem na construção do conhecimento matemático, que desperte interesse do aluno, levando-o a um aprendizado significativo. Nesse aspecto, os jogos matemáticos é uma das ferramentas que poderá motivar os discentes na construção e reconstrução de seus conhecimentos e habilidades matemáticas. Nesta pesquisa será feito um estudo sobre jogos matemáticos utilizados no ensino médio quanto aos efeitos produzidos para a aprendizagem. Ela é de cunho qualitativo por buscar descrever todos os processos envolvidos na aplicação do jogo, através de diários de campo, fotos, filmagens e questionário.

Palavras-Chave: Educação Matemática; Jogos Matemáticos; Aprendizagem.

Problematização

A matemática sempre foi vista como uma das disciplinas onde os alunos apresentam mais dificuldades, talvez pela metodologia tradicional utilizada pelo professor, objetivando mais a memorização dos conteúdos e mecanização através de exercícios de cálculos que a criatividade, levando o aluno a não desenvolver o raciocínio lógico. Como não desenvolve a capacidade e habilidade de superar os problemas, forma um bloqueio em relação a problemas matemático levando-os a sentirem incapazes de aprender.

Logo, é importante que os professores busquem metodologias diferenciadas que desperte, nos alunos, o prazer em aprender matemática, os levando a uma aprendizagem significativa, reduzindo o medo de muitos alunos em relação a matemática.

Jogos didáticos é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a tornar suas aulas mais dinâmicas. Essa metodologia pode estimular os discentes no desenvolvimento das atividades, não apenas de matemática, pode auxiliar o desenvolvimento de habilidades de reflexão, de criatividade, da autonomia, e por que não dizer da socialização com os colegas e professores.

Os Parâmetros curriculares Nacionais (1998, p. 47) mostra que, um aspecto significante nos jogos são os desafios que eles despertam no aluno, instigando o interesse dos mesmos. É colocado ainda, a importância da inserção dos jogos no âmbito escolar, sendo responsabilidade do professor explorar e avaliar o potencial de cada tipo de jogo e sobre a melhor forma de utilizar esse recurso.

Diante das muitas discussões, feitas por muitos estudiosos, sobre a importância do uso dessa metodologia, surgem alguns questionamentos como: Jogos matemáticos pode auxiliar a aprendizagem de alunos no ensino médio? Quais contribuições os jogos podem oferecer a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem?

Objetivos

Objetivo geral

Verificar as contribuições dos jogos no processo de aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino médio nas aulas de matemática.

Objetivos específicos

- Analisar se o jogo, aliado ao conteúdo, é eficaz na aprendizagem dos alunos;
- Verificar as contribuições do jogo no processo de aprendizagem;
- Investigar se o jogo como método de avaliação colabora na aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Metodologia

Esta pesquisa é composta por revisão de literatura para melhor embasamento sobre o assunto em questão e pesquisa de campo no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, sendo os sujeitos da pesquisa os discentes do primeiro ano A do ensino médio regular do município de Ji-Paraná/RO. Nessa pesquisa será adotado o conceito de pesquisa de campo definida por Fiorentini e Lorenzato (2009), como sendo a modalidade que busca a coleta de informações diretamente no ambiente em que está a problemática.

Na pesquisa, será selecionado jogos em comum acordo com o professor regente da disciplina e turma a ser estudada, de forma que privilegie os conteúdos ministrados e não prejudique o andamento da disciplina. Eles serão aplicados após a explicação do conteúdo, fazendo um resgate do que foi estudada e assim poder aferir o quanto o aluno aprendeu do conteúdo.

Os dados serão coletados através de filmagens, fotos, diário de campo e questionários sobre o referido tema. Ao término das coletas, será feita a análise criteriosa dos dados e reflexão sobre o uso dos jogos no 1° ano do ensino médio, com o aporte teórico relacionado ao tema, trazendo suas contribuições positivas e ou negativas, além de sua provável eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

É um trabalho de caráter qualitativo, pois a preocupação é descrever detalhadamente os procedimentos de execução do trabalho e discutir se realmente os jogos influenciam na aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino médio. Godoy (1995, p. 62) acrescenta que esse tipo de pesquisa, objetiva estudar e compreender tudo que envolve o fenômeno a ser estudado, considerando tanto os sujeitos, quanto o ambiente onde estão inseridos.

Conclusão

Este trabalho encontra se em andamento e nele é pretendido fazer um estudo sobre os efeitos que os jogos podem causar nos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Investigar se os jogos que serão selecionados junto com a professora regente, estando de acordo com o conteúdo programado, ajudará o aluno a entender melhor o conteúdo matemático abordado. Verificar a eficácia desse recurso um recurso que auxilia o resgate dos conteúdos pelo discente, se o jogo utilizado como método avaliativo irá ajudar o aluno a demonstrar de forma mais dinâmica e prazerosa o que foi compreendido do conteúdo estudado.

A expectativa nessa pesquisa é obter resultados animadores em relação ao uso de jogos como ferramenta de auxílio na aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos.3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In revista de Administração de Empresas. V. 35, n° 2, Mar/Abr. 1995, p. 57-63.

AS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Admilson Junior Leite
(admilsonjrnats@gmail.com)
Marleide Conceição Alecrim

(marleide.alecrim.04@gmail.com)
Manoel Salvino de Lima Netto
(manoel@fisica.ufmt.br)

Introdução

O Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências, aprovado pelo Edital CAPES nº 038/2010, tem seu início em 2011, como um projeto em rede que envolve as Universidades UNESP/Ilha Solteira, UFMT/Cuiabá e UNEMAT/Barra do Bugres, as quais se configuram Polos de atuação.

O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Cada polo atende Escolas de Educação Básica e tem uma equipe constituída de 01 Professor Doutor (Coordenador do Polo), de 01 Doutorando, 03 Mestrandos, 06 Graduandos, 06 Professores Coordenadores que atuam nas Escolas, Professores da Educação Básica e Alunos das Escolas contempladas.

A equipe constituída pelos três polos e escolas definiu, após debates e reflexões acerca das dificuldades e desafios a serem enfrentados, por três eixos de atuação: a Avaliação em Larga Escala – ALE- (SAEB- Prova Brasil /ENEM), Formação de Professores com Formação de Grupos de Estudos e Pesquisas – PGPs - nas escolas e Questões Sociocientíficas –QSC-. Neste artigo apresentamos uma experiência de um graduando em Física e uma professora de uma das Escolas do Projeto em Questões Sociocientíficas –QSC-.

Justificativa

Nós do Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação as Ciências (OBEDUC) – Polo UFMT, em parceria com a Escola Estadual Dione Augusta, situada no bairro CPA IV, em Cuiabá, iniciamos o debate argumentativo com alunos do Ensino Médio através de um trabalho voltado para o estudo do aquecimento global com foco no estudo do índice pluviométrico na localidade da grande CPA e simultaneamente na área pantaneira da cidade de Poconé. O trabalho, que continua o desenvolvimento de um projeto já existente, na escola tenta realizar uma análise comparativa e apresentar um panorama sobre a ação humana e o índice de precipitação na região do grande CPA, mais urbanizada, em contraste com a região do Pantanal mato-grossense, menos urbanizada.

Esta é uma proposta que engloba tanto o debate argumentativo quanto o conhecimento cientifico, numa proposta metodológica chamada Questões Sociocientificas – QSCs. Questões que afetam diretamente a vida social, envolvendo a ciência e a tecnologia, controversas expressas nos veículos midiáticos, e que tenham potencialidade interdisciplinar servem como base para o debate argumentativo que este recurso pedagógico oferece. Diversos trabalhos já foram realizados pelo OBEDUC - Polo UNESP e este vêm auxiliando o Polo UFMT no desenvolvimento destas ações.

O desdobramento dessas novas aprendizagens a partir das QSC se dá através de Pequenos Grupos de Estudos e Pesquisa - PGEPs – desenvolvidos na Escolas Estaduais que pertencem ao projeto e no Grande Grupo de Estudos e Pesquisas – GEGPs, que acontecem semanalmente na UFMT.

Objetivo geral

A execução do projeto tem por finalidade contribuir para o aprendizado significativo dos alunos do Ensino Médio da escola através de atividades interdisciplinares entres as áreas do conhecimento propostas a partir conhecimento de algumas grandezas como: umidade relativa do ar, temperatura, pressão, velocidade dos ventos estudados, radiação solar, efeito estufa, aquecimento global.

Objetivos especificos da pesquisa

a. Analisar as alterações nas condições do tempo na região ao longo de um período de um ano, através de um pluviômetro na escola e outros nos bairros adjacentes atendidos pela mesma;
b. Estabelecer parceria com a comunidade Pantaneira de Poconé para que seja instalada na comunidade um pluviômetro, para a coleta de dados e desenvolvimento dos estudos e atividades, bem como desenvolver o comparativo de dados do Pantanal com o grande CPA;
c. Coletar informações na comunidade sobre seus conhecimentos a cerca das mudanças climáticas;
d. Traçar as conclusões após a análise.
e. Apresentar os dados para a comunidade;

Objetivos pedagógicos

a. Mobilizar os alunos oportunizando situações para efetiva aprendizagem;
b. Adequar as atividades da Física Ambiental e da Educação Ambiental como parte integrante do currículo da escola em seus Projeto Político Pedagógico;
c. Construir conceitos de tempo, clima, umidade relativa do ar, temperaturas, ventos, movimento e orientação da Terra, volume, escalas de temperaturas, estações do ano, ph do solo e da água, biodiversidade urbana;
d. Verificar as verdades e os mitos sobre as mudanças climáticas e seus impactos na sociedade e no planeta;
e. Composição dos temas que abrem possibilidades para uma visão mais ampla e crítica da questão ambiental;
f. Promover Educação Ambiental na escola fazendo com que os alunos tornem-se multiplicadores da informação para a comunidade;
g. Promover o conhecimento crítico-argumentativo dos alunos ao apresentá-los a textos científicos;
h. Desenvolver capacidade de identificar os produtos da ciência e analisá-los criticamente de modo a perceber, em nível individual, coletivo e ambiental, os possíveis impactos dos artefatos científico-tecnológicos.

Metodologia

Inicialmente os alunos participantes do projeto foram selecionados entre aqueles que já participavam de um projeto ambiental vigente na Instituição e, com a ajuda destes, foi-se selecionado novos alunos, que geralmente eram mais engajados nos estudos.

A partir desta seleção foi-se estabelecida a construção dos pluviômetros a serem instalados na escola e nos bairros adjacentes, que formam a região a ser estudada, bem como os que serão levados a região de Poconé, a fim de gerar o comparativo esperado.

Paralelamente, como graduando bolsista do OBEDUC na escola e também tutor do projeto desenvolvido, apresento trabalhos, vídeos, experiências, artigos e ensaios tanto do foco principal do projeto – o índice pluviométrico – quanto de temas essenciais ao entendimento do estudo da meteorologia e física ambiental.

A partir do momento em que os pluviômetros estiverem instalados, começa-se o período de coletas, que serão realizadas pelos alunos, e também o desenvolvimento das tabelas que ao fim do período de um ano, serão a fonte primária do comparativo que será apresentado à comunidade e de onde se iniciará as discussões de caráter social.

Junto com essa pesquisa, será também criado o panorama histórico das duas localidades, com o objetivo de tentar entender o que pode ter proporcionado qualquer mudança que possa ser apontada com as tabelas finais da coleta. Ao final desse período, se os resultados obtidos serem satisfatórios, o estudo passará a abordar não somente o índice pluviométrico mas também outras variantes climáticas, como velocidade dos ventos, temperatura e umidade do ar.

Atualmente o projeto está na fase da construção e instalação dos pluviômetros, junto com o desenvolvimento das palestras auxiliares e até o fim de outubro esperamos começar a realizar as medições.

Considerações preliminares

As alterações nas condições climáticas serão observadas através do estudo pluviométrico e futuramente, através de uma mini estação meteorológica de modo a aprofundar a compreensão da Interação com a Biosfera-Atmosfera, dos fenômenos ambientais relacionados à física ambiental e como consequência os impactos das atividades humanas. Mostrando as principais causas das Mudanças Climáticas Globais distinguindo os impactos negativos e positivos para a sociedade e a economia do país, traçando estratégias de como desenvolver uma comunidade sustentável, metodologia proposta da Educação Ambiental bem como o diálogo e a discussão científica através de artigos, ensaios e textos científicos voltados a área.

Referências

AYOADE, J. O. **Introdução à Climatologia para os Trópicos**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

CASTRO, M. G. S. **A climatologia e os professores de Geografia no 1º e 2º graus**. In:

BRASIL. **Decreto 4.281, de 25.06.2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, d 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 26.06.2002.

Anais

SemiEdu 2014

GT 11

Educação Infantil

Sustentável
editora

GT 11 - Comunicação Oral

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Sílvia Adriana Rodrigues[1]
(UFMS/CPAN)

Resumo

Este texto se configura em substrato da pesquisa em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa: Profissão Docente, Formação, Identidade e Representações Sociais – GPDFIRS – FCT/UNESP, com objetivo de identificar e analisar de forma comparativa o desenvolvimento da aprendizagem profissional da docência nos cursos oferecidos por distintas instituições de ensino superior. A investigação adota caráter qualitativo e se desenvolve de forma longitudinal, uma vez que acompanha estudantes em todo seu processo de formação inicial. Nesta direção, são trazidos dados relativos a dois momentos da pesquisa, obtidos com uso de questionário misto nos anos letivos de 2011 e 2013. Assim, nos limites deste trabalho, a discussão apresentada é pautada nas respostas oferecidas as questões que solicitavam aos estudantes que discorressem sobre o que é ser professor (de forma geral, no ano de 2011) e o que é ser professor da Educação Infantil (de forma específica em 2013). A análise dos dados levou a uma conclusão provisória paradoxa; se por um lado há a possibilidade de os cursos de formação inicial provocarem mudanças na percepção do que é ser professor da Educação Infantil, por outro notou-se que ainda há no imaginário social um entendimento que confunde a docência e os papéis domésticos ou confessionais antes da entrada no curso e permanência desta visão romantizada e marcada pelo ideário do senso comum mesmo após o início do processo formativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Profissão professor. Formação inicial.

"*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática*"
(Paulo Freire)[2]

A epígrafe trazida para iniciar as provocações contidas neste texto foi selecionada não pela sua obviedade acerca da afirmação de que a profissão docente se constrói no dia a dia, na tão propalada *práxis*, mas também porque ela nos sugere pensar sobre o que está por trás desta construção, sobre o que mobiliza os sujeitos a escolherem, bem como sobre o que pensam quando a escolhem, sobre a percepção que os sujeitos em processo de formação têm acerca da profissão que, em tese, exercerão num futuro próximo.

Esta é uma das questões que mobilizaram a elaboração e consecução da pesquisa em andamento, desde o ano de 2011, no âmbito do Grupo de Pesquisa: Profissão Docente, Formação, Identidade e Representações Sociais – GPDFIRS da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Unesp de Presidente Prudente (FCT/UNESP), que adotou como objetivo geral identificar e analisar de forma comparativa o desenvolvimento da aprendizagem profissional da docência nos cursos oferecidos por distintas instituições públicas de ensino superior. Desta forma, nos limites deste texto, o que apresentarei é um pequeno substrato deste estudo, mais especificamente, a percepção de estudantes em processo de formação inicial, matriculados em cursos de Pedagogia, sobre ser professor e ainda ser professor na/da Educação Infantil.

---

1 Professora Assistente da UFMS/CPAN; Doutoranda em Educação na FCT/UNESP; Líder do Grupo de Pesquisa GEPIEI (UFMS/CPAN) e Membro do Grupo de Pesquisa GPDFIRS (FCT/UNESP).

2 FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

A Educação Infantil e suas profissionais[3] no contexto brasileiro

A Educação Infantil no Brasil e a formação de suas professoras ganharam destaque no cenário brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que prevê a educação em creche em pré-escolas como um dos direitos inalienáveis a ser oferecido pelo Estado a todas as crianças sem distinção (BRASIL, 1988). É partir deste marco que creches e pré-escolas começaram a construir uma nova identidade, que até então era exclusivamente marcada por discrepâncias determinadas pela classe social das crianças atendidas.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a partir dessa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área da assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não devem apenas cuidar das crianças no sentido restrito da palavra, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho de cunho educacional. Desta forma, é possível afirmar que se instala entre os diferentes sujeitos envolvidos com a Educação Infantil uma comoção reflexiva acerca dos novos rumos que as instituições de Educação Infantil, deveriam tomar em termos de garantir a efetivação da lógica a ser instalada em sua prática, quer seja "cuidar educando e educar cuidando".

Um novo avanço significativo, em termos legais, é alcançado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394 no ano de 1996, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Com a LDB há ainda a definição de que serão docentes os(as) profissionais que devem atuar junto às crianças neste nível de ensino, garantindo assim uma certa especificidade na formação profissional. Tem-se ainda, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores/as para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular em creches e pré-escolas. Leite Filho (2005, p. 1) aponta que dentro da nova perspectiva posta:

> [...] o papel do educador deixa de ter puramente a dimensão do cuidado, assumindo conotações de intencionalidade pedagógica, ampliando o seu papel no que refere à dimensão do educar. [...] Portanto, os processos de formação deverão contribuir não somente para a aquisição de conhecimentos sobre a infância e as atividades pedagógicas, mas também, para o desenvolvimento da sensibilidade do educador [...]

O mesmo autor ainda aponta que não há como negar que nas últimas décadas do século XX, houve um grande avanço no sentido de assegurar legalmente a criança como sujeito de direitos e o estabelecimento de normas e diretrizes que estavam no texto e em seu espírito assegurados direitos para a infância (LEITE FILHO, 2005).

No entanto, é preciso ter clareza que garantir os direitos legais, não é sinônimo de tê-los efetivados... Para tanto, é necessário que o avanço legal conquistado acompanhe, para além da defesa deles, ações que venham torná-los de fato realidade.

Acompanhando os avanços legais Rocha (1999) analisou a produção de pesquisas em Educação Infantil no Brasil, identificando uma acumulação de conhecimentos sobre Educação Infantil com origem em diferentes campos científicos que resultaram em contribuições para a constituição de um campo particular denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil, e a difusão no discurso pedagógico da necessidade de se construir esta pedagogia.

Passado um razoável período de tempo desde todos estes avanços, pergunta-se então, onde encontrar (ou procurar) a resposta para a situação posta, a de como transformar em realidade todas as conquistas legais das décadas passadas. Uma das hipóteses que vem sendo perseguida é a de que uma valiosa chave para esta questão seria o investimento de diversas naturezas na formação inicial (não excetuando a continuada) das profissionais para atuar junto as crianças em creches e pré-escolas.

3 Neste texto usarei o gênero feminino, tendo em vista a grande maioria de mulheres atuando na profissão docente e ainda a quase exclusividade da presença delas na Educação Infantil.

Discutir a formação de professoras de criança pequenas faz-se importante tendo em vista a crença e a necessidade de a Educação Infantil ter uma proposta educacional diferenciada do Ensino Fundamental e que, portanto, requer das profissionais conhecimento/saberes que contemplem as especificidades dos sujeitos a quem dirigem suas ações. A atuação na Educação Infantil é diferente da docência no Ensino Fundamental, e isso precisa ser explicitado de forma contundente no momento da formação para que as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e principalmente garantidas.

Nesta direção, é consenso entre os que se propõem a discutir a questão da formação das profissionais para atuarem na Educação Infantil a necessidade de se pensar/defender uma identidade profissional específica; pois como apontam Silveira e Freire (2013), diferentemente do Ensino Fundamental o papel da professora adquire outros contornos, pois é ele quem cria, mas também recria os espaços; disponibiliza materiais; promove, mas também participa das brincadeiras e das músicas, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento pela criança de forma totalmente diferenciada.

De acordo com Santos e Furtado (2013, p. 7), a formação profissional das professoras da/para a Educação Infantil precisa ser constituída de uma complexidade de saberes, sendo portanto necessário investir na sua formação para lidar com as crianças; isto porque, é fundamental que "que o/a docente tenha consciência de seu papel enquanto profissional na Educação Infantil, tendo como base as especificidades das crianças pequenas e a diversidade que permeia essa etapa da educação".

Ainda nesta linha de pensamento, Gomes (2009) aponta que além da congregação de saberes e fazeres é preciso desenvolver a habilidade de reflexão diária, para assim, atuar de forma consciente neste nível de ensino; em suas palavras:

> Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e compartilhar conhecimentos (p. 15).

A mesma autora aponta que o processo de formação para atuação na Educação Infantil deve ser permanente e envolver em sua dinâmica a valorização da identidade e do profissionalismo dos professores, tornando-se assim numa complexa tarefa de aprimoramento da qualidade cotidiana do trabalho. O processo de valorização envolve a formação identitária contínua, que reconhece a docência como um campo que abarca conhecimentos específicos configurados em quatro conjuntos: o primeiro relacionado aos conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; o segundo, os conteúdos didático-pedagógicos; o terceiro são conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; sendo o quarto ligado à explicitação do sentido da existência humana e a sensibilidade pessoal e social (GOMES, 2009).

É importante dar especial destaque a questão da valorização e do profissionalismo uma vez que na atualidade a profissão docente sofre de certo desprestígio devido a diferentes variáveis (más condições materiais de trabalho, baixos salários, etc.), esta questão é ainda mais problemática no que diz respeito a atuação profissional no âmbito da Educação Infantil.

A profissão docente, assim como outras profissões, é marcada pelo discurso social que identifica e define papéis aos quais, aqueles que se destinam a exercer determinada profissão devem se ajustar. No emaranhado dos discursos ao longo da história, convivem e revezam-se imagens de diferentes grupos sociais como os dos próprios professores sobre si mesmos, os dos órgãos que regulamentam a profissão e o das instituições formadoras (FAGUNDES et. al, 2014).

No caso específico da Educação Infantil, Cerisara (1996) já destacava que as profissionais que trabalham com crianças pequenas são pensadas pelo senso comum (mas não exclusivamente por ele) a partir da forma como as profissões se construíram historicamente, em que feminino traz consigo o papel

do trabalho doméstico e da naturalização das funções maternas com relação à criança. Agregada a esta questão há a tensão histórica entre assistência e educação (MONTENEGRO, 2005; LUZ, 2006), que ronda até os dias atuais as práticas da Educação Infantil, provocando a hierarquização das tarefas, a cisão na atribuição dos fazeres e quase unanimemente a não efetivação do cuidar e educar indissociados como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Angotti (2006, p. 19), afirma que "a profissionalidade dos educadores infantis deve ser fundamentada "na efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, e de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade".

Tendo em vista os pressupostos explicitados (ainda que brevemente) é que se reafirma a importância de investigar a imagem que os estudantes em processo de formação inicial detém do que é ser professor na/da Educação Infantil.

Ser professor na Educação Infantil é...

Conforme anunciado, a discussão ora apresentada se configura num substrato de uma pesquisa longitudinal, em andamento desde o ano de 2011. A investigação, de abordagem qualitativa, tem como proposta acompanhar estudantes matriculados em cursos de Pedagogia ao longo de todo o processo de formação inicial para a docência, em distintas instituições públicas de ensino superior, com vistas a compreensão de como se dá a evolução da aprendizagem profissional. Os sujeitos são alunos e professores dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente (FCT/UNESP), e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Corumbá (CPAN/UFMS).

Em seu desenvolvimento, o estudo já passou por três momentos de coleta de dados. O primeiro se deu no início do ano letivo de 2011, momento em que os estudantes haviam recém ingressado no curso responderam a um questionário misto comporto por 40 questões. Em 2012, segunda fase da pesquisa, um novo questionário foi utilizado, também misto, porém respondido pelos formadores (professores que atuavam nos cursos de Pedagogia na época); e, na terceira fase, ocorrida em 2013, os estudantes responderam a outro questionário misto, desta vez composto por 21 questões. Importante assinalar que a última coleta ocorrerá no final do ano letivo de 2014.

Assim, nos limites deste texto, tendo em vista a intenção de discutir a imagem que os estudantes em processo de formação inicial detém sobre o que é ser professor, serão apresentados dados referente as coletas realizadas em 2011 e 2013; mais especificamente das questões: "Ser professor(a) é..." respondida pelos estudantes no ano de 2011, e, "Ser professor(a) da Educação Infantil é...", respondida em 2013.

Desta forma, no ano de 2011, tínhamos um total de 109 sujeitos, sendo 77 da FCT/UNESP e 32 do CPAN/UFMS, cujo perfil, em ambos os grupos, é de uma composição de cerca de 50% na faixa etária entre 17 e 20 anos (maior percentual) e do sexo feminino (num percentual médio de 85%) (FAGUNDES et. al, 2014).

Acerca das respostas oferecidas sobre ser professor, cabe destacar que na análise, elas não foram consideradas excludentes, por isto chegamos a um total superior ao número de respondentes. Entre os ingressantes do CPAN/UFMS percebeu-se uma dispersão muito grande, sendo que a variedade de ideias girou em torno de mediador, formador de opinião, transmissor do conhecimento, orientador, amigo, companheiro, paciente, agente de mudança social, gostar do que faz, compromisso/comprometido, responsabilidade, exemplo, prova de resistência, prazeroso e gratificante, num total de 35 respostas. A ideia com maior índice de frequência (28%) está relacionada a de profissional mediador ou transmissor do conhecimento, capaz de orientar seus aprendizes no mundo do conhecimento.

> *Ter a honra de ensinar as primeiras noções de educação, que irão contribuir para a vida futura dessas crianças* (Sujeito CB_06).

> *Um formador de opinião, imprescindível para o crescimento e o desenvolvimento social* (Sujeito CB_19).

Se faz importante destacar que apenas um sujeito deste grupo se refere a profissão de forma negativa, associando-a a prova de resistência.

Pode-se então inferir que na visão dos ingressantes de Corumbá, ser professor é ser capaz de "ensinar", que pode ser entendido também como ter domínio do conhecimento. Com frequência pequena apresenta-se ainda a ideia de responsabilidade na mudança social e características mais pessoais como companheiro e paciente.

No que diz respeito as respostas dos estudantes da FCT/UNESP, num total de 97, notou-se uma certa discrepância em relação ao grupo anterior, primeiro no que diz respeito a uma menor dispersão das ideias, mas com apontamentos próximos, girando em torno de compromisso/comprometimento, orientador, transmissor de conhecimentos, paciente, gostar do que faz, competência, dedicação, doação.

Duas ideias que merecem destaque são, em primeiro lugar a de maior índice de indicações (cerca 21%), relacionada a de orientador e de profissional comprometido com a mudança dos sujeitos e da sociedade.

> *[...] alguém de extrema importância para o direcionamento do aluno ao mundo, pois é ele que pode influenciar na construção da autonomia, do modo de se ter moral e ética* (Sujeito PP_01).
>
> *Ter uma função muito importante na sociedade, pois é através dele que muitos outros obterão a oportunidade de crescer [...]* (Sujeito PP_44).

E, a segunda maior frequência (17%), relacionada ao apontamento de gostar do que faz.

> *Gostar do trabalho de ensinar, ter gosto pela profissão que escolheu e sempre buscar novos meios de ensino* (Sujeito PP_08).
>
> *Gostar de atuar na área [...] e ter como objetivo principal o aprendizado dos alunos* (Sujeito PP_52).

Neste grupo não houve associação da profissão a uma ideia negativa; no entanto, como 10 sujeitos apontaram que ser professor é "*Se doar a cada dia*" (Sujeito PP_17); e, outros três sujeitos associaram a profissão à paternidade/maternidade, afirmando que ser professor é também "*Ser uma segunda mãe/pai*" (Sujeito PP_22).

É certo que no momento de ingresso no curso os estudantes ainda não têm clareza e amadurecimento para compreender as várias dimensões que configuram a profissão docente, mas confundi-la com papéis domésticos ou confessionais é algo preocupante, uma vez que nos dias atuais não se justifica o entendimento de uma profissão destituída de profissionalidade, principalmente de sujeitos que, em tese, pretendem ingressar nela; por outro lado deixam claro uma das principais tarefas a serem desempenhadas pelos cursos de formação, quer seja, desmistificar ideias errôneas acerca da profissão arraigadas no imaginário coletivo, embora as percepções sejam reelaboradas por cada indivíduo, estas reelaborações são impulsionadas pelas relações sociais que estabelecemos com diferentes grupos.

No entanto, de forma geral é possível inferir que os ingressantes de Presidente Prudente entendiam que ser professor é comprometer-se com a profissão e com a tarefa de mudar os sujeitos de sua ação e o entorno, bem como haver a necessidade de identificar-se/gostar do que faz.

Cabe então apontar que apesar de haver diferença nas características apontadas do que é ser professor, os ingressantes dos dois grupos, com algumas exceções para o grupo de Presidente Prudente, tinham uma percepção muito próxima do que é considerado desejável, pois adota-se como pressuposto que,

> Quando falamos de 'ser professor" referimo-nos a uma profissão e a associamos ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo [...]
> Podemos dizer então, que professores constituem um grupo permanente e duradouro tendo como papel social fundamental a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelas gerações anteriores bem como assegurar a perpetuação de determinadas regras da vida social. (RODRIGUES; GOMES, 2013, p. 27, grifo dos autores).

Desta forma, diante destes pressupostos, no ano de 2013, o questionamento acerca do que é ser professor foi lançado de forma mais específica, sugerindo que os estudantes, agora já no 6º. semestre do curso, discorressem sobre sua percepção da profissão localizada em níveis diferentes. Devido a evasão, o número total de sujeitos diminuiu cerca de 30%, perfazendo no ano letivo de 2013, um total de 78, sendo eles 59 da FCT/UNESP e 19 estudantes do CPAN/UFMS.

Assim, no que diz respeito a questão "Ser professor(a) da Educação Infantil é...", no tratamentos dos dados organizamos as respostas dos estudantes, sem considerá-las excludentes, em quatro grupos, sendo eles: 1- respostas que indicam características pessoais; 2- as que apontam uma identificação pessoal com a profissão; 3- as que referem-se as tarefas a serem assumidas; 4- as que apontam os conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Acerca das respostas oferecidas pelos estudantes do CPAN/UFMS (num total de 29), a maior frequência de indicação (45%) está no grupo que aponta os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente junto a criança pequena tais como: perceber a criança como sujeito de direitos, sujeito ativo e ser capaz; considerar a criança como centro do processo; organizar atividades adequadas as características infantis; ser mediador do conhecimento e ser observador (que também poderia ser considerada como uma característica pessoal).

A segunda maior frequência (42%) são de respostas que se referem as tarefas e posturas que devem ser assumidas na prática pedagógica junto as crianças, sendo as citadas: preparar para a vida; ajudar a criança a evoluir; cuidar e educar; promover o bem estar; e, estar em constante aprendizagem.

> *Saber logo de cara o conceito de criança, infância e vê-los como sujeitos de direitos e deveres assim como qualquer um de nós (Sujeito CB_02).*
>
> *Ter a responsabilidade e a consciência de que as primeiras noções sobre o mundo e sobre a própria criança, devem partir de uma boa prática pedagógica (Sujeito CB_10).*
>
> *Promover o bem estar dentro da sala de aula, através do diálogo, das brincadeiras [...] (Sujeito CB_11).*
>
> *Ter a criança como centro em todo o tempo e respeitar as suas peculiaridades e especificidades (Sujeito CB_15).*
>
> *[...] enxergar a criança como um ser capaz, produtor de história, um sujeito completo. (Sujeito CB_18).*

É importante destacar que não houve nenhum não respondente; somente dois estudantes ofereceram respostas que apontam certa não identificação pessoal com a profissão ao afirmar que ela é um desafio; com relação a respostas que indicam características pessoais, somente um sujeito faz referência a ser observador, que também pode ser considerada como uma das tarefas a serem assumidas no cotidiano da Educação Infantil dada sua já discutida especificidade.

Tais dados permitem afirmar que os acadêmicos do CPAN/UFMS detém uma percepção bastante satisfatória e muito próxima do desejável acerca do que é ser professor na Educação Infantil, são respostas que se aproximam dos meandros da necessária profissionalidade dos educadores infantis.

Sobre as respostas oferecidas pelos estudantes da FCT/UNESP (no total de 91), houve discrepâncias entre os grupos. Entre estes estudantes, houve certa dispersão na respostas e a maior frequência (27%) são das que se referem as tarefas e posturas que devem ser assumidas na prática pedagógica junto as crianças, sendo citadas: promover boa formação; ajudar a criança a evoluir; cuidar e educar; ensinar de forma lúdica; promover o bem estar; e, estar em constante aprendizagem.

> *Ser um profissional que cuida e educa, contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e motor da criança [...] (Sujeito PP_33).*

> *Ter uma função muito importante na sociedade, pois é através dele que muitos outros obterão a oportunidade de crescer [...] (Sujeito PP_44).*
>
> *[...] fazer um trabalho que vise o bem estar da criança. (Sujeito PP_13).*

A segunda maior frequência (20%) diz respeito as respostas que indicam características pessoais, sendo informadas: carinhoso, paciente, atencioso, amoroso, amigo, sensível, dedicado e responsável.

> *Ser atencioso, amoroso, passar segurança para criança, buscar a melhor maneira de interagir com a criança (Sujeito PP_20).*
>
> *Ser um exemplo de paciência, de carinho e saber educar com amor (Sujeito PP_44).*

Em seguida, com 17% de frequência, estão as respostas que apontam os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente junto a criança pequena tais como: compreender a criança; valorizar e a infância; perceber a criança como sujeito ativo; entender sobre desenvolvimento infantil; saber formas adequadas de ensino; e, ser mediador do conhecimento.

> *Conhecer e participar ativamente do crescimento do aluno (Sujeito PP_10).*
>
> *Ser alguém bem preparado, comprometido, responsável e um importante mediador [...] (Sujeito PP_23).*

Com frequência de 9% aparecem as respostas que denotam uma identificação que pode ser considerada como negativa com a profissão, ao referirem-se a ela como desafio e desgastante. Neste grupo, diferente do anterior, há respostas que indicam uma identificação positiva com a profissão (com percentual de 7%), sendo ofertadas as palavras: maravilhoso, gratificante, satisfatório, conquista e profissão bonita.

Conforme já apontado, neste grupo surgem respostas que não apareceram no grupo do CPAN/UFMS, bem como não puderam ser enquadradas na organização proposta inicialmente dos dados, sendo elas: com índice de 7% há a indicação de que ser professor da Educação Infantil é gostar do que faz. Esta é uma questão que poderia ser enquadrada nas categorias identificação com a profissão ou características pessoais, mas como não foi levantada pelos sujeitos do outro grupo optei por mantê-la em separado para permitir uma análise com mais rigor.

Ainda neste grupo há quatro respostas que denunciam a desvalorização da profissão, como por exemplo, a do Sujeito PP_05: "Trabalhar infelizmente muitas vezes sem a devida estrutura e o devido apoio [...]"; duas que afirmam que é "Preparar para os anos seguintes" (Sujeito PP_50); e uma que afirma que é "Ser mãe e professora juntas" (Sujeito PP_49). Há ainda três estudantes que não responderam.

Os dados do grupo de estudantes da FCT/UNESP nos permitem apontar que a maioria deles não detém uma percepção desejável acerca do que é ser professor na Educação Infantil. Há a impressão de que a visão acerca da atuação docente no citado nível de ensino, de uma significativa parcela dos acadêmicos deste curso, ainda é romantizada e marcada pelo ideário do senso comum no qual características pessoais como amoroso e paciente são básicas para ser professor de crianças pequenas. Não que elas não sejam, mas elas devem vir acompanhadas de outras tão ou mais importantes e que marcam de forma mais respeitosa a profissionalidade para este nível.

A guisa de conclusão

"O inesperado surpreende-nos.
É que nos instalamos de maneira segura
Em nossas teorias e idéias, e estas não têm
estruturas para acolher o novo.
Entretanto, o novo brota sem parar".
(Edgar Morin)[4]

A provocativa epígrafe alerta para a iminência do novo e o quanto as velhas ideias podem servir de barreira para este novo... entre outras possibilidades usá-la-ei neste momento como analogia a força das ideias advindas do senso comum... o quanto elas podem ser sem impeditivas de novos horizontes e trazendo para a discussão em pauta, para novas práticas pedagógicas na Educação Infantil... Sim, porque as ideias equivocadas fortemente arraigadas no ideário dos professores, advém desta fonte, uma fonte que os cursos de formação inicial não tem conseguido enfrentar com sucesso.

Outros mais importes e muitos antes que eu já disseram o que gostaria de reafirmar, que para conseguir mudar, o professor tem um papel absolutamente fundamental, pois qualquer que seja a mudança desejada sua figura será sempre central. Exatamente por esta razão, se faz necessário cuidar desta profissão, resgatando seu valor e dignidade. Tal resgate perpassa por os aspectos básicos como salário, condições de trabalho e ainda a devida valorização social. E tal valorização depende de um elemento muito importante que é a formação; isto porque um professor melhor formado pode desempenhar muito mais adequadamente sua atividade de mediar a aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os seus aprendizes.

A relação entre senso comum e mudança se evidencia em alguns dos dados trazidos neste texto. O grupo de respostas dos estudantes da FCT/UNESP sugere a pequena mudança que o curso provocou no ideário de seus acadêmicos do Curso de Pedagogia. No caso dos estudantes do CPAN/UFMS, se faz importante ter cautela em afirmar que o a formação inicial possa ter provocado mudanças na percepção destes estudantes, uma vez que no início da investigação o questionamento não foi tão específico, sendo necessário aguardar os dados finais a serem coletados ainda neste ano.

A questão da formação educadora infantis tem ocupado o espaço de amplos e diversos debates, mas ainda se configura em "nó górdio", que os cursos de formação ainda precisam procurar formas de desatar...

Referências

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.

CERISARA, A. B. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - USP, São Paulo,1996.

FAGUNDES, S. B. et al. Expectativas de estudantes sobre a profissão docente. III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação. Anais... Águas de Lindóia: UNESP, 2014.

GOMES, M. de O. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e desencontros na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

4 MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade-educacional. Revista. Histedbr, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A. Profissão professor: como estudantes em processo de formação inicial percebem o bom profissional In: V ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Anais eletrônicos. Campo Grande: UCDB, p. 25-38, 2013.

ROCHA, E. A. C. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996). Pro-posições, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 54-74, mar., 1999.

SANTOS, C. G. L. dos; FURTADO, E. R. Professor na Educação Infantil: formação, identidade, e saberes. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2013. Anais... Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVEIRA, G. L.; FREIRE, D. Significações acerca da profissionalidade docente na Educação Infantil. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2013. Anais... Cuiabá: UFMT, 2013.

AMIGUINHOS DO QUINTAL

VENDRAME. Adenir
Centro de Educação Infantil Arco-Íris

Resumo

O presente trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida no ano de 2013 com alunos da série Pré II "A" do Centro de Educação Infantil Arco-Íris na cidade de Juruena MT. O objetivo deste foi construir conhecimentos sobre os bichinhos que vivem no quintal, valorizando a interdependência existente entre os mesmos e o ambiente onde estão. Contribuindo assim, para que as crianças compreendam que a vida se estabelece numa teia viva e que todas as formas de vidas precisam ser respeitadas e valorizadas pelas comunidades humanas, desenvolvendo assim, a sensibilidade em ser parte do ambiente com outros SERES e ser cuidado e cuidar. O mesmo se fez necessário porque na turma havia crianças que ao ver um bichinho logo tinha atitude agressiva, matando o mesmo. Essa atitude é percebida como um reflexo de uma "cultura" da sociedade que pensa que as pequenas criaturas da natureza são meros seres inúteis. É preciso construir outro paradigma, é pelas crianças que inicia essa construção. O trabalho teve como metodologia a pesquisa no quintal da escola, sendo entrelaçadas com histórias, poesias, músicas e fazeres artísticos. Os resultados foram percebidos nas atitudes, aonde o cuidado estava presente ao ver um bichinho de quintal, também refletiram na família, aonde mães relataram que o cuidado estava presente também em casa, não deixavam as mesmas matarem nem as baratas. O resultado foi apresentado para os pais num seminário no final do ano letivo na escola.

Palavras chave: quintal, amiguinhos, cuidado

Introdução

O Presente trabalho justifica-se na importância que o caminho da pesquisa tem como uma das possibilidades para a transformação de atitudes e valores. Os alunos participantes do mesmo precisavam de algo que os ajudassem a compreenderem e valorizarem todas as formas de vidas, principalmente as pequenas criaturas do quintal. Havia alguns alunos da turma que sempre pisavam em animais como formigas, lesmas, besouros e outros, matando-os como se fossem ofensivos e sem importância. Como mudar isso? É bem difícil, pois é como se fosse "cultural" na sociedade, a maioria das pessoas não pensam na vida como um todo, geralmente os animaizinhos de quintal são vistos apenas como pragas. Para que mudar isso? É preciso buscar outro conceito para as novas gerações, do contrário, continua-se caminhando para a desvalorização da vida no nosso planeta.

A escola deve cada vez mais buscar possibilidades de ensino que ajude as crianças perceberem as coisas da natureza e sua dinâmica de sobrevivência, assim aos poucos perceberão que tudo depende de tudo e se tornarão seres mais sensíveis diante de todas as formas de vida, assim cuidadores do mundo.

O objetivo deste foi de ajudar as crianças construírem conhecimentos sobre os bichinhos que vivem no quintal, valorizando a interdependência existente entre os mesmos e o ambiente onde estão contribuindo assim para que as crianças compreendam que a vida se estabelece numa teia viva e que todas as formas de vidas precisam ser respeitadas e valorizadas pelas comunidades humanas, despertando nos alunos a sensibilidade em ser parte do ambiente com outros SERES e ser cuidado e cuidar.

O mesmo foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Arco-íris, localizado na Travessa Executiva, nº 42, centro no município de Juruena MT. Teve como público alvo os alunos da série Pré II A.

O que fundamenta essa prática

Toda criança é muito curiosa, essa curiosidade não pode ser adormecida pela a escola, mas sim, instigada. Essa instigação não parte de materiais sofisticados, mas do próprio mundo que está ao redor do ser humano. Esse mundo é o maior e mais bem elaborado material didático que existe, um verdadeiro laboratório para se ensinar e aprender.

A folha da árvore que cai no chão, a semente que nasce logo ali, a formiga que corta folha e carrega, o vôo do passarinho... são tantas coisas interessantes que se deixa passar despercebidas e pode se transformar em aulas muito interessantes para as crianças em idade de educação infantil construírem conhecimentos interdisciplinares sobre o mundo.

> ...os animais e as plantas provocam bastante o interesse e a curiosidade nas crianças (...) são muitas questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno deste tema. Em função disso os trabalhos com os seres vivos e suas intrínsecas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural. A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam aos poucos desenvolver atitudes de respeito e preservação a vida e ao meio ambiente... (RECNEI, 1998, p.188).

Através do contato direto com a natureza o ser humano desenvolve sentimentos para com essa natureza. É através desse sentimento que nos sentimos pertencentes ao mundo e assim cuidadores desse.

> "É o sentimento que nos faz sensíveis ao que está à nossa volta, que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas. É o sentimento que produz encantamento face à grandeza dos céus suscita veneração diante da complexibilidade da Mãe-Terra e alimenta enternecimento face à fragilidade de um recém-nascido. Esse sentimento profundo se chama cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente". (BOFF, apud BONTEMPO, 2006: 17)

É sabido e muito discutido que a maioria das maneiras humanas de habitar a terra não é nada sustentável. A forma de se utilizar os recursos naturais é linear e esse não é o caminho. O caminho é cíclico. Mas para o ser humano entender que é cíclico o sistema da vida é através da própria vida. Sobre isso Capra afirma que é através das comunidades de plantas e animais, ou seja, dos ecossistemas que a humanidade deve aprender a construir seus modos de ser sustentável.

> Podemos aprender valiosas lições extraídas do estudo de ecossistemas, que são comunidades de plantas, de animais e de microorganismos. Para compreender essas lições, precisamos aprender os princípios básicos de ecologia. Precisamos nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizado(...) Precisamos revitalizar nossas comunidades - inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas - de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e da política. (2009, p. 231)

No processo de exploração do meio a criança deve ter um momento livre, mas também momentos mediados pelo professor para que certos processos da natureza sejam compreendidos.

> ...para a criança o estudo do meio deve ser antes de tudo um campo de exploração, de observação e de reflexão. Todas essas ações devem ser livres, espontâneas e ao mesmo tempo sistemáticas para permitir que a criança compreenda os fenômenos e os processos da natureza e da sociedade, e assim atinja a descontração, a saída de si mesmo para o mundo, respeitando seu nível de desenvolvimento. (Pannuti e Santos 2002)

"O contato com animais e plantas, a participação em práticas que envolvam os cuidados necessários à sua criação e cultivo, a possibilidade de observá-los, compará-los e estabelecer relações é fundamental para que as crianças possam ampliar seu conhecimento acerca dos seres vivos." (RCNEI, 1998,p. 189)

Os resultados obtidos

Na primeira etapa foi contado uma história (A abelha e a borboleta de autoria da professora Adenir Vendrame). A contação de história é fundamental no processo de educação infantil porque tem o poder de encantar e levar a criança a envolver-se como um todo, e desenvolver-se como um leitor desse todo, é como nos fala Oliveira (2006, p. 78) "Escutar histórias é o inicio da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter todo um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito..."

> Busquei uma história no meu mundo da imaginação, eu professora sendo autora. Acredito ser muito importante o professor colocar-se como autor, buscar a construção de sua pedagogia, criando, adaptando, inventando, não somente copiando, o professor hoje tem autonomia para isso e precisa ser criativo, buscando as coisas simples como material didático. E o simples está em nossa volta. (depoimento da professora da turma)

As crianças foram instigadas para que falassem, foram várias as colocações, uma das mais importantes foi o valor humano em repartir, as crianças questionaram que o mundo é para ser repartido, que a Bela estava muito errada, que não pode ser ruim. Então, a professora confirmou que eles estavam certo em pensar assim. E a conversa nesse aspecto em ser bom ou ruim, foi longa e muito interessante. Antes de sair da sala para pesquisar no quintal, as crianças falaram que encontraríamos borboletas, abelhas e minhocas.

Na segunda atapa foi iniciada a pesquisa no quintal. Nesse primeiro dia de pesquisa foi encontrado seres, tais como: mariposas, formigas de várias espécies, principalmente formiga saúva ou cortadeira, barata do mato, passarinhos e uma equipe de lagartas morando no pé de ipê.

Cada passo no quintal era uma descoberta, e muito interessante, nas flores esse primeiro dia estava silencioso, nenhuma abelha apareceu.

De volta para a sala, foi realizado um painel com pintura registrando a aprendizagem. Também foi realizado atividades de registros envolvendo a escrita dos nomes dos bichinhos pesquisados.

A pesquisa não aconteceu somente em um dia. No decorrer do trabalho, várias vezes o jardim foi visitado para novas observações.

Foi realizada uma visita no dia em que uma árvore do quintal se enfeitou toda de flor amarela. Lá acontecia um verdadeiro zum, zum da "insetaria", nesse dia sim as abelhas apareceram, era lindo ver as abelhas de várias espécies, até mangavas! Foi retornado na árvore vários dias seguidos. Uma discussão estabelecida: O que as abelhas faziam ali? A maioria disse que as abelhas buscavam néctar, outros que elas buscam mel. Também foi realizada uma discussão sobre o importante papel, das abelhas na natureza. Foi estudada a poesia de Adélia Prado que parecia ter sido escrita para esse momento.

Na terceira etapa foi desenvolvido estudo sobre cada amiguinho do quintal encontrado. Cada um era um mundo para ser descoberto

É como diz Boff (2004, p.96) "Cuidar das coisas implica ter intimidade, sentir-las dentro, acolhe-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele." Boff consegue ser tão profundo quando fala sobre o cuidado, que é esse cuidado, defendido por ele, que busco incentivar em meus alunos, para que sintam em suas vidas e assim, tornem-se seres de cuidado com o mundo todo que os cercam.

> O cuidado não se opõe ao trabalho mas lhe confere uma totalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como

> valores, como símbolos que remetem a uma Realidade Fontal. A natureza não é muda. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio sobre, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão. (BOFF, 2004, p. 95)

a. Estudando a minhoca

Na pesquisa foi encontrado minhocas, animal que as crianças gostam muito. Foi introduzido o tema a partir de uma poesia tecida pela professora, que fala a respeito desse ser e sua função no solo.

A minhoca
A minhoca vai furando o chão
Misturando folhas, pau podre...
que trabalhão!
Mas para a minhoca, todo esse trabalho,
é uma satisfação,
pois na terra assim fofinha, furadinha,
adubadinha... crescerão plantinhas de
montão!!!
autora: professora Adenir Vendrame

foi discutido sobre o assunto da poesia e em seguida construido um minhocário, esse foi o laboratório diário para a visualização do trabalho da minhoca no solo. Para construir o minhocário foi necessário capturar algumas minhocas, não esquecendo do compromisso de depois devolver as mesmas para a natureza. Um dos alunos deu a dica aonde encontrar as minhocas: " profª a minhoca gosta de terra molhada." Aqui foi introduzida a história "A minhoca e a planta",autoria da professora Adenir Vendrame, para que as crianças fossem instigadas para a interdependência que existe entre todos os seres na natureza. As crianças gostaram da história, lembraram que devemos ser amigos igual a minhoca e planta foram uma da outra. Em seguida foi trabalhado registros em desenhos e também incentivos da palavra escrita e da leitura.

> É muito bonito ver como as crianças têm opinião sobre aquilo que pesquisam, eles precisam apenas ser incentivados. Percebi que eles tinham muitos conhecimentos sobre as minhocas! Já imaginou se isso fosse perdido com uma aula expositiva? A pesquisa é isso, é respeitar o caminho que o outro já trilhou e com ele tentar buscar outros eixos e conquistas.(fala da professora da turma)

Também foi trabalhado com a música intitulada "A minhoca" (CD A escola é um Shou). Foi realizado uma pesquisa bibliográfica mostrando para as crianças o que os livros falam sobre a mesma. Integrando a pesquisa de campo com as bibliografias, foi possível discutir a temática e as crianças aprenderem a respeito das minhocas, que são importantes para o solo, porque fazem adubo para a terra e assim a terra nasce a plantinha que dá fruta para o passarinho e assim por diante. As crianças foram sentindo a interdependência que existe em todas as formas de vidas.

Finalizando o estudo das minhocas as crianças criaram um texto coletivo A minhoca e o passarinho.

A minhoca e o passarinho

Certa vez o passarinho que estava passeando viu a minhoca e queria pegar ela, mas a minhoca fugiu para debaixo da terra. o passarinho foi lá e cavou com o bico e ficou com o bico preso na terra e a minhoca fugiu e foi para a família dela, passarinho conseguiu se desprender e foi embora para sua casa também.

autores: alunos do PRÉ II A.

b. Um formigueiro de saúvas!!!!!

A formiga saúva foi o bichinho que mais chamou atenção das crianças. A poesia que existe no carregar as folhas para o formigueiro era lida todos os dias pelas as crianças no momento de brincarmos no pátio. Sempre corriam visitá-las. O cuidado que se pretendia que os mesmos tivessem em não pisar e nem destruir o formigueiro foi alcançado pela maioria. Sempre denunciavam quando viam um amiguinho destruindo ou pisando o formigueiro.

Foi pesquisado na revista Ciências Hoje das Crianças, que as formigas são organizadas e que, o trabalho é todo dividido, tem operárias e tem até rainha! Verificando que elas levam as folhas para dentro do formigueiro. Ao pesquisar em bibliografias e descobrir que as formigas cultivam um fungo e que esse fungo é a comidinha da formiga, acharam muito interessante. Aprenderam também que as formigas são parceiras da natureza, pois ajudam o solo , assim como as minhocas ,pois levam muita coisa para debaixo da terra contribuindo para a fertilização do solo e na floresta ajudam na dispersão das sementes.

Além da saúva foi encontrado outras espécies de formigas no quintal (formiga do mato, formiga lava pé, formiga aérea e formiga de jardim).

c. O conhecimento nas asas das abelhas

Foi visitado várias vezes as flores e a árvore de flor amarela, antes citada. Todas as vezes sempre viam abelhas, algumas vezes mais outras menos. Foi visto uma espécie conhecida como Cospe-fogo, essa é de cor preta e sem ferrão. As crianças aprenderam que as abelhas são importantes porque são um dos principais insetos polinizadores. Aprenderam que assim como as formigas, as abelhas também são organizadas. Construímos uma abelhinha em arte e experimentamos mel.

d. As aranhas

Durante o período de pesquisa no quintal foi encontrado somente uma aranha, bem pequena, foi visto várias teias, mas sem aranhas. Nos estudos foi descoberto que elas não podem ser chamadas de insetos, elas são aracnídeos. Foi muito interessante esse estudo, pois mostrou para as crianças que existem aranhas venenosas e que devemos ter cuidado. Também aprenderam que a teia dela é para caçar. A aranha que mais chamou atenção, apesar de não termos encontrado foi a caranguejeira, essa que todo mundo já viu, pois ela é muito comum na época chuvosa. O estudo sobre a aranha foi finalizado com a poesia "A aranha caranguejeira" de autoria da professora Adenir Vendrame.

e. Nas asas dos passarinhos

Descobriram que vários pássaros moram no quintal da escola, tais como: a curruíra, o sanhaço azul com seu ninho na casinha do parquinho; o pardal e o tico-tico que buscam restos de comida na mesa do lanche. Esses são os mais comuns. As crianças aprenderam a observá-los todos os dias, o que antes passava despercebido, e viram que cada um tem uma importância no lugar onde está. Essa arte de apreciar as coisas da natureza precisa ser cultivada. "Vivemos uma vida agitada, as vezes nem mesmo as flores no nosso caminho, conseguimos ver. Por isso a importância de trabalhar as crianças para que sejam diferentes nesse sentido." (fala da professora Adenir Vendrame)

As crianças também discutiram que não pode matar passarinho, nem os prender em gaiolas.

f. Uma equipe de lagartas no pé de Ipê, muitas coisas para aprender!!!!!

Foi encontrado no pé uma equipe de lagartas, puderam acompanhar o crescimento das mesmas até certo tempo, depois elas foram embora, ou seja, migraram para outra árvore, nessa viagem alguma viraram comida de pássaros e outras conseguiram sobreviverem. Ficou a questão, é agora, o que irá acontecer com as lagartas? A maioria das crianças já tem a conceito de que as lagartas são uma das fases da borboleta, mas a professora gosta de instigar com a dúvida: Será que é isso mesmo?

Vamos pesquisar? Então foi pesquisado em vídeos na Web e livros. Não foi possível realizar o experimento com lagartas de verdade, porque não foi encontrado a lagarta da couve que são própria para esse tipo de experimento. Nesse ano aconteceu algum desequilíbrio com relação as lagartas da couve pois não foi encontrada em nenhum lugar do município. O estudo foi finalizado com Aqui trabalhamos com a história "A borboleta e o grilo". Essa mostra o conceito da metamorfose.

Também foi estudado e pesquisado sobre as borboletas. "No quintal tivemos a sorte de encontrar borboletas amarelas, brancas, azuis e pretas, até parecia a poesia viva de Vinicius de Morais. Encontramos também mariposas." (fala da professora Adenir Vendrame)

Foi realizada uma obra de arte com a poesia de Vinicius de Moraes, foi feita uma caixa com as borboletas de Vinicius, muito emocionante como se dedicaram e como foi importante para concretizar o ato de recitar a poesia. Foi ensaiado e apresentado para os pais.

g. Foi encontrado uma lesma

A lesma estava na parede da escola. Todos já conheciam o animal lesma. Uns já sabiam que algumas lesmas carregam a casa nas costas, são chamadas de caracol. Foi pesquisado um pouquinho sobre os moluscos. Foi trabalhada a história Lúcia Já-Vou-Indo de Maria Heloisa Penteado. Com a história foi possível trabalhar valores como: ajudar os outros; respeitar características.

h. Esse trabalho foi apresentado dia 30 de outubro/2013 para todos os pais da comunidade escolar, num seminário com todos os projetos da instituição.

Considerações finais

Foi um processo muito gostoso em aprender com as crianças neste simples caminho da pesquisa. Foi observado que as aulas foram significativas, porque foi valorizado muito o conhecimento prévio das crianças. Favoreceu isso também, o material pedagógico utilizado, simples e de todo mundo, aquilo que as crianças gostam os bichinhos. Sem falar da importância do mesmo para a construção de valores para a vida. Sobre isso ressalta os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (1998:188) falando que a construção desse conhecimento sobre o mundo natural é uma das condições necessárias para que as crianças desenvolvam valores tais como atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente. Destaca também que o trabalho com os seres vivos disponibiliza para a criança muitas oportunidades para que eles desenvolvam conhecimentos sobre a vida social e natural.

Com o trabalho as crianças apresentaram mudança de comportamento em relação aos bichinhos do quintal, elas perceberam, na maneira delas, que os pequenos seres também fazem parte do meio e que são importantes para a vida no planeta, por exemplo: terra que tem minhoca é boa para nascer semente; a abelha ajuda a planta formar o fruto; a formiga saúva é alimento para o passarinho, é fertilizadora do solo, e assim com cada ser que foi encontrado. As crianças perceberam que os amiguinhos do quintal são amiguinhos da vida. Algumas mães demonstraram o que as crianças aprenderam, relatando que as mesmas tinham muito cuidado com os pequenos seres do quintal de casa. Uma mãe disse preocupada: Não posso nem matar mais nem barata!

A possibilidade para que as crianças aprendessem através da pesquisa dependeu do modo que a professora trouxe a ciência, a mesma deve ser encarada dinamicamente, permitindo interpretações e liberdade para o conhecimento. "O professor não pode esquecer o quanto é importante que as crianças tenham contato direto com elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo que sejam instigadas a observá-los e explicá-los." (CORTES E CERQUEIRA, 2008:41)

As crianças puderam lançar perguntas, puderam dar respostas, mesmo certas ou erradas, isso não importa, o que deve ser considerado é o processo de aprendizagem, esse que as crianças possam e devem ousar em respostas.

> É observando e participando desse processo de interação que as crianças vão aprendendo sobre o mundo em que vivem. E isso se dá por meio da busca por respostas às indagações e questões sobre a sociedade. É a vivência de experiências e a interação neste contexto, onde permeiam conceitos, valores, idéias, objetos e representações variadas sobre os temas mais diversos, que permeiam à criança, na sua vida cotidiana, construir o conhecimento a respeito do mundo que a cerca. (CORTEZ e CERQUEIRA, 2008:23)

Foi considerado o processo de aprendizagem, para isso foi possível prestar toda atenção nas atitudes e diálogos das crianças, nas colocações, nas indagações, nas emoções em cada descoberta, no interesse ou não do aluno e nos registros. Cada detalhe do processo educativo é ponto fundamental para o educador manobrar as atitudes e metodologias diante do caminho em que está trilhando com o trabalho. De acordo com os parâmetros Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, vol. 3. "A avaliação não se dá somente no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento da criança." Essa reflexão deve ser contínua na prática educativa.

> Como educadora cresci muito, porque em cada momento vivido junto com a criança neste processo aprendi me colocar primeiro como um deles, emocionar-me com eles numa simples descoberta da lagarta metamorfoseando; no vôo do passarinho carregando um bichinho para o filhote; no girino que virou sapo; e tantos outros momentos que, muitas vezes, se perdem porque o professor coloca-se como o "sabe tudo", então abafa esse menino que nasce para o interesse científico. Esse interesse só se manterá vivo se for dado oportunidade. (professora da turma: Adenir Vendrame)

"É importante que, os adultos, especialmente os professores, dêem mais atenção e oportunidade de descobertas às crianças, para que possam manter o interesse científico que se perde ao longo de seu desenvolvimento." ((CORTEZ e CERQUEIRA, 2008:23)

Bibliografia consultada

CORTES, Maria O. e CERQUEIRA, Margarida M.T. **Ciência na Educação Infantil**. Centro de Produções Técnicas. Viçosa-MG, 2008.

REFERENCIAL curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**.** Brasília. MEC: SEF, 1998**.**

RAFFA, Ivete. **Reciclando com arte: bichinhos de jardim.** São Paulo, 2007

MUNDURUKU, Daniel. A vida que a gente quer depende do que a gente faz; **Não somos donos da teia da vida.**

PANNUTI, Maria Regina Viana e SANTOS, Maria Sirley dos. **História e Geografia: O que fazer em sala. Como?** Fascículo 4. 2ª ed. Cuiabá, UFMT, 2002.

BERNA, Vilmar. **Como fazer Educação Ambiental.** São Paulo: Paulus, 2001.

BONTEMPO, Ginia César**. Educação ambiental na educação infantil**. Viçosa: Centro de Produções Técnicas, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Introdução e Conhecimento de Mundo.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC, 1998. Volumes 1 e 3.

EM BUSCA DO QUE ESCAPA ÀS TEORIAS DO BRINCAR: IMPRESSÕES SOBRE O COMPONENETE ILÓGICO DA EXPERIÊNCIA LÚDICA

Marlon Dantas Trevisan[1]
Terezinha Poliana Rodrigues Florentino[2]

O texto propõe uma reflexão sobre os limites epistêmicos das ciências da educação, ao descreverem o brincar, embora lhes reconheça a importância pedagógica. A motivação para o escrito vem da observação de crianças de quatro anos em uma brinquedoteca. Afirma-se com Huizinga (1980) que a natureza irracional e suprabiológica do jogo geralmente não é abordada pelas teorias. Herdeiras do projeto moderno e iluminista, teriam silenciado toda manifestação que não se enquadre nos cânones da racionalidade científica. Procurando contribuir com respostas ao problema, procedeu-se a uma abordagem semiótica do lúdico. Com Peirce (2005), demonstrar-se-á que os signos do brincar são ícones e como tal configuram o contexto de uma experiência estética. Com o percurso, pretende-se ampliar de algum modo as abordagens sobre o brincar, considerando sua natureza ilógica e sígnica.

Palavras-chave: Brincar; Irracionalidade; Signo.

Introdução

O presente trabalho3 procura refletir sobre o brincar das crianças na Educação Infantil, destacando a tensão entre o que ciências da educação como a Psicologia e a Pedagogia entendem como natureza do brincar, em especial sua finalidade educativa, e o componente de ilogicidade que a criança, em exercícios de resistência, brincando, revela, apontando para contextos que por vezes pouco ou nada têm a ver com os discursos da racionalidade, tal como aparecem nas descrições epistemológicas. Este texto diz respeito a abordagens teóricas que fazemos em uma pesquisa sobre os contrastes entre a necessidade infantil de brincar / aprender e a utilização de materiais didáticos apostilados nas rotinas de pré-alfabetização e letramento da Educação Infantil.

Recorrendo a Huizinga (1980), verificaremos que o caráter estético do jogo (termo aqui entendido como sinônimo do brincar), sua natureza suprabiológica, não são abordados em geral pelas teorias. Com Foucault (1978) e a imagem da *Nau dos Loucos*, argumentaremos que a modernidade buscou silenciar todas as formas de desrazão, para com isto afirmarmos que as descrições epistêmicas do brincar, guardadas as devidas proporções, fazem o mesmo com a experiência lúdica, varrendo daqueles discursos o componente de irracionalidade, inerente também aos animais. Em seguida, demonstramos que o jogo não é expressão da loucura, estabelecendo diferenças entre este e o cômico. Procurando contribuir com respostas teóricas ao problema discutido, apresentamos uma abordagem semiótica do lúdico e sua natureza sígnica qualitativa. Com base na concepção fenomenológica de Peirce (2005), verificaremos que os signos do brincar, em especial os brinquedos, não apresentam identidade fixa, posto que são ícones, configurando um contexto de experiência qualitativa, que ainda não atingiu o plano do discurso conceitual. Trata-se de um trabalho bibliográfico e fenomenológico, expressão de uma Filosofia da Infância. Com este percurso, pretendemos ampliar de algum modo a forma de abordarmos o brincar, considerando sua natureza estética e sígnica.

Ao observar dezenas de crianças, na faixa etária de 4 anos, em uma brinquedoteca universitária do Mato Grosso, no mês de novembro de 2013, percebemos a tendência de muitas delas em

---

1 Professor Adjunto – Depto. de Educação/ICHS/CUR/UFMT – email: marloneanela@uol.com.br

2 Pedagoga – UFMT/CUR – email: polly-phn@hotmail.com

3 Trabalho apresentado na ANPEd 2014, GT 07, CENTRO-OESTE, no dia 21/10/2014.

utilizarem diversos brinquedos, ao mesmo tempo, inserindo-se em situações de faz-de-conta as mais fragmentárias, misturando os cantos temáticos, tais como a cozinha, o mercadinho, o setor de carros, etc. Uma impressão perturbadora, em certa medida surrealista, dentre outras razões, porque o brinquedista busca ordenar a brinquedoteca, a partir de categorias inspiradas em situações do cotidiano (GIMENES, 2011). Estas representações devem inserir os pequenos nos contextos da cultura, estimulando a imaginação, interações sociais, em síntese, o desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 1997). Há uma preocupação no sentido de a brinquedoteca não se configurar como um espaço semelhante ao da sala de aula (SCLEE, 2002). Isto poderá ocorrer, se o profissional ali responsável mantiver uma postura de excessiva severidade, distribuindo ordens, orientando pesadamente as brincadeiras. Não há, entretanto, como negar que todo espaço lúdico dessa natureza não sofra a ordenação pedagógica, por mais que tentemos romper com as lógicas da educação escolar. Em que pesem tais aspectos, no contexto da ludoteca, temos observado que as crianças rapidamente se libertam dos grilhões típicos das relações estabelecidas com os adultos na escola, lançando-se aos cantos e brinquedos, como sujeitos de sua experiência.

O problema das concepções sobre o brincar

Há um consenso sobre o brincar, no sentido de que este seja essencial ao desenvolvimento da criança (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2002; MONTESSORI, 1983; PIAGET, 1978; VALSINER, 2000; VIGOTSKI, 2010; WALLON, 2007). O que pretendemos apontar desta asserção é que, apesar de sua cristalizada importância, de modo a ter se tornado um lugar comum nos estudos sobre educação, poucos percebem que tal enunciado representa uma concepção eminentemente psicológica e pedagógica do brincar. Noutras palavras, uma possível pedagogização do *ludus*. Se direcionarmos nossa retina para um foco tal como o da Filosofia da Diferença, e pensarmos com Foucault (1987), o que observaremos nos discursos da escolaridade moderna são regimes de controle, docilização e adestramento das crianças. Em grande medida, o estado da arte das pesquisas sobre o brincar nos apresenta um lugar, campo de forças de dimensões continentais, que expressa a colonização pela Pedagogia (assim como da Psicologia e até da Sociologia) da experiência lúdica. O exemplo mais drástico desta realidade nos parece ser a hegemônica visão instrumental sobre a brincadeira. Nesta direção, temos as mais diversas categorias criadas para a construção de brinquedos, como as que verificamos nos notórios contributos de Froebel (HUGHES, 1925) e Montessori (1983). Não negamos aqui a importância desses autores para a literatura pedagógica. Seu legado muito contribuiu para a educação da infância. Há que se ressaltar, todavia, que ao descrevermos os brinquedos segundo categorias como valor funcional, experimental, de estruturação e de relação, como o fez o ICCP (*International Council for Children's Pay*), vamos eternizando o pressuposto de que o brincar apresenta necessariamente uma natureza educativa. Não condenamos tal conceito, porém afirmamos que uma percepção se perdeu no percurso da escola moderna: o brincar, a despeito de toda a tradição psicopedagógica que o descreve, traz em seu cerne o irracional, embora seja manifestação da inteligência de muitos seres, até do tatu.

Huizinga (1980) pondera que o jogo transcende os contextos fisiológicos, psicológicos ou biológicos dos que o praticam. Mesmo com os animais, tal atividade vai além de um fenômeno de reflexo. Há algo inerente ao próprio jogo que não o remete a motivações externas a este, como comumente afirmam os teóricos.

> No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo, chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 1980, p. 4)

O fato de haver no brincar um componente que foge em geral a uma descrição lógica, conforme nos revela o fragmento, nos parece suficiente para desconfiar de que a apropriação feita pela Pedagogia e outras ciências perdeu o melhor da festa. Sua maquinaria doutrinária não lida bem com o que não se ajusta aos imperativos da racionalidade. Não por acaso teremos incontáveis sistemas de análise, hipóteses as mais diversas, em geral relacionando o brincar a algo, deslocando-o de si mesmo. Como refutar a afirmação vigotskiana de que os signos externos cumprem papel essencial no desenvolvimento da cognição infantil? (VIGOTSKI, 2010, p. 33) Os brinquedos assumiriam tal papel. Há também a percepção comum entre os teóricos de que toda hipótese ou mesmo definição resolve apenas problemas com relação às descrições anteriores, permanecendo as dificuldades (SPODEK; SARACHO, 1998). Não seria de espantar, se estamos em busca de um enquadramento identitário e racional para algo que nos foge, à medida que também pertence a outros terrenos da existência e da vida, a um contexto não material.

Huizinga (1980, p. 5) atentou a um aspecto especialmente soturno nas pesquisas sobre o jogo: em detrimento de metodologias quantitativas e experimentais, passam longe do caráter profundamente estético que uma brincadeira apresenta, perdendo com isto a característica fundamental desta, aquilo que a faz ser divertida:

> "Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada ao delírio por um jogo de futebol?" A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica essencial do jogo. (HUIZINGA, 1980, p. 5)

Vemos que o componente mais essencial da experiência lúdica, aquilo que faz o bebê gargalhar, o cão fingir que morde o orelha do outro, uma torcida organizada delirar com um gol, todas estas e muitas outras experiências não são bem capturadas como objetos pela retina dos pesquisadores, embora estes possam fazer imensos esforços qualitativos. O aspecto do divertimento escapa copiosamente dos enunciados interpretativos com pretensões lógicas. Toda descrição científica esbarra nos termos de sua fundação.

O jogo inscreve-se em uma categoria "absolutamente primária da vida" (HUIZINGA, 1980, p. 5), uma totalidade que devemos ter cuidado ao avaliar e compreender. Uma prova de que a natureza do brincar transcende a vida humana e todo contexto racional é o fato de não se limitar à humanidade. Daí afirmarmos que o brincar esteja relacionado a qualquer grau de civilização se constitui outro disparate

O discurso científico e normativo, todavia, não pode conceber o brincar como experiência irracional; do contrário, teríamos que admitir a porção de irracionalidade em nós. Como não somos isto, mas amamos o jogo, então precisamos descrever epistemologicamente o brincar. Nesse sentido, compreendemos os esforços das teorias: os discursos da ciência, enquadrando o jogo, incontáveis diagramas e categorizações, definindo brinquedos, brincadeiras e assim por diante. Tudo isto em conformidade com o projeto moderno, que não somente elegeu a razão e a experiência intelectual como o que temos de mais importante (JAY, 2009), como também segregou e perseguiu a desrazão, num longo processo de silenciamento desta (FOUCAULT, 1978).

O brincar e a loucura

Insistimos na percepção de que tem sido mais aceitável gnosiologicamente tratarmos o jogo como elemento de existência, se o descrevermos tal como o fazem as teorias do brincar, destaque ao percurso da cognição infantil, que tenderia à superação dos signos concretos, em direção aos abstratos e ao pensamento conceitual (PIAGET, 1978; VIGOTSKI, 2010). Destarte, signatários que somos das escolhas feitas na modernidade, deveremos mesmo banir das descrições que se pretendem rigorosas o que há de irracional e doentio no jogo.

Foucault (1978, p. 10) nos fornece uma paisagem do classicismo que, entre os séculos XV e XVII, revela a opção ocidental pela razão e a tentativa de expurgo daqueles que de algum modo a negaram, os loucos. Vale-nos muito dizer que todo indivíduo cujo arranjo existencial não correspondesse ao perfil do sujeito moderno, produtivo, adulto, homem, pleno de faculdades cognoscitivas, pagaria como até hoje observamos, um alto preço social, tal como o fazem as crianças, os artistas, os estudantes, os delinquentes, os doentes e assim por diante.

Analisemos brevemente estes últimos. No século XII, Inglaterra e Escócia contavam, apenas as duas, com duzentos e vinte leprosários. Foucault (1978, p. 10) afirma que as notórias doenças do período renascentista – lepra e, em seguida, a doença venérea – eram compreendidas pela medicina como relacionadas à loucura. Foram necessários, contudo, dois séculos para que o tratamento desta restaurasse os velhos e escabrosos ritos, tão comuns na Renascença. Este filósofo ilustra os modos como a cultura europeia lidou com a doença psiquiátrica: deslizando sobre os rios Reno, Jura, Besançon, ia a *Nau dos Loucos*, tão presente na literatura. Tivemos na embarcação *Narrenschiff*, de Sebastian Brant, texto publicado em 1497, um exemplo literário dos barcos que levavam os doentes psiquiátricos de cidade em cidade. Quando chegavam a uma delas, eram imediatamente expulsos, ou ainda entregues a grupos de mercadores e peregrinos. Um dos países que frequentemente agia deste modo era a Alemanha da primeira metade do século XV (p. 10). O filósofo pondera que, apesar de ser uma prática comum, os loucos não eram banidos de modo sistemático das cidades. Isto ocorria mais com os estrangeiros.

> Compreende-se melhor agora a curiosa sobrecarga que afeta a navegação dos loucos e que lhe dá sem dúvida seu prestígio. Por um lado, não se deve reduzir a parte de uma eficácia prática incontestável: confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter a certeza de que ele irá para longe, é torna-lo prisioneiro de sua própria partida. Mas a isso a água acrescenta a massa obscura de seus próprios valores: ela leva embora, mas faz mais que isso, ela purifica. Além do mais, a navegação entrega o homem à incerteza da sorte: nela, cada um é confiado a seu próprio destino, todo embarque é, potencialmente, o último. É para o outro mundo que parte o louco em sua barca louca; é do outro mundo que ele chega quando desembarca. (FOUCAULT, 1978, p. 17)

Nessa passagem de inegável poeticidade, o filósofo sugere que os ritos de outrora, quando envolviam a lepra e posteriormente a doença venérea, desta feita se voltam aos loucos. Temos nisto diversos procedimentos sociais: banimento imediato das cidades, aprisionamento, purificação, despedidas e o convite à morte.

Barcos fantasmas navegam sobre os discursos da racionalidade pedagógica

Poderíamos ir adiante com relação ao tratamento da loucura, descrevendo as instituições hospitalares (hospícios), a medicalização dos transtornos, todavia nosso intento neste trabalho, reafirmamos, consiste em demonstrar que as ciências da educação sempre abordaram o brincar, a partir de arcabouços cartesianos, desconsiderando em geral seu componente de irracionalidade. Indagamos, em que pese o desconforto que isto possa causar: até que ponto aqueles ritos voltados para a loucura, no sentido de expurgá-la, puni-la, purificá-la, enfim, curá-la, em certa medida não alcançaram a superfície dos livros sobre educação? Não reproduziriam estes, com a obstinada busca pelo rigor, a herança do classicismo, o sonho iluminista? Será que não mais navegam "Narrenschiffs" sobre os gélidos lagos das *epistemes*? Para ficarmos com um exemplo disto: a afirmação de que a brincadeira estaria intimamente relacionada à construção simbólica, uma vez que, no faz-de-conta, a criança representa ações, pessoas e objetos, expandindo sua compreensão de mundo (PIAGET, 1978, p. 76). Indagar-se-ia aqui: de que modo um enunciado de tal importância aos estudos da infância confirmaria a negação da desrazão? A nosso ver, pelo simples fato de abordar a atividade

lúdica como operadora sígnica do desenvolvimento das faculdades psicológicas descritas como superiores (VIGOTSKI, 2010), não fazendo muitas referências ao componente ilógico do brincar, aquilo que faz as crianças bagunçarem a brinquedoteca, o que torna um pequeno de quatro anos super-herói, cozinheiro e motorista de caminhão, ao mesmo tempo. Agindo assim, a subjetividade infantil resiste ao princípio aristotélico da identidade, em certa medida o nega, subvertendo as bases da representação e da própria racionalidade. Do ponto de vista psicopedagógico, evidentemente que podemos ler essa dinâmica fragmentária, como se a criança estivesse se lançando à sua cultura, apreendendo, ressignificando papeis, e assim por diante, tal qual descrevem de modo inequívoco as teorias. Reafirmamos, todavia, que algo nos escapa, da ordem quiçá de uma pré-linguagem. Não há muito espaço nas teorias do brincar para o *homo ludens* (HUIZINGA, 1980), em especial, à descrição daquilo que torna os animais algo maior do que sua natureza aprisionada (LISPECTOR, 1999), e que não seria da ordem do instinto.

Vale-nos ponderar que o jogo não é uma expressão da loucura. Se isto afirmarmos, cairemos na mesma armadilha que os teóricos em geral caíram: a de associar o brincar a outra realidade que não o próprio. Para maior clareza, convém-nos discriminar o jogo do cômico. Este, segundo Huizinga (1980), apresenta afinidades com o riso, uma vez que o provoca, mas a relação mantida entre o cômico e o jogo seria absolutamente secundária. O jogo não apresenta necessariamente a característica de comicidade, se o analisarmos em si mesmo. A loucura se relacionaria ao cômico. Uma produção dramaturgística, como a comédia, ou a arte circense do palhaço são formas artísticas que não se classificam como jogos. É possível afirmar que o cômico se aproxima da loucura (inverso da razão), a partir de análises que consideram polaridades como verdade e falsidade, realidade e fantasia, mal e bem, razão e desrazão, assim por diante. Com relação ao jogo, afirmou Huizinga, torna-se impossível tal enquadramento, sequer podemos atribuir-lhe função moral (HUIZINGA, 1980, p. 9), a despeito das doutrinas do brincar, unânimes em afirmar que o mesmo teria, dentre outras funções, a capacidade (inegável) de ensinar regras de conduta às crianças (VIGOTSKI, 2010, p. 123). O jogo está para muito além da moralidade.

Ratificamos: em que pese o componente irracional do brincar, não podemos considerá-lo expressão da loucura, tal como faríamos com o cômico. A dimensão do *homo ludens* aproxima a brincadeira da experiência estética, todavia não devemos necessariamente estabelecer tal relação. Nem todo jogo supõe uma experiência com a beleza, o ritmo, a harmonia, ponderou Huizinga (1980, p. 10), embora haja firmes laços que unam o brincar à estética. De todas as aproximações, esta seria a menos arbitrária, sobretudo pelo que há de imponderável, plástico, inenarrável nas vivências estéticas e lúdicas. Neste sentido, lembramo-nos dos jogos pedagógicos de matemática ou escrita, que cumprem brilhantemente sua função educativa, mas pouco guardam do componente de diversão que a experiência lúdica genuína proporciona, tal como a emoção de fazermos uma cesta no basquetebol, ou a primeira onda domada por um surfista.

O brincar sob a retina da semiótica

Em busca de uma abordagem que sinalize para o terreno daquilo que Huizinga (1980) caracterizou como irracional, buscamos em Peirce (2005) e sua teoria sígnica, a compreensão de que o brincar seria uma vivência sobretudo fenomenológica e qualitativa. Este filósofo descreveu a experiência de viver, circunscrita a três dimensões: *primeiridade* – aquilo que nos passa tal como é, sem referência a outra coisa (CP, 8.328)[4]; algo que primeiro nos ocorre, de natureza potencial, no terreno apenas das possibilidades de representação, um fato bruto. Nessa dimensão, os signos são ícones – estruturas que se parecem com os objetos representados, exemplo: uma miniatura

4 Em respeito aos semioticistas peirceanos, usaremos daqui por diante a seguinte forma para citar Peirce: CP 8.328 – Colected Papers, Livro 8, Capítulo 328.

de panela, na brinquedoteca; *secundidade* – aquilo que é, ou que nos passa, marcado pela relação entre dois seres ou eventos, assim como pelo contexto de existência que se configura. Temos nessa dimensão fenomenológica a experiência também do conflito, bem como uma relação de causa e consequência, na transição do que era qualitativo e apenas possível, para o existente. Na dimensão da *secundidade*, os signos são índices, exemplo: o choro de criança gravado e instalado no peito em uma boneca; *terceiridade* é o que existe e se generalizou, relacionando reciprocamente um segundo e um terceiro contexto fenomenológicos (CP,8.328). Eis o plano da mediação, da lei, território do pensamento conceitual. Os brinquedos com regras seriam exemplos de signos de terceiridade. Os signos desta dimensão foram caracterizados como símbolos.

Após estas considerações acerca da semiose do brincar, afirmamos aqui que este, por sempre simular a vida, constitui-se integralmente uma experiência icônica e de primeiridade, cujos signos são naturalmente degenerados – aqueles que configuram apenas possibilidades de representarem objetos. Esta característica é que nos permite aproximar a abordagem de Huizinga do brincar (natureza irracional) à concepção de primeiridade de Peirce. Embora haja certo lugar comum, de que ícone seja sinônimo de imagem, o excerto a seguir nos revela a abrangência do conceito peirceano: "Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo" (CP, 3.247). Há algo de profundamente democrático em se afirmar que qualquer coisa poderá ser um signo icônico de qualquer outra coisa. Os brinquedos são representâmens sem identidade fixa, sobretudo os ícones puros; um cabo de vassoura pode se tornar uma espingarda ou um cavalo. Tal mobilidade, em termos de linguagem, nos auxilia na compreensão do componente ilógico da experiência lúdica. Vale-nos lembrar que a razão formula suas inferências, assentadas em símbolos legitimados por uma fixidez, sem o que não seriam pactuados pela cultura e pelos membros de uma sociedade (DEWEY, 1950, p. 61).

Em busca de maior rigor lógico, Peirce criou uma tricotomia para os ícones, ou melhor, hipoícones (para discriminá-los dos ícones puros). Para os hipoícones, Peirce criou a tríade: imagem (primeiridade) / diagrama (secundidade) / metáfora (terceiridade). Imagens são hipoícones que se assemelham, de algum modo, aos objetos expressos. Exemplo: foto de um urso polar. Diagramas são signos cujas estruturas apresentam relações de contiguidade com as estruturas dos objetos representados. Exemplos de diagrama: Jogos de quebra-cabeças. Metáforas são hipoícones que revelam em terceiridade uma relação de paralelismo com o objeto, assim como enunciam conceitos e leis acerca do mesmo, podendo gerar símbolos, declarou Peirce, na medida em que põem em analogia conceitos diferentes, desde que estruturalmente contíguos (CP, 2.222). Exemplo: O jogo de xadrez e os enfrentamentos do cotidiano. É possível afirmarmos que as metáforas também apresentam, além de imagens, uma natureza diagramática, no que se referem ao objeto.

Vale-nos ponderar que não existe possibilidade de que comuniquemos algo sem a mediação direta ou indireta de ícones. Todo signo mental assertivo os carrega, ou será explicado por estes (CP, 4.278). Também afirmamos com Peirce que não há pensamento sem signos, mesmo no mundo animal. A experiência lúdica, por mais que carregue em si uma característica de irracionalidade, está atrelada ao fato de ser fruto de pensamento em ação, portanto, trata-se de uma experiência com signos. Mais do que isto, insere-se em um contexto de iconicidade, conforme já afirmamos, e que tem como fundamento a experiência estética e, por que não afirmar, poética. Contexto de possibilidades abertas, livres ainda do governo pedagógico ou moral. Os brinquedos assumem a índole de metáforas visuais que podem submergir, desintegrar-se, ressurgir nos perceptos (planos de percepção), transformar-se em enunciados.

As crianças, ao brincarem, vivem experiências sobretudo em primeiridade, uma vez que sabem que a brincadeira não é realidade, portanto não adentram genuinamente a secundidade (categoria dos índices e da certeza). Isto nos permite afirmar que, dispondo-se de signos qualitativos (brinquedos), possibilidades de representação e expressão, lançam-se ao imponderável da dimensão estética, numa enérgica bagunça, em vigorosos exercícios da imaginação. A percepção

de que a criança sabe que lida com uma realidade falsa é comum aos teóricos (BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 1998; PIAGET, 1978; VIGOTSKI, 2010).

Notemos a proximidade que há entre a categoria fenomenológica de primeiridade peirceana e o que afirma Huizinga (1980) acerca do lúdico:

> A concepção que apresentamos nas páginas que se seguem é que a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos como que "jogada". Mesmo as atividades que visam a satisfação das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica. A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo. (HUIZINGA, 1980, p. 53)

O autor enfatiza que o jogo não dá origem à cultura, mas que esta surge de modo lúdico. Tal asserção apresenta relações de contiguidade com o que Peirce afirmou em sua fenomenologia, no que tange às experiências qualitativas e potenciais, expressas por ícones e qualissignos – pré-signos – que engendram códigos abertos, que operam no terreno amplo das possibilidades de representação do vivido. Pensamos que possa residir neste aspecto o algo de irracional, de que tratamos neste escrito, e que também é experimentado pelos animais. Irracional porque não percorreria necessariamente a semiose – processamento de signos – de maneira a atingir o símbolo verbal e consequentemente o discurso dos conceitos, como descreve a tradição teórica sobre o brincar. O pavão, ao deslumbrar a fêmea com sua plumagem azul argênteo, vive uma experiência estética, sensorial, sem pretensões outras que não ser admirado e seduzir. Muito embora o processamento dos signos lúdicos tenda no fim das contas (no caso dos humanos) a caminhar para o pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2010, p. 124), isto pouco importa à criança, que busca a emoção do divertimento.

Considerações finais

Esta reflexão procurou apontar os problemas que as ciências da educação enfrentam ao descrever o brincar, sendo estas as herdeiras de uma tradição iluminista consolidada na modernidade, que pouco considera, senão silencia toda manifestação que não se enquadre nos cânones da racionalidade. Em termos pedagógicos, isto trouxe duas consequências especialmente nocivas à criança, em relação às concepções sobre o lúdico: a brincadeira sendo valorizada apenas em sua função instrumental e o desprezo dos educadores pelo brincar livre, entendido como sinônimo de atividade não educativa. Esperamos, com as análises aqui empreendidas, que os mesmos possam refletir sobre os limites discursivos das ciências pedagógicas, em especial aquelas voltadas ao brincar, em exercícios que possibilitem criarmos caminhos de fuga, fraturas nos enunciados destinados ao disciplinamento e docilização dos pequenos. Quem sabe a compreensão do componente de ilogicidade – suprarrealidade, múltipla identidade, diversão – do brincar possa ser reconsiderado nas práticas pedagógicas, sem que estas reflitam a colonização do que para a vida inteligente é essencial: o jogo.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, John. **Lógica, teoria de la investigacion.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1950.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIMENES, Beatriz Picolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca:** Manual em Educação e Saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

HUGHES, James L. **La pedagogia de Froebel**. Madrid: Daniel Jorro, 1925.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia.** Variaciones modernas sobre un tema universal. Paidós, Buenos Aires, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras, como parte integrante do projeto pedagógico.** São Paulo, LABRIMP/FEUSP/FUND.ORSA, 1997.

_____ **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

LISPECTOR, Clarice. Tentação. *In:* **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCLEE, A. R. Brinquedoteca: uma alternativa espacial. In: SANTOS, S.M.P. (org) **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**.Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALSINER, Jaan. **Culture and human development.** Londres: Sage, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COMO CRIANÇAS DE SEIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PERCEBEM A ESCOLA

Rosemeire de Matos Barbosa
Mestranda do PPGEdu – UNEMAT
rosefelizidade@hotmail.com
Maria Izete de Oliveira
Professora do PPGEdu – UNEMAT
mariaizete@gamil.com
Andréa Lemes Lustig
Mestre em Educação pela UNEMAT
lustig@top.com.br
Rosane Penha Mendes
Mestre em Educação pela UNEMAT
Rosane.pmendes@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do ensino fundamental, e já frequentaram a educação infantil, concebem a escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois pressupõe a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Nosso campo de pesquisa foram duas turmas de 1º ano do EF, em duas escolas estaduais de Cáceres-MT. A pesquisa se desenvolveu sob a perspectiva sociológica que concebe criança como sujeito sócio-histórico-cultural. Utilizamos para coleta de dados a observação e a entrevista, posteriormente desenhos elaborados pelas crianças. As três técnicas nos possibilitaram realizar a triangulação dos dados na tentativa de alcançar confiabilidade das informações levantadas. Utilizamos como aportes teóricos Quinteiro (2009), Corsino (2007), Delgado e Müller (2005), Sarmento (2005), Demartini (2009), Kramer (1995) e outros estudiosos. As análises e interpretações dos dados permitiram evidenciar que as crianças concebem a escola como lugar onde se aprende ler e escrever e não entendem porque não podem brincar na escola como brincavam antes na "creche". Revelou também diferenças no trabalho pedagógico desenvolvida pelas professoras nas duas escolas observadas. Quiçá os resultados da nossa pesquisa possam contribuir na afirmação de dar voz à criança como sujeito protagonista do seu desenvolvimento e de sua história.

PALAVRAS-CHAVE: escola, 1º ano do ensino fundamental de nove anos, relatos orais da criança.

1.1 Breve contextualização sobre pesquisas com crianças

É no campo da sociologia da infância que buscamos suporte teórico para a construção da nossa discussão sobre pesquisa *com* crianças já que foi neste campo que a criança deixou de ser considerada simples objeto passivo de socialização, passando a ser

compreendida como ator social nesta relação. É na sociologia da infância que surge maior interesse pelo processo de socialização da criança, pois, como atores sociais, elas são possuidoras da capacidade de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Nessa perspectiva, lançamos mão para nossa discussão de autores como Corsaro (2009), Sarmento (2008), Gouvea (2008), Kramer (2011) Delgado e Müller (2005), Quinteiro (2009) e Demartini (2009), dentre outros.

Os sociólogos da infância advertem que não basta realizar pesquisas *sobre* as crianças, precisamos ir além, "é importante **considerar o ponto de vista das crianças** nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto" (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 353, grifos nossos). Isto significa que é necessário ouvir as crianças e suas críticas, pois não existe outra maneira ou forma de se desvendar a fala da criança; ou se recorre às crianças e suas falas ou permanecemos trabalhando com a visão do adulto.

Há grande diferença entre "ouvir a criança" e "ouvir sobre a criança" porque, no primeiro caso, ouvimo-la diretamente e, no segundo, ouvimos o que os outros relatam sobre elas. Quinteiro (2009, p. 21) ressalta que "[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta à criança [...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável". A autora enfatiza que as crianças "devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam" (p. 26). Ouvi-las é fundamental, pois sua palavra é o elemento foco no processo que imaginamos interativo de possíveis trocas.

Mas, adentrar em seu mundo, em seu imaginário configura-se um desafio, e para enfrentarmos e transpormos tal desafio é preciso estarmos atentos às diferenças entre os mundos adulto e infantil, bem como, aguçarmos a sensibilidade quanto as diversas linguagens que a criança manifesta. Destarte, nossa tarefa enquanto pesquisadores é de nos afastar do nosso mundo, do nosso ponto de vista adultocêntrico, e nos permitir entender a criança como produtora de saber, de cultura.

Nesse sentido, Quinteiro (2009), utilizando-se da premissa de Bastide (1979) afirma que para estudar a criança é preciso tornar-se criança, ou seja,

> **não basta observar a criança, de fora**, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; **é preciso penetrar**, além do círculo mágico que dela nos separa, **em suas preocupações, suas paixões**, **é preciso viver o brinquedo** (QUINTEIRO, 2009, p. 30. Grifos nossos).

Entendemos que há diferentes formas de ouvir a criança que vão além do fato de dar atenção, de atender e de escutar. Assim, é possível ouvi-la prestando atenção em suas interlocuções com seus colegas, nas suas relações com o coletivo, nas suas ações com o meio, pois nestas relações a criança também expressa seus sentimentos.

O silêncio, os movimentos, os gestos, enfim, tudo deve ser considerado quando se trabalha com a criança porque às vezes ela se recusa a falar, ou seja, ela pode não querer falar. Então, necessário se faz entender com o que não é dito, a este respeito Dermatini (2009) assegura que,

> [...] no campo educacional sabemos que **há crianças que não falam**; dependendo do contexto, **às vezes é impossível falar**. Às vezes é muito difícil falar. Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, **é necessário levar em conta esse aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que 'não falam'**; de alguma maneira, **todas** as crianças falam (DEMARTINI, 2009, p. 9. Grifos nossos).

O comportamento do pesquisador não deve ser o descaso com relação a "não fala" da criança, mas de considerar tudo que a envolve no ambiente onde se estabelece a pesquisa, implicando compreensão e atribuição de significados em relação aquilo que se ouve e àquilo que não se ouve, mas se vê e observa. Kramer (2005) adverte que as palavras são carregadas de sentidos e expressam nossas concepções, princípios e percepções sobre o contexto em que estamos inseridos. Neste aspecto, a autora afirma que

> As palavras são prenhes de significados existenciais, porque construídos ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isso refletem visões e sentimentos do mundo, significados a respeito da vida e das relações com a realidade. Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida (KRAMER, 2005, p. 69).

Assim sendo, considerando as modificações promovidas no sistema educacional brasileiro pelas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 alterando a LDBN 9.394/96 no que se refere à idade para ingresso obrigatório da criança a partir dos seis anos de idade no primeiro ano do EF, bem como a ampliação deste segmento para nove anos de duração, muitas foram as indagações e preocupações em relação a essa criança, principalmente quanto àquelas advindas da EI, pois são estas foram as mais atingidas por estas mudanças. Alguns dos questionamentos que nos intriga são: Quais os sentimentos dessas crianças em relação a essa escola? O que pensam sobre ela?

Assim, com o propósito de dar voz a criança que está adentrando a escola e saindo mais cedo do seu contexto familiar e do ambiente lúdico da Educação Infantil é que nos propomos ouvi-la tendo por objetivo investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do EF e, que frequentaram a EI, concebem a escola, mais especificamente, compreender sua concepção acerca deste espaço. Quando falamos em compreender a concepção da criança estamos nos referindo ao fato de "ouvir sua voz", de interpretar o significado do primeiro ano do EF na sua perspectiva.

Demartini (2009) nos alerta sobre a "importância cada vez maior, em nossos dias, de **aprender a ouvir** as crianças [...]" (p. 2, grifos nossos), pois escutando suas vozes, poderemos captar seu ponto de vista acerca de diversos temas e, no caso desta pesquisa, compreender as concepções que as crianças têm da instituição escolar da qual fazem parte enquanto alunos-crianças. É neste sentido que desenvolvemos a presente pesquisa, já que interessa-nos estudar a criança como atora na construção do conhecimento. Temos então as crianças como principais sujeitos, e elegemos a sua palavra como objeto principal da nossa busca, estabelecendo diálogos no decorrer da nossa investigação.

Faz-se necessário destacar que na pesquisa *com* crianças em relação aos aspectos metodológicos é preciso saber como registrar, interpretar e analisar os relatos infantis, ou seja, os dados coletados por meio das falas das crianças e suas ações. Eis o desafio para os pesquisadores. Quinteiro (2009) nos alerta sobre a questão dizendo

> **do ponto de vista metodológico, o que se encontra é a indefinição de que recursos** utilizar para o registro das 'falas' de crianças, buscando interpretar suas representações de mundo, objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando em face dessa invenção da modernidade (QUINTEIRO, 2009, p. 40. Grifos nossos).

Nesta direção, Delgado e Müller (2005, p. 357) afirmam que "no Brasil ainda temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas *sobre* e *com* crianças [...]". As autoras relacionam outras dificuldades encontradas e que precisam ser superadas, dentre as quais citam: a lógica adultocêntrica, a entrada no campo, a questão da ética.

1.2 A pesquisa

Na tentativa de atender a esses princípios, adotamos para este estudo a abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), pressupõe a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, para tanto, nosso campo de pesquisa foram duas turmas de 1º ano, em duas instituições públicas estaduais da cidade de Cáceres-MT, contando com a participação de 29 crianças advindas da educação infantil. É importante esclarecer que, por uma questão de ética, manteremos os nomes das crianças, das duas professoras e das duas escolas em sigilo. Para as escolas adotaremos os termos E1 e E2, e para professora utilizaremos os termos P1 (Professora 1 da Escola 1) e P2 (Professora 2 da Escola 2), para as crianças adotamos as iniciais dos seus nomes.

Entendemos que as dificuldades metodológicas existem e precisam ser superadas pelo pesquisador e nessa pesquisa a superação se deu no momento que elegemos os nossos instrumentos de coletas de dados que inicialmente foram a observação e a entrevista. No decorrer da observação sentimos a necessidade de utilizar a técnica de desenho, esta constava da elaboração pelas crianças de um desenho sobre como deveria ser uma escola para crianças que tem a mesma idade delas. A utilização das três técnicas nos possibilitou realizar a triangulação dos dados na tentativa de alcançar confiabilidade das informações levantadas.

Para análise dados coletados utilizamos cinco indicadores, quais sejam: Relação professor-aluno; o que a criança pensa em relação ao espaço físico da escola; a prática pedagógica das professoras; como as crianças pesquisadas percebem a escola e mudanças que a criança deseja em sua escola. No entanto, para efeito deste texto abordaremos apenas os dados sobre um dos indicadores: "como as crianças pesquisadas percebem a escola*"*.

1.3 Como as crianças percebem a escola

Durante nosso trabalho de investigação, tivemos oportunidade de estar e conversar com as crianças em situações e horários diferentes na tentativa de trazer à tona as percepções que têm sobre a escola. Apesar de termos feito observação da prática pedagógica, nos ateremos neste texto às conversas realizadas com as crianças, já que nosso objetivo principal era constatar o que a criança pensa da escola a partir de seus relatos, ou seja, ouvindo a criança. Para essa conversa nos respaldamos no roteiro elaborado para a entrevista para que não corrêssemos o risco de perder nosso foco.

Dentre os assuntos abordados perguntamos sobre os lugares que mais gostavam na escola, e as crianças se reportavam às creches (precisamente a EI) que frequentaram e relatavam suas experiências comparando a "creche" com a escola atual. Durante as conversas algumas diziam que gostavam mais da creche e que aprendiam mais na creche. Assim, na E2 ao perguntarmos as crianças **o que mais gostavam na escola**, Y respondeu: "do recreio, mas ele é bem pouquinho porque lá onde eu estudava era 'mais maior'"; S: "gosto, estou aprendendo o abcdário. Lá na creche eu sabia ler e eu fazia letra, agora eu não sei". Da mesma forma na E1 as crianças em suas respostas à pergunta mencionada se reportavam à "creche" dizendo: C "gosto, mas gostava mais da outra escola"; P "não sei, porque não tem brincadeira, na minha outra escola tinha parque".

Muito provavelmente sua concepção de escola seja daquela que mais gosta, que ofereça um espaço mais dinâmico, ou seja, igual a "creche", forma como se referem à escola de EI. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos traz orientações sobre como deve ser a passagem da EI para o EF:

> Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica**, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem**, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (BRASIL 2010, p. 21. Grifos nossos).

É preocupante ouvir dessas crianças comentários negativos a respeito da escola que frequentam, pois não conseguem concebê-la como lugar realmente bom. No entanto, em suas falas foi possível verificar a presença de um contrassenso, pois, ao mesmo tempo em que têm saudades da EI não querem voltar para lá. Numa tentativa de compreender essa fala e esse sentimento das crianças, nos permitimos inferir que isso ocorre porque elas não querem mais ser "as crianças da creche", pois agora fazem parte da escola e são "alunos do primeiro ano", nos parece que é uma questão de "status" por parte das crianças. Entretanto, a escola não tem lugar de brincar, o recreio é curto, tem muita lição, não podem conversar etc, por isso, não se sentiram acolhidas pela escola.

Na E1 as outras respostas à pergunta sobre "**o que mais gostavam na escola"** foram: A: "gosto de brincar!" C: "gosto de sair no recreio, mas queria que os 'grande'

'parasse' de correr!" Ke: "gosto do recreio e de brincar!" K: "do recreio, porque eu brinco com meus colegas!" L: "do recreio!" M: "gosto do recreio [...]"; N: "gosto do recreio, mas não brinco porque os 'grande' pode machucar a gente!" W: "gosto mais do recreio!" P: "gosto do recreio!"

Nas respostas das crianças fica evidente a questão do gostar do recreio e do brincar e este foi um dos pontos marcantes nas conversas com as crianças e que também se fez presente nos desenhos que elaboraram, conforme veremos mais adiante. O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos preconiza que é necessário recolocar no currículo dessa etapa da educação básica o brincar asseverando que deve ser visto e trabalhado nas escolas como um modo de ser e estar no mundo; como "uma expressão legítima e única da infância" (BRASIL, 2007 p. 9). Esse mesmo documento destaca os cuidados que devem ser tomados para não frustrar essas crianças que chegam nesse lugar cheio de expectativas. E as crianças da E1 e E2 querem brincar, e pedem por esse tempo e espaço para suas atividades, o que pôde ser percebido em suas falas no decorrer das nossas conversas.

Quando perguntamos "**o que é escola para você"** percebemos a mesma conotação das respostas anteriores, tanto das crianças da E1 quanto da E2. Obtivemos as seguintes respostas na E1: A: "é onde aprende estudar, ler!" C: "é para estudar!" K: "é para estudar!" L: "é lugar para ler e escrever!" M: "é um lugar bom! É para aprender a estudar!" N: "lugar para estudar!" W: "é para aprender ler!" P: "é onde aprende!"

Na E2 as respostas são bastante semelhantes: D: "é um lugar para aprender ler!" C: "é para estudar!" De: "para saber ler! G: para saber ler! C: lugar para escrever no caderno! K: para ler e escrever!" LF: "para saber ler e escrever!" Ge: "lugar para aprender ler, escrever!" LG: "lugar para ler!" M: "lugar para ler e estudar!" N: "é para ler!" R: "lugar de estudar!" S: "lugar onde a gente aprende ler!" H: "lugar de estudar!" Y: "lugar de estudar e ler!" L: "não respondeu!" I: "estudar, é fazer tarefa!" J: "é para estudar!" V: "é para estudar!"

As respostas refletem o modo de pensar das crianças sobre a escola como sendo um lugar apenas para aprender ler, estudar, escrever. Ao refletirmos sobre isso, algumas inquietudes tomam conta de nós enquanto pesquisadoras. Assim, questionamos por que a escola é concebida por essas crianças tão pequenas como lugar formal? Por que o aprender ler e estudar para as crianças é dissociado das brincadeiras, do faz-de-

conta? Por que a musicalidade, as atividades lúdicas não estão presentes em sala de aula?

Essa mesma realidade foi encontrada nos desenhos que as crianças fizeram para representar a escola que gostariam de ter. Conforme percebemos na E1 para a criança A, por exemplo, a escola vai além de um lugar para estudar e ler, pois desenhou uma escola com parque colorido, com escorregador e balanço, ainda completou informando que "a minha escola é legal porque os colegas brincam...ela é linda!"; N nos diz que "a escola tem que ter parquinho, tem que ser bonita"; Ke, através do desenho, diz "a escola tem que ter parque e gira-gira; para W, além de ter parque, ele se refere em seu desenho a uma escola sociabilizadora, pois desenha muitas crianças e diz "a escola é com muita criança e tem parque".

Após realizar a triangulação entre as respostas dadas pelas crianças e os desenhos que elaboraram, podemos fazer as seguintes inferências: esse lugar denominado escola tem para as crianças conotação de compromisso, de dever, pois elas dizem que é lugar para aprender, para estudar, para ler. E reforçam essas respostas quando fazem os desenhos. Em ambos os casos deixam transparecer em sua concepção de escola a marcante necessidade do espaço e tempo do brincar.

Ainda com relação ao gosto pela escola fizemos a seguinte pergunta aos alunos da E2: **você gosta da escola**? E eles responderam: S: "Eu gosto da escola. Ela já mudou um pouco porque antes era muito feia"; K: "Só um pouco. A escola é sem graça!"; Ge: "gosto por causa do recreio!", I: "gosto daqui e de lá da creche!"; D: "gosto mais da escola do que da creche!". Quanto aos alunos da E1 os resultados foram: A: "sim!"; C: "gosto, mas gostava mais da outra escola (creche"); Ke: "sim, mas o recreio é para toda gente!"; K: "sim, é legal!"; L: "gosto!"; M: "gosto porque estudo!"; N: "gosto, mas é um pouquinho chata!"; W: "gosto!". Novamente as crianças comparam a escola com a EI e ressaltam a importância do recreio. Apenas uma criança respondeu gostar mais da escola do que da creche.

Quando o aluno Ke diz que "o recreio é pra toda gente" ele quer dizer que são muitas crianças juntas e isso atrapalha as brincadeiras. De forma muito semelhante alguns alunos da E1 também se referiram ao recreio como tempo que deveria ser apenas deles, pois demonstravam medo de se machucarem se ocupassem o tempo do recreio para brincar. Vejamos os comentários das crianças: C: "gosto de sair no recreio, mas queria que os 'grande parasse' de correr"; P: "gosto, mas queria que os grandes

parassem de correr"; N: "gosto do recreio mas não brinco porque os "grande" pode machucar a gente!".

É possível ponderar a respeito das respostas dadas pelas crianças sobre "o gostar da escola" pois acreditamos que podem estar reproduzindo a fala dos adultos do meio a qual pertencem que tentam mostrar para as crianças que a escola é boa, é legal, é importante. Talvez por isso, em seus primeiros dias de aula, elas nos responderam que a escola é lugar para aprender, no entanto, no decorrer das observações, percebemos que esse lugar, para essas crianças, representa uma dicotomia: sala de aula para estudar e recreio para brincar. Em síntese, para as crianças é na sala de aula que se estuda, se aprende a ler e a escrever e somente no recreio, "fora da sala de aula", é possível brincar, ter atividades prazerosas, sem preocupação de aprender.

Entretanto, sabemos que brincar e aprender estão estritamente ligados, é nos momentos de descontração, da ludicidade que a criança aprende de forma prazerosa e significativa. Então não deveria haver essa dicotomia entre "sala de aula para aprender" e "recreio para brincar" desassociando a aprendizagem da brincadeira.

Sobre a junção ludicidade e aprendizagem Borba (BRASIL, 2007, p. 43) demonstra que

> Existem **inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem,** mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (Grifos nossos).

Nesse sentido, parafraseando a mesma autora, podemos dizer que se o professor incorporar de maneira mais eficaz a ludicidade em sua prática pedagógica certamente estará potencializando as possibilidades de aprender, o prazer do conhecer, pois "o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo [...] amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor" (BORBA 2007 p. 41).

A autora segue sustentando que "[...] é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura". (Grifos nossos). Mas nos parece que a educação ainda não incorporou essa prática, pois nas duas escolas investigadas não percebemos uma organização dos conteúdos e atividades que abrissem

espaço para que a brincadeira fizesse presente em todos os espaços da escola, não apenas no momento do recreio.

Em suma, após as leituras realizadas para efeito deste trabalho e as observações nas escolas, podemos afirmar que almejamos uma escola que assuma verdadeiramente seu papel social, uma escola transformadora. Freire (1996, p. 123) diz que

> [...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimentos, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la".

Freire complementa dizendo que o professor que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora de afirmação dessa criança como sujeito do conhecimento.

É importante ressaltar que quando falamos em escuta, não nos referimos apenas na possibilidade do professor ouvir a voz da criança, mas, na sua sensibilidade em perceber o que a criança procura transmitir em suas ações, seus descontentamentos, suas resistências, para, a partir daí, refletir sobre sua prática e transformá-la numa constante dialética entre reflexão e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, a escola passou por grandes modificações em seu sistema organizacional e, atualmente, a ampliação dos anos escolores da educação básica tem sido muito discutida, sendo as crianças de seis anos o principal alvo. O que constatamos em nossa pesquisa é que, uma vez recebidas no ensino fundamental, elas são obrigadas a se adptar ao novo sistema, às novas formas de aprender. Nossas observações nos permitiram vivenciar as dificuldades, nessa transição, enfrentadas pela criança que sai da EI e passa a frequentar o EF.

Dentre os fatos que nos chamaram atenção foi de a criança conceber a escola como um lugar triste, pois nos pareceu incomum essa concepção permeando a mente de uma criança de apenas seis anos. O fato nos causou estranheza, e ficamos a indagar o que teria levado essa criança tecer tal comentário. Entretanto, durante nossa permanência nas escolas percebemos que, de fato, elas são pouco acolhedoras em alguns aspectos, dentre os quais, o aspecto físico, as escolas observadas se encontram em condições desfavoráveis para receber e trabalhar com essa criança.

Evidenciamos ainda que o "gostar da escola" para as crianças está vinculado ao momento de brincar e que por isso alguns a consideram "um pouquinho chata" porque a rotina das professoras *q*uase *não permite* essa vivência. É exatamene esse aspecto que as crianças mudariam na escola: "mais tempo para brincar", é isso que consideraram em seus relatos, e confirmaram em seus desenhos, que é preciso priorizar um lugar, um tempo, um espaço para que desenvolvam suas brincadeiras, para viverem a infância. Essa realidade, a ausência do brincar, faz com que ao relatarem o gosto pela escola *realizem* comparação com a EI.

Recorrendo novamente a Freire (1996, p. 41), nos sentimos motivadas a dizer que não estivemos observando para nada fazer, mas para, a partir das constatações, contribuir de alguma maneira, ainda que em outras realidades, na formação de cidadãos conscientes. O autor nos ensina que

> [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (1996, p. 41).

É preciso estar atento ao modo de pensar e de agir dessas crianças e é da escola o dever de descaracterizar-se dessa forma triste e sem vida a qual foi concebida pelas crianças participantes nessa pesquisa.

Referências

BORDA, Ângela M. O brincar como um modo de ser estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____.Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 07//2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2010c.

DELGADO Ana C. Coll; MÜLLER, Fernanda. Dossiê "Sociologia da infância: pesquisas com crianças". In: **Caderno CEDES: Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 343-347, Maio/Ago. 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (org)

Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996**.**

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LÜDKE; ANDRÉ, Menga; Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PRADO, Patrícia Dias. (org) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: GOULART, Ana L. de F.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

A RELAÇÃO CRIANÇA-ESPAÇO: VIVÊNCIA E MEIO COMO ASPECTOS IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

BRANDÃO, SUELI SINAI DA SILVA[1] - VG
ALVES, IURY LARA[2] - SME/UFMT

Resumo

O presente estudo é um recorte de minha pesquisa para conclusão do curso de Especialização. Assim apresenta uma discussão em torno da importância e da qualidade dos espaços presentes na Educação Infantil da rede municipal de Várzea Grande-MT. Objetivou compreender as significações das crianças a respeito do espaço da sala de aula, a partir da vivência da criança na sua relação com seus pares e com o meio. A orientação teórica é a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1996, 2009, 2010), aliado as concepções de Crianças e Infâncias (DE LAUWE, 1991; SAYÃO, 2000; SARMENTO e PINTO, 1997, SARMENTO, 2000) em articulação com a noção de arranjos espaciais (CAMPOS-DE-CARVALHO e MENEGHINI 2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com inspiração etnográfica. Como procedimento metodológico utilizou-se a observação participante, registros fotográficos e diário de campo. O grupo de informantes é composto por 18 crianças com a faixa etária entre dois anos e dois anos e onze meses. Os resultados foram sistematizados mediantes a categorias de análise. Neste artigo serão apresentados os resultados referentes à terceira categoria de análise – a relação criança e espaço físico e simbólico –. Os resultados apontam a importância da qualidade do espaço presente na sala de atividades da criança pequena, bem como a relevância das vivências infantis no meio em que se encontram inseridas, o grupo de crianças em sua rotina mostrou, ainda a estreita relação com os artefatos culturais presentes no ambiente, os anunciando como recursos importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Meio. Culturas infantis.

[1] Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Técnica de Desenvolvimento Infantil de Várzea Grande-MT. E-mail: su- sinai@bol.com.br
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. Integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN) da UFMT. E-mail: laraalves.iury@gmail.com

1.0 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Durante muito tempo, predominaram as discussões acerca da infância e da criança diante de uma ótica adultocentrada, em que é negada à criança o direito de falar sobre si mesma, suas expectativas, seus desejos, interesses e formas de ver o mundo, tal perspectiva, por vezes, ofusca o reconhecimento de suas possibilidades.

Por desenvolvimento humano compreende-se a partir da teoria histórico cultural que a criança desde cedo, sente sensações, a partir de suas vivências no meio em que está inserida, assim no decorrer de seu desenvolvimento vai aprendendo a diferenciar, por exemplo, o impulso de estar com fome, pelo motivo de saciar suas necessidades. É possível inferir que a criança de idade precoce não conhece suas próprias vivências, mas é a partir destas que inicia seu complexo processo de significar o mundo que lhe é apresentado (VIGOTSKI, 2009).

Estudos na área Primeira Infância têm investido em dar visibilidade à infância como construção social e à criança como protagonista social. Ao nos referirmos as crianças e infâncias no plural, tem-se como finalidade evidenciar que existe uma diversidade de crianças, bem como de categorias acerca das infâncias convivendo em um determinado espaço e tempo, influenciado por diferentes culturas e relações entre as gerações, estas vão delineando a vida social dos grupos, as diferentes culturas determinam diferentes formas de ser e pensar a infância (DE LAUWE, 1991).

Nessa direção há que se concordar com Sarmento (2000), quando o autor se refere as – culturas infantis – e que estas devem ser escritas no plural. O referido autor adverte, ainda, que dada à articulação orgânica entre cultura societária e cultura infantil, poderíamos nos referir às culturas infantis como uma sub-cultura dentro da cultura mais ampla (SARMENTO 2000).

Dessa forma se compreende como criança:

> "ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época" (PINTO, SARMENTO, 1997, p. 17).

Já por infância compreende-se:

> [...] infância como uma categoria etária que se articula à outras como a juventude, os idosos, etc... Talvez porque estejamos constantemente imersos em relações de poder que produzem/reproduzem as relações sociais, a hierarquização que se expressa nos mais diferentes discursos dos "mais velhos", atinja tão diretamente as crianças. As diferenças entre os sujeitos são marcas sociais que se estabelecem também pela hierarquia etária (VEIGA NETO 2000).

Desta forma, as crianças tanto podem ser vistas como seres desprotegidos, em devir e que precisam estar constantemente sob o controle do adulto, como também, sua vez e voz, por vezes está desconsiderada frente à hierarquia ou à experiência dos mais velhos.

Tal proposição se torna mais saliente se pensarmos na escola e mais precisamente na Educação Infantil, a rigidez da hierarquização etária denota relações de poder e saber desiguais entre adultos e crianças. Como grupo menos experiente, a maioria das crianças precisa conquistar um espaço de participação e interação. Nesse sentido, permanecer constantemente vigiada ou cuidada, parece ser o limite da ocupação dos adultos sobre as crianças pequenas.

Nessa direção, reflexões acerca da organização do espaço físico através dos arranjos espaciais na educação da primeira infância, tem se revelado como sendo de suma importância para o desenvolvimento de todas as habilidades e competências da criança na educação infantil.

O ambiente na instituição de educação infantil deve ser acolhedor, atraente e seguro, atendendo as necessidades básicas da criança considerando a quantidade de horas que elas permanecem nesse espaço, para que isso se efetive vários fatores devem ser avaliados tendo em vista o processo de desenvolvimento integral da criança (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 2003).

A luz da teoria de Vigotski, tem-se dois conceitos que nos auxiliaram nesse processo investigativo com as crianças pequenas – vivência e meio –.

O meio é um fator que influência o desenvolvimento da criança como relata Vigotski em seu texto Quarta aula: a questão do meio na Pedologia (2010). O referido autor assim descreve:

> Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 682).
>
> [...] o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Ao pensarmos nessa totalidade do desenvolvimento da criança destaca-se o significado dos elementos do espaço da sala de aula, na perspectiva histórico cultural os elementos

utilizados no meio podem exercer influência no desenvolvimento humano de acordo com a vivência de cada criança.

> A vivência de uma situação qualquer, a vivencia de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 682-683)

Dessa forma, compreende-se que cada criança possui sua especificidade que deve ser respeitada, garantindo o direito de inserção na sociedade de acordo com a diversidade cultural, social étnica, entre outros, Assim, cada indivíduo possui sua particularidade e sua maneira de vivenciar as experiências que lhe são apresentadas é única. "A vivencia consiste num conceito que nos permite, na análise de regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança" (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Considerando a influência do meio no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, faz importante as considerações elucidadas nos escritos de Campos-de-Carvalho, Rubiano acerca do termo Arranjos Espaciais. Em que as mesmas apresentam uma pesquisa desenvolvida por Legendre, educador francês que faz um estudo sobre os diferentes arranjos espaciais presentes em uma sala de aula, e de como estes arranjos influenciam diretamente as interações entre crianças de dois e três anos. A saber:

1. Arranjo aberto – (também denominado de arranjo semi-aberto, em seus estudos iniciais) – proporciona à criança uma visão de todo o local, sendo caracterizado pela presença de zonas circunscritas – áreas delimitadas, pelo menos em três lados, por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo, etc.; é necessário o uso de barreiras baixas o suficiente para que as crianças visualizem facilmente o adulto, devido ao comportamento de apego, típico dessa faixa etária (Rossetti Ferreira, 1984);
2. Arranjo aberto – caracterizado pela ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio;
3. Arranjo fechado – (denominação anterior: arranjo fechado) – barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, dividem o ambiente em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total do local pelas crianças. No arranjo com zonas circunscritas, as crianças as ocupam preferencialmente, nas quais ocorrem interações afiliativas entre elas. Já nos outros dois tipos de arranjos, as crianças tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo e entre crianças.

Diante do exposto, salienta-se a necessidade do educador compreender o espaço da sala de aula como importante componente curricular e uma ferramenta pedagógica que lhe auxiliará na execução de um processo de ensino aprendizagem que faça sentido para criança.

2.0 METODOLOGIA

A coleta de informações para a realização desta pesquisa foi realizada no Centro Educacional Municipal de Educação, situado no bairro Cristo Rei, anteriormente considerado creche, e está em funcionamento desde 1983, atualmente é administrada pela Secretaria Municipal de Educação, como Centro Municipal de Educação infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com análise interpretativa dos dados. Os procedimentos utilizados para coleta de informações para esta pesquisa foram realizados através de registros escritos e fotográficos das relações estabelecidas dentro e fora dos ambientes de educação coletiva durante a rotina da turma, com olhar direcionado as categorias elencadas *a priori* para observação, a saber:

A relação criança-criança;

A relação criança-espaço físico e simbólico.

A relação criança-adulto;

O exercício de observação foi inspirado pela orientação etnográfica (ALVES, 2013 *apud* GEERTZ 1989), tal proposição auxiliou na descrição densa da rotina apresentada pelo grupo de crianças em estudo.

Para auxiliar a reflexão sobre as inúmeras situações que se apresentarão na sala de atividades, pelas crianças durante o período de coleta de dados, utilizou-se o registro fotográfico como instrumento metodológico, este pereceu relevante à medida que deu visibilidade as ações realizadas pelas crianças pequenas com mais precisão.

Para Guimarães (2011), ao relatar sobre sua pesquisa com crianças pequenas, indica que a experiência com fotografia é sempre bem sucedida, pois os movimentos infantis ganham maior evidência. Nas palavras da autora:

> [...] A fotografia traz à tona tanto a força do movimento, da expressão, do corpo, o não verbal quanto às possibilidades de sentido, as construções verbais sobre a experiência fotografada. A fotografia funciona como encontro entre não verbal e verbal, o que se mostra como rico recurso na pesquisa com bebês que estão na fronteira entre a comunicação e a expressão pelo corpo e pelas sensações, ao mesmo tempo em que estão entrando no mundo da linguagem verbal, tendo seus gestos, olhares e expressões nomeados e interpretados no campo social de que participam (GUIMARÃES, 2011, p. 110-111).

A pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil de maternal, no período vespertino, ao longo do primeiro semestre do ano de 2014, da qual sou professora, com 18 crianças, oriundas dos bairros próximos a creche, filhos de pais que na sua maioria necessitam trabalhar e contam com a creche como parceira no ensino e cuidado com seus filhos.

A idade das crianças durante o exercício investigativo era em média de dois anos e dois anos e onze meses. A coleta das informações se deu por meio da observação participante, através de registros fotográficos e notas de campo.

Para efeito desse artigo, a seguir serão apresentados os episódios presentes na segunda categoria de análise – a relação criança-espaço físico e simbólico – e tecidas algumas considerações sobre os dados coletados nesse processo investigativo, evidenciando aspectos relacionais e espaciais, da rotina do grupo de crianças da sala de Educação Infantil.

3.0 RESULTADOS

Os resultados identificados na segunda categoria de análise mostram ações do grupo de crianças do estudo em sua intrínseca relação com o espaço da sala de atividades. Nessa direção, dois conceitos presentes na teoria histórico cultural proposta por Vigotski (2010), são eles: vivência e meio auxiliaram a compreensão dessa aptidão para cultura presente no humano desde a primeira infância, de maneira a visualizar de forma mais nítida essa interlocução ativa da criança com o meio, enquanto ambiente físico e simbólico de educação coletiva, no qual se encontravam inseridos.

A seguir, o quadro com apresentação da sinopse dos eventos interativos capturados para essa segunda categoria.

Nº	Título do episódio	Sinopse	Nota de campo
Episódio IV	**A importância do meio no desenvolvimento infantil**	Trata-se da relação estabelecida por uma criança em um determinado espaço da sala de atividades do grupo de Educação Infantil para realização de sua brincadeira.	22/05/2014
Episódio V	**A vivência simbólica como possibilidade de aprendizagem na primeira infância**	O episódio caracteriza-se pela ação de uma criança, o evento mostra a relação entre a criança e uma boneca, em uma busca de reviver fotos de sua rotina em sua atividade brincante.	26/05/2014

Quadro 2. Apresentação dos episódios da Categoria II do estudo (Maio, 2014).

Descrição e análise do episódio IV

> Dentro da turma de Educação Infantil, há uma criança **G** que durante as atividades se dispersa, anda pela sala e volta onde a turma se encontra cantando com a educadora, senta no banco, canta, participa da atividade, e ao término fica livre para escolha de brincadeiras. A criança **G** se dirige para caixa de brinquedos, pega um brinquedo qualquer e continua andando até se aproximar do porta-sapato local onde é armazenado os sapatos das crianças, nesse momento, a criança **G** descarta o brinquedo, se abaixa e pega um pé da sapatilha, olha tenta abotoar, não consegue procura o outro pé, encontra, pega e sai discretamente em direção a porta que se encontra encostada na parede. A criança **G** deixa a porta entre aberta, de maneira que ele se encaixava no espaço dando inicio as tentativas de fechar a sapatilha no pé até conseguir, em seguida foi brincar calçado a sapatilha da colega, a criança **G** se esconde atrás da porta para ter privacidade e usufruir do objeto de desejo (Nota de Campo 22/05/2014).



Foto 8 – relação criança-espaço exploração do arranjo espacial.

No episódio IV apresentado pela criança **G,** foi possível verificar que a mesma alterna sua forma de interação durante a aplicação de atividade coletiva na sala de atividades, a criança **G** caminha pela sala onde o espaço aberto era utilizado, no entanto a criança escolhe outro arranjo espacial criando uma zona circunscrita como anuncia os escritos de Campos-de-Carvalho, Rubiano e Meneghini (2003), para tanto utiliza a parede e a porta organizando um arranjo semi-aberto para sua atividade de explorar a sapatilha.

Inicialmente, destaca-se que há uma intenção, previamente pensada pela criança **G**, de ir explorar a sapatilha. Tal proposição indica seu interesse quando o mesmo se desloca até o porta-sapato em direção à sapatilha. A criança **G** procura um espaço da sala de atividades para explorar o objeto, o que indica pensar a intenção de iniciar uma atividade.

Verifica-se que a criança **G** apresentou um desejo e o planejou para iniciar e manter a atividade com a sapatilha, para tanto, o mesmo participou ativamente da construção da atividade de vários modos – se direcionou para o porta-sapato, escolheu a sapatilha, organizou um espaço para sua atividade de explorar – isso pode ser observado nos movimentos apresentados pela criança **G** como iniciar e manter a atividade com a sapatilha de forma prazerosa e protegida.

Descrição e análise do episódio V

> Na turma de Educação Infantil, a criança **H** durante a brincadeira livre, pega uma boneca que estava sobre a mesa, e durante um intervalo de tempo permanece segurando-a, brincando com outros brinquedos também. Em certos momentos a criança **H** se voltava exclusivamente para boneca. A criança **H** escolhe um lugar da sala de atividades, em cima de um banco escolar de madeira, nesse espaço ela começa manusear a boneca como se fosse um bebê. Há um momento que ela chama atenção da educadora para o possível acontecimento, o bebê tinha feito cocô, a criança **H** diz para Educadora: "um ela fez cocô, vou limpa tá fedido". A educadora responde: "pega o papel pra limpar", então a criança **H** pega o papel, limpa e diz: "tem que trocar ela". Os colegas que estavam próximos pararam para observar a ação da colega que continuou a brincadeira de faz-de-conta por um longo período. Como ilustra a foto **9** (Nota de Campo 26/05/2014).



Foto 9 – relação criança-espaço em atividade brincante.

No episódio V, a criança **H** mostra interesse em organizar um enredo brincante para sua atividade, é possível identificar que o brinquedo boneca se torna uma parceira possível na brincadeira.

A criança **H**, em sua atividade anuncia uma vivência bastante significativa, assim utiliza a atividade lúdica de faz-de-conta para expressar seu desejo momentâneo criando uma nova realidade onde ela se coloca no lugar do adulto dando sentido a brincadeira.

> A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Neste episódio, foram reveladas as relações sociais e espaciais vivenciadas pela criança pequena na sua singularidade de interpretar o mundo no seu espaço de brincar. A criança **H** parece tomar como referência nas suas ações uma lógica peculiar à reprodução da sua cultura de pertença, sem deixar de exercitar suas próprias criações, estas, presentes nas culturas infantis, como indica os estudos de Sarmento (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa proporcionou uma reflexão sobre a qualidade do espaço coletivo para educação da criança pequena, uma vez que este meio é carregado de aspectos de nossa cultura, e impregnado das relações estabelecidas entre as crianças, seus pares e adultos, o que ampliou minha visão de Educadora. Passei a compreender, sob a luz de teóricos renomados, que existem possibilidades para que o profissional da Educação Infantil atue de forma diferente do profissional de outros níveis de ensino.

A observação das minucias apresentadas pelo grupo de crianças desse estudo revelou que as mesmas assumem um papel de produtores de cultura, críticos capazes de produzirem culturas infantis, e neste trabalho ficaram bem nítidos como os pequenos são capazes de resolver seus conflitos, vivenciar brincadeiras, realizar negociações e explorar o meio em que passam grande parte do seu dia.

Sendo assim, cabe ao adulto, neste caso mediador do processo educativo, ter um olhar sensível às particularidades infantis, criando espaços flexíveis e versáteis que favoreçam as relações que se estabelecem cotidianamente no espaço de vivências das turmas de Educação Infantil, contribuindo para desenvolvimento integral da criança pequena.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de janeiro: Guanabara, 1981.

ALVES, Yuri**. " Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar".** Dissertação de Mestrado. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF:2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. V. 1, P.58.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez. Campos e RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de M. (org). Educação Infantil, muitos olhares. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

DE LAUWE, M. J. C. **Um outro mundo: a infância**. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

DEL PRIORE, M. O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 85-105.

FREITAS, M. C. (Org) Historia social da infância no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: Zabalza, Miguel, A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1989, p.238.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

LOPES, Ana Elisabete R. de C. **Olhares compartilhados**: o ato fotógrafo com experiência alteritárias e dialógica. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC-Rio, 2004, p.109. (Mimeo.)

MENEGHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez. Arranjo espacial na creche: Espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003. p. 367-378.

LIMA, Mayumi Souza. Espaço construído: para criança, com a criança ou da criança? In: _____. A cidade e a criança. São Paulo: Studio Nobel, 1981. 51.

PILEGGI VINHA, MÁRCIA. **Quarta aula do meio na pedologia.** Psicologia USP, São Paulo, vol. 21, 2010, p. 682.

SAYÃO THOMÉ, DÉBORA. Crianças: substantivo plural. Florianópolis, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. Florianópolis/SC. Tese (Doutorado em Educação) universidade Federal de Santa Catarina, 2004, P.107.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo. (mimeo)

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de VIGOTSKI, L. S. La crisis de lós siete años. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POTENCIALMENTE MOBILIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Mestranda Andréia Modanese
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Prof.ª Dr.ª Jaqueline Pasuch
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Resumo

O presente artigo examina algumas questões teóricas e metodológicas acerca das práticas pedagógicas na educação infantil, as quais são fruto das análises parciais da pesquisa de mestrado. Analisa-se, em particular, a problemática do desenvolvimento integral das crianças de 3 anos de idade no contexto institucional da "Creche Ipê Branco". Discutimos, os fatores que constituem as "Redes de Significações" das práticas pedagógicas como potencialmente mobilizadoras do desenvolvimento humano. Destacamos episódios significativos dos fazeres da docência para afirmar que as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas crianças pequenas para se adaptar a "rotina diária" e ao "adultocentrismo" apresentam-se como importantes desafios para a política pública de educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; práticas pedagógicas; desenvolvimento humano

As reflexões que apresentamos no presente artigo são fruto da pesquisa de mestrado em andamento intitulada "Práticas pedagógicas na educação infantil: a constituição de uma rede de significações na "Creche Ipê Branco[1]", a mesma vincula-se ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na Linha de Pesquisa "Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas", sob a orientação da Profª. Drª. Jaqueline Pasuch. E tem como objetivo de compreender os elementos que compõem a "Rede de Significações-RedSig" (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) a respeito das práticas pedagógicas potencialmente mobilizadoras do desenvolvimento integral das crianças de três anos de idade, matriculadas em uma instituição de educação infantil da rede pública municipal de Sinop/MT.

[1] Ipê Branco: nome fictício da instituição onde realizamos a pesquisa. O mesmo foi escolhido conforme conversa com a diretora, em concordância com sua beleza em dias de florada.

Quando uma criança nasce, simultaneamente, nasce uma mãe, um pai, tios, tias, formando uma rede de significado social e cultural para/com a criança. Este conjunto de pessoas desempenha papéis diferenciados e introduz a criança no mundo. Consideramos que a criança é protagonista de sua própria história, é (co)produtora de cultura. Em concordância com os pressupostos teóricos inscritos na abordagem sócio-histórica, o torna-se fundamental o aprofundamento nos estudos acerca das concepções de crianças, infâncias, educação infantil, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas.

1. A opção pela perspectiva teórico-metodológica "Rede de Significações"

A perspectiva teórico-metodológica da RedSig vem sendo elaborada em longo período de pesquisas do Centro de Investigações e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI (USP/RP/FFCL). Essa perspectiva requer a constituição de um olhar atento do/a pesquisador/a nos diversos momentos da pesquisa, cujo instrumento metodológico é inseparável do arcabouço teórico. A mesma se constitui como uma ferramenta de investigação. Os principais teóricos que fundamentam a perspectiva RedSig inscrevem-se na abordagem sócio-histórica, tais como: Vygotsky (1991,1993); Wallon (1986); Bakhtin (1981, 1997); Valsiner (1987, 1997); Brockmeier e Carbaugh (2001); Bronfenbrenner (1977,1996); Bruner (1997); Gergen (1994); Harré e Langenhove (1999); Spink (1999).

De cunho teórico e empírico tal perspectiva propõe a tessitura de uma "rede" de configuração semiótica para que possamos compreender o desenvolvimento infantil através de suas mútuas e contínuas transformações, sendo elas: físicas, cognitivas, culturais e sociais. Assim, o contexto em que a pessoa vive suas experiências, o meio social e cultural, constituem os recursos e instrumentos para o desenvolvimento integral das crianças, os quais "são concebidos como se dando, durante todo o ciclo vital, nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados". (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004, p.23).

Tal perspectiva propõe que se analise e apreenda como o processo de desenvolvimento ocorre nos sistemas e nas relações: criança – criança; criança – família; criança – professor. Os fenômenos de seu entorno, assim como a natureza dos quais ela participa, as inter-relações em diferentes espaços, seja do convívio familiar como social e escolar, a inter-relação desses e de outros sistemas em diferentes espaços, possibilitando a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos.

Ao pesquisador cabe a tarefa de apreender os processos de transformação de maneira situada e relacional, configurando uma rede de significados, tecido fio a fio. A vivência da criança no contexto escolar, a complexidade de elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais em que a criança está inserida configuram a RedSig. Denomina-se essa dialética da inter-relação das crianças entre si, com os outros adultos, familiares, professores e demais profissionais como os elementos que constituem a "matriz sócio-histórica", esta composta por múltiplas perspectivas, tal como a conceitua o grupo CINDEDI:

> A matriz sócio-histórica possui concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos. A materialidade da matriz sócio-histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos. (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p.27).

Nesse sentido, as vivências das crianças na instituição educacional e com seus familiares, os relacionamentos entre os familiares e a escola, permitem a constituição de significados a respeito do ser humano, no caso específico da nossa pesquisa, crianças de três anos de idade. Segundo Rossetti-Ferreira (2004, p.23) "o desenvolvimento humano só se torna possível se forem consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessa relações".

Ou seja, é através das relações que o ser humano constrói a si mesmo e o outro, através desta troca de experiências que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo da vida, ou seja, as relações com o saber que acontece e se transforma desde o nascimento até a sua morte. A RedSig propõe que, ao analisar o desenvolvimento infantil, devemos sempre considerar o lugar, o momento e os sujeitos que estão envolvidos no acontecimento, para que possamos compreender e interpretar os episódios vividos pelas crianças.

Nesse sentido, analisamos as brincadeiras das crianças, descrevendo-as com a riqueza de detalhes, como por exemplo: a menina é a mamãe, que coloca o filho para dormir (sendo ele outra criança), em seguida canta para ele um acalanto para que possa dormir de brincadeira (provavelmente episódio vivido em casa). Além das brincadeiras vividas pelas crianças, analisamos como a professora mobiliza as atividades de contos, recontos, músicas, teatros, espaços destinados e pensados para as interações das crianças, na ambiência de aprendizagens, na organização dos espaços e nos tempos.

A partir dos estudos da RedSig, o pesquisador deixa de ser alguém que possui um acesso privilegiado a uma verdade única e passa a ser alguém capaz de observar e por meio de um suporte teórico, distinguir, sistematizar, analisar e atribuir possíveis interpretações aos episódios de interações das crianças entre si e com os adultos na escola de educação infantil. Com isso, os fatos são construídos, situados e significados em contexto sócio-histórico específico e devem ser interpretados nesse contexto.

A RedSig apresenta três momentos para o desenvolvimento da pesquisa. Procura articular sua complexidade com a necessidade de sistematização, pautando-se no foco principal da mesma e na posterior análise dos dados construídos.

Em um primeiro momento é necessário uma busca minuciosa em referencial bibliográfico e observações cotidianas na instituição de educação infantil. Torna-se imprescindível o aprofundamento nas leituras teóricas, bem como um delinear maior entre as pesquisas e ações já existentes relativos ao desenvolvimento integral das crianças e a respeito de práticas pedagógicas na educação infantil. Durante este momento realizou-se um mergulho do pesquisador na pesquisa de campo, ou seja, observação participante no contexto da instituição de educação infantil, onde as impressões, falas e reflexões foram anotadas em diário de campo. O pesquisador constrói uma visão panorâmica e um primeiro delineamento dos significados e sentidos na situação investigada, atuando como etnógrafo, buscando descrever cada episódio vivido em seu diário de campo.

> O pesquisador é visto como participante ativo da situação e também como um interlocutor. O contato com o objeto de investigação o coloca dentro de uma complexa e dinâmica rede de significações, a qual estrutura e canaliza seus recortes e as interpretações que faz do fluxo de eventos observados, levando à construção de narrativas e significados que podem ser múltiplos (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p.32 e 33).

No segundo momento da pesquisa, utilizamos vários procedimentos como: filmagens, fotografias, entrevistas, análise de documentos referentes ao projeto político pedagógico da instituição e sua relação com o desenvolvimento infantil. Segundo a RedSig, neste momento o pesquisador revê os procedimentos a serem empregados para uma coleta mais sistemática de dados.

No terceiro momento, a análise dos dados, as observações existentes no Diário de Campo, as coletas de dados realizadas em entrevistas semiestruturadas com os profissionais que convivem com as crianças, além de outras informações que se tornaram importantes, constituíram os aspectos significativos do texto, ou seja, os dados

foram construídos e analisados no intuito de tecer uma "Rede de Significações" acerca das práticas pedagógicas potencialmente mobilizadoras do desenvolvimento integral das crianças da "Creche Ipê Branco".

2. Práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 3 a 4 anos na "Creche Ipê Branco"

Para Vigotski a criança é constituída de acordo com as interações sociais que participa, sendo responsáveis pelas modificações no desenvolvimento infantil, conceituando-a como "Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP":

> [...] a criança é sujeito social criador e recriador de cultura. Baseado na construção de uma epistemologia sociogenética, ele chega à conclusão de que ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos valores culturais do seu ambiente, ela transforma esse ambiente. [...] Portanto, o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela medicação dos signos culturais construídos na coletividade (OSWALD apud KRAMER; LEITE, 2011, p. 61).

Os direitos das crianças a educação infantil de qualidade manifestam-se nas instituições que as respeitem como sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias e culturas. No documento "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" (BRASIL, MEC, 2009), são considerados direitos fundamentais das crianças:

> [...] à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, aprovadas em dezembro de 2009, consideram que as propostas curriculares devem articular o desenvolvimento pleno das crianças no conjunto das ações cotidianas das instituições de educação infantil. Assim, a educação infantil deverá planejar as práticas pedagógicas de maneira que os princípios de educar/cuidar sejam realizados de maneira indissociável.

Cabe, portanto, aos profissionais da educação infantil promover os contatos com materiais concretos e simbólicos, organizar os espaços/tempos cotidianos para que os conhecimentos e experiências sejam significativos para as crianças. Que haja

intencionalidades nos planejamentos das práticas cotidianas, pensadas coletivamente nas propostas pedagógicas das instituições, acolhendo as diferenças entre as crianças, pois, cada uma tem o seu ritmo, suas dúvidas, desejos, curiosidades e indagações a respeito do mundo.

2.1 "A creche Ipê Branco"

A instituição de educação infantil "Ipê Branco" foi fundada no ano de 2000, está localizada em um dos bairros antigos da cidade de Sinop[2]. A mesma atende 183 crianças de 1 a 5 anos de idade. Compõe o corpo de profissionais da instituição: 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária administrativa, 11 professoras, 8 técnicas de desenvolvimento infantil - TDI, alguns bolsistas e profissionais de apoio.

O grupo etário pesquisado é denominado "Turma Creche IV", composta por 21 crianças de 3 a 4 anos, sendo 09 meninos e 12 meninas, a maioria procedentes de famílias moradoras da proximidade da instituição. A professora da turma é formada no curso de Pedagogia, especialista em "Psicopedagogia e Ciência da Educação" e há 12 anos atuante na etapa da educação infantil na "Creche Ipê Branco". Ela conta com o auxílio de uma profissional "Técnica de Desenvolvimento Infantil – TDI", nível médio de ensino, cursista do PRÓINFANTIL[3], a qual cumpre o papel de cuidar/educar as crianças, juntamente com a professora, embora não participe do planejamento das atividades e não possui os mesmos direitos que a professora, no sentido de valorização profissional e de carreira.

A "Creche Ipê Branco" possui espaços internos e externos amplos, sendo que no espaço interno há 7 salas para o atendimento aos grupos etários. Internamente, as salas possuem janelas grandes na parte superior das paredes, não permitindo a visualização do espaço externo. São climatizadas com ar condicionado e 2 ventiladores. Em relação ao mobiliário, cada sala possui 4 mesas redondas de madeira, com 25 cadeiras pequenas de plástico, conforme o número de crianças de cada turma, 1 mesa e 2 cadeira para o professor em tamanho adulto, 2 armários de ferro com portas, 1 televisão e um DVD, 1 lousa acessível à altura das crianças. Alguns brinquedos como jogos de montar, pecinhas de madeira, bonecas, ursos, carrinhos, panelinhas, entre outros.

[2] SINOP – Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. Distante aproximadamente 505 km da capital Cuiabá-MT.

[3] Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (BRASIL, MEC).

Na sala da "Creche IV", os espaços eram organizados da seguinte forma: em uma das paredes tinha-se um armário horizontal e em cima dele tinha a televisão, o DVD, e duas caixas onde era guardado os brinquedos de montar como as pecinhas de lego e as de madeira e uma caixa com os livros de histórias curtas, sendo alcançados para as crianças em períodos determinados pela professora.

Para o descanso das crianças, em horário também determinado pela professora, eram disponibilizados 25 colchonetes revestidos de tecido, empilhados na parede do fundo da sala em um dos cantos, no outro canto havia uma mesinha com uma caixa de papelão grande onde eram guardados os brinquedos: bonecas, carrinhos, bola, panelas, xícaras, talheres, fogões, animais de plástico como jacaré e roupas para as bonecas. Esses brinquedos também era disponibilizados para as crianças em horários estipulados pela professora. Embaixo das 2 janelas um varal ocupava toda a extensão da parede para a exposição dos "trabalhos das crianças", produzidos em papel A4. Em uma parede lateral um espaço para a leitura era delimitado por um TNT de cor amarela com bolsões onde eram guardados os livros.

Percebemos durante o período de observações, realizadas durante os meses de janeiro a abril de 2014, que os arranjos espaciais e a organização do tempo eram realizados, sobretudo, pelas adultas, a professora e a TDI, tais como: horário de banho, de sono, de brincadeiras em espaços externos, de alimentação, dentre outros.

Em relação ao espaço externo, os brinquedos que compõe cada parque são: escorregador, gangorra, balanços, trepa-trepa, túnel com uma ponte feita de pneus, uma casa de bonecas, um labirinto de tijolos e caixas de areia com brinquedos diversos. A instituição é arborizada, destacando-se a beleza do ipê branco, o local destinado aos parques possui sombra o dia inteiro, tornando-se um convite às brincadeiras e interações prazerosas para as crianças.

Durante o período de observações foi possível identificar que a rotina da turma investigada seguia a mesma determinação de tempos e atividades todos os dias. Em entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Município, sobre as rotinas das instituições de educação infantil do município ela afirmou que:

> Essa rotina já veio da assistência social, nós já até discutimos na época em que estávamos elaborando o PPP, foi assim uma das discussões mais polêmicas e mais fervorosas, porque a rotina da instituição ainda está voltada em prol do adulto e não em prol da criança, só vai mudar isso a partir do momento que os adultos que estiverem naquela unidade falarem: - "Não", a partir de hoje nós vamos pensar na criança! Mas, até então, todos os horários são pensados para que o adulto possa ir almoçar no horário dele, para que ele

> possa lavar a louça no horário certo porque ele tem que ir embora, para que a zeladora possa limpar a sala no horário, então é tudo correndo, tudo rápido, as crianças tem que fazer tudo no horário do adulto, não é no tempo delas, infelizmente. Essa rotina a gente ainda não conseguiu mudar, não concordo com elas e penso que temos um caminho longo ainda a percorrer em relação a rotina. (Entrevista semiestruturada, 29/07/2014).

Concordamos com a coordenadora quando ela afirma que a rotina tem que ser pensada em prol da criança, pois somos educadores e temos a responsabilidade de garantir o melhor para essa criança que fica até 10 horas na instituição. A visão "adultocêntrica" expressa na organização dos tempos precisa ser refletida e redefinida com a centralidade nas experiências significativas para as crianças.

Para Bakhtin, pensar e repensar a ação do adulto/educador, da criança/educando e da escola, é um trabalho coletivo, pois a verdade não está dentro de uma única pessoa, mas emaranhada no processo de uma interação dialógica que acontece coletivamente através das relações estabelecidas com outras pessoas, é conceber um mundo de múltiplas vozes que partilham conosco o diálogo da vida.

> As ideias de Bakhtin são impregnadas de vida. Vida, significando relações entre os sujeitos. Relação que propicia movimento com possibilidades de mudança. Relação estabelecida entre sujeitos diferentes com possibilidades de se conhecerem, se compreenderem e constituírem junto. Mais do que com as pessoas nos relacionamos com as suas histórias. O pensamento de Bakhtin dá sustentação à prática pedagógica que objetiva o reposicionamento da criança seja no contexto escolar seja no social. (ALGEBAILE apud KRAMER; LEITE, 2011, p. 126).

Conforme Wallon, o desenvolvimento humano é geneticamente social, propondo que a mesma seja desenvolvida integralmente como um todo, desse modo cabe ao adulto/educador, proporcionar práticas pedagógicas de dialogam com as necessidades das crianças com ênfase na sua faixa etária respeitando sua singularidade.

> [...] Para Wallon, a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico, na medida em que é mais diversificado e pode oportuniza às crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais. Os exercícios da vida em sociedade se iniciam na família e ampliam-se quando a criança começa a freqüentar a escola, a escolher os amigos, a ter a solidariedade do grupo, a enfrentar desavenças. De acordo com esse autor, o grupo social é indispensável à criança não somente para a sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. [...] (HORN, 2004, p.16).

Conforme anunciamos anteriormente, para a composição da RedSig a respeito das possíveis práticas pedagógicas mobilizadoras do desenvolvimento infantil

destacamos episódios narrativos vividos pelas crianças da turma "Creche IV". A escolha que fizemos para este artigo é aquele que se refere ao período de inserimento das crianças e famílias na escola.

As instituições de educação infantil do município de Sinop, segundo a Coordenadora Municipal de Educação Infantil tem seu período de adaptação pensado da seguinte maneira:

> Com o horário de entrada a gente é bem criterioso, não pode chegar atrasado, mas se necessário pode vir buscar antes. Sempre no início do ano letivo ou até quando a gente recebe uma criança que nunca foi para a creche. Porque o período de adaptação não se resume somente no ano letivo, a gente toda a semana tem criança se adaptando, então toda semana tem criança que está vindo e tudo mais, a gente orienta as professoras para dar uma atenção especial para essa criança, não deixar ela chorando. Eu não gosto de ver criança chorando de forma alguma, procuro pedir que a professora converse com a criança, a leve para o parquinho, mostre algumas brincadeiras para elas brinquedos e tudo mais, para que a criança vá se socializando com este espaço até ela se adaptar. A orientação que nós damos para os pais é que se eles podem buscar mais cedo pelo menos na primeira semana. No primeiro dia vem mais cedo, no segundo um pouquinho mais tarde e assim sucessivamente até a criança se adaptar. (Entrevista semiestruturada, Diretora, 02/07/2014).

Podemos inferir que não há um planejamento especial para o "período de adaptação". Destacamos a seguir um dos episódios apresentados no texto da dissertação, em fase de conclusão, onde é possível perceber a relação complexa de significados importantes entre a família, a criança e a professora:

> Episódio: "Primeiro dia de Denis na Instituição"
> Participantes: a professora, a criança Denis (2 anos e 9 meses) e a diretora.
> Hoje, segunda-feira, dia 10/02/2015, primeiro dia letivo das crianças.
> As crianças chegavam acompanhadas pelos pais ou responsáveis e foram até a sala de referência, onde a professora estava para recepcioná-los. As 6h55m chega a criança Denis, chorando, no colo de sua mãe.
> Denis dizia: - Mamãe eu não quero ficar aqui! Me leva com você, mamãe.
> Mãe: - Denis eu tenho que ir trabalhar, você vai ficar aqui depois eu volto.
> Professora: - Bom dia! (recebeu a mãe e a criança com um sorriso no rosto).
> Mãe: - Toma Profe preciso ir trabalhar, já vou chegar atrasada. Tchau, Denis!
> Denis: (no colo da professora ficou chorando).
> Professora: (para tentar acalmá-lo, foi com a criança no colo até a janela da sala, de onde dava para avistar o portão, local onde a mãe da

> criança iria passar). Ela falava:. – Denis a mamãe já volta, ela vai trabalhar um pouco e logo volta.
> Denis: (foi se acalmando aos poucos, conforme ia interagindo com as outras crianças, nos momentos de sentar para lanchar, tomar banho, almoçar e soninho, Denis chorava e falava). – Tia a mamãe já volta?
> Professora: - Sim, a mamãe já está chegando, daqui a pouquinho ela chega.
> Professora: (observando que Denis não conseguia se acalmar como as outras crianças a professora aproveitou a oportunidade, a diretora estava passando de sala em sala para ver se estava tudo bem com as crianças e se as professoras necessitavam de alguma ajuda. A professora conversou com ela referente a criança Denis).
> Professora: - diretora, você sabe me dizer se é o primeiro ano do Denis em uma creche?
> Diretora: - Não, pois a mãe dele trouxe a transferência dele para ser matriculado. Ele veio transferido. Por quê?
> Professora: - Acho estranho ele ter sido transferido, pois ele não pára de chamar a mãe e já estamos quase na hora do almoço 9h50m. Quando eu peço para as crianças sentarem para que eu possa contar uma história, Denis começa a chorar e falar: - Tia a mamãe já volta?
> Diretora: - Vamos observar mais um pouquinho se ele não se acalmar vamos ligar para a mãe.
> Professora: - Tudo bem!
> Seguidas algumas atividades, após o almoço era a "hora do sono".
> Denis: (entrou na sala de referência, olhou para os colchonetes e começou a chorar) – Tia a mamãe já tá vindo? Tia eu não quero dormir! Tia a mamãe já volta?
> Professora: (deitou-se com ele no colchonete e começou a fazer carinho em suas costas até dormir).
> Por volta do 12h50m Denis rola do colchonete e acorda assustado no chão da sala e assustou-se, pois o chão estava frio, e começa a chorar novamente. Várias adultas tentam acalmá-lo.
> A TDI sai com a criança da sala até acalmá-lo.
> As 13h00m a Professora retornou do almoço ligou a televisão no DVD da "Turma da Mônica").
> As 16h30m chega a Mãe de Denis para buscá-lo.
> Professora: Mãe posso conversar com você um pouco?
> Mãe: - Sim.
> Professora: Mãe é a primeira vez que o Denis vem para a creche?
> Mãe: Não, ele veio quando era mais novo, mas só ficou 15 dias, depois eu tirei porque ia ficar em casa, e agora voltei a trabalhar por isso coloquei ele de volta na creche.
> Professora: - Hoje ele chorou, será que você poderia nesta semana vir buscá-lo mais cedo?
> Mãe: - Vou tentar.
> Professora: - Obrigada, penso que seria importante vir buscá-lo mais cedo pelo menos nesta primeira semana de aula, para ele ir se acostumando com a creche.
> Mãe: - Tá. Vamos Denis!
> Denis: - Sim, tchau profe!
> (DC, 10/02/2014)

Acolher uma criança não significa necessariamente organizar um espaço físico aconchegante e harmonioso, o acolhimento também diz respeito ao momento especial

da inserção da criança na instituição, quando ela muda de turma e quando ela sai da instituição. Durante o período da adaptação da criança ocorrem ações significativas do ponto de vista do desenvolvimento da criança, da família e da professora, neste momento eles trocam experiências vividas em seu contexto familiar e escolar, eles estabelecem relações afetivas e o sentimento de confiança. A confiança da criança que não está sendo "abandonada por sua mãe", a confiança da mãe, "por deixar seu filho em um lugar seguro" e a professora "por ter de cuidar/educar as crianças de forma indissociável". Para Gianfranco Staccioli (2013,p.28), "acolher uma criança é, também, acolher o mundo inteiro da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões."

Desse modo no período de adaptação é de suma importância que o pai/mãe ou responsável pela criança, possam acompanhar seus filhos até que estabeleçam relações de confiança e possam explorar este ambiente novo e desafiador, fazendo novas amizades com outras crianças e educadoras. Para Vitória e Rossetti-Ferreira (1993, p.59):

> A creche pode estabelecer um processo gradual de contato, exploração e familiarização para esse período inicial, solicitando e planejando a permanência da mãe, do pai ou de alguém com quem a criança tenha um vínculo afetivo forte, no decorrer dos primeiros dias, ou enquanto se fizer necessário. Com essa medida possibilita-se à criança enfrentar o ambiente estranho junto com alguém com quem se sinta segura. Somente depois de explorá-lo e conhecê-lo um pouco melhor (seus espaços, objetos, rotina, adultos e crianças) e quando tiver estabelecido algum vínculo com o educador de sua turma, é que ela enfrentaria a separação, inicialmente por curtos períodos, até ser capaz de se despedir da pessoa querida já na chegada, permanecendo sem ela por um período mais longo

Os profissionais de educação infantil devem estar preparados e orientados, para exercer o papel de acolhedor no início do ano letivo e durante o período de adaptação, pois não será somente a criança que o educador estará acolhendo, mas também a sua família. Esse processo é complexo e necessita de muita atenção por parte dos educadores e da instituição. Concordamos com Oliveira (2011, p. 182) quando afirma que:

> Há que reconhecer que, se as instituições de educação infantil enraízam-se em uma cultura, contribuem para transformar o contexto cultural. Daí a importância de avaliar a qualidade do trabalho por elas realizado. Essa qualidade, sem dúvida, depende do que é pretendido para as futuras gerações, ou seja, de um projeto político elaborado pelas comunidades escolares

Podemos perceber que através de uma prática pedagógica pensada e planejada de forma a atender as curiosidades e necessidades das crianças, possibilita como educador, formar cidadãos críticos, formadores de opinião. Através das experiências vividas no cotidiano escolar e em diferentes contextos, propicia trocas e interações entre as crianças, em diferentes espaços, materiais, pensamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____, **Diretrizes Curriculares nacionais de Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____, **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional N° 9394.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Ana M. A, PEDROSA, Maria Isabel, ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.

HORN, Maria da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas/SP, Papirus, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Jogo de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSETTI–FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., Selva, ANA PAULA S. & CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs). (2004). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

_____; VITÓRIA, Telma. **Processos de adaptação na creche.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº86, p.55-66, ago.1993.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

COMO EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO SE ENTRELAÇAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SCALZITTI, Carla Melissa Klock Scalzitti
SME/Várzea Grande
carlamelissapacto@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta o entrelace da linguagem oral com a linguagem escrita assim evidenciando o despertar para a cultura escrita presentes na educação infantil. O universo desta pesquisa abrange o estudo das relações entre linguagem oral infantil e a cultura escrita sem esquecer as especificidades da infância. Sendo assim, tento fazer relação entre a infância, a oralidade e as atividades de letramento propostas em uma classe de educação infantil pesquisa desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil "Manoel Antônio". Participam da pesquisa 18 crianças de 3 anos e meio e a professora da turma. A pesquisa norteia-se pelos estudos de Vygotski como principal pilar teórico, e em estudos e pesquisas acerca da linguagem, cultura escrita e o brincar na Educação Infantil, dos quais destacamos Soares, Chartier, Smolka, Brito, Corsino, Jobim e Souza, Kishimoto. O trabalho privilegia a abordagem da Pesquisa Qualitativa com caráter participante. Os resultados preliminares evidenciam a importância do papel mediador do adulto/professor em interações que fazem com que o uso da linguagem escrita e o uso da linguagem oral aconteçam de forma reflexiva e autoral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Cultura escrita.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida para a conclusão do curso de pós-graduação em Docência na Educação Infantil desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso, formação de Professores em exercício. O foco dessa pesquisa é a Linguagem Escrita na Educação Infantil e por este motivo proponho atividades que colaboram com o trabalho da linguagem oral e escrita em uma sala de aula. A preocupação central desta pesquisa gira em torno das possíveis ligações entre a linguagem, em especial a linguagem oral, a infância e a cultura escrita. Tento indicar também maneiras como os adultos, em especial o professor, colaboram para que as crianças percebam que é possível enriquecer o seu "falar", entendido como a linguagem aparentemente espontânea que as crianças elaboram. Os conceitos a serem discutidos na parte do referencial teórico deste projeto explico em que bases teóricas me apoio para discutir a cultura escrita e linguagem oral.

Sendo assim, tentamos fazer analogia entre a infância, a oralidade e as atividades de letramento propostas em uma classe de educação infantil de crianças de 3 anos e

meio. Para essa atividade, usamos os termos citados por Soares (2003, p.105), « eventos de letramento » (Heat, 1982, p.93) e « práticas de letramento » (Street, 1995a, p.2).

A partir desses pressupostos propomos como questão principal desta pesquisa:

"*Como as "práticas de letramento" e "eventos de letramento", desenvolvidos em uma turma de educação infantil podem contribuir para que crianças de 3 anos e meio melhor conheçam a cultura escrita?"*

O objetivo é o de analisar os eventos de letramento e as práticas de letramento presentes nas atividades desenvolvidas com uma turma da educação infantil, em sala de aula, procurando registrar *se* e *como* contribuem para que crianças de 3 anos e meio melhor conheçam a cultura escrita dessa sociedade grafocêntrica na qual participam. Destaque especial será dado ao gênero textual "receita" e, desta forma, foi registrado a participação mesmo que oral na construção do texto que tornou-se uma grande brincadeira.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa em sua essência foi norteada pelos estudos de Vygotski (1993, 1995, 1996) e, igualmente, em estudos e pesquisas antigas e recentes acerca da linguagem, cultura escrita e o brincar na Educação Infantil. Destaco tal embasamento teórico por acreditar que ao transitar, de maneira progressiva e assimilativa, na cultura escrita propondo atividades criativas e de sentido com a linguagem escrita à criança recebe um incentivo cognitivo para melhor entender a importância da escrita. Bakhtin (1992, p. 56), explicita que "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana".

Como referenciais teóricos principais para essa discussão, recorremos a Chartier (1996), Smolka (2002, 2003), Soares (2003), Jobim e Souza (2000, 2009), Cardoso (2000, 2003, 2006), Salgado (2005). Para realizar a análise das atividades desenvolvidas com as crianças serão utilizados os conceitos de «eventos de letramento» (Heat, 1982:93), e «práticas de letramento» (Street,1995a:2), a saber:

> "Por eventos de letramento, designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação".
> "Por práticas de letramento, designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação" (SOARES, 2003, p. 105).

Considerando que a atividade lúdica é a atividade principal na idade em que a criança encontra-se na Educação Infantil tentaremos ressaltar a importância do lúdico, recorrendo a alguns autores que dedicaram grande parte dos seus estudos sobre este tema, tais como Kishimoto (1998,1999, 2002), Baptista (2010) e Corsino (2002, 2003).

METODOLOGIA

Sendo que o universo desta pesquisa abrange o estudo a respeito da linguagem oral infantil e a cultura escrita na Educação Infantil, o *locus* selecionado foi uma instituição pública de ensino, Centro Municipal de Educação Infantil "Manoel Antonio", em Várzea Grande – MT.

No interior da proposta metodológica de pesquisa qualitativa, essa investigação teve caráter de observação participante, assim, houve maior probabilidade das crianças permanecerem com o mesmo comportamento com a presença da pesquisadora e a diferenciação entre o comportamento verbal e os acontecimentos reais ficaram mais aparentes.

Esta pesquisa elegeu como sujeitos uma turma de 18 crianças de 3 anos e meio do último ano da modalidade creche da Educação Infantil em 2013.

Para a coleta de dados utilizamos os seguintes procedimentos e instrumentos:

1) Fotos das atividades desenvolvidas na sala de aula, estas constituem um arquivo de cinquenta fotos, que registram vinte e três dias de atividades, das observações que se prolongaram por 30 dias em 2013, sendo ao todo 16 aulas;

2) conversas informais – mini entrevista com as crianças em momentos de atividades livres;

3) conversas formais - no momento do desenvolvimento das atividades.

O Episódio de "A RECEITA" de Milk-Shake

Ao participar do programa de pós-graduação em Educação Infantil tivemos a disciplina linguagem oral e escrita. E esta teve como proposta, para trabalho final, a preparação e aplicação de uma sequencia didática que envolvesse a linguagem escrita. E por este motivo escolhi o gênero textual receita como proposta de trabalho. A receita é um gênero textual muito presente na vida das crianças e, em especial, das crianças bem pequenas, porque a mãe sempre está preparando alguma guloseima, ou alguma receita e esta ação sempre faz parte do cotidiano das crianças.

No primeiro momento na sala de aula, na qual estão crianças na faixa etária de 3 anos e meio, propusemos as crianças se sabiam o que era uma receita. Muitas delas foram falando, expondo suas ideias.

Segundo Vygotski (1992, p.27)

> A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem duas funções básicas: a de intercambio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Umas disseram que era um caderno, outras não se manifestaram outras, ainda, disseram que era o lugar onde estava escrito o bolo que a mãe faz e a partir dessas suposições fui anotando em um papel flip-sharp as respostas, assumi assim o papel de escriba das crianças.



Figura 1 – Exposição das Receitas
Arquivo da pesquisadora/2013



Figura 2 – Representação da Receita
Arquivo da pesquisadora/2013

Iniciei com o que as crianças sabiam sobre o que era uma receita e depois apresentei vários cadernos de receita. Eles folearam e puderam identificar algumas delas, pois, alguns cadernos tinham figuras ilustrativas de bolos, pudins etc.

Em seguida apresentei a receita escrita, que iriamos preparar, a escrita de forma convencional. Lemos a receita e falamos que era de um Milkshake.

Alguns já conheciam, já haviam experimentado um Milkshake e logo manifestaram alegria e vontade de executar a receita e outros quando apresentamos o ingrediente sorvete demonstraram euforia.

A partir dessa coleta de informações e da apresentação da escrita convencional dos ingredientes lemos a receita. Apresentamos em uma roda de conversa alguns rótulos de produtos que poderíamos utilizar para confeccionar a receita. No meio da roda de conversa tinha rótulos de potes de sorvete como: chocolate, morango e creme, algumas colheres de plástico, alguns canudos e copos descartáveis, caixas e leite vazias, de várias marcas, alguns rótulos de chocolate em pó, também de duas marcas, imagem de um liquidificador e de uma colher/concha para pegar sorvete. As crianças observaram os

objetos e eu e a professora, fomos relendo a receita, escrita formal, e solicitamos que pegassem apenas os objetos que precisaríamos para confeccionar a receita e colocassem em cima da mesa. As crianças o fizeram, discutiram que sabor seria o Milkshake, escolheram o sorvete de creme, qual marca seria a do leite, escolheram a que a mãe diz ser a mais barata, escolheram o chocolate em pó e justificaram sua escolha porque é mais "grosso" quando misturado ao leite e, utilizando das imagens, representações, reescrevemos a receita, junto com as crianças como pode ser observado na figura 2.

A linguagem oral é de fundamental importância para o trabalho na educação infantil e a principal linguagem, como nos orienta o RCNEI (1998, p.21), é a ludicidade, afinal, a brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, segundo Baptista (2010, p.35) é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura.

E partindo desse pressuposto que a aula dialogada e lúdica cria e recria vários momentos de aprendizado. Após a escrita formal da receita, pegamos outro papel flipsharp e reescrevemos, agora utilizando dos objetos, montamos a receita, substituindo as palavras por imagens como apresentamos, acima, na figura 2.

> A escrita é um simbolismo de segundo grau, uma vez que se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. (VYGOTSKI, 1995, p.184)

A escrita representa o que falamos, neste momento, representa o que fizemos na e a receita, e se a criança for utilizando de forma lúdica e criativa as letras vai sendo capaz de escrever ideias e não apenas escrever palavras. As crianças demonstraram o quanto apreciaram essa atividade, dando pistas de que agora entenderiam a receita.

Quando as mães chegaram à sala de aula, para buscarem seus filhos, as crianças em sua maioria, pegavam pela mão e mostravam a receita e faziam a sua leitura, sempre optando pelo cartaz com as representações/desenhos.

Com essa atitude percebemos que o significado da escrita estava bem presente para elas, o porquê do registro utilizando das letras e sua importância. Dar sentido a "essas letras", expressão usadas pelas crianças, a função social da escrita, objetivo maior desta proposta de trabalho, demonstrada nos dois cartazes e ao perceber o quanto as crianças utilizavam dos símbolos para reler a receita nos demonstrou o entrelaçamento da criança com o sistema de escrita, afinal, ela faz parte de uma sociedade grafocêntrica e tentar compreender e se apropriar desse sistema de escrita é

fazer parte e ser parte dessa sociedade e é a partir dessa interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de participar da escola, que ampliará seus conhecimentos com a cultura escrita.

> A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seus cadernos de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. (LURIA, 1988, p.143)

No dia seguinte confeccionamos a receita, colocamos todos os ingredientes sobre a mesa e pedimos para que conferissem se estávamos mesmo preparados para fazer a receita certinha, se não faltava nada.

Uma aluna levantou e sugeriu que fossemos, adultos, lendo e ela iria mostrando se tinha todos os ingredientes e assim o fizemos. As crianças foram me ajudando ler e conferir os ingredientes. Depois de conferirmos os ingredientes fomos para a preparação da receita, como mostra a figura 3, seguindo agora o modo de fazer, também escrito e representado no cartaz.



Figura 3 – Preparação da Receita
Arquivo pesquisadora/2013

Propusemos as crianças que elas agora reescrevessem a receita e, prontamente, iniciaram a atividade.

> No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem. Depois de todo o processo de registro preparamos a receita para que todos pudessem saborear o milkshake e, claro, ao colocarmos os ingredientes no liquidificador fizemos a releitura da receita, dando destaque à importância do registro, e também ao modo de fazer. (RCNEI, 1998, p.21 e 22)

O ato de escrever é, neste caso, apenas associado à tarefa de anotar a receita, para demonstrar a criança que a umas das funções sociais da linguagem escrita, a de nos auxiliar, a de auxiliar-nos a não esquecer, ou seja, sua função social, porque para as

crianças o ato de escrever vem desassociado ao ato de recordar, que represente algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo.

A seguir apresento as imagens das escritas, o registro, feito pelas crianças,



Figura 4 – Registro Receita 1
Arquivo pesquisadora/2013

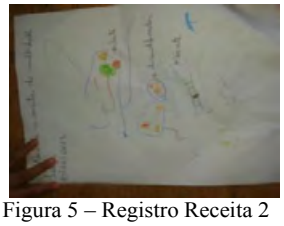


Figura 5 – Registro Receita 2
Arquivo pesquisadora/2013

Com esta atividade, de imitar um adulto escrevendo, ou melhor, observar o uso da escrita pelo adulto e de sua representação através dos objetos pudemos observar que as crianças são produtoras de cultura e a partir da brincadeira incentivamos a criança a desejar, mais, a aprender à escrita e suas participações nesses momentos de interação colaboraram para que a criança descubra mais informações sobre a linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é mais um, e não o mais importante ou único, ambiente em que a criança encontra a cultura escrita, mas o único que deve ter como objetivo principal o de proporcionar situações em que seja refletida a cultura escrita e assim ajudar a criança a se tornar um "homem" – um ser ativo da sua e para a sua cultura histórico-social. Como afirma Leontiev (1978, p. 267),

> Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Devemos nos preocupar menos, na educação Infantil, com a diferença entre as atividades de leitura e atividades de escrita e ter clareza que o que nos interessa é a relação entre o sujeito cognoscente, a criança, e o objeto do conhecimento, neste caso, a língua escrita, sempre mediada pelo outro.

Contar histórias para as crianças, escrever histórias na lousa ou em outro objeto da cultura escrita, contadas por elas ou ainda recontadas por elas, preparar uma receita sugerida pelas crianças seguindo a ordem preestabelecida no papel, criar situações em que elas dramatizem, contem piadas, brinquem com charadinhas, enfim, proporcionar momentos em que vivenciem o sentido da cultura escrita, com certeza, propiciará uma maior clareza de o porquê apreender essa habilidade cultural. Conforme lembra Brito,

> Pode-se dizer que, na Educação Infantil, ler com os ouvidos é mais fundamental do que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas (BRITO, 2007, p. 19).

A descoberta e a curiosidade da infância pela cultura escrita, casuais e/ou planejadas, vão sempre existir em uma sociedade grafocêntrica. Cabe aos educadores da infância tornar mais intensos esses momentos, deixando-os curiosos e desejáveis para criança, sem que essa perca a sua espontaneidade. Cabe, ainda, lembrar "que por trás da mão que segura o lápis e escreve e de um olho que lê, está um sujeito que pensa sobre a escrita e que essa existe em seu meio social" (FERREIRO, 2001, p.43)**.** Temos a convicção de que a única forma de respeitar a criança é oferecer-lhe aquilo que de melhor os educadores podem fazer: ensiná-las e auxiliá-las a penetrar criticamente, mais e mais, na cultura escrita.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, L. N. B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EDUFMT, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

ARIÈS, Philippe, 1914- 1984 **- História social da criança e da família**; tradução de Dora Flaksman. - 2. ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981/1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 4.024/61. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação** - 5692/71. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – 9394/98. Brasília : Conselho Federal de Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume I — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. IN: **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância – Polêmicas do nosso Tempo**/Faria, Ana Lúcia Goulart de; Mello, Suelly Amaral (org.). – 2.Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CARDOSO, Cancionila Janzkovsky. **Socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie, CLESSE, Chirstiane, HÉBRARD, Jean**. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Tradução: Carla Valduga. – Porto Alegra: Artes Médicas, 1996.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro** / Patrícia Corsino. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica doRio de Janeiro, Departamento de Educação.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, Carlos Alberto**. Linguagem e Diálogo : as ideias linguísticas do circulo de Bakhtin.** São Paulo- Parábolas editorial, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Cultura Escrita e educação.** Artmed. Porto Alegre, 2001.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras, In: **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**, H. Sinclair (org.) . Cortez, 1990.

GAGNEBIN, J. M. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELL, P. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. – Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação E Trabalho Pedagógico), 12 edição, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org). **História da Educação: processos, práticas e saberes.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.123-136.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre criança.** In Kuhlmann Jr. (Org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p.99 a 127.

STEYER, V.E. Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades. In: E.D.Roman & SEYER, V.E. (orgs). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Canoas, RS: ULBRA, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (organizadores); **Crianças e Miúdos : perspectivas sociopedagógicas da infância e educação** –(coleção em foco) – ASA editora, SA – Fevereiro, 2004.

SOARES, Magda; **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001** /Organização: Vera Masagão Ribeiro – São Paulo: Global, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem** – tradução Paulo Bezerra, - São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (psicologia e pedagogia).

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS ACERCA DA CIDADE DE CUIABÁ

POUBEL, Paula Figueiredo[1]
UFMT/ PPGE/GPPIN/Bolsista CAPES
e-mail: poubel.pf@gmail.com

GONÇALVES, Naiana Marinho[2]
UFMT /CP/GPPIN/Bolsista CNPq
e-mail: goncalvesnai@gmail.com

Resumo

O estudo apresentado assume um caráter exploratório, realizado a partir de uma oficina realizada com escolares entre nove e 12 anos, no interior do Circuito Cultural Setembro Freire (2013), promovido pela Casa de Cultura Silva Freire – Cuiabá/MT. O recorte proposto envolve a produção de 14 alunos de uma escola particular do município de Cuiabá. A coleta de dados ocorreu através de produção iconográfica e rodas de diálogo acerca das produções. Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e análise compreensiva. Diante desses, as representações sociais e as significações partilhadas pelas crianças demonstram o quanto os discursos sociais acerca do público e do privado, historicamente construídos, têm sido consolidados de forma que as mesmas se deparam com a concepção de esvaziamento da esfera pública. Isto parece fortalecer o significado do privado como refúgio diante dos problemas sociais, e como espaços em que acontecem a maior parte de suas vivências.

Palavras-chave: Cidade. Criança. Abordagem ontogenética das representações sociais.

Introdução

O presente trabalho propõe mobilizar reflexões acerca de como têm sido estabelecidas as relações entre crianças e o espaço da cidade, tendo como recorte as categorias de análise "público" e "privado".

A Sociologia da Infância surge no contexto desse estudo como inspiração diante da concepção de crianças enquanto uma categoria social do tipo *geracional*, formada por um grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo (SARMENTO, 2007), a fim de justificar a elaboração de atividades que reflitam sobre o contexto das relações estabelecidas entre as crianças e o espaço da cidade.

Com este pressuposto orientador, pode-se pensar que trabalhos como estes possibilitam impulsionar questionamentos acerca do *status* de (in)visibilidade cívica atribuído à infância, e suas implicações decorrentes desta situação social. Ainda de acordo com Sarmento (2007): "Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro de referencial de destinatários políticos, designem-se eles como 'cidadãos', 'contribuintes', 'patrícios' ou mesmo 'povo'" (*ibidem*, 2007, p. 38).

O estudo têm como aporte teórico a abordagem ontogenética das representações sociais (DUVEEN, 1995); (CASTORINA, 2003; 2010; 2013) em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2006; 2009), (PRESTES, 2010), (AGUIAR; OZELA, 2006) e com as contribuições de Farr (1991) e Sennett (1988), no que condiz às reflexões sobre público e privado.

1 Psicóloga. Mestranda do PPGE na UFMT - campus Cuiabá. Orientada pela Professora Doutora Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância no PPGE/UFMT.

2 Graduanda de Psicologia, na UFMT - *campus* Cuiabá.

Referencial teórico

Construção do conhecimento social

Vigotski, ao elaborar sua teoria, assume o método materialista dialético[3] por compactuar com as críticas referentes às visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas. O autor parte de uma concepção de homem que se constitui em relação dialética com o social e a História. Dessa forma, o homem se constitui e é constituído pelo meio, trazendo em si essas relações de historicidade, ideologia e representações da sociedade (AGUIAR & OZELLA, 2006).

Para compreender esse processo humano no espaço em que este ocupa, torna-se necessário abordar o papel do meio no desenvolvimento da criança. Abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em cada etapa do desenvolvimento. Isso porque o papel do meio se distingue de acordo com a faixa etária, de forma que só é possível elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando compreende-se a relação entre eles.

> Antes de tudo, o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio." (VIGOSTSKI, 2010, p.683)

A criança dispõe inicialmente do útero da mãe como meio, gradativamente esse meio se expande para o seu quarto, a pracinha do bairro, a creche, jardim de infância, a escola, e todos os lugares que serão conhecidos em seus passeios. Mas outro elemento deve ser considerado, ainda que o meio sofra poucas alterações, ou mesmo que permaneça inalterado, a criança se modifica em seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, o papel e o significado dos elementos do meio modificam-se.

Através dessa análise, Vigostski conclui que "(...) os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade é a vivência." (2010, p. 683).

Nesse aspecto identifica-se a contribuição do método utilizado pelo autor, pois ele defende a análise que integra e funde unidades num todo complexo. De forma que essas unidades regentes representam produtos que preservam as propriedades do conjunto, diferente da análise que destaca elementos independentes para estudo.

A vivência é um exemplo dessas unidades, pois segundo o autor,

> [...] é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

A vivência e a qualidade dessa são pontos fundamentais para instrumentalizar os sujeitos no processo de construção da identidade e das representações sociais. Compreendendo essa construção como um processo criativo, Vigostki (2009) elabora a lei a que se subordina a atividade da criação: "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa (...) quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela" (p.22).

---

3 Prestes (2010) discorre sobre a trajetória de Vigostski na Rússia e pontua a contribuição das leituras de Marx para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. O pensador afirmava que "(...) o que mais interessa a ele no marxismo é o método." (PRESTES, 2010, p.35).

Situações ou ocorrências no meio, que possam influenciar a criança, dependem de como ela compreende seu sentido e significado. Aguiar e Ozella (2006), definem os significados como os conteúdos mais fixos compartilhados na sociedade que são apropriados pelo sujeito, enquanto o sentido, de forma mais ampla, abarca também os eventos psicológicos, as emoções, as elaborações que o sujeito produz.

Conforme evidenciam Moscovici e Vigostki, a construção do conhecimento se dá através da relação dialética entre um sujeito ativo e a cultura.

> As representações sociais, entendidas como uma forma de conhecimento do senso comum e socialmente partilhado, tem em seu bojo a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente. (TRINDADE, SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 102).

Duveen (1995) inaugura os estudos na perspectiva da construção das representações sociais em crianças, pesquisando na então denominada abordagem ontogenética das representações sociais. Neste sentido, o autor faz uma observação orientadora, pois segundo ele, apesar de nascer em um mundo já estruturado, isto não pressupõe que a criança nasça com competências para ser um ator independente nesse mundo, portanto parte-se do pressuposto de que essas competências são forjadas ao longo de seu desenvolvimento.

No desenvolvimento da abordagem ontogenética das representações sociais, apresenta-se a investigação acerca dos "[...] processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade [...]" (DUVEEN, 1995, p.261).

Na teoria das representações sociais, dois processos basilares são estudados e então conceituados, sendo eles: objetivação e ancoragem. O primeiro constitui a materialização das abstrações, a transformação do conceito em imagem de alguma coisa, de forma que através desse processo o que é representado se torna palpável (NÓBREGA, 2001).

A ancoragem corresponde à assimilação do estranho, dos novos elementos, em um sistema de categorias familiares, usuais. Através desse processo, o sujeito integra o objeto de representações ao seu sistema de valores, "(...) denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social" (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011, p. 110).

Essa teoria, por abarcar as contribuições da História, Antropologia e Sociologia em acordo com sua perspectiva de sujeito ativo e envolto em um contexto sociocultural, situa algumas especificidades ao que considera como objetos de representação.

> Em suma, sujeito e objeto de representações, tanto quanto os processos de objetivação e ancoragem que se encontram na base da construção das RS, pressupõem e demandam ser situados no *carrefour* do psicológico e sociológico, cujas raízes são fixadas em suas histórias culturais. (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011, p. 111).

A cidade, como objeto de representações, e os sujeitos que a representam carregam em si um amplo "*carrefour*" de reguladores sociais e histórias culturais. À vista do objetivo deste artigo, volta-se então às categorias público e privado em suas bases históricas e sociológicas, como pontos de ancoragem das representações sociais sobre a cidade.

Público e privado

Durante a Idade Média, a cosmovisão da cultura postulava uma integridade absoluta do universo, em que Espírito e Matéria, Proximidade e Distância, Seriedade e Riso se fundiam. Nesse momento histórico, não havia a noção de privado e tudo era público. As vivências eram totalmente diferentes do que surgiria posteriormente no ambiente aristocrático-capitalista. (RODRIGUES, 1999).

Sennett (1988) evidencia um paralelo existente entre a decadência do Império Romano, o advindo dos tempos modernos, e a forma como atualmente a vida pública e privada se equilibram.

> À medida que findava a Época de Augusto, os romanos passaram a tratar a vida pública como uma questão de obrigação formal. As cerimônias públicas (...) os contatos com outros romanos fora do círculo militar tornaram-se deveres - deveres em que o romano participava com um espírito cada vez mais passivo (...). À medida que a vida pública do romano tornava-se exangue, ele buscou privadamente um novo foco para suas energias emocionais, um novo princípio de compromisso e de crença. Esse compromisso privado era místico, preocupado em fugir do mundo em geral e das formalidades da *res publica* como parte desse mundo, e vinculava-se a várias seitas do Oriente Próximo, entre as quais o Cristianismo passou a predominar. O Cristianismo deixa então de ser um compromisso espiritual praticado em segredo para irromper no mundo, transformando-se, ele próprio, em novo princípio de ordem pública. (SENNET, R., 1988, p.15)

O autor estabelece um paralelo entre a contemporaneidade, em que a vida pública também representa uma obrigação, não apenas em transações políticas, mas no relacionamento com "pessoas estranhas" - fora do circulo familiar e amigos. Segundo o mesmo, estas são tratadas com formalidade e não mais com vínculos de compromisso. Isso caracteriza, segundo Sennet (1988), a decadência da vida pública e de seus fóruns, como a cidade.

Da mesma forma como explicita a semelhança nessa forma de vida pública, o referido autor pontua a diferença entre os romanos e a modernidade, e afirma que esta reside na vida privada. Os primeiros buscavam no âmbito privado um princípio de transcendência religiosa, opondo-se aos tempos atuais, em que privadamente busca-se uma reflexão e a busca por sentimentos autênticos.

> Como resultado, originou-se uma confusão entre vida pública e vida íntima: as pessoas tratam em termos de sentimentos pessoais os assuntos públicos, que somente poderiam ser adequadamente tratados por meio de códigos de significação impessoal (SENNET, R., 1988, p.15).

Tal confusão gera o que Sennet (1988) pontua não ser o "individualismo inflexível", mas uma forte ansiedade sobre os sentimentos individuais, que tem como fonte as mudanças do capitalismo e da crença religiosa.

Por sua vez, Farr (1991) identifica o "individualismo" como uma antítese do coletivismo, e compreende que o protestantismo esteve intimamente ligado ao surgimento do capitalismo, que como forma econômica tem sido "locomotiva" para as mudanças sociais. Diante disso, concebe o individualismo como uma representação coletiva. Cabe nesse ponto ressaltar que

> As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com sua natureza. (DURKHEIM, 1978, p.78)

Sennett (1988) localiza temporalmente o advento da psicologia moderna, especialmente a psicanálise, como substrato de um movimento social de busca pela compreensão dos "procedimentos internos" e questiona os frutos dessa proposta de libertação, que segundo ele demonstra ter sido uma "armadilha" ao ter como consequência social esta imaginação que nomeia de "(...) uma visão íntima da sociedade" (SENNETT, R., 1988, p,17).

A confusão entre vida pública e vida privada evidencia-se na

> troca que vem ocorrendo entre preocupação pública e preocupação privada, ao mobilizar estas questões obsessivas da legitimidade do eu, tornou a despertar os mais corrosivos elementos da ética protestante, em uma cultura que já deixou de ser religiosa mas que tampouco está convencida de que a riqueza material é uma forma de capital moral." p.25

Essa visão intimista cresce à medida que se esvazia o espaço público, no seu nível mais físico ele fica desprovido de sentido e historicamente passou a ser então um espaço de passagem. As ruas são a objetivação mais clara dessa perda de sentido, visto que já não visa à experimentação, mas a passagem, a movimentação (SENNETT, 1988).

O equilíbrio que existiu entre a geografia pública e privada no Iluminismo é alterado com "às grandes revoluções no final do século, e a ascensão de um capitalismo industrial nacional em tempos mais modernos" (SENNETT, 1988, p. 34).

O capitalismo do século XIX e os "traumas" gerados diante dele gerou o movimento dos que tinham essa possibilidade, buscar formas de se proteger e com o desgaste da ordem pública, a família se instaura como uma espécie de refúgio da sociedade. Como tal, tornou-se padrão moral diante do domínio público, que teve sua legitimidade posta em questão. Sennett afirma então que

> Falar do legado da crise da vida pública no século XIX é falar de grandes forças como o capitalismo e o secularismo, de um lado, e destas quatro condições psicológicas, do outro: desvendamento involuntário da personalidade, superposição do imaginário público e privado, defesa através do retraimento e silêncio. As obsessões com a individualidade são tentativas para se solucionar os enigmas do século passado pela negação. A intimidade é uma tentativa de se resolver o problema público negando que o problema público exista. (SENNETT, 1988, p. 44).

Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido por meio da realização da oficina *Bate Bola na Mandioca* realizada no interior do Circuito Cultural Setembro Freire 2013 – Casa de Cultura Silva Freire. A mesma foi coordenada pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN) da Universidade Federal de Mato Grosso segundo proposição do projeto de extensão intitulado *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia, Pedagogia, Arquitetura e Música*.

O recorte ora proposto envolve a produção de 14 crianças entre nove e doze anos, alunos de uma escola particular do município de Cuiabá. A coleta de dados ocorreu através de produção iconográfica e rodas de diálogo acerca das produções

Inspirado na concepção de adulto atípico[4], os recursos utilizados para os registros das discussões foram definidos por critérios das próprias crianças, na tentativa de garantir uma proposição lúdica.

Após transcrição, os dados oriundos das discussões foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977) enquanto que os desenhos e fragmentos escritos foram submetidos à análise compreensiva. As categorias elaboradas em ambos os procedimentos levaram em conta a recorrência, a significação do conteúdo, a dialética concordância e discordância entre os membros do subgrupo, além do consenso obtido por meio da técnica de acordo entre juízes.

Discussão e análise de dados

Diante dos desenhos e debates analisados, forma levantadas as seguintes categorias, levando em consideração as contribuições teóricas propostas por Sennett (1988) : 1. Público como espaço de deveres; 2. Decadência dos foros da vida pública; 3. Privado como refúgio da sociedade.

4 "Aquele que segundo Corsaro (2005ª), não pretende assumir uma posição de mando ou liderança junto às crianças, mas reconhece que não pode se igualar a elas." (MOTTA, 2010, p.17-18).

1. Público como espaço de deveres

As crianças integrantes dos grupos revelaram uma representação de espaço público como aquele imbuído apenas de deveres e obrigações formais, coadunando com as reflexões de Sennett (1988) sobre o que compreende ser a decadência do homem público. A ancoragem da representação nessas ideias é explicitada na citação abaixo, em que a possibilidade de participação não é concretizada por não ser uma obrigação:

> M[5] – Essa relação com o político que você fala...
> Criança externa[6] – E quando tem audiência pública, o povo fica reclamando, mas nunca vai!
> M – Audiência pública?
> Crianças – É!

A significação de quem compõe a cidade e portanto é detentor desses deveres, para as crianças ouvidas, parece estar vinculada ao direito ao voto. Visto que pela lei estas não podem exercer esse direito, e dever, as mesmas se deparam com uma invisibilidade cívica (SARMENTO, 2007) que pode ser uma das explicações para não se implicar nas questões da cidade.

> C[7] – A cidade.
> M – Quem é a cidade?
> C – As pessoas que moram nela.
> M – Será que são todas as pessoas ou só as que estão no poder? (5:45)
> C – A gente, pelo menos, eu não posso votar ainda, então não vale. (risos de todos). A gente não tem um candidato bom, então a gente vota no menos ruim.
> C – Vota nulo, vota nulo que é melhor.

Da mesma forma, as representações partilhadas pelas crianças ouvidas indicam uma compreensão da falta de implicação do público com as crianças ouvidas, ou daqueles que essas chamam de "o povo".

> M – Pois é. Como é que a gente pode fazer a parte na história de vocês, por exemplo?
> C – Mas a gente não tem poder em nada! A gente é um ninguém!
> C – A gente é o começo de alguém... Aí, se tipo alguém de nós morrer, só a família vai se importar. O povo não vai lá chorar no meu túmulo.

Outro aspecto ressaltado na representação das crianças acerca dos deveres dos representantes é sua percepção de como estes podem não estar cumprindo os mesmos, visto que utilizam o dinheiro públicos para fins de interesse privado.

> M – É. Por que que vocês não queriam que o político pegasse o dinheiro?
> C – (expressão... seguida de risos dos demais).
> C – Porque eles gastam com eles ao invés de gastar com a cidade.

5 Monitora da oficina *Bate Bola na Mandioca*

6 Denominou-se criança externa aquela que não pertencia ao grupo que no momento apresentava sua produção de cartaz.

7 Criança participante da oficina

2. Decadência dos foros da vida pública

Nos discursos analisados, as crianças demarcam a concepção de uma situação de fracasso e de precarização dos espaços regidos sob a administração e a lógica do público.

> Criança externa – Mas tem aquele negócio... Se vocês estão falando sobre o serviço público, eu aposto que nessas aulas do sétimo ano, ninguém usa o serviço/hospital (criança ao lado falou hospital ao mesmo tempo) público!
> Criança externa – É porque é ruim!
> M – Mas todo serviço público é ruim?
> Criança externa – A grande maioria!
> M – Mas você conhece para falar que é ruim?
> Criança externa – Uma vez eu quebrei o pé e tinha um monte de clínica particular fechado e eu tive que usar o público. E não é grande coisa! Tem gente lá passando mal e esperando.

Na fala apresentada pode ser destacada a representação social do público caracterizada por aspectos como "ruim", "não é grande coisa", e como sendo o último recurso a ser utilizado, neste caso exemplificado por uma situação de saúde ou de emergência.

Surgem também reflexões sobre a situação do transporte público na cidade, no contexto de construção de um novo modelo de transporte pelo qual o espaço físico da cidade passava no momento, a construção do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT). A pontuação das crianças do incômodo causado pelas obrar para implantação do VLT é acompanhada pela constatação de que poucos têm vivências em tais espaços.

> M – Vocês falaram que não queriam o VLT... quem aqui anda de ônibus ou de transporte público?
> C – cri, cri, cri, cri, cri.
> C– Não muito, às vezes.
> C – Só você.

Alguns foros públicos foram pontuados durante os debates em situação de abandono, como o hospital psiquiátrico que foi fechado, ou em estado de precarização, como as casas antigas do Porto abandonadas e os museus que oferecem poucos possibilidades e espaços restritos. Outro aspecto ressaltado diz respeito aos custos necessários para o acesso à alguns lugares, ou formas de tratamento, como na fala abaixo:

> C – Verdade. Faz uma clínica de reabilitação.
> C – Mas já tem.
> M – Mas essa clínica que existe é para todo mundo?
> C – Não, é mais de 10 mil um tratamento, por alguns meses.
> C – Seria muito fazer uma pública?
> C – Seria muito, ainda mais que não dá certo... e já tem aquele CAPS... sei lá.
> M – CAPS A.D?
> C – É.
> M – Só que tem 1 CAPS AD só para o tamanho da nossa população inteira...
> C – É e pro tanto de viciado que tem...

Identifica-se diante do abandono dos espaços públicos, a significação desses como insuficientes para o atendimento da demanda social.

3. Privado como refúgio da sociedade.

Percebe-se a visão intimista como orientadora da construção das representações sociais identificadas, diante do esvaziamento de sentido espaço público em oposição ao aumento da preocupação em questões do âmbito privado, como o lucro.

> C – A gente ia fazer um parquinho aqui, mas não demos conta de fazer a fonte nele.
> C – Sei lá... um parque aquático? Porque Cuiabá é bem quente.
> M – Boa ideia né.
> C – Mas tem o Sesi Park né?
> M – Mas o Sesi Park é pago... você fala de público ou de privado?
> C – Privado.
> C – Não... não sei. (10:55)
> C – Parque público não ia dar uma boa grana...

A necessidade de espaços de lazer aparece defrontada com a ausência de possibilidades ou investimentos no espaço público, nesse raciocínio as crianças apontam como alternativa espaços privados, como o *shopping*. Este representa o conforto diante do calor da cidade, mas também uma segurança que se ancora na construção do pensamento social acerca do privado, em que esse se fortalece como um refúgio diante das mazelas da sociedade e seus possíveis perigos.

> M – Mas e a outra ideia que vocês não colocaram no desenho?
> C – (risos) Ah... é porque ela ficava falando o tempo todo tem que ter *shopping*, tem que ter *shopping*, tem que ter *shopping*. Eu concordo, tem que ter *shopping*, mas...
> M – Por que que tem que ter *shopping*?
> C – Porque é como se fosse uma distração pro povo, aí tipo você... como Cuiabá é um lugar muito calor, quente quer dizer... E aí a gente quer ficar lá fora, mas não dá porque está quente, a gente acha que o *shopping* seria uma boa maneira de distração porque tem cinemas, lojas e a praça de alimentação.

A fala abaixo ilustra como as crianças têm consciência, ou aprenderam, o movimento de crescimento das cidades e identificam o movimento de abandono, ou ausência de cuidado na história das mesmas. Diante desse dado, e da ausência de soluções conhecidas, surge a restrição da população como uma solução mágica.

> Criança externa – Não... Até, eu estava lendo em um livro de Geografia, as cidades planejadas, no começo, funcionavam muito bem. Mas é que aí depois vai acontecendo a mesma coisa com as cidades não planejadas...
> M – Por que será que isso acontece?
> Criança externa – Porque todo mundo vai relaxando, vai parando de cuidar.
> M – Mas tem como controlar o crescimento da cidade?
> Criança externa – Chegou no limite máximo: sai daqui! (risos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, as representações sociais e as significações partilhadas pelas crianças demonstram o quanto o discurso social acerca do público e do privado, historicamente construídos, têm sido consolidados na sociedade. De forma que as mesmas, desde a infância se deparam com a concepção de esvaziamento da esfera pública, e de sua precarização.

Percebe-se nesse aspecto um ponto de tensão quando as mesmas reivindicam por mais espaços públicos e no exercício de negociar com esses significados encontram poucas possibilidades, ou vivências desse espaço. Isto fortalece o significado do privado como refúgio diante dos problemas sociais, e como espaços em que acontecem a maior parte de suas vivências. Sendo importante ressaltar que as crianças ouvidas têm a esfera particular como ambiente escolhido por seus responsáveis para as suas vivências escolares e extra-escolares.

Quanto à metodologia, esta contribuiu para a construção de novas reflexões frente aos significados e contradições com as quais as crianças entram com contato e negociam. A construção de espaços que legitimem a lógica da criança e intentem construir a visibilidade e protagonismo infantil, favorece o exercício de criação de sentidos.

Referências

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicol. Cienc. Prof., v.26, n.2, p.222-45, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTORINA, José Antonio; KAPLAN, Carina. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**, p. 9-27, 2003.

CASTORINA, J.A (2010) "The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective". Papers on Social Representations, Vol. 19,17.1-17.20 (http// www.psych.lase.ac.uk/psr/)

CASTORINA, J.A. (2013) A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, R.T; BOAS, L.P.S.V; BEHRENS (orgs).. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Educação e sociedade: Revista de Ciência da Educação.** São Paulo: Cortez, maio/agosto, 2005. p. 443-483.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. In: _____. Durkheim. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores), p. 46-61.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FARR, R. (1991). Individualism as a collective representation. In: V. Aesbicher, J. P. Dechonchy e M. Lipiansky. **Idéologies et Représentations Sociales**. ED.S.: Del Val.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. **Representações Sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Analise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Editora Fiocruz, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: **Infância (in)visível**. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). Araraquara, SP: Junquera&Marin, 2007, p. 25-49.

SENNETT, Richard. O **Declínio do Homem Público-As tiranias da Intimidade**, São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. **Almeida AMO, Santos MFS, Trindade ZA, organizadores. Teoria das Representações Sociais**, v. 50, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia.** Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010.

CRIANÇA E ALUNO: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO CRIANÇAS ALUNAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CUIABÁ/MT1

POUBEL, Paula Figueiredo
UFMT/ PPGE/ Bolsista CAPES
poubel.pf@gmail.com

Resumo

O estudo intenta investigar as representações sociais de crianças de uma escola municipal de Cuiabá acerca dos termos *criança* e *aluno*. Fundamenta-se na Teoria das representações sociais (MOSCOVICI,1978, 2003; JODELET,2001, 1984; ARRUDA, 1998), assim como nos estudos sobre representação da infância (DE LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. 2001) em diálogo coma Sociologia da Infância (JAVEAU,2005). Intenta-se perceber como no processo de tornar-se aluno as crianças entram em contato, assimilam e recriam as representações que circulam no interior da escola e que se referem ao seu papel social de discente. As crianças, entre oito e 10 anos, foram ouvidas e as narrativas coletadas em cinco encontros durante a "brincadeira de contar histórias" e posteriormente em entrevistas individuais. Identificou-se uma representação da criança como espontânea, que também busca proteção do adulto e que desenvolve estratégias para garantir seu lugar, como a obediência e/ou a dissimulação. O aluno foi apresentado como aquele que se vê diante das normas do contexto escolar e diante delas se organiza em negociação entre o desejo e a regra.

Palavras-chave: Psicologia. Representações sociais. Educação infantil.

Introdução

Algumas questões são levantadas logo nos primeiros passos da caminhada que o presente estudo pretende trilhar. As pessoas que este se propõe a ouvir estão na fase que culturalmente se delimita como infância, e como tal, são entendidas e denominadas por nossa sociedade como crianças. Estas, por sua vez, estarão no ambiente escolar nos momentos em que serão ouvidas, logo, estarão imersas em um ambiente que imprime sobre elas o papel de alunos.

O título da pesquisa remete então a um paradoxo: trata-se das representações de crianças ou de alunos acerca dos temas crianças e alunos?

Esse paradoxo foi ponto inicial para se pensar o presente estudo que adotou os termos crianças ou crianças alunas, apesar do estranhamento que este termo possa causar, quando se pretende falar do contexto escolar. Essa nomenclatura foi adotada por entender-se que apesar de imbuídas do papel social de alunos elas não deixam de ser crianças e possuírem as características e particularidades desse papel.

Deste modo, objetiva-se neste estudo investigar as representações sociais de crianças alunas de uma escola municipal de Cuiabá acerca dos temas *criança* e *aluno*. As hipóteses interpretativas foram elaboradas a partir de estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN).

O estudo realiza-se a partir da dissertação de Lima (2010) que investigou as representações sociais de licenciandos da Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, acerca dos temas *criança* e *aluno* (LIMA, 2010). A coleta de dados se deu através da Associação de Palavras e, a análise dessas, pelos programas EVOC (*Ensemble de Programmes Permetettant l'Analyse*), CHIC(*Cohesive Hierarchical Implicative Classification*) e pela Análise de Similitude. Deparou-se nessa dissertação com imagens cristalizadas de criança inocente e aluno aprendiz que adere as normas de ordem e obediência.

1 Este estudo se desenvolveu por ocasião da disciplina Práticas Orientadas de Pesquisa 1 e 2 do Curso de Psicologia da UFMT, *campus* Cuiabá, sobre a orientação da Professora Doutora Daniela Barros da Silva Freire Andrade - Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância.

A partir dessas constatações, este estudo apresenta as questões de Lima (2010) para a população infantil, com o intuito de identificar os significados que as crianças atribuem ao seu papel social de ser criança e de ser aluno em contraponto com o discurso dos futuros professores.

Tem como aporte a Teoria das representações sociais e os estudos de Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2001, 1984), Nóbrega (2001) e Arruda (1998). Em convergência adota-se os estudos sobre representação da infância (DE LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. 2001) além dos pressupostos da Sociologia da Infância(JAVEAU,2005). Compreende-se que na relação com o aluno é indispensável o papel do professor, enquanto esse outro que, em díade, atua com base nas representações organizando o ambiente e as normas de convivência no contexto escolar.

Dessa forma, intenta-se perceber como nesse processo de tornar-se aluno as crianças entram em contato, assimilam e recriam as representações que circulam no interior da escola e que se referem ao seu papel social de discente.

Os diversos estudos acerca de criança, aluno e professor levantam uma questão muito peculiar a comunidade escolar pois até então já se identificou como os futuros professores tem visto essa criança e esse aluno, entretanto na relação de alteridade também é indispensável o outro e como ele age diante da representação. Assim o presente estudo coloca-se diante da questão: Qual a representação social das crianças acerca do ser criança e ser aluno?

Uma hipótese é que elas têm internalizado as normas presentes no ambiente escolar e organizadas pelo professor, de forma a saber como se orientar e se comportar nesse contexto escolar, não significando que elas sempre sigam tais normas mas apenas que elas identificam o que é esperado desse papel de aluno.

Teoria das representações sociais

moscovici (1961),em sua tese de doutorado intitulada *La psychanalyse – Son image et son public* desenvolveu a Teoria das representações sociais (TRS) e introduziu o conceito de representações sociais como "(...) uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos" (1978, p.26).

Para se entender a TRS faz-se necessária a compreensão dos processos através dos quais elas são produzidas e transformadas. Moscovici (1978) pensando em como as representações são formadas, identificou dois processos que denominou como objetivação e ancoragem.

A objetivação, segundo Nóbrega (2001) constitui a materialização das abstrações, a transformação do objeto representado em imagem. Através desse processo o que é representado se torna palpável. Por sua vez, a ancoragem é a aproximação do estranho à rede de significados já existente. O novo é incorporado a essa rede de categorias usuais.

Em seus estudos, Moscovici (1978) identificou produtivo diálogo entre a Psicologia Social e Psicologia do Desenvolvimento. Diante das questões então levantadas, o autor, cunhou o termo *Psicologia social genética*, fazendo referência à influência de Piaget, cuja teoria defende que o conhecimento é construído através das interações da criança com o meio, e através dessas ela consegue gradualmente coordenar suas próprias ações e abstrair operações mais gerais.

Tal diálogo apresenta a investigação acerca dos "processos através dos quais a criança incorpora as estruturas de pensamento de sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade" (DUVEEN, 1995, p.261).

Duveen (1995) inaugura uma as observações nesse campo ao propor que apesar de nascer em um mundo já estruturado não significa que a criança nasce com competências para ser um ator independente nesse mundo. Em um primeiro momento, a criança figura como objeto para representações que os outros sustentam e, gradualmente, ela internaliza essas representações. Conforme o faz, chega então a identificar sua posição dentro de um mundo já estruturado.

As representações internalizadas se entrelaçam aos processos de construção de identidade e nessa relação, com a especificidade de cada pessoa, se contituiu a identidade. Enquanto processo psicossocial, a construção da identidade é um modo de organizar significados que tornam possível à pessoa se posicionar como ator social. Essas operações, de definir o mundo e localizar um lugar nele, fornece o valor simbólico às representações sociais.

Para a criança, desde o momento em que nascem, as representações se apresentam através de práticas dos outros. A forma como o pai e a mãe se dirigem a ela, o cor da roupa que a mãe escolhe, o nome que lhe é dado, essas e várias outras práticas dão notícia à criança de como ela é representada.

Seguindo o pensamento do autor, as crianças em seu desenvolvimento convivem com diferentes representações do que é ser criança e aluno, e forjam em seu desenvolvimento a representação que terão desses papéis. A partir dessas representações, se orientam em relação ao papel esperado delas pela sociedade e durante seu trajeto conhecem os grupos formados nesse espaço, de forma a poderem aderir a um ou outro, em uma negociação que ocorre nos processos de construção das representações e dos elementos identitários.

Pensando na ontogênese das representações sociais, em seus estudos, De Lauwe, M. J. C.; Feuerhahn, (2001) afirmam que

> A representação aparece como um instrumento de cognição que permite à criança interpretar as descobertas do meio físico e social realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro. (DE LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. ,2001, p.281)

Dessa forma, percebe-se que a representação é, ao mesmo tempo, instrumento de socialização e de comunicação. Investigando algumas pesquisas voltadas ao universo infantil, os autores identificaram que vários pesquisadores enfatizaram as consequências da representação do aluno pelo professor sobre seus comportamentos a seu respeito, assim como sobre o comportamento do aluno em resposta.

Nesse sentido, De Lauwe, M. J. C.; Feuerhahn, N. (2001) retratam pesquisas de Perron (1971) que constata a imagem de uma "criança-modelo", como aquela esperada pelo adulto. Essa imagem é socialmente construída e pesa sobre a auto-imagem de criança e é no conflito entre a imagem do esperado e suas próprias necessidades e desejos, que acontece a elaboração da criança e de sua imagem.

Panorama histórico

Ariès (1981) indica em seu trabalho que a representação da infância não é um sentimento natural ou inerente ao ser humano, mas que só a partir da Idade Média surgiu esse olhar diferenciado ora marcado pela paparicação, ora pela disciplinarização. A ausência física,na iconografia da época, da imagem infantil é a expressão maior do que Arriès designou como ausência da consciência da idéia de infância durante a maior parte da História.

Sua tese gerou enorme controvérsia por seus aspectos metodológicos e pela ausência de filtragem teórica que permitisse interpretar os dados hitóricos recolhidos à luz de sua natureza, dependente da classe social e do tipo de relações de onde emanam. Exemplo disso é a crítica frequente às fontes utilizadas por Ariès, que se baseou em documentos provenientes do clero e da nobreza para categorizar toda a categoria social da infância. Assim, não houve referência as crianças de classes populares. Outra forte crítica se faz em relação à sua generalização interpretativa produzida pela alegada ausência de consciência social da infância, especialmente em relação à Idade Média (HEYWOOD, 2002).

Apesar de toda crítica, o trabalho do historiador francês é considerado referência incontornável por sua chamada da Infância à História, quer como objeto de conhecimento quer como problemática de interesse no conhecimento da condição humana, e pelas questões que puderam ser levantadas pelos estudos da infância.

A partir de então, estudiosos e pesquisadores da infância tem se deparado com algumas questões:

> (...)que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre/com as crianças? (...) Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? Que peso têm essas concepções, quais são os seus vetores de transformação e de mudança? (SARMENTO, 2002, p. 28).

Sarmento (2002) retoma a proposta de Jenks, James e Prout (1998, p.03-34) de uma panorâmica da construção histórica das imagens sociais da infância. O autor explica que a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância.

Duas imagens sociais são destacadas como fundamentais: as imagens das crianças "pré-sociológica" e as imagens das "crianças sociológicas". Nas primeiras o sujeito infantil é visto como excluído do próprio contexto social enquanto ator social. Já as segundas, trata-se de uma produção contemporânea resultado de um juízo interpretativo a partir de teorias das ciências sociais.

O autor ressalta as imagens de crianças "pré-sociológicas" por possuírem espessura histórica e influência social, pois estas foram apropriadas pelo senso comum e transitam entre as relações de crianças e adultos, também nos alerta para o fato de as imagens não corresponderem a etapas históricas, pois elas coexistem, sobrepõem-se e continuam a orientar práticas cotidianas.

A criança sociológica propõe a infância como um fenômeno social, que deve portanto ser compreendida como parte de uma estrutura da sociedade. Conforme indica Lima (2010),

> Na imagem da *criança sociológica*, a infância é observada como fenômeno diferente da imaturidade biológica, porque enquanto a imagem da *criança pré-sociológica* propõe a infância como a idade do que não fala, as crianças, na perspectiva sociológica são analisadas como atores completos e não seres em devir. (Lima, 2010, p.43).

As imagens sociais de criança se apresentam neste estudo como pontos de ancoragens.

Criança e aluno

Javeau (2005) descreve a criança como um campo semântico de ordem psicológica, mais especificamente como um "objeto abstrato destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos" (JAVEAU, 2005, p.382). De acordo com o autor, assim como a infância, a criança é objeto de uma definição social, tornando possível a afirmação de que "não se nasce criança, vem a sê-lo". A forma de tornar-se criança varia com a cultura em que o sujeito encontra-se inserido.

Seguindo esse mesmo paradigma está a imagem do aluno, que é entendido e definido pelas competências, cognitivas e comportamentais, estabelecidas pela instituição escolar e adquiridas pela criança através de uma caracterização normativa.

A infância, definida socialmente, possui um elo com o discurso macroeconômico e por isso é possível pensar essa questão a partir dos custos. A infância, a partir dos dados demográficos, é considerada improdutiva para a sociedade e surge nesse aspecto a imagem do aluno, como uma ocasião de investimentos. O sistema de produção de competências encontra sua objetivação na escola e busca-se através dela conservar ou ainda melhor, incrementar a possibilidade de bem-estar material.

A antropologia insere nesse quadro outro paradigma, o de crianças. "De acordo com esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações de pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas "imagens-ações" (JAVEAU, 2005, p.385).

Em seu mestrado, Lima (2010) investigou as representações sociais de criança e de aluno dos

licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. Em relação ao tema criança, sublinhou a representação segundo a imagem social da criança inocente, idealizada, ancorada nas imagens historicamente construídas pelo pensamento social resultante das construções sociais realizadas a partir do período medieval. Percebeu-se que no decorrer dos anos na graduação apareceu cada vez mais frequentemente representações associadas à imagem social da *criança em desenvolvimento.*

Já as representações sobre aluno anunciaram a centralidade do termo aprendiz caracterizado como dedicado, disciplinado e disposto a aprender. Mesmo com baixa força de adesão a representação, o atributo bagunceiro foi destacado pelos licenciandos, o que permite notícia de um outro que foge ao controle e à disciplina que delimitam a instituição escolar. Esse gerando insegurança por parte do professor em saber como lidar com essa outra faceta do aluno e da criança, pois também foram silenciados significados atribuídos à criança má.

Lima (2010) constata em sua análise a adesão a um modelo idealizado de ser humano a fim de atender as demandas afetivas do adulto por meio de uma reafirmação de seu papel de educador que protege e professor que ensina.

Metodologia

A coleta de dados ocorreu nos por meio da coleta de narrativas infantis que ocorreram no desenvolvimento de "brincadeiras de contar história". No primeiro momento, a pesquisadora e a voluntária de pesquisa conversaram com as crianças a fim de ouvir quais as diferentes formas de ser criança e ser aluno identificadas.

Os grupos seguiram a dinâmica de Grupos Operativos, desenvolvida por Pichón-Rivière (1998). Essa técnica de trabalho coletivo tem o objetivo de promover um processo de aprendizagem através da realização de um trabalho ou tarefa em comum. Nos grupos operativos, as crianças foram organizadas em uma grande roda sentados no fundo da sala e orientadas a contar duas histórias: uma em que a personagem fosse tratada como criança e uma em que a personagem fosse tratada como aluno.

As narrativas coletadas e as observações registradas foram analisadas e percebeu-se que o grupo havia entendido os momentos com a pesquisadora como um momento que não exigiria uma produção e possibilitaria um espaço para brincar.

Diante do movimento observado optou-se por utilizar as observações como embasamento para a construção de um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, que em um primeiro momento buscaria uma reflexão acerca dos encontros da turma com a pesquisadora e posteriormente questionaria as três categorias observadas: Territórios de crianças não são territórios de adultos; Negativismo ou defesa de um lugar de evidência; Ser aluno como um lugar seguro frente ao transbordamento da infância.

A análise dos dados coletadas foi compreensiva com base nas observações e narrativas elaboradas durante a entrevista.

Análise interpretativa

O chato e o legal de ser criança e de ser aluno – O mando e a obediência

O sujeito 1 é uma menina de sete anos que declarou com firmeza que o lugar de brincar é "lá fora" e a escola é lugar para estudar. Demonstrou também a repetição da sala de aula em que se "escreve, escreve, escreve" e contou isso diferenciando o que é legal do que é chato.

Entende como legal o recreio, momento em que é possível brincar na escola, onde se tem a liberdade de escolher do que quer brincar e se tem consciência do que se quer. A defesa do território infantil aparece no que é "segredo de criança", que o adulto não pode ouvir.

P – E quando a criança ta brincando e o adulto chega perto, o que a criança sente?

> Suj – Aí ela fica quieta. Eu to aqui conversando com você aí o adulto chega, aí a gente olha assim (de lado) e fica quieta.
> P – Então tipo assim a gente ta conversando e o adulto chega, a gente olha e fica quieto?
> Suj – Porque assim é brincadeira de amigo, segredo de criança. (Suj.1)

Por outro lado, chato é "copiar o dia inteiro" e só poder sair para beber água. Assim como ter que obedecer para que o adulto não descubra a desobediência e "não bata". Nesse ponto destaca-se uma questão da obediência, que parece se reproduzir entre as crianças, na relação de mando vivenciada com os adultos em que essas demonstram entender que a obediência pode ser exigida através da força, como exemplifica a fala abaixo:

> Por que eu bato na D. (colega de sala)? Porque ela me irrita. Eu falo assim "D. pega o apontador para mim fazendo favor?" Aí ela vai lá e pega outra coisa, isso que eu irrito.

Estudar para ser doutora e gritar para anunciar a bagunça

O sujeito 2, menina de sete anos, igualmente diferencia o legal do chato demarcando a brincadeira como sendo legal, diferente da sala de aula em que é preciso copiar, não se pode conversar e caso não siga a prescrição da sala de aula se perde o direito do recreio e consequentemente da brincadeira.

A brincadeira é demarcada como o espaço do desejo repentino, espontâneo, em que se pode livremente definir o começo e o fim. A sala de aula aparece demarcada para o aluno como um espaço de internalizar o discurso dos adultos, que definem o que pode ou não, a hora de começar e terminar as atividades. O mesmo espaço define também a regra de estudar para ser adulto, ou como afirmou o sujeito "ser doutora".

A bagunça apareceu na narrativa como o momento em que a criança fica sozinha, longe do adulto e pode dar vazão a agressividade mantendo-se no lugar de sujeito anônimo. Uma estratégia de resistência à ordem colocada pelo adulto e quebrada também pelo grito, que tanto incomoda o adulto, e segundo o sujeito é como um sinal de comunicação com as outras crianças. Momento em que o adulto se cala e a crianças grita.

> Suj - É. Agora que eles tão lá na sala gritando, é porque tão brincando.
> P - Quando brinca, grita?
> Suj - Grita!
> P - E por que grita?
> Suj - Porque eles quer que todo mundo escuta.
> P - Escutar o que?
> Suj - Que eles estão bagunçando. Só ver eles que tão brincando.

Corpo machucado e a sujeição da criança

O sujeito 3, menino de sete anos, elaborou sua narrativa como ferramenta de interpretar a realidade e contou em sua fala de um corpo machucado e das marcas concretas do mando do adulto e da sua sujeição diante disso. Como visto em sua fala :

> P – Você lembra quando eu cheguei pela primeira vez na sala de aula? O que você pensou?
> Suj02- Era assim, o lobo mau comeu a vovózinha e as crianças vem de lá pra cá.A vovó e o lobo mau. O lobo abriu a vovó. O lobo comeu a vovózinha e a chapéuzinho estava indo para lá. Depois que a mamãe viu a cena, tem uma marca bem assim. Está vendo assim? Neste que meu pai me bateu.

O mando constante do adulto, "a professora manda a gente brincar, manda a gente comprar

lanche"(Suj3) , parece estar sendo internalizado quando a criança fala que quando o adulto manda, a criança obedece e por tal motivo não gosta quando o adulto chega perto.

Mostrar e ocultar: tem brincadeiras e brincadeiras

O sujeito 4 elaborou em sua narrativa que quando o adulto manda a criança obedece, mas se sente mal por isso. Em relação à brincadeira isso se dá porque segundo o mesmo quando as crianças fazem o que querem é mais animado, como vemos no trecho: "...porque a gente quis e está animado pra saber se ia gostar de brincar".

A presença do adulto é vista por esse sujeito como uma forma de proteção, como forma de prevenir os acidentes que a liberdade da brincadeira pode causar. Entretanto, nos conta que existem brincadeiras "de verdade", previstas e acompanhadas pelo adulto, e brincadeiras de quando se está sozinho, aquelas que os adultos não podem ver. Então dependendo da brincadeira que se quer é melhor ficar perto ou longe do adulto.

Um adulto bom e mau para as crianças

Esse sujeito, uma menina de oito anos, narrou com tranquilidade e aparentemente de forma bastante internalizada que a hora de brincar é no recreio, ou segundo a mesma "às três horas...".

Falou da ordem de que é preciso obedecer o adulto, caso contrário é mau educado e está sujeito a apanhar. Nesse ponto a figura do adulto se coloca diante da ambiguidade de ser aquele que protege e ao mesmo tempo o sujeito da violência. Como afirma essa menina : "É mais fácil fazer o que a mãe manda. Porque se a gente não faz a mãe briga".

Aula é produção, nada é brincadeira

O sujeito 6, nos colocou diante de uma outra possibilidade para o mando do adulto, a educação. Quando perguntada sobre o motivo pelo qual as crianças obedecem essa revelou ser necessário, pela necessidade da educação. O que mostra um discurso bastante internalizado da fala do adulto e da justificativa dada para a necessidade da obediência, como visto na fala abaixo:

> P - Quando a criança está com um adulto, quem manda e quem obedece?
> Suj – A criança obedece.
> P- O que as crianças pensam sobre isso?
> Suj – Que precisa. Uma educação.

Outra questão levantada foi a produtividade, que para o sujeito parece ser o que diferencia a aula de outro momento, como a brincadeira. Segundo esse, os momentos dos encontros com a pesquisadora foram diferentes das aulas, pois "... que a gente não copiou".

Considerações finais

O presente estudo possibilitou dois níveis de discussão, uma no âmbito metodológico e outra no âmbito das representações sociais. No âmbito metodológico apresenta-se a questão da metodologia de pesquisa com crianças e o adulto em uma abordagem etnográfica. Neste ponto a pouca intimidade com o grupo fez emergir a exclusão do adulto e a defesa do grupo de crianças pesquisado aspecto que pode ser compreendido levando-se em consideração a recorrente relação de poder estabelecida entre adultos e crianças sendo reeditada na relação com a pesquisadora.

Em relação à dimensão representacional do estudo, através das narrativas apresentadas pelas

crianças, pode-se identificar a representação de criança como o personagem da espontaneidade, da liberdade de escolher a brincadeira. Também como a figura de quem busca a proteção do adulto e se depara com as relações de mando e com as estratégias que adquire pelo caminho na busca por um espaço seu, como a dissimulação ou a obediência.

Por sua vez, o aluno aparece como o sujeito que se vê na necessidade de seguir o *script* instituído pelo adulto de produção e obediência no contexto escolar. Assim como o meio necessário para se educar e conseguir alcançar alguns planos, como "ser doutora", colocados pelos adultos.

Entre aqueles que acreditam ser mais fácil obedecer para evitar a punição e aqueles que através da dissimulação não abrem mão do seu lugar de desejo, as crianças ouvidas demonstram conhecer as representações sociais que organizam o espaço escolar como, por exemplo, os lugares de autoridade instituídos. Diante dessas, a negociação entre as representações sociais do contexto escolar e a construção das representações das crianças aparece de forma constante na elaboração das estratégias para lidar com a regra, com a rotina e com a ordem.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – negociando a diferença. In: ARRUDA, A.(org.) Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Educação e sociedade: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, maio/agosto, 2005. p. 443-483.

DE LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. A Representação Social na Infância. In: JODELET, D. (Org.) As representações sociais. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 301-320.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. Textos em representações sociais. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAVEAU, C. Criança, Infância (s), Crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância? , Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n.91, p. 379-389, Maio/Ago.2005, Disponível em http://www.cedes.unicamp.br – Acesso em 26.07.2010.

JODELET, D. "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie". In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In*:* JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIMA, M. F. S. **Criança e aluno: um estudo de representações sociais segundo licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.** 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vo-zes, 2003.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. **Representações Sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

RIVIÈRE, E. P. O Processo Grupal. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V.M. R. / **A infância (in) visibilidade**, Araraquara. SP. Junqueira & Martins, 2007.

A CONTAÇÃO DA NARRATIVA BINJE E VIVÊNCIA DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Érica Nayla Harrich Teibel
Discente Doutorado GPPIN/ PPGE/ UFMT
Bolsista CAPES
ericanayla@yahoo.com.br

Thaísa Soares Silva
Discente Psicologia/UFMT, extensionista GPPIN
thaisasoaress@gmail.com

Resumo

Esse estudo visa explorar o processo de interação propiciado pelas sessões de contação da narrativa Binje (FREIRE, 2013). Para tanto, foram realizadas narrações da história e em seguida, a criança era convidada a participar de uma oficina de elaboração de um mascote. O referencial teórico tem como base a teoria histórico-cultural de Vigotski (1996; 2009; 2010). Foi analisada uma sessão de contação. Os dados desse estudo exploratório apontam que o trabalho com a narrativa tem potencial como suporte para a interação entre criança-adulto, favorecendo a partilha de significações sobre o estar no hospital e ampliando a possibilidade de diálogo por promover situações em que se estabelecem relações menos assimétricas entre crianças e adultos no contexto hospitalar.

Palavras-chaves: Narrativa; Criança Hospitalizada ; Autorias Infantis.

Introdução, Justificativa e Referencial Teórico

A hospitalização se apresenta para a criança como um momento delicado em sua vida. Nesse processo ela se vê obrigada a afastar-se dos seus laços sociais e afetivos, vive o sofrimento com o adoecimento e com os procedimentos médicos e retira-se da sua rotina (casa e escola), passando então a ser tratada como paciente "[...] como aquele que inspira e necessita de cuidados médicos, que precisa ficar imobilizado e que parece alheio aos acontecimentos ao seu redor." (FONTES, 2005).

Carrijo (2013) ao investigar a experiência de ser e estar em um hospital segundo crianças internadas em um hospital universitário de Mato Grosso, percebeu que

> A condição de estar hospitalizado parece remeter a criança a uma percepção de estar no "banco", em uma metáfora para se dizer *ficar fora de cena* ou ficar de *expectadora*. Neste sentido, a criança revela um *eu* que se submete aos procedimentos médicos, cuja única ação que lhe confere a condição autoral é o choro (p. 100).

No processo de hospitalização a criança passa por mudanças de rotinas e hábitos, vivenciando situações em que muitas vezes não tem poder de escolha. A internação pode apresentar-se como uma inserção em um novo mundo, cuja organização, dinâmica e lógica é diferente do seu cotidiano.

Vigotski (2009) lembra que conhecemos o mundo principalmente por meio da narração realizada pelos outros ao nosso redor, sendo o contato com a realidade sempre mediado por essas significações. Assim, quando a criança e seu acompanhante são inseridos no espaço hospitalar, eles também acessam uma série de significações que permeiam os discursos das pessoas que integram essa instituição.

Desta forma, o meio hospitalar costuma ser atravessado por diversos sentidos e significados, culturalmente compartilhados, que vão permear a vivência da criança e do seu acompanhante no processo de hospitalização, uma vez que ao entrar em contato com eles, tanto a criança como

seu acompanhante acabam por elaborar e desenvolver suas próprias significações. Esses construtos podem apresentar a eles tanto um ambiente de cuidado como um lugar de sofrimento, assim como significações atreladas a ideias de resignação ou de enfrentamento.

Nesse sentido, é importante se ter em mente que o meio social hospitalar não existe em absoluto, mas na relação com as especificidades de cada sujeito que o acessa. Assim, a significação da criança acerca da sua vivência no hospital dependerá de diversos fatores: da sua fase de desenvolvimento cognitivo, de experiências passadas e do nível de conhecimento, além da qualidade de comunicação e relações estabelecidas no contexto social hospitalar.

Essa ideia parece condizente com o conceito de *perejivanie* traduzido por Prestes (2000) como *vivência*, e que teria sido utilizada por Vigotski para alegar que a situação social de desenvolvimento e as especificidades da criança formam uma unidade:

> ***Perejivanie*** para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influencia do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança. [...](VIGOTSKI, 2004, p. 188, *apud* PRESTES, 2000, p. 120).

Vigotski (1996; 2010), em seus estudos, concedeu grande importância às relações sociais, contemplando a influência da História e da Cultura nesse processo. Segundo ele, o processo de aprendizagem e desenvolvimento se realiza por meio da colaboração, de forma ampla, entre a criança e um adulto ou crianças mais desenvolvidas. Assim, ele apresenta a ideia de situação social de desenvolvimento como a relação estabelecida pela criança com seu entorno, de modo a promover a possibilidade de aspectos sociais serem internalizados pela criança.

Nesse sentido, considera-se que no hospital existem redes de significações associadas aos funcionários da pediatria, mas também outras, que estão presentes no grupo familiar da criança, e ainda, na veiculação de artefatos culturais tais como a narrativa Binje (FREIRE, 2013). As narrativas fornecem em seu bojo uma série de significações que assinalam a existência de categorias que apresentam um sistema de codificação possível. O conteúdo representacional da narrativa Binje tem em seu projeto a ideia de promover no espaço hospitalar a visibilidade da infância, favorecendo o diálogo entre as crianças e os demais atores sociais presentes nesse lugar.

Deste modo, baseando-se nas proposições de Vigotski (2010) sobre desenvolvimento e vivência considera-se a capacidade da criança em elaborar discursos a partir das suas particularidades, sendo caracterizada como autora, e não apenas reprodutora de sentidos ou modos de pensar socialmente partilhados. Essa abordagem favorece a elucidação de como significados construídos historicamente e instituídos socialmente podem influenciar no processo de significação da criança por meio da sua interação com os sujeitos e artefatos culturais presentes no espaço hospitalar, a partir de uma compreensão da criança hospitalizada como uma interprete ativa e criativa da realidade.

Um dos modos de favorecer esse processo tem sido por meio da leitura. A utilização de livros como um artefato cultural mediador do contato humano, do diálogo e do desenvolvimento, têm sido explorado junto à enfermaria pediátrica de um hospital universitário em Mato Grosso, onde por meio de um projeto de extensão *Binje: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar*, se busca explorar o potencial da narrativa como instrumento psicológico promotor do desenvolvimento da consciência.

Esse projeto tem como base das atividades a contação da história do menino Binje personagem que tem como nome o apelido de infância do patrono do referido hospital, abordando a relação dessa criança com o adoecimento e com o processo de hospitalização. A narração da história apresenta conflitos referentes à vivência desses processos, partilhando com os participantes da sessão questões como: o medo da injeção, sua importância para o tratamento e um possível manejo dessa situação pela criança através de uma técnica de respiração; o sentimento de raiva por não poder fazer o que se deseja aliado a metáfora da criança (criança-onça) que pode se mostrar agressiva por sentir medo, mas também corajosa para lutar a favor da sua saúde; a possibilidade de brincar de faz de conta, mesmo em situações em que se apresentam limites físicos ou de espaço; e a importância do diálogo com outras crianças e adultos seja para expressar seus sentimentos bem como para esclarecer suas dúvidas.

Nesse projeto, após a narração da história, as crianças são convidadas a criar um mascote, oficina pensada no sentido de estimular a elaboração de um personagem em busca do desenvolvimento de uma narrativa de autoria da criança.

Para Kishimoto, Santos e Basílio (2007) "A narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração de várias linguagens [...]" (p.430). Deste modo, compreende-se aqui que as expressões lúdicas realizadas pela criança também carregam conteúdos narrativos que podem expressar indícios do processo de significação realizado por elas.

O trabalho com a contação da narrativa Binje parte do seguinte pressuposto: apresentar um enunciado com intenção de iniciar e orientar uma busca de significados entre um espectro de significados possíveis. Os esforços são estabelecidos no sentido de permitir à criança uma posição de autoria, valorizando tanto a expressão das suas significações quanto a criação de novas, e neste sentido, buscando ampliar a possibilidade de visibilidade sobre esses processos no contexto hospitalar.

Considera-se também que apresentar narrativas para crianças internadas que tenham como tema a hospitalização, pode ser um modo de ampliar sua experiência nesse contexto, uma vez que ela tende a promover a imaginação do que não foi vivenciado diretamente em sua experiência pessoal, favorecendo a significação ou ressignificação das vivências.

Esse estudo exploratório tem como objetivo investigar o processo de interação propiciado pelas sessões de contação da narrativa Binje no contexto hospitalar, analisando suas potencialidades nos processos de significação infantil.

Metodologia

Esse trabalho é resultado de um estudo exploratório realizado no âmbito do desenvolvimento de duas pesquisas[1]: uma condicionada à obtenção de título de graduação em Psicologia, com o objetivo de investigar as possibilidades socioafetivas da narrativa literária Binje na mediação de vivências de crianças no contexto hospitalar; e outra relacionada ao título de doutorado em Educação que tem como objetivo principal compreender as ressonâncias do contato da criança hospitalizada e do seu acompanhante com a narrativa Binje.

O recorte aqui apresentado visa analisar o processo de interação propiciado pelas sessões de contação da narrativa Binje realizada na brinquedoteca da Pediatria do Hospital Universitário Júlio Müller, considerando suas potencialidades nos processos de significação infantil.

Para tanto, serão apresentados trechos das notas de campo referente a uma sessão de contação da narrativa que foram seguidas de oficinas lúdicas de confecção de mascotes. Com o objetivo de garantir o sigilo da identidade dos participantes do estudo seus nomes serão alterados.

A análise dos dados será pautada numa perspectiva compreensiva, visando o cruzamento entre categorias empíricas e o referencial teórico.

Apresentação e análise de dados

Nesse dia as atividades foram iniciadas tendo como foco a participação de uma menina de um ano e quatro meses. Assim, os artefatos geralmente utilizados na contação (livrão com figuras da história, boneco do passarinho, boneco do Binje, objetos sonoros, uma caixa grande, etc.) foram colocados à disposição da criança, e na medida em que era percebido o interesse dela (comportamento de olhar, pegar, apontar, etc.) estimulava-se a interação com o objeto.

1 Pesquisas orientadas pela professora Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância.

Durante essa atividade se aproximou uma segunda criança, Joana com aproximadamente três anos, que havia chegado na manhã desse mesmo dia ao hospital. Ao chegar, estávamos folheando um livro com imagens que faziam referência à história do Binje. Ela pegou o livro e começou apontando o passarinho na figura e disse: "Pingo". logo em seguida falou que iria nos contar uma história, e ao passar as páginas foi indicando algumas figuras e dizendo, "amigo do Pingo", "mãe do Pingo", etc . Perguntamos se ela gostava de histórias e ela respondeu que a mãe contava muitas histórias para ela. Joana estava acompanhada da mãe e da avó, e era horário de visita. Certo momento a avó se despediu da criança e alertou a menina: "vê se não briga com sua mãe heim?". Ela explicou que no período da manhã Joana tinha ficado muito brava e havia dado trabalho para a equipe de enfermagem.

Nesse ínterim, a primeira criança foi levada para o quarto, sendo iniciada a contação da história com Joana, e a avó que inicialmente anunciou que iria se retirar do hospital, retornou e acompanhou a narração.

Durante a sessão, no momento em que se conta a relação do personagem com o medo da injeção, questionamos Joana sobre o que ela costuma fazer nessas situações. A menina respondeu: "guito, guito bem alto!". Perguntamos ainda se isso ajudava a diminuir a dor da injeção e ela respondeu que não, e justificou que doía muito. Depois de contar a estratégia de respiração usada pelo personagem para amenizar a dor, perguntamos se agora ela teria algo que poderia ajudar a diminuir essa sensação, e ela responde positivamente dizendo que poderia respirar.

Quando a narrativa abordou o tema em que Binje ficava muito bravo por não poder sair do quarto e da cama a ponto dele se transformar em "crionça" (momento esse em que se coloca no boneco Binje uma máscara de onça) Joana pediu para usar a máscara, e ao vesti-la começou a fazer gestos e vocalizações como se ela tivesse tornado-se uma onça. Perguntamos se ela gostaria de se ver no espelho com a máscara, ao que ela respondeu afirmativamente e ao olhar-se no espelho continuou fazendo os gestos e vocalizações. Em seguida, começou a fazer esses gestos direcionando-se para as pessoas que se encontravam na brinquedoteca. Enquanto brincava, Joana dizia que era uma onça muito brava. Ao observar a cena, a avó comentou: "Uma onça muito brava mesmo! Igual você estava hoje de manhã".

Joana não demonstrou mais interesse em ouvir o restante da história, ficando envolvida no brincar de criança. Em determinado momento da brincadeira ela pediu para ganhar a máscara, explicamos que essa máscara era usada para brincar com várias crianças, mas que poderíamos fazer uma máscara de onça só para ela.

Em seguida foi realizada uma oficina de confecção da máscara.

Nessa sessão observou-se a relação que Joana estabelece com a metáfora da criança, pois o conteúdo da sua brincadeira apontou aspectos de agressividade, medo e/ou raiva expressados por meio desse "personagem" assumido pela criança. Deste modo, mostrar-se agressiva neste faz de conta, permitiu que ela expressasse indícios de sua vivência de forma não ameaçadora para as pessoas presentes. Resgatando o relato trazido pela avó, é possível perceber que esses aspectos podem estar associados à vivência dos procedimentos realizados naquela manhã, em que ela teria se mostrado agressiva.

Considerando a forma como a avó interage inicialmente com Joana, alertando a criança para que se comportasse adequadamente na sua ausência, e posteriormente quando ela reconhece na sua neta uma "onça muito brava", observou-se uma diferença no potencial de diálogo entre esses dois momentos. Isso porque na primeira interação é apresentada pela avó uma posição de autoridade que cobra uma determinada postura da menina, enquanto que no segundo momento essa posição autoritária é reduzida favorecendo uma interação menos assimétrica.

Também foi possível notar que a incorporação desse personagem pela criança favoreceu que a avó reconhecesse as significações trazidas por Joana acerca daquele momento vivenciado no hospital. Pois ao observar a menina brincando ela reconhece no comportamento do período matutino o mesmo binômio medo/agressividade trazido pela metáfora da criança.

Considerando a teoria do desenvolvimento proposta por Vigotski (1996; 2009; 2010) compreende-se que a vivência da contação pela criança, como resultado de uma unidade que integra suas especificidades e o ambiente, não é delineada apenas pelas significações apresentadas pela narrativa, mas depende também do seu momento de desenvolvimento e da sua história de vida.

Nesse sentido, a metáfora pareceu funcionar como um sistema de codificação passível de traduzir a significação do binômio medo/agressividade, ainda que a narração da história também apresente uma significação da criança associada à coragem e força para lutar por sua recuperação. Deste modo, na sessão analisada, Joana acessou apenas uma das possibilidades de significação atrelada à metáfora da criança, sugerindo que sua participação em outras oficinas poderia ser necessária para trabalhar a potencialidade de ressignificação dessa metáfora.

Considerações Finais

Os dados desse estudo exploratório apontam que o trabalho com a narrativa tem potencial como suporte para a interação entre criança-adulto, favorecendo a partilha de significações sobre o estar no hospital e ampliando a possibilidade de diálogo por promover situações em que se estabelecem relações menos assimétricas entre crianças e adultos no contexto hospitalar.

Referências

CARRIJO, M. L. R. "**O hospital daqui e o hospital de lá**": fronteiras simbólicas do lugar, segundo significações de crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2013.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, Maio/Jun./Jul./Ago. 2005.

FREIRE, D. **Binje**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 03, p.427-444, set./dez. 2007.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovith Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor e A. Machado Livros, 1996. p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010.

AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NA CRECHE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA DA INFÂNCIA

Irene Carrillo Romero Beber
Faced/Unemat
irenecrbeber@gmail.com

O texto propõe uma discussão sobre as complexas interações que envolvem os adultos e crianças na creche, as argumentações são tecidas a partir de uma pesquisa de orientação etnográfica, com 25 crianças de 2 a 3 anos, realizada numa creche pública no Município de Sinop pelo período de 9 meses de abril a novembro de 2012. O texto traz dois argumentos centrais, o primeiro diz respeito às influencias da forma escolarizada nos modos de organizar os espaços e tempos na creche e o segundo diz respeito à necessidade de pensarmos a escola da infância como um espaço/tempo de experimentações e de liberdade que acolha as iniciativas das crianças. Neste sentido, o texto discute a necessidade de que a ação pedagógica considere o protagonismo da criança em seus processos de aprendizagem. Os dados inferidos na pesquisa indicam que as crianças se movimentam e tencionam possibilidades de participar e aprender com seus corpos em movimento e que os modos de ser e aprender das crianças precisam ser mais valorizados pelos adultos que atuam no atendimento direto às crianças.

Palavras chaves: crianças. Creche. Escola da Infância.

1.Introdução

O texto apresenta algumas reflexões sobre as dinâmicas que envolvem os adultos e as crianças no interior da creche, com intuito de fomentar algumas considerações acerca da importância de valorizarmos o protagonismo das crianças e da infância, bem como acolher seus modos de ser e aprender. Os dados apresentados foram gerados a partir de uma pesquisa de orientação etnográfica, realizada com 25 crianças de 2 a 3 anos, por um período de imersão de 09 meses, no qual se esteve em contato direto, com observações diárias procurando compreender o universo vivido pelas crianças e profissionais envolvidos diretamente no seu atendimento. Como instrumento de captura dos dados utilizou-se de recursos audiovisuais com uso de câmera fotográfica e filmadora, além do registro no diário de campo. (Beber, 2014)

A experiência no campo de pesquisa observando, convivendo com as crianças intensamente nos instigou ver e perceber aspectos importantes a serem considerados na organização da vida coletiva na creche, aspectos esses que suscitam algumas reflexões e problematizações sobre questões centrais que envolvem as complexas dinâmicas da ação educativa de crianças de 0 a 3 anos. Para este momento elegem-se dois aspectos que estiveram presentes no relatório final da pesquisa e merece a atenção por parte dos profissionais envolvidos no atendimento das crianças. O primeiro diz respeito à organização da vida coletiva das crianças no formato escolarizado e numa ação pedagógica dirigida/centrada no adulto, com rotinas rígidas e os controles sobre o corpo, em especial sobre a mobilidade e expressividade, na medida em que os ritos da forma escolar são incorporados pela creche há um controle mais incisivo sobre o corpo e os processos de movimentação das crianças.

O segundo diz respeito à necessidade de considerar-se o protagonismo das crianças das iniciativas e as formas de conhecer, entendendo a experimentação como modo privilegiado da criança aprender, para tanto é necessário que a creche seja constitua num espaço tempo de ser criança e viver plenamente a infância. Os dados indicam que as crianças experimentam, tocam, movimentam-se e apreende o mundo, elas demonstram que podem muitas coisas com seus corpos, elas expressam a vida em movimento, tencionam pela vida, querem participar dos processos de aprendizagem com ousadia, com seus corpos em movimento e ação pedagógica com crianças bem pequenas deveria valorizar mais as potencias *aprendentes* do corpo da criança.

2. A forma escolar e suas marcas na educação de 0 a 3 anos

Os dados evidenciam que ainda permanece latente o entendimento de ação pedagógica na creche centrada nos adultos, cabendo a eles a proposição e controle das/sobre as atividades. E que nos momentos de atividades propostas pelos adultos, a criança deveria estar atenta, quieta, de preferência sentada e ouvindo às orientações e ou prescrições das atividades pelo docente e logo a após ouvir as instruções, desenvolvê-las tal como foi designada.

Mesmo em se tratando da educação de crianças de 0 a 03 anos, ficou evidenciado de forma indelével que os tempos e espaços são previamente delimitados, ou seja, o que prevalece é uma ação pedagógica na qual o professor deverá ter absoluto controle sobre a organização e sistematização dos conteúdos, dos espaços, dos tempos e das atitudes do educando e os controles se dão de maneira a disciplinar o corpo e as iniciativas de ação autônoma da criança de experimentar.

O ensino simultâneo é, portanto, uma forma, que conforma, padroniza as experiências e os comportamentos, regras de atenção e de participação e de exercício da autonomia previamente definidos pelo adulto, com pouca valorização ao protagonismo da criança, todas as crianças devem executar as mesmas tarefas no mesmo tempo pedagógico: hora de comer, hora de dormir, hora de tomar banho, hora de ouvir a história, hora de brincar no parque, dentre outras.

Após um longo período de observação é possível identificar, sistematizar um roteiro de preparação das atividades oferecidas às crianças, este planejamento obedeciam, invariavelmente, algumas etapas:

> a. Primeiro: As atividades e materialidades são preparados antecipadamente nos momentos de hora atividade, uma vez que a escola disponibiliza de materiais didáticos que elas poderiam consultar. A hora atividade acontecia num espaço coletivo e neste momento haviam muitas trocas de ideias entre elas as docentes.
> b. Segundo: Há uma clara definição dos espaços físicos, bem as outras materialidades a serem utilizadas no memento da atividade.
> c. Terceiro: Há um controle das ações das crianças, as atividades acontecem geralmente em circulo e a professora (a pedagoga) explica como será a dinâmica da atividade/ como as crianças deverão executar. As atividades são desenvolvidas em pequenos grupos em etapas. Neste processo há longos tempos de espera. Isto acontece por dois motivos: ou por os materiais são escassos (por exemplo, não tem 25 pinceis um para cada criança) e o outro fator é o controle direto sobre a ação da criança, uma expectativa de que a tarefa planejada seja efetivamente executada tal como planejado.
> d. Quarto: O controle sobre o produto final, em algumas situações, retoques são efetuados para garantir a qualidade final do produto. (diário de campo, novembro de 2012)

Este excerto, do diário de campo, é representativo de uma concepção de ação pedagógica pautada numa "forma escolar" (Barbosa e Richter, 2013), no qual há uma centralidade nas atitudes do adulto no controle. Neste sentido, é importante rastrear as razões históricas destas marcas, no intuito de buscar compreender o porquê do controle sobre os corpos das crianças acontecem com muito maior intensidade nos momentos de atividades "dirigidas e de ensino escolar", porque o modelo escolar, a forma escolar é assumida por elas nos momentos em que elas denominavam de "tempo pedagógico" em detrimento das situações do "cuidado" no qual havia um maior estimulo a ação autônoma.

Larrosa (2010) atribui este fato ao entendimento que a se perpetua na pedagogia/educação é

> A educação é obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (p.193)

Esta atitude impede a imprevisibilidade do corpo em movimento da exploração da mudança e das

singularidades no fazer e no aprender, o corpo em movimento em processos de investigação deve ser neutralizado para receber a instrução do já previsto pensado, o adulto sabe o que é melhor para a criança.

Na modernidade, segundo Cambi (1999), as instituições escolares cumpriram um papel fundamental nos processos de socialização das crianças e a partir de então frequentar uma escola passou a ter uma importância maior e passa a ser uma garantia de acesso ao saber necessário a vida social. A escola terá a função de socializar no sentido de ordenar, civilizar, moralizar, enquadrar e disciplinar a criança quanto às regras e normas sociais, conclui o autor.

Para Tardiff e Gauthier (2010) a pedagogia pode ser entendida, o método pedagógico passa por um processo de codificação de saberes próprios ao docente, isto é, "um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para mestre, "a fim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor." (idem, p.126). Os autores ainda salientam que toda organização da prática pedagógica deverá pressupor: o controle sobre o tempo, sobre o espaço, sobre os conteúdos, sobre as atitudes dos educandos e sobre as formas de aprender/apreender.

Alguns processos se cristalizam, como uma prática a se disseminada dentre eles os autores destacam a) **o domínio do grupo e o ensino simultâneo** um modo de organizar e controlar os alunos que possibilita que o mestre possa ver o conjunto do grupo de alunos num só golpe de vista, a fim de melhor dominá-lo, todos realizam a mesma atividade no mesmo tempo; b) **a gestão do tempo**, o horário será cuidadosamente preparado para que, desde a chegada dos alunos até a sua saída, não haja nenhum momento os alunos estejam sem atividades previamente planejados. c) a **Gestão do espaço:** o mestre deve gerir o espaço, as crianças devem ter cada uma o seu lugar fixo, e nenhum deles deixará ou mudará o seu, a não ser por ordem ou consentimento do inspetor das escolas. Esta divisão do espaço é regulamentada segundo toda uma série de critérios precisos. d**) a direção da criança,** o mestre deve gerir a criança em sua postura, seus deslocamentos, sua conduta lhe são ditados. Cada aluno tem um lugar destinado segundo os critérios precisos (por exemplo, segundo o tamanho, do menor para o maior). A fila torna-se o método por excelência para gerir os deslocamentos. (TARDIFF E GAUTHIER, 2010)

Esse modo de se operar o pedagógico foi identificado por Barbosa (2006) ao analisar a constituição das rotinas como uma categoria pedagógica identifica esses mesmos princípios ao eleger os quatro elementos constitutivos das rotinas: a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais. Ao discutir a constituição interna das rotinas na educação infantil a aponta que além das regularidades explicitas nas atividades de rotinas, outros fatores que estavam à elas relacionados implicitamente.

> Por exemplo, a hora do recreio, esta é uma atividade regular de rotina, ela se repete todos os dias, a partir das significações dadas pela rotina. A execução dessa atividade estará formatada de acordo com elementos latentes ou implícitos às rotinas como: em que tipo de espaço ocorre este recreio, como está organizado, quanto tempo dura, quais os materiais disponíveis nesse lugar, há um tipo de intervenção neste horário? A esses fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas resolvi denominar de elementos constitutivos da rotina e são eles: a organização dos ambientes, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e oferta de materiais. (BARBOSA, 2000, p.134).

No entanto, para além destes modos de conceber a ação pedagógica nos espaços das creches, seria possível redimensionar essa prática e pensá-los a partir de uma outra ótica, a da escola da infância, do protagonismo do ser criança, valorizando seus modos de interagir, brincar e aprender. Para tanto, seria oportuno igualmente, reconsiderarmos o conceito de infância, que segundo Kohan (2008) remonta aos gregos ao período clássico, o entendimento de infância, enquanto falta. Esta percepção da infância, ainda se encontra presentes nos mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da modernidade, segundo o autor, é necessário inverter esse olhar: pensar a infância de outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como

presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção poderá gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

Ou seja, pensar espaços e tempos que acolham as crianças, que potencializem suas iniciativas de conhecer, aprender e interagir, uma escola que reconheça a criança como um ser potente, uma escola de Educação infantil que seja um território para as vivencias da infância. Pressupostos esses, que n nos remetem a compreensão da criança como sujeito de direitos: o direito de ter e viver a infância. Uma ação criativa que exige que a escola de educação infantil, não seja apenas a reprodução do modelo de escola instituído, mas que encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas para as manifestações das *cem linguagens* das crianças (Malaguzzi, apud, Hoyelos, 2004)

Um espaço de vida coletiva que conceba a infância como uma etapa da vida rica em vivências e experiências, que respeite a criança como ser capaz e busca organizar os seus espaços de maneira a potencializar as possibilidades de interação e de elaboração de saberes pela criança. Num entendimento de que a infância é um tempo de ser e não apenas aprender para o futuro ser, mas sim um tempo de ser criança.

Nesta perspectiva, neste olhar sobre a criança "rica e competente", precisa de uma escola que estimule ao máximo suas potencialidades. A criança rica e capaz, precisa de uma escola rica de experiências, vivência e interações. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças. Esse entendimento da escola de Educação Infantil como um território da infância é tematizado nos estudos de Horn (2004), Gobbato (2011) e Simiano (2010), o que estes estudos apresentam em comum é o respeito e atenção aos ambientes e espaços e como estes são potencializadores do desenvolvimento das crianças. O respeito e a aposta na criança capaz que interage que produz significados, a partir das experiências vivenciadas, há nestes trabalhos um entendimento da dimensão corpórea da criança, ou seja, seria importante considerar os modos de ser e aprender das crianças, compreender que é nos processos de experimentação é que se consolidam as aprendizagens e a partir deles que apresenta-se o argumento da escola da infância como um espaço/tempo de experimentações, brincadeiras e aprendizagens.

3. A escola da infancia: as brincadeiras e a experimentação como elemento de consolidação das aprendizagens

Os dados da pesquisa indicam que as crianças tencionam com seus corpos em movimento, brincam e procuram formas de inventar, experimentar o tempo todo e nem sempre estas intencionalidades de aprender são percebidas, valorizadas e maioria das vezes são coibidas e interpretadas pelos docentes com atos de indisciplina. No entanto, além dos estudos acima citados, duas abordagens pedagógicas nos ajudam a pensar as riquezas contidas nas intencionalidades interativas das crianças. Essas perspectivas pedagógicas nos ajudam a redimensionar as possibilidades de organização dos espaços e tempos. A abordagem de Lóczy que tem na pesquisadora Emmi Pikler a sua principal protagonista e a abordagem de Reggio Emilia que tem em Lóris Malaguzzi seu principal idealizador.

A abordagem Lóczy, irá reconhecer a as possibilidades interativas das crianças, sua capacidade de estar no mundo e interagir com ele, desde o nascimento. Educar para Pikler (2010) não significa ensinar, transmitir, mas inserir a criança no mundo da cultura, no meio social afetivamente seguro propício às aprendizagens.

> É preciso ocupar-se intensamente das necessidades corporais da criança. O desenvolvimento dependerá da criação de relações humanas adequadas, uma intima relação com sua mãe ou com a pessoa que se ocupa dele. Atribuímos uma importância fundamental ao elo que se estabelece entre a mãe ou a cuidadora durante os cuidados que lhe preste, uns contatos serenos e afetuosos, durante os quais os dois se mostrem um atento ao outro, captem bem os significados do comportamento do outro,

> que se conheçam e se queiram bem. É evidente que é preciso falar com a criança pequena, que é preciso que os dois falem, tem que prestar a atenção a suas iniciativas e é necessário respondê-las. Tem que satisfazer sua curiosidade mediante respostas e explicações. [...] Porém resulta inútil e até desvantajoso ensinar-lhe a sentar, sentando-lhe, a por em pé, pondo-o de pé etc. Coisas que pode aprender por ele mesmo, por sua própria iniciativa, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança. Ademais, seria privado de uma possibilidade de aprendizagem que influenciaria favoravelmente em todo o seu desenvolvimento (Pikler, 2010, p.17)

Na ação educativa, o ato de cuidar se constitui numa profunda relação de convívio que se efetiva numa interação constante entre os adultos e as crianças, na presença e no atendimento das necessidades básicas da criança. Em momentos de intensa qualidade. O cuidar e o educar entendidos como aspectos indissociáveis.

Há nesta perspectiva uma complexa relação dependência/ independência: o que a criança pode fazer pelas suas próprias iniciativas e o que ela depende do adulto, e o que ela depende apenas da supervisão do adulto. O olhar é acolhedor das possibilidades da criança. Para Pikler (2010), a presença do adulto é fundamental para garantir a segurança, o afeto e proteção. A participação do adulto nos processos de desenvolvimento da criança está em organizar os espaços, o estar atento às necessidades das crianças.

Na organização do espaço e nas elaborações dos vínculos Uma concepção de segurança como acolhida do pequeno ser: permeia toda a proposta numa complexa inter-relação entre os momentos de atividade individual e o mover-se em liberdade. Para Pikler a criança tem o direito a atenção individualizada. Os momentos de cuidado são ricos momentos de interlocução trocas e aprendizagem mutua. Os vínculos se efetivam nesta complexa relação dependência/independência. A atenção individualizada do adulto irá impregnar os momentos de iniciativa e ação autônoma. A atitude do adulto reforça as iniciativas das crianças. O adulto a partir de um processo de abertura, um olhar atento, procura decifrar os sinais emitidos pelas crianças. Dois aspectos são destacados, o primeiro é o ambiente amplo e seguro, organizado no sentido de potencializar as iniciativas de ação autônoma da criança, num entendimento que a criança a seu tempo, por suas iniciativas e interesses, realiza múltiplas tentativas, movimentos dos mais variados até atingir seu objetivo, essas iniciativa da criança potencializa o seu desenvolvimento. O outro aspecto diz respeito ao atendimento individualizado e a presença do adulto. A criança tem o direito a um atendimento individualizado no qual suas necessidades são atendidas. Portanto, o ambiente seguro, roupas adequadas, materiais, jogos adequados ao seu nível de desenvolvimento, são fundamentais nos processos de desenvolvimento e ela não precisa de uma ação direta de ensinar-lhes a como fazer, como andar, como rolar etc. A partir de suas iniciativas, de suas ações autônomas possibilitadas por um mover em liberdade a criança busca compreender e significar seu entorno.

Pikler (2010) alarga o entendimento de respeito à criança ao repensar a relação adulto criança. A segurança como um direito social e afetivo. Um conceito de segurança elaborado numa complexa relação entre espaço e afetividade, na qual o adulto responsável pela criança irá preparar um ambiente seguro e estimular de experiências, com objetos, recursos materiais para exploração.

Na abordagem de Reggio Emília as crianças são vistas e percebidas como protagonistas em seus processos de conhecer. Uma vez que segundo Hoyelos, 2004, para Malaguzzi toda ação pedagógica deve apresentar uma percepção ampliada do direito como uma faculdade do humano de conduzir legitimamente os fins de sua vida e que a humanidade tardou muito tempo em reconhecer a infância, a criança como um sujeito independente do adulto e custou muito mais a reconhecer-lhe seus direitos. Malaguzzi faz críticas contundentes às instituições criadas para atender as crianças pequenas. "São pobres para uma criança sem recursos, uma criança desacreditada, tábula rasa que oferece pouco e que em consequência, não é necessário dar-lhe muito". (Malaguzzi, apud Hoyelos, 2004, p.284).

A escola, segundo Malaguzzi, não apenas poderia, mas deveria fornecer a crianças situações, experiências enriquecedoras, uma vez que pelo longo tempo que permanecem na escola é neste espaço/tempo que suas potencialidades devem ser estimuladas. Há nesse sentido, um compromisso social e político com o desenvolvimento de todas as *cem linguagens* como aponta Malaguzzi.

> Há que se descobrir cem sinais potentes e vitais das crianças que a escola de educação infantil envia ao mundo dos adultos, para que este mundo aprenda a entender quais os códigos de suas próprias linguagens que convergem em uma paixão muito grande de viver e de conhecer. (MALAGUZZI, apud HOYELOS, 2004, p.322)

Precisamos estar dispostos, diz Malaguzzi, a ver e imaginar, a natureza e a qualidade dos processos, bem como a multiplicidade das intervenções, contribuições e as intencionalidades das crianças. Uma vez que elas podem e devem ter seus espaços de liberdade de expressão, de crítica e de manifestação de seus gostos pessoais. Esta perspectiva coloca as crianças na condição de sujeitos do processo de educação. A pensar o ato educativo, não apenas na relação criança-adulto, mas multiplicidades de relações e interações que possam ocorrer no espaço/tempo da escola, buscando entender e problematizar a questão da corporeidade da criança pequena e suas formas de linguagem. Entendo-a com um ser no mundo capaz de produzir interações, conhecimentos e entendimentos acerca do mundo.

Faria (2007) ao referir-se à proposta pedagógica das escolas de educação infantil italianas, aponta que esta proposta de escola valoriza a criança como um ser capaz, uma criança competente. Precisa de uma professora de criança e não uma professora de disciplina, de matéria escolar. Assim, as orientações curriculares organizam-se como campos da experiência educativa e destaca nesta forma de organização os sabres sobre: o corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem e a medida; as coisas e o tempo e a natureza; as mensagens, as formas e a mídia; o eu e o outro.

> [...] a professora "dotada" não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também estilo, uma postura em relação a inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E estas creem substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz. (MALAGUZZI, APUD, FARIA, 2007, p. 283)

Nesta perspectiva, neste olhar sobre a criança "rica e competente", precisa-se de uma escola que estimule ao máximo suas potencialidades. A criança rica e capaz, precisa de uma escola rica de experiências, vivência e interações. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças.

4. Considerações finais

O texto apontou alguns aspectos a serem considerados na ação pedagógica com crianças de 0 a anos, precisamos urgentemente ampliá-la para além dos entendimentos da forma escolar. Acolher o direito ontológico da criança brincar, experimentar, aprender, desenvolver-se a partir das suas necessidades e iniciativas. Nesta perspectiva, não se exime a participação do adulto, mas pelo contrario, esta participação acontece mediada por uma ética sustentada no cuidado. O cuidado enquanto percepção e atendimento das necessidades sem as quais a criança não teria condições de sobreviver. Uma ação que acolhe, constrói vínculos e dá segurança para a criança, fundada numa capacidade de "escuta" do adulto que percebe nos movimentos da criança as suas necessidades.

Na cultura pedagógica tem-se reforçado sobremaneira o controle sobre o corpo, no qual se entende que para aprender, para estar atento, concentrado, o corpo deve estar "parado" imóvel, para que os sentidos estejam focados na assimilação da instrução e possa reproduzi-la. Em se tratando de crianças bem pequenas, seus modos de "concentrar-se nas atividades" é de outra ordem, pela sua incapacidade de abstração, uma vez que ela precisa estar em conexão com o mundo das coisas e com os objetos de maneira manipulativa. O fato de ela estar em movimento não significa que ela não esteja conectada com o grupo. Neste sentido pensar a corporeidade e os vividos é de grande relevância para apreendermos os modos de a criança aprender e interagir.

Este entendimento remete a pensar as ações pedagógicas, que implicações reverberam no modo de organizar a prática pedagógica, ou seja, uma pedagogia que acolha as potencias das crianças aprender. Uma compreensão que precisa se reverberar nos modos de organizar a ação pedagógica, esta aceitação implica em modificar a forma escolar que está cristalizada nos modos de proceder dos professores, e depende de certo grau de atrevimento em reconhecer o movimento da criança, bem como reconhecer que ela apreende em movimento. Uma percepção da ação pedagógica que implica em reconhecer que a criança "pode em seus limites". Ou seja, a fragilidade do corpo infantil, suas imperícias são fonte do desenvolvimento. A criança esta num processo continuo de aprender de busca e superação, procura romper com sua incompletude, suas potencias exploradoras caminha rumo ao desconhecido. O que ela ainda não sabe é fonte para saber e aprender, uma ação investigativa que a impulsiona a superação. No impulso pela superação adquire, toma para si habilidades, saberes que não possuía. Diferente do adulto a criança não tem medo de tentar aprender, de errar e fazer de novo, de novo até conseguir.

Assumir estas características das crianças, suas formas de aprender em movimento, se faz necessário pensar em formas de organizar a ação pedagógica de tal modo a acolher a dimensão corpórea e relacional das aprendizagens. Uma ação pedagógica assentada no entendimento de que a criança aprende/apreende e compreende o mundo por meio do corpo, através de rotas de movimento e investigação, para que isto aconteça é fundamental um ambiente seguro e rico em possibilidades de interação e a presença do adulto tanto no acolhimento e preparação do ambiente, como um interlocutor que estimula e oferece segurança.

Uma concepção pedagógica que considere o movimento de aprender/apreender sempre, das significações do saber, das singularidades tanto da criança, como do adulto. Uma percepção que acolha o protagonismo da criança sem subsumir a autoridade e presença do adulto, uma ação pedagógica que construída com o protagonismo da criança, mas mantém-se a presença diretiva como objetivos e metas. Porém os objetivos e as metas estão em movimento, porque a vida é movimento.

Uma escola para crianças que seja um lugar seguro que potencialize as relações tanto com os seus pares e com os adultos. Para tanto, é necessário possibilitar uma série de intercâmbios e de experiências com o meio ambiente e com os materiais. Para Malaguzzi (apud Hoyelos, 2004) esta é uma das dimensões do direito à educação da criança. O de dispor de espaços qualificados em que as crianças possam construir ativamente suas experiências. Que elas possam se sentir livres para vivenciar suas experiências de aprendizagem, que encontrem prazer em realizar suas experimentações e desta maneira, lhe seja reconhecido o direito a errar e de aprender, de brincar e de viver as suas infâncias.

Referencias

BARBOSA, Carmem Silveira. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil**. Artmed: Porto alegre, 2006.

BARBOSA, Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. Dialogia, São Paulo, n.17, p. 75-92, jan/jun. 2013.

BEBER. Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: Reflexões para a pedagogia da Infância**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRGS, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

FARIA. Ana Lúcia Goulart de. Loris Mallaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira (et.al). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o futuro**, Porto Alegre: Artmed, 2007

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os lados! Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos da escola infantil.** Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In. SARMENTO, Manuel; GOUVEIA Maria Cristina Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**, Petrópolis-RJ: vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

PIKLER, Emmi. **Mover se en Libertad: Desarrollo de la Motricidad Global**. Madrid: Narcea S.A Ediciones, 2010

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês.** Dissertação de mestrado apresentado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catariana, 2010

TARDIFF. Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

ENTRE A OBEDIÊNCIA E A CRIAÇÃO:
O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SEU COTIDIANO ESCOLAR

Naiara dos Santos Nienow
CAPES
naiara.nienow@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade
UFMT/PPGE/GPPIN
freire.d02@terra.com.br

Resumo

O presente texto tem o objetivo de apresentar uma discussão a respeito dos significados atribuídos por um grupo de crianças sobre as atividades que eles desempenham no momento que estão na escola. Entende-se que a imagem de aluno é uma construção social que foi inscrito pelo adulto na cultura escolar cujo propósito tem resultado na invisibilidade da criança como sujeito de direito e com poder de participação. O referencial teórico é fundamentado na Teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1989), na Sociologia da infância (JENKS, JAMES, PROUT, 1998). A metodologia foi desenvolvida segundo as orientações dos estudos com criança no campo da Sociologia da infância (PROUT, 2005; TISDALL, PUNCH, 2012). A abordagem metodológica escolhida foi a etnografia e o procedimento adotado foi a observação participante. A pesquisa contou com a participação de 28 crianças que frequentam uma turma do terceiro ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de Cuiabá-MT. Os resultados mostram que as crianças buscam estratégias de se inscrever como sujeitos autorais apesar desta não ser uma premissa das atividades que são apresentadas para elas. Tais resultados mostraram também que as atividades repetitivas e de cópia são assumidas pelas crianças apesar da falta de interesse. As crianças apresentaram maior predisposição e interesse nas atividades que permitiram a inscrição de sua identidade.

Palavras-chaves: Educação. Infância. Escolarização da criança.

1. Introdução

Este texto tem o interesse de descrever o cotidiano escolar na perspectiva da criança. Os dados aqui apresentando são fruto de um período de seis meses de convivência com um grupo de 28 crianças que frequentam a turma do terceiro ano do ensino fundamental público. Neste período, a pesquisadora observou o modo como as crianças vivenciavam as atividades que eram propostas para elas bem como também as configurações das relações que eram estabelecidas entre os adultos e seus pares.

A questão que mobilizou este estudo foi entender como o outro é reconhecido no espaço da sala de aula e se essas formas de leitura dialogam com a visibilidade cívica da infância. A cultura escolar apresenta forte relação com a prática do disciplinamento e do controle e contrapondo a essa tradição, os estudos da infância têm dedicado esforçados para desconstruir tais reguladores com a intenção de fortalecer a lógica na qual as crianças são concebidas como sujeito participante e, portanto, com direito de ação cívica.

2. Aproximações entre a teoria histórico-cultural e a sociologia da infância

Este estudo é fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância. A aproximação entre estes dois campos teóricos tem o propósito de mostrar como estas duas ciências, apesar de suas particularidades epistemológicas, históricas e geográficas, elaboraram conhecimentos sob uma perspectiva comum: mostrar para o mundo a realidade da existência histórica, social e cultural da criança, sendo esta compreendida enquanto ator social, individual e coletivo implicado nos cotidianos de suas vidas.

Cada uma dessas ciências ao seu modo e dentro de seus campos de interesse inauguraram para a sociedade de seu tempo um jeito diferente de significar a criança, o modo como elas estabelecem as relações com seus pares e com os adultos, e o modo que os processos de aprendizagem e descoberta do mundo são vivenciados.

Os estudos de Vigotski (2009) sobre o processo de desenvolvimento humano colocaram em questão as interpretações das teorias anteriores que o descreviam como um processo simples, espontâneo, linear e natural. Para o autor o humano é um ser social e singular, a síntese de múltiplas determinações. É nas relações com o social que ele constitui sua singularidade através das mediações sociais.

Segundo Vigotski (2009, p. 30) no processo de apropriação da cultura "não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento". Portanto, o desenvolvimento cultural da criança se apresenta em seu caráter dialético, como um "autêntico drama" e não como um processo natural como foi pensado pelas teorias precedentes.

Sob esta perspectiva, os estudos sobre o processo de desenvolvimento da criança precisam considerar e interpretar as relações entre a criança e o meio para que toda a complexidade deste momento seja considerada. Para Vigotski (2010) o significado de meio não se restringe ao material, pois refere-se sobretudo ao meio circunstancial, aquilo que o representa enquanto artefato cultural e também com o conjunto de relações sociais estabelecidas entre pares e com o próprio espaço.

Neste sentido, a relação meio e criança é discutia a partir do conceito de vivência. Vivência não significa a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança, nem mesmo as possíveis influências da criança sobre o meio que a circunda, uma vez que para o autor, a vivência é

> *Uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado* – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, *por outro lado, está representado como eu vivencio isso*,(...). (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

Tal conceito se aproxima do entendimento do sujeito enquanto produto e produtor de cultura, pois apresenta essa reciprocidade entre as particularidades do sujeito e as particularidades do meio. Vigotski (2009) ressalta que o trabalho pedagógico pode ser um importante meio para criar condições e formas de participação das crianças na cultura.

No momento de transição entre a pré-escola e a escola Vigotski (2006) ressalta que ocorre uma perda da espontaneidade na criança. Isso significa que a criança incorpora à sua conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o posto da ação ingênua e direta que é própria da criança. O autor nomeia este momento de Crise dos sete anos. Além desta, a criança também vivência outros momentos de crises ao longo do processo de desenvolvimento. Importante pontuar que o sentido de crise deve ser entendido como períodos instáveis e são considerados os pontos críticos de transformação no desenvolvimento.

Vigotski (2006) ao considerar todos esses fatores revela a complexidade dos processos de mudança no desenvolvimento da criança e de certo modo, elabora um entendimento mais amplo sobre a vivência da infância.

Assim como Vigotski (2006) os estudos da sociologia da infância também tem dedicado esforços para mostrar essa infância que se manteve obscurecida nas outras interpretações que associavam essa face humana como a idade da imaturidade e incapacidade.

O olhar que se inaugura a partir das investigações promovidas neste campo entendem a criança como *agente*, *ator social* e *produtora de cultura* (James & Prout, 1997; Jenks, James & Prout, 1998; Prout, 2005; e Corsaro, 1997).

Tisdall & Punch (2012) argumentam que a nova sociologia da infância emergiu de uma forte crítica aos estudos dominantes do paradigma do desenvolvimento da criança e estudos da família. Segundo os autores, a criança deve ser percebida como ator social e portadores de direito ao invés de serem vistas como passivas e dependentes da vida privada. A luta pelos direitos da criança encontra suporte mútuos nos estudos da infância pensando a inserção do direito à participação na Convenção dos Direitos da Criança.

Neste sentido, a opção de analisar o significado da competência segundo crianças e adultos que convivem com elas num espaço escolar, tem como intenção teórica e metodológica legitimá-las como *atores sociais individuais e coletivos* (Ferreira, 2004). Esse critério é adotado porque entende-se que ao mostrar o que as crianças expressam sobre o significado da competência é uma forma de ampliar este diálogo no sentido de democratizar seu debate.

3. Metodologia da pesquisa

A metodologia selecionada para esta pesquisa foi a etnografia, pois é uma estratégia de investigação que possibilita acessar e interpretar os significados compartilhados em um determinado contexto cultural. Como esta pesquisa parte do pressuposto que as crianças são sujeitos sociais e produtoras de cultura, acredita-se que observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que tem a dizer sobre seus cotidianos e contextos de vida é uma forma de legitimar seus modos de significação no cenário científico.

A orientação etnográfica é fundamentada em Geertz (1978) que define essa prática de investigação como uma ciência interpretativa a procura de significados que são compartilhados em um determinado contexto cultural. Porém, o autor ressalta que os resultados gerados não podem ser considerados como absolutos, pois

> A análise cultural é (ou deveria ser) uma interpretação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados (...)." (GEERTZ, 1978, p. 31)

Portanto, os esforços desta pesquisa têm como intenção garantir que as interpretações aqui expostas possam estar o mais próximo possível da fala das crianças e dos professores, mas sem escorregar na armadilha do *Continente dos Significados*. Neste sentido, o que se apresenta neste estudo são interpretações sobre o modo como as crianças e os adultos envolvidos significam a competência.

O período da coleta de dados foi de abril a julho de 2014. O grupo de crianças que participou deste estudo frequenta a turma do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Cuiabá/MT. Ao todo foram 28 crianças com idade entre oito e nove anos além dos três professores que atuam diretamente com elas. Ao final deste ano elas serão submetidas a avaliação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa que monitora a alfabetização em língua portuguesa e matemática de todas as crianças das escolas públicas brasileira.

3.1 Cenário da pesquisa

A escola pesquisada está localizada na região leste da cidade de Cuiabá-MT e atende as crianças que moram ao seu entorno. Essa região está mais próxima do centro da cidade e apresenta uma população com renda baixa e médio-baixa.

A rotina escolar das crianças inicia às sete horas da manhã com uma atividade nomeada de Bom dia que envolve todos os alunos deste período. Essa atividade é realizada na quadra de esportes e leva entre 10 e 15 minutos. As crianças são organizadas em fileiras separadas por ano escolar e gênero e permanecem em pé durante todo o tempo. Assim que termina o Bom dia, as crianças são conduzidas nesta mesma organização por seus respectivos professores até as salas de aula. Durante a manhã as crianças permanecem na sala e são liberadas às 9h para lanchar e em seguida ir para o recreio. Durante o recreio as auxiliares de serviço geral e alguns professores orientam as brincadeiras de pular corda, pebolim e pingue-pongue. Após vinte minutos as crianças retornam para sala de aula e finalizam a atividade às onze horas.

Toda quinta-feira as crianças tem aula de educação física e artes e a rotina recebe algumas modificações. Neste dia, os professores da área assumem e a professora é liberada para fazer o planejamento da semana na sala dos professores. No primeiro momento da manhã, antes do lanche

e recreio, a atividade de educação física é realizada na quadra de esporte, mas no segundo momento, na aula de artes, as crianças permanecem na sala como nos demais dias da semana.

Os dados de notas de campo que são relatados nesta pesquisa correspondem à interação que as crianças vivenciaram nestes espaços e entre os três professores.

4. Apresentação e análise dos dados

Durante os seis meses de convívio com as crianças, foi possível identificar algumas cenas que retratam o modo como as atividades são vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar. A seguir são retratadas três cenas e depois apresento a análise segundo duas categorias: a primeira que relata situações de interação entre adulto-crianças e, a segunda que corresponde aos momentos de interação entre as crianças.

Cena 1: A organização do espaço da sala de aula raramente é modificada. As carteiras estão enfileiradas e voltadas para o quadro negro. A atividade que frequentemente é apresentado para as crianças é a copia do conteúdo que a professora escreveu no quadro. Após a cópia a professora explica as questões, as crianças tem um tempo para responder e finaliza com a correção individual e coletiva. Essa é a cena habitual que as crianças têm vivenciado no período que a pesquisadora permaneceu na escola. A seguir relato uma dessas cenas que retrata o modo como o corpo das crianças vivenciam esta organização espacial:

> Enquanto a professora escreve no quadro, as crianças estão copiando em silêncio. F. brinca com a borracha. Ad. faz som baixinho com a boca e cochicha no ouvido do colega ao lado. M.D. copia e para, brinca com o lápis e continua. Ro. vira para conversar com o colega de trás. M.B. copia e vira para olhar o caderno do colega. A menina na frente de I. vira para perguntar a palavra que não entendeu no texto. E. copia, levanta estica as pernas e volta a sentar e copiar. M.B. ao ver o quadro quase todo cheio perguntou para professora "Ave, qual o tamanho deste texto?" Professora respondeu: "está quase terminando". (...) J.V. copia o tempo todo, para, estica os braços e retornar a copiar. A professora termina de escrever no quadro, sai da sala e eles param a cópia e começam a conversar. Ad. , F., E., I. e G., levantam e andam pela sala. Ad. vai até o quadro e apaga uma palavra. J.V. reage, levanta e vai até o quadro para reescrever onde o Ad. apagou. A Professora volta e vê o J.V. escrevendo no quadro e ele conta para professora o que aconteceu. A professora chama atenção do Ad. por ter apagado a palavra do texto. A professora passa entre as carteiras para ver como eles estão copiando. Quando olha para o caderno da G. diz: "no caderno só tem EMEB, EMEB..." (...) Depois da explicação, a professora sai da sala. As crianças mais ativas levantam enquanto a professora está ausente. Ela retorna em seguida e as crianças voltam para seus lugares. A professora volta a escrever no quadro. Agora são questões sobre o texto. A turma retoma a copia. Alguns alunos conversam e se distraem com outras coisas. (...) Aparece alguém para avisar que a merenda está pronta, eles levantam animado e fazendo barulho. A professora pede silêncio, pede para fazerem fila e uma criança solicita para fazer a oração. A criança faz e os demais repetem. Depois do lanche as crianças são liberadas para o recreio. A escola oferece algumas opções de brincadeira orientada pelas mulheres que atuam nos serviços gerais e às vezes tem a presença de um ou mais professores. Neste momento as crianças formam diferentes grupos de acordo com a opção da brincadeira. Alguns meninos gostam do pebolim: Ado., Ra, Mai., Ro. Eles disputam com os meninos da outra turma. O Ro ganha abraço dos parceiros pois consegue vencer o adversário. J.C. é o que sempre vence no pebolim, mas hoje ele está sem recreio pois durante a semana não teve um bom comportamento. Adr. E VH também estão de castigo. Pular corda sempre tem a presença de meninos (J.V. e F.) e meninas (B., G., I., L., E, T.). Retornamos para sala. A Prof.ª continua escrevendo no quadro, os alunos estão copiando de novo. Nem todos copiam no mesmo ritmo. A.G. e A.J. são apressadas. A professora precisa apagar o texto para escrever as questões. A professora informa os alunos que irá se ausentar para terminar um relatório junto com outra professora e que a professora de artes irá ficar com eles e continuará escrevendo as questões no

> quadro. A professora de artes assume a sala e decide não apagar o quadro e espera a A.G. terminar de copiar. Os alunos se sentem mais a vontade para caminhar pela sala. As conversar ficam cada vez mais alta. (...) A.B. faz uma sacola de papel e mostrou para B. O Al. pega a cola do Ado. para fazer um envelope. A G. mostrou a bolsa que a A.B. fez e diz para os colegas "Me respeitem porque eu fiz essa bolsa. Enquanto eu fiz essa bolsa, vocês estavam bagunçando". Os alunos estão muito agitados. As brigas e provocações são constantes. Muitos levantam. A professora pede silêncio várias vezes. Al. se aproxima da minha carteira e mostrar o envelope que ele fez sozinho. Ele explica que vai organizar uma nota de dinheiro em cada envelope. Pergunto como ele vai fazer para identificar o que tem dentro e ele responde vou pintar de cores diferentes. Ele volta para sua carteira, pinta de laranja um envelope e vem me mostrar dizendo que ali ficará a nota de dez. **(Nota de campo do dia 23.04.2014)**

Cena 2: Nesta cena apresenta a dinâmica da aula de quinta-feira pois é o dia da semana que as crianças convivem com os professor de educação física e com a professora de artes. Este também é o único dia da semana que as crianças ocupam um ambiente externo.

> Durante a atividade de educação física o professor leva os alunos para quadra de esporte e pede para sentarem e, quando todos estão em silêncio, ele apresenta a atividade que será desenvolvida e esclarece as regras que orientarão a prática. Em seguida os grupos são formados compostos por meninas e meninos. Ao final da atividade um componente do grupo perdedor reagiu a provocação do adversário e os dois iniciam uma briga. O professor ao perceber separa os dois meninos e pede para todos se sentarem. Ao perceberem que o professor está sério, todos param de conversar e em silêncio olham para o professor que inicia o sermão: "*Que atitude é essa? Essa atitude é de gangue, vocês são gangue? Aqui é uma escola, esse comportamento não é aceito aqui. Vocês precisam entender que uma hora a gente ganha e outra hora perde. Assim é na vida, uma hora a gente ganha e outra perde, a diferença é como a gente ganha e como a gente perde. Não sou contra vocês comemorarem.* " Um dos alunos envolvido na briga tentou justificar, mas o professor pediu que ele escutasse porque agora era a vez do professor falar. (...) Na próxima brincadeira, o professor misturou os grupos e em silêncio os alunos escutaram as orientações. (...) Quando a brincadeira começou foi a maior correria e gritaria. Porém alguns alunos que eram pego não aceita a nova condição e continuavam correndo. O professor observou essa reação e chamou a atenção de alguns, porém não era possível controlar a todos. Então, o professor pediu para parar a brincadeira e pediu para todos sentarem no chão. Em silêncio as crianças escutaram o professor que fazia a denúncia de alguns alunos que não estavam respeitando as regras. O professor falou sobre honestidade e verdade. (...) Na hora do recreio meninos e meninas brincaram junto pulando corda. Na mesa de pebolim os professores de Ed. Física e Artes brincavam com as crianças, entrando na fila delas e também esperando a vez deles para brincar. As meninas brincavam de plantar bananeira usando a parede como apoio. A B. era a que tinha mais coragem e inventava novas combinações para as outras fazerem. Quatro meninas e um menino plantaram bananeira um na frente do outro formando um "sanduíche". (...) Entramos na sala e agora era aula de artes. A professora não entrou logo em seguida e os alunos ainda agitados e fora do lugar, aproveitavam para brincar. O J.V. colocou a bolsa da Professora no ombro e segurou a pasta na mão. Fingindo ser a professora ele falou para os colegas "Hoje vocês vão fazer prova de ciências" As outras crianças fizeram cara de espanto. Ele gostou da reação e para amedrontar ainda mais completou: "e de matemática". A reação de medo e espanto foi ainda maior. A professora entrou e as crianças voltaram para seus lugares. **(Nota de campo do dia 03.04.2014)**

Cena 3: Nesta última cena apresenta-se uma situação parecida com a cena 1, porém o diálogo entre as crianças giram em torno do domínio dos conteúdos.

> O quadro está se enchendo de contas e Ra. pergunta "Professora você vai passar mais?" Ela responde "Sim, até o final". V.H. diz "Ah não Professora." Ra. comenta "Vou copiar rapidão." A professora aleta a todos "É para resolver até o recreio." Al. diz "Olha

> J.C. é conta até o infinito." Ro. fala "Oba! Pode passar professora." G. diz "Professora é muito!". O. fala "Eu não vou fazer tudo." Professora continua escrevendo no quadro e diz "Vocês vão copiar e resolver tudo, depois eu vou corrigir no quadro." Assim que a professor termina de dar a ordem G. diz "Sim senhora capitão!" As crianças iniciam uma competição para ver quem copia mais rápido e um diz "Estou na l", outro "Eu já estou na M", depois mais um "Eu vou terminar antes". Ro. diz "Ufa! Terminei!" Ele fala soltando o lápis por cima do caderno e levantando os braços. Ad. vira para mim e fala baixinho: "Tia copia pra mim?" Respondo baixo e rápido "Não.". Ele insiste "Tia se eu continuar copiando vou morrer." A professora explica a primeira questão para mostrar como resolvem as equações. (...) Ra. resolve as equações e mostra para professora. Ela corrige. Ele acertou todas e volta para carteira dizendo "é facinho, facinho". I. abre o caderno de desenho e desiste de fazer as equações. Ad. vê e diz alto olhando para I. "Ave você era a menina mais inteligente da escola e agora é a mais preguiçosa." Professora vê que I. não está fazendo as equações e fala: "Isabel é para fazer tarefa agora, você vai desenhar depois". J.V. fala "I. faz a tarefa, se não depois você vai chorar que não sabe." Ela ignora o que foi dito e continua desenhando. A professora pede mais uma vez. Uma menina diz "I. já chorou." I. guarda o desenho e fica com o caderno fechado e olha para os colegas pensativa. Então I. leva o caderno para professora ver. Ro. olha para mim e diz: "Tia você sabia que o M. não sabe escrever?" Eu respondo "Como você sabe que ele não sabe escrever?", então ele diz "Porque a Profesora disse". (...) A professora pede para alguém ler a resposta do diálogo. I. lê a todos os pulmões. Ela nem pergunta se pode ser ela. Lê tudo alto, com desinvoltura e agora tem uma expressão alegre e participativa. Bem diferente do desanimo presente na aula de matemática. Todos falam ao mesmo tempo. Professora pede para levantarem a mão. I., M.B e B. levantam a mão. G. fala sem levantar a mão. J.C grita "levanta a mão". Adr. olha para mim e pergunta: "Tia porque você sabe mais do que eu?" eu respondo "Porque você acha que eu sei mais que você?" "Ora, porque você é grande e eu pequeno." "Mas você pode conhecer outras coisas que eu não conheço?" "O que você sabe?" "Sei algumas coisas sobre números, letras, sobre as pessoas e a vida. "Você sabe quanto tempo vive a tartaruga?" "Mais de 100 anos." "Não, é mais de 150 anos." "Viu, isso eu não sabia, tinha uma noção, mas você sabia." Eles estão muito agitados e conversam bastante, a Prof.ª precisa gritar. (...) Ro. descobriu um grilo. J.C., Mai. e Adr. tentam pegá-lo. M.B. se aproxima mas Ro. deixa o grilo sob seu poder. Mai. tenta e J.C. também. Ro. pega o grilo pelo bigode, mas o grilo espernei e ele se assuta e solta com medo. A turma ri. J.C. tenta pegar Ro. não deixa. Os meninos gritam o nome de Ado. dizendo ele consegue, ele pega. Ado. chega de surpresa e sem o Ro. perceber ele pega o grilo sem medo e joga em cima do Ro. Cai no rosto, ele se assusta, agita a blusa e a turma toda ri da cena. O grilo está no chão. F. tenta pegar. O grilo vai parar na mesa da A.K. e as crianças gritam. A professora decide pegar o grilo e leva para fora. A brincadeira acaba (...). **(Nota de campo do dia 13.05.2014)**

Com base nas notas de campo foi possível observar que as atividades desempenhadas pelas crianças estão associadas ao disciplinamento do corpo, cumprimento das regras de convivência e no domínio dos conteúdos escolares.

Pode-se observar na cena 1 que a atividade proposta pela professora passa pela premissa da criança saber permanecer no seu lugar copiando a atividade que está no quadro, portanto, ela reconhece como ordem quando as crianças ficam em silêncio e sentadas nos seus lugares quando estão fazendo atividade; conversando baixo quando estão aguardando os demais que ainda não terminaram e também podem levantar para pegar um livro e ler na carteira; e, não pode ficar andando pela sala e nem atrapalhando quem ainda está fazendo a atividade. A cobrança não é rígida, mas se orienta por uma perspectiva que não favorece a ação de criação da criança.

Na cena 2, nota-se a necessidade da criança saber respeitar as regras de convivência. Mas, apesar dessas regras estarem pregadas na parede da sala, não significa que as crianças consigam incorporá-las e se autorregularem. Portanto, é necessária a presença atenta e constante do adulto e de suas intervenções para que assim faça sentido no cotidiano das crianças. Na cena 2 o

observa-se que o professor de educação física consegue estabelecer um diálogo com as crianças e as regras passam ser entendidas na dinâmica da brincadeira. As situações de desentendimento são frequentes na rotina da turma do terceiro ano, mas instruir para que essas situações sejam momentos de exercício de uso das regras depende do envolvimento do adulto ou de uma outra criança que corrija as ações de desrespeito das regras. No transcorrer da coleta dos dados, percebeu-se três modos de lidar com os conflitos: reprimindo a criança e aplicando um castigo ou punição, chamando a atenção da criança para repensar o que aconteceu e mostrando que existe outra forma de lidar com a situação ou simplesmente ignorando.

Outra questão que se destaca é a agilidade no momento da cópia do conteúdo. As ações descritas na cena 1 e 3 revelam o desejo da professora para que os alunos copiem e respondam as questões. A prática pedagógica em sala favorece para que as crianças que tenham domínio da língua portuguesa e matemática tenham destaque nas situações que a professora coordena.

Diante de tais cenas descritas neste trabalho observa-se que as crianças possuem uma tendência de valorizar e envolver com mais predisposição nas atividades que permitem a inscrição de sua identidade. Na cena 1 quando a G. diz para os colegas *Me respeitem porque eu fiz essa bolsa. Enquanto eu fiz essa bolsa, vocês estavam bagunçando* indica que ela quer ser reconhecida por uma produção criada espontaneamente sem a determinação do adulto. Também pode-se considerar o fato dela ter obedecido a regra que foi estabelecida pela professora, mas a frase mostra que essa obediência da criança foi preenchida por uma criação dela, que usa este momento para fazer algo que outras crianças não sabem fazer. Tal situação mostra que há uma influência dos significados que são atribuídos pelos professores, mas as crianças agregam novos sentidos que partem do desejo delas.

No momento do recreio que é descrito na cena 1 e 2 pode-se observar que as crianças reconhecem quem são as mais competentes nas brincadeiras e a partir disso estabelecem suas alianças. Isso gera a possibilidade da troca, da aprendizagem e de fazer parte do grupo dos vitoriosos. Na cena 1 também observa-se que as crianças gostam de mostrar para pesquisadora o que elas sabem de fazer e as demais não dão conta. Essa necessidade de se diferenciar dos demais foi observado em outras vivências das crianças na sala de aula. Ao reconhecerem que uma criança sabe fazer aviões ou barquinhos de papel, os demais solicitam que este faça para os demais. Ter o que o outro não tem é sempre uma vantagem.

5. Considerações finais

Os resultados mostram que as crianças buscam estratégias de se inscrever como sujeitos autorais apesar desta não ser uma premissa das atividades que são apresentadas para elas. Tais resultados mostraram também que as atividades repetitivas e de cópia são assumidas pelas crianças apesar da falta de interesse. As crianças apresentaram maior predisposição e interesse nas atividades que permitiram a inscrição de sua identidade.

Nas relações entre pares as atividades se destacam por inscrever as crianças a partir de suas habilidades. Para as crianças a competência do outro está relacionado as destreza nas brincadeiras vivenciadas no momento do recreio, saber desenhar os personagens dos desenhos animados e filmes infantis, coordenação motora para dobrar papéis e transformá-los em minúsculos aviões, barcos e bolsas, possuir habilidades com o movimento do corpo, agilidade para copiar com rapidez o conteúdo que está no quadro e o domínio dos conteúdos que envolvem a matemática, leitura e escrita. Diante de tais trajetórias de significação observa-se que as crianças possuem uma tendência de valorizar as atividades que valorizam sua singularidade apesar das atividades recorrentes serem pautadas na cópia e repetição.

Referências

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artemed, 2011.

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. New York: Teachers College press, 1998.

PROUT, Alan. **The future of childhood:** towards the interdisciplinary study of children. Routledget,2005.

Tisdall, M.; Punch, S. **Not so 'new'?** Looking critically at childhood studies. Paper for special issue of Children's Geographies: "Exploring Children's Relationships Across Majority and Minority Worlds". Final version was published Vol 10(3): 249-264. 2012

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de lós siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p.377-386.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTA FLORESTA-MT FRENTE À EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 059/2009

Erni Inez L. Battirola
Professora da rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT.
E-mail:erninez@hotmail.com

Atilio Machado Damasio
Professor da rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT.
E-mail: atiliodamasio@hotmail.com

Resumo

O estudo analisa a atual situação da Educação Infantil ofertada pela rede pública municipal de ensino de Alta Floresta-MT frente à Emenda Constitucional n.º 59/2009 que prevê, a partir de 2016 a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Para tanto, o Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta (CME/AF) realizou um estudo objetivando ampliar o número de vagas no Pré I e Pré II a partir de 2015. O estudo levantou a possibilidade de ampliação de 245 vagas em tais turmas, desde que sejam realizadas novas contrações de Técnicos de Desenvolvimento da Educação Infantil (TDEIs) no Pré II. Ao mesmo tempo, verificou a necessidade de substituir os TDEIs por professores com a formação mínima exigida por lei. Tais mudanças custarão mensalmente para o município aproximadamente R$ 246.402,21 (duzentos e quarenta e seis mil quatrocentos e dois reais e vinte e um centavos). Considerando as dificuldades financeiras do município para arcar com tais mudanças, torna-se necessária uma mobilização da classe política e da sociedade civil organizada, com o intuito de ampliar os recursos financeiros em favor do atendimento da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Emenda Constitucional n.º 059/2009; Alta Floresta.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, n.º 9.394 /1996, preconiza em seu artigo 29, a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esta etapa de ensino, segundo a Constituição Federal, 1988, em seu artigo 211, parágrafo 2º, é de responsabilidade exclusiva do município. A LDB em seu artigo 5º, inciso V regulamenta esse princípio constitucional, a saber:

> Os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e Pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A mesma lei em seu artigo 30, incisos I e II, dispõe que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e Pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Já a Emenda Constitucional nº. 59/2009 dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Diante deste preceito constitucional, a LDB foi alterada pela Lei Federal n.º 12.796/2013, dispondo no artigo 4º, inciso I, que "a educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade".

A definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade tem sido motivo de preocupação de alguns municípios, como é o caso de Alta Floresta, pois teme-se que esta medida possa significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches (0 a 3 anos), assim como à melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Santos (2010, p. 11) reitera que:

> As crianças têm direito a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, portanto, assim como as crianças de 4 e 5 anos, as de 0 a 3 anos devem ser respeitadas em seus direitos, pois a criança pequena, na história da educação, foi invisibilizada por muito tempo e agora aparece que mais uma vez ela é colocada num lugar de menos importância e de desprestígio nesse país.

Salienta-se que, embora haja consenso sobre os custos mais altos de manutenção de alunos de creche, o valor por aluno matrícula/ano em creche e Pré-escola de tempo parcial, fixados pelo FUNDEB para os repasses de verbas às redes municipais de Mato Grosso em 2014 são os mesmos, gerando preocupação dos gestores municipais.

Mediante a incumbência de analisar a atual situação da Educação Infantil ofertada frente à Emenda Constitucional n.º 59/2009, o Conselho Municipal de Educação, enquanto órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino deliberou pela necessidade de formar uma comissão para realizar estudos, visando discutir possibilidades de ampliação do número de vagas na Pré-escola da rede municipal de ensino a partir de 2016 com vistas a atender o preceito constitucional.

Para tanto, foi realizada a análise do quadro atual das escolas de Educação Infantil, nas turmas do Maternal II, (três anos) e Pré I, (quatro anos) no ano de 2014 e o levantamento das crianças que constam na lista de espera nas respectivas turmas. É pertinente destacar que no município de Alta Floresta a Educação Infantil pública municipal e privada é normatizada pela Resolução n.º 010/2010 CME/AF que em suma, regulariza a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. Além de prever o número de alunos por turma, a Resolução também orienta quanto ao número de professores e Técnicos de Desenvolvimento da Educação Infantil (TDEIs) por turma.

A composição das turmas está prevista no Art. 8º da Resolução n.º 010/2010 CME/AF, conforme segue:

> **Art. 8º –** A composição das turmas deverá considerar a faixa etária das crianças e a especificidade da proposta educativa, de acordo com a seguinte organização:
> **I . Creche em período integral:**
> **Berçário I** – crianças de 04 meses a 01 ano de idade de 15 a 18 alunos por turma / 01 professor e 02 TDEIs;
> **Berçário II** – crianças de 01 a 02 anos de idade de 15 a 20 alunos por turma / 01 professor e 02 TDEIs;
> **Maternal I** – crianças de 02 a 03 anos de idade com 15 a 20 alunos por turma / 01 professor e 01 TDEI;
> **Maternal II** – crianças de 03 a 04 anos de idade de 18 a 20 alunos por turma / 01 professor e 01 TDEI;
> II. Pré-Escolar:
> **a.** **Pré I** – crianças de 04 anos de idade de 18 a 20 alunos por turma / 01 professor; 01 TDEI;
> **b.** **Pré II** – crianças de 05 anos de idade de 18 a 20 alunos por turma / 01 professor;
> **§ 1º –** A turma do Pré I não terá direito a um TDEI caso o número de alunos seja inferior a 18 (dezoito).
> **§ 2º –** O trabalho dos TDEIs não se vinculará a uma única turma, devendo ser organizado conforme a necessidade da escola.

Atualmente, a rede pública municipal de ensino de Alta Floresta atende a Educação Infantil em 15 (quinze) escolas na zona urbana e 03 (três) escolas na zona rural, totalizando 18 (dezoito) escolas. Destas, 09 (nove) atendem apenas a Educação Infantil (alunos de 6 meses a 5 anos de idade), e as demais atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Considerando o exposto, realizou-se este estudo de cunho qualitativo no período de fevereiro a agosto de 2014, com base em documentos disponibilizados pelo CME através da Câmara de Educação Básica, pela Secretaria Municipal de Educação, Censo Escolar, e escolas da rede pública municipal de ensino.

Resultados

O atendimento à demanda da Educação Infantil no Brasil só foi possível, pelas decisões políticas tomadas em conjunto com os programas governamentais, que possibilitaram o aumento das matrículas e maior entendimento sobre a importância desta etapa de ensino.

Em Alta Floresta, o atendimento à Educação Infantil iniciou no ano de 1.999 com a criação de duas escolas (creche). Após esta data foram criadas mais 7 (sete) escolas para atendimento à Educação Infantil (creche e Pré-escola) e outras 9 (nove) que atendem a Educação Infantil (Pré-escola) e o Ensino Fundamental, denotando significativo aumento na oferta de vagas nesta etapa de ensino ao longo de dez anos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Crescimento da Educação Infantil na rede pública no município de Alta Floresta no período de 10 anos.

Ano	Número de Alunos Atendidos		
	Creche	Pré - escola	Total
2004	308	395	703
2005	349	632	981
2006	387	775	1.162
2007	444	816	1.260
2008	570	981	1.551
2009	635	1.052	1.687
2010	527	1.056	1.583
2011	648	1.107	1.755
2012	701	1.171	1.872
2013	724	1.106	1.830
2014	732	1.029	1.761

Fonte: Censo Escolar.

Percebe-se pela análise do quadro, que a oferta da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Alta Floresta, ao longo de dez anos, foi ampliada em mais de 100%, o que pode ser interpretado como um fenômeno positivo, ainda que não tenha suprido a demanda.

Atualmente essa ampliação de vagas está prevista no Plano Nacional de Educação - PNE para o período de 2014 a 2024, o qual preconiza na meta 1:

> Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE, 2014 - 2024).

Na perspectiva de apresentar um panorama para o atendimento às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos a partir de 2015, foi realizado o levantamento dos alunos matriculadas no Maternal II, (três anos) e Pré I (quatro anos), bem como o número de alunos da lista de espera nas respectivas turmas no ano de 2014, conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Alunos matriculados no Maternal II (três anos), Pré I (quatro anos) e número de alunos da lista de espera em 2014.

TURMAS		ALUNOS		LISTA DE ESPERA	
Maternal II	15	Maternal II	299	Maternal II	113
Pré I	26	Pré I	508	Pré I	39
Total	41	Total	807	Total	152

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

O quadro acima denota, pela lista de espera, a necessidade da ampliação de vagas para atender à obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos a partir de 2016.

Ressalta-se, no entanto, que de acordo com a Resolução n.º 010/2010-CME/AF a composição de alunos é de no máximo 20 (vinte) para 01 (um) professor e 01 (um) TDEI nas turmas de Pré I. Já as turmas de Pré II, com o mesmo número de alunos, não têm direito ao TDEI.

Diante disso, a comissão realizou estudos do custo aluno visando ampliar o número de alunos de 20 para 23 no Pré I e de 20 para 25 no Pré II, com a perspectiva de ampliar o TDEI também no Pré II. Ficou constatado que, para a ampliação das vagas, em atendimento a Emenda Constitucional n.º 059/2009, a Resolução n.º 010/2010-CME/AF deverá ser modificada.

O estudo realizado demonstrou que, com o acréscimo de alunos na Pré-escola poderão ser ampliadas 245 vagas a partir de 2015, o que significa que o município poupará na construção ou abertura de 11 (onze) novas salas de aula com capacidade para atendimento de 23 alunos cada. Porém, essa ampliação de vagas gerará a contratação de 17 (dezessete) TDEIs com carga horária de 40 horas semanais e 01 TDEI de 20 horas.

Contudo, a proposição de manter no quadro funcional da Educação Infantil a figura do TDEI, tem sido motivo de divergências. Conforme determina a LDB n.º 9394/96 em seu artigo 62, a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Atualmente a rede municipal possui 56 (cinquenta e seis) TDEIs de 40 horas e 10 (dez) de 20 horas, totalizando 66 (sessenta e seis) TDEIs que custam mensalmente R$74.530,36 (setenta e quatro mil quinhentos e trinta reais e trinta e seis centavos) com o patronal. Com a substituição dos TDEIs por professores, já prevendo o aumento de 245 vagas no Pré I e Pré II para o próximo ano, seriam necessários 84 (oitenta e quatro) professores, sendo 73 (setenta e três) de 40 horas e 11 (onze) de 20 horas com custo mensal para o município de R$246.402,21 (duzentos e quarenta e seis mil quatrocentos e dois reais e vinte e um centavos), incluindo o patronal.

Há de se considerar que, ao aumentar o número de vagas da Pré-escola e substituir o TDEI por professor, o município de Alta Floresta estará atendendo as determinações legais desta etapa de ensino. Por outro lado, em se tratando de financiamento, o investimento destinado a esta etapa deverá ser ampliado - especialmente no que tange aos recursos próprios do município – visto que a Educação Infantil deve ofertada prioritariamente pelo município.

Ainda no que concerne ao financiamento da educação municipal, é pertinente destacar que a Lei Municipal nº. 1.843/2010 prevê, a partir de 2010, o aumento gradativo de 0,5% (meio por cento) ao ano, no período de 10 (dez) anos, atinente aos recursos que constituem os 25% (vinte e cinco por cento) aplicados pelo município na educação.

É importante ressaltar que o investimento em educação não deve ser apenas para o pagamento dos profissionais. Deve também garantir estrutura adequada ao atendimento à primeira etapa da educação básica, conforme o disposto na meta 1, estratégia 1.6 do Plano Nacional de Educação (2014):

> Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (PNE, 2014 – 2024)

Destaca-se ainda que o artigo 19 da Resolução n.º 010/2010 CME/AF preconiza que as instituições de Educação Infantil deverão dotar-se de mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, brinquedos, jogos, livros e outros materiais lúdicos adequados à idade das crianças em número suficiente e em bom estado de conservação e limpeza.

Cabe destacar que, para a efetivação da meta 1 do PNE e do artigo 19 da Resolução, citada anteriormente, é necessária a colaboração da União e do Estado. Dada a insuficiência financeira da maioria dos municípios, como é o caso de Alta Floresta, é imprescindível que a sociedade civil, em conjunto com instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME se mobilizem em prol de demonstrar aos entes federados a real necessidade da contrapartida destes para que tal meta se concretize.

Conclusão

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, visa o pleno desenvolvimento da pessoa e deve ser ofertada a todas as crianças indistintamente, sendo garantida pela Constituição Federal, em seu artigo 205, consistindo em dever do estado e da família, com a colaboração da sociedade.

No entanto, o presente estudo demonstra que com a ampliação de vagas na Pré-escola o município de Alta Floresta poupará na construção de novas salas de aula, porém o investimento para o pagamento dos profissionais da educação será maior e, além disso, deve-se considerar a infra-estrutura básica necessária para o atendimento com qualidade.

Salienta-se ainda que, a ampliação de vagas para atender à obrigatoriedade de matrículas das crianças de 4 e 5 anos deve acontecer sem prejuízo à ampliação das vagas para a creche e com a manutenção do tempo integral, de acordo com a demanda. Isso denota a necessidade da implantação de uma política pública para a Educação Infantil no município e maior investimento financeiro nesta etapa de ensino.

Contudo, ainda que a Educação Infantil deva ser ofertada prioritariamente pelo município, deve-se considerar a co-responsabilidade da união em prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, exercendo função supletiva e distributiva.

Referências

ALTA FLORESTA – MT. **Lei n.º 1.843**, de 09 de setembro de 2.010. Dispõe sobre o aumento gradativo de 0,5% (meio por cento) ao ano, no período de 10 (dez) anos, atinente aos recursos que constituem os 25% (vinte e cinco por cento) aplicados pelo município na educação.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da editora saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Césperes. 41. ed. Atual. Ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **EMENDA CONSTITUCIONAL N.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 21 de set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.796**, de 04 de abril de 2.013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 22 de set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005,** de 25 de junho de 2014**.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Disponível em: < camara.leg.br >. Acesso em : 15 de jul. 2014.

Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 010**, de 01 de dezembro de 2.010. Dispõe sobre a alteração da Resolução n.º 002/2.008 que regulariza a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Alta Floresta/MT.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Educação Infantil no Brasil: algumas reflexões**. Revista de Educação, ano XVIII, n.º 67, p. 11. Salvador, abr./jul. de 2010.

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSGRESSÕES AOS PADRÕES ESTABELECIDOS[1]

Adriana Lucia de Oliveira Rodrigues[2]
adrianapissinati@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo problematiza as relações sociais de gênero na Educação Infantil. A escola deve contribuir para a extinção de práticas sexistas, pois se observa que ela apresenta uma forma "adequada" de menino e menina se comportarem. Urge uma prática educativa que possibilite a superação das desigualdades de gênero e a reprodução do preconceito na e pela escola. Adotou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa segundo Lüdke e André (1986). A pesquisa apoia-se também nos estudos de: Louro (1997); Rosemberg (2001); Scott (1990), entre outros. Observaram-se três turmas de educação infantil e professoras de uma escola municipal de Ouro Preto do Oeste – RO. Os resultados apontam que práticas e discursos das professoras legitimam construções socioculturais de gênero já estabelecidas na sociedade, naturalizando a sobreposição do masculino sobre o feminino. Assim, estes/as profissionais estão despreparadas/os para desconstruir as relações de gênero estabelecidas que reforçam a hegemonia sexista. Atentou-se nas observações para os papéis de gênero assumidos pelas crianças nas brincadeiras e modos de agir, ao transgredir os padrões de gêneros estabelecidos como coerente, não aceitando a inversão de papéis na relação entre os pares.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Sexismo.

Introdução

A sociedade em geral determina a homens e mulheres, desde o nascimento, como deve ser o comportamento de cada um, ou seja, o que convém à criança ou não de acordo com o sexo. Conforme relata Louro (1997, p.24) "através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas".

Na Educação Infantil, meninos e meninas nas múltiplas relações manifestam seu aprendizado por meio de gestos e brincadeiras que muitas vezes são considerados "inapropriados" para determinado sexo e são freados por professores e professoras. Pesquisam confirmam (Finco 2003; Faria 2006; Carvalho 2008), que a escola é uma das principais instituições que contribui efetivamente para a reprodução das relações sociais de gênero e isso se dá por meio das práticas sociais, dos comportamentos e valores considerados "normais" e "adequados" para casa sexo.

> [...] nesse espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, étnicas. Desse modo, é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação , prefeito/a, vereador/a, etc – confrontam-se crianças, entre elas, menino, menina, mais velho, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, "café com leite", "quatro olhos", etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e a menina, a professora e os meninos, o professor (percentual mais baixo, mais existente, e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o

1 Pesquisa de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Campus de Ji-Paraná- RO.

2 Pedagoga pela UNIR, Campus de Ji-Paraná/RO. Especializada em gestão, supervisão e orientação educacional pela Faculdade de Santo André. E-mail: adrianapissinati@yahoo.com.br.

> professor e as meninas, o professor e mãe das menina.
> (FARIA, 2006, p.87)

Assim, é preciso suscitar práticas educativas que possibilite a superação de estereótipos e preconceitos e atentar-se para os papéis de gênero assumidos pelas crianças nas brincadeiras e modos de agir.

Rosemberg (2001, p.51) relata que pouquíssimos são os estudos que propõem ir à procura do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional. Desse modo, essa pesquisa buscou contribuir para a ampliação desses estudos e ao mesmo tempo evidenciar como professores e professoras reagem diante das transgressões que meninos e meninas da educação infantil manifestam em relação aos padrões de gênero estabelecidos.

Minhas inquietações a respeito das relações sociais de gênero nasceram tanto no cotidiano, como nas observações em instituições de Educação Infantil. A maior inquietação surgiu durante a realização de um projeto com uma turma de crianças com faixa etária entre 03 (três) e 04 (quatro) anos, onde durante o ensaio de uma dramatização com a cantiga "A bela rosa Juvenil", um dos meninos manifestou o desejo de representar a rosa, mas a professora interviu dizendo que rosa é um personagem feminino e que todos iriam rir dele. Mas o menino não aceitou e quis assim mesmo ser a rosa. Contudo, o menino foi escalado para outro papel porque a professora considerou a rosa "delicada demais" para um menino. A professora argumentou ainda que o menino "tinha problemas", pois vivia brincando com bonecas.

> Neste sentido, não há um "saber natural" das professoras para educarem as crianças na creche, por que todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente. Há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente, às meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, por que as meninas é que são consideradas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas (FINCO 2011, p.56)

A coragem do menino me trouxe reflexões e lembranças da minha infância pelas muitas vezes em fui orientada por meus pais, avós e tios a ter um comportamento de menina, onde eram corriqueiras frases como: - *Fecha as pernas menina, parece moleque!* Ou: - *Pare de brincar correndo feito menino!* Essas são algumas de muitas outras situações que me colocavam em situação de desvantagem nas oportunidades de lazer em relação aos meninos.

Mediante as situações mencionadas, comecei a buscar respostas para as perguntas: Por que meninos e meninas desde cedo já determinam com devem se comportarem de acordo com o sexo? Por que meninos que brincam de boneca é motivo de chacotas? Quais os mecanismos de controle que professores e professoras desenvolvem para impedir transgressões de gênero de meninos e meninas ?

Assim, esse estudo foi desenvolvido na perspectiva de buscar outras possibilidades de ser menina e de ser menino; analisar o confronto entre professores/as e meninos/as e através da compreensão das relações sociais de gênero na infância enxergar novas formas de educar que não estejam focadas no mundo adultocêntrico.

Esse ensaio é um recorte de algumas reflexões da minha pesquisa de graduação que foi realizada numa Instituição de Educação Infantil na cidade de Ouro Preto do Oeste/ RO e apresentada à Fundação Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. As reflexões evidenciam que é preciso romper com os padrões hegemônicos e assimétricos nas relações estabelecidas neste contexto complexo e contraditório.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Essa pesquisa situou-se numa abordagem qualitativa que de acordo com Lüdke e André (1986) preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes por envolver a obtenção dos dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. E por se tratar de crianças que são seres constituídos socialmente adotou-se a abordagem etnográfica.

A metodologia foi norteada por algumas pesquisas na mesma temática realizadas no Brasil (PRADO, 2006; FINCO, 2011), por verem as crianças pequenas como agentes que promovem possibilidades pra a reconstrução social e cultural.

Foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico sobre a trajetória dos estudos de gênero no Brasil e das pesquisas sobre a Educação Infantil. Um dos instrumentos para a coleta de dados foi a observação. Para Lüdke e André (1986, p.26) "usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, o que apresenta uma série de vantagens".

As observações foram realizadas com três turmas de crianças de 3 e 4 anos numa escola pública de Educação Infantil no município de Ouro Preto do Oeste –RO; e consistia em conhecer a rotina das crianças, os espaços utilizados por elas, as brincadeiras e as atividades cotidianas. Essas observações iniciaram-se em outubro de 2011 e foram até março de 2012. Foram realizadas também entrevistas com as professoras responsáveis pelas turmas e suas auxiliares. As observações e vivências relacionadas à problemática da pesquisa também foram anotadas no caderno de campo.

Nas entrevistas foi utilizado um roteiro semiestruturado que foi formulado mediante as anotações do caderno de campo. Após a coleta dos dados, foram submetidos a uma análise qualitativa e confrontadas com as pesquisas norteadoras.

Resultados e discussões

Para que a pesquisa pudesse perseguir seus objetivos fez-se uma análise mais apurada para as formas de controle (muitas vezes sutis) sobre os corpos infantis, meninos e meninas são alvos de atitudes que são e internalizadas culturalmente pela sociedade de tal forma, que não há uma percepção desse processo na família, na escola e em outras instituições influentes na vida da criança pequena.

Adentrou-se nas pesquisas que buscam conceituar gênero na perspectiva da pesquisa para compreender como são realizadas as construções de comportamentos de acordo com o sexo.

Nesse estudo, diferente das normas da Língua Portuguesa onde o termo Gênero é conhecido na classificação de palavras como substantivo feminino e masculino, Gênero foi enfocado na forma que foi socialmente construído para determinar o que é um homem é o que é uma mulher, e consequentemente como dever ser a relação entre homem e mulher, a relação entre homens e a relação entre mulheres.

Essa construção deu origem às relações de gênero, que é a construção cultural do sexo é a condição social para nos identificar como feminino e como masculino. Para Scott (1995, p. 89) gênero é a representação social que se estabelece numa cultura em relação a homens e mulheres.

O termo gênero ganhou ênfase no final da década de 60 na chamada "segunda onda" do movimento feminista, quando surgiram os *Estudos da Mulher* que conforme Louro (1997, p.17) tinha por objetivo "tornar visível aquela que fora ocultada". A autora lembra, além disso, que a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da Ciência.

Scoot (1995, p.72) menciona também a relação de gênero como o movimento das mulheres "na sua utilização mais recente, o termo gênero parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo." Para a autora a palavra sugeria "uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual"".

De acordo com o lugar e o contexto que uma pessoa está inserida o significado de masculino e feminino podem ser distintos. Em algumas sociedades o que é aceitável para uma mulher ou homem, pode não ser em outras, e isso pode ser observado nas atividades domésticas, na forma de demonstrar carinho e afeição, nos modos de se vestir e até mesmo nos lugares em que se pode frequentar.

Nesse sentido Louro (1997, p. 21) diz que "Não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características, são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino numa dada sociedade em dado momento histórico".

Nas observações foi possível perceber uma extrema relação de poder nas interações, assim como, sucessivas tentativas de controles ao direito de expressão das crianças. As professoras realizam ações que constroem e fortalecem as relações sociais de gênero ao estabelecer distinções nas habilidades de meninos

e meninas, ou seja, menina tem de desenvolver um comportamento desejável para menina, o que foge disso é "anormal", essas atitudes já estão naturalizadas nas professoras que nem chegam a percebê-las.

Desse modo, há a necessidade de "subsidiar cursos de formação de professores/as da Educação Infantil, para iniciar um processo de sensibilização para as questões de gênero na infância e para iniciar uma intencionalidade pedagógica relativa à diversidade cultural" (FINCO, 2011, p.01). Pois a insensibilidade gera um descaso aos tempos da infância e aos direitos de movimentar e brincar da criança, quando se determina que essa brincadeira não seja para menino e aquela é somente para menina, anula-se as possibilidades de criatividade da criança e incute nas mesmas a subserviência para que atendam aos comandos do mundo adultocêntrico.

Atentou-se para a insistência das professoras para que meninos e meninas desenvolvam comportamentos que atendam às expectativas do padrão imposto pela sociedade conforme as falas a seguir:

A Hora do Lanche

A professora prepara a turma para a Hora do Lanche e diz em voz alta: *- Formem duas filas de meninos e meninas. Meninas primeiro!* Algumas meninas começam a pular na fila e a professora diz: *- Parem de pular, vocês estão parecendo meninos, se comportem como meninas ou vou ter de passar vocês para a fila deles e vão lanchar por último*!

Finco (2011, p.106) ao realizar suas pesquisas com crianças pequenas observou que "as relações baseadas nessa forma de organização, tendem separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo estereótipos dominantes da sociedade". E baseado nesses estudos vi que ao pedir que as meninas fossem primeiro, há uma forma de reprodução cultural das relações de gênero, pois mantém a ideologia de que a mulher é o sexo frágil e precisa da proteção do homem.

Brincando no parque

Meninos e meninas estão brincando no parque, as professoras responsáveis organizam um jogo de futebol na areia, uma das crianças diz: *- Tia, mas futebol é coisa de menino, não quero brincar com as meninas, elas não "sabe" jogar e "vai" fazer a gente perder*. Uma das meninas diz: *- Eu sei jogar sim, eu jogo muito bem, eu quero jogar tia!* A professora auxiliar faz o comentário: *- É melhor inventar outra brincadeira mesmo, daqui a pouco essas meninas estão igual macho e os pais vão vir reclamar". Do jeito que o mundo tá hoje tudo ao "revestrés, homem no lugar de mulher e mulher no lugar de homem".*

Nessas falas constata-se o temor que há por parte da sociedade em geral de que meninos e meninas não apresentem comportamentos dentro do padrão heterossexual, tido como ideal nas principais instituições. Nesse sentido Louro (1997, p.13) analisa que "A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. É curioso observar, no entanto, o quanto esta inclinação tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como, do mais diligente investimento".

Dia das crianças

Durante a roda de conversa as crianças compartilham com as professoras o que gostariam de ganhar nos dia das crianças. Uma das meninas diz: *- Professora eu quero um boneco do "super man", ele é lindo, salva o mundo!* Todos riem, alguns meninos falam: *Isso é brinquedo de menino!* A menina se revolta e grita: *- Menina brinca disso sim!* Então a professora entra na conversa: *L..., tem um monte de brinquedo legal para menina: boneca, bolsinha, brinquedinho de montar, fogãozinho com panelinha... Cê vai "caçar" briga por causa de um boneco feio desse!*

As lacunas de formação e até mesmo relações de gênero que também foram construídas desde a infância não permite que a professora se sensibilize para a questão da imposição de comportamento

conforme o sexo. E assim, permite que o ambiente escolar também seja cenário para a construção de algumas "verdades" que precisam ser desnaturalizadas. O que impede também que as crianças que ali está deixe de expressar seus desejos e suas vontades.

> [...] que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de se expressá-los e efetivamente os expressam [...] e que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos, põe ser descobertas, aprendidas e analisadas (PINTO, 1997, p.65)

Assim, é preciso suscitar práticas pedagógicas que venham enxergar meninos e meninas como atores sociais, que podem escolher a brincadeira, o brinquedo, expressar a atitude sem a preocupação de atender às expectativas da sociedade. Uma prática também que tenha como objetivo a superação das relações sociais de gênero está ligada às crenças, apegos e construções cristalizadas e como herança cultural tende a ser perpetuada se não for combatida.

Considerações Finais

O estudo proporcionou grandes reflexões acerca da educação que a escola oferece às crianças pequenas e como esta influencia na construção de suas identidades, pois a escola é um agente facilitador desde as primeiras relações para a construção de subjetividades sem práticas sexistas.

O repensar as práticas educativas para a Educação Infantil se coloca como elemento fundamental para que educadoras e educadores tenham consciência de como a escola possibilita novas ações para a convivência com a diversidade, que é preciso respeitar as transgressões que essas crianças manifestam quando são impedidas de agirem como indivíduos livres que podem usufruir de todas as brincadeiras da infância sem determinações de que essa é para menino e aquela é para menina.

Foi possível perceber também que muitas crianças vêm com construções culturais de casa que atreladas aos ranços tradicionais das escolas são coagidas a todo o momento para se comportarem de acordo com os modelos impostos pela sociedade. A questão do gênero na Educação Infantil deve ser enfrentada de modo a superar as situações que impedem o desenvolvimento de todo o potencial que a criança traz consigo.

Sendo assim, foi possível atentar aos papéis de gênero assumidos pelas crianças nas brincadeiras e modos de agir, ao transgredir os padrões de gênero estabelecidos como coerente, não aceitando a inversão de papéis na relação entre os pares.

Referências

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.** Cadernos Pagu (26), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006.

FINCO, Daniela. **Socialização de Gênero na Educação Infantil.** Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: 2008. Disponível em <http://portal14.fe.unb.br/gde/images/livros/socializacao_de_genero.pdf> Acesso em: Nov. 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social:**

teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994, 9. 9-29.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. Minho: Universidade do MINHO, 1997.

ROSEMBERG, Fulvia. **Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica**. Educação e Pesquisa, vol. 27, nº 1, FE-USP, 2001.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 16, n2, p. 5-22, jul./dez/1995.

GT 11 - Poster

RECICLANDO O LIXO E TRANSFORMANDO EM ARTE

PALÁCIO, Cristiane Rodrigues de Abreu[1]

GOMES, Monica de Matos Felix [2]

TOMÉ, Gicelma Vital[3]

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de despertar nos alunos a sensibilização de que praticamente todo o lixo pode ser reaproveitado, assim ser usado na confecção de materiais didáticos alternativos e transformando em arte, aproveitando os para desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos. Favorecendo, assim, a compreensão dos diversos assuntos que fazem parte do cotidiano da criança. O mesmo se fez necessário por ser um problema presente na comunidade, há muito lixo margeando a cidade, jogado em qualquer lugar, sendo um grande problema ambiental, cênico e de saúde pública para a população. É preciso construir outras atitudes em relação a isso, precisamos mudar esse cenário, e o caminho primeiro para isso é a sensibilização. Foi desenvolvido com alunos do Maternal A e B no ano letivo de 2013, na Unidade de Educação Infantil Jardim Encantado no bairro Vila Nova em Juruena MT. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo e oficinas de arte confeccionando brinquedos. Os resultados alcançados foram notados na escola com mudanças de hábitos com relação ao lixo e também na família conforme relatos de mães. Pode-se afirmar que as crianças perceberam que o lixo pode ser transformado. O mesmo recebeu apoio do Projeto Poço de Carbono, através da Associação de Desenvolvimento Rural de Juruena.

Palavras-chave: Reciclar, lixo, Arte.

Introdução

Este projeto tem por objetivo trabalhar de forma interdisciplinar despertando em nossos alunos a sensibilização de que praticamente todo o lixo pode ser reaproveitado, podendo inclusive, ser usado na confecção de materiais didáticos alternativos e transformando esses materiais em arte, aproveitando os mesmos para desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos. Favorecendo, assim, a compreensão dos diversos assuntos que fazem parte do cotidiano da criança. Assim sendo, tivemos a iniciativa de montar o referido projeto, uma vez que a produção do lixo é uma realidade na vida humana e a maioria da população ainda não se importa em jogar lixo em locais impróprios e assim, poluindo e contribuindo para uma cidade suja. Para a natureza não existe lixo, tudo é reaproveitado, dessa forma nada é jogado fora.

> O lixo é como um diamante de diversas faces. As faces que compõem a complexidade da questão do lixo, como a ambiental, a sociológica, a econômica, e também a política, a psicológica, a sanitária, a afetiva, a mitológica, são todas faces inseparáveis e precisam ser compreendidas de forma integrada por todos os atores do processo, incluindo o indivíduo, para a formação de seu pensamento complexo na busca de um melhor relacionamento com os resíduos gerados pelam existência humana no planeta. (GONÇALVES, 2003,p.15).

1 cristiane.abreu5@hotmail.com.br

2 matosfelix44gomes@hotmail.com

3 gicelmatome_@hotmail.com

Nesse sentido e frente a situações que o Planeta Terra se encontra, vê se a necessidade de agir de forma para amenizar o problema da vida moderna. Uma das maneiras para amenizar essa situação é a reciclagem. Segundo FERREIRA, Mini Aurélio, 2001, p 624: "*Reciclagem é o ato de reciclar, tratamento de resíduos ou de material usado, de forma possibilitar a sua reutilização*."Assim, reciclar é o ato de separar e recuperar os diferentes tipos de materiais orgânicos e inorgânicos (vidro, papel, plástico, metal). Acreditamos que através da sensibilização e de simples atos conseguiremos melhorar o meio ambiente e fazer objetos mortos voltarem à vida adquirindo novas formas e usos. O referido projeto será desenvolvido no Centro de Educação Infantil "Jardim Encantado", em parceria com o Projeto Poço de Carbono executado pela Associação de Desenvolvimento Rural de Juruena- ADERJUR, patrocinado pelo Programa Petrobras Ambiental. Será desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2013, com as turmas do maternal "A" e "B", períodos matutino e vespertino, com cerca de 15 a 20 alunos cada turma.

Metodologia

Iniciou-se o trabalho com a introdução da palavra LIXO, com a finalidade de promover maior conhecimento do lixo abordando sua geração, destino, desperdício e reciclagem. Dando continuidade foi trabalhada a música "LIXO" de Newton. Foi promovido roda de conversa sobre a música. Também contado histórias, uma delas foi "Pinóquio" ao qual aproveitou-se para introduzir o conceito da reciclagem. Foram solicitadas as crianças embalagens vazias de casa (material diversos). Aproveitando as embalagens trazidas pelos alunos foi proposta a separação dos que são de papel, plástico e de metal. Em outro momento foram espalhadas no chão as embalagens com o objetivo de separá-los. Os alunos conseguiram fazer a separação e alguns recolheram o que acharam mais interessantes. Percebe-se que para elas qualquer coisa sendo elas mais simples não precisa ser necessariamente brinquedos para ser atrativo para as mesmas. Em seguida foi realizada a confecção de brinquedos, sempre com a orientação e ajuda das professoras, acompanhando o tema da aula. Ficando prontos os brinquedos foi proposto que pintassem com tinta guache. As crianças gostaram e sentiram entusiasmadas em confeccionar juntamente com as professoras seu brinquedo e pintá-lo. Depois de pronto foi proposto que as crianças brincassem livremente no faz-de-conta. Outro momento também importante do desenvolvimento do projeto foi à concepção de conservação do pátio da nossa escola. Também realizamos a visita no lixão da cidade, onde as crianças puderam observar a quantidade e como o lixo e exposto. Ficaram admirados e alguns apresentaram reações surpreendentes, pois nunca tinha ido nesse local. Percebendo que o pátio da escola estava com lixo, foi proposto aos alunos que saíssem da sala de aula e observassem o pátio da nossa escola. Então os mesmos limparam o local, catando todo o lixo encontrado. Realizaram o trabalho com empolgação e interesse.

> Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta- sempre é possível estabelecer relação entre o que se aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação (...) (Parâmetros Curriculares Nacionais- Introdução – vol. 1- p. 38)

Resultados

A partir das aulas aplicadas, houve certa mudança de comportamento dos educando na comunidade escolar, os mesmos expressaram o exercício de cidadania, solidariedade e cooperação entre a escola e comunidade.

Conclusão

Pelas aulas e trabalhos realizados os alunos adquiriram sensibilidade referente à questão da educação ambiental, pois foram notadas algumas mudanças de comportamento dos educandos na sala e no pátio da escola, sem contar que algumas crianças relataram sobre atitudes errada dos pais em casa e na rua, disseram que esses jogavam lixo na rua e no quintal. Falaram que elas próprias corrigiram seus pais. Um aluno relatou que o pai chupou bala e jogou o papel na rua e ele disse para o pai não fazer isso. Uma mãe relatou que foi a uma lanchonete com a família e a criança (aluna) observou que as pessoas jogavam latas de refrigerante no chão e que não era certo fazer assim. Isso mostra mudança de atitude e que o trabalho da escola deu certo.

Pela confecção dos brinquedos a maioria dos alunos percebeu que é possível aproveitar o lixo fazendo brinquedos, tais como, cavalinhos de garrafa pet, carrinho com caixa de remédios, etc., televisão, fogão e geladeira com caixa grande, etc. Foi notado que o momento de brincar de faz-de-conta, para a criança qualquer objeto pode ser usado para brincar, até mesmo um pedaço de pau pode ser uma boneca, uma brincadeira simbólica como está pode estar cheia de significados, pois a criança usa de gestos para brincar. Nesse sentido, com a brincadeira se ensina ao contrário dos que muitos pensam. Além do uso de materiais de sucata ser barata, é bastante simples de ser reaproveitada, muitas vezes ignoramos essas relações que os pequenos estabelecem e oferecemos apenas brinquedos industrializados, esquecendo a riqueza potencial de outros materiais. Dessa forma pode-se afirmar que o trabalho realizado em sala de aula surtiu efeito e que as crianças adquiriram e estão a caminho de atitude que expressem o exercício da cidadania, solidariedade e cooperação entre a escola e comunidade.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/ SEF, 1997.126p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **5ª edição revista e ampliada do minidicionario aurelio,** 1ª impressão-Rio de Janeiro,2001. Edição Especial para o FNDE/PNLD 2004, com triagem de 1.633.164 exemplares.

GONÇALVES, P. A **Reciclagem Integrada dos Aspectos Ambientais, Sociais e Econômicos**. Rio de Janeiro: Fases, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. Ed. Ícone.

A INFLUÊNCIA DOS CONTOS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

Luciani Gallo Machado Barreto[1]
Secretaria Municipal de Educação de Nova Olímpia
Luciani_gallo@hotmail.com

Neide da Silva Vital de Barros[2]
Secretaria Municipal de Educação de Nova Olímpia
neidesilva_66@hotmail.com

Solange dos Santos Melo[3]
Secretaria Municipal de Educação de Nova Olímpia
sol_mel13@hotmail.com

Resumo

O referido artigo trata de um relato de experiência do projeto "Conte outra vez" desenvolvido no Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo em Nova Olímpia MT, no qual visa rememorar o mágico universo da infância, resgatando o encantamento pelas histórias infantis desenvolvendo assim a escrita, a fala, expressando as emoções os sentimentos, a socialização e os valores morais. Devido ao desenvolvimento do contexto global como também a falta de hábitos familiares, criaram-se uma distância entre a criança e os livros infantis. Parte daí a necessidade de mostrar ao aluno a importância da leitura, do conto e reconto das histórias infantis, bem como ressaltar a importância de atividades com a literatura infantil aproximando a criança deste gênero literário, promovendo o gosto pela leitura, propondo interação entre a obra literária e as artes plásticas por meio de atividades estimuladoras da imaginação e criatividade.

Palavras - chaves: Leitura, criança, desenvolvimento, linguagem.

1. Introdução

Desde a antiguidade tanto a leitura quanto a escrita, exercem grande importância na evolução da humanidade. Mas, saber decodificar letras em sons e codificar sons em letras, não é sinônimo de capacidade em utilizar a língua materna, pois essa capacidade de uso é equivalente à possibilidade de falar, escutar, escrever e ler em diferentes contextos de comunicação. Cabe a escola e principalmente ao educador, relacionar as práticas de uso da linguagem às praticas sociais. No início da vida escolar, já na Educação Infantil, é necessário o trabalho com textos que circulam socialmente, dando maior importância a Literatura Infantil.

A Literatura Infantil, utilizada de modo adequado, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte para o mundo da leitura não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa.

Os Referenciais Curriculares Nacionais sugerem que:

> [...] os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias [...]. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc. propiciar

1 Especialista em Educação Infantil

2 Pedagoga pela ITEC de Tangará da Serra, Especialista em Educação Infantil, psicopedagogia e gestão escolar pelo Instituto ICE.

3 Pedagoga pela ITEC de Tangará da Serra, Especialista em Educação Infantil pelo EDUCARE MT

> momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor (BRASIL, 1998, vol.3, pp. 117, 159).

É importante salientar que a criança constitui através da leitura, significados que podem melhorar sua qualidade de vida, propondo um resgate da auto-estima e do autoconhecimento. Os contos dão à criança a oportunidade de projetar sonhos e anseios por meio da fantasia, conduzem a sua autonomia e a crença na transformação de suas fraquezas em potenciais para vencer desafios, adotar novas posturas, pensar com criticidade e mudar sua história.

2. A origem dos contos infantis

Desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, apenas expressando um ato de linguagem ou representação simbólica de alguns fatos, os quais, nem sempre eram reais. Como se sabe, a literatura infantil contém em seu abrangente conteúdo vários tipos de textos representativos como é o caso das fábulas, o apólogo, a lenda, o conto maravilhoso, os contos de fadas e etc. Então, vista a necessidade de escolher diante de tanta oferta em literatura a mais criativa e eficaz na alfabetização, a indicada vem a ser os contos de fadas, os quais, tratam de problemas humanos universais como, por exemplo, a solidão e a necessidade de enfrentar a vida por si só, mas de uma maneira simbólica.

Em sua origem, os contos de fadas nada mais eram do que relatos de fatos da vida dos camponeses, recheados de conflitos, aventuras e pornografias sendo assim, pouco indicado a ser contado para as crianças. Esses relatos apenas serviam como entretenimento; anos mais tarde com a descoberta das fadas, que eram idealização de uma mulher perfeita, linda e poderosa, a qual era dotada com poderes sobrenaturais, vê-se a necessidade de utilizar tais estórias alienadas também à educação, já que as crianças gostavam muito desses contos e a fantasia inserida neles, estava ajudando a formar a personalidade dessas pequenas pessoas.

2.1. A importância dos Contos na Educação Infantil

São construídas e desenvolvidas durante os primeiros anos de vida da criança, maneiras particulares de ser e esquemas de relações com o mundo e com as pessoas.

De acordo com Piaget (1975), as crianças adquirem valores morais não só por internalizá-los ou observá-los de fora, mas por construí-los interiormente através da interação com o meio ambiente. Nesta fase, ouvir histórias (principalmente os contos), entre outras atividades, é possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem.

Os contos de fadas exercem um grande fascínio nas crianças, são caminhos de descoberta e compreensão do mundo. Segundo Bettelheim (1986) dentro do texto: "O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para elas".

Bettelheim (1980) ainda assinala que as crianças, através da utilização dos contos, aprendem sobre problemas interiores dos seres humanos e sobre suas soluções e também é através deles que a herança cultural é comunicada às crianças, tendo uma grande contribuição para sua educação moral.

Já Aguiar (2001), coloca que os contos infantis [...] É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos de um jeito ou de outro, através de problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo...). E assim consegue esclarecer melhor os nossos problemas ou encontrar um caminho possível para a resolução deles.

Enfim, o contato com os livros de contos de fadas transporta a criança para um mundo mágico possibilitando-lhe soltar a imaginação e identificar na leitura experiências de vida que ela vive ou viveu em determinado momento de sua existência. Faz comparações da sua realidade com a do personagem que mais lhe chamou a atenção, pois se vê nele e busca soluções para a compreensão dos seus problemas existenciais.

2.2. Relato de Experiência

"Projeto Conte Outra Vez..."

A partir da constatação da importância dos contos na fase da pré-escola abordaremos uma experiência comprovada através do projeto "Conte outra vez..." desenvolvido no Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo em Nova Olímpia MT. O projeto contemplou as turmas A, B e C de pré I na faixa etária de 04 anos de idade, ao longo do I semestre de 2014.

As atividades desenvolvidas durante o projeto enfocaram os aspectos de interesse infantil, respeitando sempre a faixa etária e o desenvolvimento individual dos alunos. Partindo desse pressuposto, os professores selecionaram juntamente com os alunos as histórias que mais lhes interessaram e planejaram de que forma cada uma seria explorada.

Para desenvolver a linguagem oral e a expressão corporal e artística trabalhou-se com: Narração (conto e reconto), dramatização, músicas, danças, ilustração de histórias, leitura de histórias, vídeos; produção de um livro de história ilustrado pelas crianças.

No eixo artes visuais**,** exploramos as possibilidades de manuseio de diversos materiais trabalhados por meio de: Desenhos; pinturas; recortes e colagens e modelagem;

Foram exploradas também atividades que desenvolveram o raciocínio lógico matemático através de confecção dos seguintes jogos pelas crianças tais como: Dominó, quebra-cabeça e jogo da memória e outros.

As habilidades previstas no decorrer do projeto foram: Recontar histórias, desenvolver a linguagem oral e escrita, executar tarefas em grupo, demonstrar criatividade, ouvir com atenção, dramatizar de forma coletiva, cuidar e compartilhar dos livros, desenhar e pintar, participar de momentos de leitura;

Enfim, que a educação seja um espaço para descobertas obtidas através da participação e colaboração ativa de cada criança com seus parceiros em todos os momentos, possibilitando, assim, a construção de sujeitos autônomos e cooperativos.

É, portanto, através de um ensino por projetos, que a literatura infantil ganhará um sentido maior na vida das crianças. O confronto de opiniões, a motivação, as interações sociais e o trabalho cooperativo possibilitarão à criança condições que asseguram o caráter formativo das atividades, através de uma boa orientação do professor, tendo a finalidade de esclarecer aos alunos o que devem fazer como devem fazer, por que e para que fazer tal atividade ou ler este ou aquele livro. Na literatura infantil, portanto, a criança aprende brincando em um mundo de imaginação, sonhos e fantasias

Referencias

AGUIAR, Vera Teixeira. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BETIELHEIM, Bruno, **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.1

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagens e representações. RJ: Zahar Editores, 1975c.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

O brincar na Brinquedoteca UFMT/CUR: expressões da infância

Suellen Dayane Silva Ribeiro Chaves – RGA: 201111612021
Graduanda do Curso de Pedagogia – ICHS/UFMT/CUR

Camila Jose Galindo – Professora Adjunta do Dep.de Ensino e Organização Escolar – UFMT/Cuiabá

Stefani Batista Pinheiro - RGA: 201411612010
Graduanda do Curso de Pedagogia- ICHS/UFMT/CUR

Resumo

A perspectiva atual sobre as atividades lúdicas, brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas, remete a ideia de que esses facilitam e/ou favorecem o desenvolvimento infantil. Nesse ínterim, a Brinquedoteca se destaca porque agrega todos os elementos em favor da fantasia, da criatividade e de outras expressões próprias da infância que valorizam a interação entre criança e espaço físico, social e cultural, criança-criança, criança-adulto. Buscando perceber as diferentes propostas ligadas à Brinquedoteca, realizamos um estudo bibliográfico em livros e revistas indexadas a base *scielo*. Essa etapa da pesquisa subsidiou as ações de intervenção no espaço da Brinquedoteca e integrou parte das propostas de intervenção ligadas ao Projeto de Extensão "Laboratório de Ludicidade Profa Dra Soraiha Miranda de Lima" nos anos de 2013 e 2014. Buscando perceber a apropriação das crianças pelos cantinhos organizados como forma de manifestarem seus interesses pelas brincadeiras, focalizamos nessa coleta de dados a intervenção no ano de 2014 por meio da modalidade "visitas agendadas", que recebe crianças de 4 a 6 anos que frequentam escolas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental público na cidade de Rondonópolis-MT.

Palavras-chave: Brincar; Brincadeiras; Brinquedoteca.

Introdução

Muitos teóricos enfatizam a importância do brincar sob pontos de vista diversos. Piaget afirma que o brincar ajuda na manipulação do mundo externo, nos processos de abstração (SPODEK, 1998). Segundo Vigotsky (1984), as tensões entre o indivíduo e sociedade, levam á brincadeira. Froebel (1782 – 1852) valorizava a livre expressão acreditando que por meio das brincadeiras infantis a criança criasse suas representações e construísse seus conhecimentos.

Visto dessa forma, surge a grande importância e a valorização de espaços lúdicos como a Brinquedoteca.

A Brinquedoteca teve seu surgimento em Los Angeles, em 1934, quando a direção de uma escola percebeu que as crianças chegavam atrasadas por causa de uma loja de brinquedos que havia no caminho, a quem foi reclamada a constante ocorrência de pequenos furtos. O diretor constatou que as crianças não tinham com o que brincar, e para combater os furtos, criou um serviço de empréstimos de brinquedos. Nota-se que o surgimento da Brinquedoteca se deu a partir da necessidade de se proporcionar o brincar, o lúdico e o acesso a brinquedos às crianças.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, a Brinquedoteca denominada institucionalmente no âmbito de Projeto de Extensão e Pesquisa como "Laboratório de Ludicidade Profa Dra Soraiha Miranda de Lima" foi fundada em 2008. O espaço surgiu idealizado pela Profª Drª Sorahia Miranda de Lima que anos antes de sua fundação almejava uma Brinquedoteca volante, ou seja, que os brinquedos fossem itinerantes, transportados por meio de um ônibus às escolas da comunidade. A ideia ficou inerte durante algum tempo por fatos diversos fatores. (SALGADO, 2013). Tal possibilidade voltou a ser cogitada algum tempo depois, quando a Universidade pode pleitear recursos junto ao MEC para implantação de laboratórios de cursos novos – momento em que se criou o Laboratório Especial de Ludicidade por meio de Projeto de Extensão. Desde sua criação, a Brinquedoteca exerce um papel importante e fundamental na oferta de vivências lúdicas às crianças que frequentam escolas de Educação Infantil de Rondonópolis-MT. Nas diversas coordenações e enfoques quanto ás propostas que o Programa teve, permaneceu como central a defesa e a prática de se pensar um espaço atrativo, criativo e que nele as

crianças pudessem brincar. Assim, o brincar em suas diferentes manifestações, efetiva-se como ação fulcral da Brinquedoteca.

Objetivos.

A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico.

Nota-se que esse espaço lúdico não é um local que se limita somente a brinquedos, há muito mais. Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo caracterizar o ato de brincar das crianças que frequentam a brinquedoteca.

Método.

Buscando perceber as diferentes propostas ligadas à Brinquedoteca, realizamos um estudo bibliográfico em livros e revistas indexadas a base *scielo,* em um primeiro momento. Em um segundo momento, através do PROJETO DE EXTENSÃO: LABORATÓRIO DE LUDICIDADE PROFA. DRA. SORAIHA MIRANDA DE LIMA, que atende crianças entre 4 e 6 anos que frequentam a educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, foi possível realizar observações, registros escritos, fotográficos e áudio-visuais que possibilitaram refletir sobre o ato de brincar das crianças pequenas neste espaço. O atendimento as crianças ocorre 3 dias na semana, manhã e tarde e é efetuado por meio de bolsistas monitoras, bolsistas, alunas do curso de Pedagogia UFMT/CUR.

A organização do atendimento se dá por meio de visitas agendadas de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental públicas da cidade de Rondonópolis-MT.

Resultados.

Com a intervenção, foi possível descobrir brinquedos e brincadeiras preferidas, favorecendo assim para o melhoramento do espaço. Além disso, também foi importante para percebermos questões como gênero, exemplos de representação do cotidiano da criança, e riqueza do imaginário infantil.

A Brinquedoteca UFMT/CUR, dispõe de cantinhos temáticos, onde segundo GIMENEZ, (2011), os brinquedos devem estar dispostos em cantos temáticos, visando

estimular a livre expressão das crianças, representação do imaginário, interação social, estruturação da personalidade e desenvolvimento da linguagem.

Observando as brincadeiras das crianças, e a interação com os cantinhos temáticos, é possível perceber que as diferenças de gênero, interfere no ato da brincadeira, onde alguns brinquedos são classificados pelas crianças como próprios do universo de meninas ou de meninos. Com os cantos temáticos, a maioria dos meninos são atraídos pelo cantinho das fantasias, onde encontram fantasias de super heróis. Já as meninas, são atraídas pelas fantasias de princesas e fadas. Elas se fantasiam de princesas e brincam no castelo, representando papeis dos contos de fadas.

É possível perceber que, a preferência por determinado brinquedo, demonstra um pouco da personalidade de cada criança, e na brincadeira, suas histórias de vida são narradas, expressas em palavras e ações meio a fantasia infantil.

Durante a intervenção em uma brincadeira, quando surge a oportunidade de se questionar sobre o brinquedo ou brincadeira preferida, a criança se solta e nos confidencia relatos de seu cotidiano, acontecimentos vividos. Muitas vezes a crianças busca suprir uma carência por meio da brincadeira e das relações sociais durante o ato do brincar.

Conclusão.

Deve-se valorizar a brincadeira como prática da infância, onde toda criança tem direito de brincar e se expressar. Como já dizia Rosseau, a infância não é uma via de acesso ao se ser adulto, tem valor por si mesma, ou seja, a infância tem a sua particularidade e seu tempo. No contexto da Brinquedoteca, cabe aos Brinquedistas perceber essas questões, observar, ouvir atentamente, registrar e refletir criticamente para poder oferecer brincadeiras que as valorizem na sua individualidade e proporcionem momentos únicos de expressão da infância – sem represálias, regras rígidas para o ser/estar no espaço – valorizando suas criações e sua fala. No ato de brincar é importante se defender a curiosidade e a liberdade, pois são essas ferramentas que movem a brincadeira infantil. A brincadeira direcionada está condicionada a esta percepção; é importante propô-la, porém com certo cuidado e atenção, para que contribua favoravelmente para o desenvolvimento da criança e desperte seu interesse pela atividade lúdica, sem exauri-la de sua expressão genuína.

Assim, o sucesso no que diz respeito a contribuição do adulto na atividade infantil do brincar, acreditamos apoiados na sociologia da infância, que é necessário que se esteja atento aos desejos da criança, dando-lhe voz e vez. É preciso uma observação cuidadosa em relação as formas com que as crianças reagem em cada situação.

No espaço da Brinquedoteca, é possível desenvolver todas essas atividades de observação, intervenção e interação com crianças, das crianças entre si e delas com os adultos nos vários tipos de brincadeiras (Gimenez, 2011), sejam tradicionais, recreativas, jogos de regras, jogo simbólico, etc, pois cada uma delas tem sua importância no desenvolvimento infantil. E o espaço da Brinquedoteca tem como função proporcionar todas essas brincadeiras.

Referencias.

FREITA, Léia Gonçalves. Brinquedoteca e professor brinquedista na educação em ambiente não escolar. Plurais, v.2, n.1, 2012.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca:** manual em educação e saúde. 1º ed. São Paulo: Cortez. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v.19, n.3, p. 209-223, set./dez. 2008.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar:**a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAKAMOTO,Cleusa Kazue; BOMTEMPO Edda. **Brinquedista:** reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v.30, n.79, julh./dez. 2010, p.415-423.

SALGADO, R.G. Entrevista sobre o surgimento da Brinquedoteca da UFMT. Relatório de Estágio Curricular Supervisionado I. UFMT/CUR, 2013, p. 16-17.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**.Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Léa Stahlschmidt et al. O brincar como portador de significados e práticas sociais. **Revista do Departamento de Psicologia-uff**, v.17, n.2, p.77-87, jul./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de J. C. Neto, L. S. Menna Barreto e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANDERLIND, Fernanda et al. Diferenças de genero no brincar de crianças pré-escolares e escolar na brinquedoteca. **Paidéia**, v. 16, n.34, p. 263-273, 2006.

SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

ADRIANA PACHECO DA SILVA SANTOS
UNEMAT

JAQUELINE PASUCH
UNEMAT

Resumo

A pesquisa propõe uma perspectiva de estudo com o objetivo Compreender os elementos que constituem a complexa Rede de Significações do currículo para a educação infantil do campo e acompanhar o modo de viver a infância no/do campo com crianças de uma escola num assentamento de reforma agrária no município de Claudia/MT. Será utilizada como orientação a perspectiva teórico-metodológica Rede de Significações (REDSIG) que segundo, Rossetti- Ferreira (2004) permite que o investigador entre na realidade social para melhor compreender as interações em que as pessoas se envolvem. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, terá como técnicas: entrevistas narrativas com as crianças da turma de educação infantil com faixa etária de 4 a 5 anos, profissionais e os familiares, assim como, observações participantes dos espaços-tempos de vida na comunidade escolar, que será utilizado o Diário de Campo como instrumento de registro de pesquisa, rodas de conversas, depoimentos, entrevistas semiestruturadas procurando compreender os significados das práticas desenvolvidas com as crianças pequenas do campo, e um olhar para a criança a partir dela mesma, nos seus diferentes modos presentes no agora, nos espaços/tempos da criança moradora nas comunidades rurais da região norte mato-grossense.

Palavras-chave: Currículo. Significações. Infância do campo.

O currículo na educação infantil do campo

Pensar a infância a partir das especificidades vividas nos cenários no/do campo, procuraremos vivenciar os processos de construção do ser criança nessas realidades, com a intencionalidade desses encontros e entrelaçado com as diversidades infantis, narrar às vidas e olhares das crianças pequenas do campo. Para compreender a especificidade da identidade das crianças residentes em áreas rurais, Silva e Pasuch (2010, p.01), no texto "orientações curriculares para a educação infantil" apontam que:

> Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (BRASIL, 2010).

Nesse processo, não se deve condicionar à criança uma cultura considerada pronta, mas sim oferecer condições para ela se apropriar de determinados conhecimentos que lhe promovem o desenvolvimento, considerando que em grande maioria a educação para as crianças do campo é deslocada das necessidades e da realidade do campo. Portanto, consideramos de suma relevância à discussão das propostas curriculares das comunidades escolares localizadas no campo e, organicamente vinculadas à vida do campo, resgatando a cultura tradicional relativa à vida dos trabalhadores da área rural. Neste sentido a problematização deste trabalho tem como objetivo de Compreender os elementos que constituem a complexa Rede de Significações do currículo para a educação infantil do campo, na "sala anexa" de pré-escola, de um assentamento de reforma agrária, no município de Cláudia-MT.

Para desenvolver esta pesquisa abraçamos como metodologia de estudo, a abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, que possibilitará a compreensão do universo de significados da comunidade escolar. Adotamos como perspectiva teórico-metodológica a "Rede de Significações – RedSig", a qual propõe que devamos:

> Reconhecer e buscar compreender a complexidade, abrindo-se à diversidade, às múltiplas perspectivas possíveis, às várias vozes que ecoam, constitui uma tendência atual [...] a preocupação mais evidente refere-se a apreender e analisar os fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva, em uma visão geralmente referida como sistêmica [...] (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p. 16).

Segundo as autoras, o desenvolvimento humano se dá imerso as significações construídas em interações sociais que são estabelecidas e mediadas por parceiros de grupos culturais específicos. Portanto, concordamos que o desenvolvimento humano é uma construção na qual a criança coloca-se ativamente em relação com o meio em que vive e também o modifica, enquanto lhe atribui determinados significados.

O trabalho de campo embasado pela perspectiva teórico-metodológica RedSig, será organizara em um primeiro momento num mergulho no campo da investigação em uma observação participante durante o tempo necessário, uma imersão no cotidiano vivido pelas crianças, profissionais e familiares, sendo registradas em diário de campo. O segundo momento proporcionado pela RedSig nos possibilitará a realização das entrevistas narrativas, que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), é definido como sendo uma entrevista com perguntas abertas, uma forma de encorajar os entrevistados relatar seus pensamentos e opiniões, contar sobre sua vida pessoal, quanto na sua vida social. E o terceiro momento se iniciará pela realização de várias leituras e revisão das transcrições, momentos em que se busca a aproximação e familiarização com o repertório dos conteúdos das narrativas.

Buscaremos também, como procedimento metodológico proporcionar voz à criança, por acreditar que são capazes de contribuir com informações coerentes sobre si mesmas e sobre os processos construtivos que ocorrem na instituição que frequentam. Corsaro (2009), orienta que a compreensão e intervenção da criança sobre a sociedade pode ser conceituada de reprodução interpretativa. Estas orientações nos levam a concluir que a pesquisa com crianças deve fazer parte do cotidiano escolar, pois saber quais são os sentimentos, ações e ideias das próprias crianças dentro do seu contexto.

As bases teóricas que orientarão essa pesquisa se fundamentam nos textos de Kramer (2006) que interpreta a criança como sujeito histórico e cidadã de pequena idade, que, embora muitas vezes excluída do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização.

Teceremos sobre as concepções de currículo as ideias de Bujes (2001), ela discorre justamente sobre as possibilidades diversas que as crianças têm no contato em seu ambiente formador, nesse sentido o ambiente da casa, da rua, da creche, da escola, da praça, enfim de todos os locais onde a criança interage social e culturalmente é seu ambiente curricular e de letramento. Dialogaremos também com Vygotsky e Bakhtin, que atribuem enorme importância ao papel da interação social, na qual as crianças são consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento, com o uso de sistemas de signos, como a linguagem, que é um importante mediador nas experiências de interação entre as crianças e seu meio ambiente.

Estando assim dialogando com importantes pensadores nos proporcionará uma base para elaboração da pesquisa, demonstrando que um currículo para a Educação Infantil deva abrir espaços para a inclusão da criança cidadã, produtora de cultura, membro social e como ser humano que tem no brincar a sua principal referência de desenvolvimento e aprendizagem.

Conclusões

Podemos acrescentar que a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados, e a forma como as instituições escolares se organizam para produzir estes processos é o currículo, sendo importante destacar que um currículo deva enfatizar seu aspecto produtivo e interativo, ou seja, um currículo que possa incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da instituição, levando assim em consideração, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional. Assim, a concepção de criança numa proposta pedagógica e curricular deve registrar a criança como construtora nos contextos de vida, como marca fundamental para possibilitar uma educação de qualidade, inserindo os conteúdos culturais e formativos como perspectiva política e socialmente inclusiva.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 15ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BUJES. M. I. E. **Escola Infantil Pra Que Te Quero.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, A. W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F; CARVALHO, A. M. A (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas e Curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. In: Educação e Sociedade, Ano XVIII, n.60, dezembro, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. 2010. Disponível em:<http://www.google.com.br/url? Acesso em: 20 ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO PARA OS SUJEITOS QUE COMPÕE A COMUNIDADE SÃO MANOEL NO MUNICÍPIO DE NOVA MUTUM - MT

Cléria Paula Franco da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
Orientanda
cleria_franco@outlook.com

Jaqueline Pasuch
Universidade do Estado de Mato Grosso
Orientadora
jaquep@terra.com.br

Resumo

Este trabalho tem sua origem em um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação- Mestrado em Educação 2014 - Universidade do Estado de Mato Grosso. Aborda as significações da educação infantil do campo para os sujeitos que compõe a comunidade São Manoel no município de Nova Mutum/ MT. O objetivo principal é compreender as significações de educação infantil do campo para as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na Escola Municipal do Campo São José localizada na comunidade São Manoel à 30 Km da área urbana. A pesquisa será realizada na perspectiva teórico-metodológico da Rede de Significações considerando que o foco será os sentidos e significações construídos pelos sujeitos da pesquisa referente à educação infantil do/no campo como política pública específica.

Palavras-chave: educação infantil do campo; sentidos; significações

Problemática

Na política educacional brasileira a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica na qual a criança ocupa um lugar de protagonista como sujeito histórico e cidadã de direitos. Um sujeito biopsicossocial que produz histórias e culturas, seres sociais e ativos, seres humanos em processo de desenvolvimento. (NUNES, 2011).

Kramer (1999) interpreta a criança como sujeito histórico e cidadã de pequena idade que, embora muitas vezes excluída do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, representa uma leitura do mundo no qual está inserida e da sociedade que ajuda a construir. A autora entende as crianças como cidadãs que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que viram pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Ou seja, a criança, faz parte da humanidade, com possibilidades de criar saberes, partícipe de relações e atividades na sociedade, é um pequeno cidadão de potencialidade no processo de criação do conhecimento.

A criança do campo deve ser reconhecida como este sujeito rico e com infinitas possibilidades. Para isso, é necessário acreditar no brilho da infância, acreditar que há possibilidades na criança, pois ela busca compreender o mundo e a si mesma por meio das interações com a natureza, com seus pares e com os adultos.

Segundo Rossetti-Ferreira (2004, p.23) "o desenvolvimento humano só se torna possível se forem consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessas relações". O desenvolvimento humano não ocorre de forma singular ou isolada. Portanto, as vivências das crianças nos diferentes contextos nos quais elas vivem e as relações estabelecidas entre elas, permitirão a constituição de olhares a respeito do desenvolvimento integral da criança como ser humano, no caso específico desta pesquisa, crianças de zero a cinco anos de idade residentes em áreas rurais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como problemática investigar quais os significados que as crianças, as famílias, os profissionais que atuam na escola da Comunidade São Manoel atribuem à educação infantil do campo.

É nessa relação dialógica que procuraremos significar e buscar os significados atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa a respeito da infância e da educação infantil do/no campo por meio desta pesquisa. No caso específico desta investigação, as vivências das crianças, as formas e as condições de atendimento, os elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, as pessoas que fazem parte do contexto no qual vivem.

Objetivos

Compreender as significações de educação infantil do campo para as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na Escola Municipal do Campo São José localizada na comunidade São Manoel no município de Nova Mutum MT. Refletir sobre os processos históricos do atendimento e as condições de oferta às crianças de zero a cinco anos residentes na comunidade São Manoel;

Metodologia

Esta pesquisa tem como objeto de estudos as significações de educação infantil do campo para as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na Escola Municipal do Campo São José localizada na comunidade São Manoel no município de Nova Mutum MT.

Nesse sentido, será realizada na perspectiva teórico-metodológica da RedSig considerando que o foco serão os sentidos e significações construídos pelos sujeitos referente à educação infantil do/no campo, fazendo a relação entre as políticas existentes. Utilizaremos a abordagem qualitativa de pesquisa, na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Esta é entendida como uma ferramenta para auxiliar os pesquisadores nos procedimentos de investigação com vistas no desenvolvimento humano. "A perspectiva da Rede de significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica" (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004).

Esta pesquisa será realizada em seguindo um processo de três momentos. Primeiramente o pesquisador necessita uma espécie de "mergulho" in loco por parte do pesquisador. Uma "vivência" inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando os acontecimentos como um todo. Esse processo lhe permitirá traçar as diferentes configurações das redes nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004).

Observações participantes com olhar semiótico nos contextos das crianças do campo no município de Nova Mutum MT, nas quais as falas, as reflexões e as impressões serão registradas com cuidado no diário de campo. Assim, teremos uma visão panorâmica e um primeiro delineamento dos sentidos e significados nas situações investigadas, buscando descrever tudo o que ocorre a sua volta.

Neste processo do "mergulho", as significações são construídas dialeticamente no fazer do pesquisador, pois é aí que ele lança o olhar sob a situação analisada. Este fazer é tecido por meio das relações entre sujeito e objeto no qual emergem as significações que irão estruturar os recortes e as interpretações do pesquisador em relação a situação analisada. A observação participante terá destaque nas falas dos sujeitos da pesquisa observando às condições de atendimento e oferta voltadas a educação infantil do campo tanto nas escolas observadas como no trajeto para a escola.

Nesse sentido os registros das observações serão efetuados diariamente no caderno de campo dando ênfase as atitudes, falas, gestos e expressões dos sujeitos envolvidos, não permitindo interferências ou avaliações pessoais do pesquisador.

No segundo momento, utilizaremos dos seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas seguidas de um roteiro composto por questões que permitam a compreensão dos significados da educação infantil do campo por parte dos sujeitos: profissionais da escola e as famílias, questionários com equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No terceiro momento os dados construídos na pesquisa serão analisados tomando como referência os procedimentos já aplicados. A partir dos registros no diário de campo realizados nas observações participantes, das entrevistas semiestruturadas, dos questionários aplicados e das reflexões realizadas por meio das leituras dos documentos, buscaremos analisar os sentidos e as significações dadas à educação infantil do campo pelos sujeitos para assim construirmos aspectos relevantes na construção do texto dissertativo.

Conclusões

O desenvolvimento humano é, portanto, fruto de um processo dialógico e histórico que constrói novas formas de ser e conhecer. O processo de interação social, sendo dialógico, resulta na construção de significados. Esta pesquisa ainda em andamento buscará compreender a relação dos sentidos e significados e os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos de modo que possamos refletir como ocorrem os entrelaçamentos socioculturais tendo em vista a pessoa como um ser ativo que se transforma e transforma o meio nas interações sociais.

No âmbito da educação infantil do campo acreditamos que as significações atribuídas pelos sujeitos possam contribuir para a construção de conhecimentos por meio da pesquisa utilizando critérios metodológicos que possa dar conta da complexidade do desenvolvimento humano como uma prática social, coletiva e interacionista.

Desse modo, na tessitura desta pesquisa buscaremos as significações da educação infantil do/no campo para sujeitos desta comunidade rural expresso em suas vozes e nos documentos analisados. Esperamos que a pesquisa possa servir como um dos indicadores para a construção de novos caminhos possíveis de serem trilhados na construção de uma educação infantil do/no campo que valorize a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Referências Bibliográficas

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: 1999.

ROSSETTI–FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., Selva, ANA PAULA S. & CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs). (2004). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto**. Os ofícios da criança, *in* Vários Os mundos sociais e culturais da infância.** Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Porto, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação Infantil do campo/** Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuch; Juliana Bezzon da Silva. São Paulo: Cortez, 2012.

NARRATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Cristina Lisboa Costa
Secretaria Município de Educação de Cuiabá-MT
profange@gmail.com

Deise Nunes da Silva
Creche Municipal Elzira Cavalcante da Silva
deisennunes@hotmail.com

Luciana de Arruda
Creche Municipal Elzira Cavalcante da Silva
luarruda2012@hotmail.com

Resumo

Durante o 1º semestre/2014 os profissionais da Creche Municipal Elzira Cavalcante da Comunidade do Sucuri, aceitaram o desafio de produzir uma narrativa que valorizasse a história da Patrona da unidade e possibilitasse que as crianças produzissem as suas próprias narrativas. Com base na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil/SME/2009 que considera a Educação Infantil como um espaço narrativo e no Projeto Pedagógico do 2º bimestre da unidade: *Literatura Infantil: Ouvir, Ler e Criar*, com o objetivo de resgatar a prática do "contar histórias" para organizar ideias e pensamentos, ampliar o vocabulário, estimular a criatividade e possibilitar que a criança se expresse por meio da linguagem e da cultura na qual está inserida. O trabalho iniciou na Formação Continuada - Roda de Conversa com os estudos coordenados pela Assessora Pedagógica/SME sobre a temática: "Narrativa na Educação Infantil" e a presença de todos os profissionais da unidade. Resultando no protagonismo de adultos e crianças por meio da produção de narrativas, na compreensão de que quando escutamos o que as pessoas falam sobre as suas próprias histórias temos mais condições de compreender como ressignificam a cultura em que estão mergulhadas, tornando essencial o planejamento do trabalho com as narrativas na ação pedagógica da educação infantil.

Palavras chave: criança; narrativa; prática pedagógica.

A importância da Narrativa na ação pedagógica

Atualmente com a influência dos estudos das Ciências Sociais e da Psicologia Histórico-cultural nas pesquisas em educação infantil, temos elementos para compreender a infância na sua diversidade cultural, possibilitando como destaca Sayão (2007), o deslocamento da centralização do adulto nos processos pedagógicos, voltando o olhar para a criança, abrindo espaços para práticas educativas que valorizem a criança como agente, ator social e produtora de cultura, mais próximo da imagem da criança-cidadã, capazes de agir e refletir sobre o que produzem e o que vivenciam.

Concretizar uma prática pedagógica que dê voz e vez para as crianças diante de rotinas, na qual em sua maioria, as educadoras têm como foco estar sempre prontas para evitar conflitos, disputas e atitudes agressivas entre as crianças, que permanecem por longos períodos em sala com brinquedos e ou peças de montar, com intervenção do adulto apenas para lembrar que é hora de tomar banho, se alimentar e ou descansar, parece distante da realidade e bastante utópica.

O desafio de quem atua na primeira Infância, segundo Andrade (2007) é repensar a Educação Infantil como espaço para a construção do ser humano na relação com o outro, no qual prevalece às questões relativas ao respeito, à democracia, à criatividade, à afetividade e à autonomia, evitando o autoritarismo do adulto que insiste em educar pela chantagem, castigo, pelo medo, agressões físicas e controle.

Kishimoto (2007) também lembra que a narrativa está presente no diálogo, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens. Possibilitando que a criança, no processo de construção da identidade, dê sentido ao mundo, tornando essencial o planejamento do trabalho com as narrativas na ação pedagógica da educação infantil.

Construção da Narrativa: "Mama: a menina da Comunidade do Sucuri"

Na tentativa de vivenciar o potencial das narrativas, conforme orienta Proposta Pedagógica para Educação Infantil – SME/2009 na função de Assessora Pedagógica/SME convidei os profissionais da Creche Municipal Elzira Cavalcante localizada na comunidade do Sucuri, a vivenciarem o potencial das narrativas, uma vez que o Projeto do 2º bimestre da unidade era sobre "Literatura Infantil: Ouvir, Ler e Criar", tinha como objetivo resgatar a importância do "contar histórias" para organizar ideias e pensamentos, ampliar o vocabulário, estimular a criatividade e possibilitar que a criança se expresse por meio da linguagem e da cultura na qual está inserida;

Iniciamos o trabalho com os estudos durante o momento da Formação Continuada "Roda de Conversa" sobre Espaço Narrativo na Educação Infantil com a presença de todos os profissionais da unidade. Destacamos a importância das narrativas infantis para possibilitar a interação e a representação do mundo pela criança, a intertextualidade, a experiência infantil nas histórias recriadas, propiciando aprendizagens por descoberta, solução de problemas e o desenvolvimento de mentes narrativas.

Apresentei a narrativa *"Mama: a menina da Comunidade do Sucuri"* construída por mim a partir do texto descritivo sobre a Patrona da Creche contido no Projeto Político Pedagógico da unidade. A leitura da narrativa emocionou os profissionais que são parentes (filhos, filhas e netos) da Srª Elzira Cavalcante, personagem da narrativa, a forma do texto foi aceito pelos profissionais que ficaram com a responsabilidade de ilustrarem a narrativa para construção de um livro que seria trabalhado com as crianças, com o objetivo de divulgar a história da patrona e possibilitar que as crianças recontassem a história e criassem novas narrativas.

De forma criativa e com muito entusiasmo, numa manhã de sábado, as Técnicas em Desenvolvimento Infantil e a Diretora da unidade se reuniram e confeccionaram o livro intitulado *"Mama: a menina da Comunidade do Sucuri"*. Observei a satisfação de todos em poderem visualizar que eram coautores da nova narrativa. Mas o desafio estava apenas no começo, nosso objetivo era levar a narrativa para ação pedagógica com as crianças.

Construção da Narrativa: "História da Mama"

Nas turmas do Jardim I e II (crianças de 02 e 03 anos) as Técnicas em Desenvolvimento Infantil realizaram leitura, reconto, brincadeiras, interações, aula campo/ida a casa da Sr.ª Elzira, a partir da leitura da narrativa *"Mama: a menina da Comunidade do Sucuri"*.

Orientei as profissionais a planejarem a reescrita da narrativa a partir das falas das crianças no momento da releitura do livro pelos pequenos. Assim aconteceu, as crianças do Jardim II (03 anos) produziram uma nova versão intitulada por eles de *"História da Mama"*, a partir das falas das crianças no momento da releitura. Diante desta ação pedagógica visualizamos o brilho nos olhos dos pequenos ao dizerem "olha a mama que eu fiz" apontando para o desenho que compunha uma das páginas da nova narrativa.

Ao recontarem a Narrativa *"Mama: a menina da Comunidade do Sucuri"* as crianças demonstraram como interpretam a cultura na qual estão inseridas e nos dão elementos para ações pedagógicas significativas para seu processo de desenvolvimento humano. Ao trabalhar a narrativa revivemos memórias, sentimentos, valorizamos o protagonismo infantil, do adulto e o trabalho coletivo na unidade!

Considerações Finais

Analisando a produção da Narrativa das crianças *"História da Mama"* observamos que a festa de Santo com destaque para a dança do Siriri e Rasqueado, foi recontada na versão das crianças como a "Festa do Carnaval", evidenciamos, portanto, a necessidade e possibilidade de um trabalho pedagógico que resgate e valorize as lendas (história do nome da Comunidade "Sucuri"), as danças (Siriri) e a culinária (bolo de queijo, francisquito, etc...) típica da cultura local, temas estes que podem gerar novas pesquisas e novas narrativas construídas pelos adultos (famílias e profissionais que atuam na unidade) e pelas crianças.

Os desafios encontrados no cotidiano das unidades de Educação Infantil são muitos, mas aos poucos percebemos que a diferença entre o possível e o impossível está no acreditar e agir, ações exitosas como esta que vivenciamos a partir da narrativa *"Mama: a menina da Comunidade do Sucuri"* nos impulsiona a planejar ações pedagógicas que valorize e respeite a infância, que dê espaço para as crianças serem autoras e não apenas coadjuvantes, na compreensão de que quando escutamos o que elas falam sobre as suas próprias histórias temos mais condições de compreender como ressignificam a cultura em que estão mergulhadas, possibilitando desenvolver a autonomia e o protagonismo das crianças.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Daniela, B. S. Freire. A Criança na Ed. Infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos – Revista de Educação Pública - Cuiabá-MT- v.16 – nº. B1 - Maio/Agosto/2007 – p. 97-104.

CUIABÁ. Prefeitura. SME – Secretaria Municipal de Educação - Proposta Pedagógica para a Educação Infantil – Cuiabá, MT: Central de Texto, 2009.

SAYÃO, Débora Thomé. Crianças: substantivo plural. Zero a Seis, Florianópolis, n. 6, ago./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ced.efs.br/~zeroseis/6artigo1.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, nº 3, p. 427 - 444, set/dez.2007

POSSIBILIDASES DE UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ED.INFANTIL

JESUS, Erony Vieira Martins de
Instituto Varzeagrandensse de Ensino e Cultura
erony_123@hotmail.com

SILVA,.Maria Gorete Siqueira/SEMED
Goretems36@hotmail.com

PACHECO, Ilza Alves./SEMED
Ilza.educ@gmail.com

Resumo

O presente artigo se desenvolveu na Educação Infantil de uma escola da Rede Municipal de Campo Grande/MS, tendo como objetivo socializar algumas práticas pedagógicas feitas na Educação Infantil empregando literatura infantil, utilizando animais de estimação e outras atividades lúdicas como subsídio para transmitir fundamentos e conceitos relativos ao trato com os animais de estimação como cuidado, empatia e respeito, às crianças. Mostra-se nele a importância do lúdico no processo de socialização das crianças bem como sua relevância no processo ensino-aprendizagem, com o uso de jogos, brinquedos, brincadeiras, pinturas e teatro. Portanto, é necessário que essa questão de fundamental importância, seja trabalhada pelos professores da Educação Infantil buscando fundamentação nos teóricos aqui citados, enriquecendo o trabalho como um todo e estimulando os alunos a participarem de forma dinâmica e significativa, para que percebam que são capazes de buscar e construir o próprio conhecimento. Procuramos dessa forma contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Sendo que a partir das experiências vividas e da aproximação com as famílias, passamos a acreditar ainda mais, que é possível desenvolver um trabalho em parceria.

Palavras chave: Educação Infantil, lúdico, práticas pedagógicas.

Introdução

A literatura infantil deve ser trabalhada com a criança na Educação Infantil em seu desenvolvimento, pois por meio da imaginação a criança viaja no tempo e no espaço, vai de um país a outro, uma cultura a outra, um século a outro, descobrindo diversos personagens. Contexto onde a aprendizagem ocorre ludicamente, com o conteúdo e as atividades fazendo parte da realidade e do dia-a-dia da criança.

Ao organizar este trabalho preocupamo-nos com a valorização do fazer da criança, estimulando a criatividade, desenvolvendo aptidões artísticas e habilidades manuais, dando oportunidade a elas de transformar as histórias, vivenciando-as. Os animais fazem parte da natureza e do interesse infantil, uma vez que estão presentes na realidade seja pelo folclore, histórias, músicas ou até mesmo desenhos animados. Dessa constatação surgiu a ideia de desenvolver atividades voltadas ao cuidado com os animais.

O lúdico na educaçâo infantil

O trabalho visa mostrar ao educador que problemas de alfabetização se relacionam às práticas educativas (métodos de ensino) adotadas. Observa-se nele que os docentes que atuam na Educação Infantil na atualidade, devem utilizar o lúdico para destacar o universo adulto do infantil, distinguindo trabalho de brincadeira.

Assim, fez-se um experimento de campo em que estimulou-se os alunos a desenvolver conhecimentos a respeito da escolha e trato de animais, bem como da responsabilidade que implica sua posse. Também pesquisou-se junto a pais usando questionário semiestruturado.

O objetivo foi realizar atividades lúdicas, dinâmicas e construtivas correlacionadas ao desenvolvimento do processo de alfabetização, que ao mesmo tempo sensibilizassem e conscientizassem da importância de cuidar, proteger e dar carinho aos animais. Trouxemos animais para a sala de aula para pudessem conhecê-los, tocando, observando movimentos e comportamentos constatando que são seres vivos e respondem ao tratamento dado.

Para apresentar os animais, primeiro fez-se a leitura e interpretação de histórias e exibiu-se cartazes representativos conforme segue: Primeiro na roda apresentamos a figura do animal que iríamos trabalhar falando de suas características, hábitos, comportamentos e cuidados. Ao mostrar o animal permitiu-se que explorassem aspectos tipo tamanho, cor e receptividade, deixando claro a importância de amar, respeitar e cuidar deles.

Na roda, ao mostrar o animal perguntamos: "Vocês têm essa espécie de animal? Gostariam de algum dia ter? Por quê?" Buscando explicar a importância de ao adquirir um animal, fazê-lo com cuidado, amor e carinho. As atividades foram feitas com a leitura de histórias, interpretação e produção de textos individuais e coletivos, registro por desenhos, dramatizações, palestras, atividades e jogos didáticos construídos pelos alunos.

Desenvolver atividades como a leitura de diferentes gêneros textuais e o registro por meio de desenhos e representações gráficas, segundo Moyles, (2002), estimula o criar como se vê pela afirmação: "a leitura de histórias pode ser uma forma de brincar com as palavras e figuras e é uma atividade imediatamente prazerosa para as crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte para a imaginação" (MOYLES, 2002, p.65).

Formação lúdica para educadores é necessária? Conforme Santos (1997, p.14) essa formação proporciona aos futuros educadores vivências e experiências corporais, que usam a ação, o pensamento e a linguagem, que tem no jogo sua fonte dinamizadora valorizando a criatividade, a busca da afetividade, o cultivo da sensibilidade e a nutrição da alma.

Piaget (1998) defende a atividade lúdica, como a mais fundamental das atividades intelectuais da criança para que ela desenvolva suas funções psíquicas superiores, sendo, portanto, indispensável à prática educativa.

A ludicidade possibilita a criação de uma "zona de desenvolvimento proximal", que corresponde ao caminho que a criança fará para que haja o desenvolvimento de funções em maturação a serem estruturadas no nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1984).

Para Vygotsky (1984) esse processo ocorre porque ao brincar, a criança age como se fosse mais velha do que realmente é. "No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade" (Vygotsky, 1984, p. 117).

Isso dá afetividade as ações do professor, já que é uma das muitas dimensões que compõem a integralidade do ser humano, ligada a emoções relacionadas aos pensamentos e comportamentos da pessoa. Integrando as dimensões cognitiva e afetiva precisa ser vista interrelacionada e interdependente, já que aumentar a inteligência depende de construções afetivas e a afetividade sempre afeta o processo ensino-aprendizagem, assim como por ele é afetada (VERAS; FERREIRA, 2010). Como o meio social, influência o desenvolvimento afetivo, escola e família são elementos importantes no desenvolver da afetividade saudável.

Considerações finais

Este trabalho trata de um tema relevante e muito interessante no desenvolvimento da aprendizagem de crianças. Pois, as atividades lúdicas, exigem uma participação atenta e observadora de cada aluno, potencializando o momento de construir o conhecimento, o que requer uma relação direta com a criança a partir das atividades propostas (orais, escritas).

Observou-se nele grande envolvimento das crianças desde o princípio, pesquisando nos livros de literatura infantil com histórias de animais que tinham em casa. Os pais quando solicitados participaram respondendo questionários, enviando sucatas e fotos de seus filhos com os animais

de estimação, fato determinante para o sucesso do projeto como um todo. Na preparação da dramatização "Menina bonita do laço de fita" a participação dos alunos foi ampla e as mães confeccionaram parte ou todo o figurino usado pelas crianças.

No dia da apresentação, a presença dos pais foi muito representativa e verificou-se também que o trabalho desenvolvido por meio do lúdico resultou em amplo envolvimento não só das crianças, como também da família, com a escola.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 2002.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 2002.

CSIK, Maria. **Os Símbolos do Meu Mundo**. Brasília: Qualis, 1995.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

MOYLIES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil; trad. Maria Adriana Veronese. _ Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PATRIMÔNIO CULTURAL: A CANTIGA DE RODA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JESUS, Erony Vieira Martins de/Instituto Varzeagrandensse de Ensino e Cultura
erony_123@hotmail.com

JESUS, Kleide Ferreira de/SEMED
kleideferreira@hotmail.com

PACHECO,Anita A.Forancelli/Unaes
pacheco.nita@gmail.com

Resumo

O presente trabalho foi realizado em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de ensino de Campo Grande – MS no ano de 2014. Tem como foco trabalhar as cantigas de roda essa brincadeira tão comum em tempos passados, hoje já não faz parte do cotidiano das crianças. Porque é também uma maneira natural de conhecer e aprender nossas tradições folclóricas, principalmente as do nosso estado que são bastante ricas em sua diversidade cultural, uma vez que a população é constituída por descendentes de índios, japoneses, paraguaios e europeus, sofrendo influências de todas essas raças. Diante dos fatos expostos, resolvemos que se fazia necessário desenvolver um trabalho que incentivasse a interação entre as crianças, com o uso do lúdico na ampliação do seu vocabulário, ao mesmo tempo em que oportuniza conhecer um repertório de cantigas e brincadeiras diferentes com o qual vimos a oportunidade de trabalhar seu cognitivo, afetivo com atividades que também envolviam oralidade e os movimentos , além de trabalhar a interdisc iplinaridade,socialização e a integração entre gerações envolvendo pais e avós no processo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Catinga de Roda, Brincadeira

Introdução

Considerando que cantigas de roda são um recurso muito importante que pode ser usado na Educação Infantil de maneira lúdica, que por meio delas também se pode apresentar novas brincadeiras as crianças, e, ao mesmo tempo, a partir das diferentes cantigas conduzi-las no seu imaginário ensinado outras formas de movimentos e palavras.

Entretanto, essa brincadeira tão comum em tempos passados, hoje já não faz parte do cotidiano das crianças. Uma das causas que observamos para o abandono dessa prática é o pequeno espaço existente nas residências onde moram e o constante perigo da rua em frente de suas casas onde essas brincadeiras já não podem ser realizadas. Gerando assim um dos motivos de não mais haver prática dessas brincadeiras. Considera-se que é uma oportunidade de trabalhar com Patrimônio Cultural com as crianças da Ed.Infantil, sendo também uma maneira natural de conhecer e aprender nossa tradições folclóricas, principalmente a do nosso estado que são ricas em sua diversidade cultural, uma vez que a população é constituída por descendentes de índios, japoneses, paraguaios e europeus, sofrendo influências de todas essas raças. Durante a realização deste trabalho, observamos que muitas crianças não conhecem as cantigas de roda, sendo que a prática desse tipo de brincadeira é muito antiga e remonta a um tempo anterior ao da vovó, mas atualmente as crianças não tem a presença dos pais e avós em casa, pois estes precisam trabalhar para completar o orçamento. Deixando muitas vezes de lado o relacionamento e a conversa, onde tradicionalmente era transmitido o conhecimento dessas brincadeiras. A escola é outro ponto de contato das crianças com brincadeiras de tempos passados, sejam estas ensinadas pelos professores, ou aprendidas por meio da observação de outras crianças nos intervalos entre aulas.

A cultura de uma região pode ser observada pelas cantigas de roda, que são de fundamental importância, sendo possível por meio delas, conhecer as características da população e do seu dia a dia, já que muitas delas são baseadas, na alimentação, costumes, vestuário, fauna e flora da região, os quais influenciam na confecção de artesanatos e composição de músicas.

Atualmente, as crianças ficam na frente da televisão por longos períodos de tempo assistindo a programas que muitas vezes são inadequados para sua idade, quer sejam novelas, quer sejam outros. Ouvem até mesmo músicas que incitam a violência ou falam explicitamente de sexo, tornando-as excessivamente precoces.

Diante dos fatos expostos, refletimos sobre a necessidade de desenvolver um trabalho que incentivasse a interação entre as crianças, com o uso do lúdico na ampliação do seu vocabulário, ao mesmo tempo que oportuniza conhecer um repertório de cantigas e brincadeiras diferentes com o qual vimos oportunidade de trabalhar seu cognitivo, afetivo com atividades que também envolviam oralidade e os movimentos.

Também consideramos que devido a sua importância, as cantigas não devem se perder, pois fazem parte de nossa cultura e imaginário. Além disso, elas possibilitam que a criança concentre-se e preste atenção na história que está sendo contada na música, por outro lado, também é uma excelente ferramenta para expressão da comunicação oral entre alunos de variadas idades. Como consequência desperta um maior interesse em compartilhar momentos com os mais velhos, como seus avós, despertando laços afetivos entre as gerações, para Brougére:

> Brincar é uma atividade dotada de significado e necessita de aprendizagem, portanto, desde que nasce, a criança aprende a brincar com o seu próprio corpo, com a mãe e aos poucos se insere no jogo. O jogo é o lugar da cultura lúdica "A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível" (BROUGÉRE, 1995, p. 24).

Como vimos na citação de Brougére, brincar é uma atividade comum na criança, mas não natural, que deve e precisa ser aprendia, primeiro através do próprio corpo com a mãe, depois, na vida, no trato com outras crianças e adultos. Daí a grande importância das brincadeiras e cantigas de roda onde aspectos como comunicação oral, socialização e cultura são trabalhados no ato de aprender a brincar.

Pratica pedagógica na educação infantil

Este trabalho tem como foco desenvolver a prática pedagógica utilizando como subsidio as cantigas de roda, brincadeiras esquecidas pelas crianças de nossos dias, também usamos como subsídio para desenvolver habilidades de comunicação oral e expressão corporal. Pois, elas podem levar a conhecer e valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo; do comunicar através dos movimentos, das emoções e dos estados afetivos.

Os aspectos que podem ser trabalhadas usando-se as canções com brincadeiras de roda, perpassam pelo desenvolvimento das noções de velocidade, direção, equilíbrio, expressão corporal, agilidade, percepção; regras, flexibilidade, coordenação, atenção, lateralidade, locomoção, percepção e orientação espacial e temporal.

Portanto, trabalhar culturalmente alguns brinquedos e brincadeiras esquecidos, se faz pertinente na tarefa de educar e construir seres humanos mais preparados para contribuir com o desenvolvimento dos demais indivíduos, integrando-se ao meio com espontaneidade e naturalidade.

De acordo com Vigotski (1984), brincar permite que a criança tenha uma aprendizagem natural, onde ao transportar situações da vida real para o seu imaginário, consegue interpretar as situações e absorve-las, dando soluções simples, muitas vezes ingênuas até, mas que em seu universo fazem todo o sentido.

Nas cantigas de roda, quando interpretam as situações que elas descrevem, estão fazendo a mesma coisa, assumindo um papel diferente daquele que é o seu eu natural, para representar os personagens e situações vivendo uma realidade diferente onde aprendem com o que é dito na história contada. Portanto as atividades devem ser estimuladas, previamente para que manifeste a oportunidade da construção do conhecimento.

Ângela Meyer Borba argumenta que:

> Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (BORBA, 2007, p. 12)

A partir das cantigas de roda, percebe-se que os seres humanos antes de se comunicar com o uso das palavras já conseguiam ou pelo menos tentava através do uso de movimentos do corpo e padrões rítmicos transmitiam informações ou contavam uma história aos integrantes do seu grupo.

A partir de um estudo bibliográfico fizemos o levantamento do conhecimento existente com relação a cantigas de roda (músicas), realizando em seguida anotações sobre essas informações, as quais usamos para conduzir os alunos em uma viagem dirigida de redescoberta, na qual posteriormente todos eles fizeram uma visita a biblioteca dando busca em livros para a pesquisa.

Obtido o material, fomos escolhendo os títulos das Cantigas que seriam desenvolvidas, com o uso da interdisciplinaridade a música e os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Sociedade, Natureza, Movimento e Arte. Antes de serem apresentadas as cantigas, transmitíamos as informações sobre elas, como características e origens de cada personagem. Sendo apresentadas para os alunos em cartazes, primeiramente fazíamos leitura e a interpretação, para só então cantar e brincar.

Na roda realizávamos o seguinte questionamento: "Vocês conhecem algum fato, ou alguma coisa atual que lembra ou sugere o que está dito nesta cantiga?" Durante a atividade usamos como subsídio fantoches e dramatizações. São exemplos das atividades desenvolvidas: Texto coletivo, lista de animais e de brinquedos, cruzadinhas, jogos de memória, trilha, situação problema.

Considerações finais

Um dos aspectos que nos chamou a atenção durante o projeto, foi o nível de envolvimento dos alunos com as atividades, pois, no momento de se organizarem para participar das cantigas de roda, conseguiam se organizar e coordenar a participação de cada um na atividade. Embora o objetivo fosse as cantigas de roda, também houve o desenvolvimento da linguagem oral e escrita a partir do uso da ludicidade, acreditamos não só ter atingido essa meta, também conseguimos trabalhar a afetividade, o cognitivismo e a socialização, o aumento da autoestima e da autonomia entre as crianças.

Além das crianças conheceram algumas cantigas foram capazes de levar aos familiares aspectos lúdicos que estavam esquecidos dentro deles, integrando gerações, proporcionando assim, um momento de interação ao mesmo tempo em que resgatava essa parte tão importante da cultura e folclore regional.

Referências

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professsor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB, n°5, de 17 de dezembro de 2009.

BRITO, Teca Alencar de (2003). **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. Fundação Petrópolis, RJ.

BROUGERE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, T.M. (org.); **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LARAIA, R. B. Cultura. **Um conceito Antropológico**. 10ª ed. Rio de Janeiro: J. Z. E, 1995

MOREYRA, V. **Dança e Ludicidade**. Sprint Magazine, n. 127, p. 29-33, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L.S. et. Al. **Linguagem, desenvolvimento** e aprendizagem. São Paulo, Ícone/ Edusp, 1988.

A ABÓBORA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO UTILIZADO PARA AMPLIAR OS HÁBITOS ALIMENTARES DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleidimar Araújo de Sousa[1]

Resumo

O trabalho tem como finalidade apresentar os resultados de uma experiência pedagógica realizada com os alunos do pré-escolar I da Escola Municipal Trenzinho Mágico em Alta Floresta-MT no ano de 2012. Durante a semana da alimentação percebeu-se que as crianças não comiam abóbora, fato que suscitou a necessidade de realizar um trabalho com o objetivo geral de sensibilizar as crianças sobre o valor nutricional da abóbora e sua importância na alimentação. Trata-se de um relato de experiência pedagógica cujos dados foram coletados por meio de observações, entrevistas semi-estruturadas, registro fotográfico, palestras, oficinas e depoimentos. Constatou-se que as crianças não comiam abóbora por vários motivos e, a partir deste diagnóstico, foram trabalhadas diversas atividades didático-pedagógicas envolvendo o uso da abóbora, com foco nas diversas formas de preparo deste importante alimento. A partir da experiência desenvolvida, as crianças e seus familiares passaram a ter gosto pelo consumo da abóbora sob diversas formas de preparo, reconhecendo inclusive o valor nutricional deste alimento.

Palavras chaves: Experiência Pedagógica, Educação Infantil, abóbora, Alta Floresta.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma experiência pedagógica realizada com os alunos do pré-escolar I da Escola Municipal Trenzinho Mágico em Alta Floresta-MT, cujo interesse surgiu a partir de observações, durante a semana da alimentação, de que as crianças não gostavam de consumir abóbora.

Mediante tal constatação, foi desenvolvido no ano de 2012 um trabalho pedagógico com o objetivo geral de sensibilizar as crianças do pré-escolar I sobre o valor nutricional da abóbora e sua importância na alimentação humana. De modo específico, buscou-se conhecer as variadas formas de prepará-la e degustá-la; investigar o consumo de abóbora pelas famílias das crianças; conhecer o cultivo e; comparar os diferentes tipos de abóboras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa caracterizada como relato de experiência para a qual Chizzotti (1991, p.79), considera que o pesquisador é parte fundamental, pois assume uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzi-la pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global.

Os dados foram coletados a partir de observações, registros fotográficos, entrevistas com as crianças, aplicação de questionário semi-estruturado com pais, palestras com nutricionista e com líder da Pastoral da Criança sobre os benefícios nutricionais da abóbora. Além disso, realizou-se pesquisa em livros, revistas, internet, jornais e com pessoas da comunidade sobre as formas de preparo da abóbora.

Durante o desenvolvimento do trabalho de sensibilização das crianças foram realizadas diversas atividades dirigidas, como: oficinas envolvendo o preparo de pratos, degustação e visitas à horta que cultiva abóboras.

1 Professora efetiva da rede municipal de Ensino de Alta Floresta-MT - sousacleidi@yahoo.com

Analisando os dados

Conforme Biazzi (1997), a abóbora é uma hortaliça rasteira, da mesma família da melancia e do pepino, usada na culinária e cultivada em todo o mundo. Existem muitas espécies que podem variar em relação a cores, formas e texturas. É rica em vitaminas e sais minerais e possui propriedades laxativas. Ajuda no bom funcionamento do organismo e é um alimento essencial para a visão. Pode ser consumida de diversas formas, suas sementes são ricas em ferro e podem ser torradas e consumidas como aperitivo.

As folhas são as partes mais ricas da abóbora e podem ser refogadas ou colocadas em sopas. As flores podem ser preparadas à milanesa, refogadas com cebola ou rechear omeletes. Os brotos refogados são uma verdadeira mina de ferro, indicados para recuperação de casos de anemias ajudando na formação dos glóbulos vermelhos. Do miolo faz-se doces, bolos, refogados, purês, suflês e nhoques. A polpa crua ou cozida serve como cataplasma para ajudar na cura de ferimentos, picadas de insetos, queimaduras leves e furúnculos.

Sabendo que as crianças do pré-escolar I não gostavam de consumir abóbora, foi inicialmente realizada uma entrevista com as mães destes alunos, que ao serem questionadas quanto ao consumo da abóbora, responderam em sua maioria que não consomem este alimento periodicamente, apenas uma ou duas vezes por mês. Conhecem pouco os valores nutricionais da abóbora, usam apenas a polpa e desprezam o valor nutricional da casca, do caule e das flores. Além disso, costumam prepará-la sempre da mesma forma, desconhecendo a variedade de receitas que podem ser executadas com esta hortaliça.

Como forma de intervenção pedagógica, a Escola Municipal Trenzinho Mágico preparou quatro oficinas de pratos típicos envolvendo a abóbora, ocasião em que foram confeccionados, com a participação das crianças, receitas de pão, bolinho de chuva, bolo e suco. Como estavam envolvidas no processo, todas degustaram os pratos produzidos à base de abóbora mostrando-se satisfeitas com o paladar dos alimentos e até propondo a repetição dos pratos na escola e até mesmo em casa.

Após a realização das oficinas, foi promovida uma roda de conversa das crianças com o total de dez mães, momento em que todos socializaram os conhecimentos adquiridos sobre o uso da abóbora. Houve muita participação das crianças sobre a forma de preparo das receitas inclusive com a solicitação de que as mães fizessem em casa as receitas apreciadas na escola.

Como parte das atividades, foi organizado um piquenique para o qual as famílias prepararam diversos pratos como: bolo, bolinho de chuva, torta, vários tipos de doce, pão, panqueca, cachorro-quente, pudim, abóbora frita, refogada e à milanesa. Esta foi uma atividade muito prazerosa. Os pratos trazidos foram expostos aos colegas e demais membros da comunidade escolar. Durante a exposição dos pratos, as mães trocaram experiências e receitas demonstrando-se atenciosas para com a experiência vivenciada.

As crianças se divertiram durante a realização das atividades, perguntavam, observavam, gostavam de cheirar e tocar o objeto de pesquisa e os ingredientes usados para fazer as receitas. Participavam com atenção, ajudavam, falavam para os pais e outras pessoas o que sabiam sobre a hortaliça abóbora. Esse tipo de experiência é muito importante no processo de aprendizagem das crianças, pois conforme Horn (2007), a proposta pedagógica da escola deve ter como objetivo central do seu trabalho, ensinar e aprender através de atividades lúdicas.

O plantio e o nascimento das sementes de abóbora constituíram-se também em momentos ricos e interessantes da experiência. Atividades desta natureza vão ao encontro do que preconiza o artigo 3º da Resolução nº 05/2009 do Conselho Nacional de Educação o qual prevê que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como um conjunto de práticas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Essas práticas convergem ainda com a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) as quais propõem que o currículo deve garantir experiências que "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza".

À medida que o trabalho pedagógico foi desenvolvido, percebeu-se a mudança do olhar das crianças sobre a abóbora e, ao final das atividades foi possível constatar que os alunos passaram a reconhecer o valor nutricional deste alimento, adquirindo gosto pelo seu consumo.

Considerações finais

A experiência realizada possibilitou às crianças a aquisição de diversos conhecimentos sobre a abóbora, dentre os quais o cultivo e a utilização não apenas da polpa, mas também das sementes, folhas, flores e brotos.

Além disso, favoreceu a interação social com os pais, professores e funcionários da escola, evidenciando que é possível, a partir de um trabalho pedagógico interdisciplinar, incorporar de forma prazerosa e lúdica, novos hábitos alimentares nas crianças.

Referências bibliográficas

BIAZZI, Eliza. S. **Saúde pelas plantas.** Editora Casa publicadora. São Paulo, 1997.

BOARIM, A. **As hortaliças na medicina natural**. 2ª ed. Editora Missionária. Itaquacetuba-SP, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasilia: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

HORN, Claúdia Inês. **Brincar e jogar: Atividades com materiais de baixo custo.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

A ARTE DE LER E CONTAR HISTÓRIAS

LUIZ, Cesário Rosinei
rosinei_pedretti@hotmail.com

SOUSA, Cleidimar Araújo
sousacleidi@yahoo.com
Escola Municipal Trenzinho Mágico

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados acerca da arte de ler e contar histórias as crianças na faixa etária de 03, 04 e 05 anos de idade, funcionários e familiares. O mesmo nasceu com o objetivo de fortalecer os laços afetivos entre escola, família e crianças e de possibilitar experiências de contação de histórias, leitura de diversos gêneros textuais e troca de experiências. Acreditamos que através deste estamos oportunizando aos alunos a terem atitudes leitora e consequentemente serem bons leitores, mergulhando em fontes de informações e fantasias. O trabalho está sendo desenvolvido na Escola Municipal Trenzinho Mágico- Alta Floresta MT. Para nos embasar utilizamos vários teóricos sendo os principais: BUSATTO, Cléo e BRASIL. Na metodologia buscamos desenvolver variadas atividades com alunos, familiares e funcionários tendo uma organização de objetivos e metodologias para o desenvolvimento da leitura e contação de história por faixa etária. Os dados foram coletados através de observações, registros fotográficos e escritos das experiências e atividades. Observou-se que no inicio do trabalho existia resistência por parte das crianças em ouvir história, manifestavam inquietação e falta de interesse, mas com o passar do tempo, a magia, o encantamento das histórias foram transformando e despertando o imaginário infantil a ponto de atualmente não somente ouvirem as histórias como também contarem e recontarem para os colegas, pais e professores, demostrando entendimento acerca do que estão contando.

Palavra-chave: crianças, contação, histórias.

Apresentação

O presente trabalho apresenta resultados de experiência da arte de ler e contar histórias**,** pois propicia momentos em que a criança pode conhecer formas de viver, pensar, agir conhecendo um universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí, ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, v. 3, 1998, p. 143).

Reconhecendo a importância da leitura para o ensino – aprendizagem, a escola desenvolveu este projeto de leitura e contação de história tendo em vista que a leitura é fonte fundamental para o desenvolvimento integral da criança, destacando a oralidade, a interpretação, o raciocínio lógico, a argumentação e o prazer de vivenciar fantasias. Fez-se necessário, então, assegurar esta ação no Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2011 e transformá-la em projeto permanente assegurando a participação dos profissionais, dos alunos e seus familiares. O principal objetivo é Propor experiências de leitura e contação de histórias fortalecendo os laços afetivos entre escola, alunos e família. Está sendo desenvolvido na Escola Municipal Trenzinho Mágico, em Alta Floresta MT. Junto às crianças de três a cinco anos de idade, pais e funcionários.

O desenvolvimento deste tem possibilitado que crianças, pais e servidores mudem de atitude. Os profissionais buscam cada vez mais leitura e histórias diversificadas que chamam a atenção dos alunos. As crianças apreciam, contam e recontam, cuidam dos livros, têm autonomia para solicitar suas preferências e criar suas próprias histórias com o apoio da família.

A contribuição da leitura e contação de história na aprendizagem da criança

contar histórias é uma arte popular transmitida de geração para geração por meio da oralidade, através dos pais, avós e das pessoas mais velhas em um processo que envolvia a construção de elos afetivos e culturais. A contação de histórias age na formação da criança em várias áreas. De acordo com Busatto, (003.P.13) o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura, aprender a ler e a decifrar a escrita, saber como esta funciona e seus usos. Contribui no desenvolvimento intelectual, desperta o interesse pela leitura e estimula a imaginação por meio da construção de imagens interiores e dos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações que são narradas em cada história. Outro ponto que a contação de história atua é no desenvolvimento da comunicação, pois leva a criança a dialogar com seus colegas ouvintes e a (re) contar a história para seus amigos. Com isso, também se desenvolveu a interação sócio-cultural e a formação do gosto pela literatura e artes. A criança recebe influência até em seu desenvolvimento físico-motor, devido à manipulação do corpo e da voz de que faz uso ao ouvir e recontar as histórias.

Ler e contar histórias não é um ato apenas intelectual, mas espiritual e afetivo e as melhores histórias são contadas espontaneamente, a partir da bagagem cultural e de experiência de vida. Enfim, contar histórias pressupõe antes de tudo à vontade de falar do que se sabe, de doar sabedoria e conhecimento para outras pessoas.

Nos últimos anos, a arte de ler e contar histórias vêm sendo retomada por pessoas de todas as formações, de várias camadas da sociedade, que se reúnem para partilhar sabedoria, afeto e energia através das narrativas.

A família e a escola devem ter consciência da importância que cada um tem em manter a tradição de contar história, pois o primeiro contato das crianças com a literatura acontece, justamente, com os adultos contando histórias para elas. Se os adultos as privam desse momento, de nada adiantará informar a criança sobre a importância de ler e escrever se ela nunca vê seus pais com um livro na mão.

Desenvolvimento do projeto de leitura na escola

O projeto teve seu marco inicial em 2010, mas somente no ano de 2011, foi construído o Projeto Político-Pedagógico da escola com inserção oficial da temática no currículo. Desde então vem sendo solidificada a ação de leitura e contação de histórias em todas as turmas da escola durante todo o ano letivo.

A proposta metodológica consiste em propor experiências de leitura e contação de histórias fortalecendo os laços afetivos entre escola, alunos e família. Para concretizar o objetivo foram feitos estudos teóricos sobre o assunto, leituras e contações de histórias de varias formas.

Os dados foram coletados a partir de observações, registros fotográficos e escritos das experiências e do desenvolvimento das diversas atividades. Os resultados alcançados possibilitam-nos refletir criticamente se estamos atingindo os objetivos propostos e planejarmos atividades com metodologias mais adequadas e inovadoras.

Analisando os dados

Durante o tempo de desenvolvimento deste projeto realizaram-se várias atividades com obtenção de resultados positivos e interessantes como: Leitura e contação de história feita pelos profissionais, alunos e familiares; leitura de história na família; disponibilização do acervo literário às famílias; reconto de histórias pelos alunos; criação e confecção de livros com história na escola e na família; intercâmbio com outras escolas para contação de história; visitas à biblioteca; contação de história coletiva; rodízio de professores para leitura e/ou contação de história em cada turma individual; apresentação e exposição de livros confeccionados. Houve uma organização de objetivos e metodologias para o desenvolvimento da leitura e contação de história de acordo com a faixa etária dos educandos.

Assim, a experiência tem sido fecunda e despertado nas crianças, pais e profissionais o

reconhecimento do trabalho e conhecimento, pois permite viajar pelo mundo da imaginação sem sair do lugar, internalizar atitude de ouvir, ler, contar, interagir com os outros e ampliar a comunicação oral.

Considerações finais

O trabalho tem recebido reconhecimento da comunidade por sua importância e possibilitado que crianças, pais e servidores mudam de atitude. Os profissionais buscam se preparar melhor para a realização das ações de leitura e contação de histórias, bem como dos educandos, no sentido de apreciação, conto e reconto, cuidado com os livros, autonomia para solicitar suas preferencias e criar suas próprias histórias. Neste sentido os familiares a cada ano vêm se mostrando empolgados e empenhados para realizar as atividades propostas pela escola. As crianças demostra gostar de participar das atividades do projeto e o mesmo têm proporcionado a todos os atores envolvidos, muitos conhecimentos e descobertas.

Referências bibliográficas

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasilia: MEC/SEF, v 3, 1998.

APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA PESQUISA A ORGANIZAÇÃO DE DADOS

VERZA, Jane Clair[1]

ZEILINGER, Valquíria[2]

SOUZA, Rosangela Ferreira de[3]
EMEI Criança Feliz

Resumo

Este trabalho traz o relato de experiência de uma das atividades pedagógicas desenvolvidas na EMEI Criança Feliz, situada no município de Diamantino-MT, a qual envolveu as crianças do Berçário ao Pré III. A elaboração da atividade visava trabalhar o projeto "Primaveras de Diamantino" que tinha como objetivo conhecer sobre os aspectos históricos culturais, naturais e econômicos do município. As crianças do Pré III trabalharam sobre a agricultura familiar e as atividades iniciaram com uma visita a feira do pequeno produtor, em seguida pesquisa sobre a preferência de frutas, legumes e verduras da família, elaboração de tabelas, organização de dados em gráfico e registro das crianças. A atividade envolveu todas as áreas do conhecimento com enfoque maior na matemática.

Palavras-chaves: Educação infantil, matemática, pesquisa e organização de dados.

Apresentação

A matemática está presente nas ações do dia a dia dos indivíduos, por isso a importância de trabalhar as noções relacionadas à disciplina com as crianças pequenas. De acordo com Smole (2000) o trabalho com a matemática na educação infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também aquelas relativas à geometria, as medidas e as noções de estatísticas. Sendo assim, nas atividades matemáticas é importante envolver o cotidiano da criança, valorizando suas experiências e a linguagem natural como forma ampliar as noções matemáticas que traz consigo as quais foram adquiridas mesmo antes de entrar na escola.

Nessa perspectiva, este trabalho traz o relato de atividades com enfoque na área de matemática realizadas com uma turma de crianças de 05 anos da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz a qual inicia a partir de uma visita a feira do pequeno produtor rural do município de Diamantino.

Aprendendo matemática a partir da visita a feira do pequeno produtor rural.

A EMEI Criança Feliz desenvolve vários projetos no decorrer do ano letivo e no mês de setembro foi realizado o projeto "Primaveras de Diamantino" em comemoração ao aniversário da cidade. São feitas atividades que abordam os aspectos culturais, naturais, econômicos e históricos envolvendo as crianças do berçário ao pré III e ao final, os trabalhos são expostos para apreciação da comunidade escolar.

---

1 Coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz.

2 Professora efetiva da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz.

3 Professora efetiva da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz.

Assim, esse trabalho traz o relato das atividades desenvolvidas com as crianças do pré III as quais tiveram como tema a agricultura familiar. Foram feitas várias atividades, as quais partiram da visita feita a feira do pequeno produtor rural.





Imagens 01 e 02: crianças entrevistando feirantes e conhecendo os produtos.

As crianças fizeram perguntas aos feirantes, que foram elaboradas coletivamente na sala, mas surgiram perguntas espontâneas coma a da aluna que perguntou ao vendedor de hortaliças: "*o senhor ganha bastante dinheiro vendendo alface?"*Curiosas, foram perguntando e as respostas registradas pela professora e auxiliar da sala para serem resgatadas posteriormente.

Na sala, a professora organizou roda de conversa, e cada criança teve a oportunidade de relatar a visita, após as crianças fizeram o registro.





Imagem 03 e 04: Registro da visita a feira do pequeno produtor rural

De acordo com o RCNEI (1998,p 228):

> "As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus deslocamentos. Aos poucos, também antecipam seus deslocamentos, podendo representá-los por meio de desenhos, estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma rica experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referências mentais mais amplos que permitem às crianças estreitarem a relação entre o observado e o representado".

Como sequência da atividade, foi solicitado que as crianças fizessem pesquisa em casa sobre a preferência da família em relação as frutas, legumes e hortaliças e, em sala todos tiveram a oportunidade de falar sobre sua pesquisa e ao final com ajuda da professora, os dados foram organizados no quadro em forma de tabela, onde as crianças podiam visualizar as quantidades de cada item.

Smole (2000) diz que é importante que as crianças sintam-se participantes do processo e que "o espaço da classe deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante para o desenvolvimento dos alunos" (p. 11).

A professora planejou organizar os dados da tabela em forma de gráfico, para isso convidou as crianças para pintar bolinhas de isopor que seriam usadas para marcar as quantidades, antes, combinou com a turma as cores que seriam representadas em cada item e assim as bolinhas seriam pintadas na quantidade certa. No momento da pintura a professora aproveitou para trabalhar noções de adição, subtração, mais e menos, igual e diferente, cores e formas geométricas utilizando as bolinhas.




Imagem 05 e 06: crianças pintando as bolinhas de isopor enquanto aprendem matemática.

Esse momento foi muito proveitoso para as crianças, pois todos queriam falar. Ora a professora direcionava a pergunta e também lançava a pergunta para que respondessem espontaneamente. Smole (2000, p. 26) salienta que a discussão oral possibilita que os alunos testem suas hipóteses e explicitar o que sabem e tirem suas dúvidas. Também "estimula o exercício coletivo de escutar um ao outro, a confiança em si mesmos, a capacidade de explorarem publicamente e discutirem diversos pontos de vista".

No dia seguinte a professora organizou os materiais a serem utilizados para a confecção do gráfico e também o espaço necessário na sala. Sob a orientação da professora, conferiam a quantidade na tabela e preenchiam o gráfico com as bolinhas, sempre questionando: Quantos faltam? Está igual a quantidade da tabela? sempre objetivando levar as crianças a pensar e aprender de forma divertida.





Imagens 07, 08 e 09: organização de dados - construindo gráfico.

De acordo com Reis (2006, p. 68), as atividades de coletas de dados são importantes para as crianças pois " durante a realização desse trabalho, várias habilidades são desenvolvidas, como por exemplo: exploração, investigação, conjunturas e comunicação". È importante destacar também o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, dando significado e sendo organizador do conhecimento matemático.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber que cabe aos profissionais da educação infantil incentivar a aprendizagem das crianças através de atividades interessantes fazendo com que o potencial de cada uma venha se aflora de maneira espontânea e agradáveis. Por isso, é importante aproveita a pouca idade da criança para explorar o máximo de suas possibilidades matemáticas, expressivas e criativas nos primeiros anos de vida.

Bibliografia

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

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática** – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

REIS, Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático**- Campinas, SP: papirus, 2006.

SMOLE, Kátia Stocco. **Matemática de 0 a 6 anos - Resolução de problemas, V. 02** - Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROJETO AS HISTÓRIAS DE DONA BENTA: ENCANTAMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

VERZA, Jane Clair [1]
EMEI Criança Feliz

RAMOS, Carla Adriana Rossi [2]
UAB/Diamantino

MENDES, Luzineide Josefa [3]
EMEI Criança feliz

Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência proporcionado pelo desenvolvimento do projeto "As histórias de Dona Benta" realizado pela Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz localizado no município de Diamantino--MT, o qual foi idealizado com o intuito de despertar o gosto das crianças pela leitura, como também comemorar o dia do livro infantil no qual os personagens do Sitio do Pica pau Amarelo criados por Monteiro Lobato ganham vida e encantam as crianças. O Projeto foi criado em 2012 e na terceira edição em 2014 teve como parceiros o Polo Presencial da UAB/DIAMANTINO e UNEMAT de Diamantino.

Palavras-chaves: contação de histórias, aprendizagem e educação infantil.

Introdução

Este relato aborda sobre o projeto "As histórias de Dona Benta" que vem sendo desenvolvido na EMEI Criança Feliz desde o ano de 2012 e tem como objetivo despertar o gosto pela leitura e envolver as crianças desde o berçário ao pré III, num mundo de fantasia, onde a turma do Sitio do Pica Pau Amarelo interagem com personagens que fazem parte do universo da criança como fadas, bruxas e personagens de contos classicos entrelaçados nas falas e historias contadas pela Dona Benta.

Aprendizagem significativa: Projeto Histórias de Dona Benta

A Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz está situada no Bairro novo Diamantino, atende 287 e têm como filosofia a construção de conhecimento, possibilitando às crianças o completo desenvolvimento de suas habilidades, dando-lhes condições para se tornarem cidadãos críticos, criativos, autônomos e capazes de atuar na transformação da sociedade.

Com base na faixa etária, a aprendizagem se faz através de atividades mediadas pelo lúdico, como brincadeiras espontâneas ou dirigidas, o uso de materiais diversos, a música, o jogo, a dança, as diferentes formas de comunicação, de linguagem, de expressão, de criação e de movimento que caracterizam as várias maneiras de estimular o desenvolvimento e as conquistas individuais e coletivas das crianças.

---

1 Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Criança feliz.

2 Coordenadora da UAB/Diamantino – Polo Presencial.

3 Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Criança feliz.

O lúdico e o prazer de brincar são determinantes no fazer pedagógico, pois é possível elaborar atividades para crianças pequenas, de maneira que elas possam crescer em ambiente estimulador, seguro, educativo e feliz.

Nesse sentido, Hermida (2007, p. 154) aborda que:

> É nesse contexto que o lúdico entra em cena como um instrumento que irá dinamizar os processos de aprendizagem e ressignificar práticas escolares que contemplem as necessidades humanas e educativas das crianças. Por meio deste recurso será possível inventariar novos modos de relação adulto-criança, ao mesmo tempo em que serão estabelecidas práticas escolares mais condizentes com o atual cenário social.

Diante das considerações da autora,as atividades lúdicas são primordiais para promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos de idade, que se encontram em processo de construção de identidade.

Assim, percebendo enquanto escola das historias e pensando em estimular a leitura nas crianças desde a educação infantil, surge o Projeto "*As histórias de Dona Benta"*no ano de 2012, em comemoração ao dia 18 de abril "Dia nacional do livro infantil" desenvolvido com crianças de seis meses a cinco anos matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, tendo como parceiro o Pólo de Apoio Presencial de Diamantino-MT (POLO UAB/DIAMANTINO).

Na época, a atividade envolveu as 290 crianças que tinha por objetivo envolver as crianças numuniverso de príncipes, princesas, fadas, bruxas, boneca de pano e bichos falantes. Para a execução do projeto foram utilizados adereços como fantasias, fantoches, livros infantis, caixas que contam histórias em um espaço próprio para a contação de histórias.

O projeto foi executado no ano seguinte (2013) com a mesma formatação, porém, atendendo também as crianças de 0 a 05 anos institucionalizadas na Escola Municipal de Educação Infantil Dona Nhanhá.

No ano de 2014 a Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz ampliou as parcerias, além da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) envolvendo acadêmicos do Curso de Administração Pública e alguns professores da EMEI Dona Nhanha.

Assim, impulsionados pelas histórias do "Sítio do Pica-Pau Amarelo", e seus habitantes, Emília, Dona Benta, Visconde, Tia Nastácia e tantos outros, que misturam realidade e fantasia, pois ao ouvir os contos a criança aprende pela experiência e a satisfação que uma história provoca, percebidas nas reações e falas das crianças. Como por exemplo, da aluna do Pré III que leva as mãos no rosto e diz encantada: " *A fada fez uma mágica!"*





Ilustração 01: Interação das crianças com os personagens

Ilustração 02: Turma do Sitio contando história para o Maternal.

Dessa forma, " para a criança, uma boa história tem o poder de diverti-la e ao mesmo tempo, estimular a aprendizagem" (OLIVEIRA, 2008, p. 60)



Ilustração 03: O encantamento da criança com a simpatia da bruxinha.

Ilustração 04: Teatro de fantoches.

No realização do projeto, são feitas varias atividades sobre a temática, como por exemplo: pintura, colagens e desenhos, receitas, músicas e brincadeiras sobre os personagens do Sitio do Pica pau amarelo, e no dia das apresentações para as crianças, é organizado o ambiente com a exposição dos trabalhos realizados.



Imagem 05 – Crianças fazendo doces da Tia Anastácia.

Imagem 06 – Emilia confeccionada com garrafa pet e tecido.

São utilizadas metodologia diversificada para a contação das histórias: a contação pelo educador no papel de Dona Benta, a caixa que conta um conto, na qual envolvem-se vários personagens como a tagarela Emilia, a Vovó, o Visconde, onde os personagens da história vão saindo da caixa e fazendo parte da sena, o avental que também mexe com o imaginário da criança, como também o teatro de fantoches, pois prendem a atenção e despertam a curiosidade de todos.

> Pensar nessas questões é remetermo-nos para o universo das relações entre a criança e a literatura, especificamente a literatura infantil. Apesar de a literatura ser uma complexa atividade de lidar com as palavras, exigindo capacidades crescentes de abstração, criança e literatura combinam muito bem, pois seu encontro realiza-se no âmbito do artístico, sensível, lúdico, enfim, do imaginário. (DIAS E NICOLAU 2003, p. 114).

Enquanto educadores, é importante partir do pressuposto que ao possibilitar a criança o instruir-se por meio de narrativas clássicas, legitimamos nosso ato educativo, bem como reconhecemos a importância da atividade da criança, pois ela orienta nossas intencionalidades no processo de ensino aprendizagem na primeira infância.

Considerações finais

Ao realizar esse projeto, tem-se a certeza de que ao proporcionar às crianças espaços preparados para leituras, e favorecer o contato com uma variedade de gêneros literários de acordo com sua faixa etária é estar formando desde cedo leitores e ter o entendimento que o espaço da educação infantil precisa ser mais do que um lugar agradável, onde se brinca, deve ser um espaço estimulante, educativo, seguro, afetivo, com professores realmente preparados para acompanhar a criança nesse processo intenso e cotidiano de descobertas e de crescimento. Precisa propiciar a possibilidade de uma base sólida que influenciará o desenvolvimento futuro dessa criança onde a prática esteja embasada em um currículo dinâmico voltado à realidade da criança.

Referenciais bibliográficos

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, v.3, 1998.

DIAS, Marina Célia M.; NICOLAU, Marieta L. M. (orgs.) **Oficinas De Sonho E Realidade Na Formação Do Educador Da Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando, **Educação Infantil politica e fundamento**: Editora Universitária/ UFPB, 2007

MONTEIRO, Aureotilde; ALMEIDA, Ordália Alves. **O Projeto Pedagógico nas instituições de Educação Infantil.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Linguagem na Educação Infantil III literatura Infantil** / Ana Arlinda de Oliveira. Arilma Maria de Almeida Spíndola. Cuiabá Edufmt, 2008.

HOJE NÃO VEIO TODO MUNDO!!! O QUE AFASTA A CRIANÇA DA ESCOLA? A INCIDÊNCIA DE DOENÇAS NA EMEI CRIANÇA FELIZ EM DIAMANTINO-MT

RAMOS, Carla Adriana Rossi[1]
UAB/ Diamantino

STELLA, Tania Maria Rossi[2]
SMEC/ Diamantino

Resumo

Este estudo intencionou verificar quais as doenças mais incidentes na Escola Municipal Criança Feliz nos meses março, abril de 2013. A abordagem teórica contou com as reflexões de Rezende e Veríssimo (2004), Passos (2007), Oliveira e Dupas (2004) entre outros. O presente estudo foi baseado nos pressupostos da pesquisa quantitativa, sendo delineamento de coorte, descritivo que envolveu a participação de todas as crianças da instituição. A coleta de dados constou de registro em tabela de ocorrência por meio de anotações diárias, instrumento que facilitou a organização e tabulação de dados. Os resultados evidenciaram a incidência de doenças no período de 01/03/13 a 30/04/13. Por meio da análise foi possível constatar que das 278 matriculadas, 150 são meninas (54%) e 128 são meninos (46%), dentre os quais 57 apresentaram alguma doença no período do estudo perfazendo um total de 17% das crianças. Considerando o total de casos de doenças identificados no período da pesquisa (5 casos) que (72% 41 casos) destes eram febre, (16% 9 casos) diarréia, (7% 4 casos) acidente no parquinho, (4% 2 casos) infecção no ouvido e (2% 1 caso) infecção na garganta.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil – Criança – Doença

Introdução

De acordo com Passos (2007) as instituições infantis são apresentadas como espaço de cuidar e educar, a autora ressalta a importância dos cuidados na formação do educador, pois a qualidade dos [...] cuidados oferecidos terá um grande impacto sobre a formação da personalidade segundo a ótica da psicanálise [...] assim os cuidados com as crianças ao mesmo tempo em que promovem a saúde constituem-se em ações educativas (*op cit* p.74*).*

Neste contexto, propiciar à criança chances para que tenha um desenvolvimento saudável é uma das ações importantes que pode ser oferecida conforme enfatiza o Manual de Vigilância do Desenvolvimento Infantil no contexto da AIDPI[3].

No que se refere à Educação Infantil a diarréia, IRA[4], pediculose, escabiose, febre entre outros e sem contar os acidentes que as crianças estão sujeitas são um dos grandes problemas enfrentados pelas instituições infantis.

Nessa perspectiva este estudo intencionou conhecer as doenças mais incidentes em crianças menores de seis anos na EMEI Criança Feliz em Diamantino- MT nos meses de março e abril de 2013. A coleta de dados constou de registro em tabela de ocorrência por meio de anotações diárias. A fundamentação teórica deste estudo contou com as reflexões de Dallari (1987), Rezende e Veríssimo (2004), Gradim e Almeida (2004), Oliveira e Dupas (2004) entre outros.

---

1 Professora Ms Carla Adriana Rossi Ramos, coordenadora Polo de Apoio Presencial de Diamantino-MT. Na época do estudo, coordenava a EMEI Criança Feliz.

2 Professora Esp. Tânia Maria Rossi Stella assessora pedagógica do município de Diamantino-MT.

3 Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância.

4 Infecções respiratórias agudas.

As doenças mais frequentes nas instituições de educação infantil

Rezende e Veríssimo (2004) pontuam que ambientes de creche e pré-escola tem se tornado diariamente um local privilegiado para a concretização de ações de prevenção de agravos à saúde que são mais comuns na infância, uma vez que as crianças passam longas jornadas na instituição.

Contudo, a exposição das crianças aos agentes infecciosos tanto pelo longo período na instituição quanto pelo agrupamento em um mesmo espaço é um fator de risco nas creches, o ingresso nas instituições infantis contribui para o adoecimento da criança, uma vez que o "[...] contato com outras floras microbianas e seu sistema imunitário estiver deficitário a probabilidade de ocorrerem algumas patologias é previsto". (GRADIM e ALMEIDA 2004, p. 212)

A família e o Programa de Saúde da Família precisam estar vigilantes no que diz respeito ao acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, cobertura vacinal, controle de processos infectos contagiosos e risco nutricional.

Com base nas reflexões de Oliveira e Dupas (2004) serão elencadas as patologias de grande incidência em creche e pré-escola:

Dermatoses: são frequentes na infância, podem se limitar a pele ou manifestações cutâneas, suge do contato com micro-organismos infecciosos (parasitas, bactérias, fungos, vírus) irritantes físicos, alérgicos, químicos e outros. O tratamento carece de um empenho tanto do cuidador como da mãe no que diz respeito aos cuidados tópicos, administração de medicamentos e mudança de hábitos.

Escabiose: uma dermatose infecciosa causada pelo ácaro *Sarcoptes Scabei,* caracterizada por uma coceira constante e lesões na pele, geralmente são mais frequentes no período noturno. Os sintomas aparecem de 10 a 15 dias após a contaminação, está relacionada a resposta imune do hospedeiro, à reprodução e postura de ovos. A transmissão ocorre pelo contato pessoal, uso de roupas ou objetos infectados. Necessita do empenho da família para a cura, no sentido de ministrar corretamente os medicamentos e a adoção de medidas de higiene com vistas ao extermínio do parasita.

Pediculose: infecção causada pelo piolho sugador *Pediculis Capitis* que põe lêndeas a3-4 mm do couro cabeludo fixando-se na haste do cabelo por uma substância cemetante produzida pela fêmea. A transmissão se dá pelo contato físico ou pelo uso de objetos infectados (escovas, pentes, bonés, etc.). O tratamento incide na adoção de medidas preventivas e curativas, bem como obedecer a orientação médica quando prescritos medicamentos.

Larva Migrans (bicho geográfico): a transmissão se dá pelo contato com areia onde os ovos do Ancylostoma Braziliensis[5] se desenvolvem. Frequentemente localizadas nos pés, também se manifesta nas nádegas, períneo e outras regiões que mantiveram contato com a área contaminada. Quando a incidência é intensa o tratamento é feito por medicação oral, conforme a orientação médica.

Estrófulo: reação de hipersensibilidade às toxinas dos insetos, que penetram na pele por picadas. No tratamento deve ser considerada a prevenção de picadas de insetos, o tratamento e a dessensibilização[6]. O tratamento sintomático é feito com o uso de anti-histamínicos por via oral, nos casos mais graves é aconselhável o uso de antibiótico tópico ou sistêmico com prescrição médica.

Urticária: uma dermatose que se caracteriza pelo aparecimento repentino de lesões denominadas urtica e pode durar por algum tempo. A causa geralmente se dá pelo uso de drogas (penicilina, sulfas, analgésicos, antiinflamatórios, hormônios, aspirina, produtos de sangue, infecções mais frequente no trato do aparelho respiratório superior, urinárias e foco dentário); alimentos, inalantes e também manifestações psicológicas. Os casos mais graves devem ser encaminhados com urgência ao atendimento de emergência.

Dermatite seborreica: Surge nos três primeiros meses de vida diminuindo a frequência com o tempo e reaparecendo na puberdade, de causa incerta manifesta-se nas regiões de maior atividade

5 Parasita que vive no intestino do cão e gato e é eliminado pelas fezes dos mesmos.

6 Uso de vacinas, segundos os autores tem apresentando resultados contraditórios.

sebácea, couro cabeludo, supercílios, regiões retroauriculares, grandes dobras. O tratamento se dá com hábitos de higiene e com o uso medicamento conforme prescrição médica.

Dermatite de contato irritativa: se origina pelo contato direto com agentes irritantes. Sua maior incidência é a dermatite de fraldas, hidratação excessiva, uso de medicamentos tópicos, contato prolongado com urina, fezes, restos de sabão deixados na lavagem das fraldas, esfregação, macreação. O tratamento se dá pela ação preventiva, é necessário o empenho da família e cuidadores.

Impetigo: é uma infecção contagiosa da pele, causada pelas bactérias *Streptococcus beta homoliticoe Staphhylococcus aureus* do grupa, geralmente se manifestam na face e pernas, podendo aparecer em outras partes do corpo. O tratamento é feito com pomadas bactericidas, limpeza do local das lesões, remoção das crostas.

Conjuntivite: é uma doença contagiosa transmitida pelo contato, sua causa pode ser virótica ou bacteriana. Os irritantes causadores da conjuntivite podem ser provenientes da poluição do ar, fumaça de cigarro, sabonetes, *sprays*, maquiagens, cloro, produtos de limpeza entre outros. Caracteriza-se pela inflamação da conjuntiva. Geralmente atinge os dois olhos, seu ciclo dura de 07 a 15 dias. Os cuidados devem girar em torno da higienização dos olhos e administração correta de medicamentos prescritos pelo médico.

Parasitoses intestinais: comumente conhecidas como verminoses, são infestações de vermes e germes no aparelho digestivo, especificamente no intestino. A incidência se dá em crianças e adultos. Apresentam danos à saúde do indivíduo, por vezes pode levar a óbito. Se não houver uma intervenção o paciente pode apresentar quadros de anemia, desnutrição. Pode comprometer o crescimento físico e mental.

Otite média aguda: Frequente no inverno é um processo inflamatório do ouvido médio, na maioria das vezes acompanhada de infecção das vias aéreas superiores. Deve-se evitar a entrada de água no ouvido da criança, orientar pais e professores quanto à posição correta na alimentação da criança, não oferecer sucos, mamadeiras ou papas com a criança deitada.

Infecções respiratórias: podem ser causadas por vírus ou bactérias, manifestando-se nas vias áreas *superiores* (sistema respiratório acima da laringe - mais comum e menos grave. Inclui faringite, amigdalite, resfriado)e *inferiores*(sistema respiratório da laringe para baixo menos comum e mais grave pode incluir asma, bronquite, bronquiolite, pneumonia, laringite e coqueluche).

Diarréia aguda: frequente em crianças pequenas, caracterizada pela perda de água e sais minerais, pode apresentar sintomas de febre, cólicas e vômito. Aumenta o volume e a frequência de evacuações, que apresentam odor fétido, cor esverdeada e conter nas fezes muco, pus, sangue e restos alimentares. É recomendável manter a higienização dos utensílios e mãos, fazer reidratação oral respeitando a fórmula da OMS/Unicef, estimular o aleitamento materno e oferecer alimentos de acordo com a aceitação da criança.

Acidentes no parquinho: quando não são estruturados adequadamente podem apresentar riscos à saúde da criança. Muitos acidentes podem ser evitados com medidas de prevenção tais como supervisionar as crianças durante as brincadeiras, realizar manutenção nos brinquedos com frequência, utilizar superfícies de baixo impacto abaixo e ao redor dos brinquedos.

Febre: Segundo Gilio, Marques e Yamamoto (1982) pode ser classificada como *elevação anormal da temperatura corpórea.* Os autores reportando-se *a* Moffet (1975) sugerem a seguinte definição prática de febre: temperatura oral maior que 37,8°C ou retal maior que 38,3°C. A febre é constatada quando ocorre um distúrbio na regulação hipotalâmica da temperatura corporal.

> Esse distúrbio faz que o centro termorregulador atue como se o seu *set-point* hipotalâmico tivesse sido elevado. A maneira mais comum na prática clínica, de elevação do *set point* é através do pirógeno endógeno, produzido pelos polimorfonucleares estimulados pelo processo inflamatório. Nessa situação, a produção de calor está aumentada e a perda diminuída. O paciente assume uma posição em que tende a diminuir a superfície corpórea, sente frio e ao exame tem extremidades frias, piloereção e tremores, Não apresentando sudorese (*op cit*. p.04)

Nas próximas seções serão apresentados os procedimentos metodológicos e a discussão dos dados.

Procedimentos metodológicos

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz localizada no município de Diamantino-MT. Trata-se de um estudo descritivo e quantitativo que envolveu uma coortede 278 crianças institucionalizadas. A investigação aconteceu o período de 01/03/2013 a 30/04/2013. Os dados foram obtidos mediante o preenchimento de tabela ocorrência por meio da anotação diária das incidências. A apresentação descritiva dos dados se deu por meio da tabulação das incidências.

Apresentando alguns dados

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, anualmente, mais de 10 milhões de crianças falecem antes de completar cinco anos de vida, algumas nem chegam a completar seu primeiro ano de vida. Sete em cada dez dessas mortes devem-se à diarreia, pneumonia, sarampo, malária ou desnutrição e, de cada quatro crianças que são encaminhadas a um serviço de assistência à saúde, três sofrem de um desses cinco agravos, conforme pontuam Rezende e Veríssimo (2004).

Para os autores creches e pré-escolas têm se tornado a cada dia local para as práticas de promoção da saúde infantil, pois concentram um número expressivo de crianças que frequentam o espaço em tempo integral. Deste modo, tratando-se de um ambiente de convivência em grupo, determinados cuidados diferem daqueles desempenhados no ambiente doméstico devido, entre outros motivos, ao aumento da exposição e transmissão de agentes que causam agravos à saúde, constituindo-se um risco para a saúde da criança. As doenças infectocontagiosas e outros problemas de saúde afastam a criança da instituição e prejudicam seu desenvolvimento. Diante disso, a pesquisa sobre incidência de doenças em crianças menores de cinco anos foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz localizada no município de Diamantino-MT, que atendia em 2013, 278 crianças moradoras do bairro Bom Jesus e Centro. Na instituição as crianças matriculadas são distribuídas por faixa etária, conforme explicitado na tabela1:

Tabela 1- Distribuição de turmas:

IDADE	SEXO		TURMA	TOTAL
	M	F		
6 meses a 1 ano e 11 meses	18	11	BERÇÁRIO	29
02 anos a 03 anos	23	20	MATERNAL	43
03 anos a 04 anos	29	25	PRÉ I	54
04anos a 05 anos	39	34	PRÉ II	73
05 anos a 06 anos	41	38	PRÉ III	79
TOTAL	150	128		278

Pesquisa realizada em março/abril de 2013.

A pesquisa permitiu verificar que das 278 matriculadas, 150 são meninas (54%) e 128 são meninos (46%), dentre os quais 57 apresentaram alguma doença no período do estudo perfazendo um total de 17% das crianças.



Consid asos) destes
(72% 41 ca 3% 2 casos
) infecção n abaixo:

Figura 1 – Distribuição das crianças avaliadas segundo a incidência de doenças na EMEI Criança Feliz em Diamantino-MT, ano 2013.

Estimando-se a incidência de doenças na instituição, percebe-se que a febre acompanhada de sintomas de gripe apresentou maior incidência seguida da diarreia, verificou-se que a incidência de doenças na instituição pesquisada não se mostrou expressiva diante do número de crianças matriculadas, no entanto, as mesmas não podem ser desconsideradas uma vez que podem prejudicar o desenvolvimento da criança.

É imprescindível que os profissionais sejam criativos no desenvolvimento de ações que vão desde a higiene e segurança do ambiente às condutas frente aos agravos à saúde, sabendo que a saúde envolve a busca do equilíbrio físico, mental e social, bem como a relação do indivíduo, neste caso a criança institucionalizada, com o ambiente em passa a maior parte do seu tempo. Para tanto a escola precisa manter medidas preventivas tais como: estar vigilante quanto ao estado de saúde da criança, proteger tomadas elétricas e janelas, dispor de extintores, de incêndio, guardar produtos de limpeza fora do alcance das crianças, nunca deixar a criança sozinhas nas dependências da escola entre outras.

Considerações finais

O estudo buscou conhecer as doenças mais incidentes em crianças menores de seis anos na Escola de Educação Infantil Criança Feliz nos meses de março e abril de 2013.

O desenvolvimento integral da criança depende das condições de vida a qual ela está submetida, sendo a ausência de doenças um fatorpositivo para que o desenvolvimento ocorra de forma satisfatória. Após a análise dos dados foi possível concluir que a incidência de doenças na instituição pesquisada não se mostrou expressiva diante do número de crianças matriculadas, no entanto, as mesmas não podem ser desconsideradas uma vez que podem prejudicar o desenvolvimento infantil. A postura da escola em todos os casos foi de entrar em contato com os pais para que os mesmos encaminhassem a criança para atendimento especializado.

Referencias bibliográficas

CILIO Alfredo Elias, MARQUES Heloísa Helena de Sousa, YAMAMOTO Massayuki; **FEBRE - FITOPATOLOGÍA E TRATAMENTO**. Revisões ensaio. Pediat. 4 (São Paulo) p. 183-201, 1982disponível em http://www.pediatriasaopaulo.usp.br. Acesso em 05/09/2014.

GRADIM, Clícia Valim Côrtes; ALMEIDA, Ana Maria. **A creche e pré-escola no contexto do programa saúde família** In SANTOS, Lana Ermelinda da Silva dos Santos. **Creche e pré-escola: uma abordagem em saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

OLIVEIRA, de Irma; DUPAS, Giselle. **Assistência à criança frente as patologias de grande incidência na creche e pré-escola** In SANTOS, Lana Ermelinda da Silva dos Santos. **Creche e pré-escola: uma abordagem em saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

PASSOS, Maria Cristina. **Saúde, Alimentação e Nutrição.** Fascículo 01 e 02, EdUFMT, 2007.

VERÍSSIMO, Maris de La Ó Ramalho, REZENDE, Magda Andrade. **O cuidaod da criança na creche e pré-escola.** In SANTOS, Lana Ermelinda da Silva dos Santos. **Creche e pré-escola: uma abordagem em saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

"LIVRO INFANTIL ILUSTRADO: ANÁLISE SIMBÓLICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEXTO E IMAGEM"

Camila Teresa da Silva[1]

Resumo

Esta pesquisa busca analisar a simbologia na relação entre texto e imagem em livros infantis ilustrados selecionados de acordo com a temática de caráter adulto na perspectiva da arte-educação. A pesquisa, de ordem qualitativa e exploratória, busca utilizar-se da hermenêutica simbólica, de maneira semelhante à mitocrítica, para trazer à tona o universo do referencial simbólico a partir das teorias do imaginário e do mito de Gilbert Durand, Joseph Campbell e Ernst Cassier, com o intuito de resgatar o poder do mito que está por trás da criação da imagem. Assumindo a perspectiva da jornada interpretativa, desenvolvida pelo professor Marcos Ferreira-Santos essa proposta de leitura das imagens/ imagens-narrativa/ ilustrações, parte do pensamento que uma leitura simbólica pode ir além do aspecto racional e objetivo, podendo criar vias de acesso facilitadoras para a compreensão e assimilação da obra. Para tanto, trataremos de estabelecer uma relação entre o texto e a imagem em livros infantis ilustrados, analisando obras selecionadas pela temática adulta, isso é, por apresentarem assuntos normalmente evitados na comunicação com a criança, e que, por isso, apresentam certa resistência a serem trabalhados no âmbito educacional. Procurar-se-á, a partir disso, pensar sobre possíveis leituras e novas dimensões que possam contribuir para com as práticas educacionais, bem como sobre seus percursos formativos.

Palavras-chave: livro infantil; educação; imaginário

Problemática

Recebemos diariamente uma quantidade inumerável de imagens nos acessando o tempo todo. As imagens externas dialogam com o nosso imaginário, criando 'sentidos'. O universo simbólico é inerente ao ser humano. Entender os processos responsáveis pela formação de uma imagem nos possibilita o acesso a uma estrutura que nos permite compreender melhor a nós mesmos, e uns aos outros, pela leitura e interpretação de suas imagens exteriorizadas.

Criamos símbolos e códigos como organização e para a comunicação. Para tanto, seguimos uma estrutura que se desenvolve em torno da imagem arquetípica. Adentrando o universo infantil, podemos pensar nas atividades de criação de imagens, os desenhos de animações ou mesmo a leitura de imagens em livros infantis, que propomos às crianças. Para além do entretenimento, com tais atividades, podemos estimular a criança a se expressar através de imagens. Ao desenhar, a criança, brincando, imprime pelo traço seu universo simbólico e se identifica com o universo imagético, lúdico e colorido do desenho como via de expressão.

Nesse sentido, acreditamos que o diálogo com estes recursos pode facilitar o processo formativo de uma criança. O desenho é capaz de transmitir visualmente uma ideia, por ele é possível trazer para a realidade, de maneira mais clara, o que está no campo das emoções. Trabalhar o desenho é uma tentativa de entender e organizar nossos pensamentos e sentimentos, e, transformá-los em imagem, é um meio de figurá-los, nessa tentativa de compreensão.

Os desenhos em filmes, animações e livros infantis, possuem esse caráter lúdico e imagético aqui abordado e por isso criam um espaço de familiaridade, uma esfera de reconhecimento por parte da criança, possibilitando que nós artistas, educadores e comunicadores, possamos trabalhar a educação pensando o imaginário como uma possibilidade de organização do real. Para tanto, a

1 Universidade de São Paulo • Faculdade de Educação -Programa de Pós Graduação em Educação- Projeto de Mestrado. Email: cami.teresa@gmail.com

proposta de análise do universo simbólico terá como objeto de estudo o livro infantil ilustrado. Em geral, de caráter artístico e lúdico, acessam o cognitivo e auxiliam na educação, assim como faz um brinquedo, ou uma brincadeira, em um aprender sem perceber.

Existe uma tendência na produção literária infantil atual, pela abordagem que trata de assuntos polêmicos, do ponto de vista social, em relação a comunicação com a criança, como a morte, a violência, a culpa, o sexo, apresentando aspectos mais humanizados sobre nossa conduta e comportamento, o que nomearemos na pesquisa como "temas adultos na literatura infantil". Essa abordagem assume um papel delicado de criar vias de acesso que rompem com o moralismo maniqueísta que costumamos apresentar para a criança no seu processo de formação, trabalhando assuntos que tendemos a evitar no diálogo com a criança ou que muitas vezes não sabemos como introduzi-los, nos famosos desconcertos causados pelas perguntas cheias de curiosidade.

A dificuldade com a leitura, a partir desses livros, acontece de maneira geral, retrata uma certa dificuldade de âmbito cultural: evitamos alguns assuntos, que se trabalhados com certo cuidado, poderiam abrir caminhos de comunicação essenciais para a formação da criança. A escolha do recorte sobre o tema tem a ver com minha vontade de desenvolver o processo sobre o ponto de vista da arte-educação e como, pela imagem, pela familiaridade da linguagem, podemos criar caminhos de comunicação facilitadores nas relações da criança com o adulto, com o ambiente e consigo.

Neste ponto é importante pontuar a distinção entre o conceito de escola e o de educação. A escola seria o espaço onde se propõe a trabalhar a educação, mas tornou-se, na nossa sociedade, um espaço de exercício de redução, didático e pedagógico. O processo educacional foi associado à sala de aula e se tornou redutivo ao passo que visa eliminar em nós tudo o que não "gostamos" como funciona o papel da moral. Buscando sua raiz etimológica, a palavra educação vem da palavra *educhere* e significa *"colocar-se para fora"*. Assim, num sentido mais amplo como o que nos propomos nesta pesquisa, educar é explorar as capacidades do indivíduo respeitando suas particularidades, partilhando experiências de criação e investigando o universo externo e interno a partir de diferentes itinerários de formação que vão pra além dos muros da escola.

Objetivos

Com base nas considerações apresentadas, temos por objetivo geral analisar e estudar o universo imaginário na literatura infantil com enfoque na relação do texto escrito ou da narrativa, com a ilustração, pela perspectiva da arte-educação. A seleção dos livros infantis terá como prioridade a qualidade textual e gráfica, a abordagem de temas sem objetivos estritamente pedagógicos, ou seja, com temática comumente evitada no interior da escola, além de uma predileção estética pessoal. Como objetivos específicos, o projeto deseja investigar a dimensão simbólica proposta pelas narrativas infantis, a partir de uma abordagem hermenêutica, que privilegiará o sentido. Também faz parte dos objetivos compreender a dimensão educativa dessas obras, não só pela veiculação simbólica dos sentidos nelas expressos, mas também em sua dimensão estética, ou seja, como obra de arte, na confluência da literatura (texto escrito) e das artes visuais (ilustração).

Metodologia

A pesquisa será dividida em três partes. Na primeira etapa buscaremos aprofundar a noção de imagem e do universo simbólico e seus desdobramentos sociais e culturais, bem como sua influência no processo de criação de imagens. Nessa etapa serão analisadas principalmente as obras de Gilbert Durand sobre o imaginário e as noções de mito de Joseph Campbell e Ernst Cassirer, definindo uma base de estudos a partir da hermenêutica simbólica. Na segunda etapa, definiremos uma lista de livros infantis ilustrados que se encaixem no recorte de temas adultos, para, de acordo com a hermenêutica simbólica, criar uma relação de leitura da imagem. Nessa etapa aprofundaremos a

pesquisa investigando sobre a jornada interpretativa teorizada pelo professor Marcos Ferreira-Santos. Na terceira etapa procurar-se-á a partir do referencial teórico, analisar a relação imagem e texto nos livros infantis ilustrados selecionados, apresentando a leitura de forma descritiva juntamente com a sistematização dos resultados obtidos nessa pesquisa e, conseqüentemente, a redação da dissertação.

Conclusões

Este estudo sobre o universo simbólico tem como papel fundamental apresentar outras perspectivas possíveis para a educação a partir de imagens, como um possível itinerário de formação e pelo âmbito da educação sensível, a partir do livro infantil ilustrado.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. (2010). *Livros de Imagem: três artistas narram seus processos de criação.* / Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo. - Campinas, SP: [s.n.], 2010.

CAMPBELL, Joseph. (1993). *O Herói de Mil Faces*. São Paulo, Cultrix / Pensamento.

CASSIRER, E. (1972). *Linguagem e Mito*. São Paulo, Perspectiva.

_____. (1976). *"O Que é o Mito?" In: O Mito do Estado*. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. (1994). *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.* São Paulo, Martins Fontes.

COX, Maureen.(2007). *Desenho da criança*. São Paulo, Martins Fontes.

DURAND, Gilbert.(1988) *A Imaginação Simbólica*. São Paulo, Cultrix, EDUSP.

_____. (1982) *Mito, Símbolo e Mitodologia*. Lisboa, Editorial Presença.

_____. (1997) *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (1998) *Campos do Imaginário*. Lisboa, Instituto Piaget. 1998.

FERREIRASANTOS, Marcos. (2004). *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi.* São Paulo, Zouk.

_____; ALMEIDA, Rogério de. (2011). *Antropolíticas da Educação*. 1ª ed. São

Paulo, Képos.

_____; ALMEIDA, Rogério de. (2012) *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética.* São Paulo, Képos.

HUNT, Peter. (2010). *Crítica, Teoria e Literatura Infantil. São Paulo, Cosac Naify.*

JUNG, C.G. *O homem e seus símbolos*, Rio: Imago, 1977

MAFFESOLI, M. (1984). *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro, Rocco.

_____. (1995). *A Contemplação do Mundo*. Porto Alegre, Artes e Ofícios.

_____. (1996). *No Fundo das Aparências*. Petrópolis, Vozes.

_____. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Rio de Janeiro, Vozes.

MORAES, Odilon; PARAGUASSU, Maurício; HANNING, Rona. (2012). *Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo, Cosac Naify.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole.(2011). *Livro Ilustrado: palavras e imagens*. trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify.

OLIVEIRA, Ieda. (2008). *O que é qualidade em Ilustração no Livro Infantil e Juvenil: com a palavra o Ilustrador* (org.). São Paulo, Editora DCL.

_____. (2006) *O que é qualidade em Literatura infantil e Juvenil: com a palavra o escritor* (org.). São Paulo, Editora DCL.

_____. (2011) *O que é qualidade em Literatura infantil e Juvenil: com a palavra o educador* (org.). São Paulo, Editora DCL.

ROCHA PITTA, D.P. (2005). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro. Atântica Editora.

VAN DER LINDEN, Sophie. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARAÚJO, Ana Paula Soares de[1]

KOCHHANN, Amanda Patrícia[2]

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo de estudo á importância da Musica na Educação Infantil e será efetuada através de pesquisa bibliográfica. Percebendo a importância da musicalização na Educação Infantil e pensando na música como um recurso pedagógico e não como um instrumento que oferece ocupação aos alunos, resolvi fazer uma pesquisa cujo objetivo é de identificar se a música na Educação Infantil pode ser um recurso pedagógico, para auxiliar o professor no processo ensino aprendizagem. Sendo assim este trabalho tem como objetivo analisar a importância da música na educação infantil e no desenvolvimento psico-social da criança, e a importância da música na educação infantil e no desenvolvimento psico--social da criança, que vai além do que se posa imaginar. A música podendo ser utilizada como um papel importantíssimo no processo de formação de um indivíduo. Sendo valioso que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar, música pode e deve ser um instrumento de auxilio no desenvolvimento infantil, em salas de pré- escolas. Ela tem um papel importantíssimo no processo de formação de um indivíduo sendo valioso que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar.

Palavras-chave: Música, Infância, Aprendizagem

Introdução

Desde que se estuda a história da humanidade, tem-se observado que a música sempre fez parte da vida do homem. Em qualquer parte do mundo, em todas as épocas, a música e o homem sempre viveram juntos. A relação entre a criança e a música, o modo como essa relação influencia a aprendizagem de qualidade são questões que geravam dúvidas e questionamentos. Como a música pode ser utilizada de modo a contribuir para a aprendizagem? Partindo desse pressuposto foi possível desenvolver essa pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica os dados levantados trazem reflexões e argumentações, análises e conclusões de diversos autores e a partir desses dados buscar-se-á analisar as relações de ensino-aprendizagem. Assim podemos falar que a música na vida do ser humano é tão importante como real e concreta, por ser um elemento que auxilia no bem estar das pessoas. Ao longo do tempo, educadores musicais têm abordado a importância do processo de musicalização, porém, com ênfase na maioria das vezes, na fase infantil, no contexto escolar a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o individuo a ouvir de maneira ativa e refletida.

O objetivo geral é demonstrar que as funções da música na educação infantil são importantes no processo educativo principalmente nessa faixa etária. Outros objetivos mais específicos da pesquisa são caracterizar o perfil e as funções, com qualidade e competência, que os educadores necessitam ter para atuarem como facilitadores do processo ensino aprendizagem mostrando um lado gostoso de estar na escola.

1 Graduada em Pedagogia na UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná. Pós-Graduada em Psicopedagoga na Barão de Mauá - anapaula_stc@hotmail.com

2 Graduada em Licenciatura plena em Ciências Naturais e Matemática com habilitação em Química na UFMT - Universidade Federal Do Mato Grosso - amanda_petri@hotmail.com

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades lingüísticas e lógicas-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas, como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde.

A música não substitui o restante da educação; ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e o sensorial por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a, afetividade.

A criança obtém uma grande facilidade em criar e imitar o que se ouve, e assim explora possibilidades vocais e sensoriais a partir de objetos sonoros. Estimula-se nesta idade o processo de autoconhecimento e sente o prazer com os sons.

Alguns estudos comprovam que inclusive o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros. A linguagem musical vem sendo apontada, por um número cada vez maior de especialistas em todo o mundo, como uma das áreas do conhecimento mais importantes a ser estudada no desenvolvimento da criança, isso desde o útero materno.

O trabalho da musica desde o inicio da fase escolar é extremamente sublime, uma vez que contribui para a formação da criança, ensinando-a a viver em sociedade, oferecendo ao educador inúmeras questões que são importantes e faz parte do currículo escolar, como exemplo: datas comemorativas, manifestações folclóricas, disciplina, respeito ao próximo, hábitos de higiene, boas maneiras, hábitos alimentares, entre outros. Desenvolvendo a musica a criança é levada a integrar experiências envolvendo a vivencia, a percepção e a reflexão. A música vem sendo esquecida no ambiente escolar, mas precisa ser retomada como uma prática de ensino, pois propicia ao aluno um aprendizado global e emotivo com o mundo. A criança precisa ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois, é pelo órgão da audição que ela possui o contato com os fenômenos sonoros e com o som. Quanto maior for à sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto é muito importante exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e atenção. Sendo assim o objetivo de compreender a importância da musica no processo educacional, quais as vantagens que esta prática traz para a aprendizagem. Procurando reconhecer a importância da utilização da música como recurso didático na construção do conhecimento.

Considerações finais

A música é algo que já está em nosso cotidiano, por isso faz o aluno se aproximar mais de fatos de seu dia-a-dia. Quando o professor traz essa linguagem para seu aluno torna a arte mais próxima dele, envolvendo-o em propostas mais dinâmicas e significativas para o aprendizado em Arte.

Contudo professores precisam ter um olhar mais aberto tanto para música como para as outras linguagens da arte desmistificando a idéia de obrigatoriedade, superficialidade e sim como possibilidades de ampliação do repertório.

A musicalização ajuda no desenvolvimento infantil e reduz o índice de estresse dos educando, facilitando o processo que conduz ao autoconhecimento e melhor utilização do potencial individual da criança para ser e estar melhor em domínios tais como: a independência, a liberdade de mudança, a adaptabilidade, o equilíbrio, a integração e melhor rendimento em sala de aula. A música contém um elemento de prazer; e segundo a neurociência, o que é acompanhado de prazer parece ficar gravado mais profundamente no espírito.

Referências

Bertoni, L. M. (2001)**. Arte, Indústria Cultural e Educação**. Cadernos Cedes, XXI,(54),76-81.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil -. Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental.** Parâmetros CurricularesNacionais – Arte. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRITO Teca de Alencar**, Música na Educação Infantil**. 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DUCOURNEAU, Gérald. **Introdução à musicoterapia**. São Paulo: Manole, 1984.

FREDERICO, Edson, (1999). **Música: breve história**. 1. Ed. São Paulo: Irmãos Vitale.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy**.Estudos de Psicopedagogia Musical** . Sammus Editorial,São Paulo, 1982.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida, **O ensino da música na escola fundamental / -** Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Papirus Educação).

PENNA, Maura L.**Reavaliações e Buscas em Musicalização** . Edições Loyola, SãoPaulo, Brasil, 1990.

Penna **(apud Revista Presença Pedagógica, 2002, p. 41)**

Professor da pré-escola/Fundação Roberto Marinho. 3 ed. – Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

SILVA, L. M. G. **A expressão musical para a pré-escola**. Série idéias, n.10. São Paulo.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música**. São Paulo: Cortez, 1992.

PRIMEIRA INFANCIA EM FOCO: O QUE PENSAM AS POLÍTICAS?

COELHO, Ellen Cristine C. S
UFMT-Cuiabá
Bolsista CAPES
ellencristine.coelho@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa bibliográfica tem como objetivo compreender sobre a concepção de infância que por muitas vezes perdura no imaginário das Políticas para a Educação Infantil. No Brasil há crescentes iniciativas e debates sobre o direito a educação de crianças pequenas, aspectos esses que podem produzir mudanças na função da educação para a primeira infância, onde há uma lógica assistencialista muito forte nesse contexto. Por ser direito uma educação de qualidade para os pequenos, essa pesquisa ancorou-se nas discussões de alguns teóricos como: SARMENTO (2003), que abordam a concepção de criança cidadã. Temos apontamentos de também sobre Políticas e Identidade na Educação Infantil com CAMPOS (2011) que aborda sobre a tensão gerada entorno da diminuição do período de infância ressalte-se que essas propostas políticas não têm como foco as crianças de quatro a cinco anos, isto porque, incluída no âmbito da escolarização obrigatória, a pré-escola tende a aproximar-se cada vez mais da lógica do ensino fundamental. Ressaltando também os interesses políticos que fogem da Identidade da Educação Infantil. Temos as considerações do documento CAQIS (Custo Aluno- Qualidade inicial) desenvolvida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, abordando o que está na lei de Direitos Humanos enquanto direito para uma educação melhor e com qualidade e quanto deve ser investido. Para tanto retratamos a concepção de criança em sua condição social, político e cultural. Respeitando seus saberes, seus mundos para que efetivamente haja uma educação que valorize e pense em uma estrutura de espaço escolar para os pequenos.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Políticas; Direito à Educação.

1- INTRODUÇÃO:

Durante maior parte do contexto histórico-social, percebeu-se uma grande ausência da idéia de infância. Essa ausência é decorrente ao conjunto de imagens sociais que foram sendo construídas sobre essa concepção, que por muito tempo foi vista como fase de improdutividade, de dependência do adulto e incompletude social e cívica. Sarmento (2007) argumenta acerca dessa invisibilidade social da infância:

> Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e idéias, em

> diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social.(p.26)

Esse modo de ver a infância contribui em muitos aspectos para que os adultos regulassem os mundos de vida das crianças, e fixassem pontos de referência para tentar interpretá-las, padronizando as relações entre crianças e adultos. Contudo, essa visão adultocêntrica em relação à criança, desencadeou a ocultação social que perdura até os dias de hoje no imaginário das pessoas. Entretanto, explicitando um desses conceitos de infância Sarmento (2007) traz em seu texto:

> A infância é vista como uma das etapas da vida humana, época do crescimento em que as crianças são dependentes dos pais e que aprendem através da educação: "... a criança é o que não fala (*infans*), o que não te luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece da razão. (2003, p.53)

Tomo como problema norteador dessa pesquisa: O que as Políticas para Educação Infantil pensam sobre a infância?

É nesse contexto que encontramos a estruturação das políticas que formam a Identidade da Educação Infantil no Brasil. Em uma breve caracterização, trago a fala de Campos (2011) crescentes estudos atribuem importância da educação na "primeira infância".

Nas últimas décadas, o Brasil conquistou avanços importantes na legislação educacional. Grande parte deles é resultado da luta de organizações e movimentos sociais que atuaram e atuam para que o direito humano à educação pública de qualidade seja uma realidade para todos e todas.

No final dos anos 80 reconheceu-se constitucionalmente o direito das crianças de zero a seis anos à educação numa perspectiva de dar assistência às famílias e crianças pobres. Nos anos 90 surge uma fertilidade de escritos sobre Educação Infantil, mas especificamente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, não apenas inaugurando um marco regulatório totalmente novo, como também repondo o desafio de sua articulação com o ensino fundamental.

No emergir dessas questões as lógicas tensionadas da função assistencial e a função educativa afeta a identidade social da educação Infantil e o seu núcleo de especificidade no educar e cuidar. Para Campos (2011):

> Assim, diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz "assistencial", ora de uma mais "educacional". Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos âmbitos da vida política e social. (p.218)

Diante desse contexto, a produção da política a essa etapa educativa está atrelada a interesses políticos e econômicos, que por sua vez, tentam configurar o que é prioridade naquilo que é singular a primeira infância. Vendo-a apenas naquilo que concernem o desenvolvimento do capital humano futuro é o momento que criam o embate sobre o determinismo da idade infantil.

O documento do CAQI (Custo Aluno-Qualidade inicial), por sua vez, surge nos embates dessas questões onde vem contribuir para a mudança dessa realidade com a seguinte pergunta: qual é o investimento necessário por criança (no caso das creches) ou por estudante (no caso das escolas) para que o Brasil cumpra a legislação educacional e garanta condições para a ampliação do número de vagas e para a melhoria da qualidade de educação.

No caso da educação, o certo seria verificar quantas crianças, adolescentes, jovens e adultos estão matriculados, quantos ainda é preciso matricular e qual é o investimento necessário para oferecer educação de qualidade a todos. É exatamente isso o que o CAQi propõe. Nesse sentido, o CAQ representa a possibilidade de conquistarmos condições que efetivem os compromissos previstos na legislação: para que a lei saia do papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considero, que diante dos estudos há a importância de perceber a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição. Pois, o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola.

Mas, para tanto, no cotidiano escolar quando se esquece desse "ser criança", e desse tempo da vida, elas, as crianças passam a serem vistas apenas como alunos em turmas e anos letivo. Sendo percebidos como apenas infantes afora de suas vivências escolares. Para compreensão do que seriam essas *"vivências"* tomo a fala de Vinha (2010):

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (p.683)

Para tanto as políticas, devem pensar numa infância que possui direitos a uma educação de qualidade que preze seus saberes, suas especificidades. Uma concepção de

criança sociológica. Dentro de suas vivências, priorizando como direito humano, configurando a Identidade da Educação Infantil no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAMPOS, Roselane Fátima. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

CAQI. Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?. -- São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

SARMENTO, Jacinto Manuel. **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin. (2007).

VINHA, Pileggi Márcia; MAX, Welcman. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia Psicologia USP, vol. 21, núm. 4, octubre-diciembre, 2010, pp. 681-701 Instituto de Psicologia São Paulo, Brasil

A SIGNIFICAÇÃO DO CORPO PELA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Felipe Cazeiro da Silva
Bolsita PET Conexões de Saberes-UFMT
felipe_cs91@hotmail.com

Dra. Daniela B. da Silva Freire
Professora adjunta do departamento de Psicologia-UFMT
freire.d02@gmail.com

O presente trabalho é parte do relatório de estágio em contextos sócio educativos do curso de Psicologia da UFMT inserido no projeto "Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia, Pedagogia e Arquitetura". Situa-se no contexto da formação em serviço de profissionais da Educação Infantil. A orientação teórica baseia-se na Teoria Histórico-Cultural, na Psicogênese da Pessoa Completa, nos estudos da Sociologia da Infância e na noção de espaço narrativo (SENNETT, 1990) com ênfase nas significações sobre criança pelos profissionais e na organização de práticas educativas. O procedimento metodológico adotado destacou a análise documental e a observação participante seguida de análise compreensiva sobre a relação adulto-criança. As considerações destacadas possibilitaram a elaboração de projeto de intervenção sobre significação do corpo pelas crianças no qual a narrativa e a ludicidade foram consideradas instrumentos psicológicos promotores da aprendizagem e do desenvolvimento. O comportamento das crianças e suas narrativas foram comparados com o apresentado pelas mesmas no período inicial de observação. Entre as considerações foi possível destacar que as vivências promovidas ajudaram as crianças a reconhecer a imagem do seu próprio corpo por meio das interações sociais e das brincadeiras contribuindo para o processo de diferenciação, aumentando significativamente suas expressividades e narrativas além do desenvolvimento dos gestos simbólicos e imitação ligados ao faz-de-conta.

Palavras-Chave: Narrativa, Significação, Educação Infantil.

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA

O Projeto de intervenção intitulado "Corpo como matéria e fala como significado" caracteriza-se pela intenção de se utilizar da ludicidade e da narrativa como elementos facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil em contextos da Educação Infantil orientado pela noção de visibilidade social e cívica da criança (SARMENTO, 2007) o projeto destacou a narrativa como atividade – guia (VYGOTSKY, 1998 *apud* PASQUALINI, 2011) facilitadora de surgimento de novas formações psíquicas na primeira infância uma vez que ao narrar a criança busca interpretar a realidade ao mesmo tempo em que se insere nela. Narrativa deste modo foi compreendida como exercício de significação cuja origem se dá pela via do movimento (GALVÃO, 1995), antecedendo a emergência da verbalização. No período de

observação que precedeu as intervenções do projeto foi destacado a pouca expressividade das crianças que tinham entre dois e três anos, seja no nível da expressividade motora, seja no nível das verbalizações mais elementares. Considerando o processo de aquisição da fala das crianças observadas foram levantados objetivos orientados para a promoção dos processos que já se encontravam em curso e que poderiam ser mais explorados segundo o conceito de zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKY, 1998 *apud* PASQUALINI, 2011). O projeto apoiou-se na narrativa "Inêsinha e Rabisco" em torno da qual se organizaram quatro intervenções cujo objetivo era o de promover espaço que ampliasse a expressividade via movimento, imitação e verbalização das primeiras palavras além de fomentar uma qualidade narrativa do lugar ampliando a vivência afetiva e social do grupo de crianças.

Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) propõe o estudo da criança de maneira contextualizada em que seu desenvolvimento está atrelado as suas relações com o meio em que vive considerando-o juntamente com os conhecimentos de cada cultura para formar o contexto do desenvolvimento infantil, é desse contexto que a criança tira os recursos para desenvolver-se onde cada idade estabelece particularidades na sua interação sujeito-ambiente, portanto, o meio se transforma junto com a criança.

Desta maneira, as crianças do Jardim I possuem entre 2 a 3 anos, ou seja, segundo Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) elas estão no estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano onde o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico:

> A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. (WALLON *apud* GALVÃO, 1995, p. 30).

A perspectiva walloniana mostra então que todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome. Ainda nesse estágio onde se dá a construção do eu psíquico, a criança mistura a sua personalidade com a dos outros e dos objetos. Ela vivencia processos descontínuos, marcados por contradições e conflitos. Este estágio é considerado como impulsionador na formação do eu da criança onde a primeira etapa é chamada de "*Idade da graça*" (Wallon *apud*

GALVÃO, 1995) em que as crianças procuram a admiração dos adultos através da exuberância dos movimentos e harmonia. Neste sentido, Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) vai dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva e só no final do primeiro ano, com o desenvolvimento de gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se aprimoram as possibilidades do movimento como ferramenta de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade.

No período seguinte, predomina a atividade de imitação que é um processo de extrema importância no desenvolvimento infantil. Trabalhou-se essa questão através da mediação das narrativas Inesinha e Rabisco e dos gestos, possibilitando com que as crianças imitassem as personagens significando o seu corpo que estava em movimento, sendo assim, Galvão (1995, p. 38) afirma que a criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social.

No faz-de-conta é possível compreender melhor a origem corporal da representação. Por exemplo, a criança que arruma os braços como se estivesse carregando uma boneca e balança-o como se a estivesse ninando, o movimento é capaz de assumir presente o objeto e de substituí-lo significando-o. Esses gestos simbólicos são chamados de simulacro e estão na origem da representação. (GALVÃO, 1995 p. 51).

A narrativa das crianças do jardim I em relação à perda do medo do lobo/cachorro Rabisco combinada com a brincadeira visa o conceito de brincadeira como atividade-guia pelo fato de guiar o desenvolvimento psicológico da criança, assim, gerando novas formações, além de reconhecer que aquele corpo em movimento é significado, é expressão. É a partir de um conflito gerado no âmbito de uma atividade-guia que surgem outras, sendo uma relação dialética, por exemplo, quando a criança se depara com o conflito de ser impedida de vivenciar o real, ela inventa o faz-de-conta e os objetos. Prestes (2011 p. 1) diz que quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos, a criança brinca e é nesse campo da brincadeira em que ela atua com liberdade e que possui consciência das regras do mundo a sua volta auxiliando na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, pois quando a criança cria situações imaginárias ela desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais etc.

Foi possível ainda utilizar os conceitos de sentido e significado, uma vez que, como unidade regente, o sentido permite que cada criança viva a mesma situação que as outras de uma forma única atribuída individualmente. O significado corresponde às

produções histórico-culturais que internalizamos, atribuídas socialmente por um grande número de pessoas, apreendida pela criança nas relações com o meio e com as pessoas que a cercam, no contexto da creche, pelas interações com o ambiente e com as Técnicas em Desenvolvimento Infantil. Deste modo, por meio das narrativas, as crianças desenvolveram novas significações como o dodói do Rabisco – nomeação a partir de uma marca concreta no corpo - que foi significado como necessidade de cuidado e de afeto no sentido de amizade. Sendo assim, não se pode deixar de destacar que o corpo é significado, ou seja, ele significa e ele se expressa por meio de suas posturas, gestos e ações podendo cumprir diversos papéis na utilização da significação.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Destacar a narrativa e a ludicidade como instrumentos psicológicos promotores do desenvolvimento e da aprendizagem, tomando-as em duas dimensões intimamente relacionadas: espacial e subjetiva.

Objetivos específicos:

- Promover estruturas de oportunidade favorável ao desenvolvimento da linguagem das crianças com ênfase na noção de movimento, imitação e fala.
- Potencializar a emergência da visibilidade social de crianças nas trocas intergeracionais ocorridas no cotidiano da Educação Infantil.
- Ampliar o potencial narrativo das práticas educativas desenvolvidas no interior da Educação Infantil.

METODOLOGIA

Após o período de observação participante e análise documental decorrido em quatro semanas foi elaborado o projeto de intervenção que previu a realização de quatro oficinas sócio afetivas organizadas em torno da narrativa Inêsinha e Rabisco. As oficinas foram intituladas conforme segue:

1ª Oficina "Conhecendo o Rabisco"

2ª Oficina "Dodói do Rabisco – vamos cuidar dele?".

3ª Oficina "Rabisco quer um amigo"

4ª Oficina "Todo mundo brinca junto"

A observação participante foi o principal instrumento utilizado na análise do contexto e no acompanhamento das intervenções acrescido de registro fotográfico.

CONCLUSÃO

Pode-se considerar que durante todo o processo de estágio houve aumento da expressividade corporal, da imitação e da verbalização que por meio das vivências lúdicas e narrativas ajudaram-lhes no desenvolvimento psicomotor, nas habilidades de andar e criar diferentes narrativas associadas ao ambiente vivenciado e aos conteúdos imaginários. Observou-se a elaboração do medo pelo lobo/cachorro (Rabisco) e a ressignificação do mesmo objetivado na imagem de amigo. Essas narrativas ressignificaram suas vivências e contribuíram para a compreensão de que um cachorro pode ser um amigo. Quanto à estimulação verbal e afetiva por nossa parte e das TDI's, foi de extrema importância para a caracterização da sociabilidade da criança, diminuição da agressividade observada no período inicial e o desenvolvimento do eu, da subjetividade das crianças e da autonomia. Neste contexto destaca-se que as crianças foram percebendo novos modos de ser, de brincar e aprender sem se utilizar da agressividade para conseguir o desejado. Além disso, as TDI's estabeleceram diálogo com o projeto de intervenção no sentido de pensar seu trabalho e o desenvolvimento das crianças. Com isso, foi possível avaliar que as intervenções realizadas evidenciaram o potencial dialógico entre a Psicologia e a Educação tanto em contextos de educação e desenvolvimento infantil quanto em contexto de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marta Mega de. Prática do espaço, experiência do corpo: Sennet e a cidade. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.4 p.291-308 jan./dez. 1996

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Translated by Juliana Campregher Pasqualini. *Psicol. estud.* [online]. 2011, vol.16, n.4, pp. 659-675. ISSN 1413-7372.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão. - Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento)

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (orgs.) Infância (in) visível. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L S. (1989a). Obras completas: fundamentos de defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Naiana Rodrigues da.
nextoo2012@hotmail.com

MORAIS, Eugênia Maria da Silva
eugeniamorais92@gmail.com

Resumo

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência realizado durante o estágio de observação da disciplina de Pedagogia da Infância do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo desta observação foi conhecer o comportamento de crianças da Educação infantil e analisá-lo por meio da metodologia de análise do Child Observation Record (COR - Registo de Observação da Criança) na versão creche. Este documento, que serve de instrumento para registro e acompanhamento do desenvolvimento infantil, considera seis aspectos relevantes: noção do self; relações sociais; representação criativa; movimento; comunicação e linguagem; exploração e lógica. A observação realizada em uma Creche Municipal de Cuiabá/ MT, teve como protagonistas crianças de dois a três anos de idade, nas quais o foco de análise pautou-se na exploração lógica apresentada pelas mesmas. Este estágio nos possibilitou compreender a rotina, a aprendizagem e a interação das crianças em uma creche. Proporcionou-nos também, acrescentar mais vivências práticas em nossa formação. Compreendemos que a Educação Infantil não é apenas cuidar, mas antes de tudo educar, tendo em vista os princípios éticos, estéticos e políticos para uma formação integral do indivíduo. Neste sentido, é fundamental que o futuro docente em Educação Infantil procure fazer com que sua prática e teoria estabeleçam uma relação dialética, visando assim, uma melhor compreensão do desenvolvimento intelectual infantil de forma a refletir nas atividades por ele desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação infantil, observação, creche

Introdução

É fundamental que o futuro docente permita que sua prática e teoria contribuam para uma melhor compreensão do desenvolvimento intelectual infantil. A práxis, relação entre a teoria e prática, só é possível por meio da coletividade entre o ambiente formador do docente (Universidade) com o ambiente no qual o docente exerce sua profissão (escola). Sobre isso Nóvoa (2009.p.37) pontua:

> [...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

No intuito de conhecer o espaço promovedor da Educação Infantil, e para além, analisar e registrar o comportamento das crianças utilizando o Child Observation Record (COR - Registo de Observação da Criança) na versão creche, realizamos a observação em uma Creche Municipal de Cuiabá. A instituição apresenta a seguinte estrutura: um refeitório, duas salas, sendo jardim I para crianças de dois a três anos e jardim II para crianças de três a quatro anos, uma diretoria, uma cozinha, uma lavanderia, dois banheiros, um parquinho e pátio.

Neste sentido, buscamos relacionar a teoria com os dados coletados durante a observação, ultilizando como metodologia de trabalho o Child Observation Record – Registro de observação da Criança (COR), Parente (2007. p.210) o conceitua como:

> [..] um instrumento de avaliação desenvolvido pela Fundação de pesquisa High/Scope. Nesse instrumento toda avaliação está baseada, fundamentalmente, no conjunto de observação e registro dos episódios relevantes, realizados diariamente, quando as crianças estão desenvolvendo as suas atividades, mas também em elementos como mostras de seu trabalho: desenhos, construções, histórias, canções etc.

O instrumento possui seis aspectos relevantes no desenvolvimento infantil sendo eles: noção do self; relações sociais; representação criativa; movimento; comunicação e linguagem; exploração e lógica. Nossa investigação pautou-se na última categoria que apresenta os seguintes itens: explorar objetos; explorar categorias; desenvolver a compreensão do conceito de número; explorar o espaço; explorar o tempo. Cada um desses itens contempla cinco níveis que tratam da lógica matemática e exploração realizadas pela primeira infância.

Observação na creche

Durante o período de análise na creche, observamos as crianças em suas atividades de rotina: lanche, banho e atividades educativas. Verificamos que nas atividades realizadas pelas crianças, as mesmas demonstraram explorar o mundo a sua volta e usar a lógica conforme escrito no documento do COR.

Durante o lanche, por exemplo, observamos que as crianças também brincavam com o mesmo, interagindo entre si e com o objeto e descobrindo-os por meio da brincadeira. Segundo o COR,

> As crianças dos 0 aos 3 anos exploram objectos para descobrirem o que são e o que fazem. Começando por bater e pontapear objectos circundantes de forma casual, expandem, gradualmente, as suas acções exploratórias e organizam as suas descobertas em conceitos básicos (MARQUES, 2013, p. 54).

Outra afirmativa do Cor observada no comportamento das crianças foi a compreensão do conceito de número, constatada na atividade de contação de histórias, no qual a professora contou a história dos três porquinhos e perguntou quantos porquinhos tinha na história, e uma das crianças respondeu "*tes*".

A exploração do espaço também foi verificada durante a observação na atividade de contação de histórias. No momento em que a professora contava a história, um menino manuseou uma caixa e os objetos de dentro dela. É por meio desta categoria de exploração que passamos a compreender determinadas noções de espaço, a guiar a nós mesmos e movimentar objetos no espaço (Marques, 2003).

Uma outra categoria de exploração ocorreu na atividade de pintura, quando a criança aproximou-se da educadora dizendo "*tia acabei*", em seguida dobrou a folha e colocou-a na mochila. Na ação percebe-se que a aluna comunicou o término da atividade verbalmente, indicando o fim de uma ação.

Deste modo, o período de análise do comportamento das crianças na Educação Infantil, nos permitiu conhecer e perceber as congruências de tais comportamentos com o documento do COR.

Algumas Considerações

Conhecer os aspectos práticos da Educação Infantil viabilizou-nos o contato direto com a rotina de uma creche, sua infraestrutura e seu funcionamento. Somente o arcabouço teórico ao qual o acadêmico de pedagogia tem acesso não é capaz de sanar deficiências na formação docente. É necessário que o mesmo realize uma relação dialógica e dialética entre teoria e prática.

Compreendemos que a Educação Infantil não é apenas cuidar, mas antes de tudo educar, tendo em vista os princípios éticos, estéticos e políticos para uma formação integral do indivíduo.

Ao considerar os aspectos históricos da educação é possível perceber grande progresso em relação às teorias apresentadas aos educadores. Se antes o indivíduo era considerado um ser passivo, hoje, sabe-se que o mesmo interage com o mundo e o mundo com ele.

O educador que tem a pretensão de exercer sua profissão no âmbito da Educação Infantil necessita reconhecer o brincar como ponto principal no desenvolvimento da criança e na organização das atividades apresentadas aos alunos com o intuito de trabalhar a linguagem, ciências humanas, exatas, naturais e sociais.

A tomada de uma consciência crítica pelo profissional da educação determina as ações do mesmo.

Referências

ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e porque?**. Campinas São Paulo: Ed Alínea, 2006.

MARQUES, Joana (Trad.). **Child Observation Record (COR - Registo de Observação da Criança) VERSÃO CRECHE.** Tradução e adaptação *Associação Criança.* Revisão da tradução: *Sara Araújo,* 2003.

PARENTE, Cristina. Uma experiência de formação dos professores(as) de educação Infantil. **I**n: ZABALZA, Miguel A. (Cood.) **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed. 1996.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

BUGRINHO QUE MENINO É ESSE? A NARRATIVA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALVES, I. L. [1]

Resumo

Esse relato de experiência está vinculado a um projeto de extensão intitulado – Rede de apoio à Educação Infantil: interfaces com a Pedagogia, Psicologia e Arquitetura – O subprojeto "Silva Freire pra gente miúda" está sendo realizado em uma escola municipal de Cuiabá, com duas turmas de Ed. Infantil nos períodos matutino e vespertino com 40 crianças com faixa etária entre quatro anos e quatro anos e onze meses. O aporte teórico destaca a Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2008, 2009) de desenvolvimento e aprendizagem, bem como os estudos sobre narrativas (JOVCHELOVITCH, 2008; BRUNER, 2002). Como metodologia, foram realizadas intervenções didático-pedagógicas, por meio de sessões de atividades com o auxílio da narrativa: Bugrinho, que menino é esse? Tal procedimento visou compreender a interação da criança com cenas emblemáticas presentes na narrativa. Os resultados indicam que: primeiro, conforme a escolha de materiais e a organização pedagógica da sala de atividades, as vozes e expressividade das crianças anunciam movimentos progressivos na construção de uma aprendizagem autônoma e de gerenciamento de vida; segundo, a narrativa emerge nas relações entre pares, mediadas pelo espaço e pelos pares, porque ela é uma referência importante para a constituição da identidade e trocas sociais.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Narrativa. Desenvolvimento infantil.

Introdução e Justificativa

As significações das crianças ao participarem de forma ativa o processo de ensino e aprendizagem se orienta pela articulação entre a abordagem da Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2008, 2009) de desenvolvimento, aprendizagem e processos de reprodução e criação, bem como os estudos sobre narrativa (Bruner, 2002). Parte-se do pressuposto que, ao nascer, a criança já se encontra em um mundo cultural, dessa forma, são vistas enquanto atores sociais ativas. Assim, sua interação social propiciará melhores resultados na internalização de comportamentos, tradições, representações, bem como o processo de ensino e aprendizagem do grupo social em que vive, através das mediações no próprio grupo de pertença.

Durante as vivências cotidianas com pares da Educação Infantil, as crianças constroem sua identidade e sua condição cidadã ao entrarem em contato com os conhecimentos que circulam em seu entorno. Nesta perspectiva, a narrativa tem papel imprescindível na constituição do sujeito, uma vez que as pessoas, os artefatos culturais, as situações e os acontecimentos são compreendidos a partir de uma rede de significação que é construída e partilhada socialmente na interação que os indivíduos estabelecem entre si e, no ambiente em que se encontram inseridas por meio de suas narrativas (JOVCHELOVITCH, 2008).

Da mesma forma, Bruner (2002) destaca que a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada com seus membros. No que se refere ao âmbito educacional, o referido autor salienta que a linguagem da educação deveria contribuir para promoção de um fórum de negociação ou renegociação de significações pelos atores sociais que o constitui, considerando o reconhecimento da criança como integrante ativo da cena pedagógica.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN) da UFMT. E-mail: laraalves.iury@gmail.com

Nesta direção, o subprojeto "Silva Freire pra gente miúda" esta sendo desenvolvido de maneira a suscitar na sala de atividades da Educação Infantil, um espaço de possibilidades, aberto para novos começos, novas narrativas, estas identificadas com as do poeta Benedito Sant'Ana da Silva Freire – patrono da escola – É a partir da leitura de sua biografia[2], que a sala de atividades mostrou-se com grande potencial criativo, uma vez que as crianças se identificaram com suas narrativas e brincadeiras, por meio das intervenções revelaram sonhos, medos, protestos, e desejos marcando um rico espaço de aprendizagem e descobertas.

Metodologia

Trata-se de intervenções didático-pedagógicas, desenvolvido no âmbito do exercício docente com a Educação Infantil que tem como finalidade compreender as ressonâncias do contato da criança com a narrativa de Bugrinho (2008), analisando os conteúdos das atividades lúdicas desenvolvidas por elas.

Para tanto, serão apresentados o material coletado junto ao grupo de crianças da Educação Infantil, referente às atividades realizadas a partir da inspiração vinda da poesia Os meninos de São Benedito presente na narrativa de Bugrinho (2008). Deste modo, os procedimentos adotados no projeto de intervenção iniciou com a escolha de uma narrativa orientadora da concepção de um personagem – boneco (a) – Bugrinho – cujo nome estabelecia relação com o nome da EMEB.

O personagem, concebido se inseriu ao longo da realização das oficinas e apresentou-se como principal interlocutor das crianças-professora-instituição. A seguir as intervenções.

Resultados

Primeira intervenção – Conhecendo o poeta patrono de nossa escola – apresentei a caixa que conto o conto da narrativa: Bugrinho que menino é esse? Logo em seguida as crianças fizeram a recontagem da história.

Segunda interveção – brincadeiras de bugrinho – diante as brincadeiras identificadas na narrativa, observou-se uma grande adesão das crianças em relação a brincadeira de soltar pipa.

Terceira intervenção – Poema: Os meninos de São Benedito – foram retirados do poema, alguns trechos que evidenciavam a arte de soltar pipa para trabalhar com as crianças na sala de atividades.

Quarta intervenção – Confecção de pipa – foran realizadas algumas sessões pedagógicas tendo como objeto o artefato cultural pipa. Tais como: desenho da pipa com giz no chão, observação de uma pipa, confecção de pipa, aprender a soltar pipa com os meninos maiores, alunos do quarto ano.

Quinta intervenção – Soltando pipa como os meninos de São Benedito – foi realizado uma aula de campo em Mimoso, local onde nasceu o poeta Silva Freire, lá em meio ao campo realizamos a atividade de soltar pipa, com as pipas confeccionadas pelas crianças.

Sexta intervenção – Festival de pipas – foi organizado um grande Festival de pipa em comemoração ao Dia dos Pais, nessa interveção o pais foram convidados a vir confeccionar juntamente com seu filho(a) uma pipa para soltar no campinho próximo da escola.

Nestas intervenções, foi possível observar movimentos espontâneos e originais expressos pelas crianças durante a contato com o personagem Bugrinho, observou-se a concretude das noções de atividade humana orientada pela unidade dialética reprodução-criação anunciada por Vigotski (2009).

O desenvolvimento das atividades propostas seguiu um cronograma pensado a partir do espaço disponível para as vivências e atividades ministradas. Para tanto, foi considerado uma articulação pedagógica, que privilegiasse o exercício da autonomia infantil, o que implicou ver a criança como autor das suas ações e produtora de cultura.

2 Bugrinho: que menino é esse? Obra infanto-juvenil que conta a história de vida do poeta mato-grossense Silva Freire. De autoria de Daniela Barros da Silva Freire Andrade. Entrelinhas (2008).

Ao considerar as narrativas do grupo de crianças apresentado, o projeto "Silva Freire pra gente miúda" elucida um caráter peculiar, que fala do processo de construção da identidade desse grupo que, ao demarcar o espaço da sala de atividades como possibilidade de trazer a tona a proposição de *Educação como fórum*, como anuncia Bruner (2002), uma vez que, dá a possibilidade da criança se reconhecer nele, negociar e renegociar a cena pedagógica e o elementos que a constitui. Esta perspectiva corrobora a forma como a criança vê o mundo, seus desejos e necessidades e principalmente, admite e valoriza a autoria da criança, no modo como ela pensa e fala sobre aquilo que vivência, suas produções, suas narrativas, e movimentos.

Referências

ALVES, I. L. **Silva Freire para crianças: um relato de experiência**. Seminário Educação 2012.

ANDRADE, D. B. S. F. **A Criança na Educação Infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.16, n.13, p.97-104, maio/ago. 2007b.

_____. **Bugrinho que menino é esse?** Entrelinhas, 2008.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010.

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ESTÁGIO BÁSICO I: CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Caio Fernando Fernandes Felisberto[1]

Jamille Silva de Oliveira[2]

Resumo

O presente trabalho refere-se às atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Básico I: Contextos Socioeducativos por dois discentes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Cuiabá), tendo enfoque nas contribuições dessa na formação do psicólogo escolar teoricamente embasado e preparado para atuação nos contextos práticos de trabalho. Busca ainda, esclarecer questões acerca da visão tida do profissional formado em Psicologia dedicado aos contextos socioeducativos e a consideração do posicionamento da criança frente ao seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Infância. Formação

Introdução

A formação, teórica e prática, do psicólogo escolar dentro do contexto socioeducativo desmitifica concepções destoantes do posicionamento da criança, bem como noções errôneas do papel desse profissional no âmbito escolar. Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo evidenciar as contribuições de atividades realizadas na disciplina de Estágio Básico I - Contextos Socioeducativos, na formação de dois acadêmicos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

A disciplina ministrada durante o primeiro semestre de 2014 foi dirigida pela Profª Drª Daniela Barros Silva Freire Andrade, que também exercia a função de coordenadora do projeto de extensão "Rede de Apoio à Educação Infantil: Interfaces com a Psicologia, Pedagogia, e Arquitetura", o qual detinha laços estreitos com a disciplina, sendo assim, integrado a mesma. As atividades foram desenvolvidas em uma creche municipal de Cuiabá, com a turma Jardim 1A, integrada por crianças com 2 a 3 anos de idade,

Ao analisar o contexto histórico acerca da infância, a partir da modernidade, viu-se que essa conquistou espaço, chamando a atenção para suas várias concepções, fundadas em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, entre outros (SARMENTO, 1999). Entre essas concepções estão as de "a criança má", " a criança inocente", "a criança imanente", "a criança naturalmente desenvolvida", "a criança inconsciente", imagens sociais que ainda se fazem presentes nos contextos das instituições de ensino-aprendizagem, que revelam um olhar adultocêntrico sobre a criança que, em alguns contextos, é considerada como um ser humano "incompleto". Diante dessa realidade, segundo Galvão (1995), no contexto da creche, a criança é vista através de uma ótica comparativa entre o seu comportamento e o do adulto, como um diminutivo desse último, levando a caracterização do comportamento infantil como um conjunto de faltas, o que pode acarretar em uma não captação das características próprias da criança.

No que tange a visão a respeito do psicólogo escolar, esse ainda nos tempos atuais é denotado de forma contrastante com sua função dentro da escola. Vê-se esse muitas vezes como "clínico escolar", o que de maneira geral foge das suas atribuições enquanto interventor em demandas coletivas

1 Discente do curso de Psicologia/UFMT - Campus Cuiabá/MT - caio.felisberto@gmail.com

2 Discente do curso de Psicologia/UFMT - Campus Cuiabá/MT - jamilleoliveira27@gmail.com

necessárias observadas no contexto da escola. Dentro do plano teórico baseou-se fundamentalmente em Andrade (2007), Galvão (1995) e Prestes (2009), apoiadas na teoria de Vigotski e Wallon, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Objetivos

A disciplina Estágio Básico I - Contextos Socioeducativos, visou inserir o discente em contextos de atuação profissional voltados a área da educação de crianças de idade pré-escolar e adolescentes. Essa possibilitou ao estagiário identificar demandas e possibilidades de ações de cunho transformador, realizando intervenções colaborativas, para exercício da escuta psicológica, do manejo de técnicas que pudessem ser utilizadas, da observação e fala sobre as expressões verbais e não-verbais dos sujeitos e do posicionamento ético diante das mais variadas situações, sendo essas demandas problemáticas que envolvessem todo o grupo, e que dificultassem a interação entre professor e aluno ou que atrapalhasse o aprendizado infantil. Como também dar espaço a atividade da criança, vendo-a como ativa em seu processo de desenvolvimento.

Para isso, buscou-se atender às necessidades e demandas identificadas através das observações feitas, privilegiando o uso de narrativas e da ludicidade, a fim de colaborar para o estabelecimento de uma melhor relação entre as crianças, e entre essas e as TDIs, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Metodologia

A metodologia utilizada para o levantamento de informações da instituição e estreitamento de laços entre os estagiários e os sujeitos dessa, foi a observação participante, que consiste na inserção do observador na rotina do observado para que a observação se dê de maneira mais próxima da realidade deste. Para isso, os estagiários se basearam na postura de adulto atípico (CORSARO, 2005), ou seja, buscaram ser adultos diferentes do convencional, se distanciaram da lógica adultocêntrica, a fim de se aproximar das crianças de maneira a estabelecer uma relação horizontal com o intuito de detectar demandas, as fundamentadoras das intervenções, através da lente infantil e de suas necessidades.

Além disso, foram realizadas entrevistas com os funcionários da instituição para ter acesso às suas bases teóricas norteadoras, bem como modo de funcionamento, perfil de funcionários e crianças que compõem a realidade da creche. Também tiveram a permissão dos pais para o uso de imagens das crianças através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles.

Após os dados coletados foi elaborado o projeto de intervenção *É meu, é seu, é da creche*, cujo objetivo destacou o desenvolvimento sócio afetivo das crianças, privilegiando o uso de narrativas e da ludicidade. A fase de intervenção do projeto foi constituída por quatro etapas, sendo que essas foram pensadas a partir das demandas observadas, utilizando assim a narrativa "A Mamãe das Cavernas e a Mamãe Loba", do poeta e médico cuiabano Ivens Scaff, que contava em seu enredo, a história da relação estabelecida entre uma Mamãe das Cavernas e uma Mamãe Loba, e a partilha de alimentos entre as mesmas.

Considerações finais

Nesse exercício, pode-se constatar um maior engajamento da turma em brincadeiras conjuntas, bem como o compartilhamento de objetos, através da promoção de espaços de atuação protagonista das crianças, enquanto sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento. Ainda pode-se evidenciar o papel da narrativa que, enquanto base do projeto de intervenção, fez com que as intervenções se tornassem potencializadoras do desenvolvimento do pensamento, linguagem e das relações eu-outro de modo específico para cada criança, a partir de suas vivências com as atividades desenvolvidas.

Constatou-se ainda, a importância do estreitamento entre as noções práticas e teóricas, no que diz respeito à formação do psicólogo escolar, profissional esse acometido muitas vezes por estereotipações clínicas nos contextos escolares, e que como observado tem funções outras relativas a identificação de demandas grupais e não de diagnósticos individuais. Por fim, percebeu-se com maior relevância, a necessidade de um posicionamento horizontal do adulto para com a criança em um movimento potencializador do protagonismo infantil no que toca a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos educativos.

Referências

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educação & Sociedade, Campinas, 2005, vol. 26, n. 91, p. 443-464.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARMENTO, M. J. & VASCONCELOS, V. M. R. (org.). Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SIGNIFICAÇÕES SOBRE SER CRIANÇA SEGUNDO UM GRUPO DE COORDENADORAS DE CRECHE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT

Rosely da Silva
Creche Risoleta Neves – Cuiabá/MT
roselybombom@hotmail.com

Naiara dos Santos Nienow
CAPES
naiara.nienow@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho consistiu em apresentar os resultados de um estudo exploratório sobre o modo como um grupo de coordenadoras de creches de rede municipal de Cuiabá/MT significam a criança. A base teórica que sustenta este trabalho está alicerçada em Ariès (1979); Prout apud Sarmento (2007); Sayão (2000); e Andrade (2007). Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram cinco coordenadoras que trabalham na Educação Infantil. Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, este estudo foi inspirado na metodologia Núcleos de Significação e, o instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário. Os resultados apontaram a coexistência das imagens da criança pré-sociológica e da criança sociológica. As respostas indicam que a criança é concebida como cidadã, entretanto, a criança pré-sociológica ainda aparece entre os discursos das coordenadoras que a definem como inocente, ingênua, frágil e imanente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Coordenação Pedagógica.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre o significado de ser criança segundo coordenadoras pedagógicas que atuam em cinco creches da rede municipal de Cuiabá- MT. Para compreender o modo como surgiram às imagens de criança e os significados associados à ela, a pesquisa foi fundamentada nos estudos de Ariès (1979) Prout apud Sarmento (2007), Sayão (2000) e Andrade (2007).

Concepção de infância na cultura escolar

A ideia de criança é uma construção histórica que teve visibilidade a partir da idade moderna. No século XIII, a criança era representada como anjo enquanto no final da Idade Média até o início da época moderna a criança passa a ser distinguida da vida adulta, porém isso não ocorre de modo homogêneo para todas as classes. No século XVIII surgem as primeiras preocupações com a Educação das crianças. As creches fundadas naquele século tinham como único objetivo, atender as necessidades da mãe trabalhadora e a não tinha nenhum interesse de atender às necessidades da criança que ali ficava sob seus cuidados. No Brasil, a Constituição de 1998 apresenta preocupação com o atendimento escolar das crianças menores de sete anos no artigo 208 que estabelece o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, (BRASIL, 1998).

A noção de Educação Infantil como espaço narrativo baseia-se nas contribuições de Sennett (2000) apud Andrade (2007). Esta sugestão está presente na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de Cuiabá e tem como interesse inscrever a crianças como sujeito protagonista no seu processo de aprendizagem.

Prout apud Sarmento (2007) realizou estudos que mostram duas formas distintas no modo como a sociedade, ao longo da história, inscreveu a imagem da criança: o primeiro refere-se às imagens da criança pré-sociológica categorizadas pelo autor como má, inocente, imanente, naturalmente desenvolvida e inconsciente. A criança sociológica surgiu a partir do questionamento destas imagens anteriores e evidenciou a criança como ator social de direito.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de caráter exploratório e portanto, apresenta um estudo inicial sobre as concepções de infância segundo Coordenadoras de cinco creches municipais de Cuiabá-MT. A coleta dos dados foi realizada a partir de um questionário com questões fechadas e uma questão aberta. A análise dos dados que se apresenta neste texto é com base nas respostas dos sujeitos sobre a pergunta: Para você o que é ser criança? A análise foi inspirada na técnica núcleos de significação que é fundamentada na abordagem socio-histórica, cujos procedimentos de análise de material qualitativo, visam apreender as categorias significado e sentido que constituem o conteúdo dos sujeitos informantes – núcleos de significação. Por tratar de um estudo de caráter exploratório, o banco de dados apresenta uma amostra pequena e, portanto, optou-se em apresentar todas as respostas na íntegra para facilitar a análise.

Apresentação e análise dos dados

Todas as Coordenadoras que participaram da pesquisa são Pedagogas e atuam a mais de dez anos na Educação Infantil. Sobre a pergunta, *para você o que é ser criança?* A Coordenadora 1 respondeu:

> Sujeito histórico e social que aprende e também ensina, através das interações que estabelece no meio em que está inserido.

Observa-se que esta resposta figura a imagem da Criança Sociológica, sujeitos históricos e sociais, e também houve referência, aos Parâmetros Nacionais Curriculares e às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que reconhecem a criança como ator social. Já a Coordenadora 2 respondeu da seguinte maneira:

> Criança é ser alegre, espontânea, ela tem uma inocência própria. Criança é ser feliz, toda criança tem sonhos puros e querem sempre ser crianças para brincarem todo o tempo e sem cobranças, mas é uma pena que não somos crianças para sempre. Ser criança é vivenciar cada momento como se fosse o último, é brincar e ser feliz o tempo todo.

Esta resposta caracteriza a criança como ser feliz, espontânea, alegre e inocente, uma imagem romântica da infância. Ao minimizar a criança e a infância a este estado, desconsideram que a criança é capaz de perceber e seu cotidiano ser influenciado pelos fenômenos sociais de uma sociedade contraditória. Por outro lado, a Coordenadora 3 apresentou a seguinte definição:

> É ser feliz e fazer tudo o que a vida e a infância possam oferecer. Ser criança é brincar, correr, subir e viver a doce e gostosa fase da vida vivenciando o faz de conta misturada com a realidade do nosso mundo concreto.

Na terceira resposta observa atributos que caracterizam como sendo direito da criança, como brincar, correr, subir e viver significados vinculados à imagem da criança inocente e romântica da infância, aproximando da proposta de Rousseau no século XVIII afirmando que a ocupação principal das crianças deve ser brincar e ser feliz. A Coordenadora 4 respondeu da seguinte forma:

> Ser criança ao meu entender se constitui um ser de direito e de expressão mas, que precisa ser ainda reconhecida por toda a sociedade enquanto categoria social para que seus direitos possam ser realmente garantidos e eles possam viver o ser criança.

Esta resposta trás características da criança com atributos que a destacam como ser de direitos e de expressão que indicam a imagem da criança sociológica e cidadã. Por último, a Coordenadora 5 atribuiu a seguinte resposta:

> Cidadã de direitos que precisa ser contemplado com atividades lúdicas que favoreçam a sua aprendizagem. Isso deve acontecer independente de sua origem social e econômica.

A sua resposta permite figurar a imagem da criança cidadã, aproxima com a imagem da criança enquanto aluno numa dimensão de aprendizagem que é associada com atividades lúdicas. Pode-se dizer que a entrevistada acredita nas potencialidades Com base nas entrevistas pode-se observar que as respostas estão voltadas para dois núcleos de significação: a) Criança sociológica e cidadã; b) criança inocente e imagem romântica da infância.

Diante disso, as imagens sociais de criança composta pelas coordenadoras, ficaram divididas entre as duas categorias pré-sociológicas e sociológicas, seguidas das respectivas imagens de criança: sociológica, cidadã, inocente e imagem romântica da infância. Os atributos alegre, espontânea, inocência, feliz, brincar, correr e viver revela que as Coordenadoras representam a criança como inocente, dotado de afetividade e pureza, denominando-a como categoria da criança pré-sociológica. A descrição da criança como histórica social e expressiva, sustenta a imagem da criança cidadã como categoria da criança sociológica. Em todas respostas identifica as significações sociais sobre criança, ancorando-se nas imagens de inocente e cidadã e um ser de direitos.

Conclusão

O resultado da pesquisa mostra que não há uma única resposta àquela pergunta, os adultos, não são os únicos atores responsáveis pela resposta. Dar visibilidade às crianças deixando que elas se expressem e possam fazer escolhas, talvez encontrem pistas mais sólidas para compreendermos melhor as significações de ser criança, pois na verdade não vemos a criança como ela é, mas como achamos que ela é. Ressignificar o olhar para a infância requer da sociedade novas formas de educar e cuidar da criança, uma vez que essa transformação não se resume apenas na conquista legislativa, mas também pressupõe vencer paradigmas que remetem à reflexão sobre valores, rumos e concepções, voltados para a criança.

Referências

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 14-156.

ANDRADE, D. B. S. F. A Criança na Educação Infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n.13, p.97-104, maio/ago. 2007b.

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

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V, M, R.; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (In) Visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAYÃO, D. T. Crianças: substantivo plural. **Anais do III Seminário Educação Infantil em Debate:** das políticas públicas aos fazeres do cotidiano. Rio Grande/RS: Ed. FURG, p. 37-52, 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO NARRATIVO

Terezinha Lúcia da Silva de Moraes
terezinha.intercessora@hotmail.com

Vanesa Alves de Moraes
vanesa_moraes@hotmail.com.br

Este trabalho foi construído a partir de um relato de experiência ocorrido em uma escola de educação infantil, pré-escola cinco anos, no segundo semestre de 2014, com a finalidade de executar atividades propostas num plano de aula que contemple a educação infantil como espaço narrativo, no qual, as crianças são os protagonistas da história. A metodologia utilizada foi a contação da historia "*A casa amarela*", utilizando o texto (sem gravura), para que os alunos conhecem o enredo, os personagens e as variedades de sons contidos na história. Utilizou-se o corpo para os movimentos, sons e ruídos foram feitos de forma oral, sendo influídos no desenrolar e no desfecho da história para as crianças compreenderem a nossa proposta metodológica. Com a atividade proposta oportunizamos as crianças um momento de brincar. e esses favoreceram o aprender a partir das interações que estabeleceram entre si. As mesmas envolveram e vivenciaram situações da história relacionando-os a fatos de sua realidade social. Acreditamos que a atividade proposta alcançou o objetivo inicial, que era de executar uma atividade que considerasse a educação infantil como espaço narrativo. Dizemos que se cumpriu, porque a interação com a história "A Casa Amarela" promoveu um espaço onde as crianças puderam expressar suas potencialidades através da oralidade, participando efetivamente da atividade, dando suas opiniões e construindo hipóteses.

Palavras chaves: Educação Infantil, Narrativas, Aprendizagens.

Introdução

Este trabalho foi construído a partir de um relato de experiência ocorrido em uma escola de educação infantil, numa turma de Jardim II, no segundo semestre de 2014, com a finalidade de executar atividades propostas num plano de aula que contemple a educação infantil como espaço narrativo, no qual, as crianças são os protagonistas da história. Sendo assim, este trabalho está organizado por tópicos. No primeiro, apresentamos a concepção de Educação infantil como espaço narrativo. No segundo relatamos como a atividade foi desenvolvida. E por fim, expomos as nossas auto avaliações e considerações finais.

Concepção de Educação Infantil como espaço narrativo.

O modo como uma sociedade enxerga as questões da infância norteia sua forma de tratar as crianças, de vê-las como seres inseridos na sociedade da qual fazem parte. Da mesma forma, o entendimento que a escola tem sobre o que é ser criança e o que é a infância, interfere diretamente na maneira de conduzir as atividades pedagógicas.

Pensar em atividades pedagógicas para promover nas crianças a sua autonomia é considerar que a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil necessita romper com a rigidez que torna a rotina indigesta tanto para os pequenos quanto para os adultos. Nesse sentido Andrade, entende o espaço narrativo como:

> [...] um espaço aberto para desenvolver atividades imprevisíveis de eventos, e para criar uma história que pode ser objeto de interpretação ou ponto de partida para outras histórias. Contrapõe-se a qualquer outro tipo de espaço que permite apenas uma possibilidade de uso, ou melhor, a repetição de sequencia de atos previsíveis pré-estabelecidos, tal qual uma linha de montagem industrial. (ANDRADE, 2007, p. 102)

No entanto, a questão do ambiente na Educação Infantil não se reduz tão somente à definição dos recintos internos ou externos a sala de atividades. Refletir o espaço na Educação infantil implica que as disposições espaciais ajudam na solidificação das propostas pedagógicas.

Abalizado nessa perspectiva pedagógica onde propõe o espaço narrativo na educação é que apresentamos em seguida a proposta de atividade que foi vivenciada num espaço de educação infantil pré-escola, com crianças de cinco anos, e teve como principal objetivo convidar as crianças a serem os protagonistas da ação pedagógica.

Relato da Atividade

No primeiro momento iniciamos com a contação da historia "*A casa amarela*", utilizando o texto (sem gravura), para que os alunos conhecem o enredo, os personagens e as variedades de sons contidos na história. Utilizou-se o corpo para os movimentos e os sons e ruídos foram feitos de forma oral, sendo influídos no desenrolar e no desfecho da história para as crianças compreenderem a nossa proposta metodológica.

Após contar a história, mostrou-se às crianças como os sons e ruídos se apresentam, recontamos pela segunda vez, pedindo que as crianças emitissem os sons utilizando a voz, na ordem em que os mesmos fossem solicitados pelo texto, enfatizando de forma lúdica, as propriedades do som: altura, timbre, duração e intensidade.

Em um terceiro ao final da história, foi perguntado para as crianças o que eles achavam que tinha adentrado na casa. Cada criança expressou sua opinião sobre que elemento poderia estar dentro da casa. As opiniões foram diversas. Pedimos que descrevessem com sons o que o protagonista teria encontrado. Algumas disseram: - "um fantasma", "um cachorro", "bicho papão" e "um gato", com a nossa mediação foi feito uma votação e o bicho escolhido foi o gato.

As crianças gostaram, ficaram atentas aos detalhes, como o barulho da campainha, da porta, dos passos no chão, das buzinas, das freadas dos carros, do apito. Constatamos nas crianças entusiasmo e alegria em poder ser os protagonistas da história.

Em seguida, propusemos as crianças que encenassem a história, dando ênfase aos sons produzidos anteriormente. No meio da sala foi colocada uma caixa com vários objetos e pedimos para que abrissem. Então, começou a descoberta do que continha na caixa, e foram retirando os retalhos de tecidos e tnt de várias cores, apito, chapéus e outros.

Por iniciativa das crianças foi colocado uma mesa grande no centro da sala e coberta com tecido de cor amarela para representar a casa amarela. Organizaram a atuação de cada integrante. Em concordância, as crianças decidiram repetir a encenação por várias vezes, e cada vez trocava-se o protagonista da historia (o menino que entrava na casa amarela). Observamos que as crianças brincaram de forma a explorar o momento da atividade proposta.

Com a atividade proposta oportunizamos as crianças um momento de brincar. E esses favoreceram o aprender a partir das interações que estabeleceram entre si. As mesmas envolveram e vivenciaram situações da história relacionando-os a fatos de sua realidade social.

Em algumas palavras...

Um dos caminhos possíveis para a superação desse desafio está no trabalho pedagógico que contempla a perspectiva narrativa como processo emancipatório. Neste sentido, estamos de acordo com a autora Andrade:

> [...] esse é o desafio, compreender que a Educação Infantil sugere a construção do ser humano na relação com o outro e que esse processo está diretamente ligado às questões relativas ao respeito, à democracia, à criatividade, à afetividade e à autonomia. Isso requer uma revisão dos discursos e dos significados tradicionalmente propagados (ANDRADE, 2007, p. 101).

Assim, essa nova perspectiva nos oportuniza em todos os momentos um espaço que valoriza a oralidade em todas as suas formas de expressão.

Faz-se necessário então, como profissionais da área educação, repensarmos nossas concepções acerca da criança, pois se quisermos formar cidadãos críticos, autônomos, precisamos aprender a ouvi-los e respeitá-los como cidadãos plenos de direito.

Acreditamos que a atividade proposta alcançou o objetivo inicial, que era de executar uma atividade que considerasse a educação infantil como espaço narrativo. Dizemos que se cumpriu, porque a interação com a história "A Casa Amarela" promoveu um espaço onde as crianças puderam expressar suas potencialidades através da oralidade, participando efetivamente da atividade, dando suas opiniões e construindo hipóteses.

Referências

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. A *criança na educação infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos*, Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.16, n.31, p. 97-104, maio.-ago. 2007.

A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA EM CONTRAPONTO À CAPACIDADE DA CRIANÇA EM PROBLEMATIZAR SOBRE SUA REALIDADE

Dafne Conceição Silva Uhde[1]
Elayne Eva Borges Araújo
Géssika Brasileira Macedo de Carvalho
UFMT/Rondonópolis – Curso de Psicologia
E-mail: dafneuhde@hotmail.com

Resumo

Partindo de uma concepção que vai na contramão do adultocentrismo e da perspectiva linear da infância, este trabalho é fruto de uma proposta de intervenção realizada para a disciplina de Psicologia Social por alunos do segundo ano, na qual buscou-se verificar quais as ideias da criança sobre a situação de sua escola. A partir do relato de crianças entre 7 e 11 anos, verificou-se que elas possuem clareza sobre sua realidade e podem conceber ideias perspicazes sobre tal. Pretende-se, então, problematizar o papel da criança, especialmente na escola, por este ser um local destinado para elas, focando as possibilidades de exercitar reflexões sobre seus anseios, para uma tentativa de propor novos modos de compreensão da infância e seu lugar na sociedade.

Palavras-chave: Infância, Invisibilidade, Escola.
GT 11 – Educação Infantil

Problema

Quais são as compreensões que as crianças têm acerca da sua realidade escolar?

Introdução

A infância é uma temática muito estudada na contemporaneidade, graças a isso ocorreram diversas modificações acerca de sua compreensão, dentre elas, a infância passou a ser concebida como etapa de vida**.** Um dos autores que se dedicou a esta temática foi Philippe Ariés, que estudou de diferentes formas a evolução histórica da criança na sociedade e os sentimentos em relação a essa fase da vida: "Ele (Ariès) relata a transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e

[1] A autora e as co-autoras são acadêmicas do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis.

de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos" (KRAMER, 2006, p.16-17). Conforme afirmaram Santos e Salgado (2008), a concepção da infância como etapa de vida se fortaleceu com as ideias iluministas, que pensaram na formação intelectual da criança e se preocuparam com o crescimento como um tempo de vir-a-ser.

Na contemporaneidade, a criança tem sido caracterizada como um sujeito inteiramente dependente do adulto, por ser considerada "como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à 'natureza infantil'. (KRAMER, 2006, p. 21). A ideia disseminada é a de que a criança não detém o conhecimento necessário para ser crítica dos ambientes nos quais está inserida. Sendo assim, a criança é compreendida como o "adulto de amanhã", de tal maneira que se inviabiliza as particularidades deste período e se superestima o futuro. Observa-se, então, a comum falta de interesse pelos sentimentos e pelas opiniões da criança, pois esta é enxergada "(...) como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais tanto em relação à produção de bens materiais quanto em relação à participação nas decisões." (KRAMER, 2006, p. 21)

A escola, por sua vez, é um ambiente no qual a fala da criança deveria ser considerada, uma vez que este é o espaço primordial de estimulação do seu desenvolvimento, porém, o que se identifica é justamente o oposto. Diversos fatores têm deteriorado o ambiente escolar, tais como os problemas físicos relacionados à estrutura da instituição; a baixa qualidade de ensino, geralmente relacionada à má formação de professores, ou, até mesmo, falta de material adequado. Imagina-se, assim, que a criança não seja capaz de perceber essas deficiências no ambiente escolar, bem como que não tenha capacidade de apresentar críticas relevantes à problemática.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo verificar a compreensão das crianças a respeito do ambiente escolar que frequentam, bem como analisar os seus anseios e problematizações referentes à escola.

Metodologia (A Intervenção)

A atividade[2] foi realizada no Centro Cultural José Sobrinho, em Rondonópolis – MT, onde acontecem aulas de vários tipos de danças, pintura, teatro, violão e coral. As

[2] Esta atividade foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis, no curso de Psicologia, como parte das atividades avaliativas da disciplina de Psicologia Social e Comunitária. A proposta era a elaboração de uma prática de intervenção.

vagas são abertas à sociedade em geral, no entanto, os principais usuários são crianças e adolescentes vindos de diversos locais da cidade. Tal caracterização foi relevante para a escolha deste centro como o local da intervenção, uma vez que não era viável para este estudo a realização da atividade em uma escola, mas em um ambiente que apresentasse uma maior neutralidade no que diz respeito às influências da escola.

A proposta era que as crianças produzissem textos, frases ou desenhos a partir da seguinte questão: "O que você gostaria que fosse diferente em sua escola?". Para tanto, crianças com idade entre 7 a 11 anos foram convidadas a participar da atividade, que foi explicada, e para aquelas que consentiram, foram dispostos dois grandes cartazes no chão, ao alcance das mesmas, para que elas colocassem suas opiniões. A maioria das crianças demonstrou muito entusiasmo em participar e escreveu sobre suas realidades sem problemas. Mesmo que não dominassem a escrita com propriedade, foi claro o interesse e o engajamento sobre o assunto.

Os cartazes com as produções das crianças foram apresentados aos alunos do curso de Psicologia, neste momento foram problematizados vários aspectos percebidos nos relatos. Pode-se perceber como resultados preliminares o desejo das crianças para que haja mudanças na estrutura e na organização da escola, conforme os seguintes relatos: "Eu queria de (sic) ter flor na minha escola"; "Eu queria mudar o sino auto (sic)"; "Eu não gosto das pessoas que não respeita ninguém na escola"; "Na minha escola eu queria mudar o banheiro portas e as janelas", entre outros que mostram como elas entendem o meio em que convivem e o quanto pode ser significativo para elas participarem das discussões e decisões escolares, afinal, são a parte mais interessada no assunto.

Conclusão

Com base em estudos na área da Psicologia de Desenvolvimento, Castro (2001) discorre sobre a problemática da invenção linear da infância, que padroniza e estigmatiza a criança de acordo com expectativas fundamentadas no vir-a-ser, descartando sua subjetividade. Com o mesmo objetivo de tentar quebrar a linearidade e as imposições do capitalismo, Prado (2012) discute sobre a naturalização da infância, tentando desafiar a visão normativa como um recorte etário que precisa ser superado. Este autor apresenta, assim, a temporalidade da infância no sentido da sua própria existência e experiência em razão das influências e arcabouços históricos e culturais de

cada comunidade de acordo com as relações e diferentes tempos fluidos, legitimando a criança e suas ações.

A partir dos relatos dos participantes, fez-se possível observar a capacidade que a criança tem de olhar criticamente os problemas do ambiente escolar, sendo capazes de elencar diversas falhas das mais variadas temáticas, tais como a infraestrutura do colégio e as relações estabelecidas entre a criança e os profissionais da escola. Dessa maneira, torna-se necessária a mudança em relação ao pensamento até então estabelecido sobre a infância, transformando estas concepções, referentes a uma fase constantemente negligenciada, por outras que aceitem a criança como agente de mudança.

A atenção direcionada aos relatos das crianças permite a busca de novas maneiras de ser pensar a infância devido à possibilidade de construir reflexões, dando novos sentidos a esta fase - que deve ser tão respeitada quanto as outras fases da vida, não apenas como preparação para o futuro, mas como cidadão que está inserido na sociedade. Na intervenção, a experiência e o relato falado e escrito das crianças constituem uma contribuição fundamental para a estruturação do sujeito enquanto observador e ator social, e essa representação deve ser primordial quando se tratar de assuntos no campo da infância, considerando sempre a relação com a cidade, escola e família.

Referências

CASTRO, Lucia Rabello de. (org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro. Nau, Editora FAPERJ, 2001, p. 19-46.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan./abr. 2012.

SANTOS, Evany Glória Naves dos; SALGADO, Raquel Gonçalves. A infância na perspectiva da criança e do professor. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. **Educação Infantil em Discussão**. Cuiabá-MT: EdUFMT/FAPEMAT, 2008, p. 11-25.

RELAÇÃO PROFESSOR–ALUNO: UM OLHAR REFLEXIVO

Suellen de Sena de Souza
suellensena.rm@gmail.com
Alcieli Martins
alcielimartins@gmail.com
Universidade Federal de Rondônia
Orientadora: Silvia Gomes de Andrade Cardozo

Resumo - A relação Professor-Aluno é de extrema importância para a educação, pois o professor em seu ofício de educador incentiva e ativa os interesses do aluno, e ainda o orienta no seu desenvolvimento intelectual. Tem-se observado que em diversas situações que diz respeito a essa relação, mostrou-se a existência de muitas dificuldades nessa abordagem professor-aluno. Sendo assim, acredita-se que as intervenções feitas pelo mesmo em sala de aula e as atividades elaboradas para desenvolver o olhar crítico do aluno deve ser estimulado, ainda mais sendo um ambiente escolar. Conta-se ainda com a colaboração dos alunos do 4º ano e professores da Escola Aluízio Pinheiro Ferreira. Por fim, o pôster é sustentado em relato de experiências vividas e tem como objetivo mostrar diversas situações no decorrer dos estágios e ainda apresentar possíveis reflexões que possam ser adotadas por embasamentos teóricos e experiências, buscando sempre refletir sobre as práticas pedagógicas que influenciam no ensino aprendizagem dos alunos.

Palavra-Chave: Relação. Afetividade. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Desde o início do sistema de ensino persistiu várias discussões com relação ao que se deveria ensinar, a forma como se deveria ensinar, e até como deveria ser o comportamento de professores e alunos, enquanto mestres e aprendizes. A partir dai, surge uma grande preocupação referente ao ensino – relação professor-aluno-. A relação entre professor-aluno permanece como uma questão inquietante, pois até então, essa relação não tinha sido abordada com tanta ânsia quanto se tem hoje. Segundo o dicionário Aurélio, a palavra "relação" interpreta uma "ligação afetiva entre pessoas", ou seja, estreitar laços, vínculos, entre outros.

Acredita-se que o professor é a figura que estimula e transforma o conhecimento do aluno, até mesmo, por que a partir da forma de agir do mestre é que o aprendiz se sentirá mais receptivo ao conhecimento, e ao mesmo tempo o aluno toma posse desse conhecimento incitado e o transforma da maneira mais propícia, sem perder o valor que existe na afetividade entre ambos, que é de suma importância para expandir essa relação. Dando andamento nessa observação, têm-se atentado às escolas - uma instituição de vasta importância, responsável pela formação de pessoas críticas conscientes de seus direitos e deveres dentre a sociedade – que tem por função encaminhar os alunos para um posicionamento de ideias. Refere-se à escola, que é indispensável nesse processo de formação moral e intelectual dentro da educação.

Relação professor-aluno: um fator decisivo de ensino aprendizagem

O professor carece elaborar conhecimentos para depois transmitir a seus alunos, sendo que o mais importante não é o que ele precisa saber, mas sim como deve ensinar. O aluno só aprenderá quando sentir prazer no que está aprendendo, por isso ele só sentirá entusiasmo quando estiver fazendo o que realmente gosta. Dependendo do comportamento que o professor tem com sua turma, ele acaba limitando os mesmo de refletirem sobre suas ações, e ainda interfere na capacidade de efetivação da aprendizagem, ou até mesmo na construção do seu próprio conhecimento.

> O entusiasmo do professor é determinante para o julgamento dos alunos sobre o valor do conteúdo a ser aprendido, assim como o seu humor, pois não se pode ensinar com indiferença, sem que isso tenha algum efeito negativo no processo de ensino aprendizagem. (SAINT-ONGE, 1999).

Sendo assim, SAINT-ONGE (1999) apresenta o efeito positivo que causa ao aluno quando o professor transmite prazer e alegria na hora de ensinar. Isso é fundamental no processo educacional, pois, o aluno se sente mais motivado a aprender quando gosta ou se identifica com o que é ensinado.

Considerando as ideias de GADOTTI (2000) e SAINT-ONGE (1999), onde defendem a importância da afetividade durante as práticas pedagógicas, sabendo lidar com o aluno, fazendo com que ocorra uma melhor compreensão e uma melhor relação entre ambos os sujeitos (professor-aluno). A criança necessita de estímulos para desenvolver sua forma de pensar, e o professor é o principal responsável por esse processo, pois ele apresenta ao aluno as possíveis situações que os leva a refletirem, criando novos conceitos sobre coisas e desenvolvendo talvez, seu ponto de vista crítico, pois quem disse que o aluno não é exigente.

Para Weisz (2012), cabe ao professor organizar as diversas situações de ensino aprendizagem, sendo através de informações necessárias, observação de suas ações, incentivando suas produções e intervindo sempre que for necessário para a construção do conhecimento do aluno.

> No momento em que compreendemos que não é preciso simplificar tudo o que se oferece aos alunos, que eles podem enfrentar objetos de conhecimentos complexos – desde que o professor respeite e apoie a forma como vão penetrando esta complexidade –, também passamos a poder abrir a escola para o mundo e fazer dela um ponto de partida da aventura do conhecimento. Nunca o ponto de chegada. (WEISZ, 2012, p. 75)

Weisz (2012) também ressalta sobre a ideia de que, o professor como "orientador" em sala de aula deve amparar seus alunos. Percebe-se ainda que possam existir diversos bloqueios que atrapalhem os alunos a interagiram com o professor, podendo ser destacado alguns no momento, tais como: a timidez, a ansiedade, o medo, a insegurança, a rebeldia, entre vários outros.

Na educação não é apenas o educador que interfere como mediador do conhecimento, a escola também contribui para disseminar valores e ainda transforma o aluno em um ser crítico. Ela ainda é desafiada a mudar conforme seu tempo, até por que vivemos em mundo tecnológico e tem-se a necessidade de adequar-se a essas mudanças.

> [...] cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. (GADOTTI, 2000, p. 8)

Baseado em relatos de experiências, observa-se que quando se apresenta uma proposta de atividade prazerosa e diferenciada aos alunos, nota-se uma melhoria notável na qualidade e no rendimento dessa atividade. Isso pode ocorrer durante as intervenções tidas pelo professor, sendo que, é o principal responsável por formar cidadãos críticos, e nada melhor para exercitar essa função do que um ambiente escolar, que apresenta também funções sociais.

> Um acontecimento nesse momento também me chamou a atenção, foi novamente uma intervenção da professora com os alunos Lucas e Felipe, eles tinham terminado a atividade e como a professora combinou, quem terminasse podia acessar o blog da sala (lá havia jogos educativos para as crianças passarem o tempo), mas, esses dois alunos acessaram sites impróprios (de lutas marciais). (REGISTRO DE CAMPO, 03 de Set. 2014).

No momento de intervenção da professora observou-se que foi necessária e muito interessante a forma como ela agiu com os alunos, de forma correta e profissional, apresentando-os até onde vão os seus limites e o respeito ao próximo. Portanto, a escola e o professor carecem de um objetivo concreto referente às formas de intervir e de lidar com os problemas inesperados, visando sempre o desenvolvimento intelectual dos alunos, fornecendo também um ambiente propício e acolhedor a toda sociedade.

METODOLOGIA

O critério primordial adotado para a elaboração desse artigo foi contar com o apoio dos professores e que os demais membros da escola tivessem conhecimento de que esse relato vivenciado através dos estágios teria uma imensa contribuição para este artigo. Assim, contou-se com a colaboração direta da professora Silvia, que trabalha na escola Aluízio Pinheiro Ferreira, localizada na região urbana da cidade de Rolim de Moura – Rondônia. Para efeito desse estudo serão adotadas as observações de campo, através de relatos de experiências e análises sobre as interações nas atividades, onde nos submeteu a essa abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, um passo foi dado para levar a todos uma possível reflexão sobre as práticas pedagógicas e a importância das intervenções do professor para o desenvolvimento intelectual do aluno. Assim, as necessidades e dificuldades encontradas em sala de aula, devem ser sanadas – principalmente quando se fala de falta de afetividade e compreensão, por parte tanto do professor quanto do aluno –. Considerando que essa relação professor-aluno deve ser observada melhor, pois depende de todo corpo escolar e da sociedade para mudar o nosso presente e simultaneamente nosso futuro. Por fim, espera-se que esse trabalho tenha colaborado para uma melhor reflexão sobre o presente tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: O que é? Como se faz***?* São Paulo: Edições Loyola, 1999.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2010.

Anais

SemiEdu 2014

GT 12

Educação Superior

Sustentável
editora

GT 12 - Comunicação Oral

A PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins
UFMT

Maria das Graças Martins da Silva
UFMT

Resumo

Este artigo tem com objetivo examinar a produção de textos acadêmicos sobre a internacionalização da educação superior, a partir das dissertações e teses do banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do banco de dados Domínio Público, biblioteca digital do MEC (Ministério de Educação), publicadas em meio digital até agosto de 2014. Metodologicamente, o exame foi concebido em dois momentos: inicialmente, em caráter descritivo, visando ao mapeamento das dissertações e teses; em seguida, em caráter analítico, tendo em vista as concepções identificadas. Ficou evidenciado que as concepções, em sua maioria, reforçam a ideia de que a internacionalização da educação superior é um processo complexo, dinâmico e de resposta às demandas da globalização. Concluiu-se que a concepção da internacionalização da educação superior utilizada pelos autores aqui estudados, predominantemente, sofreu alteração para atender de maneira conveniente aos interesses do sistema capitalista.

Palavras chaves: internacionalização; educação superior; mercantilização.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa com as característica de "estado da arte" [1] ou "estado do conhecimento", de caráter bibliográfico, que tem por objetivo examinar a produção de textos acadêmicos sobre a internacionalização da educação superior e, ao mesmo tempo, elucidar as concepções adotadas na abordagem desse tema.

O estudo da produção de textos sobre a internacionalização da educação superior mostrou-se fundamental para melhor entender como esse tema é examinado na literatura acadêmica bem como situar as pesquisadoras sobre a sua realidade.

Inicialmente, realizamos um mapeamento das teses e dissertações produzidas sobre o tema; num segundo momento, procuramos identificar as concepções adotadas pelos autores e as referências que deram suporte teórico às suas pesquisas.

O tema internacionalização da educação superior vem assumindo destaque nas políticas de educação superior contemporâneas, conforme esclarece Morosini (s.d., p.1): "É a partir da década 90 e neste novo milênio que ela vem se fortificando no panorama mundial". Assim considerando, a presente pesquisa realizou um levantamento sobre as pesquisas produzidas acerca do tema, no recorte das dissertações e teses do banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do banco de dados Domínio Público, biblioteca digital do MEC (Ministério de Educação), buscando identificar as recorrências ou contradições acerca das concepções apresentadas. Para tanto, consideramos o entendimento de Soares (1987, p.3 apud CARVALHO; KERR, s. d., p.26):

1 Pactuamos com conceito de estado da arte definido por Ferreira (2002, p.258) como sendo uma ferramenta metodológica "[...] de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.".

> Esta compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacuna e vieses. (SOARES, 1987, p. 3 apud CARVALHO; KERR, s. d., p.26).

A internacionalização da educação superior nas pesquisas acadêmicas

No processo de mapeamento, identificamos as dissertações e teses do banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do banco de dados Domínio Público, biblioteca digital do MEC (Ministério de Educação).

Em ambos os banco de dados a pesquisa foi delimitada a palavra chave "internacionalização", desde que relacionada com a área de conhecimento educação e/ou educação superior, sendo desprezados os textos relacionados a outras áreas, como por exemplo, administração de empresas internacionais, em que se identifica um número significativo de pesquisas.

A presente pesquisa foi realizada em agosto de 2014, assim, trabalhos acadêmicos ao nível *stricto sensu* lançados nos referidos portais eletrônicos posteriores a esse período não serão encontradas no levantamento.

A pesquisa das dissertações e teses foi realizada apenas em meio eletrônico, sem delimitar ano de publicação. Metodologicamente, o levantamento foi feito em três etapas: 1º Identificação dos textos; 2º Leitura dos Resumos e *download* dos arquivos completos; 3º Leitura completa dos textos.

Na 1ª etapa, o levantamento foi feito a partir da palavra-chave "internacionalização", envolvendo textos de Mestrado e Doutorado, por meio da leitura dos títulos para identificar se pertencia à área de educação e/ou educação superior.

Na etapa seguinte, foi feito a leitura dos resumos com vistas a identificar o foco de interesse da respectiva pesquisa, fazendo-se o *download* dos arquivos completos daquelas que se aproximavam do nosso foco de investigação.

Por fim, na 3ª etapa, promovemos a leitura completa das pesquisas para uma apreensão detalhada do que cada trabalho trazia. Inicialmente, lemos a introdução, com objetivo de identificar de maneira geral a proposta da pesquisa, seus objetivos, problemas, metodologias e breves considerações. Sequencialmente, procuramos em cada pesquisa apreender o que trazia a respeito da internacionalização da educação superior.

Nesse levantamento foram identificadas: quatro pesquisas do portal da CAPES e nenhuma do portal Domínio Público- MEC, sendo que as encontradas eram todas dissertações de mestrados que traziam algum debate sobre a internacionalização da educação superior.

No Quadro 1 expomos os dados autorais, o título e o objetivo dos textos localizados no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 1. Produção de textos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave internacionalização

Ano	Autor	Título da Dissertação	Objetivo Geral da Dissertação
2009	Batista, Janaina Siegler Marques	O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia	A realização de um estudo de caso sobre a dimensão institucional da internacionalização na Universidade Federal de Uberlândia
2013	Silva, Stella Maris Wolff Da	Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras	Nesta pesquisa foi feita uma revisão dos Programas de Cooperação Acadêmica Internacional promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na exploração sobre o potencial desses programas para contribuir com a gestão do Programa Ciência Sem Fronteiras.
2013	Feijó, Rosemeri Nunes	A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ UFRGS	A dissertação analisa o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), promovido pela CAPES e CNPq, por meio do estudo de alunos estrangeiros contemplados com esta modalidade de bolsa, tomando o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como estudo de caso.
2013	Mueller, Cristiana Verônica	O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A realização de um estudo de caso sobre a dimensão institucional da internacionalização na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fonte: Organizado pelas autoras em agosto de 2014.

Após as três etapas do levantamento, partimos para o segundo momento, de caráter analítico, procurando identificar as concepções assumidas pelos autores das pesquisas, conforme evidenciado a seguir.

Batista (2009), na dissertação intitulada "O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia", considera que a internacionalização da educação superior está intrinsecamente ligada à tradição das universidades de promover parcerias e diversas cooperações visando aumentar a qualidade acadêmica e a relevância social da educação superior.

> A internacionalização universitária tem sido ao longo dos tempos resultado de colaboração acadêmica buscando o avanço da ciência e da educação. Por razões históricas e culturais, os mercados e projetos políticos diferem muito um dos outros, resultando com isso, diferentes sistemas e instituições de educação superior, facilitando assim, as estratégias de cooperação universitária, cativando a internacionalização para objetivos de benefícios econômicos. (BATISTA, 2009, p. 48).

Porém, afirma que "As instituições de educação superior não existem para preparar os novos conquistadores do mundo, mas fundamentalmente para formar cidadãos." (BATISTA, 2009, p. 48).

Ao final, a autora conclui que o conceito da internacionalização da educação superior assumido pela Universidade Federal de Uberlândia se difere do discurso mundial de ligação do tema ao setor mercadológico.

> Em relação ao significado de "internacionalização de IES", chama-se a atenção para o fato de que, no discurso da alta administração da área de relações internacionais na UFU, está muito presente uma forte convicção ideológica no papel da internacionalização do ensino superior. Este fato pode ser exemplificado com a crença que a internacionalização pode ser uma alternativa para intolerância política e social, além de atuar no auxilio da resolução de grandes problemas globais (como violência, fome, miséria, uso inadequado de recursos naturais, desastres ecológicos, etc.) contrariando assim o discurso mundial sobre a internacionalização como fator preponderante de diferencial curricular e, por consequência, profissional e financeiro. (BATISTA, 2009, p. 207).

Silva (2013, p.12), autora da dissertação "Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras", assevera na introdução de seu trabalho que:

> [...] internacionalização é compreendida como inserção e visibilidade da ciência brasileira apreciada por meio de publicações e revistas e eventos internacionais, intercâmbio de estudantes e pesquisadores e realização de projetos conjuntos de pesquisa, bem como a intensidade de programas de cooperação acadêmica. (SILVA, 2013, p.12).

A autora, ao correlacionar a internacionalização da educação superior com o programa Ciência sem Fronteiras, afirma:

> Pode se depreender que a proposta do Programa CsF, combina o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação em temas de interesse nacional, como o processo de internacionalização, inclusive para atender a demanda reprimida de qualificação de pessoal nessas áreas. (SILVA, 2013, p.62).

Neste sentido, Silva sinaliza pactuar com a definição mercantilista que motiva a cooperação internacional, em conformidade com a evolução da internacionalização da educação superior defendida por Contel e Lima (2009, s.p.):

> Segundo os referidos autores [Contel e Lima], a partir de 2000, as motivações para intensificar a cooperação internacional têm sido as seguintes: · Inserção internacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; ·incremento das pesquisas de ponta em áreas estratégicas; ·Interação regional de caráter inclusivo; ·Diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos e, captação de estudantes. (SILVA, 2013, p.27)

Feijó (2013, p.36), no trabalho "A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS", relaciona os conceitos de globalização e de internacionalização do ensino superior. A autora se baseia nos autores Altbach e Knight (2007) para expor que apesar dos conceitos se interacionarem, há distinções:

> [...] podemos entender a globalização como um fenômeno mais abrangente, não se referindo apenas a educação, mas também à economia e à cultura, envolvendo acordo comerciais; enquanto a internacionalização relaciona-se com as práticas exercidas no âmbito da educação por governos e instituições. Mas, se por um lado, a internacionalização aparece como um fenômeno altamente valorizado no universo acadêmico, alguns autores sugerem que não se pode perder de vista que tal fenômeno se expandiu de forma vinculada ao processo de globalização; assim, a lógica capitalista – que em certo sentido o orienta – também se faz presente no processo de internacionalização. (FEIJÓ, 2013, p.36).

A autora ainda cita que Knigth tem refletido acerca das possíveis consequências da internacionalização como fuga de cérebros e mercantilização da educação, mas afirma que essa preocupação "[...] está além dos limites e objetivos da discussão desta dissertação." (FEIJÓ, 2013, p.36). Porém, prevalece em seu texto a aceitação da internacionalização da educação superior como processo de atendimento "[...] às exigências de suas comunidades, do mercado de trabalho e das ações decorrentes do processo de integração." (FEIJÓ, 2013, p.38).

Por fim, Mueller (2013, p.26), autora da dissertação "O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul", posiciona-se pelo enfoque teórico de Knigth e privilegia a dimensão institucional na Universidade. Nesse sentido, esclarece:

> A dimensão institucional é um elemento que compõe as novas interpretações conceituais do processo de internacionalização do ensino superior. A gestão das universidades se depara com um novo paradigma de criar uma cultura voltada à cooperação internacional e de desenvolver ações voltadas ao desenvolvimento deste processo de amplitude internacional assim como consolidar o espaço universitário como local de difusão de saber global. (MUELLER, 2013, p.26).

Vale ressaltar que Knigth e De Wit (1995, apud MUELLER, 2013, p.27) expõem que há dois grupos de razões para a internacionalização da educação superior: "[...] 1- econômicas e políticas; e 2-culturais e educacionais". Desta feita, a autora Mueller, em seu trabalho assume uma definição hibrida entre internacionalização visando à solidariedade e a mercantilização da educação superior.

Podemos sintetizar as seguintes análises, com base no que se mostrou predominante nos estudos:

- há evidencias de inter-relação entre os conceitos globalização e internacionalização da educação superior, visto que os autores concordam que há distinções entre eles, embora se retroalimentem, pois a globalização (aqui entendida como modelo social de circulação de mercadorias) vê na internacionalização (aqui entendida como circulação de processos educacionais) um meio para atender sua demanda por quadros profissionais com elevados níveis de qualificação e especialização; e a internacionalização da educação superior vê a globalização como uma fonte de fomento para sua expansão, mesmo que mercantilista; consequentemente, ambos atendem ao sistema reprodutivo do capital.
- que o conceito da internacionalização da educação superior possui distintas perspectiva teóricas, prevalecendo a de que se trata de um processo complexo, dinâmico, trazendo às instituições de educação superior a responsabilidade de promover ações pragmáticas como resposta às demandas do sistema global baseado no domínio do conhecimento;
- e que o conceito de internacionalização da educação superior sofreu alterações convenientes ao sistema capitalista, não sendo isso motivo de questionamento por parte das dissertações levantadas.

A partir disso, a pesquisa ora apresentada suscitou o interesse no levantamento das concepções acerca da internacionalização da educação superior que foram referenciadas pelos autores das dissertações levantadas no banco de dados da CAPES, conforme se apresenta no tópico seguinte.

Concepções acerca da internacionalização da educação superior

Conforme antes explicado, foi realizado um levantamento sobre as pesquisas que tratam do tema "internacionalização" correlacionada com a área de conhecimento educação e/ou educação superior, no banco de dados da CAPES e no banco de dados Domínio Público. Essa coleta identificou quatro dissertações, todas no banco de dados da CAPES, como visto.

Desta vez, destacamos as principais concepções sobre o teor da internacionalização da educação superior, que serviram de referência para os autores das pesquisas levantadas no Banco de Dissertações da CAPES.

Esquematicamente, o Quadro 2 apresenta o referido levantamento, sendo considerado o ano de publicação da obra referenciada, o autor referenciado, a definição de internacionalização apresentada e a fonte da citação, ou seja, da tese ou dissertação extraída do banco de dados da CAPES.

Quadro 2. Referências autorais sobre concepções de internacionalização da educação superior nas teses e dissertações sobre o tema "internacionalização da educação superior"

Ano	Autor da ideia	A definição	Fonte da citação
1994	Knight	[...] a internacionalização nas IES é ampla e constitui-se num processo no qual se integra uma dimensão internacional/intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços de uma instituição. De acordo com a perspectiva desta autora, a internacionalização é um processo dinâmico que ultrapassa a simples realização de atividades no âmbito internacional, até então consideradas indicadores da internacionalização das universidades.	Muller, 2013, p. 25
1994	Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (art. 43) conceitua a internacionalização como uma estratégia para "promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem como patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação".	Silva, 2013, p. 11
1998	De Witt	De Witt (1998) destaca que a internacionalização é um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a globalização por ela mesma. Internacionalização inclui tanto aspectos locais como internacionais, bem como elementos interculturais.	Feijó, 2013, p. 35
2001	Van Der Wende	Na perspectiva de Van der Wende (2001) é importante que a internacionalização não seja caracterizada como um fim em si, mas, um meio de atingir outros objetivos específicos do ensino superior.	Muller 2013, p. 25
2002	Marginson e Rhoades	Para os autores Marginson e Rhoades (2002) a internacionalização é definida como a globalização do ensino superior, uma vez que as relações universitárias e a criação de sistemas integrados são realizados além do espaço nacional.	Muller 2013, p. 25
2003	Gacel-Ávila	Conforme Gacel-Ávila (2003), a internacionalização da educação passou a ganhar espaço no século XX e esteve originalmente vinculada ao movimento de paz e relação de entendimento entre as pessoas.	Muller 2013, p.24
2003	Qiang	Para Qiang (2003) é certo que o elemento chave do termo internacionalização é a noção existente entre nações e identidades culturais e por isso a internacionalização do ensino superior é vista como uma forma de um país responder ao impacto da globalização.	Muller 2013, p. 24
2003	Bartell	Segundo Bartell (2003) a internacionalização é um processo avançado de trocas internacionais decorrentes da realidade global.	Muller 2013,p. 25
2004	Sebastián	Segundo Sebastián (2004, p. 16) este é "um processo de introdução da dimensão internacional na cultura e estratégia institucional, em suas funções de formação, pesquisa e extensão e também na projeção de sua oferta e capacidade instalada".	Muller 2013, p.26/27
2004	Laus	Em um sistema fortemente regulamentado e centralizado, o processo de internacionalização se inicia de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado se concretiza com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o desenvolvimento nacional (LAUS, 2004).	Batista 2013, p. 39

2004	Knight	[...] "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" Knight (2004, p. 11).	Muller 2013, p.18
2005	Knight	Segundo esta perspectiva, a internacionalização é um processo que leva as universidades a alterações em toda sua estrutura organizacional e curricular, seus regimes acadêmicos e suas relações com o exterior, sendo que é no nível institucional o espaço onde acontece o verdadeiro processo de internacionalização (Knight, 2005).	Muller 2013,p.18
2009	Altbach	Segundo a definição de Altbach (2009) existe proximidade desses processos ao afirmar que a globalização é uma realidade do século XXI moldada pela economia mundial integrada pelas novas tecnologias de comunicação e informação e pelo surgimento de uma rede internacional do conhecimento e; já a internacionalização é definida como a variedade de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder à globalização.	Muller 2013, p.23
2010	De Witt,	Para De Wit (2010), esta mudança de compreensão do papel estratégico da internacionalização nas IES ocorrida ao longo dos últimos 25 anos, demonstra a alteração deste enquanto processo meramente reativo a um formato planejado na dimensão institucional, nacional e internacional.	Muller 2013, p. 27

Fonte: Organizado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, grifo nosso.

Dessa síntese, fica evidenciado que as definições de internacionalização sintonizam, em sua maioria, com a ideia já citada anteriormente de que a internacionalização da educação superior é um processo complexo, dinâmico, trazendo às instituições de educação superior a responsabilidade de promover ações pragmáticas como resposta às demandas da globalização.

Síntese conclusiva

Esse trabalho teve com objetivo apresentar uma pesquisa sobre a produção acadêmica acerca da internacionalização da educação superior, a partir das dissertações e teses extraídas do banco de dados da CAPES e do banco de dados Domínio Público, publicadas em meio digital até agosto de 2014, com vistas a fazer um balanço sobre as pesquisas produzidas acerca do tema, bem como as concepções adotadas.

Foram identificadas quatro pesquisas do portal da CAPES e nenhuma do portal Domínio Público- MEC, sendo que as encontradas são todas dissertações (nível de mestrado, portanto), e, em sua maioria, predomina a ideia de que a internacionalização da educação superior é um processo de ações institucionais da educação superior com vistas a atender à lógica capitalista da globalização.

Porém, numa leitura questionadora da realidade, se pode interpretar que os estudiosos aqui analisados, sobretudo, se utilizam aparentemente da concepção da internacionalização da educação superior para ocultar a essência. A essência, nesse caso refere-se à ideia de transnacionalização da educação superior, definida aqui conforme expõe Sobrinho (2005, p.145):

> [...] modalidade globalizada, transnacional, sem fronteiras, de livre negociação, tende a tomar a **educação como um objeto de exportação e de comercialização**, utilizando largamente os recursos das novas tecnologias (universidades virtuais) e novos tipos de contratos comerciais (universidades corporativas, filiais, franquias, alianças estratégicas). (SOBRINHO, 2005, p.145).

A interpretação de que a concepção de internacionalização da educação superior está sendo usada para ocultar a essência (a transnacionalização), vem no sentido advertido por De Wit (2002, p.114 apud MUELLER, 2013, p.25) sobre o cuidado que se deve ter no uso do conceito da internacionalização da educação superior:

> [...] à medida que a dimensão internacional da educação superior ganha mais atenção e reconhecimento, as pessoas tendem a usar o termo da forma que melhor satisfaça aos seus propósitos. Uma definição mais focada é necessária para ser entendida com a importância que ela merece. Mesmo se não houver concordância sobre a definição, a internacionalização precisa ter parâmetros para ser avaliada e, portanto, contribuir com a educação superior. Este é o motivo pelo qual o uso de uma definição em construção com uma estrutura conceitual é relevante para internacionalização do ensino superior. (DE WIT 2002, p.114 apud MUELLER, 2013, p.25).

Por conseguinte, acatamos o entendimento de Knigth (2010, s.p), que afirma:

> Internacionalização é um termo que significa diferentes coisas para diferentes pessoas. Para alguns, significa uma série de atividades como a mobilidade acadêmica para estudantes e professores; redes internacionais, associações e projetos; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa. Para outros, significa a transmissão de educação a outros países, através de novas disposições, como as sucursais de universidades ou franquias, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizado. Ainda outros vêem a internacionalização como centros regionais de educação, hot spots, aldeias de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais foram percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento da ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização. Logo, a internacionalização é interpretada e utilizada de maneira diferente nos países ao redor do mundo. (KNIGTH, 2010, s.p)

Portanto, entendemos a ideia de internacionalização da educação superior como um processo em que "O sufixo "-ização" significa que a internacionalização é um processo ou um meio de aprimorar ou atingir metas" (KNIGTH, 2010, s. p). Sendo assim, depende de qual meta se quer atingir. No caso da internacionalização da educação superior, referindo-se à categoria contradição, pode assumir sentidos opostos: "[...] o sentido humanista da solidariedade e da civilidade, ou sentido coisificante da expansão capitalista e da mercadorização (*commodification*)." (AZEVEDO; CATANI 2012, p.274).

Por entender que a internacionalização é um processo historicamente reconhecido nas instituições da educação superior, asseveramos com o pensamento de Sobrinho (2005, p.141), na medida em que:

> Uma coisa é a internacionalização da educação superior, fundada na ideia do valor universal do conhecimento e da formação e expressa pelas diversas formas de cooperação entre instituições, pesquisadores, professores e estudantes. Isso incide sobre organizações intergovernamentais, agências de cooperação e programas institucionais. Coisa diferente é a transnacionalização. Diferentemente da cooperação internacional, a transnacionalização tem como principais motivações a competitividade e o lucro. (SOBRINHO, 2005, p.141).

Assim, questionamos as concepções veiculadas pelos autores que afirmam ser a internacionalização da educação superior uma "resposta das universidades às demandas da globalização", tendendo ao sentido mercantil. Ao nosso juízo, a internacionalização da educação superior tem o sentido do "valor universal do conhecimento", com base na solidariedade. Se efetivamente pautadas sob esse princípio geral, as universidades buscariam contrapor-se ao sentido mercantil.

Referências

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Dossiê Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.2, p.273-291, mai/ago.2013.

BATISTA, Janaina Siegler Marques. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior:** um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2009. 265 f. Dissertação (Mestrado em Administração de organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2009.

CARVALHO, Any Raquel; KERR, Dorotéa. **A pesquisa sobre órgão no Brasil:** estado da arte. S.n. Disponível em: < http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/12/num12_cap_02.pdf> Acesso em: 27 ago. 2014.

DIAS SOBRINHO, J**. Dilemas da educação superior no mundo globalizado.** Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil:** um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.º79, 2002, p.257 – 272.

KNIGHT, Jane. Internacionalização da educação superior: novos desenvolvimentos e consequências não intencionadas. **Boletim Iesalc-UNESCO**, n. 211, out. 2010.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: princípios e práticas. In: ANPED – **Coletânea do Grupo de Trabalho 11 – Política de Educação Superior**, s.d., p. 1. Disponível em < www.anped11.uerj.br/28/GT11-951--Int.doc> Acesso em: 25 ago. 2014.

MUELLER, Cristiana Verônica. **O processo de internacionalização do ensino superior:** um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Stella Maris Wolff Da. **Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras**. 113 f. Dissertação (Mestrado e Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasília, 2013.

O PROGRAMA INCLUIR COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO NA UFMT: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Jacirene Lima Pires dos Santos[1]

Antonio Hilário Aguilera Urquiza[2]

Carina Elisabeth Maciel[3]

Resumo

Este texto objetiva identificar o Programa Incluir como política de inclusão na UFMT apresentando algumas considerações sobre o mesmo. O texto é oriundo da pesquisa de doutorado, em andamento, com o título "Acesso e Permanência na UFMT: o discurso de acadêmicos atendidos pelo Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior". A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como também faz parte dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES). O Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade. Neste trabalho buscamos situar o Programa Incluir no contexto das políticas públicas de acesso e permanência na educação superior. Mesmo conhecendo os limites existentes para análise de um programa em processo de implementação, buscamos apresentar o Programa Incluir como política de inclusão por meios dos Núcleos de Acessibilidade. Os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Pesquisar sobre o tema proposto torna possível construir e disseminar conhecimentos obtidos através de análises das políticas públicas de acesso e permanência na Educação Superior como intenção de garantia de inclusão.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Educação superior. Programa Incluir.

Introdução

Este texto tem como objetivo identificar o Programa Incluir como política de inclusão na Universidade Federal de Mato Grosso. Este Programa foi criado em 2005 e tem como "[...] objetivo promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior no Brasil (IFEs)" (BRASIL, 2013). Para aderir ao Programa, às universidades federais e os institutos federais de educação participaram de editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade.

Pesquisar as políticas públicas de inclusão na Educação Superior é compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação como um direito humano está sendo respeitado visto que o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte apresentamos as políticas públicas de inclusão na educação superior numa perspectiva histórica. Na segunda parte, apresentamos as políticas de inclusão na educação superior no governo Lula e na terceira

1 Universidade Católica Dom Bosco - jacireneedaniel@hotmail.com

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - hilarioaguilera@gmail.com

3 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - carina22em@gmail.com

parte procuramos abordar o Programa Incluir na UFMT como uma ação afirmativa a favor da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão que é histórica no país.

1. As políticas públicas de inclusão na educação superior

As políticas públicas de inclusão na Educação Superior assumem espaço central no debate sobre o papel da universidade pública na superação da lógica da exclusão, que é histórica nesse país. Por esse motivo a universidade pública necessita passar por uma mudança estrutural e cultural para que as pessoas possam ter acesso a ela e que suas necessidades de permanência e terminalidade sejam atendidas.

Cardoso (2010), afirma que a universidade é uma instituição social que realiza e exprime de modo determinado, a sociedade de que é e faz parte. Portanto, ela não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade específica.

Já existem no cenário educacional mundial, vários acordos e documentos direcionados a reverter à exclusão na educação superior: A Conferência de Educação pata Todos (UNESCO, 1990); A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade, Salamanca (UNESCO, 1994); O Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2001); A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006); A Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009). No cenário educacional brasileiro, a inclusão está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); No Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.192/2001 e nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE), aprovada em 2008, pelo Decreto do Legislativo nº 186.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 vem garantir o direito que todos têm à educação pública. Esse documento contribuiu intensamente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de pessoas com deficiências.

Na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, está estabelecida as diretrizes e bases da educação nacional. O capítulo V foi dedicado à educação especial que diz que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino. Isso nos dá um novo direcionamento na forma de entender como ofertar educação para essas pessoas.

O artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 2, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, ao dispor sobre Política Nacional para a integração de pessoa com deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos níveis mais avançados da escolarização.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2, determinam que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar - se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, MEC/ SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O movimento a favor da inclusão escolar pressupõe a escolarização dos alunos com deficiência através de práticas que respeitem as diferenças individuais nas escolas comuns.

Novos caminhos e novas formas para implementar projetos e ações práticas que garantam uma o atendimento à educação inclusiva já começam a ser discutidos e construídos por várias instituições e professores. À escola cabe desempenhar o papel social e aos órgãos competentes assumir totalmente as ações para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação proporcionada.

Na atualidade a deficiência é vista como um acontecimento humano individual e social, algumas vezes determinada pelos papéis socioculturais de cada comunidade, que se diferem pelas gerações e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico de cada sociedade.

2. As políticas de inclusão no Governo Lula (2003-2010)

Em relação à política para a Educação Superior, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva tratou de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes e criou uma série de programas para a ampliação do acesso e da permanência.

Em 2003, o governo criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), que segundo Carvalho (2005) trata-se de tornar pública vagas privadas para enfrentar, ainda que parcialmente, o problema da limitação do acesso à Educação Superior e garantir mais igualdade de oportunidades para a população.O governo também criou e consolidou 42 campi e o MEC autorizou a contratação de 5.000 professores, sendo 4.000 para docentes da Educação Superior. Em 13 de janeiro de 2005, o ProUni foi transformado em lei - Lei nº 11.096/05.

Em 14 de abril de 2004, o governo criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior. O programa está assentado no tripé: avaliação das instituições da educação superior; dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. É pelo SINAES que as instituições de Educação Superior são credenciadas, obtém autorização e reconhecimento para o oferecimento dos seus cursos de graduação, além da renovação periódica da oferta desses cursos (CARVALHO, 2006).

Em 2 de dezembro de 2004 o governo criou a Lei de Inovação Tecnológica - Lei nº 10.973, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Segundo essa lei, o montante principal das verbas de pesquisa será repassado às universidades.

Ainda no ano de 2004, o governo cria a Lei nº 11.079, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública. O governo também implementou mudanças jurídico-normativas, mediante a adição de outros decretos e uma portaria interministerial: O Decreto nº 5.154, de 20 de julho, que regulamenta a oferta de educação profissional tecnológica de graduação e faz articulação entre os ensinos médio e técnico.

Foram vários os decretos que o governo Lula assinou no ano de 2004: o Decreto nº 5225, de 1º de outubro de 2004, que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), escolas tradicionais de nível médio, à categoria de instituições de educação superior. Os cursos tecnológicos, que eram cursos superiores diferenciados dos de graduação, adquiriram o status de cursos de graduação e pós-graduação. O Decreto nº 5.254, de 1º de outubro de 2004, dispôs sobre

a organização dos CEFETs, as principais escolas de educação do país. O Decreto-Lei nº 5296 que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Artº 227 § 2º e Artº 244 da Constituição Federal e para cumprir este Decreto o governo criou o Programa de Acesso a Universidade (Incluir), que é voltado exclusivamente para as instituições de Educação Superiores públicas federais.

Em 29 de dezembro de 2005, o governo assinou o Decreto nº 5622, regulamentando a oferta de Educação a Distância na Educação Superior, no sentido de que a ampliação da oferta de vagas ocorra por meio dessa modalidade, e não da abertura de novos cursos de graduação nas instituições públicas.

Ainda em 2005, o MEC propôs a criação de programas de políticas sob a perspectiva da inclusão social e educacional na Educação Superior, dando destaque ao Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005). O Programa Incluir - Programa de Acesso à Universidade foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). O Programa é voltado para inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, em cumprimento ao Decreto de nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004).

Já em 2006, foi assinado o Decreto nº 5.773, que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e o Projeto de Lei nº 7.200/2006, que estabelece nova regulamentação para a Educação Superior brasileira.

Foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata dos objetivos e das ações para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. O PDE da Educação Superior elege os seguintes princípios: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade, promoção de inclusão social, ordenação territorial; desenvolvimento econômico e social. Nele, o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), são programas considerados próprios para atingir tais objetivos.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento da Educação Superior pública, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003, as ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, através do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. O programa recebeu, no seu primeiro ano, R$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram R$ 203,8 milhões, que foram investidos diretamente no orçamento das IFES. Em 2010, foram destinados R$ 304 milhões. No orçamento de 2013, o Governo Federal destinou R$ 11 milhões às IFEs para adequação de espaços físicos e material didático a estudantes com deficiência, por meio do Programa Incluir (BRASIL, 2013).

Quanto às políticas públicas de inclusão, o governo aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, como é conhecida a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Essa lei surge, no contexto das ações afirmativas,

como medida legislativa de discriminação positiva, instituindo políticas de integração social da população negra. Reforça, para tanto, direitos fundamentais já previstos de forma genérica na Constituição Federal, dedicando um título inteiro às especificações de direitos da população negra, com destaque para prerrogativas como saúde, educação, esporte, cultura, lazer, liberdade de consciência e crenças religiosas, acesso a terra e à moradia adequada, trabalho e participação ativa nos meios de comunicação.

3. O Programa Incluir como política de inclusão na UFMT

O Programa Incluir é uma iniciativa do Governo Federal, através do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e está sendo executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Programa, criado em 2005, tem o "[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFEs)" (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade. Pretende beneficiar a população que apresenta deficiência, nas IFEs e também, fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade (BRASIL, 2013).

Os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

De 2005 a 2010, o Programa Incluir lançou editais, com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses Núcleos nas IFES. Foram recebidas propostas de universidades de todas as regiões do país, mas somente as que atenderam às exigências do Programa foram selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Nos anos subsequentes, 2011, 2012 e 2013, foram publicados outros editais, com o objetivo de ampliar o número de instituições e aprimorar os projetos já aprovados nas IFES. No primeiro edital, em 2005, foram aprovados 13 projetos de inclusão nas instituições públicas de Educação Superior. No segundo edital, em 2006, 28 universidades foram contempladas. Em 2007, 38 universidades tiveram projetos aprovados. Em 2008, 36 projetos de inclusão foram aprovados. Em 2009, 40 universidades tiveram projetos aprovados. No edital de 2010, 44 instituições tiveram projetos aprovados. No total, foram 199 projetos de inclusão na Educação Superior, aprovados pelos editais do Programa Incluir (BRASIL, 2013).

No Governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o Programa Incluir passou por uma nova reconfiguração e desde 2012 os recursos são repassados diretamente às universidades, por meio dos Núcleos de Acessibilidade. O valor destinado a cada instituição é proporcional ao número de alunos. No orçamento de 2013, o Governo Federal destinou R$ 11 milhões às IFEs para adequação de espaços físicos e material didático a estudantes com deficiência, por meio do Programa Incluir (BRASIL, 2013).

Segundo o documento orientador do Programa Incluir de 2013, em 2011 foram matriculados 23.250 alunos com deficiência nos cursos de graduação. Com vistas ao atendimento desta demanda são instalados os Núcleos de Acessibilidade nas IFES e ofertados cursos de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngüe: Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa e cursos de Letras-Libras em todas as unidades da Federação (BRASIL, 2013).

Em 2009, a UFMT criou o Núcleo de Inclusão e Educação Especial (NIEE/UFMT) através da resolução CONSUNI nº 03, de 1 de abril de 2009, vinculado ao Departamento de Artes, no Instituto de Linguagem, como uma proposta submetida e aceita junto ao Programa Incluir, embora a UFMT já participasse dos Editais do Programa desde 2006. Nos anos de 2006 a 2010, a universidade teve projetos aprovados junto ao governo, mas com o outro formato do Programa, a verba que era no valor de R$ 170.000,00 (cento e setenta mil reais) destinada ao NIEE, passou para R$ 65.000,00 (sessenta e cinco mil reais), destinada ao orçamento da universidade.

A justificativa da resolução é que os dados apontam que a inclusão de pessoas deficientes na universidade brasileira é recente. Até o início da década de 80, poucas destas pessoas chegavam à universidade por motivos hoje superados, em parte. Só nos últimos 20 anos é que se observa número cada vez maior de pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação. A presença de pessoas com deficiência visual, física/motora na UFMT, evidencia a necessidade da implementação de ações que promovam a inclusão. Há necessidade de remoção de barreiras arquitetônicas oferecendo condições básicas, materiais didáticos adaptados e capacitação de profissionais para atenderem à diversidade de alunos que ingressam na universidade (CONSUNI nº 03, 2009).

O Instituto de Linguagens implantou o Núcleo de Inclusão e Educação Especial (NIEE) que deverá elaborar, propor e assessorar a implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão que contemplem a inclusão. Dessa forma, sua proposta será desenvolvida em três frentes: 1ª) Consolidação do NIEE; 2ª) Conversão de material didático impresso em material com tecnologia digital, Braille e Áudio-livro; 3ª) Capacitação de profissionais para promover a inclusão social de pessoas com deficiência visual.

Ainda no campo da extensão, o Instituto de Linguagens desenvolve o "Projeto Todos iguais nas diferenças: acesso, ingresso e permanência de PNEs na UFMT" aprovado junto ao MEC por meio do Programa Incluir sob Edital nº 08/2010. Além de atender aos cursos de graduação que integram o Instituto de Linguagens, os departamentos de Artes, Comunicação Social e Letras ofertam, para outros cursos da UFMT, as disciplinas: Libras (Língua Brasileira de Sinais), Língua Portuguesa, Inglês Instrumental, Francês Instrumental, História da Arte e Fundamentos de Arte e Educação (Brasil, 2012).

Com os recursos do Programa Incluir, todo o espaço físico do Instituto de Linguagens foi sinalizado. Foram adquiridos instrumentos para o NIEE, como a Impressora Braille; foi criado o Projeto LIA - Língua Inglesa Acessível. Ainda em pesquisa preliminar, observou-se que há diversas ações para a acessibilidade nos diferentes cursos, mas sem vinculação ao NIEE.

Atualmente o NIEE é Coordenado por uma professora do Instituto de Linguagens, nomeada pela portaria GR de 03/05/2012, juntamente com sua equipe, totalizando em seis docentes da UFMT/Cuiabá.

Para Cury (2005), políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania, coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras, em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar.

Considerações Finais

Ao situarmos o Programa Incluir no contexto das políticas públicas de inclusão, em vigor a partir do ano de 2005, percebemos que se trata de um programa que é dedicado, exclusivamente às universidades federais que tiveram os seus projetos de criação e implementação dos Núcleos de Acessibilidade aprovados. Portanto, ofertando recursos financeiros adicionais apenas para as universidades que aderiram a ele, mostrando que, também não rompe com a lógica do capitalismo: mercadológica e quantitativista.

São vários os limites do Programa e dos Núcleos de Acessibilidade que os impedem de atingir muitos dos seus objetivos propostos: o governo não dialogou com a comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e suas reais necessidades; o Programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; não considerou as iniciativas existentes em algumas IES; não contemplou todas as IES do país, apenas as públicas federais, sendo que os maiores programas de acesso e permanência como o FIES e o PROUNI são para as privadas; os professores não foram capacitados para receber esses novos acadêmicos, pois a maioria não desenvolve programas ou projetos de apoio a estes; o financiamento do governo é insuficiente...

É fato que novos caminhos e novas formas para implementar projetos e ações práticas que garantam o atendimento à educação inclusiva já começam a ser discutidos e construídos por várias instituições e professores. À universidade cabe desempenhar o papel social e aos órgãos competentes assumir totalmente as ações para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação proporcionada.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Secretaria De Educação Superior. Edital nº 2**.** Programa Incluir. **Diário Oficial [da] União,** n. 93, seção 3, Brasília, DF, 17 mai. 2005, p. 39-40. Disponível em <http://www.in. gov.br/visualiza/index.jsp?data=17/05/2005&jornal=3&pagina=39&totalArquivos=112>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Edital nº 8**.** Programa Incluir. **Diário Oficial [da] União,** n. 126, seção 3, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/ 2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Edital nº 3**.** Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,** n. 108, seção 3, 6 jun. 2007, Brasília, DF, p. 31-32. Disponível em <http://www.in. gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=31&data=06/06/2007> Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,** n. 84, seção 3, Brasília, DF, 5 mai. 2008, Brasília, DF, p. 39-40. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3& pagina =39&data=05/05/2008>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Edital nº 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,** n. 146, seção 3, Brasília, DF, 3 ago. 2009, Brasília, DF, p. 51-52. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=03/08/2009>. Acesso em: 25 de set. 2012.

_____. Edital nº 8. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial [da] União,**n. 128, seção 3, Brasília, DF, 7 jul. 2010, Brasília, DF, p. 52-53. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa /visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=07/07/2010>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/de creto/d7612.htm>. Acesso em: 23 maio 2013.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir**, nº 93, seção 3, p. 39-40, 17 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.in.gov.br/ imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005> Acesso em: 10 jan. 2013.

_____.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Documento orientador Programa Incluir -** acessibilidade na educação superior Secadi/ Sesu-2013. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/ arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

CARDOSO, F. G. **Organizações das classes subalternas:** um desafio para o Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão / inclusão**. João Pessoa, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu. pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, dezembro, 1948. Disponível em: < http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em: 13 jan. 2013.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./ abr. 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0 008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/ 0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/ 127509porb. pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009** - as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Almeida/Downloads/conferencia_paris.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

EXTENSÃO E CINEMA:
UMA RELAÇÃO DE SUCESSO NA UNIVERSIDADE

Egeslaine de Nez (UNEMAT)

Resumo

Este artigo objetiva apresentar uma experiência de sucesso da *interface* ensino, pesquisa e extensão, através das atividades realizadas nas disciplinas de graduação e num projeto de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) que se intitula: Formação Continuada dos Egressos e Licenciados do Departamento de Computação, do *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT). Uma das ações extensionistas foi o Cinema Universitário, que propôs uma interlocução com a comunidade, além de ofertar programação cultural. Nas sessões criou-se um espaço de discussão e socialização do conhecimento produzido nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, no Curso de Licenciatura em Computação. A relevância científica desta investigação se estabelece na construção de reflexões sobre os fundamentos teórico-práticos das temáticas das disciplinas. Os resultados analíticos indicaram um desencadeamento de experimentos pedagógicos e didáticos sobre os processos de ensino aprendizagem e principalmente qualificação aos participantes. Assim, as ações de extensão integradas às atividades nas disciplinas da graduação possibilitaram um estudo permanente aos acadêmicos envolvidos, favorecendo o desenvolvimento da *interface* no ensino e na pesquisa. Salienta-se, desta forma, a responsabilidade social das universidades por meio da extensão que, ao expandir-se, impõe um compromisso de produção do conhecimento que possa refletir diretamente no ensino. Enfim, destaca-se nesse interem a importância da indissociabilidade como atividade do fazer acadêmico.

Palavras-chave: Universidade, extensão, cinema.

1. Introdução

A universidade contemporânea encontra-se com imensas responsabilidades sociais que são balizadas na sua atuação e exigem estreita relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse movimento se reporta ao princípio constitucional da indissocialibidade proposto às instituições brasileiras (BRASIL, 2007).

Na especificidade do ensino que se destina à qualificação, não tem função apenas de instrumentalizar os profissionais de conhecimentos sistematizados com base científica, filosófica e tecnológica. Concomitantemente, deve formar sujeitos engajados na transformação da sociedade. Para Saviani (1984) o ensino é uma das formas mais tradicionais de serviço prestado pelas Instituições de Educação Superior (IES) que auxilia no fortalecimento e desenvolvimento do país.

A pesquisa, outro eixo do tripé constitucional, pode ser conceituada como alma geratriz da universidade e um dos instrumentos específicos de sua atuação. Calderón (2007) descreve que é um elemento inerente às atividades de ensino e se articula ao desenvolvimento de habilidades orientadas à procura e a socialização do saber.

Por sua vez a extensão, deve ser compreendida como uma forma de inserção da universidade no contexto social por meio da reflexão e da prática (BOTOMÉ, 1996). É, nessa atividade, que estão concentrados os esforços para quebrar os "muros" institucionais. Esser e Nez (2014) destacam que é de fundamental importância para a própria IES, para a comunidade e para o acadêmico que tem oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

O foco deste estudo é esse último eixo, a Extensão Universitária e objetiva apresentar uma experiência de sucesso da *interface* ensino, pesquisa e extensão, através das atividades realizadas nas disciplinas de graduação e no projeto que se intitula: Formação Continuada dos Egressos e Licenciados do Departamento de Computação, do *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT). O espaço onde o Projeto se desenvolveu foi a Unemat.

Para vencer as barreiras geográficas impostas pela gigantesca extensão territorial do Estado, desenvolve uma estrutura multicampi e multinucleada. Segundo o Anuário Estatístico (2012), a IES está presente em 119 dos 141 municípios mato-grossenses, com 14 *campi* e 10 núcleos pedagógicos. Uma dessas unidades acadêmicas é o *Campus* Universitário do Vale do Teles Pires, que foi fundado em 1994, na cidade de Colider/MT.

Inicialmente, sua premissa era ofertar Licenciaturas Parceladas e Turmas Fora de Sede. Com o crescimento da demanda por formação superior na região, houve uma mudança no perfil do *campus*. Hoje, com caráter permanente oferece dois cursos de Licenciatura (Computação e Geografia) e um curso de Bacharelado (Sistemas de Informação).

Considerando uma característica predominante no que tange à formação de professores, grande parte dos projetos de pesquisa e extensão nesse *Campus* abordam essa temática. Essa experiência destaca uma das atividades do Projeto Formação Continuada, analisa-se aqui especialmente o Cinema Universitário, que serviu de aporte para a oferta de qualificação para a comunidade.

O cinema no espaço educativo

A Sétima Arte, o cinema, possui influência direta sobre as pessoas e suas ações; assim, o modelo, a história ou a referência utilizada nas tramas é uma imagem que permanece e marca os indivíduos de forma incisiva. Este relato de experiência aborda sua utilização na universidade, proporcionando *interface* entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação docente.

Historicamente, Merten (2003) considera que o cinema surgiu em 1894. Os irmãos Lumiére inventaram o *cinematógrafo*, equipamento baseado na descoberta de Thomas Edison, o cinetoscópio (que movimentava fotos dando uma ilusão de movimento). Assim, o *cinematógrafo* era uma câmera de filmar que projetava imagens e foi um sucesso na época. Sua primeira exibição ao público foi em, "Le 28 dé cembre 1895, au Salon Indien du Grand Café à Paris, a lieu la premiére séance puplique payante Du Cinématographe Lumière. Voice, numérisés, lês 10 films qui la composaient" (ASSOCIATION, 2011, p. 4).

No Brasil, apareceu meses depois na cidade do Rio de Janeiro, Rodrigues e Nez (2010) consideram que foi uma novidade esplendorosa para esse período. O cinema, que vai muito além de fotografias e projeção de imagens, surgiu não somente como uma forma de lazer, mas ao longo dos anos foi-se transformando. Louro (2000) expõem que: "[...] era um 'evento social' que mobilizava e fascinava uma expressiva parcela da população urbana" (p. 423 - grifo do autor).

Destarte, elevou-se de tal forma que incentivou adeptos ao cineclubismo. Um deles foi o Cinema e Educação (CINEDUC), criado em na década de setenta que tinha como objetivo analisar:

> [...] as próprias realidades com que atua, partindo do conhecimento do espaço para chegar à ação. Através da linguagem audiovisual, transforma sua ação em atividade lúdica, marcada pelo prazer, expectativa, surpresa, encantamento, buscando a instrumentalização do ser humano como gente transformadora (MONTEIRO e MACHADO, 2010, p. 100).

Assistir filmes é uma prática social relevante, tanto do ponto de vista da formação cultural e educacional, quanto da forma de lazer. Porém, Fresquet (*et all,* 2008, p. 17) afirma que "os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional", não recebendo a merecida atenção dos governantes.

A riqueza das tramas representadas nos filmes encantam e induzem emoções nos indivíduos, seja de tristeza, de alegria, de vitória, de angústia, entre outras. Duarte (2009) comenta que se cria um efeito de realidade que supera outros formatos de arte: "[...] a imagem em movimento produz o que se convencionou chamar de *impressão de realidade*, base do grande sucesso do cinema" (p. 17 - grifo da autora).

Segundo Louro (2000) os expectadores tomam dos filmes doses de magia, romance, aventura, tristeza, drama e mistério, são "[...] capturados pelas imagens e envolvidos pelos sons que antecipavam os perigos, que acentuavam os sofrimentos e os reencontros, que anunciavam a chegada do inimigo" (p. 425). Os interlocutores viajam no mundo da imaginação proporcionado pelas imagens em movimento das películas.

Nesse sentido, Brito *et all* (2011) ressalta que os filmes podem ser utilizados como laços educomunicativos: "A narrativa cinematográfica leva a mente humana por inúmeros caminhos. Assim pode-se dizer que o cinema é um portal para o mundo ou uma janela por onde se observa os acontecimentos do cotidiano retratados em cenas" (p. 06).

É possível, deste modo, afirmar que os filmes podem influenciar o modo de pensar e a compreensão sobre o assunto que retrata, para Espinal (1976): "O cinema, de fato, é um agente invasor que sutilmente nos introduz mil ideias e sentimentos" (p.11). Isso significa dizer que determina a percepção idealizada de um tema, pois a forma como o cinema o exprime identifica e sugere uma determinada opinião/posição em relação ao assunto.

O hábito de frequentar o cinema colaborou muito para a evolução dos estilos (ficção, aventura, comédia, drama, ação, entre outros) que foram surgindo com o passar dos anos nos moldes de curtas e longas metragens. Duarte (2009) expressa que

> Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (p 18).

Quando o cinema é utilizado no espaço educativo de forma adequada, pode potencializar o desenvolvimento de atividades de várias ordens: pessoal, motivacional, profissional e de qualificação. Isto porque pode estimular os expectadores a opiniões sobre assuntos desconhecidos, ou julgamentos apurados de temáticas que abordam a realidade circundante, ou posicionamentos baseados em reflexões e críticas proporcionados por diálogos sobre a obra cinematográfica.

Há que se destacar que a exibição de um filme pode alavancar a criatividade, a ousadia e despertar a curiosidade. As tramas cinematográficas são meios para constituir ouvintes que possam analisar as histórias, contudo, seu maior desafio é conjuntamente formar cidadãos críticos.

Hoje, particularmente uma grande parcela da sociedade não se reporta de forma incisiva à Sétima Arte como na época de seu surgimento, pelo fato de existirem meios alternativos para a difusão da informação, entre eles a internet. Há que se agregar outro dado que é a ausência de espaços (salas de cinema) em algumas regiões brasileiras, como é o caso do município de Colider/MT.

Nesse aspecto, o Cinema Universitário, foco deste relato de experiência, foi desenvolvido como uma modalidade de formação continuada, tanto aos acadêmicos na Educação Superior, quanto aos professores da Educação Básica, trazendo à tona reflexões sobre as práticas pedagógicas através do uso de obras cinematográficas.

Além dessa função estritamente didática, essa atividade que compôs o Projeto de Extensão Formação Continuada, teve como proposição ofertar programação cultural, tornando-se, para tanto, uma ação de efetiva integração com a sociedade, prerrogativa fundamental da extensão, em que a universidade foi instrumento para a inserção crítica dos sujeitos à realidade.

Entretanto, sinaliza-se que tomar tramas cinematográficas como objeto de estudo não significou em hipótese alguma negar a magia e o encantamento que proporcionam aos expectadores. Segundo Espinal (1976) ao trabalhar com o cinema como meio de informação e como produto cultural, deve-se ter o cuidado de não excluí-lo da condição de arte, é preciso, também contextualizá-lo para que não isole o poder de encanto e sedução. Esse foi o intento da atividade realizada neste projeto de extensão na Unemat/*Campus* de Colider/MT.

Metodologia

Na elaboração desta formação continuada através das sessões de cinema, houve a preocupação de se implementar uma interlocução teórico-prática, para não se tender nem para uma ação desvinculada da prática, e menos ainda para a construção de uma prática esvaziada de aporte teórico.

Como se buscava uma *interface* entre ensino, pesquisa e extensão, procurou-se desvelar procedimentos que pudessem agregar valor a esse movimento. Assim, a relação dialógica proposta por Freire (1987) foi o instrumento de reflexão e de análise. Partiu-se, então, de uma concepção que problematizou a realidade dos graduandos nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, do curso de Licenciatura em Computação, além do contexto dos docentes da Educação Básica e Superior, e dos demais participantes oriundos da comunidade em geral.

Por sua vez, as estratégias metodológicas que foram utilizadas constituíram-se etapas concomitantes: a) com os acadêmicos da graduação e a equipe do projeto: grupos de estudos para preparação das sessões; b) com todos os envolvidos na ação extensionista: exibições das obras cinematográficas.

Em sua maior parte, o procedimento das sessões consistiu em assistir o filme e debater os conceitos e outros aspectos relevantes extraídos da trama. Foram desenvolvidas dinâmicas para integrar os participantes, assim como materiais previamente preparados pelos responsáveis que conduziram cada uma das sessões. Em algumas exceções, antes da exibição da película, apresentaram-se alguns conteúdos necessários para sua análise.

Esquadrinhou-se com essa metodologia a construção de referenciais que contribuiriam tanto para a reflexão em si ante os elementos retirados dos filmes, quanto para uma *meta-análise* (ESPINAL, 1976). O intento era criar subsídios que aprimorassem o processo de ensino aprendizagem das disciplinas em questão, além da possibilidade de fomação continuada dos professores, categorizando a *interface* ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, defendeu-se a perspectiva de inserção dos envolvidos sejam professores, acadêmicos e demais participantes oriundos da sociedade em geral.

Ao final de cada Edição realizou-se pesquisa de campo com a finalidade precípua de avaliar as atividades desenvolvidas, servindo como suporte para ações futuras. Os dados levantados foram analisados a partir das abordagens quali/quantitativa (GAMBOA, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Uma experiência de sucesso do projeto extensionista[1]

O Projeto Formação Continuada dos Egressos e Licenciados do Departamento de Computação, do *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT) ocorreu na Unemat entre os anos de 2009 e 2011. Tinha como finalidade oferecer uma proposta de formação continuada que objetivasse qualificar acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação e professores na construção de reflexões sobre os fundamentos teórico-práticos da área do conhecimento envolvida.

Seu pressuposto era de que a formação ocorresse num processo articulado, corroborando com a proposição de que deveria ser contínua, e buscasse aliar teoria e prática, num movimento *na* e *sobre a ação* (SCHÖN, 1992). Sua justificativa e relevância científica se reportam as análises sobre o contexto sócio-histórico e político da educação, bem como a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam.

Uma das atividades do Projeto de Extensão foi o Cinema Universitário, que objetivou estimular análises e reflexões e ao mesmo tempo, apontar formas inspiradoras de tratar problemáticas que surgem no âmbito educativo. Num primeiro momento, a equipe do Projeto se reuniu e desenhou uma espaço para a formação continuada que utilizasse o cinema, cujo eixo de execução estaria dando suporte a *interface* ensino, pesquisa e extensão. Deste encontro surgiu a ideia de envolver os acadêmicos das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino do curso de Licenciatura em Computação, da Unemat/Colider, que eram ofertadas por docentes pertencentes ao Projeto.

1 O relato completo dessa atividade extensionista encontra-se publicado em Nez (2014).

Num segundo momento, ocorreu a preparação das sessões que se desvelou de forma articulada e planejada nas disciplinas e nos grupos de estudos e pesquisas durante o ano de 2009. O enfoque era suscitar discussões em torno de temáticas que compreenderiam a formação pedagógica e as políticas educacionais que desembocavam nas ementas do projeto pedagógico do curso das disciplinas citadas.

Ao todo foram realizadas 2 edições do Cinema Universitário, uma em 2010 e outra em 2011. Cada uma foi composta de 4 sessões que aconteceram aos sábados no período noturno. A Primeira Edição contou com um total de 25 participantes, sendo constituídos de acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação, professores da Educação Básica e membros da comunidade que demonstraram interesse nessa atividade extensionista.

Nas sessões dessa Primeira Edição, além do professor responsável por conduzir as atividades, houve também a inserção de convidados externos enquanto promotores/mediadores dos debates acerca dos temas. Verificar informaçõs detalhadas no quadro que segue:

Quadro 1 – Temáticas e mediadores da Primeira Edição do Cinema Universitário

ORDEM DAS SESSÕES	FILME	TEMÁTICA	MEDIADORES
I	Escola do Rock	Música na escola	Pedagogo escolar
II	Escritores da Liberdade	Projetos de ensino aprendizagem	Licenciado em Computação
III	Clube do Imperador	Ética e avaliação	Filósofo
IV	Sociedade dos Poetas Mortos	Tendências pedagógicas	Pedagogo escolar

Fonte: Nez (2010).

É possível referendar que houve uma preocupação com a transposição didática dos conteúdos ensinados em sala de aula e a sua dimensão prática, visando uma aprendizagem significativa[2]. Por isso, conforme disposição constante no quadro os temas versaram sobre projetos interdisciplinares de ensino aprendizagem, tendências pedagógicas e avaliação (conteúdos da disciplina de Didática), além de inserir uma discussão sobre música abordando uma proposta diferenciada contemplando a ementa de Metodologia de Ensino.

Deste modo, pode-se garantir uma relação profícua entre ensino e pesquisa transcendo para o envolvimento dos acadêmicos dessa Licenciatura, espraiando-se na extensão universitária com a utilização dos filmes. Duarte (2009, p. 13) expõe que: "a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de *competência para ver,* isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar uma história em linguagem cinematográfica" (grifo do autor).

No último encontro da Primeira Edição, houve uma coleta de dados através de questionário estruturado, com uma amostra de 12 participantes (48% do total), onde foi perguntando se gostaram das atividades, 17% responderam que sim e 83% indicaram que foram ótimas. Um dos entrevistados ponderou que: "É incrível a percepção diferenciada, ao assistir filmes discutidos diante de várias concepções e olhares" (Resp. 04).

Noutra questão solicitou-se esclarecimentos acerca do acréscimo de conhecimento na formação e/ou qualificação, os respondentes foram unânimes na afirmativa. Os relatos sugerem indícios de:

2 Explicitações complementares consultar Ausubel (1982) e Moreira (1998) e, para casos específicos na Educação Superior Nez e Maso (2012) e Studer e Casagrande (1999).

"Maior compreensão das fases da educação" (Resp. 12); assim como "contribui para uma visão mais crítica em relação aos filmes assistidos" (Resp. 09) e complementam que: "a cada filme e discussão é possível ter diferentes perspectiva de uma mesma situação" (Resp. 01).

Os resultados analíticos pontuados pela equipe do Projeto de Extensão indicaram um desencadeamento de experimentos pedagógicos e didáticos sobre os processos de ensino aprendizagem e na qualificação dos participantes de um modo geral. A ação extensionista integrada às atividades de ensino na graduação possibilitou pesquisa permanente, favorecendo o desenvolvimento da *interface*.

Portanto, a integração do tripé ensino, pesquisa e extensão, que partiu da sala de aula do curso de Licencitura em Computação e ancorou-se na exibição dos filmes no Cinema Universitário, cumpriu sua proposta com êxito. A justificativa para tal posicionamento está explícita nos fragmentos das respostas dos participantes que identificam a importância da qualificação realizada neste espaço acadêmico. Esses foram passos importantes que contribuíram nos processos de reflexão *na e sobre a prática*, fornecendo subsídios que implicaram na fundamentação teórica para a compreensão dos objetivos e da justificativa da própria formação continuada.

Com relação à Segunda Edição, foi realizada com uma Turma fora de Sede do curso de Administração com Ênfase em Agronegócios[3]. Esse foi um desafio que surgiu da demanda dos acadêmicos que procuraram a equipe do Projeto e expuseram seus interesses. Para sua execução foi necessário outro modelo de organização. Diferentemente da Primeira Edição, não contou com mediadores externos, participaram da implementação apenas docentes da Educação Superior da Unemat de Colider. O quadro a seguir informa os filmes e os temas discutidos.

Quadro 2 – Temáticas e filmes da Segunda Edição

ORDEM DAS SESSÕES	FILME	TEMÁTICA
I	Coah Carter	Chefia e liderança
II	Como enlouquecer o seu chefe	Cultura e clima organizacional
III	Recém chegada	Planejamento da carreira
IV	Com mérito	Pesquisa e metodologia científica

Fonte: Nez (2010).

Estiveram presentes nas 4 sessões que também aconteceram nos sábados à noite 38 acadêmicos. As temáticas abordadas eram relativas ao âmbito da Administração de Empresas com especificidade na área de Gestão de Pessoas e versaram sobre: cultura e clima organizacional, chefia e liderança e planejamento estratégico de carreira. Grifou-se no último filme a importância da pesquisa do espaço universitário, reportando-se, desta maneira às disciplinas de Metodologia Científica e Trabalho de Conclusão de Curso.

A pesquisa de campo realizada ao final dessa Edição contou com uma amostra de 23 participantes, sendo 12 mulheres e 11 homens. Do total de exibições, informa-se que 61% estiveram presentes em 3 sessões, enquanto que 39% assistiram a todos os filmes.

Sobre a questão específica que se reportava ao conhecimento explorado pelo filme na formação profissional, 95% da amostra esclareceram que sim e apenas 01 acadêmico anotou que não contribuiu. Os excertos sugeriram que: "Me despertou! Tive uma renovação pra fazer o TCC" (Resp. 18) e "Foi acrescentado conhecimento, o qual me será útil durante minha vida profissional" (Resp. 07).

3 Curso ofertado em turma única (2008/2011) que foi desenvolvido pelos *Campi* de Colider e Sinop/MT.

Uma questão solicitou aos acadêmicos qual filme foi mais significativo. O destaque foi para a obra cinematográfica **Com mérito**, que segundo os respondentes explorou as temáticas: "Superação e força de vontade" (Resp. 01); "Desafios e valores" (Resp. 11). Um dos participantes esclareceu que: "Todo são ótimos, mas esse foi o que chegou mais próximo da minha realidade" (Resp. 19); "além de demonstrar a responsabilidade que devemos depositar nos estudos e a dedicação em conquistar nossos objetivos" (Resp. 23).

Destaca-se, finalmente, um movimento acelerado na produção do conhecimento pela equipe do Projeto, inclusive dos bolsistas da Extensão, que nas discussões para a preparação do Cinema, produziram estudos, artigos, sinopses, resenhas e resumos com vistas à problematização e reflexão do contexto das obras cinematográficas. Essa prática de formação continuada que articulou o ensino, a pesquisa e a extensão garantiu mudanças qualitativas em termos de aprimoramento científico e profissional, tanto para os que convivem com a Unemat enquanto parceiros, como para os que dela se beneficiam indiretamente (comunidade em geral).

Salienta-se, nestes termos, a responsabilidade social da universidade por meio da extensão que, ao expandir-se, socializa os saberes e impõe um compromisso de produção do conhecimento de excelência que possa refletir diretamente no ensino. Enfim, nesse relato se destacou a importância da indissociabilidade como atividade do fazer acadêmico.

Considerações finais

O cinema ao longo dos anos foi visto quase exclusivamente como uma forma de lazer, porém, transformou-se em instância educativa. Hoje, se constitui num espaço encantador e emocionante que apresenta aventuras com vocabulários diferenciados, mas também um *lócus* de reflexão, construção e disseminação do conhecimento.

Diante das reflexões realizadas ao longo desta investigação foi possível identificar que em síntese, o Cinema Universitário consistiu na realização de sessões, em que foram exibidos filmes previamente selecionados com o objetivo de, a partir de sua análise crítica, proporcionar a construção de análises sobre os temas elencados a *priori*. Sua relevância ponderou-se na medida em que a linguagem cinematográfica foi compreendida como ponto de partida para se tecer discussões acerca das teorias que puderam ser percebidas nas tramas, propiciando-se, assim, reflexões acerca dos conceitos apresentados nas tramas.

O grupo de estudos realizado no momento da preparação do Cinema, promoveu sistematizações, construções e exposições coletivas numa construção permanente de conhecimentos. A partir dessa experiência o docente e o acadêmico da Educação Superior se inseriram no universo da pesquisa, buscando compreender criticamente os fenômenos que observam e participam.

Nas sessões da Primeira Edição criou-se um espaço de debate e socialização de conteúdos das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, da Licenciatura em Computação. Enquanto que na Segunda Edição, também ficou evidente o caráter pedagógico de algumas histórias cinematográficas, conforme perceptível nos dados analíticos apresentados pesquisa de campo.

É notório que o cinema é até hoje instigante ao público, com obras interessantes e até polêmicas buscando, sempre, apresentar gêneros diferentes que possibilitem constituir um cidadão consciente da realidade circundante. A compreensão do uso adequado dos filmes neste Projeto pretendeu auxiliar na identificação de uma metodologia coerente para trabalhá-lo na Educação. Essa foi uma das finalidades desta atividade extensionista.

Conclui-se, com esse relato de experiência que a formação continuada a partir das sessões de cinema é uma proposta de qualificação de indivíduos crítico-reflexivos, comprometidos com seu desenvolvimento profissional e engajados na sociedade contemporânea. Esse foi um trabalho árduo e exaustivo que cumpriu sua função de formação envolvendo acadêmicos, professores da Educação Básica e Superior, além da comunidade numa perspectiva de integração do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Referências

ANUÁRIO estatístico da Unemat 2012. Pró-Reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional. Cáceres: Unemat, 2012.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa:* a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982

ASSOCIATION Frèires Lumière. *Historia do cinema*. Disponível em: <http://www.institut-lumiere.org/francais/films/1seance/accueil.html> Acesso em: 23 ago. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante:* o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar; Caxias do Sul: EDUCS, 1996.

BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil.* São Paulo: Saraiva, 2007.

BRITO, R. B. *et all*. *A sétima arte na educação:* o cinema como laço educomunicativo. Campina Grande: 2011. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0569_0746_01.pdf> Acesso em: 14 abr. 2014.

CALDERÓN, A. I. (coord.) *Educação superior:* construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

DUARTE, R. *Cinema e educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESPINAL, L. *Consciência critica diante do cinema.* São Paulo: Don Bosco, 1976.

ESSER, F.; NEZ, E. Um estudo de caso das práticas extensionistas na Universidade do Estado de Mato Grosso (Campus de Colider). *VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2014. (CD-ROM).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, A. *et all*. *Novas imagens do desaprender***:** uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.) *Pesquisa educacional:* quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 Anos de educação no Brasil.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MERTEN, L. C. *A criança e a produção cultural do brinquedo à literatura:* criança e cinema. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003.

MONTEIRO, M.; MACHADO, R. Educação pelo cinema: cinema na educação. ALVES, G.; MACEDO, F. *Cineclube, cinema & educação.* Londrina: Praxis, 2010.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa.* Brasília: UnB, 1998.

NEZ, E. Da sala de aula ao cinema universitário: um relato da interface ensino, pesquisa e extensão. *Expressa Extensão.* UFPel, v. 19, p. 109-123, 2014.

_____; MASO, L. T. K. F. Práticas de ensino de língua inglesa: a importância dos jogos educativos na formação acadêmica. *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.* Anais. São Cristovão: UFS, 2012. (CD-ROM).

RODRIGUES, R. M. B.; NEZ, E.; Cinema: contextualizando obras literárias e incentivando a leitura através da sétima arte. *IV Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade.* São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2010. (CD-ROM).

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade.* São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivo. NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STUDER, C. E.; CASAGRANDE, L. D. R. Aprendizagem significativa: relato de experiência no ensino superior. *Paidéia.* Ribeirão Preto, dez. 1999.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL E DE PEDAGOGIA: AS MODALIDADES PRESENCIAIS E EAD NOS ESTADOS DE MT E MS

Elaine Cristina Vaz Vaez Gomes[1]

Carina Elisabeth Maciel [2]

Resumo

Analisam-se neste artigo aspectos da história da educação superior no Brasil destacando-se as modalidades presenciais e a distancia (EAD). O estudo analisa os cursos de Serviço Social e Pedagogia nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul utilizando os dados estatísticos do INEP.

Palavras-chave: Serviço Social. Pedagogia. Políticas de educação superior. Educação a distância.

Introdução

Este artigo objetivou analisar os cursos de Serviço Social e Pedagogia no período demarcado de 1995 a 2012, considerando os dados estatísticos do INEP que oportuniza desenvolver análise comparativa dos referidos cursos em Mato Grosso-MT e Mato Grosso do Sul - MS, destacando neste processo a expansão da educação superior nos dois cursos, principalmente na modalidade a distancia (EAD).

Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior - GEPPES e do Projeto Políticas de Expansão Educação Superior no Brasil - OBEDUC/CNPq. O artigo está organizado em cinco partes: na primeira é apresentada a história da educação e da educação superior no Brasil, bem como sua oferta por meio da EAD; no segundo item é apresentada parte da historia dos cursos de pedagogia de forma geral; no terceiro item a história do curso de serviço social; no quarto item, tecemos uma análise comparativa entre os dois cursos, destacando as modalidades presenciais e a EAD; e finalmente desenvolvemos as considerações finais enfatizando a expansão e institucionalização da educação superior nos dois estados.

História da educação e o ensino superior no Brasil

A respeito da cronologia da história da educação brasileira destaca-se a educação no período colonial, no Império e na Republica. Saviani (2007, p. 12) menciona que tal "periodização se guiava pelo parâmetro político".

Salientamos que não se trata da realização do "estado da arte" sobre a história da educação no Brasil, entretanto de forma breve será apresentado no Quadro 1, a seguir eventos importantes sobre a periodização da evolução da história do ensino no Brasil, objetivando contribuir de forma sucinta sobre sua cronologia.

1 Universidade Católica Dom Bosco - vazvaez@terra.com.br

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - carina22em@gmail.com

Quadro 1 - Evolução da história do ensino no Brasil

Período	EVENTO
Colonial	Jesuítas 1500-1759 Pombalina 1759-1822
Monárquico	Império 1822-1889
Republicano	Primeira República 1889-1930 Era Vargas 1930-1945 Nacional Desenvolvimentismo 1946-1984 Militar 1964-1989 Transição Democrática 1984-Hoje

Fonte: Elaborado a partir de Histedbr (2014)

Explicitamos que na história da educação no Brasil, destaca-se a década de 30, pois em 1931 ocorreu um importante evento que é a criação do Ministério de Educação, junto da saúde e em, 1932 outro evento de grande relevância denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Com base nos estudos de Silva (2011) o Manifesto dos Pioneiros, foi um documento que, representou na época uma importância bastante relevante ao levantar questões como a laicidade, a gratuidade como questão de responsabilidade do Estado, a defesa de projeto tendo em vista a escola pública, instigando uma nova história na educação e propiciando novos projetos pedagógicos.

Outro evento de destaque na história da educação no Brasil é referente às Leis Orgânicas que foram instauradas em 1942 e 1946, trata-se de um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo.

Na sequencia de grandes eventos na história da educação brasileira, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases de Educação - LDB. A seguir apresentamos de forma breve algumas legislações importantes na história da educação no Brasil (Quadro 2).

Quadro 2 - Legislações da Educação no Brasil.

Ano	Evento
1947	Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB
1961	Promulgação da primeira LDB Lei 4024.
1968	Lei nº 5540 - Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
1969	Entra em vigor a Lei nº 5.540 da reforma universitária regulamentada pelo Decreto nº 464.
1971	Lei nº 5692 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias.
1980	Realização da I Conferencia Brasileira de Educação (CBE).
1982	Lei nº 7044 - Altera os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
1991	Realização da sexta e última CBE.
1996	Realização do I Congresso Nacional de Educação CONED e promulgação da segunda LDB, Lei nº 9394.

Fonte: Elaborado a partir de Saviani (2007, p. 16-17).

Salientamos que no Brasil a LDB define e divide o sistema de educação básica e superior.

A Educação Superior no Brasil é disponibilizada por meio de universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados) (BRASIL, 2014).

Ensino superior na EAD

A Educação a distancia inicia-se no Brasil a partir do Decreto nº 2.494 de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB/1996.

A seguir, de forma breve o Quadro 3 demonstra o processo de institucionalização do Ensino Superior a distancia no Brasil a partir das legislações que regulamentam a Educação a Distância no Brasil.

Quadro 3 - Evolução do Ensino Superior na EAD no Brasil

Ano	Evento
1986	Criado a Comissão de especialistas do Ministério da Educação e Cultura MEC
1986	Criado o Conselho Federal de Educação para discutir a proposta de uma Universidade aberta
1992	Criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC
1993	Convenio entre MEC e Universidade Públicas Brasileiras.
1994	Criado o Sistema Nacional de Educação a Distância SNEAD
1996	Lei nº 9394 de 20/12 LDB
1996	Decreto nº 1.917 de 27/05 Criação da Secretaria de Educação a Distância SEED
1997	Criação oficial do Programa de Informática na Educação, sendo vinculado SEED/MEC
1998	Decreto nº 2494 regulamenta o artigo 80 da LDB
1998	Decreto nº 2561 altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2494/1998 que regulamenta o disposto no art.80 da Lei nº 9394/1996
1998	Portaria nº 301/1998 trata da normatização dos procedimentos para credenciamento de instituições para oferta de cursos nas modalidades EAD.
2005	Decreto nº 5622 caracterização da educação a distância como modalidade educacional
2006	Decreto nº 5800 é instituída a Universidade Aberta do Brasil UAB
2006	Decreto nº 5773 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2007	Decreto nº 6303 Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Fonte: Elaborado a partir de Costa (2012).

História do ensino superior do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia surgiu no Brasil por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 04/04/1939, projeto do Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Vargas. O curso era ofertado por meio da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que era chamada Universidade do Brasil (DURLI; SCHERIBE, 2011).

A seguir o Quadro 4 apresenta, de forma breve, a trajetória histórica do curso de pedagogia no Brasil.

Quadro 4 - Trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil

Ano	Evento
1939	Decreto Lei nº 1190 Da organização a Faculdade Nacional de Filosofia.
1942	Decreto Lei n. 4244 Lei Orgânica do Ensino Secundário.
1946	Decreto Lei 8558 Criação do Ministério de Educação e Saúde.
1946	Decreto Lei 8530 Lei Orgânica do Curso Normal.
1961	Lei 4024 LDB e currículo mínimo. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1962	Parecer CFE n. 251 estabelece nova regulamentação do curso de pedagogia, duração de 4 anos e poucas alterações no currículo.
1962	Parecer CFE n. 292 regulamenta a licenciatura organizada por meio de 3 disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, mantendo o título de bacharel e licenciatura em pedagogia.
1968	CFE 252 Organização e Funcionamento dos cursos, extinguiu a distinção entre bacharel e licenciatura, apresentando a proposta dos especialistas em administração escolar, inspeção, dentre outros.
1968	Lei 5540 Reforma Universitária.
1972	Lei 5692 LDB.

Fonte: Elaborado a partir de Brito (2006), Durli e Scheribe (2011) e Vieira (2008).

História do ensino superior do curso de Serviço Social

O ensino superior na graduação de Serviço Social é ofertado no Brasil em 1936 em São Paulo e, posteriormente no Rio de Janeiro, em 1937, na época capital brasileira (CASTRO, 2010).

O Quadro 5 evidencia de forma breve a trajetória histórica do curso de Serviço Social no Brasil.

Quadro 5 - Trajetória Histórica do Curso de Serviço Social no Brasil

Ano	Evento
1947	Código de Ética Profissional do Assistente Social
1953	O ensino de Serviço Social foi reconhecido por meio da Lei no 1.889, de 13 de Junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais.
1957	A profissão foi regulamentada com a Lei nº 3252
1965	Código de Ética Profissional do Assistente Social
1975	Código de Ética Profissional do Assistente Social
1982	Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social
1986	Código de Ética Profissional do Assistente Social
1993	Código de Ética Profissional do Assistente Social
1993	Lei nº 8662 Regulamentação da Profissão
1994	Resolução nº 290 sobre o Código de Ética Profissional
1994	Resolução nº 293 sobre o Código de Ética Profissional
1996	Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, a qual está baseada no Currículo Mínimo, aprovado em Assembleia Geral Extraordinária em 08/11.
1996	Resolução nº 333 sobre o Código de Ética Profissional
1997	Padrões de Qualidade para autorização e Reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social.
1999	Diretrizes Curriculares ABEPSS
2001	CNE/ 492 Emiti parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social
2001	CNE/1363 Retifica o parecer CNE/492 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Serviço Social.
2002	Resolução CNE/ CES nº15 a respeito das Diretrizes
2007	Resolução CNE/ CES nº 02 Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos a integralização e duração dos cursos de graduação bacharelados na modalidade presencial.
2007	Resolução CFESS nº 512 reformula as normas gerais para o exercício da fiscalização profissional e atualiza a Política Nacional de Fiscalização.
2010	Lei nº 12.317 Dispõe alteração referente a Lei de Regulamentação da Profissão
2010	Política de Estágio em Serviço Social da ABEPSS
2011	Resolução nº 594 sobre o Código de Ética Profissional

Fonte: Elaborado a partir de informações disponíveis no site da UNIPAC/UDI (2011).

Tendo em vista o objetivo de analisar de forma comparativa os cursos de pedagogia e de Serviço Social nas modalidades: presencial e EAD, mostraremos na Tabela 1, a seguir o comparativo no número de matrícula entre os dois estados, conforme dados estatísticos do INEP no período de 1995 a 2012.

Tabela 1 - Número de matrículas Pedagogia Presencial e EAD

Ano	BRASIL		MATO GROSSO		MATO GROSSO DO SUL	
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD
1995	116.852	-	2.265	-	2.315	-
1996	123.700	-	2.896	-	2.387	-
1997	121.845	-	3.423	-	2.871	-
1998	139.893	-	4.060	-	2.928	-
1999	168.758	-	4.492	-	4.131	-
2000	217.546	1.383	6.642	813	4.955	-
2001	261.091	5.200	6.794	1.570	6.017	-
2002	322.874	39.338	6.832	1.570	7.213	189
2003	373.878	47.532	8.745	773	7.579	340
2004	388.350	49.077	8.678	647	6.735	691
2005	372.159	69.500	6.730	1.420	5.832	796
2006	357.742	107.525	7.354	-	4.943	1.202
2007	335.180	157.313	5.061	2.495	4.125	3.049
2008	313.608	222.596	4.755	4.384	4.202	5.633
2009	287.127	286.771	4.096	3.938	4.078	7.924
2010	301.529	273.833	4.326	1.969	5.818	10.863
2011	310.423	282.219	4.621	442	4.214	14.924
2012	312.499	296.295	4.649	500	3.722	26.413
Total Geral	4.825.054	1.838.582	96.419	20.521	84.065	72.024
1995/2003 Δ%	219,9	3336,9	286,1	-4,9	227,4	79,9
2003/2011 Δ%	-17	493,7	-47,1	-42,8	-44,4	4289,4
2011/2012 Δ%	0,7	5	0,6	13,1	-11,7	76,9

Fonte: Elaborado a partir de dados do censo da educação superior brasileira: 1995-2012.

A tabela 1 evidencia que o curso de pedagogia na educação a distancia iniciou seu processo de institucionalização no ano de 2000 em MT, com 813 alunos e dois anos depois em MS com 189 alunos. Observamos que no período de 2003 a 20011 a educação a distancia em MT teve uma diminuição no número de matrículas, com -42,8% e em MS no mesmo período aponta um aumento de 4289,4% e uma diminuição de -44,4% no curso presencial. Podemos observar que a educação a distancia em MS oportuniza a expansão do curso, totalizando 72.024 matrículas - um expressivo número quando comparado com o curso no MT com 20.521 matrículas.

Tabela 2 - Número de matrículas Serviço Social Presencial e EAD

Ano	BRASIL		MATO GROSSO		MATO GROSSO DO SUL	
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD
1995	19.027	-	277	-	275	-
1996	19.237	-	269	-	267	-
1997	20.152	-	286	-	248	-
1998	20.928	-	295	-	242	-
1999	22.121	-	280	-	257	-
2000	23.262	-	362	-	267	-
2001	25.599	-	351	-	226	-
2002	28.266	-	326	-	227	-
2003	31.986	-	336	-	290	-
2004	36.125	-	352	-	390	-
2005	42.164	-	304	-	563	-
2006	47.867	-	303	-	686	-
2007	52.868	31.115	441	-	787	2.303
2008	57.731	101.890	661	-	907	6.931
2009	62.681	68.055	790	-	857	11.776
2010	68.724	74.474	1.004	-	1.864	16.071
2011	72.019	80.650	1.499	-	919	16.262
2012	75.551	97.428	1.674	-	636	24.473
Total Geral	726.308	453.612	9.810	-	9.908	77.816
1995/2003 Δ%	68,1	-	21,3	-	5,4	-
2003/2011 Δ%	125,1	159,2	346,1	-	216,9	606,1
2011/2012 Δ%	4,9	20,8	11,7	-	-30,8	50,5

Fonte: Elaborado a partir de dados do censo da educação superior brasileira: 1995-2012.

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que o curso de Serviço Social no Estado de MS teve aumento considerável no ano de 2009, apontando 11.776 matrículas na educação a distância. Vale ressaltar que no período de 2003-2011 ocorreu aumento expressivo de matrículas assinalando 606,1% quando comparado ao presencial, que no mesmo período assinalou 216,9%, interessante observamos que esse dado quando comparado ao MT é inferior, com o aumento de 346,1% para o período de 2003-2011.

Tabela 3 - Distribuição por matrículas - por gênero (FEM/MAS)

ANO	MATO GROSSO								MATO GROSSO DO SUL							
	Pedagogia				Serviço Social				Pedagogia				Serviço Social			
	Presencial		EAD		Presencial		EAD		Presencial		EAD		Presencial		EAD	
	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS
1995	2.049	216	-	-	265	12	-	-	2.064	251	-	-	254	21	-	-
1996	2.660	236	-	-	260	9	-	-	2.089	298	-	-	252	15	-	-
1997	3.114	309	-	-	274	12	-	-	2.598	273	-	-	237	11	-	-
1998	3.740	320	-	-	284	11	-	-	2.549	379	-	-	227	15	-	-
1999	4.157	335	-	-	271	9	-	-	3.574	557	-	-	246	11	-	-
2000	5.900	742	698	115	342	20	-	-	4.332	623	-	-	253	14	-	-
2001	6.021	773	974	596	331	20	-	-	5.327	690	-	-	215	11	-	-
2002	6.040	792	974	596	305	21	-	-	6.380	833	158	31	213	14	-	-
2003	7.741	1.004	669	104	312	24	-	-	6.711	868	294	46	270	20	-	-
2004	7.629	1.049	565	82	326	26	-	-	6.055	680	604	87	363	27	-	-
2005	6.085	645	1.150	270	283	21	-	-	5.223	609	700	96	522	41	-	-
2006	6.732	622	-	-	280	23	-	-	4.492	451	783	419	628	58	-	-
2007	4.516	545	2.279	216	405	36	-	-	3.763	362	2.700	349	728	59	2.001	302
2008	4.147	608	3.819	565	612	49	-	-	3.846	356	4.981	652	827	80	5.922	1.009
2009	3.828	268	3.352	586	757	33	-	-	3.737	341	7.067	857	801	56	9.938	1.838
2010	3.911	415	1.814	155	944	60	-	-	5.364	454	9.995	868	1.708	156	14.189	1.882
2011	4.309	312	412	30	1.418	81	-	-	3.842	372	13.822	1.102	854	65	14.707	1.555
2012	4.315	334	457	43	1.587	87	-	-	3.374	348	24.508	1.905	589	47	22.031	2.442
Total Geral	86.894	9.525	17.163	3.358	9.256	554	-	-	65.612	6.412	75.320	8.745	9.187	721	68.788	9.028

Fonte: Elaborado a partir de dados do censo da educação superior brasileira: 1995-2012.

A tabela 3 demonstra em ambos os cursos a presença relevante do gênero feminino marcada desde a concepção dos referidos cursos. Observando o período de 1995-2012, verificamos que em 2004 ocorreu maior número de matrículas no curso de pedagogia em MT, destacando a modalidade presencial, com 1.049 matrículas do gênero masculino. Ressaltamos que o total de matrículas na educação a distancia sobressai o MS, apontando 8745 matrículas do gênero masculino, enquanto MT assinala o total de 3.358. Percebemos que ocorre a expansão de matrículas do gênero masculino

na profissão de pedagogia em MS, por meio da educação a distancia. Vale ressaltar que o total de matrículas na modalidade presencial MT se sobressai, com 9.525 matrículas do gênero masculino, enquanto MS tem 6.412 matrículas.

Considerações finais

A Educação Superior no Brasil, oferecida por meio da modalidade a distancia na década de 90 com a promulgação da LDB/1996 contribui para o desenvolvimento, regulação, organização e expansão da Educação Superior. Este artigo analisa os cursos de Serviço Social e Pedagogia nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul nas modalidades: presencial e EAD. A pesquisa consiste em análise documental e dos dados estatísticos, considerando elementos quantitativos e qualitativos.

A partir dos dados estatísticos do INEP no período de 1995-2012, observamos que tal demarcação aponta na história da educação superior o momento da aprovação da LDB/1996 e do Decreto nº 2.494/1998, os quais propiciam mudanças na história dos cursos, ampliando a oferta da educação superior a distancia. Os dados revelam que o gênero feminino sobressai em ambos os cursos e nas duas modalidades de ensino, indicando a influência do gênero feminino na história dos cursos.

Outro fator a ser destacado é referente ao ano da implantação da educação a distancia em MS, o curso de pedagogia inicia-se em 2002, logo após o Decreto nº 2.494/1998 que regulamenta o ensino na modalidade EAD, apontando 189 alunos. O Serviço Social em 2007, após a regulamentação do Decreto nº 5.622 e da instituição da UAB em 2006, com 2.303 matriculados, conforme dados da tabela 1.

Outra especificidade é inerente ao MT o curso de pedagogia inicia-se em 2000 com 813 matriculados na EAD, observamos um aumento no número de matrículas em 2008 apontando 4384 alunos (as). O Estado também mostra um número maior na modalidade presencial com 96.419 matrículas no curso de pedagogia. Com relação ao gênero o estado totaliza 9525 matrículas do gênero masculino na modalidade presencial.

Quando comparado ambos estados percebemos que na modalidade a distância MS aponta 8745 matrículas do gênero masculino no curso de pedagogia e MT aponta 3358.

Com relação à expansão na educação a distancia sobressai o estado de MS a pedagogia chega em 2012 apontando 26413 matriculados, MT apenas 500 matriculados e o curso de Serviço Social tem sua expansão no ano de 2009 com 11.776 matriculados em MS. Na modalidade presencial observamos que o curso de pedagogia sobressai no ano de 1995 em MS aponta 2315 e MT no mesmo ano 2265. Vale ressaltar que a oferta é apenas em instituições privadas no curso de serviço Social em MS. Portanto, atentando-se para este dado observa-se a necessidade do Estado de MS, instigar debates que propiciem discussão de uma proposta que vise a articulação para a formação de alunos (as) em instituições públicas em ambos os cursos no MS, contribuindo para a implantação de universidades públicas principalmente no curso de serviço social em MS, pois o estudo demonstra a evidência de demanda em ambos os cursos.

Os dados evidenciam que a partir da oferta da EAD na educação superior ocorre um significativo aumento no número de estudantes matriculados na educação superior na modalidade a distancia principalmente no curso de Serviço Social totalizando 72.024 matriculados conforme tabela 1. Os resultados possibilitam avançar nas discussões tendo em vista a relevância do processo de implantação, oferta e expansão da educação superior, principalmente no que se refere ao acesso e permanência de estudantes nesse nível de educação, considerando tal expansão um avanço na oferta de vagas, mas indicando que tal condição não é suficiente para garantir a democratização da educação superior.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior brasileira: 1995-2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. Portal Brasil. Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil. 13/11/2009. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-supe rior>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index. php?option=com_content&vi ew=article&id=61:decreto-no-5622-19122006-decreto& catid=14:dec retos&Itemid=44>. Acesso em: 4 ago. 2014.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/ no1/1breve_historico_ curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

COSTA, Jociane Rocha de Macedo. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume. ufrgs.br/bitstream/ handle/10183/49813/000850605.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jul. 2014.

DURLI, Zenilde; SCHEIBE, Leda. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 79-109, julho, 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoem foco/article/ view/104>. Acesso em: 14 jul. 2014.

PUC-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Curso de Serviço Social**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/graduacao/servico-social>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *et al*. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, set./dez., 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Almeida/Downloads/321-311-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. **Marx a critica da educação da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. São Paulo: Ideias e Letras, 2011.

UNIPAC/UDI. Universidade Presidente Antonio. Faculdade Antonio Carlos de Uberlândia. **Quando surgiu o serviço social no Brasil**. 29 mar. 2011. Disponível em: <http://servicosocialunipacudi.blogspot.com.br/2011/03/quando-surgiu-o-servico-social- no.html>. Acesso em: 14 jul. 2014.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. **Anais...** 1º Simpósio Nacional e XX Semana da Pedagogia, realizada no período 11-13, novembro, 2008, Unioeste, Cascaval - PR. Disponível em: <http://www.unioeste.br/ cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Sites consultados

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Institucional –** quem somos. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/paginas/ver/1>. Acesso em: 1 ago. 2014.

UNESP. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". **A reviravolta de Pombal**: nasce a educação laica. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/ handle/ 123456789/110>. Acesso em: 4 ago. 2014.

UNESP. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". **Os primeiros tempos: a educação pelos Jesuítas**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp. br/handle/123456789/109>. Acesso em: 28 jul. 2014.

UNESP. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". **Entrevista com o Professor Jamil Cury sobre a LDB**. Disponível em: <http://www.acervodigital. unesp.br/ handle/123456789/76>. Acesso em: 4 ago. 2014.

A DOCÊNCIA COMO OBRA DE ARTE UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de Santana
(UFMT)

GT 12 – Educação Superior

Resumo

O trabalho que apresento trata-se de uma pesquisa de doutorado, na linha *Cultura, Memória e Teorias em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. A pesquisa tem como tema a formação dos professores da educação superior, vista como constituição de estilos de docência. A questão que movimenta o trabalho é: "*como alguém se torna o que é?"* nascida do pensamento filosófico de Friedrich Nietzsche, especialmente do conceito de *vivência*. A tese defendida é que a docência é feita de estilos singulares, embora encontremos elementos comuns ao modo de ser do professor. Uma lógica sustenta este procedimento: as implicações da vida para a constituição do estilo da docência. Assim sendo, procurou-se operar uma inversão de perspectiva: olhar a formação dos professores da educação superior a partir do próprio professor, da sua vida. Para isso, se valeu do conceito de *otobiografia* criado por Jacques Derrida como elemento operador da análise das entrevistas feitas com os professores que gentilmente colaboraram com a pesquisa.

Palavras-chave: professores da educação superior – vivências – estilos.

Introdução

Este trabalho trata-se de tese defendida no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa *Cultura, Memória e Teorias em Educação*, cujo tema é a docência na educação superior, quando se trata de professores que são oriundos de áreas não voltadas ao ensino. A pesquisa, de cunho filosófico-educacional, aborda a formação desses professores.

De acordo com o filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900), em quem busco as ideias que fundamentam este trabalho, a produção de um autor é sempre marcada pelas suas vivências (NIETZSCHE apud MONTEIRO, 2009, p. 40). Se bem assim, ao escrever este trabalho, falo, principalmente, de mim mesma, das minhas vivências como pessoa formada para ser engenheira civil e que se tornou professora da educação superior. Meus instintos tomam a palavra, porém, sem descuidar do rigor que requer um trabalho científico.

De acordo com Marton, "Não há, pois, como dissociar vida e obra, biografia e trabalho filosófico" (MARTON, 2000, p. 49). Ao iniciar o texto, pareceu-me indispensável dizer quem sou e o fiz a partir de uma parte da minha história. Conto-a, principalmente, para mim mesma, sou a primeira destinatária da narração, reflito. O meu interesse pela formação dos professores da educação superior decorre das minhas vivências como professora universitária. Ao narrar minha trajetória na docência da educação superior, faço um diálogo com a produção de Pimenta e Anastasiou e de alguns outros autores da área educacional.

A seguir, trago o texto que resultou da pesquisa, estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, exponho os elementos que compõem a pesquisa e a sua contextualização. Apresento um breve histórico sobre a composição do quadro docente da UFMT e, com dados dos registros da Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da UFMT, procuro compor uma visão institucional dos professores do campus de Cuiabá.

No capítulo seguinte, apresento os conceitos que dão fundamentação à pesquisa: inicialmente, o conceito de *vivência* de Friedrich Nietzsche. Para Nietzsche, uma pessoa se torna o que é com as suas vivências (NIETZSCHE apud MONTEIRO, 2009, p. 31), ideia que norteia este trabalho. A seguir, o conceito de *otobiografia* de Jacques Derrida, bem como a reconcepção desse conceito, realizada por Silas Borges Monteiro, como procedimento metodológico nas pesquisas em educação. Após, evidencio pensamentos de Gilles Deleuze que ajudam na compreensão da perspectiva metodológica, bem como do jogo entre o público e o privado. Encerro o capítulo com o pensamento de Nietzsche sobre a *vida como obra de arte*.

No capítulo final, expresso o que pude *ouvir*, ou seja, o que ressoou em mim, nas narrativas dos professores: os elementos constituintes dos seus estilos da docência.

A escolha do tema

O atual quadro da educação superior no Brasil, com destaque à sua expansão relativamente desordenada, desde o início da década de 1990, fez com que profissionais de diversas áreas do conhecimento encontrassem na docência da educação superior um meio importante de atuação e renda. Segundo dados oficiais, em 1991, Mato Grosso contava com dezessete instituições de educação superior e, em 2004, com 47 instituições. Em 1995, havia 111 cursos de nível superior oferecidos em todo o estado; em 2007 totalizavam

483. Em termos de funções docentes, eram 2.052 em 1995, 6.247 em 2007 e 7.007 em 2009 (MEC/INEP/Deaes apud VELOSO, SILVA e BERALDO, 2006). Esse cenário indica claramente a expansão da oferta de empregos na docência da educação superior em Mato Grosso e provoca as seguintes questões: quem são esses professores? São os abnegados que dedicam parte das suas vidas, dos seus tempos, para ensinar? São profissionais movidos por uma vocação para o ensino? São doutores que recebem bons salários para se dedicarem também à pesquisa? Como esses profissionais, que não foram formados para a docência, estão se tornando professores desse nível da educação?

Pimenta e Anastasiou (2005) nomeiam os docentes universitários que não tiveram formação pedagógica como *ocupantes da docência* e apontam como condição para a superação dessa situação a profissionalização nesse campo.

Tarcia (2001, p. 155) contribui para a problematização da pesquisa com o seguinte comentário sobre o profissional liberal que assume o magistério:

> Esse profissional liberal-docente possui a formação técnica em seu curso de graduação e a formação prática, muitas vezes, adquirida por meio do exercício profissional. Quanto aos aspectos de sua formação pedagógica e política, não há oportunidade de serem desenvolvidos ao longo de sua carreira.

Pimenta e Anastasiou (2005) entendem que, em se tratando de professores da educação superior, o conceito de *desenvolvimento profissional* é mais adequado que o de *formação*, dada a complexidade de um processo que envolve ações e programas de formação inicial e de formação em serviço. Nesse sentido, conhecimento e compreensão de si mesmo são condições para a promoção do desenvolvimento profissional do professor e, de acordo com Nietzsche, para alguém se conhecer é preciso ter ouvidos para as próprias vivências (NIETZSCHE, Genealogia da moral: uma polêmica, §1).

Nos anos 1990, a preocupação com a formação dos professores chega aos professores da educação superior. Perguntavam-se como formar pessoas que já tiveram uma graduação inicial, mas em áreas não voltadas ao ensino? As respostas foram as mais diversas: "é uma questão de teorias"; "é uma questão de currículo"; "é uma questão de política"... Neste trabalho proponho olhar essa formação sob outra perspectiva. Embora as teorias, o currículo, a política, entre outros assuntos, sejam aspectos importantes na formação do professor, proponho olhar o seu desenvolvimento profissional a partir dele mesmo. Em vez de uma epistemologia da prática, uma epistemologia do sujeito.

O caminho labiríntico

O caminho percorrido na realização da pesquisa é labiríntico, com avanços, retrocessos, tateamentos, experimentações, caminho para a perdição, porque muitas vezes é preciso perder os referenciais antigos para que o novo apareça.

A questão que movimenta o trabalho é: como os professores da educação superior se tornam o que são. O "tornar o que se é" é um movimento constante, um devir, conforme explica Viesenteiner: "Tornar-se o que se é, porém, acontece unicamente na vida e precisamente através da *Erlebnis*, de modo que tornar-se se converte em um imenso processo de experimentação essencialmente fluido" (VIESENTEINER, 2009, p. 7)[1].

A formação dos professores foi tomada neste trabalho como constituição de si. E constituição de si é "tornar-se o que se é", o que acontece unicamente na vida, através das vivências. Para Nietzsche, ao se tornar o que é, a pessoa adota estilos de vida. A docência é um gesto da vida dos professores, por isso o pressuposto primordial deste trabalho é que ao se tornarem o que são, eles adotam estilos de docência. Sendo assim, adota-se como hipótese que a docência é feita de estilos singulares, embora encontremos elementos comuns ao modo de ser do professor. Essa ideia é sustentada por uma lógica: as implicações da vida para a constituição do estilo da docência. Então, o objeto desta pesquisa é o professor, mais precisamente, a sua narrativa, e a formação é tomada como constituição de estilos de docência.

Em sendo assim, a pesquisa se propõe a compreender a docência na educação superior, quando se trata de professores que são oriundos de áreas não voltadas ao ensino. Com este propósito, persegue os seguintes objetivos:

a) tirar da vida o material para pensar a docência na educação superior;
b) perceber como a docência chega à vida desses professores;
c) compreender os elementos que constituem os estilos da docência.

O principal operador teórico do trabalho é o conceito de *vivência* de Friedrich Nietzsche. A ideia de *vivência* decorre da absoluta singularidade de cada professor. Desse conceito desdobram-se outros que também têm papel importante na pesquisa:

[1] *Erlebnis:* vivência na língua alemã.

instinto, *vontade de potência e afeto*. De Jacques Derrida tomo o conceito de *otobiografia*, para o trabalho com as narrativas dos professores. O pensamento de Gilles Deleuze sobre *diferença e repetição* é inspiração para a perspectiva adotada. Também de Deleuze, faço uso de ideias sobre *instintos e instituições*. No campo educacional, diálogos com a produção de Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, entre outros autores, colaboram na compreensão do cenário formativo dos professores da educação superior e suas possibilidades contemporâneas. Também orienta o trabalho a produção de Silas Borges Monteiro sobre o emprego do conceito de *otobiografia* de Derrida, como método de escuta dos textos autobiográficos nas pesquisas em educação.

Este trabalho, não obstante seja ausente de ação experimental, trata-se de uma pesquisa empírica, uma vez que o uso de entrevistas lhe confere essa denominação.

Dadas os recortes e as escolhas epistemológicas que fiz, precisava ouvir alguns professores da educação superior e tomei como foco professores do campus de Cuiabá da UFMT por ser o campus onde atuo como professora e onde cursava o doutorado.

Para evitar a narrativa cronológica, comum nas pesquisas que trabalham com histórias de vida, escolhi como eixo orientador das entrevistas, oferecer aos interlocutores, palavras da vida acadêmica, do ambiente docente da educação superior, e solicitar que eles falassem o que essas palavras suscitassem neles. Em uma pesquisa sobre professores que se fundamenta no pensamento nietzschiano, é melhor perguntar- lhes o que eles vivem. Nesse sentido, foram escolhidas 22 palavras, uma sigla e a sequência de três letras que remetem à docência como um gesto da vida. São as seguintes: **a**ula; **b**eleza; **c**onhecimento; **d**idática; **e**studante; **f**ormação; **g**estão; **h**oje; **i**dentidade; **j**uventude; **K**epler ou **K**ant; **l**eituras; **m**agistério; **n**ocivo; **o**rdem; **p**rofessor; **q**ualidade; **r**ealização; **s**ocial; **t**rabalho; **u**niversidade; **v**alor; a sigla: **W**WW e a sequência de letras: **X**, **Y**, **Z**. Cada palavra escolhida começa com uma letra do abecedário, daí a entrevista ser denominada de *entrevista abecedária*.

As palavras da *entrevista abecedária* funcionaram como um disparo para o interlocutor falar sobre a vida dele, falar de si e fazer isso em uma determinada posição: como professor. Ele disse dos estilos a partir das suas vivências. A ideia das vivências é porque não coloquei em debate com os professores o que significavam as palavras. Desse modo, eles falaram sobre cada palavra a partir das suas vivências. Por exemplo,

quando era dada a palavra *aula*, não se fazia a pergunta: *o que é significa aula para você?* Mas, *o que você tem a dizer quando pensa em aula?* E a pessoa ao dizer, remetia à vida dela. Então, ela pensava a educação a partir da vida dela. Uma resposta do tipo: "aula é uma prática social...." é diferente de "eu não gosto muito de dar aula, prefiro fazer pesquisa". É bem diferente uma coisa da outra e é do segundo caso que tratei.

Esse é o modo como pensei capturar o pensamento dos professores, os conhecimentos por eles produzidos. Para ouvi-los, oferecer palavras da vida acadêmica e ver como eles são afetados por elas. Buscar nas narrativas as *pedras preciosas do conhecimento*. Nietzsche (NIETZSCHE, Sobre o futuro de nossas instituições de ensino, § 5)[2] chama a atenção para a importância das vivências para a produção de conhecimentos, referindo-se a elas como *pedras preciosas do conhecimento*.

A seguir, defini os critérios para a composição do grupo de interlocutores. Considerando que método otobiográfico consiste em uma escuta minuciosa das narrativas autobiográficas, decedi que o grupo deveria ser constituído por seis professores, sendo dois de cada grande área do conhecimento: *Ciências Exatas*; *Ciências Humanas e Sociais*; e *Ciências Biológicas e da Saúde*. A opção por dois professores de cada grande área do conhecimento objetivou ouvir pessoas com formações diversas. Outro critério para a escolha dos interlocutores foi a experiência deles no magistério superior, para o que foram consultadas as datas de suas admissões na Instituição. De acordo com as informações prestadas pela SGP/UFMT, existe no campus de Cuiabá 410 professoras e 517 professores. Considerando a pequena diferença entre o número de homens e de mulheres do quadro docente, decidi, também, que a quantidade de professores e de professoras ouvidos seria igual.

O passo seguinte foi um encontro individual com cada um dos professores, para a realização da *entrevista abecedária*. As entrevistas se efetivaram no período de 18 de maio de 2010 a 26 de agosto de 2012. Todas foram gravadas em vídeo e tiveram a duração média de uma hora e trinta minutos. O tom autobiográfico foi uma característica sempre presente nas narrativas, motivo pelo qual escolhi o método otobiográfico para o trabalho com elas, que não é de análise, mas de *escuta*. Não fiz tratamentos estatísticos, análises de discurso, tabulações de recorrências e outros procedimentos tradicionalmente adotados nas pesquisas. Não as manipulei com a

[2] N.B.: As citações dos textos de Nietzsche estão de acordo com a convenção usada nas publicações acadêmicas sobre o autor: autor, título da obra, seção em que se encontra a citação.

expectativa de revelar o fenômeno causa-efeito. Não dei ao trabalho que realizei com elas o caráter de exame ou de análise. Com elas pretendi dialogar: escutei e depois tive algo a dizer. Também, no meu entender, neste trabalho não caberia a clássica relação sujeito-objeto, pois essa dicotomia demanda neutralidade e distanciamento da parte do pesquisador e por eu fazer parte do universo estudado, isso não seria possível. De acordo com Nietzsche, "Para aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido." (NIETZSCHE, Ecce Homo, Por que escrevo livros tão bons, §1). Nesse sentido, acreditei que as minhas vivências como professora da UFMT, por 32 anos, me ajudariam a ter ouvidos para as vivências dos meus colegas.

Com vistas à contextualização da pesquisa, apresentei algumas ideias de autores do campo da educação sobre a formação dos professores da educação superior, bem como, trazido principalmente da produção de Benedito Pedro Dorileo, um breve histórico da constituição do quadro docente da UFMT, e os primeiros movimentos com vistas à formação desses professores. Para acrescentar outros elementos à contextualização da pesquisa, levantei junto à Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP), unidade da Pró-Reitoria Administrativa (PROAD) da UFMT, informações sobre os professores ativos permanentes do campus de Cuiabá.

A escuta

Ouvir, no método otobiográfico, é partilhar afetos e, assim, atribuir sentido ao que foi dito; é criar uma narrativa a partir da narrativa do outro. Não me coloquei como leitora, mas como ouvinte das produções dos meus colegas. As narrativas dos professores foram tomadas como conhecimento produzido por eles. Não fiz análise psicológica, não busquei um sentido oculto, uma essência para além do que estava sendo dito. Tomei como verdade o que foi narrado. Não visei à generalização, não procurei a repetição, mas reconhecendo que poderia ocorrer, propus dar tratamento diferenciado a ela com o pressuposto de que a repetição diz de um só indivíduo e que nela está a diferença (DELEUZE, 2009).

O que procurei ouvir na narrativa de cada professor foram os elementos constituintes do estilo da docência. Esses elementos são os afetos, são *pathos*, são da vida. Então, o que busquei ouvir nas narrativas não era o que as palavras da *entrevista*

abecedária significava para o professor, mas como a ideia da palavra o afetava. Por exemplo, quando o professor falava sobre aula, ele não pensava na ideia, no significado de aula, mas a palavra aula o remetia a uma espécie de simplificação de toda a sua experiência com aula. Então, as palavras da entrevista funcionaram como *disparadores* das narrativas, imagens do pensamento que os afetavam de um jeito imprevisível, porque quando era solicitado a um professor falar sobre uma determinada palavra, não queria dizer que este fosse falar apenas sobre essa palavra, o que ele falava dependia de como foi afetado pela ideia dela e as pessoas são afetadas de modos diferentes pelos mesmos fatos.

Portanto, cada narrativa foi ouvida como algo que emerge do que é mais pessoal: os afetos que constituem o professor. Por isso, a diferença está nos afetos que tomam uma narrativa e outra. Então, era necessário saber que tipos de afetos moviam esses professores. O estilo da narrativa, diz do estilo do autor, no entanto, vários estilos compareceram em uma mesma narrativa, mas tomei como pressuposto que existia um estilo preponderante.

O resultado da *escuta* das narrativas dos professores apresentado não são transcrições diretas das falas dos mesmos, mas o resultado da aplicação da otobiografia nas narrativas. Ao apresentar o que eles disseram, expus apenas o que eu pude ouvir do que eles disseram, o que ecoou em mim. Ouvi os professores porque eles tinham algo a dizer, mas no meu texto, eu disse de mim. Não busquei o sentido do que foi dito, mas lhe atribui um sentido. Uma das propostas deste trabalho foi pensar o professor como aquele que fala e tomar isso como um efeito. Investir que o nome próprio, a assinatura, a fala, são efeitos.

Os professores que participaram como interlocutores nesta pesquisa foram: da área das Ciências Exatas: Prof.ra M.ª Eunice Pereira dos Santos, do Instituto de Computação e o Prof. Dr. Norman Barros Logsdon, da Faculdade de Engenharia Florestal. Da área das Ciências Humanas e Sociais: Prof.ra D.ra Paola Biasoli Alves, do Instituto de Educação e o Prof. Dr. Adriano Marcos Rodrigues Figueiredo, da Faculdade de Economia. Da área das Ciências Biológicas e da Saúde: Prof.ra D.ra Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso, da Faculdade de Nutrição e o Prof. Edson Virgílio Martins, da Faculdade de Ciências Médicas.

Conclusão

Este trabalho traz elementos importantes para reflexões, debates e muitas outras pesquisas sobre a formação dos docentes da educação superior, com relação a professores oriundos de áreas não voltadas ao ensino. Com destaque para a ideia de que a docência é feita de estilos singulares, embora encontremos elementos comuns no modo de ser do professor.

A escuta das narrativas dos professores tornou mais perceptível os elementos constituintes dos seus estilos de docência e estes são diversos. Concluiu-se, também, que compartilham saberes, opiniões e, até mesmo, estilos.

As narrativas, gravadas em vídeo, é um material proveniente da vida para pensar a docência na educação superior, não apenas nesta pesquisa, mas, também, em outros estudos que poderão ser realizados.

Concluiu-se que os docentes ouvidos, não chegaram à carreira acadêmica por um motivo específico, mas pela casuística do destino. Para alguns deles, como Norman e Édson, a docência na universidade foi um sonho desde os tempos de alunos da graduação. No entanto, Norman perseguiu esse sonho se preparando para ele com cursos de pós-graduação e Édson preferiu seguir o caminho da medicina, ingressando na carreira docente somente muitos anos depois. Para Eunice, a docência foi uma perspectiva objetiva de trabalho quando chegou a Cuiabá, mas foi afetada pela mesma de tal modo, que nunca mais a deixou. Paola, filha de professores universitários, entende que esse era seu destino, talvez fosse mesmo. Adriano desejava ser militar da Força Aérea ou engenheiro de aeronáutica. No entanto, cursou economia concomitantemente com engenharia civil e quando teve contato com a pesquisa, foi afetado de tal forma que não quis mais deixá-la. A universidade seria, então, um meio de realização da sua vontade. Tereza não planejou a carreira acadêmica, objetivava ser nutricionista. O ingresso dela no quadro docente da UFMT foi por um movimento de vontade de expansão, desejava mudanças na sua vida, mas também a estabilidade de um emprego público. Então, também para ela, a UFMT foi um meio de satisfazer seus instintos. Lembremos Deleuze (2005) para quem os organismos têm tendências que se satisfazem nas instituições.

Concluiu-se também que os elementos que constituem os estilos da docência são os afetos. Monteiro (2013) diz que estilos comunicam os afetos incorporados, por isso eles

têm sentido. Para Nietzsche, o sentido de todo estilo é comunicar um estado interior, um *pathos* interior. Um corpo não é constituído por apenas uma configuração de estados interiores, mas por muitas, por isso, também existem diversas possibilidades de estilos. Ao receberem cada palavra da entrevista, os professores foram afetados e falaram de coisas diversas. Diversos estilos, diversos estados interiores, diversos *pathos*, porque diversas são as vivências.

O movimento que realizei, de dar voz ao professor e, mais ainda, de dar um tratamento diferenciado a essa voz, no sentido de buscar os afetos que constituem os seus estilos de docência, pode ser o primeiro passo para que outros pesquisadores comecem a adotar tal prática. A utilização do método otobiográfico é uma experiência recente e o objetivo dos que trabalham com ele é desconstruir hábitos e crenças tradicionais, criando circunstâncias que favoreçam o surgimento de novas perspectivas para as pesquisas em educação. Portanto, a aplicação desse método no trabalho com as narrativas dos professores, representou mais um passo para a sua consolidação como método eficaz para as pesquisas que trabalham com textos autobiográficos. A oferta de palavras escolhidas previamente para as entrevistas, inaugurada nesta pesquisa, mostrou-se um instrumento interessante, uma vez que atendeu ao esperado, isto é, evitar as narrativas cronológicas do tipo histórias de vida.

Em Deleuze (2009), a repetição remete a uma potência singular, e dela não se pode deduzir a generalidade: a diferença tem na repetição sua potência. Quando falam do conhecimento, professores falam de si. São cientistas da computação, engenheiros, psicólogos, economistas, nutricionistas, médicos: diferem entre si; afirmam-se como individualidade. Têm apreço pela gestão, pela pesquisa, por outras áreas. Professores transitam entre saberes. A docência não lhes basta: querem algo que lhes distinga. Buscam por tarefas e fazeres que os tornem aquilo que são. É destino deles: tornar-se o que são. "A diferença habita a repetição [...] A diferença está entre duas repetições" (DELEUZE, 2009, p. 136). Entre o que se repete, o ensino, a ordem, encontra-se o que difere: a gestão, a pesquisa, o saber diverso, e isso não é catalogável, pois é da ordem do singular, o que dá ao ensino um tom de incompletude. A questão é que ao docente da educação superior sempre haverá predicados que lhe concedem outro sentido que não apenas o de trabalhar com o conhecimento em função dos seus alunos, uma indeterminação. Há um horizonte diante daquilo que não se determina, uma positividade indicando caminhos da diferença. Reduzi-la significará comprimir o que deseja ser expansão (DELEUZE, 2009, p. 243).

Professores da educação superior, além de lidarem com o ensino, assumidamente a atividade primordial da universidade, fazem pesquisas, realizam projetos de extensão e assumem funções de gestão. Os professores transitam por essas atividades no decorrer das suas carreiras e não aflorou nesta pesquisa uma lógica que regule esse movimento, provavelmente, porque não existe. Então, o que existe são impulsos orgânicos, operadores fisiológicos: instintos, afetos, e esses são da ordem da idiossincrasia, da singularidade, da individuação.

Os professores são afetados pelas experiências estéticas e, ao serem afetados, criam estilos. Experiências nem sempre agradáveis, confortáveis, tranquilizadoras, mas, muitas vezes, experiências que incomodam, que tiram do eixo, que desorientam, que produzem algum movimento, mesmo que seja para a perdição porque é preciso perder os referencias antigos, para que novos apareçam. É preciso fazer experiências com o pensamento para que haja a criação.

"No limite, todo escrito é à sua maneira autobiográfico, todo pensamento traz à luz uma existência" (MARTON, 2000, p. 49). Deixei aqui um pouco da minha existência, do meu estilo, da minha vida, da minha arte.

Referências

DELEUZE, Gilles. Instintos e instituições [1955]. In:_____. **A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas (1953-1974).** Traduzido por Hélio Rebello Cardoso Junior. São Paulo: Iluminuras, 2005. Tradução de: L'île déserte et autres textes. Textes et Entretiens 1953-1974.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2009.

MARTON, Scarlet. Nietzsche, reflexão filosófica e vivência. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 143, p. 41-54, out.-dez. 2000.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores**. Uma investigação otobiográfica. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Antologia de textos de Nietzsche sobre vivências**. Cuiabá, 2009. Mimeografado.

_____. **A escritura e a diferença: uma leitura de Jacques Derrida.** Disponível em: <http://effufmt.blogspot.com.br> Acesso em: 21 mar. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**. Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Além do bem e do mal.** Prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino**. Escritos sobre Educação. Organização, tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

TARCIA, Rita Maria L. Docente do ensino superior: a importância da formação pedagógica para a qualidade do ensino. **Revista de Ciências da Educação**, n. 4, 2001.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria Lima. Educação Superior no Mato Grosso: 1991 – 2004. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004**. Brasília, 2006.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Experimento e vivência:** a dimensão da vida como pathos. Campinas: UEC, 2009. Tese (Doutorado em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMT: DESAFIOS PARA A GARANTIA DE DIREITOS NO ENSINO SUPERIOR

GABRIELLE DOS SANTOS[1]

LEANA OLIVEIRA FREITAS[2]

Resumo

Este estudo apresenta como centralidade o Programa de Assistência Estudantil da UFMT, dedicando-se a analisar como suas ações se efetivam em uma perspectiva de garantia de direitos e de permanência aos estudantes da UFMT. A pesquisa empreendida por este estudo tem caráter qualitativo, apoiada em dados quantitativos, e como procedimentos metodológicos foram utilizados o levantamento bibliográfico, a análise de fontes documentais e o grupo focal como técnica de coleta de dados. Para analisar o modo que a política de Assistência Estudantil vem se desenvolvendo na realidade das IFES, foi pontuado o contexto de transformações conjunturais, políticas e econômicas que reconfiguram a realidade do acesso e a permanência no ensino superior público. A Assistência Estudantil apresenta-se como política pública em processo recente de expansão e consolidação. Este trabalho dedicou-se a analisar os efeitos das ações do Programa de Assistência Estudantil na UFMT numa perspectiva de garantia de direitos e de permanência dos jovens no ensino superior público.

Palavras-chave: Políticas públicas. Políticas para educação superior. Assistência Estudantil. Acesso e permanência.

Introdução

Este estudo toma como centralidade a política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso, dedicando-se a analisar de que modo suas ações se efetivam em uma perspectiva de garantia de direitos e de permanência ao ensino superior público, a partir da aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que tem como propósito "ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (PNAES, 2010). Tem-se como intuito, portanto, analisar os desdobramentos e as contribuições efetivas do Programa de Assistência Estudantil da UFMT na garantia de permanência de estudantes de baixa renda na universidade com vistas à conclusão de seus estudos com sucesso e qualidade.

A Assistência Estudantil, compreendida como direito social e em processo recente de constituição, expansão e afirmação como política pública no Brasil, insere-se no campo temático das políticas públicas voltadas para educação, desenvolvendo-se no sentido de promover medidas que visam apoiar a democratização do acesso ao ensino superior público, numa perspectiva de equalização das oportunidades de ingresso ao sistema educacional brasileiro e efetivação da garantia de direitos, a partir das quais possam ser viabilizadas condições de permanência aos estudantes de baixa renda ingressantes na universidade. Nessa direção,

> A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e tenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de trancamento de matrícula e

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso.

2 Professora do Programa de Pós Graduação em Política Social (Mestrado) e do Departamento de Serviço Social do ICHS/UFMT.

> abandono. (VASCONCELOS, 2009, p. 604).

Pode-se inferir que a Assistência Estudantil entra definitivamente na agenda pública como política de governo a partir da instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil, em 12 de dezembro de 2007, através da Portaria Normativa nº. 39, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Este documento foi elaborado a partir das discussões e demandas elencadas pelo Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior), que por muitos anos promoveu o debate e explicitou em seus documentos próprios a necessidade de estabelecer políticas que viabilizem o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes em condições de vulnerabilidade social (PNAES, 2007). Segundo o Plano, também, para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, se faz necessário associar a qualidade do ensino a uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender as necessidades básicas dos estudantes ingressantes nas universidades. São concepções de consenso do Fórum, definidas em seus encontros nacionais, com o objetivo de discutir e fortalecer as ações de assistência desenvolvidas pelas IFES,

> A democratização do acesso implica na expansão da rede pública, bem como na abertura de cursos noturnos. A democratização da permanência implica na manutenção e expansão dos programas de assistência. (FONAPRACE, 1993, p. 110)

> As propostas dizem respeito a uma política que possa assegurar ao estudante sua permanência na Universidade e com isso, possibilitar melhor desempenho nas questões acadêmicas e, por conseguinte, melhor qualificação. (FONAPRACE, 1993, p. 161)

O PNAES constitui-se, então, na matriz diretiva que define ações de Assistência Estudantil que deverão ser executadas pelas IFES brasileiras. Este conjunto de iniciativas e estratégias foi construído, fundamentalmente, com base nas pesquisas sobre perfil socioeconômico do estudante de graduação das universidades federais, realizadas pelo FONAPRACE entre os anos de 1996/1997 e 2003/2004. As pesquisas empreendidas constataram uma realidade semelhante à do conjunto da população brasileira: 43% dos estudantes pertenciam às categorias C, D e E – que compreendem estudantes provenientes de famílias, cujos chefes têm atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, cuja renda familiar média e é até um salário mínimo e meio (PNAES, 2007). Desse modo, o desempenho acadêmico só pode se expressar de forma desigual, uma vez que os estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados, não dispõem de recursos para suprirem suas mais básicas necessidades, o que, somado a outros fatores determinantes (internos ou externos à Universidade), pode ocasionar a retenção e a evasão no ensino superior. O FONAPRACE reitera que as dificuldades socioeconômicas desta parcela de estudantes, são apontadas como uma das causas externas dos índices elevados de evasão e da retenção, por uma parcela de 14% dos estudantes.

A busca pela diminuição das desigualdades socioeconômicas é um imperativo no processo de democratização da universidade e de toda sociedade brasileira. Contudo, esse processo de democratização deve ir além do acesso às IFES públicas e gratuitas, há necessidade em criar mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentados por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e excluídos social e economicamente.

Na perspectiva de promover a democratização das instituições públicas de ensino superior, atender as necessidades de grande parcela dos estudantes e reafirmar a necessidade de alocação na matriz orçamentária das IFES de recursos para viabilizar projetos e ações que oportunizem "a permanência no meio universitário em condições dignas e equânimes" (PNAES, 2007), o Plano prevê ações nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico aos estudantes de baixa renda. São objetivos

expressos no documento:

> 1) garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida; 2) garantir que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil. (PNAES, 2007, p. 11).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil foi convertido em Programa Nacional de Assistência Estudantil, mantendo a mesma sigla, através do Decreto de Lei nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. O Decreto reafirma como objetivos centrais:

> I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
> II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
> IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (PNAES, 2010).

Uma diferença significativa em relação à Portaria nº 39 do MEC, que instituiu o Plano, é que apesar de manter os critérios de seleção dos estudantes sob responsabilidade das IFES, o Decreto determina, de maneira mais detalhada, os estudantes que devem ser prioritariamente atendidos, como se observa em seu Artigo 5º: "Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior" (PNAES, 2010).

Mesmo o PNAES sendo um programa de âmbito nacional, as IFES possuem autonomia para utilizar e administrar os recursos, conforme suas demandas, particularidades locais e especificidades regionais. As ações estratégicas são formuladas e executadas pelas instituições de ensino, que são responsáveis por operacionalizar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa, além de estabelecer metodologia e critérios de seleção dos estudantes beneficiados.

A efetivação do PNAES como programa, através do Decreto Presidencial nº 7.234, e o aumento gradativo do investimento federal específico para esta política (como pode ser observado no Quadro 01), contribuíram sobremaneira para o reposicionamento da Assistência Estudantil na estrutura organizacional das IFES brasileiras, bem como para sua afirmação como política de governo, a partir do momento em que apresenta dotação orçamentária específica e investimentos crescentes. Contudo, se faz necessário ressaltar que, apesar do aparente salto quantitativo de recursos financeiros ano a ano, a política de expansão de vagas nas universidades públicas, preconizada pelo Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), tende a ampliar progressivamente o ingresso de estudantes nas IFES. Em outras palavras, apesar dos aumentos nominais de recursos, estes parecem não ser proporcionais à expansão acelerada de vagas no ensino superior público.

QUADRO 01.

EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO DESTINADO À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PERÍODO DE 2008 –2013					
2008	2009	2010	2011	2012	2013
R$ 125.300 milhões	R$ 203.800 milhões	R$ 304 milhões	R$ 367.300 milhões	R$ 504 milhões	R$ 750 milhões

Fonte: Portal do Ministério da Educação/MEC. Elaborado pelas autoras.

Os investimentos federais em educação foram ganhando magnitude com a implementação do Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, no governo Lula da Silva (2003 - 2010). Esta ação é parte

integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, conjunto de programas que visam a melhoria das condições de educação pública e privada no Brasil. As ações do REUNI contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de ações pedagógicas no combate à evasão, entre outras medidas, tendo como finalidade a diminuição das desigualdades sociais no país. Em seu artigo 2.º, apresenta, também, a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil como uma de suas metas, articulando ações com o intento de garantir avanços no sistema universitário de ensino, reduzindo as taxas de abandono e de retenção.

No que se refere à política de expansão relacionada com a centralidade assumida pela Assistência Estudantil nesse contexto, o Relatório de Acompanhamento do REUNI, publicado pela ANDIFES em 2010, aponta que as diretrizes do programa somadas à implementação de ações afirmativas de naturezas distintas no cenário contemporâneo incorporam ao ensino superior do Brasil um contingente populacional pertencente às camadas de menor renda, o que exige das IFES a expansão e o aprimoramento de seus Programas de Assistência Estudantil.

Sobre os resultados da adoção do REUNI na Universidade Federal de Mato Grosso, o mesmo Relatório de Acompanhamento do Programa, indica o aumento expressivo de vagas como resultado positivo desse processo,

> O aumento na oferta de vagas dos cursos de graduação presencial de 2006 para 2010 chegou a 67%, dos quais 44% se deram no período do Reuni. Destaca-se a abertura de vagas e cursos noturnos, que chega a 41% do aumento no período, com avanço na consolidação da interiorização. (p. 106)

Metodologia de pesquisa

Os procedimentos metodológicos que envolveram a realização deste estudo incluíram: levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada, análise de fontes documentais (relatórios institucionais e estudos socioeconômicos) e a realização de grupo focal como técnica de coleta de dados. Tratou-se, portanto, de pesquisa de caráter qualitativo, com apoio no referencial quantitativo, a partir dos quais, para a organização e análise dos dados, estes receberam, no estudo de caráter qualitativo, tratamento por meio de análise de conteúdo das falas dos sujeitos entrevistados e tratamento estatístico, através da utilização de gráficos e tabelas, para os dados de natureza quantitativa.

Para fins da realização deste estudo, o recorte selecionado para esta pesquisa constitui-se por: estudantes que fazem parte do Programa de Assistência Estudantil oriundos do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFMT, que estão último ano de seus cursos de graduação. O ICHS compreende os cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, Bacharelado e Licenciatura em Geografia, Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Serviço Social. A escolha por este *lócus* para análise não se deu de forma aleatória, pelo contrário, é reflexo da inserção das pesquisadoras no curso de Serviço Social deste Instituto, e justifica-se, também, por este espaço concentrar um dos números mais expressivos de bolsistas entre os Institutos e Faculdades da Universidade.

Justifica-se a escolha pelo grupo focal como técnica de pesquisa por possibilitar a exploração de diferentes aspectos e opiniões sobre os tópicos guia a serem debatidos, além de propiciar maior dinamismo e espontaneidade na apreensão dos relatos e experiências dos sujeitos participantes. Os grupos focais correspondem à participação dos sujeitos que discutem, refletem e respondem um tópico orientador. Para Gatti (2005, p. 09) "o grupo focal é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado".

Resultados e discussão

Os auxílios da assistência estudantil inserem-se no conjunto de estratégias públicas de enfrentamento às desigualdades sociais tão em voga na atualidade, ancoradas na transferência monetária aos seus beneficiários, acompanhadas de exigências específicas como, no caso da UFMT, rendimento acadêmico como condicionalidade à permanência no programa.

A fim de compreender o modo que a política vem se efetivando, em uma perspectiva de garantia de permanência, relacionada ao Objetivo III do PNAES "reduzir as taxas de retenção e evasão" (PNAES, 2010), depreendeu-se a análise do desempenho acadêmico dos estudantes para compreender em que medida a Assistência Estudantil relaciona-se e possibilita o bom desempenho curricular. Desse modo, estabelecemos a relação entre a participação no Programa de Assistência Estudantil da Universidade e o aproveitamento acadêmico dos estudantes beneficiados, a partir dos relatos dos estudantes entrevistados e dos dados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes do ICHS.

Entende-se que as ações de Assistência Estudantil, direcionadas pelo PNAES, devem ter como prioridade fundamental viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de agir, de modo preventivo, para minimizar as situações de evasão e retenção decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Sendo assim, positivamente é possível observar que os auxílios (Permanência, Alimentação e Moradia) garantem um mínimo de dignidade aos estudantes de baixa renda que, uma vez de posse desses benefícios, conseguem manter-se na Universidade podendo dedicar-se com mais tranquilidade aos seus estudos. Como podemos observar nos relatos, que evidenciam uma percepção positiva dos estudantes sobre a relação entre a participação no Programa de Assistência Estudantil e a qualidade de seu desempenho acadêmico,

> Assim, eu vejo a permanência, a política, o programa de assistência estudantil como (...) muito importante para se manter e manter o foco no estudo, inclusive ao entrar na universidade eu trabalhava como jovem aprendiz, foi um momento em que realmente a gente sente as dificuldades mesmo de conciliar o estudo com o trabalho em questão do rendimento mesmo, de não conseguir acompanhar, pelo menos como a gente espera e isso a gente entende que vai ter reflexos na formação em si, como requerimento para uma formação continuada de qualidade, além do acesso e depois passei por três meses para ser contratada em uma escola onde trabalhava, mas antes, durante o processo ainda, saiu o edital para bolsa e eu nem sabia, foi uma pessoa que trabalhava no mesmo local que me informou que havia essa possibilidade. Tentei e consegui logo no primeiro semestre, foi onde tive que escolher se ficaria na universidade ou no trabalho. (ESTUDANTE 5)

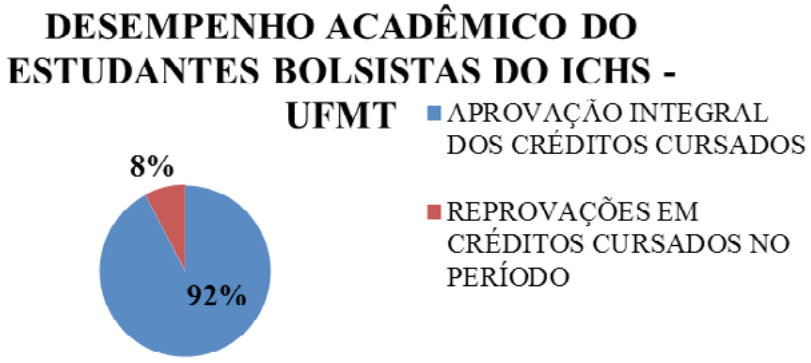
> Só consegui no terceiro semestre, então foi um ano assim bem difícil assim para mim economicamente e depois que você entra na bolsa, você tem um tranquilidade de estudar e vivenciar a universidade que você não tinha antes. Então, quando você está sem a assistência da universidade dai você pensa. "Vou ter que trabalhar para me sustentar aqui, que horário que eu vou estudar, né?".Tem muitas dúvidas, mas acho que depois que você consegue a assistência da universidade mesmo acho que muda completamente a própria qualidade que você vive o curso e a universidade, né? É outra coisa né? (ESTUDANTE 3)

> Você tem um foco né? Você consegue colocar um foco nos estudos e não nas condições financeiras ali, tenta equilibrar os dois, mas tem um foco específico no estudo. (ESTUDANTE 6)

No que se refere ao desempenho acadêmico do grupo de estudantes do ICHS selecionados para esta pesquisa (Gráfico 01), observa-se que, de maneira geral, os estudantes beneficiados apresentam bom rendimento acadêmico, expresso na aprovação total das disciplinas cursadas, o que sinaliza para um aproveitamento acadêmico satisfatório e de qualidade para o estudante.

Contudo, se faz necessário ressaltar que a Assistência Estudantil não deve ser a única responsável pelo bom desempenho curricular dos estudantes, uma vez que vários fatores condicionam e influenciam o aproveitamento acadêmico, fatores estes internos e externos à Universidade, dentre eles, condições adequadas de ensino e de infra-estrutura, quantidade adequada de professores, disponibilidade de laboratórios, acesso à informação, bem como as particularidades referentes ao histórico escolar de acesso ao sistema de ensino básico de cada estudante. Concordamos com LEITE (2012), que enfatiza que a Assistência ao Estudante "não pode ser responsabilizada sozinha por um reflexo positivo na formação acadêmica dos bolsistas, constitui-se num fator relevante em seu desempenho (p. 77)".

Gráfico 01.



Fonte: Relatório de Renovação do Programa de Assistência Estudantil, Coordenação de Assistência Social, UFMT.
Dados referentes ao período letivo de 2013/2.

Conclusões

Ainda que a aprovação PNAES tenha significado um avanço importante na afirmação e formalização da política de Assistência Estudantil pelo Estado, e, como apresentado anteriormente, possamos visualizar um aumento progressivo dos recursos orçamentários destinados à sua execução, faz-se necessário analisar a efetivação desta política de maneira crítica.

Cislagui e Silva (2012), afirmam do "equívoco" (p. 505) de se equiparar a política de Assistência Estudantil à política de Assistência Social, uma vez que estas possuem naturezas distintas. A política de Assistência Social, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742, de 1993, é regida pelos princípios:

> Art. 1º A Assistência Social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de Seguridade Social não contributiva, que prove os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.
>
> Parágrafo Único. A assistência social realiza-se de forma integrada as políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, a garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais. (LOAS, 1993)

Desse modo, a Assistência Social incide sobre a parcela da população que se encontra nas camadas de pobreza ou de extrema pobreza. Objetiva prover o que seria o mínimo social para a existência. Nesta perspectiva, explorada por Cislagui e Silva (2012), a focalização excessiva da política de assistência ao estudante nega a natureza universal da política de educação, passando a reproduzir a lógica predominante na política de Assistência Social, e esvazia uma proposta de ensino que estenda a permanência como direito de todo o estudante.

A política de Assistência Social defronta-se permanentemente, nas palavras de Leite (2012), com o binômio seletividade versus universalidade, ou seja, aborda a assistência na sua forma mais aparente: como ajuda pontual e personalizada aos grupos de maior "vulnerabilidade social" (p. 470).

Evidente que, neste contexto, a Assistência Estudantil sofre dos mesmos estigmas da Assistência Social para se firmar como política pública de direito, e acaba por ser tomada como uma "expressão da assistência social no âmbito universitário" (CAMPOS : FREITAS : VELASCO, 2012, p. 5), reproduzindo ações pontuais e focalizadas. Segundo as autoras mencionadas,

> A assistência estudantil (...) compartilha a mesma problemática da Política Nacional de Assistência Social que, marcada historicamente por ações pontuais, seletivas e focalizadas, condizentes com a própria formação social do país de cultura paternalista e clientelista, só recentemente alcançou de política pública, logo dever do Estado e direito social. Ainda assim, na sua implementação persevera suas marcas de origem. No entanto a assistência estudantil está diretamente vinculada à Política de Educação e tem como órgão gestor a Instituição Federal de Ensino Superior e o Ministério da Educação. (p. 05)

Dessa forma, observa-se a tendência a seletividade na implementação das políticas sociais de caráter assistencial, recaindo na focalização excessiva como preceito na sua execução. O que se manifesta, evidentemente, dentro da realidade universitária. Em que pese os avanços legais e de financiamento, a partir do PNAES, destaca-se que maioria dos programas de Assistência Estudantil, incluindo o da UFMT, apresenta a "carência socioeconômica" e o desempenho acadêmico como critérios de seleção e de permanência nos serviços. Sobre este aspecto, apresentamos o quadro com a disposição do número de estudantes atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil da UFMT no ano de 2014:

Quadro 2

Quadro de Alunos Atendidos da Assistência Estudantil por campi - 2014/1	
Campus	
Cuiabá	809
Rondonópolis	395
Araguaia	447
Sinop	335
Total de Estudantes	1986

O quadro demonstra, portanto, o número de estudantes que são atualmente atendidos pelo Programa. Considerando a ampliação de vagas nas IFES, juntamente com a aprovação da política de Ações Afirmativas que garante a reserva de 50% de vagas para estudantes de baixa renda, entendemos que o contingente de estudantes que chegam à Universidade demandando por condições de permanência, tende a aumentar progressivamente.

Os dados explicitam a necessidade de não se perder de vista os princípios de atendimento universal das políticas voltadas para educação e a ampliação das políticas de permanência, que representem "não só ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, através de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia, disponibilidade de material de estudo" (ANDES, 1996, p. 29)

Desse modo, enfatiza-se que na maioria das instituições universitárias, incluindo-se a UFMT, os programas parecem insuficientes para atender toda a parcela de estudantes potencialmente alvos da Assistência Estudantil, pois, como aponta a terceira pesquisa do Perfil dos Estudantes das IFES realizada pela FONAPRACE e divulgada em 2011, em âmbito nacional 43, 67% dos estudantes fazem parte das classes C, D e E, com renda familiar de até 03 salários mínimos. Na UFMT, esse percentual é de 46,88% (FONAPRACE, 2011). Afirmam Campos, Freitas e Velasco (2012, p. 11), "a relação assistencial-acadêmico não pode se dar sustentada em uma lógica perversa que não apenas focaliza e gera estigma como retira do horizonte a universalização de um direito, que é o direito à educação."

Faz-se importante destacar que, ao longo da trajetória da assistência ao estudante na Universidade, as bolsas de natureza assistencial apresentaram, historicamente, uma vinculação à necessidade de compensação por parte dos estudantes em horas de atividades desenvolvidas, o que em muitas vezes esteve associado à ideia de "trabalho". A aprovação recente do Auxílio Permanência, através da Resolução CONSUNI n. 025/2013, em substituição à modalidade de auxílio antes denominada "Bolsa Permanência", que previa a realização de atividades acadêmicas no período de 12 horas semanais pelo estudante beneficiado como contrapartida à permanência no programa, pode ser considerada com um avanço significativo na ampliação da concepção desta política, no sentido de sua desvinculação da contrapartida, o que a traz uma nova perspectiva de assistência ao estudante.

Relacionado a este aspecto, visualizamos com um avanço importante a concepção ampliada dos estudantes em relação à Assistência Estudantil associada à perspectiva de direito social:

> Eu acho que ganha mais força agora, a partir do momento que o governo federal coloca a questão de cotas, a partir do momento em que você esta chamando várias pessoas de menor renda, você tem maior impacto dessas pessoas. O direito tem que ganhar mais força, esse tipo de direito das políticas afirmativas, de ter condições de se manter, não só vir à faculdade, ter a possibilidade de ele entrar, mas se ele não conseguir se manter dentro da universidade, não vai ser um avanço. (ESTUDANTE 4)

> Eu vejo como um direito para quem acessou o serviço, mas vejo que deveria ser um direito para quem acessa a universidade. Então eu vejo que é um direito restrito, nós podemos dizer que conquistamos o direito, mas quem ainda esta tentando não tem acesso a esse direito. Eu vejo que deveria ser estendido para todo mundo, independente do estereótipo de bolsista ser aquele que não tem condição, bolsista é aquele que não tem dinheiro, acho que independente disso, para que a vivencia acadêmica seja mais aproveitada. Eu penso assim. (ESTUDANTE 6)

Diante dessas afirmações, ressaltamos o entendimento da política de Assistência Estudantil como direito social, relacionando a garantia de permanência nas IFES à universalidade do acesso à política de educação. Neste sentido, reforçamos a relevância do PNAES, a partir do qual as condições concretas para a consolidação da política passaram a se efetivar, no sentido de formalização das diretrizes pelas quais a política se constrói e de definição de um orçamento específico para sua execução, como uma estratégia fundamental para a permanência dos jovens no nível superior de ensino, dirimindo as dificuldades encontradas e possibilitando que estes possam desenvolver plenamente seus cursos de graduação e alcançar aproveitamento acadêmico de qualidade.

É necessário não retirar do horizonte que uma política de assistência ao estudante não pode se limitar a criar e executar mecanismos destinados à população de baixa renda; ela deve, sim, referenciar-se pelos os princípios universais da política de educação. Compreender esta política que traz o assistencial como mediação para um fim que é acadêmico, e desta forma, "refere-se à formação de cidadãos criticamente referenciados, o que tem a ver com o que queremos da universidade pública, laica e de qualidade" (CAMPOS : FREITAS : VELASCO, 2012, p. 11), apresenta-se como um dos maiores desafios postos diante da consolidação da política de Assistência Estudantil.

Referências

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Proposta do Andes/SN para a universidade brasileira**. São Paulo, 1996.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília: Andifes, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/07/2014.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 22/05/2014.

BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742, de 1993.** Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 1993.

CAMPOS, D. P. A. ; FREITAS, L. O. . **Assistência Estudantil: manifestações da assistência social na política de educação.** In: 7º Encontro Nacional de Política Social, 2012, Vitória. Trabalho e Lutas Sociais no Mundo Hoje. Vitória: UFES, 2012. v. 1.

CISLAGHI, Juliana F. SILVA, Matheus T. da. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia e permanência**. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez.2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LEITE, J. L. **Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?**SER Social, Brasília, v.14, n.31, p. 453-472, jul./ dez. 2012.

VASCONCELOS, N.B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. In: Revista da Católica. Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <catolicaonline.com.br/revistadacatolica>. Acesso em: 24/05/2014.

EM BUSCA DE UM PERFIL METODOLÓGICO PARA NORBERT ELIAS

Marlon Dantas Trevisan[1]

Thais Cristina Pessoa Ramos[2]

Resumo

O trabalho é uma reflexão sobre metodologia de pesquisa, destacando as contribuições de Norbert Elias neste aspecto, concernente à sociologia contemporânea. Procurou-se assinalar, com as devidas ressalvas, a proximidade de seus métodos com pressupostos da filosofia norte-americana – fenomenologia pragmatista. A hipótese central é a de que esta, bem como toda a riqueza e consistência no modo eliasiano de se fazer pesquisa, podem auxiliar as investigações em educação, sobretudo pela defesa de um pluralismo metodológico, superando velhos ranços sobre escolhas teóricas. A pesquisa documental, as abordagens em grande escala histórica, as combinações entre um certo universalismo (enunciados confirmados pela história) e empirismo, dentre outros aspectos, confirmam o quanto podem contribuir para a pesquisa qualitativa as obras do autor.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa; Norbert Elias; Pluralismo.

Introdução

Neste escrito, buscaremos uma compreensão da metodologia de pesquisa do eminente sociólogo Norbert Elias (1897-1990). O objetivo mais relevante, além de buscarmos uma reflexão sobre suas contribuições, é o de demonstrarmos quanto podem a originalidade e o pluralismo, com relação à escolha dos elementos envolvidos na pesquisa, contribuir para os estudos qualitativos em educação. Não queremos rotular o autor com classificações forçosas, ancoradas em recortes de sua obra. Esta nos agracia com abordagens que percorrem séculos, lançando-nos a inferências gerais de inabalável consistência, ao passo que contempla o instante, como nas minuciosas descrições tais como as da corte de Luis XIV (ELIAS, 2001). Essa dicotomia temporal é uma realização do pensamento dialético que influenciou o autor. Nem por isso cremos que este tenha professado deliberadamente em seus livros uma metodologia dialética, sobretudo pela inquestionável nuança empírica que delineia seus livros e a aversão ao idealismo apriorístico que tanto ordenou registros como o cartesiano ou hegeliano. Essa associação entre enunciados universais (frutos de análises de experiências seculares) e o interesse inesgotável pelo evento singular, particularizado, sem querer deformá-lo (a serviço de uma metanarrativa), confere ao sociólogo um honroso lugar no cenário teórico acerca da metodologia de pesquisa científica. Evidentemente que não temos o direito de proclamar Elias um bastião do método indutivo. Quando descreve a "curialização dos guerreiros" – transformação da nobreza militar em nobreza de corte pelo processo civilizador – o autor está presente ao fato singularizado, mas lhe guiava a ideia de que o controle lento e crescente dos impulsos determinasse a transformação da nobreza guerreira em nobreza de corte, à medida que o Estado assumia o monopólio da violência e do tributo, em meados do Sec. XII. Poderíamos enunciar uma provocadora indagação: não estaria também Elias dispondo os fatos a serviço de mais uma metanarrativa? Cremos que não; a serviço de sua teoria, certamente. Metanarrativas caracterizam-se por serem compostas de *frames* idealistas, construções que podemos até denominar metafísicas (sem qualquer menosprezo a estas). Àquilo que Elias denominou análise figuracional, determinou descrever as relações intersubjetivas, pelas contingências históricas e não por categorias psicológicas. Isto por si só já torna seu texto recomendável a qualquer pesquisador, sobretudo àquele cansado de cartilhas ideológicas, sejam de direita ou esquerda.

---

1 Professor Adjunto – Depto. de Educação/ICHS/CUR/UFMT. email: marloneanela@uol.com.br

2 Graduanda do Curso de Pedagogia – ICHS/CUR/UFMT – RGA: 201411612009

Por um pluralismo metodológico

Em *Sociedade de Corte* (ELIAS, 2001), Elias compara as sociedades francesa, inglesa e prussiana. Essa analogia é mais uma prova da complexa e libertária metodologia eliasiana. Outro curioso aspecto que vem a enriquecer o olhar do autor para seu objeto é a influência de Sigmund Freud. A análise deste acerca do controle das emoções, os mecanismos de repressão, que o indivíduo é obrigado a desenvolver, Elias a realiza, consideradas as proporções, com a sociedade, usando o termo *habitus* - conjunto de procedimentos que adestram o psiquismo. Novamente aludimos a outra provocação, nos mesmos moldes da anterior: Freud não teria criado uma metanarrativa com sua psicanálise? Mesmo seus mais ferrenhos inimigos não podem negar que as proposições freudianas nasceram da observação de milhares de eventos singulares, a não ser que os relatos dos pacientes de Freud sejam tidos como meras representações e não experiências. Se assim os entendemos, podemos acusá-lo de ser no máximo um genial ficcionista da alma. Por este percurso, é possível apontar limites no arcabouço teórico eliasiano. Para os que simpatizam com os pressupostos psicanalíticos, isto é mais uma virtude da lavra metodológica que analisamos. Vale-nos lembrar que o autor criticava a concepção freudiana de inconsciente "sem história" e sua universalização. Este caráter quase cartesiano de Freud, ao ser repudiado por Elias, é outra prova de que este não se rendia a qualquer que fosse o registro teórico, por mais prestígio que tivesse. Mesmo Weber não foi poupado, acusado de fazer descrições artificiais, com seus "tipos ideais". Seus modelos não apresentariam os nexos humanos, bem como a complexidade das relações de interdependência, que Elias descreveu de modo tão original. Sua concepção de sociogênese nos revela que, embora reconhecesse a descrição psicanalítica, em boa medida a corrigiu, quando declarou que o que determina o homem não é o id, ego e superego, mas as relações do autocontrole psíquico que evoluem em função das relações sociais.

Dialeticamente, Elias afirma que a singularidade individual se confronta com a figuração da interdependência. Sempre defendendo o olhar em ampla escala, declarou que teorias sociológicas que não se confirmam na prática são inúteis. Nisto temos um pressuposto contíguo ao pensamento pragmático norte-americano (PEIRCE, 2005; DEWEY, 1959) assim como curiosamente e em certa medida retoma Karl Popper (1902-1994), dentre outros filósofos da ciência. Este demonstrou ferrenha crítica às "pseudociências", uma vez que, como o marxismo, não ofereciam a menor possibilidade de se testar empiricamente suas hipóteses e quando uma ideia não "vingava" e alguém mais atento apontava seus descalabros, como a difundida concepção de que o capitalismo um dia se extinguiria por si mesmo, os "sacerdotes" criavam hipóteses *ad hoc* – remendos na doutrina – tais como: o capitalismo não se exterminou porque se expandiu para novos mundos e mercados (POPPER, 1974). Quando Elias afirma que, em determinadas circunstâncias, o processo sociogenético de controle das emoções pode ser reversível, descrevendo o nazismo como exemplo disto, demonstra uma vez mais a força de sua reflexão. Sua visão em ampla escala, salvo melhor entendimento, o exime de remendos teóricos. Não afirmamos aqui que sua discursividade não tenha limitações. O fato de Elias não ter intuído a reunificação da Alemanha nos revela tal aspecto. Suas inferências gerais sempre se dão a partir do que já ocorreu, qualquer ilação fenomênica e para o futuro em Elias soa-lhe dissonante.

Poderíamos tentar aproximá-lo dos estruturalistas franceses quanto ao método de investigação, mas rapidamente desanimamos da empreitada, uma vez que a *empeiria* em Elias é um traço marcante, a historicidade, consoante já declaramos. Este aspecto, apesar de outras coincidências, o afasta da postura estruturalista em geral, uma vez que os franceses buscavam elementos inconscientes que escorassem a superestrutura, atemporais, não geográficos, a determinarem alguns padrões nas condutas sociais, formulando assim uma descrição que buscava se aproximar daquelas feitas pelas ciências exatas. A mesma crítica feita a Freud (inconsciente atemporal) pelo autor, cremos que a estenderia a Levy-Strauss e outros consagrados nomes, em que pesasse o aspecto diacrônico do signo saussureano, melhor afirmando, sua natureza de trânsito histórico. Há um aspecto binário em Elias que o assemelha mais aos dialéticos que aos estruturalistas.

A proximidade com o pragmatismo norte-americano

Parece-nos mais palatável pensar Elias como um teórico próximo do pragmatismo, filosofia norte-americana aqui já mencionada, posto que esta possui uma índole fenomenológica de pesquisa, guardadas as distâncias entre o mesmo e outras vertentes filosóficas tais como a de Merleau-Ponty ou Husserl, que tendiam a um essencialismo, vocacionados a pensar o real de maneira ontológica. O pragmatista defende que o conhecimento verdadeiro é a resultante da dinâmica interação do sujeito cognoscente com a natureza e sua infinita gama de objetos. A tríade sígnica é que os situa cognitivamente, mediada pelas categorias universais fenomenológicas – primeiridade, secundidade e terceiridade –. Mesmo que possamos até controlá-la, aqueles autores reconhecem que a realidade é muito mais ampla do que os objetos de conhecimento representados. O pragmatismo é sobremaneira fenomenológico, por conceber a importância da realidade tal qual se nos apresenta (do grego: *phainomenon*) – fator com o qual a inteligência deve interagir e aprender, num processo mediado por signos.

Declara Silveira (2007):

> A esses componentes elementares Peirce denominará *categorias*, respeitando toda a tradição do pensamento ocidental – desde Aristóteles, passando pela escolástica medieval, chegando a Kant e continuando presente em Hegel. À ciência que descreve o universo da experiência da maneira mais desarmada e menos preconceituosa possível, Peirce, respeitando igualmente a tradição, denominará Fenomenologia. Às aparências que preenchem a totalidade do universo da experiência, Kant denominou fenômenos, e à ciência que os tem por objeto, Hegel viera a denominar Fenomenologia (SILVEIRA, 2007, p.25)

Para evitar distorções do significado de uma ciência da representação e mesmo concessões feitas por Kant, Husserl e Hegel, acerca da análise dos processos cognitivos (descrições psicologizantes, sem rigor lógico, segundo o mentor pragmatista) que caracterizariam a Fenomenologia, Peirce cunhou o termo Faneroscopia (do grego: *phaneros* – visível, manifesto; *skopéo* – observar, refletir) ou Ideoscopia. Eis a ciência responsável por descrever os princípios lógicos envolvidos na percepção do fenômeno, que também se constitui uma ferramenta metodológica profundamente frutífera à pesquisa teórica.

Bogdan (1991) afirma que a abordagem fenomenológica, como metodologia de pesquisa, busca construir o significado desta, a partir das interações humanas que sobremodo caracterizam o objeto, citando: "A investigação fenomenológica começa com o silêncio" (PSATHAS, 1973, *apud* Bogdan, 1991, p. 53). A ênfase do pesquisador fenomenológico é a penetração no mundo conceitual dos sujeitos (no caso de nossa investigação, os autores Peirce e Dewey), com a finalidade de compreender os significados, o modo como são construídos, a partir dos eventos vividos por aqueles que os conceberam. Nessa perspectiva, Bogdan considera o interacionismo simbólico da Escola de Chicago uma firme realização dos pressupostos fenomenológicos:

> Revendo a história, pode-se concluir que a interação simbólica existe há bastante tempo. Estava presente na abordagem à investigação da Escola de Chicago, no início deste século. John Dewey, o filósofo e educador pragmático, encontrava-se em Chicago nos anos de formação desta perspectiva teórica, contribuindo bastante para o seu desenvolvimento os contatos que manteve com autores como Charles Horton Cooley, Robert Park, Florian Znanieek e, principalmente, com George Herbert Mead. A perspectiva apresentada por Mead em *Mind, Self, and Society* (Mead, 1934) constitui a fonte original mais citada daquilo que ficou conhecido por interação simbólica. Não existe acordo entre os cientistas sociais sobre a utilização e importância dos diversos conceitos que o termo implica.
> [...]Na base desta abordagem, compatível com a perspectiva fenomenológica, encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação (BOGDAN, 1991, p. 55)

Quando afirmamos que há aproximação entre Elias e a fenomenologia pragmática, fazemo-lo observando aspectos marcantes contíguos aos dois registros. Não nos parece forçoso apontar certa contiguidade deste autor com abordagens como as de George Herbert Mead (1863-1931), filósofo e sociólogo da Escola de Chicago, para o qual a individualização seria o resultado da socialização – o eu nasceria na conduta do indivíduo ao tornar-se um objeto social (SILVA, 2009). Outro sociólogo pragmatista com o que poderíamos ver diálogos de Elias seria Talcott Parsons (1902-1979), em especial a concepção deste de que o superego de Freud explicaria a regularidade da vida social, o autocontrole que tenderia a docilizar os indivíduos. É bem verdade que a sociologia norte-americana tem um caráter funcionalista que não se verifica nos escritos eliasianos, o que nos autoriza afirmar que estes também apresentam aspectos que os afastam do pragmatismo.

A abordagem triádica em Peirce coincide inequivocamente com a nuança dialética de Elias. A teoria eliasiana de controle das emoções resulta de um belo exercício antitético: a psicogênese – contexto individual – e a sociogênese – contexto coletivo – se contrapõem, de modo que a síntese das tensões configure o processo civilizador. Convém ratificarmos aqui uma vez mais que a metodologia eliasiana não é a professada pelos dialéticos, que tiveram no materialismo histórico sua realização mais notória. Raciocinando com Peirce, teríamos na psicogênese uma realização de primeiridade, quando cognitivamente temos o nascimento do signo. A mente interpretante capta o mundo, atribuindo-lhe significado. As pulsões internas, entre tantos aspectos do eu, precisam ser administradas, inclusive detidas. Estas revelam quão tênue se torna aquilo que separa a vivência individual da social. A vontade de revidar fisicamente um agressor verbal, como exemplo, situa o indivíduo nesse limite: entre a psicogênese e a sociogênese. A secundidade equivale a esta última. Um estágio fenomenológico que corresponde ao conflito, o ser no mundo contingencial. Na sociogênese se inscrevem todos os eventos oriundos das relações de interdependência de que trata Elias. Estas, à medida que a sociedade se desenvolveu (sociedade guerreira, corte feudal, corte absolutista e por fim, burguesa), foram se ampliando de tal feita que, quando ingressamos no último estágio civilizatório, marcado pela cena industrial, tivemos uma complexificação jamais vista. As infinitas cadeias de interdependência fizeram com que os mecanismos de controle individual e social alcançassem níveis sequer imaginados, segundo o sociólogo alemão. Nos dias atuais, é possível prevermos os passos quiçá de toda uma existência. Se compararmos a expectativa de longevidade da civilização ocidental contemporânea – cerca de 73,7 anos no Brasil (IBGE, 2010) – com a da sociedade guerreira do século XII – cerca de 30 anos (ROUCHE, 1991), veremos que houve inumeráveis ganhos. Elias não nega, entretanto, o ônus a ser pago por um controle tão efetivo, e neste aspecto as descrições freudianas acerca da repressão e seus mecanismos, engendrando toda sorte de neuroses, servem bem ao intuito de explanar sobre tal preço. A secundidade nos revela esse olhar para o social, a experiência escrita por muitas mãos. Quando analisamos a resultante das tensões do processo civilizador, assim como o mesmo num todo, tal qual um elemento regulador a nortear os destinos da humanidade, temos uma inferência em terceiridade. Sua índole é universalizante: um enunciado que, por ter um lastro indestrutível na experiência, adquire contornos de verdade, consoante a concebiam e defendiam os pragmáticos. Note-se que não buscamos aqui nenhuma relação forçosa ou difícil. A verdade constitui-se um milenar tema da filosofia; embora o autor busque uma descrição verdadeira de sociedade ocidental, de modo a ratificar sua teoria, a matéria à qual se entrega é a sociologia, ciência humana que não se ocupa obviamente do tema. Vale-nos ressaltar outro aspecto da produção eliasiana até então não explicitado: a interdisciplinaridade – História, Psicologia, Psicanálise, Antropologia, Ciência Política, são disciplinas transpassadas por sua retina de cientista social. O autor tem também consideráveis incursões na Filosofia, tal qual atestamos nas obras *Sobre o Tempo* (1998) e *A Sociedade dos Indivíduos* (1993). As coincidências entre os registros pragmático e eliasiano, com relação a um método (não somente de pesquisa, mas também de compreensão do mundo), é que nos animam a empreender as aproximações. A esta afirmação também podemos classificar como uma realização inferencial de terceiridade. A seguir, um excerto que nos revela a propriedade com que Elias aborda os espinhos da Filosofia com relação à Teoria do Conhecimento:

> O problema fundamental do gnosticismo filosófico correspondia a esta forma da autoconsciência humana. Partia do pressuposto absoluto do desprendimento e distanciamento temporário que faz parte dos atos do reconhecimento e da procura do saber ao nível do que nós designamos por "científico". A problemática baseava-se na ideia de um sujeito que reconhece que, de certo modo desprendido e separado por um abismo profundo, defronta o mundo dos objetos a reconhecer. O problema consistia na pergunta de como o sujeito em busca do conhecimento poderia, apesar deste abismo, adquirir um conhecimento seguro dos objetos. As respostas variavam. Mas quer tivessem um caráter empirista, quer racionalista, quer sensualista ou mesmo positivista, o esquema fundamental da posição do problema em si, esse ao longo dos séculos permaneceu igual até aos nossos dias. Fazia parte das evidências do período. Basta enunciar apenas alguns dos inúmeros exemplos das teorias gnosiológicas clássicas para que se consiga ver com mais clareza a sua singularidade e, ao mesmo tempo, também os problemas insolucionáveis em que os seres humanos, por causa desta imagem humana, com a sua reificação de funções especificamente humanas, se viam constantemente enredados.
>
> Era esta a posição de fundo: sempre a mesma. A autoexperiência do homem, na sua qualidade de observador e pensador na fala e no pensamento, reificou-se na ideia da existência de uma essência no interior do homem que estaria isolada de tudo aquilo que fora dele acontecesse, por outras palavras, separada pelas paredes da cápsula que o seu corpo constituía, e que do que acontecesse no exterior só receberia notícia através das janelas do corpo, através dos órgãos sensoriais. Qual seria o grau de fidedignidade dessas informações, se os sentidos no ato da transmissão não falsificassem aquilo que "no exterior" se passava, se afinal havia algo "no exterior", se e em que medida a "coisa que pensa", a "*res cogitans*", como Descartes lhe chamava, aquilo que nos chega pelos sentidos não seria em si influenciado e alterado; tudo isto eram questões que a partir de pressupostos deste tipo tinham de ser repetidamente discutidas (ELIAS, 1994, p. 132)

Elias analisa com propriedade o problema de como conhecemos, em especial o modo de se fazer ciência. O drama permanente do indivíduo em busca do conhecimento legítimo, seguro. O autor revela que o aspecto histórico, as condições e tendências do período é que sempre determinaram as relações entre sujeito e conhecimento; estas nunca escaparam da "imagem humana" a determinar esta ou aquela concepção gnosiológica, sempre buscando reificar (tornar objeto, coisa, portanto conferindo uma qualidade de operador lógico e exato) atributos absolutamente humanos. Aprofundando esta percepção, Elias denuncia o enclausuramento ontológico do indivíduo. Tal hermetismo (para Nietzsche, "demasiado humano") levaria a subjetividade do cientista a "ter notícias" do mundo externo através de experiências sensoriais. Notemos como é provocadora esta impressão, por atacar toda a tradição racionalista. Esta bizarra imagem em muito se aproxima dos pressupostos mais centrais da filosofia pragmática, sobretudo a aversão desta ao cartesianismo.

As mesmas preocupações reveladas no fragmento aparecem no pensamento peirceano, o cuidado em se produzir um texto mais rigoroso com relação a como se concebe a realidade, os processos de conhecer, sem cairmos nas armadilhas de toda sorte que surgem da pesada mão do racionalismo. Para Peirce, o pragmatismo deveria encerrar as intermináveis discussões entre os filósofos, cujas soluções não se encontram na observação dos fatos, sempre com cada discurso tentando provar que seu interlocutor está equivocado. Uma meta das mais ambiciosas, convenha-se. A doutrina pragmática sustenta que o velho embate acerca do conhecimento também se daria porque são atribuídos sentidos diferentes às mesmas palavras, ou então se usam outras, sem sentido definido. O pragmatismo tentou determinar o "significado real de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra ou outro signo" (PEIRCE, 2005, p. 193).

Outra firme aproximação entre a obra eliasiana e a doutrina pragmatista, salvo melhor entendimento, reside no seguinte aspecto metodológico: o interacionismo simbólico, assim como a indutividade baconiana (que marcou indelevelmente a pesquisa científica), eminentes traços metodológicos do pragmatismo, se revelam, consideradas as proporções, nos escritos de Elias, tal

como ocorrem em trechos como a descrição minuciosa do duelo entre um nobre e um cidadão "sem berço", delegado, na obra *Os alemães*, ou a narrativa rigorosa dos ritos de um rei acordando, no livro *Sociedade de Corte*. O cuidado quase obsessivo com as minúcias nos mostram um procedimento lógico típico de pesquisador qualitativo. É preciso deixar que os dados falem por si. No exemplo de descrição-narração do crime cometido por um nobre, Elias quer provar sua tese de que, ao longo dos séculos, o processo civilizador tenderia a extinguir ações que outrora na sociedade guerreira eram comuns. A hipótese surge, oriunda de pretérita dedução (quanto mais civilizada uma cultura, mais deveria entregar suas pulsões de violência nas mãos do estado): o duelo era visto com legitimidade pelas elites francesas no século XIX, posto que o consideravam uma marca de distinção do nobre; portanto, embora o estado detivesse o monopólio da força e do tributo, consentir-se-ia silenciosamente naquele crime. Quando confrontamos o problema desenhado pelos dados com a hipótese eliasiana, o que temos é a confirmação desta. O enunciado ilativo: "nobres podem pegar em armas, cumprindo um rito de distinção", posto em uma linha temporal, tenderia a desaparecer, à medida que as relações de interdependência se segmentavam infinitamente (tempos de sociedade industrial, conforme já declaramos) e, com isso, a necessidade de um controle da força cada vez mais acirrado do estado.

Vale-nos ponderar que há aspectos que afastam, em certa medida, a lavra eliasiana da filosofia pragmatista. Pelos limites do texto, não os aprofundamos muito, todavia nos parece que o peso de certos enunciados anteriores à investigação, a determinarem os rumos da mesma, conforme já comentamos, poderia ser um exemplo de que há ressalvas a serem feitas, ao aproximarmos tais contextos teóricos.

Considerações finais

Por que tentarmos mapear a metodologia de pesquisa eliasiana? Porque, se conseguirmos compreendê-lo metodologicamente, teremos um norte mais criativo para a pesquisa social e qualitativa, senão uma contribuição generosa à epistemologia. Os estudos sobre educação têm muito a ganhar, se ousarem em romper com velhos tabus, tais como a obrigatoriedade de compor arcabouços teóricos de uma mesma filiação ideológica, o que frequentemente ocorria com os arranjos da teoria histórico-crítica. Elias professa de modo hábil e sólido um pluralismo metodológico. Apesar de tautológico em seus livros, o que torna às vezes cansativa a leitura, há uma maior fixação de seus pressupostos; em que pese aquele aspecto, o autor tem um estilo fluente e elegante, quando não provocador. Esperamos com este escrito ter contribuído para as reflexões acerca de metodologia de pesquisa qualitativa em educação, considerando a possibilidade de Norbert Elias nos inspirar em novas experiências investigativas.

Referências

BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1991.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____.**Os Alemães** : a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1997.

_____.**A Sociedade dos Indivíduos**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1993.

_____.**Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. PNAD 2010. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

PSATHAS, G. **Phenomenological sociology**. New York: Wiley, 1973.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2005, 45, 46p. (Collected Papers)

POPPER, K. R. **A sociedade aberta e seus inimigos.** São Paulo: EDUSP, 1974.

ROUCHE, M. **"Alta Idade Média ocidental**". In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges (dir.). História da vida privada I. Do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 442-443.

SILVA, Filipe Carreira da. **Em Diálogo com os Tempos Modernos. O pensamento**

social e Político de G.H. Mead. RJ, Tempo Brasileiro, 2009.

SILVEIRA, L. F. B. **Curso de semiótica geral**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

DEBATES PEDAGÓGICOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA FACULDADE CATÓLICA RAINHA DA PAZ/FCARP

Juliana de Oliveira Teles Cabral
(Bacharel em Ciências Contábeis pela UNEMAT, Especialista em Gestão Recursos Humanos)

Elaine Regina Franco Magro
(Mestranda em Linguística pela UNEMAT)
elainefrancomagro@hotmail.com

Agilson Poquiviqui
(Mestre em Administração pela FEAD/MG)
a.poquiviqui@gmail.com

GT 12 – Educação Superior

Resumo

Este artigo tem por objetivo debater e conhecer o histórico de formação dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES), com o fim de avaliar o nível de qualificação dos professores bacharelados que adentram no exercício da docência do ensino superior e analisar a percepção desses sobre o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho discute os resultados de uma pesquisa sobre a realidade do corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), oriundos do projeto Debates Pedagógicos, implementado em 2014, com intuito de articular a formação continuada e experiência profissional, saberes e práticas pedagógicas, relacionamento, capacitação constante e produção científica. Foram utilizados, além do estudo de caso, os seguintes instrumentos metodológicos: a pesquisa descritiva, qualitativa, quantitativa, o levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo e questionário com questões objetivas. Os resultados evidenciam que a maioria dos respondentes entendem que o aperfeiçoamento deve ser constante (93%) e 80% concordam que para ensinar o professor deve constantemente fazer relação entre a teoria e prática, ação-reflexão-ação. Além de que, 87% acreditam que para mobilizar o aluno para o aprender são necessários vários recursos, não basta uma boa aula expositiva, é preciso fazer uso frequente do feedback e estimular as pesquisas em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Docentes do Ensino Superior. Formação continuada. Ciências Contábeis.

Introdução

O processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos sistematizados não é algo pronto e natural, contido como semente em cada ser humano, mas um processo que se constitui de múltiplos componentes do conhecimento e seus vínculos com a condição humana. Nesse sentido, aquilo que é fundamental na composição de sistemas, visando explicar suas relações culturais, configura-se como componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho do professor no ensino superior. Destarte, é importante pensar como o professor universitário tem conduzido os processos de ensino-aprendizagem, considerando que como docente influencia na formação de seus acadêmicos.

Neste contexto, pesquisar a docência no ensino superior supõe um intrínseco refletir sobre a formação profissional que se faz neste nível. Assim, a FCARP por meio da coordenação do Curso de Ciências Contábeis, buscou oferecer aos seus docentes a formação continuada e momentos de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, visto que em sua maioria os bacharéis que adentram a sala de aula, tem conhecimento técnico, porém, falta o desenvolvimento metodológico, que não consiste apenas o ato estrito da docência, mas, sobretudo, todos os processos que exigem o pensar de um profissional numa sociedade complexa e globalizada, no entanto, demarcada pela desigualdade social.

O artigo está estruturado em três sessões. Na primeira será apresentada a Fundamentação Teórica. Na segunda, abordaremos a metodologia adotada. Os dados e o Resultado constam na última sessão.

Fundamentação teórica

A educação está presente em todo o caminho do homem e cada indivíduo acumula experiências distintas durante sua vida, pois, desde a infância, o homem é rodeado de fatos e acontecimentos que requerem adaptações e mudanças de comportamento, é envolvido por novas experiências e novos problemas que necessitam de diferentes soluções (CORNACHIONE Jr., 2004). A educação é a base efetiva para a formação de um cidadão, pois provê habilidades para utilizar o conhecimento, com condições de refletir, criticar e criar.

Percebe-se que a preocupação com a formação de docentes é ampla e abrange vários Cursos de Graduação, tanto os de Licenciatura quanto Bacharelado. Apesar de constatar que muitos estudiosos fazem análises com base na vivência dos Cursos de Licenciatura, a prática docente é semelhante em todos eles. Algumas dificuldades e problemas enfrentados, sobre as práticas didático-pedagógicas, pelos professores nos Cursos de Bacharelado têm chamado à atenção, uma vez que não recebem em sua graduação orientações sobre a prática docente.

Geralmente, nos Cursos de Bacharelado o docente se depara com situações bem distintas. Existem professores que possuem dupla jornada de trabalho, quer seja a de responder pelos trabalhos técnicos em empresas, escritórios ou entidades, e a de ser professor. Relacionando-os, trariam para as salas de aula experiências vividas na prática que muito contribuiriam para o crescimento dos alunos. Contudo, depara-se com a dúvida, se de fato ocorre a dedicação na elaboração e execução das aulas a serem desenvolvidas e se realmente ocorre o comprometimento com o ensino, devido à falta de tempo. Assim, a falta de conhecimento de métodos e técnicas sobre assuntos voltados a Educação, como as práticas didático-pedagógicas, acaba sendo um dos fatores que influenciam no resultado do trabalho dos professores em sala de aula. Ao compreender o sentido do ser Professor, minimizaria grande parte dos problemas relacionados à qualidade do ensino nos cursos de Bacharelado. Para Nossa (1999) ser "Professor" não é simplesmente repassar para os alunos o conhecimento que se tem da matéria, mas sim de ensiná-los em aprender a aprender. Esta profissão está ligada diretamente à formação de pessoas, que de alguma forma, contribuirá para o crescimento da sociedade. No entanto, é necessária a existência de professores que se sintam professores, que se identifiquem com a profissão, que se dediquem e tenham comprometimento. Ser professor não é "estar professor", não podendo ser considerada como atividade ocasional ou simplesmente por status de ser professor universitário, ou ter a profissão como atividade secundária, com o objetivo de melhorar a renda familiar.

Para Milanesi (2008) podemos entender que toda história relacionada às escolhas que fazemos em nossa vida sucedem por construções em que as questões de subjetividade acabam colaborando ou não em nosso processo de formação, pois as experiências vividas se cruzam, permitindo ou não o desenvolvimento das competências imprescindíveis ao exercício da profissão.

Para Saviani (2009, p.150) "a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas". Uma vez que o papel do "professor" interfere diretamente no processo de aprendizagem do aluno, pois a tendência é que o aluno se espelhe na figura do professor e repita o que foi ensinado. E para conseguir uma educação de qualidade é necessário ter professores com sólida formação, conforme afirma Cornachione (2004, p.7) "uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente".

Neste contexto, o docente deve se preparar para não propor simplesmente a transmitir o conhecimento através de mera cópia daquilo que já existe, pois segundo Marion (1996, p.13):

> Todo profissional que quer atuar na docência deve se dedicar a um dos meios para se fazer pesquisa, como os cursos de pós-graduação ou núcleo de pesquisa. É difícil pensar num bom professor de contabilidade que não pesquise; que seja apenas um copiador de conhecimento alheio, ou um bom decifrador de livros-textos.

A partir daí, é possível compreender que se faz necessário várias mudanças, avanços na qualidade de ensino não dependem somente das atualizações curriculares e estruturais das instituições de ensino superior, mas especialmente da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na habilidade de formar bons profissionais e não somente informá-los sobre alguns conteúdos (NOSSA, 1999).

De acordo com Andere e Araujo (2008) a Educação é a base essencial para a formação de um cidadão, pois proporciona capacidades para utilizar o conhecimento, para refletir, criticar e criar. Isso justifica o quanto é importante à formação do professor, pois através dele é que se educa uma sociedade como todo.

Política de formação de professores

Estudar a educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade, principalmente nesse momento de rápida expansão dos cursos de graduação e pós-graduação e a maior oferta de vagas para os professores, em especial na graduação (cursos de bacharelado e licenciatura). A

adequação do sistema educativo ao processo de reestruturação produtiva neoliberal tem proporcionado o aligeiramento da formação, com o foco na quantidade e não na qualidade dessa formação. De acordo com Rodrigues (2003, p.28):

> Marx explica que este processo de qualificação/desqualificação da força de trabalho é um fenômeno inerente ao desenvolvimento industrial do capital. Assim, a questão da qualificação/desqualificação deve ser entendida a partir da análise do conceito de crise de acumulação e da busca de sua superação.

Atualmente as discussões sobre os problemas da educação apontam para preocupações com a construção de um sistema de ensino de qualidade, que seja adequado e atenda a demanda do mercado.

A crescente demanda por cursos de bacharelado trouxe para o ensino um grande número de profissionais sem as habilitações acadêmicas e pedagógicas necessárias, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves e estimulando que muitos docentes se profissionalizassem em exercício (formação em serviço e profissionalização em serviço) (RODRIGUES, 2003).

Segundo o autor citado acima (p. 42) desde as décadas de 1970 e 1980 ocorrem muitos "debates em torno da questão do trabalho docente, da especificidade do fazer pedagógico, que não se remete a uma mera prática ou a um conjunto de técnicas." Ainda de acordo com o autor, nessa época já se defendia que esse profissional docente deveria ter não só uma formação técnica, mas também contar com uma solida formação científica. No entanto, esse é ainda um ponto muito crítico da formação de professores em vários cursos, principalmente os de bacharelado, onde a formação não contempla os procedimentos didáticos pedagógicos a contento. Ao privilegiar só a prática, na sala de aula, descaracteriza-se o trabalho pedagógico, porque o professor perde a dimensão histórica, política e científica de seu trabalho, reduzindo-o a uma mera intervenção técnico-instrumental.

De acordo com Nóvoa (1999, p.27), ao abordar o desenvolvimento profissional do docente, explana:

> A formação pode estimular o desenvolvimento dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Ainda segundo o autor, é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e dos métodos de formação, formando novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação ocorre pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação ocorre por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. É necessário ter interesse de troca e de partilha de experiências de formação, concretizadas nas escolas e nas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores (NÓVOA, 1999).

Há um consenso na literatura, nos estudos e nas pesquisas educacionais quanto ao papel preponderante do professor na qualidade da educação. Dessa forma, a qualidade da educação exige qualidade nos processos de formação de professores. O direito de aprender dos alunos correlaciona-se com o direito de aprender dos professores.

A preocupação com os aspectos metodológicos na formação de professores

Estamos vivenciando novas formas e novas relações de produção de conhecimento que, de certa forma, condicionam e motivam profundas transformações sociais, alterando e redefinindo a educação. Segundo Rodrigues (2003, p. 53) "as instituições formadoras, especialmente, devem repensar a preparação desse profissional que atuará no século XXI".

Acredita-se que a universidade cumpre um papel central na formação do professor, mas para isso, deve estar atualizada, cumprir com os critérios científicos de formação teórica e prática. Para Rodrigues (2003, p.54), neste momento, é importante destacar que o profissional da educação, para colaborar criativamente na transformação

política e social, necessita contar com uma solida formação básica, além de participar de um projeto de formação continua que lhe deixe estudar, questionar e pesquisar seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas. Segundo os Referenciais (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de ideias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana.

Sabendo que dar aula não é o mesmo que ensinar e para facilitar a aprendizagem do aluno é fundamental que o professor utilize recursos didáticos adequados a cada situação e assim, motive os alunos e desperte neles o interesse pelo assunto abordado. Segundo Milanesi (2008), na ação pedagógica é muito importante que o professor saiba adequar e manusear corretamente os recursos didáticos como materiais concretos, compreendendo a sua importância. Um dos componentes da constituição docente é a gestão didática da aula, porém são frequentemente observáveis muitas dificuldades, enfrentadas por vários docentes, relativas ao planejamento e execução das atividades referentes ao processo ensino-aprendizagem.

Atualmente muitas são as criticas feitas em relação ao ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro. Também são muitos os fatores que envolvem a questão do uso inadequado de determinadas metodologias, pelo docente, que não permite a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem, e esse é um dos aspectos que, a nosso ver, tem contribuído muito para aumentar o número dos "diplomados" sem capacidade de desempenhar a profissão para a qual foram habilitados (MILANESI, 2008). Além de que, voltam para as instituições para realizar o trabalho docente nos mais variados cursos (Licenciatura e Bacharelado).

Metodologia

Partindo da concepção que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, pode-se dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento (LAKATOS e MARCONI, 1991).

As informações trabalhadas visam caracterizar o trabalho dos docentes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), localizada na cidade de Araputanga, região sudoeste de Mato Grosso. Assim como, suas práticas e saberes pedagógicos, utilizando um estudo de caso. O Estudo de caso foi escolhido por permitir a investigação empírica de fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto, e por ser adequado a estudos que buscam responder questões do tipo "como" ou "por que" (YIN, 2010).

A fim de atingir os objetivos propostos utilizou-se como metodologia a pesquisa descrita, com abordagem qualitativa e quantitativa, por entender que ambas respondem favoravelmente aos objetivos propostos. Com relação aos meios foi utilizada a técnica de documentação indireta (documental e a bibliográfica). Uma vez que, foi indispensável o uso da pesquisa bibliográfica, que propiciou uma sustentação teórica imprescindível para a análise dos dados coletados.

Na obtenção dos dados da pesquisa utilizou-se a técnica do questionário, com 16 (dezesseis) questões objetivas, que foram aplicadas no mês de agosto do corrente ano. Para sua aplicação, o meio utilizado foi o e-mail, com termo de autorização prévia de cada um dos participantes da pesquisa; acordando em participar deste estudo e com a forma pela qual os mesmos seriam retornados ao pesquisador. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) e teve como critérios os vinte e dois docentes que pertence ao quadro desta IES, vinculados ao Departamento de Ciências Contábeis, que aturam no ano letivo de 2014.

Apresentação dos dados e análise

Para caracterizar a pesquisa houve a necessidade de contextualizar o perfil dos sujeitos pesquisados, conforme a seguir:

A maior parte dos respondentes é do sexo Feminino (53%), 80% têm mais de 36 anos e a maioria tem como histórico de formação o Ensino Médio Normal ou Técnico, Graduação, Pós Graduação e Mestrado (66%), sendo que destes 33% ainda não tem o Mestrado. No entanto, além dos professores que já possuem o título de mestre, verificou-se uma parte que cursaram o magistério e que isso pode ter contribuído com sua prática docente no ensino superior.

Com o intuito de perceber o fator experiência e conhecimento, foi indagado aos entrevistados qual sua experiência profissional nas àreas do conhecimento que compõe

as variáveis apresentadas abaixo. Utilizou-se uma escala de 0 a 10, sendo que zero significa que não teve experiência na àrea e dez que possui, conforme segue na tabela.

VARIÁVEIS - Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Maioria em %
Atua na Contabilidade Geral	5		1			2	1	1	1	2	2	33
Atua na Contabilidade	4		1			1	1	1		1	6	40
Na área Financeira	4		1		1		1	1	5	1	1	33
Na área Pública	8		1			1					5	53
Na área de Gestão	3		1						2	1	8	53
Na docência								1	1	2	11	73
Em pesquisas e publicações	2	1				1	2	2	2	1	4	27

Tabela 1 - Experiência Profissional. Fonte: Dados coletados na pesquisa a campo, no mês de agosto de 2014.

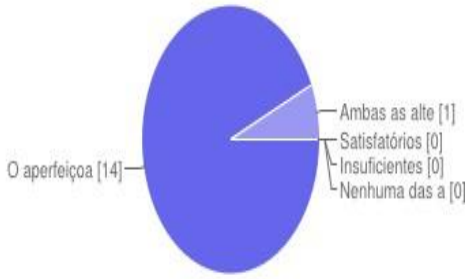
Na tabela 01 pode-se visualizar que a experiência profissional dos participantes varia muito, que a maioria apresenta maior experiência na área da Gestão e na Docência, em seguida a Contabilidade Específica foi indicada por 40% dos professores como sendo a área de maior conhecimento entre eles. Já a Contabilidade Geral e Pública, a maioria dos docentes demonstrou que tem pouca experiência profissional, fato este que merece uma atenção especial, uma vez que são áreas de grande influência no nosso cotidiano, como docentes no Curso de Ciências Contábeis e pessoas formadoras de opinião.

VARIÁVEIS - Escala:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Maioria em %
Formação Técnico-científica							1		5	6	3	40
Formação Prática									4	7	4	47
Formação Pedagógica								3	6	2	4	40
Formação Social e Política								1	6	5	3	40

Tabela 2 - Auto Avaliação em relação à própria formação . Fonte: Dados coletados na pesquisa a campo, no mês de agosto de 2014.

Na Tabela 2 observa-se que não houve grande disparidade entre as variáveis pesquisadas, ou seja, a maior parte dos professores, sujeitos desta pesquisa, se autoavaliaram com boa nota em todas as suas formações.

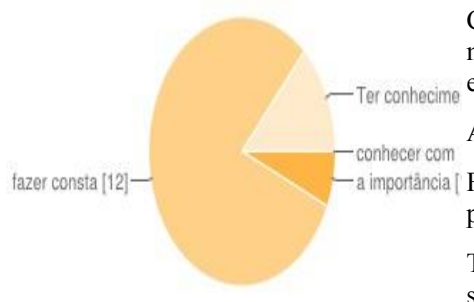
Logo, pode-se visualizar no gráfico 1, que a maioria dos professores (93%) considera que, em relação aos seus saberes pedagógicos, o aperfeiçoamento deve ser constante. Acredita-se que a melhor forma de se chegar a essas mudanças é envolver o professor em ações que priorizem a vivência da reflexão sobre as práticas pedagógicas, buscando a construção de uma práxis coerente com as necessidades do contexto onde atua.



Satisfatórios	**0**	0%
Insuficientes	**0**	0%
O aperfeiçoamento deve ser constante	**14**	93%
Ambas as alternativas estão corretas	**1**	7%
Nenhuma das alternativas estão corretas	**0**	0%

Gráfico 1 - Saberes pedagógicos. Fonte: Dados coletados na pesquisa a campo, no mês de agosto de 2014

Neste contexto, o gráfico 2 apresenta a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre o que o professor precisa saber para ensinar. Contudo, é um entendimento comum que ensinar não envolve apenas as práticas que o professor possui, ou apenas o que está nos livros.



Conhecer com propriedade as normas e metodologia de pesquisa mais indicados ao ensino superior	0	0%
A importância da interdisciplinaridade	1	7%
Fazer constantemente relação entre teoria e prática, ação-reflexão-ação	12	80%
Ter conhecimento dos conteúdos específicos da sua disciplina	2	13%

Gráfico 2 – Saber ensinar. Fonte: Dados coletados na pesquisa a campo, no mês de agosto de 2014

Dentre os vários conhecimentos necessários ao saber ensinar, destacou-se neste estudo, conforme a opinião de 80% dos respondentes, que para ensinar é preciso fazer constantemente relação entre teoria e prática, ação-reflexão-ação. Percebe-se que há uma necessidade de refletir sobre a prática e a forma de ensinar, possibilitando assim situações de melhor interação e aprendizagem.



Ministrar uma boa aula expositiva;	0	0%
-fazer uso frequente do feedback após as atividades desenvolvidas	0	0%
-oportunizar aos estudantes participação nas decisões sobre a metodologia utilizada e tipo de avaliações	0	0%
-estimular as pesquisas em sala de aula, com mais frequência, fazendo uso de recursos de multimídia variados	2	13%
-realizar todas as ações apresentadas nas alternativas anteriores	13	87%

Gráfico 3 - Mobilizar o aluno para o aprender. Fonte: Dados coletados na pesquisa a campo, no mês de agosto de 2014

No gráfico 3, levando em consideração que das várias alternativas apresentadas no questionamento de como mobilizar o aluno para o aprender, a maioria dos sujeitos desta pesquisa (87%) identificaram que todas as ações apresentadas nas alternativas devem ser realizadas em sala de aula para o bom desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem do estudante.

O mercado de trabalho, cada dia mais, exige do professor de ensino superior em Contabilidade uma formação completa e das variáveis apresentadas aos docentes da FCARP para que identificassem o grau de relevância de cada uma, a que mais se destacou foi os conhecimentos didáticos, apontada por 60% dos pesquisados.

VARIÁVEIS - Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Maioria em %
Experiência em pesquisa acadêmica							1	3	4	1	6	40
Conhecimentos Didáticos								1	1	4	9	60
Experiência com a docência ou aperfeiçoamento pedagógico								1	2	4	8	53
Conhecimentos Sociais e Políticos...							1		4	3	7	47

Tabela 3 - Características relevantes aos professores que atuam no Ensino Superior. Fonte: Dados coletados na pesquisa a campo, no mês de Agosto de 2014

Ao analisar os objetivos propostos no início desta pesquisa e confrontando com a análise dos dados levantados, foi possível observar que a maioria dos professores (93%) recebeu formação ou capacitação didática pedagógica ao longo de sua jornada acadêmica, ou na Pós Graduação; que boa parte desses docentes (47%) não se sentia preparado para desenvolver as atividades didáticas pedagógicas quando assumiu a sala de aula pela primeira vez; que 100% destes acreditam que suas experiências profissionais contribuem de maneira relevante para um melhor aprendizado dos

estudantes; que a maioria dos professores (93%) entende que a apresentação do Plano de Ensino, antes do início das aulas, é importante para o aluno ter clareza do que é de como irá estudar, para que possa melhor participar das aulas; e que 53% dos docentes elaboram suas aulas com base nas aulas que tiveram e gostaram, porém, fazem adequações de acordo com sua turma e alunos, outros (40%) elaboram as aulas a partir do que aprendeu nas capacitações que já participou, o que confirma a importância das capacitações constantes para uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao grau de conhecimento sobre a metodologia de pesquisa científica, a maioria (53%) afirma ter um bom conhecimento; sobre a percepção deles sobre a importância das publicações e das atividades acadêmicas de pesquisa na qualidade do Ensino Superior, a maioria (67%) entende ser extremamente importante; no que se refere à produção científica, 86% afirmaram que é preciso algum tipo de incentivo, seja financeiro (33%) ou às atividades de desenvolvimento de pesquisa, como publicações de artigos em periódicos, anais e participação em congressos e simpósios (53%).

Nessa perspectiva, reafirma-se a importância das formações continuada a todos os profissionais que pretendem ou atuam na docência, independente do grau de escolaridade ou curso de atuação, e como isso reflete na prática docente e na qualidade do ensino.

Considerações finais

A busca da qualidade educacional tem demonstrado seus efeitos na inclusão social e construção da cidadania para um país de muitos contrastes e diversidade. O Ensino Superior deve contribuir com o desenvolvimento social estimulando a construção da cidadania, formando profissionais que contribuam com esse processo desempenhando seu papel com qualidade e comprometimento. Destarte, faz se necessário um corpo docente preparado, com domínio sobre a teoria e a prática, com conhecimento sobre saberes pedagógicos e que busquem formação continuada. Neste contexto, falar em formação de professores é um grande desafio, pois há vários fatores que influenciam a formação do docente, tais como: sua formação inicial, sua formação continuada e especializada, as teorias e investigações empíricas sobre o assunto, as legislações e regulamentações, como também as práticas do professor e as instituições de ensino. Pesquisar a formação do professor é um desafio pelo fato de ser um campo de lutas ideológicas e políticas, nos quais as pessoas envolvidas são imperativas.

A formação do professor deve ser vista como um processo não linear e contínuo, para que este possa tornar-se, efetivamente, agente de mudanças no campo educativo. Com o estudo realizado, foi possível constatar que um dos fatores que influenciam o

resultado do trabalho dos professores em sala de aula são as práticas didáticas pedagógicas e as experiências profissionais em pesquisas e publicações, já que a maioria dos respondentes afirmaram que o aperfeiçoamento deve ser constante (93%) e 80% concordam que para ensinar o professor deve constantemente fazer relação entre a teoria e prática, ação-reflexão-ação. Além de que, 87% acreditam que para mobilizar o aluno para o aprender são necessários vários recursos, não basta uma boa aula expositiva, é preciso fazer uso frequente do feedback, estimular as pesquisas em sala de aula com mais frequência e fazer uso de recursos de multimídia variados.

O professor precisa ter domínio sobre a teoria e a prática para desenvolver um bom trabalho, porém, isso não é o bastante, também precisam buscar a formação continuada para melhorarem suas práticas e se aprimorarem como docente, além de ser fundamental o comprometimento de todos com a construção de um sistema de ensino de qualidade. Vale ressaltar que a FCARP, preocupa-se com esses anseios, por isso oportuniza e valoriza aos seus professores a formação continuada. Pois, cabem as IES, pesquisadores e gestores analisarem a melhor forma de contribuir para que essas deficiências na formação dos professores sejam resolvidas, uma vez que a educação está presente em todo o caminho do homem, é a base efetiva para a formação do cidadão, e nós vivemos em uma sociedade demarcada pela desigualdade social.

Sabe-se que esse assunto não se esgota aqui, outras problemáticas surgem como tema para as próximas pesquisas. É fundamental a formação continuada de professores para atuação profissional e refletir sobre a prática é um bom caminho.

Referências bibliográficas

ANDERE, Maira Assef; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio. **Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis**: Uma análise dos Programas de Pós Graduação. Disponível em: http://www.eac.fea.usp.br/cadernos/completos/48/maira-adriana- pg91a102.pdf. Acesso em 02/07/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORNACHIONE JR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis:** modelos colaborativos virtuais. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARION, José Carlos. O ensino da Contabilidade. São Paulo: Atlas, 1996. MILANESI, Irton. et.al**. O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2008.

NOSSA, Valcemiro. **Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica.** Caderno de estudos da FIPECAFI, São Paulo, n. 21, mai./ago. 1999.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, Margarita Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A.M. do Nascimento (Org.). **Trabalho docente: os professores e a sua formação.** Campo Grande: UFMS, 2003.

SAVIANI, Demerval**. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v.14 n.40 jan./abr. 2009.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. California: Sage Publications. 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: NOVOS TEMPOS E DESAFIOS

AZEVEDO, Eva Emília Freire do Nascimento[1]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir aspectos da história do Serviço Social brasileiro com ênfase no momento contemporâneo, onde especialmente o Estágio Supervisionado tem sofrido os rebatimentos do processo de desmonte do Ensino Superior. Tal análise é fruto de uma série de observações, pesquisas bibliográfica e documental, realizadas enquanto docente/supervisora acadêmica de estágio, utilizando como método de análise, o crítico dialético. O Estágio Supervisionado é compreendido como atividade curricular obrigatória, que acontece mediante a entrada do/a discente no espaço socioinstitucional, com vistas a capacitá-lo para o exercício profissional. Conhecer a realidade presente nos impulsiona a propor estratégias que contribuam de fato, para esse importante momento da formação em Serviço Social.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Profissional. Serviço Social.

Introdução

Esse trabalho é fruto de uma série de observações, pesquisas bibliográfica e documental, e considerações a respeito do Estágio Supervisionado em Serviço Social na contemporaneidade. A inquietação para discutir esse tema se deu – e tem se dado – na medida em que me aproximo cotidianamente – enquanto supervisora acadêmica dessa parte constitutiva do processo de formação dos/as Assistentes Sociais brasileiros/as.

Nesse sentido, o primeiro item desse trabalho pretende discutir, ainda que brevemente, aspectos da história do Serviço Social brasileiro, onde traremos algumas das mudanças, posicionamentos teóricos e conjunturas. Em seguida, falaremos sobre o Estágio Supervisionado em Serviço Social nesses 'novos tempos', onde destacamos as legislações, implicações, desafios, limites e possibilidades no que se refere a esse momento essencial e obrigatório no processo de formação.

Pensar nessa direção é, antes de tudo, refletir acerca de nós mesmos/as, nas perspectivas que temos enquanto docentes, discentes e assistentes sociais que constroem cotidianamente a profissão numa sociedade permeada de mudanças, desafios e contradições.

I. Aspectos da história do serviço social brasileiro

O surgimento do Serviço Social atrelado à Igreja Católica (década de 1930) fez parte da tentativa de recuperar as áreas de influência e privilégios perdidos, em um momento de secularização da sociedade e de tensões presentes nas suas relações com o Estado. A Igreja Católica procurava organizar e qualificar seus quadros intelectuais laicos para uma ação missionária e evangelizadora na sociedade, contrapondo-se ao liberalismo e ao comunismo, ambos considerados ameaças (IAMAMOTO, 2004).

A compreensão da "Questão Social" superava o econômico-político, já que era considerada principalmente uma questão moral e religiosa. Desse modo, segundo Iamamoto (2004, p. 18) cabia ao Estado o papel de "[...] preservar e regular a propriedade privada, impor limites legais aos excessos da exploração da força de trabalho e, ainda tutelar os direitos de cada um, especialmente os que necessitam de amparo". Já à Igreja cabia a tarefa de recristianizar a sociedade através de

1 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Docente - evafreire@cpd.ufmt.br

grupos básicos, especialmente a família. Nesse contexto, o Serviço Social atuava preferencialmente com mulheres e crianças via intervenção ideológica, com efeitos políticos, contribuindo para o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes. Ainda nas palavras da autora, esse trabalho reforçava a mútua colaboração entre capital e trabalho.

O perfil exigido para ser Assistente Social era extenso, desde a idade (entre 18 a menos de 40 anos), ter concluído curso secundário, submeter-se a exame médico, apresentar referência de 03 pessoas idôneas, bem como, ter boa formação moral, grande capacidade de devotamento, senso prático, desprendimento, simplicidade, modéstia, bom humor, calma, sociabilidade, saber conquistar a simpatia, etc (IAMAMOTO, 2003).

Na década de 1940, o Serviço Social rompe com suas origens confessionais e se institucionaliza, havendo então a ampliação do mercado de trabalho para esse profissional no Estado e em setores empresariais. Nesse período, é possível identificar uma alteração no perfil dos/as profissionais, agora não apenas representantes das elites, mas também dos setores médios e da pequena burguesia. Na transição das décadas de 1950 a 1960, verifica-se no discurso e na prática de setores da categoria dos assistentes sociais a tentativa de nova identidade e bases de legitimação junto às classes subalternas. Na perspectiva de Silva (2007),

> Verifica-se, nessa conjuntura, um período de gestação da consciência nacional-popular, com o engajamento de amplos setores sociais na luta pelas reformas estruturais e reformas de base, com especial atenção para uma política externa independente. Os processos de conscientização e politização atingem operários e camponeses, estudantes e intelectuais, com a presença das ligas camponesas, sindicatos rurais, Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular, Ação Popular e outros. A questão social, nesse período é enfrentada por medidas de extensão da educação, ampliação da Previdência, extensão da legislação trabalhista ao trabalhador do campo com o Estatuto do Trabalhador Rural, barateamento de alimentos básicos, combate a doenças endêmicas e programas de habitação popular (p. 27).

Ainda conforme Silva (2007), é nesse período de transição que encontraremos duas vertentes: a primeira, conservadora, trabalhava na perspectiva das disfunções individuais e sociais, para integração social, alinhada aos objetivos institucionais, pautada não mais na Doutrina Social da Igreja, mas, nas correntes psicológicas (principalmente a psicanálise) e sociológicas (positivismo e funcionalismo). Essa vertente passava ainda por um momento de busca de avanço técnico – saindo da preocupação exclusiva com o indivíduo, para a comunidade.

A segunda vertente – assumida por parcela reduzida da categoria – fazia uma análise crítica da sociedade, percebendo as suas contradições e a necessidade de mudanças radicais. Essa vertente é influenciada pelo posicionamento de cristãos de esquerda, que acreditavam/atuavam na perspectiva da conscientização e da politização com vistas às mudanças estruturais. Essa vertente se destaca no período de 1960 a 1964, por questionar o *status quo*.

Embora não fosse uma realidade exclusiva brasileira – tendo em vista que a profissão também passava por um processo de renovação em outros países –, o contexto nacional de Ditadura Militar levou o Serviço Social a suprimir a sua vertente crítica emergente, direcionando o seu olhar para dentro de "si mesmo". Nesse momento, passou a debater questões relacionadas à sua teoria e método. De acordo com Netto (2001),

> [...] a renovação se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem o seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional [...] E há que contabilizar, no mesmo movimento, dois dados significativos: o *alargamento* do elenco dos interlocutores, em função da pluralidade dos organismos envolvidos e da ampliação da categoria profissional, e a *modalidade de difusão* dos conteúdos da renovação [...] (p. 153- grifos do autor)

Segundo Soares (2007), são notadamente marcantes para a profissão dois outros momentos: um relativo à década de 1980 e outro à década de 1990. Para a autora, é na década de 1980 que temos a "apropriação epistemológica" do marxismo. Com essa apropriação, ficaram de fora as mediações que particularizavam o exercício profissional, o que criou a expectativa de o assistente social ser o "agente de transformação social". Para Iamamoto *apud* Soares (2007, p. 78) havia esforços coletivos de profissionais, que buscavam leituras que pudessem "libertar a prática social que não (dava) conta da historicidade do ser social gerado na sociedade capitalista". O que acabou por resultar em um campo fértil para a definição dos rumos técnicos, acadêmicos e políticos do Serviço Social.

O último momento que marca definitivamente a "mudança de rumo" do Serviço Social brasileiro refere-se à década de 1990, quando se tem a apropriação da vertente crítico dialética que permitiu o desvelamento de questões fundantes para a ruptura com o conservadorismo. O salto significativo nesse período pode ser constatado em pelo menos três debates centrais para o Serviço Social: 1. A reformulação do Código de Ética Profissional; 2. A Lei de regulamentação da Profissão e 3. Revisão Curricular. Todos esses debates apontam para um compromisso com os usuários dos serviços na esfera propriamente profissional (SOARES, 2007).

Contudo, no cenário pós 1990, o Serviço Social sofre com alguns impactos decorrentes da Política Educacional brasileira. Segundo Dahmer (2008, p. 40) a burguesia "[…] organizou um amplo processo de contrarreforma, atrelada às novas exigências do capital mundializado". Nesse contexto, amplia-se a ideia da "cultura da crise" com vistas a reforçar o Estado ineficiente, burocrático e da necessidade de sua reforma.

Nesse sentido, as Políticas Públicas de educação, saúde, assistência e previdência social passam a ser relegadas a segundo plano, com ampla abertura para exploração mercadológica, passando da lógica do direito, a do serviço.

Logicamente os impactos na formação profissional são bem visíveis, pois a Universidade passa a ser vista enquanto Organização ao invés de Instituição, o que vai caracterizar por sua vez, um processo de formação esvaziado, reduzido às atividades de treinamento e reciclagem, anulando assim, a possibilidade da crítica ao *status quo.* A luta pelo lugar no mercado tem contribuído para que sejam perdidas/esquecidas as lutas históricas de cada profissão, bem como o seu papel na sociedade (DAHMER, 2008; LIMA, 2008).

Esse quadro fica ainda mais perverso quando se vê a mercantilização do Ensino Superior – altamente rentável por sinal – nos últimos anos. O chamado "Verniz democratizante" pode ser caracterizado pela participação no setor privado por meio de ampla isenção fiscal (PROUNI); pela participação do setor privado à distância (EaD); pela reestruturação do sistema público de ensino (REUNI); pelo reforço na universidade pública da lógica da mercantilização, por meio das parcerias público-privadas (DAHMER, 2008; LIMA, 2008).

Nesse cenário, o mote principal é a ampliação/acesso ao nível superior, sem problematizar o direito à educação pública e de qualidade, contribuindo para uma formação acrítica, sem aprofundamento e apropriação da historicidade da profissão. Conforme as autoras anteriormente citadas, o outro lado dessa "democratização" implica no distanciamento com Movimentos Sociais e de categoria (ex. Movimento estudantil), na precarização do Trabalho docente, na formação adequada às demandas flexíveis do mercado; no exército assistencial de reserva, na precarização das condições de trabalho e na despolitização da categoria.

A pressão internacional vem estimulando a expansão da Educação à Distância nos países periféricos, sob o discurso da "democratização do acesso à educação superior", quando na verdade trata-se de mais uma estratégia de privatização da educação, que vem se apresentando como "um promissor 'mercado educacional'". Ao mesmo tempo, nessa circunstância de desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento da educação superior pública, agudizam-se as medidas de privatização interna das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, e expande-se a situação de "empresariamento da educação superior" (LIMA, 2008 p.19), com ampliação do número de cursos privados "e/ou da imposição de uma lógica empresarial à formação profissional; e da redução do tempo de duração dos cursos e de precarização do trabalho docente" (Ibidem, p.19).

É importante considerar que o perfil profissional funcional ao padrão capitalista não é o mesmo indicado no projeto profissional, construído e defendido pela categoria dos Assistentes Sociais brasileiros, que preconiza "[...] o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aprimoramento intelectual do assistente social. Daí a ênfase numa formação acadêmica qualificada, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas [...]" (NETTO, 1999 p.105).

O perfil pretendido pelos Assistentes Sociais implica em uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do/a assistente social para: apreender criticamente o processo histórico como totalidade; investigar sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; apreender o significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; apreender as demandas - consolidadas e emergentes, postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado. Pressupõe ainda, o exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (DAHMER, 2008; LIMA, 2008; IAMAMOTO, 2007).

II. O estágio supervisionado em serviço social nesses "novos tempos"

O apanhado histórico feito anteriormente serve para situar, ainda que brevemente, o momento atual do Ensino Superior brasileiro, em especial o Ensino Público. Nessa conjuntura, temos encontrado cotidianamente inúmeros desafios ao nosso processo de formação em Serviço Social pautado naquilo que construímos no decorrer da nossa existência, a saber: o nosso Projeto Ético Político.

Dentro do nosso processo de formação consta como parte integrante e obrigatória o Estágio Supervisionado, que no Brasil, existe desde a fundação das primeiras escolas de Serviço Social. O mesmo é entendido como

> [...] um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação [...] onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente (BURIOLA, 1995, p.13).

Atualmente o Estágio Supervisionado é normatizado pela Lei 8.662/93 – que regulamenta a profissão do Assistente Social, pelo Código de Ética profissional (1993), pelas Diretrizes Curriculares (1996), pela Lei que dispõe sobre o estágio para estudantes Lei n.11.788/2008, pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS, pela Resolução CFESS Nº 533/08, dentre outras. De acordo com Lewgoy (2010, p. 103), "[...] esse aparato jurídico-político-organizativo, expressa princípios norteadores de uma proposta pedagógica que sobrepuja a fragmentação do processo ensino-aprendizagem [...]".

O processo de supervisão do Estágio em Serviço Social é bem definido e indica atribuições específicas para os três sujeitos principais desse processo: supervisor/a de campo (Assistente Social), supervisor/a acadêmico (docente) e discente.

> O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (CFESS, 2011).

Partindo dos pressupostos elaborados por Lewgoy (2010), a finalidade da supervisão acadêmica tem a ver diretamente com a finalidade social da profissão. Nesse sentido, é necessário conhecer e refletir com discentes acerca da realidade e da prática profissional; reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da Questão Social; reconhecer e debater os elementos constitutivos no projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão.

No contexto vivenciado em um tempo não muito distante, o curso de Serviço Social era oferecido apenas na Universidade Federal de Mato Grosso, especialmente na cidade de Cuiabá. Com a abertura dessa graduação em outras instituições privadas presenciais e na modalidade de Educação à Distância (EaD) nos últimos anos, a estimativa é que tenhamos um número superior a 300 alunos/as em campos de Estágio apenas na grande Cuiabá por semestre.

De acordo com a Resolução CFESS 533/2008 no seu art. 3º parágrafo único a definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais. Tal resolução ainda define o limite máximo de 01 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho do/a profissional.

Se por um lado tal resolução parece negativa para alguns, de fato ela representa um grande avanço na medida em que cria condições normativas para fiscalização exercida pelos CRESS e CFESS e, sobretudo, no que tange à supervisão direta de estágio em Serviço Social e para a sociedade que será a beneficiada com a melhoria da qualidade dos serviços profissionais prestados no âmbito do Serviço Social (CFESS, 2008).

Dado o alto número de discentes aptos/as a ingressar nos campos de estágio e a realidade de cada espaço sócio institucional, é bem possível que em um futuro não muito distante tenhamos que buscar novos caminhos que viabilizem a garantia desse momento da formação. Essa realidade torna-se ainda mais complexa em algumas cidades do interior, onde são abertos cursos sem a infra-estrutura necessária que viabilize sua conclusão.

São notadas ainda outras dificuldades decorrentes do cotidiano do trabalho docente e dos/as assistentes sociais supervisores/as. De acordo com a LDB em seu artigo 57, os docentes das universidades públicas são obrigados ao mínimo de oito horas semanais de aulas – o que significa ministrar 02 disciplinas por semestre, isso além de orientar discentes em Trabalhos de Conclusão de Curso, participar de Colegiados, participar de projetos de pesquisas e extensão, dentre outras atividades – inclusive na pós graduação.

No que diz respeito aos assistentes sociais supervisores/as de campo, nota-se uma grande diversidade em relação às suas condições de trabalho. Muitos não possuem estabilidade já que são contratados/as temporariamente, outros/as trabalham por produção, diversos/as ainda não gozam ainda da Lei das 30 horas (Lei 12.317/2010).

Ao realizar estudo acerca da importância da documentação no cotidiano profissional, Lima *et al* (2007) verificaram que os profissionais vivenciam forte sobrecarga, evidenciada no grande número de atividades, ações, gerando acúmulo de trabalho, que por vezes acabam interferindo na sua vida pessoal.

No que se refere aos discentes, tem-se hoje um perfil que precisa conciliar o seu processo de formação com a garantia da sua condição de sobrevivência. Grande parte dos/as discentes estão inseridos/as no mercado de trabalho (formal e informal) ou ainda estão vinculados aos programas de bolsas da universidade (bolsa permanência, alimentação, etc). Parcela significativa é proveniente de classes populares, com predominância feminina, afrodescendente, que traz consigo um contexto sócio histórico marcado por manifestações de resistência e também desigualdades sociais –dentre elas as que refletem vulnerabilidades decorrentes da educação e do ensino brasileiro (ALMEIDA *et al,* 2011; LEWGOY, 2009).

Esse contexto nos aponta inúmeros desafios, dentre eles o da docência que, deve repensar a forma de ensinar para o perfil discente dos dias atuais, "[...] cujas condições de vida e sobrevivência, por vezes, inclusive se identifica com os dos usuários da atuação profissional" (PAIXÃO *apud* ABEPSS, 2009, p. 07).

Logicamente essas questões são apenas parte do quadro contemporâneo que envolve o processo de formação profissional. Na contracorrente, as entidades da categoria, seja no plano do exercício profissional, seja no da formação defendem que "[...] o direito ao ensino superior gratuito e de qualidade urge ser materializado em condições de oferecer aos/as estudantes formação crítica que os/as prepare para o exercício profissional e também amplie suas condições de atuar em um mundo cada vez mais complexo [...]" (CFESS, 2012).

Apesar desse contexto e desafios, faz-se necessário todo um esforço para que seja colocada em prática a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, que é um parâmetro orientador para integralização da formação profissional do assistente social, no horizonte do nosso projeto profissional.

Nessa direção, concordamos com Guerra (2005) quando diz que ensinar é mais do que mera transmissão de conhecimentos, já que é "[...] capacitar para o exercício da ação consciente, é tornar os indivíduos sujeitos da sua história, o que implica uma via de mão dupla entre o conteúdo do ensino e aquele sujeito que dele se apropria" (p. 150). Para Mészáros (2008),

> [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (p. 65).

Por isso, que o estágio enquanto parte do processo de formação é um momento peculiar de aproximação concreta da realidade. O que remete a busca por entender, pensar e repensar as expressões da Questão Social, o estabelecimento de respostas ao seu cotidiano, à sua própria condição de trabalhador, de intervenção na realidade, em ultrapassar as características imediatistas e de subalternidade, presas às concepções fatalistas e/ou messiânicas (IAMAMOTO *apud* ABEPSS, 2009, p. 9). Nessa direção, a nossa formação dirige-se

> [...] para a construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora. Tal direção opõe-se à redução da formação ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental, o que exige do estágio supervisionado curricular, possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica [...] (ABEPSS, 2009, p. 10).

Conforme analisamos, inúmeros esforços e discussões têm sido realizados pelo conjunto do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) que se somam a tantas outras iniciativas. Destacam-se eventos sobre a formação nas condições sócio-históricas atuais; audiências junto ao Ministério da Educação para informar e apresentar argumentações no sentido de pressionar o Ministério a fiscalizar as condições dos cursos realizados em unidades de EAD; Elaboração de documentos (Política Nacional de Estágio; Documento elaborado pela ABEPSS, CFESS e ENESSO sobre a graduação à distância no Brasil (Resultado do trabalho conjunto no GT de Formação e Trabalho Profissional, para uma campanha nacional em defesa da formação profissional de qualidade); Estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sobre a formação profissional no contexto do neoliberalismo, com publicações de artigos e ensaios na Revista Temporalis (CFESS, 2012).

Considerações finais

Temos resistido às amarras ideológicas, mercadológicas e neoliberais que teimam em nos prender e torturar. Nas palavras do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2010), ousamos em dizer não a essa forma perversa de acesso da população brasileira ao Ensino, população que muitas vezes tem pouca dimensão do que lhes está sendo negado.

O nosso direcionamento profissional tem se somado com braços e mentes, no anseio de resgatar o que é público, para formar pessoas e não um exército (assistencial) de reserva, disseminar uma educação para ter influencia sobre a vida das pessoas e não para manter a desigualdade social, para formar profissionais críticos que mais do que questionar, se organizam e interferem numa sociedade que se desumaniza a cada dia que passa. São desafios, mas também possibilidades que nos põem à prova cotidianamente, que fazem com que estejamos num movimento constante de retroalimentação, de aprendizado, que nos instigam a propor estratégias de superação não apenas para a nossa investigação e intervenção nas múltiplas expressões da Questão Social, mas também no retorno que damos à nossa categoria.

Tudo isso, pressupõe ainda estreitar os laços entre a academia e os espaços sócio-ocupacionais, que nos desafia a somar as forças, para que não perdamos o rumo, para que somemos os braços fortes que temos, na intenção da garantia da formação de qualidade que pretendemos.

Referências

ABEPSS. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. In Serviço Social e Sociedade n. 79, São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Política Nacional de Estágio. 2009.

ALMEIDA, Janaina Loeffler; NASCIMENTO, Eva Emilia Freire; RAFAEL, Josiley Carrijo. Formação Profissional em Serviço Social: Panorama do Estágio Supervisionado na Universidade Federal de Mato Grosso. In: Seminário de Educação 2011, Cuiabá, 2011.

BURIOLA, Marta A. Feiten. O Estágio Supervisionado. São Paulo: Cortez, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Legislação e resoluções sobre o trabalho do/a assistente social/Conselho Federal de Serviço Social. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br / Acesso em 15/06/2012.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. In: Temporalis. Brasília: ABEPSS, (15) 2008.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. Revista Katálysis. v. 8, Florianópolis, 2005.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400008 Acesso em junho de 2010.

IAMAMOTO, M. V. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital Financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In:* Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília:CFESS/ABEPSS, 2009.

LIMA, Telma C. S; MIOTO, Regina C. T.; DAL PRÁ, Keli R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. Revista Textos & Contextos. Porto Alegre, v. 6, n.01, p.93-104, jan/jun. 2007.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. In: Temporalis. Brasília: ABEPSS, (15) 2008.

LEWGOY, A. M. B. Estágio supervisionado, formação e exercício profissional em Serviço Social: desafios e estratégias para a defesa e consolidação do projeto ético-político. In: Temporalis/ Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ano IX, n. 17 – Brasília: ABEPSS, 2009.

_____. Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed, São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, Jose Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Modulo 1: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social . Brasília: CEAD, 1999.

_____. Ditadura e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2001.

Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social. Departamento de Serviço Social – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, 2010 (mimeo).

SANTOS, Josiane Soares. Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Ozanira Silva. O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA PARA O ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO DE TRABALHO DE CURSO

AZEVEDO, Eva Emília Freire do Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
evafreire@cpd.ufmt.br

MEDEIROS, Jaqueline Dayane da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
jaquelinemedeiros93@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir sobre a importância da Monitoria para o ensino e formação profissional em Serviço Social a partir da experiência na disciplina de Seminário de Trabalho de Curso na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no período referente ao primeiro semestre do ano de 2014. A partir de referenciais bibliográficos, Leis, Resoluções e do relato de experiência na disciplina que serão apresentadas algumas considerações, reflexões, bem como as contribuições e conhecimentos que se deram nesse processo de ensino-aprendizagem. Para além da dinâmica em sala de aula, reitera-se aqui a importância das dimensões investigativa e interventiva que se constituem fundamentais para a formação profissional em Serviço Social, bem como o tripé ensino, pesquisa e extensão, tão importantes e desafiadores na contemporaneidade no âmbito da Universidade Pública brasileira. A monitoria como atividade vinculada ao ensino, é entendida aqui como parte indissociável das outras dimensões, envolvendo assim o desenvolvimento de capacidades e habilidades pelos sujeitos participantes, mediante a apreensão e socialização de conhecimentos que se dão no coletivo – entre docente, discentes, discente-monitora, e demais participantes.

Palavras-chave: Monitoria. Serviço Social. Formação Profissional.

Introdução

A Monitoria como parte do processo de ensino-aprendizagem, é uma prática de grande relevância para a formação profissional do(a) discente-monitor(a), considerando que para além do ensino, as dimensões da pesquisa e da extensão podem aparecer como constitutivas desse processo.

É partindo dessa concepção e do conhecimento mútuo entre todos os sujeitos envolvidos nessa dinâmica, que se tem por objetivo no decorrer desse artigo apresentar e discutir a importância da Monitoria para o ensino e formação profissional em Serviço Social a partir da experiência na disciplina de Seminário de Trabalho de Curso na Universidade Federal de Mato Grosso, no período referente ao primeiro semestre do ano de 2014.

Para tanto, no primeiro item será discorrido sobre a Monitoria a partir de aparatos normativos, Leis e Decretos que dispõem sobre a organização da educação superior no Brasil, apresentando ainda, a implantação do programa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Tal ponto também abordará brevemente acerca do tripé ensino, pesquisa e extensão que deveria sustentar a formação profissional com igual atenção, mas que tem sido ameaçado constantemente, diante da lógica neoliberal.

Partindo dessa breve contextualização, no segundo item será discutida a formação profissional em Serviço Social, associando a importância da Monitoria para o ensino, considerando a existência de uma aprendizagem e contribuição mútua entre docente, discentes, discente-monitor(a) e demais sujeitos participantes desse processo. Nossa referência tem sido a disciplina de Seminário de Trabalho

de Curso (TC) devido a sua dinâmica e abrangência na perspectiva de articulação entre as dimensões investigativa e interventiva, tão relevantes para o Serviço Social – onde existe essa previsão nas Diretrizes Gerais (1996) da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, integrando assim as atividades complementares do Projeto Pedagógico do Curso (2010) na UFMT.

Por fim, serão apresentados alguns dos resultados observados a partir das atividades desenvolvidas na disciplina e considerações a respeito do processo vivenciado.

1 A monitoria na ufmt: aspectos normativos e conceituais

Em tempos de avanços do capital, situando especificamente o período de ajuste neoliberal a partir da década de 1970, se tem no Brasil significativas mudanças estruturais e conjunturais, no que pese seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como nas condições e relações de trabalho, e da sociedade como um todo.

Tais mudanças certamente repercutiram nos diferentes espaços de sociabilidade humana em resposta às novas exigências e reformas requeridas no decorrer dos anos, dentre os quais destacam-se os espaços educacionais, evidenciando aqui a educação superior, como lugar privilegiado para a formação profissional. Segundo Iamamoto (2012) os últimos governos têm respondido a uma lógica mercantil e empresarial, estimulando a privatização e comprometendo a qualidade do ensino superior, a sua função pública e a articulação das dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

A exemplo disso observa-se o contexto em que se deu a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 20 de dezembro de 1996), um contexto complexo e adverso ao ensino no Brasil. A era do presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhecida pela efetivação do projeto neoliberal, apesar de pressupor a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão na Legislação então aprovada, também autoriza a abertura de cursos de nível superior em faculdades e centros universitários, que necessariamente não possuem a obrigatoriedade de efetivar esse tripé. Diante desse cenário,

> Os esforços se direcionam para preservar, no ambiente universitário, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e assegurar a liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos –, e realizar a sua crítica –, voltados aos interesses de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado (IAMAMOTO, 2012, p. 432).

Desse modo, as Instituições de Ensino Superior devem também difundir a democratização da produção acadêmica acumulada, colocada a serviço da coletividade, contribuindo assim, para a qualidade de vida da população mediante o envolvimento da universidade na dinâmica da vida social (IAMAMOTO, 2007). Trata-se de articular saberes, socializar experiências, ter acesso e possibilidades de participação nos diferentes espaços internos e externos à universidade, trabalhar no coletivo e na diversidade, desvelar e desenvolver capacidades e conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, há que se destacar a criação de programas e projetos, mecanismos que, de algum modo tem propiciado a aproximação e vivência direta com o ensino, com o desenvolvimento e participação em pesquisas, e em projetos de extensão, haja vista o reconhecimento da necessidade de sua ampliação e valorização.

Dentre as propostas e atividades desenvolvidas no âmbito universitário, identifica-se a Monitoria, referenciada por alguns autores como uma prática antiga na realidade brasileira. Considerando as normatizações mais atuais, a Monitoria foi prevista pela Lei nº 5.540/1968[1] e revogada pela Lei nº 9.394/1996 – atualmente em vigor – dispõe que "Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria de acordo com o seu rendimento e seu plano de estudos" (BRASIL, 1996, Art. 84).

1 Lei que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>.

Voltando um pouco na história, no que se refere ao plano normativo, em 1970 a partir do que era previsto na Lei 5.540/68[2], entrou em vigor o Decreto nº 66.315, específico para as funções de monitor, que dispunha sobre o programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de Ensino Superior Universitário. Nesse documento foram organizados e estabelecidos os critérios de seleção, carga horária, bem como os recursos orçamentários para a execução do programa. Destaca-se que a implantação da monitoria se deu primordialmente em algumas áreas prioritárias como de saúde, tecnologia e formação de professores de nível médio.

Em Mato Grosso, no ano de 1973 a Monitoria é criada "para alunos dos quatro (4) últimos períodos de Cursos de Graduação [...], com rendimento escolar geral satisfatório, devidamente comprovado e que demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina" (UFMT, CD, nº. 71/73, Art.1º).

Segundo Homem (2014), essa resolução sustentou-se somente na Lei 5.540/68, e ainda pelo decreto nº 68.771/71 que envolvia a orientação dos monitores pelos professores das disciplinas, como também retirava do texto o pré-requisito do monitor ser aluno dos quatro últimos períodos da graduação, ampliando dessa maneira, a abrangência do programa.

Outras duas Resoluções dispõem sobre a normatização da Monitoria na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a saber, a Resolução nº 016/1987 e a Resolução nº 43/2010, ambas aprovadas pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFMT. A primeira considerava a necessidade da redefinição da Monitoria para uma prática exercida pelos departamentos dos diferentes cursos dessa Universidade. A segunda, conforme o disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece algumas alterações, passando a ser de responsabilidade do colegiado de curso os critérios de seleção, avaliação e desligamento do Programa, bem como a gestão pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROPEG) (UFMT, CONSEPE, nº. 43/2010).

Conforme esta última resolução,

> Entende-se por Monitoria a atividade acadêmica, desenvolvida pelo aluno e orientada pelo professor, capaz de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de uma disciplina que contribui para a formação acadêmica do estudante e a conseqüente *(sic)* melhoria do curso de graduação na Universidade (UFMT, CONSEPE, nº. 43/2010, Art. 1).

Considera-se que o exercício dessa atividade tem possibilitado o desenvolvimento e o amadurecimento teórico e prático do(a) discente-monitor(a), mediante o processo de ensino-aprendizagem que envolve os diversos sujeito envolvidos.

Contudo, torna-se relevante e necessário vislumbrar a Monitoria para além do ensino em sala de aula, associando também as dimensões que foram mencionadas anteriormente, da pesquisa e da extensão, pois como nota-se, existe uma "perspectiva" que parece dispersar e distanciar o que deveria ser indissociável. E com este direcionamento, de pensar a prática profissional não desvinculada da prática investigativa, é que serão apresentadas algumas considerações e reflexões que se constituem como essenciais no processo de formação profissional em Serviço Social, associando as observações e experiências da monitoria na disciplina de Seminário de Trabalho de Curso.

2 Esta Lei previa que as universidades deveriam criar as funções de monitor para os alunos dos cursos de graduação que se submetessem a provas específicas, demonstrando desempenho em atividades técnico didáticas de determinada disciplina (art. 41).

2. A monitoria na disciplina de seminário de trabalho de curso: contribuições no ensino e formação profissional em serviço social

Diante das alterações conjunturais e estruturais da sociedade no decorrer dos anos, o Serviço Social enquanto profissão não esteve desvinculado da realidade social e das determinações sócio históricas, das suas contradições e diferentes manifestações das expressões da questão social – objeto da profissão –, na qual luta cotidianamente no enfrentamento dessas expressões advindas da lógica capitalista.

Sob uma perspectiva crítica e um projeto profissional contrário a qualquer forma de opressão, exploração e discriminação, o Serviço Social tem avançado em seus aspectos formativos. Nas palavras de Guerra (2002, p. 148), "Como profissão de nível universitário o Serviço Social tem uma regulamentação, um projeto ético-político e um projeto de formação profissional, portanto, uma direção social e um perfil determinado de profissional".

É a partir do projeto construído coletivamente entre a categoria que novos rumos foram tomados pela profissão, como a reformulação dos princípios e diretrizes do currículo mínimo do curso de Serviço Social, que em 1996 é normatizado e definido conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada no mesmo ano.

A nova proposta de diretrizes curriculares para o curso, elaborada pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), atualmente, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), abarca entre os princípios que fundamentam a formação profissional: a flexibilidade de organização dos currículos plenos, possibilitando além da definição de disciplinas, outros componentes curriculares como oficinas, seminários temáticos e atividades complementares. Aqui encontram-se a Monitoria; o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como condição central da formação profissional e relação teoria e realidade; a ética como princípio formativo; a indissociabilidade no ensino, pesquisa e extensão; entre outros princípios (ABEPSS, 1996). Com esse direcionamento a lógica defendida é aquela

> [...] que não permite a fragmentação e a segmentação das disciplinas, nem mesmo a abstração e autonomização dos conteúdos concretos, lógica esta que busca a superação dos formalismos. Por isto, esta lógica *recusa a separação* entre ensino teórico e ensino prático, entre investigação e intervenção, entre ética e política, entre teoria e prática (GUERRA, 2002, p. 149, grifos da autora).

Nesse sentido, e seguindo as diretrizes propostas pela ABEPSS, o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMT passou por reestruturações, sendo sua última revisão aprovada no ano de 2010. Entre as alterações realizadas, houve a supressão ou acréscimos de disciplinas, revisões das ementas e bibliografias, além da readequação das atividades complementares.

De acordo com o disposto no Projeto Pedagógico (2010) e nas próprias diretrizes curriculares do curso (ABEPSS, 1996) a Monitoria se encontra enquanto atividade complementar no Projeto do Curso de Serviço Social na UFMT, e aparece na categoria de ensino, mas para além do ensino na sala de aula considera-se que abrange também as dimensões da pesquisa e da extensão. A monitoria é "Orientada por uma visão interdisciplinar e indissociável entre a pesquisa/ensino e extensão, [...] deve possibilitar a (re)significação do saber e a transposição didática no pensar e no fazer do ato educativo" (BORDENAVE E PEREIRA, 2002 *apud* PEREIRA, 2007, p. 71).

A experiência da Monitoria aqui relatada, é decorrente da disciplina Seminário de Trabalho de Curso, ministrada no 7º semestre da graduação de Serviço Social, que tem como ementa "O caráter do Trabalho de Conclusão de Curso. Construção do projeto de TCC [atualmente denominado TC] a partir da experiência de estágio e/ou da pesquisa com temáticas relacionadas ao campo de estágio[3]" (Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 50).

---

3 O Estágio Supervisionado em Serviço Social se dá mediante a presença de três sujeitos indispensáveis: o(a) docente, que atua como supervisor(a) acadêmico(a); o(a) Assistente Social da Instituição campo de estágio (superv. de campo) e discente estagiário(a). Na UFMT, o estágio acontece do 5º ao 7º semestre com uma carga horaria total de 384 horas.

De acordo com as diretrizes curriculares, o Trabalho de Curso (TC):

> Deve ser entendido como um momento síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso [...]. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. (ABEPSS, 1996, p. 19).

Neste sentido, a disciplina tem sido fundamental, pois além de possibilitar melhor direcionamento e respaldo para o desenvolvimento do TC no último semestre, têm no movimento dinâmico – planejado, apresentado e executado pela docente –, possibilitado significativos avanços, construções, diálogos e conhecimentos, resultantes de um conjunto de atividades e objetivos propostos para o desenvolvimento da disciplina. Os objetivos e planejamento da disciplina são apresentados e discutidos junto aos(às) discentes no início do semestre, como também no término, onde é realizada uma avaliação da disciplina pelos(as) mesmos(as), o que permite identificar as dificuldades, os pontos positivos e sugestões por eles(as) atribuídas.

Os objetivos apresentados pela disciplina no primeiro período do ano de 2014 foram: suscitar discussões com relação às temáticas investigadas pelos(as) discentes; contribuir no processo de amadurecimento teórico-metodológico dos(as) discentes acerca da compreensão da realidade social; discutir a estrutura do Projeto de Trabalho de Curso e critérios de avaliação; realizar pesquisa bibliográfica acerca da temática pesquisada; discutir a dimensão ética do processo de pesquisa; refletir sobre a importância do Trabalho de Curso; e socializar os projetos de Trabalho de Curso.

O plano de aulas foi dividido em dois momentos. O primeiro, com seis aulas expositivas[4] e o segundo, a apresentação dos Projetos de Pesquisa. Em relação ao primeiro momento, foram retomadas discussões das disciplinas de Pesquisa em Serviço Social I e II (cursadas respectivamente no 5º e 6º semestre), que abarcam aspectos relacionados ao método e a metodologia. Nessas aulas expositivas foram tratados ainda acerca da ética na pesquisa e normas da ABNT.

Sobre a Ética, foram tratados aspectos relativos aos cuidados no processo de pesquisa, a exemplo os instrumentos e técnicas utilizados (as) para a coleta de dados; a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[5]; a análise dos dados; o sigilo das informações; o Comitê de Ética na Pesquisa; e demais posicionamentos ético-políticos a serem adotados na construção do TC.

Outra discussão na disciplina, se referiu a estrutura do Projeto de Pesquisa, à produção científica e às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), evidenciando a organização, elementos e estrutura do projeto de TC.

Em todos os momentos, evidenciou-se a articulação das dimensões investigativa e interventiva, envolvendo a capacidade reflexiva, crítica, como também o posicionamento ético frente às diversas questões emergentes no cotidiano da prática profissional e em qualquer outro espaço.

Destaca-se que em todos esses momentos expositivos, houve participação dos(as) discentes, situando exemplos, expondo dúvidas, socializando as experiências, o que possibilitou melhor condução dos projetos que estavam sendo construídos e/ou reestruturados. Reitera-se a importância desse espaço de socialização e diálogo, considerando que alguns projetos precisaram ser repensados e/ou reformulados, uma vez que já haviam sido identificados outros na mesma perspectiva, além da inviabilidade da realização de pesquisas, em alguns casos.

---

4 A disciplina foi ministrada no período matutino com carga horária de 4 horas/aula. O horário favoreceu a participação/acompanhamento da discente-monitora nas aulas, uma vez que, no último período do curso (8º semestre), os(as) discentes concluintes ainda cursam uma disciplina (que não coincidiu com o dia da disciplina de Seminário de TC). Quanto a elaboração do TC, a participação na Monitoria também não influenciou negativamente, sendo possível a participação nos momentos em sala de aula e no horário estabelecido junto à docente-orientadora para os atendimentos extra-classe.

5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- documento apresentado aos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de informar os objetivos do trabalho, procedimentos éticos, etc. O mesmo tem como uma de suas funções, resguardar o sujeito entrevistado e o pesquisador.

Ainda neste primeiro momento da disciplina, para maior aproximação e melhor visualização dos(as) discentes sobre a estrutura, e principalmente sobre a metodologia de apresentação utilizada – realizada no segundo momento com os(as) discentes na apresentação dos seus projetos de TC –, houve a exposição pela monitora do seu projeto de TC apresentado no semestre anterior à disciplina.

No segundo momento das aulas aconteceram as apresentações dos projetos de TC, que no formato da disciplina segue os mesmos moldes das apresentações/defesas dos TCs no término do curso. Dessa forma, foram constituídas as bancas examinadoras, compostas pela docente da disciplina, supervisora de campo e/ou acadêmica e um(a) discente da turma (preferencialmente com projeto vinculado ao tema ou áreas afins). É importante destacar que, a participação das Assistentes Sociais (supervisoras de campo), além de contribuir na aproximação entre as Instituições, constitui-se num momento especialmente rico, considerando as suas experiências nas diversas Políticas Sociais. Quanto aos(às) discentes participarem das bancas enquanto avaliadores(as), o que a princípio se parece com um grande desafio, é posteriormente entendido como aprendizado, uma vez que acessam outros trabalhos, outros referenciais, o que contribui para aquisição da habilidade de avaliação, tão presente na nossa profissão.

A Monitoria, nesse processo de ensino-aprendizagem também possibilitou à discente-monitora grandes aprendizados junto às docentes, Assistentes Sociais e aos(às) discentes. Algumas dificuldades foram sentidas devido à certa insegurança, por considerar estar na mesma condição de estudante de graduação. Contudo, foi de suma importância o conhecimento mútuo e a troca de experiências através da aproximação com as diferentes temáticas, objetos de pesquisa dos(as) discentes, e com a docente-orientadora na dinâmica em sala, no processo de planejamento, de avaliação, nos diálogos, e diversos momentos possibilitados de acompanhamento, de apresentação de sugestões, avaliação e opiniões referentes à disciplina.

A participação na condição de monitora na disciplina suscitou reflexões, apontou caminhos para um pensar e fazer profissional, inclusive no espaço acadêmico, espaço este que tem de certo modo despertado interesse, proporcionando assim, melhor aproximação e conhecimento da prática docente dentro e fora da sala de aula.

Considera-se que a monitoria torna-se relevante para todos os sujeitos que estão envolvidos, tendo em vista a reciprocidade das ações, conhecimentos e discussões. A própria disciplina de Seminário de Trabalho de Curso envolve essa perspectiva, uma vez que no processo de construção do projeto de TC são requeridas orientações, sistematização, organização, acompanhamento e avaliação, pelos docentes, supervisoras de campo (quando a temática é relacionada ao estágio), e discentes, reiterando a importância do processo investigativo e interventivo na formação profissional em Serviço Social.

Essas e outras relações certamente demarcam a importância da disciplina e da Monitoria para o processo de ensino e formação profissional que não se dão isoladamente, e nem desvinculam-se de uma trajetória traçada durante 4 (quatro) anos de curso, resultante de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos apreendidos nesse período.

Sendo assim, articulando a disciplina e seus objetivos, considera-se a importância desta no amadurecimento teórico-metodológico para a compreensão da realidade social, que envolve o processo de ensino e de formação profissional, o que não vincula-se somente a sala de aula, mas, à realidade nos diferentes espaços institucionais.

Considerações finais

A atenção dada às dimensões investigativa e interventiva no decorrer desse artigo, decorre do entendimento de que essas perpassam por todo o processo de formação profissional, pensada a partir de uma concepção continuada e articulada, que se dá no espaço acadêmico, no cotidiano da prática profissional, na realidade social.

Um dos desafios que atualmente aparece nos debates em diferentes espaços da universidade – especialmente no Serviço Social –, se refere ao processo investigativo associado à intervenção profissional, que por vezes parecem ser dois "pontos" distantes que não se articulam por uma série de condições e limitações.

Dada a atenção a esse desafio, e fazendo uma ligação com a disciplina de Seminário de Trabalho de Curso (TC), considera-se aqui uma possibilidade que vem sendo concretizada, não sem dificuldades, mas que período a período tem sido observada e construída coletivamente entre docentes, os(as) próprios(as) discentes, Assistentes Sociais e quando é o caso, monitor(a).

Durante o semestre, foi possível observar o comprometimento dos(as) discentes na elaboração dos projetos de TC – com o apoio dos(as) respectivos(as) supervisores(as), demonstrando e desenvolvendo habilidades no processo investigativo e de compreensão da realidade social, mediante as contribuições das discussões em sala de aula na disciplina, no estágio e no decorrer do processo de formação acadêmica, tendo em vista as dimensões teórico-metodológica, ético-política, e técnico-operativa. Notou-se também um baixo índice de reprovação, pois nesse semestre apenas uma discente esteve na situação de reprovada (por falta).

A metodologia adotada pela disciplina e a presença da Monitoria são de grande relevância uma vez que criam possibilidades de aproximação das profissionais que estão no exercício da prática profissional, no acompanhamento direto dos(as) discentes estagiários(as), com a instituição de ensino, e na dinâmica do ensino, compartilhando as experiências e contribuindo para a reflexão e conhecimentos teórico-práticos. Em contrapartida pode estimular tanto a profissional, como o(a) discente em relação a atitude investigativa.

O trabalho desenvolvido na disciplina contribui ainda para evitar problemas futuros, que podem vir a acarretar em atrasos e até impossibilitar a conclusão do curso no período previsto – decorrente da necessidade de mudança do objeto/projeto no decorrer do último semestre.

A produção de conhecimento, que na graduação acontece ainda que forma inicial, é de extrema importância tanto para o(a) discente, docente orientador(a), Assistente Social (supervisor(a) de campo) e até mesmo para o curso de Serviço Social, especialmente no sentido de pensar proposições/ações para nossa atuação diante das diversas expressões da Questão Social, como ainda para superação da suposta dicotomia entre teoria e prática.

Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social.** Rio de Janeiro. Nov. 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Decreto nº 66.315**, de 13 de março de 1970. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66315-13-marco-1970-407756-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 set. 2014.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. 2002. *In:* **Katálysis.** V. 8 n. 2 jul./dez. Florianópolis, 2005. p. 147-154.

HOMEM, Célia Souza. **Contribuições do Programa de Monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, IE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=526>. Acesso em 16 set. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. – 11. ed. – São Paulo, Cortez, 2007. p. 258-271.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 432-452.

PEREIRA, João Dantas. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. *In:* **A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias/Mirza Medeiros dos Santos, Nostradamos de Medeiros Lins. (Orgs.). – Natal, RN: EDUFRN, 2007. p. 69-80.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Resolução nº CD 71/73**. Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=939&ano=1973&tipoUID=1>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. _____. **Resolução nº 016/1987**. Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=3545&ano=1987&tipoUID=2>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. _____. **Resolução nº 43/2010.** Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCriterio=&txtNumero=43&txtAno=2010&tipoUID=>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. _____. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Departamento de Serviço Social. Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Cuiabá: UFMT, 2010.

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

AGOSTINHO, Kamilla Maesta
Universidade Federal do Mato Grosso

VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar
Universidade Federal do Mato Grosso

Resumo

O referido texto integra um estudo em andamento na pós-graduação em educação, que busca inicialmente conhecer as legislações que tratam das políticas de Ação Afirmativa na educação superior no país, trata-se de uma revisão bibliográfica com base em publicações do GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa; GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil; Rede de Ação Afirmativa e Observatório da Vida Estudantil da Universidade Federal da Bahia. O objetivo principal é conhecer o processo de implementação da política de ação afirmativa para Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, em especial a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12). Trata-se de um estudo do tipo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa, onde se preocupou em investigar uma realidade que não pode ser quantificada, sendo possível trabalhar com um universo de significados.

Palavras chaves: Ações afirmativas, Cotas, Educação Superior.

Introdução

As Políticas de Ação Afirmativas emergiram no Brasil através da Lei de Cotas (Lei nº 12.711) de 29 de agosto de 2012 no governo da Presidente Dilma Rousseff, entretanto sua discussão e defesa perduram desde a década de 1990 e diversas lutas ocorreram para que esta lei finalmente fosse sancionada.

O Movimento Negro teve grande atuação para a conquista deste direito, buscando primeiramente abrir a discussão sobre racismo no Brasil e acabar com a farsa da "democracia racial[1]". A primeira grande conquista deste movimento ocorre em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) pelo decreto s/nº do dia 20 de Novembro de 1995, o governo passa a reconhecer publicamente a existência de desigualdades raciais no país.

Neste texto realizamos uma revisão bibliográfica em publicações do GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa; GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil; Rede de Ação Afirmativa e Observatório da Vida Estudantil da Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de conhecer o processo de implementação da política de ação afirmativa para Instituições Federais de Ensino Superior - IFES em especial a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12). Trata-se de um estudo do tipo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa, onde se preocupou em investigar uma realidade que não pode ser quantificada, sendo possível trabalhar com um universo de significados.

1 O termo "democracia racial" consiste na ideologia do branqueamento, na superioridade da etnia branca sobre as outras introduzido no Brasil no final do século XIX, sendo alguns dos representantes dente pensamento Silvio Romero, Gilberto Freyre e Francisco José de Oliveira Viana (LIMA, 2008).

O percurso para a adoção da política de ação afirmativa na educação superior: Lei de Cotas

Em 1995 o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) trabalhava em parceria com o Ministério da Educação onde buscavam combater o preconceito e discriminação através da escola, com o objetivo de assegurar igualdade de condições de acesso a população negra em todos os níveis de ensino[2], entretanto não somente a população negra seria beneficiada o grupo também estava disposto a criar programas específicos para outras minorias, como a população indígena.

No Ensino superior o grupo propunha a criação de um programa que oferecesse aos jovens e adultos negros igualdade no acesso e permanecia no ensino superior, entretanto ressaltavam que o programa não fosse em forma de cotas, pois deveriam dar importância à medidas a fim de superar as deficiências da escolaridade anterior, já que apenas facilitar o ingresso de alunos mal preparados não os coloca em condições de competir com outros alunos no decorrer do curso "resultando no fracasso escolar e, consequentemente, na diminuição da autoestima dos jovens negros" (BRASIL, 1998, não paginado).

Em consonância a criação do GTI em 1996 é criado o Programa Nacional de Direito Humanos – PNDH (Decreto n° 1.904, de 13 de maio de 1996), sendo um dos compromissos assumidos no documento "a proteção de mulheres e homens, crianças e idosos, das minorias e dos excluídos" (BRASIL, 1996b, p. 2), "desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e ás áreas de tecnologia de ponta" e adoção de "políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra" (BRASIL, 1996b, p. 14).

O PNDH juntamente com o GTI foram iniciativas do governo a fim de formalizar uma política pública a favor dos negros no Brasil, entretanto parte das metas estabelecidas no PNDH I não foram cumpridas, contudo supõem-se que tais iniciativas abriram espaço para a implementação de Políticas de Ação Afirmativa, em especial na educação.

Em 1999 a Deputada Nice Lobão apresenta o Projeto de lei nº 73 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais propondo que as universidades públicas reservassem 50% de suas vagas para alunos do ensino médio público, através de seleção tendo como base o Coeficiente de Rendimento – CR, obtido através de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o curriculum comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto. Entretanto o PL nº 73/1999 permaneceu durante anos tramitando entre a Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA).

A Conferência de Durban em 2001 fomentou no Brasil grandes debates sobre Políticas de Ação Afirmativa, sendo estes com grande repercussão acompanhados pela mídia nacional, os debates resultaram na produção de um relatório entregue na Conferência sugerindo a adoção de cotas para admissão de afro-descentes a universidades públicas brasileiras (ZONINSEIN, 2006).

Ao término da Conferência de Durban o saldo para adoção de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil foi positivo, visto que uma das recomendações da Conferência consistia na adoção dessas políticas,

> os efeitos de Durban se fizeram sentir no Brasil de imediato. O governo estava atento em demonstrar, no plano internacional, seu interesse em cumprir resoluções elaboradas em fóruns multilaterais em nome dos princípios da igualdade, inclusive racial, sob o signo dos direitos humanos. Logo após a conferência o governo brasileiro definiu um programa de política de cotas no âmbito de alguns ministérios (Desenvolvimento Agrário, Justiça e Relações Exteriores). No plano estadual e municipal, diversas iniciativas foram realizadas para a implementação do sistema de cotas (INSTITUTO

2 Gomes (2004, p. 46) afirma que "a discussão sobre cotas, no Brasil, não se restringe ao movimento negro. Ela também faz parte da luta de outros grupos do movimento social. No cenário político nacional, o discurso sobre cotas raciais realizado pelo movimento negro não é algo tão estranho assim. Ele se dá em conjunto com outras políticas de reconhecimento, como as cotas para portadores de necessidades especiais, e para mulheres nos partidos políticos e nas representações públicas."

FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2014, não paginado).

Entretanto no ensino superior as recomendações para adoção de Políticas de Ação Afirmativa por parte do governo federal foram perceptíveis somente a partir de 2008 quando o projeto de Lei da Câmara nº 180 (originalmente PL nº 73/1999, citado anteriormente) conhecido como Lei das Cotas obteve então sua redação final aprovada em 20 de Novembro 2008.

Apesar da discussão e aprovação da redação final da Lei das Cotas ter ocorrido somente em 2008, no ano de 2002 já se sentia os reflexos da Conferência de Durban em algumas instituições de ensino superior no país que implementaram por conta própria cotas em seus vestibulares.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ foi a primeira a criar e implementar o sistema de cotas em 2002, sendo seguida pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB e depois pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, ambas com ingresso em 2003.

O Estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a tentar implantar uma lei específica para adoção de cotas para o ensino superior ainda no ano 2000, Lei nº 3524/00 de 28 de Dezembro de 2000 que "dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providencias" (RIO DE JANEIRO, 2000, não paginado), onde destinava-se 50% das vagas a estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio nas redes públicas municipais e estadual de ensino.

Entretanto a lei que de fato instituiu pela primeira vez as cotas raciais nas instituições estaduais do Rio de Janeiro foi a Lei nº3.708/01 de 09 de Novembro de 2001:

> "Art. 1º - Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Parágrafo único - Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3524/2000" (RIO DE JANEIRO, 2001, não paginado).

Os primeiros vestibulares das Universidades Estaduais do Rio de Janeiro com o sistema de cotas foram organizados para ingresso em 2003, e logo após da realização dos mesmos entrou em vigor em Janeiro de 2003 a Lei nº 4.061/03 destinando 10% das vagas em todos os cursos a alunos portadores de deficiência, porém esta lei não chegou a ser aplicada, visto que a mesma foi revogada juntamente com as Leis nº 3.524/00 e 3.708/01 ao ser sancionada a Lei nº 4.151/03.

A Lei nº 4.151 de 04 de setembro de 2003 instituía uma "nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas e dá outras providências" (RIO DE JANEIRO, 2003, não paginado).

O primeiro vestibular da UERJ com adoção de reserva de vagas foi marcado por ações judiciais reivindicando o direito a matricula por aqueles que avaliaram o não ingresso na universidade em razão da reserva de vagas, com argumentos baseados no Artigo 5ª da Constituição Federal: "Todos são iguais perante a lei" (BRASIL, 1988, não paginado) e também no Artigo 3º da LDB de 1996 "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996a, p. 1) além de diversos outras alegações.

Nacionalmente o projeto de Lei da Câmara nº 180/2008 (originalmente PL nº 73/1999) conhecido como Lei das Cotas obteve então sua redação final aprovada em 20 de Novembro de 2008, entretanto permaneceu em tramites na Câmara durante 4 anos, sendo encaminhado a sanção somente em agosto de 2012 e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012 como Lei nº 12.711 sendo publicado no Diário Oficial da União de agosto de 2012, dispondo "sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (BRASIL, 2012, p.1).

Nota-se que a sansão da Lei das Cotas ocorreu meses após a aprovação do STF pela constitucionalidade da adoção de reserva de vagas para acesso e estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas,

> A decisão foi a de que, nas universidades, as políticas de ações afirmativas, em geral, as chamadas "cotas raciais", em particular, estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil. Após realizar

> audiências públicas, em geral, e especificamente a adotada pela UnB. Para os ministros do STF, as ações afirmativas, como reserva de vagas, e/ou cotas na UNB, devem ser utilizadas como "modelo" para outras instituições de ensino, com objetivo de superar a desigualdade histórica entre negros e brancos (MACHADO, 2012, p. 37).

Após aprovação da Lei das Cotas um certo "caos" foi instalado com diversas opiniões oposta a mesma, sendo formada por professores universitários, jornalistas, artistas, intelectuais e a mídia em geral, em especial as Organizações Globo. Buscavam desqualificar as ações afirmativas com diversas justificativas, entre elas caracterizando "o problema de acesso à educação superior brasileira como decorrente de uma crise na qualidade dos níveis de ensino médio e fundamental" (GUIMARÃES, 2013, p. 5).

Sousa e Portes (2011) realizaram um estudo onde reviam as discussões favoráveis e as contrárias às ações afirmativas. Das justificativas dos que se alegam contrários os autores destacam os argumentos pautados na Constituição de 1988 sob o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, e a grande mestiçagem da população brasileira gerando assim dificuldades para utilização do sistema. Os que se mostravam favoráveis argumentavam que:

> a adoção de cotas não discordaria do direito universal da Constituição de 1988, mas sim enfatizaria que esse direito é insuficiente para atender a grupos étnicos excluídos e discriminados racialmente [...] as cotas seriam um instrumento transitório, até o amadurecimento da sociedade, e possibilitariam o acesso dos negros a posições majoritariamente brancas (SOUSA; PORTES, 2011, p. 519)

De fato, argumentos favoráveis e contrários possuem seus méritos, e concordamos que poucos são os investimentos na educação, porém ao olharmos de forma mais apurada identificamos que neste momento diversos jovens estão saindo, ou já saíram, do ensino médio[3] e desejam ingressar na educação superior pública.

Percebe-se que a demanda de inscritos para concorrem a uma vaga na educação superior pública é maior do que nas instituições privadas, porém o número de vagas disponíveis para ingresso não é proporcional ao número de concluintes no ensino médio.

De acordo com o censo de 2010 cerca de 90% dos estudantes do ensino médio estavam em escolas públicas (TABELA 1), evidenciando o potencial de uma política direcionada a estes estudantes, uma vez que as desvantagens do ensino médio público para com o privado são notórias, "as vagas nas melhores universidades públicas do Brasil, principalmente nos cursos mais competitivos, são desproporcionalmente preenchidas por alunos egressos do ensino privado" (CARVALHAES, FERES JÚNIOR, DAFLON, 2013, p. 4).

3 "Ao analisarmos o número de concluintes do Ensino Médio (regular e Educação de Jovens e Adultos), o percentual é inverso ao número de vagas do ensino superior, ou seja, a porcentagem de concluintes no ensino médio público, no período estudado (2008-2014) sempre foi superior a 85,0%. No ano de 2012, 2.263.303 pessoas concluíram o ensino médio, dessas 1.929.673 (85,26%) oriundas do setor público e 333.630 (14,74%) eram do privado (VELOSO, NOGUEIRA, LUZ, 2014, p. 1060).

Tabela 1: Tipo de escola frequentada pelos jovens de 15 a 17 anos.

	Escola Pública		Escola Particular		Total
	N	%	N	%	N
Rondônia	71.832	93,2	5.217	6,8	77.049
Acre	35.699	94,8	1.948	5,2	37.647
Amazonas	171.388	93,7	11.547	6,3	182.935
Roraima	22.498	94,1	1.420	5,9	23.918
Pará	364.733	91,9	31.966	8,1	396.699
Amapá	34.756	92,3	2.917	7,7	37.673
Tocantins	67.289	92,7	5.298	7,3	72.587
Maranhão	320.083	92,8	24.941	7,2	345.024
Piauí	139.685	88,7	17.763	11,3	157.448
Ceará	376.241	87,9	51.851	12,1	428.092
Rio Grande do Norte	131.487	86,2	21.018	13,8	152.505
Paraíba	154.098	87,4	22.229	12,6	176.327
Pernambuco	351.186	86,7	53.826	13,3	405.012
Alagoas	136.398	86,8	20.810	13,2	157.208
Sergipe	92.279	86	14.983	14	107.262
Bahia	628.699	91,8	55.815	8,2	684.514
Minas Gerais	778.658	89,3	93.521	10,7	872.179
Espirito Santo	128.289	87,1	18.927	12,9	147.216
Rio de Janeiro	530.374	79,2	139.557	20,8	669.931
São Paulo	1.449.517	85,4	248.406	14,6	1.697.923
Paraná	400.363	87,7	56.351	12,3	456.714
Santa Catarina	219.477	83,8	42.511	16,2	261.988
Rio Grande do Sul	389.845	88,7	49.748	11,3	439.593
Mato Grosso do Sul	98.301	88,6	12.686	11,4	110.987
Mato Grosso	126.560	89,4	15.058	10,6	141.618
Goiás	228.785	84,6	41.780	15,4	270.565
Distrito Federal	88.011	76	27.719	24	115.730
Brasil	7.536.531	87,4	1.089.813	12,6	8.626.344

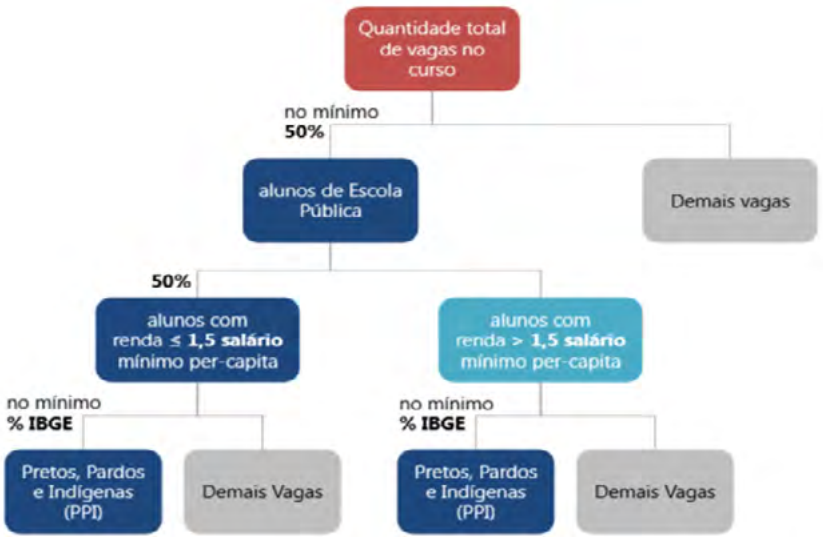
Fonte: Carvalhaes, Feres Júnior, Daflon, 2013.

Mesmo com o aumento de vagas no setor público federal e o aumento de inscritos o número de ingressantes não preencheu todas as vagas[4], outro aspecto negativo refere-se a queda nas taxas de conclusão, evidenciando que "ainda é necessário uma política mais agressiva quanto a permanência dos estudantes nesse nível de ensino" (VELOSO, NORONHA, LUZ, 2014, p. 1067).

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 resolve que 50% das vagas das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) serão destinadas e egressos do ensino médio em escolas públicas, sendo que destes 50% deverão ser reservados a estudantes cujas famílias possuem renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012), sendo esta uma forma de viabilizar o ingresso no ensino superior público àqueles que usualmente ficam de fora do ensino superior público (FIGURA 1).

4 De acordo com Veloso, Noronha e Luz (2014) no período de 2007 a 2012 registrou-se um aumento de vagas em torno de 187,16%, ou seja, 128.405 novas vagas foram criadas no setor público federal, e o número de inscritos para o ensino superior cresceu 110,47%, sendo que a procura por instituições federais teve um crescimento de 280,11%. Em 2012 das 539. 649 vagas na esfera pública ingressaram 462.097, e a taxa de vagas ociosas nesse setor foi de 14,7%. Já na esfera privada do total de vagas ofertadas 2.784.759 ingressaram 1.508.295 (45,8% não foram preenchidas).

Figura 1: Diagrama de representação da "Lei de Cotas"



Fonte: Carvalhaes, Feres Júnior, Daflon, 2013.

Em seu Art. 3º a lei esclarece que "as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas" (BRASIL, 2012, p. 1) sendo que a proporção destes será referente a população dos mesmos na unidade da Federação onde está instalada a instituição, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

> Para candidatar-se às cotas, os estudantes devem seguir combinações diferentes de três procedimentos distintos: (1) é preciso comprovar que estudou todo o ensino médio em escola pública, (2) é necessário autodeclarar-se pertencente à etnia indígena ou de cor preta e parda e (3) apresentar comprovação de renda no caso daqueles que concorrem às vagas para baixa renda. A comprovação de renda é autodeclarada a princípio e na fase seguinte o aluno deve declarar a renda bruta da família. Os documentos para a declaração são decididos pelas universidades, porém o MEC indica quais os documentos mínimos que considera necessários (FERES JÚNIOR; DAFLON; RAMOS, MIGUEL, 2013, p. 7)

As IFES têm o prazo de 4 anos para adotar integralmente a lei a partir do momento que a mesma foi sancionada sendo obrigatório implementar no mínimo 25% da reserva de vagas a cada ano.

Considerações finais.

A elaboração deste trabalho permitiu identificar os desdobramentos políticos para a adoção de políticas de ação afirmativa na educação superior, em especial a Lei de Cotas.

Percebe-se que a luta do Movimento Negro na busca de equidade de direitos, em especial para a educação, teve papel importante para a adoção de políticas de ação afirmativa na educação superior. A busca por direitos iguais e combate ao preconceito deu-se com maior visibilidade no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI).

Com a criação do Programa Nacional de Direito Humanos (PNDH) em 1996 o governo assume compromissos visando a proteção das minorias e excluídos, a parceria entre o GTI e o PNDH foi importante para formalizar uma política pública para a população negra e mesmo que as metas estabelecidas não foram cumpridas pelo governo esta iniciativa foi importante para o surgimento das políticas de ação afirmativa no Brasil.

Em 1999 houve a primeira tentativa de inclusão de políticas de ação afirmativa pela Deputada

Nice Lobão, entretanto somente após a conferência de Durban em 2001 que tais políticas tiveram maior visibilidade com efeitos imediatos no plano estadual e municipal.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, foi a universidade pioneira na adoção de políticas de ação afirmativa, onde o estado do Rio de Janeiro se destacou pela iniciativa.

Em esfera federal observa-se que a tramitação da Lei das Cotas[5] é antiga, perdurando desde 1999, ou seja 12 anos, entre audiências públicas e seminários, há também a lentidão do governo federal, principalmente quando comparado as fundações universitárias e alguns governos estaduais, como do Rio de Janeiro,

> Quando promulgada a lei de Cotas, pelo menos 70 dessas autarquias e fundações usando de sua autonomia, já haviam estabelecido alguma política de ações afirmativas para estudantes negros e alunos de escola pública, tendo a lei apenas uniformizado nacionalmente tais políticas (GUIMARÃES, 2013, p 2).

Identificamos que a adoção da lei não ocorreu de maneira simples, uma vez que posicionamentos contrários e favoráveis ocorrerem, entretanto a Lei de Cotas faz-se importante uma vez que 90% dos alunos do ensino médio estão no ensino público e quanto buscam o ensino superior não encontram vagas no setor público.

Segundo Veloso, Noronha e Luz (2014) no período de 2007 a 2012 houve uma expansão da educação superior pública viabilizando o ingresso de pessoas de diversas segmentos sociais, porém está expansão não foi suficiente para romper "a hegemonia do ensino superior não universitário privado, e o setor público começou a conviver com problemas que denotam retrocesso na permanência de seus estudantes" (p. 1066).

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 20 de dezembro de 1996a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf acesso em 24 Jul. 20.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Decreto n° 1.904, de 13 de maio de 1996. Brasília-DF, 13 de maio de 1996b. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf> Acesso em 23 de Jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Brasília-DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf> Acesso em 25 Set. 2013.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. **Construindo a democracia racial.** Brasília-DF, 1998. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes-1/construindo-a-democracia-racial> Acesso em 20 de Jun. 2014.

CARVALHAES, F; FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V. **O impacto da Lei de Cotas nos estados**: um estudo preliminar. Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n. 1, 2013, pp. 1-17.

FERES JUNIOR, J. **Ação afirmativa:** política pública e opinião. Sinais Sociais. Rio de Janeiro, v.3, nº8, 2008.

FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V; CAMPOS, L. A. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2011, pp. 1-20.

5 Salienta-se que concomitante as ações do governo o Movimento Negro foi responsável pela mobilização local no convencimento de gestores universitários e câmaras estaduais a adotar políticas de inclusão (DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013), evidencia-se a importância do movimento negro como "protagonista na luta pela equidade na educação superior" (LÁZARO; CALMON; LIMA; OLIVEIRA, 2012, p. 8).

FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V; RAMOS, P; MIGUEL; L. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Disponível em <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas> Acesso em 25 de Jun. de 2014.

GOMES, N. L. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso a Universidade pública brasileira.** Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (org). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. **Brasil, 1996-2012: anotações para uma sociologia política da adoção de cotas no ensino superior público.** Comunicação apresentada no 546 AFR Pane – Quotas in Brazilian universities: history and current challenges–Latin American Studies Association, Washington, Maio de 2013. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Notas%20para%20uma%20sociologia%20politica%20da%20adocao%20de%20cotas%20no%20ensino%20superior.pdf> Acesso em 24 de Jun. de 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Breve histórico dos movimentos negros no Brasil.** Disponível em <http://www.ifg.edu.br/igualdaderacial/index.php/historico> Acesso em 23 de Jun. de 2014.

LÁZARO, A; CALMON, C; LIMA, S. C. S; OLIVEIRA, L. **Inclusão na educação superior.** In Ações Afirmativas e inclusão: um balanço. Cadernos do GEA, n. 2. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

LIMA M. B. **Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodologica.** Revista Fórum Identidades, ano 2, vol 3, p. 33-46, 2008.

MACHADO, E. A. Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012). In **Coleção estudos afirmativos.** André Lázaro, Laura Tavares (orgs), vol 2 – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013,

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3524/00, de 28 de dezembro de 2000. Rio de Janeiro-RJ, 28 de dezembro de 2000. Disponível em <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00> Acesso em 20 de Jun. de 2014.

RIO DE JANEIRO. Lei nº3.708/01 de 09 de Novembro de 2001. Rio de Janeiro-RJ, de 09 de Novembro de 2001. Disponível em <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01> Acesso em 20 de Jun. de 2014.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4.151 de 04 de setembro de 2003. Rio de Janeiro-RJ, de 04 de Setembro de 2003. Disponível em <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03#> Acesso em 20 de Jun. de 2014.

SOUSA, L. P; PORTES, E. A. **As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos Legais.** R. bras. Est. pedag. Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, 2011.

VELOSO, T. C. M. A; NOGUEIRA, P. S.; LUZ, J. N.N. **Políticas públicas de acesso na educação superior:** uma análise a partir dos indicadores da realidade. In. XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. 2014. Natal/RN. Anais. Natal/RN, 21 a 23 de Maio de 2014. Disponível em <http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf> Acesso em 08 de Set. 2014.

ZONINSEIN J. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras na ação afirmativa no Brasil?. In **Ação Afirmativa e Universidade.** João Feres Júnior, Jonas Zoninsein (orgs) – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: PERFORMANCE DE UM GRUPO DE PESQUISA

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
REDECENTRO/UNIUBE
abreubernardes@terra.com.br
CAPES-OBEDUC/FAPEMIG/CNPq

Resumo

Este texto apresenta um projeto temático de investigação interinstitucional que tem por objeto a interdisciplinaridade na educação, abarcando diferentes níveis de ensino. Seu objetivo é realizar estudos e ações que façam interagir conceitos científicos, valores e a arte e, para isso, propõe uma pesquisa que tem a criação artística e a cultura popular como eixos de estudo. Como referencial teórico, fundamenta-se em obras de autores como Bachelard (1960, 1992), entre outros. O método de análise pauta-se na fenomenologia bachelardiana, dando aos subprojetos a liberdade necessária para complementar os estudos com tipos e procedimentos de pesquisa que contribuam para a investigação de seu objeto. Para o desenvolvimento da investigação envolve uma universidade, um instituto federal de educação, ciência e tecnologia, quatro cursos de graduação e três escolas de educação básica. Em sua realização abrange oito subprojetos de pesquisa e três subprojetos de ensino-aprendizagem e investigação. Os resultados iniciais apontam a dificuldade de compreensão da arte como conhecimento e a formação específica dos professores em conteúdos científicos, sem acesso ao estudo e à apreciação da arte. Por outro lado, a adesão à linguagem artística é notória nos alunos do ensino fundamental e do ensino superior e os estudos revelam percursos para a compreensão do processo formativo docente e discente em interdisciplinaridade, e à reflexão sobre valores de convívio social.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Arte e educação. Fenomenologia bachelardiana.

Introdução

Os processos interdisciplinares são inerentes ao tempo atual, devido às reflexões contemporâneas sobre a complexidade da realidade e a unidade do conhecimento. Esse momento supõe reincorporar à ciência aspectos ligados à intuição, à criatividade e à sensibilidade, os quais podem ser encontrados na criação artística. Na interdisciplinaridade, a relação é de reciprocidade, de diálogo entre as disciplinas envolvidas, em que da coparticipação decorre a interação. Ao enfatizar, também, o estudo da cultura popular, pensa-se que o depauperamento da arte de compartilhar experiências aponta o declínio de memória de fatos que dão identidade à população brasileira.

Na discussão sobre essa temática, considera-se que os processos interdisciplinares são inerentes ao tempo atual, devido às reflexões contemporâneas sobre a complexidade da realidade e a unidade do conhecimento. Conforme reflete Santomé (1998, p. 44):

> A ruptura de fronteiras entre as disciplinas (corolário da multiplicidade de áreas científicas e de modelos de sociedade cada vez mais abertos, do desaparecimento de barreiras na comunicação e de uma universalização da informação) está levando à consideração de modelos de análise muito mais potentes dos que caracterizavam apenas uma especialização disciplinar. A complexidade do mundo e da cultura atual leva a desentranhar os problemas com múltiplas lentes, tantas como as áreas do conhecimento existentes; do contrário, facilmente os resultados seriam afetados pelas deformações impostas pela seletividade das pesquisas de análise às quais se recorre.

A ruptura de fronteiras entre as disciplinas (corolário da multiplicidade de áreas científicas e de modelos de sociedade cada vez mais abertos, do desaparecimento de barreiras na comunicação e de uma universalização da informação) está levando à consideração de modelos de análise muito mais potentes dos que caracterizavam apenas uma especialização disciplinar. A complexidade do mundo

e da cultura atual leva a desentranhar os problemas com múltiplas lentes, tantas como as áreas do conhecimento existentes; do contrário, facilmente os resultados seriam afetados pelas deformações impostas pela seletividade das pesquisas de análise às quais se recorre.

Sob esses pressupostos, desenvolve-se um projeto temático sobre estudos interdisciplinares na educação. Sua efetivação envolve sete subprojetos de pesquisa, sendo cinco dissertações de mestrado e três planos de trabalho de iniciação científica referentes às temáticas: i - linguagens artísticas e valores éticos em portfólios no ensino fundamental; ii - direito e arte cinematográfica; iii - a obra de arte na sala de aula; iv - arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de história e de literatura; v – brincadeiras tradicionais retratadas em obras de artistas brasileiros; vi - direito e literatura; vii – a arte nos conteúdos do ensino fundamental e viii - políticas educacionais, arte e interdisciplinaridade (dois subprojetos);. Além disso, desenvolvem-se quatro projetos de ensino-aprendizagem e investigação junto ao ensino fundamental, os quais propõem a arte como eixo temático, e são propostos por professores da educação básica.

O objetivo comum desta investigação é realizar estudos e ações que possibilitassem interagir conceitos científicos, valores e a arte, e com aporte em obras de autores como Bachelard (1960, 1992), Gusdorf (1967), Pombo (1993), Eisner (2008), Fazenda (2003), Barbosa (2008), entre outros. Sua opção metodológica abarca a abordagem qualitativa, o método fenomenológico bachelardiano e, em atitude colaborativa, a realização de análises documentais, observações, análises de imagens, estudos bibliográficos e discussões em grupo. O diálogo entre os integrantes dos diferentes subprojetos permite revelar itinerários para o entendimento dos aportes e das escolhas teórico-metodológicas desenvolvidas no processo investigativo.

A metodologia inclui, igualmente, um trabalho com três professores da educação básica que abrange uma integração nas atividades de pesquisa e uma formação para o trabalho interdisciplinar nas escolas de educação básica nas quais atuam. Desse modo, os estudos realizados no grupo fundamentam a prática pedagógica em que a arte e a cultura popular são eixos integradores.

Para o desenvolvimento dos estudos, integra uma Universidade, um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, duas escolas públicas de educação básica e três cursos de licenciatura. As instituições de educação básica nas quais se realizam esta pesquisa são escolas tanto receptivas quanto empenhadas em estudos que promovem uma aproximação entre diferentes áreas do conhecimento. Constadas as condições de infraestrutura, o número de alunos que gradativamente seria possível abranger, além da disponibilidade e do interesse das escolas, o grupo de pesquisa tem uma preocupação: verificar a potencialidade da escola também por intermédio do resultado das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Reflete-se que para o aluno aprender, não repetir o ano e frequentar a sala de aula, é necessário dar apoio a essas instituições. O índice já alcançado pela escola resulta de um desenvolvimento contínuo, o que as credencia como instituições públicas merecedoras de apoio e incentivo para prosseguir nessa transformação ascendente.

Além disso, no ensino de graduação e nos cursos de formação de professores de educação básica da universidade proponente, identificam-se projetos pedagógicos, grupos de estudo, componentes curriculares e práticas nos quais a interdisciplinaridade está em questão. O aprofundamento das bases para essa temática torna-se oportuno e necessário.

Ao acolher alunos do Mestrado em Educação, estudantes e professores da graduação, e especialmente de cursos de formação de professores, e docentes da educação básica, vê-se, ainda, a possibilidade de aproximar a produção acadêmica às necessidades sociais de conhecimento.

Estudos interdisciplinares

As abordagens interdisciplinares realizadas por este grupo de pesquisa têm várias faces. Em uma delas, ao pesquisar portfólios de alunos do ensino fundamental, definem-se como objeto os portfólios criados no período escolar em uma instituição que oferece os anos iniciais de ensino fundamental. Distanciando-se de uma concepção de arte como um campo separado e distinto da formação do aluno, busca-se analisar as poéticas visuais desses portfólios em relação ao conteúdo estudado e explicitado nos trabalhos. Por poéticas visuais entendem-se as linguagens artísticas —

desenho, colagem, pintura, escultura, fotografia, representação de poemas — utilizadas pelos alunos em seus portfólios, as quais se integram ao texto verbal. Para compreendê-las, realizaram-se estudos bibliográficos; análise documental do projeto pedagógico da escola e dos portfólios docentes, além de análise de imagens do conteúdo verbal dos trabalhos dos alunos, com aporte em Bicudo (2000). Esses estudos interdisciplinares, que se realizam no contexto das interações arte e educação, têm como referencial teórico obras de Duarte Jr (2000) que reflete sobre a dimensão do sensível como pressuposto fundamental para se chegar ao conhecimento pela arte; Barbosa (2008), que discute a arte como conhecimento e as interações arte e educação; Bachelard (1960), que aborda o sentido da formação integral do sujeito e a complementaridade entre ciência e arte, Bernardes (2012) que utiliza a fenomenologia bachelardiana em análises e reflexões, e Hernández (2000), que questiona os métodos tradicionais de educação e propõe como mudança educativa no ensino por projetos de trabalho e cultura visual. Observa-se que as poéticas visuais expressam o conhecimento construído na escola, nos diferentes conteúdos curriculares, além de manifestar valores éticos assumidos, como sobre a relação familiar e escolar, a preocupação ecológica e o respeito à diversidade.

Nas investigações sobre as relações arte e direito, constrói-se um conhecimento em que se desvelam alguns aspectos. O primeiro revela que a recorrência ao uso do poético-afetivo em contraposição ao teórico-conceitual contraria os parâmetros do pensar paradigmático positivista tão arraigado na produção epistêmica do jurídico. A interdisciplinaridade, vista sob esse prisma, desfaz o enfoque fragmentário e reducionista das disciplinas. Busca-se compreender como a criação artística cinematográfica pode contribuir para o processo de formação do profissional de direito por meio da análise de filmes que discutem temáticas relacionadas ao campo do Direito Constitucional e do Direito Privado. Para alcançar esse propósito, realizam-se estudos bibliográficos e análise dos filmes escolhidos, com aporte em Bicudo (2000) e Eisner (2008). Nesse trabalho, selecionam-se sete filmes com qualidade técnica, repercussão na sociedade e abordagem de temas possíveis de serem analisados do ponto de vista jurídico. O enredo e as imagens são analisados como fenômenos que se desvelam ao pesquisador e procura-se uma relação com a imaginação criante do artista. Essas ideias têm como referencial teórico obras de Bachelard (1960, 1992), que refletem sobre a importância da arte na formação do sujeito; Eisner (2008), que discute o que o que o educador pode aprender com a arte, e Nalini (1999), que aborda as questões da formação do acadêmico do curso de Direito. A arte possibilitou reflexões sobre princípios constitucionais, direitos humanos, discriminação, direitos trabalhistas, marginalização e conduta ética do advogado, entre outros.

Nesse âmbito arte e direito, um subprojeto de iniciação científica almeja mostrar um contexto geral entre o direito e a literatura, abordando convergências, divergências e interfaces existentes do direito contado a partir da literatura. Recorre-se a recursos poéticos e artísticos para suscitar no indivíduo a reflexão indispensável a sua formação. Nesse sentido, realizam-se estudos teórico-bibliográficos: leituras de obras literárias e de textos jurídicos, que apresentam pontos de vista sobre as obras literárias, sob o enfoque hermenêutico e técnico-jurídico, sempre com o viés interdisciplinar, e fundamentado em Barthes (1978), Cancellier (2005), Godoy (2008) e Posner (2004), entre outros. Verifica-se, no estágio atual da pesquisa, a dificuldade de compreensão da arte como conhecimento e como comunicação de valores, a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado no ambiente escolar. Por outro lado, constrói-se um conhecimento sobre as interfaces existentes entre o direito e a literatura — mais especificamente, do direito na literatura, isto é, do direito contado a partir da literatura — possibilitando, assim, que se desenvolva um novo modo de pensar o direito e, sobretudo, de compreender os fenômenos socais no interior das culturas jurídica e literária.

Em outra pesquisa, procura-se demonstrar como criações artísticas podem ser utilizadas na construção do conhecimento no ensino fundamental. Para alcançar este objetivo, desenvolvem-se estudos bibliográficos, observações e análises iconográficas, através de registro fotográfico das pinturas, esculturas, tecelagens presentes em ateliês, praças públicas, museus, exposições em órgãos públicos ou privados, além de construções arquitetônicas de uma cidade do interior mineiro. Com aporte em Eisner (2008), Bachelard (1992) e Barbosa (2008), tem-se por critério a escolha de obras de arte

expostas à visitação pública. O intuito é apresentar aos professores de educação básica recursos oriundos da arte que podem contribuir na construção do conhecimento, criando práticas interdisciplinares inovadoras. Enquanto na escola há rotinas fundamentais que devem ser seguidas no processo ensino aprendizagem, no qual predomina a linguagem verbal, nas mostras artísticas há uma proposta peculiar, também educativa, mas sua base está na observação ou audição de objetos – a linguagem é outra.

Os estudos realizados nesse subprojeto levam à reflexão de que a vista à obra de arte deve iniciar-se na sala de aula, com reflexões docentes e discentes sobre a exploração dos espaços e conteúdos do exposto; com incentivo à interação que, por exemplo, alguns museus já proporcionam com o uso de tecnologias; com a informação sobre as criações artísticas a serem visitadas, proporcionando a compreensão de seu significado, a aprendizagem do olhar e o incentivo a releituras e observações sobre outros ângulos. Como mediador entre a escola e a obra de arte, o professor precisa conhecer os objetos visitados, ainda que por meio da internet, e apresentar perguntas para estímulo de uma atitude investigativa nos alunos, que, por sua vez, apresentarão as suas questões. Reflete-se, ainda, que os projetos educativos que envolvem o diálogo com a obra de arte devem ser construídos buscando um aluno leitor que interaja com as obras dos artistas a partir de sua própria leitura. Esse diálogo pode contribuir, além da educação da sensibilidade, para o exercício da argumentação e da reflexão.

Um grande e diversificado número de criações artísticas foram observadas até o momento, trazendo em si a potencialidade para outras formas de construção do conhecimento na educação básica. Segundo Barbosa (2008), a produção de arte dos alunos não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por um artista. Por este motivo, faz-se necessário haver um currículo que integre, além do fazer artístico, também a história da arte e a análise da obra de arte, para que os seja possível compreender o contexto nos quais as obras se situam e suas múltiplas significações.

O objetivo de outro subprojeto de pesquisa é analisar, a partir de elementos da arte africana e afro-brasileira presentes nos livros didáticos de história e português do ensino fundamental, o cumprimento do disposto na Lei 10.639 (2003) e suas regulamentações, as quais tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Baseia-se, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a serem observadas pelas Instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, naquelas que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Essa legislação tem o intuito de reparar e reconhecer as desigualdades raciais e sociais sofridas pelas pessoas negras no Brasil, assumindo a importância do combate ao preconceito e ao racismo, além de contribuir para a construção da identidade brasileira com seus evidentes traços de africanidade.

Partindo desses pressupostos, a análise da presença da arte nos livros didáticos em questão tem como foco o que se pode aprender sobre a África nas expressões artísticas desse continente. Os livros são propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o que justifica, igualmente, um estudo sobre políticas públicas educacionais nesse âmbito, com base em análises de Dourado (2007) e Hofling (2000).

No triênio estudado, 2011-2013, verifica-se que as escolas da rede municipal (não considerados aqui os cursos específicos da Educação de Jovens e Adultos) passaram a utilizar apostilas de cada conteúdo curricular, elaboradas por uma escola particular, e, nas instituições da rede estadual no município em estudo, prevaleceram as obras disponibilizadas pelo programa federal. As expressões artísticas são pouco presentes, encontrando-se mais criações sobre temas da África produzidas por artistas não africanos, como Jean-Batist Debret e Joaquim Cândido Guilobel, entre outros. O ensino da literatura africana dá-se de maneira superficial, o que representa uma perda para os alunos, pois, assim, diminuirá a oportunidade de conhecer a diversidade da cultura, dos costumes, dos valores e de vários outros aspectos que a literatura africana traduz da sua terra e de seu povo.

Outro subprojeto relacionado à dissertação de mestrado faz a leitura de pinturas de artistas plásticos brasileiros para analisar expressões de brincadeiras tradicionais de criança. Sob a perspectiva teórica de Bachelard (1942, 1943a, 1943b, 1992), apreende-se que essas brincadeiras realizam-se junto aos elementos naturais água, ar, terra e fogo, e o conceito bachelardiano sobre imaginação material é o aporte para compreender o sentido dessas brincadeiras.

Na análise das imagens, com aporte em Bicudo (2000), definiram-se unidades de significado segundo esses elementos naturais, observando-se como a imaginação das crianças constrói brincadeiras junto à natureza.

Essa imaginação, denominada por Bachelard (1942) como imaginação material, associa-se ao destino essencial possível nas forças imaginantes ligadas às raízes do universo, segundo a doutrina cosmogônica delineada por Empédocles de Agrigento (cerca de 484 - 421 a.C.) sobretudo no poema "Da Natureza" (EMPÉDOCLES, 1999). A partir dessa inspiração na filosofia antiga grega, o pensador francês entende a água como matéria dominadora, o fogo como sentido de horizontalidade, o ar como movimentos dinâmicos e a terra trazendo significados de experiências vividas com a matéria sólida. Para o filósofo da imaginação, o devaneio na criança é um devaneio materialista, dessa forma, a relação com diferentes materialidades por meio das brincadeiras tradicionais promove compreender, conhecer e desafiar positivamente o sentido do brincar.

Dois subprojetos de iniciação científica buscam identificar menções à interdisciplinaridade, à arte e à cultura popular na legislação e documentos oficiais que expressam diretrizes para a educação básica. O referencial teórico abrange autores como Fazenda (2013) nos estudos sobre interdisciplinaridade; Barbosa (2008) nos estudos sobre arte e Brandão (2002) nos estudos sobre cultura popular. Os documentos analisados compõem-se de leis, diretrizes curriculares, resoluções, pareceres, planos de educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (Brasil, 1988). Nesses parâmetros, a arte é proposta como obrigatória em todos os níveis da educação básica, pois se considera que o aluno desenvolve sua sensibilidade e imaginação criadora tanto ao construir formas artísticas, como ao contemplar e conhecer as criações das diversas culturas. Nos documentos há menção a projetos interdisciplinares, embora com pouco detalhamento; a arte é apresentada como conhecimento, e como tal implica um espaço próprio e uma interação com os conteúdos curriculares. A cultura não é mencionada de modo relevante.

Os resultados desvelam, ainda, que não há menção direta à interdisciplinaridade na lei que estipula as diretrizes e as bases da educação nacional, porém, abre flexibilidade no trato dos componentes curriculares que constituem a base nacional comum, Nessa legislação, a arte passa a ser componente obrigatório em todas as séries.

Os subprojetos de ensino-aprendizagem realizados por professores de educação básica têm como objetivo o ensino de matemática, de língua portuguesa e de geografia e história por meio da arte e da cultura popular. O primeiro desenvolve estudos de geometria através da obra de Tarsila do Amaral, e de sistemas de medida por meio da gastronomia mineira. Os estudos sobre gêneros textuais e classes gramaticais, por meio da pintura de Van Gogh e/ou Di Cavalcanti, de cantos, fotografias e poesias, são realizados em dois subprojetos, envolvendo alunos do 6º e do 9º ano do ensino fundamental. Neles discute-se a identidade e trabalha-se com a autobiografia. Os estudos de geografia e história interagem o conhecimento construído por alunos dos últimos anos do ensino fundamental sobre o bairro da escola, com poemas, dramatizações e pintura. Professores e estudantes utilizam observações, entrevistas, registros fotográficos, investigação na internet e estudos bibliográficos, com aporte, sobretudo, em Barbosa (2008, 2013) e Fazenda (2013).

Nesses subprojetos de ensino-aprendizagem as questões didáticas são continuamente discutidas em torno da concepção de educação que requer dos professores uma atitude interdisciplinar. Isso significa "atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum" (JAPIASSU, 1979, p. 15). É um percurso que supõe sensibilidade, intersubjetividade, diálogo, integração e interação, os quais concretizam a integração das partes, dos conhecimentos que estimulam novas perguntas e com isso novas respostas.

Nessa natureza de reflexão, assim Fazenda (1991, p. 14) sintetiza em que consiste uma atitude interdisciplinar.

> Atitude de busca de alternativas *para conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de

> desvendar novos saberes; atitude de *desafio* diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (grifos da autora).

Assim, segundo essa pesquisadora, se tornará possível envolver conteúdos e ultrapassar a percepção fragmentária do conhecimento.

Comentários finais

Os resultados conduzem à reflexão sobre a dificuldade de compreensão da arte como conhecimento e como comunicação de valores, a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado nos componentes curriculares.

Observa-se a formação específica dos professores, assim como dos pós-graduandos e alunos de iniciação científica, direcionada aos conteúdos científicos, sem acesso ao estudo e à apreciação da arte, assim a existência de uma visão predominantemente utilitarista atribuída aos conhecimentos escolares. Além disso, os conceitos de inter e multidisciplinaridade são confundidos pelos docentes e alunos. Por outro lado, o processo formativo realiza-se por meio de interações pessoais, de reflexões sobre si e seu fazer investigativo e docente, assim como a adesão à linguagem artística é notória nos alunos do ensino fundamental e dos cursos superiores e integra-se, em algumas situações, à reflexão sobre valores de convívio social.

O trabalho desenvolvido foi avaliado pelos professores e por todos os integrantes do grupo de pesquisa como algo peculiar e avaliaram que se tratava de uma atitude diferente na investigação e no ensino. Antes da elaboração dos subprojetos de pesquisa e de ensino-aprendizagem, foi identificado, pelos próprios participantes do grupo, a necessidade de estudar e compreender as concepções e as integrações que se solicitavam, além de, em alguns casos, fazer os primeiros estudos sobre alguns momentos da história da arte. Essa disposição para a pesquisa foi discutida como inerente à construção interdisciplinar do conhecimento.

Do mesmo modo, a aproximação às obras de arte era também uma nova experiência, e essas dimensões têm requerido muitos estudos e atividades de apreciação artística, o que incluiu até mesmo visitas a museus de arte em São Paulo e a mostras artísticas no próprio município, além de cursos de extensão sobre questões específicas de metodologia da pesquisa, arte e educação.

As análises dos primeiros resultados apontam, ainda, um contexto pedagógico em que a arte pode ser o eixo de um saber interdisciplinar, e o entendimento de que leituras das criações artísticas contribuem para que as aprendizagens dos alunos se expressem de modo coerente, além da linguagem verbal, em pinturas, desenhos, colagens e poemas que constituem poéticas visuais e anunciam um conhecimento construído.

Pensamos que dentre as inúmeras alternativas que se colocam para a abordagem das questões sobre educação e arte, o estudo interdisciplinar adquire relevância. Não só pelo próprio enfoque que se baseia no cruzamento dos caminhos da educação com as demais áreas do conhecimento – fundando um espaço crítico por excelência, através do qual seja possível questionar seus pressupostos, seus fundamentos, sua efetividade, mas, também, porque a aproximação de campos diversos favorece assimilar a capacidade criadora, crítica e inovadora da arte.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Referências

BACHELARD, G. **L'eau et les rêves:** essai sur l'imagination de la matiére. Paris: Librairie J. Corti, 1942.

_____. **L'air et les songes:** essai sur l'imagination du moviment. Paris: Librairie J. Corti, 1943a.

_____. **La terre et les reveries de la volonté:** essai sur l'imagination des forces. Paris: Librairie J. Corti, 1943b.

_____. **La poétique de la reverîe.** Paris: PUF, 1960.

_____. **La psychanalyse du feu.** Paris: Les Éditions Gallimard, 1992.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARTHES, R. **Leçon**. Paris, Edition du Seuil, 1978.

BERNARDES, S. T. A. de. Ecos visuais: um olhar fenomenológico sobre criações de Picasso. **Visualidades**, v. 10, n. 1, p. 263-281, jan.-jun. 2012.

BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRANDAO, C. R. **Educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação/CP. Resolução nº 1-4, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**-Arte. Brasília, DF, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639-3, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

CANCELLIER, L. C. **O estudo do direito através da literatura**. Tubarão, SC: Editorial Estudium, 2005.

CONDURU, R. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas, Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE JR, J. F. **O Sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. São Paulo: Criar edições, 2000.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

EMPÉDOCLES. **Empédocles de Agrigento**. In: SOUZA, J. C. (Sel. e sup.). Os Pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. Tradução José Cavalcante de Souza et al. 7. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 179-225. (Coleção Os Pensadores).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar).

_____; FERREIRA, N. R. S. (Orgs). **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2013.

FREITAS, R. B. de. **Direito, linguagem e literatura**: reflexões sobre o sentido e alcance das inter-relações. Breve estudo sobre dimensões de criatividade em Direito. Lisboa, Pt: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, 1990.

GODOY, A. S. de M. **Direito e Literatura**: ensaio de uma síntese teórica. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

GUSDORF, G. **Les Sciences de l'Homme ont des Science Humaines**. Paris: Société d'Editions les Belles Lettres, 1967.

HERNÁNDEZ, F **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educ. Soc.**, v.21, n.70, p. 159-170, abr. 2000.

JAPIASSU, H. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

NALINI, J. R. **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1999.

POMBO, O. A Interdisciplinaridade como problema epistemológico e como exigência curricular. Lisboa, **Inovação**, v. 6, n. 2, p.173-180, 1993.

POSNER, R. A. **Ley y literatura**. Valladolid, Es: Ediciones Cuatro y el gato, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O OLHAR DO ACADÊMICO PIBIDIANO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE REGÊNCIA NA UNIMONTES NO ANO DE 2014

OLIVEIRA, Raíssa Nunes[1]

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar relato do estágio supervisionado de regência com acadêmicos do 8° período, no primeiro semestre de 2014, refletindo a formação de professores de Geografia com alunos provenientes da Iniciação a Docência no curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros - MG (Unimontes). Para tanto, a metodologia desenvolvida foi à pesquisa bibliográfica e consideraram-se experiência no Estágio Supervisionado na Escola Estadual João de Freitas Neto e no Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) ambos no ano 2014, além de entrevistarmos 25 acadêmicos do 8° período do curso de Geografia Unimontes. Neste estudo, abordaremos pontos positivos do estágio supervisionado, elencando fatores que contribuíram na formação de excelência. Assim, confrontamos diferentes visões, a primeira vista sobre o prisma dos discentes que participaram do PIBID, no total 15 e por último de 10 acadêmicos que não participaram de nenhum projeto. Para tanto, observamos as maiores dificuldades nos relatos de acadêmicos que não participaram de nenhum projeto, verificando a importância do PIBID na formação de licenciados. Concluímos que, é notória a necessidade de se fortalecer as parcerias entre academia e escola básica, principalmente no que tange a formação de docentes. Apesar de o PIBID ser um grande diferencial, é preciso um maior diálogo com ambas as instituições formadoras, visto que, é fundamental que os acadêmicos participem de forma intensa no processo de ensino, a fim de reduzir o distanciamento entre teoria e prática.

Palavras - chave: Formação; Ensino de Geografia; Estágio Supervisonado.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar relato do estágio supervisionado de regência na Unimontes, com acadêmicos do 8° período, no primeiro semestre de 2014 a fim de refletir a formação de professores de Geografia com alunos provenientes da Iniciação a Docência no curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros - MG (Unimontes).

Para tanto, o estágio é o período de escolhas, momento de aprimorar conhecimentos, auxiliando os acadêmicos a relacionar as teorias construídas na universidade à prática escolar. Está em voga trabalhar os conteúdos junto à vivência do educando, deste modo, o professor aparece como guia no processo, que media:

> [...] a relação pedagógica [...] consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para progredir [...] ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. (LUCKESI, 1990, p.71)

Para tanto, a metodologia desenvolvida neste estudo foi à pesquisa bibliográfica e consideramos experiência no Estágio Supervisionado na Escola Estadual João de Freitas Neto e no Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) ambos no ano 2014, além de entrevistarmos 25 acadêmicos do 8° período do curso de Geografia Unimontes.

Neste estudo, abordaremos pontos positivos do estágio supervisionado, a partir de uma "[...] pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num

1 Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Ensino, História das Ciências da Terra na Universidade Estadual de Campinas - EHCT / Unicamp. raissaoliveiranunes@yahoo.com.br.

sentido libertário e autogestionário. A idéia básica é introduzir modificações institucionais [...]" Luckesi (1990, p.67) e ressaltar fatores que contribuíram na formação de excelência.

Assim, confrontamos diferentes visões, a primeira vista sobre o prisma dos discentes que participaram do PIBID, no total 15 e por último de 10 acadêmicos que não participaram de nenhum projeto. Para tanto, observamos as maiores dificuldades nos relatos de acadêmicos que não participaram de nenhum projeto, verificando a importância do PIBID na formação de licenciados.

Concluímos que, é evidente a necessidade de se fortalecer as parcerias entre academia e escola básica, principalmente no que tange a formação de docentes. Apesar de o PIBID ser um grande essencial, é preciso uma maior confabulação com ambas as instituições formadoras, a fim de reduzir o distanciamento entre teoria e prática.

A importância das parcerias com a escola nos cursos de Licenciatura: relato de estágio supervisionado em Geografia.

"Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é apreendido não decorre de uma imposição ou memorização [...]". Luckesi (1990, p.66). Educar não é uma tarefa fácil, a aprendizem provém de um processo de significação constante, o estudante precisa estar ativo no processo, e para o acadêmicode Geografia, é essencial o estágio.

Neste estudo refletimos o Estágio Supervisonado de Regência desevolvido pelos acadêmicos do 8° período do curso de Lenciatura Plena em Geografia na Universidade Estaudual de Montes Claros-MG, na disciplina de Estágio Curricular, ministrado pela Professora Genilda, ao Departamento de Estágios e Práticas Escolares - DEPE e o Núcleo de Estágios e Práticas Escolares - NECS.

O Estágio de Regência foi realizado em vária escolas, escolhemos de forma aleatória para descrever um relato de experiência que ocorreru na Escola Estadual João de Freitas Neto, do dia 19 de março ao dia 16 de abril, do ano de 2014. A escola localiza-se na Avenida: Cel Lopinho, número 132, bairro Morada do Parque, região sul da cidade. Abaixo na Figura 01 e 02, são fotos apresentando a estrutura física da escola, através de uma visão panorâmica da mesma.



Figura 01-02: E. E. João de Freitas Neto. Fonte: Pesquisa Direta. (Org.): NUNES, R. O., 2014.

Ao adentramos a sala de aula, percebemos um ambiente bem diverso, a princípio identificamos de imediato os problemas e as dificuldades de se ministrar as aulas, a indisciplina constante, e todos os obstáculos do sistema, estes adentram o universo da falta de infraestrura, recursos pedagógicos, docentes desmotivados com a carreira do magistério, muitos dizem: "que é uma profissao sucateada".

Embora tenhamos tantas barreiras, o estágio evidencia muitos problemas supracitados, porém, apesar deste quadro frustrante, a docência se revelou ainda um ofício que goza de

sabedoria, não de mera reprodução de conhecimento, mas de vê no aluno a possibilidade de se construir e formar pessoas melhores.

Para Garcia Ramis (1996, p. 21) o estágio modifica " [...] hábitos de trabalho, nos conhecimentos e comportamentos em áreas como métodos de ensino, nas disciplinas, no currículo, nos planos de aula, nos procedimentos e na comunicação com estudantes e colegas [...]".

E ao participar de projetos que Incentivam à Docência podem transformar segundo Garcia (1996, p.21) "[...] atitudes e expectativas em relação à si próprio e aos demais; nas representações do ensino e da educação; sua competência profissional, suas crenças [...] na participação nos trabalhos da instituição (escola) [...] nas iniciativas criadoras, etc [...].

Estes projetos e parcerias entre Universidade e Escola favorecem os sucessos pedagógicos, combinam as formas de trabalho em grupo, estimulam potencialidades, permitem o planejamento e o direcionamento sistemático que enriquecem o ensino.

A docência, é ofício de mestre, que oportuniza o educador investigar, pesquisar e analisar o contexto vivido dos educandos, mazelas sociais e trabalhar nas transformações de base, uma vez que, acreditamos que somente a educação, possa ser o pilar que assegura a formação de um Brasil pensante e de cidadãos participativos.

A Escola Básica na Figura 03 e a Universidade Unimontes representada na Figura 04, são instituições importantíssimas, na formação cidadã. Ambas produzem um peculiar conhecimento geográfico, sendo espaços de transformação da realidade humana.

Exemplificando, para a Geografia as categorias de análise circundam a trama geográfica, abarcam a economia, a hidrografia, os ciberespaços [...] podem ser estudados a partir de múltiplos olhares. Deste modo, é necessário distinguir a Geografia Ciência da Geografia disciplina escolar, é preciso certo cuidado e é no estágio que percebemos tais diferenças.



Figura 03-04: E. E. João de Freitas Neto (03) e a 04 Unimontes, ambas são instituições formadoras.
Fonte: Pesquisa Direta. (Org.): NUNES, R. O., 2014.

Assim, compreendemos estas catedras sobre o olhar do graduando, uma vez que, a escola é para o docente de Geografia, em especial, o laboratório real de sua prática docente, é na sala de aula que vivenciamos as diversas realidades e compreendemos a organizaçao social e os frutos desta lógica contemporânea do capital em processos de globalização.

Neste contexto, o ensino geográfico quando não possui significado, corrobora para uma educação emoldurada pela "decoreba", uma disciplina cansativa, sem sentido. Neste quesito a formação continuada do docente em Geografia é importante, pois, revigora o como ensinar, podendo superar as deficiências do ensino geográfico. Desta feita, o professor qualificado cria estratégias e oportuniza de forma gradual a construção do conhecimento.

Os estagiários juntamente com os regentes e os projetos de Incentivo à Docência valorizam os métodos de ensino, aprimoramento de técnicas que facilitem o processo de aprendizagem, uma linguagem metodológica que atenda os estudantes, refletindo a Universidade, a formação do

professor e sua atuação no ensino básico. Segundo González Rey (1993, p.24) "[...] o poder do conhecimento [...] não se limita ao enjuizamento crítico [...]" é preciso questionar o plano de aula, o conteúdo, os currículos, toda a hierarquia envolta ao sistema educacional do Brasil.

> Será que nós, professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico. (LUCKESI, 1990, p.155)

Podemos perceber o quanto o uso de práticas pedagógicas inovadoras, principalmente na série que trabalhamos três salas do 1° ano do ensino médio, bem como, recursos didáticos instigadores e criativos, e metodologias diferenciadas como as mídias televisão, rádio, material impresso (revista, jornais, livro didático, altas), informática, computador conectado a internet entre outras implica em bons resultados. Entretanto, estas metodologias devem ser previamente analisadas e planejadas para que aula não desvie do seu objetivo, que é o de contextualizar o conteúdo anteriormente trabalhado.

As práticas pedagógicas reflexivas aparecem não somente nas relações de métodos de abordagem e nos conteúdos a serem trabalhados, pois podem representar a vivência; resgatar a importância de se socializar o conhecimento; reforçar a ética em comunidade; além de tornar o sujeito agente de mudanças em seu "mundo", seu bairro, sua cidade e país.

Consideramos que estudar a Geografia Escolar, não é alicerçar os conteúdos a um amontoado de assuntos, temas soltos, ou matérias que parecem para os educandos inacessíveis, é trazer os conteúdos e temas para escalas locais, evidenciando a realidade do aluno utilizando de uma linguagem lúdica. Assim, para

> [...] que o professor possa assumir o papel de mediador entre o conhecimento organizado e a (re) construção do conhecimento pelo aluno, [...] sua formação e capacitação continuada devem passar pela (re) construção de um saber pedagógico, baseado na atividade e não apenas em um discurso psicologizante [...] (VIEIRA, 2011, p. 34).

A cada dia podemos intuir a urgência de educadores com perfil de excelência, que pontuam seu trabalho em parâmetros que desvelam a realidade docente/discente. Desta feita, o professor precisa investigar seu trabalho, sua formação e sua função social a partir da crítica-construtiva, tendo em vista o comprometimento e profissionalismo, além da prática reflexiva, pois, quando utilizados em consonância com os conteúdos, aliados a criatividade, podem depor aulas mnemônicas ou/e decorativas.

Na disciplina no decorrer dos seis meses desenvolvemos duas oficinas denominadas Domínios Morfoclimáticos no dia 23/04 e Urbanização brasileira no dia 25/05, no 1° ano do ensino médio na Escola Estadual Professor Hamilton Lopes, no ano de 2014, localizada na Avenida Presidente Kennedy, número 59, bairro Edgar Pereira - MG, em que de fato no decorrer do trabalho trocamos experiências, cogitamos as equipes a cooperação e socializamos saberes.

Ao finalizar cada uma das oficinas realizamos uma dinâmica para avaliar o aprendizado dos estudantes e foi possível obter resultados positivos. Na figura 05, a seguir, foto apresentando uma das oficinas, momento de debate.



Figura 05: E. E. Professor Hamilton Lopes. Fonte: Pesquisa Direta. (Org.): NUNES, R. O., 2014.

No estágio adentremos o esteio da formação docente, a escola. Foi uma realidade "dura", mas compensadora, reafirmamos nossos "votos" com a docência, como se fosse um "matrimônio" entre prática e teoria de formação. Na academia nos preocupamos muito em produzir e reproduzir discute se muito, faz se diagnósticos constantes do que está posto, identificamos sempre os problemas, é mais fácil apontar deficiências, o difícil é encontrar soluções aplicáveis, uma vez que, cada sala de aula é distinta. No estágio descobrimos que: ensinar é um desafio que requer estudo contínuo.

Assim, quando descrevemos a escola precisamos fugir de meros relatórios "padrões", sendo importante elencar pontos positivos (que é a percepção do ser professor, e de como tal profissional deve atuar em termos de habilidade, ética, comprometimento, domínio de conteúdo e criatividade [...], bem como pontos negativos (deixar claro o que ainda precisa ser feito para que haja um ensino de qualidade na rede pública). A Geografia Escolar estuda o espaço e as relações intrínsecas entre o homem e o meio. Desta feita,

> O espaço é construído ao longo do processo de construção da própria sociedade. As relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente. São as paisagens dos lugares. E se existe uma materialização física da vida, concretizada no espaço, **cabe-nos na Geografia fazer o estudo e interpretação desta realidade, a partir da análise espacial, sem ficar na aparência apenas** (CASTROGIOVANNI, 2005, p. 94). (Grifo nosso).

A docência é uma profissão que requer atualização e formação constante. Não nos esquecendo de relatar pontos negativos, bem como, a falta de um maior entrosamento entre os professores da Universidade e Educação Básica. É triste, observar docentes que deveriam ter ações transformadoras e estão atuando na educação básica de maneira apática. Enfim, é preciso mudanças, a começar pelo sistema educacional e pela luta de classe que é a de valorização do professor, a comunidade tem de adotar a causa, sabendo que o ensino é crucial para o desenvolvimento do país.

Ensino de Geografia: experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado de Regência.

Neste segundo momento procuramos nos ater as pesquisas feitas com os acadêmicos, apresentamos os resultados dos dados coletados através de gráficos e tabela. Entrevistamos 15 acadêmicos que participavam do Subprojeto de Geografia PIBID no curso de Geografia na Universidade Estadual de Montes Claros - MG no estágio supervisionado de regência, no ano de 2014 (primeiro semestre) e 10 não compartilhavam de qualquer projeto de ensino, pesquisa e extensão.

No Gráfico 1, perguntamos aos 25 acadêmicos se Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão auxiliavam no processo de regência.



Gráfico 1: Representa a necessidade de Projetos que incentivam a parceria entre Universidade e Escola Básica nos cursos de Licenciatura.
Fonte: Direta. Nunes, R. O., 2014.

Ainda no Gráfico 1, percebemos que todos os acadêmicos sentem a necessidade de participar do ambiente escolar, entender a escola, os professores, os currículos, o plano político pedagógico, a dinâmica com demais servidores e somente assim refletir a sala de aula .

Principalmente quando falamos em cursos de licenciatura, os acadêmicos que não participaram de projetos que dialogam com ambas as intuições formadoras, lamentam, pois, participar apenas do estágio muitas vezes abrevia esse entendimento do que é ser professor.

Outros alegam que o acadêmico deveria ter outros momentos de contato com a escola, relatam que o estágio possui períodos curtos e que são decisórios na vida acadêmica, existe um distanciamento entre a Universidade e Educação Básica, o que prejudica o acadêmico diretamente.

No Gráfico 2 (a seguir), indagamos aos 15 acadêmicos inseridos no Subprojeto PIBID de Geografia que estavam no estágio de regência, quais foram as mudanças mais significativas que contribuíram no estágio de regência a partir do Projeto de Incentivo à Docência o PIBID.

Gráfico 2, O PIBID contribuindo positivamente no Estágio Supervisionado de Regência

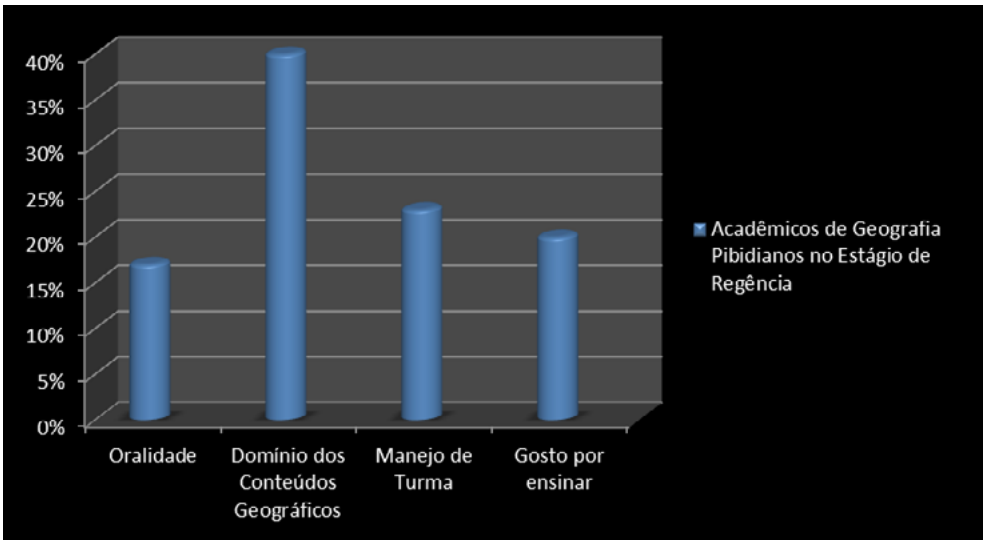


Gráfico 2: Pontos positivos no projeto PIBID. Fonte: Direta. Nunes, R. O., 2014.

Aproximadamente 40% dos acadêmicos destacaram no questionário, o item referente ao domínio de conteúdos geográficos, muitos dizem que o contato com o ambiente escolar e posteriormente o acompanhamento de turmas ao longo do ano contribuiu de modo ímpar, uma vez que, já conheciam diferentes escolas a partir do projeto, já haviam trabalhado com distintas turmas o que possibilitou o aprimoramento didático em sala de aula.

O PIBID possibilitou aprimorar diversas técnicas pedagógicas que auxiliaram no processo de ensino; 23% dos acadêmicos ressaltaram o manejo de turma, que também foi essencial, pois o PIBID propício vínculos entre a Universidade e a Escola Básica, em que os discentes adentraram a sala de aula.

Deste modo, também elencaram melhora na oralidade 17%, o projeto deu subsídio a acadêmicos tímidos, ou com problemas de dicção, até mesmo os que possuíam dificuldades em trabalhar com o público, desenvolveram habilidades e atitudes em sala de aula aperfeiçoadas através da prática docente.

Outro fator importante foi a o gosto por ensinar 20% destes descreveram que antes do projeto muitos estavam desmotivados com a carreira do magistério, porém ao participarem perceberam que a docência é uma profissão transformadora, crucial na formação cidadã.

A Tabela 1 aborda questões trabalhadas pelo PIBID na Unimontes e Escola Básica com acadêmicos de Geografia, e que a partir dos seus relatados elaboramos esta tabela para apresentar habilidades e ações desenvolvidas e que foram em suma imprescindíveis no período do Estágio de Regência.

O trabalho na Escola a partir dos Relatos de acadêmicos que participaram do Projeto PIBID: o que contribuiu no Estágio de Regência?	
1° Clareza das informações ao ministrar aulas.	11° Capacidade para lidar com situações-problema.
2° Planejamento do trabalho junto com outros funcionários do setor.	12° Capacidade para tomar decisões.
3° Confiança no trabalho e manejo de turma.	13° Trabalho em grupo e espírito de cooperação.
4° Os acadêmicos aproveitam conhecimentos e habilidades que os alunos já possuíam.	14° Iniciativa própria no desenvolvimento de projetos.
5° Estimularam a pesquisa e reflexão a partir do conteúdo, instigando os educandos a elaborar críticas - construtivas.	15° Planejamento do próprio trabalho refletindo suas ações.
6° Participação nas decisões sobre as atividades do seu setor e em outros setores da escola.	16° Estímulo ao desenvolvimento do raciocínio lógico, conteúdos cartográficos dos alunos.
7° Conhecimento do Projeto Político Pedagógico, Currículo Básico Comum e Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB.	17° Aceitação de críticas a partir das oficinas.
8° Ética, responsabilidade e cidadania	18° Organização e liderança.
9° Habilidade na utilização de equipamentos pedagógicos, as mídias.	19° Ações de redução de taxas de evasão.
10° Desenvolvimento da comunicação oral e escrita no quadro.	20° Conhecimento de aspectos sócio-econômicos atuais, contextualizando o conteúdo a realidade do educando.

Tabela 01: o PIBID auxiliando no Estágio de Regência. Fonte: Direta. Nunes, R. O., 2014

Percebemos que o projeto PIBID é essencial na formação de futuros professores, pois, ainda na graduação o acadêmico pode repensar sua prática docente, revelando no estágio o desejo pela docência, despertando também espírito participativo, noções no que se refere ao plano de carreira e condições de trabalho.

Neste contexto, o Gráfico 3 traz uma questão conflituosa, através do relato de acadêmicos que não participaram de projetos ou incentivos à Iniciação Cientifica e a Iniciação à Docência.



Gráfico 3: Acadêmicos do 8° período de Geografia que não participaram de Projetos de Iniciação Cientifica ou e Docência na Unimontes . Fonte: Direta. Nunes, R. O., 2014.

Observamos que mais da metade dos 10 acadêmicos entrevistados responderam que ainda possuem certa de dificuldade no que tange o domínio de conteúdos, cerca de 75%; realidade essa que tem de mudar, uma vez que, disseram que há um descompasso entre o que é visto na Universidade e o que é trabalhado na Educação Básica, panorama esse que dificulta a formação de docentes de Geografia. Existe um distanciamento entre a teoria trabalhada na academia e a prática escolar referente aos conteúdos geográficos.

Outro fator que muitos colocaram em pauta foi a indisciplina dos alunos, cerca de 12% dos acadêmicos sentiram dificuldade em lidar com as turmas. Fator este que os acadêmicos que participaram do PIBID não elencaram na pesquisa, um dado interessante que pode revelar a importância de projetos que incentivam a docência.

A pesquisa também constatou que estes acadêmicos possuíam uma deficiência no que tange a criação de projetos segundos os critérios e normas da ABNT; 10% com carência na elaboração do plano de aula e outros 3% não tinham informações para escrever e preparar Projetos para Oficinas. Estes dados são negativos, pois, alunos que não se formam voltados para pesquisar seu ambiente de trabalho negligenciam questões crucias na busca de ensino de excelência.

Contudo, a escola é um ambiente distinto, possui inúmeros problemas, neste contexto, é dever do professor, em especial o de Geografia, contextualizar o ensino a realidade do educando, construindo o conhecimento e propiciando ao aluno descortinar os acontecimentos sociais.

Enfim, o PIBID contribui essencialmente na busca de soluções de deficiências e dificuldades dos acadêmicos ao ministrar aulas, pois, muitas dúvidas foram sanadas a partir da vivência em sala de aula e com as trocas de experiência e sabedoria do professor supervisor do supracitado projeto, o que subsidiou a atuação em sala de aula dos acadêmicos no estágio de regência.

Considerações finais

Podemos concluir que ao refletir o estágio supervisionado juntamente com projetos que incentivam à docência, percebemos intensas contribuições positivas, vislumbradas através dos relatos de acadêmicos. Constatamos que os acadêmicos que não participaram de projetos de ensino - pesquisa e/ou extensão sentiam dificuldade em dominar certos conteúdos geográficos, salientaram que existe um distanciamento entre teorias estudadas na Universidade com a prática e transposição de conhecimentos na educação básica. Aparecendo como um fosso no ensino geográfico que prejudica na formação docente.

Desta feita, ainda falta muito para que o ambiente escolar alcance níveis de excelência, mas é um começo, quando estimulamos e qualificamos acadêmicos para o ofício de educador. O estágio é um período importantíssimo, que nos auxilia na compreensão da realidade docente.

Para tanto, é notório que os resultados de investimentos na educação sejam sentidos em longo prazo. Assim, percebemos também a necessidade constante de reavaliar práticas, refletindo o sistema de ensino, as condições de trabalho, infraestrutura, dentre outros. O professor de hoje precisa dar conta de pesquisar a carreira do magistério em seus níveis local e nacional.

Enfim, as parcerias entre Universidade e Escola Básica caminham de modo tímido, realidade que precisa se modificar, em especial para os cursos que formam professores, as licenciaturas. Ainda falta muito para que tenhamos uma sociedade participativa, e para que tal panorama se modifique o professor tem de ser valorizado, pois, é um protagonista nesta trama, tem o dever de formar pessoas críticas com percepção de mundo aguçada.

Referências

CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de Porto Alegre - UFRGS, 2005.

GARCIA RAMIS, Lisardo. et al. **Autoperfeccionamiento docente y creatividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1996. p. 9

GONZÁLEZ REY, Fernando. Epistemologia cualitativa y subjetividad. Habana: Pueblo y Educación, 1997. p. 283.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

VIEIRA, Fábia Magali Santos. A capacitação dos professores para o uso das novas tecnologias. (Org.) In: RIOS, Clitien Alice Meira. SANTOS, Dulce Pereira dos. **Mídias na educação**: formação continuada do professor, privilégio para o aluno. Montes Claros: UNIMONTES, 2011.p.123.

A EXPECTATIVA DOS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM EM RELAÇÃO AO CAMPO HOSPITALAR

MUCHIUTTI, Barbara[1]

ANDRADE, Luciene Mantovani Silva[2]

COSTA, Neide Tarsila da[3]

A relação professor e estudante é fator essencial no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo educacional vivenciado na graduação, influência diretamente na formação do perfil profissional. O curso de enfermagem utiliza-se da metodologia de ensino teórica/prática, baseado na necessidade da prática para a aplicação da teoria, a fim de colaborar para que o acadêmico entenda como é o funcionamento do sistema, e como será sua futura atuação. A disciplina de Fundamentos do Processo de Cuidar em Enfermagem (FPCE) introduz o acadêmico às aulas práticas em campo hospitalar, e essa inserção nos serviços de saúde pode gerar preocupações, tensões e ansiedades. O objetivo desse trabalho foi estimar os sentimentos manifestados, e avaliar se estes aspectos influenciam no processo educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os sujeitos de estudo foram cinco acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) *Campus* Sinop. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Mensuramos os sentimentos expressos pelos acadêmicos, sendo em grande maioria, ansiedade e apreensão na expectativa da nova experiência. A ansiedade e o medo apareceram como fatores que podem influenciam no desempenho das funções práticas e prejudicar no desenvolvimento das atividades propostas.

Palavras-chave: Enfermagem. Ensino-aprendizagem. Aulas práticas.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem é composto de duas partes: ensinar que expõe uma atividade, e aprender que envolve um grau de realização de uma determinada tarefa com êxito. Trata-se da maior preocupação do professor, visto que as formas como eles promovem o ensino, constitui a razão de sua profissão. A maneira como é direcionada essa atividade, resulta no aproveitamento e possibilidades dos alunos em compreender tudo o que de útil para eles venha a ser ofertado (WITTER, 2004).

A relação professor e aluno podem ser considerados um dos fatores essenciais no processo de ensino-aprendizagem. "Acreditamos que o professor no processo de aprendizagem é indiscutivelmente decisivo, pois suas atitudes, concepções e intervenções, serão fatores determinantes no sucesso ou fracasso de seus alunos" (ROMANOSKI, 2008 p. 47).

Na atual educação de nível superior no Brasil, prevalece o modelo de ensino em saúde predominantemente no enfoque biológico, técnico-científico e hospitalocêntrico. As aulas são ministradas em sua grande maioria por métodos expositivos, onde ocorre à transmissão de informação e conhecimento em que a participação do aluno é mais passiva, assim, o professor é visto como detentor do saber, havendo pouco espaço para os estudantes refletirem e participarem, além da desarticulação dos conteúdos teóricos com a prática, o que dificulta, inclusive, o aprendizado e desenvolvimento do estudante, em campo prático (CASATE; CÔRREA, 2010).

Em relação à desarticulação da teoria com a prática, Feldkercher (2010, p. 111) afirma que "ninguém se tornará um bom profissional apenas executando determinadas atividades ou estudando teorias, pois vejo a prática intrínseca à teoria e a teoria intrínseca a prática; nem teoria nem prática

1 Pós-graduanda em Urgência, Emergência e Trauma em Saúde/FASIPE – barbara.muchiutti@gmail.com

2 Profª. Me. Universidade Federal de Mato Grosso – lumasil.enf@gmail.com

3 Profª. Me. Universidade Federal de Mato Grosso – neidemelanes@bol.com.br

têm fim em si." Entende-se a necessidade da prática, para a aplicação da teoria, a fim de colaborar para que o discente entenda como é o funcionamento do sistema e como será sua futura atuação. A inserção dos discentes nos serviços de saúde constitui como uma oportunidade de construção de uma prática problematizadora, que provoque a construção de profissionais com um "novo" perfil. Esse contato produz nos discentes a oportunidade de questionarem, analisarem e investigarem as práticas das instituições e dos profissionais atuantes, pois as teorias são explicações provisórias da realidade.

A busca do conhecimento aproxima a prática da enfermagem à prática da educação, na medida em que o enfermeiro, na condição de educador, utiliza o processo ensino/aprendizagem em todas as suas ações de cuidado, ensina aos estudantes que os cuidados devem ser direcionados não apenas ao paciente e família, mas também à equipe de enfermagem e procedimentos técnicos. Sendo assim, os enfermeiros educadores, precisam exercer uma competência reflexiva em busca de uma ação mais efetiva. A graduação em enfermagem não pode ser direcionada apenas pela lógica do mercado de trabalho, encaminhar o ensino de graduação apenas do ponto de vista do mercado é tratá-lo sob a ótica do lucro, do mecanicismo, negando a natureza do processo educativo, negando aos acadêmicos também, o aprendizado humanizado (COÊLHO, 1998).

Neste processo de ensinamento e direcionamento dos discentes, há uma necessidade específica: prepará-los para as aulas práticas. Conforme definição de Andrade *et al.*,[4](1989) *apud* CARVALHO *et al.,* (1999, p. 200), compreende-se esse estágio "como a etapa de aplicação do conhecimento reflexivo e do aperfeiçoamento de habilidades numa situação real; é o momentum de junção do saber com o fazer, que conduzirá suas dúvidas a um agir mais consciente, crítico e criativo". Neste aspecto percebemos a necessidade primordial da preparação do acadêmico antes de ir a campo. Sua preparação deve ser tanto, científica quanto psicológica.

A disciplina de Fundamentos do Processo de Cuidar em Enfermagem (FPCE) introduz o acadêmico em aulas práticas. Para os acadêmicos, o primeiro contato com as aulas em campo hospitalar, pode ser uma fonte de estresse, podendo também, por sem um campo desconhecido, não permitir possibilidades ou gerar dificuldades naquele momento de experiência. As oportunidades, estresses e as contradições vivenciadas nas primeiras aulas práticas, fazem parte do crescimento e aprendizado dos acadêmicos. Acolher o paciente, prestar cuidados e orientações, avaliar e vivenciar as atividades rotineiras da equipe de enfermagem na instituição, trocar auxílio e experiências com professores e colegas, todas essas ações fazem parte do processo de aprendizagem e estas situações passam a ser fonte de estímulo para a construção do conhecimento na prática da técnica nos relacionamentos (BOSQUETTI; BRAGA, 2007).

Quando falamos da área da saúde, especificamente da enfermagem, sabemos que lidamos com um elevado nível de ansiedade devido ao fato de existirem diversas exigências técnicas e imprevisibilidade constate. O indivíduo como discente, ou profissional enfermeiro, tem como exigência, possuir um senso rápido de decisão, sempre terá que optar pela melhor ação possível e no mais curto espaço de tempo, bem como executar essa ação rapidamente e com precisão. Em nível acadêmico, todas essas exigências poderão colocar o discente sob pressão, não sendo controlada poderá vir a afetar o seu desempenho na questão de elaboração de procedimentos que requerem atenção e destreza (FERREIRA, 2006).

O objetivo deste trabalho foi estimar os sentimentos manifestados diante dessa nova experiência e avaliar se estes aspectos influenciam no processo educacional, e na implementação das ações nas atividades práticas. Entre os principais estados emocionais que podem ser destacados durante essa transição, foi possível encontrar: ansiedade, preocupações, angústias, medo, entre outros menos expressivos ou menos influenciáveis.

4 ANDRADE, M.N. et al. **Estágio curricular: avaliação de experiência**. Rev. Bras. Enf., Brasília, ano 42, v. 1,2,3,4, p.27-41, jan/dez, 1989.

Metodologia

O presente estudo faz parte de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Graduação em Enfermagem da UFMT/*Campus* Sinop. Em que para alcançar os objetivos do estudo, fizemos o uso de pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, para captar as explicações e interpretações ocorridas neste grupo. A entrevista constitui uma rica fonte de informações para a pesquisa. Para Minayo (1996), a entrevista desperta a possibilidade das falas serem reveladoras, fugindo de sistemas estruturados e com indicativos de respostas, nelas se tem a transmissão das representações pessoais diretas.

Os sujeitos abordados nesta pesquisa foram cinco acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Sinop, que estavam cursando a disciplina de Fundamentos do Processo de Cuidar em Enfermagem, que ainda não tinham iniciado as aulas práticas em meio hospitalar. A coleta de dados foi realizada no período do mês de novembro de 2013. Para uma maior fidedignidade utilizou-se a gravação das entrevistas, e posterior transcrição na íntegra das mesmas. Para facilitar a coleta das informações, foi utilizado um instrumento em forma de questionário com treze questões fechadas e abertas. Nos relatos, afim de não identificar os sujeitos pesquisados, utilizamos pseudônimos, como Ent1: Florence, Ent2: Wanda Horta, Ent3: Anna Nery, Ent4: Isaura Barbosa, Ent5: Ocimara Moura.

Todos os indivíduos da presente pesquisa foram estudados segundo as Normas de Pesquisa Envolvendo os Seres Humanos (Res. CNS 466/12) do Conselho Nacional de Saúde após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller sob nº de parecer 344.935, e com a autorização dos discentes por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Resultados e discussão

As aulas práticas fazem parte de um processo de construção do perfil profissional, devem ofertar oportunidades de praticar todo conteúdo teórico estudado até o momento.

Para os acadêmicos da universidade estudada, esse primeiro contato com o campo hospitalar acontece no quarto semestre do curso, desde o início da graduação os conteúdos teóricos vêm preparando-os para este momento. Esse contato inicial pode ser fonte de estresse, por ser um campo desconhecido, podendo dificultar possibilidades ou gerar dificuldades neste momento de experiência, como pode também, ser fonte facilitadora de aprendizagem (BOSQUETTI; BRAGA, 2007).

Quando questionamos os acadêmicos sobre sua expectativa diante das primeiras aulas práticas, por unanimidade responderam no mesmo núcleo de sentido como podemos observar nas frases a seguir:

> *"É aplicar aquilo que tô que tendo aula agora né?! Tenta aplicar meus conhecimentos, dominar técnicas, expectativa de poder colaborar com o cuidado do paciente, poder ajudar... Estou ansiosa, muito ansiosa"* (Ocimara Moura).

> *"A minha expectativa é de tá fazendo meu serviço da melhor maneira possível, cuidando do paciente, da melhor maneira que ele merece, não apenas chegar lá e fazer as técnicas (...) Estou ansiosa pra saber se vou conseguir"* (Isaura Barbosa).

Casate e Côrrea (2010) em seu trabalho relataram a própria experiência das aulas práticas e do primeiro contato com o cuidado. Afirmam ter vivenciado um alto grau de ansiedade e receios por estar iniciando em um meio desconhecido, mas mesmo em um local novo, e com ações repletas de responsabilidades, conseguiram observar a necessidade que as pessoas que ali estavam, tinham de um cuidado além daqueles ofertados pelos profissionais de saúde do local. As necessidades dos pacientes eram de cuidados humanizados e individualizados, não apenas ações técnicas e rotineiras.

A graduação de enfermagem deve trabalhar o discente a produzir uma nova visão de qualidade em saúde, sendo assim, solicita do acadêmico um cuidado humanizado na perspectiva do cliente, contrária a um cuidado mecanicista e rotineiro.

Com o conhecimento e destaque que os acadêmicos trataram o assunto do cuidado em enfermagem, podemos perceber que a universidade em questão, se preocupa e institui em suas aulas o ensinamento não apenas dos procedimentos, como também, a importância da individualidade dos pacientes e o cuidado humanizado aos mesmos, formando assim, um perfil profissional diferenciado.

Outro núcleo de sentido que foi evidenciado nas entrevistas, foi em relação aos procedimentos técnicos. Todos apresentaram ansiedade por ser o primeiro contato, considerando também as ações que terão que desenvolver em campo.

Diante da situação desconhecida de realizar um procedimento novo, e atuar em uma área que demanda muita responsabilidade, o discente torna-se inseguro, assustado e ansioso.

A ansiedade pode ser considerada benéfica dependendo dos níveis que se encontram. Ainda podemos perceber que o nível de ansiedade chega ao máximo no momento que o discente chega em campo hospitalar para as aulas práticas pela primeira vez, momento em que realmente participa de uma situação nova, e necessita demonstrar suas habilidades, tanto para evitar danos ao pacientes, bem como para ter uma aprovação do seu supervisor.

Esta ansiedade em níveis adequados estimula o discente à atividade que ele irá praticar, pois é uma condição fisiológica do ser humano, e essa vivência pode servir como experiência de situações necessárias à vida. A partir do momento em que esta condição de estado ultrapassa a normalidade, acaba atrapalhando o acadêmico, para que ele desenvolva as atividades propostas, considera-se assim, ansiedade patológica, pelo fato de afetar sua aprendizagem e seu desempenho. Como podemos perceber com a afirmação de um dos entrevistados:

> *"Prejudica um pouco essa ansiedade né?! Porque eu sou muito ansiosa... eu fui fazer a prova prática esses dias e me atrapalhou um pouco, fiquei muito nervosa... tenho medo de atrapalhar nos estágios"*(Ocimara Moura).

Fica evidente na afirmação a ansiedade em forma de pensamentos negativos, preocupações sobre a performance e expectativas negativas acerca do seu rendimento, podendo ainda desencadear incapacidade para se concentrar. Esse tipo de ansiedade quando aumentada pode atrapalhar a execução de atividades, principalmente nas que necessitam da agilidade psicomotora fina como grande parte dos procedimentos de enfermagem, o que pode explicar a dificuldade de desempenho da entrevistada Ocimara Moura em sua prova prática.

Quando falamos de ansiedade provisória, produzida a partir de um estímulo, ou uma situação em específico, sem estar relacionada com experiências passadas, estamos tratando do Estado Ansiedade (EA).

EA é um estado emocional transitório, que pode variar de intensidade e no tempo, caracterizado pela percepção do indivíduo em relação a uma nova situação. Este estado ativa o sistema nervoso autônomo (SNA), que produz reações, estas podem estar aumentadas ou diminuídas dependendo da percepção de perigo real ou imaginário do indivíduo. Ao longo das entrevistas realizadas, percebemos claramente o EA dos acadêmicos (FERREIRA, 2006).

Os sentimentos manifestados estão relacionados a um fato que ainda não vivenciaram, estão à expectativa, o que gerou a ansiedade, como afirmam nas citações a seguir:

> *"Ah, gera uma ansiedade sim. É assim... é o primeiro contato, e esse primeiro contato já gera aquela ansiedade, a gente tem que estudar, já é bastante de coisas, pra gente saber... a professora cobra aquilo de você... e aquela cobrança dela, acaba gerando aquela ansiedade"* (Anna Nery).

> *"Primeiro eu tô com um pouco de medo, e ansiedade também. Porque eu nunca tive contato com a área da saúde... Mas também tem aquele receio, de chegar lá e fazer tudo errado, sei lá sabe?! Tem medo de ficar nervosa e tal..."* (Wanda Horta).

A expectativa apresentada por estes discentes é de aspecto negativo, reforçado por pensamentos de insegurança, incapacidade, relacionado ao medo do novo. O medo é uma emoção fisiológica de todo e qualquer ser humano, que protege o mesmo de perigos reais ou de um perigo de percepção individual. É uma emoção, considerada para a espécie, como proteção e sinal de alerta a novas vivências (QUEIROZ, 2013).

Até o momento que os sentimentos expressos pelos discentes se apresentarem como expectativa, e não influenciarem no desempenho de suas funções, ou atividades diárias, não é necessária intervenção dos seus supervisores em relação à situação, pois são considerados normais a qualquer ser humano. Porém, quando se percebe que a ansiedade é alta o bastante para prejudicar o desempenho ou alterar o aspecto emocional do discente, o apoio a esse acadêmico pode ser decisivo.

Os acadêmicos têm expectativas de encontrar oportunidades para exercer a prática, mas também esperam apoio e acolhimento da equipe de saúde, dos docentes e até dos pacientes. Mas nem sempre a prática da enfermagem acontece nestas condições, ou seja, muitas vezes os acadêmicos se deparam com pacientes em que o cuidado exige grande esforço físico, dificuldades de relacionamento e não aceitação dos pacientes, ambientes e situações estressantes, falta de estruturas adequadas e contradições da teoria e prática, o que certamente causa sentimentos de ansiedade e insegurança, atrapalhando o desempenho dos mesmos.

A maior ansiedade dos acadêmicos com relação ao docente que os acompanhará em campo, diz respeito à compreensão. Eles esperam que o professor seja calmo e compreensivo, entenda que suas falhas fazem parte do processo inicial de aprendizagem. Esperam ainda que o professor entenda as adversidades que possa vir a ocorrer durante o período, situações essas, que não dependem do desempenho dos discentes, tais como: falta de material, não acolhimento pela equipe de saúde, dificuldade de relacionamento com o paciente, entre outros. Outra questão a ser ressaltada refere-se ao comportamento ético do professor, eles esperam que o professor não os constranja, não os advirta em público e nem comente seus erros com outros membros da equipe e colegas de sala corroborando com CARVALHO *et al.,* (1999).

Fica evidente essa preocupação conforme notamos nas afirmações a seguir:

> *"A gente vai pro hospital sem saber muita coisa, a gente espera que as professoras entendam isso. Elas já tem bastante experiência, nós não. Se eu errar, espero que ela me chame num canto e me diga o que fiz de errado, se me corrigir na frente do paciente, acho que vou travar sabe?! Meu medo é esse..."* (Wanda Horta).

> "*Não é difícil, mas a gente ali na pressão, no professor do lado avaliando, acaba comprometendo um pouco do desenvolvimento das práticas... a gente fica inseguro, com medo de errar"*(Florence Nightingale)

Compreendemos a importância de um bom relacionamento construído neste período. Esse aspecto precisa ser muito considerado, devido ao grau de influência sobre o processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa estar atento a aspectos como: emoções, afetividade, personalidade, estresses, interesses, distúrbios psicológicos, entre outros. Um docente tem contato diário com muitos discentes e cada um com uma carga emocional individual, vários tipos de personalidade, interesses, dificuldades, estresses, problemas pessoais e vivências individuais (WITTER, 2004).

O profissional precisar ter conhecimento dessa diversidade do perfil dos discentes que irá acompanhar, e necessita de um senso de detecção aguçado, para que consiga identificar, e planejar como lidar com cada indivíduo de forma que facilite seu relacionamento e aprendizagem. Caso seja necessário, deve dar um tratamento e atenção específica ao acadêmico que apresente alguma situação que possa interferir no andamento das atividades escolares. Estas considerações conduzem à necessidade de conhecer melhor toda a problemática que envolve a tarefa de ser um professor (WITTER, 2004).

Vale ressaltar ainda, a importância da compreensão do professor em cobrar do acadêmico apenas o desempenho adequado à sua realidade de nível que se encontra seu conhecimento acadêmico até o momento (CARVALHO *et al*., 1999).

Considerações finais

A enfermagem por ser uma das profissões que mantém contato direto e contínuo aos pacientes hospitalizados necessita ser embasada teoricamente, e na preparação dos futuros profissionais de enfermagem necessita serem agregadas as vivências propiciadas desde o seu ingresso na universidade, até o momento de sua formação, é um trabalho ininterrupto e de extrema importância.

O objetivo deste estudo foi conhecer as expectativas dos acadêmicos que iniciariam suas aulas práticas e os resultados nos possibilitaram algumas reflexões.

A inserção acadêmica no semestre que se inicia as práticas gera uma tensão. Onde foi possível perceber claramente a presença de ansiedade em relação ao novo, por parte de todos os acadêmicos entrevistados. A sensação da falta de conhecimento e expectativa dos procedimentos gerava uma pressão que influenciava diretamente na sua atuação prática.

As reações dos sentimentos expressos são normalmente esperadas, por considerar o ambiente que atuam, e considerando também o planejamento e atuação que precisariam desenvolver.

As expectativas dos discentes se mostraram como um aspecto negativo, com verbalizações de incerteza e sentimentos de incapacidade. Se não controlada e bem amparada pelo docente poderá interferir no desenvolvimento prático desse acadêmico. Entre alguns acadêmicos percebemos que a ansiedade procede do medo de errar na realização das práticas, fato este, que acarretaria consequências prejudiciais aos clientes.

Este docente, aos olhos dos acadêmicos, deve ter competência diante das ações de enfermagem, e acima de tudo, compreensão das limitações do acadêmico. Deve ser paciente diante de alguma manifestação de insegurança por parte dos acadêmicos, estar disponível quando estes precisarem realizar algum procedimento, ser elo de ligação entre acadêmico e equipe de enfermagem, além de ser ponte de conhecimento nesse processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível perceber também, através do presente estudo, que a inserção dos acadêmicos em um cenário real de atenção à saúde, é uma estratégia importante que favorece aos estudantes vivenciarem situações condizentes com as que desempenharão, agregando assim valores a sua formação e comprometimento com as práticas do cuidado humanizado.

Referências

ANDRADE, L.H.; GORENSTEIN, C. Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. **Revista de Psiquiatria clínica**. Vol 25 N°6- 1998. Disponível em: < http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol25/n6/ansi256a.htm> Acesso em: 18 de Abr 2013.

BROSQUETTI, L.S.; BRAGA, E. M. Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular. **Rev Esc Enfem**, USP. Pg 690. Botucatu, SP. 2007.

CARVALHO, M. D. B. et al. Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. **Rev.Esc.Enf.USP**, v.33, n.2. p. 200-6, jun. 1999.

CASATE, J. C.; CÔRREA, A. K. **A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde no curso de graduação.** Dissertação de mestrado, apresentado à escola de enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto 2010. p; 23.

COÊLHO, I.M. Graduação: rumos e perspectivas. **RAIES Rev Avaliação.** 1998; p 15-21.

FELDKERCHER, N. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista espaço acadêmico**. N°115- Dezembro de 2010. Mensal- ANO X. Pag. 110-116.

FERREIRA, E. M. R. S. **O estado de ansiedade pré-competitiva e autoconfiança: estudo realizado com jogadores seniores de hóquei de patins.** Faculdade de Ciência do Desposto e Educação Física da Universidade do Porto. Porto. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo:Hucitec, 1996. 269p.

QUEIROZ, M. P. **Representações sobre medo de dirigir por mulheres, em Santa Maria da Vitória, BA.** Monografia apresentada à Universidade Paulista/UNIP- Maceió-AL. 2013.

ROMANOSKI, A.P.D. **Dificuldade de aprendizagem: um relato de experiência em projeto de extensão universitário.** 8° Encontro de iniciação científica, seção artigos. FAFIUV-2008. Disponível em: <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf> Acesso em: 18 Abr 2013.

WITTER, G. P. **Psicologia e educação: professor, ensino e aprendizagem.** (Coleção Psicotemas) Campinas, SP. Editora Alínea, 2004.

OS TIPOS DE PESQUISA UTILIZADOS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIUBE (2003-2013)

Elton Antônio Alves Pereira[1]

Bruna Piau Reis[2]

Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes[3]

Resumo

O objetivo deste texto é descrever e analisar os tipos de pesquisa utilizados em produções acadêmicas sobre o professor de educação básica, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na região Centro-Oeste, no período 2003-2013. Partindo de estudos bibliográficos e de análises de significados, observou-se que o estudo de caso predomina como opção metodológica, o que é pertinente à abordagem qualitativa predominante nas investigações. O referencial teórico predominante que serve de aporte metodológico a essa modalidade abrange obras contemporâneas que discutem o processo de investigação científica.

Palavras-chave – Pesquisa em educação. Estudo de caso. Educação básica.

Introdução

Neste artigo, apresentamos o recorte de uma pesquisa que se integra a um Observatório da Educação Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular e à Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste, REDECENTRO. Os estudos aqui relatados trazem a peculiaridade de integrar um subprojeto de iniciação científica e um de mestrado, dentro do mesmo projeto temático.

Temos, neste trabalho, o objetivo de descrever os tipos de pesquisa, e o referencial que constitui suporte para o processo metodológico, identificados nas dissertações que investigaram o professor de educação básica, como foco principal ou secundário, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, período 2003-2013.

O período escolhido para este estudo decorre de dois critérios: o primeiro refere-se ao ano das primeiras defesas do Programa, 2003; o segundo, 2013, alude ao ano em que os dados foram coletados.

Buscamos responder às questões: qual o tipo de pesquisa que se sobressai nos trabalhos dissertativos que se dedicam a estudar o professor de educação básica? Em quais autores os mestrandos buscaram aporte para a construção do processo metodológico escolhido?

Para respondê-la, em uma abordagem qualitativa, na perspectiva, Chizzotti (2006) e Lüdke e André (1986), recorremos a estudos bibliográficos sobre questões que envolvem a pesquisa em educação, sobretudo em Gatti (2005) e Campos e Fávero (1994), e à análise das unidades de significado, como proposta pela REDECENTRO, e com base, também, em Bicudo e Espósito (1997).

1 UNIUBE/IFTM/REDECENTRO - adm.elton@hotmail.com

2 UNIUBE/REDECENTRO - brunapiaureis@gmail.com

3 UNIUBE/REDECENTRO - sueliabreubernardes@gmail.com

Agências de fomento: FAPEMIG, CAPES-OBEDUC

Observamos os dados não apenas como algo mensurado, testado, transferível a outras situações, mas procuramos fazer a leitura considerando os dados empíricos como situados em uma experiência vivida pelos pesquisadores e por nós, que investigávamos seus trabalhos.

Consideramos inicialmente o conhecimento primeiro que tínhamos sobre o assunto. Nossa experiência vivida na Rede de Pesquisadores sobre Professores no Centro-Oeste – REDECENTRO e no Observatório da Educação Interdisciplinaridade na Educação Básica apresentou-se, assim, como fonte de interrogação e não como um pré-julgamento do processo da pesquisa. Nosso percurso de descrição e análise foi definindo-se à medida que intencionalmente interrogávamos os dados agora entendidos como fenômenos. O trajeto investigativo e a nossa busca de rigor centravam-se no que as produções e as fichas de análise utilizadas nos diziam e na nossa interpretação sobre elas. Assim, identificamos nosso método como uma aproximação ao método fenomenológico e, nesse sentido, nós nos fundamentamos em Bicudo (2000).

Por que a educação básica? A partir da leitura de literatura sobre a educação básica em autores como e Arroyo (2012), entre outros, refletimos que esse nível de ensino precisa ser pesquisado, com o intuito de serem esclarecidos os problemas dos quais sofre e, assim, começar a abrir caminhos para que, na medida do possível, sejam resolvidos.

Pensamos que a cultura e o cotidiano escolar trazem múltiplas possibilidades de investigação, o que indica a necessidade de estudos sobre os níveis iniciais para compreendermos as multiplicidades de ideias e de complexidade que cercam a escola. Outro ponto que consideramos é que a educação básica brasileira expressa, em muitos aspectos, as mudanças suscitadas pelas reformas dos anos de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) provocou uma série de alterações. Novos encaminhamentos de gestão educacional, de financiamento, de programas de avaliação escolar, de políticas de formação docente, entre outras medidas, foram implantados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Com a promulgação dessa lei, observou-se a ampliação da obrigatoriedade da educação básica, a maior atribuição de responsabilidade do Estado pela educação pública e a quase universalização desse nível de ensino. Autores como Cury (2008) e Dourado (2007) embasam reflexões sobre o aumento quantitativo de acesso e a não correspondente melhora na qualidade do sistema.

Observamos que esforços em busca de respostas para as questões que cerceiam o desenvolvimento esperado estão presentes em políticas públicas educacionais, em editais de agências públicas oferecendo fomento às pesquisas sobre a educação básica e em eventos científicos da área de educação.

O universo pesquisado, 84 dissertações, foi utilizado no intuito de identificar os elementos que poderiam ser analisados com relação à perspectiva metodológica das investigações. Com o resultado da análise que aqui expomos sobre a educação básica, ainda que restrito a um Programa, entendemos que podemos contribuir para a discussão de uma realidade que possui múltiplas facetas à espera de respostas e soluções. Essa parece ser, também, a expectativa dos mestrandos, tal é o número de dissertações com esse foco.

Os dados identificados

Ao fazermos a leitura dos trabalhos, preenchíamos uma ficha de análise, instrumento elaborado pela equipe de pesquisadores da REDECENTRO. Não nos restringimos aos tipos claramente declarados nas dissertações. As nossas observações contemplaram, também, o reconhecimento de características que nos possibilitaram registrar as descrições dos autores em um ou outro tipo de pesquisa, quando apresentaram pelo menos três indicadores definidos no instrumento de análise.

Procuramos, inicialmente, observar, junto aos professores do Curso de Mestrado, aqueles que desenvolveram, ou têm em andamento, projetos de pesquisa sobre a educação básica (tabela 1). Identificamos que entre os pesquisadores é significativo o número de investigações sobre esse nível de educação.

Tabela 1 – Pesquisas discentes e docentes sobre o professor de educação básica no PPGE-UNIUBE, 2003-2013.

Pesquisas	Temática		Total
	Educação básica	Outros temas	
docentes	47	50	97
discentes	84	76	160

Fonte: Arquivo da Secretaria do PPGE e dissertações disponíveis na página do Curso de Mestrado em Educação, portal da UNIUBE, 2013.

O interesse pela educação básica é significativo no Programa pesquisado. Observamos que há um contexto de estudos e discussões sobre as questões que envolvem os anos iniciais de escolarização que permeiam as atividades dos grupos de pesquisa ao longo da existência do Curso de Mestrado.

O processo metodológico abarcou diversos tipos de pesquisa, como podemos observar na tabela 2. Essa variedade é coerente à abordagem qualitativa anunciada nas produções acadêmicas, exceto uma em que o autor classificou sua abordagem como qualiquantitativa.

Tabela 2 - Tipos de pesquisa identificados nas dissertações sobre o professor de educação básica do PPGE-UNIUBE, 2003-2013.

Tipo de pesquisa	Ano											Total
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
estudo de caso	—	02	—	01	02	01	05	01	01	—	—	13
aproximação ao estudo de caso	04	04	—	06	01	05	01	—	01	01	—	23
aproximação ao estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental	—	—	—	—	01	—	01	—	—	—	—	02
aproximação ao estudo de caso e pesquisa-ação.	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	—	01
estudo de caso, pesquisa colaborativa e aproximação à pesquisa-ação	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
estudo de caso e pesquisa documental	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
pesquisa bibliográfica e aproximação ao estudo de caso	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	—	01
pesquisa documental	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01	03
aproximação à pesquisa documental	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01
pesquisa documental e de campo	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	—	01
pesquisa documental e estudo historiográfico	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	01
pesquisa bibliográfica, documental e de campo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
pesquisa documental e história oral	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
pesquisa bibliográfica	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01	—	02

Tipo de pesquisa	Ano											Total
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
pesquisa bibliográfica e documental	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	02	03
pesquisa bibliográfica e história oral.	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
pesquisas bibliográfica e de campo	—	—	—	01	—	—	—	—	—		01	02
pesquisa bibliográfica, de campo a e documental.	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	02
pesquisa histórica e bibliográfica	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	01
pesquisa histórica	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
história oral	—	—	—	—	01	—	02	—	—	01	—	04
aproximação à história oral	—	—	—	—	—	—	01	—	—	—	—	01
pesquisa de campo	01	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	02
pesquisa participante e de intervenção	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
pesquisa-ação	02	02	—	—	01	—	—	—	—	—	—	05
aproximação à pesquisa ação	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
aproximação ao estudo do tipo etnográfico	01	—	—	—	—	—	—	—	—	01	—	02
estudo do tipo etnográfico e pesquisa-ação	—	03	—	—	—	—	—	—	—	—	—	03
pesquisa-ação e participante	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
pesquisa exploratória e descritiva	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
pesquisa participante	—	01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01
pesquisa coletiva e de formação	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	—	01
análise de conteúdo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
pesquisa do tipo intervenção pedagógica	—	—	—	01	—	—	—	—	—	—	01	01

Fonte: Arquivo da Secretaria e dissertações disponíveis na página do Curso de Mestrado em Educação, portal da UNIUBE, 2013.

Identificamos que a maioria das produções sobre a educação básica é do tipo estudo de caso. Essa convergência já havia sido constatada, em trabalho anterior, por Pereira e Abreu-Bernardes (2012) na investigação que identificou a predominância do estudo de caso nas pesquisas educacionais no Centro-Oeste no período de 2006-2007. Igualmente, Souza, Magalhães e Guimarães (2009)

apontaram essa convergência ao estudarem os tipos de pesquisa, procedimentos e categorias temáticas de dissertações e teses sobre professor na Região Centro-Oeste no período de 1999-2005. André e Romanowski (1999), do mesmo modo, destacam essa predominância ao analisarem teses e dissertações que tratam da formação de professores, defendidas entre 1990-1996 nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

André (1984, p. 52) assim conceitua essa modalidade de pesquisa:

> Os estudos de caso pretendem retratar o idiosincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O 'caso' é assim um 'sistema delimitado', algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como entidade única, singular.

Direcionam-se, portanto, à investigação de um caso singular, bem demarcado, contextualizado em época e local para que possibilite um exame pormenorizado e rigoroso de informações.

Podemos elencar algumas de suas características, a partir de André (1984, p. 52-53): atenção aos dados que podem emergir "como importantes" durante o estudo; consideração do contexto no qual o caso se insere; observação das diversas e às vezes conflitantes dimensões; uso de estratégia de triangulação, recorrendo a variedade de fontes, de pesquisadores, de métodos e mesmo de teorias, e de dados coletados em situações diversas e com diferentes procedimentos e instrumentos. Outra particularidade são as "generalizações naturalísticas". Em lugar da pergunta "Esse caso é representativo de que?", o leitor irá perguntar "O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?".

Observamos que as dissertações analisadas se voltaram para a análise de sujeitos, situações, grupos de pessoas e instituições, procurando reconhecer as particularidades existentes no "caso" a partir de uma interpretação exaustiva do fenômeno ou situação. Corroborando essa abrangência, identificamos que os estudos compreenderam casos delimitados como: uma escola de ensino fundamental de um assentamento rural (dissertação 01); professores de um centro de orientação e pesquisa em educação especial (dissertação 04); uma escola municipal de Araxá, MG (dissertação 07); ações de formação continuada desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Montes Claros (dissertação 11); três turmas de alunos da 5ª série do ensino fundamental de uma escola de Uberaba, MG (dissertação 13); experiência da nucleação das escolas multisseriadas de educação básica em Patos de Minas (dissertação 23); professores atuantes no Ensino Médio em escolas públicas e particulares, do Município de Patrocínio (dissertação 32); obstáculos ao conhecimento em cursos técnicos integrados ao ensino médio (dissertação 47), mal-estar docente e sofrimento psíquico de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG (dissertação 72), entre outros.

Refletimos que pesquisas realizadas por meio do estudo de caso podem indicar a tentativa de oferta de respostas a indagações que são provenientes da realidade vivenciada pelos mestrandos em seu local de trabalho. O recorte de uma das produções exemplifica nossa reflexão:

> [...] A ideia de realizarmos uma pesquisa de intervenção no processo ensino-aprendizagem da leitura surgiu da experiência como docente eventual, função esta que substitui o professor faltoso, período em que percebemos as dificuldades dos alunos para ler e escrever. Na qualidade de professora eventual da Escola "A" da Rede Estadual de Ensino, fomos designadas para promover a recuperação de alunos com dificuldades em leitura e escrita. Os estudantes, depois de serem diagnosticados por seus professores, voltavam à escola em outro período para reforço. O acompanhamento era feito através de pequenas leituras e explicações sobre parágrafos, pontuação, entonação e entendimento do texto. Observamos que as crianças tinham receio de falar sobre o que liam, principalmente porque muitos não entendiam os textos, devido talvez, à leitura pausada e silabada. [...] Portanto, diante dessa tarefa e da preocupação com os vários alunos com dificuldades de leitura e de escrita, mobilizamo-nos para auxiliá-los, mas de uma maneira que pudesse ser interessante para todos os envolvidos (Dissertação 1,

p. 52).

É clara a intenção do pesquisador em buscar soluções para as dificuldades de seus alunos e para sua prática em sala de aula.

Outras características que André (1984) ressalta: em um estudo de caso revelam-se as múltiplas dimensões da realidade em estudo, focalizando-se, ao mesmo tempo, o todo e os detalhes. Além disso, a autora comenta que

> sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o "caso" ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada torna-se completamente inadequada, já que cada "caso" é tratado como único, singular (ANDRÉ, 1984, p. 52).

A partir de um estudo de caso, não é possível fazer uma inferência lógica ou estatística. Essa modalidade de investigação incentiva a experiência

> e enfatiza o papel importante do leitor na geração do conhecimento. É o leitor que deve perguntar a si mesmo: o que existe neste estudo que eu posso aplicar a minha situação? E, ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade, do mundo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Outro dado importante a ser destacado refere-se ao fato de que, em 31% do total das investigações a opção pelo tipo de pesquisa não foi explicitada pelos estudiosos. Todavia, após o trabalho de leitura dessas dissertações foi possível inferirmos, por meio da identificação de indicadores desse tipo de pesquisa, os quais constituíram as unidades de significado, e do referencial teórico-metodológico das produções, que existem aproximações a esse tipo de pesquisa.

Do total de dissertações que utilizaram o estudo de caso, 13,9% exploraram apenas esse tipo de pesquisa na construção de seus processos investigativos. Os outros estudos valeram-se dessa modalidade associada, sobretudo, à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica.

Em relação à pluralidade dos tipos de pesquisa encontrados nas dissertações em análise, e ao estabelecermos relações com outros trabalhos publicados sobre pesquisa em educação, verificamos em publicação da área, na qual se discute o rigor e a qualidade das produções científicas na área educacional, uma observação sobre essa variedade, quando a autora expressa em seu texto que

> ganham força os estudos chamados de "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação até análises de discursos e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Além disso, a variedade de temas e contextos que foram estudados pelos mestrandos, que se propuseram a pesquisar questões da educação básica, pode ser proveniente da experiência ou formação do pesquisador, de aportes realizados em outras áreas do conhecimento e até mesmo por indicação ou influência do orientador.

Do conjunto dos tipos de pesquisa utilizados, refletimos que o aproveitamento da coligação do estudo de caso com outros tipos de pesquisa pode ser originário da complexidade do caso e da variedade das fontes de informação. Visando garantir o rigor e qualidade dos trabalhos, entendemos que os mestrandos efetivaram associações com o intuito de alcançar maior aproximação ao que estava sendo investigado.

A questão da validade do estudo de caso é discutida, também, por Dawson (1982, *apud* ANDRÉ, 1984). Para ele, o emprego de muitos tipos de investigação, de um grupo variado de pesquisadores, de uma diversidade de contextos e de informantes e a triangulação dos dados obtidos pode ampliar

a probabilidade de que os dados narrados sejam válidos.

Mas, independentemente de encontrado agregado a outras modalidades, explicitamente declarado nos trabalhos ou não anunciado neles, quais os indicadores que nos levaram a caracterizar como estudo de caso o processo de construção predominante nas produções investigadas?

Baseados em estudos sobre a pesquisa em educação, e particularmente sobre estudo de caso, os pesquisadores da REDECENTRO elegeram alguns indicadores. Considerando que a Ficha de Análise não tem a pretensão de abarcar todas as possibilidades dessa metodologia, apresentamos como esses indicadores foram definidos, constituindo nossas unidades de significado.

Quadro 2. Indicadores de estudo de caso segundo a Ficha de Análise utilizada, 2012.

Tipos	Indicadores
Estudo de Caso	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. (...)
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ( )
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ( )
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação).
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo. ( )
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ( )
	Outro: Referencial teórico utilizado:

Fonte: Recorte da Ficha de Análise elaborada pela equipe da REDECENTRO, 2012.

Observamos que nenhuma das dissertações em análise explorara todos os indicadores apresentados pela ficha, entretanto, em todas as escritas percebemos a utilização de algum dos indicadores ali propostos. Esse fato permite-nos pensar que existiu, nas primeiras produções, determinado exercício metodológico e objetivo em definir um rumo, uma trajetória para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Sendo assim, afirmamos que houve, em alguns mais do que em outros, coesão em relação à perspectiva teórico-metodológica proposta.

Dessas produções que versam sobre o estudo de caso, todas possuem como objeto uma unidade, ou seja, pessoas, grupos, escola, situações ou contextos educacionais que são denominados como sendo um caso. Os estudos analisados demonstram que os casos foram corretamente delimitados e colaboram com as prerrogativas apresentadas por Lüdke e André (1986) uma vez que o interesse dos pesquisadores apontou para o que se apresentou singular ou particular.

Partir de pressupostos teóricos iniciais e manter-se atento ao surgimento de novos elementos que possam ser importantes ao longo do estudo foi observado em 87% das pesquisas. Isso revela que novas informações e dados surgiram ao longo da construção do processo investigativo e que eram importantes e foram sendo acrescentados no estudo à medida que se estava avançando na empreitada.

Outro indicador do estudo de caso, presente em 73% dos trabalhos analisados, aponta-nos que os pesquisadores, no intuito de realizar uma apreensão mais completa do objeto em estudo, realizaram a interpretação do contexto em que se situa o problema em questão. Esse fato demonstra a preocupação metodológica por parte dos mestrandos, na busca pelo rigor e a qualidade das produções desenvolvidas dentro do Programa.

No que tange à singularidade do caso, percebemos que 42% dos textos expuseram os fatores que justificavam o estudo do objeto apresentado. Conforme exemplo que extraímos

de uma das produções analisadas:

> Assim, o interesse e o foco deste estudo não é a escola selecionada em si, mas os *insights* que a investigação pode trazer para o entendimento dos fenômenos em pauta: mal-estar e sofrimento psíquico de professores. O caso específico é usado como meio de compreensão de uma problemática mais ampla: toma-se a escola selecionada como referência, como lócus eleito para análise e compreensão dos fenômenos em estudo; nesse caso, a unidade estudada constitui um instrumento, um veículo de informação ao investigador, o que secunda sua importância, mas não a anula para dar suporte aos achados (Dissertação 72, p. 25).

Ressaltamos, ainda, que, em apenas 14% das produções científicas, identificamos a multiplicidade de dimensões presente no problema focalizando-o como um todo. Os textos analisados demonstraram-se frágeis nesse quesito, e, quando não se realiza a inter-relação dos componentes presentes no caso, limita-se o estudo, e a representação da realidade torna-se incompleta, comprometendo, dessa forma, a construção do conhecimento.

O referencial teórico

O livro mais citado pelos mestrandos e identificado como seu aporte para as opções metodológicas é "Pesquisa em educação: abordagens qualitativas" (1986), de Menga Lüdke e Marli André, citado em 32 dissertações. A justificativa para esse dado pode ser atribuída ao fato de o investigador procurar estreitar laços de compreensão com os autores, ao buscar referenciar sua metodologia na pesquisa. Com muita frequência Lüdke e André publicam livros e artigos que versam sobre como proceder metodologicamente em uma pesquisa educacional, sobretudo na abordagem qualitativa, o que pode transmitir segurança ao pesquisador que as tem como referência.

No primeiro capítulo, essas autoras relatam a discussão que se suscitou à época sobre a natureza da pesquisa social e o papel do investigador, além de conceituar o termo pesquisa, distinguindo-o de outras explanações que corretamente se dão ao termo. Destacam, também, as propostas de abordagens, recentes naquela década: a pesquisa participante, ou participativa ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística e o estudo de caso. São soluções metodológicas que naquele tempo de discussão eram consideradas diferentes, embrionárias e com bibliografia escassa.

No segundo capítulo, encontramos a conceituação de pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, os quais elas consideram muitas vezes aplicados de modo impróprio como equivalentes. As pesquisadoras privilegiam duas metodologias com aceitação significativa na área de educação: a pesquisa do tipo etnográfico, ou ainda, antropológica, e o estudo de caso. Em anexo, oferecem um exemplo de pesquisa sobre práticas de alfabetização realizadas por professores junto a alunos de camadas populares.

Além dessa obra, os pesquisadores recorreram a Bogdan e Biklen (1991), em 21 dissertações; a Triviños (1987), em 10; a Bardin (1977), em 9, e a Minayo (1998) e Meihy (1998) em 7 estudos, todos autores são contemporâneos.

Destacamos, ainda, que em 8 dissertações o referencial que embasou a metodologia escolhida não foi apresentado pelos autores.

Considerações finais

No período analisado, observamos que o estudo de caso se sobressai, embora no último ano ele não seja escolhido pelos mestrandos. E, em relação ao referencial, refletimos que as escolhas recaem sobre obras que apresentam normas de construção metodológica, aproximando-se de manuais, sem que autores que construíram concepções que fundamentam os métodos e tipos de pesquisa tenham sido contemplados. Igualmente observamos a predominância de estudos empíricos.

De todo o pesquisado, surgem novas questões que poderão ser aprofundadas em investigações posteriores: como se relacionam métodos, tipos e procedimentos de pesquisa? Ou como interagem questões e objetivos propostos e metodologia escolhida? O interesse por estudos desse nível de ensino acompanha a promulgação de políticas publicas educacionais voltadas para a educação básica? Em que contexto as investigações foram realizadas?

Nosso trabalho apresenta uma profusão de dados e sugere outros. Sua relevância parte desse ponto e prolonga-se na contribuição possível para o debate sobre as pesquisas educacionais, de modo específico, sobre como estão sendo construídas.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T.; MARQUES, F. T.; BATISTA, G. A. Abordagem qualitativa na pesquisa educacional: um relato sobre as produções no Triângulo Mineiro. **Inter-ação**. Goiás, v. 38, n. 1, p. 129-143, 2013.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesqui.** [online]. n.49, pp. 51-54, 1984. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf Acesso em 11 nov. 2013.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesqui**. [online]. n.113, p. 51-64, 2001. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n113/n113a03.pdf Acesso em 13 jun. 2013.

_____; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999. CD ROM 1.

ARROYO, M. G.. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J., et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, L. A**nálise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação***:* um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994.

_____; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. 2. Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

_____. **Fenomenologia:** confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cad. de Pesqui**.. São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cad. de Pesqui.**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921

GATTI, B. A. A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo. **Educação e**

Contemporaneidade. Salvador, v. 14, n. 24, p. 257-263, jul/dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação***:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, J. C. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PEREIRA, E. A. A.; ABREU-BERNARDES, S. T. O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007. **Intermeio**. Campo Grande. v.18, n.36, 2012.

SOUZA, R. C. C. E. de.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. Sindicalização docente na produção acadêmica da região centro-oeste. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 1., 2009, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**... Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009. Disponível em: http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/souza_magalhaes_e_guimaraes.pdf Acesso em: 04 abr. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

AS PESQUISAS E PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO EM DISCUSSÃO

Flaviana Faustino da Silva[1]

Richéle Timm dos Passos da Silva[2]

Resumo

Este artigo consiste em fazer uma análise quali-quantitativa das pesquisas que são realizadas pelos professores-pesquisadores lotados no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE). Intenta compreender as interfaces da pesquisa entre o ato de pesquisar, o professor-pesquisador e a função que as pesquisa realizadas tem exercido na Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Vilhena (UNIR) e na sociedade para assim, poder perceber como ela cumpre com a sua função social. Para atendermos aos objetivos propostos, utilizamos como método a pesquisa documental e a consulta ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) para sabermos sobre dados quantitativos referentes aos Grupos de Pesquisas existentes na UNIR e suas produções. Ainda utilizamos o Currículo *Lattes* dos professores-pesquisadores com o intuito de sabermos sobre as pesquisas que estão sendo realizadas na UNIR. Assim, tentamos compreender a partir do exposto no *currículo*, o que as produções e as pesquisas ali relatadas evocam, quais as suas preocupações, e o possível dialogo com a sociedade. Os resultados obtidos apontam que as pesquisas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores do DACIE ainda são muito poucas para uma Universidade, entretanto, a pesquisa está sendo uma atividade crescente, cada vez mais os professores estão preocupados em dialogar com a comunidade, ou chegarem a um resultado que beneficie a comunidade.

Palavras-chave: Universidade. Pesquisa. Professor-pesquisador.

Situando a discussão

Nesta pesquisa, objetiva principalmente, compreender as interfaces da pesquisa entre o ato de pesquisar, o professor-pesquisador e a função social que a pesquisa realizada pelos sujeitos tem exercido na Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Vilhena (UNIR) e na sociedade para assim, poder perceber como ela cumpre com a sua função social.

Utilizamos como método a pesquisa documental e nos apoiamos nos documentos Institucionais da Universidade e no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) para sabermos sobre dados quantitativos referentes aos Grupos de Pesquisas existentes na UNIR, seus líderes e suas produções.

Os sujeitos da pesquisa são os professores–pesquisadores da UNIR, lotados no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE), mais precisamente as produções que estes realizam em seus grupos de pesquisa. Utilizaremos também como fonte de coleta de dados, o Currículo *Lattes* dos professores-pesquisadores com o intuito de sabermos sobre as pesquisas que estão sendo realizadas na UNIR. E, principalmente, se estas pesquisas dialogam com a sociedade vilhenense, para assim, tentar compreender a partir do exposto o que as produções e as pesquisas ali relatadas evocam, quais as preocupações dos sujeitos e o possível diálogo entre as suas produções e a sociedade vilhenense.

1 Universidade Federal de Rondônia - flaviafaustino@outlook.com

2 Universidade Federal de Rondônia - richelertps@gmail.com

A Universidade na História

Para delinearmos este trabalho, percebemos a necessidade de contextualizar os aspectos históricos. Pois, é a partir da história, dos eventos acontecidos no transcorrer do tempo, em um determinado espaço, que buscamos compreender a atual conjuntura política, social e econômica que vivenciamos.

O termo 'Universidade' se popularizou a partir do século XII, quando a Universidade de Paris juntamente com a Universidade de Bolonha se constituíram em modelos das universidades medievais. Constituíram-se como *studium generale* (estudos gerais), assim abrangia praticamente todos os domínios da época.

Firmou-se rapidamente como *universitas magistrorum et scholarium parisiensium* (universidade de professores e estudantes parisienses), (ROSSATO, 2006, grifos do autor). Assim, compreendemos que a Universidade, nos faz lembrar de 'universo', de 'universal', e esse termo nos faz idealizar uma instituição universalizada, onde todas as pessoas tenham acesso. Entretanto, o que se pode compreender, é que a universidade é universalizada somente na etimologia, pois na prática, ainda está longe de alcançar essa universalidade, já que foi pensada pela e para a elite.

No tocante a adjacência 'universidade', Benicá (2011, p. 50, grifo do autor) salienta:

> O termo *universidade* traz implícita a ideia de universalidade, amplitude, abrangência, como também profundidade e diversidade. Enquanto instituição, seu papel essencial é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão com vistas a suplantar as mais diversas barreiras e fronteiras. De sua competência primeira advém à responsabilidade de ser a grande tradutora dos conhecimentos científicos intertemáticos, dos resultados obtidos pela ciência e dos múltiplos conceitos no sentido de torná-los inteligíveis e úteis.

Para Sousa Santos (2008), a definição do que é universidade é fundamental para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade.

Pautado neste autor, a mais antiga universidade do mundo anglo-saxão é Oxford, fundada em 1096, somente no século XV, ao unificar 13 *colleges*, ganhou o *status* de universidade. No mundo hispânico, a primazia pertence à Universidade de Salamanca, criada em 1218, pelo Rei Afonso IX. Somente em 1422, uma bula papal[3] consagrou-a como universidade. A prestigiosa Universidade de Harvard começou em 1636, como *Harvard College*; ganhou a designação oficial de universidade após aprovação de seus estatutos em 1779.

As primeiras instituições universitárias eram extremamente direcionadas às elites da época, os resquícios dessas universidades elitistas ainda estão muito presente nos dias atuais, no mundo e também no Brasil. A universidade não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas como inferiores, como também teorizou a sua inferioridade.

O conhecimento das classes menos favorecidas não tinha nenhum valor na academia, tanto que esta inferioridade se estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos, em nome da prioridade epistemológica concebida à ciência. Dessa maneira, somente a universidade era a detentora do conhecimento.

Sousa Santos (2008) ressalta que, quando começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento.

3

Esta breve análise de alguns fatos marcantes para a Educação Superior no mundo, contribui para compreender o que esses fatos históricos mundiais influenciaram, para o processo educacional no território brasileiro, com ênfase na Educação Superior.

Quando se trata de Educação Superior no Brasil, comparada a nível mundial, ainda é algo muito recente. Principalmente, porque a coroa portuguesa impediu de forma sistemática o surgimento de universidades durante o período colonial. Sua política visava submeter às elites nativas ao monopólio educacional advindo de Coimbra.

Com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de Educação Superior no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino Americano. Oliven (2002, p. 31) salienta, "[...] desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal.". O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de Educação Superior em seu território até o inicio do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

Ainda de acordo com Oliven (2002) entendemos que para graduarem os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole. Na Colônia[4], o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus.

Piletti e Piletti (1990) contam em seus escritos que a Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534. Seu principal objetivo era deter o avanço protestante através da educação das novas gerações e por meio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. A coroa portuguesa uniu-se a Igreja, pois, com o trabalho de catequização dos índios, facilitava para Portugal a colonização da Colônia.

Ainda para os autores supracitados enfatizam esse fato, narrando:

> O primeiro grupo de jesuítas chegou ao Brasil em 1549, Chefiados pelo padre Manoel de Nóbrega, os jesuítas que aqui iniciaram suas atividades procuravam alcançar seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integravam à política colonizadora do rei de Portugal. O raciocínio era simples: seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja (PILETTI; PILETTI, 1990, p. 134).

Desta maneira, a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista da Colônia, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos. Assim, Freire (2012, p. 173, grifo do autor) compartilha da mesma ideia quando enfatiza, "Respaldados pela *anestesia histórica* das populações sofridas e pacientes, os dominadores usam Deus para a realização de seus fins.".

Segundo Gadotti (2003), os jesuítas dedicavam-se desde a colonização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nestes colégios era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

Para Gadotti (2003), a educação dos jesuítas era dedicada a formar as elites burguesas, para prepará-las a exercer a supremacia cultural e política. Eficientes na formação das classes dominantes, os jesuítas descuidaram completamente da educação popular. A pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é criticada apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade do pensamento e comandar a invasão cultural colonialista europeia, no mundo.

Depois de perpassar por parte do processo educacional jesuítico, ainda demorou um pouco para ter universidade no Brasil. Em 1808, a família real portuguesa fugiu de Lisboa com destino ao Brasil, para escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Quando Chegou à Bahia, Dom João VI, então príncipe regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil (OLIVEN, 2002).

4 Trata-se do Brasil, quando era Colônia de Portugal.

Seguindo ainda o raciocínio de Oliven (2002), quando o Brasil tornou-se independente, em 1822, o Imperador Dom Pedro I assumiu o poder, o qual, mais tarde renunciou ao trono brasileiro, para assumir, como Dom Pedro IV, o reino de Portugal. Em seu lugar, permaneceu no Brasil, seu primogênito ainda menor de idade, Dom Pedro II.

Podemos ressaltar que, foi somente a partir da chegada da família real que se permitiu a criação das primeiras instituições de Educação Superior, as quais adotaram um cunho exclusivamente profissionalizante, ligadas às áreas da Medicina, da Engenharia e do Direito.

De acordo com Sousa Santos (2008), existe uma disputa, em se estabelecer qual foi a primeira universidade brasileira. A criação da Universidade do Brasil[5] em 1921, por muito tempo citada como a primeira universidade nacional, aparece hoje como uma anedota, contada e recontada, teria sido criada somente para conceder um título de *Doctor honoris causa* ao Rei Balduíno da Bélgica, que impôs como condição para participar dos festejos do Centenário da Independência do Brasil, receber a honraria universitária máxima.

Porém, as controvérsias e discussões referentes à primeira universidade do Brasil são constantes, com esse impasse o autor afirma:

> A Universidade do Paraná se apresentava como a pioneira, criada em 1912 mediante a união de faculdades isoladas; porém já descobrimos que os barões da borracha criaram a Universidade do Amazonas em 1909, em condições semelhantes. Daqui a pouco alguma outra instituição pode aparecer postulando-se como a primeira universidade brasileira, desde 1808 (SOUSA SANTOS, 2008, p. 130).

Nestas condições, percebemos que as universidades brasileiras são muito jovens em relação às universidades do mundo. Portanto, para criarem instituições de Educação Superior no Brasil apropriaram-se de modelos já existentes no mundo, por exemplo, o Modelo Humboldtiano.

De acordo com Sousa Santos (2008), o Relatório Humboldt foi divulgado em 1810 e tinha por finalidade estabelecer a supremacia da pesquisa, priorizando no ensino superior a antiga faculdade inferior, realizando assim a proposta kantiana[6]. Tinha como ideal a verdade para o ensino das faculdades inferiores, para tanto, a pesquisa cientifica seria essa verdade. Do ponto de vista de organização do saber, a reforma humboldtiana consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito de cátedra.

Com a reforma humboldtiana começou a ser adotado nas universidades o sistema de cátedras, assim, um professor era o responsável vitalício por todo o processo curricular e de ensino-aprendizagem de uma determinada área do conhecimento. Sousa Santos (2008, p. 120), ressalta que "[...] para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo[7] e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares.". Somente com a Reforma Universitária em 1968 que os departamentos substituíram as respectivas cátedras, passando os chefes de departamento ter caráter rotativo.

Dessa maneira, Sousa Santos (2008, p. 121), diz,

> A primeira universidade alemã moderna foi a Universidade de Berlim, organizada de acordo com os princípios e diretrizes do Relatório Humboldt. No modelo da universidade humboldtiana, logo difundido por toda a Europa do Norte no século XIX, a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica.

---

5 Atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

6 Kant propõe uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e enfim se constitua como espaço livre, onde não haja poder externo (*magister*, soberano ou pontífice) para atestar a verdade mesmo para as faculdades superiores (SOUSA SANTOS, 2008).

7 No sentido kantiano, autonomia quer dizer capacidade de superar tanto tradição como conservadorismo (não são a mesma coisa), contribuindo para (des) tradicionalizar o instituído na universidade (SOUSA SANTOS, 2008).

Vale ressaltar que a produção do conhecimento sistemático quase nunca se dava nas universidades, e sim nas academias e nas sociedades científicas.

Assim, consideramos importante relatar essa historicidade da universidade brasileira, visto que, para entendermos a atual conjuntura em que se encontra esta instituição é indispensável que compreendamos quais caminhos ela já percorreu, até aqui.

A instituição em foco localiza-se em região geográfica periférica, carente de recursos humanos e financeiros, nem sempre é apoiada pelos editais de fomento do governo, ou seja, não faz parte dos considerados grandes centros de pesquisa, sul e sudeste do país. Considerando tais dificuldades, buscaremos aqui, enfocar fatos relevantes desde a sua criação até os dias atuais, para tentarmos compreender como essa instituição se caracteriza enquanto Universidade Pública e gratuita.

A UNIR foi criada em 1982 pela Lei 7.011, de 08 de julho, assinada pelo então presidente João Figueiredo, logo após a criação do Estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981 (MOREIRA, 2001).

Antes disso, as primeiras Instituições de Educação Superior no território de Rondônia datam de 1972, através da atividade de extensão universitária, desenvolvida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, da cidade de Bauru do estado de São Paulo, conforme afirma Moreira (2007).

Quanto à inclusão da Educação Superior em terras rondonienses, as primeiras tentativas datam de 1970, através de extensões das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e Pará, e posteriormente em 1980 com a criação da Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), com os primeiros cursos de Ciências Contábeis e Economia, vindo a ser a única instituição desta natureza existente no então Território Federal e atual estado de Rondônia (MOREIRA, 2007).

Quando a UNIR começou suas atividades acadêmicas, era somente em Porto Velho, capital do estado. Em 1988, a UNIR segue o exemplo da Universidade Federal do Pará (UFPA) e segue planejando e implementando a abertura de cursos e ações para a construção de *Campus* universitários em Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena.

Assim, desde 1988 a Universidade se caracteriza como uma instituição *multicampi*. Posteriormente, a UNIR abriu mais dois *campi,* um no município de Ariquemes e outro em Presidente Médice. Então, a Universidade passou a ter sete *campi* espalhados pelo estado, mais o campus de Porto Velho, que é a sede administrativa.

Como é indispensável o tripé entre ensino, pesquisa e extensão para a instituição se constituir enquanto Universidade, a UNIR vem buscando atender com essas necessidades. Atualmente a instituição pesquisada conta com 69 grupos de pesquisas institucionalizados no DGP, segundo relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) emitido em 2013 (UNIR, 2013).

Já o Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) tem atualmente 2 grupos de pesquisa institucionalizados na base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), o Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração (GEPRAM). O GEP foi formado em 2007, atualmente conta com 6 Linhas de Pesquisa, 17 pesquisadores e 24 estudantes (DGP, 2014).

O GEPRAM foi institucionalizado em 2011, tem 4 pesquisadores, 17 estudantes, este é um grupo multicampi, pois, comporta professores-pesquisadores e estudantes dos *campi* de Vilhena e de Ji-Paraná. Atualmente conta com 5 Linhas de Pesquisa (DGP, 2014). Vale ressaltar que existem estudantes que fazem parte dos dois grupos de pesquisa e dessa maneira, estes membros são quantificados duas vezes.

Anteriormente enfatizamos como a instituição pesquisada é jovem e ainda não tem tradição na atividade da pesquisa. Esses dados apresentados são tentativas de sinalizações para compreendermos como a atividade da pesquisa na UNIR – *Campus* de Vilhena é mais recente ainda. Pois, não se conta nem uma década da institucionalização do primeiro grupo de pesquisa no DACIE.

De acordo com o que foi pesquisado nos documentos institucionais da UNIR, e na base de dados do DGP, pode se afirmar que o DACIE conta com 15 professores, dos quais somente dois possuem especialização em *lato sensu*, doze professores-pesquisadores possuem título de mestres, e um com titulação de pós-doutorado, sendo que quatro desses professores mestres estão com doutorado em andamento.

Quadro 1: Projetos de pesquisa dos professores-pesquisadores do GEPRAM

Professores-Pesquisadores	Projetos de Pesquisa
PP13	Negra sem Reticências: Corpo e Corporeidade na Poesia de Escritoras Afro-Brasileiras; Língua, Cor e Mistiçagem: impactos das políticas de implementação da lei 10.639/03 no Livro Didático do PNLD- 2010-2014 - Fundamental I.
PP14	De repente, Professor! Histórias de vida de Professores-Migrantes de Vilhena - RO: um olhar para a constituição dos saberes e fazeres docentes.

FONTE: As autoras (2014).

Quadro 2: Projetos de pesquisa dos professores-pesquisadores do GEP

Professores-Pesquisadores	Projetos de Pesquisa
PP1	Narrativas Identitárias e Memória Social dos habitantes da zona central do Município de Cerro Largo - RS.
PP2	Habilidades sociais de acadêmicos de pedagogia: a percepção de si mesmos e do curso.
PP3	Não consta no Currículo Lattes
PP4	Crianças e adolescentes em situação risco pessoal e social no município de Vilhena-RO.
PP5	Não consta no Currículo Lattes
PP6	Avaliação: selecionar ou formar?; Avaliação e Formação Docente
PP7	Não consta no Currículo Lattes
PP8	Habilidades sociais de acadêmicos de pedagogia: a percepção de si mesmos e do curso.
PP9	Habilidades e capacidades despertadas no fazer pedagógico na inclusão escolar.
PP10	O ensino de geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental: percepção de professores dos anos iniciais de Vilhena (RO) sobre perímetro e área de figuras planas.
PP11	O gênero na educação infantil: a construção das diferenças
PP12	A produção do conhecimento pela atividade da pesquisa na Unir: revelando concepções.

Fonte: As autoras (2014).

A partir dos dados apresentados nos quadros anteriores podemos notar que a maioria dos professores-pesquisadores possuem projetos de pesquisa em andamento, entretanto, todos sem exceção, deveriam ter atividades de pesquisa, pois a universidade deve se manter no tripé indissociável de ensino, pesquisa e extensão de acordo com o que estão dispostos no art. 207 da Constituição Federal.

É importante levar em consideração que a atividade da pesquisa é muito recente na UNIR, e que no DACIE os grupos de pesquisa ainda são muito jovens, sendo que estão apenas começando a exercer o que preconiza na Constituição.

Abaixo, apresentamos quantitativamente as produções bibliográficas dos professores-pesquisadores dos dois grupos de pesquisa em questão, para assim, percebermos o que está sendo produzido no DACIE. Nos quadros a seguir apresentaremos apenas o número de produções de cada professor-pesquisador.

Quadro 3: Produções bibliográficas dos professores-pesquisadores do DACIE

Professores-Pesquisadores	Livros	Resumos	Anais
PP1	0	0	0
PP2	1	2	12
PP3	1	0	1
PP4	1	2	15
PP5	0	0	0
PP6	0	8	10
PP7	0	0	5
PP8	0	3	6
PP9	0	0	0
PP10	2	4	9
PP11	0	1	5
PP12	1	2	12
PP13	1	1	5
PP14	3	4	21

FONTE: As autoras (2014).

Os dados referentes às produções bibliográficas dos professores-pesquisadores foram extraídos do Currículo *Lattes* de cada indivíduo, e são referentes às suas produções no período de 2010 a 2014. Após quantificarmos as produções bibliográficas dos professores-pesquisadores do DACIE, vamos analisar as produções dos professores pesquisados. E principalmente tentar indicar qual a importância das pesquisas realizadas para a comunidade.

O professorado, apesar de não ter mais as características que tinha anteriormente nas primeiras universidades do mundo ocidental, ainda são figuras importantíssimas para a constituição de uma instituição universitária que precisa se manter no tripé de ensino, pesquisa e extensão. Pois na ausência de professor-pesquisador, seria pouco provável que ocorresse a atividade da pesquisa.

De acordo com a análise dos dados contidos no Currículo dos professores-pesquisadores dos dois grupos de pesquisa que são vinculados ao DACIE, observamos que a pesquisa realmente é uma atividade recente na UNIR – campus de Vilhena. Assim, é importante levar em consideração a realidade local em que a instituição está inserida, nesse sentido, é válido ressaltar que a Universidade pesquisada é jovem e conta com poucos incentivos de fomento à pesquisa das instituições de fomento, não possuindo linhas de financiamento próprio. Contudo, apesar das dificuldades vivenciadas constantemente, é crescente a atividade da pesquisa na instituição pesquisada.

Considerações Finais

Compreendemos que falar sobre a atividade da pesquisa na Universidade não é tarefa simples, ainda mais quando se trata de analisar as pesquisas e produções dos professores-pesquisadores dessa instituição. Entretanto, encaramos com a devida responsabilidade, pois, esta pesquisa muito poderá contribuir para discutirmos a função social da instituição através das pesquisas que os seus professores-pesquisadores realizam.

Na busca por compreender a atividade da pesquisa na UNIR, as interfaces da pesquisa entre o ato de pesquisar, o professor-pesquisador e a função da pesquisa na e para a universidade, é que dedicamos-nos a estudar um referencial teórico desde o processo histórico da universidade no mundo ocidental até os dias atuais da UNIR. Esse estudo nos deu subsídio para compreendermos a instituição pesquisada levando em consideração a sua realidade histórica e local.

No tocante a UNIR, não podemos chegar a nenhuma conclusão sem considerar a realidade dessa instituição, sem ressaltar que é uma Universidade jovem, geograficamente longe dos grandes centros de pesquisa. Localizada no Norte do país, sofre com as mazelas de pouco investimento, sendo ainda, muito pequena e sem expressividade nacional, fica em desvantagem em concorrer nos mesmo editais de fomento a pesquisa que as grandes universidades do país comumente ganham.

Considerando muitos pontos relevantes no decorrer desse estudo, ponderando as reais dificuldades de uma Universidade no interior do país e de um campus no interior do estado, podemos tentar chegar a conclusão desse trabalho, enfatizando que a UNIR – campus de Vilhena vem buscando lentamente se integrar na sociedade vilhenense. Lentamente, pelo fato de que as pesquisas realizadas nesta instituição ainda são pouco voltadas para a comunidade. Entretanto, é cada vez mais nítido que essa preocupação dos professores-pesquisadores vem aumentando no decorrer dos últimos anos.

Segundo Goergen (2005) não há uma relação direta e mecânica entre as atividades acadêmicas e seus efeitos sociais, o que não implica dizer que a universidade não deva ter um comprometimento com a sociedade.

Então seguindo o pensamento do autor supracitado, a instituição pesquisada está indo por um caminho coerente, pois, percebemos que as pesquisas realizadas pelos dois grupos de pesquisa que analisamos, a maioria delas não estão diretamente ligadas à comunidade, mas tem um viés de preocupação com essa sociedade, que pode consequentemente ser beneficiada com estas pesquisas.

Apesar de ainda haver professores que não possuem projetos de pesquisa no seu Currículo *Lattes*, notamos em suas publicações a preocupação com a formação dos futuros professores da educação básica, principalmente no que se refere à formação continuada desses professores e a valorização da infância.

Esta pesquisa foi relevante para entendermos a Universidade, que apesar das suas dificuldades, busca em seus cursos de graduação ser de acordo com as necessidades e realidades locais. E também, para compreendermos principalmente, como se dá a atividade da pesquisa, a importância dos grupos de pesquisa, e a importância do professor-pesquisador para desenvolver as atividades de pesquisa e cumprir com o que preconiza a Constituição Federal, ao estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O professor-pesquisador é fundamental para essa indissociabilidade, para dar continuidade a atividade da pesquisa na UNIR-campus de Vilhena, para tornar cada vez mais essa instituição parceira da sociedade e vice-versa, pois só com a parceria entre universidade e sociedade é que a Universidade se fortalece e se estabelece como de fato deve ser, pública, laica e de qualidade, e que auxilia em suprir com as demandas sociais.

Referências

BENICÁ, Dirceu. Universidade em movimento. In: _____ (Org.). **Universidade e suas fronteiras.** São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 31-59.

ROSSATO, Ricardo. A história do professorado. In: MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **A enciclopédia da pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: S/E, 2008. p. 1-106.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação.** São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNARI, Palmira (Org.). **Educação superior em debate:** universidade e compromisso social. Brasilia: INEP, 2005, p. 65-95.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

MOREIRA, Dorosnil Alves. Ética, educação, universidade, sociedade. In: _____ (Org.). **Ética, educação, universidade, sociedade:** reflexões acerca de vivencias e práticas como respostas às necessidades no contexto da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 11-29.

_____ . **Processo de interiorização da Universidade Federal de Rondônia na cidade de Guajará-Mirim no período de 1982 a 1999.** 142 f. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

UNIR. **Grupos de pesquisa.** Disponível em: <http://www.unir.br/submenu _arquivos /327 _ grupos_de_pesquisa_certificados_no_cnpq.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

DGP. **Relatório de grupos certificados.** Disponível em: <http://www.unir. br/su bmenuarquivos/327 _grupos_de_pesquisa_certificados_no_cnpq.pdf>. Acesso em: 29 maio 2014.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PANORAMA DA REALIDADE NO ESTADO DE MATO GROSSO

Heloneide Alcantara Matos
(Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso)

Maria das Graças Martins da Silva
(Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso)

GT 12 – Educação Superior

Resumo

O texto apresenta um panorama do Sistema da Universidade Aberta do Brasil no Mato Grosso. O objetivo foi analisar a ampliação d a educação superior no contexto da Universidade Aberta do Brasil no Mato Grosso, destacando a interiorização do ensino, na modalidade a distância , entre outros aspectos. A pesquisa é de natureza exploratória, descritiva e de abordagens qualitativa. Os dados abrangem as instituições publicas que se vinculam ao sistema da Universidade Aberta do Brasil, os cursos e polos do estado de Mato Grosso. Conclui-se que ocorre um processo de interiorização do ensino superior na modalidade a distancia no referido estado e que o sistema Universidade Aberta do Brasil vem se consolidando como política pública da educação superior.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil, educação a distância; interiorização da educação superior

Introdução

A educação, normatizada na Constituição de 1988 como direito e caminho ao desenvolvimento humano, social e intelectual, apresenta aspectos excludentes, ainda que o Estado tenha implementado políticas de ingresso ao ensino.

Na perspectiva de atenuar a realidade, no contexto da educação superior, busca-se elevar a taxa de escolarização de jovens na idade entre 18 a 24 anos, meta formulada nos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), o de 2001-2011, bem como o de 2014-2024. Nesse sentido, igualmente, programas de expansão e a interiorização da educação superior têm sido contemplados pela esfera governamental.

Dentre esses se pode destacar a implementação da educação a distância (EaD) por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), idealizada em 4/07/2005, no Fórum das Estatais pela Educação (FEE), com previsão de funcionamento em 2006.

Universidade Aberta do Brasil

A UAB foi criada pelo Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006, num sistema regido pela cooperação e parceria entre o governo federal e as instituições públicas de ensino superior, com a finalidade de expandir e interiorizar a educação superior. O art. 1º define:

> Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006a).

Segundo o secretário da Secretaria da Educação a Distancia (SEED) a meta a longo e médio prazo do sistema UAB seria:

> [...] atender gratuitamente a todos os servidores públicos do Brasil. Objetivo primordial de sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade. (SEED/MEC – Informações UAB-2006).

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2006a) o sistema UAB foi instituído com a finalidade de:

- Oferecer, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (IPES), os Estados e os Municípios que fazem parte do sistema, prioritariamente, cursos de nível superior de formação inicial e continuada para professores da educação básica em diferentes áreas do conhecimento;
- Ampliar o acesso à educação superior pública para reduzir as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do País;
- Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

O termo "aberta"

O sentido "aberta" vem das experiências das universidades abertas da Europa, que adentrou no conceito da EaD como uma acolhida a todos que desejassem fazer um curso. Neste sentido, Belloni (2009, p. 92-93) afirma que nas instituições especializadas,

> [...] as universidades abertas se organizam segundo modelos mais ou menos industriais de produção e distribuição de cursos, apostando na economia de escala para otimizar os altos investimentos iniciais necessários sua a implantação. Estes modelos (que chamaremos de 'fordistas' para facilidade de linguagem) estão baseados na produção de números [...] A deste tipo de organização implica um grande número de estudantes, ou seja, um baixo custo unitário.

No Brasil, no sistema UAB o termo "aberta" tem outra conotação. Segundo Preti (2007, p.6), "o termo 'Aberta' está mais no sentido de que é a Universidade que sai do seu *campus ou campi* e vai onde o aluno estiver. É a Universidade que se 'abre', saindo de seus muros." Nesse sentido, a universidade vai ao lugar onde os indivíduos teriam difícil acesso à educação superior.

Na visão de facilidade do acesso, o referido termo está mais próximo às questões de estrutura física do que realmente a um acesso democrático que vise igualdade das dimensões de ingresso e permanência à educação para as pessoas interessadas. Vê-se também que os cursos oferecidos pelo sistema UAB são restritos a uma quantidade de vagas, a um número de cursos, de modo que para ingressar os candidatos necessitam submeter-se ao exame seletivo ou vestibular.

Os autores e integrantes que compõe o Sistema UAB

O sistema UAB é integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior a municípios do interior dos estados, facilitando à população brasileira o acesso à formação universitária. O sistema tem por base as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na modalidade de educação a distância.

No documento norteador do sistema UAB, o público em geral pode ser atendido, mas a prioridade do sistema se direciona aos professores que atuam na educação básica como primeira ou segunda formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB tem gestão compartilhada, que propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas por meio de consórcios públicos entre os entes dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e com as universidades públicas.

Na Resolução de nº 44 de 29 de dezembro de 2006 o art. 4º define que são integrantes do Sistema UAB, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Educação a Distância (SEED) e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – responsáveis pela articulação e gestão do Sistema UAB – que terão as seguintes competências:

> [...] a-colaborar com os demais integrantes do Sistema UAB para a organização e divulgação do Cadastro Permanente de Professores cursistas, cadastro de professores e pesquisadores, tutores e coordenadores de pólos, para os quais serão concedidas as bolsas de estudo e pesquisa de que trata esta Resolução; b- monitorar, analisar e registrar mensalmente os Relatórios de Ocorrências encaminhados pelas Instituições de Ensino Superior - IES, relativos à permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas; c- encaminhar a autorização de pagamento de bolsas ao FNDE, bem como solicitar sua interrupção e cancelamento; d- instituir Comissão de Acompanhamento designada por Portaria Ministerial, definindo suas atribuições; e- instituir, em cooperação com as IES participantes da UAB, os manuais de atribuições e obrigações relativas às funções previstas para os bolsistas; f- definir, em conformidade com as diretrizes do programa, os critérios para seleção dos bolsistas a serem aplicados pelos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2006c).

Já o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – órgão responsável pelo apoio financeiro, em relação a UAB, define:

> [...] a- efetuar a abertura das contas bancárias dos beneficiários e o pagamento mensal das bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB, depois de cumpridas pela SEED as obrigações estabelecidas nesta Resolução; b- suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que motivem ou justifiquem a medida, inclusive por solicitação dos integrantes do Sistema UAB. (BRASIL, 2006c).

Por sua vez, cabe às Instituições de Ensino Superior- IES públicas vinculadas ao Sistema UAB a responsabilidade de:

> [...] a-atendidas as exigências do art. 3º desta Resolução, selecionar os professores, pesquisadores e tutores que receberão bolsa de estudo; b - cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos professores cursistas aprovados em processo seletivo; c- indicar os professores, pesquisadores e tutores para as funções de bolsistas; d- cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos professores, pesquisadores, tutores e coordenadores de pólos;e- encaminhar, até o primeiro dia útil do mês, à Comissão de Acompanhamento, Relatório de Ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas; f-encaminhar, 30 dias antes do início do semestre letivo, à Comissão de Acompanhamento, a relação dos professores, pesquisadores, tutores que participarão dos estudos e pesquisas no âmbito do Sistema UAB; g- manter os registros das informações necessárias ao adequado controle do curso, bem como o Termo de Compromisso e a freqüência dos professores pesquisadores e tutores das IES, para verificação periódica do Ministério da Educação; h- indicar professor responsável pelo curso para atestar as informações prestadas; i-cooperar com o Ministério da Educação na produção dos manuais das atribuições e obrigações dos bolsistas, bem como na supervisão das atividades. (BRASIL, 2006c)

Como a resolução determina que às universidades públicas cabe a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação, de forma consorciada. Essa articulação estabelece outra contrapartida que interfere na efetivação do que são as parcerias com as prefeituras municipais, que disponibilizam meios para abertura dos polos de apoio presencial, se responsabilizando por infra-estrutura física, pessoal e materiais de consumo para que os mesmo sejam acessíveis aos estudantes e aos cursos oferecidos.

Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações.

Universidade Aberta do Brasil no Mato Grosso

Segundo Costa (2007), nas últimas décadas o país teve importantes programas de educação superior a distância no setor público e empreendeu desenvolvimentos inovadores, dentre os quais destaca quatro como seminais para o estabelecimento do Sistema Universidade Abertas do Brasil – UAB: o curso de Pedagogia da UFMT – 1995[1]; o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil – 1996[2]; o consórcio CEDERJ - 2000[3] e o projeto Veredas – Minas Gerais – 2002[4].

Como se observa, a UFMT foi pioneira na oferta de curso superior na modalidade a distância implantado no Brasil. As atividades tiveram início em 1996 tendo como objetivo a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício na rede pública do estado de Mato Grosso.

Na implementação do sistema UAB nos municípios brasileiros, o governo lança dois editais públicos[5], o de chamada pública para proponentes de polos de apoio presencial e outro de chamada pública para proponentes de cursos superiores na modalidade a distância[6].

[1] Preti, Oreste (2005).
[2] ABREU, Claudia Bergerhoff Leite de; EITERER, Carmen Lucia (2014).
[3] Curso piloto UAB – Administração. Disponivel em: <http://www.uab.mec.gov.br/cursopiloto.php.> .Acesso em : 30 ago 2014.
[4] Consórcio CEDERJ Disponível em: <http://pr1.ufrj.br/index.php/educao-a-distncia-mainmenu-79/184-consrcio-cederj>. Acesso em: 30 ago. 2014
[5] BRASIL. Edital no 1, de 20 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2005c.
[6] BRASIL. Edital no 1, de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos

A adesão a esses editais e realizados pelas universidades públicas para o oferecimento de cursos na modalidade a distancia e também pelos municípios na cedencia e manutenção da estrutura física, de materiais de consumo e de profissionais para os polos de apoio presenciais da UAB.

No estado do Mato Grosso os polos de apoio presenciais no ano de 2014 estão configurados nas seguintes cidades, conforme se apresenta na Figura 1

Atualmente, são 24 polos de apoio presencial da UAB em municípios pelo estado do Mato Grosso, ou seja, 17% dos municípios do estado do Mato Grosso possuem polo de apoio presencial de modalidade a distancia pelo sistema UAB. Observa-se que a implantação destes polos de apoio em cidades do interior tem interiorizado a educação superior.

As instituições de educação que oferecem cursos e fazem parte do sistema UAB no estado do Mato Grosso são: Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT, Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT e Instituto Federal do Mato Grosso- IFMT.



Figura 1- Mapa dos polos de apoio presencial da UAB no Mato Grosso. Fonte: www.uab.ufmt.br/polos (2014)

Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out 2006b

A Tabela 1 apresenta as instituições de educação superior, os cursos, os tipos de chamadas[7] e as modalidades que oferecem o sistema UAB no estado do Mato Grosso, referente ao ano de 2014.

	Cursos	Instituições	Modalidade	Chamada
1	LETRAS INGLES	UNEMAT	LICENCIATURA	PAR
2	ADMINISTRACAO - PILOTO	UFMT	BACHARELADO	PILOTO
3	INFORMATICA NA EDUCACAO	UFMT	ESPECIALIZAÇÃO	UAB II
4	ADMINISTRACAO PUBLICA	UFMT	BACHARELADO	PNAP I
5	GESTAO EM SAUDE	UNEMAT	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II
6	EDUCACAO AMBIENTAL - ESCOLAS SUSTENTAVEIS E COM VIDA	UFMT	APERFEIÇOAMENTO	SECAD II
7	EDUCACAO PARA AS RELACOES ETNICORRACIAIS	UFMT	APERFEIÇOAMENTO	SECAD II
8	GESTAO EM SAUDE	UFMT	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP I
9	GESTAO PUBLICA	UFMT	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP I
10	LETRAS LINGUA PORTUGUESA, LINGUA ESPANHOLA E RESPECTIVAS LITERATURAS	UFMT	LICENCIATURA	PAR
11	GESTAO PUBLICA MUNICIPAL	UFMT	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II
12	EDUCACAO AMBIENTAL	UFMT	APERFEIÇOAMENTO	SECAD I
13	PEDAGOGIA	UNEMAT	LICENCIATURA	PAR
14	FISICA	UNEMAT	LICENCIATURA	UAB II
15	GENERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	UFMT	APERFEIÇOAMENTO	SECAD II
16	PEDAGOGIA	UFMT	LICENCIATURA	UAB I
17	CIENCIAS NATURAIS E MATEMATICA	UFMT	LICENCIATURA	UAB I
18	QUIMICA	IFMT	LICENCIATURA	UAB II
19	GESTAO PUBLICA MUNICIPAL	UNEMAT	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II
20	GESTAO PUBLICA	UNEMAT	ESPECIALIZAÇÃO	PNAP II
21	LETRAS ESPANHOL	UNEMAT	LICENCIATURA	PAR
22	DIREITO AMBIENTAL	UFMT	ESPECIALIZAÇÃO	UAB II
23	PRODUCAO DE MATERIAL DIDATICO PARA A DIVERSIDADE	UFMT	APERFEIÇOAMENTO	SECAD III
24	ADMINISTRACAO	UFMT	BACHARELADO	UAB I
25	TECNOLOGIA EM SISTEMA PARA INTERNET	IFMT	TECNOLOGO	UAB I
26	ADMINISTRACAO PUBLICA	UNEMAT	BACHARELADO	PNAP II
27	CIENCIAS BIOLOGICAS	UNEMAT	LICENCIATURA	UAB II
28	LETRAS LINGUA PORTUGUESA, LINGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS	UFMT	LICENCIATURA	PAR

Tabela 1- Cursos, instituições de educação superior, modalidade e tipo de chamada que oferece o Sistema UAB no estado do Mato Grosso. Fonte: SISUAB/CAPES

[7] Tipos de chamadas são propostas de oferta de cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, publicados nos editais/chamadas que contemplem com vagas previstas no: Projeto Piloto I e II; Universidade Aberta do Brasil - UAB I e II; Plano de ações articuladas- PAR; Programa Nacional de Administração Publica - PNAP I e II ; Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD I, II e III e Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR.

Observa-se na tabela 1 que o sistema UAB, no ano de 2014, oferece 28 cursos no interior do estado de Mato Grosso: de requalificação de professores; de formação inicial de profissionais para atuarem como educadores; e de qualificação de funcionários públicos. Destes 28 cursos, 10 cursos são licenciaturas, 4 cursos bacharelados, 8 cursos especializações, 5 cursos de aperfeiçoamentos e 1 curso tecnológico. Verifica-se que a expansão da EaD via a UAB não tem se desenvolvido somente em termos de cursos de graduações, mas também em especializações e aperfeiçoamentos.

Portanto, conforme apontam os dados elencados de polos e cursos no estado de Mato Grosso, dois dos objetivos do sistema UAB estão sendo atingidos. Os objetivos referidos são:

> [...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. [...] ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. (BRASIL, 2006a).

Entretanto, observa-se que nem todas as finalidades do programa UAB são atendidas, como expresso no parágrafo único do artigo 1º do Decreto nº 5.800/2006:

> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; [...] VI
> - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras. (BRASIL, 2006a).

O inciso III descreve que a finalidade do programa é oferecer cursos em diferentes áreas do conhecimento. Contudo, os dados da Tabela 1 indicam que as áreas de conhecimento em graduação abarcadas pelo sistema UAB em Mato Grosso são ciências humanas, ciências sociais aplicadas, ciências exatas e Linguística, Letras e artes. Deixa-se, portanto, de contemplar as demais áreas das tabelas de áreas de conhecimento do Conselho Nacional de pesquisa- CNPq e da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES[8], como ciências da saúde, engenharias e ciências agrárias

Quanto ao acesso e ampliação do ensino superior, finalidade do inciso IV do decreto da UAB, a Tabela 2 apresenta um aspecto que merece destaque, referente à distribuição dos cursos, matrículas e concluintes na educação a distancia- EaD na educação superior brasileira, entre 2006 (quando inicia a atuação do Sistema UAB) até o ano 2012.

ANO	VAGAS OFERECIDAS	CANDIDATOS INSCRITOS	INGRESSOS	CURSOS	MATRÍCULAS	CONCLUINTES
2006	813.550	433.229	212.246	349	207.206	25.804
2007	1.541.070	537.959	329.271	408	369.766	29.812
2008	1.699.489	708.784	463.093	647	727.961	70.068
2009	1.561.715	665.839	332.469	844	838.125	132.269
2010	1.634.118	690.921	380.328	930	930.179	144.553
2011	1.224.760	797.176	406.514	1044	992.927	151.552
2012	1.329.407	1.029.981	508.268	1148	1.113.850	174.322

Tabela 2 – Dados dos cursos de graduação a distancia, matrículas e concluintes, ofertados na EaD entre 2006 a 2012 no Brasil. Fonte: Mec/Inep (2012)

Os dados obtidos no Censo do Ensino Superior de 2006 a 2012, expostos na Tabela 2, indicam a realidade de acesso no ensino superior na modalidade da EaD. Observa-se que existe uma quantidade grande de vagas não preenchidas, sinalizando que a oferta é maior que a demanda.

O termo sistema nacional de educação tem sido divulgadas em documentos como a Lei de diretrizes e Bases e também no referido Decreto nº 5.800/2006 como uma das finalidades da UAB. No entendimento de que o termo "sistema" seja um produto da ação humana, de forma sistematizada. Parafraseando Saviani, não pode haver sistema educacional sem educação sistematizadora, concebida como um "conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Sendo assim, para se ter

> [...] um "sistema educacional" – que evidentemente deverá preencher os três requisitos mencionados, a saber: intencionalidade (sujeito-

[8] Disponíveis nos sites: ww.capes.gov.br/images/.../TabelaAreasConhecimento_042009.pdf e www.cnpq.br/documents/10157/.../TabeladeAreasdoConhecimento.pdf

> objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra exigência: a formulação de uma teoria educacional. (SAVIANI, 2008, p. 86-87).

Observa–se que o termo "sistema", usado na referida finalidade da UAB, é vista no mesmo entendimento do termo usado na Lei de diretrizes e Bases, " em virtude de não ter preenchido as condições necessárias à atividade sistematizadora", conforme concebe Saviani, mas traz uma visão de conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. (Saviani, 2008, p 107).

Se levarmos em conta o inciso VI do decreto nº 5.800/2006, que estabelece amplo sistema nacional de educação superior a distância, bem como considerando que sistema refere-se a uma educação sistematizadora e de formulação de uma teoria educacional, ainda estamos longe de afirmarmos que há amplitude no desenvolvimento da UAB.

Considerações finais

A educação superior na EaD, por meio do sistema UAB, em síntese, revela: a) um expressivo crescimento de vagas, matrículas e cursos; b) que no período estudado cresceu a modalidade sobretudo nas IES publicas, interiorizando a educação superior publica ; b) que o sistema, embora tenha interiorizado a educação superior, não atende atualmente a todas as áreas de conhecimento, como é uma de suas finalidades; c) que a expansão da EaD mediante a UAB não tem se desenvolvido somente em cursos de graduações, mas também em especializações e aperfeiçoamentos; d) que a finalidade de estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior a distância ainda não se configura efetivamente.

Em suma, percebe-se que o sistema UAB por meio da EaD ao longo dos oito anos de atuação vem se consolidando-se como política pública da educação superior no estado de Mato Grosso. Isso tem sido referendado por iniciativas governamentais que promovem seu crescimento e sua institucionalização, bem como pela adesão de municípios às chamadas dos editais públicos.

Referências

ABREU, Claudia Bergerhoff Leite de; EITERER, Carmen Lucia. *A Formação de Professores no Projeto Veredas.* Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1337/1146> Acesso em: 30 ago. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.

_____. Ministério da Educação. *Fórum das Estatais pela Educação*: diálogo para a cidadania e inclusão. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf> Acesso em: 13 maio 2014.

_____. Edital no 1, de 20 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2005c.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

_____. Edital no 1, de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out 2006b.

_____. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, Resolução de nº 44 de 29 de dezembro de 2006. Disponível: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3119resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44-de-29-de-dezembro-de-2006c. Acesso em: 01 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&catid=248:uab-universidade-aberta-dobrasil&Itemid=510. Acesso em: 01 set. 2014.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*.V. 15, N. 2, Maio a Ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira:* estrutura e sistema. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PRETI, Oreste. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: marcas de uma travessia (1992-2005). In:_____. *A Educação a Distância*: Ressignificando Práticas. Brasília: Líber-Livro Editora, p. 39-116. 2005.

FAMEDE: UMA ODISSEIA CONSTRUTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM MULTIDISCIPLINAR NA MELHOR IDADE

Janaina Barbosa da Silva[1]

Resumo

O presente artigo proporciona algumas reflexões acerca de concepções a respeito do envelhecimento e velhice no intuito de compreender a proposta pedagógica da Faculdade Aberta da Melhor Idade (FAMEDE). A proposta faz parte do projeto social gratuito ofertado pela Faculdade de Sinop (FASIPE), em Sinop, Estado do Mato Grosso. A seguinte análise teve como objetivo observar e identificar, por meio de um estudo qualitativo (entrevistas com a Coordenadora do curso e discentes, acompanhamentos de aulas) as contribuições decorrentes do curso para uma melhor vivência e socialização dos acadêmicos participantes. Para a coleta de dados recorreu-se também ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e à Organização Mundial da saúde (OMS). Como embasamento teórico estudou-se autores como José Carlos Ferrigno, Meire Cachioni e Rita de Cássia da Silva Oliveira. A população denominada como "idosa", "melhor idade" ou "terceira idade" apresenta um aumento na expectativa de vida e encontra-se incorporada à sociedade trabalhando e consumindo significativamente. Assim, constatou-se a necessidade de difundir que ser/estar 'velho' não é sinônimo de inutilidade / incapacidade, mas de uma construção sociocultural, política e ideológica. A atribuição estereotipada de invalidez não corresponde mais ao perfil atual, cujos representantes buscam pelo conhecimento e aperfeiçoamento manter uma vida ativa.

Palavras-chave: Aumento da Expectativa de Vida. Envelhecimento e Velhice. FAMEDE.

1. Introdução

O ser humano vive em constante mutação, assim como o meio que o cerca. Compreender as recorrentes transformações implica em conhecer histórica e culturalmente o contexto à época de uma determinada sociedade, em especial a brasileira, marcada por um processo de desigualdade social e exclusiva.

A evolução científica e o aperfeiçoamento de tecnologias, principalmente na área da saúde, permitiu ao homem chegar ao século XXI com uma elevada expectativa de vida. Neste século, envelhecimento e velhice passaram a ter diversas concepções, assumindo de forma expressiva um caráter pejorativo por destacar a fronteira entre a vida e a morte.

Entender este ciclo vital como um inevitável processo natural, contínuo e diferente para cada ser, gera a possibilidade de um melhor desenvolvimento social e familiar. Escutar a voz das pessoas consideradas "idosas", da "terceira / melhor idade", perceber seus interesses e anseios é indispensável para atender eficazmente esse crescente público. Proporcionar-lhes o direito à Educação é dever de todos os que acreditam no futuro e em gerações ativamente norteadas pelo conhecimento.

Neste contexto é que surgem as Universidades / Faculdades direcionadas especificamente para a faixa etária em questão. Em destaque no artigo em questão analisaremos o projeto social designado Faculdade Aberta da Melhor Idade (FAMEDE), oferecido pela Faculdade de Sinop (FASIPE), localizada no município de Sinop, Estado do Mato Grosso. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e observações em sala de aula no módulo II (veteranos) com o intuito de responder as dúvidas quanto à construção do ensino-aprendizagem na melhor idade através da Faculdade Aberta da Melhor Idade.

1 Bolsista FAPEMAT - UNEMAT / Campus de Sinop - Janab_01@hotmail.com

2. País de jovens?

"O Brasil está envelhecendo" é o que aponta uma série de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Censo de 2000 assinala que os idosos abrangem a 14,5 milhões de pessoas (8,6% da população total do país), prevendo que em 2020 serão trinta milhões de pessoas com mais de 60 anos (13% do total), com uma expectativa de vida há 70,3 anos. No Censo de 2010 estima-se que a população com 65 anos alcançará 58,4 milhões (26,7% do total) e em 2060 estima-se uma perspectiva de vida para o sexo feminino de 84,4 anos e do sexo masculino de 78,03.

Os dados apresentados pelo IBGE demarcam uma modificação da estrutura etária brasileira, que vem acompanhada de intensas alterações sociopolíticas, econômicas e culturais, desencadeadas especialmente pela redução da taxa de fecundidade, por melhores condições de saneamento básico, progressos no tratamento de doenças. Conforme notícia divulgada no **Portal 3ª idade** John Beard, diretor do Instituto para Envelhecimento e Planejamento de Futuro da OMS em Genebra (Suíça), assinala que:

> Atualmente, os países com renda baixa e média são os que passam pelos processos de envelhecimento mais rápidos. Em 2050, haverá 2 bilhões de pessoas idosas no mundo, e 80% delas viverão em países que atualmente classificamos como emergentes ou em desenvolvimento.

A partir destes dados, devemos (re)pensar o processo de envelhecer e suas implicações numa sociedade que historicamente encontra-se focada na ativa produtividade e consumo humano. Ferrigno (2002, p.49-56) aponta que "a discriminação aos velhos é o resultado dos valores típicos de uma sociedade de consumo e de mercantilização das relações sociais, e o exagerado enaltecimento do jovem, do novo e do descartável, além do descrédito sobre o saber adquirido com a experiência da vida [...]." Deste modo, se faz indispensável reeducar-se para melhor atender uma população cujas necessidades morais, sociais, físicas e psicológicas por vezes são supridas precariamente.

3. Envelhecimento e velhice

Partindo do pressuposto de que envelhecimento é um processo gradativo, que para alguns pesquisadores ocorre a partir do momento em que somos gerados no útero, para outros quando nascemos, e velhice corresponde à última fase do envelhecimento, um estado em que nos encontramos em uma determinada condição humana ou faixa etária, se torna relevante ressaltar que estudos voltados para a distinção / catalogação dessas fases da vida ocorreram, principalmente, a partir do período de transição entre o século XIX e XX.

Em especial com a criação/institucionalização do sistema de aposentadoria, que no Brasil ocorreu em 1923 com a Lei Eloy Chaves e, discursos médicos que serviram de base para o surgimento na década de 50 da Gerontologia[2], paralelamente a Geriatria[3]. Também houve, na década de 70, a difusão da perspectiva *Life-Span* que segundo Baltes (1987 apud BARBOSA; SCORALICK-LEMPKE, 2012, p. 648):

> [...] concebe o envelhecimento como um processo multideterminado e heterogêneo, que pode ser categorizado em três tipos: normal, referindo-se às alterações típicas e inevitáveis ao envelhecimento; patológico, em que se encontram os casos de doenças, disfuncionalidade e descontinuidade do desenvolvimento; e ótimo ou saudável, caracterizado por um ideal sociocultural de excelente qualidade de vida, funcionalidade física e mental, baixo risco de doenças e incapacidade, bem como engajamento ativo com a vida.

2 A Gerontologia é definida, conforme a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, como o campo científico e profissional dedicado às questões multidimensionais do envelhecimento e da velhice, tendo por objetivo a descrição e a explicação do processo de envelhecimento nos seus mais variados aspectos.

3 Também de acordo com a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, é definida como uma especialidade médica que lida com o envelhecimento. Abrange desde a promoção de um envelhecer saudável até o tratamento e a reabilitação do idoso.

Fatos que corroboraram para um conhecimento do corpo que visam retardar ou amenizar consequências negativas de um percurso inerente a todo ser humano, utilizando de instrumentos programas ou políticas públicas que englobem a produtividade através da promoção da autoestima, melhoramento educacional, físico e nutricional. E cujo tempo abarcou generalizações designatórias que surgiram na sociedade contemporânea como: "melhor idade", "terceira idade", "idosos".

Adiante, de acordo com a Organização Mundial de saúde (OMS) o envelhecimento é classificado nas etapas: meia-idade de 45 a 59 anos e idoso de 60 e 74 anos. Esta classificação é reforçada pelo Estatuto do Idoso de outubro de 2003 ao qual ancião vai de 75 até 90 anos e a velhice extrema é para as pessoas com mais de 90 anos. A OMS (2005) ressalta que:

> [...] é importante reconhecer que a idade cronológica não é um marcador preciso para as mudanças que acompanham o envelhecimento. Existem variações significativas relacionadas ao estado de saúde, participação e níveis de independência entre pessoas mais velhas que possuem a mesma idade. As autoridades precisam considerar estas variações ao formular políticas e programas para as populações "mais velhas".

Reflexões como esta vem a assinalar que o envelhecimento e a velhice são algo natural, um processo contínuo e variável pertencente aos mortais, "[...] um quadro complexo de relações, não apenas biológicos, mas [...] social, físico, psíquico, histórico e cultural" (KACHAR, 2000, p. 19 apud GARCIA, 2001, p. 27). Como apontam Skinner e Vaughan (1985, p. 25 apud GARCIA, 2001, p. 26) "[...] existem velhos de todo tipo, e a maneira como lidam com sua velhice depende em parte de sua educação, religião, identidade étnica ou nacional e de sua família; de suas ocupações passadas ou presentes; de seus campos de interesse [...]".

4. Famede – instrumento socializador de ensino-aprendizagem

Segundo Oliveira (2001, p.26) "a educação precisa ser considerada como manifestação de compromisso maior da sociedade que busca quebrar as barreiras sociais, possibilitando uma real democracia, igualdade de participação e exercício da cidadania de todos os indivíduos." Deste modo surge a Universidade Aberta à Terceira Idade, sendo precursora na França na década de 1960, também denominada "Universidade de Tempo Livre". Seu objetivo era promover atividades lúdicas e a socialização, que veio a se estruturar em 1973 na Universidade de Toulouse por meio de Pierre Vellas a qual, de acordo com Cachione (2003, p.48) "tirar os idosos do isolamento, propicia-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade foram, desde o início, os objetivos da Universidade da Terceira Idade [...]".

Ao transcorrer do tempo surgiu a FACULDADE ABERTA DA MELHOR IDADE (FAMEDE), sendo um projeto social gratuito que encontra-se há dois anos em funcionamento no município de Sinop, vinculado a Faculdade de Sinop (FASIPE). Desenvolvido pelo Diretor Presidente da FASIPE, associada ao Instituto de Ensino Superior (IES), tem como coordenadora geral a Prof.ª Edna Costa Cavenaghi. As aulas do curso iniciaram em 2012 com duração de três meses. Na ocasião era apenas um módulo de 20 horas com aulas nas terças-feiras e quintas-feiras das 13h30min às 16h30min. Posteriormente, expandiu-se para dois módulos (I iniciantes; II veteranos), ambos com uma carga horária de 160 horas em um período de um ano. O curso é direcionado a alunos a partir dos 50 anos (variando até aos 83 anos), não necessariamente alfabetizados, com direito a lanche e transporte desde o Clube dos Idosos até a instituição, oferecido pela Prefeitura Municipal de Sinop.

Envolvendo um público diferenciado pelo acúmulo de memórias e vivências, detentores de um saber único, muitas vezes menosprezados por alguns dos que o cercam, eles encontram na FAMEDE um meio de manter sua voz ativa. A participação em uma instituição de ensino superior os coloca em uma jornada inesquecível mediada pelo conhecimento multidisciplinar[4]. Esta conquista outrora negada enquanto "jovens", os inserem em um curso similar ao de graduação e tem como docentes graduandos e graduados especialistas em áreas diversificadas, como Administração, Biomedicina, Psicologia, entre outras.

4 A matriz curricular transcrita do projeto institucionalizado encontra-se em anexo no final do artigo.

4.1 Famede: uma análise de dados

A coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e observações em sala de aula no módulo II, de veteranos, as terças-feiras e quintas-feiras das 13h30min às 16h30min em 2013 na FACULDADE ABERTA DA MELHOR IDADE (FAMEDE). O objetivo foi compreender o funcionamento e contribuições do projeto nas vidas dos sujeitos frequentantes na e para a sociedade. Foi constatado que "o idoso é capaz de aprender como também de se adaptar às novas condições e exigências da vida. Apenas deve ser respeitado o seu ritmo individual que, muitas vezes pode evidenciar-se mais lento do que na juventude. Ritmo diferenciado não se identifica com incapacidade" (OLIVEIRA, 2001, p.26).

O direito a aprender não pode ser negado em qualquer faixa etária, em especial a atendida pela FAMEDE em que, de acordo com a Coordenadora do curso Profª. Edna Costa Cavenaghi até então havia "[...] em torno de 100 idosos [frequentando o curso], que é o mínimo [de pessoas] diante do número [de idosos] que tem cadastrado na cidade, que não é nem 10% [do total de idosos]". Outro fator destacável são os motivos que geram evasões, tais como: mudanças de localidades, óbitos, doenças, cansaço devido à idade e o impedimento de sua participação pela família.

Atribuindo o papel de coadjuvante à escrita, opcional e complementar à fala, para uma melhor acessibilidade entre o pesquisador e as pessoas que encontravam dificuldades em escrever, os questionários foram realizados por meio oral, em que a pesquisadora anotava as respostas que davam os acadêmicos da FAMEDE. Os temas abordados foram Envelhecimento/Velhice e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e levou-se em consideração a relação com as tecnologias adquiridas, aperfeiçoadas e introduzidas em nosso/seu meio. Obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 1
Qual a sua concepção de velhice?
E[1]: Na verdade, eu não consigo me ver velha, não me sinto velha, eu acho assim que a minha concepção de velhice eu tinha no passado, hoje eu não tenho, hoje velho é quem não pensa, quem não atua, quem fica lá no canto isolado, eu não, eu trabalho, tenho vida própria, sou independente, gosto de sair, gosto de dançar, eu pra mim velhice já era, não existe.
E[2]: A velhice todo mundo chega e feliz daquele que consegue, quem não quiser ficar velho é só morrer antes, é a única maneira porque este é o caminho natural de todo mundo [...].
E[3]: Esses dias tava conversando sobre isso, velho e o idoso, me incomodo com as pessoas que dizem que é velho, mas nós envelhecemos, isso não é fato de ter 80 anos que é velho, existem jovem que estão envelhecido na vida, nos sonhos, não projetam nada para o futuro, esses sim são velhos, não é a idade cronológica que vai dizer se você é velho ou não.

Quadro 2
Como você lida com as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)?
E[1]: Computador ainda não aprendi, e no celular tenho grande dificuldade, com as modernidades de hoje em dia.
E[2]: Eu to dominando bem sabe, antes não, não tinha interesse, não tinha interesse em pendrive, em computador, hoje já tive aula, já to dominando o computador, assim que comecei a FAMEDE.
E[3]: O celular, rádio e TV é que usamos mais, é uma coisa muito importante. Senti no começo uma dificuldade porque é novo, e a maior dificuldade são as mãos na hora da digitalização porque são teclas que não estamos acostumados, é movimento que não estou acostumada a fazer.

As respostas do primeiro quadro associam a "não velhice" a uma vida ativa o que aponta a "uma construção sociocultural" (DEBERT, 2004, p. 33 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2009, p.426) em que ser/estar velho varia de acordo com arquétipos criados/exteriorizados. Já o segundo quadro faz referência às dificuldades encontradas por alguns em adentrar no mundo virtual, presentes no cotidiano e nas aulas ministradas no Laboratório de Informática. Estas dificuldades geram receio por parte de determinados educandos, como nos atesta a Profª. Edna Costa Cavenaghi ao citar que quando chega à aula de informática tem pessoas que pedem para não frequentarem e justificam que ficar a frente do monitor causaria dor nos olhos. Esta explicação poderia ser analisada como um mecanismo de fuga diante da máquina.

Por outro lado, as aulas de informática também causam certo entusiasmo, como o caso de uma senhora que, ao final da primeira aula, agradeceu à professora por ter-lhe ensinado a ligar e desligar o computador. Também, outra senhora que descobriu que na *internet* podia ver as flores que gostava. O que faz do avanço tecnológico "[...] mais um desafio que os idosos têm a enfrentar [...]", na qual, levando em consideração sua aplicação na educação, se deve dar "[...] um especial atendimento aos idosos que têm pouca familiaridade com a informática" (GOLDMAN, 2001, p.17).

O projeto oferecido pela FAMEDE tem como proposta a inclusão social. O curso propicia saberes que ampliam os horizontes destes idosos, possibilitando uma 'visão globalizadora de mundo'. O conhecimento produzido durante o curso resulta em uma maior interação entre os acadêmicos e a sociedade, amenizando o 'choque' entre gerações distintas.

5. Considerações finais

Com o aumento da expectativa de vida da população "idosa", "terceira/melhor idade", entre outras generalizações criadas, é de suma importância difundir a ideia de que ser/estar velho não representa um estado de enfermidade ou inutilidade, e sim um momento de refletir e aprender a lidar com as mudanças imprescindíveis da vida.

A velhice começa na mente, se apresenta na face, mas é sempre jovem na lembrança e, cabe a projetos socias semelhantes à FAMEDE promover a autoestima, proporcionar troca de experiências e desenvolver a capacidade de adaptação a elementos ou situações ainda desconhecidas a uma geração cujo envelhecimento é permeado de sabedorias.

O curso se diferencia pela receptividade acolhedora, cumplicidade, respeito entre acadêmicos frequentantes e demais envolvidos. Os cursistas destacam a importância desta oportunidade de estudar em suas falas. Eles expressam-se despreocupadamente ao encontrarem alguém que os ouça. Os métodos didático-pedagógicos usados pela FAMEDE visam produzir um conteúdo amplo, incentivando-os a alcançar cada vez mais metas maiores, despertando o interesse desses sujeitos e tornando-os autores de suas próprias experiências.

Referências

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; SCORALICK-LEMPKE, Natália Nunes. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva *Life-Span*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, MG, Brasil. **Estudos de psicologia**, Campinas, vol.29, ISSN 0103-166X, Oct./Dec. 2012. Disponível no site: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000500001&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 nov. 2013 às 10h21min.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de universidades da terceira idade**. Campinas: Alínea, 2003.

FERRIGNO, José Carlos. O estigma da velhice. **Revista a Terceira Idade**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 49-56, 2002.

GARCIA, Heliéte Dominguez. **A terceira idade e a internet: uma questão para o novo milênio**. Dissertação de mestrado, Marília, 2001. Disponível no site: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/dominguez_garcia_me_mar.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013 às 13h40min.

GOLDMAN, Sára Nigri. Universidade para a terceira idade: uma lição de cidadania. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia-SciElo**, Textos sobre Envelhecimento, ISSN 1517-5928, v.3 n.5 Rio de Janeiro 2001. Disponível no site: < http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282001000100002&lng=pt&nrm=iss >. Acesso em: 29 nov. às 17h15min.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 9, ISSN 1516-3296, Rio de Janeiro, 2002. Disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/perfidosos2000.pdf>. Acesso em: 28 nov. às 16h15min.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Docência para a terceira idade. **Revista Olhar do professor**, Ponta Grossa: Universidade de Ponta Grossa, 2001, p. 21-32. Disponível no site: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1359/1003>. Acesso em: 28 nov. 2013 às 15h40min.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. 1ª edição traduzida para o português – Brasília, DF, 2005. Disponível no site: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013 às 13h00min.

PORTAL 3ª IDADE. **Notícias do Cidadão**. Disponível no site: <http://www.portaldaterceiraidade.com.br/horizontais/noticias_cidadao/anteriores/anterior0386.htm>. Acesso em: 27 nov. 2013 às 15h30min.

SANTOS, Gláucia Lorena Guedes dos; OLIVEIRA, Sandra Carolina Farias de. Construção sócio-histórica e midiática da velhice. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 6, n. 3, p. 422-428, set./dez. 2009. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rbceh/article/.../169/823>. Acesso em: 17 nov. 2013 às 18h20min.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, ISSN 0104-5970, vol.15 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2008. Disponível no site: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000100009>. Acesso em: 29 nov. às 17h00min.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA. **O que é Geriatria e Gerontologia?**. Disponível no site: < http://www.sbgg.org.br/publico/?geriatria-gerontologia>. Acesso em: 28 nov. às 16h00min.

Anexo

Matriz curricular

A organização do curso é moderna, integrativa e interdisciplinar. As aulas são divididas por módulos e núcleos temáticos, com a participação de professores e profissionais da Instituição de várias áreas: biológica, social, informação, cultural, tecnológica, psicológica, administrativa e econômica.

Com relação às disciplinas, estas são ofertadas, em dois semestres, através dos departamentos dos cursos já existentes, tendo o aluno também a oportunidade de estar participando de cursos de extensão, de atualização, oficinas, palestras, simpósios, conferências, encontros, fóruns e outras.

A organização modular integrativa permite maior flexibilidade quanto à participação do aluno nas atividades conjuntas, de modo a completar a sua carga horária do curso que oferece aprendizagens que são desenvolvidas em diferentes espaços sociais, através de ações educacionais e socializadoras, propiciando a aquisição de informações e o desenvolvimento de habilidades necessárias para reconhecer, elaborar, cumprir e recompor deveres, assim como para construir e compartilhar movimentos de luta em defesa dos direitos humanos e do idoso.

Os conteúdos desenvolvidos pela Faculdade Aberta à Terceira Idade, estimulam as possibilidades individuais, a consciência crítica, a reflexão, a autonomia, o exercício de cidadania, aumento das redes de relações sociais, abrem horizontes para novas ideias criativas, proporcionam o aumento da cultura, do lazer, da atividade física e mental, valorizam as histórias de vida, os resgates de experiências, a quebra de tabus e preconceitos com relação à velhice.

5.1 Quanto aos Módulos:

Os módulos possuem três eixos de conhecimento divididos entre os Cursos de Graduação que a FASIPE oferece sendo eles:

- Saúde e Cuidados Pessoais - o objetivo principal é indicar para os alunos as práticas e os caminhos adequados para que possam levar uma vida saudável, instruindo-os sobre as maneiras de desfrutarem de bem estar físico e mental, sob a orientação de professores da enfermagem, biomedicina, educação física e psicologia;
- Integração Social e Cultural- tendo como ideia fundamental de procurar sintonizar os alunos com as grandes questões do mundo contemporâneo, criando condições especiais para que possam aprender e discutir tais questões com pessoas de todas as faixas etárias, com conhecimento de causa e segurança, de modo que os temas desse eixo são desenvolvidos por meio de matérias ou assuntos situados, de maneira geral, dentro do campo da sociologia, política, psicologia, jornalismo, turismo e filosofia, todos passados de forma clara, concisa e objetiva;
- Conhecimentos Gerais - onde o interesse central é colocar os alunos em contato com os diferentes aspectos da realidade social onde vivem, desde um enfoque no campo da comunicação e expressão (língua portuguesa e literatura), administração e ciências contábeis e a abordagem de assuntos e práticas diversas da atualidade, assuntos esses que se renovam a cada semestre em função dos interesses manifestados pelos discentes.

REFLEXOS DE UMA VIVÊNCIA ESPORTIVA NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Vanielli Moreira Santana[1]

Professor Dr. Frederico Jorge Saad Guirra[2]

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar se as vivências escolares dos atuais professores da disciplina Educação Física, em escolas públicas de Barra do Garças, interferem diretamente na elaboração e aplicação de suas aulas, dentro do ambiente escolar. O instrumento de coletas de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada com quatro professores de Educação Física atuantes na área e a observação de sua prática. Os resultados mostraram que esses professores recebem influências de sua vivência no ensino fundamental e de sua formação acadêmica que interferem diretamente na elaboração e aplicação de suas aulas, dentro da escola.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física. Professor. Prática Docente.

Introdução

A Educação Física vem, ao longo dos anos, conquistando seu espaço e adquirindo um papel importantíssimo, dentro da escola, buscando contribuir para o desenvolvimento de milhares de crianças e jovens. No entanto, esta importante área do conhecimento foi vista por muito tempo apenas como uma disciplina cujo principal objetivo seria o biológico, voltado para o aperfeiçoamento e o rendimento físico. Esse caráter extremamente funcionalista, com um fim em si própria que a fez sofrer vários tipos de preconceitos perante a sociedade e também dentro da própria escola, pode, ainda, ser facilmente comprovado, atualmente, quando se observa a prática pedagógica dos milhares de professores de Educação Física espalhados pelas escolas brasileiras.

Se tomarmos o próprio chão da história, veremos que ela, a Educação Física, passou por várias tendências que influenciaram a forma como ela se apresenta atualmente, podendo elencar três delas, como de maior impacto dentro de sua constituição, marcando sua história, no Brasil, conforme nos expressa Castellani Filho (1988, p. 22) por meio do qual temos:

> [...] uma, que se apresenta na sua biologização; outra, que se percebe na sua psico-pedagogização, e aquela última, que reflete - na Educação Física - sinais que possam vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada na concepção Histórico-Critica de Educação.

Não é difícil observar que essas três tendências ainda podem ser encontradas, de forma enfática, na prática pedagógica de muitos professores que atuam na área. Muitos deles obtiveram sua formação acadêmica em importantes períodos que coincidem com os apresentados acima pelo autor, como se pode notar no período denominado esportivista, instalado no momento em que o país vivia seus anos de chumbo da Ditadura Militar, influenciando diretamente em suas aulas, sem se importar com os reais objetivos da Educação Física para os alunos.

A partir da década de 80, a Educação Física inicia um longo caminho em busca do estabelecimento de um corpo epistemológico próprio, questionando antigas práticas, voltando seus esforços para o processo ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar, mas vislumbrando contribuir para o

1 Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil.

2 Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil.

desenvolvimento da autonomia e da formação humana de um aluno que passaria a ser visto em sua integralidade, e não apenas por suas capacidades físicas. Encontrou-a amparo, agora, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), e confirmados nas palavras de Félix (2011, p.02), quando expressa que a rede de educação básica brasileira passaria então a ter como referências fundamentais "[...] dois documentos, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)".

Outro importante documento, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional da história do Brasil (antecedida pela de 1961, e a de 1971), promulgada por meio da Lei 9.394/1996, nos traz a introdução da Educação Física no contexto escolar, por meio do artigo 26°, 3º parágrafo: "[...] a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos".

Diante disso, nota-se que na hora de questionar a concepção e a prática das aulas de EF, dentro e fora das escolas, à formação acadêmica do professor de EF se torna indispensável, tornando-se necessária a criação de cursos voltados para a capacitação desses professores para o suprimento da disciplina dentro da escola.

> ...Criou-se um curso em que houvesse um corpo consistente de conhecimento sistematizado para lhe dar sustentação. Em decorrência da falta de fundamentação teórica pela falta de um corpo de conhecimento especifico da educação física, os primeiros cursos tinham caráter eminentemente técnico, com ênfase no domínio dos métodos utilizados na época... (LIMA, citado por VERENGUER, 1997, p.170).

O curso de Educação Física, atualmente, já não tem o mesmo caráter como citado acima, segundo Ghilardi, (1998, p.01):

> Não se concebe mais à Educação Física formar profissionais capazes somente em executar habilidades motoras ou reproduzir movimentos e aulas já programa das e elaboradas. Qualquer leigo com alguma experiência motora mais ou menos desenvolvida ou praticante de uma habilidade esportiva dará conta disso. Ao contrário, o profissional deve possuir um repertório de conhecimento que o faça compreender o homem em movimento nos variados contextos em que ele se encontra, entendendo suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, suas limitações, anseios, não se fundamentando somente na prática pela prática.

Sendo assim, apesar de existirem cursos de Educação Física capazes de formar professores capacitados para planejar e executar aulas, com elementos teóricos e práticos, desenvolvendo o aspecto integral do aluno, ainda podemos encontrar professores atuando como técnico, dentro da Educação Física escolar. Com isso, este estudo objetiva investigar se as vivências escolares dos atuais professores da disciplina Educação Física, em escolas públicas de Barra do Garças, interferem diretamente na elaboração e aplicação de suas aulas, dentro do ambiente escolar.

Metodologia

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados utilizado para a realização deste estudo, e foi aplicada de forma individual por meio de gravação. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participarem da entrevista, por meio de uma carta-convite, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para confirmação da sua participação.

Para a concretização do proposto e, após a realização de um levantamento bibliográfico prévio sobre a temática em questão, somado aos muitos encontros e reuniões com o orientador, ficou estabelecido, como ponto de partida, procurar, em um primeiro momento, o diretor da escola, para realização de entrevistas semiestruturadas com professores que ministram a disciplina Educação Física no ensino fundamental na rede pública municipal e estadual de Barra do Garças - MT. Essas entrevistas foram gravadas, com o intuito de manter a fidedignidade da fala dos atores envolvidos na pesquisa, para posterior análise, juntamente com as aulas práticas observadas, sempre sob a luz do referencial teórico adotado.

A partir de então, procuramos os professores, apresentando o TCLE que continha todas as informações da pesquisa. Após seu aceite, as entrevistas foram agendadas em dias e horários escolhidas pelos próprios professores, e ocorreram na própria instituição, nos intervalos das aulas, sem causar prejuízo aos alunos da escola, preservando, assim, seus horários de aula. Foram quatro os professores escolhidos para participar da pesquisa, sendo três professores atuantes em escola da rede estadual, e um de uma escola da rede municipal, e foram observadas três aulas práticas de cada professor, em turmas diferentes, porém todos do ensino fundamental, lembrando que nas escolas que fizeram parte deste trabalho as aulas de Educação Física acontecem 2 vezes por semana para cada turma, sendo uma teórica e uma prática.

As entrevistas foram compostas por três questões dispostas na seguinte ordem: 1° - o que mais vivenciou em sua prática, enquanto aluno no ensino fundamental nas aulas práticas de educação física?; 2° - Você se sente influenciado pela sua experiência obtida enquanto aluno/atleta em sua prática atual?; Suas aulas são planejadas de acordo com essas experiências? E elas se utilizam das modalidades esportivas hegemônicas? 3° - Você sabe o que é cultura corporal de movimento? Como trabalha com seus elementos? Ainda couberam outras perguntas que surgiram no momento da entrevista, para maior obtenção de informações para a pesquisa, como, por exemplo: como eram suas aulas de Educação Física enquanto aluno? (se tinha horário diferente, se as aulas eram iguais para meninos e meninas, se tinha aula prática e teórica, e se eram mais desportivas ou lúdicas) e como são suas aulas de hoje? (se os conteúdos em sala são os mesmos na prática e se os conteúdos são iguais para todas as turmas).

A fim de encontramos respostas aos questionamentos realizados utilizamos a técnica da triangulação de dados, definida Segundo Triviños (2008, p. 138), como:

> [...] a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Assim, os dados coletados foram analisados à luz de fontes bibliográficas e documentais relacionadas ao tema da pesquisa, ação que contou também com as observações das aulas práticas desses professores.

Resultados e discussão

Os quatro professores/as de Educação Física atuantes em escolas públicas da cidade de Barra do Garças, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, para manter suas identidades preservadas, serão identificados, a partir deste momento, pelas abreviaturas entre parênteses: Professor A *(PA),* Professor *B (PB),* Professor *C (PC)* e Professor D *(PD)*. Os professores *(PA)* e *(PB)* tiveram sua formação no ensino fundamental entre as décadas de 70 a 80, e os professores *(PC)* e *(PD),* na década de 90. Os quatro professores obtiveram formação acadêmica em Licenciatura em Educação Física, sendo que o professor *(PB)* se formou no ano de 1981, o professor *(PC),* no ano de 2008, e os professores *(PA)* e *(PD),* no ano de 2003.

Como forma de melhor apresentar as falas das entrevistas concedidas pelos professores, apresentaremos, a seguir, uma análise mais descritiva, com vistas a encontrar um caminho que nos permita chegar a uma resposta ao nosso questionamento central. No que diz respeito à primeira pergunta sobre o que os professores mais vivenciaram enquanto alunos no ensino fundamental em aulas de Educação Física, pode-se notar que o *(PA)* disse ter vivenciado com frequência a modalidade de atletismo. O *(PB)* diz ter vivenciado todas as modalidades esportivas, porém não viu com tanta ênfase o atletismo. Os *(PC)* e *(PD)* disseram ter vivenciado basicamente as modalidades esportivas habituais, ditas hegemônicas, como o futsal, handebol, voleibol e basquetebol, porém o *(PD)* fez questão de frisar que chegou a vivenciar na escola o Rúgbi, pois diz ter feito o ensino fundamental em mais de uma escola.

Assim, o que pudemos perceber foi que o *(PA)* e *(PB)* que vivenciaram o ensino fundamental nas décadas de 70 a 80, relataram a inexistência de aulas teóricas na Educação Física. Pela fala dos próprios professores, nota-se também que o objetivo dessas aulas era a utilização das modalidades esportivas, como forma de preparação física e para o treinamento e participação em jogos e competições, como pode ser encontrado no relato do (PA):

> Quando eu estudava no ensino fundamental, as aulas de educação física eram completamente diferentes, nós participávamos do atletismo, de jogos, nós fazíamos atividade física mesmo na quadra, alongamento, e até alguns circuitos de treinamentos a gente fazia na quadra, completamente diferente de hoje. Nós levantávamos cedo, o horário era contrário ao das aulas, então as aulas de educação física era posterior ao das aulas. Era de manhã, às 6h todos tinha que estar de pé para fazer a aula de educação física, e quando as aulas eram assim a gente saia correndo na rua, fazia umas voltas numa quadra bem considerável, e fazia essa corrida para chegar até a escola, lá na escola a gente praticava o alongamento e a tal da volta a calma.

Percebe-se que existe uma contradição na fala desse professor, quando ele afirma que as atividades de treinamento eram realizadas em horários diferentes ao da Educação Física Escolar, porém utilizavam desse horário para realizar o treinamento de atletismo: *Outra coisa que era diferente, o treinamento de jogos era separado das aulas também, às 16hr nós tínhamos treinamento para voleibol, basquete e até para o próprio atletismo, e ai já pegava as aulas de educação física de manhã e já fazia o treinamento do atletismo.*

O (PB) relatou que ele vivenciou todas as matérias e que*:*

> [...] o professor dava cada bimestre duas matérias ou uma só, só que era assim, começava uma matéria, por exemplo, voleibol ia até o final com voleibol, começava atletismo ia até o final com atletismo, então era uma sequencia das matérias, então eu vivenciei todas, a que eu menos tive oportunidade de vivenciar foi voleibol, mas as outras eu vivenciei todas. As minhas aulas eram três aulas práticas por semana de cada série e fora do horário de aula, justamente.

Se tomarmos, em um primeiro momento, como alicerce de nossa análise, as décadas em que esses professores realizaram o Ensino Fundamental, perceberemos que a concepção de aula de Educação Física era voltada à busca pelo aperfeiçoamento físico, o que fica caraterizado pela extrema utilização das modalidades esportivas nas aulas, em detrimento da valorização do desenvolvimento integral do aluno, fato este que só permeia a área na década de 80. Tomando como base as informações contidas nos PCNs da Educação Física, podemos estabelecer uma relação entre os relatos acima descritos e o documento oficial, principalmente quando este nos mostra que nessas décadas, a Educação Física era voltada para a manutenção da ordem e do progresso, e, a partir de um decreto, o de nº. 69.450/1971, passou a ser considerada como uma atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, enfatizando a iniciação esportiva dentro da escola. E só a partir da década de 80, o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. (BRASIL, 1997).

Nas observações realizadas nas aulas desses professores, notamos que o (PB) não leciona aula teórica a seus alunos, apesar de a instituição em que ele obteve formação acadêmica ter por objetivo principal a formação de professores com conhecimentos, habilidades e competências técnico-científicas e socioeducativas nas áreas da educação física, esporte, lazer e saúde; capacitados à educação formal e continuada; críticos e dinâmicos em relação à profissão, nos dando o entendimento de que, apesar de muitos acharem que as aulas de Educação Física são meramente práticas, reconhecemos que as aulas teóricas devem fazer parte do planejamento dos professores, pois o conhecimento prático deve ser alicerçado em dados científicos, e estruturado em referenciais teóricos que devem ser levados ao aluno em sala de aula. Esta afirmação nos dá subsídios para afirmar que a vivência desses professores traz um forte reflexo de sua história, como aluno da Educação Física escolar atual.

A (PA) em sua entrevista deixa transparecer que a união acima citada entre teoria e prática não é trabalhada da forma como deveria, quando relata que, mesmo sabendo dessa importância: "[...] eu ando fugindo da regra, porque tem dia que você chega aqui numa preguiça de trabalhar, e eu não gosto de trabalhar na quadra, eu gosto de trabalhar na sala, trabalhar teoria com eles, mas eu sou obrigada a trabalhar uma prática com eles, então eu tenho que trazer para a quadra". Nos PCN'S (1997, p. 27) "a Educação Física Escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais".

Os professores (PC) e (PD) que fizeram o ensino fundamental na década de 90, não tiveram uma Educação Física na escola muito diferente dos professores (PA) e (PB), fato que pode ser observado na própria fala do (PC), quando relata que:

> Vi basicamente o desporto, e em especial handebol. Minhas aulas eram só prática mesmo, e o jogo em si, o professor não passava os fundamentos, nunca explicou os conceitos históricos, cultura e social do handebol, nunca enfatizou nada disso, técnicos, táticos, só o jogo em si mesmo, e aconteciam no contra turno, era em outro horário.

O (PD) relatou que no ensino fundamental, começando lá na 5ª série:

> A gente tinha as aulas de vôlei, basquete, futsal, se trabalhou pouco com o handebol, embora tenha tido uma ou outra aula referida à modalidade; como eu estudei em várias escolas, cada uma tinha um perfil um pouquinho diferente, 6ª série também, futsal, mais esses esportes de quadra que na época o modelo de aula de Educação Física que tinha naquele período lá, era o que mais se trabalhava, na 7ª série tive um contato com o atletismo na escola, e continuou se ainda as quatro principais modalidades de quadra, o público feminino nessa escola faziam aulas separadas, a escola tinha um espaço físico interessante, então elas faziam aulas de ginástica localizada, e outras atividades um pouco diferentes do masculino, mas basicamente, a parte de fundamentação de aplicação de fundamentos básicos que tinha também incluído as aulas teóricas de educação física. A realidade de 8ª série, a gente trabalhou mais com o basquete, embora que a escola tinha campo cheguei a ter contato com Rúgbi um pouquinho, mais o básico do básico.

Esses relatos confirmam nossa afirmação de que, apesar de realizarem o ensino fundamental em épocas diferentes, das décadas de 70 e 80 para a década de 90, a concepção da aula de Educação Física não mudou na prática, sendo que, de acordo com os PCNs, na década de 90, a Educação Física começou a ser questionada quanto ao seu papel e dimensões políticas, e conceberam a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar, no Brasil, que resultaram da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, na busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1997). Castellani Filho (1994, p.15) nos desvela que, nesse período, em que o esporte empresta prestígio à Educação Física: "[...] o professor teve sua imagem confundida com a de técnico".

Cabe ressaltar trechos da citação do (PD) acima, no qual ele relata sobre a diferenciação por gênero ocorrido nas aulas práticas de Educação Física, em que a mulher era vista como uma pessoa frágil diante os conteúdos propostos nessas aulas. Azevedo, citado por Anderaos (1998, p. 17), confirma, ao dizer que:

> [...] a Educação Física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica, e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães [...]. Azevedo, (1920 p.96).

No que diz respeito à segunda pergunta, que se refere ao fato de os professores se sentirem influenciados pela experiência obtida como aluno/atleta no ensino fundamental e se suas aulas são planejadas de acordo com essas experiências, e se elas utilizam das modalidades esportivas hegemônicas, apresentamos a seguinte análise:

Dos quatro professores entrevistados em nossa pesquisa, apenas o (PA) respondeu que se sente influenciado, como descrito em sua fala: *Eu me sinto influenciado (a), sim, pois às vezes, lá de vez em quando, eu trago alguma coisa que passei na minha época de estudante*. Ele ainda afirmou que suas aulas

> São planejadas de acordo com o PPP da escola, então, tem que trabalhar teoria, prática, inclusive as modalidades esportivas hegemônicas estão citados lá, inclusive eu não trabalho só essas modalidades coletivas, mas eu trabalho a questão do tênis de mesa, em relação às práticas esportivas eu trabalho mais é brincadeira mesmo, por exemplo, queimada, e no início do ano eu trabalhei, futsal, jogos baseados nos fundamentos do futsal.

A fala do (PA) nos reportou ao seu Plano de Ensino no qual se pôde notar a existência de uma grande incoerência entre o relatado em sua entrevista e o que consta nesse documento que tem como principal objetivo, alicerçar sua práxis pedagógica durante o ano letivo, e, apesar de ter vivenciado bastante o atletismo e que segundo ele chega a passar para seus alunos o que vivenciou na época de estudante, esta modalidade não consta em seu plano pedagógico, tendo destaque apenas as modalidades esportivas mais comuns, como o futsal, o basquete, o voleibol e o handebol.

Outra incoerência foi percebida, quando esse professor relatou trabalhar com seus alunos tanto aulas teóricas, quanto práticas, em suas aulas, fato que ele mesmo contradiz, logo em seguida, quando expressa que:

> [...] a prática não tem ficar só no futsal, e eu ando fugindo da regra, porque tem dia que você chega aqui numa preguiça de trabalhar, e eu não gosto de trabalhar na quadra, eu gosto de trabalhar na sala, trabalhar teoria com eles, mas eu sou obrigada a trabalhar uma prática com eles, então eu tenho que trazer para a quadra.

De acordo com o relato acima, e com as observações realizadas nas aulas práticas desse professor, percebemos sua falta de conhecimento da importância dessas aulas teóricas e práticas, uma vez que deixa de trabalhar em sala de aula elementos teórico, como as regras e histórias das únicas modalidades esportivas contidas em seu plano pedagógico, para trabalhar em quadra, fato este que não se confirma perante as observações, quando se constatou apenas o desleixo com as aulas práticas, durante as quais os alunos ficaram livremente praticando o jogo em si, contando até com a participação do professor no jogo.

Visto que no plano pedagógico do (PA) prevalecem às modalidades esportivas hegemônicas, nas suas aulas de Educação Física, deixa a desejar o conhecimento de outras modalidades esportivas e elementos da cultura corporal, e fica a desejar também o conhecimento sobre a história e regras das únicas modalidades esportivas apresentadas aos alunos. Enfatiza, assim, uma influência do ensino fundamental, quando aluno, no qual suas aulas de Educação Física eram somente práticas.

> A Educação Física Escolar é uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão, através da produção de movimentos, contribuindo para o crescimento de todas as dimensões humanas. Ela tem grande importância para o individuo, ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo, ela inclui também seus valores, quais atitudes os alunos devem ter e garante o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento. (BARROS, Carmem; ARAÚJO, David, 2008).

Já os outros professores, (PB), (PC) e (PD) responderam que não se sentem influenciados. Porém o (PB) relatou que não se sente influenciado por que:

> [...] depois que eu tirei o 1° grau, eu passei a ser jogador de futebol, fiquei muito tempo jogando futebol, inclusive até joguei a nível profissional, mas isso não influenciou nada não, mesmo que hoje o vôlei é uma das matérias que eu mais dou para os alunos. A gente procura dar todas as matérias, agora à única matéria que não tenho condições de lecionar é o atletismo, o basquete a gente tem condições mais eu já com problemas de deslocamento, não tenho condições de eu ficar carregando esse material todo, mesmo porque nossa cesta é de encaixar, o material tenho que levar tudo para lá, o deslocamento me impede de fazer isso.

De acordo com o plano pedagógico do (PB), a citação acima se confirma perante os conteúdos ministrados contidos neste documento. E, apesar de seus relatos afirmarem que não se sente influenciado pelas experiências obtidas como aluno/atleta no ensino fundamental, percebe-se que este professor não ministra aula teórica, desenvolvendo apenas elementos práticos com seus alunos. Levando em consideração que ele vivenciou apenas aulas práticas de Educação Física no ensino fundamental, nota-se a influência exercida em sua prática atual.

O (PC) relatou que não se sente influenciado pelas experiências adquiridas no ensino fundamental e que:

> [...] a influência que eu tenho mesmo foi da universidade, na realidade eu nem quis fazer educação física devido a quando eu fazia educação física na escola, eu quis fazer a faculdade de educação física porque na época eu queria algum curso voltado para a área da saúde, mas quando eu entrei na faculdade, por ser licenciatura, então eu me identifiquei e hoje eu gosto. Minhas aulas não são planejadas de acordo com as experiências que obtive no ensino fundamental não, são baseadas no ensino que obtive na universidade. Utilizam-se também das modalidades esportivas hegemônicas, mas não priorizam somente esses conteúdos, priorizam todos os conteúdos da educação física, jogos, desportos, dentro do desporto handebol, futsal, vôlei, basquete dentre outros, as lutas, as danças, ginásticas e outras modalidades da cultura corporal, mas não só as modalidades que vivenciei no ensino fundamental, aliás, o handebol.

Cabe aqui ressaltar a ausência de motivação do referido professor por sua formação em Educação Física, quando ele mesmo diz que não queria obter formação nesse curso, pelo fato de a disciplina de Educação Física não ter sido significativa no ensino fundamental. Segundo Rangel-Betti, (1999):

> [...] voltando ao professor de escola verificamos que outras e fortes influências contribuíram para certa acomodação e desmotivação, tais como os baixos salários, desvalorização da profissão de professor e, atualmente, a ausência da palavra "obrigatória" na redação da nova LDB Lei 9394/96, no tocante à disciplina Educação Física.

E, mesmo diante desse quadro de desmotivação perante a profissão, o (PC) assume em seu relato que na sua atuação como professor de Educação Física gosta do que faz: *[...] mas quando eu entrei na faculdade, por ser licenciatura, então eu me identifiquei e hoje eu gosto*. Esta afirmação se confirma, quando identificamos em seu plano pedagógico, conteúdos diferenciados e divididos entre teoria e prática, para melhor desenvolvimento integral do aluno. Nesse ponto, não há aspectos que demonstram reflexo das aulas de Educação Física no ensino fundamental na sua prática atual, já que suas aulas vivenciadas no ensino fundamental continham basicamente as modalidades hegemônicas e eram apenas práticas.

Sem nos esquecermos do (PD), notamos uma contradição em seu relato, quando diz que não se sente influenciado pelas experiências obtidas no ensino fundamental, mas, ao mesmo tempo, diz que "muito pouco":

> Não, muito pouco, a bagagem que eu tive, a gente usa ainda um pouquinho dessas práticas, mas muito pouco, a gama de atividade tanto em quadra quanto na teoria é bem mais vasto do que eu tinha na minha época de aluno em ensino fundamental, tentando associar sempre a teoria a pratica, na parte de fisiologia, de anatomia, para a meninada entender um pouco mais sobre o que acontece com o corpo durante a atividade física. Minhas aulas não são planejadas de acordo com essas experiências, também constam essas modalidades hegemônicas, não só, mas também, já ministrei aula com a meninada tênis de quadra, tênis de mesa, badminton, beisebol adaptado, golbol e mais algumas outras, atletismo, provas de campo, provas de pista, revezamentos, e mais uma ou outra atividade. As atividades mais de caráter lúdico, danças circulares, atividades com expressão corporal propriamente dita não é muito do meu perfil trabalhar com os meninos.

Percebe-se que, mesmo o (PD) dizendo que não se sente influenciado, em seu relato, fica evidente que ele se sente influenciado, mesmo que pouco, pelas experiências adquiridas nas aulas de Educação Física em sua prática atual, quando ele mesmo diz que a disciplina, na atualidade, abrange muitas atividades, diferente da época em que cursou o ensino fundamental.

Dos três professores que vivenciaram o atletismo, somente o (PD) ministra esse conteúdo, além de se utilizar de outras modalidades e conteúdos diferenciados, inclusive o atletismo. Quando os professores elencam como mais importantes algumas modalidades esportivas, e não apresentam aos alunos outras vivências da área de conhecimento da Educação Física, eles deixam de colaborar com a formação de crianças e jovens, além de desrespeitarem o que está apresentado nos documentos oficiais da área, como os PCN's que garantem a esses alunos, embora nem sempre aconteça, a contemplação de:

> [...] múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar. (BRASIL, 1997, p. 27).

Segundo os PCNs, os conteúdos, como os esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo devem ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental (BRASIL, 1997). Percebe-se nos planos pedagógicos dos professores entrevistados, que apenas o (PC) e o (PD) diferenciam seus conteúdos das turmas de alunos, buscando colocar todos esses conteúdos para serem ministrados ao longo do ensino fundamental. Por isso, os outros professores, o (PA) e o (PB), que ministram os mesmos conteúdos para ambas as turmas, acabam deixando conteúdos de lado, sem serem trabalhados, pois elaboram um plano único, contendo apenas as modalidades esportivas hegemônicas para todas as turmas do ensino fundamental.

> O conteúdo da Educação Física não muda, está inserido no jogo, esporte, ginástica, dança e lutas, o que se pode chamar de Cultura Corporal de Movimento, ou simplesmente Cultura Corporal. O que muda são as formas de concebê-lo e ensiná-lo; estas sim, quase não são conhecidas dos professores. O esporte, por exemplo, dificilmente deixará de se r o conteúdo hegemônico da Educação Física. Encontrar formas de ministrá-lo favorecendo o aprendizado e o crescimento do aluno é o grande desafio (KUNZ, citado por, RANGEL-BETTI, 1997).

Na sequência, abordaremos a última pergunta, por meio da qual buscamos indagar os professores sobre os conhecimentos atuais abordados dentro da área de Educação Física. Para a surpresa, um dos professores entrevistados não soube responder à seguinte pergunta: o que é cultura corporal de movimento e como trabalhava com seus elementos?

O (PA) e o (PD), no momento da entrevista pediram para parar a gravação, após ter pronunciado a pergunta, pediram nossa opinião a respeito, para, depois, responderem. Como não nos pronunciamos com nada sobre o assunto, com isso, o (PA) não respondeu, apenas relatou o seguinte:

> Eu estou querendo saber também. Para mim cultura corporal de movimento é você trabalhar a questão da dança, ou não?. O que são esses elementos da cultura corporal de movimentos? Só me fala o que é cultura corporal de movimento que eu te respondo. Mas você tem que me falar o que é para saber se eu estou falando besteira ou não. Não vou responder essa pergunta então. Eu vou saber o que é daqui a pouquinho.

Já o (PD), mesmo com pausa ocorrida no momento da entrevista, respondeu, como entendia, sem se importar se estava certo ou errado:

> No meu entendimento cultura corporal de movimento acho que é dever do professor não só ministrar as aulas práticas, mas informar aos seus alunos a respeito do porquê que ele está fazendo aquela atividade física, o que vai servir de beneficio para ele,

> fazendo com que ele entenda, às vezes o professor que esta organizando os meninos, pedindo para fazer determinada atividade não seja uma obrigação, que o aluno não entenda como obrigação do que está fazendo, mas que ele entenda, que a execução daquela atividade é para o beneficio dele, para melhorar suas condições de saúde, ou melhorar ou da uma qualidade de vida mais interessante, principalmente na fase adulta que é a fase que a gente passa a fazer algumas escolhas e deixa a atividade física um pouco de lado. Trabalho com esses elementos através de aulas de informação, eu passo aulas teóricas sobre anatomia, cinesiologia, um pouquinho de fisiologia, para a meninada conhecer sobre pressão arterial, frequência cardíaca, para eles fazerem essa transferência dessa informação teórica para a prática e saber um pouco o que acontece dentro do organismo dele, os prós, contras de algumas atividades que eles façam. Tirando da educação física aplicada na nossa rotina do dia a dia.

Os outros dois professores, o (PB) e o (PC) responderam, diretamente, sem interrupções, sendo que o (PB), em uma versão resumida, relata que cultura corporal de movimento é semelhante a um trabalho que uma escola particular realiza com seus alunos, desde a 1ª série até a última, pelo qual não dão esportes *a priori* e, sim, começam a desenvolver a coordenação, a agilidade, a destreza e os fundamentos básicos que normalmente encontramos na modalidade do atletismo. Diante disso, segundo ele, fica difícil trabalhar com esses elementos na escola pública, que acolhe alunos de diversas regiões e escolas da cidade, nas quais cada um teve uma Educação Física diferenciada, uns que desenvolveram esses elementos e outros que são carentes deles. Mas, mesmo assim, segundo o professor, ele tenta melhorar um pouco essa deficiência, por meio de exercícios físicos que passa para seus alunos, no começo do ano letivo.

Já o (PC) relatou com firmeza na sua resposta, quando diz que:

> A cultura corporal de movimento são as atividades que foram se constituindo no decorrer dos anos atividades corporais e que têm algum sentido, algum significado cultural, por exemplo, esses conteúdos que citei, eles fazem parte da cultura corporal de movimento, que são a ginástica, a dança, as lutas, os jogos, os desportos, dentro dos jogos as brincadeiras, então todos esses conteúdos fazem parte da cultura corporal de movimento, que foram práticas que foram se constituindo no decorrer do tempo com algum significado para quem joga. Cultural, social e político.

Segundo o (PC), ele procura trabalhar todos esses elementos da cultura corporal dentro de uma sequência, de forma que todas as turmas do ensino fundamental vejam esses conteúdos, sem repetições, em cada ano; caso aconteçam repetições, ele disse que a metodologia utilizada é diferente.

Diante disso, podemos notar que a maioria dos professores ainda são leigos nesse assunto. Dos professores que responderam à pergunta, dois deles, sendo o (PC) e o (PD), foram os que mostraram estar por dentro do assunto e que trabalham os elementos da cultura corporal com seus alunos. Darido et al (2011) nos trazem o entendimento de cultura corporal de movimento quando diz que:

> [...] quando o ser humano produz cultura, o corpo está totalmente inserido nesse processo, independentemente do conhecimento que ele está transformando, ou seja, nas diversas construções culturais produzidas pela humanidade, jamais se pode excluir a utilização do corpo, pois ele faz parte de qualquer aprendizagem. [...] quando se fala em cultura corporal de movimento, são recortes dessa cultura humana, apresentando características especificas relacionadas ao corpo–movimento.

Para Darido et al (2011) "[...] atualmente, entende-se que o principal objetivo da Educação Física no ambiente escolar seja a inserção e a intervenção do aluno na esfera da cultura corporal de movimento". E para Daólio, citado por Darido et al (2011, p.33) "[...] cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução ate hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos".

Conclusão

Conforme toda a discussão acerca dos relatos dos professores entrevistados nota-se que em cada pergunta feita, percebemos em alguns dos professores incoerência entre o relato e as observações realizadas de suas aulas práticas, juntamente com os planos pedagógicos, porém também notamos relatos que se confirmaram diante das observações.

Percebemos que, tanto o professor (PA), quanto o professor (PB) que vivenciaram o ensino fundamental nas décadas de 70 a 80, quando a Educação Física se preocupava apenas com o desenvolvimento e aperfeiçoamento físico dos alunos, através do desporto, apesar de obterem formação acadêmica no curso de Educação Física, o qual tem por objetivo formar professores capazes de desenvolver o aspecto integral do aluno, através de elementos teóricos e práticos, suas aulas de Educação Física não apresentam os conteúdos da disciplina, como deveria ser.

Diante disso, quando os professores (PA) e (PB) questionados na última pergunta sobre o que é cultura corporal de movimento e como trabalham com seus elementos, não souberem responder corretamente, demonstrando falta de conhecimento do assunto, fica evidente que em suas aulas não apresentam os conteúdos da disciplina de Educação Física voltados para a cultura corporal, e desenvolvendo apenas conteúdos práticos, deixando a desejar os elementos teóricos. Enfatizam, assim, a influência de suas vivências no ensino fundamental, em sua prática atual.

Em relação aos outros dois professores, (PC) e (PD), que desenvolvem aulas teóricas e práticas, com conteúdos voltados para a cultura corporal, percebemos que suas vivências como aluno no ensino fundamental influenciaram suas aulas práticas, assim como sua formação acadêmica teve significado relevante no significado de suas aulas.

Enfim, diante da pesquisa realizada, pudemos comprovar que as vivências escolares e a formação acadêmica dos atuais professores da disciplina Educação Física, em escolas públicas de Barra do Garças, interferem diretamente na elaboração e aplicação de suas aulas, dentro do ambiente escolar.

Referências

ANDERÁOS, M. **A formação Profissional na Faculdade de Educação Física de Santo André – manutenção ou alteração** *I* Margareth Anderáos. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. --Campinas, SP: [s. n.], 1998. 150 páginas.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/** Secretaria de Educação fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

DARIDO, S.C. (org). **Educação Física Escolar: Compartilhando experiências.** São Paulo: Phorte, 2011.

FÉLIX, R.P.; PELEGRINI, T. **Educação Física Escolar, Corpo e Cultura: um estudo descritivo dos conteúdos e métodos sugeridos para a educação física no estado de Mato Grosso**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E.C.M. **A Educação Física, o Docente e a Escola: Concepções e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2013.

VERENGUER, R.C.G. **Dimensões Profissionais e Acadêmicas da Educação Física no Brasil: Uma Síntese das Discussões.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, 11(2):164-75, jul./dez. 1997.

GHILARDI, R. **Formação Profissional em Educação Física: a Relação Teoria e Prática.** MOTRIZ - Volume 4, Númer1, Junho/1998.

CASTELLANI FILHO, Uno. **Educação Física no Brasil – a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

RANGEL-BETTI, I.C. **Educação Física Escolar: Olhares Sobre o Temp.** MOTRIZ - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

BARROS, C.T.C.V.; ARAÚJO, D.M.E. **Educação Física Escolar: Teoria e Prática nas Escolas Municipais de União do Ensino Fundamental.** ANAIS do III Encontro de Educação Física e Áreas Afins. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (NEPEF) / Departamento de Educação Física / UFPI ISSN 1983-8999 23, 24 e 25 de Outubro de 2008.

Portal eletrônico da **Fundação Municipal de Educação e cultura (FUNEC - Santa Fé do Sul)**. Disponível em: <http://www.funecsantafe.edu.br/graduacao/educacao-fisica>. Acesso em: 14 julho 2014.

O ABANDONO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA PEDAGOGIA E NUTRIÇÃO NA UFMT

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar[1]
UFMT
tecmav@terra.com.br

SILVA, Isabelle Martins da[2]

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da[3]

NOGUEIRA, Patrícia Simone[4]

Resumo

Neste texto, dedicamo-nos a compreender as razões do abandono nos cursos de Pedagogia e Nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso (campus Cuiabá). A escolha dos respectivos cursos, se deu pela vivência das autoras nestes espaços, o que permitiu constatar características que necessitavam ser estudadas. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. Identificou-se neste estudo preliminar, que as causas do abandono de estudantes nos cursos de pedagogia e de nutrição se dão por motivos diversos, dentre eles: econômico, trabalho, escolha do curso e a forma de ingresso.

Palavras-chave: Educação Superior; Abandono; UFMT.

Introdução

O abandono do curso superior é visto como uma das etapas mais contraditórias na trajetória acadêmica, uma vez que esta etapa traz questionamentos sobre os motivos que levaram a tal decisão, o porque um estudante se afasta da educação superior pública antes de concluir, considerando ser um espaço disputado e de difícil acesso, no qual o indivíduo passa por uma seleção amplamente competitiva, como podemos verificar em alguns indicadores de candidatos inscritos nos processos seletivos, o qual constatamos que a procura por essa categoria é muito maior que no setor privado. Entre 2007 e 2012, o setor público registrou aumento no número de candidatos inscritos de 187,16% enquanto no setor privado foi de 49,94%. Assim em 2012, dos 6.577.483 candidatos inscritos para concorrer a vaga pública, ingressaram apenas 462.097 (7,03%), sendo que a relação candidato por vaga era de 12,19. No setor privado essa relação representou 1,52. (VELOSO; NOGUEIRA; LUZ, 2013).

Pressupomos, que os motivos e até mesmo as expectativas individuais que muitas vezes determinam a escolha do curso devem ser considerados, além de fatores sociais que estão interligados e também condicionam as tomadas de decisão que podem anteceder ou ser posterior ao ingresso na educação superior. Há vários condicionantes, tais como o mercado de trabalho, o desejo de ascensão social, os gostos por determinadas áreas do conhecimento, a influência familiar e dos grupos sociais.

---

1 Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa as autoras, e integram as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e "Políticas de Educação Superior no Brasil pós–LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência", financiada pela FAPEMAT.

2 UFMT/Bolsista FAPEMAT - isabelle-martins@bol.com.br

3 UFG/Bolsista CAPES - jacke.lux@gmail.com

4 UFRJ/Bolsista FAPEMAT- patricianogueira.ppj@gmail.com

Diante de tais considerações, este trabalho visa compreender o fenômeno 'abandono' nos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso (*campus* Cuiabá), por meio de uma pesquisa[5] realizada com 14 estudantes do curso de Pedagogia do período matutino e do 13 curso de Nutrição, a fim de caracterizar os fatores que contribuíram no processo de abandono do curso. Os estudantes serão identificados por códigos sendo os estudantes de Pedagogia - EP e os de nutrição - EN.

Neste estudo optou-se por fazer abordagens quantitativas e qualitativas, as quais são inseparáveis e interdependentes. O instrumento de investigação utilizado na pesquisa foi entrevista semiestruturada, estabelecidas por telefone sendo executada em horário comercial, a partir no ramal da Assessoria de Gestão e Dados da UFMT. As questões de pesquisa foram: 1. Qual foi o principal motivo de escolha do curso de Nutrição?; 2. O que levou a você não dar continuidade a esse curso na UFMT?; 3. Você está fazendo outra graduação? Aonde (Em qual instituição de ensino)?; 4. Você tem alguma bolsa nessa Instituição? Qual?; 5. Outras informações consideradas relevantes.

A entrevista foi realizada, com estudantes que iniciaram seus cursos entre os anos de 2007 e 2012 e estão identificados no Sistema de Informações de Gestão Acadêmica (SIGA) pela ocorrência "Afastamento por Não Matrícula" (ANM). Conforme Veloso, Nogueira e Luz (2013) essa ocorrência, "afastamento por não matrícula", caracteriza abandono da instituição, que segundo as autoras "é uma manifestação temporária do estudante, mas não significa desligamento do curso ou da instituição".

De acordo com Triviños, a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]", nesse sentido auxilia o pesquisador a compreender o todo estruturado, ou seja, analisar a relação do seu objeto de estudo inserido num contexto, além de entendê-lo em sua especificidade, singularidade e particularidade desde o momento que se inicia a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Dados do abandono discente nos cursos de graduação da Universidade Federal De Mato Grosso

Os dados acerca do abandono discente no ensino superior são pouco explorados, acarretando, consequentemente, diminuta compreensão do fenômeno e de suas causas.

Com a finalidade de compreender o fenômeno do abandono, é preciso entender a evasão, com esse intuito buscamos dados sobre a evasão, pois um fato pode induzir ao outro. Nessa perspectiva, informações obtidas por uma pesquisa sobre evasão realizada pelo Instituto Lobo (2011), que análise de dados do INEP/MEC no período de 2005 a 2009, relata que a média nacional é de 21,8%, sendo que nas instituições de ensino superior pública o índice é de 11,9%, enquanto nas instituições do setor privado o percentual é de 25,3%.

Cabe evidenciar que de acordo com Amaral (2013) "[...] a dificuldade em realizar uma graduação deve-se as condições socioeconômicas da população - é preciso que a família tenha renda *per capita* superior a dois salários mínimos para poder subsidiar os estudos na educação superior".

Outro aspecto importante e que pode ajudar na análise é a taxa de conclusão[6], uma vez que demonstra que existe um percentual de pessoas que estão retidos, abandonam ou evadem das instituições de ensino superior. Nesse sentido, foi construído esse indicador para poder fazer um levantamento nacional que como está esse índice no Brasil.

---

5 Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa as autoras, e integram as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e "Políticas de Educação Superior no Brasil pós–LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência", financiada pela FAPEMAT.

6 A taxa de conclusão é definida como a relação do total anual de diplomados nos cursos de graduação presenciais e total anual de vagas de ingresso oferecidas pela Instituição cinco anos antes.

Tabela 1. Demonstrativo das taxas de conclusão dos cursos de graduação presenciais por categoria administrativa e organização acadêmica. Brasil. 2004/2007-2009/2012.

Ingresso/Concluinte	Total		Categoria Administrativa			
	Pública	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2004/2007	67,38	55,45	72,63	63,78	62,38	55,45
2005/2008	65,04	55,26	67,03	64,28	61,19	55,26
2006/2009	63,15	55,52	64,50	64,71	53,30	55,52
2007/2010	59,77	55,00	61,62	60,92	48,81	55,00
2008/2011	63,34	55,94	60,69	68,79	57,99	55,94
2009/2012	57,12	58,23	46,21	67,15	94,91	58,23

Fonte: INEP/MEC.

Nota-se que a taxa de concluintes está decrescendo a partir de 2007, tanto na esfera pública como na privada. Ainda considerando que o setor público em alguns momentos apresenta taxas melhores, em 2010 e 2012 possuem valores equivalentes. Mesmo com a implementação de políticas de financiamento, a exemplo do PROUNI e FIES que trazem no seu bojo a diminuição das taxas de abandono dos cursos de graduação nas IES privadas, e, no setor público, o PNAES (SILVA; MACIEL; VELOSO, 2013).

No que se refere, especificamente, às universidades federais de 2007 a 2012 a taxa de diplomação está diminuindo passou de 77,72% para 48,57%. Na UFMT, a taxa também diminuiu, contudo nesse período ela tem variações ano a ano, entretanto, em 2012, a taxa de concluintes foi maior que a média das universidades federais brasileiras, com o percentual de 53,00%.

Na UFMT, dentre as ocorrências registradas no SIGA, verifica-se que as relacionadas a afastamento e exclusão, o ANM é que apresenta o maior número. Na tabela 2 demonstra o percentual de ANM da UFMT e por *campi*.

Tabela 2. Percentual de estudantes que estão Afastamento por Não Matrícula (ANM). UFMT e por campi. 2007-2013.

Ano	UFMT	Araguaia	Cuiabá	Rondonópolis	Sinop
2007	25,06	0,67	26,69	21,45	36,75
2008	24,11	3,91	23,90	25,86	36,58
2009	24,56	20,39	21,23	25,79	36,54
2010	29,49	19,71	32,41	27,56	31,11
2011	31,46	30,42	30,63	31,19	35,99
2012	28,25	28,85	25,77	31,32	33,65
2013	12,13	9,57	8,14	19,23	21,52

Fonte: SIGA. Junho de 2014.

Na tabela 2 é possível verificar que o percentual de ANM na UFMT, de 2007 a 2012, manteve-se com valores superior a 24,00%, ou seja, praticamente um quarto dos estudantes que ingressam na universidade a abandonam. O *campus* Sinop é o que, durante todo o período estudado, possuiu a maior taxa de abandono. No ano de 2013, os *campi* de Sinop e Rondonópolis, respectivamente, apresentaram índices elevados, especialmente, quando se considera que a coleta de dados foi feita no ano subsequente ao ingresso.

Veloso (2000) na discussão sobre o processo de evasão na UFMT, aponta que o abandono de estudantes nos primeiros semestres pode ser explicado pelas reprovações de disciplinas nesse período, e também pela falta de conhecimento sobre o curso de sua opção. A autora em sua pesquisa constatou que entre 1985/2 a 1995/2, 83% dos evadidos da instituição eram estudantes do primeiro semestre.

Compreendendo as causas do abandono: ouvindo os discentes

A seguir são apresentados os temas identificados nas respostas dos entrevistados. No geral, destacamos duas grandes temáticas, que constituem uma estrutura de possibilidades relacionadas ao ingresso, a permanência, e ao mercado de trabalho. A organização foi feita por temas, sem a separação por curso, pois foi possível identificar similaridades nas respostas, mesmo que em cursos diferentes, evidenciando um padrão de respostas de estudantes que abandonam a graduação.

a. A escolha do curso

Pesquisando as causas do abandono, podemos analisar como ocorre a escolha do curso de graduação, que na sua maioria se dá por identificação com a profissão, sendo um fator determinante para sua tomada de decisão.

Uma parte significativa dos estudantes que abandonaram o curso de Pedagogia, demonstrou certa aptidão e/ou vocação na preferência pelo respectivo curso:

- Gosta da área de educação e queria ampliar o campo de atuação. **EP 3**
- Identificação pela questão de ensinar e por gostar de crianças. **EP 6 e EP 10**
- Afinidade, sempre gostou da área de linguagem e educação infantil. **EP 7**
- Identificação em dar aula e a paixão pelo curso. **EP 11**
- Interesse, pois gosta da área de educação. **EP 13**
- Interesse pelo assunto /alimentos.**EN 6**
- Curso na área da saúde.**EN 7**
- Se identifica com a área da saúde e tem interesse em conhecer mais sobre essa área.**EN 9**
- Estava relacionado a área de interesse (gastronomia). **EN 13**
- Identificação com o curso.**EN 3 e EN 4**
- Identificação com o curso e que através da alimentação gostaria de ajudar as pessoas.**EN 5**

É possível verificar, que questões de ordem vocacional ou gostos, ainda influenciam na escolha do curso, embora, acabam não sendo suficientes para a permanência destes estudantes. Assim, refletimos, que muitas vezes a falta de informação sobre o curso, também, acaba por influenciar no abandono do curso.

Constatamos que antes desta fase (escolha do curso), ocorre o acesso à informação sobre o devido curso e sua área de atuação, busca-se por via internet (site da IES) ou através de relações com outras pessoas, ou seja, a busca por informações começa antes de se ingressar na IES. Após esta fase de escolha do curso, o aluno ingressado também deve ter acesso a mais informações, tanto via internet quanto via trabalhos coletivos por responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação e de Assuntos Estudantis, e coordenações de curso, garantindo-lhe o acolhimento universitário, especificando o funcionamento do curso e apresentando-lhe os campos de atuação da futura profissão.

O acesso à informação sobre o curso a ser escolhido através das relações com pessoas que atuam na área, pode influenciar o interesse pela procura de informações sobre o curso desejado. Mas, mesmo assim vale ressaltar o papel primordial das coordenações de cursos, que podem ser um fator determinante sobre o não abandono.

Segundo os dados levantados da entrevista realizada na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) dos alunos não matriculados (ANM) do curso de Nutrição, 61,53% escolheram o curso por identificação com a área e dentre esses 38,46% não deram continuidade no curso pelo motivo de não se identificar com a área de atuação. Assim, pode-se afirmar que a maior parte dos alunos ingressados, tinham desinformação acerca do curso, além de não ter definido sua carreira superior.

Do total dos ANM entrevistados do curso de nutrição 53,84% estão cursando outra graduação, sendo 30,76% na área da saúde coletiva (Enfermagem, Odontologia, Estética e Cosmetologia) e 46,15% não estão cursando outra graduação. Pode-se refletir a não oferta de cursos na IES, no qual estes alunos optaram por seguir (Odontologia, Estética e Cosmetologia) como carreira superior, além de poder ser uma das causas do abandono, pois o aluno opta por um curso que seja afim da área dele, para poder cursar o Ensino Superior. Portanto, um dos relatos do ANM de nutrição foi que optou por não continuar, pois queria cursar Fonoaudiologia e que a IES não ofertava este curso, além do aluno se destinar ao setor privado, onde há oferta destes cursos.

Considerou-se, a partir das respostas, também, a possível influência da nova forma de ingresso ENEM/SiSU, sob a maneira de escolher o curso, como expomos nas falas abaixo:

> - A escolha foi através da nota de corte do ENEM. **EP 5**
> - A escolha do curso de nutrição foi através da nota de corte do ENEM e porque o curso que queria (fonoaudiologia) não tinha na UFMT.**EN 2**
> - A escolha do curso de nutrição foi através da nota de corte do ENEM. O curso que queria era Direito. **EN 8**

A hipótese é a de que, após a implantação do SiSU como forma de ingresso ao ensino superior, houve uma 'banalização' na escolha do curso, ou seja, supomos que o mais importante para o estudante é ingressar no ensino superior e, nesse sentido, a escolha do curso não é um fator determinante para ser nele incluído. (FLORES, 2013).

Com a implantação do ENEM/SiSU, os candidatos fazem as provas e somente depois da obtenção das notas, escolhem o curso que pretendem ingressar. Como o curso de Pedagogia e Nutrição não apresentam uma nota de corte elevada, é possível que seja escolhido por candidatos que almejam outros cursos, mas, devido a sua pontuação ser inferior à nota de corte do curso pretendido, acabam optando por eles para ingressar no ensino superior, e tentar, futuramente uma transferência interna para outro curso de interesse, ou mesmo, realizar outros processos seletivos. Parece-nos que a escolha da profissão não é o ponto central do estudante universitário. "Para alguns, o simples fato de ingressar no ensino superior e identificar-se como estudante universitário parece ser um aspecto mais saliente do que a própria profissão (ou curso) em si". (LASSANCE & GOCKS, 1995, apud TEIXEIRA; et al, 2008, p. 186).

Um caso nos chama atenção, a possível imaturidade do indivíduo, que é lançado muitas vezes a tomar decisões muito cedo. Embora, demonstre no momento de decisão que a escolha do curso se deu por motivos de gosto e vocacional: *" Identificação pela questão de ensinar e por gostar de crianças.* ***EP 10";*** a mudança acontece, muitas vezes por áreas que não são próximas da escolhida inicialmente: *"Porque preferiu fazer outro curso (Rádio -TV), pois era mais próximo do que ela queria.* ***EP 10".***

Quando o indivíduo não tem uma possível maturidade e a consciência da definição da carreira superior, pode-se refletir que, "as pessoas podem estar formando as suas expectativas sem uma base real, o que lhes permite, ao ingressar e se depararem com tal instituição, ter decepções e frustações ao perceberem outra realidade". (GOUVEIA, ALBUQUERQUE e SOLHA, p. 16, 1994).

b. Estudo e trabalho

Verificando o contexto dos estudantes não matriculados (ANM) do curso de Pedagogia, podemos constatar que 50% escolheram o curso por identificação com a área, e dentre esses 21,42% já atuavam na área de escolha do curso, mas desse total entrevistados, 42,85% não deram continuidade no curso pelo motivo de trabalho.

Embora, tenhamos um quadro significativo de estudantes que escolhem o curso por interesse pessoal, a necessidade de trabalhar é decisiva nas causas de abandono dos cursos, no caso da graduação de Pedagogia vejamos:

> - O motivo inicial foi por causa da greve e em seguida, conseguiu um trabalho e optou por trabalhar. **EP 12**

> - Porque estava participando de um processo seletivo da empresa e teve que viajar por alguns meses. **EP 13**
> - Porque passou em um concurso e o horário ficou incompatível. **EP 1, EP 4, EP 7 e EP 14.**

Fazendo a análise do perfil dos estudantes por cursos, verificamos que uma das graduações que possui um maior índice de estudantes trabalhadores é o curso de Pedagogia com 79 %, já em contraponto com o índice de estudantes que não trabalham por curso de graduação, encontramos o caso do curso de Nutrição com 64%. (RISTOFF, 2012).

Verificamos, também, que a não oferta de cursos no período noturno impactam na não permanência na universidade. Segundo relato dos ANM do curso de Pedagogia, o que corresponde a 28,57% dos estudantes pesquisados, há um conflito de horário do trabalho e do curso, por isso a necessidade de sua oferta no período noturno:

> - Sugere a importância do curso de Pedagogia ser ofertado em período noturno. Já que o campo de atuação comum, geralmente é no período matutino e vespertino. **EP 4**
> - Não continuou o curso, pois só poderia cursar no período noturno e não é ofertado neste período. **EP 7**

Outras problematizações possíveis de serem levantadas, dizem respeito a falta de incremento nas políticas de assistência estudantil. Embora, nas respostas dos pesquisados essa informação não apareça, ao verificarmos que há uma parcela considerável que saem do curso devido a necessidade de trabalhar, talvez se houvessem políticas que viabilizassem sua permanência[7], principalmente em aspectos financeiros esse quadro fosse amenizado.

Considerações finais

Do total de ANM do curso de Pedagogia 28,57 % estão cursando graduação, sendo 21,42% em outra área (Agronomia, Rádio –TV e Gestão Pública à distância), no qual somente um ANM do grupo de abandono por motivo de incompatibilidade da graduação e trabalho está cursando graduação em IES privada e 7,14% na mesma área mas, em modalidade à distância. Porém pode-se notar que 64,28% dos entrevistados não estão cursando o ensino superior, tornando-se a maioria na pesquisa. Entre que cursam Nutrição, 53,84% estão cursando outra graduação, sendo 30,76% na área da saúde coletiva (Enfermagem, Odontologia, Estética e Cosmetologia) e 46,15% não estão cursando outra graduação.

Os principais eixos levantados nas respostas dos estudantes pesquisados sobre as causas de seu abandono, foram:

- a imaturidade na escolha do curso: muitos ainda não sabiam ao certo se esta era a profissão que realmente queria seguir, e esta instabilidade e dúvida fez com que saísse do curso e optassem por outro, até mesmo em outras instituições;
- a escolha do curso pela nota de corte: este fenômeno aparece a partir de 2010, com a implantação do SiSU, um sistema operacional, que permite o candidato escolher o curso verificando antecipadamente as notas de cortes. Essa nova característica, acabou influenciando na escolha do curso, muitas vezes realizado a partir da nota de corte mais baixa supondo que será o menos concorrido. Assim, percebe-se que a necessidade de estar no espaço acadêmico público é mais importante do que propriamente o curso escolhido, contudo com isto verifica-se que um número considerável que fez este caminho acaba desistindo do curso, justamente por não ser esse o que realmente desejava.

7 Referenciamos nesse texto a ideia de permanência segundo duas dimensões: como atendimento aos estudantes carentes para sua permanência, o que se expressa pelas ações de assistência estudantil; e como atendimento aos estudantes em geral para sua permanência, o que se expressa por ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão (PRIMÃO; SILVA, 2014, p. 937).

- a decisão entre trabalhar ou estudar: está é uma das situações mais recorrentes em casos de abandono nos cursos de graduação. No quadro de pesquisados, verificamos um número considerável que fez a opção pelo trabalho em detrimento do estudo, e esta escolha não foi por não compreender a importância de ter uma formação, mas a necessidade de sobrevivência acabou sendo mais relevante e importante nesta balança. Foi possível observar que os estudantes que tomaram está decisão expressaram que a falta de oferta de cursos em horário noturno, como da pedagogia e nutrição, acabam implicando nestes resultados.

Esta pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia e Nutrição, que configuravam como ANM, no SIGA, por meio de entrevista semiestruturada, sendo relatado a perspectiva do discente, focando em recortes que surgiram com análise de dados dos possíveis fatores da causa do abandono. Sendo assim, não podemos enquanto pesquisadores e gestores generalizar esses recortes para todo curso de graduação ou até mesmo para todos indivíduos(turmas) do mesmo curso. Portanto, é sistematicamente um instrumento para e refletirmos e problematizarmos sobre o abandono no curso de graduação.

Referências

FLORES, Cezar Augusto da Silva. A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada - SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Sinop. 2013. 181f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani; SILVA, Maria das Graças Martins da. Programas de permanência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso. **Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br** - Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Educação Natal/RN, 21 a 23 de maio de 2014. p. 935-950.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA** . – n.4 (jul./dez. 2013). – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva em relação a população e amostra na pesquisa quantitativa e qualitativa. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Idéias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis Volume IV.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros: Adaptação à universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 12; Número 1; Janeiro/Junho 2008; p.185-202.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; NOGUEIRA, Patrícia Simone; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade. **Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br** - Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Educação Natal/RN, 21 a 23 de maio de 2014. p.1052-1070.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – um processo de Exclusão. 2000. 123 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2000.

DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: ENSINO OU APRENDIZAGEM?

Silvia Frade Pereira[1]
Universidade de Rio Verde – Campus Caiapônia
silviafradep@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve a finalidade de analisar a coleta de dados de um estudo de caso sobre a didática utilizada pelos professores do Ensino Superior em uma Universidade Pública Municipal. Objetivou-se investigar os métodos e técnicas utilizados por professores de um curso superior, e foram realizadas observações de algumas aulas, e a partir destas, foi feita uma análise de um questionário, aplicado a três docentes. Foi alvo também, a didática realizada pelo docente, na busca de identificar se estas aulas estavam baseadas no ensino ou na aprendizagem. Por último o estudo buscou analisar qual método e técnica apresentava resultado mais satisfatório para o acadêmico. Como resultado final da pesquisa mostra que existe uma grande preocupação na maneira de se trabalhar o conteúdo preestabelecido. Atualmente, no processo de ensino-aprendizagem, a didática tem como foco principal a figura do aluno e que existem várias maneiras de trabalhar o cognitivo do educando de forma que o leve a produzir conhecimento.

Palavras- Chave: Didática, Ensino, Aprendizagem.

Introdução

Os estudos na Pós-graduação de Didática no Ensino Superior permite entender que a educação atualmente busca uma didática que promova a aprendizagem, "a relação professor-aluno se funda na criatividade epistemológica, no compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos que interagem a teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria nos processos de ensinar e aprender". (PRANDI, 2009 p. 139)

De acordo com a LDB (2011) Art. 43 o objetivo da educação superior é proporcionar aos acadêmicos a ampliação dos seus conhecimentos de forma que se tenham reflexões acerca de diversas pesquisas cientificas, acompanhando sempre o avanço da tecnologia para assim melhorar a sociedade em que vivemos.

Este estudo teve a finalidade de analisar a coleta de dados de um estudo de caso sobre a didática utilizada pelos professores do Ensino Superior em uma Universidade Pública Municipal. Objetivou-se investigar os métodos e técnicas utilizados por professores de um curso superior, e foram realizadas observações de algumas aulas, e a partir destas, foi feita uma análise de um questionário, aplicado a três docentes. Foi alvo também, a didática realizada pelo docente, na busca de identificarmos se estas aulas estavam baseadas no ensino ou na aprendizagem. Por último o estudo buscou analisar qual método e técnica apresentava resultado mais satisfatório para o acadêmico.

1 Referencial teórico

Ao se pensar em educação temos na Pedagogia um suporte para caminhar no sentido de ensinar as crianças. A Pedagogia é considerada "a ciência e a arte da educação" (HAYDT,2006, p.13) nesse sentido a Didática é uma pequena parte da Pedagogia se tornando assim "a ciência e a arte do ensino".

Historicamente, a didática tinha como ponto central, a figura do professor, e nele o processo de ensino de forma rígida, assim, o único que possuía o conhecimento. E nesse sentido os alunos não passavam de meros memorizadores e repetidores dos conceitos trabalhados em sala agindo de forma passiva e receptiva sem espaço para a compreensão e reflexão dos conteúdos. Com o passar dos anos várias teorias foram construídas por diversos filósofos e educadores com o objetivo de refletir sobre o fazer pedagógico e modificar a maneira de ensinar e aprender enfocando mais e melhor a figura do aluno(HAYDT,2006).

Com a necessidade de tornar o ensino superior diferenciado surgiu o termo andragogia que se remete segundo Gil (2012, p. 12) a "arte e a ciência de orientar os adultos a aprender". Os alunos atendidos pela andragogia devem possuir auto-direção, ou seja, capacidade de guiar sua aprendizagem percorrendo sua jornada de estudos com responsabilidade, pois conseguem programar as ações futuras e perceber que é necessário a produção de conhecimento. O autor ressalta ainda que os acadêmicos possuem diversas motivações como o crescimento e satisfação pessoal e atualização de suas potencialidades, sendo essas motivações internas, isto é que são guiadas pela própria vontade, outros são guiados pelas motivações externas que está voltada para ações sociais como a conquista de um melhor trabalho e aumento social.

Outra característica do aluno de andragogia, segundo Gil (2012), é a experiência que possui, sendo essa o ponto chave da inserção do aprendiz a Universidade, por essa razão deve ser valorizada a experiência de cada um, pois será a partir dela que o educando se interessará a aprender algo novo, assimilando com os conhecimentos que já possui. O aluno de andragogia deve se prontificar ao aprendizado, pois assim conseguira perceber a necessidade da aprendizagem para melhorar sua vida, desempenhando melhor a atividade referente ao que aprendeu, por essa razão, os conteúdos ministrados devem possuir significados relevantes e aplicáveis à vida prática do educando e futuro profissional.

Para que o ensino superior seja efetivado a figura do professor é uma peça fundamental, pois será através das suas ações que os alunos terão contato com a aprendizagem. Cunha (2006) relata que dizer que o professor é a peça mais importante no desempenho dos alunos é uma conclusão precipitada, porém é necessário que reconheça que sem ele a formação dos alunos seria complexa, pois não seria possível criar situações críticas que levem a reflexão e a produção de conhecimento.

Por muito tempo e até hoje muitos docentes fundamentam que o papel do professor é de ensinar, porém Gil (2012) declara que diversos professores influenciados por estudiosos em educação preferem dialogar que o professor tem como função facilitar por meio de ações diversas o estudante a aprender de forma que consiga raciocinar e construir seu conhecimento.

O professor universitário na atualidade é dono de uma série de desafios que vão além de possuir conhecimento em determinada área. Sua função deve estar centrada na mobilização de processos internos que levarão o aluno a pensar criticamente. Induzindo a pensar que cada indivíduo possui uma maneira de aprender, e, esta aprendizagem não ocorre de forma simultânea entre todos. Gil (2012) salienta ainda que as aulas no ensino superior devem ser trabalhadas de forma dinâmica e reflexiva por esse motivo o professor universitário deve sempre se atualizar através da formação continuada com o intuito de melhorar sempre sua prática pedagógica agindo como mediador, organizando e dirigindo situações que levam a aprendizagem de forma que haja transformação de pensamentos e posturas.

Libâneo (2004, p. 6) assegura que o professor age como mediador estando entre o aluno e o conhecimento, assim possibilitando o desenvolvimento das capacidades de aprender. Dessa forma, o autor lembra que o docente deve trabalhar com procedimentos sistemáticos do pensar fazendo uso de metodologias bem elaboradas para, assim, atingir o conhecimento num todo, ou seja, possibilitando condições de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Tunes, Tacca e Júnior arriscando-se buscaram definir que o aluno sozinho não irá chegar aos objetivos propostos pela educação escolar, pois a função do professor é planejar ações que deverão ser realizadas pelos alunos, ações estas que sozinho não possibilitará ao aprendiz chegar a determinado conhecimento, porque, se pressupõe que não faz parte da intenção do aluno(2005, pp. 690 - 691).

Para que seja concretizado um plano de ensino necessita-se primeiramente definir os objetivos, estes que determinarão as necessidades que os alunos deverão alcançar no final do processo de ensino-aprendizagem. Gil (2012) fundamenta que os objetivos devem ser voltados para os resultados que os alunos deverão atingir durante o curso e requer uma análise prévia que será realizada durante o planejamento, etapa essa que dará uma direção às aulas orientando o professor na escolha do melhor conteúdo, estratégias e instrumentos de avaliação. Ou seja, serão os objetivos que nortearão o trabalho do professor para que atenda as necessidades dos alunos de forma que possam ser relevantes e realizáveis.

Corroborando, Haydt (2006) afirma que um professor que entra em uma sala de aula sem objetivo não possui direção e nem uma meta final, estando este fadado ao fracasso. Os objetivos devem ser claros e específicos, de modo a facilitar a aula, orientando e direcionando as atividades que serão realizadas em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim para Haydt (2006) será por meio dos objetivos bem elaborados que o educador terá respaldo em toda sua prática docente para administrar o processo de ensino-aprendizagem produzindo novos conhecimentos.

Outro aspecto importante a ser considerado é o método de ensino, que se refere a ações que dará direção a estrutura dos conteúdos e os procedimentos que serão realizados em cada fase do processo de ensino-aprendizagem. Aquino e Puentes (2011) afirmam que os métodos e procedimentos fornecem respaldo para a realização dos objetivos propostos pela disciplina devendo obedecer a uma sequência lógica para atingir o resultado final de aprendizagem pelos alunos.

Corroborando, Haydt (2006) salienta que método de ensino é um processo que produz fases e intervenções para chegar ao objetivo. Já a técnica descreverá passo a passo as ações que o método prevê. Haydt (2006, p. 150) apresenta alguns métodos e técnicas de ensino que podem possibilitar ao professor conduzir melhor a aprendizagem do aluno. Para a utilização de um método ou técnica de ensino é necessário segundo o autor, traçar alguns itens que irão nortear a escolha de qual critério é mais viável, dentre eles estão:

> A adequação aos objetivos propostos para o processo educacional: a natureza do conhecimento a ser reconstruído pelo aluno e o tipo de aprendizagem a se realizar; as características dos alunos (faixa etária, nível de maturidade e desenvolvimento mental, grau de interesse e suas expectativas de aprendizagem); as condições físicas existentes e o tempo disponível.

Tendo como base esses itens para Haydt (2006, p. 151)o professor deve utilizar o método e técnica mais adequada à realidade de sua turma dessa forma a escolha deve favorecer a compreensão, a assimilação e a construção do conhecimento por parte do aluno, levando o acadêmico a vivenciar situações que trabalhe sua mente como: "comparar, estabelecer relações, classificar, ordenar, situar no tempo e no espaço, analisar, induzir, deduzir, sintetizar, conceituar, provar, e justificar".

Dentre os procedimentos de ensino-aprendizagem que são utilizados para conduzir as aulas de acordo com Haydt (1997, pp. 171 - 172) estão: a aula expositiva, o estudo dirigido, o método Montessori e o centro de interesse.

Classificando cada item, a autora define que aula expositiva tem como objetivo a criação de situações de debate fazendo com que os alunos participem e interajam em momentos de diálogos na busca de soluções a perguntas sobre o tema a ser discutido. O estudo dirigido busca trabalhar o cognitivo dos alunos tendo como apoio um roteiro estabelecido pelo professor, sendo analisado e colocado em pratica pelo aprendiz de forma que intensifiquem e mobilizem os esquemas intelectuais dos alunos. O método Montessori promove a educação dos sentidos, do movimento e da astúcia, a pratica da autodisciplina, à capacidade de reflexão e o cumprimento dos exercícios de vida prática, dessa forma faz com que o aluno vivencie várias situações de aprendizagem. Já os centros de interesse se constitui em três etapas sendo elas a observação, a associação e a expressão, utiliza fatos do cotidiano do aluno e valoriza o interesse do mesmo na busca que o educando possa se integrar as atividades propostas com satisfação no cumprimento destas.

Haydt (2006, pp. 201-202) destaca alguns procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes que permitem a melhor socialização entre os alunos. Como exemplo: o uso de jogos, a técnica da dramatização, o trabalho em grupo, o estudo de caso e o estudo do meio.

O uso de jogos nas aulas para a autora traz momentos de descontração e ao mesmo tempo faz com que o aluno se interaja com a realidade lúdica tornando possível criar situações que trabalhe o aspecto motor, cognitivo, afetivo e social propiciando assim, um ambiente que leve de forma eficiente ao processo de ensino-aprendizagem. A técnica da dramatização permite procurar soluções para uma situação problemática através da identificação e análise do caso, e assim, compreender melhor um determinado tema, promovendo a absorção de informações e a obtenção de conceitos e princípios gerais. O trabalho de grupo busca a promoção de informações de forma dialogada

havendo troca de opiniões tendo assim interação entre os integrantes do grupo possibilitando a obtenção de conhecimentos. O estudo de casos se faz em propostas reais ou baseada na realidade com o intuito de buscar soluções para um determinado problema com base nos conhecimentos teóricos já aprendidos associando assim a pratica. E por fim o estudo do meio é baseado em entrevistas, excursões e visitas proporcionando observação e pesquisa direta com a realidade possibilitando coleta de informações e dados para depois ser analisada e interpretada.

Os exemplos de técnicas de trabalho em grupo mais utilizados de acordo com Haydt (2006, p. 202) são: "discussão em pequenos grupos; grupos de cochicho; Phillips 66; simpósio; painel; seminário; *brainstorming* ou tempestade cerebral".

Haydt (2006, p. 222) apresenta também alguns procedimentos de ensino-aprendizagem sócio-individualizantes que permitem aos alunos pensar de forma individualizada como o método da descoberta, o método da solução de problemas, método de projetos, método das unidades didáticas e o movimento Freinet.

O método da descoberta para a autora faz com que o aprendiz utilize o raciocínio indutivo na busca de conhecimento e observação e posteriormente formulação de conceitos e princípios baseados nos estudos a serem realizados.O método da solução de problemas propõe que o aluno utilize as informações que tem consigo e aprofunde mais seus conhecimentos sobre uma situação buscando respostas para a solução.O método de projetos se fundamenta a partir de um problema concreto buscando respostas práticas, se faz por meio de unidades de trabalho visando um propósito determinado.O método das unidades didáticas é um método ativo sócio-individualizado, pois proporciona atividades individuais de um contexto socializado permitindo ao aluno que utilize o conhecimento aprendido em uma ou várias disciplinas e converta este para uma situação real do dia-a-dia. E por fim o movimento Freinet explora a produção espontânea do aluno estimulando à escrita de textos livres, aguçando a curiosidade do aprendiz na busca de uma construção de saberes permitindo que este expresse seus conhecimentos(HAYDT, 2006).

Sobre a avaliação,Gil (2012) destaca quea etapa do processo de ensino-aprendizagem requer atenção especial, pois se trata de uma categoria de alto nível em relação ao domínio cognitivo. Expressos por verbos como avaliar, criticar, decidir e julgar corresponde ao julgamento dos processos de ensino-aprendizagem anteriores e define se foram bem trabalhados. Para Haydt (2006) avaliar constitui-se em uma análise de dados seja ela na forma qualitativa ou quantitativa interpretando-os de acordo com os critérios antecipadamente determinados, e posteriormente descritos.

Apesar de ser uma etapa crítica como define Gil (2012), a avaliação se faz necessária seja ela qual for sua forma, pois será um momento de aquisição de conhecimentos primordial ao aprendizado do educando, embora possua aspectos desagradáveis a avaliação é necessária, pois faz parte das situações da vida diária. Somos constantemente avaliados pela sociedade e também avaliamos as diversas situações que nos rodeiam.

Serão através dos métodos avaliativos que o professor conhecerá seus alunos fazendo um diagnóstico das habilidades identificando as dificuldades de aprendizagem e determinando a progressão dos conteúdos de forma relevante, constatando se os objetivos propostos foram cumpridos. Somente através dessa análise e acompanhamento continuo o aluno conseguirá aperfeiçoar seus conhecimentos e o professor como forma de recompensa determinará a progressão do aluno pelo seu rendimento e aproveitamento (HAYDT, 2006).

Assim cabe ao professor desenvolver da melhor forma avaliação não sendo injusta e desonesta, devendo sempre obedecer aos critérios que são necessários para a efetivação do processo de aprendizagem (GIL, 2012).

2 Procedimentos metodológicos

Após a apresentação da fundamentação teórica, passa-se ao delineamento da pesquisa na busca de mapear o caminho, comunicar a forma como foi conduzida a pesquisa e esclarecer as técnicas e métodos utilizados.

Esta pesquisa se apresenta quanto aos objetivos como descritiva, quanto aos procedimentos de coleta de dados, em um primeiro momento foi bibliográfica e em um segundo momento uma pesquisa do tipo estudo de caso. A fonte de informação do estudo se apresentou de campo e quanto à natureza dos dados quali-quantitativa.

O contato aos participantes se deu por acessibilidade, sendo que participaram três professores que estavam atuando como docentes de um curso de Educação Física de uma Universidade do interior de Goiás. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas e observações das aulas teóricas A coleta de Dados se deu a partir da observação de 16 aulas e entrevista com os professores do Ensino Superior. A partir de agora será a analise das respostas dos entrevistados e observados, interligando a teoria e a prática, dos professores a luz da fundamentação teórica.

3 Resultados e discussões

Quando questionados sobre o que os professores entendiam sobre Método de ensino eles responderam: "[é] *a forma como uso para compartilhar aquilo que me proponho (conteúdo)*P1; "*Faz referência a uma circunstância ou atividade triadéca: aquele que ensina a quem se ensina e aquilo que se ensina*" P2, e, *"É o meio ou a forma correta [de se] conduzir o conteúdo perante os padrões de ensino"* P3.

Pode-se observar na fala dos professores que o Método de ensino para os três é a forma de conduzir o seu conteúdo aos alunos**,** identificou-se nas falas**:** forma correta de se conduzir o conteúdo, e, aquele que ensina a quem se ensina e aquilo que se ensina, e, uso para compartilhar aquilo que me proponho.

Estas falas submetem a pensar que as metodologias são praticadas pelos professores como ferramenta de orientar a condução de seu conteúdo pré-estabelecido, sem se importar com a forma como os acadêmicos vão aprender, ou fazer uso dos mesmos.

Método para estes professores é a forma de conduzir o seu conteúdo, porém diante do estudo realizado método de ensino segundo Aquino e Puentes (2011) é o caminho que conduz o aluno ao processo de aprender, através de etapas e interferências para se alcançar os objetivos propostos em cada fase do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se ainda raciocinar como Gil (2012), o qual ressalta que atualmente muitos docentes ainda fundamentam sua prática no ensino e não na aprendizagem por conta de toda a construção histórica envolvida na figura do professor.

Quando perguntados sobre o que entendiam por técnica de ensino os professores responderam: "[que é] *a forma como uso para dar aula, ministrar um conteúdo, fazer aprendizagem"*P1, "*Métodos de ensino que busca associar escola-sociedade, teoria e prática*" P2, "*Estratégias para driblar as dificuldades do cotidiano escolar ensino-aprendizagem*" P3.

A técnica são as ações e estratégicas que levarão a aprendizagem descrita pelo método, Haydt (2006) assevera que a técnica é o passo a passo determinando a sequência do método. Podemos perceber que método e técnica são confundidos pelos professores, eles tiveram dificuldade de estabelecer uma diferenciação entre as mesmas.

A partir da pergunta: quais os métodos e técnicas você utiliza em sua disciplina? Os professores pesquisados descreveram que: "*Geralmente os métodos e técnicas coletivos que possam interagir (os alunos) entre si e comigo*." P1, "*Aulas expositivas dialogadas, trabalho em grupo, apostila exercícios práticos com resolução em grupo e individual."*P2, "*Método construtivista, as técnicas são temas em grupo, jogos com o propósito da aula."*P3.

Por meio da escolha dos métodos e técnicas os professores pesquisados apresentam ações tradicionais como as aulas expositivas, mas também apresentam procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes de modo que permita a ocasião de aprendizagem coletiva e também procedimentos individuais de forma que o aluno possa raciocinar de forma particular.Sobre os métodos e técnicas,Haydt (2006) descreve que é necessário que se faça diferentes procedimentos de ensino-aprendizagem com a finalidade que o aluno possa aprender trabalhando o cognitivo de formas distintas assimilando assim os diferentes conteúdos.

Por meio da pergunta: Os métodos e técnicas utilizados por você atende aos objetivos propostos pela disciplina? P1 respondeu que "*Geralmente sim*. *As vezes pode ocorrer de não serem bem aceitos*." Já Os docentes P2 e P3 expuseram que "*Sim*".

E posteriormente indagados sobre quais avaliações realizavam para comprovar que os métodos e técnicas utilizados atendem aos objetivos propostos pela disciplina expuseram que utilizavam: "*A observação em sala, debates e por fim a verificação de aprendizagem.*" P1, "*Testes práticos, análise da participação em grupo e avaliações quantitativas.*" P2, "*Atividades em grupo, textos dissertativos, provas práticas*." P3

Analisando estas questões pode-se perceber que os professores pesquisados através de suas respostas demonstram saber que é necessário o uso de diferentes formas de metodologias na busca do cumprimento dos objetivos propostos pela sua disciplina utilizando estratégias diversificadas de avaliação.Sobre os objetivos,Haydt (2006) expõe que devem ser claros e específicos direcionando as atividades que serão realizadas no processo de ensino-aprendizagem. Gil (2012) ao expor sobre os objetivos coloca que serão eles que darão um norte ao trabalho do professor para assim atender as necessidades que os alunos possuem.Cabe ao professor definir através dos objetivos a melhor maneira de trabalhar com seus alunos, pois cada contexto é diferente.

Ao indagar se ao escolher um método e técnica o professor pensa nas características de seu aluno, responderam que: "*Sim. Até porque somente quando penso nele é que tenho êxito na forma de ensino.*" P1 "*Com certeza*." P2, "Sim." P3.

Dessa forma mostrando que os professores pesquisados possuem preocupação em obter bons resultados na sala de aula refletindo antecipadamente na característica da turma, porém ao observarmos as respostas vimos que há uma preocupação arraigada na maneira de ensinar expressa na resposta do P1. Conforme Haydt (2006) será por meio da escolha adequada do método e técnica a individualidade de cada turma que a compreensão, assimilação e construção do conhecimento por parte de cada aluno será concretizada, pois as ações trabalhadas devem agir de acordo com cada realidade.

Por meio da pergunta: como seu aluno aprende? Quais são as características de seu aluno? Os educadores responderam: "*Do modo dele*. *Geralmente tímido, apreensivo e com hábitos de pouca leitura.*" P1, "*Em um processo continuado. Dispostos a aprender, a pesquisar e desenvolver potencialidades*." P2, "*Gradualmente, a partir de sua individualidade biológica. É um aluno moderno "atento-disperso*"P3.

Conforme Gil (2012) o aluno de andragogia é aquele que possui diferentes características obtendo diversas motivações sendo internas e externas que impulsionam seu desempenho diante do aprendizado. Cunha (2006) relata que o aluno possui a necessidade que o professor oriente sua aprendizagem, pois caso contrário seria difícil por parte do aprendiz à reflexão e produção do conhecimento. O aluno inserido na Universidade se apresenta com características distintas e diferentes perfis. Ao analisar as respostas dos professores percebemos que vai de encontro com o relato de Gil (2012), pois será por meio das diferentes motivações que determinará a característica de cada aluno, porém estes necessitam da presença do professor agindo como mediador.

Ao serem questionados se usam a didática como instrumento de ensino ou de aprendizagem P1 e P3 responderam que utilizam a didática como meio de *ensino*, somente o P2 respondeu que utiliza como fonte de *aprendizagem*, resposta que vai de encontro com a primeira pergunta sobre os métodos de ensino levando a crer que estes professores estão mais preocupados com a forma de transmitir o conteúdo em si do que com a aprendizagem do aluno.

Neste tópico procuramos analisar as 48 aulas assistidas num período de 36 dias no ano de 2013, sendo 16 aulas teóricas de cada professor voluntário da pesquisa. O principal objetivo foi perpetrar um levantamento de quais métodos e técnicas eram mais utilizados pelos docentes e interligar os resultados com o referencial teórico. Neste sentido a tabela abaixo apresenta os principais elementos:

Descrição das Observações das aulas Teóricas

Métodos de ensino				
Professores pesquisados	**Aula expositiva**	**Estudo Dirigido**	**Seminário**	**Jogos**
P1	2 aulas	8 aulas	6 aulas	-
P2	6 aulas	4 aulas	6 aulas	-
P3	-	4 aulas	8 aulas	4 aulas

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2013

Ao analisar a tabela 1 referente aos resultados das observações apontaram que dentre os métodos utilizados, 8 aulas foram expositivas de forma que as técnicas utilizadas durante essas aulas envolveram a exposição do conteúdo pelo professor, algumas durante sua explanação foram direcionados questionamentos aos alunos a respeito do conteúdo, já outras aulas por meio de mesa redonda. Durante as 16 aulas observadas por meio de estudo dirigido houve variação da utilização de análises por meio de pesquisas, resolução de atividades e leitura para posteriormente explanação pelos alunos. A maioria das aulas observadas foram através de seminário totalizando 20 aulas, em que os professores observavam as apresentações realizadas pelos alunos e logo após faziam comentários sobre os conteúdos e o desempenho dos acadêmicos. Porim 4 aulas assistidas foram por meio de jogos em que os professores apresentavam as orientações e regras a serem cumpridas pelos alunos.

Depois de realizar estudos com o intuito de saber qual metodologia é melhor para que o aluno possa alcançar a aprendizagem percebe-se que não existe apenas uma que seja satisfatória, e sim que de acordo com o nível de aprendizado dos alunos e os objetivos propostos pela disciplina que o professor regente definirá a melhor maneira de trabalhar com eles para que assim possam pensar criticamente e construir seu conhecimento. Corroborando com esse pensamento Gil (2012) salienta que a partir das necessidades a serem alcançadas no final do processo de ensino-aprendizagem que o docente escolherá as melhores estratégias, conteúdos e instrumentos de avaliação na busca de atender as carências dos alunos.

4 Considerações finais

A didática na andragogia atualmente busca formar pessoas críticas que tem como intuito ampliar seus conhecimentos através de estudos que promovam reflexões sobre diversos assuntos, formando assim pessoas pensantes. Sabendo que vários estudiosos na busca de tornar o fazer pedagógico mais prazeroso e de melhor entendimento para o aprendiz, estão pensando, diversas teorias educacionais da qual os professores podem lançar mão e repensarem o processo ensino/aprendizagem, e deste modo, obter a melhoria nos resultados de aprendizagem, a partir da criação de momentos de mediação, proporcionando ao aluno contato direto com situações de raciocínio e reflexão, na busca de pessoas críticas.

Para ocorrer à aprendizagem, deve-se pensar na escolha da metodologia adequada, pois é a partir dela que o aluno terá contato direto com situações que o levarão a vivenciar diversos caminhos e experiências na busca de trabalhar passo a passo a metodologia, favorecendo os aspectos cognitivos, e assim, desenvolvendo a aprendizagem.

Ao analisar os professores pesquisados pode-se perceber que para este grupo de professores, há a preocupação com a aprendizagem do aluno, porém na escolha dos objetivos e métodos de ensino, os docentes não citam o aluno como ponto principal do método de ensino, e sim a forma de conduzir o conteúdo. Objetivos bem elaborados darão respaldo em toda sua prática ao docente, podendo este administrar o processo de ensino-aprendizagem produzindo novos conhecimentos.

Fazendo uma análise do passado nota-se que a figura do professor que transmite o conhecimento através do conteúdo esteve por muito tempo apresentada como a melhor maneira de ensinar e esta idéia penetrada ainda hoje, de forma a causar dúvidas na cabeça de alguns docentes ao se falar desse assunto.

Ao se falar do processo de ensino-aprendizagem o objetivo maior deve ser o aprendizado do aluno. Ao findar este estudo conclui-se que o docente, deve se atualizar, buscando meios para diversificar a maneira de trabalhar de modo a incentivar os alunos por meio de aulas motivadoras e diferenciadas possibilitando momentos que os alunos possam construir seu conhecimento uma vez que não existe uma única forma de produzir aprendizagem.

Referências

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho Didático na Universidade.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. (Série legislação; n. 64).

CUNHA, Maria Isabel da; **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 18 ed. 2006

GIL, Antônio Carlos; **Didática do ensino superior.**1. ed. 2006 – 7. Reimpr.São Paulo: Atlas, 2012. 283p.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2006. 327p.

LIBÂNEO, José Carlos**.** A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:a Teoria Histórico-culturalda Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.**Revista Brasileira de Educação.** p. 5-24 Set /Out /Nov /Dez 2004,n. 27.

PRANDI, L. R. **Tendências do processo didático-pedagógico no ensino superior na contemporaneidade.**AkrópolisUmuarama, v. 17, n. 3, p. 137-142, jul./set. 2009.

TUNES, Elizabeth. TACCA, Maria Carmen V. R. JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

AVALIAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA FORMAÇÃO DE NOVOS SUJEITOS DO CEJA

Erineide da Silva Quintino[1]
(UNEMAT)
Susi-erineide@hotmail.com

Gilson Lopes de Almeida[2]
(UNEMAT)
Susi-erineide@hotmail.com

Maria José Gomes Coelho de Castilho[3]
(CEJA Creuslhi de Souza Ramos)
mariajoséhistoria@hotmail.com

GT 12 – Educação Superior

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa dos bolsistas do PIBID, no Centro de Educação de Jovens e Adultos, de Confresa – MT; com alunos do Ensino Médio das áreas de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos. O objetivo foi analisar as percepções dos alunos do CEJA acerca da concepção de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, aferindo os mecanismos de avaliação adotados pela instituição, para aluno e educadores. Realizou-se uma pesquisa por amostragem e aplicação de questionário semi aberto. A fundamentação teórica embasou-se em Vasconcelos (1995), Luckesi (1996), Hoffmann (2001) e estudo do Projeto Político Pedagógico (2010). A avaliação nesse âmbito requer participação, diálogo e negociação entre educandos e educadores, sendo assim formativa, o que possibilita uma visualização do desempenho dos alunos de forma ampla. Os docentes do CEJA realizam avaliações reflexiva e diagnóstica e seus registros são usados para elaborar a avaliação descritiva do aprendiz.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação – EJA Aprendizagem.

[1] Acadêmica do curso de Ciências Sociais do Núcleo Pedagógico de Confresa da Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT e bolsista do PIBID.

[2] Acadêmico do curso de Ciências Sociais do Núcleo Pedagógico de Confresa da Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT.

[3] Professora de História do CEJA/Confresa – MT orientadora do presente artigo.

Introdução

O presente texto relata resultados de uma pesquisa desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) - Creuslhi de Souza Ramos – pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) com os alunos do Ensino Médio, envolvendo duas áreas de conhecimentos: Ciências Humanas e Sociais e Linguagens Códigos e suas Tecnologias durante o 1º trimestre do ano letivo de 2014.

O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções dos alunos do CEJA acerca da dinâmica e concepção de avaliação no processo de ensino e aprendizagem instituída nas Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Creuslhi de Souza Ramos está situado à Av. Centro Oeste nº 735 setor Vila Nova em Confresa – MT. A unidade escolare têm com finalidade apropriar uma educação com funções equalizadora, reparadora e qualificadora aos jovens e adultos fora do padrão convencional.

Para fundamentação teórica fez-se necessário leituras bibliográficas de Vasconcelos (1995), Luckesi (1996), Hoffmann (2001) no tocante à avaliação, e à abordagem da prática educativa e estudo documental do PPP (2010) - Projeto Político Pedagógico – do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) dando ênfase ao capítulo que discute a avaliação.

A fim de compreender como ocorre o processo de ensino aprendizagem do CEJA os bolsistas do PIBID realizaram uma pesquisa por amostragem, com dezoito alunos do Ensino Médio através da aplicação de questionário com perguntas semi - abertas, cujas questões formuladas objetivaram abordar a visão que os alunos têm acerca da avaliação instituída no CEJA, as quais tem como base as Orientações Curriculares.

Para melhor compreensão o texto está divido em três subtítulos: o primeiro, participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; o segundo, avaliação do trabalho dos profissionais do CEJA sob o ponto de vista dos seus alunos e o terceiro que aborda o acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação do CEJA.

Tendo a Educação de Jovens e Adultos uma perspectiva de inclusão, a avaliação que se propõem neste centro de ensino requer participação, diálogo e negociação entre alunos e professores a fim de possibilitar mecanismos para o processo de ensino aprendizagem destes educandos. Neste sentido a concepção de avaliação definida no PPP (Projeto Político Pedagógico) do CEJA é:

> Avaliação formativa, pois considera que este tipo de avaliação leva em consideração a participação, o dialogo, e a negociação entre educandos e educadores, fornecendo aos agentes educativos elementos de analise e julgamento que permitem planejar e rever continuamente decisões relativas ao processo de construção de conhecimento, conforme a definição de Hadji (2001, p.9-10) "onde a avaliação formativa consagra a regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades (...)." (PPP 2010, p. 29).

Assim compreende que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem em que possibilite ao educando uma educação emancipadora, dando oportunidade para o aluno de estudar e recuperar o tempo perdido e, assim construa e reconstrua conhecimentos como sujeito autônomo.

Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem

Compreende-se que o aluno deve ser responsável por parte de seu desenvolvimento na aprendizagem, levando em consideração o que este educando traz consigo uma bagagem de conhecimento adquiridos ao longo da vida. Mas vale ressaltar que a sua frequência e participação em sala de aula é essencial para o desempenho no processo de aprendizagem, embora possam contar com a contribuição do professor, grande parte de seu sucesso vai depender da participação efetiva do educando tanto na produção, pontualidade, discussões teóricas e práticas. Neste sentido o educador deve respeitar o tempo de aprendizado, habilidade e competência de cada aluno.

Quando questionados sobre a participação dos alunos no processo de definição dos critérios de avaliação de sua aprendizagem e se os mesmos se envolvem na organização e elaboração dos instrumentos de avaliação utilizados pela escola, 39% responderam que sim, enquanto que 56% responderam que não e 5% não responderam. Conforme justificativa de um dos alunos: "eles até que fazem alguns meios de avaliação, mas nos nunca participamos da definição de nem um deles". Segundo afirmação de Calháu para que a aprendizagem seja significativa o educador deve:

> Envolver os alunos na avalição de seu processo educativo é questão primordial na educação de jovens e adultos, pois implica uma tomada de consciência sobre o que se sabem e o que precisam e/ ou desejam aprender (CALHÁU, 1999, p. 59).

Nesta perspectiva entende-se que o professor precisa instigar seus educando a terem participação no processo de sua aprendizagem fim de formar cidadãos capazes de ampliar habilidades e capacidades crítica, para que esse sujeito busque sua autonomia, conforme afirmação de Vasconcelos

> [...] o conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve julgar a conhecer o mundo, e a nele intervir. Assim sendo compreendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos (VASCONCELOS, 1995, p. 46).

De tal modo pode-se observar que o ato avaliativo deve ser compreendido como um mecanismo essencial para o processo de ensino aprendizagem. Assim, avaliação formativa possibilitará uma reflexão voltada para a prática educativa em que professores e alunos possam pensar nesta ação como um instrumento que auxiliará ambos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao educador compete redimensionar sua prática pedagógica no ato de ensinar e aprender.

Diante das respostas da maioria dos alunos os mesmos afirmam que não participam das decisões sobre a dinâmica de organização da avaliação e da tomada de decisão dos professores acerca da mesma. Percebe-se que há necessidade de que o coletivo da escola reflita sobre o processo avaliativo na busca pela pedagogia construtiva e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

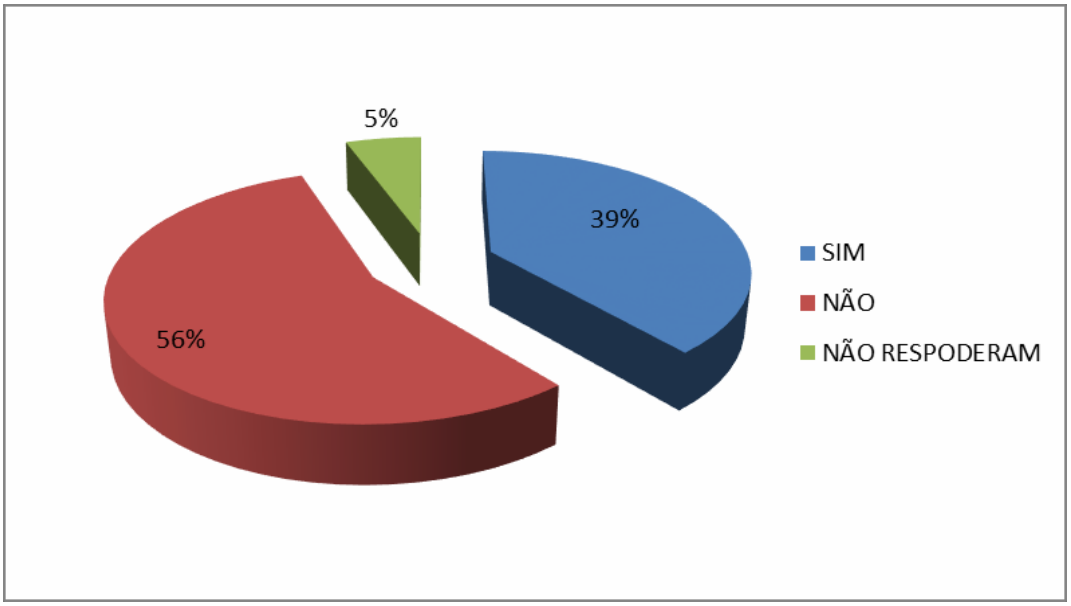


Gráfico 1 – Participação dos alunos na definição e organização dos meios avaliativos utilizados pela escola.. Fonte: Pesquisa in loco. Org. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Uma vez que a avaliação formativa permite ao aluno a participação e colaboração no processo de ensino aprendizagem, segundo Perrenoud (1999, p. 78) "é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo". Ou seja, se avaliação formativa abre espaço para que todos os envolvidos na educação tenham oportunidade de compartilhar suas ideias e opiniões nos debates escolares, por que não envolver também seus discentes nestas discussões? Neste sentido os dados mostram há uma necessidade do corpo docente do CEJA pensar em um mecanismo que viabilize o envolvimento dos alunos nas decisões.

Ao questionar os alunos sobre a dinâmica pedagógica dos professores em realizar e estimulá-los a fazerem auto avaliação nos quesitos interpretativos de falar, escrever, expressar e o que aprendem, suas respostas chegaram à seguinte conclusão: 89% responderam que sim, 5% responderam não e 6% não responderam.

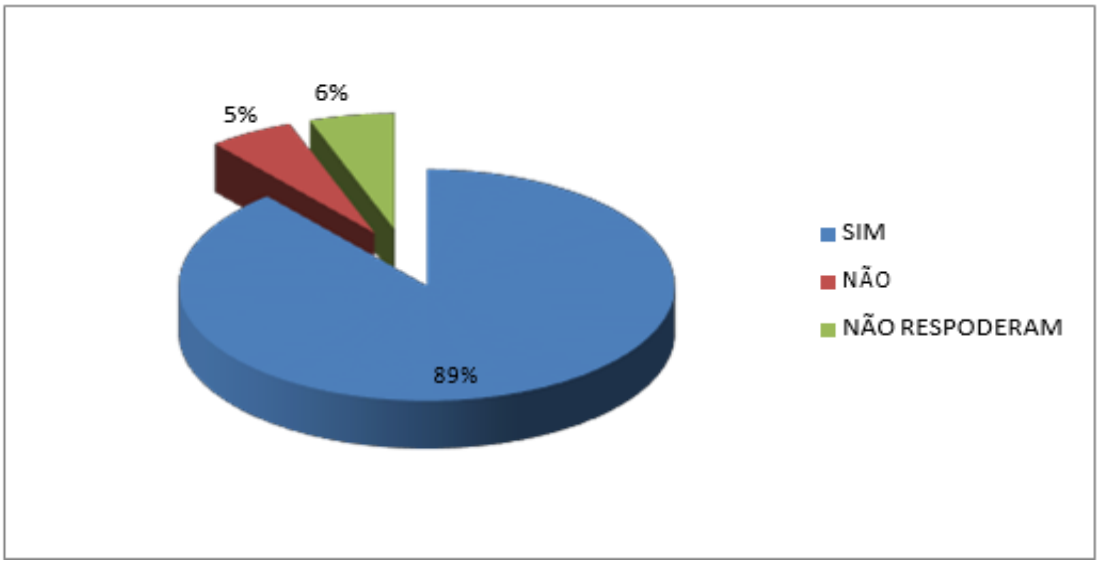


Gráfico 2 – Orientação aos alunos quanto a realização de auto-avaliação . Fonte: Pesquisa in loco. Org. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Respectivamente perguntou-se aos alunos se consideram importante a prática da auto avaliação em sala de aula dois alunos justificam que: "[...] sim porque os alunos têm o direito de expressar e demonstrar o seu aprendizado." [...] "muitas vezes com trabalhos e apresentações na sala de aula". Diante da afirmação dos alunos, percebe-se que os professores incentivam os alunos a refletir sobre o próprio desenvolvimento de aprendizagem.

> A relação professor e aluno, via avaliação constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos em que cada um deles interpretando, observando, propondo revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, em fim a efetivação da aprendizagem. (HOFFMANN, 2001, p. 78)

Em outra questão, perguntou se os professores dizem por que eles tiram esta ou aquela nota, conceito ou porque tiveram aquele relatório e se foram aprovados ou reprovados? Diante desse questionamento 67% dos entrevistados responderam que sim, já 28% responderam que não e 5% não responderam.

Diante deste questionamento vale ressaltar que o registro da avaliação do CEJA é feita através de relatórios individuais, porém para produzir estes os educadores adotam alguns critérios levando em conta a participação dos alunos nas aulas, nas oficinas pedagógicas e teóricas, seminários, simulados, pontualidade e assiduidade respeitando o desempenho e a habilidade de cada sujeito do CEJA.

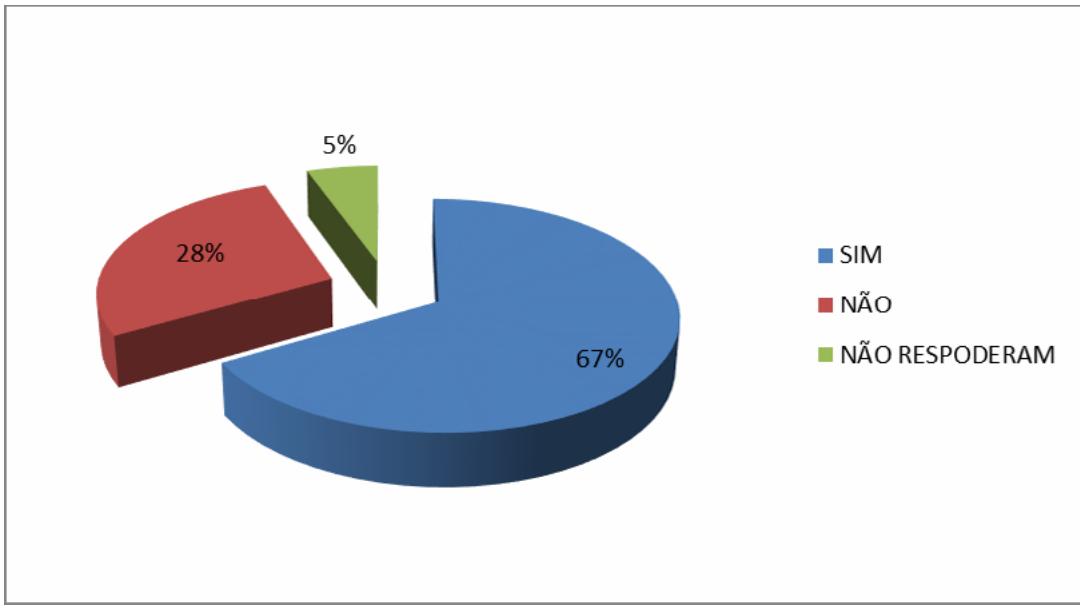


Gráfico 3 – Informações aos alunos sobre o porque de terem tirado as notas/conceitos. Fonte: Pesquisa in loco. Org. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Na opinião de um dos alunos compreende que: "é um direito e dever do professor de passar o relatório do aluno ou que seja aprovado ou reprovado e explicar o que ocorreu no dia a dia do aluno na sala". Nesse sentido destaca-se que a maioria dos alunos responderam que os professores informam seus alunos a respeito do desempenho dos mesmos em sala de aula. Vale ressaltar que há um percentual ainda significativo diz que essas informações pouco são compartilhadas com os seus interessados.

Segundo os professores do CEJA é feito um planejamento trimestral em que discutem os conteúdos a serem ministrados com a intensão de atender as necessidades dos educando que é avaliado continuamente. As avaliações ocorrem continuamente por meios relatórios individuais, sendo que mesmo será utilizado para informar o banco de dados para elaboração da avaliação descritiva a cada no final dos trimestre.

De acordo com o PPP "o resultado do processo de avaliação deverá ser expressa através de relatório individual, o qual fará parte da pasta do aluno" (PPP, 2010, p. 73), sendo assim fica a critério do educando buscar tal informação na secretária da instituição, ou com os próprios professores, para saber como foi seu desempenho durante o trimestre, já que os educadores procuram preservar vivencia deste aluno no espaço escolar, evitando assim possíveis evasões, uma vez que compartilhada esta informação no coletivo o aluno por se sentir constrangido.

Avaliação do trabalho dos profissionais do CEJA sob o ponto de vista dos seus alunos

De acordo com a vivência no CEJA, a avaliação profissional ocorre no final do ano, seguindo os critérios sugeridos pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC. Nesta avaliação os profissionais são avaliados pela assiduidade, desenvolvimento e participação em projetos e reuniões em geral, companheirismo, interdisciplinaridade, entrega de documentação em tempo hábil tais como relatórios do educando, diários eletrônicos, e planejamentos. Para essa avaliação é composta uma equipe, sendo alguns membros escolhidos pelo coletivo da escola e a equipe gestora, de modo que os segmentos são determinados pela SEDUC.

Outro tema sistematizado no decorrer da coleta de dados refere-se ao questionamento do conhecimento dos alunos da existência no CEJA de algum procedimento para avaliar o trabalho realizado por todas as pessoas dessa unidade educativa. Entre os alunos 50% afirmaram que sim, enquanto 28% asseguram que não existe e 22% não responderam a pergunta.

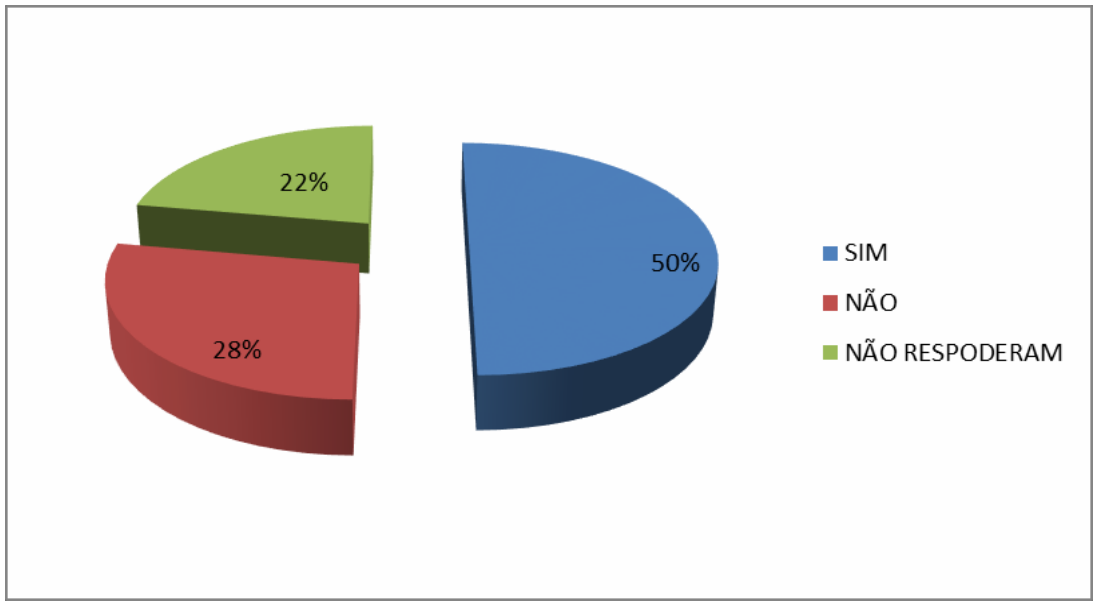


Gráfico 4 – Existência de procedimento formalizado para avaliação do trabalho realizado pela equipe educacional.Fonte: Pesquisa in loco. **Org**. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Nesse constitutivo remete-se a concepção de avalição de Luckesi (1997, p. 21), ao compreender que "a questão primordial da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e consequentemente na prática de avaliação".

Concomitantemente abordou-se ainda se na opinião dos alunos os diversos representantes de segmentos da comunidade escolar (direção, alunos, pais e mães), participam do processo das avaliações do trabalho desenvolvido por cada profissional que atuam no CEJA, 22% disseram que sim, enquanto 39% disseram que não e 33% não responderam. Segundo as sugestões da SEDUC, a comunidade escolar não participa como um todo nas avaliações escolares e representantes de cada segmento.

No caso de haver participação desses segmentos, foi questionado aos alunos se eles compreendem que o envolvimento desses segmentos contribuirá para melhorar os trabalhos realizados na escola, 61% disseram que sim, enquanto 28% disseram que não e 11% não responderam. Portanto, cerca de 40% afirmam desconhecer a importância de da participação da comunidade escolar nas decisões. Assim, é necessário que a instituição informe melhor ao aluno sobre a significância da participação efetiva nas avaliações ocorrentes na escola.

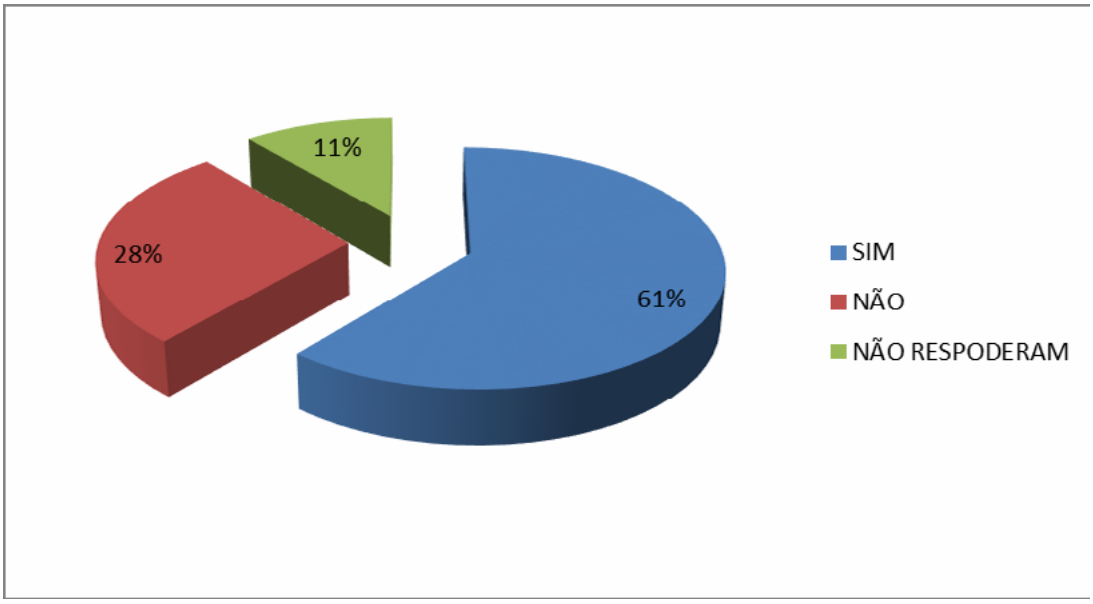


Gráfico 5 – Presença de opiniões dos diversos segmentos escolares para a melhora dos trabalhos na escola .Fonte: Pesquisa in loco. **Org**. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Visto que a questão mostradada no gráfico anterior refere-se a um tipo de avaliação formalizado, provavelmente os educandos relacionaram as respostas de questão analisada no gráfico atual à sua própria participação na auto avaliação, realizada pelos professores na própria sala de aula, e nas assembleias realizadas na instituição, quando os alunos opinam sobre diversas atividades a serem desenvolvidas, inclusive até votam em tomadas de decisões nesses momentos coletivos.

Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação do CEJA

Neste tópico as informações analisadas representam o resultado dos dados que foram coletados durante a pesquisa no que se refere ao acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação do CEJA e das redes de ensino, quando examinados se são informados sobre as estatísticas produzidas pelo Inep ou secretarias de educação a respeito do desempenho na rede de ensino, taxas de evasão, abandonos, distorção entre idade e série, avaliações de aprendizagem entre outras. 44% desses estudantes disseram que não são informados sobre estas estatísticas, 17% responderam que sim e 39% não responderam a esta pergunta.

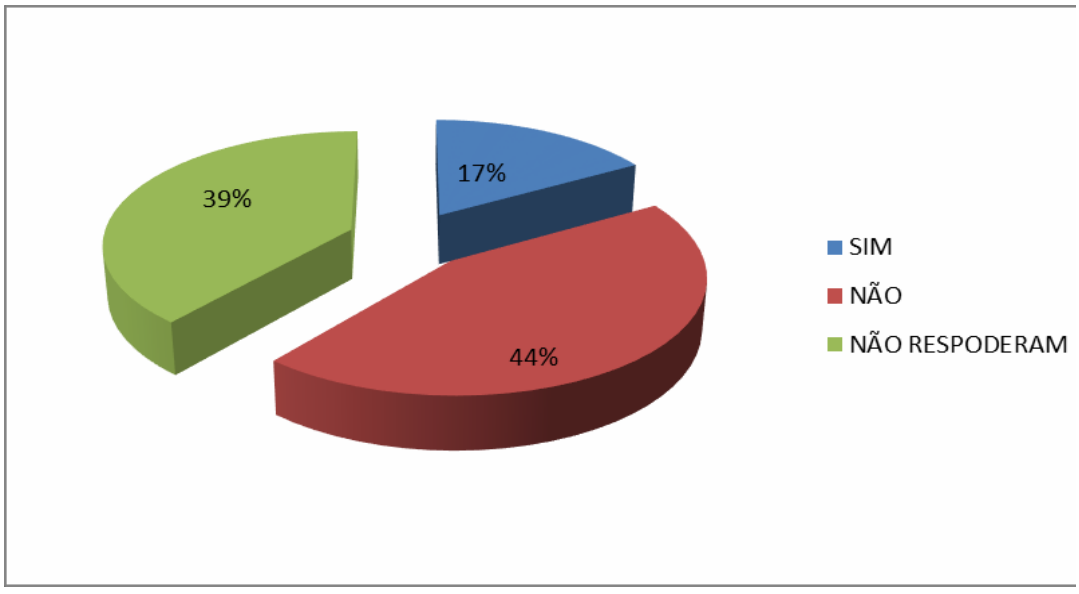


Gráfico 6 – Informação para a comunidade escolar sobre as estáticas educacionais ou desempenho da escola.. Fonte: Pesquisa in loco. Org. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Em outro questionamento sobre o significado desses indicadores se é discutido no CEJA em reuniões de professores, reunião pedagógica, sala de aula, 34% disseram

que sim, 33% falaram não e 33% não responderam. No grafico anterior mostra que comunidade escolar não repassa as informações, no entanto neste análise mostra que tais informações são pouca discutidas entre todos, pois se juntarmos e não e os que não responderam torna um número significativo.

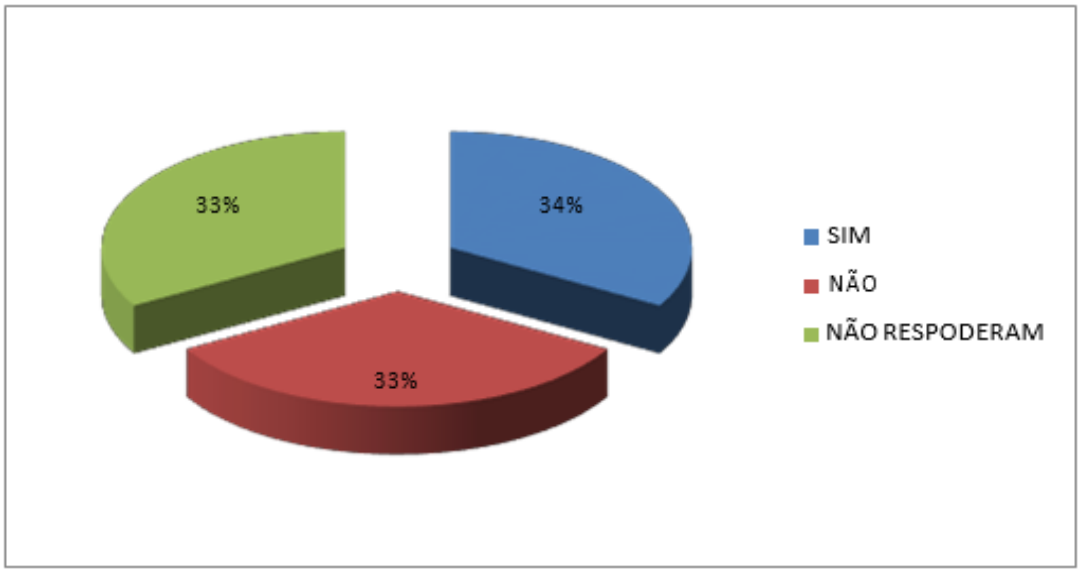


Gráfico 7 – Discussão na escola sobre os significados dos indicadores. Fonte: Pesquisa in loco. Org. QUINTINO, Erineide da Silva /2014

Neste sentido entende que a unidade de ensino precisa pensar em uma maneira de esta envolvendo seus alunos nas reuniões a fim de que fiquem informados sobre estes indicadores, desde que a mesma julgue necessário para o desempenho dos estudantes.

Considerações finais

Considera-se que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como uma atividade docente, com a construção do conhecimento, e apesar dessa compreensão entende-se que há no "chão da escola" esse desafio de conceito avaliativo, o qual não deve ser examinado, e sim de avaliar: o processo avaliativo deve ser um elemento interpretador.

Embora seja importante analisar o diagnostico construído pelo o ponto de vista dos alunos, consideramos que a pesquisa também direciona para uma reflexão acerca da divergência entre alguns dados indicados pela pesquisa, vale ressaltar ainda que procuramos conversar com professores do CEJA, visando uma maior compreensão acerca da dinâmica de avaliação de desempenho.

Conforme Hoffmann

> O significado essencial da avaliação é o "presta muita atenção" no aluno, procurando conhece-lo para entender suas falas, seus argumentos, ouvindo suas perguntas e fazendo-lhes questões desafiadoras, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para autonomia. (HOFFMANN, 2001, P. 34)

Nesse sentido, é de suma importância assegurar participação dos educandos em todos os processos e decisões relacionados ao CEJA para que se faça valer a gestão democrática, a fim de atender as diversidades existentes na unidade escolar em análise, contribuir com o desenvolvimento profissional e assegurar que a aprendizagem significativa se concretize tanto para o educando quanto para o educador. Para isso a gestão precisa se sensibilizar da importância dessa ação. Portanto para que a avaliação favoreça a aprendizagem do aluno é importante considerar que é aprender um processo continuo e que se constrói ao longo da vida.

Referencial bibliográfico

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do Professor e a sua mediação nos processo de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, V.1, N.4, Ago./Dez/2010: Disponível em: http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39acesso em: 07/08/2014.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **Planejamento e Avaliação in Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos**/ Secretaria de educação a distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. –São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Contos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**/ Jussara Hoffman. – Porto Alegre: Mediação, 1998.

____, Jussara: **Avaliar para promover: as setas do caminho**/ Jussara Hoffman. – Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Editora Cortez, 6º ed, São Paulo, 1997.

____A Base étnica da avalição da aprendizagem na escola. Disponível em: www.luckesi.com.br/textos/avaliacaobaseetica.doc. Acesso em 07/08/2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais./Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

PERRENOUD, Philipe. **Avaliação: de excelência à regulação das aprendizagens – entre duas logicas**/ Philipe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) /Centro de Educação de Jovens e Adultos, Confresa – MT, 2010.

VASCONCELOS, C dos S. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo Libertad, 1995.

A TRIDIMENSIONALIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Bruna Hinnah Borges Martins de Freitas
Enfermeira pela UFMT/Sinop. Mestranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – FAEN/UFMT. Bolsista CAPES
bruna_hinnah@hotmail.com

Lucinéia Reuse Albiero
Enfermeira pela UFMT/Sinop
lucineia_albiero@hotmail.com

Juliana Cristina Magnani Primão
Enfermeira pela UFMT/Sinop. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT. Bolsista CAPES
ju.primao@gmail.com

GT 12 – Educação Superior

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir acerca da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na prática docente de enfermagem e tecer considerações sobre a sua configuração nas políticas de educação superior. A educação superior constitui um meio para a produção e aplicação do conhecimento e, a universidade é o local em que os valores e a prática profissional devem ser vivenciados, desta forma a extensão, quando associada ao ensino e a pesquisa, oferece benefícios ao aluno e a sociedade. A articulação entre ensino e extensão significa uma formação voltada aos problemas sociais, que concomitantemente necessita da pesquisa para alicerçar o conhecimento científico. A articulação entre estas durante a formação profissional é fundamental, pois contribui para a qualidade da mesma, e propicia ao acadêmico desenvolver habilidades de resolução dos problemas e pensamento crítico na área da saúde. O professor deve efetivar essas três instâncias, de modo indissociável, durante a condução do processo pedagógico e o projeto de organização universitária deve implementar políticas públicas que favoreçam a execução desta ferramenta.

Palavras-chave: Enfermagem. Educação Superior. Prática Docente.

Introdução

A universidade possui a função social de produzir conhecimento, promovendo o desenvolvimento da cultura, ciência e tecnologia. Esta é indispensável para a criação, transferência e aplicação do conhecimento e para a formação e capacitação do indivíduo, assim como para o avanço da educação. Diante disso, pode-se elencar que a educação superior[1] constitui um importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade (CASTANHO; FREITAS, 2011). E, como eixo fundamental da universidade brasileira, há o tripé formado pelo ensino, a pesquisa e a extensão.

As políticas educacionais para o ensino superior são essenciais em um contexto mais vasto das ações do Estado brasileiro. Mesmo que não exista um projeto oficial aprovado pelo governo que possua uma sugestão para este nível de ensino em todas as suas vertentes, é possível verificar reformas pontuais, em sua grande maioria, mediante aprovações de leis, decretos e portarias. Paralelamente às críticas e descontentamento diante das políticas públicas para educação superior em curso, emergem também, dos discursos críticos, uma visão de universidade pública que se contrapõe à evidenciada nas políticas governamentais.

O princípio da indissociabilidade entre essas três instâncias e o princípio da autonomia universitária foram estabelecidos na Constituição Federal de 1988, como uma universidade socialmente referenciada e demonstração da expectativa de construção de um projeto democrático de sociedade. O artigo 207 desta dispõe que "as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal (BRASIL, 1988; MOITA; ANDRADE, 2009).

Este paradigma de universidade que a identifica como instituição que colabora para o pensamento crítico e para a transformação da sociedade – papel social da universidade – é o eixo condutor fundamental a fim de se pensar em uma proposta diferente de universidade (MACIEL, 2010). A indissociabilidade ensino-pesquisa- extensão é a base do processo de formação de enfermeiros e, contribui para a (re)organização efetiva e implementação das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e para o preparo dos profissionais voltados à atender as necessidades da população (TAVARES et al., 2007).

[1] Nesse texto, os termos ensino superior e educação superior são utilizados como sinônimos, apesar de compreender que o primeiro abarca apenas a dimensão do ensino, e o segundo, as três esferas universitárias (ensino, pesquisa e extensão).

Este estudo possui como desígnio discutir e refletir acerca da indissociabilidade em que se assenta a universidade, por meio de uma perspectiva que inclua atividades de ensino, pesquisa e extensão ao curso de enfermagem de modo integrado. Esta prática parte de um princípio orientador da qualidade da produção universitária, afirmando a tridimensionalidade acadêmica. Este resulta de uma série de questões que foram se configurando ao longo de uma vivência acadêmica na graduação e pós-graduação.

O docente frente à ação de indissociabilidade

Na década de 1980 emergiu uma proposta de universidade com o princípio básico de referência de qualidade ao ensino, à pesquisa e à extensão, por meio da organização das Associações Docentes (AD's) e depois com o surgimento da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Esta proposta foi uma referência para inclusão do artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, observa-se que, ao longo desses anos, na prática e em termos quantitativos, o avanço foi mínimo, não tendo se traduzido em efetivo sucesso dos setores progressistas, para além do significado da inclusão desse princípio na Constituição Federal (MACIEL, 2010).

O decreto nº 5.773/06 afirma que "o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação" (BRASIL, 2006a).

O papel do docente no contexto do ensino superior remete a uma postura dialética, política, ética e ativa. O educador deve ter um compromisso permanente com seus discentes, assim como com a autonomia destes, oportunizando o exercício da liberdade de forma criativa e espontânea. É essencial que este tenha capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura (CASTANHO; FREITAS, 2011).

Atualmente, detecta-se uma lacuna na formação de professores universitários quanto ao conhecimento de didática pedagógica. Os docentes são, em sua maioria, mestres e doutores em determinada área técnica e, na grande maioria das vezes, possuem um amplo conhecimento e experiência na área em que atuam. Contudo, em geral, não foram preparados para a atividade de ensinar, de facilitar conhecimento de forma que venha promover visão crítica e transformadora da atuação do futuro

profissional por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (NASCIMENTO; BARLETTA, 2011).

Estudo demonstra que quanto mais qualificado estiver o docente (titulação), mais ele tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação, e da extensão, para dedicar-se à pesquisa e à orientação na pós-graduação. A pesquisa, muitas vezes, se apresenta em regra geral, desvinculada, fragmentada e desarticulada do conjunto do ensino – da graduação, da pós-graduação e da extensão. A pesquisa é importante para o desenvolvimento das ciências e a extensão é uma atividade primordial para os universitários, pois estes podem treinar e se capacitar, como também se articular com a comunidade (RODRIGUES, 2011).

É importante que o professor construa novas alternativas de ensino-pesquisa por meio da extensão aos alunos do curso de enfermagem, assumindo novas responsabilidades e desafios, pois as vivências dos acadêmicos no cotidiano da prática, relacionando o ensino e a pesquisa, contribuem para o desenvolvimento profissional (TAVARES et al., 2007).

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na educação superior

A universidade é uma instituição que existe para acatar as necessidades da comunidade. Estas devem estar associadas ao desenvolvimento não só cultural, mas também, econômico, social e político, propiciando a produção do conhecimento e a formação de cidadãos.

Segundo a LDB 9394/96 a finalidade da educação superior é formar diplomados nas diversas áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e contribuir na sua formação contínua; incitar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura e gerar a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996). Para isso é fundamental a existência desse tripé nas instituições de ensino superior.

O ensino e a pesquisa como funções da universidade estão presentes no primeiro Estatuto das Universidades, a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931, quando

esse diz que "o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral e estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos". Todavia, todas as iniciativas neste sentido foram frustradas ao longo dos anos, sendo a pesquisa prioridade apenas nas questões que interessam ao Estado em determinados contextos políticos e econômicos. A extensão, embora apareça como atividade universitária, não está vinculada ao ensino e à pesquisa e tem uma conotação "assistencial" na medida em que os estudantes são estimulados a integrarem-se às comunidades carentes, muitas vezes, com ofertas de curso com curta duração (MACIEL, 2010).

Na década de 1960, os movimentos sociais organizados reivindicaram uma reforma universitária que contemplasse, entre outras questões, o ensino, a pesquisa e a extensão como funções da universidade. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reafirmou esse princípio, ao definir a organização e funcionamento das IES, deixou lacunas para que leis complementares pudessem alterar esse princípio. Ao tratar da educação superior, a Lei nº 9394/96 prevê apenas, em seu artigo 45, que esta "será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência e especialização". O decreto 2.207/9792 estabeleceu, oficialmente, a tipologia das instituições de ensino superior, regulamentando o disposto no artigo 45 da LDB (BRASIL, 1996; MACIEL, 2010).

As relações entre ensino, pesquisa e extensão procedem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história. A legislação educacional registrou a preocupação em transformar o modelo de transmissão de conhecimento em um modelo de produção e transmissão do saber científico, aliando pesquisa e ensino, como efeito das pressões por democratização do acesso às universidades. Subsequentemente, surge à extensão como o terceiro item do fazer acadêmico em resposta às críticas e pressões sofridas pela universidade, proveniente de setores e demandas sociais. Ensino, pesquisa e extensão aparecem, então, ao final do século XX, unidos pelo princípio constitucional da indissociabilidade antes citado (MOITA; ANDRADE, 2009).

Neste contexto, a legislação pós-LDB por meio de decretos criou os polêmicos Centros Universitários e abriu um leque de opções para a organização das IES, sem, contudo, considerar-se a pesquisa e a extensão como funções que aliadas ao ensino cumpriam o dispositivo constitucional. Um decreto mais recente sobre a concepção e

grau de autonomia dos Centros Universitários, o de nº 5.786/2006, estabelece no seu artigo 2º que "Os centros universitários (...) poderão criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos nos termos deste decreto" (BRASIL, 2006b).

Por meio do ensino, o educando se relaciona com a ciência, e muito além de uma sala de aula, é imprescindível seu envolvimento em espaços de promoção da aprendizagem, assim um ensino de qualidade é aquele que desencadeia conhecimento capaz de transformar a atuação do indivíduo como ser social. A pesquisa articula o trabalho efetivado na universidade com setores da sociedade, permite a produção de conhecimento universidade-comunidade, objetivando a criação de conhecimentos que possibilitam transformações da sociedade. O ensino depende da pesquisa para sustentá-lo e aprimorá-lo e da extensão para fazê-lo chegar até a comunidade e torná-lo aplicável. A pesquisa depende do ensino e da extensão para sua propagação e aplicabilidade. A extensão é a forma de socialização e democratização do conhecimento (COSTA; ALMEIDA; FREITAS, 2012).

O objetivo da extensão não deve ser apenas o assistencialismo e sim uma união da universidade com a sociedade, resultado das atividades de ensino e pesquisa, ressignificando o compromisso social das instituições de ensino superior, materializando a ascensão e garantia do desenvolvimento social, bem como os anseios da comunidade. Um ensino superior de qualidade deve promover o desenvolvimento do país. Ensino, pesquisa e extensão são as funções básicas de uma universidade comprometida com a formação integral do indivíduo e sua inserção na comunidade. Esses três papéis carecem de serem equivalentes e praticados no mesmo patamar de importância para que não seja violado o preceito constitucional.

Há muitas discussões acerca desse princípio constitucional, porém, as ações acadêmicas que possibilitam essa articulação são insuficientes na área da saúde e as consequências surgem na carreira profissional.

Essa proposta, quando aplicada, colabora para a formação contextualizada aos problemas e demandas da sociedade contemporânea, por meio de um processo formativo onde há relação dialética entre a teoria e a prática, o que é indispensável na formação do enfermeiro (DIAS, 2009).

Em suma, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem dimensionada na educação superior, conduz há transformações relevantes no processo

de ensino-aprendizagem, que passa a ser crítico-reflexivo, cooperando significativamente para a formação por competências de enfermeiros, por meio do ato de aprender a apreender e a ressignificar o conhecimento.

Considerações finais

A tríade ensino-pesquisa-extensão é uma mediação pedagógica que promove competências ao acadêmico para a atuação em diferentes contextos, favorecendo o processo ensino-aprendizagem e o pensamento crítico. Potencializa-se a capacidade do estudante, tornando-o sujeito ativo no processo de formação.

É importante que os docentes estejam engajados nessa proposta para efetivá-la de fato, em conjunto com estratégias mais ativas e inovadoras, que permitam alcançar as competências essenciais ao exercício acadêmico e profissional, com atributos cognitivos, psicomotores e afetivos.

O ensino, a pesquisa e a extensão são dependentes entre si e devem ser contemplados nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Enfermagem, para serem executados de maneira integral, indissociáveis, possibilitando uma formação interdisciplinar. A tripla função se complementa na medida em que o material é fornecido para a pesquisa e o campo para o ensino, formando assim cidadãos. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em relação à educação superior apresenta-se assim, promissor.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 Ago. 2014.

_____. **Decreto nº 5.7732 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em 20 Ago. 2014.

_____. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm>. Acesso em: Acesso em 20 Ago. 2014.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista do Centro de Educação, n. 27, 2006.

COSTA, Marvile Palis; ALMEIDA, Maria Olívia D. B.; FREITAS, Terezinha Silva. Ensino, pesquisa e extensão: compromisso social das universidades. Disponível em: < http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/tcc_teresinha.pdf>. Acesso em 23 Mar. 2012.

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física, vol. 1, n. 1, 2009.

MACIEL, Alderlândia da Silva. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba- São Paulo, 2010.

MOITA, Filomena M. G. S. C.; ANDRADE, Fernando C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.41, 2009.

NASCIMENTO, Fabiana Balbino; BARLETTA, Janaína Bianca. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. Revista Cerus, n.5, 2011.

RODRIGUES, Gabriel Mario. Ensino, pesquisa e extensão universitária. In: O Estado de São Paulo. 2011.

TAVARES, Darlene Mara dos Santos; SIMÕES, Ana Lúcia de Assis; POGGETTO, Márcia Tasso Dal; SILVA, Sueli Riul. Interface ensino, pesquisa, extensão nos cursos de graduação da saúde na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Revista Latino-Americana de Enfermagem, vol. 15, n.6, 2007.

ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DO SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SiSU) NA EVASÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Danieli Artuzi Pes Backes
(Professora DE do curso de Administração FACC/UFMT)
dani.backes@hotmail.com

GT 12 – Educação Superior

Resumo

A presente pesquisa se trata de um estudo de caso que teve como objetivo principal investigar o nível de impacto do Sistema de Seleção Unificada - SiSU sobre a evasão universitária do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Através da utilização de pesquisa documental e análise de dados fornecidos pela STI/UFMT, realizou-se o comparativo entre os indicadores de mobilidade universitária entre os anos de 2000 a 2013, período anterior e posterior à implantação do SiSU, ocorrido no ano de 2010. A relevância do estudo reside tanto na discussão do SiSU enquanto agente democratizador na inserção dos estudantes no ensino superior, quanto a eficiência da gestão dos recursos empregados, oriundos das políticas públicas de expansão universitária dos últimos anos. Os resultados atestam que apesar dos esforços para ampliar o número de vagas ofertadas no ensino superior, o número de alunos concluintes não corresponde à quantidade de alunos ingressantes, além de que a quantidade de estudantes que não renovam suas matrículas semestralmente é crescente, indicando uma perspectiva cada vez menor para formandos dentro do período de integralização mínima do curso. Outrossim, há falta de informações sobre a adesão da UFMT ao SiSU, fazendo-se necessária a recomendação quanto à produção de relatórios sobre a implantação e andamento do SiSU dentro da UFMT, como ferramenta de controle que permita avaliar e planejar as ações de maneira mais efetiva para a melhor gestão do recursos.

Palavras-chave: Sistema de Seleção Unificada; Administração; Universidade Federal de Mato Grosso.

Introdução

O ensino superior no Brasil passou por diversas fases, começando pela implantação das primeiras unidades pela família real, com processo seletivo extremamente sofisticado, para atender aos interesses da classe dominante ao garantir oportunidade de realização dos estudos superiores em terras brasileiras, sem exigir o deslocamento desses jovens até a Europa (PAIM, 1982). Entretanto, ao longo do tempo, através das políticas desenvolvimentistas o Estado passou a investir na expansão do ensino superior, ao mesmo tempo em que cresceram as pressões de órgãos sociais, em especial as entidades estudantis, que acabaram por influenciar na flexibilização do processo seletivo.

O primeiro processo de admissão ao ensino superior brasileiro foi instituído em 1911, sendo denominado "Vestibular" (CUNHA, 2000). Esse mecanismo de acesso foi utilizado por muitas décadas e constava da avaliação mecanicista dos conteúdos memorizados pelos estudantes concluintes do segundo grau, também chamado Ginasial, Propedêutico, ou outras nomenclaturas que recebeu ao longo do tempo, cuja intenção era garantir a escolha dos mais aptos e com maior capacidade intelectual para assumir as vagas oferecidas (AKSENEN, 2013).

A partir da Constituição de 1988, o acesso ao ensino superior passou a ser pensado de forma democrática, não só pelos ideais humanitários divulgados pela chamada "Constituição Cidadã", mas também pela influência e pressão de órgãos de financiamento internacional para que fosse adotado no Brasil o modelo norte-americano de seleção para o ensino superior. Esse processo foi sendo amadurecido até que em 2009, foi proposto o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, como um processo de avaliação que passou a ser o principal instrumento para medir a qualidade do ensino médio das escolas brasileiras (DIAS SOBRINHO, 2003).

Em uma nova proposta do Ministério da Educação o exame foi renomeado como Novo ENEM, pois inicialmente o ENEM foi criado com a finalidade de medir o nível de aprendizagem dos alunos concluintes do ensino médio, buscando avaliar a capacidade do aluno para resolver problemas do cotidiano relacionando os conhecimentos adquiridos em sala de aula com as situações-problemas simuladas, considerando a capacidade interpretativa, argumentativa e sintética do estudante, de forma a abordar o conteúdo das cinco áreas de conhecimento a serem avaliadas, a saber, Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens; Matemática e Redação (BRASIL, 2010).

A proposta da utilização do ENEM de maneira unificada e informatizada pelas universidades proporciona a troca de informações e pode garantir a democratização do acesso ao ensino superior, já que o aluno pode realizar a prova em um local e se matricular em qualquer outra faculdade que tenha aderido ao sistema, proporcionando a melhor distribuição dos estudantes entre os vários estabelecimentos de ensino superior do país. O sistema também pode ser considerado democrático porque garante a inclusão das minorias no ensino superior, através do sistema de cotas raciais e sociais estabelecidas (BRASIL, 2010).

Para gerenciar todo esse processo interativo foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), através da Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2010, cuja finalidade é armazenar as notas dos candidatos e suas informações sócio econômicas, além de informar a classificação de notas por curso e instituição (CONRADO; LUZ; SILVA, 2011). Uma das instituições que aderiram ao sistema foi a Universidade Federal de Mato Grosso, criada em 1970 com a incumbência de promover o desenvolvimento da região amazônica, sendo mais tarde incorporado o desafio de interiorizar o ensino superior, de forma a atingir os municípios mais longínquos do estado (BERALDO, 2005). Atualmente, a universidade é composta por cinco *campi*, que oferecem noventa e oito cursos de graduação e mais de 40 cursos de pós-graduação *Stricto sensu.*

Conforme previsto, o SiSU permite a mobilidade entre universidades e entre cursos. Contudo, essa dinâmica pode se tornar um problema para alguns cursos, especialmente aqueles que não figuram como a primeira opção dos candidatos, pois ao serem convocados para a primeira opção em chamadas posteriores, esses alunos trocam de curso, prejudicando o andamento regular do semestre, gerando transtornos administrativos e pedagógicos, além de comprometer a entrada de novos alunos através de chamadas posteriores, que podem ocorrer muito tardiamente em relação ao andamento do semestre.

Diante deste contexto surge o problema norteador da presente pesquisa, onde se pretende investigar o nível de impacto do SiSU sobre a evasão universitária do curso de Administração da UFMT. A relevância do estudo está no fato de que o referido sistema pode ser propagador tanto de impactos positivos como negativos, pois ao mesmo tempo que promove o acesso facilitado e democrático, pode interferir no bom andamento operacional e didático-pedagógico dos cursos, uma vez que os prazos para movimentação dos estudantes se prolonga por muito tempo. Essa prática acaba por

gerar transtornos ao trabalho do professor e ao fluxo de processos do curso, além de contribuir com a redução das turmas nos semestres subsequentes, minimizando a eficiência do consumo de recursos consumidos por aluno.

Diante dessa hipótese, pode haver um questionamento quanto à má aplicação dos recursos públicos, pois vagas ociosas implicam em custos injustificáveis. Dessa forma, em última instância a pesquisa pretende analisar se a política de democratização difundida pelo SiSU pode implicar em prejuízos para determinados cursos e instituições participantes, que neste caso é representada pela UFMT e estratificada através do curso de Administração.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de natureza quali-quanti, cujos dados são apresentados de forma descritiva, sendo que os procedimentos adotados foram entrevistas e análise documental. Os dados fornecidos pela Secretaria de Informação e Comunicação da universidade (STI/UFMT), através da colaboração do Sr. Alexandre Martins dos Anjos, secretário responsável pela manutenção e gerenciamento de dados do sistema acadêmico serviram como base para a análise das séries temporais referentes ao número de alunos ingressantes e egressos do curso de Administração da FAC/UFMT.

Os dados referentes aos indicadores do curso de Administração foram tratados aritmeticamente através da conversão em percentuais, buscando neutralizar a discrepância entre os valores, que poderia levar a interpretações equivocadas no caso da não observância da quantidade de alunos ingressantes em relação ao número de alunos concluintes ao longo do tempo, especialmente após a adoção de políticas expansionistas universitárias.

Para corroborar e melhor compreender as informações levantadas através dos dados representativos dos estudantes do curso, realizou-se entrevista não estruturada com a Coordenadora do curso de Administração, prof.ª MSc. Rosa Almeida Freitas Albuquerque, com o objetivo de verificar sua percepção a respeito das mudanças operacionais do curso e do perfil dos alunos ingressantes anteriores e posteriores ao SiSU.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados fornecidos pela STI/UFMT são referentes ao período de 2000 a 2013, constituindo-se de vários indicadores. Para análise dos dados realizou-se a triagem com o objetivo de avaliar os indicadores de maior impacto na dinâmica do curso, observando-se os índices de maior incidência entre as ocorrências dos estudantes. Dessa forma, alguns indicadores foram desprezados, obedecendo ao critério de o valor de importância ser inferior a 1% com relação à variável observada.

Os indicadores escolhidos para análise são referentes à: a) Número de Ingressantes por Vestibular ou SiSU; b) Afastamento por trancamento de matrícula; c) Afastamento por não realização de matrícula; d) Exclusão por conclusão de curso; e) Número de alunos ainda matriculados no período presente; f) Exclusão por desistência ou cancelamento do ENEM. Incluíram-se na análise dados dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, período pós-implantação do SiSU, além de se fazer uso dos dados de dez anos anteriores à sua implantação, sendo o período compreendido entre os anos 2000 a 2009.

Análise e discussão dos dados

Os dados analisados na pesquisa compreendem o intervalo entre os anos 2000 e 2013. A partir da obtenção dessas informações, pode-se verificar que a quantidade de alunos ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso apresentou variações ao longo do tempo, sendo que do ano 2000 ao ano 2002 o número variou moderadamente entre 60 e 64 alunos ingressantes por vestibular. Já de 2003 a 2006 a quantidade oscilou de 70 a 72 ingressos. Nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 ingressaram no curso 80 alunos. Nos anos seguintes, devido à aderência da universidade ao Programa REUNI, as vagas ofertadas aumentaram significativamente, passando para 117, 127 e 116 nos anos de 2011, 2012 e 2013 respectivamente.

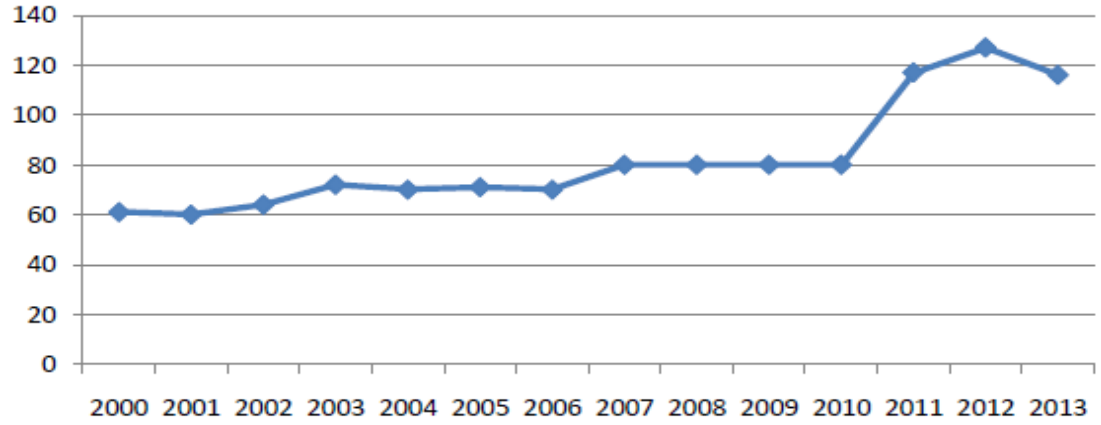


Figura 2 – Número de alunos ingressantes no curso de Administração/UFMT entre os anos 2000 e 2013. Fonte: Fonte: STI/UFMT (2014).

A ampliação do número de vagas a partir do ano de 2003 é decorrente das políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior iniciadas nesse mesmo ano pelo Governo Lula. De acordo com Silva e Ourique (2012), em 2003 houve a implantação do projeto de expansão e de reforma das universidades públicas, com vistas a preparar o Brasil para as próximas décadas a partir da expectativa de crescimento econômico no país, colocando-o em uma posição de destaque a nível mundial. Para que os problemas e dilemas internos pudessem ser superados o Ministério da Educação estabeleceu metas para o ensino superior através da instituição do programa "Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade". Este programa tinha por objetivo garantir a expansão do ensino superior federal, ampliando o acesso à universidade, promovendo a inclusão social e reduzindo as desigualdades regionais.

Neste sentido, observa-se uma contida ampliação no número de vagas ofertadas no curso de Administração neste período, considerando este um momento de preparação e ajuste do departamento para as mudanças futuras. Até o ano de 2010 nota-se um aumento gradual no número de vagas ofertadas aos ingressantes por vestibular. A partir de 2011, coincidindo com a construção e inauguração do novo prédio, onde atualmente encontra-se instalado o Bloco Didático da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, o aumento das vagas oferecidas chegou a 200% em relação ao ano 2000.

Assim como a estrutura física, o quadro de docentes efetivos do departamento sofreu modificação nos últimos anos, ampliando-se significativamente. Dos quinze docentes efetivos no ano de 2006, o número saltou para vinte e cinco no ano de

2013, sendo que todos os últimos entrantes concursados foram para dedicação exclusiva (DE). A quantidade atual de doutores do departamento corresponde a dez professores, contudo no ano de 2014, oito docentes afastaram-se parcialmente para doutoramento e mais dois estão em processo inicial de doutorado. Essa renovação foi possível graças aos convênios celebrados entre a UFMT e instituições de ensino superior, principalmente do estado de São Paulo. Com essa prática, busca-se preparar o curso para a implementação de um futuro curso de mestrado e posterior doutorado.

Prosseguindo na análise das políticas estudantis, como parte de política pública de democratização do acesso ao ensino superior, a partir do ano de 2010, período de aderência da universidade ao Sistema de Seleção Unificada - SiSU, as vagas ofertadas passaram a ser divididas em categorias, como: ampla concorrência; estudantes de escolas públicas; candidatos com renda inferior a 1,5 salário, estudantes de escolas públicas; candidatos estudantes de escolas públicas negros, pardos e indígenas; candidatos com renda inferior a 1,5 salário, estudantes de escolas públicas negros, pardos e indígenas.

A partir dessa divisão pode-se inferir que o perfil do ingresso do curso de Administração na UFMT passou por transformação, uma vez que a implantação do SiSU promoveu a entrada de estudantes de baixa renda e cursistas de escolas públicas ao longo da vida escolar, fato que reduz drasticamente as chances de concorrência com alunos preparados por instituições de ensino privadas de melhor qualidade, e também há de se considerar o advento das políticas de inclusão das minorias, buscando promover a inclusão de estudantes de cores e raças diversas como negros, pardos e indígenas.

A partir da identificação de mudança no perfil dos estudantes, realizou-se análise do percentual de alunos matriculados no período vigente com o objetivo de identificar a aderência ao curso por parte dos estudantes das turmas em andamento e verificar o nível de alunos pendentes das turmas já encerradas, considerando que a turma 2010 (primeira turma com entrada pelo SiSU) e anteriores já passaram por processo de exação curricular. Os valores apresentados são em percentual, devido ao número de ingressos a partir do ano de 2011 ser bastante superior aos anos anteriores. Assim, buscou-se atenuar a escala de valores substituindo o número puro e simples pelo percentual, que permite uma análise equivalente e nivelada dos dados.

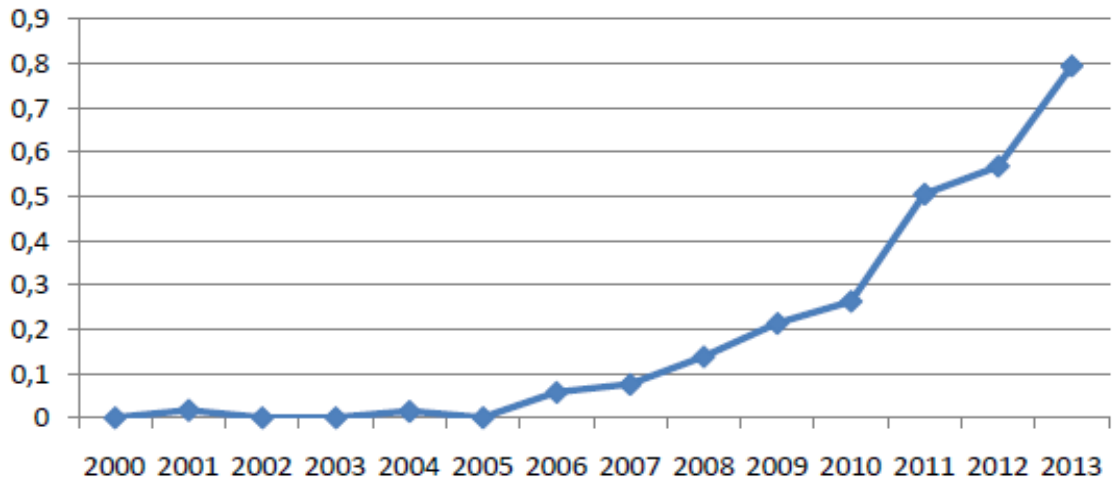


Figura 3 – Alunos matriculados no período presente (abril/2014). Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da STI/UFMT (2014).

Através da análise dos dados do Sistema Acadêmico entre os anos 2000 a 2013, podemos verificar que o índice de alunos matriculados do curso de Administração passou por várias oscilações ao longo do tempo. Observa-se que a quantidade de alunos pendentes até o ano de 2005 é mínima, verificando-se mudança com tendência crescente a partir de 2006 até o ano de 2010, lembrando que essas turmas já integralizaram currículo no tempo regular, concluindo-se que os acadêmicos ainda matriculados são aqueles que apresentam pendências em relação à grade curricular.

Na presente análise é importante ressaltar que a partir de 2011 há acréscimo expressivo no número de alunos matriculados por se tratar de turmas em andamento. Entretanto, os valores apresentados chamam a atenção para o percentual de alunos matriculados, especialmente para a turma de 2011, cujo indicador é de 50%. Os alunos da referida turma encontram-se no 7º semestre letivo, denotando que o índice de evasão ainda tende a crescer até o final do curso, em especial no último semestre, durante o período de Estágio Supervisionado. Para melhor visualização desses valores, pode-se observar o número de alunos não ativos por falta de matrícula na Figura 4.

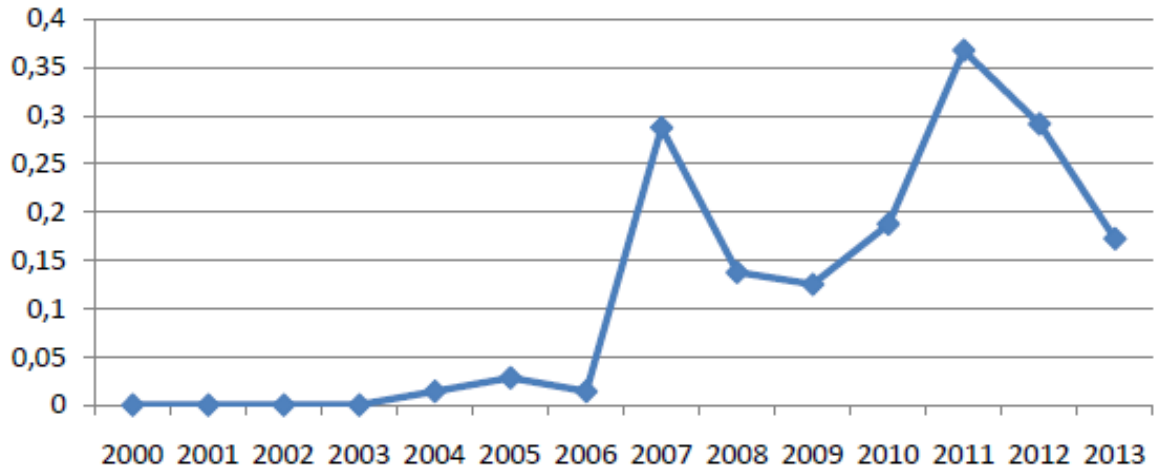


Figura 4 – Alunos afastados por falta de matrícula. Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da STI/UFMT (2014).

No contramão da análise anterior, realizou-se a verificação dos afastamentos por falta de matrícula semestral dos alunos das turmas do curso de Administração entre os anos de 2000 a 2013, observando-se que até o ano de 2003 o afastamento por não matrícula era insignificante, tornado-se pouco significativo entre os anos de 2004 e 2006. A partir do ano de 2007, este passa a ser um indicador preocupante por prosseguir pelos períodos seguintes. Em 2007 registrou-se o percentual significativo de 29%, decaindo para 14% na turma de 2008, atingindo o menor percentual de 12% em 2009, saltando a seguir para 19% em 2010 e atingindo seu ápice na turma 2011, chegando a 37%. A partir dos anos 2012 e 2013 esse valor se manteve elevado, registrando 29% e 17%, respectivamente.

Nessa análise destacam-se os percentuais das turmas de ingressantes nos anos de 2007 e 2012, antes e depois da adesão ao SiSU. Esses índices são semelhantes e consideravelmente altos, o que possivelmente pode ser reflexo da greve de professores e técnicos de 65 dias no ano de 2007 e de 93 dias no ano de 2012. Entretanto, o fato merecedor de um estudo mais profundo é o indicador da turma de 2011, responsável pelo maior percentual observado de afastamento por falta de matrícula nos últimos anos. Em relação a essa turma, a estimativa de egressos com exação curricular no tempo normal pode ficar bem abaixo de 50%, valor preocupante em termos de investimentos públicos no ensino superior.

Consultada sobre o motivo da evasão da turma de 2011, a coordenadora do curso de Administração, prof.ª MSc. Rosa A. F. Albuquerque, demonstrou conhecimento sobre o fato mas não soube explicar a razão e argumentou que não

ocorreu nenhum acontecimento relevante que viesse a prejudicar o desempenho dos alunos no período de entrada da turma. A referida professora mostrou-se preocupada com o entusiasmo dos acadêmicos nos últimos anos e afirmou que os índices de evasão vêm aumentando sistematicamente, salientando que para atenuar a quantidade das vagas remanescentes, recentemente abriram-se editais de transferências externas, de modo que poucas vagas ficarão ociosas depois da chegada dos novos alunos.

Buscando analisar mais indicadores para atingir os objetivos traçados para a presente pesquisa, fez-se a análise referente ao número de alunos concluintes do curso de Administração da UFMT, apresentando-se os percentuais na Figura 6. Os valores referem-se à quantidade de egressos das turmas iniciadas desde o ano 2000 até 2010, destacando-se que a última se trata da primeira turma composta por alunos ingressantes pelo processo de Seleção Unificada (SiSU).

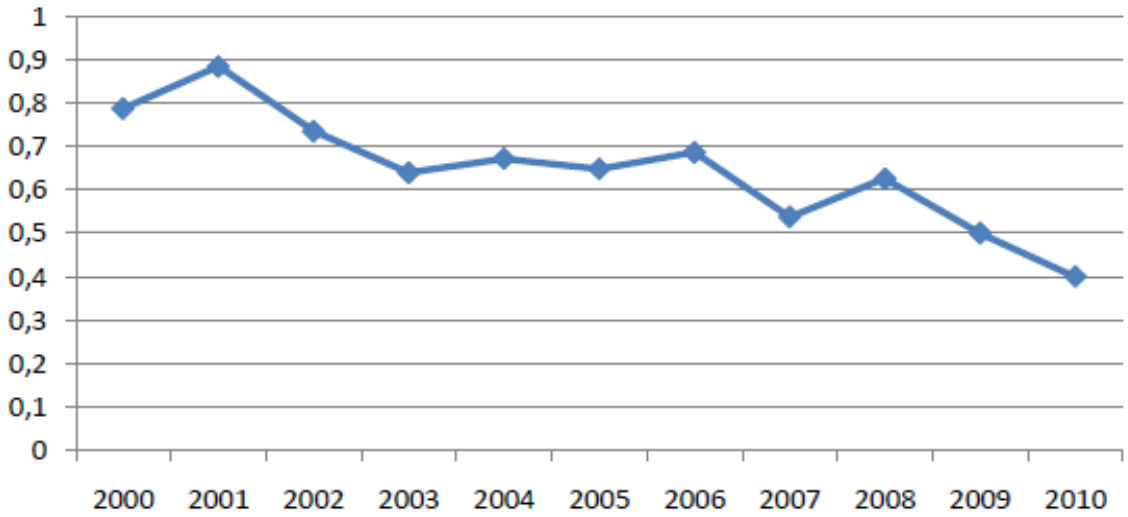


Figura 6 – Alunos egressos do curso. Fonte: STI/UFMT (2014).

Observa-se que o número de acadêmicos concluintes do curso era bastante significativo até o ano de 2002, chegando ao elevado percentual de 88% de egressos na turma de 2001. Entretanto, a partir do ano de 2003 nota-se uma pequena queda nos índices mantendo o percentual de concluintes entre 64% e 68%, até o ano de 2006.

Já os alunos egressos das últimas quatro turmas de formandos representam aproximadamente 50% da quantidade de alunos ingressantes, com exceção da turma 2008 que teve 62,5% de seus alunos realizando a colação de grau no tempo regular e da turma 2010, que teve apenas 40% de seu contingente finalizando o curso no período mínimo de integralização. Assim, se observa um decréscimo de 27% no

percentual de alunos formandos na primeira turma de ingressos pelo SiSU em relação à média das turmas anteriores.

Entretanto, a perspectiva para a turma de 2011 deve ser abaixo do último percentual, considerando o número de alunos não matriculados no período atual.

O SiSU permite que o aluno se matricule em dois cursos, cujas preferências devem ser expressas através da escolha entre primeira e segunda opção, permitindo assim, mobilidade tanto entre instituição quanto entre cursos. Contudo, para que o aluno possa ter acesso à sua primeira opção de curso se faz necessário o cancelamento do curso correspondente à segunda opção. Dessa forma, ao se analisar o percentual de exclusão de alunos por desistência ou cancelamento do curso de Administração para adesão e matrícula em outro curso, ocorreu apenas um caso na turma 2012, correspondendo a 0,78% das causas para a evasão da turma.

As causas de evasão registradas por trancamento de matrícula alcançaram valores pouco expressivos. Conforme observado, nas turmas 2007, 2010, 2011, 2012 e 2013 representam respectivamente os valores de 1,25%; 2,5%; 1,7%; 0,78% e 1,72%. Para as turmas 2008 e 2009 não foram registradas ocorrências dessa natureza. Quanto às outras causas apontadas para a evasão do curso, observa-se na turma 2007, um caso de exclusão por transferência externa, que corresponde a 1,25% da evasão registrada na turma, valor bastante reduzido em relação à quantidade total.

Outra razão apontada para a evasão em algumas turmas do curso são os casos de exclusão por transferência de regime, que correspondem a 6,25% e 3,41% nas turmas 2010 e 2011. Nas demais turmas não houve registro dessa ocorrência. A transferência de regime pode ter ocorrido devido ao fato de o curso de Administração ter passado por transformação do regime de seriado anual para o regime de seriado semestral. No período atual o regime vigente é de seriado semestral com ingresso anual. Sendo assim, no segundo semestre do ano letivo não há oferta das disciplinas do primeiro semestre, forçando o aluno com alguma pendência a aguardar a reoferta no próximo ano letivo.

A partir dos dados analisados percebe-se um aumento significativo na evasão do curso nos últimos anos, porém é ariscado atribuir o fato à apenas uma causa. No último indicador analisado, pôde-se visualizar com clareza maior redução do número de formandos na primeira turma de ingresso pelo SiSU, porém a evasão vem ocorrendo desde o ano de 2007, o que leva a crer que seja uma tendência gradual. Para

compreender de maneira integral o fenômeno faz- se necessária uma reflexão mais ampla e profunda, extrapolando o objetivo inicial da pesquisa, que é apenas avaliar o impacto do SiSU sobre a evasão do curso de Administração. O que pode-se afirmar é que o SiSU contribuiu para agravar a situação que já parecia tratar-se de uma tendência dos estudantes nos últimos anos.

Considerações finais

Apesar dos esforços do governo para ampliar o número de vagas na universidade pública, o número de alunos concluintes não corresponde à quantidade de alunos ingressantes. Nota-se que existem problemas estruturais ou de planejamento que estão impedindo o curso de cumprir sua meta de ampliar e democratizar o acesso dos estudantes, profissionalizá-los e inserir no mercado com as competências e habilidades esperadas. O problema está ocorrendo em algum elo da cadeia e necessita urgentemente da construção do banco de dados que permita fazer as inferências necessárias para o replanejamento de todo o sistema.

O que ficou claro com os dados analisados é que muitos esforços foram mobilizados, o número de alunos ingressantes no curso praticamente dobrou nos últimos quatro anos em relação ao ano 2000, porém o número de alunos egressos é inferior à quantidade de quatorze anos atrás. Assim, questiona-se não só o Sistema de Seleção Unificada quanto ao seu papel democratizador na inserção dos estudantes no ensino superior, mas a eficiência da gestão dos recursos empregados oriundos das políticas públicas de expansão universitária instituídas nos últimos anos.

Diante dos fatos relatados é fundamental que a UFMT exija da Comissão de Avaliação do SiSU o relatório operacional desde a implantação do novo processo seletivo no ano de 2010. O controle das ações dentro da instituição somente poderá ser realizado se os dados forem coletados, analisados e publicados para o conhecimento de todos os interessados. No caso do departamento de Administração da UFMT não se pode afirmar que o SiSU tenha sido o único responsável pela evasão universitária, mas categoricamente se pode assegurar que o mesmo não está cumprindo com seu papel e, provavelmente a quantidade de recursos consumidos seja bastante superior ao de anos anteriores, sem gerar resultados equivalentes.

Dessa forma, indica-se para as próximas pesquisas o levantamento dos recursos utilizados anteriormente e posteriormente às políticas de expansão universitária no

curso de Administração da UFMT. Outra sugestão para estudos futuros seria o mapeamento do perfil socioeconômico dos estudantes ingressos neste mesmo curso *ex-ante* e *ex-post* à adesão do SiSU como único processo seletivo do curso, uma vez que através da análise dos dados constatou-se um aumento da evasão nos últimos anos, contudo não foram investigadas a fundo as causas deste fenômeno.

Assim, conclui-se que as políticas públicas de democratização do ensino e expansão das universidades públicas precisam ser planejadas de forma integrada, considerando o conjunto de fatores e recursos envolvidos na operacionalização das políticas e programas.

Verificamos no Brasil uma série de políticas voltadas para a geração de resultados ambiciosos, sem considerar os arranjos institucionais envolvidos especialmente nas etapas de execução e fornecimento do produto ou serviço pretendido. Ademais, as políticas públicas carecem de avaliação e monitoramento, de forma a produzir indicadores que possam viabilizar o controle dos investimentos públicos, uma vez que a retroalimentação do sistema é fundamental para tomadas de decisão mais precisas e com maior eficácia na solução dos problemas.

Referências

AKSENEN, E. Z. **Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense: análise dos conteúdos matemáticos (1930 a 1971).** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. 145 f. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/repositorio/000025/0000259D.pdf. Acesso em: 31 mar. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Concepções e Fundamentos do ENEM**. Disponível em:<http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=24&It emid=54>. Acesso em: 31 mar. 2014.

BERALDO, T. M. L. **Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso**. Tese de Doutorado. Campinas, PPPGEDU, 2005.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e a universidade no Brasil**. In: VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIM, A. **Por uma universidade no Rio de Janeiro**. In: SCHARTZMAN, S. (org.) e outros.

Universidades e instituições científicas no Brasil. Brasília: CNPq, 1982.

SILVA, J. P. da; OURIQUE, M. L. H. **A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2025/1790>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BANCO MUNDIAL E UNESCO: POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1990-2000)

Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu
Universidade Federal de Mato Grosso
rubia.naspolini@gmail.com

Resumo

Este trabalho examina brevemente os seguintes documentos: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiência* (1995, com primeira publicação, em inglês, datada de 1994), elaborado por uma equipe de técnicos do Banco Mundial; *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1995), *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final* e os *Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (1998) produzidos pela UNESCO; e *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (2000), produzido por *The Task Force on Higher Education and Society*, formado por membros da UNESCO e do Banco Mundial. Esses documentos foram analisados no terceiro capítulo da minha dissertação de mestrado intitulada *As políticas de avaliação da Educação Superior brasileira no contexto da Reforma do Estado: 1995-2002*, orientada pela Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR). De acordo com as reflexões realizadas, percebe-se que nos anos de 1990 os documentos produzidos pelas duas instituições apresentam discursos divergentes e que, entretanto, o Banco Mundial e a UNESCO articulam suas concepções e estratégias no relatório publicado em 2000.

Palavras-chave: Políticas da Educação Superior. Banco Mundial. UNESCO.

Neste texto apresento brevemente as análises que realizei no terceiro capítulo da minha dissertação de mestrado, *As políticas de avaliação da Educação Superior brasileira no contexto da Reforma do Estado: 1995-2002*, orientada pela Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko, sobre os documentos produzidos pela UNESCO e pelo Banco Mundial na década de 1990 que tratam das políticas para a Educação Superior. Minhas reflexões indicam que as duas organizações, marcadas por discursos divergentes (embora em alguns pontos possam parecer ter proximidades) ao longo da década de 1990, articulam suas concepções e estratégias na produção conjunta datada de 2000.

Tomo como objeto de estudo os seguintes documentos: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiência* (1995), elaborado por uma equipe de técnicos do Banco Mundial, cuja primeira publicação, em inglês, é datada de 1994; *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1995), *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final* e os *Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (1998) publicados pela UNESCO; e *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise,* divulgado em 2000 e produzido por The Task Force on Higher Education and Society (que chamaremos aqui de "Força Tarefa"), formado por membros da UNESCO e do Banco Mundial.

1. Os documentos produzidos pelo Banco Mundial e pela UNESCO na década de 1990

Nas publicações divulgadas nos anos 1990, tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO fazem um diagnóstico da situação da Educação Superior naquela década, considerando que, embora este nível de educação tenha apresentado extraordinário desenvolvimento, encontra-se em crise. Ambos os organismos compreendem essa crise como decorrente do decréscimo de investimento público no setor.

Além disso, defendem a importância fundamental da Educação Superior para o desenvolvimento econômico e social dos países. Entretanto, para o Banco Mundial, este nível de educação desempenha papel essencial por colaborar para o aumento da produtividade do trabalho e, assim, para o alívio da

pobreza. A UNESCO, por sua vez, ao propalar a indispensável articulação entre a Educação Superior e as demandas da produção, assinala que compete a ela contribuir para a sociedade no enfrentamento dos desafios da atualidade, desenvolvendo suas práticas de modo articulado e compromissado com as demandas atuais e futuras da sociedade, tendo como base a pertinência, a qualidade e a internacionalização.

Como estratégia para a superação da crise da Educação Superior, os dois organismos defendem a necessidade de diversificação das estruturas institucionais desse nível de ensino em razão da sua clientela diversificada; a relevância da busca de novas fontes de recursos (em função da escassez dos recursos públicos) e a importância do Estado definir normas gerais e um marco financeiro global para o desenvolvimento da Educação Superior. Todavia, cada organismo entende de forma diversa cada um destes pontos. Para o Banco Mundial, a preferência de investimentos públicos deve ser destinada à Educação Básica – que nas políticas neoliberais foi geralmente reduzida ao Ensino Fundamental, quando não apenas às séries iniciais. A ampliação da oferta da Educação Superior, portanto, deveria se dar prioritariamente pela via privada, podendo o Estado fomentar o desenvolvimento da rede privada, sendo o financiamento das instituições de Educação Superior, sejam públicas ou privadas, dado de forma equitativa. A UNESCO, por sua vez, advoga que o compromisso do Estado com a Educação Superior é algo irrenunciável, e que, assim, estas instituições são constituintes do aparato estatal. Enquanto a UNESCO compreende que a Educação Superior de qualidade deve se tornar universal, o Banco advoga que a oferta deste nível de ensino deve ser expandida, apresentando, contudo, diferentes qualidades para os diferentes sujeitos.

A avaliação institucional assume diferentes facetas para cada um dos organismos. Recomenda o Banco que por meio da avaliação (que enfatiza os aspectos quantitativos) o Estado seja responsável pela acreditação e fiscalização das instituições de Ensino Superior, empregando mecanismos que vinculem o financiamento das instituições a critérios de desempenho. Assim sendo, o Banco propala o desenvolvimento de políticas avaliativas caracterizadas pelo acentuado controle estatal e ajustadas à lógica mercadológica, baseada na competição exacerbada entre as instituições de ensino e o estabelecimento de mecanismos de recompensa e punição dessas instituições, haja vista que são encarados como um estímulo fundamental para o incremento da produtividade e da eficiência educacionais. A UNESCO, por sua vez, defende a avaliação institucional como um meio privilegiado e essencial a partir do qual os sujeitos envolvidos podem conhecer a instituição e pensar acerca do papel que esta cumpre na sociedade, bem como sobre as mudanças necessárias para a melhoria e o desenvolvimento de sua prática. De tal modo, a avaliação não representaria um controle exterior excessivo, nem seria empregada como um meio de restrição do financiamento público. Além disso, ainda que a UNESCO defenda a constituição de um padrão de normas que permitam a comparação entre as instituições nacionais e as internacionais, alerta ser fundamental considerar as particularidades de cada instituição para que a diversidade seja resguardada.

Quanto ao investimento, o Banco Mundial sustenta que a redução do investimento público nesse nível de ensino tende a estreitar seus vínculos com as necessidades imediatas do mercado de trabalho, sendo, portanto, algo positivo e necessário. Compreendendo a educação como um serviço público, a UNESCO, por sua vez, defende que formação superior especializada não basta à sociedade moderna; é necessária ainda que realize a formação humanística de todos os alunos. Nessa mesma direção, ao tempo que a UNESCO enfatiza a importância da cooperação entre as instituições e a necessidade de que estas prestem contas à sociedade, o Banco incentiva a competição entre as mesmas no chamado "quase-mercado" educacional com o intuito de obterem recursos para sua subsistência. Destarte, defende o Banco a importância de implementação de novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da Educação Superior, de forma que os Estados possam paulatinamente eximir-se de seu compromisso de financiamento e oferta de Educação Superior, conservando, porém, a autoridade reguladora e o controle último do sistema (especialmente de seus produtos). Nos tempos neoliberais é fundamental "despolitizar a educação" (GENTILI, 2002), transformando-a em mercadoria. A UNESCO, em contrapartida, representa uma espécie de amálgama, formada a partir do embate de distintas ideias e interesses políticos,

expressos pelos múltiplos sujeitos que fazem parte da elaboração de seus documentos e políticas. Assim sendo, ao mesmo tempo em que reafirma o pressuposto do compromisso irrenunciável dos Estados quanto ao investimento neste nível de ensino, ressaltando a necessidade de sua universalização e defendendo que todo legítimo centro de Educação Superior (público ou privado) tem uma função de índole especialmente pública, advoga a necessidade da busca de novas fontes de recursos, públicos e privados, para a Educação Superior e a implementação de diversificação.

As prioridades e as estratégias para a Educação Superior defendidas pelo Banco Mundial e pela UNESCO na década de 1990 apresentam, portanto, divergências e proximidades. Cabe destacar, ainda, que o documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* concebe um rol de políticas educacionais a serem desenvolvidas das pelos diversos países em desenvolvimento, ao passo que os documentos publicados pela UNESCO têm como objetivo indicar *sinalizações intelectuais* fruto de debates realizados em vários fóruns que contaram com a participação de diversos sujeitos, de múltiplas nacionalidades e com distintas posturas político-ideológicas. Assim sendo, se a visão do Banco Mundial apresenta uma organicidade, a da UNESCO é assinalada por conflitos políticos entre as diferentes posturas de seus interlocutores. Contudo, tanto as análises da UNESCO como as do Banco são estruturais-funcionalistas: ainda que realizem a denúncia da propalada *crise da Educação Superior*, limitam-se à percepção de que há um desequilíbrio no sistema, sem promover o questionamento do modo de produção capitalista e suas contradições, além de, por vezes, sobrevalorizarem as contribuições da expansão da Educação Superior para a sociedade.

2. O documento produzido pelo Banco Mundial e pela UNESCO em 2000

Em 2000, o Banco Mundial e a UNESCO publicam conjuntamente o documento *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise.* Importa questionar, antes de qualquer outra indagação, o que pode estar por trás desta aliança. É possível que esta tenha sido, conforme Siqueira (2001), uma estratégia do Banco Mundial para associar-se à UNESCO, com a finalidade de diminuir as resistências às suas ideais e de conquistar espaço e legitimidade política no meio acadêmico.

O documento datado de 2000 recupera algumas teses defendidas pela UNESCO ao longo dos anos 1990 para a Educação Superior nos países em desenvolvimento: a necessidade de expansão, a valorização da ação do Estado no financiamento, a importância da missão pública e a relevância da educação humanística. Esse documento, entretanto, mostra-se muito mais afinado às ideias defendidas pelo Banco Mundial em 1994 do que com a literatura publicada pela UNESCO em 1995 e 1998. Quanto à forma e metodologia de elaboração, o novo documento apresenta semelhanças evidentes com a publicação do Banco de 1994: são utilizados os destaques em forma de quadros, que contém exemplos ou resumos; quanto às bases teóricas, são mencionadas apenas as publicações do Banco Mundial; quanto à elaboração, esta se deu pelo trabalho de grupos de *experts* em detrimento de fóruns de discussão mais ampliados (como a UNESCO fazia historicamente). Ainda que a "Força-Tarefa" que elaborou o documento tenha sido composta por sujeitos de diferentes nacionalidades, é marcante o poder e a influência norte-americana na formulação e determinação das políticas a serem adotadas pelos países em desenvolvimento quanto à Educação Superior: "Na direção e elaboração do documento, os Estados Unidos certamente tiveram uma maior influência [...]. Os dois membros americanos na Força-Tarefa ocuparam respectivamente a Co-direção e Vice-direção do Comitê Diretor, havendo ainda mais dois representantes americanos que atuaram na função de 'Diretores de Estudos'" (SIQUEIRA, 2001, p. 3). Além disso, dois dos quatro integrantes norte-americanos que integraram a Força-Tarefa, aparecem como os principais responsáveis pelos rascunhos do documento (Idem, Ibid.).

Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise traz ainda outras marcas fundamentais do Banco Mundial. Quanto à estratégia de convencimento, para que os países em desenvolvimento desenvolvam suas indicações, acena, em contrapartida, para uma redução de sua dívida. Quanto à fundamentação, baseia-se na teoria do capital humano, que supervaloriza a educação como causa e solução de pobreza, tomando-a como investimento que produz retorno. Nessa direção, o

documento pauta-se em um ponto de vista reduzido de conhecimento, no qual este se encontra intrinsecamente relacionado mais intimamente com os interesses imediatistas do mercado do que com os interesses da sociedade como um todo. Em decorrência, a "orientação ao cliente" passa a ser a expressão chave, seja esse cliente uma empresa privada ou um aluno que procura determinada instituição para comprar seu produto educacional.

Quanto à pesquisa, a Força-Tarefa não reflete acerca da insuficiência de recursos públicos para o seu desenvolvimento. A redação do documento chega a dar a impressão de que isso pode ser positivo, já que a competição é entendida como um meio privilegiado para melhorar a eficiência do Ensino Superior, pois, com orçamentos insuficientes, as instituições teriam que competir por recursos, o que possibilitaria sua maior articulação com a indústria e com o mercado em geral. Reserva, ainda, um papel subordinado para os países em desenvolvimento na produção de conhecimentos e não considera sua contribuição para o avanço da produção do conhecimento nacional e mundial.

O caráter estratificado entre as instituições de Educação Superior é acirrado pela "diferenciação institucional" (que significa a adequação ao mercado e às frações sociais) e pelo incentivo ao ensino à distância (enquanto estratégia para a "democratização" do acesso), afinal são delimitadas, em geral em função da origem de classe dos sujeitos, as características da formação que devem ter neste nível de ensino: as *universidades de pesquisa*, como núcleos de excelência, providas preferencialmente pela via pública, devem desenvolver pesquisa básica e aplicada e realizar a formação das elites, pela produção de alguns especialistas bem-qualificados e generalistas com uma formação ampla e sólida, além de prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado; *as universidades estaduais ou regionais*, de oferta pública e/ou privada, têm como fim formar profissionais liberais e técnicos basicamente provenientes das frações de classe média; *os centros universitários e faculdades isoladas* servem para formar profissionais de pouca especialização em carreira de alto retorno privado, provenientes das frações média baixa e média; e, enfim, as *escolas profissionalizantes*, que são destinadas aos egressos do Ensino Médio ou Fundamental provenientes das classes populares e têm como objetivo instruir os estudantes com habilidades práticas para trabalhos específicos. Dessa forma, o Ensino Superior, em oposição à defesa da UNESCO na década passada, não é defendido, nesse novo documento, como um direito humano e social e nem como um meio que contribua para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

A "redefinição da função do governo" na Educação Superior proposta pela Força-Tarefa se caracteriza por reservar ao Estado o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das instituições de Ensino Superior, bem como determinar a distribuição dos recursos públicos, em função do desempenho das instituições. Defende, assim, a ampliação da participação da iniciativa privada no provimento deste nível de ensino. Assevera ainda outros argumentos já defendidos pelo Banco em 1994 que dizem respeito à amortização da gratuidade nas instituições de Educação Superior públicas e advoga que o financiamento público deve destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas, em função de sua "qualidade". Articulada com esta lógica, a Força-Tarefa reafirma a concepção de autonomia já defendida pelo Banco na década passada: as instituições devem ter a "autonomia necessária", ou seja, a autonomia para conquistar recursos e gerir recursos adicionais. Esta concepção de "autonomia" está articulada com a concepção neoliberal que pretende transformar a educação em mercadoria e submetê-la aos interesses do mercado em todas as suas dimensões: currículos, cursos, duração, objetos de pesquisa etc.

3. Considerações finais

O documento *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, apesar de adotar algumas das teses defendidas pela UNESCO nos anos de 1990, como a importância vital do desenvolvimento da Educação Superior como investimento que garante alta rentabilidade social e a consequente ampliação do atendimento à sua demanda, bem como da necessidade de existência da educação geral neste nível de educação, representa principalmente uma reafirmação dos pressupostos defendidos no mesmo período histórico pelo Banco Mundial, em especial quanto: 1)

à diversificação e diferenciação da oferta de Educação Superior; 2) à defesa da busca de novas fontes de financiamento – para além da estatal – para a ampliação de sua oferta; 3) ao enfoque na relação competitiva entre as instituições para angariarem estes fundos; 4) à constituição de uma estreita relação entre iniciativa privada e Educação Superior; e 5) à necessidade de redefinição da ação do Estado, para que seja capaz de executar a supervisão e controle último do sistema.

A "boa governança", a competição institucional e a ação reguladora e controladora dos Estados adquirem importância fundamental na configuração da Educação Superior. A criação de rebuscados mecanismos de avaliação de qualidade e de controle assume proporção inédita até então nos discursos destes organismos multilaterais. As reformas defendidas articulam a Educação Superior a políticas de redução de gastos públicos e de reprodução do capital. Desta forma, antes de serem políticas educacionais, constituem-se como políticas econômicas, que têm como fim contribuir para a "mercadorização" da educação, pelo estímulo à competitividade e à busca da "satisfação dos clientes".

A adoção da ideia de *meritocracia* como justificativa e como legitimadora do "sucesso" ou do "fracasso", da "premiação" ou da "punição", dos sujeitos e das instituições educacionais dissimula a materialidade na qual estão inseridos, concretude esta que é marcada pelas contradições do sistema capitalista de produção. A boa *performance* de uma instituição em uma avaliação estandardizada e a decorrente conquista de maiores recursos públicos para a manutenção e desenvolvimento desta instituição, bem como a capacidade desta em angariar fundos privados estão, sem dúvida, para além de seu "talento" ou "mérito". Da mesma forma, o desempenho do sujeito, seja na Educação Superior ou na sua vida produtiva, está para além de suas simples escolhas, esforços ou talentos. Nessa direção, a *diversificação* e a *diferenciação* da Educação Superior vem legitimar a ampliação da oferta a partir de *qualidades diferenciadas* para os variados sujeitos, segundo a classe social a que pertencem. Tomar segundo esta ótica as diversas trajetórias a serem percorridas pelos sujeitos e pelas instituições significa compreendê-los como únicos responsáveis por seus *desempenhos*, desconsiderando as condições concretas da realidade da qual são parte e eximindo o Estado de sua responsabilidade pública quanto ao *provimento* – e não apenas fiscalização – da Educação Superior.

As políticas defendidas pela Força-Tarefa vão ao encontro da implementação dos pressupostos neoliberais nos países em desenvolvimento no momento histórico em que foram delineadas. Articulam-se às necessidades de reprodução do modo de produção capitalista na medida em que estimulam, concomitantemente, a diferenciação da oferta da Educação Superior e a diversificação das fontes de financiamento das instituições, bem como o papel regulador do Estado através da implementação de sistemáticas de avaliação, pautadas em mecanismos de controle de "produtos" educacionais. Promovem, assim, a subsunção da Educação Superior à lógica do *quase-mercado* e da *quase-mercadoria*, embasados na competição desenfreada e em uma espécie de "darwinismo social".

É fato que os documentos produzidos pelo Banco Mundial e pela UNESCO a partir da década de 1990 tiveram forte influência no delineamento das políticas nacionais para as reformas da Educação Superior em vários países. Contudo, seria simplista pensar que o processo de ressignificação da Educação Superior na década de 1990 e início dos anos 2000 foi fruto exclusivamente da ação dos organismos multilateriais e/ou dos Estados, bem como seria grande ingenuidade julgar que as universidades são passivas diante das reformas resultantes dos acordos entre o Estado e o Banco Mundial, em especial.

Referências

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiência.* 1995. http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como uma nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* Petrópolis: Vozes, 2002.

THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise, 2000. http://www.tfhe.net/report/downloads/download_report.htm

SIQUEIRA, A. O documento "conjunto" Banco Mundial-UNESCO sobre Ensino Superior. In: *Cipedes*, no 1 (12) – Mar, 2001, separata de Avaliação – Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior. Campinas: Unicamp, v.6, no 1, mar, 2001.

UNESCO. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. 1995. http://unesdoc.UNESCO.org/images/0009/000989/098992s.pdf

UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Informe final. 1998. www.unesco.org

UNESCO/CRUB. *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

GT 12 - Poster

O USO DE FERRAMENTAS DE METODOLOGIA ATIVA PARA ENSINO DE ANATOMIA VEGETAL NO ENSINO SUPERIOR – AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Aline Lourenço dos Santos Nepomuceno
(Centro Universitário de Várzea Grande, UNIVAG, Mato Grosso)

Ândrea Carla Dalmolin
(Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia)

Luiz Antônio Solino Carvalho
(Centro Universitário de Várzea Grande, UNIVAG, Mato Grosso)

GT 12 – Educação Superior

Resumo

Desde a segunda metade do século XX, quando as instituições de Ensino Superior são convidadas a repensar seus métodos, técnicas e concepções de ensino, a fim de estimular maior autonomia dos alunos, os professores são convocados a pensar novas técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Assim o uso da Metodologia Ativa, com emprego de mapas conceituais e modelos tridimensionais, torna-se mais frequente nas universidades. Diante desse fato foi conduzida a presente pesquisa, buscando avaliar quais das ferramentas de metodologia ativa, modelos tridimensionais ou mapas conceituais, tem maior aceitação por graduandos em Ciências Biológicas, no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de anatomia vegetal. Para tanto durante o processo de ensino aprendizagem foram utilizadas as ferramentas acima mencionadas e posteriormente aplicado questionário de sondagem para verificar aceitação das mesmas. Foi observada uma boa aceitação dos métodos e maior fixação de conteúdo por parte dos discentes. 60% dos discentes revelaram uma preferência pelos mapas conceituais, afirmando que a complexidade da construção dos mesmos possibilita aprofundar o conhecimento sobre o conteúdo. Com base nos resultados alcançados no presente trabalho, pode-se verificar a relevância das Metodologias Ativas num aprendizado eficaz, com maior envolvimento dos alunos o que acaba auxiliando na compreensão dos conteúdos.

Palavras-chave: mapas conceituais, modelos tridimensionais, ferramentas metodológicas.

Introdução

Desde a segunda metade do século XX, quando as instituições de ensino superior brasileiras foram convocadas a colocar em análise seus métodos, técnicas e concepções de ensino, cresce a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem (GOMES et al. 2012). Torna-se necessário nesse momento um modelo de ensino que fuja do método tradicional, que tem o professor como o centro e o aluno apenas como mero espectador da aula, passando para uma metodologia que contribua com uma aprendizagem ativa, compreensiva, reflexiva e crítica (GARCIA, 2005)

Nesse contexto o emprego da Metodologia Ativa promove a autonomia, e é uma estratégia de ensino voltada especialmente para o estudante, ele é o centro do processo, assumindo um papel de agente e principal responsável pela própria aprendizagem (OLIVEIRA e PONTES, 2013, BERBEL, 2011).

Entre as ferramentas utilizadas na Metodologia Ativa de ensino, os mapas conceituais permitem ao estudante inter-relacionar os conceitos envolvidos em uma sessão de aprendizagem e investigar o seu entendimento sobre um determinado tópico (ARAÚJO et al. 2002), assim são uma importante ferramenta a ser utilizada nas salas de aula a fim de auxiliar a compreensão dos alunos.

O ensino de Anatomia Vegetal é componente curricular dos cursos de Ciências Biológicas, Agronomia, Engenharia Florestal entre outros, as aulas teóricas usualmente são acompanhadas por aulas práticas, tendo o microscópio como uma ferramenta primordial, assim como os livros-texto e atlas de Anatomia Vegetal.

Ceccantinni (2006) questiona se o ensino de Anatomia Vegetal é bem-sucedido e se as habilidades dos alunos são devidamente lapidadas, propondo a utilização de modelos didáticos tridimensionais com materiais simples, massas plásticas, gesso ou materiais reciclados, a fim de permitir um contato maior do aluno com as estruturas anatômicas.

Diante do exposto, o presente trabalho teve por objetivo avaliar quais das ferramentas de metodologia ativa, modelos tridimensionais ou mapas conceituais, tem maior aceitação por graduandos em Ciências Biológicas, no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de anatomia vegetal.

Material e métodos

A pesquisa é do tipo qualitativa, direcionada para o Estudo de caso, foi realizada com alunos que cursaram a disciplina de Anatomia Vegetal, no 6º semestre do curso de Ciências Biológicas, com um universo amostral composto por 10 alunos.

O primeiro tema trabalhado foi anatomia foliar, após a aula teórica ministrada pela professora da disciplina, foi solicitado aos alunos que construíssem modelos tridimensionais da folha, destacando quais os tecidos que constituem a mesma. A escolha dos materiais a serem utilizados ficou a critério dos alunos.

Sobre o segundo tema trabalhado, anatomia do tecido vascular – xilema e floema, os alunos deveriam desenvolver ao final de uma aula teórica, um mapa conceitual para fixação do conteúdo.

Ao final das atividades foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário, a fim de se verificar a aceitação das ferramentas utilizadas.

Resultados

Segundo relato de experiência da professora, os alunos que tiveram contato com as ferramentas da metodologia ativa demonstraram uma maior compreensão dos conceitos, se comparados a turmas anteriores que não tiveram contato com esse tipo de ferramenta.

Essa constatação foi corroborada pelas respostas dadas pelos alunos ao serem questionados sobre o auxilio na fixação de conteúdo proporcionado pelo uso das ferramentas, 100% dos alunos responderam que a utilização destas ferramentas promoveu uma maior compreensão do conteúdo, os conceitos ficaram mais claros, amplos e foi possível aprofundar o conhecimento.

Enquanto pontos positivos dos mapas conceituais os discentes apontam que: permitem melhor aprendizado por meio de ligações, fácil relação entre conceitos, apresenta leitura rápida e maior memorização. Como pontos positivos para os modelos tridimensionais, os mesmos apontaram que há maior assimilação do conteúdo, garante uma aprendizagem eficaz, melhor detalhamento e visualização das estruturas, além de ser um incentivo a criatividade.

Com relação aos pontos negativos, os discentes mencionam que caso os mapas conceituais não sejam bem construídos as setas podem confundir, e esta ferramenta apresenta construção complexa, no entanto, 60% dos alunos dizem que não há pontos negativos para a ferramenta. Quando o mesmo questionamento é feito em relação aos modelos tridimensionais, 40% dos discentes afirmaram que não há pontos negativos, os outros 60% relatam que é uma técnica que demanda certa adaptação e paciência, em muitos casos é complicado confeccionar e demora muito.

Quando questionados com qual das ferramentas, mapas conceituais ou modelos tridimensionais houve maior identificação, 60% dos alunos apontaram os mapas conceituais, 30% modelos tridimensionais, e 10% escolheram os dois instrumentos.

Com relação a preferência dos discentes pela metodologia ativa ou forma tradicional de ensino, aulas expositivas, 100% alunos escolheram a Metodologia Ativa. Os mesmos destacaram como pontos fortes desta a praticidade, o fato do aluno se sentir à vontade para tirar suas dúvidas, estímulo à pesquisa e facilidade para estudar para a prova, mudança de rotina da aula tradicional e melhor assimilação do conteúdo.

Conclusão

Por meio do presente trabalho fica claro que ferramentas de metodologia ativa podem ser utilizadas para o ensino de anatomia vegetal, tendo boa aceitação por parte dos alunos, fazendo com que o individuo assuma o lugar central do processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

Araújo, A.O, Moraes, J.V.F. Avaliação de Aprendizagem: Uma Experiência do Uso do Portfólio em um Curso de Ciências Contábeis. In: 18º Congresso Brasileiro de Contabilidade; 2008; Gramado. Disponível em: <http://www.congressocfc.org.br/hotsite/trabalhos_1/311.pdf>. 18-09-14

Berbel, N.A.N. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

Ceccantini, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. Revista Brasileira de Botânica., v. 29, n. 2, p. 335-337, 2006.

Garcia, L.M., Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergência europea. Revista Iberoamericana de Educación, n. 37, p.1-13, 2005.

Gomes, M.P., Ribeiro, V.M.B., Monteiro, D.M., Leher, E.M.T., Louzada, R.C.R. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas Ciências Sociais e da Saúde – Avaliação dos Estudantes. Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

Oliveira, M.G., Pontes, L., Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar – um relato de experiência. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf . Acesso: 18-09-14.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE PIERRE BOURDIEU

Márcio Henrique de Freitas Cavichiolli[1]
(Analista de Planejamento IBGE)
cavichiolli@hotmail.com

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso[2]
(Professora Adjunto da UFMT)
tecmav@terra.com.br

GT 12 – Educação Superior

Resumo

Este estudo é parte da dissertação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. O tema colocado em tela é a expansão do ensino superior no estado de Mato Grosso por meio da perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu e seus conceitos sobre campo, capital, habitus e seu método de pesquisa. Essa pesquisa se propõe a estudar se o processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso está colaborando para a diminuição das desigualdades educacionais ou está servindo como um instrumento de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais. A caracterização da expansão da educação superior no recorte temporal do ano 2000 a 2012 será feita utilizando os seguintes indicadores do censo da educação superior do INEP: Cursos de graduação presenciais, vagas, matrículas, turno, categoria administrativa, organização acadêmica e localização geográfica. Já a análise do perfil do estudante que teve acesso ao ensino superior nesse intervalo de tempo será feita mediante os dados de pesquisas domiciliares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio das seguintes variáveis: Idade, renda, cor ou raça, diferenciando entre instituições públicas e privadas.

Palavras-chave: Educação Superior, Expansão e Bourdieu.

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT;
[2] Doutora em Educação. Professora Adjunto e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais/UFMT.

Problemática

A pesquisa em pauta se insere nas discussões sobre a expansão da educação superior[3] no Estado de Mato Grosso. Para os propósitos dessa pesquisa, o tema será abordado dentro do contexto das políticas públicas de expansão do ensino superior no país, e a verificação de sua efetividade como instrumento de democratização ao ensino superior para estudantes de todas as classes sociais ou, apenas, como mais um mecanismo de reprodução das desigualdades que estão vigentes no mundo social.

Como perspectiva teórico-metodológica deste estudo, parte-se dos conceitos de Pierre Bourdieu sobre campo, capital e habitus. Sob essa ótica, verifica-se que o mundo social é constituído por diversos campos, dentre eles o da educação superior.

Para Bourdieu (1983) campo é um espaço concorrencial onde as pessoas se encontram em posições pré-definidas em relação a uma situação objetivamente imposta para entrarem em conflito por um poder simbólico valorizado naquele espaço social. Os detentores desse poder ou capital simbólico são os dominantes e subjugam os dominados.

A noção de campo é fundamental na metodologia de Bourdieu por comandar ou orientar todas as opções práticas da pesquisa. A partir desse conceito e da influencia de Hegel é defendida a tese de que, para se analisar corretamente o objeto de pesquisa, é preciso pensar relacionalmente: "o real é relacional" (BOURDIEU, 2002, p.28).

Bourdieu explica que o social é constituído por campos. Ou seja, todas as diferenças, lutas, desigualdades, concorrências do mundo social são travadas nesses campos devido às diferenças de capital que os agentes possuem. (BOURDIEU, 2008).

Segundo Bourdieu (2008) esses recursos são distribuídos pelas famílias dos estudantes e se convertem em sucesso educacional. Os recursos podem ser de natureza econômica, social, cultural e simbólica, trazendo à tona quatro conceitos que permeiam grande a obra de Bourdieu. São eles: Capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico.

Segundo Bourdieu (1998) o capital econômico se caracteriza pelos investimentos, pelas rendas, pelo dinheiro e pelas posses dos agentes e ajudam a cobrir os custos diretos e indiretos com o processo escolar. Já o capital social é conceituado como "conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações" (BOURDIEU, 1998, pg.67).

[3] Neste projeto os termos "educação superior" e "ensino superior" serão utilizados como sinônimos.

Bourdieu (1998) demonstra que o rendimento escolar depende do capital cultural investido pela família e que o rendimento econômico do certificado escolar depende do capital social que cada pessoa obtém.

Já o capital simbólico é o prestígio, a honra e o status que o agente possui em determinado campo. O capital simbólico é como uma síntese dos demais tipos de capital (social, cultural e econômico).

E por fim, existem as questões subjetivas que influenciam as decisões educacionais das pessoas em todas as classes sociais por meio do habitus. Segundo Bourdieu (2002), o habitus é a interiorização das estruturas sociais e o princípio gerador de pensamentos e atitudes. A consequência disso é que quanto mais capital econômico e cultural as pessoas possuírem, melhores decisões sobre estratégias educacionais (onde estudar? Qual profissão escolher?) serão tomadas.

Assim, Bourdieu (1998) defende a ideia de que pessoas com baixo capital econômico e cultural têm grandes chances de fazerem maus investimentos escolares, por serem desprovidos dos instrumentos que possibilitam enxergarem as oportunidades potenciais que do ponto de vista formal, são ofertadas a todos.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar processo de expansão da educação superior no Estado de Mato Grosso, identificando se houve mudanças no perfil dos estudantes que tiveram acesso[4] ao ensino superior no período de 2000 a 2012.

Objetivos Específicos

- Analisar como o conceito de expansão da educação superior se expressa na perspectiva das políticas públicas formuladas pelo governo federal;
- Analisar o campo das políticas de expansão da educação superior no Estado de Mato Grosso;

[4] O conceito de acesso é entendido como a participação na educação superior por meio do ingresso, permanência, conclusão e formação (SILVA e VELOSO, 2010).

- Caracterizar a expansão do ensino superior no Estado de Mato Grosso através das seguintes indicadores: Cursos de graduação presenciais, vagas, matrículas, turno, categoria administrativa, organização acadêmica e localização geográfica;
- Mensurar o percentual de brancos, amarelos, pretos, pardos e índios residentes no Estado de Mato Grosso que tiveram acesso ao ensino superior, diferenciando entre instituições públicas e privadas e considerando a renda e a idade, no período de tempo de 2000 a 2012.

Metodologia

O estudo será realizado mediante uma metodologia com ênfase na análise quantitativa. O próprio Bourdieu afirmava que suas demonstrações e seus princípios tinham caráter estatístico, além de serem firmados em uma realidade empírica e probabilística. Suas técnicas quantitativas eram instrumentos estatísticos, principalmente, correlações e análises fatoriais (CHERQUES, 2006).

Outro ponto central na epistemologia de Bourdieu (2002) é o pensamento de que não é possível estudar um método separado da pesquisa onde ele é empregado. Ou seja, o método é construído à medida que se decide o que será estudado, pois não há método que se encaixe perfeitamente em um objeto que não precise de suplementação de outras linhas teórico- metodológicas.

Utilizando análises quantitativas e adotando o método de estudo de Bourdieu, esta pesquisa será feita por meio de dois diagnósticos: O primeiro será feito analisando como se caracterizou a expansão do ensino superior em Mato Grosso através das seguintes indicadores: Cursos de graduação presenciais, vagas, matrículas, turno, categoria administrativa, organização acadêmica e localização geográfica. Os dados serão extraídos do Censo da Educação do INEP.

O segundo diagnóstico terá como objetivo verificar se a expansão da educação superior em Mato Grosso foi acompanhada de uma redução das desigualdades educacionais à medida que se analisa os seguintes indicadores, das pesquisas domiciliares do IBGE, sobre a população que teve acesso ao ensino superior: Idade, cor ou raça, renda familiar por pessoa e tipo de instituição (pública ou privada).

Resultados

Com esses dados será verificado se a expansão da educação superior em Mato Grosso contribuiu para a diminuição das desigualdades sociais à medida que permitiu que uma maior parcela de estudantes das classes sociais menos favorecidas tivesse acesso ao ensino superior ou se persistiram as desigualdades impostas pelas origens sociais, cor ou raça, fazendo com que a expansão educacional fosse mais um processo de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Referências

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis, vozes, 2008.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. O campo científico. IN: ORTIZ, R. (Org). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

CHERQUES, H.R.T. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Revista de Administração Pública

– RAP, Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Janeiro/Fevereiro. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Maria das Graças M. da; VELOSO, Tereza Christina M.A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. Séries Estudos – Periódico do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCDB, n° 30(jul/dez 2010). Campo Grande: UCDB, 2010. P. 221 – 235

INGRESSANTES POR COTAS NOS CURSOS DE MEDICINA, ENGENHARIA CIVIL E EDUCAÇÃO FÍSICA- LICENCIATURA NO CAMPUS DE CUIABÁ PELO SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) NOS ANOS DE 2013 E 2014: UMA ANÁLISE DO PERCURSO ACADÊMICO DO PRIMEIRO ANO

Roseli Souza dos Reis Nunes
(Mestranda em Educação)
rosereis@terra.com.br

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
(Professora Dra. na Pós Graduação em Educação)
tecmav@terra.com.br

GT 12 – Educação Superior

Resumo

O projeto de pesquisa estará pautado nas políticas públicas de ações afirmativas com foco nos ingressantes pela lei de Cotas de número 12.711, de 29 de agosto de 2012 na Universidade Federal de Mato Grosso nos anos de 2013 e 2014. As políticas de ações afirmativas surgiram com a finalidade de promover oportunidades e diminuir a discriminação. A pesquisa buscará fundamentos históricos e legais para compreender as políticas públicas de ações afirmativas com objetivo de conhecer quem são os ingressantes pela lei de Cotas dos cursos de medicina, engenharia civil e educação física – licenciatura nos anos de 2013 e 2014 no campus de Cuiabá. Busca-se compreender os fatores de sua trajetória acadêmica que interfere ou não na permanência ou abandono do curso. Parte-se de que a implementação das políticas de ações afirmativas para o ingresso na educação superior, foi uma luta dos movimentos sociais na busca de políticas educacionais que contribuam para diminuir as desigualdades sociais, provocando transformações qualitativas na vida de cada cidadão.

Palavras-chave: Ações afirmativas, Ingresso, Permanência.

A ausência de políticas educacionais de relevância para a educação superior pública nos vinte anos de ditadura militar e as fortes retaliações do governo Fernando Henrique Cardoso(FHC) nos anos de 1995 a 2002 com reformas neoliberais que privatizavam empresas estatais e serviços públicos isentando o estado de

responsabilidades sociais, evidenciou as diferenças de classe, gerando insatisfações nas camadas populares que uniram a movimentos sociais organizados para reivindicar ao poder público, políticas sociais que facilitassem o acesso aos serviços públicos denominados como direito de todos, mas não estavam ao alcance de todos. O movimento negro organizado exigia do poder público, políticas específicas para atender demandas consideradas históricas entre elas o ingresso à educação superior pública. GOMES, em 2003 dizia:

> [...] projetos apresentados por parlamentares das mais diversas tendências ideológicas, em geral buscam mitigar a flagrante desigualdade brasileira atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial, isto é o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no país, isto é a elite branca. (GOMES, 2003, p.15,16).

No final do governo de FHC aconteceu a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul em 2001, um evento importante de onde surgiu uma série de exigências e recomendações para os estados assumirem, compromissos e disponibilizarem recursos sejam eles jurídicos, assistenciais ou desenvolvimento de políticas públicas na defesa da não discriminação e promoção da igualdade de oportunidades, e a adoção de medidas compensatórias e reparatórias como a educação igualitária nas escolas.

A Universidade Federal de Mato Grosso(UFMT) começou à discussão sobre políticas para o ingresso de pretos e brancos, baixa renda e índios em 2002 mediante resolução CONSEPE n° 110 de 10 de novembro de 2003 mas somente em 2008 foi destinado 20 vagas para etnia indígena, com a resolução CONSEPE n° 84, de 25 de agosto 2008.

Com a resolução CONSEPE nº 97 de 31 de outubro de 2011, a destinação de vagas para estudantes negros e de escolas públicas se efetivou. Esta resolução destinou 50% das vagas para a concorrência geral, 30% para estudantes egressos de escolas públicas e 20% para estudantes negros egressos de escolas públicas.

Após resistências e análises jurídicas da legalidade das políticas de ações afirmativas, a lei de Cotas de número 12.711 foi sancionada pela presidenta Dilma em 29 de agosto de 2012.

O critério de seleção continuou considerando o resultado dos estudantes no Exame nacional de ensino médio (ENEM) com o uso do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Lembrando que a UFMT já havia aderido ao SISU desde 2010 quando ainda não havia implementado a política de ingresso por cotas.

A compreensão de aspectos socioeconômicos, culturais e sociais que possam influenciar no ingresso e na permanência dos ingressantes por cotas na Universidade Federal de Mato Grosso terá como referência a contribuições como a de Zago (2006) que no seu artigo: Do acesso a permanência no ensino superior faz referência a uma série de compromissos e ações que devem ser assumidas pelas instituições e governo para que a permanência do estudante de baixa renda na Universidade seja garantida e faz questionamentos importantes para que ações sejam pensadas para permanência das camadas populares das Universidades. Sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino superior público, levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade sim; e depois? Não basta ter acesso ao ensino superior mesmo sendo público. Na pesquisa de Zago (2006), ela se preocupa com a dinâmica que permeia a vida cotidiana e a formação universitária, como também as estratégias e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer no sistema de ensino. Essa autora, desperta a necessidade de compreender a realidade, com um olhar para todo o conjunto que permeia a vida do estudante, a sua família, a sua renda a sua afinidade com o curso, a necessidade de financiamento dos estudos, o amparo de moradia enfim todas as condições estruturais necessárias para que a permanência seja garantida.

Para Silva e Veloso (2013), O ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico. O êxito no trajeto acadêmico depende da combinação articulada do ingresso, a permanência e a qualidade na formação que alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista.

Para analisar as desigualdades educacionais busca-se a contribuição sociológica do francês Pierre Bourdieu, para compreender fatores que podem gerar desigualdades sociais podendo aumentar ou diminuir as oportunidades de ingresso na educação pública do ensino superior, para Bourdieu as desigualdades sociais surgem como consequência de uma distribuição desigual de poder entre seus conceitos de **capital econômico** (renda, patrimônio), **capital cultural** (conhecimentos transmitidos principalmente pela família e o sistema escolar), **capital simbólico** que corresponde a um conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento que constituem vantagens sociais com consequências efetivas e **capital social** que são as relações entre os agentes (indivíduos) podendo ser capitalizadas e convertidas em recursos de dominação. (BOURDIEU, 1998).

Objetivo geral

Conhecer quem são os ingressantes nos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Educação Física-licenciatura e quais são os fatores que interferem na trajetória acadêmica dos estudantes cotistas destes cursos com um olhar para as características socioeconômicas e culturais que foram de fundamental importância para o ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso acompanhando a trajetória acadêmica no primeiro ano de matrícula.

Objetivos específicos

- Compreender as políticas educacionais da educação superior a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva na perspectiva do ingresso e permanência.
- Analisar as políticas de ingresso e permanência na Universidade Federal de Mato Grosso em 2013 e 2014.
- Identificar a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos selecionados.
- Identificar os programas/ações de apoio permanência da UFMT relacionado aos estudantes que ingressaram pela Lei de Cotas.
- Verificar quais estratégias os coordenadores de curso utilizam para acompanhar a trajetória acadêmica dos alunos cotistas.

Metodologia

A pesquisa percorrerá uma trajetória metodológica de caráter quantitativo, seguindo a orientação de Minayo (2000) que incorrerá para uma análise qualitativa.

O método quantitativo será utilizado para a tabulação do desempenho do ingressante nas disciplinas do primeiro ano. O desempenho considera o percentual de integralização das disciplinas do primeiro ano dos estudantes do curso e a tabulação do questionário socioeconômico.

O método qualitativo será construído tendo como referência o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos selecionados, a tabulação do questionário e as entrevistas, analisando o significado dos resultados obtidos.

O método praxiológico de Bourdieu. Esse método reúne o quantitativo com o qualitativo de forma que as questões objetivas tenham relação com o subjetivo. No estudo apresentado, a questão **objetiva** serão os dados como: a quantidade de vagas, o crescimento de vagas e o número de aprovações/reprovações, O **subjetivo** é o que será buscado por meio do questionário socioeconômico e das entrevistas que de alguma forma vão se relacionar com os dados objetivos justificando ou confirmando.

Referências

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: **Coleção políticas da cor. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (Orgs). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Pierre Bourdieu. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão Avaliação**. Campinas; Sorocaba – SP vol.18 no.3. Sorocaba Nov. 2013. Disponível e http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5 B%5D=1664.

ZAGO, Nadir. **Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVAS – UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE AGRONOMIA DA UNEMAT EM CÁCERES-MT

Monique Fernanda Garcia Miranda[1]

Zulema Netto Figueiredo[2]

Jane Maria Batista Vanini[3]

Resumo

Este trabalho tem por objetivo mostrar a experiência do Programa Focco (Programa de Formação de Células Cooperativas) no curso de Agronomia do Campus de Cáceres, UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) que incentiva o cooperativismo estudantil buscando estimular a permanência e aprovação nos cursos de graduação na instituição de ensino, além de promover a formação de um profissional adaptado para dar suporte ao modelo de sistema de produção no cenário do estado de Mato Grosso como maior produtor de grãos do país. A célula de aprendizagem cooperativa foi proposta pela aluna bolsista, com o nome de "Ser Agro" através de um projeto que ela elaborou, para trabalhar dentro de um grupo formado por 8 a 10 pessoas que cursavam disciplinas comuns. Apesar das dificuldades como as diferenças pessoais,, conseguiu passar informações, aumentar os conhecimentos, conseguindo resultados satisfatórios nesse tempo. Cada um dos integrantes conseguiu melhorar sua capacidade de estudo e com isso desenvolver boas notas para o currículo., sendo também observado uma interação do grupo e com outros alunos criando um ambiente de cooperação dentro do curso.

Palavras-Chave: aprendizagem comportamental, interdependência social, desenvolvimento pessoal.

1. Problemática e objetivo

Aprendizagem Cooperativa é um processo educacional que busca o desenvolvimento da autonomia e habilidades dos alunos, onde os participantes ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo definido, o Programa FOCCO (Formação de Células Cooperativas) é um programa que busca colaborar com o aumento da aprovação e taxa de conclusão dos cursos de graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, através da formação dessas células de aprendizagem cooperativa, que são grupos organizados e mantidos pelos alunos bolsistas, que reúne outros alunos com um objetivo de promover uma discussão e estudo a respeito de um tema, conteúdo ou disciplina que colabore com a aprovação dos alunos participantes.

Segundo Dias et al (2010) a aprendizagem cooperativa não é um conceito novo, mas ela passou a ser utilizada como prática metodológica mais intensamente nos anos 80. Para Vasconcelos et al. (2007) o método cooperativo encontra suas raízes na criação de três teorias: teoria da interdependência social, teoria cognitivo-evolutiva e teoria da aprendizagem comportamental e comentam que a metodologia de ensino-aprendizagem-cooperativa tem várias contribuições, capazes de desenvolver nos discentes características de habilidades sociais e da inteligência emocional que garanta formação diferenciada em consonância com o mercado de trabalho em equipe.

1 UNEMAT/Bolsista FOCCO - Monark_2007@hotmail.com

2 UNEMAT/profª

3 UNEMAT/aluna

Pinho et al (2013) realizando uma pesquisa em universidades em Portugal, sobre a percepção dos professores com relação a aprendizagem cooperativa. Pela opinião das professoras a aprendizagem cooperativa é um método que tem como principais vantagens o aumento do rendimento acadêmico e da autoestima dos alunos e a melhoria das competências sociais, mas indentificaram algumas dificuldades na sua implementação em sala de aula em relação ao nível dos alunos, ao tempo disponível e dos recursos disponíveis.

Segundo vários autores como Davis (1999), Liang et al (1998), Vasconselos et al (2013) Felder & Brent (2007), Dias et al (2010) entre outros, a aprendizagem cooperativa traz alguns benefícios para os acadêmicos que participam desses grupos como desenvolvimento de habilidades específicas como: trabalhar em equipe, melhor inserção social, responsabilidade individual, interesse mútuo no crescimento dos elementos d grupo. Entretanto os mesmo autores sugerem que a inserção da aprendizagem cooperativa deve ser feito de forma coordenada e planejada para promover a inclusão de estudantes dentro de uma faixa de habilidades intelectuais e com interesses acadêmicos comuns.

O estado de Mato Grosso como maior produtor de grãos do país exige profissionais capazes de dar suporte a esse modelo de agricultura, assim sendo o objetivo do Programa FOCCO no curso de Agronomia, que é dentro da área de engenharia e observa-se grande número de reprovações e evasão nas disciplinas bases de matemática, física e tecnologias, sendo necessário um métodos de aprendizagem que venha a promover a interação, o conhecimento técnico e melhorar as habilidades sociais desses futuros profissionais. Assim, o Programa FOCCO tem o objetivo de auxiliar o aprendizado no curso de Agronomia através da aprendizagem cooperativa e reduzir as reprovações e as evasões do curso.

2. Metodologia

A célula de aprendizagem cooperativa foi proposta pela aluna bolsista, através de um projeto que ela elaborou, para trabalhar dentro de um grupo formado de 3 a 4 alunos que cursavam disciplinas comuns. A aluna bolsista organizou e manteve em atividade a sua célula de aprendizagem cooperativa e participou das atividades formativas que foram importantes para o conhecimento dos conceitos do aprendizado cooperativo, e das reuniões propostas pela coordenação do Programa, sendo obrigatório para o bolsista, durante a vigência de sua bolsa, apresentar o planejamento de suas atividades e os relatórios do que foi realizado.

As reuniões aconteceram de uma a duas vezes por semana, mantendo um ritmo de estudo de três a quatro horas por reunião, contando sempre com as pessoas próximas entre si para estudar. Os locais de reunião são a própria estrutura da universidade ou nas residências dos cooperados. O nome da célula aqui descrita é "Ser Agro". Ela trata sobre assuntos do curso de Agronomia através das disciplinas especificas do semestre, trabalhos, relatórios. Capacitando os estudantes para trabalhar em equipe, de modo geral, fazer com que o organizador da célula e os companheiros não apresentem reprovações nas disciplinas do semestre além da otimização do aprendizado.

3. Conclusões parciais

Com o Programa FOCCO no curso desde agosto de 2013, sendo que a bolsista passou pela fase de treinamento do Programa onde foi possível aprender como utilizar a aprendizagem cooperativa no grupo de alunos o que foi importante já que não tinha nenhum conhecimento anterior e que também alerta alguns autores como Dias et al (2010) que sem o esclarecimento e o emprego eficiente dos pontos conceituais na fomentação de um trabalho cooperativo a efetiva aplicabilidade de um grupo torna-se comprometida. Na fase de formação do grupo, através das reuniões em grupo demonstrou que o estudo cooperativo atua de maneira interessante e estimulante entre os alunos, apesar do curso ser integral e com poucos horários disponíveis.

Apesar das dificuldades que surgem no caminho devido às características pessoais de cada um, conseguiu passar informações, aumentar os conhecimentos, conseguindo resultados satisfatórios nesse tempo. Cada um dos integrantes conseguiu melhorar sua capacidade de estudo e com isso desenvolver boas notas para o currículo. Esses resultados também foram encontrados por Dias et al (2010) onde contribuiu na conduta acadêmica, com uma influência positiva e direta no rendimento dos estudantes envolvidos.

Além disso, foi observado uma interação do grupo e de outros alunos que depois passaram a integrar o grupo, criando um ambiente de cooperação dentro do curso, trazendo informações para novos alunos e promovendo mesmo a troca de experiências e buscando conjuntamente alternativas para os obstáculos. Christie (2013) comenta da importância do ambiente oferecido pelo curso aos acadêmicos para promover um bem estar não só através do desempenho docente em sala de aulas, mas também proporcionando outras atividades para que possam ser incentivados a continuar os estudos e também devotar mais energia física e psicológica na experiência acadêmica.

4. Referências

CHRISTE, B. The importance of faculty-student connections in STEM disciplines: A literature review . Journal of STEM education, v.14, n.3, p 22-26, 2013.

DAVIS, B.G. Cooperative Learning: students working in small groups. Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching, v. 10, n.2, 1999.

DIAS, R.H.L.;NASCIMENTO, D.M.; FIALHO, L.M.F. A aprendizagem cooperativa no processo de ensino-aprendizagem: perspectivas do grupo de estudo do curso de licenciatura em geografia da UFC. XVIEncontro Nacional de Geográfos ENG 2010, Anais. Porto Alegre Disponível em: www.agb.org.br/evento/download. (acesso em 10 de set de 2014)

FELDER, R.M.; BRENT, R. Cooperative Learning in: P.A. MABROUK, ed., Active Learning: Models from the Analytical Sciences, ACS Symposium Series 970, cap. 4, p. 34-53. Washington, DC: American Chemical Society, 2007.

LIANG, X.; MOHAN, B.A.; EARLY, M. Issues of Cooperative Learning in ESL Classes: A literature reviw. TELS Canada Journal/ La Revue TESL du Canada, v.15, n. 2, 1998.

VASCONCELOS, A. L.F. S.;SILVA,M.F.N. da; LIMA, C. A.; MELO, E.A.T. Uma reflexão da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a formação dos contadores, Revista de Informação Contábil, v.2, n.1, p.72-83, 2007.

PINHO, E.M.; FERREIRA, C.A.; LOPES, J.P. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa Rev. Diálogo Educ., v.13, n.40, p.913-937, 2013.

UNEMAT-PROEG – Editais Programa FOCCO. Disponível em: www.unemat.br (acesso em 10 de set de 2014)

PERCEPÇÃO DAS ACADÊMICAS DO CURSO AGRONOMIA DA UNEMAT DE CÁCERES-MT NO PROJETO AGRO MULHER

Jane Maria Batista Vanini[1]

Zulema Netto Figueiredo [2]

Mariana Ferreira de Oliveira[3]

Resumo

Existe uma grande demanda por profissionais da área de engenharia no Brasil. Apesar do aumento de alunas nos cursos de engenharia agronômica e outras engenharia, são encontrados vários obstáculos pelas acadêmicas que podem levar ao desinteresse pelo curso e desistência quando já está na graduação. O Projeto "Agro Mulher" está sendo desenvolvido pelo curso de Agronomia/UNEMAT com a Escola Estadual "Onze de Março" na cidade de Cáceres-MT, para melhorar a aprendizagem das alunas de ensino médio em relação às disciplinas de física e matemática, divulgar o curso de engenharia agronômica da UNEMAT e neste trabalho, tem o objetivo de inicialmente de avaliar a percepção das estudantes de agronomia do Campus de Cáceres e suas perspectivas com relação ao curso e ao campo profissional e na segunda fase compreenderá reuniões, oficinas, visitas técnicas nos sistemas de produção agropecuários e outras ações. Espera-se que com o projeto o curso de Agronomia da UNEMAT de Cáceres, possa ter mais alunas e também mais ações voltadas para ampliar o campo de trabalho das engenheiras agrônomas.

Palavras-Chave: mulheres, agrárias, educação superior.

1. Problemática e objetivos

Existe uma grande demanda por profissionais da área de engenharia no Brasil. Apesar do aumento de alunas nos cursos de engenharia agronômica e outras engenharia, são encontrados vários obstáculos pelas acadêmicas que podem levar ao desinteresse pelo curso e desistência quando já está na graduação. Os obstáculos são decorrentes de dificuldades em disciplinas relacionadas às áreas de exatas pela deficiência no ensino médio.

Outro fato é que quando recém-formadas desistem de atuarem na profissão, adotando outras funções, às vezes, abaixo de sua qualificação profissional com baixos retornos sociais e econômicos. Isso foi constatado por Davey (2001) onde no Canadá se observava que na atuação profissional os engenheiros ganhavam mais e frequentemente dispunham de cargos com mais status social que as engenheiras quando em mesmo nível de instrução. Aqui no Brasil, isso também é comprovado por autores como Bahia (2011), Cabral& Bazzo (2005) e Lombardi (2006). Saraiva (2008) cita que dentro do convívio familiar se aprende quais tarefas "cabem" à mulher, quais as profissões adequadas e é aprendido quais lugares os homens e mulheres devem ocupar na estrutura social e que para isso devem desenvolver diferentes habilidades e que a mulher desde cedo aprende que é pouco dotada para o raciocínio abstrato, para o trato com o mundo da produção, para liderança e para tomadas de decisão, assim optar por um curso de engenharia significa um desafio às próprias limitações.

1 UNEMAT/aluna,- Jane_vanini@hotmail.com

2 UNEMAT/profª

3 UNEMAT/aluna

Meyers & Mertz (2011) realizaram um estudo para entender o interesse ou não nas engenharias e quais são os fatores que levam os alunos a persistirem ou desistirem de um curso de engenharia. Observaram que os fatores são diferentes para estudantes do sexo feminino e masculino, sendo iguais para ambos o gosto pelas disciplinas que são básicas para engenharia como matemática, física e ciências bem como o apoio e o incentivo familiar, quando avaliado a palavra que mais expressa o interesse e persistência para fazer engenharia as mulheres citaram a palavra o " mundo melhor" e os homens citaram palavras como "inovação/criatividade" e " construir coisas" . Na escolha da carreira, também citados pelos mesmos autores, para os estudantes do sexo masculino foram citados os incentivos monetários e para as estudantes do sexo feminino foi o genuíno interesse pelo campo de atuação.

O estado de Mato Grosso como maior produtor de grãos do país exige profissionais capazes de dar suporte a esse modelo de agricultura, sendo a agronomia uma profissão que pode levar uma inserção social e elevados rendimentos financeiros, entretanto é ainda considerada uma profissão de homens e algumas empresas não contratam agrônomas para desempenhar funções de campo devido a crença de que como sendo mulher não é adequado o serviço de campo e não ter confiabilidade junto aos produtores. Lombardi (2006) relata que no Brasil, as opções por áreas como Agricultura e Veterinária cresceu entre os anos 95 e 2002, isso é favorável para o cenário do curso, mas apesar de algumas turmas apresentarem uma proporção meio a meio de meninas e meninos, na primeira chamada do vestibular 2014/1 da UNEMAT/Campus de Cáceres constam apenas 10 alunas para um total de 40 ingressantes.

Assim, o projeto Agro Mulher dentro do curso de Agronomia tem o objetivo de diagnosticar entraves para as alunas, através da percepção das estudantes de agronomia do Campus de Cáceres e suas perspectivas com relação ao campo profissional.

2. Metodologia

Conforme o projeto Agro Mulher é desenvolvido em conjunto com a escola "Onze de Março" composto de duas etapas distintas, sendo a primeira de formação de monitores/bolsistas e a segunda de formação de turmas (40 alunas) com atividades didáticas e de integração com as disciplinas profissionalizantes do curso de engenharia agronômica (aulas práticas, seminários, visitas técnicas, dias de campo, palestras, demonstrações) realizadas pela equipe do projeto. Dentro do curso de Agronomia, sempre é realizada sempre uma primeira ação, até como forma de identificar e ajustar a metodologia, sendo nesta primeira fase realizado um diagnóstico para observar os principais entraves, através da aplicação de questionários, reuniões em grupos e oficinas e com a participação de alunas dentro das atividades do projeto Agro Mulher na escola "Onze de Março" através da identificação das participantes de projetos de pesquisa, extensão e outras ações.

A aplicação de questionário consistiu do uso de questionário semi-estruturado sendo aplicado para um total de 40 alunas que estão cursando diferentes semestres esses dados foram tabulados e estão sendo analisados.

3. Conclusões parciais

Pelos resultados obtidos é observado que com 61% das acadêmicas de agronomia o interesse pelo curso de Agronomia iniciou-se no ensino médio, e somente e uma acadêmica não tem o apoio da família para estudar agronomia. Esses dados concordam com os obtidos por Meyers & Mertz (2011) e outros.

Entretanto, todas apresentam uma ou outra dificuldade nas disciplinas básicas como Cálculo, física e química e nas profissionalizantes que são dependentes dessas disciplinas como desenho Técnico, Fertilidade do solo, e outros. Esses dados são diferentes do encontrado por Meyers & Mertz (2011) que podem ser devido ao baixo nível do ensino médio de Mato Grosso, e a pressuposta idéia de que no curso de Agronomia se trabalharia mais com as disciplinas ligadas a área biológica e não com um ramo da engenharia. Sendo esse um fator que às vezes contribui com a desistência

do curso e as reprovações que são observadas principalmente nos primeiros semestres em que os conhecimentos de cálculo, física e tecnologia são exigidos. Sendo esperado que o projeto Agro Mulher possa auxiliar nesses aspectos.

Dentro da pesquisa, cerca de, 28% das alunas de agronomia acreditam que poderão ter problemas no mercado de trabalho pelo fato de serem mulheres. Quando questionadas qual outra profissão escolheria se não fosse agronomia, 43% escolheria uma profissão da área de agrárias, preferencialmente medicina veterinária. Também é observado que é grande a participação das acadêmicas em atividades como bolsista ou voluntárias em projetos de pesquisa e extensão e outras atividades dentro do curso.

Espera-se que com o projeto Agro Mulher o curso de Agronomia da UNEMAT de Cáceres, possa ter mais alunas e também mais ações voltadas para ampliar o campo de trabalho das engenheiras agrônomas.

4. Referências

BAHIA, M. A participação da mulher em áreas específicas da engenharia In: XXXIX Congresso de Educação em Engenharia, COBENGE 2011, Blumenau disponível : www.cobenge2011.com.br

CABRAL, C.G.; BAZZO, W.A. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. Revista de Ensino de Engenharia, v.24, n.1, p.3-9, 2005.

DAVEY, H.F. The relationship between engineering and young women's occupational priorities Canadian Journal of Counselling /Revue canadienne de counseling, v.33, n.3, p. 221-228, 2011.

LOMBARDI, M.R. A Engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. Revista Tecnologia e Sociedade , n.2, 1 sem, p. 109-131, 2006.

MEYERS, K.; MERTZ,B. A large scale analysis of first-year engineering student essays on engineering interests. AC2011-727 American Society for Engineering Education, 2011.

SARAIVA, K. Produzindo Engenheiras. Revista do Ensino de Engenharia, v.27, n.1, p.48-56, 2008

RECONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR IFMT/CÂMPUS PONTES E LACERDA

Verônica Moreno Machado[1]

Douglas Augusto Mena de Castro[2]

Resumo

O projeto emerge da necessidade de conhecer o perfil discente do ensino superior, afim de refletir sobre seu contexto e perceptivas sobre este nível de ensino, bem como, observar e evidenciar sua diversidade. Por isso, tem como objetivo, identificar o perfil dos estudantes do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Câmpus Pontes e Lacerda, ou seja, seu contexto socioeconômico, sua trajetória educacional e sua perspectiva ao cursar Licenciatura em Física, Tecnologia em Comércio Exterior e Tecnologia em Redes de Computadores, no câmpus. Desta maneira, o lócus da pesquisa é o IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda, e os sujeitos, os acadêmicos e acadêmicas dos cursos superiores. Para desenvolver a investigação, nos embasamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizamos a metodologia do estudo de caso, e como instrumento de coleta de dados, o questionário. O projeto visa contribuir com a organização educacional da instituição e com o processo de ensino e aprendizagem dos referidos cursos, além de uma possível estratégia de superação da evasão e da desistência educacional.

Palavras-chave: Ensino Superior. Perfil Discente. Identidades.

Introdução

O trabalho emerge da necessidade de identificar o perfil os acadêmicos e acadêmicas do ensino superior – sujeitos, ou seja, dos cursos de Licenciatura em Física, Tecnologia em Comércio Exterior e Tecnologia em Redes de Computadores, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda.

Cabe aos educadores observar "quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm de ser profissional da área 'escolhida'" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.229). É interessante destacar que tal identificação, vai além da relação entre docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem, mas em toda a organização da instituição e do perfil dos cursos superiores.

Logo, vale indagar: Qual o contexto socioeconômico dos estudantes do ensino superior do IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda? Como foi a trajetória educacional desses sujeitos? Em que perspectiva observam o ensino superior? O que significa estudar no IFMT? E, por que, cursar Licenciatura em Física, Tecnologia em Comércio Exterior ou Tecnologia em Redes de Computadores?

Guiados por tais questões, realizaremos um diagnóstico com os estudantes do ensino superior da referida instituição. Os dados serão analisados em consonância com a realidade e características do IFMT, como uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica criada em 2008, e do Câmpus Pontes e Lacerda o qual saiu do Programa de Expansão neste ano de 2014 e é localizado em uma microrregião fronteiriça do estado de Mato Grosso, onde evidencia-se o comércio e a indústria como áreas de desenvolvimento territorial.

De acordo com Gil (2012, p.40-1), ao estudar sobre quem é o estudante universitário, o educador será capaz de:

1 IFMT – Câmpus Pontes e Lacerda/CNPq - veronica.machado@plc.ifmt.edu.br

2 IFMT – Câmpus Pontes e Lacerda/CNPq -douglasaugusto@hotmail.com.br

> •reconhecer a importância das diferenças individuais nas características dos estudantes;
> •classificar os estudantes segundo suas características psicossociais;
> •reconhecer a importância da diversidade na condução do processo de ensino-aprendizagem;
> [...]
> •diagnosticar características dos estudantes.

A pesquisa contribuirá para compreendermos o perfil socioeconômico dos estudantes do ensino superior do IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda, sua trajetória educacional, assim como, sua perspectiva sobre cursar um ensino superior no IFMT, no seu referido curso.

Vale frisar ainda, como evidencia Pimenta e Anastasiou (2002), que conhecer o perfil discente, pode ser uma importante estratégia de superação da evasão, da desistência e de resultados precários de aprendizagem.

Objetivo

Identificar o perfil dos estudantes do ensino superior do IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda, ou seja, seu contexto socioeconômico, sua trajetória educacional e sua perspectiva ao cursar Licenciatura em Física, Tecnologia em Comércio Exterior e Tecnologia em Redes de Computadores, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Câmpus Pontes e Lacerda; no intuito de contribuir com a organização educacional da instituição e com o processo de ensino e aprendizagem dos referidos cursos, além de uma possível estratégia de superação da evasão e da desistência educacional.

Metodologia

O projeto está embasado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, na perspectiva de uma abordagem crítico-dialética (GAMBOA, 2008). De acordo com Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa o ambiente natural é fonte direta de coleta de dados e o pesquisador seu principal instrumento, bem como a preocupação da pesquisa é muito maior com o processo do que com o produto e as pessoas são vistas como sujeitos e não como objetos.

> Os princípios que caracterizam a abordagem qualitativa de pesquisa é a descrição, a interpretação, a procura dos significados para os fenômenos estudados. Deve-se tecer uma descrição e interpretação minuciosa dos dados coletados de forma crítica e consistente (OLIVEIRA e LIMA, 2010, p.13).

Utiliza-se nesta pesquisa a metodologia de estudo de caso, caracterizada por Oliveira e Lima (2010) como o estudo de um caso particular e, por desenvolver a pesquisa em um ambiente específico, seus resultados não podem ser generalizados para outras realidades, porém podem fazer inferências para situações análogas.

Lüdke e André (1986) destacam algumas características fundamentais do estudo de caso, as quais contribuem para a compreensão da escolha deste tipo de pesquisa no presente projeto. Os estudos de caso visam a descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação e procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

O lócus da investigação é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado pela Lei nº 11.892 de 2008, pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

Especificamente no Câmpus Pontes e Lacerda, o qual foi criado como Unidade Descentralizada (UNED) do antigo Centro Federal de Ensino Tecnológico (CEFET) de Mato Grosso. No ano de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através da Lei nº 11.892, que proporcionou a transformação da Unidade Descentralizada em Câmpus.

Por sua vez, os sujeitos da investigação são os estudantes dos três cursos superiores do IFMT/

Câmpus Pontes e Lacerda – Licenciatura em Física iniciado em 2010, Tecnologia em Redes de Computadores iniciado em 2012 e Tecnologia em Comércio Exterior iniciado em 2012.

Como instrumento de coleta de dados, para realização do diagnóstico, utilizaremos o questionário com perguntas abertas e fechadas. Neste constará questões do contexto socioeconômico, da trajetória educacional, do significado do ensino superior, e, da motivação em estudar no seu referido curso no IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda.

Tabularemos os dados para levantar as categorias de análise e sistematizar a pesquisa. Seus resultados serão discutidos no âmbito da instituição – reuniões educacionais e Semana Pedagógica, afim de refletirmos sobre uma melhor organização da instituição e do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o perfil discente. Os mesmos ainda serão divulgados em eventos científicos internos e externos, bem como, sistematizados em um artigo científico a ser publicado em periódico da área educacional, no intuito de socializar a construção de tal conhecimento.

Considerações Finais

A pesquisa está em desenvolvimento. Realizamos o levantamento bibliográfico e estamos em processo de elaboração do questionário para coleta de dados. Além disso, socializamos tal proposta aos docentes dos cursos superiores da instituição, os quais se colocaram parceiros do projeto e observaram no mesmo, um recurso pedagógico para agregar às suas metodologias. Do trabalho surgiu a possibilidade de também, de identificar quais os conteúdos que os estudantes estão com dificuldades, e elaborar estratégias de aprendizagem.

Com a divulgação e publicação da investigação, podemos: traçar um perfil dos estudantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos; adequar os currículos às suas diversidades; tornar mais significativo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, adequar os planejamentos, conteúdos, metodologias e avaliações, sendo assim, auxiliar no trabalho docente; fornecer dados à Comissão Própria de Avaliação, como instrumento de Avaliação Institucional; e, subsidiar possíveis projetos sobre os discentes do IFMT/Câmpus Pontes e Lacerda.

Referências

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1.ed. 7.reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**. Cuiabá: 2009.

_____. CÂMPUS PONTES E LACERDA. **Projeto Pedagógico de Curso**: Licenciatura Plena em Física. Pontes e Lacerda: 2014.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso**: Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores. Pontes e Lacerda: 2014.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso**: Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior.. Pontes e Lacerda: 2014.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Verônica Moreno. P**ercepções dos educandos e educandas do ensino médio sobre a educação do campo na escola estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde**. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: 2013.

OLIVEIRA, Maria Izete de.; LIMA, Elizeth G. **Guia Prático**: Projetos de Pesquisa. 5.Ed. Revisada e ampliada. Cáceres: Ed. Unemat, 2010.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONITORIA APLICADA NA QUALIDADE DE APRENDIZAGEM EM PROSPECÇÃO GEOFÍSICA

Rejane Suellen da Silva Duarte
Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos
rejanesuellen@hotmail.com

Resumo

O principal objetivo desde estudo foi maximizar o aprendizado dos discentes quanto aos conteúdos ministrados em aula na disciplina de Prospecção Geofísica, a fim de obter um melhor desempenho dos alunos a partir das atividades desenvolvidas pelo monitor. Como também iniciar o preparo do monitor para o exercício da atividade docente no futuro. A disciplina em questão pertence ao curso de Geologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso. A monitoria possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a disciplina e desenvolver habilidades para o futuro exercício da docência, além do desenvolvimento de habilidades e comunicação e oratória. Já para os discentes que participaram da monitoria, observou-se que esta proporcionou uma fonte de apoio para aprendizagem e fixação de seus conhecimentos.

Palavras-chaves: Monitoria, Ensino Superior, Ensino-aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho é resultado da atividade de monitoria aplicada na disciplina Prospecção Geofísica, pertencente ao curso de Geologia da Universidade Federal de Mato Grosso, localizado na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. A disciplina em questão é de fundamental importância para formação dos discentes, pois se trata conhecimento específico da geologia, sendo ministradas aulas teóricas e práticas, envolvendo aulas em campo e laboratório.

As atividades realizadas pelos monitores refletem em suas vidas acadêmicas. De acordo com Abreu e Masetto (1989) o monitor possui conhecimento sobre um determinado conteúdo e auxiliam outros discentes a desenvolverem no processo de ensino a aprendizagem.

Objetivo

Maximizar o aprendizado dos discentes quanto aos conteúdos ministrados em aula, a fim de obter um melhor desempenho dos alunos a partir das atividades desenvolvidas pelo monitor. Como também iniciar o preparo do monitor para o exercício da atividade docente no futuro.

Metodologia

O programa de monitoria foi realizado no ano de 2013, com carga horária de 20 horas semanais. A metodologia foi aplicada através das seguintes atividades realizadas:

1. Auxiliando o professor em atividade didática – cientificas da disciplina e/ou grupo de disciplinas, inclusive na preparação e seleção de material para aulas teóricas – praticas (campo);
2. Assistindo às aulas e seminários ministrados pelo professor da disciplina, visando o meu aperfeiçoamento pessoal e efetivo de acompanhamento da turma;
3. Organizar e orientar grupos de estudos entre alunos, objetivando a fixação e o melhor aproveitamento de conteúdos programáticos já ministrados pela disciplina.

Conclusão

As atividades realizadas durante a monitoria consistiram em fornecer apoio aos discentes, auxiliar e orientar quanto às dúvidas referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como elaborar e ministrar aulas de revisão.

A monitoria possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a disciplina e desenvolver habilidades para o futuro exercício da docência, além do desenvolvimento de habilidades e comunicação e oratória. Já para os discentes que participaram da monitoria, observou-se que esta proporcionou uma fonte de apoio para aprendizagem e fixação de seus conhecimentos.

Dessa forma, a monitoria se tornou um recurso para o desenvolvimento prático das atividades trabalhadas em sala de aula, fortalecendo a consolidação do conhecimento tanto para o monitor quanto para os discentes.

Agradecimentos

Ao professor Frederico Soares Dias por ter me orientado neste programa de monitoria em Prospecção Geofísica.

Referências

ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. O profesor universitário em sala de aula. São Paulo: Asociados, 1989.

EMBAIXADORES DA UFMT: LIMITES E POSSIBILIDADE

Nhaára Da Vila Pereira[1]

Sidney dos Santos[2]

Jane Vignado[3]

Resumo

Este artigo apresenta como objetivo averiguar se os alunos da escola Estadual Dom Vunibaldo do município de Juscimeira – MT, distrito de Fátima de São Lourenço, possuem informações sobre os programas de auxílios estudantis disponíveis na UFMT. Participaram da pesquisa alunos do terceiro ano do ensino médio da referida escola . Foi realizado uma pesquisa qualitativa do tipo diagnóstico e os instrumentos para construção do inventário de dados foram: entrevista semi estruturada, observação neutra e análise de documentos. Os resultados mostraram que, os alunos entrevistados da referida escola, desconhecem os programas de assistência estudantil. Desta forma faz-se necessário repensar os meios de comunicação na perspectiva de melhorar a integração e interação entre a UFMT e as escolas pública localizadas no interior de Mato Grosso.

Palavras chave: Universidade. Educação inclusiva. Informação.

Introdução

Entrar na universidade para dar inicio ao Ensino Superior é sonho de muitos estudantes , porém, muitos teêm esta etapa de suas vidas protelada, devido a falta de informação sobre os programas de inclusão social no ensino superior.

Segundo Mittler (2003), inclusão é uma visão, uma estrada viajada, uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão nas mentes e nos corações das pessoas. Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é "a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural [...]" (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A partir do contexto exposto, realizou-se a pesquisa ora apresentada, Observou-se, no planejamento deste estudo, que pesquisas e experiências estavam sendo vivenciadas em outros espaços universitários, com o intuito de propor o envolvimento de escolas publicas do interior, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP), onde o projeto embaixadores visa a inclusão através da informação, esclarecendo dúvidas e apresentando a Universidade aos alunos de escolas públicas.

Para a realização deste estudo, tomou-se a seguinte questão norteadora: Será que os alunos de escolas públicas do interior de Mato Grosso conhecem os programas de auxílios estudantis oferecidos pela Universidade.

1 Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

2 Graduando em Zootecnia da universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

3 Professor Orientador Drª Jane Vignado

Objetivo

Configura-se como objetivo da presente de investigação: Apresentar os Programas de Assistências aos alunos de escolas públicas do estado de Mato Grosso.

Metodologia

Foi realizado uma pesquisa qualitativa do tipo diagnóstica e ou avaliativa e os instrumentos para coleta de dados, foram a entrevista, a observação e leitura de documentos. A amostra foi composta por alunos do terceiro ano do ensino médio. Todos participaram por livre e espontânea vontade.

Resultados e Discussão

Os alunos entrevistados do 3º ano do ensino médio da escola Estadual Dom Vunibaldo do município de Juscimeira – MT, distrito de Fátima de São Lourenço, compreendem a faixa etária entre dezesseis a dezoito anos e a grande maioria já está no mercado de trabalho. São provenientes das camadas populares, de pais assalariados e com baixa escolaridade. A escola analisada apresenta problemas na infraestrutura, sinalizados na falta de laboratórios e quadras de esporte.

A maioria dos alunos preferem a UFMT quando pensam em ensino superior, muitos destes alunos não tem condições financeiras para manter-se na capital, isto se por serem provenientes de pais assalariados e com baixa escolaridade daí a importância dos programas de assistência estudantil

Todos os alunos entrevistados disseram desconhecimento sobre os programas de assistência estudantil da UFMT, o que corrobora com a necessidade de ressignificar os meios de comunicação e informação disponíveis na UFMT, na esperança de ampliar a acessibilidade as informações sobre os programa de auxílio estudantil.

Diante do exposto buscou-se saber se havia na escola alguma ação em parceria com a UFMT, que pudesse favorecer e ou potencializar o processo de comunicação e integração entre escola e universidade, porém, não foi evidenciado, durante o período de investigação, nenhum traço de proximidade da UFMT no cotidiano da escola .

É de suma importância a informação, uma vez que por meio dela se toma dada decisão. Através do Conhecimento da mesma, se tem uma direção. Para Laudon e Laudon (2004), conhecimento é o conjunto de ferramentas conceituais e categorias usadas pelos seres humanos para criar, colecionar, armazenar e compartilhar a informação.

Considerações finais

A interação da UFMT com a sociedade não se dá apenas por meio de alunos egressos, isto é, a responsabilidade social da universidade está além da formação de alunos e engloba o envolvimento deles e dos seus profissionais na comunidade., como também divulgar os programas de auxilio estudantil para garantir a inclusão social.

Neste contexto, uma universidade que se propõe pública, democrática e de qualidade precisa investir em mecanismos de divulgação dos programas de auxílio estudantil , como também garantir a implementação e manutenção destes programas.

Referências

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane P. **Sistemas de informação gerenciais**: administrando a empresa digital. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

MITTLER, P. Educação inclusiva: **contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROFESSOR INICIANTE: "DORMI ADVOGADO, ACORDEI PROFESSOR"

Silvia Paulo de Morais[1]

Silvana de Alencar Silva[2]

Luiz Flávio Blanco Araújo[3]

Resumo

A Universidade, entendida como um espaço de reflexão, construção e desconstrução de saberes, práticas e experiências educativas formais e informais, enfrenta processo de mudança histórico-social, com uma fluidez de concepções e práticas em face da complexidade da contemporaneidade. E diante desse tempo-líquido está o professor que inicia a carreira docente na universidade. Desse modo, qual é o itinerário do sujeito que deixa de ser aluno e se transforma em professor? Como este professor iniciante, em um novo tempo-espaço, na transição de aluno/professor, que sofre tensões e intensivas aprendizagens é recebido pela instituição de educação superior? O cenário dessa pesquisa é de uma instituição privada de ensino na cidade de Rondonópolis-MT, no curso de bacharelado em Direito. Participaram da pesquisa 4(quatro) professores iniciantes, isto é com menos de cinco anos de atividade docente. Adotando-se a pesquisa qualitativa, a base teórica que deu sustentação a este trabalho partiu das concepções de FREIRE (1987,1992,1993,1996,2005,2006), MOROSINI (2000), PIMENTA e ANASTASIOU (2005), ISAIA (2007), GARCIA (1995) e outros. Nas conclusões parciais, explicitamos que a Extensão Universitária é um espaço potencializador de novas e significativas experiências, no sentido de LARROSA (2002), e se constituem em um paradigma já que pela produção de conhecimentos deve-se pensar e articular acessibilidades de seus fazeres, reflexões e conhecimentos para todos os diversos segmentos de nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação Superior. Professor Iniciante. Direito.

Introdução

A Universidade, entendida como um espaço de reflexão, construção e desconstrução de saberes, práticas e experiências educativas formais e informais, enfrenta processo de mudança histórico-social, com uma fluidez de concepções e práticas em face da complexidade da contemporaneidade. Neste sentido temos a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação pela UNESCO:

> (...) a educação serve à sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos. A educação também serve à sociedade, oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças e promovendo maior grau de consciência e sensibilidade, explorando novas visões e conceitos e inventando novas técnicas e instrumentos (...)(UNESCO, 1998: 35).

1 Anhanguera Educacional - silviauninorte.mt@hotmail.com

2 Universidade Federal de Mato Grosso - silvana.silva@ifmt.edu.br

3 Universidade do Estado de Mato Grosso - Luiz.blanco@hotmail.com

E diante desse tempo-líquido e desafios que está o professor que inicia a carreira docente na universidade. Desse modo, qual é o itinerário do sujeito que deixa de ser aluno e se transforma em professor? Como este professor iniciante, em um novo tempo-espaço, na transição de aluno/professor, que sofre tensões e intensivas aprendizagens é recebido pela instituição de educação superior?

Partindo do pressuposto de que os professores iniciantes, isto é aqueles que estão na fase inicial da carreira docente, são sujeitos mobilizadores de questionamentos e reflexões, tanto de sua formação inicial quanto da realidade encontrada nas práticas cotidianas da escola/universidade em que laboram.

Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de compreender a tessitura da transição de aluno para ser/estar como docente, professor universitário. Analisar as concepções sobre as tensões, dramas sobre a atividade docente que se inicia, bem como identificar quais ações e como é a instituição recebe este novo professor .

Fundamentação teórica

Embora os teóricos, como Pimenta e Anastasiou (2005) relatem que os professores universitários em sua maioria não apresentam formação específica, muitos são bem sucedidos na atividade docente.

A iniciação da docente é uma fase de tensões, conflitos, no tatear, descobrir, nascendo ali o aprendiz, num movimento de aprender por toda uma vida. Para alguns seria é a etapa de sobrevivência, choque de realidade. É esta a trajetória profissional do ser professor, conforme Isaias (2007, p 157) "é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente." Garcia (1995, p.1) aponta que os conhecimentos necessários para a aprendizagem e exercício da docência são "conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino", categorizando-os em quatro dimensões, quais sejam: conhecimento pedagógico geral; conhecimento de conteúdo; conhecimento de contexto; conhecimento didático de conteúdo.

Uma indagação surge, e aquele professor em sua formação inicial teve contato com estas dimensões, apenas conhecimentos racionais-técnicos, como no caso dos bacharéis do Curso de Direito?

Nesta perspectiva, consideramos que há vários saberes, são "saberes plurais", advindos das instituições oficiais até a prática pedagógica cotidiana. Garcia (1995) ensina sobre os saberes experienciais, aqueles que são validados no exercício da docente, da prática em sala de aula. É este tipo de saber que fonte primordial para aqueles que não tiveram formação inicial pedagógica sobre o saber ensinar, como no caso dos participantes da pesquisa.

Dormi advogado, Acordei Professor

Como várias razões, uma pessoa pode adentrar na sala de aula como docente, mesmo sem ter curso teórico sobre didática e metodologia, como no caso dos cursos de Bacharelado. Os saberes e experiências do trabalho técnico exercidos pelos professores bacharéis são as fontes quase que exclusivas das experiências que transportam para as salas de aula, daí em maior ou menor grau se tem a formação complementar de cunho pedagógico para constituição do seu processo identitário, enquanto docente.

Ademais, tem-se a reflexão pelos saberes de suas experiências enquanto alunos para pinçar quem eram os bons professores, momento em que espelham-se nestes para exercem o magistério.

As entrevistas revelam que as aflições, as tensões e a fase de transição diante dos novos cenários, novos sujeitos, na relação aluno-professor, ensino-aprendizagem.

Veja trecho da narrativa do professor participante, aqui chamado de P1: "*a primeira aula é torturante, mesmo sabendo o conteúdo, isto não significa nada, porque saber ensinar é diferente. Na faculdade não tive preparo para isto, estou aprendendo na prática e como dizem na raça*". No mesmo sentido é a concepção de P2: " *meu problema é em ser mais didático, passar o conteúdo de uma forma mais simplista, pois no Direito o linguajar, o hábito é do rebuscamento, quebrar isto é complexo, mas instigante*".

Agora, merece o peculiar relato da participante P3:"Gente, eu estava em casa, tinha acabo de acordar, daí uma amiga professora me liga falando que estava com problemas de saúde e precisava substituí-la, pois a faculdade não poderia ficar na mão (...) Lá fui eu, pronto viciei, mas pensando bom é loucura: dormi advogada, acordei professora".

Mas, relatam a necessidade de aperfeiçoamento profissional. P3: "*agora, é necessário melhorar, profissionalizar-se, com especialização, mestrado* (...)"

Resultado de dados parciais

Os resultados parciais demonstram que o professores iniciantes são jovens, atuam como advogados ou servidores públicos, ministrando suas aulas até três vzes na semana no período noturno.

Além das concepções do que vem a ser a educação, a atuação docente e o processo identitário dos professores principiantes (iniciantes), o que chama atenção dos relatos é o que Isaia (2007, p. 373) cama de Solidão Pedagógica, isto é "sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ao educativo".

Fica demonstrado nos relatos que falta um planejamento, trabalho colaborativo e inclusão dos novos professores na instituição, sendo que muitas não detém de um plano individual de trabalho, tão pouco momentos para reflexões do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os dados ainda superficiais apontam a necessidade de repensar sobre a introdução dos professores principais nos cenários das instituições.

Considerações finais

No caminhar desse estudo, na travessia de concepções e entendimentos do complexo educativo na Universidade fica clarividente que este lugar é em nosso tempo-espaço possibilitador de novas experiências para formação do aluno, bem como desse professor iniciante.

Assim o professor iniciante, entre os diferentes campos do saberes, deve promover uma oxigenação, um reinventar, por meio dos diálogos em busca da autonomia e responsabilidade de um profissional que possa refletir em e sobre sua ação, no que nas visões freireanas seria "problematização crítica destas relações" (FREIRE, 1969, p.27), pensar e articular acessibilidades de seus fazeres, reflexões e conhecimentos para todos os diversos segmentos de nossa sociedade, como também as instituições de educação superior precisam criar políticas públicas e setoriais que possibilitem uma efetiva integração do novo professor.

Referências

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?**10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, C.M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NOVOA, Antônio. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ISAIA, S. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, ME; MORISINI, M (Orgs). Pedagogia Universitária e aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p 153-165.

NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

_____, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

_____, Antônio. **Relação Escola-Sociedade: "Novas Respostas para um Velho Problema".** In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). *Formação de professores –Seminários e debates*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, António**. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. **Teoria & Educação.** 4, 109-139, 1991.

PIMENTA, Selma; ANASTASIO U, Lea. **Docência no ensino superior.**São Paulo: Cortez, 2002

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** *visão e ação*. Paris, 05- 09 out. 1998.

Anais

SemiEdu 2014

GT 13

Ensino, Currículo e Organização Escolar

Sustentável
editora

GT 13 - Comunicação Oral

INTERVENÇÃO COMPARTILHADA NO CURRÍCULO INCLUSIVO: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DE PESQUISA

Roseli Inês Hickmann
(UFRGS/Brasil)

Maria Isabel H. Dalla Zen
(UFRGS/Brasil)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O presente estudo buscou analisar uma experiência de intervenção compartilhada, desenvolvida numa Escola Municipal de Porto Alegre/RS, organizada por Ciclos de Formação, na qual a turma de III Ciclo investigada integrou o Projeto Docência Compartilhada. Tal projeto foi desenvolvido contemplando o planejamento didático-pedagógico e a docência em sala de aula de forma conjunta por duas professoras – uma professora licenciada em História e outra em Pedagogia. Tínhamos inicialmente como foco o ensino e as aprendizagens dos alunos, considerando a Docência Compartilhada e o fato de sete estudantes apresentarem necessidades educativas especiais. Dentre os desdobramentos desta investigação, apontamos a intervenção compartilhada como uma possibilidade metodológica de pesquisar uma sala de aula inclusiva e ressignificar a docência. Identificamos que os alunos com necessidades educativas especiais apresentaram um tempo e um modo peculiar de apropriarem-se dos conhecimentos, assim como os demais alunos sentiram-se interpelados por esse modo singular de aprender. Constatamos que as professoras-regentes transmutaram-se em protagonistas de práticas pedagógicas ressignificadas, bem como os alunos assumiram posições de empoderamento com relação aos saberes apropriados, enquanto as professoras-pesquisadoras tornaram-se aprendizes de uma postura investigativa denominada, nesse contexto, de *intervenção compartilhada*.

Palavras-chave: intervenção compartilhada, aprendizagens, docência.

Introdução

O presente ensaio tem como propósito analisar e socializar uma experiência de *intervenção compartilhada*, em uma sala de aula de uma turma de alunos/as do 1º ano do III Ciclo, denominada C12, de uma Escola Municipal de Porto Alegre/RS, estruturada por Ciclos de Formação e organizada segundo o Projeto de Docência Compartilhada (DC)[1]. Tal projeto foi organizado para ser planejado e desenvolvido nas

salas de aula para atender demandas de um currículo inclusivo, de forma conjunta, por duas professoras – no nosso caso, uma licenciada em História e a outra em Pedagogia.

Como integrantes de um grupo de pesquisa, de uma universidade pública, nos aproximamos das professoras Alice e Rosana[2], tendo como foco, inicialmente, o ensino e as aprendizagens "na C12", tendo em vista a peculiaridade da DC e o fato de sete alunos desta turma apresentarem necessidades educativas especiais[3] em várias dimensões (Transtorno Global do Desenvolvimento - autismo -, deficiência mental, etc.), o que veio ao encontro do tema central de estudo do nosso grupo de pesquisa: o ensino e as aprendizagens nos processos educacionais inclusivos no currículo escolar.

Segundo Manguel (2006), frente a uma leitura clara e diurna dos acontecimentos do cotidiano, podemos construir uma outra perspectiva de olhar/ler: noturna e com limites e certezas não tão definidos. Nesse sentido, compactuamos com o autor e seguimos na busca de uma leitura das aprendizagens da sala de aula das professoras Alice e Rosana, menos "diurna" e mais "noturna". Enveredamos, então, por um olhar e uma leitura pautada pela vontade de aprender e saber, pela expectativa e curiosidade, pela observação inquieta e cuidadosa e pelo perscrutar e mapear os movimentos "sombrios" e "turvos" da sala de aula.

A vida na/da sala de aula – assim como os textos escritos que por ela circulam – pode ser lida/olhada de múltiplas, inquietantes e instigantes maneiras. Há uma pluralidade de vozes e formas de ser e estar ali; também, uma variedade de modos de aprender, de conviver em grupo; de planejar, ensinar e avaliar em dupla, como neste caso da DC: cooperando, trocando, revendo e refazendo práticas pedagógicas. Direcionamos, então, o nosso olhar/leitura no sentido de acolher e abrir espaço ao entendimento de diferentes formas de leitura dessas complexas aprendizagens por parte de professoras, alunos e professoras-pesquisadoras[4], enquanto uma experiência que nos passa e que nos toca profundamente, potencializando nossas ações (LARROSA, 2002).

Neste sentido de experiência, o que nos chamou a atenção é que, apesar de nos sentirmos familiarizadas e pertencendo ao contexto escolar, ou seja, "nativas", nos dizeres de Sarmento (2003), esta investigação nos interpelou como uma experiência, um acontecimento no qual estivemos expostas ao inusitado da sala de aula. Como nos lembra Larrosa (2004, p.161),

> O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa

> maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Igualmente, julgamos importante delinear nossa compreensão a respeito do conceito de diferença, uma vez que estamos interessadas em investigar a aprendizagens e os processos educacionais inclusivos, tomando como foco alguns alunos "da C12" – que apresentam necessidades educativas especiais. Em nossa concepção, portanto, essas necessidades são reconhecidas como diferenças. Sobre a noção de diferença, vejamos as palavras provocadoras de Gallo (2009, p. 7).

> A noção de diferença ganhou o mundo, no final do século vinte. E chegou ao campo teórico da educação e às escolas. Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença passaram a ser as palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais. Projetos multiculturais proliferam, culturas de paz, tolerância e convivência consensual são afirmadas nos mais diversos âmbitos. Afirmamos o multiculturalismo e o respeito à diversidade e dormimos em paz com nossa consciência burguesa.

As palavras do autor suscitam alguns posicionamentos sobre como, no decorrer de nossas investigações, estamos lidando com a complexidade deste conceito nas práticas de pesquisa no currículo escolar. Ele nos diz que "a diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la" (GALLO, 2009, p.7). Para experimentar a diferença, continua, é preciso mudar os "óculos

filosóficos". Tomar a diferença em si mesma e para si mesma, sem ser relativa a algo. Significa deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade (inclusive a multiplicidade de semelhanças que existem entre jovens e crianças em uma sala de aula). Diferenças que não podem ser reduzidas ao uno/fixo, diferenças que não estão para serem toleradas, aceitas, normalizadas. Diferenças pelas diferenças, numa política do diverso. (GALLO, 2009).

Cabe lembrar que ao nos posicionarmos como suscetíveis aos deslocamentos que a experiência pode produzir, percebemos que esta nos direcionou para a afirmação das diferenças, no sentido de nos reiventarmos nas posturas e maneiras de nos relacionar com o outro, para além da tolerância. Por esse motivo, buscamos relacionar o exercício das diferenças – também nas discussões com as professoras – com a possibilidade de recriar práticas de convivência em que estivessem presentes relações de alteridade. Ainda de acordo com o pensamento de Gallo (2006, p. 2),

> [...] a alteridade está aí, é uma das constituidoras da diferença e o que podemos tentar construir, em educação, são práticas de convívio no dissenso, na diferença, em meio aos outros. Qualquer forma de "respeito" ao outro desliza para uma espécie de "tolerância", que nada tem de vivência na e da diferença.

Ou seja, ao acolher e afirmar as diferenças no contexto escolar é importante atentar para a diversidade de subjetividades que constituem a diferença, com o intuito de se conviver pedagogicamente com essa permanente tensão de sermos diversamente diferentes.

Nossa "experiência" com a diferença na sala de aula...

Os alunos costumavam trabalhar em grupos. A sala de aula contava com materiais didáticos de uso coletivo (mural, canetas coloridas, lápis de cor, régua, folhas, cartolina, entre outros). Uma sala acolhedora! Produções do grupo geralmente expostas nas paredes e renovadas conforme o tema curricular em pauta. As professoras Alice e Rosana tinham o hábito de circular entre os grupos após a explicação da tarefa. Quando começamos nosso período de observações a turma estava estudando a Mesopotâmia.

Rosana (a professora de História) pediu que um aluno esclarecesse o trabalho que estavam realizando. Demonstraram certo constrangimento em interagir com as professoras visitantes, mas, enfim, um menino nos informou que fariam, naquele dia, um cartaz sobre o assunto, a partir das pesquisas já realizadas.

Sentamo-nos mais ao fundo da sala e, em seguida, levantamos, sem combinar, para conversar com os alunos em seus grupos de trabalho. Neste primeiro contato, fomos identificando não somente a aluna P. (diagnosticada com a síndrome do espectro autista), como também outros alunos com necessidades educativas especiais bem acentuadas (entre os demais alunos "ditos normais"[5], com toda sua efervescência juvenil). Seus corpos, suas expressões fisionômicas e linguísticas, bem como nossa interlocução com esses alunos sinalizaram tal condição. De modo geral, foram solícitos e acolhedores conosco. Responderam às perguntas que fizemos, teceram comentários sobre como dividiriam as tarefas no grupo de trabalho ("não gosto de desenhar", "eu é que vou escrever", "o E. vai pintar"). Foram abrindo-se em páginas e deixando-se ler...

Aos poucos foram aceitando dialogar com as observadoras participantes. Sugerimos que uma menina ajudasse a colega, segurando a régua, enquanto esta fazia, com dificuldade, o traçado das linhas. Neste grupo, a escrita do texto foi dividida entre dois integrantes. Em outro grupo, quando surgiu o problema de espaço restrito disponível no papel, tendo em vista que escreveram com letras grandes (de acordo com o que se espera de um cartaz legível), pediram ajuda à Rosana. Neste ínterim, sugerimos que aproveitassem o espaço restante da cartolina para representar a terra entre rios (eles tinham o excerto relativo ao significado da palavra Mesopotâmia). Gostaram da ideia: professora Rosana e alunos! Logo o grupo decidiu que E. (um menino com defasagem cognitiva) iria pintar o desenho dos rios. Presenciamos uma alegria enorme na execução da tarefa pelo menino. Assim, fomos percorrendo os grupos de trabalho (pesquisadoras-professoras), fazendo singelas intervenções, uma opinião aqui e ali, incluindo comentários, perguntas sobre o que estavam desenhando, sobre significados de palavras. Enquanto isso, as professoras Alice e Rosana acolhiam e atendiam outros grupos. Foi uma aula com "quatro professoras", que prosseguiu semanalmente durante os meses de abril a junho.

Antes de finalizarem o trabalho, perguntamos qual seria o destino da produção. Rosana informou que faria a exposição dos cartazes. Sugerimos que antes os alunos pudessem apresentar o que fizeram. Sob nossa ótica, esse evento comunicativo (gênero discursivo apresentação de trabalho) faz organizar o pensamento, o argumento, a

informação, além de valorizar a produção, dar sentido ao feito. O cartaz enquanto gênero textual, afinal, não tem a função de comunicar algo a algum destinatário? E assim aconteceu. E assim iniciou-se o que estamos nomeando de intervenção compartilhada como uma possível estratégia/experiência metodológica de pesquisa no contexto curricular[6]. Começamos a interagir com os alunos e as professoras, por meio de interlocuções antes, durante e após as atividades em sala de aula.

Na preparação da apresentação oral, chamou-nos a atenção o fato de alguns alunos estarem auxiliando colegas no conteúdo a ser exposto por eles: foi o caso do E., que informaria que Mesopotâmia significa terra entre rios (ele pronunciou a palavra terra, mostrando a representação e depois apontou os rios). A aluna I. (muito participativa) ensaiou, várias vezes, com E. sua apresentação. Outro fato importante, sob nosso olhar, foi a atitude da aluna P. (portadora da síndrome do espectro autista) durante o trabalho: ela se manteve, durante os dois períodos, sentada, envolvida parcialmente, ou "do seu jeito peculiar" (sentada meio de lado, segurando a cabeça com a mão, "espiando", vez ou outra, as "visitantes"), com os acontecimentos da sala de aula; pintou parte do cartaz e concordou em ir à frente da sala apresentar a produção com seu grupo. Eventualmente, se dirigia aos colegas mais próximos empurrando-os, tocando-os com força, como se estivesse "puxando uma conversa" e, ao mesmo tempo, dando vazão às necessidades de movimento do seu corpo. P. pinta com força (prensa!). Fica longo tempo em um mesmo espaço do papel (uma colega percebe e movimenta sua mão). Neste dia ela não interagiu verbalmente conosco a não ser pelo olhar. Tais atitudes nos fizeram pensar nos indícios de aprendizagens da aluna P.: estar ali, interagir com seus pares, participar das atividades em sala de aula são elementos importantes do seu processo de socialização e escolarização, bem como permitem, também, o exercício da diferença para o coletivo da turma.

Alice mostrou-nos o caderno da aluna P., bem como alguns investimentos no sentido de adaptação de algumas atividades como, por exemplo, a escrita de texto pela professora, a partir das ideias verbalizadas oralmente pela aluna. Alice tem trabalhado com recortes de revistas, mostrando objetos, enquanto a aluna nomeia-os (estudo dos substantivos e seus atributos). A professora relatou-nos que P. tem conhecimentos sobre letras e números (montou seu nome espelhado com letras móveis e foi surpreendida pelos colegas contando números em voz alta). A turma silenciou para ouvi-la nesta ocasião, destacando o fato como surpreendente, um acontecimento. Também ficamos sabendo que ela interage bem com a K. (uma aluna monitora também com necessidades

educativas especiais) na situação que as professoras chamam de triangulação: duas pessoas falam sobre P. (professora e monitora) e ela sente-se interpelada, engajando-se na interação. Tentativas, experimentações pedagógicas para "fazer falar, fazer aprender". Este aprendizado de olhar pesquisador das professoras regentes, que se "o-põem, se ex-põem e pro-põem" (LARROSA, 2004) envolve ações reflexivas e detalhadas do pensar, uma ação altamente movimentada para "buscar e encontrar o outro".

As aulas eram/são planejadas para todos e algumas adaptações/diferenciações de propostas e materiais didáticos – redução da extensão de alguns textos informativos, ou divisão desses textos em partes para uma leitura em etapas, elaboração de listas de palavras significativas após a leitura, por exemplo – são feitas com o objetivo de atender os alunos em suas peculiaridades. Mas essas adaptações não são conduzidas sem tensão. Os alunos com necessidades educativas especiais, muitas vezes, solicitam as tarefas propostas aos demais alunos da turma, as quais poderiam querer traduzir a sua percepção da posição de sujeito-aluno e de igualdade no grupo. Alice e Rosana procuram analisar as situações específicas para decidir em que momentos as diferenciações são necessárias, procurando não velar as diferenças em nome de uma pretensa aprendizagem harmônica e homogênea. Eis um dilema sobre o qual Alice e Rosana se interrogavam o tempo todo: como dar atenção à diversidade, quando os alunos com necessidades educativas especiais "desejam" uma certa homogeneidade e padronização para se sentirem "iguais", diante do que é tomado como " normal" no currículo escolar?

Efeitos do processo de intervenção compartilhada

A partir da nossa inserção/imersão na turma C12, instaurou-se um processo vigoroso de interlocução com Alice e Rosana, fomentado pelas aulas compartilhadas e por conversas e reuniões em que analisávamos as práticas pedagógicas implementadas.

Muitas das intervenções compartilhadas se processavam não apenas durante os momentos de envolvimento nas aulas, mas após, ao percebermos que as professoras regentes tinham expectativas sobre os acontecimentos recentemente vivenciados e uma disposição em dialogar sobre os mesmos. Em uma das situações, após o término da aula, comentamos com Alice e Rosana sobre os processos de mudança decorrentes das três aulas das quais já havíamos participado: o planejamento envolvendo vários

materiais; a manutenção de um conteúdo em pauta por mais tempo pela sua significação e contextualização, através de diferentes estratégias; a necessidade de investir mais nas inferências, na interpretação dos aportes (livros, imagens, mapas, vídeos) e nas relações entre os mesmos.

Como havia a necessidade de um constante retorno do observado às professoras Alice e Rosana, resolvemos delinear um roteiro metodológico: após a nossa participação nas aulas, ocupávamos de um a dois turnos registrando os acontecimentos; após, discutíamos e enviávamos esses escritos às professoras, para que fizessem suas leituras e comentários. Em sequência, marcávamos um encontro (professoras-pesquisadoras e professoras regentes) para discutir essas impressões, no intuito de repensar práticas e propor encaminhamentos de novas propostas de trabalho.

Não há como deixar de ressaltar o valor da escrita do diário de campo. Ao escrever, o professor-pesquisador se coloca, novamente, em interlocução com os acontecimentos vividos, rememorando itinerários, inventariando e produzindo pensamentos, se apropriando do experimentado, por meio de uma escrita analítica de si e do outro, seu interlocutor. Segundo Zabalza (1994), ao narrarmos a experiência recente temos a oportunidade de reconstruí-la linguisticamente por meio de argumentos, ou seja, a narração produz reflexão e apropriação da experiência. Para as professoras, a leitura dos escritos, do mesmo modo, funcionou como um dispositivo de reorganização do pensamento e das ações pedagógicas: suas práticas estavam *lá nos registros*, sob a moldura das palavras que foram escolhidas por nós, para descrever a vida e as atividades pulsando...

Prosseguindo com as intervenções compartilhadas, os registros das aulas nos permitiram identificar a necessidade de investir nas relações entre as diferentes leituras sobre um mesmo tema. Assim sendo, em uma situação de leitura oral para a turma, tendo como obra escolhida o livro Rei Gilgamesh[7] (recontado e ilustrado por Ludmila Zeman), os alunos demonstraram pouca curiosidade durante a contação. Ocorreu-nos que, se a narrativa tivesse sido interativa, ou seja, dialogada, explicativa, interrogativa (envolvendo significado de palavras dentro do contexto, relações possíveis com o cotidiano, incluindo fatos da mídia ou das informações já trabalhadas em outros textos, vídeos sobre a Mesopotâmia), talvez os leitores-ouvintes pudessem ter re-significado, de maneira mais compreensiva, a história. De acordo com a noção de leitura significativa proposta por Smith (1999, p. 15), "o significado não é algo que o leitor ou o ouvinte recebe da linguagem, mas algo que é trazido para a linguagem". Essa é uma

questão importante quando propomos uma atividade de leitura, ou seja, ativar os conhecimentos prévios dos leitores pode gerar um engajamento mais profícuo no exercício da compreensão. Fomos em frente...

No decorrer desta prática de leitura, houve uma intervenção de nossa parte, no intuito de instigar os alunos a observarem a beleza da moldura nas imagens contidas no livro (Alice também já havia destacado o belíssimo trabalho da ilustradora). Ao término da leitura, ela questionou os alunos sobre aspectos relevantes da história. Percebemos que, nesta tentativa de retomada do conteúdo do texto, as respostas não surtiram os efeitos desejados. Ou seja, a compreensão e as relações com o que vinham aprendendo ainda não haviam sido suficientemente estabelecidas.

Na sequência, houve uma alteração compartilhada no roteiro da aula: Alice, habilmente, frente ao cenário interpretativo da narrativa, propôs a produção de desenhos que pudessem retomar/recontar elementos da história narrada, uma maneira de fazer a turma voltar ao foco do texto, compreendendo-o, explicitando-o, em alguma medida, por meio de outra linguagem expressiva; assim inferimos em relação à decisão pedagógica tomada, com a qual concordamos inteiramente.

Durante o processo de elaboração das produções, chamou-nos a atenção o modo como os alunos se apropriaram do item da *moldura*, recriando-as em seus desenhos, usando, para isso, um repertório já conhecido (próprio) de traços e cores. Eram essas produções, na verdade, versões e olhares sobre o texto com o qual interagiram. Deste modo, confirmamos a ideia de que ler para recriar um texto, em outra linguagem, permite a articulação de sentidos variados, advindos de diferentes experiências de leitura que emergem na memória.

O fator diversidade de estratégias de aprendizagem, somado à manutenção de uma temática por mais tempo no planejamento compartilhado, levou-nos a ponderar sobre as diferentes e necessárias formas de ação pedagógica, pois, sob nossa concepção, os alunos aprendem lendo, escrevendo, observando, discutindo, desenhando e sempre que provocados a generalizar/relacionar. Os alunos aprendem, também, em diálogos fecundos com seus professores e com seus pares. Isso leva tempo? Que tempo, se considerarmos um grupo de sete alunos (além dos demais da turma) tão singular? Nossa experiência e a produção dos dados selecionados neste estudo sinalizam, mais uma vez, a relevância da qualidade das intervenções: acolhida de curiosidades, escuta de dúvidas, explicações ilustradas com exemplos do cotidiano, isto é, a prática do que Perrenoud (2000, p.73) chama de "pedagogia diferenciada". Nas palavras do autor,

> Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. [...] entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. Um *dispositivo* de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho[...]. O diálogo é o princípio da observação formativa, da expressão das representações do aprendiz, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e dos erros que comete. Tendo o dispositivo criado condições favoráveis a esse diálogo, a diferenciação depende do talento, da imaginação, da perspicácia e da disponibilidade dos professores. Depende, ainda mais, de sua capacidade de entrar em relação.

Até aqui trabalhamos com a ideia de intervenção compartilhada, focando a questão das aprendizagens de professoras, alunos e de professoras-pesquisadoras; os alunos, sendo instigados a ampliar conhecimentos de acordo com suas possibilidades; as professoras e as professoras-pesquisadoras, pesquisando, selecionando materiais, retomando percursos, para concretizar aprendizagens que superassem/superem "modelos tradicionais" de ensinar, avaliar, aprender, pesquisar...

Entretanto, há que se tocar ainda em um aspecto de extrema relevância nesse processo de acompanhamento e de intervenção compartilhada. Ele diz respeito à formação de professoras autoras não só de práticas pensadas, planejadas e implementadas por meio da DC, mas também autoras de escritas formativas e analíticas sobre essas práticas. É sobre isso que o educador Nóvoa (2003, p.27) nos faz refletir quando destaca que

> A pesquisa passa sempre por uma prática de registro que ajuda à formalização de um saber específico, à sua partilha e ao reconhecimento social de um dado grupo profissional. Escrever é um dos modos mais eficazes de transformar a experiência em

> conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma *palavra escrita.*

Foi, então, que Alice e Rosana decidiram dissertar sobre a vivência da Docência Compartilhada, abordando sua complexidade e sua potência por meio da escrita-registro de um artigo.

A intervenção compartilhada e suas implicações na pesquisa e no currículo escolar: para concluir

A partir das problematizações apresentadas no decorrer deste texto, constatamos que a presente pesquisa pode ser compreendida como uma experiência metodológica de intervenção compartilhada, na medida em que foi capaz de envolver e desafiar as professoras regentes e as professoras pesquisadoras, por meio da escrita-registro de cada acontecimento, que funcionou como propulsora de discussões, análises e encaminhamentos de novas ações pedagógicas. As professoras Alice e Rosana, ao lerem sobre suas práticas pedagógicas, dialogaram com as professoras pesquisadoras, entre elas e consigo mesmas; reconheceram-se nas narrativas, sentiram-se instigadas e retomaram determinadas situações com relativo distanciamento, o que provocou múltiplos posicionamentos, tomadas de decisões e novos saberes sobre a docência.

Identificamos, ainda, indícios de uma qualificação do projeto de Docência Compartilhada envolvendo as professoras Alice e Rosana, quando muitas das atividades passaram a ser planejadas conjuntamente, de forma mais sistemática e frequente, oportunizando momentos de trocas, questionamentos e sintonias. Também percebemos deslocamentos nas posições dessas professoras em sala de aula (Pedagoga e professora de História), caracterizando um processo de hibridização de posições e de tênues limites entre os territórios de saberes que cada uma habitava. Ou seja, as professoras regentes respondiam às necessidades dos alunos tanto nos conhecimentos específicos, quanto na organização da turma.

Também cabe salientar que muitos "dados" obtidos em relação às aprendizagens das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, bem como dos demais alunos da turma, demonstraram que havia um potencial, uma vontade de saber mais e uma disponibilidade por parte das professoras Alice e Rosana em preparar atividades diferenciadas para determinados alunos. Foi possível perceber que, em suas

interlocuções e diálogos sobre as experiências de aprendizagem, as professoras regentes demonstravam conhecimentos sobre os avanços de cada aluno, dispondo de materiais específicos documentados, bem como oportunizaram, de fato, atividades diferenciadas com os diferentes grupos, no espaço da sala de aula.

As aprendizagens, tanto dos alunos com necessidades educativas especiais, quanto dos demais da turma, não ocorreram apenas na dimensão da socialização, mas também no âmbito do cognitivo. Os trabalhos a que tivemos acesso (produção de textos sobre a Mesopotâmia, desenhos, maquetes e cartazes sobre os povos indígenas, planejamento e execução de uma viagem às Missões Jesuíticas, troca de cartas entre professoras pesquisadoras e alunos narrando o que mais gostaram de aprender, diálogos e intervenções orais dos alunos, índice-memória do projeto povos indígenas, preparação da Mostra – Museu Vivo – sobre o citado projeto) evidenciaram aquelas aprendizagens/conhecimentos.

De acordo com as situações acima elencadas, identificamos aprendizagens diferenciadas: os alunos com necessidades educativas especiais apresentam um tempo e um modo peculiar de apropriarem-se dos conhecimentos, assim como os demais alunos sentem-se interpelados por esse modo singular de aprender e tornam-se parceiros que aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Como nos lembra Certeau (1994, p.38), "[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada". E os alunos, com suas diferenças, inventaram formas de fomentar momentos de aprendizagens compartilhadas.

Neste estudo procurou-se, então, fazer um jogo de luz e sombras para que ora as professoras regentes tivessem maior visibilidade, transmutando-se em protagonistas de práticas ressignificadas, e ora os alunos com necessidades educativas especiais tornaram-se o centro dos olhares, assim como os demais alunos também puderam estar em evidência, assumindo posições de empoderamento em relação aos saberes apropriados, sem deixar, igualmente, na penumbra a presença das professoras pesquisadoras. Todos os sujeitos foram envolvidos, tanto como protagonistas quanto como coadjuvantes, alternando-se o foco dos olhares, para que os efeitos pudessem compor e tramar caleidoscopicamente esta investigação, de modo a perscrutar os desafios e dilemas da instigante experiência da intervenção compartilhada na sala de aula.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de educação*, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à educação. Entrevista concedida à *Revista Instituto Humanitas*. São Leopoldo: UNISINOS, ano VI, nº 203, 06/11/2006. Disponível<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&secao=203>. Acesso em 29 de março de 2012.

_____. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão escolar – conjuntos de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MANGUEL, Albert. **A biblioteca à noite.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

NÓVOA, António. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de abater. Entrevista. *Revista Pátio* nº 27, Ano VII – Ago/Out 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo; Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Portugal: Editora Porto, 1994.

ZEMAN, Ludmila***. O rei* Gilgamesh**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 1997.

[1] Doravante, neste texto, o projeto de Docência Compartilhada será identificado por DC.

[2] Esses nomes são fictícios para preservar a identidade das professoras. A Pedagoga será chamada de Alice; a professora de História será chamada de Rosana.

[3] Conforme Prieto (2005, p. 102), "Quando na década de 90, a expressão 'necessidades educacionais especiais' passa a ser empregada, ela sugere a ampliação da população que requer atendimento educacional especializado para além das deficiências, e não apenas os que se encontram nessa condição,já que, por exemplo, a superdotação não pode ser assim caracterizada, tampouco os quadros de transtornos de desenvolvimento, tipo esquizofrenia, autismo e outros." Portanto, nesta investigação, tomamos a noção de necessidades educacionais especiais no intuito de ampliar o leque de sujeitos incluídos na escola, abrangendo crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, entre outras. Também utilizaremos a denominação necessidades educativas especiais associada à noção referida.

[4] Para tanto, recorremos à etnografia que conforme Sarmento (2003, p.153), "[...] visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre."

[5] Com relação aos alunos nomeados na condição de "normais", houve uma preocupação constante, por parte das professoras regentes em também desafiá-los em termos de aprendizagens, bem como destes relacionarem-se cognitivamente com os demais alunos com necessidades educacionais especiais. O que fica evidente nesse movimento é que a diferença não deve ser subsumida e que os desafios serão diferentes de acordo com as diferenças que estão em diálogo e em tensão no espaço da sala de aula.

[6] Nossa visão de *intervenção compartilhada* aproxima-se, em alguma medida, do conceito de pesquisa participante em virtude da implicação das pesquisadoras nas atividades de sala de aula, tanto no planejamento, quanto na análise e implementação do mesmo. Distancia-se de tal conceito ao conceber esta participação de forma rizomática, isto é, considerando os conhecimentos em sua multiplicidade e heterogeneidade, deslocando-se, portanto, das dicotomias e essencialidades.

[7] Narrativa do gênero lenda cujo enredo remete à região da Mesopotâmia, cidade de Uruk. A obra traz imagens esteticamente muito ricas, podendo ser exploradas sob diversos aspectos.

DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS

Marilene Marzari
Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre as contribuições da disciplina de Didática, nos cursos de licenciatura - Campus Universitário do Araguaia/CUA/UFMT, que prepara professores para atuar na segunda e terceira etapas da educação básica, tanto nas redes pública quanto privada de educação. A metodologia da pesquisa priorizou o registro de depoimentos, de diálogos e das produções escritas dos acadêmicos, durante o as aulas e, principalmente quando da avaliação da disciplina de Didática. O referencial teórico que subsidiou os estudos foi constituído por autores como Garcia, Veiga, Vygotsky, Davídov entre outros que discutem as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os resultados sinalizam que os acadêmicos aprovam novas perspectivas de ensinar e aprender, embora resistentes no início das aulas, acabam entrando em atividade de aprendizagem e aprovam os estudos organizados do coletivo – interpsicológico - para individual – intrapsicológico - por meio de leituras, discussões, sistematizações, verbalizações, produções, entre outras e das diferentes possibilidades de organização do ensino e da aprendizagem; da importância de se apropriarem dos conceitos dos referidos cursos e; por fim, entendem que é fundamental desenvolver o pensamento teórico, ou seja, a capacidade de pensar teoricamente a respeito do conhecimento.

Palavras-chave: Formação inicial. Didática. Pensamento teórico.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da disciplina de Didática, nos cursos de licenciatura que preparam professores para atuarem na educação básica. A ideia de escrever a respeito dessa disciplina, na formação inicial, tem relação com a trajetória profissional, mais especificamente quando da nossa atuação como professora formadora, no Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica – CEFAPRO/MT. Durante alguns anos de atuação, em diferentes municípios do estado, passamos a observar que um número significativo de professores apresentava fragilidade, tanto em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos, quanto aos conteúdos das áreas específicas da formação acadêmica. Essa situação ficou mais

evidenciada, nos últimos anos, quando passamos a ouvir constantes 'queixas' advindas dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, principalmente em relação aos professores que estavam recém-ingressando na carreira de magistério.

Em 2013, ingressamos em uma Instituição Pública Federal e uma das preocupações iniciais estava voltada para o ensino da Didática nos cursos de licenciatura. Durante esse período de observação e investigação, percebemos que os alunos apresentam fragilidades teóricas quando do ingresso nos cursos de licenciatura e, durante o tempo em que permanecem na instituição, as mudanças que ocorrem no processo formativo são insuficientes para que possam mediar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, principalmente no que se refere às questões didático-pedagógicas. Em função disso, as 'queixas' provenientes dos coordenadores pedagógicos começaram a fazer mais sentido, uma vez que os cursos de licenciatura enfatizam pouco os conhecimentos didático- pedagógicos e as disciplinas específicas são, basicamente, ensinadas por meio de definições dos conteúdos, ou, como se refere Davídov, do conhecimento empírico que contribui pouco para a formação do pensamento teórico. Além disso, existe, por um lado, certo 'desprezo' pelos cursos de licenciatura e pelas disciplinas pedagógicas - considerados 'inferiores'; por outro, há uma supervalorização e predominância das disciplinas específicas de cada curso, o que deveria efetivar, no mínimo, uma boa formação em relação ao domínio teórico dos conteúdos.

Essa reflexão inicial auxiliou na elaboração do seguinte questionamento**:** a disciplina de Didática, nos cursos de licenciatura, pode contribuir para a formação dos acadêmicos para que vivenciem perspectivas de ensino e aprendizagem que façam mais sentido para o exercício da docência? Diante disso, o objetivo do estudo consiste em discutir as possíveis contribuições dessa disciplina, nos cursos de licenciatura, para que os futuros professores vivenciem outras perspectivas de ensino e aprendizagem que façam mais sentido para o exercício da docência.

Os dados foram levantados, desde o início de nossa atuação na disciplina, por meio do registro de depoimentos e diálogos dos acadêmicos em relação a ela. Além disso, fizemos uso de suas produções escritas, principalmente quando da avaliação da referida disciplina.

Em relação aos cursos de licenciatura ofertados pela Instituição, dois chamam a atenção: um diz respeito ao curso de Letras, que deixou de contemplar em sua matriz curricular a disciplina de didática e o outro se refere ao curso de matemática que oferece a disciplina como optativa e em horários que se diferenciam das demais disciplinas consideradas 'mais importantes' para o curso, ou seja, é ofertada no horário das 17h às 19h, o que dificulta a presença de alunos que têm como atividade principal o trabalho. Nos

demais cursos - Geografia, Física, Ciências Biológicas, Química e Educação Física– a disciplina de Didática é obrigatória e ofertada nos horários normais de aula – 19h às 22h 40min.

Para discutir as possíveis contribuições da didática na formação inicial de professores, buscamos fundamentos teóricos nos estudos de Garcia e Veiga que tratam da inserção da didática nos cursos de formação de professores e de Vygotsky, Davídov, entre outros, que contribuem para repensar o processo de ensino e aprendizagem.

A inserção da didática nos cursos de licenciatura: breve contexto histórico

A institucionalização da Didática nos cursos de formação de professores, no Brasil, se deu no final da década de trinta do século vinte, quando se constituía, basicamente, como método e técnica de ensino. De acordo com Garcia (1994), seus conteúdos ensinados nos cursos de licenciatura sofreram a influência, por um lado, do pensamento liberal europeu e, por outro, do pragmatismo americano, principalmente do pensamento de Dewey. O projeto escolanovista propõe a formação de um novo tipo de homem, ao defender os princípios democráticos segundo os quais todos têm o direito de se desenvolver; no entanto "[...] isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante". (VEIGA, 2002, p. 50). Essa perspectiva didática se acentuou, ao longo das décadas em que os militares mantinham o país sobre domínio – meados da década de sessenta e de setenta – quando "[...] a didática vai engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores". (GARCIA, 1994, p. 172)

Somente no final da década de setenta e início de oitenta, com o processo de redemocratização, a Didática passou a ser criticada e questionada pelos sociólogos crítico-reprodutivistas, em função de seu tecnicismo e neutralidade política, e começou a ser repensada. Isso desencadeou uma série de eventos, pesquisas e discussões para construir novos rumos a ela nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto de discussão, surge a Didática crítica que se fundamenta na concepção marxista e nas contribuições de abordagem histórico-cultural. Em decorrência destas, surgem perspectivas para a Didática e uma que vem se destacando, em diferentes instituições de ensino superior, diz respeito à teoria do ensino desenvolvimental de Davídov que traz contribuições significativas para a educação escolar.

Abordagem histórico-cultural: contribuições para o ensino da Didática

Os estudos de Vygotsky (2001) mostram que o sujeito inicia seu processo de aprendizagem nas experiências cotidianas; portanto, antes de ingressar na escola. Em função disso, devemos considerar sua história de vida, na qual muitos conhecimentos foram internalizados e se constituem em aprendizagens. Assim, ao ingressar em uma instituição de ensino todos os alunos apresentam um nível de desenvolvimento que, segundo Vygotsky, é efetivo/real e, ao ter acesso à escola, o professor "[...] as confronta com as zonas de desenvolvimento proximal por meio de tarefas da atividade escolar, a fim de guiar seus progressos em direção ao estágio de aprendizagem formal. (HEDEGAARD, 2002, p. 344).

Isso nos remete à importância de quem atua na ação pedagógica conhecer a relação que se estabelece entre ensino e desenvolvimento cognitivo, principalmente no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, que requer mediação didática constante dos professores e/ou dos colegas mais experientes, a fim de que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, a organização do ensino deve ser orientada para a zona de desenvolvimento proximal que: "[...] caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria e o que é capaz de conseguir com ajuda do instrutor". (VYGOSTKY, 2004, p. 463)

Em relação à mediação, Cristina d'Ávila (2001) traz para discussão dois conceitos importantes: a cognitiva que se dá entre sujeito e objeto de conhecimento e a didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento por parte do sujeito. Ou seja, um saber didático que medeia o desenvolvimento cognitivo. Para isso, necessário se faz não só saber como se ensina, mas também como se aprende, para que se possa planejar e viabilizar o ensinar.

Portanto, a mediação cognitiva, intrínseca ao sujeito, pressupõe uma mediação de caráter externo - mediação didática - para que os alunos se apropriem do saber sistematizado que é social, mas que deve se tornar individual, considerando o processo de mediação didática. Assim, a apreensão do objeto de conhecimento não é imediata, mas mediatizada pela operação cognitiva do sujeito que o conceitua. Nesse sentido,

> O conceito é visto aqui como constructo humano e a ação docente deve incidir justamente na capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua. Por isso, a ideia de transposição do saber como um

> elemento externo, algo estranho, ao indivíduo é, inteiramente, refutada nessa perspectiva. (D'ÁVILA, 2001, p. 65)

Em relação ao exposto, os estudos de Vygotsky (2001) pontuam que o bom ensino deve preceder o desenvolvimento cognitivo[1]. Para isso, é preciso organizá-lo de tal forma que o aluno desenvolva o pensamento teórico, na medida em que se apropria dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, surgem os estudos de Davídov (1999) a respeito da teoria desenvolvimental e da elaboração de uma proposta de ensino que supere o desenvolvimento do pensamento empírico que se limita ao dado aparente/superficial e impede uma maior compreensão das transformações, das contradições, da totalidade e das variáveis próprias do pensamento teórico. Compreender essa diferença é importante para repensar a Didática que, "[...] presa à psicologia tradicional, entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino". (SFORNI, 2004, p. 84)

Como tradicionalmente se ensina os conteúdos, de forma empírica, é comum prevalecer o discurso de carência individual, ou seja, que os alunos 'não sabem nada' ou 'quase nada'. Mudar essa concepção de ensino requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual, no qual o professor:

> [...] organiza a observação dos alunos, precisando o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador. (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Diante disso, a diferença entre generalização de conceitos empíricos e teóricos é que, para os primeiros, a aparência dos fenômenos é captada sensorialmente e tomada pela essência e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos em termos aparentes; no segundo, são os aspectos essenciais/nucleares, os traços comuns para uma série de fenômenos.

Assim, a formação dos conceitos empíricos se fundamenta na prática de ensino que avança do particular para o geral, de modo que, para formar conceitos teóricos, o ensino deve partir do método dedutivo para identificar o 'cerne' originário do conteúdo e, a partir disso,

[1] Neste estudo, fizemos a opção de utilizar o termo pensamento cognitivo, embora em várias obras, tanto de Vygotsky quanto de Davídov, aparece também a denominação de pensamento mental e psíquico.

deduzir as múltiplas propriedades particulares da disciplina. Esse procedimento ajuda os alunos a reproduzirem mentalmente o objeto em estudo.

Os conteúdos ensinados na escola têm ajudado os alunos a desenvolver somente o pensamento empírico "[...] que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal e somente leva a formar os chamados conceitos empíricos". (DAVÍDOV, 1988, p. 104). Com isso, o que se aprende na escola pouco contribui para a formação da consciência e do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas.

Considerando a necessidade de desenvolver o pensamento teórico dos alunos, a teoria do ensino desenvolvimental contribui para entendermos que a base da educação escolar está no seu conteúdo e é dele que se originam os métodos de organização do ensino necessário à internalização e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, a essência do ensino desenvolvimental centra-se na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: "[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata". (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Para isso, é importante que o aluno percorra o caminho da produção do conhecimento, de forma reduzida, para reproduzir o processo de sua origem, recepção e organização de atos que levaram as pessoas a conceituar o conhecimento teórico.Isso requer um programa de ensino fundamentado na compreensão dialética do pensamento, no qual:

> [...] os alunos descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas relações gerais ou essenciais, e quando o estudam podem descobrir aparências muito particulares da matéria. Nesse caso os alunos se apropriam do 'conhecimento geral' imediatamente por meio de sua atividade de análise do material. Os aspectos particulares dos materiais são derivados do 'conhecimento geral'. (DAVÍDOV, 1999, p. 10)

Para Lompscher (1999), a organização didática dos processos de aprendizagem deve levar em consideração a lógica do objeto de ensino, isto é, a lógica do processo de aquisição referente a uma área específica de conteúdos e a lógica do desenvolvimento cognitivo. Nessa linha de pensamento, o conhecimento é produzido a partir de um movimento que vai da

aparência à essência[2].

Esse movimento de ascensão da aparência à essência, realizado na atividade de aprendizagem, permite a apropriação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico e de ações cognitivas relacionadas, como a reflexão, a análise e o planejamento. Isso implica dizer que é preciso criar formas de ensinar que coloquem o aluno diante de desafios - situação-problema - que sejam acessíveis e, ao mesmo tempo, difíceis para que possam resolvê-los em um processo de pesquisa que permite desvelar os problemas.

É nesse contexto que surge o desejo de aprender os conceitos teóricos e, consequentemente, desenvolver o pensamento cognitivo, que se dá por meio da formação do pensamento teórico. Nessa perspectiva, o ensino deve envolver os alunos em atividades que permitam desafiar seu pensamento. Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos. Para isso, o professor deve ter a responsabilidade de organizar uma metodologia que a favoreça. Assim, "[...] cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para assimilação, por parte dos alunos, da experiência histórico-social". (SERRÃO, 2006, p. 119). Desse modo, as atividades de ensino devem desencadear a mobilização do pensamento dos alunos, em direção à construção dos conceitos teóricos, uma vez que:

> O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominar as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam um aspecto da matéria. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações e generalizações sobre as ideias centrais do assunto. Esta aproximação é fundamentada na ideia de Vygotsky de internalização, ou seja, aprende-se o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalha na matéria de estudo. (CHAIKLIN, 1999, p. 5)

A atividade de aprendizagem é uma necessidade para o desempenho futuro do profissional docente, mas, para isso, é preciso compreender o ensino como objeto principal

[2] Davídov, Chaiklin, Hedegaard, entre outros, utilizam diferentes termos - célula, núcleo, germe - para se referirem à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

da atividade do professor que deve vir acompanhada da atividade orientada, da execução e do controle do processo de sua realização. Tudo isso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente como os conceitos de determinada matéria foram sendo construídos.

Organizar o ensino com a finalidade de desenvolver o pensamento teórico requer uma preparação do professor que a maioria dos cursos de formação inicial deixa de contemplar. Isso faz com que ele acabe ensinando os conteúdos apenas de forma empírica que, segundo Davídov (1988), pouco contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Resultado desse processo de escolarização está a 'queixa' de que os conteúdos ensinados e 'aparentemente apreendidos' fazem pouco sentido, quer para a continuidade dos estudos, quer para o exercício profissional. A impressão é a de que se 'perdeu' anos de escolaridade e muito pouco permanece como aprendizagem que contribua para ampliar os conhecimentos.

Uma questão que chama a atenção diz respeito à passividade com que os alunos se colocam em relação ao processo de aprendizagem e isso decorre da própria concepção de ensino que prioriza a exposição e explicação do professor em detrimento do desenvolvimento do pensamento por parte dos alunos. Em função disso, os alunos se colocam como sujeitos passivos e receptores de definições que, provavelmente, serão reproduzidas em determinados contextos de atuação profissional.

> *Infelizmente não fomos ensinados a questionar, somente a concordar e decorar, temporariamente. As aulas de Didática foram, não só uma janela, mas portas que derrubaram paradigmas que tínhamos desde sempre.* (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Romper com essa concepção de ensino ideologicamente reforçada por mestres e doutores requer domínio teórico e persistência para desconstruir uma prática que tem sido reproduzida, que, embora se distanciando, cada vez mais, das necessidades sociais, persiste por diferentes razões. Por um lado, por acreditar que, no ensino superior, o aluno vai aprender o que não conseguiu durante os anos de educação básica, mesmo que se utilizem dos mesmos procedimentos de ensino; por outro, buscar outras perspectivas gera angústia, ansiedade e a expectativa de desconhecer os resultados.

> *Os procedimentos utilizados são um tanto diferentes dos que estou acostumada a presenciar em sala de aula, mas fizeram aquela diferença na minha aprendizagem [...] trabalho em grupo, elaborar textos e a utilização do diálogo em sala de aula só proporcionaram um ensino/aprendizagem de qualidade. Portanto, a didática adotada contribuiu para a minha aprendizagem e exercício futuro da minha docência.* (Acadêmico do Curso de

Licenciatura, 2013)

Ensinar requer a tomada de decisão e isso implica posicionamento teórico e político, ou seja, se queremos desenvolver a cognição dos alunos, o planejamento das aulas precisa ser estruturado, a partir dos referenciais que deem sustentação a essa prática.

> *O conteúdo estudado, aparentemente complexo, se tornou de fácil compreensão quando a professora utilizou de procedimentos da didática crítica, não nos dando respostas, mas nos fazendo pensar. Os trabalhos em grupo e os debates enriqueceram as nossas relações e nos trouxeramuma nova visão de aplicação do conhecimento.* (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Mudar a prática de ensino instituída e vivenciada durante anos de educação escolar, tanto por parte do professor quanto dos alunos, não tem sido uma tarefa fácil, mas isso é possível, por meio do diálogo, da tomada de consciência da aprendizagem dos conteúdos empíricos, da necessidade de buscar alternativas que favoreçam o ensino, o que tem favorecido experiências que buscam romper com a tradicional 'transposição didática'. Em síntese, superar as fragilidades no processo de aprendizagem requer a criação de "[...] ferramentas intelectuais tão poderosas no ensino que os alunos podem tomá-las no mundo exterior e aprender as complexidades desse mundo com a ajuda dessas ferramentas". (ENGESTRÖM, 2002, p. 196).

Na medida em que a organização do ensino permite o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar, de estabelecer relações, enfim, de desenvolver as funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky, muitos alunos passam a ter outra compreensão a respeito do que seja aprender: "É necessário incentivar o aluno a aprender, ao invés de decorar, usando métodos atrativos para fazer com que o aluno participe da aula". (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Para que o aluno forme conceitos teóricos, o professor precisa elaborar plano de aula que permita essa construção. Para isso, é necessário conhecimento das leis gerais da disciplina, para poder organizar as atividades de aprendizagem, uma vez que o pensamento teórico é formado, nos escolares, durante o desenvolvimento de ações que compõem essa atividade. Modificar o que está instituído tem sido um desafio constante, principalmente em relação à dinâmica de sala de aula em que os alunos, inicialmente, se colocam na defensiva, principalmente quando precisam ler e/ou discutir textos com os colegas.

Romper com a lógica de ensino individualizado, vivenciado ao longo do processo de escolarização, em diferentes contextos, constituiu-se em desafio, uma vez que os alunos, inicialmente, apresentavam certa resistência e/ou produziam pouco, quando organizados em

grupos de estudo, por acreditarem que só se aprende com as explicações do professor.

Como a proposta da teoria desenvolvimental enfatiza que a base de apropriação dos conceitos ocorre do coletivo - interpsicológico - para o individual – intrapsicológico - era preciso muita insistência e persistência para fazer com que os alunos compreendessem a importância das discussões coletivas a respeito das tarefas propostas, uma vez que: "[...] a discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto, por meio de um pensamento - discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros". (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208). Essa prática é importante, na medida em que permite a cada um internalizar os conceitos de tal forma que possa reproduzir/expressar as aprendizagens nas verbalizações e elaborações individuais.

> *Cada um assimilou o conteúdo de formas diferentes, mas no geral a essência do conteúdo proposto foi 'absorvida' de forma considerável, onde ao nosso ver o conteúdo contribuirá bastante em nossa formação, na nossa profissão, nos tornando um professor que induz o aluno a ser crítico e não passivo diante de todas as ações na sociedade, contribuindo, assim com a formação intelectual.* (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Mudar a lógica de pensamento dos alunos requer uma criteriosa seleção e organização dos conceitos para fazer com que o ensino contribua para que a aprendizagem lhes faça mais sentido para a vida prática. Nessa forma de proceder, a mediação didática tem o propósito de intervir no desenvolvimento cognitivo, principalmente, porque uma parcela significativa dos alunos tem chegado ao ensino superior, pensando a realidade a partir do prático ou do conhecimento empírico que, segundo Davídov cf. Hedegaard (2002), tem relação apenas com as diferenças e semelhanças entre os vários tipos de fenômenos.

A organização das atividades de ensino e de aprendizagem em grupo propicia a mediação didática, considerada fator importante para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no processo de tomada de consciência dos alunos de que aprender requer a formação do pensamento cognitivo. Isso ocorre quando os alunos "[...] tomam consciência da insuficiente clareza e precisão dos seus conceitos, das contradições que eles determinam, do fato de que frequentemente são inadequados para interpretar novos aspectos da realidade". (LEONTIEV, et. al., 2005, p. 10). Nessa perspectiva, os estudos de Leontiev (2004) e de Vygotsky (2001) indicam que as interações levam à formação da consciência individual que só existe a partir de uma consciência social.

Considerações finais

O estudo traz uma breve contextualização a respeito da Didática nos cursos de formação de professores, desde sua criação, no Brasil, em que se constituía basicamente como métodos e técnicas de ensino aplicadas às mais diferentes realidades. Essa Didática, a partir do processo de abertura política, passou a ser criticada pelo seu papel instrumentale de neutralidade política. Isso fez com que se intensificassem os estudos, os debates e as discussões envolvendo os rumos da disciplina.

Foi nesse cenário que a Didática crítica ganha consistência por enfatizar seus estudos na organização do ensino que vise a apropriação dos conceitos e, consequentemente, a formação do pensamento teórico. Para isso, os fundamentos teóricos da abordagem histórico-cultural e da teoria desenvolvimental têm trazido significativas contribuições para recriar o papel do ensino e da aprendizagem na educação escolar. Se considerarmos que a instituição escolar é responsável pelo ensino dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens que resulte em aprendizagem por parte dos alunos, justifica-se a necessidade de discutir possibilidades de mudanças nos cursos de licenciatura que prepara docentes para a educação básica.

Mudar uma prática de ensino e de aprendizagem, predominantemente pautada na transmissão de conhecimentos empíricos e na receptividade passiva por parte dos alunos que, no exercício da profissão, acabam reproduzindo o modelo recebido, é um desafio que requer muita paciência, persistência, tempo para planejar e replanejar as atividades e, principalmente, fundamentação teórica para manter os alunos em atividade de aprendizagem.

Embora os alunos, no início das atividades, coloquem-se na defensiva e resistam às mudanças em relação à organização do espaço, formação de grupos, leitura dos textos, tarefas coletivas e individuais, mediação dos colegas, entre outros, no decorrer das aulas, acabam se motivando e acreditando que é possível buscar outros caminhos para ensinar e aprender, embora bastante árduos, mas que fazem mais sentido para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development. Aarhus**: Aarhus University Press, 1999.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVÍDOV, VasiliVasilievich. **La enseñaza escolar y el desarollo psíquico**:

investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Org.). *Activity theory and Social Practice*: cultural - historical approaches. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manualescolar? Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federalda Bahia, Bahia, 2001.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo:Loyola, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed.São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.*A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZUCCHERNAGLIO, Cristina. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

ENTRE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS INFANTIS NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR EM MOVIMENTO

Eulene Vieira Moraes
(Universidade do Estado de Mato Grosso)

Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
(Universidade do Estado de Mato Grosso)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Composições singulares, artes de fazer cotidianos de crianças e suas infâncias a caminho da fronteira Brasil/Bolívia, este é o movimento apresentado como resultado parcial nesta dissertação. Pretende-se, neste estudo, trazer as narrativas das experiências coletivas das crianças, moradoras de comunidade ribeirinha pertencente ao município de Cáceres/MT. Na tessitura da pesquisa, utilizamos como opção teórico-metodológica, os 'Estudos Cotidianos' (Michel de Certeau), e as 'Narrativa' (Walter Benjamin). Dispusemo-nos fazer a experiência de aproximar a forças da narratividade e do cotidiano, como maneiras de pensar a educação e o currículo escolar mergulhados nas experiências das crianças de seis a oito anos, e suas infâncias, no/do/com o cotidiano na escola do campo. Para isso, utilizamos o 'Diário de Campo' como registro de pesquisa, através de rodas de conversas, entrevistas com crianças, professores e familiares de uma turma multisseriada de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Questionamos: como a singularidade da criança ribeirinha-pantaneira é constituída nos modos de viver a infância no/do/com cotidiano ribeirinho, assim como, no cotidiano escolar? Essas reflexões são analisadas no diálogo com os interlocutores principais, Michel de Certeau e Walter Benjamin, Walter Kohan, Gilles Deleuze, Carlos Eduardo Ferraço, Nilda Alves e demais autores. Assim, pudemos conviver com as infâncias nas multiplicidades de sentidos que dinamizam os espaços coletivos da criança ribeirinha-pantaneira.

Palavras-chave: Criança ribeirinha, Currículo, Cotidiano.

Introdução

O presente artigo é resultado parcial da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso que apresenta como temática: Narrativas de cotidiano: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia. Este estudo busca suscitar instantes de reflexões de vidas e histórias de crianças e suas infâncias em um cenário ribeirinho-pantaneiro entre os espaçostempos[1] da escola e da comunidade. Manoel de Barros, poeta mato-grossense, caminha no percurso dessa escrita inspirando-nos em seu poema: Fomos formados no mato - as palavras e eu[2]:

> O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. (MANOEL DE BARROS, 2003).

As palavras e eu! Um universo convidado a mergulhar para perceber que a vida também se faz presente no lerescrever, aprenderfazendo, pela força da coletividade. É a natureza eclodindo vida e a vida, eclodindo as palavras na ambiência por onde a criança marca seu caminhar, em especial, na escola, espaçotempo do compartilhar das experiências infantis.

Infância! Essa é a alma que dá a vida a este texto. Temos como objetivo, narrar as vivências e os afetos das crianças de seis a oito anos, e suas infâncias, no/do/com o cotidiano em uma escola do campo, comunidade ribeirinha do município de Cáceres/MT. Narrar, estando com elas e para elas e, procurando captar, descrever e analisar os encontros dessas crianças e acompanhar o movimento de suas vidas para perceber como a singularidade é expressa nos modos de viver as infâncias no/do/com cotidiano ribeirinho e escolar.

Essas duas dimensões, do olhar a cotidianidade ribeirinha e o espaço escolar, compreendidas como espaços de constituição do sujeito/criança, apresentam uma infância própria de um espaçotempo em movimento, fazedoras de uma história não linear, no sentido benjaminiano, de "salvamento" da história. Para isso, é necessário "que se abra, que se rompa a história para que novos outros trechos de histórias e sonhos sejam vistos" (MALDONADO, 2009, p. 23). Novos trechos de histórias e sonhos de potências de vidas que pulsam na realidade do campo; singularidades, com seus próprios jeitos de ser criança e viver a infância nas experiências coletivas.

Refletir o cotidiano de vida das crianças moradoras de comunidade do campo, consolida-se na busca de captar essas "artes de fazer" vida, sonhos, de fazer escola, de

[1] Neste artigo faremos uso da junção de palavras, segundo as inspirações de Nilda Alves e dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos, a fim de propiciar a construção de novos sentidos que derivam a partir dessa formação.

[2] BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

aprender, de ser criança nos jeitos de brincar, pescar, interagir e assim, perceber as interpelações da vida cotidiana na relação com o tempo e entre as formas de reorganizar o espaço de aprendizagens. Assim, necessário se faz "olhar o cotidiano e resgatar seu passado, não para guardá-lo ou conservá-lo, mas para salvá-lo. Fazê-lo romper com a delimitação do espaço que o produz, quebrá-lo em mil pedaços e ver os cacos saindo do exílio, criando outras histórias" (MALDONADO, 2009, p. 24).

Nas maneiras de pensar o cotidiano das crianças, a educação permite adentrar na correnteza do rio entre as perspectivas e lutas diárias. Educação que acontece nos espaços de convivialidade da criança: na família, na escola, na comunidade, na cidade, na fronteira, entre outros. Destaca-se, neste texto, a importância de se pensar a educação por esses caminhos, como formadora de princípios humanizadores, que, no encontro com esse mundo de múltiplas experiências infantis, nos permite ver o espaço onde a criança vive, como o lugar da criança "revolucionar" (Benjamin, 2002).

Esses novos olhares intensificam a pesquisa, em especial pela Narrativa que inspira a tessitura do texto. Por meio dela, compreendemos a relevância de que, dar a voz é viver a voz da criança, que traz em si, a novidade do mundo. Assim sendo, o lugar escolhido faz o desenvolver da pesquisa. Espaço realizado na Escola do Campo, pertencente à Secretaria Municipal de Cáceres/MT, localizada a 60 km do perímetro urbano do município de Cáceres, que liga Cáceres/Brasil a San Matias/Bolívia. Para isso, as ações decorrentes da pesquisa-campo aconteceram durante o período de novembro de 2013 a junho de 2014 com uma turma multisseriada, de 1º, 2º e 3ª anos, formada por dezessete crianças, no período matutino. A escolha da turma privilegiou crianças que vivem no entorno do rio Jauru, nos arredores da comunidade Porto Limão. Realizamos entrevistas com crianças, professores e famílias, rodas de conversas, assim como, gravações e filmagens.

Toda a dinâmica da pesquisa veio ao encontro da opção teórico-metodológica que adotamos: *Estudos Cotidianos*. Essa abordagem traz a *Narrativa* como opção política, por adotar um estilo próprio de habitar o contexto, sem criar categorias, conformar identidades, afirmar verdades. As narrativas, enquanto palavras, imagens e sons, são utilizadas nesta pesquisa a partir das pesquisas desenvolvidas por Walter Benjamim (2002, 2012), e Michel de Certeau (2013).

No diálogo com esses autores, a pesquisa assumiu uma sustentação teórico-prática que permitiu acompanhar, descrever, analisar as experiências de vidas no

espaço próprio, e delas apreender os sentidos de ser criança ribeirinha-pantaneira. No viés do pensamento benjaminiano, o ato de narrar traz seu aspecto sensível,

> [...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Um convite a narrar o que está no "invisível", nas sutilezas das artes de fazer dos sujeitos que ali constroem seus mundos. Inventar o cotidiano com as múltiplas possibilidades de "caça não autorizada", das "astúcias sutis", das "táticas de resistência" (CERTEAU, 2013), como formas de abrir novos caminhos, nos modos possíveis de se reinventar as práticas e novas criações. Tal qual o percurso de um rio, e as páginas de uma história que não para, no compartilhar das vidas infantis, pretendemos que, ao banharmo-nos nesse rio, possamos juntos, mergulhar e perceber que a pesquisa com crianças possibilita adentrar nas pluralidades de vidas que se fazem cotidianamente. Cultivar a experiência do sentir, da presença humana e acolhedora, na disposição de ouvir e aprender com a criança pequena o seu tempo, para isso, faz-se necessário uma atitude de espera. Lá estão elas, o lugar da infância acontecer, nas histórias construídas a cada novo dia.

A Infância e a Experiência: as potencialidades do devir-criança

Por acreditarmos que um olhar à infância legitima o nosso trabalho, convidamos Walter Benjamin (2002, 2012) e Walter Kohan (2004) para juntos tecermos reflexões a respeito da criança e infância. Benjamin, em suas narrativas, se apropria do mundo infantil colocando relevantes questões sobre educação e sugerindo paradigmas que fogem à lógica tradicional. Ele pensa a infância por alegorias, constituindo um método de montagem, como um mosaico ou uma constelação. Para o autor, a experiência do "entre", move as vivacidades das relações formadoras de outras crianças.

Atenta seu olhar na criança da contemporaneidade[3], da experiência do tempo-agora, como aquela que "[...] volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início" (BENJAMIN, 2002, p. 101).

[3] Nota-se que Walter Benjamin pensou a criança e a infância no *espaçotempo* de sua produção. Assim, consideramos por contemporaneidade o tempo em que ele produziu novos paradigmas, de forma original, na Europa, entre os anos de 1920 e 1940.

Esta experiência hoje, se apresenta na disposição de começar do início. Que infâncias são essas que nos referimos hoje, neste tempo-agora? Walter Benjamin, em suas narrativas, apresenta uma infância ativa que, diante do compartilhar do mundo adultizado, dá o seu sentido. O autor apresenta a ideia de uma infância cada vez realista, longe das idealizações romantizadas e infantilizadas, mas, parte da concepção de uma história em que ela também é protagonista. Visível às espertezas de um mundo, as tornam heróis dos livros, materializa suas criancices, articula, desmembra, cria e recria outras histórias, rompendo com o tradicionalismo dos contos infantis na medida em que trazem para seus textos histórias vivas. Criança como criadora e criativa, que quebra as regras para ressignificá-las, segundo a dinâmica de sua vida.

A percepção do filósofo de se fazer notar a infância, neste novo olhar, pressupõe, antes de tudo, aprofundar o sentido de suas palavras. Compreender o "lugar" de onde estamos falando, onde as histórias são narradas. A proposta de Benjamin é clara em seus escritos: ver o mundo com a intensidade dos olhos de uma criança que vê com perplexidade e estranheza. Tudo é novo. Tudo é fascínio. Um retomar a infância, no entendimento benjaminiano, é permitir surpreender-se, deslumbrar-se, inquietar-se com as coisas e os fatos que acontecem corriqueiramente.

Mais do que uma etapa da vida humana, a infância, segundo Kohan (2004, p. 53), "adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro". Que continuidades e descontinuidades, a infância de hoje apresenta? Pensamos, ao caracterizar este estudo, fixar nossas intencionalidades para além da condição de "vir a ser". Atravessamos e balançamos este princípio para evocar as potencialidades do devir-criança. Kohan (2004) apropria-se do conceito de Deleuze e Guattari (1997) para dizer que o devir-criança é marcado por uma temporalidade que ultrapassa o sentido de história contínua, de um tempo cronológico: o tempo do porvir. Ao contrário disso, o tempo-devir-criança está na experiência viva e atuante de quem rompe com as linearidades para fazer nascer uma nova história. É o tempo presente, fazedor de intensidades de vidas. "Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação." (KHOAN, 2004, p. 63). Interromper uma história parece-nos aspirar ir contra correnteza do que já está posto. É assim que o devir-criança se manifesta, criando e recriando novos lugares de vida, do encontro com o inesperado.

Que conceito mais proximal da experiência de infância é este que nos fazem pensar Deleuze e Guattari? A infância ganha potência, na medida em que o devir- criança dança

ao centro de sua singularidade e revoluciona nas multiplicidades. Aqui, encontramos o sentido das potências que nos referimos: devires-crianças em constante movimento da vida nas manifestações cotidianas. Ela resiste ao tempo para mostrar a força da experiência que cria, dinamiza e articula as possibilidades de novos acontecimentos.

Nesse contexto, pensamos o cotidiano das crianças ribeirinhas-pantaneiras, a partir das reflexões do filósofo e historiador Michel de Certeau (2013), objetivando acompanhar o movimento do cotidiano na escola e da escola no cotidiano ribeirinho- pantaneiro. Este é o nosso lugar: "[...] um lugar próprio de onde pensar o cotidiano" (CERTEAU, 2013, p. 67) dos sujeitospraticantes.

Para descrever as práticas cotidianas inseridas no espaçotempo em movimento da criança ribeirinha-pantaneira, utilizamos de algumas alegorias (ou, se quiserem, conceitos), trazidos para este texto a partir de um ir e vir, de encontros inusitados, de aprendizagem "com" Michel de Certeau (2013). Buscamos aí o impulso para começar. Imbuídos no pensamento do autor, trazemos outros autores, (FERRAÇO, 2002, 2004, 2005; ALVES, 2002, 2008), em estudos desenvolvidos nos/dos/com os cotidianos, pensando no sentido da educação escolar, no espaçotempo da prática, e através dele, na organização dos currículos em redes de conhecimentos. Dialogar com esses autores enriquece o nosso trabalho, já que, estes estudos, bebem das águas da sensibilidade de Certeau, que se deixava encantar por um cotidiano comum, na concretude de vivências cotidianas que, ao mesmo tempo em que harmonizam, desarmonizam. Conforme Ferraço (2002):

> Em Certeau (1996) encontramos uma valorização das ações cotidianas. O autor, com sua visão otimista, percebe microdiferenças onde a maioria vê obediência e uniformização. Sua confiança e admiração por aqueles que inventam anonimamente o cotidiano, que não deixam vencer/dominar criando microrresistência e fundando microliberdades, o torna um autor de uma sensibilidade estética incomum. Para ele, a cultura ordinária, a ordem, é exercida por uma arte, por um estilo que, ao mesmo tempo, cumpre e corrompe o sistema vigente. Seu otimismo se deve a uma convicção ética e política que exprimem em sua constante capacidade de se maravilhar com o dia a dia. (FERRAÇO, 2002, p. 101).

Esse olhar otimista de Certeau, ressaltado por Ferraço, é imprescindível para as possibilidades de estudos no/dos/com o cotidiano. Das artes de fazer brotam as artes de

pensar as ambiências por onde as crianças passam e deixam seus rastros. A escola é um dos ambientes que mobilizam essas travessias. Logo, trazer as referências do pensamento certeauniano, permite esse encontro com a manifestação da vida nas diversidades, nas multiplicidades de experiências que atravessam os lugares de encontro das crianças, em especial, na escola.

Por estas razões, problematizamos este lugar de vida da criança ribeirinha-pantaneira. *Espaçotempo* este, no viés do pensamento certeauniano (2013), como expressão viva do "lugar", do "habitado", do "vivido", do "usado", do "praticado". Percebemos a importância de um cotidiano inserido nas redes educativas múltiplas, como nos sugere os *Estudos Cotidianos*, a fim de tornar visível a consolidação das experiências de vida das crianças dentro da escola, como parte integrante no processo de produção de conhecimentos, tornando possível relacionar o currículo com cotidiano dos sujeitos, protagonistas da escola. (ALVES, 2008). É com este olhar que concebemos a escola, espaço social, formado por múltiplos encontros e entrelaçamentos de aprendizagens, do *aprenderfazendo* e do *ensinaraprendendo*.

A arte de fazer da infância ribeirinha-pantaneira: *narradorespraticantes* da vida cotidiana

As narrativas apresentadas aqui movimentam as "artes de fazer" (CERTEAU 2013) das experiências potencializadoras dos modos de ser-estar da criança ribeirinha-pantaneira. As vozes ressoam a infância em um *espaçotempo* particular de quem vive a relação com o rio, tecendo as paisagens pantaneiras. Partilhamos algumas experiências acompanhadas no decorrer de nossa pesquisa-narrativa na ambiência da escola. Entre trechos e relatos trazemos as artes de fazer das crianças, construindo as relações mútuas, na inquietante e serena vontade da criança exprimir o que pensa. Certeau (2013) enfatiza o papel da oralidade como um rastro de reconhecimento do outro. "O desejo de falar vem à criança pela música das vozes que a envolve, nomeia e chama a existir por sua conta" (CERTEAU, 2013, p. 336), assim é possível estabelecer os vínculos, já que "A oralidade está em toda parte porque a conversação se insinua em todo o lugar; ela organiza a família e a rua [...]" (CERTEAU, p, 2013, p.337). Também organiza a escola, lugar onde foi possível captar as vozes que se deleitam na musicalidade infantil. Por meio dos estudos nos/dos/com os cotidianos, buscamos reconhecer e problematizar

esses "entre" encontros, "entre" práticas cotidianas, dos sujeitos anônimos" (CERTEAU, 2013) em suas produções de vivências cotidianas.

A escola, um dos caminhos de travessia de idas e vindas da criança ribeirinha-pantaneira, é considerada, neste artigo, como *espaçotempo* de constituição do sujeito criança. Vamos contornando as reflexões do sentido da escola na vida da criança pelas vozes, olhares, gestos, aproximações ou distanciamentos que marcam este tempo dedicado, durante a semana, em todas as manhãs. Como Certeau nos inspira, olhamos as crianças/infâncias, sujeitos que praticam e inventam o cotidiano escolar, por isso, dialogamos com os estudos nos/dos/com os cotidianos como referências primordiais por propiciar o olhar aos fatos que "[...] acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas. Se mostram por meio de indícios (Ginsburg) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos cotidianos" (FERRAÇO, 2004, p. 83).

Narrativa 1: *Afinal, o que são as Sílabas Simples e Sílabas Complexa?*

"Hoje a atividade é interessante"! Diz a professora ao dividir a turma. "Vocês vão copiar as palavras do quadro e dizer se elas são *Sílabas Simples ou Sílabas Complexa*. Isso para o 2º e o 3º anos somente." As crianças organizaram-se, trocaram materiais entre os colegas para o início da atividade: borrachas, apontadores e lápis correram de mãos em mãos. Ana Paula, sete anos de idade, questionou a professora:

Ana Paula: *Eu não sei fazer, porque só sei escrever se eu copiar do quadro.*
Professora: *Você deve copiar ao lado da palavra e dizer se ela é 'Simples ou Complexa'.*
Ana Paula: *Se não sei ler como vou saber se é 'Simples ou Comprexa'?*
Professora: *Isso é tão fácil... E vocês têm dificuldade pra fazer?*

Ana Paula volta para seu lugar e com o olhar cheio de lágrimas vem ao meu encontro.

Ana Paula: *Professora me ajuda... Não sei fazer isso... Não entendo isso!*

Procuro acompanhá-la nesta atividade, com o propósito de fazermos juntas. A professora, ao ver a reclamação das crianças por não entenderem como realizar a atividade logo adianta:

Professora: *Não entenderam ainda? Uma atividade tão simples assim? (Diário de Campo, Ana Paula, 2º ano, sítio Mangaval).*

Que complexidade é esta que torna uma das atividades que parece tão "simples", para quem já se apropriou do processo de alfabetização, tornar tão "complexa" para quem não se familiarizou ainda? A voz da criança ecoa forte afirmando diante de seus colegas que não sabe ler para desenvolver uma atividade que segundo a professora é "interessante". Por isso, como saberá identificar as sílabas *Simples e Complexa*? Para a criança que está nesse "entremeio" do conhecimento, procurando relacionar o ler e escrever, o exercício torna-se complexo, no sentido literal da palavra, por todo o composto de habilidades que precisa ser apreendido para quem a pratica. Ana Paula pode, nesse momento, não saber sistematizar os códigos para descobrir tantas palavras que podem fluir do casamento das sílabas. O que, de antemão, Ana Paula demonstrou foi o enfrentamento ao poder do adulto, legitimando sua voz de criança ativa diante de toda a sala para exprimir a insatisfação de não compreender a complexidade do trabalho. Consideramos pertinente, nesse sentido, trazer para a nossa reflexão, a necessidade de se pensar o currículo na escola, *pensadopraticado* pelos sujeitos que se fazem *praticantes* da vida cotidiana (CERTEAU, 2013). Na ótica dos estudos nos/dos/com os cotidianos, o sentido de currículo aqui apresentado nesta pesquisa, está em consonância ao que Ferraço (2004, p. 85) destaca:

> Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN's, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo, como sendo redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas. (FERRAÇO, 2004, p.84-85).

Por meio do mergulho nos estudos cotidianos queremos pensar que os conteúdos não devam ser meramente reprodução e rotina de sala de aula, ou prescrições disciplinares, mas, que tragam algum sentido para a criança que os "usa" querendo entender o que seja uma palavra *simples ou complexa,* ou, na descoberta dessas palavras, os sentidos de mundos que podem surgir *nas* "bricolagens" tecidas por elas que, nas

relações do *fazerpensar* na coletividade, vão compondo os conhecimentos dentro das realidades vividas.

Narrativa 2*: O poema*

As crianças são divididas em três grupos para a atividade em sala de aula. A professora as convida para a leitura do poema:

Professora: *Crianças, o poema de hoje se chama 'Diversidade'. Vou começar a leitura. Acompanhem no livro de vocês:*

Um é feioso
Outro é bonito
Um é certinho
Outro, esquisito
Cada um na sua
E não faz mal
DI-VER-SI-DA-DE
É que é legal![4]

Depois da leitura, um momento de conversa para em seguida procurarem no dicionário o significado da palavra "Diversidade". A professora pergunta a turma o que o poema quer dizer:

Henrique: *Tudo que é diferente que é legal, né professora! Se o mundo fosse igual ia ser tão sem graça!*

Professora: *Verdade, Henrique. Já pensou se todo mundo fosse igual*

A professora pede para cada criança olhar no rosto do colega.

Professora: *Os rostinhos de vocês são iguais?*

Crianças em coro: *Não!*

Professora: *Viram como todos somos diferentes. Viemos de famílias diferentes, lugares diferentes e estamos aqui, todos juntos, estudando, ensinando, aprendendo... Viram o colega de vocês, o José? Ele veio bem pequeno da Bolívia pra morar aqui... Tem também a Vitória que veio de outro lado da região... Tem o Augusto de outra cidade perto da fronteira... Tem o Vitor de Porto Esperidião...*

José: *Pois é professora. Eu era ainda bebezinho quando vim da Bolívia... Nem lembro!*

Professora: *Cada um do seu jeito, a Diversidade acontece né!*

[4] BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. Português 3º ano. Projeto Buriti. Ministério da Educação: Componente curricular: Letramento e alfabetização. Ed. Moderna. São Paulo, 2011.

Marcela: *Professora, então por isso que as cores não são igual? É tudo diferente! É muita cor, né professora? Tá no céu, nas árvores, no rio, nos peixes... Tem tanta cor nas frutas, nos animais, na terra...*

Professora: *É verdade, Marcela!*

(Diário de Campo, Henrique, 2º ano, Fazenda Três Lagoas; José, 3º ano, Fazenda Paraguai; Marcela, 2º ano, Sítio Chiquitanos).

Era notável a percepção das crianças com o sentido do "diferente". As expressões nos olhares e gestos demonstravam naturalidade de quem vive com as diversidades culturais presentes no ambiente de convivência cotidiana. A simplicidade da criança em relacionar as diferenças existentes na beleza das cores, aproximando à sua realidade, nos faz refletir as palavras de Certeau (2013) ao falar das infâncias e das representações de lugares, marcadas pelas recordações: "O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar" (p. 176). Aos olhos da criança ela se deixa sonhar, trazendo em sua memória as experiências dos sabores e cheiros de mundo. O mundo pintado pelas cores das multiplicidades de pessoas e natureza. Encontramos José, no meio dessa conversa, morador de uma das fazendas distante da comunidade, aproximadamente duas a três horas até chegar à escola. Criança com nacionalidade boliviana. Conta aos colegas das visitas que faz a sua família na Bolívia. Os pais há algum tempo vieram tentar a vida nesta região e por aqui ficaram. Comenta na sala que entende muito bem a língua falada na região da família. Algumas crianças disseram que também entendem, pois já foram visitar a cidade dele, San Matias, com os pais ou parentes para comprar roupas e ir ao dentista.

Consideramos nestes relatos que "[...] A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas" (FERRAÇO, 2005, p. 19-20). Refletimos a importância de sentir de fato a escola e perceber o quanto se tecem maneiras outras de produzir conhecimentos, por meio de iniciativas que partem da dimensão do vivido, partem das pessoas que ali se fazem escola. Novamente apostamos no princípio da coletividade, das experiências "com" os sujeitos que inventam o cotidiano escolar.

Considerações

Pensar o currículo a partir de um cotidiano inserido, mergulhado nas práticas escolares dos sujeitos-crianças que ali constroem os sentidos de escola, essa foi a proposta deste texto. Pensar a respeito dessas possibilidades para o currículo traduz-se em trazer à luz um cotidiano em movimento, onde os *saberesfazeres* são constituídos pelas multiplicidades de contextos e nas experiências atuais de um *espaçotempo* que articula as vivências dos sujeitos praticantes. A escola, manifestada pelas crianças nas rodas de conversa, é o lugar que se aprende e brinca, permite o encontro diário entre as crianças que moram nos arredores da escola, tanto quanto àquelas que passam horas no ônibus, moradoras distantes da comunidade. Para elas, a escola é também este intermediador que aproxima as relações entre os amigos de perto e de longe.

Contudo, passar a ver o mundo pelos olhos da criança, ao narrar a sua própria experiência, apresenta a legitimidade da potência do humano que ela é, e de acreditar que novas maneiras de compreender a criança são possíveis, para além da concepção moderna que a uniformiza. Com essas narrativas, ouvimos o burburinho de Certeau que parece-nos dizer que aqui, é o "lugar da vida", é o lugar que "[...] a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão suas maneiras de agir, de sofrer e de desejar." (CERTEAU, 2013, p. 205), de germinar a sua história!

REFERÊNCIAS

ALVES, N; GARCIA, R.L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Orgs.). **A bússola do escrever.** São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

_____. **Memórias inventadas:** terceira infância. São Paulo: Planeta do Brasil,
2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Obras escolhidas I:** Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. In: Português 3º ano. Projeto Buriti. Ministério da Educação: Componente curricular: Letramento e alfabetização. Editora Moderna. São Paulo, 2011.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano 1:** Artes de fazer. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **A Invenção do Cotidiano 2:** Morar, cozinhar. 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA EDNA MELO BARACAT

Marlene Alves dos Santos
Professora do curso de pedagogia do UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande/MT

Jorcelena Beatriz da Silva
Acadêmicas do curso de pedagogia da FIAVEC Faculdades Integradas de Várzea Grande/MT

Rosa Aparecida Borges

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Avaliar a aprendizagem dos alunos é uma atividade complexa e difícil, se concebermos a avaliação como um processo dinâmico do processo de ensino e aprendizagem, isto porque a concepção de avaliação que está arraigado em nossas práticas pedagógicas é uma avaliação somativa e classificatória. O estudo visa refletir sobre estas questões. Assim o objetivo da pesquisa foi investigar e analisar como a avaliação de aprendizagem está sendo realizada pelos professores do 3º ano do Ensino Fundamental na EMEB Edna Melo Baracat. A metodologia de investigação contou com pesquisa de campo e com a abordagem qualitativa. Na pesquisa de campo entrevistamos três professoras que lecionam para o terceiro ano, utilizando-se de questionários contendo cinco questões semiestruturadas. Para construção do referencial teórico e análise da pesquisa contribuíram com este estudo: Luckesi (1999), Hoffmann (1994 e 2006) e Sant´Anna (1995). Através da investigação acreditamos que devemos refletir melhor sobre o conceito da avaliação, e também sobre as práticas avaliativas que estamos desenvolvendo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a aprendizagem não é acumulativa, mas construção de conhecimento ao longo da vida.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepções de avaliação. Ensino Fundamental.

Introdução

O interesse por esta pesquisa partiu de experiências que vivenciamos ao longo do curso de pedagogia, principalmente pela disciplina avaliação da aprendizagem.

Buscamos apresentar neste estudo as concepções de avaliação conservadora e progressista, discutimos também sobre os instrumentos avaliativos desenvolvidos nas práticas pedagógicas enfocando a contribuição destes para a avaliação comprometida com o processo ensino e aprendizagem.

Na análise da pesquisa apresentamos as respostas obtidas e as analisamos a luz das contribuições dos teóricos Luckesi (1999), Hoffmann (1994 e 2006) e Sant´Anna (1995).

Por fim aprensentamos as consideração finais que o estudo nos possibilitou inferir.

Concepções conservadoras e progressistas de avaliação.

Segundo Luckesi (1999), o sistema avaliativo, que conhecemos tem sua origem nas concepções trazidas pelos jesuítas no século XVI e XVII, é de caráter excludente, seletivo e classificatório., portanto a avaliação da aprendizagem sempre esteve a serviço de uma pedagogia dominante, o qual pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido segundo Luckesi (1999), da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. O autor afirma que esse modelo teórico de compreensão pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, e que o autoritarismo é o elemento predominante neste modelo social, daí a prática da avaliação manifesta-se de forma autoritária.

Romper com este modelo segundo Luckesi (1999), devemos colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Para este modelo social, nasce à pedagogia denominada de Libertadora ou progressista representada pelo pensamento e pela prática pedagógica do professor Paulo Freire, tendo esta pedagogia marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, definida pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola, a qual possibilita superação das condições reais de vida das camadas oprimidas, apontando para a transformação social.

A prática escolar libertadora é uma prática em que o aluno é liberto dos rótulos, dos estigmas impostos pelo professor que aniquilam o crescimento do aluno como ser humano crítico e participativo da vida em sociedade.

Esta prática só é possível segundo Luckesi (1999), se a avaliação da aprendizagem se manifestar como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Nesse sentido a avaliação da aprendizagem deve assumir o seu verdadeiro papel de instrumento de diagnóstico para o crescimento e transformação social, sendo dessa forma, uma avaliação democrática.

> Como diagnóstica, ela será um momento dialético de "senso" do estágio em que se está e de sua distancia em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de
>
> decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. (LUCKESI, 1999, p. 35).

Sant'Anna (1995), diz que a avaliação ocorre como uma sondagem, onde é possível verificar o desenvolvimento do educando, e assim, fazer o planejamento necessário para sanar as dificuldades encontradas, nesse sentido o professor verifica a dificuldade por meio dos resultados das avaliações usando como diagnóstico para possíveis intervenções.

> O diagnóstico se constitui por uma sondagem projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas. (SANT'ANNA, 1995, p. 33).

A partir da avaliação diagnóstica, professores e alunos podem refletir sua suas ações reajustando-as conforme as necessidades detectadas.

A avaliação como mediação da aprendizagem

A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do educador com o seu educando de forma que as práticas de ensino possam ser repensadas e modificadas de acordo com a realidade de vida de seus educandos.

> [...] O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando

> coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2006, p. 57).

Na visão mediadora o educador é capaz de criar situações desafiadoras que tornem capaz a reflexão e ação tornando a aprendizagem mais significativa. A avaliação mediadora almeja evoluir no sentido de, uma ação reflexiva e desafiadora do educador, pois avaliar consiste em um ato contínuo e evolutivo, onde o educador mediador deve ter um olhar para cada educando, investigando e refletindo seu modo de aprender, desafiando, de forma que aprenda mais e melhor, tomando-se os erros como meio de construção dos conhecimentos e não como faltas graves a reprovar o educando.

> A avaliação mediadora é aquela que leva o professor a analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais, escritas ou outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento de forma a exercer a ação educativa que lhes favoreça a descoberta das melhores soluções ou confirmações de hipóteses preliminarmente formuladas. Esse acompanhamento visa acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, a outras séries e graus do ensino. (HOFFMANN, 1994, p. 112).

A avaliação mediadora consiste em dar oportunidade à ação-reflexão entre educador e educando no processo educativo, prática que desafiará o aluno para novas hipóteses, busca de compreensão do processo de cognição, pensar e entender porque ele pensa dessa forma.

A avaliação mediadora é verdadeiramente construtivista: é uma dinamização das oportunidades de ação e reflexão, um acompanhamento constante do educador, uma prática para desafiar o educando e uma forma de compreender suas dificuldades e o seu processo de aprendizagem. Seu principal objetivo é promover a construção e a organização do conhecimento.

Caráter mediador: refere-se ao papel do professor na avaliação, tomando-se um observador e um mediador do processo de desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessário, intrigando o aluno a perceber ele como principal sujeito deste processo.

Sant'Anna (1995), diz que o professor, ao avaliar, deverá ter em vista o

desenvolvimento integral do aluno, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, fazendo observação do aluno segundo seus esforços e de acordo com suas condições permanentes, dessa forma constatará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para trabalhos futuros.

Segundo a autora a avaliação tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza, se estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos. Dessa forma, a avaliação possibilita ao professor avaliar a si mesmo, o aluno e ainda, o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o educando a autora esclarece que:

> Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. Mas, para acreditarmos na presença do aluno no processo de avaliação precisamos também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significação os objetivos tiverem para ele, levando-o a buscar meios de alcançá-los. Os alunos se sentiram estimulados para novas aprendizagens ao verificarem o alcance gradativo de seus objetivos. (SANT'ANNA, 1995, p. 24).

Assim, a auto compreensão tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno, constituem o requisito mais importante para o processo de mediação da aprendizagem. Dessa forma, o aluno não será visto como sujeito passivo, e o professor como autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber, mas juntos buscaram investigar, problematizar, descortinar horizontes, avaliando o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Instrumentos avaliativos

O professor, em sua prática docente deve utilizar técnicas e instrumentos variados, no sentido de se diagnosticar o começo, meio e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o processo de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos são formas que o professor utiliza para avaliar um conteúdo ou o

processo de aprendizagem apresentado pelo aluno. Fundamentam-se no processo de tomada de decisão e deve ser coerente a forma como foram trabalhado em sala de aula e adequado para coletar os dados que indicam o estado de aprendizagem do aluno. Devem ser claros e precisos na linguagem ao que se pretendem e aos conteúdos planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e aprendizagem

Cabe alertar a necessidade de adoção por parte do professor de instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola. Ao avaliar a aprendizagem do educando, o professor deve buscar instrumentos variados, pois, quanto maior for à amostragem, mais satisfatória será a avaliação.

A avaliação de aprendizagem deve ser realizada utilizando-se diversos instrumentos avaliativos, não ficando restrito somente às provas. A variedade de instrumentos é importante para se obter um melhor aproveitamento e rendimento do processo ensino e da aprendizagem, isso permite que professor tenha mais elementos sobre o desenvolvimento escolar de seus alunos.

Podemos utilizar dos seguintes instrumentos avaliativos:

> Conselho de classe: Instrumento que visa traçar o perfil de cada aluno e do grupo.
>
> Pré teste: Teste aplicado para averiguar pré-requisitos para aquisição de novos conhecimentos.
>
> Auto avaliação: Instrumento capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de autoconhecimento que se põe em prática a vida inteira.
>
> Avaliação cooperativa: Instrumento que oportuniza uma avaliação compreensiva, onde cada um contribui com os dados que possui, para o crescimento individual e grupal.
>
> Observação: Contemplarmo-nos do mesmo modo pelo qual os outros nos veem é uma das mais confortadoras dádivas [...].
>
> Inquirição: "Se desejarmos saber como as pessoas se sentem – qual sua experiência interior, o que lembram como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o fazem – por que não perguntar a elas?" (Alport).

> Relatório: Constitui-se pelo registro de dados que expressam a comunicação dos resultados de planejamento concretizados. (SANT'ANNA, 1995, p. 87).

Qualquer um dos instrumentos aqui apresentados pode ser utilizado, desde que se tenha clareza de seus limites e contribuições.

É necessário também refletir sobre o significado da avaliação, e suas possibilidade verificando o rendimento da aprendizagem dos alunos.

Análise da pesquisa

Como dissemos anteriormente, para a realização desse estudo contamos com a colaboração de três professoras para responder cinco questões semiestruturadas.

Ao perguntarmos às professoras sobre como ocorre à avaliação de aprendizagem na EMEB Edna Mello Baracat? Vejam o que disseram as professoras:

Profa. A. "Diariamente com correção de cadernos, avaliação escrita, leitura e produção individual e trabalhos em grupos".

Profa. B. "A avaliação ocorre diariamente, na aplicação dos conteúdos propostos e segundo resposta de cada aluno diante deste e diagnóstico ao final de cada bimestre". Profa. C. "Avaliação é contínua, atendendo critérios segundo o instrumento utilizado, o resultado deve interferir na metodologia de forma que ajude o educando em seu crescimento".

Observem que as respostas das professoras são semelhantes, o que difere é o processo metodológico utilizado por elas. Observa-se que os professores realizam a avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não somente voltada à classificação. Nesse sentido, a metodologia utilizada pelos professores difere-se de acordo com os instrumentos utilizados e os resultados servem como intervenção na proposta pedagógica, ajudando o educando em seu crescimento.

> O professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno. Assim, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constatará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro. (SANT'ANNA, 1995, p.24).

A avaliação nesse sentido, tem como pressuposto oferecer ao professor, a oportunidade de verificar se a metodologia utilizada está adequada e se esta possibilita ao educando o alcance dos objetivos propostos e ainda se possibilita a superação de dificuldades. Para compreender melhor esse processo, faz-se necessário saber o porquê é preciso avaliar?

Assim, ao questionarmos as professoras sobre o porquê é preciso avaliar, as professora disseram:

Profa. A. "Porque a avaliação é um processo contínuo que visa perceber o crescimento e desenvolvimento do aluno diante das atividades propostas".

Profa. B. "Porque é no processo avaliativo que detectamos a necessidade de rever, e planejar nossa prática e dessa forma intervir para melhorar o aprendizado".

Profa. C. "É preciso avaliar para ver o conhecimento apresentado pelo educando e também avaliar o professor através do resultado dos alunos em cada aula ministrada".

Observa-se que nesta tabela, as respostas foram diferentes, cada professora concebe o porquê é preciso avaliar de acordo com suas concepções. A professora A, disse que é preciso avaliar, porque a avaliação é um processo contínuo, que visa o crescimento e desenvolvimento do aluno diante das atividades propostas. Percebe-se assim, em sua resposta que o avaliar é um recurso para o professor acompanhar o crescimento do educando,

> O professor, ao utilizar a avaliação como um recurso para o educando verificar seu crescimento, estará permitindo o aluno a se tornar um aprendiz crítico capaz de avaliar as contribuições feitas pelos outros; estará oportunizando ao aluno conhecimentos relevante para solução de problemas; estará oferecendo condições para o aluno ser criativo e livre, além de capaz em suas iniciativas e responsável por suas ações. (SANT'ANNA, 1995, p.65).

Nesse sentido entende-se que a avaliação deve ser um processo de acompanhamento do aluno no sentido de avaliar seu desenvolvimento e crescimento, permitindo seu avanço no processo de aprendizagem de forma a se tornar sujeito autônomo, crítico e participativo na sociedade a qual está inserido.

A professora B, respondeu que avalia porque é no processo avaliativo que detectamos a necessidade de rever, e planejar nossa prática e dessa forma intervir para melhorar o aprendizado.

> Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 1999, p. 95).

Dessa forma, o que entendemos da proposta é que a avaliação seja definida pelos resultados, ou seja, atribuir qualidade aos resultados é analisá-los conforme o que foi trabalhado e produzido e se o aprendizado foi efetivo, possibilitando desenvolvimento do educando em suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Já a professora C, respondeu que avalia para ver o conhecimento apresentado pelo educando e ainda avaliar a sua própria prática através do resultado dos alunos em cada aula ministrada. Com essa resposta foi possível compreender o que,

> A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. (LUCKESI, 1999, p. 99).

Podemos entender que avaliação envolve um compromisso por parte do educador com o educando, é preciso que o educador se comprometa com o ensino e principalmente se o educando aprendeu o que está sendo ensinado, e se sua prática de ensino está sendo eficaz para possibilitar a aprendizagem por parte do educando.

Quando solicitamos às professoras que dissessem Como elas avaliam seus alunos, estas nos responderam da seguinte forma:

Profa. A. "Através da observação de grupo, individual e verificação de atividades propostas; correção dos cadernos, leitura etc".

Profa. B. "No dia a dia durante as atividades e revisão de conteúdos bimestrais".

Profa. C. "Através de vários instrumentos sendo orais e escritos, valorizando o conhecimento prévio e a sistematização dos conteúdos".

A professora A respondeu que avalia seus educandos diariamente, sendo através da observação de grupo e individual e da verificação de atividades propostas, correção dos cadernos, leitura etc. assim percebe-se que há diversificação nos instrumentos utilizados por esta professora, o que permite refletir que,

> Para avaliar podemos usar instrumentos que testem e/ou meçam, mas é muito mais do que atribuir um número, quantificar, pesar, qualificar e atribuir um valor quantitativo e/ou qualitativo; é acima de tudo, confirmar a validade de um empreendimento. É constatar se a estratégia escolhida, na busca de algo, funcionou, era a mais adequada à situação e compensou, isto é, satisfez nossas expectativas. (SANT'ANNA, 1995, p.17).

Podemos constatar dessa forma que a utilização dos instrumentos e critérios de avaliação deverá ser coerente com tais pressupostos para que não cometamos erros de promover classificação ou reprovação ao testar ou medir. O que devemos é valorizar e respeitar o momento de aprendizagem do aluno, verificando se esses instrumentos são adequados ou se a necessidade de buscar novas estratégias que possam melhorar o desempenho dos educandos, ajudando-os no processo de aprendizagem.

A professora B, também respondeu que avalia diariamente durante as atividades e que faz uma revisão de conteúdos bimestrais. Assim, a avaliação torna-se um recurso para verificar se o aluno aprendeu e só depois avançar em novos conteúdos.

> Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno. (HOFFMANN, 2006, p. 119).

A avaliação nesse sentido é o instrumento que vai fornecer informações sobre o educando, se houve ou não a aprendizagem, se pode avançar. Com essas informações, o

professor detecta se precisa retomar o conteúdo, trabalhar de forma diferente ou aprofundar mais.

A resposta da professora C não fora diferente, pois também avalia adotando diversos instrumentos, valorizando o conhecimento prévio do educando e a sistematização dos conteúdos. Essa forma de avaliar é muito importante que

> O ensino sistemático é um modo de propor aos alunos conteúdos escolares que são conflituosos com o seu atual nível de desenvolvimento. O ensino traz ao educando alguma coisa nova que o desafia para aprender e avançar. O resultado do ensino sistemático é uma aprendizagem sistemática, o que significa exigir do educando um salto no sentido de apropriar-se de algo novo que se lhe está sendo proposto. (LUCKESI, 1999, p.134).

Entende-se assim que o conteúdo pode ser novo, porém não deve impedir a assimilação, o nível de dificuldade deve possibilitar que o aluno aprenda, ou seja, o ensino trazendo algo novo, mas essa novidade deve ser dosada de tal forma que seja assimilável.

Ao perguntarmos às professoras quais instrumentos utilizam na avaliação de seus educandos? Vejam o que disseram as professoras:

Profa. A. "Atividade escritas extraclasses; leitura e produção de texto e avaliação bimestral".

Profa. B. "Portfólio, diário, anotações e questionário".

Profa. C. "Produção escrita, avaliações, oralidade, trabalhos em grupo e individual".

Analisando as respostas e comparando com as da tabela 1, é possível perceber a semelhança, ambas as professoras responderam que usam como instrumentos, os mesmos que a escola utiliza no processo de avaliação, ou seja, acompanhamentos diários, atividades escritas e leituras, anotações, trabalhos, portfólio, avaliações bimestrais, entre outros. Dessa forma percebemos a variação de instrumentos utilizados, porém é necessário ter-se a clareza sobre o que é preciso ser aperfeiçoado para obter mais dados nas organizações da prática docente.

Segundo Luckesi (1999), os instrumentos de avaliação da aprendizagem, não devem ser quaisquer instrumentos, devem sim ser os adequados para coletar os dados

que o professor necessita para saber o estado de aprendizagem do aluno. Cabe então ressaltar que bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições básicas para uma prática satisfatória de avaliação na escola. Ao avaliar o professor deve buscar instrumentos variados, pois, quanto maior for à amostragem, mais satisfatória será a avaliação. Usando diversos instrumentos, torna-se maior a amostragem e assim não se prejudica nenhum aluno, tornando a avaliação mais completa.

Por fim perguntamos o que as professoras fazem com os resultados obtidos na avaliação esta disseram:

Profa. A. "São contados os erros e acertos, logo após montando um gráfico para fazer possíveis intervenções"

Profa. B. "O resultado serve para reflexão, replanejamento e também para intervenção. Para apresentar aos pais".

Profa. C. "Faço uma reflexão para tomada de decisão, e sequencia de atividades para resolver os eventuais problemas de aprendizagem".

As respostas são semelhantes, o que muda é a forma de expressar. A professora A diz que usa o resultado para fazer possíveis intervenções e as professoras B e C concordam que devem refletir para tomada de decisão e também intervenção.

> [...] a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de auto compreensão acima estabelecidas. (LUCKESI, 1999, p. 84).

Percebe-se assim que a tomada de decisão em relação aos resultados possibilita ao professor uma reorientação imediata do processo de ensino, caso a qualidade da amostra seja insatisfatória para o encaminhamento do educando a passos subsequentes da aprendizagem. É importante aqui que o professor tenha um olhar reflexivo na auto compreensão, com vista a uma avaliação que contemple a função diagnóstica, no sentido de intervir para o crescimento do educando.

QUALIDADE NEGOCIADA: PARA O SETOR PÚBLICO, A QUALIDADE NÃO É OPINATIVA, É OBRIGATÓRIA[1]

Ricardo Perez Perez[2]

Regina Aparecida Versoza Simião[3]

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O trabalho se concentra na problemática da qualidade de ensino, essa reflexão nos é apresentada mais agudamente a partir da finalização das leituras e do curso de pós-graduação em gestão escolar e que culmina com o fim dos tramites de criação da escola estadual Jorge Amado no município de Sinop/MT. O trabalho se debruça sobre uma reflexão conceitual denominada "qualidade negociada" apresentada pelo estudioso, Luiz Carlos de Freitas e outros autores e busca o exercício reflexivo de pensar mecanismos de melhora na qualidade de ensino, por meio de, "avaliações/regulações", e a urgência da instalação de processos de "avaliações negociadas" que criem compromissos pactuados e incentivem novas formas de organização nas relações internas das escolas. Elegemos como metodologia o levantamento e reflexão bibliográfica que embasa o relato de experiência e as considerações finais.

Palavras-Chave: Qualidade negociada. Processos de avaliação. E.E Jorge Amado.

Introdução

Uma das maiores complexidades percebidas nas escolas é reconhecer uma estratégia que vá de encontro a uma educação de qualidade, a própria objeção em pensar a educação como algo qualitativo e quantitativo é um imbróglio no cotidiano das escolas públicas. A pelo menos duas décadas no Brasil o processo de acesso à educação pública tem se tornado um exercício exitoso e assim o foi dentro de um projeto em que a educação serviria como parte de uma política denominada neoliberalismo, onde o mercado se coloca como grande mediador das relações sociais e o estado se reduz a níveis mínimos, para uma simples regulação de estado avaliador, é a teoria da mão invisível do mercado substituindo a presença do soberano na figura estatal como agente mediador e ativo das relações sociais.

[1] Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Escolar do programa Escola de Gestores da Educação Básica da Universidade Federal do Mato Grosso, para obtenção do título de especialista.

[2] Licenciado em História pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2008). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Atualmente é aluno regular do Programa de Mestrado em História da PUC/Goias. Linha de Pesquisa relacionada à área de investigação em Poder e Representações. *perezhistoria@gmail.com*

[3] Regina Aparecida Versoza Simião é Mestre e professora do UNIVAG - Coautora e Orientadora deste trabalho.

Na década de 1990, as práticas de avaliação em escala nacional foram inseridas no escopo das políticas públicas com o objetivo de aferir a qualidade da educação em seus diversos níveis: educação básica, ensino superior e a pós-graduação. Franco, Alves e Bonamino (2007) colaboram com a análise de Oliveira (2007) ao afirmarem que, nessa década, houve a universalização do atendimento ao ensino fundamental e uma melhora no fluxo escolar. Reforçam, também, que os processos de avaliação em larga escala em curso indicam um cenário pouco alentador em relação à qualidade, e que, apesar da expressiva melhora, ainda persistem graves problemas de fluxo que afetam diretamente os indicadores de qualidade.

Nesse contexto a escola ou melhor a educação denominada formal entraria como estafe de um projeto que visa a qualidade de ensino como parte da preparação para o mercado de trabalho, no Brasil essa política se instala e se afirma como política pública para a educação a partir dos anos 90, colocando o ensino público como o grande responsável para formar mão de obra qualificada para o mercado, entende-se qualificada: a necessidade de uma educação de qualidade, voltada para a formação técnica formal cunhada na transferência de conhecimento acumulado historicamente e que vai propor "capacidades" necessárias para o mundo do trabalho, "regular", no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto "regulação" foi um termo construído no interior das "políticas públicas neoliberais", cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um "Estado avaliador" (Dias Sobrinho, 2002b).

O instrumento de regulação das escolas e mecanismos de avaliações externas se tornaram objetivamente um termômetro de diagnóstico da qualidade de ensino nas escolas públicas, e que no seu cerne se traduz de forma inequívoca como intervenções, mecanismo de coerções e que são instintivamente negadas ou sabotadas pelos agentes pedagógicos nas escolas, ou pelos professores, ou pelas equipes gestoras ou até mesmo pelas comunidades como um todo.

As práticas avaliativas de regulação do estado sobre o sistema educacional é um tema bastante controvertido, pois se apresenta numa política de privatização da coisa pública, ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de "regulação do mercado" desta maneira se transfere muitas vezes a responsabilidade da qualidade de ensino para a escola, para a gestão e principalmente para os professores, lançada as suas costas toda a responsabilidade de qualquer fracasso escolar,

excluindo uma gama de referência e interferências que chamaremos de condições do trabalho pedagógico, tornando-o o verdadeiro bode expiatório do fracasso educacional brasileiro.

A educação brasileira se comporta de maneira conformada diante das demandas apresentadas pelo modelo capitalista vigente. Nesse sentido, a avaliação em suas várias modalidades torna-se o instrumento privilegiado para a regulação da educação. Dessa forma, professores e gestores escolares são plenamente responsabilizados pelo desempenho apresentado pelos estudantes, como resultado do trabalho desenvolvido, ou seja, pelo sucesso ou insucesso escolar.

Ainda assim, não se pode negar a importância que a avaliação tem para a educação. Malavasi (2010) chama a atenção para o fato de que "avaliar é preciso" e pondera sobre as questões referentes ao quanto, quem e para que avaliar, além da clareza que se deve ter sobre o que fazer com os dados levantados. Esclarece ainda da necessidade das escolas e os sistemas educacionais utilizarem de mecanismos confiáveis para tornar a avaliação mais transparente, justa e viável. Com essa avaliação, a escola apresenta um desempenho compatível com o seu trabalho e as experiências de convívio social e familiar, aos quais os estudantes vivenciam em seu cotidiano. Para a referida autora

> Avaliar a Educação Básica significa atribuir aos gestores de todos os níveis responsabilidades e critérios para a realização de uma avaliação criteriosa e séria que leve em conta as discussões de todo o grupo e aponte, através do anúncio de uma concepção de educação, o lugar que se deseja ocupar na educação de seus integrantes (MALAVASI, 2010, p. 87).

Nas escolas objetivam-se entender as avaliações tanto educacionais quanto as institucionais num entendimento da realidade atual para criar formas de corrigir dificuldade e romper desafios, um verdadeiro retrato do momento histórico vivido. Dessa forma a avaliação educacional – avalia a aprendizagem dos alunos, dos profissionais e os currículos, enquanto que a avaliação institucional – avalia a instituição (escola – auto avaliação interna) ou sistema educacional (externa), as políticas públicas e os projetos. Esquematicamente podemos considerar que a avaliação educacional está focada no desempenho do aluno, onde o professor é o avaliador e o aluno é o avaliado e o processo concentra-se no ensino aprendizagem.

Na avaliação institucional o que se busca aferir é o desempenho da instituição ou sistema educacional. Todos são avaliados e avaliadores. A pretensão é a melhoria da escola pública e do sistema educacional.

O projeto político pedagógico (PPP) indica caminhos à avaliação institucional acompanha e redireciona a caminhada. A avaliação institucional e o PPP estão intimamente relacionados; a avaliação institucional vai sinalizar mostrando sucessos e dificuldades para redirecionar o PPP. As discussões no interior da escola ressignificam constantemente os termos de avaliação e a preocupação no diagnóstico de forma a pensar a avaliação como constante.

Essas perspectivas avaliativas denotam muitas vezes, claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado, balizam teoricamente nossa reflexão e reforça nosso tratamento dado ao levantamento bibliográfico de autores consagrados sobre essa questão da "escola para o mercado" e "como mercado", a saber: Afonso (2000, 2010); Ball (2005); Sacristán (1999); e são disseminadas pelo resto do globo Díaz Barríga, (2009); Dias Sobrinho (2003).

Explicitamente colabora Amaro (2013, p. 35) quando argumenta que:

> No Brasil, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a estas políticas globais. No nosso entender, não é justificável que escolas e professores deixados à própria sorte, e inseridos em contextos por vezes adversos, sejam responsabilizados pelos maus resultados alcançados. É notório que a educação pública, em nosso país, vem carecendo de maiores cuidados e atenção. Entretanto, é fundamental que sejam feitas discussões responsáveis sobre as causas da baixa qualidade, focalizando claramente que qualidade se quer e com que finalidade. Afinal, que tipo de qualidade se busca? Qualidade para quem? Qualidade com que intenção e para atender que interesses?

Porém, como adverte Freitas (2005, p. 912);

> Uma ampliação inadequada do conceito de "regulação" implicaria considerar regulação indevida até mesmo a ação do Estado para, por exemplo, fazer cumprir direitos arduamente conquistados nas lutas sociais, entre eles o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado por meio dos processos escolares.

Ou seja, apresenta-nos aqui a adversidade do nosso tema, pois se as avalições representam de uma lado a "regulação", a "transferência de responsabilidade" do estado privatista, também é um ponto chave para conseguirmos fazer com que a educação atinja seus propósitos mais progressistas e críticos, a fim de tornar a formação escolar como ferramenta crítica de liberdade do ser e construção de um mundo melhor, cunhado no saber crítico, livre e criativo.

A política pública para a educação no Mato Grosso apresenta-se a escola organizada por ciclos de formação humana[4]:

> [...] é uma proposta concebida no contexto de relações interculturais e expressa por ações de formação, respeito ao ritmo do educando, jeitos e modos de aprender, inclusão dos alunos com deficiência e/ou outros grupos com peculiaridades diversas, viver a diversidade como riqueza pedagógica. Os princípios orientadores da proposta são a democratização do Ensino, respeito à diversidade, dinamização do processo educativo, currículo, avaliação, enturmação/agrupamento, tempo/espaço, organização do trabalho, o direito de aprender e respeito ao sujeito da aprendizagem. Orientar-se pelos Ciclos de Formação Humana é trabalho coletivo e deve ser o eixo da organização escolar, são novos tempos e espaços para ensinar, sentir, ser e fazer [...] (SEDUC-MT. 2013, p. 03).

Colocada de forma sucinta essa política pública de educação já que não é nosso alvo de análise o que nos apresenta é que mesmo num contexto reconhecidamente progressista como é o caso da nossa política estadual, ainda assim a avaliação/regulação é um ponto chave para a estruturação do sistema, principalmente do que se traduz ao financiamento.

O que nos coloca como essencial para a discussão é a convivência entre a regulação e

[4] Apresentação do seminário de Avaliação do Ciclo de formação humana SEDUC-MT

a avaliação interna e externa se torne verdadeiramente ferramentas auxiliares apresentando condições, metas e resultados reais de melhora na qualidade do ensino, para esse exercício sugerimos uma reflexão para chegarmos ao ponto nevrálgico do problema e algumas sugestões de como adquirir uma coexistência pacífica e necessária entre avaliações externas/internas/regulação e a qualidade de ensino, construída com a participação de todos no que vamos inferir mais adiante como "qualidade negociada".

Qualidade Negociada

Chegamos aqui depois de dessa breve caracterização histórica de democratização da educação a um ponto essencial de nossa reflexão sobre a qualidade de ensino associada a regulação e participação interna democrática e independente.

A "qualidade negociada" é um conceito que nos chega por intermédio de um estudo de Anna Bondioli (2004). Ela reforça uma certa tradição de se conceber a avaliação educacional no Brasil, que tem ancoragem em autores como Ludke (1984), Saul (1988), Dias Sobrinho (2002a), entre outros. Para a autora, definir qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto reflexivo, contextual/plural, processual e transformador. A qualidade, em seu aspecto negociável, é vista da seguinte forma:

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Ao destacarmos seu caráter negociável, isso não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma

pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de "padrões de qualidade" externos ao grupo avaliado. A mesma autora prossegue conceituando um aspecto essencial na produção de qualidade: os indicadores. Para ela:

> Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um "valor médio" de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade (BONDIOLI, 2004, p. 18-19).

Dois são os aspectos desta definição que precisam ser destacados. Por um lado seu caráter de "significação compartilhada" e, portanto, de produção coletiva, e, por outro, a contribuição de cada um "de acordo com seu próprio nível de responsabilidade".

Entretanto, os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas, como veremos mais adiante.

Um último aspecto a ser mencionado diz respeito ao instrumento para a condução da qualidade negociada:

> [O projeto pedagógico] assume, portanto, um significado negociável. Constitui uma espécie de 'pacto' entre o órgão público e o órgão gestor da rede [...], que define compromissos e responsabilidades recíprocas [...] (BONDIOLI, 2004, p. 22).

Dessa ação, resultam algumas consequências, entre elas o fato de cada escola atribuir-se a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes; o fato de que tais escolhas se tornam públicas e socializadas, ou seja, o

direito de criar sua fisionomia está acompanhado do dever de "tornar público" o seu projeto; e, finalmente, evidencia-se o caráter "ético" dessa operação na medida em que, uma vez público, toma o sentido de uma promessa, de uma admissão de responsabilidade para realizá-lo (Bondioli, 2004, p. 25). Essa responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um "pacto" com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola.

É comum que se pense a mudança como produto de um centro difusor que atua na transferência desta (extensionismo) para as escolas. É como se uma Secretaria de Educação ou uma universidade pudesse se instalar tal esse centro irradiador que estendesse à prática das escolas a mudança. Tal concepção supõe que ela já esteja elaborada em algum lugar, fora do local onde ela tem de ocorrer, bastando para tal "persuadir" os atores locais para a "adoção" ou "adaptação local" da mudança.

Entre os vários aspectos que esta concepção esquece se encontra o de que qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presente no interior das redes. Não levar em conta esse conhecimento já acumulado no interior das escolas é impedir o processo de mudança (Gouveia, 1992).

Esta crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. Paulo Freire coloca esta questão da seguinte forma:

> A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (Freire, 1975, p. 81)

E conclui:

> Dessa maneira, os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos, isoladamente. (Idem, ibid., p. 86)

A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de "qualidade negociada". A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a "ponta" do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a "ponta" as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola.

A noção de "qualidade negociada", ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus indicadores de qualidade. Isso poderia conduzir à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa (Bourdieu&Passeron, 1975; Bourdieu, 2001) ou da constituição de "escolas para pobre". É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. Ressalte-se ainda que, para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória. Neste sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade.

Não nos parece que seja viável introduzir mudanças nas redes de ensino se estas não estiverem inseridas em um desafio que deve ser feito a cada escola no sentido de ela pautar suas demandas por condições de trabalho e, ao mesmo tempo, comprometer-se com o repasse

aos seus alunos dos benefícios de tais condições adicionais. Este é o sentido da proposta de qualidade negociada.

Porém, as mudanças não poderão ser exportadas desde um ponto central difusor. É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro.

Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. Neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir.

Note-se que não é apenas o professor que deve ser reflexivo – é a escola que precisa ser reflexiva. Isso inclui gestores, professores, funcionários, alunos e pais. O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma.

Neste sentido, é importante que se recupere o "espírito de serviço público" referido por Supiot (1995) como base para o renascimento do próprio serviço público compromissado moral e eticamente com a qualidade da atenção ao público de forma indiferenciada. Sobre esta base, poderemos dar um passo decisivo na direção da construção do envolvimento das escolas em um processo de avaliação institucional que veja no seu projeto pedagógico uma forma de estabelecer um pacto pela melhoria da qualidade – uma qualidade negociada, sim, mas com a exigência de uma contrapartida de responsabilidades assumidas pela comunidade interna da escola, com reflexos positivos na sua organização.

Agora que já apresentamos nossa perspectiva teórica para o entendimento da relação entre qualidade negociada e avaliação se faz necessário apresentarmos na prática como esses conceitos são relevantes no cotidiano da escola. Portanto, o que veremos a seguir é o relato de experiência

Relato de experiência: Escola Estadual Jorge Amado/Sinop-MT

Feita as considerações e as reflexões bibliográficas em torno do nosso objeto teórico, que balizaram o cotidiano e as experiências de construção coletiva da instituição escola estadual Jorge Amado - "praticas avaliativas e regulação" e "qualidade negociada" - apresentamos a partir de agora uma breve reflexão em torno da experiência como gestor e a

práxis na construção de uma escola recém criada onde participei como primeiro diretor.

Nos desdobraremos sobre a experiência do conhecimento teórico e as tentativas de aplicação no cotidiano da instituição escolar, as contribuições postas a prova sobre o arbítrio do dia-a-dia da comunidade escolar, os avanços, os sucessos e as decepções de um movimento de construção coletiva e constante do projeto político pedagógico e a busca por uma educação de alto nível na sua qualidade de escolarização e de formação humana.

A primeira lição que se buscou implementar no primeiro ano da instituição foi o diálogo e a construção de um pacto social dentro da escola, onde tudo convergisse para uma construção pactuada das decisões, o êxito do projeto dependeria de uma doação de tempo e prioridades de todos na escola, isso se deu de forma razoável em pontos disciplinares, principalmente na construção do regimento interno, onde se vislumbrou muito interesse dos profissionais, dos alunos e dos pais.

A elaboração do projeto sofreu alguma dificuldade no quesito dedicação de tempo, pois o planejamento contava com a associação coletiva constantemente em reuniões o que funcionou melhor no início e foi se desfalecendo junto com a motivação e os afazeres diários individuais, ou seja, nem todos participaram da construção de forma igual e atuante o que ocasionou a fragilização do caráter negociável em alguns momentos.

Em relação a avaliação o texto do projeto vai de encontro com as diretrizes educacionais do estado do Mato Grosso além de ser possível perceber um grande êxito no que refere-se a auto avaliação constante das atividades e projetos inseridos na escola, como o mais educação, educomunicação, atividades festivas, comemorativas e pedagógicas. Lançando-se sempre a uma reflexão dos norteadores que funcionaram e das necessidades de melhora.

Outra experiência de sucesso foi a sala de educador, ambiente que foi muito aproveitado como espaço de negociação nas decisões e nos planejamentos a curto, médio e longo prazo, sempre envolvendo a comunidade escolar, hora representada pelo CDCE hora representada em assembléias.

A criação do CDCE também foi norteada pela a percepção de um pacto de compromisso e espaço de deliberações sempre argumentativas e envolvendo transparência nas discussões e nas decisões.

As dificuldades encontradas de maneira geral nos espaços e canais de reflexão, avaliação e deliberação de regras, normas, objetivos e metas a serem alcançadas, muitas

vezes, se deparava com enclaves no sentido da participação e compromisso coletivo, pois um trabalho que vise uma qualidade negociável exige muita paciência e destreza de trabalho em grupo, onde se vislumbra pensamentos, valores e caminhos diversos. O grande desafio que me apresentava na condição de gestor era justamente equilibrar e administrar essas divergências e tentar convergi-las para o objetivo que no propósito eram os mesmos mas que se apresentava das mais variadas formas e conteúdos.

A experiência na construção do projeto foi em muitos momentos árdua e conflituosa, trabalhávamos muitas vezes com vaidades, porém aos poucos foi se constituindo num documento mais participativo e com um lastro coletivo que culminou realmente em um ato de pertencimento que trazia no seu bojo a feição de todos e um compromisso de se fazer parte, sabendo de onde partíamos e para onde queríamos ir , e não apenas de uma parte da gestão ou de um grupo eleito para construir um documento burocrático exigido pela Seduc.

A literatura sobre o tema e as reflexões durante as atividades feitas na especialização foram de fundamental importância para uma construção pessoal minha como gestor numa primeira experiência, afinal não tenho formação de gestor e sim de professor.

Saímos da especialização e da gestão da escola com uma nova posição sobre o que é o sistema educacional, as relações pessoais, o fator de liderança e autoridade, e o que é uma escola como um todo. Me sinto hoje um pouco mais preparado, pois a especialização me ajudou a forjar uma reflexão sobre o meu trabalho e participar diretamente na vida da escola, através de alguns textos que compartilhei ou indiretamente por meio da visão organizacional que aplicamos durante a gestão, tudo está impresso na escola estadual Jorge Amado.

Considerações finais

As reflexões apresentadas aqui, em contrapartida, apesar de não conclusivos, alertam para os problemas que as políticas públicas progressistas – democráticas e participativas – poderão ter. Umas e outras podem estar tendo dificuldades para produzir modificações substanciais na qualidade da escola. Acreditamos que em especial as últimas estão deixando de lado o fator serviço público no Brasil, com sua história de sucesso, mas também com sua história de desmandos e oportunismos produzidos pelas próprias elites (JATENE, 2005).

Uma negociação ampla e responsável com os atores da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença.

Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição se constitui em um importante meio para desenvolver a contra-regulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras.

Neste esforço, além da avaliação institucional, será necessária a construção de um conjunto de medições que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino. Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente desta e formulado de maneira que se possa traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas.

Há meios de se fazer isso com justiça. Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloque os processos de medição de desempenho dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas.

A avaliação institucional, juntamente com um sistema de monitoramento de desempenho dos alunos, deve criar as condições necessárias para mobilizar a comunidade local das escolas na construção da sua qualidade e na melhoria de sua organização. É essa comunidade que pressionará os eventuais servidores públicos lenientes a assumirem o verdadeiro "espírito de serviço público", no qual o atendimento indiferenciado é uma pedra fundamental.

É essa comunidade local que tem melhores condições para se erguer como um coletivo que faça com que as forças vivas do serviço público pensem sobre si, sobre a ética de suas condutas, sobre a responsabilidade na denúncia da falta de condições de trabalho e sobre a responsabilidade do bom uso das condições de trabalho quando elas são atendidas.

AS INFLUÊNCIAS PRESENTES NA ADOÇÃO DO CURRÍCULO APOSTILADO EM PRIMAVERA DO LESTE – MT

Kátia Cristina Carse Alcover
(Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este estudo refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo *compreeder que interesses influenciaram a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT*. Tivemos como questão central deste estudo: *quais seriam as razões para a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT?* A metodologia adotada é qualitativa com abordagem no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994) composta por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção dos textos e contexto da prática. Para as análises aqui apresentadas utilizamos o *contexto de influência*. Neste estudo, a fundamentação teórica pautou-se principalmente nos estudos de Apple (1989; 1997), Ball (2001; 2010), Freitas (2012), Gentili (1995), Giroux (1992), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006), Sacristán (1998), Silva (2011). Dos dados coletados uma das indicações é de que o currículo apostilado foi adotado no município de Primavera do Leste com base em experiências pessoais e profissionais de alguns gestores do macro sistema, evidenciando que as decisões políticas dependeram de quem estava no poder no momento para a tomada de decisões.

Palavras Chaves: Currículo Apostilado. Políticas Educacionais. Adoção.

Introdução

No decorrer da história, a Educação brasileira sofreu várias mudanças em seu percurso. Uma dessas mudanças foi o processo de municipalização das escolas desencadeado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fez com que Estados e Municípios passassem a ter autoridade soberana sobre seu espaço e a partir da reforma do Estado brasileiro em 1990, iniciou-se o processo de delegação de responsabilidades do setor público para o setor privado através da coexistência da oferta pública e privada em todas as etapas da escolaridade.

Isso estimulou a ampliação de parcerias público-privadas, fazendo com que a rede pública se tornasse alvo do mercado de empresas educacionais, levando a educação a transformar-se em uma mercadoria a mais no mundo neoliberal global em que estamos vivendo.

Essa mercantilização da educação ocorreu devido ao processo de globalização que influencia fortemente as políticas educacionais e permite que o neoliberalismo se faça presente também no campo educacional. Ao adentrar na educação o neoliberalismo "dita as regras" para que a escola produza mão de obra para a produção no mercado de trabalho e termos como eficiência, eficácia, qualidade e consumo começam a fazer parte da linguagem educacional.

Os municípios, por sua vez, para alcançar essa qualidade tão desejada começam a buscar alternativas de apoio no setor privado, já que este setor tem sido mais valorizado que o setor público. Essa busca se deu por meio da compra de currículos apostilados, já que esse material dá certo status para quem compra e quem o utiliza imagina que o ensino oferecido é um ensino de qualidade.

Dentro deste contexto está o município de Primavera do Leste - MT, onde no ano de 2006 a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) inicia a adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME, neste momento, para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas do município.

Em 2007, a Prefeitura expandiu a proposta de currículo apostilado para a Educação Infantil nas turmas de 4 anos e 5 anos e para o 2º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas da rede municipal. Assim a inserção das apostilas foi sendo feita anualmente até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo o ano de 2012 seu último ano de adoção.

Com a mudança do governo municipal, no ano de 2013, foi tomada a decisão de interromper a adoção do currículo apostilado pela rede municipal de ensino, suspendendo sua continuidade em todo o Ensino Fundamental I e também na Educação Infantil.

Frente a esta situação, nos perguntamos quais seriam as razões para a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT. Assim, o objetivo deste estudo foi o de compreeder que interesses influenciaram a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT.

Definimos como instrumento de levantamentos de dados para este estudo as *entrevistas,* tendo como sujeitos alguns atores do macro sistema, isto é, pessoas que

trabalhavam e trabalham na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL e no Conselho Municipal de Educação - CME.

Tipo de Pesquisa/Abordagem Metodológica

A metodologia adotada para esta pesquisa é qualitativa de caráter descritivo e interpretativo com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006).

Segundo Ball e Bowe e colaboradores (1992-1994), esta abordagem é um método para fazer pesquisa de políticas educacionais e vem sendo utilizada em diferentes países como referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais e permite analisar o contexto mais amplo e o contexto da prática, pois para os autores a política micro não está desarticulada do contexto da política macro. Desta forma rompe-se com os modelos lineares de análise de políticas, pois o *Ciclo de Políticas* é um ciclo contínuo, onde os três principais contextos que o formam, contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática, estão inter-relacionados e não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates.

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), Ball esclarece também que este método não tem a intenção de explicar as políticas, mas de pesquisar e teorizar as políticas, no sentido de pensar as políticas e saber como elas são "feitas".

Conforme citado anteriormente, o ciclo de políticas é constituído por três contextos principais: o **contexto de influência**, o **contexto da produção do texto** e o **contexto da prática**.

Mainardes (2006) nos traz os conceitos dos três contextos propostos por Ball e Bowe em 1992. No *contexto de influência* é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas, os discursos políticos são construídos e os grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades sociais da educação. Este contexto está relacionado com interesses mais estreitos e com as ideologias dogmáticas. No *contexto da produção do texto*, é onde os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Estes textos podem se apresentar na forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos

oficiais, vídeos, etc. No *contexto da prática* é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original. Para esses autores as políticas não são simplesmente implementadas, mas sujeitas a interpretação e assim são recriadas (p. 51-53).

Neste trabalho apresentamos alguns dos discursos que circularam para justificar as negociações do sistema privado com o sistema público no município, tendo por preocupação analisar o contexto de influência.

É neste contexto que investigamos o que motivou a adoção deste tipo de currículo, que aspectos foram levados em consideração, quem participou do processo de escolha e se houveram discussões com os diretores, coordenadores, professores e pais na decisão para adoção do Sistema Maxi de Ensino – SME.

Para isso, entrevistamos alguns atores do contexto global: 02 (duas) secretárias de educação – a que estava no momento da adoção da proposta do Sistema Maxi de Ensino - SME e a atual, 02 (duas) técnicas da secretaria municipal de educação, sendo que uma era coordenadora da Educação Infantil e a outra era coordenadora do Ensino Fundamental na época da adoção e 01 (uma) conselheira do Conselho Municipal de Educação por acreditarmos que eles têm possibilidade de se posicionarem em relação aos discursos que circularam no período das negociações tanto da adoção do currículo apostilado na rede municipal fornecendo-nos informações relevantes para captarmos as influências sofridas neste momento.

As Influências Neoliberais no Campo da Educação

As influências dos processos de globalização das políticas neoliberais estão fortemente presentes na sociedade contemporânea, em particular no processo de educação na sociedade brasileira, fazendo com que a educação fique "cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo" (Ball, 2001, p. 100).

Esta lógica do economicismo atrelada às políticas neoliberais faz com que a educação também seja comercializada, como se fosse um produto do mercado.

Um exemplo disso é o que tem acontecido aqui no Brasil, que é a entrada de currículos apostilados de empresas privadas em escolas públicas. Assim, o produto "educação", materializado na forma de apostilas, tem sido tratado como mercadoria, de forma contratual entre empresas e instituições públicas de ensino, sendo o

contratualismo um componente da economia do conhecimento ou o que chama de "mercantilização do conhecimento", transformando o ensino e a aprendizagem em produtos calculáveis e assim o conhecimento não é mais tido por ideais, mas pela criação de habilidades ou lucros (BALL, 2010).

Apple (1989, p. 164) afirma que esse tipo de comercialização ocorre, na maioria das vezes, "porque as escolas são um mercado bastante lucrativo. [...] a compra pela primeira vez do 'sistema' ou do conjunto de módulos significa compras crescentes ao longo dos anos".

Assim dentro de uma lógica neoliberal a tão sonhada qualidade da educação tem sido um bem que pode ser adquirido no mercado dos bens educacionais (GENTILI, 1995) através de empresas que dizem ter as soluções para os problemas e melhorias da educação, ou seja, elas acreditam que seus serviços são melhores do que o público, vendendo para esse setor seus "currículos" prontos e acabados, muitas vezes ditando as regras de como usá-los em sala de aula.

Este tipo de currículo é também um exemplo de política curricular que obedece a determinações externas à escola, pois as decisões do *que* e *como* ensinar são tomadas por um grupo reduzido de pessoas, das instâncias do macro sistema, em nome de um grupo maior, os quais definem o que interessa à sociedade, às escolas, aos professores e aos alunos, só que essas decisões não se dão entre ou no meio de iguais. De acordo com Apple (1997, p. 24) "aqueles que dominam quase sempre têm mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada para ele".

Para o autor, os currículos prescritos são, ao mesmo tempo, os resultados de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas, concessões, acordos e compromissos. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais, porém essas pessoas organizam e selecionam o conhecimento no currículo de acordo com o conhecimento que consideram como legítimo ou verdadeiro e que devem ser ensinados, privilegiando o conhecimento de um grupo e desprivilegiando o de outros. Então não é a sociedade que cria tais textos e sim um grupo específico de pessoas os quais são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder, demostrando que há um jogo de interesses na venda desses currículos para outras instituições além das suas e, assim como há pessoas que decidem pelo melhor, também há brechas para atividades contra-hegemônicas.

Segundo Giroux (1992) e Apple (1997) o currículo é carregado das ideologias das classes dominantes e está envolto numa relação de poder, onde há lutas constantes entre diversos grupos para que seus argumentos sejam utilizados para definir o que deve ser considerado como conhecimento verdadeiro no currículo.

Silva (2011) comunga da ideia dos autores e diz que é por meio dessas ideologias que as classes dominantes "conquistam" a sociedade para se manter no poder, pois este pequeno grupo insere no currículo seus interesses para que atenda as necessidades da sociedade capitalista e para inculcar esses interesses nas classes populares.

Partindo desses pensamentos inferimos que a escolha do currículo se dá numa disputa, onde pessoas "lutam" para determinar o conteúdo que consideram mais importante para ser disponibilizado para as escolas, tornando homogêneas as aprendizagens para todas as escolas definindo a cultura que deve ser consumida (APPLE, 1989; 1997; SACRISTÁN, 1998).

ALGUMAS INLUÊNCIAS PRESENTES NAS NEGOCIAÇÕES DA POLÍTICA DE CURRÍCULO APOSTILADO EM PRIMAVERA DO LESTE – MT

De acordo com a abordagem do ciclo de políticas, o contexto de influência é "o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Este é um contexto em que os atores lutam pela hegemonia de seus interesses, tornando-se um terreno cheio de conflitos.

Então, podemos dizer que as influências que circularam nos discursos dos atores do macro sistema justificaram as negociações entre o sistema privado e o sistema público, ou seja, foi neste contexto que os agentes políticos das duas instâncias, pública e privada, iniciaram as negociações para a adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME para as escolas do município de Primavera do Leste.

Neste momento apresentamos as análises dos dados referentes às entrevistas realizadas com os atores do macro sistema para compreendermos que embates e disputas de interesses estavam envolvidos na adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME no município. Esses atores são: a Secretária de Educação da época da adoção (SE1), uma técnica que estava na função de coordenadora da Educação Infantil (T1), uma técnica que estava na função de coordenadora do Ensino

Fundamental (T2), uma Conselheira do Conselho Municipal de Educação (CCME) e a atual Secretária de Educação (SE2).

ALGUNS CONHECIMENTOS SOBRE AS NEGOCIAÇÕES PARA A ADOÇÃO DO CURRÍCULO APOSTILADO EM PRIMAVERA DO LESTE - MT

Para sabermos um pouco como foi o processo de adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME pelo município de Primavera do Leste, perguntamos o que motivou essa adoção. T1 disse que o principal motivo foi o de equiparar o currículo em todas as escolas, pois

> [...] enquanto uma escola estava com o currículo lá na frente, a outra estava com o currículo lá atrás e por mais que existisse um planejamento, muitas vezes ele não era seguido e não era cumprido ou era cumprido de forma correta por uns e por outros não. E assim, foi feita uma análise com os alunos e foi encontrado crianças no 5º ano sem saber ler e escrever corretamente. Então foi diagnosticado que esse problema estava onde? na fase inicial [...] nessa alfabetização, nesse 1º ano (T1).

A resposta de SE1 complementa a resposta de T1 quando disse que:

> Nós discutimos juntas que nós tínhamos que fazer alguma coisa para melhorar a educação, a base, porque o importante não é o fim e sim o início, se você faz uma base bem feita, então o resto vai, é consequência. [...] Então foi isso, a gente ter um material diferenciado para trabalhar nas séries iniciais, eu nunca trabalhei nas séries iniciais com apostilado, mas elas falaram que era uma maneira do aluno conseguir um aprendizado melhor (SE1).

Percebemos tanto na fala de T1 quanto de SE1 que havia uma preocupação em melhorar o aprendizado dos alunos nos anos iniciais, para que eles não apresentassem problemas, principalmente de leitura e escrita nos demais anos. Pela fala de T1,

percebemos que ela atribuiu esses problemas ao não cumprimento, "de forma correta", do planejamento pelos professores e viu a resolução destes problemas equiparando o currículo em todas as escolas. Aqui podemos ressaltar três pontos: primeiro que o currículo escolhido foi o mesmo para todas as escolas, o que nos faz dizer com Freitas (2012) que este currículo foi escolhido sem olhar para as especificidades dessas escolas, como se os problemas fossem iguais em todas elas e pudessem ser resolvidos da mesma forma.

No segundo ponto podemos dizer que quando a secretaria de educação detectou que as escolas não trabalhavam o mesmo currículo, ao mesmo tempo, eles não tinham como controlar o que estava sendo ensinado.

O terceiro ponto que destacamos é na fala de T1 em relação à preocupação ao cumprimento do planejamento de forma correta por uns professores e por outros não. Podemos inferir que, quando o professor "não seguia" esse planejamento na mesma ordem que as demais escolas, ele tinha mais liberdade para planejar suas aulas e trabalhar de acordo com as necessidades de sua turma, ou seja, ele tinha maior oportunidade de recontextualizar o que havia sido posto, mas por outro lado a SECEL não conseguia controlar o que estava sendo trabalhado nas escolas.

Tanto no segundo como no terceiro ponto destacados, podemos dizer que, com o currículo apostilado, o "controle" sobre o que ensinar e sobre o cumprimento ou não do planejamento poderia ser feito, pois o conhecimento neste tipo de currículo já vem selecionado, organizado e padronizado, assim todas as escolas trabalhariam o mesmo currículo, ao mesmo tempo, tornando homogêneas as aprendizagens nessas escolas, de acordo com o que nos diz Apple (1989) e Sacristán (1998).

Ao ser perguntado que aspectos foram levados em consideração para a escolha do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME, SE1 disse que receberam várias propostas, mas a que ia ao encontro das necessidades do município era a proposta desta empresa e T1 respondeu que foi por causa do método fônico que é o método adotado pelo Sistema Maxi nas apostilas. Essas respostas podem ser vistas a seguir:

> A gente recebeu várias propostas, mas assim aquela que parece que vinha mais ao encontro parece que foi o Maxi (SE1).

> Foi a questão do método, do método fônico. [...] foi feito um estudo, depois a gente conheceu esse material... quando a

> gente conversou com o prefeito dessa hipótese, ele foi a primeira pessoa que nos colocou para ver qual era a melhor forma que funcionaria. Então a partir do momento do aval dele, nós fomos atrás de material. Nós passamos meses em análise de material, então nós tínhamos materiais de tudo quanto é editora, veio material de todo Brasil para análise, mas o grande diferencial do Maxi, do material, do método do Maxi, era a questão do método fônico (T1).

Durante a entrevista percebeu-se que T1 tinha preferência por um material que trabalhasse com o método fônico e a empresa educacional que oferecia este método era o Sistema Maxi de Ensino - SME. Ela relatou que tinha sido alfabetizada dentro desta metodologia e que acredita que este método é um dos melhores e mais eficientes para alfabetizar, assim podemos dizer que um dos motivos em decidir pelo método veio da experiência que teve ao ser alfabetizada neste método e essa empresa, por atender a esse critério, foi a escolhida.

Também perguntamos quem foram as pessoas que participaram da escolha do método. Segundo SE1 as pessoas que participaram do processo de escolha da proposta do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME foram: SE1, T1 e a Coordenadora do Ensino Fundamental da época. Sobre isso ela relatou o seguinte:

> Quem participou fui eu e as duas coordenadoras, assim eu deixei mais para elas definirem até porque elas conheciam o apostilado, eu sempre fui da rede pública de ensino. Então eu deixei mais como coordenadora pedagógica, as duas trabalharam muito tempo a rede particular, então elas tinham mais um conhecimento do apostilado do que eu. No caso eu era leiga no assunto, porque não trabalhava mesmo, nunca trabalhei (SE1).

Isso também é confirmado por T1 quando falou sobre quem participou da escolha da proposta:

> Inicialmente foi a secretaria de educação, a secretária de educação que era SE1, eu e a Coordenadora do Ensino Fundamental (T1).

Neste momento, SE1 deixou claro que participou do momento da escolha da proposta, porém foram T1 e a Coordenadora do Ensino Fundamental que definiram essa escolha por já terem trabalhado com esse tipo de material na rede particular e assim conhecerem mais o material apostilado do que ela. Então, mais uma vez a experiência na rede privada influenciou na escolha das apostilas, o que nos leva a pensar que T1 e a Coordenadora do Ensino Fundamental se basearam em suas vivências, experiências e do que funcionava naquele espaço, da escola particular, para fazer a escolha pelo Sistema Maxi de Ensino - SME. Percebemos também que as decisões para a adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME nas escolas do município foram tomadas por um pequeno grupo de pessoas do macro sistema em nome de um grupo maior, o que comprova que essas decisões foram tomadas de cima para baixo.

Ao ser perguntado para CCME sobre o que conhecia da adoção da proposta, ela nos relatou que participou de uma reunião, como coordenadora pedagógica de uma escola municipal na época:

> Eu participei de uma reunião, não sei se em 2005 ou 2006, onde a secretaria apresentou o material do Maxi e comunicou aos coordenadores pedagógicos, na época eu estava na coordenação pedagógica, o interesse de adotar o sistema. E ai foi uma reunião muito difícil, porque um grupo de pessoas concordava e outro grupo de pessoas discordava, então foi uma reunião assim muito difícil mesmo, mas morreu o assunto e quando foi no início do ano a secretaria tinha adotado o sistema (CCME).

Essa resposta se aproxima do que SE2 conhece sobre a proposta de adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME pela rede municipal, ela nos informou o seguinte: “o conhecimento que eu tenho é enquanto professora mesmo. [...] o que eu acompanhei com os colegas é que realmente veio e ‘ó, agora é esse sistema e tem que trabalhar com ele’. Não teve uma discussão na rede, eu não me recordo disso” (SE2).

Pelas informações obtidas de T1, SE1, CCME e SE2, alguns professores e coordenadores pedagógicos participaram de reuniões informativas sobre a o material do Sistema Maxi de Ensino - SME. Isso nos leva a entender que não houve discussões com os profissionais da educação nas tomadas de decisões sobre a adoção do currículo apostilado na rede municipal de ensino e que essas decisões já haviam sido praticamente

tomadas, pelo pequeno grupo do macro sistema, quando esses profissionais participaram dessas reuniões. Podemos dizer que essa forma como foi decidida a adoção pelo Sistema Maxi de Ensino - SME, de cima para baixo, foi uma forma dos atores do macro sistema fazer valer suas ideologias. Como as pessoas que decidiram por esse método já haviam trabalhado com esse tipo de material em escolas particulares queriam que o professor da rede pública também o experimentasse, por acreditarem que aquele método atenderia às necessidades pedagógicas dos alunos, porém percebemos que neste momento as decisões para a adoção não foram tomadas de forma democrática.

Percebemos que essas reuniões foram marcadas por momentos de conflito, pois nem todas as decisões se deram entre ou no meio de iguais, e mesmo havendo profissionais contrários a adoção, suas vozes não foram ouvidas, eles foram apenas informados na reunião sobre como seria a implantação do currículo apostilado nas escolas e no ano seguinte começou a sua utilização pelos professores dos 1º anos.

Também perguntamos se durante o processo de adoção do currículo apostilado houve algum momento em que a Secretaria de Educação se reuniu com os pais para ouvi-los e como eles se manifestaram. Tanto SE1 e quanto T1 foram unânimes em dizer que esta consulta não ocorreu, como podemos verificar em suas respostas a seguir: "Não, para ver se implantava ou não, não. Só foi feito assim: no início do ano foi pedido para os coordenadores e diretores comunicarem aos pais que ia implantar, que eles ajudassem os filhos até para depois fazer essa avaliação para eles saberem que o material era diferente" (SE1); "Não [...] as escolas terminaram falando para eles, mas a secretaria em si, não [...]" (T1).

As falas de SE1 e T1 deixa claro que os pais não foram consultados para a adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME na rede municipal e coube a cada escola comunicá-los sobre isso. Com Apple (1997) podemos confirmar mais uma vez que os atores do macro sistema, por estarem numa posição de poder, foram os que definiram o que consideravam importante de ser ensinado nas escolas, tomando todas as decisões necessárias e comunicando-as posteriormente aos atores do micro sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as vozes dos atores do macro sistema, além de adotarem o currículo apostilado na intenção de melhorar o aprendizado dos alunos dos anos iniciais

da rede municipal de ensino, porém as decisões para essa adoção foram tomadas pelo pequeno grupo de pessoas do macro sistema que estavam na gestão da SECEL. Essas vozes nos revelaram também que esta adoção aconteceu baseada numa experiência profissional e pessoal de T1, o que evidenciou mais ainda que o jogo de interesses e o poder de quem estava a frente da secretaria de educação foi relevante e se fez presente para decidir qual rumo a educação deveria tomar, tratando-se assim de uma mudança numa lógica *top down* (de cima para baixo).

Observamos também que esse pequeno grupo tinha a preocupação em padronizar o currículo em toda a rede municipal para se ter a organização e o controle do que estava sendo aplicado nas escolas. Sabemos que isso é possível quando se utiliza os currículos prescritos, porém a preocupação se volta para os conteúdos e não para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para o trabalho dos professores.

Por fim, podemos dizer que dentro do contexto de influência os interesses políticos e econômicos se fizeram presentes durante as negociações para a adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino e que o interesse que estava em jogo dependeu de quem estava no poder. Também foi um campo contestado, porém nem todas as vozes foram ouvidas, o que nos mostra que as disputas foram envolvidas em relações de poder, onde predominou o discurso daquele que dominou mais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Conhecimento oficial:** A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BALL, Setephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem Fronteiras.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal e global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al (Org.). **Diferença nas Políticas de Currículo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os novos reformadores:** o impacto da lógica empresarial na organização escolar. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*. Campinas, 2012.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (org.) **Pedagogia da Exclusão**. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e política cultural.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In.: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-276.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf Acesso em: 03 ago. 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball:** Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf Acesso em: 25 out. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno**. O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EVOCAÇÕES SOBRE LEITURA: A POTENCIALIDADE DAS METÁFORAS PARA COMPREENSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Geniana dos Santos[1]
(SEDUC e UNIVAG)

Simone Sanches Vicente Morais[2]
(SEDUC)

Tatine Penariol de Rosato[3]
(UERJ)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho privilegia a abordagem discursiva enquanto procedimento teórico e metodológico no tocante às análises de objetos de estudo concernentes ao contexto educacional. Para tal, são apresentados dados de uma pesquisa realizada em 2013, em que se intentou, a partir do tema leitura, buscar as significações ordinárias produzidas por alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Várzea Grande. A coleta de dados se deu pela utilização da técnica de Associação Livre de Palavras e o processamento do *corpus* ocorreu por meio do *software* EVOC. Enquanto resultado, foi possível perceber que as metáforas advindas do contexto escolar, evocadas para o tema leitura, estão centralmente sintetizadas pela imagem do LIVRO, este, também, vinculado à ideia de aprendizagem. ESCOLA e BIBLIOTECA designam os lugares de leitura, e com menor frequência, determinados procedimentos de leitura, permitem entrever práticas associadas ao conceito de tipologias textuais, isso se evidencia a partir da metáfora GIBI. A escolha de expressões metonímicas alude para duas compreensões possíveis sobre o processo de leitura vivenciado pelos sujeitos, a primeira relacionada ao prazer advindo da leitura, sustentado pelos termos *diversão* e *bom*, e a segunda, caracterizada pelo desprazer, evidenciado a partir dos termos *chata* e *ruim*. O termo *silêncio*, presente com menor frequência/ordem média, parece indicar uma mudança nas práticas de leitura vivenciadas pelos alunos, tal conteúdo parece neste contexto, negociável para significação do ato de ler.

Palavras Chave: Leitura. Currículo. Significações. Metáforas.

[1] Doutoranda em Educação – UERJ. Professora da SEDUC, Bolsista e Docente UNIVAG.
[2] Mestre em Educação-UFMT. Professora da SEDUC.
[3] Doutoranda em Educação-UERJ.

Introdução

O presente estudo se circunscreve no âmbito do currículo, este entendido em consonância com Lopes, Macedo e Mendonça, como prática discursiva, e ainda, como luta por expressividade, no plano da enunciação, uma inscrição contingente e precária. Para Silva (2005),

> Currículo não se reduz a documentos com pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas torna-se um referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora. (SILVA, 2005, p. 144)

Nesse contexto, como ensina Macedo (2011, p.11), "[...] o currículo opera na ambivalência porque está marcado pela separação entre o Eu enunciado e o Eu da enunciação, o que cria um terceiro espaço". Portanto, para realização desse estudo, o discurso é uma categoria central, que permitirá a visualização das práticas dos sujeitos no que se refere à significação da leitura.

Cabe considerar que pelo perfil da presente pesquisa, que aqui se apresenta enquanto proposta de estudo "[...] não há como se constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos como projetos políticos existentes [...]." (MENDONÇA, 2012, p, 62)

Nessa inscrição discursiva assumida, procura-se estabelecer diálogo com a compreensão de Canclini (2006) sobre Cultura e Hibridização, dessa forma o currículo é entendido como *lócus* de luta por expressão, por significação. Posto isto, defende-se que nessa complexa cotidianidade em que os significados são instituídos não existe neutralidade, especialmente quando a discursividade é vista como aquela capaz de clarificar conceitos, ideias e posicionamentos; pelo contrário, acredita-se que, inúmeras vezes, o que ocorre é um escamotear de posicionamentos que, uma vez naturalizado, consegue dar a um determinado discurso o *status* de realidade.

Fundamentação Teórica - A metáfora e o estudo da significação ordinária

Este estudo consiste em reflexão acerca da pertinência do uso das metáforas para os estudos de abordagem discursiva. A compreensão das imagens naturalizadas e compartilhadas pode contribuir ao estudo das significações tendo em vista que, no âmbito da educação, existem inúmeras imagens utilizadas como meio de condensação de determinados objetos.

Para que haja entendimento sobre as imagens relacionadas à leitura faz-se necessário considerar o papel da memória coletiva que parece funcionar como filtro capaz de assegurar que saberes sedimentados se mantenham no grupo. Os partícipes dos grupos sociais, em processo de constante negociação de significados, partem daqueles forjados culturalmente, e estes, com o tempo, se estabelecem na memória coletiva. Esta é entendida como aquilo que "[...] cada sociedade preserva e transmite de geração a geração inclui conhecimento cotidiano e especializado, artes e até a própria linguagem, assim como competências e costumes". (JEDLOWSKI; ROSITO, 2005, p. 84). Os referidos autores corroboram que, a função primeira da memória é fornecer ao grupo a coesão necessária para a constituição e manutenção de sua identidade.

Segundo Barros (2005), há processos, no âmbito da semântica discursiva, que se denominam tematização e figurativização, estes são níveis necessários para que ocorra a concretização do sentido. Considerando que os textos tematizam, faz-se oportuno compreender que o nível temático poderá ou não ser figurativizado. Fiorin (2008) diz que a oposição entre tema e figura remete, em princípio, a oposição: abstrato *versus* concreto. No entanto, é preciso ter em mente que concreto e abstrato não são elementos polares de maneira absoluta, estes constituem um *continuum* em que se vai de maneira gradual do mais abstrato ao mais concreto.

A constituição da figura seria, segundo os autores, a junção entre o termo que remete a algo do mundo natural, sendo todo conteúdo de qualquer língua natural, e o tema um investimento semântico de natureza puramente conceptual que não remete ao mesmo. Desse modo, temas consistem em categorias que organizam os elementos do mundo natural. Nessa perspectiva, os textos podem ser figurativos, quando possuem efeito de realidade, ou temáticos, quando procuram explicar a realidade.

Os discursos figurativos apresentam função descritiva, enquanto os temáticos expressam função predicativa ou interpretativa, ambos coexistem havendo dominância

de um sobre o outro. As metáforas podem, nesse contexto, ser entendidas como veículo privilegiado, permitiriam que o significado abstrato se aproximasse de estruturas de pensamento que evocam para o conceito objetivado, auxiliando no processo de tornar o estranho algo familiar.

A partir do que defende Moscovici (1978), a respeito da objetivação e ancoragem, estes, processos necessários à conceituação e expressão de determinados conceitos, pode-se visualizar a possibilidade de articulação com as proposições que sustentam a dissociabilidade entre a imagem e significado, uma vez que, mostram como os sentidos, em termos de linguagem promovem a junção ou a disjunção de alguns objetos em função dos quais os discursos se formam e se formalizam.

Maffesoli (2001) diz que as metáforas são à *base do senso comum*, o que corrobora para a compreensão das imagens que circulam socialmente e são expressas mediante processo de comunicação realizado por consócios, bem como seus pontos de ancoragem. Nesse sentido, o estudo a respeito das metáforas pode desvelar como a memória compartilhada estruturou-se, como o grupo focaliza determinado aspecto da realidade e, como afetivamente se expressa sobre ele.

Os conceitos metafóricos apresentam algumas funções, como afirmam Lakoff e Johnson (2002), orientam espacialmente, possuem uma base física podendo também estar combinada com conceitos que apontam para as bases social ou cultural.

> Tais orientações metafóricas não são arbitrárias. Elas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Embora as oposições binárias para cima – para baixo, dentro – fora etc. sejam físicas em sua natureza, as metáforas orientacionais baseadas nelas podem variar de uma cultura para outra. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 60).

As metáforas emergem de experiências físicas, para que possam cumprir a função de direcionar espacialmente, elas "[...] estão enraizadas na experiência física e cultural; elas não são construídas ao acaso. Uma metáfora pode servir como veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial." (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 65–66). Elas apresentam bases culturais e sociais, e estas são expressas como conceitos consensuais por um determinado grupo. O corpo,

seus limites espaciais, suas necessidades são expressas a partir da cultura e dos valores sociais expostos e compartilhados.

As significações ordinárias são formadas a partir da ancoragem em saberes culturais e na maneira como o objeto é representado culturalmente, o que permite que os saberes elaborados pelo grupo não se desvinculem do que a sociedade partilha e representa em um âmbito social de crenças e valores. Como afirmam Lakoff e Johnson (2002), as metáforas podem revelar facetas da estrutura conceptual de um determinado grupo acerca de um tema. Metáforas são formas de transformar algo abstrato em concreto, mediante a seleção de uma imagem e a substituição por associação, tal processo ao se naturalizar em formas discursivas permitem a estruturação do pensamento coletivo.

Abordando a memória em seu aspecto linguístico, tendo como registro a Análise de Discurso de Linha francesa, as negociações discursivas que o grupo realiza são passíveis de verificação, e a memória que se encontra no âmbito da interdiscursividade é definida como,

> [...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras. (ORLANDI, 2007, p. 33-34, grifo do autor).

Ainda em uma perspectiva discursiva, entretanto, em um registro denominado Crítico, Flairclough argumenta,

> As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discursos [...] as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e

> crença, de uma forma penetrante e fundamental. (FLAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

Para compreensão a respeito de como as imagens condensam significados negociados temporalmente e como estes ficam registrados na memória considera-se que, "[...] a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, é sim uma construção, que se faz a partir daquelas, por certo, mas em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura". (SÁ, 2005, p. 65).

Instrumento metodológico – ALPs e EVOC

Para este estudo foi utilizada da Técnica de ALPs (Associação Livre de Palavras) para recolhimento dos dados ora analisados, que foi realizado de forma coletiva no contexto de uma sala de aula em uma escola pública de Várzea Grande com o mote indutor – *o que é leitura?* . Dessa forma, solicitava-se aos sujeitos que evocassem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à cabeça acerca do mote.

Os dados foram processados mediante o uso do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* – EVOC. Tal programa quantifica os vocábulos expressos a partir da frequência com que ocorreram e pela média da ordem de evocação (OME), uma medida que varia de 1 e 5.

No caso do presente estudo, o *software* processou 860 palavras, sendo 90 diferentes, tal informação caracteriza a dispersão com que as palavras se apresentaram. Para a construção do quadro de quatro casas houve o aproveitamento de 70,00% do total de atributos, com frequência mínima 15 e intermediária 31, e OME de 3,000.

Aporte teórico e metodológico - Abordagem discursiva

O recurso metafórico, entendido enquanto aporte metodológico auxiliou na compreensão de diferentes aspectos da representação social que o grupo elabora, pois ela se caracteriza como "[...] vínculo privilegiado que transporta os sentidos da vida cotidiana de um mundo semântico para um outro, participando da co-construção de agenciamentos coletivos de enunciação." (GAUTHIER, 2004, p. 135).

No tocante à compreensão das práticas discursivas no âmbito do Currículo, como afirma Macedo (2011) "O mascaramento metafórico nunca poderá ser completo porque se encontra inscrito em uma falta, sem cuja ocultação não há fixação. O espelho sempre devolve a imagem do outro alienante ao sujeito.".

Nesse entendimento acerca da significação, para Lacan (2002, p. 258-259),

> A metáfora supõe que uma significação seja o dado que domina, e que ela inflete, comanda o uso do significante, tão bem que toda espécie de conexão preestabelecida, diria lexical, se acha desatada. [...]. Sua dimensão de similaridade é seguramente o que há de mais impressionante no uso significativo da linguagem. [...] o significante é o instrumento com o qual se exprime o significado desaparecido.

Conforme o autor, destacando o processo metonímico, "[...] a metonímia está no ponto de partida, e é ela que torna possível a metáfora." O autor ainda defende que ela se circunscreve em um *estado mais puro, de forma mais fundamental e esquemática*. E de forma categórica revela que, "A promoção de um significante como tal, a emergência dessa subestrutura sempre escondida que é a metonímia, é a condição de toda investigação possível [...]".

No contexto do estudo acerca das metáforas, pode-se verificar o surgimento de diversas formas de expressão. Estas se caracterizam, às vezes, como uma maneira individualizada de comunicação que pode nascer a partir do contexto, de uma situação particular, ou de uma leitura que o sujeito faça da realidade em que vive.

Para as expressões novas que nascem neste contexto Lakoff e Johnson assinalaram que,

> As metáforas novas têm o poder de criar uma realidade nova. Isso pode começar a acontecer quando começamos a entender nossa experiência em termos de uma metáfora e ela se torna uma realidade mais profunda quando começamos a agir em função dela. Se a metáfora nova entra no sistema conceptual em que baseamos nossas ações, ela alterará esse sistema conceptual e as percepções e ações a que esse sistema deu origem. Muito das mudanças culturais surge da introdução de

> novos conceitos metafóricos e da perda de antigos. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 242 - 243).

Apresentação dos dados

Sobre a disposição do quadro de quatro casas, como possível notar a seguir, no núcleo central são alocadas as palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas. Estas também podem estar dispostas na denominada zona de contraste. A seguir, explicita-se o processo de formação da estrutura das significações.

<	**≥**
NÚCLEO CENTRAL	**1ª PERIFERIA**
alta frequência, prontamente evocadas **Metáforas**	alta frequência, não prontamente evocadas **Metonímias**
ZONA DE CONTRASTE	**2ª PERIFERIA**
baixa frequência, prontamente evocadas **Metáforas**	baixa frequência, não prontamente evocadas **Metonímias**

Ilustração 1. Quadro de quatro casas organizado por frequência e ordem média de evocações.

A técnica de Associação livre de Palavras, formalizada por Freud, permite o acesso imediato às significações produzidas por sujeitos ou em agrupamentos de sujeitos. Assim, sem muita reflexão e sem conhecimento apriorístico do mote, aquele que evoca expressa suas crenças, valores e saberes, sem contar, até certo ponto, com o filtro moral ou ainda, com o discurso politicamente correto. Isso se deve a compreensão de que, quanto mais tardiamente evocada, mais próxima uma significação estará do conteúdo após sua reflexão, bem como quanto mais prontamente evocada, mais próxima uma significação poderá estar do conteúdo emocional.

Devido a isso, cabe ressaltar que as metáforas estarão localizadas sempre entre o denominado núcleo central e a zona de contraste, ao passo que, o processo metonímico, embora possa se presentificar em todos os quadrantes, estarão potencialmente dispostos a partir do exercício da reflexão, por isso entre a primeira e segunda periferia.

No quadro a seguir estão dispostas as evocações dos alunos a respeito do mote leitura. De acordo com a frequência e a ordem média com que foram evocadas, conforme a Ilustração 2.

OME	< 3,000			> 3,000		
f	**NÚCLEO CENTRAL**			**PRIMEIRA PERIFERIA**		
≥31	ATRIBUTOS	f	OME	ATRIBUTOS	f	OME
	aprendizagem	82	2,524	diversão	34	3,647
	livro	71	1,887			
	ler	56	2,786			
	história	39	2,846			
	imaginação	33	2,758			
	conhecimento	32	2,938			
< 31	**ZONA DE CONTRASTE**			**SEGUNDA PERIFERIA**		
	ATRIBUTOS	f	OME	ATRIBUTOS	f	OME
	escola	26	2,857	chata	25	3,200
	palavras	26	2,962	sabedoria	25	3,200
	estudo	23	2,000	interpretação	20	3,500
	biblioteca	23	2,957	bom	18	3,167
	escrita	19	2,895	ruim	16	3,625
	gibi	17	2,471	silêncio	15	3,533

Ilustração 2 Quadro de quatro casas referente ao tema *o que é leitura?*

Como passível de verificação, o termo LIVRO, com 71 de frequência, aparece como vocábulo mais prontamente evocado para o mote leitura, o mesmo também obteve alta frequência, a segunda maior em todo o *corpus*. No que diz respeito à significação metafórica para o mote leitura, nota-se os termos ESCOLA, 26 frequências, BIBLIOTECA, 23 frequências, e GIBI, com 17 evocações.

O LIVRO pode ser percebido como objetivação em diferentes estudos no contexto educacional, especialmente as que se utilizam da teoria das representações sociais, como evidenciam os estudos de Paredes, Guth e Santos (2008) a partir do uso da técnica de evocação de metáforas para professor entre licenciandos da UFMT; em estudos sobre o conhecimento a partir da técnica de indução de metáforas, desenvolvido por Santos (2009); em estudos sobre a docência, desenvolvido por Andrade *et al.* (2009) também tendo como recurso a evocação de metáforas; em estudos sobre leitura, desenvolvido por Vicente-Morais e Santos (2013), a partir de análise de evocações livres para o tema leitura. Tais pesquisas, além de articular as mais diferentes significações sobre a aprendizagem, parecem desvelar que o termo livro, desde há muito tempo, condensa a significação sobre o processo educativo e seus sujeitos.

Tal inferência pode ser realizada, também em outros contextos, nos quais, os sujeitos inquiridos não são alunos. Mazzotti (2008) argumenta que existe estabilidade no que se refere o *núcleo argumentativo das doutrinas pedagógicas*, o que significa dizer que mesmo havendo modificações temporais, a organização estrutural dos

significados continua a mesma, já que existem crenças naturalizadas acerca do que consiste a educação. O autor, em seus estudos, apontou para a presença do termo LIVRO nas representações acerca dos processos educacionais.

Além da associação entre *aprendizagem- livro –leitura*, os sujeitos inquiridos apontam para os lugares de leitura, nos termos ESCOLA e BIBLIOTECA. Tais termos podem indicar uma experiência limitada com a leitura, esta circunscrita apenas na escola, apenas na biblioteca. Por outro lado, pode indicar uma leitura um pouco animadora acerca do papel desempenhado pela escola pesquisada, em que a realidade de leitura para estes sujeitos, ocorre *ao menos na escola, ao menos na biblioteca*.

Ainda que o termo ESCOLA tenha aparecido nas evocações dos respondentes, essa realidade positiva, contudo, parece desvelar experiências ordinárias, que se dão no contexto da sala de aula, este local, não se mostra ao menos aos alunos, um lugar de leitura, e em decorrência disso, o mesmo lugar de aprendizagem como descrita por eles. A aprendizagem em sala, talvez a estes sujeitos seja valorada de forma diferente a associada à leitura.

A metáfora GIBI, presente na evocação dos alunos, parece apontar para a maneira com a qual a experiência de leitura é conduzida na escola, seria assim, o trabalho na perspectiva da tipologia textual, uma estratégia dos professores, ou até mesmo na escola como um todo, de incentivo à leitura. Cabe enfatizar que este termo, retrata uma parcela negociável do conteúdo das significações dos sujeitos, como expresso em sua menor frequência, diferentemente de LIVRO, ESCOLA e BIBLIOTECA, que parecem resguardar aspectos mais resistentes à mudança no conteúdo das representações. Desse modo, GIBI, poderia ser compreendido como uma metáfora nova, emergida de determinadas experiências positivas ao sujeito, mas, que poderia mais facilmente cair em desuso ou deslocar-se para zonas mais periféricas da significação.

No que se refere ao processo metonímico, o exercício de tomar a parte pelo todo, não necessariamente elegendo uma figura síntese para o conceito, se faz presente, especialmente, nas periferias do quadro de quatro casas. As metonímias, nesse sentido, contribuem para uma caracterização mais efetiva do ato de ler pelos sujeitos, tal processo resguarda o caráter idiossincrático dos sujeitos, e, consequentemente, está em meio a maior dispersão.

Tal processo, especialmente, é o que torna possível a heterogeneidade e a negociação entre os próprios sujeitos da significação. A leitura, nesses termos, pode ser tanto positiva quanto negativa, pode gerar prazer e desprazer, pode ser algo bom e ao

mesmo tempo ruim. Tal compreensão exige o exercício em reconhecer na leitura a sua ambivalência. Como significação para leitura, visualizamos, ainda, mediante as metonímias, que a leitura é significada pelos sujeitos como veículo para a aprendizagem, para o estudo, para a escrita, para a sabedoria, para a diversão. O acesso ao conjunto da significação produzido pelos sujeitos em contexto escolar, bem como sua problematização, pode contribuir para que outras significações, mais potencializadoras aos alunos/leitores sejam possíveis no contexto educativo.

Considerações finais

As metáforas e suas significações nem sempre são observadas em um contexto de *corpus* extenso, apresentá-las como tema de estudo tem sido exercício de diferentes autores, estes acreditam que, mais que figura de estilo, linguagem ou pensamento, elas estruturam a comunicação, condensam e viabilizam significados. As metáforas e as metonímias podem expressar um vínculo do presente com o passado de uma representação, e podem aludir para a emergência de novas maneiras de significar um determinado objeto.

Estudos que se respaldam em uma compreensão discursiva podem ter nesse aporte teórico uma forma de observar a dinamicidade do processo de produção de sentido. Como apontado pelo estudo, vivências de leitura na escola, podem ser sintetizadas por meio de metáforas, podem ser adjetivadas a partir do uso de metonímias. Considerando que o ato de ler é destacado como algo demasiado importante hodiernamente, sua significação entre alunos, pode evidenciar a necessidade em problematizar tal temática entre professores e demais sujeitos do processo educativo, responsáveis por atividades de fomento à leitura.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Parma, 2005.

BENTO GUTH, F. **Representações Sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente:** um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras, e do que dependerá o trabalho do professor. 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora de Brasília, 2001.

GARCIA CANCLINI, Néstor (2001). **Culturas Híbridas** – As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4 Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sóciopoética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 127–142, jan./fev./mar./abr. 2004.

JEDLOWSKI, P. ; SA, C. P. ; FERREIRA, Valeria Rosito. Memória e mídia: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro I: os escritos técnicos de Freud**, 1953-1954/Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques Alain-Miller; versão brasileira de Bety Milan – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro3: as psicoses,** 1955-1956/ Jacques Lacan: texto estabelecido por Jacques Alain Miller: versão brasileira de Aluísio Menezes. 2º edição revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, L. **Metáforas da Vida Cotidiana.** Tradução sob a coordenação de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. In. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32, maio/agosto, 2006.

MACEDO, Elizabeth.**Currículo, Identidade e Diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Relatório de atividades de projeto 2011-2014. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/curriculo__14.pdf Acesso em agosto de 2013.

MAFFESOLI, M. **Elogio da Razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MENDONÇA, Daniel. **Para Além da Lei. Agonismo como Princípio de Ação dos Movimentos Sociais**.*Civitas,* ano 2, n. 1, 2002. p. 55-68.

MAZZOTTI, T. Núcleo Figurativo: *themata* ou metáfora? **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, 2002.

MAZZOTTI, T. **Doutrinas Pedagógicas, máquinas produtoras de litígios.** Marília: Poïesis Editora, 2008.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PAREDES, E. C.; SANTOS, G.; BENTO GUTH, F. **Representações Sociais acerca do tema Professor, reveladas a partir de metáforas evocadas por licenciandos de Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT**. Seminário de Educação 2007. Disponível em: http: //www.ie.ufmt.br/semiedu2007 >. Acesso em: 15 fev. 2008.

ROUQUETTE, M. L. Introdução ao estudo do conhecimento social. In: MOREIRA, A. S. P. ; JESUINO, J. C. (Org.). **Representação social:** teoria e prática**.** 2. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 29-45.

SÁ, Celso Pereira de (Org.). Memória, imaginário e representações sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SARDINHA, T. B. **Metáfora.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

VALENCIA, J. Representações e memória social: vicissitudes de um objeto em busca teoria. In.: SÁ, C. P. (Org.). Memória, imaginário e representações sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. Rio de Janeiro: Museu República Ed, p. 99-119.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PREVENÇÃO E PROMOÇÃO À SAÚDE PARA CRIANÇAS INSERIDAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SINOP

Arnaldo Barbosa de Sousa Catelan
(Universidade Federal de Mato Grosso/bolsista –Proex)
arnaldocatelan@hotmail.com

Juliana Magnani Primão
(Universidade Federal de Mato Grosso/coordenadora –Proex)
Ju.primao@gmail.com

Lucinéia Reuse Albiero
(Universidade Federal de Mato Grosso/bolsista –Proex)
Lucineia_albiero@hotmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este texto trata de um estudo realizado após analise de atividades de Educação em Saúde em uma escola municipal que atende o Programa Mais Educação (PME) no município de Sinop, com objetivo de analisar as atividades de educação em saúde desenvolvidas para 50 crianças de sete a onze anos de idade. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa, utilizando o relato de experiência de uma pesquisa-ação. Nas atividades foram abordados temas voltados à prevenção e promoção à saúde infantil. Foram utilizados recursos como: vídeos, filmes, paródias, gincanas, teatros, cartazes, dinâmicas e outros. As abordagens utilizadas favoreceram transformar a linguagem científica, em uma de fácil compreensão, incentivando a cognição e a criatividade, permitindo o desenvolvimento social, cultural e psicomotor. Os alunos que participaram destas atividades desenvolveram um pensamento e comportamento mais críticos. A integração entre o PME e a escola é uma importante prática pedagógica para auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, além de oportunizar a parceria com a Universidade, propicia aos acadêmicos um maior contato com a comunidade propiciando a promoção em saúde de maneira mais incisiva na população.

Palavras-Chave: Educação; Promoção; Saúde.

Educação em saúde

A educação em saúde é um instrumento de mudança social, direcionado para as ações voluntárias, que zelam pela saúde de terceiros e pelo bem da comunidade. É uma estratégia essencial da promoção de saúde e de grande valor quando desenvolvida nas

unidades de ensino, com a participação efetiva da população alvo (TAGLIETTA et al., 2011).

Ações de educação em saúde encontram-se vinculadas ao exercício da cidadania na busca por melhores condições de vida e a saúde da população. Dessa forma, o conceito de educação em saúde está ancorado no conceito de promoção da saúde e não só no risco de doença, considerado como um estado positivo e dinâmico de busca de bem-estar, que integra os aspectos físico, mental, ambiental, pessoal e social (OLIVEIRA et al., 2009).

Estudos nas áreas de Educação Escolar e Promoção da Saúde, mostram que a implementação de uma estratégia de construção do conhecimento por vias do diálogo entre saberes e vivência de alunos em fase inicial de escolarização, efetivam a intervenção na realidade em que vivem (NUNES, 2008).

Nesse cenário, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desenvolve desde março de 2013 a ação de extensão intitulada "Educação em saúde para crianças inseridas no PME do município de Sinop-MT", operacionalizada por professores e acadêmicos da Universidade em duas escolas da rede municipal de ensino básico. A ação de extensão intenta, por meio dos acadêmicos de enfermagem, levar o conhecimento adquirido ao longo da graduação à população infantil de baixa condição socioeconômica, e com isso melhorar a qualidade de vida e reduzir os danos à saúde provocados por comportamentos impróprios, pois é uma clientela capaz de apreender novos conceitos, valores e atitudes e aplicá-los durante toda a vida adulta. A referida ação de extensão aborda em seu cronograma de atividades temas diversos relacionados a qualidade de vida e saúde.

Dessa forma, a Universidade entende que pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, oferecendo gratuitamente atividades de educação em saúde para essas crianças, cumprindo um dos papéis da Instituição, a saber, levar o conhecimento para a população através das atividades de extensão, contribuindo para o aumento do conhecimento científico da sociedade onde está inserida e desta forma melhorar a sua qualidade de vida.

Assim, realizamos alguns questionamentos motivaram o desenvolvimento desse estudo. A integração entre a Escola e a Universidade oportuniza mais conhecimento à comunidade? O desenvolvimento de práticas de promoção em saúde propicia às crianças da comunidade escolar uma melhor qualidade de vida? A parceria entre Escola e Universidade desenvolve o senso de responsabilidade dos educandos e educadores? A integração das ações de saúde com a educação promove a prevenção de doenças? O

projeto promove a aproximação dos acadêmicos com a comunidade e amplia as alternativas de qualidade de saúde e vida da população? Diante do desenvolvimento da ação de extensão e desses questionamentos, tornou-se imprescindível desvelar o comportamento das crianças contempladas pelas atividades do projeto em relação ao conteúdo abordado nas ações de educação em saúde, assim como, compartilhar a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessas ações, e desta forma, intervir na melhoria da qualidade das ações prestadas à esta população e avaliar a possibilidade de ampliar a oferta desta.

Integrar educação e saúde é uma política nacional para a saúde coletiva, desta forma é possível a parceria entre instituições para fortalecer a prevenção de doenças. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Consequentemente, busca contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, bem como para fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e práticas pedagógicas.

As oficinas de promoção e prevenção em saúde

No desenvolvimento do projeto foram realizadas oficinas abordando o conceito de educação em saúde, proposto como título *"Promoção e prevenção em saúde",* onde foi abordada a apresentação e definição do que é saúde e prevenção de maneira dinâmica, com ilustrações e vídeos representando os principais fatores que promovem a saúde e medidas simples para prevenir a entrada de microrganismos no organismo, consequentemente a prevenção de doenças infecciosas, parasitárias e crônicas.

Nesta oficina abordou-se uma dinâmica em que foram utilizadas duas cores de balões identificando-os numericamente para direcionar perguntas e respostas sobre a temática *"Promoção e prevenção em saúde",* mais voltada para a Alimentação Saudável e hábitos saudáveis de vida, ocorrendo da seguinte maneira: em uma das cores colocou-se a pergunta e em outro a resposta, dividiu-se os alunos em duplas, para que cada um pegasse um balão diferente, uma dupla estourava um balão que continha a pergunta para que a outra dupla respondesse, para que depois que falassem a resposta, estourando outro balão para verificação da resposta. Para cada acerto, a dupla que respondesse corretamente ganharia ponto, ao final da dinâmica a dupla que obteve mais

acertos foi a vencedora da gincana, onde foi propiciado uma disputa saudável de competição.

Na segunda fase das oficinas foi apresentado o tema *"Qualidade de vida: o que é saúde e o que é prevenção?"* foram realizadas atividades pedagógicas em sala de aula, demonstrando aspectos que promovem saúde.

O tema *"Alimentação saudável"* mobilizou as crianças a adotarem hábitos saudáveis de vida, considerando as condições socioeconômicas que as mesmas vivem.

Primeiramente, as crianças foram esclarecidas com relação à pirâmide alimentar, foi solicitado que elas elaborassem uma pirâmide alimentar em cartolina, de acordo com o que aprenderam na distribuição de cada alimento e porção diária na pirâmide. A estrutura da pirâmide é composta por quatro níveis, os alimentos energéticos, reguladores, construtores e os energéticos extras. Foi dada ênfase no nível dos alimentos classificados como energéticos extras, no qual são encontrados os óleos e gorduras, doces e açúcares. Foi ressaltado que estes alimentos devem ser ingeridos com moderação, por este motivo estão expressos no ápice da pirâmide alimentar, com o objetivo de prevenir a obesidade e doenças cardiovasculares. Os alimentos de cada nível são distribuídos da base ao ápice, na qual o sentido base-ápice estreita-se para demonstrar a redução da porção diária de cada grupo de alimentos.

A abordagem sobre a temática "A importância das vitaminas" também foi um foco para a saúde das crianças, na qual foram demonstradas as possíveis doenças de carência vitamínica e mineral. A fim de aproveitar o entusiasmo das crianças, outra metodologia utilizada foi a elaboração de uma paródia, desenvolvida pelos alunos e monitores baseada em uma famosa composição da música pop internacional da cantora Lady Gaga "Bad Romance", intitulado como "A vitamina vence!", combinado de coral e coreografia, tornou-se um musical formado por seis alunos. Os personagens do musical estavam caracterizados com fantasias confeccionadas de TNT e EVA, sendo eles: batata-frita, chocolate, laranja, cenoura, banana e a criança. A encenação abordou a história de uma menina que se alimentava mal e os personagens "frutas" a convenceram da necessidade de uma dieta rica e balanceada em vitaminas. Em meio às atividades de educação em saúde, foi possível perceber que as metodologias utilizadas também evidenciaram uma carência nas ações de lazer entre as crianças, considerando as condições socioeconômicas familiares e a falta de oferta dessas ações por parte do município, pois a região onde a escola está localizada não possui área pública de lazer como praças, parques e academias ao ar livre. Dessa forma, a oficina tornou-se também um espaço de recreação.

O processo ensino-aprendizagem de crianças requer metodologias diferentes e capazes de ser atrativas, prender atenção e facilitar a compreensão do conteúdo ministrado, e dessa forma, o lúdico permite às crianças prazer ao aprender conceitos, sem que elas percebam que estão sendo ensinadas (ANTUNES, et al., 2009).

A infância é a idade de brincadeiras, sendo as maiores aquisições de uma criança conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKY, 2004). A importância do lúdico na aprendizagem como uma das maneiras mais competentes de envolver o aluno nas atividades está na brincadeira, no teatro e nas músicas. São ferramentas que permitem o lúdico transformar a criatividade e o ensino-aprendizagem.

Uma maneira atrativa e lúdica importante no desenvolvimento infantil é a música, sendo esta, parte do ser humano, pois nós somos música perante nossa ritmicidade ao caminhar, ao respirar, nas batidas do coração. Nosso corpo gera som e a criança gradativamente, descobre esses sons e os reproduzem naturalmente. Para Lino (2002) *apud* Ravelli e Motta (2005, p. 611) "a expressão sonora é acessível à criança antes a palavra, sendo bastante comum que ela cante antes de falar". É através das atividades lúdicas a criança vai construindo sua aprendizagem.

Para que os alunos pudessem compreender na prática a importância do assunto, foi servida uma salada de frutas após o almoço, e assim as crianças puderam fazer a relação alimento/vitamina/mineral/carência relacionada de cada fruta presente na sobremesa. Nesse sentido, foi possível que as crianças pudessem acreditar que uma alimentação saudável rica em alimentos naturais favorece crescer com mais energia e saúde.

Apesar da relevância desse assunto, torna-se um obstáculo e um agravante para as ações de educação em saúde o fato de que as famílias pertencem a uma classe socioeconômica baixa, segundo relatos frequentes das crianças, fazem apenas uma compra mensal de mantimentos, não sendo possível às crianças o consumo diário de frutas, legumes e verduras devido a grande maioria pertencer as famílias de baixo poder aquisitivo.

Parceria escola e universidade

Integrar escola e Universidade é uma importante prática pedagógica para auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, no que tange a Educação em Saúde, e esta ação oportuniza a parceria entre ambas, propiciando tanto aos acadêmicos como aos

alunos da escola um maior contato com a comunidade possibilitando a promoção em saúde de maneira mais incisiva na população.

Construir espaços de diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais de saúde e comunidade é um importante dispositivo para construir resposta social, com vistas a superação das relações de vulnerabilidade destes atores, desta forma a universidade pode colaborar com a comunidade escolar desenvolvendo juntamente com seus acadêmicos projetos de pesquisa, ensino e extensão conhecimentos científicos que contemplem o bem comum da comunidade atendida. (FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010).

As atividades desenvolvidas em sala de aula devem ser significativas, a fim de que a aprendizagem ocorra como algo mais atrativo e de maneira que facilite a compreensão do conteúdo que foi explanado. Usar procedimentos metodológicos que prendem a atenção dos alunos deve ser uma prática pedagógica constante em sala de aula, pois a construção do conhecimento torna-se a mais prazeroso para o processo de ensino e aprendizagem dos atores em questão.

A escola vem sendo o principal cenário para aplicação de educação em saúde, por meio da utilização de elementos lúdicos ao percebermos que teatralizar os temas de saúde prende mais a atenção das crianças do que simples apresentações de palestras que resultou em um prognóstico bom de promoção ao bem estar, principalmente na atitude de crianças ensinando crianças, quando elas mesmas afirmam durante o teatro a importância das práticas simples para garantir uma vida plena e saudável. As atividades promovidas nas oficinas favoreceram a compreensão das políticas de saúde, e permitiram uma troca de saberes científicos e populares, assim auxiliando no crescimento profissional dos acadêmicos, professores da escola envolvidos no projeto e o público infantil, reconhecendo a saúde como direito e percebendo o seu papel na promoção à saúde.

A boa relação da equipe de educadores e organizadores demonstrou que as atividades realizadas com os alunos da escola, foram surpreendentes quanto aos resultados à assimilação da importância dos temas propostos. Essas atividades propiciaram o desenvolvimento de criatividade e mecanismos de conquistas do público alvo, importante habilidade para o desempenho profissional do enfermeiro na estratégia de educação em saúde.

Ações de educação em saúde encontram-se vinculadas ao exercício da cidadania na busca por melhores condições de vida e a saúde da população. Dessa forma, o conceito de educação em saúde está ancorado no conceito de promoção da saúde e não

só no risco de doença, considerado como um estado positivo e dinâmico de busca de bem-estar, que integra os aspectos físico, mental, ambiental, pessoal e social (OLIVEIRA, et al., 2003).

O conceito de promoção da saúde foi estabelecido a partir da Carta de Ottawa como o processo destinado a "capacitar os indivíduos para exercerem um maior controle sobre sua saúde e sobre os fatores que podem afetá-la, reduzindo os fatores que podem resultar em risco e favorecendo os que são protetores e saudáveis". Segundo essa concepção, é de extrema importância proporcionar meios para que, ao longo da vida, os indivíduos se preparem para a enfrentar as diferentes etapas da mesma e as enfermidades decorrentes do ciclo vital. Isso torna-se possível por meio da participação ativa nas escolas, lares, lugares de trabalho e ambiente comunitário (FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010, p. 399).

Estudos nas áreas de Educação Escolar e Promoção da Saúde, mostram que a implementação de uma estratégia de construção do conhecimento por vias do diálogo entre saberes e vivência de alunos em fase inicial de escolarização, efetivam a intervenção na realidade em que vivem.

As crianças constituem um público capaz de apreender novos conceitos, embora cada uma possua seu próprio potencial, por serem sujeitos que vivem em seu "faz de conta", no seu próprio tempo, e em constante transformação, visto que ela recebe, reproduz e produz a cultura a qual pertence, pois cada uma tem seu próprio modo de interpretar o meio em que vive, dependendo da cultura onde encontra-se inserida e do contexto familiar (ZABALZA, 1994; GAÍVA, 2006).

Considerações finais

É importante destacar a relevância social das ações extensionistas e da educação em saúde, principalmente entre os acadêmicos, para que após a formação, estes possam se utilizar dos conhecimentos adquiridos enquanto profissionais de enfermagem inseridos na comunidade.

Para a comunidade acadêmica, a realização dessas atividades favorece o desempenho do aluno no sentido de vivenciar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, intensificar o conhecimento científico, compreender a realidade social da comunidade onde a Universidade está inserida e que futuramente estará atuando como profissional de enfermagem, além de poder contribuir para a modificação da realidade social das crianças atendidas pelo projeto.

Assim sendo, a enfermagem pode intervir nas ações de educação em saúde, especialmente para que ocorra a melhora dos hábitos de vida das crianças, minimizando os futuros agravos à saúde individual e familiar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. M. et al. **A utilização de metodologias lúdicas no ensino de biologia: estudo do valor educativo de jogos em escola urbana e rural.** III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009. Disponível em: < http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt04_fisica_quimica_biologia_ciencias/trab_gt04_a_utilizacao_de_metodologias_ludicas.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2014.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação.** Série Pesquisa, vol. 3. Brasília: Líber, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS n.º 196/96 e outras), 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/normas_pesquisa_sereshumanos.pdf>. Acesso em: 29 Ago. 2013.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. **A saúde na escola: um breve resgate histórico.** Ciência e Saúde Coletiva, v. 15, n. 2, p. 397-402, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n2/v15n2a15.pdf>. Acesso em: 04 Dez. 2013.

FREITAS, K. R.; DIAS, S. M. Z. **Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade.** Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 351-357, abr-jun., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/17.pdf>. Acesso em: 04 Dez. 2013.

GAÍVA, M. A. A., et al. **Saúde da criança e do adolescente: contribuições para o trabalho de enfermeiro(a)s.** Cuiabá: Ed. UFMT, vol.3, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA; K. A.; COSTA, F. N. A. **Educação em saúde e pesquisa qualitativa: relações possíveis.** Revista Alim. Nutr., v. 16, n. 1, p. 33-38, 2005. Disponível em: http://serv-bib.fcfar.unesp.br/seer/index.php/alimentos/article/viewFile/97/110. Acesso em: 20 Ago. 2014.

MACHADO, M. F. A. S.; VIEIRA, N. F. C. **Educação em saúde: o olhar da equipe de saúde da família e a participação do usuário.** Rev. latino-am. Enferm, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/pt_06.pdf>. Acesso em: 8 Mai. 2014

MAIOR, S.; UCHÔA, C. M. A. **A literatura infantil na contextualização da parasitologia para a educação em saúde de crianças pequenas**. Rio de Janeiro-RJ, 2008.

MULLER, A. C; PAUL; C. L; SANTOS, N. I. S. **Prevenção às drogas nas escolas: uma experiência pensada a partir dos modelos de atenção em saúde.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 25, n. 4, p. 607-616, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a15v25n4.pdf>. Acesso em: Acesso em: 10 Set. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo.** Rev. Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez., p. 511-18, 2006.

OLIVEIRA, L. C. V., et al. **A organização dos espaços e tempo nas escolas de educação infantil**. Educação e linguagem, n. 8, julho/dez, 2003.

OLIVEIRA; J. M. A. M.; OLIVEIRA, M. C. M. **Educação em saúde: do campanhismo ao Saúde da Família.** Congresso Brasileiro de História da Educação, Gioania, GO, 2006. Disponível em: < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo05/Joseane%20Maria%20Andrade%20Mouzinho%20de%20Oliveira%20e%20Maria%20Cecilia%20M.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2014.

OLIVEIRA, H. M.; GONÇALVES, M. J. F. Educação em saúde: uma experiência transformadora. Rev Bras de Enferm., v. 57, n. 6, p. 761-736, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n6/a28>. Acesso em: 3 Jun. 2014.

PEREIRA, M. Desenvolvimento psicológico segundo Vytgosky: papel da educação. Revista eletrônica FUNEDI, 2002. Disponível em: < https://www.2.funedi.edu.br/revista/revistaeletronica3/artigo9-3.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

RAVELLI, A. P. X.; MOTTA, M. G. C. O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem. Ver Bras Enferm, v. 58, n. 5, p. 611-613.

SILVA, K. L., et al. Educação em enfermagem e os desafios para a promoção de saúde. Rev bras enferm, v. 62, n. 1, p. 86-91, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n1/13.pdf>. Acesso em:13 Jul. 2014.

TAGLIETTA, M. F. A., et al. Impacto de um programa de promoção de saúde escolar sobre a redução da prevalência da cárie em crianças pré-escolares de Piracicaba – SP. RFO, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 13/17, 2011.

THIOLLENT, M. Pesquisa-Ação nas Organizações. São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKY, L S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALZA, M. A. Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção ciências da educação, v. 11, Porto – Portugal: Porto, 1994.

A GEOGRAFIA E O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL

Flávia da Silva Gonçalves
(Acadêmica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO-*Campus* Colorado do Oeste)
flaviasilvagoncalves@hotmail.com

Roseane da Silva Marinho
(Técnica em agropecuária pelo IFRO-*Campus* Colorado do Oeste)
roseanemarinho@gmail.com

Aparecida Gasquez de Sousa-
(Docente do IFRO-*Campus* Colorado do Oeste)
aparecida.gasquez@ifro.edu.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este texto apresenta os resultados de pesquisa que teve objetivou identificar conteúdos de Geografia e das áreas técnicas do currículo do Curso Técnico em Agropecuária que podem ser integrados; verificar a percepção do coordenador e de professores do referido curso a respeito da temática interdisciplinar. As metodologias utilizadas foram: análise de documentos do referido curso como o Projeto pedagógico, ementas das disciplinas de Geografia e das áreas técnicas; entrevistas com coordenador e professores do referido curso.Quanto à possibilidade de integração da Geografia com as disciplinas das áreas técnicas, constatamos que há inúmeras opções, especialmente no que se refere às temáticas da Geografia Física, com os conteúdos de clima, solo, vegetação, relevo, hidrografia, posição e localização geográfica, bem como nos conteúdos da Geografia Humana e na questão ambiental, principalmente poluição e efeito estufa. No IFRO- *Campus* Colorado do Oeste, a interdisciplinaridade, enquanto proposta metodológica vem sendo inserida no curso técnico em agropecuária devido à iniciativa de alguns profissionais que procuram formas alternativas de docência, fugindo dos métodos tradicionais. Para além dos resultados obtidos, pretende-se, com este estudo, contribuir para ampliar as discussões sobre integração curricular, em especial nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Proposta metodológica; Ensino contextualizado.

Introdução

As discussões sobre integração do saber no ambiente formal das instituições educacionais ganhas força na Europa durante a década de 1960. Estimulados por movimentos sociais e políticos de contestação, estudantes e profissionais da educação passam a reivindicar, principalmente na França e na Itália, uma metodologia de ensino

diferenciada, pois o ensino fragmentado em áreas do saber não estava em sintonia com as mudanças pretendidas e tampouco com a construção do conhecimento. (FAZENDA, 2010).

No Brasil as discussões sobre o tema iniciaram-se na década de 1970, com destaque para as produções científicas de Fazenda (2007, 2010); Santomé (1998); Morin (2003) e outros teóricos da educação que focalizam seus estudos na área de currículo.

Em se tratando de integração curricular no curso técnico integrado ao médio, as discussões se intensificaram com a aprovação do decreto 5104/2004 que estabelece a integração do saber propedêutico ao saber propedêutico com o saber profissional, na perspectiva de romper com a dualidade estrutural. (BRASIL, 2004) Com essa integração do ensino pretende-se "disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura" (KUENZER, 2002, p. 43-44). Neste sentido, para esta autora a característica marcante dos cursos integrados é a possibilidade de proporcionar um vínculo estreito entre a formação básica e a formação profissional.

Entretanto, um modelo integrado de currículo pressupõe o estabelecimento de um diálogo disciplinar na perspectiva de se promover um saber globalizado, com significados para o cotidiano do aluno. Elaborar e aplicar um currículo que integre trabalho e ensino para uma formação profissional é um processo que demanda transformações no contexto escolar, não só na forma de organização do currículo, mas também dos profissionais envolvidas no processo de ensino aprendizagem. (FRIGOTO *et al*, 2005).

Na opinião deste autor o currículo integrado tem o objetivo de organização os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema, o que permite explorar campos de saber que geralmente são excluídos do contexto escolar. Possibilitando também que os professores ensinem aos alunos "estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação", com vistas ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Formando assim pessoas com uma visão mais abrangente, com maior poder de reflexão.

Em contribuição para um currículo integrado Ramos (2005, p.122) propõe tendo como referência que "a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do

trabalho, da ciência e da cultura". Com os componentes curriculares e as práticas pedagógicas organizadas a partir da explicação das teorias, problematização dos fenômenos e conceitos para compreensão do objeto de estudo.

O currículo, nesse estudo, foi concebido como uma política cultural, fruto de negociações e embates entre sujeitos e concebido em múltiplos espaços (LOPES, 2004). Assim, a integração curricular exige criatividade e o diálogo dos profissionais diretamente envolvidos com a tarefa, devendo ser flexível e adaptado a cada realidade, suscetível de ser avaliado e melhorado. (SANTOMÉ, 1998).

Este texto apresenta os resultados da pesquisa realizada que teve como objetivo identificar conteúdos de Geografia e das áreas técnicas do currículo do Curso Técnico em Agropecuária que podem ser integrados através daanálise de documentos e da percepção do coordenador e de professores do referido curso a respeito da temática interdisciplinar. Também objetivou identificar a percepção dos mesmos a respeito da temática da interdisciplinaridade. Para além dos resultados obtidos, pretende-se, com este estudo, contribuir para ampliar as discussões sobre integração curricular, em especial nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O percurso metodológico

A pesquisa em questão caracteriza-se como qualitativa, especificamente um estudo de caso. Os métodos adotados para a realização da pesquisa foram análise de documentos: o Projeto Pedagógico do Curso e os Planos de Ensino dos professores e a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores da área de Geografia e da área técnica e com o coordenador do curso em questão. As disciplinas que compõem a área técnica do curso são Atividade Agrícola I, II e III; Produção Animal I, II e III; Construções e Instalações Rurais; Irrigação e Drenagem; Manejo Fitossanitário; Mecanização Agrícola e Solos.

A opção pela realização de entrevistas semiestruturadas resultou do entendimento que este tipo de entrevista parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses interessantes para a pesquisa e oferecem amplo espectro de novas interrogativas e novas hipóteses (TRIVIÑOS, 1995).

A interdisciplinaridade como proposta metodológica

Segundo Morin (2003), a organização curricular foi instituída no século XIX, desenvolveu-se no século XX, devido ao incentivo dado à pesquisa científica.

A concepção de disciplina como uma forma de ordenar e delimitar conhecimentos proporcionará uma visão fragmentada do mundo, dificultando e não estimulando o aprendiz a estabelecer conexões entre fatos e conceitos sobre o que está sendo estudado.

Edgar Morin (2003), relata que:

> [...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIN, 2003, p.15).

Com as mudanças ocorridas principalmente a partir de meados do século XX, estudiosos da educação propõem novas metodologias de ensino-aprendizagem, como a interdisciplinaridade, pois a organização disciplinar tradicional não mais contempla às necessidades formativas dos alunos.

Na tentativa de conceituar interdisciplinaridade deve-se considerar que tal definição não se encontra estabelecida de forma consensual na literatura uma vez que comporta diferentes definições em função das variações de sua aplicabilidade, "Não existe, de fato, qualquer consenso. Ninguém sabe exatamente o que é a interdisciplinaridade, o que identifica as práticas ditas interdisciplinares [...]" (POMBO, 1993, p.10).

Olga Pombo (1993), em seu livro *Construção para um vocabulário sobre interdisciplinaridade*, realiza um levantamento bastante esclarecedor sobre as definições de interdisciplinaridade empregadas por vários autores de referência na área.

Nos anos 90 a interdisciplinaridade é assumida como um princípio para integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento, passando a ser incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros.

> A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. BRASIL (2000, p.21).

No entanto, pesquisas que relatam projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas revelam que ainda existem muitas barreiras para o desenvolvimento de projetos dessa natureza, tais como: a falta de tempo para pesquisar e acesso a fontes de pesquisa; de conhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas em consequência de uma formação muito específica nas universidades; de recursos ou de material de apoio que trate do tema e a crença desses professores de que nem todos os conteúdos podem ser trabalhados interdisciplinarmente porque não estão relacionados. (AUGUSTO, CALDEIRA, 2007).

A visão do coordenador do curso sobre a integração curricular

Entendemos ser importante a participação do coordenador do curso, que está há seis anos atuando como professor na Instituição e a frente da coordenação do curso técnico há 1 ano. Quando questionado sobre a proposta de interdisciplinaridade no projeto do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio o professor coordenador respondeu que ainda não há uma proposta definida.

> Bem, essa proposta de interdisciplinaridade, ainda nós estamos engatinhando no Instituto ainda. Há pouca realidade ainda, nós não entendemos muito bem ainda o que é interdisciplinaridade ainda, de forma especial no curso técnico.

O mesmo ressalta que em vários encontros pedagógicos essa questão é abordada, o que denota ser uma preocupação não só da equipe pedagógica, como dos professores de forma geral,

> Já fizemos várias reuniões com toda a equipe pedagógica e também os professores que mais entendem dessa área, da interdisciplinaridade, que são os pedagogos que temos e estamos agora encaminhando, fizemos várias reuniões para que haja um pensar não só na interdisciplinaridade, na ação, mas também na formação dos conteúdos, na proposta pedagógica já haver interdisciplinaridade.

O projeto pedagógico do curso prevê a possibilidade de desenvolvimento de atividades interdisciplinares,

> As disciplinas de cada período letivo representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. A integração de disciplinas de formação geral com as de formação profissional, não raro inter e transdisciplinar mente, orienta à construção de um aprendizado que seja fundamental para todas as instâncias da vida pessoal e social dos educandos. (IFRO, 2012, p.19).

No projeto do curso a proposta metodológica focaliza o desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais e processos dialógicos de formação, dentre outros princípios construtivistas de ensino e aprendizagem. Privilegiando o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem. (IFRO, 2012). Esta proposta vem ao encontro do que os teóricos da educação e documentos oficiais que regem a educação básica brasileira vem apontando como orientação para metodologias diferenciadas, que buscam desenvolver a criticidade e autonomia dos alunos.

Caberá a cada professor definir, em plano de ensino de sua disciplina, as melhores estratégias, técnicas e recursos para o desenvolvimento do processo educativo, mas sempre tendo em vista esse ideário metodológico aqui delineado.

Esse novo pensar metodológico vem sendo inserido nas propostas pedagógicas de alguns professores que vêm desenvolvendo projetos em conjunto. Essa constatação também foi considerada pelo coordenador ao declarar que "alguns professores tem essas ações e as colocam em prática".

Ao ser questionado se o planejamento curricular das disciplinas é feito de forma integrada pelos professores, o coordenador alegou que há o planejamento, mas por áreas. Nesse sentido, Ramos (2005) chama a atenção para o fato de que,

> Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia. (RAMOS, 2005, p.107).

A autora ainda defende a elaboração de uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada baseada na concepção materialista dialética do conhecimento.

Mesmo com as dificuldades para a concretização da metodologia interdisciplinar no curso, por parte da equipe pedagógica há o incentivo ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, mas para o coordenador há conflitos também entre os professores para aceitar novos desafios metodológicos.

> Houve muitas discussões e professores têm muita dificuldade em assumir o novo também né, tudo que é novo é difícil de ser assumido de uma forma integrada, então ainda há essa dificuldade, mas estamos caminhando para fazer esse currículo, colocar esse currículo em prática, integrar prática e teoria.

O primeiro passo para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar é entender o conceito proposto. A sobrecarga de trabalho e muitas vezes, a falta de

preparo nos cursos de licenciatura tornam esse entendimento dificultoso, pois não são realizadas leituras coletivas sobre o tema, dificultando a concretização da proposta metodológica de interdisciplinaridade. Esse fato é apontado na fala do coordenador do curso.

> Eu acho que a dificuldade é um pouquinho maior. Não é no sentar e no fazer, é no sentar e discutir **o que é ser integrado**, o que é essa integração, na realidade a pergunta está mais atrás, não como é que vamos fazer integralização para fazer isso nós temos que saber o que significa isso, o que é integrado, ensino integrado, a partir daí, ai sim, quando descobrirmos verdadeiramente o que é ai sim sentar com mais firmeza, não é que nós não estejamos fazendo essas reuniões, **mas a grande dificuldade está em entendermos o que é realmente o ensino integrado**, nós ainda não conseguimos chegar a um denominador comum sobre isso, essa é a grande dificuldade, porque todos os professores tem que entender o que é isso, ai sim o trabalho vai andar, vai progredir par um caminho mais largo, um caminho mais seguro, antes fica mais difícil. (Grifo nosso).

A percepção dos professores sobre a integração curricular

A importância da participação dos professores é devido à possibilidade de verificar a percepção de interdisciplinaridade desses sujeitos na ação pedagógica. Ao serem questionados se a disciplina que lecionam tem alguma relação com a Geografia, todos responderam afirmativamente.

> Porque quando eu falo da origem dos animais que eu trabalho, suínos, caprinos e ovinos eu falo dos continentes onde eles foram inicialmente domesticados, depois eu falo dos continentes e países de onde eles são originários as raças que são trabalhadas, então é necessário um conhecimento de geografia para que o aluno **possa localizar o raciocínio e fazer a**

correlação da região, do continente, do país e do clima, para poder entender porque os animais que apresentam algumas características, porque algumas raças apresentam algumas características e outras raças apresentam outras. (Prof. João)

Com certeza, especialmente porque na topografia a gente fala além de falar de levantamento topográfico em sentido mais específico fala muito sobre **orientação**, até algumas coisas que são vistas na disciplina de geografia como, por exemplo, fala sobre **o norte, sobre rosa dos ventos, sobre projeções cartográficas, sobre escalas, sobre cartografia que é a produção de mapas** e eu tenho certeza que isso é visto na geografia em alguns momentos. (Professor Marcos)

Positivamente tanto que eu trabalho muito com agricultura então pontos do Brasil geograficamente no **zoneamento agrícola**, isso é geografia. **Onde eu posso plantar, onde eu não posso plantar, Em que época em que estação do ano, na parte de latitude, longitude, tudo isso envolve geografia e eu falo muito em sala de aula isso. (Professor Mateus)**

Durante todo o desenvolvimento da minha disciplina de produção vegetal a gente, no meu caso eu, busco abordar questões relacionadas à geografia, principalmente **geografia física, em relação a solos, relação com o relevo, relação com o clima da região, o desenvolvimento de diferentes tipos de vegetação**. Eu acredito que exista sim essa relação direta da minha disciplina, da disciplina que eu ministro com geografia. (Professor José)

Principalmente na, porque a parte de solos inicial a gente trabalha a formação do solo, que vem toda a parte de geologia. Nós trabalhamos com relação a **relevo, clima, geomorfologia,**

> **trabalhamos questão de mapas, legendas, escala**. Então nós temos vários conteúdos que são interligados à geografia. (Profa. Ruth)

Nota-se que há uma demanda maior por conteúdos relacionados à **Geografia Física**, como localização, orientação, coordenadas geográficas: latitude e longitude, origem e formação de rochas e solos, tipos de climas e relação com as vegetações. Estes são aspectos importantes para que o aluno faça a correlação com o desenvolvimento de plantas e criação de animais, para que ele entenda por que determinadas plantas se desenvolvam melhor em determinados tipos de climas e assim por diante. Com relação à questão da topografia, também é interessante um conhecimento mais aprofundado de escala, legenda, elementos constituintes de mapas.

Aspectos relacionados à Geografia Humana como a abordagem da questão social relacionada à questão da terra em nosso país também foram realçados pelos professores.

> Primeiro em função que existe uma diversidade muito grande de aspectos envolvidos na **questão social** né e quando se trabalho extensão rural se trabalho muito com essa questão social. Então regionalismo, é, culturas diferentes, então assim, tudo isso envolve a parte geográfica né e a gente acaba trabalhando interdisciplinaridade né. (Prof. Pedro).

Os professores foram questionados sobre a importância de desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Para eles é de suma importância que seja desenvolvida essa proposta metodológica no curso técnico.

> É importante inclusive para que o aluno **possa crescer como cidadão, para que ele não fique só bitolado aquilo que é falado em sala de aula, mas para que ele possa entender que todas as disciplinas dadas aqui no Instituto elas estão interligadas inclusive a artes, fazer com que o aluno seja desinibido ao apresentar um trabalho, fazer com que o aluno tenha mais desenvoltura na apresentação de um seminário, então está tudo interligado**, a física ela a tem ver diretamente com a minha disciplina, quando eu falo da questão dos aprumos,

> dos ângulos que os animais apresentam nos aprumos, no corpo, quando eu falo da questão da pastagem, da topografia escolhida para implantação da pastagem, então tudo isso tem a ver. Todas, da química quando eu falo da questão da fertilidade do solo, da composição da planta, do valor nutritivo de uma planta que apresenta aminoácidos, cálcio, fósforo, magnésio, está tudo interligado, a química, biologia, agronomia, a física, o português quando eu peço para fazer um relatório, e esse relatório tem que ser muito bem escrito. Então todas as disciplinas são interligadas. (Prof. João).

A interdisciplinaridade também é defendida porque contribui para que o aluno "agregue mais conhecimento mais ao que ele já tem aprendido. Vai começar a construir o próprio conhecimento. E ter o seu próprio senso crítico". (Prof. Pedro).

Para Pombo (1993):

> É preciso que (o aluno) aprenda a transpor seus saberes para sua vida individual, a decodificar os sistemas aprendidos para pessoas acostumadas sempre a "pensar" com parábolas, com mitos e metáforas, etc. Ao transpor os saberes será capaz de produzir transformações efetivas no mundo cotidiano. Ou, então, conseguirá entender pelo menos as muitas tecnologias, leis sociais, etc, que fazem parte do cotidiano civilizado já transformado em segunda natureza. (ETGES, 2011, p.88)

O fato de compartilhar conhecimentos com outros colegas e professores de várias áreas também enriquece a formação integral dos discentes. Para o professor Mateus trabalhar de forma interdisciplinar "é muito interessante para os alunos, para o crescimento cultural, desenvolvimento pedagógico, e também educacional dos mesmos".

O fato de desenvolvermos um currículo disciplinar, com os conhecimentos fragmentados por área de ensino é um grande empecilho para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. No entanto, é preciso romper com essa metodologia tradicional para que o aluno perceba que o conhecimento está interligado.

> Porquê da forma que está hoje, dividiram a matriz curricular, a gente colocou tudo em caixinhas, tudo muito separado, eu ensino solos, eu ensino produção, eu ensino e **ai parece que o conhecimento ele é fragmentado, então quando o aluno vivencia atividades interdisciplinares ele vê aquela gama de conhecimentos que ela não é fragmentada,** ele estuda todas aquelas disciplinas mas para um único objetivo. Então uma atividade ele vai assomar vários conhecimentos de várias disciplinas. Então é bastante importante. (Profa. Ruth).

Para Kleiman e Moraes (1999) trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado. O trabalho coletivo que nós propomos visa superar o individualismo. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.43).

Também foi apontado como empecilho para o desenvolvimento da interdisciplinaridade a falta de tempo dos professores, fato que decorre a grande sobrecarga de trabalho dos mesmos.

> Eu acho fundamental que tenha essa integração, só a única coisa que eu acho que vem falhando primeiro **é tempo para o professor planejar isso**. Tanto um ou outros professores né, juntos, é segundo um pouco de boa vontade para que os professores se juntem e comecem a trabalhar de forma mais abrangente o conteúdo e assim além disso também é **o professor hoje é muito sobrecarregado né então é muito mais difícil isso de você se organizar dessa forma** do que você pegar um partido e afundar naquele, tomar uma posição própria para não ficar dependendo dos outros. Então assim essas são as grandes carências né então conseguindo mudar isso pode ser que fica mais fácil você trabalhar né. (Prof. Pedro).

Os professores foram unânimes ao afirmar que o os planos de ensino devem ser pensados de forma integrada, pois como apontam na fala desse sujeito as disciplinas precisam umas das outras para que o conhecimento seja apropriado de forma mais eficaz pelos alunos.

> Deveriam ser pensadas, as ementas. À medida que a gente construa a ementa a gente já, caso o professor possa junto com o setor pedagógico indicar que momento que o professor de geografia, professor de história, professor de matemática pode ser envolvido no conteúdo que ele trabalha, assim garantindo essa integração. (Prof. José).

Um planejamento bem feito na área educacional já é um bom começo para que a prática seja bem sucedida. Práticas pedagógicas realizadas a partir de "improvisos", "aligeiramentos" geralmente tendem a não cumprirem os objetivos almejados. Quanto a isso chamou atenção a fala desse sujeito que remete à importância do planejamento pedagógico,

> Quando você planeja com antecedência você se prontifica a cumprir. O currículo integrado fica muito mais fácil de você pensar de forma interdisciplinar, então o planejamento integrado seriacom certeza facilitaria a interdisciplinaridade. (Profa. Ruth).

Nesse sentido, Gadotti (1994) *apud* Veiga (2013) afirma que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 59 *apud* VEIGA, 2013, p.12).

Também foi realçada a necessidade de haver mais estudos e planejamentos coletivos para que avance no processo de integração curricular, para que se efetive como princípio pedagógico e não que aconteça em alguns momentos e por algumas iniciativas de professores.

> Eu acredito que falte planejamento maior coletivo para que essa interdisciplinaridade aconteça de forma planejada, não só esporádica, não só conjuntural ou em alguns momentos

> específicos, eu acredito que essa interdisciplinaridade precisa ser construída a partir de um processo de planejamento para que realmente ocorra uma integração maior desses conhecimentos. (Prof. José).

A produção do currículo integrado envolve conversas, acordos e negociações entre os profissionais envolvidos, como aponta LOPES, 2004. A concepção de currículo como uma política cultural é apontada na fala desse sujeito.

> Eu acredito que essa integração poderia ser feita à medida que no início do ano **os professores poderiam se conversar mais, e dentro de uma mesa redonda construir de uma forma coletiva esse planejamento, onde um professor de cada área vai comunicar e vai afirmar em que momento cada disciplina**, no caso a disciplina de geografia vai ser importante dentro do desenvolvimento do conteúdo trabalhado. (Prof. Marcos).

Assim, a integração curricular exige criatividade e o diálogo dos profissionais diretamente envolvidos com a tarefa, devendo ser flexível e adaptado a cada realidade, suscetível de ser avaliado e melhorado. (SANTOMÉ, 1998).

Considerações

A integração curricular ainda é um ponto nevrálgico em nossa instituição, visto que, ainda não temos clareza sobre como proceder nessa metodologia. Há, por parte dos professores entrevistados, a vontade de trabalhar interdisciplinarmente, mas relatam dificuldades para isso devido à falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho e outras atribuições e principalmente porque o planejamento curricular não é feito coletivamente, não conversamos sobre o que poderia ser desenvolvido em conjunto.

No que tange à possibilidade de integração da Geografia com as disciplinas das áreas técnicas, constatamos que há inúmeras possibilidades, especialmente no que se refere às temáticas da Geografia física, com os conteúdos de clima, solo, vegetação,

relevo, hidrografia, posição e localização geográfica, bem como nos conteúdos da Geografia Humana e na questão ambiental, principalmente poluição e efeito estuda.

Conclui-se que a interdisciplinaridade, antes de tudo, requer uma mudança de atitude por parte de todos os profissionais envolvidos. No IFRO- câmpus Colorado do Oeste, a interdisciplinaridade, enquanto proposta metodológica vem sendo inserida no curso técnico em agropecuária devido à iniciativa de alguns profissionais que procuram formas alternativas de docência, fugindo dos métodos tradicionais. Os alunos, por sua vez, sentem-se mais motivados para o processo ensino-aprendizagem. Atividades interdisciplinares representam uma maneira criativa de aprender, para eles é mais interessante, mais próximo da realidade e aguçam mais a curiosidade pelo novo.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T.G.S. & CALDEIRA, A.M.A. **Dificuldades para implantação de práticasinterdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza.**Investigações em Ensino de Ciências – V12(1), pp.139-154, 2007.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade***:* Um projeto em parceria. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Interdisciplinaridade***:* história, teoria e pesquisa. 17 ed. Campinas: Papirus, 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, RAMOS, M. (Org). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio** / *Campus* Colorado do Oeste – Resolução nº 19/2012/CONSUP/IFRO

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projeto da escola. Campinas: SP. Mercado das Letras, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?**Revista Brasileira de Educação,** n.26, p. 109-118. Maio/Agosto 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

POMBO, Olga. A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e exigência Curricular. **Revista Inovação**, vol. 6, nº 2, 1993.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; CORRÊA, Vera (Orgs). 3ed. São Paulo: Cortêz, 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: Projeto político-pedagógico: uma construção possível. VEIGA, Ilma P. A. (org.). 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOBRE LINHAS E TRANSVERSALIDADES: CURRÍCULO E JÉRÔME BEL

Angelica V. Munhoz
(Centro Universitário Univates)

Cristiano Bedin da Costa
(Centro Universitário Univates)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este texto encontra-se entre o currículo e a dança. Entre a experiência dos movimentos do currículo e a experiência do corpo dançante do coreógrafo francês Jérôme Bel. Em meio a linhas firmes e linhas dançantes que ora margeiam por situações-limites, ora por situações de experimentações e devires. Para tais aproximações toma-se a noção de transversalidade como uma zona mutante que conecta matérias, temporalidades, sentidos, superfícies lisas e nômades, espaços provisórios de variações. É a partir das discussões da pesquisa *O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar*, Centro Universitário Univates/CNPq, que tal artigo se compõe, como uma tentativa de agenciar os movimentos do currículo e outras matérias. Assim, brinca-se com a noção de currículo, joga-se os dados, provoca-se novos encontros, conecta-se a outras linhas que se estendem e se comunicam em diferentes sentidos.

Palavras-chaves: currículo; Jêróme Bel; transversalidade

As linhas

Trata-se do fulgor de linhas que se colocam entre a experiência do currículo e a experiência do corpo dançante de Jérôme Bel. Entre linhas firmes e linhas dançantes que ora margeiam por situações-limites, ora por situações de experimentações e devires. Transgressões, excessos, variações. Excessos que transbordam em linhas de criação; transgressões que excedem os limites em êxtase e vibração; variações que ativam temporalidades. Transgressões, excessos e temporalidades transversalizam-se em linhas errantes.

A pesquisa

O currículo enquanto espaços e movimentos que se transversalizam entre si. Esse é o objetivo da pesquisa O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados

no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar, vinculada ao Mestrado em Ensino/Centro Universitário Univates e com apoio do CNPq. Nesse sentido, investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados, é o que pretende o estudo, ao aproximar-se do pensamento da diferença, a partir de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Roland Barthes. Por uma outra via, e no entanto a mesma, entram em cena as teorizações curriculares pós-estruturalistas e os desdobramentos de autores como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Silvio Gallo. Assim, em meio a quatro espaços de investigações (dois escolares e dois não escolares), busca-se aproximar da genealogia para pensar a investigação, atentando-se às rupturas e descontinuidades que constituem a trajetória dos espaços, assim como os discursos correlatos que possibilitam as suas emergências, intensificações, relações, resistências, imobilidades e seus campos de experimentações. Contudo, no movimento da pesquisa, brinca-se com a noção de currículo. Joga-se os dados, provoca-se novos encontros, conecta-se a outras matérias. Para esse artigo, nos interessa pensar as linhas e transversalidades do currículo em suas aproximações com as experimentações do coreógrafo francês Jérôme Bel.

O corpo: Jérôme Bel

Como outros tantos coreógrafos e artistas dos anos 90, Jérôme Bel está à procura de um corpo errante. Uma suspensão do corpo estabilizado. Quer desprender-se do corpo e do sistema de recepção que tal corpo produz no espetáculo. Decepcionar, enganar, trair os códigos da dança. Tal como Barthes (2009), ao referir-se ao sistema da moda, decepcionar pode ser etimologicamente desprender-se. Assim, Bel transgride o coreograficamente correto, coloca em crise os processos de composição para criar outros conceitos de corpo e dança. É em espaços lisos que o corpo habita em Jérôme Bel. O espaço liso permite "diferenciais de velocidades, retardos e acelerações, mudanças de orientação, variações contínuas" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 189). Cada criação de Bel provoca uma suspensão do corpo que se mostra através do mínimo que também é o seu excesso. Em movimentos de variações contínuas, o coreógrafo cria uma resolução que se abre a um mundo próprio e singular. Dessa forma, o corpo de Bel que se efetua em uma "dança mínima" (LEPECKI, 2005), transversaliza-se deleuzianamente, pois invalida qualquer tipo de hierarquia de categorias temporais. E

independente da duração objetiva, cria série de séries. "O tempo não é para mim minutos ou ritmos, mas pensamento"[1], afirma Bel (apud BUFFARD, 1999, p.31).



Jérôme Bel, *Nom donné par l'auteur* (1994)[2]

Jérôme Bel começa seu trabalho de criação pela elaboração de cenas correspondentes ao início e ao final do espetáculo, produzindo uma existência de temporalidades. E somente após ter imaginado essas duas cenas, cria o que se situa entre elas. Na obra Nom donné par l'auteur (1994), por exemplo, os dois intérpretes entram e saem de cena para depositar sucessivamente as quatro letras: N, S, E, O. Esta designação de pontos cardeais é um rastreamento inicial que ao longo do espetáculo é modificado pelo deslocamento das letras (FONTAINE, 2004). Cada cena se desenrola em uma duração própria à ação que a compõe. Se o dançarino atravessar a cena quatro vezes, ele tomará a cada vez o tempo que falta, assim o tempo corresponde a duração real inicial e não a um componente do movimento. "A repetição não me interessa. É o contrário da própria criação"[3], diz Bel (2012, s/p.). Num jogo de tautologias Bel interroga a realidade dos signos, mostra a coexistência de múltiplos territórios distintos, apresentados e roubados. Sem cessar, o artista descarta as intenções originais e constantemente se veste da nudez: o corpo torna-se um lugar de passagens e

[1] Tradução nossa.
[2] Imagem extraída de RB Jérôme Bel. Spetacles
Disponível em: http://www.jeromebel.fr/spectacles/image?idSpectacle=1&idImage=2

transformações, uma encruzilhada de sentidos singulares e contínuos, construindo e desconstruindo incansavelmente os significantes. "O que me interessa é a construção, a elaboração do pensamento durante a peça, de alguma coisa que avança e fura a medida do tempo"[3], diz Bel (apud FONTAINE, 2004, p.98). Dessa forma, as variações de velocidades, as frases, os agenciamentos e distribuições de movimentos implicam em um uso quase nulo de parâmetros temporais. A simplicidade dos meios utilizados em suas obras provoca sensações. O corpo dos dançarinos é solicitado através de sua carne, pele, órgãos, músculos, secreções, provocado em sua materialidade primeira. Para Bel (2004), mesmo o corpo nu, compreendido a priori como um corpo natural, é investido de códigos, de elementos que são exteriores, culturais e sociais e entravam a liberdade. A obra de Bel quer subverter o acesso à liberdade, evacuar os códigos do movimento dançado para inscrever o movimento corporal em um feuilleté de sens[4]. O coreógrafo busca uma produção de novos sentidos que se compõem entre atritos e referências e não pela expressão de um conteúdo determinado. Contudo, não sabe, no início do espetáculo, se os signos serão suficientes a ele mesmo, provocando uma interrogação ao conjunto de nossas conduções perceptivas ou se eles serão reenviados a um conjunto de significações pré-existentes que faz com que o presente do espetáculo faça convergir a uma simples percepção. De toda forma, o que é possível compreender é que o "grau zero" de Barthes (2004) orienta os espetáculos de Jérôme Bel como uma tentativa de deslocar um tipo de grau zero da literatura para a dança, tal como ele próprio refere: "eu amo o rigor de Barthes e eu espero que meu trabalho seja assim rigoroso. A espetacularização é insuportável. É sem dúvida por isso que eu associo frequentemente minha estética ao minimalismo" (BEL, 2002, s/p)[5]

O currículo entre o liso e o estriado

Um currículo pode ser duro ou pode dançar. Um currículo pode ser o movimento da representação ou um movimento dançante do pensamento. Um programa que visa atingir resultados, um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas disciplinares, através do qual coreoagrafa-se os corpos treinados – professores, alunos, instituição, escritas – que se tornam somente dançantes no ato de dançar. Um currículo

[3] Tradução nossa.
[4] A expressão refere-se a um folhear de sentidos (tradução nossa).
[5] Tradução nossa.

pode ser a criação de si e ao ser colocado em movimento, desescolarizar. Encontrar-se com outros corpos e ao invés de nomeá-los, mensurá-los, perder-se em linhas dançantes.

O currículo pode encontrar-se em fronteiras fixas com muros sólidos. Mas vazar pelas frestas e rachaduras que desestabilizam seus alicerces e criam contornos e linhas mutantes. Tais linhas cortam o espaço do currículo, desenham traços singulares, transversalizam a heterogeneidade de elementos e dos trajetos, conectam-se a outros movimentos. Nessa perspectiva, o bloco curricular - estático, homogêneo e monolítico – torna-se um arranjo polifônico, feito de movimentos descontínuos traçados sobre uma superfície lisa, em meio a qual abre-se um espectro de agenciamentos que modificam os seus limites e paragens. Assim o currículo pode ser entendido como uma máquina de estado, instauradora de espaços estriados e sedentários ou uma máquina de guerra, produtora de espaços lisos e nômades. Não uma ou outra, mas uma e outra. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 180), "os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso". Passa-se ora do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, em movimentos que são inteiramente diferentes e, no entanto, se encontram e se misturam (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O espaço estriado é demarcado por muros, cercados, caminhos entre os cercados, terrenos regulados, indicando direções divisíveis por fronteiras. O espaço liso, apenas por traços que se apagam e se deslocam do trajeto. Não localizado, não delimitado, o espaço liso torna-se nômade em suas variações, intensidades, afectos, polivocidades e multiplicidades de direções. "O que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos, os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 185). Entre essas multiplicidades de linhas – lisas, mutantes, errantes; duras, segmentadas, reguladas – o currículo se compõe como elemento ativo de um processo de produção.

As aproximações



Jêróme Bel, *Veronique Doisneau*,2004[6].

É enquanto movimentos de linhas que se aproxima a experiência do currículo da experiência da obra de Jérôme Bel. Ou, mais pretenciosamente, pensa-se o currículo a partir da obra de Jérôme Bel. Mas como aproximar uma obra coreográfica e a noção de um currículo? Digamos que nesse texto, buscamos o conceito de transversalidade em Deleuze para pensar tal aproximação. Para Deleuze, a transversalidade "permite, num trem, não unificar os pontos de vista de uma paisagem, mas fazê-los comunicar segundo sua dimensão própria, em sua dimensão própria, enquanto eles permanecem não-comunicantes segundo as deles" (DELEUZE, 2003, p. 160). É pois a transversalidade que "permite a transmissão de um raio de luz entre dois universos tão diferentes quanto o são os mundos astronômicos". Assim, na obra de Jérôme Bel como na noção de currículo, na qual estamos trabalhando, não há um centro, mas uma zona de transversalidade que conecta matérias, temporalidades, sentidos, espaços provisórios de variações. Nessa zona os limites tornam-se maleáveis, os cortes geram criações. Não há a fixidez constitutiva das representações, mas fluxos-desejos que se tornam incomensuráveis e incomparáveis porque não há mais modelos de corpo, currículo, espaço, movimento. Não há mais muros que guardam essências, mas sim contornos

[6] Imagem extraída de RB Jérôme Bel. Spetacles.
Disponível em: http://www.jeromebel.fr/spectacles/image?idSpectacle=8&idImage=5

mutantes, dobras movediças, linhas que se estendem e se comunicam em diferentes sentidos. "A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade". (GUATTARI, 2004, p.111). Jérôme Bel também nos ajuda a lembrar que os muros podem desaparecer não só dos eventos teatrais, mas de nossa própria existência que, assim como o teatro, está predestinada ao desaparecimento. Em *Véronique Doisneau* (2004), obra de Bel concebida em resposta a um convite do Balé de *l'Opéra de Paris*, trazia-se para a cena o depoimento de uma bailarina de meia idade, que não era uma *étoile*, oito dias antes de sua aposentadoria. "Queria fazer um solo para alguém que é... ninguém"[7] (BEL, 2004, p. 94). Em um momento particularmente tocante, *Véronique* dança pela última vez o que ela mais odiou em toda a sua longa carreira: um trecho de *O Lago dos Cisnes* no qual o corpo de baile passa muito tempo imóvel, compondo o que ela chama de "cenário humano" para dar destaque à primeira-bailarina. Ela pede para o técnico colocar a música para fazer a sua parte da coreografia. Ela então fica, em sua pose, imóvel no canto do imenso palco da Ópera de Paris, mas desta vez sozinha e nua. (UHIARA, 2013). Segundo Bel (2004, p.95), "através de suas palavras essa mulher se coloca a existir diante de mim outramente. Ela marca um silêncio e depois retoma a dança, obliquamente na cena"[8]. Nesse momento, para Bel, o nascimento do espectador substitui a morte do autor, na medida em que cada um deve reativar o que vê (FONTAINE, 2004). Assim, o que resta de um espetáculo para cada espectador são apenas fragmentos, ficções ou algo que transcenda a realidade, que esvazie o espaço ou arraste-se por seus limiares.

> Se uma obra de arte entra em comunicação com o público e, mais que isso, se entra em comunicação com as outras obras do mesmo artista e as suscita, se entra em comunicação com outras obras de outros artistas suscitando-lhes o despertar, é sempre nessa dimensão de transversalidade, em que a unidade e a totalidade se organizam por si mesmas sem unificar nem totalizar objetos ou sujeitos (DELEUZE, 2003, p. 161).

[7] Tradução nossa.
[8] Tradução nossa.

São justamente essas possibilidades, de criar no palco um corpo que se movimenta transversalmente por um espaço liso e nômade, que interessa Bel. São também essas possibilidades que talvez aproximem Jérôme Bel da noção de um currículo que opere através de relações oblíquas, transversais e que se proponha a olhar para novas ficções geradas por cada espectador – aluno, professor, instituição – a partir de um espetáculo cuja fragilidade do desaparecimento seja a sua grande força de criação. Desaparecimento, efemeridade, deslocamento, esvaziamento. "Um ponto de contato com um espaço externo que deve permanecer vazio" (AGAMBEM, 2013, p.63). Esvaziar a cena, o corpo, o currículo para encontrar a totalidade de suas possibilidades – o passo, o movimento, a linha – e depois abandoná-los, pois só assim, um gesto – nem que for somente um – poderá ser digno de ser dançado.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES. Roland. *Sistema da moda*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BEL, Jérôme. Véronique Doisneau. Entretien Jérôme Bel & Cristophe Wavelet. In: *Catalogue Raisonné* 1994 -2005. Le Journal des Laboratoires d'Aubervilliers. Paris, 2007.

BUFFARD, Alain. Xavier Le Roy, Dialogue sur et pour Jérôme Bel. *Mouvement*, n.5, Juin – September, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol.5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FONTAINE, Geisha. *Les danses du temps*. Centre National de La danse. Pantin, 2004.

GUATTARI, Félix. *Psicanálise e Transversalidade*: ensaios de análise institucional. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

LEPECKI, André. Desfazendo a fantasia do sujeito (dançante): "Still acts" em The last Performance de Jérôme Bel. In: *Lições de Dança 5*. Escola de Comunicação e Artes. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005, p. 11 -26.

UHIARA. Rafaella. Sobre o legado de uma arte efêmera: breve reflexão sobre a fugacidade do evento teatral e sua perenidade na memória do espectador a partir do

espetáculo "Cour d'honneur", de Jérôme Bel. São Paul/USP: *Revista de Artes Cênicas* Sala Preta. v. 13, n.2, 2013.

RB Jérôme Bel. Textes e entretiens. Jérôme bel - roland huesca 2006. Disponível em http://www.jeromebel.fr/textesEtEntretiens/detail?textInter=j%C3%A9r%C3%B4me%20bel%20-%20roland%20huesca#.

RB Jérôme Bel. Textes e entretiens. Divers - catalogue exposition roland barthes 2002. Disponível em http://www.jeromebel.fr/textesEtEntretiens/detail/?textInter=divers%20-%20catalogue%20exposition%20roland%20barthes.

RB Jérôme Bel.Textes e entretiens. Disabled theater - festival d'automne à paris, 2012. Disponível em http://www.jeromebel.fr/textesEtEntretiens/detail/?textInter=disabled%20theater%20-%20festival%20d%27automne%20%C3%A0%20paris.

DISCUTINDO A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: UMA CONSCIENTIZAÇÃO NECESSÁRIA E URGENTE

Roberta Kely C.Galdino Peres
(Campus Unemat/Juara)
kely150@hotmail.com

Ana Paula Kunh
(Campus Unemat/ Juara)
profapaulaunemat@hotmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Entendemos que a concepção em torno da sexualidade humana não pode se restringir a uma manifestação instintiva e biológica, ela é bem mais ampla e parte do entendimento do homem enquanto indivíduo a aceitar o outro e a aprender mais sobre seu próprio organismo daí um dos motivos incentivadores a essa pesquisa. Traçamos um enfoque histórico e cultural, e elucida como os professores percebem essa temática no contexto escolar. Entende-se assim que a metodologia de trabalho do professor deve pautar na dimensão humana natural, pois a sexualidade é uma concepção inerente aos homens. Vivemos numa sociedade erotizada com diversas influências, inclusive a midiática que vende a sensualidade como qualidade de vida. Assim é primordial a orientação sexual desde o seio familiar até à escola, pois as informações são muitas e cabe ao educador e ao responsável orientar as crianças no contexto escolar, social, afetivo e psicológico. A preparação do educador, o diálogo entre os responsáveis pelos alunos com uma metodologia plausível podem ser essenciais na formação crítica do aluno. A escola pode sim propiciar a todos independente de sua condição sexual, subsídios para que os envolvidos se sintam livres, autônomos e assumam o papel devido como sujeitos ímpares no processo histórico social. O espaço dessa pesquisa foi uma escola da rede municipal de Juara-MT, e nos permitiu analisar como a temática vem sendo discutida em sala de aula.

Palavras-chave: Orientação; Educação; Sexualidade

Entendendo brevemente o conceito de sexualidade

Apresenta-se aqui, uma síntese da sexualidade ao longo da história, para que possamos assim ter uma visão objetiva desta na atualidade. Na nossa sociedade a existência de costumes e regras como a negligência da discussão da sexualidade, são fatores criados pelo próprio homem no passado. "As implicações de todas essas

discussões para a educação tem sido objeto de pesquisas pelas mais diferentes ciências [...] na sociedade contemporânea" (SILVA, 2008, p.114).

A sexualidade como nos propomos por ora a estudar não é a mesma coisa que sexo, e "pesquisas na área de Sexologia e Antropologia social encontraram que a sexualidade nada mais é do que uma dimensão da experiência humana" (MATO GROSSO, 2012, p.12). Nesta discussão por sua vez o educador tem que primar pela imparcialidade, respeito às diversidades e principalmente a condição sexual do aluno. Assim, neste capítulo buscaremos trazer algumas definições de sexo e sexualidade que são conceitos chaves desse trabalho. Vimos ao longo da história da humanidade, que o termo sexo sempre esteve ligado a procriação, coisa impura e atividade social e mantenedora da ordem pública como no caso das civilizações antigas gregas e romanas. Na atualidade há um apelo sexual intenso na mídia e na sociedade no sentido de promover produtos, pessoas e ideais.

A escola junto à universidade como formadoras de opiniões vem se destacando na busca de políticas que suavizem os números espetaculares em torno da falta de informação sobre sexualidade, uma vez que há tabus como o não diálogo entre as famílias, sendo as famílias de renda econômica baixa as maiores envolvidas neste cenário da falta de informação. Abramovay (2004, p.16) relata que:

> [...] desde 1996, um vazio de informações de cobertura nacional, permitindo inferência estatística sobre sexualidade, conhecimento e uso de métodos contraceptivos, por sexo, idade e um conjunto de variáveis sociodemográficas (Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde). A Pesquisa sobre Comportamento Sexual e Percepções de DST/Aids, também de base populacional, data de 1998, estando em via de ser atualizada ainda em 2004, pela Coordenação Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde.

A mídia (TV, músicas, produtos, desenhos, revistas, redes sociais etc.) influencia grandemente as pessoas com a erotização para fins mercadológicos e assim incentivam e desencadeiam todo tipo de informação. Por sua vez o influenciado que ainda não tem uma estrutura emocional formada é tomado por essa ação, sendo induzido a apressar no

mundo adulto provocando um desequilíbrio biológico, psíquico, familiar e social. De acordo com os PCNs (2001, p.112),

> A criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança.

Acredita-se que a temática vem sendo amplamente discutida na atualidade; ao contrário dos tempos de repressão sexual, política e cultural. As primeiras iniciativas partiram de estudiosos europeus que percorreram um longo caminho até nosso país, com a fundação do Instituto de Sexologia de Berlim, capital da Alemanha em 1919 através do médico alemão Magnus Hirschfeld (1868 – 1935) que foi um visionário na sua época, pois saiu em defesa dos direitos homossexuais, pelos trabalhos do psiquiatra alemão Richard Krafft-Ebing (1840-1902) que inseriu os conceitos de sadismo, fetichismo e masoquismo para entendimento do comportamento sexual humano na sua obra principal "Psychopathia Sexualis", pelo médico e psicólogo britânico Henry Havelock Ellis (1859-1939), este é o criador de conceitos de narcisismo e auto-erotismo, que é largamente empregada pelos psicanalistas e é claro o grande expoente Sigmund Freud (1856 -1939) este último foi medico e neurologista nascido na Tchecoslováquia(República Tcheca), em 1856, tem o titulo de "Pai da Psicanálise.

Esses estudos contribuíram grandemente no sentido de entender a mente e o comportamento humano, sendo muito tempo censurado pela ideologia nazista combinada a problemas sociais e econômicos. Percebemos assim que as nações que tinham as maiores manifestações de conservadorismo religioso como os Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido foram ao mesmo tempo os que mais colaboraram no estudo da sexualidade humana. Há também a enorme contribuição de William Howell Masters (médico norte-americano: 1915-2001) com sua esposa Virgínia Eshelman Johnson (psicóloga norte americana: 1925-), dentro de suas respectivas áreas: psicóloga e fisiologia do prazer sexual. As pesquisas desenvolvidas

de Masters e Jonhson foram e são essenciais no mundo inteiro no tratamento de problemas e entendimento de manifestações sexuais que até então se pensavam não haver cura ou eram ignorados ou discriminados como ejaculação precoce, vaginismo, ausência de orgasmo feminino, disfunções hormonais e sexuais e hermafroditismo.

A necessidade de reinvenção dos currículos escolares parte do pressuposto que muito se avançou cientificamente nos últimos anos dentro da pesquisa de relação homem-sexualidade, nessa perspectiva podemos abranger vários campos científicos como a Biologia, Medicina, Antropologia, Política, Psicanálise, Pedagogia e Psicologia.

O filosofo francês Michel Foucault (1926-1984) que nos seus estudos sempre usou uma perspectiva filosófica-histórica da sexualidade humana para explicar a realidade social e a dimensão política. A atuação de Foucault foi conhecida como uma ruptura política do pensamento dominante em volta da sexualidade, seus estudos se interessavam na maneira como o homem é moldado pela sociedade. Michel Foucault pregava o conceito do Supersaber que é um fenômeno cultural que é mais importante do que as experiências individuais e pessoais do sujeito, para este era fundamental o homem conhecer as causas da sua libido sexual. A nossa sociedade esta repleta de simbologias sexuais que são mais importantes de que o homem em si, e essa verdade é permeada de padrões morais que reproduz os preconceitos tornando o homem alienado.

De acordo com Altmann (2001) a discussão na escola em torno da sexualidade permite controle e uma intervenção nas ações dos alunos, pois com isso flexibiliza a expressão do ser humano diante do combate aos preconceitos, falta de informação e estereótipos.

> É comum, por exemplo, que tomemos como pressuposto a idéia de que quem tem pênis é "homem" e, portanto, deve se sentir "masculino" e se comportar como tal, e quem tem vagina é "mulher" e deve sentir-se feminina" e se comportar como tal. O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem e somente o homem e a mulher podem se unir em casamento e formar uma família. Isto corresponde ao que é considerado "certo" e "normal" pelo senso comum (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p.99).

Nesse contexto, se percebe coerção das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice no sexo masculino e de casos de objetividade e agressividade no sexo

feminino por causa da cultura instalada em nossa sociedade. São acontecimentos tão enraizados na sociedade que acabam transformando as desigualdades em processos discriminatórios e em instrumentos de opressão.

O que vivenciamos atualmente em matéria de sexualidade é fruto da necessidade de rever vários conceitos como não tratar o sexo como algo impuro, mas sim que pode muito contribuir no entendimento social e nas manifestações culturais do homem. Muito se mudou acerca de relações interpessoais e sexuais tornando-se regra de comportamento dentro dos grupos que a integravam.

O desenrolar da pesquisa: o que pensam os professores?

Para dar mais consistência a esse trabalho optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa, na qual se aplicou um roteiro de entrevista com 05 perguntas subjetivas, pois se mostrou um instrumento mais adequado para a coleta de dados, tendo em vista que esse instrumento "permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas" (LAVILLE; DIONNE; 1999, p. 184), além da observação *in loco.*

Os envolvidos nessa pesquisa foram 03 professores em exercício, numa instituição de ensino voltada a Educação Infantil Ensino Fundamental em Juara – MT.

Essa concepção de caráter descritivo e exploratório procura a familiarização com o tema e assim descobrir novas idéias em relação ao objeto de estudo (MATOS; ROSSETO JUNIOR, 2005). As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p. 43) "tendem adequar a uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo".

O método descritivo como o nome sugere descreve as características e relações ocorridas no fenômeno investigado e favorece uma formulação clara de uma hipótese na busca da solução e o método exploratório busca maiores informações e assim se obtém uma familiarização desse fenômeno com uma metodologia flexível.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo que pretende registrar informações em um determinado espaço e posteriormente acolher estas informações com análise de dados. Godoy explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho, (1995, p.58), afirma que:

> Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou

> o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Para realização da pesquisa, construímos questionários para que os professores pudessem expressar o que pensavam sobre a temática abordada. A escolha da referida escola Municipal se deu a partir do momento que mantive o contato nos estágios de intervenção, e observava que os alunos adolescentes estavam passando por um período de conhecimento do corpo e se manifestavam através de perguntas nos momentos de intervenção, foi a partir deste momento que surgiu a curiosidade de realização a pesquisa neste ambiente escolar.

A Escola Municipal Presidente Costa e Silva foi criada em 11 de abril de 1.990, é mantida pela Rede Oficial de Ensino da Prefeitura Municipal de Juara, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, reconhecida pelo dispositivo da Portaria nº 3.277/92-SEE de 15.12.92, com sede na área Urbana do Município de Juara, Estado de Mato Grosso, funciona em regime de externato nos turnos: Matutino e vespertino, atendendo o ensino de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental de 09 anos valorizando a inclusão social. Com público-alvo alunos da zona urbana e rural.

Analisando a educação em termos gerais percebemos que a mesma não está desvinculada do contexto real, permitindo assim a nós educadores uma contemplação parcial do homem enquanto agente do processo histórico.

Os professores foram denominados com P1, P2 e P3, atuam em turmas de 4º e 5º anos com alunos de 09 a 10 anos. Quanto a caracterização dos sujeitos da nossa pesquisa, temos: o "P1" é do sexo masculino, com faixa etária de mais de 45 anos, pedagogo, especialista em Psicologia do Ensino-Aprendizagem e Psicomotricidade, e está no magistério desde o ano de 1994. O "P2" é do sexo feminino, com faixa etária compreendida entre 45 anos, Letrada e Especialista. Atua na educação desde 2009, e o ultimo "P3" é do sexo masculino com idade entre 31 a 45 anos, pedagogo, especialista em Produção de textos para os anos iniciais e leciona há 21 anos.

Compreendemos que a sexualidade é uma parte indissociável da história do homem e não deve ser tratada de forma diferente no cotidiano escolar, haja visto que, a todo momento nos deparamos com alunos curiosos ou com atitudes em torno do tema. Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para discutir o assunto sem agredir

conceitos trazidos de casa ou passar a imagem de um currículo moderno e fora dos padrões tradicionais. PCN (1999, p.39)

> [...] Todas essas questões são trazidas pelos alunos para dentro da escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa.[...] A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer as dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares." (v.10)

Constata-se que o público que freqüenta a escola se depara freqüentemente com um linguajar dos alunos que vem permeado de expressões com duplo sentido, que assim vai se reproduzindo sem se conhecer o real significado das expressões. Dessa forma, verifica-se a relevância de se cogitar um trabalho direcionado a entender as diferenças sexistas na escola. Louro (1997) reitera que a escola é um dos ambientes onde se delimita espaços, com símbolos e códigos, asseverando o que cada um pode, ou não fazer. Assim, ao mesmo tempo enquanto a mesma agrega, também separa e insere normas, valores e crenças.

O meio escolar pode contribuir além da constituição de gêneros também com as diferenças, pois pode influenciar condutas e posturas que julga serem apropriadas a cada um/uma. Por meio de um longo estágio cada indivíduo vai sendo posto em seu lugar: menino/menina; aluno/aluna; professor/professora, entre outras tantos estilos do sujeito escolar. Segundo o PCN (1997, p. 29).

> A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação. (v.8).

Entretanto, é preciso ponderar que a escola não pode suprir todas as lacunas de informação em torno da sexualidade. Assim, traremos logo em seguida, a opinião dos

educadores a respeito do tema. Para um melhor entendimento do leitor, os nossos três professores entrevistados serão denominados de P1, P2 e P3.

Na instituição escolar vimos que o convívio entre os alunos permite diferentes aprendizagens, no qual se favorece a socialização e aquisição de outras crenças, novos padrões de comportamentos, novos relacionamentos, como também o contato com outras culturas, o despertar da sexualidade. É uma idade crucial a formação de grupos e de personalidade. O historiador, ativista gay e sociólogo Jefrey Weeks descreve a sexualidade como uma definição de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas historicamente adaptadas conforme o que Michel Foucault designou como "o corpo e seus prazeres" Weeks (2010, p.43)

> As manifestações da sexualidade infantil ocorrem em diferentes espaços sociais e nas mais variadas situações. A criança vive sensações prazerosas na troca da fralda, nos toques durante o banho, como também vive a curiosidade do beijo, do abraço, as descobertas do seu corpo e do outro. A criança, aos poucos, percebe as diferenças entre ela e o outro, descobre-se corpo e do outro. A criança, aos poucos, percebe as diferenças entre ela e o outro, descobre-se menino e menina.

A sexualidade é um processo de descobertas. Assim, para tentarmos identificar os problemas que a escola tem enfrentado para discutir a orientação/condição sexual, fizemos um primeiro questionamento:

A primeira pergunta foi se há casos de gravidez precoce nas turmas em que você leciona? Quantos? Todos responderam que não tem presenciado casos de gravidez com crianças entre 09 e 10 anos.

Fizemos o nosso segundo questionamento: Quais são as perguntas mais comuns relacionadas a sexualidade?

P1*: "Os alunos não direcionam perguntas objetivas sobre sexualidade, eles fazem hipóteses, brincadeiras umas com as outras por enquanto, são tímidos".*

P2: "*Apenas um aluno que vem de uma estrutura familiar que ousava se expressar com gestos e palavras ousadas".*

P3: "Para mim ainda não fizeram perguntas por que ainda não chegamos na parte do livro que aborda esse assunto, mas relatam situações".

A terceira pergunta realizada aos professores foi:

Todas as temáticas relacionadas a sexualidade podem ser discutidas na escola? Você já vivenciou algum tipo de problema com os alunos e/ou algum familiar?

P1: "*Sim. Em partes. como os alunos são menores a temática do trabalho deve ser mais simples e as explicações moderadas".*

P2*: "sim. Gestos obscenos, aluna com dificuldade de oralidade e pouco se entende o que fala. A aluna é portadora da Síndrome de Wolle".*

P3: *"Até as crianças de 10 anos já sabem, já viram vídeo pornô e falam isso abertamente para os colegas menores. Não tem problema porque já trazem esse conhecimento de casa ou de outros colegas. Ninguém mais acredita em cegonha. Tem criança que chega a falar que a mãe dela falou se ela arranjar filho solteira vai por para fora de casa. Outras falam e comentam que está nascendo mamilos ou que gosta de alguém da sala, que gostam de alguém da sala e que quer namorar com esta pessoa".*

Vamos agora ao próximo questionamento em torno da sexualidade, onde foi perguntado aos educadores, quais são os problemas mais recorrentes?

P1: *"No ensino das séries iniciais de 09 até os 10 anos não apresentam problemas de sexualidade. O grande problema é comportamental e de falta de interesse".*

P2: "*Gestos obscenos";*

P3: "*Nessa fase do 5º ano os alunos não separam os momentos, tempo certo para falarem sobre sexualidade*".

Na questão cinco questionamos a eles:- Você observa/identifica problemas relacionados a DSTs?

P1: *"Não"*

P2: "*Até o momento não houveram problemas relacionados às DSTs"*

P3:" *não tenho conhecimento".*

Analisando as três respostas, percebemos que os professores atribuem a sexualidade apenas à idéia de sexo. Como se o problema maior fosse engravidar ou não antes do casamento. A sexualidade não aparece como dimensão humana e também parece não haver uma preocupação maior com a condição sexual de cada um, com as doenças sexualmente transmissíveis. A concepção ainda esta muito ligada a valores religiosos e morais. Na visão de Louro (2010), a escola exercita a pedagogia dos corpos, treinando as formas "corretas" de sentar, de falar, de vestir-se. Afinal, os padrões sociais adequados segundo a sociedade para homens e mulheres são impostos também às crianças, indiretamente por meio de discursos, ritos, preconceitos e consequentemente nas práticas escolares. Segundo Voltolini apud Garbarino (2011.p.58), diz que:

> Ainda que as crianças recebam esclarecimentos sobre a sexualidade, elas preferem ficar apegadas às suas próprias teorias, elaboradas a partir da sua observação, resistindo a o que logo após, serão forçadas a elaborar, embora nunca de maneira completa. Para o autor, a dúvida comporta uma angústia que se alivia provisoriamente com soluções que logo após portarão novos enigmas. É por isso que nunca se abandona à fase dos porquês.

Mas esta pedagogia acima citada não sobrevém sem resistências, pois há casos que muitas crianças infringem as normas da escola.

A escola precisa estar preocupada com a Orientação Sexual, sem apregoar valores religiosos e dogmas. Em muitos trabalhos pautados sobre à sexualidade dos alunos há um consenso que os educadores precisam encarar com naturalidade a sexualidade. Mas é comum virmos casos onde a família não encara com naturalidade o assunto, pois faltam informações sobre a sexualidade em geral ou educação sexual, sendo também uma constante entre os docentes. Santos, alega que (2009, p.06):

> Diante disso, é importante que os/as profissionais da educação colaborem para uma escolarização fundamentada na valorização da diversidade em busca de uma prática social que

> inclua os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades e não que privilegie como acontecem, referenciais etnocêntricos, heterossexistas, machistas, homofóbicos, racistas, elitistas. É necessário, como diz Tomaz Tadeu da Silva (1996), que descolonizemos o currículo.

Na minha experiência pessoal nos momentos onde vivenciei os estágios curriculares do curso de Pedagogia, percebi que há conteúdos insuficientes que debatem a sexualidade humana com didáticas de como lidar e ensinar isto em sala sem constrangimentos aos alunos e aos familiares.

Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. "Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo' (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p.50)". A escola não precisa esperar o problema chegar, pode sim trabalhar no combate as DSTs e pelo que percebemos não há um planejamento nesse sentido. Fonseca (2002, p.80) defende que:

> A escola seria o espaço para deixar que a sexualidade fluísse para depois tomá-la em consideração. Admitindo que a sexualidade necessariamente aflora, a escola cumpriria seu papel, se, nas práticas escolares, pela aprendizagem posta por disciplinas regulares, surgissem ocasiões para que ocorra a 'vontade de conhecer'.

Atualmente se há programas voltados a saúde básica por meio de plataformas federais como o PDE interativo com a ferramenta PSE (Programa Saúde na escola) que abordam assuntos relativos à saúde com temas de gravidez e DSTs.

Há um entendimento entre os teóricos que tratam que educação em saúde é abordar, desvincular a sexualidade desprovida de tabus e preconceitos e trazer também a importância de discutir a prevenção às drogas, fortalecendo a associação de prazer e à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Sexualidade infantil: a importância da formação de professores (as) na questão de gênero**. In: **Educação no século XXI:** Múltiplos desafios/ Sandra Regina Cassol Carbello, Sueli Ribeiro Comar (organizadoras). Maringá: Eduem, 2009.

BRASIL.. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais –Orientação sexual** / Secretaria de educação. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade (s) e Infância (s)**: A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CLAM/IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

FONSECA, **A. Prevention of Sexually Transmitted Diseases and AIDS in the school environment**, Interface -Comunic, Saúde, Educ, v.6, n.11, p.71-88, 2002.

GARBARINO, Mariana Inês. Disponível em: **A relação da criança com o saber: uma abordagem a partir da vigência das teorias sexuais infantis** http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100050&script=sci_arttext. Acesso 11 Out 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humana**s. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: editora da UFMG, 1999

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Educação para a Diversidade: Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero.** Organização: Gisele Marques Mateus; Leize Lima de Oliveira: Cuiabá: INTERGRAF: 2012.

MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Presidente Costa e Silva.**Juara, 2013

MATTOS, M. G.; ROSSETO JÚNIOR, A. J.; BLECHER. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa em Educação Física:** Construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. 2. ed São Paulo: Phorte, 2005.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. ARAÚJO, **Débora Cristina de. Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias**. In: **Sexualidade.** Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED – Pr., 2009. - p. 13 – 28.

SILVA, Maria do Socorro. **Reflexões sobre Currículo e Educação no Campo**..II Coletânea de textos para estudos sobre o Ensino Médio Integrado. SEDUC, Cuiabá, 2008.

WEEKS, Jefrey. **O Corpo e a Sexualidade**. In: **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Gracira Lopes Louro. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA NA VERTENTE DA DEFICIÊNCIA MENTAL / INTELECTUAL

Antonio Gomes

Rhelmiton Lins

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

A educação sempre foi e será palco das mais variadas de discussões, sejam elas na visão inclusiva ou na educação comum. Aqui se discutirá a Educação na perspectiva da Inclusão, versando de forma reflexiva sobre o estudante deficiente físico e o mental/intelectual que apresenta dificuldades e grandes desafios de aprendizagens, bem como seu direito de estar em uma sala de aula comum e de ser respeitados tanto quanto aos demais estudantes.

Ultimamente tem se falado muito sobre a temática inclusão escolar e que todos serão aceitos e bem vistos do seu jeito em qualquer ambiente e departamento, assim primando pela igualdade de condições de direitos. Porém a educação para pessoas com deficiências, nem sempre foi essa maravilha teórica da forma com está posta, inclusive o direito à Educação Inclusiva e de qualidade. Algumas indagações são pertinentes nessa reflexão: Os profissionais da educação estão cientes sobre como trabalhar a proposta da Educação Inclusiva? Conhecem a legislação que a fundamenta? Sabem trabalhar com deficientes mentais/intelectuais? Conhecem a proposta política pedagógica da escola? Estas e outras questões aparecerão sempre neste trabalho com o propósito de não perder de vista o foco que proponho a abordar.

Pensar a Educação na perspectiva Inclusiva é também pensar em adaptação ao conteúdo escolar, é zelar para que o estudante possa ter acesso a ele. E que próprio estudante possa vivenciar e testemunhar a sua emancipação intelectual. Essa emancipação precisa ser pensada não como consequência, mas como resultado do processo de autorregulação da aprendizagem, dentro da legislação vigente. A qual enfatiza que o estudante dentro dessa perspectiva possa assimilar o conhecimento, de acordo com suas

possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. Agindo assim escola, estará fazendo entender e dando sentido emancipador da adaptação intelectual, o que é sumamente importante tanto para o estudante, quanto para o professor. Pois ambos, aprendem a aprender juntos, e desenvolvem ações humanas de forma criativa, não mais individual, mais heterogênea e regulada, passível de erros e acertos.

Dessa forma, a ideia da diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva, necessita perpassar por vários setores, dos mais simples aos mais complexos, dos mais humildes aos mais sofisticados. Contudo, entre as mais variadas instâncias e centros de formações. Como forma de comprovar nossa visão sobre a temática Educação Inclusiva, foi realizado uma pesquisa de campo, com três famílias que tem filhos com deficiência mental/intelectual.

Para tanto, estudos já foram realizados e provados que a ato maior de ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais está na família. A legislação reforça que em primeira instância compete à família a questão do ensinar, pois sendo este um ato nobre coletivo, no qual os familiares transmitem seus valores, só poderá sair pessoas que saibam conviver em comunidade, e que saibam respeitar as diferenças, porém, essa mesma família na maioria das vezes é a primeira a disseminar o preconceito, a rotulação, ou sentimento de vergonha por ter uma pessoa com deficiência em seio.

Usamos pseudônimos para identificar as mães entrevistas: Lúcia Carmem e Joana. A entrevista foi realizada na residência de cada uma. Usamos como recursos para registro máquina fotográfica, filmadora, roteiro de entrevista semiestruturado e questionário. Ao serem interrogadas na questão-1, como foi a sensação ao receber o diagnóstico que seu filho seria deficiente mental/intelectual? 2-, Com ser mãe de um deficiente mental/intelectual nos dias atuais? 3-, Você conhece a legislação que defende a Educação dentro da perspectiva da Educação Inclusiva para pessoas com dificuldades especiais e aprendizagens?

> *Foi horrível, senti o chão se abrir e eu sendo arrastada, sem poder fazer nada. A sensação foi de pura impotência, muita angustia.* (Lúcia).
>
> *O meu mundo desabou, tanto eu quanto meu marido enfim, toda minha família não acreditávamos, pois até então, em nossa família nunca tinha acontecido isso. Nos sentimos os piores pais. A perguntamos o que fizemos para merecer um filho com deficiência mental?* (Carmem).

> *Eu jamais imaginava que esta situação poderia acontecer comigo, pois sempre me preocupava em consultar o médico para sabe como estava minha gravidez, e depois de cinco meses, recebi a informação que meu filho teria uma anormalidade definitiva, para mim e meu marido não foi fácil.* (Joana).

Com essas falas, é possível verificar o quanto as famílias sofrem ao receber um diagnóstico de que seu filho será uma pessoa com problemas de aprendizagens para sempre, que mesmo com uso de medicamentos, a dificuldade não será sanada. E ainda fica evidente que todas entrevistadas mostram claramente sua angustia em relação à situação que está posta. Todas deixam transparecer sua angústia, sua decepção em relação aos olhares da sociedade, pois, uma vez que em que família nunca convivera com pessoas deficientes, então acreditam que não será fácil essa convivência. Elas terão que aprender a conviver com a situação e no devir, aprender a respeitas os olhares e as contradições. Ao meu ver parece meio estranho, quando (Carmem) a segunda entrevistada, procura alguém para atribuir a culpa de seu filho nascer com deficiência mental/intelectual. Essa reação é nata do ser humano, este sempre quer atribuir à alguém um feito, um ato que não sai da forma como esperado, e nesse caso o filho que nasceu assim. Diante dessa situação, Carvalho salienta que:

> A presença de uma pessoa deficiente na casa exigirá, de cada membro da família, redefinição de papéis, mudanças, mesmo depois da absorção do impacto inicial. (...) As atitudes da sociedade terão efeitos sobre toda a família e sobre sua relação com o filho deficiente. É comum ouvirmos comentários como: 'Há uma criança deficiente naquela casa é deve haver algo de muito errado com aquela família para ter um bebê assim'. (BUSCAGLIA, 1993 *apud* CARVALHO, 2011, p. 79).

A afirmação da autora nos leva a entender que para muitos familiares, a questão da não aceitação de que seu filho necessite de condições especiais para ser aceito na sociedade, e no desenvolvimento da aprendizagem, devido à deficiência que ele tem, é uma forma de proteção, pois diante das máximas de que "o mundo é cruel", "a sociedade não perdoa", passa-nos ideia de que essa atitude de esconde-lo possa ser louvável, e, isso seria uma forma de proteger seu filho de maldosos comentários, e, de certo modo, poderia evitar explicações sobre a situação. Essa situação para os pais é tremendamente

desafiadora, pois estes, no seu íntimo os membros da família não estavam preparados para lidar com uma criança que necessitará de atendimentos especializados e de profissionais com formação que possam possibilitar sua e facilitar sua convivência comunitária. Carvalho (2011:79), enfatiza que "a presença de uma criança deficiente ou prejudicada, de nascença, cria uma situação nova nunca deparada em outro momento, a qual caracteriza então uma crise familiar, que pode trazer várias consequências".

Em relação à essa abordagem a autora fala de consequências, automaticamente, de atribuição de culpas, as quais se não superadas levam à separação, causando grandes e maiores consequências para a criança. Por outro lado, toda família ao se constituir já traz em seu interior, na sua subjetividade do casal, o protótipo de filhos "perfeitos", os quais são pensados de forma a contemplar e satisfazer aos padrões sociais, e com isso, quando nasce um filho com deficiência, a família entra em desespero, pois este filho, com características diferentes, não estava incluso em seus planos. Certo de que nenhum pai deixará transparecer seu descontentamento em relação ao perfil do filho.

Isso posto, comprova que mesmo que o problema e/ou a deficiência do filho afete profundamente a família, esta precisará reagir e buscar solução; informação na expectativa de alcançar alternativas e conhecimentos com vistas a almejar resultados positivos para o desenvolvimento, tanto dentre de casa ou para com o processo de ensino aprendizagem, nesse caso, conhecimento dentro da proposta da Política de Educação na perspectiva Inclusiva, a qual é pensada e compreendida como um direito de todos, pois como salienta o artigo 208, da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, no inciso III, no qual diz que o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Mesmo com essa abertura na lei, ou melhor, com isso estabelecido na lei, ainda há grandes demandas em relação ao não atendimento e o respeito para com as pessoas com deficiências.

Quando interrogadas na segunda questão "como é ser mãe de um deficiente mental/intelectual nos dias atuais, vejam quais faram as respostas?

> *Para mim é muito difícil, é um tremendo desafio, pois cada dia aprendo a ser mãe, as coisas que fiz ontem com ele e para ele, hoje já não é mesma coisa. Tenho que sempre estar mudando. Há semana que a rotina é a mesma, mas tem semana, que cada dia, ou melhor a cada instante ele muda de humor. Sei que isso nunca vai passar, mesmo quando ele for pra escola. Sei que lá talvez terá alguém que posso tanto ajudar e ele, quanto à mim.*

> *Tem dia que ele me cansa. E eu me sinto frustrada. Penso que ainda não aprendi a lidar com ele de forma e deixa-lo totalmente satisfeito e assistido. Sei que preciso aprender, não tenho pouco tempo, pois ainda tenho a casa, marido e filhos. Ser mãe de uma criança deficiente mental/intelectual dá muito trabalho.* (Lúcia).

> *É muito cansativo, ainda mais quando se tem mais três filhos e ser de adolescente. Minha família me ajuda, o problema é que quase não sobra tempo para os outros filhos. Meu marido não importa muito. Penso que ele foi embora pelo fato de eu não ter dado atenção para ele, como eu fazia antes do nosso filho nascer. Percebi que ele se distanciou de mim da família logo quando o doutor falou como seria nosso filho.* (Carmem).

> *Não é fácil, sempre tenho que fazer quase o impossível. Tem dia que me dá uma vontade de desistir de tudo, até dele, mas paro e penso que ele não tem culpa de ser assim. Ele é tão meigo. Quase não dá trabalho. Apesar de eu ter somente ele, eu me sinto realizada. Sei que para muitos ele não um é filho perfeito, mas para mim é um anjo que Deus mandou para minha vida. Tenho amigas que falam que sou heroína, pois mesmo tendo ele desse jeito, não mudei meu jeito de ser. Agora minha maior preocupação é quando ele for para a escola. Lá eu não sei como eles vão ensinar ele a ler, contar... enfim, não sei como será. Prefiro nem pensar sobre isso agora.* (Joana).

Ao responder a segunda questão, as mães demonstram ainda mais preocupações, pois elas estão em processo de aprendizagem, no que tange lidar com seus filhos deficientes mentais/intelectuais. É notório em todas as falas tais preocupações. Se retomarmos à segunda mãe, a qual apresenta uma situação bem comum no nosso cotidiano, ela é abandonada pelo marido logo após o diagnóstico médico, fator esse que nos leva a entender que e conforma a hipótese que sempre que há filhos que apresentam problema na família, seja ele das variadas categorias, o pai sempre arruma um jeito de se eximir de suas responsabilidades, e por não dizer de sua função paterna? Quanto à primeira mãe, esta na sua simplicidade, não esconde sua preocupação. Deixa transparecer que é muito difícil. Pois cada dia ela precisa se reinventar para dar conta da família e de seu filho deficiente mental. Segunda a mesma, ela ainda não aprendeu a lidar com situação. Demonstra despreparada sobre como lidar com ele, uma vez, que seu arsenal de criatividade é pequeno, e ela não tem tempo de buscar informações a respeito, pois além de tudo isso, sua família precisa de atenção. Levemente, ela deixa transparecer que é somente ela quem cuida de tudo em casa e também de assiste seu filho. Também, como a

segunda mãe, ela se preocupa quando chegar a hora dele ir para a escola. Isso ao meu é preocupação de todas famílias que têm filhos com alguma deficiência e nesse caso a deficiência mental/intelectual.

Observando a terceira entrevistada, ela não é tão diferente em relação às demais, ela também se sente bem preocupada e desesperada com a situação; esta também, de acordo com sua fala, não vive às mil maravilhas com seu filho. Isso é percebível quando ela desabafa e fala "Tem dia que me dá uma vontade de desistir de tudo, até dele," aqui se percebe sua angústia e frustação em não saber lidar com ele. Mas ao mesmo tempo ela volta atrás, reconhece, que ele não tem culpa de ser desse jeito. Até atribui aos céus a vinda dele para sua vida. E como às outras, ela também se antecipa sua preocupação em relação como será a vida escolar de seu filho e tenta já de antemão vislumbrar como será o profissional que vai atende-lo, ou melhor, será que terá alguém capacitado para atendê- lo e ensina-lo a ler contar? Enfim socializara-lo? ou seja ajudá-lo a se sentir bem num novo ambiente? Bem, pelo visto as três mães entrevistas, têm bastante coisas em comum, isso acredito que seja pelo falo de lidar e conviver com a mesma situação, ou seja, pelo fato de todas terem filhos com deficiência mental/intelectual. Sobre a situação de como ser mãe de um deficiente mental/intelectual nos dias atuais, Buscaglia, (1993), afirma que:

> (...) a maioria das famílias, tem pouca experiência para enfrentar as mudanças que surgem na estrutura familiar de modo a poder lidar satisfatoriamente com um filho que é diferente em seu padrão de desenvolvimento e conduta, e para o qual são necessários expectativas e objetivos diferentes dos valores sociais já assimilados. (...) Ao enfrentarem o desafio de educar uma criança com deficiência, os pais precisarão conseguir lidar com os conflitos das situações de aprendizagem do filho e reconhecer **e aceitar** [grifos nossos], a necessidade de prepara-lo para a vida adulta, estimulando-a a desenvolver o amor próprio; a construir uma autonomia positiva; a ter domínio das habilidades de vida diária; ter autodisciplina, enfrentar os desafios cotidianos e a vivenciar situações comparativas com sua idade cronológica. (BUSCAGLIA, 1993 *apud* CARVALHO, 2011, p. 81).

De acordo com as observações da autora, é constrangedora, a presença de crianças deficientes na família. Muitas pessoas não se sentem à vontade para falar e tão pouco conviver com pessoas deficientes, quer seja estas físicas e/ou mentais/intelectuais dentre outras. Isto, seria talvez devido ao preconceito. Preconceito este, que acredita-se que esteja, arraigado por vivermos em uma sociedade que prega, divulga e enaltece o "gosto" e o "apego" pela "beleza", pelo "normal"; enfim, porque vivemos em uma sociedade com uma mentalidade programada para conviver atender bem e respeitar somente "normais", os "perfeitos". Pois os não normais nos causam "pena, náuseas..." Enfim nos desumanizam diante da sua incapacidade de sobressair nas mais diversas situações. E isso para as famílias é extremamente difícil. Pois viver em uma sociedade em que há preconceito em relação ao diferente é cruel. Desumano.

Quando interrogadas, na questão três, a respeito de seus conhecimentos para com a legislação dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, elas não titubearam, foram unânimes em responder de forma clara.

> *Conheço muito pouco, sempre ouvi falar que tem lei para isso sim, mas eu nunca me preocupei em saber como funciona. Só espero que quando meu filho estiver na idade de ir para escola, lá tenham pessoas capacitadas para ensinar ele coisas que não sei.* (Lúcia).

> *Minha amiga falou que tem sim, e que na escola perto da casa dela tem uma criança que com o mesmo problema do meu filho e ele estuda lá. Agora eu sei que quando eu colocar meu filho na escola perto da minha casa, lá terá profissionais com formação que vai atender ele, ensinar ele a ler, escrever e contar. Pois essa coisa como ler, escrever e contar é tudo que uma mãe quer que seu filho aprenda. Eu sei que ele não vai ser tão rápido como os outros alunos da classe dele. Mas eu quero que ele aprenda pelos isso, já que o pai dele foi embora, pelo isso eu quero que ele aprenda, para depois as pessoas não ficar falando que eu não cuidei do meu filho e nem dei escola para ele.* (Carmem).

> *Sim, já ouvi, mas eu não sei como funciona. Espero que quando ele estiver mais velho, no ponto de ir pra escola, eu possa ter tempo de aprender mais sobre as leis para poder ajudá-lo a desenvolver e também poder cobrar as coisas para ale, pois ele não tem culpa de ser assim e nem eu tenho.* (Joana)

Diante dos discursos das mães, se percebe o quanto estas esperam que as escolas façam algo por elas e por seus filhos. Entre muitos, elas apresentam um ponto em comum, o qual querem que seus filhos aprendam a ler, escrever e contar, pois para elas esses quesitos são fundamentais para qualquer estudante. E elas na condição de mães, depositam sua confiança na escola. Dessa forma, é interessante a visão que elas têm em relação aos profissionais da escola, pois ao almejar um profissional preparado para trabalhar com seus filhos, automaticamente, elas irão em busca de informações que possam instrui-las na perspectiva de poder contribuir na formação de seus filhos. Com isso, é possível perceber que são muitas famílias que são desassistidas em relação aos direitos escolares (Políticas Públicas constituídas para tal desenvolvimento) de seus filhos "garantidos" na lei. Nesse momento se faz necessário apresentar algumas indagações no sentido de instigar à pesquisa, na tentativa de poder contribuir para a melhoria da informação/interação tanto das mães quanto das crianças com deficiência mental/intelectual. Dessa forma, até que ponto se pode exigir e cobrar algo que está garantido na forma da lei? Sendo que esta nem sempre dispõem de condições que nos atendam de forma satisfatória? Será que é devido ao descrédito da legislação, que muitas famílias se "eximem" de suas obrigações em ralação ao cuidar e educar seus filhos com deficiência mental/intelectual? Ou talvez seja pelo fato de evitar humilhação que estas famílias com filhos deficientes, não buscam apoio nas entidades com supostas equiparações?

Com essa mesma roupagem, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, Lei número de 9394/6, no título V, da Educação Especial, em que no Artigo 58, estabelece com veemência, dizendo que "Entende-se por educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Pois bem, mais uma vez, nos deparamos com a situação posta de forma bastante contundente que obriga a escola a atender aos estudantes que necessidades educacionais de aprendizagens. Dessa forma percebo que essa ideia de atendimento não se faz tão concreta nem para a escola e tão pouco para a família.

A escola na sua ânsia de poder e querer atender todos estudantes com dificuldades especiais de aprendizagens, acaba agindo quase que de forma imoral, porém não ilegal. Imoral, pois se a lei determina algo, mas não dispõem mecanismo para que isso aconteça,a escola não pode ficar de mãos atadas esperando a boa vontade do poder público em deliberar recursos em tempo hábil para atender esses estudantes. Ela cria espaços e

condições. Com isso, a família passa por sensações constrangedoras, diante do descaso do poder público a essa clientela estudantil. Contrapondo a lei que diz:

> **§ 2º.** O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. **§ 3º.** A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. **(**SAVIANI, 2006, p.33).

Ora, se percebe que mais uma vez a lei levemente não é cumprida, quando enfatiza o atendimento educacional especializado. De forma mais simples é um insulto, pois a escola não tem em seu quadro, profissionais especializados para fazer atendimento especifico e tão pouco dispõe de espaços. Quando há alguém que se dispõe em trabalhar com crianças com tais dificuldades, este participa de formação continuada. Haja vista, que na maioria das vezes a escola é desassistida até mesmo de profissionais para trabalharem nas salas regulares, com formação específica na licenciatura, quanto mais em salas de atendimento especializados.

Outra questão, ainda mais grave é que a família não tem informação suficiente sobre e o parágrafo 3º, ainda na Lei Número 9394/96, o qual estabelece a oferta Educação Especial, de zero aos seis anos, também fica muito a desejar. Se isso realmente se concretizasse, com certeza nos anos vindouros, teria poucos problemas em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Também, é percebível que muitas famílias terão mais acesso sobre tais informações, bem como, sobre saber e poder reivindicar os direitos de seus filhos. Diante dessas e outras informações que nos sãos proferidas, sob a forma de lei, acredita-se que mais do que nunca é preciso, não só propagar, mas principalmente vivenciar e conhecer as Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva, dentro da estrutura escolar, e, porque não dizer também em toda a sociedade. Isso no intuito de despertar e desmistificar o preconceito, o qual, infelizmente, por incrível que pareça muitas vezes são fortes em relação às pessoas/crianças com deficiências, sejam estas físicas e/ou mental/intelectual; se percebe que de certa forma, o preconceito está enraizado, na maioria das vezes, dentro da própria família, sendo que isso não parte dela mas aos olhos dos familiares e vizinhos.

Também certas ações e atitudes podem ser atribuídas à do Capitalismo desenfreado em que vivemos, o qual estabelece regras e normas para sociedade, que sem dúvida, interfere no padrão de vida das pessoas, fator que mexe com o status de família estruturada, e, em virtude disso, muitos direitos das crianças com deficiências, nesse caso mental/intelectual têm sido negligenciados, tanto perante aos seus familiares, como em relação aos responsáveis às instituições de ensino e outras.

Com isso as atuais legislações, ora mencionadas, garantem o direito às pessoas com deficiência, bem como à todas, as consideradas "normais"; todas têm seus diretos resguardados e garantidos em Leis. Com isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90, precisamente nos capítulos IV e V, assegura que:

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; e que é dever do Estado fornecer, à criança e aos adolescentes portadores de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (...) que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 2012, p. 7-8).

Assim sendo, de acordo com lei ora mencionada, se percebe a radical proteção que se deve ter para com as crianças ditas especiais, não pelo fato delas serem consideradas inferiores, mas pelo fato que estas sejam mais sensíveis em relação às demais. Dessa forma, a ECA enfatiza sobre a proibição e qualquer forma de desacato, maus tratos e ofensa. Enfim, tudo que o menospreza, intimida, inibe e constrange essas pessoas.

Porém, porque que insisto tanto em falar em sociedade e não em seu convívio social? É pelo fato de que quando essas crianças ditas "especiais" estirem convivendo com seus pares, ou seja, com crianças da mesma faixa etária, com crianças ditas "normais", elas se realizam, trocam informações se sentem valorizadas. Ensinam e aprendem simultaneamente. Transforma e são transformadas. Influenciam e são influenciadas. Os

colegas de sala e/ou da escola não, devem sentir pena destas, e tão pouco trata-los com menosprezo.

São considerados deficientes mentais/intelectuais pessoas/estudantes que apresentam graves e grandes déficits de aprendizagens, por falta da habilidade de concentração, dispositivos fundamentais para o aprimoramento e assimilação do processo desenvolvimento do ensino aprendizagem, estes acabam tendo dificuldades, tanto de assimilar o conteúdo, bem como acabam interferindo no processo de ensino aprendizagem dos demais estudantes da sala. Diante disso, (GOMES, et al, 2007, p.15), nos reportam que:

> (...) as barreiras da deficiência mental deferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Dessa forma trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete predominantemente na construção do conhecimento. (...) trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, casualidades, raciocínio lógico em si mesmo. O aluno que com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a sua capacidade de conhecer o mundo em si mesmo, não apenas.

Infelizmente muitas famílias ainda desconhecem a legislação que as defendem, amparam e protegem as pessoas com necessidades educacionais especiais, nesse caso, os deficientes mentais/intelectuais. Será que se estas famílias tivessem o mínimo de informação sobre tais legislações, as quais fundamentam a Educação na perspectiva da Inclusão, agiriam da mesma maneira?

Na tentativa de obter melhores rendimentos e desenvolvimento dentro do processo de ensino aprendizagem em sala de aula, de acordo com a perspectiva da Política Pública de Educação Inclusiva, estabelece, tem-se trabalhado a questão de se colocar um profissional, coadjuvante (ajudante) em sala de aula. Profissional este que teria a mera e exclusiva incumbência de participar e acompanhar a criança com deferência intelectual/mental, em todas as atividades. Sejam esta estas dentro da sala de aula, quanto no pátio escolar. Já em sala de aula, este profissional, ficaria sob tutoria do professor

regente da sala. Tal profissional, entre outras funções, trabalharia, com a incumbência de buscar desperta e possibilitar o desenvolvimento da capacidade de abstração, a qual não significa apenas desenvolver memorias, mas, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmo (GOMES et al, 2007). Assim Gomes et al salientam que:

> As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva não ministra "ensino diversificado" e para alguns, (com e ou sem deficiência), ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos se escolham livremente, de acordo com seus interesses. (GOMES, et al, 2007, p. 17-18).

Com isso, se percebe que o estudante com deficiência mental/intelectual, assim, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que outro pensa. Ele precisa aprender a pensar por si mesmo, que de forma lenta, do seu jeito de ver e estar na vida, no mundo. Pois, como pessoas, eles precisarão saber, como se dá o processo de aprender a aprender. E isso é individual, cada um ao seu tempo, dentro do seu ritmo. Mas não adianta a escola pensar que consegue resolver tudo sozinha, logo a família deve saber a conviver com a criança deficiente mental/intelectual e, bem como, como entender que esta tem vontades próprias, porém, ainda não totalmente definidas.

Assim, se entende, que independente da deficiência, toda criança é passível a aprendizagem, seja esta aprendizagem direcionada ou não, porém, dentro dos seus limites e habilidades cognitivas. A criança com deficiência mental/intelectual, pode e deve aprender como as demais, porém, necessita de maior atenção, que sejam tanto por parte da família, quanto por parte da escola. Com isso Mantoan ressalta que:

> (...) Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial a de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras especificas para planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 16).

Diante do exposto, a autora nos leva a refletir, a respeito da ação que a escola desenvolve em relação ao aprendizado das com crianças deficientes, uma vez que esta, na tentativa de incluir, muitas vezes caba excluindo. Talvez, um dos fatores que favoreça tal acontecimento seja pela falta de informação, e bem como despreparo do corpo docente, tanto quanto aos familiares. Tudo isso ainda é muito novo. Muito complexo para ser compreendido em tão pouco espaço de tempo. E com isso, na tentativa de contribuir, para o sucesso do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência mental/intelectual, a escola acaba por atropelar, tanto sua função, quanto à da família, pois ambas, estão afoitas, na tentativa de conseguir por informações, para sanar tal "problema", a criança acaba recebendo menos atenção, do o esperado. Mantoan, (2003, p. 22), enfatiza que:

> Estamos resinificando o papel da escola, com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivências. É a escola que tem que mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, (...) é direito natural.

Dessa forma, acreditamos que se a escola, e a família de crianças deficientes mentais/intelectuais se empenhassem na busca de melhores informações/compreensão a respeito da temática pedagógica todas estariam contribuindo para uma sociedade de forma em geral, que seja mais humana. Pois como aponta a Constituição Federal, Art. 205, em que estabelece:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.30).

Pois bem, nesse sentido, a legislação maior, é incisiva ao se referir "ao pleno desenvolvimento da pessoa", e quando a lei aborda essa temática, ela não distingue qual é o perfil de cada pessoa. Assim, passa nos a ideia de que realmente todos serão atendidos, assistidos, independentes das suas condições físicas, intelectuais, enfim do seu modo de ser, pensar e agir. Então, como desenvolver e fazer com que se desenvolva tal educação de qualidade uma vez que as Políticas Públicas pensadas para educação são demasiadamente executadas de forma a beneficiar a minoria? Mantoan, reporta que:

> (...) perspectivas formam uma nova geração dentro do projeto educacional inclusivo, o qual é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do conhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (2003, p. 23).

Diante do exposto, chegamos na consideração final, que é possível vislumbrar, mesmo que a Política de Educação na Perspectiva Inclusiva, não seja realidade dentro das famílias que tem filhos deficientes, e bem como nas escolas; esta proposta deve ser considerada, dada a sua importância dentro do contexto educacional, pois é através do conhecimento e do respeito, às diferenças é que se aprenderão a viver na coletividade, numa nação constituída dentro dos princípios democráticos e da diversidade, os quais primam por respeitar e ensinar às futuras gerações, a melhor maneira de viver bem é tolerar, respeitar, e dizer não ao preconceito, à discriminação, à maldade, e exigir que todos vivam em harmonia e sejam providos de segurança, de esperança, de igualdade e de direito.

O CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA COM HABILITAÇÃO EM VIOLINO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS ACERCA DAS DISCIPLINAS DE VIOLINO

Oliver Yatsugafu
(Universidade Federal de Mato Grosso)
oliver@oliveryatsugafu.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa teórico-prática, realizada por um professor-pesquisador que investiga as práticas educativas desenvolvidas nas disciplinas de "Violino" do Curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino da Universidade Federal de Mato Grosso. O curso, aprovado em dezembro de 2012 e iniciado em maio de 2013, é um dos mais jovens da universidade. A partir de minhas vivências como bacharel em violino e de minha experiência profissional como camerista, solista e músico de orquestra, discuto possibilidades e desafios decorrentes da formação técnica e artística necessária à constituição dos profissionais, articulados ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem crítico, que considere as especificidades locais e dos alunos em Mato Grosso.

Palavras-chave: Ensino de violino. Performance de violino. Graduação.

Introdução

O presente texto apresenta algumas das reflexões realizadas por um professor-pesquisador a partir da prática pedagógica realizada nas disciplinas de "Violino" do Curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo é investigar as contribuições das referidas disciplinas na formação dos alunos ao longo do curso, em função de suas especificidades e desafios. Como se trata de um curso iniciado em 2013, as páginas que se seguem refletem o início de uma caminhada.

Reflexões preliminares acerca do Curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino da UFMT

O Curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino (nomeado, a partir de agora, apenas como CBMHV) é um dos mais novos cursos ofertados pelo Departamento de

Artes do Instituto de Linguagens (IL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tendo sua criação aprovada pela Resolução CONSEPE nº 108, de 17 de dezembro de 2012, e início de funcionamento em maio de 2013. O Projeto Pedagógico do Curso inspira-se nos modelos adotados nos Cursos de Bacharelado em Música de outras universidade brasileiras, articulando o "currículo básico comum" – ou seja, o conjunto de disciplinas e/ou conhecimentos que se fazem presentes nas matrizes curriculares dos cursos de graduação com Habilitação em Violino e que propiciam a constituição de uma identidade na formação destes profissionais – com a realidade e as especificidades do estado e, em particular, de sua capital (UFMT, 2012).

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas no/pelo CBMHV da UFMT precisam, necessariamente, promover um diálogo que associe os conhecimentos técnicos e artísticos próprios da arte da performance violinística com as características da comunidade e as peculiaridades sócio-histórico-culturais de Cuiabá e do Estado de Mato Grosso, de modo a formar músicos aptos a atuar profissionalmente como violinistas e, se for de seu interesse, dar continuidade a seus estudos no nível de pós-graduação, a partir do desenvolvimento de consciências críticas e criativas, capazes de realizar análise, pesquisa, interpretação e criação artística.

Talvez alguns, neste momento, achem curioso o fato de eu estar discorrendo sobre o, digamos, óbvio. Entretanto, vários colegas que cursaram CBMHV em diferentes estados brasileiros podem compreender exatamente o que estou dizendo. Explico. Como o objetivo deste artigo não é discorrer sobre a História dos CBMHV, vou ilustrar contando um pouco da minha experiência pessoal, que é expressão e parte dessa história.

De 1998 a 2001 fiz minha graduação em uma instituição no sul do Brasil que gozava de relativo prestígio. Em linhas gerais, o currículo do curso era marcado pela fragmentação entre disciplinas teóricas e práticas, além da dissociação entre as disciplinas específicas de performance de violino – voltadas aos estudos técnicos e ao repertório de câmara e, principalmente, solista – e as reais oportunidades que o mercado de trabalho proporcionava aos violinistas. Assim, as aulas de violino, a partir das quais a formação dos alunos no instrumento se dá, destinavam-se a formar os "solistas" ou, na pior das hipóteses, os "recitalistas" (capazes de executar o repertório solo e a parte do violino de sonatas para violino e piano), enquanto nos cursos de prática orquestral se proporcionaria a experiência prática neste tipo de conjunto.

É importante deixar claro que defendo que os cursos de prática orquestral são fundamentais para a formação profissional dos violinistas. O que me preocupa é que em

muitas instituições apenas estes cursos sejam voltados a tal tarefa. Por que os cursos específicos de violino não contribuem também diretamente para a formação do músico de orquestra? Por que insistem apenas em trabalhar o repertório solo ou a parte do violino solista dos concertos consagrados para violino e orquestra ou das sonatas para violino e piano? Por que insistem em trabalhar quase que exclusivamente com repertório do Barroco ao Romântico? Por que não exploram mais a música brasileira, especialmente a contemporânea? Por que os cursos de História da Música e Teoria Musical ainda são desenvolvidos sem diálogos com a performance?

Ora, fomos ensinados – pelo currículo explícito e pelo oculto – que as disciplinas importantes para a constituição do Bacharel eram as de violino e que a nossa formação nos possibilitaria atuar como solistas e recitalistas (com acompanhamento do piano ou em performances "solo"). Entretanto, no Brasil não há, evidentemente, mercado de trabalho para tantos "solistas" e "recitalistas"; as oportunidades que existem – e são muitas! – são, em sua grande maioria, para professores de violino e violinistas de orquestra (e de outros grupos), sendo, vez ou outra, para a posição principal de *spalla*. Mesmo para instrumentistas que, como eu, tiveram a chance de, quando jovens, participar e se destacar em concursos nacionais, atuar como solista ou recitalista é algo que acontece esporadicamente; nosso "ganha-pão" é, primordialmente, ensinar a performance do violino e/ou tocar em grupos/orquestras. Mesmo os violinistas da minha geração que despontaram no Brasil e cursaram pós-graduação no exterior (mestrado e/ou doutorado, alguns deles nas mais renomadas instituições mundiais na área de música), têm como atividade primordial o trabalho como professor de violino em alguma universidade (no país ou fora dele) ou a atividade de spalla em alguma orquestra brasileira, realizando, com certa frequência, recitais ou solos com orquestras. Desta maneira, ainda que alguns dos bacharéis possam manter uma agenda relativamente consistente de concertos como solistas e/ou recitalistas, eles se configuram como exceção, e o currículo destinado à formação de inúmeros profissionais não pode desconsiderar a regra e voltar-se ao "desvio" da mesma.

Assim como ocorre em outras instituições, é este o desafio encontrado pelo Departamento de Artes da UFMT ao criar seu CBMHV: superar uma tradição acadêmica que proporciona uma ênfase exagerada nos conhecimentos voltados a uma formação destinada à elite ("formação de solistas") em detrimento tanto das características dos "alunos reais" brasileiros (que, em sua grande maioria, não correspondem a este perfil) quanto das práticas pedagógicas que associam teoria e prática e visam proporcionar uma formação articulada às oportunidades de trabalho presentes na realidade concreta. Esta tarefa exige coragem e

compromisso, pois demanda que superemos – professores e alunos – as concepções predominantes nos currículos a partir dos quais fomos até então formados. Em outras palavras, precisamos discutir o currículo do CBMHV traçando estratégias para que efetivamente formemos bacharéis que tenham uma formação relevante, articulada à realidade, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a realização do currículo "óbvio".

Alguns pressupostos para a construção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes nas disciplinas de instrumento - violino do CBMHV da UFMT

O desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas demanda, em decorrência do exposto, novos conhecimentos, bem como novas relações dos sujeitos com os "novos" e os "velhos" saberes e entre professores e alunos. Seguem alguns pressupostos que penso serem fundamentais para tal formação, baseado em minhas experiências como aluno (de graduação e pós-graduação) e professor, aliadas às especificidades da UFMT, dos perfis de seus alunos de música e da comunidade. Trata-se do início de uma caminhada, que se constrói enquanto esta é percorrida, afinal, como disse o poeta Antonio Machado, "[c]aminante, no hay camino, / se hace camino al andar / (...) / Caminante, no hay camino, / sino estelas en la mar" (1978, 200).

A primeira questão a discutir é a necessidade dos professores desempenharem seu papel de mediadores entre os alunos e o conhecimento, bem como a indispensabilidade dos alunos em se assumirem como sujeitos ativos no processo de apreensão e construção do conhecimento sendo, portanto, também responsáveis por sua formação. A partir desta concepção, professores e alunos, sujeitos da/na prática educativa e pelo processo de ensino-aprendizagem, apre(e)ndem, criticamente, a realidade da qual são manifestação e parte e tornam-se capazes de modificar, recriar, inventar a arte e a sua própria formação, ainda que dentro dos limites do momento histórico em que se encontram.

No processo de descoberta e produção de conhecimentos, é preciso desafiar os alunos, tirá-los da "zona de conforto". No que tange, por exemplo, às disciplinas de violino, pode-se discutir com os estudantes o repertório a ser desenvolvido ao longo do curso, de forma a garantir o aprendizado do repertório básico e fundamental para a formação do instrumentista (ou seja, as principais peças compostas para violino solo, sonatas para violino e piano, concertos para violino e orquestra e etc.) e também incorporar o estudo de obras compostas

por brasileiros (especialmente, no caso da UFMT, os que têm ligação com o Mato Grosso) e peças com as quais os alunos se identifiquem. Além disso, ao invés dos professores trazerem as partituras totalmente marcadas com suas interpretações e "prescreverem" que os alunos ouçam determinadas gravações e que toquem de determinada forma, pode-se estimulá-los a procurarem outros registros e, ainda, indicar as edições mais apropriadas das partituras ou escolhê-las com os estudantes, deixando oportunidade para que contribuam sugerindo dedilhados, arcos, fraseado etc., em função, evidentemente, de seu nível técnico-artístico que segundo Carl Flesch (1924) deve ser respeitado.

Desta forma, os alunos tendem a estabelecer uma consciência crítica em relação à música e à sua formação, pois esta postura pedagógica demanda que, enquanto fazem as primeiras leituras e aprendem as notas, realizem pesquisas em livros, partituras e gravações e reflitam sobre suas experiências e conhecimentos. A profundidade desses estudos, que podem ter ou não ter como ponto de partida perguntas previamente sugeridas pelos professores, é diferente para cada aluno, tendo em vista a sua maturidade musical, sua experiência em tocar o repertório e seu nível acadêmico. Entretanto, em linhas gerais, eles podem conter: 1) a reflexão sobre as diferentes visões e possibilidades técnicas e concepções interpretativas/pedagógicas para a performance de cada peça segundo diferentes violinistas, a partir de pesquisa em livros sobre o "tocar violino" (obras escritas por Galamian, Flesch, Menuhin, Auer e etc.), de consulta a gravações de performances de violinistas, especialmente os de alta qualidade técnica-artística (como Szeryng, Francescatti, Oistrakh, Kremer, Kavakos, Heifetz e etc.), de análise de manuscritos, edições e revisões de partituras (feitas por Yankelevitch, Galamian, Flesch, Rostal, Bosísio e etc.) e, claro, da apreciação de apresentações "ao vivo" a que se tiver oportunidade. Sites como Youtube e IMSLP, bem como outras ferramentas do gênero, podem ser muito úteis nesse processo de pesquisa.

Os alunos, assim, influenciados pelas pesquisas realizadas e com mediação direta dos professores, vão se aproximando mais e mais das obras que estão sendo por eles aprendidas e desenvolvendo os seus conhecimentos em relação a elas, desenvolvendo sua capacidade de pensar criticamente sobre as questões técnicas, artísticas, posturais, estilísticas e históricas, que influenciam diretamente as concepções e as escolhas de como tocar as obras, ou seja, de como resolver as questões de afinação, fraseado, dedilhado, execução de acordes, produção sonora, articulações, mudanças de posição, dinâmicas, alternância entre tensão e relaxamento, etc.

Conscientes de seu papel ativo no processo de formação acadêmica e de (re)criação técnica e artística, alunos e professores precisam "assumir riscos", experimentando diferentes

formas de tocar, questionando a "tradição" e o "constituído", propondo, todavia, alternativas técnica-interpretativas coerentes. No CBHMV da UFMT estas experimentações podem acontecer no e a partir do trabalho com o repertório contemporâneo já que ele é fortemente presente na formação de nossos estudantes. Estas obras, que, por não terem ainda uma "tradição interpretativa", abrem, necessariamente, possibilidades para que os alunos e professores imprimam suas marcas nas peças que executam. Entretanto, a invenção de novas possibilidades performáticas não pode se restringir às composições contemporâneas: há um vasto repertório que pode ser revisitado e reinventado, a partir de conhecimentos críticos fundamentados na teoria e na prática de alunos e professores, criatividade, bom senso e respeito à diversidade interpretativa.

Outro ponto a levantar é o fato de que as disciplinas não são puramente "teóricas" ou puramente "práticas". O que existe, pelo menos no caso do currículo do CBMHV, é a predominância de uma ou outra característica. Assim, ainda que as aulas de disciplinas "práticas" (como Violino, Prática Orquestral, Música de Câmara e etc.) tenham um predomínio da performance, elas não deixam de ser disciplinas teórico-práticas, já que articulam ambas as dimensões. Por isso, o conhecimento teórico que fundamenta o "tocar o violino" precisa fazer parte das aulas de instrumento; professores e alunos precisam revisitar, por exemplo, a História da Música, a Harmonia, a Percepção, durante estas aulas, pensando criticamente o repertório, articulando-o com o momento em que foi criado, bem como com o desenvolvimento histórico da humanidade e, junto deste, da música e da performance do violino. De forma análoga, os cursos predominantemente teóricos precisam ser desenvolvidos levando em conta que a música foi e é criada para ser tocada e que por isso, mais do que uma série de técnicas de composição, nomes ou fatos históricos, ela é uma produção que se relaciona intimamente com as interpretações (performances!) realizadas pelos músicos que as executaram/executam. Este movimento contínuo ...-teoria-prática-teoria-prática-... é algo que, fazendo parte da criação dos conhecimentos das disciplinas, precisa ser definitivamente incorporado ao processo ensino-aprendizagem dos conteúdos.

Há que se destacar, ainda, a necessidade de estimular que os alunos e os professores, sempre que possível, apresentem-se. Um currículo de um curso teórico-prático não pode ser dissociado da performance, do "estar no palco". Estes concertos e recitais podem ser realizados em auditórios, pois são os espaços acusticamente mais adequados, mas não podem se restringir a estes locais. O CBMHV da UFMT pode utilizar uma grande variedade de ambientes, desde halls de entrada de edifícios que não apenas do IL, como o teatro da universidade e outras áreas utilizadas em eventos, bem como espaços fora da instituição,

como igrejas, praças e outros. Estas oportunidades são interessantes não apenas para que alunos e professores se apresentem e desenvolvam a prática educativa do curso articulando os pares dialéticos teoria-prática e estudo-performance, ou ainda para que tenham chance de divulgar obras musicais de compositores naturais de Mato Grosso ou residentes no estado; estas apresentações são, também, ocasiões importantes para estreitar as relações do CBMHV e dos demais cursos de Música com a comunidade, possibilitando e/ou ampliando o acesso desta à arte, ao belo construído pela humanidade ao longo de sua história.

Finalmente, tendo em vista a concepção crítica de educação desenvolvida no presente texto, é imprescindível discutir, mesmo que rapidamente, a questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Como conteúdo-forma e objetivos-avaliação são indissociáveis, é fundamental que não apenas os professores assumam a tarefa de avaliar; os alunos precisam participar deste processo, afinal são também responsáveis por sua formação. Esta, entretanto, não pode se restringir apenas aos momentos de auto-avaliação nos quais os alunos refletem sobre suas aprendizagens e sua formação em geral e sobre a atuação dos professores; é importante que existam momentos de discussão coletiva entre alunos e entre estes e os professores. É interessante que a comunidade também participe da avaliação do CBMHV. Se tomarmos que a avaliação, de acordo com Cipriano Luckesi (2005), implica na realização de um diagnóstico para, a partir dele, tomar-se decisões de manutenção e/ou mudanças, intervindo-se, assim, na realidade, é fundamental, portanto, que todos os sujeitos da prática educativa participem deste processo, percebendo as distâncias entre "o curso/a formação que temos" e "o curso/a formação que queremos ter", estabelecendo, conjuntamente, prioridades e metas, a curto, médio e longo prazos, para atingir os objetivos e comprometendo-se com a construção de um CBMHV que, dentro do conjunto de Cursos de Bacharelado em Música da UFMT, promova uma formação de qualidade para os músicos de Mato Grosso.

Considerações finais

Diferentemente de outras profissões, em geral os violinistas não precisam apresentar um diploma de bacharelado em música para estarem aptos a exercer suas atividades profissionais. Assim, muitos procuram os cursos de graduação no instrumento porque intentam obter não apenas uma certificação, mas principalmente para terem experiências técnicas e artísticas significativas, que contribuam para a sua formação e/ou para a atividade profissional que já realizam.

Assim, o CBMHV precisa desenvolver práticas educativas que articulem os conhecimentos técnicos e artísticos relacionados à performance do violino, garantindo que todos os alunos sejam capazes de, até o final do curso, atuarem profissionalmente e que tenham condições de darem continuidade a seus estudos no nível de pós-graduação.

O CBMHV da UFMT está dando seus primeiros passos, por isso este texto apresenta reflexões iniciais acerca dos limites e possibilidades que a criação desse curso proporciona.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. *Resolução CONSEPE nº 108, de 17 de dezembro de 2012. Dispõe sobre criação do Curso de Bacharelado em Música com 06 Habilitações: Violão; Violino; Clarineta; Composição; Regência e Canto*. Projeto Pedagógico. Disponível em <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCriterio=&txtNumero=108&txtAno=2012&tipoUID=> Acesso em 29 jul. 2013.

FLESCH, Carl. *The Art of Violin Playing*. Eng. trans. by Frederick Herman Martens. Vol. I. New York: Carl Fischer, 1924; revised 1939.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Antonio. "Proverbios y cantares XXIX". In: *Poesias Completas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1978.

UFMT. Instituto de Linguagens. *Procedimento de Reconhecimento de Curso de Graduação: Solicitação de Autorização do Curso*. 2012. Mimeografado.

AS IMPLICAÇÕES EM TORNO DA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Silvana de Alencar Silva
(Mestranda em Educação-IFMT/PPGE/UFMT)
silvana.silva@ifmt.edu.br

Glaucia Eunice Gonçalves da Silva
(Doutoranda em Educação - PPGE/UFMT)
glanbela@gmail.com

Everton Cardoso Borges
(Mestrando do Programa de Pós-graduação em educação/UFMT)
evertoncborges@ibest.com.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho objetiva discutir as implicações em torno da participação na escola pela comunidade em suas deliberações institucionais, com vistas à construção e ao fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para esta empreitada, faremos uso do estudo bibliográfico e documental à luz de Andrade (2004), Souza; Silva (1997), Garcia (1991), Lima (2000), Bordenave (1994), Marques (2008), Hora (1994), Mouffe (2001) e Arendt (2001) na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Os documentos analisados são uma formação discursiva constituída para contribuir na efetivação da gestão democrática, mas há uma impossibilidade fática de concretização apenas por via documental, pois é através das lutas políticas instituídas que as relações democráticas se constituem. Este estudo permite dizer que os documentos produzidos não só apresentam noções que apontam para a construção de uma escola democrática como traz proposituras concretas para a vivência destas práticas. A escola se torna espaço de práticas discursivas, tais práticas contribuem na constituição de sujeitos democráticos. Supomos que estes sujeitos não serão democráticos apenas na escola, mas em todos os contextos sociais que pertençam, contribuindo desse modo na democratização dos mesmos e, consequentemente, na construção de um Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Gestão escolar. Participação. Democracia pluralista.

Introdução

A partir da Constituição de 1988, a sociedade brasileira adotou contingencialmente, princípios jurídicos que buscam assegurar a efetivação de uma

democracia norteada pelo respeito, solidariedade, cooperação e compromisso. Tais princípios estão consubstanciados na Constituição Federal (2012)

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
>
> I - a soberania; II - a cidadania;
>
> - a dignidade da pessoa humana;
>
> - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. (BRASIL, 2012, p.05)

Há um acordo provisório estabelecido em torno dos significados atribuídos a Constituição Federal e os princípios estabelecidos por tal documento, todavia as articulações estabelecidas nos diversos contextos para efetivação destes princípios exigem um olhar atento e levanta diversas questões a serem respondidas. Numa perspectiva educacional, pretende-se discutir a contribuição da gestão escolar na construção do Estado Democrático de Direito brasileiro. As escolas contribuem para a construção da democracia? A cidadania e o respeito a dignidade da pessoa humana são elementos que constituem a gestão escolar? O pluralismo e a participação estão presentes no debate escolar? Estas questões se apresentam envoltas a uma grande complexidade de sentidos e significados, contudo a tessitura de uma escola democrática que rompa com o paradigma da omissão e ditadura é um sonho possível.

Buscou-se assim, identificar os significados prevalecentes nos documentos legais que constitui os diversos contextos ligados à escola. Desta forma, pretende-se investigar as práticas discursivas que podem, ou não, propor mudanças nos contextos escolares a partir da gestão democrática, compreendendo como tais práticas discursivas influenciam no fortalecimento de um Estado Democrático de Direito.

Para esta empreitada, faremos uso do estudo bibliográfico e documental com fundamentos em Marques (2008), Andrade (2004), Souza; Silva (1997), Garcia (1991),

Lima (2000), Bordenave (1994), Marques (2008), Hora (1994), Mouffe (2001) e Arendt (2001) e na Constituição Federal do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Os elementos da gestão democrática no contexto escolar

Para Andrade (2004) a expressão gestão escolar não é apenas uma questão semântica. Ela representa um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorados nos princípios de participação, autonomia, autocontrole e responsabilidade.

> A gestão democrática poderia ser considerada uma prática discursiva inovadora, tendo em vista o caráter autoritário historicamente predominante na gestão das escolas públicas. É importante deixar claro que consideramos que as condições para estas mudanças estão dadas, na medida em que estão instituídas como políticas públicas, e, portanto, por uma formação discursiva. No entanto, elas só se efetivarão se e constituírem como prática, ou seja, a gestão democrática não pode ser instituída por meio da normatização, mas sim das relações que se constroem no interior da escola, que podem articular- se à sociedade como um todo. (MARQUES, 2008, p.103)

Assim percebe-se que os documentos legais é uma formação discursiva constituída para contribuir na efetivação da gestão democrática, mas há uma impossibilidade fática de concretização apenas por via documental, pois é através das lutas políticas instituídas que as relações democráticas se constituem. Ainda assim, não se pretende negar a influência discursiva dos documentos produzidos.

Nesse sentido, a busca constante por políticas em busca de gestão democrática na educação possibilitou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta as normas gerais para organização dos sistemas de ensino nas esferas municipais, estaduais e federal. Assim institui-se no artigo 3º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a gestão democrática enquanto princípio norteador na organização dos sistemas de ensino. Ainda, na referida lei, o artigo 14 dispõe sobre a autonomia aos sistemas de ensino para definirem as normas de gestão democrática, e a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e/ou local em conselhos escolares ou equivalentes.

As articulações estabelecidas a partir do texto constitucional e do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitaram novas propostas de política e de planejamento educacionais, ambos os códigos legais “funcionam harmônica e interdependente, com cara e coroa da mesma moeda, que, no caso é a educação nacional” (SOUZA; SILVA, 1997, p.1).

Para Garcia (1991), a legislação educacional, desde a Constituição Federal até LDB, e considerando, ainda, os instrumentos mais restritos como decretos, portarias, resoluções, se constitui no veículo mais habitual para a implantação das inovações no sistema educativo, todavia deve-se sopesar a influência destes documentos nos espaços escolares, considerando como estes sujeitos reinterpretam tais documentos e reconstituem suas práticas discursivas. Essa postura nega noções que concebem as normas voltadas para gestão escolar como diretrizes que guiaram as práticas e que estas podem ser estabelecidas verticalmente através de decretos.

> A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são pólos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contigencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237)

Com fundamentos em Lima (2000), compreende-se a gestão democrática como um fenômeno político que articula ações que se sustentam em métodos democráticos, o que envolve ações participativas nas tomadas de decisões e o poder presente nas relações estabelecidas na escola.

Em relação à participação, Bordenave (1994, p.22) destaca que essa noção é derivada da palavra "parte" que significa fazer parte, tomar parte ou ter parte. Lima (2001, p.21) ressalta que a “participação é hoje uma palavra-chave omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. Para Hora (1994, p.53) “A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados”. Assim sendo, saber envolver a família e a comunidade, respeitando suas opiniões, discutindo democraticamente suas ideias e aspirações e promovendo a realização de um trabalho integrado são requisitos

indispensáveis ao exercício da liderança democrática na gestão escolar.

Destarte, a participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social e cultural. Para Bordenave (1994, p.12), o crescimento da consciência crítica da população fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade.

Cada ator na escola tem o poder de influência sobre o contexto de que faz parte, no entanto, em determinados momentos estes sujeitos não estabelecem uma relação de equivalência entre suas demandas diante de um antagonismo comum, essa ausência de demandas equivalentes resulta em escassa participação, acarretando resultados desfavoráveis para a organização social. Assim, a busca por efetivação da gestão democrática, requer além dos respaldos legais, a luta pela garantia e autonomia da escola, exigência de financiamento pelo poder público e a implantação de processos colegiados, requerendo, cada vez mais, a participação de todos.

Para fortalecer o exercício da cidadania e consequentemente aproximar-se de um Estado Democrático, é indispensável a participação da sociedade na construção das políticas e no controle social dos gastos públicos. As escolas têm órgãos definidos legalmente que funcionam como instrumento de controle pela comunidade, são os conselhos escolares. Esses espaços permitem com que a população atue e participe nas decisões sobre os investimentos do dinheiro público e acompanhe sua execução.

> Os Conselhos Escolares, unidades gestoras da escola, de caráter deliberativo, são entendidos como um espaço político de construção social contingente, negociação de conflitos, confrontos e interesses, através de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos, capazes de gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar6, em relação à gestão da escola e, portanto, na cultura escolar. O Conselho é considerado uma estrutura discursiva, que constitui e organiza relações que se dão no interior da escola, através de práticas articulatórias que constroem sentido à gestão escolar. No entanto, os sentidos da gestão construídos através das práticas discursivas pelos Conselheiros Escolares têm a marca própria de cada escola, tendo em vista que ela representa uma organização, sendo, portanto,

culturalmente diferente. (MARQUES, 2011, p. 83)

O bom funcionamento desses conselhos pode trazer qualidade e eficiência na educação, já que os recursos para alimentação, transporte, remuneração dos docentes e as obras de infra-estrutura das escolas dependem dos investimentos do dinheiro público. A atuação desses importantes instrumentos de controle social garante que essas atividades, além de desempenhadas com lisura pela municipalidade, contem com o envolvimento de representantes da população no acompanhamento da sua efetiva realização, garantindo força e legitimidade a gestão educacional e ao fortalecimento da democracia no contexto escolar. Os conselhos por si só não fazem a educação, todavia sua inexistência impossibilita qualquer projeto educacional. Fortalecer estas instâncias escolares é instrumentalizar-se para construir uma escola pública melhor e uma sociedade mais democrática.

A discussão sobre políticas públicas voltadas para o controle social também estão presentes na Constituição Federal de 1988, e precisa ser considerado como um elemento importante na efetivação de um Estado Democrático de Direito destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais como a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. São esses valores supremos de uma sociedade que propicia uma democracia pluralista fundada na harmonia social.

Neste contexto, o controle social pressupõe um avanço na construção de uma gestão escolar democrática e determina alterações profundas nas formas de relação do aparelho de Estado com o cidadão. Sustenta-se que por meio de um aparelho de Estado democrático é possível criar mecanismos capazes de viabilizar a inserção do cidadão no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública.

Percebe-se que a Constituição criou condições jurídico-políticas para a criação e funcionalidade de órgãos de natureza plurirepresentativa com função de controle e de participação social na gestão da coisa pública. Os conselhos de políticas públicas e de direitos são, portanto, formas concretas de espaços institucionais de exercício da participação social. É latente a importância dos conselhos escolares na participação de um projeto que discuta gestão democrática. Os conselhos aparecem como mecanismos de controle social e uma oportunidade de dar concretude ao direito constitucional, buscando coletivamente possibilidades de construção de um Estado realmente democrático.

De antemão, considerar a complexidade da gestão democrática, é admitir que as discussões se dirigem para além da criação de conselhos para acompanhar os gastos públicos, o que pretendo-se discutir são os mecanismos de participação social caracterizados pelo poder deliberativo de todas as suas atribuições, seja de formulação de políticas públicas, seja de controle dos investimentos, seja da avaliação da qualidade do serviço educacional oferecido.

Frente a estas demandas, compreendemos que a participação é um aprendizado construído coletivamente e que não acontece, unicamente, por força de leis e decretos. Nesse entendimento Bordenave (1984) nos alerta para a existência de dois tipos de participação existentes na escola: a participação simbólica e a real. Para o autor, a participação simbólica é aquela em que os membros participam de forma meramente burocrática. Já a participação efetiva acontece quando os membros têm o poder da palavra e, mais do que isso, têm sua opinião levada em consideração na tomada de decisões da escola.

Nesse horizonte, a participação da comunidade não é algo pronto e sacramentado. Para Paro (1998), se concebemos a comunidade para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se como real substrato de processo de democratização das relações na escola, é absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

Empiricamente, observa-se também a justificativa da não participação em virtude de constantes conflitos e dissensos gerados com a mesma. As noções de *democracia pluralista* (MOUFFE, 2001) e de *espaço público* (ARENDT, 2001) podem servir de alento à compreensão destas obliterações à participação nas experiências de gestão democrática em escolas públicas.

Para Mouffe (2001), o tipo de política democrática que temos hoje não é capaz de conceber uma forma de política democrática. Isso porque, a sociedade esta imersa num "pluralismo agonista", ou seja, as sociedades democráticas se constroem ~~de~~ conflitos étnicos, religiosos e nacionalistas. Tal condição tem sido negada pela a partir de perspectivas liberais de democracia, que, pressupondo o consenso para a existência de democracia, não acolhem essa dinâmica pluralista e conflituosa, acabando por contribuir com o agravamento dos problemas sociais, especialmente aqueles relacionados à gestão democrática nas escolas públicas. Nesse viés, a referida autora defende a construção de uma teoria democrática compreendida pelo "pluralismo

agonista", ou seja, defende uma "democracia pluralista". O que está em questão é reconhecer a dimensão do poder e do antagonismo presente nas relações humanas, em que dissensos e conflitos lhes são inerentes.

Ao encontro dessa perspectiva, nos reportamos a Arent (2001), para quem o poder está intrinsecamente ligado à liberdade pública e não se efetiva fora da ação dos homens, dependendo, portanto, da convivência entre os homens no espaço público. Ela compreende a pluralidade como condição humana, ou seja, o mundo dos homens que é intersubjetivo só acontece através do discurso e da ação. Nesse contexto, podemos pensar a política numa perspectiva de um novo que pode ser criado por ela. Pois, a ação traz em si um poder criador, o que possibilita a continuidade da vida pública.

Desse modo, só há sentido para política se esta compreender a noção de liberdade. A experiência de liberdade que tem equivalência na experimentação da ação política conjunta, por meio da qual advém a novidade que renova e redireciona, de maneira inesperada, o curso dos processos desencadeados pela interação humana, garantia de uma história aberta e sem final. Se for por palavras e atos que nos inserimos no mundo, nenhum regime que negue essas manifestações pode reclamar para si o caráter político, pois destrói aquilo que é a política: a liberdade dos homens em uma esfera pública. Assim, consideramos como núcleo central de toda discussão a preservação da esfera pública, na qual o discurso e a ação possam acontecer pautados pela condição humana da pluralidade, implicando, com isso, em conflitos e dissenso.

Isso se refere ao que Arent (2001) denomina de "teia de relações humanas" o que designa as relações criadas pela ação e pelo discurso, relações que transcendem a subjetividade, na medida em que essa ação e o discurso ocorrem entre pessoas, isto é, existe uma intersubjetividade, no tocante ao que "interessa", ou seja, está entre as pessoas. Para ela, todo esse processo ganha essa direção pelo fato de que as pessoas agem e falam diretamente unas com as outras. Esta relação possibilita o surgimento do novo pela ação e a revelação da identidade e do discurso.

> Antes que os homens começassem a agir, era necessário assegurar um lugar definido e nele erguer uma estrutura dentro da qual se pudessem exercer todas as ações subsequentes; o espaço era a esfera pública da polis. (ARENT, 2001, p. 207).

Nesse sentido, a escola enquanto esfera pública, que se pretenda política tem que

trazer no seu bojo o elemento da liberdade, de modo que percorrendo o caminho do diálogo, passando inclusive pelo dissenso, próprio dessa pluralidade, seja possível construir um espaço público capaz de acolher a todos nas suas manifestações e anseios políticos na medida em que garanta liberdade a todos, em um espaço de aparição.

CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS

O estudo permite dizer que é possível a construção de uma escola enquanto esfera pública, que se pretenda política, percorrendo o caminho do diálogo, passando inclusive pelo dissenso, próprio dessa pluralidade, capaz de acolher a todos nas suas manifestações e anseios políticos na medida em que garanta liberdade a todos, em um espaço de aparição.

Os documentos produzidos não só apresentam noções que apontam para a construção de um Estado Democrático de Direito como traz proposituras concretas, no caso em análise os Conselhos Escolares, para a vivência destas práticas. Portanto, é possível afirmar que as políticas participativas vêm se consolidando nas práticas discursivas, contribuindo para a construção da democracia, fortalecendo a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Por fim, pode se dizer que os documentos analisados contribuem com o processo constitutivo da gestão escolar, estimulando, assim, a participação e a democracia no âmbito educativo. A escola se torna espaço de práticas discursivas, tais práticas contribuem na constituição de sujeitos democráticos. Assim supõe-se que estes sujeitos não serão democráticos apenas na escola, mas em todos os contextos sociais que pertençam, podendo, desse modo, contribuir na democratização dos mesmos e, consequentemente, de um Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Arruda Lúcia Maria. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf*. Acesso em: 10 out.

2009.

_____. **Constituição Federal (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2012.

BORDENAVE, Diaz. Juan E. **O que é participação**. 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GARCIA, Walter E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991. (autores associados)

HORA, Dinair Leal de. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Papirus: Campinas, SP, 1994.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel;

PEIXOTO, Leo. **Pos-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. **Revista Portuguesa de Educação**. CIED-Universidade do Minho, 2011, v. 24(1).

MOUFFE, Chantal. **Globalização e cidadania democrática**. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, v. 36, 2001. p.17-25.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Atica: São Paulo, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo, Saraiva, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira, SILVA, Brito Eurides. **Como entender e aplicar a LDB**: lei n. 9394/96. São Paulo: 1997.

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO EM CUIABÁ E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edson Gonçalves da Silva
(PPGE/IE/UFMT)
edd.goncalves@gmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

A pesquisa objetiva compreender como na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais no 2º ciclo. A abordagem metodológica é qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). Na escola estudada, os documentos expressam o modo como se processa a recontextualização, apresentando fragmentos reconstruídos no contexto da prática, mesclagem entre múltiplas concepções de ciclo e concepção de currículo, indicando que há conflito na concepção de planejamento de ensino no 2º ciclo e há discursos divergentes nos fundamentos da proposta de avaliação no 2º Ciclo. O modo como as professoras estruturam suas aulas indicam que na prática curricular da escola ocorre recontextualização da política curricular no 2º ciclo.

Palavras-chave: Currículo; Ciências Naturais; Recontextualização.

Introdução

A proposta pedagógica de Ciclos de Formação em sua propositura no ano de 2000, "pretende/eu operacionalizar uma visão de totalidade no que se refere ao Ensino Fundamental apontando como a Escola, nesta modalidade de ensino, pode ser organizada, evitando a fragmentação e a mudança parcial da estrutura curricular". (MATO GROSSO, SEDUC, 2001, p. 24).

Essa nova proposta pedagógica exige uma nova concepção de currículo. Nesse sentido é preciso aclarar qual característica um currículo da escola organizada por ciclos de formação possuí, e em que difere de um currículo na perspectiva tradicional.

De acordo com documentos oficiais esta política tem como premissa que o processo de ensino e aprendizagem dos educandos seja efetivamente significativo e também, que seja

considerada outra lógica na estrutura e no currículo escolar, contrapondo dessa forma a organização da escola em série.

Segundo estudiosos desta política educacional, esta modalidade de organização está presente em diferentes estados brasileiros, sobretudo no sistema público. Para Mainardes (2009) a implementação da política dos Ciclos, objetiva criar uma organização escolar que possa superar a escola seriada em suas limitações, como exemplo, o sistema de promoção dos estudantes. Na escola cuja organização é seriada, a promoção de uma série para outra dependia de resultados de avaliações formais.

A política de ciclos, ao contrário objetiva reduzir as altas taxas de reprovação já na fase inicial do Ensino Fundamental.

Em nosso estudo, tendo como contexto esta política pedagógica e curricular o interesse se volta para as questões da prática curricular dos professores e a recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo.

A organização das escolas por ciclos nessa rede estadual definiu o tempo escolar no ensino fundamental em 3 ciclos de três anos cada e para a ação docente em todo o 2º ciclo são designados os pedagogos e, excepcionalmente abre a possibilidade da ação docente no último ano desse ciclo para os licenciados.

No caso dessa escola, aqui apresentada, a organização dos docentes do 2º ciclo está definida com os pedagogos nos 1º e 2º ano deste ciclo, sendo que no 3º ano as aulas são ministradas por professores Licenciados em disciplinas específicas, que em nosso estudo trata-se do professor de ciências biológicas.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo compreender na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso como os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais em sua prática docente no 2º ciclo. O local do estudo é uma escola da rede pública estadual que tem implantada os três ciclos de formação. Os sujeitos que compõem este estudo são: Diretor, Coordenador Pedagógico e Professores Regentes do 2º ciclo, quer sejam pedagogos, quer sejam o licenciado.

A política curricular de Ciências Naturais em Mato Grosso

No texto da proposta oficial da escola organizada por ciclos dessa rede estadual, o trabalho curricular do professor de ciências naturais está pautado em colocar situações que permitam a todos/as estudantes aprender de modo crítico, conteúdos curriculares, tolerância, respeito às diferenças, cooperação, ética dentre outros. Esse trabalho pedagógico docente

exige uma nova proposta e postura curricular, pelos desafios que envolvem a sua ação e pela necessidade do professor estar preparado profissionalmente e seguro para efetivá-lo (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2001).

O currículo adotado nesta pesquisa é o de currículo como um construto político e cultural que se consolida nos processos formativos que a escola realiza durante o processo de escolarização.

Um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é o da "Alfabetização Científica", referindo-se a um processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas. (KRASILCHIK, 1996).

Esse tema vem sendo amplamente discutido por pesquisadores de ensino de Ciências em países da Europa, dos Estados Unidos e em países latinos. No Brasil, a concepção de Alfabetização Científica é discutida e difundida amplamente por dois eminentes pesquisadores dessa área, a saber, Chassot (2000, 2003, 2004) e Krasilchik (1987, 1996, 2008). É prudente que professoras e professores pensem a alfabetização como capacidade de ler e compreender o mundo em seu contexto e de forma crítica ter capacidade de nele interferir e mudá-lo.

A alfabetização, em minha compreensão, se destaca no ensino de Ciências Naturais, quando o currículo escolar vem cingido de uma formação crítica que permite aos estudantes compreender e analisar o mundo numa perspectiva teórica, prática, política, filosófica, tecnológica, etc., e partir daí, ser capaz de fazer intervenções que possam melhorar o contexto no qual ele está inserido.

Para desenvolver esta pesquisa utilizo a abordagem metodológica qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). Enfatiza-se nesta pesquisa, dentre os cinco contextos, três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Segundo Ball & Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) esses contextos estão inter-relacionados, e possuem um movimento, em que não há uma dimensão temporal e nem etapas lineares.

Para as análises apresentadas nesse trabalho, consideramos apenas o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Através do processo de recontextualização, o discurso é deslocado do contexto de onde foi produzido para outro contexto onde sofre modificações e é então relocado. "Assim, o princípio recontextualizador seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua

própria ordem e seus próprios ordenamentos" (Bernstein, 1996, p. 259, apud Mainardes, 2010, p. 13). Em seus estudos Tura (2009) enfatiza que:

> Qualquer política educacional é marcada por uma intenção e uma direção: é a prática pedagógica. Nesse espaço, ela irá estar em relação com outros textos, outras intenções, concepções, visões sobre "o quê ensinar" e "como ensinar", tradições próprias da cultura daquela escola e as especificidades desse ambiente cultural (p.2).

Assim, temos que ter em vista, que o processo de recontextualização parte de um pressuposto de deslocamentos constantes, movimentos de ruptura e de lutas por hegemonia, que se apresentam nos diferentes contextos da ação pedagógica [...]. Assim, as políticas não são simplesmente implantadas, mas sim, recriadas no contexto da prática.

Deste modo, é possível afirmar que os profissionais da educação "exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (Mainardes, 2006). De tal modo, entendemos que a escola não é apenas um espaço de reprodução das políticas, aqui, compreendida como contexto da prática, a política é trabalhada levando em consideração também, seus próprios interesses.

A Escola Pesquisada

Neste trabalho analisamos alguns dados de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada de forma fictícia Escola A. Serão analisados os dados levantados através de questionários aplicados junto a três sujeitos professores do 2º ciclo, ao diretor e coordenador pedagógico dessa escola e observações em sala de aula. Os dados são de um sujeito professor Licenciado em Pedagogia e identificado como P1EA, um sujeito professor Licenciado em Pedagogia identificado como Professor P2EA e um sujeito professor Licenciado em Ciências Biológicas e identificado como P3EA.

A Escola A está localizada na regional leste da cidade de Cuiabá-MT e atende o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino fundamental. Os estudantes que a frequentam são, em sua maioria, oriundos do bairro onde a escola se situa e de outras localidades do seu entorno. Possui 21 dependências que abriga 09 salas de aulas, sala de multimeios e sala de professores onde também funciona sala da coordenação pedagógica. Não possuí sala de leitura, biblioteca, sala de hora atividades e sala de apoio pedagógico.

Organização Didática e Curricular da Escola

A Escola A possui *Projeto Político Pedagógico* elaborado na perspectiva da política de ciclos da rede. Segundo a Diretora, a proposta foi elaborada pela Equipe Pedagógica (Diretor, Coordenador e Professores). A elaboração do PPP teve inicio no ano de 2010 e foi concluído em 2010.

A *organização metodológica do Currículo* no 2º Ciclo de acordo com a Coordenadora Pedagógica está pautada em Unidades de Ensino no Plano Anual, porém de acordo com a Diretora o mesmo se dá através de Temas/Assuntos da Disciplina.

Em relação *à organização do Planejamento do Ensino* no 2º Ciclo se dá através do Ensino por Competências de acordo com Coordenadora Pedagógica já para a Diretora este ocorre por atividades, resolução de problemas e ensino por competências.

Os principais *conhecimentos definidos pela escola* para serem desenvolvidas pelos alunos do 2º Ciclo, segundo a Coordenadora Pedagógica *"são competências mínimas desenvolvidas em cada ciclo e dependendo da turma no avanço da professora".* De acordo com a Diretora *os principais conhecimentos pautam-se no "mínimo dos PCN".*

Com base nesses dados, é possível perceber nesses aspectos que há certo conflito na concepção de currículo por parte da equipe pedagógica. Verificamos que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora apresentam discursos que divergem nos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção e organização do currículo no 2º Ciclo.

Pelas respostas dos sujeitos percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola. Referente ao PPP da escola, ao ser elaborado, não houve participação de pais e alunos, por exemplo, pressupondo que mesmo sendo considerada tarefa de todos os sujeitos inseridos na comunidade escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola lócus da pesquisa não incorporou uma prática pedagógica democrática que inclua a participação de todos no seu processo de elaboração.

Organização e o Desenvolvimento do Planejamento Curricular de Ciências Naturais

Sobre a(s) forma(s) de organização do planejamento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo e seu desenvolvimento, alguns subtópicos são elencados para compreensão da

prática dos sujeitos. São eles: *o cotidiano da prática pedagógica, contextualização e fontes utilizadas para planejamento de ensino.*

Perguntadas através do questionário como os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem fazem parte do planejamento e desenvolvimento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo assim os sujeitos se expressam:

> *"através das experiências diárias dos alunos que planejamos".* (P1EA)

Quais são as fontes onde você busca os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos no 2º ciclo?

> "*com os alunos, nos livros pesquisados e internet"*. (P1EA)

Sua prática pedagógica nas aulas de Ciências Naturais é contextualizada no entorno sociocultural dos alunos?

> "*é importante o conhecimento a priori e em loco".* (P1EA)

A professora P2EA ao falar da prática cotidiana no planejamento de ciências no 2º ciclo, diz que prioriza a participação dos alunos na aula. Assim ela se expressa:

> *"Primeiramente permito que todos os meus alunos se manifestem sobre o conteúdo que será abordado, mas identificando onde terei que intervir, após procuro criar oportunidades para que todos desenvolvam a noção de referência que contribuirá para que elas vençam em suas explicações e conhecimentos". (P2EA)*

No que tange as *fontes* onde busca os conteúdos curriculares cita:

> *"nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, Projeto Político Pedagógico da Escola, Grade Curricular e nos Descritores das Competências e Habilidades dos alunos".* (P1EA)

E referente à caracterização da prática pedagógica a professora diz:

> *"Procuro trabalhar minha prática pedagógica de acordo com a realidade e a necessidade do meu aluno, pois deste modo a aprendizagem torna-se mais significativa, pois, os conteúdos a ser trabalhado está relacionado diretamente com as idéias e os conceitos que os alunos possuem".* (P1EA)

A professora P3EA ao falar dos conhecimentos cotidianos se expressa da seguinte forma:

> *"Procuramos buscar conteúdos voltados para a realidade do aluno, inserindo junto os conteúdos da grade curricular".*

Quanto às fontes que busca os conteúdos curriculares, a professora diz:

> *"internet, livros paradidáticos, revistas eletrônicas e sites eletrônicos".* E que sua prática pedagógica é contextualizada. (P1EA)

Na Escola A, a elaboração do plano é anual. Atinente aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, o planejamento ocorre mensalmente. O que observei é que não há integração tanto no plano anual quanto no planejamento mensal, ou seja, cada professor elabora seu plano e planejamento individualmente.

Nas aulas que observei da professora P1EA, não percebi correlação entre o conteúdo ensinado e o cotidiano do aluno. As atividades propostas e desenvolvidas pela professora, geralmente, eram retirados do livro didático, transcrito na lousa e/ou de livros paradidáticos, neste caso, a professora distribuía cópia das atividades aos alunos.

As estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações se davam de maneira expositiva e muito pouco contextualizado, conforme o recorte que destaquei de uma aula observada da prática dessa professora:

> *A professora propõe 05 (cinco) questões retiradas do livro didático para serem respondidas. Os exercícios eram sobre Poluição da Água. A atividade programada para esta aula segundo a professora, era sobre tipos de mistura. Porém, como os alunos não trouxeram óleo de cozinha de casa como combinado com a professora para fazer "experiência" e depois responder as os exercícios da página 34 do livro. A professora pulou para a página 35desse mesmo livro, onde havia um texto e questões para serem respondidas.*
>
> *Durante a aula cada aluno deveria ler o texto e responder as questões. A professora pediu a alguns alunos, por ela apontados,*

> *que fossem à frente da lousa com os livros nas mãos. Em ordem por ela estabelecida todos os alunos foram lendo o texto.*
>
> *O aluno apontado pela professora, começou a ler o texto, logo foi interrompido pela professora que chamou-lhe a atenção perguntando-o como se começa ler um texto.*
>
> *O aluno voltou ao título e começou a ler novamente o texto e novamente foi interrompido pela professora que num tom de voz alto disse: "PÁRA. Comece de novo! Está muito baixo." O aluno então lê novamente.*
> *Em seguida a professora pede que a outra aluna continue a leitura, porém a aluna não consegue, além da dificuldade na leitura, parecia envergonhada ou nervosa com a situação, a professora então pede a outro aluno que continue, logo em seguida, pede a outro aluno e diz para ler alto, pois ela não estava ouvindo-o.*
>
> *Após terminarem a leitura a professora pergunta o que os alunos entenderam do texto. Alguns respondem e mencionam a questão do lixo e esgoto que vai para o rio Cuiabá, a professora pergunta o que mais? Esse esgoto que vai para o rio Cuiabá é tratado? Os alunos não respondem (talvez os alunos não saibam – constatados pelo silêncio e expressão do rosto dos alunos).*
>
> *A professora também não responde a própria pergunta e pula para as perguntas do livro didático. Ao fazer a pergunta, diz que a resposta está no texto e pede que os alunos sublinhem o trecho no texto.*
> *A aula permaneceu até o fim num jogo de pergunta e respostas baseado no livro didático, os saberes que os alunos demonstraram durante a aula não foram utilizadas para responder as questões. Durante o tempo para resolução das questões, a professora circulava pela sala de aula, observando de carteira em carteira, como os alunos estavam resolvendo as questões. A maioria doa alunos estavam errando as respostas das questões, ou seja, mesmo tendo que transcrever trechos do texto como resposta, eles estavam tendo dificuldades.*
>
> (Protocolo "A", 24/04/2012, 09:00h às 11:00h).

Na prática pedagógica da professora P2EA, observei que há um diálogo entre a professora e os alunos. De fato a professora permite aos alunos falarem, e depois faz as intervenções que acha necessário. A situação abaixo exemplifica a sua prática:

> *A professora passou vídeo curto sobre a água, explicou o porquê do vídeo e propôs aos alunos uma produção de texto. Intitulou de: Planeta água ou planeta terra?*
> *A professora pediu aos alunos que abrissem o livro na página a qual tratava do tema proposto para aquela aula. Os alunos, cada*

um com os livros abertos na página, a professora pediu para que olhassem a figura no livro e começou a fazer alguns questionamentos, como: Água é? Qual a cor da água? Os alunos responderam: a água é incolor.
Em seguida a professora perguntou novamente: quanto à cor da água representada pela figura do livro qual a cor que predomina? Alunos responderam: azul. E a água é representada pelo quê? Alunos responderam: no oceano, rios, mar, lagoa.

Conforme os alunos iam respondendo a professora anotava na lousa os questionamentos e suas respostas. Por exemplo: a água é inodora, incolor e insípida. O que significa isso? – alguns alunos responderam cada uma das perguntas. Sem cheiro, sem cor e sem sabor.
O nosso planeta tem mais água ou terra? – Em seguida ela mesma respondeu: água olhe a figura no livro. No planeta mais da metade é água.

Anotou na lousa o valor numérico 100% (cem por cento) e perguntou aos alunos: qual a metade de 100% (cem por cento)? – os alunos responderam: 50% (cinquenta por cento). "Então mais de 50% do planeta é formado por água".
Um aluno levanta a mão e pergunta: professora, então no planeta tem mais água? – A professora responde: sim, o planeta é formado por mais de 50% de água. E vocês sabem quanto dessa água nós podemos consumir? Pergunta a Professora. Os alunos respondem: não!.Apenas 1% (um, por cento), responde a professora.

A professora escreve novamente na lousa fazendo questionamentos. Para que a água seja boa para consumo de todos como ela deve ser?
Surgiram algumas respostas: não jogar resto de concreto de obra no rio; sem esgoto; não jogar lixo; não jogar esgoto e nem lixo no rio.

A professora perguntou aos alunos: como está em volta da escola? – Respostas: resto de animais mortos; lixo; sujeira. – Professora: e se chover o que vai acontecer com tudo isso? – Respostas: vai tudo para o rio e depois para a nossa casa.
E como o ser humano está desperdiçando água? – Respostas: lavando carro; lavando calçadas; deixando torneira ligada; lavando louça e deixando a torneira ligada.
Após esse diálogo a professora anotou na lousa: Faça um desenho representando a poluição da água. Em seguida perguntou: como pode ser poluída a água? Coloque isso no desenho.
No decorrer da aula foram orientando os alunos, verificando o caderno de cada um, pedindo sempre que colocassem mais coisas no desenho. Ao término da aula corrigiu o caderno dos alunos e anotou na lousa: TAREFA. Pediu aos alunos para recortarem e trazerem figuras sobre água para confeccionar cartaz.

(Protocolo "A", 17/04/2012, 07:00h às 08:30h).

Quanto às fontes onde busca os conteúdos, constatei que o mesmo ocorre somente em livros didáticos e não através dos PCN's, na qual mais tarde a professora explicita não ter lido, e, nem no PPP da Escola, uma vez que o texto informado no projeto não coaduna com os do planejamento da professora.

Sobre os descritores, compreendo que a professora possa ter cometido algum equívoco, por ser professora da rede municipal de Cuiabá, pois na rede estadual não se trabalha com descritores de competência e habilidade dos alunos, esta prática e utilizada apenas na rede municipal de ensino.

As alternativas metodológicas sugeridas para serem trabalhados na organização pedagógica por ciclos de formação em Mato Grosso é a partir de Temas Geradores, Projetos de Trabalho, Projetos Integrados e Unidades didáticas integradas. (MATO GROSSO, SEDUC - MT, 2001, p.88).

A professora P3EA, daquilo informado no questionário, algumas coisas parecem bastante forte em sua prática, outras um tanto distante. Sua aula na maioria das vezes se materializou de maneira expositiva. Alguns questionamentos eram levantados por ela e às vezes por ela mesma respondido. Os conteúdos estudados eram poucos contextualizados com a realidade dos alunos e toda característica que a região no entorno da Escola apresenta.

Quanto ao uso do "laboratório" de informática eram frequentes em suas aulas, mesmo que fosse para trabalhar um conteúdo expositivo. A situação a seguir demonstra essa observação:

A atividade proposta é um texto, do livro didático, que diz sobre a Água.

> *A professora pede aos alunos que leem as atividades e depois faz a pergunta aos alunos. Insiste na pergunta (que tratava de nascente) até uma aluna responder ao questionamento, porém a resposta baseado no texto do livro didático não é esmiuçado.*
> *Por exemplo, a aluno respondeu o que estava escrito no texto e a professora apenas concordou, dizendo isso mesmo. Mas na frase havia um conceito não conhecido pelos alunos, e esse conceito não foi explorado de forma que pudesse ter compreensão do que seria aquele fenômeno estudado naquela aula.*
> *Foi colocando todas as respostas do exercício na lousa. Em seguida passou para outro conceito (manancial). Pediu que os alunos abrissem o livro numa determinada página e olhassem a figura para melhor compreender a explicação. No texto havia exemplos de mananciais, e um deles era o rio Tietê.*

> *A professora então explorou o exemplo sempre referindo-se ao rio Tietê e citou outros presentes no livro como lagoa de Bragança Paulista, açude do Rio de Janeiro, etc.*

Em nenhum momento a professora contextualizou exemplificando com locais da própria região. Após concluir a "correção" das atividades encaminhou os alunos para o laboratório de informática e passou alguns slides sobre o ciclo da água.

(Protocolo "A", 17/04/2012, 09:00h às 11:00h)

A avaliação na Escola

Neste tópico, além de registro da prática dos professores sujeitos desta pesquisa, procuro elucidar como a avaliação é compreendida na Escola *lócus* da pesquisa pelos gestores, expressos tanto no PPP da Escola quanto nas respostas enunciadas no questionário.

A avaliação na perspectiva dos ciclos de formação é compreendida como uma abordagem que não se centra somente no educando e em seu desempenho cognitivo, mas encarada com o olhar sobre o conjunto da escola. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como dimensão totalizadora, como ação humana concreta contextualizada.

Sobre a avaliação na escola, as professoras P1EA, P2EA e P3EA foram unânimes em suas respostas, e assim se expressaram:

> *"A avaliação são todos os trabalhos realizados em sala de aula e que são entregues aos pais no final do bimestre. Avaliação formal específica só ocorre para Português e Matemática."* (P1EA)
>
> *"A avaliação é processual e contínua*." (P2EA)
>
> *"Avaliação é processual e contínua."* (P3EA)

Observando suas aulas, não presenciei nenhuma anotação em seu caderno de campo explicitando quais foram os avanços e as dificuldades dos alunos. O caderno geralmente fora utilizado para anotar o que ela (a Professora) fez naquela aula.

P2EA, igualmente menciona sobre *a avaliação processual e contínua*, porém realiza uma avaliação formal com os alunos ao final de cada bimestre. Também não há nenhuma anotação no caderno de campo por ela utilizada a não ser seu planejamento diário. No dia da avaliação ela faz a leitura e explicação de cada questão e utiliza o tempo de aula para os alunos resolverem as questões.

P3EA acrescenta dizendo que *realiza uma avaliação formal. Dentre as avaliações estão as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais no dia da avaliação, os alunos*

utilizariam para produzir um texto sobre o conteúdo estudado. Além disso, uma avaliação baseada na aula de campo realizada nas proximidades da escola.

O caderno de campo utilizado pelas professoras nesta Escola não foi utilizado com o objetivo de registrar os conhecimentos construídos pelos alunos, naquela dada área de conhecimento; ou para analisar quais os avanços e dificuldades que os alunos estariam apresentando no processo. Nem mesmo foi utilizado para registro das atividades realizadas pelos alunos.

As propostas de avaliação e suas finalidades, sinalizadas pelas professoras sujeitos da pesquisa, não coaduna com aquele explicitado no PPP da Escola, que pondera ser a avaliação do educando nessa unidade escolar, um processo permanente de reflexão e ação, entendido como um constante diagnóstico interrogativo de cunho qualitativo, participativo e de constantes reformas.

As respostas registradas pela equipe gestora, no questionário direcionado sobre a avaliação e suas finalidades, não são congruentes àqueles apontados no PPP da Escola e também com aqueles sinalizados pelas professoras de ciências naturais no 2º ciclo.

Quanto às Estratégias de Avaliação da Aprendizagem, embora este não esteja expresso no PPP da Escola, concatenam entre o explicitado pela equipe gestora e os professores partícipes da pesquisa. Ambos mencionam que as estratégias definidas são relatórios descritivos, caderno de campo, trabalhos escritos individuais, trabalhos escritos e orais em grupo.

Conclusões

Percebi que em certos momentos os discursos expressos nos documentos, pela equipe gestora e pelos professores partícipes da pesquisa, se divergem da prática efetivada em sala de aula. Pelas respostas dos sujeitos no questionário e pela observação realizada em sala de aula percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

Presenciei nessas escolas alguns avanços, e muitas possibilidades de melhoria apesar de ainda haver um longo caminho a ser percorrido para que a proposta curricular dos ciclos de formação seja uma realidade concreta e alcance a melhoria qualitativa de ensino.

Os resultados apresentados evidenciam que o Currículo e o Ensino de Ciências se mantêm pautados no simples ato de repasse aos estudantes, de conceitos prontos e

inquestionáveis, a partir de uma prática pedagógica "tradicional" embasada pela memorização. A metodologia de ensino ocorre de forma transmissiva com foco em conteúdos, na maioria das vezes, descontextualizada da realidade dos alunos e centrada na memorização, sem potencializar a criatividade dos alunos.

Parece possível afirmar que na prática curricular cotidiana da escola, ocorre recontextualização da política curricular, e que, esse processo de recontextualização envolve conflitos de ordem curricular no que tange a organização dos conteúdos, de concepções metodológicas e de avaliação utilizadas em seus planejamentos no dia a dia, desse modo, distanciam-se gradativamente da concepção de currículo crítico na perspectiva do ciclo de formação.

Por fim, ratifico que no que se refere ao processo de recontextualização, apoiado em Ball (1992), que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são reinterpretadas, refocalizadas e ressignificadas no contexto da prática escolar, portanto sujeitas a recontextualizações.

BIBLIOGRAFIA

BALL, S. J. **Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação** – Universidade de Londres-Londres, Inglaterra; 2001 (99-113)

CHASSOT, I. A. **Alfabetização Científica:** Questões e Desafios para a Educação. Ijuí: Unijuí, 2003.

http://www.seduc.mt.gov.br/SUGT/SEDUC/MT acesso em 02/10/2011.

KRASILCHIK,M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. In: **Em Aberto**. Brasília, n. 55, p. 4- 8, 1992.

LOPES, A. C. **Política de Currículo:** Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

_____. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem fronteiras. v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Acessível em http://www.curriculosemfronteiras.org

MAINARDES, J. **Abordagens do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006.

_____.**A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas Sobre Políticas Educacionais e Curriculares**. Revista Teias v.11 n. 22.p.1-24 maio/agosto 2010 (disponível em http://www.periodicos.proped.pro.br)

_____. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc. 2001 – 2ª edição.

TURA, M.L.R. **A Recontextualização por Hibridismo na Prática Pedagógica da Disciplina Ciências**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.133-148, Jul/Dez 2009 (Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org)

O CURRÍCULO ENTRE MOVIMENTOS ESCOLARIZADOS E NÃO ESCOLARIZADOS: LINHAS TÊNUES

Ana Paula Crizel
(Bolsista Fapergs - Mestrado em Ensino UNIVATES)
ana.crizel@gmail.com

Francine Nara de Freitas
(Bolsista Fapergs - Mestrado em Ensino UNIVATES)
freitasfran14@gmail.com

Aline Rodrigues
(Bolsista Prosup-Capes - Mestrado em Ensino UNIVATES)
aliner@universo.univates.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O artigo problematiza o currículo entre movimentos escolarizados e não escolarizados de dois espaços escolares e dois espaços não escolares vinculados à uma pesquisa desenvolvida no Centro Universitário UNIVATES. Tomando como referencial teórico-metodológico a genealogia foucaultiana, pretende-se visibilizar as linhas tênues entre os movimentos escolarizados e não escolarizados produzidos nestes espaços. O estudo mostra que estes movimentos são constantemente capturados entre si, ora podem ser fixos, ora maleáveis, ora podem encontrar-se entre ambos, ou ainda, misturar-se entre si, tornando tênues as múltiplas linhas que atravessam o currículo, possibilitando o agenciamento de potências. Um texto que busca problematizar os espaços e não apenas apontar verdades acerca dos mesmos, portanto, uma produção que pode ter outras perspectivas e ensaios de escrita.

Palavras-chave: Currículo. Movimentos escolarizados. Movimentos não escolarizados.

Uma pesquisa

O artigo apresenta os movimentos de um projeto de pesquisa denominada: *O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar*, vinculado ao Mestrado em Ensino/Univates e o sub-projeto *Espaços e movimentos do currículo: entre o escolar/não escolar e o escolarizado/não escolarizado*, aprovado pelo Edital Universal MCTI/CNPq 14/2013, desenvolvidos pelo *Grupo de pesquisa Currículo, espaço, movimento* (CEM), cadastrado no Diretório de pesquisa do CNPq. Tem como objetivo investigar as especificidades curriculares em espaços

escolares e não escolares, bem como os movimentos escolarizados e não escolarizados e suas relações com o aprender e o ensinar.

A pesquisa articula-se com as teorizações pós-estruturalistas a partir dos autores Gilles Deleuze, Roland Barthes e Michel Foucault. Metodologicamente faz uma aproximação à genealogia tomando como referência os estudos de Foucault (2013). A genealogia como uma ferramenta (VEIGA-NETO, 2006) nos instrumentaliza para entendermos as condições de possibilidade que permitem a emergência de determinados currículos e sua relação com os espaços e movimentos. Pesquisar nesta perspectiva pressupõe estabelecer uma outra relação com os espaços, materiais e sujeitos implicados na pesquisa, pois como afirma Veiga-Neto (2005, p. 67), a pesquisa acontece "em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade".

Tomando o objeto deste texto, as linhas tênues entre os movimentos escolarizados e não escolarizados e os movimentos empreendidos no interior dos quatro espaços de investigação desta pesquisa, pretende-se a partir de um olhar genealógico compreender como tais movimentos se organizam em cada espaço. A intenção não é encontrar uma origem ou algo que esteja oculto ou escondido, mas a partir desta aproximação compreender como determinadas práticas discursivas e não discursivas encontram terreno para sua enunciação. Neste sentido, conforme Veiga-Neto (2005, p. 71),

> A genealogia não se propõe a fazer outra interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos tem sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivesse, sido descobertas e não invenções.

Nesse sentindo a análise dos materiais de pesquisa dos quatro espaços objetiva compreender as condições de possibilidade que fazem emergir os movimentos escolarizados e não escolarizados e sua relação com o espaço onde está engendrado.

A investigação acontece em dois espaços escolares[1], sendo uma escola no Brasil e outra na Colômbia e dois espaços não escolares, uma Organização-não-Governamental e uma Fundação de Arte, ambas no Brasil. A aproximação dos espaços de investigação acontece

[1] No decorrer do texto os espaços escolares serão referidos a partir da sigla EE1 e EE2 e os espaços não escolares como ENE 1 e ENE 2.

através de entrevistas, documentos oficiais dos espaços, registro em diários de campo, observações, matérias de jornais e site das instituições.

A pesquisa encontra-se no seu segundo ano de investigações, o que nos possibilita perceber algumas linhas, que iremos tecer neste texto. Antes de iniciarmos a trama destas linhas tênues, que mencionamos no título deste artigo, se faz necessário a compreensão de como, no contexto da pesquisa, entendemos os espaços e movimentos.

Conceitualmente a pesquisa compreende os "espaços" como escolares e não escolares e os "movimentos" como escolarizados e não escolarizados. Conforme Gohn (2006) os espaços formais de educação são compostos pelas escolas, instituições reguladas e organizadas por diretrizes nacionais, já os espaços não formais de educação compreendem estas outras instituições que organizam-se fora do contexto da escola. Neste sentido compreendemos que os espaços, tanto escolares como não escolares, podem abrigar em seus currículos, movimentos escolarizados e não escolarizados.

Compreendemos a escolarização como um processo que se difere da educação, embora, comumente, sejam processos considerados como sinônimos. Para Corrêa e Preve (2011, p. 187) a educação é "[...] qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão." Portanto, operar com essa perspectiva é compreender que a educação "[...] não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação" (Ibidem, p. 187).

A escolarização também é educação "[...] só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade" (Ibidem, p. 187). A escolarização constitui-se como uma máquina, criada no interior da escola moderna, eficaz na produção de sujeitos úteis e dóceis através de seus processos de homogeneização do conhecimento, seriação, classificação, avaliação, esquadrinhamento do tempo e do espaço.

A partir da aproximação atenta, junto aos espaços que compõe a investigação desta pesquisa, começamos a perceber as linhas tênues entre os movimentos escolarizados e não escolarizados. Não marcamos a oposição nítida e simples entre estes movimentos, uma vez que, ambos, constantemente misturam-se entre si.

Para pensá-las buscamos em Deleuze e Guattari (1997) os conceitos de liso e estriado, que foi desenvolvido por Pierre Boulez para pensar a música. Para os autores não é possível falar do conceito de espaço liso sem nos remetermos ao espaço estriado. Cada conceito opera

e mistura-se constantemente um ao outro, tornando complexa esta relação, "[...] os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso." (Ibidem, p. 157-158). São linhas que se comunicam e são constantemente capturadas entre si.

Contudo, o presente artigo vai além de perceber as linhas lisas e estriadas de cada espaço pesquisado, tendo como principal foco, as linhas tênues que surgem no processo de investigação, que não podem ser caracterizadas como lisas e tão pouco como estriadas.

Os espaços em seus movimentos

Iniciamos a problemática desses escritos, voltando nosso olhar para os espaços escolares. Uma instituição escolar , EE1, regida pelo disciplinamento, cria mecanismos que compara, diferencia, hierarquiza, normaliza os sujeitos, ao mesmo tempo em que trabalha com seu principal instrumento: o saber, o conhecimento.

Nesta lógica, um currículo é definido para este ambiente escolarizado, onde o espaço é dimensional, as relações podem ser normativas e formatadas, tornando os movimentos fixos, estratificados e fechados. A escola, a sala de aula, o professor e os alunos estão implicados no processo de escolarização. São os alunos - sujeitos vistos pela escola como idênticos e iguais - os protagonistas de ações propostas em sala de aula sempre da mesma maneira e em um tempo delimitado. Sobre eles, Kohan (2005, p. 79) afirma que

> Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação e um conjunto de práticas de poder conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.

As escolas analisadas estão estruturadas de diferentes maneiras. Cada uma delas em suas diferenças culturais, sociais, históricas.... O contexto e as legislações nacionais de cada

país contribuem para a caracterização e diferenças curriculares destas instituições: uma no Brasil e outra na Colômbia.

Dessa maneira, podemos pensar o currículo dessas escolas como linguagem. Como instrumento de fala da escola, de acordo com suas necessidades e crenças. Corazza (2004), diz que:

> A linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Mas, quando diz o que quer,, um currículo confunde-o com as expectativas desses outros... Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem da sua época e lugar, na qual está enredado (p. 11).

Os currículos escolares estão enredados através de seus documentos e práticas cotidianas, que podem ser percebidas por dispositivos como: regimento, proposta político-pedagógica, rotina, grade curricular, planejamento, avaliação, organização das classes dos alunos em sala de aula, uniforme escolar, horário de entrada e saída, entre outros. São práticas que muitas vezes discursam por si mesmas e contribuem para a formação de cada sujeito, que faz parte deste processo de escolarização.

Ao pensar seus currículos, as escolas o produzem, o inventam. Berticelli (2003) diz que o currículo é uma construção que obedece a diferentes discursividades produzidas em tempos e espaços também diversos. O mesmo autor diz ainda que:

> O currículo é um dos 'lugares' em que se 'concede a palavra' ou 'se toma a palavra', no jogo das forças políticas, sociais e econômicas... No currículo pode-se 'ler', assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), o polífono (de muitas vozes) (Ibidem, p. 169).

Percebemos então, que o currículo não é pensado, nem produzido por apenas um grupo de pessoas, mas sim, por todos que estão inseridos nesse movimento de escolarização e que são atravessados por diferentes linhas estriadas e lisas.

A escola moderna, composta por uma multiplicidade de linhas e percebida como uma instituição disciplinar, entre seus diferentes dispositivos de poder possui um regimento escolar. Documento este que apresenta a organização escolar de forma segmentada, estabelecendo funções e os lugares cada sujeito de acordo com seus deveres, permissões e proibições. Desse modo esse documento organiza e objetiva a vida escolar. Sobre este documento, Aquino e Corazza (2009) dizem que:

> O regimento escolar/dispositivo, como um conjunto multilinear, de modo algum demarca fronteiras intransponíveis ou contornos definidos entre saber, poder e subjetividade; nada garante seu sucesso ou insucesso definitivo; o dispositivo constitui e define os próprios regimes de enunciação e de silêncio, estes não são nem sujeitos nem objetos, são regimes. (p. 161)

O aluno, ao ser capturado por uma rede de normas e "leis" pedagógicas, torna-se objeto e alvo com base no qual e sobre o qual deverá ser implementada a organização da vida escolar. Assim, as divisões operadas pelo regimento escolar permitem que o sujeito pedagógico seja colocado em segmentos lineares (AQUINO; CORAZZA, 2009). Tratando-se de vida escolar, os mesmos autores apontam a existência de uma rotina linear que é inegável nas instituições escolares: alunos aprovados, os alunos em recuperação e os reprovados... e assim por diante. A jornada escolar é composta por repetições, que podem disfarçar-se dentro do ambiente escolar.

Essa linearidade da escola possibilita cruzamentos entre o estriado e o liso. A partir de Deleuze e Guattari (1997) podemos pensar em um programa móvel, não fixo, onde movimentos de criação possam emergir por "brechas" feitas no espaço estriado, borrando assim fronteiras firmes fixadas por este último. Brechas estas conectadas a práticas inventivas, práticas de proliferação do pensamento e não do enquadramento de modelos ou representações. Problematizar uma mistura entre o espaço estriado e o espaço liso, pensando em possibilidades de passagens de um a outro, tecendo rizomas, cruzamentos, relações flutuantes, coexistências, por isso sem fixação de um ou outro, mas pensando no movimento do "entre", nas relações que ocorrem no meio do currículo fixo e do currículo móvel.

Trazemos aqui a ideia de um currículo composto, que se cruza com novas práticas, outras experimentações, outros olhares. Sobre a relação entre liso e estriado, Deleuze e Guattari (1997) nos dizem que

> O liso e o estriado se distinguem em primeiro lugar pela relação inversa do ponto e da linha (a linha entre dois pontos no caso do estriado, o ponto entre duas linhas no caso do liso). Em segundo lugar, pela natureza da linha (liso direcional, intervalos abertos; estriado-dimensional, intervalos fechados). Há, enfim, uma terceira diferença que concerne à superfície ou ao espaço. No espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser "repartida" segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, "distribui-se" num espaço aberto, conforme freqüências e ao longo dos percursos (p. 164 -165).

Relacionando as definições feitas pelos filósofos, trazemos algumas percepções dos dados que já obtivemos durante a análise dos materiais, como por exemplo, informações fechadas que encontramos na agenda de um espaço escolar, onde regras são estabelecidas e normas são dirigidas, como: “Todos os alunos devem formar fila ao sinal de início da aula e término do recreio em local pré-estabelecido”.

No entanto, foi possível perceber também, linhas lisas: os sujeitos- alunos têm lugar para manifestar suas singularidades nas classes em que utilizam diariamente, às quais foram decoradas por cada aluno com imagens de suas escolhas. Conforme Deleuze e Guattari (1997) “o espaço liso é ocupado por acontecimentos ou necessidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades” (Ibidem, p. 162).

Compreendendo o espaço liso como um lugar de afectos olhamos para outro espaço que compõe as investigações desta pesquisa, um espaço não escolar, ENE1, que em seus movimentos possibilita um desfazer de representações, no qual estruturas intensas e sensíveis possam ser experienciadas, (re)fazendo o pensamento de outros modos, com outras composições, com novas relações.

Este espaço, ENE1, produz também seu currículo, mesmo em sua constituição não escolar. E isto ocorre através das oficinas oferecidas aos alunos das escolas; das visitas guiadas pelos mediadores para conhecer a arquitetura do prédio e os trabalhados em exibição; dos cursos de formação de professores, proporcionados antes da abertura de cada nova exposição e do material pedagógico distribuído ao final de cada curso.

Este currículo, em sua complexidade e movimentação, possibilita a tensão de si mesmo. E faz ressoar pela Arte os desejos, anseios e alegrias daqueles que por lá transitam. Aí

se encontram as linhas tênues: nos afectos que cada um vai construindo com a exposição, com a arquitetura do espaço, com os mediadores, enfim, com a dinâmica de trabalho proporcionada pelo ENE1.

Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 163) “o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos”. Relacionamos estas intensidades a este espaço não escolarizado de que estamos tratando, no entanto, os mesmos filósofos nos dizem que o espaço liso e o espaço estriado se atravessam e por isso, pensamos o quanto os movimentos não escolarizados estão cruzados por ambos conceitos. Deleuze e Guattari (1997) afirmam que

> [...] o espaço pode sofrer dois tipos de corte: um, definido por um padrão, o outro, irregular e não determinado, podendo efetuar-se onde se quiser. Num terceiro nível ainda, convém dizer que as freqüências podem distribuir-se em intervalos, entre cortes, ou distribuir-se estatisticamente, sem corte (p. 161).

É este intervalo que nos interessa aqui tecer nossa discussão, o "entre", onde os movimentos não são nem lisos nem estriados que as potências ganham passagem, onde as forçam que compõem o currículo saltam. Um intervalo oportunizado tanto pela criação, invenção do pensamento quanto pelas regras e sinais (a intensidade da luz que fez com que as pessoas fizessem silêncio, pois a formação iria iniciar) o limitam. O que possibilita este meio? Não temos respostas, o que temos é a potente afirmação de Deleuze e Guattari (1997)

> [...] o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento — nem algo que estaria unicamente no espírito — mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... Mas sempre as passagens de um a outro, as transformações de um no outro, as reviravoltas (p. 166 -167).

Percebemos assim que não é o espaço liso ou estriado que deve ser validado, ora um, ora outro, mas a intensidade que seus movimentos produzem, podendo tanto ser escolarizado ou não escolarizado, pois a potência está na mistura. Ao encontro disso, Deleuze e Guattari (1997, p. 166) problematizam: “Viagem-árvore e viagem-rizoma? Mas nada coincide inteiramente, e, além disso, tudo se mistura, ou passa de um para outro. É que as diferenças não são objetivas”.

A árvore, pensada como espaço estriado, pela sua rigidez e lógica linear, na contramão do rizoma, pensado como espaço liso, em virtude de ser um emaranhado, movimento sem distinção e heterogêneo é que trazemos para discussão outro espaço escolar, EE2, pensado na nossa pesquisa. Ao buscarmos as entrevistas realizadas com pessoas que atuam no espaço EE2 percebemos o quanto seus discursos estão atrelados a expressões como: "Não temos currículo", "Não temos manual de convivência", "Não temos uma equipe diretiva como as outras escolas", através das quais podemos pensar a escola como um espaço liso, onde percebe-se um espaço "aberto ou ilimitado em todas as direções; não tem direito nem avesso, nem centro; não estabelece fixos e móveis, mas antes distribui uma variação contínua" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 159).

No entanto, nestas mesmas gravações, encontramos a frase "Elencamos alguns temas e os alunos vão escolhendo os que mais lhes interessam", o que já nos remete a pensarmos em um espaço estriado, onde alguns limites e contornos são traçados e definidos, o que nos lembra a lógica escolarizada. Retornamos agora a questão: Como potencializar as linhas tênues? Eis a questão.

O EE2, que faz parte desta investigação, propõe-se a uma dinâmica de organização própria, em que os saberes não são fragmentados por disciplinas; a proposta de trabalho é baseada na pesquisa; a relação professor-aluno busca escapar a lógica da hierarquização, oportunizando movimentos por espaços lisos. Os alunos maiores tem liberdade de transitar pelo pátio e arredores da escola; os estudos são direcionados de acordo com os interesses dos alunos; a criação ocupa uma dimensão acima da transmissão de saberes. Embora, sendo um espaço escolar que se dispõe a movimentos na contramão da escolarização a escola também é capturada pelo sistema educacional vigente daquele país que exige documentos que descrevem o seu funcionamento, muitas vezes estratificando sua dinâmica.

Este pode ser o drama do currículo escolar e não escolar: suas variações. Não importa a velocidade em que está, pois o que percebemos é que se encontra em constante movimentação. Corazza (2012), diz que:

> Pensando desse modo – com variações entre suas relações de movimentos e repouso, velocidade e lentidão -, não há um currículo que não expresse ou não viva uma vida. Vida impessoal, que precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas (p. 1).

Como anunciamos no resumo, quatro espaços foram escolhidos pelo nosso grupo de pesquisa para investigação, dois escolares e dois não escolares. Três deles já foram articulados até aqui, faltando mencionar um deles: um espaço não escolar que nos instiga pela potência que teve enquanto existia, uma vez que atualmente encontra-se fechada. Da mesma forma como nos outros espaços, neste também percebemos uma movimentação que circula pelo espaço liso e estriado, movimento percebido através das entrevistas realizadas.

O ENE 2, localizada em um bairro periférico de uma cidade brasileira, se propôs a um trabalho diferente ao existente nas escolas, agregando-se à comunidade onde instalou-se em 2003 e atuou até outubro de 2013. Criou-se um espaço para a promoção de encontros com a arte, literatura, música, dança, esporte e lazer para as crianças e adolescentes residentes neste bairro. O trabalho foi desenvolvido no formato de oficinas que eram oferecidas para quem tivesse vontade de fazer e saber. Oficinas organizadas por voluntários, pessoas que queriam integrar-se ao espaço e também tinham vontade de oferecer o que sabiam. Oficina e não aula. Oficineiro e não professor. Interessados e não alunos.

As oficinas não determinavam público, faixa-etária, duração, era um espaço aberto para a experimentação e criação. Conforme Corrêa e Preve (2011, p. 198) a oficina propõe uma outra relação com o conhecimento e os saberes, com o tempo e o espaço, com a verdade e o poder. Os autores pensam a oficina como "estratégia em educação distinta da escolarização". Para eles, "Não produzir efeitos escolarizantes é abrir espaço para o desconhecido, reduzir o investimento na segurança do *mesmo*, não cultivar esperanças que fazem esperar e consolam" (Ibdem, p. 197).

Esse investimento do ENE 2, em fugir das amarras da escolarização, compreendemos como um movimento liso em meio aos estriamentos que o sistema institui. Tal movimento é possível de ser evidenciado nos excertos de uma entrevista

> [...] *a gente queria é fazer um trabalho contrário que tem a escola por isso a história de criar com esse bairro [...] as crianças elas iam pra lá não por obrigação mas por prazer era isso que a gente queria"* (Entrevistado A).

> [...] *as oficinas que eram oferecidas eram todos os dias da semana mas elas eram super itinerantes tinha um mês que tinham muitas oficinas, no mês seguinte um voluntário já não vinha mais então você tinha que sair atrás de outro né também a ideia é que as crianças poderiam ir se elas quisessem, ir todo dia pra lá elas poderiam se elas quisessem uma vez por semana só podiam, se elas*

> *quisessem só na quarta na oficina das duas às três podiam e se quisessem ficar lá brincando livre poderiam também, quer dizer o único compromisso que a gente sempre enfatizava com as crianças é que o compromisso deles era com o grupo e com o oficineiro na medida em que eles se inscreviam na oficina esse era o compromisso deles se eles não quisessem se inscrever não precisaria mas se eles se inscrevessem naquela oficina eles tinham que entender que o oficineiro vinha e que os colegas vinham tal e aí eles tinham esse compromisso com ele com o grupo né era uma coisa de confiança e de vínculo que eles estabeleceram*" (Entrevistado B).

A todo momento estas linhas são capturadas umas pelas outras, podemos evidenciar tal captura nas falas de uma das oficineiras do ENE2 que atuou durante cinco anos com uma oficina de literatura com as crianças e adolescentes:

> *[...]o que eu posso fazer é oficina de leitura mas leitura em termos de literatura não de alfabetização, trabalhar a leitura de ficção mesmo [...] daí eu me disponibilizei a ir nas segundas de tarde e no início eu até organizei dois grupos assim... um grupo assim que era de crianças até sétima e oitava séries e o outro que era de quinta e sexta até tinha uns de quarta série assim [...] É dois grupos, eu fazia um grupo de mais ou menos quem tava na sétima e oitava série por que a idade também variava bastante porque muitos não tinham assim uma regularidade nos estudos [...] então era assim... quem tava na sétima e oitava eu escolhia contos mais pra aquela idade, para adolescência, aquelas ansiedades, necessidades mais de adolescente* (Entrevistada C).

Embora ao ENE2 tenha se proposto a um trabalho diferente que fugisse das estriagens das instituições escolarizadas, transitando por linhas mais lisas, a todo momento existe a possibilidade de uma estratificação como se pode perceber pela organização da oficineira. Sobre essa linha tênue entre liso e estriado Deleuze e Guattari (1997) afirmam que a passagem e a mistura de um movimento ao outro "de modo algum são simétricas, e que fazem com que ora se passe do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, graças a movimentos inteiramente diferentes" (p. 180).

Nestes movimentos de pensar o currículo em espaços escolares e não escolares é que vamos finalizando esta escrita. Percebendo que muitas vezes não nos é possível nomear, identificar ou até mesmo caracterizar as linhas tênues, pois o currículo é assim mesmo, como o rizoma que se espalha, sem que possamos saber onde começou ou findou.

A pesquisa continua em andamento, portanto, teremos muito ainda a produzir e problematizar. Este foi apenas um exercício de olhar para nossas próprias invenções e nos deixar ser afectadas nos movimentos dos currículos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa., CORAZZA, Ssandra. Mara. *Abecedário: Educação da diferença.* Campinas, SP: Papirus, 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. (2003). In. COSTA, Marisa Vorraber . *O currículo nos limiares do contemporâneo*. P. 159 – 176. 3. ed. Rio de Janeiro: DPeA.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?*: pesquisas pós-críticas em educação. 3ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *O drama do currículo*: pesquisa e vitalismo de criação. IX Anped Sul, 2012.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a Maquinaria Escolar: Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas. *Revista REU*, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181 - 202, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix . *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. V 5. São Paulo: 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed.. São Paulo: Graal, 2013.

GHON, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ*., Rio de Janeiro, 14 (50), 27-38, 2006.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J., KOHAN, W. (org.). *Foucault 80 anos*. (p. 79-91). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
_____. *Foucault e a educação*. 2ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLÍTICA DE CURRÍCULO: ENTRE ÁREAS DE CONHECIMENTOS E DISCIPLINAS

Éderson Andrade
(SEDUC/MT – Assessoria Pedagógica de Rondonópolis)
ederson.andrade@seduc.mt.gov.br

Sávio Antunes dos Santos
(SEDUC/MT – CEFAPRO de Rondonópolis)
savio.santos@seduc.mt.gov.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida durante a trajetória de Mestrado em Educação que discutiu a Política Curricular da Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso. A preocupação aqui está na tensão do currículo por áreas e por disciplinas. Tal tensão tem sido muito presente na organização curricular, uma vez que a estabilidade curricular disciplinar é forte no contexto escolar. A questão que nos move é quais as tensões entre áreas e disciplinas presentes na política de currículo? Ancorados em Oliveira e Lopes (2011) operamos teórico-metologicamente com a articulação entre os Ciclos de Políticas e a Teoria do Discurso. Os dados foram coletados a partir da análise dos documentos, bem como entrevistas semi-estruturadas com consultores e gestores da SEDUC/MT que participaram da produção do documento de política. A estrutura do documento oficial da política de currículo é em Áreas de Conhecimento, contudo as Disciplinas que compõem estas Áreas são evidenciadas a todo o instante, é enfática a posição dos discursos em torno da importância dos saberes das disciplinas escolares tradicionais. Há uma disputa de sentidos, um deslizamento, no processo de produção dos documentos no que se refere a sua organização. Consideramos assim que a política de currículo analisada possui uma estabilidade curricular em torno das disciplinas escolares.

Palavras-chave: Política de Currículo. Áreas do Conhecimento. Disciplinas.

Introdução

O pensamento e campo do currículo tem nos apresentado como uma arena de disputas, conflitos e tensões muito grandes. Muitos são os constructos teóricos e práticos acerca das possibilidades de se organizar o currículo no contexto escolar.

Dessa maneira não iremos esgotar, nem de perto, essa temática neste trabalho, mas pretendemos trazer uma das tensões existentes neste campo, que é a organização curricular por áreas de conhecimento e por disciplinas de referencias.

Iremos analisar aqui a produção da política de currículo para a escola organizada por ciclos de formação da rede estadual de Mato Grosso feita pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, entre o período de 2007 até 2010. Este documento de política foi intitulado de Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, e traz como uma de suas discussões o Ensino Fundamental. Ateremos-nos assim em discutir o compêndio de documentos produzidos por cada Área de Conhecimento para o Ensino Fundamental, mantendo o foco nas tensões entre áreas de conhecimento e disciplinas.

A questão central em nosso debate é quais as tensões na configuração do currículo para a escola organizada por ciclos de formação entre as áreas de conhecimento e as disciplinas de referencia? Dessa forma temos como objetivo compreender como o documento de política de organiza por áreas e por disciplinas, bem como entender quais as demandas e influências transitam nesta tensão.

Ancorados em Oliveira e Lopes (2011) operamos teórico-metodologicamente como a articulação dos Ciclos de Políticas propostos por Ball e colaboradores (1992) e a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2010). Um movimento contínuo que pensa os discursos e articulações atravessando os contextos de produção de texto, de influências e de práticas, potencializando a análise da circularidade de políticas públicas.

Os dados analisados aqui foram coletados a partir da analise documental (os textos da política de currículo para o ensino fundamental) e de entrevistas semi-estruturadas com alguns consultores que escreveram os documentos preliminares e com alguns gestores da SEDUC/MT que estiveram a frente do processo de produção das Orientações Curriculares.

Neste texto também trazemos as contribuições de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo no que se refere às discussões acerca do currículo por áreas de conhecimento e por disciplinas de referência. As autoras evidenciam a *estabilidade curricular* como uma forte marca dos currículos escolares em nosso país. Partimos então dessa lógica para entender essas discussões na produção da política de currículo analisada.

Currículo organizado em Áreas *versus* currículo organizado em disciplinas: tensões na produção da política de currículo para a escola organizada por ciclos de formação da rede estadual de Mato Grosso

Há uma disputa de sentidos, um deslizamento, no processo de produção dos documentos no que se refere a sua organização. A estrutura do documento oficial da política

de currículo é em Áreas de Conhecimento, contudo as Disciplinas que compõem estas Áreas são evidenciadas a todo o instante, é enfática a posição dos discursos em torno da importância dos saberes das disciplinas escolares tradicionais.

Como salientam Macedo e Lopes (2002, p. 82) *"independente dos discursos de articulação disciplinares, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo"*, como é o caso da política curricular para o Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso, em que as disciplinas mostram todo o seu poder de organização curricular.

A organização do currículo em Áreas é vista pela SEDUC/MT como uma forma de integração dos saberes disciplinares e como uma possibilidade de melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos e alunas. O que podemos ver em um das falas dos Gestores da SEDUC/MT que fizeram parte do processo de produção dos documentos:

> [...] (as áreas) asseguram um processo de aprendizagem de qualidade onde o foco seja a aprendizagem, e que as disciplinas que compõe aquela área sejam trabalhadas realmente articuladas (Entrevista com GSAS).

Como sinaliza Lopes (2008) as políticas curriculares de integração não são novas, e em muitas delas há uma defesa dessa forma de organização, é preciso compreender quais os interesses estão marcados nessa organização curricular, uma vez que eles são muitos, pois tal perspectiva é assumida em documentos nacionais e internacionais com múltiplas intencionalidades.

A organização curricular em Áreas de Conhecimento foi concebida na política de currículo pelo processo articulatório entre os múltiplos atores produtores e os documentos de nível nacional. Esse fato potencializa a visão de que mesmo com o desejo de se fazer uma proposta curricular que desse conta das especificidades do Estado havia uma circularidade (BALL, 1992; LOPES, 2005) de discursos que hibridizam as políticas curriculares com a mesma forma de organização curricular e com múltiplos interesses.

São vistas, nas discussões das necessidades da organização do currículo em Áreas de Conhecimento, práticas articulatórias que emanam de posições diferenciais, com interesses diferentes, e com formas diferentes de conceberem a integração, evidenciando a propagação de poderes oblíquos que circulam nos momentos de produção de políticas

curriculares, e que depois estabelecem as ligações formando uma cadeia de equivalência em torno do currículo em áreas, ou seja, todas as diferenças foram apagadas provisoriamente para o estabelecimento de tal organização,

> [...] *nós entendemos que o fragmento da disciplina é altamente prejudicial... a gente parte da concepção que o cérebro humano não aprende por pedacinhos, por caixinhas, aprende na sua totalidade, então a equipe da secretaria, tendo em vista toda a discussão nacional, as concepções mais aceitas no mundo, e aqui também o que faz a nossa cabeça, na nossa identidade educacional fez com que a gente não tivesse dúvida de orientar que fosse por área* (Entrevista com GSR).

> [...] *(área) parece ser mesmo a forma correta, ter esse direcionamento, ainda mais que o ensino fundamental onde uma disciplinação é muito excessiva pode ser prejudicial ao desenvolvimento do acesso ao ensino da aprendizagem* (Entrevista com PCM).

Nos três trechos acima podemos perceber uma necessidade de organizar o currículo em Áreas de Conhecimento, uma vez que o currículo organizado em disciplinas é visto como altamente prejudicial para quem aprende. Os discursos giram em torno de que o cérebro das pessoas não é fragmentado, o ensino em caixinhas disciplinares e disciplinação excessiva prejudicam as crianças do ensino fundamental, que o conhecimento na cabeça não é separado, ou seja, são apresentadas justificativas ligadas aos processos mentais de aprendizagem para se legitimar o currículo integrado, o currículo em Áreas de Conhecimento.

Houve uma intensa articulação em torno da demanda Área de conhecimento, uma vez que os sujeitos coletivos se entrecruzaram na luta para tal significação, o que podemos chamar de construção das identidades políticas coletivas, ou seja, houve uma luta política em torno do significante Área de conhecimento, fazendo com que os sujeitos se identificassem em torno desse significante, na busca por hegemonização de sentidos (LOPES, 2008).

Esse jogo nos mostrou uma tentativa de hegemonização do currículo organizado em Áreas de Conhecimento. Por que falamos em tentativa? Porque mesmo com todos esses discursos, vistos anteriormente, o poder da disciplinarização está presente na organização dos documentos. São frequentes as retomadas aos sentidos de currículo partindo das disciplinas escolares tradicionalmente conhecidas e reconhecidas. O que ressalta mais uma característica advinda de outras propostas em circulação nacional, em que são fortes as marcas de um

currículo que se predispõe a uma organização integrada, contudo salientando formas de como integrar as disciplinas, ou seja, a força do currículo disciplinar ainda continua a ter uma forte presença mesmo em proposições de integração (LOPES, 2008).

Macedo e Lopes (2002, p. 93) evidenciam que,

> [...] a disciplina escolar é um padrão de *estabilidade* curricular porque legitima legitimando a própria idéia de escolarização. Trata-se de um dos maiores padrões curriculares da Modernidade e não deve ser encarado como um esquema neutro e burocrático de controle do ensino, mas como um esquema de conservação e estabilidade.

Os produtores da política curricular, embora salientem a possibilidade de integração curricular, mantêm fortemente a noção das disciplinas. Percebemos que a coleção de bens simbólicos (CANCLINI, 2011), apesar de ser outra coleção, apresenta-se de forma fechada, salientando que os conceitos das disciplinas darão conta de sustentar todo o processo educativo do ensino da própria Área de Conhecimento,

> [...] "a matemática é a ferramenta especialmente adaptada ao tratamento das noções abstratas de qualquer natureza e, neste domínio, seu poder é ilimitado". Dessa forma, a linguagem Matemática como ferramenta auxilia na compreensão e interpretação do conhecimento das outras ciências (OC Ciências da Natureza e Matemática, p. 10).

O documento de Ciências da Natureza e Matemática, talvez seja o que mais salienta essa dicotomia. De um lado apresenta possibilidade de integração nas Ciências, pensando a integração dos fenômenos vistos à luz dos conhecimentos físicos, químicos e biológicos, trazendo como grande foco a Alfabetização Científica, porém por outro lado, traz a matemática em uma tentativa de ser uma área em si, como visto no último trecho acima.

Isso não é diferente nas outras Áreas de Conhecimento. Em Linguagens, por exemplo, inicialmente é apresentado um discurso de integração da Área, como podemos ver no trecho abaixo:

> Pelo fato de se pensar que o conceito de linguagem envolve indivíduo, história, cultura e sociedade em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção, compreende-se a linguagem como o espaço da interlocução da atividade sociointeracional e possibilita reafirmar as práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade (OC Linguagens, p. 11).

Na caracterização da Área de Linguagens são apresentados elementos de articulação entre as disciplinas por meio da concepção que a política opera com o termo linguagem, em seguida apresenta também três objetos comuns às disciplinas da área: o código, o texto e a leitura, e se espera que destes três elementos se configurem a articulação que promoverá a integração na Área de Linguagens. Contudo logo em seguida, e isso vai do primeiro ao terceiro ciclo, há uma fragmentação em disciplinas, sem apresentação ou discussão de integrações entre tais componentes disciplinares,

> Na disciplina de Arte, a leitura tem se efetivado em caráter mais teórico e a releitura, como a produção a partir do objeto de estudo (OC Linguagens, p. 13).
>
> Em Educação Física, a construção do sujeito e da linguagem aponta para um universo de possibilidades que precisa ser considerado, a fim de contemplar essa perspectiva (OC Linguagens, p 13).

Como visto nos discursos acima, há um forte matiz disciplinar na organização da política curricular. São apresentadas sequencialmente estas fragmentações. Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna são apresentadas sem articulação, sem integração, sem estarem em Área. Em seguida, na proposta para os três ciclos de formação, a mesma situação é vista. Em uma tentativa de integração, a proposta da Área de Linguagens, organiza o texto sem colocar tópicos específicos das disciplinas que a compõe, contudo o que se percebe é um texto recortado, em que de uma ora para outra se muda para outra disciplina.

Nesta arena de disputas, marcada por conflitos, dissensos, consensos (BALL, 1992, 1994), percebemos a constituição de múltiplas articulações entre os atores sociais envolvidos nas lutas para a construção da política de currículo para a Escola Organizada por Ciclos de

Formação. Lutas travadas em torno de demandas dos sujeitos coletivos (LACLAU e MOUFFE, 2010), produziram os discursos de integração em Áreas de Conhecimento, que circulou em torno deste significante, bem como do significante disciplina, dessa forma compreendemos que os sentidos de integração não se hegemonizaram, uma vez que os sentidos das disciplinas tomam espaço significativo na formulação das propostas. Há uma tentativa de hegemonização, contudo não se concretiza, pois a forte presença das disciplinas ainda sobrepõe às Áreas de Conhecimento na organização curricular. Vejamos alguns trechos que sinalizam estas disputas,

> [...] a *alfabetização até então, vista como se fosse só língua portuguesa e matemática, e a gente sabe, quem é pedagogo sabe, que é muito mais que essas duas disciplinas, então a gente já defendia... os pedagogos... também defendiam, que deveria organizar um documento onde também as outras disciplinas de uma forma globalizado pudesse compor o currículo* (Entrevista com GSAS).

> [...] *nós queríamos (a organização em área) pelo menos desestabilizar essa concepção de disciplina, de que eu tenho uma disciplina, de que eu trabalho, de que eu sou autônomo, eu reprovo, e já havia uma proposta nacional de trabalho por área e então julgamos que nada seria melhor que isso* (Entrevista com GSJ).

Como podemos perceber, nos trechos das entrevistas acima, houve um discurso em torno da organização do currículo em Áreas de Conhecimento. Em torno deste significante, muitas negociações para tentar hegemonizar os sentidos desta forma de organização curricular foram realizadas. Como vemos no último trecho, há uma tentativa de desestabilizar a força da organização disciplinar, contudo podemos sinalizar que não houve hegemonização, (apesar dos documentos da política curricular estar estruturado em áreas), pois o currículo está fortemente marcado pela disciplinarização, salientando o que Macedo e Lopes (2002) nos evidenciam como *estabilidade curricular*, onde as disciplinas escolares possuem grande poder na organização do currículo.

Algumas considerações

Embora o discurso de área do conhecimento estivesse fortemente presente contra o inimigo comum (LACLAU e MOUFFE, 2010), existia outro discurso: a defesa dos conhecimentos disciplinares. É unânime nos discursos que há uma necessidade de se organizar a Área de Conhecimento a partir dos saberes de cada disciplina. É importante dizer

que em momento algum houve uma negação de que o currículo para a escola Organizada por Ciclos de Formação tivesse que ser organizado por Áreas de Conhecimento, contudo que ele deveria ser necessariamente pré-concebido por saberes de cada campo disciplinar, fortalecendo no texto curricular da política as suas especificidades.

Não negamos isso, contudo os discursos presentes nos textos das Orientações Curriculares, para o ensino fundamental organizado por Ciclos de Formação, não apresentam possibilidades de se organizar de forma integrada, eles enunciam as áreas, mas, depois trazem apenas as disciplinas isoladamente. Os discursos dos produtores dessa política curricular são de organização em Áreas de Conhecimento de forma integrada, contudo isso não se concretiza na proposta curricular.

Referencias bibliográficas

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2011.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista:** hacia uma radicalización de La democracia. 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, A. C**. Política de currículo:** recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras,* jul./dez. v.5, n. 2, pp.50-64, 2005.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

MACEDO, E. F. e LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, A. LOPES, A. C. **A abordagem do ciclo de políticas:** uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação: políticas, currículo e trabalho docente. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril, 2011.

A PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO NO COTIDIANO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Glaucia Eunice Gonçalves da Silva
(Doutoranda em Educação/PPGE/UFMT)
glanbela@gmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho problematiza as práticas de significação da pessoa com deficiência intelectual. O objetivo deste artigo é desenvolver um ensaio com o intuito de alargar as possibilidades de compreensão de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no cotidiano escolar, destacando seu caráter relacional e contingente. A análise se articulará em torno das práticas de (re)significação no cotidiano escolar. Investigar o cotidiano implica em compreender as interações entre os diversos elementos que compõe o ambiente escolar sem apontar este ou aquele elemento como essencial. A metodologia abordada baseou-se em numa perspectiva qualitativa e a análise baseou-se na teoria do discurso de Laclau e estudos do cotidiano de Michel de Certeau. A análise demonstrou que as práticas de (re)significação são constantes e que podem serem subvertidas para a inclusão da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Deficiência intelectual.

Introdução

Os tensionamentos constantes a favor de uma escola para todos tornaram-se um ingrediente fundamental para questionar as identidades hegemônicas na escola regular. Essa propositura de uma educação que inclua todas as pessoas permite um novo projeto de sociedade com bases em equidade social. Nesse sentido, cabe discutir as possibilidades de uma escola que se reinvente cotidianamente para incluir a pessoa com deficiência intelectual. Cabe a reinvenção do cotidiano como uma forma de tensionar os discursos universalistas sobre uma possível identidade normal em detrimento de uma identidade patológica. Propõe-se uma análise sobre a deficiência intelectual e o cotidiano escolar de modo a retratar a necessidade de mutação de conceitos, resgatando e compreendendo o movimento de produção de sentidos e hegemonização de significados.

O objetivo deste artigo é desenvolver um ensaio com o intuito de alargar as possibilidades de compreensão de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no cotidiano escolar, destacando seu caráter relacional e contingente. A análise se articulará em torno das práticas de (re)significação no cotidiano escolar. Investigar o cotidiano implica em compreender as interações entre os diversos elementos que compõe o ambiente escolar sem apontar este ou aquele elemento como essencial. É dispor um olhar que atribuam sentido a tudo que compõe o cotidiano sem eleger qualquer um como o mais importante.

Assim, o estudo do cotidiano escolar perpassa por compreender as decisões dos sujeitos presentes neste cotidiano e a tessitura destas relações. A teoria do discurso formulada por Laclau e Mouffe associada aos estudos do cotidiano de Michel de Certeau compõe um aporte teórico-metodológico relevante para entender como as relações no cotidiano operam nos processos de atribuição de sentido e (re)significação na construção de discursos.

A teoria do discurso articula uma série de noções e de conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise lacaniana, a lingüística, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, Laclau e Mouffe constroem um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social. (MENDONÇA, 2009)

Tal teoria tem sido utilizada no Brasil como instrumento de investigação no campo das Ciências Políticas e Sociais, sendo utilizada no campo da Educação para análise de políticas curriculares, contudo adotar a teoria do discurso para analisar a educação inclusiva é pensar a inteligência humana como uma construção social e historicamente determinada, passível de intervenção, de transformação, pois a consciência humana constitui-se dialeticamente na atividade social que pressupõe mudança intelectual contínua da atividade cognitiva. (PAN, 2008)

Muitas pesquisas, no campo da Educação Especial, têm eleito os aspectos biológicos para compreender a deficiência intelectual, empreendendo uma análise a partir da mensuração de Q.I., maturidade psicomotora, estágios de desenvolvimento cognitivo. A análise empreendida neste artigo sopesa a deficiência intelectual em relação ao contexto e às oportunidades oferecidas, enfoca fatores culturais, os quais

possibilita pensá-la a partir de práticas sociais que são compreendidas a partir da teoria do discurso.

> A teoria de Ernesto Laclau está fundada na idéia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso. Discurso, por sua vez, não deve ser aqui entendido como o simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a idéia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias. (MENDONÇA, 2009, p.83)

Utilizar a teoria do discurso para análise da deficiência intelectual não é negar a condição orgânica da pessoa com deficiência, mas é direcionar o olhar para as relações sociais que podem influir nas práticas de significação destes grupos identitários, refutando os processos de estigmatização que inferiorizam essas identidades.

Cotidiano e as práticas de significação

As pessoas com deficiência intelectual estão nas escolas e não podem ser vistas como pessoas que lhes foi concedido um lugar naquele espaço educativo, ao contrário, as pessoas com deficiência lutaram e ocuparam esses espaços . Esses sujeitos são dotados de capacidade intelectual, porém fogem do conceito clássico de razão como espaço privilegiado do pensamento e localizam-se nas formas como se dá a tessitura social do conhecimento. É uma razão e uma intelectualidade que se constituem socialmente no cotidiano.

> As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão "acontecendo". Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer. (ALVES, 2003, p. 65)

Entende-se que o estudo do cotidiano é um instrumento relevante para compreender como as (re)significações operam na construção de sentidos que permitem a inclusão do aluno com deficiência intelectual em contextos educativos. O cotidiano escolar é um espaço constante de negociação de sentidos e tentativas de fixação de significados. A condição da pessoa com deficiência não a inferioriza, mas exige atribuição de novos sentidos, e consequentemente, a tentativa de fixação de novos significados no cotidiano escolar. Essa tessitura envolve os artefatos culturais com os quais os *praticantes* desses cotidianos tecem essas relações. Assim é necessário olhar os múltiplos processos em que a pessoa com deficiência está inserida e considerar o cotidiano destas relações e seus movimentos.

> Em *A invenção do Cotidiano*, Michel de Certeau introduz o termo *praticante* para subverter a noção comumente difundida de que os indivíduos da contemporaneidade tendem a ser meros consumidores culturais, sem qualquer reconhecimento da capacidade humana de se apropriar e recriar os artefatos culturais que atravessam a existência. O *praticante* é aquele que

> a cada momento se recusa a reproduzir o que está pré-visto e vai à busca de um lugar e de um modo de fazer que lhes sejam próprios. É alguém a aproveitar continuamente e incansavelmente as lacunas e as brechas deixadas pela força de um sistema que continuamente ameaça transformá-lo no mesmo. (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 618)

Assim, pode se dizer que a pessoa com deficiência é um *praticante*, ou seja, uma identidade que mesmo diante de sua condição biológica reinventa o cotidiano a partir da articulação de suas demandas. Os grupos, e consequentemente, as identidades presentes no cotidiano escolar apresentam demandas diferentes e mobilizam-se constantemente em torno de reinvidicações que buscam ao atendimento destas demandas. Nesses movimentos de luta, percebe-se que as demandas das pessoas com deficiência se encontram tão presentes quanto todas as outras. Assim, nesses movimentos há uma reinvenção que torna a identidade da pessoa com deficiência tão atuante e efetiva quanto todas as outras.

Esse olhar provoca um deslocamento na forma de conceber a pessoa com deficiência intelectual, pois trata-se de sujeitos que não dependem da voz dos outros para lutarem por suas necessidades. A presença destes sujeitos na escola já trava uma intensa luta por seus direitos, fazendo com que a escola se reinvente para garantir inclusão para aqueles sujeitos. A presença é uma subversão, um movimento, é um tensionamento. É insistir que a escola é para todos, cabendo esse espaço se reinventar para o desenvolvimento humano dessa criança.

Esse movimento é perceptível no cotidiano escolar quando verificamos a aquisição de materiais pedagógicos, por exemplo, há materiais específicos para as diferentes faixas etárias, disciplinas e modalidades de ensino. Inicialmente, cada grupo identitário estabelece um caráter diferencial de sua reivindicação em confronto com todas as reivindicações, contudo tais demandas se aglutinam quando se vêem diante dos órgãos mantenedores, se estabelece a equivalência de todas as reivindicações em sua comum manifestação frente ao financiamento.

> Como podemos observar, toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade. A

> função de representar o sistema como totalidade depende, consequentemente, da possibilidade de a função equivalencial prevalecer sobre a função diferencial; e essa possibilidade é simplesmente o resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas por essa ambigüidade constitutiva. É importante observar que, como temos assinalado, se a função dos signifcantes diferenciais, é renunciar à sua identidade diferencial de forma a representar a identidade puramente equivalencial de um espaço comunitário, eles não podem construir essa identidade equivalencial como algo pertencente à ordem das diferenças. (LACLAU, 2011, p.75)

Percebe-se que as pessoas com deficiência apresentam demandas e estas demandas em algum momento se equivalem com as demandas de outros grupos identitários, assim, a presença da pessoa com deficiência no cotidiano escolar ressignifica as demandas, criando demandas coletivas e estabelecendo intersecções entre os identidades. Assim percebe-se que as demandas só vão se equivaler se a identidade da pessoa com deficiência se fizer presente.

Essas práticas de (re)significação relação podem ser operacionalizadas a partir da análise da simples presença da pessoa com deficiência na escola. Ao receber um aluno com deficiência, há um movimento, seja de preocupação por desconhecer o que fazer com aquele sujeito com singularidades que tensiona a normalidade escolar, seja de reorganização espaço-temporal para atender a necessidades do aluno. Não importa qual seja a deficiência do aluno, é a presença deste sujeito que garante a reinvenção do cotidiano. Classicamente, há um modelo de identidade reivindicadora, são homens falantes que argumentam em favor de suas demandas, gesticulam intensamente, dispõe de vigor físico, contudo o que se propõe é uma compreensão que pessoas com deficiência também são sujeitos de lutas e mesmo que não disponham da fala e de movimentos corporais, ainda assim, tensionam os valores universalizados, demandando por suas particularidades.

É a presença da identidade, independente do corpo físico que ela se constitui, que garante estratégias discursivas que se efetivam na fixação de sentidos. Nas relações estabelecidas entre as várias identidades demandantes a incomensurabilidade entre as universalidades hegemonizadas e as particularidades operam em torno de significantes

vazios cujos sentidos são atribuídos a partir do que o sujeito experiencia, independendo da condição física do sujeito. As experiências das identidades existentes no cotidiano possibilitam à expansão das cadeias de equivalência, permitindo a partilha de sentidos e a (re)significação, permitindo uma completude contingencial entre esses sujeitos.

As práticas de significação são incessantes, assim como a luta pelo controle dos significados. Nessa disputa por significação, as identidades hegemônicas que não dispõe de deficiências, atribui um significado depreciativo para as características ligadas as deficiências. Essa atribuição de sentido, ganha significados que são cristalizados e tidos como universais e verdadeiros. Tal significação jamais é vista como uma construção cultural.

A deficiência perpassa por uma questão orgânica, mas é o processo de significação cultural que permite a inferiorização destas identidades no cotidiano escolar.

> A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.38)

A deficiência se dá eminentemente nas relações sociais estabelecidas. Para ilustrar, traz-se a tona a situação de uma pessoa com deficiência física, um sujeito que não tem a perna direita. Se esse sujeito for o cantor Roberto Carlos, a deficiência física existe, mas são minimizadas e quase obscurecidas pelas relações que ele estabelece socialmente. Ele tem trabalho, bens materiais, goza de prestígio social, e portanto não tem sua identidade depreciada como o mendigo sem perna que pede esmolas na rua, mas que fisicamente apresenta a mesma característica físiológica do cantor famoso. No mendigo, a deficiência é enxergada, ampliada e provoca nas identidades que se relacionam sentimentos de piedade, sofrimentos, inutilidade, castigo, humilhação, repulsa. Percebe-se que a prática cultural de significação perante a mesma característica biológica é mutável.

Isso vem evidenciar que a deficiência é uma prática de significação que ocorre nas relações sociais, assim, tratando de cotidiano escolar, pode-se subverter tais práticas, tornando-as fecundas para significações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

> Refere-se à sua capacidade de se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do mais fraco, em face de uma convicção ética e política, alimentada por uma sensibilidade estética, que dá a Certeau possibilidades de crer firmemente na "liberdade gazeteira das práticas", de ver diferenças e de perceber as microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação; a inversão de perspectiva, que fundamenta a sua Invenção do cotidiano, desloca a atenção "do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos" (DURAN, 2007, p.118)

O estudo do cotidiano, com fundamentos em Michel Certeau, traz protagonismo aos sujeitos, possibilitando uma reinvenção do tempo, do espaço, das práticas e das significações. É um espaço de devir, muitas vezes inusitado e desconcertante que implica na (im)possibilidade de acontecimento. Estabelecer novas práticas no cotidiano escolar permite vivenciar um movimento em direção à manutenção da vida e da igualdade entre os seres humanos, que leva em consideração, especialmente, a possibilidade de vivermos juntos, bem e fraternamente, em nossos tantos cotidianos. (ALVES, 2003)

Considerações contingenciais

A deficiência intelectual é uma condição inerente a alguns seres humanos, contudo o olhar para esta deficiência implica em atribuição de sentidos e fixação de significados que são construídos socialmente. Nesse sentido, a análise proposta nos mostrou é possível subverter as práticas de significação já que estas são construídas e não dadas a priori. Assim, cabe estudos mais profundo e dados empíricos sobre como

se processa tais práticas em cotidianos da escola regular voltadas para pessoas com deficiência intelectual.

O que se pode dizer que as significações são contingenciais e fluídas, estão inseridas em discursos que disputam constantemente a hegemonização de sentidos. Cabe, a todos que acreditam na inclusão da pessoa com deficiência intelectual sublimar esses conceitos solidificados, atribuindo sentidos que favoreçam a identidade da pessoa com deficiência, assim como sua inclusão.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
MENDONÇA, D. *Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso*Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

PAN, M. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

AS INFLUÊNCIAS PRESENTES NA ADOÇÃO DO CURRÍCULO APOSTILADO EM PRIMAVERA DO LESTE – MT

Kátia Cristina Carse Alcover
(Instituto Federal de Mato Grosso)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este estudo refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo *compreeder que interesses influenciaram a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT*. Tivemos como questão central deste estudo: *quais seriam as razões para a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT?* A metodologia adotada é qualitativa com abordagem no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994) composta por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção dos textos e contexto da prática. Para as análises aqui apresentadas utilizamos o *contexto de influência*. Neste estudo, a fundamentação teórica pautou-se principalmente nos estudos de Apple (1989; 1997), Ball (2001; 2010), Freitas (2012), Gentili (1995), Giroux (1992), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006), Sacristán (1998), Silva (2011). Dos dados coletados uma das indicações é de que o currículo apostilado foi adotado no município de Primavera do Leste com base em experiências pessoais e profissionais de alguns gestores do macro sistema, evidenciando que as decisões políticas dependeram de quem estava no poder no momento para a tomada de decisões.

Palavras Chaves: Currículo Apostilado. Políticas Educacionais. Adoção.

Introdução

No decorrer da história, a Educação brasileira sofreu várias mudanças em seu percurso. Uma dessas mudanças foi o processo de municipalização das escolas desencadeado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fez com que Estados e Municípios passassem a ter autoridade soberana sobre seu espaço e a partir da reforma do Estado brasileiro em 1990, iniciou-se o processo de delegação de responsabilidades do setor público para o setor privado através da coexistência da oferta pública e privada em todas as etapas da escolaridade.

Isso estimulou a ampliação de parcerias público-privadas, fazendo com que a rede pública se tornasse alvo do mercado de empresas educacionais, levando a educação

a transformar-se em uma mercadoria a mais no mundo neoliberal global em que estamos vivendo.

Essa mercantilização da educação ocorreu devido ao processo de globalização que influencia fortemente as políticas educacionais e permite que o neoliberalismo se faça presente também no campo educacional. Ao adentrar na educação o neoliberalismo “dita as regras” para que a escola produza mão de obra para a produção no mercado de trabalho e termos como eficiência, eficácia, qualidade e consumo começam a fazer parte da linguagem educacional.

Os municípios, por sua vez, para alcançar essa qualidade tão desejada começam a buscar alternativas de apoio no setor privado, já que este setor tem sido mais valorizado que o setor público. Essa busca se deu por meio da compra de currículos apostilados, já que esse material dá certo status para quem compra e quem o utiliza imagina que o ensino oferecido é um ensino de qualidade.

Dentro deste contexto está o município de Primavera do Leste - MT, onde no ano de 2006 a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) inicia a adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME, neste momento, para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas do município.

Em 2007, a Prefeitura expandiu a proposta de currículo apostilado para a Educação Infantil nas turmas de 4 anos e 5 anos e para o 2º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas da rede municipal. Assim a inserção das apostilas foi sendo feita anualmente até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo o ano de 2012 seu último ano de adoção.

Com a mudança do governo municipal, no ano de 2013, foi tomada a decisão de interromper a adoção do currículo apostilado pela rede municipal de ensino, suspendendo sua continuidade em todo o Ensino Fundamental I e também na Educação Infantil.

Frente a esta situação, nos perguntamos quais seriam as razões para a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT. Assim, o objetivo deste estudo foi o de compreeder que interesses influenciaram a adoção do currículo apostilado de uma empresa privada pelo sistema público de ensino do município de Primavera do Leste - MT.

Definimos como instrumento de levantamentos de dados para este estudo as *entrevistas,* tendo como sujeitos alguns atores do macro sistema, isto é, pessoas que trabalhavam e trabalham na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL e no Conselho Municipal de Educação - CME.

Tipo de Pesquisa/Abordagem Metodológica

A metodologia adotada para esta pesquisa é qualitativa de caráter descritivo e interpretativo com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006).

Segundo Ball e Bowe e colaboradores (1992-1994), esta abordagem é um método para fazer pesquisa de políticas educacionais e vem sendo utilizada em diferentes países como referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais e permite analisar o contexto mais amplo e o contexto da prática, pois para os autores a política micro não está desarticulada do contexto da política macro. Desta forma rompe-se com os modelos lineares de análise de políticas, pois o *Ciclo de Políticas* é um ciclo contínuo, onde os três principais contextos que o formam, contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática, estão inter-relacionados e não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates.

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), Ball esclarece também que este método não tem a intenção de explicar as políticas, mas de pesquisar e teorizar as políticas, no sentido de pensar as políticas e saber como elas são "feitas".

Conforme citado anteriormente, o ciclo de políticas é constituído por três contextos principais: o **contexto de influência**, o **contexto da produção do texto** e o **contexto da prática**.

Mainardes (2006) nos traz os conceitos dos três contextos propostos por Ball e Bowe em 1992. No *contexto de influência* é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas, os discursos políticos são construídos e os grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades sociais da educação. Este contexto está relacionado com interesses mais estreitos e com as ideologias dogmáticas. No *contexto da produção do texto,* é onde os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público

mais geral. Estes textos podem se apresentar na forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. No *contexto da prática* é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original. Para esses autores as políticas não são simplesmente implementadas, mas sujeitas a interpretação e assim são recriadas (p. 51-53).

Neste trabalho apresentamos alguns dos discursos que circularam para justificar as negociações do sistema privado com o sistema público no município, tendo por preocupação analisar o contexto de influência.

É neste contexto que investigamos o que motivou a adoção deste tipo de currículo, que aspectos foram levados em consideração, quem participou do processo de escolha e se houveram discussões com os diretores, coordenadores, professores e pais na decisão para adoção do Sistema Maxi de Ensino – SME.

Para isso, entrevistamos alguns atores do contexto global: 02 (duas) secretárias de educação – a que estava no momento da adoção da proposta do Sistema Maxi de Ensino - SME e a atual, 02 (duas) técnicas da secretaria municipal de educação, sendo que uma era coordenadora da Educação Infantil e a outra era coordenadora do Ensino Fundamental na época da adoção e 01 (uma) conselheira do Conselho Municipal de Educação por acreditarmos que eles têm possibilidade de se posicionarem em relação aos discursos que circularam no período das negociações tanto da adoção do currículo apostilado na rede municipal fornecendo-nos informações relevantes para captarmos as influências sofridas neste momento.

As influências neoliberais no campo da educação

As influências dos processos de globalização das políticas neoliberais estão fortemente presentes na sociedade contemporânea, em particular no processo de educação na sociedade brasileira, fazendo com que a educação fique "cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo" (Ball, 2001, p. 100).

Esta lógica do economicismo atrelada às políticas neoliberais faz com que a educação também seja comercializada, como se fosse um produto do mercado.

Um exemplo disso é o que tem acontecido aqui no Brasil, que é a entrada de currículos apostilados de empresas privadas em escolas públicas. Assim, o produto

"educação", materializado na forma de apostilas, tem sido tratado como mercadoria, de forma contratual entre empresas e instituições públicas de ensino, sendo o contratualismo um componente da economia do conhecimento ou o que chama de "mercantilização do conhecimento", transformando o ensino e a aprendizagem em produtos calculáveis e assim o conhecimento não é mais tido por ideais, mas pela criação de habilidades ou lucros (BALL, 2010).

Apple (1989, p. 164) afirma que esse tipo de comercialização ocorre, na maioria das vezes, "porque as escolas são um mercado bastante lucrativo. [...] a compra pela primeira vez do 'sistema' ou do conjunto de módulos significa compras crescentes ao longo dos anos".

Assim dentro de uma lógica neoliberal a tão sonhada qualidade da educação tem sido um bem que pode ser adquirido no mercado dos bens educacionais (GENTILI, 1995) através de empresas que dizem ter as soluções para os problemas e melhorias da educação, ou seja, elas acreditam que seus serviços são melhores do que o público, vendendo para esse setor seus "currículos" prontos e acabados, muitas vezes ditando as regras de como usá-los em sala de aula.

Este tipo de currículo é também um exemplo de política curricular que obedece a determinações externas à escola, pois as decisões do *que* e *como* ensinar são tomadas por um grupo reduzido de pessoas, das instâncias do macro sistema, em nome de um grupo maior, os quais definem o que interessa à sociedade, às escolas, aos professores e aos alunos, só que essas decisões não se dão entre ou no meio de iguais. De acordo com Apple (1997, p. 24) "aqueles que dominam quase sempre têm mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada para ele".

Para o autor, os currículos prescritos são, ao mesmo tempo, os resultados de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas, concessões, acordos e compromissos. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais, porém essas pessoas organizam e selecionam o conhecimento no currículo de acordo com o conhecimento que consideram como legítimo ou verdadeiro e que devem ser ensinados, privilegiando o conhecimento de um grupo e desprivilegiando o de outros. Então não é a sociedade que cria tais textos e sim um grupo específico de pessoas os quais são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder, demostrando que há um jogo de interesses na venda desses currículos

para outras instituições além das suas e, assim como há pessoas que decidem pelo melhor, também há brechas para atividades contra-hegemônicas.

Segundo Giroux (1992) e Apple (1997) o currículo é carregado das ideologias das classes dominantes e está envolto numa relação de poder, onde há lutas constantes entre diversos grupos para que seus argumentos sejam utilizados para definir o que deve ser considerado como conhecimento verdadeiro no currículo.

Silva (2011) comunga da ideia dos autores e diz que é por meio dessas ideologias que as classes dominantes "conquistam" a sociedade para se manter no poder, pois este pequeno grupo insere no currículo seus interesses para que atenda as necessidades da sociedade capitalista e para inculcar esses interesses nas classes populares.

Partindo desses pensamentos inferimos que a escolha do currículo se dá numa disputa, onde pessoas "lutam" para determinar o conteúdo que consideram mais importante para ser disponibilizado para as escolas, tornando homogêneas as aprendizagens para todas as escolas definindo a cultura que deve ser consumida (APPLE, 1989; 1997; SACRISTÁN, 1998).

Algumas inluências presentes nas negociações da política de currículo apostilado em primavera do leste – mt

De acordo com a abordagem do ciclo de políticas, o contexto de influência é "o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Este é um contexto em que os atores lutam pela hegemonia de seus interesses, tornando-se um terreno cheio de conflitos.

Então, podemos dizer que as influências que circularam nos discursos dos atores do macro sistema justificaram as negociações entre o sistema privado e o sistema público, ou seja, foi neste contexto que os agentes políticos das duas instâncias, pública e privada, iniciaram as negociações para a adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME para as escolas do município de Primavera do Leste.

Neste momento apresentamos as análises dos dados referentes às entrevistas realizadas com os atores do macro sistema para compreendermos que embates e disputas de interesses estavam envolvidos na adoção do currículo apostilado do Sistema

Maxi de Ensino - SME no município. Esses atores são: a Secretária de Educação da época da adoção (SE1), uma técnica que estava na função de coordenadora da Educação Infantil (T1), uma técnica que estava na função de coordenadora do Ensino Fundamental (T2), uma Conselheira do Conselho Municipal de Educação (CCME) e a atual Secretária de Educação (SE2).

ALGUNS CONHECIMENTOS SOBRE AS NEGOCIAÇÕES PARA A ADOÇÃO DO CURRÍCULO APOSTILADO EM PRIMAVERA DO LESTE - MT

Para sabermos um pouco como foi o processo de adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME pelo município de Primavera do Leste, perguntamos o que motivou essa adoção. T1 disse que o principal motivo foi o de equiparar o currículo em todas as escolas, pois

> *[...] enquanto uma escola estava com o currículo lá na frente, a outra estava com o currículo lá atrás e por mais que existisse um planejamento, muitas vezes ele não era seguido e não era cumprido ou era cumprido de forma correta por uns e por outros não. E assim, foi feita uma análise com os alunos e foi encontrado crianças no 5º ano sem saber ler e escrever corretamente. Então foi diagnosticado que esse problema estava onde? na fase inicial [...] nessa alfabetização, nesse 1º ano* (T1).

A resposta de SE1 complementa a resposta de T1 quando disse que:

> *Nós discutimos juntas que nós tínhamos que fazer alguma coisa para melhorar a educação, a base, porque o importante não é o fim e sim o início, se você faz uma base bem feita, então o resto vai, é consequência. [...] Então foi isso, a gente ter um material diferenciado para trabalhar nas séries iniciais, eu nunca trabalhei nas séries iniciais com apostilado, mas elas falaram que era uma maneira do aluno conseguir um aprendizado melhor (SE1).*

Percebemos tanto na fala de T1 quanto de SE1 que havia uma preocupação em melhorar o aprendizado dos alunos nos anos iniciais, para que eles não apresentassem problemas, principalmente de leitura e escrita nos demais anos. Pela fala de T1, percebemos que ela atribuiu esses problemas ao não cumprimento, "de forma correta", do planejamento pelos professores e viu a resolução destes problemas equiparando o

currículo em todas as escolas. Aqui podemos ressaltar três pontos: primeiro que o currículo escolhido foi o mesmo para todas as escolas, o que nos faz dizer com Freitas (2012) que este currículo foi escolhido sem olhar para as especificidades dessas escolas, como se os problemas fossem iguais em todas elas e pudessem ser resolvidos da mesma forma.

No segundo ponto podemos dizer que quando a secretaria de educação detectou que as escolas não trabalhavam o mesmo currículo, ao mesmo tempo, eles não tinham como controlar o que estava sendo ensinado.

O terceiro ponto que destacamos é na fala de T1 em relação à preocupação ao cumprimento do planejamento de forma correta por uns professores e por outros não. Podemos inferir que, quando o professor "não seguia" esse planejamento na mesma ordem que as demais escolas, ele tinha mais liberdade para planejar suas aulas e trabalhar de acordo com as necessidades de sua turma, ou seja, ele tinha maior oportunidade de recontextualizar o que havia sido posto, mas por outro lado a SECEL não conseguia controlar o que estava sendo trabalhado nas escolas.

Tanto no segundo como no terceiro ponto destacados, podemos dizer que, com o currículo apostilado, o "controle" sobre o que ensinar e sobre o cumprimento ou não do planejamento poderia ser feito, pois o conhecimento neste tipo de currículo já vem selecionado, organizado e padronizado, assim todas as escolas trabalhariam o mesmo currículo, ao mesmo tempo, tornando homogêneas as aprendizagens nessas escolas, de acordo com o que nos diz Apple (1989) e Sacristán (1998).

Ao ser perguntado que aspectos foram levados em consideração para a escolha do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME, SE1 disse que receberam várias propostas, mas a que ia ao encontro das necessidades do município era a proposta desta empresa e T1 respondeu que foi por causa do método fônico que é o método adotado pelo Sistema Maxi nas apostilas. Essas respostas podem ser vistas a seguir:

> *A gente recebeu várias propostas, mas assim aquela que parece que vinha mais ao encontro parece que foi o Maxi (SE1).*

> *Foi a questão do método, do método fônico. [...] foi feito um estudo, depois a gente conheceu esse material... quando a gente conversou com o prefeito dessa hipótese, ele foi a primeira pessoa que nos colocou para ver qual era a melhor forma que funcionaria. Então a partir do momento do aval dele,*

> *nós fomos atrás de material. Nós passamos meses em análise de material, então nós tínhamos materiais de tudo quanto é editora, veio material de todo Brasil para análise, mas o grande diferencial do Maxi, do material, do método do Maxi, era a questão do método fônico (T1).*

Durante a entrevista percebeu-se que T1 tinha preferência por um material que trabalhasse com o método fônico e a empresa educacional que oferecia este método era o Sistema Maxi de Ensino - SME. Ela relatou que tinha sido alfabetizada dentro desta metodologia e que acredita que este método é um dos melhores e mais eficientes para alfabetizar, assim podemos dizer que um dos motivos em decidir pelo método veio da experiência que teve ao ser alfabetizada neste método e essa empresa, por atender a esse critério, foi a escolhida.

Também perguntamos quem foram as pessoas que participaram da escolha do método. Segundo SE1 as pessoas que participaram do processo de escolha da proposta do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME foram: SE1, T1 e a Coordenadora do Ensino Fundamental da época. Sobre isso ela relatou o seguinte:

> *Quem participou fui eu e as duas coordenadoras, assim eu deixei mais para elas definirem até porque elas conheciam o apostilado, eu sempre fui da rede pública de ensino. Então eu deixei mais como coordenadora pedagógica, as duas trabalharam muito tempo a rede particular, então elas tinham mais um conhecimento do apostilado do que eu. No caso eu era leiga no assunto, porque não trabalhava mesmo, nunca trabalhei (SE1).*

Isso também é confirmado por T1 quando falou sobre quem participou da escolha da proposta:

> *Inicialmente foi a secretaria de educação, a secretária de educação que era SE1, eu e a Coordenadora do Ensino Fundamental (T1).*

Neste momento, SE1 deixou claro que participou do momento da escolha da proposta, porém foram T1 e a Coordenadora do Ensino Fundamental que definiram essa escolha por já terem trabalhado com esse tipo de material na rede particular e assim conhecerem mais o material apostilado do que ela. Então, mais uma vez a experiência na rede privada influenciou na escolha das apostilas, o que nos leva a pensar que T1 e a

Coordenadora do Ensino Fundamental se basearam em suas vivências, experiências e do que funcionava naquele espaço, da escola particular, para fazer a escolha pelo Sistema Maxi de Ensino - SME. Percebemos também que as decisões para a adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME nas escolas do município foram tomadas por um pequeno grupo de pessoas do macro sistema em nome de um grupo maior, o que comprova que essas decisões foram tomadas de cima para baixo.

Ao ser perguntado para CCME sobre o que conhecia da adoção da proposta, ela nos relatou que participou de uma reunião, como coordenadora pedagógica de uma escola municipal na época:

> *Eu participei de uma reunião, não sei se em 2005 ou 2006, onde a secretaria apresentou o material do Maxi e comunicou aos coordenadores pedagógicos, na época eu estava na coordenação pedagógica, o interesse de adotar o sistema. E ai foi uma reunião muito difícil, porque um grupo de pessoas concordava e outro grupo de pessoas discordava, então foi uma reunião assim muito difícil mesmo, mas morreu o assunto e quando foi no início do ano a secretaria tinha adotado o sistema (CCME).*

Essa resposta se aproxima do que SE2 conhece sobre a proposta de adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME pela rede municipal, ela nos informou o seguinte: "o conhecimento que eu tenho é enquanto professora mesmo. [...] o que eu acompanhei com os colegas é que realmente veio e 'ó, agora é esse sistema e tem que trabalhar com ele'. Não teve uma discussão na rede, eu não me recordo disso" (SE2).

Pelas informações obtidas de T1, SE1, CCME e SE2, alguns professores e coordenadores pedagógicos participaram de reuniões informativas sobre a o material do Sistema Maxi de Ensino - SME. Isso nos leva a entender que não houve discussões com os profissionais da educação nas tomadas de decisões sobre a adoção do currículo apostilado na rede municipal de ensino e que essas decisões já haviam sido praticamente tomadas, pelo pequeno grupo do macro sistema, quando esses profissionais participaram dessas reuniões. Podemos dizer que essa forma como foi decidida a adoção pelo Sistema Maxi de Ensino - SME, de cima para baixo, foi uma forma dos atores do macro sistema fazer valer suas ideologias. Como as pessoas que decidiram por esse método já haviam trabalhado com esse tipo de material em escolas particulares queriam que o professor da rede pública também o experimentasse, por acreditarem que aquele

método atenderia às necessidades pedagógicas dos alunos, porém percebemos que neste momento as decisões para a adoção não foram tomadas de forma democrática.

Percebemos que essas reuniões foram marcadas por momentos de conflito, pois nem todas as decisões se deram entre ou no meio de iguais, e mesmo havendo profissionais contrários a adoção, suas vozes não foram ouvidas, eles foram apenas informados na reunião sobre como seria a implantação do currículo apostilado nas escolas e no ano seguinte começou a sua utilização pelos professores dos 1º anos.

Também perguntamos se durante o processo de adoção do currículo apostilado houve algum momento em que a Secretaria de Educação se reuniu com os pais para ouvi-los e como eles se manifestaram. Tanto SE1 e quanto T1 foram unânimes em dizer que esta consulta não ocorreu, como podemos verificar em suas respostas a seguir: "Não, para ver se implantava ou não, não. Só foi feito assim: no início do ano foi pedido para os coordenadores e diretores comunicarem aos pais que ia implantar, que eles ajudassem os filhos até para depois fazer essa avaliação para eles saberem que o material era diferente" (SE1); "Não [...] as escolas terminaram falando para eles, mas a secretaria em si, não [...]" (T1).

As falas de SE1 e T1 deixa claro que os pais não foram consultados para a adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino - SME na rede municipal e coube a cada escola comunicá-los sobre isso. Com Apple (1997) podemos confirmar mais uma vez que os atores do macro sistema, por estarem numa posição de poder, foram os que definiram o que consideravam importante de ser ensinado nas escolas, tomando todas as decisões necessárias e comunicando-as posteriormente aos atores do micro sistema.

Considerações finais

De acordo com as vozes dos atores do macro sistema, além de adotarem o currículo apostilado na intenção de melhorar o aprendizado dos alunos dos anos iniciais da rede municipal de ensino, porém as decisões para essa adoção foram tomadas pelo pequeno grupo de pessoas do macro sistema que estavam na gestão da SECEL. Essas vozes nos revelaram também que esta adoção aconteceu baseada numa experiência profissional e pessoal de T1, o que evidenciou mais ainda que o jogo de interesses e o poder de quem estava a frente da secretaria de educação foi relevante e se fez presente

para decidir qual rumo a educação deveria tomar, tratando-se assim de uma mudança numa lógica *top down* (de cima para baixo).

Observamos também que esse pequeno grupo tinha a preocupação em padronizar o currículo em toda a rede municipal para se ter a organização e o controle do que estava sendo aplicado nas escolas. Sabemos que isso é possível quando se utiliza os currículos prescritos, porém a preocupação se volta para os conteúdos e não para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para o trabalho dos professores.

Por fim, podemos dizer que dentro do contexto de influência os interesses políticos e econômicos se fizeram presentes durante as negociações para a adoção do currículo apostilado do Sistema Maxi de Ensino e que o interesse que estava em jogo dependeu de quem estava no poder. Também foi um campo contestado, porém nem todas as vozes foram ouvidas, o que nos mostra que as disputas foram envolvidas em relações de poder, onde predominou o discurso daquele que dominou mais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Conhecimento oficial:** A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BALL, Setephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem Fronteiras.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal e global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al (Org.). **Diferença nas Políticas de Currículo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os novos reformadores:** o impacto da lógica empresarial na organização escolar. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*. Campinas, 2012.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (org.) **Pedagogia da Exclusão**. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e política cultural.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In.: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-276.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf Acesso em: 03 ago. 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball:** Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf Acesso em: 25 out. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno**. O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AS IMPLICAÇÕES EM TORNO DA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Silvana de Alencar Silva
(Mestranda em Educação-IFMT/PPGE/UFMT)
silvana.silva@ifmt.edu.br

Glaucia Eunice Gonçalves da Silva
(Doutoranda em Educação - PPGE/UFMT)
glanbela@gmail.com

Everton Cardoso Borges
(Mestrando do Programa de Pós-graduação em educação/UFMT)
evertoncborges@ibest.com.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho objetiva discutir as implicações em torno da participação na escola pela comunidade em suas deliberações institucionais, com vistas à construção e ao fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para esta empreitada, faremos uso do estudo bibliográfico e documental à luz de Andrade (2004), Souza; Silva (1997), Garcia (1991), Lima (2000), Bordenave (1994), Marques (2008), Hora (1994), Mouffe (2001) e Arendt (2001) na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Os documentos analisados são uma formação discursiva constituída para contribuir na efetivação da gestão democrática, mas há uma impossibilidade fática de concretização apenas por via documental, pois é através das lutas políticas instituídas que as relações democráticas se constituem. Este estudo permite dizer que os documentos produzidos não só apresentam noções que apontam para a construção de uma escola democrática como traz proposituras concretas para a vivência destas práticas. A escola se torna espaço de práticas discursivas, tais práticas contribuem na constituição de sujeitos democráticos. Supomos que estes sujeitos não serão democráticos apenas na escola, mas em todos os contextos sociais que pertençam, contribuindo desse modo na democratização dos mesmos e, consequentemente, na construção de um Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Gestão escolar. Participação. Democracia pluralista.

Introdução

A partir da Constituição de 1988, a sociedade brasileira adotou contingencialmente, princípios jurídicos que buscam assegurar a efetivação de uma democracia norteada pelo respeito, solidariedade, cooperação e compromisso. Tais princípios estão consubstanciados na Constituição Federal (2012)

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> I - a soberania; II - a cidadania;
> III - a dignidade da pessoa humana;
> IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
> V - o pluralismo político. (BRASIL, 2012, p.05)

Há um acordo provisório estabelecido em torno dos significados atribuídos a Constituição Federal e os princípios estabelecidos por tal documento, todavia as articulações estabelecidas nos diversos contextos para efetivação destes princípios exigem um olhar atento e levanta diversas questões a serem respondidas. Numa perspectiva educacional, pretende-se discutir a contribuição da gestão escolar na construção do Estado Democrático de Direito brasileiro. As escolas contribuem para a construção da democracia? A cidadania e o respeito a dignidade da pessoa humana são elementos que constituem a gestão escolar? O pluralismo e a participação estão presentes no debate escolar? Estas questões se apresentam envoltas a uma grande complexidade de sentidos e significados, contudo a tessitura de uma escola democrática que rompa com o paradigma da omissão e ditadura é um sonho possível.

Buscou-se assim, identificar os significados prevalecentes nos documentos legais que constitui os diversos contextos ligados à escola. Desta forma, pretende-se investigar as práticas discursivas que podem, ou não, propor mudanças nos contextos escolares a partir da gestão democrática, compreendendo como tais práticas discursivas influenciam no fortalecimento de um Estado Democrático de Direito.

Para esta empreitada, faremos uso do estudo bibliográfico e documental com fundamentos em Marques (2008), Andrade (2004), Souza; Silva (1997), Garcia (1991),

Lima (2000), Bordenave (1994), Marques (2008), Hora (1994), Mouffe (2001) e Arendt (2001) e na Constituição Federal do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Os elementos da gestão democrática no contexto escolar

Para Andrade (2004) a expressão gestão escolar não é apenas uma questão semântica. Ela representa um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorados nos princípios de participação, autonomia, autocontrole e responsabilidade.

> A gestão democrática poderia ser considerada uma prática discursiva inovadora, tendo em vista o caráter autoritário historicamente predominante na gestão das escolas públicas. É importante deixar claro que consideramos que as condições para estas mudanças estão dadas, na medida em que estão instituídas como políticas públicas, e, portanto, por uma formação discursiva. No entanto, elas só se efetivarão se e constituírem como prática, ou seja, a gestão democrática não pode ser instituída por meio da normatização, mas sim das relações que se constroem no interior da escola, que podem articular- se à sociedade como um todo. (MARQUES, 2008, p.103)

Assim percebe-se que os documentos legais é uma formação discursiva constituída para contribuir na efetivação da gestão democrática, mas há uma impossibilidade fática de concretização apenas por via documental, pois é através das lutas políticas instituídas que as relações democráticas se constituem. Ainda assim, não se pretende negar a influência discursiva dos documentos produzidos.

Nesse sentido, a busca constante por políticas em busca de gestão democrática na educação possibilitou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta as normas gerais para organização dos sistemas de ensino nas esferas municipais, estaduais e federal. Assim institui-se no artigo 3º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a gestão democrática enquanto princípio norteador na

organização dos sistemas de ensino. Ainda, na referida lei, o artigo 14 dispõe sobre a autonomia aos sistemas de ensino para definirem as normas de gestão democrática, e a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e/ou local em conselhos escolares ou equivalentes.

As articulações estabelecidas a partir do texto constitucional e do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitaram novas propostas de política e de planejamento educacionais, ambos os códigos legais “funcionam harmônica e interdependente, com cara e coroa da mesma moeda, que, no caso é a educação nacional” (SOUZA; SILVA, 1997, p.1).

Para Garcia (1991), a legislação educacional, desde a Constituição Federal até LDB, e considerando, ainda, os instrumentos mais restritos como decretos, portarias, resoluções, se constitui no veículo mais habitual para a implantação das inovações no sistema educativo, todavia deve-se sopesar a influência destes documentos nos espaços escolares, considerando como estes sujeitos reinterpretam tais documentos e reconstituem suas práticas discursivas. Essa postura nega noções que concebem as normas voltadas para gestão escolar como diretrizes que guiaram as práticas e que estas podem ser estabelecidas verticalmente através de decretos.

> A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são pólos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contigencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237)

Com fundamentos em Lima (2000), compreende-se a gestão democrática como um fenômeno político que articula ações que se sustentam em métodos democráticos, o que envolve ações participativas nas tomadas de decisões e o poder presente nas relações estabelecidas na escola.

Em relação à participação, Bordenave (1994, p.22) destaca que essa noção é derivada da palavra "parte" que significa fazer parte, tomar parte ou ter parte. Lima

(2001, p.21) ressalta que a "participação é hoje uma palavra-chave omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico". Para Hora (1994, p.53) "A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados". Assim sendo, saber envolver a família e a comunidade, respeitando suas opiniões, discutindo democraticamente suas ideias e aspirações e promovendo a realização de um trabalho integrado são requisitos indispensáveis ao exercício da liderança democrática na gestão escolar.

Destarte, a participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social e cultural. Para Bordenave (1994, p.12), o crescimento da consciência crítica da população fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade.

Cada ator na escola tem o poder de influência sobre o contexto de que faz parte, no entanto, em determinados momentos estes sujeitos não estabelecem uma relação de equivalência entre suas demandas diante de um antagonismo comum, essa ausência de demandas equivalentes resulta em escassa participação, acarretando resultados desfavoráveis para a organização social. Assim, a busca por efetivação da gestão democrática, requer além dos respaldos legais, a luta pela garantia e autonomia da escola, exigência de financiamento pelo poder público e a implantação de processos colegiados, requerendo, cada vez mais, a participação de todos.

Para fortalecer o exercício da cidadania e consequentemente aproximar-se de um Estado Democrático, é indispensável a participação da sociedade na construção das políticas e no controle social dos gastos públicos. As escolas têm órgãos definidos legalmente que funcionam como instrumento de controle pela comunidade, são os conselhos escolares. Esses espaços permitem com que a população atue e participe nas decisões sobre os investimentos do dinheiro público e acompanhe sua execução.

> Os Conselhos Escolares, unidades gestoras da escola, de caráter deliberativo, são entendidos como um espaço político de construção social contingente, negociação de conflitos, confrontos e interesses, através de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos, capazes de gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar6, em

> relação à gestão da escola e, portanto, na cultura escolar. O Conselho é considerado uma estrutura discursiva, que constitui e organiza relações que se dão no interior da escola, através de práticas articulatórias que constroem sentido à gestão escolar. No entanto, os sentidos da gestão construídos através das práticas discursivas pelos Conselheiros Escolares têm a marca própria de cada escola, tendo em vista que ela representa uma organização, sendo, portanto, culturalmente diferente. (MARQUES, 2011, p. 83)

O bom funcionamento desses conselhos pode trazer qualidade e eficiência na educação, já que os recursos para alimentação, transporte, remuneração dos docentes e as obras de infra-estrutura das escolas dependem dos investimentos do dinheiro público. A atuação desses importantes instrumentos de controle social garante que essas atividades, além de desempenhadas com lisura pela municipalidade, contem com o envolvimento de representantes da população no acompanhamento da sua efetiva realização, garantindo força e legitimidade a gestão educacional e ao fortalecimento da democracia no contexto escolar. Os conselhos por si só não fazem a educação, todavia sua inexistência impossibilita qualquer projeto educacional. Fortalecer estas instâncias escolares é instrumentalizar-se para construir uma escola pública melhor e uma sociedade mais democrática.

A discussão sobre políticas públicas voltadas para o controle social também estão presentes na Constituição Federal de 1988, e precisa ser considerado como um elemento importante na efetivação de um Estado Democrático de Direito destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais como a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. São esses valores supremos de uma sociedade que propicia uma democracia pluralista fundada na harmonia social.

Neste contexto, o controle social pressupõe um avanço na construção de uma gestão escolar democrática e determina alterações profundas nas formas de relação do aparelho de Estado com o cidadão. Sustenta-se que por meio de um aparelho de Estado democrático é possível criar mecanismos capazes de viabilizar a inserção do cidadão no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública.

Percebe-se que a Constituição criou condições jurídico-políticas para a criação e funcionalidade de órgãos de natureza plurirepresentativa com função de controle e de

participação social na gestão da coisa pública. Os conselhos de políticas públicas e de direitos são, portanto, formas concretas de espaços institucionais de exercício da participação social. É latente a importância dos conselhos escolares na participação de um projeto que discuta gestão democrática. Os conselhos aparecem como mecanismos de controle social e uma oportunidade de dar concretude ao direito constitucional, buscando coletivamente possibilidades de construção de um Estado realmente democrático.

De antemão, considerar a complexidade da gestão democrática, é admitir que as discussões se dirigem para além da criação de conselhos para acompanhar os gastos públicos, o que pretendo-se discutir são os mecanismos de participação social caracterizados pelo poder deliberativo de todas as suas atribuições, seja de formulação de políticas públicas, seja de controle dos investimentos, seja da avaliação da qualidade do serviço educacional oferecido.

Frente a estas demandas, compreendemos que a participação é um aprendizado construído coletivamente e que não acontece, unicamente, por força de leis e decretos. Nesse entendimento Bordenave (1984) nos alerta para a existência de dois tipos de participação existentes na escola: a participação simbólica e a real. Para o autor, a participação simbólica é aquela em que os membros participam de forma meramente burocrática. Já a participação efetiva acontece quando os membros têm o poder da palavra e, mais do que isso, têm sua opinião levada em consideração na tomada de decisões da escola.

Nesse horizonte, a participação da comunidade não é algo pronto e sacramentado. Para Paro (1998), se concebemos a comunidade para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se como real substrato de processo de democratização das relações na escola, é absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

Empiricamente, observa-se também a justificativa da não participação em virtude de constantes conflitos e dissensos gerados com a mesma. As noções de *democracia pluralista* (MOUFFE, 2001) e de *espaço público* (ARENDT, 2001) podem servir de alento à compreensão destas obliterações à participação nas experiências de gestão democrática em escolas públicas.

Para Mouffe (2001), o tipo de política democrática que temos hoje não é capaz de conceber uma forma de política democrática. Isso porque, a sociedade esta imersa num "pluralismo agonista", ou seja, as sociedades democráticas se constroem ~~de~~

conflitos étnicos, religiosos e nacionalistas. Tal condição tem sido negada pela a partir de perspectivas liberais de democracia, que, pressupondo o consenso para a existência de democracia, não acolhem essa dinâmica pluralista e conflituosa, acabando por contribuir com o agravamento dos problemas sociais, especialmente aqueles relacionados à gestão democrática nas escolas públicas. Nesse viés, a referida autora defende a construção de uma teoria democrática compreendida pelo "pluralismo agonista", ou seja, defende uma "democracia pluralista". O que está em questão é reconhecer a dimensão do poder e do antagonismo presente nas relações humanas, em que dissensos e conflitos lhes são inerentes.

Ao encontro dessa perspectiva, nos reportamos a Arent (2001), para quem o poder está intrinsecamente ligado à liberdade pública e não se efetiva fora da ação dos homens, dependendo, portanto, da convivência entre os homens no espaço público. Ela compreende a pluralidade como condição humana, ou seja, o mundo dos homens que é intersubjetivo só acontece através do discurso e da ação. Nesse contexto, podemos pensar a política numa perspectiva de um novo que pode ser criado por ela. Pois, a ação traz em si um poder criador, o que possibilita a continuidade da vida pública.

Desse modo, só há sentido para política se esta compreender a noção de liberdade. A experiência de liberdade que tem equivalência na experimentação da ação política conjunta, por meio da qual advém a novidade que renova e redireciona, de maneira inesperada, o curso dos processos desencadeados pela interação humana, garantia de uma história aberta e sem final. Se for por palavras e atos que nos inserimos no mundo, nenhum regime que negue essas manifestações pode reclamar para si o caráter político, pois destrói aquilo que é a política: a liberdade dos homens em uma esfera pública. Assim, consideramos como núcleo central de toda discussão a preservação da esfera pública, na qual o discurso e a ação possam acontecer pautados pela condição humana da pluralidade, implicando, com isso, em conflitos e dissenso.

Isso se refere ao que Arent (2001) denomina de "teia de relações humanas" o que designa as relações criadas pela ação e pelo discurso, relações que transcendem a subjetividade, na medida em que essa ação e o discurso ocorrem entre pessoas, isto é, existe uma intersubjetividade, no tocante ao que "interessa", ou seja, está entre as pessoas. Para ela, todo esse processo ganha essa direção pelo fato de que as pessoas agem e falam diretamente unas com as outras. Esta relação possibilita o surgimento do novo pela ação e a revelação da identidade e do discurso.

> Antes que os homens começassem a agir, era necessário assegurar um lugar definido e nele erguer uma estrutura dentro da qual se pudessem exercer todas as ações subsequentes; o espaço era a esfera pública da polis. (ARENT, 2001, p. 207).

Nesse sentido, a escola enquanto esfera pública, que se pretenda política tem que trazer no seu bojo o elemento da liberdade, de modo que percorrendo o caminho do diálogo, passando inclusive pelo dissenso, próprio dessa pluralidade, seja possível construir um espaço público capaz de acolher a todos nas suas manifestações e anseios políticos na medida em que garanta liberdade a todos, em um espaço de aparição.

Considerações contingenciais

O estudo permite dizer que é possível a construção de uma escola enquanto esfera pública, que se pretenda política, percorrendo o caminho do diálogo, passando inclusive pelo dissenso, próprio dessa pluralidade, capaz de acolher a todos nas suas manifestações e anseios políticos na medida em que garanta liberdade a todos, em um espaço de aparição.

Os documentos produzidos não só apresentam noções que apontam para a construção de um Estado Democrático de Direito como traz proposituras concretas, no caso em análise os Conselhos Escolares, para a vivência destas práticas. Portanto, é possível afirmar que as políticas participativas vêm se consolidando nas práticas discursivas, contribuindo para a construção da democracia, fortalecendo a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Por fim, pode se dizer que os documentos analisados contribuem com o processo constitutivo da gestão escolar, estimulando, assim, a participação e a democracia no âmbito educativo. A escola se torna espaço de práticas discursivas, tais práticas contribuem na constituição de sujeitos democráticos. Assim supõe-se que estes sujeitos não serão democráticos apenas na escola, mas em todos os contextos sociais que pertençam, podendo, desse modo, contribuir na democratização dos mesmos e, consequentemente, de um Estado Democrático de Direito.

Referências bibliográficas

ARANHA, Arruda Lúcia Maria. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf*. Acesso em: 10 out. 2009.

_____. **Constituição Federal (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2012.

BORDENAVE, Diaz. Juan E. **O que é participação**. 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GARCIA, Walter E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991. (autores associados)

HORA, Dinair Leal de. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Papirus: Campinas, SP, 1994.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel; PEIXOTO, Leo. **Pos-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. **Revista Portuguesa de Educação**. CIED-Universidade do Minho, 2011, v. 24(1).

MOUFFE, Chantal. **Globalização e cidadania democrática**. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, v. 36, 2001. p.17-25.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Atica: São Paulo, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo, Saraiva, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira, SILVA, Brito Eurides. **Como entender e aplicar a LDB**: lei n. 9394/96. São Paulo: 1997.

GT 13 - Poster

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA NAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

Edilma de Souza
(PPGEdu /UNEMAT)
Edilmasz84@gmail.com

Maritza Maciel Castrillon Maldonado
(PPGEdu/ UNEMAT)
maritzacmaldonado@gmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Objetiva-se, com este texto, apresentar o projeto de pesquisa de Mestrado em Educação que articula questões singulares em relação à criança ribeirinha: o currículo e a educação do campo enquanto modos de subjetivação. Questiona-se, com esta pesquisa: Como o planejamento curricular da escola municipal do campo considera as singularidades e experiências sócio-culturais das crianças ribeirinhas que estão inseridas no ensino fundamental de nove anos. Propõe-se trazer discussões acerca do Currículo praticado naquele cotidiano, da cultura popular local e dos modos de subjetivação da criança ribeirinha. A escola que nasce e se desenvolve nesses territórios, por muitas vezes, traz em seu bojo discussões de um currículo que não considera as experiências sócio-culturais das populações ribeirinhas que habitam as margens dos rios. Nesse sentido, o Currículo pedagógico da educação do campo/ribeirinha exige uma nova maneira de (re) pensar a educação, que muitas vezes se encontra silenciado pelo sistema escolar capitalístico dominante. Segundo Moreira e Silva (2011), o Currículo esta implicado em relações de poder, transmite visões sociais, particulares e interessadas. Percebe-se que o currículo é algo pensado e tem um determinado interesse social. Esta pesquisa se constituirá no sentido de problematizar como o currículo integrado a educação do campo/ribeirinha vem atuando, valorizando e considerando as singularidades da comunidade e quais as relações de saberes e poderes estão agindo no modo de subjetivação da criança ribeirinha.

Palavras-chave: Currículo. Subjetivação. Criança Ribeirinha.

Problemática

Apresenta-se, neste texto, o projeto de pesquisa de Mestrado que será desenvolvido em uma comunidade ribeirinha localizada na Reserva Estadual Guariba Roosevelt no município de Aripuanã no Estado do Mato Grosso. O projeto pretende

investigar: Como o planejamento curricular da escola municipal do campo, considera as singularidades e experiências sócio-culturais das crianças ribeirinhas que estão inseridas no ensino fundamental de nove anos? Propõe-se a trazer discussões acerca do Currículo praticado naquele cotidiano, da cultura popular local e dos modos de subjetivação da criança ribeirinha.

As comunidades que moram atualmente na Reserva Estadual Guariba Roosevelt são provenientes do nordeste brasileiro e se misturaram com povos indígenas da região. Residem em locais no meio da mata e são, tradicionalmente, extrativistas, trabalhando na coleta do látex da seringueira, das sementes da castanha-do-Brasil e dos óleos de várias espécies de plantas. A escola que nasce e se desenvolve nesses territórios, por muitas vezes, traz em seu bojo discussões de um currículo que não considera as experiências sócio-culturais das populações ribeirinhas que ocupam as margens dos rios. No entanto, nota-se a necessidade de um currículo que leve em consideração a cultura e a singularidade do sujeito ribeirinho.

Na visão de Moreira (2001), a escola é um espaço público em que, em meio as práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse sentido o Currículo pedagógico da educação do campo/ribeirinha exige uma nova maneira de pensar a educação, que muitas vezes se encontra silenciado pelo sistema escolar capitalístico dominante. As preocupações pós-estruturais definem o Currículo como práticas discursivas que também significam práticas de relações de poder. O Currículo constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Portanto, é um discurso produzido entre diferentes discursos sociais e culturais que ao mesmo tempo em que altera os sentidos os recria.

Segundo Moreira e Silva (2011) o Currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais, particulares e interessadas, produz identidades individuais, sociais e particulares. Percebe-se que o currículo é algo pensado e tem um determinado interesse social. A construção do saber possui inúmeras peculiaridades, é um saber alicerçado na vivência dos indivíduos, nas suas relações pessoais, sociais e também com o ambiente. Considerando essas situações em relação ao Currículo, esta pesquisa propõe a discutir as relações de saberes e poderes presentes no discurso do currículo em relação aos modos de subjetivação da criança ribeirinha.

Objetivos

Nessa perspectiva, o objetivo geral que orientará a pesquisa será: investigar/analisar como o currículo que regula o trabalho na escola do campo considera as singularidades e experiências sócio-culturais das crianças ribeirinhas que estão inseridas do ensino fundamental de nove anos. Considera-se importante, também: conhecer os aspectos culturais que constituem a população ribeirinha; analisar o currículo em relação ao fazer pedagógico das classes multisseriadas das escolas do campo/ribeirinhas; observar que resposta vem sendo dadas ao caráter intercultural do currículo proposto pelo Projeto Político Pedagógico da escola; analisar a co-relação entre a cultura local com o currículo proposto à educação do campo ribeirinha; problematizar as relações de poder que permeiam o currículo aplicado à educação do campo ribeirinha e verificar os modos de sujeitamento aparentes no *lócus* da comunidade ribeirinha.

Metodologia

Para realizar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, utilizaremos a abordagem qualitativa, fazendo uso da Cartografia como método tecido pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). A cartografia compõe-se em fazer um mapa das conexões que vão surgindo no campo da pesquisa. Está intimamente ligada à experimentação do real. Nessa abordagem, não se reproduz fatos, mas os constrói. O sentido da cartografia visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. O método cartográfico não tem regras a seguir, convoca a um exercício cognitivo próprio do pesquisador, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer um olhar atento, perceptivo e suscetível a mudanças.

A coleta de dados será realizada utilizando artefatos como: caderno de campo, fotografias, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Para o segundo momento da pesquisa, buscaremos as práticas discursivas e não-discursivas que constituem a criança ribeirinha por meio das relações de saberes e poderes estabelecidos entre o currículo, a escola e os sujeitos envolvidos. Para tanto, realizaremos análise de discursos, com inspirações foucaultianas, dos seguintes documentos: planejamento curricular da escola do campo ribeirinha; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do/no Campo em classes multisseriadas, e documentos do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Aripuanã – MT.

As análises do discurso desses documentos e das práticas do cotidiano consistem em problematizar as práticas discursivas e não-discursivas presentes no *lócus* da pesquisa como modos de produção de subjetividades segundo o filósofo francês Michel Foucault (1987). Foucault nos oferece a possibilidade de pensar o saber como construção histórica, e como tal, produz verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas. Fazer a análise do discurso seria isso, problematizar, elucidar, questionar as relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

Conclusões

Esta pesquisa se constituirá no sentido de problematizar como o currículo integrado à educação do campo/ribeirinha vem atuando, valorizando e considerando as singularidades da comunidade e quais as relações de saberes e poderes estão agindo no modo de subjetivação da criança ribeirinha. São necessários estudos que explicitem a especificidade sociocultural desse povo considerando o âmbito escolar que dê pertinência a singularidade dos sujeitos que ali habitam trazendo a discussão sobre quais são os discursos que estão constituídos no currículo da educação do campo oferecido as comunidades ribeirinhas e como estes discursos estão agindo na subjetivação desse sujeito. A problematização do currículo nos espaços escolares caracteriza-se em tarefa urgente, atual e necessária, na medida em que esse – o currículo - é uma das linhas que capturam os sujeitos infantis. Essa linha captura para constituir que tipo de sujeito? Um sujeito singular ou um sujeito que se sucumbe à lógica capitalística?

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995

FERREIRA, Jarliane da Silva. **Escola rural/ribeirinha, currículo e interculturalidade: um projeto possível?**. Monografia de especialização: UFAM, 2008

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

MACEDO, E. **Currículo como espaço – tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, V. 11, nº 32, p. 285 – 296, 2006.

MALDONADO, M. M. C. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Tese de doutorado. PPGEdu, UFF, 2009

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. MACEDO, Elisabeth Fernandes. **O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil**. UERJ, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, T.T. da (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

EXPERIÊNCIAS COM PLANEJAMENTO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM ROLIM DE MOURA - RONDÔNIA

Carla Rafaela Marin
(Fundação Universidade Federal de Rondônia)
carlarafaelamarin@hotmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O planejamento em diferentes aspectos da vida do ser humano é uma necessidade constante. Das ações simples às mais complexas o planejar está presente. No contexto escolar esta prática é de fundamental importância, porém, por vezes o processo de construção deste instrumento tem se tornado um fardo aos profissionais da educação, podendo comprometer a eficácia deste documento. Neste texto temos por objetivo destacar o planejamento como instrumento transformador da prática docente e que sendo flexível, torna-se uma ferramenta de reflexão sobre os aspectos recorrentes em sala. O presente relato de experiência se desenvolve no município de Rolim de Moura – Rondônia e tem como principal instrumento de coleta de dados os registros reflexivos de nossa experiência em uma Escola Estadual da cidade supracitada. Acreditamos que a utilização do planejamento bem estruturado permite a transformação do trabalho docente e principalmente o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Palavras-chave: Planejamento. Registros Reflexivos. Desenvolvimento.

Introdução

Por vezes nos deparamos com situações que poderiam ter ocorrido de maneira diferente se tivéssemos analisado por um ângulo diferente. Da mesma maneira ocorre no espaço escolar. As atividades propostas nem sempre ocorrem da maneira que planejamos, por isso é tão importante a flexibilidade do planejamento.

Levando em consideração a importância de planejar, iremos destacar ao longo do texto que, para alguns profissionais pode tornar-se uma prática enfadonha, por exigir tempo de qualidade para ser executada, mas pretendemos mostrar que o planejamento é um instrumento transformador da ação do professor.

Ao final de cada planejamento executado realizamos a produção de registros reflexivos, para que possamos retomar pontos a serem analisados para a melhora

constante da prática e, estes se tornam o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

Assim sendo, o texto a seguir apresenta itens que apontam o planejamento como ação transformadora da prática docente e os resultados alcançados a partir da análise dos registros reflexivos.

O planejamento como ação transformadora

Planejar é uma prática presente na vida do ser humano. Nos aspectos financeiros, profissionais, econômicos, políticos, etc. é comum notarmos esta ação e até mesmo em coisas simples do nosso cotidiano. Na educação, o planejar também está ligado ao dia-a-dia, como um elemento indispensável para o desenvolvimento eficaz de atividades em sala de aula.

Ao nos referirmos ao planejamento como algo de suma importância para a área da educação, destacamos um ponto primordial: a construção. De que maneira este planejamento está sendo construído? Os profissionais ligados a esta área, tem se preocupado com este processo?

Primeiramente queremos abordar qual é o momento em que se inicia o processo de construção do planejamento. De acordo com Freire (p. 170, 2008) "o planejamento nasce na avaliação. Através do planejamento pensa-se o passado e o futuro para a construção do presente". Partindo deste ponto é possível analisar quais são os possíveis equívocos ocorridos na prática anterior e reformular o que pode ser feito para que as próximas atividades possam levar os alunos à reflexão. Porém, como afirma Vasconcellos (2000) há educadores que afirmam não ser possível planejar, que limita o trabalho e que é inútil.

Outro ponto importante a destacar é que alguns docentes não acreditam sequer nos seus planos. Sobre isto Vasconcellos (2000) descreve

> ...o que se verifica com frequência é que os professores, de fato, não acreditam nos planos que fazem por solicitação exterior. Se deixados, talvez alguns professores seriam capazes de trabalhar por anos, sem nem se lembrarem de esboçar qualquer tipo de plano... (p. 16).

Em contrapartida Freire afirma que

> O planejamento, portanto, é o instrumental básico para a intervenção do educador. E, através dele é que se dá o desequilíbrio da hipótese do educando, ao mesmo tempo que se inicia o acompanhamento do processo de reequilíbrio pelo educador. Pois não basta desequilibrar. Cabe ao educador instrumentalizar o reequilíbrio da nova hipótese do educando. Como todo processo, este também é autônomo, é cheio de idas e vindas, avanços e recuos (p. 170, 2008).

A ação de planejar é algo que exige organização por parte do educador, porém, nada impede que, ao realizar as atividades ocorra imprevistos, e neste momento o improvisar é importante, mas o professor precisa ter consciência do que está sendo a improvisação no momento e precisa ter controle desta ação. E, este controle da ação deve-se ao planejamento anteriormente elaborado.

O planejamento no espaço escolar é o instrumento que reflete a prática docente, por este motivo, é necessário que o mesmo seja traçado com compromisso, mas por vezes o planejar acaba se tornando uma tarefa enfadonha por ser um processo semanal. É necessário que esta prática seja transformadora.

O planejamento é um conjunto de ações que pretende alcançar objetivos, ou seja, "um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica" (Luckesi, 1992, p.121). Por este motivo torna-se um elemento indispensável no ambiente escolar.

Assim sendo, o planejamento e a organização são elementos essenciais para a prática pedagógica, pois é por meio disto que a ação educativa ocorrerá de forma que possibilite o desempenho eficaz dos alunos.

Planejamento, reflexão e replanejamento

Durante o período de experiência no PIBID, foi possível notar grande avanço nas diversas áreas de conhecimento, principalmente na prática que iremos adotar quando sairmos da academia e atuarmos na área docente.

Outro ponto a ser destacado nas reuniões é a construção do planejamento. Diferente de tudo o que já havíamos convivido, o planejamento no PIBID acontece de

forma diferente do que estávamos acostumadas no meio acadêmico. Construíamos o plano e depois entregávamos para que a professora pudesse corrigir, mas nosso "conceito de planejamento" vem mudando desde o início do Programa.

Quando chegamos às reuniões semanais, levamos uma proposta de atividade que acreditamos possibilitar o desenvolvimento dos alunos. Temos o primeiro momento da fala, que é a socialização do exercício e logo após é aberto uma forma de debate, onde discutimos melhoras na proposta, sugestões de adicionais e de leituras e recebemos suporte contínuo da professora supervisora na construção do plano a ser aplicado.

Por vezes, na aplicação de atividades percebemos que mesmo com o planejamento todo definido e avaliado, as coisas se encaminham de forma diferente, por este motivo é necessário avaliar a proposta antes, pois "é, também, durante a avaliação que percebemos que estamos sendo capazes de prever possíveis erros, possíveis hipóteses falsas" (FREIRE, p. 173, 2008).

Após a finalização da aula, quando vamos produzir o registro para refletir sobre a prática, percebemos que alguns pontos precisam ser revistos e é necessário voltar ao planejamento.

> Algumas crianças [...] me surpreenderam com resultados positivos e, em parte a atividade foi produtiva, mas acredito que será preciso revisar também a forma de aplicar as atividades, a maneira de planejar e intervir (Registro de campo, 02 set. 2014).

Com isso, podemos perceber que, – com a ajuda do registro – além de nos remeter a uma reflexão profunda sobre a prática, o planejamento flexível nos deixa mais livres para revermos o que não atinge os objetivos e aprimorar o que nos traz êxito na prática.

Considerações finais

Esta pesquisa se fez importante para que pudéssemos compreender como o planejar no espaço escolar é uma prática que reflete os métodos utilizados pelo professor e que este importante documento traz benefícios quando utilizado de forma auxiliadora da prática docente.

Enquanto acadêmica bolsista e futura docente, o PIBID pela oportunidade de colocar-me frente a prática profissional da sala de aula, colabora com a minha formação na medida que a experiência vivida e refletida pela construção dos registros amplia meu reservatório de conhecimentos teóricos e práticos.

O processo de construção e as metodologias utilizadas no planejamento são elementos imprescindíveis para que o professor reflita sobre sua prática e para obter consciência da flexibilidade necessária do documento, tornando-o um roteiro livre para a sua rotina.

Referências

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO HUMANISTA, CRÍTICO E REFLEXIVO: REALIDADE OU UTOPIA?

Karine Samarah Pereira Campos
(Enfermeira Assistencial)

Neudson Johnson Martinho
(Professor Adjunto da Faculdade de Enfermagem/ UFMT. Doutor em Educação)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Problemática anunciada

As mudanças curriculares trazem em seu bojo ideologias sóciopolíticaeconômicas que subjazem sua construção e na maioria das vezes buscam contemplar as ideologias vigentes, muito embora isto esteja subliminarmente nos seus projetos pedagógicos, fato este que nem sempre atendem as reais necessidades de ampliação da prática e politização dos seus profissionais. Além disso, decorrente principalmente da ideologia capitalista vigente, é observado alienação na formação e nas práticas profissionais da Enfermagem.

Frente a estas reflexões quanto à formação do profissional enfermeiro, somada às experiências vividas enquanto estudante de Enfermagem e membro ativo do movimento estudantil no âmbito do curso (Diretório Acadêmico de Enfermagem) sentimos a necessidade de desenvolver este estudo, visando compreender o processo de politização do profissional enfermeiro a partir de um diálogo entre a realidade vivida e percebida pelos acadêmicos, com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de Enfermagem.

Objetivo

Verificar a luz das DCN-ENF, a (in) existência de politização do profissional enfermeiro durante sua formação acadêmica, buscando identificar elementos pedagógicos que evidenciem a construção de uma consciência crítica-reflexiva, legitimada por uma práxis (prática transformadora) tanto na sala de aula, quanto, nos cenários de prática.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa, desenvolvido na Faculdade de Enfermagem (FAEN) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no período compreendido entre Maio à 05 de agosto de 2014. Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos de Enfermagem da FAEN/UFMT.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre maio e julho de 2014, em seguida os dados foram sistematizados, agrupados por sentidos e significados que subjazem as falas, sendo em seguida construídas categorias, procedendo-se a análise categorial à luz da literatura norteadora da pesquisa.

Este estudo é um recorte do projeto de pesquisa "Homeopatia popular - uma construção da educação em saúde a partir dos sentidos e significados do ser no mundo", o qual está aprovado pelo comitê de ética do HUJM/UFMT sob o nº 102.478 em 26/09/2012.

Resultados e discussão

Foram entrevistados 38 sujeitos, destes, pelo critério de exaustão, apenas 12 compuseram as unidades de análise. Em seguida, procedemos ao reagrupamento das falas por sentidos homogêneos, elaborando assim as categorias de análise.

Categorias de análise

Categoria 1 - Compreendendo política e politização profissional

> Política é a base (ideológica e organizacional) que permite o convívio social; organiza e regula o convívio dos diferentes (E4);
>
> Processo de luta para conquistar os ideais nos quais acreditam, buscando a melhoria da classe (E9).
>
> Uma politização profissional se refere a um profissional crítico e envolvido nas legislações que cerca a sua profissão (E1);
>
> É quando você sabe os seus direitos como profissional e busca

> estimular os outros profissionais da área a sair da inércia (E3).

A formação alienada leva o indivíduo a viver como se vivesse em um espaço a-político e não neutro, alimentando seu egoísmo e a busca de pseudo - poderes que futuramente o torna opressor de si e do outro, impedindo-o se ser mais (FREIRE, 1981).

Categoria 2 - Percebendo o enfermeiro politizado

Quando questionados sobre a presença de elementos politizadores durante as aulas teóricas - práticas do curso de Enfermagem, referiram situações sutis em que alguns profissionais docentes e enfermeiros apresentavam posturas que se enquadravam como "politizados", ora no discurso exigido pela própria disciplina ministrada, ou, pelas condições vivenciadas no campo de prática.

> Sim. Alguns profissionais que exigem condições de trabalho, que se engajam em luta pela categoria, que procuram fazer valer os direitos dos usuários (E11).

Categoria 3 - Formação politizadora: Realidade x Utopia

> Não. A própria realidade acadêmica que é alicerçada em uma estrutura curricular sobrecarregada e sufocante, que impede a existência de uma convivência entre os acadêmicos de diferentes semestres e, com isso, até mesmo a promoção de ações de amadurecimento político. Fala-se em formação pautada em critérios científicos, quando se valoriza e se pratica uma avaliação pontual e pautada no que se deveria ser, e não processual e no que se conseguiu desenvolver. (E4)

> Não. Na academia somos estimulados a desenvolver somente uma postura de pesquisadores (E11).

A ausência da compreensão dos determinantes sociais no ensino de graduação acaba formando profissionais tecnicistas, alienados e não condizentes com as diretrizes básicas do Sistema Único de Saúde (ALMEIDA FILHO, 2010).

Categoria 4 - Graduação e politização profissional

> Discutindo mais as questões políticas em sala de aula e a mais importante, é levar isso para a prática, onde vejo que se tem a maior lacuna (E1);
>
> Muito do que o profissional será depende de sua formação acadêmica. Se ele não é conscientizado por meio de debates, rodas de conversa, em sala de aula, ele vai reproduzir os mesmos paradigmas da profissão. Vai continuar aceitando sua condição sem buscar melhorar (E11).

Podemos afirmar com tais relatos, que a práxis pedagógica deve transpor os limites dos muros da universidade, devendo ter impacto na construção de uma sociedade mais humana e justa, de uma Enfermagem mais reconhecida e valorizada sob o ponto de vista social, econômico e político.

Conclusões

Evidenciamos neste estudo que os sentidos e significados que os acadêmicos de Enfermagem atribuem a formação profissional, demonstram que a politização não se faz presente no ensino, consequentemente, não possibilitando a construção de uma postura profissional crítica e interventiva sobre a realidade, uma prática transformadora.

A formação de Enfermagem na UFMT, não conseguiu contemplar as DCN em sua completude, não conseguindo politizar os alunos, ou, mesmo não compreendendo e nem possibilitando esse processo politizador. Infelizmente a questão critico reflexivo é na realidade ainda só um sonho, uma proposição teórica das DCN e do currículo do curso de enfermagem da FAEN.

Sugerimos, que a gestão da faculdade ao buscar renovar a estrutura curricular do curso, envolva todos os atores sociais da FAEn, além, de buscar refletir sobre a condição de contemplar para o ensino espaços de formação profissional que não seja apenas a sala de aula, mas, em cenários políticos, tais como, conselhos municipais e estaduais de saúde, COREN, Sindicatos dos Enfermeiros, ABEn. Além, de estabelecer práticas extra-curriculares caracterizadas por fóruns de debates sobre as condições de trabalho, piso salarial, movimentos sócias em saúde, enfim, espaços favorecedores para construção de uma consciência cidadã.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n. 12, vol. 26, p. 2234-49, 2010.

BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO REFORÇAR NO IFRO CAMPUS ARIQUEMES

Marcia Cruz de Oliveira
(Acadêmica IFRO/ Estagiária Projeto Reforçar)
marciacruzoliv@hotmail.com

Antônio Marcos de Sousa Bento
(Acadêmico FIAR/ Estagiário Projeto Reforçar)
antonio_masteroffalcon@hotmail.com

Márcia de Fátima Barbosa Corrêa
(Docente IFRO)
marcia.barbosa@ifro.edu.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

A qualidade da educação é uma preocupação constante da sociedade e o estado surge ao subsidiar políticas públicas em diversas áreas do ensino, porém outras intervenções são necessárias, como exemplo o reforço escolar como apoio a aprendizagem do educando. Neste contexto o presente estudo tem como objetivo analisar a implantação do Projeto Reforçar, por se tratar de um projeto piloto, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) Campus Ariquemes através de pesquisa quali-quantitativa, utilizando-se para coleta de dados documentos institucionais, oficiais e estudos realizados sobre o reforço escolar. Os resultados demonstram que no projeto houve amplo atendimento aos alunos, auxilio a formação dos estagiários e para a instituição por servir como parâmetro para novas políticas de incentivo a melhoria da educação.

Palavras-chave: Implantação. Projeto Reforçar. IFRO campus Ariquemes.

Introdução

A qualidade do ensino é motivo de debate por vários setores da sociedade. Nesta perspectiva, destacam-se documentos oficiais, como o Programa Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros, que surgiram a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, abrindo novas perspectivas acerca da educação pública de qualidade (VASCONCELOS, 2006). Porém, quando se busca conceituar "qualidade" muitas janelas são abertas, de modo não haver uma definição objetiva. Desse modo questiona-

se: o que seria um ensino de qualidade? O que é necessário para uma educação de qualidade? Quais devem ser os agentes participativos e quais os resultados esperados desse processo educacional?

Diante das questões destacam-se políticas educacionais, que subsidiam a educação em áreas como a alimentação escolar, o transporte, o fornecimento de livro didático, a instalação de laboratórios de informática, etc., as quais, Vasconcelos (2006) aponta que levaram ao processo de descentralização da gestão dos sistemas com a justificativa de democratização da escola pública, racionalização de recursos, em busca da qualidade do ensino, observando-se entre outras práticas, a indução à municipalização do ensino requerendo profundas alterações, entre elas o reforço escolar.

A esse respeito destaca-se que os textos oficiais sobre o reforço escolar que ganham notoriedade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seu artigo nº 24 trata da "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

Por reforço escolar entende-se o atendimento a alunos que apresentam defasagem quanto à assimilação dos conteúdos propostos e desenvolvidos nas salas de aulas regulares (GASPARIN, 2009), um aperfeiçoamento do processo pedagógico, do qual pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes (CNE/CEB nº 5/97) ou um meio de suprir lacunas de desempenho dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (MOTA, 2011).

Desta forma os objetivos deste estudo são analisar a implementação do Projeto Reforçar, por se tratar de um projeto piloto; analisar a proposta do projeto, dos documentos institucionais e da legislação que trate sobre reforço escolar, realizando triangulação dos dados para análise.

A metodologia empregada possui abordagem quali-quantitativa, pois segundo Demo (1995) "embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica". Como método para coleta de dados utilizou-se análise documental de legislação pertinente a reforço escolar, o projeto de implantação do reforço no IFRO Campus Ariquemes, fichas com a quantidade de alunos encaminhados ao reforço e as fichas de frequência, pois permitem o diálogo entre autores que já estudaram o assunto.

Os dados obtidos revelam que o projeto em estudo foi elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Supervisão de Ensino, objetivando promover e proporcionar aprendizagem diferenciada aos alunos que possuem alguma dificuldade durante o processo normal de aula, buscando contribuir no melhoramento do desempenho acadêmico. O projeto atua com as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e Biologia. A duração é de nove meses, sendo iniciado em março de 2014 com estimativa de término para dezembro de 2014. De acordo com a proposta do Projeto Reforçar sua implantação se deu pelo fato dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática, Agropecuária e Alimentos do IFRO Campus Ariquemes não apresentarem propostas pertinentes a reforço escolar.

Quanto à análise das fichas de encaminhamentos, as mesmas possibilitam aos estagiários traçar um panorama das dificuldades e as áreas de conhecimento em que os alunos precisam de reforço. De acordo com as fichas analisadas foram encaminhados para reforço um total de 516 alunos. Destes 154 para o reforço na disciplina de Língua Portuguesa, 145 para Matemática, 113 para Química e 105 para Biologia, os alunos encaminhados para a disciplina de Física não foram considerados, pois o estagiário não cumpriu com seu dever de elaborar os relatórios.

As fichas de frequência demonstram que do total de alunos encaminhados 82% frequentam as aulas de reforço enquanto que os demais não comparecem e tampouco justificam ausência. Os índices de evasão em Língua Portuguesa foram de 25%, em Matemática foram de 8%, em Química de 6% e em Biologia 37%.

Diante dos dados apresentados o Projeto Reforçar no IFRO campus Ariquemes tem contribuído em três aspectos para a qualidade do ensino: a) assistência às dificuldades e atendimento as potencialidades dos alunos frequentes nas atividades do projeto e consequentemente melhora no desempenho acadêmico; b) construção do conhecimento na docência aos estagiários/acadêmicos acerca do conhecimento específico, o que contribui para sua formação inicial, logo que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996) e c) auto avaliação institucional das necessidades de melhoria na oferta de uma escolarização de qualidade.

As fichas de frequência ainda permitem a gestão institucional, neste caso específico, Direção de Ensino, acompanhar o envolvimento dos alunos, dos estagiários, assim como, os resultados da execução do Projeto Reforçar para posterior tomada de

decisão sobre a continuidade e/ou expansão do mesmo e como auxiliar em novas políticas de auxílio ao educando.

Nessa perspectiva, entende-se que o Projeto Reforçar tem proporcionado aos alunos dos Cursos Técnicos ofertados pelo IFRO campus Ariquemes e envolvidos no projeto de reforço benefícios no que diz respeito aos conteúdos aprendidos em sala de aula, aquisição de novos conhecimentos e atendimento individualizado que atenda às necessidades do aluno, ou seja, possibilita ao mesmo que seja assistido em suas dificuldades e atendido em suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <http://http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/1997. Brasília, DF, 7 mai. 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a pratica educativa. 1. ed. São Paulo: Paz E Terra, 1996. 144 p.

GASPARIN, Cátia. Reforço escolar: momento privilegiado para o aprendizado de conteúdos significativos. In: MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 7. 2009, Piracicaba. Anais da VII Mostra Acadêmica UNIMEP. Piracicaba: UNIMEP, 2009. Disponível em: <http://http://www.unimep.br>. Acesso em: 18 set. 2014.

MOTA, Maria Creusa. O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise. 2012. 93 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós graduação em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

VASCONCELOS, Ana Claudia Celice Alves. Política de reforço escolar e estudos de recuperação na rede. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais** do VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação da PUCPR – PRÁXIS. Curitiba: Champagnate, 2006. p.1384-1397.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO PARA IMPLEMENTAÇÃO NO PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MARIANA LUIZA MOREIRA

Débora Ariadne do P. Louzada

Madeliz Saldanha

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Por toda história sempre ocorreram milhares de casos de violação dos *Direitos humanos,* houve e ainda há no Brasil e no mundo inúmeras lutas sociais para que os *direitos humanos* sejam respeitados. Na atualidade existem leis que buscam garantir os *direitos humanos* de cada pessoa. No entanto, apesar disso vivenciamos hoje muitas vezes a violação destes direitos. A educação é parte primordial para que os seres humanos lutem por seus direitos e na violação dos direitos dos outros também se sintam violados. Cabe a nós educadores(as), educadores no sentido amplo da palavra educador(a), pois todas as pessoas educam, trazer a *Educação em direitos humanos* para nosso contexto vivencial trabalhando assuntos como o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa, por identificação de gênero, sexual, dentre outros, oferecendo condições aos(as) alunos(as) de refletirem e de se posicionarem diante dessas questões. Este *Estudo Exploratório* tem o objetivo de conhecer a realidade dos(das) estudantes e comunidade escolar, acerca dos temas relacionados aos *Direitos Humanos*, bem como fomentar uma prática metodológica que contemple a *Educação em Direitos Humanos.* O *Projeto político-pedagógico* deve ser um instrumento capaz de orientar a comunidade escolar. Diante da ausência de registros de pesquisa sobre o tema *Direitos Humanos* nesta escola, o presente trabalho busca fornecer informações que servirão de subsidio para a concretização de um PPP que atenda a nossa realidade atual.

Palavras-chave: *Direitos humanos*. discriminação. educação. projeto político-pedagógico

[1] Graduada em Biologia pela UFMT, atualmente leciona no Ensino Fundamental na Escola Estadual Mariana Luiza Moreira.

[2] Graduada em História pela UFMT, atualmente coordena o Projeto Mais Educação na Escola Estadual Mariana Luiza Moreira.

Introdução

As situações de discriminação e preconceito no dia a dia no âmbito escolar são recorrentes, muitas vezes tidas como "brincadeiras" mas são comportamentos que desestimulam e marcam os(as) alunos(as) de forma muito dolorosa.

Num mundo globalizado como o de hoje, onde existe uma grande valorização de estereótipos e padrões, é de suma importância trabalharmos a Educação em diretos humanos dentro do ambiente escolar.

> As diretrizes tem como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia naeducação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental.[3]

Os Direitos Humanos se constituem no direito à vida, à família, à alimentação, à educação, à liberdade, à religião, à orientação sexual, ao meio ambiente sadio, entre outros. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, no entanto, muitas vezes são violados.

Houve e ainda há no Brasil e no mundo muitas lutas pela conquista dos Direitos humanos, a educação se constitui em uma ferramenta que possibilita aos indivíduos se reconhecerem como agentes ativos na sociedade, lutando pela garantia dos seus direitos, e assim sendo protagonista na construção da democracia.

> A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento e juízo de valores diante de cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento,

[3] BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. p.11.

> compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender interesses da coletividade.[14]

A naturalização do preconceito faz com que este se torne institucionalizado. Este trabalho buscou saber sobre como ocorrem os atos discriminatórios no ambiente escolar e assim, adotar medidas que promovam o diálogo e o respeito as diferenças.

Diante das situações de conflitos entre os(as) estudantes observadas no cotidiano da escola, foi realizado um estudo exploratório cujo objetivo foi diagnosticar as situações envolvendo violência, preconceito e discriminação. Esse levantamento se deu por meio da aplicação de um questionário composto por vinte e seis perguntas aplicadas aos(as) estudantes dos 2º e 3º ciclos.

Desta forma, juntamente com a comunidade escolar, buscaremos discutir e inserir medidas no Plano politico-pedagógico, bem como tornar possível a criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos através de inovações metodológicas que promovam um ambiente de respeito as diversidades. Enfim, um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevaleçam.

Educação em direitos humanos

O marco legal da valorização dos Direitos humanos entre os países foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas discussões foram fomentadas devido as inúmeras situações historicamente constatadas envolvendo a violação dos Direitos Humanos. No artigo 26 dessa declaração, atenta-se para uma questão fundamental que é a relação entre a Educação e os Direitos humanos:

> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará

[1] BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.* Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. p.12

> as atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Desta forma, "é nas práticas educativas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, do acesso a informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos." (SCHILLING, 2008). Assim cabe a escola buscar novos caminhos para que a EDH deixe de ser silenciada e passe realmente a ser discutida e refletida no ambiente escolar.

Na maioria da vezes quando se fala em direitos humanos, as pessoas sempre acabam fugido de determinados temas, conforme MOREIRA e CANDAU (2003):

> Não se pode mais pensar na afirmação dos direitos humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. Além disso, a educação em direitos humanos pode e deve garantir essa incorporação da tensão entre a garantia de igualdade e a garantia da diferença, almejando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

MOREIRA e CANDAU (2003) afirmam ainda a necessidade da ressignificação da prática docente, de modo que se construa uma educação voltada para o multiculturalismo o que "irá certamente requerer do(a) professor(a) nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação."

Através da adesão do Brasil ao Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e da promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, foi reforçado o compromisso com a EDH no Brasil.

Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reforça a ideia de que "a escola é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos." (BRASIL, 2009, p. 31). Porém nesse espaço hoje vivenciamos a naturalização da discriminação e do preconceito, cabe a todos(as) educadores(as) romper com essa cultura de preconceito, por meio da efetivação da EDH no ensino e nas práticas cotidianas, para que assim promova-se uma cultura de paz e respeito a todos(as) indivíduos(as).

Trabalhar a EDH é superar as desigualdades e romper com o ciclo de violência naturalizada que a cada dia aumenta, tornando-se comum. Para SHILLING (2008), a

Educação em direitos humanos parte do princípio de que "uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta."

BARREIRO et al. (2011) destaca a correta compreensão da alteridade como primordial para estimular o raciocínio do(da) aprendiz em relação ao reconhecimento e aceitação das diversidades.

> Trata-se, na verdade, de estimular um raciocínio e o senso ético a partir do reconhecimento e da percepção de si próprio, de seu grupo ou de sua comunidade, de suas próprias características individuais e particulares e da necessidade de manutenção, de valorização e de proteção dessas diferenças. A partir desse autorreconhecimento fica mais fácil perceber no outro as mesmas características, diversas das suas, mas também suscetíveis de proteção." (BARREIRO et al. 2011).

Portanto, para a concretização da efetivação da EDH na escola é preciso romper com a tradição monocultural e reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto.

Nas palavras de MOREIRA e CANDAU (2003):

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Se a escola não está preparada para lidar com estas questões, pode acabar reproduzindo certas condutas preconceituosas que resultam em violência e opressão. Para

isso se faz necessário que todas as pessoas envolvidas no processo educacional estejam engajadas na luta pela efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Metodologia

O presente trabalho nasceu da necessidade em superar as situações envolvendo preconceito e discriminação na Escola Estadual Mariana Luiza Moreira. Diante da observação da crescente demanda da coordenação referente a esses atos surgiu o questionamento se a escola realmente tem atingido os objetivos da Educação em direitos humanos.

No intuito de diagnosticar as "motivações" para esses tipos de violações dos direitos humanos, realizou-se um Estudo exploratório. "O Estudo exploratório têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias." (MONZATO e SANTOS, 2014).

Esta pesquisa é de natureza aplicada, a abordagem do problema qualitativa, "pois considera a participação dos sujeitos como um dos elementos fundamentais na relação com o mundo real." (NEVES, 2014, p. 2).

A Escola Estadual Mariana Luiza Moreira, situa-se no bairro Tijucal, Cuiabá/MT, e oferece o ensino fundamental e médio.

A abrangência desse estudo concentrou-se entre os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, 2º ciclo 3ª fase e 3º ciclo; a idade dos participantes variou entre 11 e 15 anos. O levantamento de dados ocorreu entre os meses de julho e agosto.

O instrumento para a realização da pesquisa foi um questionário estruturado com

26 perguntas acerca de questões relacionadas a diversos tipos de discriminação, preconceito e violência. Foram sorteados(as) 10 estudantes de cada turma e a amostra compreendeu um total de 160 estudantes.

No momento do diagnóstico foram identificadas quais as situações de preconceito, discriminação e violência são vivenciadas no ambiente escolar. Através da análise e discussão dos resultados obtidos buscaremos implementar uma prática pedagógica que contemple a EDH no Plano político-pedagógico desta escola.

Resultados executados

Ao serem perguntados se já presenciaram situações de violência nesta escola 74% dos(das) participantes responderam que sim, sendo que as formas predominantes de violência são: agressão física (35%), agressão verbal (28%), ameaça (16%), perseguição

(4%).

Quando questionados se já agrediram fisicamente algum(a) colega na escola, mesmo que por brincadeira, 41% responderam que sim. Cinquenta e três por cento dos(das) entrevistados responderam que já presenciaram alguma situação de discriminação na escola.

Em relação ao preconceito 46% respondeu que já sofreu algum tipo de preconceito no ambiente escolar. Das formas de preconceito as que mais se destacaram estão relacionadas a características físicas (44%), gênero musical (22%), religião (9%), forma de se vestir (5%).

Na opinião da maioria dos(das) estudantes, o que motiva a pessoa a demonstrar comportamento preconceituoso, é devido a dificuldade em aceitar as diferenças (42%) e a ignorância (41%).

Dos 48% dos(das) estudantes que disseram já ter sido vítimas de xingamentos e ofensas, 73% dos ofensores foram apontados como os(as) colegas da turma (73%) e colegas mais velhos de outras turmas (20%).

Quarenta e oito por cento admitiram já ter feito alguma brincadeira que ofendeu o(a) colega, sendo a inferiorizarão da condição financeira do colega é a forma de ofensa que mais prevaleceu. Algumas práticas foram relatadas com frequência como por exemplo: debochar das dúvidas dos colegas em sala e dizer que o(a) colega vem para a escola só para se alimentar.

Mesmo em um ambiente de conflitos 72% dos(das) participantes declararam gostar da escola. Isso demonstra que apesar da escola vivenciar os conflitos constatados, existe uma abertura muito grande por parte dos(as) estudantes para o diálogo. Portanto, cabe a todos(as) educadores(as) buscar fortalecer o ambiente escolar por meio da prática da Educação em direitos humanos.

Considerações finais

Através da análise do questionário, percebemos que a discriminação e o preconceito acontecem de forma muito velada e passa muitas vezes despercebida por educandos(as) e educadores(as), isso contribui para o seu silenciamento. Trazer essa discussão a tona, é mostrar que esses preconceitos, mesmo que não tão evidentes, em forma de "brincadeiras" coagem e violam o direito do outro, tornando o ambiente escolar hostil e violento.

Torna-se urgente as ações de enfrentamento a todo e qualquer tipo de preconceito e

discriminação no ambiente escolar, de forma a valorizar uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Consideramos que para que a EDH seja realmente efetivada precisamos da parceria de todos(as) os(as) profissionais da escola. Procurar levar a discussão para que todos os sujeitos se sintam responsáveis e comprometidos pela superação desse desafio, não é tarefa fácil, mas é fundamental para que a proposta não se torne vazia.

Buscaremos a partir desse estudo neste ano de 2014 sugerir e formalizar uma proposta metodológica que realmente contemple a EDH para que seja levada para a discussão, e se aprovada pelo coletivo seja efetivada no Plano político-pedagógico da escola no ano letivo de 2015.

REFERÊNCIAS

ANDRADE**,** Marcelo. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 36, p. 21-27, 2013.

BENEVIDES**,** Maria Victoria. **Direitos humanos: desafios para o século XXI.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BENEVIDES**,** M. V. ; SOUZA JUNIOR, J. G. . **O Eixo Educador do Plano Nacional de Direitos Humanos.** Revista Direitos Humanos (Online), v. 5, p. 22-25, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** /Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRABO**,** Tânia; MARCELINO, Suely Antonelli e REIS, Martha dos. **Direitos Humanos, Educação e Exclusão Social.** Ebook Oficina Universitária; Cultura Acadêmica Editora, 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos.** Rev. Bras. Educ. no.23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003.

CARBONARI**,** Márcia e Siviero, Iltomar. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.** Revista Espaço Pedagógico, v. 19, 2012.

MAGENDZO, Abraham K. **Propuesta Hacia el nunca más desde la Educación em Derechos Humanos.** Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación – PIIE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: 2002.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A Elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> Acesso em: 02 de out. de 2014.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, Nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso em: 02 de out. de 2014.

SILVA**,** Aída Monteiro e TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 36, n.1, p. 50-58 , 2013.

SCHILLING**,** Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola.** Univ. Psychol. (Online), Bogotá, Colômbia, vol.7, n.3, pp. 691-700, 2008.

SCHILLING**,** Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola.** Univ. Psychol. (Online), Bogotá, Colômbia, vol.7, n.3, pp. 691-700, 2008.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO PARA IMPLEMENTAÇÃO NO PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MARIANA LUIZA MOREIRA

Débora Ariadne do P. Louzada

Madeliz Saldanha

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Por toda história sempre ocorreram milhares de casos de violação dos *Direitos humanos,* houve e ainda há no Brasil e no mundo inúmeras lutas sociais para que os *direitos humanos* sejam respeitados. Na atualidade existem leis que buscam garantir os *direitos humanos* de cada pessoa. No entanto, apesar disso vivenciamos hoje muitas vezes a violação destes direitos. A educação é parte primordial para que os seres humanos lutem por seus direitos e na violação dos direitos dos outros também se sintam violados. Cabe a nós educadores(as), educadores no sentido amplo da palavra educador(a), pois todas as pessoas educam, trazer a *Educação em direitos humanos* para nosso contexto vivencial trabalhando assuntos como o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa, por identificação de gênero, sexual, dentre outros, oferecendo condições aos(as) alunos(as) de refletirem e de se posicionarem diante dessas questões. Este *Estudo Exploratório* tem o objetivo de conhecer a realidade dos(das) estudantes e comunidade escolar, acerca dos temas relacionados aos *Direitos Humanos*, bem como fomentar uma prática metodológica que contemple a *Educação em Direitos Humanos.* O *Projeto político-pedagógico* deve ser um instrumento capaz de orientar a comunidade escolar. Diante da ausência de registros de pesquisa sobre o tema *Direitos Humanos* nesta escola, o presente trabalho busca fornecer informações que servirão de subsidio para a concretização de um PPP que atenda a nossa realidade atual.

Palavras-chave: *Direitos humanos*. discriminação. educação. projeto político-pedagógico

[1] Graduada em Biologia pela UFMT, atualmente leciona no Ensino Fundamental na Escola Estadual Mariana Luiza Moreira.

[2] Graduada em História pela UFMT, atualmente coordena o Projeto Mais Educação na Escola Estadual Mariana Luiza Moreira.

Introdução

As situações de discriminação e preconceito no dia a dia no âmbito escolar são recorrentes, muitas vezes tidas como "brincadeiras" mas são comportamentos que desestimulam e marcam os(as) alunos(as) de forma muito dolorosa.

Num mundo globalizado como o de hoje, onde existe uma grande valorização de estereótipos e padrões, é de suma importância trabalharmos a Educação em diretos humanos dentro do ambiente escolar.

> As diretrizes tem como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia naeducação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental.[3]

Os Direitos Humanos se constituem no direito à vida, à família, à alimentação, à educação, à liberdade, à religião, à orientação sexual, ao meio ambiente sadio, entre outros. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, no entanto, muitas vezes são violados.

Houve e ainda há no Brasil e no mundo muitas lutas pela conquista dos Direitos humanos, a educação se constitui em uma ferramenta que possibilita aos indivíduos se reconhecerem como agentes ativos na sociedade, lutando pela garantia dos seus direitos, e assim sendo protagonista na construção da democracia.

> A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento e juízo de valores diante de cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento,

[3] BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. p.11.

> compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender interesses da coletividade.[14]

A naturalização do preconceito faz com que este se torne institucionalizado. Este trabalho buscou saber sobre como ocorrem os atos discriminatórios no ambiente escolar e assim, adotar medidas que promovam o diálogo e o respeito as diferenças.

Diante das situações de conflitos entre os(as) estudantes observadas no cotidiano da escola, foi realizado um estudo exploratório cujo objetivo foi diagnosticar as situações envolvendo violência, preconceito e discriminação. Esse levantamento se deu por meio da aplicação de um questionário composto por vinte e seis perguntas aplicadas aos(as) estudantes dos 2º e 3º ciclos.

Desta forma, juntamente com a comunidade escolar, buscaremos discutir e inserir medidas no Plano politico-pedagógico, bem como tornar possível a criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos através de inovações metodológicas que promovam um ambiente de respeito as diversidades. Enfim, um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevaleçam.

Educação em direitos humanos

O marco legal da valorização dos Direitos humanos entre os países foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas discussões foram fomentadas devido as inúmeras situações historicamente constatadas envolvendo a violação dos Direitos Humanos. No artigo 26 dessa declaração, atenta-se para uma questão fundamental que é a relação entre a Educação e os Direitos humanos:

> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará

[1] BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.* Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. p.12

> as atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Desta forma, "é nas práticas educativas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, do acesso a informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos." (SCHILLING, 2008). Assim cabe a escola buscar novos caminhos para que a EDH deixe de ser silenciada e passe realmente a ser discutida e refletida no ambiente escolar.

Na maioria da vezes quando se fala em direitos humanos, as pessoas sempre acabam fugido de determinados temas, conforme MOREIRA e CANDAU (2003):

> Não se pode mais pensar na afirmação dos direitos humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. Além disso, a educação em direitos humanos pode e deve garantir essa incorporação da tensão entre a garantia de igualdade e a garantia da diferença, almejando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

MOREIRA e CANDAU (2003) afirmam ainda a necessidade da ressignificação da prática docente, de modo que se construa uma educação voltada para o multiculturalismo o que "irá certamente requerer do(a) professor(a) nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação."

Através da adesão do Brasil ao Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e da promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, foi reforçado o compromisso com a EDH no Brasil.

Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reforça a ideia de que "a escola é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos." (BRASIL, 2009, p. 31). Porém nesse espaço hoje vivenciamos a naturalização da discriminação e do preconceito, cabe a todos(as) educadores(as) romper com essa cultura de preconceito, por meio da efetivação da EDH no ensino e nas práticas cotidianas, para que assim promova-se uma cultura de paz e respeito a todos(as) indivíduos(as).

Trabalhar a EDH é superar as desigualdades e romper com o ciclo de violência naturalizada que a cada dia aumenta, tornando-se comum. Para SHILLING (2008), a

Educação em direitos humanos parte do princípio de que "uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta."

BARREIRO et al. (2011) destaca a correta compreensão da alteridade como primordial para estimular o raciocínio do(da) aprendiz em relação ao reconhecimento e aceitação das diversidades.

> Trata-se, na verdade, de estimular um raciocínio e o senso ético a partir do reconhecimento e da percepção de si próprio, de seu grupo ou de sua comunidade, de suas próprias características individuais e particulares e da necessidade de manutenção, de valorização e de proteção dessas diferenças. A partir desse autorreconhecimento fica mais fácil perceber no outro as mesmas características, diversas das suas, mas também suscetíveis de proteção." (BARREIRO et al. 2011).

Portanto, para a concretização da efetivação da EDH na escola é preciso romper com a tradição monocultural e reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto.

Nas palavras de MOREIRA e CANDAU (2003):

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Se a escola não está preparada para lidar com estas questões, pode acabar reproduzindo certas condutas preconceituosas que resultam em violência e opressão. Para

isso se faz necessário que todas as pessoas envolvidas no processo educacional estejam engajadas na luta pela efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Metodologia

O presente trabalho nasceu da necessidade em superar as situações envolvendo preconceito e discriminação na Escola Estadual Mariana Luiza Moreira. Diante da observação da crescente demanda da coordenação referente a esses atos surgiu o questionamento se a escola realmente tem atingido os objetivos da Educação em direitos humanos.

No intuito de diagnosticar as "motivações" para esses tipos de violações dos direitos humanos, realizou-se um Estudo exploratório. "O Estudo exploratório têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias." (MONZATO e SANTOS, 2014).

Esta pesquisa é de natureza aplicada, a abordagem do problema qualitativa, "pois considera a participação dos sujeitos como um dos elementos fundamentais na relação com o mundo real." (NEVES, 2014, p. 2).

A Escola Estadual Mariana Luiza Moreira, situa-se no bairro Tijucal, Cuiabá/MT, e oferece o ensino fundamental e médio.

A abrangência desse estudo concentrou-se entre os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, 2º ciclo 3ª fase e 3º ciclo; a idade dos participantes variou entre 11 e 15 anos. O levantamento de dados ocorreu entre os meses de julho e agosto.

O instrumento para a realização da pesquisa foi um questionário estruturado com

26 perguntas acerca de questões relacionadas a diversos tipos de discriminação, preconceito e violência. Foram sorteados(as) 10 estudantes de cada turma e a amostra compreendeu um total de 160 estudantes.

No momento do diagnóstico foram identificadas quais as situações de preconceito, discriminação e violência são vivenciadas no ambiente escolar. Através da análise e discussão dos resultados obtidos buscaremos implementar uma prática pedagógica que contemple a EDH no Plano político-pedagógico desta escola.

Resultados executados

Ao serem perguntados se já presenciaram situações de violência nesta escola 74% dos(das) participantes responderam que sim, sendo que as formas predominantes de violência são: agressão física (35%), agressão verbal (28%), ameaça (16%), perseguição

(4%).

Quando questionados se já agrediram fisicamente algum(a) colega na escola, mesmo que por brincadeira, 41% responderam que sim. Cinquenta e três por cento dos(das) entrevistados responderam que já presenciaram alguma situação de discriminação na escola.

Em relação ao preconceito 46% respondeu que já sofreu algum tipo de preconceito no ambiente escolar. Das formas de preconceito as que mais se destacaram estão relacionadas a características físicas (44%), gênero musical (22%), religião (9%), forma de se vestir (5%).

Na opinião da maioria dos(das) estudantes, o que motiva a pessoa a demonstrar comportamento preconceituoso, é devido a dificuldade em aceitar as diferenças (42%) e a ignorância (41%).

Dos 48% dos(das) estudantes que disseram já ter sido vítimas de xingamentos e ofensas, 73% dos ofensores foram apontados como os(as) colegas da turma (73%) e colegas mais velhos de outras turmas (20%).

Quarenta e oito por cento admitiram já ter feito alguma brincadeira que ofendeu o(a) colega, sendo a inferiorizarão da condição financeira do colega é a forma de ofensa que mais prevaleceu. Algumas práticas foram relatadas com frequência como por exemplo: debochar das dúvidas dos colegas em sala e dizer que o(a) colega vem para a escola só para se alimentar.

Mesmo em um ambiente de conflitos 72% dos(das) participantes declararam gostar da escola. Isso demonstra que apesar da escola vivenciar os conflitos constatados, existe uma abertura muito grande por parte dos(as) estudantes para o diálogo. Portanto, cabe a todos(as) educadores(as) buscar fortalecer o ambiente escolar por meio da prática da Educação em direitos humanos.

Considerações finais

Através da análise do questionário, percebemos que a discriminação e o preconceito acontecem de forma muito velada e passa muitas vezes despercebida por educandos(as) e educadores(as), isso contribui para o seu silenciamento. Trazer essa discussão a tona, é mostrar que esses preconceitos, mesmo que não tão evidentes, em forma de "brincadeiras" coagem e violam o direito do outro, tornando o ambiente escolar hostil e violento.

Torna-se urgente as ações de enfrentamento a todo e qualquer tipo de preconceito e

discriminação no ambiente escolar, de forma a valorizar uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Consideramos que para que a EDH seja realmente efetivada precisamos da parceria de todos(as) os(as) profissionais da escola. Procurar levar a discussão para que todos os sujeitos se sintam responsáveis e comprometidos pela superação desse desafio, não é tarefa fácil, mas é fundamental para que a proposta não se torne vazia.

Buscaremos a partir desse estudo neste ano de 2014 sugerir e formalizar uma proposta metodológica que realmente contemple a EDH para que seja levada para a discussão, e se aprovada pelo coletivo seja efetivada no Plano político-pedagógico da escola no ano letivo de 2015.

REFERÊNCIAS

ANDRADE**,** Marcelo. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 36, p. 21-27, 2013.

BENEVIDES**,** Maria Victoria. **Direitos humanos: desafios para o século XXI.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BENEVIDES**,** M. V. ; SOUZA JUNIOR, J. G. . **O Eixo Educador do Plano Nacional de Direitos Humanos.** Revista Direitos Humanos (Online), v. 5, p. 22-25, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** /Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRABO**,** Tânia; MARCELINO, Suely Antonelli e REIS, Martha dos. **Direitos Humanos, Educação e Exclusão Social.** Ebook Oficina Universitária; Cultura Acadêmica Editora, 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos.** Rev. Bras. Educ. no.23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003.

CARBONARI**,** Márcia e Siviero, Iltomar. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.** Revista Espaço Pedagógico, v. 19, 2012.

MAGENDZO, Abraham K. **Propuesta Hacia el nunca más desde la Educación em Derechos Humanos.** Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación – PIIE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: 2002.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A Elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> Acesso em: 02 de out. de 2014.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, Nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso em: 02 de out. de 2014.

SILVA**,** Aída Monteiro e TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 36, n.1, p. 50-58 , 2013.

SCHILLING**,** Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola.** Univ. Psychol. (Online), Bogotá, Colômbia, vol.7, n.3, pp. 691-700, 2008.

SCHILLING**,** Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola.** Univ. Psychol. (Online), Bogotá, Colômbia, vol.7, n.3, pp. 691-700, 2008.

A ARTE DA DOCÊNCIA SEM SER DOCENTE

Roseli Oliveira de Araújo
Unir-Universidade Federal de Rondônia
Subprojeto de Pedagogia-RM
rosermdearaujo@hotmail.com

Valéria Augusta Cruz Pinto
Unir-Universidade Federal de Rondônia
Subprojeto de Pedagogia-RM
valéria.opo@gmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este estudo apresenta uma análise das vivências das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é refletir acerca dos impactos da experiência de inclusão no espaço escolar, durante a participação como bolsistas do PIBID, de uma escola da rede estadual participante do programa. A metodologia adotada constituiu um enfoque qualitativo. O problema de pesquisa foi: Quais os impactos da experiência de inclusão no espaço escolar das acadêmicas da Pedagogia, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial à docência? Os estudos de Freire (1997), Vasconcellos(2001), Moretto(2007), contribuíram para a reflexão teórica desta pesquisa. Conclui-se que a participação no PIBID contribuiu significativamente na formação profissional e pessoal. Pois, as aprendizagens elaboradas servirão como subsídios para as práticas docentes futuras.

Palavras-chave: Experiência, PIBID, Planejamento.

Introdução

Por diversas vezes, no início do contato que tivemos com a escola entravámos e saíamos pensando o que falar, será que eu dou um oi? Ou quem sabe um sorriso? As dúvidas e as incertezas eram muitas, e a princípio buscávamos sempre uma resposta, ensaiando como seria o primeiro dia frente uma sala de aula. Os cursos de licenciatura inclusive o de Pedagogia nos mostra uma centralização de conteúdos teóricos no início do curso, deixando quase sempre para o final as ações práticas. Infelizmente estes conteúdos e o pouco exercício não conseguem preencher as necessidades dos discentes que acabam saindo da universidade sentindo-se despreparados e inseguros para assumir sua profissão.

Nesse sentido acreditamos que o PIBID abre novas possibilidades no que se refere à formação inicial, pois cria oportunidades para que vivenciemos a prática docente, fazendo com que a partir desses aprendizados os bolsistas comecem a fazer o exercício de uma reflexão crítica das suas próprias ações. As experiências vividas durante o projeto serão comentadas no decorrer deste artigo. Esse escrito busca então pensar um pouco em torno da nossa iniciação à docência. Dessa maneira, organizamos o trabalho em quatro eixos: à docência no olhar do discente; a arte de planejar; os impactos na participação no PIBID e as considerações finais.

A docência no olhar do discente

A experiência a que nos submetemos desde que ingressamos no Sub projeto do PIBID, nos levam a percebermos o quanto de aprendizado e conhecimento estamos adquirindo. Logo, as repercussões que a participação no PIBID ocasionou na formação inicial à docência foram por meio da prática e contato com as crianças. Assim, para Freire (1996, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Na prática pedagógica, o momento de reflexão era destinado a analisar o que está sendo realizado com os alunos e essa reflexão do aprendizado contribui para a formação inicial. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem por objetivo preparar os acadêmicos e acadêmicas para o exercício da docência, sendo que essa é uma preocupação de grande parte dos educadores que buscam o aprimoramento da formação inicial.

Sabemos que tudo o que é novo nos assusta, nos amedronta a ponto de pensarmos em desistir, o retroceder faz parte de nosso pensamento inúmeras vezes, mas ao mesmo tempo o desafio nos impulsiona a prosseguir, e com o passar do tempo vamos tentando suprir as expectativas dos alunos e superar as nossas próprias que a princípio são passar uma boa impressão, ensinar e aprender uns com os outros.

Nos deparamos com circunstâncias que não esperávamos, situações de agressividade que nos deixou constrangidas e sem reação diante do acontecido. No entanto esses acontecimentos tiveram soluções exemplares que a professora da turma soube resolver na base do diálogo que é fundamental para a convivência dos alunos. Nesse

sentido Vasconcellos (2001, p.41) afirma que: "todo trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdos deve estar vinculado com esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização".

Com a prática pedagógica em sala de aula conseguimos construir novos conhecimentos. As experiências foram únicas, a cada dia aprendemos algo novo e nos surpreendemos com as crianças. O cotidiano de uma sala, a interação com as crianças, a aplicação de uma atividade, a organização do ambiente fazem parte dessa experiência, segurar na mão do aluno e ensinar a ele o traçado de uma letra ou mostrar os primeiros números, levá-lo a conhecer o universo letrado, nos transformam em pessoas úteis, seres capazes de mostrar a alguém o caminho de um aprendizado.

A arte de planejar

Em vários momentos de observação percebemos o quanto se tornou importante planejar uma aula pelo qual o processo de ensinar parta da necessidade das crianças colocarem para fora seus sentimentos, suas experiências, ou seja, sua imaginação. Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações, uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões.

Para cada planejamento realizado por nós bolsistas surge à ansiedade para o dia da aplicação juntamente com dúvidas e incertezas se ocorrerá tudo bem em sala de aula. O fracasso de uma atividade serve de estímulos e nos faz avançar, buscar algo novo, ir além, ultrapassar as barreiras e vencer nossas deficiências e os limites que nos são impostos, e isso nos remetem a um grande desafio; sempre haverá situações que não conseguiremos lidar, e a tarefa será buscar estratégias que resolva a situação da melhor maneira possível.

Com esses meses de prática docente podemos perceber que os planejamentos por mais bem elaborados que estejam podem dar errado. Notamos que um professor necessita ter sempre uma carta na manga para os imprevistos. Precisa ser criativo e atento aos seus alunos, pois o educar é uma arte que exige atenção, afeto e dedicação.

Os impactos da participação no PIBID

Um dos grandes impactos que tivemos foi a mudança no comportamento do aluno atual, nada tem com relação aos alunos de antes, imaginávamos a escola como no nosso tempo como há uma década. E dentre os vários fatores de mudança o que mais nos chamou atenção foi à utilização de atividades lúdicas no ensino.

O aluno de hoje gosta de cores, vivacidade na informação, com isso as atividades lúdicas tem se mostrado muito importante no processo educacional. Segundo Freire (1997, p.87) "a atividade lúdica não é como as outras atividades chamadas "sérias" da escola; a criança se empenha em realizá-la pelo prazer que obtém, mesmo que isso demande esforço e sofrimento".

O lúdico desperta muito o interesse de uma criança, ela aprende brincando, é mais difícil esquecer o que aprendeu, seu cérebro guardará fragmentos da aprendizagem e uma hora ou outra virá à tona e os fará lembrar senão de tudo, mas pelo menos boa parte do que foi ensinado. A prática é bem mais vantajosa do que somente a exposição oral, verbal. O pegar, o tocar, vivenciar o ensinamento trará a criança um senso cognitivo mais ativo e eficaz do que simplesmente o ver e o ouvir.

As experiências no projeto proporcionaram um maior conhecimento, conseguimos enriquecer os debates em sala de aula, compartilhando com os colegas que ainda não tinham experiências, as nossas vivências, dúvidas, angústias e alegrias que tivemos durante o projeto.

Conclusão

Enfrentamos diversos desafios durante o projeto, mas acreditamos que foram esses desafios que nos fizeram crescer como futuras profissionais, pessoas e grupo. Muitas vivências e experiências que tivemos no início e durante o projeto PIBID, contribuíram muito para a nossa formação inicial. Começamos a ter outro olhar para a escola, para a criança e para sua realidade. Participar desse projeto é uma ótima experiência, estar em contato com a escola, com os alunos nos fez crescer como pessoas e como acadêmicas em formação, tanto para a vida profissional, quanto pessoal.

Com a experiência do PIBID, hoje estamos cientes do que pode acontecer na sala de aula. O PIBID é fundamental para a reflexão e formação de uma identidade profissional, pois nos proporciona uma conscientização sobre o verdadeiro papel do professor, já que vivenciamos as experiências da docência, ainda que em menor proporção. Compreendemos então, que o PIBID contribui para uma análise reflexiva da prática docente que resulta na formação de uma identidade profissional, a qual permita que como futuros docentes, possamos ultrapassar as barreiras em busca de uma aprendizagem significativa para cada aluno.

Bibliografia

FREIRE, João Batista, **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvi mento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

MÚSICA E APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA HARMÔNICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VÁRZEA GRANDE - MT

Deise Cristina Macanham
(Mestranda Recursos Hídricos/UFMT -Bolsista CAPES)
deisebio@yahoo.com.br

Edna Regina Uliana
(Professora SEDUC/MT)
ulianae@gmail.com

George Santos da Solidade
(Professor SEDUC/MT)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de verificar a percepção dos educadores e educandos quanto à prática da música na escola. Os dados foram coletados através de pesquisa qualitativa, sendo: a) Questionários semi-estruturados com doze educandos participantes dos projetos; b) Entrevista com os três professores voluntários envolvidos; c) Observações do espaço escolar. Focando no ensino da flauta doce como instrumento que desenvolve a musicalidade e auxilia o processo de ensino-aprendizagem como fonte multidisciplinar. Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que a educação musical contribuiu para melhoria da qualidade na formação sociocultural dos alunos, nas relações interpessoais com a família e grupo escolar. O apoio da comunidade, pais/responsáveis é unanime, reconhecendo com orgulho a oferta da prática musical na escola. Os benefícios relatados pelos educadores dentro da sala de aula pelos educandos participantes, como, disciplina, responsabilidade e aumento de concentração. Os resultados apontam necessidade de ampliar a oferta do ensino de flauta doce no espaço escolar como fonte multidisciplinar de ensino.

Palavras-chave: música, ensino, multidisciplinaridade**;**

Introdução

O desenvolvimento intelectual da criança não ocorre por si mesmo, mas é fruto da atividade do homem a partir da relação com o meio. Através de atividades musicais, promove-se a socialização e as trocas de aprendizagem. O aluno aprende mais quando ele é mais ativo em todos os seus estilos de atuação em diferentes linguagens, com variados objetivos. A prática educativa associada à linguagem musical apresenta maior

significação para o desenvolvimento da cognição e a interação entre os alunos (TEIXEIRA, 2009).

Neste sentido com auxilio financeiro da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantamos o Projeto a Fanfarra no início do ano letivo de 2013 em nossa unidade escolar. A adesão ao Projeto em 2013 foi excelente por parte dos educandos e neste ano de 2014 damos continuidade não somente com a fanfarra, mas com a ampliação das atividades graças ao apoio da SEDUC/MT por meio do Projeto Interdisciplinar Arte na Escola - PRINART. Através de PRINART e do Mais Educação oferecemos as atividades de Flauta doce e Banda. Vale ressaltar que nossa escola é remanescente de uma comunidade quilombola e está situada em uma região que apresenta alta vulnerabilidade sócio educativa, tínhamos muitos casos de violência entre alunos, depredação da escola, furtos entre outros. Diante deste contexto acreditamos que a oferta de atividades artístico-culturais proporciona um acréscimo de possibilidades a nossos jovens.

Acreditamos ainda que partir da educação musical podemos alcançar diversos **objetivos** como: proporcionar o descobrimento do gosto por diferentes estilos musicais, ampliar o vocabulário, despertar a criatividade, integrar músicas de forma interdisciplinar, aos conteúdos trabalhados, melhorar a linguagem, a coordenação, a capacidade de concentração, a percepção auditiva, rítmica, as relações interpessoais e, principalmente da comunicação para que haja uma melhora no processo pedagógico de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Pretendemos ainda verificar a percepção dos educadores e educandos quanto à prática musical na escola.

Metodologia

Este trabalho fundamentou-se na metodologia da pesquisa qualitativa. O ambiente natural vivenciado pelos educandos e educadores, e este sendo uma fonte direta para a coleta dos dados da pesquisa. A coleta de dados foi realizada na Escola Estadual Deputada Emanuel Pinheiro, localizada no município de Várzea Grande - Mato Grosso. Estes dados refletem a realidade da escola, com suas particularidades, seus problemas e seus anseios, manifestados tanto pelos participantes da pesquisa, como pela observação dos ambientes diversos daquele espaço escolar.

Para a coleta dos dados foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, com os educandos e educadores voluntários:

a) Questionários semi-estruturados com doze educandos participantes dos projetos; b) Entrevista com os três professores envolvidos; c) Observações do espaço escolar.

A flauta doce foi o instrumento selecionado para verificar as melhoras alcançadas. Esta escolha justifica-se por este instrumento ser considerado uma boa alternativa para a inclusão do ensino instrumental na escola, pois a flauta doce é um instrumento de fácil aquisição e de custo baixo, além de, propiciar uma produção musical breve, devido à facilidade de aprendizagem, sem a necessidade de um espaço físico específico para o seu aprendizado.

Diversas pesquisas afirmam que o trabalho com a flauta doce nas aulas de música tem objetivos mais profundos, ou seja, a de envolver o aluno musicalmente, despertando o interesse e a motivação pelo o ouvir, e o aprender.

Deste modo, procuramos que alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, apresentando superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem precisam ser estimulados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo, com melhoras na sua vida escolar e familiar.

Resultados

Os estudos e as práticas em educação musical vêm trilhando novos e desafiadores caminhos, buscando romper com antigos paradigmas da nossa formação, procuramos valorizar novos princípios em educação musical, permeados pela, autonomia, criatividade e sensibilidade frente à diversidade cultural que encontramos no contexto de atuação.

Sabe-se também que as atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. Vale salientar também que as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação.

Todos os professores entrevistados consideraram a utilização da música como prática pedagógica extremamente positiva, pois segundo estes ela auxilia o ensino das

outras disciplinas em sala de aula estimulando a criatividade, o senso critico a disposição em propor novas ideias, aumentando a disciplina e responsabilidade dos educandos. Como exemplos os educadores citaram alunos que apresentavam baixo rendimento de aprendizagem em decorrência de "mau" comportamento, e os mesmos melhoraram por medo de serem retirados do projeto de música. A aceitação dos alunos para com as aulas de música/flauta doce e banda é satisfatória, principalmente pelo fato de ter aulas teóricas e aulas práticas.

Segundo os professores entrevistados após o início das atividades com o professor de música houve vários benefícios observáveis entre eles, a troca de informações e aplicação de novas metodologias. Na comunidade essa iniciativa de aulas de música é bastante elogiada e muitos pais e/ou responsáveis anseiam pela ampliação da quantidade de alunos atendidos pelo projeto. Outros estão impressionados com o desenvolvimento musical de seus filhos e até mesmo em termos de comportamento.

Os alunos ao serem indagados sobre o motivo de estarem participando das aulas de música (flauta/banda/fanfarra) responderam que acham interessante, bonito e querem aproveitar a oportunidade que lhes está sendo oferecida. Responderam ainda que após a as aulas de música estão aprendendo a ser mais disciplinados e participativos em sala de aula. Quando indagados sobre a opinião de seus pais e/ou responsáveis sobre as aulas de música 100% dos nossos educandos afirmaram que seus pais apoiam, admiram, passaram a ter orgulho. Alguns alunos afirmam que se sentem tão bem a ponto de incentivar seus pais ao aprendizado da flauta.

> *"a aula de flauta da mais inteligência, eu até ensino meu pai a tocar flauta."*
>
> *"Gosto das aulas de música porque a gente está aprendendo a ter responsabilidade."*
>
> *"estou fazendo aulas de música porque gosto muito, para aprender e poder ensinar quem ainda não aprendeu e porque quero ser inteligente."*
>
> *"Estou fazendo aulas de música porque é bonito, é legal e uma oportunidade. Meus pais tem orgulho de mim."*
>
> *"Estou fazendo aulas de música porque a música é bonita."*

"Gosto das aulas de musica/flauta porque aprendo de verdade."

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que a educação musical contribuiu para melhoria da qualidade na formação sociocultural dos alunos que dela fazem parte. Através do projeto foi possível observarmos também a melhoria nas relações interpessoais entre os componentes da banda/fanfarra/flauta e o grupo em geral em função desta atividade.

Concordamos com Teixeira (2009) que a educação musical induz os educandos à maior atividade cerebral, desperta o gosto de cantar, possibilita que vivenciem momentos de descontração, alegria e aprendizado, podendo melhorar ou acelerar o desenvolvimento educacional.

Considerações finais

Levando-se em conta essa nova maneira de apreender e assimilar a realidade, uma reflexão sobre a atual prática pedagógica musical pode ajudar a esclarecer o valor da educação musical dentro do contexto institucional. Pode ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie a sua aproximação e o gosto pelo fazer musical. Precisamos considerar as experiências, necessidades e linguagens de cada um. Por outro lado, devemos estar abertos às novidades, sem, contudo desprezar aquilo que precisa ser preservado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008.

GAINZA, V. Hemsy de.(1988) Estudos de Psicopedagogia Musical**.** São Paulo: Summus.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TEIXEIRA. D. B. **Projeto: Música e aprendizagem uma experiência harmônica na sala de aula.** Espaço Educar. Disponível em: http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/04/projeto-musica-e-aprendizagem-uma.html. Acessado em: 05/10/2014.

A REFOMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Amanda Patrícia Kochann
Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática com habilitação em Química na UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
amanda_petri@hotmail.com

Ana Paula Soares de Araújo
Graduada em Pedagogia na UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná.
Pós-Graduada em Psicopedagoga na Barão de Mauá
anapaula_stc@hotmail.com

Bruna Natali Kochann
Cursando Licenciatura em Educação Física na FASIP – Faculdade Aberta de Sinop

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

No presente trabalho, buscou-se conhecer como ocorreu o processo de reformulação do Ensino Médio através dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). E como os PCNEM propõem que seja feita a reformulação do novo currículo do Ensino Médio, para que esse novo currículo seja organizado em áreas temáticas. Tendo como objetivo proporcionar aos professores, um acesso mais prático e rápido às atuais competências do novo currículo do Ensino Médio (um currículo integrador) ou interdisciplinar. O trabalho se desenvolveu através de revisão de literatura, com a leitura de documentos oficiais como os PCNEM, DCNEM, LDB e o parecer CEB/CNE nº 15/98, artigos, teses e livros. Concluiu-se que o Ensino Médio ainda está em reformulação e que muitas das propostas feitas pela LDB e pelos PCNEM são muito bonitas no papel, mas causam certa perplexidade aos professores como no caso da interdisciplinaridade. Mas vale a pena lembrar que os PCNs não são uma imposição, o que sugerem é apenas uma relação entre as disciplinas e com o cotidiano, fazendo com que o aluno saiba onde aplicar os conceitos no seu dia-a-dia.

Palavras-chave: Currículo, Ensino Médio e PCNEM.

Introdução

Os alunos do Ensino Médio têm acesso a várias áreas do conhecimento, tais como QUIMICA, FISICA, MATEMÁTICA, BIOLOGIA entre outros. Que podem dialogar entre si na busca de respostas, mas todas essas disciplinas podem não estar ligadas ao cotidiano dos alunos e seus significados podem não se apresentar nas formas e princípios de como eles vivem e compreendem o mundo. (SZCZEPANIK, 2009) É nessa idéia que os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem e sugerem a reformulação

do Ensino Médio, para que o aluno possa associar o que ele aprende em sala com o cotidiano que ele vive.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram elaborados para guiar a prática docente, rumo à reforma curricular. Este documento surge em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (NUNES E NUNES, 2007) e vem estruturado em áreas de conhecimento para favorecer a interdisciplinaridade como salienta RICARDO (2003). É um texto direcionado a professores na ativa, que muitas vezes não possuem conhecimentos pedagógicos adequados (NUNES, 2006) e em casos extremos são leigos nas disciplinas que atuam.

A proposta de organização curricular do ensino médio por áreas de estudo – indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no parecer CEB/CNE nº 15/98, contempla grupos de disciplinas cujo objeto de estudo permite promover ações interdisciplinares, – pode ser considerado um avanço do pensamento educacional. (PCN+ PARA O ENSINO MÉDIO).

O 5º artigo (DCNEM) prescreve que para cumprir as finalidades do Ensino Médio, as escolas organizarão os currículos de modo a não tratá-los com fim em si mesmo ao permitir a adoção de metodologias de ensino diversificadas.

Adequar a escola para receber seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas, fato que conduz à necessidade de se rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, tendo sido criadas em outras circunstâncias, para outro público e para um mundo diferente dos nossos dias (PCN+ PARA O ENSINO MÉDIO, 2002).

A União busca, com isso, nortear os currículos e os conteúdos mínimos o que possibilita uma formação básica comum. Mas isso não determina que o currículo deva ser unificado, ou seja, o mesmo para todas as escolas. Os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano serão os mesmos para todas as escolas, mas a forma como desenvolver cada um desses conteúdos caberá a cada escola e a cada professor escolher.

Observar como vem sendo elaborada a reformulação do Ensino Médio é um dos objetivos de busca dessa pesquisa e como a interdisciplinaridade está inserida nessa reformulação. Buscou-se então caracterizar o Ensino Médio e definir o currículo atual, a fim de compreender como os PCNEM propuseram uma reformulação do currículo do Ensino Médio para um novo currículo integrador aderindo a implantação da

interdisciplinaridade. Possibilitando assim que os professores do Ensino Médio tenham um acesso mais rápido as funções do novo currículo integrado.

A pesquisa realizada na elaboração deste trabalho teve como material e método a leitura de documentos oficiais (LDB, PCNEM, PCN's e PCN+). Para que essa reformulação aconteça é preciso que os professores e as escolas –Municipais ou Estaduais - estejam prontas para trabalhar com essas propostas.

O Ensino Médio deve ser entendido pelos alunos como o final da primeira fase de estudos de suas vidas. A nova LDB (Lei nº 9394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007).

O antigo 2º Grau, hoje denominado Ensino Médio, na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, é sem duvida um dos graus de ensino que mais padece de clara definição, segundo estudiosos da educação, no que se refere à sua finalidade específica (SILVA, 1998).

Ainda segundo NASCIMENTO (2007) a reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente em alguns pareceres, que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

Para o MEC o Ensino Médio é tido como a última etapa da educação básica, período caracterizado por VYGOTSKY como momento onde ocorre o pleno amadurecimento intelectual, onde o individuo é capaz de constituir a capacidade de pensamento conceitual (PCN+ PARA O ENSINO MÉDIO, 2002). Isso também é claramente expresso no PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

No ensino tradicional a escola de Ensino Médio é tida apenas como uma passagem para o Ensino Superior, mas a reformulação busca adequar a escola para torná-la a etapa final da Educação Básica.

De acordo com a LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB): *"Art.21. Educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio".* O

caráter de educação básica do Ensino Médio ganha conteúdo concreto quando em seus artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o perfil de saída do educando. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.

O novo Ensino Médio após a reformulação proposta pelos PCNEM passa a ser organizado em três grandes áreas: a área da Ciências Naturais e da Matemática, a área da Ciências Humanas e a área da Linguagens e Códigos. Com a reformulação cada um dessas áreas é composto por varias matérias e estão condensadas em uma área temática com o objetivo de que caminhem juntas.

Conclui-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) buscam com a reformulação do Ensino Médio, que as novas didáticas sejam voltadas para as práticas interdisciplinares, mas isso é algo bem difícil de ser desenvolvido. O grande desafio da ação interdisciplinar é justamente o de educar de forma interdisciplinar, e a escola é o centro das atenções nesse caso. Pois é como alguns autores afirmam, esse termo (a interdisciplinaridade), não possui um sentido único e estável. E o que se observa é que sem ter um sentido para o termo não há como se desenvolver uma prática concreta, pois tudo é inserto.

Com essa dificuldade o Ensino Médio ainda esta em reformulação e a interdisciplinaridade proposta pelos PCNEM é muito bonita no papel, mas na realidade é algo bastante complexo, já que nem um conceito estável o termo possui.

Mas o que se pode concluir quando os PCNEM sugerem a interdisciplinaridade, é que se busque romper com a fragmentação dos currículos escolares, de modo que as disciplinas que mais se identificam poçam estabelecer um diálogo, não só entre elas, mas também com o cotidiano dos alunos.

Referencial

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Química**. Brasília: MEC/Semtec, 1999, p.101 – 137.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o ensino médio, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências de Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Resolução nº3 de 26 de junho de 1998.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M; **ENSINO MÉDIO NO BRASIL:** DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **15** (1) 77-87, jun. 2007.

NUNES, Albino Oliveira e NUNES, Albano de Oliveira; **PCN – Conhecimentos de Química, um olhar sobre as orientações curriculares oficiais.** 2007, Holos, Ano 23, vol. 2 disponível em < http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/100/102>

NUNES, A. O. O ensino de óptica no nível fundamental: uma proposta de ensino-aprendizagem contextualizada para a oitava série. Dissertação de Mestrado. UFRN. Natal, Brasil, 2006.

RICARDO, Elio Carlos. Implementação dos PCNs em sala de aula, In A Fisíca na Escola, v.4, nº1 p. 8 – 11, 2003.

SILVA, Jair Militão da. O Ensino Médio e a educação profissional: a Lei nº 9.394/96, e a Educação Profissional no Ensino Médio. In MENESES, João Gualbertode Carvalho et al (Orgs). **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** São Paulo-SP: Pioneira, 1998.

SZCZEPANIK, Jozimar Carlos; **INTERDISCIPLINARIDADE E COMPLEXIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS.** Relatório de pesquisa como trabalho de conclusão de curso (TCC), Chapecó – SC, dezembro de 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich**. Obras escogidas.** Madrid: Visor Dist, 1997. In: Parâmetros Curriculares para o ensino de Química.

MÚSICA E APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA HARMÔNICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VÁRZEA GRANDE - MT

Deise Cristina Macanham
(Mestranda Recursos Hídricos/UFMT - Bolsista CAPES)
deisebio@yahoo.com.br

Edna Regina Uliana
(Professora SEDUC/MT)
ulianae@gmail.com

George Santos da Solidade
(Professor SEDUC/MT)

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de verificar a percepção dos educadores e educandos quanto à prática da música na escola. Os dados foram coletados através de pesquisa qualitativa, sendo: a) Questionários semi-estruturados com doze educandos participantes dos projetos; b) Entrevista com os três professores voluntários envolvidos; c) Observações do espaço escolar. Focando no ensino da flauta doce como instrumento que desenvolve a musicalidade e auxilia o processo de ensino-aprendizagem como fonte multidisciplinar. Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que a educação musical contribuiu para melhoria da qualidade na formação sociocultural dos alunos, nas relações interpessoais com a família e grupo escolar. O apoio da comunidade, pais/responsáveis é unanime, reconhecendo com orgulho a oferta da prática musical na escola. Os benefícios relatados pelos educadores dentro da sala de aula pelos educandos participantes, como, disciplina, responsabilidade e aumento de concentração. Os resultados apontam necessidade de ampliar a oferta do ensino de flauta doce no espaço escolar como fonte multidisciplinar de ensino.

Palavras-chave: música, ensino, multidisciplinaridade**;**

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento intelectual da criança não ocorre por si mesmo, mas é fruto da atividade do homem a partir da relação com o meio. Através de atividades musicais, promove-se a socialização e as trocas de aprendizagem. O aluno aprende mais quando ele é mais ativo em todos os seus estilos de atuação em diferentes linguagens, com variados objetivos. A prática educativa associada à linguagem musical apresenta maior

significação para o desenvolvimento da cognição e a interação entre os alunos (TEIXEIRA, 2009).

Neste sentido com auxilio financeiro da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantamos o Projeto a Fanfarra no início do ano letivo de 2013 em nossa unidade escolar. A adesão ao Projeto em 2013 foi excelente por parte dos educandos e neste ano de 2014 damos continuidade não somente com a fanfarra, mas com a ampliação das atividades graças ao apoio da SEDUC/MT por meio do Projeto Interdisciplinar Arte na Escola - PRINART. Através de PRINART e do Mais Educação oferecemos as atividades de Flauta doce e Banda. Vale ressaltar que nossa escola é remanescente de uma comunidade quilombola e está situada em uma região que apresenta alta vulnerabilidade sócio educativa, tínhamos muitos casos de violência entre alunos, depredação da escola, furtos entre outros. Diante deste contexto acreditamos que a oferta de atividades artístico-culturais proporciona um acréscimo de possibilidades a nossos jovens.

Acreditamos ainda que partir da educação musical podemos alcançar diversos **objetivos** como: proporcionar o descobrimento do gosto por diferentes estilos musicais, ampliar o vocabulário, despertar a criatividade, integrar músicas de forma interdisciplinar, aos conteúdos trabalhados, melhorar a linguagem, a coordenação, a capacidade de concentração, a percepção auditiva, rítmica, as relações interpessoais e, principalmente da comunicação para que haja uma melhora no processo pedagógico de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Pretendemos ainda verificar a percepção dos educadores e educandos quanto à prática musical na escola.

METODOLOGIA

Este trabalho fundamentou-se na metodologia da pesquisa qualitativa. O ambiente natural vivenciado pelos educandos e educadores, e este sendo uma fonte direta para a coleta dos dados da pesquisa. A coleta de dados foi realizada na Escola Estadual Deputada Emanuel Pinheiro, localizada no município de Várzea Grande - Mato Grosso. Estes dados refletem a realidade da escola, com suas particularidades, seus problemas e seus anseios, manifestados tanto pelos participantes da pesquisa, como pela observação dos ambientes diversos daquele espaço escolar.

Para a coleta dos dados foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, com os educandos e educadores voluntários:

a) Questionários semi-estruturados com doze educandos participantes dos projetos; b) Entrevista com os três professores envolvidos; c) Observações do espaço escolar.

A flauta doce foi o instrumento selecionado para verificar as melhoras alcançadas. Esta escolha justifica-se por este instrumento ser considerado uma boa alternativa para a inclusão do ensino instrumental na escola, pois a flauta doce é um instrumento de fácil aquisição e de custo baixo, além de, propiciar uma produção musical breve, devido à facilidade de aprendizagem, sem a necessidade de um espaço físico específico para o seu aprendizado.

Diversas pesquisas afirmam que o trabalho com a flauta doce nas aulas de música tem objetivos mais profundos, ou seja, a de envolver o aluno musicalmente, despertando o interesse e a motivação pelo o ouvir, e o aprender.

Deste modo, procuramos que alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, apresentando superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem precisam ser estimulados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo, com melhoras na sua vida escolar e familiar.

RESULTADOS

Os estudos e as práticas em educação musical vêm trilhando novos e desafiadores caminhos, buscando romper com antigos paradigmas da nossa formação, procuramos valorizar novos princípios em educação musical, permeados pela, autonomia, criatividade e sensibilidade frente à diversidade cultural que encontramos no contexto de atuação.

Sabe-se também que as atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. Vale salientar também que as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação.

Todos os professores entrevistados consideraram a utilização da música como prática pedagógica extremamente positiva, pois segundo estes ela auxilia o ensino das outras disciplinas em sala de aula estimulando a criatividade, o senso critico a disposição em propor novas ideias, aumentando a disciplina e responsabilidade dos educandos. Como exemplos os educadores citaram alunos que apresentavam baixo rendimento de aprendizagem em decorrência de "mau" comportamento, e os mesmos melhoraram por medo de serem retirados do projeto de música. A aceitação dos alunos para com as aulas de música/flauta doce e banda é satisfatória, principalmente pelo fato de ter aulas teóricas e aulas práticas.

Segundo os professores entrevistados após o início das atividades com o professor de música houve vários benefícios observáveis entre eles, a troca de informações e aplicação de novas metodologias. Na comunidade essa iniciativa de aulas de música é bastante elogiada e muitos pais e/ou responsáveis anseiam pela ampliação da quantidade de alunos atendidos pelo projeto. Outros estão impressionados com o desenvolvimento musical de seus filhos e até mesmo em termos de comportamento.

Os alunos ao serem indagados sobre o motivo de estarem participando das aulas de música (flauta/banda/fanfarra) responderam que acham interessante, bonito e querem aproveitar a oportunidade que lhes está sendo oferecida. Responderam ainda que após a as aulas de música estão aprendendo a ser mais disciplinados e participativos em sala de aula. Quando indagados sobre a opinião de seus pais e/ou responsáveis sobre as aulas de música 100% dos nossos educandos afirmaram que seus pais apoiam, admiram, passaram a ter orgulho. Alguns alunos afirmam que se sentem tão bem a ponto de incentivar seus pais ao aprendizado da flauta.

> *"a aula de flauta da mais inteligência, eu até ensino meu pai a tocar flauta."*
>
> *"Gosto das aulas de música porque a gente está aprendendo a ter responsabilidade."*
>
> *"estou fazendo aulas de música porque gosto muito, para aprender e poder ensinar quem ainda não aprendeu e porque quero ser inteligente."*
>
> *"Estou fazendo aulas de música porque é bonito, é legal e uma oportunidade. Meus pais tem orgulho de mim."*

> *"Estou fazendo aulas de música porque a música é bonita."*
>
> *"Gosto das aulas de musica/flauta porque aprendo de verdade."*

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que a educação musical contribuiu para melhoria da qualidade na formação sociocultural dos alunos que dela fazem parte. Através do projeto foi possível observarmos também a melhoria nas relações interpessoais entre os componentes da banda/fanfarra/flauta e o grupo em geral em função desta atividade.

Concordamos com Teixeira (2009) que a educação musical induz os educandos à maior atividade cerebral, desperta o gosto de cantar, possibilita que vivenciem momentos de descontração, alegria e aprendizado, podendo melhorar ou acelerar o desenvolvimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta essa nova maneira de apreender e assimilar a realidade, uma reflexão sobre a atual prática pedagógica musical pode ajudar a esclarecer o valor da educação musical dentro do contexto institucional. Pode ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie a sua aproximação e o gosto pelo fazer musical. Precisamos considerar as experiências, necessidades e linguagens de cada um. Por outro lado, devemos estar abertos às novidades, sem, contudo desprezar aquilo que precisa ser preservado.

Referências

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008.

GAINZA, V. Hemsy de.(1988) Estudos de Psicopedagogia Musical**.** São Paulo: Summus.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TEIXEIRA. D. B. **Projeto: Música e aprendizagem uma experiência harmônica na sala de aula.** Espaço Educar. Disponível em: http://espacoeducar-

liza.blogspot.com.br/2009/04/projeto-musica-e-aprendizagem-uma.html. Acessado em: 05/10/2014.

O ENSINO MÉDIO INOVADOR E O REDESENHO CURRICULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Dariluce Gomes da Silva
(Seduc-MT)
dariluce.silva@seduc.mt.gov.br

Fernando José Ribeiro dos Santos
(Seduc-MT)
fernando.santos@seduc.mt.gov.br

Waleska Goncalves de Lima
(Seduc-MT)
waleska.lima@seduc.mt.gov.br

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

A partir da adesão ao Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI em 2009 pelo Estado de Mato Grosso, a Coordenadoria de Ensino Médio (CEM), vinculada à Superintendência de Educação Básica, responde pela expansão, pelo assessoramento, monitoramento e avaliação da implantação do Programa no Estado, conforme atribuições de cada Entidade Executora – EEx -, emanadas do Documento Orientador do Ministério da Educação (MEC). Em 2014 foi integralizada a 1ª. etapa com as escolas- piloto que implementaram o ProEMI em 2010 e estas passaram por avaliação *in loco*, nas quais se verificou os avanços e desafios no Projeto de Redesenho Curricular de cada uma, a serem considerados no biênio 2014/2015. Paradoxalmente, nos avanços destaca-se a adoção de um currículo mais flexível e dinâmico, embasado na metodologia de projetos e, nos desafios mais incisivos, encontra-se a formação docente, cuja matriz conservadora dificulta a efetivação deste currículo que vem sendo redesenhado.

Palavras-chave: ensino médio inovador; redesenho curricular; desafios

Da necessidade de reestruturação curricular e dinamização dos processos educacionais no Ensino Médio

Estudos de diversas organizações apontaram, na última década, para o descompasso entre os desejos, necessidades e aspirações da juventude contemporânea e o currículo praticado nas escolas de Ensino Médio. Visando gradativa indução à educação integral em tempo integral, o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI foi

instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para problematizar e fomentar a reestruturação do currículo do Ensino Médio.

Assim, "o objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea". (BRASIL, 2009)

Os projetos de reestruturação curricular pensados coletivamente nas escolas possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, abordando as áreas do conhecimento a partir de 08 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Produção e fruição das Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital e, para incremento de suas práticas pedagógicas, as escolas de Ensino Médio recebem apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Dentre as 43 unidades escolares que aderiram ao ProEMI em Mato Grosso até o primeiro semestre de 2014, ampliando a carga horária de 800 para o mínimo de 1000 horas anuais, 07 escolas são da etapa piloto (2009/2010) e, neste ano de 2014, completaram um ciclo de 04 anos.

Dos objetivos: como o redesenho curricular e as práticas inovadoras contribuem para a melhoria dos indicadores (evasão e repetência)

Assim, considerando que o resultado do trabalho de avaliação possibilita o estreitamento das relações entre a Coordenadoria de Ensino Médio/Seduc-MT e as escolas, permitindo uma análise mais apurada das ações e projetos educacionais desenvolvidos no contexto escolar, ressaltando as experiências pedagógicas significativas para promoção da aprendizagem e o êxito escolar dos alunos, foi elaborado um instrumento de avaliação com o objetivo de aferir e diagnosticar as forças,

fragilidades e desafios que orientarão o redesenho curricular nas unidades.

Da metodologia da avaliação: diagnosticando avanços e desafios

Para verificar se as ações descritas no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) se efetivaram em cada uma das 07 escolas-piloto, foi assegurado pela Seduc-MT, no âmbito da Coordenadoria de Ensino Médio, um plano estratégico para elaboração de indicadores de avaliação/assessoramento, a saber:

1. Análise do relatório com registros detalhados dos projetos executados que compõe o PRC, encaminhado semestralmente;
2. Levantamento e análise dos índices de aprovação, reprovação e abandono de 2009 à 2012, dados estes disponibilizados pelo Censo Escolar;
3. Elaboração de questionário com indicadores de avaliação pelos componentes do Comitê Gestor ProEMI, Formadores Cefapro/Cuiabá e CEM;
4. Avaliação/assessoramento 'in loco' mediante aplicação do questionário de avaliação;
5. Análise dos dados, sistematização e elaboração do relatório final (que poderá subsidiar o Plano Plurianual - PPA-MT 2016/2019);
6. Apresentação e validação do Relatório ao nível estratégico da Seduc/MT.

O questionário mencionado no item 2 (acima) baseou-se nos dados e/ou informações oferecidas pelo Documento Orientador – ProEMI/MEC, que orienta as ações das escolas:

1. Indicadores – Houve evolução dos índices de aprovação, reprovação e abandono no período de 2009 a 2012?
2. Sobre os documentos – Houve leituras, estudos e discussão dos documentos oficiais, e- mails e informativos?
3. Sobre o ProEMI - Houve discussão/compreensão do Programa com os diferentes segmentos?;
4. Sobre o PRC – Houve compreensão dos macrocampos e as diferentes possibilidades de organização curricular apresentada pelos documentos oficiais?
5. Sobre os Recursos financeiros – Houve aplicação do recurso na

melhoria/otimização dos espaços pedagógicos e materiais destinados à execução dos projetos?

6. Sobre os espaços - Houve uso de espaços pedagógicos internos e externos com utilização de materiais pedagógicos diversos?

7. Sobre a formação continuada – As orientações do Cefapro refletem os conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas requeridos pelo Programa?

8. Sobre o professor articulador – Possui o perfil delineado pelos documentos oficiais e promove as articulações necessárias para implementação do Programa na escola?

O questionário foi aplicado "ouvindo as vozes", literalmente, dos diferentes segmentos, porque foi feito *in loco*: Gestão pedagógica - diretores, assessores pedagógicos, secretário escolar, formadores do Cefapro que atendem as escola, representação de professores (por área do conhecimento), representação CDCE; alunos - composto em sua grande maioria pelos líderes de turmas e representantes do Grêmio Estudantil.

Os indicadores de avaliação foram categorizados em: insuficiente; suficiente; muito bom; excelente. Posteriormente geraram gráficos, possibilitando avaliar as "diferentes vozes". O primeiro gráfico aponta a avaliação do ProEMI realizada com a gestão pedagógica; já o segundo gráfico aponta a avaliação do ProEMI realizada com os alunos.

Mediante o exposto, sintetizamos a seguir, em linhas bem gerais e à guisa de conclusão, as forças e fragilidades detectadas nas escolas-piloto do Programa Ensino Médio Inovador, cuja adesão se deu no ano de 2010. As escolas em tela são: E.E. Liceu Cuiabano – Cuiabá; E.E. Pascoal Ramos – Cuiabá; E.E. Dione Augusta - Cuiabá; E.E. Francisco Alexandre Ferreira Mendes – Cuiabá; E.E. Fernando Leite de Campos – Várzea Grande; E.E. Nilo Póvoas – Nobres e E.E. Plácido Castro – Diamantino.

Das conclusões, ainda que preliminares, para a reorientação dos processos e continuidade na expansão do Programa na rede estadual

Da avaliação realizada, dentre as principais forças verificadas nas escolas-piloto a partir da adesão ao ProEMI, relatam-se: implementação dos Laboratórios de Ciências com aplicação do recurso para aquisição de materiais/equipamento no

intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino; adequação de espaços pedagógicos com materiais/equipamentos destinados à realização das aulas/projetos iblioteca, Sala de Leitura, Laboratório de Ciências, Sala Ambiente); Sala do Educador com temáticas/discussões que refletem os conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas requeridas pelo Programa; articulação com instituições de ensino (PIBID); ampliação do acervo das bibliotecas e aquisição de títulos de interesses dos alunos; projetos de incentivo a leitura propiciando melhorias na suficiência além de torná-las mais atrativas aos alunos, provendo o incentivo à leitura e à pesquisa.

Do ponto de vista das fragilidades e desafios detectatados, destacam-se: o pouco envolvimento de alguns professores no planejamento coletivo do PRC e nas ações/projetos a serem desenvolvidos na escola; a resistência dos professores em mudar metodologias de ensino-aprendizagem, saindo da "zona de conforto"; a necessidade de uma construção coletiva da concepção curricular politécnica que fundamente as práticas na escola, tendo como eixo a integração entre Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia; o domínio intelectual das técnicas, metodologias e concepções de ensino-aprendizagem; articulação entre teoria e prática; articulação entre as partes e a totalidade; interdisciplinaridade; necessidade de ampliação da jornada escolar e gradativa fixação do professor em uma única escola.

Diante do exposto, enfatiza-se que: a escola, ao elaborar o PRC, faça um diagnóstico panorâmico da sua realidade, a fim de detectar o que de fato possa estar sendo o entrave na melhoria da qualidade do ensino; se alinhem os Planos de Ação das escolas às diretrizes do MEC e Seduc-MT para conter a evasão, a retenção e a reprovação, bem como se garanta o acesso e a permanência dos estudantes, oferecendo educação de qualidade que lhes proporcione a continuidade dos estudos e/ou a sua inserção no mercado de trabalho; que seja possibilitada a expansão da orientação, assessoramento e avaliação "in loco" à equipe gestora da escola (diretor, coordenadores pedagógicos, professor articulador, demais membros do CDCE e representação estudantil), com participação do respectivo formador do Cefapro e do assessor pedagógico, para que as ações possam ser revistas a tempo e reorientadas no percurso, a fim de atingir as metas e objetivos da escola; que se realize orientação e assessoramento para fomentar entre os alunos a discussão para implantação de organizações estudantis nas unidades escolares, tais como Grêmios Estudantis; que se capacitem gestores, visando uma organização do trabalho pedagógico prevista e amparada pelo PPP/PDE e tendo como objetivo a melhoria na qualidade do ensino.

Por fim, considera-se que, através do fortalecimento do coordenador pedagógico e do articulador do ProEMI na escola subsidiando-os com formações, é possível avançar no redesenho curricular, pois nas atribuições destes consta o fomento ao planejamento coletivo, à disseminação de metodologias adequadas ao diagnóstico e à organização do trabalho pedagógico na unidade escolar, com foco na garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos.

Referências

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. SEB/MEC/COEM, Brasília, outubro/2009.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador.** SEB/MEC/COEM, Brasília, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Tecnologia, Trabalho e Formação na Reforma na Reforma Curricular do Ensino Médio.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

CARRANO, P.C.R. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** In: Movimento: Revista de Educação da UFF, nº 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000. pp. 11-27.

DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em 08/10/2014.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Ensino Médio, Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília:MEC, SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO SALA DE EDUCADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Sonia Maria de Oliveira, Mestranda

Prof. Dr. Irton Milanesi

Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu/Unemat)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho traz como proposta de apresentação a análise das práticas curriculares de alfabetização em uma unidade escolar da rede estadual, no município de Cáceres-MT, a partir das reflexões e dos estudos realizados no Projeto Sala de Educador. Esse projeto faz parte da política de educação do Estado de Mato Grosso, fundamentalmente voltado para a formação continuada dos professores do ensino básico de sua rede. Os princípios e orientações para o desenvolvimento desse projeto se norteiam pelas diretrizes de um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado(SEDUC), que é o Parecer Orientativo, emitido a cada início do ano letivo. A cada Parecer Orientativo anual desvelam-se as interferências das políticas educacionais na formação dos professores desde a sua implantação/implementação no ano de 2003. O objetivo da nossa pesquisa constitui-se em compreender como os gestores e alfabetizadores da E. E. Criança Cidadã articulam a formação recebida no espaço de formação continuada no Projeto Sala de Educador, rumo à construção de um currículo que atenda às necessidades diversas apresentadas pelos seus educandos em fase de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados trabalharemos com análise documental e aplicação de questionário a 2 (dois) gestores e 4 (quatro) professores alfabetizadores. Faremos ainda a observação da prática pedagógica desses docentes. Como resultado, nos atentaremos à compreensão da contribuição da formação continuada desenvolvida via Sala de Educador, especialmente com relação às questões que envolvem o currículo da alfabetização e a influência dessa formação na prática pedagógica dos alfabetizadores envolvidos na pesquisa.

Palavras chaves: Formação Continuada, Currículo, Alfabetização.

A proposta do projeto de pesquisa

A sala de aula e toda a escola como espaço de interação deve ser entendida como extensão da sociedade e do mundo. Assim, ela é atingida por todos os tipos de situações que se articulam aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os educadores necessitam estar continuamente em formação para investigaras diferentes realidades e buscar soluções para as problemáticas que lhes são apresentadas, numa análise de informações que possam contribuir para a construção e fortalecimento dos seus conhecimentos teóricos e práticos. Esses aspectos remetem-nos a uma preocupação investigativa: a Formação Continuada dos profissionais da Escola Estadual Criança Cidadã no Projeto Sala de Educador vem proporcionando mudanças no desenvolvimento do currículo da alfabetização?

O objetivo maior desta proposta de pesquisa está voltado para a compreensão de como os alfabetizadores, gestores e todos os envolvidos da E. E. Criança Cidadã articulam a formação recebida no espaço de formação continuada no Sala de Educador, para a construção de um currículo voltado ao atendimento das diversas necessidades (de diferentes dimensões), apresentadas pelos educandos em fase de alfabetização, ou seja dos anos iniciais (1º Ciclo). Como objetivos subjacentes despontam:

-Identificar as relações que os profissionais (Docentes e Gestores) da escola estabelecem entre a formação continuada do projeto Sala de Educador e as diferentes possibilidades para a construção currículo de alfabetização (1º Ciclo).

-Verificar a relação existente entre as temáticas selecionadas na formação continuada e as necessidades do ciclo de alfabetização da escola.

Como metodologia utilizaremos diferentes instrumentos de coleta de dados, assegurando as perspectivas dos participantes no estudo, podendo, a partir das evidências encontradas, realizar a triangulação dos dados. Inicialmente, será realizada a análise documental (arquivo documental dos docentes e discentes do 1º Ciclo). Na sequência, aplicaremos um questionário a 2 (dois) gestores e 6 (seis) docentes do 1º ciclo. Finalmente, faremos a observação participante diretamente no Sala de Educador e nas salas de aula do ciclo de alfabetização, para levantar evidências acerca dos temas trabalhados na formação e sua aplicabilidade em sala de aula.

Todos os registros, desde os registros da análise documental, do questionário aplicado, até o relatório da observação participante, se constituirão em um arquivo, no

qual, segundo Ludke e André (1986, p. 48), "o pesquisador já passa a ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e deve partir então para 'trabalhar' o material acumulado, numa análise e distribuição por classificação ou categorização".

Permeando a reflexão quanto ao currículo de alfabetização, faz-se necessário o repensar da construção do projeto de formação da escola articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que requer clareza do professor acerca das suas concepções epistemológicas e daquilo que é importante como objetivo que à atingir na formação integral do seu aluno e na forma corrente como conduz sua prática docente a partir das teorias que a fundamentam. Para entender tal complexidade:

> Quando se fala em perceber o complexo isso nos remete à ideia de complexidade como pressuposto ou paradigma. Vimos que nosso paradigma tradicional nos treinou para perceber simplificando. E a dominância desse paradigma da simplificação dificulta perceber/pensar a complexidade. Para pensar complexamente, precisamos mudar crenças muito básicas: em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos de delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos e trabalharemos sempre com o objeto em contexto. Para proceder à contextualização do objeto ou problemas, deveremos fazer um exercício de ampliação do foco, o que nos leva a ver sistemas amplos (VASCONCELLOS, 2003, p. 11.

Nesse sentido, ou seja, na busca da compreensão de tal complexidade o professor deposita expectativas nos espaços de formação continuada, no sentido da prática do ensino tradicional, que os remete à um saber simplificado, reduzido. Passando a buscar neste espaço um tipo de orientação contextual, às vezes imediatista para a mudança de sua prática em sala de aula. Em face às expectativas aqui colocadas, pensamos em desenvolver esta pesquisa pela importância de se discutir o real papel da formação continuada. Neste trabalho em particular, uma formação que vise o fortalecimento e a implementação do currículo ofertado aos educandos no contexto da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

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

.

LUDKE, M.: ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed., Porto, Portugal: Porto Editora,1999.

O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NATURAIS NAS AULAS DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENAL NA PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA UNIDOCENTE

Edson Gonçalves da Silva
(PPGE/IE/UFMT)
edd.goncalves@gmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados de pesquisa de mestrado finalizado no ano de 2013. O trabalho vincula-se à discussão das práticas pedagógicas e teve como problema investigar como os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais no 2º ciclo de escolas estaduais de Cuiabá – MT. O objetivo traçado para o desenvolvimento da pesquisa versa em compreender como na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais no 2º ciclo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). Para levantamento dos dados, foram considerados documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Cuiabá-MT e documentos de 02 escolas organizadas por ciclos de formação da rede pública estadual, além de questionários, observação em sala de aula e entrevistas com professores de Ciências Naturais e equipe pedagógica, composta por diretores e coordenadores pedagógicos. Percebe-se que a prática da Professora fez um movimento de aproximação em direção ao que propõe a organização escolar por ciclos de formação, mas, devido a alguns aspectos estruturantes de sua prática pedagógica ancorada em uma concepção mais tradicional de ensino, configura-se que na prática curricular ocorre a recontextualização.

Palavras-chave: Currículo; Ciências Naturais; Alfabetização Científica.

O Estado de Mato Grosso no ano de 2000 adotou a política pedagógica da organização escolar por Ciclos de Formação para o ensino fundamental, com a perspectiva de superar a organização escolar seriada em suas limitações, considerando outra lógica na estrutura e no currículo escolar, buscando consolidar uma educação menos seletiva e excludente.

A escola organizada por ciclos dada suas finalidades inovadoras e de democratização do acesso e ao conhecimento requer mudanças nos currículos e na sua organização de tempo e espaço formativo. Essa mudança justifica-se pelo contexto atual na esfera política, econômica e social do nosso Estado que exige um novo paradigma de educação que possa vir a atender as especificidades na diversidade.

Nesse estudo o nosso interesse se volta para as questões do currículo enfocando a recontextualização do currículo de ciências naturais do 2º ciclo. O interesse no currículo de ciências naturais do 2º ciclo tem origem nos poucos estudos realizados sobre este ciclo na rede estadual e também, por que sua organização nas escolas tem sido bastante emblemática principalmente no terceiro ano.

As escolas têm dificuldades de assumir a unidocência neste ultimo ano do ciclo, organizando-o ora com professores pedagogos, ora com professores especialistas de disciplina. Frequentemente, os professores "pedagogos", conhecidos em nosso Estado como "unidocentes", são responsáveis por ensinar os conhecimentos nao 1º e 2º ano deste ciclo, sendo que no 3º ano as aulas são ministradas por professores Licenciados em disciplinas específicas, no caso de nosso estudo, ciências biológicas.

A mudança na política do currículo de ciências naturais

No texto da proposta oficial da escola organizada por ciclos da rede estadual de Mato Grosso, o trabalho curricular do professor de ciências naturais está pautado em colocar situações que permitam a todos/as estudantes aprender de modo crítico, conteúdos curriculares, tolerância, respeito às diferenças, cooperação, ética dentre outros.

Esse trabalho pedagógico docente exige uma nova proposta e postura curricular, pelos desafios que envolvem a sua ação e pela necessidade do professor estar preparado profissionalmente e seguro para efetivá-lo (SEDUC, 2001).

Assim, adoto neste estudo a concepção de currículo de ciências naturais embasada no constructo da *Alfabetização Científica*, sustentada por autores/pesquisadores da área de Ciências Naturais como um processo necessário na formação dos cidadãos e cidadãs.

Na concepção de Chassot (2003) a Alfabetização Científica é uma das dimensões que potencializa uma educação mais comprometida. Este mesmo autor defende que "a ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrito a natureza" (chassot, 2003, p. 91). Para desenvolver esta pesquisa utilizo a abordagem qualitativa interpretativa, tendo como encaminhamento metodológico o ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994), como um referencial teórico-analítico. Enfatiza-se nesta pesquisa, dentre os cinco contextos, três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Para as análises apresentadas neste trabalho, considero apenas o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Através do processo de

recontextualização, o discurso é deslocado do contexto de onde foi produzido para outro contexto onde sofre modificações e é então relocado.

Neste trabalho analiso alguns dados de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada de forma fictícia - Escola B. Os dados coletados se deram através: da gravação em áudio das aulas ministradas durante dois meses; da leitura e do registro no caderno de anotações das observações por meio de Protocolo de observação da prática junto a uma Professora unidocente do 2º ciclo identificada como Professora *P2EB*. A metodologia adotada é de cunho qualitativo interpretativo, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994).

A Escola B pertence à rede pública estadual do município de Cuiabá-MT, situada na regional Leste da cidade e atende o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. Os estudantes que a freqüentam são, em sua maioria, oriundos de bairros circunvizinhos onde a escola se situa e de outras localidades do seu entorno.

Organização Didática e Curricular da Escola

A *Escola B* possui Projeto Político Pedagógico elaborado na perspectiva da política de ciclos da rede. Segundo a Diretora, a proposta foi elaborada pela Equipe Pedagógica (Diretor, Coordenador e Professores). A elaboração do PPP teve inicio no ano de 2010 e foi concluído em 2010.

A organização metodológica do Currículo no 2º Ciclo de acordo com a Coordenadora Pedagógica está pautada em Unidades de Ensino no Plano Anual, porém de acordo com a Diretora o mesmo se dá através de Temas/Assuntos da Disciplina. Em relação à organização do Planejamento do Ensino no 2º Ciclo se dá através do Ensino por Competências de acordo com Coordenadora Pedagógica já para a Diretora este ocorre por atividades, resolução de problemas e ensino por competências.

Com base nesses dados, é possível perceber nesses aspectos que há certo conflito na concepção de currículo por parte da equipe pedagógica. Verifica-se que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora apresentam discursos que divergem nos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção e organização do currículo no 2º Ciclo. Pelas respostas dos sujeitos percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

Observação em sala de aula

Para compreender a prática pedagógica da Professora *P2EB* nas aulas de Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Fundamental, a observação ocorreu em dias variados da semana durante aproximadamente 2 meses em sala de aula. Para realizar as observações foi elaborada uma programação de visitas, de acordo com o planejamento das aulas de Ciências Naturais da Professora sujeito da pesquisa.

Durante as observações, utilizou-se o Protocolo de Observação e caderno de campo para registrar com detalhes os fenômenos observados.

Dentre os eixos de observação definidos no Protocolo de Observação para esta análise considera-se os seguintes tópicos: Atividades propostas e desenvolvidas pelo professor regente; Estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações e sua adequação à facilitação da aprendizagem.

Neste recorte apresento algumas aulas na qual a Professora *P2EB* propôs conteúdos envolvendo as temáticas de estudos: Água e a Dengue.

Percebeu-se que a estratégia didática mobilizada se dá através de diálogo e construção de idéias e raciocínio coletivo, ou seja, junto aos alunos. A Professora primeiramente permite que todos os alunos se manifestem sobre o conteúdo que será abordado; procura identificar onde terá que intervir e busca criar oportunidades para que todos desenvolvam a noção dos conteúdos curriculares desenvolvidos. A professora parece compreender que o diálogo é um componente importante em sua prática para que a aprendizagem dos alunos seja significativa. (Protocolo/abril de 2012)

Conclusões

Com base nesses dados da pesquisa, infere-se aqui algumas considerações que de certa forma respondem aos anseios que motivaram a pesquisa. Constatou-se que a Professora *P2EB* desenvolve sua prática pedagógica de acordo com a realidade e necessidade do aluno, mesmo que em alguns momentos essa prática se deu de forma tradicional.

Percebe-se que a prática da Professora *P2EB* fez um movimento de aproximação em direção ao que propõe a organização escolar por ciclos de formação, mas, devido a alguns aspectos estruturantes de sua prática pedagógica ancorada em uma concepção mais tradicional de ensino, configura-se que na prática curricular ocorre a recontextualização.

Bibliografia

BALL, STEPHEN J. Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação – Universidade de Londres-Londres, Inglaterra; 2001 (99-113)

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação. Ijuí: Unijuí, 2003.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, 192p.

MAINARDES, J. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc. 2001 – 2ª edição.

A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA: DESAFIOS PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Elaine Gracia de Oliveira
(Universidade Federal de Rondônia- UNIR)
elainegracia_rm@hotmail.com

Geice Augusto Viana
(Universidade Federal de Rondônia- UNIR)
geice-linda@hotmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O presente texto tem por objetivo refletir a indisciplina em sala de aula a partir das vivências como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura. Buscou-se analisar as causas e implicações da indisciplina no trabalho docente, bem como o prejuízo na relação professor-aluno e aluno-aluno, ou seja, quais os impactos que a indisciplina causa ao processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, buscamos fundamentar as reflexões nos estudos realizados por Freire (2013), Tiba (2007). A metodologia adotada constitui-se um enfoque qualitativo. A participação no programa PIBID possibilita aos bolsistas um aprendizado profissional e pessoal de grande importância, tal oportunidade se dá diante das atividades realizadas nos encontros.

Palavras-chave: Aprendizagem. Família. Trabalho Pedagógico.

Introdução

O presente escrito discorre sobre a indisciplina em sala de aula e os prejuízos à concretização da oferta de uma educação com qualidade em todos os níveis de ensino, manifestando como uma problemática frequente entre os docentes, que tem inclusive refletido desfavoravelmente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Buscou-se refletir sobre prováveis causas da indisciplina por meio das experiências vividas por nós bolsistas do subprojeto PIBID. O trabalho está subdividido em dois momentos distintos, porém intrinsecamente ligados. Primeiramente, refletiremos sobre as implicações da indisciplina na prática docente e a família como fator importante no sucesso do

desenvolvimento escolar e social do aluno. Posteriormente, analisaremos o trabalho pedagógico face a indisciplina e algumas considerações para a prática docente.

Para embasar este estudo recorremos aos teóricos Tiba (2007), que contribuiu significativamente na compreensão do papel familiar no processo de educação e Freire (2013) elucidou o fazer pedagógico diante da problemática abordada.

Assim, esta análise se faz necessária por considerarmos importante compreender e se possível amenizar as consequências da indisciplina para que a mesma não interfira no fazer pedagógico.

A indisciplina como agravante do trabalho docente

Atualmente várias dificuldades permeiam o ambiente escolar, provenientes de vários fatores como: a precarização do ensino, o sucateamento das escolas, a desvalorização profissional, entre outros. Outro fator que tem tomado contornos preocupantes é a indisciplina, que tem se manifestado cada vez mais cedo entre os alunos, antes–apenas visto entre os adolescentes do ensino fundamental e médio, agora já se percebe–desde a educação infantil interferindo na dinâmica da sala de aula e no relacionamento entre os pares.

Mas o que vêm ser indisciplina/disciplina? Segundo Blin (2005) a palavra “disciplina” vem do latim “discipulus”. Assim, discípulo é aquele que vai até o mestre para receber dele orientação e conhecimento. Portanto, disciplina é o que se ensina e, a partir desse contato se obtém a aprendizagem. O autor define a indisciplina como a ausência da disciplina, logo, de conhecimento, de educação.

Nesse sentido, o professor, como indivíduo detentor do conhecimento deve compreender o comportamento do aluno, para então buscar soluções para a indisciplina. Por outro lado, atitudes autoritárias e o despreparo pedagógico docente, geralmente, ocasionam ações de desrespeito em relação ao aluno, alimentando a indisciplina, como confirmado por Freire (2013, p.103) “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do estado.” Segundo o autor autoridade e liberdade são indispensáveis no espaço pedagógico, mas que esta não seja mal colocada para prejudicar o funcionamento do contexto pedagógico.

Desta forma, um dos preceitos básicos para o respeito entre aluno e professor seria instigar a autonomia do aluno para que ele desenvolva sua capacidade crítica, uma vez que, na relação entre os sujeitos para além da sala de aula é indispensável que haja liberdade e respeito (Freire, 2013). Assim, cabe ao educador detectar possíveis falhas no processo de aprendizagem e estabelecer regras em sua prática pedagógica, que busque a melhor relação entre indivíduos no ambiente escolar e diante da sociedade.

A indisciplina na escola: o que fazer?

A inserção dos bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permite ao grupo ampliar conhecimentos e indagações. Desse modo, esse texto tem a intenção de refletir sobre a indisciplina no interior da sala de aula de uma escola da rede pública Estadual, do município de Rolim de Moura - RO. A partir das experiências vividas com os alunos da turma CBA II da referida escola, percebe-se que a indisciplina atrapalha e prejudica excessivamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula. É possível comprovar tal comportamento quase todos os dias

> Todos os alunos sem exceção fizeram a atividade proposta, porém, alguns nos deram bastante trabalho em relação ao comportamento, eles estavam especialmente desobedientes. Eles gritaram em sala, fizeram aviãozinho, correram, fizeram da cadeira um brinquedo de pular e brigaram entre si.
>
> .(Caderno de Registro, 01 jul. 2014).

Esta situação retrata como a indisciplina prejudica a atuação docente, pois não há como desenvolver com êxito as atividades propostas sem a colaboração dos alunos. Para Aquino (1996), os professores traduzem indisciplina como: bagunça tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridades, palavras grosseiras, etc.

Nessa perspectiva, há evidências que um dos fatores que contribui para o aumento da indisciplina na escola tem sua origem na (des) estrutura familiar no atual contexto cultural, social e econômico do país. E a escola e por conseguinte os professores em muitos casos ficam refém das políticas públicas em geral.

Entretanto, sabemos que a família é a base para o bom desenvolvimento do sujeito, pois com ela aprendem-se os valores éticos e morais. Neste sentido Tiba pontua que,

> As novas configurações familiares podem confundir a cabeça das crianças, mas podem também ensinar muito sobre respeito, limite, tolerância e convivência. A grande preocupação que fica é que as crianças aprendam também que relacionamentos podem ser descartáveis, que não precisam lutar tanto para que as coisas deem certo. (Tiba, 2007, p.221).

Na escola como em outros ambientes algumas regras são essenciais para a boa convivência entre os indivíduos. Assim, alguns combinados são acordados com os alunos como, por exemplo, levantar a mão quando quiser falar; ouvir com atenção a professora; respeitar os outros para ser respeitado, entre outros. Porém, por vezes os alunos descumprem os combinados ocasionando o desrespeito e a bagunça em sala de aula.

Por essa razão, a participação da família no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível, sendo intransferível sua co-responsabilidade com a educação de seus filhos. Somente assim, família e escola, pais e educadores devem ter consciência de sua co-participação nesse processo de construção de saberes, numa cumplicidade em que cada instituição complementa a outra (Tiba, 2007). Por fim, individualmente cada entidade não pode ser responsabilizada pela caracterização da criança ao longo do seu desenvolvimento, uma vez que ela interagirá em vários meios sociológicos.

Considerações finais

Mediante a nossa convivência e experiência vivida, enquanto bolsista do PIBID constata-se a necessidade do docente estar em constante contato com a realidade do aluno, para conquistar seu respeito e a confiança de toda a classe por meio de diálogos, bem como considerar as opiniões dos discentes sem se posicionar como o detentor do conhecimento absoluto.

A indisciplina mostrou-se como um fator determinante no processo de ensino aprendizagem, se caracterizando como uma problemática no desenvolvimento pedagógico, uma vez que a perda de tempo chamando atenção do aluno resulta em diminuição do rendimento em sala de aula, não atendendo os objetivos propostos para a aprendizagem;

bem como a necessidade de aula de reforço, tempo esse que poderia ser destinado a outras atividades educativas. Desse modo, é importante que o docente amplie seu conhecimento sobre esta temática, tomando consciência juntamente com seus alunos da importância do bom relacionamento, e ter claro o papel de cada um dentro deste ambiente.

Por fim, faz-se necessário que docente/discente compreenda que existe regras e normas necessárias à disciplina formando relações de reciprocidade e respeito mútuo, visto que a escola não é um lugar somente do ensino de saberes escolares, mas um espaço de construção de valores morais e éticos do ser humano.

Referências

AQUINO, Julio Groppa et. al. **A ordem e a desordem na relação professoraluno:**indisciplina, moralidade e conhecimento. In:_____. *Indisciplina na escola – Alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus Editorial, 1996.
Artigo 205.

BLIN, Jean-François. **Classes Difíceis:** Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44 Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**: formando cidadãos éticos. Ed. atual. São Paulo: Integrare e Editora, 2007.

O PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA RENOVAÇÃO DO CREDENCIAMENTO E AUTORIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTA FLORESTA – MT

Profª. Esp. Mariana Finimundy
(Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta – MT)
marianafmt@hotmail.com

Profª. Esp. Erni Inez Limberger Battirola
(Conselho Municipal de Eduação de Alta Floresta – MT)
erninez@hotmail.com

Profª. Drª. Marcia Cristina Machado Pasuch
(Rede Estadual de Ensino de Alta Floresta – MT)
marciacmachado@hotmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

RESUMO

Este trabalho foi elaborado a partir da necessidade de criar uma metodologia diferenciada para a renovação dos credenciamentos e autorizações das etapas e/ou modalidades praticadas pelas unidades escolares do Sistema Municipal de Educação de Alta Floresta (SISMEN/AF). Tem por objetivo apresentar e divulgar essa metodologia inovadora criada pelos órgãos do Sistema a partir da Resolução nº. 016/213 CME/AF chamada "Programa de Acompanhamento e Avaliação das Unidades Escolares pertencentes ao SISMEN/AF". Para tanto, foi feito uma pesquisa bibliográfica da legislação educacional, em especial das Resoluções Normativas do Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta e do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. O Programa de Acompanhamento de Avaliação é inovador e capaz de desburocratizar os processos normativos das escolas, além de aproximar o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação da realidade das escolas, possibilitando o acompanhamento contínuo das atividades escolares e a indicação de possíveis procedimentos de correções averiguadas no decorrer da aplicação do programa.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Ensino de Alta Floresta; Conselho Municipal de Educação; Programa de Acompanhamento e Avaliação.

Introdução

O artigo 211 da Constituição Federal de 1988, posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 prevê a

autonomia dos entes federados, possibilitando que cada um organize seus Sistemas de Ensino em regime de colaboração.

A autonomia de criar e organizar seu próprio Sistema de Ensino foi garantida à educação da rede pública municipal de Alta Floresta através da Lei Orgânica Municipal em seu Art. 112. Mediante tal prerrogativa, a Lei nº 1.666/2008 instituiu, ao mesmo tempo, o Sistema Municipal de Ensino de Alta Floresta (SISMEN/AF) e criou o Conselho Municipal de Educação (CME/AF), que desde então passou a emanar as normas do referido sistema, inclusive aquelas relacionadas aos credenciamentos e autorizações das escolas da rede pública municipal e a etapa da Educação Infantil das escolas privadas.

Enquanto órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino e vislumbrando a realização de um trabalho menos burocrático e mais próximo à realidade das escolas, o CME/AF publicou a Resolução nº 012/2011 CME/AF, dispondo a necessidade de criação de um Programa de Acompanhamento e Avaliação das Unidades Escolares pelos órgãos do SISMEN/AF - Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação - após o vencimento dos primeiros Credenciamentos e Autorizações.

Nesse sentido, em 2013, os órgãos do SISMEN/AF procederam à elaboração da Resolução nº 016/2013 CME/AF que dispõe a respeito da criação do Programa de Acompanhamento e Avaliação e os procedimentos para a renovação do credenciamento das unidades escolares do SISMEN/AF, bem como à renovação da autorização das etapas e/ou modalidades ofertadas.

No âmbito deste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar e divulgar o Programa de Acompanhamento e Avaliação, concebido pelos órgãos do SISMEN/AF, como forma de uma metodologia de trabalho inovadora para a renovação do credenciamento e da autorização das etapas e/ou modalidades ofertadas pelas unidades escolares pertencentes ao SISMEN/AF.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, para a qual utilizou-se de leis educacionais, Resoluções publicadas pelo Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta e pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, além de autores que discutem sobre Sistemas de Educação e seus colegiados.

Resultados

O Programa de Acompanhamento e Avaliação foi produzido em obediência aos Artigos 12 e 20 da Resolução nº 012/2011 CME/AF que em suma responsabilizam os

órgãos do Sistema pela criação desse programa, a ser aplicado em cada unidade escolar de três em três anos a partir da data de seu Credenciamento e Autorização. Para tanto, foi formada uma comissão de trabalho paritária, instituída por portaria do Conselho Municipal de Educação, composta por representantes dos órgãos do SISMEN/AF.

Após concluídos os trabalhos da comissão, publicou-se a Resolução nº. 016/2013 CME/AF que traz em seu escopo a criação e a forma de aplicação do referido programa, com a premissa básica de desburocratização dos credenciamentos e autorizações das escolas pertencentes ao SISMEN/AF. Possibilita ainda a aproximação dos membros da comissão com a realidade das escolas, proporcionando uma interação maior e a constatação "in loco" dos problemas enfrentados, tanto nas questões administrativas como pedagógicas.

Por ocasião das visitas às escolas, cada comissão utiliza-se de um formulário semi-estruturado contido na Resolução nº 016/2013 CME/AF para averiguar os seguintes itens: identificação da unidade escolar, atos e formação de turmas; levantamento de estatísticas relevantes na educação como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índices de aprovação, repetência e desistência; documentos técnicos da estrutura física; verificação dos mobiliários e equipamentos utilizados pelas unidades para atendimento da demanda proposta; verificação da estrutura pedagógica, em especial, do Projeto Político Pedagógico; verificação do Regimento Escolar; verificação da estrutura administrativa e escrituração escolar praticada pela unidade; verificação do desenvolvimento de outros projetos além dos relativos ao currículo e; o tipo de gestão praticada pela escola.

Depois de aplicado o programa é produzido um Relatório Circunstanciado que será submetido à apreciação do Conselho Pleno que deverá ser favorável ou não à continuidade do Credenciamento e da Autorização das etapas e/ou modalidades praticadas pela unidade escolar. Durante a apreciação do Relatório Circunstanciado, o Conselho Pleno pode ainda indicar adequações e/ou procedimentos de correção a serem realizados pela escola ou entidade mantenedora, inclusive com a determinação de prazos para tais adequações.

Conclusão

O Programa de Acompanhamento e Avaliação das Unidades Escolares do SISMEN/AF nasceu da necessidade de desburocratização da normatização escolar

traduzindo-se em uma metodologia flexível capaz aproximar os conselheiros e membros da Secretaria Municipal de Educação da realidade vivenciada pelas escolas.

Além de possibilitar o acompanhamento dos avanços e identificar problemas estruturais, administrativos e pedagógicos da escola ao longo do ano, o programa permite que os conselheiros indiquem adequações capazes de mitigar problemas averiguados por ocasião visita "in loco", visando com isso, melhorias na qualidade do ensino das escolas do SISMEN/AF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTA FLORESTA-MT. **Lei nº. 1666/2008**. Revoga a lei 1572/2007 e dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino; da criação do Conselho Municipal de Educação e integração do Conselho do Fundeb como câmara do Conselho Municipal de Educação do município de Alta Floresta, e dá outras providências.

ALTA FLORESTA**. Lei Orgânica do Município de Alta Floresta-MT**. Alta Floresta-MT: Câmara Municipal de Vereadores, 1990.

ALTA FLORESTA – MT. **Resolução nº 012/2011 CME/AF**. Revoga a Resolução Nº. 004/2009 CME/AF e fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Alta Floresta, Mato Grosso.

ALTA FLORESTA – MT. **Resolução nº 016/2013 CME/AF**. Cria o Programa de Acompanhamento e Avaliação das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Alta Floresta – SISMEN/AF – Mato Grosso.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988/obra coletiva de autoria da editora saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Césperes. 41. ed. Atual. Ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 11 set 2014.

DO CERRADO AO MANGUE: A AULA EM CAMPO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Nidia Silva Menegazzo
(UFMT, doutoranda do PPGECEM/REAMEC)

Claudinéia de Araújo
(UFMT/ICEN/CUR)

Edna Lopes Hardoim
(IB/UFMT)

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este relato de experiência discute a contribuição das aulas de campo na motivação dos acadêmicos em um contexto educativo. Apresenta também as percepções dos estudantes em relação à abordagem dos conhecimentos com destaque para a inter-relação entre teoria e prática. Destaca o aumento do interesse dos alunos pela forma contextualizada como os conhecimentos foram expostos, oportunizando uma aprendizagem mais significativa. Mostra ainda, como a atividade proporcionou uma reflexão a respeito da importância dos ecossistemas naturais e a necessidade de medidas de preservação e conservação ambiental.

Palavras-chave: ensino de Ciências, prática de campo, motivação.

Introdução

A diversificação das metodologias na prática educativa pode atender às diferentes necessidades e interesses dos estudantes e contribuir para motivá-los e envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as diversas estratégias a que o professor da área das Ciências pode recorrer, a atividade de campo pode constituir uma excelente estratégia pedagógica que permite explorar uma grande diversidade de conteúdos. Possibilita também, o contato direto com o ambiente e a melhor compreensão dos fenômenos, motivando os discentes, desde que bem planejada e elaborada.

Fernandes (2007, p.22) define atividade de campo em Ciências como "toda aquela que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo contidos na escola". É uma metodologia de ensino em que a sala de aula é substituída por outro ambiente, natural ou não, onde seja possível estudar os seres vivos e suas relações, incluindo a interação do ser humano nesse espaço, explorando aspectos biológicos, sociais, históricos, culturais, entre outros. Pode ocorrer em um jardim, uma praça, um museu, um zoológico, uma área de preservação, um bairro, incluindo desde saídas rápidas no entorno da instituição de ensino, até viagens que ocupam vários dias (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Segundo Marandino et al. (2009), as atividades de campo são estratégias muito antigas na escola e seus objetivos vem se transformando com o passar dos anos. No entanto, de acordo com as autoras, existe nessa prática um potencial de aprendizagem que pode ser explorado e que inclui dimensões cognitivas e afetivas. Assim, as saídas a campo além de oportunizar a aquisição/contextualização de conhecimentos, propiciam também a melhoria das relações dos discentes entre si e com o professor, pois o envolvimento entre os sujeitos nessa experiência favorece a convivência (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Dessa forma, ao incluir aspectos afetivos e emocionais positivos, uma atividade de campo favorece a motivação de todos os envolvidos, despertando uma atração que leva o estudante a aprofundar-se nos aspectos estudados previamente. Oportuniza ainda, novas perspectivas nos diferentes contextos envolvidos nesse processo, além de superar os obstáculos que se interpõem à aprendizagem.

Esse trabalho tem por objetivo relatar as vivências e as percepções de um grupo de licenciandos em Ciências Biológicas durante a realização de uma aula em campo num ambiente de manguezal na cidade de Florianópolis (SC).

Metodologia

A atividade de campo que deu substrato a esse relato de experiência ocorreu durante uma viagem de estudos a Florianópolis, realizada no segundo semestre de 2013, na disciplina de Invertebrados II do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis. Os acadêmicos permaneceram nessa cidade por cinco dias, o que permitiu a realização de diversas atividades entre as quais uma aula em campo no manguezal, na praia da Daniela. Essa atividade foi realizada em

parceria com um professor colaborador da UFSC ligado ao Núcleo de Estudos Marinhos (NEMAR). A área de manguezal visitada faz parte da Estação Ecológica de Carijós, uma unidade de conservação localizada ao norte da ilha de Santa Catarina, que é formada por dois manguezais: o do Saco Grande e o do Ratones, sendo esse último o local escolhido para a prática. Aspectos como fauna, flora, regimes de marés, solo e adaptações para viver no manguezal, entre outros, foram apresentados pelo professor que estabeleceu um diálogo extremamente aberto e frutífero com os discentes. As atividades que compuseram esta vivência formativa foram: pesquisa bibliográfica, levantamento de dados sobre a área estudada e o trabalho de campo in loco, com observação, registro fotográfico, filmagem e anotações dos discentes. Esses dados fizeram parte do relatório de viagem, o qual foi construído de forma narrativa.

Análise e Discussão

As situações experienciadas em campo têm demonstrado que essa estratégia pedagógica constitui-se numa possibilidade formativa que favorece a construção da identidade do licenciando em Ciências Biológicas. Avaliar a verdadeira contribuição que essas vivências proporcionam ao processo de aprendizagem é algo que ainda suscita muitas discussões e ainda é um trabalho limitado a um ou poucos componentes curriculares.

Marandino et al.(2009) salientam a valorização que alguns docentes infligem a atividade em campo como um "momento em que se vê a teoria na prática", e essa forma de percepção foi encontrada no registro a seguir:

> "Devemos destacar outro fato que é o de relacionar o que se aprende na teoria em sala com a prática ao poder tocar, sentir o objeto de estudo, saindo do mundo das imagens para o real, que pode ser observado nos seus mais pequenos detalhes, aguçando o desejo do conhecimento" (Jones)



Figura 01. Momento da vivência dos alunos demonstrando a inter-relação da teoria e prática durante a aula de campo (Fonte: As autoras, dezembro de 2013).

Nesse sentido, Marandino et al.(2009, p. 144) apontam que aulas em campo em "ecossistemas, ambientes e habitats específicos de determinados organismos" proporcionam uma proximidade com esse conhecimento e favorecem o entendimento das relações que se estabelecem num ambiental natural, como por exemplo, no manguezal supramencionado.

Para além das vantagens cognitivas, as saídas a campo possibilitam ganhos relacionados à dimensão afetiva em diferentes linhas, como destaca Fonseca (2007, p. 28). Uma dessas linhas pode envolver aspectos afetivos e cognitivos, os quais favorecem a aprendizagem significativa, como podemos perceber nas reflexões dos acadêmicos, transcritas abaixo:

> "Na minha opinião, a melhor aula prática da viagem, a bagagem de conhecimento e o respeito do professor com o mangue é admirável" (Vinicius).

> "A atividade que mais me encantou foi a do mangue e pretendo buscar mais informações para participar de algum trabalho de pesquisa. Para mim, o professor colaborador foi o melhor da viagem" (Patrícia).

Outra linha relacionada à afetividade que pode emergir de práticas em campo diz respeito ao desenvolvimento de percepções, valores e comportamentos relacionados à

conservação ambiental (FONSECA, 2007), como evidenciado na figura 02 e no relato seguinte:

> "Na praia da Daniela podemos observar a transformação geográfica do lugar, a parte litorânea está expandindo formando um aterro, fazendo com que o manguezal perca espaço. Como medida de proteção, alguns países estão fazendo barreiras para que não ocorra esse soterramento do mangue, pois esse ambiente tem um papel importantíssimo" (Vinicius).



Figura 02. Processo erosivo na Praia da Daniela e comprometimento do manguezal (Fonte: As autoras, dezembro de 2013).

As atividades de campo permitem ainda a utilização dos sentidos para a percepção e conhecimento do ambiente visitado, de forma lúdica e interativa, além de explorar informações provenientes de bibliografias, aulas, palestras, etc. (FONSECA, 2007). Nesse sentido, o professor colaborador convidou os estudantes a utilizarem o paladar para constatar a adaptação à salinidade das plantas no manguezal (Figura 03), como descreveu esta graduanda:

> "Manguezal, esse ecossistema era desconhecido para mim, fiquei impressionada e deslumbrada. O professor mostrou as adaptações das plantas do mangue. Até pediu para que

provássemos as folhas, pois era notória a presença do sal" (Jhullie).



Figura 03. Observação e constatação pelos discentes da adaptação à salinidade das plantas no manguezal (Fonte: As autoras, dezembro de 2013).

Assim, o desenvolvimento de atividades em um ecossistema natural, como o manguezal, por exemplo, favorece a manifestação de sensações e emoções nos discentes, as quais normalmente não se evidenciariam durante as aulas teóricas. O método de registro (relato narrativo) também favorece a manifestação destas sensações e emoções, diferentemente de um registro em forma de relatório científico, e podem ajudar na aprendizagem dos conteúdos, especialmente quando remete a bem-estar, tranquilidade e curiosidade. Além disso, a observação de processos e fenômenos naturais na complexidade e integralidade incrementa a aquisição de conhecimentos em decorrência de uma abordagem menos fragmentada e mais contextualizada do ambiente. É necessário que os conceitos aflorados no processo de observação *in loco* sejam aprofundados no retorno à sala de aula.

Considerações Finais

Para além das limitações e oportunidades que as atividades em campo em si ofereçam no processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível considerar o papel do professor na sua realização. Assim sendo, a participação do licenciando em atividades dessa natureza é importantíssimo para sua formação profissional, uma vez que possibilita não apenas o conhecimento desta metodologia, mas principalmente uma interpretação diferenciada do ensino, o que poderá contribuir de maneira ímpar para a construção da sua identidade como professor de Ciências.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, José Artur. *Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico.* São Paulo, 2007. 326p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra; FERREIRA, Márcia. *Ensino de biologia*: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

VIVEIRO, Alessandra; DINIZ, Renato. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. In: NARDI, Roberto. (Org.) *Ensino de ciências e matemática, I*: temas sobre a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

INCIDÊNCIA DE DESCARGAS ELÉTRICAS (RAIOS) NA COMUNIDADE COMO MATERIAL INTERDISCIPLINAR DE ENSINO

Jefferson dos Santos Duca
(Professor da E.E. Antônio Epaminondas)
jeffxox@hotmail.com

Ismael Pereira do Amaral
(Professor da E.E. Antônio Epaminondas)
ismaelthebest@hotmail.com

Eva pereira Coutinho
(Professora da E.E. Antônio Epaminondas)
evacoutinho10@hotmail.com

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

Este pôster trata da exposição de um projeto em andamento na busca de incentivo a investigação interdisciplinar como produto educacional para ensino de questões sociocientíficas (QSC) para aprendizes do nível médio do ensino público, e busca corroborar com a educação que visa formação de cidadãos críticos conscientes, e ainda subsidia em assistência, conceito e significado ao professor que queira introduzir conceitos interdisciplinares a seus aprendizes, este trabalho elenca dados e avaliações após aplicação, a pesquisa e este artigo, foram desenvolvidos a luz da aprendizagem significativa de Ausubel.

Palavras-chave: Raios. Investigação. Ensino.

Introdução

No período chuvoso no estado de mato grosso é comum o aumento das incidências de descargas elétricas, e não foi diferente e percebido pelos alunos da escola Antônio Epaminondas que no período de novembro a fevereiro, descargas elétricas (raios) causaram avarias na escola.

Este fenômeno natural acomete a todos os setores da sociedade, como um evento muito próximo aos alunos, as descargas que ocorreram na unidade escolar, e percebida

provavelmente quando o equipamento de segurança (para-raios) não estava em pleno funcionamento. Como objeto de investigação os aprendizes irão procurar possíveis causas. Esta problemática foi identificada e abordada como uma questão sociocientífica e um material potencialmente significativo de ensino.

Objetivos

Compreender o fenômeno natural que ocorre na comunidade, esclarecer dúvidas e expor conceitos, subsidiar o educador que queira abordar o estudo da eletricidade de maneira diversificada e correlativa, certificar um mau funcionamento dos para raios de uma unidade escolar ou até mesmo identificar outras causas destas descargas e por fim solucionar as perguntas mais simples que costuma a infringir nossos aprendizes:

Como ocorre a formação dos raios?

Porque as nuvens tempestuosas se tornam eletrificadas?

Metodologia

A proposta foi aplicada em uma sala com aproximadamente 23 vinte e três aprendizes do Segundo Ano do Ensino Médio publico as atividades foram aplicadas no decorrer de três semanas com início no dia 23 de junho de 2014, com duas aulas por semana ambas na sexta.

O Produto pedagógico aplicado neste trabalho possui uma sequência de aulas elaboradas a luz da aprendizagem significativa em várias disciplinas e elas interligadas com um único objetivo: o estimulo a investigação sociocientífica por parte dos aprendizes. Através de uma abordagem Ausubeliana, onde mudanças na dinâmica das aulas são viáveis, a critério do professor, desde que ajude no processo de ensino e aprendizagem.

Como objeto inicial de estudo os professores desenvolveram planos de aula para que os alunos atuassem em campo com o intuito de investigar outras possíveis causas das descargas. Para o caso especial da disciplina de física, desenvolver e introduzir conceitos para facilitar atividade de investigação dos aprendizes.

Resultados

A pesquisa se encontra em desenvolvimento, na primeira fase, onde os alunos estão se apropriando dos conceitos relacionados às áreas do conhecimento que integram o projeto.

Assim, na primeira aula buscamos identificar o que os aprendizes sabiam sobre os raios, para na sequencia iniciar o trabalho pedagógico. Logo após, reunimos os alunos que presenciaram o fato, para expor aos colegas sua experiência, gravamos suas falas, para posteriormente transcreve-las.

Observamos durante o desenvolvimento do projeto que os alunos estão motivados, participam das aulas com entusiasmo e colaboram com opiniões que apontam que estão se apropriando dos conceitos. Questões que buscavam fixar o conceito de descargas elétricas e seus efeitos maléficos em diferentes situações, "antes e após uma chuva", também foram respondidas corretamente pela maioria dos estudantes. Tal procedimento tem elevado nossas expectativas, incentivando o grupo de professores a planejar futuros projetos interdisciplinares.

Conclusões

A aplicação do produto educacional ocorreu em aproximadamente (01) um mês conforme primeira parte da proposta de pesquisa.

Os aprendizes sabiam descrever o fenômeno segundo suas percepções, ou seja, muito limitada de conceitos, então buscamos identificar os elementos âncoras para desenvolver o material significativo. (Ausubel, David aprendizagem significativa).

As atividades finais que buscavam avaliar o aprendizado despertou espanto por parte dos aprendizes que rebateram quanto à densidade dos textos problemas, a situação foi contornada com a explicação de sua necessidade. Com relação aos resultados desta atividade foi possível destacar que a maioria dos alunos correspondeu positivamente quanto ao índice de acertos com questões envolvendo o uso correto de um para raio e as precauções que devemos adotar durante uma tempestade.

E ainda ressaltamos os resultados das questões que buscou verificar se houve

correlação de conceitos ou até mesmo formação de novos, foi previsivelmente positivo.

Os parâmetros para dimensionar o aprendizado seguiram conforme proposta deste trabalho apresenta uma avaliação qualitativa. Fator observado na participação dos aprendizes durante as aulas, nível dos questionamentos acerca do conceito e desenvolvimento nas atividades. Quantoà participação, as indagações e o desenvolvimento nas atividades, os aprendizes atenderam as expectativas. Portanto é imprescindível a observação dos fenômenos naturais para o ensino de ciências exatas.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**, Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo. Editora EPU, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília, 2002. 149p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf> Acesso em: 12 de março de 2014.

VAREJÃO-SILVA, M. A. **Meteorologia e Climatologia**. Versão Digital 2, Recife, PE, 2006.

SABA, M. M.F. **A Física das Tempestades e dos Raios**. *Física na Escola,* São Paulo, volume 2, n°1,2001

Elaine dos S. S, **A FÍSICA DOS RELÂMPAGOS E DOS RAIOS,** Brasília 2007.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA COM A PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Josiane Marconi Fernandes de Seixas Oliveira[1]

Marinete Alessandra Silva Pinto[2]

GT 13 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo

O presente trabalho relata as experiências decorrentes da realização do Ciclo de Palestras "DIVERSIDADES: gênero e sexualidade na escola com a perspectiva das Orientações Curriculares", ocorrido entre os dias 08 e 22 de setembro de 2014, na Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza, que foi desenvolvido como parte do curso promovido pelo CEFAPRO Cuiabá, "II Formação Continuada em ensino pela pesquisa: diversidades no currículo da educação básica". Buscamos durante a intervenção realizada no ambiente escolar, com os profissionais da educação, ainda que de forma inicial, preencher uma lacuna na formação dos mesmos nas questões de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Orientações Curriculares.

As relações de gênero e a diversidade sexual são temas transversais na educação básica como evidenciam os PCN's, porém estes poucos aparecem no cotidiano escolar. Os profissionais da educação relacionam-se cotidianamente com a diversidade, seja ela entre seus alunos, ou entre seus pares, para que a relação ensino-aprendizagem ocorra de forma coerente com a realidade experimentada pelos educandos é de suma importância uma formação destes profissionais para temáticas que devem estar presentes na escola. Muitas vezes, "as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre

[1] Graduada em Ciências Biológicas, Participante do grupo de pesquisa GESEX/ICHS/UFMT, pesquisadora do grupo de Antropologia e educação ICHS/UFMT, professora contratada na Escola Estatual Djalma Ferreira de Souza. Email: josimarconi@yahoo.com.br

[2] Graduada em Geografia, professora efetiva na Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza. Email: marinetealessandra.sp@gmail.com.

aqueles e aquelas que serão seus formadores e formadoras" (LOURO, 2003: 106), desta forma os educadores permanecem reproduzindo construções do que deve ser homem ou mulher, deixando a margem o diferente do binarismo da heteronormatividade.

O trabalho em questão foi direcionado aos profissionais da escola, para que esses possam refletir de maneira crítica a respeito de uma construção pedagógica que esteja de acordo com as orientações curriculares do Estado do Mato Grosso. Estas orientações objetivam uma educação voltada para as diversidades como direitos humanos, sendo a mesma de responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, assim,

> [..] as questões da diversidade devem ser (re)conhecidas, compreendidas e abordadas no ambiente escolar à luz dos direitos humanos. A efetivação de tais questões no processo educativo de crianças, jovens e adultos favorece o desenvolvimento pessoal, psíquico, acadêmico, emocional e social dos/as educandos/as. (ORIENTAÇÕES, 2012: 18)

Mediante isso nos impelimos a discutir e refletir junto aos funcionários da escola uma prática pedagógica que promova maior entendimento e respeito aos direitos humanos, afim de que não seja um espaço de reprodução de preconceitos, mas sim um ambiente que promova o senso crítico e repudie a discriminação de gênero ou a diversidade sexual, pois "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (FREIRE, 1996: 67).

Objetivos

- Sensibilizar os profissionais da escola Djalma Ferreira de Souza a respeito do tema gênero e sexualidade, tendo em vista a relevância do tema para a formação dos alunos enquanto cidadão que entendem e respeitam as diversidades;

- Discutir os modelos construídos socialmente de gênero;

- Discutir as formas que os preconceitos acerca das orientações sexuais se apresentam no cotidiano escolar;

- Apresentar formas de desconstruir, junto aos alunos, preconceitos e tabus.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido através de palestras ministradas aos profissionais da educação pelas cursistas, buscando utilizar os conhecimentos apreendidos durante a formação, além de realizar a ampliação dos mesmos. Assim, o trabalho foi realizado através da exposição das temáticas gênero e sexualidade, para tal, lançamos mão de imagens, vídeos, músicas e pesquisa com os profissionais.

No primeiro momento, realizamos uma pesquisa com os profissionais acerca das temáticas, seus conhecimentos e suas práticas cotidianas. Através da qual constatamos que muitos profissionais não se consideram preparados para trabalhar as temáticas em sala de aula. Mesmo abordando ou sendo indagados cotidianamente pelos educandos.

No segundo encontro, realizado no dia 08 de setembro, ocorreram duas palestras, ministradas pelas cursistas, Marinete e Débora, a primeira versou sobre a perspectiva das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso sobre a diversidade, bem como outras normativas como os PCN's, a Constituição Federal e também o Projeto Político Pedagógico. A segunda palestra voltou-se para a história do movimento feminista e suas conquistas ao longo do século XX, e também as novas formas do feminismo no século XXI.

O terceiro encontro, realizado no dia 15 de setembro, teve como temáticas as relações de gênero e a sexualidade no âmbito escolar, com palestra proferida pela cursista Josiane, fazendo um balanço sobre os estudos, buscando perceber quais práticas estão impregnadas em nosso dia-a-dia e pouco refletimos sobre elas e suas implicações na construção do conhecimento dos educandos.

No quarto encontro, no dia 22 de setembro, ocorreu o Workshop "Transpondo conceitos e saberes: gênero e sexualidade", no qual propomos analisar práticas que trouxessem a igualdade de direitos e as formas pedagógicas para abordar as temáticas com seus alunos.

O último encontro a ser realizado com a participação dos educandos na palestra que versará sobre "violência sexual", com um palestrante convidado.

Conclusões

Ao abordar tais temáticas, os debates pautaram-se por práticas cotidianas e a percepção de conceitos e comportamentos preconceituosos. Assim, percebemos que a

construção de gênero na escolar, por vezes torna-se uma prática "mecânica", ou seja, está tão presente que os profissionais não as veem como equivocadas ou preconceituosas, mas a percebem como naturais. Ao mesmo tempo, os participantes debateram a respeito da cristalização do papel feminino e masculino na sociedade, identificando comportamentos que "deveriam" ser de mulher ou de homem de acordo com a construção histórica dos gêneros.

A respeito da temática sexualidade, muitos profissionais afirmaram que interveem em casos de discriminação, buscando abordar com certa naturalidade o tema, porém muitos desconheciam alguns conceitos.

Durante os debates, foram questionados o fazer e o saber escolar, assim, como podemos através dos conteúdos, transpô-los para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Como poderíamos tratar igualmente os gêneros para que extirpar as formas de diferenciação entre meninos e meninas do ambiente escolar.

Acreditamos, pois, que o fato de trazer a escola o debate, torna-lo visível, faz com que cada profissional repense suas práticas e possa trazer uma educação para a igualdade e com respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Disponível em www.portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/livro081.pdf acesso em 27/08/2014.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares**: Diversidade Educacional./Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

Revista Gestão Escolar. Disponível em abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml acesso em 27/08/2014.

AUAD, Daniela. Formação de professores, relações de gênero e sexualidade : um caminho para a construção da igualdade. Disponível em http://cappf.org.br/tiki-index.php?page=g%c3%AAnero%3A+Daniela+Auad+2 acesso em 25/08/2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. **18**, n. **36**, p. 15-23, jun. 2010.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. Teorias feministas: da "questão da mulher" ao enfoque de gênero**. RBSE** 8(24): 738-757, Dez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. V. 1: a vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre,v.20, n.2, 1995, p.71-99.

Anais

SemiEdu 2014

GT 14

Filosofia da Educação

Sustentável
editora

GT 14 - Comunicação Oral

PROCEDIMENTOS BIOGRAFEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Dra. Karen Elisabete Rosa Nodari
(UFRGS)

Ms. Simone Vacaro Fogazzi
(UFRGS)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Trata-se de estudo referente à pesquisa que procedeu por meio das oficinas: *Escrivida: do tempo morto ao vivo, Entre fatos e fotos e Focografar −do texto ao texto* realizadas no Colégio de Aplicação/UFRGS e em outras instâncias universitárias. Nelas as autoras experimentaram a criação de procedimentos biografemáticos com o objetivo de oportunizar a escrita de biografemas. A partir dos autores: Deleuze, Guattari, Bergson, Corazza, Barthes e Perrone, a pesquisa percorreu os conceitos de biografema, procedimento, tempo, didática artista da criação, punctum, e outros ligados à filosofia da diferença. Problematizou o que vem a ser a escrita potente gerada nas oficinas, assim como, o que vem a ser a criação docente, ou seja, os processos de criação didática, apontando para a capacidade autoral do docente e a importância do tempo na criação.

Palavras-chave: Biografema, procedimento, didática.

A pesquisa *Procedimentos biografemáticos em Educação Básica* está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, por meio do Núcleo UFRGS, integrante do Projeto *"Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida"*, Projeto nº 91− Edital 038/2010, do Programa Observatório da Educação/ MEC/CAPES/INEP, bem como ao Colégio de Aplicação da UFRGS. Ambas as pesquisas estão em consonância com as atuais preocupações do governo federal com a qualidade do ensino público.

Através da apresentação e operacionalização do conceito de biografema, do escritor e semiólogo francês Roland Barthes, e de suas implicações filosóficas e literárias, a presente pesquisa trata a Biografemática ou Escrita de Vida enquanto método de pesquisa e política de escritura. Submete tal noção operatória a matéria "em Educação" inventariando algumas possibilidades de uso já inventadas na escrita educacional, bem como propondo novos usos em diferentes níveis e espaços

educacionais. Ainda considera, com Barthes, que a noção de texto extrapola a linguagem verbal e escrita, de modo que a fotografia também é tomada na pesquisa enquanto texto.

Por tratar da afecção, do minoritário, do insignificante, da afirmação de outros modos de existência, o eixo biografema tem muito a produzir com a vida que pulsa, difere, insiste e se reinventa, diariamente, entre os corredores, pátios e salas, do Colégio de Aplicação. Por que a sua exterioridade não pode integrar uma escrita?Por que o que é menor tem que ser deixado para trás, não é digno de nota? Quem disse tais coisas não são importantes, não pulsam e vibram, não movem o pensamento e a escrita de quem escreve com uma vida? É justamente isto que se quis − descolar, desmontar as identidades majoritárias e fixas e as ideias prontas e afirmar outras possibilidades de ser.

Isto implica na invenção de conectores entre ficção e realidade, entre imaginário e história biográfica. Por isso, a ênfase desta pesquisa na busca de procedimentos exploratórios-experimentais que favoreçam a criação. De modo que a escrita ficcional não é menos verdadeira do que aquela que se acredita no terreno da verdade − cada traço um detalhe, e cada detalhe uma nova escritura. Isto quer dizer do acontecimento (escrita) de uma biografia, na qual os traços são inventariados.

Por se tratar de uma pesquisa que implica na realização de oficinas de escrileitura, operou-se com este conceito a partir das indicações de Corazza (2007): como um texto que reinvindica uma postura multivalente do leitor, de co-autoria. Uma vez que a escrita é concebida como um processo de escrileitura, ou seja, uma "escrita pela leitura" ou uma "leitura pela escrita", postula um texto aberto as interferências do leitor e, portanto, escrevível de diferentes maneiras. Trata-se de um texto produtivo, isto é, do texto que ganha existência na medida em que o seu leitor produz significados.

Entende-se a leitura e a escrita como práticas que ocorrem em diferentes suportes, dos mais variados modos; como ações criadoras de sentidos, para cada escritor-leitor em seus processos de subjetivação e, sendo assim, entram na linguagem em suas variadas formas. Nesse sentido, a pesquisa propôs a criação de outros modos de pensar o vivido e o tempo no campo das singularidades, oportunizando através de oficinas, a experimentação de outras maneiras de expressão, de afectos e de modos de fazer frente e ordenar o informe no campo da aprendizagem.

Em vista disso, o campo de atuação da presente pesquisa ampliou-se, indo para além da sala de aula, atuando em espaços de formação continuada de professores e

oferta de oficinas à comunidade escolar, o que implica em uma valoração da escrita biografemática na cultura escolar.

Enfatiza, ainda, uma política de *escrileitura* que perfaz toda biografemática, e para tanto propõe um conjunto inicial de ênfases operatórias, quais sejam:

a) estudo sistemático da noção de biografema em Roland Barthes e criação de diversos inventários de escrituras biografemáticas – bem como o estudo de outras noções ou conceitos que se mostrem pertinentes ao estudo inicial;

b) criação de oficinas de escritura que operem via biografemas e Escrita de Vida;

c) criação de procedimentos de descolarmento

d) experimentação de modos crítico-escriturais de avaliação dos textos lidos e produzidos na pesquisa – sejam eles identificados como de teóricos que a embasem ou como de participantes das oficinas, em qualquer nível de ensino.

A problemática

Por tratar o texto, que prolifera a adjetivação "textual", como campo metodológico, paradoxal e crítico, que demanda uma constante prática de leitura e escrita inventiva – persegue-se uma constante operação de diferenciação: seja ela expressa por variações de gêneros e classificações usuais atribuídas ao texto ou por modos de ler e escrever incomuns aos praticados nos mais variados níveis de ensino, uma vez que a presente pesquisa atenta, prioritariamente, à educação básica.

A diferença aqui citada refere-se a um sentido outro. Não está ligada aos estudos culturais, mas à filosofia da Diferença, à noção de multiplicidade: um constante movimento, de maneira que se é múltiplo em si mesmo. Atrelada a uma reversão do platonismo – em que a ideia do Uno é recusada - o mundo é pensado como multiplicidade.

Os filósofos da diferença aderiram à concepção estoicista como ponto de partida para a criação de outros modos de ver o mundo, uma vez que o infindável é aceito nesta concepção – questão não mais de "aprofundamento" de uma verdade, mas de "alargamento" de uma superfície, de um campo de saber, de um território. Multiplicidades (ser e extra-ser) são derivadas de duas realidades, uma extensa, dos corpos, das formas, e outra intensa, dos afetos, das intensidades e do vazio, das singularidades (aformais).

As noções construídas ligadas ao estoicismo são regidas por uma filosofia da potência. Desta forma, o pensamento guiado pelo poder está ligado à noção do Uno (e do múltiplo como sua fragmentação) enquanto o pensamento guiado pela potência está ligado à noção de singularidade, de multiplicidade, da diferença em si.

De modo que para a filosofia da Diferença a linguagem passa a ser fundamentada no sentido, nos signos, na potência das palavras. A preocupação passa a ser, com o desenvolvimento de um drama − citando Deleuze, com o "quando", o "como", o "onde" e o "em que caso" (DELEUZE, 2006, p. 260). Uma vez que é o sentido que permite escolhas de atitudes perante a vida, ter outro comportamento, realizar outra ação. Por isso, a ênfase na percepção dos inúmeros sentidos, nas nuances de significados possíveis.

Desta forma, perfaz-se algo tido como a relevância da presente pesquisa diante das áreas de conhecimento as quais se liga e atravessa: uma constante proposição de procedimentos e modos diferenciais (ou aqui: textuais) de lidar com a leitura e a escrita, com o ensino e a aprendizagem e, assim, com a educação e seus modos de fazer-se. Um repertório aberto a constituir-se numa prática de escrileitura, que acompanha certo vitalismo inventivo, colocando em crise todo compêndio conteudístico dos bons modos de ler e escrever contemporâneos e suas competências vitais relativas ao código, à avaliação, às práticas culturais de adequação (mediana) a certo indexador de uma vida média – a comunhão do sentido, uma vida via tópicos sociais reconhecidos, a identidade como sustentáculo da relação entre escrita e vida.

Os objetivos

Sendo uma pesquisa que busca não instalar-se num modo cômodo de metalinguagem, e que opera via a escrita de vidas insubordinadas às obrigações do código e certo imperialismo do sentido, objetiva-se, primeiramente, tornar a própria pesquisa um texto – ou seja: uma prática de escritura, uma oficina de escrileituras. Isso implica que os próprios textos de referência ou disparadores serão admitidos numa mesma dinâmica que qualquer outro texto produzido com esta pesquisa.

De modo mais pontual, objetiva-se experimentar o uso e constituição de repertórios abertos ou repertórios textuais, bem como a prática de um "ensino escritural". E assim, outro movimento de escrita é possível, a partir de um deslocamento

da historiografia, da linearidade, da memória, da profundidade para a a-historicidade, a simultaneidade, o esquecimento e a superfície.

Como favorecer esta outra escrita, ou melhor, como estimular a produção de biografemas? A resposta a estas perguntas passa pela criação de procedimentos outros, não aqueles que visem ao fortalecimento da doxa, do senso comum e das identidades fixas. Ao contrário, investigam-se procedimentos que favoreçam a criação do novo, que estimulem à alteridade, que tornem a escrita biografemática vital.

A metodologia

Esta pesquisa se constitui como uma prática de escritura, que utiliza a noção operatória de biografema enquanto condutora de suas ações. Desta forma, apropria-se do "método biografemático" (CORAZZA, 2010) e de outras metodologias experimentadas pelos integrantes da pesquisa – tais como a "biografemática do cotidiano" (OLIVEIRA, 2010), e o "descolarmento" (FOGAZZI; NODARI; PAIVA, 2011).

Desta forma, o método ainda possui inspiração, ou traços, da obra nietzschiana e deleuziana. E, como compreende um modo de intervenção investigativa nas formas de aprender, postula a modalidade de oficinas como estratégias de produção e proliferação de textos.

O campo de pesquisa

A pesquisa Procedimentos biografemáticos em Educação Básica desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS se insere no eixo Biografema, pois educar a vida consiste num dos grandes desafios da Instituição. De qual vida se está falando? Dos alunos de uma elite intelectual? De uma determinada classe social? Daqueles oriundos de um mesmo bairro ou região geográfica? Dos alunos que professam uma mesma religião? Não. Está- se falando de um aluno indeterminado, até o sorteio que ocorre a cada ano, como forma de ingresso no Colégio consiste numa grande incógnita. Por isso, pelo professor ser selecionado através de provas e não o aluno, a questão da identidade se impõe. Esta pesquisa também se estende a espaços da extensão universitária, externos ao Colégio de Aplicação, porém ligados à Educação Básica.

As oficinas

A - Escrivida, do tempo morto ao vivo

A vida que transcorre no tempo produz marcas, dá origem a linhas. Percorrem-se estas linhas de duas maneiras: seguindo de um ponto inicial a um final seus fatos marcantes de acordo com uma cronologia, como também, deixando-se guiar pelas afecções com estes os pontos, ingressando-se num outro tempo, intensivo, a romper com a cronologia, com o tempo morto, onde não se identifica mais um momento inicial ou final, mas a interconexão daqueles pontos a produzir tempo vivo. A oficina *Escrivida* ocorreu entre os meses de maio e julho de 2011. Foram realizados seis encontros de dois períodos de duração com os alunos das 8ª Séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Conceitos movimentados: Cronos e Aion (Deleuze), Identidade, Biografema (Barthes), Tradução Criadora (Haroldo de Campos) e Sensação (Deleuze).

População: 58 alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS.

B- Entre fatos e fotos

Um fato, uma foto. Grafar um foco... Focar um detalhe... O que pode haver entre fatos e fotos? O que se passa entre um registro escrito baseado na perda de uma parte de si, de um duplo de sua vida e um instante eternizado numa imagem fotográfica? Lembranças, afecções, datas, dados significativos de um passado a agir e a reagir com os detalhes insignificantes e atualizados de uma foto. Um encontro no presente entre dois passados, a agir e a reagir um sob o outro formando um presente inventado e vivo. Desta forma a partir de um fato: a perda de parte de si, de um duplo – descrito na forma de um anúncio de "procura-se" (texto literário), passando pelo punctum (Barthes) evidenciado por traços, manchas, formas e cores em uma foto desbotada pelo tempo (texto fotográfico), promove-se o encontro entre os dois textos para produzir um novo texto, a invenção de novos sentidos para o texto fotográfico e para o texto biográfico, encontrando naquele pistas do paradeiro de seu duplo perdido.

A oficina *Entre fatos e fotos* foi desenvolvida em mais de uma edição, ao longo do ano de 2013, atingindo públicos diversos. Primeiramente, ela foi realizada por docentes do Colégio de Aplicação, em 3 encontros de 2h de duração, num total de 6h. Na ocasião, o laboratório de fotografia foi utilizado.

Num segundo momento os procedimentos da oficina foram adaptados e desenvolvidos num evento de extensão promovido pela PROREXT/UFRGS denominado de Maré de Arte. Tal oficina, renomeada *Focografar- do texto ao texto* em função das adaptações, foi oferecida no município litorâneo de Tramandaí/RS para um público de alunos do Ensino Médio e docentes. Realizou-se um único encontro de três horas, sendo que, como não se dispunha de um laboratório de fotografia para revelação dos negativos, os participantes realizaram intervenções com tintas, pincéis e canetas hidrocor numa foto em preto e branco. Ao total, 30 textos foram produzidos.

Ao operar com os conceitos da oficina *Escrivida*, ambos os momentos abordaram a fotografia como criação de texto visual e, com Barthes, um texto remetendo a outro: da imagem fotográfica ao texto escrito: procedimento de focografar. Operando com os conceitos de Tempo, de Sensação, de Punctum, de Studium, de Escritura, de Biografemática, com Bergson, Barthes e Deleuze, entre outros.

Conceitos movimentados: texto, punctum e studium (Barthes), Biografema (Barthes), procedimento (Deleuze).

População: professores do CAp e comunidade externa do Maré de Arte – evento de extensão da UFRGS em Tramandaí (RS).

Os procedimentos

Para favorecer a criação de outras maneiras de expressão, de afectos e de modos de enfrentar e de ordenar o que ainda não está materializado no campo da aprendizagem, surgem os procedimentos. Ou seja, modos de erguer monumentos com a matéria, neste caso palavras e frases, trabalhados de maneira a fazê-la vibrar. Trata-se de fazer vibrar a sensação no texto, no leitor e no escritor. Além de fazer surgir novos sentidos, outras paisagens. Um ponto de vista singular de uma vida.

Um procedimento é um modo de conduzir para possibilitar a criação, o pensamento criador. Criar procedimentos é pensar didáticas que possibilitem aos alunos saírem do pensamento representacional, que é da ordem da recognição e ingressarem no

pensamento sem imagem, da ordem da invenção, de modo a criarem sentidos. Não é nenhuma novidade o fato do pensamento criador não ocorrer com facilidade. O que o senso comum entende por pensar é, na maioria das vezes, é a repetição de uma ideia bem conhecida, uma acomodação do pensamento – não há necessidade de construir uma ideia, ela nos é dada. Em busca desta possibilidade de experimentação com o pensamento, é que foram pensados os procedimentos de descolarmento e focografar.

Em relação ao procedimento operatório da oficina *Escrivida – do tempo morto ao vivo* que abordou os conceitos de identidade, de biografema, de tempo intensivo e extensivo (aion e cronos), apostou-se no encontro do aluno com matérias heterogêneas: a biografia de um ídolo, a própria biografia, trechos editados do filme: *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (JEUNET, 2002) a fim de que ele se desterritorializasse rompesse com o pensamento identitário e representacional e criasse um duplo, ou um dia na vida deste outro (a ser composto por partes insignificantes de ambas biografias).

Potente fabulação criadora de um biografema: um encontro entre os fatos, as intensidades, para criação de uma fábula, de personagens, de acontecimentos, enfim, à criação de um texto, um monumento. Fabular é criar a vida ainda por vir, das afecções e percepções do que poderá vir a ser ou não. As forças sentidas são disparadoras de sensações caóticas. E a linha de vida, estruturada, pode ser como que uma âncora para dirigir a escritura, um ponto fixo e compreensível em torno do qual é possível fabular, mergulhar no caos sem se perder, e criar biografemas.

Descolarmento – direções norteadoras

- A operação de descolar das ideias prontas, sejam elas quais forem, não é produto de qualquer coisa ou qualquer método;
- Ao se aplicar o procedimento de descolarmento − mesmo que seja numa escola, o objetivo não é o de alcançar uma resposta correta ou verdadeira;
- Para proceder a um descolarmento, seja ele qual for, é necessário que a matéria a ser trabalhada tenha uma forma previamente definida;
- É somente descolando o que já está colado, ou seja, deformando uma matéria que se cria o novo;

Na oficina *Entre Fatos e Fotos*, operou-se com os conceitos de punctum (BARTHES, 2010, p. 35), marca (ou mordida) do acaso na imagem fotográfica, e biografema, texto que remete a outro texto, ambos de Barthes e presentes em seu livro *A Câmara Clara*, a fim de criar o procedimento de *Focografar*. Tal operação consistiu

em, a partir de uma foto desconhecida, buscar o insignificante para fazê-lo "falar", destacá-lo através de técnica e sensibilidade, e, na troca do material com colegas, produzir outro texto, provocado pelo encontro com uma foto inventada por outro, uma nova imagem, um texto visual que remeta a um novo texto, uma experimentação literária.

Foi proposto um jogo, uma atividade lúdica, entre o texto literário e fotográfico.

Tratava-se de um encontro, por afecção, entre os fatos que integram uma vida e o detalhe, o insignificante de uma foto, a fim de que novos sentidos de uma vida fossem produzidos e registrados... De modo a desviar o pensamento da normatização, do padrão, do regramento textual, apostando na produção de intensidades. A apresentação de conceitos da filosofia da diferença atravessou o encontro, juntamente com atividades próprias da arte e da língua portuguesa, confundindo os contornos de uma disciplina ali ensinada.

A fotografia foi abordada, como um recorte de um tempo e um espaço, que revela muito mais da subjetividade do observador do que se imaginava através do conceito barthesiano de punctum. Tratava-se de uma busca pelo insignificante, o fora do tema ali apresentado, tornando visível através de intervenções artísticas (traços e cores, com anilinas coloridas e canetas hidrocor) o que não estava em evidência, o que apenas o observador enxergou. O jogo entre os textos, o enigma proposto, oportunizou um encontro alegre, de afecções alegres como pensado por Spinoza, que produziu subjetivações e aumentou a potência de agir.

Focografar– direções norteadoras

- Focografar: grafar um foco
- Um fato, uma foto. O que pode haver entre fatos e fotos? O que se passa entre um anúncio de "procura-se", de uma parte significativa de uma vida, e um instante eternizado numa imagem fotográfica? O insignificante, o imperceptível, o "punctum" de Barthes, movimentando o pensamento a procura de sentidos.
- Um encontro no presente entre dois passados, a agir e a reagir um sob o outro formando um presente inventado e vivo.

O procedimento Focografar não deixa de ser um descolarmento, ao se descolar das idéias prontas sobre uma fotografia, buscando grafar o punctum, sem haver uma

resposta correta ou definida, está se operacionalizando com as premissas do descolarmento.

A avaliação

Uma nova imagem do pensamento se expressa através da escrita de biografemas. Ou seja, pela criação de textos híbridos, entre fatos, ficção, fotos, fruto de um ato de ruptura com as identidades fixas. Ou seja, a elaboração de textos que privilegiam o detalhe, o pequeno, o insignificante de uma vida, rompendo com a linearidade e a memória cronológica. Tal imagem pensa a educação como um processo em que o papel da imaginação torna-se tão importante quanto ao da razão, ambas atuando juntas: ao mesmo tempo em que se imagina (ficção) se estimulam processos complexos que utilizam também a razão, aumentam a potência de agir. Não se trata nem niilismo (nada vale), tampouco cinismo (vale tudo), mas com Espinoza, vitalismo (potência de vida) e com Barthes escrita intensiva, produtora de múltiplos sentidos como critério de avaliação das produções textuais.

A leitura do material se deu sob a óptica Barthesiana, uma vez que as produções passaram a ser vistas como uma tecitura, ou seja, o texto como um tecido onde o sujeito pode se desfazer. Além de se perseguir a escrita intensiva, como meio de passagem, produtora de múltiplos sentidos. E, com relação ao tempo do ato de criação, sob a perspectiva bergsoniana.

Com relação aos textos produzidos na oficina *Escrivida – do tempo morto ao vivo*16 textos foram selecionados por conseguirem, após terem passado pelos procedimentos de descolarmento, romper com a identidade fixa, ao criarem outro eu que transitava num outro tempo.

Considerou-se que, dentre os procedimentos realizados, os mais relevantes para atingirem os objetivos da oficina foram − responder um questionário sobre vida/tempo, após a audição de músicas referentes ao tema, a elaboração da linha da vida dos ídolos elegidos, além da construção da linha da sua própria vida, com a posterior supressão das datas e escolha de palavras chave.

Dentre a população dos 58 alunos, 15 não chegaram a concluir ou entregar a produção do texto final, apesar de terem participado das atividades precedentes. Sendo que, do total dos alunos envolvidos, 27 não tiveram os seus trabalhos selecionados, por

não terem conseguido romper com a sua identidade, por diferentes razões. A grande maioria destes estudantes não realizou ou não entregou as atividades de descolarmento, o que prejudicou a produção do texto final. Uma vez que, ao não terem passado pela atividade de escolha de um ídolo com a posterior pesquisa desta vida, ficaram sem base para criarem uma outra vida.

Os diversos trabalhos produzidos na oficina *Entre Fatos e Fotos* podem ser agrupados em três grandes categorias dependendo do seu grau de vitalidade e novidade na produção de biografemas.

Na primeira categoria foram agrupados 08 textos que podem ser considerados uma escrita biografemática. Neles pode-se perceber o estabelecimento de uma relação entre o punctum da foto e fragmentos de dados pessoais. Sendo que dentre estes em 04 houve ênfase nos dados pessoais.

Na segunda categoria encontram-se 05 textos que tangenciaram uma escrita biografemática. Tais trabalhos se caracterizaram por uma escrita menos desenvolvida que a categoria anterior − oscilando entre um predomínio da descrição de dados pessoais e/ou relação estabelecida com o punctum da foto.

Na terceira e, última, categoria agrupou-se 17 textos que não realizaram uma escrita biografemática. Eles se caracterizaram por uma escrita muito pouco desenvolvida, isto não significa que a quantidade de linhas seja um critério de avaliação, porém neles houve pouca ou nenhuma relação entre os dados pessoais e a foto.

Um fato a ser considerado na análise dos resultados da oficina no evento Maré de Arte foi a forma do oferecimento da oficina. Originalmente ela foi planejada para três ou quatro encontros nos quais a introdução, a explanação da pesquisa, dos conceitos da filosofia da diferença podem ser realizados de forma mais aprofundada.

Ocorre que devido à escassez de tempo os procedimentos da oficina tiveram de ser severamente abreviados e condensados, de forma que ela ocorreu num único encontro. Entende-se com Bergson que o sistema cognitivo é um misto entre matéria e tempo. Nessa perspectiva, matéria e tempo não são coisas, mas direções ou tendências que divergem por natureza, sendo que o tempo é a tendência que responde pela criação, pela diferença. Enquanto a matéria é por sua vez tendência a repetição.

Nessa perspectiva as transformações no pensamento, no caso o ato criativo, resultam de uma experimentação com a matéria, operação que não produz efeitos instantâneos, uma vez que demanda tempo, sendo gerada na duração. De modo que, o

retorno dos alunos ao material trabalhado, o salutar intervalo de tempo que promove o distanciamento do que é produzido, a fim de que se produza o próprio pensamento sobre a atividade foi suprimido. Sem dúvida, a variável tempo foi decisiva na qualidade dos textos. Além disso, aos participantes não foi divulgado o seu oferecimento previamente, ou seja, eles se inscreveram de surpresa assim que chegavam ao local da oficina. Isto implica que naquele grupo de participantes havia os que tinham afinidade com a escrita e o gosto por desenvolvê-la e os que não.

Considerou-se que o fator tempo, duração, foi relevante para que as etapas do procedimento conduzissem aos participantes a um estado criativo favorável. Entende-se o pensamento inventivo, seguindo Bergson, como o resultado de uma tensão constante entre uma tendência a criação e uma tendência a repetição. As transformações não são raras ou casuais, mas exigem um esforço para se ultrapassar a tendência repetitiva.

O condensamento das atividades não permitiu que o pensamento criador se desenvolvesse plenamente, uma vez que os tempos de criação são diferentes para cada indivíduo. Se, para alguns, foi tempo suficiente, percebeu-se que para outros houve dificuldade. Nos procedimentos que permitiram este uso do tempo, mais prolongado, observou-se uma maior produção textual intensiva, em termos de quantidade e de qualidade.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS E FÍLMICA

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara, notas sobre a fotografia**. Lisboa/Portugal: Ed. 70, 2010.

_____. **Inéditos, vol. 3: imagem e moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2010.

CORAZZA, Sandra. (org.) **Fantasias de Escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio a vida**. Pesquisa inserida no Projeto Observatório da Educação CAPES/INEP. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010/14.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**.Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes.São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2ª edição, 2006.

_____. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.

_____. **Proust e os Signos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FEIL, Gabriel Sausen. ***Procedimento Erótico*, na Formação, Ensino, Currículo**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

HEUSER, Ester M. D. (org.) **Cadernos de Notas 1: projeto, notas e ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Tese de doutorado. PUC/SP, 1997.

JEUNET, Jean-Pierre. **O Fabuloso Destino de Amelie Poulain**. Com Audrey Tautou, Mathieu Kassovitz, Isabelle Nanty . Filme, França, 2002.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral: uma polêmica**.Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____.**A Vontade de Poder**. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Apres. Gilvan Fogel. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NODARI, Karen. PAIVA, Luciana. FOGAZZI, Simone. **Relato da oficina: Escrivida – do tempo morto ao vivo.** Notas do Projeto Observatório da Educação, CAPES/CNPQ. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NO SUSTO, A ARTE DE ESPANAR LINHAS PÉTREAS

Steferson Zanoni Roseiro
(UFES)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Esse ensaio objetiva discutir, a partir da linguagem fílmica do longa-metragem *Anina* (2014), a potência dos devires nos cotidianos escolares, visto serem os cotidianos espaços de constante produção e captura (guerra) de devires. Tomando em Deleuze e Guattari (2012; 2014) a referência do conceito de devir, aponta-se não apenas para o devir-animal (ou o devir-menor, ou o devir-criança...) como possibilidade de *fuga* das linhas rígidas da escola, mas também para o *susto* e o *devir-monstro* – na arte de quem move o imóvel (KOHAN, 2007), de quem espana e espanta as linhas pétreas – como possibilidade de criações nos mapas escolares. Produção de escola em devir.

Palavras-chave: Susto. Escola em devir. Devir-monstro.

Antes do labirinto, mas ainda dédalo

Pensar em monstros é sempre um trajeto mitológico, e, portanto, todos os caminhos levam não à Roma, mas à Grécia. E pensar em monstros nos mitos gregos é algo a qual todo *herói* precisou fazer em algum momento. Todavia, ainda que os heróis sejam sempre aclamados de *bonzinhos*, no fim, talvez pudéssemos dizer deles algo a qual poucas vezes dissemos em voz alta: o herói, decerto, salva; mas o que ele faz é *manter* uma pretensa paz. *Heroísmo* invoca, talvez, imagens de quem está feliz com o que tem. E, não obstante, de quem se recusa a mudar, a sair do lugar.

E, por toda uma longevidade, os heróis continuaram a ser clamados. A Grande História cria heróis, e, por vezes, encontramo-nos com dificuldade de nos desapegar dessas imagens, das estátuas heroicas. É, talvez, mais fácil querer achar alguém a quem idealizar, a quem colocar em um lugar de admiração e aproximação. Não apenas pessoas fazem isso e não apenas pessoas podem ser heróis, por vezes, esses lugares aparecem junto a outras palavras – principalmente substantivos – com *modelo*. Em nosso contexto: professor-modelo, aluno-modelo, escola-modelo...

Heroísmo se torna, assim, menos uma questão de lutas e mais uma relação de afastamento, distinção perversa na criação de simulacros como negatividade. Uma criança, de esguelha, ouve a palavra e brinca: *si-mu-la-cro... simu-lacro...* E, em seus olhos, brincam imagens de uma torre ("Porque eu sei o que significa *lacrar*... é fechar direitinho!") cheia de letras engraçadas que ela não conhece ("Mas é que antigamente as letras eram tudo diferente..."). E, depois de um tempo, ela chama os coleguinhas para brincar de "simulacro" e as crianças devém-pedra, devém-torres.

São movimentos intensivos. É, a todo momento, vida espanando as linhas pétreas das escolas. É menos o que *dizem* as crianças e mais o que elas *fazem*.

Antes do labirinto do Minotauro, Dédalo provavelmente foi uma criança. E, nele, mesmo para além e aquém, ele manteve seu potencial criança, seu devir-criança. Na arte de Dédalo, há toda essa força de atravessar o imóvel com os fluxos (KOHAN, 2007). E, também, de inserir cortes, de conseguir, em meio a um pulo, achar uma pausa, um *break*. E o movimento se quebra e fica na iminência de começar outro. Antes do labirinto, talvez, Dédalo já conhecesse o Minotauro, e, pudera, fossem amigos. Porque há na história do labirinto, um romance o qual raramente lembramos – e não é entre Perseu e Ariadne. Há, no labirinto, um romance entre o Minotauro – a primeira criança em devir-monstro! – e o labirinto; e o Oficio de Dédalo.

Nesse contexto deparamo-nos com esse ensaio. Um ensaio traçando vidas por entre as crianças que devém-pedra ou torre. Não que elas *queiram* se petrificar, e, muito provavelmente, caso pudéssemos ficar a manhã inteira no pátio com elas, elas gritariam, em algum momento, que ser pedra é chato. Ou outra criança chegaria correndo, atravessando por entre os *simulacrostorre* e anunciando a nova brincadeira. Contudo, fazemos um convite a outros mapas em conversa com um longa-metragem de animação intiulado *Anina* (2014). Não levaremos a um fim, mas a uma pergunta. E se se pergunta porque de um ensaio, é porque, juntos, temos muitas histórias de professoras e professores, de coordenadoras, pedagogas e diretores e não queremos fazer delas histórias isoladas, mas acontecimentos múltiplos de uma escola imaginária em que todas essas falas, experiências, encontros e tempos se multiplicam. E, junto às histórias de Anina, complicam outros acontecimentos. É um ensaio, e, portanto, não poderia ser um texto mais "pé no chão".

Porque um ensaio é, antes, a arte de ruminar em palavras e não produzir uma direção, um guia, uma bússola. Mas mapas! Sempre plural, sempre sobrepostos, de

tantas longitudes quantas forem as intensidades (DELEUZE, 2011). Mapas que desfiguram a pedagogia, a Polícia da Educação, e, assim, abrem outras *p*edagogias. Ruminamos as palavras e não criamos palavra alguma, mas sons e cores intensivos se espalhando por superfícies. Eis, então, nosso mergulho nesse *mapaescola*. Nosso objetivo? Percorrer a superficialidade das linhas que compõem a escola, e, nelas, fazer um rebuliço. Muitos devires percorrem os cotidianos escolares, quiçá, essa seja uma cartografia desses devires. E aí poderíamos perguntar: o que podem os devires nas escolas...?

Um devir-gavião na docência

Uma criança irrompe em pernas corridas. Não interessa para onde, ela apenas corre. E como uma presa, ela sabe estar sendo vigiada mesmo no pátio, no recreio, em sua toca – seu lugar de devir. Em cada canto, a criança se depara com olhos de aves de rapina: águias, falcões e gaviões se dependuram e aninham próximas às presas. Esperam, não tão pacientemente, pelo movimento de captura.

A criança, na maior parte das vezes, chama essas aves por seus nomes humanos ou por "professora", uma vaga nomenclatura a qual abriga muitas dessas aves. Elas são facilmente reconhecidas por seus olhares apáticos e semicerrados, suas narinas farejadoras e seus poderosos trituradores de esperança sempre esbravejantes: "Não corra, você vai se machucar".

Mas essas professoras dificilmente podem devir-águia em toda sua pomposidade majestosa! Não. Apesar de toda a pluma, as professoras são aves menores. São, com mais frequência, pequenos gaviões. Ferozes, famintos, astutos, esforçados... mas ainda respondentes às aves de rapina maiores. E, com esperança, os gaviões não devém-águia. Gostam dos voos baixos e da possibilidade de descansar à sombra ao invés de voar ao pico de um monte para se aninhar.

Pois sim, o risco do bico.

O bico é a força esmagadora. A *aveprofessora* o movimenta vagamente – contrai o bico e franze a testa – e os silêncios perduram; abre-o e uma cabeça se abaixa. O medo da criança acompanha o movimento dos bicos. As *avesprofessoras* evitam, ainda, demonstrar outra coisa além de sua rigidez. As penas dessas *avesprofessoras* parecem há tanto aprumadas para uma mesma direção e sentido que elas não conseguem se

desordenar. E, ritualmente, elas são arrumadas como que por um pavão. Parece haver, em comum acordo, um propósito em contrair bicos e aprumar as penas para exibição.

Como afirmam Deleuze e Guattari (2012; 2014), um devir-animal não é de modo algum uma metáfora, ainda que não seja, obviamente, uma verdadeira transformação no corpo humano. Devir não é imitar, representar ou mesmo prosseguir. Está mais para avivar qualidades de X estando em posição orgânica de Y. O devir-animal é, assim, uma *captura* de um animal, é *estar* no animal estando no próprio corpo. Uma questão de manter durações diferentes nos habitando, e, por serem tão diferentes, arrancam-nos de nós mesmos.

> Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. [...] É o princípio de uma realidade própria ao devir (a ideia bergsoniana de uma coexistência de "durações" muito diferentes, superiores ou inferiores à "nossa", e todas comunicantes). (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18-19).

Eis que, em meio às durações, os devires-animais nos arremetem à *Anina*.



Imagem 01. *A espera impaciente*. Fonte: filme *Anina* (2014)

Dirigido por Alfredo Soderguit, a animação *Anina* (2014) movimenta modos de estar professora nos espaços escolares discutindo, em imagens fortes de traços bem simples e encantadores, a própria movimentação da professora em seu corpo.

Duas meninas – e, desde já, atravessadas de devir-criança e de devir-mulher – traçam uma curiosa linha para se movimentar fora do alcance das *avesprofessoras*. Elas parecem conhecer bem o que o campo de visão dos gaviões, e, sem dificuldade, deslizam por esses caminhos, fugindo, ora de um gavião, ora de uma pequena águia.

Pelo olhar das meninas, a professora em devir-gavião parece não a Rainha Vermelha da Alice de Lewis Carroll que manda cortarem a cabeça, mas mais a própria executora, como se outrem lhe tivesse mandado cortar. Veem na professora um ar de polícia do pensamento (KOHAN, 2007), de neutralidade da palavra (CARVALHO, 2012).

E diante da neutralidade e da polícia ("As crianças de hoje têm medo da Polícia! Onde já se viu?!"), as meninas se escondem. A fuga é sempre seguida de muito perto pela captura. Encurraladas, é preciso, como no reino animal, criar não apenas uma distração, mas oferecer um pequeno sacrifício. Como o lagarto que se deixa apanhar pela cauda ou o polvo que perde um de seus tentáculos.

As duas meninas se afastam.

O membro foi jogado, e, impetuosa, a *aveprofessora* se agarra a ela e a leva ao ninho. Nesse momento, talvez, pudéssemos perceber que o devir-gavião não se alimenta do devir-criança, antes, ele espera fazer do devir-criança um devir-gavião. É como uma luta de devires, e, portanto, de fugas e capturas. É o movimento de tentar criar na duração do outro um pouco da sua.

As metamorfoses dos devires

Nesses processos de captura e luta de devires, *avesprofessoras* amedrontam como que para espantar os outros devires. O medo paralisa (DELEUZE, 2002), produz nas fugas a própria vontade de fugir. Anina, agora solitária, sente seu corpo escapar. Quem foge não é ela, mas seus devires dando passagem ao medo. Deixa se amedrontar e, nesse momento já quase vitorioso da *aveprofessora*, linhas pétreas começam a percorrer seu corpo. O devir-gavião na professora sente os devires falhando diante de seu olhar, e, feliz (ainda que sem demonstrar) a *aveprofessora* endurece mais.

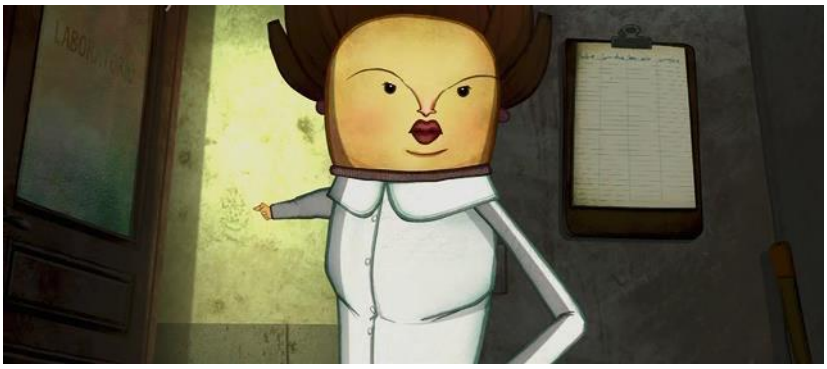


Imagem 02. *O corpo mais rígido da ave*. Fonte: filme *Anina* (2014)

O traçado rijo endurece todo o corpo diante da vitória. Não amolece, não se faz mais flexível. Na verdade, as *avesprofessoras* parecem mais tensas diante de seus espólios. Como que esperando por uma próximo presa, ainda que nunca apareçam.

A menina, contudo, apressa-se em seu devir-pequeno, em um devir-rato. Arrastando-se para onde os olhos da *aveprofessora* parecem fazer vista grossa: diante de seu próprio olho. Como colocam Deleuze e Guattari (2014), os devires-animais são não apenas durações, pois também fugas. *Fugir*, mesmo que sem sair do lugar. E ao se arrastar para longe do gavião, a menina se apequena tanto que encara quase que tranquila a sua própria e prolongada caçada.

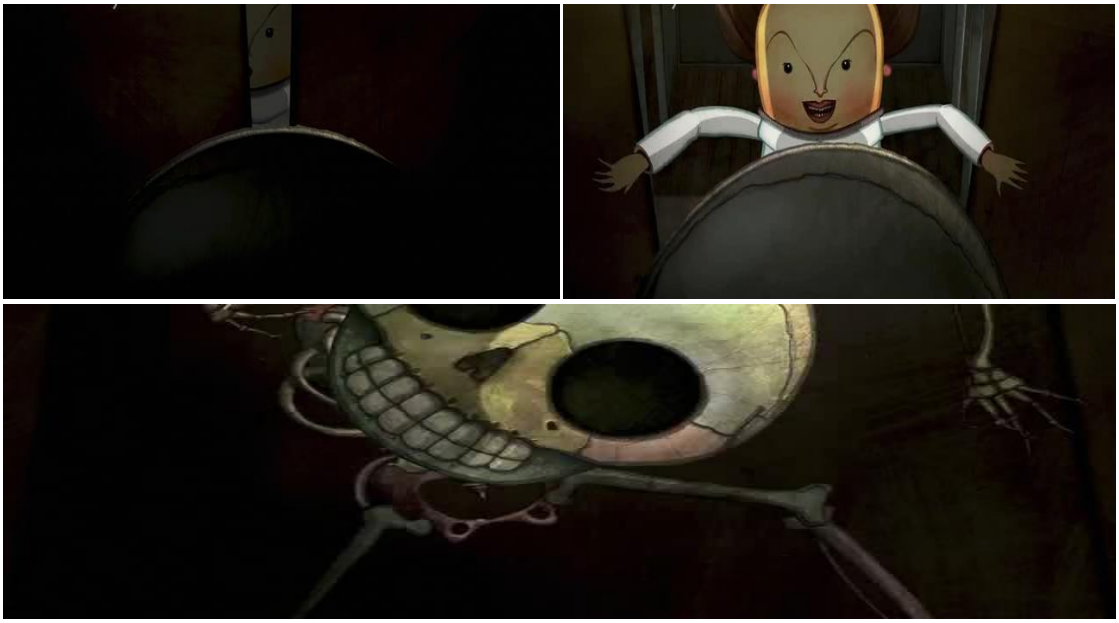




Imagem 03. ***A captura*****. Fonte: filme** ***Anina*** **(2014)**

Eis, então, sua descoberta. Escondida, vê no susto outro possível além do *amedrontar* e *distrair* – descobre a herança produzida do Ofício de Dédalo: a criação de contradições.

Uma pequena pausa nos interrompe. Naquele espaço de tempo infinitesimal do susto, Anina parece conhecer o velho Dédalo. Não é apenas uma questão de *saber quem é*, mas um encontro. Os dois parecem trocar cartas, trocar experiências. Secretamente, Dédalo envia cartas no tempo ou pelo labirinto que todo devir-animal se encontra. E, ali, nesse encontro, Anina passa a conhecer as obras de Dédalo. Ele mostra a ela que o mais endurecido metal numa rocha pode se movimentar (KOHAN, 2007).

No encontro, produzem o susto como uma força do desejo e da afecção. O susto é retirado da univocidade das paixões tristes (DELEUZE, 2002) e arrastado à linha dos devires, à linha da simulação (ROLNIK, 2011) onde faz o duplo de fugir e territorializar. O susto não mais reina no perigo, no medo, mas passa também a compor as brincadeiras das crianças. Um susto como um modo de cumprimentar (*Boo!*), de arrancar um sorriso, ainda que travesso. Tantas coisas acontecem após um susto, que a pessoa nem percebe o quanto ela *sente* no simples ato de levar um susto. Corpos se sacodem, ideias (fixas) somem, soluços passam; as gagueiras, os delírios, os rodopios e as quinquilharias surgem... tudo porque nos movemos. No susto, linhas de fuga surgem.

As crianças bem sabem disso e o exercitam.

Há um exercício, nos pátios, de fazer caretas, de arrancar gritos e correrias. De se movimentar. E, também, de perder o equilíbrio. As crianças praticam e inventam suas carrancas, e, por vezes, os rugidos parecem realmente aterrorizantes. Mas elas menos se encobrem e se deixam petrificar que procurar modos outros para arrancar um pequeno susto.



Imagem 04. ***Para inventarem outros monstros quando estes se deitarem*****. Fonte: filme** ***Anina*** **(2014)**

Pois que então devém monstros. Não mais apenas animais – estes, quando acuados, traçam suas linhas de fuga, é verdade. Devir-monstro, porém, produz também afecções e afetos, faz desejos pulsarem sob a pele em metamorfose. No devir-animal, os devires passam de um a outro, ainda que coabitem, ainda muitos devires-animais funcionem concomitantemente. O devir-monstro é feito de devires são sem forma, sem endereçamento. Um devir de múltiplos devires. E, portanto, é devir em devir.

Uma nota ou duas ao devir-animal

Não há, entretanto, uma regra ou outra para o devir-animal ou qualquer devir. Não podemos dizer que toda professora vive um devir-gaivota. Não todas as *avesprofessoras* devém-gaivotas. E mesmo as que devém-gaivotas não a vivem por inteiro, não a vivem em todas as suas durações. É apenas uma pequena duração dentro dela. E, já diziam Deleuze e Guattari (2014), todo devir-animal é uma fuga. Assim, o devir-animal, o devir-gaivota das *avesprofessoras* não implicam, necessariamente, em serem caçadoras continuamente. Elas também produzem durações nas crianças, e, nessas durações diferentes que são devires habitando corpos, as *avesprofessoras* também são capturadas.

Na guerra de devires, os processos de captura não são unilaterais ou mesmo dialéticos. São múltiplos, e, portanto, são agenciados nos encontros nas/pelas Máquina Escola e Máquina Sociedade. Não há devir que seja dominante. Nos corpos, as guerras desses devires produzem rabiscos mais livres. Talvez a diretora, antes vista no devir-águia pequena, espante algumas linhas de petrificação, ou as acolha entre suas asas para ensiná-las a se moverem também.

E você descobre sob os olhos do gavião e de águia, outras penas mais coloridas, mais calorosas como em aves tropicais. A pedagogia pode fugir da *imagemcoruja* que a representa e desfigurá-la em outras: arara, bem-te-vi, canário, sabiá, tucano, papagaio...

Acreditamos nesses movimentos de outras aves sob uma penugem. É a troca, é a metamorfose. E, talvez, seja também os movimentos intensivos do devir-criança, do devir-menor, do devir-imperceptível.

Pelas crianças, um grito pode irromper, e aquelas crianças antes brincando de *simulacrostorre*, assustam-se. Mas o grito não foi para elas – uma professora, capturada pelo grito de felicidade, de exaustão, de guerra, olha alarmada. Pupilas dilatadas, ela enxerga o que não via antes. Deixa-se afetar.



Imagem 05. *A bravura de quem se assusta*. Fonte: filme *Anina* (2014)

E talvez sua fala gagueje; talvez não saiba mais como se enunciar. Eu? Nós? Eles? O Sistema? Nós quem? Eu quem? Como que pega de surpresa pela bravura da criança, a professora não sabe quais durações borbulham em sua pele.

E como Imagem 05, a bravura de quem assusta é também bravura de quem se deixa assustar. Porque o susto requer mão dupla. A professora se permite expressar em sua máscara a surpresa que a assolou. E, com o susto, as *avesprofessoras* gorjeiam em seus ninhos, em suas salas, o quanto elas têm contribuído para potencializar essa bravura. Podem reclamar, isso é certo! Mas também são preenchidas por certo orgulho.

Para inventarem outros monstros quando estes se deitarem

Nesse movimento dos devires em guerra, vemos, então, a escola como um espaço de devires. Lugar em que as linhas rígidas de territorialização são veementemente desfeitas e regurgitadas.

À careta das crianças, muitos devires transbordam e não precisamos – ou sequer deveríamos – tentar capturar todos os devires criados por elas. Porque devires são quanto mais múltiplos quanto menos conhecidos. E junto às caretas, também as professoras deixam a alegria e o susto lhes afetarem. Aos poucos, as *avesprofessoras* são aves mais belas, mais exóticas, e, talvez, descubramos entre elas alguma em devir-monstro, fugindo dos desconcertantes devires nomeados.

Ora pois que enquanto afetadas pelo devir-monstro e outros devires, as professoras procurarão não apenas rotas de fuga às competências e negócios acadêmicos (CARVALHO, 2012), mas também atravessar as vivências das outras esferas do cotidiano escolar com a arte de encontrar no consenso algo diferente para se dizer. Exercitar a *tolice* de, ao invés de concordar, criar outra possibilidade.

Eis, então, a docência em devir. Sensibilizada, ela busca *desver* (BARROS, 2010) o mundo, *desver* os modos de *aprenderensinar*, *desver* as traquinagens das crianças, *desver* o currículo...

Tu não gostasse do caminho comum das palavras.
Antes melhor eu gostasse dos absurdos.
[...]
Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras
bichadas de costumes.
Eu queria mesmo desver o mundo. Tipo assim: eu vi
um urubu dejetar nas vestes da manhã.
Isso não seria de expulsar o tédio?
Manoel de Barros

Em devir, a docência *desadultiza* a criança, o aluno, a escola. Em devir, a docência não se *força* a ser mais lúdica. Ela sequer precisa lançar mão sobre a tal ludicidade. Em devir, as crianças não mais cantam *Con sangre la letra entra*[1]e ainda despintam a tela de Goya. Em devir, escola, docência e criança criam monstros – não para serem exilados em um mundo de pedra, mas para manterem a arte de espanar as

[1] Música produzida por Martin Ariosa e Gaston Otero para o longa-metragem de Anina.

linhas pétreas da escolar. Em devir, a escola não é mais um muro de pedra. E se o *encontro* (com o outro, com ideias...) é também um devir (DELEUZE; PARNET, 2004), a escola dos encontros – tão presentes nas vozes das crianças e dos jovens! – pode se fazer uma escola aberta aos devires.

Mas as perguntas não podem calar. Precisam ganhar corpo para não acabar esse *corpotexto*. As perguntas, à bem da verdade, são os primeiros monstros. E eles se amontoam – sempre problematizando os modos de estar professora, os *lugares* de estar professora, o que é uma *aula*?, o que pode a aula inesperada?, o que podem os *lugares*?, como o que *dizem* as crianças quando elas não falam?, como devir em meio à Grande Máquina de Captura do Capital?, como ir contra O Sistema?, como não *seguir* currículos?...

Por fim, não demos conta de quase nenhum devir... mas os monstros foram criados... estão nas escolas... e assustam os corpos e devém os devires... e, se não for pretensão nossa, os monstros desveem as escolas... para encontrar na escola novas coisas de ver...

REFERÊNCIAS

Anina. Direção: Alfredo Soderguit. Produção: Palermo Estudio; Raindogs Cine; Antorcha Films. Uruguai; Colômbia. 2014.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo e formação de professores**: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares. Projeto de Pesquisa. Vitória: CNPq, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire.**Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeirdade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ROLNIK, Suely. **Cartografias sentimentais**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Sulina, 2011.

MAIS UMA VEZ INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Cristina Theobaldo
(UFMT/CAPES)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

São apresentadas duas dimensões que envolvem a abordagem interdisciplinar na educação básica. Uma delas diz respeito à própria noção de interdisciplinaridade; a outra se refere ao ensino e ao aprendizado na perspectiva interdisciplinar: 1. as motivações - como crítica à atual organização escolar e como perspectiva pedagógica; e 2. sua justificativa - como constituinte didático no ensino e na aprendizagem. Para a articulação de algumas noções e argumentos pertinentes ao aqui proposto, acompanhamos de perto os trabalhos de Olga Pombo, Ivan Domingues, Jaime Paviani e Y. Lenoir entre outros.

Palavras Chave: interdisciplinaridade; educação; crítica.

> [...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.
>
> Italo Calvino, *Seis propostas para o próximo milênio*

É lugar comum buscarmos pela interdisciplinaridade. Implícita ou explicitamente a reivindicamos nos grupos de pesquisa, nos projetos pedagógicos, nas instituições de fomento voltadas para a pesquisa e para a formação docente e de gestores dos mais variados campos, nas políticas educacionais. Também afirmamos, quase consensualmente, que a necessidade do enfoque interdisciplinar, seja nas ciências ou na educação, procede da constatação de que o conhecimento disciplinar esbarra em limites metodológicos e na complexidade de certos objetos, não conseguindo explorá-los adequadamente. A partir daí impõe-se, na área educacional, a urgência em romper com os fossos decorrentes das especializações disciplinares que atingem o ensino do conhecimento científico em todos os níveis de formação e, assim, procurar superá-los

ou pelo menos amenizá-los com a multi, a trans e a interdisciplinaridade. Na contra mão à exclusividade disciplinar, almejamos obter uma nova abordagem curricular, sugerida como mais fecunda e abrangente, na qual a interdisciplinaridade ora é entendida como proposição epistemológica no enfoque de questões e objetos de estudo, ora como didática de viés investigativo, ora como intencionalidade e atitude colaborativa nas práticas pedagógicas; ou seja, com referências aos campos epistemológico, científico e atitudinal (de colaboração entre professores e pesquisadores de diferentes disciplinas).

No que segue, procuramos apresentar dois aspectos que envolvem a abordagem interdisciplinar na educação básica. Um deles diz respeito à própria noção de interdisciplinaridade; o outro se refere ao ensino e ao aprendizado na perspectiva interdisciplinar: suas motivações - como crítica à atual organização escolar e como perspectiva pedagógica; e sua justificativa - como constituinte didático no ensino e na aprendizagem. Para a articulação de algumas noções e argumentos pertinentes aos objetivos aqui propostos, acompanhamos de perto os trabalhos de Olga Pombo, Ivan Domingues, Jaime Paviani e Y. Lenoir entre outros.

Interdisciplinaridade

Se não é falso dizer que a palavra interdisciplinaridade é hoje polissêmica e até desgastada em seus usos (e abusos), tentar demarcá-la em definitivo é tarefa hercúlea, reservada, portanto, aos especialistas. Cabe-nos tão somente explorar algumas direções e, se possível, sugerir reflexões[1].

Iniciamos com Morin quando dos preparativos para uma entrevista à Juremir Machado da Silva, Morin diz: "As palavras importam muito e, ao mesmo tempo, pouco. No caso de multi, inter e transdisciplinaridade, cada um desses termos tem uma contribuição a dar, mas nenhum se basta. O importante mesmo é a atitude epistemológica." (Silva, 2007, p. 33). Apesar da recomendação para nos concentrarmos no como fazer (atitude), as circunstâncias em torno das tentativas de operacionalizar a multi, a trans e a interdisciplinaridade em tão diferentes campos – na organização dos conhecimentos, na utilização social das ciências e das tecnologias e no modo de ensinar

[1] Para uma história do conceito de interdisciplinaridade no Brasil ver "Interdisciplinaridade: um conceito em construção", de Railda F. Alves e Maria do Carmo Brasileiro; Suerde M. de O. Brito, em *Episteme*, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

e socializar o conhecimento - nos leva a considerar a importância de palavras tão polêmicas, pois:

> O uso inflacionário destas denominações nos recentes discursos científicos parece-me denunciar aspecto duplo. Por um lado, ele serve de prova para mostrar a consciência avançada dos interlocutores no que se refere ao reconhecimento dos limites de validade dos conhecimentos disciplinares; por outro, porém, ele dá a impressão de revelar um certo desamparo quanto ao manejo do conflito entre o desejo de garantir a autonomia da disciplina e a experiência de depender da cooperação com outras áreas para resolver os próprios problemas. Além disso, o discurso sobre cooperação interdisciplinar às vezes assume o caráter de moda, cuja razão de ser nem sempre fica clara para os envolvidos. (Flickinger, 2007, p. 124)

Desde o início da década de 1970, que tem como marco o I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nince, e, em seguida, as discussões promovidas pela UNESCO e pela OCDE, os debates em torno dos prefixos inter, mult e trans disciplinar se avolumam sem encontrar unanimidade. Como bem coloca Evilázio Teixeira: "O conceito de interdisciplinaridade exige uma permanente vigilância crítica." (2007, p. 59).

Ainda com Teixeira, glosamos alguns sentidos possíveis para interdisciplinaridade: a- procedimento de integração entre as disciplinas; b- teoria epistemológica; c- proposta metodológica de pesquisa e ensino; d- utilização de conhecimentos de uma área em outra; e- atitude colaborativa entre pesquisadores e educadores de áreas diversas. (2007, p. 59).

Recorremos também aos significados propostos por Olga Pombo, que apresenta a interdisciplinaridade a partir do radical disciplina com três significados possíveis: 1- como ramo do saber; 2- como componente curricular; e 3- como conjunto de normas e leis (2008, p. 4-5). Quanto aos prefixos pluri e mult, Pombo propõe tomá-los como um "*continuum*", indicando aí a possibilidade de ideias e de noções que coordenadamente

se desenvolvem em conjunto ou em paralelo. Já com o prefixo inter ocorre um acréscimo, uma convergência e uma complementação de pontos de vista:

> Portanto, a proposta que tenho para vos apresentar é relativamente simples. A ideia é a de que as tais três palavras [pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade], todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste género: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* [...]. (Pombo, 2008, p. 5-6)

Por fim, Ivan Domingues nos traz o ponto de vista de Julie Klein, para quem o cerne da interdisciplinaridade aflui para os processos de cooperação mútua entre as disciplinas: "[...] integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e da pesquisa [...]." (Domingues, s/d, p. 4).

Porém, a cooperação, integração e abertura de perspectivas proporcionadas pela interdisciplinaridade não se realiza sem implicações, das quais decorrem pelo menos duas consequências importantes – (1) o questionamento das próprias fronteiras das disciplinas, e (2) a constatação da insuficiência do tradicional modelo analítico de produção do conhecimento para resolver problemas emergentes das próprias ciências e da nossa atualidade. Em ambas as consequências encontramos motivação educacional para discutir a interdisciplinaridade.

E mais, além dos conflitos epistemológicos inerentes às práticas científicas contemporâneas que vem à tona com a interdisciplinaridade, existe ainda a demanda em torno da institucionalização das disciplinas. Estamos agora no campo da intersecção entre a ciência e os aspectos sociais e culturais envolvidos na organização, produção, utilização e difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Para o tema da institucionalização das disciplinas tomamos por referência as reflexões de Lenoir:

> As disciplinas são a infraestrutura da ciência corporificada, antes de qualquer coisa, nos departamentos universitários, nas sociedades profissionais, nos manuais e livros didáticos. Como Charles Rosenberg tem apontado, a identidade disciplinar forma a identidade vocacional de um investigador, estabelecendo problemas e definindo ferramentas para abordá-los; além disso, a disciplina premia realizações intelectuais. Ao mesmo tempo, a disciplina ajuda a estruturar as relações dos cientistas com contextos particulares institucionais e econômicos. As disciplinas são os mecanismos institucionais para regular as relações de mercado entre consumidores e produtores de conhecimento. Elas são também instrumentos para distribuir status; ao fundar especialidades e habilidades, a disciplina estabelece limites e demarca hierarquias [...] as disciplinas são estruturas políticas que de forma crucial fazem a mediação entre a economia política e a produção do conhecimento. (Lenoir, 2004, p. 65)

Na análise de Lenoir a produção do conhecimento científico envolve variáveis que ultrapassam as rotinas das pesquisas e das salas de aula e se embaralham com as relações de mercado, com as políticas governamentais de ciência e tecnologia e de educação, atingindo e sendo influenciada pelo seu entorno social. Fica evidenciado, sobretudo, que o ensino do conhecimento científico mescla-se à institucionalização e ao *status* atribuído a cada disciplina. Numa argumentação que segue na mesma linha, Paviani esclarece:

> A disciplina, como movimento de institucionalização do conhecimento produzido, fundamenta-se em dois tipos de critérios: a) um de ordem lógica, epistemológica e filosófica no sentido mais amplo; b) outro de ordem político-administrativo. Estes critérios servem para mostrar que o conhecimento é ao mesmo tempo ministrado a também administrado. Por isso, o "crescei e multiplicai-vos" das disciplinas decorre das próprias condições racionais do conhecimento e igualmente de

> necessidades e interesses políticos administrativos. (Paviani, 1993, p. 3)

Até que ponto uma abordagem interdisciplinar promissora consegue interferir nesse quadro de relações e múltiplas influências, que vão do processo investigativo até a difusão e utilização do conhecimento e das tecnologias, é uma questão desafiadora. Considerar a possibilidade de uma resposta otimista e afirmativa implica pensarmos a interdisciplinaridade como propositora de um novo modo de produção e disposição do conhecimento e como protagonista em uma nova proposta de estrutura educacional, de tal modo que ambos - modo e estrutura - possam colaborar na superação da rigidez e da burocratização disciplinar, e dessa forma atingir e desmontar o prestígio ora desigual atribuído às disciplinas curriculares e aos fomentos das pesquisas.

Mas a resposta assim enunciada é ainda rasa, esconde dobras. É importante salientar: apesar de buscar a integração entre as disciplinas, ampliando seus horizontes metodológicos e teóricos, a interdisciplinaridade insere-se na cena disciplinar, seus pontos de contato e de interação estão nas disciplinas. Paviani nos ajuda a avançar nessa questão ao sugerir que a interdisciplinaridade é parte do problema e, talvez, a sua solução. Na medida em que pauta a necessidade de intercâmbio conceitual e metodológico entre as disciplinas, a interdisciplinaridade denuncia e reflete a desatualização das disciplinas, cuja raiz está na forma de organização do conhecimento e na própria concepção de disciplina nos programas curriculares. O ensino das especializações não pode prescindir das disciplinas básicas, lugar de seus fundamentos primeiros; ao abrir mão deste requesito elementar, a tendência é a estagnação de certas disciplinas, que, por sua vez, acarreta a necessidade de novas disciplinas para contornar o problema da estagnação.

> Ingressa-se na escola como aluno ou professor para estudar ou lecionar uma ou mais disciplinas. Em vista desses aspectos político-administrativos, o acréscimo ou desdobramento de novas disciplinas é determinado por interesses particulares ou de grupos e não necessariamente por critérios epistemológicos. Afinal, criar ou mudar de lugar disciplinas significa mexer com pessoas, com recursos

> orçamentários, com políticas que interferem no funcionamento da instituição. Por isso, entre as diversas consequências resultantes disto, uma é a tendência de certas disciplinas fecharem-se sobre si mesmas, de fossilizarem-se. E, como é difícil transformar a disciplina, sua desatualização é compensada com a inclusão de nova disciplina. Por tudo isso, a organização curricular passa a ser o cavalo de batalha dos reformadores da educação, quando os problemas, em grande parte, poderiam ser resolvidos com a simples atualização dos programas de ensino. (Paviani, 1993, p. 5)

A percepção da necessidade da abordagem interdisciplinar traduz e expõe a fragilidade do arranjo disciplinar (na ciência e na educação), mas como efetivar a interdisciplinaridade de dentro da estrutura, a qual, apesar de denunciar, não deixa de dela fazer parte?

Interdisciplinaridade e educação

O primeiro ponto a esclarecer diz respeito à conexão entre disciplina, conhecimento e a necessidade de sua constante atualização. Novamente apelamos a Paviani:

> O conhecimento produzido tende a se padronizar, uniformizar, como qualquer produto cultural, seja ideia, obra, comportamento ou costume. É possível afirmar, nesta perspectiva, que as ciências, primeiro, e as disciplinas como subdivisões dessas, em segundo lugar, surgem da necessidade de sistematizar, organizar e transmitir os conhecimentos de um de terminado objeto. O movimento de institucionalização da disciplina, no sentido de unidade de conhecimento, por exemplo, História do Brasil, precisa ser conservado "vivo", isto é, em equilíbrio entre as forças que o sustentam e que são, de um lado, a renovação e a atualização constante do conhecimento. As

> condições de possibilidade de uma disciplina para não se estagnar exigem um comportamento que põe a disciplina a serviço do estudo dos problemas, sem a supervalorizar por si mesma, sem transformá-la fim em si. (p. 5)

O conhecimento chega à escola através das disciplinas institucionalizadas e transformadas em unidades de ensino. Porém, é recorrente às disciplinas chegarem já mortas aos currículos, sem a "renovação" necessária para que cumpram a tarefa de atualizar os problemas que abordam. Disso decorre, na ambiência da educação escolar, um efeito em cascata de descompassos sucessivos: entre as disciplinas ensinadas e as transformações dos problemas que abordam (ou deveriam abordar) e, em seguida, entre os conteúdos ensinados e a vida de quem aprende. Se assim é, o desinteresse e a inutilidade são a fatura a ser paga no aprendizado das ciências.

Nesse sentido, as dificuldades relacionadas ao ensino das ciências não estão somente no âmbito da fragmentação dos conhecimentos e seus métodos de investigação, são também decorrência da institucionalização e estagnação das disciplinas e a consequente forma como são apresentadas aos estudantes – sem vida, sem conexão com a contemporaneidade, sem elo com a realidade. A interdisciplinaridade no ensino vem acompanhada da promessa de pelo menos minimizar tais dificuldades, contudo, boa parte do problema é interno às próprias disciplinas (intradisciplinar) na proporção em que perderam tanto a interdependência entre si mesmas quanto a capacidade de articulação interna dos seus conteúdos: "não se escapa da prisão da disciplina saltando seus muros, mas derrubando seus falsos limites territoriais, sejam eles de natureza filosófica, epistemológica, metodológica e linguística ou simples convenções da prática acadêmica e burocrática." (Paviani, 1993, p. 10). Retomar a articulação interna de uma disciplina implica na recuperação de uma dinâmica rede de conexões que compõe a base de sua configuração epistemológica, metodológica, política, histórica, ética, estética etc, sem a qual a articulação entre os conteúdos não é possível (p. 9). Todos estes aspectos estão presentes no ato de conhecer e não podem ficar de fora da didática de nenhuma disciplina, pois eles são responsáveis pela permeabilidade das fronteiras entre a ciência, seus produtos e a sociedade.

A interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, pode, sim, favorecer a comunicação entre os conteúdos de cada uma delas, entre os pesquisadores, entre os

professores, entre os estudantes; assim pode fazer, sobretudo, por impulsionar o abandono da monodisciplinaridade e estimular uma aproximação mais polifônica e dialógica entre as disciplinas, inclusive entre as chamadas duas culturas – a cultura científica e a cultura humanista –, provocando o nascimento de uma terceira cultura – a do diálogo entre as duas primeiras[2]. Não obstante, parte dos resultados alcançados nas propostas interdisciplinares tem direta correspondência com o grau e a qualidade do movimento interno das disciplinas envolvidas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade por si só não garante a saída do ensino fragmentado dos conhecimentos. É necessário, antes, rever a organização didática interna das disciplinas e seu potencial de atualização, caso contrário, o suposto enfoque interdisciplinar não passará de mera sobreposição de conteúdos envelhecidos:

> [...] confunde-se a noção de *inter*disciplinaridade com justaposição, quando docentes de diferentes disciplinas atuam em um projeto datado e focado, sem que o planejamento, a execução e a avaliação sejam tratadas em conjunto, o que ocorre, na maioria das vezes, por força das exigências acadêmicas e legais, próprias de cada disciplina. (Ketzer, 2007, p. 95)

Não confundir interdisciplinaridade com justaposição ou paralelismo de conteúdos disciplinares já é um avanço. Impõe-se também não confundi-la com algum tipo redentor de proposta educacional. Sobre este aspecto cabe uma pausa: 1. a interdisciplinaridade solicita uma nova reordenação dos procedimentos pedagógicos, 2. na qual as disciplinas venham a se entrelaçarem com vista à compreensão de um objeto de estudo, 3. gerando, por sua vez, um resultado que nasce da reconstrução e interpretação do objeto a partir da integração das várias perspectivas disciplinares. Tudo isso, apesar de bastante, é menos que supor aí uma nova pedagogia.

Por outro lado, a interdisciplinaridade na educação escolar não se faz sem preparação ou sem uma didática que a retire do espontaneísmo acidental ou de mero discurso de intenções. Nesse sentido, Gadotti (1999) nos indica alguns pressupostos inerentes à abordagem interdisciplinar: a) o aprendizado ocorre a qualquer tempo e

[2] Conferir em SNOW, *As duas culturas e uma segunda leitura*, 1995.

espaço; b) aprender é um processo individual e está diretamente relacionado com a vida e com os interesses de cada um. E, em termos metodológicos: a) integração dos conteúdos disciplinares; b) união entre ensino e pesquisa.

Para o segundo aspecto – o metodológico - os programas de ensino que favorecem o intercâmbio dos conteúdos disciplinares e as didáticas que priorizam o trabalho cooperativo em equipe constituem procedimentos que colaboram para a saída do ensino centrado no isolamento disciplinar, e também contribuem para a superação gradual da organização rígida dos conteúdos programáticos no interior das próprias disciplinas.

Em relação ao primeiro aspecto – os relacionados à aprendizagem – é importante considerar todo o processo, desde a reconstrução do conhecimento até o ponto da sua assimilação. Tal processo incluí: 1. a compreensão das conexões entre os conteúdos disciplinares e, 2. a participação ativa de cada estudante no processo de resignificação do objeto em estudo, ou seja, 3. a ação e a intervenção de cada aluno na investigação das soluções e na compreensão das questões que envolvem a produção de determinado conhecimento, cujas etapas são: a) problematização dos conteúdos em suas múltiplas variáveis (histórico, social, epistemológico, cultural, pessoal), b) investigação cooperativa e c) sistematização integrada dos conhecimentos alcançados.

A valorização da interdisciplinaridade na educação se assenta, portanto, no trabalho investigativo tanto no ensino como na aprendizagem, o qual guarda semelhanças ao desenvolvido pelo pesquisador – identificação do problema; apresentação de conjecturas; consulta de literatura pertinente; experimentação e argumentação; síntese conclusiva. Este processo difere daquele normalmente encontrado nos livros didáticos e nas pedagogias tradicionais – transmissão de conteúdos, fixação por meio de exercícios e avaliação da aprendizagem.

Como visto anteriormente, a opção pela interdisciplinaridade na escola solicita uma nova ordenação da institucionalização do conhecimento (currículos e didáticas, tempo e espaço para aulas e estudos), o mesmo valendo para a formação inicial e continuada dos professores. De que nova ordenação falamos? Talvez algo menos radical, mas um tanto aproximado do Modo 2 (ou Tipo 2) de produção e organização da ciência proposto por Helga Nowotny, que se distingue do Modo 1, típico da tradição científica moderna. Videira explica:

> O Modo 2 de produção e organização da ciência caracteriza-se, segundo Nowotny, pelo destaque dado ao chamado contexto de aplicação, o que significa dizer que, necessariamente, o social é absorvido pelo científico [...].
>
> Outras particularidades do Modo 2 são as seguintes: (a) não existe respeito por fronteiras: o conhecimento vaza da ciência para a sociedade e desta para a primeira; (b) possui estruturas organizacionais frouxas, hierarquias horizontais e cadeias de comando abertas; (c) exige responsabilidade institucional e coletiva; (d) manter uma constante preocupação com o controle de qualidade. Em suma, o Modo 2 preocupa-se com a geração de um conhecimento que seja socialmente robusto. (Videira, 2004, p. 291)

Problemas que de alguma forma tenham referências social e vivencial para os professores e para os estudantes terão mais chance de despertar interesse e de romper com a costumeira rigidez organizacional das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos. Projetos didáticos, estudos de caso, seminários, estas e muitas outras estratégias pedagógicas podem compor o leque de alternativas didáticas facilitadoras da interdisciplinaridade desde que atentem para o ponto mais relevante – a ancoragem na realidade. Nunca será demais repetir que os problemas não estão encaixados nas classificações que fazemos dos conhecimentos e das disciplinas, como bem lembra Domingues: "O essencial é entender que o disciplinar, o multi, o inter e o trans são formas de organização e difusão do conhecimento e, como tais, não tem nada de necessário ou sacrossanto. Num nível mais baixo e fundamental, há a realidade, e a realidade não é nem uma coisa nem outra." (Domingues, s/d, p. 5).

É nesse sentido que se torna relevante, conforme recomenda Pimenta, a instalação e manutenção de espaços de cultura interdisciplinar (dentro e fora da escola) caracterizados pela prática do pluralismo teórico, por gestões pautadas na liberdade para as iniciativas dos discentes e pela percepção de que a estética e a ética fazem parte da busca e da aquisição do conhecimento (Pimenta, 2006, p. 28).

Enfim, a demanda pela interdisciplinaridade pede muito mais que boas intenções e adesão aos modismos; ela exige estudo e reflexão, confiança mútua, gestão coletiva e ação cooperativa.

Referências

ALVES, R. F., BRASILEIRO, M. do C., BRITO, S. M. de O. "Interdisciplinaridade: um conceito em construção". In *Episteme*, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Mec: Unesco, 1999.

DOMINGUES, I. Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade – onde estamos? In *Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares*. s/d. Disponível em <https://www.ufmg.br/ieat/wpcontent/uploads/2012/03/Disciplinaridade_Multi_Inter_e_Transdisciplinaridade_Ivan_Domingues.pdf> Acesso em 11/09/2014.

FLICKINGER, H.-G. O fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade. In AUDY, J. L. N., MOROSINI, M. C. (orgs). *Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

GADOTTI, M. *Interdisciplinaridade, atitude e método*. In Instituto Paulo Freire. Disponível em <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional 1203023491It003Ps 002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em 9/09/2014.

KETZER, S. M. Ensinar e aprender: no jogo da interdisciplinaridade, p. 95. In AUDY, J. L. N., MOROSINI, M. C. (orgs). *Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

LENOIR, Timothy. Instituindo a Ciência: a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

PAVIANI, J. Interdisciplinaridade ou uma nova disciplina. Caxias do Sul, 1993. Disponível em <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/files/2010/11/ Interdisciplinaridade-Paviani.pdf>. Acesso em 13/09/2014.

PIMENTA, C. "Interdisciplinaridade e Universidade: tópicos de interpretação e ação". In BIZARRO, R. (ed.). *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 2006. Disponível em <http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta>. Acesso em 10/09/2014.

POMBO, O. "Epistemologia da interdisciplinaridade". In *Ideação Revista do Centro de Educação e Letras*, v. 10, n. 1, 2008.

SILVA, Juremir M. da. "Inter, multi ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação". In AUDY, J. L. N., MOROSINI, M. C. (orgs). *Innovation and*

interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinariedade na universidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

SNOW, C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura*. São Paulo: Edusp, 1995.

TEIXEIRA, Evilázio F. B. "Emergência da *inter* e da *trans*disciplinaridade na Universidade" In AUDY, J. L. N., MOROSINI, M. C. (orgs). *Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

THIESEN, J. da S. "A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem". In *Revista Brasileira de Educação*, V. 13, nº 39, 2008.

UNESCO. *Educação e transdisciplinaridade*. 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco. org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em 10/09/2014.

VIDEIRA, A. A. P. "Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e disciplinaridade na história da ciência**".** In *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2004.

PEDAGOGIA WALDORF: O DESENROLAR DA PRÁTICA EDUCATIVA QUE PERCORRE CAMINHOS ENTRE OS LIVROS E A ESSÊNCIA DO HOMEM

PIZANESCHI, Fabiane Passarini Marques
(Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT)

SANTO, Letícia Silva do Espirito
(Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Neste trabalho apresentaremos uma pesquisa que teve como objetivo conhecer e revelar a educação na concepção pedagógica Waldorf, a qual perpassa pela perspectiva fenomenológica e será retratado o contexto pedagógico desenhado pelo filosofo e cientista austríaco Rudolf Steiner. A pesquisa teve como contexto a pedagogia Waldorf em uma escola privada de Cuiabá. Para produção dos dados recorremos à metodologia de cunho bibliográfico e, utilizamos como instrumentos a pesquisa de campo. A pesquisa discorre sobre a concepção pedagógica Waldorf, percorrendo desde a concepção do professor, do currículo e os conteúdos nesta perspectiva perpassando pela abordagem fenomenológica do conhecimento bem como concepções humanistas da educação. Foi possível compreender que a Pedagogia Waldorf é uma ferramenta educativa para o cultivo e despertar humano da apreciação e preservação da natureza, valores tão escassos numa cultura voltada ao consumismo, ao esvaziamento do ser, a uma relação utilitarista com o mundo natural e com o homem.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf, Fenomenologia, Educação.

Introdução

Entendo a educação como uma forma do indivíduo alçar voos inimagináveis na vida, como viver e conhecer o mundo sem paradigmas, sem estereótipos, desprendendo-se das amarras sociais que silenciam, enquadram e esmagam anseios, desejos, e talentos. A educação deve valorizar o que o aluno carrega no seu íntimo bem como despertar suas habilidades conduzindo para uma realização plena do homem enquanto ser humano.

Contudo, as práticas educativas ainda permeiam o ideário conteudista e robótico, contribuindo para formar o indivíduo tão somente para atender as necessidades do meio

social bem como do meio econômico. Reforçando a lógica mercadológica na qual o aluno é coibido e impedido de pensar, de viver por si só, caminhar com as próprias pernas, apenas obedecendo aos padrões estabelecidos.

Idealizando um homem autônomo, criativo e critico aproximo-me da Pedagogia Waldorf, a qual está circundada de mistérios, magia e encantamento como tudo que é novo, a mim pelos menos, é algo desconhecido, porém atrativo. Minha aproximação com essa perspectiva começa a descortinar caminhos diferenciados para uma educação em função do homem e o eu, caindo por terra conceitos pedagógicos arcaicos e arraigados que vislumbram apenas formar o homem para a competitividade sem estimular sua competência.

A metodologia utilizada para empreender a presente pesquisa foi de cunho bibliográfico e de campo em uma escola privada de Cuiabá.

A pedagogia Waldorf tem como fundador o Dr. Rudolf Steiner, calcada em uma antropologia sedimentada na Ciência espiritual, seus relatos posicionam-se em virtude da escola em relação a vida cultural, econômica e social da época de caos, resquícios herdados ao final da primeira guerra mundial.

Hoje em dia é notório o crescente interesse em busca de escolas que propagam a pedagogia Waldorf pela sociedade que prima por uma formação mais humana em contraposição a formação mecanizada e de memorização.

A perspectiva Waldorf é embasada pela ciência empírica e moderna, levando a uma compreensão diferenciada das fases evolutivas da infância e da adolescência, no decorrer das quais se transformam as relações com o mundo e a disponibilidade em aprender,

> Uma das nossas grandes preocupações é dar uma formação integral ao homem: ao seu pensar, sentir, querer, dirigido portanto a cabeça, ao coração e a sua mão. Queremos que ele conheça, no momento certo, tudo que o envolve, quanto a natureza e a Vida Humana. (LANZ,1999.p.30).

Segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil, a antroposofia, remontando as suas raízes linguísticas é formada pelas palavras "antroposofia" do grego *anthropós*- homem e *sophia*- sabedoria significando assim *"sabedoria a respeito do homem".*

A antroposofia tende a satisfazer a busca de conhecimento do homem moderno a respeito de si mesmo e de suas relações com todo o universo, respondendo, de forma condizente ao seu nível de consciência, as antigas e recorrentes perguntas do ser humano: - Quem sou eu? De onde venho? Aonde vou? Qual o sentido de minha existência?

É nesse sentido que se pode denominar a antroposofia também como ciência do espirito, aplicável na prática, a todas as esferas da vida humana. Uma psicologia espiritual em pleno desenvolvimento, uma pedagogia social voltada para o desenvolvimento de pessoas, grupos e organizações. Citem-se ainda, no âmbito das artes, a euritmia que é a arte do movimento abrangendo os planos cênico, pedagógico e terapêutico e a arte da fala, cultivo da linguagem mediante princípios espirituais.

A sociedade Antroposófica no Brasil é uma instituição congregadora dos conteúdos e ideias que norteiam as atividades descritas, tem sua sede em São Paulo-SP e dentre suas metas destaca-se a divulgação da antroposofia por meio de cursos, palestras e publicações.

Concepção Humanista e a Fenomenologia

A concepção humanista defende o ensino centrado no aluno, na pessoa, concebendo assim uma aprendizagem significativa, que clarifique os conteúdos e ressoe com sentido ao aluno. A aprendizagem pode ser facilitada, implicando de uma postura do professor condizente com sua prática humanista,

> O professor pode mostra-se entusiasmado com assunto de que gosta e aborrecido com aqueles por que não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível e simpático. Porque aceita esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. O professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração (ROGERS, 1980, p.251).

O importante para o processo educativo é que tanto o ensino como professor seja autentico em suas relações no decorrer da prática educativa no espaço escolar.

Pautando em entender o homem em sua essência, a pesquisa apoiar-se-á na concepção filosófica fenomenológica, a qual objetiva a chegar à intuição das essências, ao conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos, compreendendo-os. Para Silva (1999, p.39):

> A concepção contemporânea de fenomenologia tem origem, como sabemos em Edmund Husserl, sendo posteriormente desenvolvida por autores como Heiddeger e Merleau-Ponty. O ato fenomenológico fundamental consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão. A investigação fenomenológica começa por colocar significados ordinários do cotidiano "entre parênteses", aqueles significados que tomamos como naturais constituem apenas aparência das coisas. Temos que colocar essa "aparência" em dúvida, em questão, para que possamos chega a sua "essência"

Silva (1999, p.39) enfatiza ainda que "A fenomenologia está focada, na experiência vivida, no "mundo da vida", nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos. Podemos pontuar que a consciência é uma atividade constituída por atitude, percepção, imaginação, especulação, paixão.

Na prática educativa o viés fenomenológico se constitui em centrar na singularidade do significado que a experiência proporciona ao educando, buscando a "essência" dessa experiência, no sentido que tal experiência esteja para além das categorias tanto do senso comum como da ciência, (SILVA 1999,p. 42) diz que:

> A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento cientifico, conceitual para focalizar no concreto e no histórico do mundo vívido, ela assim, é profundamente pessoal, subjetiva, idiossincrática. Em seus momentos mais reveladores, ela é comovedoramente poética.

O aporte fenomenológico permite entender a essência do educando, respeitando a sua trajetória de vida, evidenciando todo seu processo histórico vivido e posteriormente sua bagagem cultural fará parte do seu desenvolvimento escolar, como uma introspecção as suas experiências bem como a relação e significação das mesmas nesse caminho formativo.

Currículo na perspectiva Waldorf

Estudos acerca da concepção do currículo escolar permeiam ao que ensinar na escola de acordo com a intencionalidade educacional de uma dada escola, Lopes (2011) preceitua que as concepções de currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas.

Já no que concerne a concretização do currículo na concepção Waldorf é oriunda da imagem do ser humano. A legitimação dos conteúdos na concepção pedagógica Waldorf é baseada em função da faixa etária dos alunos, diante de tal fato, a composição de cada série/ano segue estritamente ao principio da idade, denominado de setênios, uma vez que o que prevalece é o rendimento possível de cada aluno.

Doutor Samir Rahme esclarece que teoria dos setênios foi elaborada a partir da observação dos ritmos da natureza, da qual nós humanos fazemos parte. Baseia-se em dividir a vida em fases de sete em sete anos. Os setênios demonstram como se podem entender os ciclos de vida de uma maneira prática e sábia. Os setênios fazem parte da antroposofia, ciência que parte da compreensão do ser humano, para que ele entenda não apenas a si próprio, mas todo o universo.

As disciplinas para a obtenção do conhecimento cognitivo têm o mesmo peso das disciplinas biológico- tecnológicas e das pratico- artística. Os variados conteúdos das aulas e dos exercícios tem caráter instrumental de um recurso pedagógico. Conforme Richter (2002, p.6):

> Há que se plantar "sementes", tanto em relação aos conteúdos, quanto a estrutura do ensino. Isto significa que mais tarde, dentro de novos contextos, a matéria aprendida deve servir de estimulo para o desenvolvimento dos conteúdos de novas questões e de novo ponto de vistas. É preciso estimular e

> preservar a vontade espontânea de aprender, o espirito de investigação, a disposição para a atividade criativa e para a participação na formação na sociedade. Assim a educação pode ser reconhecida como instrumento para o desenvolvimento e para a transformação.

Segundo Rudolf Steiner, todo ensino deveria ser permeado pela ciência da vida, questões técnicas e atuais devem ser ministradas em consonância com a idade dos alunos. Entre os temas atuais próximos a realidade como pedagogia social, ecologia, higiene e saúde, sexualidade, educação ambiental e outros devem fazer parte da grade curricular e Silva (1999, p.40 e 41) preceitua que o currículo,

> Na perspectiva fenomenológica, não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é local no qual docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.

A liberdade do ensino é condição essencial para prática de uma educação com vistas para a liberdade. Uma escola que visa ser viva tem que instigar os professores a aprofundarem seus métodos e currículos. O mesmo principio deve valer para a estruturação curricular e para elencar os temas adequados para ser trabalhado no ambiente escolar. O principio do exemplo é fundamental para a materialização do currículo global na escola Waldorf.

Dentro das possibilidades do currículo, as matérias teóricas, artísticas e práticas são agrupadas de forma que o trabalho no ambiente escolar permita tal alternância, incluindo intervalos que propiciem a assimilação duradoura do aprendizado das matérias. Em consonância com tal processo, Silva (2002, p.41) pontua que:

> Enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar uma atitude supostamente cientifica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar a sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido.

A relação harmoniosa entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento da criança constituiu um dos fundamentos da pedagogia de Steiner, segundo ele, o conteúdo apropriado a idade deve ser considerado como algo terapêutico, obedecendo a máxima que diz “ educar sempre significa curar”. Lanz(1999,p.12) aponta que

> O que é essencial no plano de ensino Waldorf não são os conteúdos das matérias são as capacidades anímicas que se desenvolvem pelo estudo. Os conteúdos são sugeridos porque é por meio deles que os alunos podem adquirir o essencialmente importante para a vida.

Delineando uma concepção pedagógica voltada para a formação do ser humano, enquanto pessoa e desvelando o seu pensar sobre o mundo e o que o rodeia,

> Nessa medida, a metodologia de ensino e aprendizagem se baseia na sequencia rítmica das três fases de cada processo autônomo: no reconhecimento, na compreensão e no domínio dos conteúdos. 1) vivenciar, observar, experimentar, 2) recordar, descrever, caracterizar, anotar, 3) processar, analisar, abstrair, generalizar (elaboração de teorias). (RICHTER,2002, p.9).

Rompendo com paradigmas de formulas prontas e acabadas para todos os alunos, não considerando a individualidade e ritmo de cada um, o tornando um aluno mecânico e conteudista, com o pensamento pré-determinado tal qual apregoa a concepção tradicional de educação.

Há que se falar que nas escolas Waldorf não há diferenciação dos trabalhos a serem realizados em relação ao sexo dos alunos, assim as matérias referentes a trabalhos

manuais como tricô, artesanato, jardinagem e tecnologia são destinadas tanto para meninas como para meninos. Freire(2011) aponta que ensinar não é transferir conhecimento mas sim criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Professor de Classe

Na concepção pedagógica Waldorf, o professor é denominado de "Professor de Classe", o qual além de ministrar a aula principal deve acompanhar o aluno no decorrer de seu percurso formativo, ou seja, deve caminhar junto aos alunos do 1º ano até o 4º ano do ensino fundamental.

Para tanto o professor deve acompanhar em todos os segmentos os seus alunos, abarcando o conhecimento e a compreensão no que concerne desde a família, meio social e cultural até o seu desenvolvimento escolar.

O ser professor é uma doação de amor e ao conhecer tais segmentos sociais e culturais que circundado o aluno, o professor terá subsídios para conduzir a sua prática educativa e posteriormente refletir sobre tal.

O professor de classe não é considerado como um especialista é visto tal qual a um espírito universal. A perspectiva Waldorf entende que o professor irá amadurecer e evoluir durante a o percurso formativo junto aos seus alunos, "significa que caminha para um encontro pessoal direto com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa a pessoa, significa que está sendo ele próprio, que não está se negando" Rogers (1978).

Sobre o professor Lanz (1999) pontua que "A fantasia do professor é algo sumamente valioso e que não deve ser restringindo".

No tocante aos recursos utilizados pelo professor para ministrar suas aulas é importante destacar que os recursos de cunho tradicional, recursos audiovisuais de tecnologia de ponta contribuem para enfraquecer a relação entre o professor e o aluno, uma vez que foram impostos e não partir da vontade do professor, assim são utilizados de maneira limitada.

Ensino em "Épocas"

Em escolas que disseminam a pedagogia Waldorf, as particularidades das matérias ocasionam que o ensino seja dividido em duas partes: aula principal e aula de matéria. O ensino na perspectiva Waldorf é desenvolvido em "épocas" para tanto,

> "[...] o professor de classe durante semanas, se aprofundará em uma matéria, conseguindo bons resultados, assim se a criança precisarem do mundo, ele dará uma época de ciência natural, quando elas precisarem crescer em seu espaço inteiro ele optará por uma época de linguagem ou de cálculos." (LANZ,1999,p.20-21).

Face ao exposto, a configuração das aulas em "épocas" na pedagogia waldorf vislumbra discorrer sobre os anseios e as necessidades dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, humano e a idade, consequentemente a "época" é planejada em função de suprir tais necessidades para que os alunos possam assimilar e internalizar, bem como fazer releituras sobre o que lhe está sendo ensinado, "É importante que o professor faça, no inicio do ano escolar, um planejamento das várias épocas e da sua duração" Lanz(1999,p.21).

As aulas bem como o conteúdo a ser ensinado são balizados na formação humana e intrínseca do aluno e as ações planejadas circundam todas as esferas do aprendizado como o pensar, o agir, o entender e principalmente conotam a essência do aluno e em função de prover a essência é que a grade curricular se modifica das demais, privilegiando as artes, o eu, sem menosprezar ou diminuir os conteúdos clássicos como a linguagem, a matemática entre outros.

A pintura possibilita que a criança manuseie e crie com as cores, conheça e atribua significados a uma determinada cor bem como conheça o resultado da mistura de cores. O aluno trabalha com pintura em aquarela, conforme Lanz (1999, p.38):

> As cores de aquarela são inicialmente colocadas em estado liquido em pequenos vasos. São usadas no começo apenas as cores básicas: o amarelo, o vermelho, o azul em

> diversas concentrações. Todas as cores primárias, mas tarde as misturas, surgem na folha branca. Pelo uso em superfície grandes, a criança recebe diretamente o impacto da cor e deixa de pensar no que talvez tivesse imaginando.

É relevante apontar que com esse jogo de cores, a criança vai se apropriando do significado que cada cor carrega consigo, como cores vivas, alegres e tristes entre outros. Além de visualizar a combinação das cores, quando combinam entre si ou quando a combinação não alcança o resultado almejado.

De acordo com Lanz (1999), Rudolf Steiner inclui em 1915 no plano de ensino o desenho de formas como matéria de ensino. No primeiro ano do ensino fundamental as crianças são apresentadas aos elementos formais das linhas retas e formas e posteriormente são iniciados os exercícios práticos que consiste na sensibilização das direções do espaço, linhas verticais, horizontais, ângulos, os triângulos e formas estreladas. As crianças vão vivenciando as formas em suas ações rotineiras.

Na concepção pedagógica Waldorf, as crianças criam livremente seus desenhos e imagens, são utilizados para pintar o giz de cera colorido, visto que não usam lápis pois os desenhos não devem ter contorno e devem ilustrar a folha inteira.

A proposta educacional preconiza o manuseio de cera, argila entre outros, uma vez que a modelagem funciona como terapia que permite a superação de obstáculos na escola e na vida.

O professor de classe cultivará a musica, par qual existem aulas especiais, conforme Lanz(1999,p.41). É nítido em escolas que adotam a pedagogia Waldorf o cultivo das artes, destacando os trabalhos manuais como tricô e crochê e a musicalização, consequentemente um grande diferencial das demais escolas.

A fala é o que distingue o ser humano de outros seres, porém a fala deve ser cultivada uma vez que é um meio de formação da criança de suma importância.

Para Lanz(1999) A criança aumenta o seu vocabulário imitando o professor, cabendo a ele um importante papel em relação a criança nessa fase, o de inibir ou desenvolver a fala com a sua linguagem que a todo tempo ressoa aos quatro cantos da sala de aula e muitas vezes para além dela.

No 1º ano é importe estimular a recitação de versos e poesias sempre acompanhados de passos e gestos. A narração diária de contos de fadas é outro elemento que contribui para sensibilizar a fala do aluno.

A escrita para a criança na pedagogia waldorf vem de forma tranquila, na qual a criança conhece o desenvolvimento da criança e o repete, partindo de imagens e historias nasce a forma da escrita impressa latina. A criança é conduzida a essência do som, usando a imagem a fala e a escrita, assim a criança se aproxima da letra de afim de escrever de maneira bonita, sendo utilizado nessa fase, giz de cera grosso e cumprido.

> Desta maneira, entende-se que a representação simbólica no faz de conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem escrita: desenho e o faz de conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva a linguagem escrita- a forma mais inicial da comunicação – as formas superiores da linguagem escrita. (MELLO, 2005, P.28).

A prática de ler é descrita como uma atividade mais abstrata do que escrever, o professor não deve insistir para que a criança leia o que escreveu. Quando a criança demostrar vontade de ler o que escreveu, o professor deve ler algumas palavras do que foi escrito em voz alta e depois repetir em coro, com paciência, pois a atividade mais intelectual nascerá gradativamente de todo o ser humano.

No 1º ano, inicia-se o preparo para a gramática, permeando caminhos por meio da contação de história para uma fala nítida e clara com ressonância das consonantes.

As crianças começam a contar com os dedos das mãos e dos pés até 20, depois de conhecida a sequencia dos números são introduzidos os ritmos, propiciando que as crianças pulem gritem ou corram causando a sensação que a formação dos números é tal qual a um processo rítmico.

O cálculo começa com objetos concretos como pedrinhas ou sementinhas, excluindo no inicio toda a abstração. A criança aprende a dividir de diversas formas, indo do todo as partes, é importante que sempre modifique o objeto de concretização.

A música deve atuar sobre a alma da criança, despertando e harmonizando-a. Os contos propiciam um ambiente para a sensibilização musical, por meio dos intervalos de quintas e das sequencias pentatônicas resultantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

de Artes (1997, v. p.51) aponta que" Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas."

A educação física lúdica é ministrada por um professor de matéria e a frequência da aula de jogos é significativa às crianças. As brincadeiras de roda e cantadas são contornadas pelo forte impulso dos movimentos, por meio das quais promovem a harmonização dos movimentos e semeiam a capacidade social da criança.

As crianças desenvolvem a habilidade e fazer tricô que demanda de concentração, agilidade das mãos bem como de todos os dedos, além de possibilitar que a vivacidade no pensar da criança.

São confeccionados objetos de pequeno porte como bolsinha, capa pra flauta que podem ser usados no dia a dia, movimento que torna a criança autora de seus objetos, contribuindo para uma formação completa do aluno, fomentando no aluno o movimento de criação.

Considerações Finais

A educação é permeada por várias perspectivas pedagógicas, as quais desenham os caminhos a formação dos alunos, implicando em que tipo de aluno ou individuo o professor quer formar, quais habilidades quer desenvolver além de quais princípios éticos deseja despertam e para tais fins qual o perfil do professor que será adotado para concretizar as teorias pedagógicas em seus diversos contextos e finalidades.

Toda teoria pedagógica é calcada de intencionalidade, seja ela politica, educacional, social e cultural. As perspectivas pedagógicas são carregadas de anseios e expectativas no tocante aos resultados almejados na aplicação de um determinado viés pedagógico.

Assim a educação fundamenta-se na concepção de homem que a sociedade busca formar no intuito de ora perpetuar a cultura e seus valores, ora de proporcionar uma nova realidade para aqueles que buscam na educação o caminho para realização social e cultural.

Conforme leituras realizadas acerca da temática aqui pesquisada foi possível compreender que a Pedagogia Waldorf é uma ferramenta educativa para o cultivo e despertar humano da apreciação e preservação da natureza, valores tão escassos numa

cultura voltada ao consumismo, ao esvaziamento do ser, a uma relação utilitarista com o mundo natural e com o homem.

O expoente da Pedagogia Waldorf como educação do sentimento humano, como educação estética para ampliação e sensibilização do âmbito afetivo do ser humano para com a natureza.

O cerne da educação é desvelar o sentido global da existência humana, incompleta e inacabada, uma vez que nós seres humanos vivermos sem perceber o significado real de que as nossas vidas realmente têm com relação ao mundo. Supondo que precisamos "estar sendo" e, consequentemente primar por uma educação que alicerce o processo contínuo do fazer e refazer-se diante do mundo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ª Ed.- São Paulo: Olho d'água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LANZ, Rudolf. **Projeto Pedagógico elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf.** São Paulo-SP: 1999. Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

MELLO, Suely Amaral: **Linguagens infantis, outras formas de leitura**- Campinas-SP: autores Associados,2005.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de ensino de uma Escola Waldorf.** São Paulo-SP: 2002. Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

ROGERS, Carl Ransom.**Torna-se Pessoa**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

STEINER, R. O Método Cognitivo de Goethe: Linhas Básicas para uma Gnossiologia da Cosmovisão Goethiana. Trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. 2. ed. Atual. São Paulo: Antroposófica, 2004.

CONCEITO E CENÁRIO FILOSÓFICO: A IDADE PEDAGÓGICA DA FILOSOFIA EM DELEUZE E COSSUTA

Evânio Márlon Guerrezi
Mestrando em filosofia
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Para as diversas áreas do pensamento encontramos métodos e ferramentas que auxiliam na tarefa de pensar. Existe algo similar que pode ser usado pela filosofia? Se não um método, ao menos um indicativo? Elementos que possam facilitar e ajudar a compreensão e a elaboração de um texto filosófico? Tomando Gilles Deleuze e Frédéric Cossutta como base, acreditamos ser possível traçar uma espécie de proposta capaz de contribuir para o aprendizado de escrita, leitura, compreensão e criação filosófica para o ensino de filosofia nos níveis de ensino médio e superior, ao mesmo tempo que tenta desmistificar alguns preconceitos enfrentados pela filosofia atualmente.

Palavras-chave: Educação, conceito, filosofia.

Introdução à questão

Percebe-se, em nosso tempo e contexto, que a filosofia está a enfrentar um grande conjunto de dificuldades para se fazer presente de maneira mais efetiva em nosso meio. Essas dificuldades, muitas vezes exteriorizadas em forma de preconceito, têm origem, em parte, pelo fato dos textos filosóficos serem compreendidos como algo estranho, até mesmo avesso ao que se comumente verifica como sendo o gosto literário corrente. Grande parcela das críticas dirigidas quanto à dificuldade textual, acreditamos serem decorrentes do fato da filosofia ser considerada como uma forma de pensar demasiada abstrata, desligada, por vezes, da concretude do mundo e das experiências de vida do leitor. Quanto a estas dificuldades, não nos parece correto afirmar que pertençam de maneira exclusiva à filosofia. Em outras áreas específicas do saber, essas dificuldades reaparecem, tanto em forma de uma linguagem diferenciada, como também na utilização da abstração. Todavia, é possível também perceber que existem procedimentos específicos que facilitam o aprendizado e compreensão nesses outros ramos do conhecimento.

Acreditando que o problema da dificuldade de compreensão do texto filosófico e a percepção da filosofia como disciplina abstrata estão intimamente ligados – o que resulta, muitas vezes, na sua rejeição –, temos constituídos os pontos centrais que conduzirão o presente texto. Trata-se, portanto, de uma tentativa, de fornecer subsídios que auxiliem na compreensão do texto filosófico e que, ao mesmo tempo, tenta evidenciar o caráter concreto e vivencial que a filosofia assume em suas mais variadas formas. Para tanto, faremos uso de dois autores que apresentam elementos interessantes para auxiliar-nos nessa tarefa, Gilles Deleuze e Frédéric Cossutta.

Nossos intercessores: Deleuze e Cossutta

É na introdução de seu livro *O que é a filosofia?*, que Deleuze apresenta pela primeira vez seu conceito de "pedagogia do conceito". Trata-se, em suma, de uma das três idades do conceito, sendo as outras duas, a idade enciclopédica do conceito e a formação comercial profissional. A idade enciclopédica é descartada por querer constituir um glossário de conceitos absolutamente verdadeiros. Uma enciclopédia de verdades, o que para Deleuze é demasiado pretensioso. Em contrapartida, a própria palavra conceito, foi absorvida pelas disciplinas comerciais, renunciando, porém, a toda complexidade que a filosofia mantém em sua relação com o conceito. Ajuda-nos talvez pensar que esta última idade compreende o conceito, simplesmente como uma inovação comercial, que se almeja quase como um ideal. Um novo conceito de carro, ou de um aparador de grama. Resta-nos, no entanto, a idade pedagógica do conceito, a única que, para Deleuze, merece ser explorada. A pedagogia do conceito propõe uma tarefa mais modesta que a enciclopédia do conceito, e não tão desastrosa quanto a formação profissional comercial (cf. DELEUZE, 1992, p. 21). A idade pedagógica do conceito consiste na análise das condições de surgimento de um determinado conceito, os elementos envolvidos e que culminaram no seu aparecimento, que se encontram em relação com o conceito. Se a criação conceitual é compreendida por Deleuze, como a atividade específica da filosofia, a pedagogia do conceito, constitui-se como a própria pedagogia da filosofia. Ainda que essas idades do conceito possam atingir, na filosofia de Deleuze, pontos mais complexos, é importante que, para os fins a que nos propomos, compreendamos a pedagogia do conceito como um procedimento de análise para se compreender a história da filosofia.

É ainda quando expõe as três idades do conceito que Deleuze faz referência a Frédéric Cossutta, como alguém que teria proposto uma pedagogia do conceito bastante interessante, em seu livro intitulado *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. É justamente o interesse nesta idade do conceito que nos motiva a análise da obra de Cossutta, acreditando encontrar aí, novos auxílios para nossa questão. O que nos cabe, então, é adentrar ao problema, relacionando na medida do possível, os dois autores.

Das dificuldades iniciais e do que nos cabe fazer

É imprescindível que atentemos ao problema exposto por Cossutta no início de seu livro a respeito da dificuldade de se estabelecer um método de análise de textos filosóficos. Ainda que Cossutta apresente três dificuldades para o estabelecimento de um método, gostaríamos de nos fixar na terceira delas, visto que parece tratar-se da mais radical: cada texto impõe ao leitor sua própria metodologia, sua própria linguagem. Daí a dificuldade de se estabelecer um método que funcione de maneira idêntica na totalidade das obras filosóficas. Nesse sentido, Deleuze e Cossutta parecem manter uma mesma perspectiva quanto à filosofia. Cada conceito, cada obra, trata-se sempre de uma singularidade. Ainda que tais dificuldades impeçam a criação de um método de validade universal, Deleuze e Cossutta nos apresentarão uma saída, uma vez que existem alguns elementos comuns presentes nos textos, os quais, na medida em que são identificados, facilitam a compreensão da obra. Cossutta, contudo, já nos faz uma primeira grande advertência: é necessário que se crie uma familiaridade com o texto, o que implica intenso contato com a obra. O estranhamento inicial, ainda que causador de certo incômodo, é comum e necessário, uma vez que é ele o móbil que nos obriga a filosofar.

A constituição de um cenário filosófico

Se de imediato, descartamos a possibilidade da instauração de um método de validade universal, devemos passar a listar os elementos que, segundo Deleuze e Cossutta, estão presentes nas obras filosóficas. O reconhecimento e a análise de tais elementos é o que constituirá o nosso "guia de leitura" para a filosofia.

No início de sua obra, Cossutta nos apresenta o que denomina de “cenário filosófico”. A compreensão desse cenário que atravessa os textos de filosofia é elemento fundamental para a compreensão do texto. Sendo assim, cabe ao leitor, estabelecer as

relações com o texto, a fim de criar esse cenário. Veremos que esse cenário é basicamente formado por três elementos mais particulares - que variam de acordo com os textos -, os quais iremos abordar com maior cuidado posteriormente. Trata-se, então:

1) da *primeira pessoa*, a *função-autor*, também denominado por Deleuze de *personagens conceituais*, ou seja, as forças por trás da escrita do texto, que nem sempre podem ser confundidas com seus autores; 2) da *segunda pessoa*, do *destinatário*, ou seja, o receptor da obra, a maneira com que a obra se compõe para o leitor; e 3) da *terceira pessoa*, a *função intertextual* da obra, a relação que o texto mantém com a história da filosofia. O estabelecimento do cenário filosófico, por meio desses três elementos, proporciona ao leitor perceber de maneira mais distinta o processo de pensamento presente no texto, o que acaba por auxiliar no esclarecimento do próprio conteúdo da obra. É válido lembrar, que a compreensão desses elementos, não nos auxiliam apenas na elucidação das obras, mas também no próprio processo e aprendizagem de escrita, já que parecem constituir pontos fundamentais a serem pautados no momento da elaboração de um texto.

A primeira pessoa: a função-autor, o personagem conceitual

Todo texto traz consigo, um enunciador. Os enunciadores variam de acordo com o texto, podendo incluir ou não o seu suposto leitor na narrativa. Contudo, ainda que Cossutta faça uma análise detalhada deste elemento textual, o que nos parece significativo, e, portanto, o que gostaríamos de analisar, é o seu conceito de *função-autor*, que pode facilmente ser aproximado ao conceito de *personagem conceitual* elaborado por Deleuze. Reconhecer a função-autor, o personagem conceitual presente no texto, contribui para o entendimento da obra. Possibilita adentrarmos, com mais propriedade, na estrutura de pensamento contida no texto.

Cossutta afirma em seu livro, que alguns autores tentam eliminar a pessoalidade do texto, como se quisessem deixar transparecer a verdade. Nesses casos, o que está em jogo é um *enunciador universal*, um impessoal, que tenta remover o caráter interpretativo da obra e, assim, o autor torna-se apenas um "mensageiro da verdade". Ocorre aí a tentativa de apagamento do enunciador, que, de acordo com Cossutta, nunca é total, deixando sempre rastros, pistas, as quais o leitor pode se utilizar para reconstituir a função-autor. Mas, então, o que vem a ser a função-autor, o personagem conceitual do texto? É o próprio enunciador do texto, mas que não pode ser confundido em todos os casos com o escritor da obra. Isso pode nos parecer estranho, mas a variação de escrita

que encontramos em vários autores, talvez torne mais fácil a análise desse ponto. O que Cossutta e Deleuze parecem querer nos dizer é que nem sempre os dados biográficos de quem escreveu o texto que estamos lendo auxiliam na caracterização da função-autor/personagem conceitual do texto. Usando um conceito da própria filosofia deleuziana, podemos dizer que quem enuncia a obra são os "devires" que o filósofo está enfrentando no momento de sua elaboração.

Se tomarmos o caso de Kant, veremos que no momento da elaboração de suas Críticas, saber os dados biográficos do autor talvez não seja de grande auxílio. Todavia, se procurarmos a função-autor/personagem conceitual no texto encontraremos um juiz, que constitui um tribunal, onde a razão julga a própria razão. Este não é necessariamente o mesmo personagem conceitual das outras obras de Kant, o que vem acentuar ainda mais a distância que pode haver entre o autor, sua biografia e o personagem conceitual que está exercendo o papel de enunciador. Portanto, encontrar os personagens conceituais presentes nas obras, é encontrar o próprio enunciador. Esse subsídio de leitura é de grande valia, já que é o próprio personagem quem articula os movimentos do texto dentro da obra, seu reconhecimento é um passo bastante significativo na compreensão geral dela.

A segunda pessoa: o destinatário

O destinatário, assim como afirma Cossutta, é o papel que o *outro* assume no cenário filosófico, o receptor do texto. A relação deste elemento não deve ser tomada como de extrema passividade, visto que este elemento impõe questões a serem levadas em consideração pelo autor da obra: "o destinatário não é puramente passivo, mas opõe a resistência potencial da sua incompreensão, dos seus preconceitos, e até de suas objecções" (COSSUTA, 1998, p.32). Deste modo, percebemos que o destinatário pode ser um elemento importantíssimo não só para nossos exercícios de leitura, mas também para os exercícios de escrita. A preocupação com o destinatário pode nos precaver de grandes problemas que passariam despercebidos se, no momento de escrita de um texto que possui um destinatário específico, não nos dermos contas das restrições que esses destinatários farão ao texto.

É também este mesmo elemento que determina as condições de legibilidade do texto (cf. COSSUTA, 1998, p.33). Acreditamos que essa afirmação condensa um ponto

importante elaborado por Cossutta, ainda que, talvez, não seja essa a finalidade última que Cossutta atribua ao destinatário. A caracterização deste, em uma determinada obra, permite-nos conceber os requisitos mínimos e essenciais que são requeridos para a compreensão do texto. Requisitos que talvez nem sempre sejam os nossos. Reconhecer o destinatário, no entanto, nos dá o embasamento para saber as lacunas que devemos preencher, os obstáculos primeiros a serem enfrentados antes de um exame mais detalhado da obra. Como em matemática nos é exigido o conhecimento de operações básicas para resolvermos cálculos mais complexos, algumas filosofias traçam a exigência de um conhecimento prévio de outras teorias para que se entenda com mais propriedade o seu conteúdo. Disso, não se pode concluir que estamos desencorajando a leitura sem o pressuposto teórico exigido, trata-se apenas de uma indicação que pode servir como auxílio, pois, muitas filosofias notáveis parecem ter surgido de autores que se encorajaram a dar grandes saltos ao longo da história. A compreensão deste segundo elemento talvez fique mais clara a partir da análise do próximo item, a terceira pessoa.

A terceira pessoa: função intertextual

A segunda e a terceira pessoa parecem se complementar. Este terceiro elemento tem como principal função evidenciar ao leitor que, em geral, as obras filosóficas se encontram em constante diálogo, sendo assim, possuem grande influência sobre o destinatário. Diversos autores ao longo da história da filosofia se puseram a filosofar sobre uma mesma questão, o que gera uma grande pluralidade de pontos de vista e interpretações. Não é raro que autores se ponham a dialogar com a história da filosofia, dando início, então, a uma intertextualidade que exige atenção de seus leitores, uma vez que esse diálogo, em muitos casos, é que confere parte do sentido ao texto. Usando de exemplos, poderíamos dizer que a leitura de Heidegger ganha mais sentido quando se tem um conhecimento prévio de Husserl, e que a compreensão de Sartre se torna mais fácil para quem já conta com um conhecimento prévio dos dois autores.

São estes três elementos, a saber, a *função-autor/personagem conceitual*, o *destinatário*, e a *função intertextual*, que nos permitem traçar um cenário filosófico, que é de grande auxílio às práticas filosóficas de leitura. É este cenário que confere, em parte, a inteligibilidade do texto, que expressa sua condição interna de leitura. Contudo, ainda nos resta a análise de outras relações não menos importante que, segundo Deleuze e Cossutta, estão sempre presente nos textos. É a relação da filosofia com o conceito e a

maneira pela qual este se relaciona com um determinado problema. Consideramos que este importante ponto, presente em Deleuze e Cossutta, nos auxilia não só na nossa maneira de ler textos filosóficos, proporcionando maior clareza, mas também na dissolução da ideia de que a filosofia é uma disciplina puramente abstrata, que trata unicamente de assuntos não relacionados às nossas vidas.

Do conceito e da sua relação com os problemas

Conceber a filosofia como a disciplina que tem por função criar conceitos já não é mais nenhuma extravagância. Muito se fala hoje sobre o conceito, ainda que muito sutilmente esta questão seja levada a sério. Gilles Deleuze é um dos autores que não apenas adota essa questão, mas que a problematiza, a torna um problema propriamente filosófico. Essa mesma concepção parece estar presente em Cossutta, ainda que talvez não com as mesmas relações e com a mesma intensidade. Procuramos aqui realizar um recorte, que já sabemos de antemão, ser problemático, da concepção utilizada pelos dois autores, na esperança de que haja aí elementos fundamentais capazes de nos auxiliarem como ferramentas a serem utilizadas em nossos ensaios de leitura e por que não, de escrita.

Se aceitarmos a filosofia como a disciplina que consiste em criar conceitos, afirmamos, implicitamente, que o conceito é o fim último a ser alcançado em filosofia. Atenção ao conceito que se aplica, também, aos nossos exercícios de leitura e escrita filosófica. O conceito, portanto, é o que deve ser dito, expressado e compreendido pelos estudiosos de filosofia e ao filósofo cabe, ainda, a criação de conceitos, afinal, como pergunta Deleuze, "que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?" (DELEUZE, 1992, p. 14). Vemos, então, que a relação que temos com os filósofos é sempre uma relação com seus conceitos, tais como a Ideia em Platão, a Substância de Aristóteles, o Cógito de Descartes.

O segundo ponto a destacar da pedagogia do conceito é a relação que este mantém com um problema, pois, segundo Deleuze, é essa relação que dá sentido ao conceito. Os conceitos ao serem criados, são criados em função de um problema, e é pela sua relação com os problemas que podemos julgar os conceitos, se estão ou não bem articulados. O próprio conceito de conceito só aparece em Deleuze como uma resposta ao problema do que vem a ser a filosofia. Sem este problema, sem tentar

respondê-lo, o próprio conceito de conceito se tornaria desnecessário.

É por meio destes dois pontos, que podemos conceber a filosofia não como uma atividade desprendida do mundo e puramente especulativa, mas antes, como uma atividade criadora e que trata de problemas que são da ordem da vida. No verbete História da Filosofia, letra H do vídeo *O abecedário de Gilles Deleuze*, o filósofo expressa a concretude da filosofia quando, ao tratar do conceito de Ideia de Platão, aponta que tal conceito só se torna compreensível na medida em que se considera que o problema do filósofo grego era como selecionar os melhores dentre tantos pretendentes rivais numa sociedade democrática. Em suas palavras:

> Ele se encontra em uma determinada situação em que, aconteça o que acontecer, em uma situação muito concreta, o que quer que aconteça ou o que quer que seja dado, há pretendentes. Há pessoas que dizem: 'para tal coisa, eu sou o melhor'. Por exemplo, ele dá uma definição do político. E ele diz: 'A primeira definição do político, como ponto de partida, seria o pastor dos homens'. É aquele que cuida dos homens. Mas aí, chega um monte de gente dizendo: 'Então, eu sou o político. Eu sou o pastor dos homens'. O comerciante pode ter dito isso, o pastor que alimenta, o médico que trata, todos eles podem dizer: 'Eu sou o verdadeiro pastor'. Em outras palavras, o problema é que: há rivais. Agora, está começando a ficar mais concreto. Um filósofo cria conceitos. Por exemplo, a Ideia, a coisa enquanto pura. O leitor não entende bem do que se trata, nem a necessidade de criar um conceito assim (DELEUZE, 2001, Letra H de História da filosofia).

Com esses dois pontos, gostaríamos de, minimamente, enfrentar as críticas que dizem respeito à filosofia como uma atividade exclusivamente abstrata e que nada ou pouco diz sobre o homem ou o mundo. Se pudermos utilizar esses dois pontos para confrontar essa esfera de críticas que a filosofia recebe, podemos, do mesmo modo, utilizá-los, como elementos de estudo por perpassarem toda a história da filosofia. Todo filósofo cria conceitos, assim como todo conceito responde a problemas. Cabe-nos,

então, enquanto exercendo a atividade de leitura, tentar identificar os conceitos apresentados pelos autores, assim como descobrirmos quais os problemas que esses conceitos tentam resolver. Como podemos perceber, e como o próprio Deleuze nos informa, nem sempre o problema e o conceito estão expostos de maneira explícita no texto. Trata-se, então, de um exercício de desvelamento dessa relação problema-conceito. É necessário ainda, traçar um esboço daquilo que Deleuze e Cossutta denominam por conceito, para compreendermos melhor essa relação da filosofia com o conceito e deste com o problema.

Tanto para Deleuze, quanto para Cossutta, o conceito é formado por componentes. O conceito é o ponto onde os componentes estão unidos. A filosofia, nessa perspectiva, é tomada como um construtivismo, um jogo de ligação e relação de componentes. Quando analisamos um conceito estamos buscando o seu sentido que só pode ser constituído quando encontrarmos e compreendermos seus componentes. O sentido do conceito se dá, justamente, pelas definições dos componentes, são estes que definem um conceito. Para melhor compreendermos essa relação, podemos fazer uso de um exemplo utilizado por Deleuze: o *cogito* cartesiano. Este conceito só adquire sentido quando pensado com os seus componentes, quais sejam, duvidar, pensar e ser. São esses os três componentes que definem e dão sentido ao conceito cartesiano. O termo *cogito*, só funciona como um ponto singular, no qual os componentes se unem e dão vida ao conceito.

Do mesmo modo que os componentes se relacionam no conceito, Deleuze e Cossutta também afirmam que os conceitos tecem relações entre si. Essa relação se dá, para Deleuze, naquilo que ele denominou *plano de imanência*, o próprio solo em que se situam os conceitos, e, para Cossutta no *campo conceitual*. Se os conceitos são os pontos singulares onde os componentes entram em relação, também os conceitos se relacionam através de pontes que nos levam de um conceito ao outro. É todo um complexo jogo existente entre os conceitos. No mais, os conceitos se encontram muitas vezes em estado de ligação, pelo fato de formarem um conjunto conceitual que responde um mesmo problema. Há, portanto, a necessidade, em muitos casos, de se compreender não somente um conceito, mas o plano de imanência do autor, as relações que os conceitos operam entre si para responder a um problema. Vemos também que muitas vezes em um plano de um autor se encontram conceitos oriundos de outros planos, de outros autores, de outras filosofias, o que acentua a dificuldade já apresentada quando

falávamos da função intertextual. Os conceitos advindos de outros planos, muitas vezes assumem outros contornos, são fixados a outros componentes e se relacionam diferentemente com os demais conceitos daquele determinado plano de imanência, o que acaba por mudar quase completamente o conceito. Essa relação que os autores mantêm com a história da filosofia, aumenta ainda mais o grau de dificuldade para a compreensão de seu conjunto conceitual, exigindo, em alguns casos, retomadas de conceitos que, a princípio, não supúnhamos como necessários.

Essa relação complexa que os conceitos operam no plano de imanência, exige muitas vezes que o conceito seja compreendido pelo que Cossutta chama de *contexto global do conceito*. Nem sempre em uma determinada obra, o filósofo transparece o sentido de todos os conceitos que estão em jogo. Algumas articulações complexas já podem ter vindo de outras obras e nem sempre suas recolocações são possíveis. Às vezes, o conceito só se apresenta em determinado contexto como um esboço, para, em outro momento, atingir uma potência extraordinária. Isso tudo exige do leitor retomadas e ligações que dão ao conceito uma maior consistência.

Essa relação que a filosofia mantém com o conceito, parece ser de suma importância, é ela que garante a singularidade da filosofia face às outras formas de pensar. Além disso, já nos possibilita um esboço bastante útil em nossas práticas de leitura e escrita, sempre tendo em vista o conceito e o problema.

Considerações finais

Ainda que não haja a possibilidade de constituirmos um método universal para o estudo e elaboração de textos filosóficos, os elementos supracitados, que se encontram nos escritos de Deleuze e Cossutta, parecem fornecer um interessante auxílio. O mais importante a se ressaltar é que isso não deve servir como um processo de uniformização de pensamento, mas, apenas como um indicativo a ser utilizado tão e somente se tiver como fim encorajar e possibilitar o leitor de filosofia um contato mais satisfatório com os textos e com o pensamento filosófico. A heterogeneidade do pensamento deve ser exaltada, o que pressupõe a inquietação frente aos modelos correntes, os quais, muitas vezes, nada mais fazem do que criar uma verdadeira escola de intimidação[1]. Que esses elementos nos sirvam apenas como ferramentas de auxílio para aquilo que estamos nos propondo: a difícil e rara tarefa de pensar.

Referências

COSSUTTA, Fréderic. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos***.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. [Tradução portuguesa: *Didáctica da Filosofia***:** como interpretar textos filosóficos? Lisboa: ASA, 1998.]

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze***.** Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *História da Filosofia: escola de intimidação ou de criação?* Disponível em:

http://www.ucs.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/apresentacao/formacao/ester.pdf. Acessado em 19 de setembro de 2014.

1 Conforme problematiza Heuser em seu texto *História da Filosofia: escola de intimidação ou de criação?*

O FIM DA METAFÍSICA NO CONTEMPORÂNEO

Gabriel Pereira FARIA
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

DR. José Carlos LEITE
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Pretendemos neste trabalho fazer o percurso sobre o fim da metafísica a partir de Nietzsche passando brevemente pelo eixo Heidegger-Gadamer e Vátimo. Nietzsche nega a metafísica dogmática porque tem os pressupostos do ser como unidade, causa e fundamento. Ao ser como fundamento opõe-se o devir perpétuo. O mundo é processo e relação, é uma mudança constante. Com o anúncio da morte de "Deus" o autor decreta o fim da metafísica e coloca em questão os valores absolutos, bem como o valor da verdade. E dessa forma abre-se o território para as indagações do contemporâneo. O pensamento pós-metafísico é a passagem do paradigma ontológico para o paradigma da filosofia da consciência e desta para o paradigma da linguagem, convencido com Habermas. Para Heidegger-Gadamer a realidade é discursiva. Váttimo como herdeiro de Nietzsche, Heidegger e Gadamer introduz no contemporâneo uma hermenêutica ontológica entendendo que a realidade é discursiva, sendo assim a realidade ocorre nos desvelamento e aberturas, se colocando numa interpretação persuasiva de uma época ou circunstâncias. O ser se configura como evento e não como fundamento e unidade. A interpretação ou razão narrativa como uma narrativa contingente é que conta a história do ser como niilismo, como desvalorização dos valores supremos.

Palavras-chave: Metafísica, Ser, Linguagem.

Lançar critica aos valores estabelecidos é a marca desse filosofar nietzschiano e nestas criticas lança uma ação devastadora a metafísica clássica e moderna, desmorona tudo aquilo que é sinônimo de dogmatismo metafísico "ser como fundamento, como causa e fim ultimo", "Deus", "alma", "sujeito", "unidade", "eu", "substância", "essência das coisas, do ente", "razão", "verdade". Esses pressupostos metafísicos a partir da qual a modernidade foi pensada e que projeta os valores de forma hierárquica em outra realidade que não esta é a grande questão que o autor da Genealogia da moral vai se colocar de lado oposto. A realidade, o mundo em que vivemos aqui e agora, como já abordado acima, não tem uma causa primordial, um "ser", uma "essências" das coisas, enfim, não há uma "unidade" que os modernos alardearam, segundo Nietzsche. É

processo e relação, é um devir contínuo. O autor opõe ao "ser" como fundamento o devir perpétuo, a mudança como configurações, arranjos temporários ocasionados pelo confronto entre conjuntos de forças. A vontade de potencia possibilita pensar a realidade, o mundo, a vida, os valores pelos seus próprios eventos, fenômenos, elas por elas mesmas, se agregando e se desagregando dando forma a outros arranjos. Esses arranjos estão em consonância com a terra. Os valores em consonância com a vida. Ao conhecimento lança-se mão do perspectivismo e do experimentalismo, justamente por que as coisas são plurais, contudo, cada um tem a sua singularidade. Perspectivismo, porque é preciso adotar diversas perspectiva para abordar uma questão, um problema, vira-lo ao avesso, evidenciar todas as suas possibilidades. Experimentalismo, porque é preciso fazer hipóteses interpretativas, fazer experimento com o próprio pensar, anuir todas as possibilidades de uma interpretação. Justamente porque as coisas e o mundo estão povoados de pluralismos e não de unidade. Convencido com Scarlett Marton, essas três palavras resume a filosofia de Nietzsche: pluralismo, experimentalismo e perspectivismo.

Fazendo frente à modernidade Nietzsche não poupou a examinar nossos artigos de fé mais enraizados nas entranhas dos homens. "O destino da cultura, o futuro do ser humano na história, sempre foi sua obsessiva preocupação. Por isso dela, submeteu à acrítica todos os domínios vitais de nossa civilização ocidental: científico, ético, religiosos e políticos" [1] . No que concerne a moralidade e a política moderna, não passam de uma consequência funesta e vulgarizada dos valores metafísicos e religiosos, consequência, esta, que não passa de mesquinhamento das condições a partir das quais se desenvolve a vida social, ou seja, o nivelamento e a massificação da humanidade; pois, ocorre com isso a supressão das diferenças e a padronização dos valores. A critica se dá pelo fato de desembocar na ideia de igualdade moderna como padronização de interesses, manipulando as mentes das pessoas como pertencentes a um todo, a uma comunidade global [2].

Nietzsche faz frente às correntes históricas que constituíram o ocidente: a pagã Greco-romana e a judaico-cristã. Estas duas correntes formam o conjunto da herança cultural da tradição. Neste embate forjou conceitos e imagens de pensamento que são recorrentes até a atualidade, no campo da política, da arte, como por exemplo: Apolo e

[1] Sirvo-me das Palavras de Oswaldo Giacoia Junior, obra: Folha explica Nietzsche.

[2] Sirvo-me das ponderações Oswaldo Giacoia Junior, obra: Folha explica Nietzsche.

Dioniso, vontade de poder, além-do-homem, eterno retorno e niilismo e a morte de Deus. O filósofo de Zaratustra é o predecessor da pós-modernidade, justamente porque é impossível colocar as grandes questões de nosso tempo sem passar por ele. Colocando o homem no centro, atribuindo à responsabilidade total sobre suas ações, convida-o a reapropriar de sua essência e definir metas do seu destino; atribuem-lhe a tarefa e a missão de assumir o domínio da terra. "Buscando a sua autonomia e negando as referenciam metafísicas que dão sustentação de certa forma tanto ao conhecimento científico quanto as ações morais do ser humano no mundo" [3].

Com o anuncio da morte de Deus Nietzsche denuncia o fim da metafísica, ou seja, o fim da espinha dorsal do pensamento da cultura ocidental, o fim da tradição de uma área filosófica, de uma forma de pensar que se encerraria no final do século XIX e início do XX. Na teoria do conhecimento são problematizados os pressupostos da verdade como objetivo final, tornando perempto o mundo verdade filosófico; no campo religioso e moral, o cristianismo é colocado em causa tanto como religião ao disseminar a concepção de mundo divino e verdadeiro, quanto como doutrina moral, pois, esta seria uma versão vulgarizada do platonismo, a diferença é que ao contrario da doutrina platônica ela ganha as massas populares. O cristianismo se torna a referencia de ética no mundo ocidental; a partir dela se constituem as bases das esferas importantes da nossa cultura, as bases da investigação das ciências formais e até mesmo o plano de organização da vida e do trabalho.

O símbolo da morte de Deus configura-se o desaparecimento do horizonte metafísico em todas as suas esferas, filosófico, religioso e moral, baseando-se nas oposições de ser e devir, razão e instinto, verdade e falsidade, realidade e aparência, bem e mal. O autor coloca-se contra a sustentação de um conhecimento objetivo que não leva em conta os nossos afetos do corpo, as particularidades dos instintos e a complexidade da vontade. Todo conhecimento é guiado por interesses e condicionamentos subjetivos, ideológicos; eles resultam de nossos impulsos e anseios, é justamente por isso que Nietzsche o considera sempre determinado por uma perspectiva, seja individual ou sócio-cutural. Com o desenvolvimento das ciências e o aprofundamento do iluminismo alcançando o seu ápice chegamos à experiência da morte de Deus configurando o desaparecimento dos valores absolutos que norteavam os horizontes das ações humanas. Contudo, ainda restou um único valor absoluto que é

[3] Sirvo-me das Palavras e ponderações Oswaldo Giacoia Junior, obra: Folha explica Nietzsche.

reconhecido pela consciência científica contemporânea, o valor absoluto da verdade. Logo, o autor problematiza e coloca em questão esse valor como todos os outros[4].

A morte de Deus coloca em questão a crença na origem divina, como também a crença absoluta no valor da verdade. Nietzsche é o filósofo do valor dos valores, e tem como preocupação trazer as condições históricas da emergência dos valores; e ao problematizar conceitos como bem e mal, justo e injusto, tem como consequência ultima a questão do valor da verdade. Ele pergunta pelo critério a partir do qual tais valores foram condicionados, quais foram as circunstancias que permitiram o valor se converter em uma verdade até mesmo inquestionável. Há um consenso entre os comentadores ao entender que o pensar da filosofia Nietzschiana é assistemático, pois entendem que ele é um pensador de problemas e não pensador de sistemas filosóficos. Por isso esse estilo de filosofar e abordar as questões relevantas da modernidade e que deixaram heranças à pós-modernidade. Deixou problemas para ser colocada em questões como a cultura, o valor, a concepção de unidade como ser, a morte de Deus entre outros conceitos; e não um sistema pronto e acabado para ser desmontado e remontado sob outras perspectivas, mas sim provocações para serem pensadas e, mais ainda, vivenciadas.

Nietzsche abre todo um campo, um território de possibilidade para pensar o contemporâneo, ou seja, a possibilidade de pensar diferente do que pensamos, sentir diferente do que sentimos; experimentar o aqui e agora sobre outras bases. O fim da metafísica ou pensamento pós-metafísico na filosofia contemporânea se dá, convencido Habermas, pela passagem do paradigma da ontologia (que se refere à metafísica grega e a clássica, ou seja, a metafísica realista) para o da filosofia da consciência (a critica kantiana, a substancia pensante cartesiana e a fenomenologia de husserliana; as filosofia que deram prioridade ao sujeito do conhecimento ou a consciência reflexiva, ou seja, as metafísicas idealistas) e desta para o paradigma da linguagem (a prioridade conferida às estruturas gramaticais e lógicas da linguagem ou das linguagens como maneira de organizar a realidade e dar-lhe um sentido e permitir a avaliação dos conhecimentos científicos), essas duas passagens conduzem ao pensamento pós-metafísico, sendo o ultimo paradigma o correspondente da época pós metafísica[5].

[4] Sirvo-me das Palavras e ponderações de Oswaldo Giacoia Junior, obra: Folha explica Nietzsche.

[5] Sirvo-me das Palavras e ponderações de Marilena Chaui, obra: Convite à Filosofia.

A partir de Nietzsche o pensamento pós-metafísico rompe com a tradição metafísica, a clássica e a moderna, entendidas por Habermas como paradigma ontológico e paradigma da filosofia consciente; e se instaura na filosofia contemporânea o paradigma da linguagem. Através da linguagem e fazendo uso da gramática como ferramenta principal na investigação de problemas e não de sistemas, a filosofia se encontra em um novo momento e com novas denominações. Apesar de romper com a forma tradicional de pensar a metafísica, as investigações contemporâneas não consegue fugir dos problemas e da sua denominação; os problemas apenas mudam de perspectivas, da forma de aborda-los, do olhar que são atribuídos a eles influenciados por Nietzsche. Através da linguagem, da gramática as investigações contemporâneas se colocam no campo da imanência entre mundo-homem, homens-coisas, homem-sociedade-instituições. Contudo essa nova forma de pensar a realidade no contemporâneo através da linguagem como ferramenta é denominada de metafísica contemporânea ou ontologia contemporânea. Há quem defende que a metafísica ou ontologia contemporânea da forma que se apresenta deveria ser classifica como descritiva porque ela não oferece uma explicação causal da realidade como a metafísica clássica ou moderna, mas se apresenta como uma descrição das estruturas do mundo e do processo do pensamento [6].

A descrição das estruturas do mundo e do processo do pensamento se apresenta de forma possível na ontologia contemporânea, como uma realidade puramente discursiva do sujeito do conhecimento. Sujeito aqui é entendido apenas como recursos linguísticos, sendo simplesmente a primeira pessoa do verbo, aquela que diz: eu penso. Diferente de quando surge a concepção de sujeito do conhecimento na metafísica clássica, com Descartes, como uma substância pensante e que concebe a sua realidade como metafísica. A substância é a alma. O sujeito do conhecimento em Kant se coloca como atividade de representação, sujeito transcendental e sujeito moral, superando assim a substância pensante de Descartes. Na fenomenologia de Husserl ocorre a dessubstancialização do sujeito do conhecimento, justamente porque a consciência não é uma substancia pensante ou alma, mas sim um ato intencional ou "consciência de", ou seja, uma atividade de visar às coisas como significações constituídas por ela mesma. As filosofias da consciência conservam um pressuposto que é metafísico, justamente porque a prioridade ou privilégio do sujeito não é dado pelos fatos da experiência, mas

[6] Sirvo-me das Palavras e ponderações Marilena Chaui, obra: Convite à Filosofia.

sim pelo conhecimento inteligível. Entende que para haver conhecimento verdadeiro, é necessário que o sujeito seja condição de todo conhecimento. Essa forma de organizar o conhecimento verdadeiro das coisas em torno de uma "unidade", um "ser", "eu", "substancia", "essência" que se constitui com o conceito de sujeito e, este existe de um modo distinto das demais coisas, fora da realidade das coisas é que constitui o ataque nietzschiano a metafísica ao problematizar o sujeito do conhecimento e a própria concepção de verdade.

Sujeito para Nietzsche é apenas um arranjo momentâneo de uma complexa luta, confrontos de vontades. Não é uma "unidade" definida configurando um "ser", uma "essência". O corpo é um edifício de muitas almas. O autor deixa como herança para o contemporâneo, aquilo que ele chama de vícios linguísticos, os hábitos da língua ao tomar como "ser" ou modo de "ser" aquilo que não é senão modo de falar. Sujeito é uma simplificação conveniente ao falar do homem, entendendo como uma realidade imanente e não metafísica. A realidade é puramente discursiva, logo, produzir saberes, conhecimentos sobre a própria realidade. Sujeito é um lugar vazio e uma posição vazia, disponível e móvel num discurso, o mesmo se aplica aos objetos do discurso, esse objeto pode ser a realidade externa, natureza, mundo, sociedade. O contemporâneo concebe a realidade de maneira diferente dos outros períodos da filosofia, de certa forma já abordado acima. Para falar deste período Foucault introduz o conceito de episteme que será entendida como uma "estrutura de conhecimentos determinada por uma rede de conceitos que são os instrumentos com os quais numa dada época os pensadores investigaram e interpretaram a realidade". Uma episteme não é a continuação de outra, não é o melhoramento, o refinamento de outra. O saber contemporâneo está organizado por uma nova rede discursiva, se valendo da história ou historicidade, ou seja, por um modo de ser das coisas e das palavras. Conhecer é estabelecer analogia de funções entre coisas e entre palavras e coisas. Uma episteme exprime o saber de uma época [7] . Neste período onde a realidade é discursiva, é construída pela linguagem, pelo discurso, logo, não cabe à metafísica se apresentar com um princípio, um fundamento duro, realidade essencial ou seres. Desta forma decreta-se a morte da metafísica no contemporâneo.

Compreendendo a realidade como discursiva os filósofos contemporâneos buscaram subsídio na hermenêutica antiga, contudo ultrapassou o seu alcance como

[7] Sirvo-me das Palavras e ponderações Marilena Chaui, obra: Convite à Filosofia.

compreensão de texto, o de desmontar os mínimos detalhes de um enunciado. Gadamer buscou compreender a hermenêutica como a totalidade de nossa experiência de mundo, ou seja, uma hermenêutica universal que atinge a relação geral do homem com o mundo[8]. Gadamer é herdeiro de Haedegger e este se vê enredado pelas questões ontológico-linguísticas. Ao entender que o "ser" que pode ser compreendido é linguagem, Gadamer nos convida a pensar os fundamentos da existência que foram questões de estudos e criticas até então pela metafísica de forma imanente pela linguagem; chamando-a de hermenêutica filosófica, buscando dar uma universalidade ao termo de investigação, buscando atender o novo momento, também a denominou de ontologia hermenêutica. Vattimo foi aluno de Gadamer e compreende que a hermenêutica filosófica se dá no eixo Heidegger-Gademer, cabendo a ele desenvolver a ontologia hermenêutica. Para Vattimo a hermenêutica se tornou idioma comum da cultura ocidental, não somente filosófica e isso se deu por sua compreensão da verdade como interpretação convencido com Nietzsche ao afirmar que não há fatos apenas interpretações. Essa afirmação nietzschiana nos lembra de que não existe um ser fundante, que não tem um valor em si mesmo e que tudo o que falamos do ser, dos entes, das coisas são interpretações, são valores que atribuímos a eles [9].

Nestas analises Vattimo admite os risco de cair num irracionalismo, relativismo e esteticismo e desta forma renunciando a filosofia, abandonando as questões filosóficas; o que ocorre, contudo, é o fim de uma forma específica de pensar, ou seja, o fim da metafísica que muitos entendem que esta seria a principal corrente filosófica na história. Gadamer se propõe a criar uma nova forma de pensar que possa corresponder a história do ser e desta forma realizar o pensamento filosófico na época do fim da metafísica. O autor faz uma revisão crítica à metafísica entendendo que é possível filosofar sem ela, sem ter um fundamento imprescindível para legitimar o pensamento. Gadamer abandona alguns aspectos da tradição filosófica e busca adapta-las a nossa época[10].

[8] Sirvo-me das Palavras e ponderações Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

[9] Sirvo-me das Palavras e ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

[10] Sirvo-me das Palavras e ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

Vattimo sai em defesa desse novo momento do pensar filosófico contra aqueles que o acusam de banalizar a filosofia a uma hermenêutica enquanto idioma comum da cultura ocidental, bem como os riscos de se restringir a um irracionalismo, relativismo e esteticismo. Organizou uma coletânea intitulada pensamento fraco e fraco porque não admite um ser como causa e princípio, uma fundamentação única, ultima e normativa na filosofia contemporânea. O autor se coloca contra o fundamentalismo da metafísica enquanto tradição filosófica, neste ponto ele converge com Heidegger e Nietzsche que é um filósofo antifundamentalista por excelência. Para Heidegger a divisão de mundos por Platão e as denominações atribuída por Nietzsche a esta divisão eram todos nomes do ser platônico que tinha como objetivo dizer o que o ser é realmente, sendo aquele que constituiria a razão ultima de todos os entes, ou seja, o ser que seria o fundamento dos entes [11].

Convencido com Nietzsche, Heidegger não nega a verdade como conformidade, mas mostra seu aspecto secundário em relação ao desvelamento e aberturas, ou seja, horizonte histórico-linguístico-cultural sendo esta primária. A verdade não é um valor absoluto tendo o ser como fundamento; ela é conformidade, convenção, mas para ser tal convenção, antes se leva em conta os aspectos do desvelamento e aberturas que ocorrem, ou seja: históricos, o momento, as circunstancias; também o aspecto linguístico, quais tipos de signos estão sendo partilhados, de qual perspectiva; e ainda o cultural, os hábitos e costumes. Enfim são interpretações históricas. Partindo da interpretação de Heidegger, Vattimo não pensa o ser como fundamento e causa da verdade, mas como evento, acontecimento da historicidade dos desvelamentos e aberturas. A filosofia contemporânea a partir de Nietzsche rompe com a metafísica realista e idealista que atribui total crédito filosófico a razão e as suas premissas lógicas e se instaura, como podemos ver com Vattimo, uma razão narrativa, uma ontologia hermenêutica-filosófica[12].

O pensamento fraco fazendo uso de uma razão narrativa não tem a pretensão de apreender ou de representar o ser, ela se coloca na tentativa de interpretar, de produzir enunciados sobre o ser e os entes que só aparecem justificados no desvelamento e nas

[11] Sirvo-me das ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

[12] Sirvo-me das ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

aberturas em que se inserem. A hermenêutica ontológica tendo como base a razão narrativa e se apresenta como uma filosofia da multiplicidade, a realidade é múltipla e sendo enquanto tal, devemos olhar, pensar o múltiplo como múltiplo; não como unidade, não há um ser fundante, mas eventos que ocorrem. A interpretação não é mera opinião, a interpretação tem critérios e dados nas aberturas, logo, históricas-linguísticas e culturais para interpretar[13].

O pensamento fraco pautado por razão narrativa não cria uma nova noção de ser, ela apenas recusa a metafísica tradicional com seus traços robustos, aquele discurso forte sobre o ser como fundamento. A hermenêutica ontológica se coloca como uma interpretação persuasiva de uma situação, de uma época, e não de um ser enquanto unidade. "O modelo narrativo de acontecimentos e de despojamento ou esvaziamento do ser é o anúncio nietzschiano da morte de Deus". Vattimo está convencido que este anúncio se desdobra nas posturas antimetafísicas, ou seja, antifundacionalista, antiessencialismo e antirepresentacionalismo. "O pensamento fraco se apresenta como uma interpretação de nossa própria época potencialmente persuasiva para todos"; contudo, reconhece a sua própria contingencia. A interpretação ou narrativa contingente é que conta a história do ser como niilismo, como desvalorização dos valores supremos[14].

Esses valores metafísicos na tradição filosófica sempre foram privilegiados em detrimento dos valores terrenos; a razão a alma sempre foram vias para se chegar ao ser como fundamento entendido por Heidegger e mundo-verdade entendido por Nietzsche. Em oposição à razão e alma para alcançar o ser ou a verdade metafísica, o corpo, os instintos, a práxis sempre foram um entrave, um estorvo. Com o fim da metafísica o pensamento fraco concebe o ser fundante, fixo como evento e, a verdade que tinha um lugar privilegiado, como interpretação. O ser como evento e a verdade como interpretação procura interpretar a práxis, a técnica, os acontecimentos de forma imanente, narra-la filosoficamente os desdobramentos do corpo, dos instintos, da contingencia de uma época. Se o trabalho do filósofo antes era remeter os seres humanos ao ser eterno, agora esta tarefa se converte em remeter a historicidade. O

[13] Sirvo-me das ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

[14] Sirvo-me das palavras e ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

trabalho do filósofo mudou do ser para a historicidade, contudo, sua tarefa continua a mesma, "dizer o que há", "trazer a linguagem a totalidade articulada da nossa experiência de mundo". A ontologia hermenêutica cumpre essa tarefa, contudo, "a ontologia aqui nada mais é que interpretação da nossa condição, ou situação, já que o "ser" não é nada fora do seu evento, que acontece no seu e nosso historicizar-se" [15].

Na filosofia contemporânea continua a investigação do ser, não como fundamento, mas como evento; ou seja, o ser se apresenta de outro modo em nossa época. Então há problemas a serem investigados, existem coisas a serem questionados filosoficamente; há um ser que é, mas este ontológico se dá apenas dentro de uma história, ao falar da ontologia, fala-se apenas da história do ser. A ontologia hermenêutica é uma ontologia da atualidade, é uma reflexão filosófica que visa "trazer o ser em sua totalidade eventual, a linguagem interpretando-o como proveniência histórica e que nos chega pelo enfraquecimento, pelo niilismo". O pensamento fraco se coloca na atualidade como um adversário ferrenho do discurso fundacionalista da tradição filosófica[16].

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ricardo Corrêa. Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão. In: THEOBALDO, Maria Cristina (Org.). Questões filosóficas: primeira aproximação. 1ª Edição, - Cuiabá: Edufmt, 2013. p. 13-25.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche*. Coleção folha explica. São Paulo: publifolha, 2000.

MARTON, Scarlett Z. *Nietzsche: Das Forças Cósmicas Aos Valores Humanos*. 1º Edição - São Paulo: Editora: Brasiliense, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Genealogia da Moral*. 9º reimpressão. Tradução, notas e posfácio: Paulo Cesar de Souza. – São Paulo: companhia das Letras, 1998.

_____. *Para Além do Bem e do Mal*. 5º reimpressão. Tradução, notas e posfácio: Paulo Cesar de Souza. – São Paulo: Companhia das letras, 2005.

[15] Sirvo-me das palavras e ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

[16] Sirvo-me das palavras e ponderações de Ricardo Corrêa de Araujo – Pensamento fraco, razão narrativa e sociologização da filosofia: a ontologia hermenêutica em questão – na obra: Questões Filosóficas. Organizada por Maria Cristina Theobaldo.

_____ - *Ecce Homo*. 1ª Ed. . Tradução: Heloisa da Graça Burati. – São Paulo: Editora Rideel, 2005.

_____. *Humano, Demasiado Humano*. 6º reimpressão. Tradução, notas e posfácio: Paulo Cesar de Souza. – São Paulo, Editora: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Obras incompletas* . 3º Edição, Tradução e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho, posfácio: Antônio Cândido, - São Paulo, Editora: Victor Civita, 1983 (*Coleção os Pensadores*).

_____- *Vontade de Poder*. 1ª reimpressão. Tradução: Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes - Rio de Janeiro: Editora: Contraponto editora LTDA, 2011.

PEDAGOGIA, ARTE E VIDA EM NIETZSCHE E WAGNER

Deniz Alcione Nicolay
Universidade Federal da Fronteira Sul
deniznicolay@uffs.edu.br

GT 14 – Filosofia da Educação

RESUMO

Esse texto trata dos escritos do jovem Nietzsche e, de maneira especial, da quarta extemporânea: *Wagner em Bayreuth*. Destaca a importância da música de Wagner para a composição de conceitos fundamentais na filosofia nietzschiana, dentre os quais: arte, vida e tragédia. Enfatiza ainda, a preocupação pedagógica do filósofo com relação ao projeto wagneriano de educação estética do homem, projeto que se vale da música como linguagem essencial no processo de formação. Sinaliza que, a partir da música, Nietzsche pretende reformular o espírito estético da modernidade, pois o vê corrompido pela moral dos escravos e pelas forças reativas da História. Também descreve o retorno do filósofo as origens da civilização grega, pois é na tradição mitológica que encontra o elemento dionisíaco, gerador da força plástica capaz de revolucionar a compreensão da arte. Portanto, tratando do jovem Nietzsche, que é tocado pelo gênio do romantismo e pela música de Wagner, esse texto procura composições didáticas, inspiradas na alegria e na temporalidade trágicas.

Palavras-chave: Música. Tragédia. Dionísio.

Introdução (a arte que engrandece a vida)

A importância da música de Richard Wagner (1813-1883) na obra do jovem Nietzsche é conhecida pela produção dos seus primeiros trabalhos. Entre esses trabalhos, o mais destacado é o *Nascimento da tragédia* (1872), uma vez que sintetiza os ideais wagnerianos de Nietzsche (se assim podemos afirmar), embora Nietzsche nunca tenha sido um 'wagneriano assumido', sua sensibilidade estética inebria-se com 'O anel dos nibelungos'. Com efeito, na quarta extemporânea *Wagner em Bayreuth* (1875), o filósofo traça elogios contundentes ao conjunto das obras do músico, tornando-o personagem de seu fazer filosófico. Em nome de Wagner, ele ataca as expressões da arte e da cultura na modernidade, o papel do público nos espetáculos e, acima de tudo, discorda da interpretação clássica do conceito trágico, realizada pelos estudiosos e filólogos da época (a Alemanha do século XIX). Para Nietzsche, a música de Wagner é um meio de atingir o âmago da tragédia (não um fim). Tal ponto de vista é reforçado nas obras posteriores do filósofo, qual seja, *Ecce Homo, O caso Wagner* e *Nietzsche*

contra Wagner. No entanto, é obvio que na fase final da escrita filosófica de Nietzsche, período que antecede a demência, a amizade com o músico havia sido rompida. Apesar disso, os traços wagnerianos do primeiro período perduram na obra madura do filósofo: a firmação do dionisíaco contra as forças da decadência moral (modernidade, platonismo, cristianismo), a importância da arte como potência agregadora ao sentido da vida em geral e a procura incansável pelo estilo da linguagem filosófica. Isso quer dizer que muitos dos principais problemas filosóficos de Nietzsche já estavam presentes em seu período inicial de produção.

Não podemos achar, entretanto, que Wagner foi expectador passivo da obra de Nietzsche. Ao contrário, o jovem filósofo lhe parece à encarnação perfeita do discípulo ideal. O projeto wagneriano de renovar a arte na Europa exigia mentes brilhantes (com lastro filosófico e acuidade estética). O jovem Nietzsche, por sua vez, embriagado pela filosofia de Schopenhauer procurava na música de Wagner alcançar o autêntico fundamento trágico da arte. Nesse sentido: "O mito wagneriano significava, aos ouvidos de Nietzsche, uma afirmação da vida" (BURNETT, 2012, p.11). Trata-se de compreender o conceito de vida em Nietzsche a partir de seu fundamento pré-socrático e, porque não dizer, homérico. Ou seja: não é como pressuposto da vida moderna que a vida no interior do mito interessa a Nietzsche. Porém, como possibilidade de ultrapassar a si mesmo no sentido de potência afirmativa, de extravasamento da consciência objetiva das coisas. Por isso, o filósofo se volta para a Grécia homérica, para o tempo dos heróis trágicos cuja dimensão vital não se media pelo racionalismo teórico, mas pela capacidade de emoldurar-se na arte. O que, apesar disso, não excluía o conflito perene entre opostos, uma vez que a grandeza das disputas trágicas se passava exatamente na possibilidade do herói agregar ao conjunto da arte total. Ou seja: realizar a perfeita sintonia entre o *dizer* e o *fazer*, entre ações que abdicam da mecânica dos corpos e agem pela produção significante da *poiésis*, o que confere aos atores a possibilidade de desenvolver um caráter ético-estético sobre o modo de pensar e conceber a vida. O próprio pensamento de Nietzsche é marcado pela tensão entre os opostos. Desde o *Nascimento da Tragédia*, o jovem filósofo nunca abandonará o estilo combativo de suas críticas. Não apenas pelos ataques diretos de sua produção, mas como vítima e algoz de um estilo de pensar que diverge de si mesmo, opõem-se e, frequentemente, entra em desacordo consigo. Com efeito, esse colóquio pessoal que se traduz num *agon* discursivo é marca registrada da filosofia de Nietzsche. Por meio dele é possível entender que: "Pensar é descobrir-se outro por tê-lo esquecido, é devir outro aprendendo-o." (COHEN-HALIMI *in* LINS, GIL, 2008, p.160). Nesse sentido, na matemática trágica, pensar é sempre dois (o herói e seu coro), nenhuma ação se dá na pura individualidade, mas na duplicidade do pensamento que escuta os deuses e

oráculos. É próprio do pensamento mítico o desenvolvimento da capacidade de escuta do indivíduo, uma vez que a linguagem opera em torno de componentes sonoros que, em forma de melodias, atravessam gerações. Nietzsche percebe nas tragédias gregas e na religiosidade popular essa forma de contato mágico entre música e vida. Assim, é possível imaginar a importância do compositor: "O fascínio de Nietzsche por Wagner tem algo de alienante, e serão necessários muito tempo e energia para que possa se libertar dessa atração." (ASTOR, 2013, p.82). Aproveitando-se dessa atração, Wagner seduz o filósofo a fim de cooperar no projeto de revitalização e integração cultural da nação Alemã a partir da herança mítica. Entretanto, não é apenas Wagner que seduz Nietzsche. Sua esposa, Cosima Wagner era o elo entre os dois amigos, assim como a princesa Ariadna entre Dionísio e Teseu. E é provável que, muito mais do que Wagner, Cosima foi leitora, comentadora e crítica dos textos iniciais da filosofia nietzschiana. Logo, nesses textos iniciais, o wagnerismo é um traço inconfundível que exerce sua marca não apenas pela música, mas pela vivência das relações entre os amigos.

De certa forma, o Wagnerismo representa na obra de Nietzsche a única possibilidade de resgatar o espírito estético da modernidade. Trata-se de aproximar dois sentidos potenciais que, por ocasião do desenvolvimento econômico da civilização ocidental cristã, tornaram-se indiferentes um ao outro, ou seja, a arte e a vida. Com efeito, Wagner é o paradigma do artista integral na medida em que aproxima a música das demais artes de encenação: o teatro, a coreografia, a dança, o drama. Não apenas pela procura da obra de 'arte total' ao estilo da tragédia grega, mas pela possibilidade do artista transformar-se na grande experiência de seu ofício; eis o desafio de Wagner: uma revolução dos sentidos, da forma e da percepção. Ora, se o ideal do artista revolucionário pulsa na obra wagneriana é porque exige o esforço de uma nova interpretação sobre a vida e a História. Nietzsche, na segunda extemporânea *Da utilidade e desvantagem da história para a vida,* já defendia uma visão distinta da História:

> A cultura histórica só é efetivamente algo salutar e frutífero para o futuro em consequência de uma nova e poderosa corrente de vida, do vir a ser de uma nova cultura, por exemplo; portanto, só se ela é dominada e conduzida por uma força mais elevada e não quando ela mesma domina e conduz. (NIETZSCHE, 2003, §1, p.17).

Essa 'força mais elevada', que refere o filósofo, capaz de reorientar o curso da ciência histórica partilha de um sentimento trágico singular. Tal sentimento está relacionado ao sentido estético da existência, a possibilidade de se erigir a vida como obra de arte e, dessa

forma, se pode chamá-la de 'Vontade de Potência', embora na segunda extemporânea ela seja nomeada por: "força plástica" (NIETZSCHE, 2003, §1, p.10). O fato é que essa 'força' invoca a afirmação do indivíduo frente aos grandes metarrelatos da História moderna. O que se pode comparar ao modelo de nobreza ética da civilização grega e, por isso, permanece próxima do sentimento trágico original cujo processo de individuação não se submete aos desejos externos, mas confirma o *pathos* do instante. Ora, Nietzsche condena a História moderna porque esta é fruto das forças reativas da sociedade (Cristianismo, Hegelianismo) e, com isso, condena inclusive a arte por constituir-se numa forma de manipulação e dominação do indivíduo. Nesse sentido, a música de Wagner é revolucionária na medida em que se afirma como uma forma de resistência ao enfraquecimento da arte na modernidade. Trata-se de cativar o expectador ideal por meio de narrativas lendárias que aproximam o homem dos deuses e da natureza. É nessa aproximação que se dá a possibilidade de transformação das raízes identitárias do povo alemão, não mais como dependente do Estado e da Igreja, mas como uma força de livre expressão capaz de abalar os pilares da sociedade moderna. Assim como nas tragédias gregas de Ésquilo e Sófocles, cujo destino do herói estava nas mãos do coro, o destino de uma nação passa pelo surgimento do homem novo gestado, antes de tudo, na experiência estética. Essa é a pretensão do projeto wagneriano e dos escritos do primeiro Nietzsche; aliás, essa experiência não manifesta prestígio pelo homem de rebanho, pelo modelo fixo de identidade, mas pela superação de si e pelo devir geracional da natureza.

No entanto, não há como determinar limites na criação de uma estética de si, uma vez que as relações entre arte e vida não dependem exclusivamente de um projeto ordenado de produção do *socius* poético. Essa composição depende da própria aceitação de si enquanto matéria em formação, sintonizada e em proximidade com os ciclos vitais da natureza. Não é a imposição de um Estado, de uma cultura ou de uma religião oficial que proporcionariam essa transformação do indivíduo em matéria artística. Por isso, a obra de Wagner invoca uma espécie de retorno ao passado mítico da natureza humana. Nesse passado, deuses e homens pretendem ser iguais na força e no sentimento, mas, na maioria das vezes, lutam em lados opostos pelo desacordo de interesses. O fato é que tanto em Wagner quanto em Nietzsche presenciamos um esforço extraordinário no sentido de aniquilar as bases do poder na modernidade, desmascarando, inclusive, os saberes da tradição, uma vez que estes não reproduzem as condições reais da vida cotidiana. A arte como profilaxia é a arte que aliena o expectador, tornando-o, cada vez mais, dependente de um modelo de cultura representativa, vinculada aos interesses econômicos da casta dirigente. É contra esse modelo de arte que as

armas de ambos são direcionadas e, portanto, para além do artista revolucionário, Nietzsche provoca as habilidades necessárias para a formação do expectador-artista:

> Justamente a *autêntica sensação*, hostil a toda convenção, a todo distanciamento e incompreensão artificial entre os homens: essa música é retorno à natureza e, ao mesmo tempo, a purificação e metamorfose da natureza; pois foi na lama dos homens mais amorosos que nasceu a necessidade desse retorno, e *na sua arte ressoa a natureza metamorfoseada em amor*. (NIETZSCHE, 2009, §5, p.71).

A música de Wagner ilustra o paradigma da 'arte nova' na Europa, não apenas pelas inovações teatrais, pelos recursos cenográficos e pelo papel do artista, mas pelo uso da linguagem poética e pela revolução da forma. Essa 'sensação autêntica', que refere Nietzsche, é uma expressão que reclama pela educação dos sentidos (menosprezados no aparato moderno de significação de si). Contra as forças da representação e da aparência, o filósofo proclama a capacidade de 'retorno à natureza' como pressuposto para o aniquilamento dos valores morais e, consequentemente, para a criação de novas experimentações estéticas. A referência desses 'homens mais amorosos' está próxima da tipologia nietzschiana do artista trágico, ou seja, aquele que supera a dor e a desolação do niilismo, transformando o sofrimento em alegria. Portanto, a noção de expectador-artista é própria do reconhecimento das potencialidades da alma humana, da capacidade individual de engendrar a própria vida sem a tutela das instituições sociais. A música de Wagner soa transformadora quando invoca, em cada indivíduo, o desejo pela superação das barreiras psíquicas, cristalizadas durante séculos de dominação e de submissão ao poder sacerdotal. Nesse ponto, há de se considerar os desenvolvimentos posteriores da obra de Nietzsche, sobretudo na *Genealogia da moral* cujos conceitos de 'nobre' e 'escravo' são densamente caracterizados pelo filósofo. Ou seja, as instituições modernas são fundadas sobre valores niilistas que enfraquecem o desenvolvimento da capacidade individual do sujeito, tornando-o frágil e manipulável. Nesse caso, a arte e a cultura, de um modo geral, não visam à emancipação humana, mas reproduzem condições de alienação e dependência.

Educação, música popular e estética trágica

Ora, se Nietzsche vê em Wagner o modelo do artista completo, aproximando-o do mestre Schopenhauer, é porque a tarefa pedagógica do primeiro está além da sedução de um grupo de ouvintes cativos. Com efeito, dos pequenos círculos wagnerianos, espalhados pela Europa do século XIX, ao monumental projeto de Bayreuth, percebemos que a pretensão de Wagner é assumir o papel de educador de todo povo alemão. O novo tempo que se vislumbra passa pela capacidade das novas gerações reconhecerem a ineficácia dos estabelecimentos de ensino para, assim, investirem na renovação cultural. Wagner significa essa renovação: "Não é de forma alguma possível colocar em ação os efeitos mais elevados e mais puros da arte teatral sem inovar todos os domínios, a moral e o Estado, e educação e o comércio." (NIETZSCHE, 2009, §4, p.61). Essas são palavras de um filósofo que professa sua militância ao projeto wagneriano, alguém que coloca sua vida à disposição de uma causa mais elevada e, portanto, sem constrangimento de assumi-la abertamente. O teatro trágico de Bayreuth carrega a esperança de servir de modelo reacionário para toda Alemanha em contraponto ao teatro moderno. Por meio de uma linguagem que aproxima ideais românticos de um sentimento de natividade, Wagner quer provocar o "ouvinte estético" (BURNETT, 2012, p.59), ou seja, aquele que pode sentir no espírito a invocação da força presente no mito trágico. É como se o público tivesse que despertar da letargia civilizacional, provocada pela racionalização da vida e do conhecimento e assumir o curso da história. Não é aleatória a forma de tratamento do tempo nas obras do compositor, pois a narrativa mítica não coopera com o tempo cronológico, mas partilha do tempo infinito das auroras, tão presentes na tradição homérica. É claro: é o tempo associado a musica que, dessa forma, procura desconstruir a harmonia melódica burguesa. Com isso, o compositor quer provocar uma crise de consciência, um levante estético cujo emblema destaca a assunção das forças afirmativas da natureza frente ao destino dos homens. Não havia o que temer na era trágica que se anunciava no teatro de Bayreuth, nem a repressão pelo desejo de progresso, nem a crítica filológica desafeta sobre o exercício de estilo. Assim, Nietzsche consagra a Wagner o papel de educador do povo, o modelo de gênio capaz de evoluir da linguagem do *pathos* para a dinâmica da participação e da ação.

Nesse sentido, educa-se em primeiro plano a faculdade de ouvir, uma vez que saber ouvir é estimular a capacidade de interpretação e síntese. No universo das epopeias míticas o silêncio é um pressuposto fundamental na escuta da palavra, anima a experiência e provoca a imaginação. Por isso, a raiz do discurso racional logocêntrico se estabelece sobre o privilégio

da palavra escrita em detrimento ao exercício da escuta poética. Nietzsche no *Nascimento da tragédia* já sinalizava a progressiva aniquilação do coro trágico em Sófocles, ou seja, do elemento que determinava a sintonia da voz, da escuta e da melodia. Ainda segundo o filósofo, o golpe final ao fenômeno trágico grego é determinado pela dialética socrática manifesta na tragédia euripidiana. Isso quer dizer que, cada vez mais, a capacidade de criação estética do público alvo das apresentações foi sendo reduzida, a linguagem empobrecida e o estímulo auditivo traduzido em repetições vazias. No entanto, o filósofo pensa o contrário da música do compositor: "(...) em Wagner todo audível do mundo quer, igualmente, emergir como aparência para os olhos e se expor à luz, quer de algum modo tornar-se corpóreo." (NIETZSCHE, 2009, § 7, p.85). É como se essa música não tivesse tempo, nem lugar. Ela pertence ao esforço das gerações ao confrontarem-se com os obstáculos da natureza. Há de se observar, nessa afirmação do filósofo, a necessidade de edificar a obra, construir instâncias concretas de promoção da música. Ora, Nietzsche sempre está com o pensamento voltado para o modelo da civilização helênica e, por isso, pretende "fundar um Estado a partir da música" (NIETZSCHE, 2009, §5, p.74). É provável que ele pretenda revivificar o ideal grego da Paidéia, ou seja, a formação integral do homem (de corpo e consciência). Portanto, não basta ouvir é preciso saber ouvir, colocar-se num movimento de intensidade plástica cuja vontade ultrapassa o homem comum.

No entanto, uma educação do povo, para o povo ou, até mesmo, uma suposta militância de Nietzsche em nome de um projeto de renovação cultural pode nos soar de maneira estranha. É conhecida a rejeição do filósofo por ambientes de coletividade, pelas causas humanitárias do bem comum e, sobretudo, pela constituição social e democrática do Estado moderno. Se o jovem Nietzsche é envolvido por uma atmosfera romântica é porque acredita numa nova era trágica; diferentemente do Nietzsche maduro, embebido pelo ceticismo e pela descrença nas grandes questões da humanidade. Porém, como estamos tratando do jovem Nietzsche, há que se perguntar: quem é povo que aparece e que pretende renascer nesse escrito (*Wagner em Bayreuth)*? Existiria alguma preocupação com o desenvolvimento de uma educação popular (o que parece um absurdo na produção nietzschiana)? Essas são questões que tocam nas diferenças entre Nietzsche e Wagner, pois os conceitos podem não compreender o mesmo fundamento ou a mesma interpretação filosófica. A Grécia antiga, por exemplo, enquanto para Nietzsche era a grande referência e modelo de civilização, para Wagner era apenas a analogia mitológica de seu processo de criação. Tal processo remetia a música para a narrativa mítica das lendas do medievo alemão sem

preocupar-se com a densidade do mito. Entretanto, essa diferença não impediu Nietzsche de realizar o seguinte diagnóstico:

> Nossa educação é o fenômeno mais atrasado do presente e é atrasado precisamente com relação à única força educativa de fato nova, com a qual os homens modernos levam vantagem em relação aos séculos passados – ou poderiam levar vantagem, caso resolvessem deixar de viver hoje tão irrefletidamente sob o flagelo do instante. (NIETZSCHE, 2009, §5, p.75).

Essa 'força educativa' é a música que na Alemanha do séc. XIX era produzida como artifício de luxo e, portanto, comercializada de acordo com seu valor de mercado. Por isso, ele pretende um destino diferente para a música de Wagner, visualizando-a como a esperança de libertação do espírito humano. Fica claro que a preocupação pedagógica de Nietzsche é exclusivamente estética, afirmando sua metafísica de artista. Nesse sentido, o verdadeiro educador do povo é o artista que cria a obra imortal, espelhando os anseios de uma geração inteira. Embora tal criação se afirme num exercício de contenção dos instintos primitivos, numa força que faz sublimar a dor e a emoção para dar cor ao mundo cotidiano. Aqui está o sentido de uma 'educação popular em Nietzsche', ou seja, apenas o que pode ser popular é a música, a didática de um *Bildung* trágico assentado numa pedagogia física corpórea. Ao mesmo tempo, esse é um dos tópicos diferenciais em relação a Wagner, pois enquanto este procura resgatar a Alemanha heroica da época de seus patriotas, Nietzsche busca na tragédia grega o elemento radical da música. E esse elemento radical é expresso na religiosidade popular, nas tragédias de Ésquilo, nas festas dos camponeses. Trata-se do poder descomunal do dionisismo na arte que, distante em Schopenhauer e em Wagner, Nietzsche eleva-o a condição central da interpretação da estética grega. Por isso, a noção de 'popular' não pode ser confundida com sua formulação moderna, uma vez que na obra de Nietzsche evidência a capacidade de desenvolvimento da individualidade em detrimento aos interesses da coletividade. Tal afirmação pode ser compreendida nas seguintes palavras: "Wagner torna-se o *revolucionário da sociedade*, Wagner reconhece o único artista existente, *o povo que cria poeticamente.*"[1] (NIETZSCHE, 2009,§8, p.96). Ora, para 'criar poeticamente' o povo carece de uma nova tábua de valores, sem o aval das instituições. E isso significa criar a si próprio por meio da arte num quadro de crenças e tensões que ultrapassam o homem de rebanho. Com

[1] Grifos do autor.

efeito, o homem dionisíaco representa a síntese do espírito trágico, aquele capaz de superar o processo de individuação a fim de renovar-se a cada ciclo. Portanto, o filósofo reconhece a melodia e a harmonia de Apolo, mas é com Dionísio que pensa a revolução dos sentidos, o símbolo da alteridade radical e do extravazamento da vontade.

E é na raiz do coro dionisíaco e nas encenações do teatro trágico que Nietzsche fundamenta o sentido da 'música popular' em Wagner. Ora, os cânticos dos antigos rituais dionisíacos se cristalizaram na memória do povo grego, falando de deuses, heróis e da força descomunal da natureza. Esses cânticos, repetidos continuamente de geração a geração, fornecem a matéria prima do mito, sua voz, imagem e movimento. É claro que a poesia lírica apolínea proporciona o acabamento, o controle contra a lassidão absoluta e a dissolução, mas é Dionísio que vibra no coro (em êxtase e intensidade). Isso quer dizer que: "É impossível comparar uma arte nascida da saudável inconsciência de um povo com outra que se origine mediante a racionalização de seus meios." (SAMPAIO, 2008, p.106). O povo se eleva com o coro dionisíaco porque é elevado à condição de ator principal de sua obra, qual seja, uma ética estética vitalista. Tal *ethos* se expressa muito mais pelos sentimentos e pela paixão (*pathos*) do que propriamente pelo discurso teórico que, antes de tudo, tenta racionalizar as reações do povo em dada circunstância; por exemplo, durante as apresentações no teatro trágico. Desse modo, o privilégio da ação, do drama sobre o coro e, posteriormente, a didática dessa ação significa o desprendimento gradativo da essência trágica dionisíaca. Ora, o caráter da representação não significa apenas uma forma de reprodução de uma cena já assimilada pelo público, mas varia conforme o olhar debruçado em seu conjunto. Ou seja, a concepção de arte como *poiésis* supõe a dinâmica da inovação e da criação e, portanto, não reproduz o já apresentado, mas apresenta o evento pela primeira vez. Assim, a simbologia do coro nas encenações trágicas era inestimável: "(...) *a tragédia surgiu do coro trágico* e que originariamente ela era só coro e nada mais que coro (...)"[2] (NIETZSCHE, 1992, §7, p.52). O coro significava a existência real de Dionísio em sua presença, coroado de hera e brindando a estação das flores. Por isso, o público se identificava com o coro, participava ativamente de suas ações na forma de *sympatheia.* Essa forma de magia primaveril, que invadia o coração dos camponeses e lavradores, era também a unidade de sua crença nas benesses do deus. Nesse sentido, a noção de 'popular' não se prende na ação como drama, mas na ação como *pathos*, abdicando do discurso logocêntrico para comungar da aliança do mito com o divino.

[2] Grifos do autor

Há de se observar ainda o lugar ocupado pelo público nas apresentações. Se o coro sintetiza a 'voz do povo' é porque ele está próximo do evento e, assim, sofre e vive as emoções. Por outro lado, o legado do pensamento socrático platônico cria a necessidade do expectador ideal que, ao contrário, está distante e interpreta as ações. Ora, isso não é uma simples diferença de lugar, mas o pressuposto fundamental de determinada relação epistemológica. Ou seja, existem duas perspectivas sobre a interpretação do objeto de conhecimento: uma trágica e outra contemplativa ou, quiçá, dialética. Na primeira, o sujeito sente-se parte do evento, pois está dentro do círculo de ação e, por isso, age de maneira imprevisível em relação aos efeitos da cena. Na segunda, o sujeito coloca-se a distância do evento, observando o desfecho da ação e, com isso, visualiza detalhadamente o desempenho dos atores na cena. No entanto, não é a linguagem ou a teoria produzida a partir dessa percepção do objeto do conhecimento que interessa a Nietzsche. O que interessa ao filósofo é a dinâmica potencial da ação (como repetição ou produção), como apresentação ou representação. Também é delicado tratar dessa questão sem indagar-se acerca de sua visão metafísica ou até gnosiológica, pois diferentemente da concepção teórica socrática que deposita suas forças no otimismo da razão e da ciência, a estética trágica de Nietzsche toma a vida como ultima instância de valor. Por isso, a noção de ser é afirmada em sua *parousia* cuja dimensão temporal promove a existência real do evento. É o tempo presente que forja a escrita da História, e não o inverso, instaurando um saber genuíno que não se mede apenas pela 'iluminação' das ideias, mas pela constância criativa de suas proposições. O que se vê, assim, no primeiro Nietzsche, é um movimento de refutação do saber teórico, ou melhor, da concepção de *theoría* instaurada pelo platonismo na filosofia. A afirmação da ação como *pathos* (ou como produção: *poiésis*) legitima o papel pedagógico da arte em sua relação com o público. Quando este se distancia do palco e se torna expectador passivo, também os instintos são controlados, o que fatalmente empobrece o juízo. E é claro: o poder animador da arte trágica não pode ser reprimido, Dionísio não pode ser moralizado.

É conhecida, inclusive, a apreciação de Nietzsche pela nobreza da antiguidade helênica. Por isso, o artifício da linguagem como *pathos* é tributário dessa relação entre o *dizer* e o *fazer*. Ou seja, o nobre era o senhor da palavra e da ação, a referência de padrões éticos para os quadros da vida e da arte. Entretanto, nas bases do *logos* prevaleceu a tradição parmediana que aproxima ser e pensar, distante do mito, mas presente na dialética socrática. Aliás, a dialética aliada ao cristianismo constituiu, segundo Nietzsche (sobretudo, na *Genealogia da moral*), a reversão dos valores nobres pelos valores escravos. Foi utilizando a linguagem como um mecanismo de casta, de crença, de fragilidade que os escravos da moral

suprimiram o *pathos* poético essencial dessa mesma linguagem. E uma vez moralizada, ela padece da mobilidade das cenas, da supressão da fraqueza (tão presente nos concursos trágicos), padece, por fim, da ação como criação. Então, é impossível não relacionar a estética trágica com a origem da nobreza helênica. Isso quer dizer que não há em Nietzsche, tratando-se da noção de 'popular', uma preocupação com o nivelamento das pessoas do ponto de vista da formação. O que prevalece é o esforço de superação contínua do homem como espécie, uma perspectiva de melhoramento da humanidade: "O homem que se coloca frente ao horizonte de milênios poderia apoderar-se da herança 'de toda a nobreza do espírito antigo. '" (ARALDI, 2004, p.240). Por isso, uma cultura que se assenta no exercício teórico racional e não estimula a vivência de relações por meio da arte tende a reduzir o traço de humanidade no homem, provocando-lhe a animalidade. É a vivência artística que supera o pessimismo cotidiano, alivia a dor e o sofrimento, promove metáforas da realidade sem as quais a vida sucumbiria no abismo. Assim, sobre o mito de Dioniso despedaçado, pensamos também naquela arte que o conduz à integração originária do corpo e do espírito, aquela que não reduz o ser em potência, mas, ao contrário, expande o sentido e a percepção do presente, ou seja, é essa mesma arte que cativa o impulso criador no indivíduo e sem ela o uno primordial não se realiza: é claro, pensamos na música.

Considerações finais

A música de Wagner e o texto de Nietzsche '*Wagner em Bayreuth'* são manifestos contra a decadência da cultura e da arte na modernidade. Com efeito, Nietzsche diagnostica o atraso dos sistemas de ensino de sua época e prevê a decadência dos valores morais alicerçados na matriz judaico-cristã. Por outro lado, Wagner pretende a renovação cultural da Alemanha por meio de sua obra, daí o sentido de resgatar a herança mítica do medievo alemão. O que aproxima ambos é o gosto estético, o desafio pelo que há de grandioso e desafiador na humanidade. No entanto, o que afasta ambos é o elemento dionisíaco da música que Nietzsche, por exemplo, recolhe da tragédia grega. Wagner, por seu turno, utiliza o mito como linguagem poética e musical para cativar o sentido de revolução no povo alemão. Portanto, a obra do jovem filósofo e do compositor tem algo de revelador: educar pela música, apreciando a arte que não conhece fronteiras.

Referências

ARALDI, Clademir Luís. **Niilismo, criação aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos.** São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2004.

ASTOR, Dorian. **Nietzsche.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
BURNETT, Henry. **Para ler o nascimento da tragédia de Nietzsche.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LINS, Daniel; GIL, José (org.). **Nietzsche/Deleuze: jogo e música: VII Simpósio Internacional de Filosofia (2006).** Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundo de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Wagner em Bayreuth: quarta consideração extemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SAMPAIO, Alan da Silva. **Origem do ocidente: a antiguidade grega no jovem Nietzsche.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

A INTERDISCIPLINARIDADE PENSADA COMO PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

Hilda Regina P. M. Olea
Estudante de doutorado do Programa Pós Graduação em Estudos de cultura contemporânea
ECCO UFMT
re.olea@yahoo.com.br

RESUMO

Elaborado a partir do campo disciplinar da filosofia, mas não restrito a ele. o presente trabalho visa tomar parte nas discussões epistemológicas acerca do vasto campo interdisciplinar. Para tanto, inicialmente busca delimitar conceitualmente a noção de conhecimento que se tomará operatória no decorrer da análise, ao que se segue a exposição de uma abordagem teórica que compreende a interdisciplinaridade não somente como procedimento pedagógico mas. sobretudo, enquanto problema epistemológico. Deste posicionamento analítico acerca dos procedimentos interdisciplinares decorre a exigência da apresentação de uma estratégia aplicável à produção interdisciplinar de conhecimento. Por fim, buscamos demonstrar como a concepção de conhecimento apresentada inicialmente constitui- se como fio condutor desta reflexão.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Epistemologia. Método

Certamente é temerária a iniciativa de tentar circunscrever conceitualmente ou de prescrever procedimentos metodológicos ao complexo e ainda ambíguo campo da interdisciplinaridade, todavia,é também notável a necessidade de tomar parte nestas discussões devido a difusão deste modo de produção de conhecimento no cenário da formação superior nacional, bem como sua inserção na **LDB**[I] como perspectiva pedagógica a ser incluída na estrutura dos projetos político pedagógicos das unidades escolares responsáveis pela etapa da Educação Básica, mas, sobretudo, reconhecemos a necessidade de investigar as práticas interdisciplinares a partir do seu aspecto epistemológico, ainda pouco explorado.

Assim, procedendo a uma análise desde o campo disciplinar da filosofia (mas não circunscrita a ele), parto do pressuposto de que o conhecimento - seja ele um saber especializado ou saber cotidiano -é um *artefato,* uma criação concebida e produzida pelo engenho humano. Elaboro esta afirmação à luz da obra *Insignuações,* de Nazareno Eduardo de Almeida (2007), mais precisamente do ensaio no qual explora *uma visão semiótica da*

[I] Lei de Diretri/es e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/96, Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União. Brasília. 31 de janeiro de 2012. Seção 1. p. 20.

linguagem e do discurso. Neste texto acham-se conceitualmente articulados *arte, técnica* e *artefato*, de modo que a *arte* é a realização de uma capacidade *técnica*; a *técnica* é a capacidade de realização de uma *arte,* enquanto o *artefato é* o resultado do exercício da arte através da *técnica.*

Desloco estas definições para este contexto, no qual tomo a *Interdisciplinaridade* enquanto perspectiva epistemológica capaz de engendrar produções de conhecimento, a fim de toma-las como referências para minha própria elaboração conceituai, uma vez que partilho da concepção do autor de que há na tríade apresentada, uma função instrumental. E por meio dessa tríplice relação - *Arte, Técnica* e *Artefato* , que o homem constitui sentido para o mundo e para sua existência no mundo que habita; mundo este que chamamos cultura (ALMEIDA, 2007. p. 143).

Habitar o mundo através de uma cultura significa nascer e viver dentro de um complexo de instituições materiais e conceituais e ser capaz de operar com essa realidade. De acordo com o autor, esse conjunto orgânico de instituições compreende uma totalidade de *artefatos* com os quais aprendemos a lidar na medida em que nos constituímos como seres humanos e nos relacionamos com os outros. Definição que permite-nos pensar a cultura como estrutura não sólida, concebendo-a mais adequadamente como um conjunto de relações fluidas, nas quais elaboramos nossas significações.

Ainda na esteira de Almeida (2007), destaco que os *artefatos* não devem ser tomados apenas como objetos concretos que passaram por processos de fabricação artesanais ou industriais, "também os conceitos abstratos são artefatos humanos. Mesmo os pensamentos mais secretos, uma vez que são construídos, são artefatos "(ALMEIDA, 2007. p. 144). Isto é, as explicações que atribuímos ao mundo natural e social, já são elas mesmas elaborações nossas; o que nos remete em certa medida à tese nietzscheana de que os fatos resultam de interpretações e estas, por sua vez, dizem mais das vivências daquele que as produz do que do propriamente do mundo.

A construção de um *artefato* depende de um conjunto de possibilidades que determinam sua realização. Encontra-se engendrado por "formas de significação de mundo", que são, em última instância, "formas de pôr o mundo em obra"; a estes princípios de movimento do mundo, o autor denomina *Arte.* Nesta perspectiva, a capacidade artística é uma especificidade do humano já que dentre os seres vivos, é o homem que detêm a capacidade da criação. A efetivação da *Arte*, entretanto, é dependente de processos, de operações que a atualize. Este é o papel da *Técnica.* Ou seja, a *técnica* é o procedimento através do qual a *arte*

passa do estado que caracteriza a cosmovisão para *artefato* 'objetivamente' expresso.

Desse modo, é possível inferir que no ocidente as primeiras definições de ciência, bem como as explicações por ela oferecidas, foram *artefatos* epistêmicos e epistemológicos produzidos pela e na cultura grega. Assim como é pertinente também concluir que as vertentes pedagógicas que organizam nossos processos de transmissão e construção do conhecimento, ao operarem de acordo com este ou aquele procedimento pedagógico, se mobilizam a partir de perspectivas epistemológicas, que são em última instância "formas de significação de mundo", as quais encontram nas instituições de formação humana seu principal meio de atualização.

Um exemplo histórico da estreita relação ou até mesmo interdependência, entre as cosmovisões e as instituições é a transição do medievo para a modernidade. A ciência moderna se instala sob o signo de um método único de investigação. O modelo analítico, no qual se pressupõe que a análise de cada um dos elementos que compõe um conjunto permitirá a reconstituição do todo, veio suceder método sistêmico que, contrariamente, considerava que o todo é mais do que a soma das partes. A esta mudança subjaz a transição de uma visão organicista para uma visão mecanicista acerca do mundo.

Com o novo paradigma epistemológico inaugurado pela modernidade, a fragmentação torna-se uma prática necessária para a produção do conhecimento científico e o fenômeno da especialização aparece não como uma tendência, mas como a própria condição de possibilidade para fazer ciência. Inevitavelmente os processos educacionais tornam-se um reflexo de tal paradigma. Não há mais lugar para o saber como fim em si mesmo. O homem racional, diante da confiança na ciência e em sua capacidade de resolver problemas e de trazer progresso e evolução, vai buscar conhecimentos que tenham utilidade para a vida prática. O culto ao saber do passado dá lugar, no final do século XIX e início do XX, a um saber aplicado e utilitário, o que exige uma reestruturação das instituições de ensino, pois,

> Até aí a missão da Universidade era a da guarda e transmissão do saber, como condição para a ordem e a civilização. Eminentemente seletiva, orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade de seus intelectuais e eruditos. Era a casa do intelecto, a torre de marfim de uma cultura fora do tempo. (TEIXEIRA, 1964, p. 2.)

As revoluções na área do conhecimento humano e as conseqüentes transformações

econômicas, sociais e culturais experimentadas pela civilização ocidental nesse período, ocasionaram o surgimento da Universidade Moderna como uma instituição que

> Não existe fora, mas dentro da contextura geral da sociedade de determinada época [...] Não é algo aparte (sic), algo histórico, algo que não se renda senão no mínimo possível às forças e influências mais ou menos novas. Ao contrário, é uma expressão da época, tanto quanto uma influencia a operar em seu presente e em seu futuro. (FLEXNER apud TEXEIRA, 1964, p. 5.)

A nova forma de sistematização dos processos de formação humana e profissional veio a consolidar a organização disciplinar, devido ao entendimento de que esse modelo curricular impulsiona o desenvolvimento de pesquisas que se desdobram em avanços científicos e tecnológicos. Assim, cada disciplina tem sua própria história, ou seja, podemos verificar seu surgimento, seu processo de institucionalização e de desenvolvimento. De acordo com Edgar Morin (2002), a história das disciplinas encontra-se inscrita na história da Universidade e como tal, inscrita na própria história da sociedade[I].

Todavia, no apagar das luzes do século XX e início do XXI uma questão se impõe: uma análise realizada pela via disciplinar é suficiente para abarcar a totalidade epistêmica dos objetos investigados? O que se coloca em questão neste caso é a própria matriz do pensamento, ou seja, o modo como concebemos a natureza dos objetos, das pesquisas científicas e da própria formação humana. É cogitar que, talvez, uma via de mão única não seja capaz de esgotar as inúmeras possibilidades dos fenômenos, quer sejam eles pertencentes ao mundo natural ou ao mundo histórico.

Uma atitude interdisciplinar requer que tomemos e/ou utilizemos chaves investigativas que se subsidiam de elementos provenientes de diferentes áreas do saber. Esta perspectiva epistemológica vincula-se à percepção da incompletude dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas, isto é, na compreensão de que os saberes aproximam-se não pelo que têm, mas pelo que lhes falta. Configura-se pela complementaridade entre as áreas do conhecimento e

[I] Cumpre ressaltar que a sistematização disciplinar demonstra não só a via pedagógica da produção e transmissão do conhecimento, mas também a perspectiva epistemológica e o caráter institucional que a ciência assume no último século, fatores que se configuram como pontos de confluência da racionalidade ocidental. A forma como o pensamento ocidental se organiza e opera remonta aos fundamentos sobre os quais se assenta o surgimento da ciência moderna, que se originou com a fragmentação metodológica proposta por Galileu e posteriormente por Descartes, alcançando seu ponto culminante com mecanicismo newtoniano.

não apenas por sua justaposição. Pode-se dizer, portanto, que o pensamento interdisciplinar é um pensamento de composição.

Todavia, se faz necessário atentar que *interdisciplinar idade* é uma palavra que tem uma utilização muito ampla e uma aplicabilidade a contextos diversos, além do que, a banalização do seu uso dificulta a elaboração de uma definição precisa para o termo, o que não almeja-se produzir aqui, conforme afirmo acima. O empenho é posto no sentido de situar este discurso dentro das possíveis acepções da palavra interdisciplinaridade e, a partir desse lócus conceituai, construir-se argumentativamente. Assim, apesar de não haver nenhuma estabilidade no que se refere ao seu conceito, a palavra interdisciplinaridade deixa-se pensar através de outras palavras, tais como, integração, interface, aproximação, articulação, passagem, tradução, que, em certa medida, dão condições de determinar o que aqui pretendo significar com este termo.

Em confluência com o pensamento de Olga Pombo (2004), observa-se que a palavra *interdisciplinaridade* tem, como é evidente, sua raiz na palavra *disciplina* e a este radical pode-se atribuir, ao menos, três significados: "Disciplina como *ramo do saber*" (Sociologia, Matemática, Biologia, entre tantos outros); "Disciplina como *componente curricular* (História, Ciências da Natureza, Química Orgânica, etc.)"; "Disciplina como *conjunto de normas* que regulam uma determinada atividade ou o comportamento de um determinado grupo: a disciplina militar, a disciplina escolar, etc" (POMBO, 2005, p. 3-15).

Nesta ordem de idéias o radical da palavra -*Disciplina* -é pensado como um conceito que comporta uma dupla vertente: 1) Epistemológica, enquanto raiz aplicada às disciplinas científicas (os ramos do saber); 2) Pedagógica, na medida em que se aplica às disciplinas escolares (elementos curriculares). Já o sufixo *Inter* denota uma relação intervalar entre elementos que compõe o continuo de integração disciplinar, no qual se desenvolvem as ações de composição, de articulação, de operação em conjunto. Na *interdisciplinaridade*, "se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade".

O pensamento interdisciplinar é um pensamento de arranjos e convenções que não tem por objetivo unificar as disciplinas pela redução das diferenças. Contrariamente, propõe-se a realizar processos de fecundação recíproca através da transversalização de conceitos, problemáticas e métodos, buscando uma leitura mais profunda da realidade. Não é combinação dos diferentes modos de aproximação de um objeto, mas uma busca pelas camadas mais ricas e complexas da realidade, ocultas ao observador fixo e disciplinar (POMBO, 2004, p. 151-162). O pensamento vital subjaz à *interdisciplinaridade* e que faz

com que seja aplicada aos mais diversos contextos, segundo Pombo (2005) é o de "[...] resistência à especialização. Por isso a *interdisciplinaridade* é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado".

A especialização é uma tendência do conhecimento científico que, do ponto de vista epistemológico, atende às exigências da metodologia analítica de investigação e como tal, tornou-se condição de possibilidade do próprio avanço do conhecimento. Distante de ignorar e reconhecer os benefícios trazidos pela especialização, a filósofa sustenta a tese de que, se a especialização pode ser pensada como um procedimento característico da ciência moderna, e a *Interdisciplinaridade* como um modo de fazer próprio da ciência contemporânea, uma vez que produz um deslocamento, uma bifurcação no modelo analítico.

A *interdisciplinaridade*, nesta perspectiva, aparece como forma de ampliar o território das coisas cognoscíveis através da prática tradutória entre os domínios do conhecimento. Todavia, como cada disciplina tem suas dinâmicas próprias, a atividade interdisciplinar, em analogia aos processos de tradução, "encontra-se fundada em incompreensões parciais", isto é, assim como ocorre com as traduções das línguas naturais, a incompreensão dá lugar à invenção. Observa-se, então, que o pensamento interdisciplinar fundamenta uma "heurística do erro" e percebe a "fecundidade do desvio" (POMBO, 2004, p. 156).

Mais do que uma moda pedagógica ou um procedimento didático a *Interdisciplinaridade* indica uma transformação epistemológica em curso que vem acontecendo à nossa revelia. Independe se sabemos ou não o que ela é ou se sabemos ou não fazê-la. Seu aparecimento se dá por uma necessidade epistêmica relacionada à natureza mesma dos problemas a serem respondidos pelas áreas do conhecimento. Ontologicamente a *Interdisciplinaridade* liga-se aos processos investigativos que exigem um olhar transversal, capaz de responder àquilo que o olhar do observador disciplinar não é capaz de enxergar.

Desde a criação da ciência moderna com Galileu a cultura ocidental considera que o progresso do conhecimento se dá através da crescente especialização, mas, graças às descobertas da própria ciência, a contemporaneidade tem percebido que se esperava encontrar a unidade como substrato da realidade, entretanto, o real vem se mostrando infinitamente complexo. Não se trata apenas da soma das partes para recomposição do todo. Há algo de mais profundo nos objetos de estudo que se impõe a nós, mostrando os limites da especialização e exigindo um arranjo entre múltiplas perspectivas do saber.

A transformação epistemológica baseada nos fundamentos indicados por Olga Pombo

(2004) acha-se amplamente contemplada pela obra do filosofo e matemático Francês Michel Serres, para quem o conhecimento é, antes de tudo, um processo de criação de relações entre o *eu* e *alteridade.* Pressupõe uma construção de passagens entre as áreas do saber, como por exemplo, a relação bifurcada entre as ciências e as letras.

De acordo com o autor, as áreas do conhecimento são constituídas num plano temporal em que diferem por ordem topológica e não geométrica, ou seja, se em uma concepção linear de tempo procede-se de acordo com a geometria métrica calculando distâncias bem definidas e estáveis, em sua concepção de *tempo amarrotado,* opera-se pela topologia, descobrindo-se aproximações e distanciamentos, que a princípio parecem arbitrários.

Por analogia podemos pensar no tempo como se fosse um lenço. Quando o passamos a ferro torna-se uma superfície lisa na qual podemos geometricamente determinar as distâncias e proximidades, ao passo que se o amarrotarmos e o colocarmos no bolso, subitamente, os pontos mais afastados podem ficar muito próximos ou até mesmo sobrepostos, e, no caso de rasgarmos esse lenço, dois pontos próximos podem ficar topologicamente muito afastados.

Em nosso contexto, amarrotar o lenço seria, por assim dizer, a ação *interdisciplinar* de aproximação de disciplinas distintas. Para Serres (1997) a produção de conhecimento baseia-se na criação de passagens entre as áreas do saber. Para explicar o modo como se dão tais passagens, utiliza da metáfora de Hermes, o deus da mitologia grega responsável por realizar a interlocução entre os deuses e os homens. Também conhecido como padroeiro dos viajantes e patrono da comunicação, o deus se desloca tendo asas nos pés.

O operador de aproximações Hermes assume a figura do mediador que passeia no tempo dobrado estabelecendo conexões.

> É preciso conceber como é que Hermes voa e se desloca [...] como viajam os anjos [...] descrever os espaços que se situam entre coisas já balizadas [...] *Entre,* uma preposição de importância capital. [...] De resto, acreditamos sempre que o espaço da enciclopédia ou do conhecimento é plano e ordenado: quem nos disse isso? (SERRES, 1997, p. 93-4)

De acordo com esta perspectiva epistemológica temos em cada um dos polos disciplinas que investigam o mesmo universo, todavia, mediante linguagens e metodologias distintas. A ação interdisciplinar propõe-se, neste caso, a realizar a tradução assumindo, não

só o risco de realizar o transporte, mas também o risco da falibilidade, pois pode se enganar ao aventurar-se no "entre", ao explorar as possibilidades da dobra e ao criar conexões. Mas, assim como a luz de Hermes, mais que claridade, a *interdisciplinaridade* traz velocidade.

> Eis realmente o método de Hermes: ele exporta e importa, atravessa; inventa e pode enganar-se, por causa da analogia; perigosa e mesmo, mais exatamente, interdita, mas não se conhece outra via de invenção. O efeito de estranheza do mensageiro advém dessa contradição, que o transporte é a melhor e a pior das coisas, a mais clara e a mais negra, a mais louca e mais certa. (SERRES, 1997, p.95)

Buscando ainda outro modo de explicitar a possibilidade de aproximações entre as áreas do conhecimento, pode-se enfatizar que para Serres o "entre" é o volume interdisciplinar que permanece inexplorado. É pura potencialidade, na qual não se opera senão através da criação. Não sabemos como Hermes viaja, não conhecemos os espaços que percorre, é preciso imaginar o deslocamento e o espaço. De modo análogo ocorre nas realizações interdisciplinares. É preciso criar as conexões, as passagens entre as disciplinas.

É certo que do ponto de vista epistemológico esta proposta suscita, no mínimo duas interrogações: como é possível a invenção de tais aproximações? Que método é capaz de assegurar credibilidade aos conhecimentos produzidos através de tais passagens? Mas, antes de ponderar acerca dos 'métodos interdisciplinares' se faz necessário ressaltar que nesta via de entendimento a *Interdisciplinar idade* é uma "forma de significação de mundo" e, como tal, é um "modo de pôr o mundo em obra", ou seja, é pressuposto epistemológico, princípio de movimento, condição de possibilidade e de realidade. Atualiza-se através de procedimentos que, do ponto de vista da ortodoxia disciplinar, podem ser considerados errantes.

Ao que, segundo Pombo, seguem-se necessariamente duas conseqüências:

> O alargamento do conceito de ciência e a necessidade de reorganização das estruturas de aprendizagem das ciências, nomeadamente, a universidade [...] Por outras palavras, o alargamento do conceito de ciência é tão profundo que, muitas vezes, é difícil estabelecer a fronteira entre a ciência e a política, a ciência e a

> economia, a ciência e a vida das comunidades humanas, a ciência e a arte, e assim por diante.[...] Situação que, portanto, arrasta consigo uma transformação profunda da universidade, essa decisiva instituição humana que não é apenas uma escola, mas também é uma escola. Ora, na medida em que a universidade não é uma escola, na medida em que é um polo de investigação, um lugar de produção de conhecimento novo, ela vai ter que acompanhar as transformações da ciência contemporânea, o mesmo é dizer, vai ter que adotar, e simultaneamente apoiar, as exigências interdisciplinares que atravessam hoje a construção de novos conhecimentos. [...] enquanto escola, ela tem que preparar para a interdisciplinaridade. Ela tem que perceber as transformações epistemológicas em curso e, de alguma maneira, ir ao seu encontro. (POMBO, 2005, p. 12)

Acompanhar tais transformações implica, portanto, abandonar, em alguma medida, as concepções metodológicas convencionais. Nesse sentido, Michel Serres (1997) apresenta-nos mais uma metáfora. Hércules como o modelo tradicional de herói, que conhece todas as soluções e os melhores caminhos, em oposição a Ulisses, o andarilho errante da *Odisséia.* No lugar da violência revestida de método, propõe a distribuição e dispersão do saber. Em vez do caminho de equilíbrio em direção à morte, sugere a

> [...] criação de estabilidades que não o equilíbrio geral. [...] A errância como procedimento de pesquisa. [...] Êxodo no sentido do caminho que se afasta do caminho, em que a via ganha o exterior da via. [...] Um método funciona, resolve questões, mas se dirige rapidamente para o tédio, para a velhice e para a asneira (SERRES, 2001, p. 269-70).

Em sua própria obra Serres adota o método comparativista, o que segundo ele, produz uma "nova organização do saber" por colocar na mesma vizinhança elementos díspares, como a teoria das turbulências e o poema de Lucrécio ou a termodinâmica e os romances de Zola.

Tudo é uma questão de vizinhanças e afastamentos. "Em toda a profunda transformação do saber se verifica essas alterações da percepção [...] Platão procede de modo

diferente?" Interroga o filósofo, acrescentando:

> Quando a matemática ou a lógica não podem entrar, então que vá o mito! E daí haver, em Platão, como em tantos outros, desvios, saltos, rupturas, da demonstração à narração, da metafísica às histórias populares. [...] Não é nada muito extraordinário [...] mais por comparativismo do que por encademento, mais pelos percursos de Hermes do que por dedução ou construção de sólidos. Hermes transporta as formas de um lugar para outro, passando pelos fluxos de ar. A síntese far-se-á preferencialmente entre os fluidos. (SERRES, 1997. p. 103-4)

De um modo geral, a atitude interdisciplinar está vinculada a uma ideia de comunicação - no sentido de passagem, transporte, transferência e tradução. Curiosamente, as ciências utilizam a palavra interface com muita frequência, mas incorrem em simplificações a respeito dos espaços atravessados durante as aproximações. Numa concepção epistemológica tradicional, esta seria uma relação estável produzida em espaços, homogêneos, geometricamente mensuráveis, enquanto nesta perspectiva as ligações se dão em meios fluidos e caóticos, que se assemelham com a realidade.

Podemos imaginar o método disciplinar como uma via reta, que rapidamente e em segurança, conduz o viajante ao seu destino; através de uma seqüência de encadeamentos estruturada pela relação de ordem, liberta-o dos perigos e das estranhezas do caminho. Eis a via cartesiana em suas exigências elementares: não compreender nada além do que se apresenta de forma clara e distinta à mente; dividir as dificuldades a fim de compreendê-las; obedecer à ordem do mais simples ao mais complexo.

A via reta e mais curta chega "ao melhor resultado pelos menores custos", máxima que evidencia o triunfo da idade clássica através da estratégia direta tomada razão. Desde então, em todos os tempos e circunstâncias, a razão associada à eficácia toma-se norma, a "moral é transferida para o conhecimento" para as vias do racional, onde a perturbação e a flutuação são reduzidas a zero, pois provocam variações neste caminho que a cultura ocidental nos fez entender como necessário.

A lei que subjaz aí é a da economia, que engendra na tática o "máximo com o mínimo" toda a eficácia e a violência do Método, rio em que navega a cultura racionalista.

Mas quem pode economizar o tempo? Quem pode prendê-lo? "O método traça bem um percurso, caminho através de um espaço. Sabe de onde parte e aonde vai", não obstante, há outras vias menos econômicas, onde podemos supor percursos menos preocupados com o equilíbrio, tal como a rota sinuosa que Ulisses percorre na *Odisséia*, caminhos fora dessa ordem, "vias do desperdício" (SERRES, 2001, p. 267).

Em sentido cartesiano, entre o ponto de partida e ponto de chegada há o meio por onde passa a "dicotomia que a filosofia platônica canonizou, onde a articulação procura a economia". Mas a despeito da habilidade do marinheiro na *Odisséia*, a navegação escapa da via normal e é assim que o conquistador de Tróia "descobre terras desconhecidas, é assim que inventa quando a astúcia fracassa". Destarte, alerta Serres, o caminho da *Odisséia* não pode ser considerado um método, mas *êxodo.* "Êxodo no sentido do caminho que se afasta do caminho, em que a via ganha o exterior da via". Neste tipo de percurso a estabilidade das extremidades não faz parte do caminho, o que conta é o próprio *êxodo*, o "entre" que se afasta do meio, do equilíbrio, do metódico (SERRES, 2001, p. 265-88).

Serres lembra-nos de que das narrativas homéricas as crianças gregas - entre elas o menino Platão -aprenderam a história, a geografia, a cultura e suas técnicas. Com os mitos aprendiam não uma ciência arcaica, mas o mais refinado saber, que lamentavelmente a pedagogia transformara em esquema enciclopédico que, assim como o método, corre pela via mais curta. A *Odisséia* "não desenha uma enciclopédia, mas uma escalenopédia", em alusão o triângulo escaleno, que descreve um caminho "capenga", "tortuoso", "complicado". As rotas de Ulisses são escalenas, inventadas e por isso escapam da redundância dos modelos *episteme:*

Já não conto para nosso divertimento, a história de um velhinho, pior, de um velhinho cego. Sustento um discurso científico, um discurso em ruptura de epistemologia, um discurso científico não epistemológico; ele rompe com dois milênios de método. Ou antes, esse velho diz-que-diz está saturado de um saber diferente e prodigioso. Novo. Não um diz-que-diz e não uma história, mas o discurso do êxodo que procuro e, muito exatamente o divertimento, a via da diversão do muito astucioso Ulisses que guardava em seu saco o conjunto das voltas e reviravolta da nova ciência, a teoria do conhecimento cego, ou da evidência não visível, dessas evidências escondidas por vários séculos de método inútil. Inútil em vista ao novo. (SERRES, 2001, p. 268-9).

Considerações Finais

A condição contemporânea de produção do conhecimento vista desde uma perspectiva epistemológica interdisciplinar é análoga à viagem de Ulisses. Dá lugar a "novas práticas, novas disciplinas e novos problemas" (POMBO, 2005, p. 11). Os procedimentos interdisciplinares são técnicas aplicadas com o intuito de construir, manter e transformar artefatos materiais e conceituais que compõe a totalidade do mundo que habitamos. Nesse sentido, o conceito de conhecimento encontra-se mais vinculado à noção de criação e menos à de descoberta. Os processos investigativos concentram-se mais nas relações acidentais e menos em segmentações de base ontológica.

Todavia, enveredar por esta ordem de pensamento requer não só condições e mecanismos institucionais objetivos que permitam o desenvolvimento de pesquisas e práticas científicas interdisciplinares, mas também e, sobretudo, uma "abertura de espírito" por parte dos pesquisadores, uma "sensibilidade à complexidade". A *Interdisciplinar idade* é, antes de tudo, uma atitude de partilha dos domínios do saber, de abandono do conforto dos velhos e familiares jogos de linguagem em favor da corajosa aventura por territórios comuns a todos. Não se trata como lembra Pombo (2005), de uma "utopia beata", pois desde Bacon sabemos que *saber é poder*, mas de um desejo de partilhá-lo; "para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que nossa liberdade só começa quando começa a do outro" (POMBO, 2005, p. 13).

À "abertura de espírito" a que a autora se refere prefiro designar cosmovisão, ou nas palavras de Almeida (2007) "formas de significação de mundo" ou ainda, "formas de pôr o mundo em obra". Esta é, em nosso entendimento, a grande contribuição que a filósofa portuguesa traz às discussões interdisciplinares. Se tomada como procedimento pedagógico a *Interdisciplinaridade* torna-se uma operação *técnica*, quando de fato é uma perspectiva epistemológica, isto é, engendra o procedimento. Esta é condição de possibilidade, aquela é condição de realidade. Ambas são interdependentes, porém incomensuráveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. E. *Insignuações: ensaios sobre a filosofia da arte e da literatura.* Florianópolis: Bernúncia, 2007.

LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.* Trad. Fátima Sá Correia, Maria Emilia V. Aguiar, José Eduardo Torres, Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna.* Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.

MORIN, E. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento.* Trad. Eloá Jacobina. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

POMBO, O "A matemática e o trabalho de 'dar a ver'", in Henrique Guimarães (org.), *Dez anos de PROMAT. Intervenções*, Lisboa: A.P.M., 1996.

_____. Epistemologia e interdisciplinaridade. *Seminário Internacional Interdisciplinar idade,* Humanismo, Universidade. *Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003. Disponível em: http://www.humanismolatino.online.pt. acessado em 14 de julho de 2014.*

_____. Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, março de 2005, p. 3-15. Disponível em: http://www.ibict.br/liinc. acessado em 14 de julho de 2014.

_____. *Interdisciplinaridade: ambições e limites.* Lisboa: Relógio D'água, 2004.

_____.; GUIMARAES, H.; LEVY, T. *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência.* Lisboa: Ed. Textos, 1993.

SERRES, M. *Hermes: uma filosofia das ciências.* Trad. Andréa Daher. Org. Roberto Machado e Sophie Poirot-Delpech. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *As origens da geometria.* Trad. Ana Simões e Maria da Graça Pinhão Lisboa: Terramar, 1997.

_____. *Diálogos sobre a ciência, a cultura e o tempo - conversas com Latour.* Trad. Serafim Ferreira e João Vaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. *O nascimento da física no texto de Lucrécio - Correntes e turbulências.* Trad. *Péricles Trevisan. São Paulo: Editora UNESP; São Carlos: EdUFSCAR, 2003.*

_____. *O terceiro instruído.* Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. *Os cinco sentidos filosofia dos corpos misturados.* Trad. Eloá Jacobina. Rio de *Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.*

_____. *Variações sobre o corpo.* Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, jul./set. 1

EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
A INDIVIDUAÇÃO E A FORMAÇÃO ESTÉTICA À VIDA[1]

Maria Auxiliadora M. de Moraes
(FAEN-UFMT)
maau123@ig.com.br

Dr. Silas Borges Monteiro
(Orientador Doutorado IE-UFMT)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

O trabalho trata de uma tese cujo tema é a formação da enfermeira numa perspectiva reflexiva, teórica e filosófica-educacional. O objeto insere no campo da Formação Educacional, denominado constituição de si, apreendido como arte de criação de si. Friedrich Nietzsche, em sua obra *Ecce Homo - Como alguém se torna o que é*, possibilita a sinalização da força produtora da constituição de si, cuja formação é orientada para a vida. O teórico-metodológico advém do conceito de O*tobiografia* de Derrida, que Monteiro dinamizou como constructo teórico, filosófico e metodológico para as pesquisas em Filosofia da Educação, interligando biografia com vida e vivência com seus estilos e processos de individuações. A convergência teórica é dinamizada pelo perspectivismo nietzschiano que interpreta a realidade a partir de um centro de força que atribui valor à vida. Esse movimento de elucidar os valores funciona como uma atividade do *médico filósofo* que se faz a partir ausculta dos sintomas de adoecimento, a fim de examinar o mal-estar instalado na formação da enfermeira por meio da escritura curricular e a análise da biografia se move pela apreensão de modos e estilos de individuação percorrendo a ideia do *Clinamen*. A principal tese é a formação da enfermeira que configura como rota da não disciplinarização, marcada por gestos nômades que desviam dos modelos instituídos de cuidar em saúde, provocando forças afirmativas que revigoram a vida. A formação na perspectiva da individuação é uma estética de criação de estilos e gestos de diferenciação.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Formação da Enfermeira.

[1] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – HUJM sob o Protocolo de n.º 150/CEP – HUJM/2011.

A individuação: como arte de criação de si

Apesar do esforço para mudar o cenário de saúde hospitalocêntrico, que acompanhou a história da Enfermagem no Brasil, ainda há dissociação dos conceitos sobre saúde, doença e corpo em relação à vida, em relação ao processo de diferenciação do vivente que experimenta o processo de adoecimento, uma vez que ainda é privilegiado o modelo clínico de saúde. Mesmo com os avanços em relação aos aspectos organizacionais e pedagógicos na estruturação dos projetos políticos pedagógicos para os cursos de Enfermagem, tais documentos ainda são direcionados para uma "maior ênfase na competência técnico-profissional, em detrimento do processo de crescimento interno de cada um", como lembram Silva et al. (2010, p. 177).

Cabe observar que a discussão acerca da formação da enfermeira sempre esteve apoiada em uma vertente sobre a história da criação da profissão, com todos os percalços que atravessam os espaços das instituições políticas que organizam, controlam e avaliam o processo educacional, diretamente por intervenção estatal. Além disso, há certa tendência nos estudos sobre a formação em buscar uma homogeneidade na construção e/ou reconstrução de uma identidade coletiva da enfermeira. Por outro lado, existem estilos de vida que cada um cria para si, em seu processo de individuação na relação com o mundo, com a vida que inunda a vivência. Quando se discute a formação numa perspectiva de identidade profissional, o pano de fundo nessas produções se volta para uma constante tensão entre o processo de individuação da enfermeira e o processo social e político, que traçam projetos de amplitude nacional para a profissão. Um bom exemplo dessa tensão relacional é a proposta educacional direcionada pela Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais que, ao normatizar o padrão para a formação profissional, fixa uma determinada identidade como norma. E tanto a identidade quanto a diferença de uma dada profissão estão diretamente ligadas ao sistema de representação, pois "quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade" (SILVA, 2011, p. 91).

Norbert Elias (1994), na obra *A sociedade dos indivíduos* discute a relação entre o processo da individualização e a sociedade. Segundo o autor, quando a sociedade se torna mais complexa e centralizada há, com o crescente aumento das especializações, uma diversidade em relação às carreiras oferecidas, o que dificulta o caminho para uma pessoa tornar-se autônoma, devido à dinâmica estabelecida pelo

processo civilizador de adequar o ser humano, primeiramente, às demandas e necessidades sociais. Nessa perspectiva, o pensamento de Elias (1994) corrobora a análise da formação da enfermeira de que esta tem sido ordenada por meio de um processo de regulamentação social, o qual perpetua a repetição dos costumes e os hábitos para manutenção do *status quo*. Essa formação educacional voltada para o processo civilizatório da sociedade está organizada em termos da funcionalidade e da utilidade em prol do social. Entretanto, esse processo massifica e homogeneiza a formação que, muitas vezes, tem como premissa a competitividade, com base na lei dos mais fortes para atender à lógica produtivista do mercado em saúde. Com isso, o indivíduo e todo o seu estilo de coexistência social estão direcionados "cada vez mais a um controle geral dos afetos, à negação e transformação dos instintos" (ELIAS, 1994, p. 103).

Entretanto, a problematização da formação de Enfermagem, numa perspectiva da individuação, como arte de criação de si - como alguém se torna enfermeira?- é vivificada pela leitura do modelo de educação da civilização grega- *Paidéia*- cuja formação humana era orientada para "a formação do corpo como para a do espírito", como escreve Jaeger (1994, p. 1003). Assim, essa formação não diz respeito ao aprimoramento das competências profissionais e técnicas, com vistas à utilidade no processo de civilização do ser humano. Zoja, em *História da arrogância*, ao ler a *Paidéia*, o passado helênico e os mitos aponta uma concepção de individuação: "Individuação é ser si mesmo como atuação das tarefas impostas pela própria natureza, ou melhor, pela vida [...]" (ZOJA, 2000, p. 16). Contudo, essa visão cósmica do mundo diluída na Paidéia não se perseverou através dos tempos, cujo processo de ruptura iniciou-se com Sócrates que cindiu a unidade entre *physis* e *logos* (MARTON, 2009).

Em Jorge Larrosa (2009) já se percebe um movimento contrário a essas perspectivas homogeneizadoras. O autor comenta que talvez a educação seja a arte na qual cada um torne-se a si mesmo e, por isso, a mesma não pode ser realizada de modo técnico ou ser massificada. Assim, o processo da individuação se constitui de múltiplos aspectos (móvel, mutável, múltiplo, fluido, devir...), pois é uma construção interna-vida-vital-força-potência. Nietzsche (2011a, p. 451) escreve que o devir "não *tem condição final* e não tende ao 'ser'", porque absolutamente se atribui ao devir alguma valoração fixa em relação ao mundo. Entretanto, se, por um acaso, for atribuído algum conceito, algum valor ao devir dever-se-ia recorrer ao erro de enclausurá-lo no tempo do

ato da criação divina: a criação, a criatura e a eternidade. Por certo, isso engessaria qualquer perspectiva de se explorar intensamente a potência do humano, a fim de perceber que esse ser fixo, inventado não cabe na grandeza de si mesmo.

O corpo: movimento para a grande saúde nietzschiana

Ao escrever sobre o corpo numa perspectiva da *genealogia* e da filosofia nietzschiana discute-se em que parte da história linear da Enfermagem se aprisionou o devir, o corpo. Como o significado do corpo surge no entremeio do entendimento sobre o que é a Enfermagem, segundo a precursora da profissão Florence Nightingale, julgou-se conveniente ressaltar o valor sobre o corpo refletido sobre uma soberania dualista paradoxal: a Enfermagem é uma arte que cuida de um corpo vivo, com todos os seus impulsos, afetos e respostas orgânicas fisiológicas do processo vital-vida; entretanto, esse mesmo corpo somente adquire sua compleição sob o manto metafísico que traduz um significado como "o templo do *espírito de Deus*" (NIGHTINGALE, 1989). Essa vinculação do corpo ao suprassensível exclui a sua natureza, refletindo o Ideal platônico que é base do pensamento judaico-cristão. Nietzsche, Deleuze a partir de Artaud (1974), apresentam o corpo com seus aspectos desviantes, subversivo à ordem da criação divina, explodindo com os campos dos agenciadores que, historicamente e socialmente, investiram no tema corpo principalmente na Saúde, mas também na Educação. Nietzsche deixou como herança a tarefa de pensar o corpo singularmente: o corpo como devir, corpo potencialmente criador de si, sem juízos valorativos nos emaranhados da sua organicidade como potência vital.

E a ideia da grande saúde com base na perspectiva fisiológica nietzschiana é resultante das relações estabelecidas pela força e potência vital. Seu personagem Zaratustra (Za/ZA, I, Da virtude duvidosa) ensina que "há mil saúdes" do corpo múltiplo e criador de si, que busca superar-se e "criar para além de si" (Za/ZA, I, Desprezadores do corpo). Canguilhem (2010) em *O Normal e o Patológico,* sua Tese de Doutorado em Medicina publicada em 1943, traz o entendimento sobre "normatividade biológica", tomando como base a ideia similar do pensamento nietzschiano sobre a grande saúde, na qual se considera o corpo como criador de si, por ser capaz de instituir

normas em diferentes momentos do seu estado de saúde e doença. Assim, o corpo biológico não visa somente a adquirir um estado normal, mas avança por se tornar normativo, ou seja, ele ultrapassa a própria norma padrão de saúde preestabelecida para (re) criar o seu estado de saúde, em diferentes situações adversas, por ser a vida uma polaridade dinâmica entre o normal e o patológico. Nesse sentido, rompe-se com o dualismo saúde e doença, já que a anormalidade não existe no ciclo vital.

Essas perspectivas sobre saúde são contrárias às definições encontradas na formação em saúde em geral, pois a definição de saúde da OMS (Organização Mundial de Saúde[2]) é entendida como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não consistindo apenas ausência de uma doença ou enfermidade". Essa definição está, entretanto, desvinculada da vida como força vital singular, mantendo uma lógica de permuta valorativa entre as situações: ou saúde ou doença. Moreira (2006), ao analisar a definição de saúde pela OMS, tomando como referência o filósofo Nietzsche, argumenta que a ideia de "bem-estar" se traduz em uma concepção inatingível, porque o seu julgamento de valor é pautado numa meta de alcance universal, como declara Nietzsche: "o ideal de bem-estar [...] com frequência parecerá *inumano*" (EH/EH, Assim Falou Zaratustra, § 2). A ideia de universalidade traz uma concepção inatingível, uma vez que o seu julgamento de valor é pautado numa meta de alcance universal, o que é impossível dada à incompletude dos processos vitais fisiológicos que são singulares.

O conceito sobre saúde veiculado na VIII Conferência de Saúde, sob a óptica nietzschiana e canguilheana, não aborda a singularidade dos processos vitais. O processo de saúde *versus* doença é valorado tendo em vista a relação entre condição de vida, saúde e sociedade, determinada pela realidade macroestrutural, que não considera qualquer possibilidade desviante de alguém conduzir a saúde para si. Nessa mesma perspectiva Sandra Caponi (1997) problematiza a definição de saúde apresentada pela VIII Conferência Nacional de Saúde, tomando a discussão sobre *O Normal e o Patológico* de Canguilhem. A autora recorda que o conceito de saúde articulado com a sociedade já era próprio da política higienista, o que implica o direcionamento de práticas e intervenções sob o corpo e a vida dos indivíduos, ou seja, perpetua o processo de medicalização.

[2] <www.afro.who.int/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=19&Itemid=2111>. Acesso em: 10 out. 2012.

A grande saúde defendida por Nietzsche é um movimento de criar para si uma estética na existência, incorporando o lado trágico da vida que não anula a dor, o sofrimento, a penúria nos estados de saúde-doença. Nos termos aqui tratados, a saúde é uma experiência singular, que diz respeito à diferenciação, à individuação e ao estilo de cada um, em seu próprio processo vital de experimentar a vida.

Convergências conceituais teórico-metodológicas

A convergência conceitual teórico-metodológico é dinamizada pela ideia nietzschiana do perspectivismo, que é uma interpretação da realidade cuja dinâmica se apresenta com configurações instáveis de força que lutam sem cessar por mais potência. Para o filósofo, como escreve Azeredo (2012, p. 210), essa visão perspectiva é negligenciada pelos cientistas. Interpretar é vivificar as diversas perspectivas, o que se afasta de tecer uma composição somente por elementos lógicos – conceituais, filosóficos e científicos. É, sobretudo, o corpo e seus fluidos, odores, dor, prazer e sensação que escrevem, criam cenários, estórias e fabulações, uma vez que "*quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso 'conceito' dela, nossa 'objetividade' " (GM/GM,III, § 3). Essa afirmação transforma uma crença fixa em uma verdade única, uma vez que "toda posse da verdade no fundo nada mais é que uma convicção de possuir a verdade" (NIETZSCHE, 2004a, p. 177).

O perspectivismo, por se movimentar no centro de força do sentido e do valor atribuído à vida e ao mundo, nos ajuda a refletir sobre a crença e o valor que sustentam a cultura da formação em Enfermagem. Esse movimento de elucidar os valores passa a funcionar como uma atividade do *médico filósofo* ou do *médico da civilização*, que se inicia com a ausculta dos sintomas de adoecimento, a fim de examinar o mal-estar instalado na formação de um povo, na sua cultura, na política, e na educação. A essa lista acrescento a formação educacional da enfermeira, pois é pelo sintoma que se detecta o estado de prostração que denuncia a supressão das diferenças e a perpetuação da (re) criação de valores padronizados. Além disso, é pelo sintoma que se pode revelar o estilo de cada um, uma vez que "O mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem" (DELEUZE, 1997, p. 13).

O teórico-metodológico segue um movimento que, segundo Monteiro (2007), advém do conceito de O*tobiografia* criado por Jacques Derrida (2009). Com base nesse referencial, Monteiro (2007) dinamizou os constructos teóricos, filosóficos e metodológicos para as pesquisas em Filosofia da Educação, aproximando as filosofias da diferença que o filósofo Nietzsche traz como fundamento para se pensar a diferença. Monteiro (2004; 2007) interliga a biografia com vida, vivência e seus estilos e processos de individuações movidos pela força e potência, que marcam a tríade *bio*-vida-corpo. Assim, a experiência na tese com a *Otobiografia* funciona como uma ausculta fisiológica, marcada por sintoma de vida. Essa experiência é nutrida pela perspectiva nietzschiana "do médico filósofo".

Nesse processo de auscultar, é preciso estar atento, pois muitas vezes estamos alheios a essa escuta e, em *Ecce Homo,* o filósofo Nietzsche escreve que a vivência nos **denuncia, uma vez que** "ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe" (EH/EH, §1). Essa ausculta sintomática-do médico filósofo- é marcada pela intensidade da ressonância vibratória que capta os sintomas durante o processo de formação em Enfermagem. Pois, a atividade da ausculta não é uma atividade de inquisição para se fixar valores, definir categorias, reduzir e comparar com dados empíricos de outros estudos, pois não visa a alcançar a ideia de múltiplos, de identidade, dos padrões de repetição com outros estudos que tematizam sobre a formação da enfermeira.

A *Otobiografia* possibilita engendrar uma produção que escapa da ordem escatológica, da ontologia centrada no identitário, no Uno, na metafísica. Ao se propor a escutar a vida, as vivências biografadas como estilo, afeto, potência, *pathos* essa abordagem teórica já está se concebendo esse gesto investigativo como VIDA. E esse gesto é movimentado pela clínica dos desvios ou *Clinamen*, conceito resgatado na contemporaneidade em *Lógica dos Sentidos,* por Gilles Deleuze (1974). O conceito de *Clinamen* ativa a potência no encontro entre a teorização filosófica e campo empírico da biografia, permitindo, assim, criar via de afeto, ponto de fuga e desvios na singularidade de tornar-se enfermeira, experimentada em seu processo de individuação, nos diferentes espaços sociais da formação que são fomentados e organizados pela política pública de educação e de saúde.

Deleuze e Parnet (1998) escrevem sobre a força e potência desses desvios que transitam em linhas não tão visíveis, pois elas são como uma segunda linha, quase

imperceptível, mas completa de devires e microdevires que se traçam e pulverizam em acontecimentos, e que por isso não têm o mesmo fluxo e ritmo da nossa história. Aqui foi acrescida a biografia, pois ela é povoada de fuga a fim de escapar da "tão penosa história de família, as referências, as rememorações, enquanto todas as nossas verdadeiras mudanças passam em outra parte, uma outra política, outro tempo, outra individuação" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 147). Nesse sentido, há outra formação acadêmica que não é aquela instituída pelo currículo oficial, mas que se apresenta como linhas de fugas que atravessam as profundezas, às vezes abissais, do ser humano e que preenchem e tecem conexões que escapam das rotas geográficas predeterminadas.

Auscultar sintoma na formação da enfermeira

Auscultar a escritura do currículo: estrias e fissuras na formação

Verifica-se que há uma hegemonia do saber médico nos currículos na área da saúde, dando-se prioridade à organização matricial baseada em políticas públicas de saúde (SUS) e ao dispositivo legal das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, CNE/CES, 2001, que orientam para uma formação que atenda às necessidades técnico-científicas da profissão, à lógica de organização do setor público de saúde e às demandas das especialidades cooptadas pelo setor privado, como já apontado nos estudos de Veloso et al. (2012).

Entretanto, na tese é utilizada a perspectiva pós-estruturalista como embasamento teórico para se refletir sobre o currículo oficial da formação em Enfermagem. Assim, denominou-se esse movimento de apreensão teórica sobre o currículo oficial como movimento não fixo (*Curriculando...*). Apesar de o currículo ser um objeto, a teoria o descreve como uma criação, invenção. Nesse sentido, Silva (2011,

p. 11) reforça que, ao invés de referirmos à "teoria de currículo", poderíamos falar "em discursos ou textos". E na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é portadora de signos, cuja criação e invenção trazem velados um significado sobre uma dada realidade social. A partir deste ponto, a presente investigação caminha para o entendimento de que o currículo é uma escritura composta de jogo de linguagem, marcada pela história da existência de posições de centros que, inevitavelmente, contaminaram a vida, a vivência com aprisionamentos de devires. O currículo é

factível de ser problematizado como um texto polissêmico, com várias perspectivas, lembrando Nietzsche. Assim, o currículo apreendido como escritura é tomado como "possibilidade ampla de significação de uma palavra e de um texto, de jogo nunca marcado, de significado aberto. Acúmulo de sentido, remetendo simultaneamente a toda uma pluralidade de suas significações", como esclarece Santiago (1976, p. 69).

Para entender que o currículo é uma escritura, buscou-se o apoio em Jacques Derrida (1991) que, em *Margens da Filosofia*, escreve baseado na obra nietzschiana sobre a existência de um estilo ligado ao labirinto do ouvido, necessário para penetrar e decodificar os enunciados e desconstruir o *logos* que sustenta o conceito de ser e de verdade na tradição filosófica. Ele ensina a "Ouvir com os Olhos" (p. 13), apropriando-se da referência metafórica do tímpano como sendo a dimensão auditiva necessária para auscultar o sintoma no interior do corpo de uma escritura, cujo percurso deve ser pela "margem", por que "Não existe o fora-texto" (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 107). Derrida, ao privilegiar a escrita, nos convence de que "a escritura, comunica meu pensamento longe de mim, durante minha ausência, mesmo depois de minha morte" (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 44). Segundo o filósofo, a palavra escrita tem uma força de alcance no espaço e no tempo, assegurando transmitir uma ideia mesmo após a morte do seu autor, mesmo quando se expõe aos riscos. Essa ideia conceitual nos permite afirmar que, por meio da escritura do currículo, existe um pensamento impresso no texto, mesmo na ausência daqueles que registraram as suas ideias. A escritura captura no registro a marca da cultura que se deseja imprimir na formação de Enfermagem.

Aqui foi proposta a leitura dessa escritura do currículo, desapossando qualquer vestígio dos autores que a escreveram, com finalidade de instrumentalizar a formação profissional de Enfermagem. Para tratar esse assunto, recorreu-se à obra *O rumor da língua* de Roland Barthes (1988), na qual o filósofo escreve sobre a relação entre uma obra e a morte do autor. Entretanto, como anuncia Barthes, há um lugar onde essa multiplicidade de atores se reúne, e esse local é o leitor que converge à unidade do texto. O leitor é "que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito" (BARTHES, 1988, p. 67). Em síntese, a proposta é congregar as diversas culturas dos autores da escritura curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem, da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, criado em 1976. Nesse ponto, foi considerado o currículo oficial de

enfermagem de 1996, em vigor na época da formação acadêmica da enfermeira que participou deste estudo.

Assim, ao se auscultar os sintomas da escritura do currículo no qual a enfermeira foi formada, ainda se percebe o modelo disciplinar, os resquícios do modelo higienista e a ausência da palavra cuidar, que é à força da formação em Enfermagem. Ao escrever e marcar na escritura do currículo essa distribuição e organização dos núcleos de aprendizagem, se deseja saber o *que se quer* e qual força opera com intensidade na estrutura idealizada do currículo. A razão é que não se pode reduzir o currículo a única função de instrumentalizar os mecanismos gerenciais do modelo de educação, que move a formação em busca de melhor eficiência e resolução dos objetivos no processo de formação. O currículo "é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar", como escreve Gimeno Sacristán (2000, p. 17).

Para contrapor o modelo disciplinar, que sedimenta e homogeniza a vida, foi definido um currículo vida – *Currículo Vida* –, que é a afirmação do cuidar de vida, marginal ao discurso científico da biologia, da medicina e da tecnização. O currículo vida marca pelo sentido estético de alteridade com o vivente, com o mundo, traçando desvios, rotas e percurso nômade a fim de revigorar a vida e fluir uma clínica-*Clinamen* no processo de formação. Para tal intento, é preciso auscultar um novo currículo a fim de perceber que é possível reinventar "forças, devires, linhas, rizomas, diagramas, canais, fluxos, cortes, fugas, passagens, adjacências, desestratificações..." (COSTA, 2011, p. 271).

A individuação: fugas, desvios na formação da enfermeira

Analisou-se uma biografia da enfermeira Ana Maria, durante a sua formação em enfermagem. O tornar-se enfermeira não tem sentido de autobiografia e sim o seu caráter *pathos*, explicado por Viesenteiner (2009), que se refere à dimensão de travessia, trajetória, movimento *pathetico*, que não é guiado pela intencionalidade. E a travessia da enfermeira é encontrar a si mesma, a fim de ultrapassar os seus próprios limites e descortinar a vida que assume seu caráter múltiplo, abandonando a linearidade invocada em sala de aula. Tornar-se enfermeira é justamente esse desafio de realizar a grande

tarefa de sua própria aprendizagem, marcada por alegria, prazer, dor e tristeza, pois é um percurso traçado por desarticulações, um caminho em que ela experimenta a dor do outro, cuja passagem de sofrimento é uma maneira de si mesma se libertar desse cruel incômodo. O percurso de tornar-se enfermeira já havia lhe ensinado que não há como retirar o sofrimento no processo de cuidar de vida, pois este é o seu lado cruel e trágico, mas é passageiro, como a vida que é um fluxo.

Nessa perspectiva, há uma tessitura entre a relação de si com a vida, enquanto potencialização, que é suporte para se movimentar com estranhamento nos espaços estriados institucionais, provocando desterritorialização na formação em Enfermagem, na Saúde, na Educação e na forma de se experimentar o cuidar. Assim, a enfermeira decalca a vida em abundância em seu processo de formação. A vida resvala em sua realidade desnuda, pontuada pela fragilidade humana e sua carência do humano, demasiadamente humano. E uma formação que possibilita criar encontros de alteridade, talvez tenha a potencialidade de se libertar do paradoxo da consciência adoecida em saúde, que prefere escolher o refúgio de uma formação científica doente a aceitar a natureza da condição trágica da vida.

Considerações não finais

A perspectiva da individuação na formação da enfermeira é pulverizada pela ideia do *Clinamen*, ou desvio, a fim de fugir de análises que pontuam a constituição de si com conteúdos sustentados nos processos de individualização e subjetivação. Essa retomada teórica, articulando o *Clinamen* no campo científico e o conceito de linha de fuga deleuziana, possibilitou uma visão ontológica na caminhada de se tornar enfermeira, povoada de gestos que criam encontros de alteridade no cuidar de vida com os viventes. O *Clinamen* reforça a liberdade de criação de si, os estilos, e uma ética-estética no processo de autoformação.

Desse modo, talvez, a principal tese seja a formação da enfermeira na perspectiva da individuação, que se configura como uma rota fora do modelo da disciplinarização, ou seja, com gestos nômades que desviam do instituído dado pelas normas institucionais e pelo currículo oficial que traça a base do modelo de cuidar em enfermagem. Os desvios são forças afirmativas que tendem a revigorar o cuidar de vida com gestos que possibilitam a sua visibilidade, a sua sensibilidade e a sua interconexão por meio da sensação entre o mundo externo e interno, intensificado pela afetação com

o vivente. Isso envolve um movimento do corpo que traduz, como fluxo, o devir, explodindo com o entendimento sobre o cuidar de vida como um processo regido unicamente por normas e regras padronizadas que codificam o corpo 'doente' de maneira generalizável. A par dessa realidade, é possível pensar formas de cuidar de vida que traduzam diferença em cada encontro com o vivente na instituição de saúde. É nessa miríade de fluxos que a enfermeira cria a si mesma, desviando de tudo que se configura como movimento contínuo, rugoso, estriado. Assim, o seu percurso é sem rota traçada, sem plano, sem código, sem nenhum endereço marcado pelo currículo oficial. Podemos dizer que a formação da enfermeira, na perspectiva da individuação, é uma estética de si que cria estilos e diferenciação, numa relação com os fluxos vitais: vida, vivência, potência, devir...

Referências

ARTAUD, Antonin. Pour en finir avec le jugement de Dieu. In:_____.**Oeuvres Complètes XIII**. Paris: Gallimard, 1974.

AZEREDO, Vania D. de; SILVA JÚNIOR, Ivo da. (Org.). **Nietzsche e a interpretação.** São Paulo: Humanitas, 2012. (Coleção Nietzsche em Perspectiva).

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CNE/CES n.º 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2005

BENNINGTON, G.; DERRIDA. J. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CAPONI, Sandra. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. **História, Ciências**, **Saúde** — **Manguinhos**, IV (2): 287 - 307, jul./out. 1997.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011.
DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Ed. da USP, 1974.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

_____. **Otobiografías**. La enseñanza de Nietzsche, y la política del nombre próprio. Buenos Ayres: Amorrortu, 2009.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994

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

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

MARTON, Scarlett**.** Do dilaceramento do sujeito à plenitude dionisíaca. **Cadernos Nietzsche**. São Paulo, n. 25, p. 53-81, 2009.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores**: uma investigação otobiográfica. 2004. 296 p. Tese (Doutorado em Educação)−Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set./dez. 2007.

MOREIRA, Adriana Belmonte. **Corpo, Saúde e Medicina a partir da Filosofia de Nietzsche.** 2006. 92p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NIGHTINGALE, Florence. **Notas sobre enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich**. Ecce homo**: como alguém se torna o que é. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O livro do filósofo**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Assim falou Zaratustra.** Companhia das Letras, 2011.

_____. **Vontade de Potência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

SANTIAGO, Silvino. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SILVA, Mary Gomes et al. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, jan./mar. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2011.

UFMT. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem, 1996.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; JEZUS, Sônia Vivian de; OLIVEIRA, Suellen R. de. Graduação em Enfermagem no Brasil: expansão e avaliação nacional nos anos de 1996 a 2010. In: SILVA, Maria das Graças M. da; PEREIRA, Wilza Rocha (Orgs.). **Educação e Saúde**: confluências de conhecimentos e vivências. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2012. p. 245-274.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Experimento e vivência**: a dimensão da vida como *pathos*. Campinas: UEC, 2009. Tese (Doutorado em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

ZOJA, Luigi . **História da arrogância**. São Paulo: Axis Mundi, 2000.

EDUCAÇÃO E MUNDO DA VIDA (*LEBENSWELT*)

Osvaldo Freitas de Jesus
(UNIUBE)
freitasdejesus.osvaldo09@gmail.com

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Argumenta-se, neste texto, que a educação seja constituída pelas ações de formação de valores e de condutas sociais, cujo *locus* principal seja os ambientes sociais informais e pelas ações instrutivas escolares formais que visam a aquisição dos conhecimentos, inclusive científicos. O termo mundo da vida (*Lebenswelt)*, criado pelo fenomenólogo Edmund Husserl, presta-se bem à tarefa de expressar esse lado da educação, por apontar para o fato que os valores e as condutas sejam formados, sem a intervenção da reflexividade e da consciência. O mundo da vida é pré-reflexivo e lotado de valores e condutas, constituído, sobretudo, pelos ambientes familiares. A escola, por sua vez, recebe o aluno com seus valores e condutas básicas constituídos, cabendo-lhes mais esclarecer os mesmos que formar novos. A reflexão crítica torna-se o grande instrumento da escola para esclarecer valores e condutas dentro da vida social.

Palavras-chave: educação, valores, condutas e mundo da vida.

Introdução

O termo, "mundo da vida", utilizado por Edmund Husserl, nas Conferências de Paris, tornou-se recorrente na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Na esfera da teoria crítica, esse termo encontra espaço considerável somente em Jürgen Habermas, cuja presença em Frankfurt só aconteceria a partir de 1957, após convite de Theodor W. Adorno. Na atualidade, embora pareça que não haja qualquer reserva por parte dos trabalhos de Jürgen Habermas, como disse Ulrike Jaspers (JESUS, 2010, p. 61), diretora de comunicação da Universidade de Frankfurt, parece haver contudo uma estima maior pelos trabalhos de Theodor W. Adorno e de Max Horkheimer. Vale ressaltar que se trata de uma percepção e não de uma constatação.

O *Lebenswelt* expressa um aspecto importante da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, pois ele é o *locus* existencial, no qual, a intersubjetividade, via linguagem, realiza-se com razoáveis condições pragmáticas. Para a educação, concebida como formação (*Bildung*), esse lado despercebido da experiência humana é imprescindível, pois os valores e as condutas são formados, sobretudo, nesse mundo

informal e desarmado. Ele produz efeitos profundos sobre as valorações e as ações humanas. A família, o trabalho, o lazer, a vizinhança, entre outros *loci*, participam efetivamente da formação dos valores e das condutas que sustentam a vida em sociedade. Ora, como deixar o *Lebenswelt* fora da reflexão sobre a educação, pensada como formação (*Bildung*)?

Esse mundo pré-reflexivo, porém enraizado na racionalidade pura e prática, permite que os valores sejam construídos na convivência e com a intersubjetividade, postas a serviço da vida social. Na escola de Ensino Fundamental, vale dizer, os valores e as condutas ainda permanecem abertos, mas se consolidam, quando o aluno alcança a escola de Ensino Médio e de Ensino Superior. Nesse nível, os valores e condutas são esclarecidos, mas raramente reconstruídos. No *Lebenswel*t, as possibilidades de formar e consolidar valores e condutas são decisivas para a cidadania.

Uma categoria, parecida com *Lebenswelt,* foi criada por Moscovici (2012) com o termo "representações sociais". Embora semelhantes, em Habermas (1981), o termo é apenas um componente da teoria do agir comunicativo, enquanto que, em Serge Moscovici, é o elemento central de sua teoria de psicologia social. Em ambos os casos, contudo, *Lebenswelt* e Representações Sociais referem-se ao mundo despercebido e não questionado, quase um rascunho da realidade, porém importante para a vida cotidiana.

Teoria crítica

Na década de 30, Max Horkheimer, um dos primeiros diretores da Escola de Frankfurt e o criador da teoria crítica, apontou algumas distinções importantes entre a teoria crítica tradicional e a teoria crítica atual. Para ele, não se deveria separar ciências da natureza e ciências humanas; a crítica não deveria focar apenas as estruturas externas da sociedade, mas também as estruturas internas (mentais) daquele que produz a crítica.

Esta distinção permitiu a Repas (2008) classificar a teoria crítica em três tipos: e*m um primeiro paradigma*, há a teoria marxiana de sociedade, inspirada na patologia social do trabalho desregulado e da distribuição injusta de renda, encontrada na dicotomia de classe –burguesia e proletariado – que denuncia a estrutura do capital e do trabalho; *em um segundo*, como uma *Ideologiekritik,* a teoria crítica concentra-se na insuficiência da racionalidade, enquanto norteadora do progresso social, tecnológico e

econômico; por fim, *em um terceiro paradigma*, foca uma nova patologia que é a colonização do mundo da vida, gerada pela sutileza das estruturas e das relações sociais no capitalismo.

Esses três momentos da teoria crítica, com foco diferenciado e objeto semelhante, certamente produzem derivações conceptuais diversas, inclusive soluções pouco complementares: desde a luta de classe, o desencanto com o progresso no modelo capitalista, até a reconstrução da vida social por meio do entendimento e do consenso. Marx acreditava no enfrentamento das classes sociais; Max Horkheimer vislumbrava uma nova compreensão da racionalidade como suporte do progresso social e econômico; por fim, Jürgen Habermas continua confiando na racionalidade, mas a submete à racionalidade comunicativa e discursiva.

Os perigos do terceiro momento são mais difíceis de diagnóstico. O Estado cresceu em seus tentáculos; o direito distanciou-se da ética e da justiça; a ciência proliferou por todos os poros da sociedade; a informação paralisou o juízo do cidadão; a tecnologia tornou-se ingrediente da ação social; tudo isso serviu para derrubar a divisória entre a esfera pública e o mundo da vida.

Apropriado por Jürgen Habermas, o conceito de mundo da vida, *Lebenswelt*, apresentado por Edmund Husserl nas Conferências de Paris na década de 30 e usado ele no segundo livro de *Ideias*, de 1962, acerca da primazia do espírito (absoluto) e sobre a natureza, equivale a caracterizar o mundo comunicativo e pessoal, este conceito representa o mundo natural, o mundo intuitivo e o mundo estético da experiência, em oposição a concepções naturalistas e objetivas das ciências naturais.

Lebenswelt, assim considerado, é equivalente ao *Umwelt* (mundo ambiental), ao *Alltagswelt* (mundo cotidiano), ao *Erfahrungswelt* (mundo da experiência) e ao mundo natural (*natürlicher Weltbegriff*), que Husserl emprestou de Richard Heinrich Ludwig Avenarius. Mas é perceptivelmente no texto da *Krisis* dos anos 30, em que Husserl nos fornece pelo menos quatro conceitos provisórios de mundo da vida, a saber:

1 – o mundo da vida é o que pode ser intuído;
2 – o mundo da vida é o fundamento do sentido;
3 – o mundo da vida é o reino das verdades intersubjetivas;
4 – o mundo da vida é a estrutura essencial ou o mundo perceptual (eidos).

O mundo da vida, despercebido como parte da configuração do mundo humano, é composto pelas relações intersubjetivas, as quais são mediadas pelo agir comunicativo, pois a linguagem como representação simbólica do mundo é conceitual, proposicional e discursiva. A memória humana guarda ativamente interfaces do mundo que se tornam duradouras, não apenas para o indivíduo, mas também para o coletivo. A cultura seria exatamente essa memória coletiva, presente na sociedade. Ciência, tecnologia, direito, religião, arte, instituições e costumes transformam-se na base da vida social e individual.

Educação e formação

A educação atual se ocupa especialmente com a informação, pois o volume de dados, a ser disponibilizado ao educando, é enorme e se multiplica geometricamente, a ponto de ser impossível uma assimilação consciente e completa. Bauman (2004) chega mesmo a dizer metaforicamente que, na modernidade, os objetos da cultura não têm forma, mas se adaptam ao meio que os transmite, como se fossem líquidos com a forma do recipiente que os contém.

Ao contrário quando o objeto é sólido, sua forma é inerente e é preservada independente da condição presente. No caso da informação, a quantidade desmancha o estado sólido da cultura e a transforma em líquida, pronta para qualquer formato. No meio da avalanche atual de dados, quais valores e condutas são adequados para a vida social? Mais ainda: vida social de qual grupo?

A tradição alemã dispõe de um termo que é lembrado frequentemente como categoria importante na educação, quando esta é pensada como formação. A palavra "*Bildung*" (construção, imagem), derivada do verbo "*bilden*", significando "construir", deu origem ao referido termo alemão. Por sua vez, esse termo está associado à expressão medieval latina "*imago Dei*", ou imagem de Deus. Surgido no seio da sociedade cristã, este termo ganhou vigor no iluminismo e, sobretudo, no idealismo alemão. O *Doctor Faustus* de Johannn Wolfgang von Goethe representa esse indivíduo, à procura do conhecimento máximo de si mesmo e da vida.

A ideia de *Bildung* está associada à formação consciente e autocrítica do indivíduo, por meio da qual, ele se prepara para ser cidadão e engajar-se na vida responsável na sociedade. Em uma metáfora, a mente e o coração deveriam estar

associadas de maneira substantiva. Ou mais precisamente, a razão e a emoção juntas permitiriam que o sujeito pensasse, valorasse e se conduzisse de maneira consequente e socialmente responsável. Esse processo culmina na conquista da maturidade e da própria identidade por parte do indivíduo, o qual se torna vigilante e capaz de ser livre e autônomo.

No iluminismo, ou mais precisamente, em Kant (1980), entretanto, o sujeito livre carece do lado emotivo, pois nele predomina a razão. A própria razão prática mais se assemelha a um apêndice da razão teórica ou pura. Ela permitiria ao sujeito escolher, estribado na universalidade do valor que está subjacente. O imperativo categórico pretende ser um comando de tal sorte poderoso que seja capaz de influir na conduta externa do sujeito. Entretanto, nem mesmo o juízo é tão claro para si mesmo, como pretende o imperativo categórico. Quase sempre, a escolha implica em riscos, pois a razão prática não está munida de toda clareza necessária. De fato, a conduta, movida por valores, envolve emoções e afetos, pelo que, a racionalidade absoluta é uma forma de idealismo.

Já no idealismo alemão, *Bildung* constitui um elemento importante constitutivo do sujeito e da sociedade. A Fenomenologia do Espírito de Georg Wilhelm Friedrich von Hegel é um exemplo clássico do processo da constituição e maturação do indivíduo consciente e idêntico a si mesmo, à medida que são descritas a sensação, a percepção, o conceito, o juízo, a razão, a autocrítica e a contemplação, culminando no sujeito e na sociedade do direito assim como a fé no Absoluto.

Pela sua complexidade e raízes históricas díspares, o conceito de "*Bildung*" não pode ser transferido para a educação moderna, sem as devidas ressalvas. Primeiramente, porque pertence a uma tradição e cultura muito diferente; em segundo lugar, porque passou por momentos históricos, culturais e econômicos bastante diferenciados. No português, o termo equivalente seria "formação", a qual se ocupa, sobretudo, com valores, condutas e criticidade.

Pode-se dizer que valores e condutas sejam formados no convívio familiar, recreativo, escolar, religioso e profissional, entre outros, assim como nas vivências pessoais. O valor não é uma categoria exclusivamente racional, mas sim emotivo-racional. Quando um valor se forma, uma categoria emotivo-racional se desenvolve na consciência do sujeito e pode tornar-se sustentáculo de conduta e mesmo de hábito.

Nesse caso, para serem consolidados no sujeito, o valor e a conduta requerem duração, estabilidade e motivação do sujeito.

Na sociedade atual, o sujeito autônomo foi substituído pelo indivíduo submetido à lei e ao aparato do Estado. Pouco esforço é desprendido pela sociedade para formar o sujeito consciente, autônomo e abnegado na vida social. Na verdade, o sujeito-cidadão tornou-se apenas um indivíduo na multidão, impulsionado pelos direitos e deveres que tem na sociedade. A sociedade tornou-se uma questão do poder público e do direito. E a educação embarcou nesse modelo de cidadania e de sociedade, parecendo estar em uma estrada sem retorno.

Para que pensar e refletir sobre valores e condutas, se o mundo já está pronto e a sociedade já está sob as normas necessárias? O pensamento autônomo e a conduta consciente tornaram-se competências raras na sociedade globalizada e informatizada, relutante a olhar para si mesma. No próximo segmento textual, procura-se mostrar que a educação, além de instruir ou informar, deve formar o cidadão para viver e conviver com outras pessoas, com os animais e com a natureza.

Educação e desenvolvimento moral

Piaget (1977) relata uma pesquisa com crianças em Neuchâtel, por meio da qual procurou estudar como crianças de diferentes idades descreviam e julgavam como participavam em um jogo de quadrados. Cada criança tinha uma bola com número, posta em um quadrado e cada uma delas podia jogar uma bola maior nesse mesmo quadrado, o que poderia excluir do conjunto maior, alguma(s) dessas bolas. Embora não tenha formulado uma estrutura de desenvolvimento moral, baseada em estágios detalhados, esse estudo demonstrou que as crianças, dependendo da idade, apresentam níveis diferentes em seus critérios valorativos com relação às regras do jogo. Nessa pesquisa, a linguagem serviu como peça-chave na coleta de dados, obtidos, a partir de relatos dos sujeitos-participantes.

Lawrence Kohlberg, inspirado em Jean Piaget, divergiu em pelo menos um ponto com seu mestre, à medida que identificou uma diferença fundamental entre o desenvolvimento do pensamento lógico e do pensamento valorativo. Para Kohlberg (1976), o desenvolvimento desse último segue percurso diferente do desenvolvimento do pensamento lógico. O pensamento lógico é linear, enquanto o pensamento valorativo

é mais complexo, pois inclui sentimentos e outras variáveis no conjunto das considerações, antes de formar juízo ou veredicto.

Para Piaget (1977), o desenvolvimento cognitivo seria um fenômeno global, pelo que, seria desnecessária uma distinção especial de pensamento lógico e valorativo. A mente que segue a lógica é a mesma que utiliza de valores para realizar suas operações. Sendo global e nunca fragmentada, ela pode ser entendida como um fenômeno complexo, difícil de ser observado, mas capaz de se manifestar por meio de indícios na conduta do sujeito. Com esse trabalho, Jean Piaget abriu as portas para o entendimento da moralidade como algo que se desenvolve como a própria inteligência.

Kohlberg (1976) estabelece três estágios básicos de desenvolvimento moral, a saber: pré-convencional, convencional e pós-convencional. No primeiro nível, independente de idade, estariam aqueles que, ao julgar, procuram levar tudo para si, assemelhando-se ao que popularmente se chama de "lei de Gérson". No segundo nível, estariam aqueles que julgam exclusivamente dentro das convenções sociais, inclusive dentro da lei. Já no último nível, estariam aqueles que teriam superado o primeiro estágio, levam em conta o segundo estágio, mas estariam dispostos a superar a lei, se essa for injusta.

Nesse último, vale a pena notar, poucos indivíduos conseguem alcançá-los, pois exigiria capacidade reflexiva, consciência da própria subjetividade e análise acurada da objetividade. Lawrence Kohlberg utilizava de situações-problema para estimular as pessoas a externar seu julgamento com o objetivo de classificá-las nas categorias de pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais. Por exemplo, um pai de família, tendo um caso de doença grave em casa e precisando de um medicamento caro para tratamento, vê-se diante de um dilema: roubar o remédio na farmácia ou deixar que seu ente familiar morra.

O pré-convencional diz logo: roube, porque você tem de procurar a solução que lhe interessa; o convencional diria que furtar é contra a lei e isso é inconcebível; por fim, um pós-convencional aconselharia a conversar com o proprietário da farmácia, explicando o caso. Se não desse certo, deveria procurar autoridades e explicar a elas o dilema. Enfim, só em última situação, deveria recorrer ao roubo. Ora, não é difícil perceber que, no terceiro nível, o indivíduo opera com mais categorias valorativas e só transgrediria em último caso.

A dificuldade da educação, encarada como formação de valores e de condutas, está exatamente na construção de uma estrutura cognitiva de alta complexidade, capaz de refletir, de ultrapassar a própria subjetividade e especialmente de universalizar valores e condutas. Na verdade, a dificuldade de Kant (1980) está exatamente em ter proposto um imperativo categórico para indivíduos de alto nível de desenvolvimento moral. Talvez Jesus Cristo, Martin Luther King, Madre Tereza de Calcutá e Mahatma Gandhi pudessem se enquadrar no nível imaginado por Immanuel Kant. Entretanto, os cidadãos comuns estão longe de tal consciência autônoma e reflexiva.

Lawrence Kohlberg encontrou grande dificuldade para mensurar fatores subjetivos, utilizando-se de metodologia objetiva. Nesse caso também, a linguagem serviu-se de peça-chave na experiência, pois os dados obtidos eram os relatos dos sujeitos-participantes da pesquisa. Seus cuidados como pesquisador e suas ideias deram-lhe notoriedade, mas seu trabalho continuou problemático, inclusive atraindo filósofos para a questão da ética. Jürgen Habermas, por exemplo, interessou-se pelo tema do desenvolvimento moral dentro de sua teoria de sociedade, ou mais precisamente, dentro da teoria da ação comunicativa.

Longe de estar resolvida, a questão da formação moral dos indivíduos continua desafiando a educação moderna. Formar valores e condutas demanda da educação formal e informal, algo que a sociedade não estaria disposta a fazer, pois os resultados somente aparecem no médio e longo prazo. Por essa razão, isso não interessa àqueles que propõem políticas públicas para a sociedade. Entretanto, o cidadão educado não necessita de vigias e controles externos, pois seus limites vêm de sua consciência formada no meio social e esclarecida e refletida na escola.

A partir da década de 90, especialmente, com os avanços da neurobiologia, a motivação começou a reconquistar terreno perdido. Damásio (1994) mostrou que a amígdala, um pequeno módulo neuronal, situado na região central do hipocampo, tem papel fundamental no processo cognitivo. Compete a ela, a regulação das emoções, fatores primordiais no estabelecimento de engramas (unidades de informação) na memória de longo prazo (MLP), ou seja, dos conhecimentos duráveis que compõem a experiência humana.

No caso, a parte mais primitiva do cérebro mantém certas funções básicas, i.e., a racionalidade, pode-se pensar, é uma função posterior, agregada ao funcionamento geral. Tal fenômeno, na evolução, permitiu que pulmão, cordas vocais, palato, língua,

dentes e lábios, originalmente atarefados com outras funções no organismo, também se tornaram unidades importantes para a linguagem.

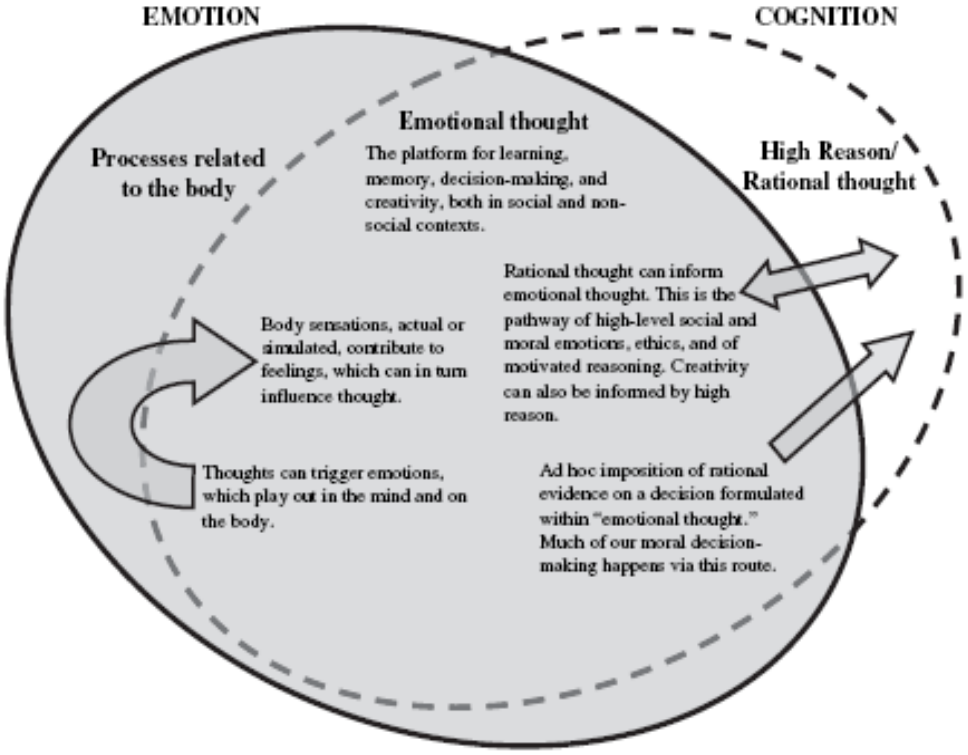


Diagrama: correlações entre emoção e razão. Fonte: Immordino-Yang e Damásio (2007, p. 8)

Esse diagrama acima mostra a correlação entre cognição (racionalidade) e emoção. A natureza, no *design* biológico da mente, indica que a emoção seja mais primitiva, por estar ligada aos próprios processos de sobrevivência individual e coletiva. Valores e condutas requerem o envolvimento da mente total, i.e., da razão e das emoções. Por essa razão, instruir não basta; é preciso formar o cidadão. **A educação implicaria em informar a razão e em formar as emoções.** Compromissos são criados e mantidos, quando houver envolvimento dos sentimentos. Esta razão prática, iluminada pela razão pura, como queria Kant (1980), talvez seja a base para a formação daquele sujeito que não furtaria, mesmo que não houvesse testemunha nas mediações.

As categorias impressas aos juízos, quais sejam, sua quantidade, qualidade, relação e modalidade, iluminam o teor dos valores e a vontade, já na razão prática, determina o empenho da conduta. Por exemplo, "roubar não é permitido", um juízo

universal, negativo, analítico e subsumido dentro do crime, permite ao sujeito subsidiar a vontade, para que ela decida: "não posso matar e não vou matar". No caso, a valoração pertence à razão pura e a conduta à razão prática.

A vontade, ligada à motivação é determinante da conduta. Ela está imersa nas profundezas dos sentimentos e afeições. O motor da conduta é a motivação e sua bússula é a racionalidade. As duas movem-se paralelamente, em vista do que a conduta não pode ser vista como algo derivado unicamente da racionalidade. A educação, para exercer efeito na formação do sujeito precisa equilibrar a força da razão com a força do sentimento, como pôde ser visto na intersecção vista no quadro acima de Damásio e Immordino.

Educação e mundo da vida

Valores e condutas são categorias moral-cognitivas, pertencentes à esfera da razão prática, a qual funciona com a interferência da razão pura e refletida. O mundo da vida, ou o *Lebenswelt*, como o chamou Edmund Husserl, é a instância, na qual os valores e condutas se estabelecem e agem. Filhos em geral tendem para profissões dos pais, às vezes pela religião também e, sobretudo, estabelecem valores e se comportam de maneira muito parecida.

Poder-se-ia dizer que valores e condutas pertençam à esfera das representações sociais ou do mundo da vida e, por essa razão, quando alguém se torna consciente deles, já estão constituídos como categorias irrefletidas que sustentam as condutas na vida cotidiana.

Se forem mesmo constituídos nas vivências cotidianas e informais, os valores e as condutas, na escola, mudariam pouco, porque o tronco da árvore já teria crescido de maneira reta ou torta. Restaria, no caso, o esclarecimento dos valores e das condutas já constituídas. Um ditado popular serviria para ilustrar esse fenômeno: pau que nasce torto não tem jeito; morre torto.

Seja como for, os valores e as condutas não são irreversíveis, pois a razão prática e a razão pura assemelham-se a vasos comunicantes. O esclarecimento de valores e condutas certamente pode reformular a postura do sujeito na vida social. A escola, como tal, não pode se abdicar dessa importante tarefa. A formação ou *Bildung* é um componente fundamental da educação ontem, hoje e amanhã.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, P. U. R. *et al*. A Teoria de Kohlberg sobre o Desenvolvimento do Raciocínio Moral e os Instrumentos de Avaliação de Juízo e Competência Moral em Uso no Brasil. **Estudos de Psicologia,** n. 15, v. 1, jan-abr. 2010, p. 25' -32.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzin. São Paulo: Zahar, 2001.

GOMES, Luiz R. **Educação e Consenso em Habermas.** Campinas: Alínea, 2007.

GUARIGLIA, Osvaldo. **Una Ética para el Siglo XXI:** Ética y Derechos Humanos en un Tiempo Posmetafísico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des Kommunikativen Handels.** Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1981, 2 v.

HUSSERL, Edmund. **Ideas.** Trad. W. R. Boyce Gibson. New York: Collier-Macmillan, 1962.

----------. **Conferências de Paris.** Trad. Antônio Fidalgo e Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.

----------. **A Ideia da Fenomenologia.** Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

JESUS, Osvaldo F. de. Agir Comunicativo e Razão Discursiva em Habermas. In: BORGES, B. I.; GOMES, L. R.; JESUS, O. F. de. (orgs.). **Direito e Democracia em Habermas.** São Paulo: Xamã Editora, 2010, p. 59-89.

KANT, Immanuel**.** **Kritik der reinen Vernunft**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1981, 2. v.

_____. **Kritik der praktischen Vernunft.** Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1980.

KOHLBERG, Lawrence. Moral Stages and Moralization: The cognitive-developmental approach. In: LICKONG, T. (ed.). **Moral Development and Behavior.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigações em Pesquisa Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MÜHL, Eldon H. **Habermas e a Educação:** Ação Pedagógica como Agir Comunicativo. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

NOBRE, Marcos (Org.). **Curso de Teoria Crítica.** Campinas: Papirus Editora, 2008.

PUCCI, Bruno *et al*. (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo:** Novas Perspectivas de Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** Trad. Almiro Pisetta. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REPAS, Luiz. Jürgen Habermas e o Modelo Reconstrutivo de Teoria Crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso de Teoria Crítica.** Campinas: Papirus Editora, 2008, p. 161-182.

SANDEL, Michael J. **Justiça:** o Que é Fazer a Coisa Certa? Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVA, Rafael C. **Max Horkheimer:** Teoria Crítica e Barbárie. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SINGER, Peter. **Ética Prática.** Trad. Jefferson Luz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERSPECTIVISMO E INTERPRETAÇÃO EM FRIEDRICH NIETZSCHE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Geraldo Gonçalves de Lima
(IFTM / UNIUBE / REDECENTRO / CAPES – OBEDUC / FAPEMIG / CNPq)
geraldgli@yahoo.com.br

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

A presente investigação tem por objetivo analisar a crítica nietzschiana sobre a Filosofia e a História como resultados da Modernidade, centrada no saber científico como fonte de controle sobre a natureza. O projeto moderno perpassa pelo entendimento de que a natureza é passível da respectiva apropriação racional de seu funcionamento, por meio de procedimentos metodológicos propostas pela ciência, sendo esta considerada a única forma de saber legitimamente válida, enquanto busca pelo saber. Os estudos interdisciplinares ora apresentados representam uma das reações possíveis a esta lógica, defendendo a concepção de outras possibilidades de abordagem da realidade não apenas natural, mas também humana. O trabalho baseou-se em pesquisa bibliográfica, por meio de abordagem qualitativa e interdisciplinar, discutindo-se principalmente as possíveis relações entre Filosofia e História, com releitura de autores comentadores da obras de Friedrich Nietzsche (s/d) (1974), dentre os quais destacam-se Alves (2008), Camargo (2008), Marton (1985) e Reale e Antiseri (1991). Dessa forma, o saber filosófico e o conhecimento histórico têm por possibilidade a ideia de perspectiva e de interpretação, considerando formas de saber que valorizam distintos sentidos, perpassando pela interpretação dos fatos diante da percepção. Essa forma de conceber a Filosofia e a História, sob o perspectivismo e a interpretação conforme Nietzsche, pode contribuir para a reflexão dos educadores os fatos sociais e a cultura. Assim, a Filosofia e a História podem também contribuir direta e indiretamente para a formação inicial e continuada de professores, sobretudo aqueles atuantes na Educação Básica, no intuito de compreensão do conhecimento de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Nietzsche. Filosofia da História. Interdisciplinaridade.

O presente trabalho se insere particularmente em investigações desenvolvidas por pesquisadores componentes de um Observatório da Educação (OBEDUC), que reúne membros representantes de diferentes instituições de ensino: uma privada, uma federal e duas da rede pública municipal.

O filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) é usualmente considerado um dos "mestres da suspeita" ao colocar em dúvida valores que até então eram considerados absolutos. Sua obra alcança uma crítica muito bem consolidada aos moldes do pensamento moderno e desenvolve uma crítica interdisciplinar que atinge diversos campos do pensamento e da ação humana: ciência, política, ética, artes, etc.

A Modernidade consiste em um projeto que parte do pressuposto de que a ciência, enquanto conhecimento por excelência, consiga sanar as mazelas da humanidade ao longo do tempo. O pensamento moderno representa uma tentativa de consolidar a razão como capacidade única e primaz do ser humano, com o intuito de atingir o âmago da realidade, conhecendo a verdade absoluta.

Nesse contexto, a ciência se demonstra como uma das mais perfeitas instituições humanas e se impõe como possibilidade real de conhecer a realidade, possibilitando o domínio da natureza, das paixões, dos instintos. A racionalidade vislumbra a possibilidade de aperfeiçoamento de instrumentais capazes de impor a vontade sobre o restante da realidade.

O cientificismo predominante nas matrizes do pensamento moderno possibilitou o desenvolvimento de ciências naturais como capacidade de previsão dos fenômenos e, portanto, a de antever os fatos. Acredita-se que a razão humana, aliada às técnicas de observação, experimentação e matematização sejam por si só etapas de um método científico que atinge a realidade como objeto de investigação.

A crítica do filósofo Nietzsche se demonstra negativa no sentido de esforço em negar todos os valores modernos como únicas matrizes fundantes da Contemporaneidade. Seu pensamento procura restabelecer valores da cultura trágica grega, no sentido de buscar o sentido da vida humana em suas potencialidades mais vitais, suplantando a mera racionalidade, imparcial e neutra.

O historicismo desenvolvido sob influência da mentalidade cientificista se torna alvo de críticas de Nietzsche em sua obra *Da utilidade e do inconveniente da História*

para a vida. A História procura se impor também como ciência e passa a estimular uma mentalidade centrada na supervalorização do passado. Conforme Nietzsche, o passado se consolida como perspectiva de um conhecimento em torno da memória, sem levar em consideração o esquecimento.

Por meio de estudos interdisciplinares, como uma possível contribuição reflexiva para as possibilidades formativas dos professores da Educação Básica, o presente trabalho pretende analisar a concepção crítica nietzschiana acerca da História como resultado de um processo inserido no projeto moderno do conhecimento humano, centrado no saber científico como fonte de controle sobre a natureza.

A sequencia textual do trabalho se demonstra, primeiramente, por meio de considerações em torno do contexto histórico da Alemanha do século XIX, da vida de Friedrich Nietzsche, das principais obras, bem como do pensamento.

Em um segundo momento, o interesse está centrado em comentar a construção do discurso histórico na Modernidade baseado na matriz científica e centrada em torno da racionalidade / instrumentalidade da inteligência humana. Assim, procura compreender a noção de verdade como foco das discussões em torno da Teoria do Conhecimento na Modernidade, ocupada com questões centrais: possibilidade, origem e alcance do conhecimento. Contudo, a crítica nietzschiana oferece perspectiva alternativa à moderna, no sentido de expressar e destacar pontos desconsiderados como a singularidade da vida humana em oposição aos padrões universalistas, como possibilidade para o entendimento dos fatores interdisciplinares, destacadamente aqueles voltados para a formação de professores.

Friedrich Nietzsche (1844-1900): considerações acerca do contexto, vida, obras e pensamento

Curiosamente, Nietzsche revela em suas obras a noção de que ele mesmo é homem extemporâneo... Nascido póstumo. No entanto, é fundamental a abordagem do contexto histórico para a compreensão das idéias de um pensador. Por mais que esteja além do pensamento predominante de uma época, o pensador não deixa de ser expressão pessoal ou subjetiva de seu tempo, mesmo que negativamente.

A Alemanha do século XIX: aspectos políticos, econômicos e sociais

Friedrich Nietzsche nasceu em 1844, fase em que a industrialização se consolidava na Alemanha. Quanto aos recursos, surgem avanços como o aço, a eletricidade e o petróleo. A Alemanha tornou-se uma das principais áreas de concentração industrial da Europa.

Devido a inúmeras revoluções liberais, em 1844, eclodiu uma grande crise do capitalismo, impulsionada pelo movimento operário. Continuamente novas revoluções motivadas por um grande questionamento em torno dos valores conservadores da burguesia.

Quando ocorre o Congresso de Viena, ficou definido que 38 eram os estados independentes que formavam a Confederação Germânica. Dentre esses estados a Prússia era um dos mais importantes e, foi desse mesmo estado que partiu a iniciativa de uma unificação da Alemanha. O governador da Prússia, Guilherme I, faz algumas reformas radicais em suas forças armadas, no sentido de fortalecê-la para uma possível revolução. Tendo como ministro Bismarck, conseguiu vencer três guerras, o que ocasionou na unificação da Alemanha em 1870.

Essa guerra levou à unificação e teve como efeito o Tratado de Frankfurt, no qual a França perdeu a Alsácia e parte da Lorena e ainda teve que pagar uma pesada indenização. Nietzsche também participou da guerra, mas não a terminou, por motivos de saúde.

Também no século XIX, ocorre a expansão colonial européia, em busca de mercados e matérias-primas, tendo como alvo a África, sobretudo. A Alemanha, devido aos seus problemas de unificação política, apareceu tardiamente como potência imperialista na África. Conquistou Togo, Camarões, o sudoeste africano alemão e a África Oriental Alemã. Porém, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha perdera todas as suas colônias que haviam sido conquistadas.

Na Europa, portanto, e precisamente na Alemanha, profundas transformações ocorreram. Descortinavam mudanças radicais na sociedade, na política, na economia e na educação. Todas essas transformações requeriam também transformações e diferenciações dos valores vigentes, pois os antigos não mais atendiam a necessidade.

Nietzsche vem com sua crítica se opor à forma acrítica com que os valores morais de época eram impostos à consciência humana.

Análise biográfica de Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu na Prússia, no dia 15 de outubro de 1844. Oriundo de família luterana de ambos os lados. Desejava ser pastor como o pai e dar continuidade à tradição de pastores na família.

A morte de seu pai Karl Ludwig em 1849 causou impactante sensação de vazio em Nietzsche e, no ano seguinte, também morreu seu irmão mais novo, destacando ainda mais sua tristeza. Ele confessa: "Meu pai morreu com trinta e seis anos: era delicado, amável e mórbido, como destinado apenas à passagem - antes a uma bondosa recordação da vida, do que a vida mesma. No mesmo ano em que sua vida decaiu, decaiu também a minha" (NIETZSCHE, 1974, p. 377). A falta de uma figura masculina em sua vida pessoal vai influenciar muito a formação da personalidade de Nietzsche. Ele vai ser criado num lar totalmente dominado pelas mulheres, sua mãe e sua irmã.

Nietzsche, após finalizar os estudos secundários, inicia o estudo de Teologia e Filologia Clássica, abandonando o primeiro pouco tempo depois, mesmo com a contrariedade da família. Em 1868, quando foi convocado para o exército sofre umas fraturas num acidente de cavalo no campo de treinamento e logo foi dispensado.

Com 24 anos foi nomeado professor de filologia clássica na Universidade de Basiléia. Um mês após sua nomeação recebeu o título de Doutor, atribuído pela Universidade de Leipzig (onde estudara em 1865) pelo conjunto de seus artigos. No mesmo ano conheceu Wagner e sua esposa Cosima. Desse casal, se tornará amigo, freqüentará bastante sua casa. Porém essa amizade não perdurará.

Quando a Prússia em 1870 entrou em guerra contra a França, Nietzsche alistou-se como enfermeiro, mas não ficou mais que um mês, pois tinha contraído difteria e disenteria. Alguns afirmam que essa foi a origem das enxaquecas e doenças futuras de Nietzsche. Nesse mesmo período, por motivos pessoais e por razões teóricas, Nietzsche começa a romper sua amizade com Wagner.

Em 1879, Nietzsche sentiu fortes dores de cabeça, talvez o pior ano dele, pois estava quase que dominado por essa doença, a qual lhe causa dores e perda da vista. E, nesse mesmo ano, Nietzsche apresentou sua carta de demissão junto à Universidade de Basiléia, devido à doença. Sofria de enxaqueca, dores nas vistas, problemas estomacais e acessos de vômitos. A cada ano que se passava seu estado se agravava. Desde então, Nietzsche abraça uma vida errante cheia, sempre em busca de um bom clima que amenizasse sua doença, mesmo em lugares longínquos. Viajou por alguns vilarejos da Suíça, depois Veneza, Genova e Sils Maria onde foi tomado pela visão do *Eterno Retorno*.

Quando viajou para Roma em 1882, Nietzsche conheceu uma jovem russa chamada Louise Von Salomé, que devido ao ser ardor intelectual e o desejo de vida, apaixonara-se por ela. Ele não tardou em pedi-la em casamento, mas em vão. Ela não via nele um namorado e sim um amigo que tanto o admirava pela sua inteligência. Salomé, no entanto, estreitou um laço maior de amizade com Paul Rée, amigo e discípulo de Nietzsche.

No ano de 1885 seu estado se saúde se agrava. Nesse mesmo ano se despede de sua irmã Elizabeth, que parte com o marido anti-semita Dr. Bernhard Foster para o Paraguai, onde pretendem fundar uma colônia ariana. Quatro anos depois, Nietzsche é internado em uma clínica psiquiátrica da Basiléia, uma semana depois é transferido para a clínica de Viena, então sua mãe passa a visitá-lo semanalmente.

Em 1890, ele volta para casa sob tutela da mãe. **N**o mesmo ano sua irmã volta à Alemanha, pois o empreendimento no Paraguai fracassou e seu marido se suicidou. E Nietzsche morreu em 1900 em Weimar no dia 25 de agosto.

As principais obras e suas repercussões na filosofia contemporânea

A primeira obra filosófica de Nietzsche foi *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música*, lançado em 1872. A mesma trata basicamente de algumas considerações filosóficas sobre a tragédia na Grécia Antiga, percebendo grande influência de duas personalidades, Arthur Schopenhauer, filósofo, e Richard Wagner, músico.

Em seguida vem *Considerações Extemporâneas*, que foi constituída entre os anos de 1873 e 1876. Nesta obra consta uma série de textos polêmicos sobre diversos temas. Divide- se em três partes: *David Strauss, o devoto e o escritor; Utilidade e desvantagens da História para a vida* e *Schopenhauer Educador.* Nas duas primeiras partes "critica de maneira radical a cultura de sua época e na última, aponta a filosofia de Schopenhauer e a música de Wagner como signos anunciadores de uma renovação cultural na Alemanha" (MARTON, 1985, p. 30)

Posteriormente é publicada a obra *Humana, Demasiado Humana, que é compilação de uma série de pensamentos* ao longo de anos. *Miscelâneas de Opiniões e Sentenças* e *O Andarilho e sua sombra* surgiram como apêndices dessa terceira obra. *Aurora* e *A Gaia Ciência* formam juntamente com *Humano, Demasiado Humano* um conjunto de obras que tratam basicamente das críticas de Nietzsche em relação à imposição de normas de comportamento e maneiras de pensar. Refuta, também, "o papel dos costumes, do direito, da moral e da tradição na vida em coletividade; investiga a educação familiar, cívica, política e religiosa" (MARTON, 1985, p. 33*).* Pensa sobre as relações entre arte e ciência na Modernidade.

Entre as obras mais polêmicas de Nietzsche, encontra-se a obra *Assim Falou Zaratustra*, na qual trata de Zaratustra como o profeta e anunciador do super-homem, pregador do eterno retorno. O super-homem, segundo Zaratustra, indica a necessidade da superação de si e com isso apontar para uma nova maneira de sentir, pensar e avaliar.

Em o *Niilismo Europeu* e *Genealogia da moral*, Nietzsche trata do questionamento e indagação de como se originaram os valores e, em particular, os valores morais. "Constata que não existem desde sempre, mas são criados a partir de avaliações; assim avaliações diferentes geram valores diferentes" (MARTON, 1985, p. 37) e, aponta para a possibilidade da transmutação de todos os valores.

No *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche investiga velhos ídolos, como: o Estado, as instituições, a moral, a verdade e outras definições para mostrar que são desprovidos de sentido e que devem ser destruídos a marteladas. No *Anticristo,* pretende acabar com tudo aquilo que é cristão ou que tem ligação com o cristianismo. No *Ecce Homo,* o autor traça a sua autobiografia, falando da sua história, da trajetória pessoal em todos os sentidos possíveis.

O livro *Vontade de Potência* é uma coletânea póstuma dos escritos que datam de 1882 e 1888. E, nesse sentido, reforçam o sentido da vida como vontade de potência.

A construção do discurso histórico na modernidade e a crítica Nietzschiana

Considerado pelos críticos da História da Filosofia como um dos mestres da suspeita, Nietzsche parte da preocupação em se posicionar como crítico da Modernidade como momento de especulação em torno do conhecimento humano. Nessa linha, estabelece um discurso que irá revisar a trajetória da história humana como puro e simplesmente relato dos fatos, priorizando uma visão saudosista e/ou reduzida de acontecimentos temporais.

Logicamente, a definição de verdade passa a ser discutida em seus escritos destinados à crítica da história como fator do processo científico moderno. A importância de discutir a existência de uma natureza absoluta da verdade é fundamental para compreender as visões acerca do conhecimento humano, desenvolvidas ao longo da Filosofia moderna.

As obras nietzschianas partem para demonstrar a necessidade de uma desconstrução da Modernidade, como processo discursivo de justificativa da ciência como conhecimento por excelência, capaz de estabelecer explicações bem fundamentadas para toda a realidade, natural ou humana.

Por último, Nietzsche entende a necessidade de compreender a história como possibilidade de o sujeito desenvolver postura crítica diante de toda a realidade que o cerca. Nesse sentido, a história é vista como multiplicidade de perspectivas, importando a capacidade humana de interpretar fatos ou acontecimentos que possam aprimorar as potencialidades da vida humana.

O conhecimento humano e a questão da verdade

Questionar a verdade sempre se mostrou como um dos focos de investigação da filosofia de Nietzsche. Percebe-se que ao longo da história das idéias filosóficas, sempre houve esforço no sentido de vincular a existência de uma verdade absoluta e a tentativa de fundamentação metafísica dos valores morais.

Segundo Nietzsche, as teorias do conhecimento surgidas principalmente no decorrer da Idade Moderna, na verdade justificariam através de explicações supostamente neutras e universais, posições hegemônicas de grupos isolados de seres humanos.

Então, para que a legitimação de tais explicações possa ocorrer, logicamente se torna necessária a valorização da verdade, diante do erro / engano. Inclusive, Nietzsche chama a esse movimento de *vontade de verdade*. O principal erro dos metafísicos, na posição assumida por Nietzsche, é que estes se esforçam em torno da presumida fundação dos costumes em algo fora da *empeiria* humana. Enfim, consideram que os verdadeiros valores fossem existência absoluta e eterna, sem intervenção das fatalidades humanas. Nesse sentido,

> Nietzsche opõe a esta filosofia metafísica a pesquisa histórica, que seria capaz de efetuar um deslocamento na forma de tratar a relação entre a verdade e a moral. Estas não mais seriam algo a ser encontrado em um outro patamar transcendente às experiências, mas seriam frutos da atividade criadora do homem e pertenceriam, portanto, à história. (CAMARGO, 2008, p. 94)

Logo, o que Nietzsche quer demonstrar é que os costumes morais têm fundamentação temporal e, portanto, tem uma história. Assim, valores são criações humanas como outras quaisquer, usadas como artifícios / instrumentos no mundo as relações humanas, sobretudo a do poder.

A Modernidade constrói argumentos no sentido de definir a razão como

capacidade humana emancipadora, capaz de proporcionar benefícios, sobretudo o domínio sobre a natureza, inclusive a humana. Em oposição a essa posição assumida pelos pensadores modernos em geral, Nietsche estabelece a importância de valorizarmos também outras capacidades humanas até então desconsideradas ou desvalorizadas pelo pensamento filosófico, como os sentimentos, emoções, enfim, as paixões em geral. Nesse sentido,

> Essa supersaturação de uma época pela história será hostil à vida, além de ser perigosa de cinco maneiras. O excesso dos estudos históricos gera o contraste analisado anteriormente entre o ser íntimo e o mundo exterior e assim enfraquece a personalidade. O excesso dos estudos históricos dá origem numa época à ilusão que possui essa virtude rara, a justiça, mais que qualquer outra época. O excesso dos estudos históricos perturba os instintos do povo e impede ao indivíduo, bem como a todos, de atingir a maturidade. O excesso dos estudos históricos implanta a crença sempre prejudicial à caducidade da espécie humana, a idéia de que somos seres tardios, epígonos. O excesso dos estudos históricos desenvolve numa época um estado de espírito perigoso, o ceticismo, e esse estado de espírito mais perigoso ainda, o cinismo; e desse modo a época se encaminha sempre mais para uma prática sábia e egoísta que acaba por paralisar a força vital e destruí-la. (NIETZSCHE, s/d, p. 59)

Nietzsche tenta definir como forma de restabelecer o sentido mais apropriado para as relações humanas buscar justamente aquilo que essas têm de humano, demasiado humano. Por isso, defende a natureza ou a essência da realidade não está fundamentada numa realidade absoluta, fora do plano terreno e acessível apenas a poucas mentes privilegiadas. Com isso,

> A vontade de verdade e a vontade de engano são a mesma vontade, só que observadas de duas perspectivas diferentes. A vontade de verdade é a busca metafísica por um fundamento último para o conhecimento, é acreditar que através da razão e das construções intelectuais se atinge uma espécie de verdade primordial. A vontade de engano é a maneira como Nietzsche enxerga esta vontade de verdade. O filósofo entende a razão e as demais construções intelectuais como construções históricas – e, neste sentido, suas proposições são chamadas de falsas – mas entende que há uma necessidade de se acreditar em tais falsificações como se fossem verdades. Esta é a ilusão necessária que Nietzsche chama de vontade de engano. A vontade de verdade, a busca da verdade e a crença nesta verdade decorrem da necessidade de se acreditar nas construções históricas e culturais, ou seja, decorre da vontade de engano. (CAMARGO, 2008, p. 98)

A história é usada por Nietzsche como forma de criticar aqueles que procuram fundamentar uma moral tida por verdadeira e atemporal. Nietzsche visualiza nesse movimento uma forma de negação da vida, marcante em toda a história da filosofia. A justificativa das formulações morais não se encontra num mundo fora da realidade humana. Entende-se que se a verdade está presente em outra realidade, isso significa que esse mundo é depreciado e inferiorizado. Portanto, precisa de uma fundamentação fora desse mundo.

Nietzsche repensa a história dos costumes morais preconizando a necessidade de entender a construção de sistemas do conhecimento como justificativa da moral vigente na sociedade. Nietzsche entende que a filosofia, assim como os demais conhecimentos, sobretudo o científico, seriam discursos conformados à necessidade de justificativa da realidade moral.

Através do entendimento de que há a necessidade de superação desse movimento,

Nietzsche propõe uma forma histórico-psicológica de investigação que será chamada de genealogia.

O pensamento de Nietzsche e a desconstrução da Modernidade

Conforme Deleuze, Nietzsche (além de Freud e Marx) teria desenvolvido uma crítica muito fecunda à cultura moderna, desvelando as falácias de seu discurso. A visão nietzschiana difere das explicações de Marx, que estabeleceu uma crítica aos fundamentos econômicos da sociedade, e de Freud, que fundamenta a noção de inconsciente, buscando a compreensão do mais profundo da identidade psicológica do ser humano. Por sua vez, Nietzsche prioriza a crítica em torno da fundamentação dos valores vigentes da Modernidade, baseados sobretudo nas renovadas matrizes clássicas da Grécia e Roma antigas, a partir do Renascimento cultural.

Por isso, sua crítica não poupa esforços no sentido de denunciar a falta de embasamento do idealismo socrático-platônico. O esforço de Nietzsche ocorre no sentido de trazer à vida, produzindo sentido e singularidade. Luta pela dignidade e afirmação da terra, pelos instintos humanos. Assim,

> Para Nietzsche, a modernidade é a época da mistura de valores e ideais opostos e contraditórios, é um período propício a todas as experimentações, é também o momento em que se perde um critério absoluto para justificar os valores, as práticas e as instituições, e em conseqüência, o passado torna-se fonte de suspeita. Sem um valor incondicional para orientar a ação, Nietzsche escolhe tornar a atividade artística o paradigma para entender a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. As artes são o único domínio em que não se pode distinguir perfeitamente entre bem e mal ou entre verdadeiro e não-verdadeiro; por isso, elas se colocam para além das interpretações morais da existência. A ética de Nietzsche é,

> assim, uma forma de "estetismo": a escolha de um modo de comportamento torna-se uma decisão artística, uma questão de gosto e não uma norma ou um código universal e válido para todos. (ALVES, 2008, p. 7)

Dessa forma, a obra de Nietzsche é uma tentativa de propor um retorno ao período pré-socrático. E no decorrer de seus escritos, por isso, procura refutar os grandes ideais da Modernidade: a democracia (em seu lugar, propõe uma república aristocrática), o socialismo, a felicidade, a comodidade e a segurança do chamado "animal de rebanho", como formas decadentes.

Perspectivismo e interpretação: a História como atitude crítica

Considerando que a filosofia consiste também numa argumentação dos instintos no sentido de buscar fundamentos que permitam sobressair uns sobre os outros, sob a proteção de uma suposta verdade, cada verdade de cada discurso moral é apenas uma estratégia de luta, de convencimento de sua perspectiva.

Nietzsche deseja desfazer o vínculo entre valor e verdade, pois apenas assim separa-se a filosofia de suas especulações morais. Afinal, toda teoria do conhecimento é na verdade um preconceito moral, uma predefinição de valores tidos como certos e corretos.

Toda teorização parte de uma perspectiva (relativa, parcial). Na visão de Nietzsche, nenhum "conhecimento" consegue esgotar toda a realidade. Um conhecimento sempre expressa uma incompletude, uma parcialidade. Se for apenas perspectiva parcial, logicamente é obrigada a aceitar outras perspectivas. Assim,

> Antes de mais nada, na opinião de Nietzsche, os fatos são sempre estúpidos: eles necessitam de intérprete. Por isso, só nas teorias é que são inteligentes. Em segundo lugar, quem crê "no poder da história" torna-se "hesitante e inseguro, não podendo

> crer em si mesmo". E, em terceiro lugar, não crendo em si mesmo, ele será dominado pelo existente, "seja ele um governo, seja uma opinião pública, seja ainda uma maioria numérica". Na realidade, "se todo sucesso contém em si uma necessidade racional, se todo acontecimento é a vitória do 'lógico' ou da 'idéia', então que nos ajoelhemos logo e percorramos ajoelhados a escada dos 'sucessos'". (REALE e ANTISERI, 1991, p. 428)

A posição assumida por Nietzsche pressupõe então uma problematização que tem como investigação central a questão do sentido. O perspectivismo nietzschiano pressupõe a idéia de que existem vários sentidos, porém o próprio sentido é dado pela interpretação. Não há, por isso, sentido pressuposto. A interpretação concede sentido. Então,

> Ao apresentar diversas perspectivas, por vezes divergentes, Nietzsche não cai em contradição, mas enriquece sua abordagem. Se o próprio sentido é criado pela perspectiva interpretativa, a pecha da contradição é uma crítica que não leva em conta que a verdade só pode ser pensada em relação à perspectiva que a engendra. Se a própria lógica é uma criação, uma contradição lógica não pode funcionar como critério de verdade. (CAMARGO, 2008, p. 104)

O sentido é criado pela perspectiva interpretativa, pois a verdade só pode ser concebida como crítica na qual a verdade só pode pensada em relação à perspectiva que a sustenta. Os instintos ou os afetos são a manifestação da legitimidade do poder moral na filosofia.

Nietzsche define que o pensamento, assim como todas as outras atividades do homem, é parcial e interpretativo, isto é perspectivo. O pensamento é indissociável das

suas relações com a realidade. A própria realidade está repleta de forças em combate. É uma interpretação e não um fundamento.

> A história, considerada como ciência pura tornada soberana, seria, para a humanidade, uma espécie de conclusão e balanço da vida. A cultura histórica, em contrapartida, só é benfazeja e cheia de promessas para o futuro quando caminha ao lado de uma poderosa e nova corrente da vida, uma civilização prestes a se formar, portanto, unicamente quando é dominada e conduzida por um poder superior e quando ela própria não domina e não conduz. (NIETZSCHE, s/d, p. 28)

A história sob a perspectiva positivista vê a possibilidade de expressar a realidade de maneira factual / documental. Por não existir uma explicação certa, isso não significa que as explicações não contribuam para a interpretação da "realidade". Todas as interpretações são válidas na construção crítica da história.

Considerações finais

Por ser um dos pensadores mais controversos da Idade Contemporânea, Friedrich Nietzsche tem muito a contribuir para a desenvoltura de uma crítica às idéias e padrões consolidados no decorrer da Modernidade.

A temática da verdade sempre foi marcante na história da filosofia e, por isso, merece destaque nas considerações aqui propostas. A partir da Idade Moderna, a questão da verdade habita lugar de destaque por se tratar de questão primordial no interior dos problemas gnosiológicos. Considerando que a verdade seja meta possível a ser atingida, resta discutir em que a formulação do conhecimento se baseia.

Nas considerações nietzschianas, a discussão sobre a natureza da verdade, bem como a afirmação de suas possibilidades, nada mais são do que discursos que seriam subterfúgios para a justificativa e fundamentação de valores morais, explicitando assim o combate de diversas modalidades entre si.

Assim, a filosofia seria usada como conhecimento capaz de estabelecer argumentos justificadores de uma visão de mundo em torno dos valores tidos como superiores a outros. A crença numa verdade absoluta, com fundamentos metafísicos é ideal para estabelecer padrões hegemônicos.

Na visão nietzschiana, necessário se faz o movimento de explicitação do vínculo existente entre a teoria do conhecimento e o fator histórico dos valores morais. Nesse sentido, uma genealogia da moral é fundamental para compreendermos as relações humanas desenroladas ao longo da história.

Ainda assim, também se nota a importância de estabelecimento de uma história de caráter crítico, no sentido de desenvolver uma convivência de diferentes perspectivas diante da realidade. Além do mais, pertinente também se demonstra a necessidade de visualizarmos o sentido dos discursos, sempre possível através do exercício da interpretação.

Referências bibliográficas

ALVES, Alexandre. Helenismo e crítica da modernidade: A relação com a Antigüidade no pensamento de Nietzsche. In: **REVISTA TRÁGICA**. 2.º sem/2008. nº 2. ISSN: 1982-5870. CAMARGO, Gustavo Arantes. Sobre o conceito de verdade em Nietsche. In: **REVISTA TRÁGICA**. 2.º sem/2008. nº 2. ISSN: 1982-5870 93.

MARTON, Scarlett (org.). **O Pensamento vivo de Nietzsche**. São Paulo: Martin Claret, 1985.

NIETZSCHE, Friedrich. **Da utilidade e do inconveniente da História da para a vida**. São Paulo: Editora Escala, s/d.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do Romantismo até nossos dias**. 2. ed. vol. 3. São Paulo: Paulus, 1991.

Deleuze e o conceitual da Diferença na Educação

Afonso Henrique Rodrigues Alves
(UFMT – MESTRANDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA)
afonsoalves28@gmail.com

Geander Franco de Araújo

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Neste presente artigo discuto a inserção do pensamento deleuziano dentro de práticas pedagógicas sistematizadas e não sistematizadas. Pensando a principio como políticas publicas e o cotidiano podem ser mudados não somente dentro de conceitos para que esses se adequem a realidade contemporânea onde há muitos bordões. Mesmo com esse bricolagem compreendo a limitação de qualquer conceito frente a toda dificuldade de se aplicar uma didática diferenciada, pois tanto o papel do professor e do aluno são intensamente questionados dentro dos papeis sociais.

Palavras-chave: Deleuze, educação, Diferença.

Caracterização do problema

O foco deste artigo é conduzir o trabalho conceitual de Deleuze na linha educacional, pois o entendimento da continuidade do processo educacional está inserido em questões de ordem prática, de renovação lingüística e da união de discursos com práxis. Podemos vislumbrar com mais criticidade a dogmaticidade da educação contemporânea confrontando-a com o entendimento de Deleuze a respeito da criação conceitual: **"[...]** *pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar*.**"** (Deleuze e Guatarri, 1992, p. 73), isto é, compreender de que maneira se constrói na sociedade contemporânea uma busca por verdades que se instauram como padrões e não dão margem para adaptações.

No livro "Diferença e repetição" de Gilles Deleuze podemos perceber como Deleuze abre caminhos para uma crítica profunda à identidade e busca trabalhar como a repetição desta pode ensejar idéias morais padronizadas, prejudicando a criação literária, artística e científica. No livro "O que é a filosofia" também percebemos quem são os

aliados conceituais, isto é, como uma geografia da diferença se territorializa frente a processos linguísticos? Como podemos iniciar leituras profundas de autores que foram deixados à margem?

Deleuze é, em princípio, um filósofo-historiador. A sua produção filosófica começa com o estudo de filósofos importantes na história das mentalidades (Heráclito, Platão, Aristóteles, Hume, Bergson, Spinoza, Leibniz, Kant, Nietzsche...) para ir (re)construindo novos mapas conceituais. A construção de analogias é uma das críticas mais contundentes que Deleuze faz frente à construção de diferenças. "A partir de uma primeira impressão (a diferença é o mal), propõe-se "salvar" a diferença, representando-a e, para representá-la, relacioná-la às exigências do conceito".[1] Mas essa repetição (não é necessariamente diferença), quando ela se constrói em diferença interna é que podemos traçar o plano conceitual a partir do caos. Deleuze faz antes de tudo um roubo. Citando e parafraseando Bob Dylan, Deleuze afirma que "roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como." [2]. Faz essa ação para usar conceitos representativos e identitários em cenas diferencias, em movimentos que alongam com ferramentas próprias.

Pensar essa diferença interna na educação é um modo de se apropriar e criar linhas de fuga, ou melhor, ao invés de criar escolas alternativas, criar alternativas na educação. Podemos aproveitar algo que sempre escapa. Somos, professores e alunos: "(...) somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas (...)" (Deleuze e Guattari,2004, p.66).

Então o problema se constrói em constante movimento no plano educacional e nesse território de devires há posicionamentos políticos – uma política dos devires - baseado em uma ética que só pode ser concebida, juntamente, com uma estética calcada na intuição, em um devir ser que está em constante movimento. O devir é a multiplicidade de elementos que constitui um agenciamento que pode ser experimental. Consiste em recusar-se a sujeição do Mesmo e transitar pela criação que leva a compreensão a partir da experimentação. Aprender... "Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender." (DELEUZE, 2006, p.238) Nesse contexto, o que quero caracterizar é: Como na educação se processa o plano conceitual de diferença e como ela chega a ser uma repetição

[1] Deleuze. Diferença e Repetição, p.65.
[2] Deleuze, Gilles/Parnet, Claire. Diálogos. Paris: Flammarion, 1997, p. 15.

problematizada? Com o processo de informatização do ensino tem se a impressão que a formação é direcionada ao mercado e por isso é problemática pois a vida também exige um direcionamento menos capitalista e menos padronizado, ou melhor, quem perde com isso são as culturas mais tradicionais que perdem ou esmaecem suas sutilezas. Como podemos traduzir os dados educacionais sem nos distanciarmos do princípio que cada ser humano tem seu diferencial e que esse diferencial pode não se encaixar nas identidades que conhecemos? Aqui temos o problema das estatísticas, porém cabe a cada grupo de formadores e estudantes desenvolver métodos para resistir a esse sistema de qualificação que muitas vezes é desfocalizado para a qualidade e focalizado para o mercado de trabalho.

Objetivos

Geral

Compreender como a sociedade contemporânea se adapta e vive em constante questionamento a respeito do processo de identificação, visando colocar nesse ínterim o tema da filosofia da representação como base para uma educação que ainda está distante de uma filosofia diferencial.

Específicos

Desenvolver o conceitual da diferença e da repetição em Deleuze utilizando as ferramentas necessárias para uma crítica à educação que se identifica com os processos padrões e repetitivos.

Metodologia

O livro Diferença e Repetição evidencia um programa de uma filosofia da diferença a partir da repetição como problema, construindo um teatro filosófico. Este como um possível e novo meio de expressão para a própria filosofia. Nesse sentido, o pensamento de Nietzsche (e também Kierkegaard e Péguy) é base para entender de onde Deleuze retira suas ferramentas: "*Eles não refletem sobre o teatro à maneira hegeliana. Nem mesmo fazem um teatro filosófico. Eles inventam, na Filosofia, um incrível equivalente do teatro, fundando, desta maneira, este teatro do futuro e, ao mesmo tempo, uma nova Filosofia."*

(DELEUZE, 2006b, p. 32). A vida inspira, pois, conceber conceitos capazes de dar conta duma atividade de criação. Neste sentido, Deleuze pensa a vida como princípio da novidade e da diferença, isto é, como movimento de diferenciação que não pode ser pensado sem trabalhar a "*diferença vital*[3]".

Pensar e questionar a problemática de Hegel acerca da filosofia da representação traz a tona dúvidas acerca de "Como é o teatro do conceito?"; pensando assim no teatro da repetição opondo-se ao teatro da representação. No teatro da repetição, experimentamos traçados dinâmicos que agem sobre o espírito, repetição como "potência terrível". Em suma, a criação concebe uma visão estética do mundo a partir das experiências vividas. Trata-se, portanto de questionar em Hegel o problema da diferença em contraponto à Deleuze que visa uma diferença interna.

Assim utilizo a filosofia da diferença para estabelecer argumentos que questionem a suposta identidade entre o pensamento e a verdade. Pois, há sempre um risco de que os conceitos se estabeleçam na essência ou na ideologização, isto é, não só conceitualmente, mas nas essências e ideologias que se inserem na vida prática modificando hábitos e tendo conseqüências perigosas para o processo de construção do saber. Para Deleuze, os conceitos "não têm referência: ele é auto-referencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado" (Deleuze e Guatarri, 1992, p.34).

Trata-se, além disso, de pensar como a educação está presente em conceitos que trazem uma representatividade filosófica para o próprio construir da continuidade educacional. Colocar o movimento do pensamento a serviço da individualidade e da diferença faz surgir novos meios de interpretar o sistema educacional, pois construir novas imagens do pensamento traz novas perspectivas. A arte com seu plano de composição, a ciência com seu plano de referência e a filosofia com seu plano de imanência nos dão ferramentas para desenvolvermos o caos em um plano de referência e agir como um crivo. A filosofia busca consistência quando as palavras vão em direção a verdade e é nesse sentido que Deleuze coloca a imanência como forma de linha de fuga de palavras de uma filosofia da representação.

[3] Ver DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999. Pg. 106. "Contra um certo mecanicismo, Bergson mostra que a diferença vital é uma diferença *interna.* Mas ele também mostra que a diferença interna não pode ser concebida como uma simples *determinação:* uma determinação pode ser acidental, ao menos ela só pode dever o seu ser a uma causa, a um fim ou a um acaso, implicando, portanto, uma exterioridade subsistente; além do mais, a relação de várias determinações é tão-somente de associação ou de adição. A diferença vital não só deixa de ser uma determinação, como é ela o contrário disso; é, se se quiser, a própria indeterminação."

Na linha nietzschiana, Deleuze quer se esquivar de um mundo como um mundo moral. Não se trata de se distanciar da filosofia moral, muito menos em se dispensar as referências, todavia tratar esses temas de uma forma não absolutizadas. As referências são geradas, utilizadas e também descartadas no vínculo imediato com os contextos em pauta, dentro de um complexo de forças em questão propensos à imanência, isto é, há uma quantidade de dados a que somos entregues todo o tempo, e o homem moderno é como que inundado de vertigem, fascinação e náusea, então tenta decodificar e adaptar para a vida tudo o que aparece. Ademais, muda-se de plano quando se passa de uma sociedade da disciplina definidas por Foucault para as sociedades de controle definidas por Deleuze, e nesse caminho ocorre uma axiomatização do caos, tentemos então recuperar o caos ao modo de uma problemática e distanciarmo-nos de interpretações petrificadas.

Assim utilizando os livros das referências bibliográficas na forma de uma construção *aberta*, podemos entender melhor o caos da educação pedagógica, isto é, quando a linguagem está se tornando independente da palavra de ordem, encarando o poder das sociedades de controle e vivendo nos tecidos da banalidade, problematizando os dados que somente servem para maquilar os índices de ensino, de problemas mal postos em vista de uma educação que não se adapta ao caos das informações, de problemas inclassificáveis que aparecem e são deixados a margem por não entrarem nas categorias, ficando assim o processo de educação longe de encontrar métodos mais viáveis. Deleuze segue caminhos que fogem e se reterritoalizam em doutrinas de ausência de doutrina, doutrina paradoxal que põe em crise a lógica da identidade. A diferença na tradição foi determinada por uma dialética negativa, nas vias da identidade, conseqüentemente na condição de alteridade, contradição ou negação, assim seguindo a representatividade, mas Deleuze não vê a diferença dessa maneira, vai além e procura uma diferença interna aos seres, é compreender o "*pensar como dobra, duplicar o fora com um dentro que lhe é coextensivo*" (Deleuze, 1988, p.126).

É aqui que se confronta a forma que a educação contemporânea está se direcionando, de forma a fixar somente padrões de qualidade, uma pluralidade de modelos majoritários que atuam no ideário comum. Assim, pensar e classificar deste modo é trabalhar com a identificação e, portanto, diretamente totalizar o que se deve e o que se não deve.

Não há respostas prontas e padronizadas, muito menos perguntas. Deleuze afirma que somente o devir fará distinção nas multidões que terão seus desejos predominantes.

Resistir não é negar, é, sobretudo, criar, participar ativamente da ação. Contra um governo que não prioriza uma educação é necessário máquinas de guerra. À frente da discussão da linguagem tem que se visualizar a metalinguagem cibernética para um aprendizado mais competitivo.

Há sempre intercessores fortes, Deleuze usa esse conceito para designar os parceiros a que se pode trabalhar com, e não sobre, assim possibilitando agenciamentos com outros discursos. Um deles é Silvio Gallo, que no decorrer de alguns excertos transmite a segurança desta problemática na educação. Há também um contato com François Zourabichvili que faz a ligação entre os conceitos no todo da obra deleuziana. E temos outros autores que somam para o entendimento da filosofia deleuziana como Daniel Lins, Peter Pal Pelbart, Roberto Machado etc. Assim, como o próprio diálogo orientacional constrói metodologias que auxiliam em todo esse processo.

Conclusão

Ao estabelecer uma abertura conceitual na linha deleuziana, insere-se novas pedagogias como a de Waldorf ou a pedagogia diferenciada de Perrenoud. Atitudes próprias a cada contexto cultural e de formação facilitará aos professores ultrapassar o paradigma técnico-burocrático e o peso das rotinas, a fim de conceberem projetos ajustados às realidades em que trabalham.

Considerar as diferenças é, então, colocar cada aluno diante de seu processo de aprendizagem. As pedagogias diferenciadas propõem logicamente a utilização das pedagogias anteriores para se formar uma base realista na que os próprios pais estão acostumados, porém fazer uma bricolagem é o objetivo de contextualizar uma educação que se insira neste sistema, mas não sirva somente a ele.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 5ª reimpressão – 2006.

_____. Diferença e Repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. RJ: Graal, 2ª edição – 2006b.

_____. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 3ª reimpressão – 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

LINS, D. (Org.). Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LINS, D. Juízo e verdade em Deleuze. São Paulo: Annablume, 2004.

LINS, D.; COSTA, S.S.G.; VERAS, A. (Org.). Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

LINS, D.; GADELHA, S. (Org.). Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

ESCOBAR, Carlos Henrique de. (org.) Dossier Deleuze. RJ: Hólon Editorial, 1991.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HARDT, Michael (1993). Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESFI/Edicoes/37/artigo144487-1.asp acessado em 02/10/2010.

http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/10/16/integra-micropoliticas-em-atrito-suely-rolnik/ acessado em 02/10/2010.

http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/10/15/integra-etica-em-deleuze-luiz-b-l-orlandi/ acessado em 02/10/2010.

LEBRUN, G. A filosofia e sua história. Org.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura; Maria Lúcia Cacciola; Marta Kawano. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

MARQUES, Davina. Experimentações: deleu-guatta-roseando a educação. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a filosofia. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

PELBART, Peter Pál. A Vertigem por um Fio: Políticas da Subjetividade Contemporânea. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

PELBART, P.P. O tempo não-reconciliado: imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PELBART, P.P.; LINS, D. Nietzsche e Deleuze: bárbaros civilizados. São Paulo: Annablume, 2004.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 93, Dec. 2005 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Sept. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302005000400003.

SCHÖPKE, R. Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo: Edusp; Contraponto, 2004.

ZOURABICHVILI, François. O Vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ESCRITURA/LEITURA COM ADIÇÕES, PROLONGAMENTOS, VARIAÇÕES DE VELOCIDADES, INTENSIDADES TEMÁTICAS DIFERENTES: UMA PRIMEIRA PARADA PARA OUVIR O CLAMOR DAS CRIAÇÕES DE GILLES DELEUZE

Elisabet Aguirre
(Doutoranda em Educação/UFMT)
bete.aguirre@gmail.com

Fernanda Leonel Machado
(Mestranda em Educação/UFMT)
fernandaleonelmachado@hotmail.com

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

O texto busca discutir Gilles Deleuze enquanto um acontecimento de vida e de criações. Acontecimentar uma escritura/leitura com adições, prolongamentos, variações de velocidades, intensidades temáticas que subvertem o sentido e transformam as ações de pequenos acontecimentos cotidianos que deslizam para além das fronteiras do instituído atingindo às práticas de resistência que possibilitam, assim, os processos de expressão da multiplicidade, da singularidade, da diferença e do acontecimento.

Palavras-chave: Conceito. Pensamento. Acontecimento.

É, adorável e difícil, complexo e temerário apresentar Gilles Deleuze. A multiplicidade e a lógica da diferença que Deleuze propõe nos tiram do lugar - comum, uma vez que nos vemos, às vezes, centrados no único, na similitude, no idêntico como naturais na produção do ser e do conhecimento. Mas o que torna difícil é o que fascina, pelo que nos afeta. Deleuze tem sido o interlocutor mais fecundo e a mais gratificante leitura que venho realizando para o meu projeto de pesquisa do doutorado que se apóia na epistemologia da filosofia da diferença.

Objetivo aqui discutir alguns princípios trabalhados por Gilles Deleuze enquanto leitor de Nietzsche, Bergson e Spinoza, o qual construiu uma filosofia para pensarmos a filosofia como uma teoria das multiplicidades, da diferença, da repetição, dos conceitos, da identidade,

do pensamento, da criação, do devir, dos agenciamentos, dos acontecimentos, da singularidade, dos deslocamentos.

Gilles Deleuze nasceu em Paris em 1925 e ali passou a maior parte de sua vida. Considerado um dos filósofos mais importantes da contemporaneidade, dedicou seus esforços para esclarecer as noções superiores da filosofia, que é, segundo ele, um processo contínuo de criação de conceitos e não só uma tentativa de descobrir e de refletir a verdade do mundo e da vida. Um filósofo da diferença que nos insita a deixar, intempestivamente, irromper, emergir, aparecer à criação, a vida enfim...

Como pude apreender pela leitura, o ponto fundamental de seu trabalho foi a parceria com o psicanalista Félix Guattari (França, 1930-1992) e, também, seus textos sobre Literatura, Arte e Cinema. Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um *desvio.*

Deleuze estudou Filosofia na Universidade de Sorbonne, Paris, entre 1944 e 1948. Ali conheceu vários pensadores que se tornaram célebres, dos quais se pode citar Michel Butor, François Châtelet, Claude Lanzmann, Maurice de Gandillac, Jean Hyppolite, entre outros. Após concluir o curso, dedicou-se à História da Filosofia, matéria que lecionou entre 1957 e 1960, na mesma Sorbonne.

A partir de 1962, iniciou uma longa amizade com o também filósofo Michel Foucault (França, 1926-1992), mas da parceria não resultou nenhum trabalho em conjunto, embora tenha sido creditada a ambos a revalorização do pensamento de Nietzsche. De 1964 a 1969 lecionou História da Filosofia na Universidade de Lyon, França, e em 1968 apresentou sua tese de doutorado, "Diferença e Repetição", orientado por Gandillac, na qual censura o conhecimento por representação.

Também nessa ocasião, apresentou uma tese secundária em que discorreu sobre o filósofo Spinoza (Holanda, 1632-1677), intitulada "Spinoza e o problema filosófico da expressão", orientado por Alquié. A tese alude às teorias do holandês acerca da expressividade do homem. Ainda em 1968, Deleuze conhece Guattari e, do encontro, nasceu uma longa e rica colaboração, mesmo que muitos a vejam com antipatia e descrença. Até 1987 lecionou na Universidade de Vincennes e promoveu um grande número de cursos, os quais foram registrados pela sua esposa Fanny Deleuze.

A partir de 1992, com seus pulmões já afetados seriamente por um câncer, Deleuze diminuiu suas atividades. Em 1995 sua saúde deteriorou-se ainda mais e ele passou a só respirar com a ajuda de aparelhos. Sem poder trabalhar, consumido pela angústia, atirou-se de seu apartamento parisiense e morreu. Seus admiradores consideraram seu suicídio coerente com a sua vida e obra, pois para ele: "o trabalho do homem era pensar e produzir novas formas de vida."

Conceito: palavra que me desafia a decifrar, para dela me apropriar

A partir daqui, desloco-me para o cenário no qual os conceitos foram por Deleuze construídos ao longo dos seus anos de vida.

O autor considerava que a filosofia é a criação de conceitos e esse é o tema de seu livro *O que é a Filosofia?*. Para ele, "a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos". O livro é um ensaio em torno dessa definição, a explicitação do sentido de conceito (s*ophia)* e de amizade *(philia)*; ou, em outros termos, a obra é a própria *construção do conceito* de filosofia. O conceito é formado por componentes e define-se por eles; claro que totaliza seus componentes ao constituir-se, mas é sempre um todo fragmentado, como um caleidoscópio, em que a multiplicidade gera novas totalidades provisórias a cada golpe de mão. Conceitos, aliás, que sempre estiveram presentes em toda a sua obra. Vocábulos como: máquinas-desejantes, corpos-sem-órgãos, desterritorialização, rizoma e outros permeiam seu pensamento e lhes serviram para ilustrar suas concepções. Contudo, apesar de suas importâncias, ele nunca pretendeu dar aos mesmos a característica de ser uma verdade absoluta que pudesse, ou devesse, ser reproduzida como se fosse um paradigma.

Com a leitura desta sua obra aprendi que:

- Todo conceito é necessariamente assinado;
- Todo conceito é uma multiplicidade;
- Todo conceito tem uma história;
- Todo conceito é uma heterogênese;
- Todo conceito é um incorporal, embora esteja sempre encarnado nos corpos;
- Todo conceito é sempre um acontecimento;
- Um conceito não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas;

- Todo conceito é absoluto e relativo ao mesmo tempo;
- O conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz/cria uma nova significação;
- O conceito não é discursivo, não é proposicional. Essa é uma singularidade da ciência, que permite que ela seja reflexiva e comunicativa, mas não da filosofia. A ciência não produz conceitos, mas *prospectos*, enquanto que a arte também não produz conceitos, *afectos e perceptos*: a filosofia tira conceitos (que não se confundem com idéias gerais ou abstratas), enquanto que a ciência tira prospectos (proposições que não se confundem com juízos) e a arte tira perceptos e afectos (que também não se confundem com percepções e sentimentos). Em cada caso, a linguagem é submetida a provas e usos incomparáveis, mas que não definem a diferença entre as disciplinas, sem constituir também seus cruzamentos perpétuos.

O pensamento é entretempo: meio entre a intuição que rasga o corpo e o conceito que o conserta no cerébro

Em *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze, a meu ver, apresenta três teses essenciais que constituem a imagem dogmática do pensamento, ou seja, a primeira: o pensador, na qualidade de pensador, quer e ama o verdadeiro – a veracidade do pensador; que o pensamento possui formalmente o verdadeiro – o inatismo da idéia, o *a priori* dos conceitos; pensar é o exercício natural de uma faculdade, basta pensar verdadeiramente para pensar com veracidade – a natureza reta do pensamento, o bom senso universalmente compartilhado; a segunda que somos desviados do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis), que nos fariam cair no erro, tomar o falso pelo verdadeiro – o erro como efeito das forças externas a se oporem ao pensamento; a terceira que, para pensar, precisamos apenas de um método; um método que nos faça pensar bem e verdadeiramente.

A reversão dessa imagem dogmática do pensamento é para Deleuze a tarefa da filosofia. Ainda segundo o filósofo francês, Nietzsche, em sua filosofia, reverteu essa imagem moral do pensamento e propôs uma nova imagem ao introduzir as noções de sentido e valor no exercício do pensar. Pensar não é o exercício natural de uma faculdade. O pensamento não pensa sozinho e por si mesmo, como também não é perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores. Pensar depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento.

Sempre buscou, em seu trabalho, desvendar o homem. Compreender sua natureza, suas idiossincrasias, seus propósitos, foi o mote de sua pesquisa e o motivo de ter-se aproximado intimamente da psicanálise, sobretudo a freudiana.

Com a crítica radical ao complexo de Édipo permeando a sua filosofia do desejo, como foi jocosamente apelidada por alguns, Deleuze consagrou grande parte de seu sistema à investigação sobre a esquizofrenia, cujo processo, segundo ele, faz experimentar de modo direto as chamadas máquinas-desejantes. Esse processo é, também, capaz de criar os chamados corpos-sem-órgãos, aos quais preenche, pois neles inexiste qualquer pressuposto organismo, no sentido de organização. Sua proposta foi explorar ao máximo todas as potencialidades; ressaltando, contudo, a enfática necessidade de se ter total prudência nas experimentações para que não haja um aprisionamento à moral, haja vista que, segundo ele em sua obra *Mil Platôs*, há o risco de se tornar um trapo se a liberdade que for conquistada através dessas experimentações for obscurecida por alguma crença moralizadora.

A produção de Deleuze pode ser vista em dois momentos:

1- As obras em que ele interpreta os Filósofos Modernos, como Spinoza, Leibniz, Hume, Kant, Nietzsche, Bergson e Foucault. E as considerações feitas sobre os mais variados assuntos filosóficos, com ênfase na criação de seus célebres conceitos;

2- As obras em que ele traça considerações sobre outros Intelectuais e artistas, como Proust, Kafka, Francis Bacon (o pintor e não o Filósofo do Renascimento). Deleuze, ao cabo, criou uma filosofia da imanência, dos diagramas, dos acontecimentos.

Influenciado principalmente por Nietzsche, Bergson e Spinoza, transportou suas reflexões, embasadas no movimento da vida, para o cotidiano e usou de forma magistral as mídias contemporâneas, sobretudo, o cinema - para expor sua forma de pensar através dos conceitos imagem-movimento e imagem-tempo. Foi um dos principais pensadores a teorizar sobre as questões do atual e do virtual, construindo um olhar sobre o mundo a partir de todas as possibilidades. Por isso, a reverência com que sua filosofia é apreendida.

Deleuze foi categórico ao afirmar que não há obra que não indique uma saída para a vida, pois a seu ver toda obra tem o poder de criar na vida prática os meios capazes de elevar essa mesma vida a uma dimensão superior. Não é necessário irmos longe para nos cientificarmos dessa verdade, haja vista que toda literatura tem o condão de abrir mentes e de fortalecer raciocínios, diminuindo em contrapartida as crendices que não permitiam ao indivíduo sair do lamaçal em que o cotidiano se transformara.

Deleuze, assim como Foucault, foi um dos estudiosos de Kant, mas tem em Bergson, Nietzsche e Spinoza, poderosas intersecções. Como mencionado anteriormente, professor da Universidade de Paris VIII, Vincennes, Deleuze atualizou idéias como as de identidade, diferença, devir, acontecimentos, singularidades, enfim, conceitos que nos impelem a transformar a nós mesmos, incitando-nos a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos outros.

Tomaz Tadeu da Silva (2002) assevera que a questão da identidade e da diferença está no centro de boa parte das discussões educacionais contemporâneas. Nessa discussão, a diferença acaba, em geral, reduzida à identidade. Na coleção de afirmações abaixo, o estudioso, inspirado na filosofia da diferença e, em especial, em Gilles Deleuze, tece considerações importantes na compreensão dos conceitos deleuzianos que enunciam a tese principal da identidade e da diferença:

- A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.
- A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar.
- Não é verdade que só pode diferir aquilo que é semelhante. É justamente o contrário: só é semelhante aquilo que difere.
- A identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x.
- A identidade é da ordem da representação e da recognição: x representa y, x é y. A diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica: x *e* y *e* z...
- A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro.
- A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela.
- A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei.
- Quando falamos de diferença, não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y, mas, antes, sobre como x devém outra coisa.
- A diferença não pede tolerância, respeito ou boa vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere.

- A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma.
- A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y.
- A identidade joga pelas pontas; a diferença, pelo meio.
- A identidade é. A diferença devém.

Encontro, ainda, nas obras deleuzianas a idéia de intercessores cujo conceito é aquele que denuncia a imagem de pensamento dogmático e promove outra imagem-pensamento para além da identidade.

A meu ver, o conceito de intercessores, para Deleuze, trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição, de substituir representações mediatas por signos diretos, de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito. Esta é uma idéia de homem de teatro - uma idéia de encenador.

Deleuze nos insita a experimentar junto com ele suas idéias, sem nos tornarmos representantes de deleuzianismos, ou de um pensamento deleuziano, pois em sua obra intitulada *Conversações* (1992, p. 169-170): "extrai-se que a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz."

A filosofia, dentro dessa perspectiva, não é contemplação, o caminho em direção à idéia; comunicação, um jogo de intersubjetividade; ou mesmo reflexão, uma reflexão metódica sobre um objeto determinado.

Filosofar é criar conceitos. Em Deleuze, essa criação de conceitos se faz a partir de apropriações de conceitos de outrem; de torções e conjunções com um grupo de filósofos; de intercessões com saberes não filosóficos. Assim, quando um filósofo como Deleuze se aproxima da literatura de um escritor como Jorge Luis Borges, isso ocorre em razão da urgência dos problemas formulados à sua filosofia. Ao deparar com um problema como as relações entre tempo e verdade, problema que, por sua natureza, atravessa toda a história da filosofia, Deleuze encontra poderoso intercessor na literatura borgiana.

Primeiramente não há um conceito simples, isto é, todo ele possui componentes. Um conceito é formado por uma multiplicidade de elementos. Em segundo lugar, no *hábitat* do conceito – seu plano de imanência – é desenvolvida uma zona de vizinhança necessária com outros conceitos, estabelecendo uma relação de composição em rede: é o *devir* do conceito.

Em terceiro lugar, cada conceito deve ser considerado o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes: os conceitos organizam-se ordenadamente de modo intensivo, fugindo das facilidades da compreensão, da tentação da extensão; por isso, ele é um ato de pensamento, um incorporal no sentido estóico. Em quarto lugar, o conceito congrega em si o nível absoluto e relativo ao plano do qual se delimita e aos problemas que se supõe resolver, isto é, ele opera sobre o plano a partir das condições que o problema em questão lhe impõe. Por último, o conceito não é discursivo, não é uma torrente de enunciados, apesar da presença de enunciações em sua forma linguageira, isso porque ele não encadeia proposições.

O que é, então, o conceito: a ferramenta do filosofar, o instrumento da filosofia, estando esses dados presentes em seus três elementos: no plano de imanência, que é seu *hábitat*, em suas personificações conceituais que já não são mais pré-filosóficos como o plano de imanência, mas pró-filosóficos, e nos próprios conceitos. Os intercessores constituem-se, assim, em um conceito da filosofia de Gilles Deleuze, um dos mais poderosos conceitos do pensamento deleuziano. E veja que em todo momento fiz referência a intercessores e não a intercessor, isso porque estamos diante de um conceito que somente se manifesta de modo plural: tratam-se sempre de intercessores a forçar o pensamento a sair de sua imobilidade.

Por conseguinte, pode-se definir o conceito como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido. Poderia aqui, lembrar a célebre afirmação de Merleau-Ponty: a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo, parece ser disso, que falam Deleuze e Guattari quando exprimem a ação do conceito: um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo. É por isso que o conceito é exclusivamente filosófico.

Assim, trata-se de uma filosofia do acontecimento, uma filosofia da multiplicidade, cujas bases rompem com a filosofia do sujeito, da consciência. Propõe lidar com a criação de conceitos e com a produção de acontecimentos que os atualizem no perpétuo jogo entre virtuais e atuais. Deleuze torce a concepção de desejo entrelaçado com as idéias de Nietzsche, de vontade de potência, inventando outros jeitos de ser, pensar e viver, intensamente atravessados por acontecimentos, intensidades nesses acontecimentos como experimentações.

Trabalha esse acontecimento como uma processualidade da formação.

Invertendo sentidos, produzindo encontros, estabelecendo conexões, desvelando acontecimentos

A filosofia a que se propõe, que defende e buscou praticar é, então, constituída por três instâncias correlacionais: o plano de imanência que ela precisa traçar, os personagens filosóficos que ela precisa inventar e os conceitos que deve criar. Portanto, uma filosofia é examinada em sua concepção, o que nos invoca dimensões de praticidade, de experimentação, um alento pelo que ela produz e pelos efeitos que causa.

Ao conceber a vida como acontecimento que se produz como um devir, um fazer-se, Deleuze vem desafiar com uma lógica do sentido, não com categorias entrincheiradas, fazendo abstrações dos acontecimentos num a priori, já dado e já equacionado. Dessa feita, a realidade proposta já está dada, de antemão. Os acontecimentos são singulares e, como tais, não previsíveis na lógica de uma matriz identitária, na qual tudo está definido.

Não se imita, pois, ao criar, se está abrindo passagem para outros processos que não o idêntico, o identitário. São modos de subjetividade coletiva sempre se fazendo, acontecendo. Ao tratar de Deleuze, lida-se com uma ética do acontecimento, em cuja internalidade se busca não o tempo constituído pela continuidade e eternidade, mas o aberto pelo intempestivo da atualidade, sem categorias fixas, pelo qual o sujeito torna-se diferente do que é sendo ele mesmo.

Vale aqui anunciar que o conceito de intercessores é fundamental na *démarche* deleuziana. É por meio dele que se pode relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, uma vez que em Deleuze a questão fundamental do pensamento é a criação: pensar é inventar o caminho habitual da vida, pensar é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível. Pensar é produzir idéias.

A noção de idéia para Deleuze, contudo não é, obviamente, a mesma no sentido platônico ou do pensamento da representação. A idéia não é dada, não é uma precondição espontânea de uma faculdade. Alguns pontos são interessantes de serem demarcados para entendermos melhor a relação entre criação e idéia em Deleuze, e é por meio dessa relação que se estabelecem os planos fundamentais do pensamento: o plano de composição da arte, o plano de referência da ciência e o plano de imanência da filosofia.

Em primeiro lugar, Deleuze diz-nos que a criação depende de uma idéia. Os criadores criam, antes de mais nada, idéias. De um cineasta a um matemático, passando por um

filósofo, é de idéias que tratam suas criações. No entanto, as idéias da filosofia são conceitos, as da matemática, funções, e as da arte, blocos de afectos e perceptos, blocos de sensações. Sendo que o cinema em especial inventa blocos de movimento/duração.

Em segundo lugar, que a filosofia não é uma reflexão. Assim como os cineastas não precisam dos filósofos para refletir sobre o cinema, eles mesmos devem fazê-lo; um matemático não precisa de ninguém para pensar por ele o que é a matemática. A tarefa da filosofia tampouco é a contemplação do mundo ou das idéias. A tarefa da filosofia é, antes de mais nada, criar conceitos. O filósofo é inventor de conceitos.

Finalmente, Deleuze me provoca com idéias de pensar e de criar conceitos, como dispositivos, ferramentas, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar nossa prática, como intercessores, colocando-nos em condição de não se refugiar na reflexão sobre, mas de operar, criar, experimentar, sem ser agitando velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, (...) [não se contentando] em limpar, raspar os ossos (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 109), deixando emergir as multiplicidades, tais como conceitos e experimentações que se criaram na frutífera parceria entre Deleuze e Guattari.

REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. **Deleuze em quatro tópicos**. PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (orgs.). **Cadernos de Subjetividade. Gilles Deleuze.** São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. PPG-Psicologia Clínica, PUC-SP, junho 1996, p. 1-262.

_____. **Deleuze. O clamor do ser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e Clínica.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. **Kafka, por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Empirismo e subjetividade.** São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. **Spinoza. Filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. ***O Anti-Édipo.*** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil platôs. Introdução: Rizoma.**V. I, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs. Postulados da Linguística.** V. II. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível.** V. IV. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra.** V. V. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs. Ano zero. Rostidade.** V. III. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIRALDELLI, Jr Paulo. (org), **O que é filosofia da educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: Impertinências.** Revista Educação & Sociedade, v. 23, nº 79, Campinas, SP. 2002.

SOBRE A MEDITAÇÃO ACERCA DO BEM E DO MAL NA METAFÍSICA: DE HERÁCLITO A NIETZSCHE

Alianna Caroline Sousa Cardoso Vançan[1]

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Como objeto do presente estudo nos debruçaremos sobre os conceitos de Bem e Mal, essencialmente circunscritos nesse processo histórico de meditação pensante sob a ótica metafísica. Traçaremos um perfil histórico resumido, da relação conceitual entre Bem e Mal na metafísica, orientando-nos mais pelo trâmite histórico que conceitual. A celeuma do presente trabalho, pois, está dedicado à historicidade do elemento cognitivo conceitual de bem e mal no decorrer do pensamento filosófico e na análise do conceito de bem e mal sob o viés da metafísica, desde Platão e Aristóteles, passando por Descartes, Spinoza e Leibniz até Hume, chegando à Kant e por fim, o conceito de bem e mal de Nietzsche.

Palavras-chave: bem, mal, metafìsica

Introdução

Como objeto do presente estudo, nos debruçaremos sobre os conceitos de Bem e Mal, essencialmente circunscritos nesse processo histórico de meditação pensante sob a ótica metafísica, conforme denominada por MESTRINER 2009[2]. Segundo o autor, mesmo antes da era cristã, é possível verificar estudiosos que se dedicavam a esse tema. Não é possível, contudo, em um curto espaço de tempo, identificar todos os que se envolveram com a questão do Bem e do Mal.

Traçaremos um perfil histórico, diga-se de passagem, bastante resumido, da relação conceitual entre Bem e Mal na metafísica, orientando-nos mais pelo trâmite histórico que conceitual. A celeuma do presente trabalho, pois, está dedicado à historicidade do elemento cognitivo conceitual de bem e mal no decorrer do pensamento filosófico.

[1]Estudante do Programa de Pós-graduação em Filosofia/ UFMT – sob a orientação do Professor Doutor Silas Borges Monteiro

[2]*MESTRINER, Cleber Baessa;* **O bem e o mal na filosofia; Disponível em http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/20/imprime152006.asp; Acessado em 23/09/2014**

Fato é que a começar pela origem do bem e do mal imperioso iniciar o tema por filósofos como Heráclito e Parmênides. Já que desde ali se mencionava a dicotomia latente das funções pensantes.

No entanto, o foco do presente trabalho está contido na análise do conceito de bem e mal sob o viés da metafísica, desde Platão e Aristóteles, passando por Descartes, Spinoza e Leibniz até Hume, chegando à Kant e por fim, o conceito de bem e mal de Nietzsche.

Imperioso dedicar tópico à conceptualização da metafísica para justificar o interesse no segredo contido nos conceitos meditados de bem e mal sob esse viés. O fato é que a metafísica, surgida dos elementos contidos nas observações Platônicas e Aristotélicas, é o eixo da filosofia que se debruça sobre as questões mais banais do pensar.

No artigo escrito por Richard Taylor "O que é metafísica?", citando William James, o autor indica que este definiu algures a Metafísica como "apenas um esforço extraordinariamente obstinado para pensar com clareza". [3]

Adotamos o conceito de metafísica, aqui trabalho apenas como norte para o tema do bem e mal, como a ciência filosófica meditativa que analisa sobremaneira o simples numa perspectiva mais profunda, num exercício de observação, como bem ressaltou Aristóteles: "Procurar a prova de assuntos que já possuem evidência mais clara do que qualquer prova pode fornecer é confundir o melhor com o pior, o plausível com o implausível e o básico com o derivativo," (*Física*, Livro VIII, Cap. 3)

Origem do conceito filosófico de bem e mal

Apesar de a linguagem conceber hodiernamente bem e mal como conceitos de sim e não, quando bem é algo que possui uma qualidade positiva e mal, sendo seu oposto, possui qualidade negativa, a noção de bem e mal, é, em verdade, ampla e complexa, não sendo, pois, definida.

No entanto, a história da humanidade traz no seu decurso, noções de bem e mal ligadas à moralidade e religiosidade, surgidos por volta de 400 a.C., com a filosofia pré-socrática. É possível encontrar no pensamento de dois pré-socráticos a meditação da época acerca de bem e mal. São eles Heráclito e Parmênides.

[3]In Taylor, R. (1969): *Metafísica*, Rio de Janeiro: Zahar, pgs. 13-17

Conforme nos aponta *MESTRINER,* em Heráclito de Éfeso (540-470 a.C.), propriamente não está dito que o Mal seja o ser das coisas. Mas está dito que a natureza se comporta de apenas um modo, a maneira da discórdia: *"Não se deve considerar alguns dias bons e outros maus, pois isso é ignorar que a natureza de cada dia é uma e a mesma... o Sol é novo todos os dias".*

Heráclito, em verdade, queria transmitir a ideia de que tudo que existe é uma manifestação da unidade da qual o homem faz parte, essas manifestações diriam respeito à natureza. Tratar-se-ia de uma dualidade que compõe o todo, como nos símbolos taoístasying e yang.

As transformações, segundo o filósofo, são consequências da tensão entre os opostos, da ação e reação. Segundo ele, o sol é novo a cada dia e o universo muda e se transforma infinitamente a cada instante. O tópico da união ou identidade dos opostos, se faz presente na contundente asserção de Heráclito que encabeça o fragmento 58: "*o bem e o mal são a mesma coisa*".[4]

Uma outra perspectiva de pensamento, diferente dessa proclamada por Heráclito, encontramos em Parmênides de Eleia (530-460 a.C.).Conforme texto denominado "*Considerações acerca dos predicados do ser e do princípio da verdade em Parmênides*" do X Salão de Iniciação Científica da PUCRS[5], o poema de Parmênides intitulado Sobre a Natureza, explicita em muito sua perspectiva acerca de bem e mal, ser ou não ser:

> E agora vou falar; e tu, escuta as minhas palavras e guarda-as bem, pois vou dizer-te dois únicos caminhos de investigação concebíveis. O primeiro diz que o ser é e o não-ser não é; este é o caminho da convicção, pois conduz à verdade. O segundo, que o não-é é, e que o não-ser é necessário; esta via, digo-te, é completamente sem conhecimento, porque não se pode conhecer o não-ser nem expressá-lo [...] Necessário é dizer e pensar que só o ser é [...] Jamais se conseguirá provar que o não-ser é; afasta, portanto, o teu pensamento

[4]Pré-socraticos: a Invenção Da Filosofia; GUERREIRO, Mário e OLIVA, Alberto, p. 181; Papirus Editora, 2000

[5] BRANCO, Matheus de Andrade; MENEGETHI, Tarcísio Vilton; SOARES, Josemar Sidinei; VIANA, Ane Hellen; Considerações acerca dos predicados do ser e do princípio da verdade em Parmênides; P. 1641 – 1643 http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Filosofia/70762-ANEHELLENVIANA.pdf

> desta via de investigação, nem te deixes arrastar a ela pela múltipla experiência do hábito.(PARMENIDES apud BUZZI, 1998, p. 35)

Parmênides atribui como caráter comum de todas as coisas o Ser. Uma coisa só pode Ser; não sendo, apenas não é. Para Parmênides, assim como Heráclito o ser é indivisível, no entanto, na sua essência é ingênuo e incorruptível[6]. Algo como bom, mesmo que ainda aqui não seja possível afirmar a existência de bem.

Teorias indicam que teria Parmênides iniciado a metafísica já que pensava para além do óbvio e iniciava conceitos de transcendência, assim como Heráclito teria influenciado a alquimia, quando ao propagar o ideal de que o fogo seria agente transformador.

Sê sábio e serás bom

Para Platão, leitor de Sócrates que, no início de suas meditações escreve numa perspectiva bastante socrática, acreditava que as pessoas que conhecem o Bem, e o praticam, não irão praticar o Mal. Que o Mal não passava apenas de um conhecimento, um raciocínio. Pregava, sobretudo, a transcendência da alma, e mais tarde virá dizer que a matéria é mal.Portanto, o bem seria, em sua magnitude, a essência do homem, a alma. E o mal, seria, na verdade, o corpo, que sempre leva a alma ao mundano da matéria.

No ideal de sabedoria, Platão entende que aquele que está em busca da sabedoria não pratica o mal por estar acima do que é material, portanto, sê sábio e serás bom.

Em "*O bem e o mal no Banquete de Platão – História da Filosofia Antiga*"de JohannesHirschberger[7], o autor assim se posiciona sob a perspectiva platônica de bem e mal:

> "— Mas o mal é uma realidade inegável. O não poder êle incluir-se na Filosofia platônica é, certo, uma falha inerente a todo idealismo. Platão se ocupou, mais de uma vez, com essa questão conjuntamente com a sua doutrina sobre Deus. O que constitui a preocupação de toda a teodicéia posterior, também não o deixou

[6] Idem p. 1643

[7] HIRSCHBERGER, **J**ohannes; O bem e o mal no Banquete de Platão – História da Filosofia Antiga – Disponível em http://www.consciencia.org/o-bem-e-o-mal-no-banquete-de-platao-historia-da-filosofia-antiga-johannes-hirschberger; Acessado em 15/09/2014

> tranqüilo: se há um Deus, como pode então ser o que se passa no mundo, como se Deus não existisse ou como se êle com o mundo não se ocupasse? Por aqui se acha pois formulado o problema do mal."

O homem se torna o que pratica

Para Aristóteles ser feliz tem relação profunda com a razão, ou seja, a felicidade depende da racionalidade. Defende que a capacidade de pensar seria a melhor característica humana já que a razão seria o guia maior para a felicidade.

Conforme Michel Aires de Souza em artigo intitulado "*Aristóteles: a felicidade como sabedoria prática*"[8], se o que caracteriza o homem é o pensar, então esta e sua maior virtude e, portanto, reside nela à felicidade humana.

O autor ainda prossegue mencionando que em "Ética a Nicômaco", Aristóteles nos mostraria que os homens se tornam o que são pelo hábito:

> "A prática continua de uma atividade ou de um comportamento nos possibilita internalizar aquele hábito. Somente a prática leva a excelência. Esse raciocínio serve para todas as atitudes e atividades humanas. Pelo hábito de sentir receio ou confiança tornamo-nos covardes ou corajosos. O mesmo se aplica aos desejos e a raiva, por se comportarem da mesma forma e do mesmo modo em todas as circunstâncias algumas pessoas tornam-se moderadas e amáveis, outras se tornam concupiscentes ou irascíveis. É por isto que devemos fazer uso da razão em nossas escolhas e atividades. Devemos sempre desenvolver nossas atitudes e atividades de uma maneira racional."

José S. Costa, também medita sobre o tema, em sua obra intitulada "Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé"[9]:

[8] SOUZA, Michel Aires de; *Aristóteles: a felicidade como sabedoria prática; Disponível em http://filosofonet.wordpress.com/2011/07/02/aristoteles-a-felicidade-como-sabedoria-pratica/; Acessado em 25/09/2014*

[9] COSTA, José S. Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé. São Paulo: Moderna, 1993

> "Aristóteles, fiel aos princípios de sua filosofia especulativa, e após ter feito uma análise e um estudo da psicologia humana, verifica que em todos os seus atos o homem se orienta necessariamente pela idéia de bem e de felicidade e que nenhum dos bens comumente procurados (a honra, a riqueza, o prazer) preenche esse ideal de felicidade. Daí a sua conclusão: primeiro, a felicidade humana deverá consistir numa atividade, pois o ato é superior a potência; segundo, deverá ser uma atividade relacionada com a faculdade humana mais perfeita que é a inteligência (…)".

Destarte, a corrente de pensamento de Aristóteles, inclinada à defesa da virtude como caminho da felicidade, tende a propor que o bem, como virtude, seria fruto da prática da racionalidade.

Um método de descoberta do bem e do mal

Descartes, inaugurando a metafísica moderna, desenvolve um método, denominado cartesiano que irá funcionar como paradigma das análises das verdades, sendo através dela originada a necessidade de se colocar os conceitos numa berlinda de verificação de sua veracidade.

Ao desacreditar, distante de qualquer julgamento, de uma verdade imposta, Descartes indica que as ideias estão, na verdade, ligada aos nossos sentidos, e que eles podem nos enganar.

Fato é que partindo da dúvida, por ele chamada de Metódica, Descartes propõe uma via para se chegar à certeza, ou seja, diferentemente dos céticos, a dúvida não seria sem fim, tratar-se-ia na verdade, de um caminho para a certeza.

Assim é que, sob o ideal de que "penso, logo existo", a busca do bem só se daria no uso de um método para se averiguar, através do ato de filosofar, se aquilo se trataria de uma virtude.

A metafísica racionalista de Spinoza e Leibniz – mal e bem racionalizados

A fim de racionalizar a perspectiva transcendental da metafísica, com Spinoza, o racionalismo cartesiano entra em síntese com o panteísmo neoplatônico, esta tida como "*Doutrina que concebe Deus como a única realidade verdadeira e o mundo como uma realidade subordinada, emanação ou "processo de Deus"*"[10].

Dos questionamentos trazidos por Descartes acerca da relação entre Deus e mundo e espírito e matéria, Spinoza tenta resolvê-los, *"(...)o primeiro mediante o seu rígido monismo da substância; o segundo, mediante o famoso paralelismo dos atributos extensão e pensamento na substância.*"[11]

Leibniz, dando continuidade no pensamento racional do panteísmo, fora influenciado também pelo cartesianismo de Descartes, devido, sobretudo, ao racionalismo matemático, que ele procurou conciliar com uma concepção dinâmica da realidade. Dentre outros, mais profundamente ainda, Spinoza influiu sobre Leibniz, que pode ser considerado spinoziano de fato se não de intenção. Seu sistema é uma afirmação do monismo spinoziano, ainda que sobre um plano mais rico e superior.

A Metafísica de Leibniz é a doutrina das *mônadas (monadologia)*. Os elementos primeiros, fundamentais, da realidade, Leibniz chama-os *mônadas*; e são concebidos como átomos espirituais dotados de atividade, substâncias-forças.[12]

Segundo Tessa Moura Lacerda, em seu artigo "*Simplicidade e variedade: um diálogo entre Leibniz e Espinosa*", a tradução da temática da bondade e a dualidade da maldade[13]:

---

[10]***Panteísmo*** *é uma crença que identifica o universo (em grego: pan,tudo) com Deus (em grego: theos). A reflexão deve partir de um conhecimento da realidade divina e depois especular sobre a relação entre o divino e o não-divino. A este ponto de vista chama-se* ***panteísmo*** *acósmico. Inversamente, quando a reflexão começa de uma percepção de toda realidade finita, das entidades passíveis de mudança e é dado o nome Deus a sua totalidade, denomina-se* ***panteísmo*** *cósmico.Etimologicamente falando, o termo* ***panteísmo*** *deriva das palavras gregas pan ("tudo") e teísmo ("crença em deus"), sustentando a idéia da crença em um Deus que está em tudo, ou a de muitos deuses representados pelos múltiplos elementos divinizados da natureza e do universo. Em diversas culturas panteístas, frequentemente a idéia de um Deus que vive em tudo complementa e coexiste pacificamente com o conceito de múltiplos deuses associados com os diversos elementos da natureza, sendo ambos aspectos do* ***panteísmo****.A principal convicção é que Deus, ou força divina, está presente no mundo e permeia tudo o que nele existe. O divino também pode ser experimentado como algo impessoal, como a alma do mundo, ou um sistema do mundo. O* ***panteísmo*** *costuma ser associado ao misticismo, no qual o objetivo do mortal é alcançar a união com o divino.Ver http://pt.wikipedia.org/wiki/Panteismo*

[11]***O cartesianismo; Disponível em http://www.mundodosfilosofos.com.br/cartesianismo.htm***

[12]***O cartesianismo; Disponível em*** *http://www.mundodosfilosofos.com.br/cartesianismo.htm*

[13]***LACERDA, Tessa Moura;*** **Simplicidade e variedade: um diálogo entre Leibniz e Espinosa;** o que nos faz pensar no 26, dezembro de 2009; p. 239

> É claro que Leibniz mantém a diferença que Descartes estabelecia entre compreendere conhecer. É por isso que ele afirma que a relação entre simplicidadee variedade na essência divina é incompreensível. Não podemos compreender ainfinitude divina, mas deveríamos poder explicá-la. Ou, pelo menos, como fazLeibniz, empregá-la para explicar outras coisas: "Não podemos compreender oincomensurável e mil outras coisas, cuja verdade não deixa de nos ser conhecida, e temos o direito de empregá-las para dar a razão de outras, que dependem delas."Com efeito, podemos saber que "o mundo é um efeito voluntário de Deus, maspor razões inclinantes ou prevalecentes", porque entre a pura necessidade e oacaso há a liberdade. Assim, contra Espinosa, que afirma que "Deus é pela mesmanecessidade causa de si [EI, P11] e causa de todas as coisas [EI, P16, esc.] [...]",Leibniz afirma que "Deus existe necessariamente, mas produziu livremente ascoisas."73 O homem, diz Leibniz, será muito mais feliz se souber que cada substânciaestá em acordo com tudo mais e que o bem resulta do mal, isto é, se souberque o mundo é harmônico e criado segundo uma finalidade que direciona tudo,todos os males, para o maior bem possível.

Assim é que o homem de Leibniz alcançará a felicidade a partir da compreensão que tudo está conectado e em comunhão e que o mal é parte do bem, e que todos os males resultam para um bem maior.

Crítica empirista à metafísica – o bem e mal como paixões

Sob a ótica da crítica da filosofia conforme posta até então,David Hume partindo da filosofia de Francis Bacon e do empirismo de John Locke - concluiu pelo ceticismo, fazendo a crítica da filosofia tradicional. Hume tinha como olhar o enfoque de um novo cenário do

pensamento que para ele culminava com uma nova ciência da natureza humana, tudo concatenado terminou por gerar a obra "O Tratado Sobre a Natureza Humana"[14]

Fato é que Hume contrapõe as ideias de virtude e vício com as noções de dor e prazer sob o ideal do bem moral, ou porque não dizer, útil.Michelle Vaz, sob o título "*Prazer, Dor, Virtude e Bondade na filosofia de Hume*"[15], afirma que em o **Tratado da natureza humana**, a pretensão Humeanaé aplicar o método de raciocínio experimental à natureza humana, isto é, ao sujeito cognoscente. A inspiração veio de Bacon, pois foi através deste que Newton edificou uma sólida visão da natureza física – posto que Hume foi profundamente influenciado pela física newtoniana.

Assim, o objetivo da nova ciência Humeana era fundar a ciência do homem sobre bases experimentais, porque para ele essa ciência é mais importante que a física e que as outras ciências. Todos os conteúdos da mente humana são, segundo Hume, percepções. Estas se dividem em duas grandes classes: impressões - acerca do que se vê (simples ou complexas) e ideias – como se interpreta o que se vê (simples ou complexas).

As percepções são originárias, apresentam-se com maior força e violência (são as sensações, paixões, emoções). Assim, ter impressões tem o mesmo significado que sentir. Já as ideias são as imagens enfraquecidas que a memória produz a partir das impressões. Ter ideias significa pensar.

Nesse ínterim, Hume termina por diferenciar o pensamento do sentimento, isto de acordo com o grau de intensidade. Para Hume, portanto, o primeiro princípio da natureza humana é o de que todas as ideias simples vem das impressões que as originam. É, portanto a primeira visão acerca do objeto que realiza a ideia advinda dele.

Deste modo, não existiriam ideias inatas, elas se originariam de perspectivas. Após esse primeiro raciocínio, é que Hume se debruça sobre as paixões, que para ele, fundamental a moral e estas sim possuem conexão com o bem e o mal.

Conforme Michelle Vaz:

> As paixões são consideradas como algo de originário e inerente à "natureza humana". Independem da razão e não se deixam dominar

[14] HUME, David;TRATADO DA NATUREZA HUMANA, tradução DANOWSKI, Déborah; Ed. UNESP; São Paulo – 2009; 759 p.

[15] VAZ, Michelle; Prazer, Dor, Virtude e Bondade na filosofia de Hume; Disponível em https://www.psicologiamsn.com/2013/04/prazer-dor-virtude-e-bondade-na-filosofia-de-hume.html; Acessado em 26/09/2014

> por ela. As paixões são, pois, impressões que derivam de outras impressões. O filósofo diferencia as paixões em: diretas e indiretas. As paixões diretas são as que dependem, de modo imediato, do prazer e da dor. Como exemplos temos: o desejo e a aversão, a tristeza, a alegria, a esperança, o medo, a tranquilidade e o desespero. As paixões indiretas, por sua vez, tem como exemplo: o orgulho, a humildade, o amor, o ódio, a ambição, a inveja, a piedade, a malignidade, a generosidade e outras mais que são derivadas destas todas. Em suma, Hume afirma que as paixões referem-se ao eu. Isto significa que fazem referência à "aquela pessoa particular de cujas ações e sentimentos cada um de nós está intimamente convencido"**[16]**

Fato é que Hume, de forma mais cética, mas não menos metafísica acerca da transcendência da alma, pressupõe que o indivíduo de forma lógica não pode aceitar três premissas: Deus é onipotente, Deus é benevolente, e, no entanto, o mal existe no mundo. Se Deus é Todo-Poderoso, então deve ser capaz de evitar ou remover o mal, se desejar. Se Deus é benevolente, então certamente deseja evitar ou remover o mal. Todavia, é inegável que o mal existe.

A afirmação acima pode ser amplamente comprovada pela expressão do próprio Hume em Diálogos sobre a religião natural onde lida com o problema do mal mediante uma maneira forte e desafiadora e Declara: "*Se Deus quer evitar o mal, mas não é capaz disso, então Ele é impotente. Se Ele é capaz, mas não quer evitá-lo, então Ele é malévolo. Se ele é capaz de evitá-lo e quer evitá-lo, como se explica o mal*?"[17].

[16] VAZ, Michelle; Prazer, Dor, Virtude e Bondade na filosofia de Hume; Disponível em https://www.psicologiamsn.com/2013/04/prazer-dor-virtude-e-bondade-na-filosofia-de-hume.html; Acessado em 26/09/2014

[17]HUME,David.Diálogos sobre a religião natural. [Tradução José Oscar de Almeida Marques].São Paulo:Marins Fontes,1992,p.136.

Metafísica postulatória – o conceito Kantiano de mal

Para Kant, sob uma ótica de uma metafísica racional, fechando os conceitos iniciados por Hume, o homem teria uma propensão natural para o mal, no entanto, o livre-arbítrio conferiria ao indivíduo a possibilidade de agir a partir de uma concepção moral originária para o bem.

Conforme Dissertação de Mestrado de Letícia Machado Pinheiro, nomeada "*O Conceito Kantiano De Mal Radical E O Resgate Da Disposição Originária Para O Bem*"[18]

> É opondo a disposição para o bem e propensão para o mal que Kant disserta acerca da "recepção" do homem em relação à lei moral. Dessa "recepção" dá-se oque ele denomina de mal moral: um conceito que não é entendido em termos derevolta ou desprezo pela lei da moralidade, mas como uma inversão na ordem dosmóbiles (para o seguimento da máxima) manifesta na preponderância dos impulsosadvindos da sensibilidade em detrimento da lei moral como móbil suficiente. É no decorrer de sua argumentação, que Kant acrescenta, considerando que esse mal é dotado de certas peculiaridades, que ele deve ser designado como um mal radical.

Com efeito, apesar da temática ser pautada num tom "sombrio", Kant admite a possibilidade do bem inerente à natureza humana, isto é, reconhece que ao homem ainda é possível progredir moralmente.[19]

[18]PINHEIRO, Letícia Machado; O CONCEITO KANTIANO DE MAL RADICAL E O RESGATE DA DISPOSIÇÃO ORIGINÁRIA PARA O BEM; UFSM; DISSERTAÇÃO DE MESTRADO; PPGF; SANTA MARIA, RS, BRASIL; 2007; p. 17

[19]PINHEIRO, Letícia Machado; O CONCEITO KANTIANO DE MAL RADICAL E O RESGATE DA DISPOSIÇÃO ORIGINÁRIA PARA O BEM; UFSM; DISSERTAÇÃO DE MESTRADO; PPGF; SANTA MARIA, RS, BRASIL; 2007; p. 17

Bem e mal em Nietzsche: A destruição da metafísica???

Ler Nietzsche é, pontualmente, coisa para raros e poucos, não é difícil nos depararmos com leituras que não do filósofo, mas sim, do próprio leitor, numa errata tautológica de não saber vê-lo com seus próprios olhos.

Assim, Nietzsche desmonta e questiona a tradição filosófica posta até então, eacusa que todas as experiências dos filósofos nos últimos séculos de constituir uma ética foram ingênuascosturas e cópias do platonismo e cristianismo.

A chave da perspectiva do filósofo é que bem e mal não passam de uma cultura cujo peso é medida pela valoração, portanto, pré-conceitos, senso comum, baseado no ideal de um juiz sobrenatural que estivesse observando acima de nossas cabeças e realizando julgamentos, tratar-se-ia, portanto, neste momento, de uma guerra travada à metafísica do juiz extra-mundano e da transcendência da alma.

De fato o autor insiste em sua obra "Para além do bem e do mal" (1886) que, para o homem, indivíduo natural, raciocinar que o bem seria o propósito das coisas naturais e o mal seria antinatural é preconceituoso e para o filósofo é ainda, ilógico.

Conforme traduz leitura menos míope da obra "ECCE HOMO – Como se chega a ser o que se é" (1888) mediante resenha trazida por Silas Borges Monteiro,Polyana Cindia Olini, Emília Carvalho Leitão Biato

> Friedrich Nietzsche é sábio por "tomar a si mesmo como um fado, não se querer diferente" (Por que sou tão sábio, § 6). Ao sentir fortes dores de cabeça durante três dias seguidos, como cita, afirma que o sofrimento e as sensações no corpo inteiro lhe permitem pensar "com sangue frio" (§ 1). Percebe em si um refinamento e capacidade de curar-se, o que o leva a afirmar-se como dono de uma grande saúde: a que consiste no enfrentamento do duplo saúde-doença, não como quem nega a dor, mas como quem a afirma como parte do que se é. Assim, mantém-se livre e esclarecido contra o ressentimento, como um soldado russo, que em seu fatalismo sem revolta, se lança no

> chão, corajoso para a morte e especialmente para a conservação da vida "nas circunstâncias mais perigosas" (§ 6).[20]

Para nosso estudo, adotamos, portanto, o entendimento de que Nietzsche valora a vida sob viés distinto da metafísica, nossa leitura é de que o platonismo, para Nietzsche teria condenado o mundo sensível à pura aparência, à inutilidade, à vulgaridade, tendo inventado um mundo ideal, que o cristianismo inclusive se apoderou para manipular os indivíduos com pré-conceitos de bem e mal. No aguardo infinito de uma vida extra-mundo. Nos denota, sobretudo, pois, uma necessidade de se ver o mundo com olhos mais corajosos, e porque não dizer sob o aceite do mal.

O que confirma esse entendimento são duas passagens em duas obras distintas, "A Gaia Ciência" (1882) e "Assim falou Zaratrusta" (1884) (não que isto não esteja contido em demais obras):

Em "A Gaia Ciência" (1882), ele nos sai com: "*A piedade é o sentimento mais agradável para aqueles que são pouco orgulhosos e que não têm possibilidades de fazer grandes conquistas: a presa fácil – qualquer ser sofredor é presa fácil - é coisa que os encanta*";

E em "Assim falou Zaratustra" (1884), sentencia: "*Bem e mal, prazer e dor, eu e tu – tudo parecia-me colorida fumaça diante de olhos criadores. Queria o Criador desviar o olhar de si mesmo – e, então, criou o mundo*".

Daí que mais uma vez a mencionada resenha acima citada no serve de impulso para o desfecho do que para nós é a forma como Nietzsche encerra a temática da metafísica sob um viés mais realista com valoração idêntica a bem e mal:

> A esperteza do filósofo alemão se apresenta em sua economia contra o desperdício de si mesmo. O comer e o beber, o lugar e o clima se colocam a serviço do cuidado de si, "a tutela de um instinto

[20]BIATO, Emília Carvalho Leitão; MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana Cindia; Arte do Estilo. Notas de leitura do Ecce Homo de Friedrich Nietzsche; R. Educ. Públ; Cuiabá; v. 22.; n. 48.; p. 187-191; jan. /abr. /2013

> imperioso", contra o "nivelar-se a qualquer um" (Por que sou tão esperto, § 2). Seguindo disciplinarmente suas medidas, seus limites e seus instintos, estiliza a própria vida, como obra de preservação. Toma como bases para o tornar-se o que se é, o "amor de si" e o "cultivo de si" (§ 9), o que atribui valor até mesmo aos desacertos, adiantamentos e desvios da vida.

Conclusão

A filosofia é, e sempre foi, o lugar comum das possibilidades de pensamentos. É o encontro entre as mais variadas formas de se analisar o mundo e de percebê-lo. É, por si só, no dizer de *CLEBER BAESSA MESTRINER "(...)a indústria da criação e da modificação dos conceitos, e um conceito é aquilo que determina o modo como interpretamos qualquer acontecimento.*"[21] É fato que a filosofia não se pretende uma ciência das exatidões, tampouco intui definir qualquer que seja o objeto.

A verdade (se é que há alguma) é que "*A filosofia não diz nada, ela se cria a partir do que é dito por aqueles que com competência têm o privilégio de serem os transmissores dos mais elevados modos de aparição do ser, do não ser e do devir, sempre isso expressado em forma de discurso.*" [22]

Nessa perspectiva "*É a ciência pura da Filosofia que leva o indivíduo a pensar e, pensando, elaborar perguntas e respostas sobre a vida, o viver a vida, os que vivem ao seu lado e os que vivem distantes de si, com semelhanças e diferenças*."[23]

São travadas, no decorrer da história do pensamento filosófico, diversas linhas de meditação interpretativa sobre o certo e o errado, o moral e o imoral, o justo e o injusto, o bem e o mal.

Destarte, no âmbito da metafísica, é possível perceber a presença de diversos conceitos distintos acerca do bem e do mal, todos orientados pela transcendência da alma, desde a tomada da forma da metafísica em Platão e Aristóteles, passando pela metafísica moderna de Descartes, a metafísica racionalista de Spinoza e Leibniz à Crítica empirista à metafísica de

[21]*MESTRINER, Cleber Baessa;* **O bem e o mal na filosofia; Disponível em http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/20/imprime152006.asp; Acessado em 23/09/2014**
[22]idem
[23] WIEGERINCK, João Antonio; O bem e o Mal; Instituto Milenium; 03/08/2011; Disponível em http://www.imil.org.br/artigos/pto-bem-mal/; Acessado em 23/09/2014; p. 2

Hume, chegando à metafísica postulatória de Kant e por fim, o conceito de bem e mal de Nietzsche e a possível destruição da metafísica.

Hodiernamente, no entanto, ainda impera um ideal acerca de um mundo sobrenatural que seria o bem, a personificação da bondade, é possível, no entanto, fazer a opção acerca da dualidade existente nos conceitos e aspirar tão somente a perspectiva menos deletéria ao próprio ser. Concordamos, sobretudo, que a visão religiosa sobre bem e mal ainda possui força de espada sobre as crenças morais e questionamos se tais teorias são capazes de embasar uma visão moral real.

Bibliografia

BIATO, Emília Carvalho Leitão; MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana Cindia; Arte do Estilo. Notas de leitura do Ecce Homo de Friedrich Nietzsche; R. Educ. Públ; Cuiabá; v. 22.; n. 48.; p. 187-191; jan. /abr. /2013

BRANCO, Matheus de Andrade; MENEGETHI, Tarcísio Vilton; SOARES, Josemar Sidinei; VIANA, Ane Hellen; Considerações acerca dos predicados do ser e do princípio da verdade em Parmênides; P. 1641 - 1643

http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Filosofia/70762-ANEHELLENVIANA.pdf

COSTA, José S. Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé. São Paulo: Moderna, 1993

GUERREIRO, Mário e OLIVA, Alberto,Pré-socraticos: a Invenção Da Filosofia; p. 181; Papirus Editora, 2000

HIRSCHBERGER, Johannes; O bem e o mal no Banquete de Platão – História da Filosofia Antiga – Disponível em http://www.consciencia.org/o-bem-e-o-mal-no-banquete-de-platao-historia-da-filosofia-antiga-johannes-hirschberger; Acessado em 15/09/2014

HUME, David; TRATADO DA NATUREZA HUMANA, tradução DANOWSKI, Déborah; Ed. UNESP; São Paulo – 2009; 759 p
HUME,David.Diálogos sobre a religião natural. [Tradução José Oscar de Almeida Marques].São Paulo:Marins Fontes,1992,p.136.

LACERDA, Tessa Moura; Simplicidade e variedade: um diálogo entre Leibniz e Espinosa; o que nos faz pensar no 26, dezembro de 2009; p. 239

MESTRINER, Cleber Baessa; O bem e o mal na filosofia; Disponível em http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/20/imprime152006.asp; Acessado em 23/09/2014

NIETZSCHE, Friedrich. A Gaia Ciência. Tradução: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce homo. Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PINHEIRO, Letícia Machado; O CONCEITO KANTIANO DE MAL RADICAL E O RESGATE DA DISPOSIÇÃO ORIGINÁRIA PARA O BEM; UFSM; DISSERTAÇÃO DE MESTRADO; PPGF; SANTA MARIA, RS, BRASIL; 2007; p. 17

SOUZA, Michel Aires de; *Aristóteles: a felicidade como sabedoria prática; Disponível em http://filosofonet.wordpress.com/2011/07/02/aristoteles-a-felicidade-como-sabedoria-pratica/; Acessado em 25/09/2014*

Taylor, R. (1969): *Metafísica*, Rio de Janeiro: Zahar, pgs. 13-17

VAZ, Michelle; Prazer, Dor, Virtude e Bondade na filosofia de Hume; Disponível em https://www.psicologiamsn.com/2013/04/prazer-dor-virtude-e-bondade-na-filosofia-de-hume.html; Acessado em 26/09/2014

WIEGERINCK, João Antonio; O bem e o Mal; Instituto Milenium; 03/08/2011; Disponível em http://www.imil.org.br/artigos/pto-bem-mal/; Acessado em 23/09/2014; p. 2

INFÂNCIA, FILOSOFIA E AS CRIANÇAS

Thaylan Corassa
(Unioeste – ESCRILEITURAS)
thay.corassa@hotmail.com

Michelle Silvestre Cabral

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Esse texto terá como objetivo apresentar e problematizar o conceito de infância de acordo com duas perspectivas distintas, a saber, Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e as crianças com altas habilidades/superdotação. As duas perspectivas são consideradas no planejamento e realização de atividades desenvolvidas com crianças do município de Toledo diagnosticadas com Altas Habilidade/Superdotação, no âmbito do Projeto *Escrileituras*: um modo de ler-escrever em meio à vida. Infância é comumente considerada uma etapa da vida humana, correspondente ao seu início. De acordo com as duas temáticas acima, a infância pode ser compreendida em diferentes sentidos, podendo ser pensada a partir do que se entende por ela mesma.

Palavras-chave: Infância. Filosofia para Crianças. Altas habilidades/superdotação.

O que é infância? A pergunta ressoa sem parar.
Será que conseguimos levar a interrogação até onde
ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar?
Será que nos perguntamos mesmo pela infância?
Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre
nossa relação com a infância, sobre o que somos em
relação à infância? Será que algo de infantil nos
atravessa com a pergunta?
Walter O. Kohan

O conceito de infância surgiu no século XVIII, com a distinção entre adultos e crianças, que até então eram tratados igualmente no trabalho e nas diversões. A partir de então, vários pensadores se dedicaram a pesquisar acerca de uma história da infância. Esta, contudo, pode-se observar, teve início muito antes do surgimento do conceito de

criança e do de infância no século XVIII. O que se pretende neste texto é analisar e problematizar o conceito de infância de acordo com duas perspectivas distintas, a saber, *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman e as crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). As duas perspectivas são consideradas no planejamento e realização de atividades desenvolvidas com crianças do município de Toledo diagnosticadas com AH/S, no âmbito do Projeto *Escrileituras*: um modo de ler-escrever em meio à vida.

Ao nos depararmos com questões acerca do que é a infância, qual seria a primeira coisa que nos viria a mente? Talvez, lembranças do tempo em que fomos crianças, ou, do tempo da nossa infância. O que seria de fato tal infância e como estaríamos ligados a ela? É isso que vários pensadores tentaram explicar. Pensemos de modo geral o conceito de infância. Infância é comumente considerada uma etapa da vida humana, correspondente ao seu início. Abrange o período que vai desde o nascimento até cerca dos 12 anos de idade. Porém, tal definição é insuficiente se comparada ao que já foi produzido filosoficamente sobre tal conceito. Desde Sócrates, pode-se perceber tal preocupação com a infância, não de modo tão direto, mas no desenvolvimento do ser pequeno para o ser adulto, enquanto indivíduo constituinte da *pólis*.

Walter O. Kohan, em seu livro *Infância. Entre educação e filosofia*, apresenta a visão platônica de infância:

> A visão platônica de infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. Decerto, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada. Dessa maneira, Platão inventa uma política da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor. (KOHAN, 2003, p. 29).

Platão em algumas de suas obras aborda a infância\criança. Em alguns *Diálogos* de Platão, em particular *Alcibiades I, Górgias*, *A República* e *As Leis*, percebemos a problematização da infância no pensamento deste filósofo que o caracteriza a partir de quatro traços principais: possibilidade, inferioridade, outro desprezado, material da política (Cf. KOHAN, 2003). Com esses traços entende-se que a criança é vista como a futura *pólis*, sendo assim a possibilidade, nos demais traços está a forma como é vista pelos demais indivíduos, quase sem importância, menosprezada, sem muito valor enquanto ser criança.

Se em Filosofia há menção a essa fase, é com o objetivo de preparar o humano para a vida adulta e não a preocupação com a infância enquanto tal. Rousseau e Montaigne podem ser considerados *desvios* da Filosofia, uma vez que se ocuparam da infância de um modo especial. Há, no entanto, uma figura do século XX que alterou a tradição de exclusão da infância do âmbito da Filosofia. Trata-se de Matthew Lipman, o criador da proposta metodológica e pedagógica *Filosofia para Crianças*. Em meio a tal proposta, o autor elabora uma espécie de *Filosofia da Infância* mobilizado pela ideia de que, além de a infância ser universal enquanto *fase* da vida de todo mundo, é uma "dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existe Filosofia" (LIPMAN, 1990). Esta proposta, contudo, não poderia seguir a lógica das teorias da psicologia do desenvolvimento porque, em seu ponto de vista, elas ignoram as possibilidades do pensamento infantil, se ele for *educado para pensar* de modo crítico, criativo e ético.

A lógica das teorias da psicologia do desenvolvimento, segundo Lipman, cometem dois erros cruciais em relação a infância: o primeiro deles é que,

> frequentemente assumem que a infância é um preparo para a maioridade e deve ser vista apenas como um meio para um fim, ou como uma condição incompleta movendo-se em direção a completude. Porque os adultos sabem e as crianças não sabem; as crianças devem, portanto, adquirir o conhecimento com o qual os adultos são tão ricamente dotados. Assim, o primeiro erro é admitir que, se as crianças não estão se movendo

> em direção aquilo que nós adultos sabemos, acreditamos e valorizamos, deve haver algo de errado com seu 'desenvolvimento'. Tal ponto de vista ignora a possibilidade de que a infância não é mais incompleta sem uma maioridade subsequente do que a maioridade é sem uma infância prévia. É somente juntas que elas formam 'uma vida' (Idem, p. 219).

O segundo erro está na escolha de critérios de validação da tese do desenvolvimento: os seus proponentes costumam selecionar os critérios que reforçarão a tese que estão tentando defender, e ignoram outros critérios cujo uso poderia enfraquecê-la. Prova disso são as disciplinas propostas como modelos – um exemplo delas é a matemática, que está organizada em uma sequência simples-para-complexa – e, à medida que "as crianças dominam tais disciplinas, pensa-se que seu desenvolvimento progressivo está ocorrendo passo a passo e 'tipicamente'" (Idem). Porém, os desenvolvimentalistas não tentam refutar sua tese, utilizam apenas critérios que corroborem-na, deixando de selecionar critérios como expressão artística ou compreensão filosófica (HEUSER, 2002, pp. 109-110). Neste sentido, Lipman conclui:

> Para cada critério que apóia a tese do desenvolvimento, pode ser encontrada outro que vai contra ela. E para cada aspecto do crescimento da criança onde parece haver um desdobramento natural há um outro aspecto no qual o desenvolvimento ocorre unicamente por intervenção sustentada – sendo a educação o principal exemplo (LIPMAN, 1990. pp. 219-220).

A filosofia da infância, proposta por Lipman, seguiria o mesmo curso das demais Filosofias: não considerar nada evidente, tratar o óbvio como problemático. Assim, esta nova Filosofia se dedicaria às *peculiaridades da infância*, entre as quais podem ser destacados, o conflito de gerações, a falta de diálogos, o declínio da comunidade familiar, etc. Para atacar tais problemas, Lipman sugere a criação de comunidades de investigação, nas quais adultos e crianças participem juntos como semelhantes. Por comunidade de investigação, entende-se: a) igualdade de participação, tanto dos

professores quanto dos estudantes, contudo, igualdade de posição entre o professor e os estudantes; b) compromisso com o *espírito de investigação*. Por investigação, Lipman quer dizer "qualquer forma de prática autocrítica cuja meta é uma percepção mais compreensiva ou um julgamento mais trabalhado"(HEUSER, 2002); c) empenho de todos os participantes em acompanhar e contribuir de maneira pertinente e significativa com o diálogo disciplinado pela lógica que, por sua vez, tem a forma de investigação compartilhada, contrapartida do pensar por si mesmo; d) Compromisso com a aprendizagem coletiva. Neste sentido, afirma Heuser (2002, p. 42), "Com esses pressupostos, torna-se evidente que Lipman tem a Comunidade de Investigação como um ideal a ser buscado, que talvez nunca seja alcançado em sua plenitude, mas, mesmo assim, como algo que deve ser estar no horizonte de toda educação comprometida com o pensar".

A proposta de Lipman foi criada com a perspectiva de ser trabalhada com qualquer criança que já tenha constituído a linguagem, (a partir de 4 anos uma criança pode ser considerada adulta linguisticamente, na medida em que, ainda que não esteja completamente formada, ela já pensa logicamente e consegue expressar-se). O objetivo da proposta de Matthew Lipman (2000, p.10),

> não é produzir pequenos sábios, mas fazer que aprendam, orientados pelos valores e pelos ideias humanos, a pensar de forma mais prática. A filosofia para crianças visa levar os jovens a pensar de forma mais ponderada e justa e a inculcar-lhe o hábito de refletir quando se encontram numa situação problemática ou conflituosa.

Assim, o que Lipman quer com a proposta da filosofia para crianças, é que estas tornem-se indivíduos críticos perante os problemas e conflitos. Para que se realize o trabalho de forma positiva é preciso que os alunos possam distinguir um *bom* ensinamento e um *mau* ensinamento, assim conhecem critérios e normas que permitem distinguir os processos corretos de pensamentos dos processos incorretos, porque enquanto eles o ignoram, não poderão se tornar responsáveis por suas próprias atividades mentais. Eles não perceberão como suas as regras que regem seu próprio pensamento, elas serão sempre as que lhes são impostas por um poder estranho. Assim,

ajudar as crianças a descobrirem e atribuírem significados a suas experiências, isto é, que consigam elaborar uma compreensão pessoal das coisas para que se sintam parte do mundo e, assim, descubram-se a si mesmas.

Unindo tal proposta, de Matthew Lipman, e o trabalho realizado na Secretária Municipal de Educação do município de Toledo – PR de diagnóstico de crianças com AH/S, surgiu o Projeto *Filosofia para Crianças com Altas Habilidades/Superdotação* (AH/S). No caso específico das crianças diagnosticadas com AH/S – que recebem nas escolas, por força de lei, atendimento especializado nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais são trabalhadas especificidades para o desenvolvimento da habilidade diagnosticada – a metodologia de Lipman tem se mostrado muito interessante na medida em que dá atenção globalizada àquelas três características que, de acordo com o filósofo, produzem *Pensamento de Ordem Superior*, a saber, criticidade, criatividade e cuidado.

Antigamente, para referirem-se as crianças com AH/S, eram utilizados termos do tipo *mais capazes*, *talentosos*, *capacidade elevada* ou *bem dotados*. Com a legislação brasileira, desde 1971 o termo que tem sido empregado é *superdotado*. Essa terminologia traz consigo a conotação de dom, de algo inato, pronto e acabado, que não precisa ser estimulado ou desenvolvido. Deste modo, nos documentos atuais o termo superdotado é substituído por Altas Habilidades/Superdotação, o que tem como fundamento a concepção vigotskiana.

A sala de ensino comum, em relação à organização escolar não oferece meios suficientes à inclusão escolar de todos, ao contrário, na maioria das vezes, aponta para um restrito acesso de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico tecnológico. A mesma também não está preparada com materiais adequados e professores formados para lidar com as diferenças, sejam elas na área de deficiências ou AH/S. A sala de ensino comum, contudo, em parceria com a escola pode auxiliar na identificação e no desenvolvimento de projetos educacionais que contribuam para a promoção das potencialidades e habilidades dos estudantes, sendo que o envolvimento da comunidade escolar e da família é imprescindível para que se estabeleça um atendimento educacional articulado e coerente.

A identificação das crianças com AH/S inicia-se na sala de ensino comum e/ou pela família. A partir da observação dos primeiros indícios, as crianças em processo de identificação são encaminhadas para a psicopedagoga da escola, a qual faz uma

primeira avaliação. O próximo passo é o encaminhamento das crianças para a equipe de psicólogos, os quais podem elaborar, de acordo com seu diagnóstico, o laudo indicativo das habilidades apresentadas. Assim, uma vez diagnosticadas, as crianças recebem atendimento, no contra turno, na Sala de Atendimento Multifuncional. Nestes momentos elas desenvolvem projetos de acordo com sua habilidade e interesses.

No Decreto 6.571\2008, com a implantação da Resolução N° 4 de 2 de outubro de 2009, a qual institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estão previstas Salas de Recursos Multifuncionais que envolvem espaço físico, mobiliado, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos, sob a responsabilidade do professor habilitado à docência com formação específica em educação especial.

As Salas de Recursos Multifuncionais, diferente das antigas Salas de Recursos, estão equipadas para atender, em um mesmo espaço, alunos com deficiência física, mental, surdez, cegueira, AH/S, déficit de atenção, hiperatividade e demais necessidades educacionais especiais. São projetadas com instrumentos de natureza pedagógica, cujo objetivo é suplementar o ensino, no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas, relacionadas ou não à deficiência. Nestas Salas de Recursos Multifuncionais, o trabalho pedagógico docente poderá ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, em horário contrário àquele que o estudante frequenta a classe comum. Quanto ao papel do professor,

> deve auxiliar a criança a preocupar-se não apenas com as necessidades imediatas, mas com metas mais amplas. A aprendizagem de uma série de dispositivos verbais, por exemplo, deve auxiliar não só na resolução de uma situação momentânea, mas, servir para outras situações de aprendizagem e da vida cotidiana. Isso significa que a criança deve ser levada a uma conduta de estruturação para que no futuro possa utilizar os conhecimentos já adquiridos (SANCHEZ 1985).

Através dos conhecimentos que a criança irá adquirindo com o passar o tempo, isto é, com a interação familiar e também nas Salas de Recursos Multifuncionais, ela vai

conseguindo estabelecer relações dos conhecimentos já adquiridos com os novos. Isto é conhecido como Transcendência, a qual

> implica em que a criança aprenda a buscar e relacionar significados. Para isto, deverá utilizar-se de atividades anteriores, construir estratégias a serem aplicadas em novas situações, descartar a informação supérflua utilizando apenas o essencial e básico para a solução de um problema (GOULART, 2011, p. 57).

Fundamentado na pesquisa da Filosofia da Diferença, desenvolvida a partir do *Escrileituras*, a organização metodológica do trabalho, no âmbito do Projeto *Filosofia para Crianças com AH/S*, é pensada através de oficinas. Trata-se de inventar maneiras de experimentação e investigação nas formas de aprendizagens, instaurando novas possibilidades de relação com o pensamento, com a linguagem, com o aprender, com o ler. Orienta-se pela instauração de vivências de diálogos reflexivos, constituídos a partir do contato e exposição a distintos elementos (textos, vídeos, obras artísticas e culturais, etc.), tomados como disparadores para processos do pensar.

O projeto consiste em realizar encontros semanais (realizados na UNIOESTE – *Campus* Toledo) nos quais são propostas atividades, exercícios, jogos, entre outros, que servem de impulso para iniciar conversas e indagações orientadas no sentido do questionamento filosófico, promovendo um trabalho conjunto de construção do pensar e do saber, no qual as crianças são estimuladas a elaborar seus próprios conceitos.

As atividades desenvolvidas envolvem leitura, interpretação, escrita, variações acerca de um mesmo tema, relações entre fatos, diferentes usos da linguagem, processos de pensamento e de expressão, relações espaciais, temporais e históricas, sensibilidade para as artes como modo de expressão e de invenção.

O projeto *Filosofia para Crianças com AH/S*, neste sentido, visa estimular e desenvolver de modo harmônico e integral as potencialidades criativas e o senso crítico destes estudantes. Já o projeto *Escrileituras* vem realizando o mesmo trabalho dentro da escola. Com o uso de recursos obtidos a partir da filosofia, das artes e das ciências promove, desse modo, desafios acadêmicos, sociais e emocionais a totalidade das

crianças atendidas. Conforme afirma Corazza (2011), "As oficinas põem problemas em cena, enquanto condição de possibilidade da aprendizagem".

REFERÊNCIAS

DANIEL, Marie – France. **A filosofia e as crianças** / Marie – France Daniel ; prefácio de Matthew Lipman ; tradução de Luciano Vieira Machado – São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2000.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. **Altas habilidades : superdotação : reflexões e processo educacional** / Aurea Maria Paes Leme Goulart... (et al.). – Maringá : Eduem, 2011.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Filosofia como diálogo investigativo: O programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.** 2002. (Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências, área Filosofia. UNIJUÍ. 2002).

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia** / Walter Omar Kohan. – 1 ed. , 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia** / Walter Omar Kohan (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Sumus Editorial, 1990.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças** / René Schérer ; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Educação: Experiência e Sentido).

CONCEITO DA DIFERENÇA COMO FUNDAMENTO ETICO PARA A PESQUISA DA DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO

Claudia Madruga Cunha[1]
(Universidade Federal do Paraná)

GT 14 – Filosofia da Educação

Pretende-se oportunizar um diálogo entre filosofia e educação, propondo uma relação que geograficamente invoca uma filosofia da diferença e uma pedagogia diversidade. O horizonte da diversidade compõe, por aqui, contornos e sobreposições, ao modo de um folhado, onde uma parte comunica com a outra, potencializando uma relação que vai do conceito da diferença, problematizado por Gilles Deleuze[2] no sec. XX, até os nossos dias, através dos temas da diversidade debatidos no campo da Educação. Temas que permeiam a universidade, a escola e a sociedade.

Orientar outros projetos reunindo-os na construção de um projeto que trata das questões da diversidade, força a pensar a diferença. Implica fundamentar "o que é diferente" e o que é "o diverso", no processo educativo que está se realizando na escola do séc. XXI. A atividade educativa na escola, de uma sociedade que anseia pela qualidade de vida, produz, nesta objetividade, o encontro com certa unidade que implica uma subjetividade subordinada a dois vetores: de um lado as projeções de uma plástica capitalista, que, reprodutivista, impõe a todo momento novas ideias de bens e consumo, novas práticas do desejo constantemente visíveis no ambiente escolar; e, de outro, as constantes adaptações aos novos programas e discursos reformistas, vinculados as políticas reparatórias, que revisam as práticas escolares, nesse início de século e forjam uma consciência falsamente unificada e globalizada na tendência de encontrar para o "outro" um "lugar". Resulta disto que o projeto humanista ora liberal ora libertário que vingou no sec. XX, foi multiplicado no ambiente que o unificava, apontando para um hiato que torna indefinível o papel da escola na atualidade: tanto ainda em legitimar as identidades, que os movimentos sociais na sua busca por igualdade dos direitos foram exteriorizando, como em permitir uma prática educativa que se dê para além da existência formal dos novos sujeitos frequentes no território da escola.

[1] Lic. em Filosofia (UFPEL), Me. Filosofia (PUCRS)e Dra. em Educação (UFRGS), atua no Setor de Educação Profissional e Tecnológica e no Mestrado Profissional: Teoria e prática de Ensino.

[2]

O ambiente escolar hoje é o meio onde constantemente se desloca a tensão entre a identidade formal e a vivência da diferença, nele a individuação de cada um se realiza num exercício que não exalta a singularidade da diversidade se não pela via da exterioridade, o protesto está na pele, na tatuagem, no piercing, na cor do cabelo, transado, raspado, dreadlocks, no tênis, na mochila e no boné. Não se tem defendido um projeto educativo que exercite a diferença como um princípio ético, talvez pelo temor de uma ética que pactue com pressupostos bem mais flexíveis fundados no raso fundo dos dualismos entre a experiência e a consciência de uma vida. Uma ética da transvaloração, como queria Nietzsche, da vontade de potência, de retorno do singular no vivido da diferença, onde o diferente inclua no seu exercício um pedido ou de retorno ao mesmo, ao mesmo estado de ser diferente.

Uma ética da diferença fundamentada na "Filosofia da diferença" de Deleuze, especialmente, proposta na sua tese sobre a Diferença e Repetição, na qual afirma que a diferença se faz sustentada por uma univocidade que implica o humano á individuação como exercício próprio do diferente. O diferente naquele que vive, se exercita, acontece, ocorre na imanência de uma vida, existência em movimento continuo, que se diz de muitos modos, se exercita de diversas maneiras, no movimento da diversidade que é próprio da diferença, naquilo que pode ser reunido numa interioridade, num único sentido, como parte de um mesmo projeto uno múltiplo.

A escola inclusiva forja na sua idealidade uma tensão entre a unidade de um projeto ligado as igualdades identitárias e as multiplicidade de possibilidades de acolher a diferença e o diverso que vem desbordando nos projetos dos professores, suas práticas escolares. Nas ações e nas atitudes que tentam dar conta de nomear e de tratar a diferença e o diferente, compondo com o diverso uma potência, que tem dificuldades de unificar em uma consciência no pressuposto de uma emancipação coletiva. Este cenário mostra a necessidade de se revisar os fundamentos das práticas educativas que sustentam o projeto educacional no séc. XXI.

O contato com os professores do meio escolar, mostra claramente que embora se saiba nomear o diferente não se sabe ainda lidar com o fundamento que sustenta uma ação educativa aberta ao diverso, ao estranho, ao estrangeiro, ao diferente. Tratar dos desconhecidos na sala de aula, muito recentemente visibilizados, pede novos planos de abordagem, novas bordas, novas geografias conceituais, novos horizontes para falar de sexo, de corpo, de gênero, de raça, de etnia. Quando não se investiga a diferença, aquilo que a sustenta como prática alternativa a outras abordagens, acaba se sustentando o diferente numa

relação equivocada com a tradição, o que impossibilita que a diversidade venha a ser tratado como um problema e o processo educativo venha a se constituir como potencial solução.

Não se pode ignorar o constante esforço dos professores em agregar novo sentidos às práticas que vão surgindo espontaneamente no ambiente da escola. Não se pode negar que estes profissionais andem a arquitetar novos arranjos, para um exercício ético que cuide deles mesmos e de seus próprios novos valores, os que foram sendo agregados na virada do séc. XX para o séc. XXI. Embora se reconheça que escola é o contexto de inúmeras replicações das representações de um modo de vida, *modus operandi* de uma cultura ideal, supostamente ocidental, constantemente retroprojetada pela economia globalizada sobre a cultura local; não se deixa de requerer como necessária uma nova ética, que cuide das transformações que atravessam o professor e fragmentam sua prática. Para que este profissional não seja engolido pela voracidade dos acontecimentos no ambiente escolar, clama-se pelo exercício dos novos valores, fundamentados sob novas perspectivas. O que implica deslocar uma imagem de finalidade do conhecimento, expor e debater uma imagem de humano e de *socius*[3] imbricada nas plásticas de um ideal de sociedade que a escola globalizada, aparentemente coletiviza.

Territorialidade constitutiva da diferença em Deleuze

Neste sentido, interessa compreender como a diferença em Gilles Deleuze torna-se princípio ético. Quais filosofias e autores permitem a genealogia deste conceito, desenvolvem uma ontologia, que, por sua vez, oferece a diferença como princípio ativo. Como fazer dos rastros, das pegadas no deserto deixadas por uma filosofia que se desenvolveu no decorrer do séc, XX, novos caminhos para se tratar da diferença e da diversidade, novos princípios da diversidade capazes de orientar práticas que rupturem com o conformismo generalizado, que costuma instalar no espaço escolar onde a diferença sem ser compreendida, é simuladamente aceita. Estando, neste início de sec. XXI, muitos temas que vem se desenvolvendo em projetos, cuja área de pesquisa aponta para uma pedagogia da diversidade, são convidados a seguir as pegadas deleuzianas menos numa expectativa de solucionar o problema da diversidade na escola, mais no objetivo de propor com clareza os aspectos que fundamentam a diferença dentro e fora da ambiente escolar.

[3] "socius" vem do latim – aquele que pertence a uma comunidade, cidade, aldeia, tribo, que compartilha um conjunto de valores, crenças e hábitos comuns que compõem uma visão de mundo.

Como disse Alan Badiou "o século passado articula-se em torno de duas grandes guerras mundiais de um lado e, de outro, em torno da origem, do desdobramento e do desmoronamento do empreendimento chamado 'comunista', na condição de um empreedimento global" (2007, p.11). Leitor de Deleuze, Badiou comenta, que o século XX foi "o triunfo do capitalismo e do mercado mundial" (2007, p.19), momento em que se fez uma correlação feliz entre o Mercado sem restrição e a democracia sem margens. Concluiu em certa parte de *O século,* que tendo o século XX se tornado um século totalitário, este centenário fez com que emergisse dos seus contrapontos o enterro das patologias de um querer descontrolado, o sentido da pacificação e da sabedoria da mediocridade, para disto fazer nascer o século liberal.

É no século liberal, após a revoluções culturais, que surgem as "pesquisas em educação", que começam a tratar dos temas a diversidade. Uma noção integral do mundo e da realidade, passa a operar sobre escola. Os movimentos sociais passam a reivindicar novas identidades, direitos, visibilidades, no meio escolar, como pelo avanço da tecnologia que atravessa a sala de aula, e multiplica a aprendizagem antes unificada neste mesmo espaço. Novas regulamentações, perfazem sobre novo arquétipo, o projeto educativo moderno, dispondo-o em uma nova territorialidade constitutiva do sujeito e do *socius;* dispondo-o em novas idealidades, associadas á plasticidade do consumo, uma vez que se vive um projeto socioeducativo que convive com uma economia generalizada.

Aprender a interpretar com Deleuze

Por que utilizar a filosofia de Deleuze nos temas de educação? Gilles Deleuze não é apenas um filósofo francês que se ocupa entre outros, com o conceito da diferença e escreve uma tese para fundamentá-lo, é também um pensador que vive intensamente as questões de seu tempo e utiliza conhecimentos de outras áreas para pensar e problematizar o campo filosófico. Entende Deleuze que o objetivo principal da filosofia é o exercício do pensamento, mas disse que "o pensamento não é privilégio da filosofia: filósofos, cientistas, artistas, são antes de tudo pensadores" (MACHADO, 2009, p.13). Deleuze ao interpretar a filosofia de outros filósofos, ao estudar o que pensam artistas, escritores, extrai deles um modo peculiar de interpretação filosófica.

Atualizando o modo de se estudar, entender e utilizar a filosofia pode-se analisar junto a Machado (2009), que Deleuze tenta entender seus autores com um método peculiar, "o próprio modo de funcionamento de seus pensamentos, a engrenagem e a lógica de pensamento" que suas obras comportam. Aprende-se com Deleuze, que estudar profundamente um tema, é também transformar este tema, alterando com ele certos pontos de vista, para poder criar algo novo ou ainda não posto ou proposto sobre a questão.

Mesmo entendo que a tarefa da filosofia é criar conceitos novos e não apenas privilegiar um modo de pensar que apenas recapitula, recria ou reinventa e pouco avança, Deleuze estudou, e muito, autores clássicos na filosofia. Estes estudos o conduziram a construção da própria filosofia. Deleuze inspira a se dizer que o estudo é movimento, o estudo dos conceitos implica em abalo, em sobrevoo, em deslocamento e orientação do pensamento[4]. Também aprende-se com Deleuze que preparar o trabalho conceitual implica em alguém se despir de seus pré-conceitos, pré-colocações sobre os próprios conceitos. Distanciar o olhar, revoar sobre o tema, propor ao problema novas miragens, distanciar-se da questão, para poder propor com clareza novas soluções ou apontar novos caminhos para o estudo. Faz parte de uma metodologia deleuziana que quer fundar uma ontologia da diferença relacionando este conceito com a multiplicidade, a diversidade, a exterioridade.

Costuma se resgatar conceitos filosóficos para fundamentar um trabalho específico do campo educacional, com frequência os conceitos filosóficos são usados na educação. Estudar um tema conceitualmente visa mudar a maneira de se entender alguma coisa, a maneira como se toma posição perante ao que acontece no vinculo entre a teoria e a realidade. Discutir o conceito da diferença implica em um trabalho de posicionamento empírico perante aquilo que se mostra associado ao diverso, "uma vez que todas as identidades são apenas simuladas" a unidade da diferença é a diferença diferenciando-se de si (ZOURABICHVILI, 2004, p.110/111).

Conceitos não costumam ser postos por um estudioso, leitor ou pesquisador. Criar conceitos não é tarefa única da filosofia, não cabe apenas a quem tenciona a reflexão trazer novos conceitos. Deleuze, filosofo democrático com a própria filosofia, a considera um campo aberto a criar com outros campos. Denuncia, critica a epistemologia, ramo da filosofia que discute o conhecimento, por que entende que esta disciplina cria critérios demasiado duros, para que o conhecimento possa se desenvolver, amarra-o a tendência redutora da busca

[4] Cf. DELEUZE, Gilles. O que é filosofia? São Paulo: Trinta e quatro, 1995.

do que é verdadeiro, tornando-se assim um agente repressor de poder. Logo, a epistemologia não deve reprimir ou limitar o conhecimento e a pesquisa da diferença e da diversidade a se tornar um refletir sobre.

"O objetivo principal da filosofia é o exercício de pensamento". Este exercício Deleuze abre, oferece como uma caixa de ferramentas para que outros campos possam desfrutar. Não considera que o modo de pensar e de propor conceitos que vem da tradição filosófica, seja hierarquicamente melhor ou mais importante do que outros tipos de pensamento que se produzem na ciência, na arte, no cinema. Considera que em diversos campos os filósofos, artistas, literatos possuem um modo próprio de criação de pensamento, uma engrenagem, uma lógica de pensamento. Cabe aos que querem conhecer, entender e desfrutar do pensamento filosófico de determinado autor, descobrir os fios que tencionam a formação de seu pensamento.

A filosofia, no entendimento deleuziano, é essencialmente criadora, seus conceitos podem compor com outros conceitos vindos da ciência, da arte e da literatura, para exercer uma escrita que problematizadora potencializa os caminhos do novo pensamento, novo comportamento, novo conhecimento, novas imagens, novas estéticas, novas éticas. Novas possibilidades para as práticas educacionais. Mas o território que a filosofia estende a outros campos, é o território do conceitos. São os conceitos estudados, pesquisados e problematizados por Deleuze para construir uma filosofia da diferença, que interessa a este trabalho, como ferramenta de suporte para as abordagens dos temas que atravessam a escola, espelham a sociedade e a contemporaneidade do século XXI.

Em busca do não representado na tradição: a diferença

Contemporâneo de Deleuze, Badiou comenta que a obsessão do século XX foi criar um novo homem destruindo então o que estava aí. "O projeto do homem novo é neste sentido projeto de ruptura e de fundação que sustenta, na ordem da história e do Estado, a mesma tonalidade subjetiva que as rupturas científicas, artísticas, sexuais" que correspondiam ao inicio deste século. Entre os anos 30 e 60 as filosofias acompanham a ideia de um homem novo, trabalham com a ideia de que o real de um indivíduo, aquilo que o constitui como sujeito, é totalmente modificável.

Foram tempos nos quais o Estado se preocupava em criar politicamente um homem novo de um lado e de outro a psicanálise de Sigmund Freud criada no início do séc.XX revisitada e revisada por Jacques Lacan, instituía algo irregulável do homem, seu inconsciente instintivo. A psicanálise veio trazer uma grande ênfase à subjetividade. Lacan reinventava a psicanálise de Freud e descentrando o Eu nomeava o outro, dizia de um Eu que é um outro como alteração de si (DAVID-MENARD, 2014)[5]. Esse descortinamento entre o Eu o outro, rondava este período onde as políticas majoritárias de Estado, foram forjando os protocolos de uma legitimação representativa desta relação.

Deleuze frequentou algumas aulas sobre psicanálise, no mesmo período em que foi influenciado por Sartre, tendo sido até seu aluno. Sua crítica a certa tradição deve muito a Sartre, Deleuze dizia que "cada existência encontra sua própria essência fora dela mesma em um outro" (apud DOSSE, p.90). Esta ideia mostra alguns pontos fundamentais que serão posteriormente defendidos, pelo autor de diferença.

Deleuze professor – processo genealógico da diferença

Quando começa a dar aulas, Deleuze já estudou as revisões do empirismo Hume e de Bergson, as questões éticas de Espinosa e "Freud e a psicanálise tem lugar garantido em seu curso de filosofia um fato raríssimo em 1955" (DOSSE, 2010, p,94). Já havia demarcado seu gosto pelo conhecimento que vem da experiência, tendo escrito "Empirismo e subjetividade" e 1953. Deleuze dirá que "o habito é a raiz constitutiva do sujeito" (DOSSE, 2010, p.101). Sua leitura de Hume, enfatiza um "sujeito que jamais é dado, mas está sempre sendo construído" (DOSSE, 2010, p.100). Após 62 e até 70, Deleuze passa por um período de produção o qual comentaristas chamam de clivagem na própria obra, pois nesta década o autor ainda exercendo sua "arte do retrato", dela vai descolando, para construir um estilo de abordagem filosófica. Deixa de revisar, para começar a construir um modo próprio de fazer filosofia.

[55] "A psicanálise veio trazer uma grande ênfase à subjetividade. Dessa forma, todo o empenho que foi dado nos últimos anos à pedagogia e à educação das crianças, assim como o movimento de liberação das mulheres e a busca de maior paridade entre os sexos são tributários da teoria psicanalítica. Aliás, o acatamento às diversidades sexuais e a luta pela aceitação das minorias étnicas também estão no caudal do legado psicanalítico à cultura. Mesmo os avanços das neurociências foram, de algum modo, pensados por Freud como uma questão em aberto" (MENDES, 2006, p??).

O que ficou retido por todo um período passa a ser conhecido quando surgem as publicações sobre seus estudos e escritas sobre escolas filosóficas clássicas, são desse período: "Nietzsche e a filosofia 1962", "A Filosofia crítica de Kant" 1963, "Bergsonismo" em 1966, Sacher-Masoch 1967 e em 1968 "Espinoza e o problema da expressão". É interessante destacar o impacto de leitura de Deleuze da obra de Sacher-Masoch, uma vez que o tom deleuziano dado a interpretação desta obra se associa a sua simpatia por Hume, a sua visão do contrato social como algo não abstrato, mas ligado diretamente ao social. Por esta via e relação entre o contrato e a instituição, ele diferenciará "a prática contratual da aliança do masoquismo ao ato de posse instituída buscada pelo sadismo" (DOSSE, p.105 ss)[6].

As leituras de Bergson o conduziram a reler Platão, depois a leitura de Nietzsche (2000a) em 1962 o convocou a revisar Kant em 1963 (2000b), e a uma releitura de Bergson (1999) em 1966, assim como a uma crítica da psicanálise em Sacher-Masoch 1967 e a aprofundar seu conhecimento sobre Espinosa em 1968 e depois em 1981, até uma breve passeada pela obra de Aristóteles. Estes estudos resultaram em publicações denominadas pelo próprio autor, devido ao estilo de escrita que desprendia a elas, de arte do retrato. A arte do retrato será fundamental para construção do seu território conceitual de combate a representação e de instituição de uma filosofia da diferença.

Deleuze[7] forja seu pensamento "num momento filosófico marcado pela dominação do marxismo e do existencialismo sartriano" (DOSSE, 2010, p.89). Preocupa-se, nos seus estudos sobre Nietzsche, em "constituir uma alternativa à oposição dialética que seja uma oposição a própria dialética" (HARDT, 1996, p.95), mas progressivamente vai abandonando este objetivo, quando passa a construir um plano autônomo de pensamento.

É interessante que se possa destacar esta virada na obra do autor, por que o Nietzsche que convém a Deleuze (1999), na construção de seu sistema filosófico, implica em um pensamento que não se pautará em ser uma reflexão sobre a consciência. Até por que Deleuze não pretende uma reforma do entendimento ou uma correção do intelecto, não lhe interessa

[6]Apesar de alguns comentaristas considerarem que a Filosofia da Diferença não é uma corrente de pensamento exclusivamente deleuziana, será que Deleuze que na sua tese "Diferença e Repetição", antes e depois de escrevê-la, manterá a atenção à diferença fazendo da diferença um conceito que percorre toda sua obra, como disse Machado (2009).

[7] Considera-se que, na segunda metade do século passado, a crítica nietzscheana à identidade, conceito criado por Platão e resignificado na teoria ou sistema de Hegel, avança quando Heidegger revisa este conceito na sua ontologia. Mais tarde, vivendo as grandes transformações sócio-culturais do pós-guerra, aparecem no cenário do pensamento filosófico francês, Michel Foucault, Gilles Deleuze e depois Jacques Derrida, que não só utilizaram a persepctiva anti-identitária de Nietzsche e sua crítica ao idealismo de tradição platônica e hegeliana, mas forjaram acentos peculiares nesta perspectiva, dirigindo suas análises contra os resíduos do idealismo na fenomenologia e no estruturalismo (cf. LARUELLE, s/d).

construir ou reconstituir uma interioridade, mas criar a exterioridade pela afirmação da diferença. Em outras palavras, Deleuze busca fundamentar uma prática de diferença, tendo em vista seu interesse pela ética desde sua primeira publicação sobre "Empirismo e subjetividade". Logo, quando se fala em Nietzsche relacionando-o a Deleuze está se falando de um pensamento que permite pensar a repetição da diferença como ética e prática do diferente.

"O antiplatonismo de Nietzsche, e a radicalidade do conceito de eterno retorno como ponto de vista filosófico inteiramente novo, consiste em afirmar que o ser diz do devir como devir" (HARDT, 1996, p.95). Deleuze quer utilizar o eterno retorno de Nietzsche distinguindo a concepção latente da concepção manifesta da própria diferença; o que existe é o diferente, logo, para dizer do que retorna, repete ou revem na condição da existência serão o diverso, o múltiplo e o diferente e não o mesmo, o igual e o idêntico (DELEUZE, 1999). A identidade é o retorno da diferença, aquilo que na existência se repete como a própria condição do existir; "a repetição é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído" (DELEUZE, 2000, p.41).

Diferença como princípio que retorna na vontade de potência e o devir como destino da repetição

Para propor a questão da diferença Deleuze (2000) em sua tese: *Diferença e repetição* começa propondo a relação entre *A repetição e a diferença*; a repetição, nesta parte da obra, "diz respeito a uma singularidade, não permutável insubstituível". Partindo deste pressuposto o filosofo passará a conceituar *A diferença em si mesma*, mostrando que é preciso "dizer que ela é feita ou ela se faz, como na expressão `fazer a diferença´" (2000, p.82). O pensamento convoca a diferença, mas como uma aparência maldita, como uma falta ou como um pecado; logo, "arrancar a diferença do seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença" (DELEUZE, 2000, p.83). Quando apresenta o capítulo sobre *A repetição em si mesma,* Deleuze (2000) discute as três sínteses do tempo de Kant, "o passado e o futuro não designam instantes distintos de um instante supostamente presente, na medida em que ele contrai os instantes".

Apresenta bem ao meio da obra, a parte mais pulsante de sua tese chamada de *A imagem do pensamento*, na qual Deleuze (2000) descreve os oito postulados que facilitam um

entendimento equivocado da realidade. Postulados que são necessários desapegar para propor um pensamento, e uma prática potencialmente diferente. Sua ontologia se revigora nas duas partes seguintes intituladas: *Síntese ideal da diferença e* e *Síntese Assimétrica do sensível.* Numa discorrerá sobre o conceito de ideia em Kant nos pós-katianos, por ali Deleuze (2000, p.318) pergunta "como se deve entender o caráter necessariamente inconsciente de uma ideia?" ou como o pensamento encontra com o que não pode ser pensado? Em outro momento desta mesma parte dirá que todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. "Toda diversidade e toda mudança remetem para um diferença que é sua razão suficiente" (2000, p.361). Dirá também que na assimetria do sensível a intensidade enquanto forma da diferença, produz a diferença em si mesma, produz a individuação.

Por fim, vem a conclusão da proposta, com o título *Diferença e repetição,* na qual o autor afirma, fomentando a tríade anteriormente estudada Nietzsche, Bergson e Espinosa, que a univocidade do ser e a diferença individualmente possuem um liame, fora da representação; neste sentido, o ser é unívoco, mas aquilo que se diz do ser é equívoco. Aquilo que se diz do ser difere uma vez que se diz do ser de muitas formas que não rompem seu sentido unívoco.

No eterno retorno, "a identidade não designa a natureza daquilo que revém, mas o fato de revir para o que difere". Esta doutrina conhecida como a cosmológica e física do eterno retorno explica que a identidade é o revir e o retorno da diferença (MACHADO, p.91). Por outro lado e sobre outro aspecto, o eterno retorno aparece como pensamento ético, ontológico ou como doutrina prática. Hardt (1996, p.99) dirá que "o estudo de Deleuze sobre Nietzsche não consegue chegar a uma teoria da prática por que não alcança uma concepção de síntese espacial e total". Entretanto, tem-se por aí as peculiaridades de Deleuze, que associando Nietzsche a Lucrécio e a Espinoza fará do eterno retorno uma "síntese temporal que projeta a vontade da potência no tempo" (Hardt, 1996, p.99). Ao utilizar o pensamento do eterno retorno de Nietzsche como fundante de uma ética e de uma ontologia, conduzirá seu propósito de dar conta de uma diferença que avança para o campo da prática, mas para tanto será necessária fazer uma definição física[8].

A função especulativa do devir implica em ajustar a concepção de eterno retorno com a vontade de potência "assim o eterno retorno compreendido como ser do devir ou revir da

[8] Esta definição física se demonstrará pela vontade de potência como ação seletiva, que distingue ou difere vontade e força propondo uma genealogia onde o homem, sua história e sua cultura aparecem; mas, não sob a noção unívoca de um devir, uma vez que o devir possui dois tipos ou modos de acontecimento o ativo e reativo (Hardt, 1996, p.99).

diferença está intrinsecamente ligado a vontade de potência considerada como devir das forças ou princípios de diferença.

Conclusões temporárias

Deleuze (1992) no *Conversações* diz que sua obra pode ser analisada em três períodos: o primeiro período refere a uma parte bastante comentada neste texto, arte do retrato ou seus estudos e interpretações dos filósofos. O final dos anos sessenta serão muitos produtivos para Deleuze, que em 1968 publica Diferença e Repetição, Espinoza e o Problema da expressão, e no ano seguinte, Lógica do Sentido 1969. Esta fase ele denomina de construção da própria filosofia se faz aqui se utilizada para refletir uma potencialmente diferença como princípio ético para pesquisa em educação. Mas a construção de uma filosofia com assinatura não parará por ai, teria-se ainda que falar do encontro produtivo Felix Guattari e a produção conjunta destes dois pensadores que são o Anti-Èdipo, o Mil Platôs e O que Filosofia? Teria que se falar de uma terceira última e fase, na qual Deleuze passa a escrever livros de filosofia sobre a arte, o cinema, a literatura, enfim.

Não há espaço em um artigo para tratar da questão da ética em toda obra do autor. O que se pôde fazer foi ponderar as intenções de um projeto, que na sua análise conceitual e bibliográfica, resgata o conceito da diferença em Deleuze. Resgata o conceito da diferença com um objetivo mais nobre do que válido de estimular, que os estudos que fundamentam uma educação voltada para as questões da diversidade, sejam elaborados sobre as bases móveis e potentes de uma filosofia que quer exercitar o pensamento no enlace do uno e do múltiplo na imanência da vida.

Referências bibliográficas

BADIOU, Alain. O Século. Traduzido por Carlos Felício da Silveira, São Paulo: Ideias e letras, 2007.

DAVID-MÉNARD, Monique. Deleuze e a psicanálise. Traduzido por Marcelo Jacques de Moraes, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Traduzido por Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

____.Conversações. Traduzido por Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: trinta e quatro,1992.

____.Bergsonismo. Traduzido por Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Trinta e quatro, 1999.

____.A filosofia crítica de Kant. Traduzido por Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000.

____.Nietzsche. Traduzido por Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2000.

____. Empirismo e Subjetividade. Traduzido: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Trinta e quatro, 2001.

____.Espinosa - Filosofia Prática. Traduzido por Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DOSSE, François. Gilles Deleuze & Felix Guattari - Biografia cruzada. Porto Alegre Artmed, 2010.

HARDT, Michael. Gilles Deleuze um aprendizado filosófico. Traduzido por Sueli Cavendish. São Paulo: Trinta e quatro,1996.

MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Traduzido por André Teles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Pedagogos nos Institutos Federais de Educação: Reflexão para Subversão

Noara Teófilo Klabunde[1]
(Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino – UFPR)
noaraklabunde@gmail.com

Resumo

Pretende-se refletir a ação dos pedagogos no contexto da Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Abordar como foram definidas e organizadas determinadas práticas educativas, que se materializam no cotidiano escolar, na tentativa de proporcionar maior compreensão deste fazer. Uma pedagoga, acreditando na potência de atuação dentro de uma cultura escolar que problematize a vida, desenvolve um ensaio onde traçará linhas de fuga exercendo sua atuação política, desnaturalizando conceitos e ressignificando práticas. Na análise deste ambiente escolar, utiliza conceitos dos autores da Filosofia da Diferença na pretensão de abordar a sobreposição de planos atravessados por um devir feminino, nos quais desenvolve atitude reflexiva diante de suas ações. Utilizando aportes da pesquisa qualitativa, desloca formas de poder, ao propor grupos focais de discussão que analisam questões da diversidade na prática educativa, supostamente construída em torno da emancipação do sujeito, seja este a própria pedagoga, o estudante ou o docente.

Palavras-Chave: ação pedagógica, Educação Profissional, Filosofia da Diferença

Problematiza-se nesta escrita uma reflexão sobre o fazer do pedagogo no campo da educação, a prática deste profissional e os constantes acontecimentos que ultrapassam a rotina de um cotidiano demarcado por situações muito específicas: conversas com estudantes indisciplinados, verificação e controle de planos de ensino, contato com as famílias dos estudantes para relatar problemas, entre outras, que em sua essência tem caráter normalizador. Em grande parte destas situações é negado ao pedagogo a definição de seus territórios de atuação.

Trata-se de pensar nos termos de uma Educação Profissional sobre a controversa atuação de uma pedagoga, que não se desfaz de suas questões de gênero,

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Paraná, integrante do Projeto Deleuze vai à escola e do Grupo de Estudos Filosofia da Diferença, sob orientação da Professora Doutora Cláudia Madruga Cunha.

acalentadas e traduzidas naquilo que potencialmente pode mediar, sem querer perpetuar ou contribuir, com uma imagem profissional que a reduz quando a dispõe em uma cultura tradicionalmente sexista masculina, com a qual quer romper.

A Educação Profissional no Brasil ganha força, nos últimos anos, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que foram criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, como uma política pública para a educação que combina o discurso de educação de qualidade e profissionalização, acessível a qualquer pessoa independente de seu nível social e de escolaridade. Os discursos apresentados – principalmente no que diz respeito ao ensino médio profissionalizante – preconizam a superação do dualismo entre o ensino técnico como última etapa da formação do trabalhador e uma escola de educação geral para o prosseguimento nos estudos.

Desenvolvo nesta pesquisa uma reflexão, ainda em estado inicial, no percurso do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Paraná. São planos de estudos e pesquisa que problematizam, no seu recorte especifico, a prática e a construção identitária, de exercício profissional, que venho desenvolvendo no Instituto Federal Catarinense desde o ano de 2010.

Esta instituição nasce a partir da união de três Autarquias Federais (Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, Escola Agrotécnica Federal de Rio Sul e Escola Agrotécnica Federal de Sombrio) e de duas Escolas Agrícolas vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina (Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira e Colégio Agrícola de Camboriú). Atualmente, o Instituto Federal Catarinense encontra-se em expansão, constituído por onze campus, dois campus avançados e um polo, além da reitoria.

Historicamente, as primeiras tentativas de estruturação de um sistema nacional de ensino integrado no Brasil, ainda nos 1930, colocavam duas funções fundamentais para a educação: no âmbito da educação rural tinha o objetivo de fixar homens e mulheres no campo, contendo o êxodo desordenado e; no meio urbano, a educação deveria frear a agitação política e formar braços qualificados para a indústria que se iniciava. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A proposta de educação para a população combinava, por estes pressupostos, controle e formação de mão de obra: elementos essenciais requeridos pelo mercado de trabalho.

Assim, a Educação Profissional no Brasil surge no início do século XX com o

objetivo de formar a mão de obra para indústria, aliando o assistencialismo ao caráter corretivo e normalizador. O público-alvo desta modalidade de educação estava "à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano, periférico, obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo" (KUNZE, 2009, p.14-15). Ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados deveriam ser transformados em operários úteis ao país.

Neste contexto, as escolas agrícolas, que deram origem ao Instituto Federal Catarinense, também foram criadas para o atendimento aos meninos pobres, desvalidos, aos órfãos e desamparados socialmente que, pela via do ensino, seriam transformados em mão de obra para contribuir para o desenvolvimento do país. A escola, mais especificamente a escola profissionalizante ou técnica, aparece como a chave para sair da miséria e do atraso moral e econômico, rumando para o desenvolvimento. Isto tanto para o indivíduo quanto para o país.

No Instituto Federal Catarinense, os pedagogos estão enquadrados em dois cargos: supervisor escolar e orientador educacional. Os supervisores escolares, em sua maioria, são subordinados à Coordenação de Ensino, o que garantiria, supostamente, a sua atuação nas questões ligadas à prática pedagógica. Já os orientadores educacionais estão ligados à Coordenação de Assistência Estudantil, que tem como uma das principais atribuições organizar as condições de funcionamento da Moradia Estudantil.

A Moradia Estudantil, no Instituto Federal Catarinense, tem sua origem nos internatos das antigas escolas agrotécnicas e sua clientela é formada predominantemente por meninos. A Moradia Estudantil aparece como uma dimensão privilegiada para se observar o atendimento à clientela da Educação Profissional agrícola: assistencialismo, correção e trabalho com caráter moralizador aos pobres, desvalidos e excluídos (SPIT, 2012). Desta forma, a principal função do orientador educacional parece ser a de zelar pela ordem e obediência às regras, principalmente pela via da punição; que reforça o caráter psicologizante e de instrumentalização dos sujeitos como prerrogativa de sua atuação.

Os Institutos Federais almejam a formação de um jovem trabalhador que provém das classes populares, quando investem em uma educação que visa a inclusão social a partir de uma educação para o trabalho. Exercendo o cargo de

pedagoga em uma destas instituições, localizo o desafio de incentivar e oportunizar uma ampla educação geral e apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados, mas sem abrir mão de que estes façam sentido renovador no ambiente escolar onde atuo. Não pretendo dispensar o papel institucional que me cabe, enquanto agente transformador de práticas educativas, de objetivar um trabalho que vise potencialmente as expectativas de diversidade nos ambientes de uma escola fortemente marcada pelo tecnicismo.

Neste sentido percebo esta dupla possibilidade a de atuar como "salvadora" ou como problematizadora da condição dos estudantes. Vislumbro por este viés minha própria condição e incômodo de atuar em um ambiente educacional no qual camuflo e subjugo os estados de diferença, aqueles que compactuo como exercício e reinvindicação de novas cidadanias de gênero (inclusive). Exercendo um ofício tradicionalmente ligado à mulher em um ambiente essencialmente masculino, estranho o sentido de uma educação que almejando a emancipação das supostas classes oprimidas, retorna a valores que no meu entendimento não contemplam as possibilidades de singularização desta juventude.

O que pode uma "pedagoga", num ambiente tecnicista?

Em primeiro lugar preciso destacar, que vivendo o século XXI, momento fortemente marcado pelo acesso ao conhecimento, não deixo de me comprometer com as questões étnicas, de gênero, de raça, de cultura, e outras que invadem a sociedade e o ambiente educacional. Em um segundo momento, parece necessário compreender o fazer do pedagogo – suas possibilidades e potencialidades de fazer vingar o exercício da diversidade e da diferença em um ambiente de critérios restritos pelo tecnicismo – no Instituto Federal Catarinense inserido na cultura da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, tem me desafiado. Tanto os limites como as brechas para novos comportamentos socioeducativos me fazem refletir e querer ressignificar a inserção e a prática do pedagogo utilizando como aporte teórico os conceitos e a perspectiva ética do campo da Filosofia da Diferença.

Revisão de literatura

Utilizando fundamentos teóricos e conceitos da Filosofia da Diferença analiso que da mesma forma que o leproso do século XIX, (FOUCAULT, 2010), estava submetido ao poder disciplinar, o "público-alvo" da Educação Profissional está submetido a este tipo de poder. Não é um poder que apenas oprime, mas molda e produz um novo sujeito. Agora, é possível marcar e modificar, corrigir e controlar os sujeitos da educação.

Nesse contexto, as Escolas Agrícolas, inicialmente denominadas Patronatos Agrícolas trazem as marcas do passado agrário do país, como o desprezo pelo trabalho braçal e o patriarcado. Identificação, confinamento, normalização aparecem como características destas instituições.

A esta educação profissional cabia reproduzir a força de trabalho requerida pela indústria e pela agricultura modernizada. Contudo, exigia-se do trabalhador um conjunto de habilidades e atitudes, que possibilitassem o seu ajustamento às funções produtivas. Estas habilidades e atitudes deveriam ser reconhecidas pelo orientador profissional. Cabia ao orientador educacional observar, selecionar os indivíduos e encaminhá-los ao "melhor ajuste" possível, potencializando as habilidades e atitudes positivas e minimizando as negatividades. É possível perceber que quando a escola passa a ser a produtora de braços para a indústria e a agricultura, a orientação profissional é realizada no seu interior. Conforme Pimenta (2002, p. 21), "a orientação profissional realizada fora da escola passa a ser solicitada a atuar no interior desta, como forma de orientar os alunos nos planos de estudo e carreira conforme as aptidões de cada um. Esta *orientação* receberá o nome de *escolar*". [grifos da autora].

A orientação escolar ficava responsável pelo ajustamento harmonioso do homem ao trabalho, à sociedade, à escola e à família. E cabia ao orientador a missão de orientar e ajustar harmoniosamente os estudantes.

Esta missão de ajustamento remete a uma possível sensibilidade para identificar características nos estudantes. A concepção presente remete ainda à gênese do trabalho feminino na escola. Com uma suposta natureza que apresentava características propensas à "missão", as mulheres assumem na vida pública um papel que se define como continuação da vida doméstica:

> Este discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas por ampliar seu universo –, restrito ao lar e à igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como "tipicamente femininas": paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que por sua vez vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a ideia de que a docência pode ser vista mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente, para que se constituísse a imagem das professoras como "trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras", o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc. (LOURO, 2006, p.450).

A conveniência do trabalho feminino na escola pode ser entendida como um processo de docilização dos corpos, o que pode ser observado nas escolas da Educação Profissional, quanto à situação precária de trabalho dos pedagogos. Submetidos à disciplina da mecânica do poder, esta atividade denota certa aptidão, natural às mulheres, e a sua condição de sujeição que lhe confere docilidade e utilidade. O ambiente de formação profissional numa analogia com a teoria foucaultiana impõe uma disciplina que

> fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração

> econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2010, p.133-134).

E este mesmo processo de docilização, em busca da aptidão, do aumento da capacidade, é reproduzido pelos pedagogos enquanto orientadores educacionais, nos estudantes, principalmente os indisciplinados, os que necessitariam de normalização.

Conforme Ratto (2007), quando analisa os livros de ocorrência de uma escola, muitas vezes, os pedagogos atuam como uma espécie de tribunal superior de justiça. São parte de uma rede hierárquica de disciplinamento, são dóceis e docilizadores. Parece haver uma tendência na cultura escolar que vê o pedagogo como aquele que deve disciplinar os estudantes e, ainda, que sua atuação no espaço da escola se restringiria a isso, impedindo-o de traçar seus próprios territórios.

Considerações finais

Esta perspectiva teórica representa pensar novas estratégias para fazer frente aos discursos normalizadores que se impõe nas práticas educativas da Educação Profissional.

Os pedagogos, nos Institutos Federais, se veem imersos num contexto que revela práticas institucionais impregnadas de um poder que atua sobre os corpos e a vida dos estudantes na instituição. Este poder é o que Foucault (1988) denomina de biopoder. O biopoder está voltado para um conjunto populacional, e não apenas para indivíduos isoladamente. Os pedagogos "orientam" como os estudantes devem ser, o que devem fazer, demonstrando como sua vida deve ser administrada e conformada tendo como referência o mercado neoliberal.

A política educacional dos Institutos Federais se configura como uma biopolítica, dirigida a uma população. Das sociedades disciplinares de Foucault, passa-se às sociedades de controle de Deleuze (2013). Não é mais necessário que o estudante esteja confinado na instituição, embora ainda esteja, pois a construção da subjetividade pelo biopoder extrapola o controle para além da instituição. Escapar desta sociedade de controle implica criar "libertações" a partir do reconhecimento da atuação do pedagogo, como potência, capaz de pensar em práticas de resistência no

ambiente escolar e traças suas linhas de fuga.

Ainda que se estabeleçam modelos de atuação por meio das atribuições e das prescrições institucionais o pedagogo, caso queira, pode construir para si um devir, um processo:

> Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender. (DELEUZE, 2013, p 218)

A reflexão sobre sua prática cotidiana e a criação de um discurso político, possibilita a construção de subversões dentro da versão oficial. Nesse sentido é que a filosofia pode ser um instrumento de criação de práticas de resistência em oposição à sociedade de controle e seus mecanismos (GALLO; ASPIS, 2010). Pois, entender os vínculos da prática educacional escolar com a prática social mais ampla é fundamental para os sujeitos se orientarem no sentido da transformação destas realidades (PIMENTA, 2002).

Ainda que os tensionamentos vividos dentro do ambiente escolar provoquem certa anulação diante da possibilidade de auxiliar estudantes e docentes – prerrogativa inerente ao trabalho do pedagogo – é possível criar. Deleuze (2013) nos fala da literatura e dos problemas da criação em outra língua, e de como podemos traçar caminhos entre impossibilidades:

> Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. (…) é dando cabeçadas que se acha. É preciso lixar a parede, pois sem um conjunto de impossibilidades não

> se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação, essa potência do falso que constitui a verdade. (DELEUZE, 2013, p. 171)

Assim eu me vejo, dou minhas cabeçadas a fim de me encontrar, traço meus territórios, faço analogias e sigo desenhando meus próprios mapas em busca da capacidade de resistência que nos move. Emancipar-se é escapar ao controle, só entendendo o conceito neste sentindo posso permitir aos estudantes com os quais divido meus dias sua própria emancipação e exercício de sua cidadania.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 ago. 2013.

DELEUZE, Gilles. Política. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3 ed. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 2013. p. 213-230.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, V 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle":resistência e linhas de fuga. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p.89-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/home54.html>. Acesso em: 20 ago. 2013.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O sujeito da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p.9-24, nov. 2009. Anual.

LOURO, Guacira Lopes. As mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência:** (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SPIT, Antonio Carlos. **Reflexões sobre o cotidiano das residências estudantis de escolas agrotécnicas federais.** 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_36_36_1016-6421-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014

DOS IMPASSES ORIGINAIS APRESENTADOS PELOS CLÁSSICOS ÀS IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: O ESFACELAMENTO DA EXPERIÊNCIA DENUNCIADO POR WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO HOJE

Priscila Monteiro Chaves
(Doutoranda do PPGE/UFPel)
pripeice@gmail.com

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de cunho filosófico que objetivou questionar, apoiando-se no legado de Walter Benjamin, o papel do sujeito da modernidade, no que concerne à sua maneira de conhecer as coisas, que precisaria admitir aberta e de forma consciente a sua pobreza de experiência. Cnsiderando, inclusive, a possibilidade de fazer uma transposição de suas preocupações para os impasses formativos e culturais contemporâneo, delatando que a formação do sujeito contemporâneo carece, inclusive, fazer a distinção de valores entre *saber que* e *saber como*, saber este que a atual sociedade tanto estima, conhecido como *know-how*. Há, de fato, um desacordo entre esse *saber técnico* (saber como, saber fazer, e essa instrução reitera-se neste momento com o *know-how*) e o pensamento das criaturas humanas, fazendo que todas elas sejam, nos tempos contemporâneos, servas desse *saber como*. Dominados por qualquer espécie de técnica que seja capaz de emitir juízos a todos comunicáveis, por todos verificáveis (ou compartilháveis).

Palavras-chave: Walter Benjamin; experiência; formação.

Tanto no nicho filosófico quanto no nicho dos assuntos educacionais, a relação do homem com o conhecimento é considerada temática ainda e sempre em curso. Não somente pela existência de diversas chaves para o entendimento de suas questões adjacentes, como inclusive pelas diferentes implicações que ocorrem e ocorreram no processamento cognitivo. Pela preponderância de tal temática, por vezes, para que seja garantido um estudo mais qualificado, é demandada a recorrência ao conhecimento prévio de outros textos, que foram divisores de águas na teoria do conhecimento, os quais chamamos de *clássicos.* Neste aspecto, alguns conceitos impulsionados por consideráveis nomes, que deixaram suas contribuições na história da problemática questão *Como as coisas são conhecidas*, tornam-se

imperativos em determinados momentos, visto que ainda provocam incessantemente uma nuvem de *discursos críticos sobre si*, mas continuamente a *repelem para longe* (CALVINO, 2007).

Legítimo, uma vez que, para Calvino, "um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia". Ao estabelecer um contato com tais obras, em geral surge o decisivo impasse de como conectar a leitura dos clássicos com todas as outras que não são consideradas clássicas. Impasse que se articula com questões como: "Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?" e "Onde encontrar o tempo e a comodidade da mente para ler clássicos, esmagados que somos pela avalanche de papel impresso da atualidade?"(2007, p.14).

O autor supracitado advoga que, para poder ler os clássicos, é necessário demarcar "de onde" eles estão sendo lidos, uma vez que, se este rigor não fizer parte da leitura, "tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal". Se dessa forma ocorre, o ponto culminante da leitura dos clássicos "advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem"(2007, p.14). E se tais aspectos aparentam uma certa serenidade necessária da parte de quem os lê, Calvino desfaz o equívoco, poeticamente alegando que

> (...) isso não presume necessariamente uma equilibrada calma interior: pode ser também o fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação trepidante. Talvez o ideal fosse captar a atualidade como o rumor do lado de fora da janela, que nos adverte dos engarrafamentos do trânsito e das mudanças do tempo, enquanto acompanhamos o discurso dos clássicos, que soa claro e articulado no interior da casa. (...) Mas já é suficiente que a maioria perceba a presença dos clássicos como um reboar distante, fora do espaço invadido pelas atualidades como pela televisão a todo volume. (...) Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista; e também em contradição com o ecletismo da nossa cultura (2007, p. 15).

Caracterizando-se como tal, em *Crítica da Razão Pura* (1994), Immanuel Kant tenta trazer uma possível solução para os impasses criados pelo racionalismo e pelo empirismo, mostrando uma preocupação em esclarecer algumas dúvidas a respeito dos principais *pontos da Crítica*. Ele utiliza o prefácio para explicar alguns pontos de sua filosofia e explicita uma introdução às possibilidades do conhecimento científico, fazendo uma análise das *categorias* do conhecimento filosófico.

Para isto, o começa atestando que somente pela experiência é permitido julgar se a elaboração dos conhecimentos pertencentes aos domínios da razão segue ou não a via segura da natureza e que, devido a algumas provações, este conhecimento referenciado na época estaria longe de ter seguido tal via. Em contrapartida, o autor fundamenta que, se a *lógica clássica* de Aristóteles seguiu a trajetória segura de uma ciência, é possível notar que essa lógica é bastante limitada, e que somente dentro de seus limites esta ciência se apresenta de maneira acabada e perfeita.

Para exemplificar melhor tal realidade, Kant aponta a evolução da matemática e da física, estas que desde os tempos mais remotos percorreram no decorrer de seus progressos o caminho seguro de uma ciência, visto que estas se constituem de conhecimentos teóricos da razão. Em outras palavras, estas duas disciplinas trabalhavam somente com aquilo que era já denominado verdade *a priori*, sem trazer novidade alguma. Isto é, sem nada atribuir-lhe senão o que fosse consequência necessária do que nela tinha posto, de acordo com o conceito pré-estabelecido. Os estudiosos de tal área estariam fazendo ciência somente com demonstrações, equivalências e deduções.

Prosseguindo com o questionamento acerca do que pode ser chamado de Ciência, o autor analisa a metafísica, advogando ainda não ter encontrado um caminho seguro de uma Ciência, visto que a metafísica é um conjunto de conhecimentos isolados, chamada por ele de "tactear especulativo", (sem apelo algum à experiência).

A fim de resolver melhor sua questão norteadora, baseado na Revolução Copernicana, Kant propõe que os homens tentem "experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento" (1994, p.20), alcançando assim uma maneira mais simples de sair do embaraço. A partir de tal reflexão, ele chega à conclusão que somente é possível conhecer *a priori* aquilo que os próprios homens nela depositaram. Assim, a teoria kantiana sugeriu que este método de

conhecer as coisas procura os elementos da *razão pura* naquilo que se pode confirmar ou refutar por uma *experimentação*.

Desta forma, só é possível conhecer das coisas aquilo que é apresentado ao homem, aquilo lhe passa pelos sentidos, ou seja, objetos da intuição sensível, o que ele aponta como *fenómeno*, diferentemente da coisa em si, (que mais adiante será denominado por ele como *noumenum*).

A respeito desta distinção, o filósofo alemão deixa claro que, ainda que não seja possível conhecer os objetos exatamente como são, deve-se poder pensar esses como coisas em si, visto que, para que haja o fenómeno, precisa-se da coisa em si, o homem deve sempre acreditar na existência desta, porém sem entrar em contradição consigo mesmo.

Para finalizar, Immanuel Kant advoga que este consiste em um tratado acerca do método e não um sistema da própria ciência. Com tais teses sua obra tornou-se um divisor de águas na história do conhecimento, visto que, a partir destas, é consenso que somente a crítica é capaz de cortar pela raiz o materialismo, "o fanatismo e a superstição, que podem tornar nocivos a todos e, por último, também o idealismo e cepticismo, que são sobretudo perigosos para as escolas e dificilmente se propagam no público"(1994, p.30).

As influências kantianas em Benjamin são notórias, principalmente no que concerne ao conceito de *experiência,* incessantemente abordado em seus ensaios. O filósofo da melancolia pensa e relaciona-se com tal clássico com audácia e ao mesmo tempo com a cautela necessária, uma vez que há traços em seus escritos que apontam, em seu posicionamento crítico o reconhecimento e a resolução de determinados elementos da filosofia kantiana, deixando vestígios para a interpretação de que determinados aspectos devem ser adotados e cultivados, enquanto outros devem ser retrabalhados, e outros ainda hão de ser desprezados.

Se, como foi apontado inicialmente, em Kant as *coisas são conhecidas* mediante uma relação sujeito-objeto, Benjamin se recusa a rebaixar a experiência ao que foi previsto por ele e pelos filósofos empiristas, fazendo da experiência científica apenas uma das variações das muitas experiências criadas através da história.

Walter Benjamin, ao melhor interpretar os estudos de Immanuel Kant, compreendeu que seu conceito de experiência era lacunar para estruturar os distintos predicados e condições da experiência. Ele se mostra receptivo à máxima kantiana, cogitando-a como uma filosofia

do futuro. No entanto, esta não é razão suficiente para que ele deixasse de refletir acerca de suas limitações epistemológicas.

Para Benjamin, Immanuel Kant era um filósofo que compreendeu a heterogeneidade da realidade como sendo uma experiência de baixa ordem, apontando que ele não teria atentado também para outra relevante experiência, senão aquela que é transitória e se agrega ao conhecimento do homem. Ao considerar tais avanços e ao mesmo tempo tais limitações é que Benjamin reconheceu que Kant mostrou a condição de seus estudos no horizonte de uma experiência do seu tempo, bem identificada com o Iluminismo, uma época que demandava uma importância maior entorno da metafísica, um época em que a experiência primitiva e desnuda era exclusivamente cogitável.

Além dos aspectos que pretendem ser discutidos no presente ensaio, com tais estudos é possível dizer que Walter Benjamin, de uma maneira menos didática e mais implícita, também preleciona acerca da maneira como devem ser lidos os clássicos, uma vez que, tanto em Kant quanto em Hegel, que será posteriormente abordado, ele não dispensa todos os elementos de ambos os sistemas, e sim desprezar apenas aqueles que eram impeditivos para a constituição de uma experiência que considerasse as distantes demandas de seu tempo histórico. Uma vez que ele pretendia tornar legítimo, epistemologicamente falando, uma ilimitada diversidade de experiências, considerando- as da mesma forma válidas. Concepção esta que os clássicos estudos de Kant e Hegel, quando analisados cerradamente, não o permitiam.

Assim, Benjamin reconhece uma experiência diversa. Segundo ele, esta pode ser contrária ao espírito e assoladora de sonhos primaveris. Para ele, esta seria, todavia, a mais bela, intocável, espontânea, uma vez que é a experiência do espírito. E com suas influências de Hegel e Nietzsche, alega que o homem só é capaz de experienciar a si mesmo ao enfrentar suas errâncias. Compreende-se, portanto, que, de maneira mais sintética, este conceito significaria um comportamento sensível e qualitativo do homem em relação às coisas. A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um *saber sensível,* que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes como de algo experienciado e vivido (2009, p. 18). Conceito que circunda os escritos propostos pela teoria adorniana, inclusive. Para quem

> [...] a relação com a experiência [...] é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica (ADORNO, 2003, p.26).

Complementando tal ideia, em *Experiência e pobreza*, o termo *experiência* (*Erfahrung*) significaria também a sabedoria que se herdava entre as gerações. Em outras palavras, tal conceito consistiria no conhecimento acumulado por famílias de diversas gerações e que é conduzido geralmente por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios. O filósofo defende que, se o saber da experiência era, aos sujeitos do passado, um conhecimento que os constituía plenamente, que os formava dentro da perspectiva da *bildung*[1], que era partícipe de sua história, os indivíduos da modernidade padecem para adotar e reconhecer tal saber, que outrora era tão espontaneamente herdado das outras gerações (1994, p. 114), a noção do tempo tinha outro valor e a formação do sujeito por meio da experiência era mais relevante que a mera comunicabilidade desta.

> A ideia de eternidade sempre teve na morte sua fonte mais rica. Se esta ideia está se atrofiando, temos que concluir que o rosto da morte deve ter assumido outro aspecto. Essa transformação é a mesma que reduziu a comunicabilidade da experiência à medida que a arte de narrar se extinguia (BENJAMIN, 1994, p.207).

Diferentemente das sociedades tradicionais, que conservavam suas tradições também pelos contos épicos e narrativas, o homem da modernidade se assinala pelo individualismo,

[1] O conceito de Bildung aqui proposto é referente a um conjunto de comportamentos e costumes, que atualmente infere-se a expressão da necessidade de não denegar as condições sociais de onde insurgem as diferentes produções de sentido, da mesma maneira que não é permitido compreender a cultura como mero conformismo e adaptação ao *status quo*. Em *Teoria da Semicultura* (1996) Adorno defende que há um duplo caráter da bildung, que procede do antagonismo social não harmonizado que a cultura pretende definir mas que exige um domínio que, como cultura, não há. A adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. Como todas as expressões são potencialmente melhor entendidas quando contrapostas às suas opoentes, tal compreensão poderá ser mais acessível e parcialmente segura a partir da análise do fenômeno *hallbildung*, traduzido para o português como *semiformação*, que significa o entendido e experimentado medianamente - semi-entendido e semi-experimentado – que não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam (ADORNO, 1996).

pelo declínio de um pretérito comum a ser legado. Ainda que não completamente miserável da lembrança da existência dessa tradição, segundo a teoria benjaminiana, o indivíduo da modernidade não conseguia dar prosseguimento a essa experiência, esfacelando o saber da tradição.

De acordo com as críticas de Benjamin, o sujeito da modernidade precisaria admitir aberta e de forma consciente a sua pobreza de experiência. No entanto, de maneira que fosse possível fazer uma transposição de suas preocupações para os impasses formativos e culturais contemporâneo, talvez seria possível afirmar a existência de uma outra carência, que tangencia esta. Com o que se refletiu até então, é possível dizer que a formação do sujeito contemporâneo carece, inclusive, fazer a distinção de valores entre *saber que* e *saber como*, saber este que a atual sociedade tanto estima, conhecido como *know-how*. Há, de fato, um desacordo entre esse *saber técnico* (saber como, saber fazer, e essa instrução reitera-se neste momento com o *know-how*) e o pensamento das criaturas humanas, fazendo que todas elas sejam, nos tempos contemporâneos, servas desse *saber como*. Dominados por qualquer espécie de técnica que seja capaz de emitir juízos a todos comunicáveis, por todos verificáveis (ou compartilháveis).

Theodor Adorno avigora esta crítica em sua categórica afirmação:

> na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (1995, p.132).

Tal discussão acerca do uso desmedido da técnica merece uma reflexão mais rigorosa e excessiva, a fim de que sejam apontadas suas causas, consequências e riscos[2]. Todavia, neste momento, já é possível tangenciar a proposta dos pesquisadores frankfurtianos com as teses de Friedrich Hegel, a fim de qualificar a leitura de tal distanciamento recém anunciado e revigorar a noção de uma semiformação generalizada, uma vez que, compreende-se como decorrência que "o objeto conhecido em geral, pelo fato mesmo de ser

[2] Uma melhor elucidação acerca da temática pode ser encontrada *In* CHAVES;GHIGGI, **Tecnologia, ciência e o papel da educação: a ponderação da crítica de Theodor W. Adorno.** Disponível em http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/50. Acesso em 30 de outubro de 2013.

conhecido, não é reconhecido" (HEGEL, 2005, p.19). Para Hegel esta seria a forma mais comum de "iludir-se a si mesmo e de iludir os outros, consiste em supor no conhecer algo como já conhecido e deixá-lo como tal.

Semelhante saber, como todo o ir e vir do discurso, e sem perceber como isto lhe aconteça, não sai do lugar" (2005, p.19).

Desde Protágoras, já se tem a preocupação de, quando se faz do homem a medida de todas as coisas de uso, está se priorizando a relação do mundo com o homem que utiliza e fabrica artefatos, coisas, ferramentas. E não com o homem-orador, pensador, com o homem político. E como é natural do homem-coisa, do homem do *trabalho,* visar em tudo que há ao seu redor um meio para um fim, isto consequentemente significaria não somente transformar o homem em meio de todas as coisas materialmente necessárias, como também corrobora a constituição de uma sociedade apolítica, em que o discurso e a ação são tomados equivocadamente como ociosidade, como vã e carente de função significativa social. "O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição" (ADORNO, 1996, p.410).

Da mesma maneira acontece com a educação na contemporaneidade, que tenta ~~considerar tudo o que existe~~ e foi *extraído* de sua formação como simples meios à sua disposição, meios de ser reconhecido socialmente, de adquirir uma técnica e ter uma *utilidade* social, a partir das mais diferentes ferramentas. Uma vez que, a partir da aquisição desta em suas mais diferentes apresentações, ele se servirá de um conhecimento tomado como legítimo e com fim em si mesmo, que será extremamente útil para a obtenção de outras coisas.

Retornando a Hegel, reconhece-se a radicalidade de tal crítica:

> A impaciência exige o impossível, ou seja, a obtenção dos fins sem os meios. De um lado, há que suportar as longas distâncias desse caminho, porque cada momento é necessário. De outro, há que demorar-se em cada momento, pois cada um deles é uma figura individual completa, e assim cada momento só é considerado absolutamente enquanto sua determinidade for vista como todo ou concreto, ou o todo [for visto] na peculiaridade dessa determinação (HEGEL, 2005, p. 18).

Assim, pode-se considerar que este é um plano muito mais maléfico e enganador do que propriamente o reconhecimento de uma pobreza de experiência, pois

> (...) esses discursos proféticos pensam exatamente que permanecem no centro e no fundo, olham com desespero para determinidade (o horos) e mantêm-se cuidadosamente longe do conceito e da necessidade, ou seja da reflexão cuja morada seria apenas na finitude. Do mesmo modo porém que existe uma extensão vazia, existe igualmente uma profundidade vazia, e do mesmo modo que existe uma extensão da substância que se derrama numa multiplicidade finita, sem força para runi-la, existe igualmente uma intensidade sem conteúdo que, mantendo-se como força pura sem se difundir é o mesmo que a superficialidade (HEGEL, 2005, p. 9).

Logo, compreende-se que um dos mais graves impasses da educação ocorre pelo esfacelamento da experiência do sujeito. Estado este que, segundo Benjamin, consiste em uma miséria totalmente nova que abateu-se sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica. Tal pobreza de experiência é uma fração da grande pobreza que ganhou novamente um rosto, tão nítido e exato como o do mendigo medieval, fazendo o autor questionar qual o valor de todo o patrimônio cultural que se tem. Não seria este de fácil comparação a uma riqueza sufocante de ideias, quando a carência de experiência já não mais possibilita um vínculo de tais ideias com a cultura do sujeito? Para a teoria benjaminiana, a citada pobreza de experiência não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda humanidade. Uma espécie de nova barbárie (BENJAMIN, 1994). "Com efeito, a coisa não se acostuma no seu fim mas em sua atuação, e o todo efetivo não é o resultado, a não ser juntamente com o seu devir. O fim para si é o universal sem vida, assim como a tendência é o puro impulso que ainda carece de sua realidade efetiva" (HEGEL, 2005, p.6).

> Para tornar-se propriamente saber ou para produzir o elemento da ciência que é seu elemento puro o saber deve saber percorrer trabalhosamente um longo caminho. Esse devir, tal qual se mostrará no seu conteúdo e nas figuras que nele se apresentam não será o que neles se representa primeiramente como sendo introdução da ciência

> não cientifica a ciência. Será outrossim algo diferente da fundamentação da ciência. Acima de tudo será diferente do entusiasmo que começa com o saber absoluto já imediatamente, como que se desferindo um tiro de pistola, e se considera desobrigado com respeito a outros pontos de vista, declarando nada querer saber acerca deles (HEGEL, 2005, p.17).

Fazendo jus à maneira ensaística de apresentar uma reflexão, fica em aberto a necessidade de questionamento à constituição do educando formado por esta *experiência* que se apresenta em tempos contemporâneos, que não medeia a maneira como o sujeito se envolve com objeto (para usar os termos kantianos), que faz com que ele se adapte ao meio e tome como verdade aquilo que extrai de uma distante e artificial relação, conforme uma maneira de se relacionar com o mundo calcado no sociável, envolvendo uma relação ambígua com o contexto social, que visa adaptação. Resta também a lacuna da imperativa demanda de desconfiança dos louvores aos bens culturais, desconfiança da dissociação desses bens às coisas humanas. Demanda-se um olhar duvidoso acerca da finalidade de uma formação que esquece dessa relação e descansa em si mesma e se absolutiza (ADORNO, 1996).

Referências bibliográficas:

ADORNO, Theodor**. Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Notas de literatura I.** São Paulo, Editora 34, Coleção Espírito Crítico, 2003.

_____.**Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira.In:Educação e Sociedade. Campinas: Papirus, 1996. Ano XVII, nº.56, p.388-411,Dezembro.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte:Editora UFMG, São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.

_____. **Obras escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, brasiliense, 1994.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos***?* Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HEGEL, GWF. **Fenomenologia do Espírito.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão; Introdução e Notas de Alexandre Fradique Morujão. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gul- benkian, 1994.

FORMAS GEOMÉTRICAS, O DIAMANTE E O ALUNO BRILHANTE

Izabel Antunes de Sousa Lopes
(UFMT)
izabelantunes2010@gmail.com

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

Esta reflexão é fruto de uma pesquisa que teve a intenção de identificar sinais de que as relações nos espaços da educação acontecem de forma não horizontais e assimétricas, resultando entre o ser brilhante e não representatividades. Para tanto a reflexão configura como qualitativa, parcial e possibilitadora de intervenções curriculares. Aportamos em autores como Coll (2002), Centurion (1994), e em estudiosos que se dedicam à divulgação da beleza da matemática, ciência do pensamento, e, das suas aplicações. Nessa abordagem da pesquisa buscamos através do estudo dos sólidos geométricos entender o porquê da denominação aluno brilhante? Percebemos que a matemática nos leva a caminhos de conhecimentos que se entrelaçam e abrem horizontes, conexões que nos surpreendem, nos incita e nos fascina. O estudo mostra que o diamante, minério que lapidado, é brilhante, explica a denominação dada ao aluno, pois, nas relações sociais o Ser multifacetado se configura como uma pessoa capaz de transitar por todos os personagens. Suas faces se configuram como esquemas de aprendizagens resultado das convergências e divergências, de pontos de simetria, interdependentementes, formando um plano resultado do encontro de eixos de equilíbrio Lívio (2007), mesmo em locais em que as relações aconteçam de forma assimétrica e não horizontal, a exemplo das relações interpessoais no espaço da creche e em contextos que a ele se assemelham na formação de corpos poliedros ou não no mapa da vida.

Palavras chave: Formas geométricas, Aluno brilhante, poliedro

> *Para estudar as formas geométricas prescisamos nomeá-las; organiza-las relaciona-las entre si e descreve-las; construir modelos físicos de varias tipos que destacam seus diferentes aspectos; transformá-las, cortando-as, agrupando-as ou decompondo-as, para depois reconhecer as formas obtidas.*

O estudo das formas geométricas seria mais fácil se elas fossem identificadas com objetos do existente no mundo real: carros, casas, mesas, bolas, plantas, animais e tudo que envolve o cotidiano e a vida na terra como um todo, mas elas são estudadas

pela geometria, parte da matemática, ciência do pensamento, organizadora, prestadora de serviços ás demais ciências e inerente a vida na e da terra e das pessoas, em todos os ambientes, além de ser a ciência da resolução de problemas, ela, perpassa todos os âmbitos da lógica da vida.

Este texto trás um estudo das formas geométricas com a visão da aquisição do conhecimento pelo ser humano e em consequência a formação da pessoa e das instituições, buscando entender porque alunos que se formam ótimos são denominados de alunos brilhantes. Procura-se com essa reflexão trazer argumentos à composição curricular e a formação de professores.

Para tanto a reflexão configura como qualitativa, parcial e possibilitadora de novas interfaces. Aportamos em autores como Coll (2002), Centurion (1994), e em estudiosos que se dedicam à divulgação da beleza da matemática, ciência do pensamento, e, das suas aplicações.

O nosso objeto de analise foram os sólidos geométricos e a formação da pessoa em comunidade de pertencimento, os dualismos das identidades de pertencimentos. A influencia da escola e das interações na formação das individualidades, fazendo um paralelo entre as relações de poder no espaço da escola, as figuras planas e sólidas e a denominação aluno brilhante.

É sabido que para que se uma instituição seja considerada constructo social, é necessário que os seus membros tenham conhecimento da noção de pessoa, pois, segundo Bandeira (2006), uma sociedade é composta por indivíduos, seus agentes empíricos. O que segundo Centurion (1994), cada experiência é uma ação de operar, ou seja o ser humano opera sobre as coisas e sobre si mesmo, e neste processo ele muda a si mesmo e as coisas a sua volta, neste processo, no nosso entender, ele conquista mais espaço ou deixa possibilidades de novas ocupações ou de novas personificações.

Os corpos sólidos ocupam espaço de acordo com as suas dimensões e distribuição neste espaço, deixando assim a condição de figura plana, pois as figuras planas são de senso comum e metaforicamente sendo comparadas por alguns teóricos a tapetes, assim como nas relações sociais onde que possuem menor capital cultural são facilmente classificados e enquadrados.

A figura geométrica é plana quando todos os seus pontos situam-se no mesmo plano. As figuras planas com três ou mais lados são chamadas polígonos. São facilmente identificadas pelos nomes, pois são formas encontradas em desenhos

mecânicos. Em relação ao conhecimento cientifico, serão as pessoas com conhecimentos de senso comum para aquele plano. Ou seja, naquele plano se identifica como a figura que a face da mesma se planifica. Todos os pontos em contato com o plano são iguais e estão à mostra, podendo ser visualizados, delimitados e transformados se necessário.

Os sólidos geométricos têm três dimensões: comprimento, largura e altura. Embora existam infinitos sólidos geométricos, apenas alguns, que apresentam determinadas propriedades, são estudados pela geometria. A relação dos sólidos geométricos com as figuras geométricas planas é de que os pontos nas figuras planas estão todos no mesmo plano e nos sólidos esses pontos não estão no mesmo plano, esses pontos estão distribuídos num espaço delimitado por figuras planas, ou seja as figuras planas são onde estão as características das figuras sólidas. São as figuras planas que determinam o tipo do sólido que será constituído. É a identidade da figura. É a partir e de certa forma, as figuras planas que determinam que tipo de sólido poderá ser desenvolvido ou construído. Estas superfícies são superfícies fechadas

Os sólidos geométricos são regiões do espaço limitadas por superfícies planas e fechadas. E essas superfícies podem ser planas ou curvas. Dentre os sólidos geométricos limitados por superfícies planas, estão os prismas, o cubo e as pirâmides. Dentre os sólidos geométricos limitados por superfícies curvas: cilindro, o cone e a esfera.

As formas geométricas e o processo de aquisição de conhecimento

Segundo Coll (1998 apud VIANA 2000), os conhecimentos escolares são compostos de fatos e conceitos, procedimentos e atitudes. Os fatos constituem a informação de qualquer área de conhecimento, seja ela cientifica ou não. Pode-se dizer que aprender conceitos, fatos e princípios, é o mesmo que declarar coisas sobre as pessoas, objetos e acontecimentos o que equivale a reconhecê-los, compreendê-los, relacioná-los estabelecendo novas conexões.

Para Piaget o sujeito constrói conhecimento pelas interações com o meio num processo equilibração e desequilibrações constantes, que resultarão em adaptações ou novas aprendizagens. Neste sentido Vigotsky, trás a importância da Zona de desenvolvimento proximal, que segundo ele é um limite entre o conhecimento real e o potencial de aprendizagens da pesssoa/aprendiz. Para wallon a formação da pessoa

completa deve condiderar o emocional e as fases da vida dela. As idéias desses pensadores remetem à de Coll (2002), que ao falar das estruturas das formas geométricas exemplifica e mostra que ao se conhecer a identidade dos objetos há como fazer operações de mudança nestes. Assim também nas aprendizagens e no desenvolvimento do intelecto da pessoa, as mediações devem ser pensadas de forma que ao fazer as interferências, deve se segundo Coll e Mart proporcionar um desequilíbrio óptimo. Segundo estes autores se o desequilíbrio não considerar o conteúdo do aluno/aprendiz, será nulo tanto se acima do que ele tem de potencialidades quanto abaixo.

Ainda sobre a zdp, as análises nos pensamentos de Coll e vigotsky me levam a concluir que assim como nas formas geométricas sólidas, o estudo dos conhecimentos prévios do aluno/aprendiz ou a sua desconstrução como pessoa de um meio social tirano será possível num processo idêntico à planificação dos sólidos: uma análise da cultura que este trás possibilitará um interferência para uma evolução de subjetividades significativas, visto que cada cultura é diferente, devendo ser analisada em suas especificidades, como se fossem corpos sólidos ou caixinhas a serem abertas, para que no ato de sua reconstrução a mediação possa ser de ampliação de seus limites e de suas potencialidades.

Conhecer as representações desses alunos/aprendizes, ou suas percepções de mundo abrirão caminhos para a atuação, ou para as operações formais significativas e contributivas aos pilares de formação da pessoa completa: a família, a educação, o trabalho e o laser, ou seja, para as lapidações que farão do diamante, um brilhante. Um ser culturalmente com sentimento de pertença aos lugares de circulação e atuação das pessoas, com capacidades de interpretar o real e nele se inserir.

Aqui vale ressaltar que não basta nascer num determinado local para ser considerado membro de sua cultura, a aquisição da cultura se situa no âmbito das representações sociais, pois elas

> são teorias sobre saberes populares e do senso comum elaboradas e partilhadas coletivamente com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que sem dúvida, modificam os dois (STREY, 1998, p.34).

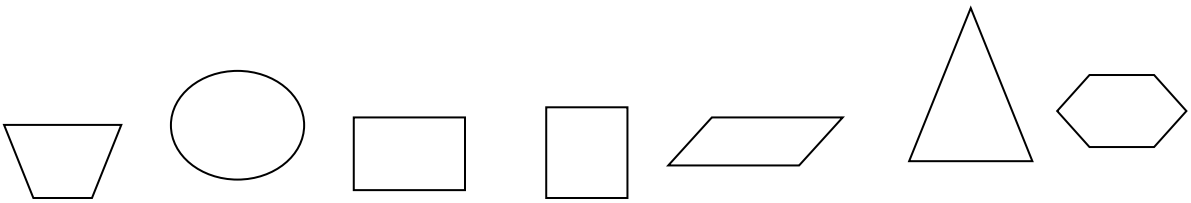
Para esta interpretação do real, reconhecer algumas das características das formas geométricas se torna significativo, pois elas mostram como a organização da sociedade, suas regras, suas instituições, seus poderes instituídos e suas normas, exerce influência na formação do indivíduo e em suas aprendizagens.

Esse nosso olhar sobre as figuras planas e as figuras geométricas espaciais abre essa lente sobre as relações entre as pessoas e sobre a denominação aluno brilhante,

As figuras planas

Figuras planas são as que só podem ser feitas em plano (em duas dimensões) e não possuem volume, só têm base e altura ou base e largura, nesse caso só podem ter área. São elas triângulos, quadrados, círculos, trapézios, e etc.

São figuras planas



Uma maneira de identificar se uma figura é plana é apoiá-la sobre uma superfície, por exemplo, sobre uma mesa. Se todos os pontos ficarem em contato com a superfície da mesa, então a figura é plana. (Uma figura é plana quando existe um plano que a contem). È uma figura adaptada. As figuras planas são chamadas de polígonos e eles são os triângulos os quadriláteros e os círculos.

O polígono é uma curva fechada simples, constituída por segmentos sucessivos de retas e são exemplos de polígonos.



Os polígonos possuem os elementos que os compõem que são: os vértices, extremos dos segmentos; os ângulos, determinados por dois segmentos sucessivos e lados, segmentos de retas sucessivos.

Figuras geométricas espaciais

Poliedro é um sólido geométrico cuja superfície é composta por um número finito de faces, em que cada uma das faces é um polígono. Os seus elementos mais importantes são as faces, as arestas e os vértices.

Regulares e não regulares

Os poliedros podem ser regulares ou não. Diz-se que um poliedro é regular quando suas faces são polígonos regulares e congruentes, e de todos os vértices parte um mesmo número de arestas.

Poliedro de faces regulares

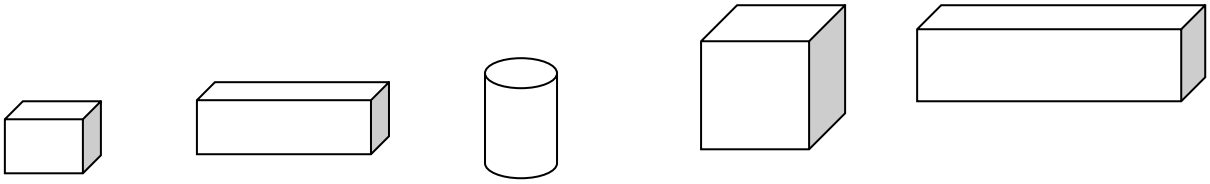
Um poliedro diz-se de faces regulares quando todas as faces do poliedro são polígonos regulares.

Poliedro de faces uniformes

Um poliedro diz-se de faces uniformes quando todas as faces são iguais

Um poliedro é convexo, como o cubo, quando um segmento de reta, unindo quaisquer dois pontos do poliedro, está totalmente dentro do poliedro. Sao os sólidos platonicos e sao cinco: tetraedro, hexaedro, octaedo, dodecaedro, icosaedro.

Alguns exemplos de poliedros



A planificação dos poliedros revela as faces poligonos que os compõem. Esta planificação é feita, cortando as arestas dos solidos e os abrindo. Ela revelará que apesar de terem formas parecidas os solidos tem caracteristicas diferentes.

Diante do exposto o estudo das formas geometricas abre possibilidades para interpretações de toda natureza e, como durante todo este periodo de leituras e de reflexão sobre elas, vi que elas sao lentes proporciona a visao das complexidades da mente humana e dos poligonos que a compõe.

Sólidos é uma região do espaço limitada por superfícies planas ou curvas. (Os sólidos são corpos geométricas limitadas por superfícies fechadas...), podemos dizer que o sólido é como a pessoa e as suas relações sócio-espaciais. Cada uma com suas limitações, porém com potencialidades para se desenvolver.

Algumas considerações

O texto do Coll sobre as figuras geométricas é bem representativo desse fato, da potencialidade do desenvolvimento, a partir do desequilíbrio optimo. É incrível como esclarece o porquê de alguns alunos serem chamados de "brilhantes", sentimento estético muito bom que eu não sabia explicar, e agora pela análise das formas geométricas abriu se uma parte de entendimento, pois vi que ele, o brilhante, diamante depois de lapidado, se caracteriza como um poliedro multifacetado, se assemelha ao aluno, que ao aprender, amplia suas conexões, ampliando também suas possibilidades de identificações e de pertencimento, pois, nas relações sociais o multifacetado será uma pessoa capaz de transitar por todos os personagens, de forma em que o equilíbrio seja alcançado, mesmo em locais em que as relações aconteçam de forma assimétrica.

Percebemos que a matemática nos leva a caminhos de conhecimentos que se entrelaçam e abrem horizontes, conexões que nos surpreendem, nos incita e nos fascina. Além de prestar serviço às demais ciências, ser um campo de conhecimentos abstratos, o campo da geometria, que a matemática engloba, é um campo repleto de possibilidades para a abertura de mentes e de conhecimento do mundo enquanto globo e meio em que vivemos.

Ao fazer esse estudo sobre a geometria do plano, e as características das figuras, notamos que as semelhanças entre as formas em que a geometria representa o diamante se assemelham aos poliedros platônicos. Valendo trazer aqui a definição de diamante e de sua estrutura, que encontramos no blog Geometria de Jamile lima (2009),

> s. m. Mineral composto somente por carbono, de dureza 10 na Escala de Mohs. É o mais duro dos minerais conhecidos. Geralmente incolor ou preto, mas pode também ocorrer em praticamente qualquer cor, sendo as mais comuns azul, amarelo champanhe, verde. Como mineral industrial é muito usado em ferramentas de corte: brocas, serras, tupias e como abrasivo, na forma de pó fino, às vezes misturado em pasta. Na joalheria é o mais valioso dos minerais. Veja em avaliação de gemas e em avaliação de diamantes os critérios usados para se avaliar comercialmente um diamante e outras gemas. É chamando de brilhante quando lapidado neste tipo de lapidação, sendo a que melhor realça seu brilho e a mais valorizada.

Pois com ela encontramos a explicação que buscávamos para a denominação dada ao aluno, pois, nas relações sociais o Ser multifacetado, característica encontrada nos poliedros, se configura como uma pessoa capaz de transitar por todos os personagens, porém o que impressiona é que o estudo mostrou que para além da questão das multifaces o diamante é um mineral cuja gema brilhante é formada por um cristal de estrutura inquebrável e dura. Cujas conexões carbônicas definem sua estrutura, assim como as conexões estabelecidas pelo aluno.

No aluno, aqui comparado ao sólido, as aprendizagens se configuram como conexões em sua mente, que resultam das convergências e divergências dos pontos de simetria, que interdependentemente, formam um plano resultado do encontro de eixos de equilíbrio Lívio (2007), formando uma base para a integração de um esquema a outro, um conhecimento se encontra a outro, promovendo um desequilíbrio que otimiza o aprendizado, gerando um novo equilíbrio e estabelecendo novas conexões, num movimento em que através desses equilíbrios ótimos, novas construções possam ser desencadeadas.

Mostra também que o aluno brilhante, e os poliedros, mesmo em locais e em diferentes planos em que as relações aconteçam de forma assimétrica e não horizontal, e as figuras sejam curvas ou retilíneas no plano, interagem simetricamente, e constantemente, seguindo uma lei naturalizada, e que conserva o movimento, imersa num espaço em que as interferências são não horizontais, repetitivas e assimétricas, como percebemos persistirem no campo das relações na escola, que são imersas relações de poder.

É um atrevimento tentar falar de poliedros platônicos, aprendizagens e adaptações de Piaget, interações de Vygotsky, e dizer que não houve contradições e deslizes, mas fica aqui desse momento reflexivo. ainda, não lapidado, a vontade de aprofundar e, ou, assistir a possíveis aprofundamentos nesse assunto, tão matematicamente gostoso e fascinante.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. L.; FREIRE, O**. Antropologia: três categorias do pensamento Antropológico.** Cuiabá: ADUFMT, 2006.

CERISARA, A B. **A Construção da Identidade das Profissionais de Educação infantil: Entre o feminino e o profissional**. São Paulo: 1996. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo matemática: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. São Paulo: Editora Ática. 2002.

JODELET, D. La Representación Social: fenómenos. Concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. et. Al. **Psicologia social II: pensamiento y vida social, Psicologia Social y Problemas socialis.** Barcelona: Editiones Paidós, 1988.

LIMA, Jamile. Estrutara cristalina de uma Diamante. Colegio Estadual Manoel Devoto 2° M8 prof° Jussara Trabalho de Matematica – GEOMETRIA, 2009. Capturado da internet http://devoto-2m8.blogspot.com.br/2009/09/qual-forma-da-estrutura-cristalina-de.html em 08/10/2014

LORENSINI, S.R.G. **Representações Sociais de um grupo de Educadoras Infantis sobre a atividade profissional na Creche em Cuiabá, Mato Grosso**. Cuaibá: UFMT, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

SCIENCE IN SCHOOL. **Regras de simetria** MARIO LIVIO Published in Science in School (http://www.scienceinschool.org) Traduzido por Ana Luísa Carvalho. JANEIRO

DE 2007. Texto original capturado da internet em 08/10/2014 http://plus.maths.org/content/os/issue38/features/livio/index

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro*:* Zahar editores, 1976.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA G.C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea: Livro-texto**. Petrópolis: RJ; Vozes, 1998.

SOUZA LIMA, E de A. A atividade da criança na idade pré-escolar. In: **Série Idéias**, n. 10. São Paulo: FDE, 1992.

VYGOTSKY, L.S. (1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Camargo, J. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROSALINA Maria de Oliveira (UEM) ,Profª. Drª. Geiva Carolina Calsa (DTP/UEM). **DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES GEOMÉTRICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**http://209.85.165.104/search?q=cache:6X3V1RIWYFgJ:www.dtp.uem.br/gepesp/trabalhos/rosalina/02.pdf+coll+e+as+formas+geometricas&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br acesso:18 h.

SOBRE ESCRITURA E ARTE DO ESTILO

Silas Borges Monteiro
(PPGE/UFMT)
silas@terra.com.br

Polyana Cindia Olini
(PPGEdu/UFRGS)
polyanaolini@gmail.com

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

A arte do estilo toma do corpo do autor sua escritura. Refere-se à diversidade de seus estados internos e, consequentemente, às possibilidades de expressá-los textualmente. A escritura se caracteriza por exceder aquilo que se entendia até então como linguagem. A variação contínua presente na escritura e no estilo é o que permite pensar aqui os projetos filosóficos e as vivências como formação de si mesmo, e portanto como constituintes de maneiras subjetivas e plurais de cultivar e de afirmar a própria vida. Diante dessas questões, esta comunicação trata da devoração escrileitural de autores, noções e conceitos que compõem a dissertação intitulada "Estilo, Vida e Constituição de Si: a arte do estilo".

Palavras-chave: escritura. estilo. otobiografia.

Sobre vidas escritas: o duplo inquietante

A escritura derridiana, desde o final dos anos 1960 até os dias de hoje, continua originando quase tanta controvérsia quanto o pensamento nietzschiano. O próprio interesse de Derrida em Nietzsche oferece um ponto particularmente impressionante de partida, para perguntar como um autor assume a responsabilidade das opções do pensamento de um outro autor, quando seu trabalho se torna objeto de interpretações conflitantes.

O estilo resultante do interesse por Nietzsche e também, talvez em menor gama, por outros pensadores como Freud e Lacan, demonstra mais maturidade do pensamento derridiano do que se possa imaginar, sem maior aproximação à obra, é claro. Embora o filósofo francês frequentemente movimente as contradições em um texto particular, representativo ou sintomático, é notável que seu projeto está situado em implicações

mais amplas do "mundo real" ou na análise de qualquer *fenômeno*. Assim, por exemplo, *Gramatologia* não é primeiramente sobre os textos de Rousseau, é um livro que aborda a repressão da escritura em benefício da fala.

Derrida quer abordar a impressão deixada por certos pensadores na história do pensamento, com base na impressão com a qual estes o marcaram. Ressalvam-se muitas dessas marcas que Derrida mobiliza e que se caracterizam pela ambivalência à tradição filosófica. Tanto o *pharmakóm* de Platão, em *A farmácia de Platão,* como o *suplemento* de Rousseau, em *Gramatologia,* apontam para o jogo entre bem e mal, remédio e veneno, mais e menos, escrita e *phoné*, dentro e fora, acidente e essência.

Estilo e escritura

É importante observar as semelhanças e diferenças entre Nietzsche e Derrida, com o intuito de começar a explorar as conexões entre o que vai ser abordado como *escritura* ao pensarmos filosofia e educação e, fundado nisso, desenvolver os elementos conceituais que circundam a escritura, como *estilo*, *morte*, *vida, otobiografia*, *etc*.. Desde já, busca-se movimentar a filosofia de Nietzsche, as leituras desta filosofia – principalmente as feitas por Derrida – e as implicações disso para pensar as relações entre filosofia, educação e constituição de si. A exemplo de Nietzsche, Derrida favorece leituras ativas, nas quais a filosofia desempenha papel dinâmico na criação de valores, assim como na afirmação e transvaloração da *vida*.

Toma-se, na dissertação, o conceito de *escritura* trabalhado por Derrida ao longo de seu projeto filosófico, com ênfase nos textos do início de sua obra, como *Gramatologia*. A *escritura* se caracteriza por exceder aquilo que se entendia até então por Linguagem, porque rompe com a relação metafísica que a última pressupõe. Dessa forma, Derrida defende uma visão inovadora sobre o tema, apontando para a criação de nova concepção de escritura, através da qual é possível operar a desconstrução das oposições de caráter binário, permitindo a articulação (o jogo da diferença) da fala e da escrita.

Derrida anuncia a liberação da escritura, dizendo: "(…) tudo aquilo que – há pelo menos uns vinte séculos – manifestava tendência e conseguia finalmente reunir-se sob o nome de linguagem começa a deixar-se deportar ou pelo menos resumir sob o nome de escritura" (DERRIDA, 2008, p. 8).

Certamente, há uma noção de que Derrida (1971; 2008) se porta de forma inquieta com relação ao discurso filosófico tradicional e, desde seus primeiros trabalhos, podemos ver uma gradual "radicalização do estilo", por esta via. Conforme Jones Irwin (2010, p. 17-19), é metodologicamente isto o que desperta seu interesse em um pensador como Artaud, que nos fala do solo da vanguarda poética.

Como Nietzsche, Derrida é um grande defensor da transição e da transformação. *Über; différance.* É neste sentido que se faz aqui a aproximação entre eles: Nietzsche transvalora, Derrida desconstrói. Nos labirintos da *escritura*, o texto nunca terá um significado único. A convicção de que a linguagem pode ser uma generalização estável e "total" é perigosa, assim como equivocada. Em seu texto *Esporas: os estilos de Nietzsche*, Derrida (1981) sustenta que não há uma verdade de Nietzsche ou do texto nietzschiano. E isso compõe os estilos de Nietzsche. A linguagem é um meio que congela conceitos úteis, uma ferramenta ilusória, como as de verdade e conhecimento. Não importa se elas são verdadeiras ou não, porque os seres sociais precisam delas.

A dissenção com alguns temas clássicos da filosofia caracteriza uma consequência necessária para escrita filosófica, em ambos os pensadores. Mesmo com estranheza ao pensamento ocidental, conservam a paixão da filosofia pela busca da verdade – como coloca Platão –, ao mesmo tempo em que a própria filosofia é posta em suspeita. Nem Derrida nem Nietzsche abandonam o desejo de buscar a verdade, apenas demonstram a impossibilidade de chegar a uma imagem, singular e transparente da "verdade".

Tanto em Nietzsche como em Derrida, a questão do estilo está indissoluvelmente ligada com o conteúdo do texto, selecionando e seduzindo o leitor. Nietzsche afirma não conhecer "outro modo de lidar com grandes tarefas senão o *jogo:* este é, como indício de grandeza, um pressuposto essencial. A menor constrição, o ar sombrio, um tom duro na garganta são objeções a um homem, mais ainda à sua obra!..." (NIETZSCHE, 1995, § 10).

O jogo ao qual Nietzsche dá destaque nesta seção, é o jogo com estilo. Exige que o leitor se torne tão atento ao ritmo e tom da escritura, quanto a seu conteúdo. Não é inesperado, então, que Nietzsche constantemente faça alertas para que os leitores prestem atenção a quem lhes fala, quase que como uma intimação para que seus textos sejam escutados com os ouvidos corretos. Ainda que ajustar os próprios ouvidos para ler Nietzsche seja, provavelmente, uma das tarefas mais desafiadoras, pois "os livros de

Nietzsche são mais fáceis de ler, porém mais difíceis de entender do que os de qualquer outro pensador" (KAUFMANN, 1974, p. 72). Seu tom muda, propositadamente, de um grito a um sussurro dentro de um único aforismo. Muitas vezes curtos, os aforismos de Nietzsche são formatos que rompem padrões convencionais da filosofia moderna, escritos entre suas caminhadas, como monumentos às suas crises de dores de cabeça, consolidando seus meios particulares de apresentação – disposições gráficas, itálicos, aspas e reticências ganham usos característicos.

Evidentemente, estas questões não se ausentaram em Derrida, leitor de Nietzsche, que percebe haver um limite no discurso que chamamos de filosofia; esse limite precisa encontrar uma maneira de gesticular em direção a seus lados, como que a um exterior quase impossível de alcançar, tornando-se uma *margem* sem centros de controle e referência. E para que esse discurso não volte a marchar rumo a qualquer limite, para que haja a superação deste, ao ler e escrever é preciso se envolver com vários estilos e registros de uma vez, isto é, devemos ser constantemente atravessados pelos sentidos.

Enquanto Nietzsche ressalta, em suas obras, para a multiplicidade e duplicidade de sentido que expõe o perspectivismo, Derrida enfatiza a necessidade estrutural de o significado não ser capaz de chegar ao destino desejado, a uma margem vazia, como condição de possibilidade para desconstrução do *logocentrismo* e da *metafísica da presença*, entre um monte de outros temas e aspectos. Esse fracasso do significado, tal qual o pensamento ocidental sempre temeu, é que deixa ocorrer a contradição na perspectiva de que das contradições emergem a possibilidade da remarcação do texto/escritura, como *dobra* que "nega a prescrição de um pensar metafísico tradicionalizado e tradicionalizante" (SANTIAGO, 1976, p. 26).

As obras de Nietzsche, constantemente, expressam a necessidade de escapar a metafísica, assim como as de Heidegger depois dele. Derrida se junta a seus antecessores em perseguir as mesmas perguntas, mas ressalta a impossibilidade de escapar do que ele chama de *metafísica da presença*. Já que não há como escapar a linguagem da presença, Derrida nos chama a atenção para a precisão de aprender a colocar a linguagem para trabalhar de outra forma através do estilo e do registro.

Derrida afirma que a autobiografia se distingue do que se entende frequentemente, nas definições literárias. O autobiográfico deve nos fazer reconsiderar o lugar do "*autos*", pois toda escritura autobiográfica é singular e põe em movimento de

cooperação o "auto" de sua "autoidentidade"; determinando a inevitabilidade deste movimento, que o autor, diz ser psicanalítico, na *margem* de todo texto e discurso, para além dos limites tradicionais da escrita.

Do que é praxe

Os pontos e argumentos expostos até aqui, com toda a concessão da fantasia e das fabulações, não como oposição ao real ou a verdade mas sim como reconhecimento da potência da multiplicidade, permitem a apresentação das escolhas e os estabelecimentos em que a dissertação está inserida.

Com Deleuze, o pensamento passa por encontros múltiplos. Pesquisar trata de criar um deserto que possa ser atravessado por *acontecimentos*, velocidades, afetos, sensações, multiplicidades e devires. Inspirada pelas provocações de Deleuze, Sandra M. Corazza apresenta a pesquisa do acontecimento como possibilidade de "novos meios de expressão", em que o direito à singularidade e o pensar diferente se movimentam nos campos da filosofia, da arte e da ciência. Estas suas afirmações, de certo modo, atravessam todo o pensamento deste estudo, "assim, para a Pesquisa do Acontecimento, escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido" (CORAZZA, 2008, p. 250).

A questão que enfeixa a elaboração da dissertação: a proposta de constituição de si, poetizada por Píndaro na sentença: "Homem, *torna-te no que és*". Assumida por Nietzsche como uma de suas grandes tarefas, principalmente em *Ecce homo,* e discutida por Derrida, quando toma o estilo filosófico de Nietzsche como forma de ensino fundado, nas *vivências,* em *Otobiografias*. Também se trata de tomar tal proposta como principal objetivo, buscando justificar novas perspectivas sobre as experiências de vida que deixam marcas, que geram concepções, que desenvolvem crenças, que levam à tomada de atitudes. Ou, talvez, nada disso, a não ser "suas insignificantes vivências diárias" (NIETZSCHE, 2000, § 627), que, no entanto, produzem texto *escritura*. Ainda mais. Aspira à compreensão de temas geralmente desprezados pela filosofia e pela educação: refiro-me a sinalizar casuísticas do egoísmo como operadores conceituais da *constituição de si*.

A tessitura do trabalho procura abordar o que entende por *si* a partir do perspectivismo nietzschiano, que está diretamente relacionado com sua noção de *si mesmo* como uma espécie de multiplicidade subjetiva, que entende nossa experiência do mundo diante de uma experiência multifacetada. Dessa forma, "o sujeito unitário (...), protótipo das demais ficções erigidas pela longa tradição metafísica, torna-se obsoleto perante as rigorosas exigências de um pensamento que procura acolher, sem restrições, a plenitude e a inocência do vir a ser" (ONATE, 2003, p. 19). Como as seções *Dos que desprezam o corpo* e *Do domínio de si* do *Assim falou Zaratustra* bem retratam, Nietzsche (2008) revela um compromisso com a importância e o valor do corpo e da vida para o conhecimento e o domínio de *si*, em sua forma nietzschiana mais elevada, isto é, criando para nós mesmos uma moderação de *instintos*.

Como caminho para pensar *como tornar-se o que se é,* ligamos as noções de (auto)formação e estilo, que aparecem no decorrer da obra de Nietzsche e são tomadas de forma fértil e particular por filósofos como Foucault, Deleuze e Derrida.

Foucault concebe os apontamentos para uma hermenêutica do sujeito em sua determinação histórica e ética. Pelo retorno aos helênicos e romanos, apresenta o "cuidado de si" como forma de "substituir o princípio da transcendência do ego pela busca das formas da imanência do sujeito" (FOUCAULT, 2004, p. 636). Para pensar um sujeito em movimento é preciso que o sujeito se constitua na imanência de sua ação. Assim, Foucault propõe formas não normalizadoras de constituir aquilo que somos. Na escrita de si "é sua própria alma que é preciso criar no que se escreve (...), também é bom que se possa perceber, no que ele escreve, a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma" (FOUCAULT, 2004, p. 152-153). Trata-se da experiência de escrever como contribuição para as práticas artísticas de viver e constituir-se.

Dessa maneira, recorremos ao pensamento da diferença para investigar a constituição de si. Pois bem, tomar este tema (também é um desafio) da filosofia e da educação – de decifrar e constituir o *si mesmo* – é reconhecer a nova forma de filosofia que se concebe através da aposta de entender vida e escritura como possibilidades de experimentação e de pensamento. Certamente, trata-se de questão metodológica: experimentar o tema da constituição de si, perseguindo as ideias de escritura, (auto)biografia, (auto)formação, adotando as perspectivas da suspeita e da desconstrução, visto que retrata o método como criação.

A primeira seção visa trazer reflexões sobre as implicações do problema filosófico que envolve o jargão "Vida e Obra", passando pelo estruturalismo e o pós-estruturalismo. Apresenta uma perspectiva de leitura para escritos (auto)biográficos ou não, ao se empenhar no que diz Nietzsche em *Para além de bem e mal*: "gradualmente foi se revelando para mim o que toda grande filosofia foi até o momento: a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas" (NIETZSCHE, 1992, § 6).

Na segunda seção, tratamos a vida como o principal ponto de aproximação da escritura na filosofia nietzschiana. Nessa medida "são os estilos de vida – escreve DELEUZE (1992, p. 126) –, que estão sempre implicados nos gestos e nas palavras, que nos constituem como este ou aquele". Neste sentido, encontramos um intenso diálogo entre filosofia, vida e escritura por meio de reflexões sobre o debate que Deleuze empreende acerca da literatura e da questão do estilo. Assim, o capítulo retrata também que a renovação da filosofia, no período moderno, está ligada à questão da escrita.

Na terceira seção, abordamos questões relativas ao tema da morte e sua relação com a escritura. Em Derrida, a escritura da vida se revela como escritura da morte; ao narrar e assinar sua vida, o autor (signatário e vivente de seu próprio texto) adianta sua morte. Derrida, em certa harmonia com Barthes (2004), também segue as vias de dissolução da noção de autoria, quando também decreta a morte do autor (falante e escritor) e toda esta sua prevalência. Ambos libertam a escrita dessa herança metafísica que a aprisiona em favor de uma máquina autônoma de escritura. No entanto, procuramos atentar para o fato de que Derrida sempre associou a problemática da morte com a afirmação da vida, em sentido nietzschiano.

Na quarta e última seção, pela elaboração de um sistema, pensamos *Como tornar-se o que se é* pela trilha da arte do estilo. E, portanto, uma possibilidade de pensar *escritura* como força constitutiva do escritor/vivente/signatário, apesar das proteções de suposta racionalidade científica presente em muitos escritos.

Vem daí a insistência de Derrida, que sucede Nietzsche, ao defender a conquista do caráter autobiográfico também nos escritos filosóficos em geral. Na escritura autobiográfica, o nome do autor, seu corpo, sua posição no espaço e no tempo são, paradoxalmente, fatos e ficções que devem ser tomados pela filosofia como "uma descrição mais ou menos viva de sua própria escritura" (DERRIDA, 2007, p. 337). Em

Otobiografias: o ensino de Nietzsche e a política do nome próprio, Derrida também investe nas discussões clássicas sobre autobiografia. Declara que, muitas vezes, pormenorizam a autobiografia de um filósofo, "como um *corpus* de acidentes empíricos deixando um nome e uma assinatura fora de um sistema que seria, ele, oferecido a uma leitura filosófica imanente, a única que seja tida como filosoficamente legítima (...)" (DERRIDA, 2009, p. 31).

Ainda na última seção, procuramos entreabrir alguns apontamentos para o *gesto otobiográfico*. Com Derrida "tudo se enrola, vocês o sabem, na orelha de Nietzsche, nos motivos do seu labirinto" (2009, p. 57). Silas B. Monteiro (2007) estabelece a otobiografia como um tipo de investigação de escritos, na qual sua busca por perspectivas sustentadas em vivências-escuta-estilo-escritura justifica o interesse e o comprometimento desta dissertação com o que foi apresentado em sua tese de doutoramento como conceito derridiano, suas possibilidades metodológicas e a proposição de um método-labirinto.

Aos pretendentes a Penélope

Entende-se que Nietzsche assumiu duas tarefas para se constituir. A primeira foi unir absolutamente tudo o que foi confrontado com os eventos peculiares, somente a ele. Suas *vivências e* os acidentes empíricos, tais como nascimento e saúde, crescimento e doenças, constituindo um todo único e unificado que ele podia *afirmar*. A segunda tarefa, pressuposta pelo esforço de *tornar-se quem se é,* foi dar estilo, como se dá a um texto, a essas *vivências*, de modo a ser significativamente diferente de todos os outros. Quanto a *tornar-se quem se é,* trata-se de projeto que envolve afirmar e reconhecer que atitudes e experiências, instintos e desejos têm contribuído para a própria constituição, independentemente do orgulho ou decepção que esse reconhecimento pode *inspirar*. Para *tornar-se o que se é* "*uma coisa é necessária*. – 'Dar estilo' a seu caráter – uma arte grande e rara!" (NIETZSCHE, 2001, § 290).

Com Nietzsche e Derrida, palavra escrita e palavra falada se misturam, ultrapassam essas oposições binárias, constituem a *escritura* neste jogo de diferenças e se encontram no corpo do leitor/escritor/vivente.

A figura do duplo gesto entre os gêneros do discurso filosófico e literário no período moderno, principalmente após Nietzsche, aponta a emergência da questão da

escritura. Na perspectiva da filosofia da diferença, a *escritura* é especialmente marcada em torno desta urgência contemporânea. Desse modo, os textos de Derrida caracterizam uma resistência à tradicionalização do registro filosófico ou do registro literário, "eles se comunicam, assim (...), com outros textos que tenham efetuado uma certa ruptura, não se chamam mais 'filosóficos' ou 'literários'" (DERRIDA, 2001, p. 78). Esse movimento de desconstrução do registro é inspirado em textos que, embora denominados literários, avançam "às artes, à poética, à retórica e à filosofia". Derrida cita como exemplo os textos de Artaud, Bataille, Mallarmé e Sollers. Deleuze, por sua vez, considera autores e artistas estrangeiros em sua própria língua, refere várias vezes Kafka, Beckett, Godard e Gherasim Luca como portadores de um procedimento de variação, uma experiência cromática que excede o limite da linguagem.

Esta é uma política do estilo, encarar a literatura como escrileitura singular. E por ela, o estilo vem a ter força de lei da singularidade, do outro, de nós e nossas leituras. Aquilo que faz da experiência de escrever-e-ler uma experiência de posse, isto é, que torna um texto evidentemente meu, pela assinatura ou pelo reconhecimento de um estilo próprio, afirma-se a ação de assinar, em outras palavras, uma política do nome próprio. É aí que podemos perceber a potência da ação da escritura, vista em todos os aspectos da vida.

> Talvez a meditação paciente e a investigação rigorosa em volta do que ainda se denomina provisoriamente de escritura, em vez de permanecerem aquém de uma ciência da escritura ou de a repelirem por uma reação obscurantista, deixando-a – ao contrário – desenvolver sua positividade ao máximo de suas possibilidades, sejam a errância de um pensamento fiel e atento ao mundo irredutivelmente por vir que se anuncia no presente, para além da clausura do saber. O futuro só se pode antecipar na forma de perigo absoluto (DERRIDA, 2008, p. 4).

Mesmo com um tom que parece expressar certo agouro em torno da questão da escritura, quando a denomina como um "perigo absoluto", Derrida parece traçar, já nas primeiras páginas de Gramatologia, que o limite ou possibilidade de conhecimento passarão no futuro a ter uma relação inevitável com "a experiência de escrever" e toda a individuação que tal experiência implica. As afirmações citadas acima, no entanto,

também acarretam que a escritura tem substituído a morte, como a fronteira que guarda o silêncio absoluto e a finitude. Depois desta obra, é certamente difícil descartar a questão da escritura, mais difícil ainda abordar a experiência de escrever ingenuamente.

O gesto otobiográfico denuncia que as produções filosóficas, literárias e formativas sem *vida* consistem em *metafísicas da presença.* Concepções ou práticas presas nas abordagens dos significantes polarizados, separados ou exercendo imposição um sobre o outro. A vida em oposição à morte. (Auto)biografia em oposição à ficção. Fala em oposição à escrita.

No tempo bio-thanatográfico, costuman-se criar ideais de conquista. Nietzsche insiste em nos alertar contra os ideais, pois costumam fazer com que soframos do mal – ou bem – que tomou os adversários de Odisseu. Todo esforço que fizeram garantiu-lhes a conquista das escravas, menos de sua esposa. Conforme Laêrtios (2008, Livro II, §79), Arístipo (aproximadamente 435-350 a.C.), discípulo de Sócrates, criou uma espécie de categoria de pessoas assim: àqueles que possuem currículo, mas abandonam a filosofia, serão sempre ditos como *pretendentes a Penélope*. O sofista, discípulo do anti-sofista, tem *vivências* para afirmar isto. De acordo com Michel Onfray (2009), ele sabia gozar o instante presente, vivia com uma jovem cortesã. Seu prazer estava em uma boa mesa, na gula e na diversão. Costumava dançar em festas vestido de mulher – aí está o antecedente estético de Ed Wood. Apreciava também os perfumes. Para o filósofo, mesmo os sentidos de origem "vergonhosa" são bons meios de conhecer.

Referências

BARTHES. A morte do autor. In: *O rumor da língua.* (Trad. Mário Laranjeira). São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

CORAZZA, Sandra Mara. *Os cantos de fouror:* escrileitura em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Cartografias)

DELEUZE. *Conversações*. (Trad. Peter Pál Pelbart). Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.
DERRIDA. *A escritura e a diferença.* São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA. *Espolones:* los estilos de Nietzsche. (Trad. M. Arranz Lázaro). Valencia: Pre-textos, 1981.

DERRIDA. *O cartão postal*: de Sócrates a Freud e além. (Trad. Ana Valéria Lessa e Simone Perelson). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DERRIDA. *Gramatologia*. (Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro). São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos).

DERRIDA.*Otobiografías:* La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre proprio.(Trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Amorrortu, 2009. (Colección Nómadas).

FOUCAULT. *A Hermenêutica do sujeito*. (Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma t. Muchail). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IRWIN, Jones. *Derrida and the writing of the body.* Ireland: Dublin City University, 2010.

KAUFMANN, Walter. *Nietzsche:* Philosopher, Psychologist, Antichrist. New Jersey: Princeton University Press, 1974.

LAÊRTIOS, Diôgines. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres.* (Trad. Mário da Gama Cury). Brasília: EdUNB, 2008.

MONTEIRO, Silas B. *Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos*. In: Educação e Pesquisa, vol. 33, n. 3, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

NIETZSCHE. *Além do bem e do mal*: prelúdio de uma filosofia do futuro. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE. *Ecce homo*: como alguém se torna o que é. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE. *A gaia ciência*. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE. *Assim falava Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Trad. Mario Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2º Edição, 2008. (Coleção Textos Filosóficos)

ONATE, Alberto Marcos. *Entre eu e si*, ou a questão do humano na filosofia de Nietzsche. Rio de janeiro: 7 Letras, 2003.

ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia:* as sabedorias antigas. (Trad. Monica Stahel). São Paulo: Martins Fontes, Vol. 1, 2009.

SANTIAGO, Silviano (Supervisor Geral). *Glossário de Derrida.* Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

GT 14 - Poster

FENOMENOLOGIA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS PRATICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ENFERMAGEM SEGUNDO HUSSERL E MERLEAU-PONTY

MARÇAL, RG.
(Enfermeiro. Mestrado em Enfermagem. Docente Assistente da UNIB)

FREITAS, BL.
(Enfermeira. Mestranda em Reabilitação do Equilíbrio Corporal e Inclusão Social)
(Docente Assistente da UNIAN)

LIMA, SS.
(Enfermeira. Especialista em Urgência e Emergência. Docente Auxiliar da UNEMAT)

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

O professor de enfermagem, fruto de uma ciência em construção, arraigada no cuidado é, cientista por formação, cuidador por natureza e desbravador da arte de ensinar e do mundo dos valores. Vem refletindo e inovando suas bases filosóficas e epistemiológicas por meio de modelos e teorias conceituais aplicadas ao cuidado e, sobretudo as praticas pedagógicas. O objetivo deste artigo foi descrever o ensino de enfermagem a partir de uma visão fenomenológica. Trata-se de uma análise reflexiva tendo como base o referencial fenomenológico proposto por Husserl e Merleau-Ponty fundamentada em uma revisão bibliográfica realizada em artigos científicos, livros e capítulos de livros, nas bases de dados LILACS e BDENF entre os anos de 1983 e 2004. Introduzir a fenomenologia como uma das razoes do ensino, torna-se indispensável para que possamos romper com os paradigmas de instrumentalização e de tecnicismo da didática em nossas praticas, ou seja, refletirmos sobre o modelo construído de planejamento e de métodos respectivamente. Foi possível perceber que construir conhecimento em uma determinada temática é um verdadeiro desafio, que exige muito mais que concatenar ideias e alinhavar argumentações, é preciso partir da essência de sua existência.

Palavras-chave: Enfermagem; Ensino; Filosofia; Fenomenologia.

Problema

A educação brasileira durante muito tempo foi resultado de ditames do autoritarismo e de uma pratica antidialógica próprio da educação positivista, que resultava em ações pedagógicas com tendência idealista cujo aprendizado apoiava-se essencialmente na consciência do educando a fim de tão somente integrar e/ou adaptar o ser humano a ordem estabelecida (GADAMER, 2002).

Por isso, é chegada a hora de se redescobrir o processo de compreensão do ato educacional em enfermagem, de percebermos a sociedade em que estamos inseridos, de interrogarmos a sua existencialidade e o que ela carece. Ou seja, a educação precisa ser re-compreendida, procurando os sentidos de sua existência através do ser humano como aquele que realiza, torna-a possível. Precisa ser vivida como tal. Porem isso não ocorrera em um curto período de tempo, mas por meio de uma transformação cultural educacional, iniciada na formação do docente.

Para Holanda (2004), o fenômeno da educação é humano, demasiadamente humano, assim, um objeto do método fenomenológico. Seja no seu lado-sujeito ou noético, é inevitável a analise do sujeito no qual e para o qual se constitui o sentido da educação, resignificando o sentido existencial do Ser. Sendo que esse ser que precisamos analisar é nós mesmos.

Se considerarmos que aprendemos com a totalidade de nosso corpo, aceitamos que a aprendizagem humana não ocorre somente na esfera do intelectual, mas no também pela percepção, pelas sensações, pela intuição e pela imaginação estimuladas pela intersubjetividade. Aprender, assim, significa considerar a corporalidade do "ser-no mundo" visto que nosso corpo em potência esboça um 'tipo de reflexão', "[...] este saber, como todos os outros, só se adquire por nossas relações com o outro [...]" (MERLEAU-PONTY, 1999 p. 141).

A fenomenologia das praticas pedagógicas consiste como hermenêutica, por renovar continuamente o ato de compreender e interpretar refletindo um ato reflexivo de seu 'fazer pedagógico'.

Ao dispormos ao "que-fazer" educacional numa perspectiva fenomenológica, optamos por constantemente buscar uma verdade para nossa pratica, uma motivação constante, uma inquietude a fim de clarear todo e qualquer problema educacional, garantindo sempre nosso papel como mediadores, aliando os saberes sistematizados

com a cultura e o mundo. Para isso é necessário a conscientização que a fenomenologia é uma atitude intencionalmente consciente, crítica e criativa das experiências vivenciais humanas e não mais um método.

Objetivo

Realizar uma reflexão fenomenológica ás praticas pedagógicas do docente de enfermagem a fim de que possa evidenciar seu verdadeiro papel e essência, por meio de um ato reflexivo constante e perene a partir da visão fenomenologia proposta por Husserl e Merleu-Ponty.

Método

Trata-se de um levantamento bibliográfico realizado em periódicos eletrônicos indexados nas bases de dados do Lilacs e BDENF no período de 1989 a 2014 de acesso livre e em língua portuguesa.

Conclusões

O termo fenomenologia foi estabelecido pela primeira vez por Johann Heinrich Lambert (1728–1777), filosofo suíço, em *Novo Organon,* para designar a "ciência das aparências"; e por Kant, na *Metafísica*, para indicar aquela parte da teoria do movimento que considerava o movimento e o repouso da materia somente em relacao às modalidades em que eles aparecem no sentido externo; depois, com Hegel em *Fenomenologia do Espírito* (1807), para designar o "vir-a-ser" da ciência e do saber. No final do século XIX e inicio do século XX, com Edmund Husserl, a partir das *Pesquisas Lógicas* (1900), passa a ser utilizado no sentido de "ciência da experiência da consciência" (DARTIGUES, 2003).

As praticas pedagógicas sempre sofreram influencias de várias ciências, na perspectiva da fenomenologia é importante destacar os filósofos Ponty e Husserl que valorizaram em seus estudos, colaborando para a temática no tocante ao comportamento, a percepção, a intenção e as experiências humanas. Ambos pensadores,

Husserl e Ponty, convidaram os educadores a praticarem uma didática de ensino afastada da técnica estabelecida, gessada e do saber teórico, supostamente adquirido ate o momento para que pudesse perceber o que seria a proposta inicial do método fenomenológico.

O aluno, objeto da educação, é um ser reflexivo, singular e suas formas de interagir com o mundo, de responder a vida. É um ser temporal que se preocupa consigo próprio, mas, ao mesmo tempo, toma consciência de si mesmo e se projeta no futuro (SILVA, 2001).

O docente, por sua vez, em sua atuação pode decidir seu papel, optando aí estar simplesmente presente ou existir na presença, fazendo parte da obra educacional.

Trabalhar com a fenomenologia no campo educacional possibilita uma reflexão sobre o ser, o seu fazer e o seu agir, de forma dialética, cuidadosa. Trata-se de zelar aquele que educa e o educando, de forma que aberta a perceber todos os horizontes.

Segundo Zilles (2002), as práticas pedagógicas, não sendo diferente naquelas adotadas nas escolas de enfermagem, percebemos um ensino fragmentado no campo teórico e no campo pratico, impedindo a compreensão de um pensamento elaborado e sistematizado que visa alcançar objetivos selecionados, talvez com fins de simplificar todo processo.

Segundo Moreira (2004), a fenomenologia aponta para uma reflexão sobre o que temos e como temos ensinado, propõe uma troca dos assuntos tradicionais dos livros textos e se proporia um direcionamento ao estudo para temas que façam parte da vida cotidiana dos estudantes, envolvendo situações nas quais se fazem presentes tanto alunos como o próprio professor, evitando a apropriação de significados e conceitos, possibilitando ao aluno a contração de seus conceitos e de seu próprio aprendizado, sem abandonar os currículos vigentes propostos pelos órgãos de educação e pela legislação educacional. Ou seja, articular e contextualiza-los.

Para Saviani (2008,), na Fenomenologia, existe uma íntima relação entre as coisas, entre o sujeito e o mundo. Ela parte do princípio de que não existe realidade sem sujeito, nem sujeito sem realidade. A fenomenologia resume-se, pois, a uma atitude mediante a qual o homem se volta para as coisas, para o mundo dado e passa a descrevê-lo tal como ele aparece à consciência de forma imediata. Essa atitude é possível em virtude da intencionalidade da consciência.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo e que envolve diversas dimensões. Entre elas a relação professor-aluno que se constrói integralmente, de forma intencional, por meio das práticas pedagógicas, por ações, por palavras, símbolos, entre outros. Ambos pilares de um ensino qualitativo operacionalizados pela afinidade entre os sujeitos

REFERÊNCIAS

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Centauro, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOLANDA, A. (org.) **Psicologia, religiosidade e fenomenologia**. Campinas-SP: Átomo, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 255 p. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, GTR, Alexandre LBSP, Gomes PC. **Refletindo sobre a Preceptoria em Enfermagem, rumo para o Desenvolvimento do Ser Humano** [resumo]. In: 53º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 2001, Curitiba (PR). Curitiba; 2001.

ZILLES, Urbano. **A Fenomenologia Husserliana como Método Radical.** In: EDMUND HUSSERL: A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia, ed. Porto Alegre; EDPUCRS, 2002. vol. 41 (Coleção Filosofia).

INCLUSÃO DO DEFICIENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Liliane Repinoski Franco[1]
(UFPR)
lilianerfranco@gmail.com

GT 14 – Filosofia da Educação

Resumo

As reflexões propostas neste trabalho se originam de estudo que pretende investigar como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar do deficiente no ensino regular do município de Curitiba. Têm a finalidade de discutir as relações entre filosofia da diferença e inclusão do deficiente na escola, a partir da análise das contribuições de Gilles Deleuze, um dos autores referência da Filosofia da Diferença. Ao analisar, as práticas escolares onde se inserem educandos com deficiência, pretende-se problematizar aspectos da atualidade na perspectiva de Educação Especial Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação – MEC, enquanto política nacional de inclusão do deficiente no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia, Deficiência, Linguagem

Este estudo tem por objetivo problematizar e refletir como os atores da educação vêm interpretando e vivenciando as propostas de educação escolar inclusiva. Será buscado na perspectiva da filosofia da diferença, em Gilles Deleuze (1992, 1995, 1998, 2000) e seus leitores, a análise da construção de conceitos e de linguagens que subjetivam as ações escolares com relação ao trabalho com o deficiente.

Considerando que na atualidade a perspectiva de Educação Especial Inclusiva traz a temática para o cotidiano das escolas, esta se manifesta de diferentes formas, conduzindo a posicionamentos dicotômicos e gerando tensões que pouco colaboram para que as práticas inclusivas avancem. Há muitas incertezas sobre o que fazer e como trabalhar na escola com este deficiente que requer um olhar sensível e intervenções adequadas, direcionadas às suas singularidades.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Teoria e Prática de Ensino, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Participa do grupo de pesquisa "Deleuze vai a Escola – as ferramentas conceituais deleuzianas para pensar/pesquisar a educação básica"

Neste sentido, observa-se que na escola há barreiras que impedem de se chegar próximo aos objetivos que a educação inclusiva propõe enquanto política de acesso a educação para todos. Trata-se de um grande desafio: a escolarização dos alunos com deficiência que até algum tempo atrás eram segregados e atendidos em instituições ou em salas isoladas chamadas "classes especiais", dentro das escolas regulares, mas sendo o atendimento dado exclusivamente pelo ensino especial. Mas em que medida o ensino comum, regular, está organizada para superar as várias formas de exclusão do deficiente no interior do próprio espaço escolar, garantindo-lhe a aprendizagem? Esta questão conduz a reflexão de que as referências que se tem com relação às diferenças e ao deficiente necessitam ser superadas em termos de conceitos.

Nos espaços escolares tende-se a identificar uma construção de posturas que são resultado dos conceitos que o cercam. Isto mostra que a linguagem possui forte impacto, através dos discursos, na composição das percepções, afetos, opiniões que vão sendo gradativamente estabelecidos nos espaços por onde circulam.

Deleuze, 1992, aponta a filosofia enquanto possibilidade para composição de novos conceitos que possam romper com a tradição. A partir da criação de conceitos é possível que movimentos construam novas imagens. A Filosofia, enquanto disciplina criadora, tem como objeto criar conceitos, assim "O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo." Deleuze 1992, p. 170. Para este autor os conceitos devem se renovar e ser ajustados constantemente, considerados na sua construção local. Portanto cada região, cada lugar, cada instituição, cada grupo cria ou recria seus conceitos.

Importante considerar ainda que Deleuze, 1992 acolhe ao conceito outras duas dimensões, a do percepto e a do afecto. Para ele "o afecto, o percepto e o conceito são três potências inseparáveis". Estas potências presentes em linhas[2] que se entrecruzam, que fazem desvios, que traçam modificações, que fazem cortes, enfim, que podem estar emaranhadas, compõe os grupos, a cultura, as instituições, as pessoas, enfim todos os elementos da sociedade. (DELEUZE, 1992. P. 171)

Em Deleuze as linhas, principalmente as linhas de fuga, precisam conduzir a um "plano de imanência" que desvia do abstrato e do Uno e operam em "multiplicidades":

[2] Para Deleuze, 1998, indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa: linhas segmentária, linhas molares e linhas de fuga. (Deleuze, 1998. P. 101)

"E o plano de imanência deve ser construído e cada multiplicidade assinalável e como uma região do plano" (DELEUZE, 1992, p. 182).

Considerando que a Filosofia proposta por Deleuze pode ser direcionada e pensada tanto por filósofos como por não filósofos, e o plano de imanência enquanto possibilidade se refere ao caminho paralelo ao de criação de novos conceitos, é possível pensar a escola e seus atores construtores de planos e de conceitos:

> "O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração. (…) é o plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia (…) sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar conceito e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras." (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.52)

Na perspectiva Deleuziana, busca-se na multiplicidade romper Uno. O pressuposto de que cada ser é único, muito comum e repetido nas escolas, reforça as características que tornam o Ser diferente. Na Filosofia da Diferença o Uno está no múltiplo; assim como as singularidades se desdobram, se prolongam e se unem formando múltiplos. Para Deleuze, 1992 o plano de imanência deve ser construído considerando cada multiplicidade como parte do plano e aponta o que pode inibir seu desenvolvimento:

> As unificações, subjetivações, racionalizações, centralizações, não tem qualquer privilégio, sendo frequentemente impasses ou clausuras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento e o desenvolvimento de suas linhas, a produção do novo. (DELEUZE, 1992. p. 182)

Neste sentido, percepção e afeto, através da repetição ou da criação, são forças que tanto podem reforçar o que os conceitos e a tradição impõe, como conduzir a forças e devires que compõe os planos de imanência.

Reafirmando a força das palavras, Deleuze, 1992 destaca o papel da linguagem na sociedade compondo "agenciamento coletivo de enunciação" onde às palavras é dada uma ordem de poder:

> Na linguística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares. (DELEUZE, 1995. p.14)

Desta forma, os discursos, através da linguagem, articulam as formas de pensar e agir, conduzindo às práticas, como no caso da escola, de forma a incluir ou excluir o diferente. O mesmo discurso que acolhe o deficiente cria mecanismos para manter uma hegemonia que busca aproximar as diferenças, sem considerar suas singularidades. Assim, a "sociedade de controle"[3] usa a linguagem para impor seus padrões e impede a ruptura e com o modelo dominador de sociedade.

A proposta da filosofia da diferença é "quebrar" com a tradição, conforme Deleuze, "rachar as coisas, rachar as palavras" para que se possa avançar na construção de novos conceitos". Trata-se de buscar linhas de fuga, novas formas de linguagem para romper com o que está posto e conceituar as diferenças. Em educação tal proposta vem a contribuir para uma pedagogia voltada a promoção de igualdade de oportunidade. (DELEUZE, 1992. p.105)

Com relação à escola de ensino regular e as políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva, também há dualidades que reforçam as diferenças e impõe, mesmo que subjetivamente, o distanciamento de um grupo com o outro: inteligente e não inteligente, deficiente e não-deficiente, normal e anormal, enfim conceitos conservadores, que não são fáceis de serem modificados em função de uma lógica binária que privilegia um grupo em detrimento a outro. Estas políticas que apontam para necessidade da inserção do deficiente na escola regular, superando a segregação, não oferecem as condições necessárias para que a inclusão, conforme sua proposta se efetive na prática. Esta situação traz ainda como reflexo nos discursos da escola que recebe o deficiente, de que este educando com deficiência não deveria estar na escolar regular, pois não há uma espécie de "preparo" naquele espaço e principalmente dos profissionais para atendê-los.

Contudo, ainda ocorre que na escola algumas deficiências, são conceituadas como desvios que impedem a convivência. Desta forma, quando o senso comum

[3] A ideia de Sociedade de Controle é trazido por Deleuze na última parte do livro "Conversações" quando o autor compara e mostra a transição da sociedade disciplinar de Michel Foucalt, para a sociedade de controle.

prevalece, estabelece conceitos para tratar a diferença, desvia o foco, coloca no "outro" as referências, podendo estas serem rasas no sentido de qualificar o "Outro" pelas aparências ou de acordo com ideias que já estão pré estabelecidas acerca do que se está conceitualizando.

Para superar esta concepção reducionista de deficiência, que afasta e exclui as pessoas que de alguma forma não correspondem aos padrões considerados normais, e para construção de uma pedagogia que ultrapasse o preconceito, faz-se necessário eliminar os equívocos que estão subjetivamente construídos, que fazem parte dos discursos e construir novos conceitos. Ao propor para que as palavras sejam "rachadas", Deleuze, 1992, contribui ao indicar a filosofia como possibilidade de criar novos conceitos, tendo assim a função essencial para os problemas da atualidade o que lhe dá, segundo este autor, uma condição "por natureza, criadora, ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos." (DELEUZE, 1992, p.170)

Pensar em inclusão na perspectiva da "filosofia da diferença" pode ser o caminho para a construção de um plano de imanência que conduza a novos conceitos. Que os avanços das Ciências sejam buscados, mas para aproximar os diferentes, assim como a Filosofia para Deleuze, 1992 conduz a criação de novos conceitos:

> Novas conexões, novas sinapses, é o que a filosofia mobiliza ao criar conceitos, mas é também uma imagem da qual a biologia do cérebro, com seus próprios meios, descobre a semelhança material objetiva ou o material da potência. Deleuze, 1992. p. 186

Assim, tentou-se neste estudo expor o quanto as palavras, a linguagem e os discursos estão presentes nos conceitos que perpassam as percepções, afetos e ações no que se refere à inclusão do deficiente. A escola, enquanto instituição de agenciamento pode buscar a criação de novos conceitos. A proposta é fugir do eterno e vislumbrar a formação de um novo olhar, um devir que busque não só formas de existência e resistência, mas que recriem os universais, as subjetivações, que produzam conceitos nas multiplicidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. Conversações. Traduzido por Peter Pál Pelbart. Riio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Traduzido por Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DELEUZE, Gilles. Mil platôs – capitalismo e esquisofrenia, vol I. Trad Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

Anais

SemiEdu 2014

GT 15

Formação de Professores

Sustentável
editora

GT 15 - Comunicação Oral

A PRÁTICA E A PRÁXIS NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS, DISCURSOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORADO

Eliton Perpétuo Rosa Pereira
(Instituto Federal de Goiás / Goiânia)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este excerto de um projeto de pesquisa em conclusão, cadastrado no Instituto Federal de Goiás, também é fruto da disciplina "Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas" (PPGE-FE-UFG/2014), apresenta uma análise conceitual e epistêmica da profissionalização e formação inicial de professores na atualidade. A partir de uma concepção crítica procura analisar os discursos em voga sobre formação inicial e profissionalização docente. Aponta algumas tendências conceituais sobre formação e profissionalização e denuncia contradições de base discursiva, política e pedagógica. Com base no Materialista Histórico Dialético pode-se afirmar que há uma forte relação entre formação inicial e profissionalização.

Palavras-Chave: Formação inicial, Profissionalização, Discursos.

Introdução

Verifica-se atualmente no campo da formação de professores uma significativa preocupação com as tendências discursivas que, de modo geral, apresentam duas grandes bases conceituais: a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000, TARDIF, 2002, PERRENOUD, 1993) versus a epistemologia da práxis (GRAMSCI, 1981; GADOTTI, 2006, SAVIANI & DUARTE, 2012). Estes dois campos conceituais em disputam, se constituem no espaço acadêmico, sociocultural e político, no contexto da formação de professores, nem sempre revelando suas essências. Verifica-se que os defensores da epistemologia da prática, por exemplo, apresentam fortes tendências neoliberais em suas concepções, o que contribui para a fragmentação do processo de profissionalização do professorado.

Nesse sentido, apresentamos uma análise que tem por base um posicionamento

crítico e um lugar epistemológico contra-hegemônico, a partir do qual procuramos compreender as tendências conceituais e discursivas da formação inicial e da profissionalização docente.

Por se verificar no campo da formação de professores a urgência de se compreender mais claramente o papel da formação inicial na profissionalização docente, faz-se necessário esclarecer de qual profissionalização os discursos estão falando, seus conceitos, suas bases epistemológicas e políticas, no sentido de compreender qual o seu verdadeiro compromisso e sua verdadeira essência. Assim, lançamos mão de algumas categorias marxianas (CURY, 1987, SAVIANI & DUARTE, 2012), por vezes esparsas neste texto, mas que contribuem para desvelar os discursos que ora aprofundam as contradições, oram as relevam e as denunciam.

Conceitos e contradições

A contradição presente hoje no campo conceitual da formação de professores vincula-se às bases ontológicos, epistemológicos e gnosiológicos a partir dos quais se orientam as concepções e ações do que seja o professor e qual o seu papel na sociedade.

Caso a base epistemológica se vincule à uma concepção de homem, de ciência e de conhecimento positivista, voltados para a lógica do capital, certamente a concepção de professor estará ontologicamente vinculada ao seu trabalho enquanto atividade que compõe um sistema de exploração. Este sistema exige um profissional maleável, sem autonomia e que possa dar mais lucro aos sistemas de acumulação do capital. Nessa perspectiva, desejável é que sua formação não vá além da aprendizagem de técnicas e de práticas, para não se correr o risco deste sujeito, ao ser bem formado, tenha consciência política para questionar as suas relações profissionais.

Caso a base epistemológica apresente uma alternativa ao sistema hegemônico do capital e à racionalidade instrumental positivista, que seja outra concepção que considere o bem coletivo, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável, certamente a concepção de formação estará vinculada à pressupostos ontológicos que consideram o trabalho do professor lugar de construção e desenvolvimento do homem completo, emancipado. Assim, sua formação deverá dar conta de preparar este profissional para exercer suas funções técnicas, mas também para ir além, preparar para uma atuação social que vise a transformação das relações considerando os valores

humanos e a ação para bem comum.

No entanto, percebe-se que os conceitos de formação e profissionalização que tem estado em voga na atualidade estão vinculados aos discursos trazidos pelas grandes organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), entre outros. Em seus documentos estas entidades caracterizam nosso momento histórico de "sociedade do conhecimento". De acordo com António Nóvoa (NÓVOA, 1999) estes documentos afirmam que se deve trazer outra vez os professores para o centro dos processos econômicos e consideram os professores como os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro.

O autor revela o excesso de retórica em relação à educação na contemporaneidade e contrapõe este excesso à pobreza de propostas políticas e educativas. No entanto, parece-nos que à esta análise empreendida por António Nóvoa falta uma clareza conceitual do que venha ser formação e profissionalização. O autor apresenta a problemática, mas parece se esvair da obrigação de propor de forma clara qual deve ser as políticas de atuação do estado e da sociedade no sentido de transformação a educação na atualidade, considerando neste contexto a formação dos professores e o seu processo de desenvolvimento profissional.

Além da UNESCO e OCDE, verifica-se que muitos organismos multilaterais tem procurado exercer influência retórica e discursiva sobre a educação nos países da América Latina. Com a mesma intencionalidade a reunião do comitê intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación* (PROMEDLAC, apud SHIROMA, 2003, p. 2) do qual o Brasil fez parte no início da década de 1990, definiu profissionalização como "desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados" envolvendo decisões sobre como se aprende e como se ensina com base em critérios éticos da profissão, conhecimentos técnicos e científicos e diversidade cultural. No entanto, de acordo com Eneida Shiroma, o termo profissionalização, em relação à política de formação docente, favoreceu a construção de um consenso em torno deste projeto político, mas numa perspectiva da apropriação política do termo profissionalização cujo objetivo era a conformação dos professores em relação às políticas reformistas neoliberais daquela época.

Na mesma direção de apropriação discursiva, outras perspectivas teóricas se alinham à esta defendida pela UNESCO, OCDE, PROMEDLAC e tem trazido inúmeras

contradições para o estudo da formação e da profissionalização de professores. Trata-se da chamada epistemologia da prática, erigida no campo da formação de professores a partir dos trabalhos de Donald Schön (SCHÖN, 2000), cujas concepções são também representados por autores como Maurice Tardif (TARDIF, 2002) e Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1993).

Por outro lado, em uma perspectiva contrária a esta epistemologia da prática, que valoriza as ações isoladas do professor e esquece o papel formativo acadêmico e que consequentemente fragiliza os processo de construção da autonomia do professor diante da sua carreira e da sua profissão, está a concepção práxica que se vincula à uma epistemologia dialética, que considera as contradições econômicas e socioculturais presentes em nossa contemporaneidade. A concepção práxica se alinha à uma compreensão de professor enquanto ser ontologicamente constituído no contexto do seu trabalho.

Nesta concepção, o professor é um trabalhador e, assim, deve ser um sujeito autônomo que tem em sua atividade laboral os meios para se constituir humano, mas que não exerce essa atividade no isolamento social e temporal, antes tem na formação o desenvolvimento prévio para o exercício pleno do seu labor.

Nesta perspectiva Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1981) contribui para compreendermos a perspectiva de inserção histórica dos professores no contexto dos saberes constituídos no campo da educação. No capítulo que trata da "Ciência e as ideologias científicas", Antônio Gramsci nos leva a compreender que o campo científico não está desvinculado de bases ideológicas, ou seja, o campo do conhecimento em educação e da formação de professores também está vinculado à um contexto que se vincula à uma base socioeconômica.

Nesse sentido, compreendemos que o professor, por se constituir no contexto das políticas e das pedagogias deve ser concebido, ontologicamente, enquanto ser histórico e definido por suas condições de classe. Suas condições de formação, de trabalho e suas concepções e ações práticas partem de sua condição histórica, social, política e cultural.

Por compreender que o professor compõe este senário sociocultural é que nos opomos à epistemologia da prática, por considerar que ela não contribui para o desenvolvimento e transformação formativa dos professores. Ao conceber o professor enquanto ser fragmentado em suas ações, que deve ter por base as reflexão sobre sua prática a epistemologia da prática despreza a historicidade do campo cientifico

pedagógico e dá valor somente ao saber produzido no contexto do presente, no contexto do capital, do individual e da fragmentação do ser.

Por outro lado, a epistemologia da práxis considera o professor enquanto um ser social, histórico, inserido no campo de uma concepção dialética de educação. Esta concepção considera muito mais do que a formação para a prática, mas uma formação para compreender o humano enquanto ser objetivo e subjetivo, enquanto ser que deve ser formado em toda sua extensão, o que Karl Marx (apud GADOTTI, 2006, p. 61) chama de omnilateralidade, fazendo referência ao homem integral de Aristóteles, para quem a educação tem a finalidade o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Para Karl Marx esse potencial é criado pelo próprio homem por meio do trabalho, pois concebe a educação como fenômeno vinculado à produção social total.

Desta forma, percebemos duas concepções antagônicas, contrárias em suas bases epistemológicas e em suas proposições, mas que podem confundir aqueles que não concebem os fundamentos que embasam os discursos.

Por meio de uma análise do discurso presente no texto de Donald Schön (SCHÖN, 2000, p. 22, 23), por exemplo, verificamos que o autor defende a ideia de competência profissional vinculada à racionalidade técnica, que defende, em detrimento do conhecimento acadêmico historicizado, a "perspicácia", a "intuição" e o "talento". O autor coloca mais claramente no seu texto que

> Quando, nas primeiras décadas deste século, as profissões especializadas começaram a apropriar-se do prestígio da universidade, colocando nela suas escolas, "profissionalização"significava a substituição do talento artístico pelo conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o talento artístico como um componente essencial da competência profissional e a questionar se as faculdades fariam ou deveriam fazer qualquer coisa a respeito...

Percebemos que há uma clara defesa pelo "talento" desenvolvido na prática

diária em detrimento do saber histórico e comprovado. No entanto, o discurso do "profissional reflexivo" pode nos enganar, nos levando a pensar que somente a prática é importante em todo processo educativo. Certamente não desprezamos a reflexão e, neste caso, temos claramente um discurso contraditório, onde uma expressão sedutora pode nos levar à uma compreensão fragmentada do papel educativo, por conceber a formação acadêmica inadequada e o conhecimento prático como sendo o único a ser considerado.

Nesse sentido, no discurso desta epistemologia a profissionalização também ocorre fora do domínio da formação. Segundo Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1993, p. 138) "o domínio dos saberes acadêmicos dão aos professores secundários uma autonomia que não podem assumir verdadeiramente no plano didático". Ainda em relação ao processo de profissionalização o autor afirma que diante de uma formação inicial qualificadora

> ou os jovens (professores) se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão para uma regressão para a média e se adaptarão no "terreno" às práticas dominantes, esquecendo a sua formação (idem, p. 140).

Deste modo fica evidente, que quando Philippe Perrenoud defende uma "luta contra o insucesso escolar" está na verdade fazendo referência ao processo de profissionalização que se dá na prática, por meio da aprendizagem do *habitus*, e não da formação acadêmica e universitária, aqui claramente ausente de suas análises.

Nesta concepção, deve-se valorizar o "saberes docentes", ou seja, os saberes da prática, como enaltece Maurice Tardif (TARDIF, 2002) ao se preocupar com os conhecimentos, com o saber-fazer, com as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente em seu trabalho afim de realizar efetivamente suas tarefas. No sétimo capítulo de sua obra "Saberes Docentes e Formação Profissional" intitulado "Saberes profissionais e conhecimentos universitários" Maurice Tardiff trata das relações entre os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários das ciências da educação e os saberes mobilizados pela prática do ensino. Neste texto o autor procura lançar as bases de uma possível verdadeira epistemologia da prática profissional dos professores. Nesta tentativa fica evidente a sua defesa do saber produzido no processo de construção da prática em detrimento do saber historicizado no

contexto social por meio dos estudos acadêmicos. Mais uma vez verificamos que o discurso pode nos levar a compreender como boa a defesa da prática do professor, pois os defensores desta epistemologia parecem querer vincular a valorização do professor à valorização da sua prática. No entanto, como ficou claro na análise empreendida por Cleoni Fernandes e Maria Isabel da Cunha (FERNANDES & CUNHA, 2013) esta concepção tem se instalado no âmbito acadêmico sendo fruto de pesquisas onde verifica-se que os professores recorrem às suas experiências para tomar decisões sobre a forma como ensinam.

Discordando destas autoras, para quem é possível discutir a ideia de uma epistemologia da prática que não se identifique com um praticismo inconsequente e para quem é importante ter a epistemologia da prática como eixo articulador da formação, laçamos mão de uma outra perspectiva formativa e de uma outra concepção de profissionalização.

Esta outra concepção, que aqui defendemos, parte, não da prática esvaziada, mas da análise e do estudo laboral, da pesquisa, dos empreendimentos acadêmicos que produzem conhecimento por meio científico e que considera as categorias sociais, históricas, econômicas e culturais para compreender melhor como deve ser a formação e a práxis do professor em nossa contemporaneidade.

Nesse sentido, Solange Magalhães nos trás outra perspectiva epistemológica e conceitual. Com base em Valter Guimarães (apud MAGALHÃES, 2014) a autora compreende a formação e a profissionalização a partir de uma base dialética. Segunda a autora, Valter Guimarães nos ajuda a compreender que

> a profissionalização envolve a situação da categoria profissional na sociedade e abrange não só aspectos da profissão – formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com a instituições contratantes – como também aspectos internos - "desgaste físico e psicológico" (idem, p. 11).

Solange Magalhães (MAGALHÃES, 2014, p. 12), ao defender o código deontológico da profissão, argumenta que a profissionalização constrói-se articulada dialeticamente aos processos formativos, pois segundo a autora, são processos

complementares, pois provem os professores de experiências e de conhecimentos necessários para o exercício de sua função. Ou seja, para esta autora, cuja base epistemológica se constitui a partir do Materialismo Histórico e Dialético, é a formação inicial que irá dar base para o exercício professoral de modo profissional, que este exercício é que irá constituir a base da sua identidade profissional.

Por outro lado, como já explicitamos, percebemos no campo acadêmico e das políticas internacionais certos discursos que por vezes podem nos levar a compreender erroneamente qual o papel da formação na construção da profissão docente.

Como analisado por César Tello (TELLO, 2013) e também por Ângela Gomide (GOMIDE, 2010) o sentido discursivo da profissionalização docente na América Latina, tem se vinculado, nas últimas décadas, aos processos neoliberais, onde há uma clara continuidade ideológico/discursiva dos organismos de crédito em relação à profissionalização docente. Segundo César Tello (TELLO, 2013), o Brasil sem definir políticas abertamente neoliberais, mesmo assim, responde às solicitações dos organismos de crédito em termos de profissionalização docente.

Posta as contradições no campo discursivo do meio acadêmico e das políticas internacionais e nacionais que envolvem a formação docente e a profissionalização, fica clara a necessidade de haver um posicionamento acerca de qual formação e qual profissionalização defendemos.

De onde estamos falando?

Diante do contrates exposto acima, onde verificamos duas correntes contrárias de concepção conceitual e postura epistemológica, assumimos um posicionamento crítico de base Materialista, Histórica e Dialética. Nesta base epistemológica, concebemos o professor, a escola, e o processo ensino-aprendizagem enquanto elementos que estão interligados dialeticamente. Concordando com Ruth Souza e Solange Magalhães (SOUZA & MAGALHÃES, 2011, p. 153) no materialismo histórico dialético o professor "é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social".

Nesta perspectiva evidencia-se o carácter relacional entre formação e profissão onde os sujeitos apropriam-se de práticas culturais historicamente construídas, sendo capazes de transformar o mundo e a si mesmos. Nesta relação dialética entre produção e

transmissão de conhecimento os professores assumem o potencial transformador da sociedade.

Cabe aqui a perspectiva freireana citada por Solange Magalhães (MAGALHÃES, 2014, p. 14) onde a autora explica que na concepção de Paulo Freire é importantíssimo o posicionamento político dos professores para que se tenha em perspectiva uma prática emancipadora e que ao mesmo tempo reveste a dimensão ética dos sujeitos. Para a autora a dimensão ética é consolidada quando o conhecimento é capaz de promover a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Desta forma, a autora liga formação e profissionalização, de modo que perfaz a profissionalização o processo de transformação dos professores em sujeitos políticos que se vincula também ao exercício democrático, lócus do diálogo e das decisões éticas que fundamentam os processos de mudança social.

Para que essa perspectiva formativa esteja presente nas políticas e ações que se ligam diretamente à formação inicial do professor é necessária, além da competência técnica, um movimento crítico, conscientizador das demandas de resistência contra-hegemônica que se deve travar no campo societário de modo a alcançar consciências politizadas e emancipadas, comprometidas com o bem coletivo, com a solidariedade e humanização das relações.

A epistemologia que embasa a perspectiva critica de educação se configura a partir das categorias do Materialismo Histórico Dialético, enquanto ciência histórica – social e econômica. De acordo com Moacir Gadotti (GADOTTI, 2006) esta concepção também é composta por sua estrutura histórica e dialética enquanto consciência de que tudo advêm de processos de mudança e de transformação constante. Além desta busca social e histórica o Materialismo Histórico Dialético ainda utiliza como categorias de análise: a contradição, a hegemonia e a reprodução enquanto denúncia das condições e das relações presentes no modo de produção do capital. Ainda utiliza como categorias axiológicas a historicidade, a totalidade e a mediação, que traduzem os valores no campo social e individual (CURY, 1987).

Por se tratar de uma pedagogia marxista esta concepção formativa voltada para a transformação social só pode ser concebida historicamente. No centro da nossa discussão está a profissionalização, que não se dá de imediato, mas que é histórica. Solange Magalhães (MAGALHÃES, 2014) conclui que o projeto brasileiro de

profissionalização materializa uma desprofissionalização, mas isto não se dá sem historicizar o processo de intervenção das relações dos organismos multilaterais como alerta César Tello (TELLO, 2013) e Angela Gomide (GOMIDE, 2010). Há, por trás destes organismos e por trás da epistemologia da prática, defendidas por Donald Schön (2000), Maurice Tardif (2002) e Philippe Perrenoud (1993) uma base epistemológica e uma essência conceitual que na prática materializa a fragilização da carreira do professor.

Esta fragilização tem se construído nas bases formativas e na base da construção da profissionalização docente. Na base formativa podemos verificar, por meio da análise discursiva que aqui apresentamos, que na sua relação com a concepção de educação há fortes indícios de concepções fragmentadas de homem, de conhecimento e dos valores humanos fora da sua totalidade. Desta forma, a formação concebida pela epistemologia da prática não precisa ser rigorosa, cuidadosa, acadêmica, universitária, pois objetiva-se que o professor consiga dar conta apenas da prática e que sua aprendizagem se dará nas descobertas, onde serão construídos seus saberes e suas competências.

Por outro lado, na base marxista, verificamos que a construção formativa do professor passa pelos processos de historicização de suas bases científicas, da análise sociológica, econômica, política, ética e estética. Assim, temos que o centro do discurso formativo e de profissionalização em Marx passa necessariamente pela concepção ontológica do homem, que tem sua base no trabalho, mas enquanto ser total.

De acordo com Newton Duarte (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 46) a partir dos "Manuscritos econômico-filosóficos" de 1844, "Marx apresenta uma concepção do processo histórico do ser humano como um processo no qual o homem se humaniza pelo trabalho". Na Ideologia Alemã é possível se constatar a importância da dialética entre humanização e alienação no que se refere ao papel do trabalho na autoconstrução histórica do gênero humano. Marx e Engels analisaram a questão da divisão social do trabalho como a origem das múltiplas formas de alienação dos seres humanos perante os produtos de sua atividade. O trabalho ontologicamente pensado seria aquela atividade

> [...] orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza,

> condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153)

Desta forma, fica clara a relação entre formação e profissionalização. O Materialismo Histórico e Dialético nos dá base para compreender a totalidade e as relações dialéticas existentes entre processos formativos e os processos de construção da carreira do professor. Uma carreira que começa na formação e se estende na construção da humanização pelo trabalho e esta carreira tem por base a formação de profissionais capacitados para a transformação social e não apenas formação de mão de obra.

Assim, acreditamos que ao historicizar o coletivo profissional do professorado temos que ter em conta seus percursos, suas formações e sua vida acadêmica interligados numa totalidade.

Formação inicial e profissionalização docente

A partir da base epistemológica adotada, defendemos uma educação integral, omnilateral na perspectiva formativa marxiana, que não separa formação e profissionalização, pois ambos processos estão interconectados e compõem a totalidade da vida dos professores. Nesse sentido, o papel da universidade e da formação acadêmica é condição '*sine qua non'* para o desenvolvimento da formação e consequentemente da profissionalização docente, pois concebemos um processo de ensino-aprendizagem voltado para a práxis que objetiva a construção de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados.

No sentido de superar a dissociação entre escola e sociedade é que Antonio Gramsci (GRAMSCI, 1982) defende então a articulação entre formação intelectual e trabalho profissional, entre cultura e ciência e um novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, o que significa também que se garanta uma formação inicial básica articulada à formação posterior universitária que, por sua vez, deve estar ligada aos diversos organismos da sociedade civil voltados para a formação de uma cultura geral.

Deste modo, a formação acadêmica se entrelaça aos processos de profissionalização do professorado, quando concebe a formação política, ética e dá base

para que os professores compreendam que a sua aprendizagem se constitui em uma ação contínua, para a vida toda. Ao passar pela formação inicial acadêmica que concebe o seu desenvolvimento integral, o professor, em formação, compreende seus processos de profissionalização que envolve o contato com as associações sindicais em uma perspectiva da construção de um projeto social e político.

É a formação cidadã e acadêmica dos professores que pode dar base para a superação do isolamento na profissão e para a construção de uma consciência crítica e política que supere também e vulnerabilidade aos discursos falaciosos que envolvem a profissão docente na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Interação* - Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38, n. 1, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*: um estudo introdutório. 15ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*. n. 11, 7, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *A Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4a. Edição, 1981.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultural*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis e Práxis II* – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

MARX, K.; ENGEL, F. *Contribuição à critica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote, 1993 (Caps. 2, 7 e 10) p.33-51, p. 137-153, p.195-201

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação.* Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II). p.12-42

SOUZA. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). *Pesquisa sobre professores(as)*: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLO César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação* - Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38, n. 1, 2013.

CURSOS DE LICENCIATURA: PRÁTICAS DOS ACADÊMICOS DURANTE A REGÊNCIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Marilene Marzari
Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT

Hidelberto de Sousa Ribeiro
Professor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas dos acadêmicos, cursos de licenciatura em Letras e Geografia do ICHS/CUA/UFMT, durante a realização da regência nos estágios supervisionados na segunda etapa da Educação Básica, nas escolas estaduais de Barra do Garças/MT. A pesquisa qualitativa permitiu um contato direto com o espaço de investigação e os procedimentos de observação, de entrevista e de análise de documentos contribuíram para a análise das práticas dos acadêmicos. O referencial teórico esteve pautado em autores como Veiga, Pimenta, Vygotsky, Davídov, entre outros que discutem as questões pedagógicas necessárias ao exercício da docência. Os resultados preliminares indicam que os acadêmicos reproduzem, durante a regência nos estágios, as práticas de ensino que vivenciaram no decorrer da formação escolar. Isso implica dizer que os acadêmicos ensinam, basicamente, a partir da exposição/transmissão da definição de conteúdos e, na sequência, cobram dos alunos a realização de uma lista de tarefas de fixação que a maioria dos alunos responde por estar condicionada a obtenção de uma pontuação/notas, mesmo que na organização da escola em ciclos de formação humana o quantitativo não faça parte da política educacional. Com isso, o aprendizado acaba ficando subsumido, uma vez que realizam as tarefas mecanicamente.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas de ensino. Aprendizagem.

O interesse pelo estudo das práticas de ensino está ligado à trajetória profissional, principalmente, na Educação Básica, na qual atuamos como formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. O recente ingresso no ensino superior, como docente, nos cursos de licenciatura do Campus do Araguaia/CUA/UFMT, possibilitou elaborar o referido projeto com o propósito de desencadear discussões em relação às práticas de ensino

desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Geografia e Letras, durante a realização dos estágios supervisionados, no ensino fundamental. O motivo do estudo está relacionado ao período em que atuamos na Educação Básica que, entre tantos problemas, um era recorrente e chamava a atenção por estar relacionado à prática de ensino dos professores que atuam nesse nível da educação, principalmente, os referentes aos aportes teórico-metodológicos necessários ao desempenho das atividades relacionadas ao ensino que resultem em aprendizagem por parte dos alunos.

Partimos do princípio de que a aprendizagem dos alunos da Educação Básica tem relação com a formação acadêmica dos professores; por isso, a necessidade de investigar para discutir estratégias de intervenção, tanto na formação inicial dos acadêmicos quanto na continuada. Sabemos que as avaliações referentes à aprendizagem dos alunos da Educação Básica, tanto macro quanto micro, revelam fragilidades significativas, o que justifica a necessidade de pesquisas que possam contribuir para os avanços na qualidade da educação escolar em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: como os acadêmicos dos cursos de licenciatura – Letras e Geografia - desenvolvem as práticas de ensino junto aos alunos da segunda etapa da Educação Básica nas escolas da rede estadual de Barra do Garças/MT, durante a realização da regência, no estágio supervisionado?

O estudo tem como objetivo principal: analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras e Geografia, durante a regência no estágio supervisionado realizada na segunda etapa da educação Básica, nas escolas da rede estadual em Barra do Garças/MT. Em decorrência desse objetivo foram elaborados os objetivos específicos: - conhecer os planos de aula a serem desenvolvidos pelos acadêmicos; - acompanhar os acadêmicos durante a regência no estágio supervisionado; - observar se ocorre a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos ensinados; - realizar a avaliação com os acadêmicos em relação à experiência docente vivenciada durante a regência; - identificar as contradições na práxis do ensino com a formação inicial - curso de licenciatura em Letras e Geografia.

Para isso, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), possibilita um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de pesquisa, auxilia na descrição detalhada dos acontecimentos, ou seja, do que está para além das aparências, do visível e do perceptível. A intenção é averiguar como ocorrem

as relações didático-pedagógicas dos estagiários e alunos durante as aulas. Para isso, utilizamos os procedimentos de observação, entrevista e análise de documentos que possibilitam uma análise mais minuciosa das práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de Letras e Geografia. A pesquisa começou a ser realizada no final do ano de 2013, quando da aprovação do projeto junto à Pró-reitoria de Ensino e Pesquisa - período de 2013-2015 - e a rede estadual de educação encerrou uma paralisação de meses. Em função disso, observamos, no final de 2013 e início de 2014, somente a prática dos acadêmicos de Geografia. O curso de Letras, em função dessa paralisação, optou por desenvolver a regência -estágio supervisionado - na própria universidade.

Nessa pesquisa, utilizamo-nos de uma literatura que trata da formação inicial, da abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, entre outros, que discutem a necessidade de uma sólida formação teórico e didática, a fim de que os futuros professores sejam capazes de mediar a formação do pensamento teórico, necessário para o desenvolvimento cognitivo.

Formação inicial: prática como componente curricular e estágio supervisionado

A formação de professores, nos últimos anos, tem sido tema de discussões, reflexões e questionamentos. Isso decorre em função das mudanças em relação à sociedade e ao papel da escola que requer, cada vez mais, a ampliação de saberes que compõem o conhecimento profissional docente para atender, principalmente, a diversidade presente nas instituições de ensino.

Na história da educação brasileira, durante décadas, o trabalho docente consistia em transmitir conhecimentos dogmáticos, de forma expositiva e repetitiva aos seletos alunos, restando a estes a função de memorizar e reproduzir mecanicamente os conteúdos ensinados em avaliações que objetivavam quantificar o conhecimento absorvido. Essas práticas, ao longo dos anos, passam a ser questionadas diante de outras necessidades, até então, ausentes no contexto escolar. Dentre elas, destacam-se: a universalização do ensino fundamental; a melhoria da qualidade da aprendizagem; o aumento da obrigatoriedade da pré-escola e ensino médio. Isso passou a requerer do docente uma gama de saberes oriundos de diferentes ciências, que precisam ser

apreendidos tanto na formação inicial quanto durante a vida profissional. Esses saberes são mobilizados em decorrência de problemas, necessidades e desafios que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação docente deve ser compreendida como: "[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática". (VEIGA, 2008, p. 20)

Isso implica em mudanças na concepção de formação docente que devem ocorrer durante a formação inicial e continuada, a fim de superar a racionalidade técnica[1] que predominou ao longo da história da educação. Para isso são necessárias mudanças que perpassam os níveis da educação, mais especificamente da formação inicial.

A construção de uma cidadania requer conhecimentos que permitam ao sujeito transformar-se e intervir na sociedade. As instituições de ensino não são as únicas responsáveis por essa educação, mas são as que desenvolvem uma prática educativa planejada e sistemática, durante um longo período, na vida das pessoas, principalmente na Educação Básica.

Em função disso, tais instituições são reconhecidas como espaços de aprendizagem e de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente. Esses conhecimentos precisam subsidiar os alunos a ler criticamente textos, agir autonomamente, reconhecer a diversidade, utilizar diversos recursos tecnológicos, comunicar-se em diferentes linguagens, enfrentar desafios, entre outros.

Para isso, os professores devem ter domínio dos conteúdos teóricos e dos procedimentos que contribuam para a construção de humanos. Nos dizeres de Pimenta: "[...] dentre os seres vivos, apenas os humanos produzem conhecimentos. [...] É o pensar que constitui o humano. O pensar, o refletir, o conhecer, o dominar a cultura acumulada, as formas de construção da sociedade, as tecnologias e as formas de construí-las. Isso é conhecimento". (PIMENTA, 2002, p. 31-32)

O domínio dos conteúdos requer uma formação acadêmica, para que os

[1] Racionalidade técnica – modelo que orientou e que, de certa forma, ainda está presente nas práticas pedagógicas, seja nos cursos de formação de professores, seja nas escolas. Nesse modelo, o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático.

futuros docentes possam desencadear um ensino de cujo processo de aprendizagem os alunos participem. Do contrário, as dúvidas, os questionamentos, as interrogações e as participações dos alunos ficam limitadas a respostas superficiais, pontuais, ou, como se refere Davídov (1988) ao ensino empírico, transmitidos pelos docentes, comprometendo a apropriação de conhecimentos que façam sentido para os alunos e sejam utilizados nos mais diferentes contextos da vida. Em outros dizeres, se a sociedade necessita de profissionais que dominem os conhecimentos científicos, culturais, éticos, entre outros, os cursos de formação devem primar pela formação do pensamento teórico que ocorre por meio da apropriação dos conceitos científicos. Para Sforni: "[...] a aquisição dos conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico". (SFORNI, 2004, p. 82).

O ensino empírico contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo e, em função disso, é comum prevalecer o discurso de carência individual, ou seja, que os alunos 'não sabem nada'. Mudar essa concepção de ensinar requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual, no qual o professor:

> [...] organiza a observação dos alunos, precisando o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador. (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Nessa perspectiva, a diferença entre generalização de conceitos empíricos e teóricos é que, para os primeiros, a aparência dos fenômenos é captada sensorialmente e tomada pela essência e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos, em termos aparentes; no segundo, são os aspectos essenciais, os traços comuns para uma série de fenômenos.

Assim, a formação dos conceitos empíricos se fundamenta na prática de ensino que avança do particular para o geral e, para formar conceitos teóricos, o ensino deve partir do método dedutivo para identificar o 'cerne' que origina o conteúdo e, a partir disso, deduzir as suas múltiplas propriedades particulares. Essa identificação ajuda os

alunos a reproduzirem mentalmente o objeto.

Para Davídov (1988), os conteúdos e métodos ensinados na escola têm desenvolvido o pensamento empírico, ou seja, "[...] que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal". (DAVÍDOV, 1988, p. 104). Portanto, favorece pouco a formação da consciência e do pensamento teórico necessários para realizar generalizações científicas. Isso implica em refletirmos se os conhecimentos ensinados, durante a trajetória de escolarização, têm contribuído para auxiliar os acadêmicos a ensinar na perspectiva da práxis educativa.

Se tomarmos como indicativo o Inciso I, do Art. 01 da Resolução CNE/CP 2, de 2002, que trata dos cursos de licenciatura, temos uma carga-horária de 400 horas destinadas às "[...] práticas como componentes curriculares, vivenciadas ao longo do curso". (BRASIL, 2002, p. 1). O mesmo artigo traz em seu Inciso II que o Estágio Curricular Supervisionado se inicie, a partir da segunda metade do curso e tenha igual carga-horária - 400 horas. A concepção de prática trazida no documento refere-se a "[...] uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional". (BRASIL, 2001, p. 23)

Essa concepção de prática e estágio supervisionado, como componentes curriculares, tem sido uma 'tentativa' de significar a formação acadêmica do licenciado, ao estar mais próximo do *lócus* de atuação profissional. Porém, é preciso não se descuidar dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos conceitos de cada ciência, para que os acadêmicos compreendam e ensinem a complexa dinâmica da sala de aula.

Sem isso, o ensino e a aprendizagem podem ficar comprometidos o que ratifica os

> [...] movimentos e as políticas que banalizam o conhecimento no interior das escolas, que não por acaso são dirigidas para as escolas de massa, nas quais é suficiente que certifiquem o maior número de alunos, mas não necessariamente trabalhem os conhecimentos na sua formação [...] O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade

> está organizada, o que confere a condição de cidadania. (PIMENTA, 2002, p. 31-32)

Em relação aos estágios, o curso de Geografia tem como objetivo "[...] inserir o estudante [...] em contato com o ambiente profissional, discutindo e refletindo sobre o seu papel no Ensino Fundamental e Médio junto às atividades acadêmicas". (PPP, 2009, p.22). Além disso, objetiva "[...] oferecer ao acadêmico vivenciar a realidade da profissão colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso". (PPP, 2009, p. 22).

No curso de Letras o estágio "[...] prevê um fazer que se constitui em reflexão, que não morre nela mesma, mas que deve conduzir a ações, já reformuladas à luz de novas teorias alimentadas pelas disciplinas do currículo. Esse movimento da prática à teoria e de volta à prática deve contribuir para a formação de uma prática reflexiva, observadora e interventiva". (PPP, 2009, p. 22). Assim, o estágio visa "[...] se constituir verdadeiramente numa ação prática dentro da escola-campo, numa tentativa de superação da ideia de que teoria e prática são ideias equidistantes". (PPP, 2009, p. 22).

Os dois cursos apresentam fragilidade em seus projetos pedagógicos que ainda precisam de uma melhor compreensão, principalmente em relação às práticas, como componentes curriculares e as disciplinas pedagógicas, para que se possa efetivar a práxis. Para avançar na concepção que separa teoria e prática é necessário eliminar a aparência ilusória que envolve o objeto, de modo a apreender os nexos e as mediações que o constituem. Isso é possível por meio de uma teoria crítica que permite ao sujeito desvelar e revelar o objeto. Vale ressaltar que

> A relação entre teoria e prática é, nesse sentido, de contradição. A teoria está atrelada à sociedade, está condicionada pelas condições reais de existência, mas não está subordinada a ela, não está presa a essa realidade, não está a serviço da prática, mas, ao contrário, a teoria se encontra independente dessa realidade, dessa prática social. E somente por isso a teoria é capaz de pensar, refletir e transformar essa realidade. (SILVA, 2013, p. 179)

Embora a teoria tenha uma relação com a prática, ela "[...] não pode se resumir a ser um saber meramente aplicado ou útil e relevante a essa realidade ou a determinada prática social. A teoria não está a serviço dos interesses privados e particulares de dominação e exploração de um homem por outro homem [...] ao contrário, é fim, pois sua realização é a emancipação, a liberdade do homem". (SILVA, 2013, p. 180)

Nessa perspectiva, o estágio deve se constituir como eixo que "[...] pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos [...] do curso de formação dos professores e o conhecimento da realidade da sala de aula [...]". (FAZENDA et. al. 2005, p. 22). Assim,

> O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Estes tornam-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destacam os profissionais egressos de universidade. (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2003, p. 8)

Os estágios supervisionados ocorrem a partir da metade dos cursos e são acompanhados por professores da disciplina e coordenação do curso que viabilizam e avaliam a unidade teoria e prática, interação entre os componentes curriculares, a prática pedagógica desenvolvida no estágio e a articulação dos cursos com as redes de ensino que atendem a educação básica.

Estágio supervisionado: desafio para os acadêmicos

Com o objetivo de analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos, durante a realização do estágio supervisionado, acompanhamos *in lócus* o desenvolvimento das aulas que contribuíram para ampliar as discussões a respeito da formação dos futuros professores da educação básica. Inicialmente, faremos algumas considerações em relação ao ambiente da sala de aula e, na sequência, ao planejamento, ao desempenho dos estagiários e à organização do ensino e da aprendizagem, durante o exercício da prática docente.

As observações realizadas em sala de aula permitem dizer que as instituições de ensino pesquisadas vivenciam momentos de 'certa tensão' no interior das salas de aula, dentre elas: - o enfraquecimento da autoridade do professor que se evidencia nas constantes solicitações de silêncio e nos 'tons altos' para poder se fazer ouvir; nas conversas e nos xingamentos infindáveis entre os alunos; na ausência e/ou desconhecimento de regras e valores básicos de convivência coletiva; na total inexistência de um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem; no aparente 'descompromisso' e/ou 'desinteresse', tanto com o processo de ensino quanto de aprendizagem, entre outros. É nesse contexto que os acadêmicos iniciam suas primeiras experiências profissionais e dificilmente conseguem realizar, com o mínimo de aproveitamento, a regência, durante os estágios supervisionados.

Se, por um lado, as salas de aulas observadas são pouco propícias para o processo de ensino e aprendizagem, por outro, os acadêmicos apresentam fragilidades em relação à preparação para o exercício da docência, tanto em relação aos conteúdos específicos, que fazem parte do currículo do ensino fundamental quanto das questões didático-pedagógicas que compõem o exercício da docência. Isso se evidencia na elaboração do plano de aula, na exposição de definições dos conteúdos, na ênfase dada ao livro didático, nos exercícios propostos e na avaliação da aprendizagem.

Em relação ao plano de aula, existem, no contexto da universidade, orientações de que eles devem ser elaborados para contemplar, em média, quinze minutos de exposição dos conteúdos e o restante do tempo para o desenvolvimento de exercícios. Essa prática de planejar, para os estagiários, independe de ser uma ou duas horas de aula, o que acaba gerando ociosidade e perda de um tempo que poderia ser melhor aproveitado, no sentido da aprendizagem dos conteúdos. Além disso, essa

prática acaba desencadeando o que comumente denominamos de 'indisciplina' dos alunos que ficam muito tempo sem ter atividade, ou seja, esperando que o horário da aula termine.

Os planos de aula, em sua maioria, contemplam os dados de identificação, a ementa e/ou temas, os objetivos geral(is) e específicos, procedimentos de ensino, recursos, avaliação e referências bibliográficas; porém, na maioria das vezes, os acadêmicos carecem de maior compreensão de cada item, principalmente em relação à coerência teórica. Uma leitura dos planos indica, por um lado, uma predominância na centralidade do professor, que se sente na obrigação de explicar os conteúdos; por outro, os alunos, dificilmente, prestam atenção às explicações. Essa tem sido uma prática recorrente entre os acadêmicos observados que adentram a sala de aula, anunciam o conteúdo e iniciam a explicação e/ou leitura de fragmentos do livro didático. Poucos são os alunos que tentam acompanhar a leitura e a explicação do estagiário, pois a maioria conversa em tom alto, alguns entram e saem da sala, outros andam pela sala, chamando a atenção das mais diferentes formas: batem o caderno/livro na carteira, balançam a carteira do colega, ouvem música no celular, discutem questões extra-escolares, entre outras coisas. Somente alguns tentam ouvir a leitura e/ou a explicação do professor.

Nesse ambiente 'agitado' a aula acontece e, quando o estagiário termina de expor os conteúdos referentes àquela aula, entrega e/ou passa no quadro as tarefas. Depois, o estagiário passa nas carteiras, para auxiliar os alunos que solicitam, e, ao final da aula, recolhe os exercícios para atribuir uma nota – condição *sine qua non* para fazê- la. Essa tem sido uma das estratégias utilizadas para que os alunos façam as tarefas que contribuem pouco para a aprendizagem e a formação do pensamento teórico, uma vez que requer cópia e/ou reprodução do que foi transmitido.

Em relação aos conteúdos podemos dizer que são ensinados empiricamente, ou seja, de forma superficial, aparente, pontual e

> [...] com a típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor - responde, sobretudo, com o objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui. Esse tipo de interação verbal não é 'feito' para favorecer a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista. (PONTECORVO, 2005, p. 67).

Esses conteúdos são reproduzidos do livro didático, geralmente desprovidos de contextualização histórica. Essa prática de ensinar, nos dizeres de Vygotsky, dificilmente faz sentido para quem aprende, por não conseguir compreender o significado daquele amontoado de definições.

Coerente com a forma de ensinar – transmissão de conteúdos pontuais e superficiais - apresentam-se as tarefas de fixação dos conteúdos, em forma de questionários, preenchimento de lacunas, relacionar as colunas, caça-palavra, entre outras, que exigem pouco raciocínio dos alunos. Essas tarefas acabam sendo respondidas e memorizadas mecanicamente e fazem pouco sentido para os alunos. Em relação a isso, os estudos de Hedegaard têm mostrado que "[...] a maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos de escola ou mais tarde". (HEDEGAARD, 2002, p. 210). Além disso, ocupam a maior parte da aula, em média dois terços, e isso desencadeia tempo ocioso que poderia ser aproveitado para tantas outras aprendizagens.

Em função disso, a tendência mais provável dessa prática é a de que os acadêmicos dos cursos estejam reproduzindo os conteúdos memorizados mecanicamente durante os anos de formação, inclusive universitária, sem, contudo, terem se apropriado do significado cultural dos conceitos. Assim, o significado deixa de se tornar propriedade sua, como conceito científico, uma vez que requer internalização e apropriação do processo de produção. Sem isso o conteúdo se torna uma "[...] assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos [...] mas, na prática, esconde o vazio". (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

É, então, possível pensar que, tanto os estagiários quanto os alunos do ensino fundamental deixam de se apropriar dos conceitos e apenas memorizam definições frágeis e superficiais. Em consequência disso, os acadêmicos, quando no exercício do estágio, na docência, acabam reproduzindo a forma de ensinar que aprenderam no decorrer da trajetória de vida escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior, ratificando o mesmo processo de ensino.

Superar essas fragilidades requer a criação de "[...] ferramentas intelectuais tão poderosas no ensino que os alunos podem tomá-las no mundo exterior e aprender as

complexidades desse mundo com a ajuda dessas ferramentas". (ENGESTRÖM, 2002, p. 196). Para isso, o desafio consiste em superar os limites das metodologias tradicionais de investigação:

> [...] que geralmente utilizam temas 'estáticos' de definição, de agrupamento, de solicitações de informações sobre elementos isolados ou campos conceituais, revelam-se, na sua maioria, insatisfatórias, justamente pela escassa contribuição que conseguem dar ao conhecimento "dinâmico' dos processos sociais de construção conceitual. (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208)

Rever concepções de ensino e se apropriar de outras é possível, quando se questionam as verdades cristalizadas e se estabelece um diálogo entre os envolvidos no processo de ensinar e aprender que leve às mudanças nas estruturas de pensamento. Isso requer um planejamento que permite fazer conexões de ideias, de opiniões, de informações, de compreensões e de elaborações que requerem

> [...] um período de tempo considerável, um adequado nível de domínio dos métodos de análise e de síntese e da sua generalização, para que os alunos desenvolvam a capacidade de melhorar a compreensão, a memorização voluntária [...]. Isto também é válido no que diz respeito à aquisição de conceitos novos das diversas disciplinas, à mudança qualitativa do pensamento do aluno sobre a explicação dos diversos fenômenos da realidade, à solução de problemas práticos que exigem a aplicação destes conceitos. (KOSTIUK, 2005, p. 49)

Como a maior parte do ensino é empírico, a capacidade de análise e generalização dos diferentes fenômenos da realidade fica comprometida, pois, para desenvolver o pensamento cognitivo, os alunos precisam se apropriar dos conceitos científicos. Isso não ocorre de forma isolada e fragmentada, uma vez que: "[...] um novo conceito, uma nova generalização não surge senão com base no conceito ou

generalização anterior". (VYGOTSKY, 2001, p. 375). A incorporação de conceitos aos já existentes faz com que as estruturas mentais sejam modificadas e permitam a reconstrução interna dos conceitos e, consequentemente, a capacidade de realizar generalizações teóricas.

Durante as observações deixamos de vivenciar momentos de organização do espaço e de estudo coletivos, a não ser quando os alunos, 'desobedecendo' as orientações do estagiário, se juntavam para resolver ou copiar do colega os exercícios que eram solicitados. Uma questão que chamou a atenção foi o fato de que durante a resolução das tarefas, uma parte dos alunos conseguia se acalmar e respondê-las, embora isso estivesse condicionado à atribuição de uma nota, em detrimento da aprendizagem. Mesmo que o objetivo primeiro tenha sido realizar a tarefa, em função da nota, isso sinaliza que outras formas de organizar o espaço e o ensino podem desencadear o desejo de aprender dos alunos.

Outra questão que indica fragilidade na formação dos acadêmicos diz respeito ao 'desconhecimento' das políticas educacionais. Exemplo disso tem sido a constante ênfase na quantificação das tarefas, mesmo que a política de organização em Ciclos de Formação Humana se utilize relatório descritivo.

Considerações preliminares

Nos cursos de licenciatura em estudo, as diferentes disciplinas são trabalhadas de forma fragmentada e os conteúdos são, prioritariamente, ensinados, segundo Davídov, empiricamente, fazendo com que contribuam pouco para a práxis educativa. Essas formas de lidar com o conhecimento têm sido indicativo de que muitos alunos chegam e saem do ensino superior sem terem desenvolvido o pensamento teórico que deveriam desenvolver, desde os primeiros anos de escolaridade. Em função disso, reproduzem, durante a regência nos estágios, a formação que recebem, ao longo da escolaridade e os alunos da educação básica dificilmente conseguem se apropriar dos conteúdos para avançar no processo de aprendizagem.

Isso decorre em função da predominância da exposição de definições dos conteúdos, da crença de que se aprende somente com o professor e da reprodução de exercícios que pouco têm contribuído para o desenvolvimento cognitivo. Essa prática dificulta a interação entre os alunos que, nos dizeres de Vygotsky, são fundamentais

para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois a apropriação do conhecimento social, histórico e culturalmente construído ocorre, a partir da inter para a intrapessoal.

Por fim, podemos dizer que os acadêmicos pesquisados, de uma forma ou de outra, reproduzem, durante os estágios, as práticas vivenciadas na trajetória escolar e, de certa forma, ratificadas no ensino superior. Assim, mantém-se um modelo de educação escolar que naturaliza a exclusão, ao isentar os docentes das responsabilidades com o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que mais necessitam apreender os conhecimentos escolares.

Referências bibliográficas

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 17 de janeiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p.31, 18 janeiro. Seção 1. 2002.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p.9, 04 março. Seção 1. 2002.

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p. 31, 09 abril. Seção 1. 2002.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia**. Barra do Garças, 2009.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Barra do Garças, 2009.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñaza escolar y eldesarollo psiquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et. al.; PICONEX, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e estágio supervisionado**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e

desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Aléxis et al. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. – (Coleção Entre Nós Professores).

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores**: dilemas e desafios da relação teoria e prática. Curitiba: Appris, 2013.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUCCHERNAGLIO, Cristina. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CONSTRUÇÃO DE SABERES NA SALA DE EDUCADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ

Ana M. Muller
(SEDUC/MT)

Rute A. Silva
(SEDUC/MT)

Sebastiana C. Campos
(SEDUC/MT)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho apresenta resultado de uma pesquisa, desenvolvida na Sala de Educador, de uma escola estadual de Cuiabá. Ele foi concebido com o objetivo de traçar um panorama pensamento, do olhar do aluno sobre alguns aspectos fundamentais da educação. Para isso, foi aplicado um questionário, com vinte e uma perguntas, a trinta e nove alunos do Ensino Médio Inovador, da respectiva escola. O presente artigo apresenta a análise de cinco dessas questões, acerca de: a) Para que serve a escola?; b) O que você acha dos professores?; c) De que forma você gostaria de ser avaliado?; d) Você já percebeu se os professores classificam as turmas e os alunos?; e) O que lhe motiva a estudar?. Fala-se muito sobre os alunos, mas, muitas vezes, suas necessidades reais não são bem conhecidas pelos docentes, ou passam despercebidas, constatação possível, a partir dessa pesquisa. Para análise e discussão dos dados, assumimos o aporte teórico de Magalhães (2001), Freire (2003), Hoffmann (2000), entre outros. Esses autores abordam sobre a formação continuada, a afetividade na escola, os processos de avaliação. Os resultados obtidos nos levam a repensar nossa prática pedagógica, nossa postura na sala de aula. Ilustram ainda os benefícios da formação continuada, promovida na Sala de Educador, como promotora de reflexões coletivas e potencializadora do processo formativo docente.

Palavras-chave: Sala de Educador. Formação continuada. Construção de saberes.

Introdução

A educação brasileira apresenta inúmeros desafios ao professor. No intuito de compreender melhor algumas questões pertinentes ao seu trabalho, envolvendo, especialmente, o aluno, desenvolvemos uma pesquisa na Sala de Educador, de uma

escola estadual de Cuiabá. A Sala de Educador é uma proposta de formação continuada que visa promover discussões dentro do espaço escolar, com o objetivo de que os próprios professores se tornem sujeitos agentes, capazes de buscar respostas e entendimento acerca de questões relativas à sua prática. Na referida escola, esse Projeto foi intitulado de "Práticas Educativas no contexto da Educação Básica a partir de estudos relacionados às experiências vividas pelos profissionais da educação nesta instituição de ensino, com base nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso". Dentro desse título mais amplo, há outras temáticas envolvidas, que, depois de divididas, foram estudadas por diferentes grupos e subgrupos de educadores.

No primeiro semestre de 2014, organizando os trabalhos das equipes, a coordenação do Projeto propôs ao nosso grupo um estudo sobre uma das temáticas: Avaliações e seus processos de aprendizagens. A partir disso, o nosso subgrupo, composto por seis educadores, reuniu-se, semanalmente, para discutir e refletir acerca da proposta. Em seguida, buscou-se, de algum modo, ressignificar tal sugestão, enfatizando a realidade da nossa escola, ou seja, aproveitamos essa oportunidade de estudo para compreender uma problemática do cotidiano escolar, percebida por nós: a necessidade real de conhecer melhor o nosso aluno, principal agente do processo de ensino-aprendizagem. Logo, o presente estudo teve a intenção de traçar um panorama do pensamento (do olhar) do discente sobre alguns aspectos fundamentais da educação.

Esse trabalho se justifica, porque entendemos que, nos dias atuais, fala-se muito sobre os alunos, especialmente, na sala do professor. Todavia, muitos desses comentários são frutos de senso comum. Alguns detalhes do pensamento, das necessidades desses discentes não são bem conhecidas pelos docentes, ou passam despercebidas. Constatação que foi possível, a partir da análise dos dados da presente pesquisa. Sabe-se que o conhecimento do nosso público bem como dos seus anseios e das suas perspectivas são fundamental para a realização efetiva de nossa prática pedagógica, porque possibilita um ensino contextualizado, que é o que se pretende, atualmente. Portanto, acreditando que cada escola possui uma "clientela" diferente, defendemos a necessidade de uma reflexão diária sobre as aspirações dos nossos alunos, para que possamos desenvolver estratégias de ensino, isto é, um trabalho mais individualizado, com vistas a melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Para entender melhor tais questões, foi aplicado um questionário, composto de vinte e uma perguntas, a trinta e nove alunos do Ensino Médio Inovador (doravante

EMI). Dessas, serão analisadas cinco questões, acerca de: a) Para que serve a escola?; b) O que você acha dos professores?; c) De que forma você gostaria de ser avaliado?; d) Você já percebeu se os professores classificam as turmas e os alunos?; e) O que lhe motiva a estudar?.

A respectiva escola, onde o estudo foi realizado, localiza-se em um bairro de origem popular, da capital mato-grossense. Essa instituição atende uma média 640 alunos do EMI, só no período matutino. Na realização dessa pesquisa, que aconteceu em 2014, até o mês de agosto, cada professor aplicou o questionário a um ou dois alunos de cada turma, escolhidos aleatoriamente, do período da manhã, somando 39 os que responderam ao questionário. Depois dessa parte, o grupo de educadores se encontrou todas as terças-feiras, no interior da escola, não só para estudar as teorias que embasariam o trabalho, como também para tabular e analisar dados.

Sala de educador: espaço de construção de saberes

Tendo em vista o local onde desenvolvemos a presente pesquisa ─ na Sala de Educador ─ faz-se necessário refletirmos um pouco sobre ele, nessa primeira parte do trabalho, dado a sua importância na compreensão do fenômeno aqui tratado. A Sala de Educador é um espaço de formação continuada, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), aos profissionais da educação. Sob um novo molde, esse Projeto constitui-se em um lugar de capacitação em que se valoriza o coletivo e privilegia a escola como *locus* de formação.

Os ideais da Sala de Educador se configuram de acordo com os discursos atuais sobre a formação continuada no país. Afirmamos isso, porque, sabemos que, nos dias de hoje, aquele modelo de formação contínua que oferece cursos de curta duração, com "pacote" de novidades, com teorias revolucionárias e receitas e informações prontas, como meio efetivo de alteração da prática pedagógica do professor, tem perdido espaço no meio educacional. A formação continuada concebida como reciclagem e atualização vem sendo alvo de críticas, ultimamente, pois se acredita que muitos desses cursos (prontos) contribuem pouco para mudanças concretas na escola, ao contrário, colaboram simplesmente para alterar algum discurso do professor (MIZUKAMI *et. al.* 2006, MAGALHÃES, 2001).

Sendo assim, na contramão dessa perspectiva, o Projeto Sala de Educador foi concebido com o intuito de ser um espaço de formação, onde se constrói

conhecimento compartilhado, considerando as culturas da comunidade educativa, dando voz e vez ao professor da unidade escolar. Isso equivale dizer que a formação, nesse modelo, em tese, pretende dar a devida importância aos contextos, a fim de compreender a ação formativa, além de propiciar ao profissional lugar e tempo para que a formação ocorra de modo contínuo, visando à melhoria do ensino-aprendizagem de maneira geral.

Sobre a formação e as ofertas de cursos para professores, promovidos pelas Secretarias Estaduais, Magalhães (2001) faz uma retrospectiva, lembrando que em 1970 privilegiava-se a dimensão técnica do processo de formação de professores. Já em 1980, houve um avanço nessa questão, pois a preocupação voltou-se para a profissionalização em serviço. Foi somente na década de 90, porém, que começou a surgir uma alternativa mais ousada na formação de professores: a educação continuada. Isso prova que viemos avançando nessa área, que possui grande importância e tem tido muito destaque no país.

Favorável à formação continuada dos educadores, Ferreira (2003) alerta para o fato de vivermos numa época em que se exige muita qualificação para todo tipo de profissional, o que torna as necessidades educacionais da população cada vez maiores. É certo que a formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências e desafios que a ciência e a tecnologia colocam.

Diante disso, entendemos que cabe a escola uma dedicação especial à formação continuada. Essa instituição deve proporcionar aos professores ambientes onde eles desenvolvam suas competências pedagógicas necessárias à atuação profissional, tendo em vista favorecer o desenvolvimento harmonioso do educando e o sucesso do ensino-aprendizagem. É pertinente pensar ainda que, esse tipo de educação é um processo que, além de prolongar por toda vida do educador, não deve restringir-se somente à escola, precisa envolver também outras esferas, como a comunidade, por exemplo.

Essa formação requer responsabilidade e comprometimento das partes envolvidas, particularmente do professor, uma vez que, segundo Magalhães (2001, p. 242), "na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional". É preciso mais que isso: aprofundamento concreto nas questões teórico-prática acerca do ensino, engajamento total no seu processo de (re)construção de conhecimento, compromisso moral e ético com o ensino-aprendizagem dos alunos.

Advogando em favor desses aspectos, Mizukami (*et. al.* 2006) e Zeichner (2008)

ressaltam a necessidade real do professor em comprometer-se profissionalmente na docência, embora isso signifique um grande desafio. No mundo contemporâneo, o processo formativo exige dedicação profissional durante toda carreira. Somente assim será possível uma prática produtiva, no sentido de proporcionar, de fato, bem-estar aos alunos e melhoria na qualidade da educação.

Com um acento sociopolítico e cultural, Zeichner (2008) defende uma formação continuada com vistas à emancipação, à justiça e à igualdade social. Para o autor, o envolvimento desse profissional com a educação deve ter uma dimensão política, já que sua prática afeta, inevitavelmente, a vida, as oportunidades e as chances dos alunos. O autor americano completa ainda que, não existe ensino escolar neutro, isento de um posicionamento moral. Por isso, é preciso que o professor analise os aspectos éticos de sua prática e tomem decisões no ensino-aprendizagem dos estudantes, de modo a perceber, claramente, as consequências sociais do seu trabalho docente.

Pode se pensar que ao se envolver nesse processo, em um espaço específico de formação continuada, o professor começa a refletir, sobretudo, acerca de sua *práxis* pedagógica. Dessa forma, ele começa a modificar sua consciência. Magalhães (2001) sugere a formação de um professor reflexivo, um sujeito ativo que reflexiona sobre/na sua ação, visando sempre novos significados para seu trabalho. A perspectiva reflexiva "objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes" (*idem*, p. 245).

A formação precisa, então, ocorrer fora dos moldes normativos, que nem sempre contribuem para resoluções efetivas de problemas cotidianos da escola. Esses, muitas vezes, requerem reflexões coletivas e profundas sobre outros conhecimentos, diferentes do simples saber conteudístico. Além do mais, sabemos que a reflexão docente não pode ser um processo individual, no vazio. Todavia, precisa englobar a comunidade ─ interna e externa da escola. Nesse processo, é necessário considerar os contextos e os interesses sócio-históricos e ideológicos dos envolvidos.

A nosso ver, a formação continuada supõe uma troca de experiências individuais e coletivas, aliada a teorias que ajudem a repensar o ensino, de modo geral. Sobre isso,

Pimenta (2005) destaca que o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido, também, pelas teorias da educação. Essas têm importância fundamental no processo formativo, permitindo uma ação contextualizada e

oferecendo perspectivas de análise, com vistas à compreensão dos contextos sociais, culturais, históricos e organizacionais da escola como um todo.

Sendo assim, entendemos que o processo reflexivo, na formação continuada do professor, não pode ser realizado gratuitamente. Mas sim de modo específico, focado, em uma atividade contínua de indagação, questionamentos e de busca de soluções por parte desse profissional para os problemas encontrados. Segundo Zeichner (2008), a reflexão crítica feita pelo professor somente será concreta se tiver um fim no coletivo. Em outras palavras, só haverá desenvolvimento real do professor se o processo formativo da reflexão estiver ligado ao conhecimento construído compartilhadamente, a partir dos problemas concretos da comunidade escolar, das verdades dos alunos e dos professores. Essa reflexão precisa envolver uma luta ampla pela igualdade e pela justiça social, a fim de diminuir a lacuna da qualidade da educação (ZEICHNER, 2008).

Diante disso tudo, é possível notar que é exatamente esse ideal, acerca da boa e efetiva formação continuada, que perpassa o Projeto Sala de Educador, proposto pela SEDUC/MT, como espaço de construção de saberes, onde os professores, coletivamente, realizam reflexões sobre suas práticas pedagógicas, através de pesquisas, análises e estudos constantes, e buscam ressignificá-las, inovando a própria sala de aula.

Análise de dados

Essa segunda parte do trabalho apresenta uma análise das respostas dos trinta e nove alunos sobre assuntos relacionados à educação, de modo geral, e teve a pretensão de compreender como esses estudantes percebem a escola, os professores, a avaliação escolar, entre outros. Buscou-se averiguar, enfim, qual a opinião do discente sobre seu processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública da capital mato-grossense.

Ao serem questionados "Para que serve a escola?", 62% alunos responderam que a escola *serve para ensinar e para trazer conhecimento*; 26% acreditam que a escola *serve para a formação social, ética, moral e cidadã* e 12% não souberam responder. Diante dessas respostas, podemos perceber que o posicionamento da maioria dos alunos assemelha-se aos objetivos principais das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Essa diretriz traz em seu bojo concepções e perspectivas teórico-metodológicas que representam o ideal de ensino, atualmente, no

país, isto é, sugere uma formação ética e cidadã. De acordo com esse documento, o ensino-aprendizagem escolar precisa proporcionar ao aluno a resolução de problemas sociais, além de valorizar a sua participação crítica e ativa na comunidade em que vive.

É válido ressaltar, porém, que, embora grande parte dos alunos (62%) percebe a escola como *lugar de construção de conhecimento*, ou como lugar *de formação social, ética, moral e cidadã* (26%), muitos autores não coadunam com essa ideia. Maturana (1999), por exemplo, concebe o contexto escolar como um espaço cada dia mais difícil e conflitante na concretização desses aspectos. Diferentemente do que os alunos pensam sobre o papel da escola, Maturana (1999) acredita que essa instituição parece não ter se afirmado como um espaço de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias. O autor ressalta ainda que, diante das situações atuais, dos problemas diários que se vivenciam nas variadas escolas brasileiras o sentimento que se destaca é o da desilusão, do desencanto e da impotência. Há a uma descrença de que a escola sirva, realmente, para construir conhecimentos.

Diante de tantas dificuldades encontradas no cotidiano da escola (indisciplina, apatia, agressividade, insucesso escolar, descontentamento de professores e alunos, falta de incentivo docente, descaso do poder público com o sistema educativo em geral), muitas vezes, é exatamente isso que sentimos, enquanto profissionais da educação.

Ao serem questionados sobre o que os alunos acham dos seus professores, 47% dos discentes disseram que eles são: *bom, legal e guerreiro*; outros 51% responderam que são: *ruim, severo, chato, mal educado e pouco dedicado* e 2% não souberam responder. Sobre essa questão, vimos que, de 39 alunos, um pouco mais da metade (51%) destacou os aspectos negativos desse profissional (*ruim, severo, chato, mal educado e pouco dedicado*). A partir dessas respostas, defendemos a necessidade de uma reflexão sobre a base afetiva que cerca a relação professor e aluno. Juntamente com Chalita (2001), Tassoni (2009) e Freire (2003) argumentamos a favor de um tratamento afetuoso e cordial na escola, entre os pares, de maneira geral.

Para Chalita (2001), a educação perpassa a afetividade, na relação professor e aluno. Isso consiste em uma característica humana, ou seja, o ensino-aprendizagem exige o querer bem ao educando, reforça o pensador. Logo, acreditamos que o perfil de um professor que seja *ruim, severo, chato, mal educado e pouco dedicado* vai contra a ideia de um trabalho humanizado com o aluno. Provavelmente, a relação com um

profissional que tenha essas características não condiz com os pressupostos da educação moderna, haja vista que o aluno precisa do humano, ainda mais, em um mundo com tanta violência como o atual. O autor enfatiza também que a solução não está mais na agressividade, e sim no afeto. Por isso, concordamos com tal teórico de que "o início da revolução educacional precisa começar com singelas manifestações de amizades e comprometimento, de competência, solidariedade e amor" (CHALITA, 2001, p. 64).

Ainda nessa direção, pode-se pensar que toda aprendizagem, inegavelmente, está impregnada de afetividade, uma vez que ocorre a partir de interações sociais, reais, entre seres humanos, vivos, numa relação não neutra. Isso significa dizer que, na escola, a trama que existe entre professor, alunos, conteúdos, livros, não acontece puramente no campo cognitivo, mas avança para o campo da emoção, como destaca Tassoni (2009).

Ampliando mais a compreensão do aspecto afetivo na escola, Freire (2003) acredita que esse "querer bem ao educando" remete a própria prática educativa da qual participa o docente. Entretanto, para o autor, esta abertura ao querer bem não denota, na verdade, que o professor seja obrigado a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Mais do que isso, significa a maneira de autenticar, de selar o compromisso com os alunos, numa prática específica do ser humano.

Questionados sobre a forma como os alunos gostariam de ser avaliados, 52% disseram que *devem ser avaliados da maneira como está sendo*, ou seja, concordaram com a forma atual de avaliação promovida na escola; 15% prefeririam *não ter provas*; 15% sugeriram *que a avaliação ocorresse de maneira verbalizada*; 18 % não souberam responder. No tocante a essa questão, considerando a resposta da maioria (52%), destacamos a forma como tem ocorrido tal processo na escola pesquisada. Há certo tempo em seu Projeto Político Pedagógico, essa instituição já vem buscando concretizar uma avaliação contínua, formativa, nas práticas educativas, em sala de aula, o que representa uma atitude importante no contexto atual de ensino.

Defendendo esse modelo contínuo, Hoffmann (2000) critica aquela avalição feita apenas em momento específico ─ provas, trabalhos isolados, entre outros. A seu ver, esse último modo de avaliar constitui-se em uma prática vaga, que apenas aponta falhas no processo e não demonstra as reais dificuldades e facilidades do aluno, principalmente. Além do mais, tal forma pode desencadear um processo de discriminação e classificação, por parte do professor em relação ao discente.

É possível afirmar que a referida escola vem tentando construir um trabalho

pedagógico de avaliação processual e formativa, oportunizando ao aluno diversas maneiras mostrar seus conhecimentos (presença, trabalhos, seminários, tarefas, interação, comprometimento, autoavaliação, entre outros). De igual modo, Hoffmann (2000) também acredita que a melhoria da qualidade de ensino está embasada nesse tipo de inclusão, isto é, a escola deve ser compreensiva e comprometida em tornar seus alunos conscientes e participativos, oportunizando a aprendizagem significativa.

Na contramão dessa discussão sobre a avaliação contínua, destacamos aqui as ideias provindas de outro questionamento feito aos participantes da pesquisa: Você já percebeu se os professores classificam as turmas e os alunos?. De acordo com as respostas, 46% dos alunos *não perceberam tal classificação*, mas 45% deles não tiveram a mesma percepção, ou seja, para esses discentes, os *professores classificam os alunos em sala de aula,* 9% não souberam responder.

Diante dessas respostas, é válido ressaltar uma incoerência que parece existir na prática pedagógica do professor, no que se refere à avaliação. Isso porque se desenvolve, em tese, nessa instituição, uma proposta de avaliação formativa, que vai contra a ideia de classificação e discriminação ─ por notas e conceitos. Porém, grande parte dos alunos (45%) destaca que isso ocorre na referida escola. Sendo assim, cabe uma reflexão, no que diz respeito não só ao nosso trabalho docente, mas também à nossa atitude moral em sala de aula.

Acreditamos que haja autenticidade na resposta dos participantes. Todavia, longe de crucificar o professor, é preciso compreendê-lo, nesse processo complexo que é o ensino escolar. É necessário considerar que vivemos um período de transição acerca de vários aspectos na educação, sobretudo, no quesito avaliação. Como revela Cortez (2003), estamos em uma época em que devemos encarar com maturidade e humildade o fato de não estarmos prontos e acabados. Ao contrário, precisamos entender que estamos sempre em crescimento, em mudança. O período atual é o momento de enxergarmos ─ sozinhos e com a ajuda dos participantes ─ que há lacunas em nossa prática e que elas podem ser melhoradas e preenchidas, à medida que apre(e)ndemos novas formas de agir, no contexto educacional (CORTEZ, 2003).

Os alunos também foram questionados sobre o que lhe motiva a estudar. 65% responderam *que são motivados pela família*, 19% disseram *que possuem vontade própria,* e 16% afirmaram *que são instigados pelo sonho de ter um futuro melhor*. A partir da resposta dos alunos, podemos ver que a maior parte deles (65%)

responsabilizou a família como a grande responsável pela motivação escolar. Contudo, vale ressaltar aqui uma divergência na resposta da maioria dos alunos com o que temos percebido, de fato, no dia-a-dia da escola.

Fazemos essa afirmação, porque o que vivenciamos no cotidiano escolar não confere com isso, beira longe a tal motivação. Presenciamos diariamente pais totalmente ausentes, displicentes, desinteressados pela educação de seus filhos. Quando são convocados para comparecer na escola, nas reuniões de pais e mestres, nas festividades, a fim de tratar de assuntos relacionados ao filho, são raros os pais, as famílias, que comparecem. Trata-se, na prática, de uma falta de incentivo, com resultados claros: alunos indisciplinados, pouco esforçados, desmotivados, evadidos, entre outros.

Como bem lembra Aquino (1998), parece que ainda não conseguimos fazer valer o célebre artigo 205, da Constituição de 1988, de que “educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família". Estamos de acordo com o autor, quando destaca que, em certa medida, a família não estaria ajudando o trabalho do professor. Aquino (1998) revela que os alunos presentes na escola hoje seriam frutos da "desestruturação", do "despreparo" e do "abandono" dos pais, e mais: os professores teriam se tornado quase "reféns" dessas crianças tirânicas que agregam a escola.

Nessa mesma direção, coadunamos com as ideias de Rodrigues (2008), ao destacar que muito do insucesso escolar se deve aos pais, que, geralmente, esquecem-se de cuidar da educação em casa e de acompanhar de perto a vida escolar de seus progênitos. Acham que a escola tem que dar instrução e educar o filho, quando a obrigação primordial é deles, em casa, complementa o autor. Parece haver algum consenso entre grande parte dos professores, no que se refere à falta da família no contexto escolar. Acreditamos que tal problemática requer atenção especial por parte do poder público, no sentido de convocar a participação efetiva da família no seio da escola, a fim de proporcionar uma maior qualidade na educação, uma real parceria, com vistas ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

Algumas considerações

Buscamos apresentar aqui um breve olhar sobre os dados colhidos, referente à entrevista feita com alunos do EMI, de uma escola estadual de Cuiabá, no intuito de compreender os anseios e perspectivas do nosso público acerca da educação e de melhorar o trabalho docente. Aproveitamos a Sala de Educador, como espaço de

formação continuada, onde se (des)constrói conhecimentos e se (res)significa os saberes e as práticas pedagógicas, para desenvolver essa pesquisa. Esse trabalho surgiu a partir de discussões coletivas sobre as necessidades reais do nosso cotidiano escolar.

As respostas dos participantes nos levam a repensar o ensino-aprendizagem dos alunos e a nossa prática pedagógica. Entendemos que o conhecimento do nosso público bem como dos seus anseios e perspectivas são fundamentais para a realização efetiva de nosso trabalho. Essa é uma das saídas para um ensino contextualizado, para a definição de estratégias, com vistas a desenvolver uma *práxis* direcionada, mais, individualizada e eficaz. Os resultados obtidos nos permite refletir também acerca da nossa formação continuada, a fim de buscarmos (res)significar as políticas direcionadas a esse campo, no sentido de construirmos conhecimentos reais, através de um estudo compartilhado, contínuo, que permita ir além da execução de um Programa/Projeto feito, muitas vezes, para cumprir um currículo perante o Ministério da Educação, ou somente para garantir e contar pontos na carga horária docente. Ilustram ainda os benefícios da formação continuada, promovida na Sala de Educador, como promotora de reflexões coletivas e potencializadora do processo formativo docente.

Referências bibliográficas

AQUINO. J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Disponível em : <ttp://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000400002&script=sci_arttext>. Acesso em agosto. 2014

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHALITA, G. *Educação*: A solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001

CORTEZ, C.D.C. *Estudar...Aprender...Ensinar...Mudar...Transformar-se*: Um processo contínuo. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. C. Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de letras, 2003.

FERREIRA, N.S.C. (org). *Formação Continuada e Gestão da Educação*, São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOFFMANN, J.M.L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.* Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

MAGALHÃES, L.M. *Modelos de Educação Continuada*: Os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, V. *A difícil missão de ser professor hoje*. Jornal Comércio da Franca, n. 20.349, 20 out. 2008.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e aprendizagem:* A relação professor-aluno. In Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

ZEICHNER, K. *Uma Análise Crítica sobre a "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação Docente.* Educação & Sociedade. Campinas, CEDES, 29, 535-554, 2008.

A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A PÓS-MODERNIDADE: REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Odorico Ferreira Cardoso Neto[1]
(UFMT – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA)
kikoptbg@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O artigo ***"A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A PÓS-MODERNIDADE: REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÕGICO"*** é o produto final de 81 horas de estudos que demonstram o esforço para se compreender o "pantanoso" discurso sobre a pós-modernidade, posto que posições teóricas relativamente palpáveis perdem força, causando certa "depressão intelectual", fazendo parecer que todos os caminhos percorridos não sejam adequados e satisfatórios aos desafios postos como prementes, sem nenhum tempo de maturação para que as dúvidas sejam superadas. Ao contrário, as dúvidas acabam supervalorizadas, colocando os interlocutores que defendem outras possibilidades pouco à vontade, quase sempre com medo de serem ridicularizados por ainda formularem ideias a partir de pressupostos eleitos nas utopias que cada um constrói, desvelando a inércia do não pensar, do não fazer, do não ser, do não se colocar para o mundo e ao mundo a fim de que se erija "outro mundo possível". É claro que existe um misto de satisfação e de incerteza quanto a compreender os pressupostos da pós-modernidade, tendo em vista o que Marx já constatava ao afirmar no seu Manifesto Comunista: "tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas". A ideia da superação das metanarrativas é apresentada, contudo parece não vislumbrar nada que possa ser colocado no lugar para se fazer o enfrentamento das realidades educacionais que nos desafiam no agora, no imediato do nosso fazer pedagógico. Do ponto de vista teórico dialogamos com Lyotard, Vattimo, Freire, Anísio Teixeira, Marx, Gramsci e outros para compreendermos a configuração do pensamento pedagógico a fim de que se reconheça a fecundidade de algumas contribuições do pensamento pós-moderno. O reconhecimento proporciona "um diálogo com as nossas inquietudes intelectuais, educacionais e profundamente humanas diante dos desafios que apontam, nós educadores, como pontes necessárias a ligar o conhecimento aos desafios sócio-políticos-econômicos-culturais do milênio a pouco iniciado" (LIMA, 2009, p.11).

Palavras-chave: Educação. Escola. Pós-modernidade.

[1] Professor na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Campus Universitário do Araguaia (CUA) e coordenador do projeto de extensão "A EDUCAÇÃO, ESCOLA E A PÓS-MODERNIDADE".

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem.

Paulo Freire

Contextualizando

O projeto de extensão "A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A PÓS-MODERNIDADE" foi desenvolvido por meio de leituras que pudessem proporcionar reflexões advindas de um grande vazio teórico proporcionado por falta de solidez do trato das questões educacionais. A educação e a escola sempre nos desafiam a compreender o mundo sem perder de vista as mediações sócio-político-econômicas e culturais representadas por um projeto societário que desbanca a excelência das metanarrativas[2]. Parece que muitas pessoas estão tendo dificuldade em deixar suas vidas se regerem pelas metanarrativas, o que poderia explicar a acentuada perda de significação da religião, do marxismo e de qualquer sistema de possuir a verdade absoluta sobre o mundo. Seguem-se a rejeição de toda e qualquer ciência e prática social (por exemplo, matrimônio e casamento monogâmico) de validade universal e a adoção de noções probabilísticas de verdade (relacionamento monogâmico).

Os estudos sobre a educação e a escola no cenário da pós-modernidade são referenciados por um conjunto de posições marcadas por uma negação, por uma rejeição ou por uma aceitação da mesma. Essas posições determinam a forma como vai ser encarada a relação entre a pós-modernidade e a educação. Partindo-se de uma posição negadora, é impossível se estabelecer aquela relação, pois a temática da pós-modernidade simplesmente não existe. A partir da rejeição, existe uma relação de oposição, ou seja, a pós-modernidade é algo somente reacionário e cabe à educação criticá-la no sentido de se evitar qualquer apropriação de seus elementos e/ou características no espaço escolar. Já na posição da aceitação, estabelece-se uma relação da pós-modernidade com a educação marcada por um otimismo total e ingênuo, e a

[2] Segundo Bonnici, (p. 30, 1999), as "metanarrativas" ou "narrativas mestras", que incluem a religião, a ciência, a arte, o modernismo, construíram sistemas de conhecimento e de verdades universais. A teoria pós-moderna, cética a tais metanarrativas, critica-as ferozmente. Empiricamente, todos podem perceber que, no mundo contemporâneo, essas metanarrativas perderam muito de sua validade e legitimidade.

relação gira em torno apenas das transformações de ordem técnica associadas ao desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, a pós-modernidade é vista como um período impregnado de problemas de todas as ordens, mas também impregnado de positividades/possibilidades que não podem ser desprezadas sem passarem por uma avaliação crítica, assim como Boaventura Santos faz:

> Em vez da renúncia a projetos coletivos, proponho a pluralidade de projetos coletivos articulados de modo não hierárquico por procedimentos de tradução que se substituem à reformulação de uma teoria geral de transformação social. Em vez de celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez de renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia, proponho o otimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo.
>
> Em vez de desconstrução, proponho uma teoria critica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva, mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez do fim da política, proponho a criação de subjetividades transgressivas pela promoção da passagem da ação conformista à ação rebelde. Em vez do sincretismo acrítico, proponho a mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem híbrida quem, o quê, em que contextos e com que objetivos (SANTOS, 2004, p. 10).

A construção de uma educação pós-moderna crítica, entendendo-se, pela mesma, uma educação cujo olhar é interdisciplinar, e, por isso, tem como preocupação a formação global do indivíduo, isto é, uma formação para o mercado de trabalho, para a atuação política e para a vida na sociedade cultura atual. Uma educação que apropria-se dos princípios educativos pós-modernos, considerados aqui como a autonomia, a participação (ampliada) e a democracia dialógica, reconhecendo que esses princípios são indispensáveis para o exercício da nova cidadania, que exige um comportamento

ativo em todas as esferas e em todos os momentos da vida em condições de pós-modernidade.

Às vezes parece que o mundo está de pernas para o ar. No bombardeio de informações que chegam à sociedade a cada instante, seja por meio do rádio, da televisão, de revistas ou da Internet, a violência, os atos de corrupção, os seqüestros, os crimes com requintes de crueldade ganham cada vez mais destaque. A educação recebida dos pais e das escolas, os valores como ética, moral e caráter, a religião, a solidez do casamento e da família estão perdendo espaço para novas formas de comportamento regidas pelas leis do mercado, do consumo e do espetáculo.

Enfim, a pós-modernidade é definida por muitos autores como a época das incertezas, das fragmentações, das desconstruções e da troca de valores.

Refletindo sobre os fundamentos da modernidade na pós-modernidade

A partir dos princípios educativos pós-modernos evidenciados pela autonomia, a participação (ampliada) e a democracia dialógica, compreendidos como indispensáveis para o exercício da nova cidadania[3], visualizamos que educar para a democracia como fundamento da educação tem elo profundo com o discurso pedagógico da modernidade e a função da escola, marcado na origem do pensamento pedagógico moderno, tendo em vista suas raízes iluministas.

Para Lima (2009, p.65), citando Rouanet[4] há um compromisso que marca a racionalidade moderna que pode ser traduzido numa certa pretensão à universalidade, e à defesa da individualidade e da autonomia como conteúdos importantes, descritos de

[3] A principal visão da cidadania no Ocidente relaciona-se com três vertentes. Uma delas é a idéia de cidadão como titular de direitos. Os direitos do cidadão foram classificados por Marshall como direitos civis, políticos e sociais. Essa visão individualista e liberal de cidadania, de origem anglo-saxônica, é a mais tradicional e se difundiu em outros países, tornando-se hegemônica no Ocidente. Ela se combina, às vezes, com outra visão da cidadania, chamada por alguns de republicanismo clássico ou de humanismo cívico. O humanismo cívico baseia-se na idéia de interesse público, na predominância do interesse coletivo sobre o individual. A ênfase, nesse caso, não é nos direitos do indivíduo, mas no bem público.
Um terceiro conceito de cidadania faz referência à identidade nacional. Ser cidadão não seria ter direitos, nem preocupar-se com o bem público, mas, antes de tudo, pertencer a uma comunidade nacional (CARVALHO, 2002, 25).

[4] ROUANET, Sérgio Paulo. ***Mal-estar na modernidade***. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

uma ou outra forma, conforme o contexto. Lima (2009, p.65), ainda, reforça que "o pensamento filosófico moderno gera dificuldades para atribuirmos uma descrição que contenha uma unidade em si, uma vez que possui muitas nuances. A face iluminista, a face hegeliana, a positivista, a crítica moderna de Nietzsche, que semeia o pós-moderno, a teoria crítica frankfurtiana, entre outras".

Alarcão e Tavares (2001, p.100) esclarecem:

> O paradigma pós-moderno caracteriza-se por ser um paradigma de transição. Ao lado da concepção anterior de um sujeito que adquire conhecimento, que é ensinado e que aprende, começa a emergir a de um sujeito como construtor do conhecimento.
>
> Recomenda-se menos instrução, menos ensino, mais aprendizagem. Reconhece-se a importância de ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo. Enfatiza-se os processos, a gestão da formação e da avaliação, indo ao encontro do sentido etimológico de educação, ex-ducere, ajudar a sair de, do fundo de si próprio, na ótica da epistemologia (ascese ou dialética) socrática. Ou seja, pensa poder levar os aprendentes até a dúvida total de todas as suas certezas (dialética) e, uma vez feita a experiência da ignorância de tudo, ajudá-los a construir, a dar à luz. o conhecimento a partir de si próprios (maiêutica).

Para compreender o viés pós-moderno em que a humanidade se meteu Guess, citando, Lyotard (1988, p. 13-14) explicita que:

> Examinando-se o estatuto atual do saber científico, constata-se que enquanto este último parece mais subordinado do que nunca às potências e, correndo até mesmo o risco, com as novas tecnologias, de tornar-se um dos principais elementos de seus conflitos, a questão da dupla legitimação está longe de se diluir e não pode deixar, por isso, de ser considerada com mais cuidado. Pois ela se apresenta em sua forma mais

> completa, a reversão, que vem evidenciar serem saber e poder as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir?
>
> O problema do saber na idade da informática é o mais do que nunca o problema do governo (GUESS, APUD, LYOTARD, 1988.1988, p.13-14).

Em outro diapasão, e fazendo uma crítica aos aspectos gerais da pós-modernidade Boaventura Santos propõe um sujeito construtor do conhecimento que emancipa, seja solidário e que seja focado: "[...] proponho uma racionalidade cosmopolita [em lugar da razão indolente] que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social em curso no mundo de hoje [...] evitar o gigantesco desperdício da experiência". (2000, p.3)

Para mostrar a relevância de outra razão possível, entendida como a faculdade de integração dos dados relacionados ao universo de conceitos para a educação, Vattimo (1992, p. 90), prognostica:

> A nós parece evidente que a necessidade de uma visão global do processo social não diz respeito unicamente as classes dirigentes, mas a cada cidadão de uma sociedade democrática. [...] a especialização dos papéis sociais, na sociedade tecno-científica, não faz desaparecer, antes pelo contrário, intensifica e cria a necessidade de um saber global a respeito da sociedade, tal é a necessidade das ciências humanas.

Pós-modernidade e democracia na gestão escolar

A democracia na gestão escolar tem início nos anos 80 e trouxe para o pensar e o fazer educacional mecanismos de controle social da administração pública em que ficaram explícitos o debate sobre poder e socialização do poder; o debate sobre participação e a instalação de sistemas de representação.

As dificuldades foram evidenciadas por estar presente o medo do novo, nossa cultura autoritária, expondo a condução dúbia de políticas de gestão, em sucessivos governos, gerando desconfiança e desmobilização.

Os choques ao longo de quase três décadas são evidentes na tentativa de superar a cultura escolar autoritária, centralista e burocrática, pois que ignora o sentido pedagógico das práticas participativas, portanto, o potencial transformador das instâncias de participação.

O que se necessita para que a participação gere mudanças nas relações de poder? Envolvimento das escolas e da administração central no compartilhamento de princípios e de práticas; reconhecimento das potencialidades da interação pedagógica como processo de construção aberta à participação da comunidade escolar.

Não é possível conceber gestão democrática sem que se conceba satisfatoriamente uma reflexão que enseje os conceitos de autonomia e participação; que implique a busca de identidade de interesses e de projetos; na decisão determinante de se estabelecer uma construção dialógica, enriquecedora das manifestações individuais e coletivas da comunidade.

Tendo em vista o que foi afirmado, quais são as marcas evidentes do pensamento filosófico moderno no discurso de Anísio Teixeira? Para (NUNES, 2000, p.37)

> Assumir a contemporaneidade de Anísio é indignar-se, como ele se indignou, com a miséria humana. Por tudo que pensou, difundiu e realizou, ele nos convida a sacudir o conforto dos lugares instituídos e a assumir a nossa responsabilidade social como seres humanos e profissionais da educação diante desse fato. Celebrar a presença viva de Anísio entre nós, nesse instante, exige colocar em relevo, como ele o fez, não a própria pessoa, mas a educação e mais propriamente a escola. Apesar de uma realidade adversa, creio ser perfeitamente possível construir uma outra cultura em termos de ensino público que não seja a cultura da lamúria, mas uma cultura de realizações, mesmo que modestas, mas honestas, dignas e que façam, portanto, avançar o processo de universalização do ensino. A meta ainda é a maioridade do povo brasileiro não só pela valorização da cultura

> popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia.

O que o discurso acima enfatizado tem de possível no cotidiano da escola, levando em consideração o fazer do educador e suas pretensões? Nóvoa (2006) destaca cinco possibilidades:

> 1. Conhecimento: Disposição para a construção de prática que possibilite a aprendizagem do aluno.
> 2. Cultura profissional: Disponibilidade para entender o que é uma escola, inserir-se na profissão, aprender com os docentes mais experientes, registro do que faz e avaliação do que fez (são fundamentais para a mudança).
> 3. Tato pedagógico: Disponibilidade para se relacionar com serenidade e se fazer respeitar.
> 4. Trabalho em grupo: Disponibilidade para desenvolver projetos, aulas etc. em conjunto
> 5. Compromisso social: Disponibilidade para inclusão social, diversidade cultural, de gênero, racial.

Uma outra cultura em termos de ensino público que não seja a cultura da lamúria, mas uma cultura de realizações deve ser pensada e encaminhada sob o viés conceitual de que a democracia é produção coletiva que implica uma reforma cultural, devendo abranger tanto as unidades escolares como os órgãos de administração central. É como formular, organizar e estruturar um laboratório de gestão enunciativa da participação em que se formata o intelectual orgânico5 da educação e para a educação.

[5] OS INTELECTUAIS constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais? O problema ê complexo por causa das várias formas que, até nossos dias, assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais. As mais importantes destas formas são duas:
1) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica(isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais

Na perspectiva do pensamento de Freire os cinco pontos apresentados por Nóvoa (conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em grupo e compromisso social) indicam as bases que sustentam os dizeres e fazeres possíveis que atuam a favor da autonomia da educação, da escola e do educador. Para Freire6, a autonomia pode implicar:

1	Aguardar o resultado da ação educativa com serenidade e amorosidade.
2	Reação com justa raiva quando a liberdade e a integridade da vida forem ameaçadas.
3	Exercer autoridade democrática e fraterna na medida em que exerce o poder.
4	Lidar com diferentes de forma organizada para a criação e organização de cultura dialógica.
5	Desafiar o alienado para a mediação histórica, do vir a ser, respeitando o tempo de cada um.
6	Compromisso ético como respeito à dignidade de todos os envolvidos.
7	Avaliação como interações entre posturas para diagnosticar saberes e virtudes.
8	Dizeres e fazeres que promovem respeito e valorização das partes envolvidas.
9	Enfocar a educação como capacidade de apreender significados para superar a superficialidade.
10	Tornar-se capaz de ler e interpretar o mundo.
11	Ter consciência do poder que sofre e do poder que exerce, para tornar-se sujeito livre.
12	Emancipar-se da alienação e superar a ignorância pela alegria e pela esperança.
13	Constituição da identidade de sujeito libertador e liberto por meio da esperança

próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens: deve ser um organizador da "confiança" dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc.).
Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de ser-viços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores a fábrica. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações"de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.' Também os senhores feudais eram detentores de uma particular capacidade técnica, a militar, e é precisamente a partir do momento em que a aristocracia perde o monopólio desta capacidade técnico-militar que se inicia a crise do feudalismo. Mas a formação dos intelectuais no mundo feudal no mundo clássico precedente é uma questão que deve ser examinada à parte: esta formação e elaboração segue caminhos e modos que é preciso estudar concretamente [...]
2) Cada grupo social "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam,aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.
A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc [...] (GRAMSCI, p.3-5, 1982)

[6] Quadro extraído das obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (cf. FLECK, 2004, p.68)

	com criticidade.
14	Indignar-se diante da desumanização, das injustiças e das discriminações.
15	Mover-se de forma corajosa e criticamente determinada na denúncia e anúncio libertador.
16	Ler o saber popular para se inserir na história social e alcançar a identidade do grupo.
17	Transcender o espontâneismo para uma curiosidade epistemológica e ontológica.
18	Valorizar a autoridade e a liberdade, em detrimento do autoritarismo e da licenciosidade.
19	Rupturas e desinstalações apoiadas na ética universal do ser humano.
20	Constituir-se como pessoa comprometida com a vida plena.

No âmbito do dia-dia da escola, a autonomia é reconhecida sob aspectos fundamentais de sua organização, tais como: preparação técnico-científica dos trabalhadores da educação; socialização de informações e descentralização de tomadas de decisão, enfatizando-se que "a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história". (FREIRE, A. 2001, p. 78)

A tarefa libertadora do educador tem a democracia como requisito de qualidade educacional, cujo assento se dá na autonomia e participação, requerendo a descentralização do poder para definir o que e como fazer. Tal exercício de participação leva à consciência crítica, ao poder político e à capacidade de dirigir.

Por conseqüência, as instâncias de democratização como o projeto político pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), o Grêmio Estudantil se fortalecem, criando "musculatura" cultural e social a fim de ressignificar a Gestão Democrática como princípio estrutural e estruturante do sistema educacional.

Outras diretrizes ajudariam na tarefa de organizar e distinguir a educação participativa em relação àquela escola de viés tradicional e pouco afeita a oportunizar ações conjuntas[7].

. Promover estudos dos instrumentos de gestão (legislação) com o objetivo de adequar seus fundamentos aos contextos apontados na pesquisa e avaliação do sistema.

[7] Cf. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃOESCOLAR. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4145&parent=78. Acessado em: 12/11/13

. Integrar os instrumentos de planejamento da escola (PPP – PDE), sinalizando a articulação do pedagógico com outras dimensões. Elaborado de maneira global e sistêmica.

. Revitalizar a Formação Continuada dos gestores, adequando às necessidades e desafios atuais como suporte imprescindível para consolidar a Gestão Democrática.

. Estabelecer redes de comunicação, indicadores e socialização no sistema educacional, democratizando informações através de ferramentas tecnológicas mais eficientes.

. Promover política de integração e interfaces, consolidando ações sistêmicas e globais de educação.

. Fortalecer as ações técnicas de monitoramento como instrumentos de acompanhamento sistêmico e processual das unidades escolares.

. Implementar estudos de planejamento de integração e de redimensionamento escolar junto aos sistemas de ensino.

Breves considerações

Discutir educação, escola e pós-modernidade não pareceu aos que estiveram mais ativamente envolvidos no processo de apreensão mínima de conceitos teóricos um processo muito simples. Tanto que dos trinta e quatro (34) que se inscreveram para encarar a empreitada apenas nove (09) tiveram mais que 24 horas presenciais no debate proporcionado.

Aos que chegaram ao cabo de mais de oitenta (80) horas de embates, ao final da atividade de extensão apresentamos um produto final, fruto dos ensaios discursivos promovidos pela ação desenvolvida. É claro que existe um misto de satisfação e de incerteza quanto ao desenvolvimento do projeto, tendo em vista o que Marx já constatava ao afirmar no seu Manifesto Comunista: "tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas".

O debate sobre a pós-modernidade faz posições teóricas se esvaírem, causando certa "depressão intelectual", fazendo parecer que todos os caminhos percorridos não sejam adequados, satisfatórios aos desafios postos como prementes, sem nenhum tempo

de maturação para que as dúvidas sejam superadas. Ao contrário, as dúvidas acabam supervalorizadas, colocando os interlocutores que defendem outras possibilidades pouco à vontade, quase sempre com medo de serem ridicularizados por ainda formularem ideias a partir de pressupostos eleitos nas utopias que cada um constrói, desvelando a inércia do não pensar, do não fazer, do não ser, do não se colocar para o mundo e ao mundo a fim de que se erija "outro mundo possível".

A ideia da superação das metanarrativas é apresentada, contudo parece não vislumbrar nada que possa ser colocado no lugar para se fazer o enfrentamento das realidades educacionais que nos desafiam no agora, no imediato do nosso fazer pedagógico.

Do ponto de vista teórico dialogamos com Lyotard, Vattimo, Freire, Anísio Teixeira, Marx, Gramsci e outros para compreendermos a configuração do pensamento pedagógico a fim de que se reconheça a fecundidade de algumas contribuições do pensamento pós-moderno. O reconhecimento proporciona "um diálogo com as nossas inquietudes intelectuais, educacionais e profundamente humanas diante dos desafios que apontam, nós educadores, como pontes necessárias a ligar o conhecimento aos desafios sócio-políticos-econômicos-culturais do milênio a pouco iniciado" (LIMA, 2009, p.11)

O próximo desafio é navegar, aprofundar, discutir e propor conhecer o pensamento de Anísio Teixeira a fim de conceber, elencar e conhecer mais amiúde as contribuições daqueles que municiaram a lavratura do MANIFESTO DOS PIONEIROS, apresentado ao país em 1932 e suas implicações para a educação brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). ***Escola Reflexiva e nova racionalidade***. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONNICI, Thomas. ***A teoria do pós-modernismo e a sociedade***. Mimesis, Bauru, v. 20, n. 2, p. 25-37, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. ***Cidadania no Brasil:*** **O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. ***Os Intelectuais e a Organização da Cultura***. Tradução de CARLOS NELSON COUTINHO. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FLECK, Creuza Maria. ***Autonomia na Educação segundo Paulo Freire***. UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB Centro de Ciências da Educação – CCE Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, 2004 [Dissertação de Mestrado], 96 f.

FREIRE, Ana Maria Araújo. ***Pedagogia dos sonhos possíveis***. São Paulo, Ed. UNESP, 2001.

GUESS, Raymond. ***Teoria crítica:*** **Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papirus, 1988.1988, p.13-14).

LIMA, João Francisco Lopes de. ***A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico***. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009 [Tese Doutorado], 209 f.

NÓVOA, A. ***Nada substitui o bom professor***. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. In: ***Revista Educação & Sociedade***, ano XXI, nº73. Disponível: em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf. Acessado em: 21 de novembro de 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Marx e a Sociologia da Educação. In: KONDER, Leandro. ***Marx e a Sociologia para educadores***. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 11-23. (Educação e Sociedade).

ROUANET, Sérgio Paulo. ***Mal-estar na modernidade***. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

SANTOS, Boaventura Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In: ***Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.*** Coimbra:CES, 16/09/2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_poscolonial.pdfUTH. Acessado em 28 de nov. de 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4145&parent=78. Acessado em: 12/11/13.

VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. ***Revista Tempo Brasileiro***, Rio de Janeiro, n.108, p. 9-18 jan./mar., 1992.

A CONTRIBUIÇÃO PARA O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CAMPUS CUIABÁ

Andreia.N. Castro
Mestranda do Mestrado Acadêmico em Educação Universidade Federal de Rondônia-Unir
andreiacastro.ufmt@gmail.com

Rosângela F. Cavalcante França
Profa. Dra. do Mestrado Acadêmico em Educação Universidade Federal de Rondônia-Unir

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de maior amplitude com a qual buscamos identificar qual a contribuição do curso de Pedagogia para o uso das tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica. Com base nas legislações que expõem as competências necessárias à formação de professores para atuarem no ensino fundamental, especificamente expressas na Resolução CNE/CP Nº 1/ 2006, onde preconiza ao professor a responsabilidade relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, procuramos verificar as competências técnicas adquiridas durante o curso e as impressões das estudantes sobre as TIC. Dada a característica do objeto posto em investigação, a opção metodológica se deu pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para coleta de dados utilizamos os instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram as alunas da 4ª série do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Cuiabá. De forma geral, a análise dos dados permitiu inferir que, para o grupo pesquisado, as TIC configuram um recurso importante para o ensino e aprendizagem e que a formação para seu uso é fundamental para o planejamento do próprio desenvolvimento profissional. Os resultados indicaram que apesar do curso criar oportunidades para aprendizagem em ambientes virtuais, os sujeitos participantes da pesquisa revelam poucas habilidades em atuar com alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação. Educação Básica.

Introdução

O grande avanço da tecnologia da informação e comunicação (TIC) tem gerado muitas dúvidas e discussões no meio educacional, principalmente sobre os possíveis caminhos e postura que os professores devem adotar com a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Diante da diversidade formas de ensinar com a utilização das TIC, os professores se depara constantemente com questionamentos, tais como: Como, quando e qual a melhor forma de utilizar os diferentes meios tecnológicos em sala de aula?

Os legisladores educacionais também reconhecem a importância de uma formação de profissionais para a educação básica em sintonia com as formas contemporâneas de conviver e de ser, produzir e distribuir bens, serviços, informações, conhecimentos e tecnologias. Credita às instituições de Ensino Superior, em larga medida, o êxito da concretização do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, no qual se encontra o objetivo do ensino fundamental, elencando características do que deve ser considerado para uma formação básica do cidadão. Dessa forma, a formação de professores, converteu em um problema crônico para concretização do que solicita a LDBEN em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea, altamente tecnológica e mediata.

Com o propósito de acompanhar a sociedade contemporânea e as novas formas de relacionar-se com o conhecimento, o Ministério da Educação (MEC) propôs uma mudança curricular para a formação de professores, instituída pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, definido pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 5/2005 e pela Resolução Nº.01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), colocando à tona, a necessidade de ajustar a formação de professores para acompanhar as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as diferentes etapas da Educação Básica.

Neste ponto, trouxe para as comunidades acadêmicas a necessidade de abertura de espaços para além do aprendizado fundamentado no instrucionismo das TIC, mas com a ideia de adquirir conhecimento para a direção do reconstrutivismo. Isso requer uma formação voltada para o aluno real, aquele que se encontra inserido numa sociedade digital. Nesses espaços, espera-se que o formando aprenda não só utilizar as TIC, mas, sobretudo, superar o instrucionismo, para atingir patamares mais nítidos da aprendizagem. Reconhecendo que no pano de fundo está a "sociedade do conhecimento" e, no contexto do mercado, o capitalismo, que por si só já exige

condições mínimas de competitividade.

A nova cultura da aprendizagem: da informação ao conhecimento

A configuração da atual sociedade trouxe múltiplas denominações na literatura, como seja a de "sociedade em rede" (CASTELLS, 2003), a "sociedade do conhecimento" (HARGREAVES, 2003), a "sociedade da aprendizagem" (POZO, 2004). Qualquer que seja a definição e enquadramento, um denominador comum aponta que essa sociedade representaria a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades, de uma nova ordem social, na reconfiguração do saber e na forma de lhe aderir. É importante destacar que seu desígnio de abrangência vai além do mundo da internet e está redefinindo a economia global, trazendo consigo a transformação do mundo "inteligente" em todas as suas dimensões. (SQUIRRA, 2005)

Segundo Squirra (2005) os meios tecnológicos trouxeram consigo a velocidade do tempo real, com amplas possibilidades de controle, armazenamento e liberação de acesso a múltiplos conjuntos de informações. Cada vez mais, essas possibilidades tornaram-se alguns dos vetores mais importantes na definição da produtividade das economias nacionais, e a informação configurou-se como o principal ativo das empresas e países na sua busca por maior competitividade. Nessa mesma concepção Hargreaves apud Coutinho (2011) preconiza que na sociedade do conhecimento, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança, que exige necessariamente uma nova ordem educativa.

Nesse cenário, de acordo com Ahlert (2005) a educação passou a significar um papel estratégico para o movimento tecnológico. De acordo com Coutinho:

> O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo

> estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida. (COUTINHO, 2011, p.5).

Essa questão é associada às mudanças na sociedade que exigem transformações profundas em sua relação com a escola, e, especialmente na maneira de conceber a tarefa dos professores, que entre outras, encontra a tarefa de compreender as novas finalidades da educação: como preparar os indivíduos para um futuro incerto e contraditório, um trabalho em mudança e uma constante complexidade nas relações sociais e nos conhecimentos, enquanto vivem intensamente o tempo que lhes permite viver (HERNÁNDEZ, 2006). Para Ball e Coher apud Hernández (2006) estas mudanças implicam um reposicionamento da profissão docente e um convite a refletir sobre o papel dos educadores em um contexto marcado pelas mudanças aceleradas. Para o autor, significa que os professores devem compreender o que ensinam e devem conhecer seus alunos: como são, o que julgam interessante e que problemas têm em determinados campos.

A tarefa de ensinar na denominada sociedade do conhecimento significa:

> Trabalhar promovendo novas capacidades como aprender a resolver problemas de forma autônoma, aplicar a criatividade e a iniciativa, saber trabalhar em equipe e em redes, aprender permanentemente ao longo da vida ou desenvolver habilidades para enfrentar as mudanças. (HARGREAVES apud PABLOS, 2006, p. 66).

Segundo Pablos (2006) as tecnologias do conhecimento, os instrumentos e os mecanismos que permitem transformar os aspectos da realidade em objeto de estudo, constituem um componente-chave nesta nova situação.

Nessa concepção, para dá subsídios necessários à formação de professores necessária para o uso das TIC a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou o Projeto Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST). O documento apresenta a organização sistêmica e avalia como o desenvolvimento profissional do docente se encaixa no contexto mais amplo da reforma educacional à medida que os países reveem seus sistemas educacionais em relação à produção de habilidades do século XXI, como um dos pilares ao

desenvolvimento social e econômico. O ICT-CST pode ser utilizado como guia para os que se preocupam com os caminhos da educação e com o desenvolvimento profissional dos professores ao prepararem o currículo de treinamento e propostas de oferta de cursos.

O Projeto de Padrões de Competência em TIC para Professores pretende melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar. Também se concentra no uso que os professores fazem das habilidades e dos recursos em TIC para melhorar o ensino, colaborar com os colegas e, provavelmente, se tornar líderes de inovação em suas instituições.

Para Ponte (2002) os objetivos enunciados relativamente à formação em TIC dos licenciados possam ser atingidos é necessário que as instituições de formação desenvolvam um conjunto de boas práticas em diversos campos, incluindo nas suas disciplinas de formação geral, de educação, de didática e de prática pedagógica, bem como, naturalmente, nas suas disciplinas especialmente consagradas às TIC.

As implicações dessa abordagem para a formação de professores e em outros componentes do sistema educacional são significativas, pois, dessa forma, a formação ultrapassa as fronteiras das disciplinas escolares, com a inclusão das habilidades provenientes das demandas do século XXI em direção a um novo conhecimento que envolve o aprendizado por toda a vida – a habilidade de colaborar, comunicar, criar, inovar e pensar de forma crítica.

Nessa ótica, Saviani (2006) compreende que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) tem permeado as políticas educativas e de formação de professores implantadas no país desde a sua constituição, que cumpre a missão de ajudar os países signatários e representá-los nas questões referentes à educação, à cultura e à ciência, voltado para interesses particulares, reduzido à satisfação de suas necessidades mais prementes e adaptadas à inserção na sociedade burguesa, dando ênfase "na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista".

Libâneo (2011) reconhece que o chamado modelo neoliberal de educação está subordinando alvos político-sociais: (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, leis de mercado, competitividade internacional). Todavia, ressalta que:

> Uma omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas pelo novo paradigma do processo produtivo tenderia a ser prejudicial aos setores sociais excluídos. A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, teria como efeito mais exclusão e mais seletividade social, uma vez que sua não integração às práticas de ensino impediriam aos alunos oportunidades de recepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação. (LIBÂNEO, 2011, p. 61).

Sejam quais forem as intenções de promover essa formação, as instituições formadoras podem, de posse de sua autonomia pedagógica, intervir com a intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento da capacidade de pensar e aprender com tecnologias, valorizando o ser humano. Nessa mesma concepção Charlot (2005) declara que a imposição de preparar o aluno para viver em uma "sociedade do saber" é importante porque o domínio dessas tecnologias são instrumentos preciosos para ter acesso a um patrimônio de informações ampliado.

Procedimentos metodológicos

A estratégia selecionada para este estudo considera as experiências do ponto de vista do informador, tendo o curso de Pedagogia da UFMT/Campus Cuiabá como locus da pesquisa, a opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para isso, o viés metodológico foi alicerçado em Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa e Yin (2005) para o estudo de caso.

Os participantes deste estudo foram as formandas da 4ª série do curso de Licenciatura em Pedagogia presencial da UFMT, Campus Cuiabá, que iniciaram o curso em 2010 e concluíram em 2013. O critério de escolha foi por entender que nesse período do curso o discente já tem condições de formar uma concepção aprofundada

sobre as TIC.

Com o objetivo de responder a questão de pesquisa exposta anteriormente, o presente trabalho foi delineado da seguinte forma: *Aplicação de questionário* e *entrevista semi-estruturada* com as alunas da 4ª série do curso, pelos quais possibilitou identificar, na perspectiva dos formandos, quais foram às contribuições do curso para sua formação profissional com uso das TIC na Educação Básica.

A opção do uso do Questionário em uma pesquisa qualitativa está fundamentada em Gatti (2011) quando explica que no emprego de métodos quantitativos deve se considerar que: as estatísticas têm propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com elas e que deixam claro seu alcance; e as boas análises dependem da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema.m,O Questionário era composto de 10 perguntas referentes ao conhecimento técnico de ferramentas da web; programas básicos do Office e à questão da ética na internet (netiquetas). A entrevista foi pensada no sentido de descobrir quais orientações as estudantes receberam durante o curso para trabalhar com alunos da Educação Básica e quais as impressões foram internalizadas sobre as TIC.

As impressões da pesquisa entre a formação inicial e as TIC

Os dados revelaram que todas as ferramentas da web e programas básicos do Office trabalhados durante as aulas de tecnologias no curso de Pedagogia, foram identificadas com maior índice de conhecimento pelas discentes. Conforme demonstram os dados exposto na Figura 1, quando as estudantes foram questionadas em relação ao seu conhecimento das ferramentas da *web*:

Ferramentas	Não conheço	Conheço, mas NÃO utilizo	Já experimentei utilizo Raramente	Utilizo Frequente-mente	Total
Blogs	1	22	6	6	35
Áudio digital	4	11	8	12	35
Plataforma de Ensino	0	16	17	2	35
Ferramentas de publicação de fotografias	3	2	9	21	35
Ferramentas de publicação de vídeos	2	8	12	13	35
Ferramentas de escrita colaborativa	14	5	7	9	35
Ferramentas sociais	0	3	2	30	35
Posicionamento geográfico	8	7	13	7	35

Figura 1. Quanto ao conhecimento das ferramentas da Web. Fonte: Autora (2014)

Ao compararmos as ferramentas e programas utilizados durante as aulas de Tecnologia em relação àqueles que não foram trabalhados, notamos que os primeiros tem um índice considerável de estudantes que conhecem e utilizam, indicando que o *aprender fazendo* é uma estratégia poderosa para o ensino. No entanto, ao confrontarmos os dados com as falas das entrevistas, percebemos que em relação às demais ferramentas não identificadas e as identificadas pelas estudantes, mesmo que tenham sido trabalhadas no curso, pode ser uma evidencia de que houve "falta de clarificação dos conceitos a nível teórico ou na nossa incapacidade de compreendermos as modalidades da sua operacionalização." (ALARCÃO, 1996). Ou seja, em maior parte essas estudantes usaram as tecnologias digitais, sendo, portanto, usuários da máquina. Todavia apontam para uma séria questão: o tipo de uso que os professores fazem do computador; ele parece se revelar insuficiente ou inadequado.

Quanto à utilização das ferramentas da *web*, exceto a Plataforma de Ensino, o uso para fins pessoais se destaca. O que expressa o pensamento de Gilleran (2006) ao afirma que as TIC se apresentam como uma ferramenta que mudará a face da sociedade, não apenas no aspecto educativo, mas também no social. Fica evidente que são cada vez mais as pessoas que trabalham no setor da informação e que nossas culturas estão tornando-se mais técnicas.

No âmbito da interação entre professor e aluno, a investigação demonstrou que, para as estudantes, o uso das ferramentas de comunicação mais utilizado foi o *e-mail*, sendo o *fórum* e o *chat* pouca ou nulo o uso para fins de ensino e aprendizagem, conforme demonstra a figura abaixo:

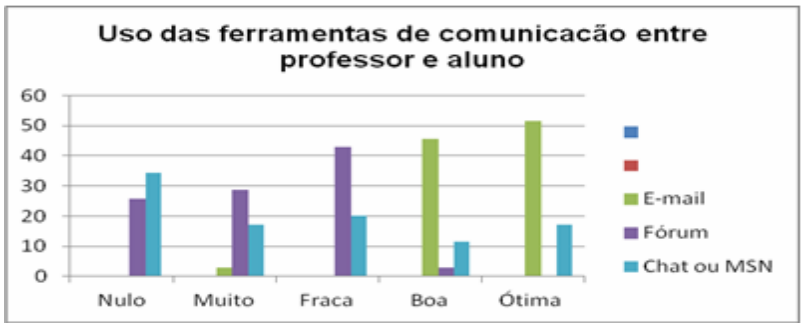


Figura 2: Uso das ferramentas de comunicação entre professor e aluno. Fonte: Autora (2014)

Os processos de interação no ensino foram relacionados com a ideia de que sua presença deve ser interpretada como sinônimo de qualidade educativa. Pablos (2006) vê na tecnologias a capacidade potencial para gerar ambientes de aprendizagem, adaptados às características e aos níveis das pessoas em formação. Entretanto, o autor evidencia que a presença e o uso educativo destas tecnologias não significam, por si mesmos, uma garantia de qualidade. Para o autor, a contribuição mais significativa das tecnologias da informação e comunicação, com um caráter geral, é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem e, inclusive, modificar a interatividade gerada, de tal maneira que, no campo educativo, a qualidade vinculada ao uso das tecnologias, na realidade, une-se à qualidade da interatividade, como a fator-chave nos processos de ensino-aprendizagem.

Sobre competências técnicas, dos programas do pacote *Office*, os dados revelaram que:

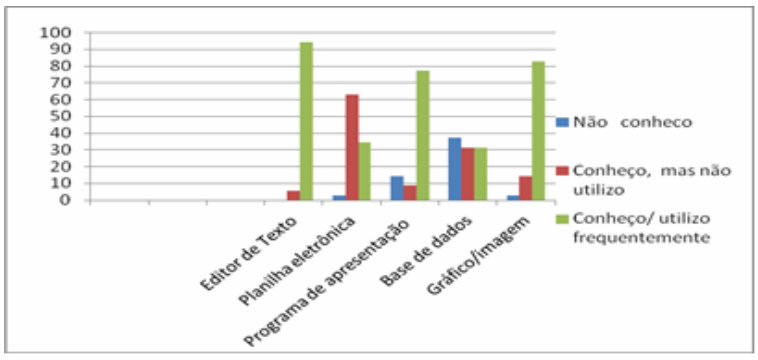


Figura 3: Conhecimentos sobre os programas básicos – Office. Fonte: Autora (2014)

Conforme demonstra o gráfico, o programa mais utilizado é o Editor de Texto. No entanto, um fator relevante nessa estatística é o fato de ainda ter estudante que desconhece as demais ferramentas do Office. Castro (1988) destaca, que sem

professores favoravelmente predispostos e minimamente informados não há como usar computadores na escola. Os professores deverão estar preparados para discutir, de maneira crítica e competente, os projetos de informatização a serem implementados nas escolas, pois afinal de contas são eles os agentes das inovações educacionais.

Segundo Pablos (2006) é importante indagar-se sobre as perspectivas pedagógicas e organizacionais – *o como fazer* – para permitir aos estudantes alcançarem essas finalidades, facilitando-lhes por um lado a integração, por meio de suas aprendizagens, normas e valores sociais contidos no currículo e, por outro, o desenvolvimento das habilidades instrumentais necessárias para atuar.

Ao serem questionadas onde adquiriram os conhecimentos tecnológicos indagados, as estudantes deram a seguinte resposta: 31% sozinhas, 26% em cursos privados; 20% outros; 14% na UFMT e 9% com colegas do curso de graduação.

O dado acima aponta a necessidade do curso de Pedagogia assumir uma nova postura em capacitar os professores para que o computador seja utilizado na educação de maneira adequada, criteriosa, inclusive para que evite a sua sub-utilização, que pode acontecer quando se adquiri um conhecimento de forma descontextualizada. Há análises importantes sobre essa demanda de exigência, abordando como uma questão ética e moral, visto que está implícito nesse processo de "formação completa" transformando a educação num elemento de importância capitalista.

A abordagem do questionamento sobre o conhecimento de *regras de etiqueta na internet* (Netiquetas), apresentou que 63% das estudantes conhecem alguma regra e 37% responderam que desconhecem totalmente. Na sequência do questionamento sobre o conhecimento de Netiquetas, foi perguntado onde adquiriram esse conhecimento. Das 22 alunas que responderam que conhecem algumas regras de etiqueta na internet, 91% não aprenderam no decorrer do curso de Pedagogia na UFMT, o que demonstra a pouca relevância que o curso deu para o tema.

Os elementos analisados, principalmente as falas dos sujeitos, demonstraram que as TIC foram apresentadas na perspectiva de uso na Educação à Distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e especificamente na disciplina Tecnologias na Educação, com carga horária de 60 horas, ofertada de forma modular. Segundo Marinho (2008), o computador não deveria ser preferencialmente introduzido através de uma nova e específica matéria sob a responsabilidade de professores de informática - no ensino de informática, que se restringiria à construção do conhecimento operacional da máquina, ao manejo de determinados *software*. Essa máquina deveria ser

incorporada como ferramenta para o trabalho dos professores das matérias curriculares.

Considerando que o curso de Pedagogia deve se pautar, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pelo o desenvolvimento das competências e pela simetria invertida, onde o futuro professor deve ser preparado em um lugar similar ao que irá atuar, demanda que haja coerência entre o que é experienciado como aluno durante a formação e o que se espera de sua prática como docente, as formandas que participaram da pesquisa revelaram não terem adquirido no curso de licenciatura, as competências requisitadas para o uso das TIC no exercício da profissão quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica.

O desafio consiste, conforme Sancho (2006) em formar os profissionais da educação para que mudem a forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta, porque como mostra a história da educação, conhecer um meio ou técnicas de ensino não é suficiente para que as mudanças ocorram na prática docente, pois os professores costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de entender o ensino, em vez de questionar as crenças, muitas vezes implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste estudo remetem ao entendimento de que as TIC vem se tornando uma política pública importante no contexto educacional, trazendo o professor como protagonista, possibilitando uma atuação no seu campo de trabalho em sintonia com as necessidades contemporâneas da sociedade.

Vale lembrar que se a questão da Educação se resumisse ao acesso às TIC, estariam resolvidos todos os problemas. Mas, os resultados apresentados evidenciam que ter acesso não é suficiente para uma formação sólida. Para que mudanças significativas ocorrem por meio de cursos é preciso focar na melhoria da valorização e qualificação profissional de educadores, e passa pela ruptura com currículos e ensino e aprendizagem mecânica, onde a formação do professor é vista como a pedra angular em todo e qualquer processo que envolva a integração/utilização/contextualização curricular das mídias.

A investigação proporcionou um entendimento que os saberes que hora são requeridos aos professores, portanto, necessários aos cursos que os formam, não devem

se restringir ao instrucionismo. Estes saberes devem levar à emancipação, à compreensão de que esse "saber pensar" ora requerido, se restringe ao manejo produtivo do conhecimento, não à cidadania, porquanto o liberalismo não consegue colocar a cidadania acima da relação de mercado, por mais que possa usar linguagens alternativas atraentes.

Em face do exposto e após três reestruturações do curso de Pedagogia presencial na UFMT, campus Cuiabá (1988, 1995 e 2008), seria oportuno, a Universidade retomar a discussão sobre seus avanços e dificuldades, no sentido de repensar sobre a suficiência formativa do curso para o uso das TIC na prática, a partir de dados e informações que subsidiem um amplo debate que resulte em mudanças para o universo das escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino fundamental.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org). **Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão.** Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996

AHLERT, Alvori. O neoliberalismo e as políticas educacionais no brasil nas décadas de 1980 e 1990. Disponível em:< http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/531>. Acesso em 18 de ago de 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____, Conselho Nacional de Educação — Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior; em cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31. Brasília, 9 abr. 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, C. M. (1988). **O computador na escola: como levar o computador à escola**. Rio de Janeiro: Campus.

GATTI Bernadete A.; GARCIA Walter E. (org.). **Textos selecionados de Bernadete Gatti. Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4).

GILLERAN, A. Práticas inovadoras em escolas Europeias. In: SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HARGREAVES, A. In. COUTINHO, Clara. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI**. In: Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011. Disponível em: <http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf> Acesso em 8 jun. 2013.

HERNÁNDEZ, F. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In. SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação** / Juana María Sancho [et al.]. ; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBANEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, Simão Pedro P. **As tecnologias digitais no currículo da Formação inicial de professores da Educação básica. O que pensam alunos de licenciaturas**. Disponível em http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828101647.pdf .Acesso em 05 mai 2014

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PONTE, J. P. (2002). **As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores**. In J. P. Ponte (Org.), A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

POZO, Juan Ignacio (2004). **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento.** In: Revista Pátio. Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida -Agosto à Outubro de 2004. Disponível em:<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf> Acesso em 10 jun. 2013.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação** / Juana María Sancho [et al.]. ; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. SQUIRRA, S. **Sociedade do Conhecimento**. In MARQUES DE MELO, J. M.; SATHLER, L. Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação . São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UNESCO. **Padrões de competência em tic para professores**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>.Acesso em 25 jul 2013.

DA GESTÃO DE SALA DE AULA À GESTÃO DA ESCOLA: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NO ENTRELUGAR

Edson Gomes Evangelista
(IFMT/UFMT)
edson.evangelista@svc.ifmt.edu.br

Lurdi Haas
(SME)
lurdihass@gmail.com

Alessandra Silva de Souza
(UFMT)
alessandra.silva1992@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo advém de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida por investigadores vinculados ao Grupo de estudos e pesquisas em políticas e formação docente, denominada "Desenvolvimento Profissional da Docência: Caracterizações das Práticas Docentes nos anos iniciais da rede Pública de Ensino". Em andamento,volta-se à compreensão da dimensão práxica da docência. Concebe as aprendizagens advindas da experiência (LARROSA, 1995) docente delineada em sala de aula como fundamentais à constituição pessoal e desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999; DAY, 2005). Busca compreender como os professores significam e ressignificam a docência no primeiro ciclo? Toma como método de investigação e proposta de formação, a Pesquisa Narrativa, em perspectiva próxima a de Clandinin e Connely (2011) e Galvão (2005). Para os fins aqui pretendidos, fez-se um recorte, são interpretados dois textos de campo [1] elaborados na dialogia com uma docente que vivencia os desafios de gerir a escola que atuou como professora. Textos que, ao serem interpretados revelam: a assunção de cargos de liderança constitui um entrelugar (HALL, 2005). O/a docente instado a ressignificar saberes, elabora novas aprendizagens, fato que remete à constituição identitária.

Palavras-chave: Narrativas. Gestão escolar. Identidade docente.

[1] O termo elaborado por Connely e Cladinnin (2011), designa as narrativas produzidas pelos pesquisadores a partir de observações, diálogos, registros elaborados nas visitas que são feitas à escola onde o projeto de pesquisa vem sendo desenvolvido.

Considerações preambulares

O que se busca aqui é de certo modo, tomar o diálogo como possibilidade inesgotável, manancial perene que organizado sob a forma de narrativas configura maneiras em que as pessoas, no caso específico os docentes, possam se enunciar e, enunciando-se situarem nos meandros da própria trajetória de formação. Assim, a narrativização, no âmbito deste trabalho, é dialogia edificante e constitutiva do ser porque podem iluminar nas palavras de Galvão (2005), o processo de desenvolvimento profissional

> A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avalicão de processo e de modos de atuar, assim como permite aderir a contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimentoprofissional. (GALVÃO, 2005, p. 343).

Assim, as interpretações aqui apresentadas estão sustentadas em termos teórico-metodológicos, em perspectiva próxima a da Pesquisa Narrativa (CLADININN e CONNELY, 2012), a qual é concebida aqui, como sendo potencializadora dos processos de formação (GALVÃO, 2005). Nesse parâmetro metodológico, a interação entre o pesquisador e o colaborador da pesquisa é imprescindível, e, com fulcro neste paradigma Nóvoa(2010,p.39) anuncia:"estamos nolimiar de uma proposta com enorme consequencias para a formação de professores que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade."

Nesta perspectiva, os textos de campo constituem a um só tempo sinalizadores e transformadores da memória, posto que permitem àquele que o lê vislumbrar estas memórias das experiências de campo, de certo modo configuram dados valiosos

elaborados no entrelaçamento de vivencias dos pesquisadores e dos colaboradores da pesquisa (CLANDININ e CONNELY, 2011). Decorre então que,

> Na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.77).

No tange a este artigo, especificamente, textos de campo, designa as narrativas produzidas por membros do grupo, todas as vezes que visitam a escola na qual a pesquisa vem sendo desenvolvida. Da interpretação dada a estas narrativas as quais se referem a percepções, conversas e observações feitas pelos pesquisadores em visitas ocorrem ao menos uma vez por semana, decorre o texto ora apresentado. Tais produções narrativizadas decorrem de novas perspectivas de pesquisa, no âmago das quais,

> Todos nós pesquisadores iniciantes ou experientes, vamos para a pesquisa com perspectivas, atitudes e modos de pensar sobre a pesquisa. Estas histórias, estas narrativas pessoais de pesquisa, devem coincidir com ou ultrapassar uma fronteira para variar os graus com os quais desenvolvemos nossas pesquisas atuais. [...] a lição a ser aprendida com sua história é que os pesquisadores narrativos precisam reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa e estarem alertas para possíveis tensões entre aquelas histórias narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.80).

Uma vez coletados e/ou compostos os textos de campo são posicionados no âmbito do espaço tridimensional da pesquisa narrativa. O campo das análises interpretativas, desde esta ótica, pressupõe

> encontrar um modo de selecionar e colocar juntos estes textos de campo dentro de um texto narrativo global e único. Seguindo a noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, o escritor tenta compor um texto olhando retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, situando a experiência dentro de um lugar. (CLANDININ e CONNELY, 2011, p. 187).

Porquanto, as narrativas e as respectivas interpretações apresentadas a seguir, longe de reivindicarem para si o estatuto de verdade inquetionável se abrem indefinidamente a novos enunciados, narrativas, discursividades; vez que estão erigidas na interface do passado, com o presente e o devir, ao tempo em aponta tanto para a constituiçao interna quanto a modo como sujeito externaliza as respectivas percepções.

Contextualização: Lugares de Fala

Os diálogos dos quais resultaram as narrativas sobre cuja interpretação incide este texto, foram encetados na sala da Direção de uma escola pública de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental situada em um dos maiores bairros em contingente populacional de Cuiabá, Pedra Noventa. Bairro que a propósito, foi descrito nos seguintes termos por um dos pesquisadores ao visitar a escola na qual a pesquisa vem sendo desenvolvida pela primeira vez.

Sob o sol cuiabano do meio da tarde adentrei o bairro Pedra Noventa, colossal, uma cidade ao borde de outra. Cumprida Avenida que não acaba mais, mais parece uma metáfora da vida das gentes que no entorno dela vive. Atento, era apenas a segunda vez que me dirigia à escola Municipal Zeferino de Oliveira. Sendo que na vez anterior fui gentilmente ciceroneado por Cristina, membro do grupo de pesquisa, solícita e elegante. (texto de campo)

Ressalte-se neste narrar o olhar do pesquisador que busca perquirir o espaço circundante, cônscio de que as paisagens narradas constituem juntamente com o tempo, aspectos fulcrais da narrativa. Nesta perscrutação se depara com as pessoas que interatuam naquele contexto, gentes que o dotam de significação, pois ali vivem e dão sentido ao respectivo viver. Incluída e considerada como lócus privilegiado nesta paisagem narrada está a unidade escolar, apresentada brevemente em sua arquitetura, ensejando ainda uma perspectiva histórico-social, aqui uma vez mais a tríade tempo,

espaço e interação social, elementos tão importantes para a Pesquisa narrativa se fazem notar

Restavam dez minutos para as catorze horas quando entre aliviado e tenso divisei a fachada metálica da escola, grande quadrilátero cortado na diagonal por corredores estreitos, matizes de uma construção concebida para ser um barracão onde feirantes propagandeariam aos gritos, os respectivos produtos; no entanto, alberga crianças, professoras, educadoras, seres envolvidos em relação e sonhos, movidos pela função de aprender e ensinar, entrementes, escola é, escola está.(texto de campo).

Dentre as pessoas que dão sentidos e vida àquele espaço, cujos sonhos, desejos, trabalho, saberes, afetos, alegrias, suor, lágrimas e risos, o transformam em escola, está a docente à qual se referem as narrativas neste texto apresentadas.Professora que desde o início deste ano lidera a equipe gestora da unidade, ocupando o cargo de diretora, já participava da Pesquisa desde o ano passado, tempo em que ministrou aulas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que assumiu a função de docente, via concurso público de provas e títulos há dois anos. Familiarizada com os membros do grupo, à exceção de um que, mesmo sendo integrante do grupo, não estivera ainda nesta unidade específica, a docente se faz enunciar amistosa e naturalmente. Neste processo se instaura um diálogo em que é possível vislumbrar tanto os desafios constantes aos quais deve fazer frente, como o modo em que busca se potencializar coletivamente para mitigá-los. Neste entremeio, deixa emergir novas percepções desde este novo lugar que momentaneamente ocupa, sem, todavia, deixar de se referenciar também pelos saberes advindos da experiência elaborada em sala de aula. Assim, é factível a compreensão de que a docente em pauta enuncia-se desde um entrelugar tal como concebido por Hall (2005) – esta percepção de que mesmo estando em vários lugares, não pertencemos definitivamente a nenhum deles-, ao tempo em que reelabora algumas experiências (LARROSA, 2005) desde uma nova mirada, sustentada reflexivamente. Neste entrelugar, o ser professora e o estar diretora, configura novos sentidos que remetem a dimensões outras e incidem fortemente tanto no desenvolvimento profissional quanto na constituição identitária (MARCELO, 1999; Day 2005; NÓVOA, 1995). Aspectos passíveis de serem depreendidos a partir da narrativa, elaborada por um dos pesquisadores

Na hora vindoura, ouvi interessadamente, os desafios, desejos, superações narrados por uma prolífica diretora, a qual a despeito de compreender a complexidade da vivência democrática, faz desta mais que discurso uma orientação prática; quer seja, no diálogo comovente com crianças que terão de trocar de sala e de professora, a fórceps, fustigados pela fria, distante e economicista gerentocracia; quer seja no labor com o novo professor, o qual novo trabalho

principia, quer seja ainda no aprendizado difícil nos meandros da burocracia. Freire acertou quando dizia que mais do que com tijolos, uma escola com gente é que se fazia. (texto de campo, 24 de Agosto de 2014).

De modo análogo é plausível o entendimento de que estando na gestão da escola e não tendo abdicado dos valores e princípios que marcam, por assim dizer o respectivo percurso formativo, como por exemplo, a percepção da democracia como valor, por difícil que seja vivenciá-la no seio das complexas relações que se dão no interior da escola, a mencionada docente parece conceber os pesquisadores como capazes de ao partilharem com ela, percepções e sentidos concernentes à escola por ela gerida, contribuírem para o equalização das práticas ali vigentes.

Às 14 horas do dia 28/08/14, chegamos à escola Zeferino, para vivenciar um pouco o cotidiano daquele lugar. Não havia ninguém na portaria. Fomos entrando e já encontramos a Olga, atual diretora. Ela nos recebeu prontamente. Alguém, inclusive, a chamou para receber a merenda, mas ela disse que isso poderia esperar.

Já no início da conversa, Olga perguntou o que estávamos achando da escola, dos professores, se tínhamos percebido alguma mudança (Parece que queria uma avaliação, um olhar de fora, haja vista que temos acompanhado essa transição de professora a gestora). Respondemos que encontramos ali alguns rostinhos novos, tendo em vista a mudança que a escola sofreu este ano – ampliação do quando de professores, salas e alunos; e perguntei, logo, como ela estava lidando com tudo aquilo. Olga nos contou que estava mesmo vivenciando um momento, agora mais calmo, diferente em sua vida, pois pegou uma direção em ritmo de transformação que estava tentando organizar algumas questões, da forma mais democrática "possível", como, por exemplo, a entrada de novos professores. (texto de campo, 28 de agosto de 2014).

Do texto de campo elaborado pela pesquisadora é possível depreender que paira entre esta e a docente/diretora, uma confiança recíproca marcada como um espaço de constituição profissional e pessoal compartilhada. Neste sentido, indaga já no princípio da fala acerca das percepções da pesquisadora referente às transformações que tiveram passo nos meandros da escola. Ora, uma conversa nesta dimensão além de apontar o reconhecimento do outro como alguém que possa verdadeiramente contribuir para a equalização do trabalho hercúleo de gerir uma escola, tangencia também um lugar de constituição identitária no contexto em que vivencia, um entrelugar entre a docência e gestão da escola, marcado sobremaneira pela presença do outro; um outro, cuja presença parece elevar-se a ponto de levar a gestora a optar sem titubearpela continuidade do diálogo, mesmo que instada pelas premências administrativas: "Alguém, inclusive, a chamou para receber a merenda, mas ela disse que isso poderia esperar". O narrar-se diante de uma escuta equalizadora, possivelmente, remete à intersubjetividade, a qual engendra, na dimensão relacional um processo de interpretação dela mesma, neste

cômpito, em que se encontra. Neste sentido, corrobora com a assertiva de Marcelo (2009) referente ao conceito de identidade docente

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112)

Conceber a identidade docente como um processo de interpretação de si imerso em uma dada conjuntura pressupõe a compreensão de que esta mesma identidade não se constrói em um vazio existencial, tampouco é constituída na reclusão do ser sobre si mesmo. Uma constituição tal, que pese o fato de ser sempre provisória e inconclusa, torna-se exequível, somente no entrelaçamento do profissional, com o pessoal e institucional, em dado contexto, logo, os dilemas educacionais, convertem-se em problemas que afetam a coletividade circundante, e se tornam elementos aglutinadores dos profissionais que integram a dimensão social do professora/a e, este parece ser o entendimento da docente em questão

Comentando sobre um fato recente -– o fechamento de uma turma e o encaixe dos alunos em outra –- a diretora nos disse que tem buscado compartilhar suas angústias com os alunos e professores, a fim de fazê-los entender que ela também sofre com algumas determinações feitas pela Secretaria Municipal de Educação. Isso de certo modo tem surtido efeito no dia-a-dia da escola, pois há mais compreensão entre os pares. Além disso, essa experiência, como gestora, tem lhe permitido um olhar mais ampliado para a função: "todos professores deveriam passar pela direção da escola", reforça. (texto de campo, 28 de agosto de 2014).

Ao narrar o sentido da experiência (LARROSA, 1995) como gestora, a professora mencionada revela ter ampliado o olhar para a função e, em um movimento que quiçá, expresse o desejo de que os pares também partilhem o significado deste experienciar, externa o entendimento de que todos deveriam passar pela direção da escola. Definitivamente, pode ser inferida daí uma aprendizagem, infactível caso, ela

mesma como professora, não tivesse tido a oportunidade de chegar a vivenciar neste novo lugar, os desafios que se lhe apresentam cotidianamente. Fato assaz relevante,pois

> O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades. (...) Os conceitos de si próprio, autoconceito, desenvolvimento são comuns nesta abordagem. O comportamento de uma pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, de como entende a situação em que está inserida e da inter-relação destas duas percepções. (MARCELO, 1999, p. 37).

Neste caso, a pessoa que se percebe a si própria é professora, que estando gestora, é sensível o suficiente para perceber o quão impactante é para alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental terem sua classe destituída, e se verem diante de uma nova configuração espacial e social, repentinamente. É a docente que no acolhimento aos seus ex-alunos, não se inibe em revelar as contingências que limitam o poder que se lhe atribuem e que, não obstante, procura se empoderar dialogicamente, mesmo diante do imponderável.

Entretanto, a mesma docente capaz de se perceber no entrelugar docência/gestão escolar e reiterar com atitudes contundentes relações pautadas nos conceitos de trabalho em grupo e de democracia, admite o quão complexo é experienciar e fortalecer desde a escola as interações pautadas nestesvalores, mormente diante do gerencialismo (Ball, 2006) que marca as relações entre a escola e os órgãos reguladores, bem como interferem decisivamente nas ações empreendidas neste contexto.

Contou-nos que estava mesmo vivenciando um momento, agora mais calmo, diferente em sua vida, pois pegou uma direção em ritmo de transformação que estava tentando organizar algumas questões, da forma mais democrática “possível”, como, por exemplo, a entrada de novos professores. Referente a isso, a gestora se mostrou preocupada, porque os docentes mais antigos na instituição já estavam acostumados com uma rotina, uma organização do trabalho docente, um planejamento das aulas, entre outros. Por isso, disse-nos que foi um pouco “impositiva” na colocação dos professores em sala, com determinada turma, na alfabetização, e na organização dos pares, para o estudo e planejamento das aulas. Isso se justifica, porque a escola já vem nessa lógica de organização, e os mais experientes precisam ajudar os novatos, que estão adentrando agora essa escola. Além do mais, os alunos farão a prova ANA, e, querendo ou não, ela disse que a instituição precisa mostrar um resultado positivo. (texto de campo, 28 de agosto de 2014.)

Considerações intermitentes

Neste texto foram apresentadas narrativas produzidas a partir de textos de campo elaborados por membros de um grupo de pesquisa que estuda e investiga a formação docente no âmbito da educação básica. Especificamente para este trabalho, fez-se um recorte de uma pesquisa maior, a qual volta-se à compreensão das significações e ressignificações que professoras/es experienciam e atribuem à prática cotidiana de sala de aula.

Foram interpretados dois textos de campo elaborados a partir de diálogos com uma professora, a qual sendo partícipe da pesquisa vivencia entrementes, os desafios de gerir a escola em que atuava como professora em início de carreira. Os textos de campo, narrativas produzidas pelos pesquisadores, ao serem interpretados revelam que a assunção de cargos de liderança constitui um entrelugar (HALL, 2005)o qual o/a docente é instado a ressignificar saberes, elaborar novas aprendizagens, instaurando processos que remetem à constituição identitária docente.

Neste entremeio, toda a complexidade do ser professor emerge, impactando fortemente o modo como o/a docente se percebe a si própria na interação constante tanto com os pares quanto com os dispositivos advindos dos órgãos reguladores. Não obstante, as narrativas se revelaram como sendo capazes de evidenciar estes sentidos e significados intersubjetivados desde o interior da escola, por engendrarem possibilidades interpretativas que abarcam os contextos narrados, a temporalidade e as interações pessoais em constante movimento.

Bibliografia

BALL, Stephen. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social*: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**:** In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-Modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NÓVOA, A. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Vidas de Professores. Porto: Porto, editora:1995.

Galvão, C. Narrativas em Educação. *Ciências& Educação,2005, II* (2), 327-345.

MARCELO, C. *Formação de professores- Para uma mudança educativa*. Porto-Portugal:Porto editora,1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol. 01/n.01 ago- dez 2009

DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE

Danielle Batista
(PPGE/UFMT)

Evando Carlos Moreira
(Orientador/UFMT)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo verificar como os docentes do ensino superior que atuam na formação de docentes de Educação Física para atuar na Educação Básica concebem a sua formação. Para tanto, o presente estudo teve uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, tendo como universo de pesquisa um curso superior de Licenciatura em Educação Física e como sujeitos 12 docentes do referido curso. Para a coleta de dados o instrumento utilizado foi à entrevista estruturada contendo um roteiro com 20 perguntas, divididas entre a identificação do perfil docente e a maneira como concebem sua formação continuada. Assim, os docentes compreendem que é na formação continuada que se encontram os elementos essenciais para construção de sua identidade de formador, produtor e transformador do conhecimento. Logo, o tempo dedicado a formação continuada é fator primordial para o processo de reflexão da prática, do conhecimento pessoal adquirido, relacionando o meio em que convive no processo de ensinar e aprender. Constatou-se ainda que, participar de grupos de estudos além de prover uma atualização do conhecimento, amplia a consciência crítica e reflexiva docente, provendo novos saberes na construção de sua identidade profissional para uma prática consciente. Conclui-se que a formação continuada é um elemento fundamental na construção de uma identidade docente transformadora, crítica, reflexiva e auto-avaliativa.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação. Professores.

Construindo a identidade docente

A concepção de identidade implica em constitutivas peculiaridades de um indivíduo. É algo que está em constante construção, e na carreira docente não é diferente. "É um processo de construção do sujeito historicamente situado". (PIMENTA; ANASTASIOU 2002, p. 76).

Entende-se que o professor não deve ser apenas um simples mediador do ensino, mas, fazer parte do processo de mudança deste ensino como peça fundamental de tal

ação, fornecer meios para construção de uma identidade transformadora. Sobre esta questão Bolfer (2008, p. 38, grifos do autor) afirma:

> Se concordarmos que ensinar deixou de ser "dar boas lições" para colocar os alunos em situações que mobilizem e estimulem o saber fazer e o saber aprender, de modo a dar sentido ao trabalho e ao saber, com o desenvolvimento dessas competências, esperamos que o profissional encontre estratégias significativas de ação, analisando cada situação e escolhendo a resposta mais adequada, já que não existe uma regra a ser seguida, apenas princípios norteadores que dão suporte à prática docente.

Por ser um processo complexo, o desenvolvimento, tanto pessoal como profissional do professor, ocorre a partir de relações por vezes múltiplas e contraditórias. A significação de cada ação no processo contínuo de formação deste docente envolve pontos de vista, valores, culturas, diferentes contextos sociais e institucionais que muitas vezes, o leva a lidar com resistência às inovações.

Relacionar o professor com o seu próprio processo de aprendizagem, estabelecendo um diálogo com as suas práticas e vivências docentes com o novo processo formativo, permite uma significação desafiadora, visto que a construção de sua identidade é um fenômeno em constante transformação.

A prática docente busca nas realidades sociais mecanismos dinâmicos na busca de referenciais que possibilitem modificá-la e transformá-la. Pensando nisso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) nos trazem a seguinte reflexão:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua

> história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Temos que entender que a mediação reflexiva (característica importante do professor universitário), não é uma tarefa fácil. Exige do seu mediador, um conhecimento aprofundado de determinado assunto para partilhar as informações, provocando resultados nos sujeitos expostos. A identidade do professor estabelece a prática da docência como campo de conhecimento exclusivo por meio do processo epistemológico, configurado em quatro grandes conjuntos, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 78), a saber:

> [...] os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial contínua.

Apropriando-nos destas informações, entendemos que a identidade do professor é configurada por um conjunto importante de conhecimentos próprios, adquiridos, contemplando a constituição deste profissional como um docente formador, ressignificando valores, conceitos, teorias, aspectos, apontamentos importantes para a apropriação do conhecimento.

A identidade profissional então, se desenvolve num contexto sócio-político-histórico ao qual o professor está inserido desde a sua formação acadêmica. Sua concepção como professor está pautada nas competências e habilidades adquiridas durante sua formação, sendo adaptadas a este mesmo contexto ao longo processo

construtivo do ser docente, possibilitando um ponto de vista crítico-reflexivo da profissão. (FASCIO, 2008).

Para chegarmos a estas concepções, a construção da identidade docente perpassa algumas etapas importantes para a formação do professor durante a sua trajetória profissional. São elas que nortearão de forma incisiva o caminho a ser percorrido por este profissional até a sua ascensão como professor.

Para tanto, a compreensão destas informações permite que o professor reconheça que tais conhecimentos trazem grandes significados para si próprio. Ressignificar a identidade significa entender que a identidade do professor é uma só, constituída pela identidade pessoal e pela profissional.

Sendo assim, a partir das reflexões iniciais, surge a indagação: como a formação continuada contribui para a construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior?

Para tanto, temos como objetivo verificar como os docentes do ensino superior que atuam na formação de docentes de Educação Física para atuar na Educação Básica concebem a sua formação.

Metodologia

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa, uma vez que esta não tem a intenção de obter dados numéricos, mas, informações de cunho comportamental. Sendo assim, Oliveira (2000, p. 165) define que, esta abordagem de pesquisa: "[...] não emprega dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema".

Quanto ao seu caráter, esta se apresenta descritiva, pois de acordo com Gil (1991, p. 42) "[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

O universo de pesquisa foi a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, tendo como sujeitos 12 professores pertencentes ao quadro efetivo, independente da sua titulação. Para a coleta de dados, o instrumento foi à entrevista estruturada.

A análise dos dados ocorreu a partir da codificação das respostas, conforme mencionam Bogdan e Biklen (1994, p. 221, grifo do autor):

> É um sistema que percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados, pois à medida que se vai lendo, os dados repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. Em seguida, escreve-se palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...].

Para atender aos objetivos desse estudo e à proposta de análise, foram estabelecidas as categorias a partir das respostas dos sujeitos. Dessa forma, parte das respostas ou mesmo respostas completas foram transcritas literalmente, evitando distorções interpretativas, conforme pode-se observar a seguir.

Apresentação e Análise dos Dados

CATEGORIA	RESPOSTA
A formação continuada ocorre constantemente	PROFESSOR 1 – Mais é todo dia, é em todo momento, é em todo tipo de relação que acontece para estes espaços (sala de aula, espaços públicos de debate); PROFESSOR 3 – Eu sou um professor com dedicação exclusiva. Então praticamente um professor ele é professor em todo momento. E quando ele tem consciência disso, todo momento se torna aprendizagem nós. PROFESSOR 10 – Acho que a formação continuada ela é constante na medida que a gente procura ir todos os anos em congressos principalmente, acaba indo em congressos mais específicos da área né, tanto no Brasil quanto no exterior, e também esses cursos que a gente tem dentro da faculdade pra melhorar a parte pedagógica, então acredito que ela é constante.
Formação continuada ocorre por meio da pós-graduação	PROFESSOR 7 – Ah, ultimamente bastante porque eu to estudando, porque eu to fazendo doutorado. / Acho que umas 10 horas, mais do que isso não. PROFESSOR 11 – Atualmente, no doutorado agora 8 mínimo horas semanais em disciplinas.
Formação continuada ocorre a partir de leituras, pesquisas e participação em eventos	PROFESSOR 5 – Olha, eu não sei te dizer exatamente se eu tenho um tempo dedicado, exclusivo pra isso. Mais por exemplo, o que a gente tem feito de certa forma é formação continuada não é, não tem uma especialização são as leituras da temática, mais eu não consigo dizer pra você é um horário, não, não esse tempo eu não tenho não, mais, no próprio envolvimento meu nesses grupos de estudos com os colegas que tem grupo de estudo tenho buscado me envolver, participar da discussão, feito as leituras pertinentes a

	isso. PROFESSOR 6 – Eu tenho lido bastante, assistido muitas palestras, conversado muito com minha orientadora e isso está refletindo na disciplina, pelo menos eu espero que uma hora vá refletir é o que eu vejo, por conta do projeto, por conta da disciplina. / Mais eu esperava mais, então como que ta minha formação continuada, não to fazendo curso, não to participando de outros eventos mais eu tenho tentado me manter pelo menos mais próximo que eu posso da atualização. PROFESSOR 8 – Eu adquiri livros, apostilas, contatos com outras pessoas, já estamos fazendo contato para trazer a outra professora aqui pra fazer este intercambio né, tanto com o curso quanto com a, com a comunidade. / Então, Constante.
Pouco tempo dedicado	PROFESSOR 12 – Eu diria que eu me dedico uns 40% do tempo. Acho pouco.
Não souber especificar	PROFESSOR 9 – Bastante, não sei quantificar;

QUADRO 1: Tempo dedicado à formação continuada como docente
NOTA: Construção da autora

A formação continuada por si só é um elemento importantíssimo na vida e no crescimento profissional do professor. Aliado a isso, uma formação que contempla a sua área de atuação é fundamental para a intervenção em sala de aula e na valorização da disciplina ministrada. Tradif (2011, p.241) afirma que: "[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação dos professores deveria, em boa parte, basear-se nesse conhecimento".

Para tanto, observamos a partir das respostas, que a formação continuada é condição constante:

> PROFESSOR 1 – *Mais é todo dia, é em todo momento, é em todo tipo de relação que acontece para estes espaços (sala de aula, espaços públicos de debate).* [sic].
>
> PROFESSOR 3 – *Eu sou um Professor com dedicação exclusiva. Então praticamente um professor ele é professor em todo momento. E quando ele tem consciência disso, todo momento se torna aprendizagem nós.* [sic].
>
> PROFESSOR 10 – *Acho que a formação continuada ela é constante na medida que a gente procura ir todos os anos em congressos principalmente, acaba indo em congressos mais específicos da área né, tanto no Brasil quanto no exterior, e também esses cursos que a gente tem dentro da faculdade pra melhorar a parte pedagógica, então acredito que ela é constante*. [sic].

Esta compreensão relatada pelos professores denota que a formação é e deve ser um processo infinito de transformação e reflexão a partir da prática, do conhecimento pessoal e adquirido, relacionando o meio em que convive ao processo de ensinar e aprender. Esta constância deve partir primeiramente do professor, uma vez que é o mediador entre sujeitos na conquista do conhecimento, e por conta disso, deve-se compreender que, "[...] o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados". (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108).

Outro ponto mencionado pelos professores, tais como o tempo gasto na formação são as leituras, pesquisas e participação em eventos. Estes elementos fazem-se presente ao longo da carreira profissional, sendo iniciado durante a graduação como primeiro processo de aquisição de conhecimento. Com o tempo, as especificações dessas leituras, das participações nos eventos e a vivência na pesquisa se particularizam, ou seja, o professor procura se envolver mais na sua área de atuação, tendo estas informações como fonte para sua atualização e crescimento profissional. Uma vez assumido o perfil de professor do ensino superior, essas particularidades podem fazer diferença na sua atuação em sala de aula.

Mas deve-se levar em consideração que tudo isso exige tempo e dedicação e, como podemos observar em algumas respostas dos professores, estes sentem dificuldade na busca e dedicação de mais tempo para a complementação da formação, como podemos observar:

> PROFESSOR 6 – *Eu tenho lido bastante, assistido muitas palestras, conversado muito com minha orientadora e isso está refletindo na disciplina, pelo menos eu espero que uma hora vá refletir é o que eu vejo, por conta do projeto, por conta da disciplina. / Mais eu esperava mais, então como que ta minha formação continuada, não to fazendo curso, não to participando de outros eventos mais eu tenho tentado me manter pelo menos mais próximo que eu posso da atualização*. [sic].
>
> PROFESSOR 12 – *diria que eu me dedico uns 40% do tempo. Acho pouco.* [sic].

De outra maneira, observamos outros elementos que podem complementar a formação, bem como o investimento nestes:

> PROFESSOR 8 – *Eu adquiri livros, apostilas, contatos com outras pessoas, já estamos fazendo contato para trazer a outra Professora aqui pra fazer este intercambio né, tanto com o curso quanto com a, com a comunidade. / Então, Constante*. [sic].

Outra fonte de aquisição de formação continuada na área de atuação são os cursos de pós-graduação, prioritariamente de mestrado e doutorado. Esta formação tem sua relevância na formação de professores. Contudo, muitas vezes há uma distribuição de atenção durante o processo, dividindo a atenção para a formação de pesquisadores e de novos professores.

Cunha (2005, p. 73 apud BATISTA, 2010, p. 3, grifos do autor) salienta que:

> [...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Porém, Batista (2010, p. 4) ressalta ainda que "[...] o processo de formação não está restrito a titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos". Podemos entender então que, formar professores universitários implica na compreensão do papel da docência na promoção e nas capacitações tanto científica quanto pedagógica, na busca de uma reflexão quanto a sua formação e atuação.

O que não podemos negar é que o tempo dedicado nesse processo reflete muito do perfil de construção da identidade docente, influenciando potencialmente a atuação em sala de aula. São novas perspectivas, novos saberes, novas concepções acerca de um conteúdo específico. Respaldando estes argumentos, destacamos as afirmações a seguir:

> PROFESSOR 7 – *Ah, ultimamente bastante porque eu tô estudando, porque eu tô fazendo doutorado. / Acho que umas 10 horas, mais do que isso não.* [sic].

> PROFESSOR 11 – *Atualmente, no doutorado, agora 8 mínimo horas semanais em disciplinas*. [sic].

CATEGORIA	RESPOSTA
Sim	PROFESSOR 1 - Participa do grupo de estudo do professor Tarcísio PROFESSOR 2 - É coordenador do 'grupo de estudo e pesquisas, sociedade, educação e cultura e desenvolvimento corporal'; participa do grupo do Professor Cleomar o GPPOL. PROFESSOR 5 - Participa do GEEFE e do grupo de trabalho com a rede municipal. PROFESSOR 7 - Participa do grupo de estudo em cognição do seu orientador (Grecco). PROFESSOR 9 - É coordenador do FIBANEFE e participa do NAFIMES. PROFESSOR 10 - Participa do NAFIMES. PROFESSOR 11 - É coordenadora do grupo PIBID, participa do grupo do Cleomar 'Ludicidade e Corporeidade' e do GEEFE. PROFESSOR 12 - Participa do GEEFE.
Não	PROFESSOR 6 - É coordenadora do projeto do segundo tempo com PNE e do PELC. PROFESSOR 3 - Queria grupo por áreas afins. PROFESSOR 4 – Está criando um núcleo independente. PROFESSOR 8 - Foi convidado mais não quis.

QUADRO 2: Participação em grupos de estudo
NOTA: Construção da autora

Conforme podemos observar, parte dos professores entrevistados tem algum envolvimento com grupo de estudo. Ao ingressar no ensino superior, oportunidades de conhecimentos para além da sala de aula surgem como uma formação diferenciada, auxiliando no campo de preferência na atuação profissional. Tudo isso oportuniza um aprofundamento da linha de pesquisa que mais se identifica com o docente, permitindo um crescimento na sua área de atuação.

É inevitável que, ao falar em grupo de estudo e formação continuada, falamos de atualização e ampliação da consciência crítica e reflexiva docente, provendo novos saberes na construção de sua identidade profissional para uma prática consciente. Nessa perspectiva, Couto (2005, p.14) afirma que: "a formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens".

Ressaltamos aqui, os professores que afirmaram não participar de nenhum grupo de estudo, como é o caso dos PROFESSORES 3, 4, 6 e 8, que a partir das suas opiniões pessoais preferiram não participar de nenhum grupo específico, como foi o caso do: PROFESSOR 8 que foi convidado a participar de alguns grupos, porém, preferiu não participar de nenhum. Por sua vez, o PROFESSOR 6, é coordenador de um projeto de extensão, sendo que o mesmo não se caracteriza como grupo de estudo. Quanto ao PROFESSOR 3, desejava grupos por áreas afins como, por exemplo:

> [...] *o grupo de educação deveria reunir todos os professores da educação, o grupo da saúde, um núcleo de professores da saúde pra trabalhar a saúde, um grupo de esporte, um núcleo de professores de esporte que pudesse se comunicar e um núcleo de cultura dança, teatro, é... ginástica artística, rítmica, etc.* [sic].

Por fim, o PROFESSOR 4 – não participa de nenhum grupo porque está criando um núcleo independente dentro da instituição.

Essa "resistência" de alguns professores em participar de algum grupo de estudo, pode ser entendida, como uma falta de estímulo pessoal para, ou também por não sentir tanta necessidade do grupo, para a sua atuação como professor.

A participação em grupos de estudos é parte de um processo que compreende uma formação permanente envolvendo o movimento dinâmico de "[...] fazer e o pensar sobre fazer [...]" na prática profissional. (FREIRE, 1996, p. 44).

Antich e Forster (2012, p. 9) afirmam ainda que "[...] a relevância desta proposta de formação continuada está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizaram a construção e a ressignificação de saberes que refletiram em mudanças nas práticas pedagógicas".

CATEGORIAS	RESPOSTAS
A pesquisa como conteúdo para a formação	PROFESSOR 2 – Eu penso que é a ideia é mesmo de problematizar temas de pesquisas, como se faz uma pesquisa histórica, como se faz uma pesquisa com instituições educacionais, pesquisas de educação física nas escolas algo, acho que isso é capaz de dá alguma contribuição.
A relação direta com o aluno como experiência para a sala de aula	PROFESSOR 9 – É onde eu tenho contato direto com meus alunos / Você tem a possibilidade de passar um pouquinho de experiência para as pessoas / eu contribuo mostrando o caminho das pedras para os alunos sempre dentro da educação física. PROFESSOR 10 – Então, acho que é um momento como são menos alunos eles acabam sendo mais abertos, mostrando as dificuldades que eles tem de aprender e agente utiliza isso pra entender o quanto aquele aluno da sala de aula que não se manifesta porque não tá entendendo a gente consegue ter essa percepção né, como ele é mais próximo da gente ele acaba sendo mais direto tem esse acesso de dizer a eu não entendo isso por causa disso. Então você acaba levando isso para dentro da sala de aula.
Influência da atualização profissional como processo de reflexão em sala de aula	PROFESSOR 12 - Na minha atuação talvez não diretamente mais indiretamente contribui porque dá uma abrangência maior para as reflexões, já que o temas são bastante atuais o meu objetivo e me manter mais atualizada, e a gente acaba se disciplinando também mais quando você tem um grupo que se reúne sistematicamente e tem tarefas você se disciplina mais. PROFESSOR 6 – Toda essa nossa participação nos obriga a estar

	sempre buscando coisa nova e isso reflete lá na aula que você dá, na própria aula que você prepara no conteúdo que você desenvolve. PROFESSOR 5 – A parte do conhecimento visto ali a gente de certa forma, não sei medir em percentual talvez uns 10% a gente coloca nas nossas aulas.

QUADRO 3: Contribuição de grupos de estudo para atuação em sala de aula
NOTA: Construção da autora

Respondendo ao questionamento anterior, o grupo estudo vai muito além de reuniões esporádicas com exposições de texto, há todo um aprofundamento crítico e reflexivo da literatura, na busca de construir uma concepção que influencie na construção de uma identidade docente. Compreende-se, a partir da fala de Freire (1996, p. 43) que participar do grupo de estudo possibilita uma formação para além da prática:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.

Pensando nisso, a participação em grupo de estudo possibilita que o professor consiga enxergar e refletir a sua ação formativa como um processo conduzido de forma flexível em que "[...] o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades, sejam tomados como ponto de partida para discussões e estudos [...]". (JARMENDIA, 2006, p. 1). Entendendo isso, ao indagarmos os professores a respeito das contribuições que o grupo de estudo oferece para a sua atuação em sala de aula, obtivemos respostas que expressam, a partir das experiências da sala de aula, possibilidades de novos conhecimentos e novas formas de conceber o ensino com ênfase na formação continuada.

Para tanto, observou-se que, participar em grupos de estudos possibilita uma relação direta com o aluno, uma vez que, esses grupos são compostos tanto por professores quanto por alunos seja da graduação, seja da pós-graduação. E isso permite uma discussão, quando bem feita, construtiva para a formação de todos. Referente a isso, tem-se as seguintes falas:

> PROFESSOR 9 – *É onde eu tenho contato direto com meus alunos / Você tem a possibilidade de passar um pouquinho de*

> *experiência para as pessoas / eu contribuo mostrando o caminho das pedras para os alunos sempre dentro da educação física*. [sic].
>
> PROFESSOR 10 – *Então, acho que é um momento como são menos alunos eles acabam sendo mais abertos, mostrando as dificuldades que eles têm de aprender e agente utiliza isso pra entender o quanto aquele aluno da sala de aula que não se manifesta porque não tá entendendo a gente consegue ter essa percepção né, como ele é mais próximo da gente ele acaba sendo mais direto tem esse acesso de dizer a eu não entendo isso por causa disso. Então você acaba levando isso para dentro da sala de aula. [*sic].

Outro ponto a ser destacado é que, participar de grupo de estudo possibilita uma influência da atualização profissional como processo de reflexão em sala de aula:

> PROFESSOR 12 - *Na minha atuação talvez não diretamente mais indiretamente contribui porque dá uma abrangência maior para as reflexões, já que o temas são bastante atuais o meu objetivo e me manter mais atualizada, e a gente acaba se disciplinando também mais quando você tem um grupo que se reúne sistematicamente e tem tarefas você se disciplina mais*. [sic].
>
> PROFESSOR 6 – *Toda essa nossa participação nos obriga a estar sempre buscando coisa nova e isso reflete lá na aula que você dá, na própria aula que você prepara no conteúdo que você desenvolve.* [sic].

Em suma, Rêgo (2006, p. 20) afirma que: "Só um processo de formação permanente, de cursos, mas, sobretudo de grupo de estudo e reflexão, nos permite assumir a tarefa criativa e dinâmica de ensinar com os pés no presente mais com os olhos voltados para um futuro que já podemos vislumbrar, e que, rapidamente, será o presente onde se dará a vida adulta do nosso aluno".

Considerações Finais

Percebemos que a reflexão sobre a formação do professor passa pelo entendimento das competências profissionais, que por sua vez, constrói uma identidade firmada num ensino transformador é fundamental. Para tanto, a formação continuada deve se fazer presente consecutivamente, é um ciclo que não cessa e isso precisa partir primeiramente do professor.

Por fim, destacamos que é essencial que o professor reflita criticamente sobre seu processo de formação, pois este definirá seu perfil docente e, por conseguinte, o perfil dos futuros professores, promovendo um conhecimento inovador e transformador, na construção dos saberes e competências dos novos professores.

Referências

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M dos S. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 71-83, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 01/06/2013.

BATISTA, E. R. M. **Políticas de formação para o professor do ensino superior.** 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf>. Acesso em: 01/06/2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLFER, M. M. M. de O. **Reflexões sobre a prática docente:** estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNX BBS.pdf>. Acesso em: 23/06/2013.

COUTO, M. E. S. **A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância.** 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>. Acesso em: 13/06/2013.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

FASCIO, V. **Formação da identidade do professor na formação docente**. 2008. Disponível em: <http://cefaprotga.blogspot.com.br/2008/03/formao-da-identidade-do-professor-na.html>. Acesso em: 13/06/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JARMENDIA, A. M. Grupo de estudo: uma alternativa à formação continuada de professores. In: 58ª Reunião Anual da SBPC Florianópolis, SC - Julho/2006. **Anais...** Florianópolis: SBPC, 2006, p. 1. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_928.html>. Acesso em: 16/08/2013.

OLIVEIRA, S. L. de. Metodologia da pesquisa. In: ___. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, tgi, tcc, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000. cap. 3, p. 103-232.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RÊGO, M. C. F. D. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica.** 2006. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Estratégias do Pensamento e Produção de Conhecimento. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal/RN, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/MariaCFDR.pdf>. Acesso em: 14/06/2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 325 p.

OS CONTEXTOS FORMATIVOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Soely Aparecida Dias Paes
(SEDUC/CEFAPRO)
soelypaes@hotmail.com

Kelly Katia Damasceno
(SEDUC/CEFAPRO)
kkdamasceno@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Para superar os desafios que se impõem a qualidade da educação brasileira é imprescindível pensar coletivamente em proposições no qual possam dialogar as três esferas governamentais, e ainda, incluir instituições de ensino e pesquisa, entidades não governamentais, entre outros, visando reflexões e proposições que colaborem e fortaleçam o debate e o enfrentamento da situação que se apresenta. Neste cenário, a formação docente mostra-se como um instigante marco a encetar nos envolvidos a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, pois, os desafios inerentes ao trabalho educativo suscitam necessidades formativas numa perspectiva *continumm*. A pesquisa proposta visa compreender a contribuição dos contextos formativos para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam no Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, localizadas no município de Várzea Grande, a partir das propostas formativas fomentadas e desenvolvidas pelo CEFAPRO/Cbá: PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e Projeto Sala de Educador. O referencial teórico ancora-se em estudos sobre desenvolvimento profissional, formação de professores e pesquisa narrativa e tem como base autores como: Nóvoa (1992, 2002), Marcelo Garcia (1999), Connelly & Clandinin (1990), dentre outros. A metodologia utilizada parte do princípio da pesquisa qualitativa que se aproxima do campo teórico das narrativas, por se constituirem em potencial formativo. A pesquisa desvelou que os contextos formativos do PNAIC e do Projeto Sala de Educador, apresentam-se como importantes espaços de trocas de saberes, estudos e reflexões, experiências formativas que oportunizam a autoreflexão, com vistas ao (re)criar, planejar, implementar, analisar e constituir o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Formação Continuada; Narrativa.

Introdução

Para enfrentar e por que não, superar os desafios que se impõem a qualidade da educação brasileira é imprescindível pensar coletivamente em proposições, no qual dialoguem as três esferas governamentais, e ainda, incluir instituições de ensino e pesquisa, entidades não governamentais, entre outros, visando reflexões e proposições que colaborem e fortaleçam o debate e o enfrentamento da situação que se apresenta.

Neste cenário de proposições, a formação docente mostra-se como um instigante marco a encetar nos envolvidos a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, pois, os desafios inerentes ao trabalho educativo suscitam necessidades formativas numa perspectiva *continuum*, o que impulsiona à superação dos limites impostos pela formação inicial.

Diante deste contexto sobre a formação docente, nos últimos anos, os investimentos em programas de formação de profissionais da educação têm crescido consideravelmente em alguns países. No caso do Brasil, políticas e linhas de ação vêm sendo desenvolvidas a partir de programas de formação, principalmente, nas diversas modalidades da educação básica em seus aspectos organizacional, teórico-metodológico e curricular.

Atento em responder à demanda crescente de política de formação nacional, implanta os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO (atualmente quinze) localizados estrategicamente em cidades polo, para atender todo o Estado.

Tais centros formativos têm por objetivo fomentar e fortalecer as políticas públicas oriundas das várias instâncias governamentais, através da formação continuada na rede pública estadual, visando a melhoria da qualidade de educação, necessidade premente do século XXI. Para implementar as ações fomentadas pelas políticas públicas, bem como as demandas formativas diagnosticadas no espaço escolar estes Centros contam com formadores oriundos das diversas áreas do conhecimento que atuam no assessoramento junto às escolas e no desenvolvimento de propostas formativas.

Para atender algumas demandas formativas desencadeadas em rede, em 2013, o Estado de Mato Grosso via Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, via CEFAPRO, em parceria com o MEC – Ministério da Educação e Cultura e a UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso, organizam e desenvolvem a formação continuada PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

Neste cenário, o trabalho aqui apresentado visa compreender a contribuição dos contextos formativos para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam no Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, localizadas no município de Várzea Grande, a partir das formações continuadas fomentadas e desenvolvidas pelo CEFAPRO/Cbá: PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e Projeto Sala de Educador.

Para que pudéssemos atender aos objetivos propostos optamos por uma abordagem qualitativa, pautada na perspectiva da pesquisa narrativa que se aproxima dos estudos de Connelly e Clandinin (2012), por entender que as narrativas são excelentes recursos para que os professores comuniquem seus saberes e experiências formativas. Para tanto, elaboramos as questões: De que modo as formações continuadas desenvolvidas pelo CEFAPRO/Cbá, contribuem com o seu fazer pedagógico? Que contextos formativos o CEFAPRO lança mão, para promover as vivências formativas aos docentes?

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa ancora-se em autores como: Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992), Gimeno Sacristán (1999), Clandinin & Connely (2011), Pineau (2003), Freire (2000), entre outros, por refletirem sobre o desenvolvimento profissional, a formação continuada e a pesquisa narrativa.

Os contextos formativos: PNAIC e Projeto Sala de Educador

A formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC é resultado de um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Visando o desenvolvimento desta formação, o CEFAPRO/Cbá, organizou os encontros formativos a partir de reflexões teórico-metodológicas que se desdobram junto aos docentes visando a reflexões sobre a prática escolar. E enquanto componente curricular optamos em refletir sobre a apropriação do sistema da língua escrita, a partir dos eixos: oralidade e leitura, produção de escrita e análise linguística em uma abordagem interdisciplinar e lúdica sobre aspectos da alfabetização e do letramento. As capacidades em destaque tiveram como princípio as bases curriculares estabelecidas pelo Estado de Mato Grosso. A definição dos fenômenos da alfabetização e do letramento, no planejamento,

colaborou para o alargamento das experiências das práticas sociais de leitura e escrita desencadeadas no espaço escolar. Para viabilizar tais proposições na prática educativa, o planejamento foi revisitado, e reelaborado continuamente, possibilitando a promoção de aulas emanadas por atividades diferenciadas.

Quanto ao Projeto Sala de Educador, se pauta pelo Parecer Orientativo da SUFP/SEDUC n° 001/2011 no qual orienta a necessidade de que este projeto se efetive a partir das necessidades formativas levantadas pelo coletivo de cada unidade escolar, considerando ainda, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PPP/PDE), os instrumentos avaliativos do processo de ensino e aprendizagem, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Essas premissas são critérios tanto para a elaboração, por parte da escola, quanto para a análise e avaliação do projeto Sala de Educador efetivada pela equipe de formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO.

A proposta metodológica adotada no Projeto Sala de Educador, parte do princípio da ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992) aspectos que se desdobram em proposições de trocas de experiências, estudos e reflexões, tanto individual quanto em grupo. Esses momentos de estudos buscam fortalecer a escola como lócus de formação continuada por meio da organização de grupos de estudos que priorize o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

Olhares sobre o desafio dos docentes que atuam no Ensino Fundamental

Por ser o Ensino Fundamental uma etapa de tamanha relevância no processo da Educação Básica de uma nação que se quer desenvolvida sociocultural e economicamente, torna-se imprescindível ao profissional docente que atua nesta etapa uma postura mais crítica, reflexiva, que tome como referência do fazer pedagógico, ações que visem a interação tanto do docente e o do discente, quanto de toda equipe escolar junto ao processo de ensino e aprendizagem. O que instiga a construção de uma nova cultura profissional, imbricadas por valores de colaboração como transformação educativa e social, em que o docente é peça fundamental desta ação. Para tanto, pensa, executa, avalia etc., seu próprio trabalho pedagógico em parceria com os demais envolvidos neste projeto educativo.

Para que tal proposição educativa seja efetivada, a possibilidade de inovação nas instituições educativas não podem ser propostas seriamente sem um novo conceito de profissionalidade docente, que vislumbre romper com inércias e práticas do passado, assumidas muitas vezes, passivamente, como elementos intrínsecos à profissão. Uma vez que a profissionalidade docente está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta é, portanto, dialógica, o que aproximar-se-á da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder, que repercute no domínio de si mesmo (FREIRE, 2000, 2001).

Diante dos expostos assumimos o conceito de profissionalidade docente, definido por Gimeno Sacristán (1995, p.65) como *"[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".* Preceitos que apresentam um conjunto de aspectos relacionados diretamente ao modo como os docentes desempenham e organizam seu trabalho pedagógico, o que pressupõe os múltiplos conhecimentos capazes de dar sustentação às ações que desenvolvem. No entanto, estes aspectos não devem ser considerados de maneira linear, pois envolve diferentes concepções e abordagens de ordem sociológica, antropológica, histórica, ideológica, ou seja, diversos olhares.

Tais aspectos pessoal e profissional se correlacionam potencialmente junto ao processo educativo emancipatório quando as condições de trabalho, colaboram para o efetivo objetivo educacional, que é o de ajudar as pessoas a serem mais livres, menos dependentes das influencias econômicas, políticas e sociais dominantes (FREIRE, 2000, 2001).

As narrativas e o desenvolvimento profissional docente

O referencial adotado nesta pesquisa sobre o desenvolvimento profissional ancora-se no princípio da pesquisa narrativas, que se aproxima de estudos apresentados por Connelly e Clandinin (2011), por sinalizar que estas possibilitam a (re)significações e sentidos das experiências ao serem narradas, configurando importante instrumento formativo.

Para tal compreensão, é fundamental refletir narrativamente, o que pressupõe considerar os meandros dessas experiências de modo tri dimensional: a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, elementos que compõem o cenário formativo desses docentes, conforme aponta Clandinin e Connelly (2011). Contribui à perspectiva da temporalidade as

reflexões de Pineau (2003) ao apontar que o tempo cronológico, o tempo das emoções, o tempo alma, são elementos que devem ser considerados para o aprendizado da vida, o que configura situação oportuna para o auto exame, com vistas ao criar, planejar, implementar, analisar e compreender seu desenvolvimento profissional.

Assim, as narrativas permitem ao docente perceber seu percurso formativo, pois distanciar-se do agora, e transitar entre suas primeiras e últimas experiências, materializando pela escrita o seu percurso formativo, revela ansiedades, valores, angústias, fragilidades, reelaboração, reflexões entre outros. Experiências que, não se faz no isolamento, pois pressupõe o envolvimento do "outro" nos contextos formativos e de atuação da docência, como apontam as narrativas abaixo:

> *Na época minha tia [...] eventualmente me chamava para substituir professoras que faltavam no trabalho. Estas chamadas para substituição me enchiam de orgulho. Lembrando que este fato me fazia sentir precocemente uma professora, e ainda, me juntar às outras profissionais da educação que a família já possuía. No ano de 1999 retomei o ensino superior, mas no curso de pedagogia. (docente Lene).*
>
> *Eu com a turma do 5º ano e minha irmã com a turma do 4º ano, depois pensei bastante e resolvi sair da escola do município para me dedicar melhor na escola estadual. Em seguida a minha irmã também saiu da escola e ambas começamos a dedicar à mesma escola. Foi um super desafio, pois a escola não tinha condições alguma, mesmo assim, continuamos a acreditar que poderíamos realizar um bom trabalho. Nesta configuração de desafio ainda trabalhamos por dois meses nestas mesmas condições iniciais. No ano 2013 resolvi pegar a turma do 1º ciclo da 1º fase e foi interessante que eu e minha irmã pegamos a mesma fase. Eu o 1º ano A e ela no 1ºB. Esta experiência está sendo desafiadora. Buscamos partilhar todos os desafios, o que tem contribuído com o nosso crescimento pessoal e profissional.). (docente Lene).*
>
> *Estou participando de uma formação nacional para alfabetizadores acerca de dois anos o que tem proporcionado um trabalho baseado no estímulo da imaginação e criatividade através das histórias, jogos, brincadeiras e produções coletiva e individuais. Portanto, tem contribuído para que eu possa aprender cada dia mais.*
> *Entre os temas de estudos, o que me despertou especial interesse foi o uso das histórias para a alfabetização e o letramento dos alunos do primeiro ciclo. O planejamento ao envolver essas práticas contribuiu com o desenvolvimento da criatividade, da socialização, da linguagem, da expressão corporal e oral, da capacidade de opinar, argumentar e escolher, da coordenação motora, da expressão*

> *artística como também interpretar os fatos e aprender novos conteúdos de forma mais agradável. Essa formação me orientou sobre a utilização de diferentes recursos para as contrações de histórias, e assim tem me ajudado a refletir sobre a necessidade do planejamento cuidadoso das atividades desenvolvidas posteriormente à história, para que promovam os objetivos propostos pelo contador, que neste caso sou eu. Através desta formação fomos provocadas a produzir materiais para serem usados como recurso em sala de aula. Como participo desta formação em companhia da minha irmã, então a aula nunca termina ao final dos encontros formativos. Há a continuidade em casa e no trabalho. Desse modo, sempre planejamos as aulas em parceria, o que possibilita que a aula seja mais dinâmica. Os desdobramentos dessa parceria, tem resultado em sala de aula com um ambiente alfabetizador, confeccionamos jogos em horário contrário e em sala de aula com os alunos, criando cartazes, organizando um cantinho da leitura e pesquisando estratégias de ensino para deixar as aulas cada vez mais interessantes. (Docente Sol).*
>
> *[...] A formação do PNAIC, assim como o projeto formativo "Sala de Educador" tem colaborado para que eu possa perceber como é importante estar aberto ao novo, mas principalmente ter confiança naquilo que eu também posso transformar a partir das reflexões e da minha própria atuação na educação. Então, acredito que toda formação pode contribuir para nos enriquecer pessoal e profissionalmente. (Docente Mar).*
>
> *A formação continuada "Sala de Educador" é um espaço que possibilita a construção da cidadania em que os esforços individuais e coletivo, representa um caminho para atingir o objetivo central do trabalho educativo: construir aprendizagem para a vida plena. (docente Car).*
>
> *Este é um espaço muito importante de interação e troca de experiências, em que podemos ver que determinados problemas na educação não são específicos de uma escola, mas principalmente, vemos que pode haver maneiras para se tentar resolver esses desafios. (Docente Cris).*

As narrativas acima desvelam a importância das interações, das trocas de experiências e do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional. Segundo Gonçalves (1999, p.147 *apud* NÓVOA, 2002) o desenvolvimento da carreira docente toma como referência duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu *eu*, construído a nível consciente e inconsciente e, a grupal, ou colectiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciado e determinando aquelas.

Motivações para a mudança da prática docente...

> *Despertada entre as leituras e pelo filme: Escritores da liberdade, resolvi que deveria mudar minhas práticas. Então pedi para a diretora me providenciar cadernos pequenos. Estes cadernos foram repassados a cada um dos alunos. Neste caderno eles deveriam anotar como foi a sua aula, e quais suas dificuldades. Ou seja, fiz a proposta de que registrassem em um diário. O objetivo era incentivá-los a desenvolver a leitura e a escrita durante o ano de 2012. Esta proposta articulava leitura e escrita, proporcionando o diálogo em família, onde os alunos poderiam compartilhar as leituras desenvolvidas em sala, produzir textos, e relatar seus pontos de vista com relação aos temas tratados em sala de aula e ainda, com relação às suas famílias. Os resultados obtidos foram surpreendentes, pois a leitura de um livro/diário é um momento privilegiado. Nesta experiência senti que de fato poderia cumprir um de nossos papéis de educadores: fazer o aluno descobrir o prazer de ler, e não obrigá-lo a ler para uma prova ou teste. O acesso ao livro, o contato livre, sem cobranças, a opção de escolha colaborou muito para que os alunos partilhassem o que apreenderam nas experiências de sala de aula. Notamos durante a socialização com a turma uma satisfação maior por parte dos alunos que receberam a atenção e o apoio dos pais. Comprovando mais uma vez a importante parceria entre família, aluno e escola. Quanto à produção escrita dos próprios diários, os alunos aprenderam melhor as funções práticas da linguagem, o uso da 1ª pessoa do singular e a estreita relação entre pensar, falar e escrever. Também comentaram por diversas vezes sobre a inibição que tinham inicialmente em socializar seus textos e que foram superando ao longo de cada etapa. (Docente Sol).*

> *Participando do Projeto Sala de Educador vi que podemos trocar informações e aprimorar nossa prática. Fortalecendo dos elos dessa corrente tão importante e necessária para melhorar a educação. É uma experiência formativa que só tende a dar certo, pois é uma oportunidade de interação até mesmo de conhecimento de aprendizagens inovadoras que podem fazer a diferença na escola. (docente Clo).*

As situações descritas acima indicam um movimento de reinvenção do fazer pedagógico, afim de superar a concepção de ensino conteudista segundo a racionalidade técnica, condições que puderam ser superadas, a partir da auto reflexão sobre o fazer pedagógico subsidiada por estudos, trocas de saberes fomentadas juntos às formações continuada em que estes docentes participaram.

Reflexões sobre o (re)planejamento pedagógico

> *Nesta formação fui provocada a reelaborar um planejamento com o tema "As aventuras de Bambolina", que se tratava de um livro de história (sem palavras). Em primeiro momento utilizamos o recurso da data show, apresentamos a história em forma de vídeo. Contudo, tal estratégia não despertou nenhum interesse dos alunos, pelo contrário, eles se dispersaram muito rápido. Então, fomos obrigadas urgentemente a buscar uma nova estratégia para dar continuidade ao meu trabalho. Então conjuntamente pensamos em algo que pudesse despertar a atenção dos alunos para a história, então confeccionamos um livro bem grande, com cor vibrante e uma capa bem atrativa e uma boneca de pano igual ao personagem do livro (Bambolina). Confesso que não esperava tanta emoção vivenciada naquele dia, o silêncio ao ouvir a história, as carinhas curiosas por cada página virada, o carinho e a alegria em manusear o livro e os gritos e sorrisos ao ver a boneca Bambolina. Essa alegria e receptividade por parte dos alunos sem dúvidas compensaram cada tempo e dinheiro investido para elaboração desses recursos. Assim, refletindo sobre a minha prática em sala de aula, posso dizer que estou aprendendo muito com esta formação, pois a mesma também nos permite refletir sobre a utilização dos materiais didáticos, planejar o processo de ensino e aprendizagem, analisando e criando propostas de organização na perspectiva da alfabetização e do letramento. Quanto a elaboração de projetos e sequências didáticas. (docente Lene).*

> *Depois dos estudos no PNAIC sobre as capacidades/direitos de aprendizagens planejei e desenvolvi uma sequência didática acompanhada pela orientadora de estudos (formadora do Cefapro) com base no gênero conto literário "O casamento da dona Baratinha". Nesta sequência didática procurei envolver os componentes da Área da linguagem: língua portuguesa e artes. Foi um esforço para promover de maneira interdisciplinar as capacidades dispostas nas Orientações Curriculares. Mediante o desenvolvimento deste planejamento, busquei diagnosticar em que nível de desenvolvimento de escrita as crianças se encontravam, propondo atividades diversificadas e estratégias de agrupamentos que visam a superação dessas dificuldades. (docente Sol)*

A provisoriedade do desenvolvimento profissional

Esta pesquisa sobre a formação docente objetivou compreender a contribuição dos contextos formativos para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam no Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, localizadas no município de Várzea Grande, a partir das formações continuadas fomentadas e desenvolvidas pelo CEFAPRO/Cbá: PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e Projeto Sala de Educador.

A partir deste objetivo captamos narrativas que desvelaram a importância dos contextos formativos PNAIC e Projeto Sala de Educador para o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, ao narrar suas experiências formativas e suas experiências profissionais foi revelado saberes, interações, crenças, frustações, tempos e lugares, aspectos que mostram a provisoriedade, e por isso, o *continuum* do desenvolvimento profissional dos docentes pesquisados (CLANDININ e CONNELLY, 2001). Tramas pessoal e profissional que ganham (re)significações quando estas experiências ocorrem em contextos formativos, e portanto, possibilita a (re)construção das experiências.

Assim, dentre os muitos contextos formativos, consideramos que a formação do PNAIC ocorrida em parceria com o MEC, e a UFMT e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no âmbito do CEFAPRO/Cuiabá e o Projeto Sala de Educador, apresentam-se como importantes espaços de trocas de saberes, estudos e reflexões que oportunizam a autoreflexão, com vistas a (re)criar, planejar, implementar, analisar e (re)constituir a prática pedagógica, contribuindo nesse ensejo ao desenvolvimento profissional docente.

Referências bibliográficas

CLANDININ, D. Jean & CONNELY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/864. Acesso em: 16/12/2013.

_____. Potentials and possibilities for narrative inquiry.*In*: M. Campbell,& L. Thompson (Eds.), **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. (pp. 1-11). (Tradução de Eladyr Maria Norberto da Silva). 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Política e educação. São Paulo, Cortez, 2001.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente**.** *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote/IIE, 2002.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PÉREZ-GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** Tradução Lúcia P. de Souza. São Paulo: Triem, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO:
A UNIVERSIDADE PARA A ENSINAGEM

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
(Faculdade de Educação – UFG)
(Fapeg – Capes)
dagdnalva@bol.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O objetivo desta pesquisa teórica, concluída, foi o de analisar os conceitos que possibilitam a compreensão da docência universitária, tendo como propósito compreender a natureza e as especificidades do trabalho do professor, agente social transformador. Para tanto, propusemo-nos explicitar o que compreendemos por universidade, com referência em Boaventura Santos, Selma Pimenta e Léa Anastasiou. Abordamos também as concepções de educação e de docência universitária, a fim de analisá-las como situação espaço-temporal promotora da produção de conhecimentos para a profissão docente, nos valendo das contribuições de Janete Azevedo, István Meszáros, Doris Bolzan, Sílvia Isaia e Maria Isabel da Cunha. Por fim, trouxemos para o diálogo o professor universitário e seus caminhos para a formação e profissionalização, com a contribuição dos autores Dalila Oliveira, Ruth Catarina Souza, Mariano Enguita e Léa Anastasiou. Enfim, este estudo, aqui *tecido*, permitiu-nos ver a docência universitária em sua totalidade, a partir de elementos-chave que envolvem a universidade, a educação e seus profissionais, porque assim poderemos trilhar o caminho rumo à ensinagem.

Palavras-chave: Universidade. Docência. Ensinagem.

Introdução

Esta pesquisa buscou elementos para uma análise teórico-conceitual sobre o professor universitário e os fatores que contribuem para sua formação e atuação no atual contexto educacional. Nesse intento, reconhecemos a universidade como seu campo de atuação, logo as influências externas que ela sofreu/sofre repercute nos fazeres do docente para o ensino superior.

No conjunto de concepções que compõem o conceito de professor universitário e dão sustentação a sua prática estão a educação, a formação, a profissionalização e a docência. Assim, propusemo-nos a apreender as concepções e tensões que permeiam a docência universitária, a partir das considerações de Masetto (2009): a docência exige formação,

capacitação e competências específicas, domínio de conhecimentos, *profissionalismo*, *domínio na área pedagógica* e *exercício da dimensão política*.

Nesse contexto, apresentamos os conceitos que auxiliam na compreensão da temática da docência universitária, tendo como objetivo compreender a natureza e as especificidades desse trabalho. Para tanto, a exposição foi organizada em três etapas, sendo que na primeira, propusemo-nos a explicitar o conceito de universidade, entendendo-a como espaço de formação e atuação do professor do ensino superior, tendo como referência Santos (2004), Fernandes (2009), Pimenta; Anastasiou; Cavallet (2002) e Mello; Almeida Filho (2009).

Na segunda etapa, tratamos da educação e da docência universitária, a fim de analisá-las como situação espaço-temporal promotora da produção de conhecimentos para a profissão docente, podendo ser apreendidas no contexto sócio-histórico que as gera (SOUZA; MAGALHÃES, 2011). Para esse intento, nos valemos das contribuições de Azevedo (2001), Meszáros (2010), Bolzan; Isaia (2008), Anastasiou (2006) e Cunha (2007, 2010).

Na última etapa, trouxemos para o diálogo o professor universitário e os caminhos para a sua formação e profissionalização. Discutir essas concepções põe em contexto o fazer pedagógico, o que nos possibilitou reconhecer a docência como profissão desempenhada por seres humanos, que objetiva a socialização, desenvolvimento e a produção de conhecimentos de outros seres humanos. Com a contribuição dos autores Oliveira (2010), Almeida; Pimenta (2011), Souza (2004), Enguita (1991) e Anastasiou (2004a, 2004b) trilhamos o caminho da ensinagem.

Universidade: espaço de formação

No intuito de se compreender o espaço de constituição profissional, em especial, do professor universitário, reconhecemos a universidade como instituição social, que tem a função e a finalidade de realizar "a crítica social aliada à ação social", possibilitando a vivência plena da "contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social" (SOARES, 1990, p. 22, citado por FERNANDES, 2009, 102).

Santos (2004) leva-nos a refletir sobre as atuais condições em que a universidade se encontra e levanta a questão da sua responsabilidade social, chamando a atenção para as deficiências que a universidade tem demonstrado, quando desempenha essa responsabilidade, especialmente porque as dificuldades enfrentadas por esta instituição no desempenho de suas funções não ocorrem pelo "excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da falta dela e dos

meios financeiros adequados" (SANTOS, 2004, p. 67). Ou seja, os insumos insuficientes podem ser empecilho para que a universidade exerça sua responsabilidade social. Dessa forma, a análise sobre a atuação da universidade na sociedade necessita passar pela compreensão do contexto do qual ela faz parte.

A universidade, desde a sua origem na Europa medieval, tem passado por transformações, mas, por outro lado, conservou a sua função de espaço privilegiado de produção e disseminação de conhecimento. Para Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 14), a universidade tem papel importante na "construção dos projetos de país e na criação de pensamento crítico", por isso ela necessita ser defendida como bem público e instituição por excelência do conhecimento científico, sendo a educação reconhecida como um direito à cidadania.

A constituição da universidade, enquanto instituição social[1] criada para promover a recriação contínua da cultura (TEIXEIRA, 2005) e idealizada como espaço do saber universalizado, se baseia na inter-relação entre ensino nos níveis de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, reconhecendo esta como o "apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados" (SANTOS, 2004, p. 54). Após séculos de existência e de mudanças na sociedade, nas ciências, na produção de conhecimentos, surge uma proposta de uma universidade para o século XXI. Esta perpassa a crítica à ciência moderna vigente há séculos, uma vez que a universidade se constituiu como *locus* privilegiado da produção de conhecimento, reconhecendo a prioridade epistemológica concedida à ciência. "A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade" (SANTOS, 2004, p. 48).

Campo privilegiado da produção do conhecimento, a universidade cumpre sua função pelo viés do ensino e da investigação, e, de acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002, p. 133), também pela:

> criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos

[1] A universidade é o lugar, por excelência, onde se gesta a concepção e a construção da identidade nacional (TEIXEIRA, 2005). "Instituição social como uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela" (CHAUÍ, 2003, p. 5).

> científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Isto demonstra a relevância social que a universidade tem no contexto sócio-político e econômico do país. Para Mello e Almeida Filho (2009), essa instituição tem como função primordial a preservação e a renovação dos valores democráticos e republicanos, do pensamento crítico e inquieto; e, da vida intelectual que ancora as relações de reflexão e ação com o mundo em que está inserida.

Tendo compreendido sua função e seus objetivos, reconhecemos a universidade como espaço pleno para a efetivação da produção do conhecimento, do fazer científico, da educação e da docência, uma vez que reconhecemos que seus protagonistas são sujeitos de ação. Esclarecer que concepções de educação e docência sustentam este conceito de universidade é o nosso próximo passo.

Educação e Docência Universitária

Ao estabelecermos a docência universitária como objeto de estudo, se faz necessário termos claro as concepções de educação e de docência que norteiam esse estudo. Diante disso, entendemos a educação como prática social e política, como programa de ação, direito social e fator de realização da cidadania dos sujeitos (AZEVEDO, 2001; LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003; BEZERRA, 2007); e, a docência como atividade profissional complexa (ANASTASIOU, 2004a), que exige conhecimentos específicos, com linguagem própria e formação permanente, pois é uma ação que se dá na relação com o outro. Logo, educação e docência representam a base para "os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico" (AZEVEDO, 2001, p. X), em que o conhecimento pode ser transformado em forças produtivas a serviço da construção de uma sociedade justa.

Para Marx e Engels (1978), a educação se insere no campo das superestruturas, por ser ideológica. Entretanto, sua potencialidade para a transformação dos sujeitos a coloca na função de contraideologia ao que está social, econômica e historicamente estabelecido. De acordo com Meszáros (2010, p. 65),

> O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos

> chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (grifos no original).

Assim, a educação enquanto prática social garante aos sujeitos do processo educativo subsídios para a recomposição de sua potencialidade produtiva, enquanto "*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*" (MARX citado por MESZÁROS, 2010, p. 65, grifos no original).

O trabalho, do qual falam Karl Marx e István Meszáros, para o profissional do ensino é a docência, ou seja, prática pedagógica entendida como "prática intencional de ensino e aprendizagem, datada e situada, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, [mas] numa relação dialética entre teoria-prática, forma-conteúdo" (FERNANDES, 2009, p. 98).

A docência como uma ação complexa mobiliza conceitos e concepções variados e demanda saberes distintivos. Para Cunha (2007, p. 22), "não basta saber fazer, a docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada". E adjetivada com o termo universitária, a docência é percebida como "um campo disciplinar em construção, que está sendo consolidado como parte de um conjunto de práticas com características próprias a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá" (BOLZAN; ISAIA, 2008, p. 3).

Pelo seu histórico, a docência universitária no Brasil se inicia com os profissionais que se destacavam como competentes em seu campo de trabalho, enquanto bacharéis, tendo em seu princípio a concepção de que quem sabe fazer sabe ensinar como se faz, deixando desprovida a profissão dos aspectos didático-pedagógicos. De acordo com Anastasiou (2006), a docência universitária é carente de formação pedagógica, mesmo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo assim, a universidade deveria se responsabilizar por esta formação.

Também, Cunha (2010) faz esta discussão e levanta o debate sobre o lugar em que deve se dar a formação do docente para atuar no ensino superior, entendendo que o espaço de atuação desse profissional, "não é campo neutro na estrutura de poder da sociedade e as decisões pedagógicas que se tomam nos espaços acadêmicos são tributárias, mesmo que de forma pouco explicitada, em espaços macroestruturais que controlam, na sociedade, a distribuição do saber" (CUNHA, 2010, p. 292).

A pedagogia universitária pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: campo de produção de conhecimento e lugar de formação. Como campo de produção de conhecimento, a docência universitária expõe a necessidade da consistente compreensão dos problemas que nos envolvem e que nos mobilizam; como lugar de formação, ela representa uma forma de resistência e posicionamento político. Assim, é possível obter da universidade o que ela tem como potência e possibilidade: a formação profissional em espaços valorativos da capacidade crítica e do compromisso social, que é de fato a sua *natureza*.

Para cumprir esta função *natural* da universidade, Cunha (2007) propõe um programa integrativo de formação para a docência no nível superior, mas, para sua efetiva conquista e realização na formação docente, requer dos professores universitários um posicionamento diante do conhecimento, porque acredita-se que, "todo o entendimento de ensino-aprendizagem advém de uma concepção de conhecimento que, por sua vez, tem como suporte uma concepção político-social da educação" (CUNHA, 2007, p. 169), em especial nos cursos responsáveis pela formação de professores.

A proposta da autora explicita a tarefa dos docentes que trabalham no nível universitário: discutir a docência, relacionando-a a uma concepção de ciência, de educação, de ensino e as formas de socialização do conhecimento pedagógico, percebendo-as como resultantes do trabalho docente, tendo como princípio o desenvolvimento social, relacionando ensino e pesquisa na universidade, entendendo que pelo ensino também se produz conhecimento (CUNHA, 2007).

Diante dessa compreensão de educação e docência, avançamos na discussão para chegarmos ao sujeito destas concepções: o professor. Assim, no tópico a seguir, nos propomos a analisar a formação e a profissionalização docentes como condição teórica em que se situa a prática pedagógica, espaço-tempo específico do trabalho docente.

O Professor Universitário: Formação e Profissionalização

A figura do professor, sua formação e prática ganharam centralidade nas últimas três décadas no âmbito das políticas e dos debates teóricos. No Brasil, essa temática "tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista" (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360).

Para ensinar pressupõe-se que o professor, entendendo-o como sujeito histórico, que a

partir de sua mediação "dirige o processo de ensino-aprendizagem" (SOUZA, 2004, p. 4), tenha um horizonte amplo de conhecimentos proporcionados por uma formação consistente pautada nos princípios investigativos e efetivados em práticas para a transformação. Acredita-se, aqui, que a formação é o momento em que se forja no profissional graduado o docente. Talvez a formação de professores seja, numa analogia simplista, a escola desinteressada, em Gramsci (2000), ou seja, uma formação humanística, geral, integral, desligada do mundo da produção, para que não se perca seu valor formativo em função das especializações técnicas, tendo acesso a uma cultura histórica e cuja aquisição ajudaria o ser humano a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.

Neste contexto, podemos entender a formação como um período de construção dos saberes que possibilita a produção de sínteses compreensivas do conhecimento através da pesquisa e dos processos de ensino e de aprendizagem. A questão da formação de professores é um dos temas centrais nos debates sobre a educação, bem como a profissionalização docente.

Profissionalização compreendida como "expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, p. 163). No caso do professor, o exercício do seu ofício em um espaço educativo, as condições de trabalho, seu estatuto profissional e reconhecimento, no exercício da profissão, como profissional especializado conhecedor dos fundamentos pedagógicos e habilitado para tal.

A profissionalização docente constitui-se a partir da formação inicial, tendo continuidade ao longo da vida profissional, com possibilidades de ressignificação das habilidades, das competências e das atitudes necessária à prática docente, ou seja, como processo de ocupação dos espaços educativos a partir da sua formação, dos conhecimentos específicos da profissão e da sua autoridade na execução das tarefas educativas. Para entendê-la no campo das profissões é imprescindível analisá-la enquanto trabalho, ação produtora que põe em interação o ser humano, a natureza e outros seres humanos. Profissão, nesse contexto, apreendida como o desempenho de atividades especializadas, a partir de saberes específicos e realizados por determinado grupo profissional, com programas, códigos e normas próprias, que se inserem em espaços distintos na divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

As especificidades da profissão *professor* não a torna diferente na busca pelo reconhecimento social comum a outras profissões, pelo contrário, suas especificidades são o que impulsionam o docente a buscar por melhoras do seu estatuto, a elevação dos seus

rendimentos e o aumento da sua autonomia no exercício profissional (OLIVEIRA, 2010). Compreender o processo de profissionalização do professor permite-nos debruçar novos olhares sobre a docência, possibilita-nos reconhecer, sobre novas bases teóricas, que o exercício da profissão, especialmente no ensino superior, não pode ser visto somente sob o prisma da prática, da efetivação da aula.

De acordo com Oliveira (2010, p. 19),

> Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito.

No campo das profissões ou nos seus limites, o fato é que a docência apresenta especificidades no seu exercício, que a difere do *sacerdócio* ou da *vocação* e que a coloca em destaque quanto a sua formação e a sua profissionalização. Organizar a aula, selecionar os conteúdos, manter a disciplina, avaliar a aprendizagem dos alunos necessita de conhecimentos oriundos da formação docente e que são exclusivos da profissão docente.

O arcabouço das teorias pedagógicas não deveria ser, do ponto de vista teórico, um conteúdo *meio que desconhecido*, ou opaco como o é para muitos professores universitários. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que se realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e, aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 8). Essa limitação do fazer pedagógico impede os avanços para a docência na efetivação do processo de conhecimento – ensinar, aprender e apreender – do qual nos fala a autora Léa Anastasiou. Esta nos apresenta os processos de ensino e de aprendizagem a partir do conceito de *ensinagem*, entendendo este como:

> prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de

> ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2004a, p. 15).

A partir do conceito de ensinagem, é possível delinear o novo perfil pretendido para os agentes envolvidos nesse processo, professores e alunos. Para Anastasiou (2004a, p. 18), o docente planeja e conduz o processo contínuo de ações que possibilitam aos alunos, construírem e apreenderem o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente. Uma vez que na relação de ensinagem “a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo” (ANASTASIOU, 2004a, p. 19). Este processo pressupõe que o ensino e a apreensão partam da realidade posta, do concreto pensado, entendendo que este possibilita ao aluno reorganizar no pensamento os conteúdos trabalhados nas aulas de forma relacional (ANASTASIOU, 2004a).

O conceito de ensinagem aproxima ensino e pesquisa, uma vez que se entende que a ciência busca uma “visão relacional, com maior flexibilidade, mobilidade e complexidade, para que as apropriações não sejam estáticas e sim dinâmicas” (ANASTASIOU, 2004a, p. 29). Nessa perspectiva, há uma dependência saudável entre eles, uma vez que parte-se do senso comum para se chegar ao conhecimento científico, mas o retorno deste conhecimento para o senso comum, pode ser considerado o salto mais importante para um conhecimento emancipatório (ANASTASIOU, 2004b).

Considerando a docência como espaço da socialização e produção de conhecimento, temos professores e alunos como agentes deste espaço. As transformações nas ciências, nos processos de ensino e de aprendizagem e na formação do docente reafirma que a universidade, a pesquisa, a educação e a prática pedagógica não são campos neutros e requerem um posicionamento de seus atores, porque os conhecimentos produzidos nos espaços sociais (científicos e docentes) são provisórios e estão inseridos numa produção de conhecimentos que é contínua e dialética. A docência universitária está inserida nessa dinâmica, logo a formação do professor desse nível de ensino necessita ser questionada ou, melhor, que ela ocorra efetivamente, contribuindo para uma pedagogia universitária formadora, para a *ensinagem*.

Para finalizar

No processo histórico das transformações do trabalho e das profissões, o professor passou a ser reconhecido como agente social e o seu trabalho como uma atividade produtiva. Os docentes são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a sua formação é condição de êxito para uma educação de qualidade. Por isso, eles são construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem.

Acredita-se, aqui, que para os professores (da educação básica à superior) se revelarem como intelectuais transformadores, na perspectiva de Giroux (1997), ou seja, como agentes sociais, necessitam estar sempre em formação. Não basta apenas o ativismo político ou a excelência da prática, é preciso ter a compreensão de como os processos de apropriação do conhecimento e dos saberes ocorrem e como um profissional da prática também é um profissional produtor de conhecimentos.

A atuação cotidiana em sala de aula pressupõe um refletir constante, o que proporciona um pensar sobre as questões pedagógicas e um agir para transformar. A superação das tensões sobre a formação do professor universitário está na valorização da profissão docente, no envolvimento dos professores com a própria profissão, com o campo que o forma e para o qual é formado e na ressignificação da formação, neste caso, para a docência universitária.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Docência universitária: passos de um percurso formativo (apresentação). In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 7-16.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004a, p. 11-38.

_____. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004b, p. 39-65.

_____. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 147-171.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 2ª edição ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BEZERRA, Dagmar D. S. **Formação de professores no Projeto LPPE**: as concepções

reveladas nos discursos dos docentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ UFG, Goiânia – GO.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da professoralidade. In: **Anais VII do Redestrado**. Buenos Aires, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez/2003, nº 24, p. 5-15. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 15/11/2013.

CUNHA, Mª. Isabel da. Pesquisas e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidade na educação superior. In: ENGERS, Mª. E. A.; MOROSINI, M. C. (orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007, v. 2, p. 167-178.

_____. Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos? In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 291-305.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, nº 4, Dossiê "Interpretando o trabalho docente", 1991, Porto Alegre, p. 41-61.
FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 95-112.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Edição e tradução de COUTINHO, C. N.; Coedição de HENRIQUE, L. S. e NOGUEIRA, M. A. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11-53.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 9-26.

MELLO, Alex F. de; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato J. **Por uma universidade socialmente relevante**. Forum Nacional de Educação Superior. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf. Acesso em 08/05/2013.

MESZÁROS, István. **A educação par além do capital**. 2ª edição ampliada. São Paulo:

Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, nº especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, João F.; ROSA, Dalva E. G.; SILVA, Andréia F. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação - FE/UFG. **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação**, n° 30, Goiânia, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: PIMENTA, Selma G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 129-144.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt. Acesso em: 01/05/2013.

SOUZA, Ruth C. C. R. et al. **A produção acadêmica sobre professores**: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste. Goiânia: FE/UFG, 2004, mimeo.
SOUZA, Ruth C. C R.; MAGALHÃES, Solange M. O. **Pesquisas sobre professores(as)**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011, p. 87-104.

TEIXEIRA, Anísio S. **Ensino Superior no Brasil**: Análise e interpretação de sua evolução até 1969, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO ESPAÇO GRÁFICO NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET E O SUBPROJETO "ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA" – PIBID/PEDAGOGIA/DE/CUR/UFMT

Maurita César de Morais Franco
(Ex-bolsista)
maurita.ufmt@gmail.com

Cecília Fukiko Kamei Kimura
(Orientadora)
cemura@ufmt.br

João Graeff
(Profº. Voluntário)
graeff@terra.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esta pesquisa foi realizada no decorrer de atividades do PIBID/UFMT/CUR/Pedagogia (2010-2014), é de natureza qualitativa e deu origem a uma monografia. Os teóricos utilizados foram Jean Piaget (1990, 1992), Castrogiovanni (2003), Inhelder (1993), Seber (2007), etc. O objetivo deste estudo foi discutir a importância da construção das noções do espaço no processo de alfabetização matemática. A observação participante ocorreu por meio de regência compartilhada e permitiu replicar um teste relativo às "relações espaciais elementares e o desenho: o espaço gráfico". Participaram deste teste quatro estudantes que desenharam modelos de figuras geométricas, estes desenhos foram analisados em relação aos traços, e classificados em termos do nível de desenvolvimento. Os resultados demonstraram grande variabilidade no desempenho da criança, com presença de desenhos relativos a diferentes níveis. Esta pesquisa proporcionou a significação de concepções quanto à epistemologia genética, a representação e construção da noção do espaço gráfico, e reflexões a respeito da prática docente em nossa sociedade como opção metodológica de contribuição para a melhoria da qualidade da educação básica. Permitiu ainda, a realização de uma 'Alfabetização Matemática' com significado, bem como, a compreensão dos aportes teóricos, permitindo a adoção de novas posturas em relação ao ensino e a aprendizagem matemática.

Palavras-chave: PIBID. Desenvolvimento. Espaço-gráfico.

A motivação para a escolha desta temática surgiu da experiência ocorrida no decorrer da participação como bolsista no programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/PIBID/Pedagogia/ UFMT/CUR)) entre os anos de 2010/01 a 2014/01. No período em que estive inserida no ambiente escolar, deparei-me com crianças que se encontravam em diferentes fases de organização intelectual e diversas idades. Diante deste fato, desejei compreender quais são os mecanismos envolvidos nos processos de desenvolvimento humano (biológico/cognitivo). Sabendo que, para dialogar com os estudantes, e garantir o aprendizado mútuo, era necessária uma compreensão ampla dos níveis de desenvolvimento do raciocínio.

A minha prática enquanto bolsista (PIBID/pedagoga em formação) permitiu observar que muitos estudantes apresentavam dificuldades para compreender as aulas de matemática e de linguagens. Observar as minhas aulas ou as aulas ministradas por outros professores, e perceber o descompasso existente entre estas aulas e a fase do desenvolvimento em que o estudante estava, aguçou ainda mais o meu interesse. Neste sentido, quis melhorar a interação entre 'adulto e criança', particularmente, querer "[...] aprender para saber, saber para adquirir confiança em si mesmo e independência de pensamento, e tudo isso para poder compartilhar conhecimento com os outros [...]" (SEBER, 1997, p.19). Ocupar-me na busca de qualificação profissional primeiramente, para que o contato com os estudantes seja positivo. E, haja adequação das informações a respeito de conhecimentos específicos a serem mediadas às necessidades dos estudantes, garantindo assim conexões para o aprendizado mútuo. Com este propósito, escolhi como um dos principais recursos metodológicos replicar o experimento "as relações espaciais elementares e o desenho: o espaço gráfico" (Piaget e Inhelder, 1993, p.60). Por meio deste, foram analisados os dados relativos aos desenhos desenvolvidos pelas crianças (participantes da pesquisa), e, os resultados destes dados demonstraram o nível de representação/fase de construção da noção do espaço gráfico, que a criança se encontrava.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por referir-se a um tipo de estudo que produz resultados não alcançados por meio de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação, mas sim por análise interpretativa. A metodologia adotada é definida como "uma forma de pensar sobre a realidade social e estudá-la" (STRAUSS e CORBIN, 2008, p.17). A escolha desta, se deu por permitir replicar um

dos testes já aplicados por Piaget cuja finalidade é analisar os significados que os participantes da pesquisa atribuem ao espaço gráfico. Investigar o conhecimento que as crianças conseguem abstrair dos objetos (neste caso, modelos geométricos visuais), por meio da experimentação e ação individual (desenho).

Esta pesquisa se justifica por resultar de estudos advindos de uma política pública e, estas, são geralmente criadas baseadas em demandas sociais. No sistema educacional as demandas são muitas, exigindo dos gestores e dos profissionais da educação, programas e ações para o enfrentamento destas, neste caso, a melhoria da qualidade na formação docente por meio da integração Universidade-Escola. Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio da parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e UFMT implementou o PIBID "Alfabetização Matemática" que se apresenta como uma política pública educacional de suma importância para o estabelecimento de relações com as teorias discutidas na Universidade e a prática docente na escola atendida.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar e discutir a importância da construção das noções do espaço no processo de alfabetização espacial matemática e as fases do desenvolvimento humano. Dessa forma, para atender o objetivo proposto, realizou-se um estudo que relaciona a temática do subprojeto PIBID e os fundamentos teóricos de Piaget, por considerar a conexão existente entre eles. Um objetivo complementar, deste trabalho, foi replicar um experimento de Piaget relacionado à noção espacial topológica, com a finalidade de conhecer a valorização do espaço vivenciado pelos participantes da pesquisa e como desenvolvem as noções básicas de organização, localização e representação gráfica.

Procurou-se pautar o objetivo acima representado na seguinte questão de pesquisa: *Em qual fase do desenvolvimento da construção das noções do espaço gráfico, alfabetização e representação espacial matemática os participantes analisados se encontram, em comparação ao experimento de Jean Piaget?*

Para atingir o objetivo, foi traçado uma sequência de passos para o desenvolvimento deste estudo em que é apresentado o suporte teórico em que são discutidas questões do ponto de vista de Piaget no que se refere à perspectiva da epistemologia genética e os processos envolvendo a aquisição do conhecimento. Sequencialmente, apresenta-se um breve histórico da vida de Jean Piaget, e ainda, os fundamentos teóricos sobre a representação do espaço na criança, sendo estes, o espaço

topológico e o espaço gráfico.

Jean Piaget foi um epistemólogo que decidiu dedicar a vida ao estudo do conhecimento, tentando inclusive, explicá-lo sob o ponto de vista biológico. Desenvolveu trabalhos experimentais psicológicos sobre o raciocínio da criança. Nascido em 09 de agosto de 1896 em Neuchâtel Suíça, ele cresceu em um ambiente 'intelectualizado', precocemente dedicou-se aos estudos, aos onze anos de idade realizou o seu primeiro trabalho científico, e, aos vinte e dois tornou-se doutor em biologia (SEBER, 1997, p.36). Após se tornar doutor em biologia, mudou-se para Zurique e um ano depois para Paris a fim de fazer cursos psicologia, filosofia das ciências e lógica. Foi convidado para trabalhar na padronização de testes de raciocínio com crianças parisienses. Ao conversar com as crianças, propondo-lhes as questões do teste, Piaget passou a interessar-se pelas respostas que as crianças davam e o teste classificava como erradas. Neste sentido, do ponto de vista de Piaget, as respostas infantis indicavam mecanismos de raciocínio definitivamente diferentes em relação ao raciocínio dos adultos. Ao observar este fato, Piaget pesquisou mais profundamente estes mecanismos e descobriu que "[...] os raciocínios mais simples, que implicam relações lógicas como a inclusão da parte no todo, apresentam dificuldades para as crianças até determinado nível de desenvolvimento [...]" (SEBER, 1997, p.39-40). E, estes primeiros trabalhos e estudos desenvolvidos por Piaget foram de fundamental importância para a formação científica dele. Estas análises o convenceram de que as formas de raciocínio se desenvolvem pouco a pouco, e por este motivo, passou a estudar o problema das relações lógicas, sempre articulando estes estudos com o interesse que mantinha em relação à construção do conhecimento e a biologia (SEBER, 1997, p.43-44).

Piaget enxergava a construção do conhecimento de maneira integrada com todas as ciências, afirmava que se a epistemologia genética é possível, ela deve ser realisada de forma interdisciplinar e preocupava-se com a relação de trocas de ideias entre físicos, químicos, lógicos, matemáticos, por que para ele, a contínua colaboração impede que alguém desenvolva a impressão de bastar-se a si mesmo. Para tanto, as trocas favorecem a verificação das hipóteses e possibilita "[...] haver concordância entre estudiosos de diferentes áreas do conhecimento [...]" (SEBER, 1997, p.39). E, ser validada por diversos estudiosos, de diferentes campos do saber, sem dúvida, agrega valores à pesquisa.

Para Piaget as interações com o 'meio', e tudo que rodeia a criança é o que permitem a ela construir a sua inteligência, ao mesmo tempo em que, organiza este 'meio' de forma estruturada na mente. Portanto, "[...] conclui que a inteligência progride por construções sucessivas em diferentes níveis e procede da ação em geral. O conhecimento está sempre ligado à ação, ação sobre a pessoa de outrem, ação sobre o próprio corpo, ação sobre os objetos inanimados [...]" (SEBER, 1997, p.44). O resultado desta interação é definido por ele como "ajustamento progressivo do saber", contínuo e gradativo.

Vale ressaltar que Jean Piaget durante mais de sessenta anos de sua vida estudou, escreveu e publicou obras a respeito das principais noções elaboradas pela criança. Foram inúmeras obras. Por exemplo: "[...] nas pesquisas realizadas e comentadas em *Gênese das estruturas lógicas elementares* são estudadas 2159 crianças; nas pesquisas comentadas em *As operações intelectuais e seu desenvolvimento*, são estudadas 1854 crianças [...]" (SEBER, 1997, p.48). Além de ter analisado milhares de crianças, Piaget acompanhou e observou também a infância de seus três filhos, e baseado nestas observações ele escreveu três exemplares (que se comparados a vasta obra de Piaget tornam-se poucos volumes) sobre o nascimento da inteligência humana. Para ele "[...] a criança constrói sua inteligência, seus conhecimentos e tal construção não é devida unicamente à experiência perceptiva, visto toda experiência comportar uma estruturação cuja amplitude e importância, a filosofia empirista ignora [...]" (SEBER, 1997, p.43). Neste sentido, Piaget situou a sua teoria sob um ponto de vista dialético ou relacional.

Investigando os processos formativos Piaget interessou-se em acompanhar passo a passo "[...] como se dá a passagem de um nível de conhecimento para outro mais amplo, e a perspectiva da psicologia genética lhe pareceu mais apropriada para a análise do ajustamento gradativo [...]" (SEBER, 1997, p.50). Este ajustamento ocorre entre a organização intelectual e o entendimento do mundo exterior. Neste processo de interações com o mundo, Piaget destacou a adaptação e a organização que para ele são processos funcionais inseparáveis, complementares de um único mecanismo, em que a organização é um aspecto interno do ciclo adaptativo e a adaptação é a manifestação exterior desse funcionamento. (SEBER, 1997, p.50, p.52).

O trabalho sistemático, árduo e sério de Piaget nos convence de sua

legitimidade. Pois este investigador provoca admiração por "[...] ter consagrado toda a sua existência a explicação biológica do conhecimento e de ter buscado esse entendimento pesquisando a criança em desenvolvimento, em vez de meditar entre quatro paredes [...]" (SEBER, 1997, p.47). Por meio da leitura das obras escritas por ele, é possível perceber a sensibilidade e uma profunda capacidade de argumentação, além da coerência entre as ideias do autor. Os estudos realizados ele relatam as diferenças existentes entre o modo de pensar das crianças em relação aos adultos. A extensão e profundidade destes estudos nos induzem a repensar o exercício da nossa ação educativa a fim de priorizar a adequação ao universo infantil. Piaget deixou um legado valioso quando criou um campo de investigação que denominou 'Epistemologia Genética'. E, embora tenha analisado (em maior quantidade) o comportamento de crianças menores, as considerações dele sempre podem ser generalizadas para outros períodos do desenvolvimento. Trata-se de uma teoria 'do conhecimento' centrada no desenvolvimento natural do ser humano.

No livro "A representação do espaço na criança" (1993), Piaget e Inhelder destacam o desenvolvimento da construção da noção de espaço pela criança nas relações: topológicas, projetivas e euclidianas. Inicialmente, a criança constrói e utiliza relações elementares chamadas topológicas tais como: vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. As relações que permitem a coordenação dos objetos entre si num dado ponto de vista são as projetivas. As relações euclidianas são simultâneas às projetivas e nelas se apoiam. Assim, os desenhos constituem de certo modo, representações espaciais em que o "espaço gráfico" é uma das formas do espaço representativo. Interpretam ainda, sob o ponto de vista da representação espacial, a existência de níveis de desenvolvimento que caracterizam o desenho infantil espontâneo que são: incapacidade sintética (estágio/nível I), realismo intelectual (estágio/nível II) e realismo visual (estágio/nível III).

Piaget e Inhelder (1993, p.60) afirmam que o "Espaço Gráfico" é construído por meio de relações espaciais elementares e o desenho. O espaço perceptivo é constituído segundo uma ordem de sucessão que vai de relações topológicas iniciais e relações projetivas e métricas, depois, finalmente, a relações de conjuntos ligadas aos deslocamentos dos objetos.

A passagem da percepção à representação figurada supõe uma reconstrução das relações já adquiridas no plano perceptivo e uma continuidade funcional entre esta

construção nova e a construção perceptiva anterior. A construção das relações significadas das "formas" começa pelas relações topológicas para depois atingir as formas euclidianas. As relações topológicas são essenciais para que a criança atinja níveis mais elevados de representações. Assim, "[...] uma vez apta à representação figurada, a criança permanece, no plano perceptivo, com a vantagem das conquistas já consumadas pela atividade perceptiva e inteligência sensório-motora [...]" (PIAGET e INHELDER, 1993, p.61).

Em relação aos estágios de desenvolvimento Piaget e Inhelder (1993, p.62) destacam a existência de desenhos executados a partir de percepções táteis e não somente em função de modelos visuais. Os desenhos constituem de certo modo, representações espaciais em que o "espaço gráfico" é uma das formas do espaço representativo. Interpretam ainda, sob o ponto de vista da representação espacial, a existência de níveis de desenvolvimento que caracterizam o desenho infantil espontâneo. Interessante destacar que as relações de envolvimento são acentuadas de maneira mais clara quando se trata de figuras simples, e dão lugar a constantes 'erros' em figuras complexas. As relações elementares de continuidade e de descontinuidade são marcadas nas grandes linhas, elas permanecem bem diferentes, nas figuras complexas, do que eram anteriormente. Um dos caracteres da incapacidade sintética é precisamente a simples justaposição dos elementos, em oposição à sua ligação contínua. "[...] Compreende-se que o espaço gráfico deste primeiro estágio seja desprovido das relações euclidianas de distâncias, de proporções e das direções de conjunto segundo as três dimensões, e das relações de perspectiva, etc. [...]" (PIAGET e INHELDER, 1993, p.65).

O estágio do "realismo intelectual" para Piaget e Inhelder (1993, p.66) é um esquema intencional, sistemático e durável em que a criança se fixa em um tipo particular de desenho. E se consiste em desenhar, não o que o sujeito vê do objeto (realismo visual, fundado na perspectiva), mas 'tudo o que está ali'. Constitui um modo de representação espacial no qual as relações euclidianas e projetivas apenas começam de uma forma ainda incoerente em suas conexões. E, as relações topológicas (ordem, vizinhança, separação, envolvimento, continuidade e descontinuidade) são respeitadas em todas as situações. O "realismo visual" mostra a natureza das relações projetivas (perspectiva) e euclidianas (medidas, coordenadas e proporções), em oposição às relações topológicas. "[...] Por volta de 8-9 anos aparece

uma forma de desenho preocupado simultaneamente com perspectivas, proporções e medidas ou distâncias". (PIAGET e INHELDER, 1993, p.68). Os desenhos das formas geométricas simples, tais como o círculo, o quadrado, o triângulo, o losango, são analisados por Piaget e Inhelder (1993, p.69) sob o espaço representativo, aspecto euclidiano ou topológico (vizinhança, fechamento, envolvimento). Os autores consideram ainda, a construção das relações genéticas, a abstração das formas, a cópia das figuras nos desenhos de crianças de dois a sete anos. Nesta linha de raciocínio, percebe-se que a criança progride em um processo gradual de interações sociais e amadurecimento biológico. Trata-se de uma progressão contínua que depende do desenvolvimento cognitivo. Apropriadamente explicitado pelo 'Construtivismo' (nome atribuído à teoria desenvolvida por Jean Piaget).

Dessa forma, Jean Piaget, ao compor a sua teoria, afastou-se de especulações simplistas do senso comum ou meramente filosóficas para utilizar o rigor científico. Pois, para ser considerada científica uma pesquisa deve seguir uma metodologia com procedimentos rigorosos de verificação, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados "[...] Tal cuidado torna possível a réplica, ou produção do trabalho de investigação e, consequentemente, dá a outros pesquisadores acesso aos elementos necessários para que possam julgar as conclusões e o ponto de vista do seu autor [...]" (SEBER, 1997, p.36). Nesta perspectiva, os critérios exigidos, foram atingidos.

Neste caso específico, a fundamentação teórica advém principalmente das obras de Jean Piaget (1990, 1992), mas também foi considerado o posicionamento de outros autores que discutem a temática como: Castrogiovanni (2003), Inhelder (1993), Wadsworth (1997), Seber (1997), entre outros, o que permitiu analisar os diversos pontos de vista acerca do tema de pesquisa. A coleta de dados do estudo ocorreu em ambiente escolar e foi realizada com a autorização da escola (que recebeu o PIBID de 2010-2014) e com a autorização dos pais ou responsáveis. Os participantes da pesquisa (com idades entre cinco e oito anos) foram alunos desta escola, porém, pertencentes a turmas diferentes. Duas meninas de cinco anos de idade (que cursavam o pré-escolar) e dois meninos de sete e oito anos (que eram alunos atendidos na sala de Apoio Pedagógico, e cursavam a 2º Fase do 1º Ciclo). A escolha dos quatro alunos para a realização do teste foi realizada de forma aleatória.

Destaca-se que não houve interferência por parte da pesquisadora na aplicação do teste (os traços realizados pelos participantes da pesquisa, não foram guiados, foram

traços espontâneos) como no caso do teste de Piaget. E, devido à quantidade das figuras apresentadas no teste, optou-se (para efeito de análise) em descrever mais detalhadamente o desenvolvimento de apenas alguns destes modelos geométricos e, de maneira mais genérica o desempenho de cada participante da pesquisa (em relação ao teste completo).

Os modelos geométricos padrões foram entregues aos participantes da pesquisa para apreciação e reprodução/representação. A análise dos dados obtidos no teste foi comparativa em relação ao experimento de Piaget e também entre os participantes da pesquisa. A transcrição procurou ser fiel ao ponto de vista de Piaget, no procedimento realizado por ele e Inhelder. Para responder a questão da pesquisa, organizou-se o estudo para que cada momento do teste fosse analisado e transcrito na ordem de exemplos apresentados: Ana, Yan, Bia e Max (nomes fictícios, no intuito de preservar a identidade das crianças estudadas). A sequência apresentada neste trabalho é a mesma do dia da aplicação do teste na escola, e não houve critério específico para a escolha da sequência.

Ana (cinco anos de idade) a primeira a realizar o teste apresentou desenhos de características do estágio II (a partir de 4 anos, em média) em que a criança diferencia progressivamente as formas euclidianas e também apresenta características do estágio III (a partir de 6,6 ou 7 anos), em muitos dos desenhos. Há um começo de distinção entre as formas curvilíneas e retilíneas, mas ainda com diferenciação das diversas formas retilíneas entre si em especial no triângulo e no quadrado. De acordo com Piaget e Inhelder (1993, p.84) o estágio II é caracterizado pela cópia bem sucedida do quadrado. E, o desenho do retângulo é atingido um pouco antes (no estágio I), porém, no caso de Ana, observa-se que o quadrado ficou idêntico ao retângulo em seguida, a cópia do círculo é bem sucedida.

Ana demonstrou ser capaz de diferenciar os traços curvilíneos dos retos, o triângulo foi bem traçado, as retas foram fechadas e as extremidades foram ajustadas aos ângulos. Cada um dos modelos cíclicos foram traçados por Ana em um único movimento (sem interrupção) e ficaram bem representados. O losango foi desenvolvido sem sucesso por Ana, fato que confirmou a afirmação de Piaget e Inhelder (1993, p.85) de que uma vez adquiridos a capacidade de traçar com sucesso os retângulos e os triângulos, o desenvolvimento do formato losango aparece muito mais tarde entre seis e sete anos de idade. Neste aspecto, Ana apresenta uma lacuna por não

ter realizado um retângulo com proporções características a esta figura.

Pode-se observar a concentração e o esforço que Ana emprega ao copiar os modelos e segurar a caneta. Ana conseguiu diferenciar o triângulo e o quadrado, porém estas figuras apresentam aspectos da falta de habilidade adquirida (e, que pelas evidências demonstradas pela aluna serão adquiridas em breve). De uma forma geral, os desenhos de Ana são bem sucedidos, inclusive a cruz e o x. Com exceção do modelo doze (um triângulo posicionado dentro de um círculo), onde houve sobreposição de partes das figuras. Os ângulos e as retas são marcados, porém sem muita precisão. A figuração não é exatamente igual ao modelo, mas apresenta diversas semelhanças. A diferenciação existente entre as formas é progressiva, se considerarmos os ângulos e as dimensões. Percebe-se semelhança com a análise de Piaget e Inhelder (1993, p.73) ao descreverem dados obtidos em um teste realizado com uma criança de mesma faixa etária e estágio do desenvolvimento do espaço gráfico.

O segundo participante Yan (sete anos de idade) demonstra estar no estágio II embora tenha sete anos de idade (fase em que deveria ter superado o estágio III). Boa parte dos desenhos das figuras foi bem sucedida e percebem-se semelhanças ao desenho espontâneo. As formas geométricas não foram traçadas com precisão, mesmo assim, ainda é possível identificar claramente o retângulo, o quadrado e o triângulo. Em alguns desenhos Yan demonstrou pertencer ao estágio I descrito por Piaget e Inhelder (1993, p.76). Nesta fase, a criança inicia o desenho por uma simples garatuja, mas diferencia os movimentos ritmados iniciais em um sentido que se orienta mais ou menos rumo à cópia, às vezes não exatamente igual ao modelo, mas apresentando alguns de seus aspectos. Este participante da pesquisa reproduziu os modelos visuais em figuras irregulares, e na maioria dos casos (nos desenhos), o movimento rítmico é sempre interrompido, fato que prejudica a exatidão das formas geométricas. Convém observar ainda, a diferença clara das duas formas topológicas no desenho de Yan. No local em que se encontra o pequeno círculo é correspondente ao modelo, porém, a grande curva da elipse é representada por "uma linha encurvada" (PIAGET e INHELDER, 1993, p.77) que embora fechada, não se assemelha a original.

Yan apresenta claramente uma dificuldade motriz, em que os ângulos e as elipses são difíceis de realizar. Ele se esforçou para compor os elementos, porém, sua construção gráfica deixou a desejar no que se refere ao comprimento e a distância das formas. A quebra de ritmo interfere no desenho que uma vez realizado pela criança

deveria exprimir os caracteres dos modelos propostos. Neste sentido Piaget e Inhelder (1993, p.77) esclarecem que "[...] para figurar o modelo fechado, o sujeito é primeiro obrigado a interromper seu próprio ritmo motor e marcar, assim, descontinuidades não desejadas [...]". O problema colocado à criança consiste, com efeito, em realizar uma forma definida a partir de movimentos ritmados que oscilam entre vagos ziguezagues e formas cíclicas. Em consequência, mesmo para fazer um círculo, trata-se de interromper o ritmo contínuo aproveitando seus arcos ou de seus fechamentos espontâneos. Esta característica de interrupção de ritmo contínuo apareceu inúmeras vezes nos desenhos de Yan, no entanto, ele demonstrou não conseguir direcionar estas interrupções, e as fizeram sem critérios, este fato prejudicou o desempenho dele no teste. Os losangos com diagonais e o losango simples foram representados por Yan, porém, a dificuldade técnica se evidenciou, e podemos comprová-la pela presença da representação destes desenhos com linhas descontínuas.

Bia (cinco anos de idade) a terceira participante realizou desenhos com características interessantes por demonstrar peculiaridades do estágio I, do estágio II (com diferenciação das formas topológicas), e também do estágio III, em que os desenhos ocorridos são caracterizados pela diferenciação progressiva das formas euclidianas. Bia demonstrou em sua construção gráfica limitações no desenvolvimento das formas dos modelos, e, assim como Ana e Yan, ela não conseguiu coordenar as ações das estruturas necessárias com precisão, caracterizando, falta de habilidade adquirida. Para Piaget e Inhelder (1993, p.79) estes movimentos (que Bia não realizou com precisão) são essencialmente topológicos. São fechamentos e aberturas, situações interiores e exteriores em relação à 'fronteira' fechada do desenho. Estas etapas descritas correspondem ao desenho espontâneo, e oitenta por cento dos sujeitos pesquisados por Piaget (com cinco anos de idade), encontram significação durante o desenho, por terem colocado previamente (mentalmente) o objetivo da ação. Há nítida diferenciação das formas retilíneas e as formas curvilíneas. O quadrado que Bia desenhou mais se assemelha com dois retângulos paralelos um ao outro em posição vertical. Quanto a coordenar as inclinações com as simetrias, há correspondência entre os três exemplos citados (Ana, Yan e Bia), visto que, as linhas demonstraram imprecisão. Todos os círculos que Bia realizou no teste, possuem formas um pouco 'achatadas', lembrando uma "gota d'água".

O quarto e último participante da pesquisa Max (oito anos de idade),

demonstrou em sua construção gráfica que se encontrava no estágio de desenvolvimento descrito por Piaget e Inhelder (1993, p.62) em que os desenhos são executados a partir de percepções táteis e não somente em função de modelos visuais. Porque Max conseguiu representar (mesmo que de forma descontínua) a forma geométrica. Max apresentou representações espaciais em que o "espaço gráfico" demonstra a existência dos níveis caracterizados no desenho infantil espontâneo como a incapacidade sintética e traços do realismo visual. Em relação aos três sujeitos anteriores, Max demonstrou um ligeiro progresso quando desenhou as três primeiras figuras. Porém, pela idade, Max já deveria conseguir a executar de forma correta todas as figuras dos modelos, mas este não é o caso. Piaget e Inhelder (1993, p.92) afirmam que são numerosos os indivíduos que conseguem (após sete anos de idade) imediatamente construir uma representação já organizada que contenha medidas e coordenação compatíveis aos modelos. Como é possível constatar, a maioria dos desenhos de Max não contempla a exigência dos modelos do teste. Verifica-se então, que o mesmo não está no estágio III, descrito por Piaget.

Se considerarmos a idade, de uma forma geral, Ana se destacou em relação aos colegas com maior idade, por apresentar diversos avanços no traçado dos desenhos. Observar este fator nos leva a constatar que não é a idade cronológica que determina o nível de desenvolvimento, pois cada indivíduo pode variar de nível, e embora a maioria apresente semelhanças por idade, não se trata de uma regra. Constatou-se que as crianças estudadas e descritas por Piaget apresentam muitas semelhanças em relação aos sujeitos desta pesquisa (nascidas décadas depois). Há correspondência bastante exata entre os estágios de construção das figuras por meio do desenho.

Para Piaget e Inhelder (1993, p.94) a reconstrução das formas não consiste simplesmente em isolar qualidades perceptivas, nem retirar as formas do objeto, mas consiste em um relacionamento ativo, que implica, em consequência, uma abstração a partir das ações do sujeito, e de suas coordenações progressivas. Mais uma vez, fica evidente o papel determinante do indivíduo ao se relacionar ativamente com os objetos. Para Piaget, a interação a partir das ações do ser humano é que promovem a abstração por meio de coordenadas constantes e progressivas realizadas intelectualmente. Assim, os participantes da pesquisa, embora apresentando dificuldades ao traçar os desenhos geométricos, encontram-se em um processo de abstração

constante.

Consideram-se satisfatórios os resultados desta pesquisa que teve como objetivo investigar e discutir a importância da construção das noções do espaço no processo de alfabetização espacial matemática e as fases do desenvolvimento cognitivo. A fundamentação teórica delineou a metodologia adequada para o atendimento do objetivo proposto na investigação, por meio da qual, as ideias iniciais adquiriram mais clareza e as informações contidas na teoria do conhecimento de Jean Piaget enriqueceram o estudo. Os resultados esclareceram as dúvidas das questões relacionadas às semelhanças no processo de desenvolvimento das crianças de hoje (2014) e as que foram analisadas por Jean Piaget décadas atrás. Neste aspecto, ao separar por fases o desenvolvimento, Jean Piaget demonstrou que o avanço para outro estágio pressupõe a superação das etapas anteriores, mas, que nem sempre este processo ocorre de maneira harmoniosa.

Os dados obtidos neste estudo evidenciaram esta 'desarmonia' no desenvolvimento e confirmou a perspectiva de Jean Piaget. Os participantes analisados na pesquisa demonstraram por meio do teste, que não conseguiram avanços 'lineares' nas fases 'estruturadas', pois, três participantes da pesquisa apresentaram lacunas nos estágios anteriores. Por exemplo, a Bia apresentou características do estágio I, e, no entanto, realizou ações características das etapas seguintes (estágio II e III).

A experiência desta monografia trouxe inúmeros benefícios à pesquisadora no que se refere à valorização pessoal, além de permitir reflexões a respeito do papel social do pedagogo, e da responsabilidade do mesmo em relação à articulação da aprendizagem. O percurso realizado tornou-se relevante para a discussão da representação/construção da noção de espaço gráfico na criança por articular os estudos realizados na Universidade e a formação profissional recebida no PIBID. Possibilitaram também situações ímpares de aprendizagem como a significação de concepções quanto à epistemologia genética, a construção da noção do espaço gráfico e a representação.

REFERÊNCIAS

BATTRO, Antônio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) **A apreensão e compreensão do espaço gráfico**. In:_____. Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: 2003. p.11-81.

MORAES, Roque. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Luzzato, 1992. p. 15-21.

PIAGET, Jean. CHOMSKY, N. **Teorias da linguagem teorias da aprendizagem**. São Paulo: Edições 70, 1987.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Zahar, 1990.

PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. As Relações Espaciais Elementares e o Desenho: O "Espaço Gráfico". **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.64-94.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget:** o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997. 246 p. – (A Série Pensamento e ação no magistério)

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança:** na teoria de Piaget**.** São Paulo: Pioneira, 1997. 223 p.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O PACTO: POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO/RECONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Cláudia Leite Brandão
(UFMT/PPGEdu)
cau_brandao@live.com

Regiane Pradela da Silva Bastos
(UFMT/PPGEdu)
regiane@pradela.com.br

Aldo Mariano
(UFMT/PPGEdu)
aldumariano@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo apresenta dados parciais de pesquisa em desenvolvimento no PPGedu/UFMT, e objetiva investigar como os professores percebem-se em construção /reconstrução da identidade profissional docente a partir dos estudos vivenciados na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações na prática cotidiana dos docentes. A pesquisa desenvolver-se a nos municípios de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT, envolvendo professores alfabetizadores de duas escolas da rede estadual de ensino, sendo dois sujeitos em cada localidade. A abordagem da pesquisa será qualitativa e as questões que fomentam as indagações são: O que o Alfabetizador narra acerca da sua prática antes da participação no PNAIC? Como o professor percebe as repercussões da formação continuada do PNAIC no cotidiano da sua sala de aula, em que revela a ressignificação da sua prática de alfabetização? Fazer parte do PNAIC contribui para o movimento de constituição da identidade dos docentes? A análise dos relatos nos proporcionou a compreensão da repercussão das propostas do Programa de formação na constituição do desenvolvimento da identidade docente, e com esta formação os docentes puderam consolidar conhecimentos e reestruturar práticas de alfabetização no cotidiano de suas atividades diárias.

Palavras-chave: PNAIC. Identidade Docente. Alfabetização.

Introdução

> [...] a investigação em educação se esforçar agora por estabelecer conexões e configurações no sentido de se atingir uma compreensão estruturante das problemáticas e das potencialidades de intervenção. Para intervir, é preciso compreender (ALARCÃO, 2011, p.16).

Este artigo traz dados parciais de pesquisa em desenvolvimento no PPGedu/UFMT, e objetiva investigar como os professores percebem-se em construção/reconstrução da identidade profissional docente a partir dos estudos vivenciados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as reflexões na sua prática docente. A pesquisa está sendo desenvolvida nos municípios de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT, envolvendo professores alfabetizadores de escolas da rede estadual de ensino, sendo dois de cada localidade.

O PNAIC é um Programa instituído em 2012 pelo Ministério da Educação em parceria com o governo federal e municipal, com o objetivo de assegurar o direito de alfabetização a todas as crianças até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o cumprimento dessa ação, o Pacto surge para contribuir na formação dos professores alfabetizadores.

O Programa está estruturado sobre a articulação de quatro ações principais, sendo: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, com aprimoramento dos saberes pedagógicos, enfatizando o planejamento e a prática da sala de aula; recursos e materiais distribuídos pelo MEC para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, voltados para a alfabetização e letramento como: livros didáticos, jogo pedagógicos, acervo de literatura infantil, obras de apoio pedagógico aos professores; avaliações sistemáticas (ANA - avaliação Nacional da Alfabetização); gestão, controle social e mobilização social (BRASIL/PNAIC, 2012a).

O Pacto iniciou suas ações de formação continuada no ano de 2013, sendo a linguagem a primeira área a ser estudada pelos professores alfabetizadores, com a finalidade de intermediar a reflexão sobre os conhecimentos do sistema de escrita e leitura.

A escola do município de Primavera do Leste é localizada na região periférica, tendo nove professores alfabetizadores que participaram do PNAIC no ano de 2013, já a escola do município de Rondonópolis está localizada na região central, contando com dez docentes participantes.

Os critérios para escolha dos sujeitos eram que fossem professores alfabetizadores da rede estadual de ensino e cursistas da formação do Pacto no ano de 2013. Desses docentes foram selecionados dois de cada município, totalizando quatro sujeitos, que se prontificaram a participar da pesquisa.

A abordagem da pesquisa será qualitativa, ancorados na fala de Minayo (1995) ao considerar que esse tipo de abordagem mantém uma preocupação com a realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com o universo da subjetivação de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações.

Assim, o instrumento utilizado para a coleta de informações foi à entrevista estruturada, com a finalidade de coletar dados sobre a construção dos conhecimentos, e de novas práticas pelos professores, na forma de narrativa oportunizando que os sujeitos descrevessem as ressignificações, então evidenciadas, com a formação do Pacto, e que fizeram diferença quando analisadas com as atividades anteriores.

A pesquisa busca responder às seguintes indagações: O que o Alfabetizador narra acerca da sua prática antes da participação no PNAIC? Como o professor percebe as repercussões do PNAIC no cotidiano da sua sala de aula, em que revela a ressignificação da sua prática de alfabetização? Fazer parte do PNAIC contribui para o movimento de constituição da identidade docente dos docentes?

Discutiremos, portanto as repercussões decorrentes da formação continuada proporcionada pelo Pacto na perspectiva da construção e reconstrução do professor sobre os conteúdos e a metodologia adotados no processo ensino-aprendizagem e, com isso, também estabelecer o movimento de constituição da identidade profissional do professor alfabetizador.

O alfabetizador da presente pesquisa, é o docente que atua nos anos iniciais, especificamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo responsável por implementar práticas pedagógicas para que todas as crianças sejam alfabetizadas plenamente. Sendo assim, o Pacto cita alguns critérios mínimos, necessários para esse profissional atuar nos anos iniciais, como:

> [...] ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL/PNAIC, 2012a, p.12).

O Pacto Nacional pela Alfabetização

> O conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade (ALARCÃO, 2011, p.17).

Em 4 de julho de 2012 pela portaria nº 867 foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para que o Programa fosse colocado em prática, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação firmaram um compromisso de assegurar o direito de todas as crianças serem alfabetizadas plenamente até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL/PNAIC, 2012a).

O Pacto prevê a formação de todos os professores alfabetizadores do Brasil, e se organizou em um curso, no qual se articularam as universidades, secretarias de educação e escolas, para que fosse possível este processo formativo dos alfabetizadores atuantes nas salas de aula.

Assim, a escola tem o papel de garantir o direito de alfabetização plena a todas às crianças, para que se apropriem do sistema de escrita alfabética, e também sejam capazes de compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações sociais, para participarem ativamente de um mundo letrado (BRASIL/PNAIC, 2012a).

Diante da proposta do PNAIC para que os objetivos do Programa fossem alcançados, professores formadores, vinculados às universidades públicas, receberam formação das mesmas e o realizaram com os orientadores de estudo, seguindo os

mesmos princípios formativos do Programa. Os orientadores, por sua vez, realizaram a formação com os professores alfabetizadores atuantes.

Uma das dinâmicas do Pacto é a elaboração e aplicação de atividades na prática. Depois de aplicadas as atividades, os professores cursistas levavam para os encontros os resultados obtidos para serem compartilhados, com objetivo de trocarem experiência, mas principalmente de refletirem sobre sua prática pedagógica.

O Programa se baseia em seis princípios relativos ao processo de formação docente, que são trabalhados nos encontros do Pacto: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Constituição da identidade profissional docente do professor alfabetizador

> Para não se sentirem ultrapassados, os professores precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidade profissionais. [...] o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional (ALARCÃO, 2011, p.34).

A constituição da profissão docente é um dos princípios da formação do professor alfabetizador e a formação continuada deve auxiliar nessa construção, "reforçando a importância e a responsabilidade da profissão no contexto social" (BRASIL/PNAIC, 2012b, p. 16).

A identidade docente é construída durante toda a trajetória de vida dos professores, no âmbito individual e coletivo. Não podemos pensar na constituição identitária do professor como algo inato, considerando simplesmente como um dom ou vocação. Nesse sentido, esta identidade também não se constitui somente pela formação, atribuímos a essa construção diversos fatores seja de conhecimento acadêmico, pessoal, social e profissional.

É nessa perspectiva que Pimenta (2000), afirma que a identidade docente,

> [...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p.19).

Nesta mesma direção, Carlos Marcelo (2009) manifesta que a identidade profissional constrói-se num processo de mudança e melhoria da profissão docente, e que sua constituição se dá com a evolução ao longo da carreira, podendo ser influenciada,

> [...] pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (CARLOS MARCELO, 2009, p. 11).

Diante disso, o autor considera que a identidade profissional docente se dá pela interação social e experiências individuais, profissionais e coletivas. Assim, a construção da identidade do professor está totalmente entrelaçada com a história de vida, experiências, conhecimentos e saberes adquiridos na trajetória da sua carreira profissional, pois como afirma Carlos Marcelo (2009, p.11), "a identidade se constrói e se transmite".

Prosseguimos com Carlos Marcelo (2009) quando afirma que o professor ao participar de um curso de formação, sua constituição identitária, está em movimento no

processo de relacionar como aprendeu a ensinar, com novas formas, refletindo sobre suas competências, conhecimentos e práticas, isto é, o docente faz parte de um processo que vai se construindo a partir das experiências, saberes e práticas direcionados à melhoria da profissão docente.

Acerca da profissão docente, Nóvoa (2002) ressalta que,

> [...] surge à necessidade de construir uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar (NÓVOA, 2002, p.37).

Sendo assim, quando o professor está aberto a novas formações, refletindo sobre as suas competências, conhecimentos e práticas, ele se torna um professor reflexivo, pois, ao refletir sobre sua prática, procura resolver os problemas que encontra em seu cotidiano, refletindo sobre eles de maneira crítica, com interesse em se aperfeiçoar e mudar sua prática, para o avanço da educação, consequentemente melhorando as aprendizagens de seus alunos. Quando essa reflexão é coletiva, não se melhora apenas a educação de um pequeno grupo, mas de toda uma escola.

Acerca do professor reflexivo, Alarcão (2011), argumenta que em Portugal a formação para esta finalidade tem ajudado os professores a tomarem consciência de sua identidade profissional, pois pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional. Porém, para se pôr em prática programas de formação continuada de natureza reflexiva, os mesmos têm que estar em sintonia com a escola, para que estas também sejam escolas reflexivas, que pensem em sua missão e organização, mas que crie condições de reflexividade individuais e coletivas.

A prática da reflexibilidade é um dos princípios do Pacto pela Alfabetização, que tem como objetivo levar o professor a analisar a sua prática nos encontros de formação e relacioná-la com a teoria estudada, com base nos cadernos de formação, para melhorar

suas experiências, no qual o alfabetizador mobiliza os saberes docentes adquiridos, reflete sobre eles e os novos saberes apresentados, em que podem se apoiar sua prática.

As narrativas dos professores alfabetizadores em análise

> O ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo (ALARCÃO, 2011, p.57).

Por meio das narrativas das professoras alfabetizadoras foi possível percebermos a mudança das práticas pedagógicas, em torno das quais refletiram sobre seu trabalho com os alunos e as dificuldades encontradas em seu dia a dia. Assim como também puderam rever e mudar o que não estava dando certo, ou o que precisavam melhorar para que seus alunos tivessem uma melhor aprendizagem, alcançando assim melhores resultados.

Abaixo no quadro apresentamos a formação e a experiência profissional das professoras alfabetizadoras que participaram do Pacto pela Alfabetização em 2013 e para a identificação das mesmas será designada a primeira letra do nome, seguido do município de residência.

Professoras	Formação	Especialização	Anos de docência	Experiência na alfabetização
A - Rondonópolis	Pedagogia	Concluída	15 anos	15 anos
C - Rondonópolis	Pedagogia	Cursando	4 anos	2 anos
O - Primavera	Pedagogia	Cursando	5 anos	2 anos
S - Primavera	Pedagogia	Concluída	23 anos	20 anos

Quadro 1-Formação e tempo de magistério das professoras alfabetizadoras. Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa.

Observando o quadro 1, percebemos que duas professoras possuem especialização, sendo mais experientes devido a um tempo maior de docência e

alfabetização. As outras duas professoras com menos tempo de experiência, têm apenas dois anos na alfabetização e estão cursando especialização.

A socialização, enquanto princípio do Pacto foi muito trabalhada nos encontros de formação, os quais (os encontros) tinham como objetivo proporcionar momentos em que os professores recém-formados e os mais experientes relatassem suas experiências sobre sua trajetória enquanto estudantes, desde o Ensino Fundamental, até a graduação e, posteriormente, como professores. Com isso aconteceu a troca de experiências, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos alfabetizadores, pois "[...] é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo [...]" (BRASIL/PNAIC, 2012b, p.14).

A seguir, analisaremos os dados coletados das professoras alfabetizadoras, em torno de três eixos: o que revelam sobre sua formação e suas práticas antes do Pacto; como manifestam ter assimilado as propostas da formação continuada e o que incluíram em suas práticas docentes, ressignificando-as; de que forma percebem se o Pacto está contribuindo para o movimento de constituição da identidade docente dos alfabetizadores.

Assim, sobre o que as alfabetizadoras revelam acerca de sua formação e práticas antes do Pacto, os sujeitos expressam que:

> *Antes do Pacto trabalhava de uma forma bem tradicional, menos ludicidade. Após o Pacto consigo através de uma história planejar minhas aulas com mais ludicidade e as crianças conseguem compreender e produzir mais (Entrevista, Professora A, Rondonópolis, 2014).*
>
> *Antes eu acreditava que o aluno estava demorando entender ou nem iria aprender e agora entendo mais o aluno, sei que ele tem etapas. (Entrevista, Professora O, Primavera do Leste, 2014).*

Pela narrativa da Professora A (Rondonópolis, 2014), constatamos que antes do Pacto ela trabalhava de maneira bem tradicional, deixando de lado atividades lúdicas que auxiliam muito na aprendizagem das crianças. Com a mudança em sua prática pedagógica, ela percebeu melhores resultados na aprendizagem de seus alunos, ao relatar que eles conseguem compreender e produzir mais. Assim, observamos também no relato da Professora O (Primavera do Leste, 2014), que não acreditava no potencial

dos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Com os estudos realizados sobre os encontros de formação, pode se perceber com maior clareza que cada aluno tem seu ritmo, mas que todos têm a capacidade de aprender e têm o direito que lhe seja proporcionado condições de aprendizagem.

Percebemos nos relatos das alfabetizadoras, que ao narrarem suas experiências antes e depois do Pacto, todas refletiram e ressignificaram suas práticas, utilizando os conhecimentos adquiridos nos encontros de formação.

A prática da reflexividade deve estar fundamentada em uma análise das ferramentas conceituais, ultrapassando o empírico com auxílio das teorias que referenciam as práticas observadas (BRASIL/PNAIC, 2012b).

Seguindo as análises, passamos ao segundo eixo que trata sobre: como os sujeitos manifestam ter assimilado as propostas da formação continuada e o que incluíram em suas práticas docentes, ressignificando-as.

Percebemos que muitas já traziam experiências positivas, pois suas falas foram claras em relação às práticas que já realizavam antes e depois do Programa. Assim, com a aquisição de conhecimento na formação continuada do PACTO, foi possível a consolidação e ressignificação das metodologias já utilizadas, como verificamos nos relatos abaixo:

> *Já trabalhava as rotinas de leitura, agora conhecidas por leitura deleite (Entrevista, Professora O, Primavera do Leste, 2014).*

> *O hábito de ler para as crianças sem cobrança, somente para apreciação, despertando o imaginário e a curiosidade. Antes eu já realizava a leitura compartilhada (Entrevista, Professora S, Primavera do Leste, 2014).*

As alfabetizadoras demonstraram em suas narrativas que algumas professoras trabalhavam de maneira bem diferente antes do Pacto, conforme o que a professora S (Primavera do Leste, 2014), relatou e está a seguir descrito:

> *Antes do Pacto eu não percebia a importância de se manter uma rotina de trabalho e de expô-la para a criança, hoje vejo que essa prática facilita melhor aproveitamento do tempo e as crianças já se programam sabendo o que irão realizar em seguida, e estava deixando um pouco de lado as atividades lúdicas com cunho educativo. Também não percebia a*

> *importância de sabermos em que hipótese de escrita a criança se encontrava e ficava mais difícil a intervenção para que a mesma progredisse. Planejar a partir de uma sequência didática é outro ponto que passou a fazer parte da minha prática após o Pacto (Entrevista, Professora S, Primavera do Leste, 2014).*

Depois de ter sido trabalhado o planejamento e as rotinas nos encontros, a professora passou a organizar as atividades pedagógicas, dinamizando o tempo pedagógico. Por meio das rotinas as crianças aprendem a se organizar no ambiente escolar, pois ao participar ativamente do processo pedagógico terão um maior envolvimento no desenvolvimento de suas aprendizagens. Para os professores as rotinas possibilitam uma distribuição de atividades que favoreçam a construção de conhecimento, adequando o planejamento diário e a realidade da sala de aula (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012).

No último eixo de análise apresentaremos à forma que os professores perceberam se o Pacto está contribuindo para o movimento de constituição da identidade docente dos alfabetizadores.

Diante das narrativas entendemos que os encontros do Pacto visam privilegiar aspectos de engajamento do profissional docente, reavivando o entusiasmo pelo que faz, provocando no professor diferentes desafios e questionamentos, valorizando seu conhecimento e saber que ele traz consigo.

Assim, vejamos o que expressam as professoras alfabetizadoras:

> *Antes dos encontros do Pacto, sempre fazia meus planos de aula sem ter uma sequência, hoje, procuro fazer de uma forma lúdica e com sequência englobando todas as disciplinas fica bem mais prático para a compreensão dos alunos e menos cansativo para eles (Entrevista, Professora A, Rondonópolis, 2014).*

> *Hoje trabalho procurando explorar ao máximo atividades prazerosas, e o Pacto possibilitou resgatar práticas adormecidas com o passar dos anos, como as brincadeiras, jogos, cantigas de roda e etc. Os resultados são positivos, porque brincar faz parte do mundo infantil e desta forma a criança aprende e constrói conceitos avançando na aprendizagem (Entrevista, Professora S, Primavera do Leste, 2014).*

Este entusiasmo percebemos na narrativa da Professora C (Rondonópolis, 2014), quando afirma:

> *Tenho o prazer de ensinar e vejo neles o prazer em aprender e isso é gratificante. (Entrevista, Professora C, Rondonópolis, 2014).*

Nas narrativas das professoras foi possível perceber o engajamento com a sua profissão docente, com a responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que isso se deve ao fato de o Programa ser pensado para melhorar a prática do professor alfabetizador, ajudando-o a resolver as problemáticas encontradas cotidianamente. Sendo assim o Pacto contribuiu para a constituição da identidade docente do professor alfabetizador. "É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano" (BRASIL/PNAIC, 2012b, p.12).

A professora C (Rondonópolis, 2014), também relata sobre a repercussão da formação do Programa na constituição da sua identidade docente, quando expressa:

> *Trabalhávamos com planejamento anual, mas não conhecia o verdadeiro significado de planejar anualmente sem ao menos conhecermos nossos alunos. Descobri que devemos fazer o planejamento anual para organizar os conhecimentos a serem desenvolvidos durante um ano letivo, o que vamos ensinar aos nossos alunos, antes mesmo de conhecê-los. Decidindo o que será aplicado, os direitos de aprendizagem, os eixos a serem abordados, mas como será passado esse conhecimento é dia após dia diante da dificuldade da turma. [...] Modifiquei muito minha prática docente com a realização do curso, hoje trabalho com mais segurança de que estou fazendo a coisa certa e estou obtendo ótimos resultados com meus alunos (Entrevista, Professora C, Rondonópolis, 2014).*

A Professora C (Rondonópolis, 2014), por meio de relato confirma que modificou muito sua prática e que depois do curso trabalha com mais segurança. Sendo assim, foi possível perceber a importância dessa formação na constituição da identidade docente das professoras alfabetizadoras. Elas se sentem mais seguras e com isso podem ir além ao seu trabalho, melhorando a qualidade do mesmo e tendo autonomia para ousar. Neste sentido concordamos com Contreras (2000, p.74), quando afirma que a profissionalidade do professor é também "expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver".

Algumas considerações

A realização deste estudo nos ajudou a compreender a importância da participação dos professores alfabetizadores no Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois ao participarem desses encontros os docentes puderam criar novas práticas, como também buscar um conhecimento maior sobre as suas atividades do cotidiano, momento oportuno para que ocorresse a consolidação da teoria e prática em suas experiências proporcionando uma articulação com a realidade vivida no dia a dia de seu trabalho.

Nesse sentido, entendemos que os professores que compõem a estratégia do Pacto são conscientes de que a formação se dá ao longo dos anos, durante toda a sua profissão docente, em um processo contínuo, no qual dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Sendo assim, ao trocar experiências com outros profissionais da educação, os professores refletem sobre suas práticas, podendo superar as dificuldades encontradas.

Diante disso, consideramos que a formação continuada é um dos fatores necessários para a construção/reconstrução da identidade profissional docente, porém, deve partir do princípio da promoção de reflexões das práticas pedagógicas, oportunizando ao professor a ressignificação de suas experiências diante de uma construção/reconstrução identitária significativa. De acordo com Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser organizada para que seja um dos elementos da transformação da escola, porém não deve ser uma condição prévia, pois a formação se faz durante a mudança, e não antes.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacão.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 09/09/2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília, 2012. p. 17 - 28.

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

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 09-29

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Ed. Educa, 2002.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto. 1995.

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

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO CEFAPRO DE CÁCERES/MT

Rinalda Bezerra Carlos
(Professor – UNEMAT)
rinalda@unemat.br

Domingo Pimienta Barquín
(Professor – UNEMAT)
domingo@unemat.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) das escolas públicas de Cáceres/MT acontece através do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Essa formação é concebida no Projeto Sala de Gestores, que reúne CPs, Diretores e Assessores Pedagógicos, determinando, entre outras ações, as estratégias de formação continuada das escolas (Projeto Sala de Educador). Derivado da tese Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT, o presente trabalho objetiva mostrar a necessidade de desenvolver um processo de formação continuada do CP voltado para o seu desenvolvimento profissional docente, mais especificamente para a constituição de sua identidade. Mediante os ensinamentos de Marcelo (1999, 2009), Placco (2006) e Dubar (2005) e embasada na perspectiva qualitativa, esta pesquisa utilizou a observação na Sala de Gestores e Sala de Educador, a entrevista semiestruturada aplicada a 20 PCs, 4 Diretores de Escola e 4 professores formadores do CEFAPRO e questionário aplicado a 59 professores e 10 funcionários não-docentes. Os resultados revelam que as estratégias utilizadas pelo CEFAPRO/CÁCERES voltam-se para auxiliar os CPs no atendimento às emergências do cotidiano escolar e não para formá-los a partir das exigências metodológicas correspondentes a esses profissionais, não levando em conta seus valores, suas percepções, suas experiências e suas necessidades formativas.

Palavras-chave: Processo de constituição identitária. Formação continuada do CP. Desenvolvimento profissional docente.

Introdução

Ao considerarmos a escola como uma instituição educativa complexa, entendemos a necessidade da mediação profissional de uma equipe gestora para garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem, sendo que é sobre a Coordenação Pedagógica que recai a responsabilidade de coordenar o trabalho pedagógico junto aos professores para que ocorram melhorias no processo de ensino e aprendizagem, acompanhamento individual e coletivo do corpo docente e atendimento às necessidades de aprendizagem junto aos alunos, promover a inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem, socializar ao corpo discente as atividades escolares e integrá-lo às decisões da escola, responsabilizar-se pelo desenvolvimento profissional dos professores e funcionários da escola, bem como articular a escola com a comunidade. Ainda, ao CP atribui-se a responsabilidade de pensar a formação em serviço não só do quadro docente, mas também de todo o quadro funcional da escola. (LIBÂNEO, 2004)

Para Almeida e Placco (2009, p. 3), à Coordenação Pedagógica cabem "as funções de articulador, formador e transformador":

> - como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade (...);
> - como formador, compete oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
> - como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

No entanto, trabalhar coletivamente pressupõe o enfrentamento de certas resistências em nível institucional e pessoal, tarefa complexa de ser executada, para a qual nem sempre os CPs têm a devida formação.

Em relação com a formação do CP ressaltamos a importante iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT) de contar com uma instituição formadora, a exemplo do CEFAPRO que através do Projeto Sala de Gestores capacita CPs, Diretores de Escola e Assessores Pedagógicos. No entanto, esta formação

acontece num só espaço, sem levar em conta as especificidades do desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento

Além das atribuições conferidas à Coordenação Pedagógica, a presente pesquisa revela que os 20 CPs entrevistados sequer contaram com uma preparação inicial para assumirem o cargo. Muitos deles valeram-se das experiências vividas e de iniciativas próprias para atuarem na função, pois quando perguntamos sobre a existência de um curso preparatório para o exercício da função, obtivemos as seguintes respostas:

> (...) Quando entrei, não, porque eu era diretor e aí fui ser coordenador. Só que li a normativa, quais são as minhas obrigações. (CP1)
> (...) Não. Não recebi por parte de ninguém, mas eu fui buscar. (CP 2)
> (...) Não. É assim, uma vivência, não é? Até lá na faculdade, não tem uma preparação para isso, não é? Então, as vivências, as leituras... Não é? Esses encontros... Então, a gente aos poucos vai aprendendo a lidar (...) com o processo. (CP 6)

Ao constatar que os CPs entrevistados não contaram com uma preparação inicial para o exercício da função de Coordenação Pedagógica, procuramos saber se há uma formação continuada voltada para esta área. Como se pode apreciar na fala de um dos sujeitos entrevistados, não existe uma formação específica para os CPs:

> (...) Eu gostaria, assim, que fosse focado só na coordenação (...), entendeu? Que fossem momentos diferenciados, momentos diferenciados de estudos com o coordenador (...). (CP 2)

Diante desse cenário, nos aproximamos do paradigma da formação em serviço, a partir do conceito de desenvolvimento profissional docente trabalhado por Barreto e Gatti (2010), que relacionam, em sentido geral, o processo formativo com o processo de constituição identitária do profissional docente, o que inclui um determinado “potencial

de autocrescimento", a partir de uma base de conhecimentos já existentes no profissional, que representa o "suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções" (p. 202). Nesse sentido, o conceito de formação continuada, independentemente de quem seja o profissional docente ou o gestor docente, coloca no centro o sujeito formando, ao valorizar suas experiências pessoais e profissionais na implementação de mudanças:

> [...] um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. (GATTI; BARRETTO, 2010, p. 203.)

Esta ideia vem ao encontro das afirmações de Marcelo (2009), quando trabalha o conceito de desenvolvimento profissional docente, que é entendido pelo autor "como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente" (p. 7). O autor afirma também que o desenvolvimento profissional docente deve ser interiorizado, de modo que seja enquadrado "na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros". (p. 7)

Percebe-se que o dito anteriormente também pode ser ampliado à formação continuada do CP. Neste sentido, em nosso trabalho, consideramos que a formação continuada do CP e o processo de constituição de sua identidade devem ser vistos dentro do processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, estaremos viabilizando uma série de elementos teóricos que nos ajudarão a compreender como esses processos se desenvolvem na prática. Nesta visão, a identidade profissional docente se constrói, não somente a partir da formação continuada (que considera a formação inicial), mas também por meio do modo como o CP se insere no meio social. Portanto, pensar a formação em serviço nesta perspectiva, redimensiona o papel do CP como gestor do universo escolar. Assim entendido, o papel do CP não se circunscreve à relação professor/aluno/coordenador, mas a uma comunidade que integra o universo

institucional composto por alunos, professores, funcionários técnico-administrativos e de apoio, pais, bem como profissionais de instituições externas à escola. Logo, nesta concepção consideramos que este gestor sofre as determinações do meio em que está inserido.

Tudo isso implica ter em conta o cenário de exigências e mudanças constantes advindas das inúmeras reformas educacionais, promovidas pela administração pública, sobre as influências do referencial de hierarquia de funções da instituição escolar, instauradas nas décadas de 1920 e 1930, nos moldes da racionalidade técnico-administrativa, regida por normas que historicamente foram incorporadas e naturalizadas em relação às práticas pedagógicas.

É assim que a variedade de conflitos que acontecem na escola, a começar pelos problemas de indisciplina dos alunos, de atitudes dos profissionais da Educação, das imposições de órgãos superiores que interferem no planejamento das atividades, criam uma tensão que desestabiliza o profissional, que se vê despreparado para lidar com a complexidade e diversidade dos problemas. Neste sentido, quando falamos do campo de atuação, a formação do CP deve considerar também todos esses detalhes. No entanto, o que acontece na prática é que este campo de atuação (MATE, 2008) tem se apresentado bastante difuso, porque, além disso, ao CP são conferidas inúmeras atribuições e suas funções se confundem com as dos outros gestores, o que gera um caos na sua função.

Tudo o anteriormente dito nos induz a vincular o conceito de identidade profissional docente do CP a determinados aspectos que nos permitem julgar como a formação continuada que recebem os CPs do polo de Cáceres/MT contribui para o processo de constituição identitária desse profissional. Consideramos que estes elementos sejam: as percepções dos CPs sobre as funções que eles devem desenvolver na escola, sobre as funções que eles assumem; sobre a sua própria formação continuada; sobre as relações interpessoais que se estabelecem no processo de sua formação e no exercício de suas funções e, neste sentido, sobre como se constrói a sua liderança. Tudo isto, sem dúvida, está relacionado com os saberes profissionais e determinam em que medida o CP cumpre com as funções que lhe são conferidas como gestor educacional.

Essa ideia foi desenvolvida a partir dos estudos de Gatti (1996) e Marcelo (2009) sobre o conceito de identidade profissional docente; Placco (2011), sobre saberes, perfil de liderança e percepções do CP sobre formação continuada e Dubar (2005), sobre atribuições e pertenças, numa visão psicossocial e histórica, que fundamenta a questão

pedagógica do processo de formação. Esta perspectiva considera que a única forma de reconhecer o humano é reconhecer a sua história, a sua dimensão dialética, não como uma relação de causa-efeito, mas como propriedade do ser. (BOCK, 1999)

Isto nos conduz a um aprofundamento nos estudos do processo constitutivo do ser Coordenador Pedagógico, que exerce um papel social em uma configuração histórica determinada e determinante de significados que o constituem como tal, o que determina olhar o sujeito na dimensão individual e social, como sujeito e objeto de suas escolhas, procurando compreender o processo de formação de sua identidade profissional, que, segundo Luna e Baptista (2001, p. 44), se estabelece na e pelas relações sociais, de modo que "[...] a construção da identidade é decorrente de processos psicossociais, através dos quais o indivíduo desenvolve-se na sua singularidade e também como elemento da sociedade".

Neste sentido, ao assumir a perspectiva psicossocial para discutir formação continuada e a constituição identitária, devemos considerar os múltiplos papéis assumidos pelo CP no processo de socialização.

> Só é possível conceber o conceito de identidade sob uma perspectiva sociológica à medida que se restitua a relação "identidade para si/identidade para o outro", como constituintes do processo de socialização. A identidade então corresponde ao resultado provisório, individual e coletivo, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p. 105)

Placco (2006) concebe a identidade profissional docente, mediante as proposições de Dubar (2005), a partir do pressuposto de que, para compreender a constituição identitária do professor, se faz necessário levar em conta múltiplas dimensões, tais como formação técnico-científica; formação continuada; trabalho coletivo e construção coletiva do projeto pedagógico; saberes para ensinar; dimensões crítico-reflexiva; avaliativa; comunicacional; ética; política; estética e cultural. Estas dimensões, no dizer da autora, não se sobrepõem, mas se interrelacionam para constituírem a identidade profissional docente, o que vem ao encontro da concepção de Marcelo (2009), ao integrar a formação continuada ao processo de desenvolvimento

profissional docente, concebendo assim a identidade como processo em movimento, que sofre as determinações do meio em que o sujeito está inserido.

Em considerando os aspectos supracitados, faz-se necessário considerar a atuação das Políticas Públicas instituídas no Mato Grosso em relação à formação continuada, para assim conferir na prática, em que medida as estratégias de formação continuada do CEFAPRO de Cáceres correspondem às exigências dessas políticas.

Em relação às políticas públicas de formação continuada, tivemos em conta as ideias expressas por Gatti, Barreto e André (2011), que consideram a formação continuada como um "processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional". Tal política "envolve as instituições públicas de educação superior (IPESs), na formação em serviço dos professores da educação básica, bem como as secretarias estaduais e municipais de Educação a que pertencem os docentes". (p. 252)

Na atual configuração social em que está inserida a escola e pela capacidade de interlocução dessa instituição com a sociedade, espera-se que o CP seja capaz de promover a construção coletiva de um projeto pedagógico que dialogue com as necessidades de todos os sujeitos envolvidos. Isso exige a capacidade de trabalhar coletivamente, mobilizando competências profissionais que auxiliem na reflexão, na promoção do grupo, na habilidade de reinventar-se sempre para atender às exigências da contemporaneidade (LIBÂNEO, 2004).

No que diz respeito às atribuições dos CPs, a Lei Complementar 206, de 29/12/2004 da SEDUC/MT descreve as ações destes profissionais em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; destaca também as atribuições relacionadas à formação continuada dos professores e não docentes, assim também, como o seu papel na gestão da Coordenação Pedagógica.

No que toca à importância da formação continuada dos professores e funcionários das escolas, as funções dos CPs e o papel do CEFAPRO na formação continuada deste profissional, a pesquisa revelou uma série de dificuldades, haja vista que há resistências por parte dos professores em participar da formação continuada e em assumir a Coordenação Pedagógica, o que evidencia que a função do CP é "mal compreendida e mal definida", como assevera Garrido (2008, p. 11). A autora afirma que, ao promover a reflexão sobre as opções pedagógicas dos professores, o CP propicia

a tomada de consciência no sentido de compreender e superar a realidade, porque "[...] mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho" (p. 10).

Os achados revelaram que a maioria dos CPs não consegue exercer as suas funções, ocupando-se de outras não relacionadas diretamente com a formação continuada dos professores. No que se refere à formação continuada, o estudo evidenciou que não existe uma formação específica voltada para o CP e que nos encontros das capacitações do CEFAPRO participam, além dos CPs, Diretores de Escolas e Assessores Pedagógicos. Neste sentido, nos perguntamos como é possível que, num mesmo espaço e ao mesmo tempo, possam ser formados diferentes gestores, sem considerar suas especificidades funcionais: "[...] programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam (...)." (PLACCO e SILVA, 2008, p. 29).

Apesar de que as autoras fazem referência à formação de professores, as ideias colocadas também fazem sentido neste contexto.

Chamou-nos atenção o fato de que o CEFAPRO, apesar de contar no seu quadro funcional com aproximadamente 32 Professores Formadores, que dão atendimento diretamente às escolas, estes não participam dos encontros de formação dos gestores, o que evidencia a falta de integração no processo de formação dos gestores em sentido geral. Estes funcionários poderiam, trabalhando com as escolas, manter a sequência do processo formativo desenhado pelo CEFAPRO, no espaço entre os encontros de formação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. Revista Educação, ano 12, n. 142 (fev. 2009).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Conheça a ABNT. Disponível em: http://www.abnt.org.br. Acesso em: 20 nov. 2010.

BARRETO, E. S.S; GATI, B. A. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2010.

BOCK, A. M. B. As aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia. São Paulo: EDU: Cortez, 1999.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação).

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In BRUNO, E. B. G.O et all (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, A. B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Caderno de Pesquisa, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____, A. B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, L. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUNA, I. N. e BAPTISTA, C. L. Identidade Profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. Revista de Psicologia. São Paulo, n. 12(1), p. 39-51, maio 2001.

MARCELO, C.. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez 2009. Disponível em http.//formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso: 29 Jul. 2010.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N. e ALMEIDA, L. R. de (Orgs.).O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____ . Lei Complementar 206, de 29/12/2004. Disponível em http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=8770&parent=56. Acesso em 02 out. 2010.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M.O.; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.): Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social. 1 ed. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, v. , p. 251-262.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.O et al. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 9.ed. São Paulo: Edições

A FORMAÇÃO TEOLÓGICA PARA PROFESSORES DA ESCOLA BÍBLICA DOMINICAL

Rosângela Ramos Roldan
(UFMT/FEICS)
rosangelaroldan@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esta comunicação resulta do trabalho de conclusão do Curso de Bacharel em Teologia nas Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão (FEICS)[1], cujo objeto de estudo é a formação teológica dos professores da Escola Bíblica Dominical (EBD) do município de Cuiabá/MT que frequentam as igrejas evangélicas. O objetivo foi analisar a necessidade da formação teológica para os professores responsáveis pelas aulas na EBD, comparando a qualidade da aula antes e depois da formação teológica. Os procedimentos metodológicos considerados necessários face ao objetivo da pesquisa constituíram-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira ancorou-se teoricamente nos autores Andrade (2000); Araújo (2008); Silva (1998); Tuler (2002) entre outros. A pesquisa de campo possui abordagem qualitativa investigando no lócus, isto é, parte do espaço natural como recurso direto para a coleta dos dados. As respostas dos questionários passaram por análises quantitativas e qualitativas. Para tanto, fundou-se em dez entrevistas estruturadas com questões abertas e fechadas realizadas com professores da EBD que estavam cursando o último semestre do Curso de Bacharel em Teologia. Os resultados revelaram que os professores, antes da formação teológica, lecionavam por meio de suas vivencias pessoais e trajetória profissional construídas com os conhecimentos de âmbito informal, havendo uma necessidade de uma formação teológica para melhor exercício do ensino na EBD.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores religiosos. Escola Bíblica Dominical.

Introdução

O presente trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida deriva do trabalho de conclusão do Curso de Bacharel em Teologia oferecido nas Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão – Cuiabá. O trabalho foi constituído por pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica aponta de acordo com Araújo (2007), as Igrejas Evangélicas Assembleias de Deus no Brasil completaram um século de existência em 2010. A Escola Bíblica Dominical (EBD) é um sistema de ensino da

[1] Orientado pelo Professor Ms. Jairo Alt.

Bíblia trazida pelo sueco Samuel Nyström[2] que passou a ser uma prática a partir de 1922.

Essa pratica era e é realizada por professores que por vezes não possuem a formação teológica para ministrar as aulas da Escola Bíblica Dominical. Por outro lado, os avanços quanto aos recursos metodológicos e pedagógicos têm crescido. Hoje a Escola Bíblica Dominical conta com material didático especializado para cada faixa etária, mas esta qualidade do material didático sem a formação dos obreiros não garantem o aprendizado dos alunos.

Neste sentido, temos visto a crescente procura destes educadores por formação teológica. Sendo assim, o presente trabalho pretende analisar a necessidade da formação teológica para os professores da Escola Bíblica Dominical.

Frequentamos a Escola Bíblica Dominical das Igrejas Assembleia de Deus desde o ano de 2000. Nestes catorze anos de assiduidade às classes de jovens e adultos nos deparamos tanto com professores muito bem formados quanto outros sem nenhuma formação. Foi possível perceber durante um pouco mais de uma década no âmbito da cultura institucional que ao selecionar um professor para lecionar nesta escola muita das vezes à titulação eclesiástica é priorizada em detrimento de uma formação teológica. Outra característica fundamental nesta seleção de professores é a experiência cristã. A vivência cristã do professor é muito mais valorizada quando se trata de escolher os professores da EBD do que o seu conhecimento teológico. Outro fator limitador da qualidade da EBD claramente perceptível é a preferência pelo gênero masculino para lecionar tendo em vista que titulação eclesiástica nesta instituição é concedida a este público especificamente, as mulheres estão sempre em desvantagem pela vasta opção de ministros para lecionar mesmo que estes tenham mínima formação teológica ou nenhuma.

Neste contexto, quando refletimos sobre a baixa frequência das EBD durante esta pequena trajetória de catorze anos, nos inquietaram as frequentes justificativas dos não participantes desta escola. Os motivos são variados mais se destacou exatamente a

[2] ARAÚJO, 2007, p.508. NYSTRÖM, Lars-Erick Samuel (1891 – 1960). Missionário sueco, evangelista, pastor, ensinador, escritor, pioneiro das Assembleias de Deus de Belém [...], antigo líder nacional das Assembleias de Deus e ex-presidente da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil.

má formação teológica do professor: "*Os professores sabem menos do que eu, ficam desabafando no púlpito ao invés de ensinar a Bíblia*" (sic)[3].

Sendo assim, temos como objetivo geral deste trabalho analisar a necessidade da formação teológica para os professores responsáveis pela ministração das aulas na EBD, comparando a qualidade da aula antes e depois do começo da referida formação. Ainda neste viés, os objetivos específicos estão pautados em conhecer a organização da Escola Bíblica Dominical no Brasil passando pelo viés histórico, investigar tanto os requisitos para a seleção dos professores quanto o que se entende por qualificações necessárias para o bom desenvolvimento do Ministério do Ensino e, por fim, conhecer o que é proposto na Bíblia Sagrada enquanto formação para professores da EBD.

Neste sentido, a hipótese é sobre a necessidade da formação teológica para professores de Escola Bíblica Dominical a fim de capacitar melhor os professores para ministrarem as aulas da EBD e instrumentalizá-los para uma formação efetiva da educação cristã na igreja. A metodologia utilizada foi uma análise crítica de pesquisa bibliográfica específica sobre a organização da Escola Bíblica Dominical, as qualificações intelectuais para uma boa formação de professores, e o ministério do ensino segundo a Bíblia Sagrada como norteadora para atuação do professor da EBD. E, consistiu também em pesquisa de campo em que foram realizadas entrevistas qualitativas com roteiro de questões semiestruturadas e análise de discurso e elaboração de gráficos dos depoentes que foram selecionados com base nos critérios de lecionarem na EBD e estarem cursando o último semestre do bacharelado em Teologia.

Por fim, a fundamentação teórica esta organizada por três subitens. O primeiro momento apresentará da definição e como está estruturada a Escola Bíblica Dominical da igreja evangélica Assembleia de Deus. E, em seguida, apresentará os dados recolhidos na pesquisa de campo com a análise das entrevistas e com gráficos para investigar se há necessidade da formação teológica para os professores da Escola Bíblica Dominical.

[3] Relato de uma aluna matriculada na EBD que havia desistido de participar das aulas dominicais de sua Classe de Irmãs.

A escola bíblica dominical

De acordo com Silva (1998), a Escola Bíblica Dominical é a escola de ensino da Palavra de Deus na Igreja, que evangeliza enquanto ensina, aliando assim os dois lados da comissão de Jesus à Igreja, conforme Mt 28.20 e Mc 16.15. Ela não é parte da igreja, mas é a igreja ensinando a bíblia de forma metódica, é um ministério pessoal para alcançar pessoas de todas as faixas etárias e toda a comunidade local da igreja, é a única escola de educação religiosa popular que a igreja dispõe.

A fundação da Escola Dominical, segundo Andrade (2000), nasceu da visão de um homem que se compadeceu das crianças que perambulavam pelas ruas de Gloucester, no sul da Inglaterra. Eram crianças com graves problemas de delinquência: roubos, vícios, delitos em geral. Um jornalista de 44 anos – Robert Raikes – saiu pelas ruas a convidar estes infratores para uma reunião de ensino da Palavra de Deus.

Além do ensino da Palavra de Deus, Raikes ministrava várias matérias seculares como matemática, história e o inglês. Rapidamente se desenvolveu a escola de Raikes e a oposição também. Sob o argumento de estarem quebrando o domingo – o dia do Senhor – logo os opositores se levantaram. Raikes iniciou este trabalho em 1780 e após três anos, em 1783, resolveu divulgar os resultados. E nesta última data foi escolhida como o dia da fundação da escola Dominical, pois os resultados foram apresentados em jornal o que Deus operou na vida daqueles meninos.

A fundação da EBD no Brasil oficialmente teve como cidade de nascedouro Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 19 de agosto de 1885. Os missionários escoceses Robert e Sara Kalley dirigiram à primeira EBD em território nacional com apenas cinco crianças.

Silva (1998) também discorre sobre o início da Escola Bíblica Dominical no Brasil com os missionários escoceses da Igreja Congregacional. Robert Kelley que fora um médico ateu e sua esposa Drª Sarah Poulton Kelley. Na primeira EBD no Brasil deu origem à Igreja Congregacional no Brasil.

O autor remonta as primeiras reuniões de instrução bíblica no Brasil do ponto de vista evangélico. Inicialmente com os crentes calvinistas que chegaram ao Brasil na Guanabara em 10 de março de 1557. A segunda fase, a partir de 1630, foi no Nordeste com a Igreja Reformada Holandesa período o qual foram estabelecidos vários núcleos de cultos. Em 1855, a EBD veio para ficar, crescendo em todas as denominações.

Araújo & Silva (2008) explicitam o início da EBD na Assembleia de Deus no Brasil. Segundo as autoras, nesta denominação fundada em junho de 2011, a maior agência de educação cristã começou em agosto do mesmo ano no Belém do Pará. Neste início, as aulas foram ministradas na casa do irmão José Batista Carvalho, na Avenida São Jerônimo desta mesma cidade. As publicações impressas também foram fundamentais para o seu desenvolvimento:

> Em 1919, é publicado o suplemento "*Estudos Dominicaes*", no jornal "*Boa Semente*". Essas são as primeiras lições impressas para serem usadas pelos alunos da Escola Dominical nas igrejas Assembleias de Deus. A revista "*Lições Bíblicas para jovens e adultos*" começou a ser comentada em 1930 e, em 1943, a CPAD (Casa Publicadora das Assembleias de Deus) lançou sua primeira revista de Escola Dominical para as crianças. As autoras dessas revistas foram as irmãs Nair Soares e Cacilda de Brito. (ARAÚJO & SILVA, 2008: 92)

A disseminação em 1979 já alcançava 14.000 Escolas Dominicais espalhadas por todo o Brasil, sempre aliadas ao crescimento desta denominação. Em 1996 foi realizado o 1º Encontro Nacional de Superintendentes de Escola Dominical e, em 1998, foi realizado o 1º Congresso Nacional de Escolas Dominicais das Assembleias de Deus.

Por fim, o surgimento da EBD está atrelado ao cunho social de tirar as crianças da ociosidade. Um projeto que ofereceu uma educação secular e cristã, cumprindo a "Grande Comissão" de ir por todo o mundo evangelizando, ensinando a todos os povos: *"Ide, portanto, fazei discípulos de todas as nações, [...] ensinando a guardar todas as coisas que vos tenho ordenado."* (Mt 28. 19, 20) Para tanto, com o passar dos anos, a EBD foi aprimorando e ganhando nova organização pedagógica.

O professor da escola bíblica dominical

Este subitem pretende conhecer quais são os requisitos essenciais na escolha dos professores que possuem a responsabilidade da formação cristã nas igrejas Evangélicas das Assembleias de Deus no Brasil, isto é, investigar quais são os critérios autênticos na

escolha dos professores. Além disso, conhecer as qualificações intelectuais necessárias para o bom desenvolvimento da função de Professor da Escola Bíblica Dominical. Finalmente, apresentar o Ministério de Ensino segundo a Bíblia Sagrada cristã.

Qualificações intelectuais do professor da EBD

De acordo com Tuler (2002), acerca das qualificações intelectuais, é possível destacar três aspectos: os conhecimentos bíblicos essenciais, os conhecimentos didático-pedagógicos básicos e os conhecimentos de Psicologia Educacional.

Tuler discorre sobre os conhecimentos bíblicos essenciais para o professor da EBD. Numa pesquisa sobre o desempenho da Escola Dominical, realizada com 100 alunos, fizeram a seguinte pergunta: Por que vocês participam desta classe? 93,5% declararam que participavam a EBD em virtude do professor conhecer profundamente a Bíblia. Portanto, o professor deve dedicar-se ao estudo da Palavra de Deus, bem como provar, averiguar e confrontar tudo que lê e estuda acerca das Escrituras.

O professor deve aplicar-se ao estudo da Bíblia sem reservas. Sendo assim, o professor deve ler e estudar a Bíblia com eficiência a fim de apropriar-se do conteúdo da leitura. O estudioso precisa ler pausadamente e de forma meditativa e atenciosa. É necessária uma leitura com cuidado, retrocedendo quando houver algum ponto a esclarecer. Uma leitura ligando com o conhecimento anterior, incluindo confrontos e questionamentos.

O professor precisa conhecer a história e a estrutura da Bíblia. Neste sentido, é importante estudar a formação do cânon sagrado, manuscritos, traduções, versões, revisões, estrutura e classificação dos livros. As doutrinas bíblicas também precisam ser conhecidas: a doutrina de Deus, do Senhor Jesus Cristo, do Espírito Santo, da Trindade, do Homem, do Pecado, da Igreja, da Salvação, das Últimas Coisas.

Do ponto de vista de Tuler (2002), o professor também precisa conhecer antiguidades bíblicas, isto é, a vida, os costumes, as leis, e as terras dos povos bíblicos. Precisa ter bom senso quando for interpretar um texto bíblico. Além disso, conhecer o Plano Global de Deus exposto nas escrituras – as dispensações e as alianças. Importante também que o professor da EBD conheça a linguagem figurada da Bíblia (tipos, símbolos, metáforas, parábolas etc.). Conhecer a história antiga dos povos mencionados na Bíblia, bem como a história da igreja e a geografia bíblica.

Outra capacitação do professor são conhecimentos didático-pedagógicos básicos, ele precisa entender o processo ensino-aprendizagem para proporcionar aos alunos um ensino atuante, vibrante e instigador. Ensinar não é comunicar o máximo do que o professor sabe aos alunos, não é só transmitir o conhecimento. Ensinar é estimular o pensar, é ajudar o aluno a criar novos pensamentos e novas formas de ação, uma estrutura de exposição que leve o aluno ao raciocínio.

Para tanto, o professor precisa planejar suas aulas em que haja a previsão inteligente das etapas do ensino, com uma programação de todas as atividades, um programa definido de ação que conduza os alunos aos resultados desejados.

Além disso, há variados métodos de ensino como: exposição oral; perguntas e respostas; discussão ou debate; dinâmicas de grupo. O professor deve ser motivado para ensinar, dominando o que vai ensinar. E, por fim, o professor precisa de preparo especializado com o conhecimento amplo e sistemático do conteúdo.

Neste último subitem apresentado por Tuler (2002) é conhecer sobre a Psicologia Educacional em que ele discorre sobre a importância do conhecimento das características gerais do aluno conforme seu desenvolvimento humano, a faixa etária e os aspectos físico, mental, social e espiritual da classe e seus membros, pois requer um tratamento diferenciado de acordo com o público que se ensina.

Pesquisa de campo – análise dos dados coletados

Neste trabalho, a pesquisa de campo foi realizada com dez depoentes que são professores da Escola Bíblica Dominical de alguma Igreja Evangélica da denominação Assembleia de Deus do Ministério Belém em Cuiabá – Mato Grosso – Brasil. Os entrevistados possuem algumas características comuns que justifica sua seleção para participar desta pesquisa. Todos são professores de Escola Bíblica Dominical e estão cursando o último semestre do Curso de Graduação em Teologia.

Outro ponto relevante que cabe justificar é o fato de serem todos do gênero masculino. Não propositalmente, mas pela própria característica da turma, pois possui um total de 36 alunos com apenas seis mulheres. Dentre estas alunas, cinco não lecionam nas Escolas Bíblicas de suas igrejas e uma das alunas que é professora ativa da EBD há 12 anos, não pode participar da entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa investiga no lócus, isto é, parte do espaço natural como recurso direto para a coleta dos dados. Esta ação no contexto favorece a compreensão do que se estuda. Desse modo, a própria Faculdade de Teologia foi o espaço privilegiado para a presente investigação. Os questionários, constituído de questões fechadas e abertas, ocupam um ponto central para a coleta de dados, que possibilitou a caracterização dos sujeitos a serem pesquisados, bem como investigar mais especificamente como estes professores compreendem a contribuição da formação teológica para a Escola Bíblica.

Os sujeitos da Pesquisa de Campo

Os professores estão distribuídos na faixa etária 29 a 59 anos na qual não prevalece à atuação de professores com a faixa etária igual, nem abaixo, nem acima de 40 anos. Importante enfatizar que nesta amostragem não houve disparidades, pois foram 50% para cada faixa etária menor ou maior de 40 anos. O resultado desta pesquisa pode demonstra que a idade do professor parece não influenciar na escolha dos professores.

O início da trajetória desses professores

O questionário também incluiu questões abertas que contemplaram como foi o início do Ministério do Ensino destes professores, quanto aos critérios de seleção e também as dificuldades iniciais enfrentadas. Sendo assim, a investigação também visa compreender a qualidade das aulas antes da formação teológica. Portanto, como três professores passaram a lecionar apenas depois do início da formação teológica, não houve resposta na questão 7, perfazendo um total de 7 professores nesta questão.

Dentre os dez entrevistados, 30% dos professores começaram a lecionar na EBD depois que assumiram a liderança de algum departamento ou algum ofício na igreja. Outros 70% a convite dos próprios líderes, conforme Andrade (2000) também apresenta como critério de seleção para o desempenho da função de professor, a exemplaridade moral como uma das características fundamentais para o professor da EBD. Há necessidade de que mestres se destaquem, acima de tudo, pelo exemplo moral. É perceptível que a partir de uma boa conduta é imprescindível na hora da seleção destes professores.

Outro elemento central são os convites por parte de alguém já líder na igreja, o superintendente e o pastor, que são pessoas habilitadas para designar outras para esta função. Ainda há um entrevistado que já era aluno da EBD, e outro que depois de dois anos aluno do Curso de Teologia foi convidado pelo pastor, salientando o quanto uma formação teológica também tem sido um critério de seleção nas igrejas.

Dificuldades no início do Ministério de Ensino

Na análise sobre as dificuldades para lecionar no início da trajetória desses professores é possível observar que dentre os entrevistados, 50% respostas foram referentes à falta de conhecimento bíblico. Este resultado mostra o quanto nossos professores da EBD que não se preparam devidamente, ficam inseguros quanto ao domínio do conteúdo das lições dominicais. É perceptível o despreparo e a falta de orientação sobre a necessidade da busca de um conhecimento teológico mais profundo.

Lecionando antes da formação teológica

Quando questionados sobre como era lecionar antes da formação teológica, 17% dos entrevistados expressaram o quanto sentiam inseguros, e 67% percebiam a sua falta de conhecimento. A falta de apoio da igreja ou de preparo na igreja também surgiu entre as respostas.

PESQUISA SOBRE O MINISTÉRIO DO ENSINO E A FORMAÇÃO TEOLÓGICA

Neste momento procurou-se investigar o que a formação teológica proporcionou quanto qualidade de ensino, isto é, após a formação teológica quais foram as mudanças que ocorrem na prática do ensino.

Qualidade de ensino e Formação Teológica

Quando questionados sobre como tem sido lecionar após o início da formação teológica, nossos depoentes foram unânimes em dizer que melhorou a qualidade do ensino, entre os fatores que demonstram esta melhora apareceu a diminuição da insegurança. Sendo assim, com mais conhecimento, há um domínio maior do conteúdo e, consequentemente os professores trazem relatos de melhorias visíveis entre o período anterior à formação teológica e a atualidade.

A necessidade da formação teológica para professores da EBD

Neste momento procurou-se investigar o que a formação teológica proporcionou quanto qualidade de ensino se a partir da experiência dos professores da EBD em lecionar antes da formação e depois, se realmente há necessidade da formação teológica.

Nesta questão central 80% dos entrevistados responderam que é necessária a formação teológica para os professores da EBD, enquanto que 20% afirmaram o contrário. A justificativa entre 80% dos entrevistados que responderam positivo foi quanto o aumento de conhecimento do professor e a qualidade das aulas da EBD. Por outro lado, a justificativa entre 20% dos entrevistados que responderam negativo foram que não é suficiente se o professor for um teólogo denominacional e outra reposta foi a de que basta ter o ensino médio, gostar de lecionar, frequentar a EBD, orar e ter compromisso com a Bíblia Sagrada.

Portanto, os resultados desta pesquisa de campo apontam para a necessidade de uma Formação Teológica para os professores da Escola Bíblica Dominical.

Considerações finais

Retomo, neste momento, o problema, objetivos e questionamentos propostos no início desta pesquisa, objetivando respondê-los, com o intuito de contribuir com as práticas desenvolvidas na Educação Cristã de nosso país. O problema central da pesquisa teve como objetivo geral deste trabalho analisar a necessidade da formação teológica para os professores responsáveis pela ministração das aulas na EBD, comparando a qualidade da aula antes e depois do começo da referida formação. Ainda neste viés, os objetivos específicos estão pautados em conhecer a Bíblica Dominical no Brasil passando pelo viés histórico, investigar o que se entende por qualificações necessárias para o bom desenvolvimento do Ministério do Ensino e, por fim, pesquisar se é realmente necessária a formação teológica para este corpo docente.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo numa Faculdade de Teologia com alunos no semestre de formação em Cuiabá – MT. Ao analisar todos os dados coletados, constatei que existe certa relação entre lecionar na Escola Bíblica Dominical e a escolha pela formação teológica destes professores.

Foi importante a pesquisa de campo para conhecer a o investimento na formação dos professores em diferentes contextos das Igrejas Assembleias de Deus do Ministério Belém em Cuiabá – MT. Neste sentido, também foi possível perceber uma homogeneidade entre as igrejas quanto aos critérios de seleção dos professores. Segundo Tuler (2002), essas condições são importantes, mas não suficientes, pois não se pode desprezar o preparo acadêmico e as qualificações intelectuais dos professores. Outro resultado da pesquisa relevante quanto às qualificações do professor, quando perguntados sobre como era antes da formação teológica 67% dos entrevistados responderam que lhes faltava conhecimento. Além disso, respostas como insegurança e cometer erros apareceram mostrando o quanto o critério de uma boa formação é negligenciado pelos responsáveis pela qualidade do ensino da EBD.

Percebe-se que antes desta instrução formal, o conhecimento não ocorre de forma satisfatória. Com isso, não há uma mediação consistente de um conteúdo que garanta uma aprendizagem efetiva dos alunos. O que foi possível verificar nas respostas sobre os pontos que melhoraram com após a formação 25% apresentou a redução na insegurança como um fator marcante. Outros 45% melhoraram na aquisição de conhecimento bíblico e secular. E, ainda, 30% percebeu que a explanação das aulas ganhou mais qualidade.

Quanto ao investimento da igreja nos seus professores, não foi mencionada nenhuma biblioteca teológica disponível para este público em suas igrejas. Ao procurar identificar quais concepções e métodos do ensino cristão que norteiam o processo de ensino e aprendizagem desta turma, concluímos que o ensino é tradicional, ou seja, de forma mecânica e repetitiva como está nas lições adquiridas pela editora própria da denominação, podendo está relacionado com a realidade dos indivíduos que participam da comunidade cristã. Neste viés, é necessária uma Educação Cristã com uma formação teológica adequada orienta para uma educação comprometida com o conhecimento real dos conteúdos bíblicos sistematizados.

Essa reflexão é importante e nos ajuda a compreender o quanto o professor e a Escola Bíblica exerce um papel fundamental e determinante na contribuição tanto do sucesso quanto do fracasso na formação cristã de seus alunos. Ainda, sob o ponto de vista psicológico, o sucesso no Departamento de Ensino de uma igreja produz a integração, trabalha a autoestima e a segurança das verdades bíblicas no educando,

enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação com o outro, consigo mesmo e com o próprio Deus.

Por fim, no decorrer de toda a pesquisa os resultados apontam para uma necessidade de uma formação teológica para os professores da Escola Bíblica Dominical, mas concordamos também com os autores que enfatizaram as qualificações espirituais como imprescindíveis e, ainda, também com os depoentes quando afirmam que se deve levar em conta o preparo espiritual daqueles que exercem o ministério do ensino de forma em que haja uma integração entre a teoria e a prática, a Palavra e a vivência cristã, unidade entre a formação espiritual e intelectual na vida do professor como foi na vida do considerado por esta categoria o Mestre maior: Jesus Cristo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. ***Manual do Superintendente da Escola Dominical***. 1.ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2000.

ARAÚJO, Berenice. SILVA, Luzelucia. ***Escola Dominical:*** A Formação Integral do cristão. Pindamonhangaba: IBAD, 2008.

ARAÚJO, Israel de. ***Dicionário do Movimento Pentecostal***. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

BODGAN, Robert C.; BIKLE, Sari Knopp. ***Investigação qualitativa em educação*** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOYER, Orlando. ***Pequena Enciclopédia Bíblica***. São Paulo: 1966.

Bíblia Sagrada. Versão Almeida Corrigida e Revisada Fiel.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. ***Psicologia na Educação***. São Paulo: Cortez, 1994.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. ***Desenvolvimento Humano***. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

RENOVATO, Elinaldo. ***Dons Espirituais & Ministeriais***: Servindo a Deus e aos homens com poder extraordinário. Rio de Janeiro: CPAD, 2014: 118 – 127.

SILVA, Antônio Gilberto da. ***Manual da Escola Dominical***: um curso de treinamento para professores iniciantes e de atualização de professores veteranos da Escola Dominical. 17ªed. Rio de Janeiro: CPAD, 1998.

TULER, Marcos. ***Manual do Professor***. RJ: CPAD, 2002: 43 – 68.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AS ÁREAS ESPECÍFICAS DO ENSINO BÁSICO: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES

Fábio Mariani
(PPGE/IE/UFMT)

Maria Anunciata Fernandes
(IFAC)

Leila Cimone Teodoro Alves
(IFMT)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados de uma das etapas de uma pesquisa que tem como foco de investigação a formação inicial de professores das disciplinas específicas para atuação na educação básica. A referida pesquisa pauta-se nas discussões de que a docência exige conhecimentos que vão para além dos conhecimentos da ciência específica – química, física, biologia, história, dentre outras – ou ainda, de que para ser professor, não basta ter domínio dos conteúdos específicos da sua área. Partindo dessa intencionalidade de investigação, a primeira etapa dessa pesquisa, constituiu-se do levantamento bibliográfico com o objetivo central de mapear as dissertações e teses disponibilizadas nos portais "Domínio Público" e "Banco de teses da CAPES" que tivessem como foco de discussão a formação inicial de professores das disciplinas específicas do ensino básico. A intenção e problemática dessa etapa da pesquisa encontraram-se ancoradas na necessidade de se empreender um levantamento sobre o que se tem produzido nessa área, bem como os principais enfoques de discussão, quais temáticas estão em maior evidência e quais encontram-se silenciadas. A pesquisa apontou que os trabalhos encontram-se pulverizados pelas universidades brasileiras, não constituindo foco de discussão em nenhuma delas; a quase ausência de discussões da temática nas ciências humanas; o estágio curricular supervisionado e a construção de saberes e conhecimentos da docência, como as principais temáticas discutidas.

Palavras-Chave: Formação de professores. Formação inicial. Licenciaturas.

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados de uma das etapas de uma pesquisa que tem como foco de investigação a formação inicial de professores das disciplinas específicas para atuação na educação básica. A referida pesquisa pauta-se nas discussões de que a docência exige conhecimentos que vão para além dos conhecimentos da ciência específica – química, física, biologia, história, dentre outras – ou ainda, de que para ser professor, não basta ter domínio dos conteúdos específicos da sua área. Sendo assim, a formação inicial nas licenciaturas das áreas específicas, tem um papel essencial no desencadeamento de processos formativos dos professores com vistas à formação de profissionais da e para a docência.

Partindo dessa intencionalidade de investigação, a primeira etapa dessa pesquisa, constituiu-se do levantamento bibliográfico com o objetivo central de mapear as dissertações e teses disponibilizadas nos portais "Domínio Público" e "Banco de teses da CAPES" que tivessem como foco de discussão a formação inicial de professores das disciplinas específicas do ensino básico. A intenção e problemática dessa etapa da pesquisa encontraram-se ancoradas na necessidade de se empreender um levantamento sobre o que se tem produzido nessa área, bem como os principais enfoques de discussão, quais temáticas estão em maior evidência e quais encontram-se silenciadas. Esforços nesse sentido, certamente, servem de parâmetro para se pensar os rumos das pesquisas na área, bem como ajudam a evidenciar as necessidades de estudos naquelas perspectivas menos discutidas.

Com esse intuito, optamos por tomar duas bases de dados para este estudo: o banco de teses e dissertações do Portal Domínio Público e o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, delimitando a pesquisa no levantamento de dissertações e teses. O trabalho foi efetivado no primeiro semestre de 2014.

Para o início do levantamento elegemos alguns critérios de entrada para a consulta: o primeiro foi a opção pela busca a partir das palavras-chaves. O segundo foi definir dois descritores que aproximassem os trabalhos da nossa temática de pesquisa. Sendo assim, a busca se deu pelos trabalhos que tivessem em suas palavras-chaves a expressão "formação inicial", num primeiro levantamento e "Licenciatura", num segundo levantamento. A escolha dos descritores se deu em função de serem expressões generalistas o que, no nosso entendimento, asseguraria maiores condições de captação

de um maior número de trabalhos. Pudemos comprovar isso com o descritor "formação inicial", uma vez que, encontramos diversas variações: "formação inicial", "formação inicial de professores" "formação inicial do professor", "formação inicial docente", "formação inicial em serviço", "formação inicial e continuada".

Quanto ao termo "licenciatura" o escolhemos em função de tomar como hipótese que alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito das licenciaturas para as disciplinas específicas do ensino básico, possivelmente, poderiam trazer apenas a palavra-chave "licenciatura", uma vez que esta remete necessariamente ao processo de formação na graduação, portanto um período convencionado no campo educacional a ser denominado de "formação inicial".

São precisamente os dados levantados nessa etapa da pesquisa que trazemos para o presente trabalho, sendo que empreenderemos algumas discussões teóricas à medida que formos apresentando os dados.

Dissertações e teses sobre formação inicial de professores das áreas específicas: o que apontam os dados

Tomando a soma dos dois descritores acima mencionados, obtivemos no Portal Domínio Público a soma de quarenta e nove (49) trabalhos – somando-se dissertações e teses – e no banco de teses da Capes, cento e vinte e quatro (124) – também se somando dissertações e teses – distribuídos ao longo dos anos de 2006 a 2012, totalizando cento e setenta e três (173) trabalhos. A delimitação de anos não se deu de maneira prévia, foi uma constatação a partir dos dados que se apresentaram a partir da busca.

O passo seguinte constitui-se do levantamento de informações de identificação – ano, autores, programas, universidades, nível, orientador, linhas de pesquisa a que se vinculavam – bem como a impressão de todos os resumos das dissertações e teses, para análises mais detalhada com novos critérios de seleção, uma vez que no montante levantado poderiam estar trabalhos que se afastavam das discussões que tínhamos tomado como referência e trabalhos repetidos, constantes nas duas bases de dados.

Sendo assim, os resumos dos 173 trabalhos foram lidos e submetidos à novas seleções e exclusões que obedeceram aos seguintes critérios:

- Foram excluídos os trabalhos que discutiam especificamente a licenciatura em pedagogia. Nosso interesse, como já assinalado, recai sobre as licenciaturas que formam professores para as disciplinas específicas da educação básica.
- Foram selecionados os trabalhos que têm como foco os processos formativos para a docência, na etapa da formação inicial (graduação) e que em seu processo de coleta de dados tomaram, de alguma forma, as "vozes" dos licenciandos.
- Para tanto, foram excluídos os trabalhos que objetivaram discutir a formação inicial exclusivamente a partir de documentos, da análise das estruturas organizacionais e curriculares dos cursos, bem como trabalhos que tomaram egressos dos cursos, professores em fase de inserção profissional ou que cursavam a graduação, mas já se encontravam em exercício profissional da docência.

Tomando esses critérios e desenvolvendo a leitura cuidadosa de todos os resumos, chegamos ao final do processo de levantamento – juntando os trabalhos do Portal Domínio Público e Capes – com a seleção total de sessenta e três (63) trabalhos a comporem o corpo dessa etapa do estudo, sendo que destes, quarenta e quatro (44) são dissertações e dezenove (19) são teses. A seguir apresentamos uma tabela com a distribuição desses trabalhos por anos:

Ano	Dissertações	Teses	Total
2006	01	–	01
2007	05	02	07
2008	08	–	08
2009	06	–	06
2010	–	02	02
2011	09	06	15
2012	15	09	24

Tabela 01 – Número de dissertações e teses distribuídas por ano. Fonte: Dados coletados e organizados pelos autores

A limitação ao ano de 2012 se deu em função da disponibilidade dos trabalhos estarem circunscritos a esse ano. Dessa tabela podemos perceber o aumento significativo no número de trabalhos, tanto teses quanto dissertações entre os anos 2011 e 2012.

Outro dado importante que nos chamou atenção durante a pesquisa diz respeito ao número expressivo de universidades que apresentam trabalhos que discutem a temática em questão, por outro lado o número de produções por universidade é baixo: são trinta e cinco universidades ao todo. O destaque vai para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com oito (08) trabalhos, seguida da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Estadual de São Paulo campus de Bauru (UNESP-Bauru), ambas com quatro (04) trabalhos cada uma. As demais universidades variam entre um (01) e três (03) trabalhos, o que apresenta uma diversificação significativa de trabalhos espalhados por universidades situadas em todas as regiões do país. Não há, portanto, uma concentração da temática em determinadas regiões ou em determinados programas de pós-graduação e universidades, o que nos leva a entender que essa discussão está bastante dispersa e individualizada, não se configurando como um foco específico de interesse.

Por sua vez, a tabela a seguir apresenta os trabalhos classificados de acordo com a licenciatura específica que se tornou objeto de estudo:

Licenciatura	**Nº de Trabalhos**
Matemática	16
Física	05
Química	06
Ciências Biológicas	09
Sociologia	01
Letras – Língua Estrangeira	05
Letras – Língua Portuguesa	03
Educação Física	05
Música	01
Artes	01
Diversas licenciaturas tratadas no conjunto	11

Tabela 02 – Número de dissertações e teses distribuídas por Licenciaturas. Fonte: Dados coletados e organizados pelos autores

Quando voltamos o olhar para as licenciaturas que contemplaram as discussões, fica evidenciado que a maior concentração de estudos e trabalhos produzidos estão junto à licenciatura em Matemática, com dezesseis (16) trabalhos ao todo. Em seguida vem a licenciatura em Ciências Biológicas (Biologia) com nove (09) trabalhos ao todo. Outra questão que pode ser observada é que onze (11) trabalhos não elegeram uma licenciatura em específico, mas trabalham com várias licenciaturas ao mesmo tempo, e discutem temáticas gerais sobre a formação dos professores para essas áreas.

Fica evidenciada também, praticamente, a ausência de trabalhos na área das Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia não contemplaram nenhum trabalho e Sociologia apresentou apenas um (01). Com o objetivo de estabelecer um contraponto de reflexão nesse sentido, ao tomamos o conjunto dos trabalhos podemos perceber que a concentração maior está na área das Ciências da Natureza que apresenta ao todo, trinta e seis (36) trabalhos do total de sessenta e três (63), isso equivale a dizer que 57,1% dos trabalhos estão nessa área. A segunda área com maior concentração de trabalhos é a das Linguagens com 23,8% dos trabalhos e por último a áreas das Ciências Humanas com apenas 1,6% dos trabalhos. Isso confirma a grande lacuna apresentada pelas Ciências Humanas, no que diz respeito a estudos e pesquisas sobre a formação inicial de professores de sua área.

Importante ainda destacar que ao se tomar em consideração os 17,5% dos trabalhos que discutiram várias licenciaturas ao mesmo tempo, pudemos constatar que, mesmo nesse percentual, a maioria dos trabalhos dedicaram esforços em estudar as licenciaturas nas áreas das Ciências da Natureza (matemática, química, física e ciências biológicas), o que corrobora, uma vez mais, a lacuna de estudos na área das Ciências Humanas relativamente à temática da formação inicial de professores.

Feito esse primeiro levantamento, mais quantitativo, com o intuito de mapear os trabalhos produzidos, a etapa seguinte foi dedicada ao agrupamento por temáticas, de modo a identificar as principais tendências de discussão evidenciadas nos trabalhos. Nosso objetivo nesse processo, não foi o de desenvolver uma análise aprofundada das teses e dissertações. Sendo assim, não nos detivemos no levantamento dos referenciais teóricos utilizados, nem aos resultados alcançados, ou ainda, a uma compreensão dos referenciais e encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas das quais resultaram os trabalhos selecionados. Temos clareza de que as pesquisas que se dedicam ao mapeamento, análises e reflexões sobre as produções, as chamadas pesquisa de tipo "estado da arte" esse cuidado com análises mais aprofundadas é muito importante (FERREIRA, 2002).

Com esse intuito, após leituras cuidadosas dos resumos dos trabalhos – e quando necessário recorremos à leitura das introduções dos mesmos para maiores esclarecimentos – propusemos sete agrupamentos, tomando a aproximação das discussões como critério básico.

O estágio curricular supervisionado: Do total de 63 trabalhos analisados, 19 deles – 16 dissertações e 03 teses – desenvolveram suas discussões a partir do Estágio Curricular Supervisionado, seja tomando-o como objeto de estudo, seja tomando-o como campo para estudos de outros objetos. Quando nos pautamos na compreensão de que os estágios nos cursos de licenciatura se configuram como oportunidades concretas das primeiras inserções na ação docente, e que muitos conhecimentos necessários para a docência só são potencializados na e a partir da ação, da prática (MIZUKAMI & REALI, 2010; MARCELO GARCIA, 1998, 1999), pode se compreender o interesse de pesquisa e estudos tomando essa etapa formativa.

Em seus aspectos gerais, embaladas pelas discussões do campo da educação dos últimos tempos, as preocupações apresentadas pelas temáticas recaem muito frequentemente sobre a necessidade de uma formação pautada na ideia do professor reflexivo, a partir do que se tem chamado de uma formação de professores pautada em uma racionalidade prática, como superação de um modelo de formação que se alicerçava sobre as bases de uma racionalidade técnica. (SHÖN, 1992; MIZUKAMI, *et al.*, 2006; PIMENTA E LIMA, 2012). Também uma preocupação constante com a promoção de espaços formativos que levem à superação da dicotomia teoria X prática e os estágios como momento propício para isso (PIMENTA, 2006; PIMENTA & LIMA; 2012; BARREIRO & GEBRAN, 2006; LIMA, 2012).

Alguns trabalhos tomam o estágio como campo para discussões em torno de uma formação que evidencie a articulação entre as dimensões dos ditos "conhecimentos específicos" com os conhecimentos "ditos pedagógicos", isso numa perspectiva de dar às licenciaturas a perspectiva de cursos voltados para a formação profissional de professores. No entanto, ao construírem as problematizações que levaram ao interesse pelas pesquisas, esses trabalhos revelaram preocupações com a realidade de distanciamento a que esses dois conjuntos de conhecimentos normalmente enfrente na estrutura dos cursos de formação dos professores, destacando que, em sua maioria, os cursos de licenciatura ainda não estão conseguindo essa articulação de forma satisfatória, o que implica em fragilidades na formação dos futuros professores. Com essa preocupação, alguns trabalhos se propõem a estudos que articulam experiências formativas, seja com conteúdos específicos, seja com experiências de reflexões em grupos, orientações e supervisões de estágio diferenciadas e mais reflexivas, seja com a proposição de novas metodologias de formação e de práticas nos estágios para tentar

potencializar esses processos formativos e buscam desenvolver suas propostas em articulação com as práticas dos estágios curriculares supervisionados. A tentativa de transformar esses estágios em momentos efetivamente formativos, no sentido de desencadear processos reflexivos, que sejam capazes de levar os futuros professores a refletirem e ressignificarem suas concepções e percepções do "ser professor", marcou o foco de alguns trabalhos que compõem esse conjunto temático.

De forma mais específica, temáticas como do "acompanhamento" dos estagiários em suas práticas no estágio com o objetivo de estabelecer a problematização e a reflexão a partir das práticas; a "tutoria" dos estagiários por professores na escola que os recebem de modo a contribuírem efetivamente com a formação desses futuros professores; a construção de espaços de diálogo reflexivo e colaborativo entre os professores orientadores e os estagiários a partir das experiências da prática; reuniões de orientação de estágio com perspectivas de troca de experiências; a utilização de "diários da prática pedagógica" e dos "relatórios de estágio" como potencializadores dos processos formativos, foram algumas estratégias utilizadas pelos pesquisadores nessas discussões a partir do ideário do reflexividade. Outros trabalhos buscaram compreender, a partir dos estágios, os processos de construção da docência e das identidades profissionais dos professores nessa etapa formativa.

Ainda outros trabalhos buscaram discutir a formação dos professores nos estágios a partir de experiências práticas em que se tomavam conteúdos específicos da área, de construção de novas metodologias para o desenvolvimento desses conteúdos em situações de regência, e de como essa articulação com a prática poderia contribuir com a formação dos professores.

Além destes, um trabalho discutiu os impactos das reformulações na legislação sobre os estágios e outro trabalho discutiu comparativamente os estágios em cursos presenciais e cursos a distância.

a) **Conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos:** neste segundo agrupamento estão alocados todos os trabalhos que se propuseram a discutir a formação inicial de professores a partir das discussões bastante evidenciadas, nos últimos tempos, entre os teóricos da educação no que diz respeito aos conhecimentos ou saberes necessários para a formação profissional dos professores (TARDIF, 2012, MIZUKAMI, *et al*., 2006; MIZUKAMI & REALI, 2010; SHULMAN, 2005; ALMEIDA & BIAJONE, 2007).

Do total de artigos selecionados para compor essa revisão bibliográfica, 14 deles – 07 teses e 07 dissertações – se aproximam em termos de discussão da temática desse segundo grupo. A característica principal que os aproxima diz respeito a tomarem como objeto de estudo um conhecimento ou conteúdo específico da disciplina ou ciência que caracteriza a respectiva licenciatura, como ponto de partida para as investigações e logo em seguida trabalharem, em articulação, os "conhecimentos pedagógicos em geral", ou os "conhecimentos pedagógicos dos conteúdos" e, em alguns casos, os "conhecimentos pedagógicos dos conteúdos específicos" (SHULMAM, 2005) como processo de formação docente. Trazem como preocupação, de maneira geral, a assimilação desse conhecimento específico para depois transpô-lo em conhecimento escolar, ou dito de outra forma, discutem como os futuros professores conseguem articular os conhecimentos específicos de suas características puramente científica em conhecimentos para serem ensinados na educação básica.

Essa discussão traz implícita a compreensão de que para ser um bom professor não basta ter sólido conhecimento dos conteúdos específicos, muito embora sem esses conhecimentos também não se possa pensar em um ensino eficiente, ou seja, "conhecer bem a matéria é, portanto, um aspecto essencial da atividade profissional de ensinar. Contudo, pode-se dizer que o mero domínio do conteúdo específico não é suficiente para converter uma pessoa em professor" (MIZUKAMI, 2010). Os autores que trabalham com essa perspectiva argumentam sobre a importância de os professores pensarem os conteúdos específicos a partir de uma perspectiva pedagógica. Nesse sentido a docência, entendida e assumida como profissão, exige um conjunto de outros conhecimentos que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem.

Ao revelarem essas discussões, os trabalhos apontam para uma perspectiva interessante quanto à preocupação com a formação de professores que proponha a superação dessa dicotomia entre os ditos conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, tão arraigada na formação de professores para as disciplinas específicas. Uma dicotomia que vem alicerçada pela ideia de supervalorização dos primeiros em detrimentos dos segundos. Alguns trabalhos chegam a mencionar em suas construções da problemática da pesquisa que essa realidade dicotômica está longe de ser superada nos cursos de licenciatura.

b) **Tornar-se professor e identidade profissional:** Tomando uma perspectiva um pouco diferenciada dos trabalhos do grupo anterior, mas trazendo

discussões que se aproximam, estão os trabalhos do terceiro agrupamento, sendo 02 teses e 02 dissertações. Os 04 trabalhos buscaram discutir os saberes e ou conhecimentos necessários para a docência a partir das aprendizagens docentes construídas ao longo do processo formativo dos respectivos cursos de licenciatura, destacando as dificuldades, os saberes, os conhecimentos, as aprendizagens, a assimilação dos conteúdos específicos, as transposições didáticas, que vão caracterizando o "tornar-se" professor. Paralelo a isso as discussões recaíram sobre a construção das identidades profissionais docentes que estão implicadas nesse processo, as experiências formativas que se tornam significativas para a constituição dessas identidades e até que ponto a formação inicial pode ser um lócus de construção para uma base de conhecimentos para o ensino.

c) **Formação pessoal, cultural e científica do professor em seus aspectos gerais:** Um número significativo de trabalhos, dentre os selecionados, 12 no total – 10 dissertações e duas teses – compuseram este terceiro agrupamento e dedicaram esforços para discutirem temáticas que não estão envolvidas diretamente com as discussões da docência em específico, mas que dizem respeito ao que estou entendendo como uma formação intelectual e cultural dos licenciandos que, também são aspectos importantes na formação do professor

Os referidos trabalhos apresentam discussões muito distintas, sendo assim, neste grupo a discussão com o maior número de trabalhos foi a da formação científica, no sentido da formação para a pesquisa com ênfase no conhecimento específico da licenciatura em questão. Destacaram a participação em grupos de pesquisa e em projetos de iniciação científica e a necessidade de uma formação científica dos graduandos para que possam exercer também a atividade de pesquisas em suas disciplinas específicas da licenciatura.

Outros trabalhos abordam as seguintes discussões: a) o desenvolvimento da capacidade de "cooperação" como um passo além da "colaboração" na construção de trabalhos coletivos; b) a necessidade de um ensino pautado no lúdico também na graduação com o intuito de se construir uma nova concepção do lúdico; c) as concepções de mundo e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre o mundo; d) a discussão da ética e da diversidade cultural na formação humana; e) a educação ambiental e artística dos licenciandos.

d) **Formação tecnológica do professor:** Alguns trabalhos, mais especificamente 04 dissertações e 01 tese, dedicaram esforços em discutir a formação tecnológica dos professores. Os trabalhos pautam suas discussões desde a apropriação do uso do computador como uma necessidade tecnológica da educação contemporânea, superando o seu uso meramente instrumental, quanto ao processo de constituição do que chamaram de "autoria" no processo de desenvolvimento do trabalho educativo com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na cultura digital. Dois trabalhos se dedicaram a compreender como os licenciandos poderiam se apropriar do uso da "nanotecnologia" em seu processo formativo e na sua utilização no futuro em suas práticas profissionais como professores.

e) **Representações sociais:** Neste sexto grupo, composto por 07 trabalhos – 04 dissertações e 03 teses – juntamos os trabalhos que abordaram a formação inicial de professores a partir das discussões das representações sociais. Basicamente a temática enfocada foi a das representações sociais dos licenciandos sobre a profissão docente, sobre o "ser professor" e sobre as motivações que os levaram a escolher os respectivos cursos de licenciatura. Também foram abordadas as representações sociais sobre a formação que estavam recebendo e sobre os cursos nos quais se encontravam. Um dos trabalhos se diferenciou dos demais ao abordar as representações sociais sobre a diversidade cultural entre os licenciandos ingressantes e os licenciandos em fase de conclusão do curso, com o objetivo de perceber em que medida a formação inicial poderia ter contribuído para a modificação no núcleo central das representações.

f) **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID:** Por fim, dois trabalhos – dissertações – trouxeram para a discussão o PIBID, discutindo essencialmente como esse programa tem contribuído para a formação dos licenciandos, uma vez que busca aproximar os futuros professores de seu ambiente de atuação profissional, em um processo de inserção acompanhado de reflexões e problematizações a partir da prática, além de propor desenvolvimento de ações concretas, já no período de formação inicial. Uma discussão que já tem certo respaldo entre os teóricos da educação no que se refere a propostas de aproximação entre escola e universidade com o intuito de se desenvolver uma formação mais próxima da realidade de trabalho dos futuros professores e nesse movimento possibilitando a superação da tão propalada dicotomia entre teoria e prática.

Considerações finais

Ao tempo em que tecemos algumas considerações sobre o trabalho apresentado, reiteramos que se trata de uma etapa de uma pesquisa maior. No entanto essa primeira etapa, de onde se nutre o trabalho aqui apresentado, se revela de fundamental importância, uma vez que traz elementos importantes para as reflexões e para os rumos da pesquisa daqui para frente.

A pesquisa aponta para a pulverização de estudos entre as universidades no Brasil, deixando claro tratarem-se de trabalhos e pesquisas de certa forma, isolados, não constituindo-se em foco de discussão dos programas de pós-graduação, o que nos leva a concluir sobre o pouco investimento em pesquisas de maior fôlego para a discussão da problemática que envolve a formação inicial dos professores das áreas específicas para o ensino básico.

A pesquisa aponta ainda, para a quase ausência de estudos da temática nas ciências humanas. Também evidenciam que os estágios curriculares apresentam-se como principal entrada para os estudos da temática, seguidos da preocupação com a formação científica dos licenciandos e uma crescente preocupação com os conhecimentos necessários à docência, apontando para uma compreensão ampliada da profissão docente e a superação da dicotomização entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.

Certamente muito se tem ainda a avançar nos estudos da temática. Se tomarmos o montante de pesquisas na área da educação produzidos nos últimos tempo, a temática discutida no presente trabalho ocupa um espaço pouco expressivo. São necessários ainda muitos estudos, muitas discussões sobre a questão o que ficou evidenciado na pesquisa aqui apresentada, o que nos motiva para o desenvolvimento das próximas etapas da pesquisa e assim poder contribuir com essas discussões tão necessárias no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. & BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BARREIRO, I. M. F. & GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CALZOLARI NETO, A. J. **Construção dialogada da base de conhecimento da ação docente por estudantes de licenciatura em ciências biológicas da UFSCar**. São Carlos, 2012. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, 2012

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p.51-75, 1998.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Relação universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado na UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A.H.C. & SOUZA, M. H. A. O. (orgs.). **Formação de professores na UFSCar**: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SHULMAN, L.S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, (2), 2005. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art1.pdf

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Jane Darley Alves dos Santos
(PPGQ/IQ/UFG/REDECENTRO/FAPEG)
janedarley@brturbo.com.br

Denise Elza Nogueira Sobrinha
(IFG/PPGE/FE/UFG/REDECENTRO/FAPEG)
deniseufg@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esse artigo aborda a construção da concepção de professor em uma perspectiva contra- hegemônica. Tem como objetivo analisar as contribuições da produção acadêmica para a construção da concepção de professor baseada nessa perspectiva. Foram selecionadas pesquisas construídas com base no método Materialista-Histórico-Dialético. Para tanto, de um total de dezessete trabalhos construídos no programa de Pós-graduação em Educação da UFG, no período entre 2008 e 2009, selecionamos trechos de dois trabalhos, defendidos no ano de 2009, que compõem o *corpus* de pesquisa da Redecentro e apresentam contribuições para a construção da concepção de professor na concepção contra-hegemônica. Nesse trabalho, destaca-se a função social do professor como um intelectual orgânico diferenciado, que trabalha conscientemente pelo fortalecimento das classes subalternas, na luta contra o domínio e expansão do modo de reprodução do sistema capitalista, além das dimensões individual e coletiva que envolvem a profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Hegemonia. Contra hegemonia.

Introdução

A Redecentro (Rede de pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste) é uma rede composta por sete instituições de ensino superior, que atuam no campo da formação de professores, dentre elas estão: a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal

do Tocantins (UFT), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Fazem parte da Rede professores formadores/pesquisadores vinculados aos cursos de licenciaturas e/ou programas de Pós-graduação em educação das instituições participantes, além de alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pesquisadores colaboradores.

De acordo com Magalhães e Souza (2014), a pesquisa desenvolvida pela Redecentro caracteriza-se como uma pesquisa sobre pesquisas, aborda a produção acadêmica construída no âmbito da Região Centro-Oeste sobre professores. Magalhães e Souza (2014), também apontam que na Redecentro a pesquisa é compreendida como práxis e ressaltam que uma das grandes preocupações da Rede é com a formação de pesquisadores, objetivando que tenham posicionamento político crítico contra-hegemônico e que, portanto, sejam comprometidos com a transformação social.

A metodologia de trabalho da Redecentro, além desse aspecto formativo dos pesquisadores, incluí a leitura de teses e dissertações na íntegra, que atualmente abarcam o período de 1999 a 2009, que tenham como foco professores, nos respectivos programas de Pós-graduação em educação das instituições participantes. Conforme as autoras,

> Até o momento, foram analisados mais de 500 trabalhos, ainda que esse não seja o número final da produção referente à década, pois a pesquisa ainda encontra-se em andamento [...]. O grupo que compõe a Redecentro continua no exercício da busca, identificação, catalogação, leitura na íntegra, para destacar e registrar os aspectos epistemológicos das dissertações e teses. (MAGALHÃES e SOUZA, 2014, p. 07)

Souza e Magalhães (2013) também consideram imprescindível que a produção acadêmica como um todo "guarde coerência com os pressupostos epistemológicos, metodológicos, gnosiológicos e ontológicos inerentes ao método escolhido para direcionar a pesquisa" (SOUZA e MAGALHÃES, 2013, p. 162).

Portanto, as autoras defendem que as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em educação sejam construídas e fundamentadas em um posicionamento

metódico e que os pesquisadores assumam a vigilância epistemológica na construção de seus trabalhos. Para as autoras a vigilância epistemológica indica

> [...] a preocupação dos pesquisadores com o rigor científico e a relevância de seus estudos. Sem vigilância epistemológica, as pesquisas tendem a se fragilizar, e consequentemente seus achados e sua força de gerar mudanças no contexto social, ficam comprometidos. (MAGALHÃES e SOUZA, 2014, p. 04)

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela Redecentro busca ancorar-se na vigilância epistemológica e este procedimento orienta tanto a organização dos dados da Rede, que é feita utilizando um instrumento criado pelos membros da Rede, – ficha de análise–, como orienta a análise e interpretação de seus dados (SOUZA e MAGALHÃES, 2011). Vale destacar que a ficha está construída tendo como base os fundamentos de um método: Positivismo, Materialismo-Histórico-Dialético ou Fenomenológico. A ficha apresenta ainda várias categorias e por meio de seus descritores orientam a sistematização dos dados. Os trabalhos sobre professores são selecionados no banco de dados dos programas a partir de três grandes eixos: formação, profissionalização e/ou prática docente.

Ao preencher a ficha com dados da produção acadêmica analisada, os pesquisadores da Rede procuram assumir um compromisso ético e político na construção dessa ficha e com os dados apreendidos, a Rede, tem cumprido uma importante função social que visa à melhoria das produções acadêmicas construídas nos programas de Pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste.

Como membros integrantes e pesquisadoras da Redecentro e como colaboradoras nesse processo de análise da produção acadêmica realizada no âmbito da Região Centro-Oeste, consideramos indispensável um aprofundamento do estudo da concepção de professor em uma perspectiva de formação contra-hegemônica, como um posicionamento político necessário para a busca e a efetivação da práxis nas pesquisas realizadas em educação, especialmente, nas que possuem relação direta com a formação de professores.

Para tanto, amparadas pelas análises dos dados produzidos pela Rede, buscamos

nas pesquisas realizadas no programa de Pós-graduação em educação da UFG, que tinham como foco professores, no período de 2008 a 2009, aspectos que pudessem contribuir para a construção de uma concepção de professor baseada em uma perspectiva de formação contra-hegemônica. No período selecionado foram analisados pela Redecentro um total de dezessete trabalhos, sendo que, quinze deles foram construídos com base no método Materialista-Histórico-Dialético, um trabalho foi construído com base no método Fenomenológico e em um trabalho não foi possível identificar o método.

Neste artigo, optamos por analisar e aprofundar aspectos da concepção de professor em uma perspectiva de formação contra-hegemônica como já foi explicitado anteriormente. Por meio desse recorte foram selecionados trechos de dois trabalhos vinculados ao método Materialista-Histórico-Dialético, defendidos em 2009, no programa de Pós-graduação em educação da UFG.

Os trechos selecionados para análise neste artigo indicam uma fundamentação teórica na perspectiva de formação contra-hegemônica, apontam o professor como um intelectual orgânico diferenciado e destacam as dimensões individual e coletiva que envolvem a profissão docente.

A seguir discute-se a formação hegemônica e contra-hegemônica e suas relações com o campo da formação de professores.

Problematizando a formação hegemônica e contra-hegemônica no campo da formação de professores

No final da década de 1980 e o início da década de 1990, com a decadência do socialismo real, ocorre uma grave crise no sistema produtivo mundial, este novo processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista forjou novos ajustes estruturais nos Estados em consonância com os organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros) propiciando modificações substantivas no papel do Estado e nas políticas educacionais por ele geridas. Nesse sentido, medidas foram adotadas por governantes com objetivo de garantir a acumulação do capital, o que ficou conhecido como neoliberalismo.

Conforme Boito Jr. (2008, p.149-150), dentre as características do

neoliberalismo incluem-se um "novo tipo de ação do Estado"; uma nova configuração da economia; um novo tipo de pensamento político econômico que guarda ainda relações com o liberalismo clássico, ao mesmo tempo em que apresenta algumas inovações, tais como:

a) a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado, o que revela a promoção da mercantilização de diversos campos da vida social;

b) a desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho e do mercado de capitais e, em contrapartida, a criação de novas formas de regulamentação orientadas pelo próprio mercado, com vistas à maximização das taxas de lucro;

c) o fortalecimento da ofensiva do capital contra o trabalho – na maioria das vezes, fomentada por organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial) – com objetivos tanto econômicos quanto político-ideológicos, cujo fim último é beneficiar o capital e, por extensão, a classe dominante;

d) a proteção à intensificação do trabalho, ao aumento da insegurança no emprego e à precarização das condições de trabalho;

e) o estímulo à qualificação, competência, racionalidade capitalista em desfavor da politização dos trabalhadores;

f) a restrição do espaço democrático ao imputar as decisões para os técnicos e *experts* supostamente apolíticos;

g) a incorporação ideológica do ideário popular para ressignificá-lo a favor do capital, objetivando a construção de "falsos consensos";

h) a busca incessante pela quebra das solidariedades da classe trabalhadora, por meio da disseminação dos valores burgueses e da cooptação de boa parte da parcela média da população.

No Brasil, como na maioria dos países da América Latina, a escola não ficou de fora de tantas mudanças. Essa instituição foi considerada estratégica dentro da "engrenagem" neoliberal, visto que, ela deveria passar também por reformas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e, com isso, qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo e afinado com o mercado.

À medida que ascende o neoliberalismo, percebe-se uma defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem exigidas na formação de professores. Para Freitas (1995, p. 20), o neoliberalismo é implacável, pois "procura-se colocar como

referência a própria 'ausência de referência', caracterizando-se a incerteza como a única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social" (ibidem). No bojo dessa perspectiva, observa-se que algumas teorias aparecem como inspiradoras da ideia de construção do conhecimento com caráter individual.

Nesse processo reformador, a ênfase recai sobre a formação prática do professor em detrimento da formação teórica. A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, desde o início da formação, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar.

Nessa ótica, a reestruturação dos cursos de formação de professores favoreceria uma forma de unir teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático.

Como eixo dos cursos de formação de professores, a prática passa a ser entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada como epistemologia da prática.

Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância. Sob esse prisma, os estudos sobre a prática docente e a formação de professores baseiam-se na pesquisa do cotidiano, voltando-se cada vez mais para o micro, numa tentativa de, ao estudar aspectos microssociais, valorizar experiências mais imediatas e buscar saídas para os problemas concretos da escola.

Questões como a epistemologia da prática, o individualismo e a competição passam a imperar nos cursos de formação de professores como verdadeiros consensos ou instruções organizadas e direcionadas a favor da dominação das classes subalternas, ao que Gramsci nomeou como formação da hegemonia. Para consolidação da mesma não basta apenas apropriar-se da estrutura econômica com o objetivo de assegurar o domínio e a direção de uma determinada classe social, é preciso desenvolver uma verdadeira ação política de formação dos intelectuais através de um centro diretor, que deve se processar por duas linhas principais:

> 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia que ofereçam aos aderentes uma 'dignidade' intelectual que crie um princípio de distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção; 2) um programa

> escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interessem e proporcionem atividade própria, no domínio técnico, a essa fração dos intelectuais, que é mais homogênea e numerosa (os educadores, do mestre-escola, aos professores universitários). (GRAMSCI *apud* PORTELLI, 1977, p.66, grifo no original).

Para Perry Anderson (1986, p. 20), o termo hegemonia aparece em diferentes tipos conceituais nos *Cadernos do Cárcere*, mas, para Gramsci:

> A existência da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e tendências dos outros grupos sobre os quais a hegemonia deve exercer, e que um certo compromisso de equilíbrio deve ser estabelecido, quer dizer, que o grupo dirigente deve fazer sacrifícios de natureza econômico coorporativa. Mas, não há dúvida alguma que, apesar da hegemonia ser ético-política, ela deve ser também econômica, deve necessariamente estar baseada na função decisiva exercida pelo grupo dirigente nos setores decisivos da atividade econômica. (GRAMSCI *apud* ANDERSON, 1986, p. 20).

Ao mostrar o valor da cultura a ser apropriado pelo proletariado para ser exercida sobre as classes aliadas, Gramsci argumenta que:

> As ideologias precariamente disseminadas se tornam 'partidos', entram em conflito e em confrontação até que pelo menos uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, se propagando por toda a sociedade. Ela determina assim não somente a unicidade dos fins econômicos e políticos, mas também a unicidade intelectual e moral, colocando todas as questões sobre as quais se intensifica a luta não no plano corporativo, mas num plano universal, criando assim a hegemonia de um grupo social

> fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI *apud* ANDERSON, 1986, p. 20)

Diante desses posicionamentos, conclui-se que a hegemonia capitalista nada mais é do que predomínio da ideologia da classe dirigente sobre as classes subalternas ou governadas da sociedade civil que se dá pelo exercício do controle e da liderança moral, política e intelectual sobre os grupos e frações de classes auxiliares no domínio do poder. Ressalte-se, porém, que esse domínio não ocorre pela imposição de seu pensamento ideológico direto, mas pela adesão da fração de classe via processos políticos e pedagógicos de caráter universalizante conformador, baseados nos interesses dominantes em ressonância com a visão de mundo dos dominados.

Assim, a materialidade da hegemonia ocorre por meio de práticas ideológicas, processos educativos e pedagógicos, instituições sociais, grupos de intelectuais na superestrutura da sociedade, por meio da reprodução e implementação da cultura dominante na sociedade em seu conjunto.

Nesse contexto em que se tem, de um lado, a tendência de um Estado mínimo de caráter neoliberal e a presença dos organismos internacionais na formulação e execução das políticas educacionais; e, de outro lado, a luta dos educadores ao se articularem e desenvolverem propostas alternativas educacionais insere-se a pesquisa como uma possibilidade de resistência à pressão hegemônica.

A Redecentro, como uma Rede, que busca compreender, discutir e efetivar os aspectos contra-hegemônicos na formação de professores e pesquisadores pode apresentar contribuições ao analisar os trabalhos que compõem seu *corpus* de pesquisa.

Dentre esses trabalhos selecionamos uma importante referência ao professor como um intelectual orgânico diferenciado, baseada em uma perspectiva de formação que forneça conhecimentos para que ele possa entender a realidade e seu processo de trabalho, com vistas à transformação desta mesma realidade, garantindo uma unidade dialética formação/trabalho, como se observa logo a seguir:

> [...] Nossa concepção de professor é baseada nas propostas de Gramsci (2000), que se caracteriza como um profissional orgânico que vai além da cultura institucional e mandatário de quatro concepções que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura. Para o autor, o professor é o

> principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes culturas. O professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explica Gramsci, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor. Por fim, o autor salienta o aspecto crítico, que caracteriza as interpretações que os professores fazem da cultura, pois orientam os alunos a observarem o panorama cultural, sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos. (trecho 1)[1].

Neste trecho selecionado há um destaque para a função social do professor, enfatizando que este é um intelectual orgânico que difere de outros intelectuais tradicionais, pois ele não é apenas um receptor da cultura, pelo contrário, ele é um ator, um fiel herdeiro, assumindo a mediação e a crítica no desvelar das relações e interpretações do mundo. Há também uma valorização da subjetividade, tanto dos estudantes como do próprio professor, que é mediada pela cultura, que não está desvinculada da base material.

Em outro trabalho há também uma indicação importante para pensarmos na concepção de professor em uma perspectiva de formação contra-hegemônica trata-se das dimensões individual e coletiva que envolvem a profissão, como pode ser observado no trecho a seguir:

> "[...] Isso nos leva a inferir que ser professor é compreender a especificidade individual e, também, coletiva de sua profissão dentro de condições sociais e históricas determinadas." (trecho 2)

[1] Neste artigo nomeamos os trechos selecionados dos trabalhos que compõem o *corpus* de pesquisa da Redecentro como: trecho 1 e trecho 2.

Neste trecho selecionado pode-se observar que a concepção de professor presente neste ideário pedagógico[2] está vinculado ao método Materialista-Histórico-Dialético, em que se evidencia que a construção da profissão docente é marcada por determinantes históricos, sociais, culturais e políticos. Há a formação do professor em particular, mas essa formação não está desvinculada da formação do grupo coletivo de professores.

A formação de professores possui uma totalidade, uma historicidade, é permeada pela cultura, possui contradições e também é marcada por diferentes concepções pedagógicas, daí que se observa, por exemplo, a construção de falsos consensos na formação docente, por meio da incorporação de um ideário pedagógico "crítico", mas que atua a favor de um processo de ressignificação do capital. Consideramos aqui que essa perspectiva "crítica" é reprodutivista e não emancipatória, pois apesar de evidenciar as contradições e desigualdades sociais não trabalha pela transformação das mesmas.

Conforme Mészáros (2007), isso ocorre, pois o sistema capitalista é irreformável e incorrigível; nesse sistema, qualquer mudança seria apenas superficial, pois "tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida" (MÉSZÁROS, 2007, p.197). O autor ainda enfatiza que essas aparentes "mudanças" visam manter de forma intacta as determinações estruturais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global do modo de reprodução do sistema capitalista.

A formação baseada em uma perspectiva contra-hegemônica precisa pensar em alternativas que possam romper com a lógica do capital, que possa trabalhar pelo desvelamento desses falsos consensos. Como argumenta Mészáros (2007, p.201); essa formação contraideológica precisa "perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito" (ibidem).

Alterar a ordem estabelecida torna-se um compromisso urgente, tanto para as

[2] Conforme a ficha de análise elaborada pelos membros da Redecentro, o ideário pedagógico engloba concepções de educação, escola, professor e processo de ensino-aprendizagem e está vinculado ao método (Positivista, Materialismo-Histórico-Dialético ou Fenomenológico).

instituições formais nas quais se desenvolvem processos formativos, como para a sociedade como um todo, pois, no sistema capitalista, as pessoas não são consideradas como sujeitos; ao contrário, são consideradas manipuláveis como se fossem coisas ou objetos.

Assim, perseguir uma concepção de professor baseada em uma perspectiva contra-hegemônica torna-se tão importante e necessário, como um processo de resistência e também como um processo que visa à transformação das atuais condições sociais marcadas pelo modo de reprodução capitalista. Consideramos que o desvelamento da concepção de professor baseado em uma perspectiva contra-hegemônica nas teses e dissertações pode apresentar contribuições como contraposição ao processo de dominação, alienação, desumanização e exploração gerado pelo modo de reprodução capitalista e pode abrir possibilidades para que novas formas de sociabilidade possam ser geradas por meio da construção e efetivação de uma formação crítica, humana e que visa à emancipação dos sujeitos.

Considerações finais

Como foi exposto neste trabalho, a reestruturação produtiva desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, por meio de uma ideologia neoliberal, vem dando contornos à formação docente e a uma concepção de professor baseada em uma perspectiva hegemônica marcada pela epistemologia da prática, pelo recuo da formação teórica no campo da formação de professores, pelo individualismo, pela competividade e pela formação de habilidades e competências que contribuem para o domínio e expansão do modo de reprodução do sistema capitalista.

Como contraponto a essa posição e como membros da Redecentro, pensamos a pesquisa como práxis, atividade produtora, criadora e transformadora da realidade e a defendemos como um espaço de resistência contra o processo de desumanização imposto pelo modo de reprodução do sistema capitalista. Sendo assim, consideramos que o pesquisador pode assumir uma responsabilidade social, ou seja, seu posicionamento político/epistemológico é fundamental para que se possa transformar informação em conhecimento e que este seja socialmente significativo para a maioria da população.

Consideramos que o desvelamento da concepção de professor baseado em uma

perspectiva contra-hegemônica nas teses e dissertações pode ser uma forma de nos contrapor ao que está posto pela classe dominante, configura-se como uma possibilidade de resistência às imposições, determinações e contradições do Sistema capitalista e constitui-se também como uma via de transformação dessas condições por meio da defesa e efetivação de uma concepção de formação crítica, humana e emancipadora no campo da formação de professores.

É possível, portanto, que a partir do desvelamento dessas imposições, determinações e contradições, os sujeitos históricos, no processo de reprodução da existência e de interação com o meio social, estabeleçam movimentos de ruptura que os modificam, bem como transformam as relações sociais de que tomam parte. Entretanto, como mostra a perspectiva gramsciana, aquilo que cada sujeito, pode modificar parece ser pouco com relação às suas próprias forças. Eis porque é necessário a associação com os pares que partilham do mesmo desejo multiplicando-se, daí a força potencial para as possíveis e históricas transformações.

Na luta contra o domínio e a expansão do modo de reprodução do sistema capitalista, os professores podem assumir uma importante função social. Ao se assumirem como intelectuais orgânicos diferenciados dos intelectuais tradicionais, que em sua maioria são vinculados a interesses e valores da classe dominante, há a possibilidade de desenvolver uma luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção e, há possiblidade de desenvolver um programa escolar original de base emancipadora que, de forma consciente, trabalha pela libertação das classes subalternas. Assim, os professores podem assumir uma dignidade intelectual e emancipatória frente aos falsos consensos criados com base na ideologia neoliberal e podem também assumir de forma dirigente os caminhos de uma formação crítica, humana, emancipadora e libertadora a favor das classes subalternas.

Referências

ANDERSON, Perry. *As Antinomias de Gramsci.* São Paulo: Jogues, 1986.

BOITO JUNIOR, Armando. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In: Gerardo Caetano (Org.). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina.* 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2008, v. 1, p. 271-297. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>. Acesso em: 22 ago 2014.

FREITAS, Luiz. Carlos. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* São Paulo: Papirus. 1995.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Vigilância epistemológica na pesquisa acadêmica sobre professores. In: *X Seminário Internacional de la Red Estrado*, 2014, Salvador. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disput. Salvador: Eduneb, 2014. v. 1. p. 1-15.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: *O desafio e o fardo do tempo histórico*: o socialismo no século XXI. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007, p. 195-223.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Pesquisa sobre professores (as):* métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/ Brasil *Revista Interação* - Formação, profissionalização docente e práticas educativas. v. 38, n. 1, 2013.

O *MODUS OPERANDI* DO TRABALHO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS EM FAVOR PRÁXIS

Rodrigo Roncato
(Universidade Federal de Goiás – PPGE / REDECENTRO)
rodrigoroncato@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Neste artigo apresentamos uma discussão referente ao trabalho docente. Para isso assumimos, numa perspectiva materialista dialética e pela análise e interpretação das referencias sobre o tema, a proposta de entender como o projeto político e social fundado no ideário neoliberal, mediado pelas demandas de mercado, consegue manter a condição alienante do trabalho docente e sua função mantenedora na ordem social hegemônica, tendo como meios para este processo a organização global das políticas educativas de formação e profissionalização docente. A partir de uma análise crítica e dialética sobre o objeto em tela – trabalho docente – este artigo visa contribuir para a valorização da práxis enquanto posicionamento político e ideológico contra hegemônico, para retirada do professor de seu estado de resignação, conduzindo-o para uma concepção emancipadora.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Práxis.

> Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida. E, neste conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida *fora* dele dotada de sentido (ANTUNES, 2005, p. 12, *grifo do autor*).

Considerações Iniciais

As contradições presentes no mundo do trabalho, tal como nos é apresentado por Antunes (2005), com certeza é um dos grandes desafios da humanidade. Sobretudo porque, devido a sua complexidade e sua capacidade de organização da vida humana, tem sido a causa

da produção de uma série de conflitos sociais, políticos e ideológicos, que têm estado presentes ao longo do tempo histórico, refletindo exatamente aquilo que representa o próprio homem e suas contradições. Entendendo que é pelo trabalho que, dialeticamente, nos constituímos e objetivamos a nossa existência.

Se assim o é, significa que tais conflitos são gerados e produzidos pelo próprio homem nesta sociedade por meio das disputas referentes ao domínio do próprio trabalho, das forças produtivas e, consequentemente, de um grupo social sobre o outro. Em decorrência desta estrutura, este modo competitivo de gerir o trabalho têm sido determinante para aniquilar as possibilidades de materialização de sua forma mais humana, ou seja, como trabalho no seu sentido original, propriamente humano, dotado de sentido, com possibilidades de criação e emancipação (MARX, 2008).

Nessa perspectiva, ao pensar especificamente sobre o trabalho docente, propomos com este artigo compreender como o atual modelo de trabalho destitui o professor de sua capacidade criativa e crítica, para dar lugar a uma prática alienada, resultante da fragmentação do seu trabalho e da aniquilação de sua essência humana e formativa, que, por sua vez, segue exatamente a um *modus operandi* (ANTUNES, 2005) previamente estabelecido pela ideologia dominante e pelo modo de produção vigente. Além disso, considerando a possibilidade de resistência pelo trabalho, nos interessa, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades de fortalecer e consolidar uma concepção de professor que tem como perspectiva a práxis enquanto compreensão de trabalho eminentemente humano.

Este texto, caracterizado como um ensaio, orientado por uma base epistemológica materialista dialética, e associado às pesquisas produzidas pela Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste (REDECENTRO)[1], além representar um movimento teórico do autor para compreender o objeto – trabalho docente – e sua relação com a totalidade, justifica-se por entender como necessário contribuir com o fortalecimento do discurso contra hegemônico relacionado ao trabalho docente.

Assim, seguiremos nosso estudo a partir dos seguintes eixos: o trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista; contradições entre as condições de trabalho,

[1] A REDECENTRO é composta por sete universidades (UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, Uniube, UFT) e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação, e seus respectivos pesquisadores, alunos (mestrandos, doutorandos e iniciação científica) e colaboradores, interessados nos aprofundamentos da temática professor, a partir da análise de teses e dissertações sobre o professor defendidas na Região Centro-Oeste.

formação e profissionalização docente; e por fim, à guisa de conclusão, a práxis como materialização do trabalho docente.

O trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista

Como qualquer trabalho nesta sociedade, o trabalho docente, por sua condição histórica, assume características negativas por estar submetido à exploração (mais valia) e articulado à lógica da acumulação produtiva. Mesmo que suas finalidades sejam diferentes, ora como prestador de serviço público ou como autônomo e liberal na venda do seu serviço, suas condições são de produção e subsunção ao capital (KUENZER, 2011). Sua especificidade está apenas no fato de que o produto gerado não pode ser separado de seu produtor (professor), ou seja, este revela-se como imaterial.

Segundo Kuenzer (2011) essa não materialidade do trabalho do professor é a condição para uma ação de resistência na contramão do que lhe é imposto. Pois, de acordo com autora, tal característica "[...] limita, de certa maneira, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a ser indiretamente, por diferentes mediações que 'convença' o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração" (KUENZER, 2011, p. 678).

A possibilidade de resistência, portanto, existe e está articulada ao que caracteriza o trabalho do professor, ou seja, sua condição não material. Porém, hegemonicamente, o que temos acompanhado por meio da história e nos dias atuais, é uma estreita relação do trabalho do professor, tanto no seu sentido ideológico quanto prático, com a produção de mercadorias em favor do desenvolvimento do capital. E, contraditoriamente, por serem trabalhadores de uma ação não material, porém não menos produtiva, têm suas subjetividades corrompidas, sua formação comprometida e suas condições de sofrimento no trabalho, de desistência e de adoecimento ampliadas (KUENZER, 2011).

Por essa razão, parece vir sendo fundamental a manutenção das ingerências de forças ideológicas e políticas no trabalho e na formação deste trabalhador, por meio da racionalização imposta pelo Estado capitalista, como forma de fortalecimento da ordem vigente (SILVA, 2011). Assim, submetido à lógica de exploração do trabalho, sua possibilidade de questionamento e sua condição de resistência tem se distanciado, uma vez

que, tal como os demais trabalhadores atingidos pela crise e proletarização[2] do trabalho, também vende sua capacidade de produção em situações precárias para "objetivar um resultado com o qual, na maioria das vezes, não concordam. Ou seja, através de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria" (KUENZER, 2011, p. 680).

Mas, demarcadamente, o modelo de trabalho com qual convivemos hoje ainda tem fortes relações com um ideário positivista, orientado pelos preceitos modernos e iluministas, e permanentemente aprimorado para atender a estrutura produtiva. No campo da educação e do trabalho docente este ideário pode ser reconhecido por meio das ações pragmáticas e da racionalização técnica, que, historicamente, tem sido fundamental para impor normas, estruturas e comportamentos às relações humanas e sociais (MAGALHÃES, 2014). Deste modo é possível reconhecer a origem da ênfase dada ao conhecimento prático no trabalho docente, com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento e aprimoramento técnico, atendendo as expectativas de um *modus operandi*, cada vez mais racionalizado e imbuído pela ideia da produção de competências (ANTUNES, 2005), característico do receituário imposto pela estrutura fabril e gerencialista que determina a organização da vida em sociedade.

As transformações de ordem social e políticas advindas da década de 1990 no Brasil é um marco histórico importante para compreendermos o atual modelo de trabalho que impera nas ações promovidas pelo professor. A partir daquele contexto uma nova organização econômica passa a ser implementada no país, baseado em princípios e leis orientadas pela ideologia neoliberal, com o objetivo de fortalecer ainda mais as forças produtivas que gerem o capital. Especialmente porque as políticas, desde então, se articularam com os interesses econômicos, adotando as políticas sociais instituídas pelos organismos internacionais, como bem trata autores como Gomide (2010), Shiroma e Evangelista (2008) e Torriglia (2005).

Para qualificar esta análise sobre as transformações no mundo do trabalho e suas relações com a educação e os interesses econômicos, Shiroma e Turmina (2011) dão destaque a sutileza ideológica muito bem projetada e presente na realidade, que tem conduzido a sociedade a um processo de formação e qualificação profissional com o propósito de construir um trabalhador de novo tipo. As autoras revelam a existência de uma concepção de trabalho

[2] O conceito de proletarização está articulado à condição de trabalho do professor. Neste caso, segundo Oliveira (2004, p. 1133), caracteriza-se "pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho". Configura-se na perca de sua autonomia e no fato de não reconhecer aquilo que faz e produz a partir do seu próprio trabalho, pois nessa lógica este encontra-se fragmentado.

hegemônica, aliada aos organismos internacionais, que tem como princípios as noções de eficiência, flexibilidade, funcionalidade, empreendedorismo e responsabilidade.

Na prática o que pôde ser acompanhado foi um processo bem articulado entre política, economia e educação, onde o trabalho docente, assim como o trabalho de modo geral, sofreu e ainda sofre com as condições de bastante intensificação e precarização, especialmente no que se refere às possibilidades de empregabilidade, baixos salários e desvalorização da carreira (OLIVEIRA, 2004).

Kuenzer (2011) nos chama a atenção sobre esta realidade destacando que tal condição presente no trabalho do professor, engendrada pelo modelo de acumulação flexível[3], os levam na maioria das vezes a aceitar, de maneira resignada, as mais diversas dificuldades, muitas vezes inimagináveis, como forma de manutenção do emprego. E, como consequência desta concepção política, torna-se acentuada a ênfase sobre a valorização do desenvolvimento individual, do isolamento, da fragmentação do trabalho e da instrumentalização técnica com o foco no alcance de resultados. Tais desdobramentos, por sua vez, e de modo contraditório, são especificidades que tornam o trabalho docente pesado e intensificado, capaz de produzir no docente tamanho sofrimento que o leva à síndrome da desistência[4].

Como forma de contornar esta possível desistência ao trabalho docente na atualidade, já que contraditoriamente e estruturalmente entende-se como necessário o aumento de professores para a elevação da qualidade educacional empresarial, alguns mecanismos de controle foram estabelecidos pelo campo político visando minimizar as crises no trabalho e os sinais de resistência por parte dos professores/trabalhadores, mas sem prever qualquer investimento nesta carreira do ponto de vista salarial, estrutural e social (OLIVEIRA, 2004).

Entre estes mecanismos, Shiroma e Schneider (2013) destacam a proposta de Avaliação do Desemprenho Docente (ADD) produzida pelos organismos internacionais nos últimos anos, em especial pelo Banco Mundial, a partir da noção de que os recursos voltados à educação, quando limitados, como é o caso da América Latina, exige da ação política uma melhor regulação para alcançar os resultados almejados. Entendida desta forma, a ADD é

[3] Modelo caracterizado pelo aparecimento de novos setores de produção, de organização do mercado e do comércio, e de novas ofertas de serviços financeiros e inovações tecnológicas. Tem como principio a acentuação à competitividade e ao uso de recursos tecnológicos, favorecendo as desigualdades entre diferentes regiões e setores da sociedade (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

[4] Citando Codo (1999), Kuenzer (2011, p. 682) apresenta a síndrome da desistência como um sofrimento presente na tensão promovida pela condição imaterial do trabalho docente. Por essa razão, frente à precarização e exploração do seu trabalho, há uma frustração por parte do professor, especialmente por entender que seu trabalho não deixou de ser trabalho, no entanto é mercadoria.

apresentada como mais um meio de racionalizar os custos com a educação, incluindo aqui baixo investimento com a formação de professores.

É engenhosa a forma como ideologicamente o capital converte o trabalho do professor para atender suas exigências. Além da ênfase dada ao saber prático na sua ação e no desempenho de sua função social, as ações voltadas à profissionalização desta prática se apresentam na verdade mais como uma desprofissionalização, capaz de destituir do professor sua competência intelectual e sua autonomia.

Contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente

Muito do que vimos falando sobre o trabalho docente está diretamente articulado com as questões em torno da formação e da profissionalização do professor. Por uma perspectiva dialética não há como deixar de relacionar e entender tais conceitos como parte de uma única estrutura. Afinal, as mesmas condições de trabalho e de profissionalização docente, são também as mesmas que engendram as condições de formação do professor.

No campo acadêmico e político há concordância por parte de diferentes autores (BRZEZINSKI, 2002; SOUZA; MAGALHÃES, 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) de que o professor e sua formação têm estado presente e em evidência nas últimas décadas. Acredita-se que isso se deve necessariamente as reformas políticas do final do século XX, materializada por meio de leis que passaram a direcionar a educação de um modo geral, fortemente articuladas com os objetivos propostos pelos organismos internacionais com vista a uma educação cujo critério de qualidade estão alicerçados no pragmatismo e no tecnicismo empresarial. E neste caso, ao falar dos marcos legais, é impossível não nos referirmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB), que emerge da tentativa de recolocar o país em uma nova estrutura de educação, necessariamente mais eficiente.

Ao instituir novas metas e estruturas para a formação superior, a LDB se apoia nos preceitos neoliberais. Por essa razão, segundo Cury (1997), acaba conduzindo a educação superior a aproximar-se da noção de produto, estabelecendo regras à universidade baseadas nos critérios de flexibilidade curricular e avaliação. Para a formação de professores soma-se a esta legislação, em momento posterior, as Resoluções 01/2002 e 01/2006 que tratam das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica e para a

formação em pedagogia respectivamente, ambas reforçando a lógica de flexibilização curricular como estratégia para atendimento às necessidades e expectativas do mercado.

Estes marcos legais repercutem hoje diretamente no trabalho e na formação de professores. Foram responsáveis por legitimar uma concepção de formação fragmentada, aligeirada e subsumida aos interesses da iniciativa privada. Desde então, a formação de professores toma novos rumos no país, influenciada pela ideia de profissionalização oriunda de um modelo globalizador e hegemônico de formação de professores (MAGALHÃES, 2014). Destaca-se neste caso a progressiva oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância para a formação docente, tendo como caminho prioritário as instituições de ensino privadas (PEREIRA; MINASI, 2014). Cursos estes que, em sua maioria, concordando com Magalhães (2014), são de duvidosa qualidade. Especialmente porque tende a corresponder diretamente a formação imediatista, prática e aligeirada. Como se a formação de professor fosse instrumental e sem qualquer especificidade epistemológica, política e conceitual que precisasse ser mais bem compreendida pelos próprios docentes em formação.

A formação universitária, portanto, assume amplamente, com todo o cuidado para não generalizar, a lógica da "Qualidade Total", também representada pela ideia de "Qualidade Empresarial". Que, segundo Brzezinski (1996, p. 111), fez tornar concreto o pensamento neoliberal, buscando "submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos". Por essa razão, passa a ser amplamente e ideologicamente difundida a ideia da prática como componente exclusivo do trabalho docente. Repercutindo na valorização da ideia de que basta saber fazer, e culminando no que autores como Martins (2006) e Moraes (2009) vão denominar como descarte da teoria e recuo da teoria, respectivamente.

Por tudo que foi exposto enquanto dado histórico é que podemos compreender a origem do forte apelo à noção de competência[5] associada à ideia de qualificação profissional de ordem gerencialista e empresarial, que toma a formação como algo adaptável e instrumentalizado. E por essa razão é que também vimos ganhar projeção as ideias e teorias orientadas pela "epistemologia da prática" (SCHÖN, 2000), baseadas na compreensão de que a formação e o trabalho dos professores são orientados basicamente por um conhecimento

[5] Segundo Torriglia (2005) a subsunção da formação docente à noção de competências é o novo âmbito epistemológico em questão. Que sucumbe a ideia de produção do conhecimento na formação docente, para dar lugar ao desenvolvimento de competências (usar, fazer e interagir), tal como propõe os organismos internacionais.

prático, construídos em situações concretas do cotidiano. Portanto, ideologicamente, reforçam a desvalorização da formação e do trabalho do professor, a partir da ideia de que tal prática social que não requer uma formação de profundidade teórica, sobretudo porque nesta lógica, o professor não é produtor de conhecimento, mas sim um reprodutor de normas e conhecimentos de ordem prática e operacional (SILVA, 2011).

Pela análise que vimos fazendo compreendemos que, sob a luz do paradigma conservador e positivista, a formação docente tem estado hegemonicamente comprometida com os interesses da classe hegemônica e com uma educação eficiente e de qualidade, no seu sentido econômico e burocrático. Algo que, na visão dos reformistas e gerencialistas da educação, requer a figura de um professor como profissional capaz de dar respostas aos problemas imediatos da escola, assumindo também, para além da sala de aula, funções de gestão e organização do tempo escolar (OLIVEIRA, 2004).

Foram estes encaminhamentos que conduziram a um processo de recrudescimento da ideia de profissionalização do trabalho docente, como mecanismo de cooptação da própria classe por meio de discursos que supostamente parecem colocar o professor em condições mais favoráveis (fetiche da profissionalização), mas, sobretudo, como forma de controle dos professores, ou seja, como meio para viabilizar o acesso ao conhecimento suficientemente necessário para atender aos critérios de qualidade educacional proposto pelas políticas internacionais, mas insuficientemente previsto e planejado para manter a classe como inofensiva e acrítica sobre suas próprias condições de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Sendo assim, fica claro que as contradições existentes entre as condições objetivas (intensificação, proletarização, precarização e valorização) e as políticas e práticas voltadas à profissionalização e a formação docente são estruturais. Elas compõem um projeto de sociedade que tem o professor e a ação promovida pela docência, o ensino, como partes fundamentais para o desenvolvimento da sociedade capitalista, mas especialmente para a manutenção da ideologia dominante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; MAGALHÃES, 2014). O compromisso que parece estar colocado é o de embrutecer cada vez mais os professores, levando-os, por uma nova concepção de identidade docente, (des) profissionalizada e desintelectualizada, à naturalização da exploração e da reificação do seu trabalho, inviabilizando-os de inserir em movimentos coletivos e sindicais (SOUZA; MAGALHÃES, 2013 *apud* MAGALHÃES, 2014).

A práxis como materialização do trabalho docente

A proposta com este último eixo estabelecido nesta análise é a de produzir uma reflexão. Que, por sua vez, não tem a pretensão de esgotar o debate e nem alcançar todas suas dimensões. O intuito é promover uma reflexão, circunscrita na aproximação com o que almejamos enquanto projeto contra hegemônico para o trabalho docente, bem diferente das ações políticas que descrevemos ao longo deste texto e que expressam o pensamento político conservador e neoliberal.

Em condições ideais e de resistência, o trabalho e a função social docente são tidos por nós como a ação de ensinar e realização da atividade pedagógica propriamente dita (GUIMARÃES, 2008), articuladas com uma concepção de mundo, ciência e formação orientada por uma concepção sócio-histórica, crítica e política, com o objetivo de promover alterações substantivas na lógica produtiva, almejando a explicitação dos condicionantes que determinam as desigualdades, as injustiças sociais e a própria desvalorização que acomete a profissão-professor (BRZEZINSKI, 2012).

Dentro desta perspectiva de trabalho docente que assumimos, outros elementos podem ser incluídos aqui na tentativa de elucidarmos o que se configuraria como trabalho numa concepção crítica e emancipadora. Até porque, o intuito com esta produção é também contribuir com o debate que almeja o alcance da práxis como elemento indispensável à formação e ao trabalho do professor, na busca de retirá-lo de sua resignação ideológica e política. E entendemos que este caminho não é só necessário, mas também possível, considerando que em diferentes momentos da história da formação docente houve espaço também para um discurso de contra hegemonia.

A práxis é o nosso ponto de referencia porque tem em sua gênese conceitual a necessidade de romper com qualquer fragmentação, especialmente aquelas que tendem a colar de um lado e de outro lado partes que necessariamente se entrecruzam dialeticamente para explicar e compreender a realidade, como é o caso da relação teoria e prática. A práxis, portanto, é compreendia neste texto como atividade humana e potencialmente transformadora, devido a sua capacidade de possibilitar que o homem se humanize (VÁSQUEZ, 1977), ou seja, que resgate o sentido ontológico e omnilateral do trabalho. E, como trabalho imaterial, o trabalho docente enquanto práxis apresenta ainda mais brechas e possibilidades de resistência, especialmente porque pela ação subjetiva que o professor emprega na atividade de ensino ele

pode reconhecer verdadeiramente suas condições trabalho e propor ações para agir sobre elas. Nessa perspectiva entende como necessário compreender a história e perceber por ela, que toda e qualquer prática, assim como a do professor, é "transitiva, datada, histórica, estabelecida pelos homens graças a sua capacidade simbolizadora" (MAGALHÃES, 2004, p. 157).

Do ponto de vista do trabalho, a práxis implica reconhecer a indissociabilidade da teoria e prática. E isso se expressa como atividade humana que age sobre a realidade para transformá-la, destituída de qualquer ação utilitária. Portanto, parte da compreensão dialética de que é preciso conhecer (teoria) para transformar (prática social concreta), pois pelo conhecer somos capazes de estabelecer finalidades que sugerem a transformação da realidade (SILVA, 2011).

Por essa perspectiva, recaem sobre o trabalho docente todas as reflexões que trouxemos neste artigo e que explicitam os interesses de classe, que, fundamentalmente e historicamente, têm tornado a docência uma ação utilitária, praticista, imediatista e conformista. Por essa via, torna-se possível afirmar a urgência, em favor dos próprios professores, de reconhecer a natureza do trabalho humano como constitutiva e constituinte do trabalho docente, tal como defendemos no desenvolvimento deste artigo, apoiados em Antunes (2005) e Marx (2008). Isso significa recusar qualquer forma de proletarização e intensificação, política e ideológica, apoiando na ideia de que a docência não pode ser equiparada ao modelo de trabalho fragmentado. Trata-se de um trabalho "inteiro", como afirma Azzi (2012, p. 47), já que "[...] o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade".

Do ponto de vista da profissionalização, o conceito de trabalho docente enquanto práxis permite apropriar deste conceito atribuindo a ele valores na contramão do que originalmente foi empregado pelos interesses capitalistas de organização e sistematização da profissão. Pois, ao conhecer a realidade a partir do próprio saber produzido sobre ela, torna possível identificar que o projeto de profissionalização docente hegemônico, supostamente defensor da ideia de uma valorização profissional, no caso da profissão docente, caracterizou-se mais como uma desprofissionalização, como tratamos anteriormente. A segunda via (contra hegemônica) deste conceito implica, portanto, reconhecer a profissionalização como parte do conceito de políticas para a formação docente, ou políticas docente, como propõe Tello (2013)

e Magalhães (2014). Onde se incluem diferentes componentes que constituem materialmente (condições de trabalho e de formação) e subjetivamente (valorização, associação política e coletiva, e reconhecimento profissional) a profissão professor.

Mas é preciso situar que todas estas propostas, mediadas pela noção de práxis, com a finalidade de produzir pelo trabalho docente o seu verdadeiro sentido hominizador, exige considerar a relação dialética com a formação, como destacamos neste artigo. Afinal, se "a efetivação da práxis requer a concorrência das forças naturais do homem e da sua capacidade de pensar, idealizar, projetar, prever finalidades para a ação, isto é, requer que o homem ponha em movimento sua capacidade teórico-prática" (QUEIROZ, 2014, p. 44). A formação não é só a parte deste processo, mas também o meio de alcançar, pela análise, as sínteses e as mediações necessárias para propor outra perspectiva de trabalho ao professor.

E nesta direção, em diálogo com Fernandes e Cunha (2013), chegamos ao entendimento de que se faz necessário, na perspectiva da práxis: compreender a universidade como espaço legitimo para a formação de professores, tendo a pesquisa como aliada neste processo; valorizar o conhecimento científico e pedagógico; politicamente assumir a formação acadêmica para todos os níveis de ensino; orientar-se por uma base epistemológica crítica, que supõe a práxis; assumir a docência como tarefa complexa e dotada de sentidos que precisam estar articulados entre formação (universidade), escola e aluno; valorizar e qualificar os espaços de trabalho, entendidos como lugares para a formação humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: *O caracol e sua concha*. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. v. 22, n. 2, p. 109-130. 1996.

_____. *Profissão professor:* identidade e profissionalidade docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). *Revista de Ciências Humanas*. v. 13. n. 20. p. 11-27. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Foramçaõ de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Interação* – Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38. n. 1, 2013.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Docência Universitária*. In: I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, 2008, Feira de Santana/BA. I Colóquio internacional sobre Ensino Superior - Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade. v. 1. p. 1-13. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. In: *Educação e Sociedade*. vol.32, n.116, pp. 667-688.2011

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)* - um estudo sobre a socialização da infância - valores, princípios e possibilidades de um educador transformador. 2004. 284 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II* – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. *Formação de professores*. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

OLIVERIA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa – MG, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação*. 2013. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Kática Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Linhas Crítica*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr. 2011.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Claúdia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o "ensinar a ser" do discurso de autoajuda. *Anais da 34ª Reunião Anual ANPEd*. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política "para poucos" na era do "para todos". *Revista Interação* - Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38, n. 1, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisas sobre professores(as):* métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TELLO, César. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação* – Formação, profissionalização docente e práticas educativas. V. 38, n. 1, 2013.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. Anais da *28ª. Reunião da Anped*, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR GESTOR: UM RELATO COMUNICATIVO

Maurita C. Morais Franco
(PPGEdu/UFMT)
maurita.ufmt@gmail.com

Eglen S. P. Rodrigues Rodrigues
(PPGEdu/UFMT)
eglenrodrigues@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho origina-se de uma investigação fundamentada na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e está vinculada ao Curso de Mestrado em Educação PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT. Trata-se de uma pesquisa que se encontra em andamento (2014), é de natureza qualitativa e a perspectiva metodológica adotada é a Metodologia Comunicativa Crítica. Assim, o propósito principal deste artigo, é discutir a importância da profissionalidade do professor gestor. Para tanto, procurou-se realizar um estudo bibliográfico no intuito de desenvolver fundamentação teórica necessária para a coleta, transcrição e análise de dados relativos à constituição desta profissionalidade por meio de entrevista semiestruturada. Os dados preliminares foram obtidos por meio de inserção na realidade cotidiana de uma escola pública de Rondonópolis-MT com um professor gestor da escola pública. Parte da análise e tratamento dos dados já foi realizada, e, posteriormente, os resultados complementares serão descritos com maior profundidade o que contribuirá para a identificação do posicionamento do professor gestor em relação à própria profissionalidade. Os teóricos utilizados para este estudo foram: Freire (1997), Habermas (1999), Mello (2012), etc. Consideram-se satisfatórios os resultados prévios desta pesquisa, pela pertinência do método adotado, e por apresentarem informações que contribuem significativamente para discussões pautadas na importância da profissionalidade na gestão e consequentemente na melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Profissionalidade. Professor. Gestor.

Este trabalho origina-se de estudos relacionados à profissionalidade do professor gestor, que realizei no decorrer da assistência e participação em aulas teóricas, bem como, de leituras, análises, discussões em sala de aula, e, inserção ao contexto de uma escola pública (municipal) situada na zona rural (28 Km) de Rondonópolis-MT. Os estudos mencionados foram realizados por meio de textos variados de diversos autores que discutem: modelos de gestão

e organização das instituições educacionais; a teoria da Ação Comunicativa "habermasiana"; a Metodologia Comunicativa Crítica; a formação e a profissionalidade docente, pautadas em diversas concepções teóricas tradicionais, modernas e contemporâneas.

O principal objetivo deste trabalho é refletir acerca da importância da profissionalidade do professor gestor, e as implicações desta profissionalidade no processo de gestão democrática e participativa. Objetiva-se ainda, articular de forma crítica-reflexiva as temáticas estudadas, a vivência na realidade escolar; e por fim, realizar apontamentos que favoreçam as discussões a respeito da profissionalidade do professor gestor.

A motivação para a escolha da temática surgiu do interesse em compreender os aspectos sociais envolvidos na profissionalidade do professor gestor; como estes aspectos afetam/interferem na prática da gestão democrática e participativa na escola pública, além de, conhecer a trajetória e constituição desta profissionalidade. Para satisfazer este interesse, busquei inicialmente realizar uma revisão bibliográfica, visando encontrar produções teóricas disponíveis voltadas para discussões acerca da profissionalidade do professor gestor. Sequencialmente, utilizei como técnica de coleta de dados, uma entrevista (em formato de relato de vida comunicativo) com a diretora da escola pública mencionada acima.

Os principais autores utilizados para contribuir com o referencial teórico- metodológico deste trabalho foram: Habermas (1999), Freire (1997), Flecha (2006), Gómez (2006), Latorre (2006), Sánchez (2006), Mello (2012), Marcos Ferreira-Santos & Rogério de Almeida (2011), Mello, Braga & Gabassa (2012), entre outros, cujas contribuições possibilitaram-me (enquanto pesquisadora) analisar e refletir acerca dos conteúdos de temáticas relacionadas. No que diz respeito aos conceitos utilizados na análise dos dados optou-se por: Aprendizagem Dialógica de Flecha; Gómez, Ação Comunicativa de Habermas, e Ação Dialógica de Freire.

O relato comunicativo crítico é um diálogo entre a pessoa que investiga e a pessoa investigada cujo objetivo é obter informações de um encontro interativo e por meio do diálogo reflete e realiza interpretações sobre sua vida cotidiana. O enfoque desta técnica está centrado em realizar um processo comunicativo de entendimento e reflexão em que as interpretações dos relatos são válidos na perspectiva e no sentido/significado que tem para a pessoa participante da pesquisa. Tal técnica gera transformação por meio de uma reflexão e interpretações compartilhadas. Em condições de igualdade os dados são interpretados conjuntamente entre a pessoa que investiga (considerando a base científica) e a que realiza o relato comunicativo. O papel do investigador é recuperar experiências e obter informações a

respeito de situações e expectativas de vida da pessoa participante, contando com as bases científicas relacionadas ao tema em questão, mediante uma relação igualitária com ela, o que lhe permite a realização da técnica para posterior interpretação, garantindo o rigor científico. (GÓMEZ; LATORRE; SÁNCHEZ; FLECHA, 2006. p. 80, 82).

Os principais questionamentos apresentados na entrevista dizem respeito à formação acadêmica ou específica do gestor; às experiências profissionais anteriores à atuação na gestão; quanto tempo exerce a função de gestor; as aspirações profissionais em relação ao futuro, enquanto gestor ou professor, entre outros. Por meio desta, obtive dados parciais que foram transcritos e analisados, porém, vale ressaltar que estes dados não são suficientes e definitivos para oferecer respostas que elucidem a problemática, pois, a pesquisa encontra-se em andamento e pretende-se, realizar outras entrevistas com outras pessoas desta comunidade escolar.

Ao participar de leituras e debates, que levaram em consideração o contexto contemporâneo escolar, nas dimensões, profissional; filosófica; social; política; pedagógica; ética; etc. pude perceber a relevância da profissionalidade do professor gestor para a realidade escolar, pois, uma gestão de qualidade depende da qualidade desta profissionalidade. De forma direta e indireta a profissionalidade interfere na qualidade da gestão escolar.

Os estudos acerca da profissionalidade do professor gestor me despertaram a necessidade de compreensão o momento histórico presente, e a partir deste contexto tentar responder questões problematizadoras para reflexão, como: O que é profissionalidade? Todo gestor é professor, ou todo professor é gestor? Que parâmetro eu tenho de gestão "de qualidade"? O que é um relato comunicativo crítico e por que usá-lo nesta investigação? Faço uso da dialogicidade no meu cotidiano? Qual concepção humana guia minha ação? Qual referencial teórico metodológico sustenta esta pesquisa? O meu discurso está de acordo com qual abordagem? (...) estes questionamentos me permitiram buscar respostas relevantes para meu fortalecimento enquanto pesquisadora, para a relevância social desta pesquisa e tive como enfoque, pensar a atuação do gestor, de maneira dialógica e participativa, partindo da trajetória pessoal do mesmo por meio do relato comunicativo crítico (técnica prevista na "Metodologia Comunicativa Crítica").

Nesta perspectiva, a base teórica que fundamenta a Teoria da Ação Comunicativa elaborada pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas se tornou indispensável e extremamente relevante. Os dados coletados foram organizados em forma de texto com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor. Em relação à análise dos dados, é importante

ressaltar que dentro da abordagem comunicativa crítica são admitidos diferentes níveis de análise, que vão do básico ao mais amplo. O nível de análise adotado para este estudo foi o básico, o que significa dizer que para a análise dos dados foi considerada os temas relacionados ao "sistema" e "mundo da vida".

Apresento a seguir as primeiras análises dos relatos de uma professora gestora participante da pesquisa: a trajetória e compreensão da própria profissionalidade e papel social. No intuito de obter respostas aos inúmeros questionamentos optei por apresentar esta entrevista separadamente, (pois há outros dados, de outros relatos para serem tratados posteriormente), por entender que o ponto de vista da profissional gestora, é único, e precisa ser analisado considerando a individualidade desta participante.

A professora gestora entrevistada foi Uriel, de 42 anos de idade. Vale lembrar que o nome da participante mencionada neste estudo é fictício por motivo de proteção – exigência do comitê de ética da Universidade. Uriel é pedagoga e tem especialização em psicopedagogia.

Indaguei Uriel respeito do tempo que exerce o cargo de gestora; se recebeu algum tipo de formação específica na área de gestão, para exercer o cargo; e se antes de assumir a gestão escolar havia lecionado; e se em caso positivo, como a experiência em sala de aula interferiu ou interfere na prática diária dela. Vejamos o relato a seguir:

> Este ano completam dez anos que sou diretora de escola. Comecei em 2004, foram cinco mandatos de dois anos cada, este último mandato se encerra este ano. [...] Não recebi nenhuma formação antes de assumir o cargo, apenas em exercício. Antes eu tive experiência na coordenação escolar, e em sala de aula, de 1993 a 2003. [...] Lecionava no Ensino Fundamental em regime seriado, e também quando começou o Ciclo, mas logo depois já assumi a direção. [...] A minha experiência em sala de aula interferiu sim, na questão pedagógica. Tenho um olhar diferenciado. Penso no que "senti na pele", em relação à responsabilidade dos pais. Eu sempre me coloco "no lugar" do professor (Uriel, Professora Gestora).

Observando o relato de Uriel, é possível notar que ela acredita no acompanhamento dos pais/responsáveis, e o considera de grande importância na melhora do desempenho do aluno.

Podemos perceber também que a profissionalidade dela ocorre no exercício da profissão, em formação posterior, no entanto, melhor seria se os professores gestores recebessem formação específica e adequada desde a formação inicial, porém Uriel demonstrou que não é sempre o que acontece.

Em relação ao entendimento da própria profissionalidade enquanto professora gestora, e como desenvolve o trabalho administrativo e pedagógico, Uriel diz:

> Meu entendimento às vezes "dá um nó", mas , penso que a profissionalidade está ligada ao saber profissional que se constitui a partir da experiência. Está relacionada também à condição econômica, à postura profissional etc. A minha profissionalidade está em construção, em movimento. [...] Consigo realizar o trabalho administrativo e o pedagógico através do planejamento, na rotina diária. Semanalmente faço um planejamento e consigo atender o que é mais urgente. Tenho foco no que é mais urgente. Os dois estão atrelados e tento ter equilíbrio, porém, é mais o administrativo mesmo. Só consigo fazer os dois trabalhos com planejamento e rotina diária (Uriel, Professora Gestora).

Nesta fala de Uriel fica evidente que a profissionalidade exige que o professor gestor saiba identificar prioridades, planejar, interpretar o mundo e depois, transformá-lo e agir sobre ele. Neste viés, os teóricos estudados, defendem a necessidade da contextualização das práticas educativas ao cenário histórico cultural; da busca da compreensão da posição ideológica dos discursos; do entendimento do cenário global e quais interesses o regem, com capacidade de síntese para relacionar o micro e o macro, em um movimento de tornar científicos elementos do macro reconhecidos no micro. Assim, pensar e agir considerando o contexto histórico, local e universal, imerso em um imenso projeto político, econômico e sociocultural (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Perguntei para Uriel se nestes dez anos de gestão ela havia visualizado resultados do trabalho desenvolvido e o que ela almeja alcançar futuramente como gestora ou professora e sua resposta foi:

> Já visualizei muitos resultados, tive bons resultados. Mas a gestão escolar é um processo que se constitui a cada dia. Não

> existe realização "cem por cento", há ganhos e perdas. Tenho algumas frustrações , na relação com o "outro", na relação interpessoal. Às vezes estas relações criam "amarras". Outra frustração é em relação à aprendizagem dos alunos que é prejudicada pela alta rotatividade. Às vezes recebemos alunos que estão no terceiro ano sem saber ler e nem escrever e no trabalho de apoio, quando começam a aprender [...] quando o aluno está melhorando o pai tira ele da zona rural. [...] Almejo como gestora elevar o índice IDEB, melhorar a infraestrutura para o atendimento de alunos em tempo integral. [...] Como professora, "agora você me pegou", não tenho pensado nisso. Mas tenho que pensar porque um dia vou voltar pra sala de aula. Acredito que vou ter dificuldade para me adaptar novamente. Terei que me readaptar porque estou habituada aos encaminhamentos burocráticos. Mas pretendo colocar em prática meus conhecimentos para amenizar os problemas de aprendizagem dos alunos. Digo amenizar porque sanar é muito difícil (Uriel, Professora Gestora).

Uriel destaca elementos transformadores e argumenta acerca das frustrações dela. Demonstra o desejo de melhorar a realidade escolar, apesar dos obstáculos enfrentados por ela. Diante do exposto, o estudo e as discussões da profissionalidade do professor gestor podem contribuir na criação de alternativas necessárias a uma gestão escolar de qualidade, de modo a esclarecer e apontar possibilidades para se pensar a realidade educacional do nosso país. Partir das contradições, utilizando a ideia de "espiral" para transformar e resignificar a vida, uma vez que "[...] a educação mostra-se multifacetada em polarizações [...], em níveis [...], e em tendências [...]" (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p.301).

Este perfil de profissional se apresenta como uma alternativa de melhora do ensino, porque embora tenhamos problemas educacionais históricos, se quisermos construir um globalismo desde a base, "[...] autoproteção e direito são princípios que não podem ser contrapostos. Põe-se aqui, a questão da cidadania mundial de que falam Habermas e tantos outros teóricos que têm buscado [...] construir um mundo melhor [...]". Precisamos lutar para construir um mundo "mais bonito", em defesa da "unidade na diversidade". (MELLO;

BRAGA; GABASSA, 2012, p.35-36).

Habermas se posiciona a favor da universalidade da linguagem e da ação, e na maneira consensual das discussões por meio de um diálogo intersubjetivo entre todos os envolvidos no processo educacional. Afirma que "onde não há diálogo há violência", e apenas por meio destas interações que podem emergir reflexões dos próprios sujeitos e em um movimento dialógico, apresentar para cada problemática, uma proposição. Na perspectiva deste autor, tudo está relacionado entre si e se transforma mutuamente, assim, o conhecimento é um processo de relação e interação. Trata-se de algo fluído, que é socializado e construído no diálogo, no debate. A compreensão do conceito de profissionalidade do professor gestor na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa me permite conhecer o ideal do modelo de gestão, que deve priorizar espaços mais participativos e dialógicos, pautados em processos de humanização, entendimento recíproco e a "descolonização do mundo da vida" (termo concebido por Habermas).

A perspectiva de Habermas na Teoria da Ação Comunicativa nos remete a uma comunidade escolar gerida de forma democrática e participativa, de realidade benéfica e significativa. Neste contexto, a profissionalidade do professor gestor encontrará território profícuo para uma atuação de qualidade, que faça a mediação das relações dialógicas em um espaço que é composto por pessoas colaboradoras; onde a relação é horizontal e nenhuma verdade se sobrepõe a outra; onde podemos "apostar" nas capacidades de todos nós por meio de um diálogo igualitário; onde a diversidade é riqueza, quanto mais diferenças mais possibilidades; onde o apoio mútuo e a interação positiva resgatam a identidade; onde a inteligência desenvolve-se no contexto de interação, e o diálogo permite a construção coletiva de alternativas de aprendizagem para todos.

No viés da profissionalidade pautada na cultura colaborativa e participação coletiva, Hora (2007) defende a compreensão dos conceitos e o reconhecimento das relações estabelecidas entre educação e democracia, pois, as dimensões sociais e públicas foram historicamente sendo construídas pelas camadas populares, "[...] na convicção de que não haverá democracia social, sem democracia na escola [...]" Hora (2007, p.21). Esta autora reconhece que não apenas a sociedade influencia a escola, mas é parte integrante dela e são nestas instituições que a sociedade é refletida. Para Hora, a educação ao sintonizar-se com a promoção social e intelectual das camadas populares, une cidadãos resistentes à submissão realizadas por projetos impostos de fora e de cima, e que não se permitem instrumentalizar pelo mercado. Estes cidadãos fazem-se "[...] portadores de uma concepção de democracia,

como sujeitos políticos ativos e capazes de responsabilidades sociais, de reinventar o mundo e criar um Estado realmente público [...]" (HORA, 2007, p.21). Assim, evidencia-se a importância da profissionalidade docente de qualidade em uma sociedade com inúmeras demandas e que almejamos ser cada vez mais "politizada".

Para a compreensão da profissionalidade do professor gestor no contexto social contemporâneo, faz-se necessário compreender a relação existente entre a educação e gestão. Neste sentido, Ferreira-Santos e Almeida (2011, p.112), comentam a Teoria Geral de Administração baseada em Taylor e Fayol, e afirmam que esta Teoria têm "uma concepção sistêmica e funcionalista" que "não questiona as dimensões políticas e sociais, mas apenas legitimam o *status quo* [...]", e exerce por meio dos seus fundamentos "[...] a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico [...]". Esta perspectiva apresenta uma educação que enfatiza o *Capital Humano*, previsto no modelo "pedagógico" tecnicista vigente.

A respeito deste aspecto, Ferreira-Santos, Almeida (2011), afirmam que Paulo Freire inovou ao traçar a "[...] figura de gestor democrático preocupado com a qualidade social da escola e com uma formação continuada dos quadros profissionais no diálogo com a sua comunidade [...]". Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394 de 20/12/1996) estabelece como princípio fundamental, a profissionalização dos gestores e a democratização da gestão em ações diretivas. A profissionalidade do professor gestor sinaliza mudanças e pode representar transformações significativas para a educação por estar fundamentada em relações dialógicas já defendidas por Paulo Freire. Pois, conforme Ferreira-Santos, Almeida (2011), a profissionalidade em educação envolve a profissão docente como atividade ou ocupação especializada que exige determinado preparo, com certo prestígio social e intelectual. Ou ainda, meio de subsistência remunerado resultante do exercício do trabalho, ocupação/ofício. Neste sentido, "[...] entendemos que profissionalidade seja a condição de apropriar-se de seu próprio percurso formativo de maneira intencional, sensível e crítica, articulando a ação reflexiva à reflexão ativa num *projectum de vida* [...]" (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA 2011, p.154-155). Assim, a profissionalidade (tanto do professor quanto do gestor) está sujeita "[...] às mesmas engrenagens burocráticas, propensa à reprodução social reinante e, igualmente, refém da inserção no mercado de trabalho (público ou privado) [...]" (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA 2011, p.155).

Neste ponto os autores Ferreira-Santos e Almeida seguem discutindo a problemática da escola, que submetida à lógica do mercado, procura atender à demanda deste, enquadrando-se aos modelos de produção, avaliação e qualidade que melhor o atendem: reprovação equivale a

retrabalho; qualidade a padronização; avaliação, a satisfação do cliente. "[...] A educação tornada serviço atende seus usuários para qualificá-los de modo a que seus interesses se identifiquem, para não dizer se subordinem, aos do mercado. Produto e consumo [...]" (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2011, p.175).

A inteligência cultural é um princípio da aprendizagem dialógica, a partir do qual se entende que todas as pessoas possuem conhecimentos, sejam conhecimentos de mundo ou acadêmicos/escolarizados. Entende-se, que esses conhecimentos podem ser trocados entre as pessoas de qualquer classe social, idade, escolaridade etc. (em relações formais ou não). Essas trocas de aprendizagem são feitas baseadas no diálogo igualitário para evitar a reprodução das relações de poder. Diante da complexidade envolvida no processo de gestão democrática e participativa (essencial à escola contemporânea), podemos considerar a pertinência da profissionalidade plena do professor gestor proposta como alternativa para a realização de ações que contribuam para a emancipação das pessoas e dos estudantes.

Ao considerar as pessoas como seres de interação, Oliveira (2009, p.14) entende qualquer democracia como "[...] um sistema de vida que só pode ser considerado efetivo quando é construído pelo grupo social, pelos sujeitos sociais, individuais, e coletivos, em interação, de acordo com interesses e convicções comuns [...]". Para esta autora, a construção de uma "sociedade democrática" depende de condições necessárias como: o papel dos diferentes sujeitos sociais, individualmente, coletivamente, profissionalmente e socialmente podem desempenhar.

Oliveira (2009, p.30) considera que a ação política de democratização da sociedade, contribui com a "democratização da escola". Pois para a construção de uma sociedade democrática necessitamos desenvolver ações democráticas concretas em todos os espaços de interação social inclusive na escola. Para Oliveira (2009) a luta é árdua e longa, o que não deve e não pode nos imobilizar, mas apenas ser compreendido "[...] como mais uma variável a ser levada em consideração no momento das escolhas dos caminhos possíveis para o desenvolvimento das ações, que será diferente em cada espaço/tempo real nos quais ela irá se desenvolver [...]" (OLIVEIRA, 2009, p.31). Ser compreendido como um desafio a ser superado, e embora haja muitas dificuldades, é plenamente possível ser alcançado.

Esta mobilização também é ressaltada por Hora (2007, p. 53) que chama a atenção dos educadores gestores para que os mesmos possam assumir uma atitude democrática na gestão escolar. Para Hora, a escola na qualidade de organização social de formação, "pretende ser espaço onde todos aprendam a democracia, vivendo seus valores em um exercício

permanente, construída por pequenas conquistas diárias, na vida da coletividade, para alcançar grandes conquistas". Portanto, estas conquistas exigem "[...] participação da comunidade nas decisões mais simples [...]" e estas decisões são tão importantes "[...] quanto à participação em decisões complexas que envolvem as políticas educacionais ainda definidas apenas pelos órgãos federais, estaduais e municipais" (HORA, 2007, p. 53). Nesta discussão, torna-se evidente os pontos de vista de diversos estudiosos que abordam os mesmos temas e, que em vários aspectos compartilham ideias que se referem à profissionalidade do professor gestor e à gestão democrática, incluindo a perspectiva dialógica "Freireana".

As "considerações finais" deste trabalho são na realidade "prévias considerações", pois, além de estar em andamento, a temática demonstra ser demasiadamente interessante para ser discutida em um pequeno artigo como este. Mas, consideram-se satisfatórios os resultados alcançados até o presente momento, porque, permitiu reflexões a respeito do papel do professor gestor para construir uma educação de qualidade. Permitiu ainda, a compreensão prévia acerca dos significados envolvidos na profissionalidade do professor gestor bem como na prática da gestão democrática nos espaços educativos. Estes estudos possibilitaram maior clareza e organização nesta etapa da pesquisa.

Assim, o tema de pesquisa aqui apresentado me motivou a "pensar o ser humano em sua totalidade" para depois pensar na educação em geral; a buscar o equilíbrio entre instrução e formação; a me atentar para a formação de "sujeitos" coletivos; e "formar" as consciências de forma crítica, reflexiva que visem à dignidade humana, a emancipação, a cidadania etc. Pois estes elementos podem contribuir para uma formação teórica e prática de qualidade, utilizando conceitos clássicos e contemporâneos, tendo a autogestão como base para a "democracia", igualdade de direitos e oportunidades.

Pesquisas desta natureza contribuem para discussões e reflexões, além de nos manter mais "abertos" à contingência das experiências; mais "disponíveis" às transformações sociais e à diversidade humana; mais susceptíveis aos encontros, em profundidade, em nossa prática diária, em nossa experiência pedagógica do "engendramento" humano através das narrativas de histórias de vida. Para tanto, faz-se necessário um modelo de gestão, que pode ser exercitado "[...] como alternativa democrática participativa e dialógica para a constituição de uma organização social de caráter público, [...] da qual a escola pode ser um protótipo deverasmente interessante aprimorando o modelo comunitário [...]" (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p.155-156).

Neste sentido os depoimentos coletados revelam o entendimento (por parte da pessoa

investigada e da que investiga) das questões pautadas no decorrer deste estudo se tornou indispensável para a compreensão do contexto político, educacional, e social. Além de resignificar profundamente a minha concepção de vida como profissional e pessoa, pois, trouxe-me inúmeras aprendizagens. As leituras e as produções teóricas valorizaram a discussão de temas políticos, dialógicos contemporâneos e a partilha dos saberes.

Referências

FERREIRA-SANTOS, Marcos. ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da Educação**. São Paulo: Képos/Laços, 2011. 344p.

GÓMEZ, J. LATORRE, A. SÁNCHEZ, M. FLECHA, R. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A. 2006. 149p.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa,** Vol I. Racionalidad de la acción y racionalización. Madri: Taurus. 1999.

HORA, Dinair Leal da. Democracia, Educação e Gestão Educacional na Sociedade Brasileira Contemporânea. In:_____. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.21-53.

IMBERNÓN, Francisco. Conhecimento profissional do docente. In:_____. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos; Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. n.08, jan./abr. 2009. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 20 set. 2014.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem – outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012. 176 p.

OLIVEIRA, Ynês B. de Oliveira org. Jean Houssaye [et al]. Sobre a democracia. In: _____. **Democracia no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009. p.13-32.

YESTE, C. G. **Comunidades de Aprendizaje De la segregación a la inclusión**. Barcelona Tese de doutorado, Universitat de Barcelona, 2004. 315 p.

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA CATÓLICA

Ivone Goulart Lopes
(Doutora em Educação FE/PUC – Rio)
ivone.goulart@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A pesquisa tem como *objeto* o Projeto Educativo das Salesianas na formação das normalistas, no Colégio Auxiliadora de Campos/RJ, entre 1937-1961, baseada em fontes inéditas e história oral. Através do itinerário histórico-pedagógico, emerge a identidade de uma Escola de Professoras dedicada a educação de mulheres e formação de professoras. Busco a construção da identidade institucional com foco na equipe de educadores que atuaram na formação de professoras que trabalharam nas escolas públicas de Campos e região, seu significado e contribuição na formação docente. As fontes advêm dos arquivos da escola e de três províncias das Salesianas (SP, MG, RJ). Mediante a documentação pesquisada, objetivando identificar no cotidiano dos sujeitos – educadores e educandas – as ações que vão além do currículo e da sala de aula, perceber o processo de socialização. Destaco a abordagem de Dubet (2002) sobre as profissões que remetem ao *trabalho sobre o outro*. Parte do pressuposto que o *trabalho sobre o outro* foi concebido como um *programa institucional*, designa um modo de socialização ou um *tipo de relação com o outro* e a abordagem de Dubar (1997) sobre o processo de profissionalização, como um processo de socialização, que se desenvolve ao longo da trajetória profissional do indivíduo.

Palavras-chave: Formação de Professoras Católicas. Atuação profissional.

Introdução

Para a instalação do Curso Normal na cidade de Campos/RJ aconteceu uma "batalha". As irmãs salesianas ao requererem a instalação e funcionamento de um Curso Normal, buscavam manter o seu integral funcionamento mediante três aspectos: a expansão/o fortalecimento do trabalho educacional das irmãs salesianas em Campos; o oferecimento de mais uma modalidade escolar, - o curso normal confessional e a exigência da legislação para o funcionamento de escolas particulares.

Embora mantendo um discurso conservador, ao atuar na esfera educacional a instituição católica tornou-se uma instituição modernizadora, facilitando a inserção

da juventude na sociedade urbana e na cultura científica. Em termos de comportamento, porém, as salesianas procuravam conservar quanto possível os valores tradicionais. E para isso procuraram marcar fronteiras, criar seu próprio curso normal e numa tessitura salesiana, formar a professora com um *ethos* cristão.

Fases/Período	Anos	Acontecimentos
1ª	1937 – 1940	Luta para a criação do Curso Normal.
2ª	1940 – 1944	Equiparação, início do curso para as alunas internas
3ª	1945-1961	Entrada das alunas externas, promulgação do Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal) e da promulgação da LDB nº 4024 de 1961

Quadro 1– Fases/Periodização da Escola de Professoras anexa ao Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora. Fonte: Organizado por LOPES, Ivone Goulart, 2012.

Esta escola formou, durante o período em estudo, 16 turmas, um total de 393 normalistas, conforme o Livro de Registro de Diplomas. Segundo o livro de matrículas esta escola foi frequentada por moças de Campos, Macaé, São Fidelis, Cambuci, Nova Iguaçu, São João da Barra, Rio de Janeiro, Cantagalo, Niterói, Santo Antonio de Pádua, Bom Jesus de Itabapoana, Miracema, Quissaman, Natividade, Conceição de Macabú, Dores de Macabú, Santa Bárbara, Itaperuna, Bom Jardim, Casemiro de Abreu, Miracema, São Gonçalo, Silva Jardim, Cardoso Moreira, Lajes do Muriaé, Santa Maria Madalena, Alegre/ES, Muqui/ES, Mimoso do Sul/ES, São Pedro do Calçado/ES, João Pessoa/ES, Vitória/ES, Juiz de Fora/MG, Manhuaçu/MG, Leopoldina/MG, Bom Sucesso/MG.

As duas primeiras turmas (1943, 1945) foram formadas pelo Decreto n. 714 de 10/3/1939 e as turmas de 1946 a 1961 sob o Decreto-Lei nº 8.530/46.

A necessidade de uma escola primária anexa à Escola Normal, neste período, pode ser justificada pela estrutura de ensino proposta pelo Decreto-Lei nº 8530/46 que também previa a criação de Institutos de Educação, onde além dos cursos de formação, existiam o Jardim de Infância e o Curso Primário.

O método seguido na aplicação do projeto das salesianas era o "materno", isto é escolhendo o caminho do coração e não da dureza e do rigor, acostumando pouco a pouco as alunas a fazer o bem com espontaneidade e sinceridade. Sobre um documento "*Collezione di Elementi di Metódica ed altre Norme per la maestra*", - colecionado e escrito, em 1907, por P.P. Scaglione, tendo por fundamento as

orientações da madre Clélia Genghini, secretária da madre vigária Enriqueta Sorbone, encontrado no Arquivo da Inspetoria S. Catarina de Sena/SP-, Silva (2001, p. 72), fala que "a intenção do documento é normatizar as posturas das diferentes casas da Inspetoria do Brasil, buscando uniformizar as práticas dos diferentes colégios, tendo em vista a fidelidade aos princípios da casa matriz na Itália".

Luta para a criação do Curso Normal: 1937 – 1940

A década de 1930 é conhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade esta entendida como o processo de industrialização e urbanização, foi um período marcado por intensa dinâmica sociopolítica que deu origem a episódios importantes da história do Brasil, como a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e a instauração do Estado Novo em 1937 que foi resultado de um golpe de Estado que instaurou um regime ditatorial, comandado por Vargas, sob a justificativa de manter a ordem institucional, supostamente ameaçada pelos regionalismos, pelas divergências entre os grupos dominantes (setores agrários e burguesia industrial) e pelas manifestações das forças de oposição, especialmente o Partido Comunista. Em suma, a Era Vargas caracterizou- se pela transição do modelo econômico agroexportador para o de produção industrial. Andreotti (2010, p. 106) comenta que neste cenário de intenso desenvolvimento das forças produtivas, a educação escolar foi considerada não apenas como propulsora do progresso e instrumento de construção nacional, em conformidade com as aspirações republicanas, mas também como meio eficaz de promoção e ascensão social.

O Estado Novo que instaurou a ditadura nos anos de 1930, em relação ao professorado estabeleceu uma política de ambiguidades, pois mantinha a categoria num esquema de contenção salarial enquanto procurava dignificar a imagem profissional. As mulheres, que já eram maioria no magistério, detinham, do ponto de vista social, uma imagem assexuada, ao incorporar a maternidade e o papel de guardião da moral da família e da pátria. Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O exercício do magistério representava um

prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos, a escola normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo femininos (ALMEIDA, 2006, p. 81-82).

Em meados dos anos 1940 a população brasileira vivia, em sua maior parte, na zona rural. No entanto, a urbanização e a crescente industrialização do país, trouxeram para o cenário político a presença do proletariado urbano. Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o Brasil passa a viver a Segunda fase do Período Republicano ou a Segunda República.

Para a instalação do Curso Normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora houve uma verdadeira "batalha". A Ir. Maria José Pinheiro (PINHEIRO, 1947) relatou os motivos que as levaram a criar esta escola de professoras: 1º) "Curso de maiores possibilidades de formação moral e religiosa. 2º) Necessidade de elevar o nível moral e principalmente religioso da sociedade campista e circunvizinhanças". Vemos claramente a busca de uma *tessitura católica* na formação destas professoras.

Pinheiro (1947) comenta que a maior dificuldade inicial para a instalação do curso normal foi o Capítulo V, Art. 63 do Regulamento "Das Escolas Equiparadas". Este Regulamento dizia que o Governo poderá equiparar à Escola de professores dos Institutos de Educação o estabelecimento de ensino secundário que, funcionando regularmente durante cinco anos, *onde não exista estabelecimento daquela natureza, pública ou particular*, se proponha adotar no seu plano de estudos, curso destinado à preparação técnica de professores primários. Na cidade de Campos já havia a Escola Normal oficial.

Logo após a Inspeção preliminar de 15 de março de 1934 e o inicio do Ginásio, a direção e irmãs do Colégio começaram a tramitação para conseguir a inspeção permanente e a implantação da Escola Normal.

A Inspeção Permanente, Criação e Reconhecimento do Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora sai publicada no Diário Oficial de 18 de outubro de 1938, é o Decreto Presidencial nº 3.184/38.

Após estas pressões, em 1940, o Colégio tem seu Curso Normal equiparado à Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mas somente para alunas internas conforme o Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.

Equiparação, início do curso para as alunas internas: 1940-1944

Assim que o Curso Normal foi equiparado, *só para alunas internas*, logo em seguida reinicia a luta para mudar o Art. 2 do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940. Enviam ao interventor Ernani do Amaral Peixoto um "Memorial", escrito por Esmeraldo Delorme Baptista em 21 de Novembro de 1940. Assinam este documento as autoridades da cidade.

Pedidos de ampliação do Decreto continuaram sendo tramitados entre a escola e o interventor: Oficio da Ir. Ondina de Souza Santos dia11/2/1942 e de Ir. Benedita Braga em 26 de Outubro de 1943.

A 24 de outubro de 1944 a Escola recebeu a visita do Dr. Aldo Muyllaert, era ex-aluno do Instituto de Educação de Campos, mostrou que não aprovava o funcionamento da escola, disse que Campos não comportava duas Escolas de Professores, tanto que no Instituto a matrícula ainda não estava completa. Entretanto deixou elogios no Termo de Visitas.

A escola vai a luta, envia telegrama seguido de 41 assinaturas das alunas em 8 de dezembro de 1944. O Telegrama foi acompanhado de um pedido político do Sr. Romualdo Monteiro de Barros, pai de uma das alunas que desejava fazer o curso normal, como realmente fez (concluiu em 1946). Aí sai o despacho do interventor:

> Processo em que Romualdo Monteiro de Barros e outros pedem ampliação dos dispositivos do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940 – "Deferido – O elevado número de matrículas no estabelecimento oficial de ensino, em Campos, aconselha a concessão da medida solicitada. Tomam-se as providências para alteração na legislação em vigor" (DIÁRIO OFICIAL RJ, de 12 de janeiro de 1945).

E a crônica da Casa traz esta passagem referente a este despacho

> Acontecimento maravilhoso! Chega a tão agradável notícia do Decreto do Senhor Interventor concedendo o regime de externato para nossa escola normal. A alegre notícia chegou exatamente no dia em que se cumpriam dois anos da morte

> de Ir. Leontina Duarte uma das Irmãs que mais se tinha empenhado para conseguir esta graça. Com um "*Deo gratias*" de reconhecimento, bendizemos a Deus, suplicando-lhe a ajuda necessária para fazer maior bem à juventude. (Crônica, 12/01/1945).

Com a chegada das salesianas a Campos, muitas famílias preferiram deixar as filhas aos seus cuidados para serem educadas e, em pouco tempo houve aumento significativo de alunas.

A sua ação educativa está alicerçada no Sistema Preventivo que é uma experiência educativa desenvolvida por Dom Bosco[1] no século XIX (1815 a 1888), prolongada no tempo e espaço, através das comunidades dos educadores salesianos, ou seja, é um conjunto de práticas e princípios educativos deixados por Dom Bosco, baseado na **Razão:** o educando se educa quando se dá conta dos motivos da ação educativa. De acordo com as possibilidades de cada um, todos nós nos educamos através da participação, espírito crítico e diálogo.

Religião: O evangelho fundamenta e dá sentido às práticas, experiências de fraternidade vividas pelas pessoas, pelo grupo e comunidade educativa. ***Amorevolezza***[2]: A presença salesiana se identifica pela atitude de acolhida, bondade e fraternidade, que cria um clima de família. A "afeição demonstrada" é a essência e tudo.

Vivendo numa época em que a Igreja se mantinha numa postura fortemente autoritária e com rígidas restrições ao espírito de liberdade, Dom Bosco assumiu uma postura bastante inovadora em termos de educação cristã: queria educar a juventude para a responsabilidade pessoal. Numa simplificação bastante ampla, Dom Bosco costumava reduzir os diversos sistemas educativos a dois gêneros principais: o repressivo e o preventivo. No sistema preventivo o primado da pessoa é um critério educativo da mais alta importância na prática educativa salesiana. Justamente porque acredita no agir pedagógico personalizado, o/a educador/a salesiano/a leva em conta os

[1] Alguns escritos de D. Bosco sobre o Sistema Preventivo: BOSCO, Giovanni, *Scritti sui sistema preventivo nell'educazione della gioventu*, a cura di P. BRAIDO (Brescia, La Scuola 1965). O Sistema Preventivo na Educação da Juventude. Turim, 1877. In: A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos, São Paulo: Editora Salesiana, 2005. Carta de Roma de 1894.

[2] Amor demonstrado, carinho, amizade, bondade.

interesses, as diferenças individuais e faz acontecer uma prática educativa marcada pelo respeito, pela gradualidade.

A pedagogia do diálogo e da preventividade faz compreender a razão de ser das coisas, das normas, dos princípios norteadores de qualquer ação, é condição *"sine qua non"* para que as pessoas se motivem, para que sejam escolhidas as mediações mais viáveis e adequadas ao processo educativo, para que os objetivos sejam atingidos. Já a pedagogia da presença e da convivência para João Bosco e Mazzarello, faz ver que nada pode acontecer, no âmbito do processo educativo, sem a convivência. É daí que vem a força inspiradora para as salesianas que têm procurado criar um clima educativo pautado em relações interpessoais significativas.

Quanto à pedagogia do ambiente, ou seja, a ambiência, a conjugação entre a via da racionalidade e a via da '*amorevolezza*', da amizade, da presença respeitosa, atenciosa e solidária provoca a criação de uma série de intervenções e mediações estimuladoras. A Comunidade Educativa, bem entrosada e unificada pelos mesmos ideais educativos, é a grande presença pedagógica salesiana.

A pedagogia da ação, da participação e do associacionismo, valoriza o protagonismo juvenil, a alegria articulada com o dever, com visão otimista e responsável da vida e de si mesmo e a pedagogia do extraclasse, do lazer, do lúdico.

Naturalmente o ambiente familiar no qual cresceram tanto Dom Bosco quanto Maria Mazzarello (camponeses do norte da Itália) foi decisivo para que ambos desenvolvessem uma concepção ascético educativa sobre o trabalho. Além disto, é bom recordar que os fundadores da Família Salesiana viveram em tempo da Revolução Industrial na Itália e compreenderam a necessidade de profissionalizar os jovens como resposta aos tempos. A inserção social, o exercício da cidadania, a sobrevivência, a realização da pessoa e também a atuação política exigem uma determinada qualificação profissional. Pelo que revela a tradição salesiana, os educadores intuíram esta exigência, mesmo que não tenham tratado, explicitamente, da questão da cidadania e de suas implicações para o processo educativo.

No pensamento do Pe. Filippo Rinaldi[3], é necessário a conservação do espírito de Dom Bosco e o adequar-se aos tempos. A salesiana devia saber se adaptar, no desenvolvimento da própria ação, às necessidades dos tempos, aos costumes dos lugares: *deve ser progressivamente sempre nova e moderna*, mesmo conservando a

[3] 3º sucessor de D. Bosco na direção da Congregação dos Salesianos, 1922-1931.

sua particular fisionomia de educadora da juventude através do sistema preventivo baseado na doçura e bondade.

Podemos perceber que o Sistema Preventivo é método e espiritualidade que fundamenta a ação de educadores salesianos: - Saúde: refere-se à dimensão corporal-afetiva; - Sabedoria: está na dimensão sociocultural: a compreensão da vida, o situar-se no tempo e no espaço, capacitar-se para a autonomia, e saber viver. - Santidade: diz respeito à dimensão religiosa. O sentido da vida, o compromisso, o projeto de vida.

Com base nestes núcleos, Dom Bosco resumia o empenho do jovem pela vida no seguinte programa: - Alegria: curtir a vida em tudo o que oferece de bom e de belo. O espaço simbólico de vivência da alegria é o pátio, que representa o lúdico, a festa (lazer, esporte, ginástica, excursão, teatro, música e canto, toda criatividade). - Estudo e trabalho: Estudo e trabalho indicam a atitude de empenho e compromisso diante da vida: capacitar-se profissionalmente para a auto-sustentação e inserir-se ativamente na sociedade através do trabalho; exercer o apostolado; descobrir "a verdadeira riqueza da vida" e a própria vocação (visão de futuro). O espaço simbólico deste empenho é a "oficina" (seja ela de profissão ou de arte, de atividade agrícola, escolar, ou de grupo...). - Piedade: acolher a vida como dom de Deus. A piedade expressa a dimensão religiosa da vida, o sentido mais profundo e unificador da pessoa. O espaço simbólico da piedade é a capela (espaço da experiência de Deus, que inclui as celebrações, a vivência sacramental, as orações, as práticas religiosas, devocionais, catequéticas, vivência comunitária e apostólica, que motiva toda uma vida de alegria e empenho).

Do ponto de vista da temática "formação docente", Dubet em seu livro, *El declive de la institución* (2002), traz como tema central o trabalho realizado no/sobre o outro, entendido dentro de uma transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização. Para ele, o programa institucional da modernidade seria a tentativa de combinar socialização dos indivíduos e formação de um sujeito em torno de valores universais, para articular a sua integração social e sistêmica na sociedade.

A categoria de *trabalho sobre o outro* não só nos parece explicativa de certas especificidades da profissão docente, como é sugestiva a diferenciação que Dubet estabelece entre os professores primários (*instituteurs*) e os professores

secundários *(professeurs*). Sob o influxo do ideário da Escola Nova, que trouxe a criança para o centro da escola primária, os professores desse nível passaram a se constituir em especialistas da infância, da psicologia e da didática e o que identifica esse professor é o cuidado com a criança (*idem,* p. 94 *apud* Mendonça, 2012, p. 14). As professoras da escola normal do Auxiliadora priorizavam esta formação, pois também eram formadas e agiam nessa direção devido a sua consagração, profissão religiosa, sua vocação de entrega, de doação, oblatividade.

O conceito de experiência em Dubet (1994) pode ser entendido como uma das formas de materialização das disposições sociais adquiridas, uma forma de explicação do social (1994, p. 93-95), que pressupõe a ênfase na subjetividade e, por sua vez, entende a atividade do indivíduo como algo que se encontra *tecido* por mais que uma lógica, pela própria heterogeneidade do vivido. Ao invés de se perseguir só os estatutos que fixam condutas, procura-se também o vivido, as formas subjetivas de se construir o social.

Jean Claude Dubar no capítulo introdutório do livro *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, (1997) distingue conceitos tais como a arte, o oficio e a profissão. Para ele o termo profissão se aplica às artes liberais e o termo ofício, aos artesãos. Assim, estabelece uma análise das atividades profissionais e de sua institucionalização, o que permite a aquisição de uma cultura profissional.

A teoria sociológica da identidade trabalhada por Dubar destaca alguns tópicos de análises relevantes para esta pesquisa. O primeiro é que a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e reconstruída ao longo do tempo. O segundo é que a identidade social se constrói numa articulação entre duas dimensões interna e externa ao individuo e em relação com as instituições com as quais interage. O terceiro é que a identidade social é igualmente atribuída e incorporada. E o quarto é que a atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes se constrói/constitui diretamente em interação com o indivíduo, por meio de um sistema de ação, e de acordo com as trajetórias sociais e profissionais desses agentes.

Uma dimensão da pesquisa foi identificar e entender essas distintas estratégias de construção da identidade docente da escola normal confessional de Campos. O curso normal do Colégio Auxiliadora passa, então, a ser interpretado não apenas segundo seus condicionantes externos – as relações dessa modalidade de

ensino com as políticas educacionais, por exemplo - mas, fundamentalmente, segundo as maneiras pelas quais seus docentes e discentes se relacionam no interior desse espaço social. Assim, as identidades, fruto dos processos de socialização, são "o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p. 115).

Reconhece-se a organização hierarquizada do ambiente escolar, mas também sua vinculação com a sociedade mais ampla na qual a própria escola encontrava-se inserida, e, no mesmo movimento de análise, busca-se, na coerência de sua estrutura organizacional, suas práticas, seu cotidiano, seus níveis de flexibilidade diante das normas impostas (VIÑAO FRAGO, 1995).

Considerações finais

Este texto se dedicou ao projeto educativo das Salesianas na escola normal em Campos, primeira escola normal das Filhas de Maria Auxiliadora no Estado do Rio de Janeiro; se deteve sobre os anos 1937-1961, e procurou preservar do esquecimento pessoas e eventos que construíram uma história educativa no interior fluminense. Buscou entender a construção da identidade institucional, o seu *programa institucional*, (seu projeto educativo), *"o trabalho realizado no/sobre o outro"*, entendido dentro de uma transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização no dizer de Dubet (2002) e de Dubar (1997).

Uma dimensão da pesquisa foi identificar as formas de socialização escolar e religiosa que compõem a identidade das docentes e discentes selecionadas para a análise, o *ethos* religioso que impregnava a configuração social, a experiência profissional.

A composição do tecido, da textura, do modo como estava organizada as práticas no curso normal, como se construiu a professora cristã, as distintas estratégias de construção da identidade docente da escola normal confessional de Campos. Esse processo foi feito das mais variadas formas e contou com a participação de diferentes agentes. Contudo, as ações mais sistemáticas e intensas

partiram do poder da Igreja, dos católicos e influentes do local.

Esta pesquisa abordou uma entidade cujo raio de ação se estende à educação popular (escolas noturnas) à luta pelo atendimento à criança pobre (orfanato) ao ensino religioso e catequese nas escolas e paróquia, nos oratórios, a atuação de educadores comprometidos com o catolicismo, na formação de normalistas que atuariam em instituições educacionais confessionais e públicas de Campos e do entorno. Verificou-se porque o Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora se constituiu como um espaço de referência na região, também na formação docente, pois até os dias atuais ainda mantém o curso. Atendeu muitas jovens normalistas internas provenientes de muitos lugarejos do interior fluminense, até de outros estados; estas normalistas ao concluírem o curso e voltarem para as suas regiões foram trabalhar, ampliaram a ação salesiana (seu programa, seus valores) ao colocarem em prática o que haviam recebido. O colégio preparou muitas normalistas para o mercado de trabalho, fez de muitas de suas egressas universitárias e professoras universitárias.

A escola de professoras embora mantendo sua pedagogia católica, salesiana, em que instrução e educação estavam fortemente marcadas pela religião, moral e civismo, construiu um caminho bastante peculiar, em que a tensão entre o tradicional e o moderno constantemente se mantiveram presentes, como por exemplo, o controle disciplinar, a presença vigilante em vista do bom costume e prática de piedade e a preocupação e adoção de métodos pedagógicos próprios da modernidade (métodos que privilegiavam o interesse e o cotidiano da criança) que fossem em tudo idênticos ao oficial, para que as formandas tivessem uma formação à altura das professoras que eram formadas pelas escolas normais oficiais, especialmente a Escola Normal de Campos.

Bibliografia

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval, SOARES, Jane de Almeida, SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa(orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2º edição, Campinas: São Paulo, Editores Associados, 2006.

ANDREOTTI, Azilde Aline. A Administração Escolar na era Vargas -1930-1945, p. 106. In: ANDREOTTI, Azilde Aline.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor.**

Campinas: Alínea, 2010. PINHEIRO, Maria José. Relatório da Escola 1947.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3184, publicado no Diário Oficial de 18/10/1938, de **Inspeção Permanente – Criação e Reconhecimento** do Colégio N. S. Auxiliadora. BRASIL. Decreto nº. 2.393 - 25/02/1939 - (com regulamento anexo art. 172) Cap. V art. 63 do Regulamento do ensino normal do Rio de Janeiro "Regulamento das Escolas equiparadas" baixado com o Decreto 2.393 de 25\02\1939.

BRASIL. Decreto nº 714 de 10/03/1939 Art. 64 e alíneas.

BRASIL. Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940 que **Equipara o Curso Normal** anexo ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto nº 8.530 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal.

CRÔNICA (Casa das Irmãs do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, 12/01/1945)

DIARIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro, 18/10/1938.

DIARIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro, 13/09/1940. DIARIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro, 12/01/1945. DUBET, François. *Le déclin de l´institution*, Ed. Seuil, Paris, 2002.

DUBAR, Claude. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora, 1997.

GENGHINI, Clélia. **Collezione di Elementi di Metódica ed altre Norme per le Maestre**. 1907, manuscrito.

MEMORIAL da Escola Nossa Senhora Auxiliadora de Campos/RJ

MENDONÇA. Ana Waleska Pollo Campos (coord.) A construção da identidade do professor do ensino secundário, normal e profissional: uma abordagem comparativa. **Projeto FAPERJ,** 2012-2013, 20p.

MUYLLAERT, Aldo. Chefe de Divisão de Ensino Industrial, Secundário e Normal, **Livro de Termo de Visitas**, 24 de Outubro de 1944.

OFÍCIO de 11/02/1942 de Ir. Ondina de Souza Santos, diretora técnica, ao Secretário de Educação solicitando o início do curso normal (1942).
OFÍCIO de 26/10/1943 da Diretora Ir. Benedita Braga ao Interventor, solicitando o funcionamento do curso normal para alunas externas.

SILVA, Maria Aparecida Felix do Amaral. **Educação de Mulheres no Vale do Paraíba** – Colégio do Carmo: 1892 –1910. São Paulo: s.n., 2001.
VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural: possibilidades, probelmas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 10, pp. 63-82, set./dez., 1995.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA EMEB DE CUIABÁ – RELEITURAS NECESSÁRIAS

Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho
(Universidade Federal de Mato Grosso)
sandrapavoeiro@terra.com.br

Sérgio Carlos da Silva
(Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso)
sergiocarlosmt@gmail.com

Maria Denise Dourado da Silva
(Secretaria Municipal de Educação de Goiânia)
mdedourado@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Apresentamos a caracterização de uma EMEB como parte da pesquisa "Desenvolvimento profissional da docência: caracterização das práticas docentes nos anos inicias da educação básica da rede pública municipal de ensino". Amparada na abordagem qualitativa - estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a pesquisa fundamenta-se nas reflexões sobre desenvolvimento profissional, profissionalidade, identidade docente (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; NÓVOA, 1995; DAY, 2001) e busca compreender a forma de organização escolar adotada pela EMEB. Por meio de análise de documentos, observação e informações angariadas junto à equipe gestora constatamos que a unidade é a única escola que oferece o 1º Ciclo na região, possui uma equipe gestora empossada em 2014 e um corpo docente formado em 47% por professores recém-nomeados por concurso público, indicando que esses precisam tanto estabelecer vínculos no ambiente de trabalho quanto conhecer a cultura escolar. Verificamos que embora 70% dos professores possuam experiência com a docência e com o 1º Ciclo, vivenciam tensões advindas de processos formativos desenvolvidos de forma impositiva cujo modelo de formação parece não considerar as especificidades do contexto escolar, as singularidades dos alunos e professores, o que pode dificultar o processo de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Trajetória profissional. Desenvolvimento profissional.

Introdução

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa denominado Desenvolvimento Profissional da Docência: caracterização das práticas docentes nos anos inicias da educação básica da rede pública municipal de ensino de Cuiabá-MT, (412/CAP/2012), cujo objetivo é compreender como se dá o desenvolvimento profissional desses professores e identificar quais aprendizagens individuais e coletivas são narradas por eles, que mudanças e inovações podem subsidiar a sua formação, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública.

Nessa direção, Marcelo Garcia (1999), entende que o desenvolvimento profissional dos docentes se caracteriza por um processo contínuo que ocorre durante toda trajetória profissional e envolve as dimensões pessoal, profissional, institucional e organizacional. Concretiza-se, a partir de uma perspectiva dialógica com seus pares e ou com outras pessoas, com especialistas da área, por meio de uma dinâmica permanente de questionamento, de estudos e pesquisas, de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Assim, implica em mudanças, em movimento de evolução e continuidade que inter-relaciona diferentes contextos, fases da carreira e as diversas dimensões nele implicadas.

Segundo Nóvoa (1995) e Day (2001), todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. Quanto a esse aspecto Day (2001) afirma que uma das principais tarefas dos professores é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida, para tal, é necessário então, que os próprios professores demonstrem o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente. Partindo de uma visão holística do desenvolvimento profissional, o autor elucida, no entanto, que a aprendizagem como processo contínuo está permeada por desafios e constrangimentos que muitas vezes afetam a capacidade dos professores em desenvolverem suas competências. Assim, ressalta que "o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente", aspectos esses que não podem ser desconsiderados (DAY, 2001, p.15).

Como a aprendizagem permanente nos remete aos processos de formação docente, corroboramos com Nóvoa (1995) que a formação não se dá pelo acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal, que ocorre por meio da interação, da troca de experiências e partilha de saberes. Com Nóvoa (1995, p.15) entendemos que a formação deve estar relacionada "com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)". Assim, é fundamental pensar nas estratégias e práticas de formação, de colaboração existentes nas escolas e as condições da sua realização, bem como a sua relação com processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

Considerando que é preciso dar atenção às conexões existentes entre as características do professor, a sua formação, aprendizagem e práticas docentes, assim como aos contextos de ensino que permeiam essa prática, concordamos com Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), Day (2001) e Zeichner (2010), quanto à necessidade de se conhecer e compreender o contexto escolar onde o fenômeno educativo ocorre, uma vez que, é a partir dele que poderemos desencadear reflexões sobre o processo de formação docente e de desenvolvimento profissional dos professores. Entendemos ainda que, a valorização e procura pelo diálogo entre o professor e seus colegas, com vista a analisar as diversas situações vivenciadas, é fundamental, e acaba sustentando a melhoria das condições de trabalho (MARCELO GARCIA,1999; IMBERNÓN, 2010).

Selecionamos para apresentar neste trabalho, dados referentes a uma Escola de Educação Básica – EMEB A, cuja caracterização já havia sido construída em 2013, no entanto, em função de mudanças ocorridas no quadro docente da unidade educativa, o levantamento foi refeito e possibilitou não só o conhecimento da situação atual, como também a análise da organização escolar existente na proposta anterior e a apresentada em 2014.

O contexto da pesquisa

A pesquisa em questão teve seu início em 2012 e seguiu os seguintes passos:

a) revisão bibliográfica com objetivo de identificar em periódicos dos programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste as produções existentes sobre o tema, etapa em que foram encontrados estudos que indicaram a necessidade de transformação ou ressignificação das práticas docentes;

b) levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME, das Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs, que ofertavam o 1º Ciclo do ensino fundamental. Dentre 23 unidades encontradas, foram escolhidas 03 que se tornaram campo de estudo por atenderem somente o 1º Ciclo.

c) caracterização das 03 EMEBs - denominadas no estudo de A, B, C e das experiências vivenciadas pelo corpo docente. Essa etapa vem sendo desenvolvida e está possibilitando a compreensão do cotidiano escolar e dos significados atribuídos à docência. Assim, neste texto as discussões estão direcionadas a uma unidade pesquisada, ou seja, EMEB A.

A pesquisa amparada nos princípios da abordagem qualitativa foi classificada como estudo de caso, pois cada escola tem sido considerada em suas especificidades (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDCKE e ANDRÉ, 1986). A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela intenção em retratar a complexidade de uma situação particular, focalizar o problema em seu aspecto total e utilizar uma variedade de fontes para coleta de dados que são obtidos por meio da análise de documentos, notas de campo e registro de informações, conseguidos junto a gestores e professores em vários momentos do estudo e em situações diversas.

EMEB A: organização, alunos e projetos

A EMEB A alvo de nossa análise direciona seu atendimento às crianças na faixa etária de 06 a 09 anos e trabalha especificamente com o 1º Ciclo do ensino fundamental, que é composto pelos três primeiros anos de escolarização compreendendo o período de alfabetização. Localizada na regional oeste de Cuiabá - MT, integra juntamente com mais três unidades - uma creche, uma pré-escola e uma EMEB que oferece o 2º e o 3º Ciclos, a "comunidade educacional desta região" (PPP, 2013, p. 9).

Verificamos que essa forma de organização das escolas proposta pela SME apresenta como aspecto positivo o acesso à educação infantil e ao ensino fundamental de maneira contínua, no entanto, pode também se tornar preocupante visto que, as crianças precisam mudar de escola de 02 em 02 anos aproximadamente. Assim, considerando as especificidades da fase de desenvolvimento em que elas se encontram e das necessidades peculiares da infância, tal fato pode favorecer o estabelecimento de vínculos frágeis ou superficiais entre criança/escola/ professores e acarretar dificuldades

de inserção, de adaptação na unidade educativa, bem como dificuldades no desempenho acadêmico.

Com relação à estrutura física, a EMEB A se caracteriza como sendo de médio porte. De acordo com a equipe gestora, atendendo à solicitação da SME, no início de 2014 a escola foi contemplada com a construção de mais 02 salas de aula - pré-moldadas, tendo em vista a demanda existente de crianças a serem matriculadas no 1º Ciclo. Embora seja necessário, a unidade escolar continua não possuindo espaço físico para a implantação da biblioteca e da sala de recursos multifuncional destinada ao atendimento especializado de alunos que possuem necessidades educacionais especiais – NEE, espaços esses indispensáveis ao processo formativo desse público.

Analisando os dados obtidos em 2013 e comparando com os atuais constatamos que a EMEB A expandiu seu atendimento em aproximadamente 15%, passando de 439 alunos matriculados e distribuídos em 18 turmas, para 508 alunos distribuídos em 20 turmas. A composição de turmas é amparada pela Instrução Normativa N° 001/2013/SME – Cuiabá e indica que essas devem possuir um número máximo de 25 crianças, no entanto encontramos que a escola não tem conseguido atender a essa orientação. Enquanto em 2013 seis turmas estavam compostas por um número de alunos superior ao indicado e a concentração se dava no 2º ano, em 2014, esse número se elevou para dez sendo que dessas, sete se referem ao 1º ano. Segundo a gestora escolar a sobrecarga tem sido recorrente por dois motivos: a educação é um direito da criança, portanto a matrícula não pode ser negada e a EMEB A é a única unidade na região que oferece o 1º Ciclo. Assim, a escola sofre com a pressão exercida por familiares, pelo Conselho Tutelar e Ministério Público para que a matrícula seja efetivada desconsiderando as condições de infraestrutura e de recursos humanos existentes, ferindo a instrução normativa que a informa.

A unidade escolar amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96 e na legislação municipal, se organiza administrativamente a partir dos princípios da Gestão Democrática e empossou no início de 2014 a nova equipe gestora formada por 02 professoras pertencentes ao corpo docente da escola que assumiram o cargo de direção e coordenação pedagógica por meio de processo eleitoral. Esse processo ocorreu de maneira harmônica a partir do qual se procedeu a substituição das profissionais anteriores, com especial atenção a diretora escolar que permaneceu no cargo por um período de 17 anos.

Quanto à organização pedagógica, essa se dá por meio do Ciclo de Formação Humana que segundo a Lei nº 5.367/2010, requer o compromisso do educador e da família frente ao processo de ensino e sinaliza a adoção de uma prática pedagógica respeitosa à diversidade, ao potencial dos alunos e a um processo avaliativo que deve ocorrer de maneira contínua e progressiva.

Para o alcance de seus objetivos a EMEB A trabalha com projetos temáticos que visam atender as necessidades dos estudantes e também às necessidades de formação de seus professores. Direcionado aos alunos, os projetos que estão em desenvolvimento desde 2013 são: ASA e Sala de Apoio à Aprendizagem, que atende crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com NEE; Projeto Caracol, com objetivo de controle da frequência dos alunos na escola; Voando na Imaginação, que estimula a leitura e a circulação de livros entre os alunos e Projeto Mais Educação, que propõe a ampliação do tempo escolar. Iniciado em 2014 encontramos o projeto Cuiabá e Seus Encantos, que objetiva despertar o interesse das crianças pela cultura local e a valorização das tradições cuiabanas.

Destinado à formação continuada de professores, um projeto que tem movimentado a EMEB A desde 2013 e alterado a rotina dos docentes é o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, programa do Ministério da Educação cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais urbanas. O PNAIC apoia as escolas públicas com formação continuada de professores alfabetizadores, por meio de cursos presenciais, bolsa de estudo, distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização, obras literárias e jogos.

Segundo a coordenadora pedagógica da unidade escolar a formação dos professores é norteada por fascículos que contêm conteúdos teóricos, sugestões de atividades e relatos de experiência, que trabalhados sob a orientação de um professor formador, devem subsidiar os professores cursistas na elaboração do seu planejamento pedagógico. A adesão ao PNAIC se deu em 2013, obrigatoriamente, pois a unidade escolar trabalha com o 1º Ciclo – período de alfabetização, alvo do programa. Assim, os professores pertencentes à EMEB precisaram assinar um termo de compromisso para colocar o PNAIC em prática, caso negassem a fazê-lo, não poderiam mais atuar como professores alfabetizadores e consequentemente, permanecer na unidade escolar.

Os docentes vinculados ao PNAIC passaram a frequentar o curso de formação oferecido em escolas polo, uma vez por semana no período noturno ou no sábado, portanto, fora do período de trabalho e se comprometeram em alcançar os objetivos propostos. Tal situação desencadeou questionamentos sobre a docência, uma vez que o trabalho em sala de aula passou a ser norteado pelos princípios teóricos e práticos propostos no curso, acrescido da exigência de registro dos resultados e alcance das metas pré-estabelecidas – alunos alfabetizados.

Observamos que as implicações do PNAIC podem ser encontradas nas discussões efetuadas por Day (2001, p.26) uma vez que o autor afirma que os órgãos governamentais movidos pela preocupação e necessidade de elevar os padrões de ensino e melhorar sua posição nos quadros da economia mundial, têm procurado intervir de forma mais ativa no sentido de melhorar o sistema educativo. Assim,

> a imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus actores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores.

Acompanhando as atividades da escola observamos que a adesão ao PNAIC suscitou conflitos entre o corpo docente e a equipe gestora, quanto à obrigatoriedade da participação, a sobrecarga de trabalho e questionamentos sobre o papel do pedagogo – alfabetizador. A colocação de uma professora é ilustrativa de descontentamento frente às exigências efetuadas

> *não entendo porque temos que assinar um termo de compromisso para alfabetizar a criança, se essa é a nossa função... fomos formados para isso... fizemos um juramento enquanto pedagogos que somos (nota de campo).*

Diante dessa situação pode-se afirmar segundo Oliveira (2011), que a realidade vivenciada pelas escolas na atualidade tem sido de efetivação de políticas públicas educacionais na busca tanto da universalização do ensino, do atendimento à diversidade como também da busca pela eficiência do processo educativo, sendo o PNAIC uma estratégia para o alcance do último objetivo. Para a referida autora, embora tais políticas sejam importantes, elas têm sido avaliadas a partir dos resultados alcançados pelos

alunos em provas padronizadas aplicadas em todo o país e consequentemente tem responsabilizado os docentes, pelo sucesso ou fracasso do ensino ministrado. Tal aspecto é preocupante, pois, demonstra a existência do controle externo sobre o trabalho do professor e de uma nova regulação de forças no interior da escola que interfere sobremaneira no trabalho pedagógico.

Day (2001, p.72) acrescenta ainda que as pressões exercidas sobre os professores, no sentido de irem ao encontro de padrões de ensino preestabelecidos, reduzem o potencial para o desenvolvimento profissional na medida em que conduzem a "uma lógica de meios-fins que reduz a substância das reflexões dos professores a questões técnicas de ensino e de organização interna da sala de aula, negligenciando as questões do currículo e dos propósitos da educação" omitindo assim, o contexto social e institucional em que o ensino ocorre.

Os professores do 1º Ciclo

Embora a caracterização do corpo docente tenha sido construída em 2013, essa precisou ser revista, pois no início de 2014 a EMEB A recebeu dez professores oriundos do processo de posse por concurso público. As informações sobre sexo, faixa etária, vínculo empregatício, formação e tempo de experiência na docência, necessárias para conhecermos como o novo grupo esta constituído, foram obtidas por meio da ficha individual dos professores e permitiram a análise entre o grupo de professores anterior e o atual.

Constatamos que o número de docentes atuantes em sala de aula na EMEB A passou de 18 para 21 professores e é compatível com o número de turmas existentes. O corpo docente continuou com a presença de apenas um professor do sexo masculino, o que corrobora os dados encontrados em muitos estudos que indicam a prevalência do gênero feminino na docência. Com relação à faixa etária dos docentes, existe a prevalência no período compreendido entre 40 e 59 anos, dado semelhante ao encontrado em 2013.

No que diz respeito ao vínculo empregatício, o grupo apresenta uma configuração diferente. Em 2013, dos 18 professores pertencentes ao corpo docente, 33% eram efetivos na rede municipal de ensino e 67% permaneciam na unidade escolar por meio de contrato temporário que nem sempre era renovado, e consequentemente

favorecia a rotatividade. Em 2014 esse quadro se modificou, pois dos 21 professores atuantes na EMEB A, 80% encontram-se na condição de efetivo no sistema publico de ensino e desses, 47% foram recém-nomeados em concurso público. Assim, com esses dados podemos afirmar que tem existido por parte da SME, uma preocupação em avançar no processo de profissionalização do professor.

Quanto à carga horária de trabalho, aproximadamente 75% dos professores, atuam na EMEB apenas um período – 04 horas diárias e 20 horas semanais, o que nos leva a inferir que possuem outro vínculo no período inverso, portanto dupla jornada de trabalho.

No que tange ao nível de escolaridade dos professores, constatamos que não houve mudanças, pois a EMEB A conta com docentes licenciados em Pedagogia (80%) e os demais em áreas afins como Educação Física, Letras e Música. Dessa forma, continua atendendo às exigências da LDB 9394/96 quanto à necessidade de nível superior e da graduação em Pedagogia para o exercício da docência nos anos iniciais. No quadro de professores verificamos ainda que 86% possuem curso de pós-graduação, enquanto que, em 2013, o percentual era de 66%. Esse dado indica o interesse que os professores demonstram pela busca de novos conhecimentos e o investimento que têm feito na continuidade de seus estudos. Como os cursos de pós-graduação são em várias áreas, a EMEB A pode se beneficiar com a troca de experiências entre os docentes.

Consideramos também como fator importante a análise do tempo de experiência dos professores pertencentes à EMEB A, para posteriormente tentarmos entender como se dão as práticas docentes no 1º Ciclo. Respaldados em Marcelo Garcia (2009), o corpo docente foi dividido em professores iniciantes – os que atuam na docência por um período máximo de cinco anos, e professores experientes - os que possuem mais de cinco anos de carreira. Ressaltamos no entanto, que a conversão de iniciante em experiente não se dá apenas com o passar do tempo, uma vez que ela requer também a construção aprofundada de uma estrutura de conhecimento, com inúmeras conexões, que possibilite ao professor não só a elaboração de um pensamento pedagógico, mas a busca de inovações.

Tempo de Experiência	Na Docência		Na Docência no 1º Ciclo		Na Docência na EMEB	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
Menos que 01	--	--	--	--	05	10
01 a 05 anos	05	07	07	07	09	07
06 a10 anos	01	04	04	04	02	02
11 a 15 anos	01	03	03	03	01	01
16 a 20 anos	06	03	02	03	--	--
21 a 25 anos	05	02	02	02	01	01
Mais que 25	--	02	--	02	--	--
Total	18	21	18	21	18	21

Tabela – Número de professores e tempo de experiência em 2013 e 2014. Fonte: Dados organizados pelos autores.

Quanto ao tempo de experiência na docência e em específico na docência no 1º Ciclo, verificamos a prevalência de professores com mais de 05 anos de atuação. Assim, a EMEB A continua com a mesma configuração apresentada em 2013, embora tenha recebido novos professores. Os dados da Tabela apontam que apenas 30% dos docentes vinculados à EMEB A em 2014 encontram-se na categoria de professores iniciantes e que os demais (70%) podem ser considerados professores experientes na carreira. Segundo Marcelo Garcia (1999, 2009), os professores caracterizados como experientes são os que se encontram em uma fase tida como de maturidade, atingida por meio de um processo evolutivo da carreira profissional. No entanto, por compreender que os processos formativos são contínuos e se estendem ao longo de toda a carreira profissional, o autor ressalta que mesmo considerando esses professores como experientes eles também se encontram/continuam em processos formativos diferenciados.

Quanto ao tempo de docência na EMEB A, constatamos que em 2014 aproximadamente 80% dos professores é iniciante na unidade escolar, configuração semelhante à apresentada em 2013. Embora os professores iniciantes nessa EMEB possuam, em sua maioria experiência na docência, e especificamente, na docência no 1º Ciclo, ao se inserirem na unidade, eles precisam estabelecer vínculos no novo ambiente de trabalho, conhecer a cultura escolar, aprender e interiorizar as normas, valores e condutas vigentes na instituição. Sendo assim, esse período de iniciação na unidade escolar pode ser comparado ao período que caracteriza os primeiros anos da docência em que o professor vivencia "tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir

conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal" (MARCELO GARCIA, 1999, p.113).

Algumas considerações

Buscamos apresentar neste texto releituras dos dados referentes à caracterização de uma EMEB de Cuiabá – MT, no que diz respeito a sua organização e composição do corpo docente com ênfase em mudanças que ocorreram em 2014.

Percebemos que a EMEB A desempenha um papel de suma importância para a região, visto que é a única a oferecer atendimento às crianças de 6 a 9 anos matriculadas no 1º Ciclo – período de alfabetização e que teve a sua capacidade de atendimento elevada em 15%. Possui uma nova equipe gestora empossada no início de 2014 e demonstra que os princípios da gestão democrática, de discussões colegiadas e trabalho coletivo se fazem presentes.

Encontramos que a configuração do corpo docente se modificou no que diz respeito ao vínculo empregatício, pois a EMEB A conta agora com a maioria dos professores concursados e efetivos na rede pública. Como a rotatividade em função dos contratos temporários era constante, podemos afirmar que embora ela ainda se faça presente em 2014 em razão da posse de novos professores, esses, provavelmente permanecerão na unidade durante o período de estágio probatório (03 anos), o que minimizará os efeitos da mesma. Existe a predominância de professores considerados experientes na docência, especificamente na alfabetização. No entanto, são profissionais cujo vínculo com essa EMEB é recente, apontando que esses ainda estão construindo vínculos interpessoais e se apropriando da cultura específica do contexto escolar.

Pensando na nova configuração encontrada em 2014, nos professores que estão se inserindo na unidade escolar, no aumento da clientela e na troca da equipe gestora podemos inferir que a EMEB A vivencia um momento particular frente às mudanças organizacionais que ocorreram. Somado a isso, existem indicativos de tensões advindas do PNAIC, programa de formação que vem sendo desenvolvido de forma impositiva pelo MEC e SME, cujo modelo de formação parece não considerar as especificidades do contexto escolar, as necessidades dos alunos, assim como as singularidades e diversidades dos professores. Pautado em uma proposta homogênea, linear, com metas a serem alcançadas em um determinado período de tempo o PNAIC se ampara em uma

concepção de formação e desenvolvimento profissional contraditória às proposições de Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999, 2009) e Day (2001).

Com este estudo reconhecemos que as características da EMEB A são de grande importância para se pensar o processo de desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, não são suficientes para o entendimento de como se dá a pratica docente e os significados atribuídos a elas. Dessa forma, a pesquisa continua junto aos professores com a busca das narrativas sobre as experiências e histórias vividas por eles durante o seu percurso formativo. Por meio das narrativas, esperamos ser possível não só a reconstrução desse percurso, como a reflexão e autoanálise das práticas docentes que trarão à tona as especificidades do trabalho desenvolvido junto às crianças e a EMEB em foco.

Referencias Bibliográficas

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Cuiabá: Escola Municipal de Educação Básica, 2012.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. **Política Educacional e Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.** Cuiabá: Central de Texto/Secretaria de Educação, 2008.

CUIABA. CÂMARA MUNICIPAL DE CUIABÁ Secretaria de Apoio Legislativo. **Lei Nº 5.367/2010**. Plano Municipal De Educação. Cuiabá, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr., 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In, NÓVOA, A.(coord.) **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE-27**, n.1, p.25-38, jan./abr. 2011.

ZEICHNER, K**.** Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br . Acesso em 24 de junho de 2014.

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E SUA ARTICULAÇÃO COM A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Mariana Silva Vieira Fachim
(PPGEdu – Mestranda)
mariana@fachim.com.br

Adelmo Carvalho da Silva
(PPGEdu – Docente)
adelmoufmt@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo faz parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT–Rondonópolis. Tem como objetivo relacionar a política pública nacional de Educação Permanente em Saúde com a Teoria de Aprendizagem Significativa. Para fundamentar a temática utilizamos as publicações do Ministério da Saúde (MS), Paulo Freire e David Ausubel. A Educação Permanente em Saúde no Brasil, enquanto política pública, foi estabelecida pelo Ministério da Saúde em 2004 através da Portaria 198 GM/MS. Esta portaria define como Educação Permanente em Saúde a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho, baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas dos trabalhadores da saúde. A política tem como estratégia promover uma aprendizagem significativa, de forma que o profissional relacione o conhecimento que já possui e o que é adquirido com suas atividades diárias no serviço em saúde, sempre tendo como ponto de partida a necessidade do usuário e não do serviço ou trabalhador. A Teoria de Aprendizagem Significativa correlaciona-se com a Política de Educação Permanente em Saúde proposta pelo Ministério da Saúde pois adota como estratégia de ensino a aprendizagem correlacionada com a prática profissional, vivências pessoais, cotidianos do serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Permanente em Saúde; Aprendizagem Significativa; Educação em saúde.

Introdução

Este artigo faz parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – campus de Rondonópolis.

Tem como objetivo relacionar a política pública nacional de Educação Permanente em Saúde com a Teoria de Aprendizagem Significativa através da leitura e

análise da literatura disponível em bibliotecas virtuais, sites do Ministério da Saúde e livros. Para fundamentação da temática utilizamos publicações do Ministério da Saúde (MS) e os teóricos Paulo Freire e David Ausubel.

A política de educação permanente em saúde

A partir da Constituição Federativa do Brasil em 1988, houve uma nova formulação política e organizacional para o reordenamento dos serviços e ações de saúde no país através do Sistema Único de Saúde (SUS) como modelo único de atenção à saúde para todo o território nacional. Os princípios doutrinários desta política são: Universalidade, Equidade e Integralidade da atenção à saúde da população; já os princípios organizativos são: Regionalização e hierarquização, Resolubilidade, Descentralização, Complementariedade do setor privado (BRASIL, 1990).

Neste contexto, em 1993, surge o Programa Saúde da Família (PSF) numa reunião em Brasília (Distrito Federal), sobre o tema "Saúde da Família", convocada pelo gabinete do Ministro da Saúde, com apoio do UNICEF. O PSF possui como proposta modificar a antiga concepção que profissionais de saúde tinham sobre sua atuação, deixando a medicina curativa para atuar na integralidade da assistência, estando então em conformidade com os princípios do SUS (ROSA; LABATE, 2005).

Como consequência dessa implementação foi necessária uma mudança progressiva dos serviços passando de:

> Um modelo assistencial centrado na doença e baseado no atendimento a quem procura, para um modelo de atenção integral à saúde, onde haja a incorporação progressiva de ações de promoção e de proteção, ao lado daquelas propriamente ditas de recuperação (BRASIL, 1990).

Assim sendo foi preciso que os trabalhadores atuantes nessas instituições modificassem alguns aspectos de sua conduta profissional, logo, foi fundamental que fossem capacitados. É importante destacar também que essas mudanças deveriam ser

feitas no processo de formação e desenvolvimento desses profissionais da saúde na graduação, pós-graduação, educação permanente.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 200º, inciso III, já determinava que: "ao SUS compete, ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde". A Lei nº 8080/1990 também estabelece em seu artigo 6º, inciso III, que incumbe ao SUS a "ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde".

Em 2003 foi criada a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) pelo Ministério da Saúde através do Decreto nº 4.726. A SGTES desenvolve ações "para o fomento de políticas para a formação, educação permanente, valorização dos trabalhadores e democratização das relações de trabalho no SUS". A secretaria é estruturada em dois departamentos: Gestão da Educação (DEGES) e da Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde (DEGERTS) (BRASIL, 2011).

O DEGES adotou a educação permanente como a estratégia primordial para a reorganização das práticas de formação, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social no setor da saúde, aprovado pelo Conselho Nacional de Saúde em 04 de setembro de 2003. Após aprovação e pactuação desta política, o DEGES deu início ao processo de constituição dos Polos de Educação Permanente em Saúde.

Os PEPS funcionam como dispositivos do SUS para promover mudanças, tanto nas práticas de saúde quanto nas práticas de educação na saúde, funcionando como rodas de debate e de construção coletiva- Rodas para a Educação Permanente em Saúde (BRASIL, p. 11, 2004).

Com vistas a atender então, a necessidade de capacitação do profissional de saúde, tendo em vista ser essa responsabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS), foi instituída a Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004, que institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Esta portaria define como Educação Permanente em Saúde (EPS) a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho, baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas dos trabalhadores da saúde (BRASIL, 2014).

As diretrizes para a EPS são: valorizar o trabalhador e o trabalho em saúde no MS, na perspectiva da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no SUS; fomentar práticas educacionais em espaços coletivos de trabalho, fortalecendo o trabalho em equipes multiprofissionais; promover a aprendizagem significativa por

meio da adoção de metodologias ativas e críticas; favorecer a autonomia dos sujeitos e a corresponsabilização nos processos de trabalho do MS; articular a EPS e a gestão de pessoas por competências para a organização das ações de educação no MS; fortalecer a gestão da EPS de forma compartilhada e participativa, no âmbito do MS; contribuir para a mudança cultural e institucional direcionada à gestão compartilhada e ao aprimoramento do SUS; constituir-se como uma estratégia política para o enfrentamento da fragmentação dos serviços e das ações de saúde; e valorizar as múltiplas dimensões humanas nos processos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014).

Por meio da política de EPS o MS deve considerar:

> especificidades das Secretarias e Unidades do MS nos Estados; políticas prioritárias do SUS; necessidade de superar a fragmentação dos processos de trabalho; necessidades de formação e desenvolvimento para o trabalho em saúde; e a capacidade instalada de oferta institucional de ações formais de educação na saúde (BRASIL, p. 2, 2014).

O MS propõe a educação permanente como uma estratégia de transformação das práticas de formação, de atenção, de gestão, de formulação de políticas, de participação popular e de controle social no setor da Saúde. Baseia-se na aprendizagem significativa com a intenção de transformar as práticas profissionais existentes porque perguntas e respostas são construídas a partir da reflexão de trabalhadores e estudantes sobre o trabalho que realizam ou para o qual se preparam (BRASIL, 2005).

Já em 2007 foi instituída a Portaria nº 1.996/GM/MS que dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e agora mais recentemente foi estabelecida Portaria nº 278 de 27 de fevereiro de 2014 que determina diretrizes para a implementação da Política de Educação Permanente em Saúde, no âmbito do Ministério da Saúde (MS).

Conceitua também o termo aprendizagem significativa como o processo de aprendizagem que propicia a construção de conhecimentos a partir dos saberes prévios dos sujeitos articulados aos problemas vivenciados no trabalho (BRASIL, 2014). Considera o conhecimento que o profissional de saúde já possui sobre determinado assunto e o relaciona com os entraves de seu cotidiano, assim então o conhecimento se constrói de forma significativa ao sujeito.

O MS propõe a educação permanente como uma estratégia de transformação das práticas de formação, de atenção, de gestão, de formulação de políticas, de participação popular e de controle social no setor da Saúde. Baseia-se na aprendizagem significativa com a intenção de transformar as práticas profissionais existentes porque as perguntas e respostas são construídas a partir da reflexão de trabalhadores e estudantes sobre o trabalho que realizam ou para o qual se preparam (BRASIL, 2005).

> A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem- trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm (BRASIL, 2005).

A relação entre educação permanente em saúde e teoria da aprendizagem significativa

Paulo Freire (2013) já dizia da importância de se considerar os "conhecimentos de experiências feitas" com que os educandos chegam a escola. É extremamente relevante considerar a prática dos trabalhadores e a dificuldades por eles vividas e assim desenvolver atividades de educação permanente que abordam temas relacionados a essas vivências. Freire (1987) também afirmava que só se aprende quando aquilo que aprendo é significativo para mim.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi criada pelo psicólogo norte-americano David Paul Ausubel na década de 60.

> A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI et al, 2002).

De acordo com a teoria de Ausebel a aprendizagem significativa possui três vantagens em relação a memorística. Primeiro é que o conhecimento é lembrado por mais tempo. Segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de maneira mais fácil, mesmo se a informação original tiver sido esquecida. E em terceiro facilita a aprendizagem esquecida (PELIZZARI et al, 2002).

Há outras visões da Teoria de Aprendizagem Significativa como a visão humanista de Novak, interacionista social de Gowin, cognitiva contemporânea de Johnson-Laird, da complexidade e progressividade de Vergnaud, autopoiética de Maturana, computacional de Araujo e Veit e então a visão crítica de Moreira (MOREIRA, 2009).

Moreira (2009) afirma que na sociedade contemporânea não basta adquirir novos conhecimentos de forma significativa, é necessário adquiri-los criticamente. Vivemos nessa sociedade mas precisamos ser críticos a ela, distanciar-se quando ela estiver perdendo o rumo (MOREIRA, 2009).

Os princípios facilitadores da aprendizagem significativa crítica de Moreira são: Perguntas ao invés de respostas; Diversidade de materiais; Aprendizagem pelo erro; Aluno como perceptor representador; Consciência semântica; Incerteza do conhecimento; Desaprendizagem; Conhecimento como linguagem.

A Teoria de Aprendizagem Significativa correlaciona-se com a Política de Educação Permanente em Saúde proposta pelo Ministério da Saúde pois adota como estratégia de ensino a aprendizagem correlacionada com a prática profissional, vivências pessoais, cotidianos do serviço. Dessa forma o profissional apreende o conhecimento e o possui ao longo de toda a vida.

O objetivo da política de EPS é que os trabalhadores da saúde estejam permanentemente sendo capacitados com o intuito de que a assistência à saúde prestada atenda às necessidades da população e que seja de qualidade, cumprindo os princípios doutrinários e organizativos do SUS.

> [...] só conseguiremos mudar realmente a forma de cuidar, tratar e acompanhar a saúde dos brasileiros se conseguirmos mudar também os modos de ensinar e aprender (BRASIL, 2005).

Esta teoria da educação relaciona os conhecimentos que os profissionais da saúde em serviço já possuem e os atualiza aos novos avanços da ciência, tecnologia e políticas públicas, sem desconsiderar todo o conhecimento já existente.

É possível notar a crescente preocupação do governo com a qualidade dos serviços de saúde prestados. A instituição de uma política de educação permanente específica para a área da saúde reforça esta afirmação. Indiscutível é utilizar-se da educação como principal ferramenta para capacitar os profissionais atuantes nas instituições, adotando ainda a aprendizagem significava como norteadora das atividades de educação permanente é passível de se obter qualidade de assistência prestadas pelos profissionais.

Referências

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. **ABC do SUS: Doutrinas e Princípios**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: polos de educação permanente em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 198, em 13 de fevereiro de 2004.** Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996 de 20 de agosto de 2007.** Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde: SGETS: políticas e ações**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 278**, de 27 de fevereiro de 2014. Institui diretrizes para implementação da Política de Educação Permanente em Saúde, no âmbito do Ministério da Saúde (MS). Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MOREIRA, Marco A. **Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências: A Teoria da Aprendizagem Significativa**. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS, 2009. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/Subsidios6.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2014.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

ROSA, Walisete de Almeida Godinho; LABATE, Renata Curi. Programa saúde da família: a construção de um novo modelo de assistência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem [online].** 2005, v.13, n.6, p. 1027-1034.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Stelamara Souza Pereira
(Instituto Federal de Goiás – IFG – Câmpus Jataí)
stelamara@gmail.com

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
(Instituto Federal de Goiás – IFG – Câmpus Jataí)
flomarchagas@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esse trabalho consiste em apresentar uma abordagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto das escolas públicas no município de Doverlândia-GO. Está embasado em autores como: Fiorentini e Lorenzato (2012), Freire (1983;2000) e Valente (1999). Busca-se respostas para as seguintes questões: em meio a facilidade de conexão ao mundo virtual, quais as possibilidades e as limitações na utilização das TIC, pelos professores, nas escolas públicas? Nesse contexto, foi aplicado um questionário em um grupo de quinze professores, com o objetivo de analisar qual o comportamento do professor em sua prática pedagógica diante das TIC e as limitações que existem quando se pretende utilizar esses instrumentos pedagógicos em suas aulas. Os resultados apontaram que poucos docentes as utilizam, devido várias barreiras que os impossibilitam, de usá-las, uma das barreiras é a falta de infraestrutura nos laboratórios de informática nas escolas. Há necessidades, no entanto, de investimento em infraestrutura nas escolas públicas e na formação continuada de professores que permitam elaborar atividades que comtemplem as TIC em suas aulas.

Palavras-chave: Tecnologias. Prática pedagógica. Formação de professores.

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm sido um dos temas que vem ganhando destaque no meio da produção científica na educação, como artigos, dissertações e teses. Assim sendo, diante de tantas produções, é preciso investigar mais sobre essa ferramenta na prática docente, para responder: em meio a facilidade de conexão ao mundo virtual, quais as possibilidades e as limitações na utilização das TIC, pelos professores, nas escolas públicas?

Esse artigo traz uma abordagem sobre as TIC na prática cotidiana do professor, mostrando resultados de uma pesquisa sobre o uso das TIC como instrumento pedagógico em suas aulas. Será apresentada uma análise de três questões de um questionário que foi aplicado em um curso de formação de professores sobre a leitura e a escrita nas aulas de Matemática com enfoque nas TIC.

É importante ressaltar que mesmo diante da evolução dos meios tecnológicos, há muitos educadores que são resistentes às tecnologias. De acordo com Borba e Penteado (2012), pesquisas e debates sobre o papel da tecnologia em sala de aula apontam que desde quando os computadores começaram a ganhar destaque no ambiente escolar, muitos educadores manifestavam contra o uso das tecnologias, questionando, por exemplo, como o aluno aprenderia um conteúdo de função ao apertar uma tecla do computador e o gráfico esboçado apareceria. Os professores se esquecem, porém, de que o lápis, a caneta e o papel também são tecnologias. E mesmo sendo desafio para os docentes, é importante que as TIC sejam inseridas na educação. Explorar novas possibilidades educacionais auxilia o professor e aguça a criatividade dos alunos.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar qual o comportamento do professor em sua prática pedagógica diante das TIC e as barreiras que enfrentam quando se pretende utilizar esses instrumentos pedagógicos em suas aulas.

Os resultados que serão apresentados neste artigo mostram a realidade vivenciada pelos educadores do município de Doverlândia-GO que responderam ao questionário e apresentaram seus argumentos durante o curso de extensão sobre essa temática.

Educação e a tecnologia: um caminho para a aprendizagem

A reflexão acerca da educação e do aprendizado nas escolas é um tema que não se esgota, e como a sociedade passa por mutações constantes, a educação também o fará. Nesse sentido, propõe-se uma discussão acerca da educação em um âmbito que ultrapasse as barreiras da sala de aula da escola, tal como esta é ou deveria ser ao longo de toda sua história.

Segundo Libâneo (1994), educação é um conceito amplo que corresponde a influências e inter-relações convergindo para a formação da personalidade social, do caráter e estes ligados às situações reais e desafios da vida prática. Dessa forma, a ação de educar

percorre diversos processos para que o educando alcance o conhecimento, a percepção dos símbolos por meio da comunicação, da leitura, compreendendo o significado e transformando essa aprendizagem para seu contexto social.

Saviani (2007) destaca que é necessário acontecer mudanças no ensino, que atinja objetivos tais como uma educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. É necessário o ser humano aprender a tirar da situação adversa os meios de sobreviver, saber escolher e ampliar as necessidades de opção, promovendo transformações, e que se adquiram os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva.

Por meio dessa reflexão, o professor tem o papel de mediar, colaborar para a formação de cidadãos para compreender a si mesmo e desenvolver sua capacidade cognitiva. Assim, desaparece a função do professor como transmissor de conhecimento da escola clássica e surge o papel do mediador que segundo Kenski (2008 p. 654) "o papel de mediador se amplia no estímulo para que todos estejam conectados, atentos, participantes. Como educador, ele orienta o caminho, fornece trilhas confiáveis, estimula a reflexão crítica, a produção criativa". Nesse sentido, compreender sobre como se dá o processo de ensinar é fundamental para atingir tais objetivos apontados por Saviani (2007).

Conforme Pimenta (2010), ao referir sobre o ensino, é preciso que se conheça o contexto social em que está inserido o indivíduo e propor novas formas de ensinar. O professor deve estimular o aluno na construção de uma relação com objeto de aprendizagem para a construção do conhecimento. Afirma ainda esta autora, que cabe ao professor conduzir os alunos para mobilizar a auto-atividade deles, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas do sujeito do processo. Assim, como para Valente (1999, p. 36), "O professor deverá incentivar o processo de melhorias contínuas e ter consciência de que a construção do conhecimento se dá por meio do processo de depurar o conhecimento que o aluno já dispõe". O que vai ao encontro dos dizeres de Freire

> Se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer ela é necessariamente, em conseqüência, um que fazer problematizador. A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de

> entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (FREIRE, 1983, p. 56)

Assim, contextualizando o conteúdo a ser aprendido, compreender os significados do que é ensinado, pode ser uma oportunidade do docente para envolver o aluno às diferentes linguagens das disciplinas curriculares e integrar o conhecimento à informação também por meio das tecnologias.

Mediante essa relação entre educação e tecnologia Freire afirma:

> A educação não pode ser a que "deposita" conteúdos na cabeça "vazia" dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. [...] Uma educação em que a liberdade de criar seja viável necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado, [...] É fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer. (FREIRE, 2000, p. 45)

As palavras de Freire (2000) nos instigam a compreender como está o processo educacional diante das mídias no mundo contemporâneo. Este autor nos leva a repensar sobre a prática pedagógica, na qual é importante transcender o ato de educar para além do território da escola. Ainda mais com o advento da tecnologia, põe em destaque as relações entre indivíduos e sociedade. Para Santos (2004 p. 16) "dentre as múltiplas denominações aplicadas ao nosso tempo, nenhuma é mais expressiva que a do período tecnológico", condição essa que se levanta sobre a posição da educação em meio às tecnologias, e segundo Santaella

> A história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais. Estas penetram em nosso presente não só

> como um modo de participação, mas como um princípio operativo assimilado à produção humana em todas as suas áreas. (SANTAELLA, 2012, p.32-33)

Assim, constrói uma realidade na qual o mundo passa a ter novas configurações de aprendizagem, integrado às TIC. Nesse processo, o professor conhece novas formas de avaliar o seu aluno, fazendo com que ele amplie novo saberes e impulsiona a novos conceitos, podendo ser as mídias uma ferramenta de interação para a informação. De acordo com Valente (1999, p. 35) "A informática poderá ser usada para apoiar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento".

Portanto, é necessário criar e condicionar as realidades sociais em que a educação vença as suas barreiras territoriais, isto é, propor outros ambientes de ensino que não seja focado apenas no quadro e no giz, e ter um alcance efetivo na vida social da comunidade, podendo alcançar o mundo com o advento tecnológico disponível na atualidade. Nesse contexto, Mercado afirma que

> As novas tecnologias criaram novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola a um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. (MERCADO, 2001 p. 1)

Desse modo, o educador pode proporcionar ao educando condições para que seja sujeito do processo, capaz de revolucionar as estruturas sociais do meio em que estão inseridos, afim de que possam também ter uma vida melhor. E que ainda possam perceber que muito mais que ir à escola, é importante que a escola seja espaço de construção de conhecimento. Segundo Piaget (1985, p. 35), "os conhecimentos derivam da ação [...]. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras".

É importante, pois, interligar os conteúdos matemáticos por meio da escrita com as TIC, leva o docente a compreender as possibilidades de uso das tecnologias não como fim, mas como processo intermediário para que seu aluno chegue ao conhecimento, em que esse

processo ocorra também na educação. É necessário e é urgente que mais do que ensinar a ligar o computador e a utilizar *softwares,* é utilizá-los em favor de um processo comum de desenvolvimento da comunidade. Também considerar que há possibilidades infinitas de intervenções locais dentro de uma rede global e a educação necessita ser contextualizada da era da informação em que o virtual já é real.

A tecnologia e o ensino da Matemática na formação de professores

Com base em situações reais de muitos problemas com os cálculos nas aulas de Matemática, professores têm procurado alternativas para aproximar o aluno dessa disciplina temida por muitos. É preciso saber como inovar, provocando os alunos a não somente resolver exercícios repetitivos e a decorar fórmulas matemáticas para resolver determinado problema, a não promover conhecimentos isolados. É essencial estar atento que alunos participem das discussões, desenvolvam sua criatividade para discutir ideias e desafios.

A partir desse ponto de vista, é necessário mostrar a importância da Matemática no currículo escolar. Segundo Alves

> No papel a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula, papel esse que perpassa pela visão do educador, de estimulador, não esperando apenas que a escola lhe forneça condições propicias, mas, sim, que construa, em todos os momentos da ação pedagógica, diretrizes que ampliem os conhecimentos para além dos muros escolares, sem perder de vista os conteúdos, vendo o sujeito histórico, inserido no mundo, visando sempre ao seu conhecimento. (ALVES, 2001, p. 22)

Nesse contexto, a Matemática passa por grande transformação, em que o educador, diante das tecnologias digitais deve repensar a sua prática pedagógica. De acordo com D'Ambrósio (2012), a Matemática que se vê permite que o jovem visualize múltiplas possibilidades de representações de problemas no estilo moderno. Destaca ainda que é possível organizar um currículo baseada na atualidade. É preciso atualizar as estratégias de ensino, como as TIC, que são úteis e interessantes.

Este autor enfatiza que essa evolução das tecnologias contribuiu muito para o ensino da Matemática. Na década de 1970 surgiram as calculadoras, representando uma enorme evolução naquela época, sendo um instrumento que demorou ser inserido na sociedade e, mesmo assim, não é de estranhar que ainda há servidores nas escolas resistentes ao uso de calculadoras, da mesma forma que ocorreu quando inventaram a imprensa. Estamos vivendo a era dos computadores, da televisão, da internet, do celular, os quais afetam todos os setores da sociedade. Os educadores devem adotar a informática, do contrário se distanciarão da realidade vivida pelos alunos.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 45), "o aparecimento de novas tecnologias como o computador, a televisão e a internet tem levado educadores matemáticos a tentar utilizá-las no ensino. As TIC permitem aos estudantes não apenas estudar temas tradicionais de maneira nova, mas também explorar temas novos". Desse modo, inserindo a tecnologia nas aulas de Matemática, pode contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. O grande desafio para o professor desta disciplina é apresentar o conteúdo ao aluno e este apresentar as habilidades necessárias para desenvolver um raciocínio diante de uma situação problema.

Para Gladcheff, Zuffi e Silva

> Os computadores têm-se apresentado de forma cada vez mais frequente em todos os níveis da educação. Sua utilização nas aulas de Matemática das séries do Ensino Fundamental pode ter várias finalidades, tais como: fonte de informação; auxílio no processo de construção de conhecimento; um meio para desenvolver autonomia pelo uso de softwares que possibilitem pensar, refletir e criar soluções. O computador também pode ser considerado um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente na medida em que possibilita o desenvolvimento de um trabalho que se adapta a distintos ritmos de aprendizagem e favorece a que o aluno aprenda com seus erros. (GLADCHEFF; ZUFFI; SILVA, 2001, p. 2).

Então, a inserção das TIC no contexto escolar pode contribuir para uma realidade diferenciada, na qual poderá haver uma aproximação maior entre aluno-professor e vice-

versa, abrindo caminhos para a construção do conhecimento e fazendo com que o aluno compreenda a Matemática.

E para que haja essa aproximação é necessário mobilizar o aluno para o conhecimento. Nesse contexto, Pimenta (2010) expõe algumas categorias nas atividades que os alunos podem desempenhar: significação, problematização, práxis, criticidade, historicidade e totalidade. Assim, o docente sistematiza os conteúdos dando significados e consolida os conceitos aprendidos.

Metodologia

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação para Ciências e Matemática, com uma abordagem qualitativa, utilizando como técnica o questionário, e investiga a leitura e a escrita na prática pedagógica de professores de Matemática do município de Doverlândia-GO. Nessa pesquisa, em andamento, foi proposto um curso[1] de extensão aos docentes do ensino fundamental deste município, iniciando com a aplicação de um questionário a fim de verificar os aspectos sócio-econômico-cultural, obter dados aos aspectos pedagógicos e para conhecer a percepção dos professores diante da redação Matemática e das TIC em suas aulas.

O questionário foi aplicado a quinze cursistas que são professores da rede pública de ensino do município, em que constam vinte e cinco questões, dentre elas serão apresentadas e analisadas no presente artigo o perfil dos docentes e também três questões abordam o uso das TIC nas aulas. O perfil dos professores que estão realizando o curso compreende a seguinte faixa etária:

[1] O curso de extensão tem carga horária de 120 horas, sendo realizado no período de agosto a novembro de 2014, o curso propõe uma abordagem da leitura e da escrita nas aulas de Matemática com enfoque nas Tecnologias de Informação e Comunicação.

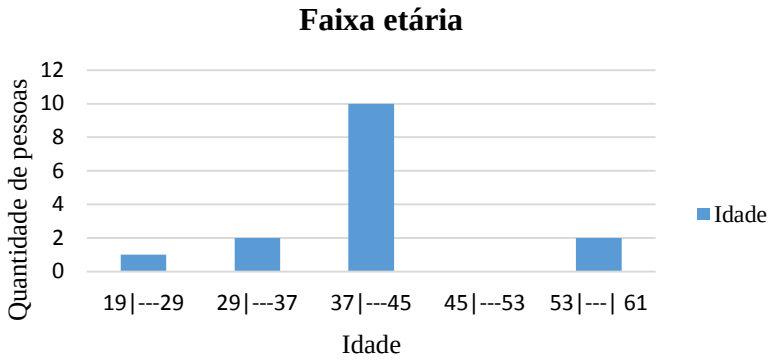


Gráfico 1: Faixa etária dos cursistas

Pelo gráfico 1, observa-se que a maioria dos cursistas que participa deste curso, possui entre 37 e 45 anos, pelo questionário também verificou-se que todos estão exercendo a docência, sendo que sessenta por cento deles têm menos de quinze anos de tempo de magistério, e que quarenta por cento tem de dezesseis até vinte e quatro anos de docência.

Os professores foram questionados se as escolas em que atuam possuem laboratórios de informática, quais as condições dos computadores e ainda se utilizam as tecnologias digitais como recurso pedagógico na prática docente, diante dessas questões pode-se chegar a conclusões sobre como está sendo o uso desses instrumentos pelos docentes, os quais serão discutidos abaixo.

Resultados e discussões

O curso oferecido aos professores propõe discutir atividades relacionadas com as TIC, nesse intuito, o questionário aplicado buscou-se instigar os docentes quanto esses instrumentos tecnológicos utilizados em sua prática docente. Dentre todas as repostas analisadas, verificou-se que 87% das escolas possuem Laboratório de Informática Educacional (LIE), mas sem muitas condições de uso, como pode ser visto no gráfico a seguir:

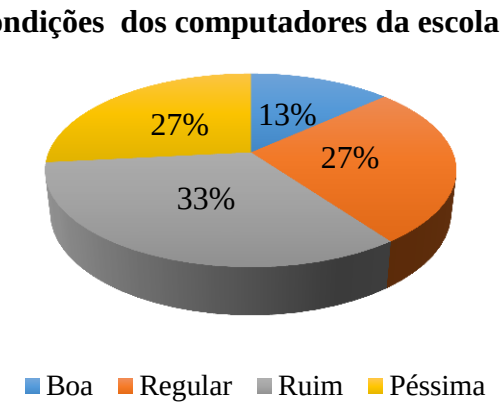


Gráfico 2: Condições dos computadores da escola em que trabalha

Nota-se que somente treze por cento consideram os computadores da escola em que atuam em boas condições, os demais encontram muitos problemas com computadores. Segundo os cursistas, há muito problemas como conexão com a internet, falta de manutenção das peças, vandalismo dos alunos nos laboratórios, já que nas escolas estaduais não existe nenhum dinamizador responsável pelo ambiente. Por esse motivo, muitos professores são desestimulados a desenvolver atividades que envolvem tecnologias.

Segundo os participantes, eles consideram importante utilizar essas ferramentas, mas quando questionados sobre a utilização das TIC como recurso pedagógico, suas respostas vêm ao encontro das justificativas dadas aos anseios dos professores nos encontros do curso, poucos professores tem o hábito de utilizar as TIC em suas aulas, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

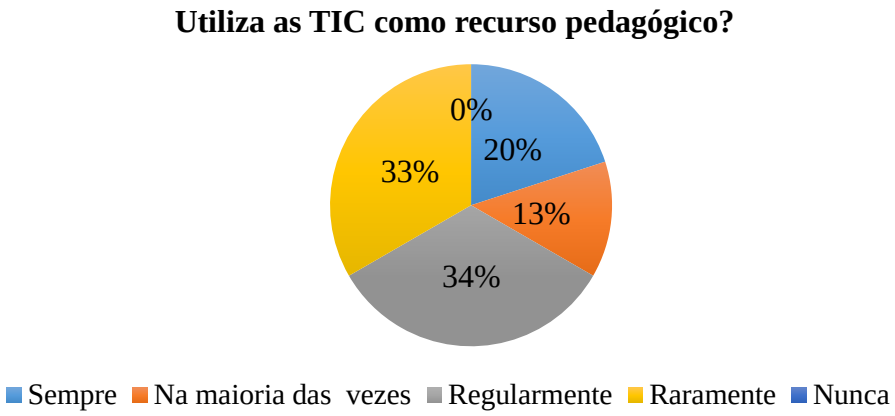


Gráfico 3: Questão do questionário sobre a utilização das TIC como recurso pedagógico

Verifica-se que apenas 33% responderam que utilizam raramente, os demais afirmam utilizar as TIC em suas aulas, no entanto, em uma outra questão do questionário é dado

muitos recursos que eles utilizam nas aulas de Matemática, dentre esses estão recursos das TIC, nesse caso, poucos destacam o uso da informática nas aulas, como pode ser verificado nas colunas destacadas abaixo:

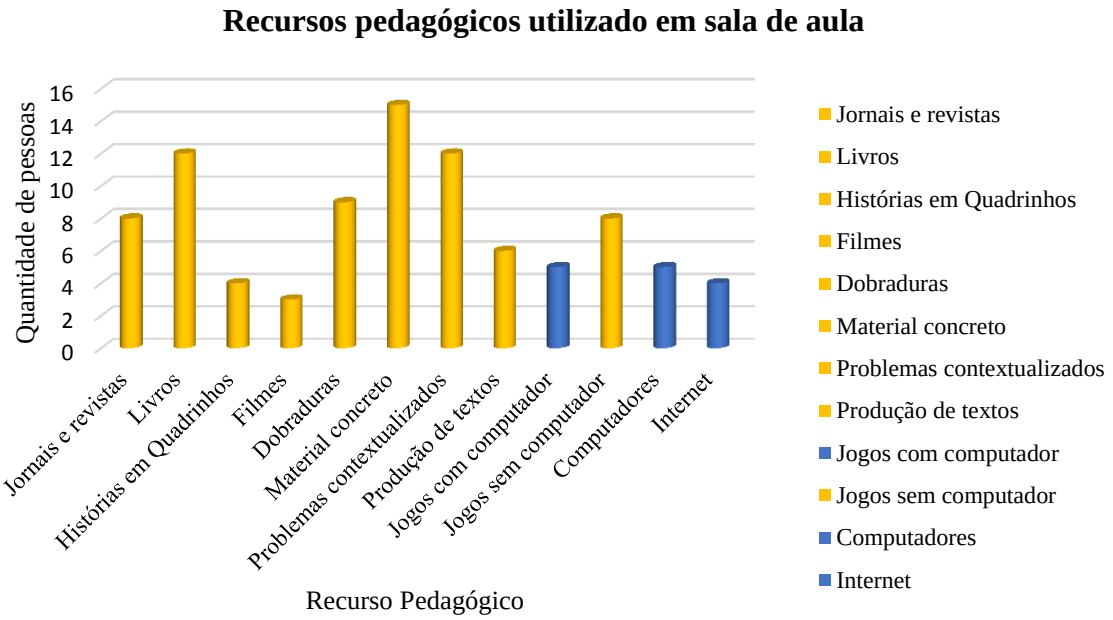


Gráfico 4: Questão do questionário sobre quais recursos pedagógicos utilizam nas aulas de Matemática

Os recursos pedagógicos utilizando as TIC (Gráfico 4), apontam uma quantidade mínima de professores que utilizam essas tecnologias nas aulas de Matemática. Nesse caso, observa-se que muitos afirmaram utilizar as TIC em suas aulas (Gráfico 3). Assim, é preciso refletir sobre essas condições de uso que se dá a essas ferramentas pedagógica nas escolas.

O professor vive um grande dilema, é preciso se adequar a contemporaneidade, utilizando de novas ferramentas tecnológicas em suas aulas, mas ao mesmo tempo, encontra muitas barreiras para desenvolver atividades envolvendo as TIC. Os dados apresentados nesse trabalho mostram uma dualidade da relação professor-computador, por um lado, há professores interessados em trabalhar as tecnologias em suas aulas, e por outro a falta de infraestrutura básica necessária para realizar atividade com as TIC.

O que vem de encontro aos dizeres de Borba e Penteado (2012) que os estudantes das escolas públicas e particulares devem ter no mínimo uma alfabetização tecnológica e direito ao acesso, pois o computador deve ser inserido em atividades essenciais, em que é preciso aprender a ler essa nova mídia.

Assim, é preciso destacar dois pontos: a falta de formação continuada aos professores nas escolas públicas para que envolva as tecnologias em suas aulas e a falta de infraestrutura

no LIE que acaba gerando um cenário negativo para desenvolver atividades envolvendo as TIC. E para que se tenha um novo cenário é necessário investimento por parte das políticas públicas na capacitação de profissionais da educação e dar condições necessárias a esses docentes para que possam inserir atividades com as TIC no seu planejamento de aulas.

Considerações Finais

Com o objetivo de analisar o comportamento do professor da rede pública do município de Doverlândia-GO, a sua prática pedagógica diante das TIC e as barreiras que enfrentam quando se pretende utilizar esses instrumentos pedagógicos em suas aulas, verificou-se que o docente reconhece a necessidade de adequar suas atividades às tecnologias.

No entanto a condições de infraestruturas para desenvolver essas atividades são precárias, o que compromete a realização de aulas com o uso das TIC. Nesse contexto, as escolas públicas têm na sua infraestrutura um fator limitante para a utilização das TIC. Assim, considera-se também que há uma necessidade de refletir sobre a formação continuada nas escolas públicas, visando à criação de um cenário positivo que possibilite levar até o aluno aulas de Matemática contextualizadas, dinâmicas e conectadas às Tecnologias de Informação e Comunicação**.**

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Ludicidade e o ensino da matemática:** uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio**. Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

GLADCHEFF, A. P., ZUFFI, E. M., SILVA, D. M. **Um Instrumento para avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental.** In:VII Workshop de Informática na Escola, 2001, Fortaleza – CE. **Anais**. Disponível em:<http://robertoclaudino.webnode.com.br/apostilas/> Acesso em: 15 abr 2014

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências.**Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 mar 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **A Internet como Ambiente Auxiliar do Professor no Processo Ensino-Aprendizagem.** Instituto Gauss.2001. Disponivel em: <http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 12 mar 2014.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda., 1985.

SANTAELLA, Lucia. **A tecnocultura atual e suas tendências futuras.** Signo y Pensamiento 60 · Eje Temático, pp 30 - 43 · volumen XXX · enero - junio 2012. Disponivel em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2408> Acesso em: 12 mar 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem.** 5 ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VALENTE, José Armando. Mudança na Sociedade, Mudança na Educação. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, Sp: Nied, 1999. Cap. 2, p. 29-37.

PERCEPÇÕES PARA O ESTÁGIO: DOCENTES, ESTAGIÁRIOS E DISCENTES. OBJETIVO COMUM, DIFERENTES OLHARES

Priscila de Carvalho Abreu
(IFRO)
pricila_ca@hotmail.com

Naiara Garcia Gregianini
(IFRO)
nayaragregianini@hotmail.com

Edislaini Moreira dos Anjos
(IFRO)
edislaini@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho teve como objetivo verificar a percepção dos estagiários das diversas licenciaturas vigentes no município de Colorado do Oeste,dos professores supervisoresde estágio edos discentes do ensino médio em relação ao Estágio supervisionadorealizado nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.A pesquisa foi feita por meio de questionários. Para os alunos de Licenciatura que serão futuros professores o estágio é uma das partes mais importantes, pois é quando vivenciam a realidade de estar em uma sala de aula, e também aprendem a confrontar situações que só serão vividas na pratica docente. Para os alunos pesquisados, esta relação pode ser vista como ponto positivo, pois eles veem nesses estagiários a chance de uma aula diferenciada, de metodologias novas, por isso eles prestam mais atenção e se interessam pelas aulas. Com o auxílio do supervisor, o estagiário poderá desenvolver novas metodologias, trocar informações para poder lidar com certas situações que só serão vividas na prática. Para a maioria dos supervisores, o estágio supervisionado supre com as respectivas exigências, mas pode ser melhorado, assim o corpo docente deve trabalhar junto para sanar as dificuldades que os acadêmicos encontram ao se deparar com o estágio supervisionado.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado; Percepção;Docência.

Introdução

O estágio supervisionado faz parte do projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura, e tem como finalidade proporcionar a construção de atitudes críticas e reflexivas doestagiário e futuro professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino. Para Pimenta e Lima (2004) O estágio supervisionado é o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é por seu meio que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção dos saberes do cotidiano.

É uma fase de muita importância para o estagiário por que é a fase de contato com a prática de uma sala de aula. Zimmermann e Bertani (2003) reforçam que o estágio é uma disciplina integradora, pois promove a ligação entre a teoria e a prática. Sua função é a de integrar os ambientes escolares e acadêmicos articulando os conteúdos específicos e didáticos, desempenhando um papel decisivo para a formação de professores. Porém é importante o estagiário criar um elo entre ele e os alunos principalmente na fase de regência, por que esse vinculo gera um ambiente de equilíbrio, onde os alunos respeitam o estagiário, e desse forma fica mais fácil se haver trocas de experiências entre eles.

No entanto o aluno estagiário também encontra dificuldades em sala de aula, por não haver tido mais tempo de contato com os alunos, os mesmos não participam integralmente das aulas, e só no decorrer dos dias que o estagiário vai ganhando confiança dos alunos. Outro ponto importante na vida de um estagiário é o seu relacionamento com o supervisor, concedente e orientador, ambos são relativamente úteis e necessários para ajudar na elaboração de todo o contexto de um estagiário já que, na realidade como este está começando, necessita do auxilio de quem realmente sabe e já tem suas próprias conclusões e experiências no que diz respeito àsala de aula/aluno. Essa experiência é bem definida por Tardif:

> Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suaprofissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elavalidados.(TARDIF, 2002, p. 38-39).

Sendo assim, criando esses vínculos de experiências os estagiários adquirem autonomia e segurança para estar em sala de aula, e saber como estreitar um relacionamento estagiário/aluno, para que possa haver crescimento de conhecimento nos alunos.

Atualmente tem-se observado o desinteresse dos alunos durante as aulas, esse fator pode estar relacionado à falta de interesse nos conteúdos ministrados pelos professores, além de inúmeras dificuldades, dentre eles problemas familiares e sociais.

Diante de todos esses fatores, encontram-se os estagiários de licenciatura que precisam cumprir uma carga horária, atuando como professor em sala de aula. Quanto a isso, os alunos esperam algo novo, motivador e com novidades que preencham as horas em que estão em sala.

Esses alunos veem nos estagiários a possibilidade de algo diferente, de uma metodologia inovadora. Para eles os estagiários não são meros desconhecidos que estão ali na frente como um educador, mas pessoas que podem oferecer algo diferente, por isso esperam ansiosos e participam mais ativamente, quando há estagiários ministrando aulas. Neste sentido, Machado (2007) complementa estas informações citando que a motivação pode ser o principal fator que influencia no comportamento de um aluno no processo ensino/aprendizagem, pois interfere em todos os tipos de comportamento, permitindo um maior envolvimento em atividades que se relacionem com aprendizagem, desempenho e atenção.

De uma forma ou de outra, os alunos requerem isso, para que o âmbito escolar possa ser prazeroso para eles, durante o tempo que ficam na escola. O sucesso de um bom estagiário pode se relacionar ao desempenho de um bom professor orientador, que tem experiência de ser um educador.

A supervisão de estágio é atividade fundamental para a formação de qualquer curso superior em licenciatura. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, os estágios supervisionados representam para os estudantes uma oportunidade de inserir na careira de trabalho, em que estarão conhecendo e vivenciando seu provável ambiente de trabalho, alguns irão se identificando mais com a experiência, que envolve toda uma interação entre a teoria e a prática. É, enfim, um momento significativo que acontece

toda uma articulação entre professores, alunos e estagiários se tornando uma experiência indispensável para o desenvolvimento das práticas oferecidas pelo curso de graduação.

Os supervisores de estágio são membros do corpo docente da unidade escolar, dessa forma estarão atuando na sua área de formação do curso de licenciatura, dessa forma terão conhecimento integrado teórico e prático. Cabe ao supervisor, através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao estagiário as inseguranças e as concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional (BURIOLLA, 1996), Sendo assim, o professor supervisor avalia assimetricamente o estagiário em todos os momentos de seu estágio.

Fleming e Benedek (1996) afirmam que é fundamental que se desenvolva uma "aliança de aprendizado" entre supervisor e supervisionando, para a eficiência do processo de supervisão. Para tanto, se faz necessário que o supervisor tenha em mente múltiplas funções que podem vir a exercer durante o relacionamento com seu supervisionando. Dessa maneira, em sua supervisão realiza um processo de ensino aprendizagem em ambos os lados. No caso do curso de licenciatura, o processo de aprendizado educacional, a interação relacionado estagiário/ supervisor e aluno com várias abordagem tanto na teoria quanto na parte prática. Os estagiários têm o direito de escolher o professor supervisor, assim como, o professor tem direito de aceitar ou não o estagiário. Faz-se necessária uma introdução sobre os conceitos de um professor supervisor sobre a percepção do estagiário dos cursos de licenciatura com a experiência da supervisão.

Diante dos desafios, o estágio supervisionado tem como finalidade proporcionar condições para que o estagiário esteja preparado para assumir seu real papel, atuando de forma abrangente e eficiente, suas devidas funções como futuro docente. Portanto, o estágio deve ser organizado de forma que o estagiário seja participante e assuma todas as funções de um professor, entre em contato de maneira sistemática, com os problemas dessa profissão e seja agente de mudança em potencial em sala de aula por meio das inovações propostas na Universidade (CARVALHO, 1985).

Material e Métodos

Como instrumento de pesquisa, utilizamos três questionários distintos, com a finalidade de buscar subsídios para ajudar a responder às indagações iniciais. Os questionários foram aplicados em duas unidades escolares, uma Estadual e outra Federal, ambas no município de Colorado do Oeste, com ênfase no primeiro e no segundo ano do ensino médio.

O primeiro questionário era composto por dez questões entre objetivas e subjetivas. Foram entrevistados 100alunos,sendo 28 do sexo masculino e 72 do feminino. Os mesmos são todos alunos de Licenciatura. A nossa preocupação era saber e refletir sobre a opinião dos estagiários sobre o estágio.

O segundo questionário foi composto por cinco questões objetivas, respondidas por 100 alunos. Trinta alunos são do 1° ano e 24 do 2° ano do ensino médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO); 25 alunos são do 1° ano e 21 alunos do 2° ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo de Assis Ribeiro. Dos pesquisados, 44 alunos eram do sexo masculino e 56 do feminino. Neste questionário preocupamo-nos com as ações empreendidas pelos estagiários no estágio supervisionado a partir da visão dos discentes, ou seja, como o aluno enxerga o esforço do estagiário.

O terceiro questionário compunha-se por dez questões objetivas. Para este questionário entrevistamos 50 professores. Desses, 40 são professores de unidades escolares estaduais do município de Colorado do Oeste e 10 do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Em relação a gênero, 15 professores eram do sexo masculino e 35 do feminino. Quanto à formação, 19 sãolicenciados em Pedagogia, 20 possuem licenciatura em Ciências Biológicas e 11 são licenciados em Educação Física.Paraeste último questionário, era nosso intuito verificar a percepção do docente em relação ao estagiário no estágio supervisionado.

Resultados

Com esse questionário foi possível perceber que para 90% dos alunos entrevistados o estagio supervisionado é uma fase muito importante, por que se tem um contato com sala de aula.

A participação do orientador é de muita relevância e para 80% dos entrevistados, as dicas do orientador ajudam muito, por que ele sempre esta ali dando exemplos e contribuições, corrigindo planos de aula, e também contando experiências que podem ajudar na hora de ministrar uma aula. E para 89% utilizariam as metodologias do professor orientador, para desenvolverem atividades durante o estagio, e 58% utilizariam os métodos do professor supervisor.

Pode-se observar também a importância das dicas dos professores da Faculdade, que para 92% acham sim, importante durante as aulas, os professores criarem situações que os alunos irão enfrentar quando forem fazer o estágio.

Já no que se diz da interação entre aluno e estagiário, 68% acham que é bom, por que os alunos ainda não se sentem confiantes perante os estagiários. Durante o estágio a fase de observação é importante, e para 78% dos entrevistados contribui-se muito para a fase de regência, por que na observação pode se notar como os alunos se comportam, quais atitudes funcionam e também como agir em certas circunstâncias especiais.

Apesar dos entrevistados serem alunos de licenciatura apenas 63% dos entrevistados pensa em serem professores quando terminarem o curso superior, esse fator se deve as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula, e pela falta de motivação em exercerem essa profissão. Motivação que a nosso ver deveria partir do Estado, mas, que não conseguimos vislumbrar melhorias para o momento. Talvez o Estado agisse se fosse pressionado pela sociedade, mas temos a impressão de que esta esquece o seu papel ou, o que é pior, não sabe o seu papel e a sua importância para as modificações pertinentes às ações do Estado perante o coletivo o que certamente poderia mudar o modo como se enxerga e se atua na educação. Talvez este descaso da sociedade com as ações do Estado tenha fundamento se pensarmos essa relação a partir da teoria althusseriana em que a elite dominante consegue minar as ações da massa a partir do controle do Estado que por sua vez domina a população através do que ele nomeou como Aparelhos Ideológicos do Estado. Diz este pensador:

> Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada. Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular):
> - o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas) ,
> - o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
> - o AIE familiar,
> - o AIE jurídico,
> - o AIE politico (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
> - o AIE sindical,
> - o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.),
> -o AIEcultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). (ALTHUSSER, 1985, p. 43-44).

Para Althusser, a atuação do Estado pode ser repressiva ou ideológica:

> Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela, ideologia.(ALTHUSSER, 1985, p. 46).

Esta última, onde se situa a educação é extremamente eficaz. Assim entendemos o desinteresse por parte dosdiscentes da licenciatura pela atuação profissional, já que o próprio sistema induz este desinteresse. É a ideologia que acaba transmitindo a ideia de

que a educação humanista não traz resultados, o que importa é a educação tecnicista, voltada para o mercado e os estagiários que, via de regra, entram esperançosos em "mudar o mundo", começam a ser persuadidos a pensarem em si mesmo, em resolverem os seus problemas e que as mudanças são individuais e não coletivas.

Segundo Cunha (2001) um bom professor na visão dos alunos é aquele que gosta e domina o conteúdo que aborda; possui uma metodologia que mobiliza os alunos a se interessarem pela aula; é organizado e pontual; admite seus erros; é compromissado com seu trabalho; expressa suas opiniões sobre os temas abordados em aula e, com maior ênfase, é o professor que possui boas relações com seus alunos. Ou seja, o educador tem que gostar do que faz e fazer com amor, carinho e comprometimento. Mostra-se difícil ser um bom professor na atual conjuntura, apesar do propenso interesse dos alunos envolvidos nas aulas de estágio.

Dos alunos entrevistados, 99% se dizem atentos às atitudes dos estagiários em sala de aula durante as atividades, principalmente em relação ao domínio do conteúdo e à segurança em conduzir as aulas.

Quando questionados sobre o conhecimento dos estagiários sobre o conteúdo ministrado, 49% consideraram excelente. A avaliação sobre a ampliação de conhecimento é extremamente favorável, já que 89% disseram que o estagiário contribuía neste quesito. Os restantes atribuem a negatividade de sua respostapara o fato de que os estagiários são muito inexperientes e não conseguem transmitir sua mensagem devido ao nervosismo e à ansiedade.

As aulas práticas são uma boa alternativa para os estagiários, é uma forma de contribuição que este passa aos discentes para que eles possam fixar e adquirir mais conhecimento. Quanto a isso, 40% dos discentes disseram que foram excelentes as aulas práticas ministradas; 44% disseram que foi bom e 16% responderam que foram apenas regular as aulas práticas. Em relação à avaliação do desempenho do estagiário durante as atividades do estágio, muitos dos discentes, 48%, afirmaram que a contribuição foi excelente; 43% relataram que foi bom e, apenas, 8% disse ter sido apenas regular o desempenho do estagiário.

O estagiário aplica uma metodologia, muitas das vezes própria, e isso faz com que ele mesmo vá construindo sua metodologia; às vezes usa a metodologia que seu orientador aplica no dia a dia. Isso evidencia que o estagiário está sempre buscando novas formas de transmitir o conteúdo para que seja de fácil entendimento.

O corpo docente que avaliou o desenvolvimento dos acadêmicos em seus estágios supervisionados, deixou-nos a impressão que os estagiários estão no caminho certo para uma boa atuação docente já que sobre o conhecimento teórico dos estagiários, para as respectivas áreas aplicadas no estágio supervisionado, 12% afirmaram estar excelentes, 78% estavam bons para desempenhar tal atividade e 10%, regular, não reconhecendo que os acadêmicos estavam preparados para os estágios. Por meio desses dados, podemos ver que os estagiários não estão saindo totalmente preparados, porém a de se levar em conta que esta margem é aceitável para esta fase da preparação do futuro discente.

Quando questionados sobre a organização e metodologia do trabalho que os estagiários estão desenvolvendo nas instituições, 22% disseram que sua forma de trabalho é excelente; 62% afirmaram que a organização e metodologia são boase de fácil compreensão;porém, 16% alegam que essas formas estão regulares, pois não estão totalmente satisfazendo e cumprindo com objetivo dos discentes.

Verificamos também que a interação entre os estagiários e os alunos durante as atividades e no ambiente escolar é relativamente boa, ambos têm uma relação agradável, chegando a margem de 70% considerando boa a interação.

Em relação à concepção dos docentes ao conhecimento que os estagiários têm em sua formação, se contribui de forma significativa para a comunidade escolar, 18% afirmam que contribui excelentemente, pois, devido os acadêmicos estarem mais atualizados, podem trazer informações novas e novas práticas de ensino; a esse respeito, 68% disseram que contribui de forma boa tendo seus pontos positivos e negativos; e já 14% disseram que contribui de forma regular, tendo mais pontos negativos e deixando muito a desejar.

Para a maioria dos docentes, (72%) afirmam que as competências iniciais dos estagiários são boas, para iniciante e inexperientes estão contribuindo de forma significativa, mesmo em alguns quesitos deixando a desejar; 18% afirmam que as competências dos estagiários durante o estágio são relativamente excelentes e um total de 10% alegou que essas competências são relativamente regulares.

Conclusão

Nota-se que o trabalho em conjunto de professor orientador, supervisores e outros profissionais da educação, é de suma importância para os alunos estagiários, por que podem passar conhecimentos e experiências adquiridas ao longo dos anos de profissão. E que o estágio faz com que se tenha um contato intimo com a sala de aula, os alunos e o dia a dia de um educador, que requer esforço e dedicação para que o ensino possa ser de qualidade, e o aluno se sinta motivado a estudar.

Há por parte dos alunos uma preocupação muito grande com a metodologia que os estagiários utilizam em sala ao abordar determinados conteúdos.

Ainda é possível verificar que, por parte do corpo docente dessas instituições que oferecem suas salas para realizar os estágios supervisionados, que os estagiários estão relativamente bons em todos os quesitos, embora haja inexperiência e ansiedade. Mas o bom, na avaliação, pode ser melhorado para se chegar ao excelente, devendo dessa forma criar um elo entre as concedentes e a instituição responsável, professores coordenadores e professores supervisores para juntos ajudar a sanar todas as dificuldades.

É preciso aproveitar a experiência e os saberes que as pessoas já têm. Os estagiários ao chegar à sala de aula para o seu primeiro momento vêm com expectativas que a sua vivencia em outras situações de vida pode ajudar. É preciso uma expansão da criticidade para o enfrentamento da tarefa de pensar as soluções para a vida cotidiana. Para Freire (1992), a realidade não é, ela está sendo, assim é possível transformá-la. Nessa perspectiva, é pela consciência crítica que, ao se compreender a historicidade, ela se constrói a partir do enfrentamento das situações-limites que se apresentam, ou seja:

> É ao longo do processo de trabalho e de outras instancias de produção de sua existência que o grupo de trabalhadores elabora suas perguntas, busca suas respostas, volta a reelaborar as perguntas, confrontando cotidianamente as condições objetivas do mundo vivido com o mundo sonhado (TIRIBA, 2001, p.219).

Importante ressaltar, na afirmação de Tiriba, que é um grupo de trabalhadores que elabora as explicações para o cotidiano. Estes trabalhadores podem ser os estagiários em sua lida. Assim como Thompson que, comentando alguns escritos de Gramsci, dá ênfase ao coletivo:

> Pois Gramsci também insistia que essa filosofia não era apenas a apropriação de um individuo, mas provinha de experiências compartilhadas no trabalho e nas relações sociais, estando implícita na realidade, unindo-o a todos os companheiros de trabalho na transformação pratica do mundo real (THOMPSON, 1998, p.20).

Em sua experiência na educação russa, Pistrak formulou conceitos que, embora à primeira vista pareçam óbvios, são de validade singular para esta analise. Ele diz:

> A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo; trata-se, portanto, de um problema que a escola terá de enfrentar. Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso (PISTRAK, 2011, p.33).

O trabalho coletivo entre os pares envolvidos pode ser o caminho para uma nova prática, mais humana e mais transformadora.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BURIOLLA, Marta A. F. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Anna Maria P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor.**São Paulo: Pioneira, 1985.

CUNHA, I. M. **O bom professor e sua prática**. 13ª edição. Campinas: Edições. Papirus, 2001.

FLEMING, J. &BENEDEK, T.**The Psychoanalytic Supervision**.Nova Iorque: Grune&Stratton. 1996.

GONÇALVES,C. L. e PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2° Grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZIMMERMANN, E. E BERTANI, J.A. Um novo olhar sobre os cursos deformação de professores. *In:***Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.20, n.1: 43-62, Florianópolis: UFSC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação (Diálogos).**v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho. Pedagogia(s) da produção associada.** Ijuí:Unijuí, 2001.

EM DIÁLOGO COM AS NARRATIVAS: RESSIGNIFICANDO VIVENCIAS DA CULTURA ESCOLAR

Ellen Cristine C. S Coelho
UFMT-Cuiabá / Bolsista CAPES
ellencristine.coelho@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Nessa pesquisa bibliográfica, trago as narrativas enquanto método com o objetivo de compreender como as crianças e os professores significam e ressignificam os processos educativos das vivencias da cultura escolar. Crescentes estudos apontam a importância das narrativas para compreensão da experiência. E por ser um dos modos intuitivos de compreender a vida nas escolas, nas salas de aula e no campo educacional. Também é um modo de compreender como é praticada a educação, o que as escolas apresentam ser, o que as pessoas aprendem em diferentes culturas. A luz de teóricos que dialogam com a infância e as narrativas infantis, temos apontamentos de SARMENTO (2003), KRAMER (1994), GAI (2009), VINHA (2010) e KISHIMOTO (2007). Em que destaco a concepção de criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural. A criança na condição de cidadã. Em análise das narrativas dos professores enquanto processo formativo, trago os apontamentos de NÓVOA (2009), o pensar para dentro da profissão, o autor ainda destaca que fala-se muito das escolas e dos professores. Não falam os professores sobre suas aprendizagens e o que tem vivenciado no contexto escolar. Também temos a fala de GARCIA (2009), sobre o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências formais e informais. CLANDININ e CONNELY (2010), fala do pensar narrativamente e de como constitui a interação entre a pessoa e suas experiências individuais.

Palavras-chaves: Narrativas; Vivências Escolares; Desenvolvimento profissional docente.

Introdução

Primeiramente parto do pressuposto do que são essas "vivências", para as crianças. Para compreensão do que seriam essas *"vivências"* tomo a fala de Vinha (2010):

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (p.683)

As vivências propiciam interações sempre em um contexto social. As narrativas, por sua vez, por ser um dos modos intuitivos de compreender a vida, também é um modo de compreender como é praticada a educação, o que as escolas apresentam ser, o que as pessoas aprendem em diferentes culturas. A narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência (CLANDININ e CONNELY, 2010).

Para compreensão da experiência, isso nos ajuda a pensar por meio de questões tais, como a aprendizagem individual de crianças, quando também entendemos que aprendizagem ocorre em meio outras crianças, com um professor, em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante.

Essa pesquisa bibliográfica, tem como objetivo compreender como as crianças e os professores significam e ressignificam os processos educativos das vivencias da cultura escolar.

Narrativa: ressignificando os saberes infantis

Durante maior parte do contexto histórico-social, percebeu-se uma grande ausência da idéia de infância. Essa ausência é decorrente ao conjunto de imagens sociais que foram sendo construídas sobre essa concepção, que por muito tempo foi vista como fase de improdutividade, de dependência do adulto e incompletude social e

cívica. Sarmento (2007) argumenta acerca dessa invisibilidade social da infância:

> Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e idéias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social.(p.26)

Esse modo de ver a infância contribui em muitos aspectos para que os adultos regulassem os mundos de vida das crianças, e fixassem pontos de referência para tentar interpretá-las, padronizando as relações entre crianças e adultos. Contudo, essa visão adultocêntrica em relação à criança, desencadeou a ocultação social que perdura até os dias de hoje no imaginário das pessoas. Entretanto, explicitando um desses conceitos de infância Sarmento (2007) traz em seu texto:

> A infância é vista como uma das etapas da vida humana, época do crescimento em que as crianças são dependentes dos pais e que aprendem através da educação: "... a criança é o que não fala (*infans*), o que não te luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece da razão. (2003, p.53)

O autor destaca a importância de perceber a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição. Pois, o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola.

Para nortear essa pesquisa bibliográfica adota-se o conceito de criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural. Como exemplifica Sarmento (2007), ao evidenciar em seus escritos a *criança sociológica* como um ator social que,

ao mesmo tempo em que é produto também é produtor de cultura. Pensar nessa criança que é criadora de histórias é pensar numa criança numa vertente sociológica.

Assim frisando, que a prática de contar histórias, de ouvir a criança e de criar espaço para a recriação de narrativas, respeita as formas de representação do mundo da criança. Conforme Kishimoto (2007):

> A narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil. (2007, p.4)

Trago a fala de Gai (2009), que explicita a narrativa enquanto construção de conhecimento, com contribuições da psicologia, fonte de outros saberes que por viés contrapõe a racionalidade criando um ambiente de diálogo. E faz nós revermos outras concepções acerca do conhecimento.

> Aquele que narra transforma uma experiência em linguagem, atividade que, por sua vez, leva à compreensão e ao entendimento da experiência em si. Mesmo o simples relato pressupõe a experiência, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição psicológica ou mental de quem narra. É de acordo com esses dispositivos vivenciais que resultará a visão do fato, e também do mundo, apresentada pela narrativa. Para percebê-la será necessário que o intérprete atente para a seleção das ideias e linguagem, para o ponto de vista prevalente, para as razões pelas quais determinados aspectos são evidenciados ou não, etc. A narrativa é, portanto, a forma privilegiada de dar a conhecer a experiência. (GAI, 2009, p.1)

Nisto, acentuo a importância das narrativas, não só porque por meio delas os seres humanos contemplam as suas crenças, as suas origens culturais, mas também porque a nossa experiência imediata, o que ocorreu ontem, nós o exprimimos desse

modo. Uma narrativa voltada a interioridade, não é apenas o descrever o explicar. É sim um modo narrativo, que se volta para as ações e intenções humanas e busca localizar a experiência no tempo.

Kramer (1999), em seus estudos sobre o cotidiano escolar, nos mostra que as crianças tem necessidade de brincar com a realidade e construir um universo particular dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências. Segundo Kramer (1999):

> A criança conhece o mundo enquanto cia, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior retificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (KRAMER apud; JOBIM e SOUZA, 1999 p. 49)

Kishimoto (2007), por sua vez, contribui com a discussão ao propor que as crianças, na condição de protagonistas, modifiquem a história, dialoguem com vários textos, incluindo situações provenientes de outras histórias ou de suas vivências, que tornam a narrativa diferente e relevante, intuem o papel das narrativas infantis como uma janela para o desenvolvimento do pensamento infantil.

Narrativas: ressignificando saberes docente

Connely e Clandinin (2011) traz contribuições sobre a narrativa, do modo de pensar narrativamente. Pois, para os autores a experiência acontece narrativamente. Pesquisar sobre narrativa é uma forma de experiência narrativa. Para tanto, a nossa vida mesma só pode ser apreendida pelos outros em forma de narrativa, e a nossa educação ocorre a partir das múltiplas narrativas: dos pais, dos professores, de nós mesmos. É esse, enfim, o amplo espectro em que o conhecimento pode ser associado à narratividade. (CLANDININ e CONNELY, 2010).

Nessa vertente o modo narrativo de pensar se configura como fenômeno e método de compreensão dos contextos. E por isso é um dos modos intuitivos de compreender a vida nas escolas, nas salas de aula, no campo educacional. Além da configuração de caráter formativo tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos nas vivencias da cultura escolar.

> Para cientistas sociais, e consequentemente para nós, experiência é uma palavra- chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiências. Para nós, narrativa é o melhor modo de entender e representar a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa por que o pensamento narrativo é uma forma chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais. (CLANDININ e CONNELY, 2010 p.48)

Para tanto, as narrativas também se configuram em um modo do professor refletir sobre sua prática docente e ressignificar seus saberes. Em diálogo com Nóvoa (2009) e Garcia (2009) percebe-se a importância das narrativas dos docentes como um dos meios de entendimento do desenvolvimento profissional docente.

Nóvoa (2009), afirma que através das narrativas dos docentes consegue-se captar o sentido pessoal da profissão. Essa perspectiva de ouvir o outro, traz reflexões sobre sua própria experiência, reflexões sobre a prática pedagógica como forma de aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2009):

> Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência

> dos professores, uma espécie de silencio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (2009, p.22)

O autor traz a ideia de reforçar a *pessoa-professor* e o *professor-pessoa*, trazendo a pessoalidade no interior de uma da profissionalidade. Pensar nesse *professor-pessoa* é pensar na figura professor, que está para além das técnicas de trabalho docente. Refletir sobre a *pessoa-professor* é pensá-lo na construção de sua identidade. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. O que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

Parafraseando Nóvoa (2009):

> Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto- formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (p.39)

Garcia (2009), entende o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências formais e informais. Se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Pois a identidade docente não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim, como afirma o autor um fenômeno relacional.

Conforme Garcia (2009):

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como

> coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (p.112).

Diante dessas questões tomo como problema norteador da pesquisa: **Quais reflexões as narrativas de professores e alunos podem trazer para a compreensão de suas vivencias da cultura escolar?**

As crianças e seus professores significam e ressignificam suas vivencias no dia a dia na escola, nas conquistas e frustações, e o modo como veem suas vidas nesses entrelugares.

As experiências se desenvolvem através de outras experiências, ou seja, pensar narrativamente assume um caráter formativo para todos envolvidos nas vivencias da cultura escolar.

Todavia, o que por muitas vezes dificultou essa forma de construir informações é o fato de que toda vez que tenta haver uma dialética entre o saber cientifico e o saber cotidiano essas questões acabam por se distanciar e tencionar com as situações escolares. E esse pensamento foi responsável pela não exploração desta histórica forma de perceber as experiências.

As reflexões propostas através das narrativas partem da premissa de que não significam que as mesmas serão fidedignas, mas sim, uma representação de como os envolvidos compreendem e percebem a realidade. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos se revelam em nós. A pessoa tornar-se visível para ela mesma.

Nesse processo estudar sobre a experiência, é estudar sobre educação, sobre suas vivências escolares. Nas falas, vão se configurando um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. GARCIA (2009).

A criança, por sua vez, sendo vista como capaz de interpretar, compreender e intervir em sua realidade através de suas narrativas. E para o professor, a valorização de sua cultura e seus saberes, sua identidade. Uma relação do conhecimento teórico com a prática docente.

Considerações finais

No momento em que se utiliza de uma narrativa para compreender as experiências vivenciadas na cultura escolar. Estamos abrindo possibilidades de dar voz ativa a muitos que por viés não tiveram a fala ou a oportunidade de dizer e expressar sobre seus próprios saberes.

Nas narrativas as experiências pessoais incluem aspectos da vida que determinam uma visão de mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade.

Para tanto a importância de dar voz aos alunos, vem do contexto de que antes de serem assim rotulados, são crianças pequenas que em sua condição social, vivem historias, tem vivencias dentro e fora da escola e estas em suas interações exprimem o que pensam, isto é, o modo como veem o mundo.

Dar voz ao professor faz com que nesse processo percebamos, que são eles, que vivenciam as problemáticas do ensinar e aprender. Dos trabalhos incessantes de formação e re-formação. Das condições de trabalho que não condizem com que as políticas prezam. Das indagações que muitas vezes se aquietam por não ter espaço para fazê-las se inquietar e revelar.

Contudo, cada um no seu espaço partilham, interagem e vivenciam as mesmas tensões e conflitos dentro dos entrelugares das vivencias de uma cultura escolar.

Referências bibliográficas

CLANDINI, D. J. (2010). Potentials and possibilities for narrative inquiry. In M. Campbell, &
L. Thompson (Eds.), *Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education* (pp. 1-11). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

GAI, Eunice Terezinha Piazza. **Narrativas e Conhecimento**. Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 2 - p. 137-144 - jul./dez.2009

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional Docente**: *passado e futuro.* sísifo
/ revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr 09 issn 1646-4990

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999. - (Coleção Prática Pedagógica).

KISHIMOTO, T.M; **Narrativas Infantis:** um estudo de caso em uma instituição Infantil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set./dez. 2007.USP

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. EDUCA, Lisboa Portugal. 2009

SARMENTO, Jacinto Manuel. **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin. (2007).

VINHA, Pileggi Márcia; MAX, Welcman. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia Psicologia USP, vol. 21, núm. 4, octubre-diciembre, 2010, pp. 681-701 Instituto de Psicologia São Paulo, Brasil

AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUE SUBJAZEM A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Me. Marimar da Silva Barros Vieira
(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)
marimar_vieira@yahoo.com.br

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)
ademarlc@terra.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente texto se refere ao resultado de pesquisa vinculada ao mestrado em educação no PPGE/UFMT, cujo objetivo principal foi o de compreender como as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis (MT) vivenciam seu papel. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a utilização da entrevista como fonte de coleta de dados. Apresenta-se trechos destas entrevistas, que foram realizadas com cinco coordenadoras pedagógicas., relacionando-se com o estudo de "paradigma de pensamentos do professor". O conceito de formação se relaciona com Barroso (2006), Bruno (2006), Carvalho (2006), Freire (1991), Garcia (1999) Imbernón (2006), Placco (2008) e Veiga (1995). A dimensão formadora da coordenação é abordada por: Almeida (2008a), André; Vieira (2007), Christov (2008), Libâneo (2004).Quanto à "ordenação política da governança na escola" encontramos referência em Carvalho (2008). A partir destas considerações destaca-se a relação entre a formação do/a coordenador/a pedagógico/a e o desenvolvimento de sua profissionalidade como um desafio. Visto que estas dimensões se vinculam à interformação, através de contextos de aprendizagens, em que se devam ser considerados os aspectos subjetivos e institucionais envolvidos neste processo

Palavras chaves: Escola pública. Coordenação pedagógica. Concepções e práticas.

Este texto traz como objetivo a compreensão da coordenação pedagógica através do sujeito e sua profissionalidade, referenciando-se nas concepções que subjazem as práticas das coordenadoras, participantes da equipe diretiva da escola e atuantes no processo de formação continuada na instituição escolar.

Diante do exposto, a questão orientadora da investigação é: **Quais são as concepções que subjazem as práticas das coordenadoras pedagógicas da Rede**

Municipal de Ensino de Rondonópolis? No desdobramento deste questionamento busca-se entender: As coordenadoras pedagógicas concebem seu próprio papel como de mediadoras na formação centrada na escola? As coordenadoras pedagógicas concebem a si mesmas como pesquisadoras da própria prática?

Encontramos em Carvalho (2008, p. 136) a referência teórica para problematização das concepções do coordenador pedagógico, inserido na equipe diretiva da escola, pois o autor compreende que a "*ordenação política da governança"* na escola é revestida de um caráter intencional que revela uma concepção de poder, mundo, homem e educação.

Essa investigação se relaciona com o que se denominou de "paradigma de pensamentos do professor [...] em torno das concepções, crenças e constructos pessoais dos professores [...] [modificados] em função das experiências de uma auto-reflexão ou mediante a reflexão em grupo" (GARCIA C.M., 1999, p. 157).

Metodologia de pesquisa

Para realização deste trabalho busca-se aporte em Minayo (2007), pois a autora informa que a Pesquisa Qualitativa é aquela que visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores. No caso desta pesquisa, busca-se pela identificação do fenômeno educativo a partir da concepção de seus sujeitos, o que nos leva a identificar a possibilidade de buscar os objetivos da pesquisa qualitativa, segundo a conceituação de Minayo (2007).

Como instrumento para esse intento, optou-se pela entrevista, pois como fonte de informação fornece dados secundários e primários de duas naturezas. A primeira se refere à possibilidade de obter informações que poderiam ser obtidas em outras fontes. A segunda natureza das informações obtidas pela entrevista se relaciona com o fato de que estas informações são frutos da reflexão do próprio entrevistado e constituem uma representação da realidade (MINAYO, 2007).

O critério foi o de entrevistar tanto supervisoras pedagogas concursadas, quanto coordenadoras pedagógicas eleitas com diferentes formações. Neste trabalho dialogamos com cinco coordenadoras pedagógicas, sendo quatro pedagogas e uma licenciada em Matemática de três escolas da Rede Municipal de Rondonópolis.

Com o objetivo de conhecer as concepções relativas à dimensão formadora, foi

perguntado às coordenadoras como preparavam e atuavam na formação na escola. No aprofundamento da questão indagou-se acerca de como ocorreu essa dinâmica durante o ano corrente. Diante das respostas selecionou-se alguns pontos em comum e organizou-se algumas perspectivas de interpretação.

É na formação aqui na escola. [...] Eu acredito que as urgências. Ah o nosso tempo é que não sobrou pra isso. Porque se a gente está na escola... Vamos lá pra biblioteca. Aí tem casos que não tem como... Aí para, quebra um pouquinho a leitura... Toda vez que nós tentamos (...). Procuro sempre pelo meio da manhã ver a Nova Escola, [...] o site da Nova Escola [...] Eu fiquei de manhã buscando para trazer para os meus colegas mais sugestões para a Semana Pedagógica. (Ana Carla).
A gente fica preocupada às vezes com as avaliações, Então às vezes a gente tem que tirar aquele... Eu diria aquele horário estabelecido para o estudo. Às vezes a gente tem que até ler em casa porque na segunda-feira a gente já tem que estar preparado para formação. Então muitas vezes a gente não tem esse tempo de ler dentro da atividade na escola, mas a gente tenta fazer também essa atividade leitura aqui. Às vezes consegue, mas na maioria das vezes fura. (Ana Sophia)
A gente tinha que estudar bastante pra estudar com ele, aqui na escola não sobra tempo, então, ou você vai tira do seu final de semana, porque eu tenho duas cadeiras, porque eu trabalho no estado também, ou você vai tirar do final de semana. Ou você não vai fazer, porque aqui na escola não sobra tempo. Quando você vai ler um artigo, só lê um parágrafo, toda hora o professor quer você lá na sala, indisciplina do aluno, briga. Então você está direto, está correndo, resolvendo problema de aluno, de professor. (Ana Júlia)
Nós estivemos juntas [...] escolhendo os textos, as temáticas. Estudamos com antecedência os textos, para quando chegasse ao momento da discussão, fazer o direcionamento, conduzir os trabalhos, dividi-las em grupo. (Ana Maria)

Quadro nº 1: Planejamento da prática pedagógica

As respostas revelam que as entrevistadas não têm conseguido se preparar adequadamente para exercerem a sua função formadora. O primeiro fator apresentado é o da ausência deste tempo na rotina cotidiana. Na configuração da utilização do tempo

utilizado pelas coordenadoras, encontra-se a questão das avaliações e das urgências.

Apenas Ana Maria nos revela que “estudamos com antecedência os textos”. Neste sentido, recorre-se à Freire (1996) na defesa da docência vinculada à discência, reafirmando a necessidade da formação permanente na qual a dialética Teoria/Prática constitui o que o autor chama de “curiosidade epistemológica”. Freire (1996) propõe que o/a professor/a se assuma como pesquisador/a, que reflita criticamente sobre sua prática, já que é inerente ao seu ofício a indagação, a busca, a pesquisa.

A professora Ana Júlia destaca que as solicitações do professor, a indisciplina e as brigas que envolvem os alunos se tornam elementos dificultadores de sua prática e por consequência de seu processo formativo. Nesse sentido, há que se investigarem as dinâmicas utilizadas pela escola para o enfrentamento destas questões.

A atuação da coordenação pedagógica pode contribuir para que tanto alunos, quanto professores identifiquem suas necessidades formativas. O coordenador em uma perspectiva articuladora e mediadora pode em conjunto com seu grupo promover um ambiente propício à manifestação das subjetividades permeadas pela reflexão em um esforço de desenvolvimento de autonomia.

Mas eu vejo que nós ainda não chegamos ao foco, porque às vezes o foco fica desviado. Porque muitas vezes a gente vem com um texto. A gente tinha o texto pra estudar, por exemplo, e esse texto requer um pouco mais de esforço, um pouco mais de esforço mesmo, de estudo. (...) E eu cheguei a sugerir aqui na escola, mas não foi aceito, que reservasse uma hora para os recados. E reservasse essa uma hora num outro dia, de um sábado de manhã, a cada quinzenal, pra sentar e estudar, sem aquele, sem tirar o foco disso. (Ana Maria)
E ntão por isso que ficou parado: do foco que a gente tinha em mente de fazer o estudo. Então nós fomos dando andamento. [...] Então você pára com a formação, entre aspas que eu falo pra você dar andamento às ações que você tem que fazer. O projeto de leitura tinha que funcionar, a informática tinha que funcionar, ali tinha que funcionar. E a gente tinha que acabar de fechar o projeto do currículo, pra eles trabalharem. Claro que teve leituras que respaldaram, mas não foi aquele estudo que

nós tínhamos programado. Foi o que eu falei: houve furo no estudo programado. (Ana Sophia)
A formação continuada na escola é de acordo com as necessidades dos professores, de acordo com o que vai surgindo. Inclusive a gente já estudou até o problema da indisciplina. Teve gente que perguntou: "Indisciplina no estudo da formação continuada?". (Ana Beatriz) Sempre conseguimos fazer a formação continuada. O que a gente não tem é todo quadro na formação continuada. Porque o professor tem outra rede e na hora de ficar na formação continuada ele tem que ficar na outra rede, pra dar aula. (Ana Beatriz)
A formação acontece com alguns, nem todo mundo participa, tem professor que não fica na formação, tem professor que fica.Eu percebi que não adianta impor na marra (Ana Júlia- coordenadora)
A formação continuada aconteceu neste sentido: a gente ficava discutindo texto. Complementando alguma coisa com relação ao texto lido. (Ana Carla – coordenadora)
Isso mesmo. Nossa e como. Por que veja como era essa questão da disciplina que a gente faz, que é uma coisa assim que são gerais quase com todas as turmas, não todos os alunos, mas você percebeu lá que tem uns que precisam mais de conversa do que de outros. Plano de aula, de orientação, que é a questão de comportamento. Um universo é diferente do outro. Então conforme é a necessidade que o grupo apresenta a gente faz a leitura. Conforme a necessidade do grupo a gente faz o trabalho da formação com eles. Por que é que a gente convida pessoas de fora pra vim fazer uma palestra? É. Há umas quatro HTPC atrás veio um pessoal pra falar. Porque queriam conhecer mais sobre o PCCS, sobre as leis. Eles vêem atendem a escolas e fazem aquela formação com a gente. Então a gente tinha essa becessudade: o grupo. A escolar está precisando, E é isso que a gente consegue ver esse trabalho não é nosso, é deles. (Ana Elisa)

Quadro nº2: A formação continuada na escola

A nossa reflexão se inicia a partir da argumentação de que:

A gente tem formação onde não tem formação. A gente tem tentativa de formação. (Ana Fernanda)

Neste sentido, entende-se que a formação continuada se torna imprescindível ao desenvolvimento da profissionalidade docente, e para tal realização se vincula a um programa sistemático e consistente, constituído a partir das necessidades da equipe escolar, ou seja, centrada no cotidiano escolar.

Nesta acepção a formação centrada na escola se fundamenta em uma metodologia investigativa, alicerçada na dialogicidade, considerando-se os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais da comunidade em que se insere, através de uma relação dialética de teoria e prática, na perspectiva de uma práxis transformadora.

A formação centrada na escola (CARVALHO, 2006, 2009[1]; GARCIA C.M., 1999) é por natureza um processo coletivo, cujo desafio é realizar o constante exercício de constituição de identidade do próprio grupo em que se façam presentes às características das identidades de cada um dos integrantes desse coletivo.

Carvalho (2006) nos traz a concepção da formação continuada centrada na escola, cuja temática central se refere à escola considerada como "aprendente e qualificante", cujo eixo nuclear é a concepção de educação, do pedagógico, da avaliação em favor do sujeito social. Propõe a aprendizagem significativa para todos em unidade indissociável com o projeto político pedagógico que represente a concepção da finalidade social e concepção do processo de ensino e aprendizagem que privilegie a democracia.

Na continuidade da reflexão acerca da formação continuada na escola, Carvalho (2009[2]) nos informa que esta é o espaço da aprendizagem da docência em exercício e por isso, não deve ser considerada como aquela que vai preencher lacunas da formação inicial.

Neste sentido, faz-se necessário "pensar sobre o óbvio", na constituição do novo paradigma na formação de professores. Este teria seu fundamento na pedagogia crítico-pedagógico, uma pedagogia da pergunta (FREIRE, 1991, CARVALHO, 2009[3]).

Barroso (2006) nos indica que as formações, entendidas enquanto contextos de trabalho significam um processo permanente de desenvolvimento organizacional. Neste sentido, propõe-se fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores. Esse processo exige um trabalho simultâneo com relação à pessoa do professor, seu universo simbólico, suas representações, mas também acerca de seus

[1] Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho em palestra proferida em outubro de 2009, no encontro de gestores da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis.
[2] idem
[3] idem

contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

A mesma proposição é assumida por Garcia C.M. (1999) ao indicar a necessidade da composição de um "processo colaborativo no qual a maior parte dos professores se implique, e que esteja baseado nos problemas práticos dos próprios docentes" (p. 199).

Neste sentido busca-se o aprofundamento da questão com Veiga (1995) que acrescenta à competência da escola o levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais e a elaboração de seu programa de formação. O apoio e a participação dos órgãos centrais, nesta concepção, são esperados no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Freire (1991) na apresentação de sua concepção de formação continuada indica que esta deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. Neste sentido Freire nos apresenta sua proposta de programa de formação de educadores como condição para o processo de reorientação curricular da escola, que tenha como eixo básico a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Para Ana Maria a formação não aconteceu como deveria, mesmo atuando como mediadora, havendo discussão da proposta curricular e de projetos, temas essenciais na organização do trabalho pedagógico na escola.

Ana Maria considera que há necessidade de retomada do foco da formação, ou seja, uma reflexão teórica da prática, que esbarra na resistência do grupo de professores/as à proposta.

> Diante desta situação, identifica-se uma resistência à proposta de leitura, que não é aceita pelo grupo, seja por uma identificação muito forte ou por uma rejeição também intensa. Neste sentido o entendimento do papel da coordenação pedagógica, pela própria profissional é muito significativo[4].

Ana Maria revela em sua proposta uma preocupação com os momentos de formação na escola e nos revela que esse tempo passa a ser ocupado com outros assuntos, que embora importantes à organização escolar, desviam o foco da formação centrada na escola.

As propostas de mudanças nos remetem a pensar acerca das resistências e em que medida, estas representam o interesse que o indivíduo apresenta em continuar

[4] A dimensão formadora da coordenação é abordada por: Almeida (2008a), André; Vieira (2007), Christov (2008), Libâneo (2004).

mergulhado em sua cotidianidade. A formação centrada na escola tem a função de realizar a problematização do cotidiano, desvendo esses pontos de estrangulamento e propondo alternativas para a constituição de uma práxis transformadora.

Nesta mesma direção, Ana Júlia revela que o tempo destinado à HTPC, cujo foco deveria ser a formação continuada do grupo de professores não se constitui como um espaço que a equipe escolar tenha se apropriado. Esse dado revela que não há uma proposta de formação consistente por parte da equipe coordenadora da escola e nem o reconhecimento desse grupo quanto à utilização deste espaço para condução do próprio processo formativo.

Diante da resistência do grupo a coordenadora pode adotar uma postura autoritária, ou proporcionar o espaço, para que os professores expressem suas subjetividades e as fortaleça na composição de um objetivo comum, o que caracterizaria a busca pela constituição da autonomia e desenvolvimento da profissionalidade.

Ana Beatriz destaca que a formação realizada na escola se vincula a projetos externos, neste sentido indica-se a ausência de uma proposta de formação protagonizada pela equipe coordenadora.

Ana Carla realiza a formação continuada na escola através da continuidade de discussão de textos relativos à alfabetização, o que lhe traz uma percepção positiva de sua atuação, relacionada com as situações cotidianas.

Os depoimentos se tornaram significativos para compreender os contextos de formação continuada na escola. Neste sentido destaca-se a não presença do professor nesse espaço – tempo, destinado à formação.

Em outra perspectiva os encontros podem ocorrer de forma inconsistente, ou ainda um determinado tema pode exigir maior aprofundamento e, portanto maior tempo, se estender por alguns encontros, interferindo no planejamento realizado.

Aqui há que se fazer uma pausa, para compreender o conceito de formação que orienta a fala de nossas interlocutoras, que nesses casos corresponde à leitura e discussão de textos.

O conceito de formação continuada centrada na escola nos remete à importância de que haja um consistente programa de formação. Este programa deve ocorrer de forma sistemática e deve abranger os conhecimentos que permitam ao professor indagar quanto ao seu papel social.

A formação centrada na escola torna-se um momento de formação de um contexto maior, em que as orientações do sistema educacional e do próprio sujeito

podem se constituir em temas sob investigação, na dinâmica da formação profissional.

Neste contexto explicativo, se compreende que a formação exige uma relação dialética entre a teoria e prática, por se constituir em uma proposta vinculada a um projeto de sociedade, circunscrito no espaço escolar, com todos os limites e possibilidades que desta condição.

Ainda nesta perspectiva, há que se ponderar quanto ao tempo – espaço destinado à formação na escola. No caso são quatro horas que devem ser divididos entre as diversas necessidades da organização do trabalho pedagógico na escola, acerca do qual a coordenadora tem a responsabilidade de realizar as mediações necessárias. Neste sentido, a fala de Ana Sophia e Ana Beatriz nos remete à ideia de que há pouco espaço para tantas atribuições.

Essa reflexão indica a relevância de pensar sobre as características de um programa de formação que a secretaria e o grupo de professores compreendam ser significativo na definição dos compromissos que o grupo assume em relação à sua própria formação.

Na reflexão que Ana Sophia e Ana Beatriz fazem quanto aos encaminhamentos da formação realizada há um ponto em comum. Ambas destacam que o foco que haviam planejado não foi atingido, mas que atingiram questões essenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Neste sentido a responsabilidade por essa condição é entendida como também do grupo de professores.

Nas narrativas de Ana Maria, Ana Júlia e Ana Sophia, destacam-se as percepções quanto aos professores, que coordenam. Ana Maria nos apresenta certa divergência entre as suas próprias concepções formativas e do grupo que coordena. Segundo Ana Júlia, o grupo coordenado se torna alheio a qualquer formação. Na perspectiva de Ana Sophia, os/as professores/as requerem orientações mais práticas.

Conclusões

Em comum se percebe a resistência a uma discussão mais teórica da prática, por parte dos professores. Essa percepção proporciona visibilidade de um ponto de estrangulamento na constituição de uma práxis transformadora, cujo pressuposto é a fundamentação teórica da prática a partir da investigação de seu próprio fazer, em uma perspectiva dialética.

Diante disto busca-se aporte de que a formação continuada de professores deve

ser orientada, por uma perspectiva crítico-reflexivo "por (...) um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles" (BARROSO, 2006, p.141).

A partir destas considerações destaca-se a relação entre a formação do/a coordenador/a pedagógico/a e o desenvolvimento de sua profissionalidade como um desafio. Visto que estas dimensões se vinculam à interformação, através de contextos de aprendizagens, em que se devam ser considerados os aspectos subjetivos e institucionais envolvidos neste processo. [5]

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A**.** Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, V.M.N.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. Edições Loyola. São Paulo. 2008A

ANDRÉ, Marli; VIEIRA, Marili M. Da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, V.M.N.; ALMEIDA, L.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. Edições Loyola. São Paulo. 2007.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In Ferreira, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo. Cortez. 2006

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. Edições Loyola. São Paulo. 2008.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: **Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa**. Monteiro, Filomena Maria de Arruda; Müller, Maria Lúcia Rodrigues (org.). VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste-ANPED. Vol. III. Campo Grande MS. Edufmt. 2006.

_____. O Projeto Político Pedagógico: A Concepção do Coordenador. In: **Anais/Resumos do IX Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED** – Centro-Oeste. Brasília, 2008. 1 CD-ROM.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. Edições Loyola. São Paulo. 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo. Cortez. 1991

[5] Conceitos explorados por: Bruno (2006), Garcia (1999); Imbernón (2006) e Placco (2008).

_____.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa .São Paulo. Paz e Terra. 1996.

GARCIA. Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora. Porto. 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo. Cortez.2006

LIBÂNEO, José Carlos. . **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Alternativa. Goiânia. 2004

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. São Paulo. Hucitec. 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V.M.N.; ALMEIDA, L. R.S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. Edições Loyola. São Paulo. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola** Campinas. SP. Papirus. 1995.

TRABALHANDO PROJETOS NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SALIM FELÍCIO – MT

Arthur Bernady Santana
(Graduando em Ciências Sociais/UFMT)
arthurbernady@gmail.com

Lia Claudine da Silva
(Professora da rede estadual de educação)
liaclaudine@hotmail.com

Gilmara Cristina da Silva Leite
(Professora da rede estadual de educação)
profgilmara.cba@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho traz uma análise das práticas pedagógicas ao se trabalhar com projetos em ambiente escolar, especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. A análise refere-se aos projetos desenvolvidos nos anos de 2013 e 2014. Fundamentamos nossas análises a partir dos estudos desenvolvidos na sala do educador de 2014 e das bibliografias, percebendo que o desenrolar dos projetos trouxeram para o ambiente escolar novos saberes e trocas de informações entre os alunos e professores. Entendemos os alunos como seres que carregam uma bagagem e que são capazes de demonstrar suas habilidades e o "capital cultural" trazem de suas experiências.

Palavras-chaves: Projeto – Práticas Pedagógicas – Formação.

O presente trabalho visa apresentar uma reflexão a respeito da prática pedagógica de se trabalhar com projetos pedagógicos no ambiente escolar. Especialmente, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salim Felício. Os anos de observação dessa prática foram 2013 e 2014. A análise parte dos projetos desenvolvidos pelo corpo discente no decorrer desses anos, sendo o primeiro apontamento em relação a essa prática diz respeito ao ano de 2013 onde o desenvolvimento dos projetos culminou na apresentação de datas comemorativas, e na celebração do aniversário de Cuiabá. E neste ano, os projetos apresentados pelo corpo da escola dizem respeito às datas do aniversário de

Cuiabá, da celebração dos jogos da copa e do dia do meio ambiente.

Com o desenvolver dos trabalhos percebemos que o corpo discente e docente, bem como os colaboradores da escola trouxe uma nova realidade no ensino aprendizagem da Escola. O envolvimento de grande parte do corpo da escola nos projetos foi demonstrado nas culminâncias dos projetos. Vale ressaltar que o desenvolvimento de tais projetos tem variantes nos seus resultados.

É preciso assinalar que o trabalho com projetos em ambiente escolar tem trazido bons frutos para o aprendizado dos alunos. A prática do trabalho em sala de aula com projetos demonstraram que os discentes muita das vezes empenham-se mais com o desenvolvimento das atividades relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento. A despeito disso é preciso assinalar que os projetos só podem ter bons resultados se ocorrer um *feedback* entre os professores, o corpo da escola, e os alunos. E atentarmos para a estrutura, ou melhor, a infraestrutura, que o ambiente escolar oferece para a realização do trabalho com os projetos.

Isso remonta a uma questão central no processo educativo. Qual o papel do novo professor na sociedade atual? Luciana Maria Giovani nos traz uma reflexão a respeito dessa problemática. "O próprio termo formação é questionado. Os profissionais não podem ser considerados uma massa amorfa, objeto de ação e formação exteriores a eles próprios." (1998, p. 1)

Precisamos ter em mente que os profissionais da educação, passam a ser um instrumento de formação, mas ao mesmo tempo um instrumento de cooperação, pois o conhecimento é fruto das trocas, entre professores e alunos, entre professores e corpo docente, entre a direção e os docentes. Precisamos pensar "neste novo modelo de formação estão em jogo conceitos como cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional e prática reflexiva de ensino" (Giovani, 1998, p.1). Em outras palavras é preciso entendermos que:

> [...] a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como "espaços de reflexão sobre o próprio trabalho". Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão,

> percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos, programas de formação continuada. (Giovani, 1998,
> p. 2)

Em relação a atuação profissional trabalhar com projetos tem se mostrado profícuo em ambientes escolares. Pois a troca de informações entre os profissionais sempre agregam novos conhecimentos. Ao mesmo tempo em que o reconhecimento pelo que se realizou nos frutos do conhecimento é sempre resultado de cooperação.

Além de a prática profissional ter uma melhora é preciso atentar para o processo de cooperação entre instituições. As alianças entre os centros universitários e as escolas na culminância dos projetos também devem ser levados em consideração na hora de verificar os resultados desse processo. Pois as ações das instituições envolvidas levam ao "objetivo de intervir sobre essa mesma situação, considerada insatisfatória, merecedora de estudos e de investigação para a busca de soluções e de mudanças." (Giovani, 1998, p. 3).

Os projetos antes de tudo são instrumentos educacionais pensados no projeto político pedagógico da escola. Como aponta Ilma Passos Alencastro Veiga tais projetos visam:

> [...] melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (2003, p. 2)

O desenvolvimento dos projetos e a sua aplicabilidade têm demonstrado que o uso dos saberes que são promovidos, via escola e relações interpessoais, buscam atentar para as diretrizes de uma prática pedagógica que deixa de ser um exercício enfadonho. O estudar tem se tornado uma maneira de humanizar a existência dos saberes dos alunos. E o

trabalho com os projetos na escola vão ao encontro das diretrizes atuais da educação.

> [...] uma educação comprometida com a formação dos alunos deve ter em sua centralidade o ser humano e suas necessidades, para a promoção da individuação. Permitindo que o jovem apreenda a realidade com maior objetividade, distanciando-se das situações às quais se mistura e se confunde, tomando maior consciência de si e do mundo, dissociando o que é seu e o que depende de influências externas. Para tanto, é preciso um poder de diferenciação, crítica e análise só alcançadas com a evolução intelectual. (Sanches, 2010, p. 5)

É importante ressaltarmos que "o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinado o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (Vygotsky, 1987, p. 74). Ao se trabalhar com projetos que trazem novas didáticas e interações o aprendizado torna-se uma lembrança sempre marcante.

Os saberes por sua vez são construídos atentando para o que os alunos já trazem consigo, aquilo que é adquirido antes de entrarem no ambiente escolar, e que no dia a dia é agregado. O saber é uma prática cotidiana, nas interações sociais os novos conhecimentos são obtidos e transformados no que Pierre Bourdieu denominou de "capital cultural"[1].

O desenvolvimento dos projetos escolares deve atentar para o "capital cultural" que os alunos já possuem. Pois na construção dos trabalhos apresentados as habilidades como o domínio nas áreas das artes, o acesso aos conhecimentos literários, culinários, ditos populares, e em diversas outras coisas tem sempre contribuído para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

[1] Partindo do pensamento de Karl Marx, Pierre Bourdieu atenta para as estruturas exteriores aos indivíduos (condições materiais). As estruturas explicam a relação que estas estabelecem com as "coisas". A forma como é perceptível o mundo esta ligado ao capital cultural (este já esta inserido no indivíduo), que é fornecido pelo meio. Em relação a essa problemática ver: BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa: Editorial Vega, 1978. BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

A experiência dos projetos na Escola Salim Felício.

O desenvolvimento dos projetos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salim Felício, especificamente nos anos de 2013 e 2014, é fruto dos esforços da equipe de profissionais e alunos. Que durante esses anos buscaram sempre aplicar as diretrizes curriculares da escola a prática dos projetos.

Para dar luz ao que foi desenvolvido buscamos aplicar um questionário com 10 perguntas[2]. Estas por sua vez, direcionadas aos alunos. Através de uma amostragem, e selecionando os perfis de alunos (alunos acima da média, regulares e abaixo da média), foram aplicados o total de 88 questionários. Os resultados obtidos são apresentados aqui na forma de gráficos e suas leituras.

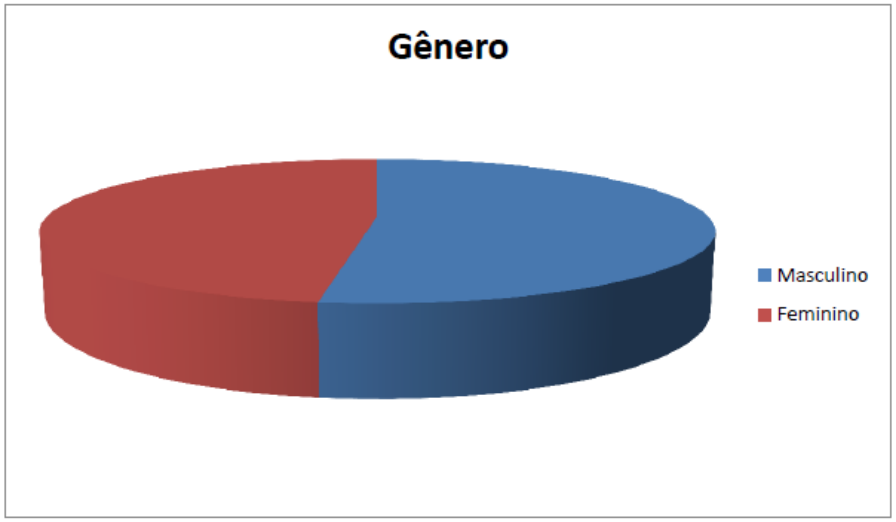


Gráfico I - Gênero dos Entrevistados

O número de entrevistados do gênero masculinos é superior ao feminino (46 meninos e meninas do estabelecimento escolar não difere muito, chegando a apresentar uma homogeneidade entre os gêneros.

[2] As perguntas foram: 1) Você tem conhecimento que a escola desenvolve projetos extraclasses? 2) Você já participou de algum projeto realizado pela escola Salim Felício? 3) Você já participou de algum projeto, essa participação foi por interesse ou por obrigação? 4) De quantos projetos você participou? 5) Você concorda com a culminância dos projetos aos sábados? 6) Você acredita que esses projetos trouxeram algum conhecimento? 7) Você acredita que esses projetos ajudam na socialização entre os alunos? 8) Durante a realização dos projetos você percebeu o bom relacionamento entre alunos e professores? 9) Você acha que os temas dos projetos da escola despertam ou despertaram o real interesse dos alunos? 10) Você acha interessante a continuidade dos projetos?

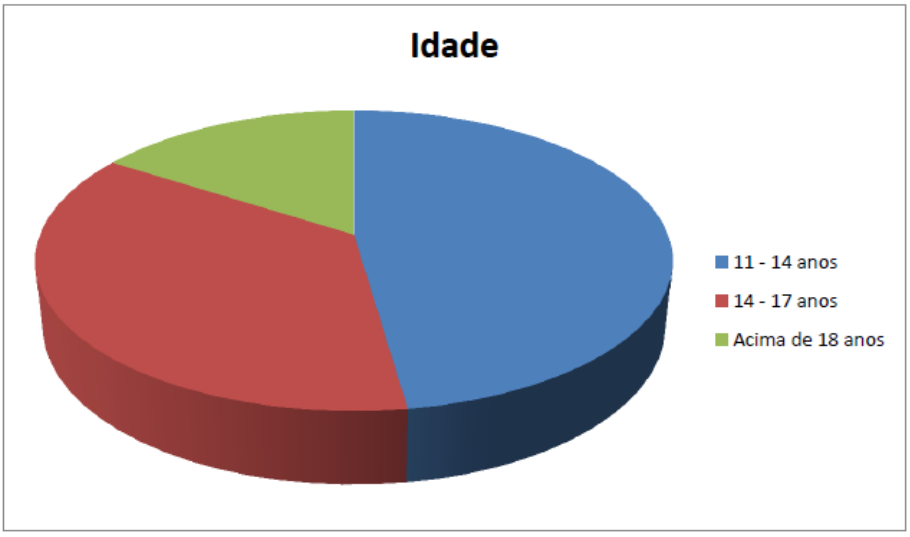


Gráfico II – Idade dos Entrevistados

Grande parte dos entrevistados pelos participantes do projeto são alunos pré-adolescentes, do total de 88 entrevistados, 42 estavam na faixa dos 11 aos 14 anos, 32 entrevistados estavam na adolescência entre 15 e 18 anos, e 14 entrevistados eram alunos jovens ou adultos.

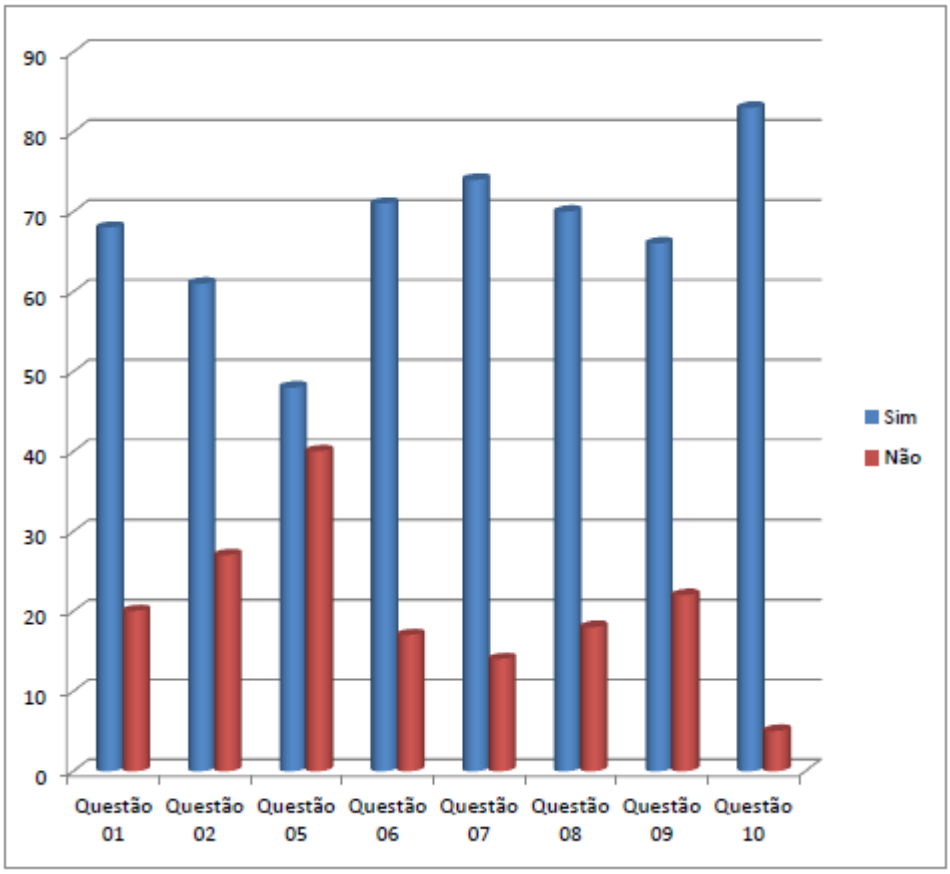


Gráfico III – Porcentagens dos Questionamentos.

Em relação ao primeiro questionamento; os alunos, em sua grande parte, relataram ter conhecimento dos projetos desenvolvidos pela escola. 68 disseram que possuíam conhecimento dos projetos que já haviam sido apresentados pela escola e 20 alunos disseram que não tinham conhecimento dos projetos extraclasse. O que as respostas negativas apresentam vai além do desconhecimento do aluno, na verdade elas demonstram que ocorre uma falta de comunicação clara entre o aluno e o estabelecimento de ensino. Vale ressaltar também que tais respostam apresentam uma realidade cotidiana das escolas, o grande número de alunos faltosos e o processo de evasão que as escolas enfrentam. A grande maioria dos nãos era de alunos faltosos.

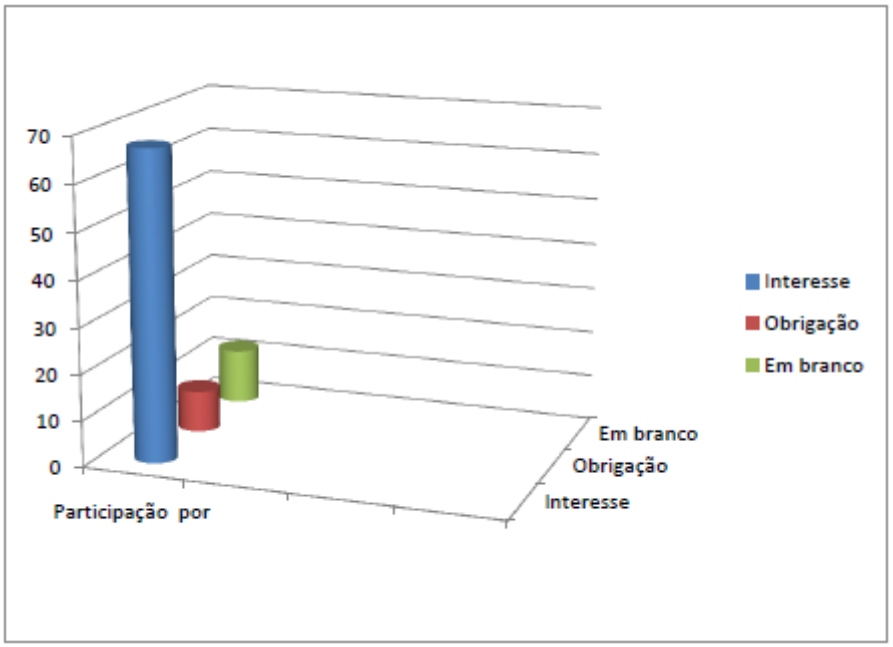


Gráfico IV – Índice do Interesse dos entrevistados

Muitos dos alunos apresentaram uma participação pouco efetiva em relação às atividades apresentadas pelas escolas. O que demonstra o grande número de respostas assertivas serem por interesses, dos 88 entrevistados 67 relataram que participavam por interesse, enquanto 9 assinalaram que sua participação se deu por obrigação, e 12 não participaram ou relataram participar por outros motivos.

Na terceira pergunta, onde o questionamento referia-se ao objetivo de participar dos projetos, os alunos afirmaram em sua maioria que a participação se dava por interesse, e não por obrigação, o que demonstra que o interesse passa não só pela obtenção de notas. Os trabalhos extraclasses, e projetos estimulam a participação dos alunos em atividades escolares, a socialização, a busca por sair da rotina das salas de aulas. Projetos quando trabalhados de forma a articular todo o corpo docente e discente, tem demonstrado frutos e agregado ao cotidiano dos alunos novos saberes.

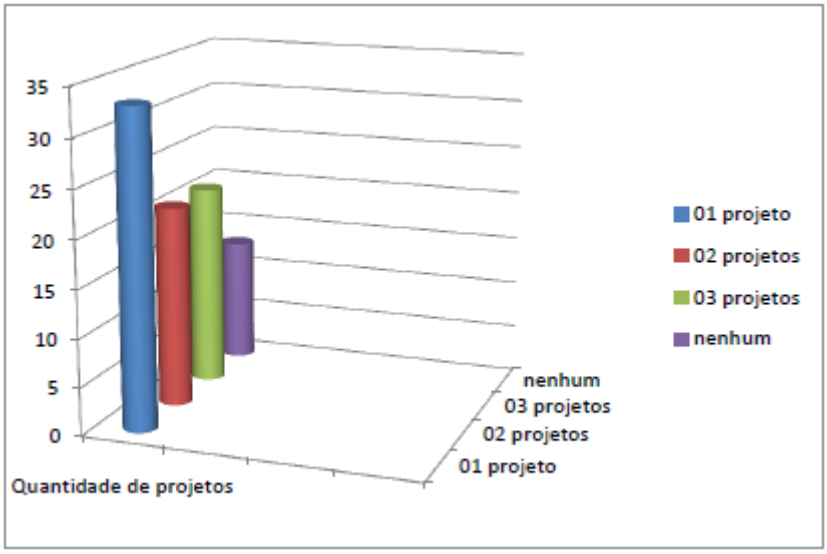


Gráfico V – Participação dos entrevistados nos Projetos

Quanto a participação na execução das atividades relacionadas aos projetos tivemos a surpresa de que os alunos que participaram dos projetos em sua maioria realizaram apenas uma participação. Dos alunos entrevistados, 33 participaram de um projeto, 21 de dois e 21 de três projetos, enquanto 13 disseram não terem participado de nenhum.

Quanto a concordância em relação à culminância dos projetos, muitas vezes, serem aos sábados, os entrevistados mostraram-se divididos, 48 disserem que concordam e 40 disseram não concordar. Grande parte dos que discordam são alunos do ensino médio, e que muita das vezes não participam das atividades, e apresentações, pois estão trabalhando.

Uma das principais perguntas para entendermos a relevância de se trabalhar com projetos extraclasses está no fato de que eles podem ou não agregar conhecimento aos alunos. E os alunos como protagonistas de sua própria construção intelectual demonstraram que os projetos têm trazido novos conhecimentos a vida escolar. 71 alunos apontaram que os projetos trouxeram algum conhecimento, e que aprenderam algo novo, e 17 mostraram uma negativa quanto à aquisição de novos conhecimentos via os projetos.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento agregado leva uma grande parcela de aceitação, os alunos também acreditam que os projetos contribuíram para a socialização entre os alunos, não só da sua classe, mas também com o restante da escola. Dos 88 entrevistados 74 disseram que os projetos contribuíram para o processo de socialização entre

os alunos, apenas 14 alunos assinalaram não acreditar que tais projetos contribuíram para a socialização do corpo discente e docente da escola. A realização dos projetos também envolve relações entre alunos e professores, tais relações podem fazer com que os projetos sejam melhores desenvolvidos, assim 70 alunos destacaram que durante a execução das atividades dos projetos as relações entre professores e alunos ajudaram a fortalecer as relações entre docentes e discentes.

Em relação à relevância dos temas dos projetos os entrevistados apontaram que acreditam que os temas propostos pela escola despertaram o interesse do corpo discente. 66 alunos disseram se interessas pelos temas propostos, e 22 apontaram que os temas dos projetos não despertaram interesse. Lembrando que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Salim Felício, apresentou até a data das entrevistas, três projetos, um com relação ao Aniversário de Cuiabá, outro em relação ao Meio Ambiente e o último com relação ao Folclore.

O que nos surpreendeu foi o fato de que 83 dos 88 entrevistados acham que os projetos devem continuar. Isso demonstra que os alunos não veem mais na sala de aula e na lousa a única maneira de buscar conhecimento. O que nos resta é aprimorarmos os mecanismos para que os projetos sejam melhores trabalhados e que surtam efeitos positivos na construção do conhecimento para os alunos.

Vale aqui ressaltar que os questionamentos foram aplicados com base nos projetos realizados na escola no ano de 2014, até a data dos questionamentos, a escola havia desenvolvido 3 projetos, com a sua culminância aos sábados. Todavia, a nossa análise baseia-se nos anos de 2013 também, pois nesse ano foram também aplicados projetos na escola.

Os resultados dos projetos variaram, porém cabe a nós aqui ressaltarmos, que o empenho dos alunos em alguns projetos foram maiores que em outros. No ano de 2013 no projeto que tinha como tema central a celebração do aniversário de Cuiabá, foram apresentados 3 projetos, um por turno escolar. O trabalho realizado no noturno trouxe inúmeros elementos para a socialização dos alunos, foram apresentadas danças, comidas típicas, barracas que promoviam o turismo, a história da cidade e vários outros trabalhos realizados pelos alunos e professores. No ano de 2014 o projeto reuniu os três turnos em uma única apresentação ao sábado e a participação dos alunos do noturno não ocorreu como o desejado. Pois, a maioria dos alunos trabalha durante o dia.

Considerações Finais

A construção do conhecimento passa por uma série de rupturas, sabemos que a educação passa por problemas relacionados ao sistema e a prática pedagógica. Mas o papel dos profissionais da educação extrapola as questões da estrutura educacional vigente. É por isso que novas práticas pedagógicas devem ser inseridas no ambiente escolar, para que os alunos e futuros cidadãos conscientizem-se da importância dos aprendizados transmitidos na escola.

Ao desenvolver os projetos e aplica-los junto ao aluno percebemos que o saber é uma construção que se faz no dia a dia, e que os alunos já trazem consigo capitais culturais distintos, e isso agrega muito ao desenvolvimento de novos saberes. Buscar uma prática pedagógica que valorize tais aspectos é fundamental para que o processo educacional seja realmente significante para os alunos e profissionais da educação.

O aprender passa sempre pelo exercício do fazer e por isso o desenvolvimento dos projetos mostra-se uma alternativa viável e profícua na construção da educação dos alunos e de futuros cidadãos conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

_____. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

_____O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A.; AFRÂNIO, C. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9ª. Petropolis: Vozes, 2007. p. 127-187.

BRASIL, 1992. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

EDUCACIONAIS (INEP). **Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. Inovações**. no. 1. Dezembro, 1992

FERRARI, Marcio. **Pierre Bourdieu: conservação e Reprodução no sistema educacional.** In: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pierre-bourdieu-307908.shtml. Site consultado em 08/06/2014.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.

SANCHES, Maria Cecilia. Projeto Pedagógico Inovador: um novo papel para o professor. In. **Caderno do VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**. UNINOVE, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia de Elaboração do PPP. In: **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 21ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In. **Cad. CEDES** vol.23 n. 61 Campinas Dez. 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.1987.

INSERÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA

Maria Denise Dourado da Silva
(SME/Goiânia)
mdedourado@gmail.com

Edson Gomes Evangelista
(IFMT\UFMT)
edson.evangelista@svc.ifmt.edu.br

Ana Paula Vasconcelos da Silva
(IFMT\UFMT)
ana.silva@bag.ifmt.edu.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo está apoiado teoricamente em Marcelo Garcia (1999), que concebe o desenvolvimento profissional como um processo que ocorre durante toda a trajetória profissional, envolvendo várias dimensões (pessoal, organizacional, contextual), implicando em mudanças. Lortie (apud Day, 2001) aporta contribuições concernentes à experiência prévia como discente, bem como a forma como os professores aprendem. Em Nóvoa (2009) foi considerada a postura colaborativa entre professores que potencialmente podem contribuir para a formação. Em Day (2005), a abordagem do desenvolvimento profissional dos professores segue uma visão holística. Imbernón (2009) permite compreender que a formação é um elemento fundamental no desenvolvimento profissional. Busca-se compreender o desenvolvimento profissional de uma professora formadora no espaço da universidade pública. O delineamento metodológico da pesquisa inscreve-se na abordagem qualitativa (BODGAN e BIKLEN, 1999; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), privilegiando a entrevista como instrumento de coleta de dados; o método de investigação a Pesquisa Narrativa, em perspectiva que se aproxima do modo como é compreendida por Connely e Clandinin (2011). Qual o contexto de inserção da professora no Ensino Superior? Como significa e ressignifica a profissão docente? Quais experiências foram decisivas no delineamento de quem a docente se tornou? As narrativas permitiram interpretar o significado do narrado na trajetória de formação, do desenvolvimento profissional e na constituição identitária da docente.

Palavras-chave: Inserção na docência superior. Desenvolvimento profissional. Narrativas de formação.

Considerações iniciais

O que se busca aqui é dialogar com uma estudiosa do campo epistemológico da Educação brasileira, especificamente na área de formação de professores e desenvolvimento profissional docente, coordenadora do grupo de pesquisa que procura compreender as práticas docentes e os significados atribuídos por eles às mesmas. O propósito do estudo foi interpretar e compreender as narrativas de experiências vividas pela professora formadora como importante meio de compreender a lógica de si ao entrar em contato consigo própria, no esforço de identificar nele os elementos que revelam o sujeito a si mesmo e a nós, ao reconstruir sua história localizada no espaço e no tempo (IMBERNÓN, 2009) em que viveu e vive, potencializando o repensar e o reposicionar-se ao mudar da perspectiva de pesquisadora para a de pesquisada, culminando em aprendizagens e ampliando a compreensão do tema. Por que a narrativa como caminho para compreender o fenômeno em questão?

> A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliacão de processo e de modos de atuar, assim como permite aderir a contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional. (GALVÃO, 2005, p. 343).

Assim, as interpretações aqui apresentadas estão sustentadas em termos teórico-metodológicos em perspectiva aproximada a da Pesquisa Narrativa (CLADININN e CONNELY, 2011), a qual é concebida aqui, como sendo instigadora dos processos de revisão do conceito de formação (IMBERNÓN, 2009) como atualização científica, didática e psicopedagógica, bem como espaço de participação e reflexão. No mesmo sentido está o questionamento de Nóvoa (1999, p.16): como é que cada um se tornou o professor que é hoje?

O texto de campo foi construído partindo das peculiaridades da pessoa em estudo e dos contextos particulares em que se constituiu como a docente em que se tornou.

> Na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.77).

O processo de desenvolvimento profissional dos professores entendido a partir da perspectiva de Garcia (2009) considera a combinação da forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros e tem como uma característica ser concebido como um processo colaborativo. Para expressar a experiência vivida, o sujeito tenta capturar o significado de sua ação para ultrapassar a mera descrição dos fatos desse período de inserção à docência como uma fase de intensas aprendizagens.

Trabalho três anos, então, nessa escola, Madre Marta Ceruti, que foi meu início de docência. É um início muito difícil, porque aquela escola, ela foi construída no meio de um garimpo, ali, de várias comunidades, do Pedregal e uma outra comunidade que não me lembro mais agora o nome... então a gente atendia crianças, né... em uma situação muito difícil, mas para mim não foi tão difícil porque eu tinha o apoio desse grupo de pesquisa, que era o prof^{o} Genésio, que era prof^{o} aqui da Universidade, a prof^{a} Artêmis e a prof^{a} Lurdes Figueiredo. Então esses três professores estavam sempre à minha disposição, caso eu precisasse tirar dúvida, conversar... e isso me deu uma certa segurança nesse início de docência, de forma que não me fez sentir tanto essa inserção... né[1]*... profissional* (Narrativa da professora).

O apoio externo recebido pela professora serviu para que ela se sentisse segura em relação ao como proceder diante dos desafios e constrangimentos vivenciados no contexto profissional. Day (2001) apresenta as parcerias entre escolas e universidade como oportunidades formais de desenvolvimento profissional.

O texto de campo após ter sido coletado por meio de instrumento narrativo, a entrevista, foi relacionado dentro dos termos da pesquisa narrativa: o

[1] Para os efeitos pretendidos neste artigo, os pesquisadores optaram por manter, em todo o texto, as narrativas da professora colaboradora com as respectivas marcas de oralidade.

pessoal e social em interação, o espacial, o lugar e o temporal tendo passado, presente e futuro no sentido de continuidade. Assim, as análises interpretativas, dentro da perspectiva narrativa, pressupõem "seguindo a noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, o escritor tenta compor um texto olhando retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, situando a experiência dentro de um lugar" (CLANDININ e CONNELY, 2011, p. 187).

A narrativa, compondo o sentido da experiência, e as respectivas interpretações apresentadas a seguir, expressam o sentido, o significado, ressignificado pela protagonista que apresentou sua trajetória, iniciada pela história de formação acadêmica na Universidade Federal do Mato Grosso, em um período de reorganização da sociedade civil propiciada pelo final do período ditatorial vivido no país.

Contextualização: Quem fala e de onde fala

A apresentação da qual resultou a narrativa sobre cuja interpretação incide este texto, foi realizada na sala da professora, na Universidade Federal do Mato Grosso, na faculdade de Educação, no dia 04 de setembro de 2014, por meio da narrativa de apresentação realizada utilizando recurso midiático e posteriormente transcrito e analisado.

Ok! Então vamos começar falando um pouco do memorial, da minha trajetória, né... um pouquinho antes da minha inserção como professora do ensino superior, eu fui aluna dessa Universidade, de Pedagogia, do curso de Pedagogia, na década de 1980. Entro em 80 e formo três anos depois. Então nesse período, como aluna da Pedagogia, fui bolsista do profº Genésio e começo a trabalhar com ele em um projeto social mais amplo, ligado ao bairro Belavista. Quando eu me formei, eu tava envolvida nesse projeto, que dá origem à escola municipal do Belavista, hoje aquela escola lá atrás do Shopping Pantanal (Narrativa da professora).

O sujeito da pesquisa buscou localizar o espaço temporal e o contexto em que foi se constituindo, aspectos em que a narrativa se sustenta. O curso de Pedagogia, na UFMT, na década de 1980, no Brasil, foi considerado como *locus* institucional, no qual está posta a perspectiva histórico-social, situada em tempo, espaço e interação social, elementos decisivos para o desenvolvimento profissional docente em tela.

Então, logo depois que eu me formo, né... o Genésio me convida para fazer parte mais... de forma mais intensa da discussão no interior da escola. E eu já estava engajada nele, nesse grupo, venho participando. E nesse momento, eles estavam discutindo é... a constituição do grupo de professores que iriam trabalhar naquela escola, uma vez que a escola estava recém-construída e foi construída por meio de um movimento daquela comunidade e tudo (Narrativa da professora).

Desde a entrada da professora em campo, não pode ser abstraída a sua busca por subsídios que a auxiliaram na compreensão da realidade política e social da comunidade em que estava atuando profissionalmente. Neste processo, é possível entrever tanto os desafios, as contradições, bem como as motivações que serviram de pano de fundo desse cenário, e o modo que foi buscado para enfrentá-los. Trabalho colaborativo auxiliando no processo de resolver situações problemáticas e de desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica, sugerido por Imbernón (2009), como o abandono do individualismo e celularismo na cultura profissional docente. A proximidade da professora junto aos professores da UFMT favoreceu o aprofundamento da reflexão em torno das questões postas pela realidade em geral e em particular, essa escola aparece como um espaço onde a comunidade escolar assume postura ativa e crítica em relação à situação política. O que decorre é que por meio de manobra política conseguem afastar a professora, esse membro ativo da escola, com o objetivo de desmobilizar a comunidade.

Era uma, como eu falei para vocês, uma escola muito atrelada ao movimento daquela comunidade. Então nós fizemos vários movimentos junto com a comunidade, até a Secretaria. No ano seguinte, após uns três anos atuando lá... no ano seguinte eu fui convidada a fazer parte da Secretaria do Município, a trabalhar como coordenadora do DOP. Lá que é uma diretoria pedagógica do município e deixar a escola. Quando a gente recebe um convite desse, a princípio a gente acha que o trabalho foi reconhecido, mas na verdade, depois você vai analisando e você vê que também não tanto isso, mas foi tirar uma peça que estava ajudando a fortalecer toda uma comunidade, toda uma escola, mas isso a gente só vai perceber depois (Narrativa da professora).

Este ponto de vista surge somente depois, ao reconhecer que o trabalho em projeto social envolve relacionamento com a comunidade local e tomada de decisões políticas que incomodam e que formas disfarçadas podem reconduzir a uma "estabilidade comunitária". Para Day (2001, p. 19), "ser um membro ativo nas comunidades de adultos, dentro e fora das escolas, corresponde àquilo que constitui o papel profissional do professor".

Então eu vou passar para a Secretaria, aceitei o convite, vou para a Secretaria. Mas fico só seis meses na Secretaria, porque nesse período surge... é... uma especialização aqui na UFMT, né... e novamente esses professores que sempre estiveram muito próximos a mim, Professor Genésio me liga: _ Olha, uma especialização de alfabetização... eu sei que essa é uma área que você gosta muito. Porque eu fui alfabetizadora cinco anos no Pequeno Principe, durante o curso de Pedagogia. Então antes dessa Madre Marta Ceruti, eu fui cinco anos professora alfabetizadora numa escola particular, mas eu não tinha vivido a experiência da pública, por isso eu aceitei né... essa proposta do professor Genésio de ir para essa escola depois que eu termino a Pedagogia (Narrativa da professora).

Demonstrando reconhecimento pelo incentivo e influência dos professores formadores da UFMT e diante das oportunidades em que se viu, a professora iniciou o curso de especialização em alfabetização. Analogamente ao entendimento de Hoyle apud Day 2001, a professora preocupa-se em promover seu próprio desenvolvimento profissional através de um trabalho contínuo por meio de atividades formativas.

Mas eu fui uma das poucas alunas que fiz a Pedagogia tendo um contexto da realidade, que eu vivia a prática lá, né... (Narrativa da professora).

A experiência na escola como alfabetizadora simultaneamente à realização do curso acadêmico foi trazido pela interlocutora como espaço de crescimento profissional em que foi possível fazer a articulação da teoria à prática, onde foi possível fazer a relação.

O narrar possibilitou o desencadeamento de um processo de construção e reconstrução mental da realidade, possivelmente, entrelaçando as diferentes dimensões que a compõe e quem vem influenciando na construção do eu profissional, na forma como a professora se define a si mesma. Neste sentido, há o consenso discursivo com Marcelo (2009) referente ao conceito de identidade docente

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo,

> um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

O autor supracitado acha importante aprofundar a compreensão sobre identidade docente, justamente pelo papel que a mesma desempenha no desenvolvimento profissional. A identidade docente, segundo Marcelo (2009) é construída em caráter evolutivo ao longo da carreira docente, podendo ser influenciada pelas experiências profissionais, institucionais e pessoais, práticas, crenças, disponibilidade para aprender a ensinar, compromisso ético e moral. O autor considera necessário o debate acerca da identidade profissional porque "é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam" (2009, p. 11).

.[...] Eu disse: _eu já sou cria dessa Universidade, né...fiz a graduação aqui, fiz especialização, mestrado. [...] Então, assim, eu falo muito para os colegas aqui da UFMT que eu me constitui dentro de uma Universidade Federal, tá? Eu me constitui profissionalmente dentro, eu entrei muito nova, eu vivi esse espaço, que é um espaço de colegiado, democrático, mas que tem muitos conflitos também, mas que é democrático... então eu não sei pensar com uma outra universidade que não seja essa, entendeu? Então, toda minha trajetória foi muito aqui... e talvez um pouco do que eu sou... né... porque eu sou assim? Hoje, né? Tem a ver com essa trajetória. Tem a ver com isso que me constituiu, né? Quando eu penso em trabalho, coletivo ou colaborativo, não sei o quê, eu penso porque eu vivi assim, né? Desde quando eu entrei aqui, entendeu? Mas eu não sei pensar num espaço formativo diferente disso, entendeu (risos). Esse é o modelo que me constituiu, né? Então, é isso que eu falo, né? Que a gente vai se constituindo nessa trajetória mesmo (Narrativa da professora).

Ao narrar no sentido da identidade profissional docente (MARCELO, 2009), a professora revela a influência da instituição no seu processo formativo. A universidade como instituição pública declara compromisso social, assume-se como espaço de reflexão e participação e compromete-se a desenvolver as dimensões técnicas e humanas, o que repercute no desenvolvimento de uma identidade institucional.

> O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades. (...) Os conceitos de si próprio, autoconceito, desenvolvimento são comuns nesta abordagem. O comportamento de uma pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, de como entende a situação em que está

> inserida e da inter-relação destas duas percepções (MARCELO, 1999, p. 37).

As percepções apontadas pela protagonista revelam da instituição UFMT como lugar social em que foi se constituindo, marcas das experiências que viveu em seu seio, das relações que estabeleceu, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, combinados com o contexto histórico e social o que possibilitou o repensar e o reposicionar-se como sujeito.

Então ele me convida para fazer essa especialização, eu começo a fazer a especialização aqui, na Universidade e, numa dessas vindas minhas ao curso de especialização, eu vi um cartaz da Universidade de um processo seletivo para professora substituta do Departamento de Educação. [...] E aí eu fiz, né... era uma vaga só, eu fiquei em segundo lugar, né... a pessoa que ficou em primeiro assumiu por um tempo, depois teve um problema, que teve que desistir e eles acabaram me chamando depois, para completar o tempo. Aquele tempo ali. E ao término desse meu, desse um ano, né... desse contrato de substituto – mas eu não fiquei o ano todo – mas ao término desse um ano, abre-se uma vaga, aí sim com concurso público da Universidade. Por coincidência, essa vaga que abre era justamente numa área de conhecimento da qual eu tinha sido substituta. [...] E aí, então, eu faço o concurso e passo em primeiro lugar. [...] Então, aí eu fui aprovada e vim trabalhar então como professora substituta (Narrativa da professora).

Dialogando com o passado a professora se recorda que ainda que tenha tido uma boa pontuação na prova escrita e didática com peso maior, o que contribui para esse processo foi a experiência de pesquisa que teve como bolsista, ter estado por cinco anos como alfabetizadora de uma escola particular e ter atuado como coordenadora na escola pública que segundo ela, na contagem da UFMT, isto aumentaria expressivamente a pontuação dela.

A referência para a professora foi esse espaço democrático, inicialmente experienciado como aluna e posteriormente como docente. Relatado por ela, como modelo em sua constituição, que segundo ela, que tem conflitos, que tem problemas, mas que é colaborativo.

Eu acho que esse compromisso, ele veio sendo construído desde a graduação, entendeu? Porque, acho que depende também do contexto em que você vive. Como eu falei para vocês eu fiz graduação na década de 80. Vocês imaginam o que 1980, cidade de Cuiabá, numa universidade, quer dizer, então, as discussões de política, de arte, tudo girava em torno desta universidade... estava aqui, dentro desse contextozinho. [...] Naquela época, a gente participava de tudo o que existia dentro desta Universidade,

entendeu? Ia ter um debate, ia ter um seminário, não era obrigado, não tinha aquela coisa de passar lista, nada.Às vezes a gente fugia da aula e ia ver o que estava sendo discutido. Então era uma efervescência intelectual aqui dentro, de discussão, e isso ia desenvolvendo em você, né, comprometimento... (Narrativa da professora).

Considerações provisórias

Neste texto foram apresentadas narrativas produzidas a partir de texto de campo elaborados por membros de um grupo de pesquisa que estuda e investiga a formação docente no âmbito da educação básica. Especificamente para este trabalho, fez-se um recorte de uma narrativa maior, na qual a professora entrevistada conta o respectivo percurso profissional, bem como a trajetória de inserção à docência. A mencionada narrativa volta-se à compreensão do desenvolvimento profissional de uma professora formadora no espaço da universidade pública em suas singularidades. As narrativas ao serem interpretadas revelam que a docente atribui o respectivo desenvolvimento profissional, bem como a constituição da identidade docente às influências do contexto histórico em que ingressou na UFMT como discente e experienciou um movimento intelectual forte pós período ditatorial vivido no país. Do mesmo modo, enfatiza neste processo a própria formação acadêmica derivada de um compromisso pessoal pela aprendizagem permanente. Posteriormente, a inserção na docência superior nessa mesma instituição esteve apoiada por pares que a acolheram e permitiram que se desse início à construção de um percurso no ensino superior suportado por ações colaborativas. Neste entremeio, toda a complexidade do ser professor emerge, apresentando diversas contradições, desafios e motivações, conformando a concepção de si própria como educadora, que se constitui na interação constante tanto com os pares quanto com o universo conceitual. As narrativas se revelaram como sendo capazes de evidenciar estes sentidos e significados intersubjetivados por engendrarem possibilidades interpretativas que abarcam os contextos narrados, a temporalidade e as interações pessoais em constante movimento, podendo contribuir com a formação daqueles que participam da pesquisa, tanto pesquisadores quanto colaboradora da pesquisa.

Bibliografia

BOGDAN, Robert. C. & BILKEN Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Portugal, 1994.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 6ed. (Coleção Questões da nossa época, v.77). São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. "**Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas". São Paulo: E.P.U. ,1986.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, editora:1995.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciências& Educação***,*2005, II (2), 327-345.
MARCELO, Carlos. **Formação de professores**- Para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto editora,1999.

_____. **A identidade docente**: constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol. 01/n.01 ago- dez 2009.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente**:** passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr., 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA DISCUSSÃO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MenilceAntonia da Silva
(Mestre em Educação – UFMT)
silva_mantonia@hotmail.com

Filomena Maria de Arruda monteiro
filomena@ufmt.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A formação de professores de educação infantil tem sido um debate presente nas Universidades e em outras instituições envolvidas com tal temática, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Assim, este artigo tem o objetivo de compreender a trajetória de formação de quatro professoras, sujeitos da pesquisa de mestrado, intitulada "concepções e práticas narradas sobre cuidar e educar pelas professoras de uma creche de Rio Branco/AC". É, portanto, recorte de uma pesquisa qualitativa maior, em que priorizamos o estudo de caso e a entrevista semi-estruturada em forma de narrativas. Para abordar a temática, os autores usados foram: Garcia (1995, 1999), Mizukami (2003), Nóvoa (1995, 1999), Monteiro (2003), Oliveira (2011), Kramer (2005), Salgueiro (2009), Gomes (2009), Kishimoto (2009) e Oliveira-Formosinho. Constatamos que as professoras entrevistadas são graduadas em Pedagogia e participam de programa de formação continuada, específica para professoras de creche. Também se constatou que essa formação tem lhes proporcionado uma base de conhecimentos sobre a docência de creche, haja vista que afirmam não terem nenhuma formação anterior voltada à docência da educação infantil. As professoras pesquisadas apontam que suas ações pedagógicas passaram a constituir conteúdos de formação, proporcionando trocas e aprendizagens. As docentes se mostraram abertas para novos conhecimentos sobre a infância.

Palavras–chave: Formação de professores. Creche.

Introdução

Nos últimos anos a sociedade tem vivido mudanças significativas em diversos setores. É provável que a educação seja uma das áreas que mais tenha vivenciado transformações, principalmente quanto a questões sobre o ensinar e o aprender.

Diante disso, e sendo as concepções e práticas narradas sobre cuidar/educar o foco de nossa investigação, compreendemos que, a formação de professores exerce um importante papel no fazer pedagógico.

Em relação à educação infantil, podemos asseverar que as mudanças ocorridas foram de grandes proporções. A primeira delas acontece 1988, quando a Constituição Federal estabelece que as creches devam constituir-se em educacionais, sendo necessário a partir de então, pensá-las não mais, enquanto assistencialistas, como de seu surgimento.

Em 1996, promulgou-se a LDB 93/94 que incorpora creches e pré-escolas à educação básica, passando estas a constituir sua primeira etapa. Essa medida se mostra um avanço em nível nacional, pois faz com que concepções sobre criança e infância e cuidar/educar sejam vistos e revistos como importantes componentes para a compreensão do atendimento dispensados à educação da infância.

A partir de então, começa-se a pensar e repensar as práticas docentes voltadas à faixa etária de 0 a 6 anos e uma delas relaciona-se a formação das professoras, que precisa estar voltada á nova configuração de atendimento à primeira infância. É nessa perspectiva que discutimos sobre a formação das profissionais da docência infantil.

Considerações metodológicas

A investigação ora apresentada é alicerçada pela *pesquisa qualitativa*, tendo como suporte teórico, referências conceituais de Bogdan e Biklen (1994).

De acordo com os autores, as pesquisas em educação vêm priorizando esse tipo de pesquisa e entre os motivos de tal priorização, está o fato de que a mesma se baseia em investigações realizadas no próprio ambiente onde se deseja levantar dados, "constituindo o investigador o instrumento principal" (*BOGDAN &*BIKLEN, 1994, p.48), existindo assim, contato direto entre esse, o ambiente e os sujeitos da pesquisa.

Em relação à abordagem metodológica, usamos o estudo de caso, tendo como aporte teórico, André (1986 e 2005). Essa abordagem apresenta vantagens como a possibilidade de fornecer visão profunda e ampla de uma unidade social, além da

capacidade de abordar situações da vida real. Também, o estudo de caso, dentro da pesquisa educacional, pode oferecer uma grande contribuição aos problemas da prática educacional, ou seja, os estudos podem levar a fornecer informações para tomadas de decisões tanto práticas como de ordem política.

No que concerne à coleta de dados, realizamos duas entrevistas semi estruturadas que as denominamos ES1 e ES2. Após serem gravadas, foram transcritas e analisadas à luz do referencial teórico selecionado.

Objetivando selecionar as professoras a serem pesquisadas, demarcamos os seguintes critérios: ter *formação inicial em pedagogia* e *ter participado de programas de formação continuada*, haja vista se tratar de uma etapa de ensino nova no cenário educacional, sendo necessário, portanto, uma base de conhecimentos sobre as particularidades dessa especificidade, além de estar atuando nessa etapa da educação.

Encontramos na creche *Vinícius de Moraes,* quatro professoras para serem sujeitos dessa investigação. Após conversa, elas aceitaram participar da pesquisa e ainda, sugeriram os pseudônimos de: Adélia Prado, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Cora Coralina, escolha justificada, pelo trabalho enfático que é realizado na instituição, relacionado às manifestações artísticas em geral (música, poesias, pinturas...).

Ao citá-las adotamos o primeiro nome para cada professora, **Clarice**, **Adélia**, **Cecília** e **Cora**.

Sobre formação de professores

Compartilhando com Garcia (1999), quanto à compreensão que a formação de professores é uma importante ferramenta para o desenvolvimento profissional. Este precisa ser compreendido tanto nas dimensões pessoal, quanto profissional e organizacional.

Esse desenvolvimento traz um elemento positivo, a superação da concepção individualista, na qual se concebia essa formação desmembrada de um contexto, por uma que a entenda como ação que acontece dentro de uma organização e para ela.

Essa é uma discussão que perpassa todos os níveis de ensino, porém, nos propomos abordar, de forma mais específica, a formação de professores de educação infantil, especificamente, de creches.

Durante muito tempo às creches, foram atribuídas funções de guardar e cuidar de crianças, especialmente, daquelas economicamente desfavorecidas. Em face dessa

realidade, esses espaços eram ocupados por profissionais sem formação especifica, em muitos casos, até sem formação, já que, bastava ter o mínimo de *experiência* ou *gostar de crianças*, ou melhor, ter *afinidade* com elas.

Contudo, novos valores foram levando a práticas pedagógicas diferentes, nas quais a criança passa a ser vista dentro de contextos integrados, espaços diferenciados e planejados, e com isso, a necessidade de profissionais qualificados é mais visível. Daí, a formação docente intensifica-se, enquanto ponto de pauta, nas discussões sobre essa etapa da educação.

Os profissionais, que trabalham com essa faixa etária, precisam respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, oportunizando espaços onde possam desenvolver aspectos ligados à autonomia, a expressão de linguagens e de iniciativas para a exploração e a compreensão do mundo.

Além da clareza que as professoras devem ter sobre a globalidade da criança que atende, precisa compreender também a dependência como uma característica da criança pequena, que se dá em relação ao adulto, principalmente às rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde). É, portanto um ser dependente dos outros para a satisfação de suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que simultaneamente fala "cem linguagens".

Sendo assim, o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil precisa assumir um cuidar "educativo", pois dessa maneira, inúmeras possibilidades se abrem para contemplar ações que levem os "pequenos" ao pleno desenvolvimento dos aspectos físico-motor, afetivo, emocional, social e cognitivo.

É nessa perspectiva do educar cuidando e do cuidar educando que compreendo ser importante, a formação docente de professoras de creche como uma ação que as levem ao conhecimento das particularidades e necessidades próprias da infância, visando assim, atender as crianças, de forma a ajuda-las no seu desenvolvimento integral.

Na tentativa de compreender sobre a importância da formação docente na vida profissional das professoras entrevistadas, apresentaremos, a seguir, parte de suas narrativas, bem como as análises das mesmas.

Narrativas sobre formação docente e suas leituras

Após analisar as entrevistas realizadas, podemos afirmar que cada professora trilhou caminhos diferentes, em relação à formação que as constituíram, profissionais de educação infantil. Dentre as diferenças constatadas, temos inicialmente a idade delas, que varia de 27 a 61 anos, o que nos mostra que as concepções e práticas de cada uma se formaram mediante experiências e vivências dadas em tempos e espaços, também, diferentes.

Em relação à formação, todas cursaram o Magistério (antigo segundo grau profissionalizante) e depois se graduaram em Pedagogia. Essa formação justifica-se mediante a trajetória de vida pessoal e profissional de cada professora.

Vejamos um pouco de Clarice, Cora, Cecília e Adélia.

Clarice Lispector de 27 anos de idade e 12 de docência, por exemplo, recebeu forte influência familiar na hora de "escolher" um curso de formação de professores - magistério, ainda em nível de segundo grau (nomenclatura da época). Nesse sentido, ela relata o seguinte:

Até hoje eu me pergunto, porque foi muito engraçado, assim, a mãe... Eu terminei o ginásio né? E a mãe disse assim: você agora vai fazer magistério, porque é uma boa oportunidade de trabalho, aí eu fui e me matriculei no Lourenço Filho, e fiz, mas até então não era aquela coisa, eu vou trabalhar com isso, eu vou dar aula, eu vou ser professora, era só mesmo um estudo... (CLARICE ES1).

Assim como a influência (familiar) recebida por Clarice em sua inserção no magistério, (no curso e na experiência prática) sua condição de avanço em um curso de Pedagogia, acontecido posteriormente, se deu por uma injunção legal. Sobre esse fato, ela nos diz: "Fiz o magistério e comecei a trabalhar na área e [...] na instituição que eu trabalhava, eles começaram a exigir o nível superior né? Como eu já estava na área, não pretendia sair, gostava muito de onde eu estava, fiz Pedagogia." (CLARICE, ES1).

Essa exigência a que Clarice se refere, reflete uma busca por uma qualidade na educação básica, especificamente, na educação infantil e, também se mostra um retrato das politicas públicas desenhadas para atender essa etapa de ensino. Reportamo-nos principalmente, à educação oferecida na creche, haja vista, que esta foi durante muito tempo, relegada à condição de apenas *assistir*.

No entanto, o caso de Clarice, apesar de ter sido uma exigência, e, talvez, por assim ter sido, esta se configurou um avanço em sua condição profissional, já que ela passa a contar com uma base de conhecimentos bem maior, em relação ao que tinha, com aquela formação preliminar que o curso de magistério lhe ofereceu, na época que o fez.

Cora Coralina, 61 anos e 42 de docência, também traz o inesperado em muitos momentos de sua formação profissional. Sua história a nós relatada mostra uma sequência de circunstâncias das quais ela não imaginara que aconteceria daquela forma. E foi justamente através delas que foi emergindo uma profissional identificada com o que faz, tanto que já tem tempo e idade para requer aposentadoria e mesmo assim, segundo ela, não quer, por "gostar do que faz".

A professora narrou que fez o Magistério porque só era oferecido aquele curso na cidade onde morava. Assim, notamos que foram 'os motivos' que a levaram ao magistério, enquanto profissão, não apenas 'o motivo', pois aliado a esse fato, sua primeira experiência profissional, foi como voluntária em um projeto contra o analfabetismo, organizado pela igreja católica.

Cora tinha 17 anos e nesse mesmo ano, adentrava no curso de magistério. O seu iniciar no campo profissional, também nos evidencia que ela foi, mais uma vez, levada pelas circunstâncias, mas apesar e/ou por conta delas, Cora foi se identificando com a docência e foi constituindo-se a profissional que é hoje.

A professora nos falou que, também, não escolheu fazer o curso de Pedagogia. Sobre isso ela nos narrou:

Não foi bem uma escolha, eu fiz Magistério [...] na cidade que eu morava [...] e comecei a trabalhar. Trabalhei 27 anos e só depois que foi, assim, quase que forçada, a fazer Pedagogia. Aí eu fui fazer Pedagogia no Programa do governo (exigência legal do governo a nível nacional e local). Depois de 27 anos de magistério. (CORA, ES1).

Cora iniciou o curso em 2003 e o concluiu em 2006, na Universidade Federal do Acre – UFAC. O motivo que fez com que a professora se tornasse uma pedagoga foi o mesmo de Clarice, uma exigência legal, advinda da LDB 9394/96.

Entretanto, mesmo Cora dizendo que foi "quase forçada a fazer Pedagogia", entendemos que se ela não tivesse a intenção de se desenvolver profissionalmente, e de continuar na função de professora, provavelmente, não teria aderido a tal exigência, haja vista que ela já tinha vínculo empregatício efetivo. Poderia, inclusive, ficar em disfunção

(outra atividade diferente da docência), dentro de uma escola qualquer, mas, não foi isso que ela acenou com sua adesão para o curso em questão.

Ao contrário de Clarice e Cora, **Cecília Meireles**, 39 anos e 08 de experiência na docência, formada em Letras e Pedagogia, "queria realmente" ser professora e fez opção, pelos cursos de formação de professores. Ela nos fala: "[...] *desde pequena* eu já gostava de brincar de professora. Eu e as minhas irmãs, a gente brincava: Vou dar aula hoje. [...]. Eu tinha vontade *mesmo* de ser professora... *Sempre*, desde pequena, *ainda criança*, gostava de brincar de ser professora." (CECÍLIA, ES1).

Nesse sentido, ela fez o curso de magistério em nível de segundo grau e começou a trabalhar e a cada dia gostava mais do que fazia. Sua identificação com a docência na educação infantil e com as crianças em idade de creche, a fez optar pelo curso de Pedagogia, mesmo já tendo feito o curso de Letras. Ela nos narra que estava atuando com a infância e queria continuar nessa etapa de ensino. Sobre isso, ela nos diz:

Primeiro fiz Letras na UNINORT (faculdade da rede privada de Rio Branco), e [...] eu já tinha feito magistério, né? Aí como eu estava fazendo Letras e apareceu essa oportunidade de fazer Pedagogia aí eu aproveitei, porque o que eu realmente queria era Pedagogia mesmo. [...] Iniciei o curso de Pedagogia em 2007, foi de 03 anos, era UNB convênio com a UFAC, com 01 aula presencial por semana. (CECÍLIA, ES1).

Adélia Prado, baiana, nascida na cidade de Salvador, 38 anos, 12 de experiência, também Pedagoga (formada pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/salvador) e com 02 cursos de especializações (Psicopedagogia e Alfabetização de Jovens e Adultos), traz suas convicções presentes em sua trajetória de formação profissional. Cursar Pedagogia lhe oferecia a oportunidade de atuar junto às crianças pequenas, o que ela queria.

A professora nos narra: "Desde criança eu gostava de brincar de ser professora com as outras crianças da rua e começaram a me chamar de tia [...]" (ADÉLIA, ES1).

Através das narrativas de Cecília e Adélia, percebemos que os cursos de formação, estavam completamente aliados a suas convicções profissionais.

Formação continuada – um dos momentos do desenvolvimento profissional

As quatro professoras entrevistadas participam de um programa de formação continuada proposto pela secretaria de Educação. Vejamos o que Clarice, Cecília e Cora, destacam sobre esse aspecto.

Sobre isso Cora nos fala:

Olha, mesmo com a formação na faculdade, se eu não tivesse faculdade, só com a formação continuada, formação de creche, eu já ia ter aprendido muita coisa. Uma das principais coisas é compreender que "criança não é uma miniatura de adulto", ou então, é uma coisa delicada demais que você não pode ensinar nada, ou não pode dizer nada que ele não vai entender nada. Hoje eu vejo com os netos, que também continuam ainda pequenos, que eu compreendo muito melhor as situações deles, compreendo a situação a compreensão dos pais que não entendem, porque a gente imagina que..., não...! Um bebezinho de 02 anos vai aprender o que? Não tem o que aprender, e eles aprendem muito, muito. Eles surpreendem a gente todo dia e toda hora. Refazem até os seus gestos que você faz na creche, eles repetem... Ainda explica quem fez quem disse e quem falou (o gesto imitado). A gente começa a perceber que, desde que nasce a gente já começa a aprender... (CORA, ES1).

Quando a professora nos diz que sua participação no curso de formação continuada ofereceu-lhe mais conteúdos sobre creche do que a própria graduação em Pedagogia, provavelmente, está evidenciando que esse segundo curso, talvez, por não ser específica à educação da infância, deixou de abordar aspectos específicos, necessários ao seu trabalho junto às crianças pequenas.

Também, nos parece, ser essa missão, mais apropriada aos cursos voltados a um foco específico, já que os conhecimentos poderão estar voltados para uma dada realidade mais próxima da ação docente das professoras.

Na formação continuada, algumas concepções das professoras, foram remexidas, uma delas, foi a que concerne à criança. Sobre isso, Clarice compartilha com Cora quando afirma: "Eles mostraram que a criança de 02 e 03 anos é capaz de fazer muita coisa. 'Minha nossa, esse menino não vai fazer isso e eles fazem e rápido'. A formação me ajudou assim a quebrar essa coisa e que a creche é só para cuidar [...]." (CLARICE, ES1).

A fala da professora mostra que quando começou na creche, tinha constituído, até então, uma concepção de criança, como ser incapaz de pensar e agir sobre os acontecimentos dos quais participa, o que mudara, após estudos e reflexões oportunizados na formação e nas discussões promovidas no contexto de sua prática.

Por certo que a constituição de novas e atuais concepções traz em seu bojo, uma sucessão de acontecimentos que têm forçado e exigido transformações em relação aos novos modos de "enxergar" e tratar a infância. Nesse sentido, Clarice tem se mostrado aberta ao novo, ou seja, à constituição de novas concepções acerca de seu campo de atuação, a educação de crianças de 02 e 03 anos.

A segunda parte de sua fala, nos mostra a construção de uma concepção diferente, quando diz que os encontros de formação continuada tem mostrado que as crianças são capazes, diferentemente da maneira como ela via, anteriormente à sua participação nos mesmos. Clarice aponta assim, para um movimento de desconstrução e reconstrução de concepções sobre a infância.

Essa nova maneira de conceber a infância, nos leva a pensar que, provavelmente, Clarice a construiu através, também, de sua prática, junto com o processo de formação continuada. As crianças têm lhes mostrado no cotidiano de sua prática docente, serem capazes de interagir, de trocar, enfim, de estabelecer relações com outras crianças e com os adultos, aprendendo e ensinando, produzindo conhecimentos sobre aquilo que vivenciam em vários contextos dos quais participam.

Quando me reporto à questão acima, me respaldo em autores como Kramer (1994), Mizukami (2003) e Oliveira (2001), dentre outros, que apontam para a prática pedagógica considerada como algo ativo, vivo e que por isso, deve estar constantemente associada à teoria. Isso nos mostra o quanto a prática das professoras são importantes, paralelas aos conhecimentos teóricos adquiridos através dos momentos planejados de formações continuadas.

A professora está tendo oportunidade de fazer uma ponte entre a teoria posta nos encontros de formação continuada, suas discussões e sua prática, o que, certamente, tem lhe levado a estabelecer um diálogo entre esses dois aspectos que corroboram com suas aprendizagens enquanto profissional de educação infantil. Se a professora concebe a criança como personagem de sua própria história, está construindo uma concepção de ser social e cultural.

Já **Cecília**, traz novos elementos sobre como passou a ver o papel da creche, um ambiente, que ela desconhecia segundo suas palavras. Afinal conseguiu ver esse lugar para além do *apenas deixar os meninos para a mãe ir trabalhar*?

Segundo ela, quando investigada sobre o que acrescentou nos seus conhecimentos já que falou que a ideia que tinha de creche era visão do cuidar, ela nos fala:

Mudou bastante, porque a gente não tinha quase noção assim, de como trabalhar com a criança, né? Como fazer elaborar atividades (referindo-se a atividades para trabalhar com crianças pequenas), e após esses cursos aí, eles vieram assim só inovar pra gente, com coisas novas, como trabalhar com crianças pequenas né? E foi muito gratificante, muito conhecimento mesmo. Só aprendi com eles. (CECÍLIA, ES1).

Na fala de Cecília, ela se refere às dificuldades iniciais de quando começou a trabalhar em creche, o que para Garcia (1999) se caracteriza momento de fragilidades e angústias, afinal o novo, causa esses sentimentos. Segundo a professora, o que era possível no início era um olhar direcionado pelo falta de conhecimentos teóricos para compor elos com a prática, até então, feita alheia ao que poderia ser conduzido pelas experiências e pesquisas postas nas literaturas sobre o assunto.

Além do que, como Oliveira-Formosinho, (2005) salienta, a criança pequena é constituída por características próprias em sua constituição e seus processos de desenvolvimento e isso precisa ser conhecido e aprofundado por parte das professoras que as atendem em seus ambientes educativos, e isso pode ser facilitado por formações relacionadas, diretamente sobre essas características aqui referidas.

Também precisamos considerar outros elementos como partes integrantes de nossa formação, além de se considerar a universidade como ambiente formador, pois para além desse espaço, os professores se formam também, em diversos outros contextos vividos, como nas discussões com seus pares, na vida familiar e nos momentos de lazer e em tantos outros que, como se percebe, extrapolam a experiência profissional restrita ao ambiente educativo formal/institucional (NÓVOA, apud SALLES; RUSSEF, 2003, p.74).

Portanto é importante observar que o professor aprende, em um contínuo e não quando termina um curso de graduação de formação docente. É necessário continuar aprendendo, ir para além dessa formação, considerada inicial. É imprescindível um caminhar continuado desse processo formativo, onde se possa repensar, constantemente, refletindo sobre a prática e para a prática, visando, melhorar sempre sua atuação.

Assim, corroboramos com Mizukami (2003, p. 13) que concebe "a formação de professores como um *continun,* um processo de desenvolvimento para a vida toda". Concordamos, reafirmando que somos seres que "aprendemos por toda vida", ou seja, estamos sempre em processo de aprendizagem.

Monteiro (2003, p. 06), coaduna com esse mesmo entendimento e destaca que a formação de professores "[...] pressupõe um crescimento contínuo de possibilidades na

atuação docente durante toda a carreira profissional". O que nos leva a compreender que esse crescimento acontece de forma contínua e processual. Então, Assim, afirmamos que ao pensarmos nessa perspectiva, há, realmente, uma *formação continuada,* algo que se dá ao longo da trajetória profissional, em situações coletivas e individuais.

Já **Adélia** que após ter ingressado na rede pública, em 2005, começou no ano seguinte (2006) a participar do programa de formação continuada para professoras de creche, promovida pela SEME, tinha uma visão diferenciada das outras 03 professoras citadas acima.

Sendo que essa professora relata já ter conhecimento sobre creche quando veio para uma delas, mesmo assim, ela nos narrou que a formação tem lhe acrescentado novos conhecimentos. Ela nos diz: "[...] A gente tem **troca** com outras professoras sobre as atividades... As trocas, as atividades diferenciadas que cada creche faz [...]." (ADÉLIA, ES1).

Sobre esse aspecto Nóvoa (1995, p. 27), nos diz que "Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas (sic)* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos saberes e dos valores".

Considerações finais

É importante salientar que não se pretende aqui definir o perfil das professoras de creche como algo pronto e acabado, pois a *incompletude* é uma característica do ser humano, bem como dos profissionais abertos a novas aprendizagens, mas pode-se afirmar que trazem histórias e expectativas de vida diferentes, tanto em relação aos aspectos pessoais quanto ao profissional.

Em primeiro momento percebeu-se que cada professora pesquisada traz sua história de formação envolvida por seus percursos, vivências e experiências diferentes. Os tempos e os espaços em que cada uma escreveu e continua escrevendo suas histórias, se constituem singulares.

Os momentos de formação inicial e/ou continuada, voltados à profissionalização constituíram-se de suma importância para que as professoras se tornassem as profissionais identificadas com a docência da infância. Além do que, elas trazem, também, suas experiências, vivências pessoais e profissionais em situações coletivas ou não.

Nesse sentido corroboramos com Cerisara (2002) quando afirma que ao tentarmos traçar o perfil das profissionais da educação infantil precisamos considerar que elas vivem em um contexto sociocultural e em meio às oposições de gênero, raça, idade e classe social. Portanto apresentam características individuais que se construíram e se constituíram no coletivo e histórico, através de suas várias e intrincadas relações.

Portanto, suas trajetórias de formação, estão diretamente vinculadas às suas histórias de vida que se dá no entrecruzamento de suas experiências pessoais e profissionais. Assim, estão a se constituir profissionais do ensino, especificamente da educação infantil/creche.

Evidenciou-se também, que as professoras estão abertas a novos conhecimentos, o que nos leva a constatar que elas entendem que o fato de serem graduadas e participantes de programa de formação continuada, específico ao nível de ensino que atuam, não lhes constituem profissionais prontas e acabadas e sim, em *continun* processo de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber livro Editora, 2005.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.336p.

CERISARA, Na Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional – São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de nossa época; v. 98)

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação, Série educação infantil).

KRAMER, Sônia (org.) **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação – São Paulo: Ática, 2005.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Desenvolvimento profissional da docência**: uma experiência de formação em curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos: UFSCAR, 2003. 177p.

MIZUKAMI, Maria da Graças Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da docência – Processo de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCAR. 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, 1995.

_____ (Org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 100.

SALLES, Fernando Casadei; RUSSEF, Ivan. **Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional**. *In*: RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce. **Educação Infantil**: políticas, formação e práticas docentes. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 73-92.

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUMAS REFLEXÕES DAS PROFESSORAS NA PERSPECTIVA DE AMBIENTE

Glades Ribeiro Mueller
(Formadora CEFAPRO – Barra do Garças, MT)
gladesrm@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Trago no presente artigo, reflexões adjacentes do trabalho de pesquisa de mestrado sobre Formação de Professoras da Educação Infantil. A questão central buscou evidenciar "Como as professoras em Terra Nova do Norte/MT compreendem a construção de seu desenvolvimento profissional da docência na Educação Infantil"? O objetivo maior buscou compreender o desenvolvimento profissional da docência das referidas professoras, a partir de suas narrativas. Neste recorte, trago reflexões concernentes a um dos objetivos específicos: Identificar como as professoras concebem a infância e seu papel na docência da Educação Infantil. Dos três eixos de análise, o primeiro abordou: "Professoras da Educação Infantil e a compreensão da Infância"; com recorte, neste momento, aos aspectos do espaço, tempo e ambientes. Os estudos evidenciaram que ações de rotina, estruturação e organização dos espaços, tempos e ambientes ainda trazem vestígios da perspectiva gerontocrática e da lógica binária; contudo, também se evidenciou o potencial emancipatório, de narrativas, possibilidades, autonomia, e mudanças de compreensão da estruturação dos ambientes, organizados com criatividade, inclusive, a preocupação com espaços externos, amplos e arejados; que promovam o desenvolvimento integral das crianças; tido como elemento curricular.

Palavras chave: Ambiente - Educação Infantil – Formação Docente

Introdução

Artigo que apresenta reflexões sobre o resultado da pesquisa de Mestrado sobre: "Formação de Professoras na Educação Infantil"; partiu de minha atuação como pesquisadora e professora formadora no CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Mato Grosso, em Matupá. Dentre as possibilidades de pesquisa evidenciou-se a questão central: "Como as professoras em Terra Nova do Norte compreendem a construção de seu desenvolvimento profissional da docência na Educação Infantil"? Para respondê-la, o objetivo geral visou: Compreender o

desenvolvimento profissional da docência das professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte-MT, a partir de suas narrativas. Neste recorte, trago reflexões concernentes a um dos objetivos específicos que buscou: Identificar como as professoras concebem a infância e seu papel na docência da Educação Infantil.

Optou-se pela Pesquisa Qualitativa, com estudo de caso, justificada pela aproximação que esta metodologia permite com o objeto pesquisado; para Bogdan e Biklen (1994) "os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico". Segundo os autores, a preocupação está em "investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e no contexto natural", onde acontecem (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). Utilizou-se de Entrevistas Semiestruturadas I e II[1](identificadas como: *ES-I e ES-II* no decorrer do trabalho), e Registro de Observação em Caderno de Campo como instrumentos para coleta dos dados.

Três eixos emergiram ao analisar os dados da pesquisa, pondera-se que neste artigo abordam-se reflexões concernentes ao primeiro eixo: "Professoras da Educação Infantil e a compreensão da Infância", com recorte aos aspectos do espaço, do tempo e ambientes, considerando a extensão do texto e das temáticas trazidas na pesquisa, optou-se pelo recorte acima identificado.

Referencial Teórico

Temática polêmica e controversa, que perpassa os debates e práticas, nas instituições da Educação Infantil, principalmente, pela falta de embasamentos que assentem as ações das professoras de atuam com crianças de 0 a 05 anos, a rotina, que envolve a organização do tempo e do espaço, que muitas vezes, acaba sendo feita, em conformidade com o entendimento de cada professora.

Busco fundamentos para entender o que essa organização exprime para a criança e para quem atua com ela, respaldando-me em Andrade (2007) para revelar o potencial emancipatório da Educação Infantil presente nos discursos e práticas humanas; em Wajskop (2012), contribuições sobre rotina e organização espacial na Educação Infantil;

[1] As Entrevistas foram aplicadas a quatro, de um total de oito professoras graduadas em Pedagogia da escola campo. A Entrevista Semiestruturada I foi aplicada em Julho de 2011 e a Entrevista Semiestruturada II em Novembro/Dezembro de 2011.

Carvalho e Rubiano (2010) e Horn (2003) ajudam a entender a importância da formação das professoras que atuam com crianças pequenas; assim como, a importância de compreender a dinâmica da organização espacial, nas instituições de Educação Infantil, como um componente curricular, pensando-a na perspectiva de ambiente.

Se por um lado, segundo Andrade (2007), podem as práticas apresentar um potencial emancipatório, que liberta a criança, um espaço narrativo, de múltiplas possibilidades, aberto a eventos imprevisíveis, pontos de partida para histórias, criativo, democrático, que é pensado e construído no coletivo com a criança; por outro lado, significa práticas lineares, que não permitem outras possibilidades, exceto as que estão postas e são pensadas pelo adulto; carregado de repetições, eventos previsíveis e pré-estabelecidos, numa lógica binária onde o adulto pensa, organiza, executa a rotina, o espaço, o tempo e as práticas numa relação vertical; alguém que sabe sobre alguém que não sabe, a relação é adultocêntrica, não valoriza, respeita e reconhece na criança um sujeito que pensa, está em desenvolvimento; portanto, tem tolhida sua criatividade, liberdade, tomada de decisão e toda forma de ação que lhe promova um desenvolvimento integral.

Para a autora, está fortemente sedimentado em nossa cultura, o discurso essencialista com fundamentos na lógica binária, que é regido pelo pensamento lógico formal, orientado pelo adulto por meio da linearidade. E esse pensamento acaba fazendo-se presente nas práticas educativas na Educação Infantil; em que sempre há somente duas possibilidades: a certa e a errada, a boa e a má, a masculina e a feminina, a branca e a negra, a do adulto e a da criança. Enfim, essa concepção da ciência moderna orientou nossa formação cartesiana por várias gerações e ainda se faz presente. Não se reconhece, por vezes, a possibilidade de outra perspectiva que não a da lógica binária.

Nesse panorama do binarismo, segundo Andrade (2007), a ótica gerontocrática é posta como gerente das ações na Educação Infantil; onde, são as necessidades do adulto que são postas nas ações e políticas para a criança, pois, segundo essa perspectiva, seria o adulto o detentor do entendimento do que é certo e errado, normal e patológico, da ordem e da desordem e outros aspectos da realidade.

A criança, neste prospecto, é vista de forma fragmentada, como instrumento, objeto de manipulação e desejos do adulto que é o modelo, a referência. Com base nesses critérios, definem-se as ações de higiene, alimentação, descanso, controle da

sexualidade, da brincadeira, da rotina, da estruturação e organização dos espaços e tempos (ANDRADE, 2007).

Para Andrade (2007, p. 98), a "Educação Infantil, nesta perspectiva, passa a ser concebida como *caminho de mão única*, sendo o atendimento à criança pequena atingido pelo processo de naturalização e homogeneização [...]" (grifo da autora). O que não se enquadra nos padrões, é tido como distúrbio.

Estudos têm mostrado que a organização do espaço interfere no desenvolvimento das crianças; ele deve ser instigante; estimular aprendizagens, a linguagem e as relações sociais. Segundo a educadora Guimarães (*In* WAJSKOP, 2012), é preciso quebrar as regras de organização de espaços estanques, os espaços devem ser democráticos, permitir as escolhas de atividades, brinquedos e ações por parte das crianças, permitindo o exercício da autonomia e evitar a realização em série da mesma atividade por parte de todas as crianças.

Para Carvalho e Rubiano (2010), a organização espacial tradicional, com carteiras dispostas em filas, por exemplo, envia às crianças mensagens do que se espera que realizem, de como devem se comportar, ou de como esperamos que se comportem. Traz implícita a expectativa que se tem sobre a ação da criança nesse ambiente; sem contatos, interações, trocas, olhar para outras crianças.

Conforme indicado anteriormente, o *espaço narrativo* é a contraposição do espaço linear que é dado, organizado, pensado pela lógica do adulto para a criança. O espaço narrativo, segundo Andrade (2007, p. 102), é um espaço "falado", é um cenário inventado com o coletivo das crianças, nele emergem possibilidades criativas, ele é um espaço com "potencial de começos". E, ainda, a autora coloca que, assim como as crianças são oprimidas pela linearidade, os professores também são, ou seja, a narrativa é possibilidade de trabalhar a ludicidade, a alegria e magia, por muitas vezes esquecidas em nossas vidas.

Os ambientes das Instituições de Educação Infantil devem constituir-se de espaços amplos, atrativos, divertidos, coloridos; principalmente, precisam apresentar espaços externos amplos, arejados, com sombras e ricos em possibilidades de ações para as crianças pequenas. Os espaços têm de ter suas propostas, eles são tidos como elemento curricular.

Para Wajskop (2012), é por meio do espaço em que as crianças vivem, que elas constroem sua identidade, juntamente com as pessoas que lá estão. O espaço e sua

organização dizem que tipo de atividades serão desenvolvidas nele, ele convida a criança a agir ou não. A criança precisa se apropriar do espaço. Ele deve ser construído juntamente com a criança. Para a educadora, as escolas precisam explorar mais os espaços externos, promover mais passeios, observações da natureza, das paisagens, dos arredores da escola, possibilitar às crianças, vivências dos espaços; pois a criança realiza somente tarefas na sala, aprende que viver é somente cumprir tarefas e ficar quieta. A escola precisa estar mais aberta, mas com segurança, permitindo a sensação de liberdade à criança.

As atividades em espaços internos permitem organizar os materiais, objetos e atividades com indicativo de determinadas possibilidades de desenvolvimentos nas crianças pequenas; no entanto, se as crianças puderem aprender as relações nos espaços externos, elas aprenderão a estabelecer outras relações com o mundo.

Mudar as formas de organizar os espaços para as crianças nas instituições de Educação Infantil envolve concepções e ações que vão além das desenvolvidas pelas professoras; é preciso que as demais pessoas envolvidas na instituição, assim como, os engenheiros e os gestores das esferas municipais, estaduais e federais também entendam a importância da presença de diferentes espaços, inclusive os externos, que possibilitam e garantem o desenvolvimento integral da criança, são políticas públicas de qualidade para a Educação Infantil que estão implícitas nessas mudanças.

Para Carvalho e Rubiano (2010), é crescente o reconhecimento da importância dos componentes do ambiente como promotores do desenvolvimento infantil, em que, por muito tempo, negligenciaram-se as características físicas como necessárias no planejamento.

A forma de organização dos diferentes espaços nas instituições de Educação Infantil são indicadores e também determinam em partes, do que se espera que pensem, sentem e como se comportam as pessoas que lá estão: professoras, crianças e demais profissionais. As autoras afirmam que "[...] qualquer ambiente construído exerce impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos. [...] fatores físicos podem influenciar o comportamento, facilitando certas atividades e obstruindo outras" (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.116).

Segundo as autoras, a organização espacial, com arranjos semiabertos, por exemplo, delimitados pelos próprios móveis da sala, um biombo, uma estante baixa, permitem às crianças uma visão fácil do campo de atuação, e elas conseguem se

localizar, localizar os colegas e a professora; permitem às crianças interações, a construção de sua identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades, segurança por não perderem de vista os colegas e a professora, assim como da autonomia intelectual e moral. Também é um convite à brincadeira, à imaginação, à magia e ao faz de conta.

A forma como estão organizados os diferentes espaços e materiais identifica a concepção pedagógica que perpassa a instituição. Se, por um lado, evidencia entender e reconhecer que a criança vê, sente e vivencia o espaço, que esse a convida a brincar, movimentar-se, agir e falar em sua riqueza de possibilidades, permitindo que estabeleça relações com seus pares e, com o mundo, traz presente uma concepção; por outro lado, ao calar e silenciar, cercear interações, ações e movimentos; contato com as demais pessoas do ambiente, em que as carteiras ficam enfileiradas, mantendo o silêncio, traz implícita outra concepção pedagógica do que seja a Educação Infantil.

Para Carvalho e Rubiano (2010), a organização dos ambientes pode ser feita em vistas das funções e objetivos pretendidos pelas professoras, como exemplo: a) as funções que a organização do ambiente pode exercer tendo em vista o desenvolvimento infantil; b) as relações entre certas concepções de desenvolvimento e os estudos sobre a organização do espaço; e por fim, c) a influência da organização (arranjos) espacial na interação e brincadeira das crianças.

No primeiro objetivo, as autoras apontam que, em geral, "os ambientes infantis têm sido pobremente planejados [...]" (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 118), onde a lógica e a necessidade do adulto está posta. As necessidades das crianças não são pensadas, tampouco há um alto grau de controle, organização externa, rotina de comportamentos, limitações do trabalho da identidade e escolha pessoal da criança. Prevalecem a cooperação, competição e trabalho disciplinado.

Considerando o desenvolvimento infantil, as autoras alertam que os ambientes deveriam atender e promover cinco funções básicas, sendo: 1ª) promover o desenvolvimento da identidade pessoal; 2ª) Promover o desenvolvimento de competências; 3ª) Promover oportunidades para crescimento; 4ª) Promover a sensação de segurança e confiança; e, 5ª) Promover oportunidades para contato social e privacidade. Estas não serão descritas aqui, em função da extensão deste artigo.

Ao destacar o segundo objetivo para a organização dos ambientes: "organização do espaço e concepções de desenvolvimento". Com base em Carvalho e Rubiano

(2010), destaca-se que há duas concepções que perpassam as práticas nas instituições de Educação Infantil: o primeiro modelo é centralizado no adulto, apontado como o mais frequente e presente em diferentes países. Nesse modelo, o adulto que centraliza, organiza, coordena e dirige a ocupação dos diferentes espaços na instituição; a lógica da organização não prevê diferentes ambientes num espaço, pois a professora "perde o controle" das crianças, elas podem se machucar, dispersar, conversar. Há um grande número de crianças que são tuteladas pelas ações que a professora dirige. As relações são verticais e assimétricas.

Uma segunda concepção considera o espaço da Educação Infantil como um contexto de socialização de crianças pequenas, diverso, tanto de escolas (tradicionais) como da família. A professora é tida como parceira nas interações com as crianças e dessas entre si. Há um alto potencial motivacional/ desenvolvimental entre elas. As relações são horizontais e simétricas, onde ambas são responsáveis pelo desenvolvimento do grupo, respeito aos contratos, prevalece o sentimento de partilha e cooperação.

A criança, nessa perspectiva, participa ativamente de seu desenvolvimento por meio das relações que estabelece com o ambiente, das interações com as outras crianças e com a professora. Sempre na perspectiva de que essas ações e relações acontecem num contexto sócio histórico específico, onde o ambiente fornecido à criança, por intermédio do adulto, influencia a ação da criança, como o ambiente vai sendo modificado pelas ações e comportamentos exigidos pelas crianças.

Noutro objetivo sobre a organização dos espaços, envolvendo o "estudo sobre *arranjo espacial*[2]", que se refere à maneira como móveis e demais materiais e equipamentos são distribuídos entre si, num determinado espaço, destaca-se a importância das questões sobre como a forma de organização pode favorecer ou dificultar as interações, dependendo da lógica de sua organização; ainda que não haja muitos estudos específicos que afirmam ter influência no comportamento das crianças, proveniente dessa lógica de organização espacial.

Segundo estudos de Legendre (1993, 1986, 1987, 1989) na França. *In:* Carvalho e Rubiano (2010, p. 128) evidenciam a importância de *Zonas Circunscritas* num arranjo espacial. Por *Zonas Circunscritas*, entendem-se "[...] áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede,

[2]Destaque das autoras.

desnível do solo etc."; podendo, esse arranjos, ser de três tipos: semiaberto, aberto e fechado.

Para as autoras, a relevância do *arranjo semiaberto* está nesse permitir que crianças pequenas possam ter diferentes ambientes para estabelecer as interações e atividades das crianças, onde estas servem de suporte para as interações, relacionamentos entre os pares, associações entre as crianças, em que expressam seus comportamentos e sentimentos, envolvimentos nas brincadeiras, ocorrência do faz de conta, da ludicidade, por afinidades em subgrupos com menor influência da professora nas atividades. As crianças se descentram da professora; têm maior liberdade de explorar os diferentes espaços e, ao mesmo tempo, sentem-se seguras, pois a professora está por perto. Também, pelas estantes, mesas, cadeiras e demais aparadores terem sido usados como suportes para as brincadeiras, configurando os espaços onde elas acontecem e o que representavam (cama, mesa, comer, beber, dormir, cuidar do nenê).

Já no *arranjo aberto*, não há zonas circunscritas, a professora é o centro, há um espaço central vazio, poucas interações entre as crianças. Assim, também o *arranjo* espacial *fechado* dificulta a visão do espaço como um todo e as crianças não se afastam da professora, também acontecem poucas interações entre elas.

Análises:

Quanto ao uso dos diferentes espaços, ambientes na Instituição de Educação Infantil pesquisada, as professoras entrevistadas disseram:

Eu uso a sala de aula, o pátio da escola, a brinquedoteca quando eu acho que é interessante levá-los lá, vídeo a gente assiste na sala, pois as turmas de 3 anos tem o vídeo na sala, normalmente assistem vídeo de Manha, [...] tem um cercadinho de grama, no fundo da escola, que a gente brinca de futebol (Dona Benta, ESI).

O espaço mais utilizado é a sala de aula, [...] que a gente sempre tá, é o lugar mais importante onde a gente chega e lá a gente fica, mas também uso bastante o espaço externo da escola, o pátio, pras brincadeiras, pra recreação, a gente usa também a brinquedoteca que nós temos na escola, [...] a brinquedoteca eles gostam muito de ir lá, [...] fazer uso dos brinquedos,[...] eu acho que algumas coisas poderiam e deveriam mudar para atender as crianças pequenas, o espaço mais adequado mesmo que tá em construção tudo. [...] Algumas coisas faltam na escola, como por exemplo, um tanque de areia pras crianças estarem brincando que é muito importante, a gente sabe da importância que tem [...] um tanque de areia pras crianças brincar [...]. (Tia Nastácia, ESI).

Eu utilizo mais o espaço da sala de aula, devido ao sol, porque é o espaço que a gente tem pra brincar com eles até 4 horas, aqui no pátio, tem sol, então pros pequenos não

tem como trazê-los pro sol; aí depois das 4 horas, agente já utiliza o espaço aqui fora, mas eu utilizo mais o espaço da sala de aula, que é bem grande, que dá pra desenvolver todas as atividades com eles lá dentro e a sala é bem ventilada, a gente afasta as mesas e as cadeiras, tem um espaço bom, brinco de ovo choco com eles lá dentro, brinco de música [...] tudo dentro da sala (Emília, ESI).

Olha, eu uso muito a sala mesmo de aula, que daí eu transformo a minha sala de aula, como lá fora é a gente ainda não têm sombras [...] eu utilizo muito dentro da sala de aula. Então, até pra atividades físicas também, eu desenvolvo dentro da sala de aula; coloco cones, coloco [...] aquela trave do gol; então eu organizo a sala de aulas pra fazer as atividades físicas dentro de sala. E outra que tenho um pouco de medo lá fora porque é muito pedregulho também, [...] temos a grama lá trás, só que também, pega muito sol. Então eu prefiro fazer as atividades na sala. E lá fora, nós brincamos na areia. A gente brinca bastante na areia lá fora, ou quando tem alguma outra atividade assim. A Brinquedoteca também não to utilizando muito com eles ainda; agora a partir desse segundo semestre, que já estão mais adaptados à escola, então já vou começar fazer projetos mais direcionados pra usar a Brinquedoteca; senão eu pego os Brinquedos e levo pra sala de aula (Narizinho, ESI).

Fica evidente, que o espaço interno/coberto da instituição é onde acontece a maioria das atividades dirigidas e desenvolvidas com as crianças, os espaços utilizados são os mesmos, segundo os relatos obtidos nas entrevistas das professoras, falta estrutura adequada, como, espaço coberto, parque infantil com equipamentos adequados à faixa etária das crianças atendidas, árvores, areia fofa e sombras para as crianças brincarem e onde possam desenvolver as atividades de forma lúdica.

As professoras até reconhecem a necessidade de melhorias, na estrutura. *Tia Nastácia* diz: "algumas coisas poderiam mudar; poderiam e deveriam [...]". Para *Emília*: "Eu utilizo mais o espaço da sala, devido o sol [...]". *Narizinho* afirma: "Olha, eu uso muito a sala de aula mesmo [...] porque lá fora a gente não tem sombras [...]. Temos a grama lá atrás, mas também pega sol"; no entanto, há limitações na estrutura física da instituição.

Percebe-se, também, que a maioria das atividades que as professoras disseram desenvolver, assim como a maioria das atividades observadas, foram dirigidas por elas. As atividades físicas acontecem na parte interna dos espaços educativos, devido ao temor que as crianças se machuquem, fiquem expostas ao sol ou chuva, não dá somente para julgar que não realizam atividades externas, uma vez que não há estrutura física adequada, ainda que ela seja garantida por lei e reconhecida como importante pelas professoras entrevistadas.

Sabe-se que há vários documentos que apontam a regulamentação dos espaços da Educação Infantil como componentes educacionais, sendo: área externa coberta, áreas verdes com sombras, espaços livres, parque infantil (RESOLUÇÃO Nº 276/2000, do CEE). Contudo, percebe-se a garantia em lei, mas que não é efetivada na instituição de Educação Infantil, com espaço que garanta o pleno desenvolvimento das crianças.

De acordo com Barbosa (2009, p. 91),

> O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Ao pensar no ambiente, precisamos levar em conta os odores, as cores, os ritmos, os mobiliários, os sons e as palavras, o gosto e as regras de segurança, pois cada um tem identidade própria.

É a intencionalidade pedagógica que dará o tom para que um espaço físico se transforme em um ambiente estimulador, aconchegante, rico em possibilidades exploratórias e de aprendizagens; pois, na Educação Infantil, ganham a dimensão de conteúdo curricular. Nesse sentido, os diferentes espaços físicos, como: salas, pátio, biblioteca, refeitório, brinquedoteca, parquinho e outros, são, para a Educação Infantil, muito mais que espaços, são locais de aprendizagens de desenvolvimento de atividades pedagógicas para as crianças pequenas.

Considerações Finais

Trazer a ressignificação das representações, enquanto adultos, em relação às crianças, significa permitir espaços para a emergência de "Emílias" e "Chapeuzinhos Amarelos" (ANDRADE, 2007), personagens que têm seus medos, emoções e contradições, características de crianças, mas que precisam ser permitidas, postas e expostas. É permitir que a criança se coloque, manifeste, expresse, brinque e que também saibamos fazê-lo junto com elas.

É também pensar que o espaço é uma construção social, em que fatores culturais, sociais e políticos interferem em sua constituição; portanto, não é neutro, ele diz do lugar e das pessoas que ali estão. É entender que o espaço, na Educação Infantil, é muito mais que um local de trabalho ou elemento do processo educativo; ele é um recurso, um instrumento, um parceiro da professora na prática educativa.

Ao abordarem a organização dos ambientes na instituição, ficou notório o uso de rotina e a organização com possibilidades de flexibilização, o que é positivo; no entanto, manifestou-se, também, a lógica da rotina e organização dos espaços das professoras que é limitadora dos potenciais de desenvolvimento das crianças. Pondero que entender a rotina e organização dos diferentes espaços como potencializadores de desenvolvimento das crianças ainda seja um dos grandes desafios para quem atua com crianças pequenas.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Daniela Silva Freire. **A educação infantil como espaço narrativo**. (no prelo). 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora**). Práticas Cotidianas na Educação Infantil -** Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**.** Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BAUER, M. e JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. (pág. 90 a 113). *In*: BAUER, M. & GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Ed. Vozes. Petrópolis. RJ. 2002.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Ed. Porto. 1994.

CARVALHO, M.C. RUBIANO, M.B. Organização de espaços em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z.M.R de. (org.). **Educação Infantil muitos olhares**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HORN. Maria da Graça. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do Educador Infantil**. Tese de doutorado. Porto Alegre. 2003

REDIN, E. **O Espaço e o Tempo da Criança:** se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca. 3. ed. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SILVA, Ana Paula da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, J.B.da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em formação: Educação infantil / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

WAJSKOP, Gisela. (Consultora). **O espaço na pré-escola**. (Vídeo). Produzido pela TV Escola. Disponível em: http://video.google.com/videoplay?docid=-2083871019501014986. Acesso em 16 de Jul. 2012. MEC.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Rosária Cristina da Silva Ormond
UFMT-MeEL/IFMT
rosaria.cris@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo deriva do raciocínio que tem orientado a pesquisa de mestrado que me encontro empenhada. O objeto de estudo consiste no desenvolvimento da leitura de uma perspectiva discursiva no ensino de língua espanhola na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso. Logo, um dos objetivos desta investigação é estabelecer quais as concepções de linguagem e de leitura que têm norteado a formação e embasam a prática docente em ambiente de ensino público. Defendemos que as aulas de língua estrangeira devem laborar com situações da linguagem verbal em uso, a partir das práticas discursivas que fazem parte da rotina diária do aluno. A hipótese do trabalho é que os professores que atuam na rede pública de ensino ministrando a disciplina língua espanhola não trabalham a leitura a partir uma perspectiva discursiva cujo foco é a interpretação. Esta investigação tem caráter qualitativo, como obriga toda análise que se institui no processual para relatar práticas e produzir-lhes mudanças.

Palavras-chave: Interpretação. Leitura. Língua Espanhola. Formação de Professores

Introdução

Conforme afiança Orlandi (2012), a interpretação é uma necessidade peremptória da linguagem. A premissa dessa afirmação consiste em que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. Entretanto, durante os catorze anos de docência tenho podido verificar que, nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, a maioria dos alunos não consegue ultrapassar o que consistiria numa decodificação do texto. Apenas localizam informações presentes na superfície textual, isto é, não conseguem atribuir sentidos ao texto a partir da própria experiência vivencial e referencial.

Essa situação me angustia enquanto docente que busca não somente que os alunos internalizem regras gramaticais, mas que possam utilizar a língua de modo adequado às condições que decorrem da prática social. Como afirmam Giroux e Maclaren (1998, p.155), "Os estudantes necessitam aprender como ler, não como um processo de submissão à

autoridade do texto, mas sim como um processo dialético de compreensão, crítica e transformação".

A dinâmica social contemporânea é outra, as expectativas e as necessidades de interação social são extremamente maiores. Vivemos um período de transição, no qual se busca uma justa e segura posição, um espaço inquestionável de sujeito. Exigindo que nós docentes pensemos no ensino de língua estrangeira fazendo valer a sua função social, e assim, levar o aluno a perceber o mundo, a compreender a realidade e situar-se na vida social tomando atitudes como um cidadão crítico e atuante.

O tema leitura tem constituído a base de estudos de muitos autores. Dentre eles: Orlandi (1987, 2001, 2012), Brandão (1994), Coracini (1995, 2005), Heine(2012), Pedroso (2008, 2013) e outros. Esclarecemos, inicialmente, que o nosso entendimento de leitura vai além do ato de percorrer um texto escrito - com começo meio e fim - em busca de uma inteligibilidade pretensamente imanente a ele. A perspectiva discursiva em que nos inscrevemos considera as condições subjetivas, ideológicas e históricas (mediatas e imediatas) como constitutivas do processo de atribuição de sentidos possíveis a um texto.

A leitura é, principalmente, prática interpretativa (Orlandi, 1996) mobilizada pelas condições a partir das quais se processa a abordagem de um texto, no sentido clássico - a materialização da linguagem verbal escrita - e no sentido contemporâneo: a produção enunciativa oral ou escrita em torno de um tema, a qual propicia posicionamentos e evidencia a postura do locutor/escritor.

Heine (2012) considera que ler é compreender os sentidos do texto por meio da observação do mesmo como materialização da discursividade, concebendo a leitura como um modo de compreensão que passa pelo viés da interpretação, da compreensão, do processo de geração dos sentidos na língua. Não há processo interpretativo sem textualidade. Ela é condição apriorística do exercício de ler porque envolve a pressuposição de um trabalho prévio de construção de sentido do texto escrito ou oral, que só termina com o começo do processo de atribuições semânticas por cada leitor.

A leitura em uma perspectiva discursiva

A postura discursiva sustenta que a prática de leitura é prática de construção de sentido. A partir desta inscrição teórica, o leitor desempenha papel ativo porque é ele quem atribui sentido ao texto. Como assevera Orlandi (1988. p.37):

> A leitura é o momento crítico da constituição de um texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação verbal (...) é no momento em que se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação. (ORLANDI,1988, p.37)

A prática de leitura crítica-discursiva decorre da consideração da subjetividade do leitor em termos de como ele é afetado historicamente pela prática social em níveis que vão do familiar ao institucional, tudo sob o efeito da dinâmica de funcionamento da sociedade como um todo macro, propiciando que a abordagem do texto pressuponha a ativação de mecanismos relativizadores que conduzam o leitor a produzir considerações próprias coerentes com os seus interesses a partir das suas experiências.

Para Meurer (2000, p.159 e160) ler criticamente

> significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e /ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação. (...) Ler criticamente implica aprender a buscar nos textos pistas que conduzam à percepção da relação dialética existente entre linguagem e práticas sociais.

Concebemos como prática social o modo de agir comum às pessoas em tempos e lugares próprios com o desígnio de atuarem juntas no mundo em busca de adequações deste às suas necessidades. Desse processo, emergem as representações de diversos recortes da realidade que lhes são necessários e que mantêm seus comportamentos**.** É por isso que a visão de mundo que possuem obedece a um constante processo de mudanças.

Assim considerada, a leitura constitui-se como prática social, já que não existem condições de possibilidade interpretativa fora da dinâmica de funcionamento de todos os aspectos relacionais da vida social que a integram, se formam e são explicitáveis apenas com a linguagem como configuradora, estabilizadora e transformadora desse movimento vital dos grupos humanos (Pedroso, 2013).

Deste entendimento de leitura, denominada visão discursiva da leitura, decorre a consideração de que todo processo de leitura consiste, de fato, na produção de um texto afetado pelas circunstâncias do leitor. O leitor poderá ter representações socialmente construídas e transmitidas a partir da própria interpretação de quais seriam as intenções do autor, nada além disso. O autor, responsável jurídico pelo texto escrito, não pode interferir no processo interpretativo. Como afirma Coracini (2005), não é o texto que determina a interpretação, mas sim o sujeito em sua constituição histórica.

Isto posto, ao ensinar a ler em língua espanhola em uma perspectiva discursiva, de maneira crítica, se deve problematizar, relativizar as "verdades" suscitadas pelo texto. Não se pode, entretanto, desconsiderar o que o texto diz. Trata-se de questionar ou não o que diz, como o faz e para quem o faz. Neste prisma, o escopo do ensino de língua espanhola é alargar a compreensão de que a língua é usada de modos distintos, em vários contextos com pessoas e propósitos diferentes; e assim, permite a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de edificação de sentidos possíveis.

O papel do texto na cena pedagógica

Lévy (1998) advoga que em um mesmo texto nasce um novo texto a cada olhar, a cada nova leitura, a cada escuta.

> Ao mesmo tempo em que o rasgamos pela leitura ou pela escuta, amarrotamos o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem, os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costuramo-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram nome (Lévy, 1998, p.35)

Consequentemente, não se pode conceber o texto como uma unidade que predetermina os seus sentidos, um manual que prescreve como deve ser utilizado, mas o que devemos fazer diante do texto é perseguir os fios de nossos pensamentos, produzir sentidos, interpretá-lo. As múltiplas possibilidades de leitura são permitidas quando se compreende o texto como parte do processo discursivo. A própria constituição do texto é caracterizada pela opacidade e pela

polissemia, nele vemos o encontro entre o que é discurso e o que escapa ao plano do discurso, entre o dito e o não dito.

O texto deve ser visto como algo incompleto, com brechas e hiatos que serão ocupados pelo leitor por meio da sua formação discursiva, do contexto sócio-histórico e por meio do conhecimento de mundo que possui, já que o sentido do texto é construído na interação texto e sujeito. O texto toma, assim, o lugar da interação. Logo, a compreensão e a interpretação de um texto jamais poderão ser concebidas como atos passivos, pois, se quem escreve sempre pressupõe o seu interlocutor (leitor), "quem lê é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador" (Brandão, 1994, p. 87). Portanto, podemos perceber que interpretar um texto é apontar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele.

Para se propor leitura inscrita em uma abordagem discursiva, dentro de sala de aula, há que desvelar ao aluno os meandros da interpretação, fazendo-o compreender que como sujeito histórico tomará uma posição ideológica que o conduzirá a um sentido em detrimento de outros possíveis.

Defendemos a necessidade de formar leitores que dialoguem com diferentes textos, admitindo suas idiossincrasias, pois no ato de ler, é que o leitor conferirá sentido ao texto, levando a ele os seus conhecimentos já edificados (a partir de sua formação discursiva) e, no diálogo leitor/autor é que novos conhecimentos e posicionamentos serão arquitetados. Endossamos neste trabalho o que Gasparini (2003) conceitua como "compromisso ético" do professor de língua estrangeira, ou seja, que se evite que a aula de leitura em língua estrangeira se constitua como mero ato de reprodução ideológica de sentidos.

Metodologia da pesquisa

Esta investigação está embasada teoricamente na Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Esse arcabouço teórico assume a linguagem como produção de sentidos levando em conta o sujeito sócio-historicamente situado. Como Orlandi (2005) sustenta a AD não procura o sentido "verdadeiro", mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.

Para a AD a relação com a exterioridade, a historicidade, tem papel determinante, visto que o discurso é estabelecido como processo fincado no social**,** cuja peculiaridade está em que sua materialidade é linguística. Sendo assim, ainda segundo a mesma autora, há que se

considerar que o linguístico e o histórico são indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam (idem, 2012).

A metodologia de pesquisa que empregamos está inserida nos moldes do estudo qualitativo, isto se deve ao fato de que essa investigação observou a linguagem em movimento num ambiente escolar. Conferimos**,** embora a partir de outra inscrição teórica, que nesse espaço o processo das relações humanas é dinâmico e interativo, se aproximando da argumentação discursiva a respeito de como fazer pesquisa, quando Oliveira (2008) sustenta que "os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais".

O corpus representativo para o nosso trabalho esteve composto de questionários aplicados a cinco professores da rede pública de ensino. Acreditamos que eles foram suficientes para responder as perguntas que instigaram a pesquisa e corroborar a minha hipótese em relação ao ensino de leitura em língua espanhola na rede pública de ensino. Afirmo, por isso, que os cursos de formação inicial não dão subsídios suficientes ao aluno/professor para que possa desenvolver na sua prática pedagógica capacidades interpretativas e críticas no ensino de leitura.

Comumente a formação do professor durante o curso de Letras é direcionada para o ensino de língua estrangeira (LE) vista como um fim em si mesma. No que se refere ao ensino de leitura em LE, não há uma formação reflexiva. Isto é, o professor em formação não é preparado para trabalhar com os aspectos que, num sentido mais vasto, constituem o ensino crítico, seja no nível fundamental seja no nível médio. Para que haja a instituição do aluno-leitor-crítico, antes é preciso que o professor internalize a concepção de leitura crítica e a partir dela conduza sua prática. Conforme advoga Giroux:

> Os educadores devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho às questões sociais mais amplas, interrogando-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para escrever textos políticos, para ser perseverantes perante a derrota, para analisar os problemas sociais e para aprender a utilizar os instrumentos da democracia e a marcar a diferença como agente social. (GIROUX, 2005, p.135)

Responderam ao questionário cinco professoras que atuam estabelecimentos educacionais da rede pública de ensino no estado de Mato Grosso. Sendo que três trabalham

na mesma escola no município de Cuiabá e as outras duas lecionam em escolas diferentes, uma em Várzea Grande e a outra em Santo Antônio do Leverger. A escolha de outras duas professoras que pertencem a realidades distintas teve por objetivo relatar as concepções e práticas de leituras em contextos sócio-históricos diferentes. De maneira que pudéssemos sustentar que, independentemente do lugar de atuação ou do material didático utilizado pelo professor, a falha principal que conduz ao insucesso do desenvolvimento da leitura em ELE está na formação inicial de professores.

O questionário era composto pelas seguintes perguntas:

1) Qual a sua formação e há quanto tempo ministra aulas de língua espanhola na rede pública?
2) Para você o que é leitura? O que é ler um texto?
3) Na sua formação inicial ou continuada foi abordado o conceito de leitura em uma perspectiva diferente de como você trabalha? Se sim, como era essa perspectiva? Se não, como você acha que a leitura poderia ser trabalhada?
4) Na sua opinião, quais são as dificuldades para o trabalho com a leitura em sala de aula?
5) Na sua opinião, a escola propicia o desenvolvimento da leitura para que os alunos atuem além dos muros da escola? Por quê?

As respostas dos professores/sujeitos participantes da pesquisa constituíram a materialidade linguística de onde analisamos os enunciados, reconhecemos os discursos a que estes remetem, assim como as formações discursivas as quais pertencem. Fizemos recortes de acordo com a representatividade dos dados para a análise, de modo que evidenciamos a relação entre os enunciados e os discursos, entre os enunciados e os possíveis significados que lhes podem ser atribuídos.

Reflexões e considerações

Verificamos em nossas análises que as atividades que envolvem a leitura/ interpretação/compreensão do texto são realizadas de maneira superficial, pois os professores acreditam que ele (o texto) é constituído de verdades que não podem ser problematizadas ou questionadas, e que o trabalho a ser desenvolvido é o de decodificação/ decifração do que está

escrito, destarte, os alunos são avaliados como leitores mais ou menos proficientes de acordo com a sua capacidade de decifração do código linguístico.

Outra constatação que fizemos é que o texto é utilizado algumas vezes como pretexto para o trabalho com a gramática ou com o vocabulário, nesse momento entra em cena o método gramática-tradução, que é o que mais se distância do modo mais adequado de se trabalhar a linguagem produzida como texto e a leitura como interpretação.

Averiguamos através dos questionários aplicados três concepções de leitura sustentadas pelos professores analisados: leitura como decodificação, leitura como interação e leitura como comunicação.

Na primeira concepção o professor acredita que se deve encontrar o sentido do texto, já que esse foi depositado para sempre nas palavras e que devem ser decodificadas para serem compreendidas. Já na segunda concepção, o professor considera como leitura "correta" a que é fornecida pelo livro didático, isto é, o professor se orienta pelo livro de respostas do manual didático que passa ter o papel protagônico neste cenário. Como afirma Coracini (2005), "nesse caso o autor – "autoridade"- é responsável pelo(s) sentido(s) e se vê legítima e juridicamente reconhecido como tal. É ele que, conscientemente, imprime marcas de suas intenções no texto". Na terceira concepção a língua é vista como instrumento de comunicação e o texto tratado como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/receptor, cujo sentido é uma informação a ser deduzida/transmitida a partir de uma organização de códigos. Em todas as concepções de leitura temos o leitor como um sujeito passivo diante do texto.

Os dados colhidos nos mostraram que as concepções de leitura dos professores de ELE, analisados na pesquisa, não coadunam com o que apregoam as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012) e com a concepção que defendemos neste trabalho - de leitura em uma perspectiva discursiva. Isto faz com que reflitamos sobre os desajustes, próprios de todo período de transição, entre o que a escola ensina e o que se cobra que os alunos saibam ao deixarem as carteiras escolares para atuarem como cidadãos e profissionais aptos a lidar com as exigências do mundo pós-moderno.

Para o ensino de leitura em LE de uma perspectiva discursiva, não se trata de fornecer modelos de trabalho com a materialidade linguística. Trata-se de explicitar o dispositivo teórico em que se alicerça toda iniciativa didática que tenha com o foco o reforço das capacidades do sujeito de lidar com as suas circunstâncias históricas, sociais, culturais e

ideológicas. Trata-se, principalmente, da adequação do ensino, do professor às necessidades da sociedade da qual o nosso sujeito/aluno faz parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, H. N. **O leitor: co-enunciador do texto**. In: Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (pós-) modernidade**. In Leitura**:** Múltiplos olhares. Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras; São João Batista, SP: Unifeob, 2005 p.15-44.

GASPARINI, E. N. **A leitura de textos em língua estrangeira "entre" a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, V. 3 Nº1, 25 a 184, 2003.

GIROUX, H.. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?** Entrevista com Henry A. Giroux. In:Revista Crítica de Ciências Sociais, n., 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download. php?id=911> Acesso em: Out/2013.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. **Sociedad, cultura e educación**. Madrid, España. 1ª Edición, 1998.

HEINE, P. **Texto, leitura e sentidos: uma perspectiva discursiva.** Disponível em: http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/39/artigo274984-1.asp . Acesso em 06 de maio de 2014.

LÉVY, P. O que é virtual? Trad. Por Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998 (2ª edição).

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para Educação Básica**. Cuiabá, 2012.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais**. Ilha do Desterro, Florianópolis, 2000, nº 38, p.155- 171.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, Técnicas e Características.** Revista Travessias, Ed. 04, 2008. ISSN 1982-5935

ORLANDI, E. P. **Nem escritor, nem sujeito: autor**. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Mercado Aberto, n. 9, p. 13-7, jun/1987

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo, 1988: Martins Fontes.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos** – Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

PEDROSO, S. F. **Da teoria à prática: análise do discurso e ensino de línguas não-maternas.** In: ASSIS-PETERSON, A.(Org.) Línguas estrangeiras: para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 197-215

_____. **Sobre o conceito da prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento.** Revista Tabuleiro de Letras, nº13, p. 64 - 86, dez. 2013

LUGARES PARA APENDER LÍNGUA INGLESA: CRENÇAS DE APRENDIZES

Alexandre Colli Dal Prá
collidallpra@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no município de Rondonópolis-MT com aprendizes de inglês em nível avançado de cursos livres de idiomas. Objetivou-se tratar de algumas das suas crenças sobre a escola regular e sobre o curso de idiomas como lugares de aprendizagem de línguas no Brasil, bem como a influência da mídia na construção dessas crenças. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se um questionário constituído por nove questões abertas, a fim de permitir aos participantes refletirem e falarem sobre suas convicções em seus próprios termos, evitando, assim, predizer suas crenças e, consequentemente, direcioná-los a concordar em maior ou menor grau com as crenças apontadas. Por meio da análise de seus depoimentos foi possível notar que a maioria deles percebe a escola de línguas e a escola pública como lugares dicotômicos. Além disso, ao relacionar os argumentos dos participantes à massa de comerciais de escolas de idiomas, nota-se uma certa semelhança entre o que os alunos valorizam como aprendizado e os ideais pregados pela mídia.
Palavras chaves: Crenças. Escola de línguas. Escola pública. Mídia.

Introdução e fundamento teórico

Neste artigo, apresento uma breve revisão sobre o estudo de crenças, enfatizando como esse assunto ganhou espaço na Linguística Aplicada, chegando ao âmbito nacional, sua relevância para o ensino/aprendizagem de línguas e os objetivos do ensino de língua inglesa na escola pública. Apresento, também, alguns trabalhos sobre crenças realizados no Brasil.

Embora o interesse por pesquisar crenças seja antigo e receba atenção de diversas áreas da ciência, o interesse pela pesquisa desse tema no ensino de línguas surgiu de uma mudança dentro da Linguística Aplicada (LA) ―mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, onde o aprendiz ocupa um lugar especial‖ (BARCELOS, 2004, p. 126).

Ao longo dos últimos anos, essa temática tem sido alvo de inúmeras investigações em

todo o mundo e o interesse pelo assunto está em constante crescimento. Assim, dado que se trata de um assunto de difícil investigação, pode-se afirmar que esse crescente interesse significa um grande avanço nessa área (BARCELOS, 2006, p.15).

A pesquisa desse assunto ganhou força principalmente devido à influência que as crenças exercem, tanto sobre professores quanto sobre alunos, e também no modo como se aborda todo o procedimento de ensino/aprendizagem de uma nova língua. De acordo com Madeira (2008), o modo como professores e alunos veem, entendem e vivenciam o processo de ensino e aprendizagem ―os leva a trilhar caminhos diferentes para atingir seus objetivos‖ (MADEIRA, 2008, p. 50).

No Brasil, esse tópico passou a receber atenção somente a partir dos anos 90, com os seguintes teóricos: Leffa (1991), que pesquisou as concepções de alunos prestes a ingressar na 5ª série; Almeida Filho (1993), que definiu o termo ―cultura de aprender‖ como a maneira utilizada pelos alunos para se preparar para o uso da língua alvo, e Barcelos (1995), que, utilizando o termo ―cultura de aprender‖, investigou crenças de formandos em letras (BARCELOS, 2004).

O desvelamento das crenças, tanto de alunos como de professores, é de grande importância para o ensino de línguas, pois permite melhor adequação de conteúdos, objetivos e procedimentos e, consequentemente há maior eficácia no ensino/aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006).

Em seu trabalho ―Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês‖, Barcelos (2006b) traz os resultados de uma pesquisa realizada com alunos universitários de inglês, que teve por objetivo investigar, por meio das narrativas dos participantes, suas experiências e crenças a respeito dos lugares onde se pode aprender línguas no Brasil.

De acordo com a autora, por meio da análise de narrativas sobre a aprendizagem de língua inglesa, foi possível perceber que os alunos veem a escola regular e o curso de idiomas como lugares dicotômicos. Em outras palavras, as narrativas sugerem que esses participantes não acreditam que a escola pública seja um lugar onde se aprende inglês, visto que suas experiências de aprendizagem nesse ambiente não são assinaladas como boas e como promotoras de aprendizagem. Entretanto, para alguns sujeitos, essa experiência na escola pública foi a mola propulsora para que eles obtivessem mais autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem (BARCELOS, 2006). Por outro lado, a escola de línguas é vista pelos participantes como um investimento em sua aprendizagem, além de

descreverem suas experiências como boas e como responsáveis por seu aprendizado (BARCELOS, 2006).

De acordo com Gimenez et al. (2006), a promoção da língua inglesa ao *status* de língua franca, utilizada internacionalmente como meio de comunicação principalmente entre falantes não nativos, trouxe diversas implicações para o seu ensino nas escolas. Frequentemente associada à melhoria de condições de competitividade no mercado de trabalho, a língua inglesa chama a atenção de jornais e revistas de grande circulação no país, como a ―Folha de São Paulo‖ e a revista ―Veja‖, que nos últimos dois anos têm abordado questões relativas a melhores condições para esse aprendizado e a importância dessa língua no mercado de trabalho.

Embora sejam relativamente recentes as pesquisas nessa área, essa caracterização de língua estrangeira tem sido alvo de diversos pesquisadores interessados em analisar os efeitos dessas mensagens sobre as crenças de professores a respeito do ensino aprendizagem de língua inglesa. Essas pesquisas também demonstram como os discursos da mídia veiculam mitos relacionados à boa ou má qualidade do ensino, e como essas concepções se tornam um termômetro para as escolhas de cursos de línguas e dos critérios de qualidade desse ensino. Essas imagens acabam também por adentrar as salas de aula, nas metáforas e representações que os alunos trazem, e que, via de regra, acabam por direcionar os objetivos que professores estabelecem (GIMENEZ ET AL., 2006).

Os pesquisadores também afirmam que, em um dos textos analisados, o autor procurou ressaltar a idéia de que para as agências midiáticas o que mais importa não é o caráter de verdade das informações, mas a criação de formas coercivas que, por meio de aparente neutralidade de discurso, mostram a forma ideal e eficaz de aprender língua inglesa, além do perfil mais adequado para o professor de inglês. Além disso, a pesquisadora assevera que essas idéias ―promovem o inglês como um produto de primeira necessidade, já que quem o domina pode ‗devorar‘ e conquistar o mundo‖ (GIMENEZ ET AL., 2006, p. 256).

Na seção seguinte, apresento um panorama das principais metodologias de pesquisa de crenças.

Metodologia do estudo de crenças

A investigação de crenças, de maneira geral, se baseava no que as pessoas diziam, seja de maneira oral ou escrita. Desse modo, as investigações geralmente eram realizadas por meio da análise da fala ou da escrita dos sujeitos (BARCELOS, 2006).

Esses estudos agrupam-se em três abordagens principais: normativa, metacognitiva e contextual. A abordagem normativa infere as crenças por um repertório pré-determinado de afirmações. A abordagem metacognitiva lança mão de auto-relatos para desvelar as crenças, já a abordagem contextual usa não apenas as entrevistas, mas também outras técnicas etnográficas de investigação (BARCELOS, 2001).

Em relação aos instrumentos utilizados por essas abordagens, a autora assevera que o uso de questionários pode apresentar várias vantagens, tais como serem menos ameaçadores e mais úteis quando o pesquisador possui tempo e recursos limitados, além de serem fáceis de tabular e adequados a um grande número de participantes (Barcelos, 2001). Entretanto, eles tornam difícil de garantir uma interpretação consistente pelos participantes, devido a sua generalidade, que tendem a responder o que acham ser adequado. Os questionários também restringem as escolhas dos participantes quando estruturam as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas. Assim, ao não permitir que os alunos usem suas próprias terminologias e metáforas, os questionários tornam difícil investigar as crenças nos termos dos próprios alunos e professores, além de não permitir que eles articulem seu conhecimento metacognitivo (idem).

Barcelos (2006) também destaca que um dos problemas metodológicos da investigação de crenças por meio de questionários fechados, como o BALLI#, é que os dados não indicam aquilo em que as pessoas realmente acreditam, mas a maneira como elas se relacionam com as afirmativas apresentadas nos questionários. A autora também ressalta que, embora os tipos de questões de pesquisa determinem a metodologia a ser utilizado, o uso unicamente desse instrumento implica sérios problemas para a pesquisa de crenças.

A autora defende que subsequentemente à abordagem normativa surgiu a abordagem metacognitiva: ―Os estudos dessa abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, caracterizado por Wenden (1987) como conhecimento estável e falível‖ (BARCELOS, 2001, p.80). Acrescenta: ―O pressuposto básico nesses estudos é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular

algumas de suas crenças.‖ Assim, a maioria dessas pesquisas tem como referencial teórico o conhecimento metacognitivo e sua influência na aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001).

Quanto aos instrumentos para coleta de dados, utilizou-se basicamente de entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos, embora questionários semi-estruturados possam ser usados (BARCELOS, 2001). De acordo com a pesquisadora, são várias as vantagens apresentadas pela abordagem metacognitiva. Uma delas é que o uso de entrevistas para a coleta de dados oportuniza aos alunos a elaboração e reflexão sobre suas experiências e, desta forma, eles podem definir e avaliar o processo de aprendizagem em suas próprias palavras (idem).

Apesar dessas vantagens, a abordagem metacognitiva não depreende as crenças por meio de ações, mas apenas através de intenções e declarações verbais e, embora haja o reconhecimento da relação entre crenças e contexto, essa relação e sua influência nas crenças dos alunos não são consideradas ou analisadas (BARCELOS, 2001, p.80).

Segundo Barcelos (2001), mais recentemente, alguns estudos começaram a investigar as crenças sob uma perspectiva diferente. Tais estudos se enquadram na abordagem contextual e caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo.

A abordagem contextual fornece uma definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas e propõe uma metodologia diferente para investigá-las. Na definição apresentada por essa abordagem, as crenças são caracterizadas como dinâmicas e sociais. Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinada a respeito de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma compreensão mais adequada das crenças e de sua relação com a maneira ou cultura dos alunos de aprender línguas estrangeiras (BARCELOS, 2001).

Em consonância com a autora, podemos afirmar que a metodologia utilizada para a pesquisa de crenças também se desenvolveu ao longo dos anos, visto que os instrumentos de pesquisa, como as entrevistas e os questionários, passaram a adotar questões abertas e as entrevistas também passaram a ser semi-abertas ou etnográficas (BARCELOS, 2006).

As crenças dos alunos: escola pública, escola de idiomas e mídia

Em relação à aprendizagem de língua inglesa desses participantes, observa-se que, ao descreverem esse processo, a maioria deixa transparecer duas forças ideológicas opostas. Uma delas reforça o discurso de descrédito na escola pública, enquanto a outra enfatiza a soberania dos cursos de idiomas. No excerto abaixo, ao descrever sua aprendizagem de língua inglesa, Léia assim se apresenta: Então, na escola, no ensino médio, ensino fundamental você vê muito artificial, eles não colocam muito assim, desde o começo, não tem aquela explicação detalhada (LÉIA).

Desse modo, percebe-se que, para Léia, a aprendizagem de língua inglesa na escola pública é muito superficial, pois, segundo ela, ―não tem aquela explicação detalhada‖ e ―você vê muito artificial‖. Assim, por meio das palavras ―não‖ e ―vê‖, presentes no discurso da informante, nota-se que ela tem uma visão negativa e estática do processo de ensino aprendizagem na escola pública.

Por outro lado, ao se referir à escola de idiomas, a participante declara: [...] a partir do tempo que eu entrei no curso que eu comecei a ver isso, que eu fui passo a passo, desde o básico, é... aí você foi aprendendo, né, desde o básico, ensinando aquelas coisas bem fáceis pra aí depois então chegar no mais complicado e assim indo sucessivamente (LÉIA).

Neste sentido, percebe-se uma mudança em seu discurso, oposto ao seu depoimento sobre a escola pública. Nota-se que, ao se referir à escola de línguas, a informante realiza escolhas lexicais que expressam movimento, tais como ―a partir, comecei, passo a passo, desde, depois, indo sucessivamente‖, expressando idéia de progresso. Desse modo, ela deixa transparecer sua crença de que a escola de línguas é um lugar de aprendizagem e de progresso, onde se aprende tudo, detalhadamente desde o início.

Em síntese, pode-se afirmar estão presentes em seu depoimento dois discursos presentes em nossa sociedade. Ou seja, o discurso de que não se aprende inglês na escola pública, como apresentado também por Barcelos (2006b), Assis-Peterson e Cox (2007) e Oliveira (2010) e, por outro lado, o discurso de que a escola de línguas é o lugar ideal para se aprender língua, como também relatado nos achados de Barcelos (2006b).

Considerando o discurso acima, observam-se algumas dessas implicações presentes também nas afirmações de Talita. Ela descreve sua aprendizagem de língua inglesa na escola de línguas como eficiente, pois acredita ter aprendido tudo que deveria aprender:

Ah... foi boa, eu acho que eu aprendi tudo o que eu realmente tinha que saber na área de inglês (TALITA).

Ao afirmar isso, por meio de suas escolhas lexicais, a participante deixa transparecer sua ideologia sobre o domínio da língua, pois, ao afirmar que sua aprendizagem ―foi‖ eficaz, a participante demonstra perceber seu processo de aprendizagem como completo, por já ter aprendido ―tudo‖ o que deveria aprender. Ao ser questionada sobre o que é o ―tudo‖, a informante alega que:

[...] Esse tudo, ah... eu falo eu entendo o que as pessoas falam em inglês, eu também falo, eu escrevo e eu consigo cantar em inglês (TALITA).

Desse modo, nota-se que, para essa participante, saber tudo sobre inglês é principalmente sinônimo de falar inglês, visto que ela menciona várias vezes aspectos relacionados à oralidade e menciona a escrita apenas uma vez. Nesse sentido, ao afirmar que saber a língua significa, principalmente falar, evidencia-se que a noção de domínio da língua da participante é fortemente revestida pelo discurso de comerciais, como: ―não espere mais para falar inglês‖, ―aprenda a falar inglês em 60 horas‖ etc. Desse modo, evidencia-se também que tais comerciais apresentam a língua como um pacote fechado, o qual permite aprendê-la em sua totalidade, em um prazo determinado, como se fosse um produto a ser adquirido.

Gimenez et Al. (2006, p. 254) afirmam que tais discursos midiáticos pretendem, ―através de aparente neutralidade dos discursos, mostrarem a forma ideal e eficaz de aprender inglês, além do perfil mais adequado para o professor de inglês‖. Além disso, esses autores asseveram que ―tais idéias promovem o enfoque do inglês como um produto de primeira necessidade, já que quem o domina pode _devorar' e conquistar o mundo‖ (idem, ibidem).

Essa influência midiática que apresenta a língua inglesa como pré-requisito para o mercado de trabalho pode ser visualizada na fala da maioria dos participantes desse estudo, de maneira semelhante a como se apresenta Rosângela: Quando eu comecei a estudar inglês, eu comecei estudar porque eu achava uma necessidade, porque o mercado exige que você fale uma segunda língua, mas eu não gostava do inglês, eu estudei um ano e parei o curso por motivos financeiros, não... não porque eu não gostava (ROSÂNGELA).

Embora a participante não gostasse do inglês quando começou estudá-lo, ela o fez porque acreditava ser uma necessidade, uma exigência do mercado de trabalho. Nesse sentido,

Assis-Peterson (2007) afirma que, com o desenvolvimento tecnológico e, consequentemente, o advento do avião, do trem, do telefone, do rádio, da internet, dentre outros que permitem a comunicação entre pessoas de diferentes nações em tempo real ou quase real, o inglês realmente se tornou um instrumento necessário. Além disso, a autora assevera que ―nunca [anteriormente] os homens sentiram tanta falta de uma língua comum, nunca desejaram tanto saber inglês, mesmo que, em nome de alguma ideologia nacionalista e anti-imperialista, odeiem essa língua‖ (ASSIS-PETERSON, 2007, p. 5).

Desse modo, é importante observar que, embora atualmente o inglês seja um instrumento mundialmente necessário, Gimenez et al. (2006, p. 256), ao analisar o trabalho de Pouza (2000/2001), chegam à conclusão de que é necessário permanecer alerta para os discursos midiáticos, os quais, por meio de aparente neutralidade, promovem o enfoque do inglês como um produto de primeira necessidade, além de divulgar ―imagens que provocam desejos de cursos, métodos, metodologias e concepções de ensino/aprendizagem da língua inglesa que podem ocultar o papel social desse ensino/aprendizagem‖.

Embora as escolas de idiomas sejam apresentadas pela mídia como lugar de eficiência e rapidez no ensino, no depoimento abaixo, a participante parece contradizer a visão dicotômica apresentada pelos outros participantes desse estudo e também por alguns participantes do trabalho de Barcelos (2006b), que afirmam a superioridade da escola de línguas sobre a escola pública. Ao afirmar: Eu também não me sentia à-vontade com o professor, tinha muita dificuldade com o inglês, mas parei e depois de um determinado tempo eu retornei ao inglês e percebi que eu já tinha uma maior facilidade, [...], mas com o passar do tempo eu fui percebendo que fui... tendo essa dificuldade novamente e que esse nível de dificuldade foi aumentando (ROSÂNGELA).

Visualiza-se na fala da participante certa dificuldade para aprender língua inglesa, mesmo estudando em uma escola de idiomas. Ela relata também que, ao longo de sua aprendizagem, necessitou parar de cursar inglês devido a dificuldades financeiras. Entretanto, posteriormente, pôde retomar o curso, percebeu que ―*já tinha uma maior facilidade*‖; por outro lado, ela ressalta que ―*com o passar do tempo eu fui percebendo que fui... tendo essa dificuldade novamente e que esse nível de dificuldade foi aumentando*.‖ Além disso, ela acredita que tal dificuldade pode se dar devido à insuficiente dedicação ao estudo do idioma.

É importante destacar que essa participante, assim como as outras, também acredita que sua dificuldade para realizar suas expectativas em relação à escola de idiomas é

justificada pela sua falta de esforço pessoal, visto que ela assevera que:

Talvez pode ser porque eu deveria me dedicar mais e não me dedicava tanto quanto deveria (ROSÂNGELA).

Assim sendo, suas afirmações apontam para uma inversão na responsabilização pela aprendizagem do aluno. Em outras palavras, chama-se a atenção para o fato de que, ao estudarem na escola pública (lugar de não aprendizagem), os alunos responsabilizam a instituição pelo seu fracasso. Entretanto, ao se deslocarem para a escola de línguas em busca desse conhecimento, tais alunos responsabilizam a si mesmos quando não conseguem aprender.

Nesse sentido, cabe investigar quais são os fatores que levam tais estudantes a essas conclusões. Estão esses fatores ligados à influência midiática? Gimenez et al. (2006, p.257) afirmam que os professores de inglês na escola pública são influenciados pelos discursos veiculados pela mídia, um _veículo discursivo‘ utilizado pelas escolas de iniciativa privada para a construção da imagem de seus métodos e professores tendo como recursos a negação da qualidade da escola pública.

Considerações finais

A análise das entrevistas revelou os seguintes temas em resposta às questões de pesquisa, acima apresentadas: a) razão para estudar inglês, b) concepção do aluno sobre a escola pública e c) concepção do aluno sobre escolas de línguas.

Observou-se frequentemente que os alunos não gostam de estudar a língua inglesa, mas começam a estudá-la por se sentirem pressionados a se adequarem às exigências do mercado de trabalho. Após algum tempo, ou após terem adquirido familiaridade com o idioma, passam a gostar da língua ou, pelo menos, se acostumam com ela. Além disso, observou-se que a maioria desses aprendizes procura a iniciativa privada como meio para aprender a língua inglesa porque, devido à falta de clareza dos objetivos e finalidades da escola regular, eles veem a escola pública como lugar de não aprendizagem.

A partir dessas afirmações, pode-se perceber o discurso presente em nossa sociedade que coloca sempre o ensino de inglês na escola pública em comparação com a qualidade dos cursos de idiomas da iniciativa privada (BARCELOS, 2006, p.155, b).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008),

depreende-se da discussão sobre os objetivos do ensino de língua estrangeira na educação básica que o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência e que as falas e citações apresentadas se concentram principalmente no fracasso ou no sucesso do ensino do idioma estrangeiro, fato que conduz à procura de solução externa à sala de aula convencional, como ilustrado nas falas dos participantes.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2008), já existem observações sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio. Entretanto, destacam que estudos recentes chamam a atenção para a pertinência de sua rediscussão. Entre as indicações apontadas para reflexão, uma delas diz respeito à frequência de depoimentos de pesquisadores e pesquisados que mencionam a diferença de resultados no ensino de inglês na escola regular e nos cursos livres de idiomas.

A partir da análise de pesquisas recentes, pode-se afirmar que tanto os pesquisados quanto os pesquisadores defendem que o aprendizado dessa disciplina não se efetua na escola regular e, sim, nos cursos livres. Além disso, nota-se que os quadros descritos por tais falas expressam desejo de melhores condições para o aprendizado desse idioma na escola regular, ou que os alunos não encontram motivação para a aprendizagem de LE nesse ambiente e que, talvez, esses fatores justifiquem o não cumprimento dos objetivos propostos para a educação formal. Assim, essas indicações apontam para a necessidade de rediscutir os objetivos propostos para a escola regular.

Os objetivos lembrados com maior freqüência aludem aos aspectos linguísticos e as falas focalizam principalmente o sucesso e o fracasso desse ensino, o que, por sua vez, leva os alunos a buscarem uma solução extraclasse regular. Verifica-se também que inúmeras vezes falta clareza sobre o fato de que os objetivos da escola regular diferem dos objetivos dos cursos livres e que ambas as instituições possuem finalidades diferentes (OCEM, 2008).

Essa falta de clareza se permite notar quando o foco do ensino tende a se restringir apenas aos aspectos lingüísticos, colocando, assim, os outros objetivos como os culturais e educacionais no esquecimento. Esse foco revela uma concepção de educação que concentra esforços principalmente no currículo escolar, na transferência de conteúdos, do que propriamente nos alunos. Desse modo, tal concepção pode gerar indefinições e comparações sobre o que caracteriza o ensino na escola regular e nos cursos livres de idiomas (idem, idibem).

Não podemos esconder as más condições que a escola pública apresenta, tais como:

salas superlotadas, carência de material didático, carga horária de aulas reduzidas em relação a escola de línguas e falta de tempo para o professor dar atenção a todos os alunos. Entretanto, a escola pública não pode ser vista como um lugar onde não se aprende inglês, visto que serviu como incentivo para uma participante, semelhantemente ao trabalho de Barcelos (2006b).

É importante destacar que embora apenas uma participante declarou ter vivenciado experiências significativas na escola pública, este dado não deve ser julgado como fraco, visto que há de se levar em consideração, que devido à organização em ciclo da escola pública, todos os alunos são mantidos no seu interior até que tenham completado a terceira fase do terceiro ciclo, assim, evidenciando o grande contingente que não consegue aprender a língua inglesa.

Por outro lado, nas escolas de línguas, observa-se um grande índice de desistência quando comparada a quantia de alunos estudando em turmas de nível básico com a quantidade de alunos que sobreviveram até os níveis considerados avançados. Desse modo, ao excluir de seu interior os alunos que, por diversos motivos não conseguem aprender o idioma, a escola permanece apenas com os bem sucedidos, insinuando-se, assim, como um lugar em que todos conseguem aprender.

Considerando que os participantes acreditam não ter aprendido língua inglesa na escola pública apenas devido à precariedade da instituição, nota-se, por outro lado, que quando tais alunos estudam na escola de línguas e, mesmo assim sem alcançar seus objetivos, eles se culpam pelo próprio fracasso.

Um dos fatores que faz com que os alunos responsabilizem a escola pública quando não conseguem aprender deriva-se do discurso presente em nossa sociedade de que não se aprende inglês na escola pública. Por outro lado, um dos fatores que colaboram para que os alunos culpem a si mesmos quando estudam inglês em uma escola de línguas, mas não conseguem aprender, deriva-se dos telecomerciais, *outdoors* e *marketing* em geral, que exibem as escolas de línguas como lugares ideais para essa aprendizagem, como lugar onde não se esquece o inglês que se aprende, lugar de métodos adequados, profissionais qualificados e materiais de qualidade. Assim, chama-se a atenção para o fato de que as escolas de línguas são descritas como lugares perfeitos, onde tudo é de qualidade.

Desse modo, dado que a escola é de qualidade, não resta outra alternativa ao estudante senão a de carregar a culpa pelo não aprendizado. Nesse sentido, esse fenômeno de inversão

de culpa pode estar relacionado com a visão dicotômica dos participantes e a imagem das escolas de idiomas como lugar soberano, de excelência, onde todos aprendem.

Em síntese, observou-se que os alunos veem a escola pública e a escola de línguas como lugares opostos, ou seja, escola pública como sinônimo de não aprendizagem e as escolas de línguas como sinônimos de aprendizagem. Notou-se também que, embora a escola de línguas seja vista como um lugar onde se pode aprender língua inglesa, ambas as instituições deixam a desejar em relação ao seu ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Ensino e Crenças de Línguas***:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**,v.9,n.2,p.145-175,jul./dez. 2006b.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GIMENEZ, Telma; SERAFIM, Jucenir da Silva; SALLES, Michele Ribeiro; ALONSO, Talitha. Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, p. 251-266, 2006.

MADEIRA, Fabio. Alguns comentários sobre o papel das crenças de Alunos e professores no processo de Aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia 24 (1), p. 49-57, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Eide Alves Vieira de. Alunos de letras: crenças e expectativas em torno da linguagem. 2010, 57 p. (Trabalhos apresentado à Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso, para a obtenção do título de licenciada em Letras).

Política de Formação Continuada de Professores e a Perspectiva da Construção do Trabalho Docente

Edna Coimbra da Silva
(UFMT)
ednaa_coimbra@hotmail.com

Jucilene Oliveira de Moura
(UFMT)
jucilenedemoura@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho discute da formação continuada de professores, aborda a política de formação continuada de professores e suas implicações na constituição do trabalho docente a partir do Projeto denominado "Sala do Professor" da Rede Pública Municipal de Sorriso-MT. Analisa o documento orientativo para a construção dos projetos de formação, os projetos e as atas dos grupos de estudos que compõe a referida política. Objetiva problematizar e dar visibilidade as experiências de formação continuada ocorridas no espaço escolar através da ação docente. Em termos metodológicos, o trabalho integra-se na categoria de análise documental, utilizando-se da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas. Como aporte teórico apresentamos as contribuições dos estudos de Ball (2005; 2006), Hypólito (2007; 1999), Nóvoa (1995; 1997; 2002). A análise aponta que a política de formação continuada de professores que tem a escola como lócus da formação apresenta avanços e desafios, não tem uma direção fixa, apresenta mecanismo de fortalecimento do trabalho docente, e ao mesmo tempo, se apresenta como mecanismo de controle do trabalho docente.

Palavras chave: Política de Formação; Trabalho Docente; Gerencialismo.

Introdução

No atual contexto educacional, pesquisadores dos diferentes níveis de ensino tem desenvolvido estudos na tentativa de encontrar caminhos para a melhoria da educação pois esta é tida como a propulsora de mudanças na economia, sociedade e cultura. Desta forma encontramos estudos que aponta o protagonismo docente como fundamental para que as transformações educacionais ocorram no interior da escola.

Nesse sentido a formação continuada de professores que ocorrem na escola é compreendida como um caminho para alcançar a melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, governantes e gestores educacionais tem possibilitado a inserção de políticas educacionais onde a formação continuada de professores no interior da escola são a essência de ações que buscam a melhoria da qualidade da educação. No entanto, em muitas destas políticas são encontradas a influência da política de globalização, que inclui imposições da economia de mercado nas políticas educacionais brasileiras, "que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista" (VIEIRA, 2002, p.111).

Nesta perspectiva, estados e municípios brasileiros vem colocando em prática políticas de formação continuada de professores, que se apresentam como possibilidade de fortalecimento do trabalho docente, mas também podem se apresentar como mecanismo de controle e responsabilização docente.

Neste contexto, no município de Sorriso-MT, em 2011, a categoria docente iniciou um movimento em busca da ampliação do número de horas atividade. Em 2012 isto se tornou real através do aumento no número de horas atividade, que passou de 20% para 33%, exercidos dentro da jornada de trabalho dos professores. Desta forma, os docentes passaram a destinar parte das horas atividade para a formação continuada através da inserção dos grupos de estudos no interior da escola, denominados de Sala do Professor.

Após a aprovação da Lei Complementar nº 145/2012 que estabeleceu maior percentual de horas atividades para os professores, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sorriso-MT implementou a Portaria 043/2012, contendo orientações para as escolas elaborarem seus projetos de formação continuada, devendo registrar os estudos em livros atas

Neste contexto, o objetivo é compreender a política de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Sorriso-MT e suas possíveis implicações na constituição do trabalho docente presente nesta formação. Com base nesta análise busca-se divulgar e problematizar as políticas de formação continuada em que a escola é locus da formação. Em sua realização, analisamos os conteúdos abordados nos encontros de formação continuada, os projetos de formação continuada, confeccionados pelas escolas e o parecer orientativo destes projetos emitido pelo órgão gestor desta política.

Desse modo, indagamos se a formação continuada realizada nas unidades escolares, tendo o professor como principal agente de sua formação, traz implicações para o trabalho docente. Os profissionais da escola têm autonomia para definir o conteúdo da formação continuada? A formação continuada realizada na/pela escola tem possibilitado a constituição da autonomia do trabalho docente?

Na primeira secção apresentamos as discussões sobre as políticas de formação continuada que tem a escola como lócus da formação, no que tange suas implicações e desafios para a constituição do trabalho docente. Na segundo secção apresentamos a análise dos conteúdos abordados durante os encontros de formação continuada, dos projetos desta formação e do parecer orientativo para a confecção destes estudos. Nos fundamentamos nas contribuições de Ball (2005; 2006), Hypólito (2007; 1999) e Nóvoa (1995; 1997; 2002). Ao final, apresentamos algumas considerações sobre a política de formação continuada do município de Sorriso-MT, apontando limites e desafios dessa política e possíveis contribuições com o processo de constituição do trabalho e autonomia docente.

Formação Continuada de professores e Trabalho Docente: a escola como lócus da formação, desafios e limites

A ideia de que não deve haver uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar/parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Essa forma de pensar coloca em evidência a ideia de que a formação continuada possa sustentar a necessidade de aprender continuamente dos professores, pois segundo Nóvoa (2002, p. 38), "a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.".

Essa perspectiva, no caso dos docentes, possibilitou mudanças, a ideia de que uma formação inicial seria necessária para formar quadros permanentes por muito tempo foi substituída pela continuidade dessa formação inicial ao longo da vida. Assim, a formação continuada, por sua vez, viria a provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também, diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente.

Neste sentido, diversas reformas têm sido propostas nas políticas educacionais, e o papel de destaque destas mudanças é do professor, pois estudos apontam que o docente pode promover ações que modificam a educação com vistas a possibilitar a melhoria da educação. E as políticas de formação continuada de professores tem sido um dos principais meios para se alcançar esta possibilidade.

Como a sociedade se transforma em um ritmo nunca visto na história da humanidade, à escola e o professor é imposta uma velocidade acelerada de novas aprendizagens, justificando, assim, a necessidade de uma educação contínua para a comunidade escolar, especialmente o professor, e a reestruturação da escola no que se refere à gestão escolar, à organização do currículo (ciclo de formação e tempo integral) e a ser espaço de formação continuada de professores. Quanto a estes é requerido que sejam atores de sua prática pedagógica, do seu profissionalismo.

Segundo Imbernón, "a formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o comprometimento coletivo de processos metodológicos e de gestão, [...]." (2010, p. 69). Nesse sentido, "o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim inserido num corpo profissional e numa organização escolar." (NÓVOA, 1995, p.36).

Nesta perspectiva, entende-se que a formação continuada que se concentre em atender apenas os professores individualmente auxiliam apenas na aquisição de conhecimentos e técnicas, porém promove o isolamento, contribuindo para reforçar a imagem do professor que reproduz o saber adquirido no exterior de sua profissão. A formação contínua que tenha como base o trabalho coletivo dos docentes colaboram no processo emancipativo e autônomo da profissão docente no que se refere a produção do seu *quefazer* profissional. (FREIRE, 1987)

Diversos estudos têm indicado que a escola vem sendo repensada quanto as suas funções e sua estrutura organizacional, o reflexo disto está nas ações dos gestores educacionais que exigem dos docentes repensarem o seu fazer e o ser professor. Dentro deste contexto, as políticas educacionais vêm sendo elaboradas sob a influência de organismos externos sob a influência da política neoliberal.

Ball (2006; 2005) e Hypólito (2007) em suas pesquisas têm apontado que a intensificação do trabalho docente e a responsabilização do professor tem sido a tônica das políticas educacionais sob a influência neoliberal.

Destacamos que a educação brasileira, nos últimos anos, tem sofrido mudanças com o intuito de alcançar as proposições da política de globalização. Esses processos de reformas educativas e as novas políticas para o trabalho docente vêm promovendo maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia dos docentes sobre o seu trabalho e em termos de crescimento da influência gerencialista, conforme Ball (2006, p. 24) '[...] o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do "espírito empreendedor" [...]."

O emprego deste modelo tem como justificativa a inoperância do sistema público de ensino na sua capacidade de melhorar a qualidade e a eficiência de seus resultados. Com esse novo gerencialismo se estabelece a cultura da performatividade, que, para Ball (2005, p.543) é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.

Nesta perspectiva, a performatividade leva os indivíduos a serem cada vez mais produtivos, modificando suas ações com objetivo de sempre melhorarem e se não obtiverem sucesso se sentem culpados. Esta tecnologia inserida nas atividades do cotidiano escolar exige que padrões de qualidade e produtividade sejam estabelecidos. Assim sendo, o professor assume o papel de técnico, assim o ensino passa a ser trabalhado para produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo.

Dessa forma, a política de formação continuada de professores, nas políticas educacionais empregadas por gestores educacionais tem sido o principal alvo de ações com o objetivo de provocar mudanças no interior da escola. E em alguns momentos termina por estar permeada por influências de cunho gerencialistas. Esta perspectiva também se faz presente na política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT.

Política de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Municipal de Sorriso-MT

A análise de documentos da política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT, entre os anos de 2012 e 2013, indica contradição nos rumos desta política, ao mesmo tempo que aponta para o fortalecimento do trabalho docente, também indica ações com influências gerencialista, podendo dificultar a constituição da autonomia e consequentemente do trabalho docente.

De acordo com o documento orientativo para a elaboração dos projetos de formação continuada, intitulado "Hora Atividade/Sala do Professor: Formação Continuada na Educação Básica" (SEMEC/SOO, 2012, p. 1), a formação realizada na escola pelo coletivo de professores tem por objetivo "desenvolver os índices educacionais sorrisiense [...]".

A definição desse objetivo para orientação dos projetos de formação continuada das escolas pode caracterizar tendências das políticas de responsabilização docente. Ou seja, delegam-se às escolas a responsabilidade para com a elevação dos índices educacionais. Nessa perspectiva, a escola, os profissionais dela, acabam assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e do desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetivas para a sua efetivação.

Ball (2005) considera o gerencialismo como uma nova política administrativa inserida nas gestões educacionais sob influência do neoliberalismo. Para o autor, o gerencialismo "envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização." (2005, p.545).

Desse modo o trabalho docente e as identidades são gerenciadas e moldadas pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais, pois segundo Lawn (2001, p. 119) "há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas".

Nessa perspectiva, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não

governamentais para medirem a produtividade das escolas. E o documento orientativo para a elaboração dos projetos Sala do Professor (SEMEC/SOO, 2012, p.2) apresenta a formação continuada de professores com vistas a possibilitar:

> [...] que o professor tenha mais tempo de pesquisar, estudar, planejar as aulas, participar de reuniões pedagógicas e de pais, bem como corrigir avaliações e demais atividades escolares realizadas com os alunos. Portanto, pretende-se que o mesmo se sinta mais motivado, capacitado e valorizado para desenvolver *um trabalho que tenha como resultado a melhoria da qualidade da educação realizada em sala de aula e consequentemente IDEB.* (Grifo nosso)

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores de Sorriso-MT, em alguns momentos apresenta parâmetros gerencialistas, se distanciando da possibilidade de fortalecer o trabalho docente. Hypólito (2007, p.14) considera que o atual modelo de gerencialismo que vem sendo inserido nas políticas educacionais visa não somente um novo modelo de gestão, mas também:

> [...] formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração.

Segundo o documento de orientação, as escolas da rede municipal pública de ensino de Sorriso-MT "contará com o apoio do Departamento Pedagógico na elaboração, *orientação, intervenção, acompanhamento e aprovação* do projeto dos grupos de estudos no interior da escola." (SEMEC/SOO, 2012, p.4. Grifo nosso).

A solução para os problemas diagnosticados passa a ser de ordem local, sem considerar o contexto macro que os envolvem. Ball (2006) argumenta sobre a necessidade de superar o binarismo entre o sistema macro e micro nas análises sobre

política educacional. Ou seja, para além das interpretações deterministas, buscamos evidenciar o protagonismo da escola, bem como sua autonomia no processo de definição da política.

A análise dos projetos de formação continuada da Sala do Professor, nos permite inferir que os mesmos também apresentam influências gerencialistas. Nóvoa (1997) considera que a formação continuada pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, pois esta profissionalização auxilia no desenvolvimento organizacional das escolas, e isto foi outro aspecto analisado nos projetos de formação continuada apresentado pelas escolas. Em alguns, pode-se perceber que se faz presente uma perspectiva restrita na definição do que é formação continuada, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

> [...] através da formação continuada (grupo de estudo) buscamos melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem com foco na elevação dos índices do IDEB, PROVINHA BRASIL, olímpiadas em áreas específicas, diminuindo a defasagem série/idade e a reprovação, mantendo o índice de abandono escolar zero. (Escola 1, 2012, p.02)
>
> A equipe organizadora fará seleção dos temas para estudo de acordo com a realidade da escola, norteada pelo Projeto Político Pedagógico, pelos resultados da Provinha Brasil e do IDEB e também pelos índices de aprovação, reprovação, defasagem idade série e abandono escolar. (ESCOLA 2, 2012, p. 03)

Estas definições se distanciam da possibilidade de que o professor venha a desenvolver um trabalho docente com vistas a uma maior organização escolar que leve a uma prática crítico reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional.

Desse modo, em se mantendo os aspectos tecnicistas na formação continuada destes professores, pode ocorrer um distanciamento da prática reflexiva e da busca pela autonomia na construção do trabalho docente e haver um enraizamento da subserviência destes professores.

Ao analisarmos os conteúdos dos grupos de estudos das três escolas definidas como amostra desta pesquisa, buscamos compreender se também aspectos das políticas gerencialistas estariam registrados ao longo dos grupos de estudo.

Observamos também nos registros das atas dos grupos de estudo a preocupação com os programas federais que avaliam o ensino, ou seja, são também discutidos nos encontros de formação, ações e projetos voltados para elevar os índices da Prova Brasil e IDEB: "Como aumentar o IDEB da escola"; "A Prova Brasil: caminhos para melhorar o desempenho dos alunos".

Essas evidências indicam o distanciamento de uma formação onde o professor seja o autor principal da melhoria de suas práticas e ainda revela também a influência do tecnicismo no ensino. Isto é preocupante, pois tende a interferir na potencialização da autonomia docente com vistas a constituição do trabalho e identidade docente.

Contrário às teses de globalização, que vê nos contextos, cada vez mais a incorporação de princípios de mercado e da base econômica agenciada por organismos internacionais (Banco Mundial e Banco de Desenvolvimento Mundial), Ball (2006) entende que, mesmo no contexto da globalização, há possibilidades de ressignificações, impedindo a homogeneidade de políticas. E nessa perspectiva se observa ainda no documento orientativo a afirmação de que:

> A criação do Projeto Sala do Professor tem como finalidade desenvolver a formação continuada de professores, capacitando dentro das unidades escolares, sendo que a ação principal está na prática pedagógica de cada unidade escolar, possibilitando que o educador torne-se sujeito da sua própria prática educativa a partir de suas necessidades, por isto se espera que os projetos a serem desenvolvidos sejam coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de crescimento profissional do educador. (SEMEC/SOO, 2012, p.4)

Destacamos ainda, que o texto do documento orientativo também pretende que o docente tenha autonomia na sua formação conforme defende Nóvoa (1997), Contreras (2002) e diversos outros estudiosos do assunto: "os professores devem indicar suas necessidades de formação definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos e

possíveis ações de intervenção pedagógica que podem ser reorganizadas no decorrer do processo." (SEMEC/SOO, 2012, p.2).

Outro fato que temos que ressaltar é a preocupação que está expressa no documento orientativo de "desenvolver a formação continuada dos professores com ações voltadas para a compreensão da ação formativa ou educativa, fortalecendo a escola como lócus de formação continuada." (SEMEC/SOO, 2012, p.2), isto coaduna com as ideias de Nóvoa (1997) e Imbernón (2010).

Os projetos de formação continuada dos grupos de estudos dos professores da rede pública municipal de Sorriso-MT também apresentam indicações de que ocorre a participação dos professores na construção dos rumos desta política de formação continuada: "através de uma pesquisa com os professores foi levantado alguns temas que estes acharam importantes para serem aprofundados através da leitura, discussões, nos encontros de formação." (ESCOLA 1, 2013, p. 4).

A busca para reconhecer o professor como autor principal da melhoria de sua prática e da construção do trabalho docente se faz presente na definição de formação continuada no projeto "Sala do Professor" das escolas em estudo: "a formação continuada tem a função de construir com os professores novos saberes, além de orientar e auxiliar um repensar contínuo sobre a sua prática pedagógica, [...]." (ESCOLA 2, 2012, p. 2).

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que o estudo em grupo facilita a reflexão como uma prática social, onde os professores se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro e isto pode proporcionar a melhoria da qualidade da educação dos estudantes de diferentes perfis. Hypólito (1999) afirma que profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino.

A partir da análise dos documentos disponibilizados pelas escolas, observamos que esta perspectiva está presente na justificativa e nos objetivos apresentados nos projetos de formação das Escolas Municipais:

> A partir das situações elencadas, ocorrerão encontros que se constituirá como um espaço de diálogo e produção, metodologicamente conceituado como: Momentos expositivo e

> dialogado, estudo dirigido, dinâmicas, e de grupos focais. (ESCOLA 2, 2012, p. 5)
>
> Por solicitação dos professores os grupos de estudos ocorrerão dentro das horas atividades ao longo da jornada de trabalho com duração de duas horas e discussão de temas que são relevantes para a sua comunidade escolar com a expectativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem. (ESCOLA 1, 2012, p. 4).

Para além da preocupação de fortalecer o trabalho docente, encontra-se também nos projetos indicações de que também existe a preocupação de estender os estudos para os demais funcionários das escolas: "para incluir todos os professores e funcionários, tornou-se necessário formar vários grupos por semana, será estudado uma temática por semana perpassando todos os grupos." (ESCOLA 1. 2012, p.5).

Este fato aponta para o processo de reinterpretação que as políticas educacionais sofrem no interior das escolas como afirma Ball & Bowe (1992; Mainardes, 2006, p.53):

> Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é o que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados dos seus textos [...].

O processo de reinterpretação e ressignificação da política pode ser observado também nos registros de conteúdo das atas dos grupos de estudos da Sala do Professor da política de formação continuada em estudo.

Temáticas como: Políticas de Educação Inclusiva; Estatuto da Criança e do Adolescente; 20 Metas para a Educação do Plano Nacional de Educação, apontam a preocupação em debater não somente orientações didático-pedagógicas, mas também

questões políticas mais amplas que envolvem o processo educacional em âmbito nacional.

Estes temas indicam a constante ressignificação que ocorrem nos textos políticos, em seus diferentes contextos.

Nos encontros realizados nas três unidades escolares também encontramos temas voltados para a política educacional, especialmente sobre as questões que envolvem a carreira docente.

As atas registram discussões sobre o Plano de Cargos e Carreiras e Salários dos Profissionais da educação do município de Sorriso-MT, em que discutem o trabalho docente. Desse modo observamos que ao ocorrer discussões como estas, se têm a possibilidade de potencializar o fortalecimento do trabalho docente como defende Day (2005, p. 13): "a própria natureza do ensino exige que os professores se engajem na sua formação e desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras [...].".

Outros temas, tais como: Como Cuidar da Voz; A Ética Profissional e a Interdisciplinaridade como abertura para o novo, caracteriza a ressignificação da política. Nesse sentido, destacamos que a inserção de temas voltados para o trabalho docente nos grupos de estudos de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Sorriso-MT faz parte do movimento cíclico da política. Nesse sentido, segundo Ball (2006) todo texto, incluídos os documentos políticos, é aberto a múltiplas interpretações, podendo agregar novos sentidos aos diferentes conceitos.

Ao analisarmos os documentos que compõe a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT, observamos que ora tendem a seguir orientações externas, configurando influências gerencialistas, ao incluir temas que direciona os estudos dos docentes para a elevação de índices do IDEB, Prova Brasil e outros programas federais, mas ao mesmo tempo, podem proporcionar discussões que potencializam o fortalecimento e a constituição da autonomia e trabalho docente.

Algumas considerações

A existência da formação continuada, ao se desenvolver em uma lógica de estudo contínuo que prioriza a reflexão coletiva da prática, valoriza os saberes construídos pela via teórica e experiencial e, ao considerar os desafios apontados pelos professores em suas reflexões, ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional destes.

Contribui para que eles ampliem a visão política e percebam as contradições entre o pensar e o fazer da prática pedagógica, como também permite construir uma diversidade de leituras da rede municipal e do ensino, apurando o olhar para ver além das aparências.

Ao observamos os resultados das políticas gerencialistas introduzidas na educação brasileira, percebemos que a submissão aos critérios quantitativos e numéricos não tem produzido os avanços do sistema educacional, tem sim, como afirma Hypólito (2007, p.15) "aumentado as desigualdades sociais e educacionais, com o total aniquilamento do patrimônio da educação pública.".

O combate a cultura da performatividade introduzida nas políticas educacionais e na formação continuada se constitui como desafio.

A busca pela construção de uma escola democrática e de qualidade é elemento essencial na busca de fortalecimento do profissionalismo docente, passa também pela valorização do professor e pela plena autonomia que este deve ter em suas atividades profissionais.

A formação continuada tende a promover a reflexividade e a transformação das práticas docentes, auxiliando os educadores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e construindo formas de enfrentá-las. Enfim, não é suficiente saber os problemas da profissão, é preciso refletir sobre eles e buscar soluções, mediante ações coletivas.

A escola, os sujeitos que nela atuam não são determinados. Os textos políticos são ressignificados no contexto da prática. São diferentes abordagens e concepções disputando seus espaços. Todo texto político sofre alterações no contexto da prática, ele é reinterpretado, ganhando novos sentidos e significados.

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT está possibilitando reflexões importante para o coletivo da escola, e que este espaço de discussão entre os docentes é possibilidade de garantir um trabalho docente com mais qualidade, podendo contribuir com a autonomia e a constituição do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

BALL, Stephen (2006). **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. Currículo sem fronteiras. V.6, n.2, pp10-32, Jul/Dez.2006. Disponível em: www.currículosemfronteiras.org.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100157420050003000002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. Cortez, São Paulo. 2002.

DAY, Christofher. **Formar Docentes**. Narcea, S.A. D. Ediciones, Madri - Espanha,2005.
FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

HYPOLITO, A.M; Trabalho Docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 81-100. 1999.

_____; Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. **Cadernos da Anpae**, nº 04, 2007.

IMBERNÓN. F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp 117-130, Jul/Dez, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em 15/06/2013.

MAINARDES. J. A Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n. 94, p. 46-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

NÓVOA. A. (Org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. Formação de Professores e Profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Educa, 2002.
SORRISO-MT, **Lei Complementar** nº 145 de Fevereiro de 2012.

_____. **Atas de Grupos de Estudos**. Escolas Públicas Municipais de Sorriso-MT, 2012.
_____. **A**
tas de Grupos de Estudos. Escolas Públicas Municipais de Sorriso-MT, 2013.

_____. **Parecer Orientativo de Projetos Sala de Professor**, Sorriso-MT, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Maio de 2012.

_____. **Projetos Sala do Professor**. Escolas Públicas Municipais de Sorriso-MT, junho de 2012.

_____. **Projetos Sala do Professor**. Escolas Públicas Municipais de Sorriso-MT, fevereiro de 2013.

VIEIRA, J.S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado) **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO

SAMPAIO, Edna Luzia de Almeida[1].
Centro de Referência em Direitos Humanos
oiednaluz3@gmail.com

SANTOS, Graciele Marques[2].
Centro de Referência em Direitos Humanos
graciele.marques@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Na Pesquisa em Educação, não se pode perder de vista que é fundamental unir esforços no propósito de fazer da ciência um caminho de libertação do 'marginalizado', do ser humano oprimido. (TRIVIÑOS, 1987, p. 15)

Resumo

O presente trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer o perfil e as percepções dos estudantes de classes populares dos cursos de Pedagogia da UNEMAT sobre suas condições de formação na Educação Superior, com um olhar especial voltado para a formação de professores. Como referencial utilizamos os autores Bourdieu (1998, 2004), Sampaio (2010), Santos (2013), Triviños (1987), entre outros que deram sustentação à discussão teórica. Utilizamos como balizadores para a análise os conceitos de *habitus*, *campo* e capital cultural. Optamos por uma investigação quanti-qualitativa, cujo caminho percorrido foi o estudo de referencial teórico-metodológico, aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos os estudantes do oitavo semestre dos cursos de Pedagogia da instituição. Como resultados, identificamos o perfil dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT, um público majoritariamente feminino, de trabalhadoras e mães. Identificamos ainda, alguns elementos que balizam sua formação enquanto sujeitos de classes populares na Educação Superior segundo sua própria percepção. Concluímos que há um cenário de democratização que nos permite pesquisar a formação de estudantes de classes populares na Educação Superior, especialmente nos cursos de formação de professores, visto que uma parcela deles tem ingressado nesse nível de ensino, no entanto, é necessário que as políticas de ingresso sejam acompanhadas por políticas que viabilizem a permanência e a qualidade da formação.

Palavras-chave: Classes populares, Pedagogia, Formação de professores.

[1]Professora Doutora na Universidade do Estado de Mato Grosso e coordenadora do Centro de Referência em Direitos Humanos do município de Cáceres, instituição resultante de parceria/convênio entre a Universidade de vinculação da docente e a Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos.

[2] Professora Mestre (interina) na Universidade do Estado de Mato Grosso e Pesquisadora no Centro de Referência em Direitos Humanos do município de Cáceres.

Introdução

O presente trabalho é parte do resultado de uma pesquisa concluída, que objetivou conhecer o perfil e as percepções dos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres dos cursos de Pedagogia da instituição que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Inicialmente foram aplicados questionários para levantar o perfil dos sujeitos. Posteriormente foi realizada entrevista semi-estruturada com cinco estudantes de cada turma, selecionados a partir dos questionários com o objetivo consolidar uma análise qualitativa.

Utilizamos para a análise os conceitos de campo, *habitus* e Capital Cultural, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, por considera-los úteis como categorias fundamentais para a compreensão da problemática desta pesquisa, constituindo nexos que possibilitem um olhar sobre da formação de professores no âmbito UNEMAT.

Categorias Conceituais

Utilizamos neste trabalho o conceito Classes Populares para definir determinado grupo, formado por um conjunto de sujeitos a partir de elementos comuns (especialmente, para fins de nossa pesquisa, o capital cultural e econômico), compondo assim, uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos comuns consiste na exclusão político-econômica-cultural.

Segundo Bourdieu (2004, p.18), os sujeitos constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras para orientar sua forma de pensar, sentir e agir, estas são disposições mentais que informam suas ações para respostas de situações do presente, tendo em vista as experiências do passado, essas disposições constituem o conceito de *habitus*.

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e ele determina formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o gosto por esportes, cultura entre outros. O *habitus* é **estruturado**, no sentido do que já está estabelecido como costume ou práticas sociais. E **estruturante**, pois, novas experiências dos sujeitos vão se incorporando e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente separam os indivíduos, grupos e classes.

Desse modo, Sampaio (2010, p. 25), afirma que as diferenças de classes não se restringem, na visão bourdieusiana, às desigualdades econômicas, pois, se as lutas na sociedade capitalista são pela distinção social, estas se dão em todas as esferas da vida. Cria-se então um processo de seletividade na medida em que o *habitus* não se constitui característica inata do sujeito, mas é construído ao longo de suas vivências, balizado por suas experiências histórico-sociais e, portanto, de *classe*.

A distinção está associada também à posse de bens culturais, econômicos e simbólicos. O *habitus*, ligado à condição social e construído a partir das relações que os sujeitos estabelecem em seu meio, é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos. (BOURDIEU, 2004, p.28).

A formação nos espaços institucionais de ensino se coloca como um mecanismo de reprodução social, ou seja, que leva à reprodução das formas de dominação na medida em que legitima e valoriza (apenas) uma forma de *habitus* que não é própria de todos, já que os sujeitos inseridos nos espaços institucionais são oriundos de espaços sociais distintos. Ao mesmo tempo, o acesso desses sujeitos, vindos de diferentes realidades sociais, oculta a característica excludente dessas instituições quando, mesmo garantindo o acesso (ingresso) a parcelas das classes populares, aumenta probabilidade de bons resultados apenas para os sujeitos que já ingressaram na instituição com vantagens de capital econômico e cultural, ou seja, aqueles que possuem os capitais socialmente valorizados pela instituição, sujeitos que transitarão com maior naturalidade nesse campo.

O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, é o que se denomina *Campo*. É no *Campo* que os sujeitos estabelecem as relações sociais, vivenciam experiências que são balizadas por sua condição social, econômica e cultural. Esses elementos são constituintes das disputas pelos diferentes tipos de capitais. As condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciarão diretamente na forma como o sujeito irá se posicionar dentro da universidade, espaço onde também poderá ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências que se darão dentro dele. A Universidade pode ser definida como um *Campo*, pois, nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (capital cultural), mediado por regras explicitas e não explicitas, mantendo distinto e relativamente autônomo esse campo dos demais. O ingresso das classes populares na universidade coloca esses

sujeitos sociais em um *Campo* que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência.

No campo, os sujeitos acumulam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social)[3], esses capitais têm valores que variam de acordo com o próprio campo, ou seja, quanto mais preponderante for o tipo de capital em determinado campo, mais ele será valorizado neste. Ao analisarmos o curso de pedagogia, no qual são formados professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, procuramos identificar os mecanismos sutis, porém não menos violentos, que determinam a experiência das classes populares que procuram o curso de pedagogia como estratégia de melhoria de vida, numa luta silenciosa por distinção ainda que na base da hierarquia dos diplomas.

Esta pesquisa teve como proposta combinar a pesquisa quantitativa com a qualitativa. O instrumento para a coletada de informações qualitativas foi a entrevista semi-estruturada, "valorizando a presença do pesquisador" ao mesmo tempo em que "oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres do curso de pedagogia da UNEMAT que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Tínhamos um número de 71 estudantes regularmente matriculados dos quais 62 responderam os questionários (número de alunos que estavam na sala na data dessa etapa da pesquisa), contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social.

Todos os sujeitos pertenciam às classes populares. São trabalhadoras, com rendimento mensal inferior a 02 salários mínimos. Trabalhar enquanto realizam a graduação, é condição *sine qua non* para manutenção de suas existências. Neste estudo adotamos nomes fictícios para os sujeitos a fim de preservar suas identidades.

A UNEMAT é, essencialmente, uma universidade popular, inserida no interior do país e de Mato Grosso. Que significado simbólico o ingresso ao ensino superior adquire

[3]É possível distinguir quatro tipos de capitais: o econômico seria: terra, renda, trabalho, patrimônio, bens materiais entre outros; o capital cultural, que consiste no conjunto de qualificações que podem tanto ser transmitidas pela família como proporcionadas pela escola; o social – Relacionamentos que se estabelece com um indivíduo ou grupo; e o capital simbólico que é definido como conjunto dos rituais (como as boas maneiras ou protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Afinal, apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

para esses estudantes das classes populares? A que distância está a experiência dessas classes com aquela exigida pelo mundo acadêmico? Há evidências de ampliação do capital cultural dessas classes? Que elementos podemos pensar para a formação de professores a partir destas análises. Para discutir estas questões selecionamos duas categorias da pesquisa: a vivência familiar e o valor social dado à educação e, as experiências da trajetória educacional desses futuros pedagogos, através de suas "lembranças da escola".

Família e valor social da educação

A família constitui o principal campo de relações na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, especialmente pelo fato de serem mulheres, o que, geralmente, lhes impõe uma função preponderante na estrutura familiar. A necessidade, sempre presente, do sustento material, afetivo e simbólico, proporcionou experiências distantes daquelas requisitadas e valorizadas pelo sistema escolar, em especial pela universidade. Dados sobre a escolaridade dos pais dessas estudantes revelam o ambiente cultural que define a origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com aquelas que lhes são exigidas pela escola.

É notável que o acesso à Educação Superior não é "familiar" para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto, números significativos mostram ainda pais que não foram alfabetizados.

Considerando que a escola é o meio fundamental de socialização e de acesso ao capital cultural valorizado e instituído pelo arbitrário cultural, a baixa escolaridade dos pais revela a posição desses sujeitos na hierarquia social, definida pela privação ou dificuldade de apropriação desse capital cultural. "A cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação." (BONNEWITZ, 2003, p.110).

Entre pais e mães, os números da pesquisa apontam para um total de quase 90% que cursaram apenas o nível fundamental incompleto. Percebemos, entre os sujeitos da pesquisa, que eles constituem a primeira geração a cursar o Ensino Superior em suas famílias. Os elementos que historicamente forjaram a formação de suas famílias não incluem uma formação de nível superior, seja pela necessidade do trabalho ou pela baixa valoração dada ao investimento em educação. Esta visão, de desvalorização da educação

enquanto estratégia de sobrevivência está presente nas falas de algumas das entrevistadas sobre seus pais. A consequência disso é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para ele. E, se podemos dizer assim, o fato de dispor de baixo capital cultural, considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, nos leva a concluir que parte significativa desses sujeitos que ingressam, tem dificuldade de obter sucesso na apropriação do capital cultural, no sentido não dos resultados formais das notas ou do diploma, mas da condição efetiva de converter o capital cultural que dispõe em capital econômico, no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, à possibilidade de mobilidade social e isso depende do quanto de capital cultural foi incorporado ao longo de suas trajetórias escolares, ou seja, o capital simbólico (diploma) deve realmente representar um acúmulo positivo, suficiente, de capital cultural, para que isso resulte em mudanças na condição socioeconômica do sujeito. As dificuldades de origem para obtenção de capitais socialmente valorizados e a indiferença com a qual o campo acadêmico lida com essas desigualdades culturais, pode comprometer os anseios da maioria, fazendo com que a promessa da escolarização como fator de mobilidade social não se concretize por completo.

Em famílias de origem empobrecida a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino é de estranheza; esse ensino muitas vezes não é considerado essencial, sendo substituído por ensinamentos no seio da família e que são considerados mais "úteis",

> Nasci de uma família de lavrador... Uma família de sete irmãos, hoje adultos, mas, quando criança a gente não tinha muito incentivo pra estudar por que... Minha mãe era analfabeta, meu pai era trabalhador agrícola, mas sempre... Antes disso ele teve uma formação lá no sul, estudou em seminário... Então ele tinha uma noção mais do que era... A vida estudando, então ele sempre incentivou, mas minha mãe desmotivava, ela tinha até aquele dizer assim... Chegava o mês de abril ela falava "tira esses moleques da escola Zé! Tudo burro!" (risos). Qualquer dificuldade que a gente tinha ela já queria tirar da escola (entrevista, MÔNICA, 2013).

A relação de estranheza faz com que o ensino em instituições formais pareça algo que não pertence a essas famílias, fazendo com que priorizem outras ocupações, como o trabalho para ajudar no sustento da família ou até mesmo a "lida" doméstica. Esse distanciamento não acontece de forma aleatória, antes se constitui com o modo pelo qual se efetiva a reprodução do que a própria família vivenciou ao longo de sua formação histórica, experiências que se estruturam enquanto *habitus* de uma classe, em um determinado campo.

Se em muitos casos, dentro das famílias, a formação em instituições formais de ensino não foi priorizada para dar espaço ao tempo de trabalho exigido pelo sistema capitalista para viabilizar a manutenção da vida, essa formação agora é priorizada pela mesma finalidade, ou ainda, para alcançar melhores condições de vida. O mercado de trabalho atual exige maior formação, especialmente de sujeitos que não nasceram em famílias com condição econômica muito favorável.

> Meu pai quando estava vivo sempre falava que o único bem que ele podia deixar era a educação porque isso ninguém ia tomar de mim. Que era a única coisa que ele podia deixar pra mim (entrevista, EVA, 2013).

Nesse contexto, se considerarmos que alguns sujeitos das classes populares conseguem ingressar na Educação Superior apesar da restrição ainda existente, seja pela necessidade de trabalho em período integral ou pela falta de políticas que atendam toda a demanda, o desafio para esses sujeitos consiste então em organizar seu tempo de estudo para dar conta dessa formação sem abrir mão de seu tempo de trabalho, pois, assim como seus pais e/ou avós, alguns não podem deixar de trabalhar sob pena de padecerem por necessidades básicas para a manutenção da vida. Da parte dos sujeitos, o que percebemos é um grande esforço individual que mobiliza a rede de solidariedade da família para apoiar seu grande feito, qual seja, entrar na universidade:

> [...] aí meus filhos ficam mais com a minha sogra do que comigo, porque quando eu tava no terceiro semestre, ela aposentou da profissão, então aí ela passou a ficar o dia todo com as crianças, meio período que eles estavam estudando e meio período eles

> estavam em casa com ela, praticamente ela que ajudou a criar meus filhos também (entrevista, ANA, 2013).

A solidariedade da família constitui uma teia de proteção social que permite aos estudantes o investimento em educação, ainda considerando que, em muitos casos, o valor dado à educação é baixo. Na percepção do sujeito, cursar graduação é um privilégio que além de agregar capital cultural (e por consequência o econômico) ainda agregará o capital simbólico (diploma). Não podemos ignorar o que as falas dos sujeitos revelam: a baixa apropriação inclusive da linguagem, revelando pela palavra o seu lugar social, seu campo de origem, que se confronta com o que lhe é exigido pelas regras da linguagem acadêmica. Assim, seguem buscando o que lhes parece ser o critério pelo qual serão avaliados: a propriedade do diploma. Ao ser perguntada sobre o que muda com a graduação, Ruth afirma:

> É mais a sociedade em si. Muda quando você tá numa roda de pessoas, da sociedade no geral, parece que eles te vê com mais valor, o que você fala, que te enxerga, por que eu vejo, por que antes de me inscrever na faculdade eu tinha 40. Aí quando você fala que tá estudando, ou que você acabou de concluir agora “nossa, parabéns”... No olhar da sociedade, você fica mais valorizada enquanto ser humano. Entendeu? (entrevista, RUTH, 2013).

Para Ruth esse reconhecimento da sociedade se dá por concluir a graduação e, portanto, ser uma pessoa importante do ponto de vista social. Muitos estudantes, assim como ela, acreditam na mobilidade social e econômica através da Educação Superior, para eles esse novo capital certamente lhe abrirá mais portas. Já para Ramira, a profissão do professor é muito desvalorizada, até arrisca dizer que, em sua avaliação, algumas pessoas até gostariam de ser professores, mas não o fazem por conhecer essa desvalorização que envolve os profissionais da educação:

> Porque a sociedade hoje em dia é muito status. E o professor pra eles não é status e tem muitos que faz... tem muitos que as vezes eu acho que até queria ser professor, mas fala assim

> “não vou ser professor pra não ser bem visto na sociedade” até a profissão hoje em dia... tem muito status na profissão (entrevista, RAMIRA, 2013).

Para alguns desses estudantes a graduação é muito mais do que eles jamais acreditaram conseguir, significa o alcance de novo status social, uma elevação de sua condição inicial, quase um feito heróico! Bourdieu analisa de uma perspectiva bastante crítica essa percepção imediata da realidade, presente no olhar e nas condições dos sujeitos de nossa pesquisa, também:

> Se é verdade que esse sistema paga uma grande parte dos utilizadores com títulos escolares desvalorizados – explorando erros de percepção induzidos pelo florescimento anárquico dos ramos de ensino e dos títulos, relativamente insubstituíveis e, ao mesmo tempo, sutilmente hierarquizados – acontece que não lhes impõe um desinvestimento tão brutal quanto o antigo sistema; além disso, a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas contribui para impor a eliminação suave a aceitação suave dessa eliminação, mas favorece a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo do que o antigo senso de limites que constituía o fundamento de uma percepção muito aguda das hierarquias. A allodoxia que o novo sistema encoraja de mil maneiras é o que faz com que os relegados colaborem para sua própria relegação superestimando os ramos de ensino adotados, supervalorizando seus diplomas e se atribuindo possibilidades que lhes são, de fato, recusadas, mas também é o que faz com que eles não aceitem realmente a verdade objetiva de sua posição e de seus diplomas (BOURDIEU, 1998, p. 173).

Assim, podemos afirmar que a análise da realidade não pode se dar tão somente pelas falas dos sujeitos, tomadas como “verdades”, é preciso fazer a mediação entre o que se produz como discurso e o lugar da produção desse discurso. A resistência que esses

sujeitos apresentam à desvalorização de seus diplomas é forma legítima de luta, ainda que não se configure em estratégia plenamente consciente.

Lembranças da escola

Entre os sujeitos da pesquisa, poucos cursaram ensino médio em escolas privadas, a maioria deles estudou em escolas públicas. Os relatos acerca da escola são variados, desde gostar da escola até acreditar que o ensino não foi suficientemente bom para eles. A escola enquanto instituição e estrutura curricular foi pensada para as elites, pautando seu funcionamento, regras, valores e conteúdos que reproduzem o mundo social na perspectiva das elites culturais (arbitrário cultural). Dirigindo a visão de uma classe como se fosse a visão de todos, a escola omite seu verdadeiro caráter de reprodução estrutural das desigualdades, e a formação das classes populares na educação básica é pautada pela ideia de esforço individual, pela responsabilização de si pelos resultados obtidos na escola:

> Sim, eu lembro bem se não me engano foi no quinto, sexto... não, foi no sétimo ano! Eu estudava numa escola, foi o sexto, sétimo e oitavo, então as professoras... então eles falavam assim, que a gente tinha que se esforçar muito dentro de sala de aula, porque não dependia... só porque você está numa escola estadual, municipal você não vai conseguir passar, então era você mesmo! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Os sujeitos da pesquisa agora são Pedagogos (formandos 2013/2), por sua vez, tendo o seu *habitus* constituído a partir de experiências que o levam a pensar que seu esforço é a "chave para o sucesso", reproduzem o mesmo discurso junto a seus alunos que, por sua vez, passarão a acreditar, que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do esforço pessoal, acreditando ser a escola uma instituição neutra. Márcia (entrevista, 2013) afirma: "a escola então foi marcante, eu coloco isso até pros meus aluninhos hoje". É por fugir à compreensão do sujeito que ele reproduz a ideologia do dom, do esforço pessoal indiscriminadamente, sem uma reflexão possível durante as ações de dia-a-dia.

Percepções do campo acadêmico

A condição social dos sujeitos pode fazer com que ele tenha tendência, dentro do campo acadêmico, a se aproximar de atividades que estejam mais condizentes com seu campo de origem, ou seja, se envolver em atividades mais dinâmicas ou semelhantes à atividades "braçais" pode ser mais fácil para um estudante trabalhador do que se envolver com atividades puramente intelectuais (embora a universidade busque desenvolver nesses alunos o desejo e disciplina para o trabalho intelectual), podemos notar isso em algumas falas, entre as quais destacamos:

> Eu sempre estava procurando estar nos eventos, participando, nem que seja só de ouvinte, então sempre envolvendo mesmo, nas atividades da faculdade, ajudei a concorrer nas eleições passadas, DCE, nossa, sempre ajudando, sempre atuando mesmo na faculdade, "vestindo a camisa" da faculdade (entrevista, TALITA, 2013).

Parece haver uma maior facilidade em envolver-se com atividades relacionadas a militância, elas parecem ser menos estranhas a alguns sujeitos, ao passo que, atividades intelectuais estão mais distantes de suas realidades, estabelecer tempo para leitura, para dedicar-se ao estudo. Assim, partindo da compreensão de mundo que têm, as visões desses sujeitos sobre o campo acadêmico e relações que nele se estabelecem rendem de elogios a críticas, dentre as falas destacamos:

> Foi bom, mas assim, eu vejo assim, que faltou... eu vejo assim, que quatro anos foi pouco, a gente acha muito longo quando se começa, mas aí você vai avaliando e quando chega no final você diz, faltou aula disso, faltou aula daquilo, eu acho que assim, falta investir (entrevista, EVELIN, 2013).

Os relatos dão conta de que alguns estudantes atribuem a esse campo a responsabilidade relativa à insuficiência da formação, outros acham que a responsabilidade disso é do estudante e sua falta (ou não) de dedicação com a essa formação. Em poucas falas se pode perceber uma visão mais ampla que revele compreensão da complexidade

desse campo e de quantos elementos de fato devem ser considerados na análise sobre a qualidade da formação.

Algumas considerações

A análise dos dados também nos leva a problematizar que, embora boa parte dos sujeitos da pesquisa tenham explicitado características que os coloquem na condição de trabalhadores, o que do ponto de vista do tempo para a formação poderia ser prejudicial, a maior parte deles relata ter ingressado na Educação Superior em 2009/2, o que aponta para a conclusão da graduação dentro dos quatro anos que são propostos pela matriz do curso.

Assim, a graduação ocorre dentro do tempo proposto apesar das dificuldades de conciliar trabalho e formação acadêmica, nas falas registradas nas entrevistas, algumas afirmações parecem justificar essa "rigorosidade" em concluir a graduação o mais breve possível. Uma delas é de Rosa (entrevista, 2013), fazendo considerações acerca da condição socioeconômica de um colega de sua turma. Ela enfatiza a importância de ele ter concluído e a necessidade de seu colega de ingressar no mercado de trabalho o mais breve possível, já que está exercendo "trabalho pesado e está bem cansado".

Ela evidencia uma realidade que é vivida por muitos acadêmicos: "antes ele tinha bolsa, mas não pode pegar mais no final do curso, daí teve que voltar para a construção civil, está trabalhando pesado!". Para trabalhadores como o colega de Rosa (entrevista, 2013), a conclusão da graduação deve se dar o mais breve possível para que possa ter melhores condições, tanto para si quanto para a família. Um ponto que chama a atenção na fala da estudante diz respeito a concluir que apenas o trabalho braçal pode ser árduo, isso remete à percepção que esses estudantes têm em relação ao trabalho intelectual. Os dados relativos à formação desses estudantes nos leva a concordar com Santos (2013) quando afirma que

> Muito tem se discutido sobre o ingresso e a permanência de estudantes na Educação Superior. Isso refletiu nas políticas criadas recentemente para viabilizar maior acesso a esse nível de ensino. No entanto, problematizo se a compreensão que tem sido atribuída aos conceitos "acesso" inclui, de fato, a necessidade de viabilizar as condições para a permanência e apropriação de conhecimento

> sistematizado, pelos estudantes de classes populares nas Instituições de Ensino Superior – IES (SANTOS, 2013, p. 15).

O efetivo acesso dos estudantes de classes populares à Educação Superior deve garantir-lhes condições de ingresso, formação de qualidade e conclusão do curso de graduação. Além disso, a democratização, nesse sentido, deve consistir também na democratização (entre as classes populares) das vagas para os cursos ditos "cursos de maior prestígio social" e, em relação aos cursos de formação de professores, seria ideal que recebessem a mesma valorização e investimentos que os demais, haja vista a importância e especificidades desses cursos, especialmente por considerar que os egressos desses cursos serão professores e levarão consigo a responsabilidade na formação de outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

SAMPAIO, Edna Luzia de Almeida. **Políticas de educação e regulação de capital cultural.** Programa de doutorado em Ciências Sociais/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).

SANTOS, Graciele Marques. **Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT:** condições de acesso. Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

NARRATIVAS DE LICENCIANDO EM MATEMÁTICA: ELOS POSSÍVEIS DE SEREM REVISITADOS PARA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Rosana Maria Marins
(Universidade Federal de São Carlos - Bolsista CNPq)
ro_poti@hotmail.com

Ivete Cevallos
(PPGEdu/UFMT;UNEMAT. Bolsita Capes PNPD)
ive.cevallos@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esta investigação desenvolveu-se em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis (CUR). Inserida na abordagem qualitativa, a pesquisa trabalhou com as narrativas (auto)biográficas, focando a constituição da identidade docente em construção, dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, turma de 2009, UFMT/CUR e integra um projeto maior aprovado no Observatório da Educação, entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a UFMT. O objetivo do presente estudo consiste em analisar a formação de um dos sujeitos desta investigação e para tal estruturamos as seguintes questões norteadoras: De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desse futuro professor? O que o licenciando aponta como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pelo Curso de Matemática do CUR/UFMT? Os dados, coletados no período de 2009 a 2012, evidenciaram a partir da análise longitudinal que o processo de tornar-se professor de Matemática se dá em movimentos alternados, por modelos de antigos professores e por outras formas de identificação, incluindo familiares e amigos, por reflexões sobre as práticas, principalmente, as vivenciadas em espaços formais e não formais.

Palavras-chave: Narrativas de si. Licenciatura em Matemática. Identidade Docente.

Introdução

Os estudos sobre a formação de professores, têm se destacado no cenário nacional e internacional, dado as mudanças por que a sociedade vem passando e exigindo, dos cursos de licenciatura, que propiciem, aos futuros profissionais, formarem-se para a mudança, pois o contexto em que irão trabalhar se mostra, continuamente, mais complexo e diversificado.

Ao voltarmos o olhar para as normas vigentes no Brasil, os espaços definidos nas licenciaturas são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria. Porém, segundo Gatti, Baretto e André (2011, p.90), "encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado".

Diante de tais questões conflitantes neste campo de estudo, a pesquisa longitudinal inserida no OBEDUC, fruto do projeto interinstitucional entre duas instituições brasileiras, sendo uma pública (UFMT/CUR) em uma cidade do interior do Brasil e em uma confessional (PUC/SP), situada numa grande metrópole, ajudou-nos a compreender como se dá o processo de tornar-se professor de acadêmicos do Curso de Licenciatura de Matemática.

Para tanto, a presente pesquisa apropriou-se de narrativas (auto)biográficas – memoriais de formação – então cunhadas pelos próprios sujeitos em uma escrita "narrativa de si", para acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os futuros professores, sem experiência na docência, em sua formação, constituindo-se, assim, um enfoque recente nas pesquisas sobre formação e identidade docentes.

Comungamos com Josso (2004, p.376) quando salienta que revisitar sua história, no momento presente, "[...] para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma".

Neste sentido, assim como Marcelo (2009a), compreendemos, que a constituição da identidade e o desenvolvimento profissional se evidenciam, na maneira como cada sujeito definem a si mesmos e aos outros, tornando-se, assim, um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

No intuito de as narrativas serem a expressão de sentidos, apontamos o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar os indícios de constituição da identidade docente de um licenciando em formação, no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revela esse jovem, aprendiz de professor, nos memoriais de formação.

Deste modo elegemos os seguintes objetivos específicos: buscar, nas narrativas (auto)biográficas presentes - os memoriais de formação -, as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo do curso e identificar os aspectos que esse aluno acredita ser fundante para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pela proposta curricular do Curso.

Os objetivos são conquistados passo a passo com o auxílio das questões da pesquisa, quais sejam: Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desse futuro professor? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão?

Entendemos que os modelos de docência, então vivenciados no decorrer da vida de estudante, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição da identidade docente, agindo, tanto pela rejeição e marcas deixadas pelas práticas docentes, então captadas pelos sujeitos enquanto estudantes e, daí, a busca por sua superação, bem como na admiração pelos bons professores e, então, a procura em imitá-los.

Para este estudo, foram adotadas as narrativas (auto)biográficas de um licenciando do Curso de Matemática, que se autodenominou Inquietude, sob a forma de memoriais de formação, trazendo para o foco das análises as percepções sobre o aprender para ensinar, a partir das reconfigurações das imagens da docência, de forma a dar novos sentidos à constituição de identidade docente.

Os memoriais de formação e os indícios de constituição do ser professor

Compreendemos que a docência é uma atividade profissional complexa, que envolve saberes e práticas diversificadas. A este respeito, Veiga (2010, p. 20) acentua que: "isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática". Nesse sentido, o futuro docente precisa construir uma identidade profissional com os saberes pedagógicos próprios da profissão, atendendo às exigências da população envolvida e às demandas que se apresentam na escola. Porém, acreditamos que o desenvolvimento pessoal e profissional acontece no processo de formar-se, num movimento *continuum*.

Consideramos, portanto, que não é fácil conceituar identidade, recorremos a Faria e Souza (2011) ao exporem os trabalhos de Ciampa (1987), de Dubar (2005) e de Stuart Hall (2006), a fim de avançarmos no entendimento desta temática: Ciampa (1987) ocupa-se da identidade, assumindo-a como o conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e que se transformam, mesmo que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) destaca a identidade no

trabalho e enfatiza os eixos biográfico e relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social.

Segundo Faria e Souza (2011), Hall (2006) situa a identidade na pós-modernidade conceituando-a de identidades culturais e alega a impossibilidade de oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, pois trata-se de aspecto complexo, envolvendo múltiplos fatores. Para Hall, o sujeito pós-moderno é caracterizado por manter sua identidade aberta, devido à mudança, à diferença e à inconstância, abrindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Larrosa (2004) nos ajuda a avançar no conceito de identidade. Para ele, o que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossa identidade, já que os sujeitos se instituem pela linguagem. Assim, o tempo de nossas vidas está determinado pelo que sucede ao passarmos por nossas experiências. De acordo com esse autor, "o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente" (LARROSA, 2004, p. 17).

Nessa perspectiva, adotamos as narrativas (auto)biográficas, a partir dos memoriais de formação já que, no processo da escrita das narrativas, a memória aparece como fator preponderante, expondo os fatos vivenciados pelo sujeito e dando vida a eles. Passeggi (2003) expõe que o memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica.

Rocha e André (2010) compreendem o memorial como sendo um instrumento de grande relevância, a fim de acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os professores em sua formação, sendo uma escrita cunhada pelo próprio sujeito em uma narrativa de si.

Para Galvão (2005), uma narrativa é a apresentação simbólica da sequência de acontecimentos que estão ligados entre si por determinado assunto, sendo que tais acontecimentos estão relacionados pelo tempo. Para ela, uma história é composta por começo-meio-fim ou situação-transformação situação, cujo um assunto, conteúdo, vai permitir ou encorajar a projeção de valores humanos a partir de tal narração.

Diante do exposto, nossa expectativa com relação à presente investigação é que ela disponibilize dados relativos aos modos pelos quais Inquietude projeta suas percepções de como vai constituindo sua identidade profissional docente.

Caminhos delineados na pesquisa

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, apropriando-se de investigação de cunho interpretativo. Justificamos nossa opção metodológica, recorrendo a Bolívar (2012), quando afirma que a investigação narrativo-biográfica é um ramo da investigação interpretativa. Neste sentido, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, a partir dos memoriais, buscaremos, sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade docente, buscando evidenciar marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias e percursos de vida-formação, conforme descreve Souza (2008).

Diante da importância da adoção das (auto)biografias, desenvolvemos uma pesquisa com memoriais de formação adotados nos anos de 2009 a 2012. Para Carrilho (2007, p.19), no memorial, "os alunos escrevem suas histórias de vida enfocando sua formação estudantil e profissional, refletindo sobre ela".

Desse modo, adicionamos os memoriais, como instrumentos, a cada semestre letivo, a partir de roteiros sugestão, elaborados com a contribuição dos licenciandos. Os alunos determinaram o que não poderia faltar no texto e, assim, em acordo coletivo - pesquisadores e licenciandos -, os memoriais foram sendo escritos na perspectiva de narrativas de si, nos quais relatam tudo que acreditavam ser importante expor, acerca de sua formação e (auto)formação docente.

Os roteiros foram estruturados em eixos, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Foram oito memoriais escritos pelos licenciandos, nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e em outras aulas cedidas por professores; permitiu-se, também, que os licenciandos os concluíssem em suas residências. Vale salientar que, antes da redação dos memoriais, foi assegurada, pelas pesquisadoras, a preservação do anonimato dos sujeitos e solicitado, aos mesmos, que sugerissem o nome com o qual gostariam de ser tratados nesses

registros. Salientamos que a priori 18 acadêmicos redigiram os memoriais. Porém, ao longo dos 4 anos, muitos deles evadiram-se ou mudaram de curso. A pesquisa maior foi concluída com 03 licenciandos, entre eles, Inquietude.

A presente pesquisa explora os dados dos memoriais de Inquietude no sentido de perceber que indícios podem ser encontrados em suas narrativas que evidenciem a constituição da identidade de professor de Matemática, a partir da sua história de vida. São os elos biográficos, descritos por Josso (2004), que permitem revisitar e desatar o passado para atar-se com ele, abrindo possibilidades de compreensão do processo de formação e de conhecimento dos narradores e, que também, o ajuda a autoformar-se

Quanto a análise das narrativas, Fiorentini (2012) proporciona grande contribuição, ao trazer, pelo menos, quatro modalidades analíticas ou hermenêuticas de tratamento de narrativas as quais expressam diferentes modos de escutá-las, sendo elas: as análises de narrativas; as análises ou interpretações narrativas, as análises mistas e as análises alternativas ou dialógicas.

Este trabalho adotará as análises ou interpretações narrativas para apresentar os indícios da constituição da identidade docente de Inquietude, tendo como apoio o suporte teórico oferecido por Fiorentini (2012). O autor expõe que o resultado dessas análises e interpretações é sempre outra narrativa. Neste sentido, vamos nos apropriar das narrativas (auto)biográficas deste participante e elaborarmos uma narrativa, dando voz aos seus relatos.

As narrativas (auto)biográficas: a voz de Inquietude

Apresentamos, a seguir, a (auto)biografia de Inquietude, pois entendemos que, a partir de suas narrativas, poderemos realmente proceder à análise longitudinal da constituição de sua identidade docente, ou seja, de um licenciando sem experiência na docência.

Ao discorrer sobre sua história de vida/formação, percebemos que é importante conhecer um pouco mais de Inquietude. Os excertos que trazemos, neste momento, são extraídos dos memoriais de formação a fim de tecer a (auto)biografia deste sujeito, a começar pela escuta que fazemos da escrita de si, de Inquietude. Apresentando nossas interpretações sobre este participante, em que os cenários são próprios de significação e compreensão nos quais esse futuro professor é o protagonista principal (FIORENTINI, 2012).

Desse modo, as narrativas foram ordenadas, reordenadas, nem sempre em ordem cronológica porque, no movimento da escrita narrativa, é comum o ir e vir do autor ao escrever os fatos que mais marcaram sua trajetória.

Iniciar uma narrativa é como montar um mosaico, é unir fragmento por fragmento, com contornos irregulares, cores marcantes, espessuras diferentes, é buscar o elo para compor a história, neste caso, de Inquietude, respeitando seus relatos e silêncios.

As narrativas de Inquietude encaminhavam-nos a diferentes sentimentos e, conhecendo sua história, houve momentos em que nos víamos nele. E assim, estabelecendo os elos presentes nas narrativas de si, no percurso de escrita deste protagonista, fomos compondo a narrativa sobre o processo de constituição da identidade docente do mesmo. Pedimos licença e vamos, agora, fazer uma transcriação das lembranças extraídas do memorial de Inquietude.

A utilização das narrativas se mostra aqui particularmente eficaz, tendo em vista que Inquietude, em seus memorias – escrita de si, relata momentos interessantes ao considerar que *sua trajetória pessoal e de escolaridade contribuiu para o que é hoje.*

Inquietude traz, inicialmente, um pouco de sua história de vida, de sua infância vivida ora com a avó, ora com os pais, conforme relato a seguir*: Morei com os avós maternos até os seis anos de idade. Meu pai, um pequeno sitiante, minha mãe, do lar e, apesar de ter apenas o nível de escolaridade do Ensino Médio, ajudou-me a dar os primeiros passos para a alfabetização antes mesmo de iniciar oficialmente o meu processo de escolarização*.

Estudou apenas o primeiro ano, em escola particular. O que deixou boas lembranças ao narrar que *a professora era maravilhosa, explicava muito bem* mas, apesar disso, Inquietude ressalta que *terminou o ano letivo sabendo parte da tabuada e lendo um pouco*.

No ano seguinte, por questões financeiras, teve que se transferir para uma escola pública e lá permaneceu até concluir o quarto ano primário. Estes anos, Inquietude os classificam como *período difícil* e assegura, *não aprendi muita coisa*.

Em 2002, para dar continuidade aos estudos, voltou para a casa dos avós e foi estudar em uma *Vilinha*, situada a uns 20 km de distância. A escola, então denominada "Lar São Domingos Sávio" era administrada por italianos que desenvolviam trabalhos voluntários na região. Inquietude escreveu em seu memorial o que ouvia dizer sobre a escola: *que o ensino era forte e difícil*, isto o deixou muito preocupado, tendo em vista que sua mãe tinha posições bem rígidas quanto ao seu comprometimento com os estudos e, então, expressou em sua

narrativa que se *tirasse nota vermelha ou reprovasse, teria como consequências umas boas cintadas garantidas e se tudo corresse bem, não estaria fazendo nada mais do que a obrigação*.

A inserção de Inquietude nesta escola gerou momentos angustiantes, pois percebia que os alunos estavam em um nível de ensino melhor que o seu. No entanto, relata Inquietude que conseguiu *superar, entrou no ritmo e concluiu a quinta série,* mas ressalta ainda que, *havia* dificuldades *com a disciplina de Português.*

Nestes anos de estudo, na escola da *Vilinha,* Inquietude traz em suas lembranças alguns bons professores: *o professor de Biologia e o de Matemática* ao considerar *que ministravam boas aulas, e a professora de Português que apesar dos sermões frequentes, mesmo assim, não se zangava pois gostava de ouvi-los.*

Passado este primeiro ano de adaptação e superação, Inquietude ressalta *que os anos seguintes foram tranquilos.*

Em 2006, Inquietude volta para casa dos pais para cursar o Ensino Médio, e relata: *foi um período bacana, tive bons professores, meus pais sempre me apoiaram, porém, sempre fui indisciplinado, pouco estudava. […] Mesmo com toda essa indisciplina tinha uma boa relação com os conteúdos de Matemática. Era a matéria que mais aprendia. Isso aliado a admiração da profissão professor e admiração pelos ex-professores de Matemática.*

Inquietude vai deixando pistas das marcas que carrega em si, especialmente dos elos que abrangem seu contexto familiar e seu processo de escolarização. Em seu processo de escrita de si, evidencia, em seus relatos, a sua proximidade com a Matemática e a admiração pelos professores que dão boas aulas e pela profissão *"professor".*

Com esta percepção e gosto pela Matemática, ingressou na Universidade, em 2009, segundo ele, com *o objetivo de fazer um bom curso de Licenciatura em Matemática e com medo de não superar a indisciplina.* No primeiro semestre, matriculou-se nas disciplinas ditas "duras" deixando a disciplina de Psicologia da Educação de lado, por não conseguir visualizar sua importância dentro daquele bloco de disciplinas que iria cursar.

Não foi por muito tempo, a visão que tinha sobre o papel das disciplinas da área das humanas no curso de Licenciatura em Matemática e sua não relação com as específicas, caíram por terra. Assim, Inquietude afirmou que essas mudanças se deram *[…] graças ao contato com professores da área das humanas e estudantes de outros cursos. Esse contato tem me possibilitado a participar de discussões mais amplas sobre a educação, política e*

tantos outros assuntos que os circundam, algo pouco provável no meu curso. E completa: *Se o curso de Licenciatura em Matemática fosse uma casa, estaria construindo a minha sem o alicerce. […] não conseguia visualizar em que ponto se encaixavam (Psicologia da Educação) e qual sua importância. […] busquei superar esse desafio e me situar no curso.*

A partir deste contato com a área das humanas, Inquietude faz uma reflexão interessante ao referir-se sobre sua opção inicial pelas disciplinas específicas da Matemática e, identifica que é possível estabelecer novas ligações e novos elos de aprendizagens. Esses relatos são evidências fundantes no processo de constituir-se professor e portanto, tem seus reflexos na constituição da identidade de Inquietude.

Outro aspecto relevante que vale mencionar é que Inquietude tem um olhar crítico sobre o curso de Licenciatura em Matemática e do quadro docente ao narrar que: *deparei-me com um curso apagado, sem "vida". Os alunos não se interagem, não mostravam interesse em promover ou participar de outras atividades extra-sala de aula, não se mostravam apaixonados pela Matemática e nem pelo desafio de ser professor, encontrava-os geralmente desmotivados esperando mais uma semana, um mês, um semestre terminar e o dia da formatura chegar.*

Os relatos de Inquietude trazem evidencias de um licenciamendo em Matemática com uma visão abrangente e crítica, tanto no que se refere ao processo de formação, como também sobre as questões políticas da Universidade. O excerto a seguir retrata essa postura de Inquietude: *A universidade, mesmo com toda sua precariedade, tem me proporcionado conhecer e participar do movimento estudantil, participar de um colóquio de Matemática no IMPA, ter contato e conviver com pessoas de realidades completamente diferentes e o mais importante, e que vem me abrindo os olhos pelo quanto é importante e necessário o conhecimento.*

Nesse processo de escrita de si e reflexão pelo vivido, enquanto estudante de graduação, faz a seguinte constatação ao narrar sobre sua percepção de um bom professor: *nas aulas de História da Matemática […] o professor colocava em prática um estilo de aula que teve contato com seus professores durante sua Graduação e Mestrado em Matemática. Sentávamos em formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos e temas de cada aula. As aulas eram bem fundamentadas e tinham um bom rendimento.*

Ainda em se tratando do ponto de vista de Inquietude sobre o bom professor, acrescenta: *eu acho que é a maneira que ele (professor) esboça sua aula [...] a gente tem que ter uma sequência lógica [...] que mostra de onde saiu tudo aquilo [...] são poucos que fazem isso, que tem uma sequência, isso traz maior interesse.*

O excerto acima revela a necessidade formativa de professores universitário relativo as questões didático-pedagógicas. No entanto, conforme ressaltam Ruiz e Moreno (2000. p.46) "existem muitas limitações na implantação de estratégias metodológicas no ensino superior; entre elas […] a rigidez do planejamento disciplinar, falta de iniciativas dos docentes, etc." e assim, acaba por agravar a situação dos acadêmicos, uma vez que já vêm com muitas lacunas da Educação Básica.

Esta percepção do bom professor que Inquietude vem delineando desde estudante das séries iniciais, refletiu em seu modo de ensinar enquanto estagiário ao afirmar que *apesar de ter planejado a aula, um pouco antes de entrar para a sala, já na escola, foi o momento mais tenso. Estava preocupado em quebrar a visão de que a Matemática é chata, desnecessária, difícil, praticamente impossível de aprender.*

E mesmo durante a aula, fazia suas reflexões sobre o papel do professor e assim, buscou contextualizar os conteúdos para que houvesse melhor aprendizagem e com sentido para os alunos: A respeito disso, o licenciando em matemática narrou: *[...] procurei mostrar a aplicação da Matemática no cotidiano, conhecer um pouco da realidade de cada um, estimulei-os a perguntar. Tentei fazer com que me vissem como um deles (como uma pessoa normal) e por fim quebrar o gelo.*

Inquietude concluiu suas aulas de estágio convicto de que é possível tratar a Matemática de maneira mais formal para estudantes dessa faixa etária (nono ano) e faz algumas ressalvas sobre suas aulas, assim escrevendo: *Notei que as aulas poderiam ser aprimoradas com dinâmicas, jogos e programas matemáticos que facilitem a abordagem de alguns conceitos.*

As narrativas (auto)biografia de Inquietude deixam marcas de como esse sujeito vai se constituindo docente. Ao nos reportarmos à história de elos, transcritos por Josso (2004, p.379), constamos que "[...] há como em toda história os bons e maus elos..., que não são bons nem maus em absoluto, evidentemente, mas que são tidos como tais para nós. Efetivamente o que liga é, ao mesmo tempo, enriquecedor e ameaçador, [mas que convoca o narrador] a fazer uso de sua criatividade para habitar diferentemente sua existência".

Inquietude convida-nos, também, a dialogar com Ciampa (1987), ao tratar a identidade como um conjunto das personagens atuantes em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos, transformando-se, ainda que algumas vezes, não aparente mudança. Constatamos, nas experiências desse sujeito, o movimento de mudança, da metamorfose. Assim, também, é possível visualizar uma tensão permanente entre o individual e o social, descritas por Dubar (2005).

Percebemos, ainda, como ele desenvolve conhecimentos e crenças gerais acerca do ensino, dos alunos, da escola ou do professor, a matéria que ensina ou pretende ensinar não fica à margem de suas concepções (MARCELO, 2009b). O autor considera que a forma como se conhece uma determinada disciplina ou área curricular afeta a maneira como a mesma será ensinada.

As narrativas (auto)biográficas de Inquietude: algumas considerações

Os dados dos memorias de Inquietude corroboram, a partir da análise longitudinal, no entendimento de que o processo de tornar-se professor de Matemática se dá em movimentos alternados, sua história de vida e de formação e, vão deixando pistas de como Inquietude vai se constituindo professor. As narrativas (auto)biográficas evidenciam marcas dos modelos de antigos professores (ensino básico e universitário), além de outras formas de identificação, incluindo familiares e amigos, por reflexões sobre as práticas, principalmente, as vivenciadas em espaços formais e não formais, em que realizou o estágio.

Nas análises das narrativas de Inquietude, temos a certeza de não haver esgotado o olhar e os estudos sobre esta pesquisa, pois estamos convictas de que a cada dia temos a probabilidade de efetuar novas buscas (teóricas e coleta de dados) e desvendar outros horizontes. Fato que nos levou a procurá-lo, porém não obtivemos êxito. Mas não vamos desistir, já que fica o desejo de conhecer um pouco mais desse sujeito para saber: será que mantém suas convicções? Como ele tem lidado com sua formação? E a angústia para com o Estágio, foi superada?

Não sabemos... só conseguimos visualizar que sua constituição de identidade docente está em constante movimento, tal como afirma Hall (2006, p.3): "[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, [...] [que] poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente", pois sob certas circunstâncias, os

diversos elementos e identidades podem articular-se. Articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

Diante do exposto, os elos de Inquietude oportunizaram ao mesmo revisitar sua história, tendo o presente como referência. No percurso deste participante foi possível visualizar em suas narrativas os nós, laços e elos, que estabeleceu com o mundo e com as pessoas que, de alguma forma, contribuem para a constituição de sua identidade docente, pois como ele mesmo afirmou: *mesmo em meio a toda essa loucura o desejo de me tornar um professor vem se firmando e intensificando*. Assim o vemos: um eterno aprendiz.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. Melodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Orgs). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica.* Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.79-109

CARRILHO, M. F. P. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora:* vivências e escrita de si. Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2007.

CIAMPA, A. C. *Identidade. A estória do Severino e a História da Severina.* Um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. *A Socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004 &lng = en &nrm =iso>. Acesso em: 30 set 2012.

FIORENTINI, D. À Guisa de Prefácio: a dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: TEIXEIRA, I. A. C. et al. *Viver e contar:* experiências e práticas de professores de matemática. São Paulo: Ed. Da Física, 2012. p. 11-20. (Coleção contextos da ciência).

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil:* um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação.* Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *As figuras de ligação nos relatos de formação:* ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.02, maio/agosto, 2006. p. 373-383
HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAROSSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica:* teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo Revista de Ciências da Educação, n. 08, jan/abr, pp. 7-22. 2009a. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt.>. Acessado em 20 abr. 2011.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação.* Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PASSEGGI, M. C. *Narrativa autobiográfica:* uma prática reflexiva na formação docente. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB, 2003. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/ conceicao/artpub1.pdf >. Acesso em:18 mar 2011.

ROCHA, S. A.; ANDRÉ, M. E. A. D. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espaços da formação docente, In: ROCHA, S. A. (Org). *Formação de Professores:* licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.

RUIZ, C.M.; MORENO, M.S. El reto de la formación de los docentes universitários.Una experiencia com professores noveles. *Colección Inovación y desarrollo de a caliad de la enseñanza universitária*. n.3. Universidad de Sevilla, 2000

SOUZA, E. C. (Auto)biografia identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades,* Ano 2, v. 4, 2008, p. 37-50, jul-dez de. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista _ forum _ identidades / revistas/ ARQ_FORUM _IND_4/DOSSIE_FORUM>. Acesso em: 12 Jun. 2011
.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente:* novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: DIFICULDADES ENFRENTADAS POR BOLSISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNEMAT/CONFRESA/MT

Cleyton Geovani Kremer
(Acadêmico – UNEMAT/FOCCO)
cleyton_fisioterapia@yahoo.com.br

Maura Maria da Silva Guimarães
(Acadêmica – UNEMAT)
mauramariaguimaraes@yahoo.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente artigo busca analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos bolsistas do PIBID, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNEMAT/Confresa-MT e assim apresentar como se dá a relação dos acadêmicos/bolsistas com os demais envolvidos no programa, o conhecimento sobre a função dos bolsistas na escola, capacitação dos envolvidos e ainda a disponibilização de materiais para execução de suas ações, visando a otimização da formação dos futuros professores para que assim possam vivenciar a teoria na prática, tendo em vista que estes serão formadores de indivíduos. A pesquisa contou com a participação de 16 acadêmicos/bolsistas que através de questionários puderam expressar suas dificuldades em relação ao Programa. Várias foram as dificuldades relatadas pelos participantes, no entanto, pode-se perceber que o déficit na comunicação passa a ser o vetor principal para muitos, porém vale ressaltar que apesar das dificuldades enfrentadas, o PIBID se configura em uma experiência fundamental para a formação dos futuros licenciados, principalmente no que se refere à prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação Docente. Dificuldades.

Introdução

O presente artigo busca analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNEMAT – Núcleo Pedagógico de Confresa-MT, e neste sentido, demonstrar como se dá a interação entre os bolsistas: bolsistas/gestão escolar, bolsistas/professores, bolsistas/coordenadora do projeto e bolsistas/supervisor escolar.

De acordo com a Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) que atualiza e orientao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em seu Art. 1º destaca que o mesmo apresenta como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010, e ainda descreve em seu Art. 2º queo referido programa "[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira". (BRASIL, p. 2, 2013).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos recém-graduados dos cursos de licenciatura para atuação em sala de aula na Educação Básica, cabe-nos destacar a importância de programas como o PIBID na formação de profissionais capacitados. Neste sentido, o Campus da UNEMAT de Luciara-MT, mais precisamente o Núcleo Pedagógico de Confresa-MT, através do subprojeto das Licenciaturas em Ciências Sociais e em Letras/Espanhol, viabilizar estímulo aos acadêmicos bolsistas e professores inseridos no Projeto por meio de recursos humanos e financeiros, possibilitando assim a execução de atividades significativas na formação docente, a integração entre a Universidade e a Educação Básica, no tripé Pesquisa-Ensino-Extensão, ressignificando também as práticas de inserção das inovações tecnológicas, significados sociais, experiências de vida, e desta forma contribui para a qualidade das ações acadêmicas e da Educação Básica no reconhecimento e uso dos mais diferentes espaços formativos.

Hage (2014) nos leva a reflexão de que a prática docente deve-se construir diariamente num paralelo entre o que é vivenciado com a teoria, oportunizando assim que o professor utilize das reflexões para confrontá-las com a realidade de seus alunos, inserindo-os em um processo pedagógico intenso, de modo que sua função como mediador possa fazer a diferença no processo de formação, necessitando para tanto, que o professor, como parte integrante da vida acadêmica, seja formado em bases consistentes, com teorias sólidas, fundamentadas nos princípios da qualidade e da relevância social.

Com base nessas proposições, nos sentimos instigados a investigar o processo de interação estabelecido entre os acadêmicos, a gestão escolar, os supervisores e coordenador do projeto, a participação e o conhecimento sobre a função dos bolsistas na escola por parte da gestão e dos professores, também se os bolsistas se consideram

capacitados para atuar na escola e como se dá a disponibilização de materiais para uso dos bolsistas.

Desenvolvimento

Participaram da presente pesquisa 16 acadêmicos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Núcleo Pedagógico da UNEMAT de Confresa-MT. Para obtenção dos dados, foram aplicados questionários compostos por 15 questões abertas e fechadas, atinentes às dificuldades encontradas pelos bolsistas na implementação e execução das atividades referentes ao PIBID.

Quando questionados sobre a sua preparação para inserir-se nas atividades das escolas em que estão atuando, 13% avaliam que a mesma como ótima, 50% avaliam como boa, 31% avaliam como regular e 6% como ruim, conforme mostra o Gráfico 1, sendo que em sua maioria os acadêmicos encontram-se satisfeitos com o que foi abordado, conforme afirmativas a seguir:

> [...] foi muito boa, pois trouxeram vários profissionais bem habilitados para dar a formação;
>
> [...] bem instrutiva, muito proveitosa;
>
> [...] a partir da formação tive algo para me dar suporte.

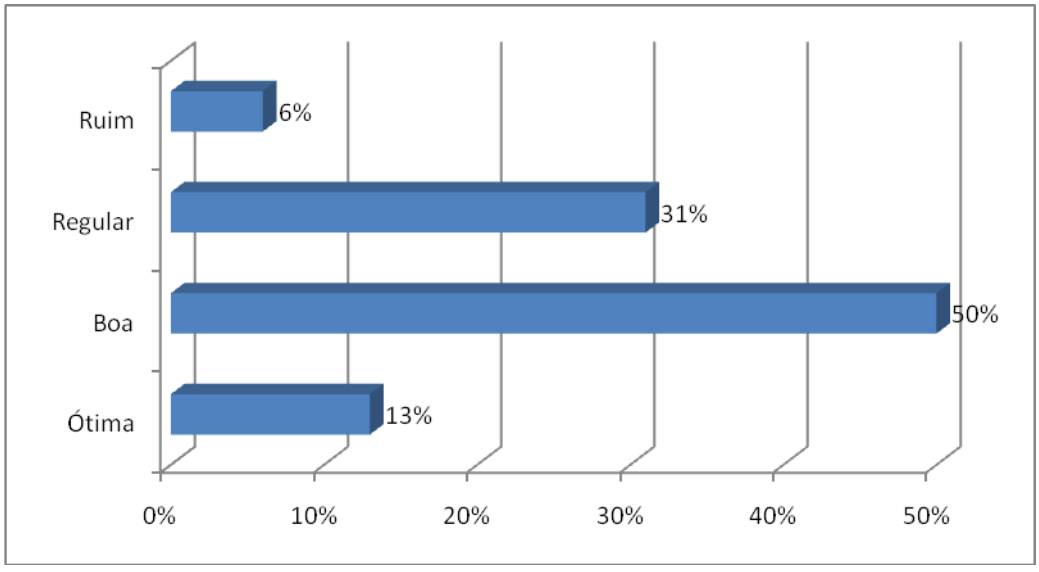


Gráfico 1 – Avaliação dos bolsistas quanto sua formação anterior às atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Vale ressaltar ainda a importância de uma boa formação para que os bolsistas possam atuar de forma a construir novos conhecimentos , obtendo assim um papel de primordial importância em sua formação como futuro profissional da educação.

O Gráfico 2 demonstra a avaliação dos bolsistas diante de seu conhecimento em relação aos conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula (Literatura Africana), sendo que 76% dos entrevistados consideram seu conhecimento regular, 12% ruim e 12% bom. Ao discorrerem sobre suas respostas, os bolsistas apresentaram como justificativas:

> [...] está faltando dedicação de minha parte;
>
> [...] não tivemos a formação necessária;
>
> [...] o estudo a respeito do tema, ainda não apresenta muita clareza, as leituras são rápidas e há pouco material";
>
> [...] primeira vez que trabalho com o conteúdo, a vivência e maturidade são poucas".

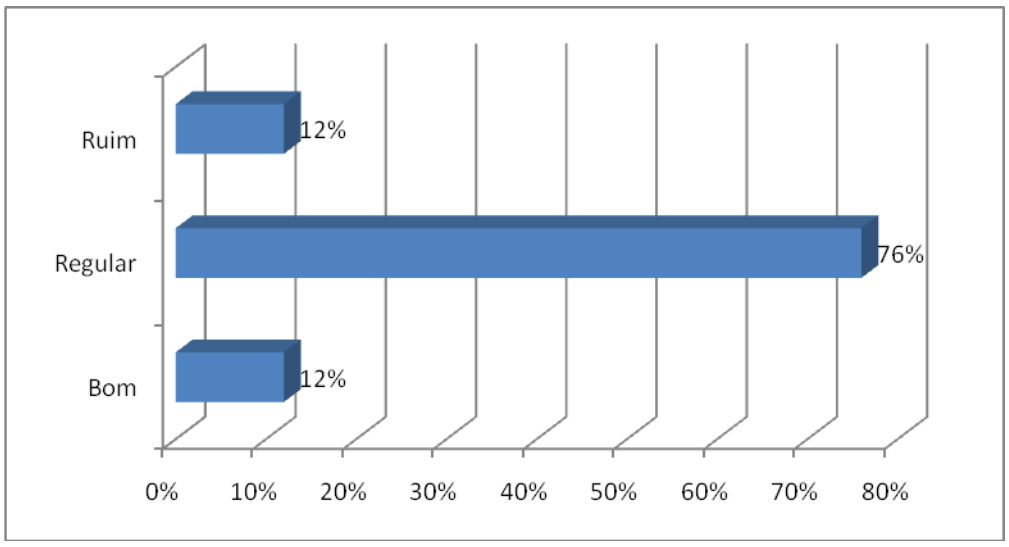


Gráfico 2 – Avaliação dos bolsistas quanto seu conhecimento diante dos conteúdos que deverão ser abordados em sala de aula – Subprojeto em Literaturas Africanas.

Em decorrência do exposto no gráfico acima, cabe-nos destacar a importância do conhecimento diante dos assuntos a serem abordados para uma prática docente de qualidade, para assim, mostrar domínio sobre as temáticas a serem trabalhadas.

Ao analisar o Gráfico 3, que destaca como se dá a relação entre os bolsistas e dos mesmos com os envolvidos diretamente no projeto (supervisão, coordenação do PIBID,

professores e gestão escolar), pode-se perceber que em sua maioria, em se tratando do relacionamento com os demais bolsistas, destacaram como boa 50%, 31% ótima e 19% regular. Já em se tratando da relação dos bolsistas com a Supervisão do PIBID na escola, 69% destacam como boa, 19% como regular e 12% como ótima. A relação dos bolsistas com a Coordenação do PIBID foi destacada como 50% ótima e 50% boa. Com os professores que estão nas salas de aula a relação se deu da seguinte maneira, 88% boa e 12% ótima. E com a gestão escolar, a relação descrita pelos bolsistas foi 75% boa, 19% ótima e 6% regular.

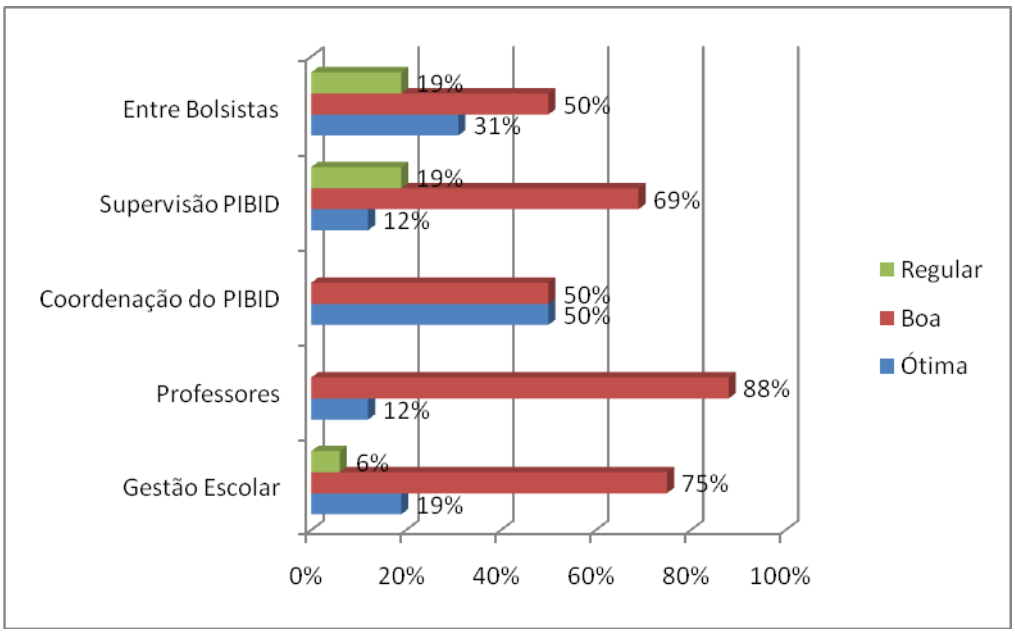


Gráfico 3 – Avaliação dos bolsistas quanto sua relação entre eles, com a supervisão do projeto na escola, com a coordenação do PIBID, com os professores e com a gestão escolar (diretor e coordenador escolar).

Conforme apresentado no gráfico anterior, podemos perceber que a relação entre os bolsistas e entre os mesmos com a supervisão do PIBID na escola apresentou um índice de 19% de regular, o que torna preocupante, pois os contatos diários dentro do projeto são direcionados a essas duas categorias. Ao discorrer sobre a questão, alguns acadêmicos bolsistas descrevem as seguintes situações:

> [...] O supervisor de nossa escola não interage, não ajuda, não repassa as coisas a serem feitas, passamos semanas fichando os contos africanos, sendo que nem ao menos era necessário fazer, [sendo que] colocou alguns componentes do PIBID para dar aula só na sala dele e sentou simplesmente.

> [...]O contato com o supervisor do PIBID na escola é muito distante.
>
> [...]O supervisor do PIBID de minha escola é sem iniciativa e não nos dá suporte necessário para trabalhar corretamente o que foi exigido pelo programa.

Já a relação entre os bolsistas foi descrita da seguinte forma:

> [...] Precisamos nos relacionar mais, tomar gosto pela função, entender, só assim estaremos 100%.
>
> [...] O contato é escasso, pois cada um faz seu horário de leitura individualmente, devido as atividades cotidianas.
>
> [...] entre os da minha escola as relações são ótimas, entre os das outras a gente não interage tanto.
>
> [...] Somos todos por um e um por todos. Por sermos do curso de Ciências Sociais, nós somos unidos e solidários uns com os outros, tornando-nos assim uma grande família acadêmica.

Maccari *et al.* (2013) ao realizar uma pesquisa com os acadêmicos/bolsistas do PIBID da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Nova Xavantina, percebeu que a relação dos bolsistas com os demais participantes do projeto se faz de forma cordial, no entanto ressalta que há uma variação dos aspectos favoráveis e desfavoráveis, destacando que a falta de interesse por parte de alguns indivíduos torna o convívio muitas vezes indesejado. Tal estudo ainda demonstra dados que corroboram como o estudo executado nesta pesquisa, o qual demonstra que a relação com o coordenador do projeto se caracteriza como bom em sua maior porcentagem, porém a relação com os professores se dáa de forma regular em sua maioria, sendo que em nossos resultados, a mesma se dá de forma boa em 88%.

Para Wibusch e Ramos (2012), fazer parte do cotidiano escolar requer, sobretudo, uma boa relação em grupo, onde os profissionais que compõem a escola possam atuar como membros de um grupo social que vivam em harmonia, entendendo que a responsabilidade da educação dos alunos não está ligada diretamente apenas com os professores que atuam em sala de aula, mas também com toda a comunidade escolar, incluindo neste ponto os estagiários e os demais profissionais que exerçam alguma atividades neste ambiente .

O Gráfico 4 representa a avaliação dos bolsistas sobre a participação e o envolvimento por parte da gestão escolar e professores, no desenvolvimento das ações propostas pelo Programa. Nesta direção pode-se perceber que no seguimento “professores”,13 % avaliam como ruim, 25% regular, 62% boa. Já no seguimento “gestão escolar” 6% atribuem como péssima, 6% ruim, 32% regular, 50% boa e 6% ótima.

Como apresentado no gráfico 4, a equipe gestora e os professores das salas de aula apresentam um percentual considerável de participação e envolvimento nas ações do PIBID na escola. Porém,não devemos deixar de lado os percentuais destinados às opções regular, ruim e péssima, as quais também se fizeram de forma expressiva, pois consideramos de primordial importância que tais atores se façam presentes e atuantes nas ações promovidas pelo Programa, para assim darem alicerce às atividades e fazer com que as mesmas se tornem significativas para melhor desenvolvimento dos acadêmicos/bolsistas como futuros profissionais da docência. Sobre esse respeito, os bolsistas fizeram referência aos professores da seguinte forma:

> [...] Não buscaram se apropriar do assunto com vontade, por isso creio que não sabem da função dos bolsistas.
>
> [...] Quando fomos à um evento na escola, não sentimos nenhum entusiasmo por parte destes. Ao meu ver, não compreenderam bem qual seria a função do bolsista na escola.
>
> [...] A relação não está tão ativa, eles estão precisando participar tanto das formações, quanto dos encontros na escola.
>
> [...] Alguns são bem receptivos.

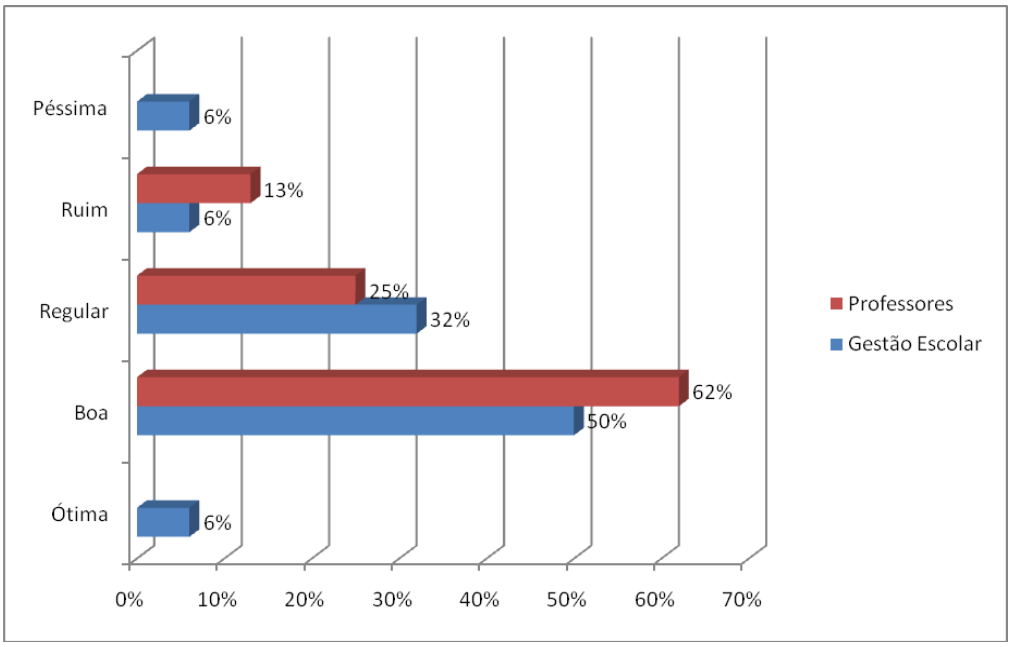


Gráfico 4 – Avaliação dos bolsistas quanto a participação e envolvimento dos professores e gestão escolar no desenvolvimento das ações do PIBID na escola.

Ao fazerem referência à gestão escolar, os bolsistas se expressaram da seguinte maneira:

> [...] Na escola em que estou atuando não houve nenhum diálogo por parte da gestão sobre nossa inserção no ambiente escolar. Senti falta do interesse por parte destes.
> [...] Até agora eles tem nos apoiado no espaço da escola, mas o material de xérox é limitado. No entanto, a coordenadora escolar não sabia definir as funções dos bolsistas na escola.
> [...] Eles não procuram a interação, não sabem muito sobre o programa.
> [...] A gestão escolar não se envolveu nas ações.

O gráfico 5 nos mostra a percepção dos acadêmicos/bolsistas quando à clareza e o conhecimento que a gestão e os professores da escola apresentam sobre o PIBID. Em se tratando dos professores, os bolsistas destacam que 50% possuem clareza/conhecimento, 19% possuem clareza/conhecimento de forma parcial e 31% não possuem clareza/conhecimento. Já no que diz respeito à gestão escolar, 66% dos bolsistas dizem possuir clareza/conhecimentos sobre o PIBID, 38% não possuem clareza/conhecimento e 6% a possuem de forma parcial.

Ao relatarem sobre a clareza/conhecimento sobre o PIBID por parte dos professores, os bolsistas ressaltaram:

> [...] Durante uma reunião de professores, os bolsistas do PIBID foram apresentados e o supervisor esclareceu sobre nossas ações na escola.
>
> [...] Alguns possuem clareza, principalmente os que estão envolvidos no projeto. Em contrapartida, tem aqueles que não se interessam.
>
> [...] Eles confundiram com a função de professor substituto, mas após o acontecido, ficaram espertos.
>
> [...] Houve caso de professor pedir aos bolsistas do PIBID fazerem substituições sem remuneração.
>
> [...] Os professores entendem os bolsistas do PIBID como um apoio escolar e não no apoio ao desenvolvimento dos alunos.

No que toca à equipe gestora, os bolsistas discorreram o seguinte:

> [..] Não foram bem esclarecidas as funções dos bolsistas na escola, precisa de maiores orientações para entenderem melhor.
>
> [...] Possuem clareza sim, pois participaram juntamente com os bolsistas, do planejamento das atividades que seriam desenvolvidas na escola.
>
> [...] Quando fomos apresentados à equipe escolar foi feita toda uma contextualização do que seria desenvolvido e qual é a função do bolsista do PIBID.
> [...] Foi realizada uma reunião com a equipe gestora para encaminhar as funções dos bolsistas na unidade escolar.
>
> [...] A gestão escolar participa da maioria das reuniões que estão relacionadas à aplicabilidade do projeto na unidade escolar.

O conhecimento sobre as ações do PIBID no ambiente escolar deve estar presente em todos os seguimentos que dele participam, principalmente no que tange-à gestão escolar e os professores que estão diretamente ligados com os acadêmicos/bolsistas e aos supervisores do PIBID na escola. Mesmo que a maioria dos entrevistados relatou que os mesmos apresentam clareza/conhecimento diante do assunto abordado, grande parcela afirma que tais segmentos não possuem o conhecimento necessário ou nenhum conhecimento do Programa, o que torna a questão mais problematizada e preocupante, necessitando urgentemente de um melhor esclarecimento sobre a finalidade do PIBID no ambiente escolar.

Reis e Cardoso (2012) em sua pesquisa demonstram que os acadêmicos/bolsistas do PIBID do curso de biologia da INSULDEMINAS quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas para execução de suas atividades, fazem referência à ausência de informações dos professores, diretores, supervisores e todos os demais indivíduos que cooperam com a escola sobre a real função do PIBID. Os referidos autores destacam a importância de uma comunicação mais ampla no que diz respeito à apresentação do PIBID a todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar, para que possam atuar mais ativamente no programa e ainda promover maior liberdade para os bolsistas executarem suas ações.

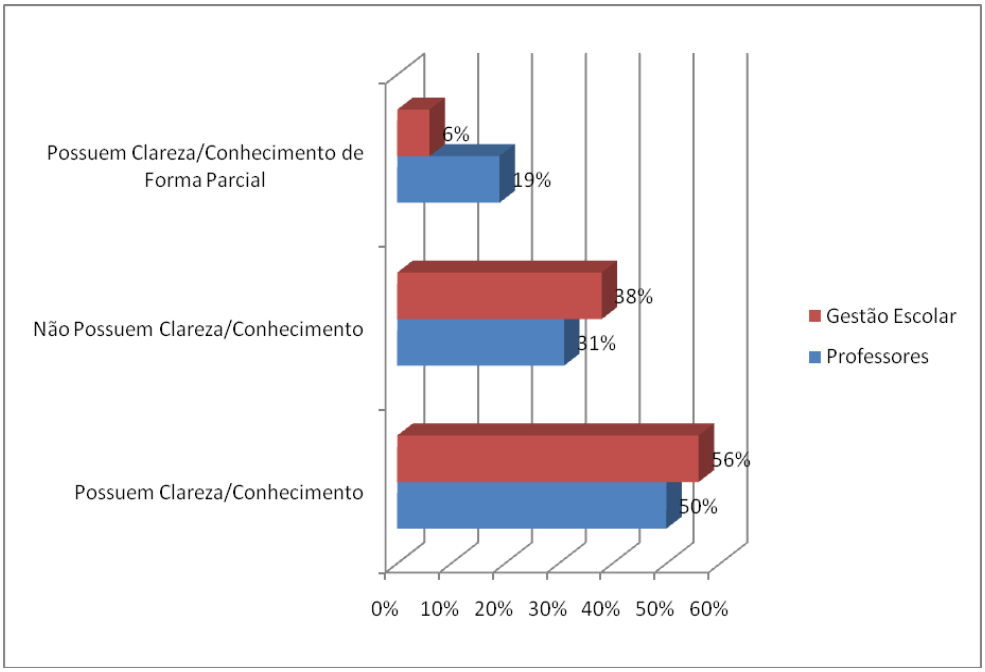


Gráfico 5 – Clareza e Conhecimento sobre o PIBID por parte da Gestão Escolar e dos Professores na visão dos bolsistas.

Por outra parte, o Gráfico 6 demonstra como se dá a disponibilização dos materiais para a realização das atividades realizadas nas escolas ou nas reuniões. A pesquisa demonstra que 44% dos bolsistas avaliam como regular, 25% como ruim , 25% como boa e 6% como péssima a disponibilização dos materiais. Assim, podemos destacar que a grande maioria dos entrevistados considera a disponibilização de materiais para a realização das atividades e das reuniões são de regular a péssimo, sendo que grande parcela dessa população relata que tal disponibilização se dá, em sua maioria, por parte da própria coordenação do PIBID.

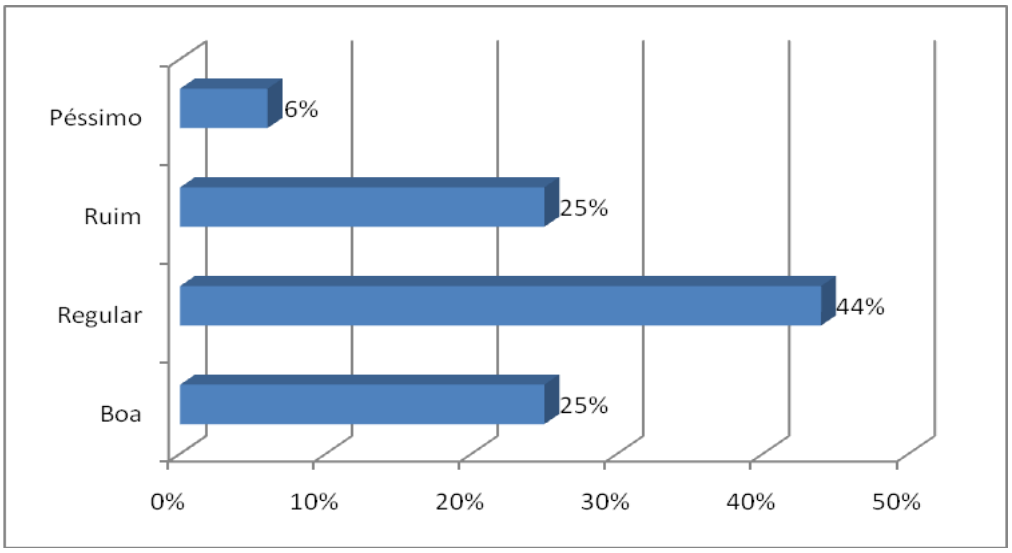


Gráfico 6 – Avaliação quanto à disponibilização de materiais para a realização das atividades realizadas na escola ou nas reuniões na visão dos bolsistas.

Além das dificuldades acima citadas ainda se fez presente a questão do deslocamento dos bolsistas para outras cidades vizinhas para desenvolverem suas atividades, posto que o programa raramente disponibiliza recursos para locomoção**.**

Considerações finais

Várias foram as dificuldades apresentadas pelos bolsistas sendo que em sua maioria, a falta de comunicação entre os diversos seguimentos, configurada na ausência de informações repassadas à comunidade escolar, passa a se configurar no maior problema.

Apesar das dificuldades enfrentadas, vale ressaltar a importância de programas como o PIBID na formação de futuros professores, pois o mesmo proporciona aos acadêmicos/bolsistas dos cursos de licenciatura, um contato direto com a realidade que será vivenciada em seu dia-a-dia como futuro educador, e ainda, se necessário, a promoção de ações que o colocaria em situações que muitas vezes não seriam proporcionadas sem a existência desta formação complementar.

Neste sentido, cabe aqui mencionar alguns aspectos a serem considerados no desenvolvimento do PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNEMAT – Núcleo Pedagógico de Confresa-MT, como: mais planejamento (cronogramas, ações pré-estabelecidas, etc.); melhoria na gestão de disponibilização de materiais; melhoria

no contato e na comunicação entre todos os seguimentos; aumento no número de capacitações destinadas aos acadêmicos/bolsistas, supervisores, gestores escolares e professores para melhor compreender as ações do PIBID na escola e melhor participar das ações promovidas pelo mesmo; melhoria no acesso dos bolsistas às unidades escolares em que realizam suas ações .

REFERÊNCIAS

BRASIL - **Portarianº 96/2013**. Dispõe sobre o aperfeiçoamento e atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES, 2013.

HAGE, M. S. C**. Formação de professores: reflexões sobre seu saber/fazer**. Disponível em: faculdadefundetec.com.br/img/revista_academica/.../artigo_socorro.pdf. Acesso em 01 de Outubro de 2014.

MACCARI, A.; PIMENTA, V. M. S. D.; KREUTZ, M.; SANTOS, A. J.; ZUCHETTO, T. **As dificuldades enfrentadas pelos bolsistas do PIBID em Nova Xavantina-MT**. In: Seminário PIBID UNEMAT, 5ª. (JC), 2013, Cáceres/MT: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, 2013. Vol. 2, 2013.

REIS, J. & CARDOSO, M. R. **Dificuldades encontradas pelos bolsistas do PIBID biologia do IFSULDEMINAS– Campus Machado para colocar em prática o programa nas escolas públicas participantes**. Anais do Simpósio do PIBID/UFABC, v. 01, 2012.

WIEBUSCH A. & RAMOS N. V. **As repercussões do PIBID na formação inicial de professores**. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO FÍSICA EM PESQUISA

Ana Paula Vasconcelos da Silva
(PPGEF-UFMT\IFMT)
ana.silva@bag.ifmt.edu.br

Jéssika Barbosa Belém
(PPGEF-UFMT)
jesskbb@gmail.com

Evando Carlos Moreira
(PPGEF-UFMT)
ecmmoreira@uol.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

As pesquisas que envolvem formação de professores são escassas principalmente no que se refere à Formação Continuada. Conhecer sob que enfoque elas se desenvolvem é pertinente para o delineamento de futuras pesquisas. Dessa forma, este artigo objetiva analisar como as dissertações/teses produzidas em programas de pós-graduação tratam o tema Formação Continuada no campo da Educação Física. Utilizou-se da abordagem qualitativa do tipo descritivo. Os dados foram coletados no banco eletrônico de teses da CAPES-MEC. Foram selecionados para a análise 23 dissertações/teses, as quais foram categorizadas conforme temáticas e metodologias. Por isso, a análise considerou que as dissertações/teses poderiam ser classificadas em mais de uma das categorias estabelecidas. Verificou-se que 26% tratam o tema Formação Continuada atrelada às questões de currículo; 17,3% discutem as políticas de Formação Continuada; 43,4% abordam as concepções e ações da Formação Continuada; 34,7% atrelam a Formação Continuada aos temas: inclusão, diversidade e multiculturalismo; 69,5% relacionam a formação à prática pedagógica do professor; 30,4% relatam a trajetória de vida e percursos formativos do professor; 21,7% utilizam-se da pesquisa-ação, colaborativa ou participante em sua metodologia; e 21,7% abordam a Formação Continuada para o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas. Concluiu-se que essas teses/dissertações preocupam-se sob distintas concepções com a prática pedagógica do professor, bem como com a prática das ações formativas apontando crescente estreitamento entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Física. Prática.

Introdução

O tema formação de professores tem despertado interesse no meio acadêmico em diferentes áreas de conhecimento para estudos sob as mais variadas concepções e perspectivas. A palavra "formação" já designou, dentre outros termos, treino, educação, capacitação e modelo. Garcia (2009, p.19) entende formação como "uma função social de transmissão de saberes, de *saber-fazer* ou de *saber-ser* que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante". Além disso, considera um processo de desenvolvimento, amadurecimento e estruturação da pessoa ou profissional, que parte não só do meio externo como também da sua iniciativa pessoal. Para Formosinho (2009. p. 10) "a formação é conceptualizada como a promoção de aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente" (sic.).

Os estudos de formação de professores avançam para uma ideia de formação ao longo de toda vida do professor, considerando-a como parte dessa construção formativa toda sua experiência pessoal e profissional. "É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar as mudanças, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino" (DAY, 2001, p. 16). Um projeto de formação de professores comprometido, em conjunto com outros fatores que envolvem o sistema educativo, é uma proposta de melhoria na qualidade do ensino e da educação. Pressupõe-se assim, que tal formação na carreira de professores deve ser contínuo e integrado a um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Os estudos em Formação Continuada surgem justamente a partir do crescimento destas novas concepções sobre a formação de professores. Falssarela (2004) entende a Formação Continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, devendo motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Para Imbernón (2010, p.81):

> [...] a Formação Continuada passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros.

Outros autores apontam para a necessidade de práticas de Formação Continuada sob uma perspectiva crítica, colaborativa, reflexiva e criativa. (FALSSARELA, 2004; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2009).

Os estudos sobre Formação Continuada ainda são escassos e tais estudos relacionados à Educação Física são ainda menos numerosos. Conhecer como e sob quais perspectivas os trabalhos acadêmicos vêm tratando o tema em questão é importante para uma revisão teórica e para o delineamento de futuras pesquisas. Sendo assim, este estudo teve por objetivo analisar como as dissertações/teses produzidas em programas de pós-graduação tratam o tema Formação Continuada no campo da Educação Física.

Métodos e Procedimentos

O estudo é caracterizado pela abordagem qualitativa do tipo descritivo interpretativo. Os investigadores qualitativos "não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50) (sic).

A coleta de dados foi realizada no banco de teses do sítio eletrônico da CAPES-MEC, onde foram utilizados os seguintes descritores: Educação Física (Resumo) e Formação Continuada (Todos os campos). Foram encontrados 68 registros, os quais passaram por critérios de exclusão. Foram utilizados como critérios de exclusão as teses que abordam a Formação Continuada em seus trabalhos apenas como soluções conclusivas do estudo, não a problematizando ao longo do estudo e\ou as que não eram relacionados ao campo da Educação Física. As dissertações e teses analisadas foram produzidas nos anos de 2011 e 2012. Apenas os trabalhos acadêmicos que utilizam da Formação Continuada em seus objetivos, na problemática do estudo ou ainda na metodologia para coleta de dados e que se relacionam à Educação Física, foram utilizados para análise neste estudo. Após essa primeira análise, do total foram excluídas 45 teses/dissertações, o que resultou no quantitativo de 23 trabalhos para análise do estudo em pauta.

Na análise dos dados definiu-se a seguinte categorização para entender e identificar como as teses\dissertações abordam o tema Formação Continuada na Educação Física: 1) Formação Continuada e currículo; 2) Políticas de Formação Continuada; 3) concepções e práticas das ações de Formação Continuada; 4) Formação Continuada e atitudes de professores para inclusão, diversidade e multiculturalismo. 5) Formação Continuada e prática pedagógica. 6) preocupação dos trabalhos em relatar a trajetória de vida e percursos formativos do professor. 7) utilizou-se de pesquisa-ação, crítica, colaborativa e participante. 8) Formação Continuada para o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas.

As dissertações e teses aqui analisadas foram classificadas de acordo com as categorias supracitadas e determinadas a partir dos temas atrelados à Formação Continuada e da observação de algumas metodologias utilizadas para abordar tais temas. Ao analisar as teses e dissertações permitiu-se que as mesmas fossem classificadas em uma ou mais categorias. Esta classificação variada se deve à circunstancia de que os estudos foram classificados não apenas quanto à sua temática, como também quanto à escolha de algumas metodologias pré-definidas. Foi considerado ainda que um mesmo estudo poderia trazer em seus objetivos e principais discussões mais de uma das temáticas categorizadas. Sendo assim, neste estudo considera-se que uma única dissertação ou tese, dentre as selecionadas, poderia ser classificada em mais de uma categoria seja ela relacionada às temáticas ou à metodologia.

Referencial teórico para análise de dados

Dentre as dimensões que caracterizam a formação de professores diferente de outras atividades formadoras está o fato de ela ser uma formação de formadores, o que demanda uma combinação da formação acadêmica com a formação pedagógica e a necessidade de um isomorfismo entre a formação de professores e a sua prática profissional (FERRY, 1991 apud GARCIA, 2009). Tais princípios assumem significativa importância na formação de professores seja ela inicial ou continuada.

Na formação de professores o futuro docente já está envolvido num conjunto de experiências que faz parte de um processo de aprendizagem coletiva, encontrando

subsídios para a continuidade de tal aprendizagem ao longo de toda sua vivência pedagógica. Dessa forma, o autor conceitua formação de professores como:

> [...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2009, p. 26) (sic).

A formação pressupõe uma mudança ou transformação, isso implica que os professores identifiquem sentido prático em sua formação para que tal condição se reflita de fato em suas ações. É preciso que a formação se aproxime da prática e da profissão do professor, ênfase destacada por Nóvoa (2009, p. 37-38) que:

> Insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Ao formar um professor, a preocupação deve estar não apenas em ensinar um conteúdo específico, mas também fazer com que ele se aproprie de conhecimentos de modo que seja capaz de dar sentido para seus alunos. Sendo assim, o professor necessita não só assimilar conceitos específicos como também conhecimentos pedagógicos, estando estes imbricados sem que um sobreponha-se ao outro.

No que se refere à Formação Continuada é importante que estudos cresçam nesta área, para que a formação de professores se constitua como um contínuo na vida do professor e não se resuma aos anos da formação inicial. É preciso ainda, que se rompa a

ideia dicotômica de formação inicial versus formação continuada, compreendendo a formação como um todo, inclusive no que se refere ao percurso formativo e experiências ao longo de sua história.

Ampliar o conceito da formação de professores é implicá-los num projeto de formação que vise o seu desenvolvimento pessoal e profissional, individual e coletivo. Práticas colaborativas de formação são opções para que esse processo de transformação pessoal e coletivo ocorra de forma a viabilizar um ensino de qualidade. A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática (IMBERNÓN, 2010, p.65).

Outra importante discussão que tem se aprofundado no campo da Formação Continuada é a de como essas práticas formativas acontecem. A Formação Continuada precisa partir de problemas situacionais da prática de professor. Para Imbernón (2009, p.55) uma formação solucionadora de problemas genéricos deve ser progressivamente substituída, por uma que, partindo das complexas situações problemáticas e situacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz, isto é, da prática das instituições educacionais. De tais situações problemáticas pode-se inferir temas como diversidade, inclusão, multiculturalismo, dentre outros. Ainda para o autor mencionado "a diversidade e a contextualização permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação". (IMBERNÓN, 2010, p. 29)

A promoção de momentos para reflexão da prática e troca de experiências de professores constitui um profícuo espaço de formação, favorecendo a formação de um professor crítico, reflexivo e capaz de realizar mudanças. Tais transformações devem estar realizadas não só no sujeito professor como também, estendidas ao local onde atua e nas pessoas com quem convive.

Dessa forma, a Formação Continuada é vista como uma nova perspectiva de formação de professores, tendo a si agregada novas funções e objetivos, num processo contínuo. Já que o professor se constrói ao longo de sua história e trajetória pessoal e profissional, nada mais sensato que a preocupação com a reconstrução da profissão também de maneira permanente. No entanto, existe a necessidade de se refletir também sobre a eficácia dessa formação para que ela produza efeitos positivos, tanto individuais quanto coletivos. Para isto, a Formação Continuada precisa ser estudada sob diferentes óticas com o intuito de atingir os objetivos e funções que lhe são próprias e ainda para

que haja a possibilidade de reformulação visando uma melhora de suas práticas e efeitos.

Resultados e Discussão

Considerando que as dissertações e teses selecionadas puderam ser caracterizadas em mais de uma classificação conforme explicado detalhadamente na metodologia, verificou-se que 26% dos trabalhos investigados tratam o tema Formação Continuada atrelada às questões de currículo na Educação Física; 17,3% discutem as políticas de Formação Continuada; 43,4% abordam concepções e práticas das ações de Formação Continuada; 34,7% atrelam a Formação Continuada às atitudes dos professores quanto à inclusão, diversidade e multiculturalismo; 69,5% relacionam a Formação Continuada à prática pedagógica do professor de Educação Física; 30,4% relatam a trajetória de vida e percursos formativos do professor; 21,7% utilizam-se da pesquisa-ação, crítica, colaborativa e participante em sua metodologia; e 21,7% abordam a Formação Continuada como produtora do desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas e específicas para o trabalho docente do professor de Educação Física, assim como ilustra o gráfico abaixo:

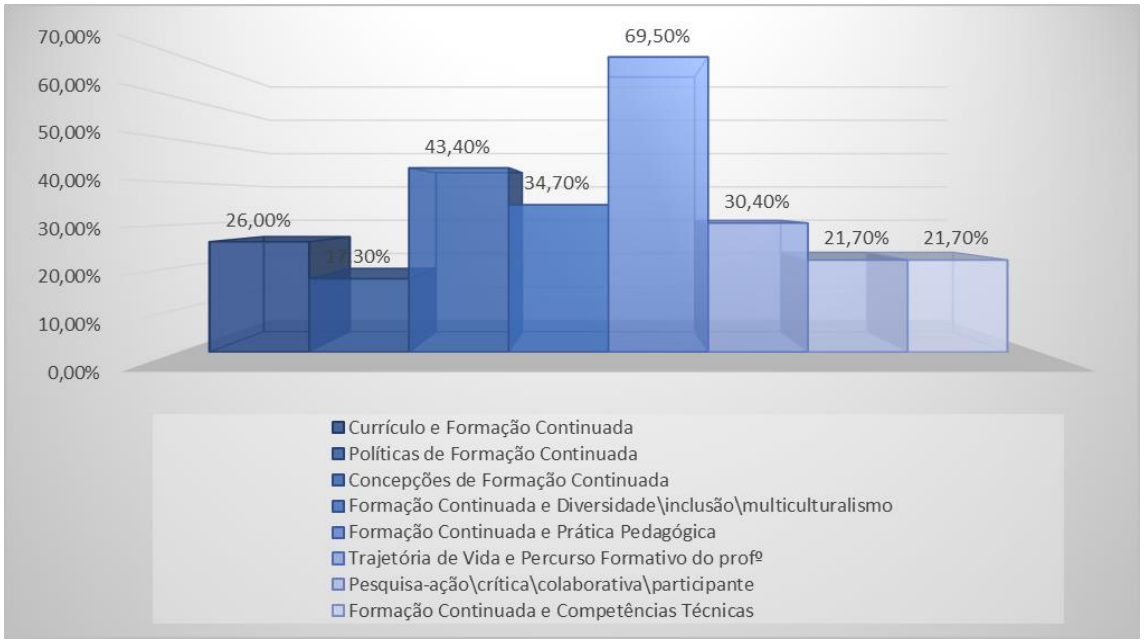


Figura 1. Análise das teses e dissertações - construção do autor

Os trabalhos que relacionam a formação com a prática pedagógica do professor de Educação Física nem sempre o fazem de maneira crítica e reflexiva. A prática em algumas pesquisas da área (21,7%) ainda é vista de modo tecnicista e simplista. É como se a teoria pudesse ser posta em prática sem nenhuma reflexão, adequação à realidade ou transformação. Para Imbernón (2010, p. 47) é preciso abandonar o conceito de Formação Continuada como atualização científica, didática e psicopedagógica, trazendo à tona uma formação que ajude os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a revisá-la, a destruí-la ou a construí-la. Relacionar a Formação Continuada com a prática deve ser um movimento bidirecional e de reciprocidade.

A Formação Continuada deve estar intimamente ligada as situações e aos problemas da prática pedagógica do professor, dessa forma ele pode usufruir de uma formação mais consistente e significativa, tendo como base a autonomia docente no seu percurso formativo, participando do processo de construção, planejando e trazendo situações problemas para dentro da formação. "É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática" (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

Os trabalhos acadêmicos que abordam o currículo no contexto da Formação Continuada (26%), utilizam-se da formação como espaço de discussão, elaboração e reflexão sobre o currículo, o que é de grande valia, já que a Formação Continuada se ocupa também de uma compreensão das mudanças vertiginosas do contexto social no qual a escola está inserida, da implantação de novas tecnologias da informação, que influenciam diretamente na maneira de pensar o currículo e suas especificidades.

Para Imbernón (2010, p. 39) o fato das formações ainda não gerarem mudança na prática do professor se dá "[...] porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada".

Nesse sentido, pesquisas que discutam questões sobre políticas de Formação Continuada (17,3%), também exercem uma função importante no desenvolvimento de práticas formativas condizentes com um projeto de formação significativa e que te fato auxiliem na prática pedagógica do professor de Educação Física. Assim, a Formação Continuada deve fazer parte da profissão e do desenvolvimento profissional do professor, de forma natural e não imposta, de maneira que não seja mais uma obrigação burocrática do professor. Para que isto ocorra, faz-se necessário que os processos

formativos façam sentido para o professor e estejam em consonância com a realidade do seu ambiente de trabalho.

A Formação Continuada já foi chamada de reciclagem, capacitação ou aperfeiçoamento e teve como primeiros objetivos, atualizar o professor e transmitir um conjunto de competências e habilidade para um "saber-fazer". Pensar a formação desta maneira é desconsiderar que o professor possa trazer qualquer bagagem de conhecimento prévio. Algumas teses\ dissertações (30,4%), preocupam-se com narrativas de história de vida, experiência e percursos formativos do professor. "A história de vida dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação" (IMBERNÒN, 2010, p. 77). As experiências prévias e histórias de vida de professores constituem um conjunto de saberes e crenças que fazem parte da construção de suas práticas e identidade profissionais o que deve ter fundamental importância em pesquisas no âmbito da Formação Continuada, para que a mesma seja um espaço de reflexão para a construção da identidade profissional do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores é o que se adapta à concepção de entender e assumir o professor como profissional do ensino. Assim, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Este termo pressupõe uma formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional, orientado para mudança e que supere o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento do professor (GARCIA, 2009).

> *A conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida.* (OLIVEIRA; FORMOSINHO 2009, p. 225). (sic.).

Os trabalhos que utilizaram da discussão de concepções de formação, (43,4%) abordam não apenas esta diferenciação na maneira como nomeiam a Formação Continuada, mas também como a concebem. O estudo da prática de Formação

Continuada constitui um importante caminho para a consolidação do professor enquanto investigador da prática e de uma constante reflexão de seu trabalho.

Nos trabalhos em que apareceram a preocupação em discutir e relacionar a Formação Continuada com a prática pedagógica de professores de Educação Física (69,5%), apesar da constatação de que ainda algumas teses\ dissertações constroem a formação como espaço de aperfeiçoamento de conhecimentos técnicos, a maioria aponta para uma prática mais crítica e contextualizada. No que se refere a importância de superar a mera transmissão de conteúdos em prol de uma formação comprometida com sua função política e social, os estudos analisados demonstram preocupação com esta transformação da concepção de formação.

Foram identificadas também teses\ dissertações que envolviam a temática da Formação Continuada com questões como inclusão, diversidade e multiculturalismo (34,7%). Tais abordagens demonstram implicitamente uma preocupação com a atitude do professor em sala de aula. Trazer essas questões para a Formação Continuada do professor é também uma superação daquela formação da técnica, pois para além da prática, este debate contribui para construção de concepções e valores acerca de sua ação docente.

Foram analisadas ainda, as teses\ dissertações que utilizam-se da pesquisa-ação, colaborativa, participante, numa perspectiva crítica (21,7%). Esta categoria de análise se deu pelas importantes contribuições que este tipo de pesquisa pode trazer para a prática pedagógica do professor de Educação Física, bem como para as práticas formativas. Numa experiência de formação com professores utilizando a pesquisa-ação, André (1995, p. 115) diz que o fundamento básico dessa estratégia é: "se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico e atuante e tecnicamente competente, é preciso dar condições na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos".

A pesquisa de intervenção tem a possibilidade de provocar efetivas mudanças no grupo e local investigado. "Aqueles que realizam pesquisa-ação almejam trabalhar juntos na reconstrução de atos que as constituem. É uma pesquisa feita *com* os outros" (KEMMINS; WILKINSON, 2011, p. 47). Pesquisas com esta perspectiva metodológica tem servido de base para criar conhecimento no sentido de construir/ implementar novas/ outras alternativas educacionais, considerando as complexas interações em contexto. É exatamente neste processo que está a peculiaridade das pesquisas

colaborativa, pesquisa-ação e participante. Sendo assim, tais pesquisas sugerem uma nova possibilidade de construção de conhecimento que é menos comum às propostas mais clássicas de Formação Continuada.

Considerações Finais

Os trabalhos que abordam a Formação Continuada em consonância com o currículo pressupõem que a formação seja um espaço de discussão de um projeto educativo amplo, que envolva não somente o professor mas todos os que fazem parte deste processo. A concepção de currículo e do papel do professor atrelado a um bom programa de Formação Continuada tem grande perspectivas de sucesso para o desenvolvimento profissional do professor e construção de sua identidade, bem como para a reconstrução e melhoria do ambiente no qual atua.

Ainda que existam algumas teses/ dissertações relacionadas a uma concepção mais clássica da Formação Continuada, o estudo mostrou uma crescente preocupação em abordar a Formação Continuada juntamente aos diversos fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar temas como diversidade, multiculturalismo e inclusão é contribuir não apenas para o desenvolvimento da parte técnica da prática como também para atitudes dos professores frente às situações que requeiram um comportamento que congregue.

A discussão de teses/ dissertações sobre a maneira como as práticas de Formação Continuada acontecem é muito pertinente. Uma formação condizente com a prática que se espera do professor de Educação Física que atua em sala de aula, é fator primordial para a eficácia da formação. O princípio do isomorfismo entre a formação de professores e a sua prática profissional é fundamental para efeitos positivos da Formação Continuada na prática do professor de Educação Física.

As pesquisas na área da Educação Física que abordam a temática em questão, estão amadurecendo para a ideia de que a formação de professores pode ser entendida como sendo um contínuo na vida do docente, sendo a formação inicial apenas o primeiro passo no seu percurso formativo. Para isto, precisa ser constantemente estudada, transformada e adequada ao contexto onde está inserida. Pensar em uma prática formativa que de fato atenda às necessidades de professores é pensar numa formação que se aproxime dos problemas e situações que ele se depara em seu trabalho

docente. Por isso, as preocupações com as políticas de Formação Continuada são apontadas como questões importantes a serem abordadas, pois assumem crucial importância para que se concretize uma ação formativa condizente com a prática e os anseios do professor. Mais que isso, é preciso entender que a formação deve considerar experiência, história de vida e todo o percurso pessoal e profissional do professor, dessa forma há de se implicar o professor num projeto de mudança não só individual como de todo contexto onde atua, e de entender a formação como parte importante de um projeto de reforma educacional e melhoria na qualidade das ações de ensino.

As pesquisas que tratam a temática de Formação Continuada no campo de Educação Física, são escassas, mas têm amadurecido e fortalecido o discurso de uma formação de qualidade por meio de correlações positivas com o currículo, com as práticas pedagógicas, com as concepções de política e da própria formação. A maneira como concebem a Formação Continuada na Educação Física tem sofrido modificações para além de uma mera assimilação acrítica e passiva.

Dessa forma, o estudo faz um alerta para a importância de implicar a formação de professores nos diferentes aspectos e fatores que modelam a ação educativa e o trabalho docente em toda a sua complexidade. Relativamente foram poucos os estudos sobre Formação Continuada na área da Educação Física, que se utilizaram de metodologias que valorizassem a participação dos docentes e, consequentemente, a transformação de suas práticas. Apesar de um número significativo de dissertações e teses terem se preocupado com a relação e influência da formação na prática pedagógica, poucas demonstraram produzir efeitos de mudança sobre as práticas formativas tampouco sobre a prática do professor. No entanto, a preocupação com um maior estreitamento entre teoria e prática pode contribuir de forma satisfatória para a qualidade das ações de ensino do docente.

Sendo assim, os estudos têm avançado na perspectiva de uma necessidade de aproximação entre a formação e ação pedagógica do professor e de diminuir a dicotomia existente entre teoria e prática, no entanto, por vezes, fazem esta constatação sem provocar muitas mudanças. Uma possível contribuição para reverter esse quadro seria a produção de trabalhos acadêmicos que se utilizassem mais de metodologia de intervenção quando tratar o tema formação de professores no campo da Educação Física.

Referências Bibliográficas

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da Formação Continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **A Formação Continuada de professores.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estuda da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs**.). A Pesquisa na Formação e Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

QUALIDADE E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA TEÓRICO-CONCEITUAL[1]

Solange Martins Oliveira Magalhães[2]
(Universidade Federal de Goiás)

Jackeline Império Soares[3]
(Universidade Federal de Goiás)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Como parte de uma ampla pesquisa em rede que tem como objetivo analisar a temática "qualidade" e sua influência na produção acadêmica sobre professores, este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida na perspectiva dialética, com abordagem qualitativa, realizada em periódicos da área educacional, período 2000 a 2014, sobre a temática "*qualidade*". Acredita-se que a forma como o conceito é sistematizado e publicado, influencia a constituição e políticas educacionais que podem demandar orientações neoliberais para o campo da educação. A escolha desse objeto de estudo – "qualidade", tem marco histórico na década de 1990, quando houve a exacerbação das políticas neoliberais enquanto ideologia dominante e hegemônica no Brasil. O atual conceito de qualidade neoliberal coloca a universidade a serviço do mercado, com a obrigação de atender as demandas de uma formação de "qualidade" que responda as demandas do mercado capitalista. Nossos resultados mostram que o conceito de qualidade publicado ancora-se numa perspectiva hegemonia neoliberal em 1 trabalho e numa perspectiva contra hegemônica em 3 trabalhos.

Palavras-chave: qualidade, ensino superior, formação.

Este artigo tem como objetivo analisar a temática "qualidade" atualmente difundida em periódicos, destacando-se seu caráter neoliberal e sua influência no campo das políticas para a formação docente. O recorte proposto está relacionado ao desenvolvimento de uma

[1] Pesquisa ligada a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores na Região Centro-Oeste/Brasil, cujo projeto de pesquisa é financiado pelo *Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ*, e pela *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG*.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Coordenadora Redecentro-UFG.
[3] Mestranda em Educação na Universidade Federal de Goiás. Bolsista CAPES/CNPq. Membro da Redecentro.

dissertação de mestrado em educação que tem o objetivo de analisar o conceito de "*qualidade neoliberal*" e sua influência na produção acadêmica sobre professores.

Para alcançar o objetivo deste artigo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética, com abordagem qualitativa, realizada em periódicos da área educacional - Revistas *Educação e Pesquisa* da Faculdade de Educação da USP e *Educação e Sociedade* da Faculdade de Educação da Unicamp, período 2000 a 2014. Buscamos identificar, sistematizar, analisar e compreender o conceito de "qualidade" divulgado em uma década da produção citada, e o como esse conceito tem influenciado o campo da formação docente. Para dar sustentação teórica construímos o subtítulo "*Formação e Qualidade no Ensino Superior: breve histórico",* percorrendo o processo histórico a partir dos anos 1990 para compreender como a questão da qualidade no ensino superior veio sendo construída e se tornando consensual, e ainda, o subtítulo "*Qualidade no Ensino Superior: expondo os conceitos pesquisados",* sessão que apresenta-se e discute-se o recorte das revistas, bem como a análise crítica das mesmas. Por fim, construímos algumas *Considerações* que sistematizam o como as concepções de qualidade têm sido construídas e publicadas, e seu posicionamento político.

Desenvolvimento da pesquisa: posicionamento epistemológico e passos metodológicos

A base epistemológica que orienta nosso processo de investigação e de análise é o método dialético, conforme proposto por Marx, no qual Lima e Mioto (2007, p. 40) descrevem como "reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador (...)".

Visando a transformação da realidade estruturada em classes, elegemos o materialismo histórico-dialético como perspectiva crítica, uma vez que esse tipo de método exige a construção da visão de totalidade do objeto de estudo. O tipo de pesquisa desenvolvido é a bibliográfica, que de acordo com Lima e Mioto (2007, p. 38) "implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório".

A partir desse tipo de pesquisa, nossa abordagem é eminentemente qualitativa e nosso procedimento de pesquisa é a análise de conteúdo na tentativa de elucidar as concepções de "qualidade" publicadas e sua influência no campo da formação de professores. Essa preocupação com a *qualidade* no campo da educação tem se tornado frequente nas pesquisas educacionais, porém, como afirma Bolzan (2012), se faz necessário desenvolver pesquisas que tenham como tema central a questão da qualidade, e que estas especifiquem quem constrói esses conceitos, qual sua perspectiva política e com qual objetivo. O que se observa é a constante presença de um conceito de qualidade hegemônico, um conceito que sustenta as ideias de cunho neoliberais.

A Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste[4] tem levantado essa preocupação há alguns anos. Analisando as produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre o professor(a) em sete[5] universidades, a rede tem buscado concluir os estudos de uma década da produção acadêmica sobre professores(as), analisando os trabalhos defendidos entre os anos de 1999 a 2009, na tentativa de construir "indicadores de qualidade social para a produção acadêmica sobre professores".

Vinculados à proposta da Rede existem projetos de pesquisa de vários níveis, como projetos de iniciação científica, de mestrado e doutorado, bem como projetos de pesquisadores-formadores. Como explicitamos, esse artigo tem vínculo com o projeto de pesquisa de mestrado "*Indicadores de qualidade: um estado da arte sobre a temática "qualidade" e sua influência na discussão sobre formação de professores*", que tem como objetivo principal construir o estado da arte sobre a temática qualidade neoliberal para compreender sua presença no campo da educação e sua influência na formação de professores.

De 2000 a 2014 encontramos na *Revista Educação e Pesquisa* seis artigos com a palavra qualidade nos títulos, sendo: 01 trabalho no ano de 2006; 01 no ano de 2007; 01 no ano de 2008; 01 no ano de 2009; 01 no ano de 2010 e 01 no ano de 2011.

Na *Revista Educação e Sociedade* encontramos treze artigos nos anos de 2000 a 2014, sendo: 01 trabalho no ano de 2001; 01 em 2002; 01 em 2004; 01 no ano de 2005; 05 artigos no ano de 2007; 01 em 2010; 02 no ano de 2013 e 1 trabalho no ano de 2014. Somando os

[4] A Redecentro conta com o apoio de financiamento da FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás; da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e CAPES/CNPq. Para mais informações sobre a Rede, disponibilizamos seu site informativo: www.redecentro.com.br

[5] As sete universidades que integram a Redecentro são: UFG; UFU; UnB; UFT; UFMS; UFMT e Uniube.

trabalhos das duas revistas na década pesquisada encontramos um total de 19 trabalhos com a palavra *qualidade* no título.

Após a realização da primeira etapa da pesquisa, iniciamos o processo de recorte dos aspectos que compunham a construção do conceito de qualidade dos trabalhos, já que nos interessa a construção no que diz respeito à *Qualidade no Ensino Superior*, assim optamos pela busca através da palavra chave – *Ensino Superior* também nos títulos. Dessa forma, identificamos *cinco trabalhos* que farão parte da nossa análise: *03 trabalhos da Revista Educação e Sociedade* e *02 trabalhos da Revista Educação e Pesquisa*.

Como já elucidado, utilizamos a pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento desta pesquisa, para tanto, seguimos as orientações de Lima e Mioto (2007): a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico – recorte dos artigos; b) leitura exploratória: leitura rápida dos artigos selecionados para nos certificar que os artigos selecionados realmente fazem parte de nossa pesquisa; c) leitura seletiva: determinação dos materiais que de fato nos interessam para o desenvolvimento da pesquisa; d) leitura reflexiva ou crítica: leitura crítica dos artigos recortados para análise; e) leitura interpretativa: momento complexo da pesquisa, objetiva relacionar as ideias expressas nos artigos com o problema que o autor deste busca respostas.

Por consequência da exigência desses passos metodológicos iniciamos a leitura integral de todos os artigos identificados que traziam conceitos relacionados à *qualidade no Ensino Superior*, e a partir desses conceitos passamos a analisar se os discursos construídos eram hegemônicos ou contra hegemônicos. Antecedendo a apresentarmos os dados, vamos construir alguns conceitos teóricos importantes na elucidação de nosso objeto de estudo.

Formação e qualidade no Ensino Superior e sua relação com a política neoliberal

Nesse tópico pretendemos construir um breve histórico das políticas de formação de professores que influenciaram a formação hegemônica no campo da universidade, para tal, elegemos a década de 1990 como ponto de partida histórico, conhecida como *Década da Educação*.

Antes de iniciar tal percurso, elucidamos o que entendemos por hegemonia na teoria de Gramsci com a qual compartilhamos:

> Cumpre ressaltar que o conceito de hegemonia na acepção gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999) sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

Retomando, muitas são as contradições que envolvem a discussão sobre a política de formação de professores no Brasil, mas são marcantes as mudanças que ocorreram a partir de 1995, quando o país passou a ser governado por Fernando Henrique Cardoso, governo que adota integralmente a política neoliberal. Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 67, aspas do autor) ancoradas em Harvey (2008) descrevem que:

> A doutrina neoliberal propõe que o bem-estar humano possa ser promovido "liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio" (HARVEY, 2008, p. 12). O papel atribuído ao Estado altera-se significativamente, objetivando "[...] criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir [...] a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade

> individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados".

Dessa forma, a realidade do país era de privatização dos espaços públicos, sobretudo da universidade. Pereira (2014) traz em sua tese de doutoramento um aprofundado histórico da influência neoliberal na educação, afirmando que as políticas educacionais da década de 1990 "foram instituídas mediante aceitação dos princípios e dos processos de reestruturação do capitalismo mundial, [...] sob as interferências diretas de organismos internacionais" (p. 32).

Dentre os organismos internacionais temos o Banco Mundial (BM), que investe em reformas ligadas às necessidades de produção e reprodução do capital. De acordo com os dados, a educação no Brasil recebeu investimentos de 4,9% do BM nos anos de 1983 a 1986, já nos anos de 1991 a 1994 esses números cresceram para 9,2% de investimentos, o que comprova sua imperativa presença no cenário educacional brasileiro (PEREIRA, 2014).

Através desses investimentos, o BM criou diretrizes para a educação que traziam como grande meta a reforma educacional. Tais diretrizes "indicavam também maior eficiência administrativa das instituições de ensino; descentralização; inserção da comunidade nos processos administrativos escolares; análise de resultados e a criação de sistemas de avaliação nacional" (PEREIRA, 2014, p. 38).

Porém, a intencionalidade de investimentos do BM relacionava-se a projetos educacionais, que inclusive envolvia toda a América Latina, que visavam melhorias, nos seus termos, na educação básica, pois "além de baixos custos em relação às demais modalidades, propiciava condições essenciais para os sujeitos competirem e atuarem no mercado de trabalho". Dessa forma, o ensino superior permaneceu sob a responsabilidade do Estado, o que acarretou em privatizações e investimentos em instituições particulares. "A primazia era a educação básica e a privatização dos níveis secundário e superior" (LOUREIRO, 2010 *apud* PEREIRA, 2014, p. 38).

As demandas que o BM elaborava para a educação era da alienação em massa – movimento político implícito nos discursos e documentos, objetivando formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novas habilidades. A formação de professores também era conduzida por essa mesma lógica, restando ao professor "aceitar, implantar e cumprir as normas estabelecidas pelos gestores do BM" (PEREIRA, 2014, p. 39).

O discurso do Banco Mundial se modifica nos anos 2000, já que as transformações sociais mundiais passam a exigir profissionais mais qualificados, cabendo à Educação Superior assumir o papel de transmissor de conhecimentos para inserir os futuros profissionais nas demandas atuais. Em vista disso, tais mudanças somam-se às próprias crises internas das universidades "a crise da hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional" (SANTOS, 2009 *apud* PEREIRA, 2014, p. 86), que já vinha desestruturando a universidade pública como instituição social.

Dessa forma, o discurso no início do século XXI foi se modificando – segundo interesses neoliberais, retirando gradativamente a autonomia das universidades públicas. Essas passaram a receber ditames da ideologia neoliberal, cuja intervenção interferiu nas suas finalidades e estruturas organizacionais. Já que:

> O poder deixa de ser representado apenas pelo capital financeiro, passando a depender, cada vez mais da produção, da utilização do conhecimento, das novas tecnologias, do domínio de saberes e competências ligadas às mais variadas áreas [...]. Para a ideologia neoliberal, os sujeitos detentores das competências e saberes mencionados, teriam maiores oportunidades de empregabilidade, representação social e política (PEREIRA, 2014, p. 90).

Nos dias atuais temos a continuidade da expansão do ensino superior privado e a minimização da universidade pública, resultando em formações aligeiradas com o foco voltado para a empregabilidade. Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394, cujo objetivo era formar em nível superior os professores em um prazo de dez anos, a educação a distância vem ganhando cada vez mais espaço entre as licenciaturas, fragilizando ainda mais a formação de professores.

De acordo com Pereira e Minasi (2014, p. 16) a formação de professores no Brasil na atualidade encontra-se em alerta vermelho. Os autores afirmam que tal realidade revela "a face cruel e cínica das políticas públicas de acesso a formação superior [...]. São políticas nacionais comprometidas com políticas internacionais decididas por nações ricas e exploradoras, que tem por objetivo proteger o capital".

Posto isto, concordamos com Pereira (2014) que ancorada em Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que "apesar de as causas da crise da universidade serem múltiplas, e de longa data, hoje está reconfigurada pela globalização neoliberal e o modo como afetam a universidade reflete seus desígnios [...]" (p. 88).

Nesse breve histórico já podemos perceber a perpetuação da hegemonia neoliberal na universidade pública e em consequência na formação de professores. A qualidade apregoada e sustentada pelas políticas educacionais não ultrapassa os interesses do capital, acarretando assim, em um falso discurso de "qualidade social", nominado de "Educação para todos", porém representante da qualidade hegemônica.

Ao contrário disso, defendemos a qualidade social para o Ensino Superior e para a formação docente como definem Magalhães e Souza (2014, pp. 3-4), na qual, uma formação que é "atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, que circunda o modo de viver e as expectativas dos sujeitos". E ainda "[...] a qualidade social auxilia na compreensão das políticas governamentais, dos projetos sociais e ambientais em seu sentido político, buscando objetivos voltados para o bem comum" (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, pp. 3-4).

Qualidade no Ensino Superior: conceitos pesquisados nos periódicos da área educacional

A partir da pesquisa realizada nas revistas *Educação e Sociedade* e *Educação e Pesquisa* como já elucidado, identificamos *cinco* artigos que trazem a palavra-chave *qualidade* em seus títulos e se relacionam com o *Ensino Superior*. Ao longo do processo de leitura dos artigos foi necessário relê-los a partir da proposta de leitura interpretativa dentro da pesquisa bibliográfica como defendem Lima e Mioto (2007).

Como consequência dessa releitura interpretativa chegamos à conclusão que o artigo 1 – *Notas sobre o CNE e a qualidade do Ensino Superior* não faz parte do objetivo deste artigo, já que o autor faz uma polarização de algumas notas a respeito da atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE). O conceito etimológico e/ou teórico de qualidade não foi elucidado. Era um texto descritivo de seis páginas sem referencial teórico, mas que mostrava ser esse o objetivo do autor.

O artigo 2 – *O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no Ensino Superior* relata uma pesquisa realizada em Portugal, que analisa o comportamento dos professores universitários a partir de avaliações de discentes e dos próprios docentes. Em várias passagens o autor faz defesa de uma qualidade total para a educação:

> Para se alcançarem efectivas melhorias qualitárias, importa, todavia, descortinar as áreas de pesquisa e intervenção mais pertinentes. Se se pretende evitar que a eficácia da acção fique seriamente comprometida, é crucial extraír do "terreno" os ensinamentos mais frutuosos. Sucede que, neste domínio, o processo ensino-aprendizagem tem sido referido por diversos estudiosos da qualidade como uma das áreas de intervenção com maior potencial. Helms & Key (1994) enunciaram eloqüentemente essa tese ao afirmarem que *"não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que… na sala de aula"* (p. 97). *Este artigo insere-se nesse domínio de preocupações* (...) (REGO, 2001, p. 175, grifos nosso).

O autor ainda conclui seu artigo afirmando essa qualidade total da educação: "Estes estudos representam, por conseguinte, um passo adicional na busca de factores de melhoria da área que diversos estudiosos vêm mencionando como crucial para a gestão da qualidade total: o processo ensino-aprendizagem" (REGO, 2001, p. 193). Ao analisarmos o conceito construído pelo autor identificamos características hegemônicas, e ainda o mesmo posicionamento político, já que o autor não busca alternativas para a mudança do comportamento dos professores, tampouco busca procura entender na história a origem dos problemas apresentados.

No artigo 3 – *Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico,* temos um debate sobre a avaliação do Ensino Superior, apresentando um estudo a respeito dos sistemas utilizados para medir a qualidade e produtividade das instituições. Apresentam o conceito de qualidade e avaliação através do IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente para avaliar instituição e docente. Os autores certificam tais formas de medir a qualidade do ensino superior:

> *O papel da avaliação do desempenho discente entendido como indicador da qualidade institucional é polêmico e os métodos criados para realizá-lo têm-se mostrado ineficientes,* quando se considera que o acesso da população ao sistema de Ensino Superior no Brasil está pautado em inegáveis princípios de desigualdade social (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 462, grifos nosso).

Os autores complementam também nas considerações finais:

> *Um indicador inquestionavelmente pertinente para aferir a produtividade do ensino é a medida da quantidade de alunos por hora de trabalho do professor.* Teoricamente, pode-se chegar a um valor médio ideal que estabelece a relação de maior produtividade. *As instituições que trabalham próximas a essa média têm obviamente um fator de qualidade a mais. Estranhamente, no entanto, esse indicador nunca foi utilizado no Brasil* (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 462, grifos nosso).

O artigo 3 percorre a historicidade sobre a construção dos indicadores de qualidade através da avaliação de forma aprofundada, deixa claro que tais indicadores sempre foram falhos, insuficientes para avaliar a qualidade do ensino superior brasileiro. Os autores assim afirmam:

> *A avaliação educativa está comprometida com a transformação das IES em uma perspectiva formativa e emancipatória, enquanto que a perspectiva regulatória está vinculada ao controle dos resultados das IES pelo Estado,* devendo o sistema de avaliação verificar como essas perspectivas estabelecem compromissos sociais articulados em termos da qualidade de ensino, pesquisa e extensão (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 450, grifos nosso).

Diante de tais posicionamentos, compreendemos que a proposta dos autores pode ser considerada contra hegemônica, já que defendem uma qualidade a partir de uma realidade que está implícita, ou seja, consideram os agravantes que envolvem o trabalho docente, bem como criticam a avaliação regulatória como forma de punir a instituição e seus envolvidos.

No artigo 4 – *Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão*, o autor trabalha a democratização na educação superior, discutindo contradições entre a concepção de educação como bem público social e como mercadoria. Dessa forma, seu posicionamento pode ser entendido como "(...) *a qualidade da educação superior não pode ser construída isoladamente, mas sim em conjunto com todo o sistema educativo e de ciência e tecnologia*" (SOBRINHO, 2010, p. 1243. Grifos nosso). Após um aprofundamento sobre o que se entende de democratização da educação, embasando-se nas esferas sociais, políticas e econômicas do país, o autor destaca:

> *O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica*. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado. *Quando não compreendida como bem público, a educação atende prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses exclusivos.* Neste caso, a qualidade estará determinada por significados marcadamente operacionais e instrumentais, muito mais que sociais e voltados ao bem comum. *Um princípio defendido neste texto explicita que a qualidade deve ser para todos e ser imprescindível à construção de sujeitos sociais*, e não somente para parcela privilegiada da sociedade e para o fortalecimento do individualismo (SOBRINHO, 2010, p. 1225. Grifos nosso).

Diante de tais afirmações e posicionamentos, analisamos que se trata de um trabalho com princípios contra hegemônicos, já que o autor, além de elucidar conceitos de caráter crítico, também percorre uma crítica à democratização, ao que ela representa verdadeiramente e ao que vem sendo construído historicamente pelas políticas públicas quando se trata de democratização do ensino.

No artigo 5 – *Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002* a autora faz o levantamento das concepções de qualidade que foram sendo construídas a partir das políticas de avaliação da educação superior no período proposto. A autora afirma que o sistema de avaliação proposto pelo MEC induz a instituição a se preparar para a avaliação, almejando sempre bons resultados.

> *Não se pode negar que a avaliação trouxe impacto ao contexto das instituições de Ensino Superior*, o que pode ser evidenciado tanto nas análises estatísticas como nos pareceres das comissões de avaliação. *Esse impacto pode ser observado, inclusive, pela força de sua função supervisora e reguladora, na medida em que induz as instituições a acatar um dado padrão de qualidade para obter conceitos positivos e se manter competindo no mercado,* evidenciado a partir do processo de expansão de instituições (REAL, 2009, p. 580, grifos nosso).

A autora ainda levanta uma crítica do perfil eminentemente avaliador-quantitativo que veio sendo construído ao longo dos anos para medir a qualidade do ensino superior:

> *A busca das instituições pela obtenção de conceitos positivos nas avaliações que atestem a boa qualidade de seus serviços vem proporcionando uma qualidade formal em detrimento de uma real,* o que amplia ainda mais as diversas concepções de qualidade que vem sendo construídas a partir da política que busca garantir qualidade com quantidade. Com isso, *é possível concluir que a avaliação, embora tenha gerado impactos positivos nas instituições de Ensino Superior, não vem conseguindo produzir o salto de qualidade esperado,* o que sinaliza para uma tendência de perda do seu poder indutor na melhoria da qualidade do ensino nos moldes em que vem sendo desenvolvida (REAL, 2009, p. 582, grifos nosso).

No percurso desenvolvido pela autora, interpretamos que sua concepção de qualidade é contra hegemônica, já que em sua argumentação há contestação da política de avaliação.

Dessa forma, Real (2009, p. 582, grifos nosso) conclui: "volta-se à antiga questão de se repensar a *avaliação não como um processo de verificação, mas como um processo de interferência e busca de qualidade, sem desassociar avaliador de avaliado.* O desafio em garantir acesso com qualidade ainda não foi atingido".

A questão da avaliação foi um ponto em comum entre os cinco trabalhos expostos que tratam sobre a qualidade no Ensino Superior. Observamos com a construção histórica dos artigos analisados que os mecanismos de medição da qualidade sempre foram eminentemente quantitativo e hegemônico, desrespeitando a função social que a universidade carrega ou deveria carregar. A partir da lógica dialética, a contradição se faz presente, já que não é possível perceber a construção de conceitos sobre qualidade carregados de contestação e luta contra hegemônica à avaliação regulatória.

Após seguir os passos de leitura interpretativa da pesquisa bibliográfica, conforme proposto por Lima e Mioto (2007), concluímos que dos *cinco artigos* estudados: *um não faz parte da nossa pesquisa; um é hegemônico e três são contra hegemônicos*. Os artigos que consideramos contra hegemônico constroem críticas ao sistema avaliativo imposto pelo aparelho estatal, contribuindo para a construção de uma nova forma de avaliar a qualidade do ensino superior.

Porém, percebemos que nos artigos: *Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico* e *Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002,* faltam características importantes da contra hegemonia, como por exemplo, a transformação da realidade e superação dos problemas sociais. Ainda que tais características mantiveram-se ausentes, os consideramos contra hegemônico pelo processo histórico que ambos constroem e pela crítica que fazem à avaliação regulatória. Entretanto, sabemos que uma qualidade contra hegemônica de fato precisa atender todas as preocupações sociais que envolvem a educação.

Sobrinho (2008, p. 79) nos deixa claro que a qualidade contra hegemônica tem a necessidade de sustentar uma transformação social que "cavouca fundo, buscando os sentidos da realidade objetivamente constatada, questiona, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação, estabelece metas e estratégias, investe em programas e projeta futuros desejáveis".

Considerações Iniciais

Este artigo teve o objetivo analisar a temática qualidade nos periódicos citados. Com o levantamento realizado identificamos com termo indutor "qualidade", 19 artigos. Esses 19 passaram por um novo crivo para destacar a questão da "qualidade no Ensino Superior", resultando em quatro artigos. Desses quatro, identificamos um artigo com conceitos construídos a partir da lógica hegemônica e três num movimento contra hegemônico.

Nos artigos analisados percebemos a avaliação como ponto comum para elucidar a qualidade relacionada ao ensino superior. Essa avaliação, do modo como tem sido difundida, não contribui para a construção e entendimento da qualidade social para a educação, pois mostra-se preocupada apenas com prestação de contas e dados quantitativos para esquemas comparativos, inclusive como índices governamentais. Tais avaliações geram julgamentos perniciosos para o ensino superior e toda sua estrutura interior, com impactos negativos para a classe de professores.

Ao articular essa produção ao percurso histórico da universidade, identificamos a presença imperativa dos organismos multilaterais no Brasil, sobretudo o Banco Mundial, o que estrutura uma linha tênue entre a construção de um conceito de qualidade social e um hegemônico. Observamos que ambos dizem de uma ação crítica e emancipadora, mas diferenciam-se na construção da função social da universidade, do professor e da escola.

Não há como negar a existência de um conceito de qualidade hegemônico que assume uma trama crítica, dizendo-se emancipador, mas a verdade é que se mostra regido pelos interesses do mercado, o que acarreta outras problemáticas para a universidade e para a formação e atuação docente, problemáticas que acabam desarticulando forças que podem combater tal ideologia neoliberal. Afinal, a contradição é necessária para haver a transformação.

Foi preciso realizar uma leitura interpretativa minuciosa das pesquisas a fim de certificar a corrente epistemológica de cada autor, seu posicionamento político, esse movimento interpretativo ajudou a definir se eram hegemônicos ou contra hegemônicos. Em todos os artigos analisados também recorremos à análise das referências para nos certificarmos qual era a base teórica que sustentava os artigos. Como resultado tivemos um trabalho que se alicerçava num referencial hegemônico, enquanto três se alicerçam num referencial contra hegemônico.

Essa análise final se justifica por fazemos parte de um grupo de pesquisadores que preocupa-se com um posicionamento político contra hegemônico dos estudos como promotor de "qualidade social" para a educação. Como Chauí (2003) consideramos a educação como direito e não como meio e fim de atender o mercado de trabalho, como indutora de um conformismo. Por meio da educação que se pauta em qualidade social, se institui a internalização de valores e formas que objetivam conscientizar e emancipar os sujeitos das exigências da ordem estabelecida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P.; TELLO, C. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, v. 1, 2013.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

DIAS, C. L.; HORIGUELA, M. L. M.; MARCHELLI, P. S.; Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, set./dez. 2006.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. Em: **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil - Neves, L. M. W. (Org.). São Paulo: Xamã, 2010.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. Em: **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil - Neves, L. M. W. (Org.). São Paulo: Xamã, 2010.

PEREIRA, A. M.; MINASI, L. F. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 7-19, julho/2014.

PEREIRA, E. L. M. Formação de professores de História na universidade para os trabalhadores da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001). **Tese de Doutorado**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

QUEIROZ, V. R. de F. O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Goiás, 2014.

REAL, G. C. M. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 573-584, set./dez. 2009.

REGO, A. O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

SOBRINHO, J. D. Avaliação do ensino superior. **Revista Eccos**, v. 10, 2008.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). Em: **Pesquisa sobre professores(as):** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais - Souza, R. C. C. R. de; Magalhães, S. M. O. (Orgs.) Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. A produção acadêmica da FE/UFG: qualidade *versus* consenso ativo e construção da terceira via. **SEMIEDU**, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

WEBER, S. Notas sobre o CNE e a qualidade do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 90-95, setembro/2002.

O QUE EXPRESSAM OS DOCUMENTOS DA UNESCO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Eliane Regina Martins Batista
(UFAM/REAMEC/EDUCIN/FAPEAM)
anne_tista@hotmail.com

Tânia Maria de Lima
(UFMT/REAMEC/EDUCIN)
tmlima@cpd.ufmt.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

As políticas de formação de professores são produzidas em diferentes contextos, em que se delineia prioridades para a educação na sociedade contemporânea. Aos professores é indicada muitas responsabilidades, não somente relativas a sua disciplina, ao ensino e a aprendizagem dos alunos, mas principalmente, que possibilitem uma educação ao longo da vida e que preparem os estudantes para participação social. Neste artigo realizamos uma pesquisa bibliográfica para verificarmos quais as orientações para a formação de professores e para a educação em ciências expressas nos documentos produzidos pela Unesco, para isto selecionamos os textos: *Educação um tesouro a descobrir* (relatório Delors); o documento *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação*; e o livro *Cultura Científica*. Concluímos que nos textos estão apregoados princípios e orientações que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como uma necessidade para os países membros da Unesco, sendo por isto, necessário repensar a formação de professores da educação básica; o destaque na formação relaciona-se as possibilidades de oportunidades aos estudantes, de diferentes níveis, a aprendizagem em ciências ao longo de toda a vida. E, ainda, se expressa a preocupação com a formação de professores do ensino secundário, mas também, de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao indicarem que a educação científica deve se desenvolver desde a infância, o que exige repensar a formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Políticas de formação. Formação de professores. Unesco.

Considerações preliminares

A formação de professores durante as últimas décadas vem se tornando um objeto recorrente e central nas discussões de muitos pesquisadores (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000, 2010; IMBERNON, 2009a, 2009b; GIROUX, 1997; PIMENTA, 1997, 2007; PIMENTA;

GHEDIN, 2002; dentre outros), os quais privilegiam diferentes aspectos em suas análises: a vida dos professores, formação inicial e continuada, professor reflexivo, professor pesquisador, carreira, valorização, saberes docentes. Além da relevância que assume em diferentes espaços (academia, sindicados, associações) verifica-se que as políticas são consideradas estratégicas para o desenvolvimento da educação científica nas recomendações das agências multinacionais, em particular da Unesco[1].

As políticas de formação de professores são produzidas em diferentes contextos, espaços e sujeitos. É no contexto de influência, em que se desenvolve a construção de discursos políticos, ao nível dos grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais, onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio às relações de poder (BALL, 2011; PACHECO, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Dessa maneira são produzidos discursos políticos para formação de professores (inicial e/ou continuada), em que se considera sua pertinência para concretização da educação ao longo da vida, a formação de cidadãos e cidadãs, principalmente, para a participação social e a tomada responsável de decisões.

A Unesco, ao longo dos tempos, vem produzindo discursos políticos envolvendo a educação, as ciências, a cultura, os direitos humanos. Ao entender que há centralidade dos discursos para as políticas de formação, objetivamos verificar quais as orientações da Unesco para as políticas de formação de professores e para a educação em ciências, em particular para o Brasil, com recorte para os professores dos Anos Iniciais.

Deste modo, realizamos uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007), com enfoque para as políticas de formação nos documentos produzidos pela Unesco. Os textos selecionados foram produzidos em períodos distintos e apresentam aproximações e singularidades no que tange as políticas de formação. Para isto, selecionamos para este estudo três textos: *Educação um tesouro a descobrir*, conhecido como relatório Delors; o documento *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma*

[1] O rganização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

base de ação, (fundamentado nas declarações de Budapeste e Santo Domingo); e o livro *Cultura Científica*. É o que passamos a descrever no tópico a seguir.

As orientações internacionais para a formação de professores: uma reflexão

O relatório Delors[2] (1996) produzido em meados dos anos 90 aponta algumas recomendações relativas ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade. Desse modo, consideram que a formação de professores assume importante responsabilidade na educação formal e destacam que é "ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que se durarão ao longo da vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode torna-se ou não uma realidade (p.121)".

Os ensino pré-primário e primário, em nosso caso, a educação infantil e o Anos Iniciais do Ensino Fundamental assume primazia na educação básica, considerada espaço para o desenvolvimento da aprendizagem e criatividade dos alunos. Neste contexto, entendem que a:

> [...] contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construi-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o

[2] Es e relatório contém nove capítulos nos quais traz na primeira parte Os horizontes (capítulos de 1 a 3), na segunda Os princípios (capítulos 4 e 5), e na terceira aponta As orientações (capítulos de 6 a 9). Priorizamos o capítulo 7 que tem como foco Os professores em busca de novas perspectivas.

> rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 1996, p.152).

Os professores são considerados agentes de mudança, não somente responsáveis pela aprendizagem, mas também, pelo desenvolvimento da autonomia e de atitudes dos alunos na sua vida escolar. Ainda, apontam elementos que abarcam e perpassam a escola e a profissão docente: escola aberta ao mundo; aspirações e responsabilidades; ensinar uma arte e uma ciência; qualidade dos professores; aprender a ensinar e como ensinar; os professores em ação.

Ao se remeterem a questão da escola aberta ao mundo trazem outras responsabilidades aos professores que envolvem a sociedade.

> Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (IDEM. IBIDEM, p. 154).

Os professores não exercem a sua profissão isolada da sociedade, sobretudo, possuem um diferencial de todas as profissões, haja vista que devem propiciar o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia dos alunos e, ainda, orientá-los nas diversas problemáticas e complexidades que emergem na sociedade contemporânea. Sabe-se que a estes profissionais foram delegadas muitas tarefas, aos professores recaí responsabilidades muitas vezes inerentes a família e a outros profissionais o que acaba por sobrecarregá-los.

E isto pode gerar a necessidade de formação em outras áreas e temáticas que os professores não foram preparados, o que sugere novas possibilidades de enfrentamentos aos professores, as escolas e a comunidade, mas sobretudo, aos responsáveis pelo financiamento e manutenção da educação para possibilitar os meios e recursos para que os professores possam estar em constante formação.

No que tange as aspirações e compromissos verificamos dois aspectos: as responsabilidades docentes e a organização sindical. No relatório indicam que "a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. Em muitos países a expansão quantitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, com as consequentes pressões sobre o sistema educativo. As políticas de estabilização chamadas eufemisticamente de 'ajustamento estrutural' tiveram em muitos países em desenvolvimento uma repercussão direta sobre os orçamentos para a educação e, conseqüentemente, sobre a remuneração dos professores (p. 155-156)".

Nota-se o reconhecimento das exigências postas aos professores, mas que apesar disso não são valorizados ou reconhecidos pela sociedade, a remuneração, dentre muitos fatores, desqualifica a profissão, por isto muitos professores não exercem esta função buscando outras alternativas. É preciso que os sistemas de ensino propiciem novas perspectivas para o magistério, o que envolve inevitavelmente a valorização salarial, para que se torne uma carreira atrativa.

Há também o destaque para as organizações de professores, os sindicatos, que visa melhorar as condições de trabalho dos seus aderentes, têm grande peso na distribuição dos créditos concedidos à educação e têm em muitos casos um conhecimento e experiência profundos dos diferentes aspectos do processo educativo e da formação de professores (DELORS, 1996). E, por isto, entendem a necessidade de diálogo entre a escola e a sociedade, entre as organizações dos professores e as autoridades,

> Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do

> papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo. As organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas. Em todos os sistemas educativos elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em que nível for. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores (IDEM, p. 156).

Podemos considerar que a questão salarial não defini a integralidade das reivindicações sindicais, mas é uma questão central e não pode ser relegada, justamente porque diz respeito a condições materiais de existência dos professores. Entendemos que há necessidade de diálogo em todos os âmbitos e espaços, mas não de homogeneizar consensos e apagar conflitos, não podemos impor decisões ao contexto escolar, haja vista que este também é espaço de lutas e de negociação de sentidos das políticas produzidas em diversos contextos para a definição de seus objetivos e finalidades.

Além disso, questionam a qualidade dos professores relacionada a massificação do recrutamento e candidatos qualificados, recursos financeiros, falta de financiamento, de meios pedagógicos e superlotação de turmas. Pontuam que a qualidade do ensino está associada a qualidade da formação ao enfatizarem que:

> Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. [...]. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar - pobreza, meio social difícil, doenças físicas - mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver

> uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (DELORS,1996, p.158-159).

Acreditamos que os professores devem criar possibilidades de aprendizagens (FREIRE, 1996), pensando em novas formar de ensinar, atento as inovações e as tecnologias. Contudo, é direcionado aos professores uma função quase salvacionista de auxiliar o aluno para ultrapassar problemáticas geradas por diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos.

Estas considerações apontadas no relatório sinalizam medidas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, tais como: recrutamento; formação inicial; formação continua; professores de formação pedagógica; controle; gestão; participação de agentes exteriores a escola; condições de trabalho; e meios de ensino.

Outro elemento focalizado direciona-se para a questão de aprender o que ensinar e como ensinar, destacam que "atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida (p.161-162)".

Sabe-se que a formação inicial não dá conta de formar o profissional para todo a vida, emergindo a necessidade da formação continuada, contudo é imperativo questionarmos de que forma? Em que espaços? E como este processo será desenvolvido? Mas sobretudo, buscar compreender quais as necessidades dos professores.

Além disso, consideram que uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas (DELORS, 1996). Esta orientação sinaliza a relevância dos professores conviverem em diferentes espaços escolares com seus pares, bem como, em contato com pesquisadores de seu campo de conhecimento mas que trabalham em níveis escolares e em disciplinas com especificidades próprias. Apesar de destacarem a importância da qualidade dos professores, chamam atenção para o recrutamento e formação dos professores de ciência e tecnologia.

> É preciso tentar em especial recrutar e formar professores de ciências e de tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias. De fato, por todo o lado, mas sobretudo nos países pobres, o ensino científico deixa a desejar quando todos sabemos quanto é determinante o papel da ciência e da tecnologia na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza. Importa pois, em particular nos países em desenvolvimento, remediar as deficiências do ensino das ciências e da tecnologia, nos níveis elementar e secundário, melhorando a formação dos professores destas disciplinas (DELORS, 1996, p.162).

Consideramos que a formação inicial e continuada dos professores é necessária para a atuação no magistério, bem como, das diversas questões inerentes a profissionalização docente. Mas apontam a educação em ciências como elemento necessário para uma educação ao longo da vida, e por isto, a formação em ciência e tecnologia é imperativa.

A formação de professores de ciências assume primazia para a educação básica, tal fato se justifica pela necessidade do desenvolvimento dos países, principalmente diante dos avanços da ciência e a tecnologia.

Estas recomendações expressas no relatório Delors (1996) relacionam-se com o texto produzido pela Unesco (2003) no qual foi organizada uma *"Agenda para a ciência: base de ação"* em que se definiram diretrizes operacionais: Ciência para o conhecimento: conhecimento para o progresso; Ciência para a paz e para o desenvolvimento; Ciência na sociedade e para a sociedade.

No que tange à educação científica, há recomendações relativas ao seu desenvolvimento, onde se apontou demandas para a elaboração de políticas públicas e educacionais em diferentes âmbitos: de combate ao preconceito de gênero e aos pobres, na formação dos professores, orientações para os sistemas de ensino, as instituições educacionais.

Apesar de expressar que os governos assumem papel central no desenvolvimento da educação científica no sentido da mais alta prioridade para a sua melhoria em todos os níveis, afirmam que,

> Devem ser tomadas medidas visando a promover o desenvolvimento profissional de professores e educadores, capacitando-os a enfrentar as mudanças, e esforços especiais devem ser envidados no sentido de tratar da falta de professores e educadores devidamente treinados na área das ciências, principalmente nos países em desenvolvimento (UNESCO, 2003, p. 56).

Estas medidas envolvem o investimento na formação inicial, no recrutamento e na formação contínua dos professores de ciências, indicam que "Os professores de ciências de todos os níveis do ensino, bem como o pessoal engajado em educação científica informal, devem ter acesso a uma atualização contínua de seus conhecimentos para o melhor desempenho possível de suas tarefas educacionais (IDEM, p.56-57)".

Nestas recomendações a formação de professores emerge como estratégica para a consolidação da educação científica, recaindo a responsabilidade às instituições educacionais de oferecê-la, e também, de fornecer aos estudantes as oportunidades de aprendizagem em ciências ao longo de todo a vida (UNESCO, 2003).

O destaque na formação inicial e contínua dos professores, e em particular de ciências, vem assumindo centralidade nos discursos, notadamente, em tempos em que a ciência e a tecnologia são indispensáveis para a sociedade contemporânea.

O livro *Cultura científica: um direito de todos*[3] corrobora com estas questões, em específico para o ensino de ciências e o ensino secundário. Contudo, analisamos dois textos: *Formação de professores de Ciências: estudo de caso* (CARVALHO, 2003) e *Educação científica: sim, mas qual e como?* (MACEDO; KATZKOWICZ, 2003).

Para Carvalho "um dos principais problemas que enfrentamos na formação inicial ou permanente de professores é a contradição apresentada entre seus ideais de ensino e o seu desempenho em sala de aula (Carvalho, 1989). De um lado, na Universidade, discutindo teoricamente o ensino, muitos professores apresentam um discurso aberto e receptivo às novas tendências educacionais, entretanto, nas escolas,

[3] Este livro foi organizado por pesquisadores da área do ensino de ciências e formação: Albert Sasson; Anna Maria Pessoa de Carvalho; Beatriz Macedo e Raquel Katzkowicz; Graciela Frigerio; Daniel Gil-Perez e Amparo Vilches.

em suas aulas, eles agem dogmática e repressivamente. [...]. Antes que eles se dêem conta estarão ensinando da mesma forma como sempre haviam feito, adaptando os novos materiais ou métodos aos padrões tradicionais (2003, p.39)".

O discurso da formação inicial e continuada é apontado como contraditório pela autora, principalmente, pela assunção de posturas tradicionais que não contribuem com perspectivas inovadoras do ensino de ciências.

Ao constatar que apesar de haver cursos de formação é preciso inovar nestas propostas e apresenta os resultados de um estudo de caso:

> A inovação que propusemos em nosso curso de formação foi trazer aulas de professores para dentro de nossos encontros. É aí que o vídeo - possibilitando a gravação das aulas nas escolas - tornou-se uma tecnologia fundamental para a reflexão dos professores, pois ele permitiu organizarmos atividades de metacognição, isto é, ao trazer as aulas de alguns dos participantes para dentro de nossos encontros, criamos oportunidades de fazer uma tomada de consciência coletiva sobre o desenrolar de cada aula, observando e discutindo atentamente o desempenho do aluno, do professor, do material didático e, principalmente, a interação entre eles e promovendo um salto de qualidade nesses cursos.

Verifica-se que o enfoque é centralizado na reflexão das práticas dos professores para o ensino de ciências e no processo educativo. Carvalho (2003) na apresentação do estudo descreve o planejamento das atividades de ciências, os encontros com os professores, o problema da pesquisa, a metodologia da pesquisa e a coleta de dados; a construção de categorias e análise de dados. E, posteriormente, há reflexão a respeito das categorias que emergiram nas práticas dos professores.

Carvalho (2003) apresenta possibilidades formativas para os professores ao trabalhar a partir de vídeos, sua "hipótese inicial partia do pressuposto que uma mudança nas concepções de ensino e aprendizagem dos professores seria obtida se levássemos esses professores a refletirem *sobre* sua prática e *na* sua prática. E essa reflexão sobre a prática e na prática seria desencadeada pelo uso do vídeo como instrumento de trabalho dentro das atividades de um curso de formação continuada,

pois ele permitiria trazer 'a prática da sala de aula' para que refletíssemos *sobre* ela coletivamente em nossos encontros (p.60)". Constatamos que neste texto há o destaque para formação continuada de professores de ciências, para a reflexão de suas práticas, do ensino e aprendizagem em ciências.

Em contrapartida, Macedo e Katzkowicz (2003) discutem a educação científica, reportando-se ao que foi proposto no Fórum Mundial sobre Educação realizado em Dacar no ano 2000, que estabeleceu como objetivos, para o ano 2015, garantir que todas as crianças em idade escolar – e mais concretamente as meninas e os meninos que se encontram em circunstâncias difíceis ou pertencem a minorias étnicas – tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório, e possam terminar seus estudos; que aumentem, em 50%, os índices de alfabetização das pessoas adultas, especialmente as mulheres, e que se consiga que todas tenham acesso a uma educação básica e permanente.

Macedo e Katzkowicz (2003) problematizam que no contexto em que a formação científica e tecnológica nos parece indispensável, ainda é privilégio de poucos, neste sentido, é preciso colocar a formação científica necessária e pertinente a disposição dos cidadãos. Evidenciam que o ensino de ciências apesar de tardio no país, vem sendo incluindo na educação das crianças com menos idade. Em função disso, apontam duas indagações relevantes: Para que ensinamos ciências aos alunos de diferentes idades? Que ciências ensinamos, e como ensinamos?

Dentre muitos aspectos assinalam a formação precária dos professores e a secundarização das disciplinas científicas,

> A despeito da preocupação com uma maior presença das ciências da natureza nos novos currículos, e a atualização dos seus conteúdos, é preciso assinalar que não está garantida a extensão dessa área de ensino aos alunos de menos idade, fundamentalmente devido à pouca formação dos professores desses níveis no relativo às disciplinas científicas. Isto significa que os professores de educação básica dedicam mais tempo a outras áreas do conhecimento, em detrimento das ciências (2003, p.75).

As preocupações expostas com relação a precária formação dos professores,

envolve a necessidade de refletirmos sobre os processos de formação inicial e continuada, em particular dos que atuam nos Anos Inicias do Ensino fundamental, tendo em vista que, trabalham com as Ciências Naturais (biologia, física, química, geologia).

Ainda merece destaque a questão dos espaços e de que forma se desenvolve esta formação, Macedo e Katzkowicz afirmam que:

> Tudo o que dissemos acima nos leva a perguntar-nos se a formação que estão recebendo os futuros professores de ciências da natureza contempla estas e outras reflexões sobre o ensino e o aprendizado nas aulas-laboratório, e não só as propostas de formação, mas, também, *onde* a estão recebendo. A situação sobre este último ponto – onde estão sendo formados os futuros professores de ciências – é na região bastante heterogênea, mas o que podemos afirmar é que em quase todos os casos eles recebem uma formação na sua especialidade e, de maneira paralela e justaposta, em ciências da educação. Entre os dois tipos de formação há muito pouca relação e pouca interação efetiva; em muitos casos, os responsáveis pela formação nessa especialidade não se questionam sobre o modo *como* se aprende em ciências, e se dedicam a transmitir os conhecimentos que consideram indispensáveis para a sua área; por outro lado, observa-se, também, que os que têm a responsabilidade de formar esses futuros professores nas ciências da educação estão pouco familiarizados com os conhecimentos científicos que serão objeto de aprendizado pelos futuros alunos (2003, p.84).

No processo de formação de professores se prioriza, principalmente, nas disciplinas específicas o conhecimento para a sua área, não havendo interação entre os professores que trabalham com disciplinas que tem como objeto o ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, destacam o papel da didática das ciências na formação de professores, Macedo e Katzkowicz defendem que:

> Na nossa opinião, o desenvolvimento da didática das ciências

> experimentais deveria orientar-se para a produção do conhecimento; de um lado, para os mecanismos e processos postos em jogo pelos alunos na construção, apropriação, transferência e utilização dos conhecimentos científicos, assim como os fatores que afetam e modificam esses processos; por outro lado, para o próprio conteúdo do ensino e o seu contexto educativo. Neste sentido, o conhecimento do professor é, também, indispensável, já que as suas concepções – sobre a própria ciência que ensina e sobre o que significa aprender e ensinar – condicionam o processo de ensino e de aprendizado (2003, p.84-85).

Os argumentos das autoras sinalizam a necessidade da formação inicial e continuada dos professores deva se realizar na área de conhecimento das diferentes ciências, mas sobretudo, relacionadas aos aspectos mais amplos do processo educativo.

Entendemos que a formação de professores para a educação básica é multifacetada, multirreferencial, tendo em vista a diversas áreas/campos de conhecimentos, as instituições e professores que se dedicam a um projeto de formação. O que leva a entender que apesar de haver áreas de conhecimentos comuns e divergentes, este processo não é estático e muitos menos homogêneo, por isto haverá prioridades e possibilidades diferenciadas em cada contexto para a formação docente.

Conclusão

Os textos selecionados trazem como centralidade a formação de professores, o relatório Delors (1996) é abrangente pois apregoa princípios e orientações que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como uma necessidade para os países membros da Unesco no que tange a formação de professores da educação básica.

No texto *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação* a formação dos professores é assinalada como necessária tendo em vista que possibilita aos estudantes, de diferentes níveis, oportunidades de aprendizagem em ciências ao longo de toda vida.

No que se refere a *Cultura científica* se expressa a preocupação intensa com a formação de professores do ensino secundário, mas também, com professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao indicarem que a educação científica deve se desenvolver desde a infância e, para isto, é preciso repensar a formação inicial e continuada dos professores.

O que nos leva a entender que há aproximações no sentido de que a formação de professores é central para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, contudo, há posições singulares havendo o direcionamento para ciência e tecnologia, por outro lado, emerge a necessidade da educação científica.

Estas recomendações da Unesco para a formação de professores produzem discursos que influenciam a produção de políticas de formação de professores em vários países. Contudo, este processo não é estático, mas contraditório e dinâmico na medida que representa diversas opiniões e alianças (PACHECO, 2008).

Entendemos que a formação de professores é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da educação, isto significa que investir na formação docente impõe reconhecê-la como um *continnum* (NÓVOA, 1992), ou seja, como um processo que se desenvolve no contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Além disso, acreditamos que a formação docente deve ser pensada como defende Gatti *et al.* (2009) ao entendê-la como fator relevante, contudo, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, dos incentivos e de reconhecimento social para exercício de suas responsabilidades profissionais.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica**. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário oficial da União, Brasília, 14 de junho de 2014, seção 1, p. 824.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília. Câmara dos deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. UNESCO. MEC. São Paulo. Cortez. 1996.

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

GATTI et al., Bernadete Angelina (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artmed. 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009a.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009b.

MACEDO, Beatriz; KATZKOWICZ, Raquel. Educação científica: sim, mas como? In: UNESCO. **Cultura científica**: um direito de todos. Brasília: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António**. Os professores e sua formação.** 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática. In: . (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Fev/Mar/Abr. 2000. Nº. 13.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. 3. ed. Brasília: UNESCO, ABIPTI. 2003.

_____. Declaração da América Latina e Caribe no Décimo Aniversário da Conferência sobre Ciência. Brasília, 2009.

O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: EPISTEMETODOLOGIA DA PESQUISA COMO PRÁXIS

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
(Instituto Federal de Goiás – IFG)
vanderleida@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este texto apresenta resultados da pesquisa teórica de tese concluída em 2014, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa sobre Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas, e em consonância com as pesquisas da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro). Neste texto propõe-se refletir sobre os pressupostos epistemológicos fundamentais do materialismo histórico dialético, assumido como método de pesquisa que pode materializar a práxis investigativa no âmbito das ciências humanas e sociais, no interior das quais se constitui o campo da educação. Como caminho do conhecimento, o referido método, ao mesmo tempo que viabiliza a apreensão do real, transformando o conhecimento que se tem da realidade, possibilita a transformação desta mesma realidade. Do concreto real ao concreto pensado, não somente o conhecimento sobre a realidade se modifica, mas ela também, ao apresentar-se à consciência como seu devir. Com esta discussão, pretende-se propiciar o debate acerca da pertinência do materialismo histórico dialético como método de investigação para as pesquisas que se pretendem críticas ao discurso e às práticas hegemônicas e propositivas no sentido da práxis social.

Palavras-chave: materialismo histórico dialético; pesquisa; práxis.

Recentemente, circulou em nossos e-mails notícia de que um projeto submetido aos avaliadores da Capes (*Crise do Capital e Fundo Público: implicações para o trabalho, os direitos e as políticas sociais*) foi rechaçado, justamente por ter explicitado a opção metódica pelo materialismo histórico dialético. Um dos pareceristas, sem nenhum disfarce de seu posicionamento ideológico e de sua "ignorância científica", proferiu:

> Projeto afirma basear-se no método marxista histórico-dialético. Julgo que a utilização deste método não garante os requisitos necessários para que se alcance os objetivos do método científico […] considerando a metodologia a ser

> empregada - cujos requisitos científicos não tem unanimidade - a proposta pode ser considerada pouco relevante […] a formação proposta estaria no âmbito do método marxista histórico-dialético, cuja contribuição à ciência brasileira parece duvidosa (GRUPO, s/d).

Os membros do Grupo de Estudos Marx (GMarx) – USP reagiram:

> Infelizmente, muitos pareceristas aproveitam-se do anonimato não para julgar com critérios estritamente acadêmicos (conforme apregoam) o financiamento público a projetos de pesquisa e sim para fazer inaceitável patrulhamento político e ideológico. Com desfaçatez, atribuem às suas vítimas os preconceitos ideológicos que eles próprios revelam em seus pareceres esdrúxulos. Juntam-se a eles as notas dadas a revistas e programas de pós-graduação e os rankings das universidades, acabando por circunscrever as pesquisas à perspectiva da classe dominante sob a justificativa de aproximar as universidades brasileiras a um suposto ensino de ponta das universidades estadunidenses e europeias.
>
> Estes mecanismos favorecem um discurso hegemônico que justifica o status quo. Sob a falsa ideia de critérios "científicos", como vemos no caso em tela (GRUPO, s/d).

Sem necessidade de aprofundar comentários, o episódio pode ter produzido um "tiro no pé" de colaboradores da Capes que, porventura, façam coro com esse parecerista. Os estudiosos do pensamento de Marx e de seus representantes respondem a esse cerceamento acadêmico-científico com atitude, repudiando tal julgamento e conclamando a comunidade acadêmica a resistir ao pensamento único e hegemônico que tenta feudalizar o conhecimento e a pesquisa acadêmica.

Afinando-nos com os colegas do GMarx, e embalados pelo conceito força do SemiEdu 2014, "escrileitura", "lendo-escrevendo em meio à vida", julgamos oportuno propor a reflexão sobre o método "rejeitado", visando a ampliar o debate sobre o tema

do método nas pesquisas em Educação.

A proposta de apresentação deste texto também se ancora no trabalho da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro), que tem desenvolvido produção relevante acerca da contribuição do método (no caso, o materialismo histórico dialético) nas pesquisas em educação, em que se verificam a contestação da hegemonia e a proposição de um modelo societal que se erija sobre princípios que neguem permanentemente os valores do capitalismo. Mas, não somente isto: pesquisadores da referida Rede defendem a necessária explicitação do método pelo pesquisador, de modo a fortalecer a reflexão teórica e seu efetivo poder de contestação da realidade.

Pesquisadores da Redecentro têm constatado que, nas pesquisas estudadas, a perspectiva metódica que tende a ser cada vez mais predominante no campo da educação é a do materialismo histórico dialético, demonstrando o movimento crítico que nasce e se fortalece, dialeticamente, da exacerbação da coerção e do controle do pensamento, impingido pelos defensores da lógica capitalista. Tal constatação e o episódio acima mencionado relevam a importância de se aprofundar reflexão sobre os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético, como contribuição à ação que se pretende práxis no interior das práticas sociais mais amplas e, em específico, no das pesquisas em educação.

Isso posto, articulando posições de diversos autores, ater-nos-emos à explicitação dos pressupostos epistemológicos que fundamentam o método materialista histórico dialético, destacando-se suas categorias basilares.

De acordo com Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 59), "o método subentende invariavelmente assumir as exigências de posicionamentos de caráter ontológico, gnosiológico, epistemológico e metodológico, as quais identificam efetivamente um modo de aproximar-se da realidade". Além desses posicionamentos, também o político, entendido como a intencionalidade que reflete compromisso ou com a transformação social ou com a manutenção da ordem estabelecida.

Almeida e Silva (2013, p. 27), tomando por base elaborações de César Tello, esclarecem que, na concepção de ciência como práxis, a perspectiva epistemológica – entendida como a cosmovisão que guia a prática investigativa, assumida pelo investigador – exige um "posicionamento epistemológico, sem o quê não se garantiria uma investigação coerente e consistente, nem um 'enfoque metodológico'

adequado" (grifo dos autores). A cosmovisão é entendida, nesse sentido, não apenas como uma forma de se ler a realidade, mas também como um modo de construí-la "em termos de refletividade epistemológica" (ALMEIDA; TELLO, 2013, p. 14). Nesse "construir" o mundo pelo investigador, seu "posicionamento epistemológico" se converte em seu "posicionamento político" (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 28).

Almeida e Tello (2013, p. 15) consideram que "um enfoque metodológico" possua uma epistemologia. Mas, para distinguir o uso comum e restrito que se faz do termo, têm proposto o conceito de *epistemetodologia*, "categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador". É a posição epistemológica que indicará o posicionamento político do pesquisador e seus comprometimentos éticos. Com isso, destacam a importância de se assumir o método na pesquisa e não apenas os procedimentos e técnicas de levantamento de informações ou coleta de dados. Estes, sem a explicitação epistemológica, acabam por favorecer a reprodução do *status quo*, a permanência da ordem estabelecida sob os ditames da lógica excludente e alienante do capitalismo. Além, ainda, de facilitar a deriva teórica ou incoerências dessa natureza.

A epistemologia que mantém fundamento nos pressupostos do materialismo histórico dialético, sobretudo suas categorias de contradição, totalidade, historicidade, trabalho e práxis, expressa uma concepção de mundo fundada no "imperativo do modo humano de produção social da existência" (FRIGOTTO, 1991, p. 75). Este imperativo de que nos fala Frigotto (1991) é explicitado no excerto que se encontra em Marx (2009, p. 125-126):

> As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho movido a vapor dá- nos a sociedade com o capitalista industrial.
>
> Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo

> com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios.

Do texto de Marx destaca-se importante tese sobre o caráter provisório e mutante da vida humana, bem como do conhecimento. Os homens é que fazem sua história a partir do que encontram como resultado da atividade da geração antecedente. Não podendo escolher, originalmente, a forma social a que pertencem e nem as forças produtivas materiais, posto que adquiridas, os homens, contudo, podem transformá-las (MARX, 2009).

Corroboram esta posição Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 45), ao considerarem a perspectiva ontológica do materialismo histórico dialético, relativamente ao mundo, à sociedade, ao homem:

> o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômico, político e cultural, passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto.

Esta visão de mundo, sociedade e homem é a que pode produzir um conhecimento que se possa denominar materialista, histórico e dialético. É esse conhecimento, que busca interpretar o real concreto por meio das categorias ontológicas e reflexivas, que pode potencializar a ação para a transformação do real.

Netto (2011, p. 46) esclarece o conceito de categorias segundo Marx:

> As categorias "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias

> *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validez plena no seu marco (grifos do autor).

O entendimento que daí se extrai é que essas categorias são produzidas pelos homens de acordo com suas relações sociais estabelecidas no modo de produção de sua existência material. Da mesma forma que essas relações mudam, as categorias também se transformam. Isso põe em evidência o caráter sempre contextualizado histórica e socialmente e inacabado do conhecimento, bem como a importância das categorias como "instrumento de compreensão de uma realidade social concreta" (CURY, 1985, p. 21). Mas, não só de compreensão; também de transformação, posto que a compreensão, sendo crítica, já atua no âmbito da práxis.

> As categorias se inserem nesse contexto da práxis. Pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, j*á que a análise também faz parte dessa ação* (CURY, 1985, p. 26, grifo do autor).

Em relação aos aspectos onto-epistemológicos, a concepção de mundo materialista dialética concebe a realidade como existência real independente das ideias e do pensamento do pesquisador, que pode ser apreendida subjetivamente pela mediação do método. Este, para Frigotto (1991, p. 77), "constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais".

Netto (2011, p. 52), ao referir-se ao método de Marx, sustenta:

> [...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua

> vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação. Recordemos a passagem de Lenin que citamos: Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d'*O capital*. Isto quer dizer que Marx não nos apresentou o que "pensava" sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica *reais* do capital; não lhe "atribuiu" ou "imputou" uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente) *lógica* – numa palavra, deu- nos a teoria do capital: a *reprodução ideal do seu movimento real* (grifos do autor).

O que isso releva é que o método materialista histórico dialético não é um conjunto de procedimentos e regras aplicáveis ao objeto estudado, mas um modo de conhecer, uma prática investigativa que implica a imersão do pesquisador no objeto para "descobrir" dele, tanto quanto seja possível, as múltiplas determinações concretas que o constituem. A descoberta dessas determinações exige empreender uma investigação em profundidade para apreensão da totalidade (não do tudo) e da historicidade de que é feito o objeto (FRIGOTTO, 1991).

A compreensão dialética da totalidade impõe o reconhecimento das relações entre as partes e o todo e as partes entre si. Não quer dizer todos os fenômenos, fatos e nem a soma deles. De acordo com Cury (1985, p. 36): "o conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos". E ainda:

> Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real (CURY, 1985, p. 35).

Totalidade e contradição são categorias que se remetem reciprocamente, de

acordo com Cury (1985). A contradição, para além de ser uma categoria reflexiva, é categoria ontológica, própria do movimento do real. Ela "sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro" (CURY, 1985, p. 30). Nesse movimento dialético do real é que se encontra a possibilidade da transformação, do novo, que se inscreve tanto no homem, como nas suas relações com os outros e com o mundo. Contradição e totalidade são, pois, categorias indispensáveis para apreender-se o real como histórico.

A historicidade, como categoria do método dialético, implica, por sua vez, o reconhecimento da ação do homem no processo de produção de sua vida. Nesse processo, o homem, pela práxis, cria a totalidade concreta, isto é, a realidade de sua existência. Esse reconhecimento leva à negação de uma realidade extra-humana, imutável, estática, dada, com existência em si mesma. Ao negá-la, afirma o protagonismo humano na história, apontando para a possibilidade da mudança, da transformação do real, o "possível" de que fala Cury (1985). É na historicidade do fenômeno que se pode encontrar o sentido da práxis.

Se há uma "metodologia" que possa derivar desses pressupostos, poderíamos explicitá-la nos termos que encontramos em Netto (2011, p. 42-43):

> Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. [...].
>
> Com efeito, depois de alcançar aquelas "determinações mais simples", "teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com [o concreto], mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas" (grifos do

> autor, acréscimo nosso).

O que este método possibilita ao sujeito é o conhecimento teórico, que nada mais é do que o conhecimento do concreto, o concreto pensado. Este constitui a realidade, mas, como afirma Netto (2011, p. 44), "não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só 'a viagem de modo inverso' permite esta reprodução" (grifo do autor). Nessa viagem de modo inverso, as abstrações e as determinações mais simples "vão sendo carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real" (NETTO, 2011, p. 53).

Para Frigotto (1991, p. 75),

> A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.
>
> O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

No esforço de apreender o movimento do real da forma mais completa possível é que se dá o trabalho do pensamento: fazer progredir da abstraticidade à concreticidade, o que significa realizar o movimento de ida e volta – *detour* – entre parte e todo, fenômeno e essência, totalidade e contradição, objeto e sujeito.

> Esse detour implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa

> trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos (FRIGOTTO, 1991, p. 79).

O ponto de chegada será, pois, o conhecimento da realidade histórica, o conhecimento teórico sobre determinado objeto. Nas palavras de Kosik (1976, p. 45), este conhecimento é "[...] um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos".

Entretanto, a consideração de que o conhecimento teórico do real é o ponto de chegada não deve levar a entender que o processo de conhecer se encerra aí. A opção pelo método materialista histórico dialético implica sua intencionalidade, expressa na categoria de práxis.

> A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1991, p. 81, grifos do autor).

Mas, transformar o quê? Qual a ambição de um pesquisador, relativamente à transformação, tomando a dialética materialista histórica como postura e método?

A primeira transformação é a da própria consciência. Acompanhando as "vozes" que falam a Frigotto (1991), encontramos Gramsci (1978, p. 18), cientista político, para quem a transformação da consciência requer "uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum'" (grifo do autor). Para Gramsci, ainda:

> Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de

> pensar. Somos conformistas de algum conformismo. Somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1978, p. 18).

Ter clareza de quem se é e qual lugar social ocupa é o primeiro passo para realização de rupturas necessárias a transformações. Contudo, isto não se dá de forma espontânea, casuística. Gadotti (2003, p. 67) esclarece o papel da educação política e, dialeticamente, da escola burguesa nesse processo de tomada de consciência:

> A ação revolucionária se estende a toda a sociedade enquanto unidade orgânica, chegando a todos os seus níveis e segmentos: o proletariado não conquista a sua consciência de classe apenas operando sobre si mesmo, mas fazendo política. Esse, porém, não é um processo espontâneo. O proletariado, o trabalhador em geral, não chega espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária. Por isso, há necessidade de uma educação e sobretudo de uma *educação política*. Consciência de classe significa domínio da teoria revolucionária e esta nasce da assimilação crítica das posições mais avançadas da cultura burguesa e da sua consequente superação. Por isso o trabalhador precisa da escola e hoje, precisamente, da escola burguesa que lhe é negada. Daí o papel estratégico da escola, dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência da classe do trabalhador (grifo do autor).

Do excerto podemos extrair inferência que remete a figura do pesquisador ao do educador. O pesquisador também educa. Ao fazê-lo, contribui ou para manutenção ou para transformação da ordem social, dependendo de seu posicionamento político.

Nesse sentido, chega-se à outra transformação visada. Uma investigação que se orienta na perspectiva da práxis não pretende menos do que transformar a realidade.

Ela vai além daquilo que Marx (1845) criticou dos filósofos, em sua tese XI sobre Feuerbach: a interpretação do mundo.

Contudo, essa transformação precisa de ser compreendida nos marcos de uma pesquisa. A transformação da realidade não se dá de forma direta ou imediata pela pesquisa. A pesquisa, no campo das ciências humanas e sociais, tal como o trabalho docente, é de natureza teórica. É trabalho não-material, mediação no seio das práticas sociais mais amplas. E é práxis, na medida em que ela ultrapassa a afirmação do dado e expressa compromisso com a ruptura das relações sociais sob a égide do capitalismo, gerador de desigualdades, injustiças, alienação e coisificação do homem.

Isso aponta para um fato inconteste na consideração da pesquisa: não existe neutralidade. O pesquisador está implicado no sentido da manutenção da ordem ou da mudança. Almeida e Silva (2013, p. 29), analisando o papel da pesquisa no campo das políticas educacionais e considerando o caráter reprodutor/transformador da pesquisa, afirmam:

> As pesquisas são formas rigorosas de produção do conhecimento para subsidiar e orientar as políticas educacionais, mas também para mistificá-las, justificá-las ou questioná-las, desmistificá-las e mesmo denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou mesmo supressão das mesmas. As pesquisas podem vincular-se tanto com a formulação das políticas quanto com a resistência a elas, associando-se muitas vezes às forças de dominação e manipulação do consenso ou então às bases democráticas da gestão como campo de luta dos trabalhadores em educação.

Lembra-nos Freire (2005) que uma transformação social, ainda que não se origine na educação, tampouco pode ocorrer sem ela. A consciência de classe é necessária no processo de transformação da realidade. E a pesquisa pode e deve contribuir nesse sentido. A pesquisa orientada pela teoria materialista dialética cumpre papel de "educadora de classe" ao constituir-se crítica da cultura burguesa e ao objetivar a construção de um conhecimento transformador que

propicie a autonomia intelectual, adquirindo um sentido de reflexividade epistemológica emancipadora (MAGALHÃES, 2013).

Se a pesquisa produz conhecimento teórico sobre a realidade, este conhecimento, para ser transformador, necessita de ser crítico e questionador da realidade presente. O papel desse conhecimento é o de negar o dado, o aparente, de colocar sob suspeita o que se intitula real. Ao fazê-lo, ele se torna "força produtiva prática".

Para Adorno (2003, p. 2), a crítica é que pode "erguer a pedra sob a qual incuba o monstro". O "monstro" aqui refere-se a tudo aquilo que mascara a realidade, opacizando nossa visão das condições e forças que produzem a realidade tal como ela se materializa. Importa conhecê-la por dentro e esclarecê-la, como condição primeira para seu enfrentamento. Nesse movimento do pensamento pelo conhecer, a dialética é imperativa.

Gadotti (2003, p. 40) explicita que "a dialética pode ser entendida como *crítica*, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica" (grifo do autor). Contudo, a crítica por si mesma não oferece garantia de transformações, como advertiu Frigotto (1991, p. 81):

> No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

O que faz com que a crítica seja transformadora – ou revolucionária, para usar uma expressão marxiana – é a opção de classe (GADOTTI, 2003). Ao esclarecer a realidade sob a perspectiva da classe trabalhadora, o "possível" se mostra como negação do existente. "Minando as estruturas capitalistas", ao descortinar e desmascarar suas estruturas e formas de atuação sobre as consciências e os "corpos" dos trabalhadores, a teoria dialética é, por isso mesmo, práxis.

Materializar a práxis social é o objetivo do pesquisador que se orienta pelo

método fundamentado no materialismo histórico dialético. Sua pesquisa, ao fazer a crítica ao sistema produtivo capitalista e às suas organizações, incluindo aí, as instituições de ensino que se assumem na lógica da hegemonia burguesa, contribui para transformar as condições da existência humana, de modo que, conforme defende Severino (2008, p. 76), "nenhum ser humano seja degradado na sua relação com a natureza, no exercício do trabalho, sejaoprimido em suas relações sociais, no exercício de sua sociabilidade e seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, no exercício de sua inserção na cultura".

A potencialidade transformadora do conhecimento fundamentado na teoria materialista histórica dialética, talvez, seja a razão por que alguns pareceristas da Capes, alinhados com a "ética" da hegemonia burguesa, rejeitem o método materialista histórico dialético e desqualifiquem sua cientificidade. A ciência que querem produzir sobre o mundo e para o mundo, certamente, é a ciência reificadora da realidade histórica sob o capitalismo.

Referências

ADORNO, Theodor W. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. Entrevista de Adorno à revista *Der Spiegel*. Tradução: Gabriel Cohn. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 60, São Paulo, 2003.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; SILVA, Sidney Reinaldo. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 27-54.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 9-24.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPO de Estudos Marx (GMarx) – USP. **Nota a Capes**. Disponível em: < http://gmarx.fflch.usp.br/node/45.>. Acesso em 06/06/2014.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl Heinrich. **Miséria da Filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Teses sobre Feuerbach (1845)**. Disponível em: <http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx-Teses%20sobre%20Feuerbach.pdf.> Acesso em: 22 mai. 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Pesquisas sobre Professores(as)**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 37-68.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE CRÍTICO EMANCIPATÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DA PROFISSÃO PROFESSOR PELA COLETIVIDADE DOCENTE

Suelaynne Lima da Paz
(UEG/UFG/FAPEG)
suepaz@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Neste artigo discute-se a profissionalização docente a partir da análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado da Região Centro-Oeste, vinculadas a Rede de pesquisadores (as) sobre professores - Redecentro. A profissionalização docente é abordada dando destaque para uma perspectiva crítica em contraponto a profissionalização hegemônica das competências validada nas políticas docentes das últimas décadas. Busca-se apontar indicadores que qualifiquem a profissionalização docente na perspectiva crítico emancipatória, portanto contra hegemônica. A pesquisa ampara-se na revisão da literatura sobre a temática e no procedimento de pesquisa bibliográfica, tendo como método o materialismo histórico dialético. Compreende-se que a profissionalização crítico emancipatória é possível por meio da construção da identidade profissional do professor emancipada, amparada na coletividade da docência. Deste modo, associações e movimentos sindicais constituem espaços estratégicos para revitalizar a profissão docente.

Palavras-chave: profissionalização docente, identidade profissional, associações coletivas docentes, movimento sindical docente.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a temática profissionalização docente considerando que existem 'concepções de profissionalização', que transitam no campo educacional em estreita relação com o momento sócio histórico capitalista. Discute-se a temática considerando que "se no capitalismo há projetos educativos antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro" (KUENZER, 2011, p. 669) de formação e profissionalização docente. Dá-se revelo aos condicionantes econômicos, políticos e culturais que envolvem a profissionalização docente, considerada "**processo em construção histórica** que varia com o contexto socioeconômico a que esta submetida" (OLIVEIRA, 2010, p. 19, **grifo nosso**). Assim, enfatiza-se a coexistência de perspectivas de profissionalização situando-as na histórica luta entre capital e trabalho,

Essa abordagem leva-nos ao conceito de hegemonia em Gramsci (2004), que é a convergência orgânica de aspectos ideológicos que formam a vontade coletiva para manter o monopólio intelectual e moral da classe dirigente, dando sustentação ao bloco histórico (GRAMSCI, 2004). Nesse sentido, a profissionalização docente é discutida em duas acepções: a profissionalização docente que atende a hegemonia da classe dominante e a profissionalização contra hegemônica, adjetivada de crítico emancipatória. Essa última concepção está em processo de construção e parte do debate de "qualidade social da educação", concepção que contrapõe-se a lógica em voga da educação como mercadoria, ratificando seu papel como prática social.

Para o debate proposto é apresentado no primeiro momento do texto a definição da profissionalização hegemônica neoliberal, que atende aos preceitos do capital, expressa nas políticas docentes, por meio indicadores dessa profissionalização. Avança-se na discussão caracterizando a profissionalização crítico emancipatória, dialeticamente ligada ao debate de qualidade social da educação e a dimensão coletiva da docência. O segundo momento discute dissertações e teses defendidas e 2009 na Universidade Federal de Goiás (UFG) e suas filiações teóricas e políticas frente ao campo de formação e profissionalização docente.

Perspectivas de profissionalização docente em disputa: a construção de uma proposta contra hegemônica

A profissionalização docente, assim como a educação de modo geral guarda estreita relação com processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2014; SHIROMA, 2003). Trata-se da compreensão da educação contextualizada ao movimento do capital e suas injunções. Destaca-se que no campo social, a transfiguração de direitos sociais em serviços, atinge diretamente a educação, tornando-a mercadoria (BOITO JUNIOR, 1999; LEITE, HERZ, 2011).

No campo da formação e profissionalização docente, destaca-se a adoção de termos e práticas que endossam um projeto de formação e profissionalização que valida à hegemonia neoliberal, moldada pelo aperfeiçoamento técnico, baseada no *accountability* que regula o trabalho docente, esvaziando-o de teor crítico (SHIROMA, SCHNEIDER 2013; MAGALHÃES, 2014).

Esse modelo de profissionalização erige-se a partir de duas balizas: a) concepção de qualidade da educação; b) concepção de professor. No que se refere à qualidade da

educação, o consenso social da necessidade dessa qualidade é apropriado por um discurso veemente desse termo, que encobre uma qualidade neoliberal pautada no individualismo e produtivismo. Nesse sentido, a educação é considerada mercadoria, serviço a ser consumido. Já a concepção de professor neoliberal parte de um discurso que o professor é negligente, indolente que precisa prestar constas de seu trabalho, para ser o "professor de resultados" o responsabilizando pelos problemas escolares (SHIROMA, SCHNEIDER, 2013). Partindo dessas questões centrais a caracterização da profissionalização neoliberal é realizada a partir da leitura de autores como Kuenzer, (2011), Freitas (2011), Shiroma (2003) Evangelista e Shiroma (2008), Antunes (2013), Shiroma, Schneider (2013), Souza (2013), Souza e Magalhães (2013), Magalhães (2014) e Oliveira (2014) que tecem críticas veementes as politicas docentes, denunciando seu papel estratégico em focar no modelo de professor das competências. O quadro abaixo constitui uma síntese preliminar, com descritores desse tipo de profissionalização,

Descritores da Profissionalização neoliberal
avaliação do desempenho docente (ADD)
meritocracia docente
desenvolvimento profissional docente (DPD)
professor expert- polivalente

Fonte: elaboração da autora.

Na definição de uma profissionalização neoliberal, a avaliação é campo estratégico, mecanismo de controle, que tem constituído instrumento regulatório do trabalho docente. Esse tipo de profissionalização enfatiza a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), vinculada ao resultado das avaliações dos alunos e associa desempenho do alunado ao bônus ou premiação salarial aos professores, tendo estreita relação com o discurso do mérito neoliberal (SHIROMA, SCHNEIDER, 2013).

Assim o fundamento ideológico do mérito deposita sobre os professores a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar, instaurando a diferenciação de carreiras e salários (FREITAS, 2011). Essa ambiência sobreleva a individualidade e enfraquece a dimensão coletiva da docência ao desagregar a categoria profissional docente (FREITAS, 2011; SOUZA, MAGALHÃES, 2013).

Outro aspecto de sustentação da profissionalização neoliberal é o discurso do Desenvolvimento Profissional Docente que exige dedicação do professor em atividades, projetos, tarefas e funções que extrapolam a docência e que marcaram a intensificação do seu trabalho (EVANGELISTA, SHIROMA, 2008; SOUZA, 2012; OLIVEIRA, 2014). Esse processo fomenta um novo perfil profissional docente, do professor *expert,* polivante que busca atender todas as tarefas a ele imputadas, chegando a auto-intensificação.

A perspectiva do professor *expert*, impõe um ritmo produtivista ao trabalho docente que eclipsa da identidade profissional docente sua dimensão intelectual e política. Trata-se de uma adequação do professor ao modelo de profissional para a nova fase do capitalismo flexível, tecnificado pelas competências e produtivista pelas tarefas (SOUZA, MAGALHÃES 2013; MAGALHÃES, 2014; ANTUNES, 2013). O ingresso na carreira docente com contratos flexíveis (contratações atípicas) constitui outro ponto chave da profissionalização neoliberal, ocasionando a precarização da profissão docente, que é a combinação de péssimas condições materiais e pedagógicas de trabalho com a degradação dos salários e ausência de perspectivas na carreira docente (SOUZA, 2013, MAGALHÃES, 2014; OLIVEIRA, 2014). Em síntese, os pontos levantados demonstram a ação orgânica do capital em uma teia de relações e interesses hegemônicos, para engendrar um modelo de profissionalização docente que pressiona os cursos de formação para atender ao modelo de professor profissionalizado aos moldes do capital.

Já a construção de uma perspectiva contra hegemônica de profissionalização docente, parte de um projeto educacional voltado para novas bases de sociabilidade. Este projeto é compreendido nesta reflexão, a partir do conceito de qualidade social contra hegemônica da educação, que busca a formação do sujeito autônomo e emancipado para a transformação social (LEITE, HERZ, 2011; DIAS SOBRINHO, 2008). Isto posto, a reflexão sobre a profissionalização crítico emancipatória requer explicitar os elementos que sustentam essa proposição. Para tanto, foi realizada em caráter seminal, a construção de indicadores que qualificam essa profissionalização no esteio de autores que discutem a educação de forma geral como Adorno (2000), Gramsci (2004), Mészáros (2008), Kuenzer, (2011), Vásquez (2011) e os que discutem formação e profissionalização docente como Freitas (2011), Silva (2011), Shiroma, Schneider (2013), Souza e Magalhães (2013), Oliveira (2014) e Magalhães (2014).

Descritores da Profissionalização crítico emancipatória
intelectualização do professor
práxis docente
coletividade do professorado
emancipação docente

Fonte: elaboração da autora.

O primeiro aspecto de destaque para a construção de uma profissionalização crítico emancipatória, diz respeito à recondução da formação docente para intelectualizar os futuros professores, valorando a articulação teoria e prática como substrato para a práxis docente. A assunção do professor como intelectual consiste na mobilização de elementos no trabalho docente de forma consciente em prol da transformação social, eixo da concepção de qualidade social da educação. Nesse sentido, problematizar o *lócus* da formação docente torna-se fulcral para potencializar o trabalho docente como prática social. Sobre a elaboração de intelectuais, a reflexão de Gramsci (2004) de que as "escolas e instituições de alta cultura" (p. 19) são precursoras da formação refinada de intelectuais nos ajuda a indicar a universidade como esse espaço formativo dos professores. Historicamente consolidada, pela excelência nos diversos campos do conhecimento que articula ensino, pesquisa e extensão, a universidade tem a possibilidade de oferecer uma formação mais orgânica aos futuros professores.

Outras duas questões estruturam a profissionalização crítico emancipatória, dialeticamente relacionadas, mas para fins de esclarecimento são apresentadas de forma didática são: a) o trabalho docente como práxis; b) a construção da identidade do professorado como coletivo para emancipação docente. No que refere ao debate da práxis docente recorre-se ao conceito de práxis política de Vàsquez (2011) que é a "práxis na qual ele [homem] atua sobre si mesmo" (p. 232) na busca de sua transformação como ser social. O autor enfatiza que, atividades voltadas para grupos ou classes sociais, podem ser chamadas prática social, ao mobilizar "transformações nas relações econômicas, políticas e sociais" (p.232). Nesse sentido, compreende-se que o trabalho docente é uma prática social, práxis eminentemente política ao voltar-se para a formação humana com vistas à intervenção na realidade sócio-política e econômica.

Nesses termos, a práxis política está contida na práxis docente e requer a consciência, organizada e dirigida do professor para a transformação social. Esse movimento tem dupla função, a perspectiva de intervenção na realidade pela formação de sujeitos e reestabelece a dimensão politica do ser professor, possibilitando sua percepção como sujeito sócio histórico. Essa percepção não é construída isoladamente, sobretudo ao considerar que o professor "traz consigo a história da constituição da identidade social e profissional, sendo esta compreendida não apenas como marca pessoal, mas como expressão do coletivo e do histórico no sujeito" (SILVA, 2011, p. 348). Assim, falar de práxis docente requer acuidade quanto à historicidade do sujeito coletivo professor, que se constitui, por meio de associações coletivas e movimentos sindicais[1].

O movimento sindical de professores brasileiros, só pode ser compreendido na sua orgânica relação com os movimentos sociais pela redemocratização do país na década de 1980 celeiro de sua institucionalização. O forte apoio da comunidade escolar e da sociedade, alçam a educação naquele momento ao *status* de instituição estratégica, na conquista de uma sociedade mais justa e democrática (OLIVEIRA, 2014). Observa-se que os sindicatos docentes não se limitam a luta por melhores salários e condições de trabalho, oriundos da massificação da educação básica em 1970, mas assumem a luta por uma educação de qualidade social. Demarcar essa característica de movimento sindical docente é central na proposição de um sujeito político professor vinculado a demandas nacionais contra hegemônicas que o aproxima do conceito de partido político de Gramsci (2004). Para o autor: "No partido político, os elementos de um grupo social econômico superam este momento de seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional" (p. 25) possibilitando a construção de um bloco histórico contra hegemônico. Nesse sentido, a concepção de partido político em Gramsci (2004), possibilita compreender o movimento sindical docente brasileiro, sendo *lócus* contra hegemônico e emancipador de uma categoria, imersa em demandas sociais mais amplas.

A discussão da emancipação constitui outro debate importante para a profissionalização crítico emancipatória. Compreendida no esteio de Adorno (2000) como um processo de esclarecimento pela experiência e reflexão, que possibilita ao sujeito se

[1] Cabe esclarecer que o debate sobre profissionais da educação, está presente no movimento sindical ao buscar agregar os funcionários da escola e docentes em um único sindicato, gerando para Oliveira (2014) uma "identidade cindida ou jamais constituída"(p. 208). Trata-se de um debate que não será abordado neste artigo pelos limites desse texto. Reconhece-se que uma questão importante que será abordada em produções futuras. Mas, neste artigo privilegia-se o debate do movimento sindical dos professores.

compreender e atuar como ser social, traz a dimensão do coletivo no sujeito, que reconhece que ninguém se emancipa sozinho, isolado, mas a partir do e para o coletivo, sendo "um dos elementos motores da transformação da sociedade, permitindo libertação e independência" (SOUZA, 2012, p. 443). Ou seja, o coletivo faz necessário para uma docência emancipada. No bojo do debate empreendido, a análise das concepções de profissionalização docente encontradas em dissertações de mestrado e teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) é realizada

Profissionalização docente: as concepções que transitam nas produções da pós-graduação

Para discutir as concepções de profissionalização docente que transitam em dissertações de mestrado e teses de doutorado do PPGE/UFG privilegiou-se o ano de 2009, por demarcar uma década de pesquisa da RedeCentro (1999-2009). Como membro do grupo de pesquisa empreender tal discussão é uma forma de contribuir com os trabalhos da Rede, sendo este critério temporal para seleção das produções analisadas.

A seleção e análise criteriosa da amostragem pauta-se na pesquisa bibliográfica em Lima e Mioto (2007), que indicam procedimentos ordenados e articulados, quais sejam: a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico – foi realizada a partir das Fichas[2] de Aprofundamento das dissertações e teses analisadas pela RedeCentro; b)leitura exploratória- para confirmação da amostragem foram analisados títulos, resumos, palavras chaves, sumário, introdução e conclusão das produções defendidas em 2009 no PPGE/UFG não analisadas pela Rede por não discutirem diretamente o professor, que é um critério de trabalho interno.

Após essa primeira etapa de seleção de produções a amostragem ficou composta por seis (6) trabalhos que discutem a temática profissionalização docente indicados pela 'Ficha de Aprofundamento' da RedeCentro, sendo três (3) dissertações e três (3) teses. Na validação dessa amostragem, foram analisadas dez (10) teses de doutorado e dezoito (18) dissertações de mestrado, defendidas em 2009 localizadas no Banco de dissertações e teses do Programa de pós-graduação *stricto senso* em Educação já citado. Dessa análise foram

[2] Ficha de Aprofundamento é o instrumento de analise da Rede com descritores que abarcam as dissertações e teses uma análise global das produções que discutem o professor nos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste.

localizadas mais dois (2) trabalhos para análise mais acurada, uma (1) dissertação e 1 (uma) tese por indicarem a possibilidade do debate sobre a valorização do professor e as condições do trabalho docente. Essas duas (2) produções compõe a amostragem inicial correspondendo ao total de oito (8) trabalhos para a segunda etapa da pesquisa.

Na segunda etapa a leitura integral das dissertações e teses buscou-se apreender as concepções de profissionalização docente. Para tanto foi realizada: c) leitura seletiva – primeira leitura integral das produções momento de confirmação ou não da temática profissionalização. No processo de leitura seletiva os dois (2) trabalhos acrescidos á amostragem a partir do banco de dados do PPGE/UFG foram suprimidos da amostragem por não problematizarem a profissão docente, impossibilitando a apreensão da concepção de profissionalização docente. Deste modo, os trabalhos analisados perfazem um total de seis (6) trabalhos, devidamente indicados pela RedeCentro. Seguiu-se mais dois momentos de leitura: d) leitura reflexiva ou crítica - foram realizadas leituras sucessivas das dissertações e teses buscando seus fundamentos teórico-político; e) leitura interpretativa – as concepções encontradas foram analisadas a luz do referencial teórico construído neste artigo.

Após esse processo de leitura e releitura apresentamos a discussão de profissionalização docente presente nas produções selecionadas. No entanto, cabe pontuar que a identificação das produções foi realizada pelo nível da investigação (dissertação ou tese), enumeradas de forma crescente, atribuídas de forma aleatória. A indicação da autoria no masculino também foi adotada para preservar o anonimato dos autores, bem como foi realizada a retirada da numeração das páginas nas citações realizada diretamente das produções.

De posse das informações debruçamos sobre a Tese1 que discute a identidade politica de professores universitários. Essa tese tem o aporte teórico-metodológico no materialismo histórico dialético, identificado pelas categorias de análise e referencial em Marx, Gramsci e leitores marxianos. Nessa produção há um posicionamento claro de contestação de uma educação que atende ao capital, situando a educação em meio à luta de classes coerente com o referencial teórico métodico adotado. Após a pesquisa com entrevistas semiestruturadas a identidade política dos professores universitários pesquisados, é apreendida em um movimento que "transita" entre a consciência de grupo e consciência de classe, de modo que, o sindicato docente mostra-se potencializador da ação concreta dos professores. Para o autor aos professores lutarem por uma educação pública,

gratuita, de qualidade, direito do conjunto de classe trabalhadora, realizam-se também os interesses da categoria docente como aumento salarial, melhorias de infraestrutura, autonomia acadêmica (TESE1, 2009). Essa reflexão possibilita ponderar que a raízes do movimento sindical docente brasileiro em 1980 perdura na organização sindical contemporânea, congregando demandas sociais mais amplas como democracia e justiça social, aproximando o debate do partido político gramsciniano (GRAMSCI, 2004; OLIVEIRA, 2014).

Na análise da Tese2 que discute a docência *online* e "busca estudar as relações do trabalho docente com as tecnologias de informação e comunicação" (TESE2, 2009) em um perspectiva marxista. Embora seja baseada em leitores marxistas como Saviani (1996) e Pimenta (1999), essa intenção não se materializa na produção. A concepção de educação como: "uma prática social historicamente situada e que permeia toda a atividade humana (...)" (TESE2, 2009), acena a dimensão da práxis, mas carece de historicização ao longo de toda a produção. Buscou-se a concepção de profissionalização docente pelo debate da identidade profissional, que define o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e indica a docência como ação educativa, "sendo que qualifica, distingue e confere identidade ao professor" (TESE2, 2009). Entretanto, a produção não explicita aspectos estruturantes da identidade profissional, e a apreensão da concepção de profissionalização docente é impossibilitada. Trata-se do que Souza e Magalhães (2012) chamam de dispersão teórica da produção com categorias frágeis a pesquisa leva a um "sincretismo teórico" afastando-se de uma compressão histórica e historicizada do objeto pesquisado.

A última tese analisada é a Tese3, tem como objeto de pesquisa o currículo do curso de Pedagogia de uma universidade em Goiás. A temática formação de professores é discutida de forma crítica, problematizando sua adequação para atender ao capitalismo. Na Tese3 fica evidenciado a relação orgânica entre formação e condições de trabalho como "reflexo de um conjunto de mediações que envolvem a docência" (TESE3, 2009). Ao discutir formação o autor situa a profissionalização docente como conceito estratégico para enfrentar dilemas da atualidade, buscando construir um "tipo novo" de professor, incidindo na identidade docente. A profissionalização é problematizada como estratégia do capitalismo, que atribui um caráter profissionalizante ao docente, sendo problematizado por Magalhães (2014) como tecnificado e operacional.

Avançando na análise das produções debruça-se sobre a Dissertação1 que tem como objeto de o trabalho do tutor de Educação a Distância (EAD). A utilização do referencial teórico em Marx, Gramsci, Marcurse, Frigotto, Saviani e outros autores possibilita definir a produção de marxista. Ressalta que o debate da formação, profissionalização e prática são indissociáveis da docência e que devem ser analisados de maneira "inter-relacionados" (DISSERTAÇÃO1, 2009). A concepção de educação é explicitada assumindo sua dimensão de prática social, com caráter histórico e situada frente à luta de classes. A temática profissionalização docente é discutida ao problematizar as condições de trabalho aviltantes e contratos flexíveis (terceirizados), que desvela a precarização do trabalho docente e o isolamento que atingem diretamente a identidade profissional dos sujeitos pesquisados.

Tendo como objeto de estudo a concepção de profissionalidade docente em projetos de cursos de formação de professores em instituições públicas e privadas da Região Centro-Oeste a Dissertação2 é foco. Nessa produção, o autor assume a perspectiva teórica política ancorada no marxismo. A análise documental realizada reflete a discussão de categorias como trabalho, mediação, hegemonia compondo eixo teórico para o posicionamento do investigador em prol da educação concebida como potencializadora da transformação social, prática nas formações sociais e políticas. A profissionalização docente é discutida pelo subtema ação coletiva e identidade profissional, ambas articuladas. Essa produção enfatiza a ação coletiva do professorado no contexto capitalista, na perspectiva de contrapor-se a lógica liberal, o que possibilita dizer que reforça a dimensão do coletivo e contribui para a constituição de uma profissionalização crítica emancipatória.

Já a Dissertação3, tem uma abordagem psicanalítica do trabalho docente, o objeto de pesquisa é a transmissão simbólica que o trabalho docente exerce sobre o professor. Problematiza o poder da autoridade docente, que tem sido retirado do professor pela onda reformista na educação. Essa produção tem o aporte teórico em Lacan do campo da psicologia e chama atenção para como se constitui o mal estar docente, que incide diretamente na identidade profissional docente. Faz-se o percurso de discutir a idealização do sujeito professor que promove a impotência da educação e do professor pelo discurso que "ressalta o fracasso escolar, a queda da autoridade simbólica do professor" (DISSERTAÇÃO3, 2009,). Essa discussão possibilita ampliar o debate da profissionalização crítico emancipatória, trazendo a dimensão da subjetividade do

professor ao lidar com pressões que são realizadas pela nova lógica economicista na educação.

Diante das dissertações e teses analisadas ressalta-se que a temática profissionalização docente perpassa discussões específicas como currículo, formação docente, identidade política e subjetividade docente o que possibilita dizer que acena a impossibilidade de construir esse objeto de pesquisa sem desvelar sua orgânica relação com a formação e trabalho docente. Foi possível compreender ainda, pelo escopo teórico das produções que tensionar a educação frente ao capital e trabalho, constitui posicionamento teórico político necessário para compreender a educação na atualidade e construir elementos concernentes a uma profissionalização crítico emancipatória.

Breves considerações

Tendo em vista o viés crítico dialético da maioria das produções analisadas, a discussão da profissionalização docente encaminha-se para o campo de resistência às políticas neoliberais. Chama atenção, os aspectos concernentes à construção de um 'sujeito coletivo professor' centralizando a associação coletiva como contributo da profissionalização docente crítico emancipatória. A emancipação docente é uma concepção fulcral no sentido de libertação das pressões das políticas docentes neoliberais sendo ponto de chegada e de partida, para a reconstrução da profissão docente valorada e alinhada a um projeto de qualidade social da educação, contra hegemônico.

As produções apontam que a identidade profissional docente guarda relação com a construção de espaços de construção de uma identificação coletiva da categoria docente. Deste modo, depreende-se que os espaços de associações docentes como sindicatos podem e devem ser compreendidos como espaços de convergência da construção de uma profissionalização crítico emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. (p. 13-28).

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Avaliação do ensino superior. **Revista Eccos**, v.10, 2008.

EVANGELISTA, Eneida Oto.; SHIROMA, Eneida Oto. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura. Cascavel: EDUNIOESTE**, 2008. p. 33-53. Disponível: http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Livro_1_politica_educacao_cultura_unioeste_mestrado_em_educacao_PDF[1].pdf

FREITAS, Luis Carlos. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, Célio da, SOUZA, José Vieira de, SILVA, Maria Abádia da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (p. 279-302)

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Rev.Educ. Soc.** [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

LEITE, Denise e Genro, HERZ Maria Elly. Avaliação e Internacionalização da Educação Superior. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2012, vol.17, n.3 [citado 2014/02/19], pp 763-785. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300009&lng=en&nrm=iso

LIMA, Telma Cristiane Sasso, MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis. V. 10 n esp. p. 37-45. 2007.

MAGALHÃES, Solange M. O. A retórica da profissionalização e a promoção do professor *expert*. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis* **e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas.** Goiânia, Kelps, 2014

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital.** 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os sindicatos e as políticas de responsabilização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, MELO, Savana Diniz Gomes. **Sindicalismo docente desafios e perspectivas.** Camaragibe, PE: CCS gráfica e Editora, 2014. (p. 201-228).

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, nº especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação.* Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24. Disponível: http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política "para poucos" na era do "para todos". **Revista Interação** - Formação, profissionalização docente e práticas educativas. v. 38, n. 1, 2013.

SILVA, Kátia Augusta C. C. da. Comentários críticos e perspectivas- A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abábia. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e bem estar-docente. **Rev.Linhas Críticas**. V.18, n.36, mio/ago.2012. p. 433-454.

SOUZA, Ruth C. Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des) sindicalização docente. **IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre o Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE)**. Rio de Janeiro, 2013. p. 1-13.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ed. São Paulo: expressão popular, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO "SALA DO EDUCADOR"

Cristiana de Campos Silva
(UNEMAT)
chriscampos777@hotmail.com

Heloisa Salles Gentil
(UNEMAT)
logentil2@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão acerca das idéias que fundamentam a proposta de formação continuada expressa no Projeto Sala do Educador, em Mato Grosso, partindo do princípio de que toda prática tem uma base teórica que a sustenta, ainda que nem sempre os sujeitos envolvidos tenham consciência de qual seja. Desvelar e compreender esses pilares de sustentação propicia maior discussão sobre eles e pode contribuir para com a efetivação ou o questionamento dos objetivos da política educacional em foco. Esta pesquisa, parte constitutiva de uma dissertação de Mestrado, foi realizada por meio da análise de documentos e estudos de referenciais teóricos. Entre os vários documentos analisados, encontra-se o Projeto Sala de Educador (PSE), da SEDUC/MT, que foi disponibilizado às instituições escolares da rede estadual no ano de 2011 e no qual são apresentados o objetivo, a organização, a funcionalidade e as bases teóricas que sustentam tal proposta. Indica-se uma formação continuada no próprio local de trabalho e afirma-se garantir e instrumentalizar, por meio deste projeto, espaço e tempo para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso.

Palavras chaves: Formação de professores, Formação Continuada, Sala de Educador.

Introdução

A pesquisa em questão insere-se em um cenário no qual se fazem presentes movimentos relacionados à educação engendrados em função da reorganização do ensino para a formação ou qualificação profissional exigida pelo capitalismo contemporâneo. Há uma variedade de proposições derivadas de reformas e políticas públicas no país, convocadas a assegurar a centralidade da educação em função das atuais circunstâncias econômicas e políticas, sob influência de organismos internacionais.

O *Relatório Delors,* produzido na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1998, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), é um exemplo de documento internacional que pretende orientar a educação, no sentido de ações voltadas para formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado.

O Relatório parece ter tido como princípio balizador mudar as ideias a respeito da função da educação; recomendava que o aprendizado se organizasse em torno de conteúdos necessários para utilização no cotidiano, de modo que funcionasse como uma orientação para a ação, individual ou coletiva, ao longo da vida. Moraes (2001, p. 9), ao analisar tais concepções, afirma que "os destinos da educação, [...], parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do "conhecimento" [...]", principalmente porque elas asseguram um projeto educativo que garante o desenvolvimento de competências, fundado na aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Veicula-se a idéia de que o trabalhador necessário é aquele que está sempre em formação, o que acrescenta mais um critério aos elementos de concorrência entre os trabalhadores e os impele a uma busca individual para se sobressair nesse mercado.

Em uma visão marxista, o trabalho pode ser considerado uma atividade educativa e emancipatória do homem; situação em que o homem consegue fazer uma articulação entre consciência e mundo, entre subjetividade e objetividade. Mas no sistema capitalista o trabalho se converteu em mercadoria e, nesse contexto, cada vez mais, o trabalhador é levado a se preocupar com suas capacidades individuais, com as competências e habilidades que possui, a fim de "valorizar" sua força de trabalho e se manter no mercado. Segundo Duarte (2003), a perspectiva neoliberal dá ênfase ao desenvolvimento pessoal e profissional, de conhecimentos e competências específicas, com uma visão de mercado; nessa lógica, aos professores cabe conhecer a realidade social, para definir quais competências essa realidade exige dos indivíduos, de modo que atuam como otimizadores das ideias neoliberais. É como se houvesse uma promessa de oportunidades aos que se engajarem na constante busca de conhecimentos.

Cabe então pensar: se este é o papel do professor, como deveria ser **a formação dos professores nesse contexto?** Reforça-se a vinculação da formação dos professores ao desenvolvimento de competências para resolver problemas em situações específicas e

concretas, visto que o professor é chamado a ser agente principal de estratégias pedagógicas que propiciem a formação do trabalhador conforme esperado pelo sistema.

Está em pauta, desde os anos 90 do século passado, a discussão acerca da formação inicial e continuada de professores, o que tem gerado uma variedade de proposições, resoluções e inclusive políticas educacionais. Para este trabalho, tomamos como objeto de investigação o Projeto intitulado "Sala de Educador" (SE) - parte de uma política pública de formação continuada de educadores do estado de Mato Grosso, desenvolvida no próprio local de trabalho, pautada em um discurso de garantia e instrumentalização de espaço e tempo para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica da rede - a fim de compreender as concepções que sustentam essa proposta de formação.

Perspectivas acerca de formação de professores em documentos oficiais

No mesmo período em que se consolidavam as reformas do Estado, foi aprovada a LDBEN 9.394/96, que, em seu quarto parágrafo do artigo 87, estipulou como meta o prazo de dez anos para que os professores fossem "graduados ou formados por treinamento em serviço", como forma de corrigir a escassez de professores habilitados conforme padrão internacional. Houve então um entendimento de que até 2007, os professores que não possuíssem curso superior, obrigatoriamente, deveriam cursá-lo. Mas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer do CNE/CEB/CP nº 01, em 20 de fevereiro de 2003, valendo-se do artigo 62 da LDBEN, afirmando que, para professores em exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação mínima exigida poderia ser a de nível médio, na modalidade Normal. Tratava-se da formação denominada inicial.

A LDBEN instituiu também a figura do Instituto Superior de Educação (ISEs) e dos Cursos Normais Superiores, como responsáveis pela formação inicial de professores. Nesse ponto, as marcas dos organismos internacionais ficam bem evidentes, considerando conforme Gentili (1999) e Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), que as recomendações eram para que se diminuíssem as despesas com uma formação inicial longa, realizando-a em menor tempo e centrada em aspectos mais práticos. Dissemina-se no país a possibilidade de uma habilitação em nível superior de forma aligeirada, realizada, sobretudo em instituições privadas, com ênfase técnico-profissionalizante, fortalecendo a ideia de uma profissão orientada pela cultura

do desempenho de atividades, muito mais do que na relação com a produção do conhecimento.

Gentili (1999) afirma que a ênfase no aligeiramento da formação inicial dos professores está pautada nas recomendações do Banco Mundial, que indicam também a necessidade de capacitar o corpo docente, mediante programas de formação contínua, considerando que a qualificação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento. A qualificação em serviço deveria proporcionar mais domínio do professor sobre a matéria que leciona, bem como sobre as práticas pedagógicas que desenvolve, visando a *atualização* desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Coloca-se em evidência a formação continuada de professores.

Sob esta ótica, no Brasil, a formação continuada em serviço e na modalidade à distância (paliativo de menor custo) é apresentada como investimento para a melhoria do exercício da profissão docente, mas visa minimizar alguns dos efeitos de uma formação inicial aligeirada, o que implica em uma compreensão de formação continuada como tendo um caráter compensatório.

É importante ressaltar também que as proposições, de certa forma indicadas como atenuantes dos efeitos da formação inicial aligeirada, apresentam ideias ambíguas, tendo em vista que a própria LDBEN 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) tratam os termos capacitação, aperfeiçoamento, treinamento e formação continuada como se fossem sinônimos. Na Lei de Diretrizes e Bases isso pode ser percebido nos seguintes artigos: Art. 61 – compreende a formação continuada como "capacitação em serviço"; Art. 67, Inciso II - como "aperfeiçoamento profissional continuado"; e Artigo 87 parágrafo 4 - como "treinamento em serviço". Já no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que foi elaborado a partir de determinação da LDBEN, a expressão aparece como "formação continuada".

Entendemos que há similaridade, mas não igualdade no sentido dos termos capacitação em serviço/treinamento em serviço e formação continuada, sobretudo porque a capacitação/treinamento em serviço é expressão vinculada ao desenvolvimento e conhecimentos de gestão aplicada à área administrativa. De acordo com Gentili (1999), essa compreensão de formação engloba aprimoramento de habilidades e competências de gestão das rotinas práticas. Ou seja, a perspectiva sobre a formação dos professores, presente na

legislação da década de 1990, se pautava em concepções neoliberais de qualidade total, oriundas da gestão empresarial.

O inciso II do artigo 61 da LDBEN, em seu parágrafo único, determina que a formação para os profissionais da educação deve se estruturar a partir da combinação entre teorias e práticas, mediante o envolvimento com a realidade, que pode acontecer durante o Estágio Supervisionado e/ou com a capacitação em serviço. Conforme Brzezinski (2002), a formação de professores envolve articulação entre teoria e prática por meio de sistematização de práticas educativas e de um apanhado de ideias e conceitos. Mas, é provável que exatamente a não compreensão dessa articulação esteja o fundamento para a ampla proliferação da epistemologia da prática a partir da década de 1990.

Essas ideias estão presentes em outros documentos que abordam a formação de professores no Brasil, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2000) e os Referenciais Curriculares (1999). São propostas pautadas nos estudos de Donald Schön (2000), autor que defende a matriz teórica da formação do professor reflexivo e à prática como elemento principal da reflexão. Nesses documentos, as proposições de formação aparecem centradas no desenvolvimento de competências, visto que se pretende acompanhar as mudanças tecnológicas que fortalecem cada vez mais a ideia de sociedade do conhecimento. Sociedade que, conforme Brzezinski (2002), exige que os professores também se adaptem às demandas de um mercado que, por sua vez, incansavelmente exige renovação de "conhecimentos". Dessa forma, não por acaso, expressões do tipo *pedagogia da qualidade total, teoria do professor reflexivo* e *pedagogia das competências* estão postas nas discussões atuais na área educacional.

O termo prático-reflexivo, disseminado no Brasil mediante as ideias de Donald Schön, tornou-se bem conhecido entre os profissionais da educação, tendo em vista que alguns teóricos como Tardif, Nóvoa, Zeichner e outros, passaram a enfatizar a importância da reflexão na formação de professores.

Schön (2000) defendeu como parte do procedimento que pode auxiliar o profissional na sua atividade, três noções fundamentais que são: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e *a reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Segundo o autor, a primeira ocorre durante a prática, ou seja, quando o profissional pensa sobre o que faz, enquanto faz. A reflexão na ação está relacionada com a tomada de decisão durante o processo ativo. Nesse processo, o

profissional pondera sobre algo que lhe chama a atenção durante a atividade, guiando-se na intervenção que fará na situação para ressignificar o que está fazendo.

No segundo processo mencionado, a reflexão ocorre depois dos acontecimentos, ou seja, eles são revistos fora do seu cenário. Nesse procedimento, o profissional reconstrói/reflete sobre a ação com o objetivo de analisá-la retrospectivamente, de modo a descobrir como o seu conhecimento na ação pode ter contribuído satisfatoriamente ou apresentar marcas de insatisfação em relação ao aprendizado. Já o terceiro processo, segundo o autor, transcende as duas noções anteriores. Na compreensão de Schön, esses procedimentos ajudam o profissional a construir outra forma de reelaborar o acontecimento e adquirir conhecimento. Podemos assim entender que as bases das propostas definidas por Schön, ao serem inseridas na formação dos profissionais da educação, ancoram-se no conhecimento experiencial que os professores adquiriram ao longo da vida.

Constatamos que nas perspectivas apresentadas nos "Referenciais para a formação dos professores" (1999), o conhecimento resulta da prática, porque as proposições aparecem ancoradas aos saberes da experiência, os quais os professores acumularam mediante o desenvolvimento da ação pedagógica. Na forma como concebe o documento, o "conhecimento profissional dos professores [...] é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, [...] num saber agir numa situação concreta" (BRASIL, 1999, p.85), assumindo a postura de pesquisador da prática e construindo sua própria maneira de observar o problema. Segundo Moraes (2009), essa proposição de formação continuada assentada na reflexão da prática, em linhas gerais, é sustentada por discursos e alegações de que os conteúdos das pesquisas científicas são desarticulados e desvinculados das práticas que os produzem.

Nos moldes apresentados pelos Referenciais já citados, a formação continuada além de propiciar atualizações e aprofundamento de temáticas educacionais, deve estar intimamente atrelada à vivência dos projetos educativos nas escolas de Educação Básica. Quando realizada na escola onde os profissionais são vinculados, as reflexões e ações devem acontecer de forma compartilhada com toda a equipe, por meio de grupos de estudos, de modo que não se perca de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho. Nessa direção, assim como sugere Schön (2000), as propostas de formação de professores trazem um forte componente de prática acompanhado de reflexão, o que possibilita aos profissionais desenvolverem competências para atuarem em situações concretas.

Formação continuada de professores no âmbito da instituição escolar

Atualmente, no Brasil, a formação continuada realizada na própria escola é uma realidade presente na maioria das unidades escolares; alguns autores, a fim de ultrapassar os limites estreitos de uma concepção utilitarista que informam tais propostas, desenvolveram suas críticas apresentando suas considerações por meio de pesquisas. Ghedin (2002), Zeichner (2011) e Nóvoa (2009) entendem que a reflexão sobre o trabalho do professor contribui para uma compreensão de problemas imediatos que surgem da ação profissional. Na concepção desses autores, os problemas enfrentados pelo professor na sua prática cotidiana não podem ser direcionados unicamente ao lugar de origem e muito menos à pessoalidade do sujeito professor. Nesse sentido, um estudo a partir do pensamento desses autores levaria a uma compreensão mais abrangente da formação continuada a partir da prática docente. De acordo com Nóvoa (2009), o diálogo em torno desse tema deve sair do campo individual e passar para uma prática reflexiva coletiva, envolvendo o conjunto de participantes de um processo e assim, permitir os efeitos dos conhecimentos produzidos nas relações entre saberes individuais e saberes coletivos.

Em relação aos modos constitutivos da formação e às relações com as práticas educativas dos profissionais do ensino, existem muitos elementos de análise. Por exemplo: sobre a formação continuada na perspectiva do professor reflexivo, Zeichner (2011) quando discute sobre o assunto, estabelece três categorias que, no seu entender, precisam ser acionadas simultaneamente. A primeira: a prática reflexiva do professor precisa abarcar sua ação pedagógica e também considerar as condições sociais do entorno, especialmente porque de acordo com o autor, "las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo" (2011, p. 10). Quanto a isso, Ghedin (2002) acredita que o modelo prático-reflexivo precisa ser transposto, de forma que se possa chegar a uma prática dialética que possibilite ao professor compreender os motivos de sua ação social. Para o autor, o conhecimento é sempre um produto da relação que se estabelece entre a prática e as interpretações da mesma.

A segunda categoria estabelecida por Zeichner diz que o professor deve reconhecer que a natureza de seus atos é essencialmente política e que as contradições que emergem a cada ação carregam novas oportunidades emancipatórias. Essa categoria pode ser amparada

pelo pensamento de Marx (1994), o qual defende a ideia de que a condição humana depende da sua existência social. Marx analisa o ser social a partir do pensar o trabalho como sendo uma práxis. Para Marx o trabalho é resultado de um produto previamente pensado e esperado pelo indivíduo, este que por sua vez está inserido na sociedade como um ser social e político, capaz de acirrar transformações nessa sociedade. Nessa perspectiva, Marx vincula a teoria à prática, compreendendo as relações existentes entre pensamento e realidade, o que significa que o processo de reflexão dos professores necessariamente precisa ser sustentado em uma teoria, pois sem formação teórica sólida fica difícil fazer uma análise histórica para entender a própria prática, a profissão, a escola e o conhecimento no contexto social vigente.

E por fim, na terceira categoria, Zeichner (2011) considera que não pode haver uma prática reflexiva sem ação. Porém, esse movimento precisa, necessariamente, acontecer no coletivo, onde os profissionais tenham condições de, juntos, examinar criticamente a prática, a fim de buscar uma estratégia de mudança social e institucional. É necessário que estejam embutidos no questionamento efetivo, ações de intervenções e de transformações. Evidentemente, para isso é preciso que os professores problematizarem alguma situação, considerando que a prática investigativa e reflexiva, de acordo com Ghedin (2002), é resultado de um movimento contínuo de investigação entre o que se pensa e o que se faz. Com isso, o autor pressupõe que uma possível reflexão crítica ajudará os professores a reconstruir conhecimentos emancipadores/emancipatórios.

Nóvoa (2009) acredita ser possível obter vantagens com a concepção de que o conhecimento sobre o ensino pode vir a partir da investigação dos saberes e das experiências dos professores nos espaços coletivos de formação continuada. No entender do autor, faz-se necessário que os professores busquem compreender por que as coisas são como são, por que ficaram como estão e que condições as sustentam. Ao fazerem isso, os professores estarão empenhando-se em produzir um conhecimento que transponha a teoria e a prática, ou seja, estarão à procura de um conhecimento pertinente, que exige sempre um esforço de reelaboração e não uma mera aplicação prática de uma teoria. Para Nóvoa, esse feito será possível se as reflexões na formação passarem pelo processo histórico de sua constituição, buscando compreender as explicações que permaneceram e as que foram descartadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem e as hipóteses alternativas.

Nessa mesma linha, Kosik (2002) entende que o ato de conhecer engloba todas as dimensões da realidade, detendo e expressando a totalidade de forma ampla e integral. A compreensão de todas as dimensões, segundo este autor, depende da captação dos fatores que influenciaram e determinaram o desenvolvimento e a manifestação do fenômeno, especialmente porque o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata. Essa compreensão de Kosik nos permite pensar que nesse estágio, o professor pode começar a se afastar do papel de aplicador de teorias para assumir um status de quem também produz conhecimento.

Concepção que sustenta o Projeto de formação continuada "Sala de Educador"

O Projeto de formação continuada "Sala de Educador" é apresentado como um compromisso de política pública através da Secretaria de Estado de Educação/MT (SEDUC) que atua com a cooperação das Superintendências de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) e dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) para a formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho.

Ao analisar o "Projeto Sala de Educador" (MATO GROSSO, 2011), constatamos que as propostas concentram-se em atividades coletivas de reflexão, com fins de investigar a prática e problemas pedagógicos gerados em sala de aula e contextos escolares. Nestes termos, com interesse de que professores e demais profissionais adquiram a cultura de gerir sua formação (num processo contínuo, individual e coletivo), os elementos principais afirmados para o desenvolvimento do SE são: a prática dos professores e a escola como espaço de relações e construção de saberes.

Os princípios do PSE foram concebidos a partir de concepções que defendem a ideia de constituição de uma escola que autogerencie seus projetos de formação humana com a colaboração de todo o seu coletivo. No Projeto, essas concepções são referenciadas em Nóvoa (1997), Brzezinski (2001) e Alarcão (2001), tendo em vista que esses autores sublinham como importante a formação como um processo contínuo, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas.

No projeto de formação continuada SE são utilizados estudos de Alarcão, que discutem sobre professores e escola reflexiva, para propor a organização de uma escola que

tenha como cultura a prática de pensar a si própria num processo de investigação ao mesmo tempo avaliativo e formativo. A nosso ver, a formação continuada, em uma perspectiva de escola reflexiva, sugere que os sujeitos envolvidos participem em todo o processo, desde a concepção até a avaliação. Entendemos que essa perspectiva implica na construção de um projeto de formação continuada orientado para promover a autonomia e participação dos profissionais docentes (NÓVOA, 2009).

Para sustentar sua ideia de *escola reflexiva,* Alarcão (2001) parte de uma analogia do conceito de *professor reflexivo,* difundido por Schön (2000). A autora apresenta a questão situando o contexto da acelerada transformação que afeta a sociedade, identificando a emergência de um novo paradigma de civilização, que se caracterizaria por uma nova racionalidade, manifesta no modo de atuar dos profissionais, na reestruturação das organizações e no posicionamento dos pesquisadores perante os fenômenos investigados.

> Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando em seu seio interações interpessoais. A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros. (ALARCÃO, 2001, p.11).

No entender de Alarcão (2001), a nova maneira de pensar e agir tem efeitos no valor intelectual da escola e reflete no modo de compreender a formação dos professores e o currículo, na forma como os professores percebem e efetivam sua prática pedagógica, no modo como os alunos vivem o ser estudante, no papel de cada membro da comunidade educativa, repercutindo nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem. Por isso, Alarcão acredita que as escolas precisam transformar a si próprias, refletir, rever seu modo de funcionar e mudar para responder aos desafios presentes na sociedade atual, pois "a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam

estes ou aqueles" (2001, p.15). Constatamos então, que, em Mato Grosso, a SEDUC e a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP) se ancoram nesses pensamentos de Alarcão para vislumbrar a formação continuada na própria escola, visando que os profissionais da educação, sobretudo os professores, encontrem solução para problemas que surgem e para as dificuldades no desempenho da prática pedagógica.

> [...] **o primeiro foco do 'Sala de Educador' é o de mobilizar todos os profissionais da escola a refletir as suas práticas, trocar experiências e promover debates, realizando momentos processuais formativos coletivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional**, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam o seu papel no contexto escolar. (MATO GROSSO, 2011, p. 6). [Grifo Nosso]

Em outras palavras, o projeto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas; é dado um relevo aos saberes práticos, por meio da instituição de grupos de estudos, do fomento de uma postura reflexiva e do exercício da prática dialógica entre os pares. A nosso ver, com base em estudos de Alarcão (2001), a intenção de mobilizar os profissionais da educação para dialogar reflexivamente, conforme proposto no projeto, tende a ser pertinente enquanto base para um trabalho de um educador que vê no outro a extensão de si mesmo, para levantar questões e fazer observações críticas aos conhecimentos mobilizados cotidianamente no ambiente escolar. Assim, nos ancoramos em Ghedin (2002) para pensar que não podemos perder de vista a importância de formação continuada que ocorra de forma a valorizar os professores como sujeitos capazes de pensar e que possibilite condições para que eles articulem os seus saberes (saberes científicos, pedagógicos e da experiência), alicerçando-os em uma teoria crítica capaz de desvelar os nexos da realidade social.

Alarcão (2001) compreende a pesquisa-ação como uma metodologia de intervenção social, que pode oferecer aos profissionais da educação condições de gerir sua própria ação e dialogar constantemente com ela a partir de um diagnóstico inicial, produzido, planejado e executado por eles mesmos, tendo o pesquisar e o agir como método. Conforme a autora, a escola reflexiva, compreende a formação em serviço construída a partir da pesquisa-ação como a base para gerir a escola (avaliação constante das ações) e formar professores

reflexivos. Alarcão afirma que "uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e um local onde se produz conhecimento sobre educação" (2003, p.38). No entender da autora, a avaliação constante das práticas conduz ao aprendizado.

Assim, como opção para alcançar o objetivo de ter uma formação de caráter crítico-reflexivo adotou-se a pesquisa-ação como metodologia para o PSE:

> Diante das características de formação/auto-formação participativa do 'Salade Educador' com intencionalidade de transformação da realidade é que **se faz a opção por trabalhar com a pesquisa-ação,** conscientes de que essa é uma vertente teórico-metodológica que possibilita uma abordagem na qual os sujeitos envolvidos assumem os dois papéis de pesquisador e de participante, cabendo ainda a condução dialógica na direção de mudança de percepção e de comportamento. (MATO GROSSO, 2011, p. 18- grifo nosso).

No PSE, a compreensão de pesquisa-ação como método, se ampara também nos estudos de Franco (2005). Dessa forma está relacionada à consciência de que o processo formativo requer registro de dados que incluam: referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo; dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica; descrição de atividades e práticas do grupo; sínteses das reflexões e decisões; caracterização das mudanças e descrição da participação dos elementos do grupo.

Na perspectiva de profissional reflexivo, conforme estudos de Zeichner (2011), o professor é visto como um parceiro importante na definição dos caminhos da educação e um sujeito fundamental na produção de conhecimentos sobre e para o ensino. Nessa linha, a análise da proposta do PSE, possibilitou constatar que o funcionamento do SE depende do conciliar a ideia de escola como lugar de formação dos professores e espaço da análise partilhada das práticas; o envolvimento participativo dos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários) e os conhecimentos dos profissionais (conhecimentos do conteúdo disciplinar, do currículo, do aluno e de suas características, dos contextos, dos fins educativos, tácitos e da profissão) como matéria prima. Assim, a base teórica que fundamenta o PSE está na ideia de sujeitos que assumem o papel de pesquisadores de suas

práticas e da autorreflexão coletiva mediante estudos em grupo, leituras, discussões, diálogos e trocas de experiências; entendemos que o projeto visa a produção de um conhecimento pedagógico, advindo do investigar contextos formativos com base na experiência, conforme perspectiva de Schön (2000) e Alarcão (2001), e tem a função de dar elementos para que os profissionais repensem suas ações pedagógicas.

Considerações

As discussões sobre a formação dos professores realizada neste artigo possibilitaram compreender que muitas das exigências que estão vinculadas aos projetos de formação, resultam das novas demandas que a sociedade atribui à educação. Por causa disso, há uma grande mobilização em torno da formação dos professores, mais especificamente falando, da modalidade de formação continuada, em serviço. Destacamos como sendo fundamental uma maior atenção à formação continuada, porque atualmente, ela aparece vinculada a novos termos que passaram a ser utilizados para nomear antigas práticas de formação, contribuindo apenas para reforçar a concepção pragmatista, que reduz o conhecimento ao útil e à ação subjetiva que satisfaz interesses individuais.

Em relação ao PSE, como aponta o referencial teórico que amparou a pesquisa, junto à expectativa de formação continuada dos professores na escola está também uma carga ideológica e teórica que dá ênfase à formação do professor reflexivo e à prática como elemento principal da reflexão. Por ser a formação centrada na atividade cotidiana da sala de aula e próxima dos reais problemas dos professores, o foco do processo no SE está na capacidade dos profissionais promoverem mudanças em suas práticas e contextos, mediante a ação de refletir. Por esse parâmetro, o sentido da formação tende a estar na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Referências

ALARCÃO, I. A Escola reflexiva. In: _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394. Promulgada em 20/12/1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

BRZEZINSK, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? Campinas: Coleção polêmicas do nosso tempo. Autores Associados, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

GHEDIN. E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: (Orgs.). PIMENTA, S. G.; _____. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
Lisboa: Edições 70, 2009.

MARX, K. **O capital***:* crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 14. ed. Volume I. São Paulo, Editora Bertrand Brasil, 1994.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Educador.** Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2011.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **PERSPECTIVA**, v. 27, n. 2, pp. 315-346, jul./dez. Florianópolis: 2009.

NÓVOA. A. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo***:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2007.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo**. 11ª Conferência na UniversitiofWinsconsin, EUA, pp.1-12. Disponível em <http://www.slideshare.net/magacol/el-maestro-reflexivo> Acesso em: 20/07/2011.

O QUE EXPRESSAM OS DOCUMENTOS DA UNESCO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Eliane Regina Martins Batista
(UFAM/REAMEC/EDUCIN/FAPEAM)
anne_tista@hotmail.com

Tânia Maria de Lima
(UFMT/REAMEC/EDUCIN)
tmlima@cpd.ufmt.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

As políticas de formação de professores são produzidas em diferentes contextos, em que se delineia prioridades para a educação na sociedade contemporânea. Aos professores é indicada muitas responsabilidades, não somente relativas a sua disciplina, ao ensino e a aprendizagem dos alunos, mas principalmente, que possibilitem uma educação ao longo da vida e que preparem os estudantes para participação social. Neste artigo realizamos uma pesquisa bibliográfica para verificarmos quais as orientações para a formação de professores e para a educação em ciências expressas nos documentos produzidos pela Unesco, para isto selecionamos os textos: *Educação um tesouro a descobrir* (relatório Delors); o documento *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação*; e o livro *Cultura Científica*. Concluímos que nos textos estão apregoados princípios e orientações que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como uma necessidade para os países membros da Unesco, sendo por isto, necessário repensar a formação de professores da educação básica; o destaque na formação relaciona-se as possibilidades de oportunidades aos estudantes, de diferentes níveis, a aprendizagem em ciências ao longo de toda a vida. E, ainda, se expressa a preocupação com a formação de professores do ensino secundário, mas também, de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao indicarem que a educação científica deve se desenvolver desde a infância, o que exige repensar a formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Políticas de formação. Formação de professores. Unesco.

Considerações preliminares

A formação de professores durante as últimas décadas vem se tornando um objeto recorrente e central nas discussões de muitos pesquisadores (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000, 2010; IMBERNON, 2009a, 2009b; GIROUX, 1997; PIMENTA, 1997, 2007; PIMENTA;

GHEDIN, 2002; dentre outros), os quais privilegiam diferentes aspectos em suas análises: a vida dos professores, formação inicial e continuada, professor reflexivo, professor pesquisador, carreira, valorização, saberes docentes. Além da relevância que assume em diferentes espaços (academia, sindicados, associações) verifica-se que as políticas são consideradas estratégicas para o desenvolvimento da educação científica nas recomendações das agências multinacionais, em particular da Unesco[1].

As políticas de formação de professores são produzidas em diferentes contextos, espaços e sujeitos. É no contexto de influência, em que se desenvolve a construção de discursos políticos, ao nível dos grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais, onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio às relações de poder (BALL, 2011; PACHECO, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Dessa maneira são produzidos discursos políticos para formação de professores (inicial e/ou continuada), em que se considera sua pertinência para concretização da educação ao longo da vida, a formação de cidadãos e cidadãs, principalmente, para a participação social e a tomada responsável de decisões.

A Unesco, ao longo dos tempos, vem produzindo discursos políticos envolvendo a educação, as ciências, a cultura, os direitos humanos. Ao entender que há centralidade dos discursos para as políticas de formação, objetivamos verificar quais as orientações da Unesco para as políticas de formação de professores e para a educação em ciências, em particular para o Brasil, com recorte para os professores dos Anos Iniciais.

Deste modo, realizamos uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007), com enfoque para as políticas de formação nos documentos produzidos pela Unesco. Os textos selecionados foram produzidos em períodos distintos e apresentam aproximações e singularidades no que tange as políticas de formação. Para isto, selecionamos para este estudo três textos: *Educação um tesouro a descobrir*, conhecido como relatório Delors; o documento *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma*

[1] O rganização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

base de ação, (fundamentado nas declarações de Budapeste e Santo Domingo); e o livro *Cultura Científica*. É o que passamos a descrever no tópico a seguir.

As orientações internacionais para a formação de professores: uma reflexão

O relatório Delors[2] (1996) produzido em meados dos anos 90 aponta algumas recomendações relativas ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade. Desse modo, consideram que a formação de professores assume importante responsabilidade na educação formal e destacam que é "ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que se durarão ao longo da vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode torna-se ou não uma realidade (p.121)".

Os ensino pré-primário e primário, em nosso caso, a educação infantil e o Anos Iniciais do Ensino Fundamental assume primazia na educação básica, considerada espaço para o desenvolvimento da aprendizagem e criatividade dos alunos. Neste contexto, entendem que a:

> [...] contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construi-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o

[2] Es e relatório contém nove capítulos nos quais traz na primeira parte Os horizontes (capítulos de 1 a 3), na segunda Os princípios (capítulos 4 e 5), e na terceira aponta As orientações (capítulos de 6 a 9). Priorizamos o capítulo 7 que tem como foco Os professores em busca de novas perspectivas.

> rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 1996, p.152).

Os professores são considerados agentes de mudança, não somente responsáveis pela aprendizagem, mas também, pelo desenvolvimento da autonomia e de atitudes dos alunos na sua vida escolar. Ainda, apontam elementos que abarcam e perpassam a escola e a profissão docente: escola aberta ao mundo; aspirações e responsabilidades; ensinar uma arte e uma ciência; qualidade dos professores; aprender a ensinar e como ensinar; os professores em ação.

Ao se remeterem a questão da escola aberta ao mundo trazem outras responsabilidades aos professores que envolvem a sociedade.

> Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (IDEM. IBIDEM, p. 154).

Os professores não exercem a sua profissão isolada da sociedade, sobretudo, possuem um diferencial de todas as profissões, haja vista que devem propiciar o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia dos alunos e, ainda, orientá-los nas diversas problemáticas e complexidades que emergem na sociedade contemporânea. Sabe-se que a estes profissionais foram delegadas muitas tarefas, aos professores recaí responsabilidades muitas vezes inerentes a família e a outros profissionais o que acaba por sobrecarregá-los.

E isto pode gerar a necessidade de formação em outras áreas e temáticas que os professores não foram preparados, o que sugere novas possibilidades de enfrentamentos aos professores, as escolas e a comunidade, mas sobretudo, aos responsáveis pelo financiamento e manutenção da educação para possibilitar os meios e recursos para que os professores possam estar em constante formação.

No que tange as aspirações e compromissos verificamos dois aspectos: as responsabilidades docentes e a organização sindical. No relatório indicam que "a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. Em muitos países a expansão quantitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, com as consequentes pressões sobre o sistema educativo. As políticas de estabilização chamadas eufemisticamente de 'ajustamento estrutural' tiveram em muitos países em desenvolvimento uma repercussão direta sobre os orçamentos para a educação e, conseqüentemente, sobre a remuneração dos professores (p. 155-156)".

Nota-se o reconhecimento das exigências postas aos professores, mas que apesar disso não são valorizados ou reconhecidos pela sociedade, a remuneração, dentre muitos fatores, desqualifica a profissão, por isto muitos professores não exercem esta função buscando outras alternativas. É preciso que os sistemas de ensino propiciem novas perspectivas para o magistério, o que envolve inevitavelmente a valorização salarial, para que se torne uma carreira atrativa.

Há também o destaque para as organizações de professores, os sindicatos, que visa melhorar as condições de trabalho dos seus aderentes, têm grande peso na distribuição dos créditos concedidos à educação e têm em muitos casos um conhecimento e experiência profundos dos diferentes aspectos do processo educativo e da formação de professores (DELORS, 1996). E, por isto, entendem a necessidade de diálogo entre a escola e a sociedade, entre as organizações dos professores e as autoridades,

> Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do

> papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo. As organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas. Em todos os sistemas educativos elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em que nível for. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores (IDEM, p. 156).

Podemos considerar que a questão salarial não defini a integralidade das reivindicações sindicais, mas é uma questão central e não pode ser relegada, justamente porque diz respeito a condições materiais de existência dos professores. Entendemos que há necessidade de diálogo em todos os âmbitos e espaços, mas não de homogeneizar consensos e apagar conflitos, não podemos impor decisões ao contexto escolar, haja vista que este também é espaço de lutas e de negociação de sentidos das políticas produzidas em diversos contextos para a definição de seus objetivos e finalidades.

Além disso, questionam a qualidade dos professores relacionada a massificação do recrutamento e candidatos qualificados, recursos financeiros, falta de financiamento, de meios pedagógicos e superlotação de turmas. Pontuam que a qualidade do ensino está associada a qualidade da formação ao enfatizarem que:

> Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. [...]. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar - pobreza, meio social difícil, doenças físicas - mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver

> uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (DELORS,1996, p.158-159).

Acreditamos que os professores devem criar possibilidades de aprendizagens (FREIRE, 1996), pensando em novas formar de ensinar, atento as inovações e as tecnologias. Contudo, é direcionado aos professores uma função quase salvacionista de auxiliar o aluno para ultrapassar problemáticas geradas por diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos.

Estas considerações apontadas no relatório sinalizam medidas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, tais como: recrutamento; formação inicial; formação continua; professores de formação pedagógica; controle; gestão; participação de agentes exteriores a escola; condições de trabalho; e meios de ensino.

Outro elemento focalizado direciona-se para a questão de aprender o que ensinar e como ensinar, destacam que "atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida (p.161-162)".

Sabe-se que a formação inicial não dá conta de formar o profissional para todo a vida, emergindo a necessidade da formação continuada, contudo é imperativo questionarmos de que forma? Em que espaços? E como este processo será desenvolvido? Mas sobretudo, buscar compreender quais as necessidades dos professores.

Além disso, consideram que uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas (DELORS, 1996). Esta orientação sinaliza a relevância dos professores conviverem em diferentes espaços escolares com seus pares, bem como, em contato com pesquisadores de seu campo de conhecimento mas que trabalham em níveis escolares e em disciplinas com especificidades próprias. Apesar de destacarem a importância da qualidade dos professores, chamam atenção para o recrutamento e formação dos professores de ciência e tecnologia.

> É preciso tentar em especial recrutar e formar professores de ciências e de tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias. De fato, por todo o lado, mas sobretudo nos países pobres, o ensino científico deixa a desejar quando todos sabemos quanto é determinante o papel da ciência e da tecnologia na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza. Importa pois, em particular nos países em desenvolvimento, remediar as deficiências do ensino das ciências e da tecnologia, nos níveis elementar e secundário, melhorando a formação dos professores destas disciplinas (DELORS, 1996, p.162).

Consideramos que a formação inicial e continuada dos professores é necessária para a atuação no magistério, bem como, das diversas questões inerentes a profissionalização docente. Mas apontam a educação em ciências como elemento necessário para uma educação ao longo da vida, e por isto, a formação em ciência e tecnologia é imperativa.

A formação de professores de ciências assume primazia para a educação básica, tal fato se justifica pela necessidade do desenvolvimento dos países, principalmente diante dos avanços da ciência e a tecnologia.

Estas recomendações expressas no relatório Delors (1996) relacionam-se com o texto produzido pela Unesco (2003) no qual foi organizada uma *"Agenda para a ciência: base de ação"* em que se definiram diretrizes operacionais: Ciência para o conhecimento: conhecimento para o progresso; Ciência para a paz e para o desenvolvimento; Ciência na sociedade e para a sociedade.

No que tange à educação científica, há recomendações relativas ao seu desenvolvimento, onde se apontou demandas para a elaboração de políticas públicas e educacionais em diferentes âmbitos: de combate ao preconceito de gênero e aos pobres, na formação dos professores, orientações para os sistemas de ensino, as instituições educacionais.

Apesar de expressar que os governos assumem papel central no desenvolvimento da educação científica no sentido da mais alta prioridade para a sua melhoria em todos os níveis, afirmam que,

> Devem ser tomadas medidas visando a promover o desenvolvimento profissional de professores e educadores, capacitando-os a enfrentar as mudanças, e esforços especiais devem ser envidados no sentido de tratar da falta de professores e educadores devidamente treinados na área das ciências, principalmente nos países em desenvolvimento (UNESCO, 2003, p. 56).

Estas medidas envolvem o investimento na formação inicial, no recrutamento e na formação contínua dos professores de ciências, indicam que "Os professores de ciências de todos os níveis do ensino, bem como o pessoal engajado em educação científica informal, devem ter acesso a uma atualização contínua de seus conhecimentos para o melhor desempenho possível de suas tarefas educacionais (IDEM, p.56-57)".

Nestas recomendações a formação de professores emerge como estratégica para a consolidação da educação científica, recaindo a responsabilidade às instituições educacionais de oferecê-la, e também, de fornecer aos estudantes as oportunidades de aprendizagem em ciências ao longo de todo a vida (UNESCO, 2003).

O destaque na formação inicial e contínua dos professores, e em particular de ciências, vem assumindo centralidade nos discursos, notadamente, em tempos em que a ciência e a tecnologia são indispensáveis para a sociedade contemporânea.

O livro *Cultura científica: um direito de todos*[3] corrobora com estas questões, em específico para o ensino de ciências e o ensino secundário. Contudo, analisamos dois textos: *Formação de professores de Ciências: estudo de caso* (CARVALHO, 2003) e *Educação científica: sim, mas qual e como?* (MACEDO; KATZKOWICZ, 2003).

Para Carvalho "um dos principais problemas que enfrentamos na formação inicial ou permanente de professores é a contradição apresentada entre seus ideais de ensino e o seu desempenho em sala de aula (Carvalho, 1989). De um lado, na Universidade, discutindo teoricamente o ensino, muitos professores apresentam um discurso aberto e receptivo às novas tendências educacionais, entretanto, nas escolas,

[3] Este livro foi organizado por pesquisadores da área do ensino de ciências e formação: Albert Sasson; Anna Maria Pessoa de Carvalho; Beatriz Macedo e Raquel Katzkowicz; Graciela Frigerio; Daniel Gil-Perez e Amparo Vilches.

em suas aulas, eles agem dogmática e repressivamente. [...]. Antes que eles se dêem conta estarão ensinando da mesma forma como sempre haviam feito, adaptando os novos materiais ou métodos aos padrões tradicionais (2003, p.39)".

O discurso da formação inicial e continuada é apontado como contraditório pela autora, principalmente, pela assunção de posturas tradicionais que não contribuem com perspectivas inovadoras do ensino de ciências.

Ao constatar que apesar de haver cursos de formação é preciso inovar nestas propostas e apresenta os resultados de um estudo de caso:

> A inovação que propusemos em nosso curso de formação foi trazer aulas de professores para dentro de nossos encontros. É aí que o vídeo - possibilitando a gravação das aulas nas escolas - tornou-se uma tecnologia fundamental para a reflexão dos professores, pois ele permitiu organizarmos atividades de metacognição, isto é, ao trazer as aulas de alguns dos participantes para dentro de nossos encontros, criamos oportunidades de fazer uma tomada de consciência coletiva sobre o desenrolar de cada aula, observando e discutindo atentamente o desempenho do aluno, do professor, do material didático e, principalmente, a interação entre eles e promovendo um salto de qualidade nesses cursos.

Verifica-se que o enfoque é centralizado na reflexão das práticas dos professores para o ensino de ciências e no processo educativo. Carvalho (2003) na apresentação do estudo descreve o planejamento das atividades de ciências, os encontros com os professores, o problema da pesquisa, a metodologia da pesquisa e a coleta de dados; a construção de categorias e análise de dados. E, posteriormente, há reflexão a respeito das categorias que emergiram nas práticas dos professores.

Carvalho (2003) apresenta possibilidades formativas para os professores ao trabalhar a partir de vídeos, sua "hipótese inicial partia do pressuposto que uma mudança nas concepções de ensino e aprendizagem dos professores seria obtida se levássemos esses professores a refletirem *sobre* sua prática e *na* sua prática. E essa reflexão sobre a prática e na prática seria desencadeada pelo uso do vídeo como instrumento de trabalho dentro das atividades de um curso de formação continuada,

pois ele permitiria trazer 'a prática da sala de aula' para que refletíssemos *sobre* ela coletivamente em nossos encontros (p.60)". Constatamos que neste texto há o destaque para formação continuada de professores de ciências, para a reflexão de suas práticas, do ensino e aprendizagem em ciências.

Em contrapartida, Macedo e Katzkowicz (2003) discutem a educação científica, reportando-se ao que foi proposto no Fórum Mundial sobre Educação realizado em Dacar no ano 2000, que estabeleceu como objetivos, para o ano 2015, garantir que todas as crianças em idade escolar – e mais concretamente as meninas e os meninos que se encontram em circunstâncias difíceis ou pertencem a minorias étnicas – tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório, e possam terminar seus estudos; que aumentem, em 50%, os índices de alfabetização das pessoas adultas, especialmente as mulheres, e que se consiga que todas tenham acesso a uma educação básica e permanente.

Macedo e Katzkowicz (2003) problematizam que no contexto em que a formação científica e tecnológica nos parece indispensável, ainda é privilégio de poucos, neste sentido, é preciso colocar a formação científica necessária e pertinente a disposição dos cidadãos. Evidenciam que o ensino de ciências apesar de tardio no país, vem sendo incluindo na educação das crianças com menos idade. Em função disso, apontam duas indagações relevantes: Para que ensinamos ciências aos alunos de diferentes idades? Que ciências ensinamos, e como ensinamos?

Dentre muitos aspectos assinalam a formação precária dos professores e a secundarização das disciplinas científicas,

> A despeito da preocupação com uma maior presença das ciências da natureza nos novos currículos, e a atualização dos seus conteúdos, é preciso assinalar que não está garantida a extensão dessa área de ensino aos alunos de menos idade, fundamentalmente devido à pouca formação dos professores desses níveis no relativo às disciplinas científicas. Isto significa que os professores de educação básica dedicam mais tempo a outras áreas do conhecimento, em detrimento das ciências (2003, p.75).

As preocupações expostas com relação a precária formação dos professores,

envolve a necessidade de refletirmos sobre os processos de formação inicial e continuada, em particular dos que atuam nos Anos Inicias do Ensino fundamental, tendo em vista que, trabalham com as Ciências Naturais (biologia, física, química, geologia).

Ainda merece destaque a questão dos espaços e de que forma se desenvolve esta formação, Macedo e Katzkowicz afirmam que:

> Tudo o que dissemos acima nos leva a perguntar-nos se a formação que estão recebendo os futuros professores de ciências da natureza contempla estas e outras reflexões sobre o ensino e o aprendizado nas aulas-laboratório, e não só as propostas de formação, mas, também, *onde* a estão recebendo. A situação sobre este último ponto – onde estão sendo formados os futuros professores de ciências – é na região bastante heterogênea, mas o que podemos afirmar é que em quase todos os casos eles recebem uma formação na sua especialidade e, de maneira paralela e justaposta, em ciências da educação. Entre os dois tipos de formação há muito pouca relação e pouca interação efetiva; em muitos casos, os responsáveis pela formação nessa especialidade não se questionam sobre o modo *como* se aprende em ciências, e se dedicam a transmitir os conhecimentos que consideram indispensáveis para a sua área; por outro lado, observa-se, também, que os que têm a responsabilidade de formar esses futuros professores nas ciências da educação estão pouco familiarizados com os conhecimentos científicos que serão objeto de aprendizado pelos futuros alunos (2003, p.84).

No processo de formação de professores se prioriza, principalmente, nas disciplinas específicas o conhecimento para a sua área, não havendo interação entre os professores que trabalham com disciplinas que tem como objeto o ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, destacam o papel da didática das ciências na formação de professores, Macedo e Katzkowicz defendem que:

> Na nossa opinião, o desenvolvimento da didática das ciências experimentais deveria orientar-se para a produção do conhecimento; de um lado, para os mecanismos e processos postos em jogo pelos alunos na construção, apropriação, transferência e utilização dos conhecimentos científicos, assim como os fatores que afetam e modificam esses processos; por outro lado, para o próprio conteúdo do ensino e o seu contexto educativo. Neste sentido, o conhecimento do professor é, também, indispensável, já que as suas concepções – sobre a própria ciência que ensina e sobre o que significa aprender e ensinar – condicionam o processo de ensino e de aprendizado (2003, p.84-85).

Os argumentos das autoras sinalizam a necessidade da formação inicial e continuada dos professores deva se realizar na área de conhecimento das diferentes ciências, mas sobretudo, relacionadas aos aspectos mais amplos do processo educativo.

Entendemos que a formação de professores para a educação básica é multifacetada, multirreferencial, tendo em vista a diversas áreas/campos de conhecimentos, as instituições e professores que se dedicam a um projeto de formação. O que leva a entender que apesar de haver áreas de conhecimentos comuns e divergentes, este processo não é estático e muitos menos homogêneo, por isto haverá prioridades e possibilidades diferenciadas em cada contexto para a formação docente.

Conclusão

Os textos selecionados trazem como centralidade a formação de professores, o relatório Delors (1996) é abrangente pois apregoa princípios e orientações que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como uma necessidade para os países membros da Unesco no que tange a formação de professores da educação básica.

No texto *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação* a formação dos professores é assinalada como necessária tendo em vista que possibilita aos estudantes, de diferentes níveis, oportunidades de aprendizagem em ciências ao

longo de toda vida.

No que se refere a *Cultura científica* se expressa a preocupação intensa com a formação de professores do ensino secundário, mas também, com professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao indicarem que a educação científica deve se desenvolver desde a infância e, para isto, é preciso repensar a formação inicial e continuada dos professores.

O que nos leva a entender que há aproximações no sentido de que a formação de professores é central para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, contudo, há posições singulares havendo o direcionamento para ciência e tecnologia, por outro lado, emerge a necessidade da educação científica.

Estas recomendações da Unesco para a formação de professores produzem discursos que influenciam a produção de políticas de formação de professores em vários países. Contudo, este processo não é estático, mas contraditório e dinâmico na medida que representa diversas opiniões e alianças (PACHECO, 2008).

Entendemos que a formação de professores é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da educação, isto significa que investir na formação docente impõe reconhecê-la como um *continnum* (NÓVOA, 1992), ou seja, como um processo que se desenvolve no contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Além disso, acreditamos que a formação docente deve ser pensada como defende Gatti *et al.* (2009) ao entendê-la como fator relevante, contudo, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, dos incentivos e de reconhecimento social para exercício de suas responsabilidades profissionais.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica**. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário oficial da União, Brasília, 14 de junho de 2014, seção 1, p. 824.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília. Câmara dos deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. UNESCO. MEC. São Paulo. Cortez. 1996.

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

GATTI et al., Bernadete Angelina (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artmed. 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009a.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009b.

MACEDO, Beatriz; KATZKOWICZ, Raquel. Educação científica: sim, mas como? In: UNESCO. **Cultura científica**: um direito de todos. Brasília: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António**. Os professores e sua formação.** 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.
PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática. In: . (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Fev/Mar/Abr. 2000. Nº. 13.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. 3. ed. Brasília: UNESCO, ABIPTI. 2003.

_____. Declaração da América Latina e Caribe no Décimo Aniversário da Conferência sobre Ciência. Brasília, 2009.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES (AS) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FE/UNB NO PERÍODO DE 2008 A 2009: O QUE REVELAM AS DISSERTAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Luzia Costa de Sousa[1]
(UnB/UAB)
luza_costa@yahoo.com.br

Maria da Conceição Freitas[2]
(UnB)
mcsilva@unb.br

Norma Lucia Queiroz [3]
(UnB/UAB)
normaluciaqueiroz@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente estudo trata da Pesquisa sobre a produção acadêmica, realizada pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro) que envolve professores de sete (7) instituições universitárias. Tem por objetivo identificar concepções de educação e escola na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), reveladas nas dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB, entre 2008 e 2009. Optamos pela abordagem qualitativa de 6 (seis) fichas produzidas a partir da análise das dissertações identificadas como MHD. A análise da presente investigação identificou pontos de aproximação entre o que foi explicitado nas dissertações e concepções de educação e escola presentes nos principais teóricos estudados pelos autores dos trabalhos. Outro resultado verificado foi a utilização de autores diferentes dos clássicos do MHD, mas se identificam com o método.

Palavras-chave: Formação de Professores(as); Ideário Pedagógico MHD; Concepção de Educação e Escola

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e Professora da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes no Distrito Federal - UnB/UAB.
[2] Doutora em Sociologia pela UnB e Professora na Faculdade de Educação da UnB, pesquisadora da área de Educação e Trabalho, Coordenadora Redecentro/UnB, 2014.
[3] Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela UnB, Professora e pesquisadora vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal - UnB/UAB.

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de educação e escola, encontrada nas dissertações produzidas entre os anos de 2008 e 2009, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB, quanto à temática da formação, profissionalização e prática docente, na perspectiva do Método do Materialismo Histórico Dialético.

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa mais ampla, intitulada A produção acadêmica sobre professores(as): Pesquisa Interinstitucional da região Centro Oeste, realizada pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro) que envolve professores, estudantes de graduação e de pós-graduação de sete (7) instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Universidade de Brasília (UnB).

Há dez anos a Redecentro vem desenvolvendo suas pesquisas sobre produções acadêmicas, cujo objeto é o professor, tendo analisado aproximadamente quinhentos trabalhos, entre eles dissertações e teses produzidas no período que compreende a década de 1999-2009. Estes estudos procuram sintetizar conhecimentos e apontar indicadores qualitativos que possibilitem avanços nas produções acadêmicas, bem como na formação teórico-epistemológica dos pesquisadores, na valorização profissional e acadêmica da prática docente (SOUSA E MAGALHÃES, 2011).

Diante do exposto, o que nos levou à presente investigação foi a seguinte indagação: o ideário pedagógico com as concepções de educação e escola, tendo como fundamento a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético é possível ser identificado nas dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, no período entre 2008 e 2009?

Na tentativa de responder a essa indagação o trabalho foi organizado da seguinte maneira: apresenta um breve histórico da redecentro, a fundamentação sobre o Método do Materialismo Histórico Dialético (MHD), concepção de educação e escola contidas nas dissertações que apontam para o Materialismo Histórico-dialético, a metodologia da investigação, os principais resultados, bem como as considerações finais.

Breve histórico da redecentro

O grupo interinstitucional que deu origem a Redecentro organizou-se a partir de 2004, na Faculdade de Educação da UFG, com o objetivo de estabelecer uma parceria entre os programas de pós-graduação da Região Centro Oeste, visando explicitar a identificação, organização e catalogação da produção sobre o(a) professor(a); o conhecimento da produção e do seu efetivo significado. No entanto, seu principal objetivo é criar um centro de referência de estudos sobre professores(as) para pesquisadores nacionais e internacionais.

A pesquisa encontra-se na sua quinta fase buscando ampliar a construção de indicadores de qualidade da produção acadêmica sobre professores(as) do Centro Oeste, bem como aprofundar qualitativamente os dados construídos coletivamente na pela Redecentro em níveis local, institucional. Nas fases anteriores foram enfocados os seguintes aspectos: na primeira foi dedicada à constituição do grupo de pesquisadores e do processo da prática da pesquisa com realização de leitura, análise e sistematização de 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as) no Centro Oeste; a segunda foi de aprofundamento dos estudos, na qual foram analisados 66 trabalhos, com a elaboração de matriz analítica, mapeamento de dados e configuração das categorias de análise e seus descritores; na terceira fase o estudo concentrou-se na análise das dissertações produzidas entre 2007 e 2009 e consolidação da redecentro; e, na quarta fase o trabalho focou sobre a divulgação dos estudo nos principais eventos nacionais e internacionais, com a analise do referencial teórico das dissertações, modalidade e tipos de pesquisa, tendências sócio-políticas das concepções de professores, os temas e sub-temas e a questão do método, que serviram de base para a publicação de dois livros. Para o desenvolvimento dos trabalhos, cada instituição organiza os grupos de estudos, que são constituídos por alunos da graduação, Pós-Graduação, docentes da instituição e outras pessoas que se dispuserem a participar dos grupos de pesquisa (SOUSA E MAGALHÃES, 2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sobre o Materialismo Histórico Dialético

A construção lógica do Materialismo Histórico, que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica de interpretação da realidade analisada no contexto das dissertações em estudo. O Método Materialista Histórico-Dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Isto é, trata-se de descobrir, por meio do movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma de organização dos homens em sociedade, pelo movimento da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar posto considerando a realidade da formação, da profissionalização e da prática docente analisadas nas dissertações produzidas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, buscando-se identificar a realidade concreta, pensada, compreendida em seus diversos e contraditórios aspectos.

Cabe ressaltar que, no pensamento de Marx, a dialética surge como uma tentativa de superação da dicotomia, ou seja, da separação entre o sujeito e o objeto, da teoria e da prática e do pensar e do agir. Cabe lembrar, no entanto, que a dialética surgiu muito antes do pensamento marxista, quando se estuda a história do pensamento humano[4].

Hegel[5] buscou enfocar a dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade, ao afirmar que uma coisa é e não é ao mesmo tempo, sob o mesmo aspecto. Para esse autor esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico entre sujeito-objeto voltando-se ao princípio da identidade. Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade. Porém, é em Marx, que a dialética apresenta-se como a construção lógica do Método Materialista Histórico, que fundamenta o pensamento marxista, o qual foi aqui apresentado como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade da formação, da profissionalização e da prática pedagógica do professor que queremos compreender e que está presente nas dissertações analisadas.

[4] Verifica-se que em Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, a dialética se apresenta como importante objeto de estudo da Filosofia.

[5] Hegel parte das ideias de Kant (1724-1804), destacando a capacidade de intervenção do homem na realidade, as reflexões acerca do sujeito ativo.

Quanto à concepção de práxis, de totalidade e de historicidade, KOSIK (1976) defende a práxis não como um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade. Em oposição à tradição platônico-aristotélica, a práxis é marcada pelo autêntico caráter da criação humana na **realidade ontológica**. Na obra e na criação do homem é que se manifesta o caráter ontológico – processo ontocriativo –: "A existência não é apenas 'enriquecida' pela obra humana; na obra e na criação do homem – como em um processo ontocriativo – é que se manifesta a realidade, e de certo modo se realiza o acesso à realidade" (KOSIK, 1976, p. 202). A práxis revela a essência e a universalidade do homem como ser ontocriativo, ou seja, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade em sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade, é portanto, ativa. Considerando que a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático. Neste sentido, a práxis se articula com todo o homem e o determina em sua totalidade. Ela não é uma determinação exterior ao homem, é ele que manifesta a sua realidade humano-social, na civilização, na sua objetivação que é o trabalho.

Todavia, a práxis compreende além do momento laborativo também o momento existencial – que se manifesta tanto na atividade objetiva do homem na criação de sentido humano nas matérias naturais como na subjetividade humana, como parte da luta pelo reconhecimento de si mesmo no processo de realização da liberdade humana. (KOSIK,1976). Portanto, o homem pertence à totalidade do mundo com a sua relação de ser finito e de infinito, onde se torna possível a linguagem, a poesia, a pesquisa e o saber. Essa totalidade é a organização humana – material e espiritual – no mundo, e que entendemos por historicidade.

A dialética marxista apresenta-se, no contexto dessa pesquisa, ao lado dos métodos positivista e fenomenológico, como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, em particular quando se busca identificar as concepções de educação e de escola que se encontram nas dissertações analisadas. Importante ressaltar que tais veiculações podem encontrar-se de forma explicitada ou não, tendo por base o referencial teórico que fundamentou a análise das informações.

Primeiras Aproximações sobre a Concepção de Educação de Autores Considerados Materialistas Histórico-dialético

As análises das dissertações cujo referencial pautou-se no MHD, nos períodos anteriores, entre 1999 a 2005, usados em seus referenciais teóricos brasileiros que mais se destacaram em relação ao estudo do materialismo histórico dialético, quanto à concepção de educação, que se encontra presente no livro Escola e Democracia de Dermeval Saviani (1984), que classifica as teorias da educação em dois grupos: o das teorias não-críticas e o das teorias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo de teorias entende ser a educação um instrumento de equalização social, pautando-se na perspectiva de sociedade concebida como essencialmente harmoniosa e tendente à integração dos seus membros. O segundo grupo apresenta as teorias crítico-reprodutivistas que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social e a sociedade é concebida como essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas.

As teorias críticas partiram de estudos realizados, na década de 70, no âmbito do Mestrado em Educação da PUC/SP, quando estudiosos buscavam novas alternativas para compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Seus estudos apontaram para a possibilidade de uma teoria critica, pautada na perspectiva do materialismo histórico dialético.

As Teorias não-críticas, segundo a perspectiva apontada por Saviani (1984), foram dividas em: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, enquanto as teorias critico-reprodutivistas são decorrentes dos estudos realizados sobre as seguintes dimensões: a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* de P. Bourdieu e J. C. Passeron; a teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado – AIE, desenvolvida na obra *Ideologia e aparelhos Ideológicos do Estado* de Louis Althusser e a teoria da Escola Dualista, desenvolvida na obra *L'école capitaliste en France* de C. Baudelot e R. Establet (SAVIANI, 1984).

Outro estudioso citado nas dissertações foi Frigotto (1991). O autor entende o campo educacional como espaço de possibilidades concretas no embate da superação e instauração de novas relações sociais, nas quais os Programas de Pós-graduação concentram o que há de mais avançado em produção e pensamento de suas áreas de conhecimentos específicos. Contudo, ele alerta para a necessidade da educação trabalhar a

produção acadêmica, bem como aprofundar as análises das lutas e práticas dos educadores, as quais têm revelado a existência de um *confronto de pressupostos* não examinados suficientemente em suas consequências. Com isso, identifica-se certa crise da superficialidade teórica decorrente do endosso ingênuo de políticas educacionais que se embasam em uma visão moralista, didática e economicista do trabalho. Frigotto (1991) considera, ainda, que não há como pensar o avanço no plano educacional sem avanços nos planos econômico e político. Esse pressuposto fundamental tem sido falseado, na prática, pela Teoria do Capital Humano e pelo neoliberalismo, que não reconhecem as relações sociais de produção da existência como relações imperativas e necessárias (FRIGOTTO, 1991, p.257, citando MÉSZÁROS, 1981), sendo reduzidas ao "fator econômico" (KOSIK, 1979). Assim, ressalta que para sair de uma formação abstrata para sujeitos abstratos é necessário levar em conta a determinação das relações sociais de produção que perpassa pela totalidade do humano e não é metafísica, mas histórica.

A tradição marxista de análise da educação e da escola considera o real como espaço das relações antagônicas. O real é o ponto de partida e de chegada para entender as contradições que emergem do cenário produtivo contemporâneo. É a condição prévia para se pensar qual é o espaço da educação e da escola no contexto histórico de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, Frigotto (1991) propõe pensar os limites e as possibilidades de uma política e ação educativa no horizonte da politecnia (conceito criado por Marx, Engels e Lenin) de onde provem o conceito da omnilateralidade, o qual contrapõe-se ao reducionismo histórico do homem unilateral, o "*homo economicus*", em que o homem é formado para desenvolver traços funcionais ao mercado: Para ele, a concepção de omnilateralidade centra-se na apreensão do homem como uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo "natureza", individualidade e, sobretudo, relação social.

> (...) avançar no plano de aprofundamento teórico e histórico concreto é algo necessário e orgânico. Indica um caminho cujo ponto de partida é o rompimento, no âmbito da sociedade e da escola, de uma relação educativa onde o sujeito é o fetiche do mercado de trabalho do capital, cujo desenvolvimento é um processo de resgate do homem como sujeito de sua história (FRIGOTTO, 1991, p. 272).

Depreende-se que, o esforço teórico é partir do real para perceber o único histórico, por meio da elaboração de um inventário crítico que permite compreender como a negatividade se produz estrutural e conjunturalmente e se reflete no campo educacional.

. Em Gramsci (citado por NOSELLA, 1997, p.141) a questão teórica do princípio educativo do trabalho era unificar o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista, a escola profissionalizante com a escola desinteressada. Na visão epistemológica de Gramsci a escola unitária, que abrange tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, toda ela é escola-do-trabalho, e constitui a sólida base para pensar na sociedade e na cultura. [6]Por fim, Gramsci (citado por NOSELLA, 2013, p. 150) defende que a escola unitária mantenha as características culturais do Renascimento e possa estudar a prática-trabalho da sociedade moderna (o mundo da politécnia) à luz da ciência-trabalho (tecnologia) e da história-trabalho (humanismo).

Para compreender a educação no contexto da sociedade brasileira, Nosella (1991) traz os fundamentos históricos da educação no Brasil, dividindo em três períodos. O primeiro é o da Escola Brasileira Republicana (1889-1930) com ensino gratuito, laico, cujo princípio educativo era dual, representado de um lado a sociedade arcaica e extrativista e do outro, a industrialização. Ao mesmo tempo, a escola, por destinar-se a uma elite, apresentava uma alta qualidade e rigor na formação dos alunos e dos professores, mas não incorporava o princípio do trabalho. O segundo período é o da Escola Brasileira Populista e Corporativa, em que o populismo se apresentava como uma forma conservadora de administrar a tensão existente entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial. O terceiro período, Final de Século, buscava uma qualidade para a educação. Nosella (1991), seguindo os princípios educativos de Garmsci, argumenta que a educação deve buscar a qualidade para formar a todos com o mesmo rigor e qualificação dos professores.

Saviani (1991) discute a necessidade do educador brasileiro ultrapassar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, e aponta o Materilismo Histórico Dialético como instrumento desta prática. O caminho para esta compreensão constitui-se em primeiro lugar, na existência de um Senso Comum

[6] O princípio educativo é a ligação da escola com o movimento de fábrica e do partido. No cárcere, Gramsci realiza uma síntese a respeito da relação trabalho-educação (Caderno Especial nº 12, de 1932 e nº 22, de 1934), em que reafirma a tese de que a base da cultura, da educação e da escola é a prática produtiva do mundo do trabalho industrial.

Educacional. Trata-se do conhecimento da realidade empírica da educação. Em segundo lugar vem a *Reflexão Teórica* que é o movimento do pensamento, quando são feitas as abstrações e, em terceiro lugar vem a *Consciência Filosófica*, que é a realidade concreta pensada da educação, ou seja, a realidade da educação plenamente compreendida.

A dialética marxista apresenta-se como uma das abordagens possíveis para a interpretação da realidade educacional. O MHD caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Trata-se de descobrir pelo movimento do pensamento as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode ser colocado para que os educadores tranformem a realidade educacional e busquem a realidade educacional concreta, pensada, em seus mais diversos e contraditórios aspectos (PIRES, 1997).

Assim, o Método ajuda a compreender o fenômeno educativo, atendendo à necessidade de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Um exemplo é partir da relação professor/aluno para compreender a educação mais ampla. Em *O Capital*, Marx partiu da categoria empírica que foi a mercadoria. Para o Materialismo Histórico Dialético a categoria central nas relações do homem com a natureza e com outros homens é o trabalho. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, e o trabalho é a categoria central da materialidade dos homens.

Metodologia

Nesta investigação, apresentamos um recorte da análise referente aos dados da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB sobre a temática professores(as) no período de 2008/2009. Para o levantamento dos dados, a Redecentro desenvolveu o instrumento de análise denominado de Ficha de Análise. Essa Ficha levanta diferentes dados das produções acadêmicas, como por exemplo: tema, objetivos, método, metodologia e seus procedimentos, fundamentação teórica, ideário pedagógico, conclusões e considerações finais além das referências.

Nesse período, foram defendidas 129 dissertações do referido Programa de Pós-Graduação, sendo 64 dissertações produzidas no ano de 2008 e 65, no ano de 2009. Do total das dissertações defendidas em 2008, inicialmente, foram selecionadas 19, cujos

títulos guardavam relação com o tema objeto de análise. Em revisão posterior, dessa feita, após a leitura dos respectivos resumos, pode-se constatar que uma das dissertações indicadas não correspondia às finalidades da investigação, ficando um corpus para análise apenas 18 dissertações. No ano de 2009, foram, também, selecionadas 18 dissertações, perfazendo um total de 36 dissertações identificadas com a temática formação de professor. Esclarecemos, ainda, que a análise envolveu apenas dissertações, tendo em vista que neste período, o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação o Mestrado estava consolidado e iniciando o doutorado. As dissertações estão disponíveis para *donwload,* em arquivo PDF, no banco de dissertações e teses da Biblioteca Central da UnB, bem como na página do Centro de Educação (CEDUC na FE Virtual). Essas dissertações foram distribuídas para a análise entre o grupo de pesquisadores da UnB e da Universidade Federal do Tocantins[7] (UFT) que fizeram o levantamento dos dados, utilizando o mesmo instrumento - Ficha de análise. Essa ficha possibilita aos pesquisadores tabelar nos trabalhos lidos, os dados que são consubstanciados em uma tabela (Tabela Pacop) que sintetiza os dados por instituição.

Os pesquisadores optaram por ler todos os trabalhos de dissertações e não somente os resumos dos trabalhos acadêmicos. Pois, notou-se que as informações contidas nos resumos nem sempre comportam tudo o que foi trabalhado na dissertação. Os trabalhos foram analisados de acordo com o método abordado, organizados a partir de três matrizes teóricas: o Método Positivista, o Método Fenomenológico e o Método Materialismo Histórico Dialético.

Resultados

Foram selecionadas para esse trabalho cinco dissertações identificadas como MHD, nos anos de 2008 e 2009. Neste sentido, observou-se que nessas fichas, os autores não explicitaram claramente o método em suas dissertações, mas por meio das sinalizações apontadas nas concepções de educação e escola, os pesquisadores conseguiram identificá-lo. A análise da presente investigação identificou pontos de aproximação entre o que foi explicitado nas dissertações e as concepções de educação e escola presentes nos principais

[7] A Universidade Federal do Tocantins - UFT, por ainda não dispor de produção do seu Programa de Pós-graduação no período, colaborou com a UnB na leitura e análise das dissertações no período de 2008 e 2009, ficando responsável pelas fichas de 18 dissertações, sendo nove do ano 2008 e igual número do ano de 2009.

teóricos estudados pelos próprios autores dos trabalhos. As concepções de educação e escola apontadas nas fichas foram identificas pelas letras de A a E.

O autor identificado como "A", embora não explicite o Método, traz a seguinte concepção de educação :

> Outra dimensão importante no processo de formação de professores encontra-se na orientação pela pesquisa, ao se tomar por base a ideia de que a educação do professor efetiva-se de forma inerentemente política e enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e seus múltiplos contextos, ressaltando o papel da criticidade, encorajando os alunos a problematizar sobre o ensino e suas finalidades. A partir desta ótica, a formação deste profissional é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade na qual o pensamento docente não pode ser separado do contexto social mais amplo (VEIGA, 2001).

Quanto à concepção de educação, o autor enfoca a formação concepção presente na formação do professor ressaltando a autonomia e a responsabilidade do pensamento decente que deve se incorporar ao contexto social, pautando-se em Veiga (2001).Em relação à concepção de escola, o autor "A" explica que são inúmeros os desafios encontrados na formação docente. Entretanto não apresenta a concepção clara de escola, mas identifica que o educador seja "capaz de refletir sobre a natureza de seu conhecimento profissional" como podemos constatar na citação a seguir:

> São inúmeros os inúmeros desafios relativos à formação docente capaz de qualificar um educador que reflita sobre a natureza de seu conhecimento profissional, valoriza a reflexão formativa, a investigação do contexto de trabalho e a capacidade de novos saberes frente às exigentes demandas da sociedade, da escola e do seu processo de formação tanto inicial, quanto continuada.

Na dissertação identificada como "B", a autora não apresenta a concepção de educação, mas prioriza abordar a história da formação de professores baseada nas

contradições políticas sociais e econômicas, destacando a política de formação de professores consubstanciada na Escola Norma Pública no período entre 1999 e 2003. Busca, além disso, identificar nesse período histórico as concepções político-ideológicas que mediatizam a formação de professores na escola normal pública. Em relação à "escola é instrumento de conformação dos interesses privados apesar dos embates dos representantes das classes sociais distintas".

Na dissertação identificada como "C", a concepção de educação apresentada pelo autor está presente logo no inicio do capítulo do referencial teórico, citando Brandão (1981) para em seguida complementar com mais outros três outros autores: Adorno (1995), Freire (1978) e Saviani (1995). Quando citou Brandão (1991), o autor da dissertação apontou a concepção de educação presente no livro O que é Educação, tendo sido identifica o seguinte fragmento:

> todos os dias mistura-se a vida com a educação, podendo haver uma ou varias educações, pois não há uma forma única nem um único modelo de educação, podendo acontecer em vários lugares. Para esse autor, a educação existe em cada povo ou entre povos que se encontram. (...) Assim, a educação pode existir livre e entre todos, conforme Brandão (id.), pode ser uma maneira de tornar comum um saber, uma ideia, uma crença, um bem, um trabalho ou uma vida, mas pode existir imposta como uma forma de controle, ensejando, pois, tanto a liberdade como o aprisionamento (p.11).

Observou-se que o autor destacou as várias perspectivas da educação, preocupado em explicitar a educação ocorre em ambientes diversos, ou seja, ela vai além do espaço escolar.

Ao citar Adorno (1995), o autor privilegiou o enfoque da produção de uma consciência verdadeira e da emancipação, conforme se depreende do fragmento a seguir:

> a educação (...) deve ser vista como a produção verdadeira, com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o conceito e a demanda de pessoas emancipadas (p. 11).

Mais adiante o autor afirma ainda que para Adorno (1995) a educação deve visar a produção de uma consciência verdadeira. Outro teórico chamado a dialogar no trabalho foi Freire (1979) quando explica que "a raiz da educação seria o homem refletir sobre si mesmo, numa certa realidade, numa busca constante de auto-reflexão, descobrindo-se assim como um ser inacabado e que está sempre em constante busca". Finalmente, o autor respalda seu estudo em Saviani (1982) com a seguinte afirmativa: "a educação historicamente sempre esteve voltada para a formação de um determinado tipo de homem". Na concepção de escola, o autor evoca Gramsci (1989) na seguinte afirmativa: "(...) Sua ideia de escola unitária está centrada na ideia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida; entretanto ele reconhece que a escolarização proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, contribuindo assim para a hegemonia burguesa".

Já a dissertação "E", o autor traz em sua introdução, a referência de Saviani (1994) para expressar a concepção de educação. Para ele, a "educação deve ser vista como processo norteador da identidade humana e fator determinante de superação para além do mundo das necessidades" (p.18). Mais adiante observou-se a citação de dois outros autores: (...) a educação deve ser fermentada na lógica multidimensional (SANTOMÉ, 1998, p.45). Já o segundo autor defende que a educação "persiga na formação mais aberta, flexível, solidária, democrática e critica, visando desenvolver a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, politica e cultural" (RAMOS, 2005, p.22). Afirma, ainda, Ramos (2005) que sob essa ótica, o que se busca é a reconstituição da totalidade dos saberes, representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar ao contrario, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vai além das aparências fenomênicas e dos discursos unilaterais (p.55). Percebe-se que entre as concepções de educação explicitadas, os autores das dissertações não relacionam com os principais representantes clássicos sugeridos na ficha de análise. O autor da dissertação "E" explicitou ainda a função social da escola, fundamentando nos estudos de Nóvoa (1999), ao destacar a

> importância da função democrática da escola, no sentido de oportunizar aos filhos da classe trabalhadora os conteúdos e saberes conhecidos e reconhecidos pela sociedade contemporânea, por meio de uma ação pedagógica que mobiliza as capacidades

> cognitivas e tecnológicas dos sujeitos que aprendem, possibilitando-lhes autonomia critica e a independência ontocrítica, diante dos desafios naturais e sociais, para que possam produzir a existência, através do trabalho digno e agregador, respectivamente (p.58).

Continua ainda Nóvoa (1999) defendendo que o: "Resgate da escola como um lugar de memória – no emaranhado dos conflitos em torno da escola, a instituição teve sua função social fragilizada e empobrecida pelo discurso do mercado. Discurso ideológico que se impõe pelo imediatismo dos resultados, apenas pelos critérios do pragmatismo das "competências", do saber fazer" (p.62). Na análise dos resultados, buscando fundamentação em Ricardo (2005) o autor afirma que: "(...) no contexto das politicas educacionais do Estado, a escola é e deve funcionar como o lugar onde nascem as politicas públicas educacionais e que todo conhecimento adquirido deverá voltar para a escola, como uma proposta de transformação". Essa afirmação corresponde ao que Frigotto (1991) destaca a escola como local de possibilidades de transformações sociais.

Considerações finais

Constata-se, portanto, que é possível identificar o ideário pedagógico sobre educação e escola nas dissertações estudadas que apontam para o método do MHD. Entretanto, nessa identificação as dissertações apresentam alguns indícios, tais como: referência bibliográfica e indicadores (a contextualização histórica, a busca na história da origem do problema e o trabalho com sujeito socialmente situado), bem como as categrorias: dialética, ideologia, classe social, mediação. Contudo outras categorias como superestrutura, infraestrutura não aparecem como referência. Percebe-se, assim, um uso parcial do MHD. PIRES, M.F. de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. Interface- Comunicação, Saúde e Educação, v.1, n.1, 1997.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? Em: SILVA, Tomas Tadeu (org.) **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

NOSELLA , Paolo. **A escola de Gramsci.** 4.ed.São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, M.F. de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. Interface-Comunicação, Saúde e Educação, v.1, n.1, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação politica. 5ª ed., São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SOUSA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHAÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Pesquisas sobre professores(as):** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ESTAGIOS NA LICENCIATURA EM MUSICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Rita de Cássia Domingues Santos[1]
(UFMT)

Marcelo Alves da Silva[2]
(UFMT)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo discute o papel do estágio na licenciatura em Musica através de reflexões sobre alguns resultados da pesquisa intitulada "Aprendizagem da Docência através da disciplina "*Prática de ensino em música C"*, realizada por um professor do curso de Licenciatura em Música da UFMT em parceria com um aluno voluntario em Iniciação Cientifica (VIC). A primeira parte deste estudo foi executada nos anos de 2012 à 2013 abarcando os portfólios da disciplina de alunos egressos do curso de licenciatura em música da UFMT dos anos de 2005 a 2008, a segunda parte foi realizada entre os anos 2013 à 2014 contemplando os trabalhos dos alunos dos anos de 2009 a 2011. O objetivo desta pesquisa foi buscar a compreensão do caráter formativo que os estágios exerceram sobre os então futuros professores de música, através da análise dos portfólios produzidos pelos mesmo para conclusão da disciplina em questão. Como decorrência deste estudo foi possível suscitar o debate sobre mudanças para a execução de estágios supervisionados no intuito de que o currículo exigido possibilite a formação de docentes efetivamente reflexivos, compromissados com a democratização do ensino de música e da cultura bem como a busca constante por propostas pedagógicas adequadas para as escolas públicas mato-grossenses.

Palavras-chave: Estágio. Educação Musical. Formação docente.

[1] Mestre em Artes pela ECA-USP, é coordenadora do subprojeto PIBID da Licenciatura em Música da UFMT e doutoranda do programa de pós- graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT. Participa do grupo de pesquisa "Música e Educação", coordenado pela Dra Tais Palhares, sendo professora da área de Estágio da Licenciatura em Música do departamento de Artes do Instituto de Linguagens. E-mail: rita.domingues@gmail.com

[2] Guitarrista que ministra aulas de violão, guitarra, teoria musical, harmonia funcional e improvisação em inúmeras escolas de música e igrejas das mais variadas denominações. Trabalhou na produção musical e gravação de CD'S de diversos artistas de Mato Grosso na função de músico. Está cursando a Licenciatura em Música na UFMT, e desenvolve pesquisa sobre a formação de professores de música em Cuiabá. E-mail: marceloelixir@gmail.com

Introdução

O panorama musical do estado de Mato Grosso passou por uma grande mudança na área educacional devido ao retorno do ensino de música ao ambiente escolar especificamente nas escolas publicas que devido à aprovação da Lei 11.769, em agosto de 2008 onde foi alterado o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394, de dezembro de 1996 com o acréscimo do seguinte parágrafo: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2° deste artigo" (Lei 11.769, Art.1°).

Para ocorrer o efetivo estabelecimento da educação musical no âmbito escolar, os professores das licenciaturas em Musica precisam ponderar sobre o papel do estagio na formação docente, ou seja, é necessário pesquisar quais competências os professores devem ajudar os educandos a desenvolverem, que tipo de conhecimento e de saber fazer permitem desempenhar eficazmente seu trabalho e que tipo de formação é mais viável para o seu bom desempenho profissional (SCHÖN, 1992).

Atualmente os processos que vigoram o constructo do saber científico através dos estágios de atuação docente na licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso são quatro: Estágio Supervisionado em Música A, com docência de 40 horas no Ensino Fundamental II; Estágio Supervisionado em Música C, com docência de 40 horas no Ensino Médio; Estágio Supervisionado em Música B, com 50 horas de docência em projetos musicais já existentes e Estágio Supervisionado em Música D, com criação de projeto musical para 50 horas de docência.

É de consenso geral entre os educadores que o estágio é um dos componentes mais valiosos dentro das Licenciaturas em geral. Os modelos de estágio, segundo Zabalza, podem ser identificados entre si "pela função que cumprem, por sua posição no curso, por sua organização, pela forma com definem o status do estagiário e pela natureza do trabalho que devem realizar" (ZABALZA, 1998, p.172 *apud* MATEIRO, 2009).

Esta pesquisa teve por objetivo compreender o caráter formativo dos estágios para os professores de música egressos da Licenciatura da UFMT, através da análise da disciplina *Prática de Ensino em Música C*, bem como suscitar o debate sobre possíveis mudanças nesta disciplina para que ela possibilite a formação de docentes efetivamente reflexivos, compromissados com a democratização da cultura e com a busca constante

por propostas pedagógicas adequadas para lidar com o perfil do aluno da escola pública mato-grossense.

Visto que o ensino de música realizado no Brasil é em grande parte concebido em conservatórios de música bem como por escolas livres de música, se instaurou no país uma espécie de modelo tecnicista no que concerne ao ensino de música e essa mentalidade se enraizou dentro do fazer docente. Os novos alunos do curso de licenciatura em música também entram para o curso com a ideia de que vão aprender a tocar algum instrumento ou que se tornaram músicos e é ai que se aloja um problema sorrateiro, mas que mina os esforços do curso em formar docentes reflexivos que consigam proporcionar aos alunos de escolas publicas uma experiência prazerosa e transformadora com a música. Alícia Maria Almeida Loureiro em seu livro *"Ensino de Música Na Escola Fundamental"* aponta que:

> A busca de superação da pedagogia tecnicista, que orientava a educação brasileira naquele período, e a atual preocupação em formar indivíduos plásticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios da era globalizada, criaram possibilidades para sua reinserção nos currículos da escola fundamental. (LOUREIRO, 2007)

Com este panorama traçado, os autores deste relato propuseram uma pesquisa para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), dividida em duas etapas sendo que a primeira foi realizada entre os anos de 2012 à 2013 abarcando os portfólios da disciplina de alunos egressos do curso de licenciatura em música da UFMT dos anos de 2005 a 2008. Em relação aos anos de 2013 à 2014, pelo Programa Institucional de Voluntariado de Iniciação Científica (VIC), foi executada a segunda parte, nesta ocasião foram contemplados os trabalhos dos ex-alunos dos anos de 2009 a 2011.

A disciplina Prática de Ensino em Música C não existe na grade da licenciatura em Musica atualmente. O nome desta disciplina foi modificado para Estágio Supervisionado em Educação Musical C, e durante os anos de 2011 e 2012 esta disciplina foi ministrada pela autora deste relato de experiência. O objetivo geral desta consiste em proporcionar as competências para o futuro docente atuar em turmas do

ensino médio com aplicação de um estágio em escolas públicas, sua carga horária é de 90 horas, distribuídas em 50 horas de estudos teóricos e troca de experiências em grupo (dois encontros semanais), e 40 horas de estágio.

O estágio, dentro do curso de licenciatura em música exerce basicamente uma dupla função na vida acadêmica do futuro docente que é proporcionar um primeiro contato com a sala de aula e apresentar essa realidade ao pretenso docente, sobre essa experimentação do estágio. Andrade afirma que:

> O estágio permite a integração da teoria e da prática – o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É, portanto, o estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2004, 2)

Durante a execução de cada estágio o aluno confecciona um portfólio reflexivo para descrever todo seu processo formativo nesta disciplina, sendo que este também deve conter os planos de ensino e de aula com seus respectivos relatórios. Porem não se tem uma regra pré-estabelecida pela área de estagio para a elaboração deste portfólio, ou seja, os professores de cada semestre tem autonomia para direcionar a elaboração deste portfólio como acharem mais produtivo para aquela turma específica.

Na análise dos portfólios buscou-se mapear onde os estágios da disciplina *Prática de Ensino em Música C* foram realizados, quais escolas e cidade, bem como os principais referenciais teóricos. A Universidade Federal de Mato Grosso se encontra em uma cidade que tem características de metrópole atendendo alunos das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, bem como de diversas regiões do estado. Por conta de vários alunos do curso morar em Várzea Grande, o estágio desta disciplina, foi aplicado nestas duas cidades. Pretendeu-se analisar nesta pesquisa a carga horária nele empregado, o

referencial teórico para a construção das competências necessárias, os resultados encontrados em sala de aula por esses estagiários bem como o corpo docente que ministrou a disciplina e os orientadores envolvidos no processo de estagio desses alunos.

Desenvolvimento

A pesquisa "Aprendizagem da docência através da disciplina Prática de Ensino em Música C" teve com proposta inicial a duração de dois anos, de 2012 a 2014, dividida em duas etapas, sendo que a primeira se realizou de agosto de 2012 a julho de 2013. A primeira etapa teve por objetivo elaborar um levantamento dos relatórios dos estágios da disciplina *Prática em Música C* no período de 2005 a 2008 e identificar tendências das situações encontradas através do levantamento dos aportes teóricos dos relatórios, a segunda etapa abarcou os trabalhos dos anos de 2009 a 2011 e foi realizada entre os anos de 2013 a 2014.

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro ex-alunos da Licenciatura em Música da UFMT, autores de alguns dos relatórios de estágio, e que estavam exercendo ou que já tinham exercido a função de educadores musicais em escolas públicas, analisando a realidade encontrada na sala de aula em cotejamento às disciplinas ministradas na academia. Verificou-se também a aplicabilidade e utilidade do conteúdo estudado na Universidade no cotidiano do professor de ensino médio, avaliando-se a contribuição que o estágio proporcionou na formação desse docente e quais lacunas pedagógicas esse professor, ex-aluno da UFMT, percebe em sua formação. São estes alguns dos questionamentos a serem levantados nesta pesquisa.

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo geral tentar vislumbrar como foi o processo de formação desses professores quando estes passaram pelo curso de licenciatura em música e a importância que o estágio exerceu sobre essa formação e também poder entender como estão sendo aplicados os estágios nas escolas públicas. Swanwick, em entrevista cedida à revista Nova Escola, afirma que para que haja um bom ensino de música:

> O essencial é respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Tendo isso em mente, é preciso seguir três princípios. Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Isso se faz muito mais demonstrando os sons do que com o uso de notações musicais. (SWANWICK, 2010).

As competências que os docentes devem ajudar os alunos a desenvolver, qual tipo de saber permite aos professores desempenhar eficazmente seu trabalho e qual tipo de formação será mais viável para desenvolver as aptidões úteis ao bom desempenho profissional são apontados por Schon (1992) como reflexo de uma formação pautada na postura que privilegia a questão de criticidade sob suas ações docentes em que o professor busca promover um avanço do conhecimento.

Na leitura dos relatórios de estágio supervisionado de licenciatura em música, compreendidos no ano de 2011, detecta-se o trabalho desenvolvido pelo corpo docente formado pelas professoras Ms. Rita de Cássia Domingues dos Santos; Eda do Carmo; Maidi Dickmann e Cristina Dignart. As escolas em que os estágios foram desenvolvidos situam-se nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande, sendo todas do ensino médio e público. A carga horária foi de quarenta (40) horas aula.

O referencial teórico neste ano foi bem vasto em relação aos anos anteriores e também foi diversificado talvez pela orientação ter sido feita por um corpo de professores e não por uma professora somente.

Algumas publicações estiveram presentes no trabalho de todos orientadores e são eles: *Teoria musical* (MED, Buhumil, 1996); *Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes* (WILLE, 2005) e *Ensinando música musicalmente* (SWANWICK, 2003)

Em todos os trabalhos constata-se a presença de teóricos como Keith Swanwick, Emile Jaques-Dalcroze, Koellreutter, Buhumil Med, também nomes da educação musical como Regiana Blank Wille, Teresa Mateiro, Jusamara Souza, Luciana Del Ben, Liane Hentschke. Alguns orientadores também lançaram mão em artigos e publicações

em inglês como a professora Dignart que fez uso das publicações de Swanwick em *A Basis For Music Education*, 2002 e também em *Music, Mind and Education* de 2003.

Com relação especificamente à parte teórica da disciplina foi possível detectar a bibliografia básica referencial usada no ano de 2011 pelas orientadoras, que foi:

Lenga a Lenga: jogos de mãos e copos (BEINEKE, 2006); *Divertimentos de corpo e voz* (CHAN, 2001); *Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música* (DEL BEN; HENTSCHKE, 2002); *Disciplina: Prática Pedagógica de Educação Musical e Inclusão* (GARCIA, 2010); *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola* (HUMMES, 2004); *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência* (LACERDA, 2006); *Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência* e *Jogos musicais e atividades pedagógicas. In Educação Musical e Deficiência* (LOURO, 2006)**;** *Ensino de Música Na Escola Fundamental* (LOUREIRO, 2007); *Rumo a um Ambiente para Composição Musical Coletiva Baseado na Web* (MILETTO, 2003); *CD-Livro Pandalelê.* (Palavra Cantada, 2005), *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* (BRAZIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL,2000); *O PLANEJAMENTO NO ESTÁGIO EM MÚSICA: DESAFIOS E SUGESTÕES* (ROMANELLI); *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Ideia de Música* (DOS SANTOS, 2006); *Ensinando música musicalmente* (SWANWICK, 2003); *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial* (TESSARO, 2005); *Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes* (WILLE, 2005; *Teoria musical.* (MED, 4º edição); *A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio* (MACHADO, 2004); *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaço, formação* (MATEIRO; SOUZA, 2009); *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia* (PRASS, 2004); *Descobrindo a música: ideias para a sala de aula* (KRIEGER, 2007); *Apostila da 5º Oficina de Educação Musical no Brasil* (BARRETO); *Barbatuques Apostila*; Video the - Yong – person - Guide – To – The - Orchestra 1 Parte; Video the - Yong – person - Guide – To – The - Orchestra 2 Parte;

Google Acadêmico; *A Basic For Music Education* (SWANWICK, 1979); *Music, Mind and Education* (SWANWICK, 1988); *A prática educativa: como ensinar* (ZABALA, 1998); *Educação musical. Investigação em quatro momentos: prelúdio, coral, fuga e* final (FONTERRADA, 1991); *Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira* (KIEFER, 1981); *Introdução à estética e à composição musical contemporânea* (KOELLREUTTER, 1987); *Educação Musical no Terceiro Mundo: função, problema e possibilidade* (KOELLREUTTER, 1990); *Sentimento e Forma* (LANGER, 1980); *Art education: Its philosophy and psychology* (MUNRO, 1956); *E a Música Onde Está?* (OLIVEIRA, 1995); *Os problemas da estética* (PAREYSON, 1984); *Estética: teoria da formatividade*. (PAREYSON, 1993); *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras* (PAZ, 1993); *Arte-educação: considerações históricas. Educação musical* (PEIXOTO, 1988); *Gênese da notação musical na criança* (SALLES, 1996); *Música, pensamiento y educación* (SWANWICK, 1988); *O cancionista: composição de canções no Brasil* (TATIT, 1995); *Questions and activities. related to te four music disciplines.* The University if Tennesse at Chattanooga. (THE SOUTHEAST INSTIITUTE FOR EDUCATION IN MUSIC, 1992); *O som e o sentido: uma outra história das musicas.* (WISNIK, 1989); *O coro dos contrários: a música em torno da Semana de 22* (WISNIK, 1977); *Como organizar e realizar um ensaio coral eficiente* (MOORE, 1999); *On the art if Singing* (MILLER); *Técnicas de ensaio coral para aperfeiçoar a afinação* (SILANTIEN, 1999); *Dinâmicas Corporais para Educação Musical: A busca por uma experiência musicorpal.* (SANTIAGO, 2008); *Ensino de Música Na Escola Fundamental* (LOUREIRO, 2003); *Rítmica* (GRAMANI, 1988); *O mundo encantado da música* (ZIMMERMANN, 1999).

Considerações finais

Constatou-se com a pesquisa um maior aparato teórico utilizado por parte dos orientadores em relação aos anos anteriores, os portfólios apresentam melhor aspecto em relação a formatação e organização, o escopo dos trabalhos são de grande valia para futuras pesquisas contendo um referencial teórico que abarca tanto autores nacionais como estrangeiros com publicações traduzidas pelos próprios discentes e também aplicações pedagógicas para sala de aula bem como relatos de como ocorreram essas aulas com uma boa elaboração e que conduz com clareza o pesquisador a um bom

entendimento do que foi trabalhado em sala de aula. Outro aspecto que diferencia esses trabalhos em muito dos da primeira parte da pesquisa é que a carga horária dedicada a realização do estágio foi concluída em sua totalidade, assim como o cronograma de execução do estágio teve toda sua realização como planejado.

É importante pontuar que somente os portfólios referentes ao ano de 2011 foram encontrados, sendo que os dos demais anos a que a pesquisa visava catalogar e consultar referentes aos anos 2009 e 2010 não foram encontrados. Todos portfolios que foram usados nessa pesquisa foram disponibilizados pela coordenação do curso de Licenciatura em música.

A aprovação da *Lei 11.769* trouxe considerável mudança ao curso de Licenciatura em Música da UFMT, mudanças para músicos que já atuam no mercado do entretenimento e ensino de música em conservatórios e também de novos estudantes de música que conseguem projetar em si uma carreira como docente, e por conta disso, houve um aumento na procura pelo curso.

Um aspecto a ser trabalhado para o curso de Licenciatura em música seria a disponibilização dos trabalhos confeccionados pelos alunos do curso em uma plataforma virtual que, além de facilitar o acesso aos mesmos garantiria a conservação e até mesmo resguarda-los de eventuais extravios.

Realizar essa pesquisa colocou os pesquisadores deste estudo em uma posição de tentar enxergar o todo em uma ação em educação musical, percebendo com maior clareza o caráter formativo que a disciplina estágio supervisionado exerce sobre o aluno, conduzindo-o para atuação em sala de aula. Na complexidade que é a atuação docente não basta dominar os aspectos musicais, é de crucial importância que esse futuro professor em seu processo formação tenha acesso a aspectos que permeiem a construção de um docente reflexivo.

Na leitura dos relatórios se observa uma grande aproximação das ideias da pesquisa com a atuação dos orientadores e professores da disciplina, a preocupação com o ensino de música baseado em uma experiência prazerosa que não desabilita os saberes trazidos pelos alunos, mas sim que os agrega e que os transcende em um contato com a música.

Referências

ANDRADE, Arnon de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente** [on-line] In: Arnon de Andrade – Site Pessoal. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon.> Internet. Acessado em 24 de novembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.769,** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.9.393, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> Acesso em: 15 Ago. 2014.

CARRASQUEIRA, Maria Jose. **O Melhor de Pixinguinha**. São Paulo: Irmãos Vitale Editores 1997.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de janeiro: MEC/INC, 1994.

CAUDURO, Vera Regina Pillar. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Porto Alegre: SAJA, 1985.

COSTA, A. **Voz e arte lírica. Técnica vocal ao alcance de todos**. São Paulo: Ed. Lousie, 2001.

DELANNO, Cris. **Mais do que nunca é preciso cantar**. Volume I. Rio de janeiro: S/Editora, 2000.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1977.

FIGUEIREDO, Sergio; LIMA, Marisa. **Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática.** São Paulo: Embrafern, 2004.

GALLAHUE, D.L & OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: PHARTE, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999.

HENTSCHKE, Liane. **Um tom acima dos preconceitos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, pp. 28-35, Mai/Jun 1994.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento Elementar para Músicos**. São Paulo: Ed. Ricordi, 1957. Tradução de M. Camargo Guarnieri.

ILARI, Beatriz. **Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 35-44, out. 2007.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira dos Primórdios ao Inicio do Século XX.** 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1977.

KNOWLES; COLES, A.L. **Researching the "good life": reflections on professional practice.** The Professional Educator, v.XVII, n.1, 1994, pp.49-60.

KRIEGER, Elizabeth. **Descobrindo a música – Ideias Para a Sala de Aula**. Ed. Meridional, Porto Alegre: Salinas 2007.

LACERDA, Osvaldo. **Teoria elementar da música**. São Paulo: Ricordi, 1967.

LOUREIRO, Alice M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2007.

LOURENÇO, Roberto. **Cultura Mato-grossense**. Cuiabá: Ed. Entrelinhas, 2006.

MAHLE, Maria Aparecida. **Iniciação Musical**. São Paulo: Ed. Irmãos Vitale, 1969.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

MEDAGLIA, Júlio. **Música impopular**. 2. ed. São Paulo: Global. 2005.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 18, 53-63, out. 2007.

PENNA, Maura. **O dito e o feito – política educacional e arte de ensino médio**. João Pessoa: Ed. Manufaturada, 2003.

PIANA, Giovani. **A filosofia da música**. EDUSC. Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

QUINTERO, Eudosia Acuña. **Estética da Voz Para o Ator**. São Paulo: Sammus Editora, 1984.

SANTOS, Jorge Fernando. **O Abc da MPB**. São Paulo: Ed. Paulus, 2005.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SEKEFF, Maria de Lourdes Zampronha. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciane, MATEIRO, Tereza. **O que faz a música na escola? Concepções e vivencias de professores do ensino fundamental.** Serie estudos 6, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SWANWICK, Keith. Entrevista publicada em revista: **NOVA ESCOLA**, Edição 229, jan/fev 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml> acesso em 2 de dezembro de 2013.

TEIXEIRA, Bruno. **Três Estudos sobre a voz cantada**. São Paulo: A.P. editora, 1970.

VISCONTI, Márcia. BIAGIONE, Maria Zei. **Guia Para a Educação e Pratica Musical em Escolas.** São Paulo: Ed. Abem música, 2002.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas de educação musical**. Bienne (Suíça): Edições Pró-música, 1970.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Audição musical activa**. Porto: Associação Wuytack de pedagogia musical, 1995.

ZIMMERMANN, Nilsa. **O Mundo Encantado da Música**. São Paulo: Paulinas, 2004.

POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: O PAPEL DOS ESTUDOS INDIVIDUAIS NO PROJETO SALA DE EDUCADOR

Eliane Boroponepá Monzilar
(Escola Estadual Indígena Jula Paré)
elibmonzilar@gmail.com

Hellen Cristina de Souza
(CEFAPRO/MT)
hellendesouza@gmail.com

Osvaldo Corezomaé Monzilar
(Escola Estadual Indígena Jula Paré)
osvaldinhomonzilar@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise bastante inicial das discussões sobre o lugar dos estudos individuais no projeto de formação continuada em serviço das escolas do campo, quilombo e indígena localizadas no município de Barra do Bugres e atendidas pelo polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Cefapro em Tangará da Serra/MT. Tem o objetivo de contribuir com a atual discussão sobre o Projeto Sala de Educador e sobre o papel dos estudos individuais no projeto coletivo das unidades escolares. Os dados apresentados referem-se exclusivamente à experiência de formação via Projeto Sala do Educador da Escola Estadual Indígena Jula Paré, localizada na Terra Indígena Umutina. Os Umutina são um povo indígena Macro-Jê e habitante das margens do Rio Paraguai no município de Barra do Bugres em Mato Grosso. Os relatos procuram mostrar a relação que se estabelece entre o projeto de formação coletivo da unidade escolar e os projetos de formação individual que, a seu modo, os profissionais da escola desenvolvem tendo em vista, principalmente, as demandas formativas cotidianas do fazer pedagógico e a busca pelo acesso aos programas de pós-graduação *strictu sensu* e, mais recentemente, pela necessidade de produção e participação em eventos acadêmicos. Mais do que isso os dados permitem afirmar que as discussões sobre a valorização dos estudos individuais fortalecem o projeto de formação coletivo da unidade escolar que se dá via Projeto Sala de Educador.

Palavras-Chaves: Formação Continuada, Educação, Povo Indígena Umutina.

Os anos que se seguiram à Constituição Federal de 1988 foram marcados por mudanças bastante significativas no projeto de educação escolar estabelecido no país. A noção de Estado pluriétnico aponta uma nova perspectiva legal com profundos desdobramentos para a educação escolar indígena e para os processos de formação de professores.

A LDB, em 1996, aponta para um conjunto de mudanças relacionadas aos processos que ficaram conhecidos como de descentralização e flexibilização, por outro lado, as mudanças nas políticas educacionais ao redor do mundo nas quais o país se insere se desdobraram em novas formas de controle e padronização e em processos avaliativos de larga escala que também se desdobram em novas metas e responsabilidades dos sistemas de ensino e das unidades escolares na busca pelo sucesso nas avaliações externas.

Este texto trata da formação continuada de professores e da educação escolar indígena como temas da discussão mais ampla que se dá no país tendo como referência o atual debate sobre políticas educacionais que se reuniu em torno do Documento referência da CONAE 2014, das proposições do Plano Nacional de Educação e das orientações legais do sistema de educação pública estadual em Mato Grosso.

Na rede estadual de educação em de Mato Grosso a formação continuada para professores se estabelece, principalmente, a partir das ações do Cefapro. As orientações legais, bem como as orientações para a implantação dos Centros de formação continuada, estão sistematizadas em um texto recentemente publicado pela SEDUC/MT em 2010: Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No estado atualmente funcionam 15 Centros distribuídos estrategicamente em todas as regiões geográficas. Os mais antigos são os de Rondonópolis e Cuiabá.

O desempenho dos estudantes é um dos aspectos a ser considerado na elaboração do projeto de formação continuada da unidade escolar que se caracteriza por ser pensada tendo como lócus e foco a própria escola.

O polo do Cefapro que tem sede em Tangará da Serra trabalha com os municípios de Barra do Bugres, Porto Estrela – geográfica e culturalmente ligados à região chamada de Baixada Cuiabana, Denise e Nova Olímpia – cuja principal oferta de trabalho circula ao redor da produção da cana-de-açúcar para uma única usina – e também Campo Novo do Parecis, Sapezal e Tangará da Serra, municípios de colonização recente ligados a projetos de colonização particular.

Nas áreas indígenas do polo apenas duas escolas fazem parte do sistema estadual de educação, uma no município de Tangará da Serra: a Escola Estadual Indígena Malamalali, localizada na Aldeia Paresí do Rio Verde e outra em Barra do Bugres: a Escola Estadual Indígena Jula Paré. No município de Barra do Bugres, o polo do Cefapro atende as escolas urbanas ligadas à rede estadual, 03 escolas do campo, uma escola indígena, já citada neste texto, a Escola Estadual Jula Paré, localizada na aldeia central Umutina.

As primeiras notícias a respeito dos Umutina parecem ser de Ricardo Franco de Almeida Serra, datando de 1797: *O pequeno rio Cabaçal! Também aurífero entra no Paraguai pela mesma margem do oeste, três léguas inferiormente a foz do Sepotuba.* Depois das informações sobre a localização geográfica, o engenheiro e militar português segue com uma pequena e preciosa informação sobre os Umutina: *Neste último Rio vive as nações dos índios Barbados, mansa e valente, assim chamados por ser a única nação deste distrito que, tendo copiosas barbas se distinguem de outras nações.*

Atualmente os Umutina vivem na Terra Indígena Umutina, que tem o formato de uma ilha fluvial. A Terra Indígena Umutina é composta por três Aldeias e uma em formação. A aldeia principal que é a sede, a Umutina, a Bakalana que é uma nova aldeia e, também a aldeia Massepô que é da família dos Kupodonepá e a Aldeia Águas Correntes que está em formação, da família dos Uapodonepá. À direita da terra Umutina, o seu limite é o rio Xopô (Bugres) e à esquerda o rio Laripô (Paraguai) no município de Barra do Bugres, no médio norte de Mato Grosso, no Centro Oeste do Brasil.

Toda a terra tem uma área de 28.120 hectares e em seu entorno encontram- se fazendas, plantações de cana de açúcar, criações de gados. À cabeceira do Rio Paraguai, está em uma localidade que há muito tempo funcionou como garimpo, cidade Alto Paraguai. A Terra indígena já está demarcada: o processo foi efetuado em 24 de abril de 1960 e registrado no cartório do Município de Rosário Oeste MT. Na aldeia Umutina vivem aproximadamente 500 pessoas, sendo a maioria crianças, jovens e adultos.

O povo Umutina sofreu um dos mais violentos processos de contatos com os colonizadores em diferentes frentes de expansão da colonização. No século XIX os registros já mostravam e denunciavam essas ações. Schultz, etnólogo do museu do índio, em sua obra "Vinte e três resistem a civilização" relata seu encontro com os sobreviventes Umutina e a triste história do contato. Entre os Umutina a experiência de

educação escolar deu- se na época de Rondon no SPI – serviço de proteção aos índios. A primeira escola começou funcionar em 1943. Entretanto, na época o objetivo era ensinar a ler e a escrever em português para integrar os Umutina à sociedade envolvente. Esse modelo de integração está relacionado a perdas das práticas tradicionais. Os índios Umutina sob ameaças e castigos, ficaram impossibilitados de falarem sua língua materna, de realizar suas festas e rituais. Atualmente, a comunidade e os professores estão buscando na escola a revitalização da cultura aquilo que foi no passado, incentivando a falar a língua e a praticar a cultura original dos Umutina, um processo complexo já que na aldeia vivem famílias descendentes de outras etnias.

A Escola Estadual de Educação Indígena Jula Paré é organizada por Ciclos de Formação Humana no ensino fundamental nos anos finais, (última fase do segundo ciclo e todo terceiro ciclo). O Ensino Médio regular é organizado por ano e em área de conhecimento. A filosofia da Escola de Educação Indígena Jula Paré tem como objetivo atender as necessidades e criar condições para que o povo Indígena Umutina continue lutando pela sobrevivência étnica e cultural proporcionando-lhe melhor qualidade de vida, por meio de ações na área de educação, proporcionando alternativas, para geração de renda familiar, com aproveitamento dos recursos existente na Terra Indígena Umutina.

A escola está pensada e se organiza para construir e ampliar as recentes conquistas dos povos indígenas no contexto das políticas educacionais, a realidade brasileira desde o século XVI "em que a oferta e programa de educação escolar as comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional (PNE- Lei Nº 10.172/01, p. 59). Neste novo modelo a escola passa a ser pensada no contexto dos direitos humanos e sociais, sendo reconhecida sua diversidade cultural, as experiências sociopolíticas, linguísticas e valorização do saber tradicional de cada povo afirmativo da diferença de tal modo avançando sobre um percurso histórico destrutivo das especificidades e da autonomia:

> *Dos missionários, jesuítas aos positivistas de Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a Tonica foi uma só: negar a diferença, assemelhar aos índios, fazem com que eles transformem em algo diferente do que eram,*

> *impondo, negando identidades e culturas diferenciadas. (PNE-Lei Nº 10.172/01, p. 59).*

Portanto, é pensando em novas referencias socioculturais de autonomia e protagonismo que propomos a realização de ações político- pedagógico que resultarão num programa de fortalecimento da educação para a comunidade Umutina.

Tendo em vista os problemas que atingem nossas ações educativas e também a constante mudança que a educação vem sofrendo e, sendo o professor o eixo fundamental dessas mudanças, vimos então necessidade de aprofundar e buscar qualificações dessas ações. A Formação Continuada via Projeto Sala do Educador, nos oferece oportunidade de buscar no coletivo aperfeiçoamento de nossas ações, principalmente com trocas de experiências, estudos e reflexão.

Trabalhar em conjunto nos oferece um olhar amplo e podemos direcionar em busca de um só objetivo, que é de melhorar nossas ações pedagógicas. Pois, compreendemos que a tarefa de ensinar e aprender, vai além da simples busca do conhecimento, mas também em buscar novos caminhos que nos possibilitem transformar ações e refletir sobre as reais necessidades dos estudantes.

No Estado de Mato Grosso '*a formação continuada é compreendida* como toda a atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, *a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação* (Parecer Orientativo nº 01/2014, p.3). No contexto da política de formação continuada em serviço, o principal objetivo do projeto é a melhoria da qualidade da educação tomando a unidade escolar como o *locus* e foco da formação:

> O Projeto Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como espaço formativo com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens (Parecer Orientativo nº 01/2014, p.3).

A organização do Projeto Sala do Educador se dá na unidade escolar sendo sua coordenação responsabilidade do coordenador pedagógico cabendo ao Cefapro orientar, acompanhar e avaliar seu desenvolvimento. Toda a proposta deve se organizar em 80 horas presencias e os certificados são chancelados pelo Cefapro.

Na Escola Jula Paré, através da Formação Continuada Sala do Educador, ficou claro que se pretende dar ênfase nas questões relacionadas à melhora do desempenho dos estudantes nas leituras, produção e interpretação de texto; também vimos a necessidade de pensarmos atividades que promovam a conscientização na questão do uso drogas lícitas e ilícitas, gravidez na adolescência, dificuldade em falar publicamente e no exercício de funções políticas na comunidade e, principalmente, estamos empenhados na valorização das formas próprias de medir e contar, compreendendo-as como currículo e um dos aspectos de ensino-aprendizagem do próprio povo, além das novas tecnologia na escola.

Ao longo da história, nós povo Umutina, elaboramos modos próprios produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar nossos conhecimentos e concepções sobre o mundo, o homem e sobre natural. Os resultados são valores, concepções, práticas, conhecimentos científicos e filosóficos próprios transmitidos e enriquecidos a cada geração. Sabemos que é importante ter e manter o conhecimento tradicional e conhecimento científico da sociedade envolvente e entendemos que, somente por meio da educação, será possível garantir à população indígena o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às nossas particularidades linguístico-culturais.

O objetivo principal descrito no Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Jula Paré é promover novas maneiras de operacionalizar o ensino-aprendizagem para os profissionais de educação básica, dando oportunidade de desenvolver a potencialidade de agir, produzir ou realizar de acordo com as necessidades dos alunos.

Os objetivos específicos são assim descritos:

- Expor ideias e argumentar com clareza, respeitando os diferentes pontos de vista sobre interesse individual e coletivo;
- Utilizar os conhecimentos obtidos para apoiar a autonomia econômica, social e política de seu povo;
- Reconhecer e valorizar as construções arquitetônicas do nosso povo;

- Desenvolver práticas pedagógicas na área de conhecimentos de linguagem.
- Fortalecer o processo de formação na área de ciências da natureza e matemática;
- Fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências para utilização de novas tecnologias no ensino- aprendizagem.
- Fortalecer e ter como base para o estudo de sua aldeia e território os principais problemas vividos por nosso povo. Para tanto, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos e vídeos);
- Aprofundar em estudos teóricos, relatos e trocas de experiências;
- Estimular subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução entre os professores de projeto pedagógicos de investigações sobre a realidade educativa do sistema do ensino.

A discussão que este projeto apresenta sobre incluir no Sala de educador uma dimensão relacionada à valorização dos estudos individuais aparece com clareza no último objetivo e na perspectiva metodológica do projeto apresentado pela escola como uma possibilidade de provocar mudanças na prática educativa e na maneira de pensar e agir dos profissionais da educação, relevando as evidências detectadas na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e no desejo e iniciativa do professor em se tornar investigador de sua prática e de melhorar sua atitude profissional diante de sua função.

É possível afirmar que no contexto da escola a opção por fazer aparecer no Projeto Coletivo de Formação uma dimensão que valorize o esforço individual de leitura dos profissionais da escola como uma forma de fortalecer o projeto afirma uma perspectiva de formação continuada pensada também para valorizar as formas de produzir os saberes dos profissionais da educação ou do aproveitamento do saber docente como propõe a política de formação dos profissionais da Educação Básica do Estado.

A inserção dos estudos individuais se deu nesse ano de 2014, elaborada em uma proposta conjunta da professora formadora vinculada ao polo do Cefapro em Tangará da Serra e ao grupo de profissionais da escola. A ideia original foi de acrescentar no projeto enviado ao Cefapro um quadro com os professores que voluntariamente

decidiram manter, durante o período letivo, um programa individual e pessoal de leitura e pesquisa incorporando-o ao projeto de formação coletivo da escola.

A proposição inicial de um Plano de Estudos Individuais nasceu no contexto de um projeto de formação sobre Pedagogia da Alternância organizada pelos professores formadores do campo e indígena do polo do Cefapro em Tangará da Serra, em parceria com as escolas indígenas, quilombo e campo. A previsão dos estudos individuais da proposta filosófico e metodológica da Alternância orientou as primeiras discussões entre os cursistas do projeto Pedagogia da Alternância sobre um plano com as mesmas características para os profissionais da educação participantes do Projeto Sala de Educador nas escolas Sabino Ferreira Maia, no distrito de Currupira, José Mariano Bento do Quilombo Vão Grande e Jula Paré na Terra Indígena Umutina que voluntariamente aderissem à proposta. Nessas primeiras conversas acertou-se apenas que seria uma proposta de adesão voluntária. Um rol bastante diverso e complexo de situações acabou por inviabilizar a continuidade das discussões nas escolas do campo e do quilombo neste ano e apenas no mês de Junho de 2014 se consolidou na Escola Jula Paré, um primeiro modelo e a decisão de inserir, no Projeto Sala de Educador já enviado ao Cefapro, um parágrafo indicando esta decisão da escola.

É importante considerar que cinco entre os profissionais lotados na escola Jula Paré, neste ano de 2014, se inscreveram para disputar uma vaga para o mestrado nos programas de pós-graduação de Mato Grosso e uma vaga para o doutorado na UnB na capital do país. Uma dentre as professoras já concluiu o mestrado na área de Ciências Humanas e outra professora encontra-se em fase de conclusão na área de Linguagens. Esses dados permitem afirmar que na Escola Estadual Jula Paré a formação continuada está fortemente orientada para o acesso aos programas de pós-graduação *strictu sensu* tal como prevê o encaminhamento das políticas educacionais no país conforme o § 8º do Art. 20 da Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica cuja formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á também pelo acesso aos programas de pós-graduação *strictu sensu* de mestrados ou doutorados. Porém, convém ressaltar que a busca pela auto-formação, mesmo com a finalidade de acesso aos programas de qualificação profissional, implica em melhoria nas práticas educativas.

E por último vale ressaltar o importante papel formativo e transformador que o Projeto Sala de Educador pode adquirir no contexto escolar relacionando a busca por melhores resultados nas avaliações externas da Educação Básica, acesso aos programas de formação *strictu sensu* dos profissionais da escola, em projetos de pesquisa que tratam exclusivamente dos desafios e possibilidades da própria escola. Os dados disponíveis até o momento são insuficientes para uma análise mais ampla dos resultados, no entanto permitem afirmar que o Plano de Estudos Individuais se constitui em um instrumento formativo que pode contribuir para consolidar a perspectiva formativa do Projeto Sala de Educador.

Referências Bibliográficas

JESUS, A. João de**. Os Umutina**. In: Índios em mato Grosso. OPAN/CIMI-MT, 1987.

MT.SEDUC/MT, **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica** 2010.

Orientações curriculares das Diversidades Educacionais- Cuiabá. MT. SEDUC.2008/2009/2010.

Parecer Orientativo nº 01/2014 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual de Educação Indígena Jula Paré. Aldeia Umutina. 2009. Atualização 2013.

RIBEIRO, Darcy. 1996**. Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** Companhia das Letras. São Paulo.

SCHMIDT, Max. 1941. **Los Barbados os Umutinas em Mato Grosso**. Revista de la Sociedad Científica Del Paraguay, n.5, p. 1-51.

SCHULTZ, Harald. **Vinte e três Resistem à Civilização**. Melhoramentos, 1953.

O PIBID/UNEMAT NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INCIAL DE DOCENTES: A INTREGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata Cristian Lacerda Cintra Batista Nascimento
(Unemat/ CAPES/ Pibid)
cintraprof@unemat.br

Carlos Edinei de Oliveira
(Unemat/ CAPES/Pibid)
carlosedineideoliveira@unemat.br

Franciano Antunes
(Unemat/CAPES/ Pibid)
franciano@unemat.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa descritiva sobre os anos de desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Tem como objetivo descrever o desenvolvimento do PIBID na instituição. A teoria que fundamenta esta descrição está principalmente em Tardif (2007), Nóvoa (2009), Rodriguez (2003), Fiorentini e Oliveira (2013), Gatti (2009), entre outros. Com base nessas leituras, foi possível verificar que há uma preocupação na formação inicial da docência, principalmente ao que se refere sobre a necessidade de relacionar de forma mais enfática a teoria e a prática, o diálogo entre os professores formadores e os professores da educação básica, reformular a matriz curricular dos cursos de licenciatura de forma que atenda as reais necessidades das escolas. Assim, as reflexões apresentadas neste trabalho, poderão contribuir para que todos os envolvidos, tanto de forma direta quanto indireta, possam refletir e discutir o desenvolvimento dos cursos de licenciatura da UNEMAT desde o ano em que passou a fazer parte do PIBID. Nesse contexto será possível reavaliar em conjunto os cursos de licenciatura da UNEMAT, com a participação dos principais envolvidos.

Palavras-chave: Ensino Superior. PIBID. Educação Básica.

Considerações Iniciais

Nos últimos tempos, a temática Formação Docente tem sido bastante discutida entre os profissionais da educação em nosso país e suas fragilidades têm sido descortinadas. Essas fragilidades, ora culpando as políticas públicas e defendendo os professores, ora apontando o professor como o único responsável pelo fracasso do aluno, têm sido vistas e apontadas tanto por profissionais da educação como por pessoas leigas. Nóvoa (2009), afirma que as licenciaturas vêm enfrentando problemas ao longo dos anos e que não há expectativas de superação em curto prazo.

Segundo Margarita Rodriguez (2003), nas últimas décadas se tem falado, pensado e debatido, como nunca na história da educação, a questão formação dos professores. Porém, a autora afirma que como nunca, estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas somente fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente. A autora cita cursos de aligeiramento desta formação, conforme os cânones do neoliberalismo. Segundo Grossi (2004) um Estado inspirado pelas concepções neoliberais incidem especialmente em políticas compensatórias".

Fiorentini e Oliveira (2013), afirma que as licenciaturas, de modo geral, têm recebido críticas por parte dos professores pesquisadores, professores formadores, licenciandos, como também pelos mais diversos setores da sociedade. O autor destaca que, nessas críticas, envolve a matriz curricular dos cursos, disciplinas específicas, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a falta de diálogo entre a universidade e a educação básica, entre outros fatores.

A formação dos docentes, a desconexão entre a teoria e a prática tem sido uma das críticas mais apontadas pelos acadêmicos. Reclamam que quando vão para a escola, principalmente no período do estágio, se deparam com uma realidade que parece impossível aplicar o que discutem na universidade, esse é um dos fatores que tem contribuído para que alguns desistam do curso e outros se vejam tomados pelo ceticismo quanto a qualidade da educação. Mas, devido à carga horária já cursada até então, optam por terminar o curso. O preocupante é que quando esses acadêmicos se formam, logo assumem sala de aula, mesmo que não se sintam satisfeitos com sua profissão, consequentemente, o absentismo não tarda a surgir.

Em relação à teoria e a prática, Tardif (2007, p.237), relata que:

> A relação teoria e prática ainda é bastante contraditória, pois, a teoria fica a cargo dos professores universitários, pesquisadores das ciências puras e ao professor que está em efetivo exercício é delegado a aplicação desse estudo. Para a autora, os professores são sujeitos ativos de conhecimento e possuem saberes do seu ofício. É preciso que os professores sejam vistos como sujeitos do conhecimento e parem de ser vistos como objetos de pesquisa. Isso significa que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes que são diferentes dos saberes universitários, mas que obedecem outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação.

A citação acima destaca que os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, saberes do e no trabalho, saberes laborados. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.

Nóvoa (2009) corrobora com Tardif (2007), quando diz que para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, que os professores devem ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação, ou seja, na concepção, no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

Para Gatti *et al* (2009), a formação inicial cria as bases sobre as quais esse profissional venha a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição da sua profissionalização. Para a autora, a formação inicial docente não é o suficiente para atuação desse profissional em sala de aula, pois, os cursos de licenciatura não são vistos pelas políticas públicas com o olhar que merecem, mas sim, como uma formação de menor status social.

Na tentativa de proporcionar ao acadêmico um contato direto com a prática docente desde o inicio da sua formação, bem como de diminuir a evasão dos cursos de licenciatura, a Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, adere, no ano de 2009, ao Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid, junto ao Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID.[1]

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após cinco anos de PIBID na UNEMAT é possível verificar o interesse dos profissionais desta instituição no programa para os cursos de licenciatura desta instituição.

Neste trabalho, será apresentado o crescimento dos projetos PIBID na UNEMAT desde o ano de 2009 até o presente ano. Tem como objetivo fomentar discussões voltadas à necessidade de relacionar teoria e prática, bem como o enriquecimento do diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Para melhor situar o leitor, apresentaremos um breve histórico da UNEMAT, bem como sua localização. A UNEMAT foi criada no dia 20 de Julho de 1978, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, que traz em sua história a marca de ter nascido no interior. No ano de 1993, foi instituída Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Para vencer as barreiras geográficas impostas pela gigantesca extensão territorial, desenvolve em uma estrutura multi-campi. Fica criada a Sede Administrativa em Cáceres e novos campi em diferentes pontos do Estado: Sinop, Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda, Médio Araguaia (localizado em Luciara), Vale do Teles Pires (Colíder), Barra do Bugres, Tangará da Serra e, recentemente, Diamantino e Nova Mutum. Sendo assim, localizada presencialmente em 13 campi.

Veja a localização da UNEMAT no mapa do Estado de Mato Grosso, conforme apresentado abaixo.

[1] O Edital que a Unemat concorreu foi a segunda chamada do PIBID, a 1ª ocorreu em 2007.



Fig. 01 - Mapa de Localização dos *Campi* da Unemat. FONTE: Relatório do PIBID/2013.

Vale ressaltar que em todos esses *campi* têm cursos de licenciatura e o Pibid, atualmente, se encontra presente nos campi, conforme mapa a seguir:



Fig. 02 - Mapa de Localização dos *Campi* da Unemat

Legenda: ID: Iniciação à Docência; SUP: Supervisores; CA: Coordenadores de Área; CG: Coordenadores de Gestão e CI: Coordenador Institucional.

FONTE: Relatório do PIBID/2013.

Com base nas informações da figura 02, verifica-se que, tanto a UNEMAT quanto o PIBID, se encontram presentes em várias regiões do Estado de Mato Grosso.

O Pibid é constituído pelo Coordenador Institucional (professor do Ensino superior), Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (professor do Ensino superior), Coordenador de Área (professor do Ensino Superior), Supervisor (professor da Educação Básica) e, por Iniciação à docência – ID, (acadêmico).

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos pela IES e em parceria com escolas públicas de educação básica da rede, para o Coordenador Institucional, para os Coordenadores de Gestão e de Área e Supervisores. Estes últimos são professores das escolas públicas que participam do projeto.

Os Coordenadores de Área elaboram seus subprojetos que são incluídas em um projeto maior elaborado pela Coordenação Institucional. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para

que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Atualmente, na UNEMAT, o Pibid está presente tanto nos cursos de modalidade presencial, como também na Educação a Distância, em cursos indígenas e, em cursos ofertados pelas Parceladas. Sendo assim, tem aumentado o número de envolvidos com o programa, conforme consta na figura 03.

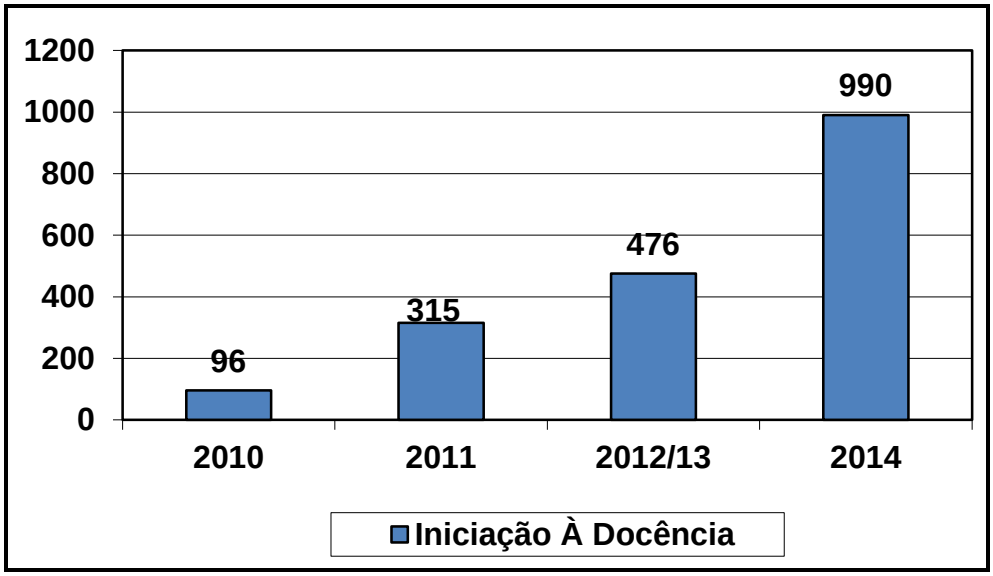


Fig. 03 – Gráfico do Crescimento do bolsista de Iniciação à docência/ PIBID - 2010 a 2014. FONTE: Relatório do PIBID/2013.

Vale ressaltar que apesar da UNEMAT ter concorrido ao Edital CAPES/DEB Nº 02/2009. No ano de 2009, as bolsas só foram implementadas no ano de 2010, conforme preconizava o referido edital.

Neste edital a UNEMAT aprovou um total de 113 bolsas, distribuídas da seguinte forma: 01 Bolsa para o Coordenador Institucional; 04 Bolsas para os Coordenadores de Área; 12 bolsas para os Supervisores e 96 Bolsas de Iniciação à Docência distribuídos em 04 subprojetos: Licenciatura em Biologia do campus de Nova Xavantina; Licenciatura em Letras/Espanhol; no Campus de Tangará da Serra e Licenciatura em Pedagogia e Letras/Português no Campus de Sinop. Cada subprojeto contava com 24 bolsistas e 03 supervisores, totalizando 96 bolsistas de Iniciação à Docência e 12 supervisores, que atendiam a 10 escolas públicas Estaduais e municipais.

De 2010 para 2011, houve um crescimento de 315.% no número de bolsistas de Iniciação a Docência do PIBID. O programa foi desenvolvido nos campi de Nova Xavantina, Tangará da Serra, Barra do Bugres, Cáceres, Pontes e Lacerda, Alto Araguaia e Sinop, com os cursos de Biologia, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia e diversidade cultural, Indígena.

No ano de 2013, foram aprovados pela CAPES 38 subprojetos, sendo 34 do PIBID e 04 do PIBID Diversidade. Desta vez envolvendo todas as licenciaturas da UNEMAT. Do início do programa em 2010 para o ano de 2014, os campi de Cáceres, Barra do Bugres, Pontes e Lacerda, Alto Araguaia, Luciara, Colíder, Alta Floresta e Juara, além dos núcleos pedagógicos de Vila Rica, Confresa e Matupá aderiram ao programa, com a participação dos cursos de todas as áreas de Licenciatura oferecida pela UNEMAT: Química, Física, Ciências Sociais, Matemática, Pedagogia, História, Geográfica, Educação Física, Biologia, Computação e Letras. O crescimento de bolsistas participando do programa foi de mais de 1000% de 2010 até 2014

No ano de 2013, foram aprovados pela CAPES 38 subprojetos, sendo 34 do PIBID e 04 do PIBID Diversidade. Desta vez envolvendo todas as licenciaturas da UNEMAT. Houve um aumento significativo de bolsistas acadêmicos, entre o ano de 2010 e 2013.

Com base nos dados acima, verifica-se que a cada ano o envolvimento dos bolsistas no PBID tem aumentado significativamente, contemplando todas as licenciaturas ofertadas pela instituição. Sendo assim, envolvendo mais professores do Ensino Superior e da Educação Básica. Vejamos esses dados no gráfico a seguir.

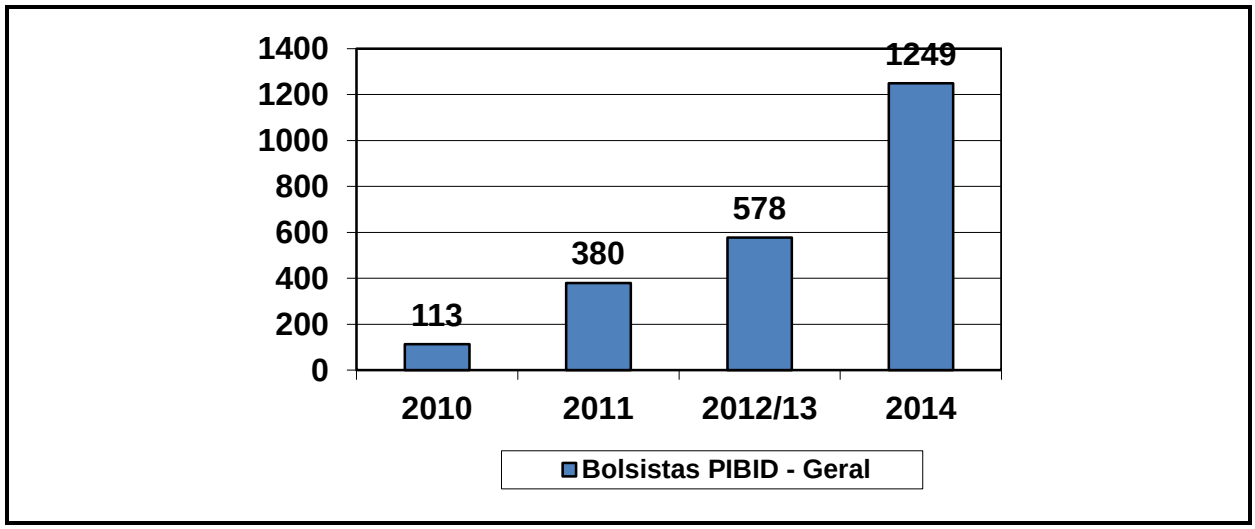


Fig. 04 Gráfico com número geral de bolsistas / PIBID – 2010-2014. FONTE: Relatório do PIBID/2013.

Neste gráfico, constam os dados de todos os bolsistas PIBID, ou seja, 990 bolsistas de Iniciação à Docência, dois Coordenadores Institucionais (sendo 1 do PIBID indígena), quatro Coordenadores de Gestão, 65 Coordenadores de Área, 187 Supervisores o que totaliza em 1249 bolsistas.

Com base nos dados acima, verifica-se o quanto o Pibid evoluiu na UNEMAT, pois, no início do programa, ou seja, no ano de 2010, eram apenas 96 integrantes e, após cinco anos, integraram ao programa 1249 pessoas. Sendo assim, mais áreas da licenciatura foram contempladas com o Pibid. Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico a seguir..

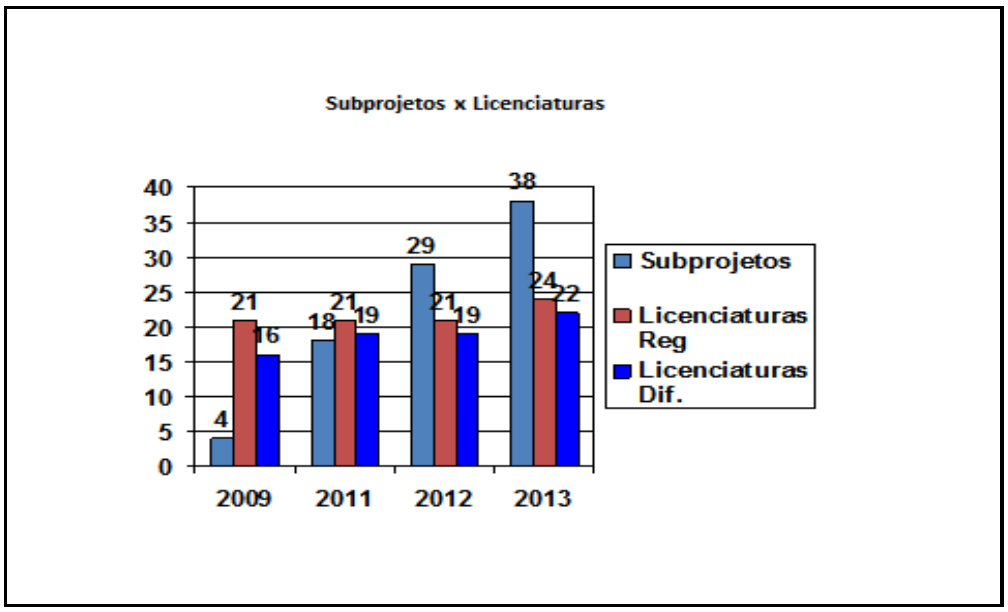


Figura 05. Gráfico de número de subprojetos e licenciaturas da UNEMATFONTE: Relatório do PIBID/2013.

Considerações Finais

Nesse período de Pibid na UNEMAT, até o presente momento foram feitas 524 publicações, sendo a nível Regional, Estadual e Internacional. Nessas publicações conta com a publicação de três livros, quatro dissertações de mestrado, duas teses de doutorado, sendo uma internacional pela University of London. Também foram confeccionados mais de 100 materiais didáticos, sendo que uma amostra fica na Universidade e outra é deixada nas escolas da Educação Básica para uso de todos os professores. Vale ressaltar que 12 ex-bolsistas foram aprovados em programa de mestrado e 86 ex-bolsistas estão atuando na licenciatura. Também foram realizados dois Seminários Pibid/UNEMAT.

Outro aspecto que merece muita atenção é quanto a redução de evasão e repetência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura. Até o presente momento, dos bolsistas ID, apenas 9% se evadiram dos cursos da UNEMAT sendo por motivos de mudança de cidade ou por motivos pessoais. Quanto a reprovação, foi de apenas 5%, sendo mais nas áreas de exatas.

É muito significativo os relatos de professores supervisores e de acadêmicos, bolsistas em relação ao aprendizado e em relação a experiência docente. Os acadêmicos têm participado de boas práticas dos professores no ambiente escolar, assim como, os docentes tem aproveitado o conhecimento acadêmico para ampliar as discussões e metodologias de suas aulas. Percebe-se que o PIBID/CAPES/UNEMAT tem em âmbito geral atendido os objetivos propostos pela CAPES inserindo os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, oportunizando-os a vivenciar diferentes experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador.

Referências

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. *O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática*: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

GATTI, Bernadete A. BARRETO Elba S. S. *Professores do Brasil***:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GROSSI, Esther Pillar. *Por que ainda há os que não aprende?* São Paulo: Paz e Terra, 2004.

NÓVOA, António. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa , 2009.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. *Trabalho docente*: os professores e sua formação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

A CONSTIUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E DILEMAS

Maria Aparecida de Oliveira
(PPGEdu/UFMT)
cidamestradoufmt2014@gmail.com

Márcia Socorro dos Santos França
(PPGEdu/UFMT - Observatório da Educação)
marcia-socorro_@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha
(PPGEdu/UFMT)
sa.rocha@terra.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa inicial de mestrado desenvolvida no PPGEdu/UFMT cujo objetivo é investigar os saberes necessários à constituição identitária do alfabetizador para que possa trabalhar no contexto da escola pública, localizada no campo, respeitando a diversidade, incluindo a de ritmos de aprendizagem e consequentemente, promovendo a inclusão. As questões indagadoras foram: Como o docente se constituiu professor alfabetizador? Que concepções o alfabetizador da escola do campo tem a respeito de seu trabalho? Que saberes são necessários ao professor alfabetizador para desenvolver sua prática frente à diversidade encontrada no contexto da escola do campo, incluindo àquelas relativas ao tempo e ao ritmo de alfabetização? A abordagem qualitativa permeou os trabalhos, sendo os instrumentos adotados as entrevistas semiestruturadas e ciclos de discussão. Os sujeitos da pesquisa são três professoras atuantes na escola pública do campo, sendo duas no assentamento Chico Mendes e uma na escola de Nova Galileia. Os resultados parciais da pesquisa revelaram que o professor alfabetizador se constituiu ao longo de um processo de vida e formação, e que o campo se mostrou importante espaço da diversidade em que são desenvolvidos sabres específicos para a docência.

Palavras-chave: Alfabetização. Profissionalidade. Saberes pedagógicos.

Introdução

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a duas escolas rurais, públicas municipais, no interior de Mato Grosso e investiga os saberes necessários à constituição da identidade do alfabetizador para trabalhar no contexto da escola pública respeitando a diversidade e consequentemente promovendo a inclusão.

O estudo, de abordagem qualitativa, se apropriou de entrevistas semiestruturadas e ciclos de discussão, sendo que neste primeiro momento, abordar-se-ão as entrevistas. O processo de alfabetização tem sido nos últimos anos, alvo de muitas críticas, principalmente por seu número alarmante de fracasso (reprovação ou promoção sem os direitos de aprendizagem consolidados, ou seja, o aluno avança na fase em que se encontra, mas não consegue fazer uso social da leitura e escrita convencionalmente) e, também, por ainda existir um número vasto de crianças em idade escolar fora da escola e adultos analfabetos. Considerando esta problemática as questões indagadoras foram: Como o docente se constituiu professor alfabetizador? Que concepções o alfabetizador da escola do campo tem a respeito de seu trabalho? Que saberes são necessários ao professor alfabetizador para desenvolver sua prática frente à diversidade encontrada no contexto da escola do campo, incluindo àquelas relativas ao tempo e ao ritmo de alfabetização?

Conforme Gauthier et al (1998), o ato de ensinar não é novo, pois existe desde a Antiguidade, porém se sabe pouco a respeito dos fenômenos que lhes são inerentes.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar os saberes necessários à constituição da profissionalização do professor alfabetizador no contexto da diversidade da escola do/no campo. Diante do exposto a presente pesquisa traz como sujeitos três professoras, alfabetizadoras da escola do campo, do município de Rondonópolis. Duas são docentes na escola do assentamento Chico Mendes, a qual atende aproximadamente duzentos e cinquenta alunos, matriculados nas modalidades; Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA – Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio com salas anexas de uma escola estadual localizada na região rural da Boa Vista, município de Rondonópolis, e uma lotada na escola de Educação Infantil do Distrito rural da Nova Galileia, a qual atende a treze crianças, na faixa etária de quatro e cinco anos.

A fundamentação teórica e a análise dos dados desta pesquisa estão situadas nos teóricos que passamos a descrever. Arroyo (2007); Bueno (2002); Caldart (2004); Cardoso

(2000); Contreras (2002); Gauthier et al (1998); Gimeno (1999); Silva, Leal e Lima (2012); Roldão (2006); Tardif (2008); Vaillant, Marcelo (2012).

Na presente pesquisa trabalharemos com a concepção de Educação do Campo, centrada em Caldart (2004) e Arroyo (2007) os quais, defendem a Educação do campo, como um projeto educativo que contemple um currículo que valorize os conhecimentos e saberes específicos dos povos do campo, suas produções, culturas e tradições.

A educação do campo: diversos olhares

A educação do campo emerge da luta de diferentes movimentos sociais do campo e sociedade civil que se organizaram a partir da década de 80 para discutir e projetar propostas visando à consolidação dos anseios, expectativas, sonhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma educação que valorize os povos do campo nas suas especificidades. Uma educação que valorize a diversidade de seus sujeitos, os seus ritmos e os seus conhecimentos.

A iniciativa do governo federal em oportunizar aos educadores a Formação do PNAIC- Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa demostra uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras. O programa defende que é direito de toda criança estar plenamente alfabetizada até os oito anos de idade, independente de ela pertencer a uma escola urbana ou rural. Com isso, são implementados materiais específicos que tratam da alfabetização e do letramento considerando a realidade dos povos do campo.

Assim enfatizam Silva, Leal e Lima (2012):

> O lugar de onde se vê e vive o mundo não pode ser esquecido nas propostas de alfabetização para as escolas rurais, pois é suficientemente clara a concepção de que não dá para ter no campo uma escola que pensa e (de) forma a partir dos ideais identitários das cidades. Fortalecer a identidade dos sujeitos do campo é um dos papeis centrais da escola. Esta identidade tem relação com o projeto de desenvolvimento defendido e com a clareza política e prática cultural de seus sujeitos. Não se trata de diferenciar campo e cidade, mas de situá-los desde a história e projeto de vida dos sujeitos, da dinâmica da região, e do funcionamento do país e do mundo. É

> importante frisar que a educação do campo não propõe um fechamento, ao contrário, quer abrir ao mundo, ao novo, a formação dos sujeitos do campo (SILVA; LEAL; LIMA, 2012, p.16).

Alfabetizar não é tarefa simples, e o desafio para o professor do campo se torna muito maior por ter que considerar as especificidades da realidade em que seus alunos estão inseridos. É imprescindível que o educador busque, por meio dos referenciais teóricos, o conhecimento sobre o processo de alfabetização, do letramento para assim construir uma prática pedagógica capaz de garantir aprendizagem de todos os seus alunos.

Ainda considerando o desafio posto, devemos considerar a especificidade em torno da Educação do Campo. Na Educação do Campo temos caracterizado dois tipos de escolas, a escola do campo e a escola do/no campo. Segundo Caldart (2004), Educação no campo está ligada a tradição ruralista dominante e vigente por longos anos na História da Educação brasileira. Já a Educação do campo apresenta uma proposta de pedagogia que considera a diversas experiências dos povos do campo, seus saberes e suas histórias.

Caldart (2004, p.157) defende que o professor que atua na escola do campo deve considerar "as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura [...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade".

Sob o mesmo ponto de vista, o professor alfabetizador deve considerar o currículo em movimento, deve valorizar os saberes específicos dos povos do campo e suas especificidades e propor aos seus alunos atividades que promovam a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, alfabetizar considerando o contexto, desenvolvendo práticas sociais de leitura e de escrita, e por meio das práticas sociais, por exemplo, na produção de um bilhete trabalhar a relação fonema-grafema. Nas palavras de Cardoso (2000, p. 205), a escola, enquanto instituição formalmente responsável pelo saber, "deve tanto dominar a compreensão do processo - e assim propor alternativas para facilitar o percurso da criança – como também deve instrumentalizar-se a fim de lidar com a diversidade nas formas de apreensão do saber".

Com base nessa compreensão, o professor deve ser um mediador/facilitador de forma a garantir que todos os alunos possam avançar no processo de produção do conhecimento. Assim faz-se necessário levar em conta que cada um assimila o conhecimento de uma forma e num ritmo próprio.

Saberes docentes: saberes inconclusos

Conforme Gauthier et al (1998), o saber é globalmente definido a partir de três concepções diferentes: a subjetividade – "pois o saber é fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade"; o juízo – "o saber não é fruto de uma representação subjetiva, mas a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito de fatos"; e a argumentação – "um saber pode ser definido com a atividade discursiva por meio do qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação".

Para Tardif (2008, p. 10), "a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica". O autor destaca também alguns saberes constitutivos da prática docente, quais sejam: os saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes experienciais.

Com base nesta compreensão, o professor para atuar na escola do campo necessita de formação específica. Formação, esta, que considere o campo como um espaço de diversidade de culturas, de sujeitos e suas histórias e que as constroem numa inter-relação com o meio em que vivem. Assim conforme Arroyo (2007) é preciso incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano.

Portanto, ao tratarmos dos saberes como constituintes dos processos de constituição da identidade do professor, passamos à compreensão deste campo da profissão docente apoiados por teóricos como Roldão (2006); Contreras (2002) e Gimeno (1999).

Roldão (2006), ao fazer uma análise do termo profissionalidade ela define alguns de seus caracterizadores, quais sejam: especificidade da função; saber específico; poder de decisão – autonomia de seu exercício; e pertença a um corpo coletivo.

Contreras (2002), a partir do pensamento de Gimeno e Hoyler concorda que "a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Neste sentido, o autor ainda diz que falar de profissionalidade significa "não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão".

Nesta esteira, compreendendo que a ação de ensinar e seus desdobramentos pedagógicos e políticos está contida na profissionalidade docente, abordamos Contreras (2002), ao apontar três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional, sendo esta última, pré-requisito para as duas primeiras, pois,

> [...] a competência profissional se refere não apenas ao capital do conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, p. 83-84).

Neste sentido, além de considerarmos a prática profissional elemento básico da profissionalidade, ressaltamos com base em Gimeno (1999) que essas reflexões devem fazer parte do currículo das formações de professores tanto inicial, quanto da continuada, sendo está última essencial ao professor que pretende trabalhar nas escolas do/no campo, pois as formações não devem se ater apenas as inovações tecnológicas, mas sim as questões antropológicas e culturais, ou seja, as bases da profissionalidade docente.

Diante do explícito por meio dos teóricos acima citados, compreendemos que os saberes docentes são inerentes a construção da identidade profissional docente, e da profissionalidade.

Metodologia da pesquisa

O presente estudo alicerçou-se na abordagem qualitativa e teve como procedimentos metodológicos a entrevista narrativa e ciclo de discussão, realizados no espaço da escola, sendo que para este artigo trazemos, como dados iniciais, as entrevistas. Para realizá-las partiu-se da elaboração de questões semiestruturadas e narrativas espontâneas dos professores sobre o processo vivenciado no espaço da escola, bem como identificar seus saberes e práticas frente à diversidade existente em sala de aula.

O método adotado para as narrativas foi o (auto)biográfico porque, segundo Bueno (2002, p.23) possibilita ao professor "voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida" e nesse processo ele é "levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo".

Os dados coletados foram analisados a partir dos seguintes eixos:

- Percepções dos professores sobre sua identidade de professores alfabetizadores;
- O que os professores relatam acerca das suas práticas docentes frente a diversidade na sala de aula;
- Para ser alfabetizador diante da diversidade da sala de aula, que saberes e que práticas estão envolvidas no processo de alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão.

Os sujeitos da pesquisa são três professoras atuantes na escola pública do campo, sendo duas no assentamento Chico Mendes e uma lotada na escola do Distrito Nova Galileia. As identidades das professoras serão protegidas e assim as denominaremos por Ipê Rosa e Ipê Roxo as professoras do assentamento Chico Mendes sendo o codinome de Girassol para a professora da região rural da Nova Galileia.

A professora Ipê Rosa é licenciada em pedagogia, possui vinte e sete anos de docência, sendo dez anos como professora alfabetizadora de uma escola localizada no campo. A professora Ipê Roxo, possui dezessete anos na docência, sendo oito como professora alfabetizadora e iniciante como docente do campo, visto que, está completando apenas dois anos na escola do/no campo, e está trabalhando com a 2ª fase do 1º Ciclo do ensino fundamental. Já a professora Girassol, é docente do campo há trinta e oito anos, é aposentada da rede estadual, e há treze anos atua na rede municipal. E trabalha com a Educação Infantil, embora sua experiência seja com os anos iniciais do ensino fundamental.

Os sujeitos e suas percepções acerca de sua profissionalidade

Iniciaremos as análises apresentando como os sujeitos narram sobre seu processo de se perceberem enquanto professoras alfabetizadoras. se percebem professoras alfabetizadoras.

Ipê assim respondeu:

> *Eu me percebi como professora alfabetizadora quando eu trabalhei pela primeira vez com a 1ª série, lá pelos anos de 1990 – antes eu trabalhava com outras turmas, mas sempre com os anos iniciais, trabalhei com a 2ª série, pré-escola, creche, – Mas, foi na 1ª série que me despertou o gosto pela alfabetização. Percebi como é gostoso ver a criança descobrir a leitura e a escrita. Esse processo é de uma experiência maravilhosa e enriquecedora* (Narrativa, professora Ipê Rosa, 2014).

Ipê Roxo manifestou-se da seguinte forma:

> *Ah! Eu percebi a partir da minha necessidade. Diante da necessidade eu fui ser professora. Não foi na formação, foi na prática. Com isto eu comecei a perceber que eu tinha potencial para ensinar. A partir da minha necessidade de buscar, eu percebi as necessidades das crianças para se desenvolverem melhor. Fui buscando, fui aprimorando. Quando eu via uma atividade diferenciada com os meus colegas professores, pedia e trabalhava com os meus alunos. Gosto de ser professora alfabetizadora e a minha realização se dá ao perceber o aprendizado dos meus alunos ao descobrirem o mundo da leitura e da escrita, sendo assim um ponto contínuo* (Narrativa, professora Ipê Roxo, 2014).

A professora Girassol assim elucidou:

> *[...] Aquela professora era maravilhosa! Ela me recebeu com tanto carinho. Ela era um anjo de paciência, de dedicação, contava estória, fazia desenho, brincava, cantava com a gente. Foi então que eu comecei a brincar de escolinha com as minhas bonecas, porque naquela época tudo era tão difícil, que nem boneca a gente tinha, olha só o que era o meu material: era uma tábua, um pedaço de carvão e ali eu dava aula para as minhas vizinhas. Um ano depois, eu mudei para Mato Grosso, e aqui em Mato Grosso era muito difícil não tinha escola, e no campo, várias famílias com muitos filhos que também não sabiam ler. Eu passei a brincar com elas, e foi assim que eu descobri que queria ser professora e quando eu estava ensinando e brincando com eles eu pensava muito nesta professora, a qual marcou muito a minha vida. Eu cantava, brincava, pulava, e assim aquelas crianças muitas aprenderam e assim eu descobri: eu quero ser professora* (Narrativa, professora Girassol, 2014).

Podemos perceber a partir das falas das professoras Ipê Rosa, Ipê Roxo e Girassol que as mesmas construíram-se professoras alfabetizadoras no exercício da função perpassando pela necessidade do aprender a serem boas profissionais.

Segundo os autores Vaillant, Marcelo (2012 p.31) "[...] há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar". Essa vontade se torna evidente, principalmente na fala da professora Ipê Roxo quando ela narra: "[...] A partir da minha necessidade de buscar, eu percebi as necessidades das crianças para se desenvolverem melhor. Fui buscando, fui aprimorando. Quando eu via uma atividade diferenciada com os meus colegas professores, pedia e trabalhava com os meus alunos".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Brasil, 1996), artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender ás suas necessidades. Compreendemos, assim, que essa garantia deve ser contemplada, sobretudo no processo de alfabetização, na perspectiva de que saber ler e escrever é um direito de todos e que precisa ser efetivado.

Neste cenário de torna evidente a necessidade de se compreender e levar em consideração os ritmos de aprendizagem de cada criança no processo de aquisição da leitura e da escrita. Cardoso (2000. p.255) nos possibilita entender que "aprender a ler e escrever é um dos aspectos envolvidos na complexa atividade de construção do conhecimento humano". Afirma a autora, que este processo articula "as dimensões cultural e emocional, e que possui uma natureza multifacetada, enquanto fenômeno antropológico, sociológico, linguístico, psicológico e biológico".

Diante da complexidade do processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos na fase da alfabetização se torna imprescindível que o professor no seu fazer pedagógico considere a diversidade em sala de aula e os ritmos de aprendizagem. Neste sentido, ao indagarmos sobre suas práticas docentes frente à diversidade na sala de aula, a professora com vinte e seis anos de docência relatou:

> Faço um trabalho diferenciado com atividades diferenciadas. Coloco alguns alunos para estarem ajudando os colegas, sento individualmente com as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Tento colocá-los ao nível dos outros alunos. Fico feliz quando percebo que estão avançando, ou seja, realizo os agrupamentos produtivos e o atendimento individualizado (Narrativa, professora Ipê Rosa, 2014).

A professora Ipê Rosa, assim se posicionou:

> *A minha prática ocorre a partir da realização de um planejamento diferenciado com atividades diferenciadas para o atendimento aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Realizo atividades diferentes das trabalhadas para que eles consigam assimilar os conteúdos. Trabalho também com agrupamentos produtivos. Assim eu coloco a criança que apresenta dificuldades com o coleguinha que tem mais facilidade, porque eles aprendem com o outro [...]. Também trabalho individualmente com cada aluno, verificando o que ele foi capaz de fazer sozinho, se necessita de ajuda nas atividades para assimilação dos conteúdos* (Narrativa, professora Ipê Roxo, 2014).

A professora Girassol considerou que:

> *Olha, é um trabalho minucioso, a gente tem que buscar vários métodos, várias estratégias até eu atingir o desenvolvimento de toda turma, principalmente daquela criança que apresenta dificuldade de aprendizagem. Faço tanta palhaçada na sala de aula que às vezes, depois eu fico com vergonha. Pulo, conto história, brinco, danço. Depois que tudo passa eu penso: esta criança pode achar que eu sou uma desequilibrada, mas é muito gratificante, que depois de tudo isto, é ouvir a criança dizer: Olha! Eu consegui, eu aprendi! Isto não tem dinheiro que pague. [...] Quando eu vou explicar as vogais, eu começo: Essa letrinha se chama "A", olha como ela tem o cabelinho bonito! Vou cantar uma musiquinha. Olha: Cara redondinha, trancinha para cá, sabe o nome dela maninha AAA. As crianças se encantam, chamo para dançar comigo. Depois vou apresentar a letrinha "E". Olha esta letrinha, ela vivia muito triste, porque ela vivia muito sozinha, até que um dia ela encontrou um elefante, bicho enorme [...] ai o elefante: eu vou te engolir [...]* (Narrativa, professora Girassol, 2014).

Ao analisarmos as narrativas das professoras, no tocante ao segundo eixo, percebe-se que há entre elas uma preocupação em buscar meios, subsídios para melhor gestar a aprendizagem significativa, respeitando as diversidades encontradas na sala de aula. Neste sentido, assim como afirma Roldão (2006, p.12-13) "a aprendizagem seja do que for é sempre constituída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de um suposta aprendizagem espontânea".

Entendemos que o professor é o responsável em mediar o saber e o aluno, pois a simples transmissão do conteúdo, sem um planejamento intencional das ações, não proporcionará a aprendizagem do mesmo, não favorecerá a consolidação dos direitos de aprendizagem pelo aluno, e esta mediação entre o conhecimento sistematizado e o aluno.

Conforme Roldão (2006, p.1) ao ensinar o professor reforça seu estatuto de profissionalidade, porque "a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer". Vejam que todas as citações de vocês no texto tem esta formatação, autor, ano, página, antes da citação, então procurei observar isto quando trouxe as citações com recuo para dentro do texto.

Quando pedimos às professoras que pontuassem, que saberes e que práticas estão envolvidas no processo de alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão, a professora Ipê Rosa assim disse:

> *Saberes é ter a prática realmente. Quando eu comecei era bem diferente, bem difícil, tinha que buscar, fazer cursos, pedir ajuda dos outros colegas que tinham mais conhecimentos. É a prática que leva ao aperfeiçoamento, utilizar o saber de acordo com o nível de cada turma para trabalhar os conteúdos necessários, e você está sempre procurando a teoria para subsidiar a prática* (Narrativa, professora Ipê Rosa, 2014).

A professora Ipê Rosa, assim se posicionou:

> *Um bom professor alfabetizador não vem pronto, ele tem que se moldar. Ele tem que ter sempre em mãos o seu planejamento. Primeiramente ele tem que saber o que vai ensinar, né? A partir da hora que ele sabe o que vai ensinar ao aluno, ele também precisa considerar a necessidade do aluno dentro deste planejamento, ou seja, procurar moldar o seu planejamento de acordo com a realidade e a vivência da criança. Porque a criança esta rodeada de números, de objetos [...] de tudo. E a partir dessa vivência trabalhar os rótulos. Trabalhar também a realidade a partir da vivência no campo. Perguntar para a criança quantos litros de leite o seu pai tira por dia. Como que mede? Esta é uma vivência que nós, muitas vezes, não sabemos e a criança do campo sabe, porque vivência é isto. Com esta prática o professor conseguirá alfabetizar, a partir do mundinho da criança para depois está levando-a para fora* (Narrativa, professora Ipê Roxo, 2014).

A professora Girassol, manifestou que:

> *[...] É aquela questão, persistência, amor, planejamento, correr atrás mesmo. [...] O professor do campo ele trabalha com a realidade, do aluno, da família, do dia a dia da família, eles chegam com tanto conhecimento que traz de casa, contando da galinha que criou um pintinho, do bezerrinho que nasceu, do porquinho, e que a mãe fez pamonha. E o professor valoriza isso. Isto acontece valorizando a vida do homem do campo, valorizando os pais. Olha como é bonito isso! Esta vendo, você precisa ajudar a mamãe quando for necessário, isso ajuda muito. Bem ao contrário que se vier, um professor que não tem este conhecimento, não vai ajudar. Porque, quando ele começar a falar da vida dele, do seu dia a dia, o professor também vai ficar assustado. – Mas que vida é essa? Aquele que realmente nasceu, se formou, e se criou na zona urbana, é totalmente diferente. E com o trabalho do professor motivando vai valorizar cada vez mais os pais, o aluno vai valorizar mais o trabalho do pai, isto vai fortalecer a vontade desta criança a permanecer na terra, a trabalhar, a fazer o mesmo trabalho que seus pais, e não ter vergonha. Porque muitas vezes, quando isso não é trabalhado o aluno, a criança, o ser humano muitas vezes olha para trás com vergonha da sua história, e gente tem que quebrar isso. [...] E o professor da zona urbana, – não estou desfazendo, eles também tem vários conhecimentos, estratégias [...], mas não tem este conhecimento que o professor daqui, trabalha aqui, conhece todos e todas as dificuldades [...] por isso o professor que nasce aqui e vive aqui, tem muito mais condições de alfabetizar, de ajudar, de preparar este aluno [...]* (Narrativa, professora Girassol, 2014).

Na narrativa das professoras, ficou evidente que os saberes docentes, dentre eles, os saberes da experiência se constituem na ação, na prática da sala de aula, e esses saberes da experiência, precisam sair do particular, para se tornarem saberes pedagógicos, os quais uma vez validados se tornarão constituintes da profissionalidade docente.

Percebemos na voz da professora Girassol o pensamento e a defesa de Arroyo (2007) para que os profissionais que atuam na educação do campo sejam pertencentes a comunidade do campo.

> *Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo dos profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes [...]* (ARROYO, 2007.p.169).

Conforme Gauthier et al (1998):

> *Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão. Parece de fato evidente que os saberes dos professores só possam ser compreendidos em relação com as condições que estruturam se trabalho. [...] esses saberes estão ligados às condições concretas próprias numa escola que levem os professores a produzir soluções para os problemas que encontram* (GAUTHIER et al, 1998, p. 343).

Considerando o que citam os autores, compreendemos que os saberes necessários ao alfabetizador da escola do campo, requer além dos saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares – saberes específicos do, no e para o campo, até então, negados e/ou não produzidos com os professores do campo.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou investigar os saberes necessários à constituição do professor alfabetizador do campo no contexto da escola pública, localizadas no campo, respeitando a diversidade e consequentemente suscitando a inclusão e como estes constituem a profissionalidade docente.

Os resultados parciais da pesquisa revelaram que o professor alfabetizador se constituiu ao longo de um processo de vida e formação e que o campo se mostrou importante espaço da diversidade em que são desenvolvidos saberes específicos para a docência, ou seja, para ser professor alfabetizador do/no campo o mesmo precisa conhecer a realidade de seus alunos, suas vivencias, suas culturas e suas tradições para uma melhor mediação dos saberes em sua prática pedagógica.

Destacamos também a necessidade de um olhar diferenciado ao professor iniciante, visto que a realidade de como estas professoras – sujeitos da pesquisa – se constituíram professoras alfabetizadoras, ainda é muito atual, pois, ainda é notório que o período de iniciação à docência é muito tenso, principalmente quando se trata de um contexto desconhecido aos professores iniciantes.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo:** artigo científico. Campinas, maio/agosto 2007. Disponível em: < http: // www.Scielo.br/.ph>. Acesso em: 24 abril 2014.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília. MEC, 1996.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In:ARROYO, Miguel G; Roseli S. ; Molina, Mônica C. (org.). Por uma educação do Campo. Petrópolis/ RJ: Vozes. 2ª ed. 2004, p. 147- 158.

CARDOSO, C.J. **Da oralidade a escrita**. A produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá. Ed. UFMT, 2000.

CONTRERAS, José . **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporânea sobre o saber docente.Tradução Francisco Pereira. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIMENO, J. Sacristán. Conciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal : Porto Editora, LDA., 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise** - especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista NUANCES UESP- Brasil. No prelo (aceite para o nº de Junho 2006). Disponível em:< http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/1692>. Acesso em 11 mar. 2014.

SILVA, José Nunes da; LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Diferentes realidades, diferentes modo de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação do campo. Unidade 2, Brasília: MEC, SEB, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

TENSÕES, CONFLITOS E MEDIAÇÃO: VIOLÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Everton Neves dos Santos
(Universidade Federal de Mato Grosso)
ens@unemat.br

Ana Tereza Felix da Silva Zuchini
(Universidade Federal de Mato Grosso)
anatereza33@hotmail.com

Everton Cardoso Borges
(Universidade Federal de Mato Grosso)
evertonc.borges@ibest.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A violência na escola e a atuação docente perante as tensões, os dramas e conflitos cotidianos no contexto educacional enfrentados pelos professores merecem estudos e olhares múltiplos, já que a problemática é multifacetada e deve ser acompanhada por reflexão na/sobre a formação de professores. Assim, pensar o porquê de tais comportamentos agressivos, a forma de lidar com essas atitudes, bem como o sofrimento, a angústia, a aflição e a reflexão que os professores fazem deste processo são questões que nos instigam. Como compreender a tessitura do processo de formação dos professores para as ações e reflexões que possam promover mudanças no modo de agir sobre a violência instalada no contexto educacional? É com este objetivo que esta pesquisa qualitativa pretende contribuir, refletindo sobre as concepções teóricas e tensões afetas à violência escolar, às contribuições da Formação de Professores e o necessário fortalecimento da mediação na escola. Alicerçamos nossos estudos em Debarbieux (2002), Abramovay (2002), Nóvoa (2000,1997) e Garcia (1995), dentre outros. Nos resultados, ainda, parciais, apontamos que a formação do professor e a atuação docente mediadora propõem caminhos possíveis para um novo cenário em que possibilite uma vivência com o respeito "ao outro", à diversidade e da dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Violência. Escola. Formação de Professores.

Introdução

A partir das nossas vivências como educadores de escola pública, bem como das reflexões e pesquisas entre as interfaces do Direito e Educação advindas do projeto "Direito Achado nas Ruas da Região de Diamantino", no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso, *campus* da cidade de Diamantino-MT, entendemos que o fenômeno social violência, especialmente na escola e a atuação docente perante as tensões, os dramas e conflitos cotidianos no contexto educacional, enfrentados pelos professores, merecem estudos e olhares múltiplos já que a problemática é multifacetada e deve ser acompanhada por necessária reflexão na formação de professores.

Assim, pensar o porquê de tais comportamentos agressivos, a forma de lidar com essas atitudes no cotidiano escolar, bem como o sofrimento, a angústia, a aflição e a reflexão que os professores fazem deste processo são questões que nos instigam a buscar respostas.

Antes de mais, salientamos que o projeto "Direito Achado nas Ruas da região de Diamantino" é um projeto de extensão e pesquisa, coordenador pelo professor Everton Neves dos Santos, em que entende o Direito como fenômeno que acontece nas ruas, nas instituições e nos movimentos sociais devendo ser debatidos, compreendidos e estudados, numa visão pluralista, seguindo a vertente teórica de Boaventura de Souza Santos (2007,1993), com o fito de compreender as várias rupturas no espaço sócio-político e cultural por várias ideologias, tensões e ordenamentos jurídicos oficiais ou não, para que assim haja a transformação, a emancipação social.

Nesta perspectiva, entender os aspectos sociais, jurídicos e educacionais são faces de um mesma problemática. No entanto, fazemos aqui um recorte da pesquisa, alicerçando no tripé violência, escola e formação docente, vital para uma maior compreensão do ativismo sócio-jurídico nas/das políticas públicas educacionais.

Falar em violência é refletir sobre um dos problemas sociais da contemporaneidade, dentro desse contexto, Gisi (2009) esclarece que a escola não é uma estrutura imune à realidade vivenciada fora de "seus portões" e, dessa forma, não conseguiu imunizar-se da violência, mesmo que a educação seja um dos fatores geradores da redução dessa mesma violência.

A violência escolar não é um problema específico da contemporaneidade, no entanto a conceituação teórica não é unânime, conforme se vê em Debarbieux (2002), Charlot (2002), Abramovay (2002) e outros autores. No entanto, entendemos que violência escolar deve ser

definida como um processo social entre os sujeitos imersos no contexto escolar, independentes da categorização conceitual, sendo "[...] um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos [...]" (ABRAMOVAY, 2002, p. 70).

A violência na escola é uma temática complexa, assim, nesse ambiente, os professores devem estar aptos a trabalhar com tal realidade, sendo mediadores de conflitos, sabendo agir em momentos difíceis, para assim gerarem maior estabilidade emocional entre os alunos e todos os atores sociais, de modo a reduzir os casos de violência.

À luz dessa concepção, trago a questão problema deste estudo: Como compreender a tessitura do processo de formação dos professores para as ações e reflexões que possam promover mudanças no modo de agir sobre a violência instalada no contexto educacional?

Seguindo a metodologia da pesquisa qualitativa, serão aqui discutidos aspectos que caracterizam a importância da formação inicial e continuada dos professores para o seu trabalho nas escolas, como os sujeitos da pesquisa narram, descrevem, compreendem e analisam a violência escolar e quais as marcas deixadas e como a formação pode possibilitar a redução da violência.

Em consequência disso, será apresentada, neste estudo, a relação violência na escola e formação de professores, para uma atuação docente que repense e (re)considere os desafios a serem enfrentados e as perspectivas de melhoras.

A violência nas escolas: entre a tensão, os conflitos e as contribuições dos teóricos

A violência social de acordo com Severo e Franco (2011) está presente de diversas formas e em todas as instituições na atualidade, adentrando inclusive nas escolas. Para melhor compreender o que é e como ocorre no campo social, tem-se que a violência:

> Etimologicamente, violência vem do latim *vis*, força, e significa: Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); Todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); Todo ato

> de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito (CHAUI, 1998, p.38).

Ainda na interpretação de Chauí (1998), observa-se que a violência constitui um ato de brutalidade e pode ser gerada a partir de uma forma de abuso físico ou psíquico contra outra pessoa ou até um grupo de pessoas, causando opressão, intimidação e aterrorizando. Importante ainda compreender o entendimento da autora que qualquer tipo de violência é contrário à ética e aos Direitos Humanos.

É fato que tal violência ocorre na sociedade a partir de diversos fatores. Assim, para Milani (2004) a disparidade econômica, por exemplo, é fator gerador de injustiças em relação à qualidade de vida de grande parcela da população, o que gera descontentamento e precariedade nas áreas da saúde, educação, moradia e, especialmente, segurança, o que torna a convivência social violenta.

A violência vivenciada nas escolas tem como fonte o reflexo da violência nas famílias e em toda a sociedade, em que a dominação a partir do uso da força física ou psicológica se faz elemento sempre presente. Isso posto, tem-se que:

> […] os valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito, tolerância são pouco estimulados nas práticas de convivência social, quer seja na família, na escola, no trabalho ou em locais de lazer. A inexistência dessas práticas dá lugar ao individualismo, à lei do mais forte, à necessidade de se levar vantagem em tudo, e daí a brutalidade e a intolerância (SILVA, 2003, p.118).

A complexidade dessa violência social que adentra os muros das escolas vem sendo analisada e trabalhada pelos professores e responsáveis pela educação em todos os níveis, de tal modo reduzir esse quadro de violência é o grande desafio dos professores e das escolas como um todo.

A conceituação de violência escolar adotada neste projeto é aquela ensinada por Abramovay (2002, 2003) e Charlot (2002). Abramovay (2003), sobre os tipos de violência, esclarece que:

> a)Violência Física: de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) ou de grupo (s) e também contra si mesmo abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios. Além das diversas formas de agressões sexuais; b) Agressão Física: homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas que ferem, sangram e matam; c) Violência Simbólica: Verbal - abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade; Institucional – marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder; d) Violência Verbal: incivilidades (pressão psicológica) – humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou *"bulling".*

Todavia, adotei também o espectro defendido por Charlot (2002), em que pesem as críticas existentes:

> Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividade da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p. 434).

Segundos estudos, a violência vivenciada nas escolas é combatida a partir de uma educação que desenvolva a capacidade crítico-reflexiva dos alunos e resgate valores que digam não à violência, tais quais "[...] valores éticos, morais e espirituais da sociedade se constitui em objetivo geral do combate à violência" (SILVA, 2003, p.87).

Na concepção de Pereira, Coelho e Grandini (2012), é necessário que ocorra parceria para trabalhar a relação de respeito e busca pela melhoria no ambiente escolar, envolvendo todos, fazendo com que os alunos percebam a necessidade de construir um ambiente de paz e de reflexão para um processo ensino/aprendizagem.

Discutindo sobre a violência escolar, Pereira, Coelho e Grandini (2012) apontam que esta não está relacionada unicamente à agressão de modo geral, seja ela física ou psicológica, mas também com a prática de indisciplinas, que são difundidas por alguns alunos como forma de demonstrar poder.

Formação de professores e atuação docente perante a violência

A Formação de Professores detém ao longo do processo histórico de várias estruturas conceituais, defendidas por teóricos que de ângulos distintos concebem o que é professor, a educação e sua formação, de um viés técnico ao humanista. Para nós, a Formação de Professores é entendida como Garcia aponta:

> A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2005, p.26)

A violência na escola pode ser combatida quando o docente está preparado para trabalhar com tais situações. Para isso, deve ter uma formação inicial e continuada, capaz de

lhe oferecer as ferramentas (metodológicas e didáticas) adequadas para o desempenho de suas atividades escolares.

Entende-se que a capacidade dos docentes em atuar no grupo é uma das formas de reduzir o quadro de violência no ambiente escolar. Assim, os professores devem ter:

> Características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos. Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.302).

Os educadores precisam estar preparados para trabalhar com todas as situações no ambiente da escola, inclusive com o quadro de violência. Desse modo, segundo Pereira, Coelho e Grandini (2012), a sociedade repassou ao professor a tarefa de formar cidadãos, capacitando-os para atuar de forma crítica e mudar o ambiente em que se encontram inseridos, mas, para isso, o professor deve ter formação continuada.

Neste ponto, ressaltamos o movimento da formação continuada, pois é quando o professor estará atuando nas escolas que realmente viverá as tensões e toda a trama que envolve a violência no contexto escolar, de modo que nossa preocupação é refletir juntamente com o leitor, como será a atuação docente?

Sob este prisma, vital o reconhecimento que novas possibilidades advêm da formação continuada do professor, pois como pondera Gadotti (2005, p.31) deve ser "reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica (...)". Ainda, destacamos a seguinte reflexão:

> Formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, consequentemente, o modelo de professor

> assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça "produtos acabados" encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995, p.54-55).

Entende-se que, para as exigências da sociedade sejam alcançadas, conforme explicam Pereira, Coelho e Grandini (2012), o educador precisa de uma formação continuada que "[...] pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las". (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.227).

A formação continuada possibilita a reflexão sobre a prática docente e de acordo com Freire (2001, p.42), "a prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]". Assim, é importante que o educador reflita suas práticas e atue de forma crítica, buscando a solução para os problemas encontrados no cotidiano das escolas, geradores de violência, que influenciam todo o processo ensino/aprendizagem.

Na avaliação de Nóvoa (1997, p.15), a formação continuada permite "relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e como o desenvolvimento profissional". Por isso, suas vivências são essenciais para o desempenho de suas atividades docentes.

Gomes e Pereira (2009, p.202) afirmam que "um dos pontos-chave para compreender esses fatos e criar uma cultura de paz nas escolas é a preparação do professor, inicial e continuada. [...]". Considera-se, inclusive, a aprendizagem de estratégias teóricas que possam fazer sucumbir a violência nas escolas.

Por um docente mediador de conflitos

A percepção de Pereira, Coelho e Grandini (2012) indica que a falta de ação socializadora no campo relacional na escola é instrumento promotor de um ambiente violento. Cabe, assim, aos professores atuarem como mediadores no campo da violência escolar, sendo necessário que sejam capazes de harmonizar os conflitos e reduzir esse quadro negativo nas escolas.

É preciso compreender que na escola, conforme Abramovay et al. (2002, p.90): "o professor é uma figura-chave tanto para ações preventivas como para controle de situações de violências na escola [...]", sendo importante no processo de socialização de crianças e adolescentes.

Esse professor mediador deve estar ciente do quadro de violência que envolve a força física ou psicológica nas escolas, bem como as violências simbólicas que:

> [...] é de certa forma um dos maiores problemas da educação atual, porque, embora não se apresente nitidamente, está inserida no processo educacional em todos os momentos por meio de atitudes consideradas banais, mas que afetam o emocional e o social do individuo. Ela age por meio de marcas errôneas e, de certa forma, aceitas por seguirem trâmites burocráticos, mas que acabam revoltando os sujeitos e podem provocar discórdia e muito mais violência no âmbito escolar (RODRIGUES, 2011, p.53).

Os autores Gomes e Pereira (2009) consideram a necessidade tanto da formação inicial, quanto da continuada, sendo que a segunda não pode constituir um remendo, mas o entrelaçamento entre as teorias e as práticas. Ademais a atuação docente para uma inovação do complexo educativo faz parte de uma prática profissional competente, veja:

> "(...) assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento de inovação educativa (...), como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de

> seus projetos pessoais e coletivos" (RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2003, p. 23).

A compreensão das questões que envolvem a violência na escola, como salienta Rodrigues (2011), deve ser um amplo exercício do professor, o qual não deve somente se colocar como vítima do confronto com os alunos, mas como mediador das complexas relações, no equilíbrio entre a provocação ou reação de alunos, de modo a evitar o comprometimento de todo o processo ensino/aprendizagem.

Metodologia

A perspectiva da pesquisa é qualitativa. Os autores, Bogdan e Biklen definem-na como sendo:

> [...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Veja que Bogdan e Biklen (1994) lecionam que na educação o uso da investigação qualitativa possibilita que o investigador assemelhe-se a um viajante despreocupado com o planejar. De tal sorte que a criação de dados descritivos são capazes de revelar o modo de pensar dos participantes na investigação, com uma maior subjetividade.

De tal modo, como instrumentos de coleta de informações foram utilizados pesquisas documentais (relatórios em atas, livros e diários) nas escolas participantes da pesquisa, memoriais escritos pelos sujeitos, observações e entrevistas semi-estruturadas de 15 (quinze) professores das escolas parceiras.

Assim, o processo de investigação qualitativo vai se construindo à medida que se avança na pesquisa, servindo para repensar, renovar e (re)traçar novas possibilidades e contribuições para a compreensão da violência na escola, a atuação e formação docente.

Análise preliminar dos dados: pistas e reflexões

A pesquisa está em andamento, de modo que os dados encontrados no itinerário proposto até o momento dão pistas de como os professores compreendem a violência instalada na escola e como a formação dos professores pode ajudar nas mediações em face a fenômeno social.

Nos documentos oficiais advindos da Secretaria Estadual de Educação, Ministério Público e Conselho Tutelar apenas 3 (três) casos são investigados em que o professor é vítima de violência no contexto escolar no ano de 2012/2014.

No entanto, na entrevista semiestruturada, perguntamos aos professores se no contexto escolar já presenciaram algum tipo de violência. Veja que o gráfico abaixo demonstra que dos 15 (quinze) professores participantes da pesquisa 70% (setenta por cento) sinaliza positivamente quando é perguntado: já sofreram algum tipo de violência dos alunos ou outros sujeitos do contexto escolar?

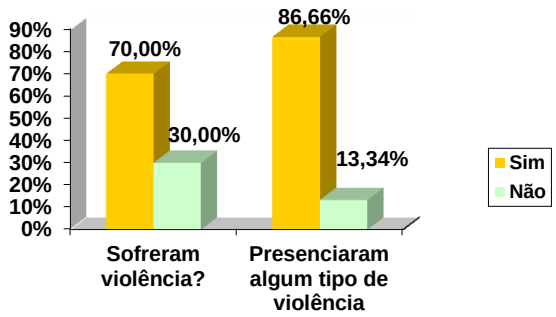


Gráfico 1. Professores respondem sobre a Violência Escolar

Analisando o gráfico, vemos que a violência contra o professor é cena corriqueira e que compreender tal cenário é importante para que novas políticas públicas, ações e novos olhares tragam luzes.

Ainda, no mesmo gráfico fica demonstrado que mais de 80% (oitenta por cento) já presenciou algum tipo de violência. Isto demonstra a importância de compreender a temática, necessidade cristalina nos relatos dos professores.

O Professor aqui chamado de P1 arremata: "*a discussão do tema violência na escola é importante, visto que, em um ambiente de agressividade e desrespeito aos direitos de cada pessoa*". Na mesma esteira P2 na entrevista pondera: "*precisamos saber nossos direitos e deveres, como agir neste problema que tá aumentando neh*".

Nesta vereda, importante ressaltar trecho de P2 sobre a violência sofrida: "*fiquei tão abalada que fiquei em desvio de função, mas mesmo assim passava mal quando era hora de vir para a escola* (respiro profundo). *Eu tinha medo de sofrer ameaça, esta violência de novo* (...)"

Assim, analisar, compreender e estimular o debate sobre a violência na escola são ações necessárias para que (des)construam e reconstruam as relações na escola para que se torne um local de respeito e harmonia nas relações interpessoais que propiciem a construção efetiva da cidadania, refletindo sobre as vivências dos professores, a formação continuada e as boas práticas pedagógicas.

Considerações ainda em construção

Entendemos que os dados levantados, até o presente momento da pesquisa, são insuficientes para uma análise aprofundada do objeto em discussão, mas fica evidenciado pelos aportes teóricos e pistas aqui trilhadas que diante das diversidades de temas e problemas que tocam e afetam a sociedade, a família e os sujeitos do complexo educativo, as reflexões devem ser trazidas à baila nas pesquisas acadêmicas e na formação dos professores, como no caso da violência escolar.

Tal concepção implicará decisivamente na atuação docente, pois muito mais do que uma formação teórico- instrumental é vital que haja formação humanizada para um "apoderamento" frente aos fatos, as tensões, os conflitos e as possíveis mediações em um cenário de violência no contexto escolar. É hora de dar vozes aos sujeitos do complexo educativo.

Nas linhas desse artigo, vimos que há uma diversidade de conceitos e abordagens da temática violência, com contornos sociológicos, antropológicos, psico-sociais, dentre outros, resultando numa teia mais completa e complexa na tentativa de desnudar o fenômeno.

Notório que a violência afeta as relações sociais, em especial no ambiente escolar, prejudicando a qualidade, a formação e desenvolvimento escolar dos alunos e a atuação docente, pois impacta um cenário de tensão e conflito que protagoniza na educação um mal-estar.

Acreditamos que a formação do professor e a atuação docente mediadora propõe caminhos possíveis para um novo cenário em que possibilite uma vivência com o respeito "ao outro", à diversidade, o cultivo do respeito e da dignidade da pessoa humana, com o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos.

Decididamente, refletir sobre a violência escolar é meio de propor novos olhares e movimentos para o contexto educacional, despertando-nos a repensar, renovar e (re)traçar novas possibilidades e contribuições para formação de professores e o que se vê entre a teoria e a prática educativa quando o tema é violência escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO; UCB, 2002.

ANDRADE, M.M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico:* elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007

_____. Nota sobre a história jurídico-social de Pasárgada. In: SOUSA, JoséGerardo (Org.). Introdução crítica ao direito. 4ªed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993

CHARLOT, B. *A violência na escola*: como os sociólogos franceses abordam essa questão, Revista Sociologias, ano 4, n. 8, p 432- 443, jul./dez. 2002 .Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 08 set. 2014.

CHAUI, M.S. *Ética e violência*. Teoria e Debate. São Paulo. v.39. p.32-41, 1998.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba:Positivo, 2005.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA. Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2005.

GISI, M.L. *Políticas de formação de professores e a violência na escola*. (2009). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/120_633.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2014.

GOMES, C.A.; PEREIRA, M.M. A formação dos professores em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*. v.39. n.136, p.201-224, jan./abr. 2009

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MILANI, F.M. *Violência x cultura de paz:* a saúde e cidadania do adolescente em promoção. [Tese de Doutorado em Saúde Pública]. Salvador-BA: Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Vida de Professores*. Porto: Ed. Porto, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

RAMALHO, B. L; NUNEZ, I.B; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d"água, 2002.

SEVERO, S. da S.G.; FRANCO, A. de F. O professor aos desafios da violência escolar. X *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIERSSE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

SILVA, A.M.M. *A violência na escola:* a percepção dos alunos e professores. (2003). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/inedex.htm>. Acesso em: 06 Jun. 2014.

A PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: A NECESSIDADE DE ESTUDOS E REFLEXÃO COLETIVA PARA A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA

Liziani Mello Wesz
PPGEdu/UFMT-Bolsista CAPES
liziani@hotmail.com

Kelly Bomfim Alves de Oliveira
PPGEdu/UFMT
kellybalves@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha
PPGEdu/UFMT
sa.rocha@terra.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este artigo apresenta dados parciais de pesquisa em desenvolvimento e objetiva investigar a utilização e a compreensão da linguagem matemática dos professores envolvidos no processo formativo da educação matemática. A pesquisa desenvolveu-se no município de Rondonópolis/MT, envolvendo dois professores de Matemática sendo um do ensino fundamental e outro do ensino médio. A abordagem da pesquisa será qualitativa e as questões que a fomentam são: O que o professor de Matemática narra acerca da sua prática na compreensão da linguagem matemática? Como o professor utiliza os softwares em sala de aula, e como acontece a ressignificação de suas práticas, estudos e reflexões? Como os professores de matemática percebem a constituição da sua identidade? Como os professores investem em sua profissionalização ao buscarem estudos e qualificação para o ensino da matemática em serviço? A análise dos relatos permitiu compreender que esses professores percebem a linguagem matemática e a utilizam em sala de aula. A utilização de software ainda é novidade para os professores da área que os adotam ainda que inseguros e receosos quanto aos resultados, mas então dispostos a enfrentarem os obstáculos, superações e interações e apontam a formação como necessária para atuarem com melhor qualidade tais práticas junto aos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Linguagem matemática. Profissionalização.

Introdução

Este artigo apresenta dados parciais de pesquisa em desenvolvimento no PPGEdu/UFMT e objetiva investigar a compreensão da linguagem matemática utilizada em diferentes níveis de ensino pelos professores, sujeitos envolvidos no processo formativo da educação matemática.

Este estudo envolve professores de matemática e sua apropriação de um mesmo objeto matemático, a partir de várias representações possibilitando assim, aos professores ao apoderarem-se de tais conhecimentos tornarem suas aulas mais interessante e melhor fundamentada.

Diante da tal proposta, a presente pesquisa desenvolveu-se no município de Rondonópolis/MT, com o objetivo de investigar a utilização e a compreensão da linguagem matemática dos professores envolvidos nesse processo formativo da educação matemática. Para tanto, envolveu dois professores de Matemática de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, alguns critérios mínimos são necessários para esse profissional atuar como professor do ensino de matemática, entre eles, o domínio do conhecimento da matéria que irá lecionar.

A investigação também objetiva compreender como o professor utiliza as, ferramentas de software no cotidiano das aulas e ainda perceber como os professores manifestam acerca da ressignificação de suas práticas, estudos e reflexões a partir do software utilizado. Alicerçada em tais objetivos depreende-se que a pesquisa levantará dados sobre como percebem a constituição da sua identidade docente**,** como tem investido em sua profissionalização e melhor qualificação para o ensino da matemática.

A abordagem da pesquisa será qualitativa, ancorada em Minayo (2010) ao considerar que esse tipo de abordagem sustenta uma preocupação com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, de modo que essa realidade não pode ser quantificada, mas cogitando a natureza da subjetivação de significados, de crenças e de valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações.

O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semiestruturada, com a finalidade de captar dados sobre a construção dos conhecimentos, e de novas práticas pelos professores, na forma de narrativa oportunizando que os sujeitos descrevessem as ressignificações acerca do saber matemático.

Diante das questões levantadas nesta pesquisa de acordo com Roldão (2005) existem quatro caracterizadores ou descritores de profissionalidade:

> - o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indifierenciação);
> - o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
> - o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
> - e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muris desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p.109).

Nessa acepção a pesquisa busca responder às seguintes indagações: O que o professor de Matemática narra acerca da sua prática na compreensão da linguagem matemática? Como o professor utiliza as ferramentas de software no cotidiano da sua sala de aula, e como acontece a ressignificação de suas práticas, estudos e reflexões? Como os professores de matemática percebem a constituição da sua identidade? Como os professores investem em sua profissionalização ao buscarem estudos e melhor qualificação para o ensino da matemática em serviço?

Discutiremos, portanto a necessidade de estudos e reflexão coletiva para a compreensão da linguagem matemática, decorrente da formação do professor sobre os softwares matemáticos adotados no processo ensino-aprendizagem e, com isso, também estabelecer o movimento de constituição da identidade profissional do professor de Matemática.

Recorrendo a história

Para compreendermos a Matemática e o seu verdadeiro significado precisamos reconhecer que ela possui a sua própria representação, ou seja, a sua linguagem apropriada.

Comparar a matemática com o falar é fundamental. Acerca disso, D'Ambrosio (1986), coloca que:

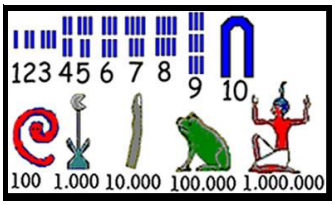
> [...] o fato de a matemática ser uma linguagem (mais fina e precisa que a linguagem natural) que permite ao homem comunicar-se sobre fenômenos naturais, consequentemente, ela se desenvolve no curso da história da humanidade desde os "sons" mais elementares, e, portanto intimamente ligada ao contexto sociocultural em que se desenvolve – por isso falamos em matemática grega, matemática hindu, matemática pré-colombiana (D'AMBROSIO, 1986, p.35).

Os historiadores fundamentados em várias pesquisas descobriram que a escrita dos números já existia desde a Pré-História, pois o homem sentia a necessidade de representar a quantidade de "algo" que fazia parte de sua existência. Confirmamos estes fatos através de pesquisadores tais como Carl Benjamin Boyer e Howard Whitley Eves.

Ao longo da história da humanidade, com a evolução da sociedade, o processo de contagem foi se desenvolvendo e se aperfeiçoando. Desde tempos mais distantes, com a convivência em sociedade foram elaboradas inúmeras representações, com essa evolução podemos elencar os sistemas de numeração mais conhecidos pela sociedade contemporânea, tais como o sistema de numeração Chinês, Maia, Grego, Egípcio, Romano, Indiano e até se chegar ao nosso sistema de numeração decimal o Indo-Arábico.

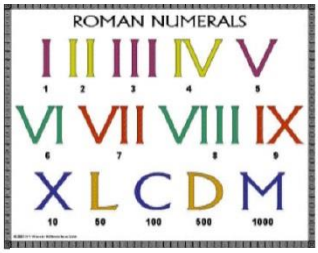
Atualmente nas escolas, no ensino fundamental, os sistemas de numeração desenvolvidos para expressar as quantidades ou enumerar objetos se detêm apenas no sistema Egípcio (figura 1), Romano (figura 2) e Indo-Arábico (figura 3).

Figura 1- Números egípcios que datam aproximadamente do ano 3500 a.C..



Fonte: Site Matemágica. http://vinnyekaeducadores.blogspot.com.br/p/historia-da-matematica.html

Figura 2 - Números romanos, com origem aproximadamente no século 4 a.C..



Fonte: Site Matemágica. http://vinnyekaeducadores.blogspot.com.br/p/historia-da-matematica.html

Figura 3 - Números indo-arábicos.



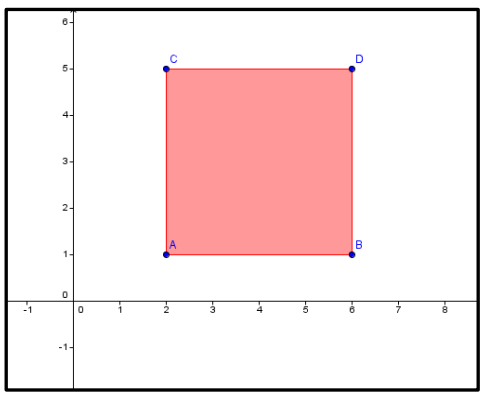
Fonte: Site Escola Kids. www.escolakids.com/conhecendo-os-numeros.htm

Nesse sentido na Matemática a escrita tem vários objetivos no processo de ensino e aprendizagem, sendo ela um método de se estabelecer os conceitos fundamentais para compartilhar o pensamento matemático através da resolução de um problema ou de uma tarefa. Com o avanço da tecnologia, muitas outras formas de representação dos objetos matemáticos foram surgindo e sendo introduzido aos poucos na prática de ensino.

Nesse sentido podemos fazer referência aos softwares matemáticos que realizam transposições didáticas entre as diferentes representações, como por exemplo, da representação geométrica para a algébrica ou da representação algébrica para a representação geométrica.

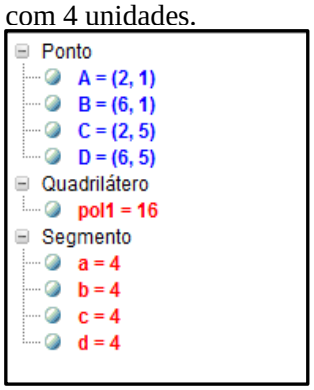
Observando a figura 4, construída no software Geogebra podemos representar geometricamente no plano cartesiano ortogonal um quadrado que tem como medida um lado com 4 unidades.

Figura 4 - Representação geométrica de um quadrado através de pares ordenados.



Fonte: Desenho construído pelas pesquisadoras.

Figura 5 – Pares ordenados e segmentos com 4 unidades.



Fonte: Desenho construído pelas pesquisadoras.

Para obtermos essa representação partimos inicialmente de uma inserção de pares ordenados no plano cartesiano ortogonal (figura 5). A partir da inserção desses quatro pontos, ao ligarmos esses pontos, obtemos segmentos de retas que definem a representação geométrica de um quadrado, que tem como medida de lado 4 unidades.

Nesse sentido a Matemática da escolaridade básica, deve se organizar de tal modo que proporcione ao aluno a aquisição do conhecimento, para que ele possa ler e interpretar a realidade e desenvolver capacidades necessárias para atuação efetiva no exercício da cidadania, portanto requer mais do que informações, exige-se mobilização de conhecimentos e habilidades. Segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002):

> Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação (BRASIL/PCN+, 2002, p. 111).

Diante da necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências em Matemática para a resolução de qualquer situação-problema o aluno precisa compreender e interpretar as situações, portanto vai além da leitura e de conhecimentos específicos de Matemática, pois nas resoluções envolvem o domínio dos códigos e nomenclatura da linguagem Matemática, a compreensão e interpretação de diagramas e gráficos e a relação destes elementos com a linguagem.

A Matemática é uma ciência que possui linguagem própria e métodos específicos de investigação, em conjunto com as demais Ciências, pois esta disciplina possui um papel integrador, ou seja, um caráter que vai além de instrumental. Para que isso aconteça é necessário elaborar formas diferenciadas de planejar e trabalhar os seus conceitos, e o processo de ensinar e aprender devem estar sempre em formação e construção.

A profissionalização do professor de matemática

Nos dias atuais, tem se exigido do professor um melhor desempenho profissional e existe muita preocupação em desenvolver competências e saberes necessários para que estes profissionais consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo que objetiva, pela educação, atingir a plena realização do indivíduo. Isto indica que um grande desafio do professor é crescer em termos de conhecimento, de competência profissional e formação. Esses fatores permeiam o desenvolvimento profissional. Compartilhamos com Dias da Silva (1998), quando aponta para:

> O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/ pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente (DIAS DA SILVA, 1998, p.34).

Nessa perspectiva do desenvolvimento profissional é necessário implantar políticas de formação continuada que garantam aos docentes da educação profissional, momentos de reflexão sobre suas práticas e sobre a estrutura pedagógica da escola.

As significações da docência e sobre o professor, se constroem desde o momento que se entra na sala de aula e também antes de entrar. As representações são construídas mentalmente do que é um professor, uma aula, a sala de aula, uma avaliação, as práticas, uma escola, enfim. Toda esta representação se configura em saberes que se reconstroem ao decorrer da profissão docente.

A reconstrução tem o significado, por meio da memória, que possibilita a reflexão sobre estas representações. Sendo assim, o professor constrói a sua prática a partir dos referenciais teóricos estudados e pesquisados.

Nos tempos atuais surge a necessidade de debates sobre os saberes dos professores no seu trabalho cotidiano, como a profissão docente, pois é um trabalho que exige amplos conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de

professores. E a prática docente tem produzido várias reflexões significativas para que se pense na profissionalização e nas exigências na sociedade atual.

Nesse sentido Tardif (2004) afirma que os docentes devem adquirir saberes fundamentais a sua prática docente, ou seja, devem se apropriar de conhecimentos, habilidades e atitudes. E ainda:

> [...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2004, p. 36).

Nos meios sociais dentro e fora da escola, o professor assume a sua profissionalidade, o currículo, a organização da escola, os sentidos sociais, os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos e os pressupostos da cultura docente.

O professor constrói sua experiência e saberes, que são componentes significativo nos processos de formação e (auto) formação. A reflexão e a perspectiva do desenvolvimento profissional se fundamenta no que já foi produzido e experenciado. Dominicé (1990) aponta para a experiência como alicerce de uma formação contínua dizendo:

> Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p.149-150).

O trabalho do professor o permite conhecer além da cultura, os seus conhecimentos, e os processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem). Precisa pensar em aprendizagem dos professores também. A

sociedade pensa no profissional docente sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes. Portanto, na contemporaneidade os processos falam diretamente ao professor e, na necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo de sua trajetória profissional. Assim, o professor se constitui no mundo moderno e crescente.

A linguagem matemática

Nas mais variada formas a comunicação pode ser desenvolvida, como a linguagem natural (linguagem materna) e outras vão se construindo como a linguagem matemática. Os seres humanos possuem diferentes habilidades e preferências e todos podem desenvolver e utilizar diferentes linguagens para interpretar, explicar e analisar o mundo. Na Matemática, a linguagem, tem o caráter de universalidade, assim como em outras áreas e manifestações culturais. A universalização da linguagem matemática tem a sua utilidade na comunicação. **N**a Matemática existem verdades não contestáveis. D'Ambrósio (2001, p. 74) comenta que: "não se discute que '2 + 2 = 4', mas sim sua contextualização na forma de uma construção simbólica que é ancorada em toda uma história cultural".

No sentido de buscar uma efetiva apropriação da linguagem Matemática é necessário que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem procurem compreender essa linguagem, quer seja através dos símbolos, que são meios de comunicação, ou, de acordo, com Imenes e Lellis (1998), sinais gráficos que concebem uma ideia matemática.

Na língua materna ler e escrever não são as únicas formas de interpretar, explicar e analisar o mundo, existem outras que devemos considerar. E a Matemática é uma dessas outras formas, pois possui seus códigos e linguagem própria assim como um sistema de comunicação e de representação da realidade construído ao longo de sua história. A linguagem desempenha um papel significativo dentro da Matemática e da cultura, mas não sobrevive isolada, pois necessita da linguagem materna para a realização da comunicação constantemente.

Para que ocorra a elaboração de um pensamento compreensível, é necessário uma escrita com clareza e objetivação, isso auxiliará nas interpretações e resoluções corretas. Para que o aluno desenvolva o hábito de se atentar para o real significado das palavras em uma situação ou problema, precisa discutir as questões de linguagem com o aluno para que

contribua significativamente na sua autonomia das análises de situações ou nas resoluções de problemas.

Devido a vários fatores que ocorrem no ensino e na aprendizagem, surge a necessidade de se analisar a relação entre a língua materna e a linguagem matemática, isto porque quando não ocorre a interpretação e compreensão de um problema pode estar ligada ao não entendimento da própria língua ou ao desconhecimento do vocabulário utilizado. Menezes (2000) comenta sobre a comparação que realizamos entre a linguagem natural e a linguagem matemática e situam diferenças marcantes. Afirma o autor que:

> [...] a linguagem matemática não se aprende a falar em casa, desde tenra idade – aprende–se, isso sim, a utilizar na escola. A aprendizagem da matemática apresenta, também, diferenças quando comparada com a aprendizagem de uma segunda língua natural – que habitualmente também ocorre numa escola – pois não encontramos, no dia-a-dia, um grupo de falantes que a utilize, em exclusividade, para comunicar. A linguagem da matemática carece, pois do complemento de uma linguagem natural (MENEZES, 2000, p. 3).

A linguagem materna é natural de cada cultura e a linguagem matemática aprende-se no contexto escolar. Através da língua materna, a criança apropriar-se da fala e então passa a comunicar-se com outras pessoas. De modo semelhante ela conhece e percebe os primeiros números e a passa a contar copiando o adulto, mas para entender a sequência dos números naturais, por exemplo, ela precisa estabelecer alguns conceitos e estruturas que não são naturais à língua materna. Para que ocorra a construção da linguagem matemática precisa da língua materna nesse processo. As duas linguagens precisam ser claras para que o encadeamento e permita a análise completa do problema.

Diante de diversos fatores, para que haja mudança nessa cultura e quebra de paradigmas, são necessárias mudanças concretas, como oferecer ao professor instrumentos para rever sua prática pedagógica, fazendo com que a aprendizagem matemática seja vista de forma tão natural quanto à da língua materna.

Analisando os dados

Fundamentando-nos nas entrevistas dos professores, sujeitos desta pesquisa, constatamos que os professores compreendem a linguagem matemática como uma ferramenta que os auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. E que esta disciplina tem uma linguagem e escrita própria.

Confirmando esse entendimento o docente A que atua no Ensino Fundamental relatou que:

> *A compreensão da linguagem matemática não é uma tarefa fácil, pois depende de um conjunto de informações para o desenvolvimento do raciocínio lógico. E que os textos matemáticos possuem uma linguagem diferente das literaturas comum, com isso seu entendimento depende da experiência do leitor. Na matemática as palavras tem sentido para as expressões, condições e normalmente também são relacionadas a símbolos* (Entrevista, docente A, Ensino Fundamental, 2014).

Já o docente B (ensino médio) afirma que "A linguagem matemática é uma das ferramentas essenciais para a compreensão e explicação do mundo que nos cerca, é por meio da linguagem matemática que conseguimos identificar, quantificar, mensurar o que nos cerca de um modo geral" (Entrevista, docente B, Ensino Médio, 2014).

Nos dias atuais com o avanço das tecnologias e das informações as ferramentas, tais como os softwares, tem sido muito utilizadas. Para tanto, nessa pesquisa investigamos se os professores adotam no cotidiano da sua sala de aula e como ressignificam suas práticas, estudos e reflexões a partir dessas ferramentas.

O professor A alega que:

> *A utilização de software matemático ainda é uma novidade para os professores da área, muitos utilizam para ter uma compreensão maior de certos acontecimentos em experimentos economizando tempo para suas resoluções. Na sala de aula o software auxilia o aluno a ter uma visão geral de experimentos, cálculos com maior facilidade, é importante ressaltar que o uso cotidiano sem o entendimento do que acontece com o software, traz certa facilidade externa a soluções, fazendo com que o estudante não procure por si só a resolução dos cálculos. Porém é de extrema importância sua utilização e suas buscas por melhoria para que possamos avançar cada dia mais no estudo da matemática* (Entrevista, docente A, Ensino Fundamental, 2014).

Logo o professor B respondeu que:

> *As ferramentas de software são poucas utilizadas no cotidiano, mas que é imprescindível esta interação, tanto para dinamizar a aula como para fixação e inserção do conteúdo teórico na prática para o educando. Quanto ao educador o significado é relevante na medida que consegue concretizar por assim dizer ao educando o significado desta teoria na prática, que muitas vezes não conseguimos atingir tal objetivo em uma sala de aula sem este recurso* (Entrevista, docente B, Ensino Médio, 2014).

Diante das ressignificações, reflexões e estudos, procuramos compreender como esses de professores de matemática constroem sua identidade. Para o docente A:

> A *constituição da identidade de um professor se dá, ao momento em que percebemos a facilidade e o domínio que temos nos assuntos estudados, isso faz toda a diferença na hora de transmitir esse conhecimento adquirido aos alunos* (Entrevista, docente A, Ensino Fundamental, 2014).

Para o docente B:

> *A constituição da identidade é transpondo a teoria na prática, a medida que se é inserido nesta dinâmica começa-se os desafios, obstáculos, superações e interações com o meio, é em todo este processo que a identidade tem cunho. Como e de que maneira ensinar, como perceber-se se está sendo inteligível, são um dos desafios que terão que serem analisado, e a identidade está inserida em toda esta dinâmica* (Entrevista docente B, Ensino Médio, 2014).

Conforme os relatos dos docentes, consideramos que a formação continuada torna-se fundamental na construção/reconstrução da identidade profissional docente, pois proporciona momentos de reflexões das práticas pedagógicas, o professor tem oportunidade de ressignificar suas experiências na construção/reconstrução identitária no coletivo.

Assim, como acontece a profissionalização desses docentes ao buscar estudos e melhor qualificação para o ensino da matemática em serviço.

Segundo o docente A:

> *A dedicação é a palavra mágica. Em matemática o estudo nunca para, o profissional da área deve constantemente buscar além de suas necessidades, até mesmo porque o ensino e aprendizagem sofrem com ter mudanças e para isso devemos estar preparados. Com isso a qualificação é um reconhecimento da própria busca por*

> *conhecimento, podendo assim não favorecer a si próprio, mas a toda uma comunidade* (Entrevista, docente A, Ensino Fundamental).

A profissionalização para o docente B "Acontece buscando formas de qualificação como especializações na área no qual possa desenvolver níveis de aprendizado melhores, e como consequência transmiti-los aos educandos de forma contextualizada a sua realidade e faixa etária" (Entrevista, docente B do Ensino Médio, 2014).

Nas entrevistas acima fica nítida e evidenciada a perceptibilidade dos sujeitos em buscar a profissionalização.

Considerações finais

Constatamos a partir da realização deste estudo que os professores, sujeitos da pesquisa, compreendem a linguagem matemática como uma ferramenta que os auxilia no processo de ensino e aprendizagem. E ainda, que esta disciplina tem uma linguagem e escrita próprias e que o domínio desta linguagem se constitui imprescindível para as aprendizagens matemáticas.

No olhar dos sujeitos, embora sejam pouco utilizadas, as ferramentas de software são fundamentais para tornar as aulas de matemática mais atrativas, além de serem eficazes nas aprendizagens de natureza teórica. Os professores entrevistados comentaram ainda que os softwares contribuem para que os alunos possam articular conhecimentos teóricos com conhecimentos práticos, situação didática muito rara no ensino tradicional.

Em relação à identidade docente do professor de matemática segundo os sujeitos, é construída, nas situações dilemáticas da prática, no enfrentamento dos desafios, na interação com o outro, nas aprendizagens do conteúdo a ser ensinado e nas reflexões sobre a prática pedagógica.

Indagados sobre a profissionalização os docentes comentaram que a busca pela qualificação é fundamental para a constituição do bom profissional, pois a medida que o profissional se qualifica há uma melhoria tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Concluímos que os sujeitos desta investigação reconhecem a linguagem matemática como importante veículo para o ensino da disciplina, e compreendem o uso de softwares como uma ferramenta imprescindível, capaz de ajudar o aluno a aprender os conteúdos e transformar uma aula monótona e enfadonha em espaço estimulador de aprendizagens matemáticas .

Os sujeitos reconhecem que os dilemas e situações angustiantes do cotidiano escolar vivenciados durante o exercício da profissão são elementos que, entre outros, contribuem para a construção da identidade docente e ainda ressaltam a importância da busca de aperfeiçoamento, por meio de cursos de formação continuada, para a melhoria da qualidade da prática pedagógica.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BOYER, Carl B. **História da matemática**. Tradução de Helena Castro. 3 ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. 1998. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. In: **Cadernos CEDES**: O professor e o ensino – novos olhares. São Paulo,UNICAMP / CEDES, n.44, p. 33-45.

DOMINICÉ, P. 1990. L'historie de vie comme processus de formation. Paris, Éditions L'Harmattan. 214 p.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. São Paulo: Ática, 2001.

ESCOLA KIDS. **Conhecendo os números.** Disponível em < http://www.escolakids.com/conhecendo-os-numeros.htm>. Acesso em 01 de set. de 2014.

IMENES, L. M., LELLIS, M. **Microdicionário de matemática**. São Paulo: Scipione, 1998.

MATEMÁGICA. **História da Matemática**. Disponível em <http://vinnyekaeducadores.blogspot.com.br/p/historia-da-matematica.html >. Acesso em 01 de set. de 2014.

MENEZES, L. Matemática, linguagem e comunicação. In: **Millenium on.line**, nº 20, out. 2000. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/20 ect3.htm>. Acesso 12 set. 2014.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, Técnica e Arte. O desafio da pesquisa. In: (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: < http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/1692>. Acesso em 01 de agosto de 2014.

SOFTWARE GEOGEBRA. Disponível em <http://www.geogebra.org/cms/pt_BR/info>. Acesso em 26 de março de 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO APÓS ANOS 90: EQUÍVOCOS E DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Marilda de Lima Oliveira Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da UFG
REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) na Região Centro-Oeste

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Refletir as influências das políticas públicas em educação sobre a formação de professores e na atuação docente, problematizando como elas reverberam no mal-estar com a profissão, é o objetivo deste artigo. Este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica à literatura produzida sobre o tema, sendo esta analisada em paralelo com a prática docente da pesquisadora em escolas públicas do estado de Goiás, tendo como método orientador o materialismo-histórico-dialético. Constamos que o fardo sobre os professores é muito grande. Deles são cobradas adaptações imediatas a todas as mudanças propostas para a educação, ou seja, não há uma formação consistente antes da implanta um projeto. Essa preparação, quando acontece, se dá durante o processo, fato que gera ainda mais conflitos dentro do espaço escolar, levando ao mal-estar com a profissão. A intenção com esse estudo é contribuir para que os profissionais da educação possam despertar para a necessidade de buscar, de forma coletiva, pensar todas as implicações que envolvem a implantação das políticas públicas em educação na carreira docente.

Palavras Chaves: Políticas Educacionais. Formação. Prática Docente

Introdução

As políticas públicas em educação, considerando a disseminação das ideias neoliberais não só no Brasil, mas em grande parte do mundo, após os anos 1990, sofreram grandes transformações. Buscando discutir sobre as influências dessas políticas em educação sobre a formação de professores e seus desdobramentos na atuação docente e também sobre o mal-estar com a profissão, foram coletados e analisados de maneira crítica e dialética, fontes documentais e bibliográficas sobre o tema, como, Rodriguez (2008), Queiroz (2014), Kuenzer (2011), Shiroma e Schneider (2012), dentre outros.

A teoria produzida pelos autores, já citados, foi analisada a luz da experiência da pesquisadora durante sua carreira de professora de escolas públicas estaduais de Goiás por mais de 12 anos, de membro da equipe pedagógica de uma regional de ensino por sete e de formadora de professores em uma instituição de ensino superior por 14 anos. Tais vivências permite a observação do que acontece por ocasião de implantação de políticas públicas em educação por ângulos diferentes: do formador, do supervisor e do docente.

Não pretendemos nesse texto, tecer uma análise pormenorizada dos documentos elaborados pelos governos para orientar o trabalho na educação no Brasil, mas evidenciar o quanto as políticas públicas em educação, após os anos 1990, deixam posar sobre o professor a responsabilidade do sucesso ou do fracasso de uma mudança na área. Partimos do pressuposto de que, toda essa responsabilidade, vem causando um mal-estar do docente com a profissão. É nessa direção que versará o texto a seguir.

Políticas públicas em educação para a formação docente:

Objetivando analisar as políticas públicas em educação para a formação docentes, pesquisadores revelam em seus escritos, as tensões e contradições expressas nesses documentos. Muitas vezes não dizem o que realmente querem fazer, ou se dizem, não fazem o que esta escrito, isto é não dão condições para que na escola, local da culminância da prática docente, as metas se desenvolvam como deveriam. No caso do Brasil, por exemplo, há um profundo desencontro entre as três esferas de governo: federal, estadual e municipal. Isto ocorre por diversos motivos: questões partidárias, despreparo dos gestores, formação inadequada dos formadores, verbas repassadas em períodos impróprios para aquisição de materiais e edificações, enfim, muitos outros fatores que permeiam o cotidiano das escolas do nosso país.

As pesquisas desenvolvidas por Rodriguez (2008) nos mostram que a formação e as condições de trabalho dos professores, mesmo quando ocupou papel central nos projetos das reformas educacionais, isso não ocorreu de forma clara nos documentos elaborados pelas políticas educacionais. Para a autora a situação se agrava ainda mais nos documentos produzidos a partir dos anos 1990, sobretudo no final da década de início do século XXI, em que se detecta uma clara intenção de assinalar a relação entre o possível sucesso das reformas educacionais implantadas pelos estados e papel do professor como ator chave no processo de transformação da educação.

Evangelista e Shiroma (2003) discutem o uso que se fez da noção de profissionalização e a centralidade atribuída ao professor, vinculando-as à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política. As autoras ressaltam o discurso contraditório impetrado, sobretudo no governo de FHC, nas políticas educacionais. Afirmam que, para o governo e organismos internacionais, a formação docente constitui-se elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa.

Kuenzer (2011) retrata suas percepções sobre a formação de professores para o ensino médio, nível de estudo em que, segundo ela, as propostas pedagógicas perdem em autonomia, estando imbricadas estratégias advindas das ideias neoliberais capitalistas nesse processo. A autora tece um diálogo entre quatro aspectos, que nos auxilia na compreensão a necessidade de mudanças na formação de professores: a situação atual da formação de professores, a realidade vivenciada na carreira docente, as metas do Plano Nacional de Educação que ainda esta em fase de análise no congresso nacional, tendo sido aprovado pela Presidenta Dilma em 25 de junho de 2014 por meio da Lei nº 13.005 e os conceitos construídos por ela acerca de cada situação posta.

Segundo Torriglia (2005) não é possível pensar uma divisão entre o ser docente e sua formação. No entanto o que se vê, observando as políticas públicas para educação é que há uma "tendência de desqualificação e desvalorização da formação docente, que se apresenta de formas diferentes na história, em especial nas reformas educacionais dos anos de 1990, consolidando uma concepção de formação que, paradoxalmente, contradiz o que apregoa (TORRIGLIA, 2005, p. 18)".

Buscamos em Tello (2013) o aparo para afirmar que é preciso diminuir a distância entre a formação, a profissionalização e prática docente.

> Hemos denominado El enfoque de las políticas docentes (TELLO, C. 2009; 2011) que, generalmente, se encuentra en documentos públicos y determinados tipos de *papers* académicos con el nombre de políticas de formación docente. Creemos que esta última categoría es bastante confusa y reduce la amplitud de *la realidad del docente* en el momento de pensarla en relación a las políticas educativas. Claramente, las políticas de formación docente se encuentran

> incluidas en lãs políticas docentes; con eso, decimos que las políticas de formación docente son claves en el momento de pensar la categoría de profesionalización, pero se deja de lado lo que nosotros consideramos *la realidad docente* en relación a las políticas educativas (p.69)

Assim como afirma o autor, não percebemos congruência entre aqueles que planejam a educação por meio de políticas educativas e a realidade dos que fazem a educação acontecer nas escolas, tanto em relação à profissionalização quanto a prática cotidiana. Tudo acontece de forma dicotomizada. Fato que corrobora para aumentar a crise da profissão.

As pesquisas realizadas nos permitem refletir sobre os equívocos contidos nas políticas educacionais. Pensam a formação e atuação de maneira individualizada, trazendo para o sujeito professor a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso de suas ações na profissão. Não há como não perceber que a interdependência que há no processo de formação inicial e continuada com o exercício da docência. Isso porque a formação é permeada por ideologias que refletirão na atuação do profissional na sala de aula, que por sua vez as levará consigo para os espaços sociais que ocupar.

Os apontamentos feitos pelos pesquisadores fundamentadores deste estudo são muito importantes para a construção da identidade profissional de um docente. Esta afirmação consiste no relevante apontamento feito em relação à necessidade de mudança de postura desses profissionais, isto é, deixar de ser conformado e fazer de sua prática um espaço de contra discurso, da contra hegemonia. Ao contrariar essa premissa, estaremos avalizando a continuidade dos equívocos cometidos por aqueles que pensam as políticas públicas em educação, conforme será evidenciado na sequência do texto.

Influências das políticas públicas em educação sobre a atuação docente

Apoiada nos estudos realizados sobre o tema em questão e também nas mais de duas décadas e meia atuando na educação pública do estado de Goiás, posso rememorar muitas situações em que hoje, depois de conhecer estudos sobre o tema, percebo com clareza como as mudanças na área da educação foram ocorrendo de forma a desconsiderar a formação do professor para incorporá-las.

De início posso citar as políticas de alteração no método de alfabetização, logo no começo dos anos 90. Os professores que, durante os muitos anos de atuação em salas de alfabetização utilizando-se do método silábico para alfabetizar as crianças, viram-se de um dia para o outro, sendo “ordenados” a abandoná-lo para adotar o que os coordenadores regionais de educação chamavam de construtivismo. E o que é pior, no interior do estado, os docentes tinham apenas o Curso Técnico em Magistério, nível de estudo que não oportunizava conhecimentos teóricos metodológicos sobre o método em questão. Percebemos, com o passar dos anos, que foi um tempo em que pouco foi feito por estes professores em relação à alfabetização dos alunos, já que não podiam fazer o que sabiam e não sabiam fazer o que deviam isto de acordo com as políticas públicas em educação da época.

Outra situação evidente desse processo de reverberação das políticas públicas em educação sobre a atuação dos professores ocorre em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo após a publicação da Declaração de Salamanca assinada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida na Espanha entre os dias 7 e 10 de junho de 1994.

Os governos buscaram colocar em prática o que nela estava proposto ocorrendo um grande arrebatamento, para as escolas regulares, de alunos que até então só estudaram em escolas especiais, com professores exclusivos, contando ainda com auxílio de psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, fisioterapeuta e pedagogo. Isso significa que, por decreto, de um ano para outro, os professores, sem formação específica, passaram a atender alunos com diversos tipos de deficiência, sem adequações em relação ao espaço físico, ao número de alunos e a recursos pedagógicos.

Mais uma vez, sobre os ombros dos professores pesou a responsabilidade pela implantação de uma política pública em educação, que julgo necessária, mas feita de forma intempestiva e sem planejamento e cuidado com a formação. Nesse sentido, Almeida (1992) pondera que a educação especial, que deveria ter como objetivo central o atendimento da pessoa com deficiência, a partir dos anos 90, acabou por incorporar o enfoque neoliberal, e servindo para diminuir os gastos com as instituições especializadas e consequentemente com seus alunos.

Como último exemplo de política pública em educação em que toda responsabilidade recai sobre o sujeito professor, é a implantação do uso como

ferramenta de ensino-aprendizagem, de computadores nas escolas públicas do Estado de Goiás, ocorrido principalmente no final do século XX e início do século XXI. Com a implantação, pelo MEC (BRASIL, 2014) dos Laboratórios de informática do PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, programa criado em nove de abril de 1997, pela Portaria N°522, com vistas a atender às escolas públicas brasileiras, em muitas instituições de ensino da educação básica estadual, foram montados os tão propagados laboratórios de informática. No local onde isso acontecesse, os professores eram obrigados a desenvolver projetos com os alunos, sobre pena de perder os computadores caso não o fizessem.

É preciso lembrar que a maioria desses profissionais não sabia sequer ligar um computador, ainda mais utilizá-lo como uma ferramenta pedagógica. A formação dada pelos Núcleos de Tecnologias Educacionais do estado era insipiente, já que eram muitas escolas e poucos formadores. Muito tempo foi gasto para ensinar o básico para esses docentes, onde a maioria era composta por pessoas que tinham idade avançada e não acreditavam ter capacidade para lidar com “esse bicho”, resistindo, dessa forma, ao máximo que puderam para não aprender.

Esse equívoco nos faz refletir, apoiados nas ideias Lima Filho e Waechter (2013), que o uso da tecnologia pela tecnologia não é capaz de assegurar melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos. Esse fruto somente chegaria se fosse garantida a integração dela no currículo como uma ferramenta a mais para que os alunos fossem instigados a buscar conhecimentos. No entanto, o que presenciamos foram projetos mecânicos sendo desenvolvidos ou mesmo o não uso do laboratório. A culpa era atribuída sempre aos professores, dizendo que eles não queriam aprender e inovar suas metodologias. Que o estado, “muito bondoso”, gastara um dinheirão com a tecnologia e com a formação dos professores e o resultado não aparecia. Precisamos fazer memória, como já foi dito, que os cursos eram muito rápidos e esporádicos, pois eram muitos para aprender e poucos para ensinar. Como agravante à situação ainda podemos citar o fato de que a maioria dos professores não tinha como praticar fora da escola por não possuir computadores em casa.

É preciso registra que reconhecemos o direito dos alunos da rede pública de ensino poder fazer uso dos computadores e da internet em seu processo de aprendizagem escolar, no entanto, precisamos lembrar que também se constitui em um direito dos professores serem preparados para assimilar essas novas metodologias.

Como apontam as experiências contadas, e muitas outras que deixaram de ser abordadas pela limitação de tempo e espaço nessa produção, as políticas públicas em educação em nosso país vem exigindo dos professores a capacidade de lidar, de forma instantânea, com as mudanças que levam ao desconhecido. Tais imposições, somando-se a outros aspectos caracterizados pelas más condições de trabalho, segundo Esteve (1999), Mosquera (2007) e Codo (2006), ao longo do tempo, contribuíram para que muitos docentes vivenciassem mal-estar com a profissão e com isso aparecessem as consequências físicas e psíquicas que podem levar à exaustão emocional, causando, portanto, alto nível de estresse. As pesquisas dos autores citados mostram que esses sentimentos afetam o desempenho dos professores, tanto na sua relação com os alunos, pais e colegas de trabalho.

Considerações finais

Ao refletir sobre as influências das políticas públicas em educação, a partir dos anos 90, sobre a formação do professor e consequentemente sobre atuação docente, podemos concordar com a ideia de Torriglia (2005) sobre o assunto. A autora expressa acreditar que as políticas públicas em educação dessa época atribui ao professor a centralidade do processo educativo em detrimento do processo de formação. Como se a prática do professor não fosse vinculada a formação, se não fosse à formação o espaço de preparação para o enfrentamento de todas as nuances da prática, sobretudo em processos de mudanças de políticas educacionais.

A formação do professor precisa dar conta de fazer com que ele, no exercício de sua profissão aprenda a enxergar além do que é visto e ouvir o que não foi dito em relação, principalmente, às políticas educacionais, pois elas estão repletas de armadilhas que os fazem agir conforme desejo do pensamento neoliberal, assim como afirma Kuenzer (2011, p.677) "a realização do trabalho capitalista depende da anuência do trabalhador, o que o torna artífice da própria exploração".

Nessa mesma direção Pieczkowski e Naujorks (2012, p. 941) afirmam que no neoliberalismo, todos temos que entrar no jogo, embora isso ocorra "em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, público/comunidades e mercado". Por isso, muitas vezes os professores não percebem que estão no meio de um jogo político onde tudo é planejado para que os envolvidos

tenham um tipo de comportamento esperado. Nessa direção, Lopes (2009, p. 155) assegura que “não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo”. E hoje, por meio do desvelamento do que está por trás das políticas públicas em educação de nosso país, podemos afirmar que, muitas vezes, em nossas experiências profissionais, escolhemos entrar e permanecer no jogo, e também desejamos permanecer jogando para não ficar fora da mudança. No entanto, na atualidade, percebemos que esse sentimento não é compartilhado por muitos professores, não querem entrar e nem permanecer no jogo. Querer estar jogando e não conseguir e não aceitar entrar no jogo são posturas antagônicas, mas que nos levam a perceber que está aí a essência do mal-estar com a profissão. Esses sentimentos produzem em nós, docentes, uma sensação de incapacidade, tanto para estar no jogo quanto para não entrar nele. Estando aí talvez a essência do mal-estar com a profissão.

O contato com as pesquisas de outros autores que buscam refletir as influências das políticas em educação sobre a formação e atuação docente, rememorando ainda a experiência em escolas públicas do estado de Goiás, que serviu de fonte para este artigo, nos instiga a continuar a investigação e conhecer a narrativa de mais professores sobre a reverberação desses conflitos de mudança acerca de sua profissão.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dulce B. *A Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás: história e crítica.* Faculdade de Educação. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462> . Acesso em: 20 setembro 2014.

CODO, W. (coordenador). *Educação: carinho e trabalho. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília*. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/. Acesso em: 16 set. 2014.

ESTEVE, J. M. O. *mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.* Bauru: EDUSC, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação.* Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24.
http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688. WEB: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf

LIMA FILHO, M. A. e WAECHTER, H. N. Tecnologias Assistivas Presentes no Tablet e Seu Potencial Para Uma Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Visual. Revista Brasileira de Tradução Visual, Recife, n15, jun 2013.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: Educação & Realidade, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p. 153-170, Mai/Ago 2009, Ed. FACE/UFRGS, Porto Alegre.

MOSQUERA, J. M. (coord). *Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência*. Educação PUC, RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out, 2007.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro e NAUJORKS, Maria Inês. *Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Diferentes discursos, diferentes expectativas.* ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME. v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; VARGAS, Marilda Bonini. A Formação dos professores na América Latina: Um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília, DF: Líber Livro, UCDB, 2008. p. 37-56.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política "para poucos" na era do "para todos". *Revista Interação* - Formação, profissionalização docente e práticas educativas. v. 38, n. 1, 2013.
WEB: http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25131/15121

TELLO César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação* - Formação, profissionalização docente e práticas educativas. v. 38, n. 1, 2013. WEB: http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120

TORRIGLIA, Patrícia Laura. *Brasil e Argentina: uma compreensão histórico-política de formação docente.* 28ª ANPED. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.html

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC): A LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Osmar Quim
(UNEMAT - Alto Araguaia)
osmar.quim@yahoo.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Discutimos a perspectiva pedagógica utilizada pelos licenciados em computação formados pela Universidade do Estado de Mato Grosso em Alto Araguaia. Os dados aqui apresentados tem sua origem numa pesquisa qualitativa realizada com cinco sujeitos, professores licenciados em computação em início de carreira. Realizamos uma entrevista semiestruturada inicial, observação de aulas e uma entrevista final com vistas ao esclarecimento/aprofundamento dos temas abordados pelos sujeitos na primeira entrevista e, também, levantados a partir das observações realizadas. Os dados foram analisados a partir da teoria piagetiana com a contribuição de diversos autores que discutem o construtivismo pedagógico embasados na teoria de Jean Piaget. Nossos dados mostram uma utilização bem tecnicista das TIC pelos licenciados em computação. Esses profissionais, embora afirmem a importância de se repensar a prática pedagógica para e com a utilização das TIC, desenvolvem um trabalho bastante voltado para uma visão tradicional do ensino. Nesse sentido, é fundamental repensar sua formação, proporcionando aos futuros professores, licenciados em computação, as condições necessárias para a devida articulação entre TIC e educação, numa perspectiva inovadora de ensino como propõe o curso de formação.

Palavras-chave: Tecnologias. Trabalho Docente. Licenciatura em Computação.

Apresentação

Após um pequeno declínio no oferecimento do curso de Licenciatura em Computação (em 2006 e 2007), observa-se um aumento no oferecimento desses cursos no Brasil. Segundo Castro e Vilarim (2013), 68 instituições oferecem um total de 110 cursos de licenciatura em computação em todas as regiões do país. O crescimento desses cursos vem ao encontro da discussão mais ampliada da necessidade do oferecimento da computação enquanto disciplina integrante do currículo escolar.

Tomando essa discussão como ponto de partida e convencidos da ideia de que uma prática pedagógica tradicional não condiz com a utilização dos recursos tecnológicos,

procuramos identificar em que perspectiva pedagógica os licenciados em computação formados pela UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Alto Araguaia, trabalham. Tomamos como sujeitos cinco professores licenciados em computação em início de carreira. Tendo como embasamento metodológico o método clínico piagetiano, realizamos uma entrevista inicial, exploratória, observação das aulas ministradas pelos sujeitos e uma entrevista final para ampliar a discussão. Neste texto apresentamos parte desses resultados.

Nossa ideia inicial é corroborada por autores que afirmam que uma prática pedagógica construtivista (HERMANS et. al., 2013; ALMEIDA; VALENTE, 2011) propicia melhores resultados quando da utilização das TIC em sala de aula. Em nosso estudo deparamo-nos com uma utilização bem tecnicista dessas tecnologias pelos licenciados em computação. Esses profissionais, embora afirmem a importância de se repensar a prática pedagógica para e com a utilização das TIC, desenvolvem um trabalho bastante voltado para uma visão tradicional do ensino.

Os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica

Ao estudar a prática pedagógica faz-se necessário buscar o entendimento de como são formados os saberes dos professores e como essa prática pode ser estruturada e desenvolvida cotidianamente. Consideramos que os saberes docentes são múltiplos, formados a partir de diversas fontes, podendo ser classificados como: disciplinares, curriculares, experienciais e os da formação profissional (TARDIF, 2002). Em nosso estudo priorizamos os saberes chamados pedagógicos que se apresentam como "doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo" (TARDIF, 2002, p. 37).

No cotidiano da prática escolar os professores mobilizam esses diversos saberes em prol da aprendizagem dos alunos. Na prática, esses saberes não são distintos e, tendem a ser hierarquizados por sua eficiência diante das dificuldades enfrentadas em classe. Os professores tendem a construir e validar saberes na experiência da sala de aula, embora haja a necessidade de uma preparação para o exercício da docência, uma preparação árdua, séria e específica (ZABALZA, 2004).

Os saberes mobilizados pelos professores, e que englobam os saberes pedagógicos de que fala Tardif (2002), propiciam a sustentabilidade necessária às tomadas de decisões que o

professor realiza ao preparar suas aulas e ao ministrá-las. Embora concordemos com a existência desses diversos saberes, e com sua validação na prática, acreditamos que há a possibilidade de que o professor analise criticamente esses saberes.

Ampliando a discussão acerca dos saberes docentes, Perrenoud (2001) discute a questão da competência, como conjunto dos recursos que o professor mobiliza em sua prática (PERRENOUD, 2001). Tal ideia nos remete ao pensamento de que além dos saberes necessários à ação docente, o professor deve ter competência na utilização desses saberes. Competência é, pois, a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos ao enfrentar situações cotidianas em sala de aula (PERRENOUD, 2000).

> [...] uma competência permite enfrentar um número indefinido de situações diferentes, porém do *mesmo tipo*, sem que seja possível responder a elas de forma estereotipada e sem dispor de antemão de um repertório de condutas das quais se depreende a resposta adequada. (PERRENOUD, 2001, p. 170 – grifo do autor)

Partindo da noção de esquema desenvolvida por Piaget, Perrenoud (2001) afirma que para a implementação de métodos e procedimentos o professor se reporta a recursos cognitivos que são "esquemas de pensamento". De acordo com Piaget, são chamados de esquemas, "o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação" (PIAGET, 2000, p. 16).

São esses esquemas que possibilitam ao indivíduo identificar, selecionar, combinar, interpretar, extrapolar e diferenciar os saberes pertinentes à dada situação (PERRENOUD, 2001, p. 142). Assim, como se estrutura a prática docente ou, mais especificamente, como poderia se estruturar?

Krahe (2007), ao discutir a pedagogia universitária e a difícil mudança de racionalidade na formação do professor, destaca que estamos numa fase de transição de uma racionalidade técnico/instrumental para uma racionalidade prático/reflexiva. A racionalidade prático/reflexiva oportunizaria aos alunos "um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática" (SCHÖN, 2000, p. 25). Se não é possível prever todas as situações

que podem ocorrer em sala de aula faz-se necessário que o profissional tenha formação suficiente para refletir sobre os acontecimentos e a partir disso tomar as decisões mais coerentes.

Segundo Schön (2000), temos duas formas de responder à ação por meio da reflexão: a reflexão na e sobre a ação. No primeiro caso, significa refletir no meio da ação, enquanto ainda a realizamos dando uma nova forma ao que estamos fazendo, intervindo na situação. No segundo caso, "podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado" (SCHÖN, 2000, p. 32). A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, portanto não se "ensina" a ser um profissional reflexivo por meio de uma disciplina ou de um conteúdo específico, mas por meio de um processo de ensino que prime pela prática da reflexão, pelo fazer reflexivo, pelo exercício da abstração reflexionante (PIAGET, 1995).

Somado ao domínio de diversos conhecimentos, o professor deve desenvolver as competências necessárias para ter um bom desempenho profissional e ser capaz de desempenhar uma prática reflexiva. Uma maneira possível de desenvolver essa prática reflexiva é trabalhar numa perspectiva dos princípios construtivistas, portanto faremos, a seguir, algumas considerações sobre a epistemologia genética e o construtivismo pedagógico.

Construtivismo Pedagógico ou pedagogia ativa

Entendemos como pedagogia ativa aquela fundamentada numa perspectiva construtivista piagetiana. Tal pedagogia, a nosso ver, propicia uma prática mais apropriada para utilização das TIC, bem como, o conhecimento da epistemologia genética, seu estudo cuidadoso e sistemático, propicia ao professor conhecer como o aluno constrói seu conhecimento e como o professor pode colaborar com essa construção.

Para Piaget o sujeito se desenvolve, sempre em busca de patamares superiores de conhecimento. Procurou, dessa forma, abordar o problema do conhecimento com um novo olhar, estudando-o sob a perspectiva da biologia (COLL; GILLÈRON, 1992, p. 15). Alguns fatores contribuem para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. São eles: hereditariedade, experiência (física e lógico-matemática), transmissão social e equilibração. Esses fatores são essenciais ou fundamentais, porém não são isolados, determinantes do desenvolvimento. A

hereditariedade se refere à maturação biológica; a experiência física trata da ação do sujeito sobre os objetos e a lógico-matemática se refere à coordenação das ações. A transmissão social está relacionada à ação educativa em sentido amplo. Há, ainda, a equilibração, pois se "há três fatores, já é necessário que se equilibrem entre eles". Desse modo, "uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação, etc., devem se equilibrar com as outras" (PIAGET, 1973, p. 31).

O sujeito não constroi conhecimentos a partir do vazio ou do que recebe do exterior, mas sim de conhecimentos anteriormente construídos ao longo do desenvolvimento do estádio precedente. Esse é um diferencial teórico importante apresentado por Piaget, pois ressalta a participação do sujeito na construção do seu conhecimento a partir das estruturas que possui. Conforme Piaget (2000, p. 15) "todo conhecimento está ligado a uma ação e conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a esquemas de ação assimilação de que trata Piaget tem o sentido de integração às estruturas prévias do sujeito (PIAGET, 2000). Falar em construção de conhecimento exige que se recorra às definições de abstração empírica, reflexionante e refletida para que se possa compreender em que bases a aprendizagem no sentido amplo ocorre.

A abstração empírica "tira suas informações dos objetos como tais, ou das ações do sujeito sob suas características materiais; de modo geral, pois, dos observáveis" (PIAGET, 1995, p. 274), o que não se confunde com a abstração reflexionante, a qual está ligada às coordenações das ações. Já a abstração refletida ocorre quando o resultado de uma abstração reflexionante torna-se consciente (PIAGET,1995). A reflexão é entendida "como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior" (PIAGET, 1995, p. 274, 275). Essa organização se dá "dentro do quadro dos esquemas ou estruturas já existentes que, por sua vez, foram construídos por abstrações, empíricas ou reflexionantes, anteriores" (BECKER, 2012, p. 128).

Ao executar com êxito uma ação o sujeito "compreendeu seu essencial, mas em ação e não pelo pensamento, logo por esquemas sensório-motores e não representativos" (PIAGET,1973, p. 39). A compreensão da ação pela representação da mesma, seria, então, uma capacidade mais elaborada do pensamento, que demanda um longo tempo para ser construída, para que o sujeito tome consciência dos processos que levam ao êxito. Compreender tais processos, envolve a tomada de consciência e a abstração reflexionante que

são necessárias quando [...] "supõe escolhas intencionais entre duas ou várias possibilidades" [...] (PIAGET, 1973, p. 42).

É pela abstração reflexionante, pela tomada de consciência, pela relfexão que entendemos que o professor pode tomar decisões em sala de aula que demandem uma posição diferente da assumida até então com vistas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Compreendendo e experimentando o processo de reflexão já no curso de formação inicial, por meio de uma formação prático/reflexiva, é que acreditamos que o professor poderá construir uma prática reflexiva. A formação em epistemologia genética (DOLLE, 2011) seria fundamental para a mudança da prática pedagógica que encontramos comumente em nossas escolas, visando o desenvolvimento de uma pedagogia ativa como alternativa à pedagogia tradicional, principalmente se essa prática for desenvolvida com e por meio das TIC. Com esse olhar é que fomos conhecer a prática pedagógica do licenciado em computação que passaremos a abordar agora centrando nossa análise na utilização das tecnologias por esses licenciados.

Os Licenciados em Computação e a Utilização das TIC

Iniciemos por afirmar que todos os sujeitos participantes da pesquisa foram unânimes ao afirmarem que que as tecnologias auxiliam na aprendizagem dos alunos. Ressaltam que o professor deve ter objetivos bem definidos e a metodologia utilizada precisa estar adequada aos meios, ao conteúdo e aos alunos.

Contrapondo-se à sua formação e à crença acima referida os licenciados utilizam pouco as TIC em sala de aula. Excetuando os problemas estruturais (poucos laboratórios, *internet* incompatível com a necessidade, por exemplo) percebemos que falta uma formação mais consistente para que essas tecnologias sejam incorporadas à prática pedagógica, mesmo quando os professores são especialistas na área, como é o caso estudado.

Ao discutirem a problemática inerente à incorporação das TIC nos currículos e na prática pedagógica vários autores ressaltam que uma das maiores dificuldades está relacionada a formação do professor (KENSKI, 2010; KARSENTI, 2010; ALMEIDA; VALENTE, 2011; QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2012; AREA; SANABRIA; VEGA, 2013). Alguns desses autores discutem a necessidade de repensar a escola, a aprendizagem para a sociedade do conhecimento, mas reafirmam, também, que a participação dos

professores é fundamental nesse processo, como um profissional que conhece e pensa para executar o seu trabalho.

Há maneiras diferentes de incorporação das TIC à prática pedagógica, interferindo diferentemente, também, na prática pedagógica e no trabalho docente. Se o professor busca uma maneira inovadora de utilizar as TIC na sala de aula, seu trabalho se intensifica pois, apesar de serem instrumentos importantes, exigem uma preparação mais cuidadosa. Se o professor usa as TIC apenas como "mais um recurso", sem se preocupar em pensar uma metodologia diferenciada, seu trabalho não se altera muito e, pode até se tornar mais facilitado (OLIVEIRA, 2010).

O que percebemos em nossa pesquisa é que os licenciados em computação utilizam as TIC mais como uma forma de facilitar o seu trabalho diário, preparando as aulas em *slides* que, posteriormente podem ser repassados aos alunos também. Tal atitude, nos parece, transforma o recurso apenas em um "quadro-negro" moderno, animado às vezes, mas não, necessariamente, modifica a metodologia do professor e nem a aprendizagem dos alunos. Com isso não queremos afirmar que as aulas não possam ou não devam ser pensadas e preparadas "em *slides*" ou que esse não seja um recurso interessante. Mas é pensar pequeno limitar a isso a contribuição das TIC.

Quando as TIC são mais que objeto de aprendizagem, sendo vistas desempenhando outro papel, o de "ferramentas de aprendizagem por meio das quais o aluno aumenta a sua autonomia, o seu censo crítico" (KARSENTI, 2009, p. 198), os resultados se mostram mais satisfatórios. Mas, a exemplo do que observamos em nossa pesquisa, na falta de experiência direta e na falta de uma formação específica os professores não serão preparados para a integração das TIC na educação de forma satisfatória.

As aulas práticas no laboratório de informática, como são realizadas pelos licenciados observados, não permitem uma espontaneidade dos alunos, mas reafirmam a repetição das ações realizadas pelo professor. A ação desenvolvida pelos alunos sobre o objeto de conhecimento é cerceada pelo professor na medida em que esse não permite que o aluno avance sem a sua condução. Impedindo a ação espontânea, o professor priva os alunos de encontrarem desafios que precisem transpor a fim de atingir o objetivo proposto.

Se o sujeito não conta com desafios dificilmente sentirá necessidade e, assim, "se uma coisa, uma afirmação ou uma operação não afetar (afetividade) o indivíduo, a abstração não acontecerá" (BECKER, 2012, p. 97). As aulas no laboratório ou na sala de aula convencional,

podem sempre proporcionar momentos significativos de aprendizagem desde que despertem o interesse do aluno, que ele sinta necessidade. Se isso não ocorre, tanto uma quanto a outra serão, via de regra, repetição sem sentido.

Em nossa pesquisa observamos que as aulas práticas, mesmo oportunizando aos alunos manipularem seu objeto de conhecimento, não avançaram metodologicamente, pois mantiveram o mesmo padrão das aulas teóricas. Não houve a criação de um espaço que oportunizasse ao aluno expor e questionar seus próprios conhecimentos. Para os alunos que já possuem as noções necessárias para as atividades ali propostas, provavelmente a aula seja interessante. Entretanto, para os que não possuem essas noções não são dadas as condições para que as construam. A prática não deveria ser conduzida totalmente pelo professor, mas sim orientada, pois se os alunos não exercerem sua autonomia, sua criatividade, nesse contexto, talvez nem possa ser considerada prática.

Os licenciados em computação ressaltam a importância de trabalhar a teoria em classe, primeiramente, antes de levar os alunos ao laboratório onde essa teoria será colocada em prática. Contudo, é o professor inicialmente quem executa a atividade e, somente depois, os alunos. Mesmo os professores afirmando a necessidade de preparar teoricamente os alunos em sala de aula, para depois levá-los às aulas práticas, essa preparação não era, necessariamente, útil no laboratório, já que o professor sempre fazia as atividades e os alunos apenas o imitavam. Quando perguntamos se não seria possível trabalhar a teoria no laboratório, partindo das atividades lá realizadas um dos licenciados nos respondeu:

É sim. Depende da disciplina, porque tem disciplinas que são completamente teóricas, ainda mais que nós trabalhamos licenciatura. Mas em outras, a maioria da área da computação, dá para levar para o laboratório, dá para fazer as aulas práticas [...] as duas coisas juntas. Eu acho possível. Eu posso dar uma teoria com eles utilizando o computador e vendo a teoria [...]. Posso levar o projetor, projetar o que eu estou falando no quadro, posso pedir para eles fazerem um trabalho no computador, é possível sim (Licenciado em Computação).

Argumentamos insistentemente, mas o licenciado não conseguiu avançar em sua resposta, em sua reflexão, reafirmando sua prática quando diz que: "*posso levar o projetor, projetar o que estou falando no quadro* [...]". Como afirma Aebli (1978), "reconhecida a importância do dado concreto, tudo depende, com efeito, da maneira pela qual são utilizados" (AEBLI, 1978, p. 13). A aula no laboratório sem oportunizar que os alunos possam manipular o computador de modo a estabelecer-se uma interação (no sentido piagetiano do termo) entre

o aluno e esse objeto, pode se tornar simples repetição. Outro licenciado, em situação semelhante, afirma que:

[...] eu já reformulei algumas ideias para no próximo semestre estar mudando um pouco a didática da disciplina, até para o pessoal ter mais contato, propor mais atividades, porque só teoria talvez já não seja completamente suficiente, talvez precise de mais exercícios, mais atividades que eles possam estar desenvolvendo junto comigo também [...]. (Licenciado em Computação).

Essa afirmação nos leva a pensar que a proposta de mais exercícios esteja muito mais ligada à repetição do que a atividades significativas realizadas pelo aluno, sob orientação do professor. O licenciado afirma que a mudança é necessária porque "[...] *a escola não é [...] mais o único centro de informação, onde o aluno estará recebendo informação*" [...]. De sua afirmação podemos concluir que as informações são acessadas facilmente pelos alunos em outros meios, com o que concordamos. Entendemos, porém, que a escola pode ser o lugar para refletir sobre essas informações e depois, conforme cada caso, partir para a prática. Ressalta-se que "a prática pela prática" não será fonte de reflexão e de construção de conhecimento.

Conclusão

Nossas análises nos levam a concluir que os licenciados em computação apresentam marcadamente uma utilização das TIC baseada na pedagogia diretiva (BECKER, 2012) fundamentada em uma epistemologia empirista. Em tal perspectiva acredita-se que o conhecimento é transmitido para o aluno verbalmente, ao ministrar sua aula dentro da perspectiva da pedagogia diretiva, o professor fala e o aluno escuta. É o professor quem decide o que e como fazer, e o aluno executa (BECKER, 2012).

A informática, mesmo num curso de licenciatura em computação, local de atuação dos sujeitos, é utilizada esporadicamente com os alunos, mesmo quando há vários alunos em classe, com seus computadores portáteis conectados à Internet, esse não é um recurso explorado com frequência. O computador é tomado como um facilitador do trabalho docente no sentido da organização como: enviar trabalhos via *e-mail*, preparar as aulas em *slides*, enviar os comentários avaliativos (em fichas) para os alunos, mas não é utilizado de maneira

inovadora. Tal utilização contraria fortemente o propósito do curso – a licenciatura em computação – em ser um curso inovador, moderno e capaz de inserir a informática em sala de aula com eficácia necessária para colaborar com a transformação da escola.

A hierarquização dos saberes específicos sobre os pedagógicos existentes nos cursos de licenciatura em computação se reflete na prática pedagógica, pois os licenciados demonstram ter conhecimentos de sua área específica, mas não se mostraram capazes de relacioná-la à educação de maneira inovadora. Isso não nos faz desacreditar no trabalho do licenciado em computação e nem em desconsiderarmos sua contribuição para a inserção da informática na escola. Entretanto, a situação verificada nos faz acreditar que a formação desse licenciado necessita ser repensada, pois estamos formando técnicos em computação, mas não licenciados em computação.

Faz-se necessário que, em sua formação, os licenciados em computação tivessem presentes cotidianamente os recursos tecnológicos e não esporadicamente. Há um tempo de preparo considerável (de até cinco anos) para utilizar as TIC em sala de aula de modo competente e inovador (KENSKI, 2010). Utilizando as TIC como parte integrante de seu próprio processo de aprendizagem da docência o futuro professor poderia desenvolver competências (no sentido tomado por Perrenoud, 2000; 2001) necessárias para utilizá-lo em sua prática pedagógica. Se esse processo de aprendizagem estiver fundamentado numa prática reflexiva, nos parece, as TIC poderiam ser utilizadas com mais propriedade e eficiência.

Nossos dados nos permitem afirmar que a formação do licenciado em computação é, ainda, muito voltada para a capacitação técnica e tecnológica, mas não para a preparação pedagógica. O sonho de transformar a educação por meio da informática nos parece, ainda, muito distante. Para que esse sonho possa se tornar realidade faz-se necessário repensar a formação docente e, nesse caso especificamente, a formação do licenciado em computação.

Referências

AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AREA, M.; SANABRIA, A. L.; VEGA, A. M. Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) em las Comunidades Autónomas de España desde la vision del professorado. In: Campus Virtuales – Revista Científica de Tecnologia Educativa, nº 01, v. II, 2013. Disponível em: www.revistacampusvirtuales.es. Acesso em: 18 de maio de 2013.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Penso, 2012.

CASTRO, C. S.; VILARIM, G. de O. Licenciatura em computação no cenário nacional: embates, institucionalização e o nascimento de um novo curso. In: **Revista Espaço Acadêmico – nº 148**. Setembro de 2013 (Mensal). Dossiê – Licenciatura em computação: reflexões teóricas e políticas, p. 18-25. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/825. Acesso em: outubro de 2013.

COLL, C.; GILLIÈRON, C. O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: BANKS LEITE,L. (org.) **Piaget e a escola de Genebra**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p.164-194.

DOLLE, J. M.. **Princípios para uma pedagogia científica**. Porto Alegre: Penso, 2011.

HERMANS, R. et. al. The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. Disponível em: https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&recordOId=444938&fileOId=450297. Acesso em 26 de agosto de 2013.

KARSENTI, T. Impacto das TIC (tecnologias de informação e comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas dos futuros professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 181-199.

_____. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, Vozes, 2010, p. 327-350.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.) **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 27-37.

OLIVEIRA, W. L. As tecnologias da informação e comunicação e a intensificação do trabalho docente. Educação, Formação & Tecnologias, 3(1), 84-95, 2010. [Online], disponível a partir de http://eft.educom.pt. Acessado em 03 de junho de 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Problemas de epistemologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Abstração reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Ates Médicas, 1995.

_____. **Biologia e conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

QUARTIERO, E. M.; BONILLAM. H.; FANTIN, M. Políticas para la inclusión de las TIC em las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. In: **Revista Científica Iberoamericana de Tecnologia Educativa**, vol. I, nº. 01, outubro de 2012, p. 115-126. Disponível em: www. Revistacampusvirtuales. es. Acessado em 18 de maio de 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis : Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTOR ESCOLAR: COMPREENSÕES A PARTIR DE DUAS PESQUISAS REALIZADAS NA CIDADE DE RONDONÓPOLIS- MT

Luzinete Rodrigues Silva
(Anhanguera/MT)
luzinetearaogomes@hotmail.com

Regina Celia Farias Mingareli
(UFMT/ CUR)
reginamingareli@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente estudo é um recorte de parte dos resultados de duas pesquisas, realizadas no ano de 2010, que buscaram compreender a Política de Formação Continuada de Professores que vem sendo realizada na Rede Pública Municipal de Rondonópolis- MT, incluindo as formações realizadas no ambiente escolar e a relação entre o papel dos Gestores e esta formação realizada nas escolas. Procurou compreender se as formações realizadas na escola, mediante a atuação dos diretores, através da organização e participação direta, foram fortalecidas pelas políticas elaboradas pela Secretaria Municipal de Ensino. Apresentamos algumas compreensões de formação de professores utilizadas nessas pesquisas e que embasaram o percurso da mesma. As duas pesquisas são de cunho qualitativo. A análise desses dados evidenciou a necessidade desta Secretaria subsidiar a formação continuada de professores, preferencialmente, no ambiente escolar, a partir da compreensão de que o ambiente de trabalho do professor se constitui lugar privilegiado para a construção da autonomia e emancipação docente; revela, também, que existe uma preocupação por parte do diretor, à cerca do processo de formação continuada dos professores, revelando a necessidade do mesmo ter uma proposta de organização e participação que contempla a formação continuada como uma atividade inerente ao trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Professores. Gestor.

Introdução

Intensificaram-se, desde os anos 90, a preocupação com a formação continuada do professor, seja pelos órgãos financiadores de pesquisas, dos próprios professores, da sociedade civil organizada, como também dos governos. A relevância desta evidência se deve principalmente ao fato de que a formação de professores tem sido apontada pela sociedade e reforçada pela mídia com a divulgação de dados de pesquisas e de avaliações, como os índices nacionais e internacionais de aprendizagem, como um problema de suma importância, uma vez que ela é vista como uma das possibilitadora de melhoria na qualidade da educação.

Contribuindo com isso as discussões acerca do processo de democratização da gestão escolar também assumem priorizar o processo de formação continuada de professores da escola pública, bem como, a construção de melhoria da qualidade da Educação no contexto de maior inclusão socioeconômica globalizada.

Diante desta realidade, a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis ofereceu cursos de formação continuada seguindo uma política de desenvolvimento do trabalho do professor nas diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar, dentro de sua jornada, a formação continuada do professor centrada na escola, considerando isso como uma conquista para todas as unidades de ensino. Naturalmente que estes momentos ainda apresentam alguns desafios, como a organização do trabalho coletivo concernente aos horários de estudo e a participação efetiva de todos os segmentos escolares. Considerando isso surgiu a necessidade de verificar quais as concepções que embasam estes momentos de formação continuada realizados nestes espaços, além de compreender como o gestor, na sua prática, pode contribuir ou não para que a formação continuada favoreça a construção de uma escola democrática o que neste estudo é compreendido como sendo um princípio basilar.

Ambas as pesquisas são de cunho qualitativa-interpretativa e utilizaram a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas para alcançar seus objetivos.

Formação continuada e gestão

Considerando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 que definiu as novas bases para as políticas de formação de professores, organizadas em três campos de formação no âmbito do magistério: a formação inicial – para

professores da educação básica; a formação pedagógica – para professores com ensino superior que atuam na educação básica e a formação contínua – oferecida aos profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino e embora destaque o papel da formação em serviço não define, porém, princípios ou procedimentos para sua realização, esclarecendo apenas que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação proporcionando-lhes o aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira.

O processo de democratização da gestão escolar assume prioridade na formação continuada de professores sendo entendido como um projeto de construção de melhoria de qualidade para a educação sendo considerado agente de inclusão socioeconômica na cultura globalizada. Sendo assim, além de se preocupar com os conteúdos, a escola deve também visar à formação do cidadão e, é neste sentido que a gestão democrática pode contribuir na promoção e mudanças nas relações cotidianas da escola.

De acordo com Carvalho (2005) é, também, papel da gestão democrática promover as condições necessárias para que cada segmento seja estimulado a participar do processo de construção que visa definir o trabalho pedagógico da escola. Nessa trilha, a gestão da escola precisa estar aberta ao diálogo e a participação de pais, alunos e educadores na gestão administrativa e pedagógica da escola para que se possa recriar e reconstruir o saber em sintonia com a cultura local e a construção de novas práticas pedagógica comprometida com a transformação da realidade existente.

Partindo do entendimento da importância do papel do professor para a melhoria da qualidade do ensino, o processo de formação continuada deve ser compreendido e organizado de forma a atender as necessidades do cotidiano escolar sendo visto também como investimento na formação política dos educadores. Dessa forma, a ampliação dos processos democráticos e a participação de todos os setores da comunidade escolar se constituem um desafio para a gestão da escola comprometida com a autonomia e socialização do poder, sendo concebida como instância capaz de promover mudanças das relações no interior dela.

Compreensões acerca da formação de professores

Tem sido demonstrando, através de pesquisas, que os programas de formação de professores que mais tem sucesso são aqueles que possibilitam a reflexão do professor sobre sua prática educativa, a partir da compreensão de que toda ação pedagógica implica em uma atitude reflexiva e na necessidade do educador assumir-se como ser ativo de sua profissionalidade. Neste sentido, Nóvoa (1992) recorrendo às ideias de Kemmis, defende a reflexão como uma prática que manifesta o nosso poder para reconstruir a vida social ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social, não concebendo a reflexão como um processo mecânico.

Destaca-se que educação é processo e não se esgota num curso inicial, mas se constitui num campo dinâmico, heterogêneo, cujos paradigmas teóricos precisam estar sendo sempre revistos de forma a manter um vínculo efetivo com a realidade da escola. Para Nóvoa (1997) isso significa

> [...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas, sendo a formação encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1997, p. 29)

A este respeito Marin (2002) enfatiza que a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos e partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo, compreendendo este como um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação.

Candau (2001) e Santos (1998) estão em consenso em torno da ideia de que somente a formação inicial não seja suficiente para o desenvolvimento profissional.

Essa concordância põe em destaque a urgência de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Compreendendo que o conhecimento é um processo que se constrói nas trocas significativas com o outro, e no confronto com antigas e novas concepções teóricas, a postura da equipe diretiva deve intervir positivamente na construção compartilhada com os professores, com a finalidade de buscar contribuir na elaboração de novas significações à prática pedagógica. Assumir, pois, como nos diz Freire (1997), que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar a ação pela qual um sujeito é criador, mas é criar possibilidades para a produção e a construção do conhecimento numa relação entre sujeitos de um processo de formação permanente.

Outra perspectiva é a preocupação com uma formação descontextualizada, fato compartilhado por autores da área da educação alertando para o fato de que os programas de formação continuada, assim organizados, não partem da própria prática como fonte de conhecimento e, sim, em cursinhos dirigidos para explicar a reforma e ensinar como se devem fazer as coisas, sendo organizados em cursos esporádicos e fragmentados. Dessa forma denotam a fragmentação do conhecimento em detrimento da valorizando dos aspectos técnico e instrumental, que vê o professor como objeto de transmissão de saberes produzido por outros e não provenientes de sua prática e reflexão. Este modelo orientou durante muito tempo a formação continuada de professores e, de certa maneira ainda orienta algumas práticas pedagógicas, tanto nos cursos de formação de professores como no cotidiano escolar.

Para Imbernon (2000, p.59), uma formação continuada que se pretende superadora desta perspectiva tem o "papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, caso seja preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa".

Geraldi (1999) aborda em seus estudos a questão da descontinuidade das políticas de formação continuada no Brasil e ressalta que estes processos sempre estão recomeçando, considerando o “tempo zero”, como se o passado pudesse ser

anulado. Sugere às secretarias de educação gestar uma política pública de educação "contínua, porque tem início definido, mas não tem fim, concebida no contexto de uma política global para organização e gestão do trabalho", (p.215) e não para suprir "carências" e/ ou como treinamento para exercer novas tarefas.

Assim é possível dizer que a formação continuada deve ser considerada como necessária, não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas, principalmente, por compreender a escola como um espaço (*lócus*) privilegiado de formação, de socialização entre os professores, de atualização e desenvolvimento de saberes e conhecimentos docentes, bem como, trocas de experiências entre pares.

O que revelaram os dados

A Rede Pública Municipal de Ensino de Rondonópolis foi instituída a partir da Lei nº 121 de 20 de Março de 1963, a qual determinou a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que de acordo com a própria, no ano de 2010, possuía em seu quadro de funcionários 582 professores efetivos do Ensino Fundamental e Educação Infantil e 533 professores com contratos temporários em suas 11 escolas rurais e 24 escolas urbanas que ofertam o Ensino Fundamental e algumas que, também, ofertam a Educação Infantil, totalizando 13.177 alunos.

Contava, também, com 05 Escolas Municipais de Ensino Infantil que atendem crianças de 04 e 05 anos com a modalidade de Educação Infantil/ pré-escolar com 533 alunos; 09 Unidades Municipais de Educação Infantil (creche) que atendem crianças de 0 a 03 anos com 1.505 alunos e 114 alunos na modalidade Educação Infantil/pré- escola, perfazendo um total de 1.619 alunos atendidos por estas unidades, além dos convênios com algumas entidades, tais como Cáritas Diocesana de Rondonópolis e creche Santa Lúcia, com a modalidade de Educação Infantil, atendendo um total de 1.750 alunos. Totalizando, assim,

5.551 alunos atendidos com a Educação Infantil/creche e pré-escola e 17.079 alunos em todas as modalidades oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.

Os dados coletados a respeito dos cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação deste município mostram que no ano de 2004 foram realizados dezessete cursos que envolveram as modalidades de Educação Infantil, Educação

Especial / Educação Inclusiva e Ensino Fundamental, 10 cursos em 2005; 26 cursos em 2006; 23 cursos e 09 encontros nas unidades infantis em 2007 e em 2008 foram realizados 32 cursos e 11 encontros nas unidades infantis.

Esses dados evidenciam que nos anos de 2004 a 2008 a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Rondonópolis se deu de forma descontínua, pautada em concepção de formação continuada considerada por vários autores, como Nóvoa (1997), Marin (2003), Candau (2001) e Santos (1998) como uma formação ultrapassada uma vez que não partem da reflexão do professor nem de seus desafios e prática cotidiana. Formações, estas, caracterizadas por treinamentos, através de cursos esporádicos e rápidos, com poucas horas de duração, onde, este modelo de formação tem recebido críticas recorrentes, por ser concebidos como uma coisa encomendada por outros, não pelo professor.

Tomando a Gestão Democrática como parâmetro notou-se que das 35 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, apenas 04 unidades não possuem diretores eleitos pelo voto direto da comunidade interna e externa, são escolhidos através de uma lista tríplice encaminhada pelo Conselho Deliberativo Escola e estes são nomeados pelo/a Secretário/a Municipal de Educação como coordenador escolar, responsável pela organização e administração da unidade de ensino.

A análise deste recorte é feita a partir dos cinco diretores, de zona urbana, escolhidos através do voto direto que aqui são nomeados provisoriamente pelas letras A, B, C, D e E. Quanto aos mandatos eletivos dos diretores os dados coletados mostram que: o diretor da escola A e B exercem a função de diretor por dois mandatos consecutivos o que corresponde a quatro anos; o diretor da escola C encontra-se no terceiro mandato o que corresponde a seis anos; o diretor da escola D e E estão no quinto mandato o que corresponde a dez anos consecutivos como diretor na escola. Vale ressaltar que estes mandatos têm sido exercidos ao longo dos anos na mesma escola onde são lotados.

Consta na proposta política dos diretores para concorrer ao cargo eletivo, no que concerne à formação continuada realizada na escola:

1. Diretor A – Promover a formação continuada com ênfase no processo de desenvolvimento;

2. Diretor B- Promover dinâmicas de estudos com todos os segmentos da comunidade escolar;

3. Diretor C- Valorizar a formação continuada dos professores através de um projeto sistematizado a partir das necessidades evidenciadas pela comunidade escolar;

4. Diretor D- Oferecer formação continuada do corpo docente;

5. Diretor E- Promover as condições necessárias para a formação continuada dos funcionários da escola.

As análises das propostas evidenciam que a formação continuada foi contemplada em todas as propostas com maior ou menor relevância, em diferentes enfoques e no andamento deste estudo foi analisado como esta formação vem sendo implementada na escola e a importância da atuação do gestor neste contexto.

Algumas considerações

No processo deste estudo acerca da formação continuada de professores é possível perceber que os autores têm defendido um modelo de formação que valorize os saberes construídos pelos professores, mediados pela reflexão de sua prática, possibilitando a relação dos aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes.

Desafio a ser considerado pela gestão democrática para que se construa uma escola em que o processo de formação continuada seja uma realidade e dependa do comprometimento e da ação de todos os envolvidos no processo educativo. Para tanto, faz-se necessário a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação que possibilitem o exercício do aprendizado democrático capaz de formar indivíduos críticos, participativos, que estabeleçam entre si, a prática da coletividade.

Neste aspecto pode-se perceber que a formação continuada de professores organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT, foco inicial deste estudo, tem se dado de forma descontínua, através de cursos rápidos e esporádicos, de carga horária reduzida, não provenientes das necessidades do cotidiano escolar e que as formações realizadas nos próprios espaços escolares,

fortalecidas pela organização e participação dos gestores, podem significar uma possibilidade de reflexão destes profissionais acerca de suas práticas e desafios. Fato este que pode contribuir significativamente na melhoria do ensino- aprendizagem através dos estudos entre pares, em discussões oriundas da reflexão da prática e ancoradas na teoria que o professor criará um ambiente propício para esta mudança.

No percurso das pesquisas se pode compreender também que o gestor necessita ter uma visão dialética de todos os processos que conduzem a escola tais como: conhecer a realidade de seus alunos, ter clareza dos objetivos que busca alcançar, podendo assim elaborar proposta de formação contínua com ações significativas que assegurem a realização de um ensino com maior qualidade.

Referências

CANDAU, Vera Maria (2001). *Magistério: construção cotidiana***.** Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição.

CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação*: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá – EdUFMT, 2005

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI**,** João Wanderley et alii. *Educação Continuada: a política da descontinuidade*, in: Educação e Realidade, ano XX, n.68, dezembro, 1999.
IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: 1986. MARIN, Alda Junqueira. *Formação de professores: novas identidades, consciência e*

subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002). NÓVOA, António. *Formação de Professores e profissão docente*, in: NÓVOA, António (org.). Os Professores e sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1997.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente, in: NÓVOA,

António (org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1997.

SANTOS, L. L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério***.**

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO ENQUANTO PROJETO DE EXTENSÃO DA UFPEL E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Priscila Monteiro Chaves
(Doutoranda do PPGE/UFPel, Integrante do PNEM)
pripeice@gmail.com

Denise Dalpiaz Antunes
(Profª. Drª. da FaE/UFPel, Coordenadora do PNEM)
drdenisedalpiaz@gmail.com

Lucas Rech da Silva
(Graduando do IFISP/UFPel, Integrante do PNEM)
lucas.rech@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Imerso na realização do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), o qual busca promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o presente estudo teve caráter exploratório, qualitativo e bibliográfico, tendo sua culminância nas observações e registros das reuniões, eventos e orientações, durante a realização do mesmo pela Universidade Federal de Pelotas. Seu objetivo primeiro é contrapor tais observações e registros à teoria freiriana bem como à proposta formativa de Esteve (1999), a fim de compreender a potencialidade do PNEM não somente enquanto efetiva oportunidade de formação continuada, como também possibilidade de um *pensar certo* (FREIRE, 1996) em tal processo.

Palavras-chave: PNEM; formação continuada; docência.

O Programa

A cultura, como enfatizam muitos autores, é dinâmica tal qual a sociedade, o homem e as tecnologias desenvolvidas por ele. Assim, não se pode esperar, em muitos momentos, que os sujeitos expostos a tudo isso estivessem inertes a essas

transformações, muitas vezes necessárias, para acompanhar importantes mudanças socioculturais.

A partir disso, deve-se pensar a Educação, que também é um processo dinâmico, mutável e necessariamente em transição; paradigmática. Porém, como tornar a escola um espaço onde o jovem se sinta acolhido, instigado e motivado? Como atender, também as necessidades do docente na escola, de modo a dialogar com o dinamismo da realidade da Educação atual? Não somente motivado por demandas semelhantes a estas quanto por outras tantas questões necessárias e pertinentes à Educação, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi instituído pela Portaria Ministerial no 1.140, de 22 de novembro de 2013[1], o qual busca promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB no 2, de 30 de janeiro de 2012).

Em consonância com o que é proposto pelo programa, na Universidade Federal de Pelotas o projeto que visa a executar tal formação integra um conjunto de formações e ações que objetivam o fortalecimento da escola pública, principalmente integrando iniciativas teóricas e práticas necessárias ao aprimoramento da qualidade em educação. As discussões contemplam temas importantes, como o Ensino Médio e a formação humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; áreas de conhecimento e integração curricular; organização e gestão democrática da escola e a avaliação no Ensino Médio.

Além disso, as discussões durante a formação contemplam as práticas pedagógicas estabelecidas pelos professores no âmbito da escola pública, na formação de um sujeito cidadão atuante na sociedade. Estas ações vislumbram a atuação da UFPel no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, desde a constituição da equipe gestora, na ação didático pedagógica dos formadores, bem como na promoção da melhoria do ensino para a comunidade.

[1] Disponível em http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2013-2/1685.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2014.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM (PNEM) é um acordo através do qual o Ministério da Educação (MEC), as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, principalmente como um direito do educador.

Rediscutindo e atualizando as práticas docentes, as formações se organizam da seguinte maneira: a) as Instituições de Ensino Superior – IES formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, são responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas; b) os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e c) os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

A proposta dos cursos é que haja uma primazia da articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, edificado no domínio de saberes científicos e didáticos. O projeto admite a ideia de que o espaço educacional se constitui como um lócus de formação continuada e (re)construção coletiva da proposta político-pedagógica em suas contraposições com as compreensões de juventude e direito à qualidade social de formação.[2]

No que concerne ao presente estudo, este teve caráter exploratório, qualitativo e bibliográfico, tendo sua culminância nas observações e registros das reuniões, eventos e orientações, durante a realização do projeto. E traz como objetivo primeiro contrapor tais observações e registros à teoria freiriana bem como à proposta formativa de Esteve, a fim de compreender a potencialidade do PNEM não somente enquanto efetiva oportunidade de formação continuada, como também possibilidade de um *pensar certo* (FREIRE, 1996) em tal processo.

[2] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811. Acesso em 02 de outubro de 2014.

A potencialidade do PNEM enquanto ocasião formativa

Esteve (1999, p.96), salienta que "a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas, também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje, é diferente do que era há vinte anos".

Em acolhimento às palavras de Esteve e analisando a proposta do PNEM, observa-se uma retomada da função social e educacional de cada professor que perpassa muito além das instâncias institucionais. É um professor que ora apresentava-se culturalmente como um técnico para transmitir seus conhecimentos adquiridos nos bancos acadêmicos, e que agora se constitui mediador na construção do conhecimento e consequentemente, centro de discussão em sua própria profissionalização. Educador este que não está distante de todas as influências familiares e sociais carregadas por toda uma vida, que resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele próprio vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando todos os seus saberes.

Assim, o professor é o único responsável e capaz de realizar a reflexão tão necessária para compor novos conceitos e objetivos sociais referentes à educação atual, a partir das concepções de ensino e dos papéis que lhe são atribuídos cultural e socialmente. Contudo, há uma perda considerável da autonomia do educador, caracterizada tão elucidativamente por distintas e dirigidas situações e interesses institucionais e governamentais, que refletem-se em desilusão por parte de muitos profissionais do meio educativo.

Ressalta-se também, a representatividade que o professor tem como modelo, frente a seus alunos. Embora nem sempre se constitua como tal, não percebendo seu verdadeiro valor enquanto indivíduo que deve auxiliar no desenvolvimento de tantos outros seres humanos. Ao profissional da educação atribui-se socialmente a distinta formação pessoal de cada aluno, pela representação de modelo cultural que representa. Quanto a tais assertivas, Esteve (1999, p.100) aponta que "há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor".

Ainda que haja uma imperativa representação no palco da vida, muitos outros personagens de uma mesma história, ele, enquanto educador, há que dar conta em um contexto da sala de aula, nem sempre real em suas habilidades pessoais docentes. Por

isso, a construção dos saberes de um mestre consciente desvenda-se no dia-a-dia, nos saberes ditos experienciais de cada um, nas vivências próprias de cada pessoa em sua realidade social.

Salienta-se que são muitas as repercussões que todas essas responsabilidades, advindas do social, recaem na figura do professor. Esteve adverte que

> com efeito, perante a pressão das diversas fontes de tensão presentes no ensino, ativadas pela aceleração da mudança social, os professores põe em jogo diversos mecanismos de defesa (inibição, rotina, absentismo laboral, etc.), que baixam a qualidade da educação, mas que servem para aliviar a tensão a que o professor está submetido (1999, p. 112).

No entanto, ao professor caberia buscar alternativas para reverter o mal-estar que acaba por acontecer, em virtude de tantas responsabilidades a ele atribuídas. Contudo, a demanda emergente é que se busque alternativas não somente individuais, de cunho singular e pontual, mas que as medidas coletivas também possam auxiliar na transposição destes momentos de aflição tanto profissional, educacional e teórico, quanto pessoal. Uma vez que o papel do próprio professor continua a ser estabelecido como a figura principal dentro do ensino e, necessariamente, por certo, elemento condutor no processo de ensino e de aprendizagem.

Em concepção convergente, a proposta trazida pelos cursos de formação do PNEM compreendem o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Segundo a gama de documentos a serem seguidos, as atividades estão focadas no docente e foram arranjadas em dois diferentes tempos. Primeiramente a ocorreu uma abordagem de atividades individuais, a partir do qual o educador esquematizou seu próprio ritmo e arranjo institucional para a leitura dos textos básicos do curso, a partir do qual ele vem apresentando registros das reflexões realizadas durante suas leituras nas discussões com o grupo na escola. Ainda como integrante das atividades individuais, o professor realiza pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula. As etapas vêm sendo observadas e registradas pelo orientador de estudo.

O segundo momento vem ocorrendo há alguns meses e é composto por atividades coletivas. O orientador de estudo está organizando em cada escola de Ensino Médio a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da instituição, considerando seus tempos e espaços, bem como as probabilidades de rearranjos da hora-atividade, de maneira que haja enfoque e primazia do trabalho coletivo.

Vale registrar aqui que o eixo central do processo formativo dos educadores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio é o alargamento da temática "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral". Uma concepção que vem orientando os debates e o trabalho em todas as fases do curso.

Em consonância com os documentos que norteiam a concretização do programa em âmbito nacional, na primeira fase foram contemplados os seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular. Na segunda fase vem sendo realizado um estudo aprofundado das áreas do conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, quais sejam: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Matemática. A abordagem vem ocorrendo em forma de oficinas dialogadas que acontecerão em quatro grandes grupos.

Na presente etapa estarão compreendidas também a análise e a reescrita coletiva do projeto político-pedagógico da instituição escolar e uma meditação característica acerca da diversidade na vereda de assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para os alunos envolvidos, em sua totalidade.

O *pensar certo* transcendendo a formação continuada

A afinidade direta com a concretude do fazer docente e o enfrentamento dos limites que surgem desta ação cotidiana do professor no âmbito da sala de aula vão apontando à indigência de arraigar os conhecimentos e as discussões em torno de um grande número temas, problemas e saberes. Os docentes, neste sentido, não estão à margem do processo de construção de sua formação, mas imersos nas relações de igual

intensidade, que, porém, devem ser condizentes à ação que desenvolvem no seu cotidiano.

Se dessa forma acontece, o educador, enquanto autor, vai apontando para a possibilidade de converter seu saber, transformando também sua ação, ultrapassando a ideação de professor como transmissor de um conhecimento já definido e acabado, que ele já é detentor.

Este educador, cujo projeto em questão quer colaborar com sua formação, pretende ter sua ação como objeto de reflexão, como meio de reconstituição do seu fazer e como eixo do conhecer, uma vez que o PNEM busca, inclusive, possibilitar que haja cada vez mais a compreensão, a partir das demandas mais correntes na sala de aula, da maneira como ocorre o processo através do qual como as coisas são conhecidas por seus discentes. Encontra-se assim no caminho do *pensar certo*, que, nas palavras de Freire (1996),

> (...) em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (p.16).

A partir de tais preceitos é que PNEM busca se relacionar com o fazer docente durante e depois dele, o que vai colaborando com a árdua tarefa de delinear os processos e caminhos necessários, vai ajustando a aproximação de outros referenciais e vai deixando claro ao educador o quão complexa é esta tarefa. Além de permitir ao educador constituir relações autônomas no plano ontológico e epistemológico. À medida que a tal processo é dada continuidade ao desvelamento de suas práticas e suas demandas, abarca-se em um caminho de arranjo e categorização que o admite apropriar-se, cada vez em grau de maior profundidade, de sua ação pedagógica e das teorias e referenciais que, de fato, dialogam com os enfrentamentos de sua prática.

Logo, avançando na cogente coerência entre o *fazer* e o *pensar sobre o fazer* (FREIRE, 1987).

Dessa forma, trazendo tal categoria freiriana também como norteadora do processo formativo do PNEM, as oficinas não tratam, em momento algum, de abstrair o saber tácito, ou de respaldar a permanência do educador no nível da curiosidade ingênua, mas se assenta como oportunidade de, ao oportunizar tanto etapas de reflexão individual quanto etapas de discussão pública, ponderar e contrapor as fragilidades que são inerentes ao fazer docente naquele contexto, naquelas instituições, com aqueles alunos e naquele momento. Além de incentivar a busca de novos referenciais, de saberes cientificamente organizados, reformulando e reconduzindo a própria ação pedagógica, ou seja, adotando uma posição política que busca inquietar os professores quando a cogente saída de um estado de fatalismo ou da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, e assim, superando certa crença, acreditar que

> (...) o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.12).

Considerações finais, limites e perspectivas

Ainda que o projeto em questão ainda não tenha sido finalizado, o que ocorrerá somente no primeiro semestre do seguinte ano, alguns apontamentos já são passíveis de serem ponderados.

No que concerne à oportunidade de constituição do professor em serviço, é notória uma articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, bem como o reconhecimento de que o paradigma educacional emergente não admite mais que a os saberes sejam abordados de maneira fragmenta, diligências esta que demanda maior domínio de saberes tanto científicos quanto didáticos. Da mesma forma, já é possível registrar maior familiaridade em conceber o espaço educacional também como

um lócus de formação continuada, de protagonismo docente e de discussão mais desprendida de fronteiras hierárquicas.

No entanto, ainda há muito o que se fazer, há ainda uma concepção praticista (FREIRE, 2009) de educação muito presente nos discursos dos diferentes docentes, a qual precisa ser problematizada para que não seja ratificado um olhar de que a teoria careceria ser formulada na academia e o papel dos educadores seria somente de compor um elenco de atividades, circunstâncias e conjunturas que teriam a capacidade de levá-la a sua concretização. Além disso, ainda que muito já se tenha avançado, há que propor, para além daquilo que aqui foi refletido, uma formação centrada na ação e reflexão do professor como reconhecimento de que no decorrer do trabalho surgem demandas específicas que precisam ser acolhidas antes que as políticas de governo sejam constituídas.

Em outras palavras, é necessário avançar no entendimento do conhecimento construído pelo professor na atuação como docente, que reafirme menos e reconstrua mais. Que os professores estejam inseridos em todos os movimentos da formação continuada, participem de todas as etapas da reorganização dos seus saberes, para que possam tematizar suas necessidades formativas desde o princípio do processo.

Referências

BRASIL. LEI Noº 9394 - de 24 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes &catid=70:legislacoes. Acesso em 02 de outubro de 2014.

BRASIL, 2012.Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. **Resolução nª2 de 30/01/2012 sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio".** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em 04 de outubro de 2014.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão do Ensino Médio e da Educação Superior. Parecer nº 310/2012. **Regimento Escolar Padrão a ser adotado pelo Ensino Médio Politécnico. I e II .** 2012. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf e http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf< acesso em 27 de Junho de 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA: LACUNAS E INQUIETAÇÕES

Luana da Cruz Burema
(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/ Bolsista PET-Educação)
luanaburema@gmail.com

Rosani Beatriz Mertz
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)
rosanimertz@hotmail.com

Tatiana de Albues Pinto
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)
tatiana.albues@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

De modo geral temos observado que a formação continuada dos profissionais da educação tem se concentrado na oferta de cursos, programas e ações na sua grande maioria voltados apenas para os professores. Também a pesquisa científica no campo da formação, a reflexão teórica em periódicos, livros, artigos e revistas dedicam-se apenas a formação docente. Portanto fomos a uma Escola Municipal de Ensino Básico, localizado no bairro Dom Aquino, na cidade de Cuiabá, com o intuito de sabermos como se dá o processo de formação continuada e se esse é voltado apenas para os professores ou se comtempla todos os funcionários da referida escola, além de como se efetiva este processo. Para tanto utilizamos a pesquisa exploratória como metodologia, bem como a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, segundo Togatlian (2006) este instrumento permite: a averiguação de fatos; a investigação de opiniões sobre determinados assuntos; identificação e descrição de sentimentos; identificação de planos de ação ou ainda a investigação de condutas atuais e/ou passadas. Concluímos que tanto no âmbito escolar quanto governamental ainda há muito o que fazer em relação ao tema ora abordado.

Palavras-chave: Formação continuada. Educadores não-docentes. Educação.

Introdução

De modo geral temos observado que a formação continuada dos profissionais da educação tem se concentrado na oferta de cursos, programas e ações na sua grande maioria voltados apenas para os professores. Também a pesquisa científica no campo da formação, a reflexão teórica em periódicos, livros, artigos e revistas dedicam-se apenas a formação docente. Dessa forma, poucos são os trabalhos que versam sobre a formação

continuada dos demais profissionais que atuam nas escolas, como por exemplo, os Técnicos de Nutrição Escolar (TNE), Técnicos de Infraestrutura Escolar (TIE), compreendidos aí auxiliares de limpeza, porteiros, vigias e agentes de pátio, sendo estes denominados aqui de educadores não-docentes. Diante disso nos indagamos: Como vem sendo tratada a formação continuada dos funcionários da escola pelos sistemas de ensino? Será que esses profissionais também recebem uma formação, seja continuada ou inicial, para sua atuação profissional?

Nesse sentido, procedemos a uma pesquisa de campo em uma escola pública para que pudéssemos obter as respostas das indagações acima levantadas. Escolheu-se uma Escola Municipal de Educação Básica, da cidade de Cuiabá, localizada no bairro Dom Aquino. Nesta escola realizou-se entrevistas com à equipe gestora, e conseguimos identificar suas ações acerca da formação continuada de todos os profissionais da educação que lá trabalham, sendo estes educadores docentes e não-docentes. Cabe ressaltar que no período desta pesquisa, a escola passava por um momento de eleição para direção e, tivemos acesso ao plano de ação para o triênio de 2014- 2016 da candidata única ao cargo.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) /Cuiabá-MT de 2011, no final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980, com o fim da Ditatura Militar começa a ser inserido no Brasil o processo de redemocratização do Estado Brasileiro, no qual, vários estados e municípios deram início ao processo de democratização das escolas públicas, em que boa parte optou por um regime contrário ao do momento, propondo, portanto, uma gestão que visasse a participação da comunidade escolar – equipe gestora, professores, comunidade civil – por meio do colegiado escolar, que veio a ser mais tarde o Conselho Escolar, isto é, a unidade executora da escola.

Em Cuiabá, o processo de democratização das escolas públicas começou em 1986 sob a administração do Prefeito Dante Martins de Oliveira, que alterou o processo de escolha dos diretores das escolas. Dessa forma, o cargo de diretor de escola que antes era ocupado por meio de indicação política, passou a ser decidido a partir de processo seletivo e voto direto pela comunidade escolar.

Todavia, podemos destacar que por ainda existirem muitos conflitos vindos principalmente de políticos que pretendiam manter seus nomeados no cargo e também da comunidade escolar que ainda não compreendia corretamente o conceito de democratização, esse processo de eleição não foi suficiente para que a gestão escolar se

tornasse democrática. Havia por parte da sociedade civil, sobretudo dos sindicatos dos profissionais da educação muita pressão sobre os parlamentares para que fosse ampliada sua participação no que tange à gestão escolar. Essa postura incentivou a criação dos colegiados representativos nas unidades escolares que só foram efetivados em 2001 com a reformulação da Lei de Gestão Democrática.

O processo de democratização da gestão escolar coma criação dos conselhos escolares, repasse de recursos financeiros diretamente para a escola tem contribuído ao longo do tempo para autonomia da mesma, pois a comunidade escolar, pode construir seu Projeto Político Pedagógico de modo a permitir que as ações administrativas e pedagógicas sejam definidas conforme as necessidades e anseios da comunidade escolar.

Partindo desta concepção de gestão democrática e planejamento participativo, nos interessamos em saber junto à escola pesquisada, quais ações têm sido pensadas e definidas acerca da formação continuada dos profissionais docentes e não-docentes que lá trabalham.

Nossos passos metodológicos

Primeiramente fomos a escola verificar a possibilidade de realizar a referida pesquisa naquela instituição de ensino. Nessa primeira visita, fomos informados de que a escola passava por um momento de processo eletivo à direção. Assim sendo, agendamos um horário para que pudéssemos realizar nossa entrevista, bem como solicitamos o acesso aos documentos oficiais da escola, o que prontamente nos foram disponibilizados, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o Plano de Ação do Triênio (2014- 2016) da candidata a diretora. Após esta visita a referida escola e a consulta aos documentos acima citados, elaboramos um roteiro com perguntas abertas a ser utilizado para a entrevista, que segue abaixo em apêndice.

Nossa opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa foi a pesquisa exploratória que teve como instrumento uma entrevista semiestruturada. Nesse sentido, definimos pesquisa exploratória como um tipo de pesquisa que:

> [...] visa proporcionar proximidade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou construir hipóteses. Envolve

> levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 1991, p. 43).

Utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, segundo Togatlian (2006) este instrumento permite: "a averiguação de fatos; a investigação de opiniões sobre determinados assuntos; identificação e descrição de sentimentos; identificação de planos de ação ou ainda a investigação de condutas atuais e/ou passadas.".

De acordo com Togatlian (2006), a entrevista é uma conversa de cunho técnico profissional, entre no mínimo duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto. Existem três tipos de entrevista: estruturada; semiestruturada e aberta. Nós optamos pela entrevista semiestruturada.

Ao final, apresentamos nossas conclusões acerca dos dados coletados bem como, os resultados e discussões referente ao tema aqui abordado.

Apontando alguns conceitos

Buscamos em Libâneo, et al, (2003), a concepção de gestão democrático participativa, que segundo o autor está tem sua base na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Ressalta ainda a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos do grupo, e de forma coletiva defende as decisões, valorizando os elementos internos do processo organizacional. Assim, entendemos que todos os atores sociais inseridos no espaço escolar fazem parte do objetivo maior da escola, que é a qualidade do processo educativo e, a formação continuada é uma necessidade, uma vez que: é indiscutível a construção de "uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade da educação." (BRASIL, 2004, p. 14).

Monlevade (2012), ao tratar da formação de funcionários da escola, define a palavra formação no que concerne a educação de duas formas, primeiro:

> [...] ela é o diferencial da 'educação' diante dos processos de desenvolvimento pessoal, socialização e comunicação. [...] o segundo sentido de formação, que se aplica

> [...] a formação profissional, à formação de professores, funcionários, é a escolha de conteúdos, métodos e técnicas [...] a certo perfil de competências, [...] que correspondem à sua habilitação profissional. Monlevade (2012, p. 49).

Ainda segundo Monlevade (2012), "Os funcionários de escola não são professores, nem seus substitutos, mas são educadores." (2012, p. 60). Para esse autor, diante do momento histórico educação em que vivemos. Para esse autor, diante do momento histórico educação em que vivemos, não são subalternos aos professores, mais iguais, por serem educadores, e diferentes, em razão das funções especializadas que exercem.

Analisando os dados da entrevista

A partir deste momento apresentaremos alguns conceitos inerentes ao tema pesquisado e desenvolveremos também nossa análise com base nas informações obtidas por meio da entrevista com a equipe gestora, o que neste caso em especifico não inclui somente a coordenadora, diretora e secretária como também a candidata a direção.

Ao perguntarmos se a escola possuía uma proposta para formação continuada, as participantes da pesquisa responderam que sim, e que não só com foco no corpo de professores, mas com destino a todo o quadro de funcionários da escola, efetivos e/ou contratados incluindo os educadores não-docentes.

Pois de acordo com TROJAN e TAVARES:

> No setor da educação, o centro das atenções tem se constituído na formação e capacitação docente. Mesmo reconhecendo a indiscutível relevância dessa atuação, o desenvolvimento de ações na direção da educação inicial e continuada dos demais profissionais que atuam na escola tem sido secundarizada. Ainda que as funções instituição escolar, tais como: secretaria, serviços administrativos, limpeza, merenda etc., os profissionais dessas áreas exercem uma função educativa junto aos estudantes e participam (ou deveriam

> participar) do conselho escolar, órgão máximo de gestão da escola, espaço de deliberação das ações a serem desenvolvidas para cumprir a sua função social. Para isso, é necessário considerar todos os integrantes da escola como protagonistas do processo educativo [...]. ([s.d.] p. 1 e 2.).

Em relação a essa concepção, trazemos Nóvoa (2002) no qual afirma que:

> O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente (p.23).

Ressaltamos, que tal autor escreve sobre formação de professores, contudo acreditamos que essa afirmação vale não somente para a formação docente, como também para todos os profissionais da educação. O citado autor, em seus livros mostra acreditar que a formação continuada se dá através da coletividade e depende de experiências e reflexões como instrumentos de análise.

Perguntamos também, como ocorre esse processo de formação continuada na instituição. As mesmas responderam que existem cursos, palestras, minicursos e oficinas além de, participarem de programas e projetos, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Amigos do Zippy, Projeto Trilhas, Educa Mais, Pró Funcionário e as Rodas de Conversas.

Diante do exposto, indagamo-nos, será que esses cursos, minicursos, palestras e oficinas, seriam suficientes para afirmarmos que há nessa escola de fato, uma política de formação continuada, se a estrutura destes levam à real efetivação e reflexão da prática? Entretanto, por uma limitação de tempo para a nossa análise, não pudemos identificar, se de fato os arcabouços dessas atividades contemplam tais objetivos.

Por outro lado, os cursos oferecidos pelos programas e projetos como: PNAIC, amigos do Zippy, Projeto Trilhas, Educa Mais e o Pró funcionário, estão disponíveis em seus respectivos sítios na internet, inclusive muitos deles nos sítios do Governo Federal, o que nos oportunizou um exame um pouco mais aprofundado sobre os mesmos. A Roda de Conversa, encontramos no sitio da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

O PNAIC é um compromisso entre os governos Federal, Estadual, Municipal e as escolas públicas de ensino fundamental, com o intuito de garantir os diretos de aprendizagem das crianças de estarem plenamente alfabetizados até os oito anos de idade, que equivale ao final do terceiro ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. A formação ofertada por este programa contempla somente os professores que atuam na sala de aula com alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Tal programa é considerado uma formação continuada visto que:

> [...] o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL. Pacto Nacional Pela Idade Certa, 2012).

O Programa Amigos do Zippy visa trabalhar com crianças de seis e sete anos os sentimentos do dia-a-dia, e ensina-os a lidarem com suas emoções, incentivando-as a interagir com outras pessoas de maneira saudável, a buscar e oferecer apoio quando necessário. Visa também estimular que as crianças pensem por si mesmas expandindo sua capacidade emocional e social. Todas essas atividades são aplicadas pelo professor, envolvendo também os demais membros da comunidade escolar. Os professores antes de começarem o trabalho com os alunos realizam cursos para aprenderem não só a lidarem com seus próprios sentimentos, mas também a ensinar como as crianças podem trabalhar os delas.

O Projeto Trilhas foi criado pelo Instituto Natura por meio do programa Ver Para Crer, e adotado mais tarde pelo Governo Federal, por este acreditar que a metodologia, material e a estratégias desenvolvidas pelo projeto são compatíveis com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), e tem entre seus objetivos alfabetizar as crianças plenamente até os oito anos de idade. Tal projeto, orienta os professores e diretores de escolas para o trabalho com os alunos de seis anos tendo como foco, o desenvolvimento

de competências e habilidades de leitura e escrita. Em relação a formação de professores, o Projeto Trilhas, explicita em seu caderno de apresentação que este:

> [...] subsidia o planejamento pedagógico individual e os horários de trabalho coletivo com conteúdo e metodologias de ensino voltados para o aprendizado da leitura e da escrita; incentiva e orienta os coordenadores pedagógicos no acompanhamento da prática e apoio às dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula. (p.12)**.**

Sendo esta, a contribuição do projeto para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino.

O programa Educa Mais desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) está presente hoje em 51 escolas da capital cuiabana, sendo esta, uma política pública de desenvolvimento e inclusão social por meio da ampliação da jornada escolar entre duas a três horas, tendo como foco a qualificação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas para os alunos do Ensino Fundamental. Tem como princípios o reconhecimento de ritmos e potencialidades diversas e a consciência de que o direito à educação não se refere apenas ao acesso à escola, mas também à qualidade desse acesso. Os alunos que participam desse projeto têm a oportunidade de participarem de aulas de música, teatro, dança, além de esportes e letramento em português e matemática. Para alcançar tal objetivo o programa busca condições mais favoráveis para as escolas públicas do município em locais de maior vulnerabilidade e que tenham registrado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo de 2,9. Os recursos financeiros que subsidiam esse projeto são fornecidos pelo MEC.

O Pró Funcionário é uma iniciativa do Ministério da Educação que proporciona a todos os profissionais da educação em efetivo exercício, formações em habilitação compatível com as atividades que os mesmos exercem na escola. Tal formação é assegurada pelo Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010 que:

> [...] institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Entre seus

> objetivos fundamentais, está a valorização do trabalho desses profissionais da educação através do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico proporcionados pelo Pró funcionário. (Portal do MEC. Pró Funcionário - Apresentação).

O Programa contempla técnicos e apoios administrativos das unidades estaduais e municipais, sendo estes beneficiados com cursos de formação nas áreas de Infraestrutura Escolar, Alimentação Escolar, Secretaria Escolar, e Multimeios Didáticos. Tal programa é viabilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

A Roda de Conversa, são encontros mensais que ocorrem no interior da escola fora do horário de aula com todos os profissionais da educação para discutirem temas e assuntos pré-determinados pela Secretária Municipal de Educação, uma vez que:

> [...] é um método de discussão que possibilita aprofundar o diálogo com a participação democrática, a partir da riqueza que cada pessoa possui sobre o assunto. Na Roda cada integrante deve ter oportunidade de falar ou expressar o que pensa. O método é semelhante às reuniões de grupo, com um moderador para facilitar a participação das pessoas. O diferencial do método é a disposição do grupo em forma de círculo, e o foco em um tema. No final da Roda de Conversa pode-se definir ações, a partir das ideias de consenso (Comissão de Educação Permanente para o Controle Social no SUS, Conselho Nacional de Saúde, 2009 apud Prefeitura de Cuiabá.).

Tais encontros visam fomentar a formação continuada dos profissionais da educação por meio da reflexão coletiva e construção de propostas que melhorem e incentivem a prática pedagógica. Os dias nos quais devem ocorrer essa conversa são definidos pela Secretaria Municipal de Educação, sendo geralmente a última sexta sexta-feira do mês, porém as escolas possuem autonomia para decidirem em que dia e horário pretendem realizar tal encontro, pois todos os profissionais têm que estar presentes, portanto, o dia da reunião deve ser definido de comum acordo com todos.

Ficou evidenciado por esta pesquisa que as ações de formação continuada vem se configurando como políticas públicas que vem não só de instâncias superiores (SME, SEDUC, MEC), mas também é uma iniciativa da própria equipe gestora, a qual nos relatou que conforme as necessidades se apresentam, vão em busca de palestrantes e professores que possam realizar eventos para saná-las.

Foi perguntado também à equipe gestora se além dos recursos vindos da SME, da SEDUC e do MEC destinados à formação continuada graças à participação da escola nos programas já citados acima, se haveria outras fontes de recursos, ou parcerias associadas à escola. Foram citadas algumas Instituições públicas e privadas, dentre elas: a Universidade de Cuiabá (UNIC), Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Faculdade Afirmativo (Afirmativo), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bem como o Serviço Social do Comércio (SESC).

Nos foi disponibilizado o plano de gestão da atual candidata a direção da escola onde a mesma cita como proposta a melhoria na formação dos profissionais da escola. Perguntamos então como pretendia atingir esse objetivo. Ela nos disse pretender manter as políticas atuais da escola, que correspondem as palestras, cursos e minicursos assim como conservar a participação em programas e projetos do Governo.

Podemos concluir então com essa pesquisa, dizendo que há sim uma preocupação com a formação continuada por parte da equipe gestora da Escola Municipal de Educação Básica pesquisada, pois todas as atividades que as mesmas participam visa propiciar aos atores sociais educacionais envolvidos com a instituição de ensino, uma reflexão sobre seus atos e práticas desenvolvidos na unidade escolar.

Porém por falta de tempo hábil, não podemos julgar, com os dados que obtivemos, se todos estes cursos, palestras, projetos, oficinas, programas, etc., que a escola diz participar são de fato o suficiente para dizermos que na escola há uma formação continuada dos educadores docentes e não-docentes que valorize de fato o desenvolvimento de uma reflexão sobre sua prática, pois não sabemos como estes são feitos. Não tivemos a oportunidade de participar e vivenciar mais a fundo o cotidiano da referida escola para dizermos se estes profissionais não-docentes são conscientes de seu papel de educadores, e que "precisam construir a sua nova identidade profissional, isto é, ser profissionalizados, recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores". (BRASIL, 2004, p. 17), percebendo assim que são de suma importância para a formação dos alunos que estudam nas escolas em que trabalham. Tal resposta só

poderia ser dada caso fosse realizada uma pesquisa mais detalhada e com mais tempo de execução.

Conclusão

Concluímos esta pesquisa, salientando que por maior que seja a preocupação da a equipe gestora quanto ao desenvolvimento de uma política de formação continuada para todos os funcionários da instituição escolar, percebemos que tanto no âmbito escolar quanto governamental ainda há muito o que fazer em relação ao tema ora abordado.

Foi possível observar na análise da entrevista, que dentre todos os projetos e programas existentes em que a escola participa, há apenas três projetos que trabalham a formação continuada desses outros profissionais, sendo estes o Amigos do Zippy, o Pró Funcionário e a Roda de Conversa.

A nosso ver isso ocorre porque ainda não está consolidado a concepção de que dentro de uma escola não são somente os professores que educam, mas sim, todos que ali atuam e trabalham dentro do ambiente escolar possui esta função, uma vez, que estes são tidos como "espelhos", tanto que no próprio Programa Pró Funcionário, é trabalhado com todos os educadores não-docentes a ideia de que todos eles são educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores/ João Antônio Cabral de Monlevade, - 4ª ed. atualizada e revisada - Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-tec Brasil, 2012.

_____. Referencial para a valorização dos trabalhadores em educação não-docentes. In: Seminário Nacional de Valorização de Trabalhadores em Educação. Brasília: MEC, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar; politicas, estruturas e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Scabra Toschi – 2. Ed. - São Paulo: Cortez,2005.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

SILVA, Edna Lúcia da. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual.– Florianópolis: UFSC, 2005. (p.21).

Disponível em: <www.cuiaba.mt.gov.br/noticias?id=6031>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <www.amigosdozippy.org.br/index/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=28>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php/?id=12365&option=com_content&view=article>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <www.cuiaba.mt.gov.br/noticias?id=2495>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=13218>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <www.rebidia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=436>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <www.togatlian.pro.br/docs/pos/unesa/instrumentos.pdf>. Acessado em: 23/11/2013.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/viewFile/5766/5292>. Acessado em: 01/10/2014.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista

1. Existe no plano da equipe gestora uma proposta de formação continuada para todos os profissionais da educação que trabalham nesta escola?

2. Esta formação atinge o quadro de efetivos e não efetivos?

3. A formação continuada é política da escola ou da Secretária Municipal de Educação?

4. Como ocorre a formação continuada?

5. De onde veem os recursos utilizados para essa formação continuada? Existe alguma parceria com alguma outra instituição?

6. A Roda de Conversa é uma formação continuada?

7. Percebemos que em seu plano de gestão há uma proposta de articulação visando a melhoria na formação de professores e profissionais da escola. Como você pretende realizar esta articulação?

8. Qual será a origem do financiamento dessas palestras e cursos?

PROFESSORES EGRESSOS DO BACHARELDO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O SER E ESTAR PROFESSOR

Zique de Souza
(Dib/PPGEdu/UFMT)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A ambiguidade do ser e estar professor no cotidiano atual trouxe a necessidade em discutir os caminhos que levam a docência no contexto da desvalorização da profissão quando há um entendimento de que para ser professor, basta um convite. Neste caso, a profissionalidade, e os saberes docentes, assim como a profissionalização são desconsider ados. O objetivo geral é aprofundar estudos que possibilitem conhecimentos sobre o que professores iniciantes do bacharelado compreendem acerca da profissionalização e profissionalidade docente. Trata -se de pesquisa em fase inicial, com quatro professores egressos do bacharelado em uma universidade no interior do Mato Grosso que tiveram seus contratos firmados em tempo não inferior a três meses da conclusão do curso. O uso método exploratório associado à análise qualitativa dos dados são adotados na metodol ogia. A questão central da pesquisa é: como professores egressos do bacharelado recém contratados em universidades particulares, em Mato Grosso - Rondonópolis concebem a profissionalidade e os saberes inerentes a profissionalização para o exercício da docência? O que revelam sobre a os saberes para ser professor quando sua contratação se dá em menos de 90 dias posterior à sua formatura?. Concluiu-se a partir dos relatos analisados que dos quatro novos professores, dois não tem concepção do que se requer para ser professor e os outros, atribuem à profissão a imitação, o uso da apostila e o autoritarismo, comportamentos estes que vão na contramão do profissionalismo e da profissionalização.

Palavras-chave: Docência no bacharelado. Profissionalização. Profissionalidade.

Introdução

Os temas abordados neste artigo se relacionam ao processo de profissionalização e profissionalidade docente, sendo que esta discussão vem se ampliando no meio acadêmico e social desde a década de 1990, segundo dados expressos no trabalho de Bites e Guimarães (2011).

Assim, enquanto para Oliveira (2006) a profissionalização tem relação com o desenvolvimento de capacidades e habilidades do indivíduo que são utilizadas na execução de suas atividades laborais, Contreras (2002) aponta que a profissionalidade não se vincula somente ao desempenho profissional, mas, está ligada a construção de valores e o repasse aos alunos do prazer de ser professor.

Tem-se que na profissionalização ocorre um processo de formação prática do docente, em que são desenvolvidas suas habilidades e capacidades para o bom desempenho de suas atividades laborais, isto possibilita a compreensão de que a profissionalização é formação e pertença a um coletivo e envolve as ações no cotidiano de sala de aula em um espaço em que se efetiva a profissão na escola.

No caso da profissionalidade esta se enquadra em um contexto mais subjetivo, trazendo a formação profissional docente junto a sua forma de agir e construir conhecimento junto aos discentes. Para Hobold (2004) a profissionalidade envolve mais do que características profissionais de um docente, mas sua forma de viver e construir valores junto a seus alunos.

O problema que fundamentou o desenvolvimento deste artigo se embasou no seguinte questionamento: Como os professores bacharéis em Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação e Direito percebem sua profissionalização e profissionalidade?

A partir do problema, construiu-se como objetivo geral: conhecer os caminhos que levam a docência e como os professores pe rcebem sua profissionalização e profissionalidade.

Para alcançar o objetivo geral traçado e responder a questão problema este artigo se fundamentou em uma pesquisa bibliográfica, com método exploratório e entrevistas, ainda que em fase inicial da pesquisa.

Os autores que permearam os estudos foram Bites e Guimarães (2011); Câmara (2010); Contreras (2002); Marcelo (2009); Masetto (2003); Nóvoa (1991); Oliveira (2006); Tardif (2007) dentre outros.

Profissionalização e profissionalidade docente

Na interpretação de Oliveira (2006) a profissionalização docente não é algo estático, ao contrário é um processo contínuo em que são desenvolvidas as capacidades e habilidades docentes a partir da aprendizagem sobre a docência e o significado do ser professor, segundo o vivenciar de sua trajetória de vida profissional.

Um professor constrói a sua identidade docente na prática de suas atividades e no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, sendo esta uma construção complexa. Entende-se que esta construção traz o aperfeiçoamento da prática profissional dos educadores. Assim, Tardif (2007) esclarece que os professores necessitam buscar a educação continuada de forma a melhorar a sua prática cotidiana, tendo nos saberes pedagógicos a contribuição para a evolução docente.

Especialmente na educação superior, os docentes necessitam melhorar continuamente a sua profissionalização, visto que segundo Oliari *et al.* (2010) os alunos são conectados na tecnologia e em outros meios de comunicação, gerando um desinteresse no aprendizado acadêmico.

Como bem apresenta Oliari *et al.* (2010, p.2) em todas as áreas profissionais o: "[...] conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. [...]". Acerca deste conhecimento analisa-se que somente é construído a partir da profissionalização e prática diária da docência.

A profissionalização surge como uma formação que segundo Oliveira (2006) desenvolve junto aos docentes uma série de competências e habilidades que permitam a construção de conhecimento. Tem-se ainda que esta construção somente ocorre quando o docente atua investindo na sua melhoria profissional, sendo a pesquisa um destes relevantes fatores.

A formação profissional segundo Masetto (2003) passa pelas representações sociais, concepções e crenças quanto a educação desenvolvida, os meios que se utiliza para construir o processo ensino/aprendizagem e o comprometimento com a realidade vivenciada nas instituições de ensino.

Na interpretação de Tardif (2007, p.23): "[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, [...]". Isto significa dizer que é um profissional que precise assumir a sua prática pedagógica a partir da construção de conhecimentos e, para isso deve atuar também em sua profissionalidade.

Os caminhos que levam a docência não passam somente pela objetividade da aprendizagem da pedagogia, mas pela subjetividade que envolve cada indivíduo e o constrói e reconstrói em um *continuum* dentro e fora da sala de aula.

Os caminhos da profissionalidade segundo Nóvoa (1991) não se alicerçam apenas na experiência profissional, com atuação somente em uma dimensão pedagógica, mas também a partir de um quadro conceitual alicerçado na subjetividade dos docentes pesquisadores e na construção de saberes. Para Contreras (2002) a profissionalidade envolve a apresentação e criação de valores que surgem da harmonia da relação professor-aluno e dos valores pessoais de ambos. Neste sentido, tem-se que é preciso compreender o sujeito sob um olhar global, que envolve a sua profissionalização e profissionalidade.

Segundo Marcelo (2009) este desenvolvimento profissional docente é construído enquanto processo, que pode se apresentar individual ou coletivo, porém, envolve a escola, as competências profissionais e as experiências formais e informais. A exigência em relação ao exercício da docência, na afirmação de Oliveira (2006), transcende a profissionalização e vislumbra um processo de criação de valores que envolve a relação professores-alunos.

Nessa compreensão, para Gimeno (1991) o docente não pode estar somente com o objetivo de solucionar problemas em sala de aula, mas sim, para educar de forma a permitir que todos os alunos busquem o seu desenvolvimento enquanto seres humanos, para isso, o professor deve ser preparado para ir além da resposta que sua competência ou habilidade conhecem, tendo ainda a

compreensão do grupo em que atua.

Um docente que investe em sua profissionalidade segundo Oliveira (2006, p.6) é capaz de proporcionar: "[...] as mais diferentes experiências e experimentações, produzindo uma pessoa e um profissional sensível e, capaz de enfrentar o „humano demasiado humano‟ [...]".

Nesse sentido, explicam Silva, Arraes Neto e Silva (2012, p.28) que a profissionalidade? é o ponto dinâmico que envolve a docência e "[...] desemboca em experiências de submissão de uns que pensam ter encontrado a verdade em detrimento dos seus diferentes". Deste modo, aponta-se que a profissionalidade tem em sua essência uma subjetividade autônoma que se traduz nas práxis em sala de aula.

Como bem salienta Marcelo (2009) a profissionalização docente é um processo complexo que pode ser individual ou coletivo e deve ser construído no cotidiano das escolas.

O primeiro momento que permite a construção de um docente não se envolve na subjetividade de um indivíduo, nem mesmo na magia que a docência desperta dentro e fora da sala de aula, mas sim, a busca pela profissionalização, ou seja, o aprender científico, pedagógico que permitem o conhecimento acerca de métodos e didáticas de ensino.

Assim, conforme apontam Silva, Arraes Neto e Silva (2012), embasam a docência o conhecimento pedagógico e, também pelo processo de subjetividade, além da construção de valores junto aos alunos.

Assim, diante do processo de tempo e espaço em que se dá a profissionalização e a profissionalidade, questiona-se: como professores recentemente egressos do bacharelado concebem sua formação para o exercício da profissão docente ? Como se referem a sua profissionalização e a profissionalidade requeridas enquanto processos que estão associados ao exercício da docência?

Segundo Câmara (2010) a maioria dos professores das instituições superiores no Mato Grosso, especialmente, nas particulares tem formação no Bacharelado, entrando na docência como um complemento de renda ou pelas vivências profissionais cotidianas. Desta forma, tem-se que estes profissionais docentes não "são" professores, mas "estão" professores levados pelas

circunstâncias cotidianas da profissão e da necessidade de complementar renda.

Os caminhos da pesquisa

Adotando-se um levantamento bibliográfico para a coleta de dados secundários e um questionário que foi utilizado como instrumento de coleta de dados primários, em que quatro docentes de uma universidade particular de Rondonópolis-MT, dos cursos de Administração; Ciências Contábeis; Ciência da Computação e Direito formaram o público alvo do estudo.

Para a escolha do público pesquisado foi utilizado como critério de escolha os sujeitos que fossem egressos dos cursos de Administração; Ciências Contábeis; Ciência da Computação e Direito e tivessem como tempo de contratação entre conclusão do bacharelado e a docência, um prazo igual ou inferior a 90 dias.

Este critério serve justamente para revelar em que condições de formação e profissionalização os novos professores adentram na carreira docente no Ensino Superior e suas percepções sobre a necessidade de requisitos básicos para a docência. Foram associadas entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os sujeitos em seu local de trabalho e os dados foram analisados em torno de dois eixos:

Eixo 1- O que revelam os professores iniciantes do Ensino Superior sobre a formação necessária ao exercício da profissão docente?

Eixo 2- Como os professores compreendem sua profissionalização e profissionalidade docente na constituição do ser/estar professor?

A profissionalização docente na concepção dos sujeitos

A formação acadêmica em Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação e Direito e a necessidade de elevar renda foram os caminhos que levaram os entrevistados à docência, porém somente seus conhecimentos e práticas profissionais não foram suficientes para que se mantivessem na docência, assim, foi preciso dar outros passos rumo à formação docente com a qualificação profissional e o processo de profissionalização.

Quanto à trajetória docente e as respostas que se enquadram no Eixo 1, sobre as revelações dos professores iniciantes do ensino superior e a formação necessária ao exercício da profissão docente, os entrevistados assim relataram:

> *Eu terminei a faculdade em fevereiro de 2013 e comecei a dar aula em Maio de 2013.*
> *Os professores sempre diziam que eu levava jeito para falar e explicar, pois sempre dei mini curso, e a aula é boa eu gosto de falar e ouvir os alunos. É bom, parece que uma pessoa ia dar aula na faculdade e os alunos pediram a cabeça do professor parece que ele não tinha didática, ele era ruim para dar aula só lia slide não preparava a aula. E ai o coordenador do curso perguntou se eu queria da aula.[...] Eu estudo muito para dar minha aula quero ser professor bom, para isso passo noites montando as minhas aulas, pois a minha matéria é chata. O coordenador disse que eu tinha que saber o conteúdo e não ler os slides, o professor antes de mim foi mandado embora porque lia o slide, eu não leio nadinha. Slides e faço seminários. A dificuldade é tempo para montar a aula ai tenho que sacrificar o meu fim de semana para montar minha aula pois as aula é só um bico. Meu trabalho meu mesmo é naquilo que formei* (Entrevista, Docente no curso de Administração, 2014).

Já o professor do Curso de Engenharia civil, assim relatou:

> *Terminei o curso em 2012 colei grau em fevereiro de 2013 e entrei em sala no mesmo mês, em fevereiro de 2013.O coordenador do curso Eng. Civil me convidou para ministrar aula pois não tinha professores para ministrar aula em uma disciplina o qual eu tinha feito um curso em São Paulo. Eu topei por causa que estava desempregado. Eu tinha feito um curso na disciplina que peguei e minha notas na graduação sempre foi 10,0. Eu sou bom nessa disciplina, e para dar aula a gente precisa é só saber o conteúdo e outro agora que sou engenheiro* (Entrevista, Docente no curso de Ciências Contábeis, 2014).

A respeito do início de sua docência o professor do Curso de Ciências Contábeis assim revelou:

> *Formei em dezembro de 2002. Desde de 1999 dou aula iniciei na escola adventista curso técnico em processamento de dados de nível médio. No ensino superior iniciei em janeiro de 2003.Durante minha faculdade sempre deixei claro para meus profe ssores*

> *diretores equipe de gestão da faculdade em que cursava o meu interesse na docência. Tanto que trabalhei na educação técnica no SENAC. Assim no dia da minha aula da saudade, confraternização de formandos, o diretor da minha faculdade, me convidou para fazer aula teste para trabalhar passei no teste e trabalho na docência desde então. Na parte de conhecimento especifico das disciplinas que ministro trago toda a bagagem. Claro que no quesito didática tive que buscar conhecimento em cursos. Na faculdade em que iniciei a docência tínhamos o ENPED encontro pedagógico. As professoras da área pedagógica traziam conhecimentos práticos para a questão didática visto que na maioria éramos bacharéis. Ser professor é ter paixão em educar. Saber que trazemos oportunidade de mudar o desistir o das pessoas.[...] Faço aulas com objetivos diretos de um dia garantir que eles aprendam algo novo a cada aula e enfatizando o que foi aprendido.* (Entrevista, Docente no curso de Ciência da Computação, 2014).

Para o professor do curso de Direito a docência se deu porque ele sempre quis ser professor, assim vejamos: Formação 2010 - Docência 2011.

> *Minha formatura se deu em 2010 e em 2011 iniciei a docência. Sempre quis ser professor, falava muito com o coordenador e com os professores e comecei fazer uma pós antes de concluir a graduação. Fiz pós-graduação em Cuiabá. Cada vez mais tenho conhecimento do que eu aprendi é usado na minha docência. È necessário para ser professor antes de qualquer coisa é querer ser professor, eu quero. Planejo o que eu tenho que fazer naquele e ate onde eu posso ir, mas sempre sei que pode ser que alguma pergunta pode tomar outra direção. Por isso tenho que ficar atento.[...] Não sabemos tudo, mas podemos estudar tudo, por isso que não vejo dificuldade. Mas a dificuldade é o salário, pois ganho pouco para dar au la. Profissão desvalorizada* (Docente no Curso de Direito, 2014).

Os professores iniciantes no ensino superior revelaram suas fragilidades quanto a concepção do que é a docência e sua profissionalização, pois somente o docente de Ciências Contábeis respondeu que sua didática se alicerça no exemplo de um professor que ela teve no bacharelado e que tinha o respeito e atenção dos alunos; o professor de Direito disse que busca se aperfeiçoar diariamente

estudando sempre mais a disciplina que ministra, pois acredita que os alunos sintam-se mais confiantes quando percebem que o professor domina a matéria; o docente de Ciência da Computação apontou que não teve em sua formação a qualificação para ser docente tendo que buscar esta formação no curso de pós-graduação e que a rigidez, ou seja, o autoritarismo é sua melhor arma, o docente de Administração disse que não teve a formação necessária para a docência e o exercício desta profissão foi para ele um bico.

No entendimento de Oliveira (2006) um professor não se con strói somente com o conhecimento oferecido no curso superior. É preciso buscar o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades que o tornem um profissional mais eficiente, para isso, não somente a prática cotidiana em sala de aula e toda a carga subjetiva de conhecimento que esta ação encerra possibilitam um bom profissional, mas a busca pela qualificação.

Sobre a compreensão dos docentes sobre o que é profissionalização e profissionalidade docente na construção do ser/estar professor, os relatos revelaram que:

> *A dificuldade é tempo para montar a aula ai tenho que sacrificar o meu fim de semana para montar minha aula, pois as aulas é só um bico. Meu trabalho meu é naquilo que formei.Eu já fazia Pós - graduação e sempre viajo para fazer curso ai ajuda muito na minha aula, pois acabo usando sempre informação nova, os alunos gostam disso, gostam de historia, sempre conto uma historia, eles me escutam mais e vejo que ele aprende melhor. Profissionalização deve ser mais minha profissão é ser professor, para mim é só um bico. Não vejo isso como profissão, pois é só dar aula isso é bico, para mim o cara vira professor porque é um frustrado. Pois tenho amigos que tem a profissão como crescimento fazer curso estudar muito e sempre estar atualizado.* (Entrevista, Docente no curso de Administração, 2014, grifo nosso).

> *A faculdade exigiu que ao contratar eu devia fazer Pós graduação, mas isso nem mudou nada na minha aula, pois o conteúdo eu já sei.A profissionalidade acontece quando eu já sei o conteúdo e pron to, acho que tenho profissionalidade na minha profissão, pois a minha é boa. A faculdade não faz reunião com a gente para ensinar a gente da aula, me colocaram na sala e disseram você sabe o conteúdo e isso já é bom. Eu quero fazer mestrado para ganhar um pouco mais* (Entrevista, Docente no

> curso de Ciências Contábeis, 2014, grifo nosso).
>
> *A busca do conhecimento deve ser constante tanto na parte especifica da sua formação. Quanto a forma de repassar o conhecimento. Uma forma que gost o e assistir outro professor da aula do conteúdo que ministro. Hoje c o youtube fica fácil de fazer isso. Ao ver isto, a gente pode destacar as pessoas que são professores dos que estão professores. Necessita de dedicação. O maior absurdo e em algumas instituições não ter hora at ividade para o professor, pois uma aula nunca é a mesma, pois a interação com a turma nos leva a caminhos desconhecidos[...]. No caso dos que estão professores surge o medo do novo fazendo aulas engessadas e direcionando o andar das aulas. Muitas vezes deixo de lado a minha profissionalização. Por exemplo, já cheguei a dar aula nos três períodos do dia e de segunda a sexta mais sábado e domingo de manhã. A necessidade faz a situação. Hoje tenho mais tempo e busco a qualificação, porem sempre na modal idade EAD. Pois apenas em grandes centro tem treinamentos em minha área* (Entrevista, Docente no curso de Ciência da Computação, 2014).
>
> *Claro se eu não investir nas minhas aulas eu fico para traz, desatualizado, hoje estou fazendo um mestrado profissional .Sim, porque cursos e fazer pós graduação eleva o salário que é bom mas faz como eu tenha mais bagagem para dar aula.* ***Quando escolhi ser professor já esta dentro de mim que preciso estudar todos os dias para não ser atropelado pelos meus alunos. Tenho que evoluir meus conhecimentos daquilo que leciono*** (Entrevisra, Docente no Curso de Direito, 2014, grifo nosso).

O Eixo 2 da pesquisa buscou investigar como que os professores sujeitos da pesquisa concebem sua profissionalização e profissionalidade docente na constituição do ser/estar professor, sendo que somente o docente de Administração apontou que para ela a docência é um bico que não é um docente, mas apenas está docente como forma de aumentar a sua renda. Os demais professores apontaram que a docência está em suas vidas como algo motivador e benéfico para sua vida, enquanto professores que buscam a profissionalização e a profissionalidade, embora tenham algumas questões a serem analisadas, do tipo – os motivos que levam os professores a se

atualizarem, o que é profissão e como a docência se revela a eles.

É interessante apresentar que o docente de Direito relatou a necessidade de estar sempre estudando e buscando mais conhecimento para o desenvolvimento de suas atividades, considerando que a docência exige um *continuum* processo de aprendizagem. Relatou o mesmo que ser professor requer a humildade de saber que necessita melhorar sua profissionalização e profissionalidade.

Segundo expõe Tardif (2007) um professor precisa embasar sua profissionalização na educação continuada, para que junto a sua prática cotidiana possa ter nos saberes pedagógicos, o alicerce para a construção de uma educação superior articulada e articuladora. No entanto, fica muito claro que nenhum deles questionou precisar preparar-se para atuar como professor, havendo um caso em que a formatura se deu em um dia e no outro ele estava em sala de aula, mesmo porque o gestor ao lhe convidar para assumir a disciplina disse: "para ser professor, basta saber o conteúdo e isto você sabe". Daí poder compreender que sentido dão à profissão docente tanto gestores quanto professores de universidade particular, como neste caso que a pesquisa levanta.

Considerações finais

Antes de adentrar nas considerações finais deste artigo, a abordagem se relaciona a complexidade que é o vivenciar e o construir a docência, no campo da profissionalização e a da profissionalidade.

A docência é uma atividade profissional que necessita de *continuum* desenvolvido em sua ciência teórica articulada a uma prática subjetiva que requer a objetividade do conhecimento teórico, científico e pedagógico.

Dentre os docentes que fizeram parte deste estudo somente um apontou considerar a atividade da docência como um bico, não tendo apreço pela docência e sim, considerando um trabalho que lhe pode proporcionar um complemento no salário. Neste sentido, concluiu-se que somente um dos quatro entrevistados considerou "estar" docente, enquanto os demais apontaram para caminhos que

leva a conclusão de que eles não estão, mas "são" docentes e atuam buscando melhorar sua profissionalização e profissionalidade.

Considerou-se que existe uma grande lacuna que separa o ser do estar professor e, na opinião dos pesquisados esta lacuna tem relação com o *continuum* na busca pelo conhecimento científico, metodológico e didático para a docência competente e comprometida com a construção de conhecimento junto aos universitários.

Por fim, concluiu-se assim, que os caminhos que levam a docência se embasam na profissionalização, ou seja, no desenvolvimento de capacidades e habilidades técnicas do professor, assim como, na profissionalidade, isto é, no contexto vivencial, subjetivo e construção de valores que envolve o ser professor no cotidiano da sala de aula.

Referências

BITES, Rosilene de Souza Carvalho; GUIMARÃES, Valter Soares. A profissionalidade e a profissionalização docentes no discurso midiático escrito. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.** Goiânia-Goiás, 2011.

CÂMARA, Carlos André de Oliveira. Professor bacharel, entre desafios e aprendizagens: A construção de uma identidade profissional da docência no Curso de Direito. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale.** Ano III, n. 05, outubro de 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO, J. S. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

HOBOLD, Márcia de Souza. A constituição da constituição da profissionalidade docente: Um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos.** Itajaí- SC. v.4, n.2, p.269-282, maio/ago. 2004.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Sisifo – Revista de Ciência da Educação.** Sevilha-Espanha. n.8. jan./abr. 2009.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.**
São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-

escola. In: Inovação. Lisboa. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**. v.4, n.1, 1991.

OLIARI, Fátima Albertini Sangaletti; TENROLLER, Regane Maria Tenroller; ROQUETTE, Rosângela Ferraça; NEZ, Egeslaine de Nez. **Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior.** Sinop-MT: FASIPE – Faculdade de Sinop, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Espaços e tempos produzindo um professor.
UNIrevista. v.1, n.2, abr. 2006.

SILVA, Ricardo George Araujo; ARRAES NETO, Eneas; SILVA, Napiê Galvê Araújo. Educação: Uma abordagem crítica. **SABERES.** Natal – RN. v.1, n.7, p.20-33, jun. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS EM MATO GROSSO

Camila José Galindo
(DEOE-IE/UFMT/Cuiabá)
c.galindo.edu@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A formação continuada de professores tem se constituído temática de pesquisa desde de 1996 quando data a publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estudos anteriores de André (1999); Galindo e Inforsato (2008); Galindo (2012), entre outros apontam para a escassa produção da temáticas nas pesquisas além do frágil vínculo da formação com a realidade das escolas e professores. Objetivando conhecer o enfoque dado pelas pesquisas científicas dos Programas de Pós Graduação em Educação de Mato Grosso a temática da formação continuada, em especial voltada ao professor da educação infantil, um levantamento de dissertações e teses defendidas no período de 2006 a 2013 foi realizado no portal CAPES e nos *sites* dos Programas de Pós Graduação de Mato Grosso da UFMT Cuiabá e Rondonópolis e UNEMAT de Cáceres. Os dados apresentam as concepções de formação, o referencial teórico, a metodologia utilizada e os apontamentos conclusivos das pesquisas. Conclui-se que faz- se necessário expandir as pesquisas sobre a temática com a preocupação de articulá-las as realidades e necessidades dos docentes e as demandas das escolas.

Palavras –chave: pesquisas em educação; formação continuada; professores.

Introdução

A formação continuada de professores tem se constituído temática de pesquisa desde de 1996 quando data a publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), pois foi reconhecida como direito dos professores e dever do Estado quanto a oferta da mesma.

André (1999) em um estudo da arte da produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil, destacou que até o ano de 1996 as pesquisas que focavam essa temática constituíam apenas 22% da produção da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e 26% dos periódicos analisados no estudo. Em estudos anteriores apontamos (GALINDO e INFORSATO, 2008; GALINDO, 2012) que as

políticas públicas para a formação de professores no Brasil além de diversa fazia-se frágil nas diferentes instâncias governamentais, pois não estavam vinculadas a uma análise das necessidades dos sujeitos alvos das formações, fragilizando as ações e o alcance de seus resultados.

Vimos, entretanto, a partir de 2005, investiduras do governo federal para com a formação continuada de professores no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2005), originando ações que se alocam no contexto de formação em serviço, com cursos de formação inicial e continuada de professores que atuam nas diversas etapas da Educação Básica. Das principais ações formativas destacam-se: em 2005: Proinfantil e Pro-licenciatura no âmbito da formação inicial, e Pro-letramento no âmbito da formação continuada; Proinfo integrado; Gestar (formação em Matemática e Língua Portuguesa para professores do 2º ciclo do Ensino Fundamental) Especialização em Educação Especial (UAB/EAD); Especialização em Educação Infantil; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa; além de outros Programas de apoio a formação de professores e alunos das licenciaturas das universidades e institutos federais.

Esse contexto diversificado de ações impulsionou a presente proposta que busca identificar os focos de pesquisa das produções acadêmicas em Mato Grosso no que tange a formação de docentes, em especial de professores da/para a Educação Infantil. Considera-se, para fins desse estudo, que o estado é servido pelas políticas públicas federais já mencionadas além das municipais (supostamente existentes), bem como encontra-se em seus Programas de Pós Graduação, linhas de investigação sobre a Formação de Professores. Problematizando, questiona-se: Que enfoques as investigações tem dado a formação de professores? Que concepções trazem? Que metodologias privilegiam? Que resultados obtiveram? Haveria alguma ênfase para o professor da Educação infantil? Essa ênfase estaria ligada às políticas públicas? Que enfoque têm dado as necessidades formativas dos professores?

O recorte aqui apresentado constitui parte do Projeto de Pesquisa "Necessidades formativas de professores em Mato Grosso", vinculado a PROPEq/UFMT e ao GIENEF – Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação / CNPq. O referido projeto busca identificar elementos formativos que caracterizam as necessidades formativas dos professores das diferentes etapas da Educação Básica, no intuito de ofertar indicadores para se pensar formações mais ajustadas às realidades. Nesse ínterim, a busca bibliográfica pautou o

início da pesquisa (2013-2016), cujos dados dessa etapa serão apresentados e discutidos a seguir.

Metodologia

A pesquisa de natureza qualitativa (BIKLEN e BODGAN, 1994) fez uso do levantamento bibliográfico na base de teses e dissertações da CAPES e nos *sites* dos três Programas de Pós Graduação em Educação do estado de Mato Grosso, vinculados as universidades públicas: PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT/ Cuiabá, PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT/ Rondonópolis, PPGEDU - Programa de Pós Graduação em Educação da UNEMAT/ Cáceres.

A busca nos portais deu-se a partir dos descritores "formação continuada de professores" e "formação continuada professor educação infantil". Os dados foram agrupados Programa que se vinculam, ano de publicação, autoria e título da obra. Os trabalhos foram analisados a partir da estrutura básica de um trabalho científico. Apresentar-se-á a concepção de formação continuada, referencial teórico utilizado, metodologia do trabalho e apontamentos conclusivos.

Apresentação dos dados e resultados

Totalizam 12 os trabalhos de pesquisa em nível de mestrado sobre o tema da formação continuada nos PPG em Educação pesquisados. Destes, foram enfoques: A Formação Continuada na escola (5 dissertações), a Formação Continuada na sala do educador (3 dissertações), a Formação Continuada nas pesquisas científicas publicadas (3 dissertações), a Formação Continuada focada nas práticas de leitura dos professores (2 dissertações), a Formação Continuada no âmbito do Programa Gestar (2 dissertações), sendo uma referente ao enfoque da língua portuguesa e outra referente à Formação Continuada à distância, da Formação Continuada como política pública no CEFAPRO (2 dissertações), da Formação Continuada dos docentes do programa EJA com ênfase na Matemática realizada pelo CEFAPRO (1 dissertação), a Formação Continuada como aprendizagem docente para ensinar no programa EJA (1 dissertação),

a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil (1 dissertação) e, da Formação Continuada e da política de formação pensada para o professor do campo (2 dissertações).

Quadro 1. Produções dos Programas de Pós Graduação em Educação a partir do descritor "Formação Continuada".

Programa Instituição	Ano	Autor	Título
PPGE/CBA	2006	Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva	Aprendizagem da Docência dos Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos
PPGE/CBA	2006	Ivone de Oliveira Guimarães Favretto	A Formação Continuada dos Professores em Exercício nas Escolas Públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras
PPGE/CBA	2009	Graciete Maria Teixeira	A Formação Continuada de Professores a Distância em MT: o programa gestar e sua influência na prática docente
PPGE/CBA	2010	Waldney Jorge de Lisboa	Aprendizagem Docente no Programa Gestar II: análises de conteúdo dos enunciados dos professores
PPGE/CBA	2011	Rosivete Oliveira da Silva	Políticas de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
PPGE/CBA	2012	Osineia Albina Brunelli	Concepções de EJA, de Ensino e de Aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas Implicações na Oferta de Formação Continuada para Docentes de Matemática
PPGE/CBA	2013	Terezinha de Jesus Aires Duarte	A Política de Formação Continuada dos (das) professores (as) da Educação do Campo em Confresa- MT
PPGEDU/CUR	2012	Aureny Gomes Coelho Figueiredo	A Escola como Espaço de Formação Pedagógica Permanente do Professor
PPGEDU/CUR	2013	Danielle Loana Gonçalves de Souza	A Questão da Leitura na Formação Contínua de Professores de Língua Portuguesa: o que leem, o que discutem
PPGEDU/CUR	2013	Jane Iris Araújo Cabrera Penasso	Leituras na Formação Contínua de Professores: Qual é o espaço na escola?

PPGE/UNEMAT	2013	Roseli Ferreira Lima	Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção
PPGE/UNEMAT	2013	Rosane Penha Mendes	A Formação Continuada na Educação Infantil e sua Repercussão na Prática Docente

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que são poucos os trabalhos sobre a formação continuada de professores. O PPGE/CBA possui 7 dissertações, o PPGEDU/CUR possui 3 dissertações e PPGE/UNEMAT 2 dissertações. Apenas 1 dissertação aborda diretamente a formação continuada de professores da Educação Infantil. Não há teses de doutorado sobre os temas em questão.

No que se refere aos enfoques de **concepções** dado pelas pesquisas, defende-se que a formação continuada ocupa um lugar importante e estratégico, pois faz-se espaço de reflexão, construção de saberes e aprendizagens, com implicações sobre os alunos, inerente a uma processo contínuo de aprendizagens (SILVA, 2006); apoio ao desempenho docente a serviço do fortalecimento da identidade e do desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional (FAVRETO, 2006), porém, quando atrelada as políticas públicas, geralmente assume-se como lugar para "enformar" os professores, como pacote de treinamento técnico generalizado e desvinculado das especificidades educativas, em que o professor participava sem autonomia e reflexão (FAVRETO, 2006); espaço de ação-reflexão-ação sobre o fazer pedagógico e o desenvolvimento do aluno, meio de informar e produzir conhecimento significativo para professores e alunos (TEIXEIRA, 2009); aprofundamento de questões que se apresentam no processo de escolarização, forma dos professores se ajustarem as mudanças sociais constantes na atualidade (LISBOA, 2010); processo de construção teórico-prático, alicerçado ao percurso da vida profissional do docente a serviço da *práxis* reflexiva (SILVA, 2011); melhoria da prática do professor mediada pelos seus próprios questionamentos levados em situações formativas dentro e fora da escola (BRUNELLI, 2012); interação com a realidade e compreensão do contexto educativo em que se encontram os professores, pois ela deve atender as necessidades dos professores, uma estratégia de transformação e autonomia dos Professores, com a participação destes. (DUARTE, 2013); deve voltar-se à formação pedagógica do professor, na escola, ser reflexiva, significativa e contextualizada (FIGUEREDO, 2013); deve incitar a relação professor-aluno, a práxis

pedagógica transformadora e servir de instrumento para a humanização docente, focada na escola; espaço de troca de experiências que se vinculam as necessidades advindas do processo ensino-aprendizagem, instrumento de valorização docente, crescimento profissional e pessoal (SOUZA, 2013); promover discussões coletivas que permitam a reflexão coletiva dos problemas enfrentados, de modo a suscitar alternativas de superação a partir de experiências teóricas e práticas dos profissionais envolvidos neste processo (PENASSO, 2013); necessidade para o exercício profissional docente e para construção da identidade, espaço de reflexão e análise de práticas cotidianas, auxiliadora da auto-avaliação (LIMA, 2013); Deve atender as especificidades da etapa em que o professor trabalha, considerando as concepções de infância/criança e seus processos de desenvolvimento (MENDES, 2013).

O **referencial teórico** das pesquisas são:

- **SILVA** (2006): Paulo Freire (1983, 1994, 2001, 2005), Soares (1996, 1998, 2001, 2002, 2003) e Moura (1999, 2001) para a abordagem da EJA e, Monteiro (2003), Mizukami (2000, 2002, 2003), Lima (1996), Garcia (1994), Nóvoa (1991, 1992, 1995) e Gómez (1992), que fazem a aproximação sistemática da realidade pesquisada e, Popkewitz (1991), Gómez, Schön, Zeichner (1992), Tardif (2002), Mizukami *et al.* (2002, 2003, 2004, 2005), Huberman (1995), Gatti (1997) e Carvalho (2005) que concordam que sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e a profissionalização docente reduzem-se a treinamentos e que as aprendizagens se constituem no exercício da docência.
- **FAVRETO (2006):** André (1995), Canário (1995, 2000), Fusari (1988), Fusari e Rios (1995), Gatti (2000), Giroux (1997), Nóvoa (1992), Prada (2003), Rios (2005), Rocha (2001), Rodrigues (2004) Carvalho (2005), Freire (1996) e Tardif (2003) que coadunam na pesquisa sobre a importância e os desafios da Formação Continuada de Professores e que ela deva ser *lócus* de clareza profissional, espaço para manifestação de dúvidas e partilha de conhecimentos.
- **TEIXEIRA (2009):** Nóvoa (1996), Libâneo (2003), Sacristán (1995), Ghedin (2008), Pimenta (2007), Bakhtin (2012), Oliveira (1991), Possenti (2003) e na defesa da Educação a Distância, Preti (2000) e Belloni (2006).
- **LISBOA (2010):** Silva (1995), Vieira (2000), Severino (2003),

finalidades da educação: Laberee (2000); Knowles, Cole e Presswood (1994), Sacristán e Gómez (1983), Mizukami (2002), Garcia (1992, 1999, 2009), Imbernón (2009, 2010) e Nóvoa (1992), que vêm a Formação Continuada indissociável da Formação Inicial e propulsora do desenvolvimento profissional constante.

- **SILVA (2011):** Contreras (2002), Gatti (2005, 2008), Gentil (2006), Giroux (1997),Gramsci (1982), Freire (1987,1994), Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2000, 2009), Schön (1992), Geraldi (1998), Gomez (1995), Libâneo (2004), Marx e Engels (1986), e Zickner (1998).
- **BRUNELLI (2012):** três enfoques: EJA, Ensino da Matemática e Formação Inicial e Continuada de Professores. Sendo assim, respectivamente se integram a pesquisa como fontes principais, Haddad (1994, 2001, 2002, 2009), Fonseca (2005), Di Pierro (2004, 2005, 2008), Freire (1981, 1987, 1996, 2001, 2008); D'Ambrosio (1994, 2005), Fiorentini (1995, 2003), Pontes (1982, 1992), Darsie (1999); Gonçalves (2000), Imbernón (2000), Nóvoa (1992, 2009) e, Perrenoud (2003).
- **DUARTE (2013):** Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1992, 1999, 2004, 2009) e Tardif (1991, 2000, 2005, 2012), Arroyo (2005, 2007, 2012), Caldart (2005, 2004), Hage (2010), Molina (2003, 2009) e Reck (2007, 2010).
- **FIGUEREDO (2013):** Freire (2004, 1991), Carvalho (2005, 2006, 2010), Franco(2008), Freitas (2004) Canário (2006), Imbérnon (2009), Nóvoa (1999, 2009), Gadotti (2005).
- **SOUZA (2013):** Prada (2008), Canário (1996), Favretto (2006), Garcia (1999), Gatti (2008), Imbernón (2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1997, 2009), Prata-Linhares (2011), Rodrigues (2004)**,** Rocha (2010), Silva (2000) e Silva (2008)e, Barbosa (2006), Brito (1998), Kramer (2010) e Zilberman (2007).
- **PENASSO (2013):** Imbernón (2011), Nóvoa (2003, 2011), García (1999), Tardif (2011) e Alarcão (2011) que pesquisam a formação docente, Martins (2007), Kramer (1994, 1998, 2006) e Kleiman (2011) que defendem a importância da leitura.
- **LIMA (2013):** Ghedin (2002), Mizukami (2002), Morais (2004), Nóvoa (1999) e Pimenta (2005) para a proposta de Formação Continuada, Rodríguez (2003), Schön (1995) e Tardif (2007) para defender a construção de identidades e, Arroyo e Caldart (2004) para fomentar a educação no campo.

- **MENDES (2013)** – Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Ariés (2011), Kuhlmann Jr. (2011), Didonet (2007), Oliveira (2010; 2011), Oliveira e Carlos (2011), Kishimoto (2010), Baptista (2010) Gobbi (2010) e Kramer (2005); documentos educacionais, cujos temas se relacionam com a Educação Infantil, criança, infância, prática pedagógica e formação de professores.

No que se refere as **metodologias** dos trabalhos:

SILVA (2006): abordagem qualitativa embasada na concepção de Bogdan e Biklen (1994), Saraiva (2001) e Lüdke e André (1986). Sujeitos: 4 docentes que atuam na EJA em duas escolas da rede estadual de ensino em Cuiabá - MT. Os Instrumentos utilizados: questionário, narrativas orais e, as entrevistas semi-estruturadas com roteiro dirigido.

FAVRETO (2006): Pesquisa qualitativa embasada em Bogdan e Biklen (1996) desenvolvida em três escolas públicas que realizam Formação Continuada partilhada, coletivamente no Centro de Formação de Professores - CEFAPRO. Sujeitos: 6 docentes efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2 coordenadores participantes do programa de Formação Continuada.

TEIXEIRA (2009): Estudo de caso realizado em três escolas públicas estaduais no município de Rondonópolis-MT, com professores cursistas do programa Gestar. Instrumentos: observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com professores e diretores, questionários, diários de campo da pesquisadora e cópias de atividades de Língua Portuguesa dos livros didáticos adotados pelas escolas.

LISBOA (2010): pesquisa qualitativa com análise de conteúdo das entrevistas individuais, coletadas junto a 4 docentes e conduzidas a partir do Guia do programa Gestar II, direcionado a professores de Língua Portuguesa e de Matemática de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

SILVA (2011): pesquisa qualitativa apoiada no ciclo de política de Ball (1992, 2001, 2006, 2009) , analisando o ciclo da política de Formação Continuada de Professores Formadores. Dados são coletados por meio de estudo bibliográfico, documental e entrevista com os sujeitos envolvidos na Formação Continuada.

BRUNELLI (2012): metodologia de abordagem qualitativa e de análise interpretativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (2004). Dados coletados por questionários e entrevistas semi-estruturadas com 4 formadores de

professores de Matemática lotados em 3 CEFAPROs.

DUARTE (2013): abordagem teórico-metodológica do ciclo de política de Ball (2006), estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas realizadas com 7 professores e 3 gestoras que participaram das políticas de Formação Continuada em 2005, em Confresa.

FIGUEREDO (2013): fundamentada no pensamento de Minayo (2010), Lüdke e André (2007), André (2005, 2009), Ghedin e Franco (2008). Fez uso de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, coordenação pedagógica e direção, análise documental e observação da Formação Continuada desenvolvida na escola

SOUZA (2013): metodologia de tipo etnográfica realizada em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Pedra Preta – MT. Tecnicas: observação das reuniões de estudo na sala do educador, entrevistas semiestruturadas e uso de questionário com dez professores de língua portuguesa; análise documental de textos oficiais relacionados à formação contínua em âmbito municipal, estadual e federal.

PENASSO (2013): pesquisa de tipo etnográfica. Técnicas: observações realizadas durante as horas de trabalho pedagógico dos docentes reservadas ao estudo coletivo nas duas escolas campo, coleta dos materiais utilizados nos encontros de estudo dos professores, bem como entrevistas com 6 coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação no âmbito escolar.

LIMA (2013): pesquisa qualitativa e participante. Técnicas: observação participativa na escola, análise de documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico e o Projeto Sala de Educador), observação participante da Formação Continuada e entrevista semiestruturada, realizada com onze professores.

MENDES (2013) – análise de conteúdo, fundamentada nos pressupostos teóricos Bardin (2011) e Franco (2008), analisando estudos científicos publicados. Fez uso de questionário, observação, a análise dos projetos de Formação Continuada, entrevista semiestruturada.

Apontamentos conclusivos das pesquisas destacam:

SILVA (2006) – o percurso dos professores da EJA tem sido marcado por dificuldades didático-metodológicas e ausência de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino; poucas propostas de Formação Continuada para os professores que atuam nessa modalidade.

FAVRETO (2006) – a instabilidade das políticas públicas favorece organizações formativas que reforçam a autonomia docente; os cursos procurados pelos professores apenas atendem ao critério de lotação nas escolas.

TEIXEIRA (2009) – ressalta a importância e a qualidade do programa Gestar e aponta que as práticas docentes encontram-se distantes da teoria, percebendo que, o que os professores falam, contradiz com o que eles fazem no dia-a-dia da sala de aula. O ensino caracteriza-se pela gramática tradicional ao invés de uma abordagem sociointeracionista da aprendizagem como o curso prioriza e as falas destacam.

LISBOA (2010): necessidade de mudança na concepção e prática de Formação Continuada de Professores, visto que as mudanças no trabalho/prática docente são ínfimas em função da descontinuidade das políticas, resultando em melhorias apenas durante a realização do Programa.

SILVA (2011): não há uma única política no estado de Mato Grosso para a Formação Continuada dos Professores Formadores, mas várias políticas de Formação Continuada, concretizadas a partir dos projetos e programas nacionais, das formações gerais oferecidas pela SEDUC e das decisões tomadas pelos professores no interior do CEFAPRO. A parceria entre Universidade(s) e os Centros de Formação de Professores é apontada como condição para melhorar as disparidades existentes no contexto da formação continuada.

BRUNELLI (2012): os formadores apresentam concepções emancipadoras de EJA e suas concepções de ensino e de aprendizagem de Matemática transitam entre as perspectivas tradicional e emancipadora, mantendo certa tendência para a perspectiva emancipadora de Educação Matemática. Destaca que atualmente não se organiza a Formação Continuada para os educadores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, conclui-se que é inexiste uma Formação Continuada específica para esse educador.

DUARTE (2013): necessidade de incluir professores do campo nos documentos oficiais e constituir políticas de formação específicas.

FIGUEREDO (2013): Os apontamentos conclusivos revelam que a formação é considerada pelos professores como eixo fundante na melhoria da sua prática, no entanto, mostrou-se evidente também, que a formação desenvolvida na escola necessita ser repensada no contraste comparativo entre o que as politicas colocam e o que a escola faz.

SOUZA (2013): as leituras dos professores têm ocorrido de forma aligeirada e propiciado pouca reflexão, não correspondendo às necessidades apontadas por eles. Tais desafios estão relacionados ao reduzido salário e a desvalorização profissional.

PENASSO (2013): descontinuidade dos temas abordados nos encontros de formação caracterizada como pontual e fragmentada, bem como a ausência da partilha de experiências pedagógicas bem sucedidas, e de materiais didáticos ou de aprofundamento teórico.

LIMA (2013) a formação continuada com professores do campo não tem se apoiado no documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nas práticas e nos dizeres dos professores, aspectos como trabalho e participação coletiva, bem como considerações quanto à especificidade das realidades do campo se fazem presentes.

MENDES (2013) os projetos de Formação Continuada desenvolvidos pelas instituições pesquisadas são construídos dentro de um processo democrático, no qual as professoras participam com suas ideias, sugestões e seus saberes; práticas pedagógicas significativas para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança foram observadas; a Formação Continuada das instituições analisadas tem obtido avanços, mas deve ser repensada em vários pontos.

Conclusão

A qualidade da formação continuada é questionada na maioria dos trabalhos. As ações ligadas as políticas públicas estão presentes em alguns trabalhos que analisam o impacto da política. A maioria dos trabalhos destaca que a importância das formações estão ligadas ao desempenho docente com implicações sobre os alunos.

Dos autores mais citados destacam-se: Nóvoa (11 trabalhos), Imbernón (8 trabalhos), Gatti e Tardif (mencionados em 4 trabalhos cada um), Freire, Gómez, Canário e Kramer (mencionados em 3 trabalhos cada um). A metodologia utilizada nos trabalhos demonstra preocupação para articular ou cotejar as concepções teóricas com as práticas dos sujeitos envolvidos e/ou entender/mapear o contexto teórico da formação continuada.

Os trabalhos defendidos indicam a necessidade de investigações sobre a formação continuada, em especial do professor da Educação Infantil em Mato Grosso,

que é praticamente inexistentes no âmbito dos PPG em Educação hoje; sugere que a formação continuada precisa ser validada nas práticas retomando seu sentido original de estar a serviço da melhoria do trabalho docente. Conclui-se a emergência de focos de pesquisa que identifiquem a condição formativa, as propostas e os encaminhamentos com a Educação Infantil, principalmente nos municípios, dando a esta a prioridade que merece como 1ª etapa da Educação Básica.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli *et al*. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994

BRASIL**.** Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo de ensino fundamental. **Dialogia**, v. 7, n. 1, p. 63-76, 2008.

GALINDO, C.J. As políticas de formação continuada de professores: entre discursos e ações. In: COLARES, M. L.I. S; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A.A (orgs.). **Gestão democrática**: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise. Belém: GTR, 2012, p. 103- 120.

BRUNELLI, O.A. Concepções de EJA, de Ensino e de Aprendizagem de Matemática de Formadores de Professores e suas Implicações na Oferta de Formação Continuada para Docentes de Matemática**.** 2012. 288 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2012.

DUARTE, Terezinha de Jesus Aires. A Política de Formação Continuada dos (das) professores (as) da Educação do Campo em Confresa- MT. 2013. 170 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2013.

FAVRETTO, Ivone De Oliveira Guimarães. A Formação Continuada dos Professores em Exercício nas Escolas Públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as

instâncias formadoras. 2006. 144 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2006.

FIGUEIREDO, Aureny Gomes Coelho. A Escola como espaço de Formação Pedagógica Permanente do Professor. 2012. 136 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Rondonópolis – MT. 2012.

LIMA, Roseli Ferreira. Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção. 2013. 186 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato. Cáceres – MT. 2013.

LISBOA, Waldney Jorge de. Aprendizagem Docente no Programa Gestar II: análises de conteúdo dos enunciados dos professores. 2010. 156 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2010.

MENDES, Rosane Penha. A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente. 2013. 204 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato. Cáceres – MT. 2013.

PENASSO, Jane Iris Araújo Cabrera. Leituras na Formação Contínua de Professores: Qual é o espaço na escola? 2013. 172 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Rondonópolis – MT. 2013.

SILVA, Aparecida Maria de Paula Barbosa da. Aprendizagem da Docência dos Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos**.** 2006. 167 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2000.

SILVA, Rosivete Oliveira da. Políticas de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. 2011. 136 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2011.

SOUZA, Danielle Loana Gonçalves de. A Questão da Leitura na Formação Contínua de Professores de Língua Portuguesa: o que leem, o que discutem. 2013. 157 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Rondonópolis – MT. 2013.

TEIXEIRA, Graciete Maria. A Formação Continuada de Professores a Distância em MT: o programa gestar e sua influência na prática docente. 2009. 171 f. **Dissertação** (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá - MT. 2009.

ESCOLA DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA REFLEXÃO TRANSGRESSORA DO PARADIGMA CONSERVADOR

Terezinha de Jesus Aires Carneiro
(Professora da rede pública em Confresa)
terezinhaires003@gmail.com

Dimas Santana Souza Neves
(Professor da Unemat)
dimasneves@unemat.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este estudo analisa a formação continuada de professores que trabalham na organização do ensino em salas multisseriadas na educação do campo. O texto coloca em debate a organização da sala de aula e os saberes dos professores na construção do currículo nesta modalidade de ensino. Para a realização desse estudo o trabalho operou com documentos tais como decretos e resoluções que normatizam a educação do campo, manifestações de movimentos pela singularidade desta educação e construção teórica de pesquisadores. Com a reflexão realizada, pretendemos motivar uma discussão consequente com o poder público e a sociedade civil que resulte num compromisso efetivo por parte desses órgãos e instituições para incluir em sua agenda política o enfrentamento do modelo seriado de ensino em sua forma de organização do abandono da Educação do Campo. Daí, porque a proposta visa interrogar a reorganização curricular da formação de professores, uma vez que, a multisseriação advém da concepção da junção de séries com sacrifícios de ensino e também de aprendizagem. Assim, a reflexão propõem rediscutir uma concepção que potencialize a formação dos protagonistas do ensino escolar do campo, possibilitando a garantia da qualidade no ensino com o sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

Palavraschave: Educação do Campo, Currículo, Formação Continuada.

A intenção deste estudo é possibilitar uma reflexão contemporânea a respeito das questões que envolvem a Educação do Campo e a formação continuada de professores para que possam trabalhar na organização do ensino em escolas multisseriadas. Nesse aspecto,

consideramos como um questionamento importante e instigante para os educadores comprometidos na busca de realização e consolidação de políticas públicas que visem ampliar as condições de escolarização da população do campo para que possam ganhar qualidade no ensino e aumentar o potencial de aprendizagem. Desta forma, pretendemos compreender estes estudos como uma contribuição para que possamos aumentar nosso potencial de conhecimentos sobre normas e disposições orientadoras da educação do campo.

Por isso, este estudo é parte de um convite mais amplo a todos os profissionais de ensino escolar para pensarmos sobre a modalidade da Educação do Campo nas políticas dos currículos escolares e, em particular, refletir a respeito da formação de professores para que possamos posicionar nossas compreensões diante das circunstâncias existentes da negação ou até ocultação do engajamento dos povos do campo enquanto protagonistas dos seus modos de vida, seja por meio dos movimentos sociais do campo, quanto por pais, alunos e alunas, professores, gestores, enfim, formadores de professores, educadores. Evidentemente que tal perspectiva somente tem sentido se acreditarmos que o Estado deve objetivamente cumprir seu papel de garantia do principal direito subjetivo de um ser humano: a educação do povo brasileiro.

E, nesse contexto, acreditamos que a educação do campo não deve seguir o mesmo paradigma antigo e limitador. Principalmente porque deve prezar pela adequação do currículo da formação docente fortalecendo a práxis de acordo com a realidade e a valorização dos saberes do campo, no campo para o campo. De igual maneira deve inserir na realidade socioeducativa de um povo uma nova compreensão dos conceitos de avaliação e sucesso escolar, principalmente voltar o olhar para que incorpore, as perspectivas organizativas que valorizem a presença dos educandos e educandas e também potencialize os saberes que tiverem aprendizagem significativa para o trabalhador do campo, valorizando os sujeitos e os fazeres do campo, na dimensão do reconhecimento social da labuta e dos frutos do campo para a sociedade urbana.

Nesse sentido, espera-se contribuir a respeito de uma leitura em torno da complexidade educativa que por muitos anos foi relegada a planos secundários nas políticas de educação no Brasil que é a questão organizativa da escola a partir da sala de aula. Ainda que o Estado brasileiro tenha feitos avanços significativos com os últimos governos, mas algumas questões ficaram pendentes. Deste modo, a finalidade aqui expressa não é condenar e muito menos trazer uma receita para ser reproduzida, mas sim dialogar e compreender as

possibilidades plausíveis dentre os avanços e desafios possíveis e progressistas que temos na Educação do Campo. De modo particular, queremos refletir, mais precisamente, em torno da formação de professores que trabalham no ensino organizado em salas multisseriadas, procurando desnaturalizar e causar estranhamento na base do pensamento que dirige essas práticas de gestores pelas quais tratam de valores econômicos que visam apenas e tão somente obter e demonstrar dados economicista desse modelo de organização de ensino escolar do que, propriamente, pensar a qualidade do ensino.

Deste modo, esperamos poder contribuir com a intensificação de uma visão mais complexa desta área de processo educativo da Educação do Campo, sem ficar sustentando uma compreensão isolada somente no papel do Estado, mas no fazer pedagógico que relaciona sujeitos dos processos e procedimentos educativos com as responsabilidades das instituições que possuem deveres educativos.

Princípios articuladores da educação no campo: por entre saberes e fazeres com a formação continuada dos professores

As políticas de educação consideram de suma importância a formação continuada dos profissionais do ensino escolar, principalmente o pensamento produzido por aqueles que almejam um ensino de qualidade. Assim, muitos interlocutores difundem reflexões na qual possam oferecer aos educandos, as possibilidades de ampliação do ato educativo, de modo singular nos aspectos do acesso, permanência e sucesso escolar vislumbrado para os principais sujeitos de direitos do ato educativo. Desse modo, a possibilidade de melhoria da aprendizagem, a intensificação do domínio de saberes e a construção de conhecimentos significativos para o cotidiano da vida social perpassam pela formação que permitam a construção com significados construídos a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais por uma outra educação do Campo.

E para intensificar essas concepções dos princípios da formação docente, alguns autores tem procurado fazer a reflexão sobre as ideias presentes e aquelas necessárias ao processo educativo no campo. Este autor, por exemplo chama atenção em seus escritos destacando alguns subsídios necessários que considera importantes para auxiliar as reflexões das políticas de formação dos professores como

> I-*Políticas que afirmem uma visão positiva do campo* frente a visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores com uma estratégia para converter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Construir um corpo de profissional estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva (ARROYO, 2007, p.173).

Portanto, diante de compreensões equivocadas sobre o sujeito e o espaço social "do campo" é preciso construir outros entendimentos que valorizem o ser social do campo, seja mulher, homem, criança ou adulto.

E intensifica o pensamento, assegurando uma outra exigência dessa concepção de formação

> II-*Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos*. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito a terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais (Id, 2007, p.173).

Nesse aspecto é preciso compreender o homem e a mulher do campo como sujeitos de direitos e não como coitadinhos, nem como frágeis, pobres e que carecem de assistência. É preciso reconhecê-los na dimensão da cidadania, de pessoas que possuem os mesmos direitos que o cidadão urbano e como tal deve ser respeitada sua cultura, suas construções de significados e sua cultura de produção, tanto de riquezas quanto de conhecimentos.

Nesse aspecto é importante ainda outro principio difundido por esse professor que assegura a necessidade da ação formativa que leve em consideração a ideia de culminar ações tendo em vista necessidades de especificidades, com "III-*Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo"*. Deste modo pensado a ideia do autor é tentar compreender que a especificidade pretendida nas formas de produção da vida, da cultura e do trabalho, dos processos de socialização e sociabilidade "[...] traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; consequentemente, a especificidade dos domínios,

artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. (ARROYO, 2007, P.173). Isto porque, na visão desse autor, ao deixar de ter compreensão bem fundamentada dos distintos processos formativos e suas especificidades, os formados profissionais da educação "não terão condições de ser educadores (as) dos povos do campo".

Essas perspectivas de compreensão da educação do campo devem levar em consideração, segundo esse autor, das ideias em torno defesa de outros princípios que se articulam na dimensão do fazer social das praticas educativas. Deste modo, exigências que manifestem os objetivos de consecução de

> IV-*Políticas de formação a serviço de um projeto de campo*. Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A fraqueza da educação rural, a falta de uma rede de escolas, de um corpo de profissionais é uma manifestação a mais do projeto de campo que o modelo de desenvolvimento teve e está construindo. A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados (Id, 2007, p.173).

Portanto, sem a dimensão humana de reconhecimento dos sujeitos, valorização do espaço social, compreensão da importância do papel dos homens e mulheres do campo, enfim, sem uma decisão politica que respeite e produza significados da beleza do trabalho e da vida campesina qualquer ação educativa torna-se nula, inexpressiva, ineficaz, sem sentido de justiça e dignidade aos campesinos.

Por fim, os princípios desenvolvidos pelo professor apontam algumas questões que são instigantes por si só, mas, principalmente pelo alto nível da conversa que permite fazer com os demais princípios defendidos pelo autor e também por suscitar dúvidas e relações com outros fatores educativos. Isto porque, o autor chama atenção para a compreensão da dinâmica social, pois existe a permanente necessidade de

> V-Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como a presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação. Nunca os direitos, com destaque à educação, foram tão firmados no campo. Nessa dinâmica, adquire novos significados a construção do sistema escolar e de um corpo de educadoras e educadores capazes de intervir com profissionalismo nessa dinâmica. (Id, 2007, p.173).

A partir dessas importantes contribuições de Arroyo (2007), podemos observar que esses princípios elencados da formação de professores estão consubstanciados e reafirmados nas últimas regulamentações das diretrizes pela educação no campo, mas, principalmente, nas vozes que reafirma as reivindicações dos movimentos sociais. De modo particular, tanto na primeira quanto na segunda conferência nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", entre os anos de 1998 e 2004, quando finalizaram os respectivos trabalhos das conferências.

Com as percepções constantes nas obras desse autor e com os documentos oficiais do movimento do campo podemos tomar por consideração que a política da formação continuada dos professores será produzida com valores culturais compreendidos na sua própria organicidade de vida. Assim, é preciso abandonar a visão tradicional do campo e percepção conservadora da educação do campo. Por isso, a "questão nuclear para as pesquisas e políticas de formação de professores do campo será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador". (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p.12). Portanto, formação, em especial, a formação continuada de educadores é uma das grandes apostas dos setores intelectuais e dos membros dos movimentos campesinos.

Porém, o diálogo deve ser estendido. Devemos ampliar essas percepções no sentido de relacionar esses princípios com os acontecimentos do cotidiano da vida no campo e em especial com a educação do campo. Nesse sentido, é importante abordar também a organização curricular da própria educação do campo, protagonizados, de modo particular, no

currículo de formação da criança relacionada com a formação continuada dos educadores do campo, uma vez que:

> Trata-se de pensar num currículo da escola aberto às experiências sociais construídas na relação entre os desafios mais abrangentes do contexto escolar com os saberes curriculares e dos livros didáticos, como também os saberes elaborados no trabalho pedagógico em sala de aula e na relação com outros sujeitos e comunidade; relação na qual todos os saberes conjuntamente apontam certos elementos que compõe uma nova forma de olhar o currículo e a formação profissional do educador da escola do campo (HAGE, 2010, p.359).

Com esta compreensão queremos mostrar como há exigência de transgressão da realidade dos paradigmas repetitivos que diferenciam currículo para os alunos e alunas e currículo, ou conteúdos para a formação continuada. Essas explicações fragmentadas devem ser superadas para que possamos construir novos paradigmas educativos que levem em consideração os valores sociais, culturais e educativos que precisam fazer parte tanto da vida dos professores em formação quanto da vida escolar das crianças, jovens e adultos do campo.

Nesta dimensão precisamos questionar o currículo produzido no campo científico da educação do campo e nas políticas públicas de formação continuada de professores do campo, que, desarticuladamente deixam de aproximar os conhecimentos necessários tanto para o ensino quanto para a aprendizagem necessária em busca da construção de experiências significativas para professores e estudantes do campo.

A práxis curricular do ensino multisseriado na concepção da formação de professores na Educação do Campo

Para compreendermos a concepção de uma escola organizada com um modelo de ensino baseado em uma ideia de divisão em salas multisseriadas, antes precisamos compreender os modos e resquícios que estão imbricados na sua concretude política e pedagógica. Diante da realidade de que esta organização de ensino, voltado para fazer avanços na aprendizagem de crianças, de início começa formulada e disseminada em

discursos que tentam apresentar a ideia de que se trata de uma exigência em função de uma necessidade de atender o ensino escolar aos alunos, estudantes homem do campo, em um espaço longínquo, de uma escola contida nos padrões comuns, que precisam otimizar recursos humanos e financeiros, evitando que se tenha muitas salas de aulas, com alguns professores, com poucos alunos. Este é o rol dos discursos apenas economicista que assistimos e verificamos nos fazeres dos dirigentes políticos administrativos. Até porque muitos dos dizeres ficam nas entrelinhas dos seus pronunciamentos.

Daí pode-se compreender diversos fatores convergentes e controversos da sala de aula multisseriadas. De modo singular, podemos conhecer que nos aspectos das práxis educativas dessa organização, pela negligencia ou elitização com as políticas educacionais desde os primórdios da educação brasileira, a visão economicista prepondera. Situação controversa essa que tem mudado em alguns aspectos conceituais e outros precisam avançar diante da base legal que faz parte de conquistas dos movimentos sociais. Desta maneira, estamos fazendo as relações entre os postulados e as Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo, conforme podemos conhecer na RES. CNE/CEB/01. Brasília, 2002.

Entre diversos fatores que dizem respeito sobre a questão que envolve essa organização de ensino, enfocaremos precisamente nos aspectos da concepção de ensino da sala de aula multesseriada. O primeiro aspecto faz-se necessário compreender em qual concepção e em quais moldes esteve e ainda existem resquícios ou permanências das práxis educativas da organização multisseriadas atualmente difundida.

Valer ressaltar que nessa organização meramente financeira e muito menos qualificadora do ensino e que faça avanços na melhoria da aprendizagem se torna diferente de outras organizações de ensino no espaço rural. Exatamente porque se faz reprodutora de um ensino escolar urbanocêntrico retroalimentando todo o sistema seriado. Concepção de ensino em que os dados comprovam sua ineficiência com números alarmantes que temos pelos altos índices de analfabetos produzidos no Brasil, dentre deles o próprio discurso que considera o analfabeto funcional. Portanto, o problema não é somente a organização, mas os efeitos que produz nas relações pedagógicas.

Isso sem falar no processo excludente de exigência do desaparecimento da criança da escola por sua visão meritocrática, personalista, individualista, punitiva, classificadora e que tem na tentativa de homogeneizar o ser humano sua mais alta capacidade de atrofiar a vida de crianças e jovens que possuem ritmos de aprendizagem diferenciados. Assim compreendido

esse modelo, comecemos a pontuar alguns questionamentos para refletirmos sobre os sentidos e significados do ensino organizado em salas de aulas para o ensino multisseriadas.

Na dimensão apresentada é necessário pontuar algumas reflexões como: há sentido existir um ensino escolar em que a criança fica mais tempo andando a pé e dentro de transporte escolar do que na sala de aula? Qual é o potencial de aprendizagem que o ensino escolar pode exigir desse aluno que para chegar até a escola teve de vencer uma batalha do tempo? Como garantir um ensino escolar de qualidade nos moldes educativos em que se exige competitividade e individualidade ao invés de valores de solidariedade e fraternidade? Como lidar com um modelo de ensino que prioriza a exclusão e a divisão dos seres em grupos hierárquicos ao invés de lidar com a inclusão e a aproximação entre saberes e direitos para que possam intensificar e valorizar a aprendizagem significativa das próximas necessidades?

Daí que surgem diversos pensamentos em torno desse modelo de organização do ensino e se questiona a possibilidade de que o paradigma conservador faz fomentar e fortalecer de modo a potencializar o ensino escolar organizado em multesserie. Consequentemente, a formação dos docentes nessa concepção de ensino, constituindo professores, acaba por conduzir os alunos e alunas para uma situação em que se torna legitima a competição desenfreada, a disputa acirrada, o confronto, o acirramento das capacidades individuais e a tentativa de homogeneizar pessoas com diferentes capacidades e qualidades de aprendizagem.

Esses questionamentos são necessários principalmente devido a situação em que muitos desconhecem ou até mesmo sentem, vivem e proliferam um certo descomprometimento com educação, principalmente constroem um descompromisso com o modo de organização do ensino do campo. Fatos estes que contribuem para que se faça, cada vez mais, que todos possam crer ser a nucleação e o ensino organizado em série como um único e capaz instrumento de ensino que resolverá todos os problemas vigentes na educação do campo. Principalmente porque educarão para a obediência, para o respeito e para o comportamento adequado. Oras, será exatamente que esse discurso é o ato educativo por excelência e que efetivamente educa?

Esse modo organizativo, via ensino em salas multisseriadas, representaram conforme dados do Censo Escolar de 2011 mais de 50% (cinquenta por cento) das escolas do campo. Na atualidade, somaram no Brasil 51 (cinquenta e uma) mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo. Uma realidade que não pode mais passar por

despercebida nas políticas públicas de educação. Porém, com todos os seus problemas, este modelo organizativo das crianças em salas de aula pode ter uma outra compreensão ou uma outra destinação.

Afinal, os modos de compreender a escola multisseriadas precisam estar no debate atual em uma perspectiva diferenciada. Até porque, com essa concepção os discursos têm contribuído para uma outra exclusão, fazendo com que “Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares”. (D’AGOSTINI, TAFFAREL, JÚNIOR, pg. 315, 2012).

Assim pensada, esta nova concepção baseada não somente em uma disposição de salas de aula multicompostas, apenas em anos, mas enquanto proposta que deve justificar a importância de compreender e sistematizar politicamente a práxis educativa em seus modos e tempos. Deste modo, estará permitindo uma organização por anos de idade, mas também multe, no sentido das disciplinas, com uma visão multidisciplinar, a partir de multisaberes que proporcione uma visão mais ampla das necessidades do ensino no modelo do campo, garantindo-lhes e fortalecendo mecanismos possíveis de um ensino em consonância as suas singularidades e particularidades educativas do ensino no/do campo.

Essa organização em ciclos/anos, pode estar assegurado segundo o Art. 23 da LDB/9.394/96. E, mais, não está pronta como uma receita a ser copiada, mas algo a construir. Nesse aspecto normativo, dessa construção precisam completar os modos constitutivos e também os sujeitos envolvidos nessas práxis educativas.

Na compreensão deste conhecedor do assunto, faz parte pensar uma nova proposição na seguinte dimensão

> É preciso partir dos sujeitos, de sua formação, dar conta da totalidade de seu desenvolvimento como humanos, das dimensões cognitivas, mentais, estéticas, corpóreas, a identidade, a memória, a sensibilidade. Isso já muda um pouco. Em todas as culturas, considera-se que os processos de desenvolvimento humano passam por determinadas temporalidades, que podem se chamar de infância, pré-adolescência, adolescência. Com o ciclo, põe-se o foco no sujeito,

> não nos conteúdos, que passam a ser os mediadores desse processo de desenvolvimento, estão a serviço dele. (ARROYO, 2000, p.03)

Deste modo concebido, para compreender e avançar no campo conceitual dessa organização faz-se necessário o comprometimento dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente enquanto política de educação, isto porque se trata de desafios que são complexos quanto se discute o ato educativo do ensino escolar na sociedade contemporânea, porque se constitui como um espaço social em que o direito de ser diferente faz parte das orientações curriculares, fato que explica atualmente a educação homogêneo/seriada não conseguir mais responder pela eficiência nessa conjuntura plural da sociedade brasileira que lida com o universal, o diverso, a diferença e as possibilidades de não homogeneização dos sujeitos.

Nessa discussão do ensino organizado em ciclos conforme previsto na LBD (art. 2º e 22º) atribui a formação do educando como direito ao pleno desenvolvimento humano. Uma compreensão que visa contribuir e assegurar avanços na organização da sala de aula. Assim, precisa ter como parâmetro na construção do ensino uma base no desenvolvimento humano que rompa com a concepção de ensino enfatizado tão somente nos princípios cognitivos e punitivos e que promovem exclusão com base em uma visão individualista e meritocrática.

Para Arroyo (1999, p.16) essa organização "é uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano". Mas, necessária diante da ineficácia do ensino vigente é possível, diante da legalidade educacional, de fazer e procurar outras propostas que respeitem o direito de aprender com qualidade e sem exclusão. O que perpassará consubstancialmente pela concepção de organização da escola em ciclos que tem pensamento da educação básica que as orienta. Por isso, pensamos nas salas de aula multicompostas, cicladas e outras nomenclaturas conceituais que possa potencializar essa organização curricular. Exatamente para ampliar as potencialidades das crianças sem a visão de punição ou da construção social conservadora que apregoa uma visão da "impossibilidade de educar".

Ainda na compreensão de Arroyo (1999, pg.18), visando a materialização dessa organização se tornam necessárias agir politicamente em algumas dimensões teóricas, pois

> Organizar a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano vai significando que todos repensemos nossa concepção de educação e repensemos o papel, o perfil, a função social do educador. Significa repor nosso ofício em outros patamares, descobrirmo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano. Entendermos as temporalidades, os ciclos da formação humana, assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmo-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres.

Nessa dimensão compreendida, o papel da escola, finalidades da educação e respeito e responsabilidade do educador para com a comunidade e os estudantes precisam estar em perfeita sintonia. O ideal e os objetivos do ensino precisam estar presentes na dimensão da relação humana, sem abandonar as exigências, mas buscando convencer para a necessidade educativa, a proposta de escola com princípios de formação enquanto humana deve cumprir exigências diante das famílias com seus deveres e garantir aos educandos uma formação para a responsabilidade, para que ganhem a dimensão da importância da escolarização e do avanço na aprendizagem significativa de acordo com a realidade presente.

Afinal, ao refletir em específico uma das concepções dessa organização de ensino em ciclo por exemplo, respectivamente perpassa pela concepção de currículo, avança pela necessidade de saber como lidar com os saberes do campo, pois como construída por Oliveira (2011, pg.20) estas ideias exigem “fazer opção por um currículo é também fazer uma opção pela sociedade que queremos, por uma cultura de paz. Por isso, esta opção pela organização curricular por ciclos não pode ser compulsória e desprovida de conhecimentos”.

E, podemos dizer mais. Pela alta responsabilidade do professor, pela competência, pela dedicação, pela busca do ensino significativo, qualitativo, singular e que cause impacto pelo sucesso que desempenha na aprendizagem de crianças, jovens, adolescentes e adultos os saberes precisam perpassar a relação com o modo organizativo da escola e da sala de aula na dimensão da multicomposição humana a partir das idades e saberes.

Até porque, como intensifica nossa aprendizagem, esta autora demonstra uma concepção de currículo singular pela qual potencializa as práticas na escola, porque

> Na organização curricular por ciclos, uma nova organização dos conhecimentos implica não mais tomar as disciplinas como referência, portanto a pergunta de qual conhecimento é relevante de ser ensinado nas escolas, o que se deve ensinar primeiro e qual a sequência destes conhecimentos será feita para a fase de desenvolvimento humano. O que vai definir a sequência dos conteúdos trabalhados não é, por exemplo, o que a matemática diz, ou o que a língua portuguesa diz, ou o que cada área específica diz; é o que diz aquela fase de desenvolvimento em que a turma se encontra, suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento. (OLIVEIRA, pg. 20, 2011).

Assim compreendida, podemos assegurar que essa concepção de currículo concomitantemente perpassa pelo entendimento dos objetivos, exigências, responsabilidades, dedicação, respeito e modo de intensificação com o campo na formação aos educadores, profissionais esses que serão responsáveis de estarem desmitificando e potencializando outros modos de ensino diferente dos atribuídos culturalmente na formação docente, do ensino pela visão excludente da meritocracia.

E para consolidar essa política, necessariamente devemos fazer transcorrer ações e percepções como o comprometimento da política de educação consubstanciada pela concepção de currículo organizado em torno dos saberes do campo, produzidos com os protagonistas da Educação do Campo. Essa concepção de currículo não se trata de algo estático a reproduzir como nos foram incumbidos em tempos anteriores nos modelos apregoados, difundidos e conformados na cultura escola brasileira. E sim, trata-se de um currículo da construção humana, do desenvolvimento humano que valorize o aspecto cultural do desenvolvimento intelectual dos sujeitos escolarizados.

Por fim, a intenção desse diálogo estabelecido foi de compreender a concepção de ensino que se tem arraigada na nossa formação docente que não consegue fazer avançar e quando faz avanços são lentos, e exatamente porque precisamos responder a complexidade educativa que estamos vivendo na contemporaneidade. Assim, instiga-se a possibilidade de desmistificar e compreender uma outra organização de ensino que atenda de modo qualitativo os homens e mulheres que pensam diferentes, que tem necessidades distintas do mundo

urbano, principalmente na perspectiva de realizar aquilo que é direito subjetivo de um povo: a educação com sucesso e de qualidade.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez & CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (Org.) Por Uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

_____.Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago.2007. Disponível em<HTTP:/WWW.cedes.unicamp.br>b
BRASIL. Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB/01. Brasília, 2002.

_____. Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB/01. Brasília, 2002.

_____. Lei n°. 5.692 de 1971. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

D'AGOSTINI, TAFFAREL, JÚNIOR. Formação de educadores do campo. CALDART, R.S. PEREIRA. I.B. ALENTEJANO. P. FRIGOTTO, G. In: Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretriz de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005.

HAGE, Salomão M. Currículo e educação do campo na Amazônia: Referências para o debate a Multisseriação na escola no campo. Espaço do Currículo, v; 3, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010. http://periodicos.ufpb.br/ojs22/index. php/rec.

OLIVEIRA, Ozerina Victor.Seminário Sobre Organização Curricular.VIII ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP-MT, 2011.

GT 15 - Mini-Cursos e Oficinas

ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alvaci Dias Conceição
(UFMT)
alvacidias@hotmail.com

Alessandra Silva de Souza
(UFMT)
alessandra.silva1992@hotmail.com

Prof ª Drª - Filomena Arruda Monteiro
(UFMT)
filarruda@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esta pesquisa esta articulada ao projeto de pesquisa da Rede de pesquisadores sobre professores (as) da região Centro-Oeste (RedeCentro): "A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste", que tem como foco analisar a produção acadêmica sobre professores da região centro-oeste. Os procedimentos de pesquisa foram construídos, por meio de levantamento das dissertações nos encontros, no qual, um grupo de pessoas estudam e dialogam acerca das questões da pesquisa, considerando as dimensões qualitativa e quantitativa das dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2007 a 2009 no PPGE da UFMT. Todavia, este artigo, configura-se de um recorte, o qual objetiva identificar como vem sendo discutida e trabalhada as temáticas formação de professores, profissionalização e pratica docente ou pedagógica, assim este trabalho terá como enfoque somente a temática formação de professores discutidas nas dissertações de 2008. Nesse período encontramos (09) nove dissertações, das quais identificamos (03) três que apresentam alguns dos sete princípios para formação de professores, segundo Garcia (1999). Porquanto, diante deste primeiro levantamento das dissertações de 2008, no que diz respeito aos temas que tratam da formação de professores, consideramos que, as discussões encontradas nas dissertações a respeito da formação de professores apresentam uma busca de práticas reflexivas para produzir no cotidiano escolar aprendizagens significativas. A formação de professores perpassa por um contexto reflexivo que é ressignificado permanentemente.

Palavras Chave: Formação de professores; Produção acadêmica; Práticas reflexivas.

Introdução

Este trabalho busca apresentar algumas considerações sobre a formação de professores, temática esta que vem sendo discutida nas dissertações de mestrado, defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação /IE/ UFMT. Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da formação de professores, este trabalho articula-se da proposta de pesquisa e estudo do Programa da Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste -REDECENTRO.

A Redecentro é fruto de parcerias entre sete Programas de Pós Graduação que vem desenvolvendo o projeto de pesquisa *"A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste"*. Constituída como uma pesquisa de caráter cooperativo que envolve pesquisadores, professores e alunos da pós-graduação e graduação das Universidades parceiras, sendo estas: UFG/FE; UFMT/IE; UFMS/FE; UFU/FE; UnB/FE; UNIUBE/IFE; UFT. Assim sendo, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é responsável por analisar as dissertações que abarcam temáticas sobre prática docente, formação de professores e profissionalização dos anos de 2007, 2008 e 2009.

Nesse processo de levantamento quantitativo e qualitativo de dissertações, no qual, analisamos a produção acadêmica sobre professores para identificar em um primeiro momento, quais as dissertações que abarcam temáticas relacionadas à formação docente, profissionalização e prática docente/pedagógica. Nosso objetivo neste trabalho é abordar somente o tema referente à formação de professores compreendida nas dissertações de mestrado do ano de 2008, Para analisar essa temática nossos escritos tomarão como aporte de análise os três primeiros princípios da formação de professores conforme Garcia (1999).

No processo de investigação das dissertações do período de 2008 demandou análises de (74) setenta e quatro títulos com seus respectivos resumos, dos quais (31) trinta e um resumos foram classificados, de modo que mencionavam em seus escritos questões relacionadas à formação docente, profissionalização e prática docente/pedagógica. No reconhecimento das dissertações entre as temáticas procuradas, apenas (09) nove tem como foco a formação de professores, destas apenas (03) três dissertações trazem discussões sobre os princípios de formação de professores.

Para a identificação, partindo para a etapa do preenchimento das fichas de análises, fez-se necessário promover alguns encontros no grupo de estudos para discutir

de que forma seria viável o preenchimento. Nessa etapa cada membro do grupo ficou responsável por interpretar e preencher as fichas através da leitura das dissertações. Assim, ressaltamos que, o processo de investigar e analisar as dissertações é de grande relevância e aprendizagem, pois contribui para com o processo formativo enquanto pesquisadores iniciantes.

Discussão sobre Formação de professores

Pensar a formação de professores no contexto de nossa sociedade tem sido destaque em vários estudos que dispensam uma atenção implicada na reflexão acerca dos professores, bem como nos diversos fatores relacionados à educação.

Na análise qualitativa, quando direcionamos nossos olhares para as reflexões suscitadas nas dissertações, encontramos os conceitos de formação de professores sustentados nos seguintes autores: Shulman (1987); Tardif (2002); Mizukami; Reali (2002); Lima (2003); Huberman (2000); Carvalho (2005); Marcelo Garcia (1999); Rocha (2001); Rodrigues (2002); Santos (2005B,P.1); Boaventura Santos (1988); Garcia (2003); Nóvoa (2000), Huberman (2000), Pereira (2002), entre outros.

Apresentaremos uma breve descrição sobre os três dos sete princípios de formação de professores, tal como elucida Garcia (1999).

No primeiro principio é defendido que a Formação de Professores deve ser concebida num contínuo "não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos "acabados", mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (GARCIA,1999,p.27)

Nesta perspectiva, Silva (2008) e Tosta (2008) argumentam em suas dissertações, acerca da formação como um processo contínuo,

> a formação de professores como um processo contínuo, como sendo o conjunto de atividades que se estende ao longo do percurso da carreira dos professores, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional (SILVA, 2008, p. 59).

Bem como,

> [...] processo, onde o educador por sua própria condição de homem, responsabilidade e compromisso social assumidos com os outros homens e de maneira refletida, porque consciente, almeja o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de sua prática."(TOSTA,2008, p.50)

Neste viés, acrescentamos que a formação nesse contínuo é extremamente significativa em nossa sociedade, pois exige do professor estar se atualizando, se formando e com isso promovendo momentos importantíssimos de reflexão para resignificar a sua prática, e assim contribuir para o seu desenvolvimento profissional e individual tendo como consequência disso, um ensino de qualidade garantindo a efetiva aprendizagem de cada criança.

O segundo princípio ressalta que os professores devem estar integrados em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular, na qual o professor deve se abrir para o novo, sem estagnação, tendo em vista que o ambiente escolar configura-se como um dos principais espaços sob as influências do meio social.

Sendo assim, Tosta em sua dissertação apresenta que o professor, "[...] não é mais como um ser passivo como sugeria a racionalidade técnica no seu processo formativo, mas como um forte protagonista no seu desenvolvimento profissional [...]." (TOSTA,2008, p.26)

Diante do segundo princípio, percebemos que, a formação deve por sua vez facilitar no processo de aprendizagem dos alunos, sendo assim o professor deve estar aberto a inovações e modificações de sua pratica para melhoria da educação.

O terceiro princípio permeia a discussão sobre o ambiente escolar como um dos principais espaços de formação, a qual deve adotar como referência de formação o contexto próximo do professor.

Baldoino (2008), em sua dissertação evidencia “que o ambiente escolar é um lócus de formação de suma importância para o professor e que há uma preocupação a respeito dos conhecimentos construídos no processo de desenvolvimento profissional” (p.25/26). Em consonância, Tosta (2008), “também elucida que a formação de professores que acontece no ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional e contribui para compreender a prática pedagógica”.

Sem dúvidas, o ambiente escolar colabora em todos os sentidos quando tratamos de formação e pratica docente, ou seja, tudo que envolve o professor, desta forma o professor tem que perceber e internalizar que o espaço escolar é um dos principais ambientes de formação de grande relevância.

Considerações finais

Neste inicio de pesquisa, destacamos que os dados encontrados compõe um levantamento de dissertações que pensam e discutem à formação de professores com concepções diferenciadas, por isso, neste primeiro momento, não há o nosso posicionamento crítico acerca das questões suscitadas, tendo em vista que neste trabalho pretendemos compreender como vem sendo concebida a formação de professores nas dissertações em que aparecem a concepção de formação pautada nos princípios por GARCIA, se as mesmas coadunam com os três primeiros princípios da formação de professores na perspectiva de Garcia (1999).

Sendo assim, percebe-se que há uma preocupação em articular formação inicial e continua pensada com um sentido mais amplo, defendido como um desenvolvimento profissional. As discussões presentes nas dissertações se entrelaçam quando a formação é definida como um processo contínuo e permanente. Portanto, em nossas primeiras considerações, vale reiterar que a formação de professores também está diretamente relacionada ao ambiente escola, na qual o professor deve se implicar em seu processo de formação com uma busca pessoal e coletiva na ressignificação de seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDOINO, Eduardo Ferreira. *A formação docente em ciências biológicas - um estudo com professores iniciantes*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora,1999.

SANTANA, Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de. *Quando engenheiros tornam-se professores*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

SILVA, Cleide Aparecida Ferreira, 1972. Formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

TOSTA, Estela Inês Leite. *A formação de professores de educação infantil*: um estudo a partir de profissionais em exercício. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

OFICINA DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DO NUCLEO DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Lílian Paz Gonçalves
(NAAH`S/CASIES/GEEE/SUDE/SEDUC-MT)
paz.lilian@hotmail.com

Paulino Antunes de Almeida Filho
(NAAH`S/CASIES/GEEE/SUDE/SEDUC-MT)
paulinoantunes@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Ementa

Dinâmicas e estratégias para o desenvolvimento de atividades musicais que integrem a apreciação, a criação e expressão através de brincadeiras cantadas e atividades rítmicas. Desenvolvimento de atividades de sensibilidade musical para professores, através da compreensão e vivencia dos aspectos básicos da música. Desenvolver prática pedagógica em educação musical, com vista à promoção de debate sobre as concepções de altas habilidades/superdotação.

Justificativa

Sensibilizar educadores acerca da importância da musica no ambiente educacional, trazendo para o debate, as várias possibilidades de intervenções no campo pedagógico. Esta oficina de música busca introduzir e relacionar conceitos que propiciam aos professores um espaço reflexivo sobre os alunos com altas habilidades/superdotação, usando para tal o saberes e estratégias da área da música. Busca, ainda, reiterar a necessidade de uma prática escolar heterogênea, que simultaneamente respeite as diferenças de aprendizagem individuais e promova oportunidades diversificadas, por meio do entrelace entre a educação comum e a educação especial.

Objetivo

Esta oficina tem como objetivo proporcionar ao participante o aprimoramento de suas estratégias docentes, através de experiências musicais que venham de alguma forma contribuir de maneira interdisciplinar, no desenvolvimento criativo da criança.

Essa experiência formativa visa, além de auxiliar os professores na descoberta de habilidades musicas de seus alunos, entender a importância que a educação musical assume no desenvolvimento das áreas: sensório-motora, cognitiva, pessoal, social e afetiva, estabelecendo a harmonia pessoal e facilitando o processo de inclusão de alunos no ensino regular.

É, ainda, objetivo da presente oficina, contribuir, a partir dos elementos da música, para a articulação entre a educação comum e a educação especial, tendo em vista a promoção de práticas educacionais inclusivas para alunos com altas habilidades/superdotação. A oficina visa construir espaço de diálogo com os profissionais envolvidos na educação desses alunos, refletindo sobre a construção de práticas educacionais no viés de uma aprendizagem colaborativa, interativa e dinâmica, a partir da compreensão dos processos de construção da inteligência humana, utilizando como subsidio os saberes da área da música.

Busca, também, a compreensão das características dos alunos com altas habilidades/superdotação, de forma articulada com o conhecimento acerca dos processos de construção da aprendizagem e dos saberes musicais possibilitando aos professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado - AEE elaborarem estratégias de ensino que potencializem as habilidades identificadas, ou a identificação dos alunos, que neste caso, tenham interesse relevante pela música.

Conteúdos

1- A pretensão desta oficina é de ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da musica na dinâmica educacional. Para tal, nos valeremos da expressão corporal, com a intenção de explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão/apreensão de aspectos musicais, sobretudo, rítmicos e melódicos. Sendo destaque, nessa proposta, as brincadeiras de

roda, que busca "significar" com o corpo algumas qualidades sonoras de musicas diversas.

2- Utilizaremos, ainda, atividades envolvendo gestos e palavras, tais como as parlendas, as brincadeiras cantadas (para os quais apresentaremos acompanhamentos simples, utilizando, por exemplo, diferentes sons corporais – batidas de mãos, de pés ou batidas em outras partes do corpo, explorando as diferentes possibilidades de produção sonora, e também, exercícios de elaboração de ritmos simples para execução com copos ou instrumentos de percussão) e a sonorização de histórias, e poemas, utilizando a voz e outros sons corporais – palmas, estalos, batidas de pés, instrumentos musicais e outros objetos.

3- Trabalharemos, também, durante a oficina com desenhos e musicas. Nesta atividade, propormos aos professores, que desenvolvam desenhos a partir de uma escuta musical, como forma de "traduzir" impressões/percepções musicais para uma outra linguagem. Ou seja, usar o desenho como meio de elaborar/produzir sentidos a partir de peças musicais. A proposta pode ser, tanto que se desenhe livremente a partir de uma peça musical ouvida, ou que o professor crie uma história para determinada peça, conte às crianças, para depois ouvi-las e, finalmente, elaborar desenhos para registrar a história.

4- Entendemos que o trabalho rítmico mesmo sendo bastante elementar, constitui-se como indispensável em uma vivência como a que estamos sugerindo nesta oficina. Proporemos aos participantes, que a partir de canções folclóricas ou brincadeiras cantadas, acompanhada de palmas, batidas de pés, outros sons produzidos com o corpo ou instrumentos de percussão (que podem ser construídos com sucata, como chocalhos de garrafinhas *pet*, tambores de lata ou de potes plásticos etc.), marcando, por exemplo, cada sílaba das palavras cantadas, depois somente as sílabas fortes e, posteriormente, dividindo o grupo em dois, a fim de executar os dois acompanhamentos ao mesmo tempo.

Metodologia e recursos didáticos

1° passo: Apresentação (10 min) – Os professores formadores devem apresentar-se de forma sucinta aos alunos e vice-versa, citando o seu nome, sua formação, a intenção que motiva a participar da oficina.

2º passo: Apresentação de slides (20 min) – Será apresentado pelos professores formadores, o roteiro das atividades da oficina de música, através de slides.

3º passo: Trabalho em grupo (50 min) – As atividades serão orientadas pelos professores formadores, e os participantes serão divididos em pequenos grupos. Durante todo o processo os participantes serão incentivados a participarem de todas as atividades sugeridas.

4° passo: Apresentação dos trabalhos (30 min) – Após a realização das atividades, cada grupo terá cinco minutos para apresentar a sua percepção em relação às experiências.

5º passo: Encerramento (10 min) – Os professores farão suas considerações finais e darão abertura para os participantes também se manifestarem sobre o trabalho desenvolvido durante a oficina.

Recursos didáticos

Data show / Máquina fotográfica / Teclado / Violão / Instrumentos de percussão /Micro System / CD / Notebook / Materiais recicláveis / Papel chamex / Copos / Folha com pauta musical

Avaliação

A avaliação da "Oficina de Música" tem como proposta um ato de reflexão crítica, de modo a construir sentido e significado as atividades da oficina.

Assim, os professores participantes do curso emitirão suas opiniões com relação aos formadores e quanto à forma de organização e conteúdos apresentados ao longo da

Oficina, de forma reflexiva e dialógica, envolvendo os cursitas e formadores. A avaliação levará em conta as relações entre os conhecimentos teóricos e práticos apresentados durante a oficina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. Editora Loyola,1990.

BRITO, Teca Alencar. **A música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003

LOUREIRO, A.M.A. **O ensino de Música na escola Fundamental**. Papirus, 2007**.**

GT 15 - Poster

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Deuseli Cristina Campos da Silva[1]

Laura Rodrigues de Souza Matos[2]

Antônia Ieda Delfino

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Há varias formas de conhecer a educação, que, por sua própria natureza, é uma realidade inacabada, pois os conceitos são passiveis de reinterpretações e mudanças, uma vez que estes sofrem influencia sócio-histórico-cultural. A educação faz parte de uma determinada sociedade, está inserido num determinado momento histórico e é influenciado por suas diferentes culturas. E necessário entender que, exatamente por sua complexidade, a educação sempre deve esta aberta a novas contribuições, pois não existe uma teoria ou um modo de fazer educação empiricamente validada como único no meio educacional. Este tem como objetivo articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na pratica pedagógica, conscientizando-os da necessidade de compromisso com a ética profissional e com a organização da vida em sociedade.

Palavras Chaves: Educação. Fundamental. Formação.

[1] Acadêmica do 2º ano do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – Campus Araguaia. – d.cris-cmp@hotmail.com

[2] Acadêmica do 1° ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – Campus Araguaia. - laurarsmph@hotmail.com - Orientadora do presente Artigo. Graduada em Licenciatura em Geografia e Direito. Prof.ª /M. Antônia Ieda Delfino- Atua como Professora da Disciplina de Geografia e Coordenadora do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – Campus Araguaia

Introdução

Em 15 de outubro de 1827, começa oficialmente á educação no Brasil com o decreto de D. Pedro I que dizia:

> ["...] todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras".

A educação naquela época ainda era muito restrita, somente a família muito rica que tinha condições de contratar professores. E depois de 30 anos com surgimento de grupos escolares, que o ensino se tornou gratuito.

Essa mudança já significou muito. É com ela que os profissionais que atuavam e continuam atuando na Educação passaram a ser reconhecidos como profissionais com direito à formação, principalmente os da creche. Pois, se compararmos o número de professores habilitados na pré-escola e na creche, verá que o maior número está na pré-escola. Isso está em consonância com o percurso histórico, uma vez que o atendimento em creche se expediu na área da assistência social, sem exigência de um profissional com uma habilitação específica. Diferentemente da pré-escola, que se desenvolveu no âmbito da educação e demandou profissionais habilitados para o exercício do magistério.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996

Dos Profissionais da Educação Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No entanto, um desafio enorme surge para as instâncias de formação, principalmente no que se refere à formação de professores da creche, pois, além das especificidades dessa faixa etária, são essas crianças que mais gozam do horário integral oferecido pelas instituições.

E importante compreender que as instituições escolares pertencem a um sistema de ensino. Esse sistema e regido por um órgão normativo (Conselho Nacional De Educação), e os sistemas de ensino se articulam em regime de colaboração. Tendo em vista o Brasil ser uma republica que congrega diferentes Estados em federação, ele

possui leis e normas que alcançam todos os Estados e o Distrito Federal. No que se refere á Educação, a união tem a competência para legislar sobre diretrizes e bases da Educação, e assim o poder executivo federal determina um órgão colegiado, o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao ministério da Educação, onde são criadas normas que alcançam todos os sistemas de ensino. Desta feita as diretrizes têm força de lei em todo território nacional. Além dela delas, os sistemas de ensino poderão ter normas complementares ou adicionais, inclusive na forma de diretrizes.

Desta neste artigo que o foco na formação dos professores deve ser o entendimento da situação escolar em toda a sua complexidade, ou seja, o professor e um profissional que se confronta com situação singular no seu cotidiano e para superá-las precisa articular conhecimentos teóricos e científicos sobre a pratica, com vistas as intervir em toda a sua totalidade através da pesquisa e do trabalho coletivo. Vale ressaltar que o conceito de docência, também presente na mesma resolução, no inciso 1 do artigo 2°, explica não só o que ela significa, mas reafirma a importância da articulação teórica e pratica, capacitando o professor a realizar um dialogo entre o conhecimento acadêmico e a situação da realidade na produção do conhecimento.

A formação inicial de docentes tem sido uma grande preocupação de pesquisadores, políticos e da própria legislação, uma vez que a aprendizagem da docência profissional e um processo que se inicia na universidade, que tem a responsabilidade de desenvolver nos alunos uma base de conhecimentos que são objetivo de estudo e fundamentação no iniciam da carreira. Mas, no entanto ela e insuficiente para que estes enfrente a realidade com seus inúmeros desafios, dilemas e toda a sua complexidade. Assim a formação inicial é só o ponto de partida na construção de uma formação que deve ser entendida como um processo de aprimoramento e desenvolvimento que vai percorrer toda a vida profissional docente.

A formação inicial, conforme inspiram os documentos legais, aponta para um caminho em que os conhecimentos técnico-científicos possam contribuir para uma reflexão na e da pratica. A proposta dessa formação é supera o modelo por muito tempo vigente nos cursos iniciais, em que havia uma hierarquia do conhecimento básico e teórico sobre o aplicado na sala de aula. Com isso, criava-se um abismo entre a teoria e a pratica, formando professores com acentuada preparação técnicos, mas com dificuldade para compreender o mundo real da escola e da sala de aula.

O processo de aprender a profissão, ou seja, de aprender a se tornar professor, é um por processo continuo. A formação de professores vista como um continuum, como cita Mizukami (2004), amplia o conceito da formação inicial como um conjunto de conhecimento formais adquiridos na universidade e suficientes para o exercício da profissão.

Paulo Reglus Neves Freire mais conhecido como Paulo Freire educador pernambucano, viveu entre 1921 e 1997. Ficou conhecido pelo empenho em ensinar os mais pobres; por isso, tornou-se uma inspiração para gerações de professores. Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, a partir de suas primeiras experiências em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias.

Observo, ainda, que esses profissionais fazem avaliação contínua de sua metodologia e que os técnicos em educação lhes fornecem parâmetros curriculares cada vez mais ampliados e diversificados. Então, por que não é valorizada sua importante missão.

Referência Bibliográfica

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo. MEC, 1995

NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

OSASCO; Secretaria Municipal de Educação: Reorientação Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Marinalva de Oliveira et al. (org.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC / SEF, 1997.

____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução n° 4 de 13/07/2010. Disponível em: http://www.mec.gov.br

____. MEC Salto para o Futuro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ano 19, n. 12, set. 2009.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E MEIO AMBIENTE: UM DESAFIO DE VIVÊNCIA E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

André Luis de Souza Ferreira[1]
Flavia Karolina Pereira Barreto Bettiol[1]
Victor Hugo de Oliveira Henrique[1]

[1]Estudantes do Curso de Ciências Biológicas, UFMT. aluissouza@hotmail.com
[2] Docente do Curso de Ciências Biológicas, UFMT. vava67@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A educação está em constante transformação e o momento histórico no qual vivemos exige uma reflexão sobre a inclusão de idéias inovadoras no atual modelo de ensino, de maneira a fugir dos métodos tradicionais já ultrapassados. E com base nessa informação o objetivo deste trabalho foi realizar um minicurso na área de Saúde e Meio Ambiente envolvendo atividades dinâmicas no ensino de Ciências Naturais e Biologia contribuindo para a formação e construção do conhecimento. As atividades foram realizadas em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio matutino, do Colégio Eurico Gaspar Dutra, localizado no município de Barra do Garças/MT, ao qual teve duração de cinco dias, baseando-se na modalidade didática expositiva dialógica aliada à prática dinamizada no processo de ensino aprendizagem, contribuindo de maneira significante aos índices de educação dos alunos do nosso país, especialmente aos que fazem parte do ensino público. Nesse sentido, a aplicação das aulas expositivas e práticas dinamizadas tornaram-se uma metodologia de ensino dinâmica e diferenciada, envolvendo os alunos em questões relacionadas ao seu dia a dia. Durante o período do minicurso foram aplicadas atividades que estimulassem o raciocínio e o conhecimento dos alunos, através de perguntas envolvendo o ser humano e o meio ambiente, procurando-se analisar as idéias dos alunos durante todo o processo de ensino aprendizagem sobre o tema desenvolvido. Portanto, constituiu-se numa análise qualitativa, onde os resultados positivos comprovam a eficácia das aulas ministradas.

Palavras Chave: Ensino; Biologia; Metodologia.

Introdução

A educação está em constante transformação e o momento histórico no qual vivemos exige uma reflexão sobre a inclusão de idéias inovadoras no atual modelo de ensino. O encorajamento e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa sobre temas voltados à realidade e cotidiano dos alunos como, por exemplo, Saúde e Meio Ambiente, se fazem necessários por propiciarem melhor compreensão da evolução do

conhecimento, das transformações que ocorrem na natureza e da ação positiva e negativa do homem sobre o ambiente natural. Nesse sentido, o ensino de Ciências, principalmente o de biologia, deve estimular o raciocínio e o conhecimento do aluno, de maneira que não seja apenas informativo.

Todavia, observa-se no ensino de Biologia, que nem sempre o aluno consegue relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta. Considerando que a teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade (SERAFIM, 2001), compreendemos que o aluno que não é capaz de assimilar ou reconhecer o conhecimento adquirido em situações do seu cotidiano, não conseguirá entender a teoria. Segundo Freire (1997), "para compreender a teoria é preciso experienciá-la".

Diante dessa necessidade, torna-se imprescindivel a utilização de práticas dinâmicas que estimulem o conhecimento dos alunos diante à temática desenvolvida. Sendo assim, a realização de dinâmicas em sala de aula representa uma excelente ferramenta para que o aluno construa o conhecimento estabelecendo a relação entre teoria e prática.

As análises aqui expressas quanto à utilização de metodologias de ensino que incluam, não apenas a teoria, mas também atividades dinâmicas para o ensino de Biologia, principalmente em temas importantes como Saúde e Meio Ambiente, revelam a sua importância na construção do conhecimento, sendo este o objetivo deste trabalho.

Materiais e métodos

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Marechal Eurico Gaspar Dutra, localizada no município de Barra do Garças – Mato Grosso, ao qual foi aplicado um minicurso, para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio matutino, com a temática "Saúde e Meio Ambiente: que interação é essa?".

O minicurso foi realizado no período de 4 à 8 de agosto de 2014, sendo dividido em cinco módulos, abordando os seguintes temas: 1 - Meio ambiente natural; 2 – Meio ambiente sustentável; 3 – Degradação e Poluição ambiental; 4 – Saúde e Meio ambiente; e 5 – Saúde e Sexualidade.

As aulas teóricas foram realizadas, com auxílio de datashow, quadro branco e caneta marcadora, baseando-se na modalidade didática expositiva dialógica aliada à prática dinamizada no processo de ensino aprendizagem. Essa modalidade caracterizou-se pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos alunos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os alunos pudessem questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo.

Durante o período do minicurso foram aplicadas atividades que estimulassem o raciocínio e o conhecimento dos alunos, através de perguntas, debates, reflexões e atividades práticas envolvendo o ser humano e o meio ambiente, procurando-se analisar as idéias dos alunos durante todo o processo de ensino aprendizagem sobre o tema desenvolvido.

Diante disso, o trabalho constitui-se numa metodologia aliando a teoria e a prática dinamizada, promovendo uma análise qualitativa do ensino e da aprendizagem através de questionários avaliativos, onde os resultados comprovam a eficácia das aulas ministradas.

Resultados e discussão

Com o desenvolvimento das aulas de Biologia no minicurso, apesar do prazo de observação ser curto para a análise da metodologia aplicada, verificou-se que os alunos demonstraram interesse e curiosidade no processo de aprendizagem, pois tratou-se de aulas diferenciadas com aplicação de dinâmicas instrutivas.

As aulas expositivas dialógicas se mostraram eficientes no processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos questionam, compartilham experiências e visões de mundo, cada um de acordo com sua vivência e conhecimento prévio.

Segundo Fay (2009) as aulas teóricas aliadas a práticas dinâmicas são fundamentais em qualquer disciplina, pois:

> "faz com que o aluno relacione o conteúdo dado com o seu cotidiano. Como exemplo, no ensino de ciências, podemos

> citar os fenômenos físicos, químicos e biológicos que interagem entre si, e estão presentes no nosso dia a dia. Cabe ao professor buscar métodos diversos de ensino, mas que atinja seu objetivo, que é de transmitir o seu conhecimento para seus alunos (FAY, 2009, p.1)”.

Dessa maneira, os alunos se sentem mais motivados através da prática dinâmica, que difere das aulas do cotidiano, onde eles podem colocar na prática o que aprendem na teoria, havendo um maior envolvimento por parte deles durante a aprendizagem.

Com as atividades dinâmicas realizadas durante o minicurso, foi averiguado que os alunos consideram importante o uso de práticas diferenciadas, pois estimula o interesse do aluno pelo conteúdo. E são essas práticas que contribuem para a dinamização das aulas.

Ficou claro que o uso documentários sobre a temática desenvolvida, PowerPoint para exposição das aulas e aplicações de dinâmicas simples, são instrumentos que podem ser utilizados para a renovação das metodologias de ensino, enriquecendo as aulas e potencializando o processo ensino-aprendizagem. Pois, só o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas será capaz de superar o quadro de inanição da educação brasileira e colocar o ensino de ciências em uma dimensão multicultural de visão da vida.

E por fim, a avaliação dos alunos quanto a metodologia de ensino aplicada e ao rendimento das aulas mostram-se mais claras e precisas para a confirmação do sucesso e comprometimento de todos no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário que os atuais e futuros educadores se aperfeiçoem na busca por metodologias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como considera LIBÂNEO (2004) cabe a estes “investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com os conceitos, argumentar em faces de dilema e problemas da vida prática”.

Considerações finais

Entendemos que o uso de metodologias diferenciadas para o ensino de Ciências, principalmente no ensino de Biologia, não sejam tarefas fáceis e muitas vezes não são encaradas de maneira positiva, porém observamos na prática que o ensino de temas voltados à realidade e cotidiano do aluno, como Saúde e Meio Ambiente, torna a aprendizagem mais significativa, mesmo com uma modalidade didática simples. Trata-se de uma metodologia de ensino a qual integra diferentes áreas do saber permitindo a construção do conhecimento por parte do aluno.

Torna-se imprescindível, portanto, a adoção de metodologias de ensino que contribuam significativamente no processo ensino-aprendizagem, permitindo o raciocínio, a construção do conhecimento e a formação do pensamento crítico do aluno, levando este à um cenário de aprendizado suficiente para que as informações e conhecimentos adquiridos possam ser transmitidos à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necess. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SERAFIM, M.C. A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática. Revista Espaço Acadêmico, Nº 07, dez. 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07mauricio.h
tm > Acesso em: 30 ago. 2014.

FAY, L. A importância da aula prática. Produzindo ciências. Tangará da Serra, 2009, p.1. Disponível em:< http://produzindociencias.blogspot.com.br/2009/05/importancia-das-aulas-praticas.html> Acesso em: 30 ago. 2014.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de vasili Davídov. Revista Brasileira de Educação, número 27, set-dez, 5-24. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.
pdf > Acesso em: 28 ago. 2014.

O SUBPROJETO PIBID GEOGRAFIA UFMT/CUA E INSERÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Jhad César de Sousa Lima
(Bolsista PIBID Geografia UFMT/CUA)
jhadcesar@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado nas graduações de licenciatura como um componente extracurricular potencializador da formação docente, pois visa inserir os futuros professores nas escolas da rede pública de ensino para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. O presente texto busca apresentar algumas considerações sobre a inserção do professor em formação no contexto escolar por meio do Subprojeto PIBID Geografia UFMT/CUA, no que tange as contribuições acerca do desenvolvimento profissional docente dos discentes bolsistas inseridos numa instituição pública de ensino básico. Para tanto foi realizado revisão bibliográfica para embasamento da discussão da temática proposta diante das considerações engendradas a partir das experiências adquiridas através dos momentos vivenciados no contexto escolar através do PIBID Geografia, enquanto atividade extracurricular capaz de favorecer a formação da identidade profissional do docente em sua formação inicial, sobretudo porque insere o discente, futuro professor da disciplina geográfica, em um contexto legítimo, enquanto estrutura física e social, pertinente ao espaço do seu futuro exercício profissional.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Ambiente escolar.

Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa que visa aperfeiçoar e valorizar a formação docente para a educação básica. Instituído em 2008, o programa é fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a qual concede bolsas para discentes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência que são desenvolvidos na parceria das universidades com as escolas da rede pública de ensino. Os projetos devem inserir os estudantes nas escolas da educação básica desde o início de sua formação no intuito de promover o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Neste sentido, o curso de Licenciatura em Geografia da UFMT/CUA, que objetiva a formação de profissionais para atuar no magistério, participa do PIBID desde

o ano de 2011. O PIBID Geografia UFMT/CUA, no cumprimento das intenções do programa e do curso em questão, sintetiza seus objetivos ao promover a inserção dos graduandos bolsistas no contexto escolar, visando contribuir na formação docente, ao passo que subsidia vivências no lócus do exercício dinâmico da futura realidade profissional.

Este texto objetiva compartilhar algumas considerações sobre a inserção do docente em formação no ambiente escolar através do PIBID subprojeto Geografia UFMT/CUA, incorporação a qual se processa no vinculo estabelecido com a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel. Não obstante, busca-se incitar a discussão no meio acadêmico das licenciaturas e/ou para interessados da temática, no intuito de promover reflexão e continuidade do debate. Realizou-se revisão bibliográfica para embasar o presente texto.

Docente em formação no ambiente escolar

Desde o momento inicial em sua formação o PIBID Geografia UFMT/CUA busca inserir o graduando no espaço social escolar, em que o mesmo deve vivenciar a dinâmica estrutural da escola como um todo. Consequentemente, o docente em formação adquiri experiência no âmbito escolar ao passo que se encontra em constante interação com a estrutura física e social da escola.

A escola não se restringe apenas a sala de aula, pois compreendendo um todo com uma dinâmica inter-relacionada. Assim, estar presente no ambiente escolar e poder vivenciá-lo em sua estrutura geral configura uma perspectiva mais do que relevante para o futuro professor, pois caracteriza o ambiente de seu futuro exercício profissional.

Neste sentido, o PIBID oportuniza ao acadêmico um momento indispensável em sua formação para a docência, que é conhecer a organização do espaço escolar diante de sua realidade cotidiana, posto que para Sato e Fornel (2007) a aula não é uma realização isolada da sala, isto é, "não se caracteriza apenas pela relação ensino-aprendizagem professor-aluno, mas está inserida no espaço escolar" (LIMA & TORRES, 2013) em sua totalidade.

Desenvolvido na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, O PIBID Geografia UFMT/CUA insere seus bolsistas graduandos no ambiente escolar de ensino básico que configura "um lugar de aprendizagem enquanto direito inquestionável" (KIMURA,

2011, p. 8). Dentro da escola, o docente em formação, vivência o contexto escolar de um modo geral, perpassa por toda sua estrutura, desde a cozinha, pátio, corredores, biblioteca, sala de professores, sala da coordenação, sala da direção, secretária, até a sala de aula para observação e regência.

Neste sentido, pesquisas têm apontado que no decorrer da graduação, determinadas atividades que extrapolam a grade curricular caracterizam momentos propícios para o desenvolvimento de um sentimento de satisfação em relação ao curso e de identificação profissional (BARDAGI *et al.*, 2006). Assim, o PIBID Geografia enquanto atividade extracurricular caracteriza um momento favorável ao desenvolvimento da identidade profissional do docente em formação inicial, sobretudo porque insere o discente, futuro professor da disciplina geográfica, em um legítimo contexto pertinente ao espaço, enquanto estrutura física e social, de sua futura profissão, ou seja, a escola da educação básica.

Considerações finais

Para além de erigir uma atividade que extrapola o currículo, o PIBID também transcende o espaço universitário. Deste modo, o programa configura uma atividade extracurricular que contribui no desenvolvimento da identidade profissional docente de uma forma singularmente elementar, ao passo que insere o professor em formação para se desenvolver no convívio do cotidiano escolar.

Assim, o PIBID Geografia UFMT/CUA tem proporcionado, aos graduados de licenciatura em Geografia, um contato incisivo com a realidade escolar, antecipando ao mesmo uma diversidade de vivências, as quais são convertidas em reflexão e experiência no que tange a sua formação profissional que, provavelmente, não seriam possíveis, em mesma intensidade, durante os estágios supervisionados desenvolvidos nas fases finais do curso.

Referências bibliográficas

BARDAGI, M. *et al*. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. In: **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** Campinas-SP, v.10, n.1, jan./jun. 2006. p. 69-82. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n1/v10n1a07.pdf>. Acesso em: 11/08/2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, J. C. S.; TORRES, M. A. Geografia, formação docente e estágio supervisionado em revisão. In: **Arquivos da III Semana Científica do CUA**, CD-ROM. Barra do Garças, 2013.

SATO, Elizateth Cristina Macceo; FORNEL, Silvia Renata. Conhecimento do espaço escolar. In: PASSINI, Elza Yasuko. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alvaci Dias Conceição
(UFMT)
alvacidias@hotmail.com

Alessandra Silva de Souza
(UFMT)
alessandra.silva1992@hotmail.com

Prof ª Drª - Filomena Arruda Monteiro
(UFMT)
filarruda@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esta pesquisa esta articulada ao projeto de pesquisa da Rede de pesquisadores sobre professores (as) da região Centro-Oeste (RedeCentro): "A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste", que tem como foco analisar a produção acadêmica sobre professores da região centro-oeste. Os procedimentos de pesquisa foram construídos, por meio de levantamento das dissertações nos encontros, no qual, um grupo de pessoas estudam e dialogam acerca das questões da pesquisa, considerando as dimensões qualitativa e quantitativa das dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2007 a 2009 no PPGE da UFMT. Todavia, este artigo, configura-se de um recorte, o qual objetiva identificar como vem sendo discutida e trabalhada as temáticas formação de professores, profissionalização e pratica docente ou pedagógica, assim este trabalho terá como enfoque somente a temática formação de professores discutidas nas dissertações de 2008. Nesse período encontramos (09) nove dissertações, das quais identificamos (03) três que apresentam alguns dos sete princípios para formação de professores, segundo Garcia (1999). Porquanto, diante deste primeiro levantamento das dissertações de 2008, no que diz respeito aos temas que tratam da formação de professores, consideramos que, as discussões encontradas nas dissertações a respeito da formação de professores apresentam uma busca de práticas reflexivas para produzir no cotidiano escolar aprendizagens significativas. A formação de professores perpassa por um contexto reflexivo que é ressignificado permanentemente.

Palavras Chave: Formação de professores; Produção acadêmica; Práticas reflexivas.

Introdução

Este trabalho busca apresentar algumas considerações sobre a formação de professores, temática esta que vem sendo discutida nas dissertações de mestrado, defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação /IE/ UFMT. Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da formação de professores, este trabalho articula-se da proposta de pesquisa e estudo do Programa da Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste -REDECENTRO.

A Redecentro é fruto de parcerias entre sete Programas de Pós Graduação que vem desenvolvendo o projeto de pesquisa *"A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região Centro-Oeste"*. Constituída como uma pesquisa de caráter cooperativo que envolve pesquisadores, professores e alunos da pós-graduação e graduação das Universidades parceiras, sendo estas: UFG/FE; UFMT/IE; UFMS/FE; UFU/FE; UnB/FE; UNIUBE/IFE; UFT. Assim sendo, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é responsável por analisar as dissertações que abarcam temáticas sobre prática docente, formação de professores e profissionalização dos anos de 2007, 2008 e 2009.

Nesse processo de levantamento quantitativo e qualitativo de dissertações, no qual, analisamos a produção acadêmica sobre professores para identificar em um primeiro momento, quais as dissertações que abarcam temáticas relacionadas à formação docente, profissionalização e prática docente/pedagógica. Nosso objetivo neste trabalho é abordar somente o tema referente à formação de professores compreendida nas dissertações de mestrado do ano de 2008, Para analisar essa temática nossos escritos tomarão como aporte de análise os três primeiros princípios da formação de professores conforme Garcia (1999).

No processo de investigação das dissertações do período de 2008 demandou análises de (74) setenta e quatro títulos com seus respectivos resumos, dos quais (31) trinta e um resumos foram classificados, de modo que mencionavam em seus escritos questões relacionadas à formação docente, profissionalização e prática docente/pedagógica. No reconhecimento das dissertações entre as temáticas procuradas, apenas (09) nove tem como foco a formação de professores, destas apenas (03) três dissertações trazem discussões sobre os princípios de formação de professores.

Para a identificação, partindo para a etapa do preenchimento das fichas de análises, fez-se necessário promover alguns encontros no grupo de estudos para discutir de que forma seria viável o preenchimento. Nessa etapa cada membro do grupo ficou

responsável por interpretar e preencher as fichas através da leitura das dissertações. Assim, ressaltamos que, o processo de investigar e analisar as dissertações é de grande relevância e aprendizagem, pois contribui para com o processo formativo enquanto pesquisadores iniciantes.

Discussão sobre Formação de professores

Pensar a formação de professores no contexto de nossa sociedade tem sido destaque em vários estudos que dispensam uma atenção implicada na reflexão acerca dos professores, bem como nos diversos fatores relacionados à educação.

Na análise qualitativa, quando direcionamos nossos olhares para as reflexões suscitadas nas dissertações, encontramos os conceitos de formação de professores sustentados nos seguintes autores: Shulman (1987); Tardif (2002); Mizukami; Reali (2002); Lima (2003); Huberman (2000); Carvalho (2005); Marcelo Garcia (1999); Rocha (2001); Rodrigues (2002); Santos (2005B,P.1); Boaventura Santos (1988); Garcia (2003); Nóvoa (2000), Huberman (2000), Pereira (2002), entre outros.

Apresentaremos uma breve descrição sobre os três dos sete princípios de formação de professores, tal como elucida Garcia (1999).

No primeiro principio é defendido que a Formação de Professores deve ser concebida num contínuo "não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos "acabados", mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (GARCIA,1999,p.27)

Nesta perspectiva, Silva (2008) e Tosta (2008) argumentam em suas dissertações, acerca da formação como um processo contínuo,

> a formação de professores como um processo contínuo, como sendo o conjunto de atividades que se estende ao longo do percurso da carreira dos professores, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional (SILVA, 2008, p. 59).

Bem como,

> [...] processo, onde o educador por sua própria condição de homem, responsabilidade e compromisso social assumidos com os outros homens e de maneira refletida, porque consciente, almeja o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de sua prática."(TOSTA,2008, p.50)

Neste viés, acrescentamos que a formação nesse contínuo é extremamente significativa em nossa sociedade, pois exige do professor estar se atualizando, se formando e com isso promovendo momentos importantíssimos de reflexão para resignificar a sua prática, e assim contribuir para o seu desenvolvimento profissional e individual tendo como consequência disso, um ensino de qualidade garantindo a efetiva aprendizagem de cada criança.

O segundo princípio ressalta que os professores devem estar integrados em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular, na qual o professor deve se abrir para o novo, sem estagnação, tendo em vista que o ambiente escolar configura-se como um dos principais espaços sob as influências do meio social.

Sendo assim, Tosta em sua dissertação apresenta que o professor, "[...] não é mais como um ser passivo como sugeria a racionalidade técnica no seu processo formativo, mas como um forte protagonista no seu desenvolvimento profissional [...]." (TOSTA,2008, p.26)

Diante do segundo princípio, percebemos que, a formação deve por sua vez facilitar no processo de aprendizagem dos alunos, sendo assim o professor deve estar aberto a inovações e modificações de sua pratica para melhoria da educação.

O terceiro princípio permeia a discussão sobre o ambiente escolar como um dos principais espaços de formação, a qual deve adotar como referência de formação o contexto próximo do professor.

Baldoino (2008), em sua dissertação evidencia “que o ambiente escolar é um lócus de formação de suma importância para o professor e que há uma preocupação a respeito dos conhecimentos construídos no processo de desenvolvimento profissional” (p.25/26). Em consonância, Tosta (2008), “também elucida que a formação de professores que acontece no ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional e contribui para compreender a prática pedagógica”.

Sem dúvidas, o ambiente escolar colabora em todos os sentidos quando tratamos de formação e pratica docente, ou seja, tudo que envolve o professor, desta forma o

professor tem que perceber e internalizar que o espaço escolar é um dos principais ambientes de formação de grande relevância.

Considerações finais

Neste inicio de pesquisa, destacamos que os dados encontrados compõe um levantamento de dissertações que pensam e discutem à formação de professores com concepções diferenciadas, por isso, neste primeiro momento, não há o nosso posicionamento crítico acerca das questões suscitadas, tendo em vista que neste trabalho pretendemos compreender como vem sendo concebida a formação de professores nas dissertações em que aparecem a concepção de formação pautada nos princípios por GARCIA, se as mesmas coadunam com os três primeiros princípios da formação de professores na perspectiva de Garcia (1999).

Sendo assim, percebe-se que há uma preocupação em articular formação inicial e continua pensada com um sentido mais amplo, defendido como um desenvolvimento profissional. As discussões presentes nas dissertações se entrelaçam quando a formação é definida como um processo contínuo e permanente. Portanto, em nossas primeiras considerações, vale reiterar que a formação de professores também está diretamente relacionada ao ambiente escola, na qual o professor deve se implicar em seu processo de formação com uma busca pessoal e coletiva na ressignificação de seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDOINO, Eduardo Ferreira. *A formação docente em ciências biológicas - um estudo com professores iniciantes*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora,1999.

SANTANA, Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de. *Quando engenheiros tornam-se professores*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

SILVA, Cleide Aparecida Ferreira, 1972. Formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

TOSTA, Estela Inês Leite. *A formação de professores de educação infantil*: um estudo a partir de profissionais em exercício. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Cuiabá, 2008.

FORMAÇÃO: EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
(Faculdade de Educação – UFG)
(Fapeg – Capes)
dagdnalva@bol.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Nesta pesquisa, em andamento, abordamos o tema formação de professores pelo viés dos paradigmas científicos e dos indicadores de qualidade, tendo como objeto as produções acadêmicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste (2004-2014). Iniciamos o levantamento dos dados relativos aos paradigmas na literatura e nas pesquisas educacionais inseridas no contexto brasileiro, buscando identificar as concepções de ciência, de formação e de trabalho nas produções acadêmicas, considerando-as como um posicionamento científico-político condutor das pesquisas dos pós-graduandos. Na etapa atual, estamos analisando as produções da pós-graduação, desvelando a evolução daquelas concepções nas pesquisas acadêmicas da região, buscando uma relação de coerência entre as concepções apresentadas nas teses/dissertações e o fazer científico, a partir da concepção de qualidade social.

Palavras-chave: Pesquisas. Indicadores de Qualidade. Professor.

Os paradigmas de ciência e a formação de professores, a partir de indicadores de qualidade é o tema desta pesquisa de doutoramento em curso, tendo como objeto de análise as produções acadêmicas sobre professores desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste entre 2004-2014. A temática se mostra relevante à medida que o caminho percorrido pelo pesquisador revela a coerência entre sua compreensão de ciência, sua escolha por um método de pesquisa e suas concepções educacionais.

Buscamos subsídios nos paradigmas de ciência a fim de construir conhecimentos sobre a formação e o trabalho dos professores, reconhecendo as produções acadêmicas como constituintes de um estado de conhecimento do campo, mas também indicadores de uma qualidade ou não sobre o campo. A ciência e a formação de professores são construções históricas que se evidenciam nos contextos social, político e educacional, configurando-se continuamente como reestruturação dos diversos campos sociais da atualidade.

De acordo com Gamboa (1998), propor e realizar uma pesquisa implica adotar uma visão de ciência simultaneamente a uma visão da realidade e, também, de como intervir nessa

realidade, bem como se é possível o acesso epistêmico ao conhecimento. O fazer científico pressupõe a pesquisa, a qual traz consigo um posicionamento epistemológico do pesquisador, bem como uma intenção com os seus resultados, que tem a ver com sua posição ideológica e com o modo como ele interpreta a produção de conhecimentos (BARBOSA, 2005). Assim, reconhecemos a existência de diferentes correntes da filosofia da ciência com diversas visões de ciência e de realidade: paradigma tradicional, paradigma crítico e paradigma pós-crítico.

Nesse contexto, problematizamos: Que paradigmas de ciência referenciaram as produções sobre o professor no Centro-Oeste no período de 2004 a 2014 e com base em quais indicadores de qualidade? Questionamentos que buscamos responder conforme analisamos as produções acadêmicas, relacionando-as à literatura consultada e aos indicadores de qualidade estabelecidos, a partir das concepções críticas de ciência e de formação.

Com o objetivo de selecionar e analisar as pesquisas acadêmicas sobre professores, a partir das categorias paradigma científico e método de pesquisa, identificamos os paradigmas de ciência que as orientaram, considerando-os como um posicionamento científico-político condutor das pesquisas dos pós-graduandos. Nessa perspectiva, esta pesquisa está sendo desenvolvida a partir dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, pois este "permite uma apreensão radical, que vai à raiz da realidade [...]" (FRIGOTTO, 1991, p. 75). E, ainda, de acordo com Magalhães e Souza (2012), o método materialismo histórico-dialético propõe a pesquisa como uma atividade interdisciplinar composta, no nível interno, pelos elementos gnoseológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos e no nível externo, pelos aspectos determinantes da realidade sócio-histórica.

Para se alcançar esse intento, as múltiplas determinações da realidade encontrada no campo das produções acadêmicas sobre o professor no Centro-Oeste, no que se referem ao paradigma de ciência e de formação, estão sendo apreendidas por meio de uma abordagem qualitativa, pelo seu caráter interpretativo, dialógico e pela sua adequação à pesquisa proposta. De acordo com Oliveira (2002), a abordagem qualitativa possibilita concentrar a pesquisa na riqueza do processo mais do que nos resultados ou confirmações. "O enfoque qualitativo constitui-se em estratégia capaz de apreender os significados mais recônditos do objeto de estudo, observando-o tanto em sua dimensão própria, quanto em sua relação com o todo" (OLIVEIRA, 2002, p. 15). E, o tipo de pesquisa desenvolvido é teórico, implicando em procedimentos que buscam por resoluções, atentando-se ao objeto de estudo definido. Nesse tipo de pesquisa é necessário que se faça leituras sobre o tema, a fim de examinar a

consistência dos conteúdos do material disponível com o objetivo de escolher aqueles que apresentam dados relevantes.

No atual estágio da pesquisa, configurando em *estado do conhecimento* do campo, apreendemos que, nos últimos anos do século XX, foi desencadeado um processo de elaboração de teorias, concepções e abordagens sobre o professor. As pesquisas sobre o professor e a sua formação foram fecundas.

Os professores são profissionais e a sua formação é condição de êxito para uma educação, que apresente *qualidade social* (SILVA, 2009), uma vez que esses profissionais são construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem. Qualidade é um conceito abstrato, subjetivo, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. Em uma perspectiva crítica, uma formação de qualidade seria aquela que possibilita ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação/trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas, nesta pesquisa, a compreensão de educação com qualidade social.

Apreendemos na análise das produções teóricas, que a formação de professores, que visa a qualidade, tem como base uma formação teórica que compõe um referencial para o trabalho docente, que é vivo, por conseguinte, a formação docente pressupõe o atendimento à dinâmica social de formação humana, pautada em qualidade social.

Estamos iniciando a segunda etapa dessa pesquisa: leitura e análise das produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste. Até o momento, são 242 teses e dissertações (2004-2007), ainda não foram catalogadas as produções defendidas nos anos de 2008 a 2014, que abordaram o tema *professor*. Daquele total, 31% dos trabalhos abordaram a educação e seus profissionais, a partir de uma concepção crítica, sendo que 19,7% pesquisaram a *formação de professores*.

Ainda nesta fase, analisaremos, nestas produções que tratam da formação, a concepção de ciência, elaborando um quadro síntese com os indicadores de qualidade para os conceitos de educação, formação e trabalho na perspectiva de seus autores. Os paradigmas de ciência, as pesquisas e as concepções de educação, de professor e de formação respondem aos anseios de um tempo, de uma geração; assim, desvelá-las apontam novos caminhos a trilhar.

Referências

BARBOSA, I. G. **Método: em busca de uma definição**. Faculdade de Educação/UFG. Goiânia: mimeo, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Veredas metodológicas da pesquisa em educação da região Centro-Oeste/Brasil. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em www.ufrgs.br/edu_realidade, acesso em 05/04/2012.

OLIVEIRA, João F. (org.). **Novos modelos de gestão da educação básica**: o que mudou na escola? Goiânia: mimeo, 2002.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 216-226, mai/ago. 2009.

PIBID E EDGAR ALLAN POE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Victor S. Rodrigues
(PIBID/Letras – Inglês; UFMT/CUR)

GT 15 – Formação de Professores

O grande desafio do ensino público hoje é formar alunos críticos e pensantes sobre o mundo a sua volta. Foi pensando nessa deficiência do ensino que a oficina "Edgar Allan Poe na Cultura Popular" foi desenhada. Com o propósito de instigar o aluno de língua estrangeira a pensar criticamente quanto as adaptações literárias, e instigar o mesmo a conhecer a literatura de Língua Inglesa, a oficina de quatro horas elegeu o autor americano Edgar Allan Poe como fio condutor e o Romantismo como sua base teórica.

" Critical literacy is the use of texts to analyse and transform relations of cultural, social and political power" (LUKE, A.; DOOLEY, K. 2009)[1]. Como defende Allan Luke e Karen Dooley, o aluno em posse do texto pode transformar o mundo a sua volta. A oficina no entanto almejava um objetivo menor, que o aluno consiga se posicionar criticamente a frente das adaptações literárias nas mídias (TV, cinema e internet).

O desafio no entanto foi maior com o surgimento de obstáculos não previstos na elaboração do plano de aula, a greve estadual e a falta de interesse dos alunos prejudicaram a realização da oficina, mas não a tornaram impossível. Outro ponto negativo encontrado foi a dificuldade dos alunos com o texto em inglês apresentado.

Com a participação reduzida de alunos, e fora do horário de aula a oficina foi um grande sucesso. A interação aluno - professor foi bastante proveitosa passado os minutos iniciais, e uma construção crítica "tímida" foi alcançada. A

[1] "Letramento Crítico é o uso de textos para analisar e transformar as relações de poder culturais, sociais e políticas" Tradução feita pelo bolsista Victor Rodrigues.

interdisciplinaridade com o conteúdo de Língua Portuguesa ajudou os alunos a entender o autor e suas obras e assim participar mais da discussão fomentada.

A dificuldade com o vocabulário usado por Poe nos seus trabalhos foi superada com a apresentação das adaptações escolhidas para a exposição. "Lenore the cute little dead girl" uma série de vídeo animados baseados no poema "Lenore" de Poe foi o mais comentado nas rodas de discussão. A diferença de linguagem entre o poema e o vídeo foi o que despertou a criticidade dos alunos.

Trailers de filmes e músicas ajudaram a construir um conceito básico de "adaptação" que os alunos usaram para avaliar outras adaptações que eles conheceram ou ouviram falar. Outras obras, não relacionadas a Edgar Allan Poe, foram mencionadas e receberam lugar na avaliação dos alunos.

Ao final da oficina foi pedido para que os alunos, agora críticos, fizessem sua própria adaptação de uma obra do autor americano. Essa adaptação, que podia ser em forma de tirinha, desenho, conto, poesia ou música. Despertou o lado artístico dos alunos que criaram trabalhos muito bem produzidos. Pautados pela oficina eles explicaram aos colegas porque escolhera a obra e a forma de adaptação.

A oficina, foi o primeiro contato com a docência do bolsista, e estudante de Letras- Inglês, e foi passível de falhas e acertos. O processo todo foi trabalhoso e árduo mas o comprometimento dos alunos com as atividades, fizeram dessa primeira vez muito prazerosa. A escolha do material apresentado foi muito bem amparada pela professora coordenadora do subprojeto PIBID. Porém a condução da aula foi obra do iniciante.

Assim podemos concluir que a oficina foi proveitosa para os alunos - participantes que puderam construir uma criticidade tímida acerca de um assunto pertinente e aprender uma segunda língua. E foi muito proveitosa, com todos os erros e acertos, para o aluno - bolsista que aprendeu na prática a nobre arte de ensinar.

Referências bibliográficas

LUKE, A; DOOLEY, K. *" Critical Literacy and Second Language Learning" in* "***Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning"*** Vol II, Ed.01, New York: Routledge. 2009.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COM STORIFY

Daniela Silva de Godoy
(PIBID-Letras-Inglês;UFMT/CUR)

GT 15 – Formação de Professores

Neste trabalho iremos refletir sobre nossa atuação no subprojeto PIBID/Letras-inglês que vem nos auxiliando a melhorar nosso desempenho como licenciados da Língua Inglesa. O subprojeto aborda a criação de sequencias didáticas, com base nas teorias de letramento crítico. E com a crescente demanda do uso das novas tecnologias como um meio de comunicação entre falantes de uma língua, vem proporcionando uma interação maior desses falantes nativos ou não nativos.

Este trabalho aborda o processo de apropriação da Língua Inglesa, e para auxiliar esse processo a internet nos proporciona infinitas ferramentas onde possamos utiliza-las para a apropriação da língua. A utilização da tecnologia para o ensino e aprendizagem de uma nova língua possibilita ao aluno e professor uma interação, já que a maioria dos jovens de hoje estão conectados a alguma tecnologia, as redes sociais por exemplo.

Partindo por esse pensamento, pode-se trabalhar em sala de aula com diversas ferramentas da internet, tais como aquelas que permite ao usuário criar suas próprias narrativas. Ou seja, sites como o Storify que nos permite interagir com o que o aprendiz esta focado a aprender com a de outros que disponibilizam os conteúdos na web. Podemos refletir e construir nossa própria história de aprendizagem e conectarmos com interesses parecidos.

A ferramenta utilizada, Storify, permite o usuário contar suas histórias podendo unir algumas mídias sociais, ou seja, é possível fazer uma noticia, fato ou acontecimento relatado em redes sociais virar uma história, contada do seu ponto de vista interagindo com as mídias disponíveis sobre o assunto, tais como, imagens e vídeos.

Para que os alunos pudessem utilizar esta ferramenta foi aplicada uma oficina numa escola que esta ligada com o programa PIBID. Nesta oficina os alunos aprenderam como utilizar a ferramenta, dar suas opiniões sobre o que achavam dela e puderam criar suas próprias narrativas pessoais, utilizando conteúdos disponíveis na internet como imagens e vídeos.

A oficina foi elaborada com o tema Criando Narrativas com Storify, onde os alunos tinham objetivo criar suas narrativas utilizando o site e com tema especifico. Sendo assim, depois de planejada ela foi aplicada na Escola Estadual Major Otavio Pitaluga, e para obter um resultado melhor e contar com a participação dos alunos a oficina foi aplicada em um horaria acessível a todos.

Hoje a criação de narrativas através de ferramentas da internet tem atraído mais o interesse dos alunos, por este motivo esta mais crescente o uso da tecnologia, sendo assim a elaboração de narrativas ganhou uma forma diferente saindo do papel e ganhando cores no mundo da web. Segundo Carvalho (2008) as narrativas digitais possuem um texto onde se possa passar uma ao leitor uma informação agregada, seja sobre uma adaptação de alguma obra, o cotidiano ou até conteúdo didáticos.

Outros autores abordam esse tema também, Paiva (2009) é uma delas, segundo ela " o advento das tecnologias computadorizadas novos formatos de produção de texto emergem nas práticas sociais da linguagem, dentre elas a narrativa multimodal e multimídia.

Para apropriação de uma segunda língua, no caso a Língua Inglesa, esta ferramenta é de grande importância. Portanto, o PIBID nos possibilitou desenvolver uma sequencia didática e ter critérios para analisar a qualidade do material que iremos utilizar nas aulas, e ainda nos aproximou dos alunos e d cotidiano da escola pública.

Referências

CARVALHO, G. S. (2008). As Historias Digitais: Narrativas no Seculo XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

PAIVA, V. (2009) Narrativas Multimidia de Aprendizagem de Língua Inglesa: Um Genero Emergente. Anais do 4º Simposio Internacional de Estudos de Generos Textuais, Tubarão: UNISUL.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TEORIA E PRÁTICA EM CONTEXTO COM O PIBID

Tatiane Silva Sousa
(Acadêmica IFRO/Bolsista CAPES)
sousa.venusinfurs@hotmail.com

Marcia Cruz de Oliveira
(Acadêmica IFRO/Bolsista CAPES)
marciacruzoliv@hotmail.com

Márcia de Fátima Barbosa Corrêa
(Docente IFRO)
marcia.barbosa@ifro.edu.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A formação do professor, segundo legislação e políticas públicas, propõe a relação teoria e prática, auxiliando no desenvolvimento práxis educativa. Para isso, os currículos dos cursos de licenciatura possuem disciplina com carga horária específica de prática, o que inclui o estágio supervisionado e ganho importante aliado com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim este artigo tem como objetivo relatar experiência de participação no PIBID, assim como, demonstrar a importância da prática para a formação inicial do professor, evidenciar a importância da reflexão na docência, indicando os resultados obtidos na participação no PIBID. Os resultados demonstram que o programa incentiva a docência por meio da utilização de metodologias diferenciadas, auxiliando em aspectos da prática docente como: o planejamento de aula e conhecimento de documentos escolares (diários de classe, currículo escolar, entre outros). Desse modo, a participação dos graduandos no programa e os resultados obtidos demonstram o que alguns autores destacam: a relação entre teoria e prática é imprescindível para a formação inicial do professor.

Palavras chave: Formação Inicial. Teoria e Prática. PIBID.

O professor recém-formado que ingressa em uma instituição de ensino básico pode enfrentar algumas dificuldades como a insegurança diante do contexto social de atuação, isolamento, adaptação e compreensão da cultura da escola. Esses dados demonstram que o futuro professor deve ter uma bagagem de conhecimento que vai além do conhecimento teórico, o que requer experiência, Garcia (1999) ressalta que os conhecimentos obtidos pelo licenciando devem provir, sobretudo da análise de experiências da sala de aula, dos trabalhos

dos estudantes, de observações das ações dos professores, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com professores. Essa reflexão acarreta na imersão consciente do aluno-professor no mundo da sua experiência, mundo esse cheio de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GÓMEZ, 1995), ainda segundo o autor o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento do processo de reflexão se for integrado significativamente, já que através da reflexão sobre a prática que surgem novas possibilidades, novas formas de pensar e encarar e agir sobre os problemas, processo esse que Freire (1996) chamaria de reflexão-ação-reflexão.

A prática docente deve ser orientada pela teoria, não devendo ficar encerrada em si, esta prática precisa ser o núcleo em torno do qual gira o currículo acadêmico, uma vez que o conhecimento acadêmico e teórico só se torna útil diante de problemas concretos (MACIEL; MENDES, s.d.). Não é suficiente, para o professor saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias de aprendizagem, as técnicas de manejo de classe e de avaliação (ANDRADE, 2005). Nesta perspectiva, destaca-se que na matriz curricular dos cursos de licenciaturas disciplinas com carga horária de prática, como o Estágio Supervisionado, tornam-se componentes importantes por permitir a vivencia e a prática profissional. Essa prática docente ganhou apoio em 2009 com a criação do PIBID, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Através do PIBID licenciandos são inseridos em escolas públicas, possibilitando que o contato com a educação básica seja ampliado, indo além do Estágio Supervisionado e das disciplinas praticas. O programa visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuindo para a valorização do magistério elevando a qualidade da formação de inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Assim o presente texto tem como objetivo relatar experiência de participação no PIBID, assim como, demonstrar a importância da prática para a formação inicial do professor, evidenciar a importância da reflexão na docência, indicando os resultados obtidos na participação no PIBID.

As autoras foram inseridas no programa por meio do subprojeto "O Papel da Biologia na Educação Ambiental- O Ensino para a Sustentabilidade" no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) campus Ariquemes, o qual teve duração de dois anos (setembro de 2012 ao mês de fevereiro de 2014), buscando aliar a prática ambiental ao conteúdo de biologia, por meio da pesquisa ação.

O desenvolvimento das atividades pelos bolsistas envolveu um período de planejamento e estudos teóricos sobre educação ambiental. O planejamento auxiliou no desenvolvimento das atividades seguintes por estabelecer metas a serem atingidas e o embasamento teórico se mostrou importante ao auxiliar no desenvolvimento de atividades como palestras e oficinas.

A metodologia que amplamente foi utilizada no decorrer do projeto foi a pesquisa-ação, por permitir que fatos observados e estudados pelos bolsistas pudessem resultar em ações que envolveriam os alunos. Isso possibilitou o desenvolvimento de diversas atividades que buscavam o mesmo resultado, a conscientização dos alunos.

Dentre as atividades desenvolvidas estão o levantamento ambiental da escola, que permitiu definir as características da instituição e os principais problemas encontrados, seguido de palestras que possibilitou o contato direto entre bolsistas e alunos auxiliando na troca de opiniões sobre o ambiente escolar e as ações que praticavam para melhorar esse ambiente. Como o excesso de lixo foi um dos principais problemas enfrentados, organizou-se oficinas de reciclagem. Foram realizados também mutirões para coleta de lixo reciclável para posterior comercialização, sendo o recurso financeiro investido em ações para os alunos, como passeios, gincanas de organização das salas de aula também foram desenvolvidas com o intuito de minimizar a quantidade de lixo jogado em sala. Como o ambiente não envolve apenas a escola, a elaboração de vídeos ambientais em que os alunos registravam e demonstravam os principais problemas enfrentados em seu bairro de origem. Realizou-se mutirão de coleta de lixo eletrônico onde também foi trabalhada a questão do consumismo e sua implicância para o meio ambiente. Todas essas atividades envolveram o estudo e planejamento dos bolsistas, bem como a prática da docência para trabalhar com alunos.

Os resultados alcançados durante o projeto foram importantes para a formação inicial dos graduandos, possibilitando a oportunidade de desenvolver habilidades práticas, capacidade analítica de situações adversas, evidenciando-se a complementação do processo de ensino-aprendizagem. Além de se tornar fonte de incentivo à busca de aprimoramento pessoal e profissional, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades individuais e a articulação dos conteúdos ministrados no curso de licenciatura com as situações práticas da atividade profissional, proporcionado o desempenho competente e ético da futura profissão. As aprendizagens adquiridas são extremamente significativas para a formação prática do professor; diversas situações vivenciadas pelo aluno-professor o levaram à reflexão, ação e resolução de problemas, mostrando como o PIBID é desafiador e estimulante para o professor em formação inicial. O programa incentivou ainda o uso de metodologias diferenciadas,

auxiliou em aspectos da prática docente, como o planejamento de aula, permitindo ao aluno-professor que mostre sua criatividade e independência. A participação dos graduandos no programa e os resultados obtidos demonstram o que alguns autores destacam: a relação entre teoria e prática é imprescindível para a formação inicial do professor.

Referências

ANDRADE, A. M. de A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: Arnon de Andrade - Site Pessoal. Disponível em: < http://www.educ.ufrn.br/arnon >. Acessado em 19 de setembro de 2014.

BRASIL. CAPES. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid >. Acessado em: 19 de setembro de 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. (1999). Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. M. O Estágio Supervisionado na Formação Inicial: Algumas Considerações. Universidade Federal do Piauí.

PIBID GEOGRAFIA UFMT/CUA E A INSERÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Francisco Sousa Lira
(Bolsista PIBID Geografia da UFMT/CUA)
franciscolira@hotmail.com

Jhad César de Sousa Lima
(Bolsista PIBID Geografia da UFMT/CUA)
jhadcesar@gmail.com

Antonia Ieda Delfino
(Coordenadora PIBID Geografia da UFMT/CUA)
antoniaieda@uol.com.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado nas graduações de licenciatura como uma relevante potencialidade extracurricular na formação docente, pois visa inserir os futuros professores nas escolas da rede pública de ensino para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Este trabalho pretende tecer algumas considerações sobre a inserção do docente em formação no contexto escolar através do PIBID Geografia UFMT/CUA, no que se refere ao desenvolvimento de atividades que envolvem questões de ensino-aprendizagem. Incorporação a qual está sendo realizada por meio de projeto que se encontra em processo por meio do desenvolvimento de projeto com uma turma de 6° ano do ensino fundamental da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica para embasar o presente texto, como também para a fundamentação do projeto referido. Através de ações realizadas por projetos, o PIBID Geografia UFMT/CUA tem contribuído para o desenvolvimento profissional do docente em formação. Não obstante, também contribui para a escola, ao passo que objetiva o desenvolvimento de atividades que promovam a formação pessoal dos alunos.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Projeto.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação que ter em vista aperfeiçoar e valorizar a formação docente para a educação básica. Instituído em 2008, o programa concede bolsas para graduandos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência que são desenvolvidos nas escolas da rede pública de ensino parceiras das universidades. Os projetos devem inserir os estudantes nas escolas para envolvê-los em atividades didático-pedagógicas.

Assim, o PIBID Geografia UFMT/CUA, que objetiva a formação de profissionais para atuar no ensino da educação básica, percorre as intenções do programa na inserção dos alunos bolsistas no contexto do ambiente escolar para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao processo-aprendizagem, isto é, envolve o discente no ambiente e atividades da sua futura incumbência profissional.

Este presente texto tenciona tecer algumas considerações sobre a inserção do docente em formação no contexto escolar, no que tange ao desenvolvimento de atividades que envolvem questões de ensino-aprendizagem. Incorporação a qual será realizada através da proposta de um projeto que será desenvolvido com uma turma de 6° ano do ensino fundamental da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel. Realizou-se revisão bibliográfica para embasar o presente texto e o projeto a ser desenvolvido.

Docente em formação no ambiente escolar

O PIBID Geografia da UFMT/CUA desenvolve suas atividades na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, uma instituição pública de ensino básico que configura "um lugar de aprendizagem enquanto direito inquestionável" (KIMURA, 2011, p. 8). Para o futuro docente, estar inserido no ambiente escolar e desenvolver atividades de ensino são questões de grande relevância, pois se referem ao ambiente e a prática que se aproxima da realidade de seu futuro profissional.

Neste contexto, o programa caracteriza um momento extracurricular oportuno para a formação da profissão docente, conforme pesquisas têm apontado que no decorrer da graduação, determinadas atividades que extrapolam a grade curricular caracterizam momentos propícios para o desenvolvimento de um sentimento de satisfação em relação ao curso e de identificação profissional (BARDAGI *et al.*, 2006).

O programa configura atividade extracurricular que vai além de transcender o

currículo, pois transcende também o ambiente universitário, ao passo que possibilita ao aluno, futuro docente, sair do enquadramento do espaço da universidade e se espacializar no espaço que configura o ambiente de seu futuro exercício profissional, isto é, a escola de educação pública do ensino básico.

Projeto na escola: docente em formação no processo ensino-aprendizagem

A partir da parceria da universidade com a instituição pública da educação básica, o PIBID Geografia UFMT/CUA, como já foi dito, viabiliza a inserção do docente em formação no ambiente escolar através do desenvolvimento de projetos, em que proporcionará o desenvolvimento de atividades de caráter didático-pedagógicas, inserindo assim, os graduandos em atividades que envolvem ensino-aprendizagem.

Hernandez & Ventura (1998) enfatizam que os projetos são uma resposta para a evolução dos docentes da escola, os quais permitem refletir sobre a prática para melhorá-la. Assim, o desenvolvimento de projetos realizados por docentes em formação configura uma questão muito significante em seu desenvolvimento profissional, pois o futuro professor se encontra inserido prematuramente na prática de seu futuro exercício e, sobretudo, na reflexão da mesma.

Neste sentido, através do desenvolvimento de projetos, os futuros professores se desenvolvem profissionalmente no contexto escolar, em que o PIBID Geografia UFMT/CUA surge como um momento favorável para mitigar as deficiências da formação original que Demo (2011) salienta ao discorrer sobre as necessidades permanentes de recuperação da competência no professor.

Projeto no 6° ano do ensino fundamental da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel: "A questão climática e sua interação com o meio"

Este projeto será desenvolvido na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, sob o título: "A questão climática e sua interação com o meio" a elaboração do projeto tem como tema o clima e, como público alvo, a turma do 6°A do turno vespertino do ensino fundamental, o qual se justifica na intenção construir o campo do conhecimento que se produz na interação ensino-aprendizagem entre o futuro professor, que está em formação inicial, com os alunos da escola. Será trabalhado em quatro semanas, em que

será realizado um encontro semanal, os quais estão estabelecidos nas terças-feiras, dia 07, 14, 21 e 28 do mês de Outubro de 2014. O projeto será desenvolvido no contraturno, diante disso, será requerida autorização para os pais.

As atividades do projeto se fazem na importância de contribuir na aprendizagem dos alunos, ao passo que busca refavorecer a compreensão dos conteúdos no reforço do que já foi dado em sala de aula. Em contrapartida, a atividade contribui também para o desenvolvimento profissional dos docentes em formação, ao passo que o mesmo se encontra em interação com os alunos diante de ações que envolvem ensino.

O projeto irá articular metodologias concisas com o objetivo de subsidiar a autonomia do futuro professor nas suas escolhas didáticas e nos alunos enquanto principais autores do processo de construção de seus conhecimentos, assim, serão buscados no desenvolvimento dos conteúdos, a perspectiva de partir dos conhecimentos predispostos e da realidade vivencial dos alunos, no intuito de envolver os alunos de forma mais incisiva nos conteúdos da disciplina.

Considerações finais

O PIBID Geografia UFMT/CUA configura uma atividade extracurricular impar para o graduando de licenciatura, pois o programa insere o futuro professor no ambiente escolar de uma forma contundente, ao passo que propicia vivências pertinentes, as quais são convertidas em experiências docentes e escolares.

Através de ações realizadas por projetos, o programa não contribui apenas no desenvolvimento profissional do futuro professor, pois também contribui para a escola, ao passo que objetiva-se desenvolvimento dos alunos, os quais são envolvidos em atividades de promoção de conhecimentos, habilidades e competências nas suas ações de ensino-aprendizagem realizadas pelos acadêmicos bolsistas.

Referências bibliográficas

BARDAGI, M. *et al.* Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. In: **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** Campinas-SP, v.10, n.1, jan./jun. 2006. p. 69-82. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n1/v10n1a07.pdf>. Acesso em: 11/08/2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. Campinas: Autores associados, 2011.
HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PERCEPÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DAS LICENCIATURAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Priscila de Carvalho Abreu
(IFRO)
pricila_ca@hotmail.com

William Kennedy do Amaral Souza
(IFRO-GEPTE/UFMT)
william.souza@ifro.edu.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho teve como objetivo verificar a percepção dos estagiários dos cursos de licenciaturas no que diz respeito ao estágio supervisionado realizado nas escolas de ensino fundamental e médio. Para os alunos de licenciatura que serão futuros professores, o estágio é uma ação das mais importantes, pois oportunizam os alunos a vivenciarem a realidade de estar em uma sala de aula, e também aprenderem a confrontar situações que só serão vividas na prática docente. Em sala de aula, o estagiário vai atuar como participante e também ter a experiência de ministrar algumas aulas, usando toda a metodologia aprendida, com vistas a despertar a curiosidade e a participação dos alunos durante as aulas. A pesquisa foi feita por meio de um questionário contendo dez questões, o qual foi respondido por cem alunos estagiários. Para a maioria dos acadêmicos, o estágio supervisionado é sim, uma fase muito importante, não só pela participação em sala, mas também pela ajuda que recebem dos orientadores e dos professores supervisores.

Palavras – chave: Estágio Supervisionado; Aluno; Percepção.

Introdução

O estágio supervisionado faz parte do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura e tem como finalidade proporcionar a construção de atitudes críticas e reflexivas do estagiário e futuro professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino. Para Pimenta e Lima (2004) o estágio supervisionado é o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é por seu meio que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção dos saberes do cotidiano.

É uma fase de muita importância para o estagiário porque é a oportunidade de contato com a prática de uma sala de aula. Zimmermann e Bertani (2003), reforçam que o estágio é uma disciplina integradora, pois promove a ligação entre a teoria e a prática.

Sua função é a de integrar os ambientes escolares e acadêmicos articulando os conteúdos específicos e didáticos, desempenhando um papel decisivo para a formação de professores. Porém, é importante o estagiário criar um elo entre ele e os alunos principalmente na fase de regência, porque esse vínculo gera um ambiente de equilíbrio, onde os alunos respeitam o estagiário, e dessa forma fica mais fácil se haver trocas de experiências entre eles.

No entanto, o aluno estagiário também encontra dificuldades em sala de aula, por não haver tido mais tempo de contato com os alunos, os mesmos não participam integralmente das aulas, e só no decorrer dos dias que o estagiário vai ganhando confiança dos alunos. Outro ponto importante na vida de um estagiário é o seu relacionamento com o supervisor, concedente e orientador, ambos são relativamente úteis e necessários para ajudar na elaboração de todo o contexto de um estagiário, porque na realidade, como este está ainda começando, necessita do auxilio de quem realmente sabe e já tem suas próprias conclusões e experiências no que diz sala de aula/aluno. Tardif define bem essa experiência:

> Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suaprofissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 38-39).

Sendo assim, criando esses vínculos de experiências os estagiários adquirem autonomia e segurança para estar em sala de aula e saber como estreitar um relacionamento estagiário/aluno, para que possa haver crescimento de conhecimento nos educandos.

Material e métodos

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário com a finalidade de buscar subsídios para ajudar a responder as indagações iniciais, no que se refere à opinião dos estagiários sobre o estágio.

O questionário compunha-se por dez questões objetivas. Cem alunos/estagiários entrevistados sendo 28 alunos do sexo masculino e 72 do feminino e, logicamente, todos alunos de licenciatura.

Resultados

Com esse questionário, foi possível perceber que para 90% dos estagiários entrevistados, o estágio supervisionado é uma fase muito importante, porque se tem um contato com a realidade da sala de aula.

A participação do orientador é de relevância imensa para 80% dos entrevistados; as dicas do orientador ajudam muito, tanto corrigindo planos de aulas como contando experiências que ajudam o estagiário na hora de ministrar uma aula.

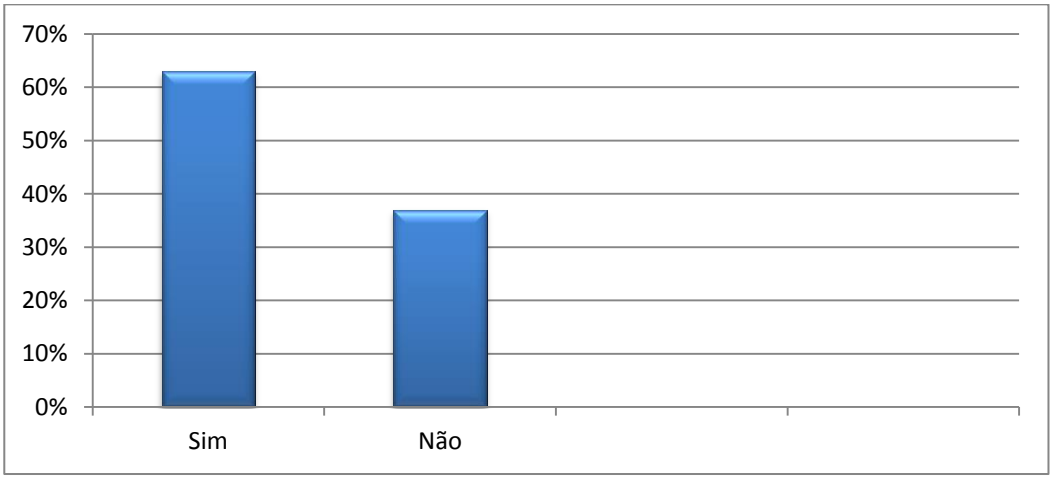
Para 89% deve-se utilizar as metodologias do professor orientador no desenvolvimento das atividades durante o estágio. Já 58% utilizariam também os métodos do professor supervisor.

Quanto à interação entre aluno e estagiário, 68% acham que é bom porque os alunos ainda não se sentem confiantes perante os estagiários, e não levam muito a sério o que eles estão fazendo em sala. Durante o estágio, a fase de observação é importante, e, para 78% dos entrevistados, contribui muito para a fase de regência, uma vez que na observação pode se notar como os alunos se comportam, quais atitudes funcionam e também como agir em certas circunstâncias especiais.

Pode-se observar também a importância das dicas dos professores dos cursos de licenciatura, pois 92% acreditam que tais dicas podem contribuir durante as aulas, já que os professores costumam criar situações semelhantes às que os alunos irão enfrentar quando forem fazer o estágio.

Verificamos também que apesar dos entrevistados serem alunos de licenciaturas, até o presente momento alguns não pensam em atuar na respectiva formação.

Gráfico – Proporção para atuação docente.



Esse fator se deve às dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula, e pela falta de motivação em exercerem essa profissão.

Conclusão

Nota-se que o trabalho em conjunto de professores orientadores, supervisores e outros profissionais da educação é de suma importância para os alunos estagiários, pois podem passar conhecimentos e experiências adquiridas ao longo dos anos de profissão.

O estágio faz com que se tenha um contato íntimo com a sala de aula, os alunos e o dia a dia de um educador, que requer esforço e dedicação para que o ensino seja de qualidade e o aluno se sinta motivado a estudar.

Referências

PIMENTA, S. G.; LIMA, m. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZIMMERMANN, E. & BERTANI, J.A. **Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores**. Cad.bras.ens.fís., v.20, n.1: 43-62. Florianópolis: UFSC, 2003.

CARTOGRAFANDO ENCONTROS: MAPEANDO O EXPERIMENTÁVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marcia Regina Gobatto
(Discente PPGED/UFU)
marciagobatto@hotmail.com

Daniela Franco Carvalho
(Docente PPGED/UFU)
danielafcj@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O objetivo deste estudo é desvelar o caminho formativo/experimentativo das/os professoras/es-formadoras/es do Cefapro/MT, polo de Diamantino, no intuito de analisar como se chegou *a ser o que se é* e que implicações isso tem em nossas ações no contexto do referido centro de formação. Quero enfatizar que a narradora/escritora/dançarina também faz parte da coreografia, pois também é professora-formadora do Cefapro/MT, polo de Diamantino. A proposta metodológica se constitui em uma perspectiva cartográfica de *como se chega a ser o que se é*, por meio das novelas formativas/experimentativas, concretizadas na forma de rizoma. A pesquisa que proponho sugere o envolvimento coletivo das/os professoras/es-formadoras/es, querendo um enovelar-se, um buscar-se, um construir-se, um devir coletivo. Envolver-me com minhas/meus companheiras/os de trabalho em um processo de desejo coletivo de buscar-se a si mesmo, em um constante afastar-se e aconchegar-se, através de *Encontros*. Ainda estamos montando a coreografia, porém já realizamos dois encontros, nos quais foi possível perceber os afetos que nos movem, muitas vezes ainda com corpos pesados pela forma/formação que nos foi possível, porém as linhas de fuga estão presentes na composição do ser professor/a-formador/a. Estamos mapeando o experimentável. Cartografando *Encontros*.

Palavras-chave: Cartografia. Professoras/es-Formadoras/es. Cefapro/MT.

A escolha da dança

Ouso iniciar pelo meio. Isto porque estou no meio de uma pesquisa que se expressa também pela metade neste momento. Estar no meio é experimentar a incerteza do caminhar, é querer abrir possibilidades de andar por lugares desconhecidos, querer adentrar em algo que me é inquietante: a formação, a experimentação ou o caminho

formativo/experimentativo traçado/vivenciado por nós, professoras/es-formadoras/es do Centro de Formação e Atualização das/os Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT), polo de Diamantino.

Essa inquietação se distingue do caminho formativo prescritivo/acadêmico, advindo do conceito moderno de sujeito iluminista, o qual se traduz em sua emancipação, ou seja, naquele que faz uso pleno de sua razão, que não se sujeita à natureza e nem a outro sujeito. É de Kant a ideia de que "o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz" (1996, p. 15). Porém essa "formação compreende disciplina e instrução" (idem, p.14). A formação que disciplina impede a construção de uma educação criativa e coletiva, pois a "disciplina é uma anatomia política do detalhe" (FOUCAULT, 1987, p. 166), produzindo agenciamentos sombrios[1]. Porém, pelas leituras de Nietzsche (1976), estas apontam para uma ideia de formação que não é linear, prescritiva, mas aponta para o devir, para o imprevisto. Uma formação sem ponto de chegada, uma *além-formação.*

A proposta de um processo de *além-formação* é a concepção de uma formação como travessia, que convida para o movimento criador, que é próprio da educação. Uma formação como força subversiva, que provoca uma potência criadora do desejo, da liberdade, sem modelos prévios, o devir.

> Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 19).

[1] Aquilo que não está exposto, "mas que remexem em nós o mais profundo, com organizações como a instituição familiar e o aparelho de Estado" (DELEUZE e GUATTARI, 1997, vol. 04, p.23).

Devir é rizoma e em um rizoma as singularidades desenvolvem outros devires, que implicam *hecceidades*[2]. A concretização de um projeto de formação como devir, implica sempre na coletividade e nas alianças, em individuações sem sujeito, num projeto sem fim, sempre em *desterritorialização*.

O objetivo deste estudo é desvelar o caminho formativo/experimentativo das/os professoras/es-formadoras/es do Cefapro/MT, polo de Diamantino, no intuito de analisar como se chegou *a ser o que se é* e que implicações isso tem em nossas ações no contexto do referido centro de formação. Quero enfatizar que a narradora/escritora/dançarina também faz parte da coreografia, pois também é professora-formadora do Cefapro/MT, polo de Diamantino. Para compor esse itinerário me desnudo em *encontros,* em *devires,* estes como expectativas de se constituírem em ideias que preencham o nada que me consome e me inspirou por este caminho, que é também formativo/experimentativo na busca de um *si mesmo.* Encontros que produzam novos acontecimentos, que rememorem velhos, que reflitam devires intensos.

Ensaiando

A proposta metodológica se constitui em uma perspectiva cartográfica de *como se chega a ser o que se é*, por meio das novelas formativas/experimentativas, concretizadas na forma de rizoma[3]. A/Os participantes desta pesquisa são doze professoras/es-formadoras/es, inclusive eu, atuantes no Cefapro/MT, polo de Diamantino, em diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia), Alfabetização (Pedagogo), além das modalidades/especificidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Tecnologia Educacional e Diversidade na Educação Básica.

A cartografia se constitui em um plano de intervenção, devido ao seu caráter processual, pois é uma análise/intervenção, já que o estar no meio permite dizer que a

[2] Um acontecimento presente, "latitude e longitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afetos não subjetivados" (DELEUZE e GUATTARI, 1997, vol. 04 p.49).

[3] Sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um *estado* a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independentemente de uma instância central (DELEUZE e GUATTARI, 2011, vol. 01, p.37).

intervenção não se dá em um único sentido, mas atualizando as existências. Segundo Passos e colaboradores, o sentido da cartografia é o "acompanhamento de percursos, implicação em de processos de produção, conexão de redes ou rizomas" (2012, p.10). Assim a cartografia nos servirá para o acompanhamento/descrição de nossos encontros no Cefapro/MT, o que acolherá nossas angústias, desejos, ilusões, inquietações, realizações.

> A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de "o mesmo" não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode, por vezes, ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, rizoma não tem centro (PASSOS et. all., 2012, p. 10).

Assim, a pesquisa que proponho sugere o envolvimento coletivo das/os professoras/es-formadoras/es, querendo um enovelar-se, um buscar-se, um construir-se, um devir coletivo. Envolver-me com minhas/meus companheiras/os de trabalho em um processo de desejo coletivo de buscar-se a si mesmo, em um constante afastar-se e encontrar-se, através de *Encontros*.

Dançando

Nosso primeiro encontro foi recheado de expectativas. Filmamos. Vamos filmar todos. Esperamos que a filmagem de nossas falas/ações/silêncios/afetos/desafetos promova o desvelamento do modo de ser professoras/es-formadoras/es, o que nos permite a excitação da produção.

Estou/estamos construindo/descrevendo os processos dos encontros. Cartografando. Mapeando o experimentável. Neste primeiro foi possível perceber os afetos que nos põe em movimento, muitas vezes ainda com corpos pesados pela forma/formação que nos foi possível, porém também percebo/percebi que as linhas de fuga estão presentes na composição do ser professor/a-formador/a no Cefapro/MT. Isso ocorre devido à questão da ciência nômade ser de outra origem. A função do Estado ou sua pretensão é fixar. Fazer canais. Regrar ações. Conduzir. Vencer uma

"vagabundagem de bando e um nomadismo de corpo" (DELEUZE e GUATTARI, 1997, vol. 05, p. 34). Assim estar no Cefapro/MT com as pessoas que o compõe, é inquietante, angustiante. Provoca um desejo de ficar/partir. A criação é resistência, porém há sempre um espaço de ação. Se você resistir. Se você aguentar. E você só aguenta/resiste se for na coletividade, já que o devir é sempre coletivo.

O segundo encontro nos mostrou o que nos move, o que nos põe na vida, muitas vezes, produzindo singularidades, outras repetindo o desejo maquínico coletivo, através da produção do "indivíduo serializado, registrado, modelado" (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.31). O ser professor/a-formador/a é estar em processo de criação, apesar da tentativa de controle social, há uma intensa resistência. É essa resistência que nos põe à dançar, em alguns momentos timidamente, mas em outros, experimentando passos novos.

Meiando

Ouso finalizar este texto também pelo meio, pois ainda temos muitos *Encontros*, na busca de um devir coletivo que inspire criação. Resistência. Composição de professor/a-formador/a. Cartografia. *Dança*. A dança é um *sim* à vida, que só pode ser dançada por quem compartilhe desse *sim*. Com meus pares danço livremente, compondo *Encontros*. Nos compondo nos *Encontros*.

Referências

NIETZSCHE, Friedrich **Considerações intempestivas**. Tradução de Lemos de Azevedo. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 01 e 04. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

KANT, Immanuel **Sobre a pedagogia**. Piracicaba/SP: Unimep, 1996.

PASSOS, Eduardo et. al. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SUPERVISORES EM RELAÇÃO AOS ESTAGIÁRIOS: CONFLITOS E CONCORDÂNCIAS EM UM MESMO AMBIENTE

Naiara Garcia Gregianini
(IFRO)
nayaragregianini@hotmail.com

José de Anchieta de Almeida da Silva
(IFRO)
jose.silva@ifro.edu.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho teve como objetivo verificar a percepção dos professores supervisores de estágio de licenciaturano que diz respeito ao Estágio supervisionado realizado nas Escolas Estaduais e Federal do município de Colorado do Oeste. Para os docentes de Licenciatura que são também os supervisores de estágio, essa é uma das etapas da graduação que requer uma maior atenção, pois é nessa fase que os acadêmicos vivenciam a realidade de estar em uma sala de aula. Com o auxílio do supervisor de estágio, o acadêmico poderá desenvolver novas metodologias, trocar informações para poder lidar com certas situações que só serão vividas na prática. Sendo assim, o estagiário poderá, apartir do estágio, se aproximar mais de sua futura carreira ou desistir de vez da profissão de docente. A pesquisa foi feita por meio de um questionário contendo dez questões, as quais foram respondidas por cinqüenta docentes de licenciatura. Para a maioria dos supervisores, o estágio supervisionado supre com as respectivas exigências, mas pode ser melhorado, assim o corpo docente deve trabalhar junto para sanar as dificuldades que os acadêmicos encontram ao se deparar com o estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado.Percepção.Docente.

Introdução

A supervisão de estágio é atividade fundamental para a formação de qualquer curso superior em licenciatura. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, os estágios supervisionados representam para os estudantes uma oportunidade de inserir na careira de trabalho, em que estarão conhecendo e vivenciando seu provável ambiente de

trabalho, alguns irão se identificando mais com a experiência, que envolve toda uma interação entre a teoria e a prática.É, enfim, um momento significativo que acontece toda uma articulação entre professores, alunos e estagiários se tornando uma experiência indispensável para o desenvolvimento das práticas oferecidas pelo curso de graduação.

Os supervisores de estágio são membros do corpo docente da unidade escolar, dessa forma estarão atuando na sua área de formação do curso de licenciatura, dessa forma terão conhecimento integrado teórico e prático. Cabe ao supervisor, através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica,trabalhar junto ao estagiário as inseguranças e as concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional (BURIOLLA, 1996), Sendo assim, oprofessor supervisor avalia assimetricamente o estagiário em todos os momentos de seu estágio.

Fleming e Benedek (1996) afirmam que é fundamental que se desenvolva uma "aliança de aprendizado" entre supervisor e supervisionando, para a eficiência do processo de supervisão. Para tanto, se faz necessário que o supervisor tenha em mente múltiplas funções que podem vir a exercer durante o relacionamento com seu supervisionando. Dessa maneira,em sua supervisão realiza um processo de ensino aprendizagem em ambos os lados.No caso do curso de licenciatura, o processo de aprendizado educacional, a interação relacionando estagiário/supervisor e aluno com várias abordagens tanto na teoria quanto na parte prática.Os estagiários têm o direito de escolher o professor supervisor, assim como, o professor tem direito de aceitar ou não o estagiário. Faz-se necessária uma introdução sobre os conceitos de um professor supervisor sobre a percepção do estagiário dos cursos de licenciatura com a experiência da supervisão.

Diante dos desafios, o estágio supervisionado tem como finalidade proporcionar condições para que o estagiário esteja preparado para assumir seu real papel, atuando de forma abrangente e eficiente, suas devidas funções como futuro docente. Portanto, o estágio deve ser organizado de forma que o estagiário seja participante e assuma todas as funções de um professor, entre em contato de maneira sistemática, com os problemas dessa profissão e seja agente de mudança em potencial em sala de aula por meio das inovações propostas na Universidade (CARVALHO, 1985).

Materiais e Métodos

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário, com afinalidade de buscar subsídios para ajudar a responder asindagaçõesiniciais, no que diz respeito à percepção do docente em relação ao estagiário no estágio supervisionado.

O questionário compunha-se por dez questões objetivas, sendo 50 professores entrevistados.Desses, 40 são professores de unidades escolares estaduais do município de Colorado do Oeste e 10 do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), dos entrevistados, 15professores eram do sexo masculino e 35 do feminino; desses 19 eram licenciados em Pedagogia, 20 eram da licenciatura em Ciências Biológicas e 11 formados em licenciatura em Educação Física.

Resultados

Para definir a entrevista foi adotado o seguintecritério de avaliação: Excelente é atribuído a nota de 9 à 10, Bom, a nota atribuída equivale de 6 à 8 e para o Regular, a nota é de 0 à5. Para o corpo docente que avaliou de forma geral o desenvolvimento dos acadêmicos em seus estágios supervisionados, sobre o conhecimento teórico dos estagiários, para as respectivas áreas aplicadasno estágio supervisionado, 12% afirmaramestar excelentes, 78% estavam bons para desempenhar tal atividade e 10%, regular, não reconhecendoque os acadêmicos estavam preparados para os estágios. Por meiodesses dados, podemos ver que os estagiários não estão saindo doestágio totalmente preparados.

Quando questionados sobre a organização e metodologia do trabalho que os estagiários estão desenvolvendo nas instituições, 22% disseram que sua forma de trabalho é excelente; 62% afirmaram que a organização e metodologia é boa E de fácil compreensão; porém, 16% alegam que essas formas estão regulares, pois não estão totalmente satisfazendo e cumprindo com objetivo dos discentes.

Verificamos também que a interação entre os estagiários e os alunos durante as atividades e no ambiente escolar é relativamente boa, ambos têm uma relação agradável,como mostra o gráfico 1.

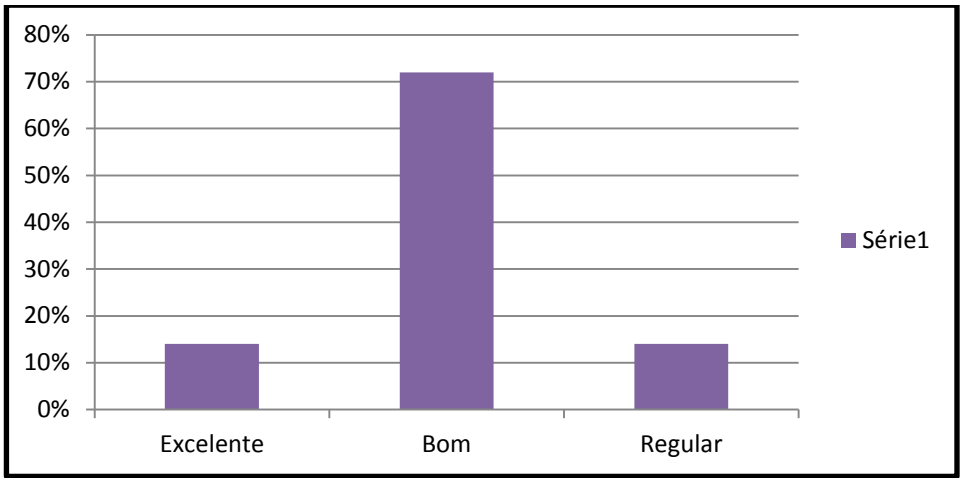


Gráfico 1 – Interação entre estagiários e alunos no ambiente escolar interno e externo.

Em relação à concepção dos docentes ao conhecimento que os estagiários têm em sua formação, se contribui de forma significativa para a comunidade escolar, 18% afirmam que contribui sim excelentemente, pois, devido os acadêmicos estarem mais atualizados, podem trazer informações novas e novas práticas de ensino; a esse respeito, 68% disseram que contribui de forma boa tendo seus pontos positivos e negativos; e já 14% disseram que contribui de forma regular, tendo mais pontos negativos e deixando muito a desejar.

Para a maioria dos docentes, (72%) afirmam que as competências iniciais dos estagiários são boas, para iniciante e inexperientes estão contribuindo de forma significativa, mesmo em alguns quesitos deixando a desejar; 18% afirmam que as competências dos estagiários durante o estágio são relativamente excelentes e um total de 10% alegou que essas competências são relativamente regulares.

Conclusão

Nota-se que, por parte do corpo docente dessas instituições que oferecem suas salas para realizar os estágios supervisionados, que os estagiários estão relativamente bons em todos os quesitos, embora haja inexperiência e ansiedade. Mas o bom, na avaliação, pode ser melhorado para se chegar ao excelente, devendo dessa forma criar um elo entre as concedentes e a instituição responsável, professores coordenadores e professores supervisores para juntos ajudar a sanar todas as dificuldades.

Referências

BURIOLLA, Marta A. F. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis.**2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Anna Maria P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor.** São Paulo: Pioneira, 1985.

FLEMING, J. &BENEDEK, T.**The Psychoanalytic Supervision**.NovaIorque: Grune&Stratton, 1996.

GONÇALVES,C. L. e PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2° Grau, propondo a formação do professor.**São Paulo: Cortez, 1990.

EXPERIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: PIBID - UM PROGRAMA INOVADOR

C. V. Leandro
(UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/ bolsista do PIBID)
cleici_vedovetto@hotmail.com

M. C. V. Leandro
(UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/ bolsista do PIBID)
cleitiane_vedovetto@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente texto vem abordar de uma forma significativa a experiência formadora na qual o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos possibilita, uma vez que estamos em processo de formação como Pedagogas na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus de Juara/MT. Perceber o Pibid como um programa inovador na formação docente é entender como a educação no Brasil está sendo tratada e como esta auxilia professores/as das unidades que têm o privilégio de participar do programa, contribuindo tanto para formação acadêmica quanto profissional. O projeto que é desenvolvido nas escolas nos fez crescer muito tanto como acadêmicas do curso de pedagogia, quanto como futuras pedagogas, uma vez que nos oferece um suporte do que vemos no interior da universidade, visto que podemos fazer a relação entre teoria e prática, de modo a ampliar o nosso repertório de conhecimentos profissionais inerentes à docência na educação básica.

Palavras-Chave: Docência; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Básica.

Introdução

O Pibid tem como foco principal incentivar a Formação de Professores para atuação na educação básica. No decorrer deste texto, contextualizaremos brevemente como trabalhamos na Escola em que o Programa atende, vivenciando as experiências como bolsistas do Pibid. O subprojeto proposto pelo curso de Pedagogia teve início no Campus de Juara no ano de 2012, com atendimento a duas escolas uma no município de Juara e outra no Município de Novo Horizonte do Norte, onde iniciamos o trabalho com

15 bolsistas, 2 supervisoras e 1 coordenadora de área. Neste ano de 2014 o programa foi estendido, hoje atende 3 municípios sendo Juara, Novo Horizonte do Norte e Porto dos Gaúchos, tanto em escolas municipais quanto em escolas estaduais e uma escola rural, contamos com a participação de 64 bolsistas, 12 supervisoras e 4 coordenadoras de áreas, as ações do subprojeto encontram-se em andamento.

A problemática que podemos observar é a dificuldade que os professores/as enfrentam no que tange a educação inclusiva para o desenvolvimento da leitura e escrita dos/as alunos/as, pois a realidade que vivenciam não é a mesma que fundamentam as legislações, muitas vezes, não há materiais adequados para o desenvolvimento do trabalho proposto por eles/as por falta de recursos que não chegam ao espaço escolar, como por exemplo, os kits de apoio na Sala de Recursos Multifuncionais para atender cegos e surdos.

Temos como principal objetivo relatar nossas experiências enquanto bolsistas acerca da realidade que vivenciamos na escola, como também a efetiva participação e contribuição que o programa vem proporcionando ao longo desses dois anos de implantação na Universidade, possibilitando maior aperfeiçoamento na formação do Pedagogo/a.

Caminho metodológico

Iniciamos nosso trabalho em Março de 2014, em uma escola estadual do município de Juara, onde atuamos na mesma escola um grupo de 12 bolsistas, 1 coordenadora e 2 supervisoras, que nos auxiliam diante das dificuldades encontradas. Desde então, tem sido um desafio, pois atuamos como bolsistas/monitoras na Sala de Recursos Multifuncionais, onde acompanhamos as atividades propostas pela professora regente da Sala, os/as alunos/as que são atendidos nesse espaço apresentam necessidades educacionais especiais com múltiplas deficiências.

Frequentamos duas vezes por semana a escola em que o programa atende, sendo um dia para produção de materiais pedagógicos, que é de fundamental importância para a aprendizagem desses/as alunos/as, pois na Sala de Recursos Multifuncionais a professora utiliza diversos jogos pedagógicos como suporte para aprendizagem dos/as alunos/as. Enquanto bolsistas do Pibid, podemos observar que a professora busca diversas metodologias lúdicas para trabalhar com esses/as alunos/as, uma vez que cada

aluno/a tem sua especificidade. Aguiar (1998, p.35) afirma: "[...] No nível pré-escolar há acordo entre os estudiosos quanto a se ensinar conceitos por intermédio de atividade lúdica, mediadas pela linguagem oral, gestual (motora), e por objetos e figura. [...]".

Dessa maneira, podemos dizer que a professora procura trabalhar de forma lúdica e interativa com os/as alunos/as, sempre nas aulas ela proporciona momentos de brincadeiras, fugindo um pouco do método tradicional, visto que os/as alunos/as têm a possibilidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem de forma diferenciada, até mesmo porque a professora tem a preocupação de que essas atividades de entretenimento tenham sempre um olhar pedagógico para auxiliar nos trabalhos com esses/as alunos/as. Dessa forma, Horn (2007) assevera que "[...] Por meio do brincar, a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades que lhe permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito engajado no processo de construção de si mesmo".

Além dos jogos, a professora utiliza as tecnologias, a Sala de Recursos Multifuncionais conta com alguns computadores, porém são muito velhos e só funcionam dois computadores, a professora também tem como auxílio o laboratório de informática da escola para explorar sites educativos online interdisciplinares e também usando o computador para que os/as alunos/as construam histórias, para fazer pesquisas na internet referente a algum tema que é abordado nas aulas. Podemos perceber que os/as alunos/as demostram grande interesse ao se tratar dessa tecnologia. Almeida (2005) destaca que "[...] Entre outras coisas, sobre o ensino de moldes matemáticos e sobre o uso de uma linguagem específica no computador como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem".

No inicio, na condição de bolsistas observamos as práticas da professora, para que esta prática pudesse contribuir com a nossa formação acadêmica, num outro momento intervimos para que possamos também contribuir com a prática da professora, envolvendo as aprendizagens adquiridas na Universidade, havendo uma troca de informações para auxiliar nos processos formativos desses/as alunos/as, tendo como principal objetivo a escrita e a leitura, pois percebemos que se tratando da educação especial essas dificuldades só aumentam como sublinha Leite (2003), "O desenvolvimento da leitura e escrita é multifacetada e multideterminado, ou seja, seu desenvolvimento depende das diversas áreas do conhecimento".

O Pibid oferece-nos a oportunidade de trocas de experiências com os

professores que trabalham na escola em que o programa atende, enquanto bolsistas levamos para a escola os conhecimentos que adquirimos na universidade e, ao mesmo tempo, aprendemos com os professores que atuam na educação básica como foi relatado anteriormente.

Em outro momento, fazemos nossos encontros na universidade onde se encontra todos os bolsistas da nossa coordenadora de área, essa formação é muito rica em aprendizagem, pois é na universidade que fazemos nossos projetos de intervenção para aplicá-los nas escolas, leituras de autores que defendem a alfabetização, novas estratégias de leitura e escrita com suporte das tecnologias digitais, buscando novos métodos de ensinar, pesquisas onde escrevemos trabalhos para participar de eventos tanto na nossa instituição quanto em outras instituições de ensino, esses momentos são de fundamental importância, pois é onde trocamos as experiências que os bolsistas estão vivenciando nas escolas para contribuição do Programa.

Conclusão

O Pibid nos proporciona momentos ricos em aprendizagem, foi por meio do programa que nós identificamos com a sala de aula, é gratificante ver que o nosso trabalho está surtindo alguns resultados, pois o projeto que desenvolvemos na escola é valorizado e incentivado pelos/as professores/as da escola, uma vez que estes/as estão à disposição para nos auxiliar e também para que nós possamos contribuir com suas práticas pedagógicas, uma vez que fazemos essa troca de experiências, ao articular na prática as teorias com a realidade da sala de aula, antes mesmo de concluir o curso de pedagogia, pois os estágios são somente de 20 horas semanais cada um e com o Pibid vivenciamos essa realidade toda semana.

O projeto que é desenvolvido nas escolas nos fez crescer muito tanto como acadêmicas do curso de pedagogia, quanto como futuras pedagogas, uma vez que nos oferece um suporte do que vemos no interior da universidade, visto que podemos fazer a relação entre teoria e prática, de modo a ampliar o nosso repertório de conhecimentos profissionais inerentes à docência na educação básica.

Referências bibliográficas

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos:** leitura e escrita na pré-escola. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Fernado José de. **Educação e informática:** os computadores na escola. 3. ed.rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 126)

HORN, Claúdia Inês. **Brincar e jogar:** atividades com materiais de baixo custo. Porto Alegre : Mediação, 2007.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Contribuições para a prática pedagógica**, 2 ed. Campinas, SP: Komedi, 2003.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA PROVOCADA PELO BULLYNDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Júnior de Souza Costa
(Universidade Federal de Goiás)
juninhu4@gmail.com

Simone dos Santos da Silva
(Universidade Federal de Mato Grosso)

Ainoã Conceição dos Reis
(Universidade Federal de Mato Grosso)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O fenômeno *bullying* pode ocorrer em diversos lugares, porém é na escola que ele tem maior ênfase, seja no ensino fundamental, seja no médio. É visível a prática do *bullying* dentro do ambiente escolar, tão quanto os atos de violência decorrentes dos mesmos. Através disso se deu a importância da investigação junto aos educadores e quais as providências tomadas para sanar esses atos que causam muito transtornos no ambiente escolar. Este trabalho teve como objetivo identificar como os docentes reagiram quando deparados há atos e possíveis agressões á alunos e consequentemente verificar quais os meios que o professor tem buscado no dia-a-dia para amenizar e conter a violência causada pelo *bullying* no ensino fundamental. Foi verificado que embora os docentes possuírem a ciência de sua existência no meio e aparentarem preocupação com o problema, no entanto, o assunto ainda é pouco discutido ou se quer falado em muitas salas de aula. Tendo em vista a relevância social deste trabalhado dentro da sociedade acadêmica, através dele conseguimos identificar essa prática no meio escolar e buscar meios interdisciplinares para supervisionar e evitar que esse ato acabe por gerar baixa auto-estima, medo e baixa produtividade escolar.

Palavras chave: Bullying. Violência. Professor.

Introdução

O *bullying* deriva do termo *bully*, que é uma nomenclatura em inglês que significa: valentão, agressor, intimidador, atacante, e com o sufixo (i-n-g), agregando ação, entende-se como agressor, intimidador, o conjunto de condutas utilizadas por estes contra outras pessoas, denominadas de vítimas ou alvos (OLIVEIRA, 2007 e SILVA, 2010).

Conforme ensina Fante (2005) embora o*bullying* tratar-se de um fenômeno

remoto e os docentes possuírem a ciência de sua existência nas escolas, até a década de 70, inexistiam estudos que trabalhassem a temática. A partir desse momento, sobretudo na Suécia, que a sociedade cientifica prestou maior esforço quanto ás conseqüências do *bullying*nas escolas.

A Universidade de Bergen na Noruega foi a pioneira a pesquisar a respeito da questão entre agressores e vítimas do *bullying*. No período compreendido entre 1978 e 1993, o professor norueguês Dan Olweus, foi o precursor do relevante estudo, com ênfase na década de 1980 (LOPES NETO, 2003).

Anteriormente a este estudo, o governo norueguês não se preocupava com a situação, que apenas chamou a atenção do professor Olweus pelo grande número de suicídios das vitimas. Nessa vertente com o intuito de constatar as partes integrantes do ato de violência, partiu a diferenciação específica entre *bullying* e brincadeiras praticadas entre iguais (FANTE, 2005).

Nesse contexto Mascarenhas (2006) reforça que as escolas necessitam encarar o *bullying* criando táticas que beneficiem o bem-estar psicossocial. Então a escola não poderá ser um ambiente de homogeneização, e sim de respeito aos princípios e as diferenças. Alunos e professores devem aprender a reconhecer e respeitar a diferença de seus pares para assim respeitá-la.

No entanto, é necessário frisar que a relação entre professor e aluno é de grande importância na ação contra a violência e no desenvolvimento de características individuais. Atos singelos de respeito e afeto pelo professor aos discentes podem ser muitos valorosos, contribuindo para a redução da violência na escola (MARRIEL et al., 2006).

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo identificar as reações dos professores diante dos atos de agressões entre alunos e verificar quais os meios que eles têm buscado no dia a dia para amenizar e conter a violência causada pelo *bullying* no ensino fundamental.

Metodologia

O trabalho foi realizado em uma Escola Municipal da cidade de Cuiabá – Mato Grosso. A pesquisa foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2013. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada mediante aplicação de questionário com doze professores do ensino fundamental.

O questionário foi elaborado contendo dez perguntas, sendo nove questões fechadas e uma aberta, referente aos atos de violência e *bullying* no ambiente escolar.

Conclusões

Os resultados demonstraram que o *bullying* se faz presente no ambiente escolar e que muitas vezes os professores não conseguem mediar os casos, ou não se sentem preparados para tal, justificando a necessidade de debates na área da educação visando à conscientização sobre os efeitos da violência ocasionada pelo *bullying*.

Enfatiza-se que os efeitos desse fenômeno não se restringem apenas às vítimas, agressores e espectadores, mas aos professores e à sociedade de forma geral, e a escola tem o papel fundamental de subsidiar a elaboração de campanhas e projetos no âmbito escolar que se voltem ao enfrentamento do *bullying*.

Referências

OLIVEIRA, Thelma. **Pediatria Radical – Pediatria para as mães.** Distrito Federal: Ed. SENAC, 2007.

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

FANTE, Cléo. **Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

LOPES NETO A. A. **Diga não para o *bullying* – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MASCARENHAS, Suely. **Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia).** Psicologia, Saúde e Doenças, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2006.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006.

OPINIÃO DOS DISCENTES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS USADAS PELOS ESTAGIÁRIOS

Edislaini Moreira dos Anjos
(IFRO)
edislaini@hotmail.com

José de Anchieta de Almeida da Silva
(IFRO)
jose.silva@ifro.edu.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho versa sobre a percepção dos discentes do ensino médio em relação aos estagiários das diversas licenciaturas. Para a feitura do mesmo utilizamos pesquisas com questionários de respostas objetivas. Cada questionário continha cinco questões, as quais foram respondidas por alunos de turmas do primeiro e segundo anos do ensino médio da escola estadual de ensino fundamental e médio Paulo de Assis Ribeiro e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- Campus Colorado do Oeste. Para os alunos pesquisados, a relação aluno/estagiário pode ser vista como ponto positivo, pois eles veem nesses estagiários a chance de uma aula diferenciada, de metodologias novas, por isso eles prestam mais atenção e se interessam pelas aulas. Nota-se que a aceitação dos alunos em relação aos estagiários e ao seu desempenho nas atividades desenvolvidas é excelente, já que a maioria afirma que a contribuição foi significativa. Esta aceitação deve - se as novas práticas pedagógicas que os estagiários trazem e que são impulsionadas pela vontade que é característica do desafio do ato de estagiar.

Palavras–chave: Discentes. Práticas Pedagógicas. Estagiário.

Introdução

Atualmente tem-se observado o desinteresse dos alunos durante as aulas, esse fator pode estar relacionado à falta de interesse nos conteúdos ministrados pelos professores, além de inúmeras dificuldades, dentre eles problemas familiares e sociais.

Diante de todos esses fatores, encontram-se os estagiários de licenciatura que precisam cumprir uma carga horária, atuando como professor em sala de aula. Quanto a isso, os alunos esperam algo novo, motivador e com novidades que preencham as horas em que estão em sala.

Esses alunos veem nos estagiários a possibilidade de algo diferente, de uma metodologia inovadora. Para eles os estagiários não são meros desconhecidos que estão ali na frente como um educador, mas pessoas que podem oferecer algo diferente, por isso esperam ansiosos e participam mais ativamente quando há estagiários ministrando aulas. Neste sentido, Machado (2007) complementa estas informações citando que a motivação pode ser o principal fator que influencia o comportamento de um aluno no processo ensino/aprendizagem, pois interfere em todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento em atividades que se relacionem com aprendizagem, desempenho e atenção.

De uma forma ou de outra, os alunos requerem isso, para que o âmbito escolar possa ser prazeroso para eles, durante o tempo que ficam na escola. Todo o sucesso de um bom estagiário é graças ao desempenho de um bom professor orientador, que tem experiência de ser um educador.

Segundo Cunha (2001) o bom professor na visão dos alunos é aquele que gosta e domina o conteúdo que aborda; possui uma metodologia que mobiliza os alunos a se interessarem pela aula; é organizado e pontual; admite seus erros; é compromissado com seu trabalho; expressa suas opiniões sobre os temas abordados em aula e, com maior ênfase, é o professor que possui boas relações com seus alunos. Ou seja, o educador tem que gostar do que faz e fazer com amor, carinho e comprometimento.

Material e Métodos

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário, com a finalidade de buscar subsídios para ajudar a responder às indagações iniciais, no que se refere às ações empreendidas pelos estagiários no estágio supervisionado a partir da visão dos discentes. Os questionários foram aplicados em duas unidades escolares, uma Estadual e outra Federal, ambas no município de Colorado do Oeste, com ênfase no primeiro e segundo anos do ensino médio.

O questionário foi composto por cinco questões objetivas, respondidos por 100 alunos. Trinta alunos são da 1° série e 24 da 2° série do ensino médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO); 25 alunos são do 1° ano e 21 alunos do 2° ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo de Assis Ribeiro, dos pesquisados, 44 alunos eram do sexo masculino e 56 do feminino.

Resultados

Os alunos que recebem o estagiário estão motivados para isso e atentos com seus atos. Para 99% dos alunos entrevistados, às atitudes dos estagiários em sala de aula durante as atividades, são objeto de sua atenção, principalmente em relação ao domínio do conteúdo e à segurança em conduzir as aulas.

Quando questionados sobre o conhecimento dos estagiários sobre o conteúdo ministrado, 49% consideraram excelente. Quando questionados se o estagiário contribuía para maior conhecimento sobre o conteúdo ministrado, 89% disseram que sim. Nota-se, dessa forma, que os estagiários sempre estão se adaptando a novas tecnologias e trazendo novas formas de ensinos. Para 11%, o conteúdo oferecido pelos estagiários não contribui para o conhecimento, pois são muito inexperientes e não conseguem transmitir sua mensagem devido ao nervosismo e à ansiedade.

Em relação às aulas práticas, é uma forma de contribuição que o estagiário passa ao discente para que eles possam fixar o conhecimento e adquirir mais conhecimento. Quanto a isso, 40% dos discentes disseram que foram excelentes as aulas práticas ministradas; 44% disseram que foi bom e 16% responderam que foram apenas regular as aulas práticas.

O gráfico abaixo ilustra estas afirmações.

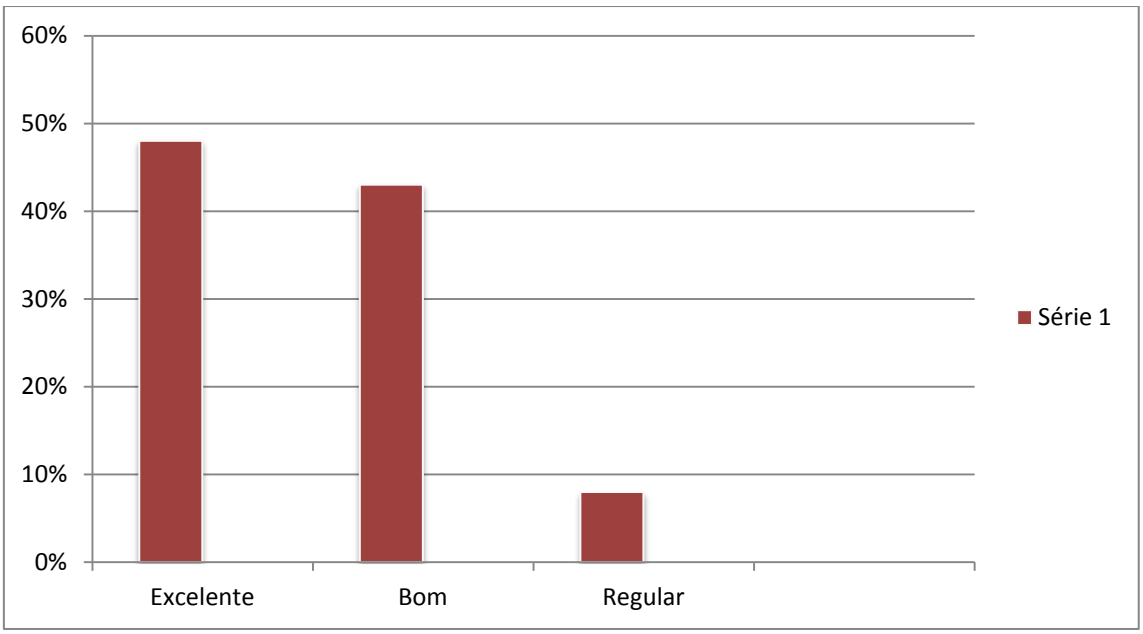


Gráfico: Desempenho do estagiário durante as atividades de regência.

O estagiário aplica uma metodologia, muitas vezes própria, e isso faz com que ele mesmo vá construindo sua metodologia; às vezes usa a metodologia que seu orientador aplica no dia a dia, mas com uma nova visão pedagógica. Isso evidencia que o estagiário está sempre buscando novas formas de transmitir o conteúdo para que seja de fácil entendimento.

Conclusão

Ao realizarmos este trabalho, buscamos identificar as impressões gerais dos discentes em relação ao estagiário. Verificamos, em grande parte dos questionários, certo desinteresse de alguns discentes em relação aos estagiários. Mas também percebemos que estes alunos na verdade, estão desinteressados com o fenômeno educacional como um todo. Na maioria dos casos há por parte dos alunos uma preocupação muito grande com a metodologia que os estagiários utilizam em sala ao abordar determinados conteúdos.

Os resultados da pesquisa são uma forma de repensar a prática para que o futuro docente possa consolidar uma ação docente significativa.

Referências

CUNHA, I. M., **O bom professor e sua prática**. 13ª edição. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

MACHADO, A. A. **Psicologia do esporte: temas emergentes.** Jundiaí: Ápice, 2007.

PIBID: EXPERIÊNCIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Daniela Aparecida Bernardino Lopes
(Universidade Federal de Rondônia/UNIR)
danibernadino28@gmail.com

Iponini Loana Scarpat
(Universidade Federal de Rondônia/UNIR)
iponini35@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Considerando as perspectivas e possibilidades nas políticas públicas no âmbito educacional, como a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, o presente estudo tem como intuito discutir e apresentar as experiências e contribuições proporcionada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, com o objetivo de relatar as experiências adquiridas através do programa pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura, cujas atividades foram iniciadas no primeiro semestre do ano de 2014 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria do Carmo de Olvieira Rabelo. Como fonte de coleta de dados para dar suporte e fomentar as discuções no decorrer do trabalho, foram ultilizados a análise documental dos registros de experiências das referidas bolsistas, que propiciou uma reflexão sobre à necessidade de licenciados estarem participando de vivências e experiências no cotidiano escolar, e avaliar qual a importância do programa para a formação docente e prática pedagógica do futuro educador.

Palavras Chave: PIBID. Formação Inicial. Experiência.

Introdução

As políticas públicas de formação docente vem ganhado destaque nos últimos anos e o programa faz parte dessas políticas, pois esse está se destacando e tornando-se cada vez mais conhecido, o que propicia aos acadêmicos de licenciaturas em todo o Brasil, em todas as áreas do conhecimento uma instrução diferenciada, ou seja, experiência de relacionar a teoria e prática ainda em curso. O tema proposto para o presente trabalho enfoca o programa PIBID, o docente e prática pedagógica, tendo como foco principal a experiência para formação docente, com a problemática que busca analisar a necessidade de acadêmicos em plena formação inicial estarem participando de vivências e experiências no cotidiano escolar, e concomitante avaliar qual é a importância do programa PIBID para essa formação inicial do profissional da educação. Dessa forma o texto aborda o diálogo de autores que mostram a importância

do ato de ensinar como Freire, (1996) e Libâneo (2002), e MELLO, (2000) que enfatizam a importância da aproximação permanente entre teoria e prática.

O que é o pibid e sua importância para a formação docente

É um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que conta com a parceria do Ministério da Educação em ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

O PIBID é um meio de trocar e viver experiências, como diz Paulo Freire, o que nos possibilita saber de fato como é ser um professor, é conhecendo o fazer docente. E aprendemos e ensinamos sem mascarar a realidade, e quem ensina aprende constantemente ao ensinar. Freire, (1996, p. 23) ainda diz que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Contudo as experiências em sala nos possibilita aprender ao mesmo tempo que se ensina.

A importância da experiência para a prática pedagógica

Respaldando que a experiência é algo que possibilita ao ser humano um bom desempenho em suas práticas do cotidiano, segundo Libâneo (2002, p.73) "O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor". Assim, o conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa. Depende, por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas.

> Integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional, inclusive naquelas tradicionalmente consideradas "alheias" à formação docente. Essa integração deve ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais (MELLO,2000, p.106).

No entanto compreender a contextualização entre teoria e prática, também se faz através do ingresso no programa PIBID, que nos propicia situações de aprendizagem significativa para nossa prática à docência.

Metodologia

Durante os primeiros meses do início do semestre de 2014, nós bolsistas do PIBID, iniciamos em sala de aula com observações da prática pedagógica, e os demais meses começamos a planejar e executar atividades, a qual possibilitou adquirir experiências, e assim obtivemos a oportunidade de registrar o que está sendo desenvolvido no espaço da sala de aula. Culminado assim, para uma análise documental desses registros de campo.

Resultado e as primeiras conclusões

Conclui-se que estar inserido em um ambiente escolar nos permite conhecer um mundo jamais visto antes, cheio de alegrias e conquistas e ás vezes permeado de dificuldades, pois é a partir das vivências que, desde cedo já se aprende a lidar e superar os obstáculos que desafiam constantemente o fazer pedagógico:

> *Respaldando que a caminhada ainda não está findada, mas já é possível enquanto acadêmicas do curso de pedagogia avaliar está oportunidade como um avanço, pois é um espaço que possibilitou e irá possibilitar a construção gradativa de saberes.* (Registro de campo, jul. 2014).

Deveras com está construção gradativa e simultaneamente com a universidade nos propiciará a desenvolver a teoria e prática, a propósito:

> *Participar do PIBID nesse primeiro semestre foi muito interessante, pois nunca imaginei que seria uma experiência tão rica em vários aspectos, como por exemplo; possibilitou conhecer a realidade local, como se constitui a prática docente e, por conseguinte relacionar as teorias que vem sendo discutidas na universidade, uma vez que, podemos então conciliar a prática e teoria, a partir das vivências e experiências em sala de aula.* (Registro de campo, jul. 2014).

Contudo as experiências nos fez refletir e conhecer as peculiaridades dos alunos, ou seja, como estão se desenvolvendo em seu dia-a-dia.

> *Observamos que todos com suas peculiaridades desenvolveram textos, claro que nem todos já estão alfabetizados, mas mesmo assim representaram no papel através de escritas, e com a ajuda da professora nos orientando era possível ver algumas palavras quase completas e em outras algumas letras que representavam as palavras. (*Registro de campo, 16 abr. 2014).

E a cada dia se torna relevante, a presença deste programa dentro da

universidade, para os acadêmicos adquirirem experiências e conhecimentos de métodos benéficos aos alunos, ou seja, que propiciam a aprendizagem de forma significativa.

> *[...] a professora parte do todo para as partes, em conformidade com o método de globalização de Ovide Decroly que já defendia está metodologia, que se baseia na ideia que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes. (*Registro de campo, 26 de maio 2014).

Por sua vez nesta perspectiva afirmamos que, com o ingresso no programa PIBID obtivemos oportunidade de vivenciar e ao mesmo tempo relacionar a teoria e prática o que comprova que ambas caminham juntas.

Considerações finais

Diante do exposto e a partir das experiências relatadas de acadêmicas inseridas no contexto escolar é possível avaliar o PIBID, como espaço de conhecimento, e se faz importante para que se estenda a qualidade da formação docente inicial, que sem dúvida é uma política pública que está se tornando eficaz para a construção do conhecimento com a parceria entre universidade e escola pública, não apenas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, mas também para qualidade da formação de educadores que atuarão na Educação Básica de ensino.

Entretanto para que os cursos de formações superiores em licenciaturas cumpram com sua função social, faz necessário proporcionar aos acadêmicos a experimentarem mais a realidade escolar.

Referências bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

MELLO. G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica uma revisão radical**. São Paulo. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf08/09/2014

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA DO CÂMPUS DE PONTES E LACERDA

Douglas Gonçalves de Lima
(Instituto Federal de Mato Grosso)
douglas.lima@plc.ifmt.edu.br

Verônica Moreno Machado
(IFMT – Câmpus Pontes e Lacerda)
veronica.machado@plc.ifmt.edu.br

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

A formação docente é assunto de discussão que tem ganhado espaço nas pesquisas em educação. A escola, portanto, vem sendo observada como um ambiente que vai além do processo de ensinar, mas também da possibilidade de contribuir para a formação de professores. Essa formação merece atenção nos fatores que envolvem as licenciaturas que ao longo das décadas se mostrou deficiente neste processo, na articulação da teoria com a prática pedagógica e nos momentos de reflexão, onde os licenciandos permitem que sua formação tenha certa interação com a realidade profissional. O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da importância do espaço escolar na formação dos licenciandos, das práticas pedagógicas como fundamentais na iniciação a docência e na aproximação dos conteúdos curriculares com o cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e investigativa na qual a proposta é fazer um relato da experiência vivida ao longo do curso de licenciatura em Física do câmpus de Pontes e Lacerda.

Palavras-chave: Formação inicial, espaço de formação, prática pedagógica

Introdução

Os resultados dos sistemas de avaliação do IDEB bem como do SINAES apontam de fato algumas fragilidades nas escolas públicas e a deficiência na formação de professores nas instituições de ensino superior. Porém esses indicativos também podem mostrar os avanços na educação, principalmente quando se observa o número de profissionais com formação superior que tem aumentado nas últimas décadas.

Algumas ações foram tomadas para garantir um melhor preparo na formação docente, sendo uma delas o aumento da carga horária das disciplinas de Estágio Curricular. Porém, a

necessidade de diminuir a distância entre a Universidade e a escola vem ganhando atenção de muitos trabalhos acadêmicos.

Formação docente: a função da escola

Um dos grandes desafios hoje na educação é promover a qualidade no que diz respeito à formação dos professores. A formação docente é um processo que não está limitado apenas no interior dos cursos de licenciatura, em que neste espaço o licenciando está muitas vezes longe da realidade da escola. É, portanto, necessário que exista uma integração entre a Universidade e a escola. Porque esta é um espaço de formação não apenas de alunos, mas também dos profissionais que nela atuam.

Uma das rupturas solicitadas pelos novos modos de conhecer a escola e suas funções refere-se ao modo de entender os conteúdos. O desafio é superar currículos que tomam como ponto de partida programas de conteúdos disciplinares para atingir aqueles que partem dos contextos dos alunos. Isso implica que a formação de professores é um processo contínuo e que a escola tem uma grande contribuição para garantir a experiência profissional.

Partindo dessas discussões temos como problema de investigação: **De que maneira a escola pode contribuir para a formação inicial dos licenciandos em Física do câmpus de Pontes e Lacerda?**

Programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) vêm trazendo uma grande contribuição para a formação inicial docente, uma vez que leva o licenciando para o espaço escolar antes mesmo do estágio curricular. Muitas ações feitas por bolsistas do PIBID tornam o processo de formação facilitador, quando permitem momentos de interação e reflexão dos seus próprios saberes. Dizer que os conteúdos precisam ser integrados no currículo ao longo do processo e que devem partir da necessidade dos estudantes sugere também uma ação reflexiva onde se deve não apenas ensinar, mas ensinar a aprender.

Conhecer novas teorias faz parte do Processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-los com seu conhecimento prático no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995). Ou seja, é fundamental que o conhecimento da teoria faça parte e tenha uma relação com a realidade das escolas. De acordo com Barros e Lehfeld (1990), assim como a práxis, a produção do novo conhecimento "é uma atividade teórica-prática e/ou prática-teórica, já a teoria orienta a ação e a prática e/ou realimenta a teoria.

Promover a aprendizagem e torná-la significativa e é obtida por meio da integração com conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que o seu campo conceitual seja ampliado de maneira que cada novo conceito aprendido seja incorporado a esse campo de conceitos. Logo, também podemos afirmar que a sala de aula não é apenas um espaço que pertence apenas ao docente, mas do estudante também, e por isso torna-se possível que o mesmo seja gestor do seu próprio aprendizado (VILLAS BOAS, 2008).

O espaço em sala de aula é, muitas vezes, um ambiente imprevisível. A escola (sala de aula) é um espaço onde há pouca previsão dos resultados e afastado das condições de equilíbrio (PRIGOGINE, 1996). Dentro de uma sala de aula encontramos diversidade de pensamentos e opiniões o que sugere ao professor saber lidar com as diferenças e com conflitos. Esses momentos permitem ao docente a melhoria de sua prática, mas somente se estas vierem acompanhadas com momentos de reflexão.

A prática reflexiva dos trabalhos que efetuamos, qual a atividade que poderia ter sido praticada, ou por que tal aluno não alcançou o objetivo da aula, favorecem a melhoria da prática docente. E, portanto, ensinar é uma atividade altamente indeterminada ou altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina (MELLO, 2000).

Objetivos

Como se trata de um relato de experiência, este trabalho tem como principais objetivos principais: mostrar que o papel da escola tem grande importância na formação inicial dos licenciandos; investigar a escola como espaço de formação tanto de estudantes como de professores; apontar as práticas pedagógicas na escola como um meio facilitador na formação inicial e relacionar a teoria com a prática, uma vez que o distanciamento dos conteúdos ministrados do cotidiano desfavorecem o aprendizado.

Metodologia

A presente pesquisa se constrói sob uma perspectiva de investigação qualitativa, onde por sua vez se especifica numa abordagem narrativa, pois segundo Nóvoa e Finger (2006) esse tipo de pesquisa se consolida cada vez mais entre as investigações na área da educação, pois apontam para uma superação de "uma concepção fragmentada do ser humano".

Para empreender a forma proposta do resultado da presente pesquisa faremos o uso do "estudo de caso" que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de acontecimento (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O local da pesquisa é o câmpus do IFMT/Pontes e Lacerda. Neste sentido a proposta de coleta de dados em busca da problemática da pesquisa será: Observações, entrevistas e realização de grupo focal. Este se apresenta como um recurso de coleta de dados valioso a ser utilizado na compreensão da proposta dessa pesquisa, pois pretendemos reunir um conjunto de egressos do curso, dentre esses os que foram bolsistas do PIBID para verificarmos a respeito de como esses egressos viam suas experiências no curso.

Conclusão

Durante todo o processo de formação docente as experiências profissionais se constroem e a escola tem papel fundamental nesse trajeto. Mesmo na formação inicial, momentos de vivência na escola contribuem para o enriquecimento do licenciando. A identidade do professor está vinculada, portanto, entre o conhecimento e a prática pedagógica. Ou seja, deve existir uma articulação em que no período de formação for possível transitar por meio dos espaços fisicamente distintos: Os cursos de licenciaturas e a escola.

Vale ressaltar que essa integração entre teoria e prática só faz sentido no momento em que as atividades vivenciadas pelos docentes em formação sejam privilegiadas por momentos de reflexão e diálogo na tentativa de interagir sua formação com a realidade profissional, possibilitando, assim, a construção da autonomia do conhecimento profissional.

Referências bibliográficas

BARROS, Aidil e LEHFELD, Neide. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas.** Petrópolis: Vozes, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Parâmetros curriculares para o ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília, 140 pp, 2006.

MORAES, Roque**. Cotidiano no Ensino de Química**: superações necessárias, 2009.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PRIGOGINE, Ilya**. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

PROEJA FIC PESCA: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS DA CONTINUIDADE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO: RESULTADOS PRELIMINARES

Eliel Regis de Lima, Mestrando

Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi

Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu/Unemat)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O Proeja Fic Pesca foi executado de janeiro de 2010 à fevereiro de 2014, ofertando Formação Inicial e Continuada em Industrialização e Aproveitamento de Pescados Regionais integrada ao Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para comunidade de pescadores e população ribeirinha, em Cáceres-MT, atendendo cento e cinquenta estudantes divididos em cinco turmas. O objetivo deste trabalho é verificar o impacto da formação do Proeja Fic Pesca na vida dos trabalhadores e a possibilidade do trabalho associado. O projeto, que tinha calendário e atividades diferenciadas, foi desenvolvido na perspectiva da educação emancipatória, considerando as necessidades e a experiência trazidas pelo estudante trabalhador. Muitos que ingressaram com a intenção de "aprender a assinar o nome", ao final do projeto demonstraram interesse em continuar estudando. A escola tradicional exclui a comunidade de pescadores por não levar em consideração o período de pesca e de defeso. O projeto despertou nos estudantes a vontade de continuar aprendendo, descobrindo e criando novas possibilidades de formação e de trabalho. A pesquisa, que será fundamentada pelos princípios da Ecologia dos Saberes, com foco na construção do conhecimento para a cidadania e a emancipação dos sujeitos, será qualitativa, com a utilização de coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e análise documental da legislação sobre PROEJA FIC, documentos do projeto, fotos e vídeos das atividades realizadas.

Palavras-chave: Educação, PROEJA FIC, Trabalho Associado.

PROEJA FIC PESCA

O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados preliminares do projeto de pesquisa em curso sobre O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (EJA) - Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental (PROEJA FIC), que é um programa criado a partir das experiências do PROEJA.

O PROEJA é alicerçado em três campos da educação: a formação para atuação no mundo do trabalho (Educação Profissional e Tecnológica); a formação dos sujeitos jovens e adultos considerando suas especificidades (Educação de Jovens e Adultos); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). (Brasil, 2007).

O Proeja Fic Pesca foi executado de janeiro/2010 a fevereiro/2014, pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, em parceria com a Prefeitura Municipal de Cáceres e a Colônia de Pescadores Z2 de Cáceres, ofertando Formação Inicial e Continuada em Industrialização e Aproveitamento de Pescados Regionais integrada ao Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, para uma comunidade de pescadores e população ribeirinha, atendendo o total de cento e cinquenta estudantes matriculados.

Resultados iniciais da análise documental referente ao Proeja Fic Pesca apresentam um índice anual de evasão em torno de 15%, enquanto o índice nacional está em torno de 32% (Martins, 2010). Em 2011 o projeto concorreu com outras experiências de Educação de Jovens e Adultos de todo o país, ficou entre os cinco de maior relevância e recebeu o prêmio nacional Medalha Paulo Freire. No mesmo ano lançou um vídeo documentário construído em 2010.

A proposta do Proeja Fic Pesca foi de formação escolar e profissional, olhando para além da alfabetização, para possibilitar a criação de alternativas de trabalho a partir das atividades já desenvolvidas pelos estudantes, numa perspectiva de formação crítica e emancipatória (Freire, 2005). Portanto, o que se problematiza é: O Proeja Fic Pesca alcançou os resultados esperados?

O objetivo geral dessa pesquisa é verificar, na visão dos estudantes do Proeja Fic Pesca, o impacto da formação na vida deles, enquanto trabalhadores, e em relação ao trabalho associado.

Como objetivos específicos a pesquisa pretende: compreender o Proeja Fic Pesca e suas características como instrumento de formação integral; conhecer os impactos da formação escolar e profissional na vida dos trabalhadores e se os resultados, de alguma forma, contribuíram para ampliar a cidadania e a emancipação desses sujeitos em termos de conquistas pessoais e coletivas; verificar qual o percentual de trabalhadores que deu continuidade ao processo de formação escolar; verificar a compreensão desses estudantes sobre a organização para o trabalho associado e se existe interesse de formalizar as iniciativas de trabalho associado da comunidade na forma jurídica de uma cooperativa.

A pesquisa será fundamentada nas Epistemologias do Sul com base nos princípios da Ecologia dos Saberes (Santos e Meneses, 2010), no sentido de atingir os objetivos da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, a partir da orientação teórica de Bogdan & Biklen, Triviños, Gamboa e Santos Filho. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: análise documental (legislação, documentos do projeto, fotos, vídeos de atividades realizadas) e entrevistas semiestruturadas (Lüdke e André, 2013). Também será utilizada observação participante (Lüdke e André, 2013) em reuniões e oficinas a serem agendadas com os trabalhadores participantes do Proeja Fic Pesca.

Dados do projeto mostram que, ao final dos quatro anos do Proeja Fic Pesca, concluíram o ensino fundamental noventa e cinco estudantes. Todos serão procurados para participar da pesquisa. Serão convidados a responder a perguntas objetivas, com a finalidade de identificar o perfil dos entrevistados, e perguntas abertas, momento em que cada um poderá se expressar livremente sobre o projeto, sua formação, seu trabalho, suas experiências e suas expectativas.

As reuniões serão realizadas com a participação de convidados, especialistas em economia solidária orientados pela perspectiva de Singer (2002). Durante os encontros serão realizadas as observações junto ao grupo sobre as iniciativas informais para o trabalho associado, apontando as expectativas e dificuldades frente ao desafio da criação de uma cooperativa.

Com os resultados preliminares foi possível verificar avanços significativos do projeto como: baixo índice de evasão de EJA; a maioria dos sujeitos que ingressaram no projeto com a intenção de "aprender a assinar o nome", ao final do Proeja Fic Pesca demonstraram interesse em continuar estudando, porém a escola tradicional, que

reproduz o modelo hegemônico urbano de educação, exclui a comunidade de pescadores por não levar em consideração o período de pesca e de defeso. Trabalhadores que não sabiam ler e escrever já trocaram a Carteira de Identidade, agora com a assinatura no lugar da impressão digital, outros estão se inscrevendo para fazer curso de informática básica, através do laboratório de Informática instalado na Colônia de Pescadores Z2. Percebe-se que o projeto despertou nos estudantes a vontade de continuar aprendendo, descobrindo e pensando novas possibilidades de formação e de organização do trabalho associado. O desafio agora é saber se esse interesse pelo trabalho associado pode se tornar, além de possibilidade, uma iniciativa concreta para a comunidade, o que indicará se o Proeja Fic Pesca realmente ampliou cidadania e possibilitou a autonomia dos trabalhadores.

Referências bibliográficas

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. I**nvestigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAIGER, Luiz, I. G. (Org.). **Sentidos e experiências da economia solidária.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

LUDKE, M., ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, Ana Rita. **Sete passos para erradicar o analfabetismo**. Revista Nova Escola, São Paulo. ed. 235, set. 2010. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/sete-passos-erradicar-analfabetismo-594388.shtml?page=3. Acessado em 03/10/2014.

SANTOS, Boaventura de S, MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2001.

A MUSICALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES DO NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Paulino Antunes de Almeida Filho
(NAAH`S/CASIES/GEEE/SUDE/SEDUC-MT)
paulinoantunes@hotmail.com

Lílian Paz Gonçalves
(NAAH`S/CASIES/GEEE/SUDE/SEDUC-MT)
paz.lilian@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de professores formadores do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, do Centro de Apoio e Suporte a inclusão da Educação Especial – SEDUC/MT, a partir da realização do projeto denominado Oficina de Música, desenvolvido com professores da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e das redes Municipais de Ensino. Esta oficina teve o intuito de proporcionar aos professores participantes, momentos de reflexão sobre as vivencias musicais e sua influência no processo ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino regular, que demandam serviços de educação especial. A proposta visou oportunizar a construção e aprimoramento das estratégias de ensino, com vista ao fortalecimento do desenvolvimento profissional da docência de professores que eventualmente, poderão atender alunos com altas habilidades/superdotação. Deste modo, vale dizer que não houve a pretensão, nesta oficina, de formar profissionais para o ensino dos conteúdos da musica nas escolas, mas contribuir com a instrumentalização do professor leigo no quesito música, para as situações cotidianas de ensino.

Palavras chaves: Música, Formação de Professores, Ensino-Aprendizagem, Educação Especial.

Conteúdo/metodologia

Considerando que a grande maioria dos participantes da oficina era de professores não-especialistas na área musical, entendemos que uma experiência em música, embora se utilizando dos elementos básicos na iniciação musical, dará suporte aos professores no trabalho com o aluno.

A pretensão desta oficina foi de ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da musica na dinâmica educacional. Para tal, nos valemos da expressão corporal, exercícios de ritmo, intensidade, timbre, altura, construção de instrumentos, brincadeiras musicais, estórias sonorizadas e desenhos a partir de peças musicais.

A metodologia que utilizamos nesta " Oficina de Música" envolveu a reflexão e práticas diversificadas, que oportunizaram vivencia das experiências musicais, que entendemos contribuir de forma significativa no aprendizado escolar e no desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas não assumiram caráter formativo para os professores, na área da musica, nem os habilitaram a ministrar os conteúdos desta disciplina específica. O que se valorizou nesta oficina foi a vivência de sensibilização musical, para, a partir delas, refletir as possibilidades que a música oferece ao aprendizado.

Sendo assim, as atividades da oficina se caracterizaram por dinâmicas: lúdicas e atividades rítmicas envolvendo palma, voz e corpo, músicas de roda, cânone, brincadeiras musicais, construção de instrumentos e histórias sonorizadas.

Objetivos

O objetivo da apresentação deste trabalho no Seminário de Educação – SEMIEDU - MT, é descrever (na modalidade relato de experiência), a proposta de oficina de música, elaborada e desenvolvida por professores formadores do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação, que funciona no Centro de Apoio e Suporte a Inclusão da Educação Especial, vinculado a Gerência de Educação Especial, pertencente à Secretaria de Estado de Mato Grosso – SEDUC-MT.

A oficina, objeto deste relato de experiência teve ainda, como propósito, oportunizar aos professores participantes desta vivência formativa, contato com os elementos da música, entendendo ser extremamente relevante a aplicação desses conteúdos em sala de aula, em especial aos alunos com altas habilidades/superdotação, com vista a sensibilizar musicalmente os mesmos.

Era, ainda, objetivo da oficina, relacionar as práticas musicais com a aprendizagem de conteúdos curriculares na escola (interdisciplinaridade), propiciando melhor desempenho dos alunos, e favorecendo o desenvolvimento integral.

Conclusões

Esse projeto visou auxiliar o professor em descobrir as habilidades musicais de seus alunos, justificando-se pela importância que a educação musical assume no desenvolvimento das áreas: sensório-motriz, cognitiva, pessoal, social e auditiva, o que é possível reconhecer na fala dos professores:

> *Professor 1 – "A música trabalha com o intrapessoal do aluno, ajuda no relaxamento, pode facilitar o aprendizado desde a memorização até o conhecimento dos sentidos".*
>
> *Professor 2 – "Mexe com o equilíbrio emocional, isso traz concentração e atenção".*

Vale ressaltar que os professores que se fizeram presentes nesta oficina, não possui habilitação em música, e são em sua grande maioria professores de séries iniciais do ensino fundamental, que ainda não desenvolvem conteúdos de música no contexto da sala de aula.

Como os professores participantes da oficina não tem formação específica, é compreensível que não compreendam a influência da música no estimulo da expressão livre da criança, permitindo a representação do imaginário e do desenvolvimento da linguagem, a interação social, auxiliando na formação integral do indivíduo.

Após esta vivência, foi possível observar uma releitura na fala de alguns professores, a exemplo do comentário que se segue:

> *Professor 3 –"A música é ótima para o desenvolvimento da criança, principalmente no sentido da comunicação, interação do grupo, entre outros"*

Foi possível evidenciar ao término da oficina que os professores cursistas constataram a importância da música como ferramenta metodológica que irá contribuir para inúmeras aprendizagens.

A música deve ser instrumento mediador com o propósito de intensificar algumas características humanas, como a sensibilidade, o equilíbrio, a auto-estima, autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Referências

BRITO, Teca Alencar. **A música na educação infantil.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. ***Ensino de Música*: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

LOUREIRO, A.M.A. **O Ensino de Música na Escola fundamental**. Papirus, 2007.

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E AS LEIS QUE A NORTEIAM

Elezilda Pereira Rodrigues[1]
(UNIR-Campus Vilhena)
zildarodriguesvha@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este estudo é parte de uma pesquisa, ainda em andamento, que analisa o curso de pedagogia no Brasil e as leis que a norteiam e culminará na monografia do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia Campus de Vilhena. Neste momento abordaremos os aspectos conceituais do termo pedagogia e alguns apontamentos legais. Será dada ênfase na questão do pedagogo utilizando principalmente as leis das diretrizes e bases da educação nacional. Até o presente estudo, evidenciamos pela leitura das legislações que fundamentarão a pesquisa.

Palavras-Chave: formação docente, História

Introdução

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo percorrer o histórico da formação de pedagogo e as leis que a norteiam. Falar de formação de professores é falar de algo tão antigo quanto atual, abordamos, portanto, a história do curso de pedagogia considerando parte dessa síntese histórica do desenvolvimento da profissão docente.

A formação docente para atuar em escolas começou depois que a educação deixou de ser monopólio das famílias e o Estado passou a ter a função da responsabilidade pela educação.

Neste estudo teórico-bibliográfico, o tema da história da formação dos professores discutido a partir dos aspectos legais, com ênfase na Lei que rege a educação brasileira, é nosso principal interesse.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia, 5º Período Matutino, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Vilhena-RO, Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Alguns apontamentos históricos

A palavra pedagogia tem origem na Grécia: *PAIDÓS* (criança) *AGOGÉ* (condução). A palavra *Paidagogos* é formada pela palavra *paidós* (criança) e *agogos* (condutor). Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino da criança.

Falar de formação de professores, no caso dos pedagogos, é falar de algo tão antigo quanto atual e segundo Libâneo (1998, p.25) "O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana definidos em sua contextualização histórica**"**.

O curso de pedagogia foi instituído através do decreto- lei n° 1190 de 4 de abril e 1939. Criou-se nessa época um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar-se na caracterização desse profissional e o curso não tinha um conteúdo próprio e era reduzida apenas em licenciar professores .

Com a lei de diretrizes e bases, 4.024/61, Mantiveram o curso, porém, fizeram algumas modificações em sua estrutura. A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei nº 5.540/68) ensejou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia.

Houve uma preocupação maior com a educação no período do império e por isso foi criado, "as escolas de primeiras letras" que foi promulgada em 15 de outubro de 1827, sendo a primeira lei geral a tratar da educação do Estado nacional brasileiro, conhecida como Lei do Ensino de Primeiras Letras, se tornando um marco na história da educação brasileira, definindo que as escolas deviam ser de ensino mútuo e que os professores formassem no método LANCASTER, essa lei também determinava os conteúdos das disciplinas (MENESES, 1977).

Em 12 de agosto1834, foi instituído o ato adicional que criou a regência una e alterou a organização política do império conferindo autonomia às províncias proporcionando a elas o ato de legislar sobre o ensino público. Contudo, na prática, o ensino elementar e o preparo dos respectivos professores ficaram sob a responsabilidade das províncias. A formação docente para atuar no ensino primário era restrita a escola normal a qual preparava os docentes essas escolas possuíam uma formação especifica, o

importante nesse período é que os professores tivessem domínio dos conhecimentos a ser transmitidos, pois esse padrão de escola era centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente. (SAVIANI , 2006).

Na república foi o início da modernização da escola normal com o ensino primário, Era determinando nessa época a profissão do magistério e o início do curso de pedagogia e licenciaturas. Essa estrutura organizacional da educação escolar brasileira, não se alterou nem mesmo com a lei orgânica do ensino normal em 1946, no caso veio alterando e implementando o conteúdo curricular.

Conforme, essa lei orgânica do ensino normal de N. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946 teve dois ciclos (BRASIL, 1946), o primeiro com uma duração de quatro anos, que correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, com o intuito de formar regentes do ensino primário, para as escolas normais. O segundo ciclo teve duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial também do curso secundário, destinado a formar professores do ensino primário, para as escolas normais e institutos de educação.

Em 1961 o curso de pedagogia teve um avanço com a homologação da lei de diretrizes e bases - LDB com o n° 4024/61, fixando o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia, em 1962 foram definidas as disciplinas do currículo, pois este favorecia a transferência de alunos entre instituições de ensino superior.

No regime militar em 1964, foi modificado o modelo do ensino. Com o golpe militar exigiram-se adequações no campo educacional, então, foi pedido mudanças na legislação do ensino. Então, Sob o amparo da Constituição de 1967, foi baixada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, chamada lei da “Reforma Universitária”, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Tinha como objetivo principal a modernização das universidades.

Segundo Meneses (1977), curso de graduação em pedagogia foi criado em 1983 com o objetivo de formar profissionais para o ensino de 1° e 2° graus, com uma duração mínima de 4 anos e o Maximo 6 anos, pretendia formar profissionais qualificados e comprometidos politicamente com a docência em seus múltiplos aspectos. O curso era destinado ao ensino, pesquisa e extensão, o curso em si busca formar profissionais que lidem criticamente com o ensino e a aprendizagem de diversas formas de linguagem.

Em 1988 houve a necessidade de uma nova constituição, então promulgaram em 05 de outubro de 1988, que ganhou o apelido de constituição cidadã, porque foi considerada a mais completa. Desde então, a autonomia universitária chegou forte e se revelou como uma das maiores conquistas das universidades públicas brasileiras, estando garantida de forma clara e objetiva.

Essa regulamentação permaneceu em vigor até a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), no seu art. 87, inciso 4° diz que ate o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos de serviço.

Em 2001, com a criação do Plano nacional de educação, a formação docente foi contemplada com um capítulo próprio, e com isso vem sendo contempladas varias ações e que vai interferir radicalmente no perfil do professor e no sistema educacional.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que possui na base de sua fundamentação fontes bibliográficas ou seja é uma pesquisa bibliográficas definida conforme Severino (2007, pág. 122) como sendo "[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados."

Resultados esperados

Espera-se com este trabalho assim como foi de extrema importância para minha formação como acadêmica, que outros tenham a mesma oportunidade de buscar este aprendizado, como futura educadora estar sempre em uma constante busca de aperfeiçoamento e este trabalho poderá abrir portas para um horizonte de novas aprendizagens e descobertas.

Referencias

ALFINITO, Solange. **Educação superior no Brasil**: análise do histórico recente (1994-2003). Brasília: INEP, 2007.

BRASIL, Decreto lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em www.soleis.adv.br acesso em 22/09/2014.

Disponível em **<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedagogia** acesso em 29 de agosto de 2014<A origem da palavra pedagogo>.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002.p.13 – 38 Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 23/09/2014.

MENESES, João Gilberto de Carvalho. Princípios e métodos de inspeção escolar. São Paulo.

PROJETO SALA DE EDUCADOR: SUAS PRERROGATIVAS NOS CAMPOS TEÓRICO, DIDÁTICO PEDAGÓGICO E DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM, PERCEPÇÕES DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Marilza Jiacomini Rubinho Vaz,
(Mestranda Programa de Pós Graduação em Educação – UNEMAT)

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Para tanto, faz-se necessário uma retrospectiva. Em 2003, o Estado de Mato Grosso implantou o "Projeto Sala de Professor", essa proposta surgiu dos anseios dos profissionais por uma formação mais próxima da realidade de cada escola. A princípio o projeto não atendia todos os profissionais da educação, mas apenas professores, coordenadores pedagógicos e diretores. A partir de 2011 ocorreu à mudança da denominação para "Projeto Sala de Educador", essa foi com base na Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, que reconheceu como educadores todos os servidores da educação. Com base nesta mudança, o projeto formativo integra todos os profissionais da escola. Então, o projeto de pesquisa tem como objetivo principal analisar como os professores compreendem o Projeto Sala de Educador enquanto política de formação continuada e suas prerrogativas nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino e da aprendizagem. A pesquisa vai ser na abordagem qualitativa, a mesma se justifica pela necessidade de analisar como os sujeitos participantes compreendem a realidade. A coleta de dados será através de entrevistas semiestruturadas e de análise documental das prescrições que orientam a política de formação continuada.

Palavras-chave: Politicas Educacionais, Projeto Sala de Educador, Formação Continuada.

No Brasil as discussões sobre a educação escolar têm focado questões relativas à atuação e à formação do profissional da educação. O resultado desses debates têm se consubstanciado em reformas educacionais no sentido de traçar novos rumos para a educação. Uma das medidas tomadas pelo governo federal é o investimento na formação inicial e continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, respalda a

formação inicial e a formação continuada, o texto delega que as diferentes esferas governamentais "deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (LDB, 1996, p. 23). Essa estabeleceu como condição mínima para o exercício da docência na educação básica, a obtenção da licenciatura plena.

Na LDB 9394/96, em seu Artigo 67, especificamente no inciso II diz sobre o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;" Também o inciso V, fala de "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;" Com base nestes dois trechos da Lei, observa-se a necessidade da efetivação da formação continuada na escola no intuito de fortalecer o trabalho dos educadores, também melhorar a ação pedagógica e consequentemente o ensino e a aprendizagem.

O estado de Mato Grosso também propôs algumas políticas públicas para a educação. No ano de 2000, implantou a escola organizada por Ciclo de Formação Humana. Em 2003, criou os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO. A LEI Nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005 em Parágrafo único diz: "Os Centros têm por finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de ensino"**.**

Também em 2003, implantou o Projeto Sala de Professor, essa proposta surgiu dos anseios dos profissionais por uma formação mais próxima da realidade de cada escola. A princípio projeto não atendia todos os profissionais da educação, mas apenas professores, coordenadores pedagógicos e diretores. O primeiro Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2003), traz orientações para a implantação e organização dos projetos formativos. No entanto, em 2011 ocorreu à mudança da denominação para Projeto Sala de Educador - PSE, essa foi com base na Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, que reconheceu como educadores todos os servidores de escola. Com base nesta mudança, o projeto formativo integra todos os profissionais da escola.

Para referenciar a temática em estudo buscaremos a princípio os autores Tardif, Nóvoa, Imbernón. A concepção de formação continuada desses autores é importante para o aprofundamento desses estudos.

Tardif (2002), afirma que a relação dos docentes com os saberes não pode ser limitada à transmissão de conhecimentos já consolidados, assegura que a prática

docente integra saberes específico e que mantém relações diversificadas com outros saberes. Esse autor concebe o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36)". Então a formação continuada no contexto das instituições de ensino precisa buscar o aprofundamento dos conhecimentos necessários aos profissionais da educação para o crescimento profissional e da instituição.

Nóvoa (1991), enfatiza três aspectos fundamentais no processo de solidificação de uma formação contínua de qualidade, esses são: pessoal, profissional e organizacional. O desenvolvimento pessoal do professor se dá mediante formação crítica reflexiva. Já o desenvolvimento profissional, é aquele vivenciado pela docência, ou seja, aquele que constitui a identidade profissional. Esse se caracteriza a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e burocrático do Estado. Por fim, o desenvolvimento organizacional depende do coletivo que precisa buscar uma transformação na organização escolar, ou seja, é um espaço onde as inovações só ocorrem mediante a um conjunto de ações.

Imbernón 2010, chama a atenção para a importância da identidade profissional ao afirmar que a formação continuada perpassa pela postura que cada um assume. E tende a se consolidar em uma identidade profissional, "o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela [...] A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 11)". Com base na afirmação do autor, podemos dizer que a formação continuada é uma prática que contribui na consolidação de uma identidade profissional que possibilita uma atuação mais autônoma e coletiva que, por sua vez, gera transformação institucional.

Neste sentido, a formação continuada veio para fortalecer o trabalho dos educadores, aprimorar a ação pedagógica e também o ensino e a aprendizagem. Nossa pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, seu objetivo principal será analisar como os professores compreendem o PSE enquanto política de formação continuada e sua contribuição nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino e aprendizagem.

Na busca de alcançar o nosso principal objetivo elencamos alguns objetivos específicos: descrever os objetivos e metodologias propostos no projeto de formação

continuada da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC/MT; verificar como se organiza e quais os objetivos do PSE da escola pesquisada, relacionando-os com os objetivos definidos na política de formação da SEDUC/MT; descrever como são organizados os encontros de formação da escola, desde seu planejamento à avaliação; Coletar as opiniões dos professores participantes do PSE sobre o processo formativo e as prerrogativas nos campos teórico, didático pedagógico e do ensino e aprendizagem.

A pesquisa percorrerá os caminhos da abordagem qualitativa que conforme Bogdan e Biklen (1994), se justifica pela necessidade de analisar como os sujeitos participantes compreendem a realidade. Os sujeitos da pesquisa serão os docentes que participam do PSE de uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda.

A metodologia pretendida para o desenvolvimento dessa pesquisa ocorrerá a partir de estudos bibliográficos, análise de documentos e entrevista semiestruturada. Acreditamos que a presente pesquisa apresentará dados para a nossa análise que possivelmente contribuirá com as políticas de formação continuada e com reflexões educacionais sobre o ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº. 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** Lisboa: Porto, 1994.

LUDKE, M., ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO, Programa de formação continuada Sala de professor. SUFP/SEDUC. Cuiabá, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Parecer Orientativo 01. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor. Cuiabá, 2010.

_____. Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá:

SEDUC/SUFP, 2011.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCADORES EM AÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Edivirgem Gonçalves Santiano
(CEJA – Creuslhi de Souza Ramos)
edivirgem34@yahoo.com.br

Silvana Aparecida da Silva
(CEJA – Creuslhi de Souza Ramos)
silvana11silva@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O projeto "Educadores em ação: buscando novos desafios e criando possibilidades", desenvolvido no CEJA Creuslhi de Souza Ramos, Confresa – MT, partiu da problemática: "Os educadores do CEJA de Confresa – MT conhecem a fundamentação teórica relacionada à sua prática docente?". Ele tem objetivo de promover formação continuada aos educadores, com o estudo de estratégias de ensino que permita interligar ações diárias e teorias existentes. A fundamentação teórica embasou-se em Guimarães (2009) e Cordeiro (2010). A formação envolveu leituras de textos, pesquisas, planejamentos e atividades coletivas, pelos proponentes. Já os estudos reflexivos com os participantes ocorreram nas sextas-feiras, nos três períodos. As teorias analisadas foram: Aula dialogada, Trabalho em grupo, Seminário, Análise de filmes e Mapa conceitual. A formação culminou em uma revista científica, organizada por todos proponentes e participantes do projeto, como forma de praticar a estratégia de "Trabalho em grupo". Os participantes desconheciam as teorias estudadas; demonstraram grande interesse durante a discussão e boa atuação em sala de aula após os estudos coletivos. Conclui-se que os professores apresentam dificuldade na prática educativa por desconhecerem as teorias que embasam o fazer docente; é fundamental que o governo invista em maior qualidade na formação profissional inicial para que a capacitação seja conforme a demanda real exigida pela sociedade e que a escola continue aberta à autoformação profissional.

Palavras chave: EJA. Formação Continuada. Estratégias de Ensino.

Introdução

A aprendizagem é um processo em que os sujeitos apresentam transformações permanentes, a partir de suas experiências no cotidiano, com finalidade de modificar, ou não, sua conduta. Nesse sentido, "O papel do professor é modelar a cognição, ajudando o aluno na construção do conhecimento." (CULTURAL, S. A.). Por isso, é importante lembrar que os educandos aprendem de maneiras diversificadas e os professores devem entender que o tempo do aluno, na escola, pode ser usado para encontrar estratégias de

aprendizagem e não para esconder suas dificuldades (CULTURAL, S. A.).

A provocação é fazer com que os alunos consigam alcançar um nível similar no conhecimento escolar e tenha condições de participar de trabalho coletivo a partir de

uma aprendizagem significativa (SOARES, 2009). Para isso, o professor precisa escolher e decidir a sua intencionalidade, interligando a prática educativa com a realidade social (CORDEIRO, 2010).

Diversas são as estratégias de ensino que proporcionam uma formação crítica e uma aprendizagem significativa dos educandos, conforme demonstra Guimarães (2009). Uma delas é o trabalho em grupo – estratégias de ensino fundamental para a atuação cidadã por se tratar de uma atividade colaborativa. Já, ao se tratar do desenvolvimento das habilidades de planejar, pesquisar, selecionar e organizar informações e da arte de falar em público, os alunos podem alcançá-las por meio da estratégia denominada seminário ou exposição oral.

O avanço tecnológico é outro meio que favorece a cada dia o desenvolvimento educacional, pois faz parte da nova linguagem existente no âmbito escolar e, por isso é fundamental o uso desses recursos em sala de aula (EDUCARPARACRESCER, 2014). Uma maneira de dinamizar as aulas, mediante esse avanço, é a análise de filmes em sala de aula. Vale ressaltar que filme é um meio de ensino e aprendizagem que permite assimilação e criação de conceitos de maneira diversificada e atraente (GUIMARÃES, 2009).

Considerando que existem várias estratégias de ensino e aprendizagem, pergunta-se "Os educadores do CEJA de Confresa – MT conhecem a fundamentação teórica relacionada à sua prática docente?". Desse modo, o projeto "Educadores em ação: buscando novos desafios e criando possibilidades" objetivou promover formação continuada aos professores do CEJA – Creuslhi de Souza Ramos a partir do estudo de distintas estratégias de ensino.

A formação continuada foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos, Creuslhi de Souza Ramos, de Confresa – MT, com professores e servidores do Apoio, Nutrição, Técnicos Administrativos e Multimeios. A participação nos encontros foi aberta á todos do quadro profissional, visto que todos os segmentos apresentavam profissionais em formação para a docência. Os encontros formativos ocorreram em três períodos, e ocorreu de julho a outubro nas dependências da própria instituição, com encontros presenciais de duas horas, toda sexta-feira, e uma hora de planejamento

extraencontro, para posterior execução em sala de aula, da estratégia discutida.

Metodologia

A metodologia contemplou leituras de textos, navegação e pesquisa pela internet, discussão das estratégias de ensino, atividades em grupo, planejamento coletivo de ações a serem debatidas entre os participantes e planejamento individual para a aplicação, em sala de aula, da estratégia estudada. Os proponentes da formação continuada se reuniam para decidir e planejar a estratégia de ensino a ser trabalhada no encontro semanal. Mediante pesquisa no referencial base "Guimarães (2009) e Cordeiro (2010)", e na internet, era estruturado o encontro formativo.

As ações pedagógicas nos encontros presenciais dialógicos eram coordenadas por um dos proponentes do projeto. Eram desenvolvidas práticas educativas para retratar a teoria a ser discutida; após os participantes terem conhecido a teoria proposta para o referido encontro, as estratégias eram interligadas com a prática anteriormente apresentada.

O planejamento individual e extraencontro, sobre a estratégia de ensino estudada, é realizado pelo professor regente em conjunto com um servidor do Apoio, Nutrição, Técnicos Administrativos e Multimeios, já que estes ainda se encontram em formação acadêmica, portanto não atuam em sala de aula. Enquanto a prática educativa, em sala, era acompanhada por um dos integrantes proponentes a fim de registrar a práxis pedagógica desenvolvida pelos participantes do projeto. Ao final do processo todos os trabalhos resultantes da formação serão expostos para toda a escolar.

Resultados

Todos os participantes declararam que nunca havia tido contato com as teorias metodológicas estudadas e que, por isso faziam tudo errado em sua prática educativa, já que foram ensinados daquela forma durante sua formação acadêmica inicial. Os servidores de outros segmentos consideraram o projeto de grande valia por defenderem que ingressarão em sala de aula já preparados teoricamente.

Os participantes demonstraram total interesse durante a discussão de todas as estratégias propostas; os professores regentes demonstraram uma boa atuação em sala

de aula, levando os alunos a discussões relevantes sobre os conteúdos, e os participantes ressaltaram a importância da continuidade do projeto nessa instituição, por contribuir com a melhoria do processo educativo.

A formação culminou na criação de uma revista científica, organizada por todos proponentes e participantes do projeto, como forma de praticar a estratégia de "Trabalho em grupo". Os trabalhos científicos a serem publicados na revista estão em confecção e serão desenvolvidos por professores, de modo que eles escolham um tema, o desenvolva com os alunos de uma determinada turma e apresente a produção científica à coordenação geral. Dos textos desenvolvidos, cinco serão escolhidos para publicação, ao seguirem os critérios exigidos pelos avaliadores. Os outros textos serão expostos no mural de leitura para que todos apreciem as produções.

Conclusões

A análise das diversas estratégias de ensino, estudadas no projeto "Educadores em ação: buscando novos desafios e criando possibilidades", permitiu concluir que os professores desconhecem as teorias embasadoras das estratégias usadas em sala de aula; há dificuldades e necessidade de ampliarem o conhecimento para uma melhor atuação profissional; o projeto auxiliou a aliança e aplicabilidade de teoria e prática com maior segurança em sala, o que resultou em aulas mais atrativas para os aprendizes. Nesse sentido, é fundamental que o governo invista em maior qualidade na formação profissional inicial para que os professores estejam capacitados de acordo com a demanda real da sociedade e que a escola continue aberta à autoformação profissional.

Referências bibliográficas

CORDEIRO, V. J. **Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac / Concórdia, SC.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <www.senac.br/BTS/363/artigo7.pdf>. Acesso em 25/02/2014.

CULTURAL, S.A. **Dificuldades de Aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda.** Disponível em: <www.grupocultural.com>. Edição MMIX.

CULTURAL. **Metodologias de Aprendizagem.** Disponível em: <www.grupocultural.com>. Edição MMIX.

GUIMARÃES, L. R. **Atividades para aulas de Ciências.** Ensino fundamental 6º ao 9º ano. Série Professor em Ação. 1ª ed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

SOARES, E. S. **Ensinar Matemática – desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: Dimensão, 1ª ed. 2009.

EDUCARPARACRESCER. Disponível em: <educarparacrescer.abril.com.br/gestão-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>. Acesso em: 19/09/2014.

RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Mary Diana da Silva Miranda
(FEICS – Coordenadora do Curso de Pedagogia)
marydianamiranda@gmail.com

Márcia Matheus Tinoco
(FEICS – Orientadora de Estágio Supervisionado)
Marciamatheustinoco69@gmail.com

Michelle da Silva Miranda
(UNIRONDON – Estudante do Curso Pedagogia)
mirandmichelle@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato de experiência do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia das Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão (FEICS) na visão dos graduandos. Para que tal estudo fosse realizado, utilizou-se como objeto de análise os relatórios elaborados pelos discentes ao final da disciplina de Estágio Supervisionado I. Foram analisados especificamente os depoimentos de vinte e quatro graduandos. Estes depoimentos estão registrados nas considerações finais dos relatórios elaborados no período de 2013/2. O Estágio Supervisionado I foi realizado na Educação Infantil em uma instituição pública vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Pode-se perceber que apesar da grande expectativa concernente a este momento importante na formação do futuro professor, os estagiários demonstraram reconhecer a importância do Estágio, conseguindo estabelecer a relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de professores; estágio supervisionado; relatos de experiência.

Introdução

Fundada recentemente[1], as Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão (FEICS) tem se preocupado em formar futuros professores com qualidade e compromisso social. Uma das estratégias adotadas é a proposta do Estágio Supervisionado que tem acontecido desde 2013/2.

Entende-se por supervisionado a necessidade do acompanhamento da formação do graduando em Pedagogia, para que o mesmo possa receber orientações acerca da sua prática e conhecimentos educativos, e paralelamente refletir sobre a ação-reflexão-ação.

Deste modo, a FEICS se preocupa com a formação do docente aprendiz, oferecendo orientações inerentes a sua formação docente em diferentes etapas, buscando construir na relação entre estagiários/orientadores/professores regentes o conjunto de competências necessárias para a atuação profissional.

A dinâmica do Estágio Supervisionado I

O Estágio Supervisionado no curso Pedagogia da FEICS é uma proposta obrigatória e integrante do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC). Esta embasado em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN/2006), resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece a regulação para o Estágio Supervisionado.

Segundo a LDB 9394/96 os estágios supervisionados constam de atividades práticas pré-profissional, exercida em situações reais de trabalho. Assim para cada estudante é obrigatória a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso. Essas horas são subdivididas em planejamentos, intervenções em instituições educativas, orientações paralelas, preparação para atuar em campo, elaboração de documentos legais e pedagógicos-reflexivos e avaliação das atividades.

Segundo Pimenta,

> [...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os

> professores vão constituindo seus saberes como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (2012, p.32).

O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia das FEICS, ainda busca a integração com as redes públicas de ensino da região. Atualmente conta-se com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) por meio de convênios que são firmados semestralmente.

No Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), o Estágio Supervisionado iniciará no 5º semestre. O mesmo irá aparecer em todos os semestres posteriores, ou seja, do 5º ao 8º semestre totalizando uma carga horária de 360 horas. Neste relato de experiência, deu-se atenção especial a proposta do Estágio Supervisionado I, uma vez que os relatórios analisados estão vinculados a esta disciplina.

O Estágio Supervisionado I ofertado no 5º Semestre possui uma carga horária de 48 horas, sendo 20 horas com atividades práticas-teóricas-reflexivas, 20 horas com atividades práticas na instituição em campo, para a coleta de dados e 8 horas para a confecção dos materiais necessários durante a prática pedagógica.

Priorizou-se neste estágio a observação da organização física e pedagógica das instituições de Educação Infantil, neste caso uma Creche da Rede Municipal de Cuiabá. Também foi observado a formação e o perfil das educadoras atuantes nesta Creche, bem como o tempo que atuam na Educação Infantil. Os estagiários, estudantes da FEICS, também desenvolveram práticas pedagógicas juntamente com as educadoras da instituição em campo.

Verificou-se nos depoimentos apresentados nos relatórios, a preocupação dos estagiários com a criança que está na Educação Infantil, especificamente nas creches. Por ser um breve relato de experiência, destaca-se o depoimento de uma estagiária que exemplifica satisfatoriamente a percepção do grupo dos alunos do 5º semestre de Pedagogia das FEICS em relação ao Estágio Supervisionado vivenciado por eles:

> *Foi um momento único, pois pude perceber o quanto as creches mudaram. Hoje vejo a importância de uma criança estar na creche, pois auxilia no seu desenvolvimento. Também cheguei a conclusão que os investimentos realizados nessa instituição são baixos pelo tamanho da importância que ela possui na vida de uma criança. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO **B**, 2013, p. 25)*

Considerações finais

A partir da leitura dos relatórios, percebe-se que os estagiários puderam vivenciar a competência técnica e didática frente ao plano de ação e/ou projeto desenvolvido por eles, fato este, apresentado no relato a seguir:

> *A realização do estágio foi surpreendente, a partir desse momento percebemos a contribuição que os subsídios teóricos nos proporcionam, a ampliação do conhecimento com a Educação Infantil, descobrindo como realmente funciona a teoria com a prática. O estágio nos revelou como é importante o professor da Educação Infantil, e que constantemente precisamos ampliar nosso conhecimento [...] (RELATÓRIO DE ESTÁGIO **A**, 2013, p. 20)*

Os estagiários buscaram priorizar a Ludicidade uma vez que todo o estágio foi realizado na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos de idade. As disciplinas que orientaram a construção dos planos foram às disciplinas ministradas ainda no 4º semestre[1], todas voltadas para a Educação Infantil conforme Matriz Curricular aprovada pelo MEC.

Acredita-se que enquanto Instituição de Ensino Superior, a FEICS está alcançando os objetivos no que diz respeito a formação significativa do futuro professor. Espera-se a conclusão da primeira turma do prevista para 2015/1 para que possa dar continuidade a este estudo por meio de um acompanhamento sistematizado dos estudantes na perspectiva de egressos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** (DCN/2006). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB 9394/96). Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

FEICS. **Projeto Político do Curso de Pedagogia.** ARQUIVO INSTITUCIONAL.

[1] As disciplinas são: Estudos da linguagem Oral, Escrita e Literatura na Educação Infantil (EI); Estudos da Matemática na EI; Estudos da Natureza e Sociedade na EI e Ludicidade e Educação.

_____. CURSO DE PEDAGOGIA. RELATÓRIO DE ESTÁGIO **A.** Cuiabá, 2013. ARQUIVO INSTITUCIONAL.

_____. CURSO DE PEDAGOGIA. RELATÓRIO DE ESTÁGIO **B.** Cuiabá, 2013. ARQUIVO INSTITUCIONAL.

FREITAS, Helena Costa L. de. **Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7.ed.. São Paulo: Cortez, 2012.

PICONEZ, Stel c. b. (Coord). **Prática de ensino: e o estágio supervisionado.** 24.ed.. São Paulo: Papirus, 2012.

O PAPEL DOS VOLUNTÁRIOS NAS ATIVIDADES DE GRUPO INTERATIVO – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gleicy Aparecida de Sousa
(SEDUC/MT)
gleicysousa@hotmail.com

Lidianny Nascimento Fonseca
(PET Educação Interdisciplinar)
lidianny.fonseca@hotmail.com

Eglen Silvia Pipi Rodrigues
(Prof.ª Dr.ª Departamento de Educação e PPGEDU/UFMT/CUR)
eglenrodrigues@gmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Como futuros educadores, é necessário que ampliemos a visão limitada de que o aluno não consegue, não sabe ou que "não tem jeito". A quebra desse paradigma na formação inicial é muito importante para o profissional da educação. Participando como voluntárias do Projeto Comunidades de Aprendizagem – CA, que vem sendo implantado em uma Escola Estadual da cidade de Rondonópolis-MT, aos poucos, vamos percebendo as dimensões da aprendizagem no espaço escolar, e de modo particular, nas atividades desenvolvidas em CA é o Grupo Interativo, onde pessoas reúnem com um mesmo propósito, interagindo entre si, tendo suas práticas fundamentadas em experiências sociais dialógicas. Os Grupos Interativos são uma organização da aula que dá os melhores resultados na atividade quanto à melhora da aprendizagem e da convivência. O papel do voluntário deve cuidar das relações sociais, estimulando os alunos para que colaborem, se ajudem entre si, gerando um diálogo e interações que acelerem a aprendizagem, a partir dos seus conhecimentos, independente da formação que possuam (RODRIGUES, 2010; GLEICY, 2014). A abordagem metodológica utilizada nessa proposta foi a Comunicativa Crítica, baseada na teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na Dialogicidade de Freire. A implicação das pessoas voluntárias assegura uma maior criatividade nas atividades realizadas, pois a comunidade enriquece as interações transformadoras.

Palavras-chaves: Voluntários. Comunidades de Aprendizagem. Dialogicidade.

Introdução

Os bolsistas do PET Educação Interdisciplinar do Campus Universitário de Rondonópolis por meio do programa de extensão universitária "Comunidades de Aprendizagem", desenvolvem algumas práticas educativas de êxito na Escola Estadual Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, sob orientação da tutora – professora doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues e do professor mestre colaborador Waine Teixeira Júnior.

Respaldando-se nos princípios da Aprendizagem Dialógica a proposta de Comunidades de Aprendizagem promove a construção de um modelo educativo mais democrático, justo e igualitário que busca a superação da segregação social e do fracasso escolar.

Essa proposta faz parte de um conjunto de atuações educativas de êxito promovidas pelo projeto "Comunidades de Aprendizagem", desenvolvido pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA) da Universidade de Barcelona, difundido no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos e mais recentemente pelo Grupo de Pesquisa em Aprendizagem Dialógica (GEAD), da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis.

Esse projeto visa a transformação de um centro educativo em um ambiente rico em interações que potencializam o processo de aprendizagem e a melhoria do convívio social trazendo benefícios a todos os envolvidos.

O papel dos voluntários nessas ações afirmativas, de acordo com Mello; Braga e Gabassa (2012, p. 126) é compartilhar as aprendizagens, ou seja, "garantir a interação e a realização da atividade no grupo de sua responsabilidade, dinamizando a ajuda mútua e o respeito entre as crianças, jovens e/ou adultos". Por mais que na maioria das vezes temos a dificuldade em perceber o desempenho e o avanço dos alunos, por meio desta proposta educativa, é possível compreender melhor como isso acontece, como ocorre se dá o processo de aquisição do saber dos alunos. Vale lembrar que o trabalho é desenvolvido de forma coletiva e deve seguir os princípios da aprendizagem dialógica, que são: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, dimensão instrumental, igualdade de diferenças, criação de sentido, solidariedade e transformação (Aubert et. al., 2008).

O professor tem por obrigação de desenvolver sua prática, oportunizando em sua turma um *diálogo igualitário*, no qual alunos e professores possam respeitar a *inteligência cultural* de cada um. Nesta proposta, entende-se que todos temos saberes e/ou algum tipo

conhecimento adquirido ao longo da vida e que deve ser valorizado.

A *dimensão instrumental* é de suma importância, pois a *igualdade de diferenças* só acontece quando independente de classe social, etnia ou outros fatores, os alunos possuem a mesma oportunidade de aprender os mesmos conteúdos. Conteúdo esse, que não deve ser apenas exposto, mas que tenha um sentido, é importante a *criação de sentido* no aluno, e também no professor, para que de modo solidário, construam uma rede de *solidariedade*, possibilitando uma *transformação* coletiva e não só em sala de aula, mas também, em toda a escola, familiares e comunidade de entorno.

A seguir, será apresentada a metodologia da atuação educativa de êxito, a qual foi mencionada anteriormente (o funcionamento dos Grupos Interativos).

Metodologia

Os Grupos Interativos consistem em uma forma diferenciada de organização da aula, onde os alunos são agrupados da maneira mais heterogênea possível, quanto ao nível de aprendizagem, gênero, cultura, capacidades, gostos, interesses, religiões etc.

Conforme Rodrigues (2010), os alunos são orientados a se ajudarem na resolução dos exercícios, o que gera muito diálogo e interações que possibilitam melhorar o convívio social e acelerar o processo de aprendizagem. O aumento das interações possibilita que todos aprendam, contribuindo assim para diminuição da segregação e do fracasso escolar.

A dinâmica da atividade e realizada da seguinte forma: O professor responsável pela aula prepara as atividades de acordo com os conteúdos anteriormente trabalhados e organiza os alunos em grupos heterogêneos de quatro ou no máximo cinco crianças.

Cada grupo conta com pelo menos uma pessoa adulta de referência, que pode ser um familiar, uma pessoa da comunidade, um voluntário da universidade ou da própria escola, essa pessoa precisa garantir o bom andamento do trabalho no grupo de forma respeitosa, dialógica e igualitária, possibilitando assim a resolução de conflitos (existentes nos grupos).

Nenhuma criança é retirada da sala de aula durante a atividade, todos participam e se ajudam de modo que nenhum aluno é deixado para trás, o andamento da atividade precisa acontecer em conjunto, todos devem finalizar ao mesmo tempo, o que contribui com a diminuição da competitividade e aumento da solidariedade entre os alunos. O professor também permanece em sala, pois, ele é o principal dinamizador do trabalho.

Cada atividade dura cerca de vinte minutos, sendo que ao final desse tempo os voluntários recolhem as atividades e fazem o rodízio entre os grupos. As crianças permanecem em seus lugares a espera do próximo voluntário que chega trazendo uma atividade diferente da anterior. Ao final da aula todas as crianças terão realizado pelo menos quatro ou cinco atividades distintas.

Toda a proposta tem como base a ação dialógica de Paulo Freire, e a ação comunicativa de Habermas, que tem por pressuposto que todas as pessoas possuem capacidade, não só em relação à linguagem, como também em suas ações. Para Habermas (1987, p. 86), "o conceito de ação comunicativa refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que estabelecem as relações interpessoais, seja por meios verbais ou não verbais".

Resultados

Conforme o trabalho vem sendo desenvolvido, é possível perceber algumas mudanças, mesmo que ainda discretas. Percebe-se, por exemplo, que algumas modificações têm ocorrido por meio das interações e ações estabelecidas com os integrantes durante a atividade. É possível notar, por exemplo, o aumento do respeito que as crianças passaram a ter pelas pessoas voluntárias e pelos próprios colegas e também por seus professores. Outro ponto bastante visível foi com relação à relutância de algumas crianças em ajudar aquelas que mais apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio das experiências vividas nesta prática educativa de êxito e também com base nos relatos já coletados referente à tal prática, as crianças aos poucos vão percebendo que quando elas ensinam, estão aperfeiçoando o que já sabem e aprendendo mais com os outros, pois, todos possuem uma inteligência cultural, ou seja, todos tem algum tipo de saber que pode ser compartilhado com outras pessoas. Todos nós temos algo a ensinar e a aprender. Com relação aos voluntários, por meio dos relatos e observações realizadas pelas pessoas voluntárias do projeto, é possível perceber uma melhora da relação entre as crianças, identificando quem se coloca mais distante no grupo, bem como as que mais se destacam. Essas percepções favoreceram a proposta de situações que viessem a contribuir com a inserção e a aceitação de todas as pessoas, auxiliando os professores diretamente, contribuindo para a construção de uma prática docente mais reflexiva.

Assim, a prática educativa de êxito aqui apresentada, se preocupa em garantir a

máxima aprendizagem e possibilita a todos os agentes educativos refletir cada dia mais sobre suas práticas, apostando em uma relação mais humanizadora, dialógica e igualitária.

Referências

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares:** racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SOUSA, Gleicy Aparecida. **Refletindo sobre as Práticas Educativas de Êxito em Comunidades de Aprendizagem na EE Prof.ª Sebastiana Rodrigues de Souza.** 2014. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la Acción Comunicativa.** Vol. I: Racionalidade de la acción y racionalización social. Madrid, Taurus, 1987.

INCLUD-ED. (2011). **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.** Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini, GABASSA, Vanessa. **Comunidade de Aprendizagem:** outra escola é possível, São Carlos; EduFSCar; 2012.

RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. **Grupos Interativos:** uma proposta educativa. 2010. 245 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

O INCENTIVO À ESCRITA DOCENTE NA SALA DE EDUCADOR DA ESCOLA ESTADUAL DOM AQUINO CORRÊA, JURUENA - MATO GROSSO

Valter José Nardo Guimarães
(Escola Estadual Dom Aquino Corrêa)
valtter_jonnar@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O desenvolvimento das habilidades inerentes a linguagem escrita é um enorme desafio para assegurar o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A dificuldade em produzir textos não se restringe apenas ao educando, mas atinge também o educador. Mediante essa realidade, o Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa (EEDAC) propõe o incentivo à escrita docente por meio de produções de relatórios reflexivos sobre os estudos desenvolvidos. A proposta se depara com obstáculos como baixo índice de leitura, sedimentação da formação docente, tecnicismo, carga horária excessiva. Contudo, assegura avanços que vão desde a melhora da autoestima docente até impacto direto na melhora do processo de ensino aprendizagem, ao tornar o educador cientista de suas ações, bem como revela a necessidade de se repensar a formação profissional e os ambientes de trabalho para que se tornem mais agradáveis.

Palavras-chave: Sala de Educador, escrita, professor.

Introdução

O domínio da linguagem escrita é de essencial importância ao desenvolvimento do cidadão. Ao longo da história, propiciou ao homem avanços imensuráveis ao facilitar a sistematização e o registro dos conhecimentos construídos por este.

Contudo, a mesma habilidade que propicia tais dinamismos, outrora contribui para distinção e separação entre quem a domina dos que não a desenvolveram..

Invariavelmente, isto é um grande desfio ao processo educacional: possibilitar o amplo desenvolvimento da escrita dos educandos. Pensando nessa proposta e mediante enormes desafios em assegurar aos alunos um amplo desenvolvimento das capacidades e habilidades inerentes a linguagem escrita, os educadores da Escola Estadual Dom

Aquino Corrêa (EEDAC), no município de Juruena, Mato Grosso, engajaram-se num processo de aprimoramento da própria escrita durante os estudos da Sala de Educador.

Desenvolvimento

A ideia central do projeto baseou-se na construção de relatórios individuais ao término de cada tema abordado nos estudos do Projeto Sala de Educador. Nada melhor do que desenvolver a escrita dos "mestres" para promover a escrita dos "aprendizes". Para isso, a organização da Sala de Educador da instituição traz modelo diferenciado. Os professores formavam quatro grupos de acordo com as áreas do conhecimento: Matemática, Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essa organização foi solicitação dos próprios servidores porque, desta forma, os assuntos seriam afins.

Após a divisão dos 33 educadores em grupos de estudos, discutiam-se três temas a serem trabalhados no decorrer do ano. Cada grupo, a partir dos assuntos escolhidos, geravam mais três subtemas para estudos e discussões num determinado período - aproximadamente 3 meses para cada tema, conforme o calendário escolar. Antes de iniciar as atividades, os grupos elaboravam um projeto de estudo apresentando os principais elementos: introdução, referencial teórico, objetivos, justificativa, cronograma, que era entregue ao coordenador da Sala de Educador. Depois disso, iniciavam as leituras, as análise, as trocas de experiências - quando possível - e as discussões acerca da temática selecionada.

A escrita dos relatórios individuais aconteciam no final da programação de cada subtema, ou seja, três relatórios. Essa atividade era construída ao longo do período de estudo por meio de anotações, observações, troca de informações. Era uma produção textual padronizada, pois já era preestabelecida o número mínimo e máximo de palavras, atribuindo a ela um caráter mais próximo do acadêmico.

Esse formato permitia um aprofundamento dos estudos nas especificidades, além de maior afinidade nos trabalhos propiciando maior interação com o estudo, já que reunir em grupos menores permitia mais dedicação nas tarefas. Conforme CARDOSO (2006: 62)

> "Muitas vezes a maior preocupação com o professor sujeito de um programa de formação continuada é dotá-lo de uma gama de informações, ou mesmo de determinar o tipo de

> conhecimento necessário para transmitir a seus alunos ou de como abordar esses conhecimentos, esquecendo que o professor naquele processo é o sujeito ativo de sua aprendizagem."

Os momentos coletivos - reunião com todos os grupos - eram realizados segundo a necessidade ou quando estudados temas mais generalizados. É importante salientar que ao comparar o modelo de incentivo à escrita com formatos generalista, sem a adoção de registros, estes tornam-se enfadonhos e pouco produtivos, uma vez que, grupo grande fica ocioso.

Análise de resultados

A relação do educador com a escrita demonstrou-se muito similar a dos "pupilos", pois muitos alegaram os mesmos obstáculos apresentados por alunos sendo pontos significativos a falta de tempo, o baixo índice de leitura ou, até "Não consigo por no papel.". Estabeleceu-se nesse momento o primeiro obstáculo a ser vencido, pois o grupo apresentou como "problemas" impeditivos as mesmas "desculpas", outrora ouvidas em sala. Algo supostamente incoerente a este agente do processo de ensino aprendizagem. Quanto à produção textual dos professores, MENEGASSI (2003: 1) apresenta:

> "As relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos. [...] Essa situação afasta o professor da produção, colocando-o no papel de avaliador. Assim, é possível afirmar que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no seu próprio texto."

Ademais, a jornada dupla de grande parte dos educadores, realmente, é um obstáculo que deve ser considerado. Fato que somado ao estilo de vida moderno traz a sensação de que sempre falta tempo para todas as tarefas.

Outro fato preponderante foi o índice de leitura, pois ler é fundamental para uma boa escrita. Sob esse aspecto, verificou-se pouco envolvimento dos profissionais com a leitura e não se tratou somente da leitura de material específico, mas de leitura global; até mesmo a falta de hábito da leitura por lazer. A respeito, FLECK (s/d: 4) afirma

> "O indivíduo leitor, leitor mesmo, não só aquele que decodifica, apropria-se de conceitos fundamentais, ou seja, dos instrumentos necessários para que ele articule as informações que recebe, tornando-se crítico diante da realidade, propiciando uma capacidade crítica de ler as entrelinhas, permitindo a este uma maior consciência de seus problemas e os da sociedade. Portanto, o acesso à cultura letrada pode potencializar esta tomada de consciência e ajudar na formação política."

Os obstáculos apontados pelos educadores num primeiro momento também permitiram uma reflexão sobre o processo de formação docente, uma vez que, evidenciou-se que vários profissionais não tiveram amplo desenvolvimento das habilidades de escrita durante a formação acadêmica, bem como retrata o modelo cartesiano, muito fragmentado. Fato relevante que deve ser contemporizado, pois remete à necessidade de formação mais holística.

Cabe também a contemplação histórica da educação nacional. Por muito tempo perdurou um modelo tecnicista onde o educador era mero coadjuvante do processo de ensino aprendizagem ao reproduzir, de forma mecânica com seus alunos, conhecimentos sistematizados. Além do mais, é comum, hoje, que o indivíduo ou a sociedade reconheça como modelo ideal de "professor" aquele que mais se aproxima do educador quando fora "aprendiz".

Considerações finais

Ao finalizar o projeto, pôde-se analisar alguns obstáculos como: ambiente impróprio aos estudos, horários irregulares, cansaço e o medo inicial do desconhecido, uma vez que, sabiam que produziriam textos. Todavia, a proposta se revelou positiva ao agregar valores que cooperam para a melhora do processo ensino aprendizagem. CARDOSO (2006: 65) diz

> "Para uma realidade se tornar inovadora ou transformadora, implica no fato do professor estar compromissado e envolvido na construção daquele saber, não se resumindo a ouvir informações teóricas muitas vezes dissociadas de sua prática ou reduzidas à mera aplicação dos conhecimentos teóricos à prática, numa simples racionalidade técnica."

Ao registrar por meio da escrita os estudos abordados, os profissionais refletiram sobre as próprias ações pedagógicas, isso ocorreu porque ao organizar e reorganizar ideias asseguraram mais saberes, além do mais, evidenciou-se aumento das trocas de informações entre a equipe, mais presença de coletividade com a ajuda mútua na construção dos relatórios.

Com a melhoria da autoestima, muitos profissionais, ao perceberem a evolução de suas escritas, modificaram a relação com as obrigações diárias, pois tratava-se de ser capaz. Profissional motivado também motiva os alunos.

Porém, nada se compara ao crescimento inerente do educador se transformar em cientista na área de atuação. Proposta como essa elevou a Sala de Educador a ambiente de pesquisa e produção de "saberes" voltados ao desenvolvimento de uma educação igualitária, propícia a formação de um cidadão crítico-ativo na sociedade na qual se inseri, pois os "mestres" deixam de ser coadjuvantes e passam a ser também agentes ativos.

Assim, a experiência ao longo de três anos produziu inúmeros escritos que colaboram no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, mas apesar dos inúmeros benefícios aqui registrados, evidencia-se que é substancial repensar o espaço pedagógico, tornando-o sempre mais atrativo. Torná-lo ambiente aconchegante

tanto aos alunos quanto aos professores, colabora diretamente para a melhora da qualidade de ensino.

Referencial bibliográfico

CARDOSO, Edilza Maria de Souza. *Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógico?* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

FLECK, Beatriz Verges. *O professor leitor: espelho na construção da leitura.* Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Comunicacao/01_57_21_1078.pdf Acesso em 15/09/2014.

MENEGASSI, Renilson José. *Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.* Disponível em revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/download/2250/1779 Acesso em 15/09/2014.

A TORRE DO CASTELO: VIVENDO O FAZ DE CONTA

Marlon Dantas Trevisan
(Professor Adjunto do dep. Educação - UFMT-CUR,Orientador)
marloneanela@uol.com.br

Karen Karoline de Oliveira Nunes
(UFMT/ CUR, bolsista)
k4r3n_89@hotmail.com

Tais Cristina Pessoa
(UFMT/ CUR, bolsista)
tais_cristina96@live.com

Mariane Damke
(UFMT/ CUR, bolsista)
maridamker@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

Durante as aulas da disciplina *Brincar e Educação*, ministrada pelo professor Dr. Marlon D. Trevisan, propôs-se à turma do terceiro ano de Pedagogia que realizasse uma campanha para arrecadação de caixas de leite vazias. Foram recolhidas aproximadamente 800 unidades. A campanha contou com o apoio de muitos alunos do campus de Rondonópolis. Foram destinadas 8 h aula – turmas de 2013 e 2014 – para o preenchimento das caixas com jornal. Usou-se fita crepe para unir as caixas e formar paredes. Para o acabamento uniforme, utilizou-se a técnica de sobreposição papéis e cola. Cerca de 80 estudantes participariam da construção, em mutirão. A união das paredes foi realizada pelas monitoras da brinquedoteca. O professor sugeriu que o castelo recebesse mais uma mão de cola e papel pardo para uniformizar a superfície. Para concluir o castelo, foi colada uma última camada de papel laminado amassado na cor dourado. Os referenciais teóricos vistos na disciplina se revelaram de grande importância, como os escritos de Kishimoto (1997), que propõem estratégias para a construção de brinquedos, além de reflexões importantes sobre o brincar. O percurso do projeto revelou-se muito valido para a formação do(a)s graduando(a)s em Pedagogia.

Palavras-chave: Brincar; Caixas de leite; Torre de brinquedo.

Durante as aulas da disciplina *Brincar e Educação*, ministrada pelo professor Dr. Marlon D. Trevisan, propôs-se à turma do terceiro ano de Pedagogia que realizasse uma campanha para arrecadação de caixas de leite vazias. Durante três meses foram recolhidas cerca de 800 unidades. A campanha contou com a doação de graduando(a)s de todos os anos, além de alguns de outros cursos. Foram destinadas 8 h dos encontros – turmas de 2013 e 2014 – para o preenchimento das caixas com jornal doado pela biblioteca da UFMT / CUR. Foram usados vários rolos de fita crepe para unir as caixas, formando paredes. Para dar um acabamento mais uniforme às superfícies, utilizou-se a técnica de sobreposição de diversos papéis e cola. Cerca de 80 estudantes participariam da construção até aquele momento, em um mutirão, cujo resultado aos poucos começaria a surgir, em especial no momento de unirem as caixas aos pares, podendo-se verificar de imediato a consistência dos volumes obtidos. A tarefa de unir as paredes foi dada às monitoras da brinquedoteca. Uma etapa árdua que contou com arames e o preenchimento dos vãos com papel picado e cola. Ainda faltava um acabamento nas superfícies. O professor sugeriu que o castelo recebesse mais uma mão de cola e papel pardo para dar homogeneidade. Muitas sugestões se seguiram após essa etapa, a mais viável e esteticamente atraente foi a de concluir o castelo colando papel laminado amassado na cor dourado. As crianças que visitam a brinquedoteca, utilizando pincel atômico preto, têm feito desenhos nas paredes, finalizando o projeto. Os referenciais teóricos relativos aos conteúdos vistos na disciplina se revelaram de grande importância, em especial, os escritos de Kishimoto (1997), que propõem diversas estratégias para a construção de brinquedos, além de reflexões importantes sobre o brincar. O percurso do projeto revelou-se de grande valor para a formação do(a)s graduando(a)s em Pedagogia.

Segundo Kishimoto (1997), a elaboração de um projeto pedagógico ocorre em etapas; uma delas constitui-se na escolha de espaços organizados adequadamente para estimular brincadeiras e manipulação dos brinquedos. O crescimento social do ser humano se dá no meio em que ele está inserido, um aspecto essencial da educação. A educação integral na infância depende fundamentalmente dos brinquedos e brincadeiras, pois é através delas que a criança experimenta as realidades do mundo adulto. Portanto, é necessário um trabalho minucioso na escolha dos espaços, dos brinquedos e brincadeiras, para que possam propiciar à criança as experiências necessárias para seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto físico.

Eis o que afirma a autora: "Considerando a criança como ser ativo, autor e ator, capaz de aprendizagem sincrética, que integra todas as facetas do ser, autores como Vygotski, Bruner, Piaget e Wallon destacam a relevância da brincadeira na educação infantil" (KISHIMOTO,1995). Observou-se a confirmação destas teorias na prática, no "Laboratório de Ludicidade Professora Sorhaia Miranda de Lima" (Brinquedoteca da UFMT, Campus de Rondonópolis), com crianças de até sete anos, que interagiram com o castelo. A liberdade com que elas ousam em transformá-lo ou adaptá-lo com o seu contexto, usando neologismos como "castelo/casa", fazendo com que o castelo não fosse somente um lugar pertencente a reis, rainhas e a nobreza, mas passou a receber os mais variados tipos de personagens, por mais que a ideia de príncipe e princesa fosse predominante, a roupagem com que até esses elementos participaram não obedeciam ao discurso dominante, o poder não estava nas mãos da realeza. Esta e outras experiências observadas na brinquedoteca nos levam a concluir que as crianças não estão presas aos estereótipos impostos pela mídia, sendo capazes de se libertar quase completamente da realidade que o próprio cenário apresenta.

Referências Bibliográficas

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras, como parte integrante do projeto pedagógico.** São Paulo, LABRIMP/FEUSP/FUND.ORSA, 1997.

MENEGHINI, R; CARVALHO, M. C. Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), pp. 367-378

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO DE AULA: UM SUPORTE PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS NA SALA DE AULA

Célia Maria de Souza Denículi

Lucíola Rodrigues de Sá Amorim

UNIR Campus de Rolim de Moura/PIBID

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O objetivo deste trabalho será descrever a eficiência dos registros como um dos métodos de avaliação dos alunos e professores empregados na rotina pedagógica. A reflexão e o registro das atividades da práxis docente é um procedimento que apresenta inúmeras vantagens para o processo de aprendizagem. É importante ressaltar que os registros podem ser realizados de diferentes maneiras, e precisam ser realizados diariamente. Contudo, nesta pesquisa será abordado o tipo de registro das atividades aplicadas diariamente em uma sala de aula do ensino fundamental, das séries inicias, por docentes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura. Este trabalho de cunho qualitativo elegeu uma turma do 2º ano do ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental e Médio "Cel .Aluísio Ferreira Pinheiro", em Rolim de Moura, RO, na qual estagiam duas alunas do curso de Pedagogia, no qual desenvolvem as atividades do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente/UNIR. Para isto será aplicado a metodologia de observação, verificando a coerência entre o planejamento e a implicância da utilização do mesmo na realidade do processo ensino-aprendizagem. Na fundamentação teórica serão empregados os trabalhos de Madalena Freire, Telma Weisz e. Espera-se que os resultados promovam uma reflexão docente acerca da importância dos registros ("Diário de Bordo") na práxis pedagógica, proporcionando uma melhoria na qualidade do processo avaliativo e consequentemente, da formação docente.

Palavras chave: Registro. Reflexão. Rotina pedagógica.

Segmentos reflexivos

No processo de formação de professores uma análise reflexiva de nossas ações na escola é de fundamental importância para a formação docente e a aplicação de uma prática pedagógica com qualidade.

Refletir sobre nossa prática, questionar, perguntar são ações que nos move em busca de uma mudança de comportamento frente á nossa postura enquanto educadores numa sala de aula. E nesse processo de aperfeiçoamento da prática essa conduta de reflexão é um objeto importante, um primeiro passo, um instrumento dinâmico entre o pensar e o concretizar. A ação de refletir torna o professor mais consciente de seus atos, questionando-se em busca de respostas para suas dúvidas, e propiciando o avanço da aprendizagem de seus alunos. Neste sentido Ostetto (2014, p.137) pontua:"[...] dialogando suas posturas e atitudes identificadas para assim, compreender o caminho feito e por fazer."

Esses registros proporcionam uma avaliação pessoal, profissional, permitindo revisar situações do dia a dia e pensar sobre elas. Assim amparados por tais registros, fazer uma análise individual ou coletiva, percebendo detalhes que só no ver sem anotar seriam insignificantes.

Porém é relevante ressaltar que o resultado pode não ser satisfatório, e assim planejar intervenções com qualidade para cada situação, apreciar, procurando maior harmonia entre intenções e ações. Esse pensar reflexivo Freire Weffort (2012, p.32) contribui: "Porque refletimos, desejamos, sonhamos, somos sujeito, fazemos educação". Desse modo, observar, registrar, transformar todas essas informações em orientações para o planejamento. E ainda assim a possibilidade de voltar a revê-los quantas vezes for necessário, pois tudo esta interligado, há um elo muito forte entre reflexão, observação, registro e planejamento.

Essa prática demonstra que é possível resignificar experiência, reaprender, transformar- se e crescer. Registrar a própria prática demonstra uma elaboração contínua, que em diferentes situações ganham novos tons, novas cores, seja no cotidiano, seja comparando o que foi planejado e o vivido executado. Neste contexto Weisz, (2002, p.129) pontua: "Ao escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se

fez na prática profissional, somos obrigados a organizar as ideias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho."

Portanto o registro torna-se uma ponte entre passado e futuro, provocando no professor uma auto avaliação sobre o próprio trabalho desenvolvido dentro de sala, tendo a possibilidade de corrigir-se sempre.

Os benefícios do registro escolar na práxis docente

Ser bolsista do subprojeto de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, vinculado ao PIBID, revelou-nos grandes possibilidades de oportunidades pra conhecermos a realidade do professor, situações diárias vividas servindo de base pra nossos registros, transformados em experiências em nosso aprendizado.

Através desses registros, podemos observar nossa prática como bolsistas na sala de aula, perceber nossas dificuldades em desenvolver algumas atividades e fazer as intervenções e também de registrá-las.

Na escola onde eram feitos os planejamentos, fomos orientadas pela coordenadora a fazer um registro relatando tudo o que se tinha feito e comentado sobre aquele planejamento. Esse procedimento deveria se tornar um hábito quando tornássemos profissionais capacitados.

Aos poucos percebemos que esses registros nos deram uma demonstração do progresso individual de cada aluno, em suas dificuldades e obstáculos, de modo que fomos interferindo com intervenções objetivas e laços mais afetivos.

Apesar de reconhecermos a importância do registro da escrita acompanhada da reflexão para futuras pedagogas em formação, não foi tarefa fácil. Nossos primeiros registros eram mais descritivos do que reflexivos.

> *"Ao realizar a atividade planejada com os bolsistas do PIBID, uma nova versão da historia-fábula: "A cigarra e a formiga". Identifiquei que alguns alunos imediatamente disseram: _ De novo esta historia! O outro: _ Mas professora de novo a mesma historia! Mas a professora pediu atenção, pois esta versão é mais complexa e a atividade que segue, também, e continuou a leitura. Apesar de alguns alunos ficarem dispersos, ao terminar foi entregue as atividades: um texto lacunado.*
> *Percebi um grande alvoroço na hora de executar a atividade. Alguns alunos precisaram de ajuda, porém o resultado foi positivo. Apesar dos alunos bem agitados houve aprendizado,*

> *diante dessa realidade comecei a refletir que apesar da maioria dos alunos estarem agitados foram os que absorvem mais rápidos o conteúdo e os ditos "quietinhos'' na maioria são os que mais precisam de ajuda, e a aprendizagem é individual, particular de casa criança".* (Registro de campo, 19 maio, 2014)

Como se pode constatar o fragmento privilegia as atividades e a atitudes dos alunos e ainda contém tímidas reflexões. O tempo foi desnudando a relação à teoria e prática e despertando nossas percepções, como podemos ver nos enxertos abaixo:

> *"[...] Notei que desde que chegamos o Murilo brincava com duas réguas e nem se quer abriu o caderno. Fui conversar com ele, mais como sempre não obtive nada, pois ele fica calado e emburrado e não completa as atividades..."* (Registro de campo 09 de junho de 2014)"..
>
> *[...] Fiquei impressionada com o desenvolvimento do Murilo, no momento que eu lia e explicava para o Gabriel ele imediatamente começava a escrever também. Não sei o que ocasionou isso, não exigir nada dele naquele momento, só tinha dito que o Gabriel iria ajudá-lo. "Foi extremamente maravilhoso e gratificante ver seu entusiasmo e determinação, pois ele era um aluno difícil e quase nunca conseguia fazer suas atividades por completo."* (Registro de campo 19 de agosto de 2014).

Hoje a tarefa tornou-se mais indolor e o processo de formação proposto pelo programa vai criando contorno que nos prepara cada vez mais para infrentarmos a carreira profissional que nos aguarda.

Considerações finais

O registro feito por nós do PIBID nos trouxe uma nova percepção de avaliação. No início era difícil saber o que anotar, pois ainda não estávamos acostumadas com todos os procedimentos pedagógicos organizados para uma sala de aula. Com o passar do tempo e seguindo as orientações dadas ao longo dos planejamentos, fomos vendo o quanto era importante anotar tudo o que se via, ouvia e também sentia, pois é nesse

sentimento que você percebe o quanto é importante cada frase, cada palavra dita pelos alunos e os questionamentos feitos no decorrer da aula. É a partir desses registros que se percebe o que falta para que tudo ocorra bem nos nossos planejamentos.

Referência bibliográficas

FREIRE WEFFORT, Madalena (org.). **Observação, registro, reflexão:** Instrumentos metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico. (Série Seminários), 1996.

_____, Madalena, **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 5ª ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012 (Coleção Ágere)

WEISZ, Telma, **O diálogo entre ensino e a aprendizagem** São Paulo: Ed Ática,2002

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: UMA EXPERIÊNCIA PRIVILEGIADA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

M. C. V. Leandro
(UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/bolsistadoPIBID)
cleitiane_vedovetto@hotmail.com

C. V. Leandro
(UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/bolsistadoPIBID)
cleici_vedovetto@hotmail.com

J. G. Silva
(UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/Aluna da Especialização)
jocelygomes@hotmail.com

GT 15 – Formação de Professores

Resumo

O texto apresenta a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no que tange a Educação Especial como processo formador no currículo do/a futuro/a Pedagogo/a destacando a importância dessa experiência em nossa formação, pois o programa nos possibilita esta oportunidade. Entender a Educação Especial como processo transformador na vida de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais é um grande passo para nossa formação acadêmica e ter a oportunidade de viver esse espaço para nós Pedagogos/as é desafiador, não só em nossa formação profissional, como também na formação pessoal. A experiência que o Pibid nos proporciona acontece na Escola Estadual Dauri Riva no Município de Juara/MT, instituição parceira nas ações do Programa, onde acompanhamos vários alunos/as com déficit intelectual; surdez ou deficiência auditiva; deficiência visual, cegos ou baixa visão; transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, posto que a escola conta com esforços de todos/as profissionais da instituição para que esses/as alunos/as possam desenvolver ao longo de sua vida escolar suas capacidades e seu desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor, como também a sua inserção social e interação com os/as demais alunos/as da instituição de ensino.

Palavras-chave: Pibid; Experiência; Educação Inclusiva;

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública voltada para educação com o intuito de contribuir com o processo de formação docente. É um programa destinado para instituições de nível superior, que visa contribuir na formação docente, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, o/a acadêmico/a bolsista do Pibid recebe um valor pela bolsa, que é pago pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa foi implantado na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus Universitário de Juara, no ano de 2012, o primeiro subprojeto foi escrito pela professora Mestre Ana Paula Kuhn que contou com 15 bolsistas do curso de Pedagogia e atendeu duas escolas, sendo uma da rede estadual no município de Juara e uma municipal em Novo Horizonte do Norte. No ano de 2014, o programa foi ampliado, e atende a sete escolas, tanto da rede estadual quanto municipal, inclusive na zona rural, com a participação efetiva de sessenta e quatro bolsistas e quatro coordenadoras de subprojetos proposto pelo curso de Pedagogia.

O principal objetivo do PIBID é complementar a formação ofertada no curso de graduação em Pedagogia pelo Campus da Unemat – Juara. Para Kuhn, Peres e Carneiro (2014):

> [...] o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação a docência desenvolvidos por instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (p.118)

As autoras evidenciam a preocupação que a Instituição Unemat tem em ofertar não somente uma formação humana que possibilite ao/a pedagogo/a atuar em diversas frentes no mundo de trabalho, e sim em complementar essa formação, ainda durante o processo de formação acadêmica a partir de políticas públicas que são desenvolvidas para dar esse suporte aos discentes envolvidos no Pibid. O nosso problema de pesquisa fundamenta-se na necessidade de uma maior experiência formativa no que diz respeito à Educação Especial, uma vez que os estágios supervisionados que compõem a matriz

curricular, que é a disciplina que proporciona ao/a acadêmico/a vivenciar a experiência da docência, não ofertam os subsídios necessários para a futura atuação, por ser de modo fracionado com apenas vinte horas para cada estágio.

Esse fato nos reporta às reflexões de Fontoura, Canen e Monteiro (2011, p 399) quando destacam que:

> Os cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito em sua constituição: a separação entre teoria e prática colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Este ponto exige atenção urgente e cuidadosa, pois suas consequências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática.

As ações formativas do Pibid têm forte compromisso com a articulação entre teoria e prática, visto que somos permanentemente desafiadas a construir os saberes necessários ao exercício da docência. Além disso, o acadêmico que participa do PIBID, desperta seu interesse por lecionar, por estar inserido em uma realidade que contribui de maneira significativa para sua formação ao final do curso nas várias áreas de atuação.

Nosso principal objetivo é contribuir com o desenvolvimento escolar desses/as alunos/as, como também adquirir maior compreensão de como se desenvolve a Educação Inclusiva no âmbito escolar, uma ação que garante e fomenta uma experiência inovadora em nossa formação e, por conseguinte, em nossa atuação profissional.

Metodologia

Com as ações formativas promovidas pelo Pibid, temos a oportunidade de trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Daury Riva, uma experiência enriquecedora que contribui de maneira significativa para nossa formação, uma vez que temos contato com essa realidade de trabalhar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais, uma ação que nos momentos vivenciados na

realização dos estágios só foi possível uma única vez, por um período curto.

Desenvolvemos ao longo das atividades realizadas no programa a construção de jogos pedagógicos para auxiliar os/as alunos/as no processo de aprendizagem com enfoque na leitura e escrita desses/as alunos/as. Vale ressaltar que essa prática se dá por meio de um processo construtivo, posto que cada aluno/a tem suas necessidades educacionais individuais, e consequentemente, as práticas são formuladas de forma diferenciada, atingindo o máximo de aluno/a possível nesse processo.

Desse modo, percebemos o quão é necessário esse despertar do discente de pedagogia, no sentido de buscar complementar a formação que recebemos na Instituição de Ensino Superior, já que a inclusão é uma realidade latente e urgente, e já passou por várias discussões, sendo prevista e amparada nas principais legislações do nosso país, que vão do âmbito estadual ao federal. São essas as legislações: Constituição Federal 1988, lei 7.853/89, 8.069/1990 Estatuto da Criança e do adolescente, LDB 9.394/96, Decreto 3298/99, Portaria do Ministério da Educação 1.679/99, Lei 10.098/2000, Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação Básica e o Decreto 7.611/2011.

Para Libâneo (2005, p.38) "O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demanda socioeducativas de tipo formal, não formal e informal, decorrentes de novas realidades". Posto que a educação especial no contexto da inclusão tem se apresentado de maneira expressiva, já que temos as legislações que asseguram o direito da criança com NEE frequentar a sala de aula regular.

Conclusão

Percebemos que a partir das ações do Pibid, temos a oportunidade de vivenciar essa experiência que significativamente contribui ainda mais com a nossa formação, uma vez que a Educação Especial vem ganhando mais espaço nas instituições de ensino, e um dos principais fatores desse crescimento é que os pais têm se apropriado cada vez mais dos seus direitos que estão garantidos nas legislações vigentes em nosso país.

Temos uma experiência incrível que nos possibilita relacionar a teoria que nos é apresentada na Universidade com a prática desenvolvida pela professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais, onde estamos inseridas pelo programa. Essa relação nos oferece maior aparato no que diz respeito a compreensão das dificuldades que os/as

professores/as enfrentam com alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais e, ao mesmo tempo, nos proporciona maior incentivo em aprender cada vez mais como desenvolver essa educação, visando sempre o bem estar e o desenvolvimento de alunos/as envolvidos/as nesse processo.

Referências bibliográficas

FONTOURA, HELENA AMARAL DA, CANEN, ANA MONTEIRO, FILOMENA MARIA DE ARRUDA. CONSTRUINDO PONTES NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS QUE SE ARTICULAM**. MIOLO REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA_41. INDD 397. 2011.**

KUHN, Ana Paula, PERES, Roberta K. da C. G. e CARNEIRO, Valéria de A. **PIBID: A Construção dos Saberes docentes e o Exercício de ser Professor.** Cadernos de Pesquisa Educacionais. Vol. 3. Curitiba, PR: CRV, 2014.

LIBANEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

Anais SemiEdu 2014

GT 16

História da Educação

Sustentável
editora

GT 16 - Comunicação Oral

O PROFESSOR NO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO E O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NA ESCOLA PRIMÁRIA

Sérgio José Both
(SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra)

GT 16 – História da Educação

Resumo

O artigo vai abordar o professor do ensino primário, na Primeira República, e o papel do município. Ao docente cabia conhecer o discurso republicano como matéria prima do seu trabalho, assumir a responsabilidade em colocá-lo em ação, mantendo o compromisso com a qualidade do ensino. As escolas possuíam um currículo comum, nos seus municípios. Por outro lado, os docentes assumiam formas de responder às exigências de seu trabalho, ou seja, tomavam decisões sobre o que fazer com os alunos. Este fazer era concernente a um contexto educativo que se apresentava, na maioria das vezes, como um conjunto de problemas a serem enfrentados e que exigiam respostas, em relação às atividades trabalhadas e discutidas na escola. Os primeiros governos republicanos dependiam do sucesso da escola renovada, dos novos professores formados, de acordo com as concepções educacionais modernas e com valores republicanos para que a Escola Normal cumprisse seu papel. O magistério tornou-se uma lida diária e uma profissão digna, valorizada, reconhecida e edificante para a sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Professor; Município; Escola Primária.

Quem era o professor

Ser professor, como profissão, na Primeira República, era muito difícil, porque havia poucos cursos de formação e qualificação para o professorado, no entanto, esse profissional era avaliado. Nas Mensagens analisadas, encontram-se menções tais como: inaptidão didática, incompetência, falta de vontade, não assiduidade; negligência no cumprimento de suas obrigações. Nesse sentido, era comum a notificação de processos disciplinares, a respeito de exoneração, transferência e suspensão de professores.

Neste contexto, verifica-se que a formação profissional passou a ser o critério fundamental para o ingresso no magistério público. Dois critérios

condicionaram o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política. Por outro lado, existiam conciliações e constantes modificações de alguns requisitos legais, como decretos e portarias, que demonstravam o jogo de interesses e privilégios ao qual foram submetidos os profissionais do ensino primário.

O professor que atuava no grupo escolar contribuía para a reafirmação desse *status*, tornando essa profissão um campo de trabalho e de produção de identidades profissionais. "Esse profissional tinha a sua frente uma labuta diária extensa pelas diversas atividades que exercia no em torno da escola" (SOUZA, 1998, p. 60).

Com a implantação dos grupos escolares, como estabelecimentos de ensino, surgiu uma nova categoria profissional: o de diretor de escola, função normalmente ocupada por um professor. O trabalho pedagógico do docente, nos grupos escolares, no início da República, trouxe novas práticas escolares, que foram responsáveis por uma nova organização de trabalho e por uma distribuição interna do poder instituído na escola. A inserção dos trabalhos didáticos - pedagógicos girava em torno da instrução básica e tinha como meta a diminuição do analfabetismo no Brasil.

No começo da República, os professores em quase todas as escolas primárias passaram a ser remunerados pelo governo dos estados. A escola passou a ser graduada e, mudanças significativas nas transformações educacionais, ocorreram em todos os estados brasileiros (SOUZA, 1998).

Para mudar a realidade da falta de professores, criou-se, em alguns estados, a Escola Normal, considerada por muitos, como templo de luz e do saber, onde se formavam pessoas para atuar nos palácios da instrução e nas escolas primárias, com sólida competência, cônscias de sua missão, consideradas heróis/líderes anônimos da República. Os docentes, formados pela Escola Normal, eram imediatamente contratados pelos Presidentes de estado para atuarem nas escolas primárias urbanas, nos grupos escolares e nas escolas isoladas.

Na escola, começou o trabalho feminino, isto é, a professora, na instrução pública e no ensino primário. Isto porque no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento do grande número de profissionais femininos para atender à difusão do ensino primário, mantiveram-se honorários pouco atrativos para os homens (SIQUEIRA, 2000).

Visando compensar a atividade feminina, passou-se a considerar o perfil dócil

das mulheres, o que permitia a extensão da educação doméstica à educação e ao ensino escolar. Assim, a oportunidade de trabalho profissional às mulheres tornou-se realidade, as quais, pelas práticas exercidas como mães, davam continuidade às práticas escolares com as crianças matriculadas na escola primária.

Na República, existia o professor polivalente ou unidocente. Esse mestre era encarregado de ministrar todas as matérias correspondentes a cada ano letivo e à série a qual o aluno estava cursando. Nessas condições, o cumprimento de extenso programa de prática geral, muitas vezes, deixava a desejar, porque as salas de aula eram lotadas, e o professor não possuía as condições pedagógicas necessárias para ministrar uma aula de qualidade, com vistas a atingir resultados satisfatórios ou desejáveis.

Nas escolas complementares ou seriadas, nenhuma matéria de formação específica para o magistério foi acrescentada, lecionava-se para todos, com pequenas diferenças para as séries mais avançadas. O professor/professora, para manter o domínio da sala de aula, adotava castigos físicos, punições aos seus alunos, mostrando poder sobre todas as atividades desenvolvidas em aula.

Assim Souza (1998, p. 69) destaca:

> Ser professora, ser professor, tornava-se uma profissão especial que requeria uma dada formação, o que a distinguia de outras profissões e dotava-a de especificidades. Para algumas mulheres, indubitavelmente, significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social.

Para exercer o papel de professor/professora era necessária uma formação profissional prévia, voltada para uma atividade prática pedagógica a ser exercida na sala de aula, além de uma preparação intelectual para o exercício do ofício. As experiências do professor também constituíam sua formação, quer sejam elas intraescolar ou extraescolar ao processo de ensino. Dentre estas experiências, podem-se citar: a prática na sala de aula, a preparação da aula, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, a relação entre professor e aluno, a organização pedagógica e o planejamento. Todos esses aspectos fazem parte da formação do professor/professora.

De acordo com Araújo (2009, p. 1):

> Ser professor compreende a sua formação prévia ao exercício profissional, bem como a posterior, faça-se ela em serviço, ou através de liberação do mesmo. Além disso, as experiências do professor também constituem a sua formação, sejam elas anteriores ou externas ao processo escolar, bem como constitui sua formação a experiência de exercer a profissão; nesse sentido, a sala de aula, a aula, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, a relação entre o professor e o aluno, a organização pedagógica, o planejamento são aspectos cruciais a compor o ser profissional do professor.

O perfil do professor no início do Período Republicano foi encontrado na Legislação Educacional, em correspondências; relatórios de inspetores; processos disciplinares; avaliações institucionais; autobiografias docentes; histórias de vida; planos e diretrizes para a educação; reformas educativas; livro de atas de reuniões pedagógicas; mensagens e livros publicados, entre 1889 a 1930.

No começo da República, em relação à profissionalização do professorado, cabia aos municípios fiscalizar o trabalho do professor por meio dos inspetores públicos. Com esta fiscalização, defendia-se a racionalização na contratação de professores, considerando o número de excedentes, ou mesmo em gratificações aos normalistas que atuavam em escolas rurais. Em relação à eficiência do trabalho do professor, apontou-se para a necessidade da melhoria do material escolar, na maioria das vezes, ineficiente bem como a definição de livros didáticos. Quanto à reforma dos métodos de ensino, lentamente, esta foi implantada nas escolas. Faria Filho (2000) observa que a inserção da professora no magistério e a presença feminina, no ensino primário, provocaram uma ruptura com algumas correntes da época as quais defendiam que mulher deveria se ocupar apenas de afazeres domésticos e, proporcionalmente, ser útil à pátria.

Desse modo, o autor destaca:

> [...] criar as condições legais e ideológicas, ou políticas, produzindo representações para favorecer, justificar ou, mesmo, reforçar a entrada ou a permanência das mulheres na educação

> primária era algo que se colocava como de muita importância no período.
> [...] que se dê preferência às mulheres para o exercício da profissão docente, existe um número significativo de teóricos e agentes sociais propondo, justamente, o lugar da mulher é em casa, como mãe, esposa, dona de casa. [...] como uma crítica àqueles que não entendiam que o magistério se configurava como meio de abrir à mulher mineira uma carreira digna e proporcionar-lhe ensejo de ser útil à pátria (FARIA FILHO, 2000, p. 108).

É preciso compreender que a produção desse discurso, no meio político, e do pensamento pedagógico, era originariamente masculina a qual indagava se a preferência pelas mulheres, no ensino primário, não se colocava como estratégia historicamente mais ampla, na busca de novas alternativas para promover a atuação das mulheres no contexto social.

No Período Imperial, eram os professores, em sua maioria, que lidavam com a instrução pública, já, na República, a mulher começou a ter seu espaço para trabalhar (SIQUEIRA, 2000). De acordo com a psicologia infantil, ela conseguia lidar com as práticas escolares, tais como: apresentações de brincadeiras, asseio, higiene e organização de espetáculos. Além disso, tinha um carinho especial à escola e ao aluno.

Em relação aos professores, estes estavam deixando o magistério no início da República, não pela questão salarial, ainda que a escola estivesse se organizando, mas porque o Estado necessitava da professora na escola. As mulheres precisavam ser inseridas no contexto social, ocupando o cargo de professora. Por outro lado, os homens ocupavam-se de cargos públicos e outros continuavam, ainda, como professores (SIQUEIRA, 2000).

As atividades do professor tinham como objetivo ensinar, garantir a apropriação do conhecimento, por parte do aluno, consciente das condições reais e claras do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, era preciso estar atento àquilo que motivava o professor, ao que o incitava ao trabalho, ou seja, ao questionamento sobre qual era o sentido pessoal da prática ou atividade que executava.

O docente, no exercício da função social que escolheu ou lhe fora atribuída, ia construindo conhecimentos sobre o ensino, ao mesmo tempo em que pretendia

partilhar com os alunos o resultado, em relação aos saberes e conhecimentos culturais a que tivera acesso. Nesse caso, os processos de construção do seu conhecimento sobre o ensino, quanto à organização final que toma o seu saber e a forma como ele o dispõe para os alunos, constituíam-se em aprendizagens que colaboravam na construção do conhecimento e no seu trabalho cotidiano (ARAÚJO, 2012).

A intenção, ao recuperar esse processo de racionalização administrativa, era relacioná-lo às transformações que estavam ocorrendo no início da República com o perfil das professoras primárias. Levavam-se em consideração os critérios de ingresso e limite de idade, saúde e formação mínima, estabelecia-se o regime da recompensa ao mérito como fator predominante, quando não exclusivo, para as nomeações e para a ascensão profissional. O mérito foi o critério profissional, político e cultural por excelência, para a escolha dessa nova professora que se pretendia na construção da nação. Ao serem estabelecidas essas regras, indicavam-se quem podia e quem não podia aspirar ao magistério primário e, dessa maneira, limitava-se o universo das possíveis candidatas ao cargo de professora. Esse processo, fatalmente, iria conduzir a uma maior elitização na cooptação do pessoal docente (SIQUEIRA, 2000).

Cabia à professora o compromisso de adotar novos controles emocionais, esta deveria, ainda, estabelecer novas disposições mentais, estar disponível para incorporar novos conhecimentos ou, pelo menos, parecer que os incorporava. A professora deveria ser educada, ter sensibilidade, amar os alunos, amar a pátria, dispor-se a sacrifícios pessoais em nome de entidades tão abstratas quanto a pátria e a educação da nação. Deveria, também, estar atenta quanto à sua conduta e ao seu comportamento, adotados nos espaços por onde transitava. Enfim, ela deveria assumir os procedimentos que se esperava dela, por exemplo, amealhar o mérito ou os significados do mérito: as comprovações que poderiam assegurar-lhe a ascensão profissional.

Assim, cabia às professoras discernir as diferenças simbólicas entre o espaço escolar e os espaços sociais. A escola, como a de hoje, era uma instituição que buscava a especialização pela aquisição de conhecimentos. Essa instituição exigia formas de conduta e de sociabilidade diferentes daquelas desempenhadas em outros espaços sociais, exigia-se controle, autocontrole e regras de cortesia adequadas a instituição escolar. Assim mesmo, as festas, os rituais praticados na escola tinham sempre a referência do sentido escolar, oficial, de reafirmação dos elementos que uniam, integravam, transcendiam o cotidiano individual e reafirmavam a coletividade nacional: a comemoração

do dia 7 de Setembro, o dia da Independência do Brasil, por exemplo. Esses rituais serviam para confirmar a importância do símbolo, neste caso, da recém- formada República Federativa do Brasil. Porém, para que a instituição escolar tivesse tal caráter especializado e simbólico, medidas tiveram que ser tomadas com relação ao seu professorado.

Conforme Souza (2006, p. 177):

> No dia-a-dia de seu trabalho, o professor se defronta com certas questões, por exemplo:
> Que conteúdos selecionar de tal forma que sejam significativos para os alunos e que tenham valor para eles fora da escola.
> Que atividades podem garantir o interesse dos alunos?
> Que metodologia adota?
> Como lidar com a disciplina e a avaliação de forma menos arbitrária? Como partir dos conhecimentos prévios dos alunos?
> Como atuar de forma a facilitar a construção do conhecimento pelos alunos? Como tornar o ensino e aprendizagem eficazes com vistas a promover o sucesso do aluno e não o fracasso escolar?

Para as escolas primárias, havia um currículo concreto ou oficial onde se constavam as disciplinas pedagógicas, a metodologia, as diretrizes e as metas de trabalho. Além deste currículo, havia outro, em que o professor improvisava outras atividades, como serviços agrícolas, quando era escola rural, passeios na cidade quando a escola era urbana.

Além dos problemas apresentados por Souza (2006), Faria Filho (2000) aponta outros mais evidentes nas escolas em Minas Gerais – no início do Período Republicano: inúmeras reclamações de professores, inspetores, diretores de escolas e grupos escolares, conforme trecho a seguir:

> Agindo a partir de sua inserção nas práticas pedagógicas cotidianas e auto identificando-se como proponentes e

> defensores de uma moderna escola, os profissionais da educação, principalmente as diretoras e os inspetores, não deixarão de trazer a discussão e reivindicar soluções para as grandes dificuldades experienciadas no cotidiano das escolas. Os problemas identificados como empecilho à concretização dos ideais propostos iam desde o elevado número de alunos nas salas, passando pela falta de materiais didáticos adequados e em número suficiente para estes, até inadequação do material existente aos procedimentos metodológicos propugnados (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

O autor ressalta que os diversos problemas, em relação à escola primária, eram contínuos, tais como: falta de professores preparados, falta de salas de aula; salas de aula superlotadas e falta de material didático-pedagógico para o trabalho. Para tanto, esse é o argumento de Faria Filho (2000, p. 146): "A ausência de material didático suficiente e adequado é um dos poucos elos de ligação entre todos os grupos escolares e classes com as escolas isoladas, implicando um aumento das dificuldades para o processo de ensino [...]".

Para o professor, em se tratando das condições materiais de ensino, no cumprimento das suas atividades e práticas pedagógicas, era necessário que a escola oferecesse as condições mínimas para o seu funcionamento.

Segundo Faria Filho (2000, p. 148), "[...] as disciplinas escolares eram inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do conceito escola". A escola constituía-se como um conjunto complexo que não se reduzia ao ensino exposto e programado pelos professores. Assim, pode-se entender que o ensino comportava também uma educação moral contínua, por meio de modelos apresentados às crianças, por exemplo, na escolha das versões, dos temas ou dos assuntos a serem desenvolvidos em sala de aula. As disciplinas mostravam-se conforme disposições gerais atribuídas pela sociedade às escolas, os professores dispunham de certa liberdade em relação à metodologia utilizada.

Assim, há de se concordar com Menucci (1932, p. 26), quando afirma que:

> [...] as escolas modernas vêm sendo apresentadas, não poderão esconder nunca, ao observador perspicaz e arguto, os

> dois pernos sobre que assentam. E as teorias filosóficas e os vistosos postulados sociológicos com que nos enchem a cabeça, para explicar-lhes a origem, não passam de justificações posteriores, surgidas lentamente da análise dos fatos e fenômenos sociais na hora em que se estão desenrolando. A verdade, porém, fica sempre no fundo: o sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando este se modifica, a escola, isto é, aquele aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunhão, não pode fugir à fatalidade de transformar-se. E foi exatamente isso que aconteceu, no fim do século XIX e no começo do atual, naquela parte do globo que se convencionou chamar-se a si mesmo "o mundo civilizado".

A escola moderna estava amparada e caminhava de acordo com duas posturas: filosófica e sociológica. Entendia-se que todos os conhecimentos eram fatos atribuídos à Filosofia e à Sociologia, portanto, a escola devia se preparar e se adaptar para a formação do cidadão, inserindo, no currículo, as compreensões filosóficas e sociológicas, de modo a refletir e a reproduzir à sociedade a que servia e que pretendia construir (MENUCCI, 1932).

O professor precisava do método de ensino para bem desenvolver as atividades em sala de aula, realizando um trabalho mais eficaz. Então, o professor, em sua prática pedagógica, deveria observar sinais e indícios da realidade, ou seja, era por meio de lacunas no conhecimento geral, que se começava a procurar, na particularidade, um sentido que tivesse um vínculo, uma significação para a totalidade. Para isso, era preciso identificar as "brechas", tomar partido da existência das falhas para se chegar ao ponto mínimo do detalhe, mesmo que aparentemente desvinculado de um sentido para compreensão da realidade, que só podia ser entendida nessa dimensão.

Constatava-se a pertinência do espaço, do não-lugar, ocupado pelos sujeitos escolares, as apropriações e as reapropriações que faziam das prescrições e dos usos que eram postos a circular e, ainda, outras práticas inventadas cotidianamente por diretoras, professoras e alunos, o que permitia perceber como a prática escolar ia sendo tecida lentamente no interior e no cotidiano da vida escolar. Produzir a história das práticas

escolares em grupos escolares era um grande desafio, principalmente, pelo fato de as fontes disponíveis se apresentarem lacunares, dispersas exíguas e, até mesmo, silenciadas como nos contam os registros nos arquivos oficiais.

Considerando que escola primária foi concebida como uma escola educativa, nos três estados que buscava desenvolver nas crianças os hábitos de observação, raciocínio, despertando-lhes o interesse pelas conquistas da humanidade, sua atividade pedagógica de ensino dirigia-se para as noções básicas e elementares de literatura e história pátria, para a língua portuguesa como instrumento fundamental do pensamento e da expressão, para os trabalhos manuais e práticos como atividades naturais dos olhos e das mãos, para os exercícios e jogos responsáveis pelo desenvolvimento físico e para a aprendizagem de regras de higiene.

E o papel dos municípios na escola primária

O vocábulo município é definido por Silva (1986, p. 796) como "[...] uma subdivisão político-administrativa de um país para fins de desempenhar funções próprias de governo local".

Desde o início da República, existe a garantia institucional, representada pela autonomia do município, mediante a qual a Constituição Estadual poderia vir a privar o município de poderes normativos, inerentes ao exercício de sua autonomia. As Câmaras Municipais colaboraram para estabelecer, com autonomia, certas prerrogativas, como a de fixar a remuneração do prefeito e ou os subsídios dos vereadores.

A Constituição Federal de 1891 referia-se ao município nos seguintes termos: "Os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos municípios, em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse" (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL de 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 609).

Em 1870, o Partido Republicano, em um Manifesto Programa, prometia fazer da província e do município as bases da organização do poder político. O poder legislativo articularia duas instâncias de representação: a da Federação de Municípios - legislando em Assembleias provinciais sobre todos os atos concernentes à segurança, economia e instrução provincial; e a da Federação de Províncias - legislando em Assembleia Nacional e sancionando, sob o ponto de vista do interesse geral, as determinações das

Assembleias provinciais, e ainda velando pela autonomia e integridade da Nação. Esta fórmula, onde os reflexos do federalismo estão bem patentes, levava às últimas consequências o conceito liberal de estado territorial, ao projetar uma poder legislativo de base regional.

De acordo com a Constituição de 1891, ficavam os municípios sujeitos às limitações da Constituição Federal, enquanto a organização política administrativa, a República dos Estados Unidos do Brasil, acabou por estabelecer poderes de base regional, além das províncias. Foi fiadora do equilíbrio e da harmonia dos entes autônomos, única a poder fazê-los, não os fez, deixando de todo livre à discrição e competência das municipalidades aquilo que é parte integrativa da essência de seus poderes autônomos, na faculdade de caráter financeiro cuja subtração aos corpos titulares legítimos destrói, por inteiro, a autonomia do município.

Ainda segundo a Constituição Federal de 1891, cabe a cada município elaborar sua Lei Orgânica, com base na Lei Maior, respeitando os limites que a amparam. E, conforme o Código Civil brasileiro, no Art. 14, inciso III, (1987, p. 697): "[...] o município é uma pessoa jurídica de direito público interno". Pela tradição federalista brasileira, o município é organizado pelo Estado-membro, desde 1891. As Constituições do Brasil fazem-lhe referência, com vistas a garantir-lhe especialmente a autonomia, sobretudo, ante o estado-membro.

De acordo com o Dicionário de Ciências Sociais:

> Por organização do município entende-se basicamente sua organização territorial, [...] o modo de sua criação e o de sua subdivisão em distritos: a definição de sua competência; a definição das atribuições de seus órgãos de governo e o estabelecimento de normas de fiscalização de sua administração financeira. Os estados organizam os perspectivos municípios mediante uma Lei Orgânica dos Municípios (SILVA, 1986, p. 797).

O papel dos municípios, em relação à instrução pública, no Período Republicano, era o financiamento básico para o funcionamento das escolas instaladas na zona urbana e rural, das escolas isoladas, singulares na sua estruturação funcional e manutenção.

Alguns municípios do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso, de maior

população, foram contemplados por grupos escolares, pelo governo do estado. Esses grupos representaram um marco diferenciado, e muitos deles tornaram-se modelo de ensino e de construção, pela sua aparência de palácios.

Conforme Faria Filho (2000, p. 60):

> A adoção do grupo escolar como representação da nova forma escolar que construía e se impunha e a conseqüente crítica às escolas isoladas implicam a construção de novos “espaços” escolares, de novos monumentos que materializassem e dessem visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se pretendia instaurar. Se a relação da educação escolar com a cidade, com seus espaços, prédios e população implicou a construção de monumentos que se impusessem aos demais, a construção dos grupos escolares significou também a estruturação de um espaço específico, adaptado a uma função específica.

Ao município contemplado com o grupo escolar, este impunha uma nova visão e trazia, em seu entorno, uma pedagogia inovadora e histórica. Era um novo cenário que apresentava uma nova estrutura, em que a linguagem e as práticas escolares eram diferentes daquelas usadas no cotidiano. Outra inovação foi a construção de um muro, em volta do grupo escolar, no perímetro urbano, que configurava, simbolicamente, a delimitação de espaço próprio, apartado da rua, do trânsito como se a rua produzisse um mal para as crianças que frequentavam o grupo escolar.

A construção do muro escolar mostra o isolamento não só da rua, mas também de todas as coisas existentes ao redor da escola. O pátio do grupo escolar tornava-se um lugar onde os alunos se relacionavam, separados por sexo, em quase todas as escolas. Essas práticas de erguer muros em volta de escolas continuam até os dias atuais, porém, mais altos com proteções contra furtos e impedimentos de invasões indesejáveis.

Em síntese este capítulo seguiu uma comparação linear de análise observando aspectos relevantes representados nas Mensagens dos Presidentes dos três estados. A contextualização dirige-se diretamente à escola primária, no período de 1889 a 1930, situa a inserção do professor nas modalidades de escolas e

abrange a organização política administrativa do estado sobre a criação das escolas isoladas, modelo, reunidas e grupos escolares, nos três estados. Pelo estudo comparado observa-se que as escolas isoladas estavam presentes no Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, tanto na cidade e no campo em maior quantidade. As escolas modelo destacavam-se pela organização e dedicação dos professores e pelo seu currículo. A escola modelo era representada em Cuiabá e São Luiz, anexadas aos grupos escolares. Em relação aos grupos escolares foram construídos em épocas diferentes, como em Maranhão em 1903, em Minas Gerais em 1906 e em Mato Grosso somente em 1910. As construções em cada estado seguia uma engenharia diferente, e não existem grupos escolares iguais, cada um possuía as próprias caraterísticas, conforme as imagens representadas nas páginas anteriores. Os grupos escolares eram uma superioridade arquitetônica e se destacavam entre as representações edificadas, em relação as outras escolas e ao lugar ocupado por eles no processo de expansão do ensino primário, enquanto as escolas isoladas continuavam sendo construídas na zona rural e, em maior número, mas não deixaram de existir no perímetro urbano.

A modalidade de escola primária, no processo de disseminação, implantação, expansão quantitativa e interiorização, passava por tratamento de reconhecimento arquitetônico, em níveis de transformação didático, pedagógico e metodológico, desde o início da República. Em relação às escolas reunidas, nos três estados em algumas cidades, aconteceram agrupamentos de algumas escolas isoladas, formando grupos de escolas, para onde era designado um diretor para dirigir as escolas. As escolas passaram a funcionar em seus prédios, somente o diretor se locomovia para atender às escolas reunidas e centralizava a parte administrativa em uma destas escolas, geralmente aquela que possuía maior número de alunos. Em comparação a escola reunida nos três estados seguia a mesma filosofia de agrupamento das escolas isoladas e em estágio mais avançado se efetivar grupo escolar.

Ainda considerando a importância da escola primária para o brasileiro/cidadão a ser formado pela e para a República, por sua vez, deveria ser educado ou apenas instruído, como defendiam alguns legisladores, desde a infância, pois, a criança precisava ter o seu crescimento acompanhado pela escola e pelos professores. Desde o momento em que a criança deixa a sua casa e vai à escola para receber a instrução pública, sabe-se que todo o aprendizado estaria voltado para que ela fosse encaminhada ao trabalho, seja de forma mais elaborada ou não, de modo a ajudar a família. Nessa

perspectiva, o trabalho era, assim, considerado como sustento do cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da nação.

A ideologia e o interesse que orientou as medidas, voltadas para a formação do trabalhador, foram aqueles demandados pelo estado que tinha na lavoura a sua principal fonte de riqueza e era preciso ensinar ao menino da roça não somente a ler, a escrever e a contar, mas todas as lidas que aconteciam no contexto, para que ele viesse a ser um operário rural eficiente. Nesse sentido, formar o trabalhador do amanhã tornou-se um dos princípios fundamentais à formulação da política educacional dos três estados.

Referências

ARAUJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos Oprimidos. 5. ed. In: MORAIS, Regis. (Org.). **Sala de Aula:** que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1991.

_____. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares Cultura escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 a 1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 233-258.

BRASIL. **Constituições do Brasil** (1891). In CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo, 9 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**.** Passo Fundo: UPF, 2000.

MENNUCCI, Sud. **Cem annos de Instrução Pública.** São Paulo: Salles Oliveira Rocha, 1932.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras:** modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: EdUFMT, 2000.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de Civilização**: A implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998.

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO PERÍODO INTERVENTORIAL DE JÚLIO MÜLLER (1937-1945)

Marineide de Oliveira da Silva
(UNESP)[1]
mari.oliveirasil@gmail.com

Ana Clara Felipe
(UFMT)
aclarafelipe@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Durante o governo de Getúlio Vargas, no período denominado como Estado Novo, (1937-1945) a política getulista buscou centralizar o poder decisório do país. Para efetivação de tal fato, nomeou interventores federais com a finalidade de relatarem anualmente as ações interventivas realizadas em cada região do país. A educação foi uma das questões prioritárias do governo Vargas, pois o presidente pretendia diminuir o analfabetismo e, com isso, alavancar o progresso do Brasil. Para Mato Grosso, foi escolhido como interventor Júlio Strubing Müller. Esse interventor realizou algumas ações referentes à educação mato-grossense, uma dessas ações foi criar cem escolas rurais no ano de 1941. Para contribuir com o estudo sobre o período interventorial determinado por Getúlio Vargas no Brasil, bem como a educação em Mato Grosso diante dessa determinação, busca-se com esse trabalho analisar o governo do interventor Júlio Strubing Müller e as ações educações implementadas em Mato Grosso no período entre 1937 e 1945. A pesquisa se insere no campo da historiografia com análise de análises de fontes documentais, disponíveis nos principais acervos de Mato Grosso. As fontes documentais apontam que, apesar de ter criado inúmeras escolas rurais em 1941, Júlio Strubing Müller não promoveu mudanças significativas nas estruturas físicas e pedagógicas das escolas rurais, a situação dessas escolas continuou com carência de atenção por parte do poder público mato-grossense.

Palavras-chave: História da Educação. Era Vargas. Ensino Primário

[1] Esta pesquisa é um desdobramento do Projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT, processo nº 154805/2014 e do Curso de Extensão intitulado: I Ciclo de Estudos de História da Educação na Era Vargas (1930-1954). Cadastrado no Sigproj nº. 174777.784.112728.18032014, sob a coordenação da Profa. Dra. Elizabeth Figueredo de Sá.

Introdução

Durante o período Interventorial de Mato Grosso entre 1937 e 1945, ocorreram inúmeras mudanças no cenário urbano e educacional no Estado, advindas da administração do Interventor Júlio Strübing Müller que com a ajuda do Presidente Vargas buscava executar propostas que pudesse inserir Mato Grosso nos rumos de desenvolvimentos de outras localidades do país, como São Paulo. Sobre a nomeação de interventores, pode-se ressaltar que:

> O programa de "reconstrução nacional" que Vargas se propunha realizar foi exposto resumidamente já em seu discurso de posse, perante a junta governativa (ver discurso de 3 de novembro de 1930). Para pô-lo em prática, em 11 de novembro assinou o Decreto 19.398, dando configuração legal ao governo provisório que chefiava. Amparado por esse instrumento, assumiu plenos poderes, dissolveu o Congresso Nacional e demais órgãos legislativos até a eleição de uma Assembleia Constituinte e nomeou interventores para os estados (BRASIL, 2011, p. 29).

Essa ação significou a centralização do poder nas "mãos" de Vargas, pois em "[...] 27 de novembro, com a concordância dos governadores, transformados em interventores, as bandeiras estaduais foram queimadas em cerimônia pública, e em 2 de dezembro todos os partidos políticos foram extintos" (BRASIL, 2011, p. 33).

Em Mato Grosso o poder ficou a cargo de Müller que seguia as determinações de Getúlio e comondava o estado de acordo com as diretrizes estabelecidas para demais localidades do país. Por esse motivo, este trabalho, com norte historiográfico, busca analisar por meio de fontes documentais como jornais, Legislação Oficial, Relatórios de Interventores e governadores de Mato Grosso, disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso - APMT, no Núcleo de Documentos e Informação Histórica Regional – NDIHR e na Biblioteca Nacional, o governo do interventor Júlio Strubing Müller e as ações educações implementadas em Mato Grosso no período entre 1937 e 1945.

Sobre a historiografia, Nunes (2011, p. 16) que esta se constitui em uma construção "[...] feita sempre em diálogo com as incertezas, dúvidas e lapsos, que serão preenchidos pelo pesquisador por meio do acesso às fontes e também da sua

criatividade e imaginação". A autora acrescenta ainda que:

> O confronto com o documento é mediado pelo tempo, objeto central para o estudo do homem e das sociedades; assim, as pesquisas científicas quando se apresentam ao público leitor revelam-se como obras prontas, sem lacunas ou silêncios e escondem no discurso todas as fraquezas e dificuldades que levaram à realização da investigação. O sujeito por trás da sua elaboração torna-se oculto, independente da sua linha de estudos e dos seus recortes temáticos, espaciais e temporais (NUNES, 2011, p. 16).

Sobre a pesquisa historiográfica, Pimentel (2001, p. 192) esclarece que este tipo de abordagem "[...] constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas, exigindo do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade sem deixar-se cair, entretanto, num historicismo que se traduziria em anacronismo, numa interpretação errônea, distorcida do passado".

Segundo Faria Filho e Caldeira (2002, p. 3), "cada fonte tem uma maneira peculiar de tratar a Educação, dado o objetivo (a mensagem veiculada por) cada uma delas e, levando em conta o momento histórico em que foram produzidas", possibilitando estabelecer categorias de análise capazes de desvendar as conjunturas (sociais, econômicas, políticas e culturais) nelas expressas, como o estudo do período em que o país estava sob as ordens de Getúlio Vargas.

Mato Grosso no período getulista

Nos anos de 1930 o Brasil passava por um período de crise marcado pela derrubada do poder o presidente Washington Luiz e com apoio de chefes militares foi nomeado Getúlio Dornelles Vargas à presidência da República. De acordo com Pereira (2012, p.2) Vargas "foi o presidente que mais tempo governou o Brasil, durante dois mandatos, possuía um comportamento controverso, amado por muitos e odiado por outros tantos, tinha uma habilidade extraordinária de conciliação [...]". Getúlio Vargas governou o país por forma provisória até 1934.

Em 16 de julho de 1934 foi instituída uma nova Carta Constitucional, o Brasil continuava a ser uma República Federativa, organizada em federação e criou-se a Justiça Eleitoral inovando com a garantia do voto feminino e do voto secreto para todos aqueles maiores de 18 anos. Para Vainer (2010, 171) diferentemente a "Constituição de 1891 tinha caráter meramente decorativo, haja vista que, através do voto de cabresto, o que se instituiu no Brasil foi uma verdadeira oligarquia, dominada pelos Estados de Minas Gerais e São Paulo". O voto era aberto, os coronéis tinham a informação se as pessoas votaram ou não em seu candidato. Esse tipo de votação recebeu o nome de "voto de cabresto".

Em relação a economia, esta tinha características nacionalistas, por estar presente a proteção e nacionalização progressiva das reservas minerais do Brasil. Os trabalhadores também foram beneficiados com essa constituição, pois nesse período assegurava a autonomia dos sindicatos de trabalhadores, regularizava a legislação trabalhista e criava a Justiça do Trabalho (BOSI, 2002).

O Presidente Vargas, para centralizar o poder, no período de 1932 – 1937 deu início a uma série de mudanças no cenário brasileiro, realizou eleições para a Assembleia Constituinte, sancionou leis atrelava os sindicatos ao Estado, sublevação de caráter popular, com especial destaque para a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e promoveu o Golpe de Estado (ROSSI, 2011). Dessa forma,

> [...] Vargas deu início à burocratização e sistematização do Estado nacional, paralelamente à aplicação de medidas populistas de governo, criando, em 1938, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) com o objetivo de melhorar o aparelho administrativo brasileiro. Em 1939, foi sancionada a Lei de Sindicalização que definia um sindicato único por categoria profissional e criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), porta-voz oficial do governo que afunilava o conteúdo programático dos meios de comunicação, especialmente a radiodifusão. No ano de 1940, Vargas estabeleceu a Lei do Salário Mínimo, estipulando um teto salarial para os trabalhadores urbanos; o imposto sindical que visava financiar a estrutura corporativa dos sindicatos; e o

> Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), o qual consistia em uma rede de refeitórios situados nas principais cidades brasileiras, garantindo aos trabalhadores dessas localidades a aquisição de alimentos por preços mais baixos (ROSSI, 2011, p.4).

Com relação ao estado de Mato Grosso, este de 1930 a 1936 foi marcado por disputas de poder, má situação financeira, a reconstrução do Estado, a indicação de prefeitos de amigos do governador, desapropriação de fazendeiros de terras irregulares (LASSANSE, 2010).

Em Mato Grosso Vargas contava com a ajuda do Governador do Estado Mario Correa, onde mandava recursos para a organização financeira e administrativa do Estado, pois diante das dívidas acumuladas desde administrações anteriores, se tentava amenizar a falta de verbas nos cofres públicos do estado. Sobre a dívida do Estado, Corrêa explica:

> A divida consolidada montava em R$. 4.944,100$00. Representada em apolices e a R$. 224:600$000 em coupons, num total de R$. 5.168:700$00, que exigia da nossa receita, para o serviço annual de juros, a importancia de R$. 307:046$816, Ascendiam, portanto, as responsabilidades do Thesouro, sob o titulo de divida fundada, á parcela de R$. 5.475:746$816, em completa desproporção com a receita do Estado. (MENSAGEM, 1936, p. 26).

Com relação aos interventores empossados em Mato Grosso, Jucá (1998, p. 56) explica que no estado, o primeiro interventor a ser nomeado foi Tenente - coronel Antonino Menos Gonçalves, tomou posse em 03 de novembro de 1930. O governo de Gonçalves durou apenas 05 meses e 21 dias. Os demais interventores foram:

> O engenheiro Artur Antunes Maciel tomou posse no dia 24 de abril de 1931 e governou durante 13 meses e 22 dias. O Dr. Leônidas Antero de Matos tomou passe no dia 15 de junho de 1932 e governou durante dois anos e três meses e 27 dias. [...] O Sr. César de mesquita Serva tomou posse no dia 12 de

> outubro de 1934 e permaneceu no cargo menos de cinco meses. O seu sucessor, o engenheiro Fenelon Müller, tomou posse no dia 8 de março de 1935 e permaneceu no cargo um pouco mais de: cinco meses e 20 dias. O coronel Newton Cavalcanti tomou posse no dia 28 de agosto de 1935 e foi o interventor com o menor mandato, de apenas dês dias (JUCÁ, 1998, p. 56).

Mesmo tendo diversos interventores, a educação ainda se constituía como principal problema a ser resolvido. Prova disso, foi o fato da educação se constituir como alvo principal das criticas do sucessor de Newton Cavalcanti à interventoria do estado, Manoel Ary da Silva Pires.

Em 09 de março de 1937, o Presidente da República dos Estados Unidos Brasileiro, Getúlio Vargas, nomeia o sétimo interventor para governar Mato Grosso, a fim de promover soluções para problemas administrativos que estavam impedindo o estado de trilhar os rumos do progresso, os problemas com a educação. Foi nomeado para Interventor do estado o Capitão Manoel Ary da Silva Pires (PIRES, 1937).

Em Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa de Mato Grosso, no ano de sua nomeação, o interventor explana sobre a educação no estado e ressalta que a administração municipal da capital, parece ter falhado no que se refere à instrução primária. Já que não possui nos cofres municipais, verbas suficientes para prover instituições escolares e atender a população cuiabana que tem aumentado significamente e enfatiza que "o ensino é o serviço público, o mais importante do Estado" (PIRES, 1937, p. 14).

Em Cuiabá, segundo o interventor, somente a Escola Normal, Escola Modelo, o Grupo Escolar Senador Azeredo, mesmo necessitando de reparos e de materiais escolares, se achavam instaladas em prédios considerados apropriados e higiênicos para o exercício educacional, "[...] todas as demais escolas se encontram installadas em predios adaptados, mas inadequados, os quaes, salvo honrosa exclusão, não satisfazem absolutamente os requisitos necessários para o desempenho da dignificante missão a que se destinam" (PIRES, 1937, p. 16). Focado nos resultados da capital, Manoel Ary da Silva Pires, conclui em relação a situação das escolas:

> [...] induziram-me à convicção, dolorosa pelo contraste e vexatoria pela certeza, de que, de certo tempo a esta parte os

> orgãos da administração no Estado, concorrendo directamente para o aniquillamento do seu nivel, cuja elevação moral, di-lo eloquentemente o passado hitorico deste povo laboroso, esteve sempre na altura, ao lado dos outros Estados mais adiantados da Federação (PIRES, 1937, p. 16:17).

Em 24 de novembro de 1937, Júlio Strubing Müller foi nomeado, por Getúlio Vargas, Interventor Federal, assumindo o cargo antes ocupado por Manoel Ary da Silva Pires. Empossado como interventor de Mato Grosso, "transformou a Prefeitura Municipal de Cuiabá em parte integrante de sua administração, visando uma ampla urbanização da Capital do Estado [...]" (JUCÁ, 1998, p. 61).

O Governo Interventorial Júlio Strubing Müller

Nascido no ano de 1895, Júlio Strübing Muller, começou a estudar no Liceu Salesiano de Cuiabá, nessa mesma instituição fez bacharelado em ciências e letras, aos 19 anos iniciou sua vida profissional como professor em uma escola particular, nessa época conheceu sua esposa D. Maria de Arruda Muller, com o romance uniu os Arrudas e os Müller, uma tradicional família cuiabana.

De acordo com Jucá (1998), Müller fez parte dos serviços militares, logo após foi nomeado como diretor do Grupo Escolar de Poconé e um ano depois foi para Miranda juntamente com sua esposa para lecionar no grupo escolar mantido pelo governo do Estado. O jovem professor, inicialmente não demonstrava interesse pela política, se preocupava com o magistério e seu lar.

Os laços familiares, faziam com que a política estivesse intrica à vida de Müller, pois seu pai foi prefeito de Cuiabá e seus irmãos posteriormente também eleitos a cargos políticos, mas com a eleição de 1º de maço de 1930, Müller entrou para a política quando fez uma declaração pública de votos à Vargas e João Pessoa, com a seguinte frase: "Voto em Getúlio Vargas e em João Pessoa, pela honra do Brasil".

Jucá (1998) esclarece que o primeiro cargo que Júlio Muller exerceu na política foi como prefeito de Cuiabá entre 1930 – 1933, logo depois a função de chefe de polícia e secretario geral de Mato Grosso durante 03 anos, em 1935 conseguiu ser eleito a deputado estadual. O mesmo autor ressalta que na administração de Júlio Muller a sua meta principal era a urbanização de Cuiabá. Uma de suas obras foi o Jardim Alencastro:

> De imediato, retirou o gradil que o rodeava, permitindo franco acesso á população e o iluminou com lampiões a gás. Conhecedor de jardinagem, o prefeito Júlio Muller dedicou-se pessoalmente á sua arborização, valorizando as plantas com flores (JUCÁ, 1998, p. 41).

No dia 13 de setembro de 1937, a Assembleia Legislativa elegeu Júlio Muller como governador do estado de Mato Grosso e qual tomou posse em 04 de outubro do mesmo ano. A notícia abriu novas portas da imprensa cuiabana, pois os meios de comunicação reunidos no Palácio Alencastro puderam noticiar a solenidade de transição do governo estadual do Interventor Manoel Ary da Silva Pires para Júlio Müller.

Depois de vinte dias da posse de Müller, o estado de Mato Grosso, passou por uma intervenção, dessa forma ele realizou uma reforma administrativa e transformou a Prefeitura Municipal de Cuiabá em parte de sua administração, dessa maneira não tirava a sua disposição, de acordo com essa explicação:

> Embora nomeado interventor federal, em pleno Estado Novo, o Sr. Júlio Müller continuava com a mesma disposição do governador eleito que estava encontrado as melhores soluções para Mato Grosso. A sua preocupação continuava sendo a frágil situação financeira do Estado, buscando recursos orçamentários para realizar os seus projetos (JUCÁ, 1998, p.60).

O interventor Júlio Muller, impulsionou algumas transformações no estado, como a construção da Residência dos Governadores, o Grande Hotel, o Colégio Estadual de Mato Grosso, e o Cine Teatro de Cuiabá, mudando a paisagem de algumas áreas da capital. (RELATÓRIO, 1939-1940).

Em 06 de agosto de 1941, Müller convidou o então Presidente do Brasil para vir até Cuiabá, ele chegou às 10 horas da manhã, em um avião bimotor "Locked" conduzindo o presidente Getúlio Vargas. Sua visita tinha o intuito de participar das festividades de inauguração das obras edificadas pelo interventor federal de Mato Grosso. Vargas fez questão de conferir todas as obras aqui efetivadas. Nesse mesmo dia

houve grandes festas para celebrar a visita do primeiro Presidente a Cuiabá, onde Müller levou Vargas para assistir as touradas que acontecidas no Campo do Ourique. Na ilustração 01 visita do Presidente Vargas ao lado de Müller em Mato Grosso:



Ilustração 01: Julio Muller e Vargas
Fonte: CPDOC, 1940 ou 194, não tem data exata.

As manifestações cívicas e o culto à personalidade do presidente foram ressaltados, "[...] passando pelos feitos do regime, que tem na figura de seu condutor uma peça chave na construção da Nação, o provedor do progresso e o "descobridor do oeste" [...]", estavam presente no momento da visita de Getúlio Vargas à Mato Grosso (COSTA, 2009, p. 9).

Sobre o assunto Costa (2009, p. 7) esclarece que:

> [...] tão esperada e aclamada pela sociedade cuiabana, seguiu um roteiro de comemorações e ritos usualmente habituais e típicos para a época. Getúlio Vargas, chega à Cuiabá no dia 6 de agosto de 1941. Ao desembarcar de seu avião "Lockeed" às 10:45, no aeroporto da capital, toca o Hino Nacional, os militares perfilam em continência e logo depois as autoridades locais fazem do devidos cumprimentos. Na saída do aeroporto, a caminho da Praça da República, formou-se um cortejo de automóveis. Estava, a partir de então, proibida a posse de armas a qualquer cidadão, durante a estada do presidente na capital.

A visita de Getúlio à Cuiabá e tinha como propósito a inauguração das obras que "[...] já estavam em andamento desde há muito antes, infudindo nos munícipes a certeza de que a cidade não seria mais a mesma de outrora, que o tão aguardado progresso faria sua passagem por aqui [...]" (BERTOLINI, 2000, p. 6).

Júlio Müller e a criação de 100 Escolas Rurais em Mato Grosso

Sobre o período de mandato de Júlio Strubing Müller, Siqueira (2002, p. 201) explica que:

> Marcou o governo de Júlio Müller, dentre muitas obras, a modernização urbana de Cuiabá, ocasião em que construiu edificações como a residência dos governadores, o Tesouro do Estado, o Palácio Arquiepsicopal, o Clube Feminino, o Cine Teatro Cuiabá, O Grande Hotel, assim como abriu avenidas e novas ruas, a exemplo da rua Joaquim Murtinho e da avenida Getúlio Vargas.

Outras obras importantes foram feitas por Júlio Müller, como a edificação da ponte que liga os municípios de Cuiabá e Várzea Grande, "tendo sido inaugurada em janeiro de 1942 e ainda mandou construir uma estação de tratamento de água para a capital, tendo sido também responsável pela construção do primeiro Centro de Saúde" (SIQUEIRA, 2002, p. 201).

O interventor Júlio Müller mudou a paisagem urbana da capital – Cuiabá, contudo, no que se refere à educação, essa esfera continuava com os mesmos problemas de outrora. De acordo com Alves (1998, p.118) "[...] enquanto os alunos dos grupos escolares, do Liceu Cuiabano, da escola Normal e de algumas escolas particulares usufruíam de uma escola organizada, a maioria da população continuava fora da escola ou em escolas ineficientes".

Em relatório apresentado ao Presidente Getúlio Vargas, o interventor Júlio Müller, no período de 1939-1940, declarou que estava tentando suprir as necessidades educacionais do estado. Segundo o mesmo: "Mal grado as distâncias imensas e as condições demográficas, que manifestaram enorme disseminação, tenho procurado

amparar a população inteira, espalhando escolas em todos os núcleos, onde se apresenta mais de trinta crianças com idade escolar [...]" (MÜLLER, 1939-1940, p. 7).

O interventor Júlio Müller, no relatório referente ao ano de 1941-1942 apresentado ao presidente Getúlio Vargas, ao relatar sobre o ensino primário esclarece que: "como nos anos anteriores, a situação do ensino primário matogrossense foi, no ano de 1941, de fraca prosperidade, obedecendo em tudo às leis e regulamento vigentes e realizando dentro dos moldes pedagógicos, o objetivo visado" (MÜLLER, 1941, p. 15).

Para demonstrar que seu governo estava trabalhando pela educação, Júlio Müller destacou que em 1941, pelo Decreto nº. 53 de abril do respectivo ano foram criadas em Mato Grosso, 100 escolas rurais e que neste mesmo período seu governo despendeu com "a educação e instrução pública, o total de 2.722:693$400, em cujo computo não se incluem as importâncias que foram aplicadas na construção, e conserto de prédios escolares [...]" (MÜLLER, 1941, p. 17).

Vale ressaltar que Manoel Ary da Silva Pires em 1937, apresentou em seu relatório que "a verba dispendida pelos cofres estaduaes com a instrucção primária é, no vigente orçamento, de Rs. 2205:372$000, com o qual se manteem escolas primárias de varias categorias" e em 1941 a verba gasta por Júlio Müller foi de 2722:693$400, destinada não só a instrução primária como na educação em geral, não apresentando, assim, em 4 anos, um aumento significativo de investimento neste setor (PIRES, 1937, p. 14).

O feito de criar 100 escolas rurais em um único decreto marcou a história das escolas desta categoria institucional em Mato Grosso. O intuito de Júlio Müller, com essa ação, era homenagear, "no dia 19 do corrente ano data do aniversário natalício" do presidente Vargas, agradecendo-o também pelos serviços prestados ao estado. Para tanto, decreta que em cada município, uma das 100 escolas deveria ter a denominação de "Presidente Vargas". (DECRETO, 1939). Com a finalidade de atender as determinações da lei, 19 escolas em todo estado receberam o nome do presidente do Brasil e foram instaladas nos seguintes municípios: Rosário Oeste, Mato Grosso, Lageado, Diamantino, Entre Rios, Três Lagoas, Cáceres, Poxoréu, Poconé, Campo Grande, Poconé, Parnaíba, Ponta Porá, Alto Araguaia, Miranda, Porto Murtinho, Santo Antônio, Livramento, Cáceres.

Percebe-se que os municípios de Poconé e de Cáceres foram as localidades que mais tiveram escolas com a denominação de Presidente Vargas, 02 em cada citado

município. Sobre o assunto, Alves (1998, p. 119) esclarece que mesmo admitindo a ineficiência das escolas rurais e as dificuldades de provimento de tais instituições, Júlio Müller criou 100 instituições dessa modalidade escolar. "Isso, representou um dos maiores paradoxos do processo educativo e sinônimo do descaso dado ao ensino mato-grossense". O mandato de Júlio Müller durou até 1945, quando houve a queda do Estado Novo e "assumiu o governo de Mato Grosso Olegário Moreira de Barros" (SIQUEIRA, 2002, p.201).

Considerações finais

O período interventorial de Júlio Müller foi marcado com transformações em Mato Grosso, principalmente em Cuiabá. Percebe-se que as mudanças na paisagem da capital de mato-grossense tinham também como intenção disseminar a ideia de que o presidente era do povo, por isso, sua visita foi marcada por desfiles cívicos a fim de demonstrar o apreço da população do estado ao seu governo.

As fontes documentais sinalizam ainda que em Mato Grosso havia uma preocupação excessiva, por parte dos governantes, em criar novas escolas e instruir, mesmo que minimamente, a população, entretanto os documentos mostram que para não onerar os cofres públicos, os governantes priorizavam o provimento das escolas urbanas, as escolas rurais, em sua maioria unidocentes, funcionavam em condições precárias.

Os profissionais da educação que se aventuravam ou, em alguns casos, eram obrigados a lecionarem nas áreas rurais, enfrentavam diversos problemas, como: baixos salários e alojamentos insalubres, até instabilidade no emprego, pois a escola rural poderia fechar por falta de alunos, estruturas físicas e más condições de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *A educação rural como processo civilizador*. In: Histórias e Memórias da educação no Brasil. Volume III, séc. XX. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

ALVES, Laci Maria Araújo. *Nas trilhas do ensino (1910-1946)*. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

BERTOLINI, Carlos Américo. A visita de Getúlio Vargas à Cuiabá: júbilo cívico e culto á personalidade **Revista UNICIÊNCIAS**, v. 4, n. 1, 2000. Disponível em: <http://revistas.unopar.br/index.php/uniciencias/article/view/762/707>. Acesso em: 15/08/2014.

BRESCIANI, Maria Stella M. História e Historiografia das Cidades, um percurso. In FREITAS, M.C. (org.) Historiografia Brasileira em Perspectiva.6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, Jéssica Santos. O Brasil em Marcha: a visita de Getúlio Vargas a capital de Mato Grosso, imagens e representações. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20(29).pdf>. Acesso em: 12/07/2014.

COSTA, Mario Corrêa. *Mensagem do presidente do Estado* á Assembléia Legislativa de Mato Grosso, Cuiabá - APMT, 1927.
DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri. *Cidadãos analphabetos*: propostase realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (71): 05-19, nov. 1989.

JUCÁ, Pedro Rocha. *Júlio Müller, um grande estadista*. Cuiabá: Ed. Memórias cuiabanas, 1998.

MATO GROSSO. *Decretos numerados aposentadoria criação de escolas adicional*. Cuiabá - APMT, 1939.
_____, **Relatório** do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1936.

_____, **Relatório** do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1937

_____, **Relatório** do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1939-1940.

_____, Relatório do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1941-1942.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. É possível uma pedagogia da cidade? Revista HISTEDBR On-line, n. 40, p. 212-221, Campinas, 2010.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro de 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>. Acesso em: 12/06/2014.

PIRES, Manoel Ary da Silva. *Mensagem do Interventor Ffederal de Mato Grosso* á Assembleia Legislativa e lida na abertura da 3ª. sessão ordinaria da sua 1ª. Legislatura. Cuiabá - APMT, 1937.

ROSSI, Vanberto José. As duas faces do primeiro Governo Vargas. Disponível em: <http://www.memoriaoperaria.org.br/revistaeletronica/as-duas-faces-do-governo.pdf>. Acesso em: 12/07/2014.

SILVA, Marineide De Oliveira da. ESCOLA RURAL: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945). Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2012.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinha, 2002.

A FORMAÇÃO PERMANENTE NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DO ENFERMEIRO EM CUIABÁ (1970 – 2007)

Fagner Luiz Lemes Rojas
Mestrando (Pró-ensino em Saúde)
UFMT/GEM/IE - bolsista CAPES
fagnerojas.enf@gmail.com

Márcia dos Santos Ferreira
Docente UFMT - GEM/IE
msf@ufmt.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

O texto foi construído a partir de produções bibliográficas e testemunhos orais. Evidenciou a historicidade do conceito de Educação Permanente, sua expressão no Brasil e, em especial, em MT. Os movimentos populares intensificaram, entre as décadas de 1960 – 1970, a busca por redefinições do modelo de educação e saúde vigentes. A Reforma Sanitária em 1970 incentivou articulações entre setores educacionais, sociedade civil organizada e instituições não governamentais que culminaram na realização da VIII Conferência Nacional de Saúde, e garantiram formulação de propostas que foram aprovadas e incorporadas à Constituição Federal de 1988. Somente com a Lei Orgânica da Saúde (Leis n° 8080/1990 e n. 8142/1990) foi criado o Sistema Único de Saúde – SUS, que instituiu o direito à saúde, a formação de recursos humanos, o financiamento do sistema e a participação popular como controle social. Após 24 anos da criação do SUS, no entanto, o Ministério da Saúde ainda busca a efetivação de ações capazes de suprir a necessidade da formação de profissionais que incorporem os propósitos e moldes do Sistema. Um exemplo disso foi à aprovação da portaria 198/2004, que, substituída pela 1996/2007, dispõe sobre Política Nacional de Educação Permanente em Saúde a ser implementada em todos os estados da federação. Essa Política de Saúde foi idealizada pelos pesquisadores Ricardo Burg Ceccim, Laura Camargo Macruz Feuerwerker, Emerson Elias Merhy, entre outros. Percebeu-se pela análise da oralidade dos enfermeiros mato-grossenses que há compreensão da importância das ações educativas que vão de encontro aos enfrentamentos das necessidades que emanam da realidade, tendo em vista a melhoria das condições de saúde da população, porem, a compreensão da ideia de Educação Permanente em Saúde e sua concepção de educação emancipatória (freireana) encontram pontos de tensão, na implicação de mudanças, e implementação da Política de Saúde, dadas as variantes que influenciam no cotidiano e nos serviços desenvolvidos pelos Enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família em Cuiabá.

Palavras-chave: Educação Permanente em Saúde. Sistema Único de Saúde. Enfermeiro em Cuiabá.

Introdução

O trabalho apresenta a historicidade do conceito da Educação Permanente e aborda a luta por políticas públicas nos campos da educação e saúde. Observa-se que, no Brasil, a partir da Reforma Sanitária ocorrida entre as décadas de 1960 – 1970, as ações educativas passaram a ser entendidas como capazes de mudar a óptica do ensino e produção do cuidado, amparada por "base teórica e ideológica do pensamento médico-social", conforme considerou Sérgio Arouca (1986).

Processos reivindicatórios da população brasileira, que exprimiam um movimento de ideias geradas e discutidas nas academias, sindicatos, movimentos religiosos, entre outros, criaram um ambiente propício à realização da VIII Conferência Nacional de Saúde, que culminou na aprovação das bases que dariam origem ao Sistema Único de Saúde – SUS, criado pelas leis 8080/1990 e 8142/1990. Esta legislação garantiu a universalidade do direito a saúde no Brasil.

O Ministério da Saúde, tendo em vista a qualificação através da aprendizagem-trabalho e reordenação da prática do profissional de saúde pública, incorporou o conceito da Educação Permanente como eixo central para a construção da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), aprovada pela portaria 198/2004 e substituída pela 1996/2007. Esta política foi considerada como vertente pedagógica na saúde, capaz de transformar os sujeitos e seus espaços, integrando-os no processo que integra ensino, saúde, aprendizagem, saber popular e trabalho. Conforme propôs Ricardo Burg Ceccim (2014) em entrevista, "essa transformação é possível, desde que, viabilizada através do encontro entre os elementos que compõe o quadrilátero da saúde (gestão, comunidade, trabalhadores e usuários)".

No intuito de institucionalizar a PNEPS, o Ministério da Saúde criou a Secretaria de Gestão do Trabalho em Saúde – SGTES, setor responsável pelos direcionamentos e implementação ações da política em todo território nacional. O estado de Mato Grosso, mais especificamente no âmbito do município de Cuiabá, tem apresentado experiências exitosas da Educação Permanente em Saúde (EPS), emanadas dos trabalhadores da ponta do processo, ou seja, aqueles que atuam na Estratégia Saúde da Família (ESF). Os enfermeiros, devido à sua atuação ampla frente ao trabalho em saúde, viveram processos que possibilitaram o estabelecimento de variadas relações que influenciaram suas práticas.

O movimento de luta pela educação pública no Brasil

A disseminação da ideia de Educação Permanente iniciou-se na Europa, durante o auge da Revolução Francesa. Conforme afirma Moacir Gadotti (1987, p. 21): "Se a expressão 'educação permanente' parece ser recente, a idéia [...] não é nova. Na França, a idéia de uma educação prolongada, continuada, 'progressiva' era a base do programa educativo da Revolução em 1789".

No Brasil, é possível encontrar manifestações das ideias oriundas da Revolução Francesa nas preocupações acerca da educação, características do final do século XIX, sobretudo, nas discussões envolvidas no processo de implantação do regime republicano no País. Conforme Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2005, p. 60):

> A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecendo em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a freqüência à escola que formaria o homem progressista adequado aos tempos modernos, é que tornaria o súdito em cidadão ativo.

Através das reivindicações dos educadores, a Constituição de 1934 instituiu a educação como responsabilidade do estado nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, no entanto, ainda demoraria muito para se tornar realidade. Aprovada em 1961, a LDBEN apresentava características sociais bem delineadas conforme apresentado nos seus dois primeiros artigos: Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [...]. Art. 2º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola[1].

O Brasil modernizava-se industrialmente, mas, o mesmo não acontecia com as políticas públicas. Vivia-se um cenário de contrastes, uma vez que vários setores da população identificavam que as ações destinadas ao povo eram incipientes. Frente a esta

[1] Fonte: LDBN 1961. Lei 4.024. Disponível em: UNICAMP, Faculdade de Educação. Revista HISTEDBR Especial On-Line.

situação, representantes do setor educacional e da saúde apontavam para a necessidade de formação diferenciada, mais adequada à qualificação para o mundo do trabalho. É nesse momento, que a ideia de Educação Permanente em Saúde, já difundida, passa a ser identificada como elemento capaz de atender às necessidades da formação para o trabalho no país.

Educação Permanente: cenário educacional e político

A Educação Popular assim como a Educação Permanente compartilham de ideias relacionadas à transformação dos processos educacionais, sobretudo, das práticas e seus sujeitos, incorporando a preocupação com a promoção de uma educação voltada ao povo em defesa da seguinte concepção: a aprendizagem não se circunscreve à infância e à juventude, mas perpetua-se por todo o percurso do indivíduo, em todas as idades. Autor e crítico sobre as variantes da Educação Permanente, Moacir Gadotti (1987, p. 47) afirma que por essa vertente educacional "significa que o homem tem a *possibilidade* de reler constantemente sua realidade, da qual ele é sempre um aprendiz".

Por outro lado, analisando a Educação Permanente e observando aspectos mercadológicos que buscavam atender ao cenário político-econômico da década de 1960, podemos compreender que, nesse período, os ideais da Educação Permanente serviram para a introdução de uma nova concepção de aprendizagem voltada à melhoria da qualificação da mão-de-obra, salários e condições de vida. Ao analisar a Educação Permanente nesse contexto Moacir Gadotti (1984, p. 84) considerou um dos eixos de apropriação da concepção da "Educação Permanente: exigência da mudança e expressão do modo industrial de produção".

O autor utilizou o termo "princípio da realidade" (GADOTTI, 1984, p. 84) para explicar ao outro direcionamento da Educação Permanente, e reiterou:

> Este idéia-força dá à Educação Permanente uma *dimensão mundial*: ela pretende responder globalmente às principais necessidades sociais atuais e aos 'desafios' afrontados pelo homem moderno, caraterizados particularmente pela *mudança* e pelo *modo industrial de produção* **que invade todos os setores da vida moderna.

O apoderamento da Educação Permanente como concepção pedagógica capaz de atender a mão-de-obra do trabalho foi fortemente criticada, sobretudo, por Moacir Gadotti, pois, nesse contexto alguns organismos internacionais a direcionavam à formação para o trabalho, que tão pouco tangenciava ou direcionava para a emancipação do indivíduo. Nesse sentido, surgiram posicionamentos contrários a educação bancária, pois, acreditava que através dela seria possível mudança de postura frente à realidade político-social, que potencializasse a mudança da consciência ingênua em consciência crítica. Paulo Freire (2013, p. 95) analisou: O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Moacir Gadotti (1987, p. 62 - 63) estabelece relações entre a defesa da Educação Permanente e o contexto social e político de seu fortalecimento internacional: "Não é por mero fruto do acaso que a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE, após 1968, apresentam novos projetos para substituir o sistema "tradicional" de ensino, por um sistema de Educação Permanente".

Tendo em vista o cenário de mudanças sócio-políticas, sobretudo, no Brasil, as vias das Reforma Sanitária iniciava-se um ciclo paradigmático entre modelo de saúde, modelo do ensino em saúde, concepções políticas do cidadão brasileiro, e, todo esse movimento, influenciava ainda a academia quanto à mudança do currículo em saúde.

A Reforma Sanitária e seus desdobramentos na educação na saúde

O desenvolvimento do sistema público de saúde no Brasil, segundo Jairnilson Paim (2013), ocorreu por três vias: saúde pública, medicina previdenciária e medicina do trabalho. Esses três subsistemas, no entanto, desde suas criações caminharam paralelamente, respondendo às situações distintas. De forma separada, diversas instituições atuavam como responsáveis pela medicina liberal: clínicas e instituições privadas, casas filantrópicas e medicina popular, que também tinham o propósito de servir à população.

Desta situação, emergiu um contexto conflituoso entre sociedade e poder público. No entanto, é importante enfatizar que somente através desses embates foi possível e desenvolvimento de ideias acerca da saúde pública no Brasil. A VIII

Conferência Nacional de Saúde, que ocorreu em março de 1986, tinha como tema "Democracia é Saúde", e foi um lugar propício para discussões sobre a concepção de saúde que seria incorporada no documento elaborado pelo Centro Brasileiro de Estudos em Saúde (CEBES). Sarah Escorel (1999, p. 87) sobre o documento da CEBES que foi apresentado na VIII CNS, intitulado "A Questão Democrática da Saúde", afirmou:

> "[...] foi adotado em todos os grupos de trabalho como oficial e fechou primorosamente o relatório final. Diagnosticou uma conjuntura de miséria absoluta, em que cresceu a mobilização popular, especificamente na área da saúde autenticamente democrática, no sentido que foi legitimado como princípio fundamental na VIII CNS e na Constituição de 1988".

Sérgio da Silva Arouca na VIII Conferência Nacional de Saúde, afirmava: "[...] esta é uma Conferência da população brasileira e não uma Conferência dos prestadores de serviço" (ANAIS VIII CNS, 1986, p. 39). A Constituição Federal (CF) de 1988 marcou a retomada do Estado como mantenedor dos direitos sociais, representado nesse texto aspectos da educação e saúde. Essa incorporação desencadeou outro movimento, destinado a intensificar a construção de espaços, contratação de pessoas, formação de pessoas e direcionamento de responsabilidades às esferas de governo federal, estadual e municipal. No entanto, de todos os aspectos destacados como importantes para o desenvolvimento da saúde pública no Brasil, a formação específica para atender às necessidades sistema de saúde foi alvo de fortes embates, como os relativos ao financiamento do processo e concepções educativas, como também, a aprovação de política específica para o setor, dadas as complexidades que permeavam a formação acadêmica e aprendizagem/trabalho significativa.

A gênese do modelo de educação permanente na saúde

Inicia-se aqui uma abordagem que retrata momentos históricos e bases legais para ser possível entender a dinâmica entre a apropriação da ideia de educação permanente na educação e na saúde, que culminou, na materialização da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS.

Destaca-se o processo de transposição do "*ser educado" para o "transforma-se em educador em tempo real".* Com esse posicionamento ativo, o profissional seria capaz de refletir sobre suas práticas e transformá-las, na medida em que ele próprio se transforma e à sua identidade profissional. Conforme afirma Ceccim (2005, p. 167), "precisamos ser produção de subjetividade: todo o tempo abrindo fronteiras, desterritorializando grades (gradis) de comportamento ou de gestão do processo de trabalho".

O modelo denominado de "aprendizagem-trabalho", apropriado pela saúde, aproxima-se da proposta de Paulo Freire (1987, p. 56), que afirma: "Este modo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sobre 'cisão' e em que o pensar volta a ele, e a partir das dimensões resultantes da 'cisão'".

A proposta, no entanto, surgiu para valorizar os espaços, os sujeitos que os ocupam, e, sobretudo, a capacidade reflexiva exercitada durante as atividades em serviço. Eixo da Política de Saúde, o quadrilátero, reinventa o planejar e agir, aglutinando instâncias governamentais e populares a atuarem no planejamento de propostas que incidam sobre problemas de saúde dentro das instituições e comunidade. Essa ação encontra nexo conforme referiu José Francisco de Melo Neto (1999, p. 36), ao utilizar as considerações de Águida Wichowski Kopf e Eloísa Cavalheiro Kopf:

> Uma prática social, na qual indivíduos ou equipes técnicas e comunidade participam como sujeitos de um processo educativo e de cunho libertador. Processo esse que envolve o entendimento e a assimilação da realidade individual e coletiva e a capacitação para a ação, através da reflexão conjunta sobre as condições de vida e as ações programadas.

Segundo Ricardo Burg Ceccim (2004, p. 41), o quadrilátero é a representação composta por quatro agentes, de igual importância no processo do diálogo na política: "A imagem do quadrilátero da formação serve à construção e organização de uma gestão da educação na saúde integrante da gestão do sistema de saúde, redimensionando a imagem dos serviços como gestão e atenção em saúde e valorizando o controle social". Ou seja, é a integração entre ensino, serviço, comunidade e a gestão, para construção de processos decisórios e transformadores no âmbito da saúde. Em entrevista realizada em Gramado – RS no dia 29 março 2014, Ricardo Burg Ceccim

trouxe à tona a ideia de que 'para pensar em Educação Permanente em Saúde nós precisamos: "do docente, do estudante, do trabalhador, do gestor, do movimento social'".

O Ministério da Saúde (2005, p. 9) enfatizava a "repolitização" pela política de Educação Permanente em Saúde, considerando que: "Num trabalho articulado entre o Sistema de Saúde e as instituições de ensino, a educação permanente será capaz de reorganizar, simultaneamente, os serviços e os processos formativos, transformando "atos de saúde" em educação representativa ao agente social e o profissional".

Ao determinar ações de caráter transdisciplinar e enfatizar o olhar multiprofissional, o propósito da Educação Permanente em Saúde configurou-se, então, em um dispositivo divisor de águas, e, como resultante da ação interpessoal consubstanciada no trabalho, é descrita por Emerson Elias Merhy e Túlio Franco (2005, p. 282) da seguinte forma: "[...] a produção em saúde se realiza, por meio do "trabalho vivo em ato", isto é, o trabalho humano no exato momento em que é executado e que determina a produção do cuidado".

Ricardo Burg Ceccim (2004, p. 48) defende a ideia de que "Podemos dizer que o objeto da saúde não é *objetificável*, que não pode ser reificado". O autor em seu trabalho, reafirma sua ideia ao citar o que propõe Emerson Elias Merhy "as tecnologias de ação mais estratégicas em saúde configuram processos de intervenção em ato, operando tecnologias de relações. O trabalho em saúde promove processos de subjetivação, está além de práticas e saberes tecnológicos estruturados".

De forma a valorizar e legislar para garantir repolitização através da gestão participativa, a primeira portaria sobre a PNEPS (portaria 198/2004) visou democratizar as discussões e decisões referentes ao Sistema de Saúde, procurando instituir juridicamente o poder popular. A portaria 1996/2007, mesmo com as mudanças textuais em relação à primeira, priorizou a formação e gestão co-participativa.

A portaria em vigor, no entanto, atende a lei 8142/90, que dispõe: "[...] a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde – SUS". Colabora, também, com o artigo 200 - item III da Constituição Federal, que aponta a necessidade de "ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde". Conforme afirma Maria Mathias (2011, p. 10), sobre a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES): "Sua criação possibilitou a formulação articulada de políticas de desprecarização e formação permanente para os trabalhadores".

Análise do Processo de Trabalho e a EPS para o Enfermeiro

Sujeitos do trabalho em saúde e de pesquisa foram entrevistados, somando quatro enfermeiros das Unidades de Estratégia de Saúde da Família no município de Cuiabá. Apresento aqui um pequeno recorte da entrevista realizada para percebermos suas opiniões sobre como as atividades educativas de saúde e interlocuções vêm sendo apresentadas no âmbito do trabalho, que compreende os espaços de saúde e seu entorno.

Os profissionais participantes estão alocados nas quatro regiões: Norte, Sul, Leste e Oeste, sendo respectivamente identificados como Chumbo, Esmeralda, Cristal e Aço. Eles foram selecionados por indicação aleatória entre eles, ou seja, o primeiro indicou próximo até completar um de cada região. Esses locais, mesmo sendo no mesmo município, apresentaram em cada território sua especificidade quanto à tipologia de implementação de ações educativas em saúde, dadas as suas particularidades sócio-políticas e populares.

Os sujeitos foram convidados a refletir quanto ao surgimento da discussão das ações de saúde que ocorrem dentro da Estratégia de Saúde da Família, nesse sentido, apresentaram a seguinte opinião conforme recorte no quadro abaixo:

Chumbo	Nas práticas dos profissionais de saúde, e, na visão da população, enquanto o papel nosso perante essa comunidade, que é mais um enfretamento não das doenças em si, mas sim com visão de prevenção, de práticas que evitem um adoecimento e isso passa pela Educação Permanente em Saúde. As vezes a gente acaba fazendo, igual, a Semana do Diabético, a gente acaba fazendo capacitação em serviço com os técnicos.
Esmeralda	É na verdade quando se monta um PSF, a gente não consegue montar sem a integrar a Educação em Saúde com a comunidade, porque na Atenção Básica o que prevalece é a prevenção e como você vai prevenir se você não vai educar: se não vai mudar estilo de vida, se você não vai orientar a comunidade. Então assim, parece que está "embutido" nos programas, se você não fizer no coletivo, uma que fica cansativo! você não tem tempo.
Cristal	A discussão surge até mais em nível da equipe querer muito mais conhecimento, mais cursos, então, isso a gente discute muito e surge essa discussão. Ela vem das Agentes e das Técnicas, então dali surge porque elas querem mais, querem adquirir mais, ter mais conhecimento para estar passando [...] para contribuir melhor para o trabalho, e às vezes elas até criticam porque tem um curso ou outro para ir o enfermeiro, o médico e não para os Técnicos e os Agentes. Uma realidade que tem melhorado bastante [...], e também vai abrir uma especialização para os técnicos de enfermagem, então está tendo uma melhora.
Aço	Você fala educação em saúde com os pacientes, da necessidade até nossa

	e da própria população, porque assim, eu acredito que PSF a gente não tem que trabalhar somente doença, então uma prevenção. Então a gente acaba fazendo essa educação em saúde através da própria necessidade da população e nossa também, né!

Mediante as falas apresentadas acima, pode-se interpretar que, apenas um dos sujeitos, o Chumbo, referiu-se ao termo Educação Permanente em Saúde, os demais, Esmeralda e Aço, referiram-se à Educação em Saúde, e, juntamente com Cristal, propuseram, respectivamente, atividades de capacitação, programas, especialização e cursos de saúde, como capazes de atender às modalidades de qualificação pós-formação e atividades de Educação em Saúde vinculadas à Estratégia de Saúde da Família, sendo essas, obrigatórias à implementação para esse segmento de Atenção em Saúde, conforme determina o Ministério da Saúde.

Esses termos ajudaram a reafirmar o quanto na Educação em Saúde ainda aproxima-se da perspectiva denominada "conteudista" e do repasse do conhecimento de forma a desconsiderar as potencialidades inerentes ás trocas de informações entre os diversos sujeitos envolvidos no processo, essa perspectiva foi, e, aparentemente ainda é fortemente presente nas propostas de educação em saúde para o SUS.

Acompanhando o modelo educacional predominante na saúde, a percepção do profissional de saúde, muitas vezes, suplanta e desconsidera as necessidades do outro (equipe, paciente e demais envolvidos), destituindo a ideia de construção de propostas emanadas dos elementos do quadrilátero de saúde, descaracterizando o poder de ação e interação quando há interlocução entre o ensino, o serviço, a comunidade e a gestão do trabalho, afastando-se da tomada de consciência crítica para a emancipação do sujeito.

Eymard Mourão Vasconcelos (2014, 35), ao destacar concepções de Victor Vincent Valla sobre a (des)valorização do outro, muitas vezes classificado como "subalterno", não exclusivamente por aspectos sócio-econômicos, mas pelo valor atribuído indivíduo e seu conhecimento tácito, afirmou: "[...] nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo está relacionado mais com nossa postura do que com questões técnicas como, por exemplo, linguística".

Percebemos que instituir diálogo entre os agentes que compõem os serviços de saúde, ou mesmo, concatenar as variadas necessidades e opiniões expostas num encontro, significa um esforço dessa coletividade, que construída durante ato do

trabalho pode desencadear desdobramentos que se aproximam da concepção dialógica versus prescritiva, dependendo, portanto, do posicionamento adotado.

Quanto ao enfermeiro de Estratégia de Saúde da Família, há duas particularidades que merecem destaque: a delegação da gestão dos recursos humanos e aquilo que foi evidenciado na fala do sujeito Esmeralda: "Então assim, parece que está 'embutido' nos programas, se você não fizer no coletivo, fica cansativo! *Você não tem tempo*". [grifo nosso]. Nesse sentido, ela afirma que se as atividades não forem agregadas às já pré-programadas e consideradas obrigatórias pelo Ministério da Saúde, não haveria tempo hábil. É possível entender que mesmo havendo cobrança do Ministério da Saúde quanto à equipe mínima para o credenciamento e permanência de do funcionamento de uma Unidade de Saúde, os recursos humanos são insuficientes ao atendimento das atividades de rotina e as atividades de educação em saúde, seja através dos programas obrigatórios ou daqueles emanam da realidade do trabalho.

Desenvolver atividades de saúde no âmbito local, considerando os sujeitos e suas práticas e cultura, compreende, sobretudo, ampliar as formas de desenvolver o trabalho, pois, são criadas "vias" possíveis de aprendizado coletivo, reflexão das variadas condições de trabalho e variadas condicionantes que culminam no trabalho relacionado às concepções educativas. Essa interlocução com o universo educativo, próximo da aprendizagem/trabalho significativa influencia na situação de saúde de um grupo ou de uma população, e, a mudança de postura que pode contribuir para a mudança da compreensão do poder político e da autonomia dos sujeitos quanto as suas condições do trabalho e de vida.

Considerações finais

Compreendo a articulação proposta pelo quadrilátero como substancial à mudança de postura nas micro-políticas dos territórios, recuperação do empoderamento do poder social da população enquanto "controle social", que, na saúde, tem particularidades diferentes, pois quando instituído os colegiados, como por exemplo, os conselhos de saúde e conselhos gestores de saúde, ambos podem propor, vetar leis e ações realizadas pelos órgãos públicos, sejam elas do poder legislativo e/ou executivo.

Essas propostas de articulação entre os sujeitos imbricados nos processos de saúde têm viesse que permeia várias vertentes nos processos dentro desses espaços,

sobretudo, aos diretamente relacionados no proposto da legislação da 8142/1990, quando dispõe:

> § 2º - O Conselho de Saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários, atua na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros, cujas decisões serão homologadas pelo chefe do poder legalmente constituído em cada esfera do governo.

A Lei Orgânica da Saúde vem ao encontro do que propõe a PNEPS, quando estabelece a proximidade das diretrizes que ambas propõe, e está estabelecido na portaria 1996/2007, art. 4°, item IV:

> incentivar e promover a participação nas Comissões de Integração Ensino-Serviço, dos gestores, dos serviços de saúde, das instituições que atuam na área de formação e desenvolvimento de pessoal para o setor saúde, dos trabalhadores da saúde, dos movimentos sociais e dos conselhos de saúde de sua área de abrangência;

Mesmo por força de legislação e caráter burocrático, reunir os agentes do quadrilátero para dialogar sobre as variadas situações que envolvem a saúde, amplia a perspectiva das propostas e viabiliza as resoluções de problemas da realidade da formação e do caráter político social.

Essa relação da educação em saúde ou no âmbito da saúde pode ser diretamente ou inversamente relacionada à Política de Saúde, mas, consideramos que ela ocorre nesses espaços, e, se apropriadas como vertente educacional, força política e social, tende a influenciar a forma como as pessoas agem em seu trabalho, mesmo que esses sujeitos desconheçam a portaria da política e suas diretrizes, pois, conforme afirmou Ricardo Burg Ceccim (2014), as mudanças ocorrem nos encontros, compreendidas no campo das relações que esses sujeitos conseguem criar e fortalecer.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde – **8° Conferência Nacional de Saúde:** Relatório Final. 29 p. maio, 1986. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. **Portal do Ministério da Educação**: História. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação Permanente em Saúde:** desafio ambicioso e necessário. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 9, n. 16, 161 – 178, setembro, 2004. Disponível em: <http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/textos%20eps/educacaopermanente.pdf> Acesso em: 22 jul. 2013.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. **O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde:** Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva, v. 14, n. 1, 41 - 65, maio, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2013.

ESCOREL, Sarah. **Reviravolta na Saúde:** origem e articulação do movimento sanitário. Rio de janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. 208 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013. 253 p.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação:** O Esquecimento da Educação e a Educação Permanente. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991. 172 p.
HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira:** leituras. São Paulo: Thompson, 2005. 135 p.

MATHIAS, Maria. In: Rede de Escolas Técnicas do SUS – RETSUS. **Gestão da Educação e do trabalho em saúde no centro do debate**. Disponível em: <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/41/RETSUS41_10_Gestao_da_educacao.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

MATO GROSSO SAÚDE. **Política de Educação Permanente em Saúde**. Disponível em: <www.saude.mt.gov.br/arquivo/2968/legislacao>. Acesso em: 26 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca Virtual de Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.** Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. **SGTES Políticas e Ações**. Disponível em: <http://www.saude.es.gov.br/download/SGETS_Politicas_e_Acoes.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

PAIM, Jairnilson. **O que é SUS**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2009. 148 p.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei 8080/90**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. **Lei 8142/90**. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm>. Acesso em: 26 jul. 2013.

SILVA, Maria Valéria Jacques de Medeiros. **Educação Permanente:** Um Balanço Teórico. São Paulo: Ed. Unicamp, 1993. 196 p.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. In: **II Caderno de educação popular em saúde**. A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, 28 – 48p.

ESCOLA PRIMÁRIA VICENTE PALLOTTI: A PRIMEIRA ESCOLA EM FÁTIMA DO SUL-MS (1957 A 1971)

Adriele Aparecida Squincalha da Silva
(Graduanda do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD).
dricasquincalha@hotmail.com

Kênia Hilda Moreira
(Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Professora na UFGD)
keniamoreira@ufgd.edu.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

Objetiva-se apresentar uma história da instituição escolar primária Vicente Pallotti, fundada pelos padres palotinos em 1957, no município de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul. O recorte temporal inicial é 1957 por referir-se a fundação da escola e encerra-se em 1971, ano da Lei 5.692 que previa mudanças para o então denominado ensino de I e II Graus, no contexto da ditadura militar. A principal fonte analisada foi o Livro Tombo, na secretaria da Igreja Matriz Nossa Senhora de Fátima. Além dele, contamos com fotografias e narrativas de ex-professores, ex-diretores e ex-aluno. Como fonte secundária nos baseamos em Santos (2007) e Capilé (1999). Para o referencial teórico de análise consideramos a História das Instituições Escolares (MAGALHÃES, 1996, 2004; BUFFA, 2007; MOGARRO, 2005; etc.). Concluímos que o sucesso das obras sociais palotinas com verbas de organismos internacionais, investindo não só no ensino primário, mas também no secundário, faz de Fátima do Sul uma cidade pioneira, na década de 1960. Sobre a representação social da escola na cidade de Fátima do Sul, parece-nos que ela era considerada a melhor escola nesse período, considerando que até os não católicos, que tivessem condições, matriculavam seus filhos na Vicente Pallotti, por acreditar que nela estavam os melhores professores.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares. Escola Vicente Pallotti. Fátima do Sul.

Introdução

Trata-se de uma pesquisa no campo da História das Instituições Escolares sobre a escola primária Vicente Pallotti, fundada pelos padres Palotinos[1]em 1957, na cidade de Fátima do Sul, antigo sul de Mato Grosso (MT), atual estado de Mato Grosso do Sul (MS). O recorte temporal vai de 1957, ano de criação da escola, até 1971, ano da Lei 5.692 que apresenta profundas mudanças para o então denominado ensino de I e II Graus, no contexto da ditadura militar.

Justificamos nossa escolha pelo tema, primeiro, pela afinidade com a História da Educação e, segundo, por ter nascido e residir em Fátima do Sul e, também por perceber a carência de uma história da educação na região, em especial sobre a escola primária Vicente Pallotti.

Como questões de pesquisa destacamos os processos de implantação da escola Vicente Pallotti como primeira escola da cidade, sua representação social e o grau de participação dos católicos na implementação e funcionamento da escola, uma vez que ela foi fundada pelos padres Palotinos Trata-se, como afirma Magalhães, de compreender a hermenêutica entre o instituído, a institucionalização/representação e a instituição/apropriação, em um processo no qual a "descoberta do sentido resulta de uma dialética entre evolução/representação/apropriação, com o objetivo de construção de uma identidade histórica" (MAGALHÃES, 2004, p. 138).

A perspectiva da História das Instituições Escolares (MAGALHÃES, 1996, 2004; BUFFA, 2007; MOGARRO, 2005; etc.)norteou a presente pesquisa, que se baseou em fontes primárias e secundárias. Como fonte primária destacamos o livro Tombo da Igreja Matriz Nossa Senhora de Fátima, datado de 1963a 1990; fotografias do Museu Histórico e Fotográfico Masuo Yasunaka e entrevistas narrativas. Como fonte secundária as obras de Santos (2007) e Capilé (1999).

O texto está dividido em três partes: Na primeira apresentamos os documentos utilizados e os procedimentos de localização, bem como o referencial teórico-metodológico. Na segunda relatamos os principais acontecimentos sobre a criação do município de Fátima do Sul, retomando o período da Era Vargas, em especial o movimento "Marcha para o Oeste". Na terceira parte apresentamos fatos da implantação

[1] Os Palotinos ou Padres Palotinos (S.A.C.) são uma congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 1835 com o nome de *Sociedade do Apostolado Católico* (*societas apostolatuscatholici*) pelo Padre Vicente Pallotti, declarado santo, durante o Concílio Vaticano II, pelo Papa João XXIII em 20 de janeiro de 1963.

da escola primária Vicente Pallotti, questões sobre currículo e práticas educativas no período delimitado, com base nas fontes localizadas.

Referencial teórico-metodológico: coleta e análise dos documentos

A Escola Vicente Pallotti foi a primeira instituição escolar a ser construída em Fátima do Sul, apresentada como símbolo de "progresso" para a cidade que estava se iniciando. Nesse sentido, justificamos a necessidade de reconstruir os passos inicias dessa escola na região, contribuindo para a história da educação no município, ao resgatar a memória escolar, por meio de documentos históricos diversos.

Um cuidado a que estivemos atentos, como alerta Buffa (2007), foi com o risco de nos envolvermos com o objeto de pesquisa. A autora nos alerta sobre o perigo de nos envolvermos com o objeto da pesquisa e esquecermo-nos de sermos críticos, condição necessária para desempenhar um trabalho proveitoso.

Outro aspecto a ser considerado, como expõe Magalhães (1996, p. 2) e o de que, fazer a história de uma instituição educacional, é antes de tudo buscar seuengajamento no contexto histórico local

> Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidi-mensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Foi com esta preocupação que nos ativemos a investigar a história da escola Vicente Pallotti no município de Fátima do Sul, atual estado de Mato Grosso.

Tivemos acesso ao livro Tombo da Matriz Nossa Senhora de Fátima, que foi o principal documento histórico escrito utilizado nesta pesquisa. O livro está na secretaria da Igreja Matriz.

Na Escola Estadual Vicente Pallotti, onde nos apresentamos com uma carta da professora orientadora, solicitando informações e fontes que contribuíssem para a

história da fundação da escola, não obtivemos retorno positivo[2]. Foi nos informado que se houvesse documentos sobre esse período, eles estariam na igreja matriz. O único vestígio desse período encontrado na atual escola foi um breve relato, com poucas informações, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Deparamo-nos com a realidade do descarte de documentos de arquivos escolares, o que dificulta a reunião de fontes para recontar a história das instituições, como relembra Mogarro (2005).

Além de documentos escritos, fizemos uso de entrevistas narrativas, por meio de conversas com ex-professores, diretores e aluno que frequentaram a escola durante o período delimitado. Foram nossos "informantes": a professora Elcira Gracia Cielo; a professora Iraci de Souza de Oliveira; o professor Quintino Bristot; o ex-aluno Pedro Rocha; e o padre Ládio Luiz Girardi que foi professor e diretor da Escola Vicente Pallotti.

A entrevista narrativa é um método de pesquisa qualitativa. Como afirmam Jovchelovith e Bauer (2013, p. 95): "Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas".

Considerando que a entrevista narrativa objetiva estimular o entrevistado, (o chamado "informante") "a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social" (JOVCHELOVITH e BAUER, 2013, p. 93), faz-se necessário apresentar nossos informantes:

O professor Quintino Bristot, nasceu em Criciúma, Santa Catarina-SC no dia 21 de outubro de 1936. Formou-se em Filosofia e Teologia no seminário Colégio dos Servitas em São José dos Campos (SP), onde estudou por 16 anos. Chegou à cidade em abril de 1960 com 23 anos de idade e foi professor do Instituto D. PedroII.

A professora Elcira Gracia Cielo chegou à cidade de Fátima do Sul no dia 22 de maio de 1968 porque seu marido foi convidado pelos padres palotinos a ajudar na construção da casa paroquial. Nasceu na cidade de Faxinal do Soturno, (RS). Formou-se em Estudos Sociais no Centro Universitário de Dourados (CEUD)[3] e em Pedagogia na cidade de Pereira Barreto (SP). Tem pós-graduação em Educação pela FIFASUL

[2] Estivemos na escola no dia 5 de outubro de 2013 e conversamos com a direção da escola.
[3] *Campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

(Faculdades Integradas de Fátima do Sul), antigo Instituto D.PedroII. Começou a lecionar no magistério e no curso técnico do Instituto D.PedroII em 1969.

A professora Iraci de Souza de Oliveira nasceu em Triunfo, estado de Pernambuco, chegou a Fátima do Sul em 1960, com 22 anos de idade. Formou-se em pedagogia na cidade de Andradina (SP), em 1982. Começou a trabalhar como professora do primário na Escola Paroquial Vicente Pallotti em 1971.

O pe. Ládio Luíz Girardi se formou em Filosofia e Teologia em Santa Maria (RS), no seminário Colégio Máximo Palotino. Ele foi um dos ex-professores e ex-diretores da Escola Paroquial Vicente Pallotti. Em agosto de 1970, quando chegou a Fátima do Sul, tinha 28 anos de idade.

O senhor Pedro Rocha, de Palmeira dos Índios (AL), hoje com 63 anos, foi aluno da Escola Paroquial Vicente Pallotti, onde começou a estudar no mesmo ano em que chegou à cidade com sete anos de idade, em 1958.

Levamos em consideração a importância da boa relação entre pesquisador/pesquisado para que haja confiança de ambas as partes e o trabalho flua com mais tranquilidade. Além disso, a memória dos sujeitos selecionados como informantes foi comparada, dentro do possível, com outras fontes.

Algumas fotos da escola também foram encontradas no *site* "Museu Histórico e Fotográfico Masuo Yasunaka". O museu foi feito com fotos que contam a história da cidade, tiradas pelo fotógrafo Masuo Yasunaka, a página virtual foi criada pelo professor Manuel José Araújo, pela professora Maria Odete do Amaral, por Rivalde Souza e por Paulo da Silva. [4]

A cidade de Fátima do Sul em Mato Grosso do Sul

A cidade de Fátima do Sul, em Mato Grosso do Sul [5], se insere na história do Brasil a partir do contexto da Era Vargas. Período em que Mato Grosso representava a parte do Brasil "sertanejo", "pobre analfabeto e inculto", como afirma Chauí (2000, p. 67), em oposição ao Brasil "litorâneo" representado pela elite intelectual e burguesa.

[4] Disponível em: http://www.museudefatimadosul.com.br/; acesso em: 20 set 2013.
[5] O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 1977, com a divisão do antigo estado de Mato Grosso (MT) em dois estados.

No entanto, inserido na parte sertaneja do Brasil, Mato Grosso é interpretado como lugar de atraso e selvageria, ao mesmo tempo em que representava "uma reserva de brasilidade, uma fronteira da pátria a ser ocupada por bravos pioneiros", como atesta Galetti (2000, p. 23). Nesse sentido, justifica-se a necessidade de interiorização do país, seguindo os objetivos do governo Vargas de nacionalização e integração.

Nesse movimento de interiorização, com a campanha de "Marcha para o Oeste", considerada e anunciada pelo presidente Vargas como "o verdadeiro sentido da nacionalidade", com o objetivo de nacionalizar as fronteiras e povoar as regiões mais distantes do litoral, criou-se a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), em 1943, localizada no Território Federal de Ponta Porã[6].

Segundo Santos (2007), o principal migrante colonizador na CAND foram os nordestinos, porque se sentiram obrigados a sair de um lugar onde a seca e a falta de terra era predominante, sendo a gratuidade da terra na região Centro-oeste um excelente atrativo, chegaram à região de Dourados em 1948. Os pioneiros de onde se formaria a atual cidade de Fátima do Sul chegaram em 1953 e pegaram as terras que estavam demarcadas.

> [...] foi então que a 9 de julho de 1954, de três para quatro horas da manhã, quatrocentos a quinhentos homens aproximadamente, resolveram, contra a vontade da administração do núcleo colonial, invadir a margem direita do rio Dourados e em cima de algumas demarcações de lotes rurais, cortavam datas por conta própria e doaram para aqueles que se dispuseram a construir sua casa em noventa dias. (NASCIMENTO, 1983, p. 9 apud SANTOS, 2007, p. 35).

A partir de 1954 a ordem dos padres Palotinos se estabeleceu na região da Grande Dourados, advindos da Província de Nossa Senhora Conquistadora, que ficava em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Com a intensificação da colonização, a congregação foi habitar a margem esquerda do rio Dourado, região da atual cidade de

[6]O Território Federal de Ponta Porã criado em 1943 abrangia os municípios de Dourados, Bela Vista, Miranda, Maracaju, Nioaque, Ponta Porã e Porto Murtinho. Esses municípios estiveram indiretamente subordinados à União, durante o período em que o Território existiu.

Fátima do Sul, com o intuito de evangelizar, mas com o tempo passaram a realizar outras ações, como a criação da primeira escola, denominada Escola Vicente Pallotti, fundada pelos padres Palotinos, em 1957, objeto maior de nosso estudo neste artigo.

Com a promulgação da Lei 2.057de 11 de dezembro de 1963 Vila Brasil é elevada a categoria de município. Na primeira seção legislativa, já foi votado o projeto de Lei nº 1, criando uma comissão para cuidar da mudança do nome do município de Vila Brasil, já que não correspondia mais à realidade, estar na categoria de "Vila". Foi realizado um plebiscito e escolhido o nome Fátima do Sul, uma homenagem a padroeira da cidade, Nossa Senhora de Fátima, por influência dos católicos.

> Em 09/06/1995, no prédio da prefeitura municipal houve eleição democrática para a escolha do novo nome desta cidade e município de Vila Brasil. Havia alguns nomes candidatos, o mais votado foi "Fátima do Sul" que venceu com número significativo de votos. Deve-se esta vitória aos padres os quais não mediram esforços em favor da escolha do nome da padroeira da paróquia. (LIVRO TOMBO, 1965, p. 26)

A Escola Vicente Pallotti: da fundação às práticas escolares

A Escola Vicente Pallotti foi fundada um ano após a chegada do padre Amadeu Amadori a Vila Brasil, no dia 25 de dezembro de 1956. Ele veio da matriz de São Pedro localizada na Vila São Pedro distrito de Indápolis, para atender o povo como coadjutor das paróquias de São Pedro e de Glória de Dourados, todos no atual Mato Grosso do Sul, com o objetivo de construir uma nova igreja.

Percebendo a necessidade de uma escola, o pe. Amadori fundou, em 1957, a Escola Paroquial Vicente Pallotti, nas dependências da antiga Capela Nossa Senhora Aparecida atual Nossa Senhora dos Navegantes, à margem esquerda do rio Dourado. Como professoras lecionaram as irmãs Soares de Souza e Pedrina Pereira da Silva.

Ao responder sobre o nome dos professores que esteve na escola Vicente Pallotti, o ex-aluno Pedro Rocha, lembra-se de Dona Irmã, Dona Valda e Dona Conceição.

A escola começou a funcionar em 28 de março de 1957. Seu funcionamento na Capela foi de apenas quatro meses. Em seguida passou a funcionar na Avenida Nove de Julho esquina com a Rua Melvin Jones, numa propriedade do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).No mesmo ano, os padres construíram uma escola de madeira com quatro salas, em terreno emprestado e recursos doados pela comunidade e por duas serrarias.

Em 3 de janeiro de 1966, começou a ser construído o edifício do Instituto D. Pedro II, um mês depois, em 3 de fevereiro, o Instituto ficou pronto. A princípio, era dirigido pelos palotinos Amadeu Amadori e José Pascoal Busato, funcionou a escola técnica, onde eram ministrados cursos como o de datilografia e o de corte e costura, pensando-se na formação profissional. Em março de 1967, a Escola Paroquial Vicente Pallotti, que funcionava na Avenida Nove de Julho, também passou a funcionar no prédio do Instituto D. Pedro II, com 110 alunos e cinco professores. A partir desse ano, também funcionou o Ginásio Comercial, no período noturno.



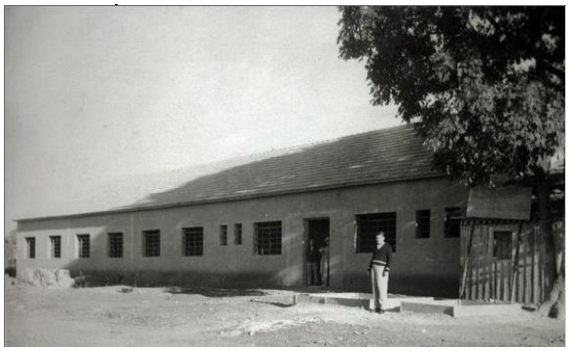


Figura 1 – Construção do Instituto D. Pedro II (1966) Figura 2 – Construção quase terminada do Instituto. Fonte: Museu Histórico e Fotográfico Masuo Yasunaka

A figura 1, acima, mostra-nos o Instituto D. Pedro II no início de sua construção, enquanto que a figura 2, mostra o pe. José Pascoal Busato em frente ao Instituto D. Pedro II quase pronto.

Sua inauguração oficial aconteceu no dia 25 de setembro de 1966, com a presença do pe. Guido Carcich e das autoridades civis e militares locais, como relatado no livro Tombo:

> Aos 25 de setembro de 1966, com a grata presença do grande benfeitor pe. Guido Corcich e com a presença das autoridades civis e militares locais teve lugar a solene inauguração do Edifício do Instituto D. Pedro II onde funcionarão a Escola Técnica, O Ginásio Comercial e a escola Vicente Pallotti, tudo propriedade dos Padres Palotinos. Todos os alunos dos cursos técnicos, ginasial, primário e cursos de datilografia e corte e costura do Instituto D. Pedro II às 09 horas uniformizados desfilaram pela Avenida 9 de Julho, ao som da nova Fanfarra- oferta do pe. Guido Corcich ao Instituto D.Pedro II. Às 10 horas, ante a grande multidão que se comprimia em frente ao novo Edifício, deu-se início o ato inaugural, cabendo ao Sr. Prefeito municipal- Antônio Gabriel Moreira, a honra de cortar a fita simbólica, dando por inaugurada esta casa de formação de Fátima do Sul. A seguir na fachada do Edifício em altar preparado e rodeado pelas bandeiras: brasileira e mato-grossense houve missa campal, celebrada pelo pe. Guido Corcich às dependências do novo Edifício. Após a benção, os alunos do Instituto D. Pedro II, bem como os professores, como feito de gratidão e amor, prestaram uma homenagem ao pe. Guido Corcich. (LIVRO TOMBO, 1966, p. 21).

No que se refere à forma de financiamento para a construção da escola, o pe. Ládio relatou que:

> Para construir a escola foi recebido dinheiro de órgãos do estado, de verbas de deputados e também de outros países que tinham associações que ajudavam países mais pobres. Recebemos ajuda dos Estados Unidos e da Europa. Os padres que vieram fundar missão aqui com a ajuda dos outros padres da comunidade palotina, ajudaram a comprar meio lote, terreno este onde seria construída a escola. Em Vicentina também com a ajuda da sociedade dos pe. Palotinos, o pe. José Daniel comprou

> um lote inteiro, 30 hectares com o dinheiro de sua herança e lá construiu a igreja, os salões sociais, a casa de formação e a escola, ele tinha também plano de um hospital, mas não saiu por que os políticos queriam fazer em outro lugar para terem famas políticas.
>
> Aqui se construiu o instituto Dom Pedro II. Em Vicentina era a escola Rainha dos Apóstolos e em Glória de Dourados a escola Sete de Setembro, dizia instituto por causa de outros ramais, tudo com a ajuda dos padres. No de Vicentina o pe. José Daniel recebeu a herança quando os pais dele faleceram e investiu na construção do prédio. (informação verbal).

O peLádio informa que, para o financiamento de construções de escolas em Fátima do Sul e regiões vizinhas, os padres contaram com dinheiro do exterior, por meio de organismos internacionais e religiosos, além de verbas públicas e doações.

O Livro Tombo relata os anos iniciais do Instituto, que "os pais davam uma ajuda de custo para as despesas da escola e para o pagamento dos professores" (LIVRO TOMBO, 1966, p. 21).

Em março de 1967, se iniciaram as aulas do Ginásio, que nesse período, correspondiam, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei 5.540, ao primeiro ciclo do ensino secundário, com quatro anos letivos. O pe. Amadeu Amadori registrou no Livro Tombo, que o Instituto, mesmo com as dificuldades de carência de docentes, "conseguia ter os melhores professores da região".

> Instituto D. Pedro II inicia as aulas- Aos 6 de março de 1967, com 300 alunos no Ginásio e 45 no técnico, tiveram início as aulas do presente ano, no prédio novo em frente a nova matriz em construção. É a melhor e a mais freqüentada Escola do Município. Conta com a melhor equipe de professores. (LIVRO TOMBO, 1966, p. 23).

O Livro Tombo relata acontecimentos em torno das festividades da instituição que nos permitem compreender um pouco das práticas escolares, pelas comemorações de datas consideradas importantes, como o dia das crianças por exemplo. "Dia das

crianças! As crianças de Fátima do Sul tiveram um feliz encontro no Instituto D. Pedro II, os mestres prestaram a elas uma simples homenagem! Salve crianças!" (LIVRO TOMBO, 1971, p. 60).

Entre as comemorações da escola estavam às formaturas dos alunos. Destacamos que a formatura era comemorada com uma missa "em ação de graças a mais uma vitória dos então dedicados alunos", na qual se reuniam todos os formandos e entes dos formandos, independentemente da sua religião."Missa de formatura do Instituto D. Pedro II. Na gruta às 19h30min, foi apesar do mal tempo muito querida!" (LIVRO TOMBO, 1971, p.61).

Encontramos um relato da colação de grau dos alunos dos cursos normalista e técnico em contabilidade que foi, provavelmente, a última turma de normalistas em virtude de mudanças na legislação educacional com a Lei 5.692/1971. "Normalistas, técnicos de contabilidade e concluintes do ginásio do Instituto D. Pedro II, receberam diploma hoje no Cine Estrela de Fátima do Sul, tudo ocorreu a contento! Parabéns!" (LIVRO TOMBO, 1971, p.62).

No ensino primário, o básico era a alfabetização. Em história começam estudando sobre a história da sua família, depois da escola, da comunidade, do município, do Estado e do Brasil. Segundo a professora Elcira, o que mais se exigia em Matemática era o ensino de pesos e medidas. (Informação verbal).

Em resposta à pergunta sobre quais disciplinas estudou na escola a partir de 1958, o ex-aluno Pedro Rocha afirma que foram: "Português, Matemática, Ciências, História e Geografia". (Informação verbal).

Conforme narrativa do pe. Ládio, a partir de 1964 nas escolas estaduais, a maior parte dos diretores eram escolhidos pelos governantes, colocavam na direção aqueles que eram de confiança do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA)[7]. Com isso, muitas escolas ficaram em desvantagem, porque nem sempre a pessoa de confiança do partido ARENA era uma pessoa qualificada para ser diretor de uma escola.

No relato da professora Elcira sobre os conteúdos, ela afirmou que no Ensino Religioso não se focava em uma religião, já que não eram apenas católicos que estudavam na escola. (Informação verbal).

[7] Aliança Renovadora Nacional *(*ARENA) foi um partido políticobrasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964 (retirado do Wikipédia).

Ao nos perguntarmos, por fim, sobre a representação da Escola Vicente Pallotti para a cidade, ela representa, nas palavras do pe. Ládio Luiz Girardi, "o fim da ignorância que permeou a população no início da colonização".

> Como diz Castro Alves, "Dai livros ao povo, e mandai o povo pensar". Com a cultura, os métodos bairristas foram desaparecendo, os métodos arcaicos deram lugar a um pensamento, ou a um método mais culto de pensar, de educar os filhos, e de enfrentar o mundo no trabalho, na convivência e no relacionamento das pessoas humanas. E tinha gente muito arcaica aqui, então a escola ajudou a melhorar a forma de pensar da comunidade.

Considerações Finais

Sob a influência dos movimentos da Igreja Católica na década de 1950, em prol da educação popular, o movimento social palotino construiu em Vila Brasil atual Fátima do Sul, a primeira escola de ensino primário, de caráter confessional, denominada Escola Paroquial Vicente Pallotti.

O sucesso das obras sociais palotinas deveu-se, como pudemos constatar, além do auxílio da comunidade, às verbas de organismos internacionais. Tais investimentospermitem que a cidade de Fátima do Sul tenha, na década de 1960, além do ensino primário, o ensino secundário e cursos técnicos, ao contrário de municípios como Caarapó (MS), que só contavam com o ensino primário no mesmo período.

Sobre o currículo do ensino primário, as disciplinas ministradas parecem ter sido: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, com ênfase, para as duas primeiras disciplinas, uma vez que a leitura, a escrita e o cálculo, era considerados sinônimo de escolarização.

Sobre a representação social da escola na cidade de Fátima do Sul, parece-nos que ela era considerada a melhor escola nesse período, considerando que até os não católicos que tivessem condições, matriculavam seus filhos na Vicente Pallotti, por acreditar que nela estavam os melhores professores.

Referências

Fontes

PARÓQUIA Nossa Senhora de Fátima. *Livro Tombo.* Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul 1963- 1990.

E*ntrevistas narrativas*

BRISTOT, Quintino. **Professor Quintino Bristot***:* entrevista narrativa. [fev. 2014]. Entrevistadora: Adriele Aparecida Squincalha da Silva, Fátima do Sul, MS, 2014.

CIELO, Elcira Gracia. **Professora Elcira Gracia Cielo**. Idem.

GIRARDI, Ládio Luiz. **Padre Ládio Luiz Girardi**. Idem.

OLIVEIRA, Iraci de Souza de. **Professora Iraci de Souza de Oliveira**; Idem.

CIELO, Elcira Gracia. **Professora Elcira Gracia Cielo**: questionário estruturado. [mar. 2014]. Fátima do Sul, MS, 2014.

ROCHA, Pedro. **Ex-aluno Pedro Rocha**: questionário estruturado. [abri. 2014]. Fátima do Sul, MS, 2014.

Bibliografias

BUFFA, E. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al (org). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Associados, 2007, p. 151-164.

CAPILÉ, C. C. **História de Fátima do Sul**. [S.I.]: Gráf. Caiuás, 1999.

CHAUÍ, M. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

GALETTI, Lylia S. G. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre o Mato Grosso**. 2000. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo: 2000.

JOVCHELOVITH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In. BAUER, M. W.; GASKELL, George.**Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013, p. 90-113.

MAGALHÃES, J.**Tecendo Nexos**. História das Instituições Educativas. Rio Grande do Sul: Editora Universitária São Francisco – EDUSF, 2004.

_____. Linhas de Investigação em História da Educação e daAlfabetização em Portugal - um Domínio do Conhecimento em Renovação.In História, Sociedade e Educação no Brasil. **Anais** do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: UNICAMP- FF.P.55-67. 1996.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 10 jul/dez. 2005, p. 75-99.

SANTOS, C.S. de. A. **Os Colonos e a Igreja Católica no contexto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1940- 1970)**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em História).-Dourados, MS: UFGD.

ESCRITORES PELA LIBERDADE: AUTOBIOGRAFIAS DE EX-ESCRAVOS COMO FONTE/OBJETO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Alexandra Lima da Silva
(Universidade Federal de Mato Grosso)
alexandralima1075@gmail.com

GT 16 – História da Educação

O horizonte deste trabalho é explorar as narrativas de vida de ex-escravos estadunidenses como fonte/objeto para estudar a história da educação. O conjunto documental abarca os escritos de sujeitos como Booker Washington (1856- 1915), Levi Branham (1852-1944) e John Brown (1810-1876). Procuro interrogar os sentidos da educação na vida de homens e mulheres que vivenciaram a escravidão nos Estados Unidos, a fim de refletir sobre a importância do registro escrito na experiência de tais sujeitos.

Para analisar as narrativas de sujeitos que viveram a escravidão, busco embasamento na noção de experiência, conforme pensada pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson, para o qual a categoria é importante para não se homogeneizar ações em que "homens e mulheres também retornam como sujeitos (...) não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos".(THOMPSON, 1981, p. 182).

Por sua vez, as narrativas de vida são pensadas como um ego-documento, uma vez que a narrativa e a memória são elementos constituintes da prática de registrar a própria vida. Assim, é possível pensar a escrita dos chamados ego-documentos, como diários, relatos de viagens, cartas confessionais, como instrumentos para a reconstrução do eu, desde que sejam feitas perguntas acerca da auto-representação e autoaparência (BURKE, 2005, p.49).

No âmbito dos estudos em história da educação, perspectivas como as da pesquisadora argentina ARFUCH (2010) têm sido incorporadas, sobretudo na proposição de um alargamento dos espaços narrativos do eu, para além das biografias,

autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências, sugerindo com isto, a inclusão outras formas fontes para pensar o espaço biográfico, que "se define justamente como um espaço intermediário, às vezes como mediação entre público e privado; outras, como indecibilidade"(ARFUCH, 2010, p. 28).

Outra importante contribuição é o trabalho de BOURDIEU, para o qual, o pesquisador do biográfico deve atentar que em tais relatos, há sempre um movimento de seleção de certos acontecimentos significativos, na busca por estabelecer conexões e coerência na vida reconstruída, sobretudo no que nomeia de ilusão biográfica (BOURDIEU, 1996).

No Brasil, trabalhos como os de MIGNOT, CUNHA e BASTOS, (2000) evidenciam a consolidação dos estudos sobre histórias de vidas de professores, num mosaico de diferentes fontes, abordagens e caminhos de pesquisa. No âmbito das fontes, os diários ganham cada vez destaque nas pesquisas, neste sentido, com respeito à escrita diarística, ALBERCA (2000, p. 35) considera que são muitas as motivações que levariam uma pessoa a escrever um diário. O autor indica aspectos como o preenchimento do vazio da solidão, sendo a escrita um refúgio, num exercício de luta e combate ao isolamento. Pode ser também, o suporte para os que desejam ficar sós, onde o diário exerce a função de companheiro, interlocutor de angústias, sentimentos, confissões.

LEJEUNE (2008) revela que a escrita no diário, como forma de escrita autobiográfica, codificada pela fusão entre autor-narrador, diferencia-se de outras formas de narrativas, como a autobiografia, a biografia e a memória. Acentua ainda, o leitor como fundamental na consideração de um texto como autobiográfico, atentando para a noção de um pacto que se firma entre quem escreve e quem lê o texto proposto. Encaro a escrita biográfica também como um desafio a ser decifrado, pois, "oferece um acesso privilegiado para nos aproximarmos ao máximo da interioridade/exterioridade, do singular/geral, sendo, portanto, o que mais lembra o ideal impossível de globalidade." (DOSSE, 2009, p.344)

John, Levi, Booker: narrativas de vida e histórias da educação

Quatro vidas. O cativeiro como passado comum. Contudo, a relação que cada sujeito estabeleceu com tal experiência foi em muitos pontos, distinta. Todavia, qual o sentido da educação e da escrita em cada narrativa dos quatro ex-escravos?

O livro *Slave Life in Georgia: A Narrative of the Life, Sufferings, and Escape of John Brown, a Fugitive Slave, Now in England* [1] foi editado por Louis Alexis Chamerovzow[2] na cidade de Londres, no ano de 1855. Na capa do livro, consta a informação de que Chamerovzow era secretário da British and Foreign Anti-Slavery Society. Foi para este secretário que John Brown narrou as agruras dos os tempos de escravidão nos Estados Unidos. Do relato oral, nasceu o livro, escrito a partir da escuta do outro. Jonh Brown não recebeu instrução formal, sendo iletrado:

> Eu não tenho instrução e até que eu me estabeleça, eu não necessito que me elevem. Mas eu tenho um tipo de experiência que eu acredito que poderia me virar-me por conta própria. Eu sou aquilo o que chamam de companheiro útil. Eu sou um bom carpinteiro, e posso faze qualquer maquinaria, me dê apenas as ferramentas. Eu entendo tudo sobre o crescimento do algodão, do tempo de preparação da terra para receber a semente até a lã e o empacotamento final (...) Meu conhecimento não veio naturalmente até mim. Eu adquiri em uma escola muito árdua e eu quero que isso seja considerado (BROWN, 1855, p. 208)[3].

John Brown nasceu no ano de 1810, na região de Southampton County, na Virgínia. Quando escravo, chamava-se Fed. A narrativa estruturada em vinte e um capítulos inicia-se na infância, tempos difíceis para Brown, uma vez que precisava tomar conta das crianças menores enquanto a mãe trabalhava nos campos. Recorda que

[1] Disponível em: http://docsouth.unc.edu/neh/jbrown/jbrown.html[Acesso em 19/05/2014].
[2] De acordo com o Oxford Dictionary of National Biography, Louis Alexis Chamerovzow (1816-1875) foi um ativista anti-escravidão e autor, nascido em Brighton. Foi o editor do jornal British and Foreign Anti-Slavery Reporter. (Richard Huzzey, 'Chamerovzow, Louis Alexis (1816–1875)', *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford University Press, May 2010 [http://www.oxforddnb.com/view/article/101107, accessed 23 June 2014]
[3] Os trechos da documentação analisada neste trabalho são de livre tradução da autora.

até os doze anos, as crianças escravas costumavam andar nuas, ou, quando muito, usavam alguma camisa velha (BROWN, 1855, p. 4).

Outro capítulo narrado com bastante dor por Jonh Brown foi a separação da mãe e a ida para o sul da Geórgia, onde tornou-se adulto trabalhando nas plantações de algodão, onde descreve ter sofrido muitas humilhações e maus-tratos. (BROWN, 1855, P. 13). Na plantação de algodão tornou-se amigo de John Glasgow, um escravo mais velho que havia sido um negro livre na marinha mercante inglesa e que mereceu um capítulo na autobiografia de Brown:

> John Glasgow foi um nativo de Demerara, nascido de pais livres, dos quais herdou a condição de liberto. Quando muito criança, seu pai o levou para o mar, primeiro como um grumete (...). Ele foi para a Inglaterra onde cresceu com muitas oportunidades, onde guardou algum dinheiro (BROWN, 1855, p. 31).

A partir do contato com John Glasgow, Brown passou a revoltar-se ainda mais com o severo mestre. Passou cada vez mais a vislumbra a Inglaterra como um destino, onde poderia viver como livre. Após inúmeras tentativas de fuga e vendas para quatro diferentes senhores, no ano de 1850, John Brown consegue chegar à Inglaterra.

Além da narrativa de Brown, a publicação *Slave Life in Georgia: A Narrative of the Life, Sufferings, and Escape of John Brown, a Fugitive Slave, Now in England* traz uma série de documentos de autoridades e testemunhas inglesas a respeito da presença de Brown na Inglaterra:

> Nós, abaixo assinados certificamos nosso conhecimento de John Brown, que era um escravo nos Estados Unidos, no estado da Geórgia, e foi quatro vezes vendido. Ele veio para Lake Superior, para o refúgio, em 1847, e foi contratado por nossa Companhia. Ele foi contratado por nossa Companhia durante um ano e meio; durante esse tempo o encontramos tranquilo, honesto e trabalhador. Seu objetivo ao vir para a Inglaterra era ver o capitão Joseph Teague, por quem foi prometido apoio.

> Infelizmente, o capitão morreu na América, e J. Brown não tinha conhecimento de sua morte até que chegou a Redruth, em Cornwall, por isso significa que ele foi jogado para fora em um país estranho para e precisa de um pouco de apoio. Nós o ajudamos em tudo que estava ao nosso alcance. Nós o ouvimos várias vezes em palestras sobre Escravidão (...). (BROWN, 185, p. 242).

Na Inglaterra, Brown passou a viver como livre em Londres. Carpinteiro, casou-se com uma inglesa. Faleceu em 1876. Apesar de não ter recebido instrução formal, aprendeu diversos saberes a partir da experiência e do trabalho. O contato com pessoas como John Glasgow alimentou o desejo pela liberdade em Brown. Mesmo sem saber ler e escrever compreendia a importância o registro escrito, tanto que narrou as próprias memórias para que fossem publicadas como livro, na luta contra a escravidão.

Publicadas em 1929, *My life and travels*[4] são as memórias de Levi Branham, ex-escravo nascido no ano de 1852 em Murray County, Georgia. O primeiro contato com a leitura e a escrita ocorreu ainda na infância, pois relata que havia um homem negro na fazenda interessado em ensinar os meninos negros a ler e a escrever. O professor negro fazia figuras e letras em um teclado de madeira para ensinar os meninos. Havia também algum contato com livros:

> Um dia, minha mãe decidiu me comprar um livro. Então ela me deu uma moeda e eu fui para a estação de correios em Jasper onde eu vi um bom número de almanaques sobre uma mesa. Perguntei ao Sr. Jim Owens, o agente do correio, para me dar um daqueles livros - e ele alegremente me entregou um. Afastei-me muito orgulhoso com o meu livro na minha mão e um centavo no bolso, pensando sobre o que eu iria comprar. Então eu comprei doces com a moeda de dez centavos (BRANHAM, 1929, p. 10).

[4]Disponível em: http://docsouth.unc.edu/neh/branham/branham.html [Consulta em 19/04/2014].

Diferente do relato de Jonh Brown, as memórias de Levi Branham parecem suavizar os tempos de cativeiro. Branham inclusive descreve a antiga senhora como uma segunda mãe, tamanho o amor que ele nutria por ela (BRANHAM, 1929, p. 6). Já liberto, passou a trabalhar para a senhora Keister, a qual o ensinava a ler e a escrever nos intervalos do trabalho (BRANHAM, 1929, p. 23). Nascido escravo, Levi Brahnham se aperfeiçoou a partir da emancipação, ensinando outras pessoas negras a ler e escrever. Tal experiência foi crucial para que recebesse o convite para tornar-se professor em uma escola para crianças negras, no ano de 1877:

> Em 1877, na terceira segunda-feira de julho, eu comecei a ensinar na escola. A escola não tinha piso e tábuas foram pregadas sobre os dormentes para fazer bancos para as crianças poderem sentar. O período da escola era de três meses de duração. Recebi sessenta e dois dólares para o trabalho de três meses (BRANHAM, 1929, p. 32).
>
> .

Acrescenta ainda na mesma passagem do relato que havia certa de trinta estudantes em sua escola, dos quais, cerca de vinte e cinco jovens não sabiam sequer o alfabeto. Além disso, Branham dedicou-se a lecionar para crianças na escola dominical, onde ensinava orações e o estudo da Bíblia (BRANHAM, 1929, p. 33). A fé e palavras bíblicas ocuparam grande parte do relato de Branham.

Up From Slavery: An Autobiography[5] (1901) é o título de uma das três autobiografias escritas por Booker T. Washington. As outras autobiografias escritas por ele intitulam-se: *An Autobiography.The Story of My Life and Work* (1901) e *My Larger Education: Being Chapters from My Experience* (1911). Inicialmente a autobiografia de Booker Washington foi publicada na forma de artigos revista *Outlook* e devido ao sucesso junto ao público, foram publicados os dois livros no ano de 1901. Mas, por que publicou duas autobiografias, no mesmo ano? Segundo GLEDHIIL (2014, p. 71), Up from Slavery era dirigida a leitores brancos, enquanto *An Autobiography.The Story of My Life and Work* teria como público alvo, leitores negros. *Up From Slavery: An Autobiography* foi publicado pela Doubleday & Company, de Nova York, enquanto *An Autobiography.The Story of My Life and Work* foi por *J. L. NICHOLS & COMPANY,*

[5] Disponível em: http://docsouth.unc.edu/fpn/washington/washing.html [Consulta em 20/01/2014].

Naperville, Illinois. O presente trabalho se concentrará no livro *Up From Slavery: An Autobiography*, seguindo uma indicação do próprio Booker Washington, que indica Up from slavery para aqueles que desejavam saber mais sobre seu processo de escolarização (WASHINGTON, 1911, p. 10).

Booker T. Washington já foi explorado em muitos estudos acadêmicos nos Estados Unidos[6]. No Brasil, a tese de Helen Sabrina Gledhill (2014), explora as trajetórias de Booker T. Washington e Manuel Querino na luta contra as ideias racialistas. Para Gledhill, Booker T. Washington foi:

> No Brasil, a história de Booker T. Washington (1856/1915) é ainda mais desconhecida que a de Querino, embora sua autobiografia romanceada *Up From Slavery* tenha sido enfoque de uma resenha detalhada publicada em várias edições do *Diário da Bahia* em 1902. Depois foi traduzida novamente por Graciliano Ramos com o título
> *Memórias de um negro*, lançado pela Editora Nacional em São Paulo em 1940 (GLEDHILL, 2014, p. 19).

"Um escravo entre escravos". Com essas palavras, Booker Washington inicia o capítulo um de sua autobiografia. Nascido escravo em uma fazenda de Franklin County, Virginia, afirma não saber ao certo a data de nascimento. Acredita ter sido entre 1858 e 1859, perto de um posto dos Correios (WASHINGTON, 1901, p. 1). Assim como Jonh Brown, Booker Washington descreve os tempos de cativeiro como terríveis, miseráveis, de total e completa desolação para os escravos. Logo menciona o fato que após a Guerra Civil, foi declaro livre, portanto, viveu parte da infância como escravo. Se por um lado Booker menciona a mãe e o irmão, por outro, silencia sobre o pai, sobre o qual diz nada saber (WASHINGTON, 1901, p. 3). A este respeito, acredita-se que o pai de Booker Washington fosse um homem branco desconhecido e apesar de Booker Washington firmar-se sempre como negro, muitos na época o chamavam de "mulato"(GLEDHILL, 2014, p. 43).

[6] Dentre os quais, destaco: BIEZE(2008); BONTEMPS (1972); BRUNDAGE(2003); CARROLL (2006); CUNNIGEN, DENNIS & GLASCOE (2006); DAVIS (2012); DEUTSCH (2011); HAWKINS (1974); JACKSON (2008); KRAMER (2013); MATHEWS (1948).

Na condição de criança escrava, Booker lamentava não ter frequentado a escola quando menino:

> Eu não tive escolarização enquanto fui um escravo. Mas, eu me lembro que fui muitas vezes até a porta da escola, carregando os livros de uma das pequenas donas da gente – e algumas dúzias de meninas e meninos numa classe, estudando, muito me impressionaram: aquilo era um céu (WASHINGTON, 1940, p. 5).

O primeiro contato Washington com as letras e números foi quando trabalhava em uma fábrica de sal, pois cada pacote de sal possuía um número:

> Cada pacote de sal tinha seus barris marcados com certo número. O número atribuído ao meu padrasto era "18". No final do trabalho do dia o chefe dos embaladores viria ao redor e colocar "18" em cada um dos nossos barris, e logo aprendi a reconhecer tais figuras, e depois de um tempo chegou a um ponto onde eu podia fazer essa figura (WASHINGTON, 1901, p. 28).

Nas palavras de Booker Washington, a vontade de aprender era maior que ele. Assim, "ainda quando era muito pequeno, decidi que eu precisava de alguma educação que me fizesse ser capaz de ler livros comuns e jornais" (WASHINGTON, 1901, p. 28). E prossegue:

> Eu induzi minha mãe a conseguir um livro para mim. Como ou onde ela conseguiu, eu não sei, mas de algum jeito, ela conseguiu um exemplar velho do "Webster's blue-back"[7], o qual continha o alfabeto, seguido por palavras sem sentido como "ab", "ba", "ca", "da". Eu comecei a devorar esse livro e eu acho que ele foi o primeiro livro que eu tive em minhas mãos. Eu tinha aprendido com alguém que o caminho para aprender a ler era aprender o alfabeto, então, eu treinei de todos os modos, eu acreditava que eu podia aprender aquilo, todo o curso sem professor, pois eu não

[7] Livro elementar de ortografia e soletração.

> conseguia encontrar ninguém para ensinar-me. Naquela época, não havia um único membro da minha raça em qualquer lugar perto de nós, que sabia ler, e eu era muito tímido para se aproximar de qualquer das pessoas brancas. De alguma forma, dentro de algumas semanas, eu dominava a maior parte do alfabeto (WASHINGTON, 1901, p. 28).

Em sua luta pela educação, Booker Washington seguia obstinado em freqüentar uma escola e receber instrução formal. Enquanto trabalhava em uma mina de carvão, ouviu dois mineiros conversarem a respeito de uma grande escola para "coloured people" ("pessoas de cor") situada em algum lugar na Virgínia (WASHINGTON, 1991, p.42). A escola em questão era a Hampton Normal and Agricultural Institute in Hampton, e no ano de 1872, Booker T. Washington passou a frequentá-la como estudante:

> Finalmente o grande dia chegou, e comecei a estudar na Hampton. Eu tinha apenas uma pequena mochila barata que continha os poucos artigos de roupa que possuía. Minha mãe na época estava bastante fraca e debilitada de saúde. Eu não esperava vê-la de novo, e, assim, nossa despedida foi ainda mais triste. Ela, no entanto, foi muito corajosa por tudo isso (WASHINGTON, 1901, p. 46).

Dispondo de poucos recursos, Booker Washington relata que recebia algum dinheiro que o irmão mais velho lhe enviava, mas que ainda assim, precisava trabalhar para pagar mensalidade para estudar na Hampton (WASHINGTON, 1901, p. 59). Além da dificuldade para pagar a mensalidade e taxa anual de matrícula, o narrador ainda acrescenta a falta de materiais como livros para estudar, além da falta de roupas e sapatos. Contudo, relata que muitos dos outros alunos enfrentavam situar parecida ou pior que a dele:

> Eu estava entre os mais novos estudantes de Hampton naquele tempo. A maioria dos estudantes eram homens e mulheres com mais de quarenta anos de idade (...). Quase todos tiveram contato real com o mundo o suficiente para ensinar-lhes a

> necessidade da educação. Muitos tinham mais dificuldade para dominar os textos dos livros didáticos, e muitas vezes, era triste ver suas lutas; mas faziam com muita seriedade muito do que lhes faltava nos livros. Muitos deles eram tão pobres como eu era, e, além de ter que lutar com seus livros, eles tiveram que lutar contra a pobreza. Muitos deles tinham pais idosos que eram dependentes deles, e alguns deles eram homens que tinham esposas cujo sustento de alguma forma eles tinham que prover (WASHINGTON, 1901, p. 62).

Após concluir os estudos de três anos na Hampton, Booker Washington tornou-se professor, e ainda estudou por mais um ano no Seminário Weyland em Washington, DC:

> No outono de 1878, após ter ensinado em uma escola em Malden por dois anos, e ter tido sucesso preparando vários jovens, homens e mulheres, além dos meus dois irmãos, a entrar no Hampton Institute, eu decidi gastar alguns meses de estudo no Washington D.C. Eu me lembro que foram oito meses lá (WASHINGTON, 1901, p. 87).

Após essa etapa na formação, Booker Washington relata que continuou atuando como professor em uma escola noturna, até que no ano de 1881, foi convidado para atuar como professor na Escola Normal para pessoas negras, em Tuskegee (WASHINGTON, 1901, p. 106):

> Cheguei a Tuskegee em junho de 1881. O primeiro mês eu gastei procurando acomodação para a escola e viajando através do Alabama, examinando a atual condição de vida das pessoas, especialmente nos distritos rurais, e anunciando a escola entra a classe de gente que eu desejava atender (WASHINGTON, 1901, p. 112).

E esse foi o tom da narrativa de vida de Booker T. Washington: a educação como um caminho para a emancipação plena da população afro-americana no pós-abolição.

Costurando fios, à guisa de conclusão

A partir da análise das autobiografias é possível estabelecer alguns pontos de distinção e aproximação entre as experiências. John Brown, ao contrário dos demais casos analisados no presente trabalho, não sabia ler e escrever. Tampouco conquistou legalmente sua libertação. Contudo, mesmo assim, fez uso da palavra escrita para dar visibilidade sua experiência. Jonh Brown aprendeu os códigos e regras do mundo escravocrata, e conseguiu fugir dele, viajando para a Inglaterra. Tal sujeito fez uso da própria voz para que sua narrativa de vida virasse livro. No caso da experiência de Brown, é possível aferir que seu livro era voltado para o leitor inglês ou não, contrário à escravidão.

Por sua vez, Levi Branham viveu apenas a infância como escravo, onde ainda nessa condição, teve contato com o mundo da leitura e da escrita através de um professor negro que lhe conferiu as primeiras lições. Mais tarde, como liberto, prosseguiu estudando com uma patroa que lhe dava aulas. Publicado em 1929, a escrita Branham parece voltada para leitores interessados e curiosos por saber a respeito da vida de um ex-escravo que tornou-se professor, mas não possui a mesma carga crítica e de luta se comparado à publicação de Jonh Brown, por exemplo. O livro de Levi Branham, apesar de criticar a escravidão em alguns pontos, é mais suave que os demais nesse sentido.

Por fim, Booker T. Washington. Detentor de três autobiografias, autor de livros, professor renomado. Booker T. Washington fez uso da palavra escrita para distintos públicos, sempre com o objetivo de defender a educação (com ênfase para a educação profissional) como o principal caminho de emancipação plena da população negra nos Estados Unidos. Ao acentuar seus muitos sacrifícios e vitórias pessoais, a escrita de Booker também parecer ter a intenção de mostrar sua vida como um exemplo de inspiração para que outros negros e pobres vencessem na vida, assim como ele teria vencido.

Por fim, defendo que em todos os casos analisados, o uso da escrita para tornar pública a experiência de vida na busca por emancipação, foi o ponto de aproximação comum a todos.

Referências

ALBERCA, Manuel. *La escritura invisible; Testimonios sobre el diário íntimo*. Madrid: Sendoa, 2000.

ANDREWS, William L. *Sisters of the Spirit: Three Black Women's Autobiographies of the Nineteenth Century* (Bloomington: Indiana University Press, 1986.

ANDREWS, William L. *Tell a Free Story: The First Century of Afro-American Autobiography, (1760-1865)*. Illinois: Illinois Press, 1986.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico:* Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2010.

BIEZE, Michael. *Booker T. Washington and the Art of Self-Representation***.** Nova

York: Peter Lang, 2008.

BLASSINGAME, John W. *Slave Testimony:Two Centuries of Letters, Speeches, Interviews and Autobiographies*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1977.

BONTEMPS, Arna. **Young Booker: Booker T. Washington's Early Days**. Nova York: Dodd, Mead & Company, 1972.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (org.). *Usos & abusos da história oral*. 8ª.ed. Rio de Janeiro: FGV. 1996, p. 183-191.

BRANHAM, Levi. *My life and travels*. Dalton, Ga.: A.J. Showalter Co. Printers and Publishers, 1929.

BROWN, Jonh. *Slave Life in Georgia: A Narrative of the Life, Sufferings, and Escape of John Brown, a Fugitive Slave, Now in England.* London: W. M. Wattz,, 1855.

BRUNDAGE, W. Fitzhugh (Org). *Booker T. Washington and Black Progress***:** *Up from Slavery 100 Years Later*. Gainesville: University Press of Florida, 2003.

BURKE, Peter. Proyectar la historia de la autobiografia. *Revista Cultura Escrita E Sociedad*. n.1, 2005. Dossie: De la autobiografia a lós ego-documentos, pp. 49-51.

CARROLL, Rebecca (Org.). *Uncle Tom or New Negro? African Americans Reflect on Booker T. Washington and Up from Slavery One Hundred Years Later*. Nova York: Broadway Books/Harlem Moon. 2006.

CUNNIGEN, Donald; DENNIS, Rutledge M.; e GLASCOE, Myrtle Gonza (Orgs.). *The Racial Politics of Booker T. Washington***.** Amsterdam: Elsevier, 2006.

DAVIS, Deborah. *Guest of Honor: Booker T. Washington, Theodore Roosevelt, and the White House Dinner that Shocked a Nation*. Nova York: Atria Books, 2012.

DAVIS, Charles & GATES JR, Henry Louis. *The slave's narrative*. New York: Oxford University Press, 1985.

DEUTSCH, Stephanie. *You Need a Schoolhouse**:** Booker T. Washington, Julius Rosenwald, and the Building of Schools for the Segregated South*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2011.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: EdUSP, 2009.

DOUGLASS-CHIN,Richard J. *Preacher Woman Sings the Blues: The Autobiographies of Nineteenth-Century African American Evangelists* (Columbia, Missouri: University of Missouri Press, 2001.

EQUIANO, Olaudah. *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African written by himself; authoritative text, contexts, criticism*. New York: Norton , 1st ed.1789.

GENOVES**E**, Eugene. *Roll, Jordan, Roll: The World the Slaves Made*. New York: Vintage, 1972.

GLEDHILL, Helen Sabrina. *Travessias racialistas no Atlântico negro: reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino*. Salvador, Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos), UFBA, 2014.

GRAMMER, Elizabeth Elkin. *Some Wild Visions: Autobiographies by Female Itinerant Evangelists in Nineteenth-Century America* (Oxford: Oxford University Press, 2003).

HAWKINS, H. *Booker T. Washington and His Critics: The Problem of Negro Leadership*. Boston: Heath. 1974.

HILL, Kimberly DeJoie. *Careers across color lines: american women missionaries and race relations, 1870-1920*. Chapel Hill, Dissertação de Mestrado, University of North Carolina, 2008.

ISRAEL, Adrienne. *Amanda Berry Smith: From Washerwoman to Evangelist* . Lanham, MA: Scarecrow Press, 1998.

JACKSON, D. H. *Booker T. Washington and the Struggle against White Supremacy.* Nova York: Palgrave Macmillan, 2008.

KRAMER, David. *Booker T. Washington Visit a Surprise for George Eastman* Disponível em: <http://www.democratandchronicle.com/article/20120205/OPINION02/302050015/George-Eastman-Booker-T-Washington>

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MATHEWS, Basil. *Booker T. Washington: Educator and Interracial Interpreter.* Cambridge: Harvard University Press, 1948.

MIGNOT, Ana Chrystina; BASTOS, Maria H; CUNHA, Maria T. *Refúgios do eu:* educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MILLER, Randall & SMITH, John. *Dictionary of Afro-American Slavery*. Greenwood Press, 1988.

OLNEY, J. I was born: slave narratives, their status as autobiography and as literature. In: DAVIS, Charles T.; GATES JR., Henry Louis (Org.). *The slave's narrative.* New York: Oxford University Press, 1990. p. 148-175.

RAWICK, George. *The American Slave: a composite autobiography*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1972-79.

SMITH, Amanda Berry. *An autobiography. The story of the Lord's dealings with Mrs. Amanda Smith the colored evangelist.* Chicago: Meyer & Brother Publishers, 1893.

STARLING, Marion. *The slave narrative: its place in American Literary History*. New York : New York University, 1949.

THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

YETMAN, Norman. Ex-slave interviews and the historiography of slavery. *American Quarterly*, 36, 181-210, 1984.

WASHINGTON, Booker T. *The Story of My Life and Work*. Cincinnati, Ohio: W.H. Ferguson Company, 1900.

_____. *Up From Slavery: An Autobiography*. *GARDEN CITY, NEW YORK DOUBLEDAY & COMPANY, INC, 1901*.

_____. *My Larger Education: Being Chapters from My Experience*.

Garden City, NY: Doubleday, Page. 1911

Sites:

http://docsouth.unc.edu

http://global.britannica.com

http://www.oxforddnb.com

ENSINO SECUNDÁRIO E CURRÍCULO: A TRAJETÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE VARGAS (DOURADOS/MS 1958 A 1986)

Eglem de Oliveira Passone Rodrigues
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD); Bolsista de Iniciação Científica

Kênia Hilda Moreira
Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD); Orientadora de Iniciação Científica
keniamoreira@ufgd.edu.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

Objetiva-se apresentar um estudo sobre o currículo da Escola Presidente Vargas, localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, no período de 1958 a 1986. O recorte temporal vai de 1958, primeiro ano letivo da escola, até 1986, ano das atas de reuniões na escola sobre as mudanças com o fim da Lei 5692/1971, que deveriam entrar em vigor no mesmo ano. Os procedimentos de localização de fontes foram feitos no acervo da Escola Estadual Presidente Vargas; e no Centro de Documentação Regional (CDR) da Universidade Federal da Grande Dourados. Entre os documentos analisados, estão: atas das reuniões do Conselho Diretivo da Escola; ata de Resultados Finais; Livro de Matrícula; solicitação de autorização de funcionamento de curso. Definimos como referencial teórico de análise a história do currículo (GOODSON, 1997; MOREIRA e SILVA, 1997, dentre outros) e das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 2008, etc.). Como considerações finais destacamos a dinâmica referente a inserção de disciplinas consideradas fundamentais, e em outros momentos, sua exclusão, as quais não se limitam à questões epistemológicas ou didáticas, pois estão inseridas no âmbito político e social de um determinado tempo e lugar.

Palavras-chave: Currículo escolar. Escola Presidente Vargas. História da educação.

O presente trabalho apresenta discussões em torno do currículo da escola de ensino secundário Presidente Vargas, localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul[1], entre 1958 a 1986. O recorte temporal vai de 1958, primeiro ano letivo da escola, até 1986, ano das atas de reuniões na escola que tratam das mudanças com o fim da Lei 5692/1971, que deveriam entrar em vigor no mesmo ano [2].

A Escola Estadual Presidente Vargas foi criada pela Lei n.º 427, de 2 de outubro de 1951, recebendo a denominação de Ginásio "Presidente Vargas", para início a partir de 1 de janeiro de 1955. O nome da escola se deve ao contexto em que foi criada, no período de formação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, durante o governo de Getúlio Vargas (1951-1954). No entanto, seu primeiro registro de funcionamento data de 15 de fevereiro de 1958, referindo-se ao início das aulas na instituição, com três turmas de 1ª série ginasial, e no ano seguinte, 1959, também com duas turmas de 2ª série ginasial.

Esta instituição de ensino foi a primeira a oferecer ensino secundário público para Dourados e região, em um tempo em que ainda eram poucas as escolas secundárias existentes ao sul do antigo Mato Grosso, sobretudo as públicas. O ingresso à escola era através de submissão ao Exame de Admissão, que aprovava os melhores classificados, de acordo com o limite de vagas.

Com o objetivo de analisar o currículo organizado em disciplinas escolares oferecidas pela Escola Presidente Vargas no município de Dourados entre 1958 a 1986, estabelecendo uma correlação entre a instituição e o momento histórico, definimos como referencial teórico a história do currículo (GOODSON, 1997; MOREIRA e SILVA, 1997, dentre outros) e das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 2008, etc.).

A pesquisa histórico-documental foi realizada no acervo da Escola Estadual Presidente Vargas que se encontrava no prédio do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) em virtude do prédio da escola estar em reforma; e no Centro de Documentação Regional (CDR) da Universidade Federal da Grande Dourados. Localizamos os seguintes documentos, que serão analisados:

- Ata das reuniões do Conselho Diretivo da Escola entre 1984 e 1987 (Acervo CDR);
- Ata de Resultados Finais 1958-1968 (Acervo CDR);
- Exames de Admissão de 1958 a 1969 (Acervo CDR);

[1] Até 1977 Dourados localizava-se ao sul de Mato Grosso. A partir de então, com a divisão do estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, passa a localizar-se no sul de Mato Grosso do Sul.

[2] A pesquisa originou-se de estudos desenvolvidos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no período de 2012-2014. O objetivo da investigação PIBIC era catalogar os livros didáticos utilizados na referida escola, contribuindo para futuras pesquisas em torno da história das disciplinas escolares na região de Dourados-MS.

- Histórico da Escola, produzido em 1991 (Acervo da escola);
- Livro de Matrícula (1959- 1960) (Acervo da escola);
- Projeto Político Pedagógico de 1998 (Acervo da escola);
- Solicitação de Autorização de Funcionamento datado de 1980 (Acervo CDR);
- Solicitação de Funcionamento do 2º Grau em 1982, (Acervo CDR).

As disciplinas escolares devem ser entendidas como "organismos vivos", como expõe Vinão Frago (2008), no sentido de não serem estáticas, pois elas "nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras)" (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204).

Além disso, as disciplinas escolares também possuem outra face, podendo ser denominada como "campos de poder social e acadêmico" (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204), onde ocorrem trocas de interesses de atores e ações.

Por outro lado, para analisar o currículo disposto em forma de disciplinas na Escola Presidente Vargas, se faz necessário ter em mente todo o período histórico de reformas que caminhou a educação no Brasil, além de compreender o que é currículo e suas implicações.

Para Silva (1996, p. 23)

> currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesse sentido, o currículo é palco de relações de poder, cultura e ideologias, entendendo por ideologia "a veiculação de ideias que transmitem uma visão de mundo social veiculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social" (MOREIRA e SILVA, 1997, p. 23).

A íntima relação do currículo com a cultura se dá pelo fato de que o currículo pode ser sinônimo de transmissão da cultura de uma determinada sociedade, através de ralações políticas e de poder. Esse encontro é volátil e susceptível às mudanças sociais.

Portanto, segundo Moreira e Silva (1997, p. 28), "o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria

prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão". Dessa forma, o currículo escolar tem impacto direto ou indireto durante a formação escolar do aluno, o que significa que no contexto educacional, o conjunto formado pelo trio: ideologia, cultura e poder, são determinantes no resultado educacional.

Assim, o currículo é um elemento carregado de relações de poder, refletindo interesses e forças que agem dentro do sistema educacional em determinado momento, inculcando nos conteúdos e formas de atuação, o discurso ideológico de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Nesse sentido, a organização curricular nacional, dentro do recorte temporal aqui explicitado, estava em sintonia com o contexto social, político e econômico, pois todo o controle ideológico do regime foi inculcado nas disciplinas específicas. Portanto, "o currículo oficializado neste período, através da legislação, atendeu as necessidades econômicas e políticas, na medida do desenvolvimento da sociedade, conforme os interesses dominantes" como expõe Zotti (2007, p.19).

Portanto, o presente trabalho tem como foco realizar uma breve contextualização sobre o currículo encontrado por meio das fontes documentais coletadas, dados que contribuem para a história do currículo e das disciplinas na Escola Presidente Vargas de 1958 a 1986.

Como já anunciamos, o então Ginásio Presidente Vargas, após a aplicação dos exames de admissão, inicia as atividades com três turmas de 1ª série ginasial em 1958, e no ano seguinte, 1959, mais duas turmas de 2ª série ginasial.

O quadro 1, organizado por nós, com base na Ata de Resultados Finais, datado de 1958 a 1968, tem o intuito de evidenciar as disciplinas cursadas na primeira turma de 1ª e 2ª séries do Curso Ginasial equivalente ao ano 1959.

Disciplinas Cursadas na 1ª série em 1959	**Disciplinas Cursadas na 2ª série em 1959**
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Latim	Latim
Francês	Francês
-------	Inglês
Matemática	Matemática
História	História
Geografia	Geografia
Trabalho Manual	Trabalho Manual
Desenho	Desenho
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico

Quadro 1- Disciplinas Cursadas na 1ª e 2ª séries do Curso Ginasial de 1959. Fonte: Ata de Resultados Finais de 1958 a 1968.

A diferença em relação às disciplinas cursadas na 1ª série e na 2ª série ginasiais no ano de 1959 é a disciplina de Inglês presente apenas nas turmas de 2ª série. Neste período aprendiam-se três idiomas a partir da 2ª série ginasial: Inglês, Latim e Francês. Qual seria a importância de ensinar línguas? Aprendiam-se de fato várias línguas estrangeiras? Partindo-se do fato de que o Brasil não se tornou um país de poliglotas, qual era o objetivo destas disciplinas (a leitura, a escrita, a fala)?

Para tentar responder estas inquietações, é preciso refletir sobre a história das disciplinas escolares. Conforme Chervel (1990) e Julia (2001), a história das disciplinas escolares é problematizada com base na gênese da disciplina, seus objetivos e seu funcionamento, inseridos em um contexto histórico específico.

Desta forma, ao passo que a história das disciplinas escolares caminha, automaticamente acolhe transformações no seu interior, que resulta em disciplinas carregadas de signos muitas vezes ocultos. Portanto, é essencial investigar a composição da disciplina escolar em questão como sendo um "produto e processo que impõem significado às práticas humanas" (PESSANHA, 2004, p. 2), isto é, de fato como cultura.

A inserção de disciplinas no currículo, consideradas fundamentais para a formação, e posteriormente, a exclusão, como as reformulações no ensino secundário em detrimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, que eliminou as disciplinas humanísticas e propedêuticas, como, por exemplo, o Latim e o Francês, devem ser analisados como parte da história das disciplinas escolares, que também se encontram atrelados ao currículo escolar.

Baseado na documentação encontrada no arquivo da escola, o livro de exame de admissão, datado de 1958 a 1968, foi possível identificar que o oferecimento do Latim foi iniciado na escola em 1959, como consequência do Decreto-Lei 4.244/1942, (BRASIL, 1942), o qual especifica em seu Art. 11, a inclusão do Latim desde a primeira série do curso ginasial até a quarta série. Essa disciplina assim como o Francês, foram sendo excluídas do currículo, de forma gradativa, ao passo que a disciplina de Inglês vai sendo introduzida, até que em 1965 o Latim e o Francês desaparecem da 1ª série do Curso Ginasial, por força da Lei de Diretrizes e Bases, 4024 (BRASIL, 1961), deixaram de ser obrigatórias.

As disciplinas de ensino de línguas de mais prestígio e destaque na trajetória curricular da escola "Presidente Vargas", foram o Latim, o Francês e o Inglês. O ensino da língua Espanhola não obteve êxito no currículo da referida escola, presente uma única vez no currículo da 1ª série do Curso Científico em 1963. Este fato causa um incomodo uma vez que estamos mencionando uma escola que está localizada no Estado de Mato Grosso, que faz

fronteira com países como Paraguai e Bolívia, os quais falam Espanhol. O mesmo sentimento de estranheza se apossa da pesquisadora Morais (2007),

> se não fosse obrigatório por lei, não haveria interesse em manter essa disciplina no currículo e foi justamente o que ocorreu a partir da promulgação da LDB, que deixou facultativa às escolas a manutenção da maioria das línguas estrangeiras. Ela só retorna novamente ao currículo, a partir de uma nova lei, de 2005, que novamente a torna obrigatória. [...] O percurso histórico por meio da legislação em vigor e dos vários projetos de lei analisados, evidenciou o que se apresentava como hipótese ao início do trabalho, de que o espanhol sempre foi preterido em relação às outras disciplinas do currículo. Mesmo na época áurea das línguas estrangeiras, de 1942 a 1961, essa disciplina escolar não tinha o mesmo destaque que as outras (MORAIS, 2007, p.83).

A autora acredita que existam entraves no âmbito político e social, os quais refletem interesses nas escolhas das áreas de conhecimento que irão compor o currículo da escola. No que se refere ao ensino secundário, tendo em vista que o currículo é disposto por disciplinas escolares, produzem obstáculos visíveis ou não ao selecionar qual área do conhecimento deverá compor o rol curricular, que será considerada indispensável para todos os alunos ou qual será excluída.

Neste sentido, pensar nas disciplinas escolares como fonte de estudo, implica em ponderar sobre os desfechos que estão presentes no convívio escolar e indagar como os mesmos interagem na formação da cultura escolar, como justifica Bittencourt (2003, apud, MORAIS, 2007, p. 28)

> a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringem a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional.

Portanto, segundo Morais (2007), se faz necessário reconhecer a ação contínua, a qual possibilita o ingresso de uma determinada disciplina escolar junto ao currículo da escola, bem como, sua influência naquele determinado tempo e espaço, que tornaram possível sua permanência como elemento curricular da escola

> desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 28).

Em 1961, com a promulgação da Lei 4.024 as disciplinas tiveram um novo prisma a seguir, agora deveriam nortear os alunos a serem cidadãos ideais, conforme os moldes de um estado centralizado, bem como, formar mão de obra para atender o mercado de trabalho. Do mesmo modo, no final dos anos 1960 e começo da década de 1970, com a Lei 5692/1971, os currículos propostos para as escolas de 1º e 2º graus novamente se modificam, Viana (2007).

No período da ditadura militar, as disciplinas de Geografia, História e Educação Moral e Cívica novamente mudam de foco, agora, "servem" ao regime sob a função de formar cidadãos disciplinados e patrióticos. Para tanto, "revestida sob a denominação de Estudos Sociais, a História teve seus conteúdos reduzidos, esvaziados, cuidados para que não despertasse o ódio nem excitasse os ânimos da juventude, buscando a formação de crianças e adolescentes, obedientes à nova ordem" (CARDOSO, 2006, p.24).

O Canto Orfeônico esteve presente no currículo de 1958 até 1963. Em 1964 não aparece no currículo de disciplinas cursadas, porém, em 1965 volta a ser cursada, sendo que em 1966 desaparece definitivamente. Esta disciplina foi disseminada nas escolas, com intuito de ensinar música, ao passo que esta serviria de propaganda do civismo.

Sobre a construção do Canto Orfeônico como disciplina envolta na história social do currículo, Souza & Monteiro (2003, p. 118), apoiam-se em Goodson (1997), ao dizer que "as disciplinas surgem em razão das demandas sociais e a permanência delas no currículo depende de vários fatores, entre eles, a tradição acadêmica e os interesses de grupos

profissionais". A disciplina em questão constou no currículo por intermédio do "projeto político nacionalista de Vargas, atrelado a interesses de alguns intelectuais, especialmente Villa-Lobos".

Para entender as mudanças ocorridas no currículo da escola Presidente Vargas, referente a disciplina Canto Orfeônico, vale transcrever a análise de Souza e Cardoso (2003, p.119):

> por cerca de três décadas, ela figurou no currículo do ensino secundário (ciclo ginasial) fortalecendo o princípio da ampla formação geral. Na década de 1960, o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina Educação Musical que incorporava uma concepção mais abrangente de formação em música. As novas orientações para o ensino de Arte privilegiavam o desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica e a expressão criativa dos alunos em detrimento da disciplina coletiva do canto coral de caráter folclórico e cívico-patriótico. A reestruturação curricular que ocorreu no bojo da reforma do ensino realizada no início dos anos 1970 incorporou a educação musical em uma nova disciplina denominada Educação Artística, que pressupunha o ensino das diversas linguagens artísticas (plástica, musical e cênica) com vistas ao desenvolvimento da formação integral do aluno - o aguçamento de sua sensibilidade, percepção e imaginação.

O ano de 1970 foi um período de fortes mudanças em torno de aspectos econômico, social, político e educacional no Brasil. Durante esse período, a ditadura militar se intensificou e o país foi marcado por Reformas Educacionais do ensino primário e secundário ocorridas em 1971 pela Lei 5.692. O Art. 1° da referida Lei enfatiza os esforços da Reforma Educacional em criar cidadãos conforme o modelo do governo vigente e formar mão de obra qualificada, uma vez que o ensino secundário passou a ser exclusivamente tecnicista.

Em meio a este modelo de Ensino Secundário com vistas a atender o mercado de trabalho, com base no Requerimento de criação da Escola Técnica Agrícola de autorização e funcionamento da Habilitação de Técnico em Agropecuária, em 1977, a Diretora Leila Fioravanti Rosa, envia ao Secretário de Educação e Cultura de Cuiabá-Mato Grosso uma solicitação de implantação de um curso de auxiliar para atender a mão de obra da cidade de

Dourados. O documento, ressaltava a necessitava da criação de uma escola de nível técnico de (2° grau) com um currículo profissionalizante em Dourados, que possibilitasse a formação de pessoas com o "mínimo de qualificação, para atender a necessidade de assistência nas lidas da agropecuária, assim como para auxiliar os engenheiros agrônomos nos trabalhos de campo" (Requerimento de criação da Escola Técnica Agrícola de autorização e funcionamento da Habilitação de Técnico em Agropecuária, em 1977).

O Requerimento foi aprovado e, em 1980 o Curso começa a funcionar, das disciplinas cursadas pelo Curso de habilitação Técnica em Agropecuária, é importante evidenciar que não há especificidade em relação à disciplina de Língua Estrangeira, porém, neste período o Brasil estava vivenciando a Ditadura Militar, e acordos econômicos foram selados com os Estados Unidos, portanto havia grande interesse na língua inglesa. E subsequentemente as outras línguas passaram a ser antiquadas, desnecessárias, em desuso, ou aprendidas por mera erudição.

Outra disciplina que também tem relação direta com a Ditadura Militar é a Educação Física, que passou a ser muito usada e valorizada. Segundo Hilsdorf (2003), tratava-se do modelo da "escola como quartel", prevalecendo a ideia da educação pré-militar e o controle do ensino da Educação Física, com o intuito de disciplinar o corpo e a mente.

As disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral Cívica são reflexos da tentativa de desenvolver uma política educacional de molde autoritário, centralizador e nacionalista, que segundo Hilsdorf (2003), tinha a educação como instrumento do Estado, para construir a nação brasileira segundo o interesse do Governo em questão.

A disciplina Cultura, apresentada no currículo também é "preocupante" e instigante no sentido de pensar qual era o real propósito de tal disciplina, tendo em vista o momento histórico.

Mais tarde em 1982, a então diretora da Escola Estadual Presidente Vargas, Marlene de Souza Costa, envia um requerimento solicitando a autorização do 2° Curso de Educação Geral com fundamentação legal – Lei n° 7044/82. Com base no arquivo analisado, a direção da Escola Estadual de 1° e 2° Graus Presidente Vargas,

> solicitava a autorização de novo curso no ano de 1983 para a 1ª e 2ª séries do 2° Grau, sendo sua implantação gradativa, 1984 (3ª série), visando atender os interesses, aspirações e objetivos de nossa clientela para uma melhor preparação para o trabalho e continuidade de seus

> estudos futuramente (Requerimento de solicitação e autorização do 2° Curso de Educação Geral, 1982).

Portanto, essa preocupação evidente da administração da Escola Presidente Vargas quanto à caracterização curricular, a introdução ou exclusão de determinadas disciplinas, segundo Viñao Frago (2008, p. 204), essas disciplinas que estão agrupadas nos currículos podem ser consideradas

> campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar [...] campos hierarquizados entre os quais se desenvolvem situações de domínio e hegemonia, de dependência e sujeição. De espaços onde se entremesclam interesses e atores, ações e estratégicas.

Neste sentido, quase todas as disciplinas se identificam como "corpos de conhecimento", servidos de uma "lógica interna", presentes dentro de temas específicos, estes organizados de maneira a proporcionar ideias que conduzem a "busca da solução dos problemas de maior complexidade" (CHERVEL, 1991, apud VIÑAO FRAGO, 2008, p. 206)

Deste modo, para entender a relação entre o currículo e a reprodução cultural e econômica, deve-se abordar o controle de determinadas formas de ideologia. É importante perceber como a história e certas concepções culturais e valores legítimos se introduzem no currículo. Essas ideologias são produzidas e representadas pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto. O conceito de ideologia determina os padrões fundamentais numa sociedade e são interligados por suposições ideológicas tácitas e por regras. Essas regras desempenham um papel de organizar e legitimar a atividade ou ação de indivíduos, onde sua interação resulta em uma ordem social.

Considerações Finais

A Escola Presidente Vargas se apresenta como um marco na educação da cidade de Dourados desde os anos 1950. Na década de 1970, tornou-se o maior estabelecimento de ensino público de Dourados, consolidando-se como referência educacional na região.

Por meio dos arquivos documentais analisados foi possível identificar registros, muitas vezes esquecidos, mas que ao serem resgatados representam a memória da instituição, com características singulares próprias da escola. Esses arquivos escolares são fontes

imprescindíveis para o conhecimento e estudo dos currículos, das disciplinas escolares, dos processos de escolarização, da cultura escolar, e da história da instituição.

Nesse sentido, o trabalho possibilitou um resgate da memória no município e região de Dourados, sobretudo da instituição de ensino aqui referida, apesar das dificuldades em detrimento da preservação e conservação de documentos, culminando na deterioração e perda de importantes referências, os resultados da investigação contribuirão para a ampliação do acervo do Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória (LADHEME), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

Como considerações finais podemos afirmar que o ensino secundário foi palco de inúmeras influencias tanto no âmbito político quanto social, que resultaram na inserção e exclusão de disciplinas escolares no currículo. Com base no referencial teórico aqui exposto, concluímos se faz necessário acompanhar o processo o qual possibilita o ingresso de uma determinada disciplina escolar junto ao currículo da escola, assim como, seu prestígio naquele determinado espaço temporal, resultando em sua permanência como elemento curricular da escola. Portanto a dinâmica da inserção de disciplinas consideradas fundamentais, e em outros momentos, sua exclusão (Desaparecimento do Latim e do Francês e surgimento do Inglês; aparecimento da Educação, Moral e Cívica e da Organização Social e Política Brasileira e diminuição da História e da Geografia, por exemplo), não se limitam a questões epistemológicas ou didáticas, pois estão inseridas em questões políticas e sociais de cada tempo e lugar.

Referências

Fontes

ATA das reuniões do Conselho Diretivo da Escola entre 1984 e 1987.

ATA de Resultados Finais 1958-1968.

ATA de Resultados de Exames de Admissão de 1958 a 1969.

ESCOLA Estadual Presidente Vargas: eu faço parte dessa história. Brasília, 2014.
(Material em formato de livro entregue como propaganda de inauguração do novo prédio da escola pelo deputado federal Geraldo Resende).

HISTÓRICO da Escola, produzido em 1991.

LIVRO de Matrícula (1959- 1960).

PROJETO Político Pedagógico de 1998.

REQUERIMENTO de autorização de funcionamento do 2° - Curso de Educação Geral, para ser implantado, gradativamente, isto é, na 1ª e 2ª séries do 2° Grau em 1983 e para a 3ª série em 1984, datado de 1982.

SOLICITAÇÃO de Autorização de Funcionamento datado de 1980.

Bibliografias

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 1, mar., 1962.

_____. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

CARDOSO, M. A. *O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado* (1977-2002). 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria&Educação***.** Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira:* leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: SBHE/Ed. Autores Associados, jan.-jun. 2001, n. 1. p. 9-43.

MORAIS, Rosana Sant'Ana de. *A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961).* 2007, 150. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PESSANHA, E. C. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 57-69, set./dez 2004. Disponível em: <http://www. scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais:* as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, R. F. ; MONTEIRO, Ana Nicolaça . *Educação Musical e Nacionalismo*: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro. História da Educação (UFPel), Pelotas - Editora da UFPel, v. 7, 2003.

VIANA, Irene Quaresma Azevedo. *O Ensino de história nas escolas públicas de Dourados, período de 1971 a 2002*: o caso as Escola Estadual Presidente Vargas. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2007.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação.* n 18 set./dez. 2008.

ZOTTI, S. A. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, CURITIBA - PR. *III Congresso Brasileiro de História Da Educação*: a Educação Escolar em perspectiva. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; SBHE, 2004. p. 1-21.

O NEGRO NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO: UMA PESQUISA REALIZADA EM SETE PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DE TRÊS ESTADOS BRASILEIROS

Paulo Sérgio Dutra
(PPG em Educação da Universidade Federal Fluminense/RJ)
paulo.afropop@gmail.com

Nailza da Costa Barbosa Gomes
(PPG em História da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT)
nailzabarbosa@bol.com.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este estudo tem como objetivo abordar a quantidade de trabalhos produzidos sobre o negro nos Programas de Pós-Graduação em Educação de sete Universidades localizadas em três estados brasileiros: Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Como metodologia para construção desta pesquisa, optou-se pelo Estado da Arte, que oportuniza conhecer as produções construídas sobre determinada temática. Utilizou-se ainda, como fonte, os catálogos informatizados sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação dessas Universidades. É importante destacar que o ano de 1943, marca o desmembramento de parte do Estado de Mato Grosso para compor o Território Federal do Guaporé e, em 1979, outra parte foi desmembrada para compor o estado do Mato Grosso do Sul. É no espaço anterior a esses desmembramentos, que as experiências com Instrução Pública dos sujeitos dessa pesquisa se deram. A princípio como resultado, confirmou-se apenas duas Universidades Federais com estudos sobre o negro na historiografia da Educação em Mato Grosso. Assim sendo, foram elencados dez trabalhos discutindo esta temática.

Palavras-chave: Negro; Historiografia da Educação; Mato Grosso;

Introdução

O objetivo desse estudo é abordar a quantidade de trabalhos produzidos sobre o negro na historiografia da educação do estado de Mato Grosso nos Programas de Pós-Graduação em Educação de sete Universidades localizadas em três estados brasileiros, sendo: Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A pesquisa busca compreender

quais são os estudos sobre o negro na História da Educação que tenham sido desenvolvidas pesquisas dos períodos compreendidos entre o final do século XIX e decorrer da Primeira República em Mato Grosso, anteriormente ao desmembramento de partes de seu território para a criação de outras duas Unidades da Federação.

Aqui vale ressaltar dois aspectos importantes sobre esse fato. O primeiro em relação ao aspecto histórico, trata-se dos Decretos de criação dessas duas novas Unidades da Federação. Assinala-se que em 13 de setembro de 1943, o então, Presidente da República Getúlio Dorneles Vargas, criou através do Decreto-Lei nº 5.812 o Território Federal do Guaporé. Em 11 de outubro de 1977 através da Lei Complementar nº 31, foi criado o Estado de Mato Grosso do Sul e instalado em primeiro de janeiro de 1979 pelo General-Presidente Ernesto Geisel. O segundo, aborda o aspecto geográfico, pois evidencia-se nesse período, uma redução de 594.736.079 km² no espaço territorial[1] do estado de Mato Grosso. Afirma-se, ser no espaço anterior a estes desmembramentos, que as experiências com a Instrução Pública de professores negros e professoras negras se constituíram. É para mapear os trabalhos sobre essas experiências que este estudo se dedica.

Em relação aos aportes teóricos para sustentar as discussões e proposituras desse estudo, busca-se compreender nos trabalhos de Silva (2000), Fonseca (2007) e Barros (2005) os caminhos percorridos por homens negros, mulheres negras e crianças negras na Historiografia da Educação brasileira. Na mesma direção, busca-se compreender em Cruz (2009), Farias (2009), Gomes (2009) e Dutra (2010) as nuances do negro na historiografia da Educação em Mato Grosso.

A respeito da metodologia apresenta-se os estudos de Ferreira (2002) e Teixeira (2006) sobre o estado da arte ou estado do conhecimento. Estas autoras pormenorizam experiências que utilizaram o estado da arte como meio de efetuar pesquisa sobre determinada temática.

[1] Ver Miranda & Amorim (2000, p. 9) que apresenta diversos mapas sobre a "Evolução Político-administrativa" do Estado de Mato Grosso a partir do ano de 1940; entre eles as autoras mostram o mapa que evidencia a grande extensão do referido estado sem o desmembramento das terras que foram destinadas para criação do Território Federal do Guaporé em 1943 e a área do Estado de Mato Grosso do Sul criado através da Lei Nº 31 de 11 de outubro de 1977.

Estudos sobre o negro e historiografia da educação no Brasil

Os trabalhos de Silva (2000), Barros (2005) e Fonseca (2007) constituem-se, *a priori*, os caminhos para entender as passagens do negro na historiografia da educação brasileira. Sobre esses autores, advoga-se, a importância de seus trabalhos como propositura e fortalecimento do debate sobre o tema. Nesse sentido, Adriana Maria Paulo da Silva descortina as nuances da História do *Pretextato dos Passos Silva* um professor "preto" na cidade do Rio de Janeiro nos meados do século XIX, a solicitar dispensa dos exames exigidos para instalar uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Este professor, segundo a autora, justificou seu pedido com o argumento de que os meninos pretos e pardos não tinham acesso à escola ou nelas eram discriminados. De acordo com Silva (2000) esse professor continuou a lecionar para crianças entre os anos de 1850 a 1870.

É em fontes documentais, como: inventários, ofícios, decretos, leis, relatórios ministeriais (Império e República), relatórios de instrução pública, regulamentos de instrução pública, requerimentos e abaixo assinados que adormecem as historicidades do negro na historiografia da educação brasileira presentes nos Arquivos Públicos e/ou Particulares espalhados pelo país. A esse respeito, recorre-se a Fonseca (2007) para mostrar que no início dos anos de 1990, havia por parte dos historiadores uma atitude sistemática, de ignorar as questões raciais, pois, segundo esse autor, pressupunha-se que a inserção dos negros nos espaços escolares, havia se dado tardiamente.

Para Fonseca (2007), essa concepção se manifesta através de uma ideia que é reafirmada com certa frequência, a de que, no período anterior ao século XX, os negros não frequentaram escolas. O mesmo autor segue advertindo que, de um modo geral, acreditava-se que a população negra havia penetrado nos espaços escolares, apenas após a expansão das escolas públicas, na segunda metade do século XX. Segundo ele,

> [...] estas ideias começaram a encontrar uma contestação nos trabalhos que foram realizados sobre o tema e que passaram a demonstrar a presença dos negros nos mais variados momentos do processo de constituição da educação e a registrá-los nas mais diversas condições que se referem ao processo educacional (FONSECA, 2007, p. 20).

O autor, ainda assinala que esta produção *não* foi plenamente absorvida pelos pesquisadores da área, que passaram a não ignorar totalmente o tema, demonstraram certa resistência quanto à operacionalização das analises a partir de uma perspectiva que incorpore a categoria raça. A este respeito, o autor sinaliza que:

> [...] esta atitude mantém vivos os marcos tradicionalmente construídos sobre a história da educação brasileira e promove uma invisibilidade dos negros, alimenta a crença de que, no Brasil, a educação se desenvolveu sem a construção de um padrão de relações, com a questão racial, que, na verdade, seria um problema apenas nos períodos mais recentes (FONSECA, 2007, p. 20).

Barros (2005), aponta que, mesmo compondo um importante segmento da população brasileira, e sendo alvo de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, a população negra durante muito tempo não fez parte dos sujeitos históricos observados em pesquisas da história da educação. Segundo esta autora, ainda que de maneira pouco sistemática, o interesse pela educação da população negra vem ganhando força entre as pesquisas da área, como foi possível constatar pela existência de trabalhos produzidos em cursos de Pós-Graduação, publicações científicas e eixos temáticos em eventos que comportaram debates sobre a história do negro na educação brasileira.

Revelando os aspectos metodológicos para a construção do estudo

A metodologia utilizada para construção deste estudo foi o estado da arte ou estado do conhecimento que segundo Ferreira (2002) oportuniza conhecer o conjunto de produções construídas sobre determinada temática em um determinado período. Desse modo, utilizou-se ainda como fonte de pesquisa, os catálogos informatizados sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação analisados que se encontram hospedados nos sites destes.

Realizou-se leituras sistemáticas dos catálogos dos Programas de Pós-Graduação[2] das seguintes Universidades: Universidade Federal de Rondônia,

[2] Os Programas de Pós-Graduações destas Universidades estão elencados de acordo com os anos de suas fundações. Sendo assim: Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 1988, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em convenio com a Unicamp no ano de 1988, Universidade Federal de Rondônia no ano de 2005, Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2007. Nas Universidades Estaduais foi

Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Das Universidades Estaduais de Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul e por fim da Universidade Católica Dom Bosco/MS.

Buscou-se compreender a possibilidade da realização de um esforço ao interrogar a História, a produção acadêmica sobre esta área do conhecimento, optando-se desse modo, por ler apenas dados bibliográficos e resumos dos trabalhos.

Nesse sentido, para Ferreira (2002) a metodologia do estado da arte ou estado do conhecimento pode ser definida como caráter bibliográfico, pois,

> [...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 02).

Esta autora, ainda destaca que muitos pesquisadores e pesquisadoras, sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi realizado, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas desenvolvidas e de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade; todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se

possível encontrar o curso de mestrado em Educação na (UEMS) funcionado nos campi de Parnaíba (2011) e Campo Grande (2012), e na (UNEMAT) registrou-se as primeiras dissertações sendo defendidas em 2012, em relação a Universidade Católica Dom Bosco seu Programa de Pós-Graduação teve inicio em 1994.

constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. Assim, (Soares, 1987, *apud* Ferreira, 2002, p. 03) assinala que,

> Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Na compreensão desta metodologia, a pesquisa analisou as dissertações defendidas e disponíveis nos sites dos Programas de Pós-Graduação destas Universidades entre os anos de 1988 a 2012.

O negro na historiografia da educação de Mato Grosso segundo pesquisas realizadas em sete Programas de Pós-Graduação

Para tratar do negro na historiografia da educação em Mato Grosso, destaca-se o projeto integrado de pesquisa "História da Educação e Racismo na Primeira República (1889-1930)", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM da Universidade Federal de Mato Grosso. Este projeto visou estudar o processo de integração/exclusão do negro na sociedade republicana em Cuiabá na qual a escolarização cumpriu papel estratégico na integração/marginalização do segmento dos homens livres, pobres, especialmente dos "afrodescendentes" que não conseguiram adquirir qualquer propriedade naquele período[3].

Desse modo, de acordo com os dados levantados nesta pesquisa, as dissertações de mestrado produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em questão, foram defendidas entre 1988 e 2014[4].

[3] Vale destacar que de acordo com o censo de 1890, a população de pardos e pretos em Cuiabá perfazia um total de 70%.

[4] Os dois primeiros trabalhos foram desenvolvidos anos anteriores a 2007. O primeiro é da Professora Dra. Marlene Gonçalves pesquisado em Vila Bela da Santíssima Trindade na Escola Estadual Professora Verena Leite Ribeiro. O segundo trata-se do trabalho do Professor Dr. Acildo Leite da Silva filho também de Vila Bela da Santíssima Trindade. O trabalho de número 10 foi produzido pelo NEPRE – Núcleo de Educação e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação sob a orientação da

A seguir, apresenta-se uma lista de dez trabalhos que contribuem com a compreensão sobre os estudos que descortinam a temática do negro na historiografia da educação em Mato Grosso no final do século XIX e início do século XX. Dos quais, seis foram produzidos pelo projeto acima citado e desenvolvido pelo GEM.

1- "A mestra sempre viva: mulher e educação em Vila Bela da Santíssima Trindade" de Marlene Gonçalves – 1995;

2- "Uma Pedagogia da oralidade: os caminhos da voz em Vila Bela" de Acildo Leite da Silva – 2002;

3- "A influência do racismo na educação mato-grossense na transição do século XIX ao XX" de Paulo Divino Ribeiro da Cruz – 2009;

4- "As representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República (1889 – 1930)" de Maricilda do Nascimento Farias – 2009;

5- "Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades" de Nailza da Costa Barbosa Gomes – 2009;

6- "Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio à palavra" de Paulo Sérgio Dutra – 2010;

7- "Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889-1910)" de Carla Patrícia Marques de Souza – 2010;

8- "Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890)" de Mary Diana da Silva Miranda – 2010;

9- "O Docente Afrobrasileiro[5] na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Memórias escolares" de Hagrayzs Rosa Garcia – 2010;

10- "Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá" de Zilma Maria Silva Marques – 2012.

Sobre os trabalhos elencados acima, destaca-se dois por marcar o que alguns pesquisadores chamam de contradição[6] ao pensamento "eugênico[7] e higiênico"

Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Muller. Os demais foram desenvolvidos pelo GEM – Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória sob a orientação do Professor Dr. Nicanor Palhares Sá e da professora Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá.

[5] Trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

[6] Ver DUTRA (2010) Dissertação de Mestrado Memórias de Professoras Negras no Guaporé – do silêncio a palavra.

[7] A esse respeito ver DIWAN, Pietra. Raça pura - uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

presentes na construção do sistema educacional brasileiro no final do século XIX e nas experiências da Primeira República.

Assinala-se, que deste modo, esses trabalhos trazem em comum a investigação sobre a trajetória de professoras negras na Primeira República. Estes apresentam o protagonismo dessas professoras negras, numa época, onde, a ideia da construção da nacionalidade continuava a ser sustentada pelos conceitos de eugenia e higienismo. Abordam também nas trajetórias dessas professoras, suas práticas e condutas que contradizem a esses pensamentos.

O primeiro em, *"Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades",* Nailza da Costa Barbosa Gomes apresenta a história da Professora Bernardina Maria Elvira Rich[8]. Sobre essa professora, partiu-se de uma investigação de documentos localizados no acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT). Gomes (2009), encontrou as provas que foram realizadas por duas candidatas que prestaram um concurso público para o provimento de uma vaga ao cargo de professora primária, em Cuiabá, em 1888, ano da Abolição da Escravatura no Brasil. Sendo assim, Bernardina Rich, negra, concorria com apenas uma candidata, branca, pertencente a uma família tradicional da capital mato grossense. O resultado final do processo seletivo, divulgado em 1889, ano da Proclamação da República, indicou esta última como primeira colocada, embora a comissão julgadora tivesse avaliado que ambas apresentavam iguais condições para o desempenho da função. Porém, destaca-se que em 1890 esta professora fora aprovada em outro concurso para a mesma função.

O segundo, em *"Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio à palavra",* Paulo Sérgio Dutra apresenta uma escola criada para educar meninas negras na região do Guaporé. Dutra (2010), evidencia a trajetória de sete professoras negras em um universo de trinta e três alunas que foram formadas no Colégio Santa Terezinha. Estas sete professoras foram atuar em escolas criadas em suas comunidades na alfabetização de crianças. Muitas delas foram indicadas para assumir o cargo de prefeita, juízas de paz e secretárias de educação.

---

[8] A presença da Professora Bernadina Rich também pode ser encontrada na dissertação de mestrado intitulada: Professoras de pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892) de Ilza Paião defendida no ano de 2006. Esta autora apresenta Bernardina Rich entre vinte mulheres que desempenhavam o papel de professora particular em educandários de meninas ou misto.

Sobre ser aprovada em um concurso público no ano de 1890, e serem indicadas a assumirem cargos de prestígio em seus municípios, isso parece contrapor as ideias engendradas ainda na construção da nacionalidade brasileira e assentadas nas questões que remeteram fortemente ao eugenismo e higienismo naquele período.

Conclusão

Entre as sete Universidades dos estados pesquisados registrou-se apenas dois Programas de Pós-Graduação na busca desse intento. A Universidade Federal de Mato Grosso sendo responsável pela produção de nove dissertações de mestrado e a Universidade Federal da Grande Dourados com a produção de uma dissertação. Nesses trabalhos foi possível perceber a pesquisa no âmbito da compreensão das ideias engendradas através do racismo no final do século XIX e início do XX.

Percebeu-se também discussões quanto a instrução para crianças negras e jovens negros, bem como a localização do protagonismo de professoras negras no início e no final da Primeira República. Embora tenham poucos estudos sobre o negro em Mato Grosso, estes abordam questões como: gênero, relações raciais e educação.

O que suscita questionamentos é o que teria levado os Programas de Pós-Graduação analisados a "ignorar" os estudos sobre o negro na historiografia de Mato Grosso? Talvez isto careça de outras investigações.

Referências

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andão*: *a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920) 2002.* 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP. 2005.

CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da. *A influência do racismo na educação mato-grossense na transição do século XIX ao XX, 2009*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

DIWAN, Pietra. *Raça pura - uma história da eugenia no Brasil e no mundo.* São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DUTRA, P. S. *Memórias de Professoras Negras no Guaporé: do Silêncio à Palavra. 2010. 140 f.* Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2010.

FARIAS, Maricilda do Nascimento. *As representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República (1889 – 1930),* 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2009.

FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: < http://www.scientificcircle.com/pt/89553/pesquisas-denominadas-estado-arte/> Acesso em 29 de abr. de 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

GARCIA, Hagrayzs Rosa. *O Docente Afrobrasileiro no na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Memórias escolares.* 2010. 121 F. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

GONÇALVES, Marlene. *Viva Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor*. Ceilândia, DF: Idea editora, 2000. 126 p.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. *Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades,* 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2009.

MARQUES, Zilma Maria Silva. *Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá,* 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2012.

MIRANDA, Mary Diana da Silva. *Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890),* 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2010.

MENEZES, Esron Penha de. *Território Federal do Guaporé: Retalhos para a História de Rondônia.* Porto Velho: Editora Gênese, 1981.

SILVA, Acildo Leite da. *Uma Pedagogia da Oralidade: os caminhos da Voz em Vila Bela.* 2002. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na corte.* Brasília: Editora Plano, 2000.

SOUZA, Carla Patrícia Marques de. *Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889-1910),* 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

Alguns sites com Dissertações defendidas

Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/page:21/cursoId:60> Acesso em: 26 de fev. 2014.

Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/?pag=estatica&id=1730&titulo=Disserta%E7%F5es%20Defendidas.> Acesso em: 26 de fev. de 2014.

Disponível em: <http://www.uems.br/pgedu/index.php?p=Disserta%E7%F5es. > Acesso em: 27 de fev. de 2014.

Disponível em: <http://www.uems.br/profeduc/index.php?p=Disserta%E7%F5es.> Acesso em: 27 de fev. de 2014.

Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/?link=dissertacoes_2013.> Acesso em: 27 de fev. de 2014.

COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CÁCERES (1907-1940)

Giuslane Francisca da Silva
(UFMT - bolsista CAPES)
giuslanesilva@hotmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este trabalho objetiva analisar o Colégio Imaculada Conceição (CIC) em Cáceres-MT, no intuito colaborar com a construção da história da educação nessa cidade. O CIC, como também é conhecido, foi fundado em 1907 pelas Irmãs Azuis, vindas da França, movida pelo espírito missionário de sua fundadora a Irmã Emilie de Villeneuve. Essa instituição escolar, surge no cenário de Cáceres, sendo uma das poucas instituições de ensino, marcando durante muito tempo, a formação intelectual da camada elitizada da cidade. Além se ser um colégio com aulas regulares, o currículo da escola propunha uma educação para além da sala de aula, pois haviam na grade curricular, disciplinas que visavam dotar as meninas de bons modos, de maneira que as mesmas crescessem aptas a desenvolver suas atividades de donas de casa. Com uma educação moralista, calcada nos valores cristãos, o colégio por meio das normativas procurava, internalizar no corpo discente, além da fé e obediência ao Deus Trino, prezava pela conservação dos bons modos e costumes.

Palavras-chave: Escolarização. Cáceres. História.

Introdução

O Colégio Imaculada Conceição, surge no cenário da cidade de Cáceres, na primeira década do século XX, e a partir daí, se consolida como uma instituição escolar que marca a presença religiosa na educação de Cáceres, tendo um importante papel de difundir entre a elite cacerense os padrões entendidos como "civilizados".

O estudo do objeto proposto nos possibilita trazer ao conhecimento uma parte da história da educação em Cáceres, sobretudo, do Colégio Imaculada Conceição, que instituiu, desde a sua fundação uma educação de caráter religioso, moralista e disciplinador, atuando não somente como um recurso de alfabetização de crianças, cujo corpo discente até 1989, era composto apenas por meninas.

Recorrer ao estudo da cultura escolar como objeto de análise, nos possibilita entender aspectos que caracterizam a escola enquanto uma organização, tanto por sua estrutura física, quanto nos permite compreender condutas e significados próprios de instituições de ensino. Trabalhar com o Colégio Imaculada Conceição (CIC) nos possibilita compreendê-lo enquanto uma instituição de ensino que se consagrou na cidade de Cáceres nas primeiras décadas do século XX, implantando uma educação moralista, calcada nos princípios cristãos, tornando-se um mecanismo de disciplinar e enquadrar filhos da camada elitizada a um modelo de sociedade estabelecido pelos padrões da ética cristã do mundo europeu.

Um estudo sobre esta instituição escolar, nos permite além de entendê-lo de maneira mais profunda, percebendo as dinâmicas estabelecidas no cotidiano escolar, nos torna possível ainda, contribuir para a construção da história das instituições escolares da cidade de Cáceres, tendo em vista que o CIC foi uma das primeiras instituições de ensino primário nesta cidade[1].

Em 1836 a Madre Emilie de Villeneuve, fundou ao Sul da França a Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição ou Irmãs Azuis, como também são conhecidas; sobre a Irmã Emilie infundiu o espírito missionário e amor pelas almas pobres. Aos poucos, a Congregação espalhou-se por muitos países, até que em 1904 a convite do arcebispo de Cuiabá, aportam-se nessa mesma cidade, seis irmãs atendendo a chama missionária.

Ainda no início do século XX, as Irmãs Azuis são chamadas a irem mais longe, a avançar por caminhos novos e desconhecidos, atendendo ao pedido dos Padres Franciscanos da Terceira Ordem Regular de São Francisco (TOR), juntamente com a vontade de continuar a missão de Emilie sua fundadora, quatro irmãs lançam-se pelo rio Paraguai com destino à São Luiz de Cáceres, e em 01 de janeiro de 1907, após seis dias de viagem chegam a cidade.

Sobre os motivos que possivelmente influenciaram as irmãs a aportarem em Cáceres, Lima (2011) se deu em decorrência do surto de febre amarela, e varíola e a peste

[1] Cáceres só terá um colégio de ensino secundário em 1948 quando foi criado por iniciativa de Cândido Nunes da Silva e Natalino Ferreira Mendes, criaram o Ginásio Onze de Março, iniciando as aulas em 1º de abril de 1948, com 47 alunos aprovados nos exames de admissão. Até esse momento, os filhos daqueles que possuíam recursos financeiros, cursavam o secundário (ou ginasial) em outras cidades, mais comumente em Cuiabá, Corumbá, Rio de Janeiro e São Paulo. Consultar: BAPTISTA, Marta. *Estrela de uma vida inteira:* a história de Cáceres contada através das lembranças de vó Estella. Cáceres: s/ed. 1998.

bulbônica que nesse momento assolava a região, assim como também a pobreza existente no lugar.

O momento da chegada das irmãs, foi aguardada tanto pelas autoridades, como a população de um modo geral, pois viam as religiosas como as "salvadoras das almas cacerenses"(LIMA, 2011, p. 282), vindas no famoso vapor *Etrúria*, que fazia o percurso-Cáceres-Corumbá, o momento em que a embarcação aportou nas barrancas da baía de frente a igrejinha (conhecido como ancoradouro da Manga). Em 1974, o CIC publica no jornal *Panorama*, um artigo intitulado "Um passo a frente", que nos diz assim:

> Era o primeiro de janeiro de 1907. O Vapor Etrúria que zarpara de Corumbá numa travessia de seis dias, singrando as águas do Paraguai, aportou no cais da cidade de São Luiz de Cáceres, trazendo a bordo, quatro irmãs francesas: Madre Imelda Gaston, Irmã Dionisia Marcou, Irmã Laurent Mage, Irmã Anselme Bonis. Entre o povo que as aguardava no cais, distinguia-se um grupo de jovens vestidas de branco e, fazendo-lhes cortejo, conduziram-nas até uma casinha situada na Rua Direita (...). Os Padres da Terceira Ordem que solicitaram esta fundação, vieram também trazer-lhes sua ajuda em víveres. As quatro missionárias já haviam dado sua palavra de doação a um Deus que, vindo à terra, sofreu as condições humanas (...) por isso apesar de todos os incidentes que tiveram que enfrentar (...) colocaram bases sólidas sob esse Educandário (...). (apud FERREIRA MENDES, 1992, p. 16).

O primeiro impacto, sentido pelas irmãs, diz respeito ao clima, haja vista que em Mato Grosso, predomina o clima quente, enquanto que na França, a temperatura foi sempre mais baixa. As primeiras impressões da cidade, foram registradas pela Irmã Imelda, em fevereiro de 1907, no qual ela escreve, relatando as variadas dificuldades encontradas na cidade:

> Quero que saiba minha querida madre que ainda estamos sem nossas bagagens e nem sabemos onde esta! Dormimos sem lençóis e faltam-nos muitas outras coisas que só Deus conhece! Quando

> soube, que as condições eram bem diferentes das previstas e não dispúnhamos de recursos, meu coração ficou pequeno. Fora do mobiliário escolar: seis cadeiras, quatro tambores de madeira e quatro de frágeis tijolos que nos servem de cama, a casa esta totalmente vazia. Não temos colchões, um pouco de palha nos serve de travesseiros e dispomos de um coberto para cada uma, adquirido graças aos 900 F que a senhora nos enviou, quanto ao resto, nos envolve a noite... Que fazer quando se esta longe? Voltei-me para o coração de Jesus, dizendo-lhe que a casa de São Luiz é a casa de Maria Imaculada, pois se nos faltam as comodidades da vida, experimentando um pouco o que é a pobreza, temos o necessário e nos consideramos felizes em sentir as privações desta Santa pobreza (IMELDA apud LIMA, 2011, p. 283).

Em fevereiro do mesmo ano, fundam o Colégio Imaculada Conceição, uma instituição de ensino primário, que marca a presença religiosa na educação da cidade, a partir desse momento, em meio às dificuldades, as Irmãs Azuis iniciam o árduo processo de alfabetização. Sobre o momento da fundação, transcrevemos uma parte da ata lavrada neste dia:

> Aos três de fevereiro de 1907, nesta cidade de São Luiz de Cáceres, à Rua Direita, presentes as Reverendas Irmãs Religiosas Madre Imelda Gaston, Dionisia Marcou, Saint Laurent Mage e Anselme Boinis, o Reverendo Padre Boaventura, a Comissão Auxiliadora do mesmo Colégio (...), e eu abaixo assinado pela, Reverenda Irmã Superiora Imelda Gaston foi declarado que o motivo da presente assembléa era a instalação do Colégio que nesta cidade, se estabelece com a denominação de Colégio Imaculada Conceição. (FERREIRA MENDES, 1992, p. 47)

Nesse sentido, o ano de 1907 foi marcado pela fundação dessa instituição com o intuito escolar, que além da instrução, visava também a catequização, mediante os valores doutrinários da fé católica. Essa instituição foi uma da primeiras escolas da cidade, e e atenderá até 1989 apenas crianças do sexo feminino. Ficando a cargo do Colégio São Luiz mantido pelos Padres Franciscanos da Terceira Ordem Regular de São Francisco a instrução de crianças do sexo masculino.

O Colégio Imaculada Conceição, está localizado desde a sua fundação, próximo a igreja Matriz, a Praça Barão do Rio Branco e o Rio Paraguai. Esse local, sempre foi espaço de um emaranhado de relações socioculturais, pois no início do século passado, na Praça Barão, localizava-se o extinto Jardim Público, espaços de práticas de sociabilidades, no qual a população mais jovem frequentava para lazer.

No entanto, assim como Lima (2011) nos mostra, apesar da "preocupação" dessas ordens religiosas com escolarização das crianças e com a pobreza, vale destacar que essas instituições escolares estavam direcionadas à atender somente a elite cacerense, pois ambas as escolas atendiam somente por pagamento de mensalidades, o que não permitia que crianças das camadas mais baixas frequentassem tais colégios.

O sucesso de tal instituição foi tal, que durante muito tempo, o processo de formação intelectual da elite de Cáceres foi pautado a partir da educação realizada pelas Irmãs Azuis, ou pelos Padres Franciscanos.

O Colégio Imaculada Conceição, era e (ainda é) uma instituição de ensino privado, destinado à educação de filhos de pessoas que compunham (e ainda compõem) a camada elitizada de Cáceres durante a primeira metade do século XX; o que nos implica nesse objeto, é percebermos o CIC, em seu caráter disciplinador e formador de condutas para além da sala de aula, em outras palavras, ser um mecanismo de (re)criar as normas de civilidades estabelecidas pelos padrões do Velho Mundo, calcado na moral burguesa e cristã.

Desde criança, a menina era ensinada para exercer seu "sublime papel" na sociedade. Normalmente, a meninas da camada burguesa, ensinavam-se as primeiras letras, os trabalhos com a agulha e piano. Na maioria das vezes, não havia profundidade na educação feminina, até mesmo no ensino de línguas. Cabia à mulher apenas ter acesso ao conhecimento básico e necessário ao desempenho de seu papel na sociedade.

Para Bindandi (2005), nas primeiras décadas do século XX, o Colégio Imaculada Conceição, assume um lugar de pedagogização dos comportamentos, sobretudo os referentes, ao recato feminino. Como uma instituição de cunho católico, a escola se configurava como um território político, social e cultural, atuando no sentido de legitimar uma formação voltada para o convívio social; com uma disciplina estritamente rígida, embasada, sobretudo, na obediência ao Deus Trino.

Por sua vez, Lima (2005, p. 2137), em seu estudo sobre o Colégio Imaculada Conceição, enfatiza sobre a padronização das maneiras de vestir e se comportar, que eram instituídas as alunas "[...] principalmente em relação ao uniforme sempre padronizado [...] eram vestidos ou saias abaixo do joelho [...] o corpo em momento algum era exposto". Mediante a análise que a autora expõe, podemos perceber as rígidas disciplinas que eram instituídas as alunas, sendo que tais exigências eram impostas pelas Irmãs Azuis, que compunham tanto o corpo docente, quanto a direção da escola.

Além do ensino regular, que funcionava sob dois regimes: internato e externato, o primeiro, geralmente era frequentando por meninas que pretendiam ou eram instigadas a seguir carreira religiosa, o colégio ainda oferecia aula de francês, piano, bordado, ensinamentos que eram destinados exclusivamente para as meninas, com o intuito de dotá-las de "bons modos" para futuras donas de casa.

Quanto as aulas de francês ofertada pelo Colégio, Bindandi (2005) assinala a relevância que era dada ao ensino dessa língua nesse período, haja vista que a prática do falar francês atuava como um mecanismo de afirmação da civilidade, uma vez, que o significado dessa prática expressava um sentido de elegância e hierarquização cultural, haja visto que somente a camada elitizada tinha acesso a esse tipo de ensinamento.

Além do francês, o colégio oferecia ainda o ensino de piano, cuja prática, nesse momento se afirmará como componente dos "bons costumes" e da "boa educação", em detrimento da música popular, considerada como 'empobrecedora' da imagem que a elite procurava suster em relação a cidade. Quanto ao papel dessas instituições escolares com formação para além da sala de aula, Arruda (2002, p. 74-75) nos mostra que:

> a abrangência da 'educação' oferecida por esses colégios. Acessível aos filhos das famílias mais abastadas, por serem pagos, neles não se ensinava apenas as primeiras letras. No Collegio

> Immaculada Conceição [por exemplo] as jovens cacerenses aprendem [...] ainda musica, bordado, desenho e pintura. E, a escola mantida pelos Franciscanos – Collegio S. Luiz - oferecia aos jovens um ensino voltado para Artes e Officios.

Nessa perspectiva, é necessário apontar o caráter disciplinador dos ensinamentos dessa instituição, todos os dias para o início da aula a entrada para a sala era feita em filas, ritual que se repetia para entrada e saída do intervalo, e ao término da aula. Esse processo de 'formatação' das crianças, nos remete ao longínquo século XVI, com Erasmo de Rotermam, quando este escreveu a obra "A civilidade Pueril" tomada como um manual de boas maneiras, o documento refere-se a posturas individuais que deveriam ser ensinadas às crianças, com o objetivo de fazer com que essas, pudessem aprender a se comportar em ocasiões entendidas como especiais.



Fotografia 1: alunas e professora/irmã. Fonte: Acervo do Colégio Imaculada Conceição

Assim, "[...] a aprendizagem da civilidade desempenha um papel essencial, na medida em que permite [...] disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável."

(REVEL, 1991, p. 176). Nessa perspectiva, o Colégio Imaculada Conceição surge em São Luiz de Cáceres, na primeira década do século passado, com normatizações internas rigorosas, e a partir de uma educação religiosa- cristã instituiu uma educação com caráter disciplinarizador.



Fotografia 2: Leitura em sala de aula. Fonte: Acervo Colégio Imaculada Conceição

Assim, compreender as medidas de ensino adotadas pelo Colégio Imaculada Conceição, nos traz a possibilidade de percebermos nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar o disciplinarização exercido sobre o corpo discente a partir das normas que eram estabelecidas pela escola. Trabalhar o cotidiano escolar do colégio, não significa conduzir nosso objeto de reflexão à rotinização dos acontecimentos, nesse sentido, Tedesco (*apud* Melo, 2005, p. 07) nos alerta que

> [...] o cotidiano se caracteriza pelo repetitivo em relação ao factual, pela continuidade e permanência, até porque o cotidiano estrutura um modus vivendi que esconde o movimento temporal. Com isso não significa dizer que o cotidiano não seja um lugar de criação, inovação, do espontâneo, do jogo, do imaginário, da festa e da resistência.

Nessa perspectiva, é necessário perceber o cotidiano escolar como um espaço de construção de saberes entre aqueles que compõem o espaço escolar. Ferreira (2002, p. 70) ao refletir sobre o cotidiano enquanto ponto de análise, assinala que mesmo este sendo pouco explorado como recurso metodológico sobre o estudo do contexto escolar, oferece uma grande quantidade de elementos que até então, não receberam devido reconhecimento, assim, a análise do cotidiano "[...] pode conter elementos fundamentais para se compreender melhor a dinâmica das unidades escolares".

O espaço escolar, se apresenta enquanto lugares de experiências, pois segundo Ribeiro (2004) o *espaço* não é neutro, mas é carregado de marcas e signos de quem o produz e convive nele, carregando tanto significações afetivas como culturais. A mesma autora, a partir de Piaget, assinala que os espaços de vivências (casa, escola, bairro), representam uma experiência significativa no processo de aprendizagem e formação das estruturas cognitivas; quanto ao espaço escolar, este é percebido como um "constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos" (RIBEIRO, 2004, p. 104), podendo afetar tanto positivamente, quanto negativamente a vida dos sujeitos que ali convivem.

Pensar o espaço escolar do Colégio Imaculada Conceição, nessa perspectiva é vê-lo como um cenário de relações e interesses individuais que se intercruzam, e a partir das relações estabelecidas entre corpo docente e discente no contexto escolar, as alunas são 'conduzidas' a aceitarem as imposições que lhes são dadas, em nome de uma moral cristã e burguesa.

Considerações finais

Esse trabalho de caráter introdutório, buscou analisar uma instituição escolar que fundada no início do século XX, por um grupo de quatro irmãs da ordem Imaculada Conceição, ou Irmãs Azuis, como são mais conhecidas. Inicialmente, um dos motivos apontados para a vinda das irmãs para a cidade, foi o amor as almas, e a necessidade de atendimento à pessoas de camadas mais baixas, no entanto, apontamos fatos que se contrapõem a esses "motivos", foi apesar de ser uma das poucas instituições escolares existentes na cidade nesse período, a escola era privada, o que fazia com que fosse frequentada somente por crianças da camada elitizada.

O CIC, se afirmará na cidade, marcando durante muito tempo, a formação intelectual da camada elitizada. Além se ser um colégio com aulas regulares, o currículo da

escola propunha uma educação para além da sala de aula, pois haviam na grade curricular, disciplinas que visavam dotar as meninas de bons modos, de maneira que as mesmas crescessem aptas a desenvolver suas atividades de donas de casa.

Com uma educação moralista, calcada nos valores cristãos, o colégio por meio das normativas procurava internalizar nas crianças, além da fé e obediência ao Deus Trino, implantar um tipo de sociedade que se estava configurando, ao mesmo tempo em que prezava pela conservação dos bons modos e dos bons costumes.

Referências

BINDANDI, N. M. **Ressonância de um estilo:** traços afrancesados nos espaços sociais da cidade de Cáceres- MT, primeira metade do século XX**.** Curso de Licenciatura Plena em História, (Monografia). 33 fls. 2005.

FERREIRA, A. T. Cotidiano escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade escolar. *In*. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 8(3)49-72, Dezembro/2002. Disponível em: <http://www.revistas.ucpel.tche.br>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

LIMA, M. T. Imagens de Cáceres, a partir de fotografias escolares. In. **História e Memória de Cáceres**. CHAVES, O. R.(org) *et al*: Ed. Unemat, 2011, p. 277-291.

MENDES, N. F. **Efemérides cacerenses I**. Brasília DF. s/ed. 1992.

REVEL. J. Os usos da civilidade. *In*. (orgs) Philippe Ariès e Roger Chartier- **História da Vida Privada:** Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: vol. 3: Cia das Letras, 1991. p. 169- 211.

RIBEIRO, S. L**.** Espaço escolar: Um elemento (in)visível no currículo. In. **Sitientibus.** Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana - BA, v. 31, p. 103-118, 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus> Acesso em: 13 de set. de 2013.

A EDUCAÇÃO FEMININA E OS NOVOS CÓDIGOS DE FEMINILIDADE NO BRASIL OITOCENTISTA

Giuslane Francisca da Silva
UFMT (bolsista CAPES)
giuslanesilva@hotmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

No final do século XIX, o Brasil passou por uma série de transformações, como: a consolidação do capitalismo e o desenvolvimento da vida urbana, o que possibilitava novos espaços de convivência social, bem como a ascensão da burguesia e, consequentemente, o nascimento da mentalidade burguesa, que passou a interferir no espaço privado (a casa), reorganizando as vivências familiares e domésticas. Nesse contexto, o papel da mulher foi (re)significado, sendo preciso que esta se adaptasse ao novo modelo de sociedade vigente, no entanto, a valorização que esta passou a ter, veio no sentido de legitimar sua importância no processo de formação das crianças, como o futuro do país. Nessa perspectiva, buscamos apresentar algumas facetas dessa mulher na sociedade, dando uma relevância à educação feminina nesse período, tendo em vista que toda sua formação estava voltada para aprendizagem das artes domésticas, pois o casamento não tardaria a tomá-las.

Palavras-chave: História. Educação. Feminina

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas facetas do processo se redefinição dos códigos de feminilidade, no Brasil nas décadas finais do século XIX. Buscamos apresentar como a mulher foi vista e (re)significada nesse contexto, haja vista que esta passou a frequentar espaços antes ocupados apenas por homens, para tanto, partimos do pressuposto que mesmo com esse "avanço", a mulher permaneceu subjugada, pois se até o momento, estava sob os 'cuidados' da família, a partir desse momento, ela passa também, está sob os atentos olhares da sociedade como um todo. Entre as áreas que à mulher permaneceu restrita, elegemos a educação. Para tanto, utilizamos como fontes, a revisão de literaturas, para compreendermos as temáticas aqui trabalhadas.

A partir da segunda metade do século XIX, o Brasil passou por uma série de transformações, tais como, a consolidação do capitalismo e o desenvolvimento da vida urbana, o que possibilitava novos espaços de convivência social, bem como a ascensão da

burguesia e, consequentemente, o nascimento da mentalidade burguesa, que passou a interferir no espaço privado (a casa), reorganizando as vivências familiares e domésticas.

Foi nesse período que se tem o nascimento da mentalidade burguesa, que pretendia livrar-se de tudo aquilo que remetia ao passado colonial e imperial. Segundo Maria D' Incao (2004, p. 226), a burguesia nacional, na busca de um novo *status*, "teria de lutar contra os comportamentos, atitudes e expressões tradicionais que eram considerados inadequados para a nova situação".

Nesse momento, esse grupo social lançou mão de uma série de mecanismos, entre eles os periódicos, com o intuito de difundir os princípios de civilidade entre os moradores da cidade. Pautados em princípios cientificistas, defendiam ser necessária a comunicação para "difundir as luzes" e "difundir as luzes" para se reconhecer enquanto partícipe de um mundo civilizado.

E, assim, segundo nos aponta Verona (2013), o Rio de Janeiro modifica-se, a cidade moderniza-se, novos espaços de sociabilidade são criados, além dos já mencionados teatros, os passeios públicos, a iluminação a gás que possibilitava passeios noturnos em áreas centrais da cidade, a qual passou a sediar um grande número de cafés, confeitarias, restaurantes, além das tão famosas lojas da Rua do Ouvidor. Em meio a essa nova conjuntura, o papel da mulher, sobretudo da mulher da elite, foi ressignificado.

O nascimento de uma "nova mulher"

De acordo com Verona (2013) se até a primeira metade do século XIX, a mulher permanecia introvertida, cabendo a ela apenas os serviços domésticos e a criação dos filhos, já na segunda metade do século, a mulher ia aos poucos assimilando as mudanças que decorriam do processo de modernização. As mulheres passaram a frequentar alguns espaços recreativos, tais como, teatros, passeios públicos, os bailes entre outros, assim como os padrões comportamentais tornaram-se mais flexíveis.

Se, agora, a mulher usufruía de uma maior liberdade, no entanto esta não estava apenas sob o olhar do pai, do marido, ou do irmão, mas sua conduta passou a ser submetida aos atentos olhares da sociedade. Essas mulheres tiveram que aprender a comportar-se em espaços públicos e a conviver de maneira educada.

Houve, de certa forma, uma valorização do papel feminino, o que não significa, segundo Verona (2013), em uma igualdade de direitos. No discurso médico, especialmente, as

mulheres passaram a ser valorizadas ao lado do homem, tendo um importante papel na transformação da sociedade, eram tão essenciais quanto os homens, no que se refere ao futuro da sociedade.

Em um papel que fora antes desempenhado quase que única e exclusivamente pela Igreja mediante os sermões e o confessionário, nesse momento, passa a ocorrer a difusão de um discurso moralizador que tendeu a agregar novos mecanismos de propagação, que se configuraram por uma notável eficácia, como

> [...] os periódicos, as novelas, os romances, os manuais de civilidade [...]. Por entre esses ditos e escritos forjavam-se modelos que interessavam à manutenção da tão cara, ordem social. E, nesse processo, o desenho de mulher ia se delineando, sobretudo, por mãos masculinas" (VERONA, 2013, p. 34-35).

É nesse momento que a mulher aparece nos discursos médicos, romancistas, jornalistas, entre outros saberes, todos compromissados em demostrar a importância da mulher para a construção de uma família nuclear, em oposição à patriarcal predominante durante o período colonial.

É, pois, por influência da burguesia em ascensão e em nome da moral cristã, que se constrói uma série de discursos que impelem a mulher para dentro da casa para ser a "rainha do lar" e, a partir desse período, configura-se, com base no modelo europeu, a *redefinição da família*, pela qual se institui um novo protótipo de mulher, preconizando outros comportamentos e normas de etiquetas socioculturais.

A educação feminina no final do Brasil oitocentista

Em seus estudos sobre a educação feminina no século XIX, Cunha e Silva (2010), apontam que nesse período, havia no Brasil um número muito resumido de escolas, sendo que em algumas províncias, as escolas existentes não eram suficientes para suprir as demandas da clientela. No entanto, ao mesmo tempo, essas escolas tinham pouca procura, uma vez que grande parte da população pobre não tinha muito interesse (ou desconheciam a verdadeira importância dos filhos frequentarem escolas) pelo aprendizado da leitura e da escrita, e nas elites, a prática do ensino continuava sendo suprido pelos(as)preceptores (as).

Em localidades mais afastadas, a educação formal, ficava a cargo de um membro da família, conforme a tradição.

Desde criança, a menina era ensinada para exercer seu “sublime papel” na sociedade. Normalmente, a meninas da camada burguesa, ensinavam-se as primeiras letras, os trabalhos com a agulha e piano. Na maioria das vezes, não havia profundidade na educação feminina, até mesmo no ensino de línguas. Cabia à mulher apenas ter acesso ao conhecimento básico e necessário ao desempenho de seu papel na sociedade.

Aquelas que chegavam ao ensino secundário recebiam uma educação normalmente moralista e religiosa, algumas noções de leitura, escrita, além dos ensinamentos voltados a capacitá-las em exercer suas vocações domésticas, como a costura, bordado etc. Para Verona (2013, p. 38), o “destino comum esperado por e para essas mulheres e os bancos escolares deveriam consistir em um dos lugares onde se ensinava e aprendia como ser menina”, pois o casamento não tardaria muito.

No regulamento da Escola Normal de 1869 ressaltou essa questão, alegando que “para alunas menos álgebra e mais o ensino de trabalhos de agulhas e prendas domésticas”. (PRIMITIVO, apud VERONA, 2013, p. 39). Nesse período, o ensino de corte, costura e bordados representavam um total de vinte horas semanais, o ensino de língua portuguesa dez horas, e o de teoria pedagógica, perfaziam um total de apenas duas horas semanais.

Se tratando do papel da mulher dentro do casamento, a senhora Elizabeth Agassiz (apud VERONA, 2013, p. 39, pontua que

> em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação das mulheres, o nível dos ensinos dado nas escolas é pouquíssimo elevado; mesmo nos pensionatos frequentados pelas filhas das classes abastadas, todos professores se queixam da que lhes retiras as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas às escolas aí entram com idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze são consideradas como tendo terminado os estudos.

Para Oliveira (2008, s/p), a mulher do Brasil oiticentista foi formada e

> constituída pelo estabelecimento da ordem patriarcal que, em grande medida foi legitimada pela religião cristã ocidental, que transmitiu o

> silenciamento do feminino em todas as esferas sociais [...] era subordinada e dependente do pai ou do marido, sendo feita propriedade do homem e calada por ele.

Nesta perspectiva, desde criança, a mulher era ensinada a ser esposa e mãe. Assim como nos mostra a mesma autora:

> sua educação limitava-se a aprender a cozinhar, bordar, costurar, tarefas estritamente domésticas, que restringia a mulher apenas ao espaço privado como sendo o único lugar, e sem contestar pois seu espaço estava determinado. Carregava o estigma da fragilidade, da pouca inteligência, afirmações do patriarcado que construiu estereótipos ao longo do processo histórico, onde foram sendo reproduzidos como natural, definindo assim o papel social da mulher, como propriedade e produto do homem, devendo obediência ao "seu senhor" (OLIVEIRA, 2008, s/p.).

Assim como assinalado, a partir da segunda metade do século XIX, surge uma série de saberes científicos que se propõem em redefinir o papel da mulher na sociedade, principalmente apontando os benefícios de sua dedicação ao ambiente doméstico, aos cuidados dos membros da família, e para isso, era necessário dedicação total aos artífices domésticos. Para tanto, foram elaborados mecanismos que procuravam incutir não apenas na mentalidade feminina, mas na sociedade como um todo (e principalmente esta teve um papel importante nesse processo) mecanismos que permitissem apontar e ao mesmo tempo justificar o "novo" papel a ser desenvolvido pela mulher nesse contexto. Para Maluf e Mott (1998, p. 392), as

> novas estratégias de educação amorosas eram elaboradas com o objetivo de preservar o tradicional modelo matrimonial [...]. O processo civilizador das relações interpessoais, moldado conforme o padrão das elites, deveria "contaminar" todos e de todas as classes. No âmago do sistema, e ordenado de acordo com aquelas regras, a família- constituída por um único principio de "regulação e reprodução: o casamento" [...].

Promove-se, assim, um novo modelo de feminilidade pautado no ideário de esposa, dona de casa, mãe de família, rainha do lar, etc., cabendo a essa "nova" mulher atentar detalhadamente para o cuidado com a vida de cada membro de sua família, cumprindo o papel de extrema importância na formação da família nuclear, fundamentada na pedagogia burguesa e cristã.

Analisando a definição do papel feminino em periódicos do período, Verona (2013, p. 34) afirma que "a função da mulher para a formação dos indivíduos é a todo tempo mencionada", à mulher branca de elite são associadas características como "delicadeza, sensibilidade, e pureza," enquanto que a maternidade aparece tal qual nesses discursos como o ato mais belo de sua vida. Sendo que

> entre os povos cultos a mulher tem toda preponderância e está representada na família, na sociedade, na literatura, nas artes [...]. É divina a missão da mulher: nos planta a fé na alma e a virtude no coração. É o primeiro livro santo que o menino estuda, nos conselhos de sua mãe, bebe a moral de Deus, os princípios da religião (BASTOS, 2002, p. 196).

Ser mãe, de acordo com esses discursos, é praticamente uma missão de toda mulher, o amor materno é sempre apontado como um "instinto" nato que preencherá todo o vazio da mulher. Enquanto para o homem, o amor paterno vinha em decorrência das circunstâncias (DROZ apud PERROT, 1991). Para Verona (2013), os periódicos desse momento, que se destinavam à formação feminina durante o Oitocentos, pautaram-se em perceber a mulher, sobretudo a da elite, em "sensível, e frágil", sendo que essas características estavam ligadas à maternidade e seu papel na criação dos filhos, sobretudo como "ordeiros" e "obedientes", assim como exigia o progresso.

Por sua vez, o saber médico encarregou-se de apontar de acordo com a anatomia feminina as causas que faziam da mulher um "sexo frágil", assim como buscava expor "as causas inatas" do destino de toda mulher, como nos aponta Verona (2013, p. 50).

> Nelas (mulheres), formas, tamanhos, espessuras e jeitos, combinam-se numa "admirável disposição" que responde, as funções para quais

> foram destinadas. Da maneira de andar, a mulher "com seu pequeno e delicado pé" caminha mais sutil e elegantemente, a forma de pensar, "a fraqueza e a sensibilidade, são as qualidades dominantes e distintivas da mulher", tudo é condicionado por essa disposição "natural", que predomina um modo específico de ser mulher. A cabeça menor, as cadeiras largas, os nervos delgados e delicados, o timbre de voz agudo, a pele macia e delicada, os órgãos de sentido excitáveis.

É nesse sentido que o saber médico buscará os motivos que fariam com que as mulheres estivessem fadadas ao fracasso nas ciências e na política, em contraposição as áreas do crânio equivalentes a afetividades eram, pois, mais desenvolvidas, assim como nos mostra o Dr. João Chagas e Andrade (apud ROHDEN, 2001, p. 50).

> Sendo o frontal tão pequeno na mulher, se observa geralmente em grau muito fraco os órgãos da comparatividade e da causalidade, dos quais o primeiro dá a faculdade de discernir com habilidade os traços e semelhanças os objetos para formar um juízo exato a seu respeito [...] em compensação [...] a parte posterior do crânio é mais larga e mais saliente, e é nessa parte em que residem os **órgãos correspondentes às qualidade afetivas** [...] que constituem a existência moral da mulher**. Vê-se pois o mau êxito que elas obtêm sempre que se dedicam às ciências e à política**, é antes um efeito de organização que de educação, [...] (grifo nosso).

Em contrapartida, o homem, de acordo com o médico, nasceu "[...] destinado para grandes trabalhos, para com a energia de sua inteligência fazer conquistas nas artes e nas ciências, não devia ter uma organização em tudo igual à mulher, porque os fins destinados a ele em grande parte diferem dos da mulher" (ANDRADE apud ROHDEN, 2001, p. 50).

Foi nessa perspectiva, que médicos, através da alegação de incapacidade de exercício intelectual, procuraram empurrar as mulheres para dentro de casa, para seguir o caminho "natural" de toda mulher, pois de acordo com a ciência daquele período, a mulher não foi feita

para frequentar a escola, ou exercer qualquer profissão que viesse interferir em sua função de 'rainha do lar', ainda assim, "sua vida inteira não seria muita para os numerosos cuidados que esta reclama" (BARROS apud VERONA, 2013, p. 51).

Para Nísia Floresta (apud ALVES, 2002) o coração feminino teria ternura o suficiente para neutralizar os males que impediam a prosperidades dos povos.

A autora Guacira Louro (1997), alega que tanto as representações como os discursos formadores da imagem acerca do professor, que ao longo do século XIX, o papel de educação no primário, vai ser abandonado pelos homens, a partir daí, médicos, higienistas, baseiam-se em conceitos psicológicos, que associará o magistério no primário à responsabilidade materna, construindo a figura da mulher como elemento ideal para tal atividade, numa continuação do seu "destino", enquanto mãe. Nesse período, a maternidade implicava a tarefa ou missão da maternidade implicava o exercício das funções então assumidas enquanto verdadeiras obrigações pelas mulheres, nessa perspectiva,

> Uma mãe instruída, disciplinada, bem conhecedora dos seus deveres, marcará, funda, indestructivelmente, no espirito do seu filho, o sentimento da ordem, do estudo e do trabalho, de que tanto carecemos. Parece-me que são esses os elementos do progresso e de paz para as nações. (AlMEIDA, apud SILVA, 2002, p. 03)

Assim, os cuidados e a supervisão da mãe passam a ser cada vez mais valorizados, ganhando força a ideia de que é muito importante que as mães dediquem-se à educação primária de seus filhos, princípio que contrapôs a presença da ama dentro do seio doméstico.

Considerações Finais

Se até a primeira metade do século XIX, a mulher vivia reclusa em casa, na segunda metade do mesmo século, ela passa a desfrutar de certos benefícios dessa dita modernidade, como por exemplo, o ato de frequentar os famosos cafés-concerto, as ruas do Ouvidor. Isso, contudo, significou uma mudança no sistema de controle por parte da sociedade sobre a mulher, pois, se antes ela vivia sob observação de um membro familiar masculino, agora ela

está exposta aos atentos olhares da sociedade. A mulher teve então que adquirir uma outra postura diante da sociedade.

A partir daí, apresentamos alguns aspectos da formação dessa mentalidade burguesa que exigia a reconfiguração dos hábitos e costumes, especialmente da categoria burguesa, alinhada com os saberes científicos, como a medicina, os jornalistas, higienistas, entre outros. Juntos, esses setores sociais passaram a criar e fazer circular uma série de discursos que tinham como objetivo estabelecer um novo padrão de feminilidade, no qual a mulher encontrava seu valor, cumprindo seu destino de boa esposa, rainha do lar e mãe de família.

Esses discursos procuram impelir as mulheres para dentro do seio doméstico, no qual ela passaria ser "rainha", sempre vigilante, atenta para os cuidados dos membros da família.

O valor da feminilidade passou a ser o papel que a categoria feminina possuía no intuito de educar aqueles (crianças) que seriam o futuro da nação. Em nenhum momento pensava-se na mulher desprendida da imagem, daquilo que Rago (1985) definiu como trinômio esposa- rainha do lar- mãe de família.

A mulher era importante, sim, desde que cumprisse seu mais sublime papel, nesse sentido, sua educação era pensada voltada a atender "suas necessidades", sou seja, a mulher deveria conhecer o bastante, para saber desempenhar seu papel social, e ensinar as primeiras letras a seus filhos, futuro, de uma nação progressista.

Referências

ALVES, M. A. A Educação Feminina no Brasil do entre-séculos (XIX e XX): imagens da mulher intelectual. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação, História e Memória da Educação Brasileira,** 2002, Natal. II Congresso Brasileiro da História da Educação - História e Memória da Educação Brasileira. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. p. 01-10.

BASTOS, M. H. C. Leituras das famílias brasileiras no século XIX: o "jornal das Famílias" (1863-1878). **Revista Portuguesa de Educação,** v. 15, n 2. Portugal, 2002, p. 169-214. p. 196.

CUNHA,W.D. S. SILVA, R. J. V. A educação feminina no século XIX: entre a escola e a Literatura.

D' INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In**. História das Mulheres no Brasil.** Mary Del Priore (org); Carla Bassanezi (coord). 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

DEL PRIORI. M. **Histórias íntimas:** sexualidade e erotismo na História do Brasil. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2011.

LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. In. **História das mulheres no Brasil**. Mary Del Priore (org). São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.

MALUF, M. M. e MOTT, M. L. Recôndidos do mundo feminino. In. (dir) NOVAIS, F. A. (org) SEVCENKO. N. **História da vida privada no Brasil República:** da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: vol.3. Cia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, L. S. Educadoras e religiosas no Brasil do século XIX*:* nos caminhos da civilização. In. **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador: Civilização e Contemporaneidade**. Recife. 2008. s/p.

PERROT, M. Figuras e Papéis. In **História da Vida Privada:** da Revolução Francesa a Primeira Guerra/ sob dir. de Michelle Perrot (et al); tradução de Denise Bottman, partes 1 e 2; Bernardo Joffily. São Paulo: vol. 4. Cia da Letras, 1991.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890- 1930. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

ROHDEN, F. **Uma ciência da diferença:** sexo e gênero na medicina da mulher. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz, 2001.

VERONA, E. M. **Da feminilidade oitocentista.** São Paulo: Ed, Unesp, 2013.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SINOP/MT: REFLEXÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Valdecir Luiz Schmidel
(Graduando)[1]
vl.schmidel@hotmail.com

Simone Simionato dos Santos Laier
(Professora)[2]
sisimionato@hotmail.com

Patrícia Rosinke
(Professora)[3]
patirosinke@yahoo.com.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

O presente texto é resultado da mescla de um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - aliado aos resultados de um Projeto de Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato -FAPEMAT- vinculado ao Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais (ICNHS) da UFMT campus de Sinop. O Projeto fomenta compreender o princípio das estruturações das primeiras escolas no município, de maneira a configurar a importância dos espaços e lugares que constituem as mesmas até os dias de hoje, e o trabalho de conclusão de curso traz reflexões e memórias de professores e alunos que participaram dos momentos iniciais da fundação das mesmas, além de apresentar aspectos relevantes para o desenvolvimento do ensino. De natureza qualitativa, realizamos um estudo histórico-bibliográfico em que exploramos histórias de vida para apresentarmos os dados coletados. Concluímos que o processo de implantação da primeira instituição de ensino em Sinop foi uma luta coletiva, e o ensino apresentava-se de forma tradicional, com forte influência da igreja e da colonizadora. Partindo de um trabalho comunitário, a população pioneira de Sinop conquistou o espaço e o direito de ofertar ensino para as crianças das famílias colonizadoras e até então o município é polo de educação em toda a região norte de Mato Grosso.

Palavras-Chave: Escola. Espaços. Lugares.

[1]Graduando da Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática da UFMT *Campus* de Sinop/MT, autor do Trabalho de Conclusão de Curso.
[2]Mestre em Educação, Professora lotada no Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais da UFMT *Campus* de Sinop/MT, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso.
[3]Mestre em Ensino de Ciências: Área Química, Professora lotada no Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais da UFMT *Campus* de Sinop/MT, coordenadora do Projeto de Pesquisa.

Introdução

O presente texto emerge das discussões feitas acerca de uma das ações de um Projeto de Pesquisa que ocorreu no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso, e de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. O projeto intitulado "O Espaço e o Lugar na representação dos sujeitos da educação básica no município de Sinop/MT", visou resgatar como se deu a estruturação das escolas e do sistema educacional municipal, até chegar às escolas nos dias de hoje. O TCC visou investigar junto aos sujeitos pioneiros (professores e alunos), através de um questionário, como foi que a primeira escola municipal foi criada e a partir de então, como Sinop chegou até os dias atuais sendo considerada pólo educacional do norte de Mato Grosso.

A escola é um espaço relevante de interações sociais para a formação dos sujeitos. Cada vez mais questões referentes à formação escolar ganham ênfase e em vários aspectos. Analisar espaços escolar considerando-se a grande defasagem dos mesmos, em termos de infraestruturas e tecnologias, e como foram construídas nossas escolas e quais projetos e ampliações estão sendo feitos nos espaços escolares é objetivo do projeto aliado a este texto. Segundo Frago e Escolano (2001) o espaço é uma construção social, por isso nos é relevante compreender que sociedade constituiu as escolas e como configuram-se até os dias atuais. O Projeto em questões também visou compreender os usos e exploração dos espaços escolares.

Foi feito levantamento e catalogação de documentos, fontes primárias, da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pepino, no município de Sinop – MT, que começou a funcionar em 1974 como extensão da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da cidade de Vera, tendo como diretora a Irmã Editha. Pelo decreto nº 767/76 de 26 de outubro de 1976 a escola se tornou, Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino. Concentramo-nos nesta escola por ser a primeira do Município.

No município de Sinop, estas pesquisas são recentes, e ainda estão em construção no que diz respeito aos dados, na sistematização da história da educação. Por isso, a pesquisa cumpre uma das funções centrais do historiador, ou seja, localizar, organizar e preservar as fontes que permitem a reconstrução da história, seja no âmbito geral ou, como é o caso, no âmbito da história da educação.

Esperamos que a presente pesquisa contribua para identificar como a educação, seus espaços e lugares tiveram seu desenvolvimento inicialmente no município e seu contexto frente à realidade existente na época.

História de Sinop e as primeiras preocupações com a educação

O Colonizador Sr. Ênio Pipino, Paulista de Penápolis, casado com a Srª Nilza de Oliveira Pipino, em fins de 1971, deslocou-se para Mato Grosso, e numa extensão de 654 mil hectares, adquiridos de terceiros, na altura do km 500 da Rodovia Cuiabá-Santarém (BR-163) construiu a cidade: Denominada Gleba Celeste.

Previa a fundação de quatro cidades, tendo sido Vera a primeira a ser implantada. Depois vieram os projetos Sinop (Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná), Carmem e Cláudia. Sinop atraiu brasileiros de diversas regiões do País, principalmente dos três Estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com predominância de paranaenses, que constituem hoje a maioria de sua população, a data de fundação de Sinop foi em 14 de Setembro de 1974, e foi fundada por Ênio Pipino. Podemos verificar na Figura 1 a extensão do município no ano de 1974.

Figura 1: Vista aérea de Sinop as margens da BR 163, no ano de sua fundação – 1974.



Fonte: Foto cedida pela Casa da Cultura – Sinop-MT.

A primeira escola pública de Sinop foi a Escola Estadual "Nilza de Oliveira Pipino", criada em 1974 (o nome da escola foi em homenagem a uma das colonizadoras do município – Figura 2), com apenas quatro salas de aula dispostas uma ao lado da outra (figura 3). Em frente às salas de aula ficava o prédio administrativo da escola, conforme o número de alunos

aumentava, foram construídas mais três salas de aula nos anos seguintes. O que se percebia no início da vida educacional de Sinop, era uma influência forte e determinante da igreja católica, sendo a escolha dos professores feita pelo corpo paroquial, e quem fosse assíduo nas atividades da igreja. Terezinha Vandersen Pissinati Guerra foi a primeira professora de Sinop, e lecionou até 1977.

Figura 2: Nilza de Oliveira Pipino, uma das colonizadoras de Sinop.



Fonte: Marques (2010)

No início da escola Nilza tinha 21 (vinte e um) alunos da 1º á 4º série. A escola foi criada oficialmente pelo decreto nº 767/76 de 26 de outubro de 1976, antes pertencia á Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da Cidade de Vera.

Figura 3:Salas de aula da Escola Estadual "Nilza de Oliveira Pipino" – 1974.



Fonte: Foto cedida pela Casa da Cultura – Sinop-MT.

Hoje a escola possui a seguinte estrutura e instalação: 18 salas de aula com aproximadamente de 25 a 30 alunos por turma, 02 laboratórios de informática; 01 sala de professores; sala da coordenação pedagógica; sala da direção; secretaria escolar; sala para a biblioteca; sala do projeto formação continuada; sala para estudo; sala de projeção para a videoteca; sala para a lanchonete da escola; cantina com refeitório; 05 banheiros (masculino e feminino); quadra esportiva com cobertura, algumas salas de aula possuem instalação de ar-condicionado e quadro branco. Observamos na Figura 4 a nova disposição das salas de aula.

Figura 4: Estrutura atual da Escola Nilza de Oliveira Pipino.



Fonte: Schmidel (2014)

Metodologia

Foi um estudo qualitativo, a partir de um trabalho monográfico e de um Projeto de Pesquisa, em que foram realizadas análises históricas e/ou revisão de estudos ou processos tendo como material de análise documentos escritos e/ou produções culturais garimpados a partir de arquivos e acervos (Fiorentini, 2012, p. 70). E entendemos também que as histórias de vida são uma fonte valiosa para estudos que consideram as memórias como produção de dados (CHIZZOTTI, 2005).

Materiais e métodos

A produção dos dados obtidos junto ao TCC foi possível mediante um questionário elaborado para que Professores e alunos que participaram da colonização do município pudessem responder, trazendo suas memórias e reflexões de todo processo da implantação e desenvolvimento da educação em Sinop, a partir da primeira escola. Além disso, foram realizadas visitas à escola Nilza e ao Museu Municipal, para coletar fontes que remetem à história da educação de Sinop. O TCC investigou 5 professores e 20 alunos.

Resultados e discussões

A partir do que foi produzido pelo TCC (SCHMIDEL, 2014), compilamos alguns trechos de memórias dos sujeitos, que achamos pertinentes apresentar.

Um dos sujeitos da pesquisa, contou em entrevista como se deu o início da educação em Sinop antes da abertura da primeira Escola. Segundo ele na época não havia estudo para as crianças, e os fundadores tentaram trazer uma professora custeada pelo prefeito. A condição para o pagamento da professora era de que fosse formada uma turma de dezoito alunos; e só haviam conseguido doze. Por fim a comissão de fundadores chegou à sua casa que era a última da pesquisa. Ele tinha oito filhos, e deixando de fora o filho mais velho que precisava trabalhar, e o mais novo que só tinha cinco anos, completou a turma de dezoito alunos colocando os outros seis na lista (a segunda filha mais nova tinha só seis anos, e mais tarde quando abriu a escola Nilza, ela não pode ser matriculada por causa da pouca idade). Com a lista em mãos, moradores e o Padre da Igreja foram ao município de Chapada dos Guimarães, na comarca que Sinop pertencia, para conseguir que o Estado pagasse o salário da professora (SCHMIDEL, 2014).

Assim, com a possibilidade de custear uma professora, a comunidade mobilizou-se para conseguir um espaço inicial para o começo das aulas, que foi construído em regime de mutirão. Era uma casa de madeira, em que foi utilizada como a primeira sala de aula de Sinop (SCHMIDEL, 2014).

Após essa conquista, outras mais vieram, e assim foi fundada a primeira escola:

> No dia 05 de setembro de 1973, as aulas tiveram início, tendo como professora, Terezinha Vandersen Pissinati Guerra, primeira professora de Sinop, e 21 alunos: 1ª série – Claudemir sede, Geraldo Pissinati Guerra, Carlos Alberto Gianotto, Luzia Gianotto, Clonice Carrara e Sueli Siaska, 2ª série – Elenir Kempf, Ivonete de Césaro, Murilo Carrara, Claudecir Sechi, Maria do Carmo Sales Mendes, Maria José Sales Mendes; 3ª série – Maria Conceição Sales Mendes, Nildo Claro dos Anjos, Carlos Juanucci (primeira matricula feita), Adelir Calegaro, Sebastião Pissinati Guerra, Antonio Carrara, José Ferreira e Marta Kempfel; 4ª série – Antonio Guimarães. No início o salário da professora era pago pela colonizadora (nove cruzeiros por mês). Em fevereiro de 1974, Terezinha Vandersen Pissinati Guerra foi nomeada pelo Estado e lecionou até 1977, quando deixou o magistério (ERARDI, 2011, p. 126).

Ainda segundo relatos dos participantes da pesquisa do TCC, o ensino da época era ofertado com poucos recursos, o conteúdo era copiado do quadro de giz, o aluno não tinha livro didático, usavam-se tampinhas de garrafa, palitos de sorvete e de dente, palitos de fósforo, cartazes e até pedras.

Com o passar do tempo, foi chegando aparato tecnológico, como retroprojetor, computadores, bibliotecas etc. Depois chegando as Faculdades, até nos tornarmos hoje polo educacional do norte de Mato Grosso, contando com uma Universidade Federal (UFMT), uma Estadual (UNEMAT) e duas privadas.

A seguir apresentamos algumas transcrições de falas, que foram apresentadas no TCC:

> Se o ensino em Sinop hoje é referência, deve-se muito ao sacrifício e trabalho dos pioneiros. Quando fui diretor do "Nilza" fazíamos "acontecer". Mesmo não vindo verbas suficientes, arrumávamos cadeiras estragadas, pintávamos a escola, muramos todos os terrenos da escola, tudo com recursos da festa junina. Vale dizer que a festa junina do Nilza era a maior festa de Sinop. Houve

> festa com três dias (Transcrição da resposta de um professor, SCHMIDEL, 2014, p. 32).

O trecho acima nos faz perceber que a mobilização social foi um fator de fundamental importância para o desenvolvimento do município.

> No início da escola estadual de 1º e 2º grau Nilza de Oliveira Pepino não havia ventilador, ar condicionado o calor era terrível. O galinheiro como era chamado o primeiro prédio construído em madeira e piso de cimento queimado, não tinha nenhum tipo de conforto para os alunos e professores, água somente natural lanche tinha que trazer de casa, um tempo depois começou a ser servido na cantina. As carteiras feitas de madeira bruta, mais confortável para a época, com a mesa de escrever a frente espaçosa já na década de 80 chagaram as carteiras de ferro com a mesa do lado direito já com menos conforto para o aluno porem com mais mobilidade as professoras muito rígidas não dava chance alguma para que se fizesse bagunça a orelha sofria as consequências, porém aprendia-se mais, tinha mais seriedade por parte dos alunos e principalmente os pais que apoiava os castigos aplicados pelas professoras (Transcrição da resposta de uma aluno, SCHMIDEL, 2014, p. 34).

Essas informações vistas em citação anterior nos revela o caráter tradicional que tinha a condução do ensino na época, e a estrutura física precária das instalações da escola.

Um aspecto interessante que também consideramos foram as adaptações que os professores da época tiveram que se adequar. A seguir, algumas falas nos indica alguma ideia:

> Na época, para suprir a falta de profissionais da educação, eram contratados Médicos, Advogados, e Engenheiros que trabalhavam na agroquímica. [...] tenho vivo na memória vários episódios. Um deles foi o lançamento da pedra fundamental do prédio onde está a Escola Nilza de Oliveira Pipino. Lembro-me do formato das salas de aula dispostas em semicírculos, construídas em madeira, sendo uma das paredes edificada com tábuas dispostas horizontalmente, espaçadas com vão de 10 centímetros para arejar o

> forte calor amazônico. Registro as incontáveis vezes que a direção da escola obrigava crianças a se perfilarem seguidas horas sob sol escaldante, no aeroporto, à espera do avião do colonizador nas suas constantes visitas a então Gleba Celeste, ensaiando cânticos encomiásticos. Ai do professor que ousasse discordar da prática! Como retro dito, a igreja era um poder absoluto dentro da Gleba Celeste. No entanto, o pároco daquele tempo relutou fortemente para emprestar o Centro Esportivo de Sinop, para a realização da primeira formatura da oitava série da Escola Nilza, cuja organização coube à minha responsabilidade. Depois de intensa batalha, o local foi cedido para a cerimônia. A ingerência dos colonizadores e das religiosas na Escola era tão forte, que dos dezoito formandos, um não conseguiu aprovação. Recebi, na minha casa, a alta direção da colonizadora, da escola e da igreja intercedendo em favor do aluno reprovado. Não cedi. Paguei o preço. Mantive a minha convicção de que era melhor para o aluno repetir o ano. Para finalizar, registro que nem tudo era ruim. O brilho nos olhos das crianças, a satisfação de estar descobrindo um mundo novo e o respeito por quem trabalha sério sempre foi a recompensa que ainda hoje guardo com muito carinho (transcrição da fala de um professor, SCHMIDEL, p. 32-33).
>
> [...]
>
> Falta de capacitação dos Professores, Professores de outras áreas lecionando Matemática, os recursos didáticos eram escassos, só usavam-se palitos, pedrinha, tampa de garrafa para se ensinar a Matemática (Transcrição da resposta de um aluno, SCHMIDEL, 2014, p. 34).

É visível aqui como muitas adaptações tiveram que ser feitas para que a escola fosse mantida. O que também chama atenção é a conduta firme que a igreja católica tinha ao interferir nos assuntos escolares, e a primeira diretora da Escola Nilza de Oliveira Pipino era uma freira:

> No início a diretora era Freira, e Ela não aceitava que mulher ensinasse educação física, e por esse motivo meu esposo, lecionou por algum tempo por ter terminado o ensino médio (Transcrição da resposta de um aluno, SCHMIDEL, 2014, p. 32).

Pelo que foi contado pelos sujeitos, quem definia as contratações dos professores era a Igreja, que mantinha o critério de somente aceitar um professor, caso ele fosse assíduo nas atividades da igreja com a comunidade.

Considerações finais.

Ao analisarmos conjuntamente o Projeto de Pesquisa e o Trabalho de Conclusão de Curso, foi possível compreender melhor como se iniciou a estruturação das escolas no Município de Sinop.

Além disso, dados da pesquisa mostram um descompasso entre os avanços no crescimento civil da cidade (uma cidade que, em menos de 40 anos de seu nascimento já possui cerca de 120 mil habitantes (IBGE, 2010)) e os observados nas estruturas físicas das escolas do município. Observa-se que na fundação da cidade as escolas foram planejadas ocupando áreas territoriais grandes, a exemplo da escola 1 e das escolas construídas antes dela (Nilza de Oliveira Pipino e Enio Pipino, primeira e segunda escolas fundadas em Sinop, respectivamente).

Nos projetos urbanos inicialmente desenvolvidos as estruturas físicas escolares não apenas dispunham de espaço para abrigar os alunos do município, mas chegavam a apresentar certos requintes arquitetônicos (como o formato das instalações da escola 1, que forma um "JC" se observada sob vista aérea, em homenagem ao governador da época -Julio Campos).

A atual situação revela tais escolas superlotadas, valendo-se de prédios alugados para atender o excesso de alunos. A estrutura destas extensões, no entanto, é marcantemente precária, revelando assim que o planejamento da estrutura física para o funcionamento da educação básica não acompanhou o desenvolvimento civil da cidade.

No intuito de refletir sobre os relatos de alunos e professores que vivenciaram uma época de fundação da primeira instituição e Ensino do município, esperamos ter mostrado como as dificuldades enfrentadas na época, e a lembrança desses sujeitos indicaram diferenças de pensamento entre alunos e professores, mas que convergirampara uma consideração fundamental: o Ensino era conduzido de forma tradicional.

Esperamos que esse trabalho possa ser referência para novas pesquisas, que buscam um olhar pessoal feito a partir de histórias de vida contadas por pessoas que estiveram nos espaços e participaram das ações que mudaram a história do ensino no município de Sinop.

Sendo assim, entendemos que ao sistematizarmos parte da história da educação, por meio das memórias de alunos e professores, pudemos deixar claro esse processo, e como foram difíceis as primeiras lutas e conquistas dessas pessoas, que ajudaram a tornar Sinop um polo comercial e também educacional para toda região norte de Mato Grosso.

Referências bibliográficas

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Saki Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

FIORENTINI, Dario. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos/Dario Fiorentini, Sergio Lorenzato, - 3º Ed. Ver. - Campinas, SP: Autores associados, 2012.- (coleção formação de professores).

FRAGO, A. V., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. [tradução Alfredo Veiga-Neto], 2ª. Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARQUES, Odacir Elias Vieira. **Primórdios do ensino de matemática no município de Sinop-MT:** memórias de alguns professores que lecionaram a disciplina de matemática na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

SANTOS, F. E. Luiz. Raízes da educação. In: SANTOS, F. E. Luiz. **Raízes da história de Sinop**. Editora. Midiograf, 2011.

SCHMIDEL, Valdecir Luiz. **História da Educação de Sinop/MT:** Algumas reflexõesde alunos e professores. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – ICNHS, UFMT Campus de Sinop. Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

SHUMACHER, M. G. S. B.; ZOTTI, A. S. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da história da educação no município de Concórdia.Universidade do Contestado – UnC/UNICAMP, Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.27, p.243 –255, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art20_27.pdf> Acessado em 20/06/2013.

A TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL NOS ANOS 1930: UM ESTUDO DO APARATO LEGAL

Selma de Fátima Vanderley
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
selma.vanderley@ifms.edu.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

Esse trabalho trata do ensino técnico organizado e mantido pela União. Apresenta as mudanças que ocorreram nessa modalidade de ensino durante a década de 1930, buscando identificar, com base nos dispositivos legais, os aspectos referentes à organização, aos objetivos, ao público destinatário e a dualidade no sistema educativo. Parte-se do pressuposto que as transformações ocorridas na sociedade a partir dos anos 1930 repercutiram sensivelmente sobre este tipo de ensino, que iniciou um processo de desenvolvimento no período apontado. A partir do estudo dos dispositivos legais e com base nos referenciais teóricos selecionados, percebe-se que as mudanças estruturais que se materializaram a partir da década de 1930, fortalecidas com o processo de industrialização, requisitaram uma reorganização do ensino para a formação de mão de obra qualificada. O objetivo do ensino técnico passa a caminhar para a formação de profissionais aptos ao exercício de atividades específicas na indústria, comércio e agricultura. Outro fator observado se refere à questão da dualidade no ensino, uma vez que, os dispositivos legais ainda referenciam o ensino técnico como destinado aos "desfavorecidos da fortuna", evidenciando a diferenciação do ensino ministrado aos filhos da classe operária e aos filhos da classe dirigente.

Palavras chave: História da Educação; Legislação; Ensino técnico.

Introdução

Constituído durante a Primeira República, o ensino técnico se materializou na história da educação por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do século XX. As primeiras décadas após a implantação dessas escolas, em 1909, foram marcadas por inúmeras dificuldades, desde o investimento em infraestrutura para o funcionamento adequado até a existência de recursos humanos capacitados para ministrarem os ofícios. Nos fins da década de 1920 buscaram-se formas para mudar esse cenário que repercutiram em algumas mudanças a partir da década de 1930.

Partindo desse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar as mudanças que ocorreram nessa modalidade de ensino durante os anos 1930, tendo como fonte os dispositivos legais, busca identificar os aspectos referentes à organização, objetivos, público destinatário e a dualidade no ensino. Para tanto, utilizamos como fontes principalmente os dispositivos legais que apresentam algumas modificações no cenário da educação profissional nesse período.

Importante também para tal proposta foi contextualizar sobre o desenvolvimento econômico-social do país, uma vez que, a necessidade de profissões especializadas está intimamente relacionada às demandas do desenvolvimento da sociedade.

Contudo, o estudo realizado demonstra que o governo federal realizou investimentos para melhoria da infraestrutura e organização das escolas de aprendizes artífices, no entanto, manteve a ideia de que o ensino técnico estava voltado à classe empobrecida da sociedade.

Os dispositivos legais referenciam o ensino técnico como destinado às classes menos favorecidas, evidenciando que nos anos 1930 havia ainda uma dualidade no sistema educacional brasileiro.

O percurso do ensino técnico nos anos 1930

Os anos 1930 marcam um período de significativas mudanças na história do Brasil, mas agora com uma guinada que dá nova direção ao país. "[...] O Brasil até então fôra um país tipicamente semicolonial[1]. Com o processo de industrialização que então se inicia, encetamos nosso caminho rumo ao desenvolvimento" (PEREIRA, 1970, p. 27).

As mudanças que ocorreram na conjuntura dos anos 1930 repercutiram expressivamente na organização da sociedade brasileira e, consequentemente, nas legislações que tratam do ensino técnico.

No plano político ocorrem importantes mudanças. Com a Revolução de 1930[2], Getúlio Vargas se tornou chefe do governo provisório, permanecendo no poder até 1945. Segundo Pereira (1970), o novo governo se identificava com os ideais de

[1] "É característica básica de uma economia semicolonial o não contar com um mercado interno. A grande maioria da população, trabalhando no campo, encontra-se fora do mercado nacional, produzindo artesanalmente para seu próprio consumo, em condições miseráveis, de forma a não permitir que se possa falar em mercado interno" (PEREIRA, 1970, p. 28).

[2] Revolução de 1930 foi o nome do movimento que pôs fim à Primeira República Brasileira.

renovação da política e da economia brasileira, nesse sentido adotou uma política a favor da industrialização, que tem uma representação bastante significativa no desenvolvimento do ensino técnico na década de 1930.

Além disso, a década de 1930 se inicia com o país passando por uma crise econômica que altera suas estruturas. Por um lado, a crise de 1929 atinge o Brasil que adentra num período de depressão econômica, onde todos os setores são atingidos, por outro lado essa crise vai possibilitar novas oportunidades de crescimento.

Pereira (1970) apresenta um panorama da situação do país nesse período. Com a crise de 1929 que afetou diretamente as exportações nacionais e, sobretudo, a economia cafeeira, o mercado interno que antes não registrava grande relevância tem um grande impulso. Uma das características do país até a década de 1930 ainda era a agricultura latifundiária que entra em crise abrindo espaço para novas alternativas na economia, "[...] fator fundamental a explicar o inicio da decolagem da economia brasileira está no surgimento inesperado e paradoxal de uma imensa oportunidade de investimentos industriais devido à depressão mundial dos anos trinta" (PEREIRA, 1970, 36).

Com o mercado interno em expansão, o processo de industrialização se fortifica e passa a representar papel importante na economia. De acordo com Pereira (1970, p. 28) "O país deixa de ser basicamente agrário. Além da agricultura e do comércio, dois novos setores produtivos de renda nacional passam a figurar com importância crescente – a indústria e o Estado."

Fonseca (1986, p. 224) assinala que

> O país passou em 1930, por uma de suas mais profundas transformações, que se fêz sentir no campo econômico, na esfera social e nas diretrizes políticas. Com a revolução de outubro, o govêrno provisório assumia o poder e encetava largas reformas em vários setores da vida nacional. A educação não poderia escapar à sua ação renovadora.

Nessa conjuntura o cenário educacional também registra algumas mudanças e, por conseguinte, o ensino técnico que adentra um período em que vai ganhando maior notoriedade.

Em 14 de novembro de 1930, por meio da Lei nº 19.402, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o ensino técnico, através das escolas de aprendizes artífices, que antes estava ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passou a fazer parte do novo ministério.

Em 1931 foi criada, através do Decreto 19.560, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em substituição ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, com a função de dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relacionados ao ensino profissional e técnico (MACHADO, 1989).

Nesse mesmo ano, com o Decreto nº 19.850/1931, é criado o Conselho Nacional de Educação, cuja finalidade é "colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da nação" (BRASIL, 1931a).

Já no inicio da década de 1930, também princípio do governo provisório de Vargas, percebe-se, por meio dos dispositivos jurídico-legais, as mudanças que se engendravam na organização do sistema educacional. Nas mensagens presidenciais expostas ao longo deste capítulo é possível notar como o governante que administrou o país até meados da década de 1940 pensava a educação e principalmente o ensino técnico.

Prosseguindo na legislação, ainda em 1931 há a aprovação do Decreto nº 20.158 que organiza o ensino comercial, regulamentando a profissão de contador. Segundo o decreto, o ensino comercial seria formado por um curso propedêutico e pelos seguintes cursos técnicos: "[...] secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio [...]" (BRASIL, 1931b).

No que tange às disciplinas ministradas, os cursos propedêutico e técnico trazem diferenciações, como segue no excerto do artigo 2º do referido decreto:

> a) Curso propedêutico
>
> 1) Português; 2) Francês; 3) Inglês; 4) Matemática; 5) Geografia; 6) Corografia do Brasil; 7) História da Civilização; 8) História do Brasil; 9) Noções de Física, Química e História Natural; 10) Caligrafia.
>
> b) Cursos técnicos

> 1) Datilografia; 2) Mecanografia; 3) Estenografia; 4) Desenho; 5) Francês comercial; 6) Inglês Comercial; 7) Correspondência portuguesa, francesa e inglesa; 8) Geografia econômica; 9) Matemática comercial; 10) Matemática financeira; 11) Cálculo atuarial; 12) Estatística; 13) Economia Política e Finanças; 14) Seminário econômico; 15) Direito Constitucional e civil; 16) Direito comercial; 17) Prática do processo civil e comercial; 18) Legislação fiscal; 19) Legislação de Seguros; 20) Contabilidade (noções preliminares); 21) Contabilidade mercantil; 22) Contabilidade industrial e agrícola; 23) Contabilidade bancária; 24) Merceologia e tecnologia merceológica; 25)Técnica comercial e processos de propaganda; 26) Historia do comercio, industria e agricultura; 27) Organização de escritórios (BRASIL, 1931b).

Nota-se que os cursos técnicos eram formados com disciplinas específicas para o exercício de um ofício, não havendo a preocupação de oferecer uma formação geral a esses alunos conforme acontecia com o curso propedêutico, além disso, para a realização do curso propedêutico era necessária aprovação nos exames de admissão compostos por provas escritas e orais.

Na mensagem apresentada ao Poder Legislativo em 1935, o Presidente da República Getúlio Vargas, apresenta um quadro geral de cobertura do ensino comercial.

> Existem atualmente, em todo o país, 248 estabelecimentos dessa categoria, assim distribuídos: Amazonas, 3; Pará, 5; Maranhão, 2; Ceará, 5; Rio Grande do Norte, 2; Piauí, 1; Sergipe, 1; Alagoas, 1; Bahia, 4; Paraíba, 2; Pernambuco, 8; Espírito Santo, 3; Goiás, l; Mato Grosso, 2; Distrito Federal, 43; Rio de Janeiro, 10; São Paulo, 99; Minas Gerais, 30; Paraná, 3; Santa Catarina, 5; Rio Grande do Sul, 18.
>
> Desses institutos, 126 mantêm o curso de admissão, 175 o propedêutico, 30 o de secretariado, 25 o de guarda-livros, 113 o

> de perito-contador e 14 todos os cursos, inclusive o superior, de administração e finanças.
>
> A matrícula geral atingiu a 32.014 alunos, sendo 5.560 nos cursos de admissão, 16.724 nos cursos propedêuticos, 459 nos de secretário, 6 71 nos de guarda-livros, 8.333 nos de perito-contador e 267 nos demais cursos (BRASIL, 1987, p. 135).

Apesar de não contar com estabelecimentos próprios, o ensino comercial estava presente em todos os estados brasileiros, com significativo número de matrículas e uma variedade de cursos que demonstram o avanço desse ramo de ensino e a relação com o desenvolvimento econômico do país que, como já exposto, passa por alterações em sua estrutura, abrindo novos campos de investimento e necessitando de força de trabalho especializada.

Em 1932, o Decreto nº 21.353 regulamentou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico criada em 1931, trazendo, dentre suas competências inspecionar os cursos profissionais, promover estudos de interesse para o ensino técnico profissional e coordenar, sistematizar e fiscalizar o funcionamento industrial dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1932).

Nos anos iniciais da década de 1930, nota-se o intuito de aprimorar o ensino técnico. Na mensagem apresentada em 1933 à Assembleia Constituinte, Getúlio Vargas expõe sua opinião a respeito da educação, observa-se nela os anseios por mudanças.

> A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. [...]
>
> A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto da ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário, nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso,

> quase transformado em caça ao diploma. **O doutorismo e o bacharelato instituíram uma espécie de casta privilegiada, única que se julga com direito ao exercício das funções públicas, relegando, para segundo plano, a dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país** (BRASIL, 1987, p. 124-125).

O trecho em destaque denota a divisão que existia no sistema de ensino. O ensino técnico era posto em segundo plano, pois preparava os alunos para exercer profissões elementares, trabalhos desconsiderados importantes pela sociedade. "Consequentemente, uma barreira social se interpôs entre o ensino secundário humanista e desinteressado e o ensino profissional técnico utilitário e de nível elementar voltado para a prática das artes e ofícios" (SOUZA, 2008, p. 109). Por não permitir a continuidade dos estudos e a formação superior, era visto como inferior.

Nesse sentido, Nagle (2009, p. 193) observa que

> A ausência de articulação do ensino profissional, em seus graus elementares, com os outros níveis e ramos de ensino, especialmente com o ensino secundário – reduto da formação humanista e, portanto, aristocrático – impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento ou de aceitação daquele tipo de ensino. A barreira era, antes de tudo, de natureza social, que assim se expressava no setor da escolarização. Por isso mesmo, não eram razões ou princípios de natureza educacional ou pedagógica os responsáveis por aquela falta de articulação. Devido a esse fato, somente alterações de natureza também social poderiam provocar mudança na posição da escola profissional no domínio do sistema escolar, pois era, basicamente, fruto de raízes histórico-sociais.

Como Nagle aponta no excerto acima, essa desarticulação no sistema educacional em que a continuidade nos estudos não era possível àqueles alunos oriundos do ensino técnico é uma construção histórica, justamente o "fruto de raízes histórico-sociais" desse ramo de ensino que, ao longo dos séculos foi se desenvolvendo

adotando como característica o atendimento dos menos favorecidos. Considerado de menor importância, o trabalho manual era visto pela classe dirigente como indigno, não sendo possível que àqueles que o cursassem prosseguissem nos estudos e se formassem doutores ou bacharéis. As mudanças de natureza social que o autor faz referência como forma de alterar a posição que o ensino técnico ocupava no sistema escolar foram acontecendo no decorrer da década de 1930 e principalmente 1940, com as mudanças que o processo de industrialização pôs ao país, como vem demonstrando os dispositivos legais que foram sendo aprovados ao longo dessas décadas.

Retomando a legislação, no ano de 1934, o Decreto nº 24.558 transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial. Nele estava previsto a expansão gradativa do ensino industrial, podendo instalar outras escolas industriais, visando estreitar a relação entre o Estado e as organizações industriais, com o objetivo de melhorar a adaptação da aprendizagem prática dos ofícios às indústrias locais. Era previsto ainda, de acordo com o art. 6º que,

> A Superintendência do Ensino Industrial entrará em entendimento com as associações industriais para uma perfeita e íntima colaboração, objetivando a melhor adaptação dos métodos educativos e da aprendizagem prática dos ofícios aplicados ás indústrias, tendo em vista as tendências regionais e a assistência permanente das mesmas associações na marcha evolutiva do ensino industrial (BRASIL, 1934).

Sobre esse artigo, Fonseca (1986) assinala que a evolução da industrialização no país passava a exigir mais do que a aprendizagem das profissões elementares ensinadas nas escolas de aprendizes artífices, por isso, era necessário oferecer conhecimentos especializados aos alunos para que atendessem as demandas de expansão das indústrias.

O referido decreto trazia ainda a instituição de bolsas para facilitar a manutenção dos alunos oriundos do interior dos Estados ou a instalação de internatos para a instrução desses alunos, uma vez que, as escolas de aprendizes artífices eram preponderantemente instaladas nas capitais.

Em 1937, a Lei nº 378 dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, inclusive com a alteração de sua denominação com a supressão da palavra

Pública. Em voga, o artigo 10 apresenta a estrutura da educação escolar que passou a ser administrada pelo Departamento Nacional de Educação submetido ao Ministério,

> Art. 10. O Departamento Nacional de Educação compor-se-á do gabinete do director geral, de um serviço de expediente e das oito seguintes divisões, cada uma a cargo de um director de comprovada competência:
> a) Divisão de Ensino Primario;
> b) Divisão de Ensino Industrial;
> c) Divisão de Ensino Commercial;
> d) Divisão de Ensino Domestico;
> e) Divisão de Ensino Secundario;
> f) Divisão de Ensino Superior;
> g) Divisão de Educação Extraescolar:
> h) Divisão de Educação Physica (BRASIL, 1937a).

Por essa lei a Superintendência do Ensino Industrial é substituída pela Divisão do Ensino Industrial, e as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus, conforme o artigo 37, "A Escola Normal de Artes e Officios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e gráos" (BRASIL, 1937a). Estava previsto ainda que seriam instituídos novos liceus, com o objetivo de difundir o ensino profissional, dos vários ramos e graus por todo o território brasileiro.

A partir da década de 1930 observaram-se, portanto, importantes ações que buscavam promover melhorias nos resultados educacionais do país. Nova mensagem do Presidente Getúlio Vargas apresentada ao Poder Legislativo, no dia 3 de maio de 1937, expressa as condições em que se encontravam alguns ramos do ensino técnico.

> ENSINO PROFISSIONAL
> Constitui objeto de especial interesse a organização do ensino profissional nos seus vários ramos: industrial, comercial, doméstico e agrícola.
> Tal ensino, entre nós, ainda é incipiente e retardado. Não se compreende que isso aconteça num país sabidamente necessitado,

> qual o nosso, de elementos de trabalho em condições de assegurar a melhoria da produção.
> ENSINO INDUSTRIAL [...]
> As 19 atuais escolas de aprendizes artífices localizadas nos diferentes Estados (salvo no Rio Grande Sul) e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passarão a constituir liceus industriais modelares, a que se deve juntar o projetado para o Estado do Rio Grande do Sul.
> Em todos esses estabelecimentos ministrar-se-á o ensino industrial de primeiro grau - preparação de operários - sendo que os localizados em grandes centros receberão instalações para o ensino industrial do segundo e terceiro graus - preparação de contramestres e mestres.
> Os liceus terão tantos cursos quantos se façam necessários, de acordo com as exigências do meio. Preparam-se os projetos de construção ou de remodelação dos seus edifícios. O do Liceu Wenceslau Braz entrou em obras e se destina a substituir as instalações atuais por um conjunto de prédios que deverão ficar concluídos dentro de um ano.
> Cuida-se, simultaneamente, da elaboração de regulamentos apropriados a cada um dos estabelecimentos e de contratar professores estrangeiros para o ensino de especialidades pouco vulgarizadas no país.
> ENSINO COMERCIAL
> Apesar de não existirem estabelecimentos oficiais, o ensino comercial acha-se bastante desenvolvido entre nós, devido ao esforço da iniciativa particular.
> As escolas reconhecidas, com uma freqüência de cerca de 28.000 alunos, são atualmente em número de 236 e a sua fiscalização passará agora a ser feita, com maior eficiência, pelas delegacias federais de educação (BRASIL, 1987, p. 148-149).

As mudanças advindas na década de 1930 abrangeram, inclusive, a legislação fundamental do país, com duas Constituições Federais, 1934 e 1937, esta última dispunha em seu artigo 129 sobre o ensino pré-vocacional profissional, como segue.

> Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da

> Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, **a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.**
>
> **O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobres essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937b, grifo nosso).

A Constituição de 1937 dispunha que o ensino pré-vocacional profissional era voltado as classes menos favorecidas, mais uma vez a legislação reforçava o caráter dualista do sistema educacional vigente, que separava o tipo de ensino que era destinado aos filhos dos pobres, dessa forma, perduram ainda no ensino técnico as características de sua gênese.

Além disso, a Constituição de 1937 determinou além de o Estado, às empresas e aos sindicatos a responsabilidade da formação das classes menos favorecidas, atribuindo-lhe o dever de formar seus aprendizes.

Em obediência ao texto constitucional, em 1939, o Decreto-Lei nº 1.238 cria cursos de aperfeiçoamento profissional para os trabalhadores nos estabelecimentos industriais com mais de 500 funcionários. Posteriormente, em 1940, o Decreto nº 6.029 aprova o regulamento para o funcionamento dos cursos profissionais nos espaços físicos das indústrias (MACHADO, 1989).

Esses cursos de formação e aperfeiçoamento dos trabalhadores poderiam ser instalados nos próprios estabelecimentos comerciais ou nas proximidades, podendo

também ser mantidos por vários estabelecimentos em comum. Dependendo do ramo empresarial, os cursos podiam também ser ofertados de maneira concentrada, onde os alunos ficariam exclusivamente dedicados aos trabalhos escolares percebendo os mesmos salários do tempo de trabalho normal.

A década de 1930 se finda com avanços na área da formação profissional, com a aprovação de dispositivos legais que estruturam e regulamenta o ensino técnico. As leis orgânicas aprovadas nesse período representam a importância que o ensino técnico passou a significar para o desenvolvimento do país.

Algumas considerações

Os dispositivos legais analisados demonstram que o ensino técnico obteve uma expansão dentro do sistema educativo. Na década de 1930 foram aprovados diversos dispositivos legais que buscava regular e organizar o ensino técnico, com vistas a atender as demandas que o progresso industrial começava a apresentar.

Inicialmente, as escolas de aprendizes artífices que surgiram como respostas às questões sociais através da profissionalização da mão de obra começam, a partir de então, a galgar maior espaço no cenário educacional. Após as primeiras décadas de implantação, os anos 1930 apresentam uma nova realidade à formação profissional devido ao desenvolvimento econômico-social, quando a industrialização passa a requisitar por qualificação.

Contudo, o estudo realizado demonstra que houve a preocupação de melhorar a oferta do ensino técnico, por meio de investimentos para melhoria da infraestrutura e organização das escolas de aprendizes artífices, buscando aumentar o número de alunos que se formavam profissionalmente na área técnica.

Igualmente, manteve-se ainda a ideia de que o ensino técnico estava voltado à classe empobrecida da sociedade, como apresentado na própria Constituição de 1937.

Dessa forma, as mudanças ocorridas no ensino técnico na década de 1930 visavam atender o novo contexto que o país vivia, mas persistiu a dualidade no sistema educacional, que diferenciava o ensino destinado à classe trabalhadora, de formação técnica, daquele voltado à classe dirigente, formação clássica.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931.** Crêa o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-norma-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2014. 1931a.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de Junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2014. 1931b.

BRASIL. **Decreto nº 21.353, de 3 de Maio de 1932**. Aprova o regulamento da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 24.558, de 3 de Julho de 1934.** Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-retificacao-80218-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014. 1937a

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 18 set. 2013. 1937b

BRASIL. **A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890 1986)**. Brasília, INEP, 1987. 2v. anexos. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28750>. Acesso em: 26 de jun. 2014.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 1º vol. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PEREIRA, L. C. Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Brasiliense, 1970.

SOUZA, Rosa Fátima de. Educação secundária, cultura humanista e diferenciação social na Primeira República. In: **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM OURO PRETO DO OESTE-RO

Ivone Goulart Lopes
(Professora Drª. da UNEOURO, Ouro Preto do Oeste/RO)
ivone.goulart@hotmail.com

Izabel Alves Silveira
(Aluna do 7ª Semestre de Pedagogia da UNEOURO, Ouro Preto do Oeste/RO)
izabelsilveira56@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este artigo discute a pesquisa em andamento nos arquivos do município de Ouro Preto do Oeste/RO e a questão das fontes históricas para a investigação sobre as instituições escolares. Nas últimas décadas, houve uma ampliação da discussão sobre a conservação das fontes para o conhecimento do patrimônio cultural e histórico, todavia, os pesquisadores ainda encontram dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao acesso e à conservação dos documentos. No caso do município de Ouro Preto do Oeste-RO, embora se trate de uma região de colonização recente, década de 1960, projetos implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a situação das fontes é precária e descuidada antes da implantação do município. Existem poucos arquivos que acondicionam documentos que preservam a memória da educação. Os acervos das instituições escolares, - a maioria fechada -, atualmente estão na SEMECE do município ou em outros municípios que foram sendo desmembrados. Eles exercem importante papel no processo de levantamento, catalogação e acondicionamento de documentos que se constituem como fontes para pesquisa sobre a história da educação da região.

Palavras-chave: Instituições escolares; Ouro Preto do Oeste-RO.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o levantamento, a catalogação e a análise das fontes para a pesquisa sobre instituições escolares no município de Ouro Preto do Oeste/RO e reforçar a necessidade de organização e registro de arquivos que possibilitem a preservação das fontes para a pesquisa sobre instituições escolares nessa região de colonização do INCRA nas décadas de 1960 e 1980.

No Brasil, a preocupação em relação aos arquivos para pesquisa educacional é recente e pouco disseminada; no entanto, a pesquisa em história da educação é realizada mediante a análise de documentos conhecidos ou reconhecidos como fontes para a

investigação histórica. Os arquivos são elementos importantes no processo de pesquisa, pois eles disponibilizam as fontes que servem de base para realização da investigação histórica.

A história da educação tem passado por uma discussão e renovação do conceito de fontes, escritas, iconográficas, pictóricas, audiovisuais ou arquitetônicas, importantes para investigar o passado. A ampliação do conceito do que se pode utilizar como fonte passou a contemplar a possibilidade do estudo de instituições escolares como elementos importantes na escrita da história da educação regional e brasileira.

Para discutir a temática proposta, inicialmente serão analisadas a trajetória da pesquisa em história da educação no Brasil e a pesquisa sobre instituições escolares. Em seguida, será discutida a questão das fontes para pesquisas sobre instituições escolares: levantamento, organização, catalogação e análise dos documentos. Por fim, será analisada a pesquisa em arquivos, com ênfase na importância dos arquivos escolares.

Elencamos os principais arquivos da região que podem servir para a reconstituição da escolarização e da história da educação: Arquivos do INCRA, atualmente em Ji Paraná/RO, SEMECE de Ouro Preto do Oeste/RO e Escolas que ainda estão funcionando, SEMECEs de outros municípios que foram desmembrados e a CRE/RO com sede em Ouro Preto do Oeste.

Instituições escolares de Ouro Preto do Oeste

A possibilidade de se escrever a história da educação brasileira e regional sob um prisma diferente daquele que dá espaço apenas às narrativas emanadas de documentos oficiais tem sido um importante elemento motivador para as pesquisas sobre instituições escolares. Toledo e Andrade (2014, p. 81) dizem que é uma proposta que visa à valorização das peculiaridades regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais. Ao analisar as características de uma determinada instituição, espacial e geograficamente determinada, nasce a possibilidade de conhecer o contexto histórico-político e social que a criou (ANDRADE, 2011).

Sobre a importância dos estudos das instituições escolares para a história da educação brasileira, Saviani (2013a, p. 29) salienta que "propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos, mas

também necessitamos conhecer”.

A instituição é produto da ação humana. Ela é voltada a atender as necessidades presentes. No caso das instituições escolares, especificamente, é correto dizer que elas surgem para atender a necessidades humanas, pois não é toda e qualquer necessidade que requer uma instituição. Segundo Saviani (2013b), a palavra instituição guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelas pessoas. A instituição se apresenta como uma estrutura material e é constituída para atender às necessidades humanas. Pode-se dizer que uma instituição é criada para permanecer. As necessidades passageiras, de caráter conjuntural, são normalmente atendidas sem necessidade de se recorrer a atividades institucionalizadas.

As instituições escolares se constituem a partir da história das pessoas em meio ao processo de produção da vida social. Sanfelice (2007, p. 78-79) afirma que “as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional”.

Cabe ao pesquisador discutir não apenas o funcionamento e as práticas pedagógicas daquela escola, mas averiguar as múltiplas dimensões que cercaram sua implantação, consolidação e desenvolvimento. Justino Magalhães afirma:

> Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 2)

O autor destaca que os estudos sobre instituições escolares devem contemplar três indissociáveis aspectos:

− a materialidade (o instituído): projeto arquitetônico, prédio, seus equipamentos, material didático e estrutura organizacional;

− a representação (a institucionalização): papel desempenhado pela instituição escolar, envolvendo tradição, modelos pedagógicos, currículo e funcionamento institucional;

− a apropriação (a instituição): as práticas pedagógicas propriamente ditas, os referenciais pedagógicos que norteiam as práticas e a identidade da escola e dos atores envolvidos nela (MAGALHÃES, 2004).

Ao analisar a criação de uma instituição, bem como sua história, seu público-alvo, suas propostas, sua arquitetura, entre outros aspectos, é possível identificar-lhe os pressupostos, pois as instituições escolares evidenciam a cosmovisão de uma época e defendem um projeto educativo embasado em valores vigentes na sociedade. Toledo e Andrade (2014, p. 84) dizem que o processo de historiar uma instituição educativa não terá muito sentido sem uma articulação entre o singular (instituição escolar) e o geral (contexto histórico), pois cada instituição educativa acompanha o desenrolar da sociedade conforme a produção da época. As instituições são compostas por elementos associados à formação da sociedade. Alves (2007) diz que o movimento no interior de uma instituição escolar reflete, geralmente, o movimento social em que ela está inserida, fundada na atividade econômica, porque cada período, concretamente, produz a relação socioeducativa que lhe é própria.

As instituições escolares e as fontes

A pesquisa sobre instituições escolares é de caráter histórico-documental e utilizamos de fontes orais. É uma modalidade de investigação que contempla o levantamento e a análise das fontes. Vieira afirma que "a reconstrução da história das instituições escolares está intimamente relacionada à preservação e à organização dos seus arquivos, por meio dos quais se terá acesso às fontes que possibilitarão a pesquisa e a produção do conhecimento" (VIEIRA, 2013, p. 72, *apud* TOLEDO E ANDRADE, 2014, p. 184). A reconstrução histórica das instituições escolares, como objeto de análise da história da educação, exige fontes, porque elas são a base, o ponto de apoio da análise histórica.

Ao se lançar nesta área de pesquisa, o historiador da educação se depara com a tarefa de levantar, catalogar e analisar documentos históricos que se constituem como fontes que oferecem importantes subsídios sobre a história. Isto significa que o historiador da educação tem a tarefa de constituir seu conjunto de fontes. Na percepção de Carlos Bacellar, (2010, p. 45) "[...] é preciso garimpar os documentos nas condições mais ou menos precárias em que se encontram".

Na medida em que o historiador levanta problemas de pesquisa e recorre aos documentos na expectativa de extrair deles respostas às questões levantadas, atribui a alguns objetos a qualidade de fonte, pois neles há, potencialmente, respostas para as questões levantadas. O trabalho do pesquisador é buscar, mediante o trato dos documentos, uma aproximação do real que lhe possibilite encontrar respostas às suas questões.

Só recebe estatuto de fontes, segundo Saviani (2013a), na medida em que o historiador formular seu problema de pesquisa e decidir encontrar as respostas às questões levantadas naqueles objetos, que só se constituirão em fontes a partir do momento em que seja possível, com elas, produzir conhecimento histórico.

Silva (2010) afirma que identificar, usar e interpretar as fontes é fator preponderante na identificação da qualidade da pesquisa histórica, pois os documentos contêm vestígios e são testemunhas que manifestam as ações do ser humano no tempo.

As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. As fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2013, p, 13).

Jacques Le Goff (2003, p. 545) afirma que "o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder" As fontes são o ponto de partida de uma pesquisa histórica.

Na pesquisa, o desafio de organizar as fontes para reconstruir a história das instituições escolares se depara com dois problemas recorrentes conforme Silva (2013): as condições precárias de armazenamento e manutenção dos documentos por parte das instituições educativas, e o trabalho de articulação dos diversos tipos de fontes, sem deixar de considerar o fenômeno analisado. O processo de preservação de fontes das instituições escolares traz à tona a expressão de sujeitos e grupos sociais que representam um determinado contexto histórico, e isso contribui para a compreensão da história da educação de uma sociedade.

As fontes e os documentos são a expressão do passado e estão carregados de

sentidos que evidenciam características da sociedade que as produziu; por isso, elas não devem ser usadas de modo absolutamente objetivo. É preciso considerar os elementos subjetivos que compõem os documentos em si, bem como o trabalho do pesquisador no processo de análise. A análise documental, na perspectiva proposta por Júlio Aróstegui (2006, p. 521), "não é tarefa fácil, porque não é apenas ler um documento para captar seu sentido superficial, mas sim, para captar coisas concretas; por isso, a leitura deve ser orientada por perguntas".

Buffa, (2007) comenta que a pesquisa sobre uma instituição escolar, devem-se priorizar fontes como: documentos oficiais da implantação da escola; quadro de professores; trajetória de ex-alunos; entrevistas com sujeitos envolvidos no processo de criação da instituição; legislação da época; currículo; cadernos dos alunos; jornais da época; práticas disciplinares, fotografias, entre outros.

Pesquisa em arquivos

Os arquivos são elementos importantes, principalmente em processos de pesquisa histórica, pois disponibilizam as fontes que servem de base para sua realização. Os acervos se organizam em conjuntos produzidos ou recebidos por instituições públicas e privadas e contêm documentos de natureza diversa. Segundo Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho (2005, p. 35), "as instituições portadoras de acervos (arquivos, bibliotecas, centros e documentação) estão no centro mesmo da constituição e redefinição do campo da história da educação".

Pesquisar em arquivos é uma atividade desafiadora, cansativa; exige disciplina e paciência. Este é um desafio constante para os que se envolvem nesta tarefa. O trabalho do pesquisador consiste, muitas vezes, em buscar papéis desorganizados; cabe a ele descobrir onde se localizam e quais podem ser úteis. Nesta empreitada, é muitas vezes preciso superar obstáculos de ordem burocrática, de boa vontade dos atendentes, de localização e de falta de formação adequada da parte de quem deveria facilitar a vida do pesquisador (SILVA, 2013). Os arquivos não recebem, geralmente, atenção prioritária dos órgãos governamentais; por isso, são meros depósitos e papéis velhos (BACELLAR, 2010).

Toledo e Andrade (2014, p.189) comentam que por ser comum se encontrarem em condições pouco favoráveis à atuação do pesquisador exige-se dele conhecimento de normas arquivísticas, pois as políticas de suporte aos arquivos públicos e privados no

Brasil são estabelecidas em lei. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, estabelecem que seja dever do poder público, em todos os níveis, a gestão, a guarda e a preservação de documentos e arquivos como elementos de apoio à administração e à cultura. Bacellar (2011, p. 44) destaca que "o historiador que se aventura nos arquivos, de qualquer época, deveria ter preocupações em conhecer o funcionamento da máquina administrativa para o período que pretende pesquisar".

Os Arquivos escolares em Ouro Preto do Oeste

Em relação às instituições escolares, os acervos documentais são imprescindíveis para o acesso às fontes. Muitas delas podem ser encontradas na própria instituição e como a maioria das escolas do município foi fechada, estes arquivos estão na SEMECE. Segundo Décio Gatti Júnior (2002), as escolas dispõem de um grande número de fontes e informações fundamentais para a construção de interpretações sobre elas próprias e sobre a história da educação. Mogarro (2005) lista algumas das importantes fontes disponíveis nos arquivos escolares: os prontuários dos alunos e os livros de matrículas (pelos dados sobre filiação e nacionalidade dos alunos e profissão dos pais); o livro de ponto e o livro de frequência (pelos nomes de professores e funcionários admitidos); as atas de diretoria e os relatórios (por conterem dados importantes sobre o funcionamento institucional e suas mudanças). Documentos que informam sobre a constituição das relações sociais da escola e sobre como as políticas públicas educacionais que foram por ela implementadas.

Em geral, nas escolas, consideram-se documentos oficiais: ofícios, diários oficiais, requerimentos, relatórios, decretos, estatísticas, históricos escolares de alunos, atos de colação de grau, transferências, atas de reuniões pedagógicas, entre outros, que, obrigatoriamente, devem ser preservados e disponibilizados para pesquisas. Além dos documentos escolares oficiais, os arquivos das instituições educativas guardam outros documentos não oficiais, também úteis na investigação histórica: diários de classe, cadernos escolares, trabalhos de alunos, memórias de alunos e de professores. Vale destacar que a reconstituição histórica de uma instituição escolar depende, em grande medida, da preservação e organização de seus arquivos, pois é por meio deles que se terá acesso às fontes.

Saviani (2004) alerta, a respeito, sobre a necessidade de se construir uma política

de preservação de fontes que estabeleça critérios que definam que documentos, produzidos no interior da escola, se devem preservar ou descartar, pois sua preservação é de suma importância para se compreender a história da educação, uma vez que a escola faz parte da sociedade.

Fontes e arquivos desta pesquisa

a) INCRA (Administrações Regionais), Av. Dois de Abril, n. 1771 - Cep: - 76900-149 - Ji-paraná - RO, (69) 3421-4486.

b) SEMECE – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes - Rua João Paulo s/n, esquina c/ Rua Padre Cícero - Bairro União CEP: 76.920-000 - Fone: (69)3461-1312.

c) CRE – SEDUC/RO – Coordenadorias Regionais de Ensino - Rua do Cacau, S/N Bairro Jardim Aeroporto - Fone: 3461-2323.

d) Escola Joaquim de Lima Avelino - Bairro: Jardim Tropical - Cep: 76920-000 - Rua Juscelino Kubitschek. 125 Ouro Preto do Oeste. Fone: 69 3461-3483.

e) Escola 28 de Novembro - Bairro União - Cep: 76920-000 Endereço: Rua Olavo Bilac, 887 -Ouro Preto do Oeste. Fone: 69 3461-6168.

Conclusão

No município de Ouro Preto do Oeste/RO, a situação de conservação das fontes é descuidada. O INCRA, principal órgão de atuação educacional entre os anos de 1970 a 1981, foi este ano transferido para outro município, Ji Paraná/RO e ficou somente um funcionário responsável pelo setor de Ouro Preto do Oeste. Os arquivos ainda não podem ser consultados, estão em caixas e não é possível saber o que foi preservado. Quanto ao arquivo disponibilizado na SEMECE, mais precisamente as Atas, este está em bom estado e preserva algumas informações importantes. As escolas transferidas para os outros municípios com a divisão, ainda não foram localizadas.

A escassez de fontes sobre a história da educação é uma realidade na pesquisa sobre as instituições escolares da região; no entanto, é possível realizar pesquisas e a tarefa é de grande dimensão. Por se tratar de uma região de colonização recente, faz-se necessário documentar a história. Cabe destacar que o trabalho de levantamento e

catalogação de fontes primárias e secundárias relativas à história da educação desta região tem sido realizado por algumas instituições públicas.

O trabalho de reconstituição da história e da memória da educação e das instituições escolares na região tem representado um desafio aos pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória (GEPHEM-OPO) da Uneouro - iniciado em julho de 2014 -. As fontes, em sua maioria, já se perderam ou estão se perdendo, devido à escassez de acervos documentais regionais, pois a documentação está dispersa, sem acondicionamento adequado.

Portanto, há que se desenvolver uma cultura de preservação das fontes na região. Isto se dará por meio do melhoramento da infraestrutura, da organização dos arquivos e do compromisso coletivo. A História Oral pode nos auxiliar nessa empreitada e já estamos utilizando deste recurso no GEPHEM-OPO.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Instituições Escolares no Brasil:* conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 255 -266.

ANDRADE, Rodrigo Pinto de. *História e historiografia da Escola Luterana Concórdia de Marechal Candido Rondon (1955-1969).* 2011. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método.* Bauru: EDUSC, 2006.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas.* São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-79.

BRASIL. *Constituição Federal.* [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. *Lei Federal n. 8.159.* [1991]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Instituições escolares no Brasil:* conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 151-164.

GATTI JÚNIOR, Décio. História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio.

(Org.). *Novos temas da educação:* instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 3-24.

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

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Contributo para a história das instituições educativa* - entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos:* história das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

NUNES, Clarice, CAVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil.* Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Instituições escolares no Brasil:* conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. (Org.). *História da educação:* arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013a. p.13-31.

SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação:* do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações sobre as fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação.* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SILVA, João Carlos da et.al. História e memória educacional na região Oeste do Paraná. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. (Org.). *História da educação:* arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 173-189.

MOGARRO, M. João. *Arquivos em Educação:* a construção da memória educativa. In: História da Educação, Campinas, SP, n. 10, p. 76-99, jul./dez.2005.

SILVA, João Carlos da. et.al. Grupos de pesquisa e a história da educação brasileira: o itinerário do HISTEDOPR. In: CASTANHA, André Paulo; ORSO, José Paulino; SILVA, João Carlos da. (Org.). *História da educação:* pesquisa, levantamento de fontes e instituições escolares. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. p. 21-39.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. (Org.). *História da*

educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 65-78.

DOM FRANCISCO XAVIER REY, UM BISPO EM FAVOR DA EDUCAÇÃO NO VALE DO GUAPORÉ

Paulo Sérgio Dutra
PPG em Educação da Universidade Federal Fluminense/RJ Universidade Federal de Rondônia/UNIR/Bolsista Capes
pauloafropop@gmail.com

Cleicinéia Oliveira de Souza
Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji- Paraná
cleicisouza@outlook.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida sobre Instrução Pública na região do Vale do Guaporé entre o ano de 2008 a 2010. A referida pesquisa foi realizada junto à Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Seu objetivo foi pesquisar a história de Dom Francisco Xavier Rey fundador de uma escola progressista para a formação de professoras negras na Primeira República para vencer o analfabetismo na região em questão. A partir das fontes históricas, iconográficas e relatos orais pretendeu-se reconstituir a história desse religioso que atuou na sociedade guaporeana formando educadoras, agentes de saúde e religiosas para atuarem em diversas frentes. Utiliza-se ainda trabalhos acadêmicos realizados sobre a vida deste religioso ao propor alternativas para educação e para a alma das populações das localidades ao longo do Vale do Guaporé. Esta pesquisa trouxe algumas indagações a respeito do percurso feito por este religioso. Tais indagações referem-se as ações realizadas para tornar o seu ideal em realidade. Nesse sentido, os documentos registram a criação de duas escolas e a formação de gerações de professoras para atuar nas comunidades a partir das proposições de Dom Francisco Xavier Rey.

Palavras-chave: Dom Rey, educação progressista, emancipação.

Introdução

O presente artigo pauta-se nos relatos das professoras negras que atuaram na instrução pública nas escolas criadas no Vale do Guaporé[1] na Primeira República e em documentos encontrados no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. A pesquisa

[1] Espaço que compreende partes das terras do Mato Grosso e Rondônia onde as comunidades de remanescentes recriaram suas formas de vida contribuindo na formação das relações da população do Vale do Guaporé.

investigou a trajetória percorrida pelo Frei Dom Francisco Xavier Rey fundador de duas escolas na região em questão. Uma dessas escolas pode ser caracterizada como bem observou Gonçalves (1995) como "uma escola progressista", outra característica para essa mesma escola pode ser dada por Dutra (2010) como sendo uma escola "para a formação de professoras negras". Sobre a segunda escola ainda não conseguiu-se buscar muitas informações. Adiante, apresenta-se maiores detalhes sobre as ações protagonizdas por Dom Francisco Xavier Rey que fizeram-no o interlocutor no "vir a ser" da instrução pública na região guaporeana.

Dom Francisco Xavier Rey

Dom Francisco Xavier Rey, foi um interlocutor entre as *luzes na educação* e a formação intelectual da população guaporeana, e assinala-se que isto se deu através da criação de escolas para a formação de educadoras, durante o espaço de tempo entre os anos de 1932 a 1970. Para situar o personagem do qual a pesquisa tratou apresenta-se a seguindo um pouco da história deste religioso.

Dom Rey nasceu na França, no dia 29 de junho de 1902, tendo ingressado no noviciado da Terceira Ordem Regular de São Francisco, em Ambbialet, e ordenado sacerdote em Albi, no dia 23 de junho de 1929. Começou a desenvolver sua vocação missionária em São Luiz de Cáceres, no estado de Mato Grosso; fundou a Missão Religiosa de Guajará-Mirim; e foi nomeado prelado em 25 de julho de 1931, tomando posse na prelazia recém-criada em 25 de janeiro de 1932. Para contar a saga *desse ministro*, *dessa religião*, como a ele se referiu uma das professoras negras entrevistadas que estudou na escola criada, em Ilhas das Flores, para formação docente, recorre-se aqui a Menezes (1981), Tor (1987) e Hugo (1991), que contam como o cristianismo adentrou o Vale do Guaporé através das ações coordenadas por Dom Rey.

Hugo (1991), tratando da posse de Dom Rey como prelado de Guajará-Mirim, vê que ele estava bem alicerçado,

> [...] o novo prelado poderia levantar colégios e mais igrejas, abrir escolas rurais e formar as mestras, enfrentando o muito que ainda faltava, poderia tentar a devassa das florestas para levar Cristo aos silvícolas. Mons. Rey iria ser o médico das almas e dos corpos, o "Bispo-chofer, bispo-mecânico, bispo-marceneiro, bispo-pedreiro, bispo-oleiro, bispo-médico, bispo-dentista, bispo-músico [...]" Feito tudo para todos, a fim de levar tôdos a Cristo! (p. 54).

Menezes (1981) destaca as ações de Dom Rey pelo Vale do Guaporé,

> O que foi a sua luta durante os anos de seu ministério, está escrito em letras de fogo na memória do povo de Guajará-Mirim, do Alto do Guaporé, em Surpresa e em Ilha das Flores, na pacificação dos índios Pacaás Novos, dos ribeirinhos do Mamoré, do São Miguel, do Mequéns, do Rio Branco, do Corumbiara, do Cuntario e do Cabixi. Por toda parte naqueles confins se encontra o marco da passagem do Monsenhor e de Dom Rey, curando, levando um pedaço de pão aos famintos, [...] familiarizando brasileiros e bolivianos através da bênção pelo sacramento do matrimônio, construindo capelas, postos de saúde, educandários e ensinando até meios mais modernos de produzir a borracha. (p. 182).

A despeito dos feitos de Dom Rey por todo o Vale do Guaporé, destaca-se a importância como as professoras formadas em suas escolas referiam-se a ele. Através dos relatos destas, nota-se "um fascínio", o quanto a figura do Monsenhor Rey, ou Dom Francisco Xavier Rey, exerceu e exerce na memória dessas discípulas. Isabel de Oliveira Assunção, por exemplo, rememorou que Dom Rey, ao descer o rio para levá-las para o internato, ensinava-lhes cantigas, hinos, orações e lições de bons modos. Para Isabel de Oliveira Assunção (dez. 2009): "[...] ele era carpinteiro, ele era médico, professor, em tudo ele tinha um espírito, uma reunião ali nele, de todos estes dons ele tinha." Nesse mesmo depoimento, a professora considerou o Frei defensor dos que não desfrutavam das *luzes do conhecimento*, aquele que viria levar a instrução, em cujos domínios as ações do Estado não se efetivavam. Na avaliação da professora Maria de Jesus Evangelista (jan. 2009): "Eu sei que Dom Rey foi um *homem muito instrutivo* aqui para nós!" E, no julgamento da professora Maria da Piedade Gusmão (ago. 2008 e jan. 2009, grifo nosso): "[...] nossos pais gostavam tanto e obedeciam tanto essa religião, Dom Rey, esse ministro [...] Dom Rey, "aquele marco", deixou seu nome na história do Guaporé, né!"

A escola

De acordo com as professoras entrevistadas, Dom Rey, em 1932, subiu o Guaporé e percebeu que as crianças que ali viviam eram analfabetas e que não havia professores para ensiná-las a ler e escrever. Então, ele saiu conversando a respeito dessa constatação com os pais de cada aglomeração, como Vila Bela, Rolim de Moura do Guaporé, Limoeiro, Santo Antônio, Vila Murtinho, Carvalho, Pimenteiras e outras localidades. Monsenhor Rey aproveitou, pois, para contar aos familiares a sua intenção, seu objetivo de abrir a escola e a necessidade do envio das meninas para serem formadas como as futuras professoras para aquelas povoações. Depois de percorrer todo o vale, Dom Rey retornou em direção a Guajará-mirim recebendo as adolescentes e os mantimentos enviados pelas famílias para suprir a permanência das futuras alunas na escola, que funcionaria em ritmo de internato.

> [...] eu sei que eu era pequena acordava de madrugada as horas da manhã eu ouvia o trovejo do pilão *tão, tão, tão, tão*, era pisando de três, era minha mãe, era minhas tias, minhas irmãs mais velhas, todas limpando o arroz. Papai abanando o feijão para ensacar, pra quando a gente fosse partir já estar tudo ensacado, botava uma tronca de molho para fazer a farinha eu sei que de tudo que eles tinham, pai dava a sua contribuição, eu sei que ele embarcava as meninas e os marinheiros já iam deixando aquelas sacas ali, no... Na beira do barraco ali na beira do rio [...] (ASSUNÇÃO, ago. 2008, jan. 2009).

Para o funcionamento da escola, a professora Isabel de Oliveira Assunção (dez. 2009), que acompanhou Paula Gomes de Oliveira, a irmã maior de idade e uma das primeiras alunas do Colégio Santa Terezinha, assegurou que cada família deveria contribuir com alimentos para o sustento das internas, embora estas também fossem aceitas mesmo que os pais não pudessem contribuir financeiramente com a instituição.

O Colégio recebeu o nome de "Santa Terezinha" vindo mais tarde ter seu nome mudado para "Instituto Nossa Senhora do Calvário". Teve como precursora a professora Emilia Bringel, carinhosamente conhecida pelas formandas por Dona Pretinha e, anos depois recebeu por intersecção de Dom Rey cinco freiras vindas da França e São Paulo para continuar o trabalho da formação dessas professoras.

Dom Rey também protagonizou a criação de outra escola na região de Costa Marques numa localidade conhecida como Ilha das Flores. Segundo a Professora Maria Piedade Gusmão, a escola funcionava no ritmo de internato com a presença de vinte alunas internas. Sobre esta escola, carece ainda de uma pesquisa mais rebuscada que possa construir seu itinerário na formação de professoras na região. Sua criação denota uma demanda de crianças em idade escolar para aprender a ler e escrever.

As professoras.

Após a formação das primeiras professoras, Dom Rey providenciou a construção escolas em muitas povoações guaporeanas e colocou as formandas para exercer a docência. Sobre o cumprimento da promessa feita por Dom Rey aos pais do Guaporé, percebeu-se a constatação através das palavras e das observações feitas pela professora Alexandrina Gomes:

> *[...] as filha daquele lugar, iam educar as crianças de lá [...], [e, então,] Para Limoeiro foi a irmã da Isabel, que chamava-se* ***Paula Oliveira****, para Pedras Negras foi* ***Eremita Cordeiro*** *e* ***Estela*** *(o nome dela, não me lembro o sobrenome) depois ela se casou e ficou como* ***Estela Casara****, mas na época era outro nome [...]* ***Madeira,*** *ficaram em Pedras Negras, ficaram duas em Pedras Negras disse que tinha mais habitantes, lá em Rolim de Moura do Guaporé, porque é dois Rolim de Moura, o do Guaporé é de muitos anos, no do Guaporé ficou* ***Antônia Quintão*** *que era filha de lá, a família dela está ai, aqui em frente agente tem uma Quintão lá esquina tem outra, então Antônia Quintão ficou em Rolim de Moura do Guaporé, lá em Carvalho ficou a* ***Belmira*** *não sei ela ainda é viva, lá em Vila Bela ficou uma chamada* ***Verena*** *não sei o sobrenome mas me parece que era Nobre [...]* (grifo nosso).

Complementando essa informação, a professora entrevistada Isabel de Oliveira, referenciada anteriormente, rememorou que:

> *[...] colocou em Pedras Negras duas, mais eram* ***brancas: Estela Madeira*** *e a* ***Eremita Cordeiro****, que foi a esposa do Paulo Saldanha Sobrinho, ele em 1937 começou a colocar essas meninas, ai colocou em Vila Bela a* ***Verena Leite Ribeiro****,* ***negra, viu?*** *(enfatizou) a* ***Belmira,*** *negra também viu? Em 1937. Em 1938 ele colocou em* ***Limoeiro*** *a* ***Paula*** *minha irmã, e a* ***Dona Jesus Evangelista****. Hoje ela esta viva, mas esta impossibilitada, assim, anda de vagar, assim, mas*

> *não está uma mulher 100%, mas ainda vive em 1938, depois colocou a **Professora Albertina** que era chinesa, [...] era filha de chinês a professora **Albertina**, eu tenho **o álbum** de todas elas [...]* (grifo nosso).

Assim como o Colégio Santa Terezinha, a escola de Ilha das Flores também enviava as professoras recém formadas para suas comunidades. Atente-se para o relato da professora Maria Piedade Gusmão:

> [...] a **Hermogenia** e a **Janete** ficou em Pedras negras, a **Sandra** ficou aqui em Costa Marques, **Ieda** ficou em laranjeiras, **Helena** ficou em Pimenteiras, **Nilce** ficou em Surpresa, **Eu** Maria Piedade fiquei em Santa Fé, **Rosa** ficou em Limoeiro Rio São Miguel, a de Rolim de Moura não teve muita sorte né, ela desviou e ai pra Rolim de moura não foi ninguém e assim as outras que eu não dou contar de lembrar nós ficamos assim divididas. (GUSMÃO, ago. 2008, jan. 2009).

Prosseguindo na exposição de suas lembranças, a professora Isabel disse que não durou muito para Dom Rey conseguir junto ao Governo do Estado a nomeação das professoras para que continuassem atuando nas escolas do Guaporé "[...] eu me lembro que nós fomos um dia visitar Dom Rey lá na Prelazia, e ele nos mostrou o jornal com a nomeação delas como professoras de lá do Mato Grosso, então elas passaram a receber pelo Mato Grosso."

Esses detalhes foram confirmados através de documentos encontrados no APMT, a exemplo de dois processos, um de n. 1.092 e o outro de n. 1.097, datados, respectivamente, de 1941, revelando informações valiosas sobre um mapa mensal de frequência, no qual também constavam nomes de alunos e foi deixado um espaço destinado ao registro de faltas e das notas das lições, que poderiam ser ótimas, boas, regulares, sofríveis e péssimas. Havia, ainda, um espaço reservado para que fossem feitas algumas observações, no qual as professoras Paula Gomes de Oliveira e Eremita Cordeiro deixaram suas assinaturas ao lado do visto do inspetor escolar. O processo no qual a professora Paula Gomes era a parte interessada constava de nove páginas, incluindo um mapa mensal de frequência e a aplicação dos alunos da Escola Rural Mista de Limoeiro, correspondente ao mês de março. Esse processo tramitou entre os

dias 23 e 24 de junho de 1941, presumindo-se, devido ao pouco espaço de tempo, que houve certa urgência em solucionar o pedido das requerentes. Todavia, o que figura como conteúdo mais importante dos processos são os pedidos da nomeação de adjuntas para auxiliá-las nas escolas de Limoeiro e Pedras Negras.

Tanto a escola, quanto as professoras representam frutos das ações coordenadas por Dom Francisco Xavier Rey por toda a região do Guaporé que hoje é relembrando desde Vila Bela da Santíssima Trindade a Guajará-mirim.

Dom Rey faleceu em Porto Velho, no dia 20 de janeiro de 1984, mas ficou imortalizado na memória da população guaporeana.

Considerações Finais.

Considera-se que os esforços realizados para se perceber a realidade da população das povoações localizadas no interior do Guaporé não partiram do poder público. A igreja, na figura do Frei Franciscano Dom Francisco Xavier Rey, desvendou, através da navegação e das investidas pelo interior dessas áreas, conhecimentos a respeito do número de habitantes e de suas dinâmicas em relação às práticas para a sobrevivência de sua gente, tendo-se encontrando uma multidão que necessitava de cuidados relativos às *luzes da Instrução Pública.* Nesta narrativa de uma experiência com a educação nos anos de 1930, não se pode tirar o "mérito" da Igreja nas ações tecidas para vencer o analfabetismo no Guaporé. Gonçalves (2000) verificou que Dom

Francisco Xavier Rey, tomando ciência das condições de vida das comunidades pobres, foi capaz de formular e implantar um programa progressista de assistência educacional e religioso, que combatesse a exclusão social, o abandono e a irresponsabilidade do Estado.

Dom Rey marcou presença ao abrir os canais para a construção de uma educação progressista para a sociedade guaporeana, lançando nela as *luzes da educação* e propiciando sua formação intelectual, bem como a ascensão das mulheres negras, que conseguiram assegurar para si mesmas o posto de liderança. Nesse sentido, elas são gratas de todas as formas a este importante ícone religioso. Imortalizam-no na região em questão como "aquele marco", "essa religião", "esse ministro" e ainda referindo-se a ela como: "ele era tudo". Isto posto, considera-se a figura de Dom Francisco Xavier Rey, como o precursor da ideias educacionais para o vale do Guaporé, tanto para o processo formativo quanto para a construção da estrutura física dos espaços escolares para locais, onde as necessidades eram de grande intensidade.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Território Negro em Espaço Branco - estudo antropológico de Vila Bela*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARAVITA, Adriana; ARRUDA, *Dom Luiz Gomes de. Dom Rey - Primeiro bispo de Guajará- Mirim: centenário de seu nascimento* - 1902 - 2002. São Paulo, 2002.

DIOCESE DE GUAJARÁ-MIRIM. *História da Diocese de Guajará-Mirim*. Guajará-Mirim/RO, 2002.

DUTRA, P. S. *Guaporé na Primeira República.* In; SÁ, N. P. & CÁ, L. O. Educação e Fronteira: A questão do negro em Mato Grosso. Cuiabá: Edufmt, 2009. p. 173-191.

_____. *Memórias de Professoras Negras no Guaporé: do Silêncio à Palavra*. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação – UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

FERNANDES, Suelme Evangelista. *Forte Príncipe da Beira: Militares e Paisanos*. In: ROSA, A. C.; JESUS, N. M. (Org.). A terra da conquista: História de Mato Grosso Colonial. Cuiabá: Editora Adriana, 2003. p.157-166.

GOMES. P. de A. *A educação escolar no Território Federal do Guaporé.* Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Instituto, Faculdade, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. 147 f.

_____. *As professoras de Dom Rey: formação docente no Vale do Guaporé - 1930.* In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2008, Porto. **Anais...** Cidade do Porto, Universidade do Porto, 2008. p.1-8.

GONÇALVES, Marlene. *Viva Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor*. Ceilândia, DF: Idea editora, 2000. 126 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENEZES, Esron Penha. *Retalhos para a história de Rondônia.* Manaus: Imprensa do Estado do Amazonas, 1980.
MIRANDA, Leodete; AMORIM, Lenice. *Mato Grosso*: Atlas Geográfico. Cuiabá: Entrelinhas, 2000.

RÉMOND, R. *Algumas questões de alcance geral à guisa da introduçã*o. In: FERREIRA, M. M.; AMADO J. (Org.). Usos & Abusos da História Oral. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 205- 209.

SILVA, A. L. *Uma pedagogia da oralidade: os caminhos da voz em Vila Bela*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002. 246 f.

SIQUEIRA, M. Elizabeth. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889).* Cuiabá: INEP; COMPED; EdUfmt, 2000.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. *História Regional - Rondônia*. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TOR, D. Máximo Biennes. *Fronteira*. São Paulo: Loyola, 1987.

Referênciais documentais

_____. **Ofício nº. 16** à Diretoria de Instrução Pública onde o Prefeito Sr. Carlos Rocha Leal do municipio de Guajará – Mirim esclarece que a Prefeitura Municipal, concedia à escola de Dom Rey o montante de 600$000 mensais. Guajará-Mirim, 18 de junho de 1939 APMT, 1939 - Lata antiga.

_____. **Processo** através do qual a Professora Paula Gomes de Oliveira solicita uma professora adjunta para auxiliá-la numa escola localizada na povoação de Limoeiro, no Guaporé. Guajará- Mirim, 24 de junho de 1941. APMT - 1941 A, lata antiga.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, referente ao ano de 1942, apresentando dados sobre nomeação de professores para as escolas dos municípios mato-grossenses onde são nomeadas: Antônia Quintão, Paula Gomes de Oliveira e Eremita Cordeiro. Cuiabá, 25 de fevereiro de 1943. APMT – 1942.

Depoimentos orais

→ ASSUNÇÃO, Isabel de Oliveira. Entrevista concedida a P. S. Dutra, integrante do GEM/IE/UFMT. Guajará-Mirim, ago. 2008 e jan. 2009. 2 fitas cassete (80 min) 3 ½ pps, estéreo.

→ GOMES, Alexandrina do Nascimento. Entrevista concedida a P. S. Dutra, integrante do GEM/IE/UFMT. Guajará-Mirim, ago. 2008/jan. 2009. 2 fitas cassete (80 min) 3 ½ pps, estéreo.

→ GUSMÃO, Maria da Piedade. Entrevista concedida a P. S. Dutra, integrante do GEM/IE/UFMT. Guajará-Mirim, ago. 2008 e jan. 2009. 2 fitas cassete (80 min) 3 ½ pps, estéreo.

REFLETINDO SOBRE HISTÓRIA E TEMPOS

Arali Maiza Parma Dalsico
aralidalsico5@hotmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Inicialmente nosso objetivo era refletir sobre História, porém esta reflexão também perpassa pela discussão da idéia de tempo, pois as diferentes concepções de tempo estabelecem diferentes formas de ver, perceber, e registrar a história no espaço-tempo concebido, contextualizado e interpretado pelo olhar de quem vê a história no presente. E como afirma Bloch, (2001) "são os homens que a história quer capturar", ou seja, suas memórias, sentimentos e dúvidas, pois o vivido deve ser objeto de questionamento. Hoje de forma bem simplificada podemos dizer que História é tudo aquilo o que aconteceu e está acontecendo no cotidiano da vida de cada indivíduo e da coletividade desde o início da humanidade. O tempo é uma questão fundamental para a existência humana. Assim, o conceito de tempo é considerado uma das principais categorias do conhecimento histórico, pois representa um conjunto complexo de vivências humanas, pressupondo o estabelecimento de relações entre o antes, o agora e o depois ou passado, presente e futuro. A quantificação do tempo varia de acordo com a sociedade, com a individualidade do ser. Reis (2009) afirma que "entre o ser inicial e o final há o tempo, a duração que altera o tempo", assim, resta ao historiador trazer o passado à vida, tornando o homem finito em algo eterno, num tempo mediador entre o tempo da natureza e o tempo da consciência. Assim registra-se a história da humanidade.

Palavras chave: História, tempos, registro

Nossa intenção é refletir sobre História, porém esta reflexão perpassa pela discussão da idéia de tempo, pois as diferentes concepções de tempo estabelecem diferentes formas de ver, perceber, e registrar a história no espaço-tempo concebido, contextualizado e interpretado pelo olhar de quem vê a história no presente. E como afirma Bloch, (2001) "são os homens que a história quer capturar", ou seja, suas memórias, sentimentos e dúvidas, pois o vivido deve ser objeto de questionamento.

Hoje de forma bem simplificada podemos dizer que História é tudo aquilo o que aconteceu e está acontecendo no cotidiano da vida de cada indivíduo e da coletividade desde o início da humanidade.

Heródoto (484 a.C-420 a.C.) é considerado o pai da História, por ser o primeiro a usar o termo "História" dando-lhe o sentido de investigação/pesquisa. Ele realizou muitas viagens, recolhendo as informações que o transformariam de curioso inesgotável a historiador, pois do seu registro "do inventário dos fatos pretéritos, da descrição geográfica de lugares que de alguma maneira se ligavam aos fatos em foco, passou a narrativa [...] com um espírito de minúcia sistemático e implacável" (AZEVEDO, 2001, p.19).

A obra mais antiga de Heródoto tem início com as seguintes palavras:

> "Aos escrever a sua história, Heródoto de Halicarnasso teve em mira evitar que os vestígios das ações praticadas pelos homens se apagassem com o tempo e que as grandes e maravilhosas explorações dos Gregos, assim como as dos bárbaros, permanecessem ignoradas; desejava ainda, sobretudo, expor os motivos que os levaram a fazer guerra uns contra os outros". (HERÓDOTO, s/d , p.35).

Como podemos perceber, a principal intenção de Heródoto era deixar registradas as ações humanas para que as futuras gerações conhecessem o passado e, principalmente, que este passado não fosse esquecido, tornando-se uma página em branco. Ele queria "expor os motivos" dos eventos, o que vai muito além do registro cronológico dos fatos.

Segundo Borges (1993, p. 18), "a história, como forma de explicação, nasce unida a filosofia" que tratará do conhecimento de forma geral, abrangendo as áreas que posteriormente conhecemos como matemática, astronomia, biologia, psicologia, etc.

Porém, quando se pensou em classificar a História como ciência, uma necessidade teórica do Positivismo do século XIX, para atender aos critérios metodológicos de classificação de ciência nessa teoria, foi preciso apresentar um objeto de estudo que poderia ser provado e comprovado com documentos concretos e experiências comprováveis, assim os historiadores positivistas escolheram ações humanas que estavam relatadas em documentos que, para eles podiam provar e comprovar determinados momentos históricos. Nesta concepção positivista de história

criam-se os grandes heróis ou figuras ilustres que povoam os livros de História e seus "grandes feitos", exatamente porque eles tinham feito registros oficiais.

Para Caime (1999, p.53), a História, na Teoria Positivista, é "utilitarista", uma vez que se propõe "conhecer o passado, entender o presente e projetar o futuro". A realidade se baseia nos fatos que são observados, verificados e experimentados, assim nesta concepção, exclui-se da História toda e qualquer subjetividade, pois a sociedade é regida pelas leis da natureza que são invariáveis e independe da vontade e da ação humana, e assim, a sociedade como organismo natural não pode ser transformada.

Nesta visão positivista a manutenção da ordem é fundamental para o progresso. Observe a sequência a seguir, ela facilitará seu entendimento sobre a concepção positivista de História:

"História Política + grandes heróis + ordem e progresso = evolução social"

Com base na Teoria Positivista criou-se uma periodização que explicava essa evolução social, a qual conhecemos bem e é usada ainda hoje por muitos pesquisadores e autores, a periodização quadripartite: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea; dando-nos uma falsa idéia de que a História segue uma sequência de etapas numa trajetória imutável e evolutiva.

No século XIX, a sociedade passou por grandes transformações estruturais, a classe burguesa em ascensão criou uma nova classe antagônica: o proletariado. Se a Teoria Positivista visava legitimar a dominação burguesa, a Teoria Marxista propunha explicar a sociedade do ponto de vista dos trabalhadores. (BECKER, 2003)

Com a Teoria Marxista criaram-se premissas que mudaram o ângulo de estudo da História, pois seu método trata de *indivíduos reais,* pessoas e grupos que vivem num espaço localizado; o papel do historiador vai além de apenas contemplar os acontecimentos do passado e registrá-lo como verdade imutável, e a História passa a ser dinâmica, crítica e "revolucionária". Segundo Caime (1999), nesta ótica Marxista, diferente da Positivista, é possível compreender que os princípios não são eternos, as instituições não são imutáveis, e que a História não é algo linear e previsível, ela é construída socialmente, portanto, passível de mudanças.

Para Caime (1999), a Nova História seria considerada como a tendência pragmática emergente. Surgiu, no início do século XX, um movimento historiográfico oriundo da insatisfação de jovens historiadores franceses sobre a forma como a História era apresentada e registrada até então, a principal crítica era que esse registro da

História estava centrado em grandes homens e acontecimentos considerados marcantes pelos historiadores positivistas.

Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929 publicaram a Revista dos Annales que tinha como diretrizes:

a) História-problema substituindo a história-narrativa;

b) A história de todas as atividades humanas e não apenas a história política;

c) A aproximação com outras disciplinas, como: antropologia, sociologia, psicologia, geografia, economia, etc.

Mas, a Nova História também recebeu críticas. Cardoso & Vainfas, (1997) observam a Nova História como uma "corrente retrógrada sob aparências de novidade e ousadias". Segundo esses críticos a Nova História tem:

a) Fraqueza teórica: despreocupação com a teoria em favor de um cientificismo tecnicista (computador);

b) Pobreza metodológica: fontes escolhidas de forma arbitrária e tratadas sem rigor, usadas de maneira pouco crítica e racional;

c) Abandono da perspectiva totalizante do social: valorizando-se o periférico e o imaginário, relegando o central e a realidade material;

d) Abandono da razão histórica: usa a interdisciplinaridade para encobrir a ausência de uma teoria social ou teoria de mudança social;

e) Divisão da História em compartimentos estanques: o que despolitiza a história no momento em que desloca o interesse para temas inócuos e politicamente desmobilizadores.

Porém, para Burke (1997, p. 126-7) o grupo dos Annales deu amplitude ao território da História, pois esta passou a abranger áreas anteriormente inexploradas do comportamento humano e grupos sociais que anteriormente também eram negligenciados pelos historiadores tradicionais. Promoveu a descoberta e o uso de novas fontes e desenvolveu novos métodos para explorar estas mesmas fontes.

> Estão também associadas a colaboração com outras ciências ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia. Essa colaboração, interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem

> precedentes na história das ciências sociais [...] A historiografia jamais será mesma. (BURKE, 1997, 127)

Desta forma, a escolha das ações humanas significativas e dos sujeitos históricos que se destacam nessas ações, hoje, depende da concepção de História que se tem. Assim, ao longo do século XX, surgiram outras concepções que deram outras diretrizes para as escolhas didáticas de sujeitos históricos e fatos históricos. Borges (1998, p.45-6) afirma que "poderíamos dizer que a história não é o passado, mas o olhar dirigido ao passado: a partir do que esse objeto ficou representado, o historiador elabora suas próprias representação. A História se faz com documentos e fontes, com idéias e imaginação"

Assim, hoje podemos dizer que sujeito histórico é qualquer agente social, seja na atuação coletiva ou individual (trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, religiosos, partidos políticos, etc.), ou seja, são os agentes de ação social (indivíduos, grupos ou classes sociais) e que se configura como construtor da história e que emergem das relações duradouras e contraditórias entre as identidades sociais e pessoais.

Para Le Goff (2003, p.144-5) "o saber histórico encontra-se, ele próprio na história, isto é, na imprevisibilidade, o que apenas o torna mais real e mais verdadeiro". Cabe ao historiador fazer seu papel e mostrar que nada pode ser escrito ou previsto com antecedência na história individual ou coletiva, uma vez que o homem poderá modificar as condições que se apresentam em seu cotidiano.

Segundo Caime (1999, p.53), pode-se dizer que a História vive uma profunda crise de Paradigmas; o **Positivismo** já teve sua falência decretada, o **Marxismo** tem sido duramente criticado, assim o que se apresenta como *futuro paradigma* é a **Nova História**, mas esta, como vimos, também não está livre de críticas.

Mas o que significa PARADIGMA? Este termo foi deslocado da Física. Thomas Kuhn (1994, p.13) considera paradigma "as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo fornecem problemas e soluções modeladas para uma comunidade de praticantes de uma ciência". Porém, parece ser uma tendência no meio científico, que num primeiro momento os cientistas rejeitem *o novo*, pois isso quebra as regras já estabelecidas dentro de um paradigma em vigência. Mas *o novo*, por

vezes, acaba se impondo e a comunidade científica tem que rever e formular novas bases para a prática científica, a isso Kuhn chama de *revolução científica*.

Uma breve reflexão sobre a ideia de tempo

O tempo perguntou pro tempo,
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo
que o tempo tem tanto tempo
quanto tempo o tempo tem.
Trava língua popular.

A diferenciação entre presente e passado é algo fundamental à concepção de tempo discutida na História. Para Le Goff (2003, 207) "o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica".

Whitrow (2005, p. 17-8) explica que "ao que parece, todos os animais, exceto o homem, vivem num presente contínuo". Nos primórdio da humanidade começou-se a contar o tempo através dos fenômenos naturais, assim, as primeiras referências foram o dia e a noite, as fases da lua, a posição dos astros, a variação das marés, mesmo o crescimento das plantas e as colheitas serviam como medida de tempo.

Mas foi a idéia de que toda criatura nasce, cresce, vive e morre que revolucionou o comportamento humano, pois o homem passou a "buscar intuitivamente alguma forma de escapar do inexorável fluxo do tempo", e esta busca se evidencia quando passou a enterrar com os mortos objetos que os indivíduos mortos viessem a precisar na vida futura, num outro tempo-espaço.

O tempo é uma questão fundamental para a existência humana. Assim, o conceito de tempo é considerado uma das principais categorias do conhecimento histórico, pois representa um conjunto complexo de vivências humanas, pressupondo o estabelecimento de relações entre o antes, o agora e o depois ou passado, presente e futuro.

Outro aspecto importante é a percepção e o registro do tempo cíclico e linear. Inicialmente ao acompanhar os fenômenos da natureza o homem entendia e percebia o tempo como cíclico, as estações do ano, os períodos de plantio e da colheita, marcavam

a festas e a vida das comunidades. Como tempo cíclico ainda temos: dia e noite, os dias da semana, os meses do ano, que representam um eterno retorno.

O poema "Cortar o Tempo" (autor desconhecido) demonstra bem essa idéia de tempo cíclico:

Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.

Industrializou a esperança
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.
Doze meses dão para qualquer ser humano
se cansar e entregar os pontos.

Aí entra o milagre da renovação
e tudo começa outra vez
com outro número e outra vontade de acreditar
que daqui para adiante vai ser diferente…

Mas é a idéia de tempo linear e evolutivo que nos é bem conhecida. Basicamente registramos a história de forma linear com começo, meio e fim, numa lógica evolutiva de contagem e registro de tempo. Segundo Whitrow (2005, p. 32) por influência dos evolucionistas e dos positivistas do século XIX prevaleceu essa "visão linear do tempo como um progresso contínuo sem repetição cíclica [...]".

Embora a contagem do tempo nos pareça algo bem natural, ela é fruto de uma construção social, através das observações astronômicas, tornou-se objeto científico, assim registrar e dominar o tempo é um importante instrumento de controle do universo, ou pelo menos nos dá a utópica idéia de fazê-lo. (LE GOFF, 2003, p. 478)

Para entendermos a noção de tempo é preciso entender suas particularidades, pois, há diferentes formas de se contar e registrar o tempo, isso vai depender dos referenciais adotados por quem o pretende registrar. Vejamos alguns exemplos:

- Tempo Cronológico (calendários e datas);
- Tempo Biológico (crescimento e envelhecimento);
- Tempo Psicológico (tempo interno dos indivíduos - ideia de sucessão, de mudança);
- Tempo Astronômico (sucessão de dias e noites, de posicionamento dos astros);
- Tempo Mitológico;

- Tempo Histórico/Social.

Agora, passaremos a detalhar cada um desses "tempos", para que possamos entender as especificidades da noção de Tempo:

Tempo cronológico/físico (calendários e datas): tudo o que pode ser quantificado e materializado em horas, dias, meses, anos, calendários, etc., os acontecimento que são registrados no decorrer de um tempo em sequência.

Tempo biológico: registra o nascimento, crescimento, envelhecimento e morte dos seres vivos.

Tempo Psicológico: registra o tempo interno dos indivíduos, pois transcorre no interior de cada ser humano e reflete as vivências subjetivas, as angustias e os anseios. Esse tempo interno pode trazer a idéia de sucessão, de mudança e o indivíduo pode entender que o tempo se alarga ou se encurta dependendo do estado de espírito em que esse se encontra; não tem como ser medido, apenas identificado.

Tempo Astronômico: registro do movimento da terra em relação aos corpos celestes como sol, lua, planetas, estrelas e constelações, rotação, translação; e é um tempo impreciso, por exemplo, o nascer e o pôr do sol não ocorrem todos os dias no mesmo horário, depende da estação do ano e também da posição geográfica. Esse tempo é registrado pela física e apresenta-se cíclico.

Tempo Mitológico: as histórias mitológicas ocorrem num determinado tempo e espaço que não se consegue registrar no nosso tempo cronológico, não há linearidade factual; natureza, homens e deuses se fundem no cotidiano desse tempo impreciso; a palavra tem força suficiente para "presentificar o ser", ou seja, cada "deus" ou "ser mítico" que surge tem seu próprio tempo e este poder tornar-se cíclico e eterno.

Há mitos criadores ou fundadores que explica a origem de um ritual, uma crença ou um povo; e mitos reformuladores ou de renovação, que explicam as mudanças ocorridas nos rituais e nas crenças tradicionais, adaptando-as aos novos tempos e a isso se inclui a memória e o esquecimento.

Tempo Histórico ou Social: Marc Bloch define História como "a ciência dos homens no tempo", assim o tempo histórico está intimamente relacionado às mudanças que ocorrem nas sociedades humanas. Quando traçamos um limite de tempo, consideramos os acontecimentos daquele período, as características próprias dos sujeitos daquele momento escolhido, as ações realizadas sobre um determinado espaço, sobre a natureza e sobre o jeito específico de viver daquelas pessoas.

Schäffer & Boneti (2002, p. 51) observam que: "[...] o tempo social (histórico) não se mede do mesmo modo que o tempo físico (horas, dias, semanas e meses), mas tem como referência a duração do evento e que poderá ser colocado dentro de tempo físico (mas que não é ele que define a duração)".

Assim, no ocidente, tradicionalmente ainda dividimos a História de forma linear e evolutiva em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Como define Prigogine (1991, p.39), "é um hábito, uma convenção, aquela que nos leva a contar o tempo a partir de um evento. Seja o nascimento de Cristo ou a fundação de Roma, trata-se sempre do nascimento do nosso tempo."

Há ainda o Tempo Subjetivo e o Tempo Objetivo e segundo Schäffer & Boneti (2002, p. 43) adultos e crianças cotidianamente vivenciam com esses dois tipos de tempo.

Tempo subjetivo: aquele que é variável de acordo com nossas impressões, por exemplo, quando estamos numa atividade agradável uma hora parece pouco tempo, mas quando estamos realizando uma atividade que nos causa aborrecimento e desconforto uma hora parece uma eternidade.

Tempo objetivo: seria o tempo cronológico/físico ou matemático/mensurável, ou seja, uma hora terá sempre 60 minutos.

É evidente que a criança inicialmente desenvolverá o tempo subjetivo onde ela tem a sensação que os momentos de prazer passam mais depressa do que os momentos de aborrecimento. (SCHÄFFER & BONETI, 2002, p. 43)

A quantificação do tempo varia de acordo com a sociedade, com a individualidade do ser. Bourdieu (1979) explica que com a introdução do capitalismo ocorreu uma mudança drástica no ritmo e no tempo das sociedades tradicionais, antes se trabalhava enquanto houvesse luz solar, ia dormir quando a noite chegava, com as primeiras chuvas preparava-se a terra e fazia-se o plantio. O plantio e a colheita de determinados produtos eram marcados por festas e celebrações. Acompanhemos o relato de como uma comunidade tradicional africana quantifica e registra a passagem do tempo:

> Os cabilas guardam o trigo ou a cevada em grandes jarras de barro furadas a diversos níveis de altura, e a boa dona de casa, responsável pela gestão das reservas, sabe que quando o nível do

> trigo está abaixo do furo central chamado *thimit*, o umbigo, é preciso controlar o consumo: o cálculo, como se vê, é feito pro si só, e a jarra é como uma ampulheta que permite perceber a cada instante o que não mais existe e o que resta. (BOURDIEU, 1979, p.27)

A discussão sobre o tempo e a história certamente permanecerá em evidência, mas um fato é quase indiscutível, quando a humanidade passou a quantificar o tempo, adquirimos algumas certezas inexoráveis:

- O tempo passa, e não volta;
- Que se perde tempo, quando este não é "bem aproveitado";
- Que o tempo é eterno, mas que a vida é curta.

Reis (2009) afirma que "entre o ser inicial e o final há o tempo, a duração que altera o tempo", assim, desta forma resta ao historiador trazer o passado à vida, tornando o homem finito em algo eterno, num tempo mediador entre o tempo da natureza e o tempo da consciência. Assim registra-se a história da humanidade.

O tempo perguntou pro tempo,
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo,
que não tinha tempo,
que o tempo acabou.
Trava língua popular.

Referência bibliográfica

AZAVEDO, Vítor. *Estudo crítico*. In: HERÓDOTO. **História: o relato clássico da guerra entre Gregos e Persas.** (Clássicos Ilustrados), 2ª ed. Reformada, São Paulo: Ediouro/Prestígio Editorial, 2001.

BECKER, Jean-Jacques. *Marxismo e Comunismo na História recente*. In: CHAUVEAU, Agnès. TÉTART, Philippe (org.). **Questões para a história do presente.** São Paulo: Ed. EDUSC, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro Jorge Zahar, 2001

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2ª ed. revisada, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do Mundo.** São Paulo: Perspectiva. 1979.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: Fundação Editorada UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **A descoberta do tempo**. Folha de São Paulo, SP, 25 de janeiro de 1998.

CAIME. Flavia. MACHADO, Ironita A.P. DIEHI, Astor Antônio. (org). **O livro didático e o currículo de História em transição.** Passo Fundo/RS: Ediupf, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: Ensaios de Teoria e Metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CRUZ, Mariana. **O Tempo circular dos Deuses.** www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0016.html acesso em 28.09.2014

HERÓDOTO. **História.** Coleção: Universidade, São Paulo: Ediouro, nº 469, s/d.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LE GOFF, **Jacques. História e Memória.** 5ª Ed., Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2003.

PRIGOGINE, Ilya. **O Nascimento do Tempo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

REIS, José Carlos. **História & Teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009

SCHÄFFER, Margareth; BONETI, Rita V. F. Noção de espaço e tempo. In: CALLAI, Helena Coppetti (org.). **O Ensino em Estudos Sociais.** 2ª Ed., Ijui: Unijuí Ed., 2002.

WHITROW, G.J. **O que é Tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ATUAÇÃO DE LEOWIGILDO MARTINS DE MELLO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO E NA IMPRENSA PERIÓDICA

Marijâne Silveira da Silva[1]

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este texto resgata o pensamento do professor paulista Leowigildo Martins de Mello contratado pelo Governo do Estado de Mato Grosso para implementar a reforma do ensino estadual. Assim que chegou à Cuiabá em 1910 foi nomeado como Diretor das Escolas Normal e Modelo Annexa, cargo que ocupou até o ano de 1916. Atuou também na Escola Normal atuou também como professor na cadeira de Pedagogia, educação moral e cívica. Esta pesquisa foi realizada a partir do levantamento da produção intelectual e biográfica do citado professor, bem como de sua trajetória como colaborador em periódicos mato-grossenses e brasileiros, confrontando-os com outros periódicos e relatórios oficiais. A principal fonte adotada foi o jornal *A Notícia*, publicado em Cuiabá entre os anos de 1912 a 1915. A análise concentrou-se em treze números do citado jornal, momento em que o professor registra suas impressões acerca do ensino. Constatou-se que Mello não deixou escrito compêndios didáticos, mas a série de artigos por ele publicados no citado jornal, com análise referente à organização escolar e demais escritos localizados na imprensa cuiabana, constituem riquíssimo acervo que contribuem para a escrita da história da educação de Mato Grosso e da educação nacional.

Palavras-chave: Educação mato-grossense. Leowigildo Martins de Mello. Imprensa Periódica.

Introdução

O objetivo específico deste texto é resgatar o pensamento do professor Leowigildo Martins de Mello,[2] formado pela Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo em 1909. Contratado pelo Governo do Estado de Mato Grosso em 1910, durante a administração de Pedro Celestino Corrêa da Costa, para implementar, ao lado de seu

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM). Email: mjanesilva@gmail.com
Financiamento: CAPES.

[2] Sobre a missão e circulação de professores paulistas em Mato Grosso, no período de 1910 a 1916 Cf. VIDAL; SÁ (2010). Neste texto as autoras acompanham a trajetória de Mello e Kuhlmann e a atuação destes dois educadores em terras mato-grossenses. Especificamente, sobre a atuação de Kuhlmann conferir ainda SÁ (2009) e, sobre a atuação de Mello Cf. SÁ (2004).

conterrâneo estadual, professor Gustavo Fernando Kuhlmann, a reforma do ensino público estadual. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, referente tese de doutoramento em andamento, que tem como foco discutir as representações acerca da instrução pública primária nos jornais mato-grossenses no período de 1910 a 1927.

Na pesquisa foi realizado exaustivo levantamento de dados e aqui fez-se uso da produção intelectual e biográfica do citado professor, bem como de sua trajetória como colaborador em periódicos mato-grossenses e brasileiros. Foram utilizados também relatórios que possibilitaram compreender quais as redes de relacionamentos intelectuais, culturais e sociais que foram formadas pelo professor no período de sua atuação e de suas colaborações na imprensa periódica escrita.

No entanto, ressalto que a principal fonte adotada foi o jornal *A Notícia*, publicado bissemanalmente em Cuiabá, entre meados de 1912 a início de 1913. A análise concentrou-se em treze números do citado jornal, publicados no ano de 1913, momento em que o professor Leowigildo Martins de Mello, registra na imprensa jornalística, suas impressões acerca do Ensino. A coleta do *corpus* realizou-se no Arquivo Público do Estado (APMT) e no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal de Mato Grosso (NDIHR/UFMT).

Biografia de Leowigildo Martins de Mello

Leowigildo Martins de Mello, nasceu em Itararé, São Paulo, aos 28 de julho de 1889, filho de João Baptista Gonçalves de Mello e de Raphaela Martins de Mello. Formou-se pela Escola Normal de São Paulo em 1909, considerado um dos melhores, senão o melhor estabelecimento pedagógico do país e abraçou desde moço a carreira do magistério. Contratado pelo governo de Mato Grosso exerceu marcante atuação na Instrução Pública estadual, assim que chegou à Cuiabá em 1910 foi nomeado como Diretor das Escolas Normal e Modelo Annexa, cargo que ocupou até o ano de 1916. Na Escola Normal atuou também como professor na cadeira de Pedagogia, educação moral e cívica. Consorciou-se em 1911 com a professora cuiabana Azélia Augusta Mamoré,[3] de cujo enlace nasceram

[3] Com a união matrimonial passou a assinar Azélia Mamoré Martins de Mello. Após concurso em 1908, foi nomeada como professora efetiva em 13 de março, para atuar na 4ª escola elementar do sexo feminino, localizada no 1º distrito da Capital – Cuiabá. A partir de 1910 passou a exercer o magistério na Escola Normal e Modelo Anexa e só deixou de exercer seu cargo na Escola Modelo em 19 de outubro de 1936, visto ter sido transferida para a escola urbana do Despraiado (AENPC. Livro nº 5.2 – fl. 35v-36. Ofício nº 157). No entanto, em 2 de dezembro de 1936 reassumiu as funções do seu cargo junto à Escola Normal (AENPC,

cinco filhos: Lia, Maria Raphaela, Léo, João Baptista e Leowigildo.[4]com a professora cuiabana Azélia Augusta Mamoré,[5] de cujo enlace nasceram cinco filhos: Lia, Maria Raphaela, Léo, João Baptista e Leowigildo.[6]

Atuou ainda como advogado provisionado, Promotor de Justiça em Cuiabá e colunista em diversos periódicos de Mato Grosso. Considerado como pedagogista, educador, jornalista, orador fluente, inteligente e simpático foi eleito em julho de 1921 como membro efetivo da primeira sociedade beletrística – o Centro Mato-grossense de Letras e, em 17 de julho do mesmo ano tomou posse na cadeira de número cinco de que é Patrono o Pe. Ernesto Camilo Barreto.[7]

Além da atuação nos diversos periódicos mato-grossenses fundou neste Estado a revista *Pró-Família* e publicou artigos em revistas de âmbito nacional. Faleceu em Cuiabá-MT, no dia 4 de agosto de 1922, com apenas 33 anos de idade.

Atuação de Mello na Imprensa Periódica

Na busca por indícios que conduzisse à temática da instrução pública primária, fui movida a debruçar numa gostosa leitura das Revistas do Centro Mato-grossense de Letras, publicadas no período de 1922 a 1930. A leitura se mostrou muito proveitosa ao localizar num exemplar publicado em 1923, informações preciosas acerca de um professor primário que teve atuação marcante no Estado de Mato Grosso – Leowigildo Martins de Mello.

Neste exemplar encontra-se um artigo assinado por Ovídio Corrêa, carregado de muita emoção, por conta do falecimento de Mello e, de reconhecimento de seu trabalho neste Estado, por ter atuado de 1911 a 1916 na instrução pública. Em outro artigo, o articulista compara Mello com o Padre Ernesto Barreto, e cita o fato de ter deixado escritos

---

Livro nº 5.2 – fl. 41v. Ofício nº 182). Em 1940 atuava como professora da Escola Modelo Barão de Melgaço e Diretora do Grupo Escolar Senador Azeredo, ambos em Cuiabá (APMT Lata 1940 A).

[4] O MATTO-GROSSO, 06/08/1922, n.583, p.1.

[5] Com a união matrimonial passou a assinar Azélia Mamoré Martins de Mello. Após concurso em 1908, foi nomeada como professora efetiva em 13 de março, para atuar na 4ª escola elementar do sexo feminino, localizada no 1º distrito da Capital – Cuiabá. A partir de 1910 passou a exercer o magistério na Escola Normal e Modelo Anexa e só deixou de exercer seu cargo na Escola Modelo em 19 de outubro de 1936, visto ter sido transferida para a escola urbana do Despraiado (AENPC. Livro nº 5.2 – fl. 35v-36. Ofício nº 157). No entanto, em 2 de dezembro de 1936 reassumiu as funções do seu cargo junto à Escola Normal (AENPC, Livro nº 5.2 – fl. 41v. Ofício nº 182). Em 1940 atuava como professora da Escola Modelo Barão de Melgaço e Diretora do Grupo Escolar Senador Azeredo, ambos em Cuiabá (APMT Lata 1940 A).

[6] O MATTO-GROSSO, 06/08/1922, n.583, p.1.

[7] Acerca da contribuição do Pe. Ernesto Barreto para o cenário educacional de Mato Grosso conferir publicações de Elizabeth Madureira de Siqueira (2002; 2012).

registrados em sua atuação na imprensa cuiabana, principalmente, no jornal *A Notícia*, em que publica uma continuidade de artigos referente ao ensino, no período de fevereiro a maio de 1913, assinando com o pseudônimo de Moacyr Tabajara.

Vale ressaltar que as opiniões de Ovídio Corrêa acerca de Mello devem ser vistas com certa cautela, pois os dois se conheciam, frequentavam os mesmos lugares, escreviam para os mesmos jornais, eram defensores dos mesmos ideais.

Leowigildo de Mello detinha em si, como registrou Ovídio Corrêa, "qualidades que só muito raramente" se reuniam "em uma mesma individualidade, necessárias para a objetivação do ponto de vista a que o Centro se obrigou". Considerando-o como um "pedagogista distinto entre os mais exímios" da atual geração de educadores da época e como "jornalista adestrado na arte difícil de levar o público ao convencimento da justeza dos ideais que defendesse; orador fluente, possuidor do segredo de enlevar as multidões; inteligente; simpático; maneiroso; [...]" (CORRÊA, 1923, p.33).

Consoante Corrêa, Mello já "havia acumulado forte cabedal de conhecimentos práticos" que o "habilitavam a lutar sempre" com "ardor", com "entusiasmo caracterizante daqueles" que sabiam que "'querer é poder'", quando aliavam "à inteligência cultivada o modo de – saber fazer – chegando, afinal, à vitória das causas pela qual se batem – exultantes da confiança em si mesmo depositada". (CORRÊA, 1923, p.33-34). Mas onde estavam os escritos atribuídos a Leowigildo Martins de Mello?

Corrêa cogitou na época a hipótese de que Mello não deixou escrito compêndios didáticos, com a certeza de que ele mesmo reconhecia existir "falhas", tanto nas criações quanto nas adaptações adotadas "[...] de leis e de métodos, em todo o país, carecedores de corrigendas para sua maior estabilidade, como aliás o próprio Estado de S. Paulo reconheceu, empreendendo a série de congressos de Professores, de 912 em diante [...]. " (CORRÊA, 1923, p.42).

No entanto, Corrêa ressalta o fato de Mello ter publicado uma série de artigos no periódico *A Notícia*, jornal publicado na capital, Cuiabá, sob o pseudônimo de Moacyr Tabajara. Para Corrêa (1923, p.41-42), estes artigos equivalem a

> [...] um programa geral de ensino; denota conhecimento analisado de tudo quanto a cultura mundial havia realizado até então, em matéria de instrução, e demonstra como a modernas conquistas cientificas deram uma feição inteiramente nova à

> pedagogia, que se tornou hoje ciência de educação, para deixar de ser o simples repositório de normas de ensino, dos tempos passados.

Mello não escreveu somente no *A Notícia*. Sua colaboração está presente em outros "jornais indígenas" como em *O Debate* e no *Republicano* (em que assina como diretor da folha em 1917, bem como a autoria de alguns artigos). Para além dos artigos localizados com a assinatura do seu próprio nome, localizamos também jornais em que Mello assinava com pseudônimos. Além do citado acima, assinava também como *L. da Veiga*, utilizado para escrever no jornal *A Cruz*.

Recém formado pela Escola Normal de São Paulo, Leowigildo Martins de Melo fora contratado, juntamente com seu colega de classe Gustavo Kulhmann, pelo então presidente de Mato Grosso, Pedro Celestino Corrêa da Costa, por indicação de Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública daquele Estado. A chegada de dois professores jovens à Cuiabá, lugar em que grande parte da sociedade local professava a religião católica e os ânimos político-partidários estavam sempre exaltados, "pode ter gerado ciúmes nos conterrâneos mais velhos". (SÁ, 2009).

A contratação destes dois professores gerou também burburinhos na imprensa local. O jornal *A Coligação*, edição de 21 de agosto de 1910, cogitou a hipótese de que a reorganização da instrução pública, pelo caminho traçado, não passaria de uma "utopia" e que os "moços normalistas" sendo "professores do interior de S. Paulo, de Bebedouro e Descalvados", não poderiam "ter competência para remodelar" o ensino em Mato Grosso.

Após a chegada, instalação e primeiras ações dos dois professores em Cuiabá, encontramos também jornais que fizeram oposição às suas atuações, maneiras de se comportar e de expressar seus ideais. Por se declararem republicanos convictos, imbuídos de uma *missão* (SÁ, 2009) patriótica e impregnados de um *bandeirismo* produzido pelo *sistema* e pela *nação* que os criou (LAWN, 2000) sofreram duras críticas por parte de dois grandes jornais o *A Cruz* e *O Matto-Grosso*, que até o trataram por algumas alcunhas como "pau-rodado" e "nemoleque".

Posteriormente, o próprio jornal *A Cruz* reconheceu qualidades de que Mello "era detentor", algo que pode ser justificado por seu convertimento à religião católica e pelo fato de escrever neste periódico, desde 1918 uma seção permanente, em que assinava com o pseudônimo L. da Veiga. Nesta seção Mello publicou várias crônicas, sendo algumas

intituladas como "croniquetas", em que refletia sobre diversas questões debatidas no seio da sociedade mato-grossense.

Mello fundou em 1920 a revista *Pró-Família,*[8] periódico quinzenal que começou a circular em Cuiabá em 14 de novembro do citado ano e findou sua existência em 1922.[9] Apesar de não atuar mais diretamente na área da educação, Mello (L. da Veiga) publicou neste periódico um artigo com suas impressões acerca do assunto. Ao refletir sobre seu aspecto e indagar sobre seu objeto, este autor compreendia-a subdividia em seis elementos:

> O objecto da pedagogia – a educação – tal qual o definimos, e em harmonia com as condições e com a natureza do phenomeno respectivo, comprehende os seguintes elementos:
>
> -o destino para o qual se forma o ser, ou objecto da educação;
>
> - o meio para a formação do ser; ou meio educativo;
>
> - as aptidões do ser para essa formação, ou aptidões educativas;
>
> - o modo de adaptação do meio ás aptidões, ou processo educativo;
>
> - a ordem no seguimento, na marcha dessa adaptação, ou methodo educativo;
>
> - as phases sucessivas da formação do ser, ou graús educativos. (PRÓ-FAMÍLIA, 1920, p.5-7).

O autor segue conceituando cada um dos elementos citados acima e no decorrer da narrativa é possível afirmar que o ex-professor ainda carregava consigo as concepções defendidas pelo autor americano William James, citado por Mello em artigo publicado no *A Notícia* em 1913. Teria os manuais de pedagogia e de metodologia (e outros), desempenhado um papel central como instrumento de modelação das representações e práticas dos professores paulistas, que uma vez em terras ato-grossenses disseminaram estes modelos?

[8] Cf Morgado (2011).
[9] Apesar da curta existência deste periódico não foi possível localizar todos os exemplares publicados.

Pelo Ensino nas páginas do *A Notícia*

Como afirmado anteriormente, foram publicados no jornal *A Notícia* uma série de artigos intitulados *Pelo Ensino* e assinados com o pseudônimo Moacyr Tabajara, atribuido ao professor Leowigildo Martins de Mello. O que levou este autor a adotar pseudônimos para assinar seus artigos? Quais os motivos, as razões que o levaram a possuir um pseudônimo e quais os critérios adotados para sua escolha? Penso que a escolha ligada a criação de uma marca pessoal seja aqui descartada, uma vez que assinou artigos com, no mínimo, dois pseudônimos diferentes. De nome peculiar e enquanto profissional da área da educação, atuando na época, como professor e diretor de uma instituição escolar, talvez a adoção de um pseudônimo esteja estritamente ligada a essa questão, ou seja, fazer uma distinção entre as difrentes profissões vividas (professor, diretor, escritor).


A NOTICIA

ESTADO DE MATTO GROSSO

Figura 2: Periódico *A Notícia*, Cuiabá, 11/08/1912, n.2, p.1.
Acervo: APMT
Fotografado por Marijâne Silveira da Silva

O jornal *A Notícia* foi fundado em agosto de 1912 e, a partir de 1913 intitulava-se como "Órgão republicano, independente" de "Propriedade de uma Sociedade Anônima", com periodicidade bisemanal. Sua redação e oficina funcionava na Rua Pedro Celestino, n.19, em Cuiabá e sua impressão era feita na tipografia *Echo do Povo*. Em sua primeira edição prometia "acatar as crenças e opiniões de quem quer que seja", trabalhar pela paz e concordia no Estado.

No primeiro artigo intitulado *Pelo Ensino*, localizado na edição impressa de 27 de fevereiro de 1913, Mello inicia confessando a vontade contida em escrever suas impressões acerca do ensino público conterrâneo[10], e deteve-se a observar os resultados de

[10] Assim que chegaram à Mato Grosso, os dois professores normalistas realizaram visitas às escolas primárias da capital, com o intuito de avaliarem o mecanismo pedagógico que movimentava as mesmas. Mello elaborou, então, um relatório, e encaminhou ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda. Neste documento registrou as primeiras impressões acerca da estrutura do ensino encontrada, momento em que afirmaram que as escolas se encontravam em "atento estado de atraso" e que "tudo estava por fazer". (MELLO, 1911).

sua reorganização implantada no Estado em 1910. Após passados dois anos, abalançou-se então à uma análisde dessa organização escolar.

Mello comenta que a reorganização do ensino era visto na época, não só no Brasil, mas em vários países do mundo considerado como cultos, como um "problema palpitante" assunto da ordem do dia, que ocupava a atenção dos estadistas pelo país afora, bem como dos mais ilustres, notáveis e competentes educadores. Relembra em âmbito nacional a reforma implementada pelo ministério Rivadávia, que projetou e realizou as bases gerais do ensino oficial:

Além das críticas tecidas à reforma Rivadávia por conta de sua incompletude o articulista finaliza o artigo afirmando que dois fatos lhe escaparam à observação: "a competência dos reformadores e a viabilidade das soluções encontradas." Mas ressalta que esta reforma teve um grande mérito, ao ser condenada pelos

> [...] doutos, despertou a autoridade dos competentes do indiferentismo letárgico em que jaziam, estimulando-a à luta pela causa do ensino.
>
> Surgem, então, no país, os congressos de instrução.
>
> "E, nessas assembleias de docentes, formadas pelo que há de mais competente no mundo do pátrio ensino", só se nota o zelo da profissão a estimular o desejo unânime de sanear o asfixiante meio que infecciona, corrompe e anarquiza a organização escolar patrícia.

A questão da escolarização da infância e do grande índice da população não alfabetizada em todo o país impulsionou discussões acerca de reformas educacionais. Na década de 1910 propostas foram fomentadas no intuito de provocar uma intervenção da União para aprimorar e universalizar o acesso à instrução primária.

Nesse sentido, professores se movimentaram em torno da realização de reuniões que pudessem debater os problemas do ensino no Brasil. Estas reuniões foram denominadas de congressos, intitulados: Primeiro Congresso Brasileiro de Instrução Secundária, ocorrido em São Paulo de 15 a 24 de fevereiro de 1911; Segundo Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, realizado em Belo Horizonte de 28 de

setembro a 4 de outubro de 1912; Terceiro Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, realizado em Salvador em julho de 1913.

Estes eventos foram amplamente divulgados pela imprensa da época e tinham como público alvo os professores de instituições públicas e particulares de ensino do país, representantes do governo, autoridades escolares, jornalistas e demais pessoas envolvidas com a educação. Silva (2011) defende que a análise desses congressos é condição *sine quan non* para que se perceba que o país, mesmo que lentamente, caminhava a favor de uma política educacional de abrangência nacional que proporcionasse uma formação dos sujeitos preparando-os para a efetivação da plena cidadania.

Continuando sua análise, na edição subsequente, Mello inicia o texto com uma citação de A. Alexander, referente crítica ao exame de Esmeraldino Bandeira. Faz uma comparação das transformações urbanas ocorridas em São Paulo e Rio de Janeiro, cidades construídas pelos "empreiteiros de obras" e transformadas em "palacetes" pelos arquitetos e construtores técnicos, com a instrução, considerando que, se "[...] enfezada pelos erros do passado e deturpada pelos vícios de falazes reformas, pode se transformar num belo templo de ciências, se o nosso pessoal técnico puser mãos à obra, e ajudar com seus conselhos e esforços a boa vontade do Governo" (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2).

Mello corrobora com a consoante citação e complementa:

> De fato, o nosso ensino continuará presa da anarquia que o vitupera, enquanto, como nos mais civilizados países aconteceu, não reconheceremos que sua reforma cabal escapa ao poder legal, isolado. Em países, qual o nosso, onde a preocupação política invade todos os domínios da pública administração, onde mais se cogita da dominação partidária discricionária de um grupo feliz, do que do exame sério das questões sociais, em jogo com perigosíssimas crises financeiras, é natural que a abordagem dos magnos problemas, pelas corporações dirigentes, se ressinta da injusta e iníqua intromissão da política a enxovalhar as melhores intenções, a amortecer os verdadeiros méritos, para cobrir de ouropéis a filhos de uma estrela venturosa, que por um fortuito lance da sorte se elevaram à primeira plaina do mando (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2).

Essa priorização das questões político-partidárias sobre as questões sociais apontadas por Mello foram também sentidas por Carlos da Silveira, ao ser enviado em comissão pedagógica ao Estado do Sergipe. Para este autor, os dois moços normalistas (referindo-se a Mello e Kuhlmann), "[...] poderiam ter exercido uma influência benéfica, lutando aliás com enormes dificuldades se considerarmos a extensão do território, pouca densindade e atraso da população e ainda a praga da politicagem e dos levantes armados [...]." (SILVEIRA, 1917, p.241).

Retomando a questão da reforma do ensino público, Mello continua sua reflexão constatando que em todos os países considerados "cultos" este era um assunto para o qual se dedicava suma importância. Como na Dinamarca (1889), na Alemanha (1890 e 1900), nos Estados Unidos (1892), na Inglaterra (desde 1861), na França (em 1899, 1890 e 1900) que por meio das "conferências pedagógicas, dos congressos de ensino, dos inquéritos escolares, abriram novos horizontes para o ensino geral, tornando-o uma realidade, e, hoje, deslumbrar as demais nações com a incontestável vantagem de suas modelares instituições escolares" (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2). Para Mello essa concretização não se deu por acaso,

> [...] pois o magno problema da educação racional mereceu estudos dos mais abalizados profissionais, - nomes universalmente consagrados, como Stanley Hall, Baldwin, Earl Bearnes, Dewey, Parker e outros, na América do Norte; Spencer, Sully, Wagner, na Inglaterra; Taine, Egger, Perez, Compayré, Binet e Lebon, na França; Gross, Lay, Lobsien, Munsterberg e outros muitos na Alemanha.
>
> E, somente depois de profundamente estudado por homens que tais a magna questão do ensino, foi que os governos desses países aceitaram e praticaram as soluções definitivas, oferecidas como capazes de elevar a educação ao nível do estado atual da civilização.[11]

Nesta citação observa-se que os autores destacados por Mello são, em sua maioria, ligados diretamente aos estudos relativos à Psicologia, destacadamente a experimental e/ou ligados ao movimento da escola progressiva. Esta referência indica algumas pistas,

[11] Idem.

enunciando uma possível utilização destes teóricos na formação de Mello, corroborando com Vidal; Sá (2010, p.559-560) ao conjecturarem a hipótese de que, enquanto aluno da Escola Normal de São Paulo, conheceu a literatura e os materiais pedagógicos norte-americanos.

> Na avaliação sobre a Escola Normal de São Paulo, proposta por Oscar Thompson no *Annuario* de 1909-1910 (p. 90-113), a remissão às escolas norte-americanas é frequente e sustenta não apenas a defesa da inclusão da Psicologia como disciplina no quadro curricular da Escola, como assevera posição de modelo aos Estados Unidos no que tange à orientação de estabelecimentos profissionais para o magistério no Brasil. Os métodos americanos são decantados, a partir da leitura de Omer Buyse, e descritas, pormenorizadamente, as escolas normais, as escolas normais práticas (*training-schools*) e a Academia de professores da Universidade de Columbia do estado de Nova Iorque. O educador detém- se, ainda, na organização administrativa e fiscal do aparelho escolar, explora a distribuição do currículo nas instituições voltadas ao preparo docente e discorre sobre os exames realizados a indivíduos que, não habilitados em escolas normais, desejassem de abraçar o magistério (enumerando, inclusive, os pontos de História da Educação requeridos).

Retomando a questão do do ensino no Brasil, Mello afirma que este assumira nova orientação, com a realização dos

> [...] congressos de pedagogistas, formados pelo que temos de mais respeitável no meio educativo, apresentam-se teses, discutem-se novos planos, elaboram-se novos métodos, e, desse cadinho onde se fundem as ideias dos luminares do assunto, há de sair, temos convicção, a verdadeira, a racional, a lógica reforma do pátrio ensino. (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2).

E o articulusta se detêm a informar a sociedade mato-grossense sobre o conhecimento acerca dos trabalhos realizados no Primeiro Congresso Brasileiro de

Instrução Secundária, ocorrido em São Paulo de 15 a 24 de fevereiro de 1911. Cita nomes de alguns consagrados mestres, no meio de tantos eruditos. E, dentre as soluções destacou os seguintes objetos pelo congresso estabelecidos: "Os programas de ensino secundários devem ser simplificados e os estudos aprofundados isto é os estudos devem ser mais intensos e menos extensos" (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2). E opina acerca desta solução: "Já é um grande passo dado para o saneamento do ensino o reconhecimento dessa verdade e o assentamento da ideia de que o desenvolvimento do programa secundário deve ser típico e não enciclopédico". Informa sobre a decisão estabelecida no congresso de haver uma época de exames e que deveria haver maior liberdade no exercício do ensino, não se reconhecendo, nem mesmos aos oficiais institutos, privilégios, quaisquer que sejam.

> É de grande alcance o avanço desta última ideia; o Estado, que já aboliu a teologia oficial, precisa, de acordo com a evolução natural, desoficializar o ensino. Quando culminamos de fato esta verdade, teremos alcançado o mais alto estágio da civilização pedagógica. – Funde escolas quaisquer quem para tal se reconhece capaz; exerça livremente o magistério quem o queira fazer; - aos interessados ficará o direito da escolha das escolas, da preferência aos estabelecimentos que, pelos resultados apresentados, maiores e mais certos aproveitamentos oferecem aos seus alunos. (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2).

Finaliza esta parte do artigo lembrando que estes eram, dentre outras também de real importância e prático alcance, "[...] os primeiros passos dados pelo congresso de ensino, em busca da definitiva solução do problema da reforma". Ressaltou que

> [...] uma reforma desse gênero é trabalho para muitos anos, talvez, para algumas gerações. Porém, não podemos deixar de felicitar o Estado pelo concurso valioso que emprestou aos obreiros, únicos capazes desse trabalho, na sua primeira e memorável reunião. Mister agora é que o Governo não esmoreça e não desvirtue essa sua louvável, meritória e patriótica orientação e, desassombramente, sem tropeços e sem empecilhos de quaisquer

> ordens, vá fazendo observar, experimentar e praticar as lógicas conclusões dos congressos de ensino. (A NOTÍCIA, 06/03/1913, p.1-2).

Após esta sucinta reflexão do "movimento pró-ensino intra e extra muros pátrios, " Mello transporta o leitor ao "meio conterrâneo, para dar início à prometida análise à nossa organização escolar" (A NOTÍCIA, 09/03/1913, p.1-2). Inicia declarando que a instrução pública mato-grossense encontrava-se em estado latente e oferecia

> [...] sérias e profundas dificuldades a quem lhe queira fazer consciente estudo. Perdemos muito tempo, gastamos boa soma de energias no afanoso trabalho de reunir subsídios que nos autorizassem levar avante o projeto que acariciávamos de há muito tempo. Mais ao diante verá o leitor a razão dessas dificuldades, que todas residem na completa desorganização que avassala nossa organização escolar. Por isso, se alguns assuntos deixarmos obscuros ou mal estudados, sirva-nos de desculpa a quase impossibilidade da obtenção de dados preciosos, exatos, referentes à matéria em questão. Isto posto, penetremos desassombradamente no assunto.

Na opinião do normalista os "erros de organização escolar" deste Estado encontravam-se subdivididos em duas ordens:

> [...] erros administrativos e erros pedagógicos, o que importa dizer: - não possuímos organização escolar, mas, sim, completa desorganização de ensino público, o que provaremos: a) pela análise detalhada da administração do ensino, que porá a descoberto os vícios da mesma; b) por igual processo para com a orientação pedagógica da instrução, que demonstrará a senda errada que trilhamos. (A NOTÍCIA, 09/03/1913, p.1-2).

A partir de então Mello segue com a análise detalhada da administração do ensino, iniciando pela estrutura hierárquica, utilizando como subsídio o Regulamento da Instrução Publica aprovado em 22 de outubro de 1910 e cita o modelo adotado na Argentina, afirmando tratar-se do país que, na sua opinião, "[...] melhor e mais pedagógica organização escolar possui na América Latina, o Conselho Superior de Instrução é o supremo diretor do ensino e, como tal, tem atribuições de ordem administrativa, pedagógica e legislativa" (A NOTÍCIA, 09/03/1913, p.1-2).

Apesar de não ter deixado escrito compêndios didáticos, a série de artigos publicados pelo professor Leowigildo Martins de Mello no jornal *A Notícia*, apresenta suas impressões acerca da organização escolar da época que, juntamente com os demais escritos localizados na imprensa cuiabana constituem riquíssimo acervo que contribuem para a escrita da história da educação de Mato Grosso e da educação nacional.

Referências

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Gustavo Fernando Kuhlmann: um bandeirante na cruzada da instrução (1910-1930). **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.18, n.38, p.567-584, set. /dez.2009.

MORGADO, Eliane Maria Oliveira (org.). **Catálogo de jornais, revistas e boletins de Mato Grosso 1847-1985.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CALHÁO, Ernani Pedroso; MORGADO, Eliane Maria Oliveira; MORAES, Sibele de. **Imprensa Periódica matogrossense 1847-1969**: Catálogo de Microfilmes Existentes no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da UFMT. Cuiabá: EdUFMT, 1994.

MELLO, Leowigildo Martins de. **Relatório.** Apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, pelo Diretor da Escola Normal e Modelo Anexa. Arquivo Público de Mato Grosso, 1911.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso.** Decreto n.º 265, 22 de Outubro de 1910. Arquivo Público de Mato Grosso, 1910.

SILVA, Maria Tereza Trindade. **Instrução Pública na década de 1910:** propostas para uma educação nacional. Viçosa: UFV, 2011.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. Leowigildo Martins de Mello e a organização da Escola Normal de Cuiabá. **Revista Brasileira de História da Educação,** Online, v.4, n.1 [7], p.189-214, jan./jun. 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Outra missão, para outras bandas: a circulação de professores paulistas e do modelo da escola graduada**. Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 19, n. 41, p.551-574, set./dez. 2010.

SILVEIRA, Carlos da. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**, ano II, v.5, n.18, junho, 1917, p.240-244.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Pe. Ernesto Camilo Barreto e sua contribuição na modernização do cenário educacional de Mato Grosso (sec. XIX). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso,** Cuiabá, n. 70, p.143-154, 2012.

A LEI DO VENTRE LIVRE E SEUS REFLEXOS EM CUIABÁ-MT

Mary Diana da Silva Miranda
(FEICS – Coordenadora do Curso de Pedagogia)
marydianamiranda@gmail.com

Carla Patrícia Marques de Souza
(FEICS – Professora de História da Educação e Relações Étnicos Raciais)
profcarladj@gmail.com

Michelle da Silva Miranda
(UNIRONDON – Estudante do Curso Pedagogia)
mirandmichelle@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar os reflexos da Lei do Ventre na cidade de Cuiabá através de um levantamento documental realizado no período de coleta de informações para a pesquisa de mestrado defendida em 2010[1] pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Utilizamos como metodologia a análise documental buscando estabelecer o diálogo com os aportes teóricos que tratam sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, sobre tudo no final do Império e início da Primeira República. Os documentos consultados estão disponíveis do Arquivo Público de Mato Grosso.

Palavras-chave: crianças negras; história da educação; Lei do Ventre Livre.

O enfraquecimento do sistema escravista no Brasil ocorreu ao mesmo tempo em que se almejava a construção da identidade brasileira. Havia uma preocupação por parte dos emancipacionistas, que buscavam meios de "resgatar" os habitantes pobres do país, fossem eles escravos ou livres; resgatá-los: "[...] de suas vidas vistas como abjetas, inúteis e isoladas, para integrá-los no seu projeto de uma sociedade unida, harmoniosa e progressiva." (AZEVEDO, 1987, p. 36). Foi a partir da década de 1870

[1] O título da dissertação defendida é "Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890)" com autoria de Mary Diana da Silva Miranda sob orientação da Prof.ª Dr.ª Elizabeth Figueiredo de Sá.

que os abolicionistas retomaram algumas propostas emancipadoras, dentre as quais destacamos a Lei do Ventre Livre.

Em decorrência dessa medida, a criança negra tornou-se o alvo primordial das preocupações por parte das autoridades quanto aos processos educacionais, defendendo-se, entre outros fatores, que todas as crianças, filhas de mães escravas, nascidas desde a promulgação da referida lei teriam direito à liberdade e à educação.

Marcus Vinícius Fonseca (2002, p. 44) aponta que os debates dos quais se originou a Lei do Ventre Livre destacavam a educação como um fator imprescindível para o fim do regime escravista: "[...] a libertação do ventre e a educação eram articuladas como dimensões fundamentais na preparação dos negros para a liberdade".

Com a publicação da lei, as autoridades do Império pretendiam dar mostras de sua preocupação em relação aos destinos dos cativos, cabendo ao poder político expressar sua solidariedade com tais idéias, nos discursos proferidos em vários cantos do mundo e mesmo no Brasil. Essa tática engendrada pelo governo imperial justificava-se pela necessidade de mostrar à sociedade brasileira, bem como aos governos estrangeiros, que havia boa vontade por parte do poder local para acabar com a escravidão.

A Lei do Ventre Livre possuía dez artigos que abordavam, além da questão da educação, outros assuntos ligados à organização do trabalho escravo no país. Ela apresentava, ainda, outras três características: estabelecia novas condições para a libertação de todos os escravos do Império, criava um fundo de emancipação e determinava a matrícula deles, bem como dos filhos de mulheres escravas, na escola.

O Art. 1º trata do termo que declara livres as crianças nascidas após a aprovação da lei:

> A Princesa Imperial Regente, em Nome de sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subbditos do império que a assembléia Geral Decretou e ella Sancionou a Lei, seguinte:
> Art.1.º Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.
> § 1.º Os ditos menores ficarão em poder em poder e sob a

> autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de cria-los e tratal-os até a idade de oito anos completos [...] (BRASIL, 1871).

O Art. 2º, § 4º atribui ao governo o direito de mandar recolher os menores aos estabelecimentos públicos de ensino, transferindo-se, nesse caso, para o Estado as obrigações que o § 1º impõe às associações autorizadas. Caso fossem entregues ao governo estadual, essas crianças seriam expostas a outras formas de educação, tida como um fator indispensável para a sua integração social:

> Embora negligenciada por grande parte dos estudos que se referem à abolição do trabalho escravo no Brasil, a educação é um elemento importante para que possamos compreender esse processo, sobretudo no que diz respeito à sua articulação com a sociedade que se pretendia estabelecer no período posterior à escravidão. Não se pode compreender o processo de abolição do trabalho escravo no Brasil sem associá-lo ao processo de construção de uma nova sociedade que emergiria da superação da escravidão. A educação foi um dos pontos de manifestação desse pensamento de reconstrução do País e, dentro dessa reconstrução os negros eram tidos como um dos elementos indispensáveis de serem adequados às novas relações sociais que começavam a ser esboçadas. (FONSECA, 2002, p. 61-62).

Quanto ao número de crianças entregues ao Estado, verifica-se que houve um número abaixo do esperado, evidenciando que:

> [...] a Lei do Ventre Livre não demonstrou eficaz para diminuir o contingente de trabalhadores escravos do País. Esse fato não se revela somente pela reação que os senhores tiveram em relação aos ingênuos, mas, também, em relação ao fundo de emancipação que tinha como objetivo ir progressivamente libertando os escravos adultos. (FONSECA, 2002, p. 98).

Em Cuiabá, o *Quadro demonstrativo da matrícula dos filhos livres de mulher escrava (1887)*, registra que 1.401 crianças foram matriculadas em 1887, das quais 201 faleceram e somente 36 acompanharam suas mães alforriadas; das demais não se teve mais notícias. Diante desse fato, podem-se inferir duas considerações: a primeira refere-se ao fato de que, se a Lei do Ventre Livre ainda se encontrava em pleno vigor, essas crianças podem ter sido entregues ao Estado; e a segunda associa-se à falta de informações documentais atestando a criação de instituições educacionais próprias para as crianças escravas nascidas a partir de 1871, como aconteceu em outras localidades do país[2].

No que se refere ao processo de "criar e educar" mencionado na Lei do Ventre Livre, reportamo-nos à discussão estabelecida por Fonseca (2002), para quem, naquele período, ambos os termos eram quase sinônimos na escala do domínio social. Isso levou parte dos membros responsáveis pela execução da lei a atentar para o seu uso. Nesse sentido, a diferença entre educação e criação, em nível de conteúdos, estava:

> [...] ligada à instrução, na qual a leitura e a escrita eram os elementos mais valorizados. [...] distinção entre criação e educação estabelecia parâmetros para as definições de quem deveria dar às crianças a instrução e quem estava resguardado dessas obrigações. Pois, no sentido estrito do termo educação, tanto as crianças que forem entregues ao Estado como as que foram retidas sob o domínio dos senhores foram educadas, sendo que os modelos da educação é que passaram a comportar algumas diferenças. [...] havia uma polarização entre criação e educação, onde educadas eram somente as pessoas submetidas à instrução. (p. 54).

A mesma conotação está presente no relatório elaborado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, Francisco José Cardoso Júnior:

[2] Cf. FONSECA (2002).

> [...] todos correm para os mananciais puros e cristalinos, todos procuram o Novo Jordão, a fim de receber o segundo batismo da instrução, indispensável a todas as classes a todos os estados e em todas as condições da vida. [...] é mister dissipar as sombras que a ignorância projeta. É mister que o presente seja o coronário do futuro. É mister semear hoje para colher amanhã. Não colheremos nós, mas colherão nossos filhos. Não gozaremos nós porém, gozarão nossos descendentes. Leguemos um enorme tesouro à geração que nos há de suceder. [...] **a instrução é o mais seguro pedestal em que deve repousar qualquer sociedade legitimamente constituída** [...] (RELATÓRIO, 1871, grifo nosso).

Nota-se que as autoridades mato-grossenses, ainda durante o período imperial, tinham o intuito de construir uma identidade para o povo, mas para isso precisavam ter uma organização voltada para esse objetivo, no caso, a escola.

A necessidade premente da escolarização da infância destacada nos discursos dos presidentes de província permeava também os meios de comunicação local. O jornal *O Porvir* publicou, em 1878, um artigo no qual comparava a instrução com *um pão divino,* sendo tão importante para o homem quanto o alimento é para o corpo:

> A instrução é o pão divino que cabe em partilhar á todos os homens e é nella onde se firma a base de uma Nação. Toda nação em que reine a instrução, cada dia aperfeiçoa-se consideravelmente para o maior grão de adiantamento; e é pelas outras que caminhão mui lentamente, admirada e respeitada. O homem instruído encontra abrigo em toda e qualquer paragem: sua vida é lisonjeira, dócil, sublime e santa; enquanto o homem abrutado, que ignora a sociedade em que vive, o logar em que nasceu e a história pátria, parece que a terra se lhe levanta; e sua vida é factua, insípida e péssima; e vem á ser, tarde ou cedo malfadada. A instrução é tão necessária ao homem, como o alimento há mister para a vida do corpo. (*O PORVIR, 1878*).

Nessa mesma direção, o jornal *O Athleta*, em 16 de maio de 1884, considerou a educação um instrumento que direciona a vida humana:

> Por mais pobre e humilde que seja qualquer indivíduo, não está por isso mesmo dispensado dessa obrigação. Por baixa que seja a condição em que haja nascido qualquer indivíduo, deve esmerar-se por dar a sua razão novas forças, á sua inteligência mais desenvolvimento, a fim de poder desempenhar a sua missão na vida terreal e corresponder à altura da sua dignidade de ser immortal […] É a instrução a verdadeira bussola que dirigeos que navegam por este mar tempestuoso a que se dá o nome de Universo! […] Finalmente, a instrução é a estrela brilhante que nos aponta o destino e o futuro na vida social. (*O ATHLETA*, 1884).

Quando a abolição da escravatura tornou-se realidade, uma importância maior foi dada à busca de alternativas com a finalidade de assegurar o destino principalmente das crianças negras, mas não apenas no quesito instrução, uma vez que estas necessitavam também ser preparadas para o trabalho. Então, a educação para o trabalho passou a ser defendida com veemência tanto nos discursos das autoridades quanto em atos legislativos e judiciários.

No ofício emitido pelo Juizado de Orphãos (RIBEIRO, 1888) ao Presidente da Província de Mato Grosso, o tenente-coronel Francisco Raphael de Mello Rego, nota-se a preocupação com os *ex-ingenuos*:

> Com a simples notícia de que tinha sido promulgada a lei da completa extinção da escravidão no Brasil, presenciamos com satisfação como conseqüência de nosso systema de governo, a sua execução immediata, sem que houvesse outro motivo além da adhesão franca e unânime de todos os particulares a tão patriótica resolução legislativa. Se porém, por um lado a extinção do elemento escravo cria uma verdade reconhecida e proclamada por todos, por outro, tornava-se

> urgente que as leis protectoras da orfhandade viessem em prol dos ex-ingênuos, que de toda a parte surgia sem completa licença, vagando sem ocupação pelas ruas desta cidade, e quando mesmo ao serviço de alguém, ou não correspondido por uma remuneração condigna, ou seria esta simplesmente para gerar vícios aos menores orphãos incautos. O serviço doméstico desorganizava-se, e providencias serão reclamadas, não só em benificio do trabalho, da moral e da ordem, como também que viessem garantir o futuro dos ex-ingênuos. Na falta de um recolhimento de orphãos, e na impossobilidade de outra medida extraordinária, mandei lavrar editaes chamando à minha presença todos os menores, afim de dar-lhes tutores ou a soldada conforme a nossa legislação commum. Hoje tenho a satisfação de passar às mãos de V. Ex.ª os quadros demonstrativos dos serviços deste Juízo nos dias 18, 19, 20, 21 e 22 do corrente mez, em que se vê que a apresentarão - se 82 menores, dos quaes 27 forão dados à soldadas, representando o capital de 121$000 de entradas mensaes na caixa econômica. Não me esquecendo da recommendação de V. Ex.ª, tenho promovido todos os esforços no sentido de preencher os claros existentes no Arsenal de Marinha do Ladário, para o que opportunamente remetterei um quadro, solicitando passagem para Corumbá. Renovo os meus protestos de alta consideração a pessoa de V. Ex.ª "a quem".Deus Guarde. (RIBEIRO, 1888).

Das 82 crianças cadastradas, segundo explicitam os quatro quadros anexos ao referido ofício, verifica-se a dubiedade no entendimento de quem, na acepção do Juizado de *Orphãos*, era considerado órfão: aquele que no primeiro quadro recebeu na coluna *filiação*, junto ao nome da mãe, a observação *falecida*; ou os menores que vagavam pelas ruas. Em face disso, inferirmos que os menores referenciados podiam ser não somente as crianças negras, mas também as pardas.

No mesmo documento, reitera-se que, após a abolição, um grande número de ex- ingênuos, como eram chamadas as crianças libertas, circulavam sem ocupação pelas ruas da cidade de Cuiabá, o que preocupava as autoridades. Diante disso, acreditava-se que o trabalho era um dos meios de combater os vícios que podiam ser adquiridos, sobretudo, quando se vivia em exposição permanente aos riscos oferecidos pelas ruas, tornando-se um instrumento mais apropriado para a formação de bons cidadãos.

Na verdade, eram o estudo e o trabalho as atividades consideradas como *motores do progresso*. E mais:

> [...] Por meio deles se tem desenvolvido e aperfeiçoados os cometimentos e invenções que hão dado a marcha dos séculos poderosos elementos para a perfectibilidade universal. São o estudo e o trabalho auxiliares necessários aos povos, pois desvendam os mais recônditos segredos da ciência, elevam as artes e todos os ramos de indústrias, fazendo raiar a evolução nos tempos modernos. Sem eles, o gênero humano estacionário em face do desconhecido apresentaria as idades uma cena de decadência, um espetáculo de ruínas. O trabalho quer intelectual, que material, guiado por [?] estudo mostra uma época feliz, reedifica, constrói, espalha o pão espiritual e corporal na certeza de esmagar o monstro da ignorância para desassombrado seguir um itinerário útil e glorioso aos países. (*A TRIBUNA*, 1887).

Conforme a Ordenação do Livro 1º, tit. 88, § 13, cujos termos foram lavrados no *2º Cartório de Orpphãos*, nos dias 18, 19, 20, 21 e 22 de junho de 1888, foi concedida soldada aos seguintes menores, ou ex-ingênuos, como eram denominados:

Quadro 1 - Relação nominal dos menores de 12 a 19 anos de idade remunerados em 22 de junho de 1888

N.	Nomes	Idade	A quem foi dada	Prazo	mportância mensal	Filiação
1	Theodoro	16	Tenente-coronel Manoel Maria de Figueiredo	2 annos	4$000	Benedicta, ex-escrava do tenente-coronel Manoel Maria de Figueiredo
2	Guilherme	15	A ele mesmo	"	4$000	Juliana " " "
3	Honorato	17	A ele mesmo	3 annos	10$000	Idem
4	Maximiano	19	A ele mesmo	2 annos	10$000	Idem
5	André	14	A ele mesmo	"	4$000	Benedicta " " "
6	André	18	Tenente Luiz Pedroso P. Barros	"	6$000	Sabina, ex-escrava do tenente Luiz Pedroso P. Barros
7	Carlos	18	D. Maria Clara Leque	"	4$000	Agostinha (falecida) D. Maria Clara Leque
8	Jovita	12	Tenente-coronel Manoel Maria de Figueiredo	"	3$000	Benedicta, ex-escrava do tenente-coronel Manoel Maria de Figueiredo
9	Jenuina	14	Nicola Verlangieri	"	6$000	Jovita, ex-escrava de Nicola Herlangieri
10	Maria	16	Tenente Luiz Pedroso P. Barros	"	6$000	Salvina, ex-escrava de Luiz Pompeo de Barros
11	Rosalia	12	José Estevão da Silva Albugg	"	3$000	Joana, ex-escrava de José Estevão da Silva

Fonte: RIBEIRO, 1888.

Percebe-se, através dos dados contidos nesse documento, que, em tais casos, ficaram com os menores, os ex-proprietários de suas mães. Assim, as crianças que recebiam a soldada[3] propiciavam condições para que o contratante se beneficiasse do seu trabalho por meio da locação dos seus serviços, diferentemente da tutoria, que não impunha pagamento por essa mão-de-obra. Logo, a soldada acabou por se tornar o único meio de crianças e jovens terem seu trabalho recompensado, ainda que o recebimento do valor depositado no cofre dos órfãos só pudesse ser resgatado quando atingissem a maioridade (NUNES, 1997).

Eram os juízes, os responsáveis pelas quantias a serem pagas pelos serviços prestados pelos menores, as quais, ao que tudo indica, variavam de acordo com a idade dos jovens trabalhadores, como ocorreu, segundo podemos observar no quadro abaixo, com os irmãos Mario, de 17 anos, e Victor de 15. Ambos foram contratados pela mesma pessoa pelo prazo de dois anos, e Mario receberia por seus serviços 3$000, enquanto Victor, um ano mais novo, teria direito a um valor menor, 2$000, que seriam depositados no cofre dos órfãos:

[3] Pedro Nunes (1997, p. 405) caracteriza como soldada: "[a] remuneração de criados, operários e trabalhadores."

Quadro 2 - Relação nominal dos menores remunerados no dia 22 de junho de 1888

N.	Nomes	Idade	A quem foi dado	Prazo	Importância Mensal	Filiação
1	Nicolau	14	Capitão Antonio Leite de Figueiredo	2 annos	3$000	Querina, ex-escrava de Antonio Leite de Figueiredo
2	Izabel	14	Joaquim Domingos da Silva	"	2$000	Maria " " "
3	Domingos	14	Idem	"	2$000	Querina " " "
4	Antonio	17	Agostinho Leite Botelho	"	4$000	Benedicta, ex-escrava de Agostinho Leite Botelho
5	Benedicto	17	José de Arruda Botelho	"	8$000	Theresa, ex-escrava de José de Arruda Botelho
6	Mario	17	Raimundo de Assis [?]	"	3$000	Geralda, ex-escrava de Raimundo de Assis
7	Victor	15	Idem	"	2$000	Idem
8	Manoel Valentin	14	Julio Müller	"	4$000	Lucinda, ex-escrava de Francisca Correa da Costa
9	Manoel Paredão	14	Idem	"	4$000	Claudina " " "
10	Agostinho	13	Idem	"	2$000	Vicencia " " "
11	Pedro	15	Saturnino [?] de Sant'Ana	"	6$000	Desconhecida
12	Vicente da Cunha	15	Firmino Ferreira do Couto	"	3$000	Vincencia, ex-escrava de C. D. Maria da Silva
13	Pedro	17	Francisco da Costa Ribeiro	"	5$000	Athanasia, ex-escrava de D. Maria A. da Silva
14	Cândido	15	Licio de Campos [?]	"	5$000	Eugenia, ex-escrava de D. Marianna T. [?]
15	João	13	Martins Guilherme	"	4$000	Gabriela, ex-escrava de Martins Guilherme
16	Sisenia	14	Carlos Augusto Addor	"	4$000	Juliana, ex-escrava de Carlos Augusto Addor

Fonte: RIBEIRO, 1888.

Mesmo sendo esses os responsáveis pela educação das crianças, não nos foi possível constatar se ocorreu a profissionalização das mesmas. Cruzando os dados do quadro acima com os do recenseamento realizado em 1890, passamos a ter noção da realidade de alguns desses menores.

Vicente da Cunha foi dado a Firmino Ferreira do Couto, que era alfabetizado, casado, pai de seis filhos e trabalhava como taverneiro. Firmino residia com sua família na Freguesia da Sé, casa n. 117, ao lado da Igreja do Rosário. De acordo com o levantamento censitário, Vicente não morava com o seu empregador. Ele residia na Travessa da Piedade, n. 386[4], com sua mãe, Vicência da Cunha, que, após ser liberta, passou a desempenhar a atividade de agencia, possivelmente auxiliando o sr. Firmino. Vicente aprendeu a ler e em 1890, com 18 anos, aprendeu o ofício de sapateiro.

[4] Também residia na casa de Vicente, Antonio José de Siqueira Gás, que era viúvo, empregado público, pardo e sabia ler. Provavelmente era ele o proprietário da residência, pois nas instruções para a elaboração do recenseamento de 1890 devia-se obedecer à seguinte ordem: primeiro os proprietários e, em seguida, os parentes e agregados. Não podemos afirmar, porém, se Vicente e sua mãe possuíam ligações de parentesco com Antonio José ou se moravam de favor ou de aluguel.

Os irmãos Theodoro, Guilherme, Honorato, Maximiano, André e Jovita, por sua vez, foram dados ao tenente-coronel Manoel Maria de Figueiredo. Diferentemente do caso anterior, os seis irmãos e sua mãe, Benedicta, moravam, em 1890, na casa do Sr. Manoel. Ela era uma ex-escrava preta e solteira e não tinha uma profissão. Seus filhos também não frequentaram a escola e não aprenderam a ler.

Nesse caso, cremos que a guarda desses menores talvez tenha permitido a continuidade da condição de exploração do afrodescendente, utilizando a mão-de-obra livre e infantil como um mecanismo de manutenção do trabalho compulsório. A crença de que com isso se evitaria a marginalidade nas classes pobres ia ao encontro do discurso da carência de mão-de-obra na época da abolição, quando, segundo Challoub (1986), o que se notava não era a falta de trabalhadores, mas, sim, a dificuldade de se ajustá-los às condições concretas de luta pela sobrevivência, conforme foi possível verificar em Mato Grosso em 1888, como citado anteriormente.

Tal análise no permite entender o motivo da procura por mão-de-obra infantil através da prática da soldada, que se dava pelo fato de o trabalho ser considerado como um dos principais meios de educação para as crianças e jovens pobres.

Considerações finais

Foi possível perceber através de fontes censitárias consultadas que nos anos de 1872 e de 1890, a população cuiabana era composta por um número significativo de negros. Durante o período escravocrata, eram nas ruas de Cuiabá que circulavam escravos ocupados com os afazeres propostos por seus senhores. As praças e chafarizes eram os principais pontos de encontro e diversão.

Quando a Lei do Ventre Livre se tornou uma realidade local, percebemos que aqui não houve um movimento significativo no que se refere às fontes documentais consultadas. Conforme sugestão da banca externa, [5] resta-nos ainda, verificar nos jornais que circulavam no período de promulgação da referida Lei, a possibilidade de outra perspectiva, ou seja, como a Lei do Ventre Livre foi recebida pela população cuiabana na vertente dos jornais.

[5] Participou como banca externa no dia da defesa, o prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FONSECA, Marcus. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX. In: **Revista de Educação Pública.** Cuiabá: EdUFMT, v.18, n. 36, 2009.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista de História da educação.** São Paulo: Bragança Paulista, v. 4, 2002.

_____. Escolas para crianças negras: uma análise a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso Agrícola do Recife, em 1878. In: **ANAIS DO III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Curitiba: UFU, 2004, Vol. III.

_____. O perfil racial das escolas mineiras no século XIX. In: **Cadernos PENESB,** v. 8, 2006.

_____.**Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo (USP), 2007.

NUNES, Rodrigues. **Dicionário jurídico.** 5ª ed. São Paulo: editores associados, 1997.

NUNES, Pedro. **Dicionário de terminologia jurídica.** v. II. 3.ª ed. Rio de Janeiro, 1956.

Referências Documentais

BRASIL, Collecção das Leis do Império do Brazil. **Lei n.º 2040 de 20 setembro de 1871.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1871. Acesso em 19/05/2008.

MATO GROSSO. **Quadro demonstrativo da matrícula dos filhos livres de mulher escrava (1887).** Ministério da Agricultura Commercio de Obras Pública. APMT – CAIXA 1888 C.

_____. **Atestado (1888).** Inspectoria Parochial de Estudos de São Gonçalo de Pedro 2º. APMT – CAIXA 1888 C.

_____. **Códigos de Posturas** de Cuiabá, 1834 e 1880**.** APMT.

_____. Jornal **A GAZETA OFICIAL**. Cuiabá/MT, 10/novembro/1894. APMT, jornais diversos, rolo- 01

_____. Jornal **A SITUAÇÃO**. Cuiabá/MT, 20/abril/1873, nº 315. APMT, jornais diversos, rolo- 01

_____. Jornal **A TRIBUNA**. Cuiabá/MT, 5/ago/1886. Arquivo "Casa Barão de Melgaço".

_____. Jornal **A TRIBUNA**. Cuiabá/MT, 12/dez/1886. Arquivo "Casa Barão de Melgaço".

_____. Jornal **A TRIBUNA**. Cuiabá/MT, 10/março/1887. APMT, jornais diversos, rolo- 01

_____. Jornal **O ATHLETA**. Cuiabá/MT, 16/maio/1884. APMT, jornais diversos, rolo- 01

_____. Jornal **O PORVIR**. Cuiabá/MT, 26/junho/1877 APMT, jornais diversos, rolo- 35

_____. Jornal **O PORVIR** .Cuiabá/MT, 01/janeiro/1878 APMT, jornais diversos, rolo- 35

_____. Presidência da Província. **Relatório.** Cuiabá: APMT -1871.

_____._____. **Relatorio**, 1880. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil

_____._____. **Relatorio**, 1882. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil

_____._____. **Relatorio**, 1884. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil

_____._____. **Relatorio**, 1886. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil

_____._____. **Relatorio**, 1887. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil

_____._____. **Relatorio**, 1888. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil

TERRA PROMETIDA: AS REPRESENTAÇÕES DE TANGARÁ DA SERRA DURANTE O PERÍODO DE COLONIZAÇÃO (1959 – 1976)

Kátia Maria Kunntz Beck
(UFMT/GEM/CAPES)
katiamkb@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

O estudo analisa as representações dos migrantes sobre Tangará da Serra, concebendo-a como "terra prometida" a partir das propagandas divulgadas pela colonizadora e pelo governo durante o período inicial de colonização. Fundamenta-se no campo da História Cultural (Certeau), nas discussões sobre representações (Chartier) e nos estudos de Oliveira sobre o movimento migratório e a colonização de Tangará da Serra. A partir da História Cultural, podemos analisar a construção de sentido e do fazer das práticas sociais em uma região contemporânea de colonização. A metodologia de estudo é de caráter histórico-analítico- documental, tem como fonte obras memorialísticas, estudos bibliográficos, memória oral e registros paroquiais. O período delimitado para o estudo inicia-se quando chegaram os primeiros migrantes (1959) até a emancipação do município (1976). Os resultados até o momento evidenciam que as famílias migrantes acreditavam na possibilidade de um futuro promissor para seus filhos a partir da reocupação desses espaços de terra fértil e que as decepções a partir das promessas não cumpridas pela colonizadora não foram impedimento para acreditar na esperança de melhores condições de vida e sim, motivação para a mobilização e envolvimento na construção de um novo espaço de formas de fazer.

Palavras-chave: Período de Colonização. Movimento Migratório. Representações.

Introdução

Vivenciamos um presente marcado e construído por um passado que a historiografia nos apresenta, momentos históricos forjados pelas vivencias da época que constituíram o futuro ou colaboraram para o futuro, que para nós atualmente, também faz parte de um passado, talvez ainda recente, mas que representa histórias que se entrelaçam no percurso de um país que se faz a cada dia através de homens e mulheres diferentes na maneira de pensar, agir, ser e viver, mas que influenciam e são influenciados em relação aos mais diversos aspectos: político, econômico, social, étnico e cultural.

O estudo tem como objetivo analisar as representações dos migrantes sobre Tangará da Serra, concebendo-a como "terra prometida" a partir das propagandas divulgadas pela colonizadora e pelo governo durante o período inicial de colonização, sendo que o período delimitado para o estudo inicia-se quando chegaram os primeiros migrantes (1959) até a emancipação do município (1976). O questionamento que orienta este estudo pretende identificar quais as representações que permearam o imaginário dos colonos que se propuseram a migrar para um local tão distante de suas origens.

Tem como base teórica discussões de autores relacionados no campo da História Cultural (Certeau), sobre representações (Chartier) e nos estudos de Oliveira (2004) sobre o movimento migratório e a colonização de Tangará da Serra. A metodologia de estudo é de caráter histórico-analítico-documental, tem como fonte obras memorialísticas, estudos bibliográficos, memória oral e registros paroquiais.

Através das discussões no campo da História Cultural, podemos analisar a construção de sentido e do fazer das práticas sociais em uma região contemporânea de colonização. Portanto, historiar sobre as representações acerca da "terra prometida" no período de colonização possibilita analisar e compreender como as pessoas se organizaram a partir da migração e quais representações permearam o imaginário dos colonos nesse período.

A partir de uma política de expansão da fronteira agrícola na segunda metade século XX, fruto de uma política nacional que buscava atender aos interesses nacionais e internacionais vivenciados naquele momento histórico, nasce o desejo de possuir a terra prometida e a expectativa da terra fértil para muitas famílias de pequenos e grandes produtores rurais.

Nos anos 1960 os governos estaduais passaram a estimular a ocupação das áreas de mata existentes, promovendo as colonizações oficiais e privadas. Portanto, as duas categorias de colonização, tanto a executada pela iniciativa privada, quanto a oficial executada pelo estado "representam aspectos diferenciados de uma mesma política governamental" (CUSTÓDIO, 2005, p. 31). Ação que atraiu migrantes de vários estados do nosso país, mergulhados nos ideais de nação e no sentimento de ocupação de novos espaços, na segunda metade do século XX.

Entre o sentimento de posse e expectativas, o início.

As propagandas de terras nas revistas especializadas e nos jornais foram fontes para a divulgação desse espaço com representações positivas e estimulantes. A imprensa escrita apresentava imobiliárias que ofereciam mais do que terras em Mato Grosso, ofereciam a possibilidade da conquista da terra a preços acessíveis e a garantia de sucesso financeiro. "É comum encontrarmos, nos jornais e revistas especializadas em agricultura da época, anúncios convidando pessoas a se tornarem fazendeiros em Mato Grosso e, especificamente, na região de Barra do Bugres" (OLIVEIRA, 2004, p. 44).

Observa-se através das propagandas realizadas, na época em estudo, que as mesmas destacavam a fertilidade do solo para o plantio do café; a oportunidade de uma vida melhor para a família; a fartura e a conquista da própria terra; a garantia de sucesso e realização. Isso nos faz refletir sobre quais representações construíram a partir do que foi oferecido? O que significou essas representações no imaginário das famílias? Como reagiram diante dos atrativos oferecidos insinuando facilidades e sucesso?

A partir do olhar de Certeau (1994), podemos trazer o conceito de lugar e de espaço para compreendermos algumas representações sobre o processo migratório durante o período de colonização de Tangará da Serra considerando a multiplicidade de vivências delimitada pelos diferentes pertencimentos sociais, políticos, étnicos, religiosos e familiares. Entre lugar e espaço, Certeau (1994) apresenta uma distinção:

> Um lugar é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto

> dos movimentos que daí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 201- 202).

Portanto, o lugar sonhado pelo migrante é diferente do lugar praticado por ele e entre o sonhado e o praticado constitui-se o espaço vivido, construído a partir das singularidades de cada um, ou seja, do seu lugar próprio. Se o espaço torna-se habitável pela significação que possui; o sentido do sonhado se constitui, pois o "espaço é um lugar praticado" e evidencia "[...] a importância dessas práticas significantes como práticas inventoras de espaços" (CERTEAU, 1994, p. 188).

Não se pode negar que conflitos e violência entre índios, colonizadores, posseiros e fazendeiros fizeram parte durante o período de expansão dessa fronteira que teve como uma das causas, entre outras, os possíveis erros de demarcação das propriedades por transporte aéreo, comenta Vilalva e Miyazaki (2013).

Cidade projetada pela colonizadora.

"Parte da frente pioneira, principalmente na década de 1960, foi efetivada pela colonização privada da Sociedade Comercial Imobiliária de Tupã para a Agricultura Ltda (SITA)" (OLIVEIRA, 2004, p. 49). A colonizadora foi responsável pelos loteamentos rurais e urbanos do município. O arquiteto Américo Carnevali foi responsável pela realização do projeto para a futura cidade de Tangará da Serra, em Tupã, no interior paulista, onde residiam os proprietários da colonizadora em 1962. Posteriormente Belizário de Almeida realizou o serviço de agrimensura.

Oliveira (2009) esclarece que quando o arquiteto idealizou o projeto para a futura cidade ele não conhecia pessoalmente o local, a planta foi realizada de acordo com as informações do proprietário e com o objetivo de atrair compradores para as glebas com maior facilidade já que assim teria em mãos a representação feita pela colonizadora de como seria futuramente o ambiente. No projeto estavam em

destaque possíveis riquezas agrícolas que o solo seguramente ofereceria.

"A cidade foi edificada como marca de movimento, de progresso, do resultado significativo da Marcha para o Oeste, e o seu projeto ajudou a vender esta ideia" (OLIVEIRA, 2009, p. 73).

> Quanto aos desenhos de plantas existentes no projeto da cidade, [...] foram desenhados a pedido dos proprietários para dar mais ênfase aos vendedores a fim de mostrar aos possíveis compradores a excelência e fertilidade das terras. O sentido é puramente comercial impressionando aos adquirentes (CARNEVALI, apud OLIVEIRA, 2004, p.76) .

Na planta, é possível apreender o conceito de funcionalidade que orienta a vida ali: ruas largas, 16 lotes divididos em 168 quadras, como ponto inicial estaria o Centro Cívico.

> A partir do Centro Cívico se traçaram as avenidas cujos nomes expressavam o cenário político que as originava: lá estava a referência a Marcha para o Oeste, à construção de Brasília, procedência dos migrantes, o destino deles; avenida Paraná, avenida São Paulo, avenida Brasília, avenida Cuiabá, avenida Mato Grosso. (VILALVA; MIYAZAKI, 2013, P. 468).

No projeto original as ruas foram numeradas, com a intenção de, posteriormente, homenagear os cidadãos que trabalhassem pela cidade. No traçado das avenidas e ruas já estava planejado onde seriam as edificações: mercado, farmácia, hospital, rodoviária, praças, escolas, cinema, estádio de futebol, posto de saúde, delegacia, aeroporto e outros.

Conforme relatos de Wanderley Martinez, o trabalho de colonização da SITA iniciou pelo plano urbano, somente depois foram realizadas as demarcações da periferia da cidade que se destinavam primeiramente chácaras, seguidas de sítios e, mais distantes, fazendas, comenta Oliveira (2009).

Observamos que a estratégia da colonizadora para a venda das glebas rurais e para o desenvolvimento da cidade foi destacar atrativamente o espaço urbano, suas futuras edificações e organização, além de premiar com um lote urbano os

compradores de glebas rurais, que assumiriam o compromisso de construir uma casa no prazo previamente estabelecido. Sem dúvida proposta interessante e estimulante aos olhos de muitos migrantes.

> A estratégia descrita é comum nas áreas de colonização recente do Brasil, pois a Colonizadora, ao incentivar o crescimento da cidade, utilizando-se destes mecanismos, transferia, em um curto espaço de tempo, aquilo que era de sua competência, ou seja, a realização e a manutenção da infra-estrutura dos novos projetos de colonização, para o poder público, pois as cidades cresciam e logo se emancipavam política e administrativamente. Por outro lado, deve-se salientar, conforme os relatos orais, que a infra-estrutura inicial de Tangará da Serra se efetivou muito mais com as ações coletivas de lavradores recém-chegados, do que de ações da colonizadora ou dos poderes públicos municipal e ou estadual (OLIVEIRA, 2009, p. 73).

A senhora Maria Biazóli Rodrigues, a primeira parteira da localidade de Tangará da Serra que chegou ao novo espaço no final da década de 50, conta em entrevista para Oliveira (RODRIGUES apud OLIVEIRA, 2009, p. 71) que

> [...] tinha os piquetes fincados nos quarteirão onde ia ser as construção, as coisa, o cemitério, as coisa, porque não tinha nada. Tinha um tal Benedito que era o gerente, gerenciar, não sei o que ele iria gerenciar, não tinha nada, só se fosse mosquito(riso), mas ele estava ali para dominar, finca um piquete aqui, finca outro ali. Ele falou a cidade será aqui.

O relato da senhora Maria demonstra que o espaço urbano já estava quadriculado conforme o projeto arquitetônico da futura cidade de Tangará da Serra.

Conforme Chartier (2011), identificar as representações implícitas nas fontes documentais significa compreender as práticas construídas socialmente e ao mesmo

tempo suas representações.

> [...] penso que não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p. 16).

Portanto, pensar o movimento migratório de Tangará da Serra a partir da História Cultural significa ler e analisar o processo de construção de sentido e as representações coletivas, bem como suas práticas considerando sempre os interesses do grupo que as forjam.

O projeto planejado para a cidade de Tangará da Serra e seus habitantes pela colonizadora privada não se concretizou e a partir do processo de migração vivenciado a própria maneira de fazer das pessoas constituiu um novo espaço.

Escrever sobre o movimento de migração durante o período de colonização de Tangará da Serra significou entrelaçar a prática interpretativa à prática social (CERTEAU, 1982), ou seja, possibilitou a historicidade do percurso de lugares próprios transformados em espaços evidenciando o que o autor chama de as artes de fazer, que "constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio cultural" (CERTEAU, 1994, p. 41). Espaço este sonhado pelos migrantes oriundos de diferentes estados do Brasil que deixaram para trás amigos, familiares, suas moradas, suas vivências; mas trouxeram consigo as lembranças, a cultura, as crenças, a esperança de uma vida melhor, a experiência de vida no campo e construíram um novo espaço de formas de fazer.

Incentivados pelas propagandas que divulgavam a possibilidade de se tornar proprietário de terras férteis em Mato Grosso e buscando a realização do sonho de melhorar as condições de vida para toda a família, os primeiros migrantes chegaram a partir de 1959, como afirma Oliveira (2004), início do primeiro fluxo migratório,

conforme destaca o livro tombo da Reitoria de Nossa Senhora Aparecida. Oriundos dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e da região Nordeste do Brasil, os migrantes foram se organizando com dificuldade no novo espaço e formando um povoado, localidade que pertencia ao município de Barra do Bugres.

Salienta Pereira (2012) que a partir desse povoado, surgiu o loteamento das glebas Santa Fé, Esmeralda e Juntinho, pertencentes ao município de Barra do Bugres. Povoado que anos depois passa a ser o loteamento "Cidade de Tangará da Serra" ainda localidade de Barra do Bugres e que acolhe grande fluxo migratório proveniente de representações positivas divulgadas através da imprensa pela colonizadora e pelo governo.

Motivados a melhorar de vida e incentivados pelas propagandas, famílias partiram de suas origens em busca da realização de sonhos, colocando na bagagem a promessa de um futuro próspero mesmo sem saber o que encontrarão pela frente. Miyazaki e Vilalva (2013, p.195) comentam a esse respeito:

> Explicável pela própria história da colonização dessa região amazônica, os pioneiros, seja indivíduo, seja família, são migrantes principalmente dos estados vizinhos a Mato Grosso, mas muitos deles já migrantes de outros estados, principalmente do nordeste. Isto é, são pessoas que se deslocam de determinado ponto da geografia brasileira para aquela região. Motivados pela situação de pobreza, na maioria, no local de origem, são atraídos pela propaganda das empresas colonizadoras. Abandonam tudo, mesmo aqueles de alguma posse, casa e mobílias, e se aventuram em transportes nada confortáveis como caminhões alugados, paus de arara, em viagem cuja distância agora medem por tempo gasto: quinze dias, uma semana, quatro...

As famílias migrantes ansiosas pela posse da terra e mergulhados na possibilidade de um futuro promissor para a sua família a partir da reocupação desses espaços de terra fértil, superaram a dificuldade da viagem até ultrapassar a Serra de Tapirapuã e enfim chegar à terra prometida.

Vilalva e Miyazaki (2013) no livro organizado por elas, intitulado: Fios da Memória: pioneiros de Tangará da Serra, apresentam histórias de vida de migrantes do período de colonização, as quais nos possibilitam conhecer as vivências das famílias durante a construção de Tangará através da voz de seus narradores. Apresentamos os relatos de alguns migrantes sobre a experiência vivenciada por eles durante a chegada a terra prometida, dentre eles o depoimento dos irmãos Francisco Avelino Filho, na época com 12 anos de idade e Lindalva Dantas Porfírio com 9 anos de idade:

> Nós chegamos aqui em 61, dia 07 de setembro de 1961. Quando chegamos... não existia um boteco, armazém, não existia farmácia, não existia nada. Era mesmo sertão, era cru duma vez. E chegamos aqui tinha onze famílias morando. Nós completamos doze famílias (Francisco). Nossa! No ano que nós chegamos... se tivesse dinheiro, papai não tinha é deixado descer essa mudança de tão aborrecido que ele ficou. Mas ele só contou isso pra nós bem depois, porque... Ele veio por informação e sabendo que tinha uma terra fértil. Mas ele não sabia que tinha essa falta de tudo. Ele achou que tinha conforto, mas não tinha. O corretor disse que tinha, mas não tinha. Ele levou os cereais mostrando o que produzia. Então papai veio pensando nessa terra fértil, nessa terra boa. Que eles levaram fotos, um álbum mostrando (AVELINO apud VILALVA;MIYAZAKI, 2013, p.43).

O depoimento da senhora Terezinha Vieira Feitosa que também chegou em 1961:

> Ai, Virgem Maria, sofremos bastante na viagem. O caminhão não subiu a serra, nós subimos a pé, não tinha estrada. Virgem Maria, quando chegamos em Tangará não tinha nada. Meu marido desanimou, queria ir embora. Falei: "agora não vou mais. Agora vim, vou ficar aqui. Mas sofremos bastante (FEITOSA apud VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p.53).

E o desabafo da senhora Maria Biazóli Rodrigues que chegou em 1961, "O começo aqui foi feio, minha filha. Foi feio mesmo, põe feio nisso (riso). Eu sofri que nem uma égua, que Deus me perdoe" (RODRIGUES apud VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p.69).

Podemos observar que os quatro relatos sobre a chegada à terra prometida falam do sofrimento, das dificuldades, da inexistência das coisas, da tristeza e decepção ao passar a Serra de Tapirapuã e visualizar a tão sonhada terra, pois se depararam com o sertão, a mata virgem, onde teriam que começar do nada... como eles mesmos afirmam. A representação construída no imaginário de cada um a partir das promessas feitas através das propagandas, agora estaria em reconstrução. "Apesar das dificuldades encontradas pelos pioneiros, eles tinham a esperança de que um dia tudo isso fosse recompensado pela própria natureza do lugar, ou seja, acreditavam na fertilidade do solo" (PEREIRA, 2012, p. 41).

O senhor Francisco Avelino Filho fala da dificuldade de viver isolado, sem contato com outras pessoas e famílias, além de valorizar ou resignificar o companheirismo, a parceria e a acolhida para a superação dos desafios. Para o senhor Francisco, percebemos que a coletividade representa força para lutar, para passar pela intempérie da vida. Apesar de toda dificuldade do ambiente acima da serra, também não tinham acesso adequado a esse ambiente. Precisavam transpor seus próprios limites e criar táticas para vencer os desafios.

> Era uma dureza. Naquela época, olha, a gente ficava às vezes até um mês, até sessenta dias sem chegar ninguém aqui. Se um dia chegava uma mudança aqui era a maior festa para nós. Ia para a rua. [...] vindo mais um para sofrer em Tangará (riso). Aí a gente... acolhia! As pessoas se sentiam bem, acolhidas. Mas só que, quando eles viam que a cidade não tinha conforto, desanimavam. Teve família que voltou, só descansou da viagem e voltou no mesmo caminhão embora. Quem tinha condições de voltar... É, umas duas famílias naquela época. Que não tinha estrada da serra pra cá. A própria serra era feita na marreta, machado e foice, e aqui em cima do cerrado, pára-choque de caminhão é que fez a estrada. Aquelas arvezinhas

> pequenas, desviando das grandes, as pequenas derrubando no pára-choque. [...] uns 10 anos para subir a primeira patrola. Porque não subia na serra, não tinha como vir para fazer estrada, porque na serra tinha muita curva e aquelas emprensadas de pedra. O chassi dos caminhão comprido também não subia. Deixava a mudança lá, tinha que ir um caminhão pequeno, tinha que ir lá baldear. Depois começou a chegar mais gente. Quem tinha caminhão pequeno pegava baldeação da serra pra cá (AVELINO apud VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 28).

O movimento migratório para Tangará da Serra seguiu a rota do café, sendo considerado por Oliveira como movimento migratório rural-rural, pois eram na sua maioria famílias de lavradores que já se ocupavam da vida no campo na região de sua procedência (OLIVEIRA, 2005).

Memória viva das representações do período de colonização.

A possibilidade de pesquisar tanto fontes escritas, iconográficas, orais ou obras memorialísticas, abre caminhos para o historiador confrontar ou cruzar fontes, analisar, interpretar, conhecer e compreender as artes de fazer e reinventar dos atores da história que fundamenta a invenção do cotidiano. "A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens" (LE GOFF, 2003, p. 471).

Nesse sentido, "a pesquisa tentou recuperar as práticas ordinárias e, portanto, quase invisíveis, que normalmente não deixam vestígios escritos, mas apenas traços de memória" (MONTENEGRO, 2010, p. 147).

A responsabilidade da infraestrutura desta nova região estava a cargo da colonizadora privada responsável pela venda de lotes urbanos e rurais, que acabou não cumprindo com o contrato estabelecido com o Departamento de Terras e Colonização – DTC, órgão do governo do Estado. Oliveira (2009) cita a mensagem do governador Fernando Corrêa da Costa, no ano de 1955, sobre os contratos que as empresas

colonizadoras deveriam fazer: "Colocar nas terras os colonos que virão povoar, e dotá-los de meios de comunicações, de medi-las, de marcá-las de saneá-las e assistir aos colonos que nelas se fixarem" (NDIHR, Rolo9. Doc. 118 – 122 apud OLIVEIRA, 2009, p. 58).

Os migrantes recém-chegados sentindo-se desassistidos, não tendo a quem recorrer se organizavam em mutirão para tentar amenizar ou resolver alguns problemas de ordem estrutural como a construção de estradas, pontes, escola, igreja, etc (OLIVEIRA, 2009). Conforme vários relatos orais as famílias migrantes juntavam-se em prol de melhores condições de vida para eles na localidade, é o que percebemos através desses depoimentos:

O senhor Francisco Avelino Filho relata:

> Eu lembro quando nós fizemos mutirão para ligar a estrada daqui a Afonso, para ter essa ligação saindo para Arenápolis. Aí o pessoal fez um mutirão. Descia final de semana para lá e aos poucos, cada final de semana fazia isso, até que ligaram a estrada do Afonso no Corre Água. [...] Quando ligou a estrada, o pessoal do Afonso fez uma festa para o pessoal que estava trabalhando na estrada. Ficaram alegres porque eles sabiam que não eram mais fim de linha. E a gente era... e as pessoas que não tinham condições de sair por Nova Olímpia, por ali já tinha jeito de sair alguma condução. Já fazia a ligação para Arenápolis. Isso foi três anos depois que abriu Tangará. A base de 64 (AVELINO apud VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 34).

E continua, agora sobre a Serra de Tapirapuã:

> Na época que começaram a fazer mutirão para quebrar mais aquelas pedras, para ter mais facilidade para os carros subir, depois de uns quatro anos, aí já tinha mais gente... cada família mandava um ou dois. Se a família fosse maior mandava duas pessoas, mas cada família tinha que mandar um para ficar três dias ali, enlarguecendo com marreta,

> quebrando as pedras para facilitar para os carros subir. Na marreta. Na marreta para poder enlarguecer. Porque os primeiros carros que subiam, acabavam de subir a serra, rachavam os pneus no meio. Porque bico de pedra... Então eles tinham que dar uma retocada, quebrar para facilitar. Fizeram muito mutirão para fazer aquilo ali, no braço. Era o único meio, o único recurso que tinha (AVELINO apud VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 35).

"Deve-se salientar, conforme os relatos orais, que a infraestrutura inicial de Tangará da Serra se efetivou muito mais com as ações coletivas de lavradores recém chegados, do que de ações da colonizadora ou dos poderes públicos municipal e ou estadual" (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Os migrantes que formaram o povoado ao se unir dividiam as decepções, as doenças, a falta de estrutura, de alimento, de tudo e, transformava em força, força para conseguir vencer, vencer enormes obstáculos em busca de melhores condições de vida a que vieram buscar.

Em vários depoimentos que retratam o período de colonização, os migrantes descrevem o misto entre esperança, luta e conquistas, como se os acompanhassem sempre as palavras do poeta, "Na lida sofrida da vida tem luar, tem luar " (Renato Teixeira).

"Foram muitos os caminhões pau-de-arara que transportaram mudanças de várias famílias para Tangará da Serra. Iludidas ou não, estas famílias vieram individualmente ou em grupos de vizinhos, de amigos, de parentes ou de patrões e empregados, para habitar e construir suas vidas neste espaço de Mato Grosso" (OLIVEIRA, 2009, p. 68). Caminhões que demoraram 20, 15, 8 dias de viagem até o destino, que chegaram abrindo estrada com o para- choque no meio de cerrado, carregando famílias inteiras, "pessoas que tinham os corações divididos entre a saudade do lugar que deixavam e a vontade de vencer e melhorar seu futuro no lugar em que agora iriam estabelecer" (OLIVEIRA, 2009, p. 68). Algumas famílias chegaram de caminhão velho até Nova Olímpia e de lá subiram a serra a pé, levaram três dias, "As crianças também vinham, uai. Vinham andando devagarzinho, quando cansava a gente punha um pano e deitava eles. Eles descansavam. [...] Dormia no

mato, no chão. Cochilava, ninguém dormia, ficava com medo das onça. [...] Ah, vichi, onça. Na serra tinha onça, cada rastro de onça" (VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 76).

Pessoas que compraram da colonizadora SITA, um pedaço de terra, vinham na frente, como diz o senhor Antônio Alves Moreira, "Na verdade toda pessoa que tinha sítio, vinha na frente, como chamam o precursor, vinha na frente, fazia a derrubada assim, dos matos, como fez o pai da Lolinha. Fazia um barraco, aí depois ia buscar a mudança. Às vezes fazia, às vezes não tinha nem barraco, vinha e ficava debaixo de uma lona, ou então improvisava, folha de pacova, folha de coqueiro, sei lá" (VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 119), "foi chegando, chegando, entrando gente; um fazia uma casinha de pau, outro fazia de palha e aí foi formando, mais foi dureza. Vichi, para formar uma cidadinha aqui foi custoso" (VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 75). Traziam na bagagem grande quantidade de alimentos, o caminhão lotado de mercadoria, no início carne, somente de caça e verduras, folhinhas do campo. Com o passar do tempo foram chegando famílias com animais na mudança, era galinha, porco, marreco, pato e até vaca de leite. A esse respeito a senhora Terezinha Vieira Feitosa relata: "A gente comia carne de bicho. Matava tatu, anta, matava paca. Matava e trazia, salgava. Secava e a gente ia comendo. Verdura não existia, a gente ia no campo, aí tinha uns pés de uma planta que podia comer. Catava aquelas folhinhas, cortava para fazer refogadinho para comer, dizia que era verdura(risos)"(VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 62).

Algumas considerações

Diante das situações vivenciadas as pessoas buscaram novas maneiras de viver no ambiente povoado inicialmente por poucas famílias que por não ter escolha de voltar para trás ao superar o primeiro obstáculo, a Serra de Tapirapuã, investiram em coragem para enfrentar o que eles ainda nem sabiam que viria pela frente. Sem estrada, seguiram as marcas de antas e pacas e com a foice em punho foram cortando a estrada para chegar ao "nada", como eles mesmos relataram em seus depoimentos. Quando anoitecia estendiam lonas e cobertas no cerrado e ali dormiam as crianças, as mulheres e os homens cochilavam com medo a espreita de animais ferozes que poderiam estar por perto.

Na lembrança ficou a casa que moraram de onde migraram e suas vivências,

depois da serra avistaram um lugar desconhecido e novo, a mata que teriam que desbravar. Em cada novo grupo de migrantes que chegavam uns incentivavam outros que estavam desiludidos com o que encontraram totalmente diverso do que esperavam a partir das propagandas da colonizadora e dos incentivos pelo estado de Mato Grosso. A esperança em melhores condições de vida para toda família aos poucos transformou-se em luta para sobreviver naquele lugar não planejado e nem esperado por eles que no decorrer dos anos foram vivendo e saboreando as pequenas conquistas e melhorias, como assim chamaram.

Sem assistência médica, sem escola, sem armazém, sem ter o que comprar e muitas vezes como comprar, sem ter o que vender, os migrantes tinham que criar, recriar, inventar e reinventar práticas cotidianas ainda não vividas. Nesse fazer e desfazer, aprender e reaprender produziam cultura e novos saberes.

Descrevemos algumas lembranças dessas pessoas que viveram no período inicial de colonização recente em Mato Grosso, cuja "história é ainda lembrança viva, pois muitos dos que a fizeram ao longo desse período ainda nela residem" (VILALVA; MIYAZAKI, 2013, p. 17). Suas memórias, suas histórias, tecidas em muitas outras histórias, serão recontadas inúmeras vezes. Diante de cada história nos aproximaremos de alguns modos de vida das pessoas que viveram numa época distante da que experimentamos hoje.

As decepções a partir das promessas não cumpridas pela colonizadora não foram impedimento para acreditar na esperança de melhores condições de vida e sim, motivação para a mobilização e envolvimento na construção de um novo espaço de formas de fazer.

As duras experiências vividas por eles naquele período não ficaram apenas na história dos tangaraenses, transformaram-se e fazem parte da cultura desse povo que além de acolher sempre bem novos migrantes, também é um povo solidário, batalhador, participativo e sensível nas causas empreitadas.

Referências

CERTEAU, M. de. A escrita da história. Forense, Rio de Janeiro: 1982.

_____. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Vozes, Petrópolis: 1994.

CHARTIER, Roger. Palestra Pouvoirset limites de lanotion de representation proferida pelo professor Roger Chartier em 7 de maio de 2010 no Colloque franco-allemand "Representation/ Darstellung", realizado pelo Institut Historique Allemand de Paris. Traducao de Andre Dioney Fonseca e Eduardo de Melo Salgueiro. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 23, jan./jun. UFVG, 2011.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. Sorriso de tantas faces: a cidade (re) inventada Mato grosso – pós 1970. (dissertação Mestrado), UFMT, Cuiabá: 2005.

LE GOFF, Jacques. "Memória". In: LE GOFF, Jacques, História e Memória, 5ª, Campinas- SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História, metodologia, memória. 1ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Famílias e Natureza: as relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra- MT. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2004.

_____. O cotidiano da criança rural nas cidades de fronteira de Mato Grosso (1960 – 1985). IN: BARRETO, Robério Pereira (org.). Poéticas e políticas de inclusão linguística e cultural: saberes locais e regionais contemporâneos. Tangará da Serra: 2005.

_____. Migração e Escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra - Mato Grosso – Brasil (1964 -1976). (Tese Doutorado). Uberlândia: UFU, 2009.

PEREIRA, Aires José. Tangará da Serra: nova fronteira agrícola e sua urbanização. 2 ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2012. 2ª Edição.

RICARDO, Cassiano. Marcha para o Oeste: a influência da Bandeira na formação social e política do Brasil. 4. Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1970.

V. 2. SOUZA, Edison Antônio de. Sinop: História, Imagens e Relatos. Um estudo sobre a sua Colonização / Edison Antônio de Souza - Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006. p. 220 p.: il. Color. 2ª ed.

VILALVA, Walnice; MIYAZAKI, Tieko Yamaguchi. Fios de Memória: Pioneiros de Tangará da Serra. Walnice Vilalva; Tieko Yamaguchi Miyazaki (orgs.). Cáceres: UNEMAT Editora, 2013.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM MATO GROSSO: COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIRO

Liana Deise da Silva
(Doutoranda, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
liana.silva@ifmt.edu.br

Dalete Cristiane Silva Heitor Albuquerque
(Mestranda, Universidade Federal de Mato Grosso)
dalete.albuquerque@ifmt.edu.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este trabalho de cunho histórico, documental e bibliográfico, tem por objetivo o estudo histórico da Companhia de Aprendizes Marinheiros que funcionou em Cuiabá no período de 1857 a 1878. Busca-se compreender as relações de contradição que a população livre e pobre da província de Mato Grosso mantinha em relação a esta instituição militar, uma vez que ela poderia ser a única opção de se ter o aprendizado de um ofício e de ensino escolar primário. Tinha como função, educar disciplinar e preparar para o trabalho os meninos pobres, visando torna-los futuramente trabalhadores disciplinados e úteis à sociedade. Assim eram encaminhados à Companhia por seus pais ou tutores responsáveis e as vezes também, à força pelas autoridades da Província. As autoridades mantinham em suas representações o discurso de que os meninos eram *vagabundos* e que essa era a maneira de afasta-los da vida de *vícios e crimes*. Para Chartier (1990 p.17) essas representações não são discursos neutros, elas produzem estratégias e práticas tendentes a impor autoridade, acatamento e mesmo legitimar. Observa-se que a população rejeitava o projeto disciplinar imposto pelas autoridades, uma vez que por esta ser uma instituição militar trás, em seu interior, características de um ambiente disciplinar rígido.

Palavras-chave: História da educação, Educação na Marinha, Educação e trabalho.

O presente estudo teve início com a realização de uma pesquisa no Arquivo Público de Mato Grosso, sobre a *infância pobre em Mato Grosso na Segunda metade do Século XIX*. A partir das leituras e registros de correspondências oficiais do governo à Santa Casa de misericórdia e relatórios de Presidentes de Província, foi observado a existência de grande quantidade de documentos sobre os Menores do Arsenal da Marinha.

Decidiu-se então privilegiar o estudo desta Instituição e dos meninos que ali recebiam instrução fundamental e aprendiam um ofício. Busca-se compreender as relações de contradições existente entre a população livre e pobre em relação a esta Instituição Militar, uma vez que esta poderia ser a única opção para meninos pobres de obterem o aprendizado de um oficio e o ensino primário.

A utilização de menores pela marinha de acordo com Venâncio (1988) inicia-se com a expansão marítima comercial europeia, que para realização do comércio teve que ampliar as embarcações e, portanto, o número de tripulantes.

A ampliação das embarcações as tornava lentas e para melhorar o seu funcionamento era preciso aprimorar os sistemas de velas que garantissem maior velocidade na navegação. Para manejar essas velas era necessário um número maior de pessoas para realizarem o trabalho, o que causou problemas com o abastecimento da tripulação. Diante de tal situação passou-se a valorizar o trabalho de crianças, pois estas eram capazes de realizar várias atividades e consumiam menos alimentos, com relação aos adultos que desempenhavam as mesmas atividades.

Essas crianças subiam a bordo na condição de Grumetes e Pagens, e apesar de serem conhecidos os perigos da vida no mar, não se hesitava em colocar crianças para realizar trabalhos arriscados, estas recebiam o mesmo tratamento que de um adulto, tinham que conviver com bebedeiras, brigas [...] eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos[...] (RAMOS, 2010p. 19).

Ainda de acordo com Ramos (2010, p.20) outro "método utilizado de recrutamento de grumets para servirem a bordo das embarcações era o rapto de crianças judias arrancadas a força de seus pais. O autor afirma que há indícios de que essa prática era utilizada com frequência, "pois foi esse o procedimento adotado pela coroa Portuguesa, em 1486, durante o povoamento da Ilhas de São Tomé e Príncipe". Esse método significava, além de um meio de obter mão de obra uma forma de manter sob controle o crescimento da população judaico a em Portugal.

No Brasil, a utilização de menores em estaleiros é conhecida desde o período colonial e, segundo Venâncio e Ramos não se diferencia muito do período da expansão marítima europeia, principalmente nos primeiros anos da colonização. Dava-se preferência a meninos órfãos, desvalidos e aos expostos.

> A regência, em nome do imperador o Senhor D. Pedro II, houve por bem sancionar e mandar que se execute a seguinte resolução da Assembleia Legislativa [..]Art.1º que no Arsenal da Marinha desta cidade se conservem constantemente cinqüenta aprendizes livres [...] Art.2º que sejam preferidos para a competente admissão àqueles mancebos que tiverem saído do colégio dos órfãos, os expostos e os que souberem ler, escrever e contar. (SUCKOW, 1986 p.111)

Venâncio(2010) discute também a situação das Companhias de Aprendizes na época Imperial. De acordo com o autor a criação das Companhias no Brasil representa a definição de um espaço inteiramente público para o acolhimento dos menores que não pudessem permanecer só a custódia dos hospitais ou de responsáveis.

No Brasil as Companhias de aprendizes não seguiram o modelo europeu de recrutamento dos menores. Este dependia quase que exclusivamente das Casas dos Expostos. Já no Brasil em função das precárias condições de saúde que estas crianças apresentavam e a impossibilidade de sua recuperação nas Companhias, elas foram parcialmente substituídas "pela possibilidade do recrutamento de crianças carentes enviadas pelos pais ou tutores e aquelas presas por vadiagem". (VENÂNCIO 2010, p.198).

Para esse recrutamento era ainda oferecido aos pais um prêmio de "cem mil reis" para que matriculassem seus filhos como voluntários. Dessa maneira alguns pais forros ou negros viam nas Companhias uma das poucas possibilidades de ascensão social e aprendizado destinado a infância pobre. (VENANCIO 2010, p.200).

Apesar de ser conhecida a utilização de menores em estaleiros da marinha desde o período colonial, somente em 1857 as Companhias de Aprendizes marinheiros foram regulamentadas. Em Mato Grosso a Companhia foi criada pelo Decreto de 7 de outubro de 1857 e vinha ao encontro às necessidades de defesa de uma área de fronteira, o que justifica sua presença em Mato Grosso.

A preocupação com a fronteira é evidenciada em documentos oficiais do ministério dos negócios da Marinha, em que é mostrada a necessidade de se criar um Arsenal de marinha em algum ponto do Rio Paraguai, "com fim de defesa do Forte

Coimbra, da navegação do litoral do Paraguai dentro de nossos limites". (Aviso Imperial, 1957).

Segundo Luíza Volpato:

> O viver em Cuiabá era marcado pela condição de fronteira, esta condição havia sido maior durante o período colonial, quando as fronteiras políticas não estavam ainda definidas e refluindo a partir da segunda década do século XIX, época em que todo o Brasil como as colônias espanholas na América do Sul viram-se envolvidas em respectivos processos de independência [...] enquanto possuidor de 300 léguas de linha limítrofe, Mato Grosso se via como região mais vulnerável do Império, sujeita a qualquer momento a uma tentativa de invasão, temida principalmente na região do baixo Paraguai. (VOLPATO, 1993 p. 38).

Com a revolução industrial profundas mudanças ocorreram na sociedade, transformando não só as relações de trabalho como a vidas das pessoas, dando ao capitalismo condições para que ele se transformasse em uma economia mundial.

Imbuídos pelo discurso capitalista em que o espaço privilegiado era a cidade ordenada e higienizada, as autoridades mato-grossenses buscavam uma sociedade de progresso e civilizada, dessa forma tentavam aplicar modelos implantados nas regiões do centro-sul do país.

Nesse contexto a Companhia de Aprendizes foi uma das alternativas criadas na tentativa de regeneração pelo trabalho, devido à preocupação com os órfãos e pobres que poderiam tornar-se mais tarde ociosos ou até se entregarem aos caminhos dos crimes.

A Companhia de Aprendizes Marinheiro de Cuiabá teve como função educar, disciplinar e preparar para o trabalho os meninos pobres visando torná-los futuramente trabalhadores disciplinados e úteis à sociedade.

Compreender o funcionamento desta Instituição militar, justifica-se por ser uma experiência impar na província de Mato Grosso em um período em que ainda

"predominam as relações escravistas de trabalho, uma estrutura social desigual e, consequentemente oportunidades educacionais extremamente escassas". (Crudo, 2005).

Ademais, o passado de uma instituição merece ser recuperado, pois nela estão depositados os sinais e marcas de sua trajetória e porque sua memória é capaz de abarcar as múltiplas representações vivenciadas pelos grupos que dela fizeram parte.

Magalhães (2004, p. 124) considera que as instituições educativas são organismos vivos e dinâmicos por construírem sua história a partir das relações travadas entre todos os elementos que as constituem e entre estes e a realidade na qual elas se inserem.

A Companhia de Aprendizes de Marinheiro em Cuiabá funcionou junto ao Arsenal da Marinha na região do Porto, em 1865, com a enchente do rio Cuiabá o prédio onde funcionava todo o quartel do Corpo de Imperiais Marinheiros, do qual fazia parte a Companhia de Aprendizes Marinheiro desabou. Os menores foram abrigados numa casa que pertencia a Antônio de Cerqueira Caldas que se localizava próxima ao Porto.

A enchente causou muitas perdas, materiais e documentos do Corpo de Imperiais foram danificados ou perdidos e devido á rapidez com que a enchente ocorreu, registros mostram que restaram dos armamentos apenas, "16 pistolas reúnas, 20 clarinas, 2 armas de pedra e fuzil e 8 armas de menu, 20 espadas de punho de metal em bom estado e bem conservado."

Como consequência trouxe também uma serie doenças por causa das condições sanitárias, conforme descrito em relatório do Corpo de Imperiais.

> O estado sanitário as praças do Corpo não é favorável, visto como nestes últimos meses tem elas sido acometidas de febres intermitentes, indurações hepáticas, interileo, defiterias ...felizmente nenhum caso de morte se é dado no presente ano. (DOCUMENTO AVULSO APMT 1965).

No ano de 1878 a Companhia de Aprendizes Marinheiros foi transferida para a cidade de Ladário ficando assim mais próxima da sede que era em Corumbá e dessa forma contribuindo para o cumprimento da lei n. º 2792, artigo 5º parágrafo 3º que determinava, que o comando das Companhias fosse exercido pelos Capitães dos Portos.

Com a função de disciplinar e preparar para o trabalho os meninos pobres, a aprendizagem recebida pelos menores ocorria através de processo imitativo, onde se aprendia imitando, não havia nenhuma instrução teórica, dava-se aos menores apenas o conhecimento prático.

Para serem admitidos na Companhia de Aprendizes Marinheiros os menores deveriam enquadrar-se no regulamento.

> "Art 4º - Para ser admitido na Companhia é necessário:
> § 1º - ser cidadão brasileiro
> § 2º - ter idade entre 7 a 12 anos
> § 3º - ser de constituição robusta". (FONSECA 1986 P. 194)

Era também necessário que o pai, tutor ou quem fosse responsável, assinasse um termo de compromisso, obrigando o menor a cumprir o regulamento, sob pena de ser despedido no caso de recusa do mesmo. Os menores receberiam também educação moral, religiosa e artística e vencimento de cem réis diários, segundo o adiantamento que obtivessem se elevaria progressivamente a trezentos réis.

Todos os menores eram obrigados a frequentar a escola de primeiras letras, até saberem ler e escrever e as operações de aritmética. Ainda aprenderia simultaneamente nas oficinas do Arsenal da marinha um ofício:

> "Art- 6º Haverá em todos os Arsenais, oficinas de construção naval, de calafetes, de carpintarias, de ferreiro, de serralheiros, de aparelho de velame, de fundição, e de fatura e consertos das máquinas de vapor dos navios da Armada, compreendendo esta as de torneiro ferreiros limadores, caldereiros de cobre e de ferro, de modeladores e de martinete". (FONSECA, 1986 P. 205)

A realização do estudo da Companhia de Aprendizes de Marinheiros de Mato Grosso, procura mostrar as relações contraditórias que a população livre mantinha em relação a esta instituição militar, uma vez que a instituição poderia ser a única opção de o menor obter o aprendizado de um ofício e o ensino escolar primário.

Para as autoridades provinciais os meninos pobres eram vistos como vagabundos e buscavam medidas, como envia-los para a Companhia de Aprendizes Marinheiros, na tentativa de regenerá-los.

Enviar menores para os Arsenais de Guerra ou da Marinha era uma forma de dar a eles educação escolar e ensino profissional, dessa forma estariam contribuindo para que esses menores não viessem a se tornar mais tarde "pessoas ociosas e afasta-los dos vícios e dos crimes".

Essa preocupação com os menores é percebida em relatórios dos presidentes de província, que estão sempre chamando a atenção para o cuidado com o que a vida oferece aos meninos.

> "É de lamentar a falta de incrementos das instituições, aliás tão úteis e de tanto futuro para os pais, instituições que dão a luz a tantos espíritos que permanecem abismados na sombra da ignorância: pão a quem ele se vê privado e trabalho, em uma idade a mais perigosa da vida quando a ociosidade conduz quase sempre o inexperto a estrada dos crimes e mais tarde as portas de um cárcere". (APMT, 1865)

A documentação evidencia as representações elaboradas pelas autoridades provinciais em relação aos meninos pobres da província em seus discursos. Para Chartier (1990, p.17) as representações são entendidas como "classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social com categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real".

A partir dessas classificações e percepções dos grupos é que se traduzem a realidade tal como pensam que é ou como gostariam que fosse, constituindo matrizes de discursos e de práticas diferenciadas. Dessa maneira as representações são construídas por uma coletividade e implicam em exclusões e escolhas, condicionam valores, condutas e comandam atos.

De acordo com Chartier (1990 p.17) As representações não são discursos neutros, elas produzem estratégias e práticas tendentes a impor autoridade, acatamento e mesmo legitimar. Variam segundo a disposição dos grupos ou das classes sociais e são determinadas pelo grupo que a forjam. Ainda, demonstram nessas representações,

relações de poder, de concorrência, de lutas onde cada grupo, a se impor, delimita, demonstra seus valores, sua pretensão de domínio.

Para as autoridades provinciais os meninos pobres muitas vezes eram tidos como vagabundos, errantes.

> "o ofício de V.S. sob n. 91 e data de 30 de junho último trata de meninos vagabundo que existem no termo de mato Grosso que o respectivo Delegado de Polícia julga poderem ser remetidos pra o Arsenal de Guerra a fim de aprenderem oficio; pedindo me V.S lhe declare, no caso de aprovar esta medida, como deve ser feita a despesa...muito convém que sejam remetidos não para o Arsenal de Guerra onde está quase completo o número de aprendizes menores; mas sim para a Companhia de Aprendizes Marinheiros". (APMT LIVRO 225 p. 148).

Considerados como vadios esses meninos eram enviados aos Arsenais sem o consentimento dos pais, como aconteceu com Manoel e Sebastião filhos de Clemência Bueno que foram enviados a Companhia de aprendizes Marinheiros como vagabundos.

> "Remeto a Vossa Senhoria os menores Manoel de idade de doze anos e Sebastião de onze anos, ambos filhos de Clemência, que sem meios para dar educação a eles, andam vagando e mesmo até tirando as coisas alheias".(APMT LIVRO 225 P. 148)

As autoridades policiais aprendiam os menores encontrados nas ruas e os enviavam para o Arsenal da Marinha, mesmo quando estavam fazendo algum tipo de trabalho para ajudar no sustento de sua família; como foi o caso de Antônio da Silva Rondon de doze anos, filho de Maria da Silva Rondon que foi enviado para o Arsenal da Marinha enquanto vendia objetos produzidos por sua mãe para ajudá-la no sustento da casa.

> "Maria da Silva Rondon, viúva do finado Manoel Quirino Paes, residente na freguesia de São Gonçalo de Pedro 2º, que vive

> muito pobremente do mesquinho produto de seu trabalho e de suas três filhas que moram juntas e honestamente; tem um filho de idade de doze anos de nome Antônio da Silva Rondon, que lhe ajudava saindo a vender os objetos que fabricam para trazer o alimento desse dia. Do dia 19 para cá, tem a suplicante sofrido muito com a falta deste filho que lhe foi tirado, sendo recrutado para a Companhia de aprendizes marinheiros onde se acha, além disso, o seu maior desgosto, é ver que naquela repartição não há futuro lisonjeiro; porque o homem ali educado apenas pode ser bom marinheiro, o que o seu filho jamais poderá ser por ter a clavícula fraturada do lado direito, como visivelmente se conhece e não pode por isso fazer esforço algum daquele lado. É nestas circunstancias Ex.mo Sr., que a suplicante vem submissa e respeitosamente pedir a V. Exª. Para que se digne por graça especial ou antes por um ato de caridade ordenar que lhe seja restituído o referido seu filho Antônio da Silva Rondon, e quando isso se, ao menos seja lhe transferido da Companhia de Aprendizes Marinheiros para a de Menores do Arsenal de Guerra, porque ali embora a suplicante sinta a falta dos seus serviços, ao menos resta-lhe a consoladora esperança de que com a educação que receber neste estabelecimento pode ficar habilitado para poder ser útil a sua família e a nação. ”. (APMT LATA 1871C OFICIO)

Percebe-se que a população reagia mostrando rejeição, que pode ser notada através da resistência das mães e dos menores através de pedidos de devolução de seus filhos ou de fugas realizadas pelos menores.

Parte-se da premissa de que a população livre e pobre rejeitava o projeto disciplinar proposto por parte das camadas dirigentes. Percebe-se tal rejeição mediante reclamações de mães contra apreensão de seus filhos através de requerimentos enviados ao presidente de província.

> "Clemência Bueno vem respeitosamente perante V. Sª reclamar a entrega de seus filhos Manoel de 11 anos e Sebastião de 9 anos de idade, que foram violentamente arrancados de seu poder pelo subdelegado de polícia de Santo Antônio do rio abaixo, Antônio Eugenio de Miranda Bulhões e alistados na Companhia de Aprendizes Marinheiros, sob pretexto de vagabundos" (APMT, LATA 1865-A)

Em muitos casos as mães reclamavam a devolução de seus e, provavelmente pela demora no processo para tê-los de volta argumentavam que, no caso de não ser possível a sua liberação, que ao menos fossem enviados a uma instituição mais próxima, como o Arsenal de Guerra que funcionava na Capital.

Havia uma certa resistência por parte de algumas famílias em enviar seus filhos a Companhia de Aprendizes marinheiros, o que dificultava o preenchimento das vagas disponíveis na Companhia.

Devido a essa situação as autoridades províncias estavam sempre alertando as autoridades competentes para que tomassem providencias pois muitos menores eram vistos vagando pelas ruas.

Em 1866 a Companhia de Aprendizes Marinheiros, contava em janeiro com um número de 36 menores matriculados, passando em agosto do mesmo ano para 37, faltando 163 para o preenchimento de estado completo, que deveria ser 200.

Os aprendizes também resistiam ás normas disciplinares impostas utilizando-se principalmente das fugas. As fugas ocorriam devido à dura disciplina militar, o que fazia também com que o número de menores alistados fosse abaixo do estabelecido.

> "Participo a V.Ex. ª para levar ao conhecimento da província que o aprendiz marinheiro Lourenço Alves de Abreo capturado pela polícia no dia 13 do corrente, no lugar denominado Jatobá, e recolhido a esta Companhia ontem tem 18 anos de idade, desertou em 20 de março de 1870, e foi recolhido à companhia três anos depois de desertado". (APMT, LATA 1865 –A)

Os menores que desertassem estavam sujeitos aos castigos previstos no regulamento.

> "Art.14 – os que desertarem serão castigados pela maneira por que o Inspeto do Arsenal julgar mais profícuo, tendo sempre em consideração as respectivas idades, e qualidades físicas e morais." (FONSECA, 1986 P.194)

A vida no Arsenal da Marinha envolvia uma serie de relações sociais envolvendo aprendizes, mestres, professores, marinheiros, escravizados. Essas relações por sua vez geravam conflitos justificavam a necessidade de uma disciplina rígida.

Conforme Volpato (1993) a vida no Arsenal era delimitada pelo campo entre o aceitável e o inaceitável, e demarcavam a fronteira que separava o mundo de sofrimento do arsenal, da vida de privações nos cortiços.

Durante o seu funcionamento a Companhia de Aprendizes marinheiros em Mato Grosso passou por uma série de modificações em seu regulamento, vindo uma dessas alterações acarretar a transferência da mesma para Ladário em 1878.

A transferência da Companhia de Cuiabá para Ladário trouxe como consequência o afastamento dos menores de seus lares, o que veio ampliar a resistência ao alistamento, dos menores e de algumas famílias.

> "Apesar da excelência desta instituição, onde pais e tutores encontram um asilo seguro à seus filhos e tutelados, tem havido dificuldade em alcançar-se número necessário para o estado completo da mesma que atualmente conta menores; ao passo que por ai se vêem meninos sem educação nem proteção entregues à patronos menos cuidadosos de sua sorte.... há outras companhias mais antigas e em província mais populares em que persiste a mesma dificuldade. Em todas as províncias onde existem Arsenal de Guerra, e nestas Companhias de menores Aprendizes Artífices, com muita razão os pais, mães e tutores preferem estas às de Aprendizes marinheiros, porque destinam-se estes a um ramo de serviço que mais tarde os afastará da província; e aqueles que educam crescem aprendendo um oficio

> mecânico e continuam servindo no mesmo arsenal com maior proveito para si e para suas famílias, sem o receio de separação até que chegam a concluir o seu tempo de serviço.”(APMT Livro n.08)

Em um dos relatórios apresentados pelo Presidente da Província Hernesto Hermes ele trata de providencias á serem tomadas para a aumentar o número do e menores da Companhia de Aprendizes Marinheiros, ele afiram que uma das causas da aversão dos pais e por tutores em destinar seus filhos a vida no mar, com certeza era por ignorarem as vantagens e favores que a lei conferia aos menores durante e depois de concluída a aprendizagem.

> [...] convêm que se torne bem públicas e notórias as disposições de lei concernentes ao assunto, fazendo-as transcrever nos jornais dessa província, e em editais que serão afixados nas portas das igrejas. (RELATORIO 1975 APMT).

Apresenta ainda nesse relatório quais os benefícios da lei deveriam ser divulgados para que pais e tutores matriculassem seus filhos na Companhia.

> [...] aprender ler escrever, contar, riscar mapas e a doutrina cristã, os que servirem por espaço de seis anos, obterão se quiserem licença, em tempo de paz, para navegar em navios mercantes, por tempo de três anos... os que completarem doze anos de serviços terão suas baixas, se houverem sido admitidos como grumetes... exceto se quiserem continuar no mesmo serviço, e neste caso perceberão, além dos soldos competentes ás suas respectivas patentes uma gratificação de mais um terço do mesmo soldo...havendo completado dezesseis anos de serviço terão direito a sua reforma, com pensão igual a metade do respectivo soldo. (RELATORIO 1975, APMT)

À distância da Companhia, com sua transferência, é um dos fatores da diminuição do número de menores alistados. Sendo necessário reforçarem a divulgação do oferecimento de um prêmio de cem mil reis criado pelo "decreto n. º 1591 de 14 de abril de 1855 art. 19" por parte das autoridades aos pais ou responsáveis que apresentassem seus filhos como voluntários para se alistarem na companhia de Aprendizes Marinheiros.

O prêmio de cem mil réis seria destinado ao responsável pelo menor, era um valor nada desprezível e muito tentador. De acordo com Venâncio (2010), a quantia representava aproximadamente 20% do preço de um escravo adulto ou que permitiria a compra de duas ou mais crianças escravas.

Esse era um poderoso estimulo para que a Companhia prosperasse, tanto que em maio de 1875, o número de menores era de 136. Apesar desse prêmio tentador, algumas famílias ainda resistiam não alistando seus filhos ou dando preferência ao Arsenal de Guerra.

É possível observar através dos documentos sobre a Companhia de Aprendizes marinheiros, a experiência das autoridades em disciplinar a população livre e pobre por meio da educação para o trabalho.

Essa tentativa de disciplinarização ocorreu de forma contraditória. A população a quem o ensino escolar e o de um ofício eram destinados, mostravam rejeição ao projeto disciplinar. As autoridades reclamavam dos pais que preferiam ver seus filhos entregues á própria sorte, do que tê-los na Companhia de Aprendizes Marinheiros. Mas nem toda a população reagia desta forma, os documentos mostram que algumas mães e tutores entregavam os menores como voluntários pra receberem o prêmio, que provavelmente serviria para manter as famílias pobres.

> "...Ana Maria Pinto ex-escrava de D. Delfina marques de Fontes, que requereu a este governo pagamento de 100,00 réis, a que diz ter direito por ter oferecido para ser alistado na Companhia de Aprendizes Marinheiro seu filho de nome Pedro Paulo...". (APMT LIVRO N. 376 P. 57)

Nem por isso podemos afirmar que só eram alistados os menores que as famílias tinham interesse de receber o prêmio.

Neste trabalho foi possível evidenciar as contradições existentes, entre a população livre e pobre em relação à Companhia de Aprendizes Marinheiros, que parecia ser única opção alternativa de ascensão social para os filhos de famílias pobres, e nos abre a possibilidade de realizar outros estudos mais aprofundados para compreendermos melhor todo esse processo de tentativa de regeneração pela educação e trabalho.

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed.Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Coimbra: Editora Berthand do Brasil; Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios manufatureiros em Arsenais, asilos e liceus.** Fórum educacional. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas / IEAE, 3(3) 3-47.

CRUDO, Matilde Araki. **Os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso: trabalho infantil e educação (1842 - 1899).** Cuiabá, UFMT, 1999 (tese de doutorado).

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais:** Morfologia e História. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.

LAURINDO, Arnaldo. **Cinquenta anos de ensino profissional**. Estado de São Paulo. 1911-1961. SP, Ed. Gráfica Andrioli, 1962.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**.Campinas, SP: ed. Unicamp, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista –SP Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MARCILIO, Maria Luiza. **Família, mulher, sexualidade e igreja na história do Brasil.** São Paulo, Loyola, 1993.

MARQUES, Renato Neves. **História da marinha do Brasil** no Piauí: subsídios. Teresina: FUNDEC/COMEPI, 2000.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. **Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista**. Disponível em: URL:http://www.anped.org.br/24/tp.htm.

SILVA , Rosenilda Maria de Castro. A educação no Espaço militar: uma abordagem. 2006
VENÂNCIO, Renato Pinto. **Os aprendizes da guerra**. In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2010

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Infância sem destino. O abandono de crianças no Rio de Janeiro no séc. XVII**I. São Paulo, USP/FFLCH, 1988 (dissertação de mestrado).

VOLPATO. Luiza Ricci. **Cativos do sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888**. Editora Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT 1993.

PRIORI, Mary Del (org.). **História da infância no Brasil**. 7ª edição. São Paulo, Contexto, 2010.

RAMOS. Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI.** In História da Infância no Brasil. Org. Mary Del Priory. 7ª Edição .Contexto São Paulo . 2010

Documentos oficiais

Documentos avulsos Arquivo Público de Mato Grosso Latas: 1860 B,1861 A,1865 A,1870 A, 1870 B,1870 C,1870 D,1871 A,1871 C,1873 A.

CORRESPONDÊNCIA OFICIAL DO GOVERNO PARA A SANTA CASA DA MISERICÓRDIA (1878-1906). LIVRO.

REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIA DIRIGIDA PELA PRESIDÊNCIA À REPARTIÇÃO DE POLÍCIA (1872-1875) LIVRO N. º 264.

REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIA PROVINCIAL AOS COMANDOS MILITARES (1866-1871) LIVRO N. º 230.

REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIA OFICIAL DA PRESIDÊNCIA DIRIGIDA AS DIVERSAS AUTORIDADES DO INTERIOR DA PROVÍNCIA (1874-1879) LIVRO N. º 287.

REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIA DA PRESIDÊNCIA COM A POLICIA (1883-1886) LIVRO N. º 348.

REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIA DA PRESIDÊNCIA COM O CHEFE DA POLÍCIA E O COMANDANTE DA COMPANHIA POLICIAL (1886-1891) LIVRO 376.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: FORTALECIMENTO E IDENTIDADES

Marcos Ribeiro da Silva – SEDUC- MT
Marcos_hist@gmail.com

PEROTONI, Cleonice - UFMT
cleoemarcos@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Esse estudo tem por objetivo verificar a percepção dos professores que atuam Escola Estadual Verena Leite de Brito, com vistas a verificar se o currículo escolar atende a Comunidades Remanescentes de Quilombos. Para fins deste trabalho analisaram-se relatos de três professores que atuam na escola, considerando que a escola recebe o maior número de Remanescentes de Quilombos. A metodologia da pesquisa fundamenta-se especialmente por valorizar e possibilitar uma percepção mais profunda das dimensões dos entrevistados através de entrevistas semiestruturadas. Conforme relatos dos professores, os mesmos foram orientados pela Proposta Metodológica para o Ensino de História da África na Educação Básica e pelo Projeto Político Pedagógico construídos pelo corpo docente. A escola realizou atividades de estudos e pesquisa com materiais didáticos, cursos e seminários; levou para as salas de aula estudos de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Proporcionou estudos sobre racismos e antirracismo. Assim como a atividades culturais sobre a temática afro brasileira e africanas com visitas a museus históricos, relacionados aos povos negros e indígenas e promoveu eventos junto à comunidade escolar.

Palavras-chave: Escola. Quilombos. currículo.

Introdução

Esse estudo tem por objetivo de ampliar conhecimentos a respeito da Educação Escolar Quilombola. Através deste trabalho buscou-se verificar a percepção dos professores que atuam Escola Estadual Verena Leite de Brito, com vistas a verificar se o currículo escolar atende a Comunidades Remanescentes de Quilombos.

A Escola de Educação Básica, que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização de Jovens e Adultos. Está localizada na cidade histórica de Vila Bela da Santíssima Trindade, antiga capital do Mato Grosso, na região do

Vale do Rio Guaporé. A região abrigou vários quilombos e foi palco de lutas incansáveis pela liberdade. Reflexo da resistência da população negra que permaneceu na Vila, após a transferência da capital para Cuiabá, em 1835, atualmente, cerca de 70% da população do município é negra e seis comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares.

Ressaltamos que a escola que recebe o maior número de Remanescentes de Quilombos em seu espaço. Neste sentido, considera-se importante este estudo para que fortaleça a identidade dos sujeitos pensados no processo educativo previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Considera-se a necessidade de amplificar debates sobre a educação escolar dos quilombos, diante da relevância da inclusão racial, quanto para a desconstrução o pensamento racista e excludente no que se refere àspopulações afrodescendentes.

Vila Bela da Santíssima Trindade, região em destaque é considerada fronteiriça do território brasileiro. Considerado um dos municípios do Estado de Mato Grosso que possui a maior população rural do estado e também o município a maior população afrodescendente na zona urbana e rural. Diante da forte presença da população afrodescendente a sua origem histórica no período escravocrata no ano de 1752 quando foi a primeira capital da província de Mato Grosso.

Segundo fontes históricas, um grande número de africanos foram trazidos de diversas regiões das Áfricas para a construção e manutenção da cidade vivendo em regime de escravidão. Neste sentido, faz necessários que os o/a educador/a observem a realidade da escola, e da comunidade, os aspectos históricos, culturais que envolvem a questão negra também como abordagens específicas da educação escolar quilombola.

Logo que o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Ou seja, nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. Desta forma, a dinamização do currículo deve-se possibilitar, aos educandos/as, construírem uma autonomia intelectual e compromisso social, que os auxiliem na sua formação como seres culturais que o são. Silva (2003 p. 194).

Nas palavras de Apple (2005):

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da

> seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, politicas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2005 p.59).

Sabedores que a escola que recebe o maior número de Remanescentes de Quilombos em seu espaço, buscou-se saber se o currículo escolar da Escola Estadual Verena Leite de Brito atende às expectativas das Comunidades quilombolas.

Para tanto, faz-se necessário o currículo tem uma função determinante nessa construção educativa, em que conhecimentos também possibilitem aos sujeitos refletir e intervir nas dinâmicas sociais que produzem desigualdades raciais, em decorrência da construção social e histórica da sociedade que privilegia um padrão cultural eurocêntrico.

Vila Bela da Santíssima Trindade foi a primeira capital do Mato Grosso por questões estratégicas, já que o município está localizado na fronteira com a Bolívia e, assim como o restante da região que hoje se localiza o estado do Mato Grosso. Este que pertenceu ao Reino da Espanha de acordo com o Tratado de Tordesilhas, firmado entre este e o Reino de Portugal em 1494.

CHAVES, (2000) afirma que por meio das entradas financiada por Portugal, e as bandeiras promovidas pelos paulistas, que avançavam rumo ao oeste em busca de mão-de-obra indígena e dos minerais nestas terras, mais tarde batizado de Mato Grosso.

Levando assim a configuração territorial acordada entre portugueses e espanhóis no final do século XVIII pelo Tratado de Madrid (1750). No entanto, esse processo lento, gradual e violento de expansão rumo ao oeste, ganha força no século XVIII impulsionado pela mineração, que por sua vez impulsionou aescravidão negra.

Durante toda a história de Vila Bela a população negra, mesmo sendo vitimada pelo trabalho insalubre e as condições de pobreza, constituía-se na maioria da população, sendo que "em pleno escravismo, a grande maioria da população" era formada por pretos e mulatos livres (BANDEIRA, 1980 p.114).

Os primeiros escravos vinham pela monção de São Paulo, e depois entre "1752 e 1778, parte dos escravos" enviados para o Mato Grosso, sobretudo para Vila Bela eram comercializados pela Companhia Grão Pará(SALLES, p. 1971).

Durante a Guerra do Paraguai, os negros escravizados aproveitaram-se das "dificuldades enfrentadas pelas autoridades provinciais" ampliando a quantidade de quilombos na região (VOLPATO, 1996 p. 118).

Com a elite branca começou se a mudar acompanhando das repartições públicas para Cuiabá em 1920. Nesta época, muitas famílias deixaram seus escravos no local, episódio importante para o processo reelaboração da identidade étnica dos negros livres que ficaram na cidade e dos negros aquilombados que mais tarde vieram se juntar a eles na cidade abandonada pelos brancos.

É nesse contexto histórico que várias comunidades negras foram se formando na região e as Comunidades Quilombolas do Território dentre elas "A cor é Bela.

Os quilombos se tornaram núcleos de resistências à escravidão é Vila Bela que não difere das demais localidades do Brasil. Em Vila Bela da Santíssima Trindade, o mais famoso é o Quilombo do Quariterê ou do Piolho, situado às margens do Rio Piolho e liderado por Tereza de Benguela, uma rainha de um país africano que em Vila Bela tornou-se e escrava como tantos outros africanos.Nesse sentido, as comunidades são formadas por grupos familiares que buscam na identidade étnica uma forma de acesso a terra.

Atualmente Vila Bela possui uma população majoritariamente formada por afrodescendentes, não são apenas as características fenotípicas dos vilabelenses que revelam suas origens africanas. Reportando-nos ao objeto em destaque, não podemos deixar de falar da educação, sendo que temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e constitui-se na abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da culturabrasileira, com vistas a garantir uma educação básica de qualidade e que respeite a história e cultura das comunidades remanescentes de quilombo considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ.

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância das especificidades de cada comunidade com um currículo que contemple às expectativas das Comunidades educacionais, sociais e

culturais no fortalecimento e preservação da Identidade Cultural Quilombola, com ações voltadas para o desenvolvimento destas comunidades remanescentes.

Diante dessa perspectiva torna-se necessário o fortalecimento da identidades dos sujeitos pensados no processo educativo previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, partindo de dois aspectos que devem ser primeiramente observados nessa perspectiva: A Educação das Relações Raciais e as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

Vale ressaltar que as escolas precisam considerar as abordagens relativas às relações raciais, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e, as dimensões dos conteúdos inerentes à especificidade da realidade cultural, socioeconômica e política, as questões apontadas nas Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso, como Ciências e Saberes Quilombolas.

Para fins deste trabalho, utilizaremos como procedimento metodológico, utilizou-se de fontes bibliográficas. E entrevistas semiestruturadas de cunho qualitativo. Uma vez que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa em trabalhar com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Minayo (2007).

Considerações finais

A Escola Estadual Verena Leite de Brito é uma das poucas instituições do Estado que oferta educação quilombola. E pensando na necessidade de se problematizar as questões que envolvem a cultura afro brasileira, a equipe pedagógica.

Podemos dizer que, no caso da escola Verena Leite de Brito ser uma escola essencialmente urbana. Buscou- se saber se o currículo escolar atende as especificidades das comunidades quilombolas. Foi relevante verificar as percepções dos educadores e conforme seus relatos, os mesmos foram orientados pela Proposta Metodológica para o Ensino de História da África na Educação Básica e pelo Projeto Político Pedagógico construído pelo corpo docente. A escola realizou atividades de estudos e pesquisa com materiais didáticos, cursos e seminários. Levou para as salas de aula estudos de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Proporcionou estudos sobre racismos e antirracismo. Assim como a atividades culturais sobre a temática afro brasileira e africanas com visitas a museus históricos, relacionados aos povos negros e indígenas e promoveu eventos junto à comunidade escolar.

Constatou-se que relevância do trabalho que a escola vem desenvolvendo, logo que a mesma integra em suas ações ao espaço da comunidade escolar, pois a escola precisa possuir significado para a comunidade que a cerca com vistas a fortalecer as identidades quilombolas, principalmente no que contempla a Lei Federal nº 10.639/03, o que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiro na Educação Básica.

Enfim, a Escola Verena Leite de Brito, é pertencente a uma comunidade remanescente de quilombo e sempre busca mostrar-se coerente e significativa para com seu currículo e proporcionando atividades que refletem soa identidade das Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Referências bibliográficas

APPLE, M. (1999a).Ideologia e Currículo . Porto: Porto Editora.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar.** 11. Ed..; Campinas-SP, Papiros, 2004.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em espaço branco: estudo antropológico de Vila Bela**. Ed. Brasiliense, 1988.

CHAVES, O..**Escravidão, Fronteira e Liberdade: Resistência Escrava em Mato Grosso (1752-1850).** Dissertação, PPGH, Dep. de Historia, FFCH, UFBA, Salvador, 2000.

Geertz, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.Szymanski, Heloisa (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série pesquisa em educação v. 4. Brasília: Líber livro, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais: Defanti. 2010.

MEC Ministério da Educação - CNE - **Define Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica –**Camara da Educação Básica. 2012.

MERLEAU – PONTY, **Mauricio. Signos.** 1ª Ed.brasileira. Agosto de 1991, (tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Ed. L.). São Paulo-SP: Martins Fontes Editora Ltda, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. 1999. La prose du monde. Paris,Gallimard, 222 p

MIRANDA, Mary Diana da Silva**. Crianças Negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT** (1870 – 1890). Dissertação (Mestrado em Educação), 2010.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (Org.). 29. ed. Rev. e atualizada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SALLES, Vicente. **O Negro No Pará. Sob o Regime da Escravidão**. 3ª Edição. Belém: Instituto De Artes Do Pará, 1971.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Currículo e identidade social**: territórios contestados. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1050/1888.** São Paulo: Editora Marco Zero, Cuiabá. MT; Editora UFMT, 1996.

MEMÓRIA E HISTÓRIA: CONSIDERANDO UMA ANÁLISE RETROSPECTIVA DAS DIFERENTES TRAJETÓRIAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE COLIDER/MT

Ivana Bognar
(SEDUC/MT)
ivanabognar@hotmail.com

Jefferson Bento de Moura
(SEDUC/MT – IE/UFMT/GEM – FAPEMAT)
professor.je@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este artigo discute a oferta da educação de jovens e adultos no município de Colider/MT, especialmente no CEJA "Cleonice Miranda da Silva". Ele aborda uma revisão histórica das políticas de educação nessa modalidade implantadas neste município e escola que sempre atendeu exclusivamente a EJA, desde a sua criação em 1983 até a atualidade. O mesmo ressalta as reformas nas propostas curriculares e suas intervenções enquanto oferta desta educação voltada ao educando jovem, adulto e idoso e conclui com uma análise desses processos históricos de oferta da escolarização e propostas renovadas com seus tempos e espaços como alternativas para o atendimento a esses sujeitos de direito. O objetivo deste artigo é procurar identificar as diferentes trajetórias na oferta dessa modalidade, bem como suas alterações curriculares, como reflexão sobre a sucessão de iniciativas ofertadas aos educandos de EJA. O artigo propõe inicialmente uma análise retrospectiva, remetendo-a em seguida a um balanço da conjuntura atual com a implantação do CEJA e ao esboço de perspectivas de futuro.

Palavras-chave: Política de Educação de Jovens e Adultos; CEJA; Colider-MT.

A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui em uma luta para o acesso ao conhecimento formal e informal, em uma educação escolar pautada na emancipação do sujeito. De acordo com Chilante e Noma (2009, p. 229) a "EJA é tratada como uma dívida social a ser reparada, devendo, portanto, assumir a tarefa de estender a todos o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola, seja fora dela".

A história da EJA é marcada pela luta dos movimentos sociais em prol ao direito à educação, direito este que fora negado por muitos anos aos sujeitos desta modalidade. Com a garantia deste direito pela constituição de 1988, os anos iniciais da década de 1990 foram marcados por intensas mobilizações da sociedade civil para o fortalecimento da modalidade. Conforme Paiva (2005), somente a "Constituição Federal de 1988 que fecha o círculo com relação ao direito da obrigatoriedade escolar".

No citado período "efetivou-se, sobretudo por meio de cursos aligeirados ou exames de suplência conformados com a questão da qualidade e eficiência, que passaram a ser entendidas como a apresentação de dados estatísticos com altos índices de conclusão" (CHILANTE e NOMA, 2009, p. 234).

O Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Jamil Cury, aponta que é no processo de redemocratização dos anos 1980 que a Constituição efetivou um passo significativo em direção a uma nova concepção da educação de jovens e de adultos. Para efetivação de tal prerrogativa, foi significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA, no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos, já posta na Constituição de 1934 (BRASIL, 2000, p. 21).

Além da constituição a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reconhece a EJA como uma modalidade de ensino de grande importância, assegurando seu marco legal para a implantação de políticas públicas, mas ficando o leque da opção das prioridades governamentais. Embora que o Brasil tem sido signatário de fóruns internacionais e palco de mobilizações diversas ainda não foi suficiente para dar um impacto nos números e na realidade. Onde o IBGE apontava em 1996, o percentual de 14,1% de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais, de acordo o MEC os analfabetos funcionais na mesma época somavam 34,1% (parecer n 11/2000/CEB/MEC, p.380).

Frente ao potencial econômico que o Brasil dispõe é somado ao acúmulo teórico pedagógico nessa modalidade, pode-se afirmar que a problemática ainda está sendo denunciada pelas estatísticas, por falta de vontade política. Por não ter sido escolhida como investimento estratégico para o desenvolvimento do país.

A propósito, para o Brasil dar uma resposta definitiva no sentido de recuperar o tempo perdido, o parecer 11/2000/CEB/MEC é claro ao afirmar: "A efetivação deste 'direito de todos' existirá somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído. (...)" p.392.

Nesse sentido, entende-se que não basta apenas construir escolas é preciso também repensar o projeto de sociedade que produz tantos analfabetos. A exclusão se dá não apenas por ausência de cadeiras, salas de aulas e docentes habilitados, mas sim pela ausência de dignidade que são impostas às pessoas.

De acordo com Miguel Arroyo (1999 p.50),

> Tem que "acabar com essa naturalização do analfabetismo... [...] Da impressão que é uma erva daninha, que nasceu no quintal deste pais. [...] Alguém plantou, alguém semeou e alguém faz questão que ela não murche. É uma questão histórica, não é uma questão natural".

Esse debate precisa ser pautado a partir da construção de novos paradigmas, tendo como base os inaugurado por Freire na década de 1960, onde Boff (2004) traz reflexões que nos ajuda a entender os problemas causados pelos paradigmas vigentes. Afirma que a modernidade desenvolveu um modelo de conhecimento com referência em Bacon, Descartes e outros, definido como conhecimento e poder, apresentando a lógica perversa do conhecer para dominar, assim destaca algumas consequências que a humanidade vem a sofrer a partir de tal. Conforme Boff (2004), a possibilidade próxima de uma catástrofe ambiental, a extinção de grupos étnicos e de suas culturas, massacres e intolerâncias que se prolongam no tempo e no espaço. Faz a defesa de outro modelo que tenha como base à construção de conhecimentos e saberes pautados menos no controle e mais na orientação do entendimento das convivências e que parta da vida em seu contexto, os problemas "da vida cotidiana, e que possibilite o entendimento tal daquele lugar que possa orientar a vida de cada um e de todos para um processo de integração social, com a cultura e com a natureza." (Boff, 2004, p.128)

Histórico da oferta de EJA no município de Colider/MT

A oferta da EJA no município de Colíder - MT iniciou com o atendimento à população carente em escolarização, no ano de1983, com a implantação do Projeto Logos II (Formação em nível de magistério para professores de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental), preparando assim o professor que atuava em sala de aula sem ter formação, pois poucos tinham nível

superior, já que naquela época havia muitos professores leigos atuando em sala de aula por falta de professor habilitado.

No início da década de 70 o MEC (Ministério de Educação) detectou cerca de 200 mil professores leigos em exercício nas primeiras séries do 1º grau, sobretudo, em Mato Grosso. Muitos não tinham nem mesmo os quatro anos de escolaridade básica e estavam longe de alcançar uma habilitação em nível de ensino médio. Como a realidade destes profissionais não lhes permitia que procurassem os centros urbanos para qualificação foi implantado no ano de 1983 o Projeto Logos II, visando atingir os problemas centrais da formação dos professores leigos, através da metodologia do ensino à distância, isto é, presencial e semipresencial.

A oferta do projeto Logos II implementado no núcleo pedagógico do município de Colíder, localizado ao norte de Mato Grosso, nas proximidades da BR 163, abrangia os atuais municípios de Itaúba e Nova Canaã do Norte. A maior parte da carga horária do curso era à distância, de maneira que os cursistas efetuavam as matrículas e levavam para casa os módulos das disciplinas que deveriam estudar até concluírem o ensino fundamental ou médio. Ao se sentirem preparados para realizarem as avaliações os mesmos se deslocavam até o núcleo pedagógico e faziam suas provas. As avaliações também faziam parte do restante da carga horária presencial. A outra parcela se constituía dos encontros/e ou seminários, denominados de Encontros Pedagógicos, no qual todos os estudantes se reuniam para trocar experiências e aperfeiçoar suas atividades pedagógicas.

Como o projeto acima citado atendia, especificamente, aos educadores que atuavam em sala de aula, havia necessidade de incluir também outros estudantes com defasagem idade/série oferecendo-lhes um ensino que suprisse e/ou corrigisse estas defasagens, uma vez que muitos deles estavam afastados da sala de aula sem oportunidade de retomar os estudos. Surge então, em 1987, o NES (Núcleo de Estudos Supletivos) ofertando, inicialmente, o Ensino fundamental e depois o Ensino Médio em nível propedêutico. A metodologia deste novo projeto deu-se nos mesmos moldes do anterior, pois os educandos possuíam determinada carga horária presencial e semi-presencial, estudavam por módulos, realizavam as avaliações da mesma forma que o Projeto Logos II e participavam dos grandes encontros somando-se com as turmas deste projeto com qualificação para o magistério. Isto porque um projeto não inviabilizou o outro, mas caminharam juntos.

Em 1988 através do decreto nº 579 de 08/02/1988, criou-se o NEP (Núcleo de Educação Permanente), com o objetivo de atender a todos os jovens e adultos que buscavam a escolarização, já que não tiveram a oportunidade de concluir seu processo ensino aprendizagem em tempo hábil.

No entanto, através da Resolução 137/1991/CEE/MT que estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de Educação de Mato Grosso inicia uma nova discussão quanto à oferta da EJA. Conforme, destaca o art. 2º, inciso I – "A Suplência visa suprir a escolarização regular de Ensino Fundamental para maiores de 14 anos e a de Ensino Médio para maiores de 18 anos que não tenham seguido ou concluído na idade própria". Um novo modelo de EJA surge para atender aqueles que retornavam aos estudos em busca da escolarização. Como rezam os art. 4º e 5º da Resolução 137/1991/CEE/MT, o aluno matriculava-se a cada seis meses, ou seja, cada semestre tinha a duração de cem dias letivos e a carga horária mínima de quinhentas e quarenta horas-aula para ofertar o curso supletivo para as séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.

Através do Decreto 4324/94 a denominação da escola que ofertava EJA no município de Colíder, passou a ser Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Grau "Cleonice Miranda da Silva". O nome "Cleonice Miranda da Silva" foi escolhido em homenagem a uma aluna que estudou em 1988 quando a escola era denominada NEP, Núcleo de Educação Permanente. Cleonice Miranda da Silva pertencia a uma família "sem terra" que migrou do município de Jaciara, estado de Mato Grosso para o assentamento na comunidade Novo México, no município de Colíder, falecendo em 16/04/1988, afetada por hepatite. O nome da escola representa os trabalhadores e trabalhadoras, perfil característico do (as) educando (as) da EJA, e por esse motivo foi escolhido este nome pela comunidade escolar.

A oferta de EJA através do regime semestral ou denominado supletivo durou até o ano 2000, quando foi publicada a Resolução nº 180/2000/CEE/MT que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, extinguindo o ensino supletivo. Assim, a escola passou a denominar-se Escola Estadual "Cleonice Miranda da Silva", retirando o termo "de Suplência", através do Decreto nº 1826 em D.O. de 11/10/2000. Conforme artigo 38 da LDB 9394/96 "*os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular."*

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1991), destaca que:

> mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

Diante das novas Diretrizes Nacionais e à exigência da lei, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso reviu a normatização vigente, ao publicar a Resolução nº 180/2000/CEE/MT, que atribuiu à Secretaria de Estado de Educação a responsabilidade por estabelecer um Programa de Educação de Jovens e Adultos, ao qual deveria aderir às unidades escolares das redes municipal, estadual e privada, interessadas em oferecer matrículas para atender com qualidade esta modalidade da Educação Básica. Este programa exige a frequência mínima de 75% e duração de três fases para cada segmento do Ensino Fundamental e três fases para o Ensino Médio, de modo que em cada fase fosse respeitado a carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos. Assim, o programa pretendia combater o "aligeiramento" do ensino, de modo a assegurar à educação de jovens e adultos um padrão de qualidade.

Em 2008, através da organização do Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT), profissionais desta escola, membros participantes deste movimento social foram informados pela coordenação estadual do Fórum de que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) tinha uma proposta inovadora para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a implantação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), em alguns municípios do Estado. De posse desta informação, a direção da escola juntamente com algumas autoridades do município, solicitou que esta unidade escolar fosse contemplada com este projeto, tendo em vista que conforme a contextualização acima, a mesma sempre atendeu com exclusividade esta modalidade, sendo este um dos requisitos para a implantação dos CEJAs no estado, bem como o número de habitantes que ultrapassava 30 (trinta) mil pessoas.

Os Cejas foram criados pela Seduc/MT ancorado nos *eixos norteadores*[1] da EJA, como espaços plurais de atendimentos que compreendem a Educação Formal e Informal, voltado à integração dos jovens e adultos ao mundo do trabalho ao longo da vida.

Os Cejas devem superar a visão compensatória e de aligeiramento que a educação brasileira por várias décadas atribuiu à EJA, para uma educação organizada em torno dos 4 (quatro) pilares educacionais para a aprendizagem ao longo de toda a vida descritos no relatório da UNESCO[2] (1998): *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio ambiente; *aprender a viver* juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

O Centro foi implementado no município de Colíder a partir de 2009, dessa maneira, através do Decreto nº 1.988 de 13/05/2009 a escola passou a ser denominada: Centro de Educação de Jovens e Adultos - "Cleonice Miranda da Silva".

Identidade, Organização e Funcionamento do CEJA "Cleonice Miranda da Silva"

Os educandos dos Centros de Educação de Jovens e Adultos trazem consigo uma visão de mundo de uma pessoa que retorna e busca concluir seus estudos, independentemente de sua faixa etária. Possuem histórias e experiências vividas que precisam ser respeitadas e consideradas no currículo. Esses educandos configuram tipos humanos diversos com ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes, homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, caracterizam-se como um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura e dos conhecimentos prévios.

[1] Seduc (2010) As Orientações Curriculares para EJA do Estado de Mato Grosso propõem que as unidades escolares centrem debates e propostas a partir dos Eixos Norteadores: trabalho como princípio educativo, a cidadania, o direito de aprender ao longo da vida e a dialogicidade.

[2] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundou-se a 16 de Novembro de 1945 com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

Segundo Arroyo (2006, p.35),

> Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo.

A procura dos jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve a família, o trabalho, as condições de acesso, a distância entre casa e escola, a possibilidade de um emprego melhor e o sonho de ingressar no ensino superior, ou seja, a possibilidade de transformação de sua condição socioeconômica e cultural. Enfim, de vida.

O CEJA “Cleonice Miranda da Silva” sempre atendeu a comunidade da zona rural e urbana, sendo especificamente educandos jovens e adultos. É localizada no centro da cidade contribuindo com o acesso aos educandos. Apresenta-se como espaço a estes que por diversos motivos foram impossibilitados de estudar quando mais jovens, na idade considerada “própria/ideal”, senso em sua maioria trabalhadores que garantem sua subsistência. Esses alunos destacam-se em uma diversidade sociocultural extraordinária como é o caso do Estado de Mato Grosso, que convive com riqueza imensurável de pessoas vindas de várias partes do país, inclusive das sociedades indígenas, aglomerando - se numa pluralidade cultural riquíssima.

É necessário reconhecer que a oferta escolar pública é deficitária tendo em vista a demanda por essa modalidade educativa, sendo necessário ampliá-la para assegurar aos cidadãos seus direitos constitucionais. Atualmente, este Ceja atende em média mil alunos por ano, mas é notória a grande quantidade de pessoas ainda fora da escola não alfabetizadas ou que não concluíram seus estudos. Esta proposta de EJA vem reafirmar o direito do cidadão de aprender por toda vida, com oferta gratuita, em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social, face aos desafios da sociedade contemporânea e dever do poder público.

A entidade escolar busca sempre um currículo adequado a esta modalidade de ensino, respeitando suas diversidades culturais e suas deficiências na aprendizagem, garantindo o

direito dos cidadãos à educação básica de qualidade. Compreende-se que o Ceja deve oferecer a escolaridade digna negada aos jovens e adultos que pretendem retomar e concluir a educação básica. A demanda da diversidade da EJA implica em uma estratégia didático-pedagógica que exige ação coletiva, pois os educandos possuem interesses, motivações e experiências relevantes.

Os profissionais desta escola afirmam que é perceptível que a maioria dos alunos retorna à escola com objetivo de satisfação pessoal, apesar de que muitos buscam conhecimento também para aprovação em concursos e vestibulares, objetivando alcançar um melhor posto de trabalho futuramente. Isso comprovado através de dados coletados nas pesquisas realizadas nesta escola. Dessa maneira, a escola ao oferecer essa modalidade, cumpre um dever de cidadania, apesar de que há muito para fazer, favorecendo a educação continuada ao longo de toda a vida.

Enquanto política educacional no Estado há as Orientações Curriculares para a educação básica de Mato Grosso, onde aponta que os sujeitos da EJA têm sido acusados de abandono, de desistência e de evasão dos cursos que iniciam na volta à escola e que a descontinuidade dos cursos são marcadas por fortes estigmas sociais que atribuem ao desinteresse o significado do vai-e-vem da escola.

A evasão escolar está dentre os temas que historicamente fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira. Um dos desafios dos CEJAs é superar os índices da evasão escolar, que é uma realidade que atinge a Modalidade em todo o território nacional. A evasão escolar tem sido quase um problema crônico na EJA. As unidades escolares, inclusive, admitem que matriculam um número mais elevado de alunos por turma, prevendo a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo e, muitas vezes, já no ato da própria matrícula. A ideia de "nenhum a menos[3]", ainda não chegou a atingir a sensibilidade desta escola que evidencia com esta atitude, uma descrença na capacidade de se constituir como um espaço no qual estes sujeitos encontram sentido para estar.

Conforme Arroyo (1997, p.23),

> na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de apontar a desestruturação familiar, e o professor e

[3] "Nenhum a menos" é um filme que se passa na China rural, sobre uma jovem (Minzhi Wei) que chega num vilarejo para substituir um professor. No desafio de garantir que todos permaneçam em sala de aula para receber o salário, ela se vê obrigada a recuperar um aluno que sai em busca de emprego. Direção de Yimo Zhang.

> o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Sabe-se que a escola atual é preciso estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta e, para isso é preciso professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

No entanto, mais do que conformar-se com os dados ou criticar posturas, cabe-nos analisar com o auxílio dos estudos que aprofundam a questão da evasão escolar. Esses estudos apontam duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão da evasão escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a desestruturação da família, drogas e violência. E dentre os fatores intra-escolares, são apontados a própria escola, a linguagem, o professor, a falta de uma educação de qualidade, pois a escola continua não sendo um espaço atraente, mas excludente. O desafio que cabe às escolas de EJA é propor uma proposta pedagógica que atenda as expectativas da demanda.

Embora saibamos que através de estudos, o trabalho é o motivo que muito frequentemente faz com que a opção destes educandos seja afastar-se da escola, pela incompatibilidade de horários e de deslocamentos até a escola, conforme pesquisa já realizada na escola. Por isso, a entrada e saída de sujeitos em cursos de EJA são caracterizadas como movimentos que respondem a condições da vida adulta, já que a escola não é prioridade, mas sim o trabalho e a família. Cabe, assim, ignorar a compreensão de "culpa" dos sujeitos e, principalmente, oferecer cursos organizados de maneira que tenham condições de entrada e saída a qualquer tempo, de retorno e de volta à escola, a fim de garantir seu projeto de vida.

Considerações Finais

Ao rever o histórico desta escola, percebe-se que esta busca desde sua criação, atender ao educando com flexibilidade de espaço e tempo de aprendizagem dos sujeitos da EJA, como tentativa de oferecer a educação escolar a todos os que não puderam ingressar numa escola ou não puderam concluir a escolarização de alguma forma. Esse é o papel da escola: Pensar formas de atendimento diferenciado ao educando da EJA, sujeito de direito, que necessita ser respeitado, em função das condições de estudos e de vida.

Sabemos que a educação de jovens e adultos vai além da escolarização de ensino fundamental e médio. O reconhecimento da diversidade desses sujeitos é necessário, a fim de pensar numa política pública de EJA em que se considerem as condições para o aprendizado desses sujeitos e suas necessidades. A mudança de concepção na EJA passa inevitavelmente pelos processos formativos dos profissionais que trabalham com esses sujeitos: professores e gestores, assim como pela compreensão de que o sistema escolar precisa incorporar a EJA como modalidade de oferta devida pelo Estado aos cidadãos que não puderam iniciar ou concluir os estudos.

Espera-se que essa proposta curricular ofertada nos Centro de Educação de Jovens e Adultos tenha continuidade, independente do governo que assume a administração do nosso estado ou da secretaria municipal de educação, tendo em vista que mais uma vez busca-se atender a demanda destes sujeitos, através de mais uma tentativa de ofertar cursos de EJA capaz de garantir o direito dos cidadãos de estudar e concluir os estudos e assim tentar reduzir o índice de analfabetos e de pessoas sem escolarização deste Estado.

No momento em que o Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos se afirma como tal, no propósito de garantir a pluralidade de ideias, não deve perder de vista essas referências históricas e paradigmáticas que foram fundamentais nos avanços e recuos da política de EJA. Assim, os fóruns precisam ter a clareza do protagonismo dos movimentos sociais, bem como o que deve ser considerado nas proposições de políticas públicas.

Nesse sentido, os movimentos sociais não podem ser chamados apenas como um mecanismo de mobilização, mas sim de interação, de fomentação do debate, socializando as concepções de educação e contribuindo nas decisões e encaminhamentos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez & FERNANDES, Bernardo Mancano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção por uma Educação Básica do Campo**, n 02.

_____. **Da Escola Carente a Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997. (Coleção de Educação Popular – nº 8.).

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. *In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BOFF, Leonir, **A Educação de Jovens e Adultos do Campo:** Elementos para uma Educação Inclusiva e Solidária In: Educação e Sócio-Economia Solidária – Paradigmas de conhecimento e de sociedade. Serie Sociedade Solidária Ano I, Vol. 1. Laudemir Luiz Zart. Cáceres: Unemat Ed., 2004. p. 128

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 1/2000. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 03/2011. Brasília: MEC, maio 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB.** Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro, NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p 225-237, mai. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art14_33esp.pdf>. Acesso em: 10/06/2014.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo, Ed. Cortez, 2009. – (Coleção Questões da Nossa Época; V. 5).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº. 137/1991. Cuiabá: SEDUC/MT, 1991.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº. 180/2000. Cuiabá: SEDUC/MT, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº. 177/2002. **Programa da Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº. 05/2011. Cuiabá: SEDUC/MT, 2011

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos** / Jane Paiva. - 2005. 480f

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria M, IRELAND, Timothy (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, (1996-2004). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

_____. et al. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

UNICEF. **Declaração Mundial da Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Trad Mª de Lourdes de Menezes e outros. Brasília, 1991.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES: A CRIAÇÃO E INSTALAÇÃO DA ESCOLA VITÓRIA FURLANI DA RIVA

Clailton Lira Perin[1]

Elizabeth Figueiredo de Sá[2]

Kátia Maria Kunntz Beck[3]

Agências de Fomento: CAPES/FAPEMAT/SEDUC-MT
PPGE/GEM/UFMT

spapensador@hotmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

A pesquisa teve como objeto de estudo a E. E Vitória Furlani da Riva, que foi a primeira escola do município de Alta Floresta. Para entender o processo de criação e implantação da escola, utilizou-se da perspectiva da Nova História Cultural (NHC). Quanto às fontes utilizadas, foram as que se encontram no acervo da própria escola, tais como documentos, fotos entre outros. A categoria utilizada foi à cultura escolar, objetivando, identificar o contexto histórico, político da criação e implantação da escola e a missão a ela atribuída pela colonizadora no processo de colonização de Alta Floresta. Os resultados apontam que a colonizadora buscou efetivar a existência da escola, pois, ela, era usada como instrumento de propaganda da colonizadora para atrair os migrantes da região sul do Brasil para o projeto, e ela, também ajudaria no processo de formação identitária dos migrantes.

Palavras-chave: Escola. Colonização. Alta Floresta.

[1] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória.
[2] Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT e Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória.
[3] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória.

Introdução

Escola é o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente, Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima [...].
[...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"! Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Poema Escola é, de Paulo Freire

O fragmento do poema "Escola é", de Paulo Freire, foi escolhido por representar como a escola foi vista no início do projeto de colonização de Alta Floresta. Isso se deve porque a escola, não era vista apenas como um *prédio, salas, quadros, programas, horários, conceitos,* mas sim, como um local onde se tornava a igreja, o centro comunitário, o lugar de encontro. Nela, eram partilhadas as ideias do colonizador, as expectativas e medos dos colonos. Enfim, a escola no projeto de colonização de Alta Floresta era *um lugar importante, não só para estudar, mas também para criar laços de amizade*, *criar um ambiente de camaradagem*, ou seja, era um lugar onde alunos, professores, padre, pastores, colonos e colonizador passaram a conviver e onde passou a desenvolver um processo formativo em prol da consolidação do projeto de colonização.

Criação e instalação da escola vitória furlani da riva

Prédio da Escola Vitória Furlani da Riva construído pela Colonizadora INDECO



Fonte: Acervo da Escola Vitória Furlani da Riva

Para falar da criação e instalação da escola Vitória Furlani da Riva faz-se necessário compreender como foi organizada a educação em Alta Floresta. Conforme Nosella e Buffa (2009, p. 29), "[...] pesquisar instituições escolares não é uma tarefa fácil, pois não se trata apenas de desenterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar estudada", mas de entender as relações dessas com a sociedade.

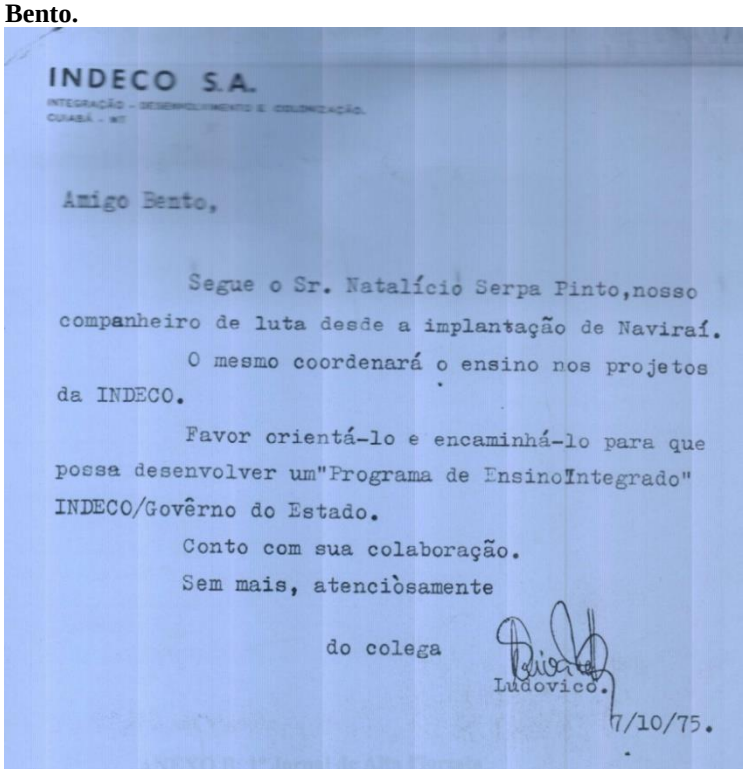
Para a criação da escola no projeto foi necessário algumas articulações políticas, pois o projeto de colonização era realizado por uma empresa privada e com fins lucrativos. Então como era possível ter escola pública dentro de um projeto privado? Assim, Benjamim de Pádua, membro do Conselho Estadual de Educação e que tinha conhecimento e influência no meio educacional, prestando serviços até para o Ministério da Educação, foi chamado por Ludovico da Riva, filho do colonizador Ariosto da Riva[4] para criar e gestar o sistema educativo de Alta Floresta. Assim, coube a Pádua a responsabilidade de implantar o sistema educativo em Alta Floresta.

Antes dele, no entanto, a INDECO havia contratado o senhor Natalício Serpa Pinto que foi encaminhado para Cuiabá para ser apresentado ao Secretário de

[4] Benjamim de Pádua havia sido professor dos filhos do colonizador fazendo parte, assim, de sua rede de relações.

Planejamento do Estado, amigo do colonizador, como responsável em coordenar o ensino nos projetos da INDECO, com parceria com o estado de Mato Grosso. Na correspondência abaixo fica evidente as relações de influência do filho do colonizador, Ludovico da Riva, nos órgãos públicos.

Figura 08 – Encaminhamento do Sr. Natalício Serpa Pinto feito por Ludovico da Riva ao seu amigo Bento.



INDECO S.A.
INTEGRAÇÃO - DESENVOLVIMENTO E COLONIZAÇÃO.
CUIABÁ - MT

Amigo Bento,

Segue o Sr. Natalício Serpa Pinto, nosso companheiro de luta desde a implantação de Naviraí.

O mesmo coordenará o ensino nos projetos da INDECO.

Favor orientá-lo e encaminhá-lo para que possa desenvolver um "Programa de Ensino Integrado" INDECO/Govêrno do Estado.

Conto com sua colaboração.

Sem mais, atenciòsamente

do colega

Ludovico.

7/10/75.

Fonte: Acervo particular do Sr. Natalício Serpa Pinto

A intenção da colonizadora, conforme documento, era desenvolver um Programa de Ensino Integrado entre a INDECO e o governo do Estado. A respeito, Pinto esclarece:

> *[...] nós tivemos vários contatos lá com o Bento Porto e também com o Osvaldo Sobrinho, Osvaldo Sobrinho foi o que apresentou o projeto de emancipação e para a criação do distrito, depois o projeto de emancipação de Alta Floresta e ai fizemos relatórios encaminhamos documentos pela Indeco, já estava sim dando os primeiros passos [...] para a criação das escolas e era o mesmo pensamento do Sr. Ariosto que cada comunidade que haveria de surgir que tudo aconteceria através de uma escola [...]*. (PINTO, depoimento 16/04/2014).

Nesse contexto, o Sr. Natalício Pinto ficou responsável em realizar todo o levantamento das crianças e de começar as negociações entre o estado de Mato Grosso e a colonizadora INDECO. Ele mesmo afirma que,

> *[...] na época a estrada estava ainda em Carlinda e o acampamento lá nas margens do Teles Pires da balsa da Indeco, mas lá já havia uma população infantil considerada, eram pessoas que estavam ainda na parte da agricultura e Dr. Ludovico já queria que começasse que adiantássemos, nós já estávamos no final de 75, já com a previsão de começar tudo em 76, com a implantação da cidade propriamente dita [...]*. (PINTO, depoimento 16/04/2014).

É possível perceber que ele veio para o projeto de colonização de Alta Floresta com a finalidade de fazer um levantamento preliminar para implantação do ensino através da parceria entre o estado e a colonizadora, e foi sucedido por Benjamim de Pádua como descreve o próprio Pinto:

> *[...] eu vim com essa finalidade de implantação do ensino e fiz esse trabalho preliminar, logo em seguida o Dr. Ludovico convidou o professor Benjamim para ocupar essa parte, essa função de implantação do ensino, era uma pessoa com muito mais capacidade do que eu. Ele foi padre Salesiano, de uma fundação famosa perante a educação de ensino de modo geral, e ele havia sido diretor onde o Ludovico estudou interno, e foi convidado também para celebrar o casamento, do Dr. Ludovico, era muita amizade entre os dois. Ai veio o professor Benjamim mais ou menos no mês de setembro 76, já estava por aqui, e logo ele cuidou de dar prosseguimento desses contatos que havia sido feito anteriormente [...]. O professor Benjamim se destacou como padre, depois se afastou da batina e estava trabalhando no ramo de seguros quando foi convidado para vir para cá. Muito dinâmico teve todo o apoio da Indeco, apoio financeiro, todo suporte político, de assessoramento pra não ter empecilhos, para que avançasse, conforme avançou mesmo e teve muito sucesso [...]. Ai ele passou a mexer com essa parte de legalização, autorização [...]. Ele passava o dia aqui cuidando das construções, fiscalizando as construções das escolas das comunidades que estavam surgindo e a outra parte do tempo ele gastava em Cuiabá e Brasília, pode se dizer, lutando para implantação do ensino [...]*. (PINTO, depoimento 16/04/2014).

De acordo com a Revista Alta Floresta (1983) o professor Benjamim de Pádua, foi uma espécie de secretário particular de educação da INDECO. Ele ficou responsável em coordenar e organizar a rede escolar, implantando um modelo de distribuição da rede escolar que de acordo com Araújo (1999) apud Rosa (1999), os trabalhos religiosos andavam a par com o trabalho educacional, pois quando se criava a sala de aula, ali também era a primeira igrejinha. Neste local, eram dadas as aulas, mas também eram celebrados missas ou cultos evangélicos. A escola como algo que representava o social e a igreja que representava o religioso e andava juntos. Assevera Rosa (1999, p. 146), que "a opção pela escola pública, dentro de uma organização privada, representava a necessidade de se criar ali, um espaço que se constituísse num espaço de neutralidade, mas capaz de reproduzir as relações que atendam aos objetivos da colonização". Isto é explicado por Nosella e Buffa (2009, p. 83) onde afirmam que é preciso "[...] estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade com base no levantamento e na análise de qualquer dado empírico".

A relação da INDECO com Benjamim de Pádua justifica a relação entre a escola e a igreja, que via nas duas instituições formadoras a possibilidade de formação da identidade do colono, pois, "a identidade torna-se uma 'celebração móvel', formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam". (HALL, 1997, p. 13).

O colono ao migrar para Alta Floresta encontrava um novo ambiente no qual muitos seriam os desafios e as lutas, porém, era necessário que o mesmo permanecesse na gleba/cidade e não o abandonasse ou retornasse para a sua terra de origem. Isso só aconteceria se eles se identificassem com o novo espaço, tornando-o o seu lugar. Para isso, a INDECO, com ajuda da igreja, formava as comunidades e as escolinhas rurais[5] construídas no máximo a cada 8 km.

Sobre a existência da escola no projeto de colonização da INDECO, Vicente da Riva afirma que quando seu pai "[...] dizia sobre a escola ele falava assim, lá tem que ter escola a cada 8 quilômetro, e escola rural, que o pessoal vai e vai estudar, não pode parar, nós não podemos interromper um processo, nós temos que dinamizar"[...]. (RIVA depoimento 16/04/2014). A respeito, José Luiz Teixeira descreve:

[5] Escolinhas rurais era a denominação dada às salas anexas da escola Vitória Furlani da Riva que localizavam-se na zona rural de Alta Floresta situadas nas comunidades, onde estudavam os filhos dos colonos de 1ª série a 4ª série.

> *[...] a Indeco construiu a escola e assim foi organizando, então ela dava condições para que os filhos dos colonos tivessem uma escola na comunidade rural também. A medida que você chegava ia abrindo o seu sítio, ali era construído uma escola provisória, muitas vezes feito de lona, folhas de coqueiro e ali nós organizávamos uma sala de aula e ali também o padre rezava a missa, fazia as reuniões [...] depois a Indeco na sequência construía ali uma escolinha de madeira [...]*. (TEIXEIRA depoimento 15/04/2014).

Nesse cenário, a escola tornou-se um instrumento de fundamental importância e com grande responsabilidade para o processo de colonização de Alta Floresta. Por causa disso, as primeiras decisões e providências da colonizadora, era de realizar as construções das escolas, tanto na área rural, quanto na urbana. Exemplo disso é a criação do Instituto de Educação Vitória Furlani da Riva, para gerir a questão da educação no projeto de colonização até que o Estado passasse a assumir tal responsabilidade, como se observa na descrição abaixo da Súmula do Contrato Social, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 13 de outubro de 1977:

> Constituíram a sociedade civil, os sócios Indeco S/A Integração Desenvolvimento e Colonização, Ariosto da Riva, Ludovico da Riva Neto, Vicente da Riva, Sideny Sousa Pinto e Edson de Carvalho, que girará sob a denominação de Instituto de Educação Vitória Furlani da Riva, com sede social em Alta Floresta, município de Aripuanã-MT, prazo de duração indeterminado, contrato sem fins lucrativos [...]. (MATO GROSSO, 1977, p. 15).

O que se pode perceber é que conforme os lotes/sítios iam sendo abertos e ocupados pelas famílias de colonos, uma das primeiras decisões da INDECO era de construir uma escolinha, mesmo que provisória, feita de lona e folhas de coqueiro, conforme figura a seguir, para que os filhos dos colonos pudessem estudar.

Figura 09 – Instalação provisória das primeiras escolinhas rurais.



Fonte: Acervo do Museu de História Natural/UNEMAT-AF, Projeto Memória da Colonização.

A imagem ilustra o que José Luiz Teixeira descreveu em sua fala. Observa-se que era uma instalação provisória, coberta com lona plástica preta, e a estrutura da cobertura feita para receber a lona é de ripa de coqueiro, em especial o mais utilizado era o açaí, pois era fácil de ser encontrado na mata e era melhor para rachar no meio e fazer ripa. Além disso, ao derrubar o pé de coqueiro para usar a sua madeira, os colonos já retiravam o seu palmito que era usado como um complemento nas refeições ou em forma de salada. Já a madeira usada para sustentar de pé a estrutura e cercá-la é de pequenos trocos de árvores, que também era encontra facilmente na mata. O mobiliário escolar era constituído de bancos sem encostos para as costas das crianças, uma grande mesa de madeira tirada da própria mata, um quadro negro e a bandeira do país, que conferia a identidade ao local.

Além da estrutura dessas primeiras escolas provisórias, o que chama à atenção é o espírito patriótico que essa "sala de aula" tinha, pois ao olhar atentamente a imagem, percebesse que ao fundo do lado esquerdo do pequeno quadro negro, tem-se uma bandeira do Brasil colocada. Se observarmos as atividades desenvolvidas pelos alunos que estão fixados na "parede lateral" do lado direito, observam-se bandeiras do Brasil desenhadas pelos alunos. Isto sugere que a atividade que a professora estava desenvolvendo estava ligada ao patriotismo, muito comum no período do governo militar, pois se ensinava para as crianças e para seus pais que eles estavam na região

amazônica atendendo uma missão do governo, o chamado *"integrar para não entregar"*.

Essas escolinhas provisórias, posteriormente, davam lugar a construções de estrutura de madeira. A colonizadora construiu "[...] as 30 primeiras escolas, tudo por conta dela, 30 escolas, posteriormente foram dados os materiais e a comunidade que construiu, e outras os proprietários de lotes, e houve mais algumas que foram à comunidade e os proprietários que construíram [...]". (RIVA depoimento 16/04/2014). Esse tipo de escolinha construída pela INDECO pode ser visualizada a seguir.

Figura 10 – Tipo de escolinhas rurais construída pela INDECO com ajuda da comunidade



Fonte: Acervo do Museu de História Natural/UNEMAT-AF, Projeto Memória da Colonização.

Verifica-se que a escolinha na imagem embora de madeira, possui um padrão planejado contendo uma sala de aula (à esquerda), uma cozinha, (no fundo à direita) e uma área que servia de pátio para receber as crianças e os pais e onde as crianças poderiam brincar na hora do intervalo, após merendar. E em primeiro plano na imagem têm-se os professores, alunos, mas verifica-se também a presença de algumas mães, algo que era comum, pois as mães acabavam acompanhando os filhos menores até a escola, isto por que, alguns alunos tinham que andar até 4 km da sua casa para escola e da escola para casa.

O espaço da escola também era usado como igreja e se transformou num ambiente favorável ao encontro de luta contra a saudade da antiga morada, da falta dos parentes, dos amigos, enfim, da formação de uma identidade social baseada naquilo que os colonos/migrantes tinham agora. De acordo com Sanfelice (2007, p. 78) "[...] nenhuma instituição manifesta sua identidade plena apenas no interior dos seus muros, por isto é fundamental olhar o seu entorno [...]".

Além da parceria que a colonizadora tinha com a igreja, ela vai aos poucos passando e chamando para a responsabilidade o Estado. Sendo assim, a INDECO transferiu o prédio recém-construído da escola Vitória Furlani da Riva[6] em sistema de comodato, conforme descrição textual a seguir:

> Declaramos, para fins de direito, que estamos transferindo em comodato à SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DE MATO GROSSO, sem ônus algum, pelo prazo de quatro anos, o prédio de nossa propriedade em que funciona a ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "VITÓRIA FURLANI DA RIVA" cujo processo de criação tramita na mesma Secretaria. Situa-se a Escola Estadual de 1º Vitória Furlani da Riva na localidade denominada Alta Floresta, no município de ARIPUANÃ, MT. São Paulo, 1º de março de 1977. (INDECO, 1977).

Entre os motivos desta transferência para a Secretaria de Educação e Cultura de Estado de Mato Grosso, estava à preocupação com a criação da escola Vitória Furlani da Riva, pois a colonizadora INDECO tinha a preocupação de tornar a referida escola em estadual para que, as salas de aulas, que até então, funcionavam de certa maneira ilegal, fossem reconhecidas pelo estado de Mato Grosso. Isto veio ocorrer pelo Decreto Estadual de nº 1.337 de 24 de abril de 1978, assinado pelo então governador José Garcia Neto:

[6] Denominação é uma homenagem à genitora. Já falecida, do colonizador Ariosto da Riva. (REVISTA ALTA FLORESTA, 1983, p. 51)

> O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando das atribuições que lhe confere o Artigo 42 – item III, da Constituição Estadual,
> DECRETA:
> Artigo 1º - Fica criada uma Escola Estadual de 1º Grau, com sede no Distrito de Alta Floresta, no Município de Aripuanã.
> Parágrafo Único – A Escola de que trata o Artigo passará a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau "Vitória Furlani da Riva".
> Artigo 2º - Compete à Secretaria de educação e Cultura a colocação do pessoal docente e dos recursos necessários ao funcionamento da Escola nos moldes do Sistema Estadual de Educação.
> Artigo 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
> Palácio Paiaguás, no C.P.A., em Cuiabá, 24 de Abril de 1978, 157º da Independência e 90º da República.
> **JOSÉ GARCIA NETO**
> LOUREMBERG RIBEIRO NUNES ROCHA (MATO GROSSO, 1978).

Este decreto dispõe sobre a criação da Escola Estadual 1º grau Vitória Furlani da Riva, pertencente, naquele momento ao município de Aripuanã, porém, antes de a escola ser criada e reconhecida pelo estado, a colonizadora já havia construído o prédio e algumas escolinhas rurais como afirma Vicente da Riva,

> *[...] a INDECO [...] nessa época, ela já havia construído as escolas rurais, a escola Vitória Furlani da Riva, já havia sido construído e já havia feito convênio com o Estado para ela funcionar. A INDECO, não tinha nem pretensão, nem obrigação de assumir o ensino, era ensino público [...]*. (RIVA depoimento 16/04/2014).

Porém, de acordo com Julia (2001, p. 10), "[...] os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola". Julia nos remete ao fato de que toda essa preocupação da INDECO com a escola se deu porque ela também tinha uma missão específica no processo de colonização.

Considerações

Em Alta Floresta houve uma preocupação com a criação da escola, pois ela era usada principalmente para desencadear um processo formativo do colono com o projeto de colonização. Isto por que a colonizadora buscava concretizar suas estratégias e para isso assumia a responsabilidade de todo o empreendimento, desde o local onde seria construída, até a sua própria construção. Além de outras obras de infraestrutura, tais como, medição e demarcação das terras, abertura de estradas vicinais, implantação de núcleos urbanos, instalações de serviço de saúde, educação entre outros.

Os resultados da pesquisa apontam que escola foi criada em um contexto histórico e político do processo de ocupação e colonização de Alta Floresta e que sua implantação teve papel importante nesse processo. Isso porque, ela tinha a missão de atrair os migrantes e fazer com que eles abraçassem o projeto de colonização. A permanência e o consequente desenvolvimento local ocorreram devido ao processo formativo realizado junto ao colono, por intermédio da escola.

Os resultados também apontam que a colonizadora efetivou a existência da escola, pois, ela, era usada como instrumento de propaganda da colonizadora, e ela, também ajudaria no processo de formação identitária dos migrantes.

Referências bibliográficas

HALL, Stuart. Identidades Culturais na Pós-Modernidade. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A ed, 1997.

INDECO. **Declaração de Transferência do prédio da Escola Vitória Furlani da Riva para a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso**. São Paulo, 1977.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** *Tradução de Gizele de Souza. R*evista Brasileira de História da Educação, n°1 jan./jun. 2001.

MATO GROSSO. Decreto Estadual nº 1.337 de 24 de abril de 1978. Dispõe sobre a criação da escola Vitória Furlani da Riva. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, nº 17.568, Poder Executivo, Cuiabá, MT, 26 abr. 1978.

_____. Súmula do Contrato Social de Instituto de Educação Vitória Furlani da Riva. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 13 out. 1977.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ROSA, Rosane Duarte. **A constituição da escola como um espaço de formação do colono junto aos projetos de colonização do norte mato-grossense:** Alta Floresta 1976 a 1996. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal do Paraná.

SANFELICE, José Luiz. História das Instituições Escolares. Maria Isabel Moura do Nascimento et al. **Instituições Escolares no Brasil**. campinas: Autores Associados, 2007. p. 77 – 91.

Depoimentos

PINTO, Natalício Serpa. Entrevista concedida no dia 16/04/2014 em Alta Floresta-MT. Entrevistador: Clailton Lira Perin.

RIVA, Vicente. Entrevista concedida no dia 16/04/2014 em Alta Floresta-MT. Entrevistador: Clailton Lira Perin.

TEIXEIRA, José Luiz Augusto. Entrevista concedida no dia 17/04/2014 em Alta Floresta-MT. Entrevistador: Clailton Lira Perin.

O PROFESSOR RURAL DA COLÔMBIA

Sara Evelin Urrea Quintero
(Universidade Federal de Mato Grosso – CAPES)
Saraurrea0718@gmail.com

Elizabeth Figueiredo de Sá
(Universidade Federal de Mato Grosso – CAPES)
Elizabethfsa1@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

A educação básica rural na Colômbia experimentou durante as últimas décadas do século XX um processo de transformação que lhe permitiu melhorar os indicadores de acesso, permanência, pertinência e qualidade, isto como resultado de um processo que incluiu políticas públicas educativas e inovações pedagógicas. Tal como o caso de Escuela Nueva. Programa que criado especificamente para o campo nos anos 1970. Nesta nova visão da escola a figura do professor é transformada; sem deixar de concebê-lo como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ele deveu transformar suas práticas pedagógicas. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as representações sobre o professor rural no século XX, pesquisando seu processo de formação, porém se centra na análise das representações sobre o professor na Escuela Nueva, através do estudo do manual docente "Hacia la Escuela Nueva" e das guias de aprendizagem. Utilizando como referencial teórico o conceito de representação de Roger Chartier. Os resultados apontam para compreender um professor concebido como inferior em termos de formação pedagógica e capacidade docente, e um sujeito que orbita ao redor dos estudantes através dos materiais didáticos.

Palavras-chave: Professores, Escola rural, Escuela Nueva, Colômbia.

Introdução

As zonas rurais na Colômbia não podem ser pensadas como um todo homogêneo, pois possuem diferenças que não só se referem ao geográfico, mas também, abrangem características culturais particulares. Porém, um aspecto é latente em todas: a marginalização da qual tem sido vítimas. Logicamente os processos e níveis de marginalização são diferentes em cada zona do país, têm ruralidades mais esquecidas, algumas têm sofrido com maior força a violência e outras têm sido absorvidas

completamente por multinacionais mineiras, ou de produção de monocultura, onde a proletarização do campesinato transformou a suas relações com a terra. Contudo, esta zona em geral tem-se marginalizado do desenvolvimento do país, pensando-a só em termos produtivistas e não humanos.

Colômbia possui uma história rural sangrenta, na qual diversos conflitos tecem as memórias no campo. O país ingressa ao século XX, submerso na "Guerra dos Mil dias", na qual milhares de camponeses perdem a vida, este foi o início de um século atravessado por diversas lutas. Na primeira metade do século as desigualdades do rural com respeito ao urbano geraram inúmeros levantamentos camponeses, sem que fossem atendidas suas demandas. Para a segunda metade o país acentuava seus conflitos, e a massa camponesa continuava colocando o maior número de mortos, e pagando os mais altos preços sociais da guerra.

As disputas pela posse da terra e as lutas econômicas e políticas encontram-se na base destes conflitos; os fracassos das reformas agrárias, a diversificação do conflito armado (guerrilha, paramilitarismo, narcotráfico), a abertura económica na qual o país ingressa em desvantagem a competir no mercado internacional, a produção agrícola e mineira entregada ao grande capital, e um inexistente projeto nacional de desenvolvimento rural humano, assim o demonstram.

A anterior contextualização não pretende dar conta da complexidade dos problemas rurais no país, mas possibilita compreender algumas das razões estruturais da marginalização deste setor.

Compreende-se marginalização como o pertencimento às margens do mundo, onde a reprodução da ordem social configura-se como a base de toda forma de exploração, dominação e exclusão seja pelas relações socioeconômicas ou pelas características socioculturais, tal como afirma Jean Claude Schmitt (1998). A conformação das margens do mundo, a criação das fronteiras sociais e culturais e a delimitação do socialmente válido, configuram-se como processos históricos, nos quais diversas estratégias e dispositivos de diferenciação social têm sido utilizados. A escola é um deles.

A diferenciação entre a escola rural e a escola urbana não estava dada em termos culturais e de reconhecimento das suas particularidades, a diferenciação era social e econômica, visando a perpetuação das ordens estabelecidas, pelo qual os conteúdos não

foram pensados para o camponês, eles eram simplesmente reduzidos, eliminando saberes considerados "desnecessários" para a vida rural. Esta lógica permaneceu durante toda a primeira metade do século XX, e possibilita compreender as estratégias de marginalização que foram utilizadas.

Na segunda metade do século e influenciado pelos discursos internacionais de desenvolvimento, Colômbia se inscreve nas buscas pela modernização, através de discursos sobre o progresso (próprio do momento em latino-américa) e compreende a educação como uma ferramenta fundamental na transformação da sociedade, melhorando os índices de alfabetização e abrangência do serviço educativo tanto no urbano como no rural. No marco deste momento é realizada a reforma da educação básica primária, através do decreto 1710 de 1963, o qual unifica os currículos urbanos e rurais, determinando um mesmo plano de estudos, porém não tinha como garantir nem a infraestrutura nem o corpo docente suficiente para cumprir com os novos objetivos. Para isso foram criadas novas estratégias, a primeira é a Escola Unitária liderada pela UNESCO () e a segunda é a Escuela Nueva que nasce partindo dos elementos da primeira, mas adequando-os as características da ruralidade colombiana.

Os diferentes currículos e propostas para o campo colombiano evidenciam um tipo de sujeito a formar e um tipo de sujeito formador, as representações sobre ambos são latentes em cada elemento regulador da sua prática, desde políticas educativas até materiais escolares como os livros didáticos ou a infraestrutura escolar. O presente artigo tem com objetivo compreender representações sobre o professor rural inscritas em planos, programas, leis e propostas educativas em diferentes momentos do século XX. Nomeadamente no Programa da Escuela Nueva. Demonstrando uma sistemática desigualdade entre o setor rural e o setor urbano. Para isso toma-se como suporte teórico o conceito de representações em Roger Chartier, quem as compreende como matrizes de práticas e construtoras de sentido do mundo. Sempre em luta entre as representações que querem ser impostas, e as próprias representações dos sujeitos. A reflexão é parte da pesquisa de mestrado em andamento, a qual se pergunta pelas representações da ruralidade na Escuela Nueva inscritas nos seus manuais escolares.

O professor rural. Algumas questões da primeira metade do século

Pensar na profissão docente implica reconhecer que esta possui um saber "experto" específico que a legitima, no caso do professor, este saber é a pedagogia. Desde o século XVIII o saber pedagógico na Colômbia estava dado desde os conhecimentos que circulavam nas escolas normais, as quais eram divididas em Escola Normal Superior (6 ou 5 anos de estudo) Escola Normal elemental (4 ou 5 anos) e Escola Normal rural (3 anos), porém a pouca abrangência destas instituições com respeito ao número de professores em exercício, demonstra que o saber do professor foi uma construção desde a prática, delineado por sua vez, pelas exigências que a sociedade historicamente tinha imposto à figura docente.

Sem adentrar na discussão sobre a construção de um conhecimento do professor desde o ser ou do fazer, é importante compreender que o descaso com que foi assumida a formação pedagógica na Colômbia, especialmente na ruralidade, evidencia logicas de marginalização que revelam representações sobre a ruralidade e interesses de formação específicos.

A formação de professores na época era precária, tanto no urbano como no rural, porém as diretrizes adotadas pelo governo em termos de contratação do magistério para o campo geravam ainda maiores dificuldades para seu desenvolvimento. O salário de um professor rural era, quase em todo o país, 50% inferior ao das zonas urbanas, sem contar que as condições de vida que deviam enfrentar nas zonas camponesas faziam mais difícil o cumprimento das suas tarefas docentes.

No marco da República Liberal o ministro Echandía promoveu uma avaliação para definir o nível do professor primário. Aqueles que cumpriam suas funções no campo ficaram, em sua grande maioria, nos últimos lugares, pois somente 6% eram formados para exercer a função. Segundo Helg (2005, p. 169):

> (…) para los docentes sin diploma, y en particular para los maestros rurales, este examen significó frecuentemente una legalización de su empleo (…) obtuvieron una nota baja, pero de todas maneras

> quedaron en la última categoría del escalafón docente, lo que experimentaron como promoción.

Essa legitimação da baixa formação do professor que trabalhava no campo evidencia o pouco interesse em um desenvolvimento educativo para a ruralidade, reafirmando a representação de que o camponês necessitava somente de uma alfabetização precária e de alguns conceitos básicos de aritmética.

Para a zona rural, no seio das políticas da República liberal, em 1934 são criadas as Escolas Normais Rurais, expressamente femininas, estas instituições pretendiam formar às futuras professoras para o trabalho com o campesinato. O ideal liberal era modernizar a zona rural, isto se encontrava na base de seu projeto social para o campo. A formação docente não estava enfocada nos saberes pedagógicos, segundo Sáenz (1996) a disciplina de Pedagogia foi eliminada, pela primeira vez, do plano de estudo. Para López de Mesa, ministro de educação neste período:

> las maestras formadas debían convertirse en dirigentes del campesino, encauzando sus esfuerzos a la salvación de la raza por medio de la higiene, el desarrollo de la economía y la agricultura la moralización de la población, y el desarrollo de su sentido estético. (SÁENZ, 1996, p. 163)

As professoras formadas eram chamadas a adotar uma imagem urbana nas suas formas de vestir e de comportamento, educando nos ideais de modernização, sem procurar a migração dos camponeses para a cidade; pelo qual deviam reconhecer as particularidades do desenvolvimento económico agrícola. Estas normais ofereceram formação de 3 anos, a metade da formação da Escola Normal Superior, e um ano menos da Escola Normal Elemental, o qual demonstra a percepção de que o professor para o campo precisava de menos formação, pois o sujeito a formar estava destinado ao trabalho prático e não necessitava de outros conhecimentos para a vida.

O fim da República Liberal abre a porta ao momento da Hegemonia conservadora, Segundo Triana Ramírez este período de persecuções às ideias liberais, contribuiu ao deterioro da educação nas zonas rurais.

> Esta persecución se dio en dos sentidos: El nombramiento de maestros de ideas conservadoras en instituciones educativas rurales y la discriminación y eliminación física de los contrarios. La garantía de mantener maestros con algún nivel de formación y titulados en instituciones rurales se desvaneció por completo. (TRIANA, 2012, 97)

Com o poder conservador a representação do professor retoma os ideais cristãos, ele deve ter um comportamento exemplar, no qual as virtudes de caridade, justiça e solidariedade dirigem seu trabalho. Isto muda a representação do docente liberal, e estabelece um novo padrão, no qual a religião católica determinava as qualidades adequadas do professor.

Embora existissem instituições para a formação docente estas não conseguiam atender as necessidades de professores qualificados. Ao fechar a primeira metade "el porcentaje de maestros de enseñanza primaria oficial en las zonas rurales que no tenía grado llegaba al 82%" (TRIANA, 99). A formação docente não se constitui nestes 50 anos numa prioridade para a melhora da educação rural, em nenhuma das propostas educativas, que ainda que fossem opostas, convergiam na representação do professor como necessitado de uma formação pedagógica básica e inferior à necessitado no urbano.

O professor na Escuela Nueva

Escuela Nueva é a maior estratégia utilizada para a Educação Básica Primária em zonas rurais da Colômbia, criada nos anos 1970 se espalha por todo o território colombiano e estabelece uma nova forma de assumir a escola rural. Propõe uma metodologia baseada nos princípios escolanovistas, nos quais o estudante é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor se constitui em um orientador do estudante.

O conhecimento não está no professor, ele é só um suporte que possibilita o encontro entre o estudante e o saber. Estas concepções pedagógicas próprias de princípio de século conseguem ser levadas à prática através de um Programa sistémico que abrange os diversos aspectos escolares (administrativo, diretivo, comunitário e acadêmico), na busca por estruturar um currículo que fosse coerente com o cenário rural.

A percepção do que é rural e as intenções sobre esse rural pertencem às representações que tentaram ser impostas através deste Programa, esta questão não é o foco da presente análise, porém é importante compreender que como proposta curricular não é neutra, ela veicula estas representações e estabelece as estratégicas para perpetuá-las. Esta veiculação não é apenas promovida através dos conteúdos explícitos, mas sim através de discursos e práticas que desde o currículo direcionam comportamentos adequados para cada sujeito pedagógico. Para a presente análise toma-se como objeto de reflexão o professor nesta proposta curricular, visando evidenciar que não houve uma preocupação por sua formação como sujeito fundamental no processo educativo, pelo contrário, o descaso com que foi assumida e o excessivo direcionamento dos materiais escolares, visaram instrumentalizá-lo, tendo, assim, maior possibilidade de regular a sua prática escolar. Para a análise utilizam-se como fontes o manual "Hacia la Escuela Nueva. Unidades de capacitación" e as guias de aprendizagem de Ciências Sociais.

O Manual: Hacia la Escuela Nueva Unidades de Capacitación

Tal como é definido desde sua apresentação, este se configura como um "manual de capacitación para profesores y supervisores escolares" (COLBERT, MOGOLLÓN, 1987, s.p.) vinculados com o Programa; quer dizer é um manual pedagógico, portanto, está pensado para a formação de professores, não é um livro do professor no qual se apresentam conteúdos, é um texto que visa transformar as práticas escolares através de uma nova metodologia. Os Leitores alvos são os professores que atuam na ruralidade e que devem executar o Programa. É importante reconhecer que a definição do Leitor deste manual responde à busca por regular e controlar a labor docente, construindo a representação sobre o professor ideal e a metodologia adequada para as

crianças camponesas, metodologia que é também "adequada" para que os professores aprendam, pois é sobre ela mesma que está estruturado o manual.

Segundo Chartier "O Leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada" (2002, p. 124), compreender este sentido único, esta "leitura autorizada" pelo manual, é a estratégia utilizada para entender a metodologia da Escuela Nueva e as representações sobre as ruralidades inscritas nele. É necessário lembrar que não por ser autorizada foi a leitura efetuada, mas o presente processo de análise visa compreender a prescrição, e suas possíveis influências nas práticas. Reconhecendo que "o manual constitui um testemunho escrito, portanto, permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar" (CHOPPIN, 2002, p. 14).

O manual apresenta doze unidades com seus objetivos, para cada objetivo se apresenta um conjunto de atividades: Atividade básica, Estudo de Caso, Atividade prática e Atividade livre.

A atividade básica explica o tema, de maneira muito simples, e com bastante precariedade teórica frente ao pedagógico. Depois da Atividade básica o manual apresenta um estudo de caso. Ele é uma história sobre acontecimentos do "cotidiano" da escola rural. Em forma de anedotas são apresentadas várias situações nas quais o professor transforma sua prática pedagógica de acordo com os princípios da Escuela Nueva, e obtêm imediatamente resultados positivos por parte dos estudantes e da comunidade; estas histórias são narradas de forma muito simples, quase como uma história como "lição moral", na maioria dos casos são sujeitos femininos os que se encarregam das tarefas educativas na escola, esta característica é comum em toda a educação primária colombiana, tanto urbana como rural. É importante reconhecer que as histórias sempre retratam docentes novos, e em muitas ocasiões, docentes que estão chegando às escolas. A representação do professor visível nestas narrações revela uma ideia de sujeito com uma formação nomeadamente prática, que deve vincular-se à comunidade em todos os aspectos do seu desenvolvimento, inclusive é recomendável morar na escola e visitar permanentemente as casas dos estudantes para conhecer melhor as famílias.

> A Rosalba la acaban de trasladar a una escuela de la vereda La Harada. Estaba contenta porque la zona era muy linda y la gente parecia muy amable. Sin embargo al llegar a la escuela, la encontró muy mal dotada y abandonada. La única ventaja que ofrecía era vivenda para el maestro. Así podía estar más cerca de las actividades de la comunidad (COLBERT, MOGOLLÓN, 1987, p. 41)

Percebe-se uma busca por convencer não só ao professor, mas também à comunidade dos benefícios da Escuela Nueva, segundo o discurso do manual, ela se converte no modelo ideal para a zona rural. As mudanças nas práticas pedagógicas se justificam na utilização de "métodos ativos", nos quais o estudante é o centro do processo educativo e a escola, o eixo de desenvolvimento comunitário. Estes métodos, segundo o manual, pertencem à "educação moderna", aos preceitos dos "sábios pedagogos". Mas não é mencionado nenhum pedagogo ou autor em particular, do qual se poderia inferir uma percepção do professor rural como possuidor de um discurso pedagógico menos elaborado ou de um conhecimento básico.

Na mesma linha do discurso pedagógico, é importante mencionar a referência aos saberes veiculados pelas Escolas Normais, pois em várias ocasiões se fala das teorias pedagógicas aprendidas nestas instituições que são levadas à práticas através da Escuela Nueva. Estes saberes referem-se aos métodos naturais, ao processo indutivo, ao aprendizado desde o concreto para o abstrato, ao valor do jogo na aprendizagem, à importância de materiais que as crianças possam manipular, e à importância de compreender a forma como os estudantes apreendem e seus próprios ritmos. Todos estes aspectos vinculados de maneira indireta aos preceitos escolanovistas.

> [Inés] había comprendido también lo que estudió en la normal: que las clases deben ser activas y no pasivas (...) Para Inés fue sorprendente ver como los niños gozaban con una clase activa. Concluyó que hay que utilizar métodos naturales que se adapten a la manera de ser del niño (...) Inés se acostó feliz porque estaba

> comprendiendo y viviendo todo aquello que una vez estudió en la normal pero que rara vez había puesto en práctica. (...) Al otro día, antes de salir para la escuela, abrió su baúl y sacó sus notas de la normal, las quería leer en los ratos de descanso en la escuela. Durante el desayuno hojeó las notas y leyó: "El niño debe aprender a través del juego y del trabajo y hay que facilitarle las condiciones y situaciones concretas que le ayuden a seguir inicialmente un proceso inductivo que vaya de lo concreto a lo abstracto por medio de la acción". Eran trozos de un libro que un profesor les había dictado pero que realmente nunca había entendido bien. Se puso a pensar que había aprendido de la misma forma: le dictaban y copiaba pero rara vez comprendía bien lo que escribía y menos lo ponía en práctica. Inmediatamente pensó que si ella, en la normal, siendo una persona adulta, no entendía bien, ¡cómo sería con los niños pequeños! ¡Ellos sí que necesitarían hechos concretos y observables para comprender! (COLBERT, MOGOLLÓN, 1987, p. 21, 23)

O professor deve ser um sujeito comprometido com sua tarefa formadora e com seu papel na comunidade, pois é ele quem impulsiona a participação de todos. É um sujeito que entrega todo seu tempo, inclusive seus momentos de descanso e férias para encontrar alternativas que melhorem suas práticas pedagógicas.

> (...) Clarita se dedicó durante sus vacaciones a aprender cómo puede saber un maestro si sus alumnos están adquiriendo los conocimientos, habilidades y destrezas que se están enseñando en el aula antes de que sea demasiado tarde para rectificar la situación. (COLBERT, MOGOLLÓN, 1987, p. 107)

As histórias falam, reiteradamente, das vantagens desta nova metodologia, e explicam para os professores a maneira na qual deve ser convencida a comunidade que a Escuela Nueva é a resposta às dificuldades que se apresentam na ruralidade colombiana.

> [Uma das falas dos pães de família num estudo de caso] "Estoy tan contento de que mi muchacho me pueda ayudar a recoger la cosecha sin atrasarse gracias a este sistema de Escuela Nueva. Por fin piensan en una necesidad de nosotros, los campesinos"(...) "Oiga, Argemiro –contestó don Pepe- ¡Qué bueno es ese sistema! A lo mejor, si yo hubiera tenido una escuela así cuando estudiaba no hubiera tenido que salirme de estudiar", "Sí, es cierto, Pepe. Esperemos que a nuestros hijos les vaya mejor" (COLBERT, MOGOLLÓN, 1987, p. 250)

A relação do professor com as guias de aprendizagem.

Poder-se-ia afirmar que o professor gravita ao redor da guia, pois ele está descrito de maneira explicita e implícita como um elemento subordinado ao que determina a guia. Na escola tradicional a utilização do livro didático tem a mediação do docente, porém, tal como está pensado na Escuela Nueva, é a guia quem faz a mediação entre o professor e o estudante. O contato principal que tem o estudante é com o material e a partir da prescrição deste é que se relaciona com o docente.

> Pedimos al profesor orientación sobre cómo organizar, dentro de nuestro gobierno escolar, un comité para el cuidado de los animales. (GUIA DE CIENCIAS SOCIALES, SÉRIE 3, UNIDAD 4, OBJETIVO 1, p. 18)

> Con ayuda del profesor, averiguamos qué labor realizan las instituciones que nos mencionaron las personas entrevistadas (a

> quienes hicimos las preguntas) en desarrollo de la actividad 1. (GUIA DE CIENCIAS SOCIALES, SÉRIE 3, UNIDAD 6, OBJETIVO 2, p. 47)
>
> LA PROFESORA DE FRANCISCO
> Francisco le está contando a su papá que él está muy contento en la Escuela Nueva. Le ha ido muy bien y ha aprendido muchas cosas.
> En ese momento llega un tío y le hace la siguiente pregunta:
> -¿Qué tal es su profesora?
> Francisco responde:
> - Muy buena. Nos trata muy bien y le gusta que le tengamos confianza. En el desarrollo de las clases no nos hace dictados. Ella es orientadora. Es decir, nos ayuda a entender las guías, a resolver problemas y nos corrige cuando cometemos algún error. Cuando nosotros tenemos dificultades, le preguntamos a ella, quien de inmediato nos ayuda.
> El papá y el tío de Francisco se fueron contentos. Después contaron a sus amigos que la profesora de Escuela Nueva era muy buena orientadora. (GUIA DE CIENCIAS SOCIALES, SÉRIE 2, UNIDAD 3, OBJETIVO 2, p. 42)

Os excertos anteriores são alguns exemplos das prescrições frente ao agir do professor na Escuela Nueva, ele está o serviço da guia, através dela intervém no processo de aprendizagem, realiza as avaliações, determina o progresso do estudante e estabelece seu passo à série seguinte.

Considerações finais

Durante o século XX a formação docente não respondeu a uma prioridade nos planos educativos nacionais, evidenciado na pouca abrangência das instituições formadoras de maestros. Estes fenômenos se acentuam no campo, no qual a representação de professor, ainda variando como os governos, permaneceu concebendo-o como um sujeito portador de uma cultura urbana que devia ser implantada no campesinato. Já fosse pelo viés liberal, ou pelo conservador cristão. Sem precisar de uma alta formação, pois a comunidade não o necessitava.

A metodologia da Escuela Nueva estaba pensada a partir das possibilidades que oferecia a realidade da escola rural, o professor imaginado, é um claro exemplo disto, pois se reconhece que muitos dos professores que estavam no campo não tinham um nível superior de formação, o que fazia necessário criar um material independente da figura do docente, no qual foram estabelecidas todas as indicações. Ao retirar a responsabilidade do ensino do professor para encarregá-la ao livro didático, cria-se o imaginário de um saber superior que se encontra no texto. O "experto" assume o papel de portador do conhecimento que ao ser escrito ganha ainda mais veracidade. E o professor assume um papel secundário, dependente do livro.

A representação de professor rural instituída e as estratégias utilizadas visaram regular a prática docente e estabelecer os saberes e comportamentos adequados para a população camponesa, pensados desde a prática e não desde a construção dos saberes.

Referências

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**, 2 ed. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 2002. 244 p.

CHOPPIN, A. O Historiador e o livro escolar. Em **Revista de História da Educação**, v.6, n. 11. Pelotas, p. 5-24, 2002.

COLBERT, V.; MOGOLLÓN, O. **"Hacia una Escuela Nueva. Unidades de capacitación para el maestro".** 3. Ed. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1987. 275 p

HELG, A. **La educación en Colombia 1918-1957**. Bogotá: Ed. Plaza Janes, 2005

SÁENZ, J. Las reformas de las escuelas normales 1903-1946. Em: **Revista Educación y pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia. v.7, n. 14 & 15. 1996, p. 154-169

TRIANA, A. Formación de los maestros rurales. Em: **Revista historia de la educación latinoamericana**. Tunja: RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. v. 14, n. 18 Jan/ Jun, 2012. p. 93-118

PERCURSO HISTÓRICO:

A MULHER NA UFMT (1965-1981)

Caroline Stefany Martins de Barros
(UFMT/Bolsista PIBIC)
carolbarros@live.com

Nilce Vieira Campos Ferreira
(UFMT/PPGEd/DTFE)
nilcevieiraufmt@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Esse texto é resultado de uma pesquisa originada no grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos desde 2013, no âmbito do qual investigamos a temática "Presença das Mulheres na UFMT". Com a finalidade de promover diálogo e aprofundamento nas discussões realizadas nos encontros do grupo, propomo-nos a elaborar um estudo que nos permitisse averiguar o espaço ocupado pela mulher no contexto histórico da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus Cuiabá. Tivemos como objetivo ponderar os trabalhos docentes realizados por elas ao longo de sua trajetória na UFMT. Utilizamos fontes documentais, boletins e jornais, assim como iconografia. A coleta de dados foi realizada na Assessoria de Comunicação - ASCOM da Universidade Federal de Mato Grosso para leitura e no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR). Percebemos, ao longo de nossas leituras que pouco ou quase nada foi publicado a respeito de a importância e a participação da mulher no processo de elaboração e implantação dessa universidade, o que nos leva a acreditar que esse estudo se mostra de valor significativo para o campo de pesquisa no qual emergimos.

Palavras-chave: História das mulheres. Ensino superior. UFMT.

Introdução

A UFMT foi fundada em 10 de dezembro de 1970, Lei nº 5647, Cuiabá/MT, sob a forma jurídica de Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Inicialmente, a nova universidade compôs-se com a inclusão da Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências e Letras com doze cursos. Depois, foi reestruturada em novos órgãos, em obediência à reforma do Ensino Superior, lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 (DORILEO, 1976, p.13).

A Lei nº 5647, Decreto lei emitido pelo Presidente da República, referente a implantação da Universidade Federal no estado de Mato Grosso fez juz ao título de fundação, pois foi fomentada por recursos do governo. A Fundação teria por objetivo criar e manter a Universidade Federal de Mato Grosso, instituição de ensino superior, de pesquisas e estudos nos diferentes ramos do saber e divulgação científica, técnica e cultural.

Nossa pesquisa contempla os anos de 1965 a 1981, por que observamos que nesse período nosso país vivenciava uma crescente atuação das mulheres nas áreas públicas, principalmente ocupando espaços institucionais direcionados à cultura, educação e política, como é o caso da intuição em estudo.

As marchas femininas

À mulher foi delegado um papel secundário na sociedade, um papel a ela destinado por pais e maridos: a submissão e ser cuidadora do lar. Durante muito tempo, mulheres foram educadas para se tornarem donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus maridos. Foram excluídas do ensino universitário, pois, por volta do século XIII, a universidade ao ser criada era voltada para a educação dos homens como citado por Bezerra (2011).

> Há tempos existe uma preocupação com a educação das mulheres. Porém essa preocupação, sempre foi voltada para a educação doméstica. As mulheres eram ensinadas a bordar e costurar. Algumas tinham também aulas de etiquetas e, as mulheres de famílias com maior poder econômico, a elas era ensinado também outra língua, principalmente o francês. Bem diferente da educação que era dada aos homens, que desde cedo eram ensinados a ler, a escrever, fazendo que diferentemente das mulheres pudessem ter acesso com enorme facilidade ao ensino superior (BEZERRA, 2011, p.3).

A entrada das mulheres na universidade ocorreu primeiramente nos Estados Unidos, no ano de 1837, com a criação de universidades exclusivas para as mulheres.

No estado de Ohio surgiu a primeira universidade feminina o *Women's College*. No Brasil, o ensino superior para as mulheres teve início no final do século XIX. Somente em 1879, as mulheres no Brasil foram autorizadas a frequentarem um curso superior. Dom Pedro II, Imperador do Brasil, concedeu esse direito às mulheres (SCOTT, 1995).

Aos poucos foram ocorrendo acentuadas marchas em prol do reconhecimento da atuação e dos direitos femininos por meio de diversos movimentos. Um dos movimentos, o feminista, contudo, foi "aceito" embasado num pressuposto estigma como dito por Joan Scott (1995), colocando-as em um universo paralelo ou à parte.

A mulher teve que vencer obstáculos para ser inserida na sociedade em parâmetros de igualdade ao homem para ver registrada sua história e conquistas. Elas precisaram elucidar a importância de seu pertencimento social que lhes permitissem se apropriar de um termo específico que não discriminasse papel homem-mulher, deixando de lado um (pré) conceito advindo do termo "mulher" ou "mulheres" que tem um sentido marginalizado.

> No que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos(as) historiadores(as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado ("as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente" ou "a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica") (SCOTT, 1995, p.2).

A ideia de que a história das mulheres estava em um domínio separado trouxe como resultado um estigma na relação da visibilidade da mulher no contexto histórico. Tentando se afastarem desses pressupostos, em um processo libertário, pesquisadores cunharam a concepção de gênero. O uso do termo gênero surgiu legitimado pelos estudos feministas nos anos de 1980. Contudo, encontrou um caminho árduo no campo historiográfico.

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro descreveram em 2007 que "o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o

avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria 'homem'." (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Para Scott (1989) a ideia de humano universal deve prevalecer para que estigmas do papel da mulher não interfiram na visibilidade acadêmica e social da mulher, sabendo que necessariamente informações sobre as mulheres incluem também conhecimentos sobre os homens.

> "Gênero", como substituto de "mulheres", é utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro (...) O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1989, p. 7).

Ângela Maria Freire de Lima e Souza e Alinne Bonneti (2011), no livro Gênero, mulheres e feminismos, afirmaram que estudos associando objetividade e gêneros têm crescido nos últimos anos semelhante ao que acontece em outros meios acadêmicos no mundo. A autora destacou três abordagens do tema: a) a estrutural, que analisa a presença, a colocação e a visibilidade das mulheres nas instituições científicas; b) a epistemológica, que questiona os modos de produção do conhecimento a partir de uma crítica aos princípios norteadores do pensamento científico hegemônico; c) a análise dos discursos e das representações sobre mulheres na ciência, identificando metáforas de gênero como as que associam a mulher à Natureza e o homem à Razão, com repercussões importantes nos conteúdos de diversas disciplinas.

Esses estudos descritos pelos autores referenciados nos levaram a reflexão de que independente do uso do termo "gênero", "mulher" ou "mulheres", pensamos ser importante entender o percurso difícil da inserção das mulheres nos espaços públicos como a UFMT na qual precisaram munir-se de dispositivos para conquistar sua visibilidade.

A mulher no ensino superior

Ogando (2008) descreveu essa árdua luta da mulher para conquistar os espaços que hoje ocupa principalmente os espaços públicos. Esses espaços desde sempre foram dominados hierarquicamente por homens. A eles eram, e ainda são, delegadas as tomadas de decisões e cargos de grande responsabilidade e valor social, o que gerou consequências, desigualdades e institucionalização da mulher perante os valores hierárquicos sociais.

> Esses obstáculos criaram, e ainda criam, profundas assimetrias culturais, econômicas e políticas, pois têm servido para fragmentar e desvalorizar as subjetividades femininas. No que tange aos padrões de interação e de valoração simbólica, as sociedades têm enraizado e legitimado estruturas que privilegiam sistemas históricos e culturalmente aceitáveis. Segundo Fraser, esses padrões podem encontrar-se institucionalizados na sociedade, permeando as formas de interação social e as normas políticas e jurídicas (OGANDO, 2008, p. 100).

A realidade cotidiana das mulheres pode ser caracterizada como injusta, marcada por desigualdades salariais, divisão tradicional e desigual do trabalho doméstico, duplas e triplas jornadas de trabalho, violência doméstica, assédio sexual, estruturas rígidas e patriarcais que dificultam sua inserção nas instituições políticas e instâncias de poder, entre outras, sendo a mulher submetida a formas de dominação e excluídas de espaços públicos e privados como descrito por Ogando (2008).

> Claramente existe uma valorização hierárquica de gênero devido às formas de dominação e subordinação das mulheres rigidamente estabelecidas nos mais diversos espaços da vida social. [..] em conjunto com as inúmeras formas de subordinação já referidas, relegaram a mulher a um status inferior, designando-a a esfera da domesticidade e, por

> conseguinte, excluindo-a da esfera pública. Essa constatação não se apresenta de forma diferente quando refletimos sobre o papel da mulher nos espaços público e privado, ao longo dos anos, no Brasil (OGANDO, 2008 p. 99-100).

Segundo Soihet e Pedro (2007), a inserção da mulher no ensino superior apresentou marco considerável nos anos de 1967 e 1968. Nesse período, marcado por questionamentos dos papéis sexuais tradicionais em diversas sociedades, a mulher pareceu compreender de fato seu papel social e vislumbrou a ascensão social que o ensino superior possibilitava a quem tinha acesso a ele.

Guedes (2008) relatou que o contexto social na época emergia marcado pela expansão do ensino superior, pela abertura do regime político da ditadura, pela liberalização sexual e pela quebra de antigos 'tabus' no Brasil. O movimento feminista ressurgiu e pregava a entrada das mulheres no mercado de trabalho. As mulheres nas classes mais altas, na qual tradicionalmente estava vinculado aos afazeres domésticos no lar, também se viram atraídas pelo mundo dos estudos e do trabalho em busca de mais liberdade e independência.

> A tradição da universidade como um espaço masculino foi marcantemente rompida na década de 1970, quando a entrada feminina nesse reduto foi tão intensa que, já no Censo Demográfico de 1980, as mulheres de 25-29 anos com nível universitário eram 5% - porcentagem superior à masculina no mesmo grupo etário [...] Igualdade numérica não significa eqüidade de gênero, uma vez que a tendência de maior peso feminino nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas se acentua ao longo do período (GUEDES, 2008, p. 5).

Além da reconstrução dos papéis entre homem e mulher na sociedade no fim da década de 70, possibilitando a entrada das mulheres nas universidades, houve também outro aspecto importante na caminhada das mulheres no ensino superior que foi a

expansão das universidades pelo país, bem como o aumento do número de vagas oferecidas nas universidades.

> [...] podemos afirmar ter sido na década de 1970 que uma distribuição relativa da população brasileira por estratos de escolaridade começa a modificar-se acentuadamente, dando início a um processo que ainda se desenvolve. O crescimento da escolaridade é uma tendência verificada em todas as décadas seguintes (GUEDES, 2008, p. 2).

Em Cuiabá, anteriormente à implantação da UFMT, havia apenas duas instituições de ensino superior particulares, a faculdade de Direito e o Instituto de Ciências e Letras. As pessoas que concluíam o nível médio precisavam procurar universidades em outros estados, incluindo as mulheres. Isso dificultava o acesso feminino ao ensino superior. Algumas famílias relutavam em deixá-las se afastar de seus lares para os estudos e outras não tinham condições financeiras para custar seus estudos (DORILEO, 1976).

Nos anos de 1965 a 1970 quando se deu a fundação da UFMT encontramos indícios de intensa movimentação de reivindicação por parte da população de uma universidade pública no estado de Mato Grosso. A população foi às ruas em manifestações pacíficas.

> No dia 10 de junho de 1967 uma pira fora acessa na Praça Alencastro, houve uma passeata de estudantes, professores e povo: - a Universidade era solicitada aos brados. (...) Confesso, a emoção invadiu-me fortemente e para descarrega-la, também gritei: Universidade! Estava na rua o povo cuiabano. Eram milhares de moços e moças, crianças e adultos, que formavam um só exército, a bradar bem alto com autenticidade e confiança: queremos, está na hora da Universidade!” (DORILEO, p. 18, 1976).

O mesmo autor descreveu que após muitas discussões e movimentos na baixada cuiabana, a Universidade Federal no estado de Mato Grosso com os seguintes princípios:

> Implanta-se em Cuiabá uma Universidade com objetivos fundamentais de unidade e organicidade. O pretendido é a estruturação de um Sistema Único, constituído de subsistemas independentes e inter-relacionados organicamente. Importa, então, que a novel Universidade, que nasce sob a égide da Reforma Universitária, seja concebida como um sistema, onde: a) o fato universitário é dinâmico; b) o homem universitário deve ser ativo e inventivo; c) a atividade universitária deve ser planejada; d) a ação universitária tem de ter coordenação do comando global e integrado; e) o sistema deve ser flexível e possuir a qualidade da rápida e ajustada reação diante de eventos não previstos que vierem a ocorrer (DORILEO, 1976, p. 66).

Nas leituras dos boletins disponíveis na ASCOM, constatamos que nos anos de 1970 logo após a fundação da universidade pouco se falava sobre as mulheres. Encontramos poucos registros de suas participações, ou reconhecimento em eventos significativos para a UFMT.

Os eventos acadêmicos como palestras, cursos, premiações, posse de cargos dentre outros eram ocupados predominantemente por homens. Dentre os informativos publicados nos boletins raros foram os que citavam as mulheres. Aqueles que se referiam a elas eram escritos de forma rápida e ocupavam pouco menos da metade de uma página. No início dos anos 1980 percebemos que os informativos citando mulheres na UFMT aparecem com mais frequência e destaque, como no boletim de 1981. A página três foi dedicada inteiramente a uma professora do Departamento de Geografia e assessora do Escritório de Estudos Amazônicos da época. Ela se tornara membro da UNESCO e o boletim comentava suas publicações.

> A profª, Miramy Macedo, do Departamento de Geografia da UFMT e assessora do Escritório de Estudos Amazônicos, foi indicada e aceita como membro geral da Flora Neotropical, na

> parte de Distribuição Geográfica de Vegetais. A indicação partiu do prof. Ghillean T. Prance, diretor-executivo da Flora Neotropical, com sede na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos.A Flora Neotropical é filiada a UNESCO, na categoria B não governamental, e foi fundada em 1964 com o objetivo de organizar produção e publicação de assuntos relacionados a flora geral, promovendo os órgãos interessados de informações sobre morfologia, taxonomia, nomenclatura e distribuição geográfica, ecologia e uso de plantas neotrópicas, que são preparadas em séries monográficas (UFMT, 1981, p. 3).

Comprovamos que a atuação e visibilidade da mulher no contexto acadêmico da UFMT foi se destacando e se desenvolvendo, embora de forma acanhada e sutil, juntamente com a universidade.

Na figura abaixo, vimos mulheres na Manifestação da Praça Alencastro em prol da implantação da Universidade Federal. Uma delas integra a equipe que carrega a pira a ser acesa na Praça Alencastro em Cuiabá num movimento pacífico que percorreu a cidade em 1967.



Figura 1: Manifesto pela implantação da UFMT. Fonte: Arquivo UFMT/ ASCOM

Conclusão

A análise da presença e acesso da mulher no ensino superior é importante porque nos possibilita visualizar e analisar os percursos de ascensão social e a melhores campos de trabalho, atuação cultural e político que elas foram conquistando.

O espaço da mulher na sociedade, de modo geral, está sendo construído, mas inicialmente foi necessária a desconstrução de todo um estigma estruturado no decorrer de sua história que a levou a assumir uma posição secundária e até submissa do gênero feminino ao ponto de vista masculino.

Ressaltamos que essa é ainda uma pesquisa em andamento com a intenção de desvelar e que o ensino superior não é composto apenas por homens, registrando uma significativa participação feminina. Pensamos que esse estudo pode ser relevante e incentivar a construção de novas perspectivas dos alcances e capacidades das mulheres, reconhecendo suas conquistas em busca de espaços de direitos igualitários na sociedade brasileira.

Referências

BARROSO, Carmen Lúcia; MELLO, Guiomar Namo. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro**. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/278.pdf. Acesso em 20 de junho de 2014.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e universidade:** a longa e difícil luta contra a Invisibilidade. Disponível em http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf. Acesso em 20 de set. de 2014.

BRASIL. Lei nº 5647, 10 de dezembro de 1970. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5647-10-dezembro-1970-358725-normaatualizada-pl.html. Acesso em 29 de junho de 2014.

DORILEO, Benedito Pedro. **Universidade:** O fazejamento. Cuiabá: UFMT, 1977.

GUEDES, Moema de Castro. **A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações**: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino, Rio de Janeiro, 2008.

OGANDO, Ana Carolina Freitas Lima. **Feminismo, justiça e reconhecimento**: repensando o papel da mulher brasileira nos espaços público e privado. Teoria Sociedade nº 16. – julho-dezembro de 2008 p. 98-127

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Maria Joana. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima; BONNETI, Alinne (Org.). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador, EDUFBA, 2011. UFMT. **Boletim Informativo**. Cuiabá, UFMT, 1981.

AS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO NA ERA VARGAS

Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva
(UFMT)
lu_vicencia@yahoo.com.br

Elizabeth Figueiredo de Sá
(UFMT)
Elizabethfsa1@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

A Era Vargas compreende o período em que Getúlio Dornelles Vargas governou ininterruptamente o Brasil, de 1930 a 1945. Nesta época esteve presente a discussão do tradicional e do moderno e a retomada da construção da identidade nacional, iniciada nos anos vinte do século XX, chegando até o final do Estado Novo. Assim, a Língua Portuguesa se apresenta como forte aliado, na construção dessa identidade. Acontecimentos importantes marcaram a educação brasileira e, consequentemente, repercutiram diretamente na produção, escolha e utilização do livro didático. Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde; 1931, Reforma Francisco Campos, nela destaca-se o trabalho com a Língua Portuguesa e preocupação com a didatização desse ensino e, em 1942, a Reforma Capanema. A pesquisa de doutorado, em andamento, objetiva compreender as representações da identidade nacional nos livros didáticos de Língua Portuguesa em Mato Grosso na Era Vargas, mas esta comunicação se apresenta como um recorte preliminar da pesquisa, que ora se dedica a perceber teoricamente a língua portuguesa como uma ferramenta de unificação nacional, utilizado no período em estudo. Trata-se de pesquisa de cunho histórico subsidiada pelas áreas da História Cultural, Educação e Linguagem: Chartier (1990), Burke (1992), Choppin (2004), Chervel (1990), Viñao (2007), Batista (2003), Soares (2001).

PALAVRAS-CHAVE: História Cultural. Livros didáticos. Era Vargas.

Primeiras aproximações: o objeto em questão

> [...] la historia del análisis de los libros de texto y del material de enseñanza como productos pedagógicos y culturales, solo adquiere un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de la historia de las disciplinas, en especial si se refiere a los niveles secundario y superior de la enseñanza (VINÃO, 2007, p. 256).

Para os estudos da História das Disciplinas atrelada aos livros didáticos, Vinão (2007) chama a atenção para o fato de que a análise dos livros didáticos e do material de ensino pedagógico, como produtos pedagógicos e culturais, somente adquire um sentido histórico quando estudado em um sentido mais amplo. Por outro lado assinala que, de um modo ou de outro, ainda que como campos de pesquisas autônomos eles – a história de uma disciplina e os livros didáticos - sempre têm uma relação estreita, apesar de não ser igualitária. Adverte ainda que é reducionista considerar a História de uma disciplina como a simples transposição da história do livro didático utilizado para o seu ensino, como a análise de seu conteúdo, mas considera também que é impossível desvincular da ideia contrária, ou seja, de que é possível estudar a história de uma disciplina sem levar em consideração os livros didáticos e os materiais pedagógicos utilizados em seu ensino.

O livro didático pode ser considerado fonte emblemática, testemunho ímpar de conteúdos de natureza diversa, sejam eles relacionados aos valores "morais, éticos, sociais, cívicos ou patrióticos". No entanto, é importante compreender o valor atribuído a este objeto tão polêmico e usual nas escolas. Desvendá-lo, requer que se considere:

> [...] primeiro, tratar-se de um material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intensões e projetos de construção e de formação social. (CORRÊA, 2000, p. 12).

Vale destacar que o livro tem a intencionalidade de instaurar uma ordem, no caso específico do livro didático, tem, também, o objetivo de homogeneizar os discursos, ou os conteúdos. Na realidade, ele segue um padrão de conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais. O livro se constitui em um forte instrumento de "unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica" (CHOPPIN, 2004, p. 553). Ainda, este autor, atribui ao livro a função referencial, ou seja, uma referência dos conteúdos a serem trabalhados com uma determinada turma:

> Função referencial, também chamada de curricular ou programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma das suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações (CHOPPIN, 2004, p.553).

Torna-se relevante para esta pesquisa analisar os livros didáticos em circulação e uso, no Estado, destinados ao ensino de Língua Portuguesa no ensino secundário fundamental, posteriormente denominado Ginásio[1], tendo em vista que tem como objeto perceber as representações da identidade nacional nos livros didáticos de Língua Portuguesa em Mato Grosso na Era Vargas. Pretendemos responder o seguinte questionamento: Como os livros didáticos de língua portuguesa foram organizados para a construção da identidade nacional? Parte do pressuposto de que tais livros se constituíram enquanto materialização da representação do governo autoritário do que deveria ser "identidade nacional".

Compreendemos que os livros didáticos podem ser considerados objetos de circulação de ideias, que se traduzem em sistemas de valores, de comportamentos que se desejou ensinar em um determinado tempo/espaço. Com isso, possibilita uma aproximação maior do ponto de vista histórico "acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta

[1] Refiro-me às Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), na primeira reorganiza o ensino secundário, ampliando de cinco para sete anos, dividindo em I e II ciclos. O primeiro ciclo denominado de ensino secundário fundamental, de cinco anos e o secundo, de dois anos, denominado ciclo complementar. Já com a segunda Reforma, o ensino secundário foi rearranjado, estabelecendo o ciclo ginasial de quatro anos e o ciclo colegial de três anos. Maiores informações, ver DALLABRIDA (2009).

de formação dos sujeitos escolares" (CORRÊA, 2000, p. 13), se configurando como a materialização de um determinado projeto de formação social desencadeado pela escola.

Na direção do recorte temporal, a Era Vargas compreende o período de 1930 a 1945 em que Getúlio Dornelles Vargas governou ininterruptamente o Brasil. É considerado um governo centralizador, autoritário, que acaba com o federalismo e institui os interventores, queima as bandeiras estaduais e coíbe qualquer manifestação contrária ao regime (censura) (CAPELATO, 2003). Durante esse período, estiveram presentes a discussão do tradicional e do moderno e a retomada da construção da identidade nacional, da nacionalidade, presente desde os anos vinte do século XX até o final do Estado Novo. Na constituição dessa identidade, a Língua Portuguesa se apresenta como um forte aliado, em um período essencialmente nacionalista.

Durante o Estado Novo, institui-se, de forma ímpar, um projeto político de constituição da identidade nacional, que sem dúvida nenhuma, determinou um novo cenário na História brasileira influenciando as relações de estratificação social, cultural e educacional. "O nacionalismo se apresenta, assim, como instrumento de alerta contra a degradante situação do povo manietado à camisa de força estrangeira" (NAGLE, 2001, p. 76). O cenário da I e II Guerra Mundial perpassa pelo clima de identidade nacional, com a crescente presença de muitos imigrantes e instalações de colônias estrangeiras no país cresce o desejo de proteger e assegurar o território nacional. Para Nagle (2001)[2], no processo de abrasileirar o Brasil, o país gosta e aceita a mão de obra estrangeira, mas faz questão de lembrar que o estrangeiro que vive no país é tão estrangeiro aqui quanto o brasileiro é em terras estrangeiras.

A fala e a escrita da Língua Portuguesa tornaram-se símbolos da identidade nacional, uma vez que ela constitui para uma Nação "o primeiro elemento de organização e conservação da sua cultura". Mais do que isso, nas palavras de Capanema (1942), o cultivo da Língua para uma Nação influi na sua própria existência, no sentido de ter uma unidade nacional e espiritual "uma entidade independente e autônoma"[3]. A questão da língua passou a ser uma estratégia de governo na tentativa de homogeneização cultural do país, no sentido de abrasileirar o Brasil, ela se constituiria como a identidade nacional. O Português brasileiro deveria ser ensinado em todos os cantos do país, inclusive nas colônias estrangeiras existentes no país.

[2] Maiores informações sobre o Nacionalismo ver NAGLE (2001).
[3] Refiro-me às Leis Orgânicas 4244 e 4245. As informações foram retiradas de ZANDWAIS (2005). Maiores informações sobre Saberes de Identidade Nacional, ver ZANDWAIS (2005).

Ainda na direção do recorte temporal delimitado para se realizar a investigação, iniciando em 1930 e terminando em 1945, esclarecemos que essa definição se deu em função da consideração de acontecimentos importantes que marcaram a educação brasileira e, consequentemente, repercutiram diretamente na produção, escolha e utilização do livro didático. Nesse período, várias ações foram realizadas no campo da Educação: 1930, criação do Ministério da Educação e da Saúde; 1931, Reforma Francisco Campos, nela houve destaque para o trabalho com a Língua Portuguesa, uma preocupação com a didatização desse ensino e 1942, a Reforma Capanema.

A Reforma de 1931 marca significativamente a história do ensino secundário brasileiro; aumentou a sua duração de cinco para sete anos. Foi dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de "fundamental", com a duração de cinco anos, era uma formação para todos os estudantes e conferia formação geral. Já o segundo ciclo, chamado de ciclo "complementar", tinha uma duração de dois anos, era propedêutico para o ensino superior. Vale destacar que essa organização do ensino secundário foi rearranjada pela Reforma Capanema, em 1942, que estabeleceu o ciclo ginasial de quatro anos e o ciclo colegial de três anos. Essa estrutura permaneceu no ensino brasileiro até o início dos anos setenta com a criação do ensino de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692/71.

De maneira geral, a referida Reforma rompe com a tradicional cultura do ensino secundário no Brasil ao ampliar o número de anos, firmar a frequência dos alunos nas aulas, determinar um sistema regular de avaliação e ainda, articulado a essas características estava a seriação anual das disciplinas. Definia uma seleção obrigatória e progressiva dos saberes das disciplinas, buscando homogeneizar, pela primeira vez, a cultura escolar do ensino secundário, uma vez que direcionou os procedimentos administrativos e didático-pedagógicos de todos os ginásios do país.

A Reforma de 1942, empreendida por Gustavo Capanema, de certa forma rearranjou o ensino, a estrutura moderna do ensino secundário brasileiro, definida pela Reforma anterior, valorizando mais o ensino humanístico e investindo mais nos conteúdos nacionalistas, influenciado pela atmosfera do Estado Novo, mas seus propósitos e atmosfera não foram substancialmente alterados.

Em relação ao livro didático, não podemos nos esquecer de que no Brasil, a sua história é um misto de decretos, leis e medidas governamentais que se atrelaram mais intensamente a partir de 1930. As primeiras iniciativas, voltadas para a divulgação e

distribuição de livros com fins didáticos e culturais, datam de 1937 com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro). Esse órgão foi estruturado em unidades menores, dentre eles a coordenação do livro didático, que tinha como atribuição: "planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático" (FREITAG, 1989, p. 12). Em 1938, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Comissão Nacional do livro Didático (CNLD), pelo Decreto-lei 1.006. Estabeleceu-se, a partir de então, condições para a produção, importação e utilização do livro didático.

Ainda são poucas as pesquisas no Estado, especialmente as desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação e em História, relacionadas à Era Vargas, e quando se tratam dos livros didáticos nesse período são mais tímidas ainda. Situação que evidencia a relevância do desenvolvimento desta pesquisa em Mato Grosso, no período de 1930 a 1945.

Diálogos possíveis: a história da disciplina e o livro didático de linguagem

A história das disciplinas, segundo Vinão (2007), é um vasto campo de pesquisa para os historiadores; a emergência e introdução de uma disciplina no interior dos cursos, sua evolução em torno dos regulamentos oficiais, as atividades, exercícios e uso de manuais que configuram em sua própria identidade possibilitam inúmeras investigações. Por recomendação desse mesmo autor, vamos considerar a disciplina, como um organismo vivo, que nasce, evolui, se transforma, mescla, desaparece e reaparece, que faz relação entre si e com outras disciplinas e o nome que a identifica é a sua carta de apresentação social e acadêmica.

Nesse caminho de transformações, de lutas e de resistências no interior dos cursos, dos regulamentos oficiais, a história das disciplinas escolares mostra que a disciplina é um dos elementos motores da escolarização e que ela intervém na história cultural de uma sociedade. "A disciplina encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes". (CHERVEL, 1990, p. 231).

A disciplina Língua Portuguesa, também, escreveu e ainda escreve a sua trajetória: do nascimento às evoluções e transformações. Vale destacar que no processo de autoafirmação da brasilidade, da consciência nacional, a língua foi tomada como símbolo da identidade

brasileira. Hall (2006) ao caracterizar *identidade do sujeito pós-moderno* argumenta que identidade, sociedade e cultura não se distanciam e não se separam. O sujeito, nessa visão, tem contornos históricos e não biológicos, é caracterizado pela mudança, pela diferença, pela inconstância e as identidades são abertas e não fixas, imutáveis. A identidade é construída na relação com o outro, com o passar dos anos, e com as próprias vivências sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. Nesse sentido, a língua pode significar um sinal de pertencimento a um determinado grupo, um sinal de identidade, no caso brasileiro, de identidade nacional. Para aquele presente histórico ela representou uma possibilidade de abrasileirar o Brasil, já que naquele momento muitos imigrantes vieram para cá, e com eles trouxeram sua cultural, modos de vida, inclusive, sua própria língua materna. Não foi neutra a decisão, no período mais especificamente do Estado Novo, de se ensinar a língua portuguesa em todas as escolas da Nação, inclusive, nas escolas de colônias estrangerias.

Campos (1998) parafraseando Burke (1987) argumenta que o autor chama a atenção para o significado da língua nos momentos de mudanças políticas ou revoluções. "Nestes momentos, a língua tende a se tornar meio de integração nacional, o Estado pode vir a implantar reformas na língua, fazer planejamento ou institucionalizar a administração linguística" (Campos, 1998, p. 67). Durante a Era Vargas, a língua tornou-se uma possibilidade de unidade nacional, as reformas educacionais do período provocaram transformações no ensino da língua portuguesa. A própria constituição da disciplina veio caminhando para essa transformação em seu interior no sentido da constituição do nacional, da identidade da própria disciplina, conforme apontam os estudos de Soares (2001; 2002) e Buzen (2011), quando observam que aos poucos os autores estrangeiros, em especial os portugueses, vão deixando de compor as seletas e livros didáticos por meio de fragmentos de seus textos e aos poucos os escritores brasileiros passam a participar desse cenário, porque seus textos passam a ser inseridos nesses materiais.

Nesse movimento de nacionalizar a própria língua brasileira, o livro didático esteve presente no cenário da escola. Os livros didáticos constituem em uma relevante fonte para investigar, descrever e compreender o contexto histórico dos processos de ensino e de práticas escolares. Eles formam um complexo de informações repletas de representatividades, segundo época e local, que sugere análise para uma possível aproximação do que foi o processo educacional de um determinado período.

Não podemos nos esquecer de que as produções não são imparciais, o autor constrói sua obra na dependência (do destinatário, do mercado, das políticas educacionais), que definem suas condições de produção. Mas, além disso, o autor não é um simples expectador das ações que delineiam o seu tempo, ele é, acima de tudo, um agente de seu tempo. Partindo dessa premissa, parafraseando Choppin (2004), o livro didático não pode ser considerado um espelho fiel que retrata um determinado contexto, ao contrário, ele modifica a realidade. É preciso prestar atenção ao que os autores escrevem, mas sobretudo, ao que eles silenciam, ou seja, analisar o dito e o não dito, para se atingir as entrelinhas do texto. O livro, conforme afirma Chartier (1990), sempre desejou "instaurar uma ordem", no caso do livro didático, ele situa "na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor" (CHOPPIN, 2002).

O livro didático é um objeto complexo, dotado de múltiplas funções, assim se constitui em um testemunho escrito, porque participa do universo cultural de uma temporalidade e de um determinado espaço, mais ainda, segundo Choppin (2002), ele sobressai, "da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico" (2002, p. 14). Esse objeto se inscreve na história de uma sociedade, na esfera escolar, porque é um depositário de conteúdos educativos, ou seja, ele tem o papel de transmitir aos jovens os conteúdos, os saberes, os quais em uma dada área, em um determinado espaço/tempo são considerados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas por outro lado, ele está inserido em uma rede de valores morais, religiosos, políticos, de uma ideologia que conduz um grupo social, assim participa de um processo de socialização, de aculturação da juventude.

Os estudos de Choppin (2009) e de Batista (1999) chamam a atenção do pesquisador para a diversidade de nomenclaturas relacionadas ao livro didático. Choppin (2009) argumenta que essa diversidade pode estar relacionada com a própria complexidade desse material, mas que essa diversidade de nomenclatura pode estar relacionada ora ao conteúdo intelectual ora ao suporte material ou, ainda, a outra de suas múltiplas funções. Batista (1999) afirma que é extremamente difícil ter uma definição fechada para livro didático, em função dos satélites que hoje o acompanham, ou que assumem a função do livro, a exemplo do livro paradidático adaptados para o trabalho docente, os CDs, dentre outros. Assim, o livro didático será compreendido como um livro que tem como princípio a utilização escolar. Ou seja, um livro que foi utilizado em aulas, no caso específico de Língua Portuguesa, de forma

sistematizada por professores e alunos, no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Consideramos relevante neste processo, enveredar pelas contribuições da História Cultural, uma vez que ela viabiliza a ampliação de metodologias, enriquecidas pelas redes de solidariedade provenientes de outras disciplinas, de forma a permitir "identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16 e 17), trabalharmos com o viés das representações sociais.

As *Representações* direcionam como um dado grupo apreende o mundo social, convergindo em discursos intencionais, envolvendo práticas e apropriações, contextos de um contorno social.

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p.17).

Assim, essas representações são construídas de acordo com a apreensão do mundo, não revelando, dessa forma, discursos neutros, são carregados de intencionalidades impostas por um determinado grupo.

A pesquisa em curso: caminhos possíveis

A presente pesquisa será realizada a partir de fontes documentais impressas e manuscritas, localizadas, a princípio, na Base de Dados do GEM – Grupo de Pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação; no Arquivo Público de Mato Grosso, no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, no Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional – NDHIR-UFMT, no Centro de Documentação Regional – CDR-UFGD; no Arquivo Público Nacional-RJ e na Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/RJ. Essa documentação é composta por leis, decretos, regulamentos, mensagens presidenciais à

Assembleia Legislativa, jornais da época e livros didáticos de Língua Portuguesa localizados em Mato Grosso.

Na coleta de dados significativos e que possibilitará, esta pesquisa, uma possível leitura do período, será necessário, localizar, reunir, selecionar, organizar e analisar fontes documentais cheios de acontecimentos históricos mediatizados pelas ações dos homens, compreendidos entre o período de 1930 a 1945. Desta forma, compactuamos com Certeau (2002) ao afirmar que a pesquisa histórica é uma difícil e fascinante tarefa de reconstrução do passado que passa pela seleção de períodos e acontecimentos, não aleatória, mas com o objetivo de reconstruir fatos e vidas.

Conceberemos a História não como transmissão de verdades prontas e acabadas, mas conceberemos o conhecimento histórico como sendo historicamente produzido e a sua reconstrução é um texto de cultura porque na compreensão do real está a reflexão do pesquisador, tanto quanto o próprio objeto. Desta forma:

> o documento já não fala por si mesmo mas necessita de perguntas adequadas. A intencionalidade já passa a ser alvo de preocupação por parte do historiador, num duplo sentido: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento. (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY. 1998 p. 15).

Assim, quando as fontes nos revelarem os dados, teremos o zelo de nos respaldar não só no que estava sendo representado, mas, sobretudo, debruçaremos sobre os dados, em constantes reflexões, as quais nos conduzirão a caminhos que permitirão questionar por que estavam sendo representados daquela forma. Para esta reconstrução do passado consideraremos a contribuição da História Cultural, ao ampliar a noção e a concepção de documento, que o considera, então, enquanto todo e qualquer vestígio deixado pelos homens. Le Goff evidencia o documento como "uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio" (1984, p. 103).

Daí então, comparar este trabalho com o do arqueólogo que busca os objetos em diferentes *sítios* escondidos e, consequentemente, revelam as várias leituras passíveis. Neste

trabalho, utilizaremos as mais diversas fontes documentais objetivando a reconstrução do passado, das quais destacamos: a legislação que normatizou o ensino de Língua Portuguesa, a publicidade veiculada na época a respeito do tema, uma vez que elas se tornam, ao mesmo tempo, causa, efeito e reflexo dos valores sociais existentes; livros de almoxarifado que contenham entrada e saída de material didático; fotografias; livros didáticos que circularam na época e documentos oficiais variados.

Será fundamental evitar análises da escola com enfoques "exclusivos da reprodução mecânica de determinações gerais e hierárquicas, mas pondo em questão as compreensões e os usos que os diferentes sujeitos escolares tiveram e fizeram dessas normas e determinações" (CORRÊA, 2000, p. 18).

Algumas considerações preliminares sobre a pesquisa

Para o momento da pesquisa, as afirmações são preliminares. Pelo levantamento bibliográfico, podemos dizer que o livro didático pode ser considerado fonte emblemática, testemunho ímpar de conteúdos de natureza diversa, sejam eles relacionados aos valores "morais, éticos, sociais, cívicos ou patrióticos". Ele tem a intencionalidade de instaurar uma ordem, no caso específico do livro didático, tem, também, o objetivo de homogeneizar os discursos, ou os conteúdos, já que segue um padrão de conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais.

Durante a Era Vargas, estiveram presentes a discussão do tradicional e do moderno e a retomada da construção da identidade nacional, da nacionalidade, presente desde os anos vinte do século XX até o final do Estado Novo. Na constituição dessa identidade, a Língua Portuguesa se apresenta como um forte aliado, em um período essencialmente nacionalista.

A questão da língua passou a ser uma estratégia de governo na tentativa de homogeneização cultural do país, no sentido de abrasileirar o Brasil, ela se constituiria como a identidade nacional. O Português brasileiro deveria ser ensinado em todos os cantos do país, inclusive nas colônias estrangeiras existentes no país. A língua tornou-se uma possibilidade de unidade nacional, as reformas educacionais do período provocaram transformações no ensino da língua portuguesa.

Nesse movimento o livro didático esteve presente no cenário da escola. Os livros didáticos se constituem em uma relevante fonte para investigar, descrever e compreender o

contexto histórico dos processos de ensino e de práticas escolares. Eles formam um complexo de informações repletas de representatividades, segundo época e local, que sugere análise para uma possível aproximação do que foi o processo educacional de um determinado período.

Referências bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. BURKE, Peter (org.). Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1992.

BUZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885 – 911, set./dez. 2011.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs). **O Brasil Republicano**: o tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 106 – 143.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política na era Vargas**: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. Campinas, SP, 1998. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Estadual de Campinas.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes; revisão: Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria&Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e pesquisa.** São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. In: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, v.13, n. 27, p. 9-75, Jan./Abr 2002.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, v.13, n. 27, p. 9-75, Jan./Abr 2009.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, p. 11 – 24, novembro/2000.

DALLABRIDA, Noberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185 – 191, maio/ago. 2009.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R.. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

JULIÁ, Dominique. A cultura como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n.1, p.9-44, jan. /jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. Trad. S. F. Borges. In: Enciclopédia Einaudi – I. Memória - História. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOARES, Magda B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, pp. 31-76.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 155 – 177.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1998.

VIÑAO, Antonio. "La historia de lás disciplinas escolares". **Historia de La Educación**, Revista Interuniversitaria. N. 25, 2006. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2007, p. 243-269.

ZANDWAIS, Ana. Projeto Ensino e Linguagem: Saberes sobre Identidade Nacional: e identidade. Disponível em: http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaZandwais.pdf. Acesso em: 24/09/14

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM MATO GROSSO NA ERA VARGAS (1930-1945)[1]

Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva[2]

Marijâne Silveira da Silva[3]

GT 16 – História da Educação

Resumo

A presente pesquisa analisa as representações da educação e da criança mato-grossense no período denominado Era Vargas (1930-1945). Esse período é marcado pelo fortalecimento do Estado por meio da centralização administrativa e pelo corporativismo. A criança tornou-se alvo do programa governamental de Getúlio Vargas, preocupado com a formação de um "novo homem", de uma "nova raça", que aliadas aos princípios da eugenia e ao ideal de valorização do trabalho alimentaram a ênfase na criança como futuro cidadão/trabalhador. Para tal pesquisa fez-se o confronto de diversas fontes documentais como: relatórios e mensagens de presidentes do estado, relatórios de interventores e de diretores da instrução pública e periódicos, localizados no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), no Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM) e na Biblioteca Nacional. Constatou-se que a escola esteve neste período voltada para as questões de nacionalismo e utilizada como estratégia fundamental na disseminação dos ensinamentos médico higienistas, para que as crianças pudessem, assim, adquirir novos hábitos.

Palavras-chave: Escolarização da Infância. História da educação. Era Vargas.

[1] Esta pesquisa foi realizada a partir da participação no Curso de Extensão intitulado: I Ciclo de Estudos de História da Educação na Era Vargas (1930-1954), cadastrado no Sigproj nº.174777.784.112728.18032014, sob a coordenação da Profa. Dra. Elizabeth Figueredo de Sá.

[2] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM). Email: lu_vicencia@yahoo.com.br

[3] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM). Email: mjanesilva@gmail.com Financiamento: CAPES.

Introdução

> A criança não sabe, ainda, que tem uma existência. Não desconfia, sequer, de que tem um destino. [...] A criança não se sente como alguém que vem de longe e para longe vai, dentro da grande marcha da humanidade. É uma criaturinha que desabrocha todas as manhãs e crepuscula todas as tardes e, nesse breve espaço, vive a sua totalidade.
>
> A infância é feita de fragmentos de vidas acumuladas, mas de fragmentos que são outras tantas rápidas vidas, sobrepostas nas suas múltiplas representações do mundo.
>
> Por isso o adulto vai andando para a frente buscando uma finalidade suprema. A criança vai recebendo a sedutora atuação de cada aparência com que defronta. O adulto caminha absorvido pela sua preocupação de atingir um resultado. A criança vai descobrindo resultados por todo o caminho. [...] (MEIRELES, Cecília, 6/08/1930 *apud* FERREIRA, 2007, p.129-130)

A Era Vargas é um período considerado por muitos historiadores como um divisor de águas na história brasileira, por causa das inúmeras alterações que Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas. Período em que Getúlio Dorneles Vargas governou o Brasil por quinze anos ininterruptos (primeira gestão de 1930 a 1945) e nomeou Interventores em todos os Estados do Brasil, com excessão do estado de Minas Gerais.

A política centralizadora de Getúlio Vargas se fez sentir também em Mato Grosso, ao nomear o primeiro interventor, Cel. Antonio Mena Gonçalves, que chegou em Cuiabá dia 20 de novembro de 1930. Posteriormente, mais sete interventores foram nomeados para administrar o Estado ao longo do quinquênio: Artur Antunes Maciel, Lêonidas Antero de Matos, Cézar de Mesquita Serva, Fenelon Müller, Cel. Newton Cavalcanti, Manoel Ary da Silva Pires e Júlio Strübing Müller (SIQUEIRA, 2002).

Especificamente, a partir do Estado Novo (1937) vigorou a ideia de que investir na edução pública seria a opção mais acertada para garantir o avanço do programa

nacionalizador e enquanto instrumento estratégico garantiria, consequentemente, a ordem e a disciplina, vislumbradas no regime ditatorial.

> O grande projeto político a ser materializado no Estado Novo, iniciado com a Revolução de 1930, tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira. [...] Estava em questão a identidade do trabalhador, a construção de um homem novo para um Estado que se pretendia novo, e incluía-se igualmente nesta pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado estrangeiro, estranho, ameaçador. Ambicioso e extenso, o projeto estado-novista deveria orientar todas as iniciativas do Estado dirigidas à sua própria construção e à construção da sociedade. (BOMENY, 1999, p.151)

A questão da nacionalização passou a ser tratada com maior ênfase no Brasil a partir de 1930, e, é nesse momento, que a educação é entendida e utilizada como meio disseminador dos ideais nacionalistas de maneira mais enfática, como ainda não se tinha presenciado em todo o país.

Nesse sentido, uma questão central permeia nossa reflexão: Como se desenvolveu o projeto de constituição de "identidade nacional" na educação da criança em Mato Grosso na Era Vargas?

Corroboramos com Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), ao compreenderem a infância como "a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida". Nesse sentido é possível afirmarmos que as representações de criança e de infância mudam ao longo da história, como demonstrado no enxerto de Cecília Meireles que abre este texto. Adultos e crianças, colocados lado a lado, com faixa etária e papéis sociais diferentes, mas interligados e dependentes.

Logo nos primeiros anos do governo Vargas, percebemos certa preocupação com a criança, com destaques para questões como a mortalidade infantil, o menor

abandonado e a delinquência infantil, momento em que o Presidente digiriu-se aos interventores dos Estados chamando atenção para tais problemas.

O Estado passou a adquirir uma função protetora e, quando necessário, poderia até substituir o pátrio poder, e se voltar para a defesa dos interesses da criança. Com a justificativa de proteger a criança, defender seus direitos, vislumbrava-se resguardar a própria nação. Divulgava-se assim, uma imagem da criança intimamente associada a uma "nova nação" em que o governo almejava construir e trabalhar com essa imagem, pois estaria assim modelando o futuro cidadão e, consequentemente, mudaria os rumos do país. Pátria e infância se entrelaçavam, acompanhados das preocupações como a nacionalidade e a formação de um "novo homem" e uma "nova raça". A questão de se regular o trabalho infantil também foi lembrada no governo Vargas e por várias vezes indicada como a área de maior necessidade de atuação.

No setor educacional formal, reformas foram promulgadas no sentido de formação de um sentimento de identidade nacionalista e de adoção de uma nova pedagogia, denominada de Escola Nova, que preparasse os alunos à nova realidade social capitalista. Do ponto de vista econômico, o país ainda detinha seu poder voltado à produção agrícola sendo que, o fenômeno da industrialização se revelou ainda frágil. Muitos foram os intelectuais que na política, preocupados com a formação e construção dessa nova realidade social, se engajaram politicamente e contribuíram para essa reforma social.

Neste contexto sócio-cultural e econômico, a partir de 1937, com o Estado Novo, tais questões se acentuaram e, o regime político, embasado pelo populismo, contou como representante e líder Getúlio Vargas. A Era Vargas foi um período diferenciado em detrimento dos feitos e interferências do Estado na vida pública e na vida privada. Seus feitos se detiveram em prol de se elevar a nação a um nível de desenvolvimento equacionado ao padrão de modernidade do período.

O Estado Novo foi uma época representativa na realidade social brasileira, pelas transformações ocorridas em nível de estrutura, atores e instituições presentes no Brasil de ontem e de hoje (PANDOLFI, 1999).

A escolarização da criança mato-grossense na Era Vargas

No tocante à educação e ao ensino formal das crianças mato-grossenses, estes ficavam a cargo das escolas primárias, que no ano de 1.932 em todo o Estado, somados os estabelecimentos públicos e particulares, eram em número de 242, com uma matrícula geral de 16.791 crianças.[4] O Ensino Primário obedecia ao regulamento de 1927, que dividiu as escolas em isoladas rurais, isoladas urbanas, isoladas noturnas, reunidas e grupos escolares, determinava que este fosse "gratuito, leigo e obrigatório para todas as crianças de 7 a 12 anos, que residissem até 2 km da escola pública".

Em meados de 1937, em Mensagem enviada à Assembleia, o interventor Cel. Manoel Ary da Silva Pires reconhece o crescimento da população infantil de Cuiabá e alerta:

> Conhecedor que me fiz da grande e crescente população infantil de Cuiabá e do número eloqüente de matriculas no curso primário não só na Capital, que também nos demais municípios do Estado, fato significativo que deve polarizar para uma visão do futuro a mente do administrador, vejo que não somente se me impõe cuidar da escola primária diretamente em si, senão ainda dos seus antecedentes sociais e pedagógicos , isto é, do instrumento a que o Estado deverá confiar o preparo dessa infância promissora. (MENSAGEM, 1937).

Este interventor também não ficou muito tempo à frente da direção do Estado, o que caracteriza uma rotatividade no governo estadual, que entre 1930 a 1937 contou com a nomeação de oito interventores, provocando impactos em todos os setores, principalmente para o setor educacional.

É neste último ano que é nomeado o último Interventor Federal dessa Era – Júlio Strübing Müller –, que permaneceu até 1945. Ao ser emposado, transformou a "Prefeitura Municipal de Cuiabá em parte integrante de sua administração, visando uma ampla urbanização da Capital do Estado [...]" (JUCÁ, 1998, p.61). Com esse intuito, foram construídas, durante o período do governo Müller, várias edificações como "[...] a residência dos governadores, o Tesouro do Estado, o Palácio Arquiepiscopal, o Clube

[4] Cf. Regulamento, 1942.

Feminino, o Cine Teatro Cuiabá, O Grande Hotel, assim como abriu avenidas e novas ruas, a exemplo da Rua Joaquim Murtinho e da avenida Getúlio Vargas" (SIQUEIRA, 2002, p.198).

No âmbito da educação institucional, algumas inovações também foram implementadas, tais como a organização de dados estatísticos, a instalação da Secção de Estatística Educacional e da Diretoria de Instrução Pública, construção de prédios escolares e aquisição de material didático (ALVES, 1998).

Em relatório apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Interventor Federal do Estado de Mato Grosso, Júlio Strubing Müller, este externa tratar-se de uma das preocupações máximas e constantes por parte do seu Governo, em dotar o Estado de um sistema adequado e cabal de escolas primárias, fossem elas urbanas ou rurais, segundo as condições locais e sociais, provendo ainda cada uma delas de material didático suficiente e de boa qualidade. Apesar da distância imensa e das condições demográficas do Estado, justificava ainda o interventor que procurava "[...] amparar a população inteira, espalhando escolas em todos os núcleos onde se apresentam mais de 30 crianças em idade escolar [...]" (RELATÓRIO, 1940).

Em ambito nacional, até meados da década de 1940, o ensino primário e os cursos de formação de professores não estavam contidos nas leis nacionais. Em Mato Grosso, foi implementado em 1942 o Regulamento da Instrução Pública, que organizava o Ensino Primário e Normal deste Estado.

No ano de 1.941 o número dos estabelecimentos com a oferta do ensino primário cresceu no Estado para 336 e o de alunos para 28.223, ou seja, o acréscimo de escolas foi de 41% e o de alunos mais de 70% se comparados com o ano de 1.932, conforme apontado no quadro abaixo. O ensino municipal, que era quase inexistente, pois em 1.932 contava com oito escolas, apresentava, no primeiro ano referido, 64 estabelecimentos, com aumento relativo de 700%. (RELATÓRIO, 1942)

Ano	Unidades Escolares	Corpo docente	Matrícula Geral	Aprovação em geral
1932	242	454	16.791	----------
1933	305	622	20.888	11.687
1934	327	694	22.647	14.818
1935	368	737	26.515	16.243
1936	390	718	28.203	18.655
1937	428	793	28.120	14.840
1938	377	724	26.193	15.003
1939	378	714	27.774	10.457

Quadro 01 – Matrícula do Ensino Primário Geral de 1932 a 1939. Fonte: Relatório, 1942.

Ainda no ano de 1941, como forma de *exaltação* e de *veneração*[5] ao líder Getúlio Vargas, foram criadas em Mato Grosso, pelo decreto n° 53, de 18 de abril do citado ano, 100 escolas rurais, que no argumento do interventor Júlio Müller tratava-se de uma homenagem por conta da data natalícia do Presidente, comemorada no citado mês (RELATÓRIO, 1942). De acordo com Silva (2014, p.72) "o feito de criar 100 escolas rurais através de um único decreto marcou a história das escolas dessa categoria [...] 19 escolas em todo o estado receberam o nome do presidente".

No entanto, ressalta Alves (1998, p.91), "apesar de em Mato Grosso ter ocorrido um sensível aumento no número de escolas, admitia-se que os métodos adotados não estavam de acordo com os processos da Escola Nova". Contudo, em Mensagem enviada à Assembleia Legislativa em 1937, o interventor Manoel Pires afirmava que a aplicação dos métodos apresentavam resultados *animadores* e *eficientes*:

> Sob o ponto de vista da aplicação dos métodos pedagógicos nas escolas os resultados foram sempre animadores e eficientes. Entretanto, é lastimável dize-lo, encontra-se presentemente num estado desolador, asfixiado pelas dificuldades de toda ordem que profundamente comprometem a boa fama do magistério. (MENSAGEM, 1937).

Ainda consoante Alves (1998, p.101) a instabilidade política e econômica provocadas pelas crises internas repercutia na educação mato-grossense. E ao

[5] Cf. Bertolini, 2000.

obsservarmos os dados oficiais referente ao número total de escolas apresentados no quadro, ainda "colocava o Estado como um dos mais carentes de escolas da Federação".

Preparação dos mestres para educar a criança

Desde a década inicial do século XX Mato Grosso passou a contar com a oferta de curso destinado à formação de professores primários, com o intuito de preparar os docentes, que eram sua maioria leigos. Criada pela Lei n.533, de 4 de julho de 1910, reformada pelo Decreto n.353, de 1º de janeiro de 1914 e aprovada pela Lei n. 679, de 22 de julho desse mesmo ano, a Escola Normal Pedro Celestino de Cuiabá diplomou vários normalistas no decorrer dos anos subsequentes. O decreto n° 353 determinava a duração de seu curso em quatro anos, determinava seu programa de ensino, regime de aulas, exames, promoções, diplomas, concursos, congregação, cadeiras, entre outros.

A partir de 21 de abril de 1930 instalou-se a segunda Escola Normal no Estado, no município de Campo Grande, sendo instalada anexa ao Grupo Escolar "Joaquim Murtinho".

O êxito das instituições de ensino primário era atribuido também à adequada preparação dos mestres e mesmo admitindo o despreparo e os baixos salários percebidos pelos professores, os dirigentes impunham àqueles profissionais toda a responsabilidade pelo ensino, exigindo deles o máximo de esforço, tentando-se dessa forma esconder as deficiências do Estado.

Para Oliveira e Rodrigues (2008) apesar do ambiente modernizante e "progressista" o Ensino Normal mato-grossense não encontrou espaço para se expandir, pois em fins de 1.937, o sistema de preparação para o professorado primário (que competia à Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá) passou a ser feito, por força do Decreto n.º 112, de 29/12/1937, depois do curso secundário, em um ano de estudos especializados, em organização anexa ao Liceu Cuiabano. Desde 1.939 o mesmo passou a ser realizado na Escola Normal de Campo Grande (nos termos do Decreto n.º 229, de 27/12/1938), que também foi transformada em curso especializado para formação de professores, e passou a funcionar anexa ao Liceu Campo-grandense. As autoras citadas acima destacam ainda que fica evidente nos considerandos do Decreto n°112 que o governo delegava essa formação ao setor particular.

O curso especializado, ofertado ao professor primário, tinha a duração de um ano e compreendia o ensino das seguintes disciplinas: Didática, Prática de Ensino, História da Educação, Escrituração Escolar, Psicologia Geral e Educacional, Pedagogia, Biologia Aplica a Educação; Higiene da Criança e Higiene Escolar, Domiciliar e Rural; Trabalhos Manuais (Artigo 4º do Decreto n° 112). A penúltima turma de professores primários, formada sob a vigência do antigo regulamento, deu ao Estado, em 1939, mais de 100 normalistas (RELATÓRIO, 1940).

A presença das mulheres, tanto como docentes das Escolas Normais citadas, quanto do alunado que a compunha apresenta-se nos dados oficiais superior à presença masculina, proporcionando assim uma oportunidade de ingresso no mercado de trabalho.

Os conhecimentos de Higiene foram inseridos no currículo da Escola Normal desde 1914, pelo decreto n°353, ministrado juntamente com a disciplina de Psicologia, na cadeira de História Natural. Consoante Fin (2012, p.73) "a educação do corpo, representada pela higiene, era fundamental para o desenvolvimento da escola" e a partir das primeiras décadas do século XX, com a ampliação da discussão acerca das práticas e saberes escolares

> [...] ganhou espaço no currículo escolar, de modo a consignar um projeto de formação que diferenciasse a escola nova das velhas formas de conceber o mundo da escolarização (PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009). Desse modo, viu - se uma verdadeira cruzada higiênica, que mobilizou médicos, educadores, engenheiros e todos aqueles ligados de alguma maneira à causa da educação. (FIN, 2012, p.73)

Higiene da criança e fiscalização médico escolar

De acordo com Oliveira (2013, p.59), "as transformações ocorridas nos primeiros anos republicanos não marcaram a infância apenas no campo do discurso jurídico ou das novas práticas assistenciais reguladas pelo Estado". É na transição do Império para a República que entrou em cena a medicina e ganhou força os discursos médico-higienistas, ao ressaltar as questões que dizem respeito aos cuidados com a

criança, que tratavam mais especificamente da conservação da saúde da criança e do seu corpo, ou seja, da higiene.

Em Mato Grosso, nos anos inicias da Era Vargas, as ações dos poderes governamentais no tocante a higiene e fiscalização médico escolar era considerada praticamente nula, mas concebida pelo interventor Manoel Pires como uma medida necessária, imposta pela necessidade cada vez mais crescentes com o assolamento de epidemias e complementa:

> Desprotegidas, abandonadas por completa dos sistemas educacionais que o Estado lhes deveria proporcionar, com a criação do serviço de proteção à infância nas escolas, mal alimentadas sem noções dos mais rudimentares preceitos de higiene, a criança das nossas escolas, na sua maioria são pálidas, retardadas no crescimento, sujeitas a contaminação das endemias que anualmente assolam, e que não sabem evitar por ignorância. (MENSAGEM, 1937).

Apontava ainda o citado interventor que, outros fatores de ordem mesológica concorriam, singularmente, para este estado depreciativo. Para solucionar tal problemática fazia-se necessário uma "ação conjunta do professor e do médico nas escolas", competindo ao primeiro corrigir os caracteres incipientes, alimentando a alma, a moral da infância; ao segundo, "avigorando lhe o cérebro, concorrendo assim para a maior das obras humanas a salvação da criança, o saneamento da raça, a elevação da sociedade, a grandeza da pátria". (MENSAGEM, 1937).

Sugeriu, então, a montagem de um consultório escolar sob a direção do Dr. Diretor da Saúde Pública, iniciando dessa forma o serviço de proteção à infância e sanando, dessa maneira uma das lacunas mais sensíveis e existentes no ensino primário e secundário do Estado.

Na imprensa logo se fez sentir a repercussão dessa diretriz. Em artigo publicado no A Cruz, datado de 27 de novembro de 1938, intitulado *Educação dentária nas escolas* o articulista e cirurgião dentista, Durval Gomes Monteiro, defendia que ao lado do problema da alfabetização estava intimamente ligado o da saúde e constituía a escola como:

> [...] o campo de propaganda social das crianças, para o desenvolvimento futuro de uma raça forte e sadia, o é também para a divulgação dos princípios de higiene bucal, fazendo com que essas crianças aprendam as necessidades de cuidarem de seus dentinhos, e irem se habituando ao dever que lhes compete, para que futuramente, não seja, como é atualmente, um “um bicho de sete cabeças” o tratar dos dentes de uma criança. (A CRUZ, 27/11/1938, p.1)

O articulista continuou a apelar, para que o ensino voltado para a higiene se tornasse por completo nas escolas mato-grossense, pois enquanto brasileiros “[...] que atravessamos uma época de soerguimento rápido, auxiliado pelos efeitos colossais do Estado Novo, não podemos deixar de parte um problema de real valor, que é a ""“educação dentária nas escolas”. (A CRUZ, 27/11/1938, p.1)

Consoante Oliveira (2013, p.103) outros periódicos como *O Estado de Mato Grosso* e a revista *A Violeta* também materializaram e fizeram circular o mesmo artigo, que faziam referência ao ensino da higiene e da educação dentária nas escolas bem como a alimentação da criança na escola. Nestas publicações, observa o autor que

> [...] o projeto político varguista de constituição de uma raça e de um povo forte se faz presente a partir da saúde ou do tipo de saúde que devia ser ofertada à criança. A escola configura-se como lugar social privilegiado para a circulação de campanhas, orientações e práticas para a concretização do ideal varguista, pois, ao atingir as crianças, podia modificar e inculcar novos hábitos e comportamentos. (OLIVEIRA, 2013, p.103-104)

Para Oliveira (2013), divulgar os princípios da educação bucal nas escolas constituía-se em uma estratégia, para que as crianças pudessem mudar e adquirir novos hábitos de higiene, uma vez que estas eram representadas e vislumbradas como o futuro de uma raça forte e sadia. Este problema que estava ao encargo do Interventor Federal deste Estado, merecia ser resolvido, consoante o articulista Monteiro, pois Mato Grosso reclamava:

> [...] a necessidade de incutir na memória de seus filhos, os conhecimentos básicos, sobre a formação dos dentes, função, conservação, suas relações com o organismo, etc, evitando desta forma grandes males para os futuros defensores da pátria. É de criança que se devem aprender os preceitos da higiene bucal, para que se consigam dentes sadios, que, por sua vez, deixarão de afetar os principais órgãos do corpo, quando estes dentes estejam infeccionados. Uma infeção dentária não se limita somente a afetar a região da boca, conforme muitas pessoas supõem, e sim ataca qualquer região do corpo, produzindo várias moléstias de consequência desagradáveis. (A CRUZ, 27/11/1938, p.1)

Posteriormente, o relatório do interventor de Müller apresentado em 1942 informa que o estado sanitário da população escolar encontrava-se bom, tendo sido efetuado regularmente a vacinação contra a varíola e a difteria, pelo Departamento de Saúde Pública.

Algumas considerações

O ensino em Mato Grosso sofreu poucas alterações após a Revolução de 1930, por conta, em parte, da instabilidade política gerada pela nomeação de vários interventores nos anos iniciais que se seguiram. A escola esteve neste período voltada para as questões de nacionalismo e utilizada como estratégia fundamental na disseminação dos ensinamentos médico higienistas, para que as crianças pudessem, assim, adquirir novos hábitos.

Nesse sentido, foram pensadas e elaboradas políticas de educação atreladas à saúde, voltadas para a criança, com caráter extremamente autoritário e intervencionista, uma vez que seu desenvolvimento físico e intelectual precisava ser assegurado, pois estavam em vista os interesses da nação em longo prazo. Justificava-se, assim, um conjunto de medidas visando ao controle minucioso da criança, cuja ênfase recaía sobre as atividades de educação e saúde.

Na preparação dos professores normalistas foram inseridos também conhecimentos de higiene e ocorreu uma mobilização de todos os que estavam envolvidos de alguma maneira com a educação. Estes são algumas dos saberes e práticas que possibilitaram compreender o mundo da escolarização da infância durante a Era Vargas em Mato Grosso.

Referências

ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino (1910-1946).** Cuiabá: EdUFMT, 1998.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, cap.8, p137-166.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **No veio da esperança a essência etérea da criança diversa na escola: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora (MG), 2007. 253p.

FIN, Maria Terezinha. **A apropriação das ideias escolanovistas no curso de formação de professores em Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá (MT), 2012. 105p.

JUCÁ, Pedro Rocha. **Júlio Müller, um grande estadista**. Cuiabá: Memórias Cuiabanas, 1998.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATO GROSSO**. Mensagem** do Interventor Federal do Estado á Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1937.

_____. **Relatório** Interventor Federal de Mato Grosso, apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1937.

_____. **Relatório** Interventor Federal de Mato Grosso, apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1940.

_____. **Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1942.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1942.

_____. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1927.

_____. Jornal A Cruz, 1938. Acervo on line da Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/hdb/uf.aspx. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Ozéas. **As representações da infância na mídia impressa em Mato Grosso nos anos de 1930 a 1945.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rondonópolis (MT), 2013. 159p.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A escola Normal no sul do Estado de Mato Grosso. **V CBHE**, realizado de 9 a 12 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/22.pdf . Acesso em: 25 de setembro de 2014.

PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola primária rural:** trilhar caminhos e transpor barreiras na educação em Mato Grosso (1927-1945). Cuiabá: EdUFMT, 2014.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira de. **História de Mato Grosso:** da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

História e Memória dos atores da Educação: Estudo das representações do Grupo Escolar Esperidião Marques – 1910/1947

Adriane Cristine Silva
(Escola Estadual "13 de Maio")
adrianecristine2011@bol.com.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

As instituições escolares assim como as pessoas possuem memórias, que se constituem e se transmitem de uma geração para outra. Desta forma tendo por finalidade compreender a organização escolar da cidade de Cáceres, e traçar um perfil das representação sobre este Grupo Escolar apresentamos algumas considerações, com o objetivo de investigar como a escola aparece nas representações de ex-alunos, em notas de jornais, e nas poesias de memorialista. E ainda através de um estudo que compreenda o cotidiano escolar na cidade de Cáceres e deste grupo escolar em questão. Valendo se da história oral como metodologia para coleta e análise dos dados cotejada com a documentação dos Arquivos Permanente dessa escola, Arquivo Público e arquivos pessoais, por meio de entrevistas abertas a sujeitos que tiveram parte de sua carreira escolar nesta instituição de ensino. Ainda assim destacamos a necessidade de como o pesquisador deve analisar as fontes disponíveis nos arquivos e cuidarmos com as armadilhas do olhar ideológico. Com este estudo busca-se compreender e aprofundar o estudo sobre a história dessa instituição educativa, na cidade de Cáceres e contribuir para a compreensão do cenário educacional no Estado de Mato Grosso.

Palavras – Chave: História das Instituições Educativas, Memória, Grupo Escolar.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar a representação que constitui o imaginário de ex alunos do grupo escolar cacerense , no período de 1910 a 1947. Para tanto utilizaremos como referência a bibliografia impressa e/ou eletrônica que abordam a história da educação no Estado de Mato Grosso no referido período e também produções locais tido como memorialistas dados cotejada com a documentação dos arquivos permanente dessa escola, arquivo público e arquivos pessoais, por meio de entrevistas abertas a sujeitos que tiveram parte de sua carreira escolar nesta instituição de ensino.

Com o propósito de estabelecer uma abordagem temática acerca da História das Instituições Escolares em geral, e do Grupo Escolar Esperidião Marques, em particular, recorremos às reflexões de Burke, Hobsbawm, Thompson. De forma que seja possível

constituir as circunstâncias gerais e particulares na tessitura deste trabalho. Através de abordagens inovadoras e mais recentes acerca da história das instituições escolares, devemos destacar as análises de Bencostta (2002); Camargo (2000); Faria Filho (2004); Siqueira (2000); Souza (1998); Vidal (2005).

Devemos considerar ainda o recorte temporal que envolve o período compreendido entre 1910-1947, a qual foi utilizado para tecer a Dissertação defendida no programa de pós graduação em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Erigiu-se assim uma escola que serviu de instrumento difusor do ideário de modernização e de progresso proposto pelo regime republicano, inaugurado em 1913. A análise envolve, portanto as dimensões históricas da escola e da cidade, considerando sua localização (fronteira Brasil-Bolívia), e, sobretudo suas formas de representação municipal e de relações sociais aquilatadas por um regime pautado na civilidade, civismo, higienização, e nas personagens que contribuíram para a escrita deste trabalho e principalmente que fazem parte da composição da história da escolar,

> As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Das representações propostas com leituras em Chartier compreendemos como a acumulo de contribuições de vários itens para compor o quebra cabeça da história da educação em Mato Grosso, e em específico na cidade de Cáceres. Cujo Grupo Escolar criado em 04 de fevereiro de 1912, com o nome de Grupo Escolar Costa Marques, enquanto objeto de estudo. Cuja construção inicia-se em 1913 e é encerrada em 1920, e passa a chamar Grupo Escolar Esperidião Marques. Que se constitui com suas especificidades percebidas no entrelaçamentos dos dados arrolados na pesquisa.

Os atores: Docentes e funcionários

Nas listas por nós definidas, a partir dos jornais, dos relatórios e dos ofícios, listamos os nomes de alguns dos funcionários e principalmente dos colaboradores, para a realização do processo educacional, no período de 1910 a 1947. Nessa listagem detectamos pessoas cujas trajetórias de vida foram dedicadas à educação no Estado de Mato Grosso, a exemplo do professor José Rizzo, que migrou de São Paulo para o Estado de Mato Grosso, com o objetivo de contribuir com o projeto de institucionalização do ensino primário em Mato Grosso, e de materializar os princípios republicanos por meio da modernização do ensino.

Outro exemplo refere-se ao cuiabano Demétrio da Costa Pereira, que desempenhou por alguns anos o cargo de Diretor do Grupo Escolar "Esperidião Marques," além de ter sido professor, advogado e jornalista. Filho do Brigadeiro Domingos João da Costa Pereira e de Saturnina Costa Pereira, nasceu em Cuiabá em 27 de dezembro de 1872.

Destaca-se também o cacerense Dormevil Malhado da Costa e Faria, cacerense filho de Joaquim da Costa Faria e Isaura Malhado da Costa e Faria. Foi aluno do Colégio Bispo Dom Galibert, cursou o Secundário na Capital Cuiabá e fez o Curso Superior na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Formou-se Farmacêutico Químico em meados de 1916, e assumiu a direção do Grupo Escolar Esperidião Marques.

No Quadro1, observa-se uma relação de constituída por professores que assumiram o cargo de Diretores, e Inspetores que atuaram nas mais diversas atividades no Grupo Escolar Esperidião Marques no período de 1906 a 1935.

Administração		
José Rizzo	Diretor	1912
Demétrio Da Costa Pereira	Diretor – Inspetor	27-04-1920
Astor de Lima Avessa	Diretor	-
Dormevil Malhado da Costa	Diretor	-
Antonio Correa do Couto	Diretor	-
Julio Viegas Muniz	Diretor	1932
José Loreto de Arruda	Diretor	1947
Venâncio José da Silva	Inspetor	29-09-1906
João Francisco de Lima	Porteiro	19-03-1912
Benedito Pinto de Oliveira	Porteiro	10-01-1917
Dionísio L. Xavier	Servente	1920
Albertina do E. Santo	Servente	1925
Manoel André da Guia	Servente	1929
Sebastião Eloy da Silva	Servente	1930
Marciano Pereira Santiago	Servente	1935

QUADRO 1. Quadro de Pessoal administrativo do GEEMG: 1906-1909. Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso (2010). Organização: Silva (2010).

Ainda definimos também o nome de serventes e porteiros. Todos os citados são atores sociais que vieram a lume a partir ofícios para licenças médicas, férias e Atas de Concurso público para provimento de vagas de Instrução Primária. Consta a seguir, uma das Atas dos Exames de Concurso realizados com objetivo de provimentos das cadeiras vagas de Instrução Primária no Grupo Escolar de Cuiabá, e de São Luiz de Cáceres:

A Ata registra o momento em que o professor Alfredo José da Silva, realizou o concurso para ocupar uma das cadeiras vagas na cidade de São Luiz de Cáceres. Anos mais tarde na Portaria nº 33 da Instrução Pública de Mato Grosso de 17 de maio de 1933, registrou a concessão de licença à normalista Rita Caldas Castrillon, de acordo com o Livro do código 16, Instrução Pública: 003- 044.

No documento transcrito, consta a professora Rita Caldas Castrillon em solicitação de licença embora fosse adjunta interina, e em substituição neste período, outra professora adjunta tenha sido contratada. Vale destacar por estes pedidos de solicitações a Instrução Pública mostra a movimentação dos personagens do Grupo Escolar Esperidião Marques.

No que consta o quadro de docentes que realizaram atividades no Grupo Escolar Esperidião Marques no período de 1909 até 1935, os quais eram classificados entre interinos e efetivos. Interinos eram os professores que prestavam serviços por um determinado tempo na Instrução Pública, em caráter de substituição a um efetivo, ou assumindo uma turma de alunos durante um ano letivo inteiro, por concurso realizado pela Instrução Pública em Mato Grosso.

Percebe-se nos documentos da Instrução Pública os pedidos de aumento de salário de professore com destaque para o caso da professora Delmira de Souza Canavarros, ingressante no serviço público a partir do ano de 1925. A referida professora solicitou 10% de adicional em 11 de abril de 1935, dez anos após entrar para a Instrução Pública, mediante requerimento ao Grupo Escolar Esperidião Marques.

Em documentos internos do Grupo, evidenciam-se os movimentos de servidores no cargo de Inspetor, como o Capitão Demétrio da Costa Pereira nomeado em 22 de setembro, e substituído por Venâncio José da Silva em 29 de setembro de 1906. Observa-se no Quadro 8 (p. 138) que Demétrio da Costa Pereira manteve-se no cargo de Diretor no ano de 1920.

Os outros atores: A clientela

Embora a ideia tenha sido trazer a modernidade para o interior do país, estes estabelecimentos educacionais se voltavam a atender o segmento dominante ou a classe média local, as quais poderiam custear seus filhos na escola. Entretanto, frequentavam a escola todos os alunos dos distintos segmentos sociais. Para atrair esta clientela mais pobre, os dirigentes escolares, com a ajuda dos professores - criaram as caixas escolares.

Nas listas de alunos percebemos a nítida separação entre meninos e meninas, haja visto que até mesmo no período de intervalo das aulas eles se mantinham separados. O pátio era separado, assim como as sessões ou espaços do grupo escolar. No caso do GEEM é bem clara a essa separação a partir da observação da planta baixa da estrutura Grupo Escolar Esperidião Marques.

Cabe ressaltar que a escola, apesar de seu caráter austero e de submissão, era um espaço dinâmico de lazer, de atividades lúdicas, traquinices e de crianças travessas. Essas crianças, conforme já assinalado, precisavam ser atraídas para a escola. A evasão ou a ausência explicada pela negligencia dos pais em encaminhar seus filhos para escola era um fenômeno preocupante para os que estavam à frente da política educacional.

Por isso, a criança incorporada ao sistema escolar era continuamente submetida por mecanismos de controles institucionais, com destaque para matrícula, frequência, notas e condutas. Isso explica o motivo pelo qual muitas notas eram divulgadas com formalidade, apontando os primeiros classificados ou o rendimento defasado de outros. Um aspecto interessante refere-se ao fato de que muitas notas eram publicadas em jornais de circulação local.

O cenário apresentado pelo rendimento escolar

O modelo de ensino implantado pelos Grupos Escolares dispunha de inovações pedagógicas no que se refere ao aproveitamento. Os rendimentos "aprovados" ou "reprovados" imprimiam efeitos impressionantes entre alunos e pais de alunos, sobretudo quanto à rigidez no padrão de exigência.

No término de cada ano letivo, publicavam-se nos jornais os resultados obtidos pelos alunos, chamados na época de graus. Destacamos como exemplo, a lista das notas obtidas pelos alunos nos exames finais do ano letivo de 1912 do Grupo Escolar Costa Marques.

Nome	Aprovação	Distinção	Grau
João Ladislau de Carvalho	"	Plenamente	5
João Candido Pinheiro Rego	"	"	4,7
José Florentino Alves	"	Simplesmente	4
Catulino Paes de Arruda	"	"	3,7
Heleodoro Vanini	"	"	3
Pedro Arbus Torquato	"	"	3
Jose Jorge da Cunha	"	"	3

QUADRO 2. 1º ano A: Alunos da Sessão Masculina, regida pela adjunta interina Rita Marques Garcia Fonte: A Razão (1912). Organização: Silva (2010).

Nome	Aprovação	Distinção	Grau
Balbina Garcia	"	Plenamente	5
Elzira Garcia de Arruda	"	"	5
Teresa Fontes	"	"	5
Clarice Fanaya	"	"	4
Brígida Benedita Leite	"	Simplesmente	3,5
Lucidia Avelina de Moraes	"	"	3,5
Ana Rita de Oliveira	"	"	3,3
Zulmira Barros	"	"	3
Paulina Enedina da Silva	"	"	3

QUADRO 3- 1º ano: Alunos da Sessão Feminina, regido pela adjunta interina Escolástica das Neves Botelho. Fonte: A Razão (1912). Organização: Silva (2010).

Ao término de cada ano letivo, os resultados eram divulgados amplamente. A lista das notas obtidas pelos alunos do Grupo Escolar Costa Marques, sobretudo dos exames finais, publicava-se na imprensa local: 'Amanhã, domingo, o Grupo Escolar desta cidade estará em festas para a distribuição de prêmios e diplomas aos seus alunos. As festas que serão públicas e realizar-se-ão às 9 horas do referido dia, não havendo convites'. Comunicava-se a população da cidade das realizações do GEEM, demonstrando os resultados dos seus alunos à comunidade.

Os astros ilustres: Conversações com Natalino Ferreira Mendes (ex-aluno)

Natalino Ferreira Mendes, cacerense, filho de Bertholdo Ferreira Mendes e Anália Trindade Mendes. Nascido em 03 de janeiro de 1924, possuía o grau de instrução médio - ginásio e curso técnico de comércio.

No ano de 1981, Natalino Ferreira Mendes concedeu entrevista ao núcleo de pesquisa UFMT/História Oral (NPHO), representado pelo Professor Dimas S. S. Neves e seus

colaboradores - Ana Paula da Silva Xavier, Nilza L. dos Santos e Shirley L. de Oliveira. Esse material serviu de fonte para a constituição do trabalho *Razão de Estado:* As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859), no ano de 2009, em cujo conteúdo constam detalhes das memórias de Natalino Mendes acerca das punições vivenciadas na vida particular e no sistema de ensino:

> Eu, em casa, não sei como escapei de apanhar. Os nossos pais tinham direito de tudo sobre os filhos. Era famosa a palmatória de cinco furos, chamado bolo. Então todo mundo entrava mesmo. Minhas irmãs, me lembro, já moças apanhavam mesmo, levavam dúzias de bolos, era normal, ninguém achava nada, era justo, apanhava o filho em casa; apanhava o soldado; apanhava o camarada; apanhava o aluno na escola. Quer dizer eram os tempos, tudo era permitido [...] Assim, como era permitido um senhor, ser proprietário de gente [...] escravo [...] deter aquelas pessoas como patrimônio seu [...] (ENTREVISTA, 2002).

Natalino Mendes refere-se à década de 1930 quando se utilizava das velhas "palmatórias" como recurso de memorização, embora os castigos físicos já não fossem permitidos na educação pública mato-grossense, desde o Regulamento da Instrução Pública de 1896 (JACOMELI, 1998, p. 134).

Sobre os alunos, Natalino Mendes fez a seguinte consideração: 'No grupo escolar atendia a todos, geralmente todos iguais. Separavam os meninos e as meninas, até o prédio foi construído para separar e lá no meio tinha um muro, com um portão e um porteiro' (ENTREVISTA, 2011).

A respeito do mobiliário escolar, Natalino Mendes dá conta de que elas eram modernas para a época, encomendadas dos Estados Unidos, de ferro e madeira. Provavelmente se tratavam das carteiras comumente utilizadas, sob diretivas pedagógicas, nas escolas tradicionais, caracterizadas por serem duplas e fixadas no chão.

Coadjuvante: Clara Pires Silva (ex-aluna)[1]

Clara Pires Silva, nasceu em Cáceres no ano de 1941 e foi envolvida neste trabalho pelo simples fato de ter sido aluna do Grupo Escolar Esperidião Marques nos idos de 1949. E ainda a partir de um conjunto de fatores como, seu interesse pelo que se escrevia sobre a referida unidade institucional, seus "palpites" irrestritos e suas narrativas espontâneas acerca do Grupo, determinou nossa decisão de coletar seus depoimentos. Não podemos deixar de registrar a grande emoção experimentada no momento em desenvolvemos essa atividade com a minha Mãe.

Diante de revelações envolvendo seus desejos de ter frequentado por mais tempo a escola, vi seus olhos brilharem, ora por emoção, ora pelas belas lembranças, quando contou das brincadeiras, das lições. Uma de suas mais surpreendentes constatações foi revelar que em 40 anos não havia percebido detalhes significativos de sua vida escolar. Seu depoimento ocorreu em Cáceres, numa tarde quente de dezembro de 2010.

> **Sobre o grupo escolar**
> Essa escola que você está falando era muito grande para o lugar. O grupo escolar muito bonito e a praça muito feia. Eu estudei no grupo escolar, tinha boliviano, o "bugre" (*sic*), e tinha negros. As carteiras eram compridas [...].
> **Uniforme**
> Usávamos saia vermelha e blusas brancas, e no pé era o que tivesse e eu tinha sapato que meu pai comprava.
> **Rotina**
> Chegava, rezava dezena de um terço. Cantava hino nacional. Cumprimentava a professora depois do hino, e ai a professora dizia: cada um vai fazer seus deveres [...] Nós estudávamos o ponto. O que é o Brasil [...] (esqueci o resto).
> **Punições**
> Quem não soubesse de "cor"(decorado) ia ficar de joelho perto de seu Astor. Um dia mostraram uma palmatória, foi só choro por lá. Da quantia de alunos não lembro, mas era bastante. Tinha um banheiro de

[1] Entrevista concedida por Clara Pires da Silva [mãe da autora]. Cáceres, MT, 22 de dezembro de 2010. Nascida em 1941, Clara ainda é moradora de uma rua próxima ao Grupo Escolar Esperidião Marques.

> menina e um de guri e um das professoras. No recreio nós brincávamos de pega-pega (caia, seu Astor esculhambava e depois cuidava do ferimento).
>
> **Brincadeiras**
>
> E nos brincávamos de tirar reza (muitos risos)**.** Onze e meia ia para casa e nos sábados tinha aula até onze horas.
>
> **Materiais didáticos**
>
> Eu tinha livro, caderno que cupim roeu, minha mãe nem cuidou deles e ainda deu para um casal, e olhe que eu ainda cuidei deles no final da vida deles. Mas disso você já sabe (olhos com lágrimas).
>
> **Disciplina**
>
> Se chegava atrasado, o seu Antonio "pica osso" fazia voltar, nem lembro mais o nome dele, mas o apelido era esse (muitos risos...). E ele nem sonhava que nos tinha dado esse apelido para ele.
>
> Nem tinha briga na escola, todos tinham medo do seu Astor. Do corpo docente. O diretor era Astor, e de professora Imera Senatore, Nair Fanaia, Neide Farias, Terezinha Cuiabano, Teonilla. (SILVA, DEPOIMENTO, 2010).

O Grupo na poesia de Paulina Castrillon (ex-aluna)

Paulina Maciel Castrillon nasceu na localidade rural de Bom Jardim, distrito do município de Cáceres - no inverno de 1936, mais precisamente no dia 22 de junho. Paulina era oriunda de uma família numerosa (doze irmãos), sendo filha de Joaquim Maciel e Ana Magalhães Maciel.

Seu livro, uma bela produção literária de 1999, ganhou o título de "Minhas Recordações de Cáceres". Foi nessa obra que encontramos o poema "O Grupo Escolar na minha Infância", cujos trechos esboçamos no Quadro 11 (p. 147).

Seus anos de estudos no Grupo foram contados por ela própria: 'Quando eu tinha cinco anos, mudamos para Cáceres, momento em que tive a oportunidade de estudar. A escola escolhida me traz grandes recordações. Foi ali, na Escola de 1º Grau "Esperidião Marques", que aprendi o bê-á-bá' (CASTRILOON, 1999, p. 5).

No Grupo, Paulina estudou até a 4ª série primária, quando retornou para o sítio. Costureira em Cáceres, durante 40 anos de sua vida foi casada com Natalino Castrillon, e teve quatro filhas: Leslie, Denise, Natalie e Maritza.

O grupo escolar na minha época de infância		
I *O Grupo Escolar tinha bons professores* *D. Delmira, Teonila e Astrogilda* *Todas com grande saber* *Dando aulas para as crianças aprender.* *II* *O nosso diretor do Grupo* *Se chamava Senhor Astor* *Era um homem muito enérgico* *Mas também se fazia de médico.* *III* *Cada criança que se machucava* *A brincar lá no recreio* *Cuidava com carinho,* *Não importando de onde veio.*	IV *Brincava de roda conosco* *Cantava assim com carinho* *E a sua modinha* *Só falava da Rolinha* *"A rolinha fez seu ninho* *Para seus ovinhos chocar* *A cobra veio e comeu* *A rolinha se pôs a chorar* *Mas os ovos que ela comeu* *Ela há de me pagar".* V *Nosso uniforme no Grupo* *Era bem organizado* *O sapato era Ramona,* *Uma alpargata de pano* *Saia vermelha e blusa branca* *E a fita no cabelo.* VI *Lá tinha também a palmatória* *Que as crianças tinham medo* *Quem não sabia a lição* *Apanhava do colega* *E, a mão doía muito.* *A professora em supervisão,* *Sempre de prontidão.*	VII *Os pontos eram passados na lousa* *E enchiam todos os cadernos* *O tinteiro era para a pena molhar,* *Muito trabalho para nosso olhar.* VIII *O grupo me levou* *Ao cinema poeirinha pra declamar* *Uma poesia muito bela* *Que até hoje me faz lembrar* *"Terra Santa onde Osório e Caxias".* *Deram prova de glória e valor* *Ai quem dera findar os meus dias* *Levando o seu nome e o seu amor.*

QUADRO 4. Versos para o Grupo Escolar Esperidião Marques (1999). Fonte: Castrillon (1999, p. 22).

Algumas considerações

Observamos que, o Grupo Escolar Esperidião Marques desde sua criação em 1912 - até o ano de 1947, data final do recorte - afigurou-se como instituição de séria e importante para a sociedade cacerense, a despeito de caracterizar-se como escola pública, nacionalista e laica.

Dispondo de prédio próprio, diretor (gestor) e quadro docente permanente para atuar no ensino em séries iniciais, o GEEM desempenhou o papel indispensável para a difusão dos ideais da República. Para cumprir o projeto republicano, a escola adotava procedimentos básicos, alguns deles expressos em códigos de conduta que iam desde práticas diárias em sala de aula, passando por imputação de valores ligados ao amor à família, desprendimento, abnegação, dignidade pelo trabalho, e alcançavam exigências de posturas ou condutas a serem incorporadas fora do âmbito escolar envolvendo disciplina, civismo, polidez, entre outros. Estes valores nacionalistas eram trabalhados dentro da escola traduzidos nos cultos aos símbolos nacionais como hino, bandeira, brasões e cerimônias de homenagens aos vultos históricos brasileiros.

Ao tratarmos o item alunos, estamos nos referindo ao personagem fundamental para a existência do grupo escolar. O aluno caracteriza-se como a alma da escola, ainda que fossem necessários outros elementos de sua estrutura, com a organização institucional, legislações, corpo docente. As crianças que frequentavam o espaço físico do GEEM, eram oriundas dos distintos segmentos sociais. Os depoimentos orais dão conta de que muitos advinham do campo, das fazendas rurais. Infelizmente, não dispomos dos dados estatísticos para afirmar o quantitativo exato desses alunos.

Fontes e referências

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 01 de dezembro de 1912.

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 15 de dezembro de 1912.

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 02 de março de 1935.

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 02 de fevereiro de 1945.

Bibliografia

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a ótica dos estados matogrossenses. In: Sociedade Brasileira da História da Educação. (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 163-188.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Repensando o Ensino de História e a criação do fato*. Ensino Contexto. São Paulo, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Editora da EDUSP, 1987.

BUFFA, Ester (2002) citada por WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. In: *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.7, n.22, p. 147-163, set./dez. 2007.

BURKE, Peter (Org.), *A escrita da história*: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* v.1 - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, 179-191 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHATIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

GATTI JÚNIOR, Décio. A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). Novos Temas em História da Educação Brasileira. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Instrução Pública Primária em Mato Groso na Primeira República: 1891-1927. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 1998.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan/jun., p. 9-43, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil e outros estudos*. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Trad. de Benardo Leitão: 5ed. Campinas. São Paulo: Editora UNICAMP, 2004.

LEITE, Gervásio. *Um século de Instrução Pública.* (História do Ensino Primário em Mato Grosso). Goiás: Rio Bonito, 1970.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

VEIGA, Cyntha Greive. FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e Historiografia da Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 41 p.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. IN: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. (Orgs.) A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAR, p. 3-30.

GT 16 - Mini-Cursos e Oficinas

A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nilce Vieira Campos Ferreira
(UFMT/IE/DTFE – GEM)
nilcevieiraufmt@gmail.com

Gino Francisco Buzato
(UFMT – GEM- SEDUC)
ginobuzato@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

O Minicurso busca aprofundar discussões e promover um debate, no sentido de compreender a pesquisa em História da Educação no que refere à elaboração do objeto de pesquisa e categorias de análise. Trata-se, portanto, de discutir o conhecimento a ser configurado pelo esforço científico para o conhecimento do mundo objetivo, do conhecimento do objeto de pesquisa com valor educativo. Outro tópico que nos move é o fato de que a ciência *constrói* seus objetos, nunca ela os encontra prontos. Referenciados nos elementos teórico-metodológicos de Bachelard (1997) que caracteriza os obstáculos epistemológicos, buscamos situar que a definição do objeto de pesquisa e, por conseguinte de categorias de análise, é um processo de construção para quem vivencia a pesquisa. Requer a caminhada e o envolvimento com a busca. Dessa forma, reconhecer que a demarcação de um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes documentais pertinentes se modifica durante a elaboração de um texto científico, entrecruzada com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas. Trata-se, portanto, mediante apresentações com data show, leitura de textos e debates, de apresentar e discutir possibilidades da construção do objeto de pesquisa e configuração das categorias de análise na História da Educação. Espera-se, ao final, que os participantes tenham compreensão com mais profundidade dos temas abordados nesse minicurso.

Palavras-chave: Objeto de pesquisa. Categorias de Análise. História da Educação.

Objetivos

- Apresentar conceitos de categorias e objeto de pesquisa em História da Educação;

- Demonstrar formas de configurar o objeto de pesquisa e categorias de análise na pesquisa em História da Educação.

Conteúdos

- O objeto de pesquisa em História da Educação.

- Como eleger as categorias de pesquisa?

- A Categorização e análise de dados na pesquisa em História da educação.

Metodologia

Nesse minicurso os conteúdos serão desenvolvidos de modo que as discussões convirjam para a compreensão dos tópicos abordados.

Primeiro Momento: Introdução: Apresentação do Minicurso – sua Justificativa, Objetivos e Metodologia.

Apresentação do Conteúdo.

Materiais: Data show e texto impresso.

Segundo Momento: levantamento de possíveis dúvidas ou questionamentos sobre a apresentação e discussões anteriores.

Discussões: os conteúdos serão apresentados em data show e, como apoio, para melhor apreensão dos conceitos, serão distribuídos pequenos textos impressos tratando dos conceitos, sobre os quais se desenvolverão as discussões e debates entre os participantes.

Síntese e Avaliação.

Avaliação

Palavra livre aos participantes para expressarem suas impressões sobre o Minicurso.

Referências

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BERNARDES, A. Quanto às categorias e aos conceitos. In: **Revista Formação on line**. N. 18, vol. 2,p. 39-62, jul/dez., 2012.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BUFFA, E. Práticas e fontes de pesquisa em História da Educação. In: GATTI JUNIOR GATTI, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.) **História da Educação em Perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

VIDAL, D. G. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária.** Campinas: Autores Associados, 2005.

GT 16 - Poster

AULA CAMPO COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sebastião dos Santos
(SEDUC MT – E. E. 'Onze de Março'- Cáceres)

Mauricélia Medeiros da Silva
(SEDUC MT – E. E. 'Onze de Março'- Cáceres)

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este trabalho é resultado de uma aula campo realizado na Terra Indígena Sararé (Município de Pontes e Lacerdas e Vila Bela da Santíssima Trindade - MT) e, na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, sendo realizada de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de geografia, história e gestão sustentável de povos de comunidades tradicionais, com a participação dos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Estadual 'Onze de Março', Cáceres-MT. Tendo como objetivo vivenciar na prática a teoria abordada em sala de aula, permitindo contribuir com a formação técnica e humana dos alunos participantes. Primeiramente foi visitada a aldeia central da Terra Indígena Sararé, onde houve o contato com a cultura do povo Nhambikwara, oportunidade em que fizemos a trilha ecológica, onde os índios apresentaram aspectos do cerrado, suas construções, os seus arcos e flechas, o artesanato, a roça, o pilão e a escola – demonstrando assim ritmos do cotidiano naquela aldeia. Visitamos a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, em pontos como as ruínas da igreja matriz, o cemitério, como também participamos de palestras sobre a história do movimento negro no Brasil, comunidades quilombolas, gênero, raça e a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, proferidas por Jacy Proença e Maristela Mendes, dentre outros convidados. Essa aula campo despertou nos alunos um novo conceito quanto aos aspectos sobre o cotidiano dos Índios Nhambikwara e o seu convívio com as novas tecnologias como computadores, Internet, etc.. Durante o trabalho realizado em Vila Bela da Santíssima Trindade percebeu-se que a trajetória de luta, de vida das pessoas negras e mestiças para quebrar as desigualdades e preconceitos, trata-se de uma questão vivenciada no presente e não algo produto do passado.

Palavras chave: Ensino, Grupos étnicos, Práticas pedagógicas.

A realização de aula campo é considerada o ponto alto das discussões em sala de aula em especial da formação técnica profissionalizante, visando que os alunos possam construir seus conceitos a partir da teoria, e vivenciar situações na prática interagindo com o ambiente natural ou artificial. Em atividade de aula campo o professor tem que oportunizar essas mudanças no processo ensino aprendizagem, buscando outros meios de envolver os alunos, sendo a aula campo uma alternativa de maior participação dos alunos, por ser dinâmica (MARTINS, 2009). Sendo uma opção para melhorar e estimular o aluno no processo de aprendizagem, sendo mais flexível, possibilitando colocar em prática o que aprendeu em sala de aula (MORAIS e PAIVA, 2009). Essa opção estimula o aluno, mesmo aqueles que são mais introvertidos, por estar em outro ambiente, contribuindo no aprendizado e socialização do conhecimento adquirido. Os ambientes naturais possibilitam estabelecer a relação entre teoria e prática, promovendo melhor operacionalização dos conceitos. Contudo, deve ser do conhecimento dos professores a necessidade de elaboração de roteiros, para que não haja imprevistos (SANTOS, 2002). As aulas campo devem ter seus objetivos claros, bem definidos, para que o professor orientador não desvie o foco e o aproveitamento seja o esperado (MARANDINO *et al.*, 2009). Porém o curso técnico em meio ambiente esbarra em um entrave que é conhecimento da vivência no ambiente, por ser amplo e diversificado. A aula campo engloba uma variedade de informações, quem nem sempre em uma única saída a campo seja o suficiente para abranger todos os conteúdos programados em sala de aula. O objetivo principal é que haja a construção do conhecimento com base nas teorias explicitadas nos livros, possibilitando que os educandos elaborem suas próprias reflexões por estarem vivenciando na prática - em contato com o ambiente natural e artificial, não apenas se fixando em imagens contidas nos livros, quebrando assim os paradigmas já estabelecidos. Por isso, a aula campo é um recurso importante, pois possibilita que os educandos percebam as diversas interações do homem, o meio e sua história. Baseado nesses princípios foi realizado a aula campo. Previamente foi feito contato com o coordenador regional da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), solicitando autorização para que fosse realizada a visita na Terra Indígena, com o consentimento dos índios Nhambiwara, como também fizemos contatos com autoridades de Vila Bela da Santíssima. Antes da saída para aula campo foi realizada uma reunião com os docentes e discentes envolvidos, com o propósito de apresentar o planejamento (roteiro, objetivos, horário e atitudes perante a comunidade e natureza) e,

na oportunidade, os estudantes receberam um documento de autorização que continham dados do aluno, dos pais ou responsáveis com as seguintes informações: local, horários, itinerários, professores e objetivos. O documento depois de preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis, deveria ser devolvido autorizando o aluno a participar da aula. A aula campo teve o financiamento do PDE. Na aldeia Central Nhambiwara, fomos recebidos pela comunidade e a professora não índia. Após os primeiros contatos foi realizada uma trilha ecológica tendo um índio como guia, sendo feito o percurso pelo cerrado e sendo apresentadas algumas frutas e árvores para os estudantes. Na sequencia foi visitado um casa tradicional, apresentado os artesanatos, arcos e flechas, e depois saímos para conhecer a roça, onde foi visitada uma área que estava sendo preparada para o cultivo. Posteriormente, conhecemos a roça trabalhada no ano anterior contendo diversos produtos que foram plantados, colhidos e utilizados pela comunidade. Na etapa final, conhecemos a escola indígena. Em Vila Bela da Santíssima Trindade, os alunos tiveram aulas de história tendo como fontes os vestígios arquitetônicos (casas e ruínas) do período colonial e imperial. Os habitantes de Vila Bela deram seus testemunhos, revelando aspectos históricos importantes da cidade, de suas ruinas e da vida de seus antigos moradores. Pesquisadores como Jacy Proença e Maristela Mendes proferiram palestras sobre a luta constante contra o preconceito dentro de um país que se diz democrático, mas que cala ou relega em segundo plano demais culturas. Os alunos envolvidos na aula campo olhavam, conversaram, registraram e interagiram com os descendentes de população negra que há séculos vivem no município de Vila Bela. As histórias relatadas somente são vistas em livros e textos, o que lhes pareciam 'exótico' e distante. A aula proporcionou a toda equipe participante apurada reflexão sobre o que estava a sua volta, possibilitando enxergar pessoas que tem histórias, que amam, odeiam, lutam, reivindicam, cantam, trabalham e morrem. Tal experiência possibilitou apreender conhecimentos com base em diferentes saberes produzidos por indígenas, pela população negra, pela voz de denúncia dos militantes negros, fluindo assim trocas culturais, revelando aspectos não ditos sobre esses grupos étnico-populacionais. Com isso, foi possível apurar um pouco mais a nossa percepção sobre esses grupos que são vistos como marginalizados. Espera-se que haja posicionamentos contra a discriminação racial, social e a desregrada destruição socioambiental. O aprendizado que tivemos foi à compreensão que vivemos em uma sociedade multiétnica, que precisamos respeitar e conhecer as pessoas que a formam. Não precisamos subjulgar nenhuma cultura, pois

todas as pessoas nos ensinam. Segundo Freire (1970) "Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais". A pouca convivência com os Índios Nambikwara e com a população de Vila Bela da Santíssima Trindade despertou nos alunos um conhecimento que vai além dos livros, revistas ou documentários, percebendo assim que a vivência desses povos é repassado através de geração a geração, através da memória coletiva. Produtos dessas memórias revelam o respeito pela natureza, à cultura e ao próximo, gerando sustentabilidade socioambiental, tendo consciência da importância de manter a sua cultura, a sua identidade. A modernidade não pode prescindir da cultura, pois esta é o seu principal legado. Realização de uma aula campo demanda trabalho e responsabilidade de todos envolvidos, porém é gratificante a participação desses atores sociais (alunos, professores, convidados, etc.), tornando assim possível construir o aprendizado no contato com as diferentes "realidades", através de uma abordagem interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 81p.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. Col. Docência em Formação. Série Ensino Médio.

MARTINS, J. S. **Situações Práticas de Ensino e aprendizagem significativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 160p.

MORAIS, M. B.; PAIVA, M. H. **Ciências – ensinar e aprender.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 128p.

SANTOS, S. J. **Estudando e Conhecendo a Pré- História.** Campina Grande: ed. 2005. 162p.

A CRIAÇÃO DO EXAME DE MADUREZA E SUA APLICAÇÃO NO LICEU CUIABANO

Kleberson Rodrigo Vasconcelos de Oliveira
(UFMT)
klebersonrvo@gmail.com

Márcia dos Santos Ferreira
(UFMT)
msf@ufmt.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

O Exame de Madureza no Brasil foi criado no século XIX, pelo decreto 981/1890 e buscava atender um público que, por diferentes motivos, não havia concluído os estudos em instituições regulares de ensino e que almejava galgar patamares mais elevados de escolaridade. Esse exame surgiu concomitantemente à reforma Benjamim Constant, com o propósito de que os estudantes nele aprovados pudessem ter pré-requisito para matricularem-se no curso superior. Por isso, seguia a legislação referente ao funcionamento do Colégio Pedro II, instituição de ensino modelo no Curso Secundário. A proposta inicial do Exame de Madureza também encontrou expressão no contexto educacional de Mato Grosso. Tal fato fez com que em uma ação em conjunto de dois grupos de pesquisas da UFMT, o Grupo de História da Educação e Memória (GEM) e o Centro Memória Viva (CMV/MT), se debruçassem sobre o estudo do tema. Assim, esse trabalho, ainda em andamento, busca compreender, a partir da análise documental que registra a realização, organização e implantação do Exame de Madureza em Mato Grosso, a aplicação de sua primeira prova no estado, nos ano de 1935.

Palavras-Chave: Exames de Madureza. Liceu Cuiabano. Mato Grosso.

Introdução

O Decreto 981/1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Brasil, afirmava que o exame de madureza no país deveria ter o caráter supletivo, a fim de suprir as necessidades educacionais de uma parcela da população que dependiam desse exame para concluir os estudos.

O Exame de Madureza tinha ainda o objetivo de verificar se o aluno possuía os conhecimentos intelectuais necessários advindos do ensino secundário, por isso seguia

as normativas educacionais do Colégio Pedro II, considerado modelo nesse nível de ensino no país. Sobre o Exame de Madureza, Castro (1973, p.14) esclarece que:

> O "Exame de Madureza", proposto pela reforma, tinha dupla finalidade: política, como instrumento através do qual o Governo Federal exercia uma ação direta no ensino secundário do país, mediante a equiparação dos estabelecimentos estaduais e particulares ao Colégio Pedro II; pedagógico, sendo o Exame de Madureza o coroamento do curso integral de estudo, mediante o qual o aluno recebia o grau de bacharel, Benjamin Constant pretendeu dar ao ensino secundário um caráter formativo, cumprindo os sete anos do curso integral, o aluno submeter-se-ia ao Exame de Madureza que tinha caráter de conclusão de curso e era pré-requisito para matrícula no curso superior. O exame de Madureza se destinava a verificar se o aluno tinha cultura intelectual necessária.

As questões para o Exame de Madureza eram, segundo Decreto 981/1890, "questões verdadeiramente gerais", que abrangiam assuntos importantes relativos às diversas disciplinas ofertadas pela escola. Estas questões seriam propostas pela congregação do Pedro II e submetidas à aprovação do conselho diretor. Para a prova escrita, o aluno dispunha de cinco horas para realização do exame e deveria ter como requisito para aprovação, média superior a 7.0 (sete). Assim seria conferido a ele o título de Bacharel em Ciências e Letras, conferindo-lhe também o direito também a matricular-se em qualquer dos cursos superiores no Brasil. Castro (1973, p. 21) explica que somente em 1909 o Exame de Madureza chegou a todo o Brasil.

Com movimento de renovação pedagógico e Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o exame teve um caráter qualitativo e tinha como público alvo os adultos que sentiam a necessidade de voltar à escola para completar os estudos regulares.

Com a Reforma Francisco Campos, houve a preocupação com a falta de escolas noturnas e nesse contexto que o Exame de Madureza foi inserido. Posteriormente, o citado exame sofreu influência de outra Reforma, a de Gustavo Capanema e recebeu uma denominação diferenciada:

> Foi Chamado "exame de licença ginasial e colegial", destinado aos alunos regulares que, no final de cada ciclo, deveriam submeter-se a um exame que compreendia todas as disciplinas estudadas no curso. Os exames de licença ginasial, de licença clássica ou de licença científica, de acordo com as modalidades dos mesmos. (CASTRO, 1973, p.32).

As contradições apresentadas na proposta oficial do Exame de Madureza também foram expressas no contexto educacional de Mato Grosso. Por isso, este trabalho, ainda em andamento, busca compreender, a partir da análise documental que registra a sua realização, a organização e implantação do Exame de Madureza em Mato Grosso, bem como a aplicação de sua primeira prova no estado, no ano de 1935. A metodologia adotada para coleta de dados compreendeu busca, seleção e registro de fontes documentais como atas, e legislações educacionais, para posterior análise.

O Liceu Cuiabano e o Exame de Madureza

Criado em 1879, com a denominação de "Lyceu de Linguas e Sciencias", se tornou um marco na história das instituições escolares em Mato Grosso, sendo o primeiro estabelecimento público secundário composto de dois cursos, o Normal e o de Línguas e Ciências Preparatórias. Sobre a sua instalação do Liceu, Rocha (2011, p. 4) ressalta que esta se deu em "[...] 07 de março de 1880, no edifício ocupado pelo Batalhão da Polícia, posteriormente em um prédio situado no antigo Largo da Matriz, hoje Praça da República, local onde estão situados o Ganha Tempo e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos".

Em 1914 o Liceu Cuiabano foi transferido para o Palácio da Instrução e em 1946, ganha prédio próprio e recebe a denominação de Colégio Estadual de Mato Grosso. O Regulamento do Liceu Cuiabano de 1903, (Decreto 139) equipara-o ao Ginásio Nacional do Rio de Janeiro, autorizado pelo Presidente do Estado de Mato Grosso, Coronel Antônio Pedro Alves de Barros. Assim, o Liceu possuía os requisitos para a aplicação do Exame de Madureza em Mato Grosso.

Na Seção II do Decreto 139/1903, dos Artigos 27° ao 37° estão os Regulamentos sobre os Exames de Madureza no Liceu Cuiabano, e destacam-se os direcionamentos

das provas escritas e orais. No artigo 29 § 1° diz que, a prova escrita ou gráfica será comum a turma que se constituirá de acordo com a capacidade do local e as conveniências de fiscalização, e deveriam ter no máximo a duração de 5 horas para cada sessão línguas vivas, línguas mortas, matemática elementar e desenho, e quanto a aplicação das provas orais seguiam as seguintes determinações seguindo o Decreto 139 de 1903, Artigo 29°, no seu inciso segundo:

> § 2º - As provas orais de cada turma de alunos guardarão entre si os necessários intervalos de repouso, de maneira que cada aluno não seja argüido seguidamente mais de 1 hora nem que a fadiga dos membros da comissão examinadora os impeça de exercer cabalmente a dupla função de perito e juiz.

Quanto à supervisão do exame, essa ficaria sob a responsabilidade de um delegado do Governo, que tinha por compromisso assistir todo o processo de aplicação das provas, com autoridade de vetar a aplicação do exame caso constatasse alguma irregularidade, atribuições estas que eram amparadas pelos regulamentos do Ginásio Nacional.

Considerações finais

O Exame de Madureza exigia um nível elevado de conhecimento, fazendo com que a maioria dos alunos não conseguisse aprovação. Tal fato ficou evidenciado na documentação analisada, pois posteriormente esse exame foi utilizado pela elite social como forma de ingressar no ensino superior.

Os Exames de Madureza permeou e se adaptou a diversas reformas educacionais no Brasil, até ser integrado aos exames de Supletivo. Em Mato Grosso, o Liceu Cuiabano foi uma instituição de Ensino Secundário responsável por realizar esses Exames. As normais e regulação desses Exames no Liceu Cuiabano seguiram as normas nacionais, e serviram de amostra para aprendermos sobre a evolução dos Exames de Madureza no estado de Mato Grosso.

Referências

CASTRO, Josélia Saraiva. **O exame de madureza no sistema de ensino brasileiro.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973.

GEM, Grupo de História da Educação e Memória. **Regulamento do Liceu Cuiabano**. Disponivel em : <http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/19061210582458.pdf>. Acesso em: 02 de jun 2014.

VALLIM, Mauro, **Liceu Cuiabano comemora 130 anos de criação**. Disponível em: <http://maurovallim10.wordpress.com/category/cuiaba/>. Acesso em: 07 jul 2014.

ZANELLI, Maria Inês. **A criação do Liceu Cuiabano e a formação dos intelectuais nos cursos de línguas e ciências preparatórias.** Dissertação de mestrado. Cuiabá: UFMT/IE, 2002. 180.p.

PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

Rose Vania do Carmo Vieira
(Graduando do Curso de Pedagogia – UFMT Campus Universitário de Rondonópolis)

Ione Paula Gomes Benites
(Graduando do Curso de Pedagogia – UFMT Campus Universitário de Rondonópolis)

Juliana de Souza Barros
(Graduando do Curso de Pedagogia – UFMT Campus Universitário de Rondonópolis)

GT 16 – História da Educação

Este trabalho tem como objetivo compreendermos melhor como se processou a evolução do sistema educacional brasileiro e como essa evolução refletiu as lutas das camadas dominantes na estrutura do poder**.**

Em 1920 tornou-se conhecido no Brasil o movimento da Escola Nova, que era caracterizada por um conjunto de reformas educacionais. Foi neste período que as reformas organizacionais aconteceram com mais força nos Estados e também na educação. Junto deste movimento os reformistas da educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros) instituíram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932).

Nesse contexto o Manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade.

Abordamos também aspectos relativos à educação numa descrição do movimento renovador, no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

A ideologia dos renovadores está explicita nas páginas desse documento, como deixa claro Romanelli (1978, p.145) no trecho a seguir:

> O documento tem por objetivo imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o manifesto surge como uma convicção abertamente definida

> da necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional.

Alguns aspectos do cenário da época

Para entendermos um pouco sobre o porquê da criação do Manifesto dos Pioneiros, certamente, é preciso fazer um breve decurso da história brasileira do início do século XX. De 1889 a 1929 prevaleceu no Brasil à política denominada café com leite, que consistia na alternância entre mineiros e paulistas na administração do País.

O contexto Histórico da Época em que Aconteceu o Manifesto dos Pioneiros

O manifesto dos pioneiros representa também as lutas ideológicas que marcaram um período histórico brasileiro, ele não nasceu do desejo exclusivo de um grupo isolado de intelectuais, mas está relacionada com a tendência mundial de universalização da educação pública para assegurar o desenvolvimento da economia capitalista. O Brasil estava marcado pela influência da produção social burguesa, com o fim do regime escravista, o crescente processo de urbanização e a vinda de imigrante ao país, contribuíram para disseminar os valores do liberalismo, no plano econômico e político.

A superprodução cafeeira gerou crise na economia brasileira com a queda da bolsa de Nova York em 1929. A queda do preço do café, obrigava os fazendeiros a venderem suas propriedades agrária exportadora e uma serie de insatisfação com o quadro econômico brasileiro, essencialmente por parte dos produtores de café. Essa crise levou ao fim do regime agrário exportado denominado "café com leite" e Getúlio Vargas assumiu o governo provisório.

Mas não foram somente as mudanças no quadro econômico do país que culminavam na ascensão de Getúlio Vargas ao governo Federal. Algumas reformas e outros acontecimentos importantes regiam o clima de renovação social da época. Alguns fatores, como a modernização cultural, concretizada pela semana de arte moderna em 1992, a expansão das emissoras de rádio, o cinema e a música popular, completaram o cenário de debates que davam corpo as lutas ideológicas, que influenciaram efetivamente a Revolução de 1930.

Anísio Teixeira, pioneiro do manifesto de 32, trouxe grandes contribuições para a educação do país quando em 1924, a convite do governador da Bahia, assumiu o campo de inspetor geral de ensino. Durante seis anos, Anísio Teixeira realizou a reforma da instrução pública do estado da Bahia. Ele trouxe dos Estados Unidos, influencias para a Bahia que recebera do educador John Dewey. Em 1931, ele foi nomeado diretor geral da instituição pública do Distrito Federal, assumindo mais tarde o cargo de secretário de Educação e Cultura.

Fernando de Azevedo, redator e pioneiro entre os anos de 1926 e 1930, exerceu o cargo de diretor geral da instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo em 1933, ficou conhecido como um dos signatários que mais contribuiu para a efetivação das mudanças nos anos 80. Neste momento, um grupo de educadores fundou a Associação Brasileira de Educação- ABE- no Rio de Janeiro em 15 de outubro de 1924. Essa associação, não tinha fins lucrativos, nasceu desse movimento de conscientização, com o objetivo de resolver os problemas educacionais da época. Os debates realizados em vários estados foram essenciais para a elaboração do manifesto dos pioneiros. A Associação Brasileira de Educação realizou conferencias, que foram os percussores da divulgação do manifesto. Foram quatro conferencias ocorrida, sendo a última, a divulgação do documento.

O manifesto dos pioneiros objetivava acima de tudo a criação de um plano nacional de ensino, regulamentando a formação e professores, bem como a educação no país como um todo.

O Manifesto Aconteceu no Contexto da Era Vargas

Vargas governava sob a influência dos militares e da igreja, seu governo marcado pelo autoritarismo e pelo nacionalismo, a Era de Vargas foi constituída pela crise do modelo agrário-comercial e o início da estruturação do modelo nacional desenvolvimentista, com base na industrialização.

Neste contexto, destaca-se, na educação da Era de Vargas, a luta ideológica entre, o movimento liberal renovador que defendiam a Escola Nova e os educadores católicos. Em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação e apresentada pelos renovadores e o grupo católico que, em 1933, fundou sua própria associação. Francisco Campos, foi ministro da educação e da saúde pública nomeado em 1931 por Vargas que,

através de seus decretos, implementa sua reforma educacional. Nessa reforma criou-se o conselho Nacional de Educação e foram organizados o ensino superior, as universidades do Rio de Janeiro, o ensino secundário, o comercio e a regulamentação da profissão de contador.

A partir daí, uma noção da aprendizagem e a valorização começam surgir junto a uma proposta de inserção de metodologias de ensino Baseadas nas etapas que Constituem as Investigações Científicas (observação, pesquisa e a experiência) desde o jardim de infância até a universidade, evitando, durante este percurso, uma distinção entre trabalhadores manuais e intelectuais.

Do que ficou exposto, conclui-se facilmente que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos.

Entretanto, esta não é, infelizmente, a realidade no tocante à sociedade brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais. Por isso mesmo é que as indicações contidas no Manifesto, para resolver o problema educacional brasileiro, até hoje, não puderam ser levados à prática.

Mas, não somente os preceitos inscritos nele, como também todas as outras medidas de caráter democrático que têm sido propostas até hoje.

Assim aconteceu com as disposições do capítulo sobre educação e cultura adotadas pela Constituição de 16 de julho de 1934, que foi derrogado com a implantação de nossa primeira experiência declarada de governo autoritário, o chamado "Estado Novo", de 10 de novembro de 1937. Também as memoráveis realizações de Anísio Teixeira, em sua administração no antigo Distrito Federal (1931-1935), na qual o grande educador procurou levar à prática os princípios inscritos no Manifesto e que deve ser considerado como o ponto mais alto a que atingiu no Brasil, a procura de soluções para o nosso problema educacional.

As vitórias e as derrotas do movimento renovador

As lutas ideológicas encetadas, no período, entre o movimento renovador e "os representantes da escola tradicional", como quer Fernando Azevedo, tiveram consequências práticas na elaboração de texto das Constituições de 1934 e 1937. A educação do estado-Novo tinha a função de modelar, fazer com que os indivíduos se encaixassem na demanda de certas áreas técnicas em lugar de dar-lhes base para buscarem as próprias funções dentro da sociedade.

Com a vigência do regime totalitarista do Estado-Novo, a discussão e os debates ideológicos em torno da educação, para usar as palavras de Romanelli (2002), entravam num período de "hibernação". O Estado conseguiu reduzir seu papel de responsabilidade consideravelmente através da Constituição, e conseguiu produzir um dualismo na demanda por educação diretamente dependente da classe social de origem dos indivíduos em formação. Um ensino foi claramente direcionado para as massas e outro, bastante diferente, para as elites.

Por fim, apesar da proposta deste trabalho ser limitada à relação entre o Manifesto e às duas Constituições de 1930, vale a pena esclarecer que as influências do Manifesto continuaram válidas e fortes, reaparecendo em lugar de destaque após o período de ditadura e contando com uma Constituição mais flexível, a de 1946. Na década de 1940, as lutas ideológicas concernindo os problemas da educação no Brasil ganham novo impulso, principalmente devido ao trâmite da Lei de Diretrizes de Bases, em 1948, e esta abertura às discussões sobre o ensino irá continuar até o ano de 1961.

Referências

FIALHO, Nádia, Anísio Teixeira. Palavra e luz. Revista da Bahia. Salvador, v.32, n.31. jul. 2000 p.38-53.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. Reflexões didático-pedagógicas e política educacional nos confrontos ideológicos dos anos 30. In:_____. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1952. cap. 2, p.39-46.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A organização do ensino e o contexto sócio político após 1930. In:_____.**Historia da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985. cap. 4, p. 127-153

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Meuri HoffmannRramos[1]
UNIR-Campus Vilhena
meurihoffmann@gmail.com

Richéle Timm dos Passos da Silva[2]
UNIR-Campus Vilhena
richelertps@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este trabalho tem como objetivo organizar um breve estudo de como se originou o ensino superior brasileiro e o nascimento da Universidade no Brasil, que a partir do momento da sua criação possibilitou oferecer muito mais que apenas ensino, pois inseriu na vida dos estudantes brasileiros, o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, a tardia criação da universidade brasileira fez com que perdêssemos um longo tempo, que sem dúvidas poderiam ter colocado o país com uma possibilidade maior de desenvolver tecnologias e assim poder ser um dos países com elevadas taxas de desenvolvimento. Talvez esse ingresso tardio, foi um dos maiores atrasos do nosso país, visto que, quanto mais se cogitava a proposta da criação da universidade do Brasil, mais reprimido e enfraquecida se tornava. Além de descrever as trajetórias dessa universidade e as etapas em que se desenvolveu o ensino superior no Brasil, esse estudo traz também algumas leis que regem esse nível de ensino.

PALAVRAS CHAVE: Ensino, Universidade, Desenvolvimento.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia, 5º Período Matutino, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Vilhena-RO, Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

[2] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Sinop (FASIPE), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora "Assistente A" junto ao Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Vilhena-RO.

Introdução

As universidades ainda estão passando por vários processos de mudanças tanto nos modos de ensino quanto nas formas de se posicionar perante a sociedade. Sem contar que a instituição deve estar em constantes transformações com o intuito de atender a toda sociedade de forma segura e responsável e, além disso, ser capaz de conceder aos estudantes, abertura para a geração e produção de novas ideias.

No contexto em que a sociedade se desenvolve, o ensino superior tem conquistado mais espaço, a interação entre o ensinar e o aprender oferece uma forma mais prática para o conhecimento se tornar ideias concretas, assim, um depende do outro e partilha-se então, a certeza da responsabilidade que ambas possuem em desenvolver o país.

Este estudo é parte de uma pesquisa, ainda em andamento, que intenciona analisar o processo histórico da criação da universidade e da educação superior brasileira e, culminará com a monografia de curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia Campus de Vilhena.

Alguns apontamentos históricos

A origem do ensino superior no Brasil foi bem tardia, sendo porque a Colônia não havia criado instituições ate o século XIX. Diferente da educação superior dos espanhóis que se originou no século XVI, com a Universidade de Coimbra.

Segundo Oliven (2002),

> [...] "os esforços dos jesuítas para criarem uma instituição no Brasil foram insignificantes, pois Portugal não permitia de forma alguma a criação da mesma, levando em consideração a grande procura que tinha de estudantes brasileiros para estudarem no país "era uma educação dominante e até a segunda metade do século XVIII se defendia a ideia de que todos os nascidos em altos cleros desfrutariam de alguns privilégios e garantiriam todos seus direitos como Portugueses" (p. 31-32).

Durante esse período colonial, o Brasil vivia a influência dos jesuítas na educação e com isso a reforma Pombalina sofreu grande rejeição nos país, o ministro de Portugal Marquês de Pombal. Com poder em mãos, o mesmo fez valer a reforma, a discussão e desavença entre os colonos e os jesuítas por causa dos indígenas escravos foi o estopim para a expulsão dos jesuítas e a alforria dos indígenas da época. Segundo Azevedo (1971)

> Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu-se por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispensou os padres da companhia, expulsando-os da colônia e confiscando lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro (p. 47).

Mesmo quando a corte foi transferida para o Rio de Janeiro (1808), nada se falou da criação da universidade brasileira, aconteceu à criação da Escola de Cirurgia e Militar, Escola das Belas Artes, o Museu a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.(OLIVEN, 2004 pág. 23)

Podemos notar que à uma certa resistência perante a construção de uma Universidade no Brasil, a corte não aceitava proposta nem mesmo cogitava a hipótese de tal ato. Segundo Oliven (2004) a primeira Universidade criada no Brasil foi em 1920 resultado de um decreto nº14.343, no Rio de Janeiro, que antes já tinha faculdades profissionalizantes com enfoque apenas no ensino. E na época da criação da Universidade houve comentários que teria ligação com o evento do centenário da Independência com rumores que seria um interesse político (OLIVEN, 2004).

De acordo com Monroe (1979), temos uma visão do que era a Universidade em termos metodológicos da época:

> A educação Universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo, ou mesmo para familiar estudante com aquelas fontes literárias do saber que, embora ao seu alcance, estavam fora da aprovação eclesiástica ortodoxa (p.133).

Durante esse período o sistema de ensino superior continuou crescendo lentamente até 1960, a época onde aumentou-se as universidades federais; criação da pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais. Entre 1946 e 1960 foram criados 18 universidades públicas e dez particulares de maioria católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000.pag. 70-71).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que possui na base de sua fundamentação, fontes bibliográficas, ou seja, é uma pesquisa bibliográfica definida conforme Severino (2007. p.122) como sendo:

> [...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

E ainda, utiliza de documento, onde, de acordo com o mesmo autor, na pesquisa documental,

> tem-se como fonte documentos no sentido amplo. Ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO,2007. p.123).

Com essa metodologia, ao desenvolver o trabalho e ao final deste, esperamos atingir os objetivos propostos neste estudo investigativo e assim poder contribuir com a história da educação superior brasileira.

Resultados Esperados

Espera-se que com esse trabalho, nós acadêmicas, consigamos compreender etapas e as evoluções do desenvolvimento da educação superior e da Universidade. Assim também, esperamos que outros do mesmo modo possam a entender esse processo histórico e social dessa etapa da educação.

Nós, como futuros educadores, devemos estar em uma constante busca para nosso aprendizado e conhecimento do nosso fazer educacional, e este trabalho poderá expandir nosso modo de pensar sobre a nossa história, nos possibilitando novas descobertas e aprendizagens importantes para o desenvolvimento profissional.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. Ed. Rio de Janeiro: 1971. Pg47.

MONROE, Paul. **História da Educação.** São Paulo: Ed, Nacional, 1979.

OLIVEN, et al. **A educação superior no Brasil,** Brasília –DF, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologias do Trabalho Científico**. São Paulo, Editora Cortez, 2007.

SAVIANI , D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo. Associados, 2007.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Jackeline da Graça Bastos
Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/
Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso
jackbastos9@gmail.com

Abner Alves faria Borges
Professor da Universidade Federal de Mato Grosso
abnerfaria@gmail.com

Sérgio Carlos da Silva
Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso
sergioscs.carlos@gmail.com

GT 16 – História da Educação

Resumo

Os estudos históricos na área de Educação Especial têm contribuído para o entendimento das reais intenções das práticas utilizadas nesta área e suas consequências para as pessoas com deficiência, seus familiares, a cultura e a sociedade em geral. Para a Psicologia, compreender esse processo e como foi engendrado, dentro de uma perspectiva política, econômica e ideológica, é fundamental se o objetivo de atuação é a inclusão social. Nesta perspectiva, surge a necessidade de compreender histórias regionais e suas especificidades. Sendo assim, este estudo se propõe a investigar a história da Educação Especial em Mato Grosso buscando identificar instituições pioneiras de Educação Especial do Estado; os primeiros profissionais, práticas, teorias e instrumentos utilizados nesta área.

A pesquisa foi realizada utilizando-se a metodologia da história oral e análise de documentos. Os primeiros registros da Educação Especial em Mato Grosso datam da década de 1960 e apontam para a criação de escolas especiais filantrópicas nas cidades de Cáceres, Rondonópolis, Guiratinga e Cuiabá, seguida por ações políticas governamentais que instituem classes especiais nas escolas regulares na década de 1970.

Palavras-chave: Educação Especial; História da Educação; Educação Especial em Mato Grosso.

O campo de estudos históricos na área de Ciências Humanas e da Saúde tem assumido especial relevância nos meios acadêmicos e científicos por se apresentarem como uma forma genuína de explicar o estado atual do atendimento, bem como planejar as práticas no presente e ações futuras. Para Jacó-Vilela (200l), não se trata de somente descrever uma série de fatos passados, mas de compreender um objeto sempre em construção, inserido que está numa sociedade em constante movimento.

Há algumas décadas, vários pesquisadores tem se dedicado à desenvolver pesquisas históricas sobre Educação Especial no Brasil[1], o que contribuiu determinantemente para compreendermos as reais intenções que sempre permearam as práticas nesta área, bem como seus efeitos para os alunos, suas famílias e a sociedade.

Para Bueno (1993), as primeiras escolas de Educação Especial surgiram no Brasil em meados do século XIX com escolas para crianças surdas e cegas. Neste período também surgem as escolas para deficientes mentais, anexas a hospitais psiquiátricos, por iniciativa de médicos que trabalhavam nestes hospitais.

A expansão dos serviços de Educação Especial no Brasil deu-se de forma muito lenta, com exceção da área específica da deficiência mental, que no início do século XX aumentou significativamente o número de escolas especiais de caráter filantrópico privado com atendimento específico a esta demanda. Para Bueno (1993) isso refletiu as políticas educacionais para a redução do fracasso escolar. Cotrin (2010), afirma que as práticas desenvolvidas nestas escolas baseavam-se em exercícios de ortopedia mental, além de serem propostas oficinas protegidas para os jovens e adultos.

A partir da década de 1930 surgiram as Sociedades Pestalozzi em Minas Gerais (1932), Rio de Janeiro (1945), Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo, 1936), Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941) e outros dedicados à pessoas com deficiência mental.

No Estado de Mato Grosso as primeiras iniciativas públicas em Educação Especial foram para atendimento de alunos com deficiência auditiva, motivadas pelo trabalho de um grupo de professoras com formação no Instituto Nacional de Surdos (Rio de Janeiro). Em 1962 uma classe especial para alunos deficientes auditivos foi inaugurada no município de Várzea Grande, sendo transferida no mesmo ano para a capital Cuiabá, onde se fundou o

[1] Alguns estudos sobre história da Educação Especial no Brasil:Gilberta Jannuzzi (2004), José Geraldo Silveira Bueno (1993) e Marcos Mazzotta (1996).

Centro Auditivo Professora Maria Luiza Pimenta, funcionando dentro do grupo escolar "José Magno". Em 1972 o governo do Estado implantou a Divisão de Educação Especial, um sistema de atendimento inserido no Departamento de Educação Complementar/Coordenadoria de Ensino Supletivo. O atendimento em Educação Especial foi ampliado, sendo implantando nos estabelecimentos da rede oficial de ensino, Classes Especiais na capital e em vários municípios do Estado.

Do final do século XIX ao início do século XXI, com mais de um século de história, a Educação Especial busca fazer um novo percurso: levar as crianças consideradas deficientes das escolas especiais para as escolas regulares. E essa não tem sido uma tarefa fácil, pois encontramos no bojo das práticas nas Escolas Especiais os mesmos anseios verificados no início do século XX, o que se contrapõe ao atual paradigma em educação que é a educação inclusiva. Mas, independente das dificuldades no presente, somos fruto de uma história em transformação e conhecê-la pode ser o ponto de partida para compreendermos o estado atual do atendimento em nosso Estado.

O objetivo central desta pesquisa é investigar e descrever, como, historicamente, foi realizado o atendimento educacional especializado no Estado de Mato Grosso. Para isso, temos como objetivos específicos: identificar os primeiros profissionais que atuaram em educação especial no Estado; identificar as primeiras instituições de atendimento a criança com deficiência no Estado; investigar como se deu o atendimento no interior das instituições; rastrear os primeiros personagens, práticas, teorias e instrumentos de trabalho utilizados.

O método de pesquisa adotado seguiu o percurso de uma pesquisa histórica em Ciências Humanas: a história oral, realizada por meio de entrevistas e a análise de documentos.

Indo de encontro com Cambi (1999) que defende que a pesquisa histórica deve conter uma multiplicidade de fontes que permitam criar setores especializados de conhecimentos. O que não significa construir uma história pura, neutra, absoluta.

A história é tão somente uma das muitas histórias que podem ser contadas sobre um determinado fato ou período. Contar a história é sempre recontá-la sob um determinado ponto de vista, por isso não há história neutra, exatamente como aconteceu, mas a história dos olhares sobre ela. Compreendê-la depende do avanço das ciências e da própria história. Então, é o avanço da história que permite analisá-la.

Para Massimi (2000), são várias as formas de escrever a história. A escolha de uma delas deve revelar o lugar histórico em que o pesquisador se coloca. As perguntas que o pesquisador dirige para a história são frutos da posição em que se coloca para olhar, para perguntar, e das teorias que escolhe para compreender o que está vendo, sob nenhuma hipótese neutras. Por não serem neutras, são reconhecidas em sua limitação, descontinuidade e eterna reconstrução.

Jacó-Vilela (2000) afirma que a história não é somente uma série de fatos passados, mas uma realidade em contínua construção; e por dizer de uma sociedade em movimento, estudá-la é fundamental para compreender práticas atuais e dar luz à perspectivas futuras. Deste modo, de acordo com a autora, conhecer a história no âmbito da psicologia, permite desnaturalizar práticas e saberes atuais.

A historiografia proposta nesta pesquisa buscará identificar as fontes primárias de informação sobre o tema, seguida de sua análise e descrição e análise do contexto em que tais fontes emergiram, o que possibilitará não somente conhecer uma área em construção, mas colaborar com o estudo da história da cultura e da contemporaneidade, numa tentativa de diálogo entre o presente e o passado.

O trabalho está sendo realizado em duas fases complementares. A primeira fase consistiu numa pesquisa documental realizada junto às secretarias municipal e estadual de Educação, bem como Conselho Nacional de Educação para a identificação dos primeiros serviços e as primeiras escolas especiais credenciadas no estado de Mato Grosso para atuarem com crianças com deficiência. Também nesta etapa realizamos entrevistas com os representantes atuais das escolas especiais da cidade de Cuiabá para levantar dados sobre os pioneiros da Educação Especial no estado.

Após esta identificação, a segunda foi a coleta de dados junto a estes profissionais a partir de entrevistas semi-dirigidas, filmagens, busca de parte deles de fotos e documentos e outros materiais. Atualmente, a pesquisa está em processo de análise dos dados coletados, transcrição de entrevistas e estabelecimento de relações entre fatos citados por fontes diferente.

Referências

BOSI, E. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira: Integração/ Segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COTRIN, J.T.D. Itinerários da Psicologia na Educação Especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010

HISTÓRIA DO MATO GROSSO. Disponível em <http://www.mteseusmunicipios.com.br> Acesso em 15 de fevereiro de 2012.

JACÓ-VILELA, A.M. et AL. Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia. São Paulo: IPUSP/ GEHPAI/ FAPESP, 2000.

JANNUZZI, G.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados,2004.

MASSIMI, M. Historiar a Psicologia: assumindo uma perspective e um lugar de observação. In: Seminário de Historiografia da Psicologia, 1., 2000, São Paulo. Anais... São Paulo: Instituto de Psicologia da USP/GEHPAI/FAPESP, 2000.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

A CRIAÇÃO DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 1990 A 2000

Jefferson Bento de Moura
(IE/UFMT/SEDUC-MT/FAPEMAT)
professor.je@gmail.com

Márcia dos Santos Ferreira
(IE/UFMT)
msc@ufmt.br

GT 16 – História da Educação

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender o processo de criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da análise de sua implementação durante a década de 1990. A década de 90 foi escolhida como recorte temporal pelo fato de ter sido o período em que havia necessidade de reunir as lideranças de EJA para pensar encaminhamentos a serem levados para V CONFITEA. Esta mobilização fez com que surgisse a necessidade de criar espaços de articulação entre os diferentes segmentos que atuam na modalidade. Os dados parciais do estudo da constituição do Fórum de EJA permitiram estabelecer a trajetória desse movimento e o seu papel na definição da política pública para o setor, bem como a sua participação na busca da melhoria da prática dos professores, ao oportunizar espaços para intercâmbio de experiências, com o intuito de fortalecer a oferta nesse estado.

Palavras-chave: Educação Popular. Fóruns de EJA. Movimentos Sociais

O presente estudo apresenta dados parciais de uma pesquisa em andamento. O enfoque principal da pesquisa e analisar o processo de criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos FPDEJA. Ao longo dessa pesquisa, pretende-se refletir sobre as contribuições ou interferências dos movimentos sociais nas definições das políticas públicas educacionais para a modalidade de educação de jovens e adultos na década de 90.

Historicamente, a relação dos movimentos sociais com a educação tem um elemento de união, que é a questão da cidadania. Cumpre esclarecer esta categoria, permeada por várias

abordagens, tanto do ponto de vista teórico-metodológico como das visões do processo de mudança e transformação da sociedade (GOHN, 2009).

Os movimentos sociais podem ser compreendidos não apenas como legado de luta, da reivindicação, mas como princípio educativo diante da dinâmica relação entre os seus sujeitos. Como nos ensina Arroyo (1999, p.17):

> [...] o que vocês estão fazendo em suas escolas, nos assentamentos, na educação de adultos, na educação indígena, faz parte de um movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país. [...] acreditamos que o próprio movimento social e educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde as crianças aos adultos novos seres humanos vão se constituindo.

Nesse sentido, os movimentos sociais não podem ser chamados apenas como um mecanismo de mobilização, mas sim de interação, de fomentação do debate, socializando as concepções de educação e contribuindo nas decisões e encaminhamentos. Sobre os movimentos sociais e a educação, Gohn (2011) esclarece que não só o espaço escolar promove saberes, mas há diferentes espaços que possibilitam o aprendizado e apreensão de conhecimentos, que a autora denomina como educação não formal. A mesma autora acrescenta que:

> Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (GOHN, 2011, p. 333).

Nessa perspectiva, acredita-se que os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos sejam espaços promotores de saberes. A história do surgimento e da difusão dos Fóruns de EJA no país toma corpo a partir de 1996, que foi o ano preparatório para a V Conferência

Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA). Em resposta a convocação da UNESCO, o poder público federal no ano de 1996 instaurou uma metodologia de trabalho envolvendo representantes do setor público da educação, universidades, organizações não governamentais, sistema S e outros com o objetivo de elaborar um documento que retratasse a realidade da EJA naquele contexto histórico. Para tanto, foram realizados vários encontros estaduais, três regionais e um Seminário Nacional, em Natal.

Durante a realização do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em Natal, RN, entre 8 e 10/09/1996, foram apresentados elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil. O diagnóstico foi aprovado pelos delegados reunidos no plenário do seminário e resultou da consolidação dos relatórios dos encontros preparatórios realizados nas regiões Nordeste, Sul, Sudeste, Norte e Centro Oeste. O diagnóstico da EJA revela vários desafios, dentre os quais se destaca:

- O Brasil apresentava um quadro com 19.233.239 de analfabetos absolutos, 20% da população total com 15 anos ou mais, que totalizava 95.837.043 de habitantes.
- Falta de dados atualizados e consistentes sobre a demanda e a oferta de EJA
- A equivocada política de marginalização dos serviços de EJA e a prioridade à educação das crianças e adolescentes têm conduzido a um lugar secundário no interior das políticas educacionais.
- Ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e longo prazo, conduzindo à fragmentação dispersão e descontinuidade dos programas de EJA (BRASÍLIA, 2004).

Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 12) entendem que "a chegada de representantes em Natal era fruto de uma mobilização parceira do Estado e da sociedade civil que resultou em um movimento até hoje presente no país – o surgimento de Fóruns de EJA".

O primeiro Fórum de EJA foi criado no estado do Rio Janeiro no ano de 1996, em meio à série de encontros preparatórios que antecederam a V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo (Alemanha) em 1997. Paiva (2007, p.12), "ao rememorar as mobilizações do período, conclui que a experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil, de 1996 para cá, com a constituição de Fóruns de EJA".

A experiência do Fórum do Rio de Janeiro fez surgir muitas outras. Por intermediação, essencialmente, de seus representantes, o crescimento dos demais fóruns contou com a organização e articulação de pessoas atuantes em instituições envolvidas com essa modalidade educacional em cada estado. Para Di Pierro (2005), estes fóruns iniciaram uma

mobilização social que pretendia estabelecer resistência a negação do direito à educação conquistada na Carta Constitucional de 1988.

O Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos vem conquistando novos adeptos e já se consolidou como entidade que não tem poupado esforços na busca da melhoria da qualidade, construção e fortalecimento da identidade da escola de Educação de Jovens e Adultos, definindo encaminhamentos e propiciando intervenções necessárias à consecução de seus objetivos. O propósito do Fórum consiste em apresentar sugestões que auxiliem os interessados a envidar esforços para alcance de uma de suas metas e para o fortalecimento dos acordos do Fórum Mundial, bem como, no âmbito do Estado, revitalizar a troca de experiências de EJA.

Assim, ao conceber que as políticas públicas educacionais de EJA estão imersas em um campo estruturado e hierarquizado que envolve disputas por posições entre os agentes que querem mantê-la e aqueles que buscam assumir novas posições, esse trabalho tem como perspectiva indicar o papel das instituições envolvidas na busca de direitos sócios educacionais.

O Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos é uma importante conquista dos educadores da modalidade, que estimula às discussões sobre temas pertinentes à Educação de Jovens e Adultos, servindo para aproximar e cooperar com as diversas Instituições e organismos que oferecem e são beneficiários da EJA.

O desafio posto para os Fóruns é de socializar todas as concepções de EJA proposta e vivenciada pelos movimentos sociais, para que a partir daí desencadeie mobilizações reivindicando a erradicação do analfabetismo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez & FERNANDES, Bernardo Mancano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção por uma Educação Básica do Campo**, n 02.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB.** Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia:FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Win%208/Desktop/confitea_6_secadi.pdf>. Acesso em: 15/06/2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. In.: **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 92, out 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo, Ed. Cortez, 2009. – (Coleção Questões da Nossa Época; V. 5).

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 10/06/2014.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria M, IRELAND, Timothy (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, (1996-2004). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

Anais

SemiEdu 2014

GT 17

Movimentos Sociais e Educação

Sustentável
editora

GT 17 - Comunicação Oral

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES: REFORMA UNIVERSITÁRIA, SOCIEDADE CIVIL E DEMOCRACIA

SILVA, Solange Pereira da
IE-UFMT-GPMSE, Mato Grosso, Brasil.
Bolsista CAPES

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

No presente texto apresento uma reflexão sobre a atuação da União Nacional dos Estudantes, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970. Busco compreender quais foram os caminhos percorridos pela referida instituição, e seus aliados, que favoreceram o aprofundamento do debate sobre a reforma universitária e a instauração do regime democrático no País, no contexto do regime ditatorial militar. As análises indicam que neste percurso o conceito de movimentos sociais adquiriu força e notoriedade, como expressão do redimensionamento dos conceitos de Estado e de Sociedade Civil, em vista da instauração de "uma democracia substantiva e mais igualdade social" (SEMERARO, 1999). A UNE consolidou a formação política de estudantes e professores objetivando o atendimento das reivindicações pela reforma universitária pela defesa das liberdades de ensino, de investigação, de expressão e de associação. Ao mesmo tempo, para além dos muros da universidade, estabeleceu a interlocução da comunidade universitária com outros estudantes e professores, com o operariado, camponeses, artistas, clérigos, literatos, objetivando o engajamento no debate sobre os temas fundamentais da época, como a fome, o desemprego, a soberania nacional, a cultura popular. As análises foram elaboradas a partir do acervo virtual, a audiência de documentários e entrevistas, a bibliografia sobre o referido período e sobre esta organização.

Palavras-chave: UNE. Sociedade-Civil. Estado.

Nas primeiras duas décadas deste III milênio as manifestações populares no Brasil e em outros países, em todos os continentes, exigiram a releitura dos processos sociais em marcha. Os principais gritos que se ouvem giram em torno da crítica ao sistema de representação política e das reivindicações relativas ao direito à participação nas decisões sobre os rumos da economia e da política locais.

No ano de 2013 e de modo particular no ano de 2014, quando se completam os 50 anos de instauração do regime ditatorial militar, temas como a ação do Estado e a

resistência popular e estudantil, foram amplamente pautados pela mídia. As cenas de violenta repressão contra as expressões de insatisfação popular ganharam visibilidade nas ruas de várias cidades do País e mostraram que os regimes de governo se sucederam, mas não mudaram as formas de tratamento repressivo contra o povo.

A análise exige uma mirada retrospectiva e o referido recuo situa entre as décadas de 1950 a 1980 como período histórico fundamental para compreender as mudanças que se deram no Brasil e no mundo. As conjunturas internacional e nacional deste período foram prodigiosas em fenômenos sociais que influenciaram e que instigaram a gestação de mudanças de naturezas diversas nas áreas da política, cultura, estética, educação, economia, arte, ciência, dentre outras expressões.

No entanto, as décadas de 1960 e 1970 concentraram as articulações que delinearam o caráter e a potencialidade humana e das instituições sociais que contribuíram para o delineamento do contexto brasileiro atual.

No presente texto trago uma reflexão sobre a atuação da União nacional de Estudantes, em vista da reforma universitária, no contexto de violenta repressão. Busco compreender como se articulou a luta particular da comunidade universitária com a luta ampliada pela instauração do regime democrático de direito no País e como neste percurso foram sendo redimensionados os conceitos de Estado e de sociedade civil, tendo como expressão o reconhecimento dos movimentos sociais.

As análises basearam-se na pesquisa bibliográfica e documental, no exame dos textos publicados nos espaços virtuais, na audiência de documentários e entrevistas através dos meios de comunicação abertas, assim como a bibliografia sobre os movimentos sociais e sobre o referido período brasileiro. Dentre os documentos institucionais analisados destaco a Declaração da Bahia e da Declaração do Paraná, textos produzidos por ocasião do I e do II Seminários Nacionais de Reforma Universitária, eventos realizados pela UNE.

Este artigo que agora lhes apresento está organizado em duas seções. Ao longo da primeira seção tracei alguns parágrafos pontuando fatos históricos que caracterizam a trajetória da instituição desde a sua criação, na década de 1930. Compreendendo que tenha sido neste período que a UNE se expandiu para o território nacional e alargou o seu campo de visão e áreas de intervenção, angariando neste percurso, apoiadores e os olhares opositores das forças repressivas.

Na segunda seção trago algumas reflexões sobre o caráter do movimento estudantil, considerando o seu papel educativo em vista da reconstrução do campo ético-político para as entidades representativas e para a sociedade como um todo.

As décadas de 1960 e 1970 e o contexto particular do regime ditatorial militar favoreceram o redimensionamento da noção gramsciana de Estado, enquanto instituição que se realiza a partir da unidade entre sociedade civil e sociedade política, marcando a sua interpretação pela polarização valorativa. A violência instaurada pelos militares levou à dicotomização radical na leitura do "par conceitual sociedade civil-Estado." (COUTINHO, 1999, p. 9).

O modo de ação da UNE e seus aliados evidenciou personagens, motivações, posturas e táticas específicas de instituições da sociedade civil, em vista da instauração do regime democrático de direito.

UNE, reforma universitára e democratização do Brasil

A União Nacional dos Estudantes (UNE) é mais antiga organização estudantil institucionalizada, de âmbito nacional. Criada na década de 1930, a UNE foi reconhecida em dezembro de 1938 com o II Congresso Nacional dos Estudantes. Por ter sido vinculada ao Ministério da Educação no governo ditatorial e centralizador do presidente Getúlio Dornelles Vargas. Houve a tentativa de se estabelecer as diretrizes e os limites desta organização.

Em 1942 a UNE se posicionou contra a proximidade do governo Vargas com o nazi-fascismo. Em 1944 se manifestou em favor da nacionalização da exploração do petróleo, aderindo à campanha O Petróleo é Nosso.

Em 1945, numa conjuntura favorável ao final do Estado Novo, a UNE participou do movimento anti-getulista, que exigia a democratização do país pela reabertura do Congresso Nacional e a realização de uma nova Assembleia Constituinte. Neste mesmo ano durante uma manifestação pública, a ditadura de Getúlio assassinou Demócrito de Souza Filho, estudante de direito de Recife, Pernambuco.

Entre os anos de 1950 a 1956, a UNE foi liderada por um grupo de direita, a chamada União Democrática Nacional (UDN).

No contexto mundial toda a América Latina sofria a influência da bipolaridade de forças expressas pela Guerra Fria, principalmente entre os Estados Unidos e a União

Soviética. A repressão contra o comunismo recaiu sobre as organizações populares e sobre as organizações sociais, de modo particular sobre as organizações estudantis.

Em 1961 a UNE criou um órgão chamado Centro Popular de Cultura e propôs o conhecimento e a valorização das expressões culturais populares, acreditando que por meio da arte a UNE enriqueceria a consciência dos jovens. A missão do CPC se configurou numa ação educativa, uma vez que "Durante dois meses a UNE foi ao encontro de estudantes de várias partes do País para debater a necessidade das reformas e entender a realidade brasileira com seus contrastes e potencialidades"[1].

Também em 1961 foi realizado o I Seminário Nacional de Reforma Universitária (ISNRU), a partir da análise otimista em relação às perspectivas do movimento estudantil em torno da luta popular, anti-imperialista e anticapitalista e pela aliança efetiva entre operários, estudantes e camponeses (UNE, 1961). Este evento produziu o documento intitulado Declaração da Bahia com o objetivo de divulgar as reflexões sobre três temas cruciais para o contexto brasileiro e para a organização estudantil: a Realidade Brasileira, a Universidade no Brasil e a Reforma Universitária.

Sobre o item, a Universidade no Brasil, o documento refletia sobre o papel das instituições de ensino superior no Brasil, e sobre a interpenetração e interinfluência entre sociedade e universidade: "Reciprocamente, uma Universidade infiel às suas responsabilidades históricas estará conformando uma sociedade incapaz de auto-superar-se, insensível à autocrítica, vedada à evolução". (Idem, XVII).

O terceiro item tratava da reforma universitária tendo em vista que o funcionamento da mesma deveria se voltar para as demandas da sociedade:

> a) reforma e democratização do ensino, em todos os graus; b) criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização (feitos por qualquer Faculdade), de mestres de obra (através das Escolas de Engenharia), para líderes sindicais (nas Faculdades de Direito); c) criação de escritórios de assistência jurídica, médica, odontológica; d) criação de escritórios de assistências técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas); e) atuação política

[1] As caravanas percorreram vários estados a fim de difundir as reflexões sobre as reformas de base, fortalecer os movimentos políticos e artísticos locais, angariar apoios para as lutas em nível nacional e "consolidar a dimensão nacional da entidade", o que era um grande desafio devido às realidades postas neste País de dimensões continentais. História da UNE. Disponível em: http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/ Acesso em 14 de Jul. 2014.

> da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura ao movimento de massa. (Idem, Ibidem, XX –XXI).

De acordo com Florestan Fernandes, para que a classe trabalhadora não se desvencilhe da sua identidade e de seus papeis sociais, a universidade deve ser capaz de servir-lhes oferecendo uma educação instrumental útil à sua liberdade e auto-emancipação.

A Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação também balizou as reflexões críticas dos integrantes da UNE, pois este não atendia a aspectos estruturais do problema da educação: "[...] o desenvolvimento econômico, a democratização do ensino, o planejamento global da educação, a erradicação do analfabetismo [...]." (UNE, 1961, XIII).

Em 1962 a UNE realizou o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, onde foi produzida a Carta do Paraná. Uma das grandes reivindicações deste evento foi a regulamentação da participação, com direito a voz e voto, de 1/3 dos estudantes nos órgãos colegiados das instituições de ensino. Dos anexos constam as Perspectivas da Luta pela Reforma Universitária – Manifesto da União Nacional dos Estudantes.

Ainda em 1962 a UNE articulou uma greve geral nacional dos estudantes universitários que teve a adesão da maioria das 40 universidades existentes em todo País. Estas análises e intervenções desagradaram as camadas mais favorecidas da sociedade que não queriam perder os privilégios conquistados na relação com os governantes. A repressão militar empreendida contra os estudantes desencadeava novas mobilizações populares em todo o Brasil.

Em abril de 1964, foi decretado o regime ditatorial sob o comando das Forças Armadas Brasileiras numa conjunção de forças econômicas, políticas e militares. A ditadura militar-civil objetivou abafar a aliança estabelecida entre o operariado, o campesinato e estudantes, considerando que no contexto havia o perigo do avanço das forças comunistas sobre a América Latina.

Com a promulgação da Lei Suplicy de Lacerda Lei nº 4. 464, de 9.11.1964, as organizações estudantis foram postas na ilegalidade, passando a atuar na clandestinidade todas as instâncias organizativas de estudantes, municipais, estaduais ou

nacionais. Em 1966 foi realizado secretamente o XXVIII Congresso da UNE no porão da Igreja de São Francisco de Assis, em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, na região Sudeste do País.

As discussões no movimento estudantil centraram-se em dois temas primordiais a revogação dos Acordos MEC/USAID e a revogação da Lei Suplicy de Lacerda. (FÁVERO, 2006). O primeiro item diz respeito à soberania nacional que na análise da instituição estava ameaçada pelos acordos de cooperação técnica entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos que objetivavam a adequação das instituições de ensino às necessidades do mercado. Soberania também ameaçada pela Operação Condor[2].

O segundo item diz respeito à urgência da livre expressão das organizações sociais que estavam sendo reprimidas pela instauração da referida Lei. Os aparelhos de repressão efetuavam prisões e processos judiciais, proibiam as mobilizações de caráter político partidário, por meio do uso da força, da tortura, do terror e das execuções.

Em março 1968 a invasão do restaurante universitário Calabouço, no Rio de Janeiro e o assassinato de estudante Édson Luís provocou nova onda de mobilização no País, tendo a culminância no sepultamento do referido estudante com a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro (UNE, 2011). A manifestação foi uma demonstração de que as demandas estudantis eram compartilhadas por outros grupos sociais, por profissionais liberais e por artistas e intelectuais.

Em outubro deste mesmo ano foi realizado o XXX Congresso da UNE no interior de São Paulo, região Sudeste do País, cerca de mil estudantes foram presos. Daí em diante as manifestações nacionais foram evitadas sendo priorizadas as mobilizações regionais. (Idem).

A luta estudantil pela reforma universitária conquistou a instituição de um Grupo de Trabalho (GT), através do Decreto nº 62.937, de 02.07.1968. Este GT teve a missão de o objetivo de "(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país" (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, *apud* FÁVERO, 2006, p. 31).

[2]A Operação Condor foi a manobra militar-civil constituída pela aliança entre o Serviço de Inteligência do governo dos Estados Unidos os comandos militares de países da América Latina, cujo objetivo era eliminar as lideranças revolucionárias em cada país que ameaçassem o avanço das forças político-militares-empresariais americanas.

De acordo com o sociólogo Florestan Fernandes as análises produzidas pelo referido GT se constituíram no melhor diagnóstico realizado pelo Governo, porém os avanços limitaram-se às dimensões abstratas e teóricas, esgotando-se "como se fosse uma verbalização de circuito fechado" (FERNANDES, *apud* FÁVERO, 2006, p. 33).

Em 13 de dezembro de 1968 os militares apertaram o cerco ao decretar o Ato Institucional Nº 5, significando o aprofundamento do regime repressor, suspendendo as atividades do Congresso Nacional, cassando as liberdades de imprensa, de expressão, de organização política para toda a sociedade. A polícia política feriu, torturou, exilou, executou e fez desaparecer lideranças dos vários segmentos sociais.

Em 1972, Honestino Guimarães, presidente da UNE, desapareceu sem nunca ser encontrado. Em 1973 Alexandre Vanucchi Leme foi preso e assassinado pelos militares. Em torno deste fato foi realizada uma grande manifestação pública. A partir daí os esforços foram mobilizados para reconstituir a UNE. Em 1977 em São Paulo foi realizado o III Encontro Nacional dos Estudantes onde foram presas 700 pessoas. Em 1979, enfim foi realizado o Congresso de Reconstrução da UNE, na Bahia.

A conjunção de forças em torno da instauração da reforma universitária e da instauração do regime democrático de direitos, formada pela comunidade universitária, outros estudantes e professores, o operariado, camponeses, artistas, jornalistas, clérigos, literatos, etc., se dedicou a aprofundar o debate sobre os temas fundamentais da época, como a fome, o desemprego, a soberania nacional, a cultura popular.

O Estado e suas instituições estavam sendo questionados, quanto à sua essência, sua finalidade, seus métodos, sua prática, ao tamanho da sua estrutura, burocratização dos processos, ao seu alcance, à suas interpenetrações.

A abertura política rumo à democratização do País foi uma conquista desta articulação das organizações da sociedade civil, anunciada no início de 1980, sendo esta década marcada pelas grandes mobilizações públicas. Em 1985 um presidente civil assumiu o comando da Nação. Porém as orientações da "velha ordem" tiveram continuidade na "transição conservadora" possibilitada pelo "pacto entre as elites políticas", (MOISÉ, 1989, p. 148 *apud* DOIMO,1995, p. 48).

Apesar de toda a repressão dos poderes constituídos[3], no Brasil os movimentos de resistência política se proliferaram aprofundando a reflexão sobre as suas ações,

[3] A Comissão (criada pela Lei 12528/2011) apura violações de Direitos Humanos e tem revelado o lado sombrio e perverso deste período da ditadura militar, evidenciando as redes de relações estabelecidas

exercitando, como diria Giovanni Semeraro (2009, p. 100), "[...] a versão tropical do que Gramsci havia delineado como filosofia da práxis, quer dizer, de uma filosofia que se faz política e de uma política que inspira a filosofia".

A luta pelas eleições diretas e pela instalação da Assembleia Nacional Constituinte culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Afirmava-se naquele contexto, a incapacidade do Estado de representar as demandas da sociedade e prover as suas necessidades e exigia-se o reconhecimento das instâncias sociais representativas dos segmentos sociais, valorizando a diversidade de especificidades.

Por uma nova cultura política: o Estado, a sociedade civil e os movimentos sociais

Vimos na seção anterior que o período de 1960 e 1970 foi marcado pelos embates entre a organização estudantil e as forças repressivas que tomaram maiores vultos e se expandiu pelo território nacional.

O movimento estudantil brasileiro, cuja expressão máxima se notabilizou pela atividade da União Nacional dos Estudantes, com especial contundência nas décadas de 1960 e 1970, teve o reconhecimento e o apoio da sociedade brasileira para o processo de transição democrática. Remando "contra a maré", a contrapelo da história, a UNE questionou a ordem estabelecida por meio de um intenso processo educativo, colocando em prática suas alternativas, para além dos muros das universidades articulando com outras experiências em curso, buscando identificar convergências e apoios mútuos.

A instituição de um novo campo ético-político vem sendo pautada pela intencionalidade da ação das forças presentes, em vista da instauração da democratização do País. As forças que formavam o que se convencionou chamar de sociedade civil brasileira apresentou-se como "o terreno da multiplicidade e da diferença", como diria Semeraro, baseado em Gramsci (SEMERARO, 1999, p. 227).

Neste contexto, pela forma como os militares passaram a tratar as pessoas, estando elas ou não politicamente engajadas, o conceito de Estado adquiriu uma carga fortemente negativa. Os clamores mostram a urgência da redefinição dos papeis

entre os militares e as forças político-econômicas que cercearam as liberdades individuais e coletivas do povo brasileiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em 17 de Jul. de 2014.

políticos e da recriação das instituições públicas pela via da participação direta dos vários segmentos sociais envolvidos.

Trabalhado originalmente por Antonio Gramsci numa perspectiva ampliada e complementar entre os conceitos de sociedade civil e sociedade política, o conceito de Estado foi redimensionado vindo a adquirir força e notoriedade o conceito de movimentos sociais.

Os movimentos sociais, de acordo com a socióloga Maria da Glória Gohn, desenvolvem "experiências educativas, questionadoras do *status quo* vigente" (1992, p. 9). Para caracterizá-los são utilizados alguns de seus elementos constituintes:

> [...] demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias que ao se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações. (GOHN, 2008, p. 14).

Apesar das "fragilidades e contradições, as inúmeras e variadas formas associativas" passaram a "participar da coisa pública" (SEMERARO, 1999, p. 13), reinventando por meio dos processos político-pedagógicos, "[...] a grandeza da política e o sentido de coesão social na complexa trama de livres, multiformes, conflitivas e flexíveis expressões da sociedade civil." (Idem, p. 16).

As reflexões elaboradas nestes processos mostraram a capacidade da população de interferir no contexto do País, numa "[...] aprendizagem de democracia direta, de participação em que se insistia na transferência de poder de decisão ao coletivo de participantes" (TORRES, 2012, p. 92), tanto por meio das ações da comunidade universitária quanto de outras organizações sociais vinculadas aos movimentos sociais.

Os sujeitos que vivenciaram tais experiências compreenderam que era necessário, instituir processos que pudessem favorecer à emergência das expressões específicas articuladas com as questões mais gerais. E neste sentido, além das reuniões, passeatas, comícios e intercâmbios, houve um esforço coletivo de elaborar documentos,

estatutos e leis que oficializassem as suas demandas, suas resoluções e os compromissos assumidos no processo, para, "[...] lutar pelo marco regulatório porque ele está inserido mesmo na noção de democracia e de república", como diria Chauí (2012).

Esta experiência humano-intelectual ensejou em última instância produzir novos sentidos e operar mudanças culturais nas práticas do movimento estudantil, ao desnaturalizar as relações de opressão postas, sugerindo a alteração da percepção das pessoas sobre a sua realidade. Buscou desenvolver uma nova consciência filosófica e a criação de uma nova cultura política e a abertura para descobertas individuais "originais". (GRAMSCI, 2006).

Para que a libertação das forças repressivas ganhasse profunda significação foi necessário investir na formação e na participação dos vários segmentos da sociedade para interferir na realidade e alterar os rumos da realidade, unindo as lutas individuais à luta coletiva. (FREIRE, 1992), interconectando o local e global, o regional e o nacional.

As dimensões territoriais, a diversidade das características culturais e a particularidade das demandas regionais e locais poderiam representar um empecilho para a compreensão mais aprofundada da realidade brasileira e para a constituição anterior de um movimento de caráter nacional. As viagens de estudantes promovidas pela UNE para as regiões ermas, a produção material informativo, a criação dos ciclos de cultura favoreceu o conhecimento da sua própria realidade e a reeducação do olhar, do pensar e do agir sobre si mesmos e sobre o mundo.

A elaboração e a difusão crítica das ideias ofereceram as bases de ações vitais enquanto elementos que favorecessem uma nova ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 2006), vislumbrando a transformação da sociedade.

A UNE, a comunidade universitária e as organizações da sociedade civil organizada ousaram apropriar-se do futuro interferindo "[...] nos costumes, nas formas de pensar, nas atitudes e nos valores culturais, sociais e políticos", (FERNÁNDEZ BUEY e GARCIA, 2011) que para muitas pessoas àquela época era sombrio e incerto.

Considerações finais

Tendo sido criada ainda na década de 1930, a UNE atuou em contextos marcados pela intransigência e a violência de governos ditatoriais, sobretudo nos governos de Getúlio Vargas e por todo o regime ditatorial militar entre as décadas de 1960 e 1980. Esta organização representativa da comunidade universitária se consolidou na luta por reformas para as instituições de ensino superior, também atuou para operar mudanças no regime político e as transformações pelas quais a sociedade clamava.

As experiências analisadas neste artigo geraram algumas consequências graves, como o banimento, o cárcere, espancamentos, e até a morte de manifestantes, como tem demonstrado a Comissão Nacional da Verdade. Porém lograram alguns êxitos positivos conquistando espaços políticos, interferindo na elaboração de documentos, estatutos e leis, na criação de instituições sociais que pudessem assumir as demandas da sociedade.

Balançaram as estruturas dos poderes constituídos, influenciaram na mudança de perspectiva das pessoas envolvidas, reacenderam a chama da luta por justiça social, "[...] levando segmentos consideráveis da população a sair da condição de massa, a amadurecer uma consciência crítica [...]" (SEMERARO, 1999, p 13).

Estes passos indicam o valor e o alcance das ações político-pedagógicas na criação, socialização e difusão de ideias como elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 2006) que visam à criação de uma nova cultura para a renovação da sociedade e deverá continuar servindo de farol para as gerações atuais e futuras que ousam sonhar, criar, elaborar a sua realidade.

Os processos desenvolvidos pelas forças da sociedade civil em articulação ensejaram mudanças substanciais na cultura política pela instauração de direitos humanos civis, culturais, sociais e políticos e colaborou para a redefinição da atuação da sociedade civil e do Estado, anunciando novos campos de possibilidades para o Brasil.

Referências

CABRÓN, Ascención. **La utopia de Francisco Fernández Buey,** em Garcia, Jordi e Arnal Salvador (coord.). Homenaje a Francisco Fernández Buey (1943-2012). Barcelona, Espanha. Mientras Tanto. Icaria Editorial. 2012.

CHAUÍ, Marilena. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=22051sC1RMY. Acesso em 08 de Nov. de 2013.

COROMINAS, Albert. **Francisco Fernández Buey, dirigente estudantil**. **,** em Garcia, Jordi e Arnal Salvador (coord.) . Homenaje a Francisco Fernández Buey (1943-2012). Barcelona, Espanha. Mientras Tanto. Icaria Editorial. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Prefácio Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

DOIMO, Ana Maria. **Movimento Social: a Crise de um conceito.** In: **A vez e a voz do Popular:** movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Acesso em 15 de Jul. de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.

FERNÁNDEZ- BUEY, Francisco e GARCIA, Jordi Mir. **Apropiación del futuro: revuelta estudiantil y autogestión durante el tardo-franquismo y la Transición.** Disponível em: http://www.museoreinasofia.es/publicaciones/desacuerdos. Acesso em 19 de Nov. de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 1992. 117 p. (Questões da Nossa Época).

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. vol.1. RJ: Civilização Brasileira. 2006.

SEMERARO, Geovanni. **Libertação e hegemonia**. São Paulo: Idéias e Letras. 2009.

_____. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

SOARES, Leôncio. **O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

TORRES, Artemis. **Os movimentos de cultura pedagógica subterrânea rumo a "outro mundo possível"** In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Sobre saberes, educação e democracia**. Cuiabá, (MT): EdUFMT, 2012. p. 89-103.

UNE. I Seminário Nacional de Reforma Universitária – Declaração da Bahia, promovido pela União Nacional dos Estudantes. Salvador – Bahia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNE. II Seminário Nacional de Reforma Universitária – Carta do Paraná, promovido pela União Nacional dos Estudantes. Curitiba - Paraná. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNE. Luta Atual Pela Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes. Belo Horizonte. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNE. **Linha do Tempo.** Disponível em: http://www.une.org.br/2011/09/linha-do-tempo/. Acesso em 16 de Jul. 2014.

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (PEE) E SEUS ENCONTROS COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Odorico Ferreira Cardoso Neto[1]
(UFMT – Campus Universitário do Araguaia)
kikoptbg@gmail.com

Remi Castioni[2]
(Professor da UNB no Programa de Pós-Graduação: Políticas Públicas e Gestão da Educação - PGE)
kotipora@gmail.com

Raquel de Almeida Moraes[3]
(Professor da UNB no Programa de Pós-Graduação: Políticas Públicas e Gestão da Educação - PGE)
raquelmoraesbr@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente artigo é resultado de trabalho de pesquisa em fase inicial que faz parte de um projeto maior que repercute ***"O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso: revisão, discussão, metodologia e outros exercícios de participação".*** A problematização tem como foco estudar a organização da educação em Mato Grosso, ligada às metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE), repercutindo a tradição de Mato Grosso em contribuir com as políticas macroeducacionais. O objetivo é compreender como o PEE pode cultivar as políticas públicas de qualificação social da educação em Mato Grosso. A pesquisa qualitativa aponta para um diagnóstico investigativo da pluralidade do estado e municípios, que permitam acompanhar as metas apontadas para o enfrentamento das situações-problemas da educação a fim de se universalizar as ações educacionais em um estado continente.

Palavras-Chave: Plano Estadual. Plano Nacional. Sistema Nacional de

[1] Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Barra do Garças, realizando PÓS-DOUTORADO – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, LINHA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - POGE, sob orientação da profa. Raquel Moraes e supervisão do prof. Remi Castioni.

[2] Professor-pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, atua no Programa de Pós-Graduação: Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE).

[3] Doutora em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Professora Associada do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Líder do grupo de Pesquisas da Plataforma Lattes do CNPq na UnB/ DF: História, Sociedade e Educação, no DF: HISTEDBR-DF-HISTEDBR.

O artigo faz parte do projeto de pesquisa que discute "O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso: revisão, discussão, metodologia e outros exercícios de participação". Entre os exercícios de participação está a gestão e os processos democráticos.

A discussão sobre os exercícios de participação estabelece que se compreenda o funcionamento do sistema de educação e o arcabouço jurídico-educacional a fim de se normatizar a estrutura do sistema. Não há sistema sem normas, regramentos e instrumental teórico para definir e estabelecer políticas. Assim posto, necessário que se fortaleça cada vez mais a reciprocidade entre Secretaria Nacional de Articulação com os Sistemas de Ensino – Ministério da Educação (SASE/MEC), as secretarias estaduais de educação, os fóruns, os conselhos federal, estaduais e municipais de educação, a organização dos secretários estaduais e municipais de educação para atuarem no processo de elaboração das normas e leis.

Em Mato Grosso, a Lei 8.806 de 10 de janeiro de 2008 instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) e, em seu artigo 3º obrigava que devesse ser avaliado. A primeira avaliação prevista aconteceu no 3º ano de sua vigência, conduzida pelos esforços do Fórum Estadual de Educação.

O PEE foi formatado em 15 capítulos, constituídos em três elementos, sendo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O desenho inicial orientava as equipes de planejamento dos diversos setores da Educação, no âmbito dos instrumentos de Planejamento: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), LeiOrçamentária Anual (LOA). No decorrer da Conferência Estadual foi aprovada uma proposta para que o Plano fosse adequado ao nacional, apresentado pela Secretária de Educação Rosa Neide e ratificada ao final do evento.

Assim, 2011 foi o ano de avaliação do Plano Estadual (PEE) apreciado nas conferências municipais, regionais e estadual, depois remetida ao Fórum Estadual de Educação (FEE) para que as discussões fossem sistematizadas. Na semana entre 16 a 20 de janeiro de 2012 uma comissão foi designada para trabalhar na organização do Plano, o texto depois de constituído foi remetido ao Fórum Estadual de Educação (FEE) que o aprovou no dia 17/07/2013, sendo entregue ao Governador dia 25 de julho de 2007. O projeto de lei encaminhado pela Casa Civil do Governo de Mato Grosso tramitou na Assembleia Legislativa e virou a Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, dispondo sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

No Plano Nacional de Educação (PNE), optou-se por metas e estratégias, tendo em vista que o PNE 2001-2010 era muito extenso e não atingiu as expectativas advindas dele pela sociedade civil que participou de sua elaboração, mas viu seus anseios desfeitos quando de sua promulgação, principalmente nos pontos que repercutiam as estratégias do financiamento.

Se no PNE várias expectativas foram frustradas, da mesma forma, os três primeiros anos de vigência do PEE trouxeram preocupações aos gestores e profissionais da educação de Mato Grosso, pois talvez a metodologia não fosse adequada para atacar todas as dificuldades apresentadas, juntamente com a locação de recursos e operacionalidade para atender as demandas elencadas no plano.

Em relação às estratégias, foram hierarquizadas de forma que a gestão estivesse focada na participação da comunidade e no controle social, no apoio técnico à cultural, à política da não violência e as situações próprias do funcionamento e atividades extracurriculares, bem como aos temas transversais.

A história da construção do Plano Estadual de Educação levou em consideração os processos de constituição do acesso democrático à informação e aos conhecimentos produzidos pela sociedade, possibilitados pela universalização de uma proposta de escola pública de qualidade.

A revisão do PEE deverá dar um *plus* às prioridades da educação em Mato Grosso, tendo em vista o Sistema Único de Educação, a qualidade da educação, a formação e valorização dos profissionais da educação, a carreira, o financiamento, a educação de tempo integral, as etapas e modalidades de ensino, indicando o que, quanto e quando as ações planejadas serão efetivadas.

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo.

O exercício de avaliar o Plano Estadual de Educação (PEE) tem no seu bojo a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a valorização dos trabalhadores em educação, o resgate da autoestima desses profissionais como condições elementares para a melhoria da qualidade do ensino público

A avaliação do PPE se constituiu e adequou-se às diretrizes e metas contidas no Plano Nacional de Educação defendido pela sociedade brasileira durante a CONAE/2010 com foco na construção do Sistema Nacional de Educação. Em Mato Grosso essa discussão já está posta há aproximadamente vinte anos, por isso, os educadores mato-grossenses defendem que é o principal caminho, hoje, para acabar com as desigualdades do ensino público oferecido atualmente nos diversos municípios de estado e, por consequência, do Brasil em geral.

O sentido da avaliação do PEE se constituiu e deverá continuar sendo resultado do processo de discussão, capaz de desencadear mudanças significativas frente ao atual projeto educacional, já colocado no imaginário popular como *"modelo falido".* As iniciativas tomadas impactarão se vierem acompanhadas por um choque de gestão que dê conta de resolver problemas muito sérios como as múltiplas jornadas de trabalho; a infraestrutura precária; a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, articulando teoria e prática; do ponto de vista prático seja desatado o maior nó crítico, que é a questão dos recursos financeiros.

Ações articuladas mostram que a revisão do PEE se mostrou como exercício de correção de rota, envolvendo pressupostos básicos de formatação de uma política pública enraizada nos seguintes eixos:

1. Desenvolvimento de políticas de valorização profissional que começa com a implantação do maior piso possível;
2. Formação continuada;
3. Fortalecimento do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, avançando para a escola de tempo integral;
4. Regime de colaboração entre Estado e municípios para o justo e total atendimento da demanda educacional;
5. Ir além da seriação e da escola de fases;
6. O currículo é marcado pela visão de mundo de uma determinada sociedade, e a prática escolar reflete essa visão;
7. A escola tem que ser significativa para o aluno, com currículos que lhes representem muito mais que conhecimento, que lhes tragam a possibilidade de emancipação social, de uma sociedade justa em que ele enquanto sujeito conquistea sua dignidade social.

O debate sobre o financiamento da educação continua central e os "nós" críticos foram aprovados tanto no texto final do PNE como no texto do PEE:

1. A revisão do papel da União no financiamento da educação básica;
2. A instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados;
3. O estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação;
4. A definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino;
5. A definição do papel da educação pública no processo de desenvolvimento do País;
6. Elevação dos investimentos do PIB em educação, no mínimo, 10%.

Outras questões que envolvem o processo de revisão, especialmente, no que tange ao financiamento é o debate sobre *Custo Aluno Qualidade (CAQ)*, com o intuito de mensurar as demandas educacionais por níveis, etapas e modalidades, bem como do ponto de vista do pagamento de pessoal, dos diversos custeios e dos investimentos. Sobre o tema professor Carlos Abicalil (2014, p.8), afirma:

> Pelos investimentos crescentes no PNE há toda uma demanda e um dos destaques é sobre o orçamento da União, para a União completar o valor do **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Isso não pode deixar cegos os municípios de fiscalizarem a receita própria, precisa-se saber: Quanto os nossos municípios arrecadam ou deixam de arrecadar de IPTU, de ISSQN? Esse número é cego, embora eu compreenda que todos os olhares estão sobre o Orçamento da União. E isso é correto fazer, mas isso não pode nos permitir cegueira em relação ao significado das receitas municipais, tendo em vista que elas não estão todas, aliás, elas não pertencem ao FUNDEB. E quando eu ouço, como ouvi na semana passada inteira que há municípios gastando 80% do FUNDEB com valorização do Magistério, não estão fazendo rigorosamente nada além do que é o mínimo da sua obrigação, até porque a FUNDEB não tem as receitas municipais. Só tem as transferências federais e a transferência

> estadual. Portanto, se está sobrando, ainda, 20% do FUNDEB, tem muito mais além do FUNDEB que precisa ser olhado, para observarmos.

Dentro das discussões realizadas, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTEP-MT) indicou que para a gestão do Sistema Estadual de Educação devem-se levar em consideração três questões:

1. A competência do estado para legislar sobre o sistema de ensino, tendo como base as diretrizes educacionais nacional;
2. A participação democrática de todos os atores educacionais representados na educação de Mato Grosso no processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas;
3. A garantia de controle legislativo, jurídico e social das políticas educacionais.

O SINTEP/MT defende a regulamentação da Lei Estadual nº 49/98 no artigo que trata do Sistema Único de Educação (SUE) e uma proposta de gestão democrática que seja capaz de promover qualidade da aprendizagem com promoção profissional. A promoção profissional está ligada aos seguintes apontamentos:

1. A vinculação do vencimento inicial de carreira a uma carga horária, no máximo, de 40 horas semanais;
2. A destinação, no mínimo, de 1/3 (um terço) da carga horária definida no plano de carreira para as horas-atividades e;
3. A extensão dos dispositivos remuneratórios do piso aos aposentados, de acordo com os direitos previdenciários previstos na CF/88, os quais estão ressaltados no § 5º do art.2º da Lei 11.738 (LEI DO PISO)
4. O IDEB, em que pese sua limitação de indicadores, pode ser considerado um embrião para a aferição do padrão de qualidade do ensino, pois além da proficiência nas disciplinas de português e matemática avalia também o fluxo e a evasão escolares.

Os próximos passos indicam que produzir educação com qualidade social implica esforço de todas as instâncias governamentais e não governamentais que tenham condições de pensar, planejar, locar recursos, acompanhar, avaliar e dar os próximos passos a curto, médio e longo prazo. Não basta vontade, mais do que isso, é preciso equalizar proposição, sonho, realidade, consecução, ação e recursos financeiros.

Os planos estaduais e o distrital podem e devem ratificar o contexto da educação nacional, inserindo-se na construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). O processo político precisa ser vivenciado como inserção que torna pais, professores, alunos, comunidade educacional em agentes de construção de espaços democratizadores. O modo de agir se espraia entre militantes e intelectuais da educação que representam papel fundamental na dinâmica da democratização da educação pública.

O exercício de análise leva também a pensar as metas do PEE e ousar compará-las às metas do PNE, tendo em vista a possibilidade de se visualizar o horizonte das transformações a que educadores, sociedade civil, governos federal, estaduais e municipais estão alçados. Ao mesmo tempo, se sabe que realidade e sonho nem sempre se encontram para estabelecer um diálogo satisfatório, contudo é importante não perder de vista que a aprovação dos planos está diretamente ligada ao esforço comum de se pensar saídas e entradas para um "outro mundo possível" para educação brasileira e matogrossense. Não se quer de maneira alguma que prevaleça a ideia daqueles que debulham os defeitos, mas não fazem nenhum esforço para ajudar produzir soluções razoáveis para o cotidiano dos problemas da educação em geral. Por isso, o quadro abaixo é uma fotografia em "movimento" da educação brasileira na perspectiva das proposições da educação matogrossense:

Quadro comparativo entre as metas do plano estadual de educação de Mato Grosso (PEE) e plano nacional de educação (PNE)

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – LEI Nº 10.111, de 06 de junho de 2014 – revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008[4]	**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) - LEI Nº 13.005, de 25 junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**[5]
META 2 - Aferir a qualidade da educação em 100% (cem por cento) das unidades de ensino do sistema estadual de educação até 2015. Estratégia 2. Garantir instrumentos legais que assegurem eleição direta de gestores pela comunidade, em todas as unidades escolares públicas de Mato Grosso, para os cargos de Diretor, Coordenador e Assessor Pedagógico, a cada 02 (dois) anos com direito a uma reeleição[6].	META 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

[4]Em relação às metas do PEE que não aparecem no quadro comparativo pode-se explicitar que em relação a meta 1 – "promover, continuamente, o Sistema Único de Ensino" somente Mato Grosso trabalha com essa terminologia - A ideia de sistema se estabelece por meio de um conjunto de elementos materiais, chegando à ideia do SISTEMA ÚNICO DE ENSINO como a possibilidade real de se reorganizar o sistema educacional público, eliminando as redes estadual e municipal, por meio de uma gestão única e cooperada entre estado, municípios e as comunidades escolares. O que se tem em nível de Brasil sobre a temática é o que se vem chamando de SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE).

[5] As metas 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB; 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores; 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores; 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE são de caráter nacional em sua essência e são metas que ganharão formatação regulamentatória no âmbito dos estados e dos municípios.

[6] O comparativo da meta 2 – PEE em relação à meta 19 – PNE tem um problema sério de concepção, tendo em vista que gestão democrática da educação nos termos da Lei 7040/98 do estado de Mato Grosso de maneira alguma está associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas. Pois que, vejamos consulta pública necessariamente não está ligada a gestão democrática, outro senão é discutir sistema nacional de educação somente sob o

META 3 - Garantir, imediatamente, a aplicabilidade integral dos recursos financeiros públicos, conforme previsto em lei, destinados à educação.	META 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.
META 4 - Assegurar, imediatamente, a existência de plano de carreira para os profissionais da educação básica pública.	META 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
META 5 - Oportunizar formação específica inicial e continuada, de modo que todos que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2017.	META 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 6 - Ofertar educação infantil a 80% (oitenta por cento) de crianças de 0 a 03 anos até 2017. META 7 - Ofertar a Educação Infantil para 100% (cem por cento) de crianças de 04 e 05 anos até 2016.	META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 8 - Atender 100% (cem por cento) da população escolarizável no ensino fundamental até 2015 na idade apropriada.	META 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
META 9 - Garantir a oferta de ensino médio a 100% da demanda, com acréscimos anuais de 25% (vinte e cinco por cento) até 2017.	META 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
META 10 - Ampliar as matrículas da educação	META 11: triplicar as matrículas da educação

viés do público sem dimensionar o viés do privado. A incongruência aparece tanto em como no outro plano.

profissional técnica de nível médio, de modo a triplicá-las até 2017.	profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
METAS 11 - Ofertar vagas de Educação de Jovens e Adultos - EJA para 100% (cem por cento) da demanda existente até 2016.	META 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
META 14 - Expandir o atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendendo a 100% (cem por cento) da demanda até 2015.	META 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
META 12 – Ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017. META 15 - Igualar a escolaridade média entre grupos de cor e raça declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE até 2017.	META 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
META 16 - Aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na educação básica até 2017.	META 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
META 17 - Prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 33% (trinta e três por cento) da população mato-grossense com ensino médio concluído na faixa etária de 18 a 24 anos, garantindo seu financiamento.	META 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Para que o alvissareiro não prevaleça sem que uma crítica efetiva possa ser adensada ao debate tenso, André Jorge Marinho[7], diretor executivo da CUT-RJ faz ressalvas importantes ao PNE:

> (...) o plano conta com limites que precisam ser encarados. A retirada do termo público, na referência ao investimento para a educação, demonstrou o poderoso lobby que setor privado tem no congresso e no governo. Dois pontos servem para ilustrar o impacto dessa retirada: primeiro, na medida em que o ProUni e os Fies passam a figurar no cálculo de investimento para a educação, fica consolidada a transferência direta de recursos públicos para o setor privado. Segundo, o Sistema "S", que já conta com volumosos investimentos públicos, passarão a receber ainda mais recursos com o Pronatec em detrimento do sistema regular de ensino.
>
> Outro limite foi a retirada da flexão de gênero do PNE. A participação de religiosos no plenário, rezando o terço, e gritando que "*essa mudança enfraquecia a família*", contribuiu para pressionar os deputados contra a flexão. Todos que votavam a favor eram vaiados e hostilizados no plenário pelos religiosos. A derrota para esses setores conservadores, mantém estigmas combatidos a décadas pelo movimento feminista, LGBTT e todos outros movimentos progressistas que compreendem a dimensão da flexão de gênero como estratégica (...).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) aponta quais os indicativos para a luta nos estados e municípios em relação ao pós-aprovação do PNE, por exemplo:

- Debater e aprovar o arcabouço do Sistema Nacional de Educação;
- Dar início imediato ao processo de elaboração e aprovação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, nos termos mínimos do PNE;

[7] Cf. MARINHO, André Jorge. **O novo PNE e a esfinge.** Disponível em: http://www.cut.org.br/ponto-de-vista/artigos/5011/o-novo-pne-e-a-esfinge. Acessado em: 15/08/2014.

- Prever, no mínimo, a duplicação dos atuais recursos investidos na educação, em relação ao PIB local;
- Garantir a vinculação dos royalties do petróleo destinados aos estados, DF e municípios para a educação pública, **não** devendo esses recursos integrar o percentual constitucionalmente vinculado (art. 212, CF);
- Prever a implementação de todas as políticas de valorização profissional para professores, funcionários e especialistas (piso, carreira, jornada, condições de trabalho).
- Ampliar os horizontes da gestão democrática, prevendo eleições para direção escolar, conselhos de educação com participação dos educadores e demais atores sociais, conselhos escolares e grêmios estudantis em todas as escolas de ensino fundamental e médio, instituição dos fóruns de educação com atribuições no mínimo similares ao da esfera federal.

A pesquisa só está começando, mas já aponta para muitos desafios que se tem pela frente, posto que não basta a aprovação dos planos nacional e estadual de educação. Efetivamente, será preciso garantir que sejam avaliados, revistos, redirecionados, objetivamente resultem em mudanças e transformem a educação para melhorar o Brasil, os estados, os municípios, as pessoas que recebem o serviço público educação em boa parte de suas vidas. São milhões de alunos, professores, pais, mães, envolvidos em um projeto de nação que se constitua pela educação.

Referências bibliográficas

ABICALIL. Carlos Augusto. Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema e o Fortalecimento da Gestão Democrática. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP/MT – (Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar. Cuiabá: SINTEP, 2014, p. 4-14.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.**Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL.**LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.**Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

MATO GROSSO. **CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO** de 05 de outubro de 1.989. MATO GROSSO.

MATO GROSSO.**LEI COMPLEMENTAR Nº 49, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível emhttp://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/Lei.Compl.Estadual. Acesso em 15/08/2014.

MATO GROSSO. **LEI N° 7.040, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998.** Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

MATO GROSSO. **LEI 8.806 DE 10 DE JANEIRO DE 2008.** Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE).

MATO GROSSO. **LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014**. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

A AÇÃO POLICIAL MILITAR NO ESTADO DE MATO GROSSO: ABORDAGENS OPERACIONAIS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Jamil Amorim de Queiróz
(Mestrando – UFMT)

Profª. Drª. Suely Dulce de Castilho
(Orientadora – UFMT)

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa em nível de mestrado que trata das abordagens policiais e relações etnicorraciais. Tem como objetivo analisar as abordagens operacionais da Polícia Militar, enfatizando as relações verbais, sociais e físicas, durante as operações realizadas, seja do ponto de vista preventivo ou repressivo. O artigo apresenta dados extraídos de análise de documentos, observações e de vinte questionários realizados com policiais de duas unidades, uma de Cuiabá-MT e outra de Várzea Grande-MT. A partir da análise do conteúdo dos discursos, foi possível caracterizar evidências de práticas preconceituosas e discriminatórias. Na polícia ostensiva a característica do sujeito a ser abordado é descrito como homem de pele escura, tatuagens, normalmente de classe baixa.

Palavras-chave: Polícia militar. Abordagem policial. Preconceito racial.

Introdução

A pesquisa busca compreender como os policiais militares percebem suas práticas nas abordagens quando se dirigem ao cidadão negro ou branco. A análise do estudo é para responder a seguinte questão: as abordagens operacionais da policia militar do Estado de Mato Grosso na contextualização etnicorracial são práticas com respeito à dignidade da pessoa humana?

Este estudo tem o caráter etnográfico e no percurso metodológico foram utilizados como coletas de dados, análise documental, observação e questionários, e, tem como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

A polícia sempre foi pensada como instrumento de controle, envolvendo forças políticas e sociais que a colocam como força subsumida de expressões partidárias ou poder armado de uma classe dominante para a cristalização de uma ordem social.

As abordagens policiais são práticas respaldadas pelo poder de polícia, e utilizadas preventiva e repressivamente para o cumprimento e desenvolvimento da missão constitucional de polícia ostensiva e preservação da ordem pública.

Polícia militar e sua função de abordagem operacional

A figura do Estado tem como atributo a vigilância dos indivíduos e da massa. Elias (1994) contribui asseverando que o monopólio da força física diminui o receio de um homem para outro. Esse domínio é necessário para manutenção do controle, nesse viés, Foucault (1999) apresenta a disciplina como instrumento adestrador. Althusser (2003) define que a formação social é resultado de um modo de produção dominante. Daí, o Estado é o aparelho repressivo do próprio Estado; o poder é o que se busca e que se aplica na intenção de mantê-lo.

À medida que o Estado possui o monopólio da força, cria mecanismos de controle, disciplina os indivíduos, se constituindo como aparelho repressivo do próprio Estado. Dessa forma, surge a necessidade de estabelecer mecanismos de sujeição. Portanto, a polícia militar com sua prática de abordagem torna-se necessária nesse contexto.

Sodré (2010) afirma que esse mecanismo de sujeição se processa desde o Brasil colônia com a criação das Ordenanças, das Milícias e das tropas regulares que ocupavam funções militares. Essas estruturas militares foram necessárias para preservação da ordem interna e responder aos interesses da coroa. Mais tarde criam-se as Guardas Municipais que são apresentadas como força auxiliar do exército. E por final criou-se a guarda nacional com as mesmas características do exército, subordinada às câmaras municipais, aos juízes de paz, às listas eleitorais.

Com a proclamação da República do Brasil as velhas oligarquias manifestaram os seus anseios pelo poder. A jovem República manifestaria um de seus aspectos mais marcantes que foi a militarização das polícias estaduais, fortalecendo o controle através da estratégia de abordagem de cidadãos.

Nesse percurso, a Constituição brasileira/1988 atribui à segurança o direito social e dedica a esse assunto um capítulo intitulado "DA SEGURANÇA PÚBLICA". No tocante às Polícias Militares (art. 144, inciso V), estabelece sua competência para a execução da polícia ostensiva e a preservação da ordem pública.

Com essa competência estabelecida a Polícia Militar cumpre sua missão constitucional de intervenção junto à sociedade proporcionando aos seus agentes uma

espécie de poderes especiais para agir em nome do Estado, impondo sanções e discricionariedade. E isto é o que se denomina Poder de Polícia.

A doutrina conceitua com riqueza o poder de polícia: “Poder de Polícia é a causa, o fundamento; a polícia é a sua consequência. Poder de Polícia é a faculdade discricionária da administração, de dentro da Lei, limitar a liberdade individual em prol do interesse coletivo” (CRETELLA JÚNIOR apud BONI, 2006, p. 632-633).

O Poder de Polícia nas Polícias Militares foi ampliado pela Constituição vigente no campo de atuação ao lhe atribuir o poder de polícia ostensiva e preservação da ordem pública. Dessa forma, as abordagens policiais tornam-se práticas respaldadas no poder de polícia, e deveriam ser utilizadas preventiva e repressivamente pelos integrantes das polícias militares para o cumprimento e desenvolvimento da missão constitucional.

Conforme Bicalho (2005), as normas não garantem a prática, pois nas ações policiais ainda se observam à valorização do grupo de pertencimento, das táticas militares e de "combate". Portanto, a aplicação das funções de polícia tem mantido as características tradicionais.

Nesse contexto, caberia à polícia coibir com base em construção de suposta dicotomia entre ordem e desordem, bom e mau a partir da lógica argumentativa de que os indesejáveis ameaçadores ou perigosos (pobres, negros, homoafetivos, entre outros) colocam em risco a segurança de todos os cidadãos. É importante ressaltar que há policiais que desempenham a função com seriedade. Assim, Foucault (1995) afirma que as relações de poder permitem que surjam umas e não outras maneiras de ser policial.

Procedimentos metodológicos

O estudo é de caráter etnográfico, a pesquisa está centrada nas práticas e ambientes de ações policiais, com vista a cumprir os objetivos delineados na pesquisa. Neste recorte utilizaremos as informações levantadas por meio de documentos, observação e de vinte questionários realizados com policiais militares que exercem a função operacional. Os questionários foram realizados com 10 policiais militares que atuam em Cuiabá-MT e 10 em Várzea Grande-MT.

A disponibilidade para a aplicação do questionário foi assegurada pela marcação prévia com os comandantes de unidades, e repassados aos pesquisados, e, os procedimentos de preenchimento foram de modo individual. Também foi dito sobre a confidencialidade do teor das informações, sendo que seriam apresentadas de forma

codificada por um sistema numérico (01, 02, 03... 10, 11, 20) mantendo assim o anonimato dos autores das afirmações.

O modo processual de análise de conteúdo fundamenta-se em autores como Bardin (2010) e Triviños (2005) que apresentam propostas de conversão dos dados recolhidos para a decodificação dos dados contidos no discurso.

Após a construção de um *corpus* de análise e definição de categorias. O material empírico se constitui em elementos-chave do código do analista. Procurou-se identificar os indicadores que fomentam uma organização estrutural do discurso, conduzindo à explicitação sistematizada do conteúdo das mensagens focalizadas na dedução lógico-interpretativa dos dados escritos, originando uma análise temática e categorizada, determinadas por ligação semântica.

Respostas dos Participantes

As respostas servem para esclarecer de uma forma mais lúcida as práticas de abordagens policiais, esses procedimentos permitem apreender opiniões e concepções que, de outro modo, não seria possível de atingir sem o recurso ao questionamento. Com o olhar analítico nestas perspectivas verificamos algumas características dos entrevistados (Quadro 01):

Média de idade entre 31; Prevalece o ensino superior; Prevalece a religião católica; Prevalece a cor parda; Atitude forense como prática de ação social; Dúvidas na habilidade de abordagem; A prioridade é a segurança do policial;

Quadro 01 – Características dos entrevistados. Fonte: Pesquisadores

Estratégia de análise

É no sentido de verificar a prática dessas abordagens policiais que deverá reconstruir e adaptar às necessidades reais dessa relação social com os cidadãos.

Assim a tarefa mais premente na organização do estudo fica dividida em quatro dimensões: I – Reflexão sobre a importância de ser policial; II – Reflexão sobre estrutura de poder de polícia; III – Reflexão sobre prática de abordagem policial; IV – Reflexão sobre preconceito/discriminação ou estereótipo racista.

Na primeira dimensão de análise, a importância de ser policial militar em sua construção profissional deve assegurar o bem estar da sociedade. Na segunda dimensão as ideias enunciadas pelos policiais são a discricionariedade, a coerção, isto é, o agir policial em seu cotidiano. Na terceira dimensão, são expressos os entendimentos relativos às ações policiais, isto é, os atos contidos na abordagem. Na quarta dimensão, predomina a ideia de legitimação das ações, independente se for equivoco ou não.

Cada dimensão contém temas com diferentes categorias e subcategorias expressas por indicadores determinados pela sua frequência para o número de vinte convidados em cada tema. Assim, na primeira dimensão, abrange o tema I; na segunda dimensão, a frequência de indicadores no tema II; a terceira dimensão circunscreve o tema III seguida a quarta dimensão, com os temas IV e V.

Na questão que segue são apresentadas as dimensões de análise, temas e indicadores em três colunas (Quadro 02): a da esquerda refere-se às dimensões de análise representativas dos temas envolventes; na coluna do meio surgem os temas enquadrados nas dimensões anteriores e na coluna da direita enumeram-se os indicadores cuja frequência apresentada foi determinada em função do número de participantes, assim como o número máximo de indicadores para cada tema.

Dimensão	Temas	Indicadores
I – Reflexão sobre a importância de ser policial; **II – Reflexão sobre estrutura de poder de polícia;** **III – Reflexão sobre prática de abordagem policial;** **IV – Reflexão sobre preconceito/ discriminação ou estereótipo racista.**	I - Identificação de necessidades e finalidades da concepção de ser policial militar; II – Conceitualização e operacionalização do processo democrático nas ações policiais; III – Reconstruções nas técnicas de abordagem policial; IV - Necessidades práticas de relações etnicorraciais; V – Reestruturação na prática profissional.	15/20 14/20 11/20 15/20

Quadro 02 – Identificação de necessidade no contexto operacional. Fonte: Pesquisadores

Reflexão sobre a importância de ser policial militar

A primeira dimensão incide nas concepções sobre o significado, a importância de ser policial militar. Ficam expressos, que essa importância *mítica* está presente na expectativa do policial militar, isto é, nas atividades do policiamento onde expressam esse *heroísmo militar: Ser participante da sociedade (01); Servir e proteger a sociedade legitimado no que preceitua o art. 144 da CF/88 (02); resguardar a segurança do cidadão (04); É ser um servidor público diferenciado. Cumpridor dos seus deveres, honesto, sabedor de suas obrigações (05); Zelar pela ordem pública (07); Dedicação total a manutenção da ordem (08); Herói (11); Defender a sociedade, servindo e protegendo* (13); *Alguém pronto para ajudar o próximo (14); É a função primordial em se colocar a disposição para servir a comunidade/sociedade (17).* Alguns policiais consideram que a importância policial é um valor e como tal, mantém esse valor, de modo que os policiais utilizam esse termômetro em sua prática cotidiana.

Essa questão é muito importante ao policial militar e isso é uma conexão com essa ordem de harmonia que para Geertz (2012, p. 65), "é o *alus* que significa "puro", "refinado", "polido", "civilizado", pois a meta do ser humano é ser *alus* nas duas esferas do "eu", a esfera interior – através da disciplina e exterior – através da etiqueta".

Reflexão sobre estrutura de poder de polícia.

Nesta dimensão, o discurso dos participantes passa a ideia de reprodução do grupo de pertencimento. A abordagem deve ser realizada, pois, a normativa exige que o Estado represente o aparelho repressivo; o poder normativo é o que prevalece, diante disso: *Todos são suspeitos até que se prove o contrário (04); Estar muito tempo parado em um local, várias roupas, estar de cabeça baixa (05); Pessoas que demonstram nervosismo ao ver um policial ou viatura (09); Nervoso, agitado ao ver a viatura (10); Geralmente anda em dupla, várias tatuagens pelo corpo, boné tampando o rosto [...] (12); Verbalização (18);* Os policiais militares em seus discursos demonstram que são *programados* para pensar e agir uniforme, e partilha de certo *espírito de corpo*, condicionado pelo modelo militar. Nas abordagens surgem códigos que permitem as ações pela transmissão enfática da via técnica, no entanto, esse código revela uma ação que não coaduna com a sociedade democrática. Essa homogeneidade é imprescindível ao exercício do poder disciplinar (FOUCAULT, 1999).

Reflexão sobre prática de abordagem policial

A terceira dimensão é verificar a abordagem policial, fato primordial no desenvolvimento da atividade das instituições policiais. A abordagem, por si só, provoca reações no cidadão, nos espectadores do ato e, eventualmente, na corporação policial. Os participantes deixam evidenciados que a abordagem policial, é uma ação necessária, sobretudo, para delinear as atitudes sociais e profissionais que devem prosseguir ao longo da carreira. Dizem os participantes: *É importante, pois é onde se desenvolve as ações preventivas de segurança pública (04); A inibição de roubos, furtos e outros crimes (05); Evitar que o crime aconteça (06); Promover a sensação de segurança (08); Garantir a ordem pública, prevenir crimes (09); Que dê segurança ao policial (15); No momento em que ele estiver distraído ou em posição desfavorável (16); Sempre prezando pela segurança da guarnição (17); De surpresa, de forma inesperada (18).*

Para compreender essa postura legalista sobre a importância da abordagem policial militar é buscar a contribuição de Foucault (1999) que oferta três dimensões do poder: o regime do saber, o espaço do poder e a instituição. Cuja dimensão é chamada de poder disciplinar que é um mecanismo de poder individualizante que encontrou nas instituições militares um campo propício ao seu desenvolvimento.

O entendimento sobre abordagem policial possui a percepção que a polícia militar está alicerçada pela legalidade e amparada pela preservação da ordem pública.

Reflexão sobre preconceito/discriminação ou estereótipo racista

Na quarta dimensão, os participantes declaram que nas relações profissionais o racismo é velado, mas presentes nas abordagens policiais, essa percepção fica visível quando: *Não sou racista, mas acho que os negros tiveram menos oportunidades na sociedade (01); O negro é a maior camada do fazer classe social, mas nem por isso já é um suspeito. O que determina o suspeito é o seu modo de agir (04); Para mim a cor não influencia, no entanto para a maioria dos companheiros de profissão vê que a cor influencia (05); A cor não influencia, pois a cor nada mais é que racismo, mas quando fala de segurança pública isso foge da realidade (06); O que determina esse perfil é o local onde o suspeito está, porém há uma visão de suspeito da cor preta e mal vestida (11); Infelizmente é uma cultura que indica não, mas qualquer um pode ser suspeito, independente da cor, mas influencia mais a cor negra (17).* A abordagem policial ao

sujeito negro ocorre independente das normas e regras escritas, mas por hábitos preconceituosos presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais.

Essa questão é analisada por Goffman (1988). Que afirma, o estigma oculta uma dupla perspectiva: do desacreditado e do desacreditável. O primeiro é aquele ser estigmatizado que carrega uma marca visível. Por sua vez, o outro é aquele sujeito que, de imediato, não é possível perceber a sua marca. Esta dupla perspectiva está em ressonância com o preconceito de marca e de origem apresentado por Nogueira (1985).

As observações

Na sequência da análise, as observações do policiamento na arena pantanal foram distribuídas por áreas. Estas observações foram sempre registradas por um período de quatro horas. Os propósitos investigativos não tinham como finalidade a frequência das observações, mas sim perceber as várias construções e/ou desconstruções de práticas em abordar estabelecidas nas diferentes áreas.

Na arena pantanal se observou um aparato militar, tanto em efetivo como material bélico. O efetivo observado nas datas observadas (17, 21 e 24 de junho/2014) foi de aproximadamente 350 policiais/dia, praticamente todos portavam armas de fogo nos coldres, calibres 38 ou 380; pode se perceber, nas viaturas, armas de cano longo, calibre maior; era o *ethos* militar que tem definido a atuação das polícias militares, tradicionalmente organizadas como exércitos.

Esses procedimentos é a demonstração do poder, Foucaul (2005) afirma que o mecanismo do poder é fundamental e essencialmente, a repressão. O aparato utilizado é o poder e a guerra, e a guerra continuada pelo poder político, pois, a guerra, faz reinar ou tenta fazer reinar uma paz na sociedade civil, não para suspender os efeitos da guerra ou para neutralizar o desequilíbrio que se manifestou na batalha final. O poder político tem como função reinserir perpetuamente essa relação de força mediante uma espécie de guerra silenciosa e de reinseri-la nas instituições e ate nos corpos de uns e de outros.

Nas abordagens pessoais foram percebidas essas características de "guerra", pois, foram realizadas em quatro sujeitos pardos e um negro; A abordagem ocorreu quando quatro policiais resolveram realizar a abordagem, dentre os três abordados, o primeiro a sofrer a intervenção foi o sujeito negro, depois os demais foram revistados, nada foi encontrado com aquelas pessoas, mas, foram advertidos "a região não é boa

para andar em grupo é perigoso, vão embora, se estiverem por aqui nesses cinco minutos serão detidos". É o inimigo, é a situação de "guerra".

Essas experiências ficam interessantes quando a relação torna-se um contraste entre o público interno e externo, é o processo de construção social da identidade militar. Esse atributo identitário dá a noção de instituição total elaborada por Erving Goffman (1999).

Percebe-se que surge o poder e a vontade de oferecer ou não a autorização de ir e vir, pois demonstra seu poder de polícia, principalmente aos sujeitos que aparentam diferenças étnicas. Essa postura observa Monjardet (2003, p. 151), "a polícia é o instrumento de dominação por excelência do poder, isto é, da classe dominante, [...] e não faltam policiais para querer ou pretender se reconhecer nessa imaginária, uma forma nativa do jargão político".

Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao longo da história das Polícias Militares, inclusive a polícia militar de Mato Grosso, o militarismo sempre foi visto como único recurso político capaz de garantir controle sobre as pessoas da classe perigosa – negros e pobres.

Documentos: Projeto Político Pedagógico e matrizes curriculares

Nas documentações analisadas apresentam-se: o projeto político pedagógico que se constitui como uma política a seguir para o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças como níveis de aprendizagem da Corporação. Apresentamos um eixo fundamental para dinamizar a análise: dados de caracterização (Quadro 05),

Levantamento de problemas detectados – sociais, pedagógicos, didáticos...
Dificuldade no meio social; Dificuldade nas atividades pedagógicas, enquanto indivíduo; Prevalência de atividades militares sobre atividades acadêmicas; Formação técnica como caminho do bom policial; Condicionamento como didática de aprendizagem; Instrutores, praticamente, policiais militares; Imposição, de cima para baixo, dificuldade de democracia; Insuficiência de conhecimentos humanísticos.

Quadro 05 – Dados de Caracterização. Fonte: Pesquisadores

O Projeto Político Pedagógico poderá se constituir em um instrumento de concretização e gestão da autonomia, se for entendido na sua elaboração como um

documento gerador de perspectivas, de culturas e saberes escolares com a participação da comunidade. Caso não ocorra essas observações traduzirá em objeto centralizador.

Matrizes curriculares

As Matrizes Curriculares seguem uma orientação da matriz curricular nacional, com predominância nas diretrizes de núcleo comum, recomendada Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), e, é composto por disciplinas que congregam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é a garantia de unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de segurança pública. Apresentam-se as dimensões de análise (Quadro 06) das Matrizes curriculares dos anos de 2003, 2005, 2008 e 2011 elaborados durante a pesquisa.

Identificação de problemas
Pedagogia tecnicista; Ênfase forense no processo ensino/aprendizagem; Dificuldade na compreensão de relações interpessoais; Dificuldade na análise de cumprimento de regras; Dificuldade de hábitos e métodos de estudo democráticos; Dificuldade de comportamentos na presença de hábitos democráticos; Dificuldade de autonomia pessoal.

Quadro 06 - Matriz Curricular. Fonte: Pesquisadores

Constata-se que os problemas existentes no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças expressam o retrato de uma comunidade educativa com as suas peculiaridades, direcionadas para as aprendizagens centralizadoras.

A análise possibilita verificar as seguintes características: todos possuem oito, nove, onze e nove módulos, respectivamente, com as mesmas particularidades. Em 2003 prevê 60 disciplinas com 1010 h/a e duração de oito meses; em 2005, prevê 56 disciplinas com 865 h/a, e duração de sete meses; 2008 prevê 49 disciplinas com 974 h/a, e duração de seis meses e 2011 são 1040 h/a e duração de 08 meses.

Em 2003, prevalece maior carga horária: Técnica do profissional de segurança do cidadão com 315h/a e Cultura Jurídica Aplicada que perfaz um total de 215h/a, e, menor carga horária Direitos Humanos e Cidadania perfaz um montante de 20h/a. Em 2005, Cultura e conhecimento jurídico com 195h/a; Técnica em procedimentos em segurança pública, com 315h/a. Em 2008 prevalece a linha de Cultura e conhecimentos jurídicos - 245h/a; Funções técnicas e procedimentos em segurança pública - 265h/a. E,

em 2011 é apresentado com maior carga horária: Violência, Crimes e Controle Social – 240h/a; Gestão Integrada de Segurança Pública - 350h/a; Procedimento Operacional Padrão- POP – 210h/a.

Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2011), asseveram que a formação do policial militar preenche a função importante para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. No caso do sistema de formação de soldados, o currículo funciona como um mecanismo de dominação simbólica, pois através dos seus mecanismos de sacralização da hierarquia, mortificação do eu, marcação dos corpos, acaba por reproduzir a cultura que é considerada como válida e verdadeira dentro da Polícia Militar.

Considerações finais

A prática policial está alicerçada na promoção dos valores e atitudes, pelos princípios do grupo de pertencimento. A perspectiva dos participantes é um estereótipo sobre abordagem policial. Esta preocupação reflete na ótica da preservação da ordem pública que é referida no discurso dos participantes. As atitudes policiais militares são caracterizadas por uma ideologia incongruente que atravessa as configurações democráticas, conferindo-lhes uma lógica identitária militarista no decorrer das reflexões.

Ser disciplinado é aceitar com convicção e sem reservas a necessidade de uma lei comum, que regule e coordene os esforços dos seus quadros. Por isso, a educação policial militar considera fundamental o princípio da disciplina que é a completa submissão aos preceitos regulamentares e a obediência sem hesitação aos superiores.

Esse ideário profissional é a forma mais adequada de obter-se sucesso no trabalho, é fazer uso da repetição, uma vez que as aquisições cerebrais são oriundas da repetição. Assim, no cérebro repete o mundo militar. Por isso o policial que repete, torna-se educado. O básico, nessa fase, é que o meio seja a repetição e o conteúdo, a disciplina e a hierarquia.

Os participantes no estudo reforçam a natureza da abordagem, valorizando a competência forense. As áreas consideradas relevantes para a ação policial nas práticas cotidianas são a preservação da ordem pública, a forma de abordar e a tipificação dos sujeitos a serem abordados.

Portanto, a abordagem policial militar é estereotipada, possui atitudes de preconceito racial e discriminação, pois, a ação policial está baseada na aparência física

das pessoas, na cor da pele, na tatuagem, na condição social desfavorável, no lugar, sobretudo nos bairros de periferia, onde a identificação dos suspeitos é feita pelo tirocínio policial.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 9 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo.** 5 ed. Lisboa: Edições 70 Lda., 2010.

BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. **Subjetividade e abordagem policial:** por uma concepção de direitos humanos onde caibam mais humanos. 198 fls. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Psicologia. Rio de Janeiro, 2005.

BONI. Márcio Luis. Cidadania e poder de polícia na Abordagem Policial. **Revista da Faculdade de Direito de Campos,** Ano VII, Nº 9 - Dezembro 2006. Disponível em: <http://www.fdc.br/Arquivos/Mestrado/Revistas/Revista09/Discente/MarcioBoni.pdf> Acesso em: 10/ 09/2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1988.

ELIAS, Norbert. **Formação do estado e civilização**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** História da Violência nas Prisões. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo. Martins Fontes. 2005.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

MONJARDET, Dominique. ***O que faz a polícia.*** São Paulo: Edusp, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: Editora Queiroz, 1985.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História militar do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

SENTIDOS DA SEXUALIDADE EM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

Maria das Graças de Mendonça Silva Calicchio.[1]

Maria da Anunciação Barros Neta.[2]

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Esse texto tem objetivo de apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento. O tema que permeia originou-se da necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema sexualidade. Essa prerrogativa investigativa surge no decorrer do desenvolvimento do projeto de extensão intitulado: "Promoção da Saúde Sexual das Mulheres Privadas de Liberdade", desde 2011, no Anexo Penitenciário Dr. Osvaldo Florentino Leite, Sinop/MT. O estudo buscou compreender sentidos da sexualidade das mulheres privadas de liberdade, e desta propor o diálogo para uma possível educação sexual emancipatória. Trata-se de estudo qualitativo com enfoque fenomenológico. Percebemos que a participação dos sujeitos do estudo foi significativa a medida que a autorreflexão e autoconhecimento fizera presentes, vertentes essas, consideradas primordiais para a emancipação da sexualidade, e dessa possibilidade as mulheres terão a oportunidade de resgatar; reconstruir e de traçarem outros percursos, que, serão frutos do resultado do processo educacional emancipatório.

Palavras-chave: Sexualidade, Educação, Mulheres privadas de liberdade.

Introdução

O tema que permeia o presente estudo originou-se da necessidade de aprofundar o estudo sobre a sexualidade das mulheres privadas de liberdade. Considera-se que sexualidade não é somente um ato físico, de sentido inalterável, mas de uma simbologia complexa, que se entrelaça com as experiências sociais e culturais, afetivas e

[1] Discente de Mestrado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso UFMT– Mestranda do Programa Pró Ensino na Saúde. Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais e Educação – Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Email: graca_vit@yahoo.com.br

[2] Docente do Depto. Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação e Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais e Educação. Email:barrosneta@gmail.com

autopoiéticas, situadas a partir de um sistema de sentido, poder e de desejo, nos quais os limites da vida e da morte se compõem.

A inquietação sobre a temática sexualidade surgiu com a vivência de Coordenadora do projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Sinop, intitulado: "Promoção da Saúde Sexual das Mulheres Privadas de Liberdade" do Anexo Penitenciário Dr. Osvaldo Florentino Leite, Sinop-Mato Grosso, implantado em 2011.

A partir das experiências vividas no projeto de extensão, observou-se que eram mulheres carregadas de conflitos pessoais, familiares, sociais, culturais, de origem pobre, com história de prostituição, múltiplos parceiros sexuais, relação sexual desprotegida, portadoras de doenças sexualmente transmissíveis (DST),abuso de drogas, baixa escolaridade, com histórico de violências sexuais, morais e física.

Neste momento, foi vislumbrada a oportunidade de resgatar um pouco a dignidade humana dessas mulheres em privação de liberdade, deixando de lado suas infrações e delitos, rompendo-se os estigmas e o medo. Então, deu-se inicio ao projeto de extensão universitária da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Sinop, titulado de "Promoção da Saúde Sexual", em parceria como a Secretaria de Justiça e Direitos humanos (SEJUDH) do Estado de Mato Grosso, Secretaria Municipal de Saúde de Sinop, através do Serviço de Atendimento Especializado para HIV/AIDS e Hepatites Virais de Sinop.

Este projeto ocorre semanalmente junto aos discentes do curso de enfermagem e apresentava como objetivo a promoção da saúde sexual, cujo propósito é de estabelecer o ensino de práticas para uma abordagem integral, humanizada e de acesso ao diagnóstico precoce ao câncer de colo uterino, prevenção as DST em mulheres em situação de prisão do Anexo Penitenciário Osvaldo Florentino, Sinop-MT.

Vivenciando o território de mulheres reclusas, identificou-se que as questões de saúde sexual haviam caminhado para uma melhora significativa através das atividades propostas, porém, o andar para o resgate da condição de ser humano, não havia dado os primeiros passos. Percebeu-se então, que a releitura das práticas sexuais precisava perpassar o processo histórico de construção e da vivencia da sexualidade dessas mulheres em confinamento, a fim de contribuir no processo educativo para uma possível emancipação das detentas, e desse buscar autoconstrução, a emancipação da mulher privada de liberdade, e nesse sentido instigar o resgate como ser no mundo com os outros e outras, considerando pessoa única e ao mesmo tempo universal.

É notório acrescentar que a sexualidade é a decisiva expressão de comunicação plena corporal, que implica toda a interioridade na qual a pessoa mesma se ex-põe (põe-se para fora de si, sem perder-se) entregando-se num gesto de enlace com todas as coisas, mundo e pessoas, através de sua corporalidade.

A mulher privada de liberdade, além de conviver com a sexualidade reprimida, com a punição, a culpa, e a reclusão perante a sociedade, sofre também com a internalização desta culpa e sentimento, o que é pior, ou/e sentimento de revolta ao sistema prisional atual, que é o melhor, posto que ele apresenta características somente punitivas, que impossibilita a recuperar qualquer ser humano infrator (GIORDANI, 2000).

Sendo assim, alguns questionamentos se fazem pertinentes e nos motivam a compreender os sentidos da sexualidade para as mulheres privadas de liberdade. Como se deu a construção da história da sexualidade das mulheres privadas de liberdade? O que significa a sexualidade? Como a vivência da sexualidade influência o cotidiano da mulher privada de liberdade?

Nesse contexto, a sexualidade precisava ser descrita e compreendida como ciclo vital, que, perpassa por toda a vida de homens e mulheres, como uma das expressões humanas mais significativas em sua comunicabilidade.

Para Merleau-Ponty, "a sexualidade integra a existência como mundo, um tipo de expressão" (CAPALBO,1996, p.63). Considerando o discurso de Michel Foucault, o responsável pela revolução sexual, chamada de "sexologia moderna" a sexualidade humana dá-se "como ponto de passagem pelas relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos, educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e a população" (FOUCAULT, 2011, p. 114).

Em face da compreensão de uma educação sexual emancipatória se faz necessário a compreensão de Paulo Freire, que compartilhando com a orientação teórico-metodológica com a teoria e as percepções de Merleau-Ponty, nos remete que à implicação dos conhecimentos e vivências anteriores, precisam ser incluídas, compreendidas e respeitadas como a forma própria de cada corpo que se construiu a si próprio, continuar fiel a si mesmo na relação com os outros (as) e o mundo.

Dirigimos o estudo a uma abordagem que intenta compreender sentidos da sexualidade das mulheres em situação de prisão, e dessa compreensão coletiva pensar possibilidades de uma educação sexual emancipatória. Centramos essa pesquisa no seguinte questionamento: O significa a sexualidade para as mulheres privadas de

liberdade? Quais as possibilidades de uma educação sexual emancipatória no contexto de privação de liberdade?

Para Paulo Freire, "a libertação autêntica, que é a humanização é um processo, não é coisa que deposita nos homens, mas ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transforma-la" (FREIRE, 2013, p.93). No entanto, a sexualidade não é um apêndice, algo que se acrescenta de fora, ou ao lado, mas forma da pessoa apresentar-se, ela mesma, em espaço e tempo, no mundo e ao mundo.

A temática em questão torna-se imprescindível para que possa entender o ser humano, como pessoa livre frente a sua sexualidade, a oportunizar o diálogo, a relação dessa dimensão com a existência, nos limite dela, que é integrada a existência, considerada um modo de expressão.

Considerando a escassez de estudos sobre a temática, o estudo em si estimulará novas pesquisas, bem como a reflexão, que irão colaborar com as estratégias de educação sexual emancipatória, tornando-o de grande relevância.

Sendo assim, o estudo buscou compreender sentidos da sexualidade das mulheres privadas de liberdade, a partir da construção histórica, das percepções sobre a sexualidade, e dos significados da vivência da sexualidade no cotidiano do ambiente prisional, e desta propõem-se o diálogo para uma possível educação sexual emancipatória, sob a luz da fenomenologia de Merleau-Ponty e Paulo Freire.

Para efetivação desse estudo, discorreu as questões sobre o corpo, fundamentada no pensamento de Merleau-Ponty , na sequencia emergiu-se nas relações do 'corpo e poder', fundamentado em Michel Foucault. As leituras de Ivone Gebara, Simome de Beauvoir, Sara Salincom "Judite Butler e a teoria queer", e de Guacira Louro, anelou as questões de gênero,e sob o prisma de Creusa Capalbo, procurou-se esmiuçar as particularidades fenomenológicas de Merleau-Ponty apoderando-se também dos referenciais de Michel Foucault e seus dispositivos acerca da sexualidade.

Percurso Metodológico

A escolha da instituição como campo da pesquisa, a Unidade Prisional Dr. Osvaldo Florentino Leite Ferreira, conhecida como 'Ferrugem', localizada na cidade de Sinop, Região Norte de Mato Grosso, deve-se ao vínculo estabelecido com ela, enquanto docente e coordenadora do projeto de extensão universitária, implantado em

2011, intitulado de "*Promoção da Saúde Sexual de Mulheres Privadas de Liberdade"* da Universidade Federal de Mato Grosso.

A Unidade Prisional supracitada faz parte da Secretária de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) do Estado de Mato Grosso. Hoje, o Anexo Penitenciário Feminino recebe mulheres de toda a Região Norte de Mato Grosso, comportando uma média de 90 mulheres. Nos últimos anos o Anexo Penitenciário Feminino vem se destacando quanto aos diversos projetos em parcerias com sociedade civil e organizada, dos quais podemos citar o projeto de costura industrial da Fundação Nova Chance – FUNAC[1].

No Anexo Penitenciário às mulheres encarceradas interessadas em aprender uma nova profissão, são capacitadas através dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Para aquelas mulheres que não tem o ensino fundamental completo, o sistema prisional oferece aulas diariamente, oportunizando-as a conclusão do ensino fundamental.

No que tange aos projetos direcionados à saúde, realiza-se ações de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, através do projeto de extensão "*Promoção a Saúde Sexual"* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* de Sinop, do Curso de Enfermagem, juntamente com Serviço de Atendimento Especializado para DST/HIV/AIDS e Hepatites Virais de Sinop (SAE), desde 2011.

Nesta investigação científica o método de escolha foi o de cunho qualitativo, seguindo a abordagem fenomenológica, mais especialmente os fundamentos do pensamento de Merleau-Ponty, bem como o apoio do pensador Paulo Freire, com o intuito de compreender sentidos da sexualidade das mulheres privadas de liberdade e desse entendimento perspectivar possibilidade de uma possível educação sexual emancipatória.

O estudo presente acompanha o Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação/Grupo de Estudos Educação e Merleau-Ponty (GPMSE/GEMPO) com orientação teórica metodológica inspirada na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty

[1]A Fundação Nova Chance (FUNAC) é uma instituição do Governo do Estado de Mato Grosso autorizada a criação pela lei 291/2007, vinculada à SEJUDH/MT. Tem como objetivo a reinserção social de pessoas em privação de liberdade. Fonte: www.sejudh.mt.gov.br/funac

Giorgio Agamben e Paulo Freire. Neste espaço "as pesquisas procuram convergir a análise-compreensiva dos fenômenos, o mundo vivido pela corporeidade do educador." (PASSOS, 2010). Ainda, busca na pesquisa qualitativa a formulação de politicas públicas em parceria com organizações da sociedade civil, movimentos de luta, e no presente momento destaca-se o Projeto Rua-Ação[2].

No que tange a pesquisa qualitativa nos enunciados de Ludke e André (1986), o ambiente natural é a fonte direta dos dados, através do contato prolongado do pesquisador e dos pesquisados, incluindo as descrições de pessoas, situações, acontecimentos, e transcrições de entrevistas e depoimentos.

Sendo assim, o método fenomenológico se ajusta pela possibilidade de gerar elementos para a compreensão da sexualidade em um grupo vulnerável de mulheres, como forma de pensar propostas pedagógicas emancipatórias direcionadas a sujeitos reais, com base em um contexto das relações vividas, que são prévias ou não à institucionalização na prisão e ao mesmo tempo se moldam neste ambiente institucional carregadas de sentido pessoal.

Para a efetivação deste estudo, o grupo fora composto de seis mulheres privadas de liberdade, condenadas ou que estavam à espera de julgamento no Anexo penitenciário Feminino Estadual Dr. Osvaldo Florentino Leite, Sinop- MT, participantes do projeto de extensão universitária "*Promoção da Saúde Sexual de Mulheres Privadas de Liberdade"* da Universidade Federal de Mato Grosso.

O cuidado ético com relação aos sujeitos da pesquisa envolveu o sigilo e o anonimato das mesmas, respeitando-se a cultura e os valores, para tanto, os sujeitos, as mulheres da amostra foram identificadas por códigos, especificamente por 'flores'. A sugestão por nomes de 'flores' fora elencada pelas próprias mulheres privadas de liberdade, que segundo a expressão da fala das mesmas, simboliza: "beleza, sensibilidade, perfume, amor, alegria, romance, delicadeza, carinho e esperança"; uma vez que a gama desses sentimentos, colaboram para aumentar e ou/ recuperar a autoestima

[2] RuaAção: projeto direcionado a população que vive na rua em condição de vulnerabilidade, abrangendo As cidades de Cuiabá e Várzea Grande. O Projeto possui financiamento do Ministério de Justiça conveniado com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos.

Os critérios de seleção foram considerados à medida que os relatos foram sendo satisfatórios e convergentes em relação ao fenômeno investigado. Para Triviños(2001, p.84), "um critério é uma ideia ou conjunto de ideias, emanada dos objetivos da investigação, que oriente a seleção dos sujeitos que participarão na pesquisa". Sendo assim, as mulheres privadas de liberdade do estudo foram elencadas da seguinte forma.

a) Mulheres acima de 18 anos idade; considerando que este anexo penitenciário feminino recebe mulheres com idade superior a 18 anos, e por estarem sob a responsabilidade do Estado, houve a necessidade de liberação da Instituição Prisional.

b) Mulheres condenadas ou à espera de julgamento; uma vez que um dos objetivos do estudo é de apreender os significados da sexualidade na prisão, permitindo este o caminhar para o entendimento do sentido da sexualidade na prisão.

c) Mulheres que aceitaram participar do estudo; após serem convidadas foi apresentado pela pesquisadora o termo livre e esclarecido.

d) Participantes do projeto de extensão universitária "Promoção da Saúde Sexual"; aspecto de extrema importância, pois, devido ao vínculo estabelecido entre pesquisador e pesquisados, durante os trabalhos do projeto de extensão universitária, favoreceu a liberdade de expressão das mulheres envolvidas no estudo.

Uma vez que a fenomenologia procura descrever o fenômeno em suas significações e tudo o que é experienciado; os critérios de seleção desse estudo permitiu a descrição da experiência vivida, embriagadas de sentidos pessoais, imbuídas com suas historicidades e de sentido de ser-no-mundo e com o mundo.

Todo trajeto percorrido no estudo, bem como a forma, a condução dos trabalhos, a técnica elencada, as perguntas norteadoras, o tipo de instrumento utilizado, foram motivos de preocupação, no entanto, atentou-se aos aspectos individuais e coletivos intentando permitir todas as formas de expressão e manifestações que essas mulheres privadas de liberdade pudessem exprimir, dentro de um espaço prisional, recheado de concepções e estigmas inerentes ao termo sexualidade.

Vislumbrando uma melhor compreensão do fenômeno; os sentidos da sexualidade para as mulheres privadas de liberdade e desta perspectivar a educação sexual emancipatória, a técnica escolhida para apreensão do fenômeno foi a entrevista, que "é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador; ela ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistado e o

entrevistador (MINAYO,2013,p.64) Considerando a entrevista o espaço de interação entre quem pergunta e quem responde, valorando a reciprocidade, e aproveitando-se do vínculo estabelecido entre pesquisador e pesquisado, as perguntas norteadoras do estudo se deram de forma aberta, e convidando as mulheres privadas de liberdade a falar livremente.

Por se tratar de uma população que está sob custódia do Estado, houve a solicitação oficial de permissão, por escrito, ao Diretor e ao Gerente do Anexo Prisional, explicitando os objetivos e benefícios do estudo, e o grupo a ser pesquisado "as mulheres participantes do projeto de extensão universitária" (citado anteriormente), e essa experiência desenvolvida em anos anteriores no sistema prisional, facilitou a maior abertura perante aos representantes legais da instituição e servidores. Encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Miller, sendo aprovado em 13 de novembro de 2013, sob número 456.312.

Após aas atividades do projeto de extensão universitária, uma vez estabelecido o vinculo, houve o levantamento do interesse em participar do estudo, que se deu através do convite. As mulheres que aceitaram o convite de participação na pesquisa foram informadas sobre a importância do estudo, objetivos, justificativa e benefícios, levando em consideração, os aspectos legais e éticos, firmando acordo através do termo de consentimento livre e esclarecido, seguindo uma linguagem de fácil compreensão. Dialogado junto as participantes e a instituição prisional, o horário, os dias e a forma de condução dos trabalhos que se daria de forma coletiva.

Entendendo que a construção coletiva só é possível a partir da reunião de vários atores, onde, nesse sentido cada um deles compreende, empreende e se utiliza das suas experiências para entender o outro, utilizados essa reunião de pessoas as 'mulheres em privação de liberdade', e para que essa ação dialógica se concretizasse, optamos em realizar quatro *encontros*, e em quatro dias distintos, sendo realizados as sextas-feiras do mês de fevereiro de 2014, no período vespertino.

Assim os *encontros* foram conduzidos por perguntas suleadoras[3] no sentido Freireiano, fundamentadas no objetivo proposto de perceber o sentido da sexualidade das mulheres privadas de liberdade. Para Ludke e André (1986, p.36) "será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem coberto e esse roteiro seguirá naturalmente certa ordem lógica e psicológica". Já para Triviños (2011, p.85), "as respostas dos sujeitos são

questionamentos do pesquisador e abrem possibilidades de novos rumos a investigação."

Sendo assim, a coleta de informações decorreu-se durante os *encontros* e para estimular as reflexões em todos os *encontros*, apropriou-se de músicas e suas respectivas letras, propiciando um clima mais relaxante e descontraído, facilitando toda a discussão da temática proposta. No final do de cada *encontro* consolidando a integração das participantes, houve a oportunidade de cantar juntas as letras das músicas do referido *encontro*. Com intuito de estimular a autorreflexão e autoconhecimento. Em todos os *encontros,* também fora utilizados à confecção de cartazes, com desenhos elaborados por elas, de forma individual, mas que reproduziam suas experiências vividas e seus sentidos de ser-no-mundo.

Através das rodas de conversas, foi abrindo-se espaço para as verbalizações individuais 'cada qual com seus desenhos' onde as mulheres em privação de liberdade, tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos e vivências.

Desses encontros, três seguiram a temática sexualidade, conduzidas em três aspectos, através das perguntas suleadoras: Como se deu a construção da história da sexualidade? Como e quando perceberam a sexualidade? Como a vivência do cotidiano na prisão influencia a sexualidade?

O quarto e último *encontro* seguiu-se o cunho avaliativo e buscou de forma mais diretiva por 'roda de conversa' compreender os impactos do processo ocorrido, e, a repercussão na vida das mulheres que participaram, tendo em vista a discussão de uma temática 'estigmatizada' num ambiente determinante às privações.

Em suma os *encontros* foram embriagados de aberturas que possibilitaram a discussão em "pé de igualdade" independente do delito cometido, pelas rodas de conversa, foram estimulados ao diálogo horizontalizado, ou seja, estreitando, afinando suas relações, decidindo e aprendendo a aprender em coletivos.

Nesse sentido as descrições das experiências vividas, e sob o olhar fenomenológico, buscarão os caminhos pelos quais possibilitará a interpretação dos possíveis significados.

---

[3]Questões Suleadoras: segundo Richele Timm Passos da Silva (2013, p. 18 -19) a criação do termo foi realizada por Paulo Freire. A autora interpreta-o como: "perguntas.

Resultados Parciais

Concluído o processo de coleta fez-se necessário varias leituras atenta aos depoimentos, mergulhado no sentido de transcrever os relatos a um discurso que fosse o mais fidedigno possível, buscando apreender a compreensão das vivências da sexualidade das mulheres privadas nos diversos momentos em foi perguntado. Dessa forma abriram-se possibilidades de colocar em evidência os sentidos apreendidos ao fenômeno interrogado, através das unidades de sentido que possibilitaram relacionar uma descrição a outra das falas das depoentes, procurando apreender as realidades vividas antes, durante o aprisionamento, conduzidas por uma linguagem cotidiana, mas que abrissem caminhos para a interpretação das estruturas das experiências vividas, que puderam revelar o modo de ser do fenômeno ou seja os sentidos da sexualidade das mulheres privadas de liberdade.

As evidências das unidades de sentidos direcionaram ao recorte das falas, que posteriormente, irão permitir explorar a dimensão representativa do fenômeno, através da reflexão fenomenológica, essa, fará entrelaçamento dos sentidos ontológicos das experiências vividas relatadas, que lançará mão para explorar os sentidos da sexualidade enquanto temática, sob a luz do olhar fenomenológico de Merleau-Ponty, e desta propor possiblidades de uma educação sexual emancipatória em mulheres privadas de liberdade, sob o prisma de Paulo Freire.

A partir da compreensão coletiva sobre a sexualidade das mulheres privadas de liberdade, serão construídas inúmeras possibilidades de reflexões sobre a educação sexual emancipatória, parte importante para a comunicação do ser humano em busca do

Empoderamento da vida, pois, entende-se que o acesso à educação e a saúde são caminhos por onde as pessoas têm a oportunidade de sensibilizarem-se e se esclarecerem.

Percebemos que a participação dos sujeitos do estudo foi significativa a medida que a autorreflexão e autoconhecimento fizera presentes, vertentes essas consideradas primordiais a ressignificação da vida. Compreendemos que os processos educativos vão além das grades, cujo destino cria e recria pessoas e que passam a ser dignos, à medida, em que, consideram aspectos particulares e coletivos da vida humana.

REFERÊNCIAS

CAPALBO. C. **Fenomenologia e Ciências humanas.** 3. ed. Londrina, PR: editora UEL, 133 p. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à pratica educativa. Rio de Janeiro, RJ: editora Paz & Terra, 2013. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro, RJ: editora Paz & Terra, 2013. 253 p.

GIORDANI, A. T. **Pesquisa – ação com mulheres detentas sobre sexualidade, DST - AIDS e drogas.** 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-20022002-110541/pt-br.php>. Acessado em: 12.01.2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.E.A**. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MINAYO,C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 33 ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013.

PASSOS, L.A. **Orientação Teórico-Metodológico que Referenciam as Pesquisas com Inspiração Fenomenológica no GPMSE.** Disponível em <www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/51.pdf>. Acesso em 26/06/2014.

PONTY M. M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo, SP: editora Martins Fontes, 2006. 612 p.

SILVA, R. T. P. da. In: Dissertação de Mestrado na FURGS: **Universidade e a atividade da pesquisa**: Limites e possibilidades na potencialização da responsabilidade social e política: Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69928/000875496.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 abr. 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Ideias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Faculdades Integradas Ritter dos Reis, Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V.4,2001.

O TRABALHO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES PRODUTIVAS POPULARES E AS PERSPECTIVAS SOBRE A POLÍTICA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Luara Caiana Sousa e Silva
(Acadêmica de Serviço Social – UFMT)
luaracaiana@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O processo de reestruturação do trabalho, aliado à instituição de políticas neoliberais, com predomínio de políticas privatizantes, redução da intervenção do Estado e enfraquecimento da organização política dos trabalhadores – sobretudo, em países considerados periféricos, como os da América Latina –, constitui um novo cenário que se apresenta como desafio na consolidação dos direitos e no fortalecimento das lutas sociais a partir da década de 1990. Nesse contexto, algumas formas de resistência e organização coletivas também emergem, constituindo uma "economia marginalizada" formada por trabalhadores que sobrevivem às margens do mercado formal de trabalho. Concomitantemente, observa-se o crescente número de organizações produtivas familiares, associações e cooperativas populares, mercados públicos, pequenos empreendimentos rurais e demais formas de organização coletiva. Diversos atores sociais emergem na construção de alternativas à exclusão do mercado de trabalho formal, sendo muitos destes relacionados à produção e reprodução de práticas e culturas tradicionais, como a agricultura familiar e o artesanato. Nesse contexto, as organizações produtivas populares apresentam-se enquanto movimento da classe trabalhadora no contexto de reestruturação capitalista, como forma de resistência, e a conotação produtiva configura a necessidade de se estabelecer estratégias e alternativas de manutenção destas organizações. Neste contexto, é de suma importância analisar o papel da chamada Economia Solidária, identificando seus objetivos e implicações. Dessa forma, todas as organizações dos indivíduos deve ter relação com a natureza, sua condição histórica e social e as determinações culturais e econômicas, de modo que, "toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens" (MARX, p.15, 1984).

Palavras-chave: Reestruturação do Trabalho, Organizações Produtivas, Economia Solidária.

Introdução

O processo de reestruturação do trabalho, aliado à instituição de políticas neoliberais, com predomínio de políticas privatizantes, redução da intervenção do Estado e enfraquecimento da organização política dos trabalhadores – sobretudo, em países considerados periféricos, como os da América Latina –, constitui um novo cenário que se apresenta como desafio na consolidação dos direitos e no fortalecimento das lutas sociais a partir da década de 1990.

São condições adversas que se materializam em todos os campos da vida social, de modo particular, nas relações de trabalho quando se impõem a sua precarização, refletida no aumento da informalidade, desemprego, subcontratações e terceirizações. Nesse contexto, algumas formas de resistência e organização coletivas também emergem, constituindo uma "economia marginalizada" formada por trabalhadores que sobrevivem às margens do mercado formal de trabalho, como apontado por Santos (2010).

Concomitantemente, observa-se o crescente número de organizações produtivas familiares, associações e cooperativas populares, mercados públicos, pequenos empreendimentos rurais e demais formas de organização coletiva. Diversos atores sociais emergem na construção de alternativas à exclusão do mercado de trabalho formal, sendo muitos destes relacionados à produção e reprodução de práticas e culturas tradicionais, como a agricultura familiar e o artesanato.

É a partir do protagonismo popular, permeado pela vigente ótica neoliberal que têm como premissa a intensificação da riqueza em detrimento da efetivação e ampliação das políticas sociais, que surge a Associação de Produtores e Produtoras Artesanais – APPA, de Chapada dos Guimarães, Estado do Mato Grosso, entidade popular e produtiva articulada a partir da demanda apresentada pelos artesãos/as que sentiram a necessidade de se organizar enquanto categoria para garantir direitos e lutar pela sobrevivência através do trabalho que desenvolvem.

Nessa direção, considera-se as seguintes contribuições sobre a constituição dessas organizações produtivas populares, que se caracterizam, no entendimento de Soares; Pinto (2013) a partir da união de pessoas com o objetivo da produção organizada de bens e serviços para comercialização e obtenção de renda.

> Nessas organizações, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento do grupo desempenham papel importante, ainda que a dependência do retorno financeiro torne-se aspecto primordial (SOARES; PINTO. 2013 p. 209).

Embora seja uma organização autogestionária, a APPA encontra diversos empecilhos para a manutenção dos espaços físicos e para a articulação entre os associados: a distância entre as comunidades rurais, as péssimas condições das estradas que dificultam a comunicação e a articulação desses produtores entre si; a urgência financeira dos/as associados/as tem impulsionado seu afastamento, pois em muitos casos realizam trabalhos temporários a fim apenas de complementar sua renda mensal.

É diante desse cenário que a análise crítica da realidade em que estão inseridos esses atores sociais, identificando os motivos que impulsionam esse movimento a adotar modelos alternativos de organização popular que os permitam fortalecer a luta por novos espaços, pela garantia de direitos e pela valorização da cultura regional e local, que a proposta deste estudo ganha relevância.

No entanto, nesse movimento de apreensão, não requer apenas uma mera ação descritiva, mas faz-se necessário considerar todos os processos e fenômenos históricos, econômico, sociais, políticos e culturais que perpassam as condições objetivas de existência e organização desses artesãos e artesãs.

Torna-se necessário, portanto, analisar o contexto atual de crise vivenciada pelo capitalismo, com a barbarização e, consequente, aumento exponencial das desigualdades sociais, econômicas e políticas; da supressão de direitos e abafamento das lutas sociais, seja por cooptação, coerção ou desmobilização. Ao mesmo tempo, faz-se necessário analisar a lógica da reestruturação produtiva que permeia todos os setores da vida social, impondo mudanças no mundo do trabalho, nas relações sociais e políticas, acentuando as expressões da questão social, como desemprego, pobreza, violência e analfabetismo.

Nesse sentido, mediante análise de Netto (2012), considera-se que "a análise marxiana fundada no caráter explorador do regime do capital permite, muito especialmente, situar com radicalidade histórica a "questão social", isto é, distingui-la das expressões sociais derivadas da escassez nas sociedades que precederam a ordem burguesa". A abordagem da questão social sob essa

> [...] perspectiva teórica analítica, não tem a ver com o desdobramento de problemas sociais que a ordem burguesa herdou ou com traços invariáveis da sociedade humana; tem a ver exclusivamente, com a sociabilidade erguida sob comando do capital. (NETTO *apud* SEGALA, 2013 p.1)

Tendo como base essa formulação teórica, "[...] considera-se a questão social a partir da leitura de totalidades dos processos, remetendo às relações contraditórias estabelecidas entre capital e trabalho no decorrer da história" (SANTOS, 2010, 63)

Considera ainda as novas relações de trabalho que surgem ao longo da história, inclusive, aquelas tidas como novas formas de sociabilidade pautadas na gestão coletiva, na participação, cooperação e solidariedade, a exemplo da Economia Solidária que acena como alternativa aos trabalhadores marginalizados. É no interior dessa análise que também surgem indagações acerca dessas formas de organização, com o propósito de desvelar suas potencialidades, contradições, pressupostos e complexidades.

Embora esse tipo de alternativa se apresente como uma solução viável às problemáticas advindas das contradições entre capital e trabalho, sua análise requer considerar o contexto em que está inserida, observando o cenário de crises do capital; de desregulação estatal na efetivação de políticas públicas; de crescente desemprego; e de ofensiva do mercado às organizações da classe trabalhadora.

Desenvolvimento

No tocante à discussão em torno das Organizações Produtivas Populares, antes de qualquer movimento, faz-se necessário retomar alguns elementos presentes no debate em torno da categoria trabalho, à medida que

> A história da realização dos seres sociais, ao longo de seu processo de desenvolvimento histórico-social, [...] objetiva-se por meio de produção e reprodução da existência humana. Para isso, os indivíduos iniciam um ato laborativo básico,

> desenvolvido pelo processo de trabalho. É a partir do trabalho em sua realização cotidiana que o ser social distingue-se de todas as formas pré humanas (ANTUNES, 2005, p. 67).

Dessa forma, o trabalho se apresenta "[...] como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social" (ANTUNES, 2005, p. 67). Nesse processo, ocorre uma dupla transformação, aquela obtida a partir da força de trabalho empenhada pelos trabalhadores e trabalhadoras sobre a natureza e a própria transformação desses trabalhadores pelo seu trabalho. Trata-se de um processo de transformação recíproco que "[...] faz com que o trabalho social se converta em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana" (ANTUNES, 2005, p. 68).

No contexto atual, a situação de precarização e flexibilização do trabalho se apresenta atrelada à dinâmica de desenvolvimento do capital, dinâmica essa perpassada por transformações que remodelam sua face perversa, construindo alternativas para manter seus altos níveis de acumulação.

Nesse movimento, a classe trabalhadora é cada vez mais excluída dos novos padrões de produção, acumulação e concorrência, mediante relações de trabalho que sinalizam para a precarização e desemprego enquanto expressões nefastas da questão social e não como um problema individual. Mas como "[...] um problema social, que atinge amplas camadas da população, independente de sua condição, que, ao contrário, querem trabalhar, mas não conseguem espaço" (SANTOS, 2010, p.66.).

Com a flexibilização das formas de contratação aumentam as dificuldades de garantir direitos, a organização sindical é fortemente rechaçada e é crescente o contingente do chamado exército de reserva, pois "é nesse contexto que o desemprego assume hoje um sentido estrutural" (SANTOS, 2010, p.65).

Ocorre nesse sentido, o reforço da lógica capitalista que ultrapassa a questão meramente econômica, cujo empenho alcança os mais variados níveis de sociabilidade, sobretudo, a respeito da naturalização do desemprego. Trata-se de um movimento que dissemina a lógica neoliberal em todas as instâncias da vida social, mediante a culpabilização do indivíduo.

Sob o véu falacioso de que apenas trabalhadores e trabalhadoras não qualificados encontram-se fora do mercado de trabalho formal; que a garantia de direitos trabalhistas

e a previdência social oneram aos cofres públicos, reforça-se a fragmentação das lutas trabalhistas e ampliam, a níveis assustadores, o número de trabalhadores desempregados e precarizados – "exército de reserva" – , o que representa "[...] um trunfo do capital para inibir a mobilização do trabalho" (SANTOS, 2010, p. 68)

Tais mudanças envolvem a totalidade social, alterando a estrutura de classe da sociedade burguesa, configurando "a sociedade tardo-burguesa que emerge da restauração do capital operada desde fins dos anos 1970" (NETTO, 2012, p.). Concomitante às alterações sofridas pelo trabalho, há "o crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital" (NETTO, 2012, p.).

Tem início uma nova face da dinâmica cultural do capitalismo contemporâneo, denominada por Netto (2012) de *tardo-capitalismo*, cuja orientação se materializa tanto em sua natureza econômica-política e técnica – em que a *lógica do capital* passa a permear todos os espaços culturais e os seus processos (criação/produção, divulgação, fruição/consumo) – , quanto pelo desenvolvimento de formas culturais disseminadas pelos *meios eletrônicos* (a televisão, o vídeo, multimídia).

Com esse movimento tem-se a imediaticidade reificante, a fungibilidade e a obsolescência programada, cujos pressupostos reforçam os ideiais de uma *cultura de consumo,* que, consequentemente, cria também uma *"sensibilidade consumidora"* (NETTO, 2012).

As modificações apontadas, segundo Netto (2012), desconstroem os preceitos de conexão e inserção sociais. Logo, grupos, categorias e segmentos sociais dedicam-se a construírem "novas identidades" culturais, almejando estruturar suas "comunidades".

Nesse sentido, a "cultura global" oscila entre o cosmopolitismo e o localismo/singularismo, entre a indiferenciação abstrata de "valores globais" e particularismo fundamentalistas. Em ambos os aspectos observa-se "[...] uma nítida desqualificação da esfera pública universalizadora", e "nessa cultura, parece vigorar a máxima segundo a qual "Não há sociedade, só indivíduos" (NETTO, 2012, p.421).

Emergem nesse processo "novos sujeitos coletivos", constituindo "novos movimentos sociais" e que, por consequência, passam a demandar "novos direitos". Sobre a organização política desses "novos movimentos", cabe esclarecer que "[...] até agora não se imbricaram instâncias políticas capazes de articular e universalizar a pluralidade de interesses e motivações que os enfibram, seu potencial emancipatório vê-

se frequentemente comprometido (inclusive com a recidiva de corporativismos) (NETTO, 2012, p.421).

Pensar o Estado nesse sentido, sugere eliminar as distinções edificadas sobre a posição social, educação, propriedade privada, profissão, cor, gênero e considere que todos sejam parte do Estado e parceiros da soberania popular. Contudo, "[...] o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão *actuem à sua* maneira, isto é, como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza particular" (MARX, 2005, p.12, grifos do autor).

Considera-se diante da perspectiva de Marx (2005) que apenas ao superar os elementos particulares que o Estado constituirá a universalidade, pois todas as implicações individualistas da sociedade civil continuam a coexistir sem a esfera política, como a propriedade e a divisão de classes.

Objetivos

Diante das considerações apresentadas e da necessidade de investigar os fatores externos e internos que perpassam as questões relativas às organizações produtivas populares e mais especificamente relacionadas à APPA, a presente pesquisa tem como objetivos:

Objetivo geral

Analisar o processo de organização e articulação da Associação de Produtores e Produtoras Artesanais de Chapada dos Guimarães – APPA, considerando suas principais conquistas e desafios, bem como os princípios que norteiam a comercialização de sua produção artesanal.

Objetivos específicos

- Delinear a trajetória histórica da APPA ;
- Identificar conquistas e desafios encontrados pela APPA em seu processo de organização e articulação entre os participantes, bem como na comercialização de sua produção artesanal.

- Compreender se os atores sociais envolvidos vislumbram uma nova economia e novo projeto societário ou apenas a manutenção de sua subsistência.
- Analisar se as organizações coletivas de inclusão produtiva constituem-se em uma alternativa ao processo de reestruturação produtiva.
- Delinear quais interesses estão presentes na consolidação de alternativas denominadas como Economia Solidária, enquanto política social.

Metodologia

Esta pesquisa tem como referencial teórico a vertente marxista que consiste "[...] em situar e analisar os fenômenos sociais em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinado por múltiplas causas na perspectiva de totalidade como recursos heurísticos, e inseridos na totalidade concreta: a sociedade burguesa [...]" (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, pg. 38).

Nesse sentido, as contradições inerentes à vigente ótica capitalista serão consideradas no processo de pesquisa e análise da realidade, a fim de construir um pensamento crítica acerca das características históricas, culturais econômicas e políticas em que estão inseridos os sujeitos objeto desse estudo.

A pesquisa possui caráter exploratório, com o intuito delinear as especificidades do objeto selecionado, bem como aprofundar a temática a se estudada, considerando seu lugar histórico na realidade supracitada, pretendendo, dessa forma, construir uma análise sobre a realidade a ser estudada, pautando-se no método materialista dialético.

Caracteriza-se esta pesquisa também como trabalho de campo, à medida que "essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados [...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção teórica." (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2012, p. 26).

Já os elementos da abordagem qualitativa e quantitativa serão utilizados para aprofundar a análise do objeto e conferir maios consistência à pesquisa, visto que a partir da consideração de dados numéricos será realizada uma análise quantitativa da realidade estudada. Dessa forma, os elementos qualitativos contribuirão para a compreensão das relações sociais, desde as percepções dos sujeitos pesquisados a fala do usuário à conjuntura no qual estão inseridos, considerando, assim totalidade. A pesquisa quantitativa subsidiará a delineação das características do público da pesquisa,

construindo o perfil a partir dos dados coletados, como faixa etária, gênero, idade, constituição familiar, condições econômicas e de moradia, entre outros aspectos.

Analisar das organizações produtivas populares, e em específico da APPA, mostra-se necessária para que seja possível, compreender os processos históricos, sociais e políticos no qual estas organizações estão inseridas, visto que estas organizações surgem na América do Sul, diante implicações dos movimentos nacionais de redemocratização que ocorrem nos anos 1980, sendo protagonistas deste processo sindicatos, associações de moradores, organizações diversificadas de luta, sendo que a maioria destes movimentos apresenta histórico de resistência às intervenções, tanto do poder público quanto do privado, em seu território.

> Essas "organizações de luta" se dividiram em movimentos "dos atingidos por barragens", "dos atingidos pela seca" etc. Quando passaram a tomar vulto nos anos 1990 e a se articular com outras mobilizações em diversos territórios, constituíram o que se conhece hoje como "movimentos sociais".
> (SOARES PINTO 2003, p.9)

Percebe-se que a origem destas organizações no Brasil tem como base a Mobilização Social, e surgem a partir da identificação de demandas específicas de um determinado segmento da população, que em geral estão ou são segregados, social, histórica, política e economicamente. Neste contexto, é de suma importância analisar o papel da chamada Economia Solidária, identificando seus objetivos e implicações.

> Na visão dos defensores desse projeto social, o papel da "economia solidária" seria o de superar o modo de produção capitalista, implantando no seu lugar um novo ordenamento social. Para tanto, a "economia solidária" ajudaria a fomentar um processo transformador lento e gradual que, ocupando paulatinamente os interstícios do modo de produção capitalista, utilizando-se da competição no mercado com as empresas privadas, findaria com a derrocada destas.
> (WELLEN, 2012, p.23)

Diante do atual e efervescente fenômeno da expansão da chama Economia Solidária, percebe-se neste contexto que "o trabalho tem sofrido diversas alterações [e] neste sentido, a reestruturação do capital acarreta mudanças quantitativas e qualitativas na vida dos trabalhadores, gerando inseguranças com relação ao mercado de trabalho, ao emprego, à renda, à contratação e à representação dos trabalhadores". (MATTOSO, 1995 *apud* GOERCK 2005).

Neste cenário, a Economia Popular Solidária surge de modo diversificado no país, sendo desenvolvida conforme a peculiaridade dos trabalhadores e da região em que estão inseridos, bem como as circunstâncias e relações que estes grupos apresentam.

Esta expansão da economia solidária no Brasil tem provocado diversos debates e pesquisas a respeito, dividindo as concepções acerca de sua formulação e das alternativas ao desemprego, geração de emprego e renda e as políticas instituídas.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8.ed.Editora UNICAMP, 2002. (p.9-45)

ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo. Boitempo, 2005 (p.67-84)

BRASIL, Ministério do Trabalho. **Apresentação da Economia Solidária.** Disponível em: http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/apresentacao-1.htm. Acesso em 27/07/2014

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas.** 4. ed. São Paulo- SP: Expressão Popular, 2011.

DESLANES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERARDHT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Método de Pesquisa. 1**. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOERCK, Caroline. **Economia popular solidária: no processo de reestruturação produtiva brasileira**. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 4, dez. 200.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro - RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, José de Souza. **As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares**. ESTUDOS AVANÇADOS 14 (38), 2000.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo:Editora Hucitec. 2010

NAGEM, Fernanda Abreu. SILVA, Sandro Pereira. **Institucionalização e execução das políticas públicas de economia solidária no Brasil.** *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2013, vol.21, n.46, (p. 159-175.)

NETTO, José Paulo. **Crise do capital e consequências societárias. In: Revista Serviço Social e Sociedade**. n. 111. São Paulo, 2012.

NEVES, Daniela **Economia Solidaria e Serviço Social no Brasil.** 1.ed. São Paulo: Outras Expressões,2013. (p.106-148)

PINTO, Marco Aurélio Cabral. SOARES Leonardo de Carvalho **Desafios enfrentados por organizações produtivas populares: um estudo com base em 12 experiências sul-americanas**. Revista do BNDES nº 39

SANTOS, Aline Mendonça. **O movimento da economia solidária no Brasil e os dilemas da organização popular** – 2010 445 f. (p. 16-130)

SEGALA, Alessane Viana**. Resumo "Cinco Notas a Propósito da Questão Social**" - José Paulo Netto.

SILVA , Luiz Etevaldo da. **Sociedade, Política e Cultura em Gramsci**. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao0310/sociedade_politica_e_cultura_em_gramsci.pdf. Acesso em: 23/11/2013.

WELLEN, Henrique. **Para a Crítica da Economia Solidária.** 1. ed. São Paulo-SP: Outras Expressões, 2012. (p.11-110)

OS DESAFIOS DO PROEJA NO CAMPUS CONFRESA DO IFMT

Nair Mendes de Stering Oliveira
(Pedagoga na Reitoria do Instituto Federal de Mato Grosso)

Silvia Maria dos Santos
(Pedagoga na Reitoria do Instituto Federal de Mato Grosso)

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Este estudo possui por objetivo compreender os desafios e possibilidades que envolvem as ações referentes ao PROEJA no Campus Confresa do IFMT, além de possibilitar conhecer a forma pela qual o PROEJA é desenvolvido no âmbito do Campus Confresa, além de descrever os pontos fortes e as fragilidades do programa no que se refere à prática pedagógica e discutir diante da realidade quais as possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas junto ao PROEJA, um programa de formação para o trabalhador que tem como foco a inclusão, formação, qualificação e equalização junto aos homens e mulheres desasados em idade série, que tiveram que abandonar a escola regular em função das muitas adversidades impostas por suas realidades de vida.

Palavras-Chave: PROEJA, Fragilidades, Desafios, Ressignificação e Possibilidades.

Introdução

O IFMT campus Confresa inicia suas atividades no ano de 2010, como parte integrante do processo de expansão da Rede Federal de Educação de Ensino em MT e trabalha na inclusão social de pessoas por meio da profissionalização de nível técnico, ofertando o Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na modalidade PROEJA, formando profissionais aptos a atuar no processamento e conservação de matérias-primas, produtos e subprodutos da indústria alimentícia e de bebidas, realizando análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais, atividades estas inerentes à indústria de alimentos. Tudo isso, adaptado a realidade do educando.

Dessa forma, o PROEJA surge como uma possibilidade de contribuir para que o direito de todos à educação se concretize, especificamente para o público da EJA na região de Confresa que possui como característica a marca da inclusão, tendo em vista que o município agrega 60 assentamentos de redistribuição de terras via programa do governo federal.

Com o objetivo de colher informações em relação aos desafios e possibilidades do PROEJA no Campus Confresa, realizamos uma pesquisa com os alunos e professores do Curso Técnico de Ensino Médio em Alimentos PROEJA conforme detalhamos a seguir:

Resultado da Pesquisa Realizada Com os Alunos

Idade - No que se refere à idade, dos alunos que frequentam o Curso e Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no Campus Confresa, 38% está na faixa etária entre 21 a 25 anos seguidos de 23% na faixa etária de 26 a 30 anos. Somente 10% dos alunos que frequentam o Curso estão acima dos 40 anos de idade, o que nos permite afirmar que nesta turma os alunos estão em uma faixa etária considerada estável, ou seja, não é uma turma composta por pessoas muito jovens, nem com idade excessivamente avançada, embora nunca seja tarde para iniciar ou retomar o processo de escolarização.

Sexo - Os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no Campus Confresa, são, em sua maioria do sexo feminino com 74%, sendo que do sexo masculino temos apenas 26%, o que nos leva a perceber que as mulheres demonstram mais interesse em continuar os estudos.

Estado Civil -Em relação ao estado civil, 46% dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa são casados e 32% solteiros.

Filhos - Dentre os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa, 68% possuem filhos.

Com Quem Mora? A grande maioria dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa moram com outros familiares.

Etnia - Em relação à etnia, 74% dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa considera-se da cor parda.

Quanto a Atividade Remunerada - Parte significativa dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa são trabalhadores, representando 87% do número de alunos.

Quanto ao Tempo de Trabalho Diário - Dos 87% dos alunos trabalhadores do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado PROEJA em Alimentos no Campus Confresa, 55% trabalham 8 horas por dia e apenas, 4% trabalha somente 4 horas por dia. Os demais realizam mais que 8 horas diárias de trabalho.

Escolaridade - Em relação a ultima série estudada, a maioria os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa estudou até a 8ª série, totalizando um percentual de 69%%. Os demais são repetentes do primeiro ano do ensino médio.

Motivo Por que Procurou a EJA - Dentre os entrevistados, 39% dos alunos procuraram a Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de adiantar os estudos e 32% interessados em fazer um curso Técnico.

Tempo Que Ficou Fora da Escola - Dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no Campus Confresa, somente 10% do total não ficaram longe da escola após a conclusão do ensino básico até o 9º ano. Um número considerável dos estudantes desta turma ficou mais de 10 anos longe das atividades escolares.

Motivo Pelo Qual Escolheu o Proeja - Dentre os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no Campus Confresa, 39% dos alunos escolheram o PROEJA interessados em ter um curso profissionalizante, como forma de poderem ter um emprego e poder melhorar a qualidade de vida.

Dificuldades em relação ao curso - Os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa afirmam que a maior dificuldade enfrentada por eles é a compreensão dos conteúdos trabalhados (43%), seguido da dificuldade de alguns para chegar no horário correto à escola (36%), considerando que a maioria dos alunos são trabalhadores.

A Relação Professor/Aluno no Proeja - A percepção dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na

Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa quanto à relação professor/ aluno é boa e satisfatória, sendo que para 26% dos entrevistados, os professores já se adaptaram com a especificidade da turma que é diferente do ensino regular.

Quanto ao Atendimento das Expectativas Enquanto Aluno Trabalhador - Para a maioria dos alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa (78%), o curso atende as expectativas.

O Que Tem Que Mudar no Proeja? Para os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus*.

Confresa, existem alguns aspectos que podem ser mudados no PROEJA, sendo que a mais urgente é a necessidade de aulas práticas, seguida da constante troca de professores e a necessidade de melhoria na relação professor/aluno. As observações dos alunos são procedentes, uma vez que o campus, desde o início de suas atividades, sofre com a falta de infraestrutura necessária para a realização das aulas práticas e com as constantes trocas de professores, em função da distância entre o campus e os grandes centros, o que dificulta o acesso dos servidores a médicos e demais necessidades básicas.

Se Você Pudesse Criar Uma Escola Como Seria? Para os alunos que frequentam o Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa, se eles pudessem criar uma escola, a mesma seria organizada, com professores efetivos, com práticas esportivas para todos os cursos (a escola ainda não possui espaço para lazer e prática de esportes), com laboratórios equipados e em funcionamento, com tratamento igualitário para todos os alunos, ou seja, uma escola dinâmica, com professores qualificados e interessados.

Análise dos Dados - Ao realizar a pesquisa junto aos alunos do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA do Campus Confresa, observamos que se trata de trabalhadores que desenvolvem atividade laboral em média oito horas por dia e que chegam à escola, às vezes atrasados por conta da distância, mas que vêm para a sala de aula cheios de esperança, interessados em concluir os estudos, uma vez que por diferentes motivos foram excluídos da escola, ficando à margem da sociedade. A maioria dos alunos é casada, possuem filhos e estão na faixa etária entre 21 a 30 anos. Sendo que o maior número de alunos é do

sexo feminino, o que nos leva a deduzir que as mulheres demonstram mais interesse em continuar os estudos.

No dia a dia da sala de aula, muitas são as barreiras e dificuldades para levar avante seus sonhos como: o cansaço do longo dia de trabalho; a falta de compreensão dos esposos, no caso das mulheres; o preconceito de pessoas por acharem que passaram da idade para estudar e a falta de compreensão de alguns professores que passam muitas tarefas para casa, sendo que não têm tempo para realizá-las. Porém, a maior dificuldade que encontram é a defasagem e falta de compreensão dos conteúdos trabalhados por estar a muito tempo longe da escola.

Além de realizar o sonho de concluir o Ensino Médio, o fato de estarem cursando um curso profissionalizante que lhes dará o título de Técnico em Alimentos é motivo de muito orgulho para todos, pois significa valorização no trabalho, melhoria salarial e consequentemente melhor qualidade de vida para si e para os seus.

Na visão dos estudantes do PROEJA em Confresa, a relação com os professores é satisfatória e afirmam que muitos compreendem suas necessidades, embora alguns professores apresentem dificuldades pedagógicas para desenvolver o trabalho junto ao PROEJA.

Os alunos sentem necessidade de mudanças em alguns aspectos do curso, com mais aulas práticas e questionam também a constante troca de professores que acaba por prejudicar o desenvolvimento das atividades. Eles afirmam que se pudessem teriam uma escola mais dinâmica, que atendesse realmente as necessidades de cada aluno, obedecendo ao ritmo de cada um e que para isso precisam de professores interessados, qualificados e preparados para trabalhar no PROEJA.

Tais observações têm a ver com a rapidez do processo de implantação do *Campus* no município de Confresa. A distância do município aos grandes centros faz com que os servidores não tenham o desejo de permanecer no interior, longe de infraestrutura mínima, como é o caso de um centro médico ou até mesmo do profissional, já que no município nem sempre existem profissionais da área da saúde para atender a população.

Resultado da Pesquisa Realizada Com os Docentes

Formação - Os 6 (seis) professores entrevistados possuem formação em nível superior cada um em uma área do conhecimento, sendo que 2 (dois) concluíram o curso de pedagogia, porém com focos diferenciados.

Tempo de Trabalho Com o Proeja - Dentre os entrevistados, todos são estreantes no PROEJA e EJA, atuando há mais ou menos 1 (um) ano nesta modalidade de ensino, sem uma formação específica para tal.

Trabalhar Com o Proeja Foi Opção? Para a metade dos professores entrevistados e que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no campus Confresa, trabalhar com o PROEJA foi uma opção e para os outros 50% não.

Sua Formação Facilita o Trabalho Junto ao Proeja? Para a maioria dos professores que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa, a formação que possuem auxilia no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos do PROEJA.

Compreensão do Proeja Enquanto Oferta Educativa - A compreensão dos professores que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa é de que a oferta educativa é inclusiva, pois tem como objetivo a qualificação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em tempo regular. Para alguns o PROEJA possui uma formação social relevante e para outros consiste na oportunidade de expansão profissional e de formação humana.

Antes de Trabalhar no IFMT Você já Teve Algum Contato Com a Educação de Jovens e Adultos? Ao serem questionados se antes de trabalhar no IFMT, os professores que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no Campus Confresa já tinham contato com a Educação de Jovens e Adultos, 50% afirmaram que sim e 50% afirmaram que não.

Desafios do Proeja- Se constituem os maiores desafios do PROEJA na visão dos professores entrevistados: despertar e atrair o interesse dos alunos; realizar a interação com pessoas distintas; adequar a carga horária para o ensino e a aprendizagem e, adequar a proposta para atender os anseios dos alunos, dos professores e o mercado de trabalho.

Fragilidades do Proeja- Na visão dos professores que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa, as maiores fragilidades do PROEJA são: cansaço e baixa estima dos discentes; o pouco conhecimento teórico/prático; a falta de adequação do curso; carga horária que dispõe de pouco tempo para a fixação de conteúdos; a falta de recursos e espaço físico adequado e a formação profissional dos professores para atuação nesta especificidade de oferta.

Maiores conquistas adquiridas via trabalho junto ao proeja- Na visão dos professores que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus* Confresa, as maiores conquistas adquiridas via trabalho junto ao PROEJA são: o alcance do objetivo sócio econômico, o aumento da autoestima e da criticidade dos alunos, o preparo dos jovens e adultos para o mercado de trabalho e o sentimento pessoal em transmitir conhecimentos aos educandos e contribuir para com o crescimento intelectual dos mesmos.

A Relação Professor Aluno no Proeja- Para os profissionais que atuam no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA no *Campus*

Confresa, a relação professor/aluno deve estar embasada na confiança, amizade, companheirismo, respeito mútuo, através de uma relação igualitária e de troca de experiências, sendo que o professor deve perceber as dificuldades dos alunos e procurar saná-las.

Análise dos Dados- Na pesquisa realizada com os professores que atuam há mais ou menos um ano no Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade Proeja no Campus Confresa, podemos perceber que os mesmos afirmam que a formação que possuem auxilia no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos do PROEJA.

No entanto, os professores alegam que não foram capacitados para trabalhar com o PROEJA apesar de possuírem experiência em ministrar aulas para os cursos regulares. Os mesmos possuem uma relação bastante positiva com os alunos e têm procurado realizar o trabalho a contento. Porém, argumentam que precisam adequar melhor suas aulas para atender os alunos de forma diferenciada obedecendo ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Os professores entendem que o PROEJA possui uma formação social e humana na medida em que proporciona a qualificação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em tempo regular, dentro de um contexto inclusivo.

Percebem que as fragilidades como: o cansaço e baixa estima dos discentes; o pouco conhecimento teórico/prático; a falta de adequação do curso e da carga horária; pouco tempo para a fixação de conteúdos e a falta de recursos; espaço físico adequado e de formação profissional para atuação nesta especificidade de oferta, são um grande desafio tornando necessário buscar alternativas para melhorar o ensino e aprendizagem e principalmente adequar a proposta do curso de maneira que atenda os anseios dos alunos, da instituição e do mercado de trabalho.

Os professores sentem que as maiores conquistas adquiridas via trabalho junto ao PROEJA são o alcance do objetivo sócio econômico, o aumento da autoestima e da criticidade dos alunos, o preparo dos jovens e adultos para o mercado de trabalho e o sentimento pessoal em auxiliar no processo de construção dos conhecimentos junto aos educandos, contribuindo para com o crescimento intelectual dos mesmos.

As Possibilidades do Proeja no Campus Confresa do IFMT- Oferecer uma alternativa de profissionalização seria possibilitar a reconstrução da identidade do trabalhador (a) que tenta de todas as formas, sustentar sua família, e que busca forças em realizar o sonho de possibilitar um futuro melhor para os seus filhos.

De acordo com a pesquisa realizada com os alunos do PROEJA, percebemos que os estudantes são trabalhadores e que vencer os limites como o cansaço, o desgaste físico e até os conflitos familiares, ainda são empecilhos para a permanência dos mesmos na escola. Diante do exposto, oportunizar uma forma de qualificação profissional a esses alunos é de suma importância, sobretudo na perspectiva da formação integral que é objetivo maior do Campus Confresa.

Contudo, percebemos que ainda há a necessidade de um currículo que contemple as reais necessidades deste grupo de estudantes e que venha a atender as especificidades desta oferta, de maneira a evitar a evasão escolar e a repetência, e de forma direta influenciar na situação socioeconômica da comunidade.

Na mesma medida, oferecer um caminho diferente do já conhecido é sem dúvida um projeto de resgate da dignidade desses menos favorecidos, portanto tarefa do Campus Confresa via práticas educativas.

Buscar o desenvolvimento pleno do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, deve ser o compromisso consciente de todos os atores envolvidos nos princípios de uma educação sem ilusão, mais com base na utopia de que o impossível pode ser realizável.

Portanto, faz-se necessário, romper com o comodismo e com práticas enraizadas e ultrapassadas, em busca de novas técnicas e novas realidades, objetivando o atendimento dos alunos. Abraçar todas as possibilidades e oportunidades, reorganizando o currículo num processo dinâmico, aberto e formativo, de maneira participativa tendo em vista assegurar a eficiência no saber encontrar os meios para atingir os objetivos da aprendizagem a ser construída.

De acordo com o resultado das pesquisas realizadas com professores e alunos e em consonância com o Decreto nº 5.840\2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, concluímos que o maior desafio da instituição é a qualificação dos professores e gestores tornando-os aptos a produzir e sistematizar conhecimentos em seus campos de abrangência.

Neste sentido, faz-se necessário a capacitação, a formação continuada e o aperfeiçoamento dos professores que trabalham com o PROEJA despertando o interesse para que, com competência, desenvolvam suas tarefas pessoais e profissionais oferecendo a eles caminhos e subsídios para inovar suas aulas, sem perder o foco dos alunos, compreendendo as suas limitações e anseios. Buscar parcerias, criar momentos de integração, trocas de experiências, de forma interna, adequando o profissional a esse público deve ser também uma alternativa para vencer os desafios enfrentados pelo Campus Confresa no que se refere ao PROEJA.

Para que os objetivos propostos pelo PROEJA sejam realmente alcançados de forma a atender as reais necessidades de todos os atores envolvidos no processo, faz-se necessário a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos PROEJA considerando a flexibilidade de tempo, para que a permanência do aluno na escola seja flexível e que os professores possam observar as necessidades de cada turma e, às vezes, de cada aluno, para que ele não desista, e que, no seu tempo, possa adquirir a formação e, assim não continuar a excluir esse cidadão anteriormente já excluído.

No curso em análise, encontramos na mesma classe, jovens que recém terminaram a 8ª série e outros que concluíram o ensino médio, mas querem fazer um

curso profissionalizante, junto com adultos que pararam de estudar por um tempo considerável.

Faz-se necessário pensar os conteúdos a serem desenvolvidos no PROEJA visando à diversidade de sujeitos, às suas necessidades de aprendizagem, e às realidades em que vivem e atuam. Da mesma maneira, é importante adequar os conteúdos determinados para os diversos níveis de escolaridade, pois em sala, os alunos expressam o desejo de continuar seus estudos para uma melhor colocação profissional, mas receiam que sejam cobrados conteúdos que julgam não serem capazes de *"dar conta"*.

Sabemos que as dificuldades econômicas e sociais são as principais causas da evasão escolar. Mas devemos também refletir sobre as práticas pedagógicas desatualizadas que ampliam as dificuldades de aprendizagem, o que leva ao aumento de jovens e adultos na busca cada vez maior das classes de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, os conteúdos e propostas para o PROEJA devem ser referenciados pela experiência de vida do jovem e adulto no mundo do trabalho, e também pelos conteúdos formais que explicam essas realidades refletidas por ele. A reprodução de metodologias e conteúdos desenvolvidos no Ensino Regular, simplesmente reproduzidos, sem a devida adaptação deste conteúdo para a realidade do aluno jovem e/ou adulto é um dos motivos que favorecem a evasão escolar no PROEJA.

Promover a integração dos alunos na vida escolar, aproveitando a experiência e vivência deles em sala de aula, pode ser o caminho de entrada à escola a todos aqueles

que tanto demoraram em nela chegar. Segundo o educador Paulo Freire (1921-1997), "... *ensinar tendo como base temas geradores, fazendo a ligação dos conteúdos escolares com a vivência e interesse dos estudantes*". Diante dessa premissa, fazer uso de recursos variados, sempre os relacionando com o conteúdo da aula a ser desenvolvido facilitará a participação do aluno. Por exemplo: ao utilizar um filme como recurso didático, o professor poderá trabalhar um texto sobre o tema e/ou propor uma breve discussão sobre o mesmo antes de passar o filme. Após o filme provocar comentários e debates sobre o mesmo, interagindo e coordenando o processo, mas, proporcionando a cada, a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões.

Todas as atividades desenvolvidas devem culminar com o registro escrito, pois, ao escrever os alunos concretizam o sentimento real da aprendizagem, é o momento de apropriação do conhecimento. O professor do PROEJA poderá também oferecer

diferentes textos e leituras que contemplem a realidade dos nossos alunos: crônicas, notícias, músicas, receitas, contos. Promover momentos de descontração como: roda da conversa, hora do conto, saraus, entre outros.

A relação entre a teoria e a prática é fundamental para assegurar ao aluno uma aprendizagem significativa. Os conteúdos devem ser trabalhados de modo prático, mostrando sua utilidade e necessidade na prática, bem como um conteúdo bem mais aprofundado. Relacionar os acontecimentos políticos, sociais, econômicos, nacionais e mundiais para criar debates e desenvolver o espírito crítico dos alunos para que se insiram neste mundo, tecendo opiniões,lendo, escrevendo, discordando manterá os alunos mais interessados e participativos, evitando o desestímulo e a evasão escolar.

A formação integral de jovens e adultos, deve se constituir como processo, como busca permanente de sua concretização, na medida em que não podemos considerá-la pronta e acabada, mas como construção e reconstrução permanentes, em que todos os atores envolvidos, devem ser instigados coletivamente a recriar a partir de suas historicidades concretas, mediadas pela ação-reflexão-ação, contribuindo para sua efetiva realização.

A reflexão crítica sobre a prática é condição para a transformação daquilo que se projeta como ideal em real, o que exige que esta esteja constantemente atrelada pelos seus princípios orientadores, no que se refere à concepção de trabalho-homem-conhecimento.

Considerações finais

O desenvolvimento do PROEJA, em qualquer unidade de ensino, é um grande desafio, e no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - *Campus* Confresa não é diferente. A oferta do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade PROEJA é vista por esta comunidade como uma facilidade de se concluir o ensino médio e ainda ter um curso profissionalizante.

A diferença então é a conscientização de todos os atores envolvidos no processo de formação e Educação de Jovens e Adultos, para perceberem que este tipo de ensino inclui também a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e tem que ser contínuo em toda a fase da vida. A implantação do PROEJA, nesta unidade de ensino, foi muito importante para atender trabalhadores que por diferentes motivos estavam afastados do

convívio escolar. O PROEJA aflora como um estímulo a estes estudantes e reforça ainda a igualdade de acesso ao ensino para aqueles que almejam uma oportunidade ao mercado de trabalho.

A oferta do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade Proeja no campus Confresa ainda é muito pouco frente à demanda existente em uma região onde o índice de pobreza é muito elevado. É apenas mais um passo na busca pela transformação do homem como ser social.

Ao procurar compreender os desafios e possibilidades que envolvem as ações referentes ao PROEJA no IFMT, em especial no Campus Confresa, além de possibilitar conhecer a forma pela qual o programa é desenvolvido no âmbito do IFMT, seus pontos fortes e as fragilidades do programa no que se refere à prática pedagógica podemos afirmar que é preciso ressignificar as práticas pedagógicas junto ao PROEJA deixando de ser uma ação política de contenção social para cumprir o seu papel de forma clara, eficaz e responsável, revertendo a situação, não só da comunidade de Confresa, mas em todo o âmbito do IFMT. Esperamos que os sonhos, as esperanças, possam ser renovados na construção de um projeto de tamanha dimensão, que só será possível na junção com políticas públicas voltadas para a educação para transformar o que temos hoje em algo significativo na transformação dessa sociedade.

Como bem menciona Stering (2008), o processo de formação humana, nascido das experiências das ações dos movimentos sociais, como é o caso do PROEJA, fornece contribuições no âmbito da pedagogia para a educação escolar e para toda e qualquer educação com intencionalidade libertadora de contribuir para superar os processos e práticas educativas bancárias, como dizia Freire, e novas perspectivas em relação à assimilação e produção de conhecimentos.

A prática educativa desenvolvida pelo PROEJA no campus Confresa incorpora a idéia de que o processo de ensinar é o mesmo do aprender, e que não é um ato unilateral de alguém que ensina e deposita conhecimentos desligados da realidade de quem aprende; ela faz da ação educativa um processo que integra a vida de quem aprende alimentando-se na fonte das experiências, dos modos de viver e de pensar dos sujeitos resultantes da aprendizagem que ocorre em suas experiências de vida, das relações sociais enriquecidas, atribuindo novos significados aos conhecimentos sistematizados, possibilitando sujeitos cognoscentes, construtores de novos conhecimentos que para eles sejam instrumento de mudança, de inclusão, de novas sociabilidades. Ainda na

esteira de Stering (2008), é desconfortável caminhar no escuro, acostumar-se à ausência de certezas. Mas pelo exemplo das práticas educativas desenvolvidas pelo PROEJA em todo Brasil, pode-se ver que as incertezas não paralisam a ação coletiva, a luta pela inclusão, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e de garantia de direitos. Não destroem a teimosa construção de vínculos solidários de responsabilidade pelo destino comum dos seres humanos, ao contrário, acalenta-os, gera-os como provocações à mutação por uma nova possibilidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROEJA. Documento Base.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso 18.11.2011.

BRASIL. **Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. BRASIL**. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: as Novas diretrizes da Educação. Lei N.º 9394/96. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 109, 2000.

STERING. Silvia Maria dos Santos. *Ritmos e tons das ações instituintes* da educação popular: um olhar fenomenológico da orquestra de flautas Meninos do Pantanal. UFMT. 2008

IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO NAS TELENOVELAS: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA E DA LEI 10.639/2003

Maureci Moreira de Almeida[1]
(FAPEMAT) [2]

Francisco Xavier Freire Rodrigues[3]
(FAPEMAT)[2]

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente artigo focaliza a problemática da ideologia do branqueamento inserida nas telenovelas brasileiras. O artigo procura assim, a partir do que é exposto pelas telenovelas, apresentar uma discussão inspirada na Lei 10.639/2003, acerca dessa ideologia, que surgiu no final do século XIX e início de século XX, alimentando o desejo das elites de branquear a nação brasileira. A realização desse artigo tem como metodologia uma revisão bibliográfica especializada na temática racial, na questão da ideologia do branqueamento e na Lei 10.639/2003, bem como a observação e análise de algumas novelas exibidas nos canais abertos de televisão do Brasil.

Palavras-chave: Ideologia do Branqueamento. Telenovelas. Lei 10.639/2003.

Identificação do objeto pesquisado

As discussões acadêmicas e políticas, os diversos artigos e livros publicados sobre a problemática racial brasileira no início do século XX, pautaram-se inicialmente pela crença de que no Brasil não haveriam problemas raciais tão intensos (SANTOS, 1984), se comparado, por exemplo, com os Estados Unidos e a África do Sul, onde o

[1] Mestrando em Estudo de Cultura Contemporânea – ECCO/UFMT. Especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pelo NEPRE/UFMT e, Bacharel e Licenciado em filosofia pela UFMT. Professor de Filosofia da rede Estadual de Educação, lotado no CEFAPRO - Pontes e Lacerda/MT. Bolsista da FAPEMAT. E-mail: mauroklug@gmail.com

[2] Fundação de amparo à pesquisa do Estado de Mato Grosso.

[3] Doutor em sociologia, professor do departamento de Sociologia e Ciência Política da UFMT. Professor do Programa de Pós-graduação de Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO, do Instituto de Linguagens da UFMT. Coordenador do Grupo de Trabalho Sociologia do Esporte da Sociedade Brasileira de Sociologia. E-mail: fxsociologo@yahoo.com.br

racismo se manifesta de forma agressiva e opressora. Em conformidade com esta crença, considerava-se que as "raças" no Brasil, interagiam harmonicamente mantendo contatos sociais equilibrados e sem conflitos violentos, a exemplo de outros lugares no mundo onde o problema racial é aberto, declarado, destrutivo e segregacionista. Dessa maneira, segundo Santos, "a ideia de que 'aqui não temos desses problemas' está profundamente enraizada em nossas cabeças" (SANTOS, 1984, p. 42). Esse enraizamento e a negação do racismo na sociedade brasileira foi sendo introjetado na mentalidade coletiva do povo brasileiro ao longo da história. Essa mentalidade estava alicerçada no mito da democracia racial, uma das principais ideologias racistas responsáveis por espalhar um discurso de pseudo igualdade racial existente em território nacional. O referido mito, parece ser um elemento usado como artimanha e estratégia de manutenção promovidas pelas elites brancas que faziam permanecer, intencionalmente ou não, o *status quo* de seus interesses e privilégios sociais, econômicos e políticos.

Estreitamente vinculado ao mito da democracia racial, está à ideologia do branqueamento, que ganhou grande notoriedade no final do século XIX e início de século XX. Configurando-se assim, como uma das características do desejo das elites de branquear o Brasil e livrá-lo do problema negro, e tudo isso supostamente em nome do progresso e da modernidade. Sendo que o país nesse período era visto, pensado e analisado por muitos intelectuais e cientistas, tais como, por exemplo, Oliveira Viana, Renato kehl, Nina Rodrigues e João Baptista de Lacerda, como atrasado economicamente e doente socialmente. Segundo eles a fonte desse atraso era principalmente causada pela intensa miscigenação da população brasileira.

Pode-se compreender assim, a ideologia do branqueamento como a marca mais contundente do racismo à brasileira. Pois, mesmo de já estarmos no século XXI, e alcançado o desejado progresso (mesmo que não plenamente em todas as áreas, como a educação e uma saúde pública de qualidade) e adentrado a modernidade, esse desejo de branqueamento do brasileiro, mesmo que oculto, ainda insiste em permanecer. Desse modo, está expresso e representado, agora de maneira mais influente e contagiante, nos meios de comunicação de massa, em especial na programação da televisão brasileira. Sendo difundido assim, pelas telenovelas, principal produto audiovisual incorporado à cultura nacional.

Como representante da marca atual do desejo de branqueamento, as telenovelas brasileiras, por meio de seus produtores, procedem à organização e a escolha do elenco

parecendo considerar apenas o fenótipo branco como o único digno de ser representado nas novelas, desprestigiando a maioria negra do país. E isso talvez, mesmo sabendo que o Brasil é o país com maior população negra fora da África (PEREIRA e WHITE, 2001), ficando atrás somente da Nigéria, país africano com mais de 170 milhões de habitantes.

Essa negação fragiliza, ao mesmo tempo que fragmenta a estrutura identitária dos negros brasileiros. Possivelmente em decorrência disso, pode ser que ocorram como efeito dois fatos: primeiro, a dificuldade do reconhecimento do negro como negro[4]; e em segundo, a alienação e o desvirtuamento da consciência racial da população negra que assiste essas telenovelas em que os valores e a estética branca são hegemonicamente tratados como modelos a serem copiados e seguidos. A seguir, na próxima seção, vamos detalhar mais estas questões.

Método, fundamento teórico e fontes

Por se tratar de um estudo que buscará compreender a questão da ideologia do branqueamento nos produtos audiovisuais, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, com pesquisa bibliográfica minuciosa em alguns autores que discutem a temática racial, relacionando essa discussão como a Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no ensino básico, e também a análise empíricas de algumas telenovelas, tais como: A Escrava Isaura (1977), Sinhá Moça (1986), Xica da Silva (1997), Insensato Coração (2011), Amor Eterno Amor (2012), Lado a Lado (2012), que evidenciam o recorte que estamos propondo estudar.

Esta análise das telenovelas mencionadas proporcionará uma compreensão de como ocorre a ideologia do branqueamento nesses produtos audiovisuais difundidos pela televisão. No entanto, as dimensões desse artigo não possibilita aprofundarmos as análises mencionadas. Nos restringiremos, dessa maneira, em tocar apenas em algumas questões que dizem respeito a problemática racial vinculada as telenovelas, não nos detendo assim em analisar uma novela especificamente.

A pesquisa se propõe, desse modo, a compreender a influência das estética e dos conteúdos embranquecidos das telenovelas na construção da identidade dos negros e

[4] este último de acordo com a classificação do IBGE, em que pardos e pretos somados constituem a categoria negro.

seus descendentes, buscando refletir assim medidas intervencionistas com auxílio da escola e da Lei 10.639/2003. Nessa perspectiva, a análise proposta na pesquisa procurará verificar como o negro é representado e escalado para retratar personagens que na maioria das vezes são estereotipadas e pouca afirmativas, prejudicando e sonegando o pertencimento e identificação racial negra.

Diante dessa concepção metodológica que adotaremos em nossos estudos, imaginamos que os valores eurocêntricos, sejam estes morais, econômicos e estéticos, perpassam a estruturação das telenovelas brasileiras, como se fossem os únicos que merecessem ser exaltados e reverenciados pela televisão.

Assim, em sintonia com o pensamento dos filósofos frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), o que eles nominaram de indústria cultural, cuja telenovela brasileira faz parte, é alimentada pelas concepções e visão da realidade em conformidade com a sociedade na qual essa indústria está inserida, mantendo uma relação dialética de troca. Dessa forma, quando alguns autores das telenovelas brasileiras se inspiram na história da escravidão que ocorreu no Brasil para produzir e organizar o enredo de suas produções telenovelísticas, talvez acabam escondendo certos fatos dessa história, como por exemplo, as inúmeras revoltas organizadas pelos próprios negros escravizados, acreditando que não fariam tanto sucesso junto à audiência se abordados.

Imaginamos assim, que ao esconder certos fatos da história do negro e sua escravização no Brasil os autores das telenovelas estão reproduzindo na realidade o ideário do branqueamento. Negando dessa maneira a severidade e o flagelo que foi a escravidão no Brasil há três séculos atrás.

A ideologia do branqueamento, nesse sentido, aparece na trama telenovelística como uma forma de negação da cultura afro-brasileira, e da sua história. Nos parece que essa ideologia contribui negativamente para estabelecer uma noção de vida e de comportamento na sociedade brasileira que acaba desconsiderando o fato de uma diversidade etnicorracial existente. Recrudescendo desse modo, a manutenção dos preconceitos em relação à alteridade.

Com base no que foi exposto anteriormente, sugerimos que a indústria cultural brasileira, especialmente a televisão com suas telenovelas, fragilizam com suas programação calcada na ideologia do branqueamento, a identidade negra. Assim, como as telenovelas tornam efetiva esta fragilização? Há uma abordagem da identidade negra

na trama novelística? E quais são os estereótipos em relação ao negro que são recorrentes nas telenovelas?

Estas são questões que perpassam a compreensão do racismo à brasileira disseminado nas novelas. Pois, a identidade negra veiculada pela teledramaturgia sempre foi virtual e distanciada dos elementos reais da cultura afro-brasileira. Os inúmeros estereótipos veiculados nas tramas novelísticas em relação ao negro são os exemplos desse distanciamento. Nesse sentido, Joel Zito Araújo (2004) argumenta que:

> Ao longo de sua história, a televisão parece ter apresentado poucas oportunidades para os atores afrodescendentes, que buscaram por ela e deram a "alma" por suas carreiras artísticas, sonhando em poder interpretar grandes papéis, representar heróis e mocinhas, serem reconhecidos como grandes estrelas, ou que, simplesmente, desejavam ser amados pelo público, pelo exemplo de humanidade oriundo da força e diversidade dos papéis pelos quais poderiam representar o brasileiro comum (ARAÚJO, 2004, p. 20 [grifos do autor]).

Essas poucas oportunidades que a televisão e as telenovelas oferecem aos atores negros marcam a situação racial brasileira. Pois, negam a representação na ficção da maior parte da população, constituída por negros. A nosso ver isso fragiliza a identidade negra e desconsidera o hibridismo cultural (CANCLINI, 1990) existente, destacando apenas a cultura euro-norte-americana (ARAÚJO, 2004).

Tendo em vistas essa perspectiva, Araújo (2004) afirma que o sistema de classificação e a ideologia do branqueamento dificultam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento racial da população afro-brasileira, que a televisão acaba reforçando através das telenovelas:

> Nosso pressuposto é de que as dificuldades de classificação racial na sociedade brasileira decorrem não somente da ideologia do branqueamento, como também da ideologia da mestiçagem e da apropriação e transformação da cultura negra, que tomaram corpo a partir do trabalho de Gilberto Freire e das

> necessidades do Estado Novo de criar um novo conceito de identidade brasileira (ARAÚJO, 2004, p. 33).

Araújo (2004) ainda chama a atenção para outro problema na identidade negra e também na identidade brasileira, que se refere a ideologia da mestiçagem. Sendo que, segundo este autor, essa ideologia é difundida pela televisão e inserida na telenovela diária. A composição, dessa maneira, do elenco das novelas é constituída por uma maioria de atores mestiços de brancos atuando, passando a ideia de que não haveria assim a necessidade de ter negros (pardos e pretos) especificamente nas telenovelas, porque todos seriam mestiços, independentemente da fusão racial. Araújo (2004), pontua nesse caso o fato de que "a ideologia da mestiçagem foi um traço comum na construção da identidade nacional da maior parte dos países latino-americanos (ARAÚJO, 2006, p. 76)". Consequentemente isso parece ter contribuído para criar, no caso do Brasil, o mito da democracia racial. Ainda de acordo com Araújo (2006), esse mito tinha na ideologia da mestiçagem o seu pano de fundo estruturante. A mestiçagem sempre foi concebida pelos intelectuais brasileiros e também pelos intelectuais latinos americanos de língua espanhola como uma espécie de passagem, em que as raças inferiores se purificariam ao sofre o processo da miscigenação, diluindo os aspectos fenotípicos do negro incorporados e apagados no fenótipo da população branca (ARAÚJO, 2006).

Diante disso, como então as telenovelas brasileiras atuariam na difusão dessa ideologia? Para esclarecer um pouco mais está questão Araújo (2006) argumenta que o tipo físico celebrado e idealizado pelos telespectadores são sempre os atores e as atrizes euro-descendentes, que representam ideologicamente a beleza e todo tipo de virtudes morais. Por outro lado, se os atores e as atrizes fenotipicamente negros apresentam traços acentuadamente não brancos, serão sempre vitimados pelos estereótipos dos papéis que interpretarão nas telenovelas.

Dessa maneira, quando o negro e também o indígena aparecem nas telenovelas trazem consigo as marcas dos estereótipos que a problemática racial brasileira impõe, tais como: subalternidade, malandragem, aspecto estético desprestigiado, sensualidade, ingenuidade e pobreza. Assim, pare enfrentar e desmobilizar esses estereótipos a escola exerceria um papel fundamental para refletir acerca dessas marcas raciais que vitimam negros e os indígenas.

Assim, no caso da identidade negra está prejudicada por esses estereótipos. Apesar de que, de acordo com Stuart Hall (2006), a identidade sempre foi algo provisório. E talvez a escola pudesse contribuir para pensá-la junto aos estudantes, sejam esses crianças, jovens ou adultos. Hall (2006), afirma ainda no tocante a identidade que: "o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 13)". Em sintonia com essas concepções de Hall (2006) acreditamos que as telenovelas brasileiras fomentam, não apenas o caráter provisório da identidade, mas algo mais problemático que é a fragilização da percepção identitária negra na sociedade, sendo que isso favorece a ideologia do branqueamento. Pois, a identidade negra sempre foi social e historicamente esquecida, subalternizada e negada. Na teledramaturgia ela é forçada, pelo racismo estrutural que perpassa a sociedade brasileira, a se manifestar de forma apagada e fragmentada, contribuindo negativamente para uma percepção social do segmento negro estereotipado e deslocado virtualmente das suas matrizes culturais.

No entanto, procurando não escorregar em nenhum tipo de radicalismo em relação a essas questões, seria importante destacar que as telenovelas não são capazes sozinhas de produzirem esses efeitos de uma identidade negra negativa, pois a discriminação racial, o racismo e a ideologia do branqueamento são construções sociais forjadas ao longo da história da formação do Brasil. Pois assim, o que procuramos pontuar como reflexão por meio desse estudo, que as telenovelas e a televisão de modo geral, fortalecem a crise de pertencimento identitário na população negra no Brasil. Nessa perspectiva, Zygmunt Bauman (2005), parece indicar algumas pistas para nos ajudar a pensar melhor esta questão da crise da identidade ao propor que:

> A ideia de "identidade" nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o "deve" e o "é" e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (BAUMAN, 2005, p. 26 [grifos do autor]).

Assim, em conformidade com o pensamento de Bauman (2005), o mundo contemporâneo passa por uma crise de identidade, e nos parece que isso é um fato. Entretanto, essa crise atinge mais em cheio as culturas subalternizadas pelas elites

hegemonicamente dominantes. Reificando assim as formas de se ver e de representar dessas culturas. Justamente nesse sentido que nos parecem que as telenovelas exercem a função ideológica de fazer a manutenção da suposta subalternidade da cultura negra. Assim, o brasileiro cuja ascendência seja negra encontra dificuldade de se reconhecer como negro. Pois, é-lhe imposto a todo o momento, no convívio social e pelos meios de comunicação de massa, sobretudo pela televisão e em particular pelas telenovelas, uma forte negação de seu ser em favor de uma intensa invocação de identificar-se cada vez mais com a cultura eurocêntrica.

Diante desse quadro sugerimos que a reflexão, o estudo, a conscientização histórico-social e cultural da sociedade brasileira, no âmbito da escola, que a nosso ver é uma das chaves para enfrentar o racismo e a ideologia do branqueamento, são as resistências e as ações necessárias para pensarmos acerca do conteúdo da indústria cultural, e a influência operada pelas telenovelas na subjetivamente das pessoas. Talvez, isso possibilite perceber mais nitidamente em qual estrutura ideológica está alicerçada, por exemplo, o conteúdo das novelas brasileiras.

A ideologia do branqueamento parece incontestavelmente, neste sentido, fazer parte da estrutura dos produtos audiovisuais brasileiros. Nas telenovelas a força dessa ideologia insiste em apresentar o negro de forma estereotipada. Nessa situação, ele e sua identidade são fragilizados, por estar quase sempre ocupando, forçosamente, posições nos enredos das novelas retratando a inferioridade social e racial de seu segmento.

Nas telenovelas assim, conforme nossa argumentação, há um modelo estético e fenotípico de beleza considerado a norma. Sendo continuamente formatado a partir da apresentação e do destaque que o branco sempre tem como privilégio, sobretudo quando é evidenciado em primeiro plano nas novelas. Em relação a isso os outros personagens, especialmente os negros, nas novelas são branqueados, pois a referência estética será sempre a branca. Por exemplo, aquele negro que aparentar traços mais próximos do fenótipo branco, como as atrizes Camila Pitanga, Juliana Paes e Raquel Villar, em muitos situações será referenciado como não-negro.

As telenovelas, portanto, carregam uma forte carga simbólica transmitida pela televisão brasileira e que tem grande audiência. Além disso elas são exportadas para muitos países da própria América Latina, para alguns países africanos e também europeus. Elas são o principal produto da indústria cultural brasilera, sendo que "[...] a

partir dos anos 70, ao lado do telejornal, [adquiriram] o *status* definitivo de programa de maior audiência e de sucesso com o público" (ARAÚJO, 2004, p. 19).

Assim, a novela brasileiro apresenta, por meio de seu conteúdo, temas inspirados e originados na trama social, levando as pessoas a se identificar com às suas narrativas. Entretanto, como as telenovelas são um produto da cultura industrializada, há um ar de semelhança que as caracterizam. Com um repertório que é próprio da seriação dos produtos feitos para serem vendidos. Nesse repertório, os clichês são recorrentes e determinantes para o sucesso da audiência. Por exemplo, em quase todos os folhetins os mocinhos e mocinhas, os heróis e heroínas são esteticamente brancos; os serviçais, na sua maioria, são negros e com pouca participação na trama da novela.

Isso parece evidenciar que na concepção e no pensamento das elites dominantes o negro, assim como o indígena, contribuíram de maneira quase irrisória na consolidação do Brasil, tal pensamento reside ainda no imaginário brasileiro reforçado, infelizmente em grande parte, pelas telenovelas.

Resultados

Os resultados esperados por meio desse estudo foi compreender a identidade negra na relação de afirmação e negação nos produtos audiovisuais, sobretudo nas telenovelas e, também, saber quais repercussões advêm dessa relação no espaço escolar e na educação de modo geral, se apropriando do que a Lei 10.639/2003 instituiu. Além disso, outro foco da pesquisa foi buscar entender a identidade negra no contexto e discurso das telenovelas brasileiras, e sugerindo refletir sobre essa identidade e o pertencimento racial no âmbito da escola. Procurou-se investigar como ocorre o predomínio da ideologia do branqueamento na consolidação do mito da democracia racial brasileira, e como as telenovelas representam os negros em seus enredos e quais possíveis consequências disso na identidade do negro e da cultura afro-brasileira.

Considerações finais

Para o telespectador de telenovelas brasilerias em outros países, provavelmente, ficaria a impressão de que o Brasil é formado racialmente por uma maioria branca, podendo concluir, que não haveria problemas raciais nesse país, pois, as nossas novelas dizem implicitamente um pouco de como a sociedade brasileira está organizada.

Por outro lado, no ambiente social interno do Brasil quando o negro, portando, aparece nas telenovelas nacionais apenas incorporando personagens subalternos e inferiorizados, é-lhe atribuído um signo, uma marca que faz com que o telespectador brasileiro o identifique como negro.

Nessa perspectiva, Guimarães, com base nos estudos de Gomes (2003) e Barth (2004) afirma que:

> Para discriminar, as pessoas reconhecem quem é negro e quem é branco, mas desconhecem essas diferenças quando é para incluir, afirma Nilma Gomes (2003). Não são as diferenças objetivas que fazem com que os seres humanos se diferenciem etnicamente. São alguns signos que são escolhidos como emblemáticos, enquanto outros são ignorados. É por meio desses emblemas que as pessoas afirmam, constroem, realçam e exibem uma identidade comum (BARTH, apud HOFBAUER, 2004). A cor da pele é um desses traços emblemáticos. E é pela categoria cor que o IBGE mostra as significativas diferenças existentes entre os grupos compostos pela cor branca e os grupos de cor negra (GUIMARÃES, 2010, p. 84).

E o meio pelo qual estes signos, como destaca Guimarães (2010), são reafirmados, postos em evidência e transmitidos como emblemas de uma categoria racial, são os meios de comunicação de massa, que tem o poder ideológico de fomentar a crença de que a cor da pele negra é inferior à cor da pele branca. E a indústria audiovisual brasileira reforça esta ideia através de suas telenovelas ao apresentar o negro sempre em situação subalterna.

No imaginário das pessoas isso gera "[...] uma identidade racial negativa [...] reforçada pela indústria cultural brasileira, a qual insiste simbolicamente no ideal do branqueamento, sendo um dos corolários do desejo de euro-norte-americanização [...] (ARAÚJO, 2004, p. 25,)" de grande parte dos brasileiros. As pessoas que não se encaixam nesse padrão, podem se sentirem inferiorizadas. Para citar um exemplo disso destacamos a questão do cabelo tão valorizado pelas mulheres. O cabelo crespo tem uma tímida representação afirmativa nas novelas exibidas diariamente. Pois, em sua maioria as personagens negras são forçadas, pelo menos aparentemente, a negarem sua negritude ao alisar seus cabelos para se enquadrarem no padrão de referência branco.

Dessa maneira, as telenovelas parecem difundir o ideal de branqueamento introjetando na maioria da população negra o mal-estar de pertencer a um grupo étnico-racial com uma rica cultura, mas que reiteradamente é negada nas telenovelas, quando se sonega, por exemplo, o direito de sua representação de forma afirmativa e não estereotipada. A indústria cultural brasileira incorporou a ideologia do branqueamento nos seus produtos audiovisuais, sobretudo nas telenovelas, dificultando o reconhecimento, a valorização e a discussão das questões raciais em nosso país (ARAÚJO, 2004).

Subjetivamente, ela reforça o racismo, à moda brasileira, ao propagar, por meio da sua dramaturgia, a estética leucodérmica (branca) (MOORE, 2007) como único padrão de referência de beleza dos brasileiros. O que se observa nas telenovelas é um silenciamento da cultura e da identidade negra brasileira. Segundo Santos (2011) a questão da identidade e da cultura afro-brasileira, e como os diferentes povos africanos trazidos para cá contribuíram de diversas maneiras para a formação de nossa cultura, são negadas constantemente, e as telenovelas contribuem reforçando esta negação. Ainda de acordo com Santos (2011), "[...] a grande contribuição do negro à cultura brasileira ou era folclorizada ou era reduzida ao passado, à história "o negro *deu* o vatapá, o índio *trouxe* o gosto pelas lendas, - sempre as formas verbais pretéritas" (SANTOS, 1988, prefácio) (apud SANTOS, 2011, p. 6)". Portanto, nesse passado histórico ao qual o Brasil utilizou de mão de obra escrava, é sempre retomado pelas telenovelas que, persistemente, trata como se a abolição tivesse sido apenas o resultado do esforço do branco, desconsiderando as revoltas e as resistências encampadas pelos negros no período.

Assim, para finalizarmos, as novelas como "A Escrava Isaura", de 1977, e "Sinhá-Moça", de 1986, ambas produzidas pela Rede Globo (ARAÚJO, 2004), por exemplo, reproduziram, em relação à Abolição e aos negros escravizados, os estereótipos da passividade, da dependência e submissão ao senhor de engenho, da resignação da condição na qual viviam e da esperança de serem libertados por um herói branco, como representado na novela "Sinhá-Moça" (1986) pelo Irmão do Quilombo.

Nesse sentido, imaginamos que a escola poderia contribuir positivamente intervindo com um currículo organizado a partir da Lei 10.639/2003, abrigando assim uma discussão antirracista de modo a desconstruir a ideologia do branqueamento por trás das telenovelas, e que está inserida a muito tempo, desde o final do século XIX na sociedade brasileira, acarretando sofrimento e baixa-estima da maioria da população negra no Brasil.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. Org. Grabriel Cohn; Coordenador: Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1986.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. **O negro na dramaturgia, um caso exemplar de decadência do mito da democracia racial no Brasil**. Casa de Criação Cinema e Propaganda. Estudos Feministas, Florianópolis, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/16. pdef>_ Acesso em14/03/2012. Horário do Acesso: 10h15min.

_____. **A força de um desejo – a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual**. Revista USP, São Paulo, n. 69, p. 72-79, março/maio 2006. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/69/07-joelzitopdf>_ Acesso em 31/05/2012. Horário do Acesso: 11h00min.

BARROS, José D'Assunção. **A construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Editorial Grifaldo. Argentina, 1990.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **O conceito de "raça" e o ideário do "branqueamento" no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro**. Teoria e pesquisa 42 e 43 junho – julho de 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>_Acesso em 22/06/2012. Horário do Acesso: 15h35min.

_____. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil**. Disponível em: <http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf>_Acesso em: 26/06/2012. Horário do Acesso: 16h50min.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. WHITE, Steven F. **Brasil: Panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural**. (2001). Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n25_26_p257.pdf> Acesso em: 25 Set. 2014.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Identidade e Cultura Afro-Brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SANTOS. Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO MERCADO DO PORTO EM CUIABÁ NA ROTA DO TURISMO

Anselmo Roberto Marretto
(Mestre em Geografia pelo PPGGEO – UFMT – CAPES)

Suíse Monteiro Leon Bordest
(Professora Aposentada do PPGGEO – UFMT – CAPES)

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O artigo propõe uma reflexão a respeito de *significados* do estabelecimento mercado público como instituição de abastecimentos de cidades, tendo como foco de discussão o Mercado do Porto de Cuiabá na rota de consumidores, visitantes e turistas. Usa a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, para reconstituir seu objeto, entrevistando *feirantes, funcionários, policiais e moradores* sobre o lugar, sendo o conceito *lugar* um dos pilares da investigação. Apresenta breve comentário da percepção de entrevistados sobre os obstáculos ao turismo e lazer no Mercado do Porto. Aponta a necessidade de um trabalho social educativo nas cercanias do referido mercado.

Palavras chave: Mercado do Porto. Turismo. Lugar.

Introdução

O mercado é, quase sempre, um referencial cultural de uma cidade ou região, despertando curiosidade dos visitantes e turistas, vez que local de concentração de produtos tipicamente regionais. Mas, por outro lado, é possível, que se pense a respeito dos *significados* desse estabelecimento no imaginário daqueles que o frequentam.

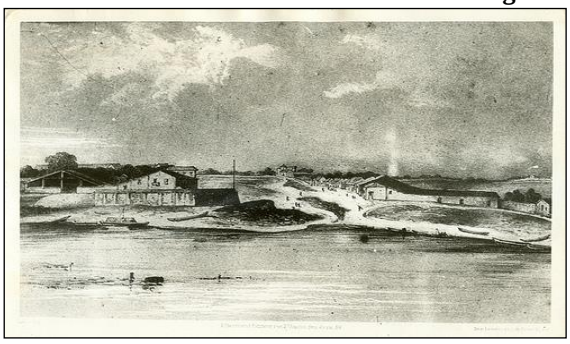
O artigo tem como objetivo propor uma reflexão a respeito de significados do estabelecimento mercado, tendo como foco de discussão o Mercado do Porto de Cuiabá como rota de consumidores, visitantes e turistas, assim como apontar a necessidade de intervenção educacional nesse espaço físico-cultural específico.

Um caminho teórico-metodológico escolhido para esse estudo foi buscar entender o conceito de lugar para contextualizar o mercado enquanto espaço onde se travam relações socioambientais concernentes ao consumo, lazer e turismo, assim como na interação com o bairro e cercanias do referido estabelecimento. Usando a técnica do Discurso Coletivo

conforme proposta de Lefèvre e Lefèvre (2003), foram entrevistados *feirantes, funcionários, policiais e moradores* sobre o lugar Mercado do porto e seu entorno. Assim o conceito lugar constituiu-se num dos pilares da investigação.

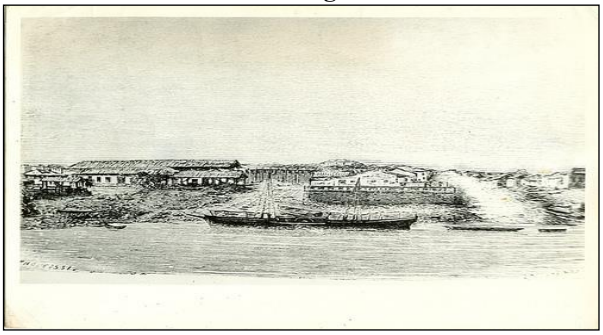
Conforme Siqueira *et al.* (2006), o Bairro do Porto surgiu juntamente com a colonização de Mato Grosso, no século XVIII, constituindo-se, do ponto de vista histórico, um dos mais importantes de Cuiabá. Foi no Porto cuiabano que desembarcaram os antigos monçoneiros, sendo que no século XIX e nas primeiras décadas do século XX se prestou igualmente como espaço de abastecimento de gêneros alimentícios e de efervescente comércio de mercadorias estrangeiras e nacionais embarcadas em Corumbá e distribuídas nas Casas Comerciais da Capital e da cidade de Cáceres. Essa movimentação foi estratégica e crucial para a vida dos habitantes de Mato Grosso, especialmente de Cuiabá, fazendo do Porto espaço não só de comércio, mas de sociabilidade e lazer. (Figs.1, 2, 3).

Fig. 1 – Bairro do Porto em 1845.Vista do Bairro do Porto – litografia. Cuiabá-MT, 1845.



Fonte: http://www.mercadodoportocuiaba.com.br/galeria

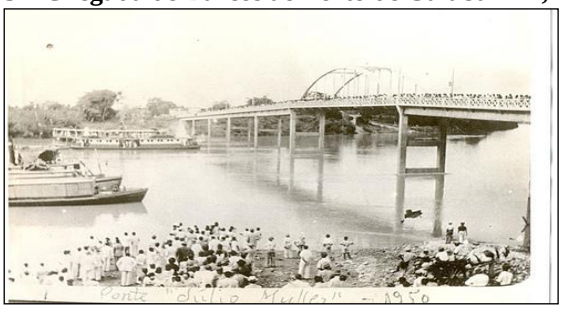
Fig. 2 – "O Porto" de Cuiabá em 1863. Litografia de "O Porto". Cuiabá, MT, 1863



http://www.mercadodoportocuiaba.com.br/galeria

A observação das Figuras 1 e 2 evidenciam algumas edificações de padrão construtivo imponente, prováveis moradias dos grandes comerciantes e demais membros da elite local.

Fig. 3 – Chegada de Barcos ao Porto de Cuiabá-MT, 1950



http://www.mercadodoportocuiaba.com.br/galeria

A Figura 3 mostra a nostálgica efervescência da chegada e partida dos barcos do Porto de Cuiabá, nas proximidades da Ponte Júlio Müller, em pleno ano de 1950.

Para Costa & Diener (2000, p. 20):

> A porta de entrada destes novos modismos continuava sendo o porto dessa cidade. A movimentação portuária se intensifica, pois não são apenas as mercadorias vindas de outras localidades; ali também chegam canoas de grande porte, cheias de cerâmicas, farinha, verduras, frutas, galinhas e tudo o mais para abastecer um lugar em crescimento, vindas de localidades próximas.

Na descrição de D´Alincourt (1826, apud COSTA & DIENER, 2000, p. 14), no início do século XIX, a região do Porto de Cuiabá:

> [...] era um lugar simpático e pitoresco; [...] junto a esse porto acha-se um largo retangular ornado de casas, [...] e um armazém pertencente à fazenda pública, que serve de depósito geral de víveres [...]. Observe-se que, já em1826 o porto abrigava um armazém no qual se guardavam os víveres que abasteciam não só a Capital, mas também grande parte do seu entorno.

O Lugar do Mercado do Porto de Cuiabá

Atualmente, o Mercado do Porto, juntamente com o Museu do Rio (antigo Mercado do Peixe), formam um complexo inserido à margem esquerda do rio Cuiabá, na cidade homônima, capital do estado de Mato Grosso. (Fig. 4).

Fig. 4 – Mapa de Localização da Área de Pesquisa.



Fonte: Foto Aérea – SEMA/Mato Grosso, 2005.
Intérprete da Imagem: Valdenir Santana, 2012.
Organizador: Anselmo Roberto Marretto, 2012.

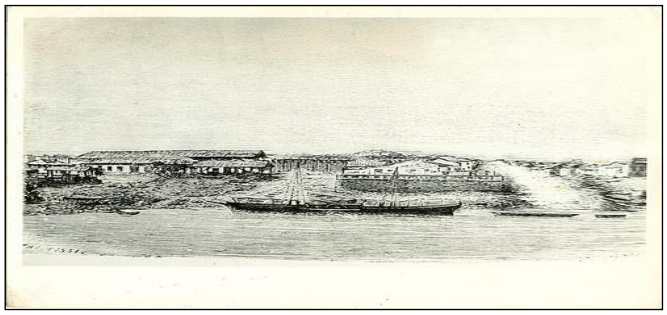
A instalação atual do Mercado do Porto de Cuiabá, no local denominado *Campo do Bode*, foi precedida, na década de noventa, de intensa discussão por parte do prefeito da capital, de vereadores e também da comunidade cuiabana, estando esse fato registrado em diversos jornais da época, conforme assinala Marretto (2013).

Reconhece-se que, apesar das dificuldades da população carente de recursos financeiros que vive no entorno do referido mercado e da "marginalidade" e mendicância que há décadas assolam a porção portuária, a área do mercado se destaca por seu valor histórico-cultural, sendo bastante citado em obras de escritores cuiabanos, regionais e nacionais referindo particularmente ao Mercado do Peixe, que funcionou até os anos oitentas do século XX.

Como parte da paisagem do bairro do Porto, o rio Cuiabá, que no passado já foi um recurso hídrico de águas límpidas no trecho que atravessa a cidade, foi citado por renomados autores, dentre os quais Aroldo de Azevedo (1957), que o referencia em um estudo de geografia urbana realizado em Cuiabá, por ocasião da reunião anual da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, no ano de 1956. Nesse contexto, referindo-se ao Mercado do Peixe, Azevedo comenta sobre a chegada, durante as madrugadas, dos batelões ao porto da

cidade (Fig. 5), responsáveis pelo abastecimento do antigo mercado, não só com peixe, mas também com verduras, legumes etc.

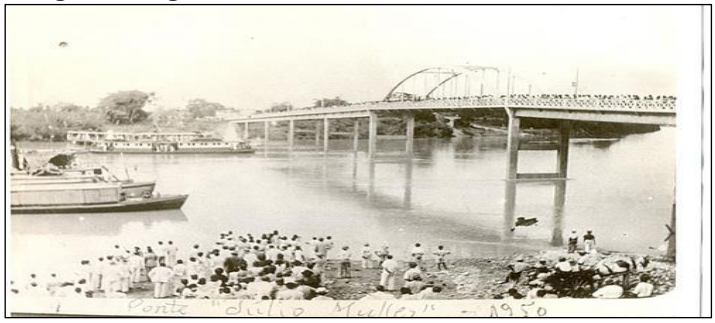
Fig. 5 – "O Porto" de Cuiabá em 1863. Litografia de "O Porto". Cuiabá, MT, 1863



http://www.mercadodoportocuiaba.com.br/galeria

Nas últimas décadas, o rio Cuiabá, que no passado propiciou viagens pitorescas, com afluência de embarcações que, de Corumbá, subiam o rio (Fig. 6), vem sofrendo as consequências negativas do assoreamento do seu leito e poluição das águas, proveniente dos impactos socioambientais do seu entorno, o que interfere não só nos hábitos dos munícipes como no desenvolvimento sustentado da cidade. Esses fatos chamam atenção para a necessidade de mudança de atitude dos moradores e governantes, demandando ações educativas.

Fig. 6 – Chegada de Barcos ao Porto de Cuiabá-MT, 1950



Fonte: http://www.mercadodoportocuiaba.com.br/galeria

Inserido nesse contexto e conforme diagnóstico e análise de Marretto (2013), o Mercado do Porto de Cuiabá convive com as influências negativas do seu entorno, afirmação que tem respaldo nas entrevistas realizadas em pesquisa para dissertação de mestrado do autor, que objetivou estudar geograficamente o mercado municipal da cidade de Cuiabá

quanto à questão das vulnerabilidades à prática do turismo na visão dos atores sociais do lugar.

Assim, a reflexão sobre o tema deste artigo "Contextualização do Mercado do Porto em Cuiabá como rota do turismo**",** toma por base o diagnóstico realizado para a pesquisa anteriormente referenciada.

Base teórica para discussão do tema

O entendimento do local, no caso o Bairro do Porto, passa pela reconstituição e compreensão de sua história e sua inserção no conjunto da cidade. Nesse sentido retomamos Lefebvre (1975), para quem o bairro só pode ser definido a partir da cidade enquanto totalidade e, portanto, não deve ser compreendido enquanto uma unidade isolada e autônoma.

O Bairro do Porto, como uma porção integrada à cidade de Cuiabá, tem sua gênese no primeiro quartel do século XVIII, advindo daí a íntima relação de pessoas da cidade com o lócus Mercado do Porto.

A afirmação de Tuan (1983, p. 83), "Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar", foi fundamental à compreensão e ao estabelecimento de correlações com os olhares dos entrevistados sobre o lugar Mercado do Porto, que ao expressarem suas ideias sobre o assunto, realçavam os sentimentos topofílicos ou topofíbicos.

Marretto (2013), em sua dissertação de mestrado ao investigar o Mercado do Porto, lançou mão da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, para reconstituir seu objeto, entrevistando *feirantes, funcionários, policiais e moradores* sobre o lugar, sendo o conceito *lugar* uma das bases da pesquisa.

Desse modo o universo da pesquisa foi composto por pessoas oriundas de diversas regiões brasileiras, como se pode observar na Tabela (01) abaixo:

Tabela 01 - Distribuição dos Participantes da Pesquisa por Origem Geográfica

REGIÃO DE ORIGEM	Nº	%
Centro-Oeste	42	58,30
Sul	9	12,50
Sudeste	10	13,90
Norte	2	2,80
Nordeste	9	12,50
TOTAL	72	100,00

Fonte: Resultados da pesquisa Vulnerabilidades à prática do turismo no Mercado do Porto de Cuiabá-MT, 2012. Organização: Anselmo Roberto Marretto, 2012.

A coleta de dados deu-se através da técnica da entrevista semiestruturada, realizada de março a agosto de 2012, sendo os discursos registrados graficamente. Em seguida, procedeu-se a tabulação e análise dos dados, adotando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, segundo orientação e proposta de interpretação de Lefèvre e Lefèvre (2003), expressão de uma referência coletiva, na medida em que se fala em nome de uma coletividade. O discurso coletivo permitiu trazer a luz para além do sujeito individual, o sujeito coletivo. (MARRETO, 2013).

Considerando resultados

Compartilhando a compreensão de Lefebvre (1975), para quem "o bairro só pode ser definido a partir da cidade enquanto totalidade, portanto, não podendo ser entendido como uma unidade isolada e autônoma", esta reflexão considerou o Mercado do Porto, como parte integrante do tradicional bairro do Porto, na quase tricentenária cidade de Cuiabá.

O estudo ponderou o olhar de Milton Santos (1994, p. 37), "[...] é pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois, nele, o recôndito, o permanente e o real triunfam afinal, sobre o movimento, o passageiro, o imposto de fora", daí entender-se o Mercado do Porto como um rico manancial de conhecimentos, passível de permitir diversas interpretações.

Considerou, ainda, o neologismo topofilia "amor humano ao lugar" de Tuan (1980), como suporte de análise à percepção afetiva dos entrevistados (feirantes, funcionários, policiais e moradores) sobre a potencialidade turística no Mercado do Porto, os quais deixaram transparecer seus sentimentos ambivalentes ao lugar, ora topofílicos (amor ao lugar), ora topofíbicos (repulsa ao lugar), deixando entrever a complexidade social do local.

Embora os entrevistados reconheçam as potencialidades turísticas do mercado, os resultados obtidos no Discurso dos Sujeitos Coletivos - DSC's apontam questões conflitantes quanto ao lazer e turismo no Mercado do Porto, como se constata no resumo abaixo.

> *O Mercado do Porto precisa de mais infraestrutura. De manutenção em todos os sentidos, por parte do poder público. Não oferece segurança, nem higiene. Não tem estrutura para o turismo. Não é local de passeio. Tem que ser mais limpo. Está bem descuidado, bem abandonado pelas autoridades públicas. Caberia mais zelo por parte da Sanecap. O povo é porco. Atrasa a coleta de lixo. Causa má impressão no turista e frequentador. Muito lixo, muita sujeira e matagal. O acúmulo de lixo causa mau cheiro. O córrego é um esgoto a céu aberto. Fica fedendo demais devido ao lixo armazenado. O esgoto a céu aberto bem defronte ao Mercado... Os feirantes são muito porcos. Há falta de limpeza. O córrego fede muito e cai direto no rio, sem tratamento. Quando chove o córrego transborda e dá o mau cheiro. O lixo da Feira está disposto num local inadequado. A população cuiabana é mal educada ambientalmente. (*Resultados de trechos das entrevistas sobre Vulnerabilidades à prática do turismo no Mercado do Porto de Cuiabá-MT, 2012. Organização: Anselmo Roberto Marretto, 2013).

O discurso coletivo dos entrevistados sobre o Mercado do Porto, demonstrando sentimentos mais topofóbicos que topofílicos ressalta problemas socioambientais que se constituem em óbices ao desenvolvimento do turismo no referido local.

Mas, por que se investigou o Mercado do Porto como área de lazer e turismo?

Como ficou evidenciado o Mercado do Porto de Cuiabá, além da finalidade comercial, é hoje lugar que recebe visitantes, que provém de outros bairros e cidades de Cuiabá e ainda, de outros estados e países, com a finalidade de participar de entretenimento, lazer e turismo.

O entorno desse mercado considerado um exemplo de lugar impregnado de tensões marcadas pelo passado e pelo presente, é também, impregnado da memória dos moradores mais antigos e dos atuais. Trata-se de uma área residencial que no passado foi marcada por uma dinâmica social e empresarial, hoje deteriorada, onde casarios abandonados por seus antigos moradores estão ocupados por população marginalizada.

Com a decadência econômica do bairro do Porto de Cuiabá, os poderes públicos passaram a desconsiderar aquele espaço, deixando que muitas situações problemáticas fossem surgindo na área onde se instala o Mercado do Porto.

Dentre tantos problemas, uma séria questão ambiental marca o lugar: as precárias condições do córrego Manoel Pinto, verdadeiro manancial de esgoto a céu aberto, posicionado defronte ao Mercado do Porto, denotando o descaso por parte do poder público.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que, ao contrário do que se pensava inicialmente, a prostituição e as drogas nas cercanias têm pouca influência na visitação porque os turistas frequentam o Mercado durante o dia, enquanto esses possíveis "obstáculos" ocorrem à noite. Apesar disso, estes foram os pontos mais criticados pelos entrevistados, particularmente por membros da comunidade local.

Finalizando, apesar dos problemas detectados nas respostas dos entrevistados sobre as vulnerabilidades à prática do turismo no Mercado do Porto, esse lugar está hoje na rota dos turistas que visitam Cuiabá. Sendo este um dos motivos que, no nosso entendimento, necessita de ações junto à comunidade local interagindo com as autoridades constituídas, visando possíveis ajustamentos socioambientais capaz de envolver não só o segmento turístico, mas a sociedade como um todo.

No Bairro do Porto instala-se uma das mais antigas instituições escolares de Mato Grosso, o antigo Grupo Escolar Senador Azeredo (1915), hoje Escola Estadual Senador Azeredo, que conta com uma ampla clientela. Um trabalho educativo, tendo o Mercado do Porto como centralidade, seria muito interessante de ser desenvolvido, uma vez que seriam estudadas as questões sociais e ambientais, temas relevantes para a educação contemporânea.

O Mercado do Porto é um exemplo de lugar impregnado de tensões que envolvem a paisagem urbana desde o passado e permanecem no presente. No seu entorno circulam e interagem grupos sociais distintos, com diferentes práticas e comportamentos. Ao penetrar no âmago dessa dinâmica, cujo cenário propicia o abandono do lugar, a pesquisa realizada traz à tona elementos para serem discutidos e efetivados no âmbito da educação.

Os problemas detectados levam a refletir com Loureiro (2004, p. 118) quanto à necessária capacidade crítica e teórica, visto que o importante é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas.

Nessa dimensão, sugere-se a possibilidade desta pesquisa inscrever-se em alguns movimentos sociais relacionados à educação pública, mostrando a realidade complexa do lugar, e/ou no apoio às pessoas marginalizadas que vivem nas cercanias do Mercado do Porto, evitando o aprofundamento de seus problemas.

Referências

ALINCOURT, L. d'. *Memória sobre a viagem do porto de Santos à cidade de Cuiabá.* Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2006.

AZEVEDO, A. de. *Cuiabá*: Estudo de Geografia Urbana. Cuiabá: IHGMT.2010. (Publicações Avulsas, nº 7).

CARLOS, A. F. *O Lugar*: Mundialização e Fragmentação. In: SANTOS. M. et AL. (org.) O novo mapa do mundo. Fim de século e globalização. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1994.

COSTA, M. de F.; DIENER, P. *Cuiabá*: rio, porto, cidade. Cuiabá: Secretaria Municipal de Cultura, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo*: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EdUCS, 2003. (Desdobramentos).

LEFEBVRE, H. *De lo Rural a ló Urbano*. Barcelona: Ediciones Península, 1975. 268p.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARRETTO, A. R. *Vulnerabilidades à prática do turismo no Mercado do Porto de Cuiabá - Mato Grosso*. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

RODRIGUES, A. A. B. *Tempo Livre como objeto de consumo e lazer dirigido como oportunidade de manipulação*. In: ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA, 2, 1989. ANAIS. MONTEVIDEO – URUGUAY. 1989.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço, Tempo* - Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SIQUEIRA, E. M. et al. *Cuiabá*: de vila a metrópole nascente. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. Percepção, Atitudes e Valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar*. A perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

A ESCOLA PÚBLICA MATO-GROSSENSE FACE ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS MASSAS TRABALHADORAS E A NATUREZA TEÓRICO METODOLÓGICA DA SUA TRANSFORMAÇÃO

Elismar Bezerra Arruda
Doutorando pela UFF - Universidade Federal Fluminense
Bolsista da CAPES
elismar.b.arruda@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente trabalho é recorte da pesquisa em curso para o Doutorado que trata da natureza, dos limites e possibilidades da Escola Pública para os trabalhadores na realidade econômico-social mato-grossense hegemonizada pelo Agronegócio. Referenciado na Filosofia da Práxis, em diálogos com Marx, Gramsci e estudiosos marxistas contemporâneos, busca-se nexo entre o fazer educacional-escolar dos educadores e a construção hegemônica dos trabalhadores; esta compreendida como o processo de libertação da classe trabalhadora mediante a superação da sociedade capitalista. Concebe-se esse processo, como processo político-pedagógico, o que coloca a Escola num lugar de destaque, como instrumento dessa construção. Dada a condição dos trabalhadores na sociedade capitalista e o caráter revolucionário, totalizador, dessa construção hegemônica, tem-se que o seu desenvolvimento alcance e transforme toda a sociedade e, assim, vincula-se ao processo de humanização da humanidade. É defendido, então, que o desenvolvimento da Educação Integral, como educação do homem novo, integral, em superação ao ser fragmentado imposto pela sociabilidade burguesa, que expressa a estrutura do sistema produtivo sobre o qual está assentada, precisa ser concebida como um processo, uma construção, político-pedagógica que exige nova matriz filosófica; que essa matriz é a Filosofia da Práxis. Por fim, que na Escola Pública, enquanto organismo social vivo, em movimento, é possível desenvolver essa construção, como construção do homem novo e da nova sociedade, de modo que é preciso entender o caráter da qualidade da Escola Pública vinculado à luta da construção hegemônica dos trabalhadores e não às necessidade do Capital.

Palavras-chaves: Escola. Educação Integral. Trabalhadores.

Introdução:
A "crise" da Escola Pública e a "crítica" do senso comum

Formou-se nas massas trabalhadoras determinado senso comum sobre a Escola Pública, precisamente sobre a qualidade da educação que desenvolve. Conforme essa visão, essa escola se desenvolve em descompasso com as necessidades imediatas dos seus alunos, que, assim, não consegue atender as exigências do mercado e, por consequência, este se desenvolveria permanentemente com déficit de mão-de-obra “qualificada”, impactando negativamente o progresso da economia, determinando o desemprego, a pobreza, etc. - esse conjunto de problemas caracteriza a "crise" em meio à qual a Escola estaria permanentemente. Se à essas massas escapa a natureza desse senso comum, aos educadores isso não deveria ocorrer.

Dos problemas vivenciados pela Escola Pública se depreende determinado conceito sobre a educação-escolar, com consequências que extrapolam as especificidades da educação-escolar e da escola. Entretanto, paradoxalmente, aquele senso comum limita o debate (suas análises, interpretações e proposições) à Educação, precisamente à Escola Pública, atribuindo as causas da "crise" à incompetente e descompromissada ação dos governantes e dos professores. Desse modo, desvincula o problema da totalidade social, isto é, concebe-o sem relação com as estruturas econômico-sociais, tratando-o como uma “crise” que teria origem no próprio “sistema educacional” e a solução exigiria tão somente procedimentos técnico-administrativos específicos de um governo e de professores "competentes".

A verdade é que mesmo a caracterização da realidade da Escola Pública, notadamente a da Educação Básica, como "crise", é um equívoco; em face da persistência da “crise”, parece-nos que não é correto caracterizar aquela realidade como uma crise, isto é, como um fenômeno de ordem conjuntural, cujo caráter fundamental se afigura como um elemento dissidente num conjunto de homogeneidade, de normalidade. De fato, os problemas observados na Escola Pública (e suas consequências para as comunidades que a demandam) expressam a natureza da educação-escolar destinada aos trabalhadores no Capitalismo. É preciso entender que a tão comentada "crise da educação" não atinge toda a educação nacional, nem os problemas que a caracterizam podem ser compreendidos concretamente limitados à Educação, nem

mesmo à ação ou inação de governantes de plantão ou professores - ainda que os procedimentos destes possam agravá-los.

Na verdade, trata-se de um problema que expressa as contradições centrais da sociedade em que vivemos, cuja base ou estrutura econômica se desenvolve com uma determinada dinâmica, a qual caracteriza, fundamentalmente, a nossa sociabilidade. Portanto, trata-se de um problema que está revestido de complexidades que escapam à percepção do senso comum; este, ao concebê-lo apenas por sua aparência imediata, constitui-se como parte do problema educacional, na medida em que a sua compreensão real, histórica, exige um conhecimento superior ao que consegue alcançar esse senso comum.

A compreensão da realidade da Escola Pública para além das suas aparências, em superação, portanto, a aquele senso comum, exige referenciais teórico-metodológicos que possibilitem percebê-la em sua relação dialética com os elementos econômico-sociais que constituem a estrutura da sociedade. Neste sentido, desenvolvo estas reflexões sobre a Escola Pública mato-grossense situando-a na realidade econômico-social hegemonizante, mas, em conexão com os contextos nacional e internacional e, estes, "unificados" por sociabilidades que emergem da mesma materialidade econômica: o modo de produção capitalista.

Dada à amplitude e complexidades das relações estabelecidas entre a realidade mato-grossense e aquelas outras (em suas determinações e decorrências de caráter econômico-sociais, culturais, políticas, etc.), limitamo-nos aqui ao recorte da relação entre a educação das massas trabalhadoras (desenvolvida na Escola Pública) e o processo produtivo mato-grossense hegemonizado pelo Agronegócio[1]. Referimo-nos, fundamentalmente, ao aparente paradoxo de que, enquanto a educação das massas trabalhadoras se desenvolve precariamente em meio ao "caos" da Escola Pública, a economia estadual se desenvolve fundada na alta tecnologia, seja em relação à

[1] Concebemos o Agronegócio (mais que um conjunto de iniciativas e procedimentos técnico-produtivos circunscritos às atividades agropecuárias) como uma teia de atividades produtivo-comerciais que envolvem, direcionam e conformam o conjunto da vida social regional em conexão com o plano nacional e internacional. Fundado nas atividades primárias que exigem o trabalho direto na terra (agropecuária) o agronegócio se expressa como uma forma global de sociedade, ou seja: é a forma econômico-social com que se afigura o capitalismo no plano estadual – é neste contexto que discutimos e buscamos entender a natureza da Escola Pública e, nesta, a perspectiva da Educação Integral.

maquinaria consumida, seja em relação aos métodos de trabalho e organização da produção, em grande medida importados das praças centrais do capitalismo mundial[2].

É nessa realidade complexa que se afigura o seguinte problema: é possível conceber e desenvolver nesse tempo-espaço mato-grossense a educação-escolar pública como Educação Integral[3]? Conscientes da dimensão e complexidade do problema, esclarecemos que as reflexões desenvolvidas aqui tem caráter introdutório; de um estudo que se desenvolve no sentido de compreender a natureza da educação das massas trabalhadoras no contexto mato-grossense, considerando a condição periférica do nosso País em relação ao capitalismo mundial.

O caráter da formação requerido pela filosofia política do *status quo*

Nos muitos e diversos encontros dos educadores da Escola Pública (cursos de formação, reuniões pedagógicas, seminários, congressos, etc.) observa-se que a educação-escolar tem sido caracterizada como elemento que tende à afirmação e à reprodução dos interesses econômico-sociais burgueses; que, assim, o trabalho docente inovador se caracterizaria como confronto a essa tendência, portanto, contra as políticas de perpetuação da burguesia como classe proprietária-governante. Embora essa caracterização seja feita no sentido de se conceber e definir políticas que orientem a categoria para o desenvolvimento de novas práticas político-pedagógicas, os educadores não tem conseguido efetivar a unificação de uma concepção educacional que oriente suas práticas de maneira a redefinir o curso do próprio trabalho educacional-escolar, generalizadamente. De fato, mesmo "discursando" no sentido da necessidade de uma educação-escolar que contribua para o desenvolvimento integral da humanidade, o trabalho em geral dos educadores não consegue romper com a lógica afirmadora do *status quo*; senão na forma de importantes experiências específicas, isoladas, que não se generalizam.

[2] Não desconhecemos a importância dos trabalhos desenvolvidos por agências brasileiras de pesquisas, públicas e privadas, como, dentre outras, a EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária; entretanto, as especificidades do alcance da presença dessas empresas ou instituições no processo produtivo estadual não serão tratados aqui, inclusive porque a respectiva caracterização é parte do estudo que ainda estou desenvolvendo.

[3] Entendemos a Educação Integral como o processo formativo do homem em todas as suas dimensões teóricas e práticas, as quais só podem ser compreendidas a partir do trabalho como o elemento que lhe é inerente, mediante o qual transforma a natureza e a si mesmo.

Parece-nos que não há dúvida quanto a vontade sincera de agir dos educadores naquele sentido, mas, emerge mais evidente ainda, o descompasso entre aquele discurso e a ação político-pedagógica dos professores. O modo de ver-conceber-agir dos educadores, face às complexidades da relação entre a realidade educacional-escolar das redes públicas do ensino básico e a dinâmica da vida econômico-social, tem-nos levado às mais bizarras interpretações e conceituações sobre a sociedade e o processo educacional-escolar; tais "bizarrices" tem se materializado como afirmação do *status quo*, o que, per si, revela a sua natureza de filosofia política a serviço da ordem burguesa. Portanto, afigura-se como desafio para enfrentar a "crise" da Escola Pública, no plano político-pedagógico, a crítica aos fundamentos teórico-metodológicos que tem orientado a prática docente corrente, no sentido da sua superação por novos referenciais.

A matriz filosófica que orienta o modo de conceber-agir dos educadores, ou o instrumental teórico-metodológico mediante o qual os educadores analisam, interpretam e atuam sobre a realidade educacional, tendem sempre a "fragmentar" e a "naturalizar" o que é histórico; assim, tentam entender, explicar e superar os problemas educacional-escolares a partir de procedimentos de caráter puramente escolástico. Eis porque os inúmeros cursos de formação realizados pelos órgãos oficiais da educação (em que são ensinados "novos" procedimentos para “melhor” alfabetizar, ensinar matemática, etc., onde os discursos sobre "a realidade do aluno", o "contexto da escola", "as injustiças sociais", etc., são repetidos à exaustão) não tem conseguido alterar aquela realidade. Entre os próprios educadores constatamos que já está compreendido que tais cursos "não resolvem nada"; de fato, nada resolvem na perspectiva dos educadores, isto é, do desenvolvimento de uma nova concepção de educação e de uma nova prática político-pedagógica; mas, não se afigura do mesmo modo em face do movimento conservador da burguesia, cujo objetivo é conformar no seu sistema econômico-social o desenvolvimento da humanidade.

As lutas, os desmedidos esforços dos educadores por uma Escola Pública com nova qualidade, e qualidade adequada às necessidades históricas dos trabalhadores como classe social, indicam cada vez mais claramente que, para a "apreensão" da realidade em sua essência, no sentido de um novo agir político-pedagógico coerente com a sua condição de classe social, é necessário uma nova matriz teórico-metodológica; é nesse sentido que a prática político-pedagógica dos educadores precisa ser criticada. De fato, a prática docente atual faz os educadores negarem a si mesmos,

enquanto classe social, porque essa prática está fundada teórico-metodologicamente na filosofia política que decorre e expressa a materialidade que lhes impõe o que querem modificar.

Na medida que a razão de ser dessa filosofia é preservar a sua materialidade, isto é, as estruturas do modo de produção capitalista, o pensar e o agir das massas humanas na forma daquele senso comum, se desenvolve "naturalizando" a sociabilidade burguesa; então, o "progresso" do "pensamento universal", o "livre" desenvolvimento da humanidade, etc., anunciado pelo discurso liberal-burguês para realçar o caráter "democrático" do seu sistema, não se refere a um movimento livre e em aberto de construção do humanismo do homem, mas, para conformar a humanidade, especialmente as massas trabalhadoras, no "conformismo" burguês, conservando assim os seus interesses de classe. Trata-se, portanto, de um complexo processo de educação das massas, no qual estão inseridos os professores, mediante o qual aquelas assumem e defendem a visão de mundo e o projeto de sociedade burguês como se fosse seus. Afigura-se, assim, o caráter de classe da educação-escolar que a "oficialidade" determina à Escola Pública.

Precisamente por isso, tentar compreender e resolver os problemas da educação-escolar limitando-os às especificidades "didático-pedagógicas", significa dar-se ao trabalho de "enxugar gelo". É nesse sentido que podemos entender, claramente, determinadas iniciativas governamentais para a educação-escolar das massas trabalhadoras, como o Programa Mais Educação do Ministério da Educação[4]. Assim, o extraordinário esforço dos educadores para se qualificarem no sentido de uma nova e transformadora prática político-pedagógica resta inócuo, na medida em que tal formação, embora tenha origem na realidade de angústias e buscas do professor por uma "nova educação", se realiza a partir e afirmando os mesmo princípios teórico-metodológicos da visão de mundo que orienta a política educacional que esses trabalhadores objetivam superar.

[4] Trata-se, o Programa Mais Educação, de um programa educacional que, desenvolvido pelo Ministério da Educação, é realizado por estados e municípios em todo o País sob a propaganda de que tem com objetivo o desenvolvimento da Educação Integral. Entretanto, seus fundamentos teórico-metodológicos em nenhum momento rompem com a matriz filosófica que orienta o "fazer-se" e o "refazer-se" da escola atual, que diz querer qualificar. Da observação que fizemos nas escolas das redes públicas em que o programa está implantado em Cuiabá, Mato Grosso, constatamos a total falta de condições materiais para o seu desenvolvimento: desde o pessoal requisitado para trabalhar no "contra-turno", até a precariedade das salas ou corredores onde estão sendo desenvolvidas as atividades previstas.

A prática docente em confronto à construção hegemônica dos trabalhadores

Sem o referencial da divisão da sociedade entre a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários (cujas necessidades e interesses fazem o movimento real, histórico, da sociedade: a luta de classes) é impossível entender concretamente a sociedade; sem o entendimento da estrutura e da dinâmica requerida por essa estrutura, é impossível conceber e desenvolver um projeto político-pedagógico coerente com as necessidades educacionais dos trabalhadores. O problema é precisamente este: uma prática político-pedagógica coerente com as necessidades históricas dos trabalhadores (que se materialize como elemento da sua construção hegemônica, portanto) exige dos educadores e demais lutadores sociais conhecer concretamente, historicamente o real, enquanto a preservação do *status quo* requer "apenas" o seu desconhecimento.

Daí que os educadores, sem referenciais teórico-metodológicos coerentes com a sua vontade política, são levados a crer que o objetivo maior da educação-escolar, em face da condição social dos seus alunos, é o que indica a sociabilidade burguesa (que se desenvolve conforme a necessidade do Capital, afirmando a lógica da valorização); e não a emancipação dos trabalhadores, a qual pressupõe conhecer concretamente, historicamente, a natureza e a si mesmo. Assim, a "formação" ou "qualificação" dos seus alunos como "mão-de-obra para o mercado"[5], afigura-se como o objetivo educacional-escolar superior da Escola Pública, de modo que o esforço para alcançá-lo constitui (aos olhos da sociabilidade burguesa) o movimento "correto" de qualificação dessa Escola, porque busca a afirmação da sua "verdadeira" função social. Com efeito, não se desenvolve nem prática, nem teoricamente um novo processo político-pedagógico "conscientizador", "libertador", etc., formador do homem novo, porque, todo o processo educacional-escolar conforma-se na sociabilidade burguesa,

[5]Note-se a "ironia" da mudança do discurso referente à necessidade da mão-de-obra qualificada: quando a Empresa Capitalista critica a Escola Pública exigindo-lhe a "qualidade educacional" que lhe interessa, refere-se (demagogicamente) à mão-de-obra vinculada ao "desenvolvimento da economia", etc., dando a impressão de que, nesse processo, a mão-de-obra, a capacidade de trabalho do operário, tivesse uma posição, uma função, ativo-dirigente; quando a Escola busca realizar essa exigência, ou seja, quando anuncia a intenção e o esforço para realizar a reivindicação da Empresa Capitalista, a mão-de-obra qualificada não se destina mais "ao desenvolvimento da economia", mas à satisfação das necessidades do mercado - o que significa, em resumidas contas, conceituar e situar a mão-de-obra conforme a determinação da dinâmica do processo de valorização do capital: como mercadoria no mercado, onde é adquirida pelo capitalista para ser consumida no processo produtivo sob o controle e a direção do capital.

confirmando a lógica da valorização [6], que pressupõe a subsunção real do trabalho no Capital [7].

Max e Engels[8] e, depois, Gramsci, ensinaram-nos que a vida, desde os seus mais minúsculos organismos, não é homogeneidade, mas, movimento contraditório determinado pela contradição dos elementos "materiais" que constituem essas realidades orgânicas. O organismo Escola Pública não tem vida própria, autônoma, como querem as concepções fragmentadas, fragmentadoras, idealistas; mas não se trata, paradoxalmente, de uma determinação direta da realidade estrutural, de maneira a se realizar definitivamente como instrumento da afirmação da ideologia burguesa, naquela visão restritiva de mero aparelho ideológico do Estado.

Na verdade, a Escola real expressa as contradições do mundo real, econômico-social, realiza-se a partir de dois movimentos contraditórios, fundamentais a saber. Por um lado, o movimento conservador que busca preservar a essencialidade da sociedade burguesa e, neste sentido, força a Escola desenvolver-se tal como se apresenta oficialmente hoje, isto é, como uma "crise" caracterizada por elementos puramente educacional-escolares. Por outro lado, um movimento vibrante que envolve parcelas significativa dos educadores, ainda que carente de melhor e maior organicidade, que busca ressignificar a Escola como espaço e instrumento de transformação da realidade econômico-social vivenciada pelos trabalhadores em geral, portanto, que objetiva uma nova construção societária livre da alienação.

---

[6] No momento em que elaboramos essas reflexões um site de notícias divulga uma matéria que ilustra bem o que estamos a desenvolver. Os três títulos que anunciam a matéria são esclarecedores: "COTIDIANO / INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO"; "Três detentos alunos da EJA são aprovados no Enem" e "A conquista dos estudantes evidencia que as histórias de vida podem ser reescritas". A matéria conta que "três rapazes, alunos da Escola Estadual Nelson Mandela (antiga Nova Chance) que atende exclusivamente ao sistema prisional, fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e foram aprovados", etc. Seria interessante verificar se re-batizada com o nome do grande lutar popular Nelson Mandela, a escola teve seus princípios teórico-metodológicos redefinidos no sentido da luta que o levou à prisão. Acessado em 02/02/2014, as 11:48; disponível em: www.midianews.com.br/conteúdo.php?sid=3&cid=187413

[7] O processo capitalista de produção é processo de valorização do capital. Nele a mão-de-obra, a capacidade de trabalho do operário é meio de produção e, assim, está subsumida na lógica, na dinâmica da valorização do capital. Nesse processo, a capacidade de trabalho, a mão-de-obra, só se "desenvolve" sob a determinação, sob a necessidade imediata do capital no sentido de garantir a sua valorização; daí que o valor do salário, que é o valor dos meios necessários para reproduzir a própria capacidade de trabalho do operário, não pode ser compreendido como meio de "libertação", de "emancipação", do trabalhador - na verdade, o trabalho assalariado é condição para todo o processo de valorização do capital, em consequência, não pode representar meio de emancipação do trabalhador.

[8] Nesse sentido verificar, em especial, de Marx e Engels A Ideologia Alemã - Teses sobre Feuerbach; e de A. Gramsci, Cadernos do Cárcere, V 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Notadamente o Caderno 12, p. 15-53.

Em face desse antagonismo, do confronto de projetos políticos historicamente irreconciliáveis (que são sentidos concretamente por educadores e alunos, ainda que não consigam explicá-los historicamente), é que emerge a impossibilidade de se pensar e praticar coerentemente a educação-escolar, na perspectiva do desenvolvimento integral da humanidade, sem o referencial da luta de classes – senão levados por ingenuidades ou ignorâncias. Então, para os educadores conscientes da sua condição de classe e comprometidos com as lutas de emancipação decorrentes dessa condição, eleva-se o desafio de conceber e realizar uma prática educacional-escolar de novo tipo; cujo processo desenvolva-se como *práxis*, isto é, como instrumento e forma de *conceber-estar-transformar* conscientemente o mundo e a si mesmos. O problema é que essa práxis não "conforma-se" no circulo vicioso em que a matriz teórico-metodológica burguesa tenta confinar os educadores e suas práticas político-pedagógicas; ao contrário, o seu desenvolvimento só pode efetivar-se como antitético a tal filosofia, de modo a materializar-se como política dos educadores no sentido de, assim, "[...] conduzi-los a uma concepção de vida superior" (Gramsci, 1981, p. 20) à sociabilidade burguesa.

Trata-se aqui de os educadores perceberem-se como políticos no sentido indicado por Gramsci (1989, p. 159): como sujeitos da "Grande Política" - aquela que se desenvolve como construção, como "fundação" de um novo Estado, de uma nova Sociedade, de um novo homem, portanto. Políticos em negação à "pequena política": essa que se refere às "[...] questões parciais e quotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida", essa política que não cria o novo, que chafurda nos limites determinado pela Grande Política, "política menor", "de intrigas". É dessa forma que o trabalho educacional-escolar pode se desenvolver em sintonia com a vontade política manifesta nos discursos dos próprios educadores, de modo a assumir uma dimensão libertadora que, fundada no seu interesse de classe, alcança a luta da humanidade para romper com os limites impostos pelo egoísmo de classe burguês.

Considerações finais:
O desafio educacional-escolar dos educadores hoje

As observações e reflexões realizadas face à realidade educacional vivenciada por educadores e estudantes na Escola Pública de Educação Básica, ainda que em caráter provisório, precário, tendem a nos levar à afirmação de que, se a "formação", a "qualificação", a "preparação", da mão-de-obra refere-se a uma necessidade do mercado, isto é, à necessidade da lógica do capital; a Educação Integral só pode se desenvolver como negação dessa lógica: como elemento da construção hegemônica dos trabalhadores.

Ora, na medida que o processo de valorização do Capital exige a subsunção do trabalho ao Capital, ou seja, na medida em que requer a redução da capacidade de trabalho (do trabalhador) à condição de mercadoria, para assim ser adquirida e consumida pelo Capital no processo produtivo, o trabalhador (o não-proprietário, que só tem a capacidade de trabalho como meio de vida) só pode ser concebido e "desenvolvido" em função do Capital e, não, do seu próprio desenvolvimento como homem. Mas, não é essa a concepção do processo produtivo capitalista que está divulgada como verdade na sociedade; o que se afigura para as massas, para os educadores inclusive, é a fragmentação desse processo em momentos estanques, que obscurecem a totalidade, notadamente a dinâmica da valorização. Daí que a educação do trabalhador seja reduzida à preparação da mão-de-obra "para o mercado" e, assim, concebida como a Educação que lhe é necessária.

Desse modo, diante do nível tecnológico que se percebe nas diversas atividades que constituem o Agronegócio (especialmente as de ordem agropecuária), parece-nos que não mais que a precária "leitura" da palavra e dos números, aliada às noções básicas de informática, são exigidas para operar a maquinaria produtiva. Melhor dizendo: esse conhecimento limitado ao elementar-precário parece suficiente para que a massa trabalhadora seja treinada (por técnicos das companhias produtoras da maquinaria) para a execução das tarefas necessárias à reprodução do capital. Isto, em referência às atividades medianamente "sofisticadas", pois para as demais, com menos tecnologias (trabalhos auxiliares nos escritórios, de encarregado, de auxiliares diversos, etc.) é exigido conhecimento técnico insignificante. É evidente que essa massa

"desqualificada" convive com uma pequena elite de moças e rapazes[9], que vemos transitar pelas praças produtivas do País, fazendo orientações técnicas mais sofisticadas.

Com efeito, o processo da Escola Pública precisa ser caracterizado pela empresa capitalista como uma "crise sem fim", para parecer, por um lado, que a crise tem raízes nas dificuldades ou limitações "naturais" das massas trabalhadoras para o trabalho intelectual; por outro lado, para que o Estado seja reconhecido acima dos conflitos das classes sociais e, assim, sempre em busca dos meios para superar as crises, inclusive a educacional. É nesse sentido que podemos entender a crítica da classe proprietária à Escola Pública, reclamando sempre da sua incapacidade para formar a mão-de-obra "qualificada". É interessante lembrar que esses discurso toma a realidade (de "crise") da Escola Pública para tentar qualificar do mesmo modo toda a Educação, como se não houvesse a escola privada, a alta escola privada, onde os filhos da classe proprietária são preparados para o governo da produção e da sociedade: essa educação-escolar não está em crise.

Se a construção do novo homem e da nova sociedade não se desenvolverá apenas quando estiverem destruídas as bases da sociedade burguesa, inclusive porque lá essa construção se realizará sobre novos referenciais teórico-metodológicos (porque sobre novas bases materiais), o desafio dessa construção em termos educacionais, afigura-se como busca da *tradução*[10] da teoria social marxiana para os nossos sítios e nossa labuta. Assim, a "superação" de determinada realidade com uma nova construção superior, decorre do "sentir" e da "vontade", mas, sem "conhecer historicamente" tal situação, todo o esforço no sentido da superação pode se desenvolver em vão; desse modo, é preciso entender que a construção do novo pressupõe o velho caracterizado historicamente como tal pelos protagonistas da nova construção, para que a construção "nova" não seja, ao fim, o velho renovado. Não é possível caracterizar o que precisa ser superado, com o mesmo e velho olhar do que precisa morrer, daí que a sua superação pressupõe, exige, uma nova concepção. É nesse sentido que entendemos a crítica marxiana à filosofia hegeliana e de Feuerbach, pois, é com esse novo olhar-síntese que Marx (2003) elabora a sua crítica à economia política clássica e à política francesa,

[9] Ainda não temos os elementos necessários para caracterizar precisamente essa elite de técnicos que encontramos nos diversos aeroportos do País, em deslocamentos para a orientação técnica mais sofisticada do trabalho nas grandes empresas agropecuárias que consomem as tecnologias produzidas pelas grandes empresas que monopolizam a produção de máquinas e de insumos para o agronegócio.

[10] Sobre o problema dessa tradução ou "tradutibilidade", conforme tratou e desenvolveu Gramsci, é interessante verificar em sua obra "Concepção dialética da história" (1981), a secção "Tradutibilidade das linguagens científicas e filosóficas", p. 80-89.

materializando, na forma da Filosofia da Práxis, a arma da crítica com que busca instrumentalizar a classe trabalhadora para a sua tarefa histórica mundial.

A visão fragmentada das massas trabalhadoras revela o caráter da filosofia que as “unificam” praticamente, isto é, no sentido da sociabilidade burguesa; é essa "unificação" que as dispersam em relação a si mesmas, que não lhes permite construir a própria unidade filosófica-política. Então, o desfio da Escola Pública é exatamente o de contribuir com a construção político-pedagógica da nova unificação, mediante a "apreensão", o domínio, de uma nova matriz para o seu pensar-agir consciente; essa matriz é a Filosofia da Práxis. Sem "adquirir" e desenvolver essa matriz filosófica o pensar-agir das massas trabalhadoras seguirá fragmentado, expressando superstições, crendices supra-humanas, etc., que se materializarão teórico-praticamente como negação do "homem construtor de si mesmo".

Portanto, a qualificação da Escola Pública necessária aos trabalhadores e não ao Capital, só pode se desenvolver concretamente como o processo de construção político-pedagógica do homem e da sociedade novos, o que exige a *Educação* (em seu sentido teórico-metodológico, ontológico) *Integral* - em superação à concepção fragmentada da Educação reduzida à formação da mão-de-obra. Trata-se, portanto, de uma construção em aberto, cujo desenvolvimento deve assentar-se sobre fundamentos teórico-metodológicos historicamente coerentes. Esses fundamentos foram unificados e se desenvolvem, na história do pensamento humano, como a sua construção superior, como “[...] o coroamento do mais alto pensamento humano”, conforme ensina Gramsci (1981, p. 106), isto é, na forma da Filosofia da Práxis.

O que se afigura como verdade teórico-metodológica, no sentido da construção da emancipação dos trabalhadores como classe social, é a filosofia política que concebe o homem como uma construção histórica, cujo autor é ele mesmo, mediante o trabalho, em face da natureza; portanto, que concebe o homem como "[...] um processo, precisamente o processo de seus atos" (Gramsci, 1981, p. 38) - um processo em aberto. Desse modo, o conteúdo programático da nova educação-escolar só pode se desenvolver a partir dessa concepção de mundo e de homem - é essa a sua base teórico-metodológica, sobre a qual deverá se desenvolver os conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos.

Referências bibliográficas

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1981.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1989.

_____. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. 3ª ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2003.

_____. Capítulo VI inédito de O Capital. 2ª ed. São Pulo: Centauro, 2010

NETTO, J. P. e BRAZ, M. Economia Política - uma introdução crítica. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2012.

SEMERARO, G. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Idéias e Letras, Aparecida, SP, 2006.

MULHERES DO CÁRCERE:
DA DESUMANIDADE A HUMANIDADE

Claudia Cristina F. Carvalho
(Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação-UFMT)
claucarv@hotmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Trata-se de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação - UFMT titulada provisoriamente como "Mulheres do Cárcere: Da desumanidade a humanidade". Versa a respeito das percepções das vivências cotidianas de mulheres no interior de um presídio feminino. Num percurso etnográfico de abordagem fenomenológica Merlaupontyana buscamos compreender os sentidos, os significados, as percepções das vivencias construídas por mulheres no interior de um presidio feminino. Visamos desvelar que dispositivos são possíveis às mulheres em privação de liberdade usarem para poder viverem minimamente como gente nesse lugar? Além de Investigarmos se existem formas de socialidade que podem gerar vidas, em espaços desumanos. Por fim, nos interessa percebermos se no âmbito da penitenciária feminina as mulheres são capazes de criar, recriarem em espaço de limite do desumano à humanidade.

Palavras-chave: gênero, percepção, privação de liberdade.

A presente comunicação visa apresentar os contornos iniciais de uma pesquisa em andamento de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação – UFMT, vinculada ao grupo de pesquisa Movimento Social e Educação, titulada provisoriamente como: "Mulheres do Cárcere: Da desumanidade a humanidade", cujo tema versa a respeito das percepções das vivências cotidianas de mulheres no interior de um presídio feminino.

A pesquisa inscreve-se na problemática brasileira gênero e violência, que dentre as múltiplas facetas desse fenômeno social tem se expressado com o aumento da demanda de encarceramento feminina devido ao envolvimento na criminalidade.

Observamos nos últimos anos, uma mudança de paisagem, na relação entre violência criminalidade, na qual as mulheres são protagonistas de crimes, tanto que o

Departamento Penitenciário Nacional- DEPEN, afirma que a população carcerária feminina, proporcionalmente, é a que mais cresceu nos últimos anos. Só no período de 2008-2010 constatou-se um crescimento real de 37,47%, isso expressa uma taxa média de crescimento anual de aproximadamente 11,19%. Também o perfil de alguns crimes não habituais até então, ligados a formas violentas, passam a aparecem em muitos casos.

Tal qual ocorre em âmbito nacional, a maioria das mulheres presas em Mato Grosso tem entre 18 e 24 anos (17,6%), seguidas pelas que têm entre 25 e 29 anos (16,1%) e 35 a 45 anos (13,7%). Em relação ao grau de instrução, os dados informam que do total de presas 3,2% são analfabetas, 8,8% são alfabetizadas, 30% têm apenas o Ensino Fundamental incompleto e representam a maioria das detentas/reeducandas. No total 9,8% têm Ensino Fundamental completo, 6,3% possuem o Ensino Médio completo e apenas 0,5% o ensino superior.

Entre os crimes cometidos por essas mulheres, em primeiro lugar está o tráfico internacional de entorpecentes (30,2% do total), seguido por roubo qualificado (4,8%), roubo simples (4,6%) e furto simples (3,9%).

Por isso, na interlocução com o campo teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero pós-estruturalista buscamos desvelar dimensões densas do cotidiano sociocultural de mulheres em privação de liberdade. Intentamos num percurso metodológico etnográfico de abordagem fenomenológica merleoupontyana desvelar os sentidos, os significados, as percepções das vivencias construídas por mulheres no interior de um presidio feminino.

A pesquisa gravita em tornam da seguinte questão norteadora: Que dispositivos são possíveis às mulheres em privação de liberdade usarem para poder viverem minimamente como gente nesse lugar? Cujos objetivos visam compreender se existem formas de socialidade que podem gerar vidas, em espaços desumanos. Além de visar mostrar se no âmbito da penitenciária feminina as mulheres são capazes de criarem, recriarem em espaço de limite do desumano à humanidade.

O Lócus pesquisado é a uma penitenciária feminina do município de Cuiabá, capital de Mato Grosso, esse espaço enquanto instituição total pode ser compreendida como um local de residência onde um grande número de mulheres em situação semelhante se encontra separadas do convívio da sociedade mais ampla por considerável tempo, num espaço fechado de confinamento formalmente administrado.

Para Enving Goffman "[...] toda a instituição tem tendência ao fechamento [..]Seu fechamento" ou caráter total é simbolizado pela barreira `a relação social com o mundo externo e por proibições à saída [..]". (1974: p. 16)[1]. Diante desse espaço- tempo institucional de privação de liberdade começo a indagar: O que tal fechamento acarreta nas percepções dos sujeitos? Que sentidos, significados, percepções da vida em privação de liberdade são construídas por mulheres no interior de um presidio feminino?

Outro aspecto central dessa instituição é a ruptura das barreiras que separam a vida dos indivíduos na sociedade, desde simples ato de dormir, brincar e trabalhar que outrora eram realizados em diferentes lugares com diferentes co-participantes, agora são realizadas no mesmo lugar e sob o controle de uma autoridade central. Assim, diante desse cenário pergunto: Que dispositivos são possíveis às mulheres em privação de liberdade usarem para poder viverem minimamente como gente nesse lugar?

Por essas instituições prisionais não buscarem uma vitória cultural, ao contrário criam e mantem um tipo especifico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, e usam essa tensão persistente como uma força estratégica no controle das mulheres. Pergunto: No âmbito penitenciário, cuja condição de vida são precárias as mulheres são capazes de criar, recriarem em espaço de limite do desumano a humanidade? Existem formar de socialidade que podem gerar vidas, em espaços desumanos?

Quanto ao aporte teórico metodológico optamos por uma pesquisa qualitativa de feição etnográfica de pressupostos fenomenológicos merleaupontyano, por considera-la adequado a natureza dos objetivos propostos, vez que, possibilita a ligação de múltiplas interpretação dos significados que compõem o sistema identitário das mulheres no contexto penitenciário.

As técnicas de campo da pesquisa compreendem: a Histórias de Vida, Técnica do Grupos Focais, Observação participante de descrição densa com registro de campo. Todos os registros são em áudio, visual e escrito ocorrem mediante autorização as participantes da pesquisa que compreende tanto as reeducandas, quanto as agentes penitenciárias, e/ou outras mulheres que interagem no convívio do presidio feminino.

---

[1] _____***Manicômios, prisões e conventos.*** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

Quanto a organização das observações em campo será utilizado o programa NVivo para compreensão dos informações, percepções coletadas na observação e posterior sistematização.

Nas primeiras incursões no campo de estudo pude perceber algumas simbologias que ornavam o espaço:

> *"Logo que passo da sala de entrada, onde uma agente penitenciária faz a nossa identificação, mediante apresentação de carteira de identidade e posterior registro no caderno de visita ao presidio algo me chamou muito atenção: num canto de uma anti-sala do corredor que liga os raios das celas, vejo num canto um oratório com imagens de Nossa Senhora – mãe de Jesus". (Registro Caderno de campo visita ao presidio Ana Maria do Couto).*

Como uma fotografia etnográfica, a imagem, a mim parece carregar um sentido complexo da densidade espaço corpo construída pelas mulheres intramuros. O corpo que não tem mais as mesmas orientações espaciais definidas e reconhecidas num outro nível geral da experiência extramuros recriam outras formas angulares de uma exterioridade de um corpo virtual. As imagens religiosas estabelecem uma nova posição onde o corpo real outrora estigmatizado não se sente mais no mundo em que efetivamente se encontra[2]. A imagem não é um objeto sociológico, não é um artefato em relação com um conjunto de outros corpos dispostos num espaço que alguém contempla de fora. Ele me toma. Estou dentro e ele está fora, em relação compartilhada do seu estofo com o meu. Torna-se um conosco, numa relação de enredamento. A diferença de origem de ser, que é carregada pela imagem, com um sentido sagrado se torna ainda mais dramática, num contexto gerado por uma concepção laica.

Neste sentido, ele carregará a ambiguidade de ser um julgamento imaculado que contesta e humilha que já sofre a introjeção da culpa tecida via corpo castigado, na subjetividade delineando um juízo final, sem redenção; ou o seu contrário, uma anestesia do sentimento de revolta em face da santidade da violência imputada à vítima pela misericórdia da Ordem jurídico-política.

Dussel estabelece a mesma condição absurda num texto longo mas precioso, quando se refere ao colonialismo eurocêntrico.

[2] Percepções analíticas construídas a partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2001)

> Compõem o mito da modernidade: a) uma auto compreensão de sua superioridade civilizatória, sustentando uma não consciência do seu euro centrismo; b) tal superioridade implicaria moralmente no desenvolvimento dos mais primitivos, rudes e bárbaros; c) a referência do caminho do processo educativo é aquele vivido na Europa - desenvolvimento linear - o que significa, adotar sem *nenhuma consciência* (Sic!) a 'falácia desenvolvimentista'. d) dada a presumível e real oposição do bárbaro ao processo 'civilizador' dever-se-á exercer uma violência legítima, se necessária for, para derrubar as barreiras da modernização - essa era a legitimação da guerra justa colonial; e) esta dominação produz vítimas (de muitas variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício (*grifo meu*); o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de ser holocaustos de um sacrifício salvador (do colonizado, escravo africano, da mulher, da destruição ecológica da terra, etc.) (DUSSEL: 1993, p. 185-196),

Essas primeiras impressões conceituais qualitativos de valor e significação não são puramente subjetivas, mas expressão a inadequação de um ordenamento, que devido a que estas relações na qual as mulheres se encontram, tem eco em mim, enquanto ser no mundo, tensionadas pelas por dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas. É possível compreender que essas dimensões são constitutivas de relações de ambiguidade, relações distintas de um mesmo que não se harmoniza, dimensões tensivas que atravessam a carnalidade da mulher pesquisadora que sou[3].

Observar algo é ter consciência desse algo, de modo intencional, dado que são as percepções que põe o que contemplamos, com curiosidade epistemológica, à consciência por nossos olhares, e destacam o que antes talvez sequer víamos. Ao descrever um objeto, passamos a vê-lo e ser por ele afetada de várias maneiras. Mas isso não é suficiente, para ter consciência desse algo. É ainda preciso ter o conceito do *que*

[3] A carnalidade em Merleau-Ponty (2001) é tomando como um estopo do modo como nos apresentamos no tempo e espaço enquanto material tangível do meu espirito corpo próprio da universalidade que está em mim e que não me pertence mais está em todo cosmo- comunhão universal.

vê. A percepção envolve a observação como algo que tem um certo significado, tira, segundo Merleau-Ponty para um campo de destaque, como alguém que ouve, de repente, na massa da orquestra, a arpa. O que, antes, estava perdido para mim, ganha um significado ligado aos usos que lhe dou ou posso dar em minha vida.

A luz das fundamentações teóricas dos autores Michel Foucault, Giorgio Agamben , Merleau-Ponty, e das autoras Hannah Arend, Judith Butler, Joan Scott pretendo num percurso dialógico, ao expor o campo conceitual do bio-poder em espaços polifórmicos de um presídio feminino contribuir para a consolidação de processos educativos promotores dos direitos humanos voltado às mulheres, mulheres apenadas e em condição de extrema vulnerabilidade.

> O inumano, o muçulmano é uma figura-limite, um paradoxo, uma exceção encarnada. Continua a ser um homem, mesmo desprovido de todos os atributos que distinguem uma existência propriamente humana. Se o campo de concentração é o espaço anômico onde tudo pode acontecer, então o muçulmano, como o que resta do homem no inumano, é suporte e o campo de incidência onde se concentra e decanta a soberania biopolítica, a tomada de posse integral da vida pelos dispositivos de poder (GIACÓIA, 2013, p. 72)

Mais do que isso, não há tempo ou espaço que se salve desta condição:

> "Se isso é verdade; se, portanto, a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na subsequente criação de um espaço para a vida nua enquanto tal, então teremos que admitir que encontramo-nos potencialmente em presença de um campo sempre que tal estrutura é criada, independentemente da natureza dos crimes ali cometidos, e quaisquer que sejam sua designação e a topografia que lhe é própria" (AGAMBEN, 2009, 37.)

O fato é que, não existe um lugar menos propício para manifestação da violência da ordem Biopolítica do que a necessidade que ela tem de expressar sua violência na

carne das vítimas, por sua existência não como *bios* (vida humana) assegurada pelos direitos e normalizada, mas sua condição de suspensão de sua humanidade, como zoé – a pura animalidade destituída de qualquer direito.

Vejamos Agamben:

> "Esse poder soberano só existe e pode funcionar sob a condição de que a vida natural, a vida biológica (*blosses Leben*) se ofereça como campo de incidência de seus cálculos, decisões e intervenções. Sobre formas qualificadas vida (*bios*, diferentemente de *zoé*), dotadas de significação política, e, por causa disso, protegidas por prerrogativas de direitos e garantias jurídicas fundamentais, que fazem parte do status de cidadania, o poder totalitário não pode se exercer sem limites e em toda sua plenitude – ou seja, na intensidade que corresponde à noção de soberania" (AGAMBEN, 2009, 73).

Neste sentido os conceitos de Agamben, inspirado em Walter Benjamin relido no Homo Sacer, contribui para o esclarecimento de alguns mistérios, e poderá quem sabe vir a esclarecer uma condição que prescinde quem sabe de qualquer preocupação com a justiça, porque o tempo e o espaço já está previamente demarcado. O conceito de banido, de campo, o conceito de biopolítica, o conceito de Estado de excessão pode ajudar a compreender me grande parte também o que se passa em um presídio.

A guisa de conclusões

O estudo encontra-se em fase exploratória, na organização dos referencias teóricos metodológicos, na organização dos instrumentos e em fase de aproximação do campo de pesquisa. As primeiras incursos na penitenciária, buscaram a sensibilização dos meus olhares na intensão de virlumbrar os caminhos a serem seguidos para que a pesquisa participante se efetive no reconhecimentos das sujeitas de pesquisa e sujeita pesquisadora.

Referências

AGAMBEN. Giorgio. **O Homem sem Conteúdo.** Belo Horizonte: Autêntica 2012.

____O que o Contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó. SC: Argos,2009.

------- **O que Resta de Auschwitz.** São Paulo: Boitempo. 2008.

------ **O Reino e a Glória.** São Paulo: Boitempo. 2011.

ALBERTI, Verena. **O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa**. In: ___ Ouvir contar: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
ALVES. Augusto Lindgren. **Os direitos Humanos como tema Global.** São Paulo: Perspectiva. 2003.

ARENDT. Hannah. **A condição Humana.** Rio de Janeiro. 10 Edição. Forense Universidade, 2007.

BANDEIRA, Lourdes. **Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006**.*Sociedade e Estado*, v. 24, n.2, pp. 401-438, 2009.

BUTLER. Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e Subversão da Identidade.** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. ***A dominação masculina***. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

_____. ***O poder simbólico***. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade : lembranças de velhos**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4 ed. 4 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FOUCAULT. Michel. **História da Sexualidade-Vol.1: A vontade de saber**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

---------- **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Editora Graal.1984.

_____ **Etica, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro. Editora Forense Universidade, 1994.

_____. **História da Loucura:** *Na idade Clássica*. São Paulo. Editora Perspectiva, 2012.

_____. ***Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*.** Petrópolis – RJ: Editora Vozes. 2005. 262 p.

_____. ***Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)***. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. ***Em defesa da sociedade***. São Paulo: Martins Fontes.

_____. ***Os anormais***. São Paulo: Martins Fontes.

_____. ***O nascimento da Biopolítica***. São Paulo: Martins Fontes.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOFFMAN, Erving. ***Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.*** Brasil, Jorge Zahar Editor, 1980.

_____. ***Manicômios, prisões e conventos.*** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Porto Alegre: DP&A, 2006.

LOURO. Guacira Lopes. **Genêro, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 12 . Ed Vozes: Petrópolis, RJ, 1997.

MAUSS, Marcel. **O ensaio sobre a dádiva.** Rio de Janeiro: Edições 70, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1971.

_____. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O Visível e o Invisível.** São Paulo. Editora Perspectiva, 2012.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero. Estudos Feministas.** Florianópolis, vol.8, n.2, p. 09-41. Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

PASSOS, Luiz Augusto. **Merleau-Ponty e a dimensão do espaço.** Disponível em: http://luizaugustopassos.com.br/2301 Acesso em: 10 out. 2013.

PARENTE, Temis Gomes & GUERRERO, Olaya Fernández Guerrero. **O desempoderamento das mulheres dos reassentamentos rurais em Porto Nacional** (TO, Brasil). IN. História Oral, v. 2, n. 14, p. 173-197, jul.-dez. 2011.

--------. **Gênero e memória de mulheres desterritorializadas**. In:. ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 99-111, jan.-jun. 2007.

PERROT, Michele. **Práticas da memória feminina**. In: As mulheres ou os silêncios da história. Bauru, SP: EDUSC, 200, p. 33-43; KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memória de "histórias femininas, memórias e experiências", Cadernos Pagu, (8/9), p. 343-354, 1997

-------. ***Os excluídos: operários, mulheres e prisioneiros*.** São Paulo: Companhia das Letras.

PISCITELLI, Adriana. **Corporalidade em confronto: brasileiras na indústria do sexo na Espanha.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 22, n. 64, pp. 17-32, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História Social**. Revista Estudos Feministas. Vol. 17 n. 1/2009 p. 159-189. http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/17112009 055252pinsky.pdf

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p.19-35; p. 209-230.

---------, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral, Projeto História.** São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr./1997.

PORTO, Ângela. **Representações sociais da tuberculose: estigma e preconceito.** Revista de Saúde Pública, v. 41, sup. 1, pp. 43-49, 2007.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. ***Teorias de etnicidade.*** Trad. E. Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SALVATICI, Silvia. **Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres, História Oral**, v. 8, n. 1, p. 29-42, jan.-jun. 2005.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres.** In: BURKE, Peter (org.) A escrita da história. São Paulo: UNESP, l992. p.63-95;

------ . **OS USOS E ABUSOS DO GÊNERO**. In. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SOIHET, Rachel & PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. In. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. ***Violências e conflitualidades***. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009 (Série Sociologia das Conflitualidades, 3).

_____. ***A Violência como Dispositivo de Excesso de Poder***. In: **Sociedade e Estado**. v.10, n.2. Brasília, 1996, p.281-298.

_____. ***Entrevista***. Por Renato Sergio de Lima. *In:* LIMA, Renato Sérgio de e RATTON, José Luiz. As Ciências Sociais e os Pioneiros nos Estudos sobre Crime, Violência e Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: FBSP, 2011, p. 176-191.

THOMPSON, Augusto. ***Quem são os criminosos?*** Rio de Janeiro : Achiamé, 1983.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias**. Projeto História, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

WIEVIORKA, Michel. ***O novo paradigma da violência.***Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **9**(1): 5-41, maio de 1997. São Paulo: EdUsp, 1997, p. 5-41.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. ***Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal***. Tradução de Vânia Romano Pedrosa, Amir Lopez da Conceição. 5ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

PROCESSOS FORMATIVOS DO POLICIAL MILITAR E ATENDIMENTO AO IDOSO

Natan Vieira Alves
Acadêmico do Curso de Bacharel em Segurança Pública – CBSP/CFO
da Academia de Policia Militar do Costa Verde-MT
nattan_alves@hotmail.com

Claudia Cristina F. Carvalho
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação-UFMT
Docente da Academia de Policia Militar do Costa Verde-MT
do Curso de Formação de Oficiais, leciona Didática de Ensino.
claucarv@hotmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente estudo problematiza as questões pertinentes ao policiamento ostensivo voltado às pessoas idosas, cuja problemática buscou mostrar às percepções que os policiais militares do 4º BPM/Várzea Grande- MT possuem em relação ao atendimento policial voltado as pessoas idosas, tendo por base a compreensão de que o campo da didática no âmbito da formação dos agentes de segurança publica pode ser um eficaz instrumento pedagógico na educação em direitos humanos. E, em virtude da sua relevância na atuação formativa, nas considerações finais recomendamos uma abordagem didática pedagógica transversal e a interdisciplinar do tema direitos humanos de pessoas idosas e abordagem policial nos cursos de formação dos agentes de segurança publica.

Palavras chave: didática, direitos humanos, abordagem policial.

Identificação do objeto pesquisado, método

Nosso olhar em relação o tema abordado surgiu da interlocução teoria e prática no Curso de Formação de Oficias da PMMT, em especial em atividades pedagógicas correlacionadas aos direitos humanos e abordagem policial para grupos e pessoas vulneráveis[i] desenvolvidos no âmbito da disciplina Didática de Ensino. Dentre essas experiências educativas vivenciamos a realização de ciclos de palestras em escolas Publicas Estaduais no Município de Várzea Grande, em especial aquelas que atendem a educação de jovens e adultos, do Ensino Fundamental anos finais. A atividade didática

pedagógica gravitou em torno do tema direitos humanos e abordagem policial para pessoas e grupos em condição de vulnerabilidade, tendo como um dos recortes o atendimento policial e violência contra as pessoas idosas. Tal experiência educativa proporcionou-nos observarmos as dificuldades enfrentadas pelos idosos, a precariedade do atendimento dos órgãos responsáveis por esse grupo, despertando-nos a curiosidade em sabermos qual a participação nesse processo da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso.

Logo, a presente pesquisa surgiu decorrente da seguinte inquietação: Que percepções os policiais militares do 4ºBPM[ii] Várzea Grande-MT possuem relativo ao atendimento policial voltado aos idosos? Os objetivos visaram compreender que percepções expressão esse agentes de segurança publica a respeito do velho e da velhice? Também objetivamos investigar que conhecimentos da formação profissional os policiais militares revelam em relação aos procedimentos de atendimento em ocorrências envolvendo pessoas idosas.

Como abordagem metodológica utilizamos a pesquisa qualitativa dedutiva. Para a coleta de informações os procedimentos do grupo focal, que pode ser compreendido como "um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" [iii]. Assim, como estratégica de cunho interativo coletamos material discursivo e expressivo em torno do objeto em pesquisa, abrindo espaço para definir conceitos e ampliar melhor os nossos olhares científicos a partir das experiências dos participantes do grupo focal.

Quanto ao gênero, 86% do público entrevistado foram do sexo masculino, prevalecendo sobre o sexo feminino que apresenta apenas 14%. Constatamos ainda que, de um total de 07 participantes, 06 foram do gênero masculino e 01 do gênero feminino. Em relação à idade, 43% dos entrevistados enquadraram-se numa faixa etária de 23 a 30 anos de idade. Portanto, um grupo de colaboradores jovens, parte do grupo em inicio de carreira militar.

A maioria dos participantes se enquadrou na categoria de praça, sendo 71% dos participantes e 29% na categoria de oficial. O percentual superior de praças em relação os oficiais participantes da pesquisa foi relevante ao estudo em virtude dos mesmos manterem durante o atendimento as vitimas de violência, no caso o idoso, um contato mais direto e prolonga com a situação de vulnerabilidade.

Já 57% dos entrevistados possui o ensino superior completo, 43% possui ensino médio, equivalendo a 04 e 03 participantes respectivamente. Ressaltamos que, nenhum dos entrevistados se enquadra nos níveis de ensino superior incompleto, pós-graduação e doutorado. A Polícia Militar, no decorrer da sua história passou e passa por um significativo processo de transformação, adequando-se as novas formas de atuação policial, dentre essas transformações destacam-se a intensificação dos processos educativos, seja na formação inicial, seja na formação continuada voltadas a atualização e qualificação profissional.

Tendo por base que os processos educativos visam privilegiar as condições de garantia, de proteção e promoção dos direitos humanos, constitui uma necessidade vital que os agentes de segurança pública priorizem em suas ações a melhoria da atuação policial nas mais diversas áreas, com especial destaque nas áreas de vulnerabilidade social, em prol de um bem estar coletivo, inclusão social e melhoria da qualidade de vida do ser humano. Recomendamos as instituições formativas que priorize esforços no sentido didático pedagógico da transversalidade e interdisciplinaridade dos direitos humanos em todos os campos de conhecimentos que constituem as habilidades e competências dos profissionais do policiamento ostensivo.

Segundo Santos (2009), a Polícia Militar de certa forma "é o primeiro órgão público a ser chamado para atender ocorrências, pois está presente de forma ostensiva nas ruas". Isto porque tem como missão garantir e preservar a "Ordem Pública", por meio de ações de segurança, da prestação de serviços respaldados pela legislação em vigor. Por esta razão, a Polícia Militar vem gradativamente construindo novos conceitos em torno da problemática da Segurança Pública e Grupos Vulneráveis, principalmente aquelas que são mais vulneráveis aos riscos de violência e maus tratos, como é o caso dos idosos.

No Brasil, com o aumento da expectativa de vida, queda na taxa de fecundidade, diminuição da taxa de mortalidade, melhoria nas condições de saneamento básico o número de idosos tem aumentado progressivamente nas últimas décadas, consequentemente se deparam com profundas mudanças ocorridas em todos os setores da sociedade, na qual tem que se adequar, com essa evolução, tratando-os em condições de igualdade.

E com esse crescimento que infelizmente surge o aumento proporcional dos problemas vivenciados por esse grupo vulnerável[1], que dependem diretamente dos órgãos públicos para fazer valer os direitos estabelecidos em seu estatuto. A questão da humilhação, maus tratos e crimes diversos praticados contra o idoso, tanto no âmbito familiar e social, quanto nas áreas das entidades públicas e privadas, continua sendo um sério problema no seio da nossa sociedade, apesar de todos os órgãos de ajuda e proteção existente, como por exemplo: Os Centros de Referência do Idoso, Delegacia de Proteção ao Idoso, Centro de Referência em Direitos Humanos, Promotoria do Idoso junto ao Ministério Público, entre outros órgãos.

Percepção dos Policiais do velho e da velhice

Uma definição do velho e da velhice nos é apresentada por Beauvoir (1990, p. 17/109) que:

> [...] a velhice, como todas as situações humanas, tem uma dimensão existencial: modifica a relação com o mundo e com a sua própria história. Por outro lado, o homem nunca vive em estado natural: na sua velhice, como em qualquer, um estatuto lhe é imposto pela sociedade a qual pertence. [...]os ideólogos forjam concepções da velhice de acordo com os interesses da sua classe. [...]

Neste sentido, ao indagarmos aos colaboradores da pesquisa a respeito das percepções a respeito do velho e da velhice, assim se pronunciaram:

Bom para mim essa é uma das fases mais interessantes da vida do ser humano, acho que é quando você está com a experiência acumulada só que é ao mesmo tempo se sente muito fragilizado. Hoje acessibilidade que deveria ter mais não tem, acaba excluindo esse grupo que acaba tendo muita dificuldade no seu dia a dia, na realidade em que a gente se encontra o velho se sente excluído. ***(Aspirante PM Hilário)***

Já vejo a velhice como sendo um privilégio. Temos que envelhecer com saúde, é caminhar, nos alimentarmos bem, praticar exercícios físicos. Isso ajuda a você envelhecer com saúde, eu encaro dessa maneira que a velhice é um privilégio. ***(Soldado PM Alex Bueno)***

*Eu considero a fase mais difícil da vida de uma pessoa. Quando eu entro em um pronto socorro que vejo aqueles velhinhos pra mim isso é um terror eu me imagino naquela situação. Pra mim a velhice é um filme de terror porque você depende pra tudo e de todo mundo. (**Sarg. PM Fermino)***

*Que ser velho, eu penso nem tanta questão da idade mas sim as limitações físicas na hora que a pessoa começa a depender de outras, É mais nessa questão mesmo física psicológica até porque existe pessoas e dei 60 e 71 anos muito bem. (**Soldado PM Suellen)***

As concepções construídas são fortemente marcadas pelo determinismo biológico. Mesmo a velhice sendo encarada como um conjunto de mudanças bioquímicas, morfológicas próprios das mudanças biológicas naturais do indivíduo, os sentidos construídos tendem a uma imagem depreciativa do sujeito que envelhece. Prevale-se a ausência de empoderamento do velho numa sociedade capitalista, na qual o individuo perde sua vitalidade e sua capacidade de produzir, isto resulta de um contexto que prioriza o poder produtivo e despreza a humanidade.

Contudo, o processo de envelhecimento traz em si as modificações biopsicossociais do indivíduo, mas isto não significa invalidez e impossibilidade de produzir. Quando envelhecemos "há progressivamente uma diminuição nas capacidades vitais, provenientes do envelhecer, porém, a pessoa não se torna incapaz, a menos que tenha alguma patologia que acarrete algum comprometimento orgânico". (OLIVEIRA, 2012, p. 02).

A velhice não pode ser vista como um acidente, ou um destino que se apodera da pessoa e que muitas vezes a deixa estupefata ante as suas marcas e consequências, mas um processo histórico, politico, social e econômico. Uma categoria estrutural das relações humanas em nossa sociedade muitas vezes marcadas por processos de violência e negação de direitos conforme expressou um dos colaboradores da pesquisa:

*N**em os filhos hoje estão tratando bens seus idosos, quando eles ficam totalmente dependente** (grifo nosso) o filho tem que trabalhar, e aí então não cuida corretamente do idoso porque você tem que dar banho, cortar a unha, tem que cuidar como criança e o neto não quer isso pra ele. O pior não é o fato de não querer ajudar mais o duro é quando parte para as agressões.**(Sarg. Fermino)***

*Eu acredito que o tratamento com idosos na nossa sociedade já é um tratamento cultural onde as pessoas não tem um cuidado especial com a pessoa. **A minha vó ela tem vários filhos mas apenas um cuida dela, um homem ainda** (grifo nosso) tem que dar banho nela, levar ela no médico, inclusive ele foi na promotoria com uma ação judicial para ter o apoio dos outros irmãos deles. Eu acredito que as boas atitudes*

devem partir dentro da família pra depois vim de outras pessoa e ter o apoio dos órgãos específicos com a assistência social. ***(Aspirante PM Ismael)***

A pesquisa também revelou conforme sistema de registro de ocorrências policiais (SROP)[2], das 140 ocorrências de violência contra a pessoa idosa no ano de 2013, no município de Várzea Grande, 71% ocorrem em residência particulares, 16% em vias publicas e apenas 13% em espaços diversos. A violência é, portanto majoritariamente violência doméstica, que é aquela agressão praticada quase sempre por um parente da vitima no interior da residência. Que se expressou também nas falas dos colaboradores da pesquisa:

O nível de agressão muitas vezes vem dos próprios parentes do idoso *que são usuários de drogas, agridem ele para comprar drogas ou simplesmente agridem ele sem qualquer razão e hoje o maior agressor do idoso é a própria família e tudo em virtude dessa dependência dele.* ***(Sarg. Fermino)***

O familiar que observa a violência contra o idoso e não faz nada para que mude essa situação vai continuar, ***por que um neto que agride um idoso vai agredir futuramente seu próprio pai quando estiver idoso, isso vai se tornar normal pra ele****, então acredito que tem que haver uma intervenção do próprio familiar que aja essa mudança.*
(Aspirante PM Ismael)

Eu vejo que hoje falta amor nas pessoas, ***os valores familiar estão se perdendo.***
(Soldado Alex)

Por vezes o idoso, é visto como incapaz de estabelecer suas aspirações, cabendo somente o que lhe é imposto ou referido. As condições de subordinação das pessoas idosas é o resultado de todo um processo histórico e cultural que sustenta o contexto sociopolítico onde o idoso se insere. Seus conhecimentos são considerados ultrapassados e suas experiências não tem significado, preconceitos e discriminação de uma sociedade capitalista que os veem como improdutivos e incapazes. (OLIVEIRA, 2012).

[2] SROP, o sistema permitir que todos os registros de ocorrência fiquem armazenados na Web, em uma rede interna da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso.

Formação policial no atendimento dos idosos

No âmbito do processo formativo dos policiais militares as diretrizes didáticas pedagógica orientam-se a partir da Matriz Curricular Nacional SENASP/2003, assim compreendida como:

> A palavra "Matriz remete-nos as ideias de "criação" e "geração", que norteiam uma concepção mais abrangente e dinâmica de currículo, o que significa propor instrumentos que permitam orientar as práticas formativas e as situações de trabalho em Segurança Publica, propiciando a unidade na diversidade, a partir do diálogo entre os eixos articuladores e as áreas temáticas [...] o termo "matriz" suscita a possibilidade de um arranjo não linear de elementos que podem representar a combinação de diferentes variáveis, o que significa que a Matriz Curricular Nacional expressa um conjunto de componentes a serem "combinados" na elaboração dos currículos específicos, ao mesmo tempo em que oportuniza o respeito as diversidades regionais, sociais, econômicas, culturais e políticas existentes no país, possibilitando a utilização de referencias nacionais que possam traduzir " pontos comuns" que caracterizam a formação em segurança publica. (SENASP, 2003, p.27).

Os efeitos dessa concepção educativos implicados na formação policial dependem da interação complexa de todos os aspectos que envolvem a segurança publica e os diversos campos dos conhecimentos científicos, de modo que esses aspectos se entrecruzam nas situações formativas de ensino e aprendizagem. "Entender essas situações e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações." (SACRISTAN, 2000, p. 202).

Por isso, é preciso valorizar a construção de conhecimentos curriculares interdisciplinares, pautados na transversalidade, na reconstrução democrática de saberes no âmbito do planejamento, execução e avaliação dos processos formativos dos agentes

de segurança publica. Sem deixarmos de lado o princípio ético como norteadores das ações de formação profissional e a relação com os direitos humanos, processos democráticos e eficiência policial.

E, em se tratando de formação policial o currículo carrega dimensões tensivas, que emergem dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em direção ao um policiamento cidadão. Conforme preconiza a SENASP/MJ (2009, p.4):

> O policial na sua atividade cidadã e de proteção social deve conhecer a dinâmica dos grupos humanos, ou seja, descobrir seus anseios, dificuldades, necessidades e se engajar, no que for relativo à segurança pública para a defesa e promoção dos direitos desses grupos (SENASP/MJ, 2009 p.04).

Neste sentido, em se tratando do atendimento voltado ao idoso, os processos formativos do policial militar deve preceder o conhecimento da complexidade das relações humanas, tomando como base as vulnerabilidades de cada grupo social, de modo a lidar com as pessoas sem discriminá-las, garantido seus direitos e resolvendo conflitos de modo a não violar direitos. Para isso, se faz necessário que os processos curriculares articulam no âmbito didático pedagógico a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e a realidade concreta.

O currículo há muito tempo deixou ser apenas uma área meramente técnica, "o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa dizer que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual". (MOREIRA 1994). Tal perspectiva fica clara na fala de um dos colaboradores da pesquisa:

Eu fiz um curso pelo o EAD da SENASP sobre os idosos por que eu estava no projeto da visita solidaria. O curso tratava sobre violência contra a mulher, violência contra o idoso e a violência contra a criança. Lá eu vi sobre os órgãos que compoem a rede de atendimento a grupos vulneráveis. Normalmente o policial não tem essa carga horaria de curso. O que é ofertado são palestra mais palestra agente esta cansado absorve apenas uns 10 por centos e olhe lá, então falta um pouco de prática, e ver mais a fundo e não fica apenas em cartilhas ou palestra e ir lá e conhecer esses órgão, ver onde é e quem trabalha lá, o que faz, falta um pouco disso ai, um contato mais físico do que visual. **(Sarg PM Firmino)**

Eu acredito que sobre o atendimento a pessoas idosas já deveria ter em nosso currículo, pra se ter um atendimento de qualidade tem que ter informações e eu penso assim que a instituição tinha que ter isso, é num curso ou em outro momento, eu mesmo no meu curso de soldado em nem um momento ninguém me falou sobre idosos, como tratar, como atender, nem o estatuto do idoso nunca foi lido no curso de formação, então seria interessante que deveria nos cursos de formação ter essa disciplina do estatuto ou uma pessoa abordar de maneira correta e ter esse treinamento como tem outros treinamentos deveria ter esse também do atendimento de ocorrência envolvendo idosos. ***(Soldado PM Suelen)***

As falas acima dos colaboradores da pesquisa, expressão que o valor de qualquer currículo, ou seja, de um projeto educativo de formação continuada deve se organizar a partir de uma pratica didática pedagógica comprometida com as transformações em situações reais. "O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda a ideia toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra". (SACRISTAN, 2000, p. 201).

A preocupação com o desempenho profissional alinhada a uma prática de formação continuada voltada a um currículo de formação enquanto prática. " A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades diversas [...] a prática é algo fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples nela se expressa múltiplos determinantes, ideias, valores, usos pedagógicos. (SACRISTAN, 2000, p. 202). Preocupação com a formação resultante em uma nova prática profissional se expressão nas falas dos colaboradores:

Eu vejo que na polícia militar fora a parte de instrução não se tem curso, ***gostaria de deixar uma dica poderia se criar tipo um manual tratando um pouco de como o policial deve tratar o idoso e quais as condutas que ele deve utilizar diante daquela situação de violência como agressões e mostrar pra esse policial pra onde ele deve conduzir o idoso vitimado em cada situação,*** *(grifo nosso)* . **(Sarg. Firmino)**

Coloca ***na grade curricular dos cursos de formação a disciplina sobre o atendimento ao idoso,*** *por que acredito que aqui ninguém teve.* **(Soldado PM Bueno).**

As falas evidenciam a necessidade dos cursos de formação profissional para o desenvolvimento de uma prática social libertadora comprometida com a humanidade, que por sua vez demanda uma superposição de múltiplos contextos, que é o que dá significado real as práticas policiais militares, dentre elas o trabalho articulado aos orgãos e instituições que compõem a rede de atendimento ao idoso.

A rede de atendimento seria o encaminhamento para delegacia e posteriormente conduzir esse idoso para assistência social e ai sim a assistência social providenciar um albergue ou outro lugar pra que ele possa ter essa segurança até que o estado tomasse uma decisão sobre a permanência desse idoso em algum desses lugares publico ou conveniado ao estado para ele permanecer lá e em casos de agressão ele deveria ser bem avaliado. Nós mesmos já trabalhamos em um projeto voltado a essa assistência social e eles afirmam que não tem pra onde remanejar esse idoso por que poderia ficar lá no maximo dois dias depois disso não tinha onde alojar ele de forma permanente o tratamento imediato até tem mais o tratamento permanente ou seja a solução do problema não tem. **(Sarg. PM Firmino)**

Hoje existe o estatuto do idoso, só que infelizmente os órgãos são omisso **(Soldado Bueno)**

Sabemos que pensar as proposta de formação educacional do agente policial ostensivo implica em transformações curriculares, conforme assinala Rondon (2011) "a transformação curricular está ligada à vontade política que submissa aos grupos de valorização e de interesse pró-capital insistem na permanência de um padrão em vigor" (p. 62, 2011). E, em se tratando do enfrentamento a violência contra a pessoa idosa, prevalece um grande desafio, vez que este grupo social corresponde a aqueles que deixaram o chamado mercado produtivo, não fazem mais parte da massa produtiva da sociedade.

Conclusões

Pensar a formação dos policiais militares voltada ao atendimento dos idosos vítimas de violências é pensar uma formação que valorize as diferenças culturais, sociais e econômicas daqueles sujeitos que outrora foram homens e mulheres em si, e agora necessitam serem pessoas para si. Há necessidade de os currículos que deem efetivamente espaço e visibilidade a esses grupos em condição de vulnerabilidade social.

Dada a relevância do aprendizado apreendido no campo da didática, sugerimos que as questões de direitos humanos e atendimento policial militar para grupos e pessoas vulneráveis, seja abordados não só como um tema transversal, interdisciplinar,

mas um pressuposto de possibilidades emanciapatória, humanista na formação educacional dos currículos de formação policial.

Portanto, consideramos a necessidade e a urgência desse novo contexto social, no que diz respeito a garantia dos direitos do ser humano amparados pela Constituição Federal de 1988, espera-se que o resultado deste estudo, possa contribuir com o repensar de políticas públicas, principalmente na área da segurança pública, que venha melhorar a qualidade de vida e o bem estar físico e psicológico do contingente populacional que se encontra em vulnerabilidade social no momento atual.

Referencias

BEAVUOIR, S.A velhice, São Paulo, 1990;

CARTILHA/SENASP- **Atuação Policial na Proteção dos Direitos Humanos em Situação de Vulnerabilidade**, 2010;

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais.** Brasília- serie pesquisa V.10 Brasília - DF, 2012;

LOMANTTO, L. Q. **Violência domestica: Uma análise à luz dos crimes praticados contra o idoso**. Mato Grosso, 2010.

OLIVEIRA, R. C. S. **O Processo Histórico do Estatuto do Idoso e a Inserção Pedagógica na Universidade Aberta**, Revista nistedbr on-line, nº. 28, P. 278-286, Campinas, Dezembro de 2007;

QUEIROZ, L. L. **Violência Doméstica: Uma analise a luz dos crimes "praticados contra o idoso"**. Várzea Grande, 2010;

RONDON FILHO, Édson Benedito. **Fenomenologia da educação jurídica na Formação Policial Militar.** Porto Alegre: Evangraf, 2011;

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000;

SENASP- **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública,** Brasilia, 2009;

SENASP/MJ- **Atuação policial frente aos grupos vulneráveis- Módulo I**. Brasilia. 2009;

[i] A SENASP /Secretaria Nacional de Segurança Publica - conceituou o termo "grupos vulneráveis" como grupos de pessoas que tem seus direitos suscetíveis à violação.
[ii] BPM- Batalhão de Policia Militar.
[iii] Segundo Powell e Single (1996, apud GATTI, 2012 p.07).

CINEMA NEGRO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/03 E A IMAGEM DE AFIRMAÇÃO POSITIVA DO NEGRO

Keila Souza de Oliveira*
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
keilaoliveirahistoriadora@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O propósito do presente trabalho é refletir a aplicação da Lei 10.639/2003, pensando o negro no cinema, fazendo uma reflexão acerca da sua representação na cinematografia de forma geral e de que modo isso afeta a sociedade brasileira, ou seja, como ela constrói sua mentalidade. Elemento claro no plano das políticas públicas, enquanto resultado da ascensão internacional dos movimentos sociais. De modo que, a conquista da inclusão educacional, ainda não representa uma vitória total diante da realidade da sociedade brasileira. Cabendo às instituições de ensino superior o comando de iniciativas que levem a formação de profissionais críticos, principalmente nos cursos de licenciaturas e pedagogia.

Palavras-chave: Políticas públicas, lei 10639/03, Cinema Negro.

Introdução

O que pretendemos fazer no decorrer deste trabalho é explorar o lado didático do cinema, deixando de vê-lo apenas como entretenimento. Faremos uma análise dos aspectos socioculturais baseados nos princípios básicos do construtivismo, cuja premissa fundamental é a de que o indivíduo é agente ativo de seu próprio conhecimento. Isto é, ele é responsável pela construção dos significados e define sentidos de acordo com a representação que tem da realidade, a partir de suas experiências e vivências em diferentes contextos. Discutiremos como o negro é colocado no patamar mais inferior da humanidade e como essa inferioridade foi construída ao longo da história e disseminada com as imagens representadas no cinema.

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do IE - Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso e Pesquisadora do GPMSE/UFMT. Pesquisadora da Mostra Internacional do Cinema Negro. Orientada pelo prof. Dr. Celso Luiz Prudente

A questão que nos move é como a cinematografia nacional pode servir de instrumento pedagógico na aplicação da Lei 10.639/03.

Ideias e conceitos a serem analisados

Entendemos que os filmes podem contribuir significativamente para o ensino de história e cultura da África, por sua acessibilidade, diversidade e tipos de informações, mais próximas, compreensíveis e potencialmente mais significativas e interessantes para os alunos. Conhecer as origens é fundamental para a ampliação da consciência social e histórica de uma nação.

André Bazin faz um questionamento muito importante: *O que é o Cinema?*Até a atualidade esta pergunta ainda não se resolveu, diversos críticos e historiadores vêm tentando respondê-la, colocando o cinema dentro de definições e formulas, no entanto não há apenas um caminho, como afirma Merten (2010), o cinema encerra em si todos os caminhos. Bazin nos leva a pensar o cinema através de reflexões simples, no entanto numa perspectiva extraordinária.

O cinema foi apresentado formalmente pelos irmãos Lumière em 28 de dezembro de 1895, no Salão Indien, localizado no subsolo do Grand Café de Paris, no Boulevard dês Capucines misturado a outras formas culturais, tais como, os espetáculos de lanterna mágica, o teatro popular, os cartuns, as revistas ilustradas e os cartões-postais. Como o final do século XIX é um período de surgimento de diversas invenções, os aparelhos que projetavam filmes eram apresentados como curiosidades.

Não podemos entender o cinema como uma invenção única, é preciso ir além, vê-lo como algo que sofreu diversas transformações e foi fonte de várias pesquisas científicas para projetar imagens em movimento. Como por exemplo, o aperfeiçoamento das técnicas fotográficas, a invenção do primeiro suporte fotográfico flexível (a celulóide), que permitia a passagem por projetores e câmeras e também o melhoramento de técnicas de maior precisão para montar as projeções.

Ao analisar as mudanças na arte Walter Benjamin vê o cinema como uma marca do crescimento do valor de exposição diante do valor de culto. Ao se emancipar dos seus fundamentos no culto, a arte perdeu qualquer aparência de autonomia. Porém, a época não se deu conta da refuncionalização da arte. Mas as dificuldades com que a

fotografia confrontou a estética tradicional eram brincadeiras infantis em comparação com as suscitadas pelo cinema, afirma o autor.

A partir de 1925 a produção cinematográfica brasileira aumenta, juntamente com a qualidade, consolida-se nesse período o cinema mudo. Nas décadas de 1930 e 1940 o cinema falado ganha espaço em produções feitas no Rio de Janeiro, basicamente teremos as chanchadas musicais, como ficaram conhecidas as comédias musicais.

> As informações sobre o cinema mudo brasileiro são relativas. Muitos filmes se perderam entre os vários incêndios e a má conservação. A maioria das pesquisas se baseia em jornais e revistas. Quanto à presença do negro, as informações são quase nulas... (DE, 2005, p. 17).

Nos anos 1920 e 1930, segundo Jeferson De (2005, p. 19) a decupagem, cortes feitos nas imagens para que não aparecessem imagens indesejadas nos filmes, foi utilizada no cinema para produzir certa eugenia racial à brasileira. A passagem abaixo foi publicada na principal revista de cinema do período mudo, Cinearte, e expressa o que parte da crítica pensava sobre a presença de negros nos filmes:

> "Quando deixaremos desta mania de mostrar índios, caboclos, negros, bichos e outras "avis raras". Desta infeliz terra, aos olhos do espectador cinematográfico? Vamos que porum acaso um destes filmes vá parar no estrangeiro? Além de não ter arte, não haver technica nelle, deixará o estrangeiro mais convencido do que ele pensa que nós somos: uma terra igual a Angola, ao Congo ou cousa que o valha. Vejam se até tem graça deixarem de filmar as ruas asfaltadas, os jardins, as praças, as obras de arte, etc., para nos apresentarem aos olhos, aqui, um bando de cangaceiros, ali, um mestiço vendendo garapa e um porunga, acolá, um bando de negrões se banhando num rio, e cousas deste jaez. (CINEARTE apud DE 2005, p. 19)

O Brasil pós-abolicionista tem como estratégia a imigração maciça de europeus para remover, segundo vários autores, a "mancha negra". Como podemos perceber o negro era uma imagem que não deveria ser mostrada, principalmente fora do cenário brasileiro, há uma grande preocupação com o "branqueamento" da população brasileira.

No início do século XX período em que predominavam as chanchadas no Brasil o negro é representado na cinematografia na maioria das vezes como um personagem caricato. Temos num primeiro momento o negro em três recortes: aparecendo em filmes históricos como escravo ou rebelde, depois representado na marginalidade urbana (bandido, malandro ou sambista). Por fim, o negro apresentado em sua cultura, seja folclore ou religiosidade. Foco no estereótipo, arquétipo e caricaturas: pretos velhos, mãe preta, mártir, negro de alma branca, nobre selvagem, negro revoltado, negão, malandro, favelado, crioulo doido, mulata boa, musa.

De certa forma essas representações colaboram para a disseminação da ideologia de que o negro está num patamar muito inferior ao do branco. Essa questão surge no final do século XIX com as políticas para trazer ao Brasil imigrantes europeus, com o objetivo de "branquear" a população que precisa ser "melhorada".

Essa imagem descrita nas chanchadas de caricaturas dos negros possui grande influência na formação da visão que a sociedade brasileira terá sobre o negro. Este é sempre o explorado, o escravo, cativo, pobre e vulnerável. Esta visão faz com que o próprio negro não se reconheça enquanto agente histórico, fazendo-o querer sempre se "branquear", pois se é chamado de negro afirma ser moreno descendente de índios, se é chamado de índio se diz descendente de portugueses ou espanhóis, sempre buscando uma raiz branca para se firmar em sociedade.

É preciso destacar que os africanos auxiliaram na construção da cultura lusitana, logo, esta tem participação importante na formação cultural do Brasil. Portugal e Espanha se tornaram potências européias, durante os séculos XV e XVI, por influência africana. Vale ressaltar que a Península Ibérica foi colonizada pelos Mouros, fusão de árabes com africanos que representavam a civilização mais adiantada da época. No entanto, não são os fatos que se destacam na história peninsular, observando a raiz da formação do povo ibérico percebe-se que as bases da formação da sociedade brasileira são duplamente africanas.

É provável que as relações institucionais sejam determinadas pela correlação de forças, que os movimentos sociais impõem para fazer valer os seus direitos. Por

exemplo, a história do Brasil reflete essa compreensão, principalmente se considerarmos que, entre nós, o estado nasceu antes que a nação. Podemos perceber que no período colonial e nas eras imperiais as políticas públicas eram uma espécie de ato de bondade dos grupos hegemônicos.

Nota-se, com isso, que as políticas públicas estão presentes no processo em que o Brasil se formava, razão pela qual essas ações podem ser observadas como uma demanda antiga da nossa vida política, começando na figura das sesmarias, seguidas pelas capitanias hereditárias, lembrando que, nestas duas instituições os beneficiados caracterizavam-se no privilégio junto à Coroa portuguesa.

Na década de 1930, surgem em São Paulo entidades negras que contestam e delatam o preconceito sofrido pela população afro-descendente. Para conter essa luta contra o racismo, constrói-se, segundo Joel Rufino dos Santos, a ideologia da "democracia racial", que aponta como caminho para a ascensão social do negro a música popular e o futebol. Um dos principais problemas na sociedade brasileira é o fato de não aceitar, muitas vezes, a existência do preconceito contra o negro, que se nega a crer que há desigualdade, ou seja, que negros e brancos não possuem as mesmas oportunidades.

É notável que o movimento negro enquanto organização sócio-racial de segmentos marginalizados seja uma expressão mais africanizada da ascensão internacional dos movimentos sociais. No caso específico do Brasil a política do nacional desenvolvimentismo na administração de Juscelino Kubitschek abriu brechas para a participação de setores de esquerda no seu governo, no qual cientistas sociais como Celso Furtado e Helio Jaguaribe criaram o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiro), que pensavam o desenvolvimento com base em uma política econômica voltada para a ampliação da distribuição de renda, desse modo, pensavam um planejamento da economia articulada com interlocução dos movimentos sociais. A arte ganha expressão na organização do Centro Popular de Cultura – CPC, que era sediado no prédio da União Nacional dos Estudantes – UNE no Rio de Janeiro, com influência do Partido Comunista, movimento cultural que teve a participação dos mais notáveis artistas e intelectuais de tendência marxista da época.

Constata-se que um grupo de jovens mais voltados para a discussão da realidade brasileira por meio do cinema passou a entender nas ações do CPC (Centro Popular de Cultura) um posicionamento populista e dirigista rompendo com o grupo; os jovens

criaram a raiz do Cinema Novo realizando o manifesto que nasceu da crítica dos grandes estúdios, representantes do imperialismo americano. Realizaram filmes colocando o negro como expressão da imagem da pobreza brasileira, dando-lhe o protagonismo transformador do cinema. Segundo Prudente, Glauber Rocha viu no negro empobrecido a principal referência da imagética do proletariado:

> "A imagem da pobreza e do pobre são representadas, predominantemente, pela figura do negro no cinema novo, posição com a qual a juventude negra se identifica, pois via sua realidade discutida no cinema como, por exemplo, no filme Barravento. Aliás, é possível dizer que o ideólogo do cinema novo via no negro a configuração Ada imagem do povo. (PRUDENTE, 2005 apud REVISTA PALMARES, 2005, p. 69).

A luta contra o estereótipo da imagem do negro e da sua cultura mostrou esforço especial em favor de uma educação que concorre no sentido da superação do racismo e também de busca de caminhos, onde a africanidade pudesse afirmar a importância da sua cultura. Abordagem que sugere discernimento na questão da presença positiva do negro no espaço universitário brasileiro, construído nas políticas públicas, em demanda de conquista indicando a educação inclusiva e a urgência da reconstrução da imagem de afirmação positiva do negro e sua cultura.

Neste início de século XXI ocorreram diversos avanços no que diz respeito às políticas públicas no Brasil. Talvez, quando se fala das políticas públicas de inclusão no campo da educação aborda-se a necessidade de incluir o grupo étnico racial marginalizado, mas também, recuperar sua imagem positiva deteriorada no impacto da ideologia de superioridade racial do grupo racial hegemônico. Essas ações são resultado de um longo processo de luta por uma sociedade mais igualitária. Neste contexto é importante ressaltar o papel da universidade, destacando sua função de instituição social, onde prevalece a crítica permanente. Como afirma Selma Garrido Pimenta:

> "Enquanto instituição social, a universidade se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, tanto no que se

> refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento. Desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado.” (PIMENTA, 2002, p. 168).

Levando em consideração os princípios da universidade podemos afirmar que as discussões sobre as relações étnico-raciais devem ocorrer neste ambiente, principalmente nos cursos de licenciaturas e pedagogia, visando formar profissionais críticos e ativos na sociedade. No entanto, o debate acaba não ocorrendo, como percebemos ao indagar alunos nos cursos de pedagogia, por exemplo, essas discussões restringem-se a pequenos grupos que não tem grande expressividade. A discussão deve ser ampla e ocorrer em diversos momentos, é fundamental pensar as questões raciais no Brasil.

No ano de 2013 comemoramos dois eventos muito importantes para a comunidade negra brasileira, dez anos da Lei 10.639/03 e a décima edição da Mostra Internacional de Cinema Negro, dois marcos na luta contra o racismo e a integração do negro como membro formador da sociedade brasileira.

Após uma década, ainda temos questões para debater, sobre a lei de implantação do ensino de História da África, cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. Mesmo esse período parecendo longo, o caminho percorrido até agora foi curto e pouco avançou. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

As universidades, ainda hoje, oferecem resistência em implantar nos currículos dos cursos de licenciaturas e pedagogia, os conteúdos referentes ao estudo de História da África e cultua africana e afro-brasileira. Mesmo possuindo papel fundamental na formação de docentes que serão responsáveis pela implantação da referida lei nas escolas de ensino básico. O resultado obtido é a falta de qualificação dos novos docentes, que vão para as salas de aula, com pouca ou nenhuma formação nessa área. Sem a preparação necessária, como podemos esperar que esses profissionais coloquem em prática o que exige a lei (?). Para pensar esta questão podemos considerar alguns aspectos levantados por Selma Garrido Pimenta ao analisar a docência no ensino superior.

É preciso analisar o ensino superior considerando o contexto atual, discutir o processo em construção da identidade do professor universitário, que enfrenta muitos desafios, como afirma Pimenta:

> "Um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. Conteúdos e conceitos são parte de uma disciplina e de um quadro teórico-prático global de um curso." (PIMENTA, 2002, p. 213)

A universidade é um espaço para o debate e mesmo com todas essas dificuldades os docentes devem reservar um espaço para as discussões ocorrerem. Para que os futuros professores tornem-se profissionais críticos e capazes de realizar discussões pertinentes à implantação da Lei 10.639/03.

> "Apesar da promulgação da lei 10.639/03 constituir-se em uma proposta às demandas do Movimento Negro e a todos aqueles que vêm lutando por uma sociedade brasileira mais democrática, a sua aplicação não tem sido uma tarefa fácil". (SOUZA, 2009, p.08).

Nas instituições de ensino superior os professores não se sentem a vontade para mediar discussões referentes às questões étnicas no Brasil. Pois leis referentes ao ensino apresentam maior dificuldade em ser aplicadas, devido ao fato de modificar o modelo de sociedade existente. Não é apenas trabalhar um novo conteúdo, mas se ter uma nova postura. Não podemos nos esquecer de que a Lei 10.639/03 não diz respeito apenas aos estudantes e aos professores, mas a toda a comunidade negra, já que se trata de uma vitória dos movimentos negros.

Podemos entender que a lei, ainda não alcançou seus objetivos, é importante destacar que um período de dez anos é curto, já que leis geralmente demoram várias

décadas para se implantarem, mas há pontualmente, exemplos de iniciativas individuais ou de grupos menores, que não atingem a uma quantidade expressiva dentro das universidades. Um dos fatores que mais atravanca essa lei é o mito da democracia racial, ou seja, a crença de uma convivência pacífica das etnias, e que todos teriam chances iguais individualmente de sucesso. É preciso ter sensibilidade acerca de preconceitos disseminados nas instituições de ensino e na crença de que negros indígenas e brancos dividem democraticamente seu papel na construção da sociedade brasileira, negando, assim, todo um período histórico marcado pela escravidão.

Segundo Boni, o mito da democracia racial é um dos principais entraves no processo de implantação da Lei 10.639/03.

> "Mesmo admitindo o racismo e o preconceito no cotidiano da escola através das relações sociais, a aplicação da lei não é vista como importante por alguns professores por acreditarem no mito da democracia racial, que iguala a todos para apagar as diferenças, criando uma pseudo harmonia entre os atores sociais". (BONI, 2007, p.04).

O mito da democracia racial é atribuído, de forma errônea, a Gilberto Freyre, mesmo que não tenha utilizado esta frase em nenhum texto. O autor sempre exaltou a possibilidade de o negro, de alguma forma, sair da condição de inferioridade, no entanto, seria pela via individual e não pela união do grupo. Podemos perceber essa exaltação nas obras de Freyre Casa Grande e Senzala e Sobrados e Mocambos, foi utilizada por diversos autores para afirmar o democracia racial no Brasil. Jessé Souza, que de certa forma, ressalta os méritos da obra freyreana, percebe a presença do mito.

> "Para o 'holista' Freyre, para quem a questão principal é o acolhimento do diferente, dentro de uma hierarquia que provê a todos com um lugar, a possibilidade de ascensão individual de pessoas de cor terminaria por 'resolver' no Brasil, a questão racial como um 'caminho alternativo' de resolução da questão democrática" (SOUZA, 2000, p. 250).

É fundamental que se compreenda que a lei não se manifesta apenas no currículo, sua função é o diálogo multicultural. Faz-se necessário desconstruir o que se encontra arraigado em nossa sociedade, essa visão eurocêntrica, que distorce e diminui a participação dos negros na formação de nossa sociedade.

Em 2013 comemorou-se 50 anos do discurso de Martin Luther King a favor da igualdade entre negros e brancos, temos ainda, o centenário do poeta Vinícius de Moraes e a 10ª Mostra Internacional de Cinema Negro homenageou o ator e cineasta Haroldo Costa, primeiro ator negro a protagonizar no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a peça Orfeu da Conceição, obra de Vinícius de Moraes em 1956. A mostra sobre o Cinema Negro na Cinemateca Brasileira foi criada há quatro anos, a partir de um seminário sobre o mesmo tema, realizado dentro do Núcleo de Estudos de Pesquisas Interdisciplinares do Negro Brasileiro, na Universidade de São Paulo (USP), que contou com a participação do ministro da Cultura, Gilberto Gil.

Os longas e curtas exibidos demonstram a contribuição do negro na sociedade, mostram os negros de forma positiva, fugindo dos estereótipos e imagens depreciativas.

> "... cumpre observar, que o termo cinema negro nasce com Glauber Rocha, ideólogo do cinema novismo. No filme "Leão de sete cabeças", o autor Glauber Rocha mostra uma hermenêutica, na qual a africanidade se traduz em um terreno fértil, para a visão revolucionária do socialismo internacional. Percebe-se nesse projeto cinematográfico glauberiano um sentimento Afro-Latino-América." (PRUDENTE, 2002, p.48).

Segundo Prudente, constata - se que o cinema negro é uma postura conceitual para expressar o discernimento da nova posição sócio - cultural do afro - descendente, na construção da imagem afirmativa do negro e de sua cultura. A mostra Internacional de Cinema Negro tem como objetivo contribuir para uma sociedade multicultural, onde haja espaço para participação de todas as etnias.

A Mostra Internacional de Cinema Negro é um evento que exibe a produção cultural negra e contribui para que fique clara a sua participação no desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil. Ressalta também, que o negro é ator social participante desse processo e não, apenas, mero expectador.

Ao comemorarmos uma década desses dois eventos podemos perceber os avanços e conquistas alcançados nesse percurso, desconstruir o mito da democracia racial não será fácil, mas reconhecer que existe preconceito racial em nosso país é um dos caminhos que nos leva a fazer debates e expandir essas discussões para todos os níveis da sociedade brasileira. Cabe as universidades os incentivos para que estas questões sejam abordadas cada vez mais. Para alcançar esta meta torna-se necessário romper com as marcas dessa sociedade desigual estruturada a partir das relações familiares de mando e obediência.

Considerações Finais

É provável que estas questões que circundam as universidades brasileiras acerca das relações raciais, perdurem por muito tempo, mas não é nossa intenção resolvê-las. O que pretendemos e levantar pontos para o debate para que avancem. Esse processo é impulsionado pelos ventos históricos da ascensão internacional dos movimentos sociais que foram fundamentais a luta de conquista da inclusão da Lei 10.639/03.

A partir do final da década de 1960 é que o cinema torna-se objeto da historiografia. Com a Nova História Cultural principalmente no final dos anos 1980 o filme deixa de ser reflexo e passa a ser visto como representação, dessa forma, o cinema passa a ser um campo social e um conjunto de práticas que explica o contexto social. Podemos entender que o filme realiza interpretações da sociedade e da história.

Utilizar filmes em sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias para situações de ensino-aprendizagem. Para que possamos entender melhor o processo de implantação da Lei 10.639/2003 é necessário buscar seus fundamentos nas transformações da sociedade brasileira e também, no processo produtivo do cinema nacional.

Desta forma, apontamos para as profundas transformações e rápidos avanços no sentido econômico, social, político e tecnológico, a escola precisa agilizar a sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de transformação. Para a escola estar inserida e articulada ao contexto social é preciso pensar em uma educação dinâmica, humanística, formativa e acima de tudo, democrática. Ela não é a única responsável pela justiça social, mas precisa através de

um trabalho educativo eficaz e coerente amenizar as desigualdades e preconceitos existentes.

A experiência de um educador leva a enfatizar a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica para o ensino eficaz, atraente, curioso, abrangente e capaz de instrumentalizar o aluno para a compreensão das profundas transformações recentes, sem esquecer de que o mundo atual é o resultado de um longo e contraditório processo histórico. Partindo dessa abordagem que se considera que os conteúdos sejam trabalhados, de forma contextualizada com o seu momento histórico e relacionados com o momento atual.

Cabe aos professores, tanto universitários quanto do ensino básico realizar em conjunto com os alunos uma leitura crítica de produções cinematográficas, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. Assim, além de os terem a oportunidade de obter e organizar informações diretamente dos filmes podem aprender a obter informações, de modo crítico, acerca das representações do negro na sociedade e sua construção ao longo da história brasileira.

Desta maneira, o uso de filmes, torna o processo ensino – aprendizagem, mais criativo e quebra com a idéia que o trabalho com o cinema apresenta-se como mera ilustração ou entretenimento, mas estabelece possibilidade do aluno construir suas semelhanças e diferenças abrindo um novo horizonte sobre a África e suas contribuições para a formação da identidade brasileira. As atividades desenvolvidas podem ajudar a construir inferências e a rever representações já existentes, ver no cinema além da distração, encontrar nele o conhecimento.

No cinema, as reações do indivíduo, constituem a reação coletiva do público que são condicionadas pelo caráter coletivo dessa reação. Daí a importância de se estudar o Cinema Negro e perceber as intenções presentes nessas películas. Para Benjamin, uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho, pela forma como ele representa o mundo, graças a esse aparelho, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência e por outro assegura-nos um espaço de liberdade. A câmera intervém com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura;** tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. Ed – São Paulo: Brasiliense, 1994 – (Obras escolhidas).

CASTILHO, Sueli Dulce, PASSOS, Luiz Augusto, PRUDENTE, Celso Luiz. Griot do morro: reflexões para o discernimento da construção da imagem positiva do negro. (In) PRUDENTE, Celso Luiz. **Cinema Negro: Algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem.** São Paulo. Coleção Celso Prudente Africanidade, v.4 Editora Fiuzza, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Porto: Ed. Cadernos para o diálogo, 1971.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

DE**,** Jeferson. – São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura-Fundação Padre Anchieta**, 005. p.: il. – (Coleção aplauso. Série cinema Brasil / coordenador geral Rubens Ewald Filho).

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF, outubro 2004.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PRUDENTE, Celso Luiz. **Mãos negras: antropologia da arte negra**. São Paulo. Editora Panorama, 2002, p. 35-42.

_____. Cinema negro: aspecto de uma arte para uma afirmação ontológica do negro brasileiro, (In) **Revista Palmares**, Ano 1, n 1, Ministério da Cultura, Brasília 2005.

_____.Tambores negros: antropologia da estética da arte negra dos tambores sagrados dos meninos do Morumbi: pedagogia afro. São Paulo: Editora Fiuza, 2011.

_____. **A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau –Ponty.** (In) Revista de Educação Pública – v. 23, n.50. EdUFMT, 2014 (No prelo).

RODAS, João Grandino e PUDENTE, Celso Luiz. **Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro**. (In) Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP, v. 104, 2009, (janeiro-dezembro), p. 499-506.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Tradutor J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Ed. Difusão Européia do Livro, 1960. p.105.

Intermidias.blogspot.com.br/2007/07/o-cinema-de-guy-debord-de-giorgio.html. Em 14/04/2014.

LITERATURA MARGINAL NO SÉCULO XXI: A COMPOSIÇÃO DE UM "RITO" DE RESISTÊNCIA

Joémerson de Oliveira Sales
Universidade Federal de Mato Grosso\ Bolsista CAPES
jodaliteratura@hotmail.com

Rhegysmere Myrian Rondon Alves
Universidade Federal de Mato Grosso
rhegys_alves@hotmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

A proposta deste artigo é discutir como a arte literária no Brasil nos últimos 25 anos tem colocado no percurso de sua trajetória um "novo lugar" para si na cultura e na sociedade. É a partir do que se tem produzido e desenhado como literatura marginal com a temática do cotidiano das periferias brasileiras que visualizaremos neste movimento o que muitos de seus idealizadores e ativos disseminadores – os "escritores marginais" – entendem como a marcha de resistência e subversão contra as mudanças advindas com o capitalismo e a globalização. Esta perspectiva de estudo sobre a produção literária presente encontra amparo no momento histórico vivido na contemporaneidade. Período em que vários movimentos tomam a frente do cenário sociocultural denunciando com avidez as precárias condições de saúde, educação, moradia, transporte, cultura, lazer e segurança, evidenciando na sociedade a marca da injustiça e segregação. É neste "cenário literário" que compõe-se o objeto da pesquisa, numa análise da literatura marginal, buscando pela sua origem conceituação e impacto na cultura ocidental e tentando pensar principalmente sobre os seguintes aspectos: a representação da pobreza como elemento ficcional, o escritor nesse espaço de engajamento literário e a narrativa numa idéia coletiva. Aliado ao panorama em que se constrói o pós-moderno, é importante somar também, o que se passa a assistir em torno dos fenômenos de identidade cultural e globalização.

PALAVRAS-CHAVES: literatura marginal, periferia urbana, globalização

Introdução

As narrativas cujo foco é a representação da pobreza no âmbito da ficção, que fazem parte dessa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, tem nos levado a questionamentos importantes a cerca do engajamento do escritor e da função social da literatura. O forte apelo ao real evidenciado na construção de espaços na série literária para aqueles que vêm da margem, tanto os escritores quanto os personagens

que compõem a narrativa, os catadores de lixo, prostitutas, mendigos, presidiários, drogados, bem demarca uma condição outra de representação dos subalternos na cena da cultura brasileira. Propõe-se aqui, tomando como ponto de partida o que Silveira (2005) possibilita-nos refletir em fins de sua análise sobre a ficção de um subalterno, pensar que esses escritores personagens e cenários "marginais" "almejem apenas tornar a literatura acessível aos moradores da periferia ou denunciar a realidade a que estão condenados a outros setores da sociedade" (SILVEIRA, 2005). Estas afirmativas, organizadas como estão, a emprestarem certa ordem e essência da prática literária que se busca analisar, traz o início de importantes indagações à construção do conceito de literatura, sem com isso supor uma definição e delimitação de seu campo.

Como foco para esta análise que se pretende bibliográfica, o objeto de pesquisa da literatura aqui é, em específico, a produção de Reginaldo Ferreira da Silva – Ferréz – romancista, contista e poeta, e um dos escritores que se autodenominam da corrente marginal. Ferréz é escritor, brasileiro, morador de Capão Redondo, periferia de São Paulo. Devido à sua grande influência e produção sobre a temática da marginalidade social é que se tornara base para essa construção de análise sobre a literatura no Brasil hoje. Seu segundo romance, "Manual prático do Ódio", editado em 2003 é a obra com a qual serão aprofundados alguns questionamentos no que se vem designando literatura marginal.

A desigualdade social, muito abordada por este movimento, ganha em Ferréz um registro específico: a marca de uma voz narrativa que como um comentarista parte de dentro da favela para falar dela. Esse discurso literário, na produção simbólica, num percurso muitas vezes definido como afirmação identitária das comunidades periféricas tem ganhado o status de crítica social. Significativo neste processo será o entendimento do momento histórico em que se delineia o universo literário localizado aqui no pós-modernismo. Aliado ao panorama em que se constrói o pós-moderno, é importante somar também, o que se passa a assistir em torno dos fenômenos de identidade cultural e globalização.

O aporte teórico desse estudo buscará entender de que forma na pós-modernidade a literatura se insere como forma de expressão artística e cultural e, conforme defende Heloísa Buarque de Holanda, tece sua construção discursiva e historicamente datada, sendo passível, de "inúmeras trans-formações dos sentidos e da própria função social através dos tempos". O interesse pela realidade social brasileira com o advento da globalização, bem caracterizado em novos modos de pensar a representação da pobreza,

tomando a narrativa nessa idéia coletiva, a do espaço social da periferia, perscrutará, em certa medida, as características que a definem em grande força literária e forte impacto político. Este marco de enfrentamento político através da cultura, é um instigador de mudanças na concepção da literatura e de seu percurso pela história, sendo assim relevante a análise sobre o movimento literário investido pelo escritor Ferréz.

A representação da pobreza no campo da ficção: um diálogo possível com a educação

> Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. (FREIRE, 2000, p. 36).

Tecer conhecimentos ou mesmo relações teóricas da literatura como expressão artística e cultural em meio à reapresentação de uma realidade social marginalizada, caracterizada pelo seu cotidiano na favela e suas adversidades na sociedade (violência, sexo, drogas, estupros e assaltos) leva-nos a considerar o escritor e a escrita num processo de engajamento com a questão social possibilitando a ela, a literatura, ter uma grande força literária e um forte impacto político. Emprestando as idéias da antropóloga e uma das pioneiras na pesquisa sobre a literatura marginal, Érica Peçanha do Nascimento, examino o movimento marginal protagonizado por escritores da periferia por entender que os mesmos retomam "temas caros às teorias sociais como marginalidade, periferia e relação entre criação literária e realidade social" (NASCIMENTO, 2006, p.70).

Pretende-se tratar a discussão da literatura possibilitando, em certa medida, um diálogo com a educação, mais precisamente uma aproximação com o que se construiu com Paulo Freire em termos de história da pedagogia no Brasil. Ao propor essa relação com a pedagogia desenvolvida por Freire, busca-se visualizar uma prática de literatura e de pedagogia vinculadas à realidade social. É, também, pensar a literatura na sua função social e na sua força política como formas de inclusão social, o que requer olhar para ela na

medida em que possibilite aos sujeitos se inserirem na realidade social não só consumindo e tendo acesso à literatura mas discutindo-a, e também se tornando produtor dela.

Delinear o campo de cada uma dessas práticas leva a algumas indagações que motivam essa pesquisa. Não estariam trabalhando a pedagogia freireana e a literatura marginal sob uma compreensão semelhante à cerca das populações de baixa renda? Ambas, saberes e formas de ver o mundo, comprometidas com uma construção destinada aos interesses da maioria da população? Para um envolvimento com estes questionamentos frutífero será localizarmos o que compreende cada uma delas.

O estudo da educação e da pedagogia, desenvolvido por Paulo Freire, se destaca por ter sido ele um dos mais importantes educadores e pensadores do século XX. Especialmente porque sua trajetória de vida, marcada já desde a infância pobre no Recife, foi o primeiro contato com a realidade que seria em toda sua obra o cenário constituinte das inovações a que se propôs na prática educacional. Indiscutivelmente, Paulo Freire foi estudioso dedicado à causa das classes oprimidas, através principalmente da alfabetização, que era assim entendida e aplicada como instrumento de conscientização e libertação. A teoria da educação a que propõe e põe em prática passa pela educação formal mas também a ultrapassa alargando seus sentidos.

Segundo Azevedo, Freire possibilitou à educação ser a possibilidade de constituir-se uma identidade baseada nos princípios de liberdade diálogo e conscientização. A educação, desta forma, seria "como uma prática de liberdade, na qual o ser humano deixa seu estado de coisificação e passa a ser objeto de sua própria história e destino". (AZEVEDO, 2010, p. 38) Essa concepção de prática educativa, se estabelece e fundamenta pelas relações dialéticas consciência-mundo, onde o diálogo aparece como condição de gênese do processo educativo. É através de uma relação dialógica que o ser humano pode então descobrir e tomar consciência da vida. A educação e alfabetização aparecem aqui como processos de transformação da realidade e facilitadoras de uma leitura sobre a mesma.

Os conceitos desenvolvidos pelo educador têm estreita relação com suas experiências no Nordeste brasileiro, onde o que se vê é uma população marcada pelo analfabetismo e extrema situação de pobreza. Nessa condição, o homem está exposto à massificação, à alienação e ao cerceamento de seu ser de possibilidades. É neste contexto que Freire articula em sua teoria o processo de devolver ao homem, se assim podemos dizer, o poder de ser sujeito de seu agir e de sua história. O seu método pedagógico

fundamentar-se-ia e se moveria pela necessidade de restituir a esses homens a sua vocação humana, a prática de sua liberdade. Seguindo as leituras de Azevedo sobre a teoria freireana, poderíamos afirmar também que

> sua prática pedagógica, é muito mais que uma técnica para ensinar a ler; trata-se da transmissão de uma filosofia de vida, é um ler a realidade de opressão com olhos críticos, é aprender a ler a gramática das relações sociais. (AZEVEDO, 2010, p. 39)

Essa pedagogia da libertação delineada por Paulo Freire tem íntima relação com a visão marxista do Terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. Suas contribuições tiveram grande impacto no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários. No entanto, a obra do educador não se limita a esses campos, tendo um alcance mais amplo, pelo menos para a tradição de educação marxista, que incorpora o conceito básico de que não existe educação neutra. Segundo Freire, todo ato de educação é um ato político.

A literatura, a seu tempo, se pensada a partir de uma construção discursiva e historicamente datada, passível, como diria Holanda em sua definição de cultura, de "inúmeras trans-formações dos sentidos e da própria função social através dos tempos", e neste caso específico de temática da periferia urbana brasileira, considerará a linguagem e o grupo a partir do qual constrói seu campo ficcional. Ferréz entende o projeto da literatura marginal como a busca de um lugar na série literária para aqueles que vêm da margem. O discurso defendido por Ferréz, acrescenta Hollanda, é o que se pretende com os novos projetos culturais vindos da periferia, a saber, a democratização das expectativas. Isso sugere que o pobre, pela primeira vez na história, "afirma seu desejo e direito ao consumo dos mesmos bens materiais e simbólicos, historicamente usufruídos apenas pelas classes médias e altas." (HOLLANDA).

Pretende-se com a temática da literatura na atualidade, particularmente o que se tem visto em torno da tematização da pobreza, retomar o que Walter Benjamin num ensaio datado de 1934, intitulado "O autor como produtor", propõe como reflexões produtivas no campo literário. Muito além do debate entre forma e conteúdo, interessa a Benjamim e à literatura marginal, o tratamento dialético que se pode dar a ela, situando-a em contextos

sociais vivos (BENJAMIM, 1985, p. 122). Nos concentremos também, ao modo de Benjamin, a perguntar como as obras nesse movimento marginal, detidamente as do autor Ferréz, se situam dentro das relações de produção da época a que representam? Ao que parece, e também no percurso que engendramos nossa discussão, as obras marginais periféricas, argumentam Oliveira e Pellizaro (2013), "além de conformar uma linguagem e um tom próprios, cumprem uma função que extrapola o âmbito estritamente literário, constituindo um fator de mobilização e organização da vida da comunidade, tendo em vista um projeto de transformação social". Escrever passa a não designar somente o exercício espiritual e simbólico, mas, também um ato de participação direta incitando o leitor a se converter num agente dessa transformação.

São muitos os estudiosos e teóricos que defendem que no Brasil o escritor sempre foi sujeito do discurso sobre o pobre e o excluído da sociedade brasileira. Pois, como pontuam Oliveira e Pellizaro (2013), "num país marcado por tantas desigualdades sociais, não é de se estranhar que os escritores nacionais comprometam-se com o tema da pobreza". É o caso de escritores como: Gregório de Matos que em sua Lira Maldizente, retrata a condição colonial do Brasil; Castro Alves que fala do horror e indignidade a que são submetidos os negros; Oswald de Andrade que na peça O rei da vela (1933) trata da situação de dependência econômica do Brasil em relação ao capital estrangeiro; Ferreira Gullar que nos seus poemas de Cordel aborda temas como a falta de alternativas de quem vive na favela. Outros autores como Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus e João Antônio, pela condição social em que vivem, iniciam na literatura que ensejam uma posição de dentro, do ponto de vista da periferia e dos excluídos.

Os escritores marginais contemporâneos, pelo interesse ávido que têm pelo real, ao tematizarem seu cotidiano violento, querem "colocar em questão a cultura periférica e acima de tudo inscrever na história um grupo antes silenciado, dando-lhe voz própria" (SILVA E AZEVEDO, 2009). A literatura que nasce na periferia dos grandes centros urbanos brasileiros é protagonizada também pelos moradores destes espaços. È "através da representação do mundo da periferia e da linguagem empregada por seus representantes, esta literatura busca afirmar a identidade e a particularidade do espaço de que provém". (SILVEIRA, 2005, p. 36)

Poderíamos compartilhar da noção de que por esta escrita "age nos autores uma forma de engajamento intelectual contra as iniqüidades sociais". (OLIVEIRA E PELLIZARO, 2013) Um confronto com a ordem dominante expressada pela construção

de um espaço que retrata a pobreza e a violência nesses ambientes negligenciados pelo poder público. Esse escritor engajado, faz aparecer seu engajamento através da literatura, sem recusar os atributos do que seria uma escrita literária não deixa de integrá-la ao debate sócio-político. Com o eixo temático centrado na desigualdade social, constitui-se todo um discurso permeado por violências diversas. Esta literatura é também um projeto de propagação e expressão de outras artes e linguagens próprias da periferia como é o caso do hip hop, do grafite e das gírias da juventude periférica. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda as estratégias das expressões artísticas vindas das periferias, que é o que tratamos aqui, surpreendem pelo "desejo de responder ao acirramento da intolerância racial e às taxas crescentes de desemprego provenientes dos quadros econômicos e culturais globalizados".

Quanto às narrativas ficcionais de Ferréz, em particular seu romance Manual Prático do Ódio, publicado em 2003, no qual se baseiam essas indagações, o que se tem, segundo Silveira (2005, p. 33) é o uso de uma linguagem característica da fala dos moradores da periferia. Nessa ficção marginal, o criador do universo ficcional ao mesmo tempo que compartilha das situações vividas pelas personagens também se utiliza de seu código lingüístico e práticas simbólicas, tornando a narrativa uma representação mais próxima da realidade narrada. Como expressão cultural dos subalternos, completa Silveira, a ficção de Ferréz está "dotada de uma linguagem própria que proporciona aos seus escritores a possibilidade de representar, exaltar e denunciar a realidade de seu mundo".

Com o uso de um narrador que realize uma sondagem psicológica dos personagens e, muito mais que a percepção externa dos fatos, possibilite ser o cenário destas histórias um local de resistência e rearticulação das identidades, Manual prático do Ódio se constrói num cenário onde um grupo de assaltantes, moradores da periferia paulistana, é retratado em seu cotidiano. A representação da marginalidade aqui, é constituída por uma característica marcante: a violência.

Segundo Hollanda, neste romance de Ferréz, o que se tem é a descrição do impasse de uma geração que não mede conseqüências para buscar o que não teve. Geração esta marcada pelas seqüelas deixadas pelo Estado e pela intensidade do impacto da mídia. A violência não é o centro norteador da narrativa mas, apenas seu entorno. Ao passo que o que se tem é a composição de personagens comuns que, como nós, completa Hollanda, emocionam-se, prezam a família, amam, têm ciúmes, fazem sexo e sonham com um futuro mais tranqüilo. O lugar da violência aqui é invertido e, na apresentação dos personagens e

da difícil realidade a que estão condenados, " o crime mais que um meio de sobrevivência, é, com raras exceções, um fim inexorável para aqueles que nasceram na periferia". (SILVEIRA, 2005, p. 34)

Tematizada na periferia urbana, a narrativa de Ferréz e, de certa forma, a literatura marginal assim como a perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, partem da noção de opressores e oprimidos sociais para falar do processo de desumanização como possibilidade dentro de uma realidade histórica. Isso que seria para Freire uma constatação dolorosa impedindo ao homem de ser o que é sua vocação (ser para o mundo e com o mundo em suas possibilidades), a desumanização ou vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores, é o que direciona o movimento marginal na busca pela identidade negada, a luta por dar voz à periferia urbana.

Ao trazer para o campo da escrita o cotidiano de espaços e sujeitos marginalizados, pontua Patrocínio (2012), a produção ficcional marginal passa a representar o real não somente num procedimento estético, mas, igualmente ético. Esse projeto que se baseia na representação da realidade social brasileira é "uma linguagem que se transforma em ato político". (PATROCÍNIO, 2012) Há aqui, como na pedagogia freireana, um empenho e mesmo uma missão política na literatura marginal que traduz o empenho radical dos autores em termos do compromisso com a transformação social.

Poderia se arriscar a conjecturar em Paulo Freire e na proposta da literatura marginal (dialogando com os conceitos trazidos por Hollanda, a pensar na cultura como exemplo de resistência e produção de novos sentidos políticos em países em desenvolvimento), uma intenção de mudança estrutural em sua criação e divulgação. É a partir da noção de democratização das expectativas, como bem pontua Hollanda, que se poderia enveredar um discurso de aproximação desta nova literatura e o que se desenvolveu por toda trajetória na pedagogia de Freire. A literatura marginal é mais do que uma proposta nova de escrita assim como a pedagogia freireana é mais do que um método novo de aprendizagem e leitura. Na medida de suas especificações, ambas estão inseparavelmente associadas ao intuito de fazer do sujeito um agente transformador da realidade, um agente revolucionário e libertador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Consultada

AZEVEDO, J. A. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. In: Akrópolis, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010

BENJAMIN, W. (1985). O autor como produtor. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <http://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf>

CHAVES, L. H. et all. O ódio na prática – reflexões acerca da narrativa Manual prático do ódio de Ferréz. In: Baleia na rede. Revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura. Vol. 1. N. 7, Ano VII. Dez. 2010. FFC\UNESP. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1498> Acesso em: 26 de julho 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOLLANDA, H. B. Cultura como recurso**.** Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012. p. 40-51. (Coleção cultura é o quê. v. 5) Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/colecao-cultura-e-o-que/>Acesso em: 26 de julho 2014.

NASCIMENTO, E. P. Literatura marginal – os escritores da periferia entram em cena. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.edicoestoro.net/attachments/057_LITERATURA%20MARGINAL%20-%20OS%20ESCRITORES%20DA%20PERIFERIA%20ENTRAM%20EM%20CENA.pdf>

OLIVEIRA, R. P. e PELLIZARO, T. Alessandro Buzo e o engajamento literário da periferia. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea. N. 41. Brasília Jan\June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182013000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 26 de julho 2014.

PATROCINIO, P. R. T. A volta da realidade das margens. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea. N. 39. Brasília Jan\June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182012000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 26 de julho 2014.

Projeto Memória Paulo Freire - educar para transformar. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Produzido por: Instituto Paulo Freire, Petrobras e Fundação Banco do Brasil.

SILVA, F. Q. e AZEVEDO, L.A. A literatura marginal (periférica) no contexto contemporâneo. Universidade Federal de Uberlândia\ Instituto de Letras, 2009. Disponível em: < http://www.lareferencia.info/vufind/Search/Results?lookfor=%22da%20Silva%2C%20Franciele%20Queiroz%20SILVA%2C%20F.%20Q.%3B%20Universidade%20Federal%20de%20Uberl%C3%A2ndia%2F%20Instituto%20de%20Letras%20e%20ling%C3%BC%C3%ADstica%22> Acesso em: 10 de setembro 2014.

SILVEIRA, E. P. Manual prático do ódio: a ficção de um subalterno. In: Idéias. Revista do curso de letras. UFSM. 22 - Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Arquivos%20em%20PDF%20rev%2022/manual%20pratico%20do%20odio.pdf> Acesso em: 26 de julho 2014.

Obras Literárias

FERRÉZ. *Manual Prático do Ódio*. São Paulo, Editora Objetiva, 2003.

Sites e blogs

http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/

ENFIM, DEVEMOS DEIXAR OS VELHOS EM SEUS MUNDOS DE VIDA, FUNDIR A UTILIZAÇÃO COM A FRUIÇÃO, A EXALTAREM OS ASPECTOS EMOCIONAIS COM OS INTELECTUAIS PARA SUA CONDIÇÃO DE "SER-SUJEITO"?

Carla Izabela Bonzanini
(Aluna do PPGEF – UFMT)
carlaizabela@hotmail.com

José Tarcísio Grunennvaldt
(Professor do PPGEF – UFMT)
jotagrun@hotmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Como é que eu vou ficar quando eu for velho? Como é ser velho? O tema tem como foco a velhice narrada e contextualizada pelos sujeitos velhos. Adotamos em outro momento o termo: "idosos por eles mesmos", tendo em vista que com tal opção nos permitimos desnudar-nos do poder arbitrário que propunha à leitura, organização e a instrumentalização dos velhos de fora da (academia) para dentro da própria condição existencial dos velhos. O objetivo é narrar de modo contextualizado a construção do movimento da "(des) construção" dos direitos civis, políticos, sociais e deveres para os sujeitos idosos e destacar como é percebida a velhice nos relatos de alguns poetas brasileiros já envelhecidos. O texto foi sendo delineado a partir de uma aproximação descritiva entre os pressupostos fenomenológicos da percepção e da existência de Merleau-Ponty – Antônio Muniz de Rezende – André Dartigues e as teorias do processo de envelhecimento humano dos autores: Norbert Elias, Norberto Bobbio, Simone de Beauvoir, Guita Grin Debert, Eneida Haddad, Maria Cecília Minayo, Silvino Santin, e, da poetisa brasileira Cora Coralina, dentre outros. A relação descrita pelo aparato legal entre velhice e cidadania está próximo da esfera da Estadania, do já instituído pelos "homens" do direito e da ciência como algo já dado. No entanto, são nas vozes dos poetas, velhas figuras existenciais que emanam às vozes dos sujeitos como documento importante, porque repleto de experiência e de aprendizagens muitas vezes à custa de sofrimento, ainda não vivenciado pelas gerações mais jovens.

Palavras-chave: Envelhecimento. Fenomenologia. Políticas Públicas.

Introdução – primeiro ato

> *Somos todos lindos, independente de aparência física, porque é linda nossa alma e linda a nossa coragem de amar! Portanto, não nos enterremos antes da hora. Vivamos, vivamos! No momento certo, outros nos enterrarão, gratos pelas lições que lhes deixamos. (Cora Coralina, O Amor na Velhice)*

A população idosa apresenta evidências de crescimento visíveis em nível mundial, o que atrai a atenção de governantes para essa parcela da população. No entanto, se sabe que esse interesse burocrático funcional é marcado pelo desinteresse, dado à segregação dos sujeitos velhos na sociedade não inclusiva, pois distintos de outras faixas etárias da população, possuem interesses e necessidades imanentes não podem ser atendidas pelas políticas públicas de marcado cunho funcionalista.

Percebemos que se, de um lado, o avanço da medicina e da tecnologia contribui para o aumento da longevidade da população, de outro, que nossa sociedade é carente de medidas no sentido de compreender os idosos como parcela da população que necessita de cuidados, os quais não podem ser regulados pela mesma lógica da produtividade que direciona o ordenamento da produção capitalista e da organização burocrática generalizante.

Nesse sentido, nosso objetivo é narrar de modo contextualizado a construção do movimento da "(des) construção" dos direitos civis, políticos, sociais e deveres para os sujeitos idosos e destacar como se percebem os sujeitos nos relatos de alguns poetas brasileiros já envelhecidos.

De acordo com Dartigues (1973) por meio da história compreenderemos que o homem é antes de qualquer coisa, ser-no-mundo, ou seja, é pelo sujeito no mundo e sua relação com o mundo que além de descrevermos, compreenderemos seu estado de ser e estar no mundo, para então a partir da compreensão desse sujeito, poder traçar políticas públicas e sociais que atendam as suas necessidades.

Pretende-se atentar para a hipótese de que nesse movimento de legislar para sujeitos velhos, não está compreendida a possibilidade de estes sujeitos serem os protagonistas da condição existencial de vida deles mesmos, tornando-se assim objetos da racionalidade instrumental e dos pacotes da burocracia governamental a qual não tende a considerar as necessidades oriundas da história dos sujeitos velhos.

Constitui-se oportuno alargarmos nossas reflexões sobre o estado de direito e deveres, conquistas, ganhos e benefícios dos velhos. Esses direitos, ora enaltecendo, ora desprezando os velhos e, sempre observados como seres em suas totalidades, menosprezando dessa maneira, a individualidade única de cada sujeito velho em sua relação com o mundo.

Não pretendemos ser conclusivos com este artigo, por entendermos que nenhuma situação tida como processo pode estar engessada quando se trata da condição humana e do mundo das relações sem compreender a história de cada sujeito. O ser humano independente de período histórico olha para o sujeito velho sem dar-se conta que em algum momento será o próximo. "A sensação "talvez eu fique velho um dia" pode estar inteiramente ausente. Tudo o que sobra é o gozo espontâneo de nossa própria superioridade, e do poder dos jovens em relação aos velhos" (ELIAS, 2001, p. 82).

Dessa maneira trazemos a utopia de que nessa mesma sociedade paradoxal o sujeito velho traz um arcabouço de experiências em sua história cultural e, por certo, se as novas gerações olharem para eles poderão contextualizá-las para situações da realidade do mundo contemporâneo. E para finalizar o primeiro ato convocamos a poetisa Cora Coralina, em *O Amor na Velhice, "Pensemos um pouco em nossos antepassados: pais, avós, familiares que se entregaram a um marasmo na velhice por não terem força para lutar contra preconceitos terríveis e tão propalados que eles próprios os assumiam. O homem era até mais prejudicado, pois vivia perseguido pela "fatalidade" da impotência "obrigatória" depois de certa idade. E a grande maioria ficava impotente mesmo, pelo poder da sugestão. Os progressos da medicina vieram em seu socorro e hoje o problema, se aparece, é contornável. As mulheres não eram estigmatizadas por essa terrível previsão, mas o eram pelos preconceitos e se fechavam em conchas a partir de certa idade, acreditavam que a menopausa as tornaria menos fêmeas e menos desejáveis".*

Velhice e a Cidadania Instituída – Segundo Ato

O apontamento negativo ao sujeito velho e a não efetivação de direitos já assegurados em seu estatuto é o resultado dos valores instaurados hoje em uma sociedade a qual se faz com sujeitos orientados pelo consumo e pela mercantilização das relações sociais. "A sociedade só se preocupa com o indivíduo na medida em que

este rende". (BEAUVOIR, 1990, p. 665). Vejamos Cora Coralina atuando, "*Uso sempre a palavra velho (ou velha)... Não gosto, quem me lê já sabe, de idoso ou terceira idade... Ai, isso até me dói.... rs..., pela tentativa de falsidade que encerra. A palavra velho implica numa carga de sabedoria e experiência que nos dá a vida à medida em que vivemos. E dessa carga também quero falar".*

Faremos a partir de agora um breve relato sobre como se deu a construção dos movimentos políticos e dos direitos e deveres para os sujeitos idosos, e por que não dizer, contra os idosos, pois foram discutidos e criados por pessoas que não fazem parte desta faixa etária, corroborando com interesses de ordem política.

As idades cronológicas são recursos eficazes não apenas para a concepção do mercado de consumo, mas também como um ditame para suas transformações, e, atores políticos na definição de suas leis, direitos e deveres, especialmente porque essas características independem das fases de maturação física e mental. "Tratar das idades cronológicas é reconhecer que elas são um elemento fundamental na tarefa do Estado moderno" (DEBERT, 2004, p. 76). A autora faz alusão a Michel Foucault, onde o autor organiza essas fases estabelecendo, generalizando, classificando e separando-as em categorias. "[...] o embaçamento das diferenças de idade é concomitante a outro movimento aparentemente inverso, que torna as idades aspectos privilegiados na criação de atores políticos e na definição de mercados de consumo" (DEBERT, 2004, p. 72).

Podemos considerar e definir estes movimentos fazendo uso da expressão "conspiração no silêncio", pois todas as questões referentes à velhice, que é parte do processo de envelhecimento humano, não são discutidas nem incrementadas pelos próprios sujeitos velhos, mas sim, pelo que é o outro, ou seja, o que não é sujeito velho. (DEBERT, 2004)

A busca do saber sobre a velhice, certamente é chamada a cultivar a cientificidade, reproduzindo dessa forma um discurso o qual idolatra representações distorcidas sobre a velhice, acobertando dessa maneira a realidade vivida pelo sujeito durante todo o caminho da sua vida. (HADDAD, 1986)

Nesse sentido Bobbio (1997) afirma que a velhice não é um termo de registro acadêmico, mas sim, do mundo, e, reforça sua afirmação pedindo permissão para falar de sua condição não mais como professor, mas como sujeito velho.

No texto de Debert (2004), encontramos argumentos que mostram a diferença de valor subjetivo e não subjetivo do sujeito velho em relação ao sujeito jovem. A autora

sustenta a ideia de que nas sociedades pré-modernas, costumes, conhecimento e a própria cultura tinham um vínculo estreito com as gerações, pois, os jovens conseguiriam ter acesso a essas informações e a novos conhecimentos por meio dos sujeitos velhos. O valor que tinha um sujeito velho nessas sociedades era subjetivo, cada dia vivido em sua história e, principalmente, a sua história de vida lhe agregava mais valor que o consumismo do contexto moderno das sociedades. "[...] o conceito de geração só faz sentido em oposição ao tempo padronizado" (DEBERT, 2004, p. 77).

Podemos fazer aqui uma analogia entre as palavras de Debert e o texto de Santin, "Quero, também, observar que as línguas nunca foram salvas pela preservação de suas gramáticas e sintaxes, mas pelo falar das pessoas" (SANTIN, 2002, p. 11), ou seja, nas sociedades modernas contemporâneas o sujeito velho não representa mais a figura de um sujeito sábio que possui conhecimento a ser transmitido aos sujeitos mais novos.

De acordo com registros da ONU (Organização das Nações Unidas), a primeira discussão sobre direitos de sujeitos velhos ocorreu em 1945 em sua Assembleia Geral, na qual a resolução 213 (III) dizia respeito ao projeto de declaração dos direitos da velhice. (CINU, 2006)

A I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada na Áustria, em Viena, no ano de 1982 propunha o Plano de Ação Internacional sobre o envelhecimento humano. Neste plano, foram evidenciadas as políticas públicas em nível mundial para a população de sujeitos velhos, as quais continham diretrizes e alguns princípios básicos para enfrentar o problema – desafio do envelhecimento da população. (CINU, 2006)

E para quais sujeitos velhos as políticas públicas começaram a ser pensadas? Uma das primeiras dificuldades encontradas para compreensão da natureza da velhice desde a realização dos primeiros movimentos voltados a esta faixa etária, foi determinar uma idade de corte para identificar os sujeitos velhos a partir de um marco. Determina-se então, que em países desenvolvidos este marco seja aos 65 anos de idade e, em países subdesenvolvidos o portal de passagem para a velhice seja aos 60 anos de idade. (CINU, 2006)

Porém, "O que queremos dizer quando afirmamos "esta é a verdade, a pura verdade"" (SANTIN, 2002, p. 13). Para o autor, deveríamos considerar em que consiste a verdade. Ao escrever o prefácio do livro Textos Malditos de Silvino Santin, o Professor Rovílio Costa da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) aborda essa discussão afirmando, "O corpo é a pessoa, e a pessoa é o corpo. O corpo

não é só juventude, força, vigor e transcendência, mas é o seu total, sua forma de expressão, comunicação e sobrevivência" (SANTIN, 2002, p. 7).

Ora, se estamos discutindo sobre políticas públicas para seres humanos, para sujeitos arraigados em sua história de vida e em sua cultura, por que então persistimos na ideia de identificar um sujeito levando em consideração sua idade cronológica como limite para discussão da mesma?

Santin (2003) afirma que, muitos sentidos, neste caso, a necessidade factual dos sujeitos velhos, só poderão ser escutados e, significados na intersubjetividade e subjetividade. O autor, todavia alerta para o fato de que a subjetividade não é de toda essência um descomprometimento com a objetividade, mas sim, é parte da objetividade humana.

O que nos faz compreender que não apenas o olhar do outro para o sujeito velho fará com que as demandas das políticas públicas elaboradas para esta faixa etária da população sejam discutidas, mas sim, muito mais profundamente, do ponto de vista do próprio sujeito velho e da sua experiência com o mundo. E volta em cena, novamente o brilho realista de Cora Coralina, "*Convoco os ainda jovens para que abram suas mentes e preparem seu futuro de velhos. Só assim chegarão à velhice com a dignidade e a sabedoria que torna os velhos realistas, felizes e seguros. Seus preconceitos de hoje, se existem, os tornarão certamente velhos amargos, vítimas de si mesmos, das crenças errôneas que acumularam e deixaram que se cristalizassem. Convoco os velhos como eu, ou mais velhos que eu, para exercerem seus direitos, esclarecer aos jovens suas posições e mostrar-lhes as verdades que viveram e que os tornaram melhores. Entreguemos o amor ao ser amado, sem vergonha e sem medo, e vivamos esse amor intensa e completamente, na alma e no corpo. Se disserem que idade não é documento..., mostremos que é sim, documento importante porque repleto de experiência e de aprendizagens muitas vezes à custa de sofrimento"*.

Possivelmente para Rezende (1990), este seria o sujeito engajado do qual se refere Merleau-Ponty, um sujeito que é o protagonista de sua consciência engajada onde o ser-no-mundo passa a ser também ser-ao-mundo, onde sua experiência construtiva passa a ser sua intencionalidade, pois de acordo com o autor, toda experiência é significativa.

Nesse sentido, nos questionamos novamente sobre a possibilidade de esse marco for substituído por um conceito que permita pensar o sujeito velho como um sujeito

ativo no seu presente para vivência do seu futuro, utilizando sua história como protagonista ou sendo eles mesmos protagonistas da sua história, no presente e para além do mesmo. Fazemos uso da palavra protagonista, como em um conto ou em uma estória, é o protagonista o qual determina seu enredo.

Questionamo-nos neste caso, desde os primeiros movimentos realizados para discutir a "problemática do envelhecimento humano", sobre a função da ciência enquanto produção de conhecimento, bem como, o proceder e o articular desta, na promoção do bem estar do sujeito velho. Desde a publicação de O discurso sobre as ciências e as artes em que Rousseau (2005) questionou se a ciência havia causado mais bem estar ou mal estar para a humanidade, nos parece que a questão continua atual. Nem todos os usos que se faz da ciência levam em conta os anseios dos sujeitos no mundo, sendo sua natureza, tão pouco da sua história e cultura.

Para Daólio [...] "a natureza humana não deve ser pensada como biológica, mas também e simultaneamente como natureza cultural" (2001, p. 31). Foucault (1986) afirmou em seu texto sobre o exercício do poder no Estado moderno que o biológico é político e, chamou os discursos vinculados aos sujeitos velhos de discursos biopolíticos, uma vez que estes discursos consideram a ideia de poder não apenas sobre os corpos de maneira remota, mas sim, sobre um corpo saudável para toda população desta faixa etária.

Alguns anos seguintes, após a I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, mais precisamente em 1991, a Organização das Nações Unidas (ONU), aprova um documento formulado para os sujeitos velhos, o qual está respaldado em cinco principais áreas temáticas: dignidade, independência, cuidados, participação e realização.

Na sequência de acordo com ONU (1991) as principais particularidades de cada área temática são apontadas. Quanto à dignidade, o documento provê que a todos os sujeitos velhos seja concebido o direito de viver com dignidade, segurança e valorização, tendo este direito como característica principal, a equidade. No que se refere à independência, pelo texto citado no documento da ONU, terá independência o sujeito velho que tiver acesso a programas de educação, saúde, lazer, renda, moradia, vestimenta e alimentação. Em relação aos cuidados, consta no documento que, é dever da família e da comunidade como Estado amparar o sujeito velho para que sejam garantidos seus direitos. A participação é mencionada no referido documento de

maneira a dar visibilidade à presença ativa do sujeito velho na formulação, execução e cumprimento das políticas públicas para benefícios do mesmo. E, por fim, afirma-se em relação à realização dos sujeitos velhos, que eles poderão aproveitar as oportunidades para desenvolver em plenitude seu potencial.

A partir desse período seguem-se os seguintes eventos vinculados ao envelhecimento humano, em 1992 acontece a Conferência Internacional sobre Envelhecimento. Nesta conferência determina-se entre outras decisões que apenas davam sequência às diretrizes formuladas em 1982 na I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, que, 1999 seria proclamado o Ano Internacional dos Idosos, além de, fazer aplicar-se o Plano Internacional de Ação o qual propunha ações divididas em outros dois documentos: Marco de Políticas para uma Sociedade para todas as Idades e, Programa de Investigação para o Envelhecimento para o Século XXI. (CINU, 2006)

Em comemoração ao vigésimo aniversário da Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, realizou-se em Madrid, na Espanha no ano de 2002 a Segunda Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, com a finalidade de transformar o envelhecimento em políticas específicas. Foi nesse encontro que a OMS elaborou o documento que propunha, "Envelhecimento Saudável – Uma Política de Saúde". (CINU, 2006)

Em 1988, de acordo com as premissas da Constituição Federal Brasileira, a família, a sociedade e o Estado têm o dever de auxiliar as pessoas idosas. Em 1990, o governo federal elaborou um esboço do que mais tarde viria a ser a Política Nacional do Idoso (PNI). (BRASIL, 2001)

Essas principais ações desenvolvidas pelo governo federal brasileiro juntamente com a influência de alguns movimentos vinculados ao envelhecimento humano, fizeram com que em 2003 fosse aprovado o Estatuto do Idoso, sob a regulamentação da Lei 10.743/03, o qual segue com os mesmos princípios básicos da I Assembleia Mundial do Envelhecimento. (BRASIL, 2003) No retorno das coxias, "*E está fechado o círculo: casais velhos, frustrados e infelizes, apenas sentados indefesos na sala de espera da morte. E assim vimos ou temos notícias de tantos entes queridos que definharam depois de nos darem a vida, a educação, a sua sabedoria, para que seguíssemos felizes os nossos caminhos. E eu pergunto: isso é justo?"*

Percebe-se que só após a criação do Estatuto do Idoso, alguns poucos representantes dos sujeitos em discussão, os sujeitos velhos, aparecem como coautores,

atores coadjuvantes na discussão de propostas para elaboração dos direitos e deveres dos sujeitos velhos.

Metodologia – cenário e palco

A ideia de compreender o idoso por ele mesmo partiu de uma inquietação pessoal durante a prática profissional com esse segmento da população. Entendíamos que os idosos devessem ser organizados pela intervenção vertical, ou seja, pensados a partir de consciências lúcidas de preferência do campo da saúde ou da academia, e, que já haviam pesquisado, portanto sabiam o que seria melhor para os eles. Foi, portanto essa visão biologista e suas limitações que nos aguçou os sentidos para a necessidade após anos de convivência, trabalhos, projetos e pesquisas realizadas com sujeitos velhos para outra direção e visão sobre os mesmos. Conectamo-nos aos recursos metodológicos do pensamento de Merleau-Ponty e dessa maneira, o texto foi sendo delineado a partir de uma aproximação descritiva entre os pressupostos fenomenológicos da percepção e da existência de Merleau-Ponty – Antônio Muniz de Rezende – André Dartigues e as teorias do processo de envelhecimento humano dos autores Norbert Elias, Norberto Bobbio, Simone de Beauvoir, Guita Grin Debert, Eneida Haddad, Maria Cecília Minayo, Silvino Santin, e, da poetisa brasileira Cora Coralina, dentre outros.

Conclusão – ato sem fim

Podemos perceber que a literatura utilizada, os textos lidos dos autores citados para a elaboração deste artigo, permitem o uso da assertiva de que em tempos de reinvenção dos sujeitos podem/devem-se fazer políticas para, mas também com os velhos.

Com efeito, não podemos consentir mais a discussão, a formulação, tampouco a criação e efetivação de políticas públicas e leis em favor do sujeito velho sem a participação verdadeira do mesmo, pois,"[...] a velhice desgostada, ao retrair suas mãos cheias de dons, torna-se uma ferida no grupo (BOSI, 1994, p. 83). Do contrário, todas as ações pensadas e realizadas para o sujeito velho podem advir de um caráter controlador

de um grupo social ou de uma determinada faixa etária da população. Isso evidenciaria a prática de pensar para o outro e não com o outro.

Minayo (2001) afirma que a palavra protagonista tem sido utilizada como um versátil sinônimo do termo "sujeito", para caracterizar grupos de indivíduos responsáveis por excitarem ações e que se mostram ativos na construção do processo. Assim, protagonista é um termo em destaque.

Não existe outro conceito ou termo que seja mais utilizado no mundo departamentalizado, acadêmico ou no âmbito das legislações que estabelecem o "dever ser", que seja mais legitimador e merecedor de crédito e promessas, às vezes absurdas, de como ele por si só se fizesse acontecer, que o termo protagonismo, por isso ideológico.

Como guisa de palavras finais, queremos saudar a perspectiva que considera a condição de idoso como condição que não precisa ensinar, pois simplesmente persuade ou convence. Enfim, devemos deixar aos velhos e seus mundos de vida fundirem a utilização com a fruição, a exaltarem os aspectos emocionais com os intelectuais para sua condição de "ser-sujeito", mais que isso: ser sujeito no mundo, há muito mais que isso: ser sujeito no mundo e do mundo. Rechaçamos a banalização do termo protagonismo, que se utiliza do envelhecimento humano como objeto de interesse político em períodos de eleições, e, principalmente, quando entoa um caráter fortemente apontado para o mercado de consumo que os velhos representam.

Daí eu concluir que aqueles que tentam anular o direito de amar dos velhos, estão apenas refletindo neles seus próprios medos, sua incapacidade de amadurecer o amor na medida em que amadurecem em idade. (Cora Coralina)

Referências bibliográficas

BEAUVOIR, Simone. A velhice: O mais importante ensaio contemporâneo sobre as condições de vida dos idosos. [Tradução Maria Helena Franco Martins]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOBBIO, Norberto. O Tempo Da Memória – De Senectute e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispões sobre o Estatuto do Idoso e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 out. 2003.

CINU, Centro de Información de las Naciones Unidas. Envejecimiento. Disponível em: <http://www.CINU.org.mx/temas/envejecimiento/p_edad.htm#2asa>. Acesso em 3 jun. 2014

DARTIGUES, André. O QUE É A FENOMENOLOGIA? [Tradução Maria José J. C. de Almeida]. 3. ed. São Paulo: Moraes Ltda., 1973.

DAÓLIO, Jocimar. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.)Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

DEBERT, Guita. Grin. A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP: Fapesp, 2004.

ELIAS, N. A solidão dos moribundos: seguido de "Envelhecer e morrer". [Tradução Plínio Dentzien]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCALT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

HADDAD, Eneida. A Ideologia da Velhice. São Paulo: Cortez, 1986.

MINAYO, Maria Cecília. S. Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 6(1):7-19, 2001.

ONU, Organização das Nações Unidas. Principios de las Naciones Unidas em favor de las personas de edad. 16 dez. 1991. Disponível em: <http//www.un.org/Spanish/Depts/dpi/boletin/olderpersons/princ.html/>. Acesso em 3 jun. 2014.

PONTY, Maurice Merleau. Fenomenologia da Percepção. [Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REZENDE, Antonio Muniz De. Concepção fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo. vol. 38, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes, in Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. [Tradução de Maria Ermantina Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTIN, Silvino. Textos Malditos. Coleção Corpus. Porto Alegre: EST Edições, 2002.

SANTIN, Silvino. Educação Física Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade. Coleção Educação Física. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Rowayne S. Ramos [1]

A. Arlinda Oliveira[2]

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Esta pesquisa de mestrado do PPGE/UFMT – Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, objetiva analisar como se dá o processo de alfabetização e de letramento dos sujeitos privados de liberdade no Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT (antigo Presídio do Carumbé) e observar a concepção de educação dos envolvidos no processo. A temática desta pesquisa se situa em torno das práticas de alfabetização e letramento que os alunos da educação de jovens e adultos do 1º segmento privados de liberdade possuem acesso, e se este acesso contribui para sua inclusão social. O problema traz a seguinte questão: como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Centro de Ressocialização de Cuiabá - MT? A metodologia utilizada se pautou na abordagem qualitativa, tomando como base as práticas de leitura que os alfabetizadores que atuam no presídio utilizam em sala de aula. Os sujeitos entrevistados foram quatorze alunos em regime fechado, um ex-aluno/preso, hoje professor/alfabetizador e dois professores, gestores/técnicos que trabalham na educação no contexto de prisão. As observações da sala de aula e os relatos dos sujeitos indicam que o espaço escolar na unidade penal necessita de intervenção pedagógica mais atuante, de modo que as práticas de alfabetização e de letramento possam colaborar para sua inserção social. É necessário que a escola desenvolva novas metodologias de alfabetização, inserindo as práticas sociais da leitura e da escrita, notadamente a linguagem jurídica, temática que envolve os direitos humanos e as políticas sociais existentes, pois os sujeitos em privação de liberdade detém pouco conhecimento sobre esse campo. A biblioteca é um espaço comumente utilizado pelos alunos/presos. Tanto a gestão educacional na prisão como as intervenções na escola estão a exigir formação continuada – pedagógica e técnica -, de modo a compreender e intervir na escolarização dos alunos presos.

Palavras-chave: EJA em prisões; Leitura e Escrita.

Os fundamentos metodológicos

De acordo com a natureza da investigação nesta pesquisa, os procedimentos adequados foram embasados na abordagem qualitativa, por se tratar de investigação no ambiente não escolar, porém em salas de aulas de alfabetização (1º segmento da Educação de Jovens e Adultos) que funcionam em um contexto prisional. Salas de aulas essas que estão subordinadas à Escola Estadual Nova Chance (SEDUC/MT) e EMEB Jescelino Reiners (SME).

É preciso compreender que a construção do conhecimento é um processo histórico, individual e coletivo a um só tempo, e, ao derivar da práxis humana, não é linear nem neutro como desejava a ciência positivista. Dessa forma, toda pesquisa abriga uma intenção: elaborar conhecimentos que proporcionem compreensão e transformação da realidade; por ser uma atividade, está posta em determinado contexto histórico-sociológico, ligada a valores, ideologias e conceitos de indivíduo e de mundo.

A pesquisa qualitativa vem sendo adotada em escala cada vez maior como estratégia para a compreensão dos problemas educacionais. Revela muitos aspectos macroestruturais da educação, assim como aspectos microestruturais relevantes para quem a vive no dia a dia, aspectos que, por longo tempo, ficaram na sombra.

Por considerar que a pesquisa qualitativa é a que mais se amolda a este estudo, fundamentamo-nos em alguns teóricos, como Bogdan e Biklen (1994), Fazenda (1991), Ludke e André (1986).

O problema de pesquisa e outros questionamentos

Este trabalho parte de uma análise de relatos de histórias de vida e, consequente escolaridade, narrados pelos sujeitos privados de liberdade de uma instituição governamental do sistema penitenciário no Estado de Mato Grosso (Centro de Ressocialização de Cuiabá-CRC), antigo presídio do Carumbé. Foram analisadas as práticas pedagógicas referentes a leitura e a escrita e o discurso dos professores. Neste sentido, foi proposto como problema da pesquisa a seguinte questão:

- Como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Centro de Ressocialização de Cuiabá-MT?

Objetivo geral

- Analisar e descrever como se dá o processo de alfabetização e letramento dos sujeitos privados de liberdade do Centro de Ressocialização de Cuiabá.

Objetivos específicos

- Descrever as práticas de ensino da leitura e da escrita, e demais linguagens trabalhadas na alfabetização, existentes no contexto da sala de aula que conduzam a desenvolver o letramento;

- Descrever que concepções e práticas educativas permeiam este contexto com relação aos professores, agentes penitenciários e gestores;

- Verificar o que dizem os processos penais dos sujeitos envolvidos na pesquisa;

- Observar se a metodologia aplicada pelos professores no processo de alfabetização contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos;

- Observar os gêneros do discurso trabalhados em sala de aula, se são condizentes com as práticas sociais de leitura e escrita.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são catorze alunos/presos, pertencentes a três classes de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado - PBA, do Ministério da Educação, e salas de aula da EJA do 1º segmento. Também foi entrevistado um ex-aluno do sistema, hoje professor-alfabetizador, que já não cumpre o regime de privação de liberdade, tendo sido aluno das salas de alfabetização no contexto penitenciário. Igualmente, dois professores-alfabetizadores, dois operadores de segurança da unidade, uma psicóloga, uma assistente social e a coordenadora da Escola Estadual Nova Chance. Compôs o grupo uma professora aposentada que iniciou a gestão de educação em prisões na SEDUC, secundada por gestores do programa Por um Brasil Alfabetizado. O quadro a seguir evidencia o perfil dos envolvidos com a alfabetização no centro de ressocialização:

Quadro 1 – Perfil dos alfabetizadores

Alfabetizadores	Idade	Graduação	Especialização	Tempo de atuação no magistério em prisões
Prof. ARC	40	Contabilidade e letras	em PROEJA e Análise do discurso	11 anos
Prof. MEF	38	Pedagogia	em EJA	3 anos
Prof. JSQ	41	Pedagogia	em EJA	2 anos

O quadro demonstra que: os alfabetizadores com idade de 38 a 41 anos, sendo dois formados no curso de pedagogia e uma no curso de letras, ambos especialistas em Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, todos os três professores, iniciaram o atuação do magistério no contexto prisional. Sendo uma com maior tempo de experiência em sala de aula, totalizando onze anos e os demais com dois e três anos de experiência cada, com alfabetização de jovens e adultos em prisões. Estes dois quadros patenteiam o perfil dos alunos detentos do Centro de Ressocialização:

Quadro 2 – Relativo à tipologia do crime e tempo da pena

Nome/Idade	Tipologia do crime	Tempo da pena
CSC 23	Art. 59 (assalto seguido de morte)	22 anos
DAP 24	Art. 157 (assalto à mão armada)	7 anos e 5 meses
EMS 40	Art. 121, 288, 157, 155, 59, 33, 10 (homicídio, formação de quadrilha, assalto à mão armada, latrocínio, tráfico e porte ilegal de arma)	140 anos
EFS 43	Art. 155, 288, 304 e 318 (furto, formação de quadrilha, falsificação de documentos e facilitação de contrabando)	18 anos
ACA 24	Art. 33 e 155 (tráfico e furto)	7 anos
DCC 35	Art. 33 (tráfico)	4 anos
ML 44	Art. 218 (exploração sexual de menor)	6 anos e 1 mês
NLS 31	Art. 158 (extorsão)	4 anos e 3 meses
RS 34	Art. 213 (estupro)	16 anos
RC 49	Art. 121 e 155 (homicídio e	33 anos e 4 meses

	vários furtos)	
RFS 24	Art. 157 (assalto à mão armada) e 121 (tentativa de homicídio)	16 anos
RAF 35	Art. 33 (tráfico)	8 anos e 10 meses
ALF 38	Art. 155, 157, 288, 10 (furto, assalto à mão armada, formação de quadrilha e porte ilegal de armas)	24 anos
SSF 44	Art. 121 (tentativa de homicídio)	9 anos e 9 meses

Fonte: Setor de administração penal do Centro Ressocialização de Cuiabá.

O quadro acima retrata a situação dos alunos/presos, revelando que: no que tange ao grupo dos catorze sujeitos analisados nesta pesquisa. Constatamos que em seus processos penais o maior índice de condenação pelo código penal brasileiro segue a sequência – cinco sujeitos condenados pelo art. 155 (furto); quatro sujeitos condenados pelo art. 157 (assalto à mão armada); quatro sujeitos condenados pelo art. 121 (homicídio); quatro sujeitos condenados pelo art. 33 (tráfico); três sujeitos condenados pelo art. 288 (formação de quadrilha); dois sujeitos condenados pelo art. 59 (assalto seguido de morte); um sujeito condenado pelo art. 218 (exploração sexual de menor); um sujeito condenado pelo art. 213 (estupro) e um condenado no art.158 (extorsão) e art. 10 (porte ilegal de armas).

Quadro 4 – Perfil dos gestores, técnicos e agentes

Gestores/ Técnicos	**Idade**	**Órgão Governa Mental**	**Graduação**	**Especialização**	**Tempo de experiência no magistério/em prisões**
Gest. LRS	53ª	SEDUC	Letras	Psicopedagogia	28 e 4
Gest. ERC	38ª	SEDUC	Letras	PROEJA	4 e 2
Gest. BML	50ª	SEDUC	Pedagogia	Mestre em Educação	16 e 4
Tec. EMA	53ª	SEJUDH	Pedagogia	Gestão Penitenciária	18 e 18
Tec. RSC	51ª	SEJUDH	Psicóloga	Dependência Química	7 e 5
Ag. NBS	54ª	SEJUDH	Cursa Gestão em Segurança	Não possui	20 e 10

O quadro 4 demonstra que as gestoras possuem idade entre 38 a 54 anos. A maioria possui curso de nível superior, sendo duas graduadas em letras, duas em pedagogia, uma em psicologia e outra cursa gestão em segurança. Apenas uma das gestoras não possui especialização na área de atuação, entretanto as demais possuem especialização que contemplam a especificidade da Educação de Jovens e Adultos em prisões. O tempo de experiência de trabalho no contexto por parte das gestoras técnicas é maior se comparado ao tempo de experiência do grupo de gestoras da educação, pois o tempo de serviço entre as técnicas e a agente, somam entre cinco a dezoito anos de serviços prestados.

Escolaridade na prisão

As atividades de sala de aula com intuito educativo, inseridas no contexto da Educação de Jovens e Adultos em prisões para os homens em privação de liberdade, se comparadas às frentes de trabalho existentes no CRC, estavam ainda tímidas até o dia 30 de junho de 2011. A partir desta data, a educação obteve um incentivo e espaço de maior visibilidade e importância com a sanção da Presidente Dilma que altera[1] a Lei de Execução Penal aprovada pelo Senado. Em adendo, permite às pessoas em privação de liberdade diminuir sua pena com base nas horas de estudo. De autoria do Senador Cristovam Buarque (PDT-DF), a proposta estabelece que o detento tenha um dia a menos de pena a cada 12 horas de estudo.

No Centro de Ressocialização de Cuiabá, as ações educativas ocorrem desde o ano de 2003, iniciativa do SESI/MEC com o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, institucionalizando e constituindo salas de aulas anexas a EMEB Jescelino Reiners a partir do ano de 2005 (ver, em anexo II, cópia da ata de reunião e início das atividades da Educação de Jovens e Adultos em prisões no CRC). Somente em 2008, foi criada a Escola Estadual Nova Chance.

As atividades educacionais na prisão se revestem de significado para os alunos em privação de liberdade muito além do mero significado formal da educação. Vamos acompanhar os relatos dos alunos sobre o cotidiano escolar.

Perguntei aos alunos qual o sentido de eles estudarem na prisão, e qual a

[1] - Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Altera os artigos 126, 127, 128 da Lei 7.210, de 11-6-1984.

importância da escolarização neste contexto. Vejamos o que dizem:

> *É muito importante voltar a estudar, mesmo sendo preso, porque quando a cadeia, ela não foi desenvolvida simplesmente pra te jogar lá dentro como um bicho trancafiado, entendeu, impedido de sonhar, não. Na verdade, o meu ponto de vista... quando eles criaram a cadeia foram para colocar pessoas que eventualmente cometeram erros e que dentro dessa cadeia elas pudessem parar, pensar, refletir no que fizeram e realmente procurar corrigir este erro. Então, nada melhor do que a educação para te fazer refletir na busca de uma mudança em prol de uma transformação daquilo que te prejudicava. Porque sem a escola não tem como eu ser uma pessoa melhor, eu preciso aprender pra poder ensinar, eu preciso aprender pra me transformar, eu preciso aprender pra mim ser outra pessoa, pra ser diferente, pra mim ser reintegrado à sociedade, ainda que lá fora existam as escolas públicas foi necessário a pessoa ser presa pra entender, colocar dentro da cabeça que a única forma de ter uma vida melhor é através dos estudos* (CSC).
>
> *É importante pra mim pra garantir meu futuro, meu estudo, minha educação, meu aprendizado, aprender a ler e escrever* (DAP).
>
> *Pra mim conhecer a realidade. Ela muda para você conhecer a realidade. Tinha vontade de conhecer códigos, direito civil, direito do código penal, todas as coisas. Então, você tem ânimo, muda sim o homem. Primeiramente Deus. Aí vem a educação, com certeza. Você vê que a própria Bíblia fala para conhecer os livros. Se encher de sabedoria, ou seja, não que você vá ler um livro que vai te ensinar a roubar, a matar, mas um livro que vai te ensinar a passar daquele mal. Eu sou crente, você acha que eu não tenho que ler livros? Vou ter que ler, vou ter que conhecer* (EMS).
>
> *Por que abre mais a mente. Tem hora que você tá com a mente conturbada. Tem a escola que você vai nela, você se distrai. Por que ali você já conversa, já entra uma matemática na história, uma contação. Então quer dizer, é mais um aprendizado que você aprende. Eu tenho a oportunidade de aprender mais um pouco, eu vou ali, vou aprender. Cada dia que você tá na sala de aula aqui nesse lugar é mais um aprendizado* (EFS).
>
> *Na verdade, estudar aqui é uma nova e outra oportunidade que agora eu quero agarrar e ir até ao fim. Eu quero me formar, mesmo sabendo que minha cabeça, às vezes, eu não entendo nada do que a professora fala. Eu acho que é das pancadas na*

> *cabeça que meu pai me deu. E eu quero, sim, me formar um dia* (ACA).
>
> *Olha, a escola aqui pra gente é muito importante, e eu mesmo, em mim mudou assim. Mudou muita coisa. Eu era uma pessoa muito agressiva, dentro do colégio. Hoje em dia eu sou uma pessoa mais educada. Sou uma pessoa mais atenciosa, presto atenção nas coisas* (DCC).
>
> *A escola aqui pra mim... mudou muita coisa. Porque antes eu ficava só assim… parado na vida porque você sabe, né, que a mente vazia é oficina do diabo, e cê tando na escola não. Lá cê tá estudando, tá conversando algumas horas com os amigos, e você esquece tudo quanto é coisa, você está com a sua mente mais tranquila* (ML).
>
> *Meu objetivo de estudar é ocupar a minha mente... não é nem tanto para reduzir a minha pena é para mim ocupar minha mente, que eu já fico o dia inteiro trancado dentro daquela cela, escutando lorota de preso, escutando filme velho, como diz um ditado, um linguajar aqui né, escutando filme velho de preso. Se tivesse como eu trabalhar, eu trabalhava, não queria nem redução de pena nem nada, só para mim ocupar meu tempo. Porque quem está acostumado a trabalhar, ele é acostumado, já cinco hora da manhã tá de pé, toma um café e já sai já para batalha né* (NLS).
>
> *A escola aqui é muito importante porque se eu me formar... Com certeza eu vou sair mais bem preparado. Se eu sair antes da Copa, então, meu Deus do céu, vou abraçar com unhas e dentes qualquer restaurante aí que eu pegar pra mim. Você vai querer absorver mais coisas novas, aprender novas línguas e isso vai me ajudar muito lá fora quando eu for fazer gastronomia, inclusive, quando eu tava lá fora eu já usava muito o inglês lá no restaurante Getúlio Gril porque lá vai muito gringo...* (RS).

RS é um pizzaiolo que sente orgulho em dizer que já trabalhou em vários restaurantes de Cuiabá e São Paulo com um currículo disputado pela cozinha italiana. Ele me disse ser um especialista em massas italianas e pizzas. Segundo afirmou, poder estudar significa uma oportunidade maior para que, quando ele sair, possa conseguir um emprego ainda melhor onde ele já trabalhava, pois seu patrão o aguarda para retomar o emprego assim que ele obtiver o alvará. Ele fala de seu sonho em se tornar um profissional da gastronomia.

> *A escola é pra me expressar bem, pra falar bem, ser um bom orador. Eu mesmo não falo bem o português, mas escrever, eu escrevo bem. Então, eu procuro falar o português brasileirado, não o matuto, mas a gente, às vezes, procura se expressar de uma maneira que seja compreensível pra maioria, porque se hoje você subir em um público e falar de uma maneira difícil, ninguém vai entender. Então, você tem que ter uma dosagem certa pra que o público compreenda a mensagem* (RC).

> *A escola é importante porque... na minha infância eu não tinha muita assim a vontade por muitas coisas que aconteceu... Então, tipo hoje, assim eu dentro da sala de aula... é uma alegria, porque muitas vezes a gente brinca com os colegas da gente... Aquela infância que a gente não tinha dentro da sala de aula, hoje nós têm. Aquela brincadeira saudável... Nós brinca com a professora, a professora brinca com nós, é uma importância muito grande e aquilo ali transmite uma alegria. É muito importante a gente tá aprendendo também muitas coisas boas* (RFS).

Como podemos observar, o sentido que esses alunos dão ao espaço escolar e também a oportunidade de poderem estudar ganham representação de liberdade, de busca pelo tempo perdido, de autonomia, de esperança por dias melhores. Uma escola que representa não somente uma instituição que repassa conhecimento, mas para esses alunos representa a porta de entrada para uma nova história de suas vidas. O momento em sala de aula, para muitos, é lúdico e de esvaziamento das mentes do terrível lugar que representa o presídio. Podemos ver na fala de RFS que eles possuem uma relação de amizade para com a professora e que as aulas transmitem alegria. Logo, essa disposição para o conhecimento aflorado por parte da maioria dos alunos deve ser aproveitada pelos professores em mediá-los para uma prática de ensino, como nos propõe a autora Soares (2003):

> [...] cabe-nos colaborar na descoberta de soluções para o combate ao precário acesso que o povo brasileiro vem tendo à leitura e à escrita, mas soluções que realmente levem à inserção na cultura letrada, pois as soluções que têm sido propostas, tanto as soluções escolares quanto as soluções adotadas em movimentos de alfabetização de adultos, na verdade frequentemente camuflam, sob o pretenso "alfabetizado", aquele

> que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não se apropriou verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada: ao povo tem-se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de textos. E isso porque a introdução tanto da criança quanto do adulto no mundo da escrita vem-se fazendo, quase sempre, mais para controlar, regular o exercício da cidadania, que para liberar para esse exercício (SOARES, 2003, p. 59).

Perguntei o que mudou para eles depois que entraram na escola.

> *Olha, mudou porque eu tenho certeza mudou meu psicológico, principalmente meu psicológico... Tem palavras, muitas vezes foge da mente, tem pessoas que tem um psicológico ruim por causa da droga, por causa da prisão e muitas dores que passou, muitas percas, muitas derrotas. Então, quer dizer, pessoas que ficam revoltados com a situação, então, quer dizer, é muito bom pro psicológico da gente, pro dia a dia, pro cotidiano, ajuda a gente bastante caminhar* (RFS).

> *Na minha vida, a escola, aqui dentro e estudando agora mesmo tando preso, ela tem um fundamento. Hoje que eu pretendo fazer até um curso de direito, pretendo fazer uma teologia também que eu gosto muito da teologia bíblica e até pra eu ensinar meus próprios filhos, ajudar meus filhos no crescimento, porque o filho se espelha no pai, 'ah! meu pai tá fazendo faculdade, tá fazendo direito, eu quero ser um advogado também'. Então, acho que a leitura pra mim hoje seria esse grande projeto: ajudar minha família a enxergar, meus filhos, e a leitura é a visão* (RAF).

> *Ah! A escola aqui é o lugar que pra mim serve de espairecer a minha cabeça, porque lá na ala se você fica só lá, você fica louco porque eles falam demais no seu ouvido com religião pra cá e jejum pra lá. Ih, eu tenho que ficar mais dedicado porque eu gosto muito de como o professor ensina pra gente. Ah, e eu não sabia, mas ele já foi preso aqui também, então, ele sabe muito bem como é a nossa vida aqui, todas as coisas que passamos aqui* (ALF).

> *A escola é muito importante porque ela vai levantar minha vida ao sair daqui, aquele meu eu velho foi embora, sou uma nova criatura, minha mente tá aberta hoje* (SSF).

As falas dos alunos nos revelam que o papel da educação em sua vida está relacionado com mudança de atitudes, de pensar, como porta de entrada para uma perspectiva de vida com mais qualidade e oportunidades. De poder ter acesso ao mundo letrado e ao mundo do conhecimento como forma de obter autonomia, buscando independência social por meio do acesso à leitura e escrita. Há aqueles que desejam se ausentar das celas com o intendo de obter um pouco de liberdade, uma vez que nelas quando não existe a imposição para a oração. Antes, existem os jejuns forçados a que todos têm que se submeter, e os alunos, ao frequentarem a sala de aula, querem '*ocuparem suas mentes para não ficar loucos'*. A escola traz a esperança de reintegração social e de poder ter profissão por meio do estudo.

É de Freire (1970, p. 68) o pensamento sobre a necessidade de conscientizar, tanto educadores quanto educandos, de que "*ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente".* Esses homens têm consciência da mudança que a escola pode proporcionar às suas existências e sabem que poderão avançar para melhorar suas condições sociais se fizerem esforço para completar os estudos deixados para trás, desde a infância.

A importância do ato de ler

> Uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela – quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si... Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles que não possuem isso em casa. (SOLÉ, 1998).

No contexto penitenciário, a leitura e a escrita enceram um valor de significância voltado ao ato de se conhecer e de se envolver com o mundo letrado e seus códigos. Há também o desejo de entender os processos penais que são escritos em linguagem

jurídica. Logo, o acesso ao mundo da leitura e da escrita para esses sujeitos representa não somente a apropriação de um conhecimento linguístico, mas também o poder de ter acesso ao mundo letrado e ao mundo do conhecimento como forma de obter autonomia, tendente a buscar sua independência social por meio do acesso à leitura e a escrita.

Então perguntei aos alunos qual era a importância da leitura e da escrita em sua vida. Fiquemos com o depoimento deles:

> *A leitura, ela tem se tornado um hobby na minha vida. Não gostava de ler era preguiçoso, não suportava ver a cara de um livro, mas depois que eu descobri que ler me faz ser uma pessoa melhor e mais inteligente, completamente diferente, capaz de abordar diversos assuntos. Eu sempre quis ser o melhor, então, por isso eu quero ler cada vez mais* (CSC).
>
> *Eu gosto de caçar mais ensinos, ou seja, hoje eu estava com esse aqui, código penal, daí tem muitos livros bons, poesia... Gosto de poesia! Salomão falou que poesia é bom. E alguns casos históricos que eu já vi aqui, sobre esse tipo de historia de Cuiabá* (EMS).
>
> *A leitura é muito importante... pelo menos na minha vida. Porque se eu tivesse uma leitura boa mesmo, eu hoje em dia estaria bem, não estaria aqui dentro não. Estaria num emprego digno, no ar condicionado, tranquilo, ganhando meu salário digno aí, com meu carro bom, com minha casa boa. Não estaria ralando aí, fazendo um extra de moto-táxi pra mim se dar mal.*
> *O estudo é tudo na vida, primeiramente Deus né, segundo o estudo né, que a pessoa também tem que ter Deus no coração né* (NLS).
>
> *A leitura me ajuda muito, eu aprendo, aprendi a escrever mais foi lendo, li muito na penitenciária. Foi através daí que eu abri um pouco mais a mente, Eu tive uma infância meio reclusa né, então eu não aprendi muito quando era pequeno, eu fui aprender quando eu já tava meio adulto, então ainda tem um pouco de criança dentro de mim, só que é devido o tempo que eu perdi dentro da cadeia. Então, eu acho que a leitura é muito valiosa pro ser humano. Pra que ele venha aprender a se expressar, aprender a escrever, que lendo você aprende a escrever* (RC).
>
> *Pra que precisa da leitura... Olha, pra ser franco os meus pais não tiveram estudo... Então, quer dizer, ela não teve estudo, meu pai também não teve estudo, raramente assim eles conseguem pegar um ônibus, então, quer dizer, não é fácil a gente tá no meio da cidade pra ler alguma coisa, muitas das*

> *vezes a gente quer ver alguma coisa, ah! como que é o nome daquilo ali procurando informações pra outras pessoas, então, quer dizer, é muito triste isso aí. A pessoa sabendo ler é uma grande importância* (RFS).

Os alunos não somente concordam entre si sobre a importância da leitura na vida de uma pessoa, mas também sabem discernir essa importância de se elevar socialmente por meio da leitura em sua vida. Em acréscimo, são sabedores de que o lugar onde estão cumprindo pena poderia ter sido evitado se, em sua escolarização, obtivessem o acesso adequado ao mundo cultural da linguagem e do letramento social.

Em seu relato, podemos observar o prazer com que todos falam da leitura como única forma de poderem ter uma vida mais digna e tranquila mesmo estando preso. Na prisão, eles fazem a leitura da bíblia, de revistas, periódicos, entre outros, como forma de busca de refúgio do contexto prisional que nada lhes agrada pelo fato de ser um ambiente hostil. E esse ambiente pode e deve ser utilizado pelo professor em sua prática pedagógica no sentido de valorar essa vontade e dedicação por parte do aluno em querer ler cada vez mais. Afinal, este não somente sabe e possui o devido conhecimento sobre a leitura em sua vida como também necessita aprender por meio da leitura que se faz indispensável, não somente informações que o mundo letrado proporciona, mas das habilidades e competências para ser um leitor crítico com capacidade de interpretar, analisar, questionar e de construir outro texto, partindo de sua competência como leitor.

Segundo Paulo Freire, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo, em se movia; depois, a leitura da palavre que nem sempre, ao longo de sua escolarização, foi a leitura da "palavra mundo". Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto em cuja percepção experimenta e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber, se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão se aprende na relação social.

As histórias desses sujeitos com relação ao meio familiar nem sempre foram de acesso ao mundo cultural e de escolarização com qualidade, bem como seus pais, em sua grande maioria, são de famílias totalmente analfabetas. Então podemos observar que o desejo desses sujeitos é de poder ter uma vida melhor por meio da leitura. E nesse

caso, tanto a escola quanto os professores possuem uma representação social de um valor imensurável na vida desses alunos.

CONSIDERAÇÕES

Quanto à ação educativa nos espaços do Centro de Ressocialização na cidade de Cuiabá/MT, fomentada que é pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual em parceria com a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, independentemente dos sete anos de ação educacional dentro desse contexto, ressente-se de políticas públicas educacionais eficazes em bairros tidos como bolsões de miséria da Grande Cuiabá e Várzea Grande. Os alunos entrevistados neste trabalho são oriundos não somente dos bairros com menos acesso aos bens culturais. Igualmente, são ex-alunos de escolas que não lhes ofereciam nenhuma condição digna de acesso à cidadania plena de direito, por meio de uma educação pública de qualidade.

Tanto a gestão educacional na prisão como as intervenções na escola estão a exigir formação pedagógica e técnica, de modo a compreender e intervir no que se relaciona a escolarização dos alunos presos, diante de sua vulnerabilidade ao mundo da criminalidade, no Estado de Mato Grosso.

O grande número de analfabetos políticos, culturais e econômicos que está no contexto penitenciário é alarmante e, mesmo com as atividades educativas ocorrendo nesses espaços, ainda assim, necessita de profissionais, tanto da educação quanto do sistema penitenciário, que se revistam de consciência crítica e humanizadora. Finalidade é desenvolver uma ação educativa de fato, que proporcione uma qualidade de mudança de cultura e pensamento voltado não à ignorância, nem mesmo à ilusória ideia de 'ressocialização'. Antes, que encampe o pensamento de que esses sujeitos em privação de liberdade possam adquirir, por meio da ação educacional, consciência crítica tal que os leve a perceber que foram e são vítimas de um sistema social que os explora, senão por outras razões, pelo fato de serem analfabetos, ou semi-alfabetizados. Analfabetos sobretudo no que toca a seus direitos básicos à educação, saúde e justiça social.

Os professores alfabetizadores e demais gestores e servidores que atuam nos espaços da educação em prisões precisam desenvolver uma educação de fato emancipadora, causa que tão bem é patrocinada por Freire (1998). Trata-se de um mundo repleto de repressões e de vulnerabilidade: a *miseré* social e cultural, a

ignorância do conhecimento socialmente construído, a exploração por parte da mídia sensacionalista e da exploração financeira que os sujeitos privados de liberdade vivem no Centro de Ressocialização de Cuiabá, caracterizam aspectos de suma importância e de riqueza pedagógica para trabalhar com uma educação de fato libertadora, no contexto penitenciário. E claro, não deixando de valorar a base de uma educação de jovens e adultos que está respaldada no Parecer 11/2000 – CEB/CNE do Ministério da Educação. Arregimenta as funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, franqueando que os alunos/presos necessitam entender e compreender todo esse processo político e social a ser rompido, vindo a tornar-se um sujeito educado. Em acréscimo, iniciar sua própria história de vida social, ainda que sujeito às vulnerabilidades sociais, mas com uma consciência crítica formada, que lhe proporcionará a liberdade de consciência.

O professor precisa valorar de preferência as práticas sociais da leitura e da escrita que estão no entorno dos sujeitos privados de liberdade, inúmeras que são: os códigos penais, os processos, a linguagem jurídica, as questões que envolvem os direitos humanos, a política da Educação de Jovens e Adultos, a política do SUS. Enfim, as políticas sociais atuantes em nosso País, que o sujeito privado de liberdade se vê privado também deles, por estar em espaços educativos circunscritas à prisão. Esse é um direito que lhe é devido, na qualidade de aluno da Educação de Jovens e Adultos em prisões. As questões atinentes à dialogicidade na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, no contexto penitenciário, devem ser muito exploradas e valoradas, até porque é o único espaço que esse tipo de sujeito tem a seu dispor, onde deve ser ouvido e, por tabela, ser respeitado como ser humano. Afinal, é naquele espaço de sala de aula que eles levantam sua voz, descobrem sua identidade imprimem sentido ao viver. Aí acalentam seus sonhos, arquitetam seus projetos de vida, advogando por direitos que aprendeu a conhecer naqueles espaços tão ausentes de espaço, privados da sonhada liberdade.

No contexto penitenciário, a leitura e a escrita enceram um valor de significância voltado ao ato de se conhecer e de se envolver com o mundo letrado e seus códigos. Há também o desejo de entender os processos penais que são escritos em linguagem jurídica. Logo, o acesso ao mundo da leitura e da escrita para esses sujeitos representa não somente a apropriação de um conhecimento linguístico, mas também o poder de ter acesso ao mundo letrado e ao mundo do conhecimento como forma de obter autonomia, tendente a buscar sua independência social por meio do acesso à leitura e a escrita.

Como podemos encontrar nesta pesquisa, as rodas de leitura organizadas pelos próprios alunos/presos; a Rádio Cipó e o jornal A Grade que são meios de usos da linguagem para o acesso a cultura letrada e com metodologias significativas para o espaço de privação de liberdade. As aulas de leitura dramatizada que encontramos nas práticas de uma professora, embora poucas vezes, merecem destaque como sendo atitudes metodológicas que propiciam aos alunos uma leitura mais prazerosa, crítica e reflexiva. De modo geral as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita ainda se sustentam numa concepção tradicional com alguns momentos tendendo para a concepção sóciointeracionistas.

Assentado nas observações realizadas na sala de aula, percebemos que os professores poderiam inserir, em seus planos de aulas, autores, personalidades brasileiras que também entreabrem histórias de vida de superação, não raro, emolduradas por causas sociais significativas. É de todo relevante assinalar que o aluno/preso não é portador de nenhuma fraqueza mental. Mais que isso: o ambiente de tensão, de sujeira, de alienação religiosa, de exploração/tortura psicológica e de várias vulnerabilidades pode ser invertido e transformado se o professor, em sala de aula, estimular com boas leituras, conferindo um ensino/aprendizado que valore as experiências de vida dos alunos, faça do ambiente escolar um ambiente mais criativo, dinâmico e prazeroso, resultado da leitura refletiva. Afinal, esse aluno reclama pela intervenção pedagógica do professor, com vista a que esse aluno consiga, com dignidade, realizar as devidas leituras que lhe ampliem a visão de mundo, descortinando a possibilidade de sonhar sonhos mais reais e palpáveis. Só assim, poderá o educando se libertar das amarras das instituições totais que emergem no contexto.

É possível observar, nos dados coletados, que as falhas no processo pedagógico de avaliação, de acompanhamento e de intervenção, que deveria ocorrer nas salas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos do 1º segmento, não se dão por conta do não envolvimento dos segmentos. O perfil do servidor penitenciário, para atuar num contexto prisional com uma política voltada à reinserção social, não pode prescindir de uma formação sólida. Nesta pesquisa identificamos que aquele agente penitenciário, detentor de um nível superior nas áreas humanas e sociais, dispensa um olhar mais eficaz, o que conduz a um entendimento coeso de sua atuação profissional naquele contexto. Está na mão desses servidores a responsabilidade da segurança, da educação e

da transformação dos sujeitos em privação de liberdade, habilitando-os a retornar a sociedade, em busca do que o homem mais almeja: sua liberdade.

Pude constatar que as salas consideradas como alfabetização, na verdade, abrigam alunos que estão fazendo à aquisição inicial da leitura e da escrita e também aqueles que estão desenvolvendo essas habilidades. Urgente se faz uma prática pedagógica mais significativa do ato de ler e de escrever, com criticidade, canalizada para a cidadania, pois os alunos argumentaram, em entrevistas, que querem uma escola que disponibilize um tempo maior de adequação curricular. Em complemento, que ofereça livros e material didático que possam auxiliá-los em suas leituras e na busca pelo conhecimento, conduzindo ao tão necessário letramento.

Finalizando, o ensino na prisão pode ser aperfeiçoado se houver, de início, o cruzamento dos dados do aluno, ainda no ato da matrícula, entre a SEJUDH e a SEDUC. Procedimento não diverso se dá com a Vara de Execuções Penais, estendendo a esse aluno o direito à remissão em razão das horas aulas estudada. Em suma, o aluno/preso precisa ser visto com mais cuidado por parte da equipe gestora e dos professores, respeitada, mais que tudo, sua condição de ser humano, em condições, portanto, de emprestar um significado novo de sua vida à sociedade que, de certa forma, foi por ele ofendida. E deixo uma pergunta que muito me intrigou durante todo o tempo de observação no lócus de pesquisa. Por que, a equipe de segurança do Centro de Ressocialização de Cuiabá, quando necessitava impor o seu poder de mando, proibia de imediato, toda e qualquer atividade educativa que é de direito do sujeito em privação de liberdade?

Somente com a visão assentada no social, inserida na comunidade, imprimindo constituição efetiva a ela, torna-se o aluno/preso capaz de ler e interpretrar seu próprio cotidiano, assim como o mundo. A esse nível pode chegar somente o letrado, não o meramente alfabetizado. Por isso, só ao letrado é dado exercer sua cidadania com plenitude, titular que é de seus direitos e consequentes deveres.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. 11ª ed. – São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

BOGDAN, Robert e BILKLEN, Sári. ***Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos***. Lisboa: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento.** Brasília: Ação Educativa/MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010.

BOURDIEU, Pierre. ***A economia das trocas linguísticas***. São Paulo: EDUSP, 2008.
_____. ***A economia das trocas simbólicas***. 6ª ed. São Paulo: Perpectiva, 2006.

CAGLIARI, L. C. ***Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.*** São Paulo: Scipione, 1998.

CÂMARA, Heleusa F. ***Reinvenções da vida em escritas na prisão.*** In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 105-126, nov. 2011.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21ª ed., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

DEMO, P. ***Metodologia científica em ciências sociais***. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DURANTE, Marta. ***Alfabetização de adultos:*** *leitura e produção.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAZENDA, Ivani (org). ***Metodologia da pesquisa educacional***. 2ª ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991

FIORIN, J. L. ***Introdução ao pensamento de Bakhtin***. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e punir.*** Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. ***A ordem do discurso.*** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. ***As palavras e as coisas.*** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler***. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____; MACEDO, Donald. ***Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra***. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. ***Pedagogia da indignação:*** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. ***Pedagogia da Autonomia***. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem M. (Org.). *Educação em prisões:* direito e desafio. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2010.

_____.Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 5-6, nov. 2011.

KASPARY, Adalberto J. ***Habeas verba: português para juristas.*** 9ª ed., rev. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2007.

KATO, Mary. ***No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.*** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. ***Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação 1998 in: Alfabetização e letramento*** Roxane Rojo (org). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. ***Fundamentos de metodologia científica.*** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LENER, D. ***Ler e escrever na escola – O real, o possível e o necessário***. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LURIA, A. R. ***Desenvolvimento cognitivo.*** São Paulo: Ícone, 1990.

MAEYER, Marc. ***Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?***. In: Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionaís: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara ; CUNHA, Maria Tereza Santos (Orgs). ***Refúgios do eu:*** **educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

MORAES, Eliane Robert. A cifra e o corpo: as cartas de prisão do marquês de Sade. In: GALVÃO, W. N. ; GOTLIB, N. B. *Prezado senhor, prezada senhora – estudo sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.55-60.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. ***Leitoras aprisionadas: histórias de vida e leitura narradas na Penitenciária Feminina em Cuiabá*** – **Mato Grosso**. 2010. Tese pós-doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. ***Inteligência e vida cotidiana:*** *competências cognitivas de adultos de baixa renda.* Cadernos de Pesquisa, n. 44, 45-54, fev. 1983.

PAIVA, Jane. ***Que conteúdos dilemas na educação de jovens e adultos.***In: p*rograma um salto para o futuro. S*érie educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. v. 16, maío, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

RUBACALBA PÉREZ, Carmen. Escribo aquello que no sabía decirle a nadie: la escritura em reclusión. In: SIERRA BLAS, Verônica; GÓMEZ, Castillo (Orgs.). *Letras bajo sospecha*: *escritura y lectura em centros de internamiento.* Alcalá: Ediciones Trea, 2005, p.217-235.

SOARES, Leôncio. ***Educação de jovens e adultos.*** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. ***Letramento e escolarização*****.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. ***Alfabetização e letramento***. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. ***Letramento e alfabetização: as muitas facetas***. Revista Brasileira de Educação, 2003.

_____. ***Letramento: um tema em três gêneros***. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. ***Estratégias de leitura***. Trad. Cláudia Schilling – 6ª ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.

STENGEL, Richard. ***Os caminhos de Mandela:*** lições de vida, amor e coragem / Richard Stengel; tradução Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2010.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. ***La educación básica em los estabelecimientos penitenciários.*** Hamburgo: UNESCO & ONU, 1994.

_____. ***Educación em prisiones em latinoamérica: derechos, liberdad y ciudadanía.*** Brasília: UNESCO, 2008.

_____. ***Educando para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.*** – Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
_____. ***Pensamento e linguagem***. Trad. Jérferson L. Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Feliciana Cunha Figueiredo
Feli.c.figueiredo@gmail.com

Marlene Melo
Marlenezanelato@gmail.com

Marilene de Souza Carvalho
Marycarvalho27@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O curso de especialização em EJA e Economia Solidária/UFMT tem trabalhado numa perspectiva de autogestão, compartilhamento, solidariedade e autonomia, como forma de desvelamento da realidade e busca de alternativas para superação do trabalho alienado. Os professores das redes municipal e estadual de Cuiabá, estão vivenciando na pratica, a teoria da economia solidária - ECOCOL com projetos de intervenção nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas unidades de ensino. Os projetos foram acompanhados desde sua elaboração e implementação, considerando as aprendizagens do curso de especialização, desta apresentamos aqui os pontos relevantes deste processo, que vem dando subsídios a nova organização da práxis cotidiana, trazendo uma aprendizagem significativa para os educadores/cursistas e para os educandos/sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Economia Solidária como proposta de formação continuada para educadores

O curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária, vem de uma longa e árdua discussão desde 2010, sobre os rumos da educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso promovidos pelos parceiros: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação.

A proposta foi colocada em papel e encaminhada para a aprovação do Ministério da Educação, após um longo período de tramite e reformulações, o projeto foi aprovado em 2013, para ser executado a partir de agosto desse ano. Porém, ainda faltava a liberação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão/SECADI, para que o mesmo fosse colocado em prática.

A equipe de coordenação do Curso, sob a liderança do prof. Dr. Delarim Martins Gomes e profª Drª. Maria das Graças Martins da Silva, em contato com o MEC/SECADI, conseguiram a liberação para o inicio da EJA ECOSOL, a partir de 09 de novembro de 2013 com aula inaugural e participação de representantes do MEC/SECADI e Ministério do Trabalho e Emprego/ SENAES.

O Curso de Especialização oferecido em nível pós-graduação *Lato Sensu*, é uma iniciativa pioneira no Estado de Mato Grosso. Sua especificidade é a proposição de conhecimento das formas coletivas de organização desenvolvidas por populações rurais e urbanas para o enfrentamento das crises do mundo do trabalho. A partir da interface entre as áreas de conhecimentos e práticas, tem o propósito de se constituir como momento privilegiado de formação continuada de docentes das Redes Públicas de educação básica de Mato Grosso, possibilitando momentos de reflexão, conhecimento da realidade da economia solidária no município em que atuam e se convertam em atores da integração de seus educandos às iniciativas de economia solidária.

A rede municipal de Cuiabá iniciou com 64 matriculas, deste total houve desistências e novas composições ainda no primeiro módulo; devido à especificidade da modalidade EJA, a rede municipal em sua organização estrutural, possui uma equipe de assessores que realizam o atendimento às unidades de ensino, são docentes que estão à disposição da Secretaria municipal de Educação, e que por ser este curso de grande contribuição para a Rede, os professores/assessores foram autorizados a participar. Como a Rede municipal atende também o Programa de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, foram disponibilizadas 10 vagas para que os professores também pudessem participar. Desta forma atualmente estamos com 52 educadores participando deste curso.

Plano de Intervenção em EJA/ECOSOL

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos EJA, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. A educação popular, entendida como uma educação para o povo, um processo amplo de formação da classe trabalhadora (sujeitos da EJA), começa no Brasil na década de 40. Os programas de alfabetização se pautavam pelo "mínimo necessário" para o estabelecimento de melhores condições materiais de vida nas comunidades mais pobres.

Setores da igreja católica, da Universidade e organizações de estudantes participaram destas iniciativas de formação e foram responsáveis por alterar a lógica do "mínimo necessário" para uma Educação Popular com letra maiúscula, ou seja, uma concepção pedagógica politicamente assumida, que propõe desvelar as relações sociais de opressão ao longo do processo de aprendizagem. (BRANDÃO, 2002 p 12).

Uma das características da educação popular como conhecemos hoje, é que ela rompe os espaços formais da Educação e busca a aproximação entre saberes de diferentes lugares da sociedade e da cultura. A escola passa a ser um entre muitos outros lócus onde as pessoas se formam pelo processo de conscientização crítica do conhecimento.

Paulo Freire, educador com trajetória junto aos setores populares, sistematizou suas experiência e propôs uma teoria crítica às concepções de educação então vigentes. A problemática principal da obra freiriana é a libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Para ele a Educação Popular é prática dialógica e conscientização libertadora. É práxis transformadora! O educador popular se constitui não apenas por sua formação teórica, mas principalmente por sua práxis transformadora. A educação está ontologicamente ligada ao processo de Trabalho, pois é uma prática social relacionada às formas pelas quais o homem produz e reproduz a própria existência na história.

Deste modo, no primeiro módulo do Curso de Especialização em EJA/ECOSOL, foi apresentada a articulação da Economia solidária com o Mundo do Trabalho, como um ato pedagógico intrínseco à Educação de Jovens e Adultos; sendo assim, no quarto módulo EJA e Mundo do Trabalho I, a profª Me Rosangela Carneiro Goes, apresentou como objetivos da disciplina: o trabalho como princípio educativo, produção de trabalho e renda em organizações sociais de economia solidária, estudos de ocupações e

transformações do meio ambiente, diferentes concepções de sistema de produção, educação e geração de trabalho e renda na perspectiva do desenvolvimento sustentável, democrático e socialmente justo, com enfoque territorial e relações de trabalho no campo e na cidade.

Desta forma, como uma das propostas é refletir sobre a realidade e buscar alternativas para superação dessa realidade, a organização do trabalho parte de nosso cotidiano em sala de aula, a começar pela organização de grupos de trabalho com diferentes educadores de áreas de conhecimento, de unidades de ensino etc.

A mobilização parte da vontade e motivação de transformar a realidade, portanto, cada educador (a) tem que estar comprometido com esta transformação, identificando o perfil daqueles (as) que estão/estarão envolvidos (as) durante o processo. Mobilizar perpassa por uma ampla parceria com organizações, movimentos sociais e órgãos públicos, que favorece a articulação de quem faz a Economia Solidária. (Pedagogia e Autogestão:2012)

Os pensadores sociais, ao longo da história, acoplaram a teoria à prática da autogestão no trabalho e da autogestão das lutas à necessidade de uma educação sistemática para além do capital, umbilicalmente ligada à superação do trabalho alienado. Desta forma

> (...) é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem tréguas; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão. (Shulgin apud Freitas, 2009,p.30)

A organização por grupos de trabalho para a autogestão do processo educativo deste módulo, recebeu as seguintes nomenclaturas: coordenação, animação, memória, cuidados e avaliação. O grupo da coordenação ficou responsável pela organização do

tempo, os combinados sobre o funcionamento das aulas, verificar quais colegas estão faltando e saber sobre as dificuldades, procurando auxiliá-los e informar sobre os encontros. O grupo da animação, ficou com a tarefa de organizar momentos de alegria, animar os cursistas quando sentirem-se cansados e fatigados. O grupo dos cuidados, ficou com a responsabilidade de cuidar do ambiente físico, verificando os equipamentos, limpeza do ambiente e organizando o lanche compartilhado. O grupo da avaliação, ficou com a tarefa de promover momentos de reflexões sobre as aprendizagens efetivadas.

Ao longo deste curso de especialização temos construído coletivamente conhecimentos de como organizar nosso trabalho pedagógico: no planejamento e nas atividades; temos vivenciado novas metodologias e novos procedimentos que podem ser utilizados em sala de aula. E principalmente realizado reflexões sobre nossa práxis para que posamos voltar os olhos para o trabalho educativo como práxis emancipatória e o trabalho como princípio educativo. Nos relatos dos grupos no final do modulo, concluímos que vivenciar o processo de autogestão é muito complexo, devendo ter a participação de todos, e que esses processo pode ser exitoso com o desprendimento, diálogo e a solidariedade.

A prof. Me Rosangela Góes, fez uma proposta que foi muito bem aceita pelo grupo de cursistas para a realização de uma feira solidária no final do módulo, bem como que cada cursista realizasse um projeto de intervenção sobre a ECOSOL em sua unidade de ensino. Desta forma, os docentes que não estão em sala de aula, ficaram com a missão de acompanhar os projetos de intervenção desde seu planejamento até sua aplicação. Dez escolas da rede municipal e duas da rede estadual foram contempladas com os projetos. Aqui apresentaremos apenas alguns relatos da execução dos projetos.

Para o acompanhamento dos projetos de intervenção, alguns cursistas solicitaram orientações da equipe EJA/Campo/SME e um documento de apresentação para as escolas envolvidas. A Equipe EJA/Campo/SME sereuniu para definir como poderia acontecer esse acompanhamento, considerando que alguns educadores não têm pratica em assessoria. Foi elaborado um roteiro para o acompanhamento desde a escrita do projeto: o que deveria constar, sua fundamentação teórica, o que poderia ser observado nos projetos, a mobilização e sensibilização das equipes gestoras das unidades de ensino e sua aplicabilidade junto aos alunos da EJA na rede municipal. Este roteiro foi encaminhado aos educadores/cursistas por e-mail. Através da Diretoria de Ensino/SME, foi encaminhado o

Oficio 028/2014 para as 14 escolas que ofertam EJA, solicitando dos gestores o apoio, acompanhamento e condições para que o projeto fosse colocado em prática.

São muitas as marcas do pensamento de Paulo Freire que contribuíram para construção do conceito de Educação Popular, a principal contribuição é que seu pensamento nasce da prática, propondo uma educação na ótica do oprimido. Educação que dá um novo significado ao destino da pessoa humana, pois a ação humana sobre o mundo muda não somente o mundo, mas também os sujeitos desta ação. Com este intuito os projetos foram orientados.

Contrariando a ideia de existência de uma "idade adequada" para o aprendizado, a concepção de EJA subjacente a esta proposta de curso parte da convicção "de que alunos pobres são capazes de aprender e de que eles requerem atenção especial e práticas inovadoras de aprendizagem" (MORENO; GOULART, 2005, p. 85). A colocação em prática desta perspectiva de aprendizagem está relacionada à elaboração de um currículo, de conteúdos, de métodos e de materiais didáticos que reconheçam o jovem e o adulto como sujeitos centrais da prática educativa: "***trata-se de uma educação com jovens e adultos e não mais uma educação para jovens e adultos***" (IRELAND et al., 2005, p. 93). Como educadores nosso trabalho precisa contribuir com este objetivo, provocando reflexões junto aos trabalhadores sobre o seu trabalho, sobre mudanças e saberes originados a partir dele, bem como sobre as transformações necessárias na sociedade. O desafio que temos está em participar de maneira ativa dessa transformação e não somente realizar mobilizações ou atividades formativas. O trabalho de intervenção nas unidades de ensino tem intenção de divulgar as experiências em economia solidária, que o aprendizado de um grupo seja compartilhado com outros grupos, e deste, para outros ainda, e que nesta partilha de conhecimentos e práticas, sempre seja colocado algo a "mais", o novo conhecimento produzido por um novo coletivo.

Desse ponto de vista, o processo educativo exige que o educador coloque-se desde o ponto de vista das comunidades reais e veja o que conseguem produzir e articular a cada momento. Sendo assim, cada um educador/cursista marcou a reunião com a equipe gestora da escola para mobilizar a participação. Os cursistas/assessores participaram desse momento, onde foi apresentado o projeto. Na grande maioria das escolas o projeto foi muito bem recebido, diretores e coordenadores participaram ativamente do processo, auxiliando ou sugerindo ações. Em algumas escolas os gestores não se envolveram, ou

pouco se envolveram, principalmente quando o professor que fez a proposição do projeto não fazia parte do atendimento da modalidade. Em verificação aos projetos alguns ficaram muito extensos com ações até para o final do semestre, outros ficaram bem definidos, mas na aplicação os alunos solicitaram que sejam ampliados ou realizados com maior prazo.

Houve unidade de ensino como a EMREB Udeney Gonçalves da Amorim, onde as assessoras Marlene Mello e Maria Cristina Floquet não conseguiram chegaram para a realização do projeto uma vez que na comunidade, foi colado fogo nos pastos, e este chegou a queimar a ponte, impossibilitando a chegada das mesmas e dos alunos na unidade escolar, desta forma o projeto foi desenvolvido em outra data, mas no relato da profª Cursista Z. S, houve envolvimento dos alunos e não da equipe gestora. Já na EMREB Nossa Senhora Penha de França, o acompanhamento e a realização da feira foi um sucesso, tendo em vista que a unidade de ensino tem por prática a realização da Feira Cultural. Todos os professores cursistas L. N, M.N. e J. participaram com suas turmas, realizando o projeto de intervenção com o sabão solidário, desde as turmas de EJA, passando também pelas turmas do Ensino Fundamental, culminando na confecção do produto, sua distribuição entre os educandos e a venda simbólica na feira cultural.

O projeto de intervenção ECOSOL realizado no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – CEAADA, Profª Arlete P. Migueletti, foi enviado para a equipe, que realizou algumas considerações. Como o prazo estava muito curto, o prof. A. colocou em pratica o projeto sem o acompanhamento do grupo. Devido à especificidade do atendimento que ele realiza, não tem uma turma especifica, são encontros que acontecem onde as pessoas surdas, de diversas faixas etárias se encontram para aprenderem a linguagem de sinais. Sua proposta foi a realização de diálogos e um teatro com os temas: Feira de Frutas e Comprar Barato. O objetivo foi valorizar os conhecimentos construídos tomando como primordial conceito, a solidariedade e o cooperativismo. Ele relata que houve muita interação entre os participantes e que ficaram mais atentos para serem mais solidários com os colegas.

Na Emeb Jesus Criança, o relato da equipe de assessores, T. F. e C. C, informa que participaram da reunião com a equipe gestora, em uma quinta feira e que assim que chegaram na unidade além de serem bem recebidas, os gestores já conheciam o projeto e já estavam se organizando na elaboração e na mobilização com os educandos. A equipe de assessores, acreditou que não haveria tempo hábil para a realização do evento, que

chegaria na escola na terça-feira e não teria nada pronto. A surpresa foi de que quando chegaram na escola tudo estava organizado. Nos relatos dos professores/cursistas, a participação da equipe gestora foi fundamental para o cumprimento das atividades, e também que todos os educandos se engajaram na participação e confecção do sabão solidário, onde muitos já conheciam os processos mas de outras formas, sendo assim, houve muitos questionamentos e novas aprendizagens.

Na EMEB Maximiano Arcanjo da Cruz, houve envolvimento de todos os profissionais da unidade; a proposta do projeto de intervenção ECOSOL, foi acompanhada pela assessora Marilene de S. Carvalho. A proposta foi analisar a pratica, da Cooperativa Mista de Pequenos Produtores de Bom Sucesso - Várzea Grande- MT enquanto organização social e o trabalho cooperativo realizado por eles na produção de derivados da cana-de-açúcar, baseando-se nos estudos de contextualização, com o tema Cana-de-açúcar. Foi realizada visita na comunidade e na associação onde são produzido os derivados da cana. Percebeu-se que a participação ativa de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar tem se transformado num ambiente de investigação dos processos físicos, químicos, relatos de experiência, experiência prévias e vivenciadas no contexto escolar, pois os educandos da EJA noturno não medem esforços para se reunir, dialogar, planejar ações que com certeza trarão benefícios para todos os envolvidos no âmbito educacional.

Na EMEB AntoniaTita Maciel de Campos, as assessoras Feliciana C. Figueiredo, Marlene Mello e Cristina Floquet, realizaram reunião com a coordenadora pedagógica e professoras/cursistas: M.M e V.V, porém o projeto já havia sido encaminho por e-mail para sugestões, e houve algumas alterações. O projeto recebeu apoio de todas as professoras do período noturno, equipe gestora e servidores. O desenvolvimento das atividades começou com mini palestras sobre ECOSOL, e em forma de oficinas durante a semana, foi realizada confecção de Silk-Screem em camisetas e guardanapos, bicos em crochê, e confecção de cestos com barbante, cola imitando cipós, aulas com pesquisas no laboratório de informática sobre os produtos e sua composição, culminando na feira de troca.

O método de abordagem e de relacionamento determina profundamente o conteúdo do trabalho de construção e desenvolvimento da Economia Solidária. O primeiro momento dos projetos de intervenção ECOSOL foi apresentar essa nova possibilidade de

organização social e autogestão das suas lutas, que revela para os (as) trabalhadores (as) a necessidade indissociável de autogestão da produção e da vida social. Por isso a pedagogia das lutas dos (as) trabalhadores (as) contém sempre uma dimensão organizativa, unificando os (as) trabalhadores (as) para a superação da exploração e do próprio assalariamento (Tragtenberg, apud Novaes, 1986). Na autogestão, os (as) trabalhadores (as) passam a questionar o abismo dos salários e a necessidade de sua superação – aquilo que Marx chamou de "abolição do sistema salarial", a necessidade de unificar as lutas sociais, superar a divisão entre os que mandam e executam, a necessidade de rodízios para evitar a burocratização, a necessidade de controle da totalidade da produção e da distribuição através do planejamento democrático dessa produção, além de uma produção voltada para a satisfação das necessidades humanas (Novaes, 2011).

Na Emeb Marechal C. Rondon, as assessoras Marlene Melo e Cristina Floquet realizaram as intervenções no projeto ECOSOL escrito via telefone e e-mail. Participaram da reunião com a equipe gestora e a professora do período noturno que atua na EJA, a proposta da prof. cursista N. S. foi aceita pela coordenadora e professora, que acreditavam que a professora N.S é quem daria as aulas conforme o planejamento apresentado. Desta forma, ficou acertado que a prof. da sala aplicaria o planejamento e a professora N.S que trabalha na unidade com turmas do Ensino fundamental, faria a oficina de Sabão solidário. Foi realizada a mobilização, a compra dos ingredientes e no dia marcado, foi realizada a oficina, que devido a falta de recipiente de plástico para o preparo do sabão, foi colocado em recipiente de alumínio, para que se embalasse em outra data. Na data marcada para realizar a embalagem, foi detectado que devido a soda utilizada, houve corrosão do fundo do recipiente, vazando assim a metade do sabão liquido. Mesmo assim, nessa quantidade foi embalado e disponibilizado aos educandos. Um novo aprendizado, para a turma e para a professora.

Nesse contexto, a Economia Solidária envolvida com a modalidade (EJA) contribui para a construção de uma cultura do direito à educação ao longo da vida difundindo informações, desmontando preconceitos, mobilizando e ajudando a dar visibilidade à demanda social da EJA, pois coloca no cerne da discussão educativa a vida adulta, o trabalho e os educandos da EJA, passando a considerá-los como sujeitos plenos de cultura e conhecimento, com diferentes percursos e projetos formativos.

Isto exige uma organização curricular mais flexível e inovadora, colocando em diálogo saberes diversos: popular e erudito, dotada de estratégias formativas numa perspectiva intersetorial, articulando-a as políticas de desenvolvimento local, de trabalho e renda, participação, assistência social, saúde, cultura, meio ambiente, como nos aponta o educador Paulo Freire.

A educação ao longo da vida deve ser entendida como um conjunto de processos de aprendizagem que possibilite aos adultos o desenvolvimento de suas capacidades, o enriquecimento de seus conhecimentos e a melhoria de suas competências técnicas ou profissionais, pois "Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2002, p.20).

Quais são os anseios dos educandos trabalhadores? Esta questão também é uma especificidade da EJA. E esta reflexão traz à tona o tema trabalho para o currículo da EJA. Paulo Freire afirma "Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" – tratar de trabalho no currículo de EJA é considerar também que educador e educando são trabalhadores e estão imersos no mundo do trabalho, sendo assim ambos têm muito a compartilhar.

Nesta via, o tema trabalho é imprescindível na formação do cidadão trabalhador, os sujeitos da EJA; alfabetizar é construir a identidade libertária do trabalhador, pois o ato de transformação que nos distingue, de fato, dos demais animais, não é outro, senão o trabalho.

Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma relação participativa, criadora, ativa, criativa e coletiva dos cidadãos para a consolidação desta nova proposta curricular de EJA – o diálogo com a Economia Solidária. Desta forma os projetos desenvolvidos desde sua elaboração primaram por estes objetivos.

É conhecida a frase de Marx que diz: "os filósofos interpretaram o mundo, é preciso transformá-lo". Assim, mais que possuir uma teoria pedagógica libertária, é necessária uma prática pedagógicatransformadora, ou seja, é necessário o exercício da práxis. No contexto do trabalho associado, temos percebido que o exercício da práxis está presente de forma bastante acentuada nos projetos de extensão universitária como este curso de especialização: EJA e ECOSOL.

Considerações finais

A Economia Solidária não pode ser vista apenas como um movimento econômico. é necessário ligá-la a outros movimentos sociais que buscam a melhoria de qualidade de vida da população em geral. O curso de especialização EJA/ECOSOL tem cumprido seu papel de desvelar a realidade, apresentando uma nova forma de organização social que passa pela autogestão, pela solidariedade e autonomia.

Paul Singer (2005) entende a Economia Solidária como mais uma estratégia de luta do movimento popular e operário contra o desemprego e a exclusão social. Promover o diálogo entre as aprendizagens escolares e a vida, não significa restringir a formação dos jovens e adultos aos conhecimentos instrumentais necessários à participação dos sujeitos no mundo do trabalho e nas práticas culturais da sociedade urbana letrada; mas é reafirmar a ação transformadora da educação apontada por Paulo Freire.

O projeto de intervenção ECOSOL, trouxe essa possibilidade de articular a realidade local com os saberes acadêmicos, dando aos sujeitos da EJA, um conhecimento articulado entre pratica e teoria, fazendo com que os conteúdos tenham significado na vida e significância de seu uso para a vida.

Nesta experiência começamos com o conhecimento das formas coletivas de organização desenvolvida por populações urbanas e rurais para o enfrentamento da crise do mundo do trabalho. As reflexões sobre a economia solidária, tem nos levado a criar novas possibilidades de atuação na vida profissional unindo teoria e pratica, voltando a atenção para o sujeito em sua universalidade e humanidade.

Trazer a economia solidária como tema de discussões reflexivas aos educandos da EJA vem reafirmar que a escola pode e deve transcender a experiência imediata, promovendo a reflexão crítica dos contextos mais amplos, auxiliando os sujeitos a (re)construírem a consciência social e de si, e a (re)formularem projetos pessoais e coletivos de futuro...

Pontos positivos dos projetos de intervenção em EJA/ECOSOL:

- ✓ Mobilização de educadores/cursistas para organização e realização de projeto de intervenção nas unidades escolares da rede municipal de Cuiabá.

- ✓ Mobilização de educadores/cursistas/Assessores pedagógicos da SME para o acompanhamento dos projetos nas Unidades Escolares.
- ✓ Mobilização dos educandos/ sujeitos da EJA das unidades escolares;
- ✓ Visibilidade do curso de especialização EJA/ECOSOL, e sua aplicação pratica.
- ✓ Implementação dos projetos de intervenção e sua continuidade no semestre em algumas unidades de ensino.
- ✓ Aceitabilidade dos sujeitos EJA na implementação das etapas do projeto de intervenção;
- ✓ Participação solidária da comunidade escolar;
- ✓ Realização da feira solidária;

Pontos negativos:

- ✓ Falta de envolvimento de alguns gestores;
- ✓ Maior empenho de alguns colegas cursistas no desenvolvimento das atividades;
- ✓ Retorno dos relatórios de intervenção em tempo hábil;

O desafio pedagógico é uma constante, pois trata-se de uma formação continuada pelo diálogo, como prática de liberdade, que visa ir para além do capital. É uma formação forjada em longos anos de luta dos oprimidos, engendrada pela solidariedade, pela cooperação, pela autogestão, valorizando a potencialidade de cada integrante do grupo. Requer: Participação e envolvimento, exercício da democracia, saber ouvir / ser ouvido, viver / conviver entre diferentes, buscar conjuntamente as soluções para os problemas, construção do coletivo e muita vontade de testar novos rumos.

Bibliografia

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATTANI, A.D. (org). A outra economia. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

FREIRE, Paulo .Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia (org.). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: INEP, 2005. p. 91-101.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno CEDES, vol. 21, n° 55, Campinas, nov. 2001.

MORENO, Carlos Eduardo; GOULART, Oroslinda Taranto. Acesso e qualidade do ensino fundamental: direito de todos? In: KRUPPA, Sonia (org.). Economia Solidária e Educação e Jovens e Adultos. Brasília: INEP, 2005. p. 85-90.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico. In KRUPPA, Sonia (org.) Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: INEP, 2005. p. 13-20.

DIÁLOGOS CULTURAIS E SUAS INTERSECÇÕES: SABERES TRADICIONAIS E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO, POR UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Mestre em Educação pela UEL e Doutoranda em Educação pela UFMT (UFMT) e docente da Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-MS (UEMS).
Integra o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação Popular- GPMSE
adma@uems.br

Passos Luiz Augusto
Professor Doutor e Orientador do Programa de Pós de Graduação em Educação da UFMT
Líder do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação Popular –GPMSE
passospassos@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente texto pretende refletir e dialogar sobre os diferentes mundos, diferentes saberes da humanidade. Homens e mulheres são seres-no-mundo, que só realizam sua existência no encontro com outros seres humanos, todas as nossas ações e decisões afetam as outras pessoas, este movimento é resultado da circularidade milenar, da coexistência. A ordem eurocêntrica, no bojo de sua dominação linear, cartesiana, defende uma verdade única de dominação. As relações de poder são determinadas pela força do extermínio, por subjugar a inferioridade de uma cultura sobre outra, instaurando aqui a exclusão de um povo, do local de uma cultura, da dominação de poder, de uma identidade, de um território. Nesta convivência circular devemos entender que o ser humano é mais do que causa e efeito, diante da linearidade quântica, ele é constituído por outros olhares, por subjetividades, espiritualidades construídas e imaginadas por diferentes grupos sociais. Estas diferentes perspectivas dos grupos, podem indicar, interseções, limites e possibilidades de saberes em relação a um mesmo conflito. Estes grupos criam códigos e significados culturais obrigatórios e necessários para perpetuação, proteção e identificação da sua existência. O fato de pensar, reaprender e perceber os dois mundos num só, por meio do exercício da maiêutica, em questionar constantemente os dois mundos que nos cercam, permite entender que precisamos ressignificar valores como ter, poder, ser.

Palavras Chaves: Saberes, Cultura, Alteridade.

Considerações Iniciais

A reflexão que se faz do mundo contemporâneo, entende a pluralidade como cerne social, requer pensar a sociedade, a educação, nas relações de poder, como consequência dessa pluralidade. Em se tratando das relações de poder na atualidade, podemos dialogar e refletir com Gramsci, Derridá, Foucault, Bhabba, Hall, Andersen, Agamben. Estes pensadores partilham da desconstrução de paradigmas autocráticos e totalitários, que cerceiam a autonomia do ser humano, do outro, acreditam no movimento constante das relações, de poder, manifestado nas diferentes formas etnológicas. Formularam ressignificações do conhecimento, no campo ideológico, teórico, metodológico, que se diferenciaram do que foi produzido no campo da humanidade. O discurso do colonizador produziu estereótipos sobre homens e mulheres e, atuando de forma espetacular, criou no outro, o colonizado, estereótipos de si, como forma de dominação,

Podemos afirmar que, dependendo do lugar, determinados discursos são convenientes, são atemporais e culturais, podendo o discurso ser compreendido em uma cultura e negligenciado em outras, isto depende das relações de poder do Estado, da sociedade, do momento histórico dos sujeitos envolvidos. No contexto atual as relações de Estado, e por que não afirmar, de poder, estão em processo transitório de deslocamento, elas passam por modificações que contradizem o direito democrático, estamos especificamente citando o "*Estado de exceção*". Partilhamos do pensamento de Agamben e Pecoraro quando afirmam:

> Em primeiro lugar, a constatação, trabalhada desde o início com rigor e coerência, de que categorias tradicionais da política (soberania, estado, povo etc.) desmoronaram, tornando-se absolutamente ineficazes, inúteis, para a compreensão do mundo contemporâneo no qual, e este é um ponto de grande interesse, o centro é ocupado pela "máquina governamental" que rege as sociedades ocidentais, pelo "problema da governamentabilidade" que ilude os cidadãos e camufla os ataques à liberdade e à democracia. O arcano da política declarou recentemente, "não é a soberania, mas o governo; não o rei, mas o ministro; não Deus, mas o anjo; não a lei, mas a polícia". (2011, p.6)

É notório a violação dos direitos humanos em nome de uma pseudo soberania, os discursos marcados por um uma mídia, que perpetuam uma discursividade terrorista constante

para justificar o injustificado. Esta discursividade tolhe o direito e ir e vir, abole os direitos dos cidadãos e o exercício da cidadania, elimina a liberdade individual e condiciona mentiras como verdades ideólogicas, escortinando uma falsa proteção do direitos humanos. A discussão da ética nas diferentes áreas permite uma amálgama de conhecimento, provocando interseção do olhar educacional. O filósofo Merleau-Ponty (2011), conduz nossa reflexão sobre o *ser* e o *ente* e sua relação ontológica no interior, onde objeto e sujeito se identificam:

> Em primeiro lugar, a constatação, trabalhada desde o início com rigor e coerência, de que categorias tradicionais da política (soberania, estado, povo etc.) desmoronaram, tornando-se absolutamente ineficazes, inúteis, para a compreensão do mundo contemporâneo no qual, e este é um ponto de grande interesse, o centro é ocupado pela "máquina governamental" que rege as sociedades ocidentais, pelo "problema da governamentabilidade" que ilude os cidadãos e camufla os ataques à liberdade e à democracia. O arcano da política declarou recentemente, "não é a soberania, mas o governo; não o rei, mas o ministro; não Deus, mas o anjo; não a lei, mas a polícia".

O processo político e histórico, permite entender que a pretensão dos poderes autocráticos e totalitários (nazismo, fascismo...) sempre foi o controle da sociedade civil. Para tanto, criaram uma política de controle de Estado, onde tudo se justifica em nome da segurança nacional, mas o que por detrás deste discurso é a manutenção do poder, por meios e fins que acirram mais as desigualdades econômicas, culturais, aumentando a xenofobia e concebendo maior poder a poucos. Este sistema de contradição, legisla com mecanismos arbitrários de promover privilégios a poucos, reafirmando a lógica da centralidade do *capital.*

O esclarecimento quanto a este desdobramento histórico do poder econômico deve ser criticado, pois entender a lógica e limites de poder, neste mosaico de emoções, de conjunções, de espiritualidades, das relações, dos papeis sociais pode ser um instrumento de convalidação do poder, isto depende de quem dissemina este pensamento como verdade única, vendendo a falsa ideia de equilíbrio econômico e social. É necessário analisar e trabalhar com o ser humano ontológico a procura do homem omnilateral, provocarmos uma reflexão política e educacional, pois a barbárie social instituída neste contexto contrapõe com os direitos universais do cidadania, contra a própria diversidade humana.

Caminhando com a ética e permeando possibilidades no contexto escolar

Entender a lógica e a dinâmica história da humanidade do ser ontológico e omnilateral só tem significado quando ele vive, entra em conflito, transforma sua própria vida, transcende, e se identifica com outras histórias. Esta afirmação que principia com conceitos marxistas, caminha para uma teoria fenomenológica, abarca nos diálogos culturais que vão além de uma discussão destes princípios e conceitos. A teoria de concepção merleaupontyana está presente enquanto pedagogia metodológica, latente enquanto ontologia pode carregar à responsabilidade do compromisso social, do homem histórico que redimensiona seu olhar diante de outras vivências de outras manifestações culturais, indissolúveis a existência humana.

Freire e Riviere (1987) entendem na dinâmica educacional, o ensino e a aprendizagem pertencem a um processo libertador da alienação, ambos dividem o olhar do movimento, da dialética, da aprendizagem do homem na relação com o meio que o cerca. O homem/mulheres vivenciam nas suas práxis (prática científica), na sua trajetória o sentido de alternância, quando rompem com a ignorância unilateral, quando despertam para a descoberta de outros saberes, transcendem ao alcançar a consciência, a autonomia e recriam outros olhares, outros saberes. Ao afirmar a existência das complexidades e profundidades humanas, estamos possibilitando enxergar o outro sobre o prisma de uma dimensão diferenciada, sobre o olhar da alteridade, não do outro sobre ou sob o outro, mas sim para o outro. O olhar simbólico da inclusão determina respeito a diferentes contextos, exercitando assim o princípio da cidadania, da construção da ética. O contexto escolar, é um espaço social, espaço latente e laboratório vivo das diferenças culturais, diferenças que devem estar imbuídas no exercício da ética, do partilhamento e acolhimento de saberes da tradição e da tradução. Podemos partilhar com Freire (2006, p.33) a seguinte reflexão:

> (...) Mulheres e homens seres históricos - sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir e de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais

> fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

É necessário entender que a ética pertence a uma condição humana existencial, ela participa do conhecimento cultural, por meio da realidade social. O ser humano se constitui como ser pensante quando possuí "consciência moral", pois ao refletir sobre outros universos, outros significados humanos, reveem seus pensamentos seus conceitos, suas crenças, portanto reflete sobre si mesmo, este livre arbítrio nos permite comparar, mediar e delimitar de que lado estamos, se nossas ações pertencem a contra valores ou a valores que beneficiam a que coletivo? É importante ressaltar que esta escolha, nos conduz a criticidade da consciência delimita o binarismo, da diferença entre o que é bom e o que é ruim. Esta relação (bem/mal) pertence a um princípio da matriz cultural, inserida na sociedade, com suas especificidades de construção com seus contextos históricos no exercício da ética.

No mundo ocidental, a discussão sobre a ética iniciou-se com os filósofos gregos. Esta discussão ainda é atual, principalmente no ambiente escolar, no qual emergem espaços de adversidades e diversidades sociais que devem permitir o exercício da ética. É por meio de um diálogo etnográfico entre as várias áreas do conhecimento, a prática do dialogismo[1], é possível perceber que existem várias verdades, isto depende das significações e ressignificações dos conhecimentos e das diferentes áreas do conhecimento.

Diálogos entre a fenomenologia e a etnográfica

Esta perspectiva e olhares etnográficos são necessários para entendermos e respeitarmos as diversidades humanas e culturais. Em particular ao exemplificar a relação com contexto do universo infantil, a prática pedagógica teórica e metodológica de Merleau-Ponty avança, quando escutamos, observamos a percepção diferenciada do mundo egocêntrico, pois de acordo com Junges (2011) ela é *mundocentrada*, extremamente existencial, que está a se construir e que cerca a criança em seus primeiros de vida.

Nesta fase, a criança percebe, interage, constrói relações com sentimentos, com gestos, com construções de conceitos, que devem ser lidos e entendidos sob uma lógica particular do

[1] "Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a cotidiana, a prática e científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas" (Bakhtin, 1970, p.240).

universo infantil, o qual está desafiando e se descobrindo como ser social, meninos/meninas com características, com desejos limites e possibilidades de aprendizagem.

O pensador Merleau-Ponty(1971), contempla em sua teoria fenomenológica que o sujeito ontológico constrói relações, por meio das várias formas de percepção, de olhar o objeto, resignificando o foco infantil. Podemos considerar que as construções experimentais do universo infantil podem ser propiciadas pela convivência com o inusitado, indissolúvel a uma existência entre o eu: tempo/espaço/mundo. Em relação às crianças a intuição, e a dedução subsistem de muitas maneiras de aprendizagem. Na aprendizagem infantil há a necessidade do exercício da maiêutica: os vários questionamentos; as várias vozes infantis, o *erro* e o *acerto*, que têm um limite muito efêmero na construção das verdades conceituais. Esta polifônia deve ser mediada pelo adulto, que exercita a ética ao respeitar a percepção da criança, pois ela ao interagir faz suas conjunturas na construção de um conceito de seu universo temporal.

Nesse sentido, o educador deve ter um olhar de (des)construção do objeto/sujeito, sujeito/objeto para ser humano, do *erro,* não pelo *erro* como produto final, mas com a mudança de postura metodológica, ou seja, o *erro* é o princípio do acerto, uma etapa de construção no processo de ensino e aprendizagem. A condução por meio da maiêutica agrega valor hipotético, e conduz a questionamentos que levam a resolução da questão apresentada**.** É importante não subestimar a percepção das crianças, pois quanto mais desprovidas de estereótipos e estigmas sociais, menos preconceitos, mais criativas, imaginativas, éticas, elas serão. Contextualizando, Merleau-Ponty, o conhecimento e o saberes do universo infantil fluirá na lógica do paradigma: entre os mundos invisível/visível; real/ideal/sensível. Esta mobilidade do pensamento e do conhecimento se dá pelo valor agregado a relação da indissociabilidade dos sentidos do corpo, da mente e dos objetos, significados socialmente concebidos construídos e construídos. A significância social e o significado para criança, é único e atemporal.

Saberes da tradição e tradução, olhares, significados e pertencimentos

O homem é um ser-no-mundo, que só completa, sua existência interagindo encontrando outros seres. Nesta interação com sua e outras: culturas, conflitos, espiritualidade ele estabeleces saberes epifânico. Quando ele perde este encontro com o outro, sente falta desta epifania. Neste sentido, propomos um diálogo com Sant'Anna (1973, p.187) o qual esclarece o conceito de epifania:

> [...] o relato de uma experiência que a princípio se mostra toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes [...]

Este lado singular, subjetivo da criança muitas vezes é negligenciado pelo adulto, à medida que nos tornamos adulto, somos sujeitados a algumas verdades, que mistificam a essência destas singularidades em detrimento as totalidades. O modelo educacional da escola formalista e behaviorista, muitas vezes esquece de observar as especificidades, as singularidades do universo da criança. Ressaltamos que independente da idade, do sexo, do gênero, da condição intelectual e social, enxergar o ser intuitivo da singularidade humana é aspecto de existência humana, herdada de uma cultura epifânica.

Neste leque de contextos sociais podemos elencar o a cultura ancestral dos povos ameríndios, podemos localizar as textualidades dos cânticos indígenas, da literatura africana, dos mitos, como instrumentos e metodologias que colaboram na construção das identidades das diferentes culturas, no entendimento comparativo do saber milenar com a ciência ocidental, também conhecida como etnoconhecimento (astronomia, física, matemática, biologia, antropologia e história) (AFONSO E SILVA, 2011). A escuta de vozes etnográficas no interior da escola, pode ser um instrumento que auxilie na desconstrução do etnocentrismo, da linearidade cartesiana, pois a história oficial narra uma única história como verdade. Ao optarmos pelos mitos[2] acreditamos que existe uma interseção de conhecimentos entre a

[2]"Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte.

ciência cartesiana e a hierofania[3], pois os sujeitos pertencem a uma história ancestral, viva no processo histórico, muitas vezes esquecida no apagamento social do discurso do colonizador e idissolúvel na existência da humanidade.

A leitura sobre este aspecto na constituição do ser humano, na conceopção dos estudos culturais, pode ser lida como processo que problematiza a divisão binária entre passado/presente, tradição/modernidade, da representação cultural e de seus questionamentos. A partir desta representação cultural constrói-se outras ressignificações do problema, dando sentido ao presente, procura-se por algo, pois dentro da lógica da circularidade velada, repete-se a espiral: vida percorrendo o desconhecido. O tempo e a vida concede "biz", traduz-se a tradição, o sentido em um passado vivo e mais presente do que nunca, descobre-se então que homens/mulheres estão cindidos em um "entre-lugar" na linguagem oral por (BACKTHIN,1988) e compreendido por (BHABBA,1998) no eixo da identidade e da localidade espacial, mesmo assim representam a tradição, materializada pela memória coletiva. Ressignificar verdades, conceitos, sobre o desconhecido exige do sujeito descortinar a percepção de si e do outro, de encontrar sentido e identificação de dois mundos que pertencem a um só. O olhar de Passos (2011, p.45), dialoga com o pensamento de Merleau-Ponty sobre o sujeito:

> Na verdade sujeito e objeto se fundem naquele momento que adquirem uma coincidência inclusive sofisticada, na qual estou ao mesmo tempo dentro e fora de mim, imanente e transcendente a mim, vidente e sensiente ao mesmo tempo. Não aplainamos polos de contradição; mantemos a ambiguidades conceito até o fim.

Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos. Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida [...]"
Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntima, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos". (Moyers, Campbell, 1991. p.11)

[3] O homem toma conhecimento do sagrado porque este se *manifesta*, se mostra como algo absolutamente diferente do profano. A fim de indicarmos o ato da manifestação do sagrado, propusemos o termo *hierofania.* Este termo é cômodo, pois não implica nenhuma precisão suplementar: exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que *algo de sagrado se nos revela.* (ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano: a essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.)

Em relação à lógica ancestral podemos considerar que o sujeito espiritualizado se constitui envolvido pelo corpo e espírito como um só sentido de coexistência, reaprender este entendimento no campo pedagógico das disciplinas, exige conhecer e valorizar a subjetividade do sujeito nas suas complexidades à busca de uma autoconsciência, considerando autonomia pessoal e social, mesmo o sujeito, sindido na lógica do paradigma do colonizado. Merleau-Ponty(1971) baseia seu pensamento na teoria de Husserl (1971): a subjetividade, a essência, ao fundamentar sua teoria. Aprofunda seus estudos no entendimento da intersubjetividade, pois considera a subjetividade como corporal, ou seja, compreendemos o corpo no mundo como elemento principal perceptivo de nossa existência. Isso representa um dos avanços em relação ao pensamento de Husserl, nesta visão Merleau-Ponty(1971) apropria-se do conceito de redução fenomenológica, que compreende o princípio da noção de intencionalidade que deixa de ser a propriedade da consciência para ser característica de um ser humano voltado para o mundo. É importante ressaltar que precisamos do olhar perceptivo, para ampliar e desenvolver nossas capacidades humanas. Perceber nas entrelinhas do que fisiologicamente vemos depende deste exercício de reflexão, de relações, das interações, dos sentimentos, das sensações, ao filtrar as manifestações de quem somos e do mundo que nos cerca. A análise crítica e reflexiva da transcendência exige que esta percepção, este olhar, não se reduza a um ato ingênuo, para se firmar como ciência do fenômeno: "A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico" (Husserl, 1971 p.6)

Merleau-Ponty(1971) nos convida e seduz para um encontro interior, conduz uma percepção introspectiva, despertando um posicionamento humano, de alteridade e respeito às diferenças, e desigualdades das problemáticas sociais. O pensador contemporâneo pode nos iluminar para uma postura teórica e metodológica, pode ser um precioso instrumento parar trabalhar as demandas educacionais as relações de poder, nas questões filosóficas, curriculares e pedagógicas. O trabalho de Merleau-Ponty(1971) busca um sentido maior, estiga, um encontro consigo mesmo, para problematizar a procura do sentido da vida. O fato de pensar, reaprender e perceber os dois mundos num só, por meio do exercício da maiêutica, consiste em questionar constantemente os mundos que nos cerca, permite entender que ao perceber a intuição/espiritualidade tem a mesma função na constituição da existência do ser.

O ato de indagar deve ser algo constante, pois ao considerar a memória, o passado, e o presente, almalga-se ao mesmo espaço, provoca percepções subjetivas, muitas vezes incompreendidas, aos argumentos racionais da ciência linear trabalhados em sala de aula.

Halbawachs e Bergson defendem a memória por meio da lembrança, podendo serem coletivas ou individuais, no caso das tradicionais culturas ameríndias e africanas são transmitidas por meio da oralidade, ricas em mitos, histórias, no sobrenatural com características do cosmo, intensamente geocêntrico. Para entender o geocentrismo, precisamos ouvir fatos que evidenciem o sobrenatural, a espiritualidade (Bergson), pois o que precede a criação do homem nas culturas indígenas e africanas tradicionais é a existência da cosmovisão (terra, sol, lua, astros, água...) ao aproximarmos saberes semelhantes, agrega-se valor cultural, de respeito, rompe-se com: o preconceito, a segregação, a diferença constitui-se o olhar de uma pedagogia das alteridades. De acordo com Halwabchs (1990,p.30), podemos considerar:

> A memória coletiva seria o resultado de uma reconstrução, de memória individual da qual participaram todos os membros de uma comunidade que foram testemunhas dos mesmos acontecimentos que formam o conjunto que se constrói. Dessa maneira, a partir de um conjunto de memória individuais fragmentadas.

Ao lembrar o passado estamos à procura de nossas identificações (HALL, 2003) resinificando, sensações do "entre- lugar", ocupado por um sujeito cindido, dando continuidade, sentido ao sentimento do passado, presente do seu existir. A terra para ambas as culturas é extensão da carne, da matéria, do espírito herdado como sobrevivência de uma nação, o valor da terra aparece num contexto de alfagênia, contrapondo o binarismo ocidental no eterno ciclo da vida/morte, entre morte/vida na lógica oriental de coexistência indígena e africana tradicional, pois por sermos afrobrasileiros somos frutos desta matriz africana. Destaca-se como exemplo a profundidade e reflexão do fragmento mitológico africano tradicional: *Lenda da criação* extraído da obra: *Contos Africanos,* podemos trabalhar uma análise didática e metodológica. Na ótica do homem ocidental esta oralidade registrada (textualidade) não é mito e sim lenda, existem vários contos sobre a criação do mundo, isto depende das várias etnias africanas, mas os elementos estruturais da natureza são os mesmos:

> Quando as coisas não existiam ainda, Mebere, o Criador fez o homem de argila. Tomou a argila e modelou um homem. Assim começou este homem e começou como um lagarto. Mebere pôs o

> lagarto num charco de agua do mar. Cinco dias se passaram: passou cinco dias com ele no charco das aguas e manteve-o lá dentro. Sete dias. No oitavo dia Mebere foi olhar e eis que o lagarto salta, e eisque salta para fora. Transforma-se num homem. E diz ao Criador: Obrigado.(Prefácio, Silva. Trad. Nunes,pg23)

Na sequência deste conto africano, destacamos fragmentos da oralidade. A coleta da narrativa oral (textualidade) é do indígena da etnia Kaiowá, Daniel Lemes Vasques, aprendiz de xamã na aldeia Amambaí (antigo Tekoha Guapoy), o trabalho de registro auxilia no entendimento, na proximidade das culturas, e na comprovação de toda circularidade espiritual do homem com a natureza, ou seja do homem e objeto que se fundem. O aprendiz de Xamã destaca a seguinte textualidade:

> [...] Segunda uma antiga cosmologia Guarani, o princípio de tudo o que existe ocorreu quando um poderoso mágico se manisfestou desde as trevas. Os descendentes atuais dos Guarani o chamam de Ñanderuvuçu (nosso grande pai), que é assistido e acompanhado por Ñanderu-Mbaecuaá (nosso pai conhecedor de todas as coisas). Os dois criam e dividem entre si Ñandesy (nossa grande mãe), (p-13).

Em seguida Daniel Lemes Vasquez(2012) depõe:

> Hoje estou procurando escrever sobre o que eu consegui aprender e deixo claro que também creio nisso, que eles são os responsáveis pela formação da terra como conhecemos hoje. Só neste momento atual nos referimos somente à Ñandesy e Ñanderú como criadores de tudo, talvez de uma forma mais simplificada, mas que não alcancei estas outras derivações citada pelo autor acima na minha experiência como ajudante de xamã nem através do próprio xamã. Talvez também esta derivação possa ocorrer pelo fato de que traduzi somente a interpretação do grupo Kaiowá. Segundo esta visão entendo que a terra teria sido formada com luz da própria reza de Ñandesy e

> Ñanderú, com murmúrio de seus cantos. Por sua vez, estes nossos dois pais maiores, teriam sido criados por Jasuká, origem de todos, sendo este, a força espiritual que compõe todos os elementos do universo (ar, sol, chuva, vento, relâmpago, trovão, luz, escuridão, etc..)

Segue o canto no idioma Kaiowá

> **Canto de Nandesy e Nanderú para a criação da Terra:**
> Yvy ñeypyru, yvy ñeypyru , yvy ñeypyru.
> Yvy jeasojavo, yvy jeasojavo, yvy jeasojavo.
> Yvy rendy jeasojavo rerrojepypyrá.
> Ñandesy há ñanderu yvy mbo'esapa hare.
> Pa'i rendy varápype, Tupã popiry ey varapype.
> Ryapu oñendu katy õyvy ra'erá.
> Iverá ojechakatu õivy ra'erá.
> Yverá maraney herekopyrey ñe'eropy'ã.
> É por esse canto, que a terra teria a sua origem, o começo de tudo, o umbigo originário da terra onde é conhecido como *yvy pyté* (centro da terra).

A representação simbólica da natureza da terra em ambas textualidades, apontam para a necessidades de sobrevivência, perpetuação e extensão dos povos da existência para saberes científicos e populares, indissolúveis nas culturas apresentadas, pois ao deslocar o discurso para a simbiose da natureza contemplamos ao olhar ocidental a defesa e discursividade da problemática ambiental. O olhar etnográfico tanto da cultura indígena quanto na cultura africana, agrega valor de conhecimento biológico, permite-nos consolidar práticas pedagógicas que contemplam letramento, responsabilizando e articulando as politicas públicas. A lei sancionada como obrigatório no ensino básico, deve-se materializar à Lei nº 9795/99, ao Decreto 4281/2002 e à Resolução CNE/CP nº 2/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, esse conteúdo mitológico serve de suporte para diminuir os impactos ambientais, e refletirmos, entendermos as causas e efeitos do descontrole do homem para com natureza. O instrumento abordado colaborará para as questões da educação ambiental, como fonte e fundamentação capaz de promover a temática nas questões curriculares formando cidadãos: autônomos, conscientes, críticos e engajados com questões voltadas ao meio ambiente. Outra prática metodológica que podemos explorar é a discussão identitária, construindo identificações culturais e étnicas por meio de produção textual partindo dos textos, interpretando, escutando, socializando, diferentes saberes que

pertencem tanto a uma cultura quanto a outra. Contemplando a lei 11.645/2008, inclui como obrigatória nos currículos que torna obrigatório no ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A nova legislação (que veio a alterar a Lei 9.394/96) estabelece que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que formaram a população brasileira, levando em consideração os Índios e Africanos. Aspectos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A política para implementação da temática na educação brasileira deve, agora, estar articulada com movimentos sociais e políticas públicas para que, depois da legislação, haja uma real implementação da determinação legal. As várias áreas de conhecimento poderão ser trabalhadas sempre com um olhar etnográfico cada um com suas espeficidades, com sua dinâmica metodológica as textualidades podem ser trabalhadas nas seguintes áreas: alfabetização, ciências geográfica, matemática história, literatura, línguas portuguesa, e estrangeira, física, astronomia, observando sempre a construção da identidade nos diferentes mundos o ancestral e o científico. De acordo com Passos, (2011, p.45) O mundo só era natural no período precedente à nossa entrada nele. A partir daí temos a inauguração de uma confusão – assim chamada por Merleau-Ponty (1971) entre o eu, o outro, mundo com certa reversibilidade inclusiva.

Considerações Finais

Considerando estes indicadores, percebemos que o ponto de partida fenomenológica hermenêutica é a teoria que fundamenta um trabalho interdisciplinar escolar, proposto pelos estudos culturais, trabalho este carregado de discursos, de vozes, de cultura, de informalidade, secular esquecido na construção de um sujeito subjetivo, intuitivo, do ponto de visto da ciência, mas espiritual e secular diante do conhecimento epifânico, ancestral ambos necessários para a perceber e compreensão o **ser** sobre o **ente.** A partir daí temos a inauguração de uma confusão – assim chamada por Merleau-Ponty(1971) entre o eu, o outro, mundo com certa reversibilidade inclusiva." Considerando estes indicadores, percebemos que o ponto de partida é a teoria fenomenológica hermenêutica, que fundamenta um trabalho

teórico e que tem sentido pelo olhar dos estudos culturais. A linha teórica pode descrever e contemplar as várias áreas de conhecimento podendo serem trabalhadas com um olhar etnográfico, cada uma com suas especificidades, com sua dinâmica metodológica, ou mesmo com o sentido do fenômeno. O fato de pensar, reaprender e perceber os dois mundos num só, por meio do exercício da maiêutica, em questionar constantemente os dois mundos que nos cercam, permite entender que precisamos ressignificar valores como TER, PODER, SER que a intuição/espiritualidade têm a mesma função na constituição da existência do ser. O ato de indagar deve ser algo constante, pois ao considerar a memória, o passado e o presente, amalgamam-se ao mesmo espaço, provocam percepções subjetivas, muitas vezes incompreendidas diante dos argumentos racionais da ciência linear.

Referências

ADOLFO, Sérgio Paulo. Nkissi Tata Dia Nguzu: **estudo sobre o candomblé Congo-Angola.** Londrina: EDUEL, 2010.

AFONSO, Germano Bruno. SILVA, Souza de Paulo. **O Céu dos Índios de Dourados**, Editora, UEMS-MS, 2012.

BERGSON, Henri. Correspondências, obras e outros escritos. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec - UNESP,1988.

BHABHA, K. Homi. **O local da Cultura.** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense,1987.

BRASIL, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, MEC, 1996.

BRASIL, Lei nº 10.172 de 09/01/2001. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Diário Oficial da União, nº 7 de 10/01/2001.

BRASIL, Lei nº 9795/99, ao Decreto 4281/2002 e à Resolução CNE/CP nº 2/2012 estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012.

CAMPBELL, J. **Para viver os mitos.** São Paulo: Cultrix, 2000.

ELÍADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões.** Trad. Rogério Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
GOTO, Tommy A. **Introdução à Psicologia Fenomenológica - A nova Psicologia de Edmund, 2007.**

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; 2003.
HUSSERL, São Paulo: editora: Paulus, 2007.

IHU-ON-LINE, Revista do Instituto Humanitas Usinos. **Merleau-Ponty um pensamento emaranhado no corpo.** Giorgio Agamben. Entrevista especial com Rossano Pecoraro. **Um filósofo para compreender o nosso tempo** São Leopoldo, Rio Grande do Sul Edição:378.2011,p.6.2011

IHU-ON-LINE, Revista do Instituto Humanitas Usinos. **Transformações recentes e prospectivas de futuro para a ética teológica.** Artigo publicado nos Cadernos Teologia Pública número 7, disponível em http://bit.ly/NlDmdr,2011.

MENDES, Ana Claudia Duarte. **Eco e memória: "vozes mulheres", de Conceição Evaristo**. In: Terra Roxa e outras terras. Revista de Estudos Literários. Londrina: UEL. Vol. 17-A, ISSN 1678-2054, 2009.

INSTITUTO, Pichon-Rivière de São Paulo. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière.** Editora Vozes, 1988.

PASSOS, L.A. **O Eu e o outro na Escola: Contribuição para Incluir a história e a Cultura indígena na história**.org. BELENI. Cuiabá, EdUFMT, 2010.
PONTY, M. MERLEAU. **A. A fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro. Edições Gallimard, 1971. 465.

SANT'ANNA, A. R. **Análise estrutural de romances brasileiros.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2007.

VALQUES.L.D. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. UEMS. **O mito de origem da formação da terra para o kaiowá,**Amambai. -2012.

MOVIMENTO SINDICAL: PROTAGONISMO DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM MATO GROSSO

Jaqueline da Silva Alencar
(Professora da rede estadual de educação de Mato Grosso)
jaquesalencar@hotmail.com

Adão Fogaça
(Graduando em geografia da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT)
Adanfogaca2010@hotmail.com

Leonice Aparecida de Fátima Alves
(Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)
profleo@ig.com.br

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

Esse artigo faz parte de algumas reflexões realizadas em pesquisa de mestrado concluída em 2013 e que teve como objeto de estudo a organização dos trabalhadores da educação básica da rede pública do estado de Mato Grosso, e como estudo de caso o SINTEP/MT (Sindicato dos trabalhadores do ensino público de Mato Grosso). Para entendermos melhor o universo de pesquisa fizemos algumas reflexões sobre a história do movimento sindical, sua origem, tendências e como ele se apresentou no contexto da realidade brasileira e são essas reflexões que ora apresentamos aqui. Ainda foi de muita valia observar a trajetória do movimento sindical brasileiro e sua relação com as transformações políticas que ocorreram no país, sobretudo a partir de 1988, quando há uma renovação desse movimento que passou a ser denominado de novo movimento sindical. De igual importância foram as considerações acerca do movimento de trabalhadores da educação, priorizando aspectos ligados a atuação desses trabalhadores em meio ao contexto do movimento sindical nacional e de modo mais abrangente, em relação à América Latina. A luta dos trabalhadores da educação não se restringe a uma mera reivindicação salarial, mas de uma ampla luta em defesa da escola e da melhoria da educação como condição para uma sociedade mais justa. É sobre esse prisma que assentamos nossas considerações nesses breves apontamentos.

Palavras-chave: movimento sindical; educação; SINTEP/MT

História do movimento Sindical no Brasil

O sindicalismo no Brasil pode ser situado, de acordo com reflexões de Antunes 1991, ainda no século XIX, embora mais propriamente nos últimos anos quando o processo de transformação da economia, bem como a criação do trabalho assalariado e a intensificação de atividades industriais fez surgir uma classe operária mais consistente, principalmente nas regiões de São Paulo e Rio de Janeiro o que propiciou também as lutas operárias, precursoras do movimento sindical brasileiro. Acerca da organização dos primeiros movimentos em prol do operariado no Brasil, o referido autor afirma que o auxílio material aos operários em momentos difíceis e durante as greves foi o objetivo das primeiras formas de organização dos trabalhadores. Essas iniciativas que se traduziam em Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo e posteriormente em Uniões Operárias, que passaram a ser organizadas por ramo de atividade industrial, o que fez surgir os primeiros sindicatos, cabendo destacar aqui o papel cumprido pelas experiências cooperativistas presentes, sobretudo em grupos sociais de origem alemã e italiana, como experiências importantes na trajetória do associativismo.

Antunes registra que a primeira greve no Brasil eclodiu em 1858 em São Paulo, onde os trabalhadores de tipografia saíram vencedores em suas reivindicações fazendo com que outras categorias também se mobilizassem. A partir daí os operários passaram a se organizar de forma mais ampla, realizando, inclusive congressos como o que ocorreu em 1989.

As transformações ocorridas nas formas de organização dos trabalhadores e trabalhadoras no Brasil acompanham as mudanças estruturais na economia e na política nacional. Com o declínio do Estado oligárquico e a transição de uma economia agrário-exportadora para uma economia industrial que foi marcada pela Revolução de 1930. As estratégias de Vargas, no primeiro momento, foram no sentido de controlar o movimento operário e sindical trazendo-o para dentro do aparelho do Estado.

Acerca do movimento sindical nesse momento, Carvalho (2005) afirma que no Brasil, diferentemente das experiências europeias, os sindicatos não se constituíam em órgãos de representação dos interesses dos operários e patrões, mas sim de uma relação de cooperação entre eles. Segundo o mesmo autor essa relação de cooperação deveria rejeitar o conflito social e era supervisionado pelo Estado.

Logo após o golpe que levou a sua ascensão, Getúlio Vargas criou o Ministério do Trabalho, em 1930. Para Ricardo Antunes é nítido que a criação desse órgão visava

conter a classe operária, através de uma política sindical de conciliação entre o capital e o trabalho. (1983, p.58).

No que se refere a legislação sindical a primeira lei que regulamentou a organização sindical no Brasil foi editada em 1931, embora, já existissem há muito tempo, movimentos reivindicatórios no país. Conforme o mesmo autor essa lei não tinha outro objetivo senão o controle dos sindicatos. Ainda conforme as reflexões de Antunes, essa lei contrariou a liberdade de associação sindical que existia na Primeira República e foi ela também que lançou os pilares do sindicalismo no Brasil. Essa legislação estabelecia entre outras coisas o controle financeiro do Ministério do Trabalho sobre os sindicatos de tal modo que proibia sua utilização pelos operários durante as greves, proibia, por exemplo, o desenvolvimento de atividades políticas e ideológicas dentro dos sindicatos; vetava a filiação a órgãos internacionais; negava o direito de sindicalização dos funcionários públicos e limitava a participação de operários estrangeiros nos sindicatos. Grosso modo, o grande objetivo dessa legislação, conforme as reflexões do autor, foi a estrita vigilância dos sindicatos pelo governo a fim de mediar a "harmonia" entre operários e patrões.

O Novo Sindicalismo no Brasil

O movimento sindical brasileiro somente ganha força efetivamente, após o ano de 1978, quando a classe operária retorna à cena política nacional como protagonista como reação as atitudes autoritárias desenvolvidas pelos governos militares. Após as derrotas impostas pelo regime militar, o sindicalismo caminhou a passos lentos e a sua atuação ficou limitada ao que chamamos de operação tartaruga . Os trabalhadores não aguentando mais o ônus oriundo do Arrocho Salarial e tendo como estopim a denúncia do Banco Mundial de que o governo teria usurpado parcelas consideráveis dos salários dos operários (especialmente em 73, quando diminuiu em 30% o índice de aumento salarial) resolveram retomar suas lutas. Nesse momento, afirma Antunes, "os trabalhadores iniciaram um intenso processo de mobilização nas fábricas e nos sindicatos pela reposição salarial".

A sociedade brasileira vai reconquistando, aos poucos, espaços de participação política. A década de 1980 é considerada um momento de efervescência política quando, surgiram entraram em cena diversos movimentos sociais. Nas palavras de Santana (2009, p. 31) "esses movimentos foram pavimentando o caminho para o processo de redemocratização política, contribuindo para a crise do regime militar".

Dentre esses movimentos destacamos o movimento estudantil, o de mu4lheres, o de bairros e o contra a carestia, que articulados, ou não, ao movimento sindical, "engrossaram o caldo" da luta democrática, e foi nos trabalhadores que esta luta encontrou um forte ponto de sustentação.

Santana ainda aponta que as greves de 1978 tornaram possíveis outras mobilizações. Para ele o ressurgimento dos trabalhadores na cena política pode ser constatado, entre outras coisas, na criação, de um partido político representante da classe trabalhadora, o Partido dos Trabalhadores - PT , e mais tarde na criação de órgãos intersindicais de cúpula, como a Central única dos Trabalhadores- CUT. Esse retorno dos trabalhadores foi marcado por um novo modelo de luta que se convencionou chamar de "Novo Sindicalismo" que apresentava novidades se comparado ao tradicional modelo anterior à década de 1980.

A renovação do movimento sindical que aconteceu a partir do ano de 1978, passava a constituir o sindicalismo num amplo movimento que extrapolava o terreno das funções iniciais no momento da ditadura, em que os sindicatos desempenhavam um papel de cooperação e interesses do governo, e redefiniu-se em meio à luta pela democracia, deixando de representar um órgão mediador entre patrões e operários, passando a ser efetivamente um representante autêntico da classe trabalhadora.

Acompanhado de uma transformação política muito importante, o movimento sindical brasileiro entra em sua "nova" fase. A reabertura política, a redemocratização após vinte e um anos de ditadura possibilita uma atuação muito mais combativa dos trabalhadores e que segundo Boito Jr. (1991) se traduz nas intensas greves e manifestações registradas durante todo o processo de luta pela democracia.

O Novo Sindicalismo encontrou na redemocratização, terreno fértil para a consolidação das lutas dos trabalhadores, que naquele momento, já não eram mais somente os operários, mas uma série de categorias que encontravam cada vez mais seu espaço de luta. Categorias como: bancários, funcionários públicos, professores, entre outros começavam a ganhar viabilidade.

A principal estratégia utilizada nesse momento de atuação do movimento sindical foi a tentativa de unificação das lutas através de organismos intersindicais de ampla representação. Porém, como bem aponta Santana (2009), as forças atuantes no movimento dos trabalhadores estavam organizadas em orientações distintas o que acabou ocorrendo um processo de pulverização de centrais sindicais que, grosso modo, se subdividiam em dois grandes blocos: a Central Única dos Trabalhadores - CUT, criada em 1983 e a Central Geral dos Trabalhadores - CGT, que apenas diante do

enorme crescimento conseguido pelo sindicalismo ligado a CUT , foi criada em 1986, e que por sua vez, dará origem a Confederação Geral dos Trabalhadores em 1988. Marco Aurélio Santana (2009) faz uma reflexão e avaliação acerca da atuação dessas duas importantes centrais sindicais (CGT e CUT) e inicia pela CGT dizendo que:

> No centro dessas cisões da CGT se encontrava a forte disputa interna entre os grupos que a compunham. As tensões se davam entre os grupos mais tradicionais do sindicalismo, aliados aos partidos de esquerda atuantes na central, e um novo bloco que foi formado chamado de "sindicalismo de resultados". Este último, defensor da economia de mercado, anti-comunista e pragmático, divergia tanto do sindicalismo de contestação da CUT, como de seus parceiros de esquerda entro da CGT.(p. 293).

No que e refere às estratégias utilizadas pela CUT o referido autor assevera:

> A CUT, apesar das duras disputas entre os seus diferentes grupos internos, conseguiu manter a coesão. [...] Contudo, deve-se assinalar que a Central passou por um processo de institucionalização, principalmente, a partir do seu terceiro congresso nacional, ocorrido em Belo Horizonte em 1988 (III Concut), que modificou suas características originais. Ainda que mantendo seu discurso crítico contra a estrutura sindical corporativa, o que ocorreu o longo do tempo foi que a CUT caminhou para uma posição cada vez maior de adequação à aquela estrutura.(SANTANA, 2009, 294).

Embora seja importante apontar aqui para os conflitos ideológicos que estiveram presentes dentro das organizações intersindicais, vale referir também que mesmo havendo disputas dentro dos organismos de representação como as centrais sindicais mencionadas, os trabalhadores, em seu conjunto, permaneciam mobilizados e em grande medida.

É importante ainda mencionar que em alguns momentos as centrais sindicais, mesmo com posturas diferenciadas, uniam suas forças para alcançar os objetivos

comuns dos trabalhadores, podemos citar o exemplo da greve nacional de 1986, que a CUT e CGT organizaram conjuntamente e que paralisou cerca de 15 milhões de trabalhadores, em 22 dos 23 estados, como aponta Santana (2009). Essa greve se tornou a mais expressiva até então devido ao nível de mobilização.

Armando Boito Jr. (1991), ao analisar a estrutura sindical também nos previne para as complexas consequências que esse modelo organizativo trouxe para o sindicalismo brasileiro. Segundo esse autor, a estrutura sindical é o sistema de relações que assegura a subordinação dos sindicatos ao aparelho de Estado e que o elemento essencial da estrutura sindical brasileira é a necessidade do reconhecimento oficial-legal do sindicato pelo Estado, sem ele o sindicato não pode funcionar. Nas suas reflexões o referido autor afirma que a estrutura sindical permite o controle pelo Estado, haja vista que seu funcionamento estava subordinada a órgãos governamentais como o Ministério do Trabalho. Além da dependência legal dos sindicatos ao Estado, outros dois elementos fundamentais da estrutura sindical, o imposto sindical e a unicidade, limitam a atuação do movimento, e nesse sentido, fez tornar negativa o sistema de organizações unificadas dos sindicatos.

O antigo imposto sindical, assim denominado por Boito Jr., é oriundo das contribuições sindicais compulsórias. Essa contribuição está em vigor até os dias atuais e refere-se a dedução do valor correspondente a um dia de trabalho de cada um dos trabalhadores. Esse valor é debitado em folha pelo empregador que repassa ao Estado, destinando diferentes proporções para a estrutura sindical. A unicidade sindical se traduz na representação de apenas um sindicato por categoria ou segmento de trabalhadores e é também por região.

Para Boito Jr.(1991), o que entra em crise a partir das greves de massa 1978 não é a estrutura sindical e sim o modelo ditatorial de gestão do que ele chama de sindicalismo de estado, modelo este que só existia em função da estrutura sindical, mas que não pode ser confundido com esta última.

A Constituição Federal de 1988 não aboliu a estrutura sindical e nem seus efeitos negativos. Ela manteve a necessidade do reconhecimento do sindicato pelo Estado, a unicidade sindical, as contribuições compulsórias, a divisão do movimento e seu retalhamento por categoria e município, mantiveram ainda a mesma estrutura básica da Justiça do Trabalho e com isso a tutela sobre o movimento sindical.

No que se refere aos aspectos positivos, duas novidades da Constituição de 1988 superaram o modelo ditatorial de sindicalismo de Estado: A "vedação ao poder público

na interferência e intervenção da organização sindical" , e o direito de greve de modo bastante amplo.

A Organização dos Trabalhadores da Educação

Julián Gindin (2004) ao realizar um balanço bibliográfico sobre sindicalismo docente na América Latina constatou que os estudos sobre esse tema foram bastante recorrentes durante a década de 1980, principalmente no México e no Brasil. Para esse autor este processo de agitação dos sindicatos de professores na região, na década de 80, se explica pela longa recessão econômica (que debilitou as contas fiscais e por essa via as remunerações dos professores), a continuidade da expansão do sistema educacional (conseguido em parte por meio da redução salarial dos trabalhadores do sistema), as altas taxas de inflação (que empurravam aos trabalhadores a conflitos para manter o poder aquisitivo) e os processos de democratização política (que deram a abertura suficiente para que o mal-estar se expressasse e politizassem os movimentos). Entre os temas de pesquisa apareceram à própria mobilização (mecanismos de participação, métodos de luta, greves e democracia sindical), a identificação dos docentes como "trabalhadores em educação" e a história proto sindical ou sindical da categoria.

Outro ponto que chamou a atenção do autor nas pesquisas que encontrou nesse levantamento bibliográfico foi à posição dos sindicatos perante a agenda de reformas instalada a começos da década de 1990 na região.

Em que pese às diferenças entre os países, a estabilização econômica e a hegemonia ideológica e política do neoliberalismo possibilitaram instalar uma série de reformas que produziu tensões com as organizações docentes. Os temas mais controvertidos foram à desconcentração do emprego, a flexibilização trabalhista, a participação da comunidade na administração dos centros escolares e as propostas de avaliar o desempenho docente, entre outros.

Se observarmos os dados apresentados por Armando Boito Jr. sobre as greves que ocorrem entre os anos de 1979 a 1987, podemos perceber que o movimento sindical docente acompanha os demais setores do sindicalismo. A efervescência dos movimentos sociais da década de 1980 traz em seu bojo também as lutas de funcionários públicos, no geral, bem como de professores que cada vez mais tomavam consciência da condição de trabalhador e deixavam o estigma de vocação em segundo plano, podendo com isso buscar melhorias assim como todos os demais trabalhadores que estavam sendo oprimidos pelo regime civil-militar e explorados pelo avanço do

capitalismo. A seguir, com base nos estudos do já mencionado Boito Jr.(1991), mostraremos o número de greves de professores e funcionários de escolas e universidades, visualizando o aumento das lutas dessas categorias e os anos mais representativos.

Percentual de Greves de Professores e Funcionários de Escolas e Universidades entre os Anos de 1979-1987-Setor Público										
Anos	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Professores de escolas e Universidades	0,8	2,8	9,7	10,7	8,3	7,6	6,1	6,3	4,9	6,2
Funcionários de Escolas e universidades	-	-	0,7	-	1,4	0,5	1,1	0,9	0,4	1,5

Como podemos visualizar, os dados sobre as greves de professores e funcionários de escolas e universidades públicas são bastante representativos nesse período (1979-1987). O ponto alto das manifestações de professores esteve entre 1980 e 1983, quando, do total de greves, atingem o percentual de 10,7%. Embora a partir de 1984 esse número tenha diminuído, ainda é bastante significativo, pois mesmo não tendo a legalização de suas manifestações, essas categorias não se deixaram abater e lutaram não só contra o regime autoritário como em busca de condições salariais e de trabalho mais dignas. Os funcionários também estiveram participando de forma ativa e combativa no período mencionado. O maior número de greves está localizado no ano de 1984, já bem próximo ao importante momento político de redemocratização no país, provocado pela eleição presidência daquele ano.

De acordo com as reflexões de Hélvia leite Cruz 2008, o sindicalismo docente se comparado ao movimento de trabalhadores operários é tardio. Esta autora identifica essa demora na atuação docente como reflexo da subjetividade do professor que não se via como um trabalhador como outro qualquer, e sim como alguém que devia amar seu trabalho e dedicar-se como uma vocação. De fato a profissão esteve associada por muito tempo a ideia do "cuidar", da professora como uma figura materna que tinha como principal função o cuidado com a criança. Essa percepção e identificação entre a docência e a vocação sempre se mostrou como um entrave à organização dessa categoria de trabalhadores, podendo ser identificada ainda hoje.

Na concepção de Boito Júnior, haviam outros elementos que contribuíam apara desmobilização dos profissionais da educação . O prestígio intelectual em detrimento do manual segregava as diversas categorias de profissionais da educação e com isso o movimento desses trabalhadores se tornava fragmentado. Outro ponto destacado pelo autor refere-se à relação estreita entre o movimento sindical e o movimento operário, ou seja, um movimento de trabalhadores manuais e não de trabalhadores intelectuais, caso dos professores.

Entretanto para que se compreenda a luta dos trabalhadores em educação é necessário, antes de tudo, perceber que este traz uma relação estreita com o movimento operário, pois este é a base de todos os movimentos de trabalhadores.

Com base na literatura consultada, Cruz afirma que o sindicalismo docente começa a se estruturar por volta de 1945, e a Associação dos Professores de São Carlos, mesmo com marca assistencialista, representa o início desse movimento. Porém como a legislação vigente não dava permitia aos funcionários públicos a organização em sindicatos, esta categoria de trabalhadores organizavam-se em associações. Outro exemplo que podemos citar é a Associação Matogrossense de Professores Primários - AMPP, e mais tarde , quando começou a contar com a participação de professores do antigo colegial passou a se chamar AMPE, Associação Matogrossense de Profissionais da Educação. As AMPP e AMPE são denominações das associações que deram origem ao atual Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso- SINTEP/MT, que foi nosso estudo de caso na pesquisa de mestrado realizada. Essas associações só puderam ser legalizadas a partir da Constituição de 1988, que passou a permitir que funcionários públicos se organizassem em sindicatos.

Como já foi apontado anteriormente, quando discutimos o "Novo Sindicalismo", a Constituição de 1988 dá plenos direitos sindicais para os funcionários públicos o que possibilita a regularização de todos os sindicatos de trabalhadores do serviço público, inclusive os trabalhadores da educação. Até essa data, portanto, as organizações de luta de trabalhadores do setor publico existiam como denominação de associações.

Ainda com base em Cruz 2008, os funcionários públicos lançavam mão de muitas manifestações e greves para conseguir negociar com a finalidade adquirir direitos, como aumentos salariais. Isso acontecia porque essa categoria não tinha concedido esse direito e era somente a partir de uma intensa mobilização e organização que conseguiam atingir alguns objetivos. O grande número de atos, manifestações, e greves observados na literatura da área, evidenciam esse fato. É importante destacar, porém, que o movimento de trabalhadores em educação só ganha forças quando

consegue se libertar das amarras tanto da subjetividade da profissão docente como uma vocação.

A respeito do avanço das lutas de trabalhadores da educação pública Boito Jr assevera,

> Pois bem, a partir do final da década de 1970, a luta sindical, que é uma luta coletiva pela melhoria coletiva dos trabalhadores, essa luta representou um grande avanço para os professores e os funcionários técnicos e administrativos da educação. Ela aproximou os trabalhadores do ensino dos demais trabalhadores brasileiros e funcionou tanto como instrumento da luta reivindicativa, quanto como grupo de pressão para obter medidas mais progressistas de política educacional. É sabido que as condições de vida e de trabalho da maioria dos funcionários da educação pioraram nos últimos anos. Seria possível demonstrar que essa piora teria sido muito maior não fosse a luta sindical. O fato é que os trabalhadores da educação são, hoje, e graças em boa medida ao sindicalismo, uma realidade no Brasil. (BOITO JR, 2002, p 12)

Para Ana Maria do Vale as mudanças que levaram o professorado a um elevado nível de organização e politização têm a ver com o fortalecimento e ampliação do movimento sindical no Brasil. A autora afirma que,

> Os anos 80, início dos anos 90 reservam mudanças importantes para o movimento sindical no Brasil. Esse período registra uma grande expansão do sindicalismo, notadamente nos setores urbanos e rurais. Diversificando-se, o sindicalismo incorpora amplos setores das classes médias urbanas, entre elas: professores, médicos, funcionários públicos, jornalistas etc., responsáveis pelas já assinaladas greves no país. Esse período também viu nascerem as centrais sindicais, com destaque para a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) e a CUT; essa última, destacando-se por sua forte capacidade de incorporação e de mobilização dos diversos quadros sindicais. Associado ao

> fortalecimento do sindicalismo e certamente pela sua ampliação, o sindicalismo no Brasil repercute no cenário político e eleitoral, de onde surge o PT – Partido dos Trabalhadores. (DO VALE, p.02)

Do Vale ainda acredita que existam outros fatores que influenciaram no avanço do movimento sindical no Brasil pós década de 1980, e consequentemente do movimento de trabalhadores da educação. O Estado de Bem Estar Social com suas políticas sociais notadamente nas áreas de saúde e educação, fez com que o sindicalismo avançasse consideravelmente. "O crescimento numérico e a concentração de empregados em locais e agências públicas criavam, assim, as condições essenciais para o surgimento de um movimento sindical poderoso" (RODRIGUES, apud, DO VALE, p.2).

A autora ainda abre a possibilidade de refletirmos que o aumento do funcionalismo público permitido pelas medidas de proteção social e intervencionismo estatal, veio acompanhado do crescimento dos serviços públicos gratuitos, que consequentemente fez surgir mais impostos.

Os trabalhadores da educação, diante de um quadro de precarização de suas atividades, buscaram organizar-se e, acompanhando a renovação do movimento sindical denominado de "Novo Sindicalismo", intensificaram suas atividades reivindicatórias, percebendo-se a partir de então como trabalhadores assalariados que necessitavam buscar como tais melhorias de condições de trabalho, melhores salários e uma melhor educação, como um todo. Os números de movimentos e greves registrados pelas pesquisas realizadas ilustram nossa afirmação como podemos ver na tabela mostrada anteriormente.

Para finalizarmos nossa exposição acerca do movimento de trabalhadores no Brasil queremos apresentar uma periodização realizada por Dal Rosso,apud Cruz 2008, que divide a atuação do sindicalismo docente em três fases: um período pré-associativo e pré-sindical (até 1945), um período associativo (entre 1945 e 1975) e o período sindical (pós 1975).

Se considerarmos a periodização realizada pelos mencionados autores podemos situar a atuação do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) no que ele chama de período sindical situado após 1975 assim como também na nova fase do movimento sindical, denominado "Novo Sindicalismo".

Algumas considerações sobre a organização dos trabalhadores da educação de Mato Grosso

Acerca da organização de trabalhadores em educação no estado de Mato Grosso podemos indicar o ano de 1950 como uma referência para o início dessas organizações. Nesse período, a organização de associações era realizada por municípios. A primeira tentativa de organização em nível de estado foi a Associação Matogrossense de Professores Primários- AMPP que foi criada efetivamente no ano de 1965. Essa associação, mesmo não tendo uma postura combativa, representa o início da história de luta dos profissionais da educação no estado de Mato Grosso. Vale ressaltar aqui que referimo-nos aos trabalhadores em educação e não somente aos professores porque mesmo esse momento, quando da criação da AMPP, tendo sido restrito a organização de professores primários, mais tarde essa associação passaria a contar com outros profissionais da educação, tais como funcionários técnicos e apoios de unidades escolares. Além dos funcionários a AMPE também passa a contar com professores de todas as séries da educação básica.

É importante destacar a história dessas associações que posteriormente, na década de 1980, ganham o direito de institucionalização e transformação para sindicatos, direito que antes da Constituição de 1988 não era concedido a funcionários públicos. É portanto, somente em 1988 que o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso- SINTEP/MT passa a existir com essa denominação.

A luta dos trabalhadores da educação no estado de mato grosso sempre foi muito ampla. Extrapola o campo das reivindicações salariais, de condições de trabalho, vai além. Está relacionado a uma luta por um ideal de sociedade, onde a educação é transformadora e essa transformação só pode ser alcançada se for conduzida de forma a proporcionar a todos os envolvidos o seu crescimento. Aos profissionais que precisam se sentir motivados, valorizados; aos alunos que devem perceber seu papel diante do conhecimento, tendo-o como uma ferramenta de transformação de si e de seu entorno, da família e da própria sociedade como um todo que ganham com as mudanças positivas que o conhecimento e a informação proporcionam.

As reivindicações mais importantes e consequentemente as conquistas alcançadas através dessa luta estão relacionadas, portanto, a uma gestão democráticas de ensino, a formação e qualificação dos profissionais da educação, a qualidade da aprendizagem dos alunos, a um espaço apropriado e subsídios suficientes para a concretização das atividades educativas; a valorização do trabalho no campo

educacional, enfim, a luta dos trabalhadores da educação é a luta pela escola, e pela educação de qualidade como meio de transformação

Referência Bibliográfica

ANTUNES, Ricardo. O **que é Sindicalismo.** 8ª edição: São Paulo: Brasiliense, 1983.
BOITO JR. Armando (Org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 80.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CRUZ, Hélvia Leite. **Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente de Educação Básica**. Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UNB. Brasília, 2008.

DO VALE. Ana Maria. **Sindicalismo Docente nas décadas de 80 e 90:** novas e renovadas formas de participação política. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O Tempo da ditadura:** regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 3ª edição: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.4, 2009, p.243-283.

GINDIN, Júlian. Estudos sobre Sindicalismo na América Latina e no Brasil.in: **Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil.** Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

GOETTERT, Jones Dari. Introdução à História do Movimento Sindical. in: **Programa de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação**. São Paulo: Fascículo IV, 2ª edição, 2007

MOURA FILHO, João Bem Dias de. **A História do Sindicalismo em Mato Grosso.** Cuiabá: editora Buriti LTDA, 2000.

NETTO, Miguel Rodrigues. As **Transformações no Mundo do Trabalho e os Reflexos no Sindicalismo em Mato Grosso.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso, 2011, p.71-86.

ROSSO, Sadi Dal. Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: **Associativismo e sindicalismo docente no Brasil:** seminário para discussão de pesquisas e constituição de redes de pesquisadores. Rio de Janeiro: 17 e 18 de Abril de 2009.

SANTANA, Marco Aurélio. O Pêndulo Oscilante:sociologia do trabalho e movimento sindical no Brasil.in: **Cadernos CRH**, Salvador vol. 22, nº56, p.297-309, Mai/Ago 2009.

GT 17 - Poster

A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO RECURSO TRANSFORMADOR E ALIADA DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

João Victor Gama da Silveira Gutierres Gimenez
(Graduando em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)
gssjoao@gmail.com

Henrique de Oliveira Lee
(Prof. Dr. da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)
holiveiralee@gmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

De que forma arte e política estiveram relacionadas, e como esses distintos campos influenciaram-se e constituíram-se mutuamente? Ao longo de sua história, o ramo do saber denominado Estética esteve fortemente inspirado pela filosofia de Platão e a busca do belo. A chegada da modernidade e a consolidação gradual do capitalismo e do espaço urbano permitiu uma quebra de valores e crenças irreversível, um rápido desenvolvimento das tecnologias e as mudanças no campo filosófico, industrial, cultural, científico e político, que levaram a um novo rearranjo coletivo. Com o surgimento da reprodutibilidade técnica, a arte é destronada de seu lugar sagrado. Essa dessacralização da arte, bem como o contexto emergente, permitiram pela primeira vez pensar em uma arte de massas. Mais do que isso, a arte gradualmente transbordou os espaços institucionalizados para invadir os espaços públicos e cotidianos, como as ruas, as casas, os veículos de comunicação etc. Paralelamente, o artista perderia o seu lugar mítico de uma genialidade de inspiração divina a serviço das instituições tradicionais para tornar-se a figura do artista de uma arte autônoma, desprovida de referências fixas de outrora, gozando de maior intimidade com a arte e recursos materiais de produção cada vez mais acessíveis, e, portanto, tendo a disposição infinitas possibilidades de se constituir. O presente trabalho tem como principal objetivo avaliar a relação entre a arte na contemporaneidade e os chamados novos movimentos sociais, comumente datados a partir da década de setenta, especialmente por uma das tendências que marca essas novas formas de fazer político: o processo de estetização dessas lutas democráticas. Essas novas formas de fazer político resgatam o caráter acessível e transformador da arte, como forma de questionar e desafiar o pensamento hegemônico e intervir gradualmente na história, na cultura e na sociedade em que os sujeitos se inserem, servindo de material para desafiar a lógica de institucionalização e da museificação como apropriação da arte por segmentos minoritários

privilegiados economicamente. A aproximação entre os movimentos sociais e a preocupação estética é um fenômeno relativamente recente, no qual as possibilidades criativas surgem como meio de questionamento, investigação e transformação das vicissitudes de subjetivação e construções de sociedades. Para isso, pretende-se: 1) realizar um breve resgate histórico das concepções de arte, ligando-as com as forças políticas e materiais atuantes de cada época; 2) problematizar a questão dos novos movimentos sociais, definindo-os e distinguindo-os dos paradigmas políticos tradicionais; 3) e analisar de que forma a arte pode estar vinculada aos interesses dos povos. O procedimento adotado para a coleta de dados é o da pesquisa bibliográfica, com levantamento de publicações acerca do tema, livros e artigos acadêmicos que tratem de assuntos pertinentes ao presente trabalho, como história da arte, arte e política, novos movimentos sociais etc. Também recorre à perspectiva dos novos movimentos sociais de Ernesto Laclau e ChantalMouffe; e o posicionamento estético de importantes filósofos, como Platão e a aproximação entre arte e política discutida por Walter Benjamin.

Palavras-chave: arte, política, novos movimentos sociais

Introdução

Ao longo de sua constituição histórica, o ramo do saber estético esteve fortemente inspirado pela filosofia de Platão e a busca do belo, cuja epistemologia parte do pressuposto de que o conhecimento é a ideia da qual derivam uma infinidade de coisas, e o pesquisador é aquele do conhecimento puro, e, portanto, destituído de vontade. Diante dessas concepções, o sujeito epistêmico se pretende exclusivamente objetivo, negligenciando todos os aspectos que lhe escapem de sua capacidade de observar, controlar, descrever e mensurar; enquanto a arte esteve reduzida a mera função contemplativa, radicalmente distante da vida cotidiana. Ainda que seja impossível pensar em uma arte politicamente autônoma, tanto sujeito, quanto obra estavam limitados a sustentar o status quo, cujo papelpotencialmente transformador encontrava-se adormecido. Ainda que, para Platão, a realidade fosse uma derivação formal do mundo perfeito das ideias, e que, portanto, a arte seria uma "cópia da cópia", as primeiras preocupações éticas acerca dos limites da arte já se faziam presentes, como expresso no trecho de A República (1987, apud DUARTE, 2013), conhecido pela "expulsão do poeta da cidade".

Na Idade Média, apropriada e financiada pela instituição da igreja, preserva-se a tradição platônica, e a arte e o artista eram representações e representantes da pureza. O objeto artístico, vinculado à propagação da religião, tinha como principal função ser cultuado pelo público, e adquiria status a partir de sua autenticidade intrínseca e pelo domínio técnico do

artista. Sobre a autenticidade da obra de arte, Benjamin (1991, apud Duarte, 2013) ressalta os aspectos do aqui e agora:

> "Mesmo com a reprodução mais desenvolvida, uma coisa não está presente: o aqui e agora da obra de arte – sua existência singular no lugar em que ela se encontra. Entretanto, nessa existência singular, e em nada mais, efetuou-se a história à qual, no curso de sua existência, a obra de arte esteve submetida. (...) O aqui e agora da obra original constitui o conceito de sua autenticidade, em cuja base se encontra a ideia de uma tradição que acompanhou esse objeto até os dias atuais como o mesmo e idêntico. (...)" (BENJAMIN, 1991, apud DUARTE, 2013)

O tema da obra era definido, a priori, por seus patrocinadores, e cabia ao artista a execução da tarefa, mediante seu talento e inspiração divina. Esse panorama representa as concepções de uma sociedade que se via estática, verticalmente estruturada, cuja principal fonte de interpretação da realidade eram os escritos religiosos. Por mais que a reprodutibilidade da obra sempre fora possível, como nos conta Benjamin (1991 apud DUARTE, 2013), estava tecnicamente limitada aos meios de produção da época, como a xilografia, a gravura em chapa de cobre e a água-forte. Com a chegada da modernidade e o desenvolvimento desses meios de reprodução artística, a concepção de arte estaria prestes a mudar radicalmente.

A modernidade e a consolidação gradual do capitalismo e do espaço urbano permitiu uma quebra de valores e crenças irreversível, um rápido desenvolvimento das tecnologias e as mudanças no campo filosófico, industrial, cultural, científico e político, que levaram a um novo rearranjo coletivo, e a arte é destronada de seu lugar sagrado. Um dos principais fatores para tal, é a emergência da reprodutibilidade técnica, que, por possibilitar novas percepções acerca da obra de arte (ressaltando ângulos, ampliando a imagem ou alterando a velocidade de sua execução, por exemplo) e por permitirem sua mobilidade, culminou em uma desvalorização da autenticidade – o aqui e agora – da obra original, abalando sua autoridade e peso tradicional. Essa dessacralização da arte, bem como o contexto emergente, permitiram pela primeira vez substituir a aparição singular por uma aparição de massa (BENJAMIN 1991, apud DUARTE, 2013).Mais do que isso, a arte gradualmente transbordou os espaços

institucionalizados para invadir os espaços públicos e cotidianos, como as ruas, as casas, os veículos de comunicação etc., e o artista perderia seu lugar de genialidade divina a serviço das instituições tradicionais para adquirir o perfil do artista com relativa autonomia, desprovido de referências fixas de outrora, provendo de recursos materiais para produção e proximidade com a arte que se fez cada vez mais acessível, e, portanto, tendo a disposição infinitas possibilidades de se constituir.

Objetivos

A consolidação dos movimentos sociais, acentuada pelo processo de globalização e informatização da sociedade, é uma alternativa contemporânea possível como ferramenta para assegurar a democracia e a expressão popular frente ao corporativismo capitalista e o Estado. Com o surgimento da demanda e o desenvolvimento subsequente das Ciências Sociais e Humanas do século XIX, os movimentos sociais passaram a ser teorizados de diversas formas. Todavia, o dinamismo, a diversidade e a complexidade desses movimentos nem sempre são acompanhados pela prática acadêmica.

O que há de novo nos movimentos sociais? Segundo Gomes &Maheire (2009): "A partir da década de 70, as mobilizações sociais sofreram transformações oriundas do processo de periferização da sociedade urbana, constituindo novos sujeitos e novas formas de ações coletivas que foram denominadas de novos movimentos sociais. O termo 'novo' foi utilizado pelos estudiosos para designar as novas formas de atuação que se diferenciavam dos movimentos anteriores a esta época". Assumindo que a década de setenta é comumente apresentada como um marco que engendra os chamados novos movimentos sociais na América Latina, passemos à sua caracterização em referência aos paradigmas tradicionais. O ponto-chave para compreender a novidade nas novas lutas democráticas está localizado no rompimento com a determinação identitária dos agentes por meio do pertencimento à categorias socio-estruturais; com a determinação diacrônico-evolucionária do tipo de conflito; e com a redução da pluralidade de espaços do conflito social. Os novos movimentos sociais caracterizam-se, assim, por se basearem em agentes sociais autônomos, e, por isso mesmo, com articulações cada vez mais indeterminadas. Em outras palavras, os grupos se tornam cada vez menos identificáveis como um sistema ordenado e coerente de "posições de sujeito",

sendo uma dessas posições – como a classe social, por exemplo – insuficiente para entender os agentes e conflitos sociais contemporâneos (LACLAU, 2014).

O presente trabalho objetiva reavaliar esses novos movimentos, especialmente por uma tendência que marca essa nova forma de fazer político: a preocupação estética e o processo de estetização dos movimentos. Também pretende resgatar o caráter acessível e transformador da arte, como forma de questionar e desafiar o pensamento hegemônico e intervir diretamente na história, na cultura e na sociedade em que os sujeitos se inserem, servindo de material para desafiar a lógica de institucionalização e apropriação da arte por segmentos minoritários privilegiados economicamente. A aproximação entre arte e política é um fenômeno relativamente recente, onde as possibilidades criativas surgem como meio de questionamento, investigação e transformação das vicissitudes de subjetivação e construções de sociedades. Pretende-se: 1) realizar um breve resgate histórico das concepções de arte, ligando-as com as forças políticas e materiais atuantes de cada época; 2) problematizar a questão dos novos movimentos sociais, definindo-os e distinguindo-os dos paradigmas políticos tradicionais; 3) e analisar de que forma a arte pode estar vinculada aos interesses dos povos.

Metodologia

O procedimento adotado para a coleta de dados é o da pesquisa bibliográfica, com levantamento de publicações acerca do tema, livros e artigos acadêmicos que tenham como tema assuntos pertinentes ao presente trabalho, como história da arte, arte e política, novos movimentos sociais etc. Por fim, serão elaborados relatórios parciais e finais, e resumos para apresentações em eventos científicos.

Conclusão

O presente trabalho ainda encontra-se em andamento, não sendo possível retirar considerações finais acerca das informações colhidas. Parte-se do pressuposto de que toda questão é em si inesgotável, sendo, portanto, toda conclusão inacabada e em construção. Podemos pensar que o trabalho considera que a arte tem potencial transformador, e pode estar atrelada aos movimentos sociais de modo a promover mudanças e reflexões no contexto contemporâneo.

Referências

DUARTE, Rodrigo (org). **O belo autônomo: textos clássicos de estética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOMES, Marcela de A; MAHEIRIE, Kátia. **Novas formas de fazer política: o processo de estetização nos movimentos sociais.** Maceió: Anais de Trabalhos Completos - XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009 Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/266.%20novas%20formas%20de%20fazer%20pol%CDtica.pdf

MENEZES, Marco A. de. Adessacralização da vida e da arte no século XIX**.** In: **História, Questões e Debates.** Curitiba: Editora UFPR, 2003.

LACLAU, E. **Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social.** Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm>. Acesso em: jul.2014

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIFICULDADES E EXPECTATIVAS DA ESCOLA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA "BENEDITO MENDES GONÇALVES"

Antônio Sidney Miranda SilvaUnemat[1]
(Bolsista CAPES)
Antoniosms_@hotmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente trabalho resultado de estudos desenvolvidos a partir do projeto: "Crônicas da Vida Real"*: Memórias da Comunidade Quilombola Campina de Pedra /Poconé-MT* aprovado pela SEDUC-MT e desenvolvido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof. Milton Marques Curvo município de Cáceres-MT em 2012 que objetivou conhecer a escola a cultura e as histórias de vidas de moradores(as) da comunidade quilombola, e o envolvimento da comunidade escolar no cotidiano dessa comunidade. Apoiando-se juntamente com o Projeto de Extensão "Nos e os Outros: Diversidade Étnico Cultural Unemat/MT. Porem para este trabalho enfocaremos um olhar para a escola Municipal "Benedito Mendes Gonçalves" da Comunidade que atende no sistema "multisseriado".E no que compete a temática curricular pesquisada na escola da comunidade Campina da pedra. Do ponto de vista teórico metodológico estas reflexões se articulam dialogando com AntonioEustaquio de Moura (2009) KabengeleMunanga (2001) Alfredo Wagner Berno Almeida(1999) entre outros.

Palavras chaves: Quilombo, Comunidade Campina da Pedra, Escola.

Breve Histórico da ComunidadeCampina de Pedra

A Comunidade Campina da Pedra está situada nas margens da rodovia MT 451 (Estrada do COENGE), no município de Poconé/MT, a aproximadamente 100 km de Cuiabá, capital do Estado e 51 km da cidade de Poconé (sede do município). Possui 126 hectares de terras e 35 famílias com uma população estimada de 131 pessoas.De acordo com o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação Comunidade de Remanescente de Quilombos Campina de Pedra/Poconé – MT as terras da comunidade fazem parte da Sesmaria Formiga, que possuía uma légua de frente e outra de fundos, sendo localizada

[1] Mestrando Do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

nas cabeceiras do ribeirão Formiga. A mesma foi solicitada por Manoel Martins Colosso e seu irmão Tomé Joaquim Ferreira e concedida em 1971.

Para melhor compreensão desse tema em estudo nos apoiamos em Munanga (2001) numa tentativa de conceituar a palavra quilombo [um agrupamento ou forma de luta] de origem africana e sua presença e seu significado no Brasil [e nas Américas] tem a ver com alguns ramos do povo bantu – Luanda ,Ovimbundu, Mbundu, Kongo, Imbangala- cujos territórios existiam na região onde atualmente localizam-se Angola e Zaire, e que foram trazidos e escravizados no Brasil [e nas Américas].

Para a concretização deste projetoo centro educacional Ceja Professor Milton Marques Curvo realizarão discussões e debates referentes as temáticas as relações Étnico-raciais, envolvendo toda a equipe escolar, que realizaram pesquisas, palestras, atividades culturais e artísticas.

Coleta dos Dados

O currículo escolar geralmente não leva em consideração a experiência do aluno, e ao impor-se como uma única forma legitima de saber no interior do processo formal de educação acaba por esconder sob sua aparência de universalidade outro currículo. Os planos de aula são pré-definidos pela Secretaria Municipal de Educação. Lideranças e professora nos relataram problemas como necessidade de uma biblioteca adequada, evasão, falta de merenda ou inadequação da mesma à dieta habitual dos (as) alunos (as), ausência de transporte para material, para professora e para alunos (as).

Que nos fica evidente na fala da única professora: "(...) temos na comunidade jovens que terminam o primário, mas infelizmente não é possível, dar sequência a um desenvolvimento desejado, pois só é ofertado até a 4ª série. Um dos obstáculos que nos impedem de realizar o nosso sonho de muitos alunos o de "concluir esse ensino." (Entrevista dia 30/08/2012). A professora dessa turma multisseriada nos relatou algumas das dificuldades em trabalhar na escola, a não continuidade dos estudos na própria comunidade, contribuindo para que os alunos sejam excluídos do processo de escolarização. Outras questões apontadas também são a falta de recurso e pessoas para ocuparem outros setores na escola, tendo em vista que não tem merendeira, pessoas para limpeza da escola, a professora relatou que é ele juntamente com a colaboração dos alunos que realizam a limpeza da escola, e que diariamente ela mesma sai uns minutos antes para preparar um lanche simples para os alunos, geralmente um suco com bolacha

para que os alunos possam se alimentar e quando ela quer oferecer algo diferente ela faz em sua própria casa para levar para escola utilizando dos seus próprios recursos financeiros para trazer algo diferente ou muitas das vezes a professora que recebe um salário mínimo nos relatou que paga do seu próprio salário 100 reais para que uma das mães que mora próximo a escola possa a fazer uma merenda diferenciada.

Entretanto mesmo com as dificuldades presenciadas, percebemos que a comunidade Campina da Pedra tem na escola a representação e a possibilidade de perpetuar suas culturas seus saberes, pois é na escola também que se aprende e se transmite o conhecimento sistematizado e o conhecimento local. Como nos lembra Brandão (2007). A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÂO, p. 10,2007)

Considerações finais

Diante das questões observadas, sugerimos a construção, conservação ou ampliação da escola; a extensão de ensino desde creche e pré-escola até 8ª série (9º ano) na própria escola da comunidade, período de sua infância e adolescência, em consonância com desejos manifestos da comunidade, especialmente lideranças, pais, mães, ou responsável. Devem se equipar a escola com mais salas de aula, equipamentos multimídia, biblioteca, computadores e acesso a internet etc., portanto, em nosso entendimento as dificuldades e as expectativas do campo educacional, suscitam uma ação combinada em vários níveis de interação entre sociedade civil e governo, tendo em vista também a construção de uma educação quilombola diferenciada que aborde as especificidades sócios espaciais e étnico-racial dessas coletividades e que seja efetivamente abordada e trabalhada.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*, Brasiliense São Paulo, 2007.

KABENGELE, Munanga (org.) *Superando o Racismo na escola*.2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, AntonioEustaquio. *Comunidade Remanescente do Quilombo Mata Cavalos – Etnicidade e luta pela terra no estado de Mato Grosso (Amazônia Legal***).** Trabalho apresentado na 54. Reunião Anual da SBPC, jul. 2002.

_____. Relatório Técnico Final do Seminário do Projeto de Pesquisa "História e Memória: Comunidades Negras Rurais do município de Poconé/MT. Cáceres:Unemat, 2006. digitado.

"A COLCHA DE RETALHOS: UM ESTUDO PARA TECER O CONHECIMENTO, AVIVAR A MEMÓRIA E AQUECER OS CORAÇÕES"

Carmen Lucia Giuntini
(Orientadora Pedagógica - E.E. Nova Chance/SEDUC)
carmengiuntini@sejudh.mt.gov.br

Creuza Rosa Ribeiro
(Coordenadora Educacional/SEJUDH e SMED)
creuzaribeiro@sejudh.mt.gov.br

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente artigo traça uma breve reflexão sobre a possibilidade do educador compartilhar a trajetória do conhecimento, experiências, oportunidades em relação aos saberes das vivências dos recuperandos/alunos, tendo com objetivo a socialização desses saberes em relação aos educandos, de forma prazerosa para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Subsidiando o planejamento e plano anual de aula, respeitando quando necessário sua flexibilidade.Foram usados livro e textos para ação-reflexão-ação, pois sabemos que as nossas leituras contribuem para as mudanças do nosso saber.Quando nos reportamos à ideia da colcha de retalho de forma metafórica é porque ela vai agregando diversos tipos de retalhos, tamanhos, cores, texturas onde não desperdiçamos nenhum pedaço e tudo é aproveitado e no final, transforma-se numa linda colcha. Os profissionais da educação que atuam com pessoas privadas de liberdade levam em considerações as relações de afetividade e de facilitador para dar um novo significado aos saberes desses alunos; e de que forma esses conhecimentos podem ser trabalhados neste ambiente, não esquecendo que no espaço da sala de aula, o educador precisa levar em consideração as relações afetivas, devendo analisar até que ponto, e de que forma, os valores podem ser trabalhados neste ambiente, já que a afetividade e a transmissão de valores favorecem a aprendizagem.

Palavras-chaves: Recuperandos, liberdade, educador

Introdução

"É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".
Paulo Freire

O presente artigo tem como propósito socializar as práxis pedagógicas e significativas das professoras que atuam na Extensão da Penitenciaria Major Eldo Sá Correa e Cadeia Publica Feminina-(E.E. Nova Chance e E.M.E.F Princesa Isabel) que utilizaram o projeto **"A Colcha de retalhos: Um estudo para tecer o conhecimento, avivar a memória e aquecer os corações"** para referencia do conhecimento do senso comum dos recuperandos/alunos. Tendo como objetivos: estimular o respeito à diversidade; compartilhar a trajetória do conhecimento, experiências, oportunidades em relação aos saberes das vivências dos nossos alunos; socializaçãodos saberes e buscar informações para o plano e planejamento anual, mas não perdendo de vista que o plano e planejamento do aluno da EJA é flexível e a qualquer momento pode ser flexibilizado , revisto, reorganizado de acordo com a dinâmica do momento vivido.

É necessário um equilíbrio, um pensar focado no que queremos alcançar, a quem vamos atender, quais saberes e marcas queremos deixar impressas nas vidas desses alunos. O educador que trabalha com pessoas privadas de liberdade precisa ter clareza de seu papel profissional e social diante dos alunos, uma vez que estes, em muitos casos, são a conexão que o recuperando tem com o mundo externo, e os mesmos podem fantasiar uma relação de dependência afetiva pelo professor, pois o mesmo também é responsável por auxiliar o desenvolvimento desses seres humanos.

O profissional precisa estar em constante estudo, lendo, buscando, discutindo, trocando experiências, conhecendo novo saberes. Para isso, a sala do educador e formação continuada ou grupos de estudos, tem o objetivo na melhoria da educação, pois é nesse espaço de estudo e de reflexão que aprofundamos os temas que não dominamos ou que queremos melhorar, ressignificando o fazer pedagógico e tecendo mais e mais nossa colcha de sabedoria.

Portanto, temos que ter bem claro que educar é a junção de teoria e prática, de uma forma continua, no dia-a-dia de todos envolvidos no processo educacional. O que acaba por ser um tecer de retalhos que culminou uma ação dialógica dos saberes, finalizando numa colcha de retalhos onde esta contida todos os pensar, agir, sentir, criação, interação e valores, mudanças e saberes davida de nossos alunos. E quando o professor da voz aos alunos e passa a ouvir e respeita-los, é quando ele efetivamente torna-se um educador.

Materiais e métodos

No desenvolvimento do projeto houve, por parte dos professores, momento para contar histórias, produção de texto, revisão e confecção da colcha de retalhos com o patrocínio de cada um dos envolvido com a extensão da Penitenciaria Regional de Rondonópolis Major Eldo Sá Correa-PRRMESC-(E.E. Nova Chance e E.M.E. F Princesa Isabel).

O mais interessante desse trabalho é que conseguimos mobilizar todos os professores, independente da rede ou segmento, e integrar os alunos, possibilitando nesta interação conhecê-los melhor.

O que os professores relataram é que ao confeccionar a colcha houve um despertar das lembranças, saudades e outros sentimentos em nossos alunos.

> Conforme, Selmo Haroldo de Resende para os recuperandos (as) é como se a prisão lhes tirasse o passado, lhes negasse o futuro e os vinculasse num tempo presente continuo, paralisando ali, no cárcere. É como se a vida começasse com a prática do crime, com os aprisionamento, processando-se, assim, um apagamento daquilo que não esteja diariamente ligado à condição de ter sido condenado e preso pela justiça. (O espaço da prisão e suas práticas educativas, pagina 51)

Porém os professores depararam com uma situação que nossos alunos apresentando um perfil diferente, pois as faixas etárias veem se apresentando muito mais por pessoas jovens uma vez que o fenômeno da violência assola a juventude muito mais cedo. Outro fator é que também nossos jovens apresentam uma classe social não mais só dos não favorecidos, mas sim de classe média e até alta que se encontram em privação de liberdade por terem cometido atos infracionários e que de toda forma, independente da situação acima citada , deixaram de frequentando os bancos escolares ou por exclusão ou como uma opção uma vez que a escola não foi atrativa para sua permanência.

Para a confecção da colcha foram utilizados os seguintes materiais: retalhos de tecidos (Oxford)cores diversa, Algodão Cru, Popeline Estampado, linha, agulha,papel, caneta marcador para retro projetor-PILOT, tinta para tecido de varias cores, tesoura, régua, pincel e papel sulfite.

E como ponto central a leitura do livro "A colcha de retalhos" (Conceil Correa da

Silva, Nye Ribeiro Silva) que retrata a história da avó que costura uma colcha através de pedaços diferentes de tecido o texto Costurando Histórias, Memórias e Afeto de Aspásia Ramalho Amorim-UFRN e orientação de como confeccionar uma colcha de retalhos. Após esse momento de leituras e contextualização, cada professor ficou responsável pela orientação e acompanhamento da produção dos alunos de uma determinada sala de aula. O aluno então fez sua interpretação contando através de desenho, redação, verso, pintura, e outros formas suas memórias, sua trajetória, e vivências, o que mais marcou sua vida, coisas que lembram com carinho ou tristezas, quem são as pessoas importantes nessa caminhada.

Essas atividades foram realizadas após as leituras na roda de conversa, do texto e da história, sempre com a preocupação de passar valores e ensinamentos.

A ideia da diferença das cores dos retalhos teve como objetivo mostrar a diversidade cultural e singularidade do SER humano.

Após a confecção os alunos costuraram seus "retalhos" no tecido, onde juntou se aos demais formando a colcha com sua diversidade e pluralidade.

Considerações finais

Durante o período da execução do projeto os educadores tiveram a disponibilidade de ouvir, discutir, pesquisar e mudar alguns pré-conceitos que já acumulavam em suas vidas. E como a colcha de retalho não desperdiçamos nada e nem jogamos fora o que já foi aprendido, mas sim, organizamos o novo, conforme a realidade atual para que o ensino seja significativo.

A relação dinâmica entre professor (as)e alunos(as), e que ambos ensinam e aprendem juntos. Para desenvolver esse processo o professor precisa ter cuidado com a forma que se comporta em relação aos seus recuperandos(as)/alunos/(as), estimulando o fazer sem autoridade proporcionando a criação de um material para o suporte para suas práxis no decorrer do ano letivo.

E por meio do desenvolvimento do projeto a equipe educacional tiveram momentos riquíssimos de um contato mais profundo, sem ultrapassar a individualidade de cada recuperandos(as)/alunos(as), mas com uma profundidade de dados. Porém não se perder o foco do que queriam alcançar, a quem iriam atender e quais saberes e marcas querem deixar.

E ficou claro nesse trabalho que quando o docente sabe trabalhar com as relações afetivas, todos saem ganhando. Pois, é nesse ambiente que além de ensinar, o professor também aprende muito com seus alunos. Outro fator é que o profissional precisa estar em constante estudo, lendo, buscando, discutindo, trocando experiências, conhecendo novo saberes. E foi neste espaço de estudo e de reflexão que aprofundamos os temas que não dominávamos ou que queríamos melhorar e ressignificando o fazer pedagógico e tecendo mais e mais nossa **"colcha de retalho da vida"**

Referências bibliográficas

Correa, Conceil; Silva, Nye Ribeiro da;. (1995). *A Colcha de Retalhos.* Brasil AS

Freire , Paulo - Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa (148 págs., ed. paz e terra,

Leão, l. (2006). *O menino e a colcha de retalhos.*salesiana.

Lourenço, Arlindo da Silva e Onofre, Elenice Maria Cammarosano (Orgs). O Espaço da Prisão Suas Práticas Educativas. EDUFSCAR- São Carlos, 2011. Orientações Curriculares- 2012

Zaia, B. (2005). *A crise dos Paradigmas da Educação.* Cortez

ANEXOS



INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E MOVIMENTO ESTUDANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE PSICOLOGIA

Maria Fernanda Aguilar Lara
(Graduanda do curso de Psicologia da UFMT)
mariaf.aguilarlara@gmail.com

Henrique AraujoAragusuku
(Graduando do curso de Psicologia da UFMT)
henriquearagusuku@gmail.com

Luana Mariano Peralta
(Graduanda do curso de Psicologia da UFMT)
luana_peralta_@hotmail.com

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão acerca das interface entre educação e movimento estudantil, tendo como recorte central o apresentar o movimento estudantil de psicologia através do histórico da Coordenação Nacional de Estudantes de Psicologia (CONEP) e de forma mais aprofundada do período de 2009 aos dias atuais. A metodologia utilizada foio levantamento de documentos e materiais referentes à CONEP e aos ENEPs, disponíveis em páginas de internet (sites, blogs, redes sociais) e em listas de email, junto com a leitura de bibliografias referentes a articulação e interfaces entre educação e movimentos sociais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três ex-integrantes da CONEP, em um recorte de participação de 2009 a 2014. Foi também realizado o trabalho de campo, a partir de atividades da CONEP, utilizando os pressupostos da etnografia. O movimento estudantil de Psicologia, com suas influencias no âmbito da educação (reformulações curriculares, luta pela ampliação de vagas e assistência estudantil) possui articulações com outros movimentos sociais – como de mulheres, negritude, LGBT, saúde – marcando que debates feitos na academia estejam presentes nos movimentos, e principalmente que os debates feitos nos movimentos de transformação social estejam presentes na educação institucionalizada.

Palavras-chave: CONEP, Movimento Estudantil, Educação, Psicologia

O movimentos sociais se caracterizam enquanto espaços de construção de subjetividades e transformação da realidade social. Neste trabalho, concebemos os movimentos sociais enquanto espaços que dizem respeito à educação, que não se resume a educação institucionalizada nas escolas e universidades. Partimos de uma noção ampliada de educação, que abrange os processos formativos que se constroem nas práticas sociais, seja nas escolas, na família, no bairro, ou na organização política (RIBEIRO, 2002; SPOSITO, 2000).

O movimento estudantil de psicologia e a Coordenação Nacional de Estudantes de Psicologia (CONEP), se caracterizam enquanto espaços de formação, que estão em constantes articulações com os saberes vinculados na universidade, porém se diferenciando da formalidade acadêmica. As vivências que se dão no movimento estudantil repercutem na formação acadêmica e na forma como estudantes (futuros profissionais) atuam e produzem conhecimentos. O movimento estudantil com suas reivindicações e formulações referentes às políticas educacionais – como direito a moradia estudantil, passe livre, assistência estudantil, democracia, conteúdo curricular – transforma a realidade social e as noções hegemônicas de educação.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão acerca das interface entre educação e movimento estudantil, tendo como recorte central o apresentar o movimento estudantil de psicologia através do histórico da Coordenação Nacional de Estudantes de Psicologia (CONEP) e de forma mais aprofundada do período de 2009 aos dias atuais.

Na metodologia, realizamos inicialmente a busca e leitura de produções acadêmicas, e o levantamento de documentos e materiais referentes à CONEP e aos ENEPs, disponíveis em páginas de internet (sites, blogs, redes sociais) e em listas de email, junto com a leitura de bibliografias referentes a articulação e interfaces entre educação e movimentos sociais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três ex-integrantes da CONEP, em um recorte de participação de 2009 a 2014. Foi também realizado o trabalho de campo, a partir da participação nos últimos três ENEPs (2012, 2013 e 2014) e em diversas atividades da CONEP, utilizando os pressupostos da etnografia (VELHO, 1979).

Atualmente existe um número bastante pequeno de pesquisas sobre o movimento estudantil de psicologia, havendo apenas duas que se aprofundam no tema: a dissertação de mestrado de Marcelo A. Ribeiro (1998), que discorre sobre a história do movimento estudantil de psicologia e dos Encontros Nacionais (ENEP), dos primórdios da psicologia no Brasil até o final da década de 90; e o relatório de iniciação científica de Domenico U. Hur

(2002), com foco no movimento estudantil e no Conselho Regional de Estudantes de Psicologia de São Paulo (COREP-SP). Ambas as pesquisas foram escritas por pessoas que participaram ativamente do movimento, sendo este trabalho escrito por atuais integrantes da CONEP. Algo que nos leva a refletir sobre as articulações entre a academia e os movimentos sociais, além do esforço em documentar, sistematizar e analisar uma história que hoje se encontra espalhada em memórias individuais.

O movimento estudantil se caracteriza como um movimento social – composto majoritariamente pela juventude – se organizando nas universidades (movimento universitário) e nas escolas (movimento secundarista). Por conta de sua localização, o movimento estudantil frequentemente se volta ao debate político da educação enquanto sua pauta central, apesar de ao longo da história ter protagonizado atuações mais amplas, em conjunto com outros movimentos sociais (operário, popular, feminista, entre outros). É importante pontuarmos que no termo "movimento estudantil" incluímos uma multiplicidade de "movimentos", que se organizam de maneira distinta, que fazem leituras diferenciadas da sociedade e que frequentemente se antagonizam. Logo, o movimento estudantil não é um campo homogêneo, mas um campo de confrontos e multiplicidade de formações.

Os primórdios do movimento estudantil brasileiro se dão a partir da consolidação das primeiras universidades no Brasil, no século XIX, tendo apenas no início do século XX o movimento ganhando maior organicidade, com o marco da fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937. O movimento estudantil de psicologia começa a se articular a partir da década de 60, período da regulamentação da psicologia como profissão e abertura dos primeiros cursos. Esse surgimento coincidiu com o início da Ditadura Militar (1964), sendo um momento de repressão e censura às organizações políticas. O primeiro Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia (ENEP) ocorreu apenas em 1976, em Ribeirão Preto. A entidade nacional de estudantes de psicologia teve momentos de crescimento e refluxo, se organizando em diferentes formatos, como por conselho ou executiva, ora vinculada a UNE ora independente.

Apenas em 2003 é fundada a Coordenação de Estudantes de Psicologia (CONEP), durante o ENEP de Aracaju, sendo o formato em que a organização nacional de estudantes de psicologia se mantém até os dias atuais.Desde a fundação da CONEP, em 2003, ocorreram nove ENEPs, sendo o último (2014) realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza. A CONEP é uma entidade/movimento composta por estudantes de psicologia

de diversas regiões do país, muitos atuantes em Centros Acadêmicos e movimentos regionais.A entidade atua a partir das deliberações da plenária final dos ENEPs, apesar de não exercer uma hegemonia total sobre o encontro, que possui muitos espaços paralelos auto-organizados (seja turismo ou festas), além da programação oficial. Algo característico na CONEP – assim como nas organizações do movimento estudantil – é a rápida renovação do movimento, pelo fato dos cursos terem duração em média de 4 a 5 anos. Assim, a CONEP geralmente transita entre momentos de grande organicidade, aglutinando estudantes de diversas regiões, e momentos de esvaziamento e dificuldades organizativas. Nesses últimos anos algumas pautas tiveram mais atenção da CONEP, das quais podemos apontar a Reforma Universitária das federais (REUNI), o boicote ao ENADE, o Ato Médico, a Luta Antimanicomial, o combate ao machismo, ao racismo e a homofobia.

O movimento estudantil de Psicologia, com suas influencias no âmbito da educação (reformulações curriculares, luta pela ampliação de vagas e assistência estudantil)possui articulações com outros movimentos sociais – como de mulheres, negritude, LGBT, saúde – marcando que debates feitos na academia estejam presentes nos movimentos, e principalmente que os debates feitos nos movimentos de transformação social estejam presentes na educação institucionalizada. Ressaltamos a importância do debate sobre as interfaces entre a Educação e Movimento Estudantil, principalmente pela luta deste movimento de repensar os modelos hoje institucionalizados de educação. Lutando por uma educação emancipadora, transformadora, democrática, universal, que esteja a serviço da classe trabalhadora.

Referências Bibliográficas

HUR, Domenico. **Reflexões sobre o Movimento Estudantil:** Uma análise a partir de 1960 sobre a constituição do COREP-SP – Conselho Regional de Estudantes de Psicologia. Relatório de Iniciação Científica. Instituto de Psicologia da USP, 2002.

RIBEIRO, Marcelo A. **ENEP (Encontro Nacional dos Estudantes de Psicologia):** História e Memória de um Movimento. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, 1998.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania:** questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul.-dez. 2002.

SPOSITO, Marília P. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPed, n. 13, 2000.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

UMA PRÁXIS ATRATIVA E RELEVANTE

Creuza Rosa Ribeiro
(Coordenadora Pedagogica da Unidade Penitenciaria/SEJUDH e SEMED)
creuzaribeiro@sejudh.mt.gov.br

Carmen Lucia Giuntini
(Orientadora Pedagógica da E.E. Nova Chance/SEDUC)
carmengiuntini@sejudh.mt.gov.br

GT 17 – Movimentos Sociais e Educação

Resumo

A educação é um direito fundamental de todos, independentede raças, credo, gêneros, idades, situação ao qual se encontram; cada ser humano, deve ter condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, independentemente do meio em que se encontram. Nestecenário, a educação da Penitenciaria Major Eldo Sá Correa, promove ações que assegureo direito do recuperando a educação/trabalho pautados naResolução Normativa 002/2012 CEE/MT de 13/03/2012, onde estabelece as normas para a oferta no Sistema Estadualda educação para pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais juntamente com LEP/84 dos Direitos Humanos e do sistema penitenciário.O setor de educação na unidade prisional tem papel preponderante na vida do apenado, pois é o responsável por discutir e participar, efetivamente, da elaboração de politicas educacionais para pessoas privadas de liberdade, com objetivo de elaborar e desenvolver projetos didáticos pedagógicos, organizar as ações educativas normatizadas pelos parceiros- SECADI, SEDUC, SEMED, SEJUDH,INEP e outros, levando sempre em consideração o contexto do recuperando/aluno, Temos o papel de ser o eloentre aos parceiros, estabelecendodialogo constante com os recuperandos sobre suas necessidades e expectativas com relação à educação a eles ofertadas.

Palavras Chaves: Necessidades, direito, recuperando.

Introdução

O objetivo do presente trabalho é promover a reflexão sobre as práxis que se pode desenvolver em uma unidade prisional, assegurando ao recuperando o direito à educação oportunizando a este a elevação para que, após retornar ao convívio social, este possa disputar uma colocação no mercado de trabalho. Deste modo, o ensino permite ao preso sinalizar ao mercado um certificado ou um diploma, os únicos benefícios tangíveis a levar par a vida livre.

Nesta perspectiva, a educação prisional pode ser considerada um instrumento de ressocialização, uma vez que tem efeitos internos e externos às grades.

De acordo com (BOFF, l. 1999, p.91).

> “O cuidado somente surge quando a existênciade alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele. Disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas,de seu sofrimento e de seus sucessos, enfim de sua vida.
>
> Cuidado significa desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como dizíamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude.”

Em 2008 os recuperandos/alunosdos estados de Mato Grossopassam a ser atendidos pela E.E.Nova Chance, criada pelo Decreto nº 1.543, de 27/11/2008, credenciada 371/10 de 27/11/2009 e autorização nº477/2009, e no Município de Rondonópolis o ensino fundamental anos finais e Ensino Médio ficaram a cargo da E.E Nova Chance , os anos iniciais ficam sob a responsabilidade da SEMED- E.M.E.F Princesa Isabel.

Os alunosapresentam uma faixaetária entre 18 a 70 anos aproximadamente, na sua maioria de classe social baixa, que não tiveramoportunidade de completar sua educação básica na idade série normal. Tendo na escola não mais uma chance, mas sim como uma última oportunidade de uma reconstrução de uma nova vida. Esses alunos apresentam granderotatividade, pois alguns recebem o alvará de soltura, outros reincidem e outros ingressão ao sistema prisional, diante desta dinâmica é impreterível buscar diferentes formas para conhecer esse aluno o que pensam, os conhecimentos que trazem.

Não podemos perder de vista que essa extensão/escolafunciona com características muito particulares, poisfunciona no interior de umaprisão, onde apresenta especificidades de tempo, espaço, normas, regrase práticas diferenciadas de uma educação regular extramuros. O chão da prisão tem suas singularidades, o que determina o direcionamento, a definição e aplicabilidade dos projetos, a posturas dos profissionais, os gestos, sinais e materiais

tecnológicos possíveis de serem utilizados.Daí a importância do planejamento e a reflexão da prática pedagógica, conforme(PADILHA. 2001 p.30);

“O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios materiais e recursos humanos disponíveis visando à concretização de objetivos em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.”

Os professores na sua maioria são contratados, porém apresentam uma dinamicidade no seu fazer pedagógico, trabalham em conjuntos e motivados, tendo que o foco o aluno.O mais interessante dos trabalhos desenvolvidos é o fato de se conseguir mobilizar todos os professores, independente da rede, ou segmento e integrar os alunos, o que possibilitouconhece-los melhor, pois os projetos desenvolvidos são elaborados e acompanhados por todosque fazem parte da extensãoeducacional da Penitenciaria Major Eldo Sá Correa e Cadeia Pública Feminina.

Ao receber a carta de aceite para participar do Comité Científico del 9no. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2014”em Cuba, ficamos orgulhosas em constatar de que dos quatorze mil trabalhos inscritos o nosso artigo **A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL - SUA IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO** havia sido selecionado para ser apresentado em La Havana entre os demais 2.400 finalistas. O que possibilitou vislumbrar a oferta da educação para pessoas privadas de liberdade no estado de Mato Grosso com ênfase na PRRMESC, unidade na qual atuamos com todas suas especificidades.

E com intuito de obter resultados satisfatórios os educadores sob a orientação da Coordenadora e Orientadora pedagógica, investigaram,planejaram e pensaram a todo o momento quais assuntos significativos e relevantes a essa clientela, que já trás consigo uma vivência de mundo e um saber acumulado ao longo de seu crescimento; o saber cotidiano. Onde se configura como um saber reflexivo, pois é o saber da vida vivenciada onde já trazem arraigados os valores e princípios éticos e morais já formados fora desse contexto, em observância a essa realidade eapós muito dialogo conseguimossuperar cada desafio e obtendo um aproveitamento das ações desenvolvidas nesses espaços por meio de elaboração e aplicações de projetos.

Entendemos que a educação de jovens e adultos – para pessoas privadas de liberdade, é mais que um direito é um processo de retomar seu potencial, e proporcionar um

desenvolvimento de suas habilidades e confirmar suas competências, além de conferir ao recuperando/aluno um processo de conscientização, socialização e um caminhar ao processo de ressocialização de forma inserir aos extramuros de uma unidade prisional.

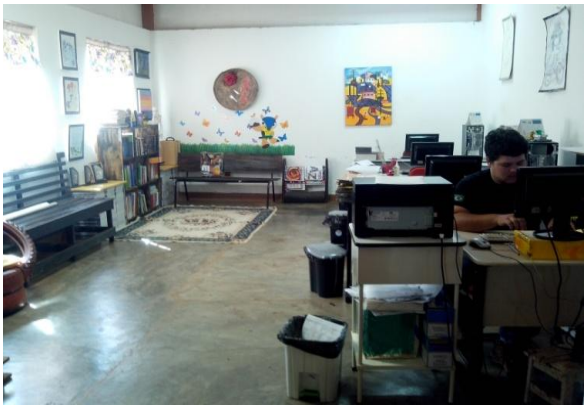
Diantedeste contexto, não se pode oferecer aos recuperandos/alunos uma educação tradicionaldeescola apenas com quadro-de-giz, onde o professor é único retentor do saber que irá transmitir os conteúdos e os recuperandos/alunos irão receber de forma passiva. Sabemos que muitos esperam da educação apenas um treino ou uma remição de sua pena, mas isso será o atrativo para que possam ingressar, e retomar seu processo educacional.

Tendo como premissas que a educação e o trabalho do apenado possibilita o seu (re)ingresso no mundo do trabalho e, consequentemente, no convívio social, que ressaltamos a importância dos pilares para ressocialização: educação e o trabalho com a finalidade central na reinserção social despertando assim um novo perfil para que haja a ligação com o mundo extramuros das unidades prisionais diminuindo o alto índice de taxas reincidência.

E à medida que fomos evoluindo nas nossas práxis houve também a evolução do respeito e o desejo do saber, traçado por novos horizontes galgados na curiosidade que vai além da sala de aula o desejo de novas experiências, tanto por parte dos recuperandos/alunos como por parte da equipe de profissionais da educação e os profissionais do sistema penitenciário.

RELATÓRIO FOTOGRÁFICO- SETOR DE EDUCAÇÃO
SALA DOS PROFESSORES E COORDENAÇÃO EDUCACIONAL





ATIVIDADES DIVERSAS EM SALAS DE AULAS



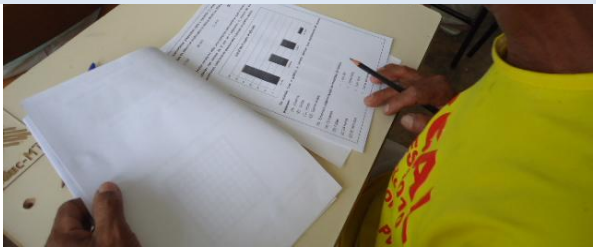


APRESENTAÇÃO DO ARTIGO EM CUBA/2104













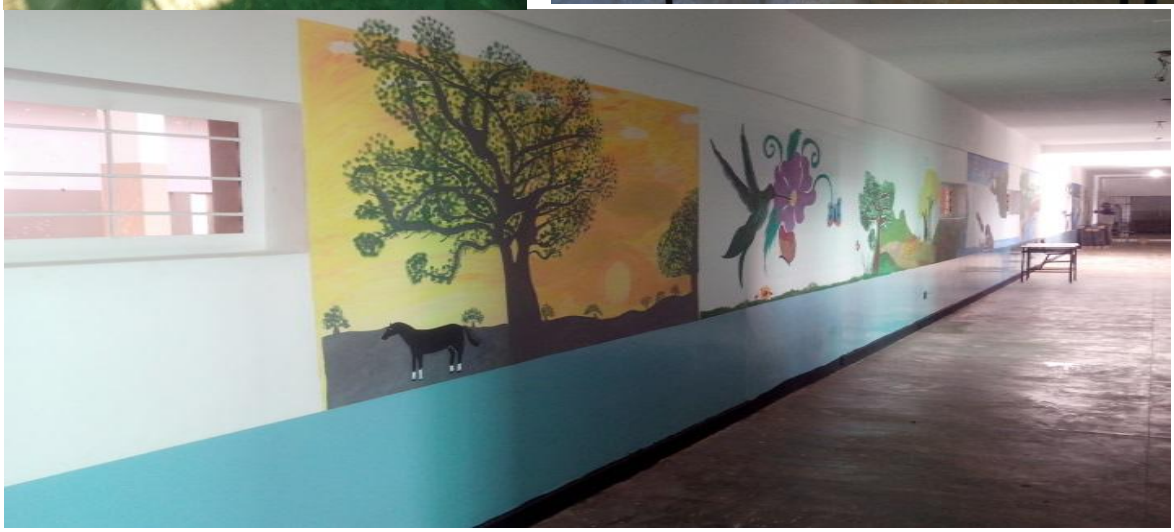


Reforma do setor de Atividades Educativas

(Cinco salas de aulas, biblioteca, laboratório de informática e corredor)







Reforma dos banheirose cozinha dos professores- curso de aplicador de Revestimento Cerâmico


SENAI


SENAI

Anais

SemiEdu 2014

GT 18

Políticas Educacionais da Educação Básica

Sustentável
editora

GT 18 - Comunicação Oral

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

Sirley Leite Freitas
sirleitefreitas@gmail.com
Professora da rede estadual de ensino em Rondônia e discente do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Ouro Preto do Oeste –Rondônia.

Simone Leite de Freitas
simoneleitedefreitas@hotmail.com
Professora da rede estadual de ensino em Rondônia e membro da equipe de formação da coordenadoria regional de Rolim de Moura-RO.

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a implantação do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM como política pública e analisar a influência que essa avaliação causa na prática pedagógica dos professores de ensino médio, para tanto procura expor os problemas pelos quais passa a educação brasileira no que se refere à qualidade de educação. E apresenta uma análise do ENEM que se parece como política pública de avaliação de qualidade da educação, como subsídio para novas políticas educacionais e também pode estar produzindo uma mudança na prática pedagógica dos professores, tendo em vista o fato de ser um exame a nível nacional com cobranças de competências e habilidades voltadas para o domínio de operações cognitivas, tomada de decisões e um conhecimento amplo sobre a sociedade globalizada e cidadania.

PALAVRAS CHAVE: Política pública. ENEM. Prática pedagógica.

Introdução

A globalização e o sistema econômico mundial pressionam por uma melhor qualidade na produção e nos serviços. Isso, consequentemente, faz com que a educação seja um quesito de suma importância para que um país alcance bons índices de desenvolvimento humano, econômico e tecnológico.

Para tanto muitos países vem investindo na melhoria da qualidade da educação em seus países. No Brasil foram criadas políticas públicas educacionais destinadas a avaliar a qualidade da educação no Brasil, dentre elas foi criado o Exame Nacional de Ensino Médio ENEM que tem como intuito avaliar a qualidade do Ensino Médio nas

Escolas públicas e privadas no Brasil, como também monitorar e subsidiar novas políticas educacionais que devam ser implantadas para a melhoria da educação.

O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM instituído pela portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, tem por objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica.

Entretanto também se tem percebido que nos últimos anos, além de avaliar o desempenho dos alunos ao final na educação básica e de servir como subsídio para novas políticas educacionais, o ENEM também pode estar produzindo uma mudança na prática pedagógica dos professores, por se tratar de um exame a nível nacional com cobranças de competências e habilidades voltadas para o domínio de operações cognitivas, tomada de decisões e um conhecimento amplo sobre a sociedade globalizada e cidadania.

Como se nota o ENEM não privilegia uma educação tradicional voltada somente aos conteúdos e desvinculada da sociedade e de seus problemas. Tais métodos, voltados para uma linha mais tradicional vêm sendo utilizado no Brasil desde a educação trazida pelos Jesuítas e os movimentos direcionados para uma pedagogia mais liberal sempre encontraram resistência nas escolas brasileiras. Então como ainda se falar em resistência às mudanças se as políticas públicas de avaliação estão inovando e cobrando dos educando novas competências e habilidades. É possível então, que devido às concepções pedagógicas e metodológicas utilizadas no ENEM, a prática pedagógica e metodológica dos professores também tenha mudado seguindo as mesmas diretrizes.

Este artigo busca refletir sobre a implantação do ENEM como política pública e analisar a influência que essa avaliação causa na prática pedagógica dos professores de ensino médio.

Metodologia e procedimentos

O estudo se apresenta sob uma abordagem qualitativa tendo como base o método dialético, pois busca refletir sobre os pontos contraditórios buscando uma visão totalizante do real percebendo as diferenças dos elementos sociais e conectando seus pontos em comum (ZAGO, 2013). Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que foram coletados dados de diferentes obras.

Deste modo, buscou-se refletir sobre a implantação do ENEM como política pública e analisar a influência que essa avaliação causa na prática pedagógica dos professores de ensino médio tendo como base as obras de diferentes teóricos e informações técnicas para poder compreender O ENEM como política pública e como essa política tem refletido na prática pedagógica dos professores.

O ENEM como política pública educacional

A educação brasileira desde a chegada dos Jesuítas vem tentando se desenvolver para alcançar melhor patamar a nível mundial, mas essa tarefa não vem sendo simples, pois o Brasil ocupa a posição 85ª posição no ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em dados colhidos no ano 2013[1]. E segundo dados da revista Abril,

> A avaliação educacional mais importante – e relevante – do mundo revelou que a Educação brasileira está melhorando, mas ainda ocupamos uma posição baixa: em um ranking de 65 países somos o 53º colocado em Leitura e Ciências e 57º em Matemática. O **Pisa** avalia o desempenho de alunos do Ensino Fundamental e Médio em três áreas chaves: Leitura, Matemática e Ciência (GOMIDE, 2010).

O modelo educacional adotado pelo Brasil no processo de escolarização seguiu durante muito tempo parâmetros norteadores tradicionais eivados de práticas de ensino vinculadas à recepção e à reprodução mecânica de conteúdos (SILVA; ARCANJO, 2012).

A partir promulgação da Constituição federal de 1988 e da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, muitas políticas públicas educacionais foram implantadas na tentativa de melhorar a qualidade de ensino no Brasil.

[1] Fonte disponível em: http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/03/18/cristovam-lamenta-posicao-do-brasil-no-idh-e-critica-governo-por-nao-assumir-tragedia-na-educacao. Acesso em: 10 jun. 2014.

Como afirma Ahlert:

> As políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc (AHLERT, 2003).

Para Cunha e Cunha (2002, p. 12), "as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo".

Dentre essas políticas educacionais destaca-se o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM que foi instituído pela portaria nº 438 de 28 de maio de 1998 do Ministério de Educação – Mec, com o objetivo de ser um instrumento de avaliação do Ensino Médio das escolas públicas e privadas do Brasil. Isso ficou estabelecido no artigo primeiro dessa portaria:

> Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
>
> I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
>
> II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
>
> III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
>
> IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós- médio.
>
> V - promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente;

> VI - avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação (BRASIL, 1998).

Tais problemas fizeram com que o Brasil repensasse sua política educacional como afirma Guthrie, citado por Afonso (2001). Devido a crescente dependência das economias nacionais em relação à produtividade dos sistemas educativos e a crescente proporção de recursos alocados à educação, intensificam as pressões para medir a educação e avaliar o desempenho da escola.

Nesse contexto o ENEM surge como um instrumento de avaliação a nível nacional, segundo Luckesi (apud LIBÂNEO, 1994, p. 196), "a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho". Como isso percebe-se que dependendo dos resultados obtidos na avaliação o professor redireciona seu trabalho, sua prática pedagógica e consequentemente a sua metodologia.

Para Luckesi (apud LIBÂNEO, 1994, p. 196).a avaliação pode der definida como sendo um elemento do processo de ensino e aprendizagem que busca, por meio da verificação, análise e qualificação dos resultados alcançado, determinar se existe uma conexão entre os resultados e os objetivos antes propostos para então nortear a tomada de decisão relacionadas aos procedimentos didáticos seguintes

Nessa mesma linha Libâneo afirma que,

> O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requerer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 199).

Segundo o entendimento de alguns educadores o ENEM vem criado novos paradigmas para a educação de Ensino Médio no Brasil. Como salientou Joaquim José Soares Neto, presidente do Inep em 2010, em resposta ao Estadão, segundo ele:

> O exame vem evoluindo quanto a seus objetivos e formas de utilização - no início, prestava-se basicamente à autoavaliação, mas hoje é um instrumento de política pública com dois focos: a avaliação da escolaridade básica e a avaliação para o acesso ao ensino superior. O Enem é mais democrático, pois destaca tanto o mérito quanto a impessoalidade e a isenção do processo de seleção. Por isso, pode ser considerado um instrumento bastante efetivo da política pública.

Para Teixeira (2007) a avaliação consiste em emitir um juízo de valor amparado em subsídios e informações relacionadas e interligadas com as decisões às quais se pretende servir e com vista aos efeitos que se pretende produzir e a resultados concretos. Nesse contexto o Enem poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas o educando precisa melhorar para ter sucesso pessoal e profissional. E também poderá ter uma avaliação do seu potencial e tomar as decisões mais adequadas em relação às suas escolhas futuras.

Nos anos de 2003 e 2006 houve uma alteração nos objetivos do ENEM por meio das portarias nº 110, de 04 de dezembro de 2002 e nº 7, de 19 de janeiro de 2006 que trouxe a seguinte redação:

> Art 2º:
>
> I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
>
> II – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
>
> III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de

> acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior.
> IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais (BRASIL, 1999).

Dentro desses novos objetivos ressalta-se ainda mais as competências e habilidades cobradas dos educandos no ENEM. Os conceitos de competências e habilidades são apresentados no documento básico do ENEM (INEP/MEC 1999):

> Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do, saber fazer.

De acordo com documento redigido pela Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE/PR) o ENEM, se transformou num grande processo seletivo, que também deve ter como finalidade balizar e orientar todo o ensino da Educação Básica. Para tanto, o MEC e INEP devem propiciar um amplo debate sobre a unificação do currículo a nível nacional. E nesse debate todos os envolvidos direta e indiretamente na educação devem expor sua opinião para que competências e habilidades exigidas no ENEM sejam as mesmas ensinadas e cobradas nas escolas.[2]

A doutora em educação Magna Soares faz uma crítica à falta de um currículo a nível nacional e aos rumos que a educação brasileira em tomando após a instituição de exames nacionais de avaliação da educação básica, no seguinte sentido:

> Temos avaliações externas nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SaeB) [...] Ora, instrumentos de avaliação só podem ser feitos com base num currículo. Mas

[2] Fonte: Contribuição da escola particular brasileira para o exame nacional do ensino médio – ENEM. análise sobre o ENEM: (sugestões, elogios e críticas). Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE/PR). APOSTILA. Disponível em: http://www.sinepepr.org.br/inep/ENEM.pdf. Acesso em: 06 jun. 2014.

> não existe um currículo no Brasil! Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos que se propõem a ser orientações curriculares são mais uma conversa com os professores, não uma definição clara das habilidades a desenvolver ao longo de cada etapa de ensino. Há provas externas para avaliar o que foi desenvolvido, mas os professores não sabem previamente o que espera que seja desenvolvido! [...] Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender (2012, p. 5-13).

De acordo com Costa (2013), depois que o ENEM deixou de ser apenas uma avaliação de desempenho do ensino médio e passou a ser um meio de acesso à educação pública superior, em 2009, o mesmo provocou mudanças na prática pedagógica das escolas e de educadores. Fazendo com que as escolas adotem um currículo voltado a exigências interdisciplinar dos conteúdos e mais articulado com as necessidades dos jovens que cursam o ensino médio.

Desta forma cabe salientar que a educação escolar, numa visão democrática, deve ser entendida como parte integrante da sociedade, sobretudo, um direito social inquestionável do cidadão. Assim, "torna-se urgente pensarmos a educação escolar cada vez mais comprometida com a vida social e cultural, voltada para o desenvolvimento da criatividade, da crítica e de postura ética perante mundo" (MATO GROSSO, 2000, p. 16).

> Se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem

> o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda população (SOUSA, 2003, p. 180).

Entretanto, como afirma Santos (2002, p. 30), "o pensamento tradicional e o posicionamento didático mecanicista e tecnicista permaneceu no Brasil por muitas décadas e ainda está presente nas práticas pedagógicas em muitas escolas". Assim cabe refletir sobre como está sendo as práticas pedagógicas e a metodologia utilizadas pelos professores nas escolas uma vez que não há um currículo a nível nacional.

Os professores são constantemente cobrados pela melhoria na qualidade da educação e essa qualidade é medida, em parte, pelas avaliações externas. Desta feita, os professores na ânsia de melhorar as notas dos educandos no ENEM buscam adequar o currículo que ministram aos conteúdos exigidos pelo ENEM. Isso sem discutir se é ou não relevante fazer tais mudanças.

Segundo um estudo realizado por Silva (2012) sobre as influências do ENEM no trabalho pedagógico dos professores foi constatado que houve uma mudança significativa na prática pedagógica dos professores, principalmente, em relação ao seus modos de ensinar e de avaliar.

Costa (2004) afirma que a reforma educacional brasileira conferiu ao Ensino Médio a finalidade de formação para o trabalho e a cidadania. Todavia para que isso seja concretizado é necessária uma nova abordagem sobre o conhecimento e sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Contudo, a formulação unilateral das reformas e a falta de investimento público na educação, produz uma insegurança em relação ao contexto educacional, gerando no dia a dia da prática educativa, conflitos entre as práticas pedagógicas exigidas pelas reformas e as desenvolvidas no interior das escolas e consequentemente nas concepções pedagógicas inerentes à formação dos professores.

Conclusão

O ENEM trouxe consigo uma nova forma de avaliar e novos conceitos a serem trabalhados no Ensino Médio, pois o mesmo exige competências e habilidades que não eram cobradas na educação tradicional, corrente ainda muito presente nas escolas brasileiras.

Portanto, para se adequar as cobraças feitas pelo ENEM muito professores tiveram que mudar suas práticas pedagógicas para se adequarem as novas exigências, mas ainda está longe de haver um consenso sobre o assunto, pois a prática pedagógica realizada no dia a dia das escolas está muito distante das competências e habilidades exigidas pelos exames nacionais.

Cabe a todos os profissionais da educação fazerem uma análise de suas práticas pedagógicas tendo como base as finalidades da educação contidas na Constituição Federal brasileira e na própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/96), uma vez que o que é cobrado no ENEM é o mesmo que é contemplado nas ditas leis.

A melhoria da qualidade da Educação brasileira, dentre outros fatores, também passa pela mudança de postura na prática pedagógica dos professores e na adequação entre o que é ensinado e aquilo que é avaliado.

Referências

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais:** entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, v. 22, n. 75, ago. 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

AHLERT, Alvori**.** Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Educere** - Revista da Educação da UNIPAR, v. 3, n. 2, Curitiba: UNIPAR, 2003. Disponível em: http://revistas.unipar.br/educere/article/view/186**.** Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx . Acesso em: 29 mai. 2014.

BRASIL, MEC/INEP - "ENEM Exame Nacional do Ensino Médio"- Documento Básico 2000, Brasília, Outubro de 1999.

Contribuição da escola particular brasileira para o exame nacional do ensino médio – ENEM. análise sobre o ENEM: (sugestões, elogios e críticas). Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE/PR). APOSTILA. Disponível em: http://www.sinepepr.org.br/inep/ENEM.pdf. Acesso em: 06 jun. 2014.

COSTA, Claudio Fernandes da. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **TEIAS**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 5, n. 9-10, jan. - dez. 2004. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias. Acesso em: 05 jun. 2014.

COSTA, Priscila. Enem muda metodologia de ensino nas escolas. Leiajá. Disponível em: http://www.leiaja.com/carreiras/2013/enem-muda-metodologia-de-ensino-nas-escolas/. Acesso em: 06 jun. 2013.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. **Políticas públicas e sociais**. In:CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) Políticas públicas. Belo Horizonte:Editora UFMG, 2002.

GOMIDE, Camilo. Desempenho do Brasil no Pisa melhora, mas ainda estamos longe de uma Educação de qualidade**. Revista Educar para Crescer**. **Disponível em:** http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletim-educacao/2010/12/07/desempenho-brasil-pisa-melhora-mas-ainda-estamos-longe-de-uma-educacao-de-qualidade/. Acesso em: 10 jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Coleção magistério. 2º grau. Sério formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Escola ciclada de Mato Grosso:** Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000.

NETO SOARES, Joaquim José. **O Enem é um instrumento bastante efetivo de política pública**. (2010). Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,o-enem-e-um-instrumento-bastante-efetivo-de-politica-publica,569588,0.htm. Acesso em: 29 jun. 2014.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor.** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, V. 5, jan./jun. p. 29 - 34, 2002.

SILVA, Claudene Souza da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem - exame nacional do ensino médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.186-196, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/12335/7111. Acesso em 10 jun. 2014.

SILVA, Silvio Profirio da. e ARCANJO, Jacineire Gabriel. **Uma perspectiva histórica da prática pedagógica.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 18, N. 107, set./out. 2012, p. 20 - 24.

SOARES, Magda. **Não existe um currículo no Brasil.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 18, N. 107, set./out. 2012, p. 5 - 13.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, jun. 2003.

TEIXEIRA, Dirce Nei. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 2007.

ZAGO, Luis Henrique. **O método dialético e a análise do real.** Kriterion. vol. 54. n. 127. Belo Horizonte. jun. 2013. Disponvínel em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2013000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 20 ago. 2014.

http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/03/18/cristovam-lamenta-posicao-do-brasil-no-idh-e-critica-governo-por-nao-assumir-tragedia-na-educacao. Acesso em: 10 jun. 2014.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM MATO GROSSO

Viviene de Paulo de Melo
Faculdade de Quatro Marcos – FQM
vivienemello@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Os escritos desse estudo procuram descrever a história da gestão democrática em Mato Grosso com o aparato nas Leis Federal e Estadual que por meio dos estudos bibliográficos constatou que a gestão democrática de Mato Grosso tem uma trajetória de mais de 14 anos.Em seu primeiro conceito a gestão buscava dar a escola uma autonomia para se tornar cada vez mais independente e participativa, esperando uma maior participação dos diversos segmentos nos modos de gerir uma instituição de ensino. Com a criação das leis que a regulamentaram a gestão democrática ficou mais forte e com conceitos definidos, sempre com o princípio de descentralização, participação e transparência.

Palavra-Chave: Gestão Democrática; Participação; Lei 7040/98

Introdução

A gestão democrática é assunto de grande repercussão nos dias atuais, mas afinal o que é a gestão? E o que é democracia? Uma palavra nos remete a outra, e diante dessa realidade, precisamos pensar como que se desenvolveram os conceitos de gestão e gestão democrática. E então compreendermos a relação entre leis, normas, regulamentos e compreensões teóricas que devem atuar no desenvolvimento das regulamentares. Nesse sentido, as ideias de Ferreira entende a gestão como:

> [...] gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. (FERREIRA, 2001, p. 306)

A partir desses conceitos podemos compreender a escola como uma instituição social dotada de responsabilidades que diz respeito à formação humana por meio de suas práticas educativas e pedagógicas. Além disso, a gestão ou administração podem ser aplicadas nas mais distintas organizações, pois visam impulsionar a organização e a movimentação da instituição para um determinado objetivo.

Já a definição de "democracia" conforme o Dicionário das Ciências Sociais, como Mamedes (p. 44) *apud* Ferreira (p. 316) traz:

> [...] designa um modo de vida numa sociedade em que se acredita que cada indivíduo tem direito a participar livremente dos valores dessa sociedade. Num sentido mais limitado, democracia é a oportunidade dos membros da sociedade de participarem livremente das decisões em qualquer campo, individual ou coletivamente. No seu sentido mais restrito, o termo designa a oportunidade dos cidadãos de um Estado de participarem livremente das decisões políticas mais específicas que afetam a vida individual e coletiva. (FERREIRA et al, 1986, p. 316)

Então democracia está ligada a ideia de participação, de capacidade de argumentar, de conviver e experimentar relações sociais, políticas, econômicas, culturais, educativas que permitam avançar na qualidade da aprendizagem e na melhoria das condições de relações humanas e sociais. Daí a importância dessa ideia de democracia. Principalmente porque assegura o direito a participação em todas as instituições da sociedade, de modo particular naquelas que estão na condição de educação pública, sobretudo na escola.

Assim entendemos que a gestão democrática, no sentido mais amplo, implica na permanente construção de diálogos dentro e fora da escola, que envolvem não apenas a comunidade escolar, mas gestores, representantes sociais, trabalhadores, estudantes, enfim, toda a sociedade.

Porém, precisamos compreender que para efetivação da democracia devemos compreender a existência e a possibilidade de outras pessoas saberem conversar sobre algum tema, alguma coisa, alguma relação. Principalmente porque para haver a democratização é preciso que haja a participação da sociedade, considerando o coletivo e não apenas o individual, ou seja, a democracia e a participação são dois conceitos estreitamente ligados.

Para Libâneo (2004, p.97), organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Para esse autor, organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão organização escolar é o termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola.

Portanto, no âmbito da instituição escolar deve se haver um planejamento para que de fato aconteça o processo da gestão democrática.

Nesse sentido, para Oliveira (2002, p.80) "a gestão democrática da educação, reflete o desejo de uma sociedade que repudia a autoritarismo, e contemplar os anseios profissionais da educação e dos usuários de serviços educacionais". Por isso, a expressão conceitual não se trata de mera questão linguística, mas compreensão da realidade vivenciada por educadores ao longo de processos pedagógicos que interferem nas relações educativas.

Nessa direção, a ideia de gestão democrática avança o conceito administrativo para a noção de participação e superação de determinadas práticas em determinados períodos da vida social, política e cultural de um povo.

Uma democracia, só pode ser participativa, se as pessoas se reúnem regularmente para tomarem as decisões, discutirem e votarem sobre as questões que afetam diretamente a própria existência, ou pelo menos os interesses, em muitos casos a própria necessidade humana ou de convivência social.

Na comunidade escolar é de extrema relevância a participação, porém, muitos modelos de gestão acabam não promovendo esse encontro entre os diversos segmentos escolares, ou quando acontece não tem qualidade no relacionamento entre os servidores e a comunidade, gerando climas tensos e antidemocráticos.

Conforme Libâneo (2003, p.328), a participação é o meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Assim proporciona um melhor conhecimento da estrutura organizacional da escola, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. Participar consiste em construir no consenso o caminho melhor para a escola perseguir, buscando o que há de melhor para todos.

Deste modo pensado, podemos dizer que a importância da gestão democrática está em ser um tipo aberto de organização escolar, que se tem a participação de pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisão. Afinal, são eles que ajudam a administrar, tomam decisões, e também fiscalizam para que desempenhem a sua função corretamente.

Como afirma este pensador da educação:

> A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas. (FERREIRA 2001, p.309)

Nesse sentido, refere-se à gestão democrática como uma ação ou atitude que se constrói coletivamente através da participação, a cidadania da escola de seus integrantes e de todos que de alguma forma estão envolvidos nesse aprendizado de desenvolvimento de consciência participativa. Isso pode ser pensado desde que tenhamos a ideia de que o fazer educação é a garantia da qualidade de um processo de formação humana que possibilita ao aluno, por meio do professor, construir seu próprio conhecimento e crescer, tornando-se mais humano.

Portanto a gestão democrática pode ser entendida como a participação dos diversos segmentos da escola na organização, construção e avaliação dos projetos pedagógicos e administração dos recursos da escola.

Quanto mais participativo e coletivo forem realizados os processos de organização e gestão, maiores serão os aprendizados e mais próximos de uma gestão democrática a escola estará. A democratização é uma possiblidade de melhoramento da qualidade pedagógica das escolas, pois na participação da construção de um currículo pautado com as realidades locais e uma maior integração com os agentes da escola, está fortalecendo a escola em seus processos de decisão.

Para que seja realizada de fato a participação dentro do ambiente escolar, é preciso que todos os membros conheçam a realidade e respeite a opinião de todos, pois ambos estão em busca de um mesmo objetivo, que é uma escola melhor pra todos.

Libâneo (2003, p.329) ainda esclarece que o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Com a autonomia, as tomadas de decisões das escolas passam a ser realizada com a participação dos profissionais, assim uma escola autônoma é a que tem o poder de decisão sobre os seus objetivos e formas de organização.

Essa participação da comunidade possibilita a população o conhecimento e avaliação da vida escolar. Ainda convém ressaltar que a participação segundo o autor é apenas um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, nos quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma a escola se transforma em uma instancia educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem.

Deste modo compreendido, devemos enfatizar então que a democracia por si só não tem significado dentro da escola, ela só faz sentido quando vinculada a uma percepção democrática da sociedade. Assim este pensador da educação considera que:

> A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. (PARO, 1986, p.25)

Nesse sentido, pensar a democracia deve ter uma relação lógica entre pessoas que se compreendem, dialogam, contradizem, argumentam, expõem pensamentos, produz sentido sobre temas e questões. Desta forma, a democracia, enquanto prática de colaboração entre as pessoas que sejam de fato democráticas exige uma mudança de postura de cada um dos que, de alguma maneira, estão envolvidos com a educação.

Nela esta prevista a participação dos interessados que devem relacionar a vontade pessoal com a vontade do coletivo para que suas entidades representativas possam ultrapassar o estágio puramente reivindicativo, e passem à formulação de propostas, na perspectiva de inferir e decidir sobre os rumos da política educacional e de outros aspectos da vida na sociedade.

A participação torna-se, portanto um mecanismo de formação e vivência da democracia, e como democracia não é algo pronto e acabado dever ser buscada na prática cotidiana e participar significa que todos podem contribuir, não tirando a autoridade de ninguém, apenas tornando o trabalho mais ágil e os resultados mais eficientes.

Gestão Democrática e suas normatizações

Para pensar acerca dos avanços da gestão democrática implica também estabelecer reflexões a respeito das politicas que respaldam a participação coletiva na gestão das instituições escolares, diante disso, abordarei algumas leis que respaldam para as ações coletivas na escola.

A gestão democrática em Mato Grosso está assegurada pela Lei Complementar 049/98 que em seu artigo 3º apresenta as ideias de gestão democrática e da integração da escola comunidade, dando assim a disposição legal para a participação de pais e alunos, construir diariamente a gestão. Com a apresentação dessas ideias na lei do estado perceber-se que a noção de participação da comunidade é de suma importância na educação dos filhos, pois são eles que irão colaborar para as decisões e melhorias do ensino. Vale destacar que a gestão democrática esta fundamentada nos princípios de descentralização, participação e transparência.

Deste ponto de vista, podemos entender que o princípio de gestão democrática do ensino público esta inserido como forma de lei no Art. 206 inciso VI na Constituição Brasileira de 1988, onde aparece para ser vivenciado, praticado e realizado no interior da escola, configurando, de certa forma, uma diferença da escola em relação a outras instituições, exatamente para que possa preservar a capacidade humana de pensar seus próprios atos e compartilhar aspectos deliberativos que influenciam um conjunto de realidades e de pessoas que participam das outras instituições como a família, a igreja e o próprio mundo do trabalho. E no Art. 205 da Constituição Federal esclarece que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Nesse aspecto, torna-se importante que todos os envolvidos nesse processo tenham uma visão sobre os diretos e deveres por meio da legislação educacional pra que possam refletir sobre a produção e o significado da legislação, assim poderão acompanhar e avaliar os serviços prestados a comunidade escolar.

Assegurando o princípio de gestão democrática descrito na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionalnº 9394/96, a gestão democrática, enquanto principio está disposta no artigo 3º, inciso VIII: "Gestão democrática do ensino publico, na forma de lei e da legislação dos sistemas de ensino". Sobre os princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas da educação básica a LDB nos dispõe no Art. 14 que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> **I -** participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> **II -** participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Esse artigo assegura a participação dos professores, pais e alunos no processo de gestão da comunidade escolar, onde através da participação nos conselhos podem ajudar a construir uma escolar melhor para todos. Como Mamedes (p.72) *apud* Artemis Torres afirma que:

> a gestão democrática é um projeto cujas condições de existência implicam, de uma parte, a responsabilidade coletiva e, de outra parte, a vontade individual de transformar a própria consciência, pelo auto-conhecimento, pela auto-crítica, pela humildade de aceitar a diferença como condição para o diálogo e a ação conjunta (1998, p. 8).

Pensar nesses princípios implica alterarmos a escola que temos e buscarmos uma nova escola que seja pública, com processos de participação e de gestão envolvendo a comunidade buscando assim sua autonomia.

Assim ainda na LDB 9394/96 em seus artigos 12 e 13 garante uma maior participação dos agentes escolares na elaboração do Projeto Político Pedagógico e no cumprimento das propostas escolares por meio dos planos de trabalho. Essa garantia se prende ao fato de que muitos dirigentes quando ocupam patamares mais altos das condições de exercício de poder, quando assumem uma função, quando exercitam o poder tendem a querer implementar, de uma maneira ou outra, a própria vontade e não os anseios, os objetivos, os desejos e necessidades sociais. Daí porque a garantia desse dispositivo tende a precaver contra esse tipo de comportamento de exercício de poder que traz para o interior da escola o autoritarismo, a falta de democracia e a ausência de respeito e tolerância com o pensamento diferente.

Contudo a gestão democrática no âmbito estadual só foi regulamentada com a Lei 7.040 e no Art. 1º traz como principais características:

I- A co-responsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola;

II- Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;

III- Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

IV- Eficiência no uso dos recursos financeiros. (Lei 7.040/98)

Assim nessa Lei ficou assegurada às unidades de ensino a autonomia politica-pedagógica e administrativa, que se fará na criação de conselhos deliberativos da comunidade escolar, o qual participará das aplicações democráticas em toda ação executada dentro da escola, dessa forma, passa a se ter a transparência dos recursos e decisões, objetivando aperfeiçoar as condições de ensino tornado a escola mais autônoma em suas decisões.

Essas características buscavam estabelecer uma participação efetiva de todos os segmentos no modo de gerir uma instituição, pode-se dizer que desde a década de noventa a gestão em Mato Grosso vem buscando trazer para dentro da escola a família e a comunidade,

com o intuito de cumprir o que está descrito na lei e dar a transparência ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim na gestão democrática é indispensável à participação dos pais, alunos e funcionários no conselho deliberativo escolar. Como descreve essa outra pensadora da educação:

> Democracia sugere participação, consciência reflexiva e ação. Participação que implica em oportunizar espaços para que todas as pessoas, profissionais e usuários, tenham acesso às informações e para que ocorram decisões (coletivas) em prol dos direitos de todos. (MAMEDES, P. 154, 2005)

A participação é a chave para que aconteça a democracia, sem a participação dos pais na vida escolar de seu filho, as escolas estão com mais dificuldades em ofertar e produzir uma educação de qualidade.

Então podemos compreender que as leis não constituem verdades, afinal ela produz interpretações e têm diferenças de compreensões e de alcance, assim pensada, as prescrições legais não dizem tudo, nem asseguram tudo. Elas dizem o necessário e precisam de entendimento lógico ou majoritário entre as pessoas para que possam ser realizadas, do contrario, a guerra ou as disputas continuam no interior de um ambiente escolar.

Pensada assim, a lei ao ser preconizada tem um objetivo, mas precisa de diversos agentes que a façam realizar. Nessa dimensão, o cumprimento da lei deve ser fiscalizada por todos os componentes da escola visando bem atender os fins da lei, buscando realizar aquilo que a lei se propõe.

Considerações finais

Este estudo possibilitou conhecer e compreender o sistema de educação inserido em nosso Estado, bem como as leis que o regem. Por isso, ao tomar os referenciais legais para compreender a gestão escolar com viés democrático em Mato Grosso quero permitir um avanço nos estudos e auxiliar os professores a fazer avanços na gestão escolar, contribuindo sobremaneira para uma melhoria das relações pedagógicas e ampliar as condições de uso e os modos de realização da gestão financeira e administrativa das escolas.

Os princípios e práticas que configuram uma missão institucional são desenvolvidos como práticas de um conjunto de pessoas que possuem poder dentro de uma instituição. Neste caso, além de exercitar relações de poder, as práticas de gestão conformam modos, formas, tipos de ações e condutas de determinados gestores que acabamos, muitas vezes, a classificar os sujeitos mais que tentar identificar e conhecer as teorias que embasam suas ações. Assim a gestão democrática surgiu para trazer um dialogo para dentro da instituição, tirando da função exclusiva do diretor e coordenador as tomadas de decisões passando essas a serem feitas no coletivo.

Contudo esse estudo contribui para aprofundar o conhecimento a respeito dos modos de gerir uma instituição educativa, buscando sempre usar o principio legal da gestão democrática, bem como conhecer e analisar como é constituída a gestão democrática no ambiente escolar, buscando descrever a história da gestão democrática de Mato Grosso.

Com as contribuições teóricas selecionadas, por meio dos estudos bibliográficos compreende-se a participação como uma maneira de alcançar democraticamente os objetivos da escola, para se ter melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, e sendo o único instrumento que de fato faz exercer a gestão como norteadora para um processo de transformação e melhoria do ensino e aprendizado de todos.

Referências bibliográficas

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm, acesso em 07/06/2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº. 9394/96.Brasília – DF, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** / Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.) – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**/ José Carlos Libâneo. 5 ed. revista ampliada-Goiânia: Editora Alternativa, 2004

_____, José Carlos. **Educação escolar: politicas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – São Paulo: Cortez, 2003

MATO GROSSO. **Lei 049/1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislação/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument. Acessado em: 17 de outubro de 2013.

_____. **Lei 7040/1998**. Regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem gestão democrática do ensino público estadual. Disponível em: http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf. Acessado em: 01 de dezembro de 2013.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larraganhas. **Democracia na escola pública e participação de professores**/ Cleusa Bernadete Larraganhas Mamedes. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2005.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Politica e Gestão da Educação: Dois Olhares** / Lourdes Marcelino Machado e Naura Syria Carapeto Ferreira (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução a uma critica**. São Paulo, Cortez, 1986.

UMA ANÁLISE DO CONSELHO MUNICIPAL DE SAÚDE DE CUIABÁ: A PARTICIPAÇÃO DOS REPRESENTANTES DOS USUÁRIOS NOS PROCESSOS DECISÓRIOS

Soraia Pinto Tamberi Rodrigues Maciel
(Mestranda – Instituto de Educação – PPGE – UFMT)
macieltamberisoraia@gmail.com

Profª. Dra. Rose Cléia Ramos da Silva
(Instituto de Educação – PPGE – UFMT)
rosecleiarsufmt@gmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este artigo se propõe a apresentar algumas discussões sobre a democracia, a participação enquanto conquista, o exercício do controle social das políticas públicas pelos conselhos municipais de saúde, instituídos pela Lei 8142 de 19 de setembro de 1990. Pretende-se também fazer algumas considerações sobre a democracia ateniense e a democracia no sistema capitalista e o exercício do controle social pelos Conselhos de Saúde no processo de tomada de decisões e produção de políticas públicas. Por fim, apresentar o Conselho Municipal de Saúde de Cuiabá, sua institucionalização e a caracterização dos conselheiros representantes dos usuários.

Palavras-chave: Democracia. Controle social. Conselho Municipal de Saúde.

Introdução

Exercer a democracia é colocar o poder nas mãos do povo e pressupõe, para além de uma prática formal, validar o sentido de igualdade presente na concepção de democracia substancial[1]

Desde a Grécia antiga, os cidadãos participam das decisões políticas, mesmo que de forma limitada, considerando a desigualdade nas decisões políticas entre proprietários e não proprietários, ou seja, mulheres e escravos não participavam das decisões. Na democracia capitalista, surge o cidadão passivo, com alcance limitado diante do poder econômico, há uma desvalorização da cidadania, como ação política coletiva, pois está atrelada a propriedade privada e ao mercado. Além disso, em seu

[1] A democracia substancial exige a reforma das estruturas econômicas e sociais como fatores fundamentais para tornar esses direitos democráticos efetivos (BUENO, 2010).

movimento histórico a democracia surge e ressurge, depois de um tempo ausente por dois mil anos, no século XX o seu ressurgimento apresenta-se por meio de novas concepções, e a concepção hegemônica é a que limita a participação e o poder do povo ao voto.

Cidadania é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição e que se organiza a partir da criação de espaços sociais de lutas e pela instituição de formas politicas de expressão permanente como: partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais, a democracia deve estar presente nesses espaços públicos.

O Brasil já passou pela escravidão e pela ditadura militar, onde democracia era reprimir o exercício da cidadania, onde o cidadão não tinha direito a voz e a reivindicar seus direitos. Com a Constituição de 1988, reinicia-se um novo momento histórico com a proposta de participação dos cidadãos nos conselhos de direitos.

A participação passa a ser conquista, compromisso, vivenciada através da sociedade civil organizada que passa a compor os conselhos enquanto espaços de luta e defesa das necessidades da população. A sociedade passa a exercer o controle social, na implementação e fiscalização das políticas públicas.

A área da saúde foi pioneira na luta por melhores condições e qualidade de vida para a população. Os movimentos em prol de um sistema de saúde único, universal com a garantia da participação da comunidade se efetivou através das Leis 8080/1990 e 8142/1990, que reforçaram as diretrizes estabelecidas na Constituição de 1988.

Tendo em vista a importância deste tema, este artigo se propõe a apresentar algumas discussões sobre a democracia, a participação enquanto conquista, o exercício do controle social das políticas públicas pelos conselhos municipais de saúde e em especial o de Cuiabá.

DEMOCRACIA: poder do povo

A democracia é um conceito surgido na Grécia antiga, que quer dizer: poder do povo. A democracia ateniense era direta: todos os cidadãos podiam participar da assembleia do povo (Eclésia), que tomava as decisões relativas aos assuntos políticos, em praça pública. Entretanto o regime democrático ateniense tinha os seus limites, em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses e apenas pessoas com esses atributos podiam participar do governo democrático ateniense, o regime político do "povo soberano". Os cidadãos tinham três direitos essenciais: liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembleia (FURANI, 2002).

Em 431 a.C. havia cerca de 42 mil cidadãos com direito a comparecer à assembleia, mas a praça de reuniões não comportava esse número de homens, dessa forma as reuniões ocorriam em praças, colinas, que comportavam todos, embora houvesse 42 mil cidadãos, nunca mais do que 25 mil votavam e, em geral, muito menos tomavam parte na democracia direta (FURANI, 2002).

Para Wood (2011) existe uma diferença entre o sentido da democracia ateniense e a capitalista. Com o capitalismo, o status cívico, os benefícios dos privilégios políticos, deram lugar à vantagem puramente econômica, o que tornou possível uma nova forma de democracia. A democracia ateniense representa uma exceção única, ela quebrou a barreira entre o Estado e a aldeia, pois a aldeia se tornou efetivamente unidade constitutiva do Estado, e os camponeses se tornaram cidadãos. Com o capitalismo há um deslocar do poder do senhorio para a propriedade, surge o cidadão passivo, com alcance limitado diante do poder econômico, há uma desvalorização da cidadania, como ação política coletiva, pois está atrelada a propriedade privada e ao mercado.

Na Atenas democrática, cidadania significava que os pequenos produtores, em particular os camponeses, eram em grande parte livres da exploração extra-econômica. Sua participação política na assembleia, nos tribunais e nas ruas limitava a exploração política. Na democracia capitalista a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe o que limita a democracia no capitalismo. Nesse sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta (WODD, 2011).

Chauí (2001) caracteriza a democracia como uma forma geral da existência social em que uma sociedade dividida em classes, estabelece relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político, buscando enfrentar as dificuldades conciliando o princípio da igualdade e da liberdade, assim como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). Com a ideia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre democracia e justiça; única forma sociopolitica na qual o caráter popular do poder e das lutas evidencia-se nas sociedades de classes.

Para a autora, a cidadania se organiza a partir da criação de espaços sociais de lutas (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas politicas de expressão permanente (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais) que instituam, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, onde a democracia é inseparável da idéia de espaço público.

O Brasil, tem uma história de mais de 500 anos de dominio dos colonizadores, vivemos 400 anos num regime de escravidão e após um regime republicano marcado por ditaduras, elites dirigentes autoritárias, sem legitimidade, levando a um Estado apático, como propriedade desta elite, resultando numa democracia de caráter formal, representativa e fraca (FRIGOTTO, 2005).

Com a Constituição de 1988, inicia-se uma experiência de defesa dos direitos através da participação dos cidadãos nos conselhos de direitos, estes foram instituídos num momento histórico de democracia no Brasil e no mundo.

Participação social não é dádiva

Segundo Demo (1999), participação é conquista, é um processo infindável, constante, é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não pode ser compreendida como dádiva, como concessão, pois dessa forma não seria produto de conquista. Participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e temerárias.

Para que a participação se efetive é preciso encarar o poder, abrir espaços de participação, numa construção contínua, de superação do imobilismo, diálogo aberto, partindo-se dos interesses da comunidade. A redução das desigualdades sociais é fruto do processo de participação, de conquista, de defesa de interesses contra interesses adversos (DEMO,1999).

O autor nos apresenta alguns instrumentos de participação que ele considera importantes: a organização da sociedade civil enquanto capacidade histórica de assumir formas conscientes e políticas de organização sindical e/ou partidária; o planejamento participativo; a educação como instrumento de participação política; a cultura como processo de identificação comunitária, como criação de valores e símbolos, ativação da criatividade e potencialidades de cada sociedade e o processo de conquista de direitos, a partir da noção de sujeito social e de Estado de Direito (DEMO, 1999).

A participação social na saúde está contida na Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde - SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros, atribuindo aos conselhos de saúde a função de atuar na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde (STOTZ, 2008).

Gohn (2004, p. 24) pontua os pressupostos gerais sobre a participação:

> a. Uma sociedade democrática só é possível via o caminho da participação dos indivíduos e grupos sociais organizados.
> b. Não se muda a sociedade apenas com a participação no plano local, micro, mas é a partir do plano micro que se dá o processo de mudança e transformação na sociedade.
> c. É no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; no local onde ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano [...]
> d. É no território local que se localizam instituições importantes no cotidiano de vida da população, como as escolas, os postos de saúde etc. Mas o poder local de uma comunidade [...] tem que ser organizado [...] respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade socio-cultural e política.

Para Gohn (2004) a participação da sociedade civil na esfera pública, se dá via conselhos e outras formas institucionalizadas, sendo que os conselhos são inovações

democráticas que tem contribuído como espaços de interlocução entre a sociedade política e a sociedade civil organizada.

Os conselhos enquanto espaço coletivo de luta

O tema controle social tem sido alvo das discussões e práticas recentes de diversos segmentos da sociedade como sinônimo de participação social nas políticas públicas. O controle social tomou vulto no Brasil a partir do processo de democratização na década de 1980. Esta participação foi concebida na perspectiva de controle social exercido pelos setores progressistas da sociedade civil sobre as ações do Estado, no sentido desses, cada vez mais, atender aos interesses da maioria da população (CORREIA, 2007).

> A área da saúde foi pioneira neste processo devido à efervescência política que a caracterizou desde o final da década de 1970 e à organização do Movimento da Reforma Sanitária que congregou movimentos sociais, intelectuais e partidos de esquerda na luta contra a ditadura com vistas à mudança do modelo "médico-assistencial privatista" para um Sistema Nacional de Saúde universal, público, participativo, descentralizado e de qualidade (CORREIA, 2007, p.01).

Segundo Correia (2007), a sociedade civil não é homogênea, mas espaço de lutas de interesses contraditórios, as lutas não são da sociedade civil contra o Estado, mas de setores que representam os interesses do capital e do trabalho na sociedade civil e no Estado em busca da hegemonia. A sociedade civil enquanto integrante da totalidade social tem um potencial transformador, pois nela se processa a organização dos movimentos sociais que representam os interesses das classes subalternas na busca da direção político-ideológica. A partir da análise da relação Estado/sociedade civil em Gramsci, pode-se afirmar que o controle social não é do Estado ou da sociedade civil, mas das classes sociais.

O controle social na perspectiva das classes subalternas visa a atuação de setores organizados na sociedade civil que as representam, na gestão das políticas públicas no sentido de controlá-las para que atendam, cada vez mais, às demandas e aos interesses dessas classes. Assim, o controle social envolve a capacidade que as classes subalternas,

em luta na sociedade civil, têm para interferir na gestão pública, orientando as ações do Estado e os gastos estatais na direção dos interesses destas classes, tendo em vista a construção de sua hegemonia (CORREIA, 2007).

Para Valle (2008) a necessidade de acompanhar as ações governamentais pela sociedade se deu de forma lenta. Os conceitos de descentralização administrativa, municipalização, gestão democrática, foram adquirindo força na área legislativa por meio de leis, decretos e pareceres. Mas a partir da Constituição Federal de 1988, o controle social passou a ser valorizado com vistas a uma democracia participativa e representativa da população. Os conselhos passam a ter um papel de controle das políticas públicas, caracterizando-se como espaços de articulação da sociedade com os governantes.

Ao falar de conselhos é preciso estar atento para três pontos, o tripé composto por democracia, cidadania e participação. Cidadania não apenas como direitos individuais, mas a cidadania coletiva, da população, o direito desta se organizar e ter direito de lutar por direitos. Democracia, articulada a ideia de participação nas esferas públicas e participação a partir dos conselhos é a ideia de intervir na esfera do público (PAZ, 2005).

Pode-se dizer que os conselhos foram criados e inseridos na esfera pública por força de lei, que estipulou que os recursos públicos para as áreas sociais deveriam ser recebidos por meio de conselhos municipais. A maior parte dos conselhos foi criada nos anos 1990, como os da educação, assistência social, saúde e idosos.

O conselho municipal de saúde de cuiabá

Uma das diretrizes que norteia o Sistema Único de Saúde – SUS, previsto na Constituição Federal e na Lei 8080/1990, é a participação da comunidade. Essa participação pode ser efetivada através dos Conselhos de Saúde, criados pela Lei nº. 8.142/90, em todas as esferas governamentais (Nacional, Estadual e Municipal).

A Lei nº. 8.142/90 estabelece que os municípios criem os Conselhos Municipais de Saúde para que possam ter acesso aos recursos do SUS. Os conselhos devem ser obrigatoriamente deliberativos e suas decisões devem incidir sobre as atribuições expressas na lei referida.

Segundo Feres et al (2007), os conselhos municipais são centros de poderes, tão

legítimos e necessários quanto o centro de poder político do Estado, sendo fundamental para a implantação de uma sociedade democrática e plural, pois toda vontade política na implementação de mecanismos de diálogo entre a administração pública e a sociedade precisa estar respaldada na garantia de recursos financeiros para sua efetivação, sob pena deste processo de planejamento e decisão tornar-se letra morta dentro do ordenamento.

Bicalho (2003) aponta que hoje existem conselhos de saúde em quase todos os municípios brasileiros, devido à mobilização popular e de profissionais de saúde, além das políticas indutivas do Ministério da Saúde. Esses conselhos tem a função de exercer o controle social do SUS, e sua composição tem sido paritária, conforme preconiza a Resolução 333 de 04 de novembro de 2003 do Conselho Nacional de Saúde, sendo 50% dividida entre o segmento dos gestores do SUS (públicos e privados) e os trabalhadores do sistema único de saúde e 50% composta pelo segmento dos usuários do SUS.

Os conselhos de saúde são inovações institucionais, que ainda estão inseridos num contexto marcado por políticas clientelistas. Assim, os conselheiros agem de maneira ambígua, ora privilegiando uma participação individual, ora desenvolvendo ações coletivas, mas a participação nos conselhos favorece uma cultura política que inclui a preocupação com os interesses coletivos.

O Conselho Municipal de Saúde de Cuiabá foi regulamentado pela Lei 2820 de 19 de dezembro de 1990, sendo objeto de discussões e debates, pois o Poder Executivo era contrário à participação popular. O projeto que criou o Conselho de Cuiabá foi elaborado por técnicos, excluindo as entidades populares e sindicais desse processo (SILVA, 1998).

A primeira composição do Conselho Municipal de Saúde de Cuiabá foi tripartite, regulamentada pelo Decreto 2276 de 03 de maio de 1991[2]. Composta por 15 entidades sendo: 05 representantes dos prestadores; 05 representantes dos trabalhadores da saúde e 05 representantes dos usuários do sistema, não havendo a paridade garantida pela Lei 8.142/1990 (SILVA, 1998).

[2] Entidades do segmento dos Prestadores/Governo: FUSC-Fundação de Saúde de Cuiabá; SME-Secretaria Municipal de Educação; IPEMUC- Instituto de Previdência dos Servidores Municipais de Cuiabá; SES-Secretaria Estadual de Saúde; HUJM- Hospital Universitário Julio Muller. Entidades representantes dos Trabalhadores da Saúde: Policlínicas e Centros de Saúde; APEC- Associação dos Profissionais de Enfermagem; UNATE- União Nacional de Técnicos de Enfermagem; SINDSAS- Sindicato dos Assistentes Sociais; SINDMED- Sindicato dos Médicos. Entidades de Usuários: APAMAT- Associação dos Aposentados de Mato Grosso; UCAM- União Coxipoense de Bairros; UCAMB- União Cuiabana de Moradores de Bairros; SISPUMC- Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Cuiabá; GPS-Grupo Popular de Saúde e MOPS- Movimento Popular de Saúde.

Em 1993 ocorre uma ampliação do segmento dos usuários na 3ª gestão do Conselho de Saúde de Cuiabá, devido à cobrança dos conselheiros e pressão da Plenária Popular de Saúde (SILVA, 1998). O Decreto nº 2845 de 19 de novembro de 1993[3], nomeia os membros do Conselho Municipal de Saúde, de acordo com o preconizado na Lei já citada anteriormente.

Cabe ressaltar que na eleição do Conselho em 1993, as entidades que participaram do processo eleitoral e não obtiveram a pontuação para serem eleitos fizeram parte da composição enquanto suplentes a partir de negociações com as entidades eleitas. Dessa forma pode-se inferir que os representantes dos usuários mantiveram todas as entidades para ampliar as forças populares.

No ano de 2003, com a Lei Complementar 094 de 03 de julho, que extingue a FUSC e cria a Secretaria Municipal de Saúde, além de consolidar as Leis Municipais, no seu artigo 10, estabelece critérios quanto à composição do Conselho Municipal de Saúde no segmento dos usuários, passando a ser composto por: a) 01 representante da União das Associações de Moradores de Bairro; b) 01 representante do Movimento Sindical; c) 01 representante da Organização de portadores de doenças e patologias específicas; d) 01 representante do Movimento dos Direitos Humanos; e) 01 representante das Pastorais Religiosas; f) 01 representante de Portadores de Deficiência; g) 01 representante de Movimentos Populares Específicos na Área da Saúde; h) 01 representante de Organização de Mulheres; i) 01 representante da Organização da Terceira Idade e j) 01 representante do Movimento de Defesa da Criança e o Adolescente. A atual composição atende a Lei Complementar 094/2003.

Os conselheiros têm como competência atuar na formulação de estratégias e acompanhar a execução da política de saúde do município de Cuiabá; acompanhar as ações e serviços bem como propor critérios para aplicação dos recursos destinados ao SUS/Cuiabá e fiscalizar a movimentação dos recursos financeiros do Fundo Único de Saúde Municipal (CUIABÁ, 2003).

[3] Entidades do segmento dos Prestadores/Governo:FUSC/ Secretaria Especial de Saúde; Entidades Filantrópicas; Serviços Privados; HUJM-Hospital Universitário Julio Muller; SMBS- Secretaria Municipal de Bem Estar Social. Entidades representantes dos trabalhadores da saúde: CRP-Conselho Regional de Psicologia; CRESS-Conselho Regional de Serviço Social; Associação Matogrossense de Engenharia Sanitária; Sindicato dos Profissionais de Enfermagem; Associação dos Nutricionistas. Entidades de Usuários: UCAM- União Coxipoense de Bairros; CUT-Central Única dos Trabalhadores; Representante dos Trabalhadores Rurais de Cuiabá; MOPS- Movimento Popular de Saúde; UCAMB-União Cuiabana de Moradores de Bairros; Grupo de Mães; SISPUMC- Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Cuiabá; MNMMR-Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua e AMPI-Associação Matogrossense Pró-Idosos.

As reuniões ordinárias do Conselho têm ocorrido regularmente com número suficiente para as deliberações, assim como a participação dos conselheiros nas comissões temáticas [segundo a Secretaria Executiva do Conselho]. O conselho tem atuado através de Comissões Temáticas e/ou Especiais: Avaliação e Controle; Recursos Humanos; Modelo Assistencial; Financiamento, Orçamento e Planejamento; Controle Social; Educação Permanente em Saúde; Informação e Comunicação e Ética.

A nova composição do Conselho de Saúde de Cuiabá, triênio 2014-2016 foi eleita em 15 de maio de 2014.

Quadro 1 – Caracterização dos representantes titulares do segmento dos usuários no CMS/Cuiabá[4], 2014.

Entidades	Idade	Sexo	Escolaridade	Profissão
UCAM	56	M	2º grau completo	Agente Fiscal
SINTRACE	38	M	2º grau completo	Agente de Endemias
AMDE	41	F	Superior Completo	Pedagoga
LIBLES	41	F	Superior Completo	Enfermeira
Pastoral Criança	75	F	2º grau completo	Aposentada
APAE	45	F	Superior Completo	Pedagoga
Ong "Corações Amigos"	47	M	Superior Completo	Economista
ADDTD	50	F	Superior Completo	Agente Comunitária de Saúde
AMPI	74	F	2º grau completo	Aposentada
AACC	39	F	Superior Completo	Assistente Social

No quadro 1, pode-se verificar algumas características que merecem destaque: a faixa etária dos conselheiros fica entre 38 a 75 anos, 07 (sete) são do sexo feminino, 06 (seis) têm nível superior, 05 (cinco) trabalham na área da saúde. A partir dessas características pode-se inferir que o segmento de usuários é formado por técnicos com formação na área da saúde e afins, o que pode facilitar a compreensão de propostas e auxiliar nas discussões.

[4] UCAM: União Coxipoense de Associações de Moradores, SINTRACE: Sindicato dos Trabalhadores de Combate a endemias no Estado de Mato Grosso, AMDE: Associação Matogrossense de Deficientes, LIBLES: Associação de Direitos Humanos e Sexualidade Liberdade Lésbicas, Pastoral da Criança, APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ONG: Organização Não Governamental Corações Amigos, ADDTD: Associação de Defesa dos Direitos , Trabalho e Desenvolvimento das Mulheres de Mato Grosso, AMPI: Associação Matogrossense Pró-Idoso, AACC: Associação de Amigos da Criança com Câncer.

Considerações finais

Na década de 1980 o sistema de saúde brasileiro era muito contestado e criticado, para reverter esse quadro surgem propostas alternativas para construção de um modelo de saúde que tivesse como diretrizes a democratização, com participação popular; a universalização dos serviços de saúde; a relevância do sistema público e a descentralização.

A mobilização da sociedade, através de entidades e movimentos sociais, foi determinante para essas mudanças no Brasil. A Constituição Cidadã de 1988, assegurou a construção de um modelo assistencial baseado nos direitos de cidadania de toda a população, intersetorial, em defesa da vida e da saúde, e com acesso universal e equitativo a todos os níveis da atenção integral à saúde. Essas conquistas se consolidaram nas Leis 8.080/1990 e 8.142/1990, ao integrar os conselhos de saúde na estrutura legal do Poder Executivo, exercendo o controle social enquanto princípio orientador do SUS na formulação, execução e fiscalização das políticas de saúde.

Os conselhos podem ser compreendidos como espaços colegiados e participativos, mas para que sejam efetivos e possam atingir os objetivos a que se propõem, de se constituir como espaço de controle democrático, é preciso que tenham clareza de sua autonomia decisória; amparo jurídico para as suas deliberações vencendo a resistência do aparato governamental em dividir o poder com a sociedade.

Na medida em que avança o processo de efetivação do SUS, acompanhado pela instalação e funcionamento de conselhos de saúde, vai se constituindo um espaço de transformação das relações instituídas entre o Estado e a sociedade. Os conselhos de saúde tem representatividade social, seja pelas atribuições e poderes legais de que está investido, ou pela extensão em que estão implantados por todo o país, nas três esferas de governo.

Os movimentos sociais contribuíram para a construção do Sistema Único de Saúde e da institucionalização da participação popular, através dos Conselhos de Saúde. O Conselho Municipal de Saúde de Cuiabá têm um papel fundamental na elaboração e execução de políticas de saúde do município e deve efetivar-se como espaço institucionalizado de participação social.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.142**, de 19 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8142.htm . Acesso em: 01 set. 2014.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm. Acesso em: 01 set. 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução 333,** de 04 de novembro de 2003. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/resolucao_333.pdf. Acesso em 01 set. 2014.

BICALHO, Milton dos Santos. Conselheiros de saúde construindo o controle social do SUS. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 149-154, dez. 2003.

BUENO, Roberto. A democracia e seus fundamentos em Norberto Bobbio. **Eidos**, Barranquilla , n. 12, jun. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 set. 2014.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORREIA, M. V. C. Controle Social na Saúde. In: MOTA, A. E.; BRAVO, M. I. S.; UCHÔA, R.; et all (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CUIABÁ. Câmara Municipal. **Lei nº 2820**, de 21 de dezembro de 1990. Disponível em < http://www.cuiaba.mt.gov.br/legislacao/paginas/leis/1990/lei2820.htm>. Acesso em 10 set. 2014.

_____. Câmara Municipal. **Decreto 2276,** de 03 de maio de 1991. Publicada na Gazeta Municipal de 06 de maio de 1991.

_____. Câmara Municipal. **Lei Complementar 094**, de 19 de novembro de 1993. Disponível em < http://www.cuiaba.mt.gov.br/legislacao/paginas/leis/complementares/lc094.htm>. Acesso em 10 set. 2014.

_____. Câmara Municipal. **Decreto 2845,** de 19 de novembro de 1993. Publicada na Gazeta Municipal de 22 de novembro de 1993.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 4ª edição. São Paulo, Cortez, 1999.

FERES, Anaximandro Lourenço Azevedo; REISSINGER, Simone; ARAUJO, Marinella Machado.Conselhos Municipais de Saúde e a construção dialógica do orçamento público. **Anais do XV Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPED**, p. 260-279, 2007. Disponível em http://www.nujup.org/?page_id=52. Acesso em 10 jul 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. **Conselhos participativos e escola**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, p.07-10, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma. Repensando a História**. São Paulo : Contexto, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade. **Saúde e Sociedade.** V.13, n. 02, p. 20-31, maio-ago, 2004.

PAZ, Rosângela. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. SCHEINVAR, Stela, ALGEBAILE, Eveline (Orgs.) **Conselhos participativos e escola.** DP&A Editora, Rio de Janeiro, p.19-24, 2005.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da Silva. **Conselhos de Saúde: construindo uma nova linguagem.** Cuiabá: EdUFMT, 1998.

STOTZ, Eduardo Navarro. Participação Social. PEREIRA, Isabel Brasil, LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Controle Social na Educação: aspectos históricos e legais. In: SOUZA, Donaldo Bello de.(Organizador). **Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, p.53-74, 2008.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PELO ENSINO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Renata da Silva Fonseca[1]

Lucimberg Camargo Dias[2]

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este trabalho tem como tema o ensino da Economia Solidária (Ecosol) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo como objetivo, contribuir na discussão para a implementação da Ecosol no currículo da EJA. Para que o propósito desta pesquisa fosse alcançado, realizou-se um breve levantamento da história da Economia Solidária na Europa e seu recente crescimento no Brasil. Foram apresentadas algumas das propostas que existem em nosso país para o ensino da Ecosol na EJA, e por meio de levantamento relatamos a percepção de alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a Economia Solidária.

Palavras-chave: Economia Solidária; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Na sociedade atual vemos predominar o sistema econômico capitalista, modelo onde às atividades são orientadas para gerar riquezas que são apropriadas pelos detentores dos meios de produção (pequena parcela da população possuidora de capital, bens e recursos).

Neste modelo econômico, quem não possui bens e recursos precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário. Entretanto, mesmo sendo remunerados, grande parte dos trabalhadores/as não conseguem satisfazer suas necessidades fundamentais: alimentação, segurança, moradia, saúde, educação, lazer entre outras.

A riqueza produzida, no capitalismo, encontra-se concentrada nas mãos de uma minoria possibilitando, dessa maneira, a manutenção da desigualdade social que aliás, é característica marcante desse modelo econômico.

[1]Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária do Instituto de Educação da UFMT e professora da rede estadual de educação de Mato Grosso.
[2]Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Política Social pela UFMT, professor da rede estadual de educação de Mato Grosso.

Na nova “etapa de desenvolvimento do capitalismo” que presenciamos hoje, observamos “a expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’” (ANTUNES, 2008, p. 47), onde muitos vivenciam a barbárie do desemprego, e buscam qualquer trabalho.

Neste contexto observa-se que muitos trabalhadores buscam os bancos das escolas para retomarem os estudos com a intenção de se qualificar e se adequarem as exigências do “mercado de trabalho”. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada às pessoas que não conseguiram frequentar a escola em idade considerada própria e que pelos mais diversos motivos foram excluídos do processo de escolarização.

Segundo Arruda (2005, p. 32), os estudantes desta modalidade de ensino "são pessoas orientadas principalmente para o trabalho. Sua ocupação principal não é, nem pode ser, estudar, mesmo quando entram para um curso da EJA".

Muitos dessas pessoas foram postas desde sua infância em situações de competição, aprendendo “desde cedo de que os indivíduos são desiguais: alguns são fortes, inteligentes, esforçados, enquanto outros são fracos, burros e preguiçosos” (SINGER, 2005, p. 16). E que na disputa para “vencer na vida”, apenas os melhores obtêm a recompensa material.

Temos assim um desafio pedagógico perante a formação escolar no capitalismo, a de realizar uma “reeducação” para “transição do modo competitivo para o cooperativo de produção e distribuição” (*Idem*). Essa mudança se daria pelo ensino da Economia Solidária (Ecosol), que é sistema econômico que se opõe ao capitalismo, um movimento que nasce de uma demanda da sociedade e que tem como objetivo possibilitar um modelo diferenciado de desenvolvimento que seria realizado pela e em prol da população.

Esse modelo tem como centralidade a formulação de novas relações econômicas e sociais que são construídas e reconstruídas pelos sujeitos que dela fazem parte. É fundado na cooperação e autogestão e se constitui como uma prática embasada nas relações de colaboração solidária tendo um potencial transformador e podendo assentar as bases de um novo sistema social e econômico.

Buscando contribuir para o enfrentamento do desafio pedagógico de reconstruir “as relações sociais de consumo, produção e trocas” (ARRUDA, 2005, p. 35) por meio de novas práticas no processo de ensino e aprendizagem, procura-se neste estudo discutir o ensino da

Economia Solidária na Educação de Jovens e Adultos a partir da percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, iniciou-se por um breve levantamento da história da Economia Solidária, mostrando sua origem na Europa e a sua recente expansão pelo Brasil. Posteriormente, apresentamos algumas propostas que existem em nosso país para o ensino da Ecosol na Educação de Jovens e Adultos e por último expomosa percepção de um grupo de alunos da EJA sobre a Economia Solidária.

Antecedentes da economia solidária

Alguns estudos publicados com a temática da Economia Solidária apontam que as características presentes neste modelo econômico já podiam ser observadas há cerca de 150 anos atrás no continente europeu com a denominação de "economia social". Os adeptos de tal forma de organização econômica já nesse primeiro momento possuíam uma visão crítica com relação aos fundamentos do capitalismo.

A doutrina Anarquista – caracterizada pela ideia de liberdade, de igualdade e pela eliminação de toda forma de governo – surgida na Europa em 1840, também traz consigo características que compreendemos pertenceràEcosol, como o repúdio à autoridade e a defesa de que todos têm a possibilidade de participar da produção e distribuição de bens.

O cooperativismo em suas origens – quando não se orientava por princípios e práticas típicas do capitalismo – surgido na Inglaterra no século XIX, também se constitui como uma das influências da Economia Solidária.

As "Aldeias Cooperativas" propostas por Robert Owen eram uma alternativa àqueles que não tinham meios de subsistência, "onde poderiam viver em comunidadee produzir em comum, consumindo seus próprios produtos e trocando osexcedentes" (BARBOZA, *et. al*. 2010, p. 27). Essa proposta encontrou seguidores, que "desenvolveram várias outras cooperativas, como de habitação e de produção de vários produtos e abriram várias filiais da cooperativa de consumo" (*Idem*).

Perante a ineficiência das administrações, fruto da carência parcial dos poderes públicos e do recuo do Estado de Bem Estar Social face à escalada liberal, surgiram as empresas sociais,que representam uma resposta ao aumento da pobreza e desemprego principalmente a partir da década de 1980 na Europa (MOTCHANE, 2001).

Podemos observar que a Economia Solidária é fruto de diversas influências políticas, entretanto, de acordo com Singer (2001) ela foi criada por operários no início do capitalismo industrial, como resposta à pobreza e ao desemprego que eram decorrentes da disseminação das máquinas e dos motores a vapor no início do século XIX.

Surgido no seio do sistema capitalista, esse modelo econômico representa a resistência dos trabalhadores a um modo de produção que visa à acumulação material e a exacerbação do poder. E na tentativa de recuperar o trabalho e a autonomia econômica, os trabalhadores da época criaram cooperativas cuja estruturação, obedecia aos valores básicos do movimento operário de igualdade e democracia, contidos na ideologia socialista.

Segundo Singer (2001), essa modalidade econômica surge no Brasil em decorrência de uma grande crise ocorrida em 1981/83, quando inúmeras indústrias espalhadas pelo país pediram concordata e entraram em processo falimentar. É nesta época que ocorre a formação de cooperativas que iriam assumir essas indústrias. Ainda segundo Singer, é preciso ressaltar que todas as cooperativas criadas continuam em operação até os dias de hoje.

> O fechamento de empresas e a demissão de numerosos trabalhadores prosseguem durante os anos 80 e 90 (...) Pouco a pouco se desenvolve uma tecnologia para aproveitar as oportunidades (...) de arrendar ou adquirir a massa falida ou o patrimônio dos antigos empregadores e assim preservar seus postos de trabalho. O sindicato (...) promove a formação de uma associação de empregados da firma em vias de desaparecer que depois dá lugar eventualmente a uma cooperativa. (SINGER, 2001).

Singer (2001) afirma ainda que dentre as alternativas convencionais da época, diante de tal situação, estava a de criar outra empresa capitalista controlada pelos trabalhadores mais antigos e melhor remunerados, detentores dos maiores créditos trabalhistas. Uma outra alternativa seria a de levar aos trabalhadores os princípios da economia solidária e convencê-los a se unirem em uma empresa onde todos são equitativamente donos com o intuito de transformar o patrimônio sucateado em um empreendimento solvável, capaz de quitar suas dívidas.

A discussão sobre a Ecosol avançou, segundo Singer (2001), nos sindicatos do ABC paulista e também na CUT (Central Única dos Trabalhadores). Seu avanço, no contexto

brasileiro, se deve a fatores variados como: a resistência de trabalhadores e trabalhadoras à crescente exclusão, desemprego urbano e desocupação rural decorrentes dos efeitos negativos da globalização da produção capitalista.

Observa-se em nosso país, no decorrer da última década, a consolidação da Ecosol enquanto um movimento, ultrapassando a dimensão de iniciativas isoladas, e orientando-se para a articulação nacional,conquistando uma institucionalização com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES.

Propostas para o ensino da economia solidária na EJA

Paul Singer (2005, p.17) defende uma reeducação coletiva, levando os indivíduos a perceberem "que a desigualdade social e econômica não é natural e nem decorre da superioridade de quem tem e manda sobre quem nada tem e obedece".

De acordo com Singer (*Idem*, p. 19) a "Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo dessa prática". Sendo a solidariedade "cotidiana, embebida num relacionamento social e econômico especialmente construído para isso" (*Idem,* p. 20).

Para Arruda (2005, p. 37) a educação na Economia Solidária possibilita o "empoderamento dos educandos para tornarem-se gestores competentes dos seus empreendimentos cooperativos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento pessoal, comunitário e social".

As Diretrizes Políticas Metodológicas para Educação em Economia Solidária[3] recomendadas pela Secretaria Nacional de Economia Solidária apontam a necessidade que "a educação contribua para o fortalecimento da economia solidária enquanto uma prática social transformadora e emancipatória". E para isso acontecer, recomenda que se inclua "os princípios, práticas e saberes populares da economia solidária nos parâmetros curriculares em todos os níveis de ensino", e em especial na Educação de Jovens e Adultos.

As Orientações Curriculares para as Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, propõe introduzir a temática da Economia Solidária no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Utilizando-a "não só como estratégia, mas

[3] MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. SECRETARIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. Recomendação N° 08, de 04 de julho de 2012.

também como práxis pedagógica, cujo objetivo é de aproximar, tanto quando possível o mundo do trabalho e educação" (MATO GROSSO, 2010).

A percepção dos alunos da EJA sobre a economia solidária

Para levantar a percepção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a respeito da Economia Solidária foi escolhida uma turma no Centro de Educação de Jovens e Adultos Licínio Monteiro da Silva, situado na cidade de Várzea Grande. O levantamento foi realizado em uma sala do 2º ano do Ensino Médio no período noturno[4].

Num primeiro momento,com a turma, foi realizada uma apresentação sobre o sistema capitalista, para a partir daí explicar a gênese do Movimento da Economia Solidária.

Ao abordar o tema proposto observamos algumas reações por parte dos alunos: o espanto, as dúvidas e a incredulidade. O espanto deveu-se por eles (todos da turma) não conhecerem e nem terem ouvido falar, até então, sobre a Ecosol.

Dúvidas como: Quem ganha mais? Como todos irão cuidar dos negócios? O que é autogestão? Ela funciona? Esse tipo de Movimento é verdadeiro? Por que profissionais como os médicos não desenvolvem esse tipo de atitude? Isso funciona em nosso país? Enfim, muitos foram os questionamentossurgidosda parte dos alunos.

Alguns alunos trataram o assunto em tom jocoso, como se a Economia Solidária fosse algo fantasioso e estivéssemos sonhando e perdendo nosso tempo, pois, para eles, esse tipo de economia não daria certo em nosso país por conta de sua população denominada como egoísta por alguns alunos.

Em sala foi apresentado um vídeo[5]para que os alunos pudessem observar empreendimentos econômicos solidários que obtiveram êxito no Brasil. No entanto, isso não foi o suficiente para convencê-los de que esse modelo de economia não só é possível, como já existe e produz bons resultados em várias localidades.

[4]Por se tratar de um estudo em fase inicial, não temos a pretensão de realizar afirmações conclusivas sobre os dados obtidos, pois não se trata de uma amostra que permite esse feito. Preocupamo-nos "menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão" (MINAYO, 1998, p. 102). Compartilhando o pensamento de que o critério de validade é a autenticidade das opiniões dos entrevistados, "o que importa é a qualidade das informações, não o número de entrevistados que compartilha a informação" (RICHARDSON, 1999, p. 99).

[5]**ECONOMIA SOLIDÁRIA:** outra economia acontece.

Para conhecer a percepção dos alunos sobre a temática foi aplicado um questionário que continha as seguintes perguntas:

- Nos dias atuais é preciso buscar uma nova forma de se organizar economicamente? Por quê?

- Uma vida diferente da que nós levamos hoje em dia é possível?

- Em sua opinião, por que o Movimento da Economia Solidária não é predominante nos dias atuais, mesmo sendo favorável à população como um todo?

- Baseado naquilo que foi trabalhado em sala, explique a diferença existente entre o capitalismo e o Movimento da Economia Solidária.

- Quando a autogestão econômica é possível? Por quê?

A partir das respostas obtidas buscamoscompreender a percepção que eles têm a respeito deste tema.

Sobre a necessidade de se criar uma nova forma de organização econômica, eles responderam que:

> Sim, porque o capitalismo predominante é muito desigual e os trabalhadores são explorados no geral enquanto os patrões ficam cada vez mais ricos. É preciso encontrar formas mais igualitárias de uma sociedade se organizar.

> Sim, pois nos dias de hoje vivemos aprisionados pelo capitalismo.

> É preciso, porque futuramente podemos buscar outra qualidade de vida.

A respeito da possibilidade de se viver de uma forma diferente da que experimentamos atualmente, disseram que:

> Sim, graças à Economia Solidária e a inclusão das pessoas em cooperativas e programas autossustentável que gera renda para seus colaboradores.

> Não, pois no mundo em que vivemos todos pensamos em nós mesmos.

> Sim, porque existem outras formas de economia. Um exemplo é a Economia Solidária.

> Sim, se o ser humano deixar de lado o egoísmo e se organizar e pensar mais no próximo.

As opiniões sobre o motivo do não predomínio da Economia Solidária como forma de organização econômica foram:

> Porque os capitalistas são maioria e visam o próprio lucro impedindo que o movimento predomine.

> Não existe interesse nem do governo, nem dos mais poderosos economicamente de haver uma distribuição de renda mais justa. De outro lado as pessoas que são exploradas não sabem como fazer para se libertar do capitalismo.

> Porque o capitalismo é dominante e reprime essa nova ideia de Economia Solidária.

As respostas obtidas com relação à diferença entre o capitalismo e a economia solidária foram:

> O capitalismo passa uma ideia que um só é beneficiado com o lucro e a ideia do Movimento da Economia Solidária passa que não só um, mas todos participam do lucro.

> Este movimento constitui o fundamento de um novo jeito de viver, de se relacionar, de produzir, de comercializar, de consumir etc.

> A empresa capitalista pertence aos investidores, já na economia solidária todos vem a ser iguais, lucros iguais e trabalho.

Sobre a possibilidade da autogestão econômica disseram que:

> Ela é possível através do conhecimento, busca pelo ideal da Economia Solidária tais como: cursos e aprendizados.

> Ela ocorre quando as pessoas se unem e trabalham em coletividade. Os trabalhadores têm que estudar e aprender todas as funções da cadeia produtiva.

A autogestão é possível quando obtemos o conhecimento necessário.

Apresentar e conceituar aos alunos essa modalidade econômica que, embora não seja nova, ainda é desconhecida pela maioria deles, é de suma importância devido ao fato de serem trabalhadores inseridos em um sistema que os cerceiam e impedem de obter uma visão diferenciada da economia que eles vivenciam na sociedade. Trabalhar a temática da Economia Solidária com os alunos, principalmente nos CEJAS, é fundamental para possibilitar um novo rumo em suas vidas.

A maioria dos alunos percebe a necessidade de uma nova forma de organização econômica, enxergando a exploração, a desigualdade e a acumulação de riqueza por uma classe no capitalismo. E embora, com certa incredulidade,conseguem avistar a possiblidade de uma nova vida, mais justa, sem egoísmo e solidária, diferente da que presenciamos com o atual sistema econômico.

Essa nova vida seria possibilitada pela Economia Solidária, no entanto, encontra dificuldades para se concretizar, poisexiste a repressão dos "mais poderosos economicamente" e dos governantes, que impedem que esse movimento predomine. O desconhecimento "das pessoas que são exploradas" também é um empecilho para que transformação da sociedade e essa nova vida se torne realidade.

A maioria desses estudantes percebem a diferença entre o capitalismo e a economia solidária, entendendo que os principais beneficiados como este outro modelo são os trabalhadores. Mas, para que a economia solidária se institua e a autogestão aconteça é necessário o conhecimento sobre a organização deste modelo econômico.

Percebemos que o desafio pedagógico de reeducação do “modo competitivo para o modo cooperativo” é grande e encontra muita resistência e vários obstáculos colocados por aqueles "mais poderosos economicamente" que se beneficiam com o modo de produção capitalista.

Dessa forma o currículo da EJA tem que ser desenhado "para atender as condições de vida e trabalho de pessoas que têm como ocupação principal garantir o suficiente para si e para suas famílias" (ARRUDA, 2005, p. 32), empoderando os educandos para serem os responsáveis pelas suas vidas.

Considerações finais

A Economia Solidária surge, como observamos, por meio da insatisfação dos trabalhadores/as que procuram sempre uma alternativa para se livrarem do jugo da exploração que paira sobre eles.

Segundo Zart (2013), construir uma sociedade solidária é uma opção política, cultural e educacional de sujeitos sociais coletivamente organizados, que ao mesmo tempo em que se opõem à exclusão social, à exploração no trabalho, à dominação na política, se organizam para construir processos de cooperação e de igualdade social e cultural.

A resistência do trabalhador/ora é uma força que os acompanha e que permite que possam se unir em prol de um bem comum, que é a vivência digna, justa e igualitária.

A educação tem papel importante para que alcancemos essa meta: a depor meio de um ato pedagógico transformador superar as barreiras e a resistência que se colocam comoentraves pelo caminho.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARRUDA, Marcos. **Redes, educação e Economia Solidária:** novas formas de pensar a educação de jovens e adultos. *In:*KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.) **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005.

BARBOZA, Daiani*et. al*. Origens da Economia Solidária. *In:*SCHMIDT, Armênio Bello; LIMA, Sara de Oliveira Silva e SECHIM, Wanessa Zavarese (Coord.).**Economia solidária**: caderno pedagógico educandas e educandos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. p. 26-28.

BEZ, Antônio Carlos e CARNEIRO, Gisele. **Que mundo estamos construindo? Economia Popular Solidária**. Escola de Formação Básica Multiplicadora da Economia Popular Básica. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.cefuria.org.br/files/2012/08/cartilha5.pdf Acesso:07/08/2014.

ECONOMIA SOLIDÁRIA: outra economia acontece. Fórum Brasileiro de Economia Solidária. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aInVg0qFrnc Acesso em 03/06/2014.

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 5ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. SECRETARIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA.CONSELHO NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. **Recomendação N° 08**, de 04 de julho de 2012. Recomenda Termo de Referência contendo princípios e diretrizes político-metodológicas para orientar os planos, programas e ações de formação e assessoria técnica em economia solidária desenvolvidos no âmbito do Plano Plurianual (PPA 2012-2015) do Governo Federa

MOTCHANE, Jean-Loup. Economia Social e Economia Solidária: álibi ou Alternativa ao Neoliberalismo**.** In **Economia Solidária**, 2010. v. 2, Disponível em: http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-703_pt.html Acesso: 08/08/2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico.*In:*KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.) **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005. p.13-20.

_____. A Recente Ressurreição da Economia Solidária no Brasil**.** In **Economia Solidária**, 2001. v. 2, Disponível em: http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-703_pt.html Acesso: 08/08/2014.

ZART, Laudemir Luiz. **Socioeconomia solidária.** Cáceres: UNEMAT Editora, 2013.

CONSELHOS ESCOLARES EM RONDÔNIA: PARTÍCIPES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA? OU ENDOSSO DO AUTORITARISMO?

Gilson Lopes Soares[1]

Rose Cléia Ramos da Silva[2]

Resumo

O processo de democratização da gestão escolar tem respaldo legal desde a Constituição Federal de 1988, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de1996. Todavia, ainda há no interior das escolas, práticas autoritárias, poder centralizado nas mãos do diretor, dificultando assim o processo de democratização necessário à emancipação dos educandos. Os conselhos escolares, vistos como instrumento da gestão democrática, tem sua atuação dificultada por agentes de perpetuação dessa prática. A participação imprescindível à consolidação da democracia no ambiente escolar, ainda não acontece de maneira plena, visto que na maioria das vezes a participação se dá como colaboração, como mera consulta de propostas prontas que são apresentadas e os representantes dos segmentos da comunidade escolar apenas consentem, sendo mais um engodo que se interpõe para endossar uma prática autoritária. Neste artigo o objetivo é discutir os rumos da gestão democrática e focar os conselhos escolares como instrumentos potenciais de democratização das instituições escolares públicas.

Palavras chave: Conselho Escolar, Gestão Democrática, Participação.

Introdução

A forma como a sociedade capitalista está organizada, coloca para a escola novos desafios que requerem uma participação efetiva de todos os atores envolvidos na formação dos seus educandos, tendo os conselhos escolares como importantes canais de uma prática democrática que se faz urgente e necessária à formação desses sujeitos que são potenciais agentes de transformação da sociedade em suas relações sociais, políticas e culturais.

Nesse contexto, nota-se a importância do processo de formação da vontade coletiva[3] com um determinado fim político, tendo a educação como elemento fundamental nesta construção. Assim, é necessário que este processo comece dentro das instituições de ensino.

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. – Campus de Cuiabá

[2] Doutora em Educação; docente do PPGE - Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Cuiabá

[3] Para Gramsci, (2000) vontade coletiva, seria uma expressão da inclusão das vontades individuais, em uma relação hegemônica, tendo esta prioridade em relação às vontades individuais. Segundo ele, a vontade coletiva corresponde a uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, em que é a própria história universal no momento da sua realização progressiva.

A realidade de nossas escolas públicas frustra os sonhos de quem defende a gestão democrática numa perspectiva progressista, constata-se que o modelo político neoliberal dificulta o processo democrático e até o esvazia, impedindo assim a emancipação dos educandos. Vale destacar que mesmo utilizando os mecanismos de decisões colegiadas, associação de pais e grêmio estudantil, as escolas públicas, dada a realidade da política educacional implementada, não conseguem superar os obstáculos colocados por uma sociedade avessa à participação, tendo nos seus dirigentes agentes de perpetuação dessa prática antidemocrática, sendo essas legitimadas no controle das classes dominantes.

> Para uma sociedade até recentemente submetida por 21 anos de ditadura militar, cerceada em seu direito de pronunciar-se politicamente, o romper nas escolas com o clientelismo, com a cessão de cargos de confiança para diretores, com o controle sobre o processo de seleção e organização do conhecimento a ser ensinado, custou um esforço de mudança que deve ser lembrado continuamente. (SILVA E TORRES, 2008, p.31).

Essa luta em prol da democratização da gestão deve influir um mover constante da sociedade na busca por uma educação de qualidade, voltada para a emancipação dos educandos.

Este artigo objetiva apresentar um panorama da gestão democrática da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Urupá, localizada na cidade de Ji-Paraná. Para tanto, iniciaremos a discussão sobre a importância da participação na consolidação da gestão democrática tendo os conselhos escolares como instrumentos dessa mudança. A seguir, discutiremos sobre a autonomia e participação, fatores imprescindíveis para a efetivação de uma gestão democrática efetiva. Analisaremos como se deu a origem e legalidade dos conselhos e sua importância histórica nos movimentos e, ainda, faremos a análise do conselho escolar da escola Rio Urupá, contrapondo ou coadunando com as orientações do decreto estadual que cria e organiza os conselhos escolares em Rondônia.

E por último, as considerações pertinentes ao tema proposto, que se referem aos avanços, ou retrocessos desse modelo de gestão tendo como instrumentos os conselhos escolares.

Os dados desse levantamento empírico se darão a partir da análise de questionário distribuído aos membros titulares do conselho escolar da referida escola.

Para fundamentar as nossas análises acerca da democratização da gestão escolar e mecanismos de participação dos conselhos escolares os autores que nos subsidiam são os seguintes: (PARO, 1996, 2000, 2007, 2010; SILVA, 2008; PERONI, 2004; 2006; 2014; GOHN, 2003; 2013, FRIGOTTO, 2004, GENTILI, 2002).

O presente trabalho estabelece o seguinte problema de pesquisa: **Como atuam e se articulam os membros do conselho escolar? A sua atuação os tornam partícipes da gestão democrática, ou é apenas um endosso para a prática do autoritarismo?**

A proposta de pesquisa caracteriza-se como uma sondagem acerca das práticas de gestão democrática tendo o conselho escolar como instrumento desta gestão.

Autonomia e Participação – Fatores Basilares da Gestão Democrática

A partir da segunda metade da década de 1990, as mudanças estruturais ocorridas no Brasil, não alteraram a dinâmica da educação no sentido de construção de uma nação autônoma e soberana, optou-se por consolidar um processo modernizador e de capitalismo dependente.

Essas mudanças ocorridas no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, reduziu a educação de direito social e subjetivo à serviço mercantil, ou *commodity.* Essa concepção mercantil da educação forjou a parceria do público com o privado, dentro do que Saviani (2007) chamou de pedagogia dos resultados, pois deu a educação um caráter mercantil, fragmentando as ações políticas em troca de empréstimos estrangeiros referendando uma imposição de bancos internacionais juntamente com os empresários, ditando regras e criando modos de regulação da educação através dos programas como PDE, contrastando "com a tese da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o carácter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas."(FRIGOTTO, 2011, p.245). Assim, a autonomia da escola só será efetiva e eficaz, na medida em que indivíduos e sociedade apropriarem dela não como um termo vazio de significados e sim quando ela se colocar no centro da história como mola mestra da nação, concordando com Florestan que diz:

> Devemos colocar-nos a serviço do povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma

> nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (FERNANDES, 1997, p. 245-246).

O conceito de autonomia, está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, e se constitui na forma como os indivíduos ou grupos tem de gerir, orientar suas dependências no seu meio biológico, conforme suas próprias leis.

Construir uma escola autônoma, sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõe, não passa de uma retórica oficial, que aliada as regulamentações e decretos, percebe-se mais uma falácia do que uma prática. "A autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente, pela inserção dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola. " (BARROSO, 2001, p.21).

Segundo ela, as escolas oscilam entre heteronomia absoluta, e a quase completa anomia, havendo, contudo, escolas que conseguiram construir autonomia, algumas consideradas "autonomias clandestinas[4]".

Heteronomia, seria, quando os responsáveis pela escola são dependentes totalmente da administração, tendo todas as suas decisões baseadas em regras e regulamentos extraescolares. Anomia, será uma ausência total de normas claras, assim, não cumpre o que diz os decretos e regulamentações ou por impossibilidade recusa ou negligência, e em terceiro lugar, seria a autonomia, a escola podendo explorar todos os espaços de autonomia consagrados.

Em Rondônia, a autonomia das escolas estaduais não existe de fato, visto que as normatizações impostas pelos governos federal e estadual impedem a escola de realizar pedagógica, financeira e administrativamente essa autonomia. Apesar que a LDB/1996 determina que a escola construa seu Projeto Político Pedagógico, isso, por si só não assegura a sua autonomia.

A flexibilização que é um dos eixos da LDB, que possibilita a escola organizar seu trabalho pedagógico, não isenta a escola de continuar dependente de entes alheios ao convívio escolar, como são as adequações de calendário determinada pela Coordenadoria Regional de Ensino – CRE, em Ji-Paraná.

No eixo da avaliação, a escola não consegue ainda adequar suas necessidades ao

[4] Trata-se de uma autonomia que se traduz em "infidelidades normativas", nelas os órgãos de gestão "contornam" certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisões em domínios considerados estrategicamente importantes para realizar determinados objetivos da escola. (BARROSO, 2001, p. 24)

processo de avaliação e rendimento escolar, porque em Rondônia, quem determina os critérios de avaliação, é a secretaria estadual de educação[5]. É ela que impõe quais critérios e pontuação a ser concedida em cada atividade, ficando com a escola definir apenas se a recuperação vai ser paralela, bimestral, semestral etc.

No que concerne a liberdade expressa no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, não acontece porque além dos fatores já discutidos, ainda há uma dependência financeira, regida pelos programas oficiais, onde não há possibilidade de mudanças ou readequação de recursos dependendo dessa concepção pedagógica. De acordo com Barroso:

> A diminuição da dependência vertical das escolas, em relação à administração central e regional, que constitui um dos elementos essenciais da sua autonomia, deve ser acompanhada de uma maior integração horizontal na comunidade local. Esta integração pressupõe o envolvimento dos pais e de outros elementos dessa comunidade nas atividades educativas promovidas pela escola, bem como a sua co- responsabilização na sua gestão (2001, p.28).

Nessa perspectiva, a autonomia só se efetivará, quando os atores reais da educação, representantes da comunidade escolar se reconhecerem como tais nas tomadas de decisões.

E essa participação deve acontecer em seu sentido pleno, caracterizado por uma atuação consciente dos membros de um colegiado, assumindo suas funções com competência e vontade de agir em torno de questões que lhes são afetas, naquilo que podemos entender como espaço de tomada de decisões coletivas, com dimensão de um verdadeiro aprendizado do que seja a democracia plena.

Para a efetivação dessa participação, é de fundamental importância a presença de três elementos, indissociáveis, para consolidação de uma gestão democrática voltada para a formação integral do cidadão, utilizando a educação como mediação para a formação do homem histórico, que segundo Paro, "envolve necessariamente relações humanas entre seres cuja condição de sujeito precisa ser permanentemente afirmada, posto que é tal condição que os caracteriza como seres históricos" (2007, p. 112).

Um dos elementos essenciais é a participação efetiva do maior número possível de pessoas de todos os segmentos da comunidade escolar - educandos, educadores, pais, técnicos, demais funcionários, comunidade, entidades etc.

[5] Portaria N. 1001/08/GAB/SEDUC. Disponível em: http//www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/legislação

> Considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formaçãodemocrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (PARO, 2007, p. 18)

Essa participação precisa ser permanentemente afirmada através de mecanismos de ação coletiva como os conselhos escolares, concebida dentro de uma visão progressista[6] e não uma participação na visão neoliberal que vê a participação através da descentralização e da privatização, enquanto a Terceira Via, pelo terceiro setor.

> O individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e à Terceira Via. Para esta, cada indivíduo é responsável por abrir o seu caminho, e as transformações ocorrerão na esfera pessoal, e não societária – mesma concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia. Nesse sentido, questionamos o que significam democracia e participação para a Terceira Via, quando a sociedade civil é muito mais chamada a executar tarefas do que a participar nas decisões e no controle social. A democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado. A sociedade acaba se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia (PERONI, 2006 p. 7,8).

A participação que há na gestão escolar, se dá apenas como colaboração. Segundo Gandin (2012).

> A colaboração é a participação exigida e extremamente bem-vinda para o poder autoritário. A autoridade quer que todos "participem", colaborando para que tudo

[6] Paro (2000) conceitua participação, como partilha de poder.

> o que o administrador decidiu seja executado. [...] O poder paternalista oferece uma participação que é decisão. Oferece eleições e, no dia-a-dia, baseia suas estratégias em deixar que as pessoas participem através de decisões muito pontuais e, sobretudo, através de sugestões que naturalmente, serão aceitas na medida em que coincidirem com a vontade daquela administração, na maioria das vezes eleita. [...] O pedido de sugestões é outro engodo da participação paternalista. Abre-se um grande processo de consultas, pedindo às pessoas (ou entidades) que se manifestem a partir de um documento pedindo que deem sugestões sobre um tema. É claro que as sugestões aceitas são aquelas que concordam com o que a administração já planejara. (p. 41-42).

Outra situação importante a ser analisada para promover a participação é o respeito e a garantia de implementação da vontade da maioria, bem como, a transparência nas decisões tomadas pelo colegiado de representantes. A esse respeito deve-se entender uma maioria composta por representantes dos diversos segmentos e representações, não permitindo que haja coação ou imposição de uma autoridade idiossincrática preterindo o colegiado.

Estes elementos podem proporcionar uma educação de qualidade desde que sejam articulados com uma gestão democrática. Gestão democrática aqui se refere à politização da ação administrativa, e não sinônimo de uma gerência numa conotação neoliberal. "Entendemos que há um hibridismo nas concepções e nas práticas vivenciadas pelas escolas, misturando desde os princípios do patrimonialismo e do clientelismo até a administração burocrática e a gestão gerencial. " (PERONI, 2012, p. 24)

Origem Legalidade e Importância dos Conselhos de Gestão

Os conselhos, como órgãos coletivos de tomada de decisões, tiveram suas origens nas sociedades organizadas desde a antiguidade. Um dos conselhos gestores de maior importância para a humanidade foi o conselho francês conhecido como a *Comuna de Paris*, formando assim, a primeira ditadura do proletariado[7], fruto da luta da classe operária francesa contra a dominação política da burguesia. Os concelhos operários (*sovietes*),

[7] É uma ideologia baseada no pensamento do alemão Karl Marx, que pressupõe a tomada do poder pelos operários como o único modo de reverter a exploração capitalista.

tiveram um significado histórico na Rússia, o jovem Gramsci (1981), fundador dos conselhos de fábrica na Itália ao referir-se a eles, indica que seriam a primeira organização baseada na democracia operária; a primeira organização encarnando o poder político operário.

A institucionalização dos conselhos gestores no Brasil, aconteceu no contexto da redemocratização do país, na década de 1980, fruto das lutas dos movimentos sociais, que passaram a reclamar a participação na gestão pública, inserindo o tema nos debates da Constituinte. Esses conselhos, com caráter político sempre com desejo de participação nas formulações e na gestão das políticas públicas, foram aos poucos se esvaziando.

Atualmente no Brasil, a maioria dos conselhos gestores tem um papel apenas técnico operacional e normativo, deixando de lado a sua função política – o que seria sua característica primordial. Parafraseando Gramsci, "Um conselho é, então, o lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, reconhecendo que todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente" (FERREIRA e AGUIAR, 2006, p. 50). Faz-se necessário uma reflexão sobre a atuação dos conselhos escolares para uma tomada de decisões e mudanças drásticas na estrutura social. Visto que a sociedade brasileira se estrutura numa relação assimétrica de poder, desde a sua colonização.

> Esta é uma tarefa necessária e indispensável em um país que nasceu de um encontro pouco dialógico entre o colonizador e o conquistador, entre o escravocrata e os "bárbaros" selvagens ou negros tidos como "atrasados" e "incapazes". Certamente uma pedagogia do diálogo supõe o despimento de preconceitos com relação à participação da sociedade civil junto aos órgãos de Estado. Por outro lado, supõe a cobrança de efetivação dos mecanismos legais de presença nesses órgãos e sua orientação diferente de um aparato burocrático. (FERREIRA e AGUIAR, 2006, p. 51)

A educação no Brasil hoje é implementada com normatizações, provenientes das esferas Federal, Estadual e Municipal, que perpassa desde as diretrizes curriculares até financiamento e fontes de recursos. Desse modo, torna-se indispensável a participação de todos os atores envolvidos no processo (educandos, professores, equipe gestora, pais, comunidade, entidades socioassistenciais).

Nesse contexto, encontram-se os Conselhos Escolares que se articulam na escola, tendo como via norteadora a Gestão Democrática da Educação. Esta gestão democrática

garantida em lei é mais que uma exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade, ela expressa a vontade da participação da sociedade civil em se organizar autonomamente.

A ideia de que os conselhos escolares têm a função de intermediar o diálogo entre a sociedade e o Estado é imprescindível a efetivação política dos mesmos, buscando uma concepção mais ampla de educação e de sociedade, em seu momento histórico.

Os Conselhos Escolares, vistos como instrumentos da gestão democrática da escola tem a sua dimensão política comprometida quando os princípios de igualdade, liberdade, e pluralismo de composição e paridade não estão sob um prisma horizontal, de uma distribuição igualitária de poder.

Apesar de haver atualmente no estado de Rondônia conselhos escolares "legalmente" constituídos, ainda se vê no interior das escolas, permanência de práticas de gestão centralizadora e autoritária. Mesmo considerando a base legal e as incumbências creditadas às esferas de governo quanto à organização e oferta do ensino público, é preciso considerar que os governos, também engendram ideologias próprias e são influenciados pela cultura política local e pelas expectativas da sociedade civil em relação à ação do Estado que muitas vezes são condicionados pelos valores autoritários e que estão impregnados na nossa cultura desde os tempos coloniais.

Segundo Paro (2010), durante muito tempo, supunha-se que as decisões impostas

verticalmente nas instituições de ensino se davam porque os membros da direção eram nomeados para representar os direitos de quem os havia colocado ali, mas, com a realização das eleições para diretores, o compromisso dos dirigentes seria com os usuários que o elegeram e não com os interesses do Estado.

Essas mudanças na gestão são partes de alterações societárias, consequência da crise estrutural do capital proteiforme, que redefine o papel do Estado através de estratégias de superação de sua crise, como o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via, conforme Meszáros (2012), Harvey (1989), Giddens (2001), Peroni (1995), que condiciona a educação à *commodity* que é utilizada sempre pelos grupos dominantes detentores do capital mundial. Nessa situação o diretor apesar de eleito "democraticamente" ainda se encontra numa situação de dubiedade entre o poder do Estado e as reivindicações dos usuários.

> Assim, o que nós temos hoje na escola pública é um sistema hierárquico que coloca todo o poder nas mãos do diretor. Esse diretor é considerado a autoridade

> máxima no interior da escola, e isso lhe dá grande poder e autonomia, sendo um preposto da autoridade do Estado. Esta regra de gestão, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia entre ele e a comunidade escolar, onde sua figura é de chefe, contribuindo para uma imagem negativa da pessoa do diretor, que é confundida com o próprio cargo. A função do diretor na escola é a mesma desempenhada pelos intelectuais da classe dominante (PARO, 2010, p. 11)

Diante disso a efetivação política dos conselhos escolares torna-se imprescindível como instrumento da gestão democrática, não compactuando com práticas autoritárias, centralizadoras, que somadas à inércia da comunidade escolar referendam a imposição de um capitalismo selvagem, desigual e excludente.

Paro corrobora com esse pensamento, afirmando que o conselho, "é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola" (2010, p. 12).

Acredita-se que a gestão democrática deve proporcionar um elemento fundamental e deve ser um dos polos de geração de novas experiências de trabalho coletivo e de participação efetiva da comunidade escolar no processo de planejamento, decisão e realização de mudanças, a fim de transformar a escola em espaço de conhecimento e tomada de consciência crítica. Visto que,

> Por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2010, p. 16)

Passar a escola de uma situação clientelista para uma situação de garantia de direitos, não acontecerá de maneira espontânea, é preciso mudança de pensamento e práticas, contando com a contribuição dos cidadãos para realizar o controle democrático do Estado, para que este atue em conformidade com os interesses da população que o mantém.

Os conselhos escolares exercendo a democracia representativa constituem-se como

importantes instrumentos de gestão, no sentido de resolver conflitos resultantes de posições assimétricas de poder, tão acentuados no Brasil. Seriam os responsáveis por intermediar o diálogo entre, Sociedade e Estado, como porta-voz da sociedade, agindo sempre como instituinte das vontades da sociedade que representam.

Assim, a proposição investigativa busca conhecer os limites e avanços dos conselhos escolares, no plano da democratização da gestão educacional e seus impactos na qualidade da educação pública.

Conselho Escolar no Contexto da Escola Rio Urupá – Instrumento da Gestão Democrática ou endosso para o autoritarismo?

Transcorridos mais de duas décadas da promulgação do texto constitucional de 1988 e mais de uma década e meia da publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação

- LDB-1996, a educação no Brasil, ainda não conseguiu romper com as práticas antidemocráticas no interior das instituições de ensino públicas no Brasil, No ano de 2011, o governo do estado de Rondônia cria conselhos escolares e determina em seu texto, quem serão os presidentes dos mesmos. Conforme DECRETO Nº 15866, DE 29 DE ABRIL DE 2011, art. 4º "O Diretor do estabelecimento de ensino será membro nato do Conselho Escolar, como presidente, sendo o Vice-Diretor seu suplente".

Nesse documento estabelece os princípios orientadores da gestão democrática, como: descentralização, participação, transparência e compromisso. Fica assim determinado que as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada, e que todos os atores envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão e todas as decisões e ações tomadas ou implementadas devem ser conhecidas por todos.

Os princípios e as atribuições dos conselhos de acordo com o decreto, coadunam com uma gestão democrática, dentro de uma visão progressista, exceto a imposição explícita do diretor como presidente nato do conselho escolar.

Estes conselhos substituiram as Associações de Pais e Professores, (APPs). Além das funções, consultiva, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e executora, os conselhos escolares, seriam os responsáveis em organizar as eleições para diretores escolares, conforme Art. 7º "O Conselho Escolar, depois de instituído, terá a função de organizar e conduzir o processo de eleição do (a) diretor (a) e vice-diretor (a) de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC". Lembrando que até o ano de 2011, os diretores escolares eram indicados pelo poder executivo estadual. No

entanto, das 30 escolas estaduais no município de Ji-Paraná, 26 delas continuaram com os mesmos diretores, conforme gráfico abaixo.

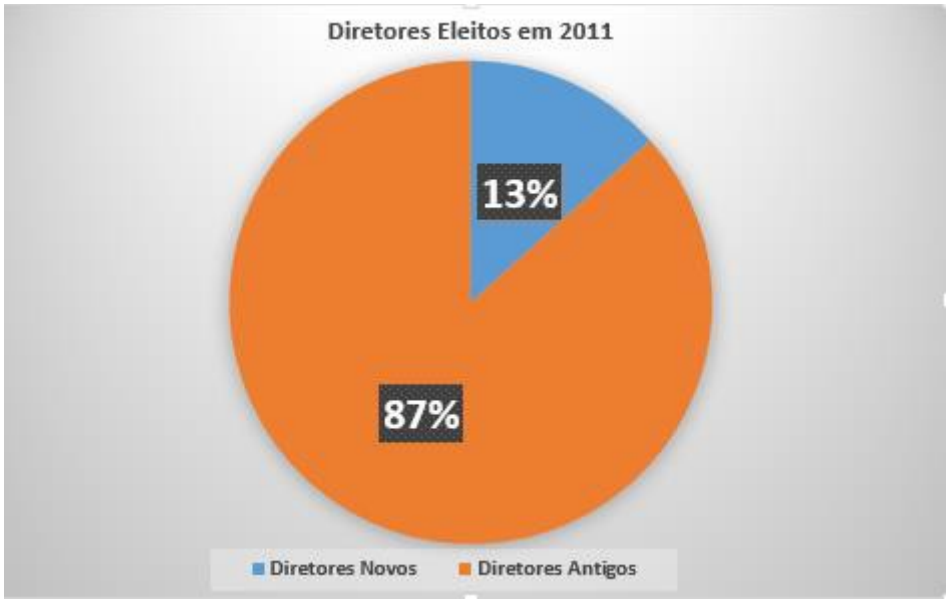


Gráfico 01: Diretores Eleitos em 2011.

Assim, pode-se perceber através do gráfico acima, que há indícios do continuísmo na gestão das escolas estaduais de Ji-Paraná. Apesar da eleição para provimento ao cargo de diretor escolar, ser apontado por Paro e Gadotti como o mecanismo que mais propicia o exercício da democracia, ainda há limitações que põem em questionamento a sua eficácia no que se refere ao exercício da gestão democrática numa perspectiva progressista.

Os conselhos escolares nas escolas estaduais em Rondônia são formados por 30 (trinta) conselheiros, 15 (quinze) titulares e 15 (quinze) suplentes. Para responder ao questionário foram escolhidos os 15 (quinze) conselheiros titulares.

A primeira análise feita sobre o funcionamento do conselho escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Urupá mostra que dos 15 (quinze)conselheiros titulares, apenas 09 (dez) estão na instituição de ensino pesquisada, sendo o presidente do conselho (diretor), 4(quatro) conselheiros representante dos professores, 3 (três) conselheiros representante dos funcionários, e 1(um) representante de pais/responsáveis. Não há nenhuma representatividade de alunos, nem os demais representantes de pais/responsáveis.

Os questionários foram aplicados entre os dias 23 a 27 de junho de 2014. De acordo com os dados coletados conforme tabela 01, apenas 1(um) membro do conselho, é representante da sociedade civil.

Composição do Conselho Escolar da Escola Rio Urupá.

	Função	Representatividade	Nº
Diretoria Executiva	Presidente	Diretor	1
	1º Secretário	Professor	1
	2º Secretário	Aluno/ Pais	0
Comissão de Articulação Pedagógica	Conselheiro	Funcionário	1
	Conselheiro	Professor	1
	Conselheiro	Aluno	0
	Conselheiro	Pais/Responsável	0
Comissão de Execução Financeira	Tesoureiro	Pais/Responsável	1
	Conselheiro	Professor	1
	Conselheiro	Aluno	0
	Conselheiro	Funcionário	1
Conselho Fiscal	Conselheiro	Funcionário	1
	Conselheiro	Professor	1
	Conselheiro	Aluno	0
	Conselheiro	Pais/Responsável	0

Tabela 01: Composição do Conselho Escolar da Escola Rio Urupá.

Pode-se perceber pela tabela acima, que há disparidade na composição do conselho, apenas 1 (um) representante da sociedade civil e 8 (oito) representantes do Estado. Alguns desses cargos estão em vacância, há mais de dois anos, contrariando o que determina o estatuto que rege a atuação do conselho escolar que em seu Art. 64[8], Parágrafo único, diz que: "Nos casos de vacância e não havendo mais conselheiros suplentes, deverá o Conselho Escolar convocar assembleia geral para eleger o representante do respectivo segmento. " Mas até o momento da pesquisa isso não aconteceu"

A análise dos questionários indicou uma participação dos segmentos diferente dos percentuais previamente estabelecidos pela legislação, em razão da ausência de representantes de alguns segmentos, como é o caso da falta total de representantes de alunos e quase total de representantes de pais/responsáveis.

Percebe-se assim que o discurso da gestão democrática vem se ampliando nos espaços de discussões, entretanto, a prática denuncia a não vivência de relações igualitárias de participação.

[8] Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/legislacao.html

Organização e Funcionamento do Conselho

Um dos elementos democráticos do conselho escolar é a sua composição, através de eleição em cada segmento, exceto a imposição do diretor como presidente. No entanto ao serem perguntados sobre como se deu a escolha dos membros para ocupar os cargos no conselho, o Diretor responde que é por eleição, ficando evidente que ele próprio desconhece o processo no qual está inserido. Dos 8 (oito) conselheiros restantes, apenas 2 (dois) disseram que foi por eleição, constatando assim, que a eleição para composição do conselho se aconteceu, não obedeceu as normas impostas pelo decreto.

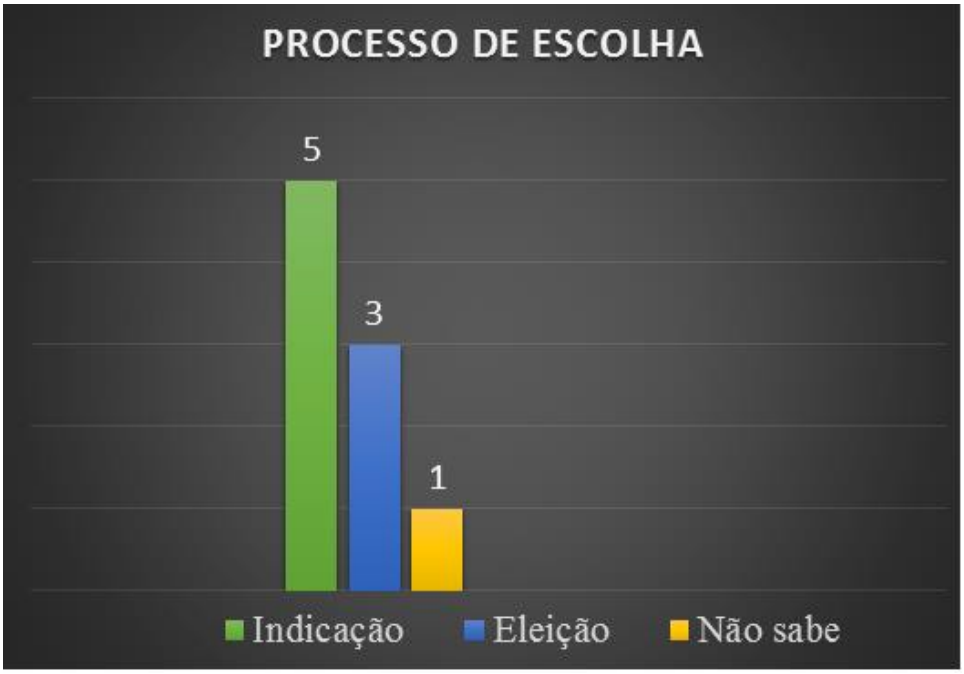


Gráfico 02: Processo de Escolha dos Membros do Conselho Escolar

A participação da comunidade na eleição dos representantes de cada segmento, não se deu de forma plena, lembrando que "a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de novos espaços e de novas formas de cidadania individual e coletiva. " (FERREIRA, 2001, P. 109). Assim a "eleição" propiciou ao poder autoritário uma roupagem democrática, subsidiando uma gestão antidemocrática.

Atuação do conselho na construção do Projeto Político Pedagógico

O projeto político pedagógico como documento norteador das atividades a serem desenvolvidas pressupõe o compromisso ético e político dos sujeitos envolvidos com a educação na sua elaboração, implantação e avaliação dos resultados.

Na dimensão da participação do conselho na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que se pode constatar é que dos 09 (nove) representantes pesquisados, apenas 1 (um) deles disse que o conselho participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

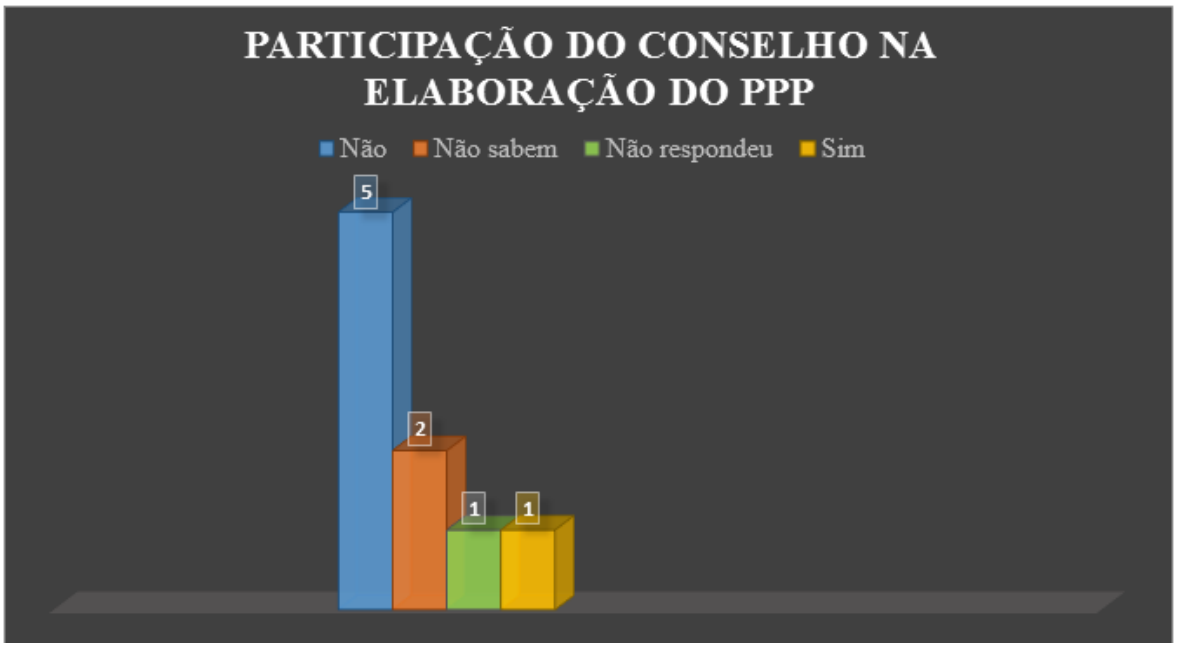


Gráfico 03: Participação dos Membros do conselho na elaboração do PPP

Assim fica evidente que a participação é mais uma formalidade da democracia liberal, coadunando com o que diz Kosik (1976), o mundo contemporâneo é o *mundo da pseudoconcreticidade*, lugar onde vigora um "claro-escuro de verdade e engano".

A realização da pesquisa em campo materializada através da aplicação dos questionários aos membros titulares do conselho escolar contribuiu para a identificação de Práticas antidemocráticas no interior da Escola Rio Urupá.

Considerações finais

Muito se tem discutido sobre a importância dos modelos democráticos de gestão, para a promoção de uma educação de qualidade voltada para a emancipação do educando, mas esta democratização nas relações escolares, só serão efetivas quando houver consciência crítica e compromisso coletivo de toda a comunidade escolar e sociedade, acerca da importância de relações democráticas na construção de uma nova sociedade.

Essas constatações nos remetem à necessidade de maior articulação nas ações democráticas como provimento ao cargo de dirigente escolar, através da eleição direta e representativa, criação de espaços de ação colegiada como conselhos escolares, grêmios estudantis. Apesar de não garantir de fato uma gestão democrática, mas é um caminho cheio de possibilidades aliados a outros canais de participação.

Nesse sentido, conclui-se que a democratização das ações educativas não se dará às margens de relações sociais macro, por isso é importante recuperar o caráter político da educação, superando através dos mecanismos de ação coletiva, os vícios clientelísticos, e práticas autoritárias que permeiam diariamente a gestão endossada pelo modelo gerencial na sociedade capitalista.

Os resultados sobre a investigação das práticas do conselho escolar na escola Rio Urupá indicaram que o mesmo não conseguiu, ainda, romper com as práticas antidemocráticas no interior da escola, e que o papel do conselho não cumpre o seu papel como partícipe da gestão democrática, há um indicativo que o conselho é mais um endosso para o autoritarismo.

Apesar de limitada a ação do conselho escolar, a compreensão do fenômeno permite inferir medidas de aperfeiçoamento e efetivação dos papéis a serem desempenhados, como uma apropriação dos atores na tomada de decisões e maior envolvimento dos mesmos nas questões que lhe são afetas.

Referências bibliográficas

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs**.). Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal.** In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2001.p. 11-32.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. **O poder simbólico.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p.17-58.

BRASIL (Constituição). **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União,** Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

DAVIES, N. Conselhos Fundef: participação impotente. In: SCHEIWAR, E.; ALGEBAILE, E. (Orgs.). **Conselhos participativos e escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história.** São Paulo: Hucitec, 1977. FERREIRA, Naura S. Carapeto. **A Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: Desafios e Compromissos**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** 3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2001.p. 97-115.

FORTUNATO, S. **A Gestão da Educação e a Ação dos Conselhos Escolares na contemporaneidade:** um olhar Democrático a Partir do Trabalho nos Conselho de Fábrica Proposto Por Antônio Gramsci. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-363-1. pdf> Acesso em: 18 dezembro de 2012.

FRIGOTTO, Galdêncio. Prefácio. **Conselhos participativos e escola**. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILE, E. (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____ . **A educação como campo social de disputa hegemônica.** In: Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1995.

GANDIN, Danilo. **Participação, Poder e Escola Democrática.** In: FETZNER, Andréa Rosana. MENEZES, Janaina Specht da Silva (org.). **A quem Interessa a Democratização da Escola? Reflexão Sobre a Formação de Gestores.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso; simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 22 de Março de 2013.

_____. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Conselhos Gestores e Gestão Pública**. p. 5-11. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/938/93842101.pdf. Acesso em: inserir dia Fevereiro de 2013.

_____. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações civis no Brasil Contemporâneo.** 5ª ed.- Petrópolis, RJ; Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura - 1982.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUSDORF, George. **Professores para quê:** para uma pedagogia da pedagogia. Martins Fontes: São Paulo, 1987.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 4ª ed. LEHER, R. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILE, E. (Orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 20-25.

MANACORDA, Mario Alighiero. ***Marx e a pedagogia moderna***. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MELCHIOR, J. C. A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados, 1997.

PAZ, R. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILE, E. (Orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-24.

SCHEVISBISKI, R. S.; SALES, M.R.P; FUCKS, M. O controle social na política de saúde: um estudo sobre o Conselho Municipal de Saúde de Curitiba (1991-2001). In: FUCKS, M; PERISSINOTTO, R.M.; SOUZA, N. R. (Orgs.). **Democracia e Participação**. Curitiba: UFPR, 2004. p. 105-119.

PARO, V. H. **Administração Escolar. Introdução Crítica:** 16ª ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. Campinas, Papirus. 1996

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PERONI, Vera Lúcia Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado.** Disponível em: http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/PERONI%20A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20tempos%20de%20parceria%20entre%20o%20p%C3%BAblico%20e%20o%20privado.pdf Acesso em 01 de Maio de 2014.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

SADER, Emir (org.): Gramsci – **Poder, Política e Partido**. 2ª ed.- São Paulo; Expressão Popular, 2012.

SAVIANE, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SEDUC – Rondônia – 2011. Disponível em: < http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/orientacaoconselhosescolares.pdf> Acesso em: 12 de Maio de 2013.

SEMERARO, Giovanni (1999). **Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci.** Educação e Sociedade, ano XX, n. 66, abril.

SILVA, Rose Cléia Ramos da / TORRES, Artemis. **Conselhos Escolares e Democracia: Lemas e Dilemas.** Rose Cleia Ramos Silva – Cuiabá; EDUFMT, 2008.

_____. **O conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde – MT: conflitos e confluências.** Revista de Educação Pública - v. 22, n. 48 (jan./abr. 2013) Cuiabá. EDUFMT, 2013, 216 p.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a Escola.** Ijui: Editora Ijui. 2000.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva**. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia**. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev.-jun. 2000.

ACOLHIMENTO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO E OFERTA DOS RECURSOS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA GEOMETRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SINOP/MT

Marinês dos Passos Tibola
(Graduanda de Lic. em Ciências Naturais e Matemática - UFMT Campus de Sinop)
marines_nm@hotmail.com

Elvis Alexandre Giacomini
(Graduandode Lic. em Ciências Naturais e Matemática - UFMT Campus de Sinop)
elvis_giacomini@hotmail.com

Valdecir Luiz Schmidel
(Graduandode Lic. em Ciências Naturais e Matemática - UFMT Campus de Sinop)
vl.schmidel@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Apresentamos neste texto resultadosparciais da pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do curso de Graduação de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática – UFMT Campus de Sinop,realizado no primeiro semestre de 2014. De natureza qualitativa, teve como objetivo compreender parte do processo de acolhimento e acompanhamento de alunos com baixa visão em escolas públicas de Sinop/MT, e a disponibilidade de recursos didáticos específicos para geometria. Foram pesquisadas seis escolas públicas da zona urbana do município, que atendem alunos baixa visão do 5.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Para atender os objetivos da pesquisa entrevistamos os seis coordenadores das escolas, seis professores de matemática, dois professores da sala de recursos multifuncional que atendem ao aluno baixa visão, seis alunos e cinco mães (dois alunos são irmãos). Com os dados coletados consideramos queacolhimento e acompanhamento dos alunos com baixa visão nas escolas pesquisadas ainda não atendem as diretrizes da educação especial, mesmo tendo ocorrido muitos avanços, no que tange a Inclusão Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Baixa Visão. Geometria.

Introdução

A Educação Especial segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 trata-se de uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996). Porém, nos últimos anos a educação especial passa por um movimento de transição, abandonando a abordagem integrativa[1] e adotando a abordagem inclusiva[2].

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar (BRASIL, 1998a). Ou seja, é preciso reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Entre as necessidades educacionais especiais encontram-se a baixa visão,que foi o foco central da pesquisa. Para desenvolvermos esse trabalho foi preciso buscar na literatura existente o conceito utilizado na educação da baixa visão, para nos apoiarmos no momento da analisedos dados coletados.

A baixa visão:

> É a alteração da capacidade funcional, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p.16).

Os fatores que causam a baixa visão são bastante amplos, podendo ser oriundo de causas congênitas ou adquiridas; conforme descrito no documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC (BRASIL, 2006).

Conforme descrito por Bruno e Mota (2001), a Baixa Visão segundo o Conselho Internacional de Educação de Deficiência Visual – Organização Mundial de Saúde (OMS) é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e ou correção de erros refracionais comuns. Esses critérios seguem a Classificação Internacional

[1]Abordagem integrativa é o processo de inserção do Portador de Necessidades Especiais (PNE) no ensino regular, que vai depender do aluno adaptar-se às opções do sistema escolar.
[2]Abordagem inclusiva garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades.

das Doenças (CID)**,** mas não devem ser utilizados para elegibilidade de educação isoladamente, sendo necessária a inclusão de dados avaliativos de funções visuais de igual importância como: sensibilidade aos contrastes e adaptação a iluminação.

Para Bruno e Mota (2001), a avaliação clínico-funcional é importante que seja realizada preferencialmente por oftalmologista e pedagogo especializados em baixa visão. Para a avaliação clínica deve-se levar em consideração: "Diagnóstico e prognóstico; avaliação da acuidade visual para perto e longe; avaliação do campo visual; da sensibilidade aos contrastes e visão de cores; prescrição e orientação de recursos ópticos especiais" (p. 36). Já para a avaliação funcional: "É a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas" (p. 37). Ou seja, deve-se levar em consideração a acuidade visual, o campo visual e a potencialidade da visão.

A pessoa com baixa visão precisa usar a visão residual como forma de compensar, o que nos leva a perceber que indivíduos que possuem o mesmo grau de acuidade podem apresentar potencialidades diferentes no aprendizado Brasil (2006).

Mas para que o aluno com baixa visão tenha a garantia de um acompanhamento adequado é necessário antes de tudo realizar o teste de acuidade visual (AV) que é o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos. O método de avaliação e triagem de pré-escolares e escolares mais simples e eficaz é o da Escala Optométrica de *Snellen* que pode ser aplicado em crianças a partir de 04 anos.

O teste de *Snellen* não é adequado para avaliação de acuidade visual de crianças com visão subnormal (baixa visão), isoladamente. Porém, é importante que todos os alunos participem principalmente aqueles que já apresentam sinais e ou comportamentos típicos da baixa visão e que ainda não foram diagnosticados. Muitas vezes é o primeiro passo para que o mesmo seja encaminhado para avaliação oftalmológica.

Outro ponto que investigamos na pesquisa, foi a forma que é abordado o conteúdo de geometria, considerando que os PCN(BRASIL, 1998b), descrevem como sendo um campo fértil para trabalhar situações-problemas, e em geral despertam interesse dos alunos contribuindo para a observação, percepção de semelhanças, diferenças e regularidades.

Como os livros didáticos geralmente não possuem grafias ou gravuras ampliadas que facilite o uso para o aluno com baixa visão. Então mais uma vez é importante estar atento a

necessidade de cada aluno e quando necessário utilizar cópia ampliada em tamanho adequado para cada situação, sempre com a orientação do profissional especializado.

A atitude do professor em relação aos materiais didáticos para Costa (2000) é imprescindível:

> Uma atitude positiva sobre "aprender a ver" deve ser mantida entre todos da escola de ensino regular, principalmente pelo professor onde esteja inserido o aluno com baixa visão, que deve planejar e organizar o trabalho necessário para que este aluno "aprenda a ver". Aceitar a ideia deque os indivíduos podem "aprender a ver" e podem fazer progresso no funcionamento e desempenho visual, é uma atitude que transformará em entusiasmo e encorajamento para o aluno (p.9).

Para ela em relação à prática pedagógica, o professor de sala de aula deverá tratar todos os alunos com igualdade evitando a superproteção ao aluno baixa visão no que se refere ao conteúdo programático, aos deveres, disciplina e avaliação.

Neste sentido Barbosa *et al* (2008) reforça que é muito importante o professor estar atento no momento do planejamento de suas atividades:

> [...] precisa selecionar, adaptar e confeccionar materiais didático pedagógicos que contribuam para o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos sejam eles deficientes visuais ou não. A escolha deve basear-se, de um modo geral, nos princípios de que os materiais mais adequados são aqueles que permitem uma experiência completa ao aluno e estão compatíveis com o seu nível de desenvolvimento (BARBOSA, et al, 2008, p.3).

Alguns autores como Barbosa et al (2008) e Silva (2013), em seus trabalhos sugerem várias atividades para trabalhar a geometria com o aluno baixa visão usando jogos, Tangran, Geoplano e outros, mas que podem também ser utilizados com alunos videntes[3] como forma de auxiliar o professor a alcançar seus objetivos.

[3]Vidente é o termo adequado para quem enxerga na educação especial.

Problema da Pesquisa

A motivação inicial para este tema foi um interesse pessoal, uma vez que tenho[4] um filho com visão subnormal ou baixa visão. Subseqüentemente, cursando Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática, nos semestres III, IV nas disciplinas de Seminários abordamos o tema: Inclusão Escolar, investigando quais as escolas públicas urbanas do município de Sinop que atendiam alunos com necessidades especiais e como ocorria o encaminhamento para o atendimento na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, surgiu, o questionamento sobre o acolhimento e acompanhamento dos alunos com baixa visão na rede regular de ensino.

Dessa forma chegamos ao problema para a pesquisa – Como as escolas públicas realizam o acompanhamento e acolhimento dos alunos com baixa visão, e disponibilizam material didático específico para trabalhar a geometria com os mesmos?

Objetivos

O objetivo geral consistiu em compreender parte do processo de acolhimento e acompanhamento de alunos com baixa visão em escolas públicas de Sinop/MT, e a disponibilidade de recursos didáticos específicos para geometria que possa auxiliá-los no processo ensino e aprendizagem.

Estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar junto à escola se os alunos quando diagnosticados com baixa visão (BV), antes da matrícula passam por avaliação funcional[5];
- Descrever de que forma, e se a escola realiza avaliação de acuidade visual[6] no inicio do ano letivo;

[4] Neste trecho foi utilizada a primeira pessoa do singular para explicar que a pesquisa foi uma motivação da Autora Marinês dos Passos Tibola, que tem um filho com baixa visão.

[5] Avaliação funcional - é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas.

[6] A acuidade visual (AV) - é o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos.

- Realizar entrevista com professores e familiares de alunos BV, buscando compreender como foi o processo de acolhimento dos mesmos no ambiente escolar;
- Relatar se os alunos BV, têm acesso a recursos didáticos específicos para a geometria e se os mesmos são disponibilizados pelo MEC.

A nossa pesquisa foi realizada em seis escolas públicas da zona urbana do município de Sinop/MT que atendem alunos baixa visão do 5.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que no currículo o estudo da geometria notacional e axiomática se inicia neste período.

Apresentaremos desta forma o resultado das entrevistas realizadas comos coordenadores das escolas pesquisadas, professores de matemática e da sala de recursos, que atendem os alunos baixa visão, as mães e alunos.

Metodologia

Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa, pois envolveu a obtenção de dados de forma descritiva e em contato direto com a situação que queremos estudar.

Em relação a forma descritiva temos que a pesquisa qualitativa é de natureza descritiva quando:

> Os dados recolhidos são em formas de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma que esses foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

Além disso, quando o pesquisador deseja descrever o caracterizar com detalhes uma situação, um fenômeno ou um problema, temos aí uma pesquisa qualitativa descritiva (FIORENTIN; LORENZATO, 2012). "[...] esse tipo de investigação utiliza a observação

sistemática ou a aplicação de questionários padronizados a partir de categorias previamente definidas" (p.70).

Escolhemos alunos com baixa visão que frequentam do 5.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, considerando que no currículo, o estudo da geometria notacional e axiomática se inicia neste período.

Os instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados apresentados nesse texto, foramgravador e entrevistas semi-estruturadas onde procuramos manter uma relação espontânea e dialogada com o entrevistado.

Para resguardar a identidade dos alunos, usamos nomes de árvores para identificar as escolas municipais, letras do alfabeto A e B identificando os alunos; para as escolas estaduais nome de flores para identificar as escolas, letras maiúsculas do alfabeto de C a G para os alunos. Para os professores de matemática P, acrescido da letra que identifica o seu aluno, para as mães M, acrescido da letra que identifica seu filho, para os coordenadores e professores das salas de recursos serão mantidos os nomes das escolas.

Entre as limitações aponta-se o número reduzido de alunos na faixa etária escolhida, principalmente na rede de ensino municipal com dois alunos apenas, sendo que somente um fez parte da pesquisa, tendo em vista, que não obtivemos a autorização da mãe para realizar entrevistas, a mesma encontrava-se internada para tratamento de saúde. Portanto os resultados apresentados referem-se a uma escola municipal e cinco estaduais, onde entrevistamos os coordenadores das escolas, professores de matemática, professores da sala de recursos multifuncional que atendem ao aluno baixa visão, as mães e alunos.

Resultados e discussões

Entrevista com Coordenadores das escolas

1. A escola realiza teste de acuidade visual? Se sim, qual o método utilizado? Qual a periodicidade?
2. Quando são observados sinais e/ou comportamentos que podem indicar alguma deficiência visual, o que a escola faz?
3. Quando o aluno chega a escola com diagnóstico de baixa visão, qual é o procedimento da escola? Realiza avaliação funcional?
4. Atualmente, quantos alunos ainda não possuem diagnóstico?
5. A escola possui Sala de recursos multifuncionais?

Quadro 1: Perguntas da entrevista com Coordenadores. Fonte: organizado pela pesquisadora

Os dados coletados com os coordenadores nos possibilitaram enxergar a estrutura escolar que o aluno baixa visão vai encontrar no seu dia a dia.

- Percebemos que apenas a escola Jatobá realiza o teste de acuidade visual, utilizando a Tabela de Snellen, que contribui para o fato de não ter nenhum aluno sem diagnóstico. As outras escolas todas têm alunos com dificuldades visuais e que ainda não tiveram a oportunidade de realizar consulta oftalmológica.
- As escolas que realizam e Avaliação funcional/pedagógica, essas avaliações ficam sob a responsabilidade do professor da sala regular.
- Somente três escolas possuem sala de recursos multifuncionais.

Entrevistas com professores de Matemática e Sala de Recursos Multifuncionais

As informações coletadas junto aos professores de matemática e Sala de Recursos Multifuncionais foram muito importantes para se conhecer a questão pedagógica e o processo ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas.

Entrevistas com professores de Matemática

1- O que significa para você ter um aluno com baixa visão na sua sala?
2- Esse fato interfere na dinâmica da sua sala?
3- Como é o desenvolvimento dele?
4- Como você trabalha geometria com ele? Igual à classe?
5- Tem alguma adaptação, complementação, estratégias ou recursos diferenciados?
6- Se sua escola tem Sala de Recursos Multifuncionais, como é desenvolvido o planejamento e execução das atividades entre você e o profissional da sala de recursos?

Quadro 2: Perguntas da entrevista com Professores de Matemática. Fonte: organizado pela pesquisadora

Em relação às perguntas direcionadas aos professores de matemática obtivemos os seguintes resultados:

- Para as professoras não há diferença entre o aluno baixa visão e os outros alunos. Para duas delas é um aprendizado e a atenção deve ser dobrada, mostrando assim o comprometimento em contribuir no processo ensino-aprendizagem do aluno
- O fato de terem alunos baixa visão em sala não interfere na dinâmica da aula.

- O desenvolvimento é igual aos outros alunos, algumas dificuldades são comuns nesta faixa etária.
- As quatro professoras que já abordaram o conteúdo geometria esse ano não trabalharam de forma diferenciada, mas utilizaram material concreto como desenhos, colagens, kits de sólidos geométricos, réguas, etc...

Entrevistas com professores das Salas de Recursos Multifuncionais

1. Como é o atendimento ao aluno baixa visão?
2. Que materiais estão disponíveis para trabalhar o conteúdo de matemática?
3. O professor da sala regular tem acesso a esse material?
4. Como é desenvolvido o planejamento e execução das atividades entre você e o professor da sala regular para trabalhar com o aluno baixa visão?

Quadro 3: Perguntas da entrevista com Professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Fonte: organizado pela pesquisadora

Em relação às perguntas direcionadas aos professores das salas de recursos os resultados foram os seguintes:

- As professoras relataram que o atendimento é de acordo com as necessidades de cada aluno.
- Na escola cravo os materiais disponíveis para trabalhar o conteúdo de matemática são: Quebra-cabeça, jogos de argolas acerte o alvo, de memória e dominós. Na escola Margarida: memória tátil, material dourado, formas geométricas e soroban.
- Os professores das salas regulares têm acesso a esses materiais mas não utilizam.
- Não tem planejamento em conjunto com o professor da sala regular, cada um tem o seu.

As duas Salas são do Tipo I.

Entrevistas com as mães e alunos Baixa Visão

As entrevistas com as mães e com os alunos nos possibilitaram um olhar voltado para a questão humana e social das famílias envolvidas na pesquisa, suas dificuldades, anseios,

seus relacionamentos interpessoais e principalmente a busca pela inclusão escolar e social do aluno baixa visão.

Entrevistas com as mães

1. Conte-me um pouco sobre a deficiência de seu filho.
2. Qual o seu maior desejo e expectativa a respeito de seu filho?
3. E em relação à escola, fale sobre o que tem dado certo e sobre as dificuldades que seu filho tem encontrado nela?
4. Você tem encontrado espaço, abertura para participar da educação de seu filho? Como isso ocorre? De que maneira você gostaria de participar?
5. Seu filho participa de atividades sociais, recreativas ou esportivas na escola? Fora dela? E com a família?

Quadro 4: Perguntas da entrevista com as mães. Fonte: organizado pela pesquisadora

Quando direcionamos perguntas para as mães, obtivemos os resultados abaixo:

- Entrar nesse campo das emoções foi difícil, não porque as famílias não permitiram, mas por mexer com algo tão doloroso para essas mães que buscam uma cura que na maioria das vezes não é possível.
- É evidente que essas mães e seus filhos travam uma batalha constante para garantir um ensino de qualidade, onde as necessidades educacionais sejam respeitadas. É fácil perceber nessas falas que existe ainda certa discriminação, talvez pela falta de informação ou de comunicação entre os atores envolvidos.
- Nestas falas vemos a importância da Sala de Recursos Multifuncionais na escola, onde os profissionais poderiam contribuir para o envolvimento da família no processo de aprendizagem dos alunos.
- Em relação às atividades escolares todas responderam que seus filhos participam, porém, fora da escola é bem limitado.

Entrevistas com os alunos

1- Fale-me um pouco sobre sua pessoa e sua deficiência.
2- Em relação à escola? O que tem dado certo e o que está difícil?
3- O que você gosta de fazer fora da escola?
4- O que você gosta de fazer junto com sua família?

5- Como é seu relacionamento com a família, com os colegas e com os professores?
6- Em relação à matemática, qual a sua maior dificuldade?

Quadro 5: Perguntas da entrevista com os alunos. Fonte: organizado pela pesquisadora

- Observamos que todos falam pouco sobre sua deficiência, demonstraram certa timidez.
- Em relação à escola todos responderam que não tem queixa e que apesar das dificuldades de cada um, encaram isso com naturalidade.
- Todos eles gostam de brincadeiras inerentes a essa faixa etária, mas são realizadas em casa com irmãos e ou primos.
- Nenhum deles relatou dificuldades de relacionamento familiar ou escolar.
- Em relação à matemática somente o aluno C diz não gostar de matemática, acha tudo difícil e chato. As maiores dificuldades são em relação à potenciação, multiplicação e divisão.

Considerações finais

Com os dados coletados pudemos perceber que as escolas pesquisadas ainda não realizam o teste de acuidade visual, com o intuito de triar os alunos com dificuldades visuais, como nem todas possuem sala de recursos multifuncionais a avaliação funcional pedagógica nem sempre é feita de forma adequada ou por profissional capacitado, ficando a cargo do professor da sala regular avaliar qual a melhor maneira de se trabalhar com o aluno baixa visão. Isso é preocupante por que o sucesso do aluno depende de um esforço em conjunto, com políticas públicas que possa implementar as ações de triagem, acompanhamento, mas principalmente de recursos humanos capacitados e comprometidos com o acolhimento do aluno no ambiente escolar. Além dos recursos humanos não podemos esquecer a adequação do espaço físico.

Nas salas de aula mesmo com a preocupação dos professores em buscar alternativas para trabalhar com o aluno baixa visão, percebemos que nem sempre é a mais adequada.

Nas entrevistas com as mães percebemos a angústia e insegurança de cada uma delas ao relatar a situação de seus filhos, com a falta de acompanhamento médico e recursos ópticos

e também dos não ópticos que possam auxiliá-lo tanto no ambiente escolar como no seu dia a dia.

Os alunos, talvez pela pouca idade, não têm consciência de seus direitos e como já estão acostumados com baixa visão, mesmo com as dificuldades de ler e copiar do quadro estão conformados. Todos relatam o bom relacionamento com colegas e professores e que participam de atividades nas escolas.

Em relação aos materiais para o estudo da geometria todos afirmaram que tem acesso aos materiais didáticos para trabalhar de forma concreta, mas sentimos falta de planejamento em conjunto das professoras de matemática e sala de recursos multifuncionais.

Com isso, concluímos que o acolhimento e acompanhamento dos alunos com baixa visão nas escolas pesquisadas ainda não atendem as diretrizes da educação especial. Sabemos que se olharmos para trás tivemos muitos avanços, no que tange a Inclusão escolar, mas precisamos continuar avançando, essas conquistas expressas em leis e programas precisam ser efetivadas de forma que o aluno tenha não só o acesso, mas possa permanecer e ter sucesso na escola.

Referências

BARBOSA. P. M.; VIANNA, C. S.; ROCHA, D. F.; PEREIRA, M. M.; SILVA, B. P. **A Importância do Pensamento Visual na Geometria.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Distrito Federal, Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática (5a a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** 2.ª ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Vol. 1. fascículos I, II, III /Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

COSTA, J. A. **Adaptando para baixa visão.** Campo Grande – MS: A Aurora, 2000.

SILVA, D. C.; **O Ensino da Geometria para Alunos com Baixa Visão.** Santa Maria; 2013. 79 p. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática), UNIFRA.

O ENVOLVIMENTO DO EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO: O CASO DO PROJETO *COMETA EDUCAÇÃO* NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

Rosani Rios Carvalho
rracsilva@ig.com.br

Nayhara Mirelli Moraes da Silva
nayharamireli@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este estudo examina o papel do empresariado na educação, por meio do Programa Cometa Educação, desenvolvido no município de Cáceres-MT. O Programa é voltado para a alfabetização de Jovens e Adultos cuja execução tem se dado por meio de parcerias públicas e privadas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise de documentos oficiais do Programa, entrevista semi-estruturada e estudos bibliográficos, compreende o ano 2000 à 2013. A análise demonstrou que a execução de políticas de EJA, mesmo sendo uma responsabilidade do Estado, historicamente parte desta função vem sendo transferidas ao setor privado, por meio de ONGs, e desde a década de 1990 financiada pelo Estado. Por fim, conclui-se que a execução do Programa Cometa Educação voltado à Alfabetização de Jovens e Adultos por meio das parcerias informais (instituições públicas e privadas) tem sido marcada pela precarização.

Palavras-chave: Estado, EJA, Empresariado na Educação.

Introdução

Este texto parte de estudos realizados em trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e de estudos realizados como bolsista da Iniciação Científica.Tem por finalidade discutir o Envolvimento do Empresariado na Educação: o caso do Programa "Cometa Educação" no município de Cáceres, MT.

A partir das décadas de 1980 e 1990, com a reforma do Estado em diferentes partes do mundo, incluindo o Brasil, o empresariado passou a se interessar mais pela educação, formulando propostas educacionais direcionadas ao setor público.

A partir dos anos 1980 emergiram nos meios político e econômico, movimentoscomo a globalização, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, considerados

estratégias à superação da crise estrutural do capital (PERONI, 2008). Devido à essa crise tem-se redefinido o papel do Estado e este tem transferido algumas funções, como execução de políticas sociais, ao setor privado. A execução de políticas públicas sociais, como as de educação, antes executadas pelo Poder público, são, gradativamente, objeto de novos arranjos institucionais com o setor privado, com inúmeras ações financiadas pelo setor público.

A referida pesquisa possui caráter qualitativo, pois não se interessa em quantificar os resultados, nem mesmo generalizá-los. Constaram de estudos bibliográficos, análise documental e um roteiro para entrevista semi-estruturada, aplicada aos parceiros do projeto – público e privado, alfabetizadores, coordenadores que trabalharam e/ou trabalham com o projeto desde o início de sua implantação, assim como o mantenedor.

Esta pesquisa evidenciou que a execução de políticas de EJA, mesmo sendo uma responsabilidade do Estado, historicamente parte desta função vem sendo transferida ao setor privado, por meio de ONGs, mas financiada pelo Estado. Por fim, conclui-se que a execução do Programa Cometa Educação voltado à Alfabetização de Jovens e Adultos por meio das parcerias informais (instituições públicas e privadas) tem contribuído para a precarização da oferta educacional a esta modalidade de ensino.

Estado e papel do Estado pós-reforma e papel do Empresariado na Educação

Partindo do princípio que o capitalismo passa por uma crise estrutural, Mészáros (2009) sustenta que é vã a ação dos governos e instituições globais em face da crise estrutural do capital. Que esta crise não tem nada de nova mas é duradoura, ou seja, esta crise está em desenvolvimento, vivemos numa crise estrutural cada vez mais profunda. Mészáros (2009) salienta que:

> Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, "totalitário"- do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as

> menores unidades de seu "microcosmo" até as mais gigantescas empresas transnacionais. (MÉSZÁROS, 2009, p.96)

Mészáros (2009) afirma que é irônico e absurdo que os apologistas de tal sistema, creiam que ele seja democrático e base de modelo para qualquer democracia concebível.

A partir dos anos 1980 emergiram nos meios político e econômico, movimentos como a globalização, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, considerados estratégias à superação da crise estrutural do capital (PERONI, 2008). Devido à essa crise tem-se redefinido o papel do Estado e este tem transferido funções consideradas não estratégicas, como saúde, educação, cultura, entre outras ao setor privado.

Pode-se considerar que as bases para mudanças no papel do Estado têm suas origens no neoliberalismo e na Terceira Via. Essas correntes se apresentam como modelo à solução aos problemas do Estado. Uma das ações dessa política é a inserção de mecanismos de mercado nas ações dos governos, como por exemplo, o estabelecimento de parcerias entre setores público e privado.

Frigotto (2009) apresenta excelente análise das prerrogativas neoliberais, afirmando que

> A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. (FRIGOTTO, 2009, p.79)

Segundo a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Portanto, é necessário minimizar o papel do Estado para superar a crise. Outra corrente que comunga do mesmo diagnóstico de crise, a Terceira via, se apresenta como uma alternativa ao neoliberalismo e à social democracia ao velho estilo.

> A Terceira Via apresenta-se como uma alternativa ao neoliberalismo e à antiga social-democracia. Apesar de ter o mesmo diagnóstico, de que o Estado está em crise, apresenta estratégias diferentes de superá-la. O neoliberalismo propõe a privatização, a passagem praticamente total para o mercado, ficando para o Estado apenas a coordenação, não mais a execução. A Terceira Via tem outra que não a privatização: o "terceiro setor" (PERONI, 2008, p.113).

Para Montãno (2008) o terceiro setor é entendido como, a sociedade civil, como segundo setor o mercado, a esfera privada, das atividades econômicas entre empresas e demais agentes econômicos e como primeiro setor, o Estado, a esfera pública, da política.

Com a implementação do programa da reforma da administração pública, transfere-se para o setor privado a execuçãode políticas sociais que para os reformadores este realiza de forma mais eficiente. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, MARE, 1995, p.9) é "voltado para a descentralização da prestação de serviços pelo Estado e para a aplicação de novas formas de gestão e de controle que possibilitem uma maior eficiência e qualidade de atendimento ao cidadão".

Luz (2009) analisa este contexto afirmando:

> Os empresários passaram ver a educação pública como um espaço onde se pode intervir de diversas formas, como, por exemplo, na formação para o trabalho. Simultaneamente, o poder público incentiva a participação das empresas na educação por meio das parcerias intermediadas com as ONGs, os grupos de técnicos, as fundações empresariais etc.(LUZ, 2009, p.11).

Com a reforma da administração pública, as empresaspassaram a investir e implementar programas sociais, em especial, na área educacional, sendo assim designadas de empresas com responsabilidade social e o empresário, por sua vez, recebe o título de "empresário cidadão", o que lhes rendem, além de lucro financeiro, reconhecimento no meio social. Nessa perspectiva, será apresentado o objeto deste estudo.

O Programa Cometa Educação no município de Cáceres: subsídios ao debate sobre responsabilidade social da empresa na oferta educacional.

Este tópico tem a finalidade de apresentar os resultados da pesquisa empírica sobre o Programa Cometa Educação. Para isso identificamos nos dados da pesquisa alguns eixos temáticos selecionados para análise, tais como:

Implementação do Programa Cometa Educação

Neste eixo apresentaremos alguns itens elencados pelos entrevistados sobre a implementação do Programa Cometa Educação. Segundo o diretor presidente do Grupo Cometa "*a motivação que eu tive foi a necessidade que eu via de ajudar a comunidade. Eu ficava olhando os programas sociais do governo, de alfabetização inclusive, e vendo que não funcionava, que eram programas inócuos, que não têm um grande aproveitamento[...]O sistema é falho, errado, não é produtivo"* [...] (Francis, entrevista em 2013)

Luz sustenta (2009) que é disseminada uma imagem negativa do Estado e uma supervalorização do mercado e da gestão privada. Neste sentido, fica perceptível na fala do entrevistado a lógica de que o Estado é ineficaz e o mercado é eficiente e produtivo, passa-se a ideia de que o privado é a solução para os problemas do setor público. Braatz (2008) avalia que [...] "a corrente neoliberal capitalista tem sutilmente inserido no imaginário social que o Estado é uma instituição falida" (BRAATZ, 2008, p.81).

Segundo a coordenação do Programa, o principal objetivoda empresa com a implementação do Programa foi diminuir o índice de analfabetismo no município de Cáceres.Quanto à questão da redução do índice de analfabetismo, o levantamento estatístico abaixo trata da taxa de analfabetismo da EJA em Cáceres. Este foi elaborado a partir dos censos demográficos disponibilizados pelo DATASUS, utilizando fontes do IBGE. Segundo esta pesquisa, no ano de 2000 havia 14,42% de analfabetos. Já em 2010 Cáceres não alcançou êxito significativo no que diz respeito à redução do analfabetismo da EJA, pois havia 10,77% de analfabetos, diminuindo o índice de analfabetismo em apenas 3,65% isto em dez anos.

Podemos concluir que o índice de analfabetismo em Cáceres ainda é alto, que o envolvimento do Programa Cometa Educação produz resultados ínfimos em comparação à demanda existente, como afirmou a ex-Coordenadora do Programa "[...] *a gente observou que*

de certa forma, assim tímida num universo de quase cem mil habitantes que Cáceres tem, eu acho não, eu acredito que gerou impacto social. (Eliane, entrevista em 2014)"

Diante dos dados acima, podemos afirmar que, se de fato o privado fosse a solução para resolução dos problemas públicos educacionais, por ser "sinônimo" de maior eficiência, o índice de analfabetismo em Cáceres teria reduzido consideravelmente.

Ao questionar o empresário se ele encontrou dificuldades na implantação do Programa Cometa Educação, ele destaca duas situações: *professores que não tinham compromisso achando que era uma brincadeira aquilo, não levaram a sério, e, os próprios alunos que também estavam mais preocupados em ser uma fonte dele conseguir recursos para sobrevivência do que com o aprendizado.*(Francis, entrevista em 2013)

Gohn (2009) apresenta algumas atribuições indispensáveis ao trabalho do educador social, sustentando que os temas devem emergir do cotidiano do grupo e os Educadores Sociais são importantes para construírem o processo participativo com qualidade. "O diálogo, tematizado – não é um simples papo ou conversa jogada fora" [...] (GOHN, 2009, p.33)

Dessa forma, a realidade do aluno trabalhador deve ser levada em conta, pois esta população é carente em muitos aspectos desprovidas do essencial para sobrevivência. Compreendo a preocupação do empresário em alfabetizar, porém, entendo também quando este segmento busca "recursos para sua sobrevivência", pois "os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo." (GADOTTI, 2003, p.31)

Porém, as Alfabetizadoras elencaram outras dificuldades que diferem das destacadas acima, são elas: local de alfabetização e material didático. Sobre isso Gadotti (2003) sustenta

> [...] existem questões estruturais que determinam o sucesso ou o fracasso de um currículo. Elas interferem no rendimento escolar do aluno, nas relações sociais e humanas, no ambiente que pode ser favorável ou não ao ensino-aprendizagem. (GADOTTI, 2003, p.02)

As dificuldades apresentadas pelas alfabetizadoras vêm ao encontro do que pensa Gadotti (2003), que as questões estruturais influenciam o ambiente ensino-aprendizagem. Segundo elas *"[...] tinha um material assim, que não era adequado [...]o espaço físico na época não era apropriado para o processo ensino-aprendizagem [...]*(Isaura, entrevista em 2014)".Conforme a proposta curricular- 1º segmento do ensino fundamental da EJA (2001)

> [...] revela-se uma preocupação crescente de ofertar materiais de leitura adaptados aos neo-leitores. Para os níveis de pós-alfabetização, os materiais são mais escassos. Os mais originais são aqueles que aproveitam textos escritos pelos próprios educandos como textos de leitura. A maioria, entretanto, reproduz os livros didáticos utilizados no ensino primário regular, adaptados para uma temática mais adulta. (MEC, 2001, p. 28, 29)

A alfabetizadora Sonia complementa, "o *espaço físico para nós não foi adequado [...] eu acredito que precisa respeitar a condição física do alfabetizando. [...] A educação tem que se fazer num local apropriado, horário apropriado, porque o idoso tem problemasde artrose, artrite, problema de visão, de audição [...]"* (Sonia, entrevista em 2014).

Segundo Saviani (1999), o próprio Plano Nacional de Educação na meta (8) oito concede permissão que a EJA se desenvolva em qualquer lugar ocioso, a quem queira "oferecer" o espaço educativo, por meio de parcerias para aproveitamento de espaços ociosos existentes na comunidade. (SAVIANI, 1999)

Constata-se que a EJA carece de políticas educacionais voltadas para garantia de uma educação com qualidade, com recursos didáticos e locais apropriados, considerando que os sujeitos dessa modalidade, grande parte destes são idosos. Carecem de cuidados especiais, com local confortável e adequado ao processo ensino-aprendizagem, apropriado a atender suas necessidades.

Responsabilidade Social da Empresa

A partir de 1990 fortaleceram-se mais o conceito de Responsabilidade Social da Empresa (RSE), levando as empresas a desenvolverem estratagemas para melhoria da sua imagem. São exigências dos consumidores e investidores, partindo de uma necessidade imposta pela crise do capital e da redefinição do papel do Estado e da empresa(SOUZA, 2013).

Em entrevista com o mantenedor do projeto, questionamos se a empresa Cometa Motocenter é uma empresa com Responsabilidade Social, e se a mesma recebia algum tipo de

benefício do Estado. O empresário sustentou que todos os projetos sociais são mantidos pela empresa, sem ter subsídio, sem ter isenção de impostos.

Souza (2013) salienta que a teoria da administração empresarial através das ações de RSE, se esta não gerar despesa à empresa, mas contribuir para a maximização dos lucros dos seus proprietários deixa em dúvida esta RSE, por isso a autora sempre se refere a "RSE" entre aspas. Ao utilizar a expressão "Responsabilidade Social da Empresa" (RSE) Souza (2013) a usa entre aspas porque questiona sua veracidade, justificando que, por negarem a validade e possibilidade histórica de haver responsabilidade social de empresas na sociedade capitalista, cujo objetivo primordial é a acumulação privada do trabalho do produto coletivo, que se realiza pela exploração da força de trabalho da classe proletária, sendo difícil de creditar a tais empresas a possibilidade delas terem responsabilidade social.

Souza (2013) argumenta ainda, que [...] "quanto maior a empresa, maior o nível de organização dessas ações sociais, havendo inclusive diversas empresas que já constituíram uma gerência ou um setor de "responsabilidade social" em seu organograma, com funcionários alocados e logística para atender a essa estrutura." (SOUZA, 2013, p.25).

Neste contexto se enquadra a empresa Cometa Motocenter que no dia 01/12/12 criou o Instituto Cometa, entidade sem fins lucrativos que veio para centralizar o gerenciamento dos projetos sociais da empresa.

Parcerias na execução do Programa Cometa Educação

O Programa Cometa Educação (2009) sustenta que para alcançar êxito nas metas, o diretor presidente do Grupo estabeleceu parcerias. Nesse sentido, Adrião e Peroni (2010) explicam: "o termo parceria designa, genericamente, os acordos formalmente firmados pelas esferas governamentais com setores da iniciativa privada." (ADRIÃO; PERONI, 2010, p.02)

Os parceiros de órgãos públicos do Cometa Educação são: Secretaria do Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação que disponibilizam as salas de aula nas Escolas para funcionamento dos núcleos de alfabetização, a Universidade disponibiliza os acadêmicos, o CEFAPRO com palestras para formação dos alfabetizadores, e,o governo federal por meio do Brasil Alfabetizado. Nesse último caso, a parceria perdurou por dois anos, consistiu na cedência, pelo Brasil Alfabetizado, de professores, pagamento de bolsa à esses professores e a Cometa Motocenter participava com uma parcela de contribuição

financeira ajudando na questão do lanche, do uniforme, e, da própria bolsa do professor/acadêmico.

Os parceiros de organizações da sociedade civil são: os Clubes de Serviços como, por exemplo, o SESI que disponibiliza o espaço físico para realização de eventos do Programa, centro comunitário, residência, escola, salão paroquial, igrejas, que são espaços cedidos para funcionamento dos núcleos de alfabetização.

Sobre as parceriasPeroni (2008) analisa que

> Por meio das parcerias, podemos verificar principalmente dois movimentos: o público não-estatal, e o quase-mercado, pois as instituições que fazem parceria com o sistema público são do terceiro setor, ou chamadas de públicas não estatais, e as parcerias ocorrem como forma de estabelecer a lógica do privado no público, o chamado quase-mercado. Com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado (PERONI, 2008, p.115).

A atual coordenadora do Programa deixa muito claro, que todas as parcerias nunca foram formalizadas no âmbito legal.Contudo, evidencia o desejo de o Programa de ter uma parceria com o órgão público de forma mais efetiva. Segundo ela, em 01 de dezembro de 2012, foi criado o Instituto Cometa, com o objetivo de direcionar mais os projetos sociais do Grupo Cometa e até mesmo para captação de recursos e parceiros. Para ela e para aex-Coordenadora Eliane (2014) sendo uma ONG é mais fácil você angariar esses recursos.

Da mesma forma, a Alfabetizadora Soniaacredita que “*buscando parcerias [...] é o caminho, o conhecimento é o caminho, então eu louvo a ideia do empresário com a prefeitura e a universidade*”. (Entrevista, Sonia, 2014)

Percebemos na análise dos dados da pesquisa, que as parcerias do Programa Cometa Educação funcionam informalmente e isso pode ser a causa da perenidade desse tipo de parceria. Porém, tanto o mantenedor como as coordenadoras e uma alfabetizadora, acreditam que a solução para a educação está na relação de parceria público-privada, sustentando a ideia de que o mercado é o modelo de qualidade, eficiência e eficácia a ser seguido.

Responsabilidade do Estado para com a Educação

Conforme o art. 208 da Constituição Federal de 1988 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (CF, 2002, p. 143)

A Lei Darcy Ribeiro nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, designa ao Estado o dever da oferta à educação ao cidadão, a qual é explicitada pelo ex-Assessor Pedagógico de Cáceres (1995 à 2011)ao afirmar "*é uma dívida do Estado com a sociedade. Então é uma dívida tão grande que o Estado não pode se recusar a não atender essa camada da população, é uma dívida social"[...]*(Sebastião, entrevista em 2014).

O ex-Assessor pedagógico de Cáceres, juntamente com o atual assessor pedagógico sustentam que a responsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos está sendo cumprida em Cáceres. Contudo, há a necessidade de o setor privado atuar nessa área, pois segundo ele "*é uma dívida social, ela não é somente obrigação do poder público*"(Sebastião, entrevista em 2014).

Discutindo sobre o direito à Educação Gadotti (2005), afirma [...] "Negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática" (GADOTTI, 2005, p.01).

O Programa Cometa Educação teve uma parceria com a Assessoria Pedagógica de Cáceres em torno do Programa Brasil Alfabetizado. Diante disso, a coordenadora atual do Programa Cometa Educação avalia o papel do Estado da seguinte forma: "[...] *deixa muito a desejar, porque não existe um acompanhamento como tem que ser feito, não existe uma fiscalização, não existe uma coordenação.* (Rita, entrevista em 2014). Neste sentidoPeroni (2003), analisa que "o Estado está querendo passar para a sociedade tarefas que deveriam ser suas, principalmente no âmbito de políticas sociais." (PERONI, 2003, p. 63)

Para a ex-coordenadora do Programa Cometa Educação, apesar da educação ser responsabilidade do Estado "[...] *nada impede que outras instituições, como o terceiro setor também seja um partícipe desse processo*. (Eliane, 2014)"

Segundo Pereira e Spink (2005), defensores da reforma do Estado no Brasil, os serviços de educação, saúde, culturais e de pesquisa científica são serviços não-exclusivos do Estado, mas que o Estado provê, podendo ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal.

Podemos concluir com Braatz (2008), é incontestável que o direito social à educação seja dever do Estado e que sua implementação seja medida que deva ser exigida, conforme as necessidades solicitadas pelos cidadãos. Esta crescente demanda deve constranger o Estado a executar com suas obrigações referentes ao direito social, à educação.

Considerações Finais

Neste trabalho procuramos compreender o papel dos empresários na educação e sua relação com o Estado, focalizando o projeto Cometa Educação.

A partir de 1990, com a reforma da administração pública, surgiram movimentos que foram difundidos e considerados como estratégias para superação da crise como: neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via, compreendidos como solução aos problemas do Estado.

Com a crise o Estado passa a ser visto pelos neoliberais e, posteriormente pela terceira via, como ineficaz na execução das políticas sociais, no papel de mediador das relações capital x trabalho, assim como na sua função direta em áreas econômicas, ao mesmo tempo o setor privado é apresentado como modelo eficiente para resolver os problemas sociais.

Enquadrar-se no perfil de empresa socialmente responsável hoje tem sido as novas condições de mercado. São exigências dos consumidores e investidores, partindo de uma necessidade imposta pela crise do capital e da redefinição do papel do Estado e da empresa (SOUZA, 2013). É neste contexto que se insere as ações do Programa Cometa Educação, adequando-se às novas exigências do mercado.

Neste trabalho foi possível observar a carência de políticas educacionais voltadas para garantia de uma educação com qualidade, com recursos didáticos e locais apropriados, pois grande parte dos sujeitos dessa modalidade são trabalhadores e idosos. Portanto, carecem de cuidados especiais, com local confortável e adequado ao processo ensino-aprendizagem, apropriado a atender suas necessidades.

Compreendo que o envolvimento do Programa Cometa Educação, é uma resposta ao movimento das reformas, em que o Estado mudou sua forma de atuação na sua relação com a sociedade, dando primazia ao setor privado na execução e administração das políticas educacionais. Contudo, a execução do Programa Cometa Educação voltado à Alfabetização de Jovens e Adultos, por meio das parcerias informais tem sido precária, caracterizando as dificuldades que esta modalidade tem enfrentado para se constituir como direito de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Análise das Consequências de Parcerias Firmadas entre Municípios Brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a Oferta educacional, 2010.
BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 11ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão- Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta (Instituto Paulo Freire). São Paulo: Cortez, 6ªed. 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. (Digitalizado)

LÁZARI, Eliane Siqueira de Medeiros. COMETA EDUCAÇÃO: uma responsabilidade social. Cáceres, 2009. (digitalizado).

LUZ, Liliene Xavier. Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina. Campinas, SP: UNICAMP, tese de doutorado, 2009. (Digitalizado).

MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. Et al. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental- Proposta Curricular- 1º Segmento São Paulo: Ação Educativa: Brasília, 4ªed. 2001.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: O papel político-ideológico do "Terceiro Setor". In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. (org.) Público e Privado na Educação: Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: No Brasil dos anos 1990.São Paulo, Xamã, 2003.

PERONI, Vera ; ADRIÃO, T. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos B.; SPINK, Peter Kevin. Reforma do Estado e Administração pública Gerencial. 7ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional. 2ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação, trabalho voluntário e "responsabilidade social". São Paulo: Xamã, 2013.

ENDEREÇO ELETRÔNICO

BRAATZ, Tatiane H. Direito à Educação: Dever do Estado? Revista Jurídica, CCJ/FURB, v.12, nº24, jul/dez. 2008. Disponível em: proxy.furb.br. Acesso dia: 30/03/14.

BRASIL, A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Disponível em (www.Planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/-seges-Mare-Caderno. Acesso em 10/06/13).

GADOTTI, Moacir. A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL.2005. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br. Acesso em: 30/03/14.

GADOTTI, Moacir. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PARA JOVENS E ADULTOS: Idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Gestao_democ_EJA_2003.pdf-Acesso em: 12/05/14.

TAXA DE ANALFABETISMO. Confira a taxa de analfabetismo nas regiões do Brasil.Disponível em: https://www.deepask.com/goes?page=Confira-a-taxa-de-analfabetismo-nas-regioes-do-Brasil. Acesso em: 27/05/14.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO:UMA ANÁLISE QUANTI/QUALITATIVA

Rosimeire de Jesus Caldeira[1]
PPGEDU/CUR/UFMT
meire.caldeira@hotmail.com

Profª. Drª Lindalva Maria Novaes Garske[2]
PPGEDU/CUR/UFMT
lindalvanovaes@gmail.com

Paula de Ávila Assunção[3]
PPGEDU/CUR/UFMT
pauladeavila@Hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O ensaio ora apresentado -Financiamento da Educação: Análise Quanti/Qualitativase constitui como resultado do levantamento do Estado do Conhecimento.Como objetivo de mapear as pesquisas realizadas no contexto brasileiro, acerca das políticas de financiamento da educação, compreendidas no período de 1.980 a 2012. O processo investigativo foi estabelecido por meio de buscas em site de bancos de teses e dissertações como a CAPES, o Lume Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e os seminários da ANPED da região Sul. Concluímos queas pesquisas realizadassobre financiamento da educação sãorestritas. Algumas surgiram a partir dos anos 80, intensificando-se com a implantação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental/FUNDEF. Dados levantados na linha de políticas públicas e gestão educacional revelam maior incidência de produçãono tipo dissertações sobre o FUNDEF/FUNDEB.Identificando que,as publicações no Brasil tem maior concentração na pós-graduação (stricto sensu),apresentando um número significativo no mestrado, evidenciando que poucos chegam ao doutorado.

Palavras Chave: FUNDEF/FUNDEB – CACS - FINANCIAMENTO

[1] - Mestranda no PPGEDU/ICHS/CUR/UFMT e participante Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas.
[2] . Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, inscrita no PPGEDU/ICHS/CUR/UFMT e líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas.
[3] - Mestranda no PPGEDU/ICHS/CUR/UFMT e participante Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas.

Considerações iniciais

A tentativa nesse presente ensaio é apresentar um balanço inicial, e diríamos que aproximativo, da produção acerca das políticas de financiamento da educaçãopublicada até o presente momento, por pesquisadores preocupados com o financiamento da educação no contexto brasileiro. Tal abordagem justifica-se na medida em que esta revisão de literatura compõe parte das reflexões realizadas no bojo da pesquisa "Os limites e possibilidades no acompanhamento e controle do Conselho do FUNDEF/FUNDEB, na aplicação dos recursos na Educação Municipal de Rondonópolis-MT", a ser desenvolvida pela UFMT- Campus de Rondonópolis,pela linha de pesquisa de Formação de Professores e políticas educacionais.

Entender, no entanto, as políticas do FUNDEF e FUNDEB, pressupõe a compreensão de que a Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo novos horizontes no que diz respeito à construção de uma democracia de fato participativa e representativa, apresentando elementos de reestruturação da relação entre sociedade civil e o Estado. O Brasil, nesse sentido, se constitui como um país que está fundamentado em princípios como o direito ao exercício da cidadania, direito de participação e na dignidade da pessoa humana, os quais devem servir de parâmetro para a administração pública e para toda a sociedade brasileira.

Por outro lado, o processo de formação do Estado brasileiro, como resultado de um modelo dotado de características que tem incorporado, da nossa cultura política, traços marcantes da herança colonial com práticas autoritárias, clientelistas e, mais recentemente, patrimonialistas, tem estabelecido uma relação com a sociedade civil que tem absorvido estes aspectos, tornando-a difícil o processo participativo em relação aos interesses sociais, e, no caso específico, os interesses referentes à educação.

Em se tratando de políticas de financiamento da educação, que no caso brasileiro apresenta uma série de problemas nos âmbitos Federal, estadual e municipal, foram criados fundos de natureza contábeis, objetivando democratizar o controle dosgastos públicos com a educação ao constituir a subvinculação de parte dos recursos públicos vinculados à educação. Primeiramente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF, pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997, fundo este já extinto. Na atualidade, temos o Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional n.º 53/06, e aprovada em 06 de dezembro de 2006 regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Conforme previsto na legislação, o FUNDEF (teve) e o FUNDEB têm como mecanismo de acompanhamento e controle o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS), criado a partir da Lei nº 9.424/96, que trouxe prescrições específicas para sua implantação, mantendo, de certo modo, a mesma lógica do FUNDEF, que é de realizar o acompanhamento e controle social referente à distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2007).

A base teórica tem sustentação nos estudos realizados por MONLEVADE (1997, 2007), FARENZENA (2002), DOURADO (1999) e documentos oficiais como o manual do Fundo FUNDEF/FUNDEB e a legislação que estabelece os critérios de manutenção e desenvolvimento de tais fundos.

Do ponto de vista metodológico podemos enfatizar que para o levantamento dos dados da pesquisa visitamos site de buscas de bancos de teses e dissertações como a CAPES, o Lume Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ANPED SU, com o objetivo de mapear e realizar um levantamento inicial de trabalhos publicados e apresentados nos seminários realizados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação.

Foram pensados três tipos de categorias para a realização de buscas nos sites e análise das obras encontradas e relacionadas ao tema em debate. O nosso interesse primeiro foi por buscas de dissertações e teses, com o tema financiamento da educação, numa abordagem econômica, com foconos recursos orçamentários, que tratam da aplicação, distribuição, transferência, execução e vinculação de impostos.

A segunda categoria de análise pautou-se na busca de dissertações e teses que abordam questionamentos sobre o CACS que estabeleceram como análise a composição e funcionamento do Conselho, orçamento público e a aplicação dos mesmos, atuação, relação entre governo e Conselho, acompanhamento e controle dos recursos, na instituição de controles sociais sobre a aplicação dos recursos para educação.

A terceira categoria foi buscar dissertações e teses que apresentam como pauta para análise o Fundo FUNDEF/FUNDEB, observando todas as categorias contidas na própria legislação do Fundo como:regulamentação,o dispositivo da vinculação constitucional de recursos para a educação, normatização, implantação, municipalização, descentralização, financiamento, implementação, demandas, na qualificação e remuneração dos professores e etc.

É interessante ressaltar que ao realizar a busca nos eventos anteriores da ANPED Sul, nos defrontamos com mais categorias de análises os artigos, comunicações orais e TCC. Assim a busca procedeu-se e todas as obras registradas pelos três sites de buscas e que foram analisadas quantitativamente e qualitativamente.

A primeira etapa do trabalho consistiu na realização do levantamentoe identificação de produções publicados em seminários, bibliotecas digitais de centros acadêmicos e sites de buscas por produções de teses, doutorado e artigos publicados em eventos sobre o tema FUNDEF/FUNDEB, financiamento e Conselho de Acompanhamento e Controle Social, no período compreendido de 1.980 à 2.012. A identificação dos trabalhos dentro do campo de pesquisa foi realizada com buscas por palavras chaves referenciadas neste artigo e dos conteúdos dos resumos das obras.Depois de identificados as pesquisas e seus descritores, foram realizados a contabilização dos dados e posteriormente as análises e fundamentação teórico que deram suporte a esta pesquisa.

Foram lidos resumos de 213 produções, lembrando que a atividade de leitura e catalogação deu início no ano de 2.013, sendo concluído neste ano de 2.014. Depois de identificados os trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, deu-se início ao processamento de dados que foram organizados em tabela por tipos de produções, temáticas, objetivo, linha de pesquisa, área do conhecimento, instituição, origem da instituição, região Estado, autor, metodologia, técnica de abordagens, agências financiadoras, ano, instrumento de coleta de dados gênero e palavras chave. Anteriormente a catalogação foi realizada o trabalho de baixar todos os resumos que interessavam a pesquisa para posteriores utilização na catalogação. A catalogação deu-se em dois processos diferentes, primeiro foi feita a catalogação com objetivo da quantificação e num segundo momento foi realizada a catalogação pelo enfoque dado pelos pesquisadores, ou seja,por categoria de análise, a qual por nos foi definida como uma abordagem qualitativa. Foi nesse caminho que pudemos chegar aos dados que discutiremos a seguir.

Políticas de financiamento: busca e análise pontuais

Segundo registros do Informativo ANPED (1986, Vol. 8 nº 1, p.03), desde a 7ª. Reunião Anual, que ocorreu em Brasília em maio de 1984, esteve "em pauta a discussão de um Grupo de Trabalho sobre Política, Administração e Planejamento da Educação." Entretanto, essa reunião só veio a se concretizar na 9ª. Reunião Anual ainda com este nome provisório e com coordenação pró-tempore. Desde então foram abertas inscrições para trabalhos realizados nesta área, porém, a pesquisa no campo de política de financiamento educacional só ganha ênfase com a implantação do FUNDEF.

> Nos debates, já referidos, no âmbito da ANPED e da ANPAE, foi reconhecida a necessidade de ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos, tendo em conta o estado do conhecimento da pesquisa em financiamento da educação e o ordenamento constitucional e legal sobre a matéria, assim como a complexidade, cada vez maior, na descrição e interpretação das questões relacionadas às políticas sociais(FARENZENA, 2002, p.2).

No entanto,

> A proposta de vinculação de recursos à educação já era discutida na década de 1920, desde a Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro em 1921, por convocação do Ministério da Justiça (ainda não fora criado o Ministério da Educação). Esta traçou um programa de cooperação entre a união e os estados, pelo qual estes deveriam aplicar 10% de suas receitas na instrução primária" (SENA, 2004).

Há que se considerar, todavia, que foi com o movimento da Escola Nova que a discussão sobre financiamento da educação ganha força e, dois anos após o movimento escolanovista, é aprovada uma nova constituição que previa que a educação é direito de todos.

Segundo Monlevade, a Constituição de 1934 estabeleceu pela primeira vez:

> Um percentual de vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE): 10% da União, 20% dos Estados e 10% dos Municípios. A constituição de 1988, pelo art.212, ainda em vigor, exige, no mínimo, 18% da União e 25% dos Estados e dos Municípios. (MONLEVADE, 2007, p.12).

O estabelecimento de percentuais de vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), não foram suficientes e, além disso, em muitos Estados e municípios o desvio do recurso do Fundo assolaram a corrupção. É bom lembrar, porém, que a vinculação de impostos estabelecida na referida constituição passou a ser o eixo de debate das políticas públicas de financiamento da educação, perdendo o seu foco na constituição de 1967. Com a desvinculação de impostos o setor educacional sofre impactos negativos e a educação só volta a respirar com a volta da vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino com a aprovação da Emenda Calmon em 1983.

Quanto ao financiamento da educação na constituição Federal de 1988 no artigo 212, fica estabelecido que:

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. §5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação[3], recolhida pelas empresas, na forma da lei.

[3] Art. 48 O salário-educação instituído pela Lei no 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação especifica (5692/71).

Este artigo da constituição é uma uniformização do que estabelece a constituição federal como proposta de uma política nacional de educação, com garantias de três fontes de recursos: a receita tributária, as receitas provenientes de impostos de transferências e o salário educação[4].

> A maioria das matérias, como gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e os percentuais de vinculação de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, era auto-aplicável, de vigor imediata. Outras, como gestão democrática do ensino público e o salário educação, necessitavam de lei complementar para sua correta implementação ou regulamentação". (MONLEVADE, 1997, p.98).

Na busca detectamos que os trabalhos foram organizados da seguinte forma: em maior destaque o número de publicações em que estão as obras que resgatam as origens do FUNDEF/FUNDEB, observando as seguintes categorias: regulamentação,o dispositivo da vinculação constitucional de recursos para a educação, normatização, implantação, municipalização, descentralização, financiamento, implementação, demandas, na qualificação e remuneração dos professores e etc. Num segundo grupo de pesquisas estão as obras que tratam do impacto e dos efeitos do FUNDEF/FUNDEB na educação básica que enumeram como categorias de análises: as desigualdades regionais, descentralização, na oferta dos demais níveis e modalidades de ensino, qualidade e desempenho do ensino, estrutura das redes de ensino, orçamentos, alocação e distribuição de recursos, demanda, gestão e oferta dos serviços e no terceiro grupo de pesquisa estão às obras que discutem o CACS (Conselho de Acompanhamento e Controle Social) que estabeleceram como categoria de análise a composição e funcionamento do Conselho, orçamento público e a aplicação dos mesmos,

[4] O salário educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. Calculado com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadado, fiscalizado e cobrado pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (FNDE, 2.014).

atuação, relação entre governo e Conselho, acompanhamento e controle dos recursos, na instituição de controles sociais sobre a aplicação dos recursos para educação.

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau) no país, ao realizar uma subvinculação numa parcela dos recursos a esse nível de ensino. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização dos recursos correspondentes, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e Municipais, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Com a apresentação de demandas, o FUNDEF que era destinado especificamente ao Ensino Fundamental, sofreu alterações, sendo implementado o FUNDEB para o atendimento de todas as modalidades da educação básica.

Outro aspecto de mudança muito importante para o FUNDEB foi à cesta de impostos que recebeu novas fontes de recursos. Os estudos concentram-se na questão da regulamentação do financiamento, no regime de colaboração dos entes federados e na vinculação de recursos, bem como na avaliação da implantação, implementação do recurso, na gestão dos recursos, a preocupação maior foi discutir a questão das fragilidades da política. Segundo dados da fonte desta pesquisa, revelam que as produções realizadas não têm promovido reflexões acerca do financiamento da educação, como condição necessária para a garantia do investimento no desenvolvimento humano no processo educativo.

Diante das buscas realizadas percebemos que a pesquisa na linha de gestão e políticas educacionais se divide em três grupos de leituras e escritas sendo elas: as obras que resgatam as origens do FUNDEF/FUNDEB, o segundo grupo de pesquisas estão às obras que tratam do impacto e dos efeitos do FUNDEF/FUNDEB na educação básica e no terceiro grupo de pesquisa estão às obras que discutem o CACS (Conselho de Acompanhamento e Controle Social).

Durante a catalogação de dados quantitativos foi possível perceber que o período de maior incidência de produção de pesquisa sobre a temática financiamento da educação deu-se com a implantação do Fundo FUNDEF/FUNDEB no período de 1.996 a 2.003 eno período de2.004 a 2.012. Na verdade, é, nesses dois períodos, que se encaixam ogrupo das obras que resgatam as origens e implantação do FUNDEF e implementação do FUNDEB, bem como origem dos recursos, transferências e distribuição e vinculação dos impostos sobre o mesmo e entre outros citados anteriormente neste trabalho e pertencente ao grupo em destaque.

É importante enfatizar que foi promovido pelo GT (Grupo de Trabalho) "Estado e Políticas Educacionais" da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação na cidade de Goiânia, um intercâmbio de pesquisadores, que reuniu educadores de diversas universidades do país com o objetivo de analisar as políticas de gestão e financiamento da educação, destacando as políticas de financiamento da educação básica, administração, custos educacionais e transferências de recursos e o papel do FUNDEF, seus desdobramentos, condicionantes e implicações, destacando sobremaneira, as de ordem legal.

Em 1999 foram publicados emum livro intitulado "Financiamento da Educação Básica", da coleção Polêmicas do nosso Tempo, volume 69, organizado pelo professor Doutor Luiz Fernandez Dourado, Coordenador do GT "Estado e Políticas Educacional da ANPED", algumas das produções de pesquisadivulgadas no Grupo de Trabalho "Estado e Políticas Educacionais" na cidade de Goiânia,com a finalidade de socializar e contribuir com a divulgação dos debates e pesquisas sobre as políticas de financiamento da educação básica, em que DOURADO (1.999, p. 3) enfatiza que "a expectativa é que a presente coletânea contribua para o estado da arte do financiamento da educação e da escola, possibilitando, desse modo, novas e profícuas reflexões".

Considerações finais

Esse breve estudo situacional do conhecimento sobre a temática financiamento da educação básica nos permite ressaltar que poucos estudos tratam deste assunto e que o marco inicial dos estudos existentesse dá por volta dos anos 80, segundo a pesquisa realizada nos bancos de dados da CAPES, ANPED e Lume Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também foi possível detectar que os estudos tiveram dois momentos importantes e intensos. O primeiro momento de grande intensidade de estudos sobre a temática se deu a partir da criação do Fundo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em 1998 em âmbito nacional e osegundo momento das pesquisas se deu no final de vigência do FUNDEF, onde houve intensas críticas ao Fundo, o que contribuiu e possibilitou grandes mudanças no que concerne ao atendimento do Fundo, sendo o mesmo implementado não só na questão do atendimento da demanda, mas também no que se refere às transferências de recursos.

A partir das avaliações o Fundo foi implementado, até porque o seu período de vigência era de dez anos. Então, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério) e uma das grandes mudanças do Fundo é a demanda atendida, bem como a inserção de novos impostos como fonte de recursos do mesmo.

Também percebemos que as preocupações dos estudos concentraram na questão do financiamento em si, no regime de colaboração dos entes federados e na vinculação de recursos, bem como na avaliação da implantação, implementação do recurso, a preocupação maior foi discutir a questão das fragilidades da política. Pouco se discutiu sobre a valorização do magistério e a questão da autonomia dos Conselhos de Acompanhamento e controle Social do FUNDEB, quase não apareceu nas discussões, debates e pesquisa.

> De fato, nos últimos anos, o quadro de referência sobre o financiamento da educação tem se constituído bastante articulado às práticas de normatização, planejamento educacional e da gestão de recursos financeiros dos sistemas de ensino, seja pelo levantamento e crítica destes processos, seja pela reflexão propositiva de novas concepções e, consequentemente, de novas práticas”.(FARENZENA, 2.002, p. 3).

Diante do exposto concluímos que os dados coletados neste estudo evidenciaram que a pesquisa emfinanciamento da educação, ainda é um campo escasso que requer maiores explorações e estudos mais intensos, também é perceptível o desconhecimentos dosprofissionais da educação e sociedadesobre os conceitos básicos e procedimentos legais do Fundo, ficando todos a margem da amplitude do financiamento da educação, embora hoje, o governo utilize muito os dispositivos midiáticos para divulgar suas ações, a sociedade civil contínua alheia ao que vem acontecendo com essas políticas, não entendendo, inclusive, a sua possibilidade de fiscalização.

Diante desse novo sistema gerencial da política de financiamento da educação FUNDEB, o desafio agora é criar mecanismos que viabilize uma gestão com característica democrática, contando com a participação de civis no regime de colaboração e

acompanhamento das receitas e despesas do Fundo. Para isto é que foram criados os conselhos escolares e os conselhos de controle social.

Referências

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil no Brasil: a História dasrupturas**. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: dia 15 mês 05 ano 2.014.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 10 de novembro de 1937. **Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases** nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências**. Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto Juarez de Oliveira. São Paulo, 4 ed. Saraiva 1990.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 9,394 de 20 de dezembro de 1996**.**Lei de diretrizes e bases**. Estabelece as Diretrizes da Educação Básica Nacional**. Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 9,424 de 24 de dezembro de 1996** dispõe sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério, na forma prevista no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providencias. **Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 11.494 de 14 de fevereiro de 2007.**Dispõe sobre regulamentação do FUNDEB**. Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1.996**. Modifica os art. 34, 208,211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 14 de fevereiro de 2.000**.Dispõe sobre financiamento da educação e suas vertentes**. Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**.Dispõe sobre direito à educação e financiamento**. Lex**. Coletânea de Legislação e jurisprudência, São Paulo, Legislação Federal.

BRASIL, **Manual de Orientação do Fundeb**, 2008. Acesso em 12 de abril de 2.014, Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/manual_orientacao_fundeb.pdf.
BRASIL, **Manual de Orientação do Fundef.** Ministério da Educação – Brasília – DF, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandez, **Financiamento da Educação Básica**/ Luiz Fernandez Dourado (Org.) – Campinas, SP:Autores Associados; Goiânia, GO:Editora da UFG, 1999. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69).

FARENZENA, Nalú. **AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTO DO FUNDEF: CONSENSOS DE PESQUISA EM MÚLTIPLAS LATITUDES**. MESA N.º 44 - Eixo Temático 3– GT- Gestão e Políticas Educacionais. IV seminário da ANPED região sul 2.002.

MONLEVADE, João Antonio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia, Idéa, 2007.

_____. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia-DF. Idéa Editora, 1997.

_____. **Percentual de recursos públicos para a educação: compromisso irrevogáveldo PIB**. Jornal de Políticas Educacionais: Nº 9 Janeiro-Junho de 2.011, pp. 11-19.

SENA, Paulo. **A união e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 203/204/205, 2004.

PESCADORES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS MUDANÇAS NA VIDA E NO TRABALHO A PARTIR DO CONTATO COM A EDUCAÇÃO FORMAL

Kléberson Pierre Cardoso de Jesus[1]

Denis Giovani Monteiro Naiff[2]

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Apresenta-se o estudo realizado com os pescadores partícipes do PROEJA FIC, no IFMT Campus Cáceres, com o intuito de levantar as representações sociais das transformações decorrentes da escolarização. Totalizam-se como sujeitos respondentes: 63 estudantes, que participaram da pesquisa no mês de janeiro de 2013. Objetivou-se identificar e analisar as representações sociais decorrentes das *mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca.* Utilizou-se a técnica de Associação Livre de Palavras – ALP como instrumento de coleta, e o Software EVOC para processamento. Para a análise, elegeu-se como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, tendo como complemento a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, pela capacidade de extração do consenso do pensamento social. O resultado das evocações indicaque o PROEJA FIC contemplou as necessidades de qualificação e autonomia dos pescadores. E, assim, caracterizam-se as transformações verificáveis nas evocações e nos depoimentos: mudanças na relação dos sujeitos com a natureza, a conquista de traços de autonomia e independência, o acesso a novos conhecimentos e o surgimento da escola como espaço de interação que melhora as relações interpessoais.

Palavras-Chave: Representações Sociais, Pescadores, Escola formal

[1]Mestre em Educação Agrícola e Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT Campus Cáceres. kleberson.cardoso@cas.ifmt.edu.br

[2]Doutor em Psicologia Social e Professor na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRuralRJ. dnaiff@ufrrj.br

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, organizada de forma sistêmica e reconhecida como alternativa de política pública de inclusão das pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular toma uma nova configuração no cenário da educação brasileira.

Com a constituição de 1988, já é possível perceber uma ampliação do dever do Estado para com a EJA, tanto que na década de 90 surgem diversas organizações de base que se reúnem para discutir o problema da EJA no País, resultando daí a organização dos Fóruns de EJA.

Com a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB, temos um indicativo para a articulação/integração da Educação Básica integrada à uma formação profissional.

Já no Governo Lula, o Ministério da Educação empreende esforços no sentido de garantir uma modalidade de ensino para o atendimento específico de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria e com garantias de uma formação profissional integrada. Assim, surge o Decreto 5.478/2005 que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O Decreto 5.478/2005 que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA previa, nos artigos 3º e 4º, que a oferta poderia ocorrer nos modelos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e como habilitação técnica. Além disso, na ocasião havia o estabelecimento de carga horária máxima para os modelos: Na FIC os cursos deveriam ter carga horária de 1.600 horas, sendo que, no mínimo, 1.200 para a formação geral e 200 para a formação profissional. Na modalidade Técnica os cursos deveriam ter 2.400 horas, sendo 1.200 destinadas à formação geral.

O estabelecimento de carga horária máxima no Decreto foi alvo de críticas, de diversos pesquisadores da educação:

> "Limitar a carga horária dos cursos a um "máximo" é, na verdade, admitir queaos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação "mínima". Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a

> específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a outra?" (Frigotto, Ciavatta & Ramos 2005)

Posteriormente esse documento foi revogado pelo Decreto 5.840/2006, que garantiu flexibilidade e maior liberdade no tocante à carga horária dos cursos e ainda ampliou a possibilidade de oferta do PROEJA em outras esferas:

> § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. (Decreto 5.840/06).

Após a implementação do PROEJA em nível médio, era preciso garantir também a educação profissional integrada à educação básica em nível de formação inicial e continuada de trabalhadores, conforme preconiza o Decreto 5.154/2004 que regulamenta a educação profissional:

> Art. 3º **Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores**, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social . (grifo nosso)
>
> (...) § 2º Os **cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos**, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.(grifo nosso)

De acordo com o Documento Base do PROEJA FIC (2009) essa modalidade surge no sentido de atender a uma antiga necessidade da educação de jovens e adultos, a de tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que na formação profissional o indivíduo pode

encontrar perspectivas de melhoria de qualidade de vida, já que existe a aspiração por conquistar espaço no mundo do trabalho.

Do ponto de vista legal é evidente os avanços por que passa a educação de jovens e adultos no País, principalmente porque há uma demanda reprimida na sociedade que precisa ter o direito de acesso à educação formal garantido.

A Teoria das Representações Sociais - TRS

Este trabalho é direcionado pela Teoria das Representações Sociais, formulada pelo psicólogo social Serge Moscovici, que busca compreender as representações nesse novo modelo de sociedade, em constante movimento. O autor relata que é no senso comum que as Representações Sociais são criadas, destacando que elas não são formadas por um único indivíduo, isoladamente, haja vista que esse indivíduo sempre estará vinculado a um grupo social, influenciando e sendo influenciado. E o modo como os grupos se compõem é determinado pelas experiências e pelas informações que são compartilhadas por todos os atores, mesmo que em lugares distintos.

Moscovici (2010) pontua também que não é mais adequado considerar as representações como uma réplica do mundo ou como reflexo dele, não apenas porque essa concepção positivista é uma fonte de numerosas dificuldades, mas também porque as representações evocam igualmente o que está ausente deste mundo, elas o constituem mais do que simulam.

Moscovici (2010) conclui que todos nós aceitamos, sem duvidar, a ideia de que conteúdos e sentidos representados variam dentro da mesma sociedade, da mesma cultura, como acontece também com seus meios de expressão linguística. Mas somos obrigados a pressupor que essas diferenças no sentido e conteúdo devem ser julgadas de acordo com as diferenças na maneira de pensar e compreender, de acordo com os princípios de racionalidades distintas. As especificidades dos universos, consensual e reificado, os contextos da comunicação em que essas representações são elaboradas, são responsáveis por essas diferenças.

Como complemento teórico utiliza-se a abordagem estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com a intenção de explicar o modo de organização interna das representações sociais. (ALMEIDA e SANTOS, 2005)

Abric (2003) considera a existência de dois sistemas sobre os quais se constroem as representações sociais, o sistema central e o periférico. No primeiro encontram-se as características fundantes da representação, pois ali abrigam-se os argumentos mais sólidos e significativos, enquanto que no segundo sistema estão os elementos mais fluidos, que podem se modificar, mas que também dependendo das situações poderão tornar-se uma representação. Essa perspectiva propõe uma análise estruturalista das RS ocupando do conteúdo cognitivo.

Abric (2003) afirma que a composição do NC será sempre feita de um ou mais elementos que se mantêm em quantidade limitada, o que nos leva a concluir que trata-se do elemento mais estável da representação, que resiste às mudanças.

Assim, o núcleo central tem um papel preponderante quando da significação das representações, pois configura a estrutura que confere coerência e um certo grau de homogeneidade sobre o objeto representado, e para isso, cumpre assim duas funções importantes: a geradora e a organizadora (estabilizadora).

Objetivos e Metodologia

Apresenta-se como objetivo desta investigação o levantamento e compreensão da maneira como os estudantes pescadores, partícipes das ações do PROEJA FIC, percebem as transformações em suas relações com o mundo a partir das experiências da educação formal. Para isso, foi utilizada a coleta de dados por meio de Evocação Livre de Palavras que foram processadas no software francês *Ensemble de programmespermettantl'analysedesévocations*(EVOC).

Para coleta e análise dos dados parte-se dos pressupostos da Teoria do Núcleo Central de Abric, tendo assim os estudantes pescadores como sujeitos da investigação. Já o objeto de representação é o seu contato com a escola e suas consequentes transformações a partir disso.

Os sujeitos participantes deste processo de investigação são todos estudantes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres, responsável pela execução dos cursos oriundos do PROEJA FIC. Assim foram investigados 63 pescadores num universo de aproximadamente 120 estudantes.

São homens e mulheres, de vida simples e difícil que chegaram à atividade pesqueira por diversas razões, mas que têm em comum a expectativa de melhoria de suas condições a

partir da vivência escolar e principalmente o fato de não terem podido estudar em outras oportunidades.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de janeiro de 2013, mês em que os pescadores estão impossibilitados de exercer suas atividades profissionais em razão do período de defeso, e por isso há um impedimento legal da prática de pesca.

A coleta definitiva dos dados realizou-se por meio da técnica de Associações Livres de Palavras (ALP). Esse Método consiste na criação de um instrumento de coleta das evocações em que são solicitados aos sujeitos que evoquem palavras soltas, de forma natural e espontânea sem o comprometimento com a formação de enunciados complexos, mas que de algum modo traduzam a representação do sujeito sobre as questões instigadoras que são colocadas à reflexão no ato da coleta. E solicitou-se ainda a hierarquização de cada conjunto de palavras a fim de que fossem ordenadas numericamente, de 01 a 05, por sequência de importância ou prioridade, e essa hierarquização foi considerada no momento da composição dos *corpora* para posterior processamento no software EVOC.

Essa dados serviram à construção do quadro de quatro casas, o principal instrumento de análise das representações sociais, tendo a Teoria do Núcleo Central como complemento teórico da investigação, que é o caso deste trabalho.

Apresentação e Análise dos Dados

Para levantamento das representações sobre as mudanças foi utilizado o seguinte mote gerador:

1. *Quais as mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca.*

Para as repostas a esse questionamento realizou-se o agrupamento dos atributos em 6 categorias. Vejamos a Tabela 01 que realiza a demonstração da frequência e do percentual de ocorrências por categoria no *corpus.*

Tabela 01 - Categorias referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalhoapós o ingresso no PROEJA FIC Pesca

Categorias	f	%
Qualificação	73	24,33%
Relacionamento	40	13,33%
Autonomia	71	23,67%
Cidadania	21	7,00%
Características Pessoais	58	19,33%
Autoestima	23	7,67%
Sem Categoria	14	4,67%
Total	**300**	**100,00%**

Verifica-se, o comparecimento das categorias Qualificação, Relacionamento, Autonomia, Cidadania e Características Pessoais, e que no último item agruparam-se os atributos que não apresentaram relações que justificassem o acolhimento em alguma das categorias.

Apresenta-se também o quadro composto de quatro quadrantes, que se configura como elemento importante à análise do núcleo central das representações sociais. Desse quadro, vale lembrar a sua organização em dois sistemas: central e periférico.

Quadro 01 - Elementos estruturais referentes às mudanças encontradas navida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FICPesca, por frequência e termos percentuais

OME	**< 2,9**			**≥ 2,9**		
F	**PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL**			**ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS**		
	Atributos	**F**	**OME**	**Atributos**	**F**	**OME**
≥ 19	Leitura	33	2,273	Conhecimento	27	3,074
	Aprender	25	2,400			
	Escrever	19	2,632			
	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			**ELEMENTOS PERIFÉRICOS**		
	Atributos	**F**	**OME**	**Atributos**	**F**	**OME**
< 19	Estudar	11	2,273	Amizade	12	3,667
				Falar	9	3,667

Realizada a organização e apresentação dos elementos estruturais da representação passa-se à apresentação do mesmo quadro, porém com a substituição dos atributos pelas

categorias, para as quais foram alojados os vocábulos no processo de categorização.

Quadro 02 - Elementos estruturais substituídos pelas categorias referentesàs mudanças encontradasna vida e no trabalhoapós o ingresso no PROEJA FIC Pesca

OME	**< 2,9**	**≥ 2,9**
F	**PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL**	**ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS**
	Categorias	**Categorias**
≥ 19	Qualificação Autonomia Qualificação	Autonomia
	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS	**ELEMENTOS PERIFÉRICOS**
	Categorias	**Categorias**
< 19	Qualificação	Relacionamento Relacionamento

Busca-se, com o mote instigador, fazer o levantamento das representações dos pescadores a fim de identificar em que setores as mudanças se mostram mais significativas, para assim demonstrar os efeitos do contato com a educação formal na vida desses sujeitos.

Assim, destaca-se aqui o comparecimento da categoria *Qualificação*, com 2 ocorrências no núcleo central e com 1 ocorrência nos elementos intermediários, conforme o Quadro 02.

Entende-se aqui a*Qualificação* na perspectiva do direito social do trabalhador, por ser um instrumento que proporciona melhoria na sua relação com o mundo do trabalho, ao assegurar sua subsistência e de sua família. E dentro dessa categoria, emerge o vocábulo ***leitura*** com a maior frequência, 33, e mais prontamente evocado pelos sujeitos, OME 2,273. Esse vocábulo traduz do discurso dos sujeitos um elemento representacional das mudanças, e considerando seu posicionamento no quadro é mister evidenciar a alta relevância desse elemento para os sujeitos pescadores.

Possivelmente a habilidade da leitura ampliou suas formas de relação com o mundo, haja vista que ela proporciona elementos contributivos para realização de ações que outrora suscitavam apenas como desejos e que talvez para muitos escolarizados esses desejos significam apenas trivialidades ou assuntos de menor importância.

Como exemplo, pode-se retomar o momento da coleta de dados quando solicitado aos estudantes que escrevessem uma frase que exemplificasse o atributo de maior prioridade para eles, assim foi possível extrair:

- Eu não sabia ler, eu era um cego, agora eu sei usar agenda do celular. (Estudante A, PROEJA FIC)
- Eu já sei ler a Bíblia e a conta de energia. (Estudante B, PROEJA FIC)
- Ler para mim significa conhecimento, cultura e aprendizado. (Estudante C, PROEJA FIC)

Diante desse extrato, é possível verificar que a aquisição da habilidade de leitura capilariza outras habilidades, como o acesso e o uso dos instrumentos tecnológicos, que coloca os sujeitos em conexão com as transformações e novas demandas de comunicação próprias do século XXI.

Outro fator observado é a questão de o sujeito reconhecer-se como ser social, e de poder apropriar-se de conhecimentos por meio da promoção da interculturalidade pelo contato com os livros, ou mesmo daquele que lhe é tão presente no seu cotidiano, a Bíblia, como símbolo da cultura da religião, e com a qual o pescador pode ter uma relação de identificação, já que muito da sua constituição como sujeito passa pelos valores, costumes e comportamentos cujas diretrizes constam nessa obra icônica que é de grande valor para a humanidade.

A ***leitura*** coloca o sujeito em contato com novas formas de ***aprender.*** Aliás, cabe destacar este vocábulo que comparece no núcleo central da representação com frequência 25 e OME 2,400, representando mudanças na vida dos sujeitos, isso no permite inferir que sua participação pelo primeiro contato ou o retorno à escola propiciou uma transformação. Sobre isso se pode trazer a fala de um estudante sobre a transformação a partir da educação formal

> Isso pra eles é lixo, né, e pra nós está se tornando uso. Olha o trabalho que nós estamos fazendo com garrafão [mostrando o artesanato]. Então, pra nós, antes de entrarmos na escola era “nós não trouxemos o lixo, nós não vamos levar”. E lá mesmo ficava, depois que nós entramos na escola, reeducamos nós mesmos. Só porque o

> fulano deixou você não vai levar? Leva bota em um tambor de lixo lá na frente, acha um lugar pra colocar o lixo, pra que não fique agredindo o meio-ambiente. (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

Vê-se que a educação formal permite ao sujeito outro modo de lidar com questões importantes, como a natureza. Ele se vê agora como parte integrante do meio em que vive, onde exerce seu trabalho e de onde tira seu sustento. Se essa percepção pôde ser ressignificada a ponto de modificar sua forma de relacionar-se com esse espaço natural, demonstrando preocupação com a preservação, é possível dizer que a aprendizagem constituída no espaço escolar pode inclusive interferir na mudança de postura sobre o caráter exploratório da relação homem e natureza.

Nesse movimento de busca é possível dar relevo ao atributo ***escrever***¸ que também compõe o núcleo central, com frequência 19 e OME 2,632.Se ***escrever*** representa mudança, é porque provavelmente os sujeitos tenham adquirido essa habilidade que antes não tinham, já que antes nem podiam assinar o próprio nome.Ressalta-se ainda que ***escrever*** comparece na categoria *Autonomia*, e essa categoria leva esse nome por compreender os atributos que de alguma maneira conduzam os estudantes para práticas independentes em função da aquisição de novos conhecimentos, nesse sentido reflete-se sobre o que diz um pescador de 58 anos de idade:

> Eu decidi estudar pra aprender a preencher a minha DPI[3], pra não estar pedindo pros outros lerem pra mim. A minha vida inteira, quando não foi na agricultura foi na pescaria. Eu não estudei, não tive chance. (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

Verifica-se que***escrever*** promove transformação na vida do sujeito, vê-se que o fator motivador pela busca do conhecimento escolar é exatamente uma situação de trabalho, nesse caso o preenchimento da Declaração de Pesca Individual, necessário à prática de sua atividade laboral. Se o pescador a partir da escolarização consegue exercer as atividades inerentes ao

[3] Declaração de Pesca Individual - DPI: documento personalíssimo necessário para comprovação da atividade da pesca profissional no Estado de Mato Grosso.

seu trabalho já na condição de independência, indubitavelmente, vislumbram-se traços de autonomia nas suas relações cotidianas.

Desse modo é plausível sintetizar que os atributos ***aprender, leitura*** e ***escrever*** comparecendo no núcleo central da representação ratificam a existência de consenso no pensamento social dos pescadores em relação às mudanças de maior significância na vida e no trabalho pelo contato com a escola.

Assim, é admissível afirmar que estando os atributos abrigados nas categorias *Qualificação* e *Autonomia*, estas também de forma genérica são caracterizadas como mudanças proeminentes. Isso induz à compreensão de que o contato com a escola, atende às necessidades de qualificação e, por conseguinte, de autonomia dos sujeitos pescadores que antes estavam na condição de trabalhadores, iletrados, não escolarizados e com limitações de inserção, participação e interação com a sociedade do consumo e do conhecimento.

Aprender, escrever e ***leitura***, são palavras do campo semântico relativo ao espaço educacional e por isso mesmo apresentam um inter-relacionamento que culmina na congregação de seus significados, e vêm reforçados pelos vocábulos presentes nos elementos intermediários ***conhecimento*** (EI – Frequência 27 e OME 3,074) e ***estudar*** (EI – Frequência 11 e OME 2,73). A ***leitura*** permite não apenas a decodificação das palavras, mas também um modo complementar de estabelecer novas relações de comunicação, como pelo uso de instrumentos tecnológicos, pelo modo de interação com o espaço, pelos letreiros, anúncios, placas e sinais e pelo seu reconhecimento como sujeito pertencente a este mundo e com capacidade de se relacionar de outras formas com ele. Com essa habilidade, os indivíduos dispõem de uma nova forma de contato com as informações que os colocam na disposição e na curiosidade para ***aprender,*** ao aprender tornam-se alguém com maior ***conhecimento*** e capacidade criadora e de percepção da realidade. E tudo isso decorre do ato de ***estudar***, proporcionado pela presença nos bancos escolares que vem significar que o seu primeiro contato ou o seu retorno à escola produz transformações significativas na sua vida, no seu trabalho e na forma de se compreender e compreender o outro.

Considerações Finais

Cabe afirmar que a oferta da modalidade PROEJA FIC, ainda como construto experimental teve efeitos positivos no grupo de pescadores investigados, fato verificável no campo de suas representações referentes às mudanças decorridas do processo de escolarização.

Se tudo isso foi passível de verificação, é porque o Programa PROEJA FIC, pela voz dos indivíduos pesquisados, cumpriu uma função não apenas curricular, mas conseguiu afetar os pescadores e pescadoras para experiências de transformação que certamente modifica o curso de suas vidas, permite olhar para o mundo de maneira diferente, permite se relacionar com o espaço natural, onde vive e trabalha, de forma diferente e permite se relacionar com o outro de forma diferente. E se os modos de relacionar-se são diferentes é porque, sem dúvida nenhuma, está manifesto o poder transformador da educação e da escola, centrado na reciprocidade dos objetivos, dos anseios, das conquistas e das superações entre os sujeitos investigados: Homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras que encontraram na pesca profissional uma alternativa de sobrevivência, por fortuito da vida ou por tradição familiar.

Referências

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F. ; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: editora da UCG, 2003. p. 37-57.

ALMEIDA, Geraldo José de. As Representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade. In: SANTOS, M. F. S. ; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 14 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11> Acesso em 08 de janeiro de 2011.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br Acesso em: 08 de mar. 2013.

_____. ***Documento Base*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional**

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso em 05 de mar. de 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Ed*ucação e sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out., 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEJA FIC. **Ofício Circular nº40/2009**.
Disponível em:<http://www.iiep.org.br/ejafic/oficio_anexos.pdf> Acesso em 19 de 08 de janeiro de 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

PROEJA FIC – IFMT CÁCERES (Documentário). 19 min. Produtora Chá com Nozes, 2010.

O TEMPO, O ESPAÇO E AS PALAVRAS: O COTIDIANO DA ESCOLA EXPERIMENTAL DE TEMPO INTEGRAL TILMA FERNANDES VEIGA, CORUMBÁ, MS

Leandro Costa Vieira
Mestrando em Educação – PPGE/UFMT – Cuiabá
Bolsista Capes/CNPq 2013/2015
lehanvieira@gmail.com.br

Rose Cléia Ramos da Silva
ProfaDra UFMT/ Instituto de Educação/ PPGE/UFMT – Cuiabá
rosecleiarsufmt@gmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Para identificarmos as questões latentes que afloram no contexto contido da escola, percebendo a democratização do ensino e a busca pela qualidade nos meandros educacionais do Século XXI, tem havido drásticas mudanças e a busca pelo pertencimento da escola, aos aspectos sociais e culturais da comunidade em que a mesma habita. Neste sentido, está sendo realizada uma pesquisa sobre o processo político-democrático da Escola Experimental de Educação IntegralTilma Fernandes Veiga, localizada no bairro Cervejaria, cidade de Corumbá, Estado do Mato Grosso do Sul, se concretiza esta investigação realizando um estudo de caso, em que se coloca em evidência o estudo do cotidiano escolar e da comunidade do Bairro, através das narrativas trazidas pelos sujeitos imersos no contexto da escola experimental, tendo assim, situações concretas que possibilitam identificar como vem se dando os processos participativos e decisórios a respeito da nova proposta de ensino, deste município, lançada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo esta propositora da implantação, em caráter experimental de educação em tempo integral. A partir das situações identificadas nas observações, nos diálogos e notas tomadas através de diário de bordo, busca-se identificar se o caráter gestor numa ordem político-democrática vem se concretizando junto á esta comunidade escolar e sua nova proposta de ensino.

Palavras-chave: Educação integral.Cotidiano escolar.Gestão político-democrática.

Os caminhos que levam à escola

No segundo semestre do ano de 2011, na cidade de Corumbá, estado do Mato Grosso do Sul, pela busca de qualidade e melhores condições para a educação, tencionou-se a criação de um modelo de escola, voltadas para algumas comunidades, tidas estas como populações de camadas populares que precisavam de alguma maneira, manter suas crianças e jovens em idade escolar, distantes do que se chamaria "males da rua".

Envolvidos no processo de criação de uma ação que possibilitasse a algumas comunidades ter em seus contextos, escolas que priorizassem a permanência destas crianças oriundas de uma pobreza, que fora criada pelas dinâmicas do mundo capitalista, isso não se pode negar. Atuantes num processo de projetos e programas governamentais em períodos eleitoreirosse cria, no final do ano de 2011, através do Decreto nº 1001, o Programa Especial de Educação Integral do município de Corumbá.

Visando uma ação que segundo parágrafo 2º do decreto, tem como objetivo: "formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade social da Educação oferecida aos alunos da educação infantil à 9ª série do Ensino Fundamental." (Decreto 1001/11), nessa perspectiva, os processos de organização da secretaria de educação de Corumbá, desenvolveu no ambiente de três escolas na região urbana e uma na região de assentamento rural, o processo de escola de tempo integral, visando maior tempo de permanência destes estudantes fora dos contatos com a rua, e assim, absorvendo mais do tempo com ações criativas, culturais e de formação para a cidadania e distantes da ociosidade que permitiria desenvolver ações tidas como controversas e transgressoras, chegando mesmo a criminalidade.

Mas o Programa sacia as necessidades e anseios que foram gerados pelo modelo apresentado de escola com maior tempo de permanência de seus estudantes nos bancos escolares? Munido de armadura e ferramentas que proporcionam investigação sobre o tema foco desse estudo específico sobre gestão político-democrática no ambiente da escola pública de tempo integral de Corumbá, buscou-se através do estudo de caso e da perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético, os acessos ao que é proposto enquanto programa governamental local, quais as comunidades atingidas e como estão sendo desenvolvidas as ações numa perspectiva de participação e envolvimento de todos os membros ou representações dos segmentos que compõem a escola, tais como: estudantes,

professores, gestores, coordenadores, pais, funcionários e comunidade que constitui o espaço integral e integrado de ensino.

Segundo Antunes e Padilha (2010, p. 63, 64):

> A gestão democrática, comunitária e compartilhada pressupõe "partilhar com", "participar de", "partilhar" a gestão da unidade educacional nas suas diferentes dimensões e tornando parte nas decisões. A dimensão administrativa não está dissociada do pedagógico e do financeiro. As diferentes dimensões devem compartilhar entre si o sentido e o trabalho que é feito. Uma gestão que dá vez e voz às questões administrativas e esquece o financeiro e o pedagógico não está fazendo uma gestão compartilhada, democrática e comunitária. Quando aqueles que se responsabilizam pelos recursos que chegam até a escola não compartilham quanto chegou, não dialogam sobre em que vai ser aplicado e não prestam contas do que foi aplicado; quando aqueles que se responsabilizam pela organização do calendário escolar, pela organização dos documentos e outras atividades relacionadas ao administrativo; quando aqueles que desenvolvem as atividades pedagógicas nas salas de aula ou fora delas não compartilham as finalidades, as dificuldades e os êxitos; enfim, quando cada um fica cuidando de um pedacinho da escola sem "partilhar com" todos, não haverá gestão compartilhada e comunitária.

Os autores afirmam que não se pode dialogar sobre gestão compartilhada, democrática sem que todos participem não somente das decisões, mas também das ações que são desenvolvidas a partir destas decisões tomadas por todas as instâncias ou representatividades que constituem a escola pública.

Nas perspectivas em que a escola de tempo integral está englobada, faz-se necessário um repensar, como a comunidade escolar está sendo ativa nas ações e decisões dessa escola, visto gestores e coordenadores afirmarem que as famílias não são participantes no processo de

ações que se configuram pelos rumos que são necessários no contexto educativo destes estudantes.

Essa pesquisa constitui seu objeto de estudo em uma escola de tempo integral localizada na cidade de Corumbá, estado do Mato Grosso do Sul. Para situar o leitor, vejamos alguns dados referentes ao *lócus* da pesquisa: A cidade de Corumbá está localizada na região fronteiriça com a Bolívia, margeada pelo rio Paraguai, é considerado um dos maiores municípios em extensão territorial do Brasil. Com uma extensa área territorial banhada pelo pantanal sul-mato-grossense, Corumbá foi fundada em 1778, ainda no século XVIII. Local de muitas disputas entre brasileiros e paraguaios, a cidade foi definitivamente dada como território brasileiro e no ano de 1878 elevada a categoria de cidade com uma média de 6 mil moradores, e hoje, segundo senso demográfico 2013, com uma população média de 107.347 moradores[1].

A cidade de Corumbá, por ser margeado pelo rio Paraguai, tem um intenso envolvimento com as águas, com a pesca, e as chalanas a subir e descer o Rio. A escola pesquisada localiza-se em um bairro de predominância das famílias de pescadores, em que a pesca artesanal está em sua maioria. O bairro Cervejaria, Generoso Ponce e Dom Bosco, estão localizados em pontos estratégicos de acesso ao complexo da escola de Tempo Integral que fora alvo de investigação.

A população desse bairro, em sua maioria, vive com renda per capta, com menos de meio salário mínimo, por membro familiar. Dificuldades que se apresentam incorporadas na concepção de que a comunidade vive na linha pobreza, com altos índices de vulnerabilidade, violência doméstica intensa, abusos sexuais com mulheres, crianças e idosos, brigas entre famílias rivais.As concepções trazidas pelo modelo de sociedade em que vivemos nesse marco histórico atual, é de que essa situação se expande devido a uma influencia do empobrecimento destas famílias, o que não deixa de ser verdade, mas essa falta de perspectiva, nunca é levada em conta, devido ao modo como o mundo capitalista percebe sua influencia nessas situações de miserabilidade.

Segundo Harvey, (2013)

> Um poder inerente do trabalho, o poder social de cooperação, é apropriado pelo capital e aparece como um poder do capital sobre os

[1] Os dados aqui extraídos são encontrados junto à página eletrônica do IBGE (2014).

> trabalhadores. Há exemplos históricos abundantes de cooperação forçada – a Idade Média, a escravidão, as colônias -, mas sob o capitalismo o vínculo da cooperação organizada com o trabalho assalariado manifesta-se sob formas específicas. Isso teve um papel crucial no advento do capitalismo. (HARVEY. 2013, p. 175)

A partir da realidade encontrada no Bairro Cervejaria, do diagnostico que fora feito até o ano de 2011, com a perspectiva de encontrar quais os lugares da cidade teriam maiores necessidades de serem “contemplados”, com a proposta de escola de tempo integral, essa foi uma das regiões de Corumbá considerada com maiores índices de vulnerabilidade e que naquele momento pareciam pertinentes as intervenções do Estado junto a essa população, através do que considerariam uma melhor apropriação do tempo e do espaço em que institucionalizariam crianças e jovens, através do tempo integral de ensino, consideráveis oito horas diárias.

Para Kosik, (1976):

> O caráter social do homem, porém, não consiste apenas que ele sem o objeto não é nada; consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva. Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz: [...] 1) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho; [...] 2) as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais; [...] 3) e, a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes. (KOSIK. 1976, p. 126)

Então, relevando o que é destacado por Kosik em sua teoria sobre a dialética do concreto, em que nem todas as coisas são como às percebemos em um primeiro momento, mas que as mesmas podem apresentar sentidos mais amplos daquilo que consideraremos segundo o autor como o mundo das aparências e das essências. O que se torna aparente na realidade encontrada no contexto do bairro em que a escola se transforma em tempo de maior permanência de seus educandos, é a ideia e a concepção de que a permanência desses estudantes em maior número de horas na escola, possibilitará livrá-las dos “males que a rua

pode oferecer”, no entanto, alguns dos problemas que são encontrados além dos muros da escola, podem ser codificados, pela forma que esse educando perceber-se-á como sujeito integrante e integrado no que a escola lhe oferece enquanto ensino e cultura e o que lhe era proporcionado, só que em outras condições.

A escola de tempo integral, na sua concretude, tem sufocado alguns aspectos sociais e culturais de algumas destas comunidades. Para um educando que desde sempre, ao sair da escola, estava acostumado a empinar pipa, brincar de pega-pega, esconde-esconde entre outras atratividades da infância. De repente se vê, se percebe, dentro de uma instituição que o irá privá-lo destas ações infantis que são saudáveis para incutir-lhe na cabeça, que a escola é o espaço de normas, das filas, do silêncio e que as brincadeiras não devam passar de alguns momentos de lazer sentados debaixo de uma arvore ou observando apenas meninos e meninas exercitarem-se nas aulas de atividades físicas e assim execrá-los de suas criações. Encontraremos aqui, nessa situação, a ação pedagógica que se torna dominante e que é aceita como a de melhor qualidade para um público considerado “fora das normas” sociais aceitáveis.

> A escola é um dos momentos, causa e efeito, do processo social no seu conjunto. [...] Mas precisamente para revolucionar, é importante situar com precisão a extensão do seu império, avaliar as suas possibilidades positivas ao mesmo tempo que as suas carências; não se dispondo de tais pontos de apoio, a luta para a transformação da escola torna-se impossível. Nem é exato que a escola constitua a causa, a causa por excelência que canaliza as crianças do povo para os postos dos explorados, nem se dirá que ela se tenha empenhado até aqui em solucionar os problemas dessas crianças, que tenha desenvolvido toda a sua energia a favor da promoção coletiva dessas mesmas crianças. (SNYDERS, 2005, p. 83).

A escola pesquisada, no sentido de buscar a mudança de posturas, não somente de educandos, mas também de familiares, tem constituído ações em que não integram uma relação de reciprocidade entre família e escola. Caracterizando seu espaço de ações, como um espaço mercadológico, em que os números têm contado drasticamente para a ação da escola

de tempo integral, ou seja, o lugar dos muitos gastos e que pouco se recebe enquanto retorno. Lastimável, perceber que a ação reciproca entre escola e comunidade só tem sido evidentes em fatos isolados, nas festividades da escola, como “o dia da família da escola”, nos chamados por indisciplina por parte dos educandos, ou mesmo quando o assunto é nota baixa ou infrequência.

Sabe-se que as gestões, coordenações e professorado, não tem o tempo possível de abraçar a todas as ações que vão além do que já se faz planejado para um bimestre, trimestre ou semestre. Nesse sentido,a escola passa a ser não mediadora, mas detentora de conhecimentos e de discussões que seriam pertinentes serem realizadas por todos os segmentos que compõem a essa instituição que se diz político-democrática. Segundo Padilha e Antunes (2010):

> Participar da gestão de forma democrática é participar da decisão sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola. Uma gestão é democrática quando ela proporciona o exercício da cidadania, da autonomia, da democracia. É democrática, comunitária e compartilhada, quando ela envolve efetivamente a participação da comunidade e compartilha com ela a construção do projeto da escola. (ANTUNES, 2010, p. 62, 63)

Nas investigações realizadas na escola, nos depoimentos dados por gestores e professores, em queforam transcritas suas falas, uma das afirmações trazidas por dois coordenadores e os três professores é que, a participação dos pais não se efetiva quando é para se tratar das questões referentes a organização das atividades pedagógicas da escola. “Nunca houve participação dos pais no que se refere as reuniões que tratávamos do PPP da escola” (Fala de um dos coordenadores em entrevista dada – maio de 2014). No entanto, com essa ação de narrar a não participação de pais, o próprio coordenador, acredita sim que haja uma gestão democrática. “A gestão é democrática, ainda que em partes [...]”.

Nas falas trazidas por esse coordenador, que é ator e autor das ações que se estruturam nesse modelo de escola, é claro e evidente as contradições no sentido de ser percebido que o mesmo acredita na incompletude das ações democráticas, que elas não são efetivas quando se tem pais e funcionários da escola que não são participativos, que não contribuem para o que

se determinará como causa/efeito, do processo pedagógico dar ou não certo. Outro fator importante de salientar, é a forma como os funcionários da escola percebem seu papel, muitas vezes submissos ao seu trabalho de limpeza, manutenção, de merenda, cozinha, enfim, não se percebem como educadores, não são capacitados e nem informados que estes também educam.

Educar para a cidadania, para as ações de gentileza, valorização humana, não é a transmissão, pois assim que dever-se-á chamar, de uma determinada disciplina, ou das atenções que são mostradas de forma pictórica ou ficcional pelo professor em sala de aula. Quando se consegue fazer enxergar e perceber que os monitores de disciplinas e pátios da escola, os funcionários de serviços gerais, tais como limpeza, zeladoria entre outras funções, a merendeira, são cidadãos e que devem ser respeitados e evidenciados como educadores para ações extra classe, então a ideia de formar esse educando de maneira integral será expandido.

A política que instituiu as escolas de tempo integral em Corumbá visaram alguns aspectos importantes tais quais:

> I – o desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos da Educação Infantil à 9ª série, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos necessários;
>
> II – a formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
>
> III – a utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado às crianças e aos adolescentes e instrumentalizar o professor;
>
> IV – o reforço à aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;
>
> V – a destinação de espaços para:
>
> a) a instalação de biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente, além de Laboratórios de Ciências e de Informática e Línguas, voltados para a faixa etária dos alunos;

> b) a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais;
>
> (DECRETO MUNICIPAL DE CORUMBÁ, MS N. 1001, de 15 de dezembro de 2011).

Na concepção de ações que foram apresentadas no Art 3º do Programa, onde especifica as ações nele a serem desenvolvidas, é notório que algumas dessas propostas não foram postas em prática, ou quando as mesmas são realizadas, se caracterizam por ações isoladas e frágeis, pode-se novamente encontrar resposta a isso quando se pergunta aos professores e coordenadores, sobre a formação continuada e a formação que foi dada para que eles atuassem na educação integral. Unanime dizerem que: "A formação é uma reunião no começo de cada semestre, com algumas intervenções rápidas, mas que ultimamente não tem acontecido" (Entrevista dada por uma das educadoras da escola).

"Esse ano, tivemos uma reunião no começo do ano e não tivemos mais nem visitas das técnicas da prefeitura" (fala do coordenador). As características que se estruturam, são de ações em que, os atingidos por uma mediação de conhecimentos, que não é tão bem estruturada, ou sem formação, resultam em um ensino fatigante, sem estímulos e que provocam ao mesmo tempo uma ideia de vontade de aprender mais, e a sensação de aprender a mesma coisa. Aos profissionais da educação, é dada uma carga de responsabilidade que afeta diretamente em seu trabalho cotidiano, visto não perceberem mudanças, modificações nas estruturas, a perda de força quando são intimados a trabalharem dentro de uma conjuntura estruturante que uma secretaria de educação determina e que se não permanecerem dentro desta, estarão fadados a remoção para outra escola, por não terem se adequado ao que ali havia sido proposto.

Para Ferreira (2011):

> [...] entendemos que as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos debates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nessa perspectiva, tais embates se situa no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide ideológica da globalização da economia, como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal, que, ao redimensionar o papel do Estado, buscando

> minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, consequentemente, rearticula o papel social da educação e da escola. A escola, nesse modelo, passa a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica. (FERREIRA, 2011, p 94)

Na corrida desenvolvimentista, é importante salientar que existirá a necessidade de manutenções de algumas camadas sociais. Nessa prerrogativa de desenvolvimento, as características que serão marcantes nessa corrida é que a qualidade será colocada como discurso, mas a quantidade será levada em conta na formação. Mais alunos na escola, por mais anos de formação básica, por mais tempo dentro da escola, para uma formação mais cidadã. E como percebemos a formação cidadã num plano de escola que integraliza o tempo de permanência do educando mas não pensa nesse educando como sujeito integral, nunca fragmentado.

A estrutura que se identifica é de uma escola que somente aumentou a carga horária de suas disciplinas, mas aumentou também o potencial de fragmentar seu educando, fazendo com que desde aa pré-escola, a criança esteja acostumada a ter disciplinas, tais como: arte, jogos, formação cidadã, bonito por dentro e por fora (e lá isso é nome de disciplina?), inglês ou espanhol; além das atividades trazidas pelos professores pedagogos que terão o papel de ministrar a perda de referencial que esse educando em seus primeiros contatos com a escola necessita e acaba por não os ter.

A perspectiva da escola integral que se apresenta na configuração do programa experimental na cidade de Corumbá, não tem apresentado a dinâmica de diálogos em que se apresentam propostas e contrapropostas para o que se tem enquanto ação efetivada. Mais uma das discussões que fora trazida por uma das gestoras entrevistadas é a resistência por parte da Secretaria de Educação do Município em levar em conta ações como: oficinas de arte, cultura, em que alguns membros externos a escola, mas pertencentes a essa comunidade pudessem ministrar e conceber a ideia de pertencimento. Perceber e sentir-se comunidade de um bairro, absorver das ações formadoras que existe nesse lugar como: cultura, arte e conhecimentos que a escola não consegue proporcionar através, apenas de conteúdos, mas que pode se efetivar essas atividades num contexto que tornará esse estudante percebendo-se integral e integrado, visto que essa escola não é integradora.

Segundo Abdalla e Mota *in* Coelho (2009):

> Um ensino que se pretende ativo (primeiro conceito) procura valorizar a ação e a liberdade do educando. Entenda-se essa ação e liberdade como a possibilidade de elaborar as próprias certezas, conhecimentos, regras morais. Busca ainda incentivar a pensar e analisar, ou seja, em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, usa procedimentos que fazem o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontar com o conhecimento sistematizado.
> (ABDALLA E MOTA, 2009, p. 152).

Nas fragilidades que foram encontradas na escola de tempo integral de oito horas diárias, uma delas está a organização de um grêmio estudantil em que os educandos não são participativos nas ações que se dizem respeito aos eventos escolares, tais como: festas do dia da família na escola, chamada de outros estudantes para organizações de gincanas e ações culturais que deveriam fazer parte de suas formações. solicitações á gestão da escola para que a comunidade do bairro possa participar de campeonatos e outras formas de facilitar a interação entre escola e comunidade pela ação que será tida como integradora, compartilhada e participativa. Esses estudantes perceberem além de seus direitos, também seus deveres para a comunidade escolar, do cuidado que os maiores precisam para com os menores e assim a construção de reciprocidade.

Nessa situação, a escola pesquisada ainda se apresenta de forma tradicional em que, professores tornam-se opressores, em que seus pequenos poderes favorecem o medo, a discórdia e o distanciamento entre as relações que poderiam ser constituídas com maiores forças. Segundo Paro, (2001):

> [...] à incumbência dos estabelecimentos de ensino de informar os pais e responsáveis "sobre a execução de sua proposta pedagógica" pode ser muito rica e plena de significados para o exercício de uma verdadeira gestão democrática da escola. Na verdade, uma gestão escolar com efetiva participação dos usuários não deveria bastar-se

> com a comunicação aos pais do andamento de suas atividades, mas já é um avanço significativo em direção a procedimentos que incluam a participação dos usuários (tanto alunos quanto pais e responsáveis) na própria avaliação dos serviços que a escola presta. (PARO. 2001, p. 59)

Nas relações que se encontram nessa perspectiva de informações, a ideia de que a escola é detentora de poderes que não diz respeito aos pais e outros membros da comunidade escolar, fora o corpo docente e gestores, em tomarem partido do que faz sentido ou não enquanto ação pedagógica, encontrou vazão na criação da escola de tempo integral instalada nesse bairro, visto a comunidade não ter sido diretamente consultada, ter sido realizado uma assembleia em que se faria ouvir ou ao menos saber através do voto se a escola de tempo integral era ou não aceita, como esta estaria sendo estruturada para receber os educandos, o que ela proporcionaria além das disciplinas diárias e das dinâmicas já conhecidas e o que teria essa comunidade escolar como novidade.

Ao que chegamos como conclusão é que a escola foi determinada a se instalar nessa comunidade percebido o grau de necessidades básicas para crianças tais como desnutrição, falta de saneamento, a redução de violências, esses menores não presenciarem tantos fatos criminosos, mas não foi levado em conta um aprendizado com perspectivas que instiguem esses meninos e meninas de faixa etária entre cinco e quatorze anos a serem vistos como sujeitos que nas ações conflituosas apresentariam papéis fundamentais no sentido de conhecerem outras perspectivas de vida que a escola poderia proporcionar para além da sacramentada aula expositiva, das várias horas, que esses estudantes são percebidos dentro de salas de aulas nada aconchegantes, tampouco que evidenciem o papel de transformação social.

A escola aqui evidenciada segue aos ditames socioeconômicos que o sistema neoliberal apresenta como proposta governamental, em que aja necessárias forças de trabalho operários, conduzidos numa perspectiva de serem vitaliciamente subalternos e que mantenham por gerações essa condição de socialmente marginalizado. A escola em sua perspectiva de expansão hora permanência no espaço institucionalizado, não garante aos estudantes conhecimentos além de teorias sobre os temas transversais da educação tais como:

Ética; Saúde; Meio Ambiente; Orientação Sexual; e, Pluralidade Cultural. (PCNs, agosto, 2014).

Não se faz a educação numa perspectiva integral, integradora e integrada quando percebida a mesma num aspecto de conservar educando mais tempo no ambiente escolar e fomentar o estigma do fracasso. Esta escola assim como as outras três que se configuram no município de Corumbá, só foram alicerçadas e ambientadas nestes espaços porque visavam o fracasso dessas comunidades, numa perspectiva que denota estas comunidades como marginalizadas e fadadas a prerrogativa de que assim serão sempre. Nesse sentido, a educação dita integral se faz corrompida pelos ditames mercadológicos e que propagandeiam determinados sujeitos que ditam regras a serem executadas e que se tornam campanhas políticas a cada nova eleição.

Afirma-se que infelizmente a perspectiva de escola integral que se diz democrática nas suas ações políticas em verdade é uma escola estruturada nas perspectivas de ações político-gerenciais destinadas as camadas menos favorecidas, para que assim permaneçam sem um olhar crítico para as situações que as circunscrevem.

Referências

ANTUNES, Ângela. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria e Editora Instituto Paulo Freire, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

COELHO, Lígia. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

CORUMBÁ, Mato Grosso do Sul. **Decreto nº 1001**. Corumbá, MS. Dezembro de 2011.

FERREIRA, Naura. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

PARO, Vitor. **Escritos sobre educação**. São Paulo, Xamã, 2001.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NOS CONSELHOS ESCOLARES COMO AGENTE DE CONTROLE SOCIAL: UM ESTUDO PRELIMINAR DA REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTAUAL DE PONTES E LACERDA[1]

Edna Bernardo da Silva
(EE 14 de Fevereiro/SINTEP/MT)
Ednabernardo14@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O presente texto, propõe uma reflexão acerca da Gestão Democrática, analisando o papel do aluno como agente do controle social no universo da escola. O debate parte da inquietação, sobre a atuação do aluno no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE da escola básica pública da rede estadual. Como procedimento metodológico nos valemos da pesquisa documental e bibliográfica, analisando a legislação que trata o tema, a bibliografia estudada abordará o conceito de participação, gestão democrática e controle social, além da bibliografia realizamos também uma pesquisa de campo, com vista a uma leitura crítica dos dados. O texto traz um breve histórico da Gestão democrática no Brasil e em Mato Grosso, abordaos temas controle social e participação e discute o papel do agente do controle social na gestão escolar. Concluímos o trabalho com o resultado de uma pesquisa feita através de um questionário de sondagem, que é apenas um estudo preliminar, mas que já demonstra a fragilidade da participação dos alunos nos conselhos escolares. Portanto, é imprescindível um olhar mais aprimorado para o tema, um retorno a sua gênese e consolidação, para refletir e pensar dialeticamente o que está ocorrendo nesse processo de participação.

Palavras-chaves: Gestão democrática, conselho escolar, participação, aluno.

Introdução

A Gestão Democrática do Ensino é um princípio constitucional e tem como pressuposto a garantiada participação da sociedade e a transparência no implemento das políticas públicas em educação. Por conseguinte, a Gestão Democrática também é um objeto de estudo amplamente explorado por diversos pesquisadores da área educacional, em especial

[1]Trabalho apresentado ao comitê científico do Semiedu 2014 para a modalidade Comunicação oral.

aqueles que dedicam-se aos temas: Políticas públicas, conselhos escolares, gestão democrática da educação pública e controle social.

Debater sobre Gestão Democrática na educaçãotraz à tona questõesque ainda estão camufladas e nebulosas nesse processo, haja visto que, há fatos que são ditos como verdadeiros e há fortes indicativos de serem o oposto, gerando assim, o “contraditório”, um que nos chama a atenção é a participação dos segmentos que compõem o conselho escolar, com destaque para o segmento de alunos.

As diversas literaturas e a vivencia no espaço escolar leva-nos sucessivamente a necessidade de aprofundar o estudo do tema, pois somente assim será possível entender, desvelar que fatores interferem na realidade da gestão das escolas públicas da rede estadual de Pontes e Lacerda. É preciso saber o queas limitam no processo de construção e defesa da cidadania plena, que só ocorre com a participação.

Gestão Democrática e Conselho Escolarem Mato Grosso

A Gestão Democrática foi consolidada com a promulgação da Constituição Federal (CF) no ano de 1988,que em seu Art. 206, inciso VI, afirma que o ensino será ministrado com base a alguns princípios e entre eles a *gestão democrática do ensino*. Posteriormente a Constituição Federal, quase uma década após, no ano de 1996, ocorreua aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.294/96 que também em seu Art. 3º, inciso VIII, reafirma o texto constitucional. Além disso a LDB em seu Art. 14 afirma que:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.** (BRASIL, 1996, grifo nosso)

A partir de então, as escolas públicas brasileiras fizeram uma corrida para a organização dos conselhos escolares ou equivalentes, a princípio sem muito entendimento,

somente por força da lei, como ordem a ser cumprida e não por vontade da comunidade. Antes disso as escolas eram conduzidas apenas pela figura do diretor, que em grande númerode casoseram indicados pelo interesse da administração política, costurando deste modo, o viés de responder as orientações daquele que o nomeou para tal. Durante anos, a palavra do diretor escolar foi vista como única ou última, este tinha por prática não consultar a comunidade escolar para tomar suas decisões.

O objetivo da Gestão Democrática era contrapor essa realidade autoritária dos espaços escolares. Por esse motivo Cury (2006) argumenta que: “A gestão democrática, enquanto temática histórica, nos move em direção contrária àquela mais difundida em nossa trajetória política onde os gestores se pautam ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária.”(CURY, 2006, p. 58)

Os textos tanto da CF, como o da LDB, trouxeram inovação da Gestão Democrática do ensino público,porém a sua regulamentação ficoua cargo de cada ente federado, como há um vasto acervo de leis no que se refere regulamentação no âmbito da esfera municipal, trataremos aqui somente da Lei de Gestão Democrática dasEscolasda Rede Pública Estadual de Mato Grosso.Não trataremos aqui do histórico da Gestão Democrática em Mato Grosso, que começou bem antes da atual regulamentação dada pela Lei 7.040/98, apenas apontaremos elementos importantes que esta Lei tem, no que concerne a efetivação da Gestão Democrática.

A Lei 7.040/98 que regulamentou a Gestão Democrática nas escolas estaduais de Mato Grosso, não nasceu da noite para o dia, o texto foi intensamente debatido, eé fruto da pressão e luta organizada da categoria.Atualmente é o modelo mais perseguido por muitos Municípios e Estados.

Com o objetivo de regulamentar o Art. 14 da Lei 9.394/96 e também respeitar o inciso VI do Artigo 206 da CF, a Lei 7.040/98 garante a Gestão Democrática no ensino público de Mato Grosso e suas premissassão: a eleição direta para diretores e a organização dos conselhos deliberativos da comunidade escolar.Além disso, ela dispõe sobre a forma como as escolas organizarão a sua gestão/administração. Cabe destaque a três artigos que comentaremos a seguir.

O primeiro é o Art. 3º, que trata da administração: “Asescolas serão administradas por um diretor em consonância com um conselho” (MATO GROSSO, 1998).Portanto, uma gestão colegiada, sem decisões solitárias e isoladas de um diretor, todas as ações devem ser debatidas no âmbito do conselho escolar que na sua composição tem possui representação de

todos os segmentos da comunidade escolar. Vale lembrar, que mesmo representativo, algumas ações devem ser submetidas as assembleias gerais da comunidade.

O segundo é o Art. 4º, que trata da forma como será a escolha do diretor: “Os diretores das escolas públicas estaduais e da rede que compõe a Gestão Única deverão ser indicados pela comunidade escolar de cada unidade de ensino, mediante votação direta”(MATO GROSSO, 1998).O caráter clientelístico que tínhamos anteriormente foi quebrado com a indicação através de voto direto, a escolha por votação da comunidade abre um leque de possibilidades para a entrada de novos gestores, rompendo com ocírculo vicioso das indicações ao cargo por meios apadrinhamentos políticos.

O terceiro é o Art. 17,que descreve o que é o Conselho Deliberativo e como ele será constituído: “O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar e constitui-se de profissionais da educação básica, pais e alunos, em mandato de 2 (dois) anos, constituído em AssembleiaGeral”(MATO GROSSO, 1998).Os conselhos escolares materializaram na escola a participação da comunidade escolar na administração e gestão,os conselhos que eram voluntários, agora passam a ser obrigatóriosepor exigência na forma da Lei.

Com a aprovação da Lei 7.040/98, Mato Grosso avança na Gestão Democrática do ensino público e torna-se pioneiro no Brasil em cumprir o princípio constitucional. Com isso a organização do espaço escolar ganhou novas vozes e a condução dos objetivos da educação um novo caminho, pautado nos princípios da cidadania e participação. São os avanços, no que tange a participação, o que nos anima e encoraja a acreditar que a educação de qualidade só se constrói coletivamente.

Controle social e participação na educação

Após a aprovação da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,começa o ciclo de execução ou efetivação da Gestão Democrática no espaço escolar. E, foiparticipação da comunidade escolar na composição e organização dos conselhos, que permitiu a prática do controle social na gestão financeira e administrativa das escolas, o que até então era irrisório.

A participação em decisões não era uma prática cotidiana do ambiente escolar, a maioria se quer tinham conselhos organizados.Por isso,precisamos entender de fato o que é

“controle social” e “participação” e, a partir disso, pontuar como eles contribuem para fortalecimento da Gestão Democrática no espaço escolar.

Asociologiaodefine“controle social” como a forma de controle do estado sobre a sociedade, ou mecanismos para manter a ordem social, o dicionário de sociologia o define como:

> Conjunto das sanções positivas e negativas a que uma sociedade recorre para assegurar a conformidade das condutas aos modelos estabelecidos. O controle social pode ser informal (natural, espontâneo, baseado nas relações pessoais e íntimas que ligam os componentes do grupo) e formal (artificial, organizado, exercido principalmente pelos grupos secundários, onde as relações são formais e impessoais).(JOHNSON, 1997, p.42)

Portanto, toda a sociedade está sujeita ao controle, seja ele informal ou formal. Como o controle social pode ser percebido como o conjunto de forças antagônicas e ganhar uma interpretação ambígua. Correia afirma que ele pode:

> ... ser concebido em sentidos diferentes, a partir de concepções de Estado e de sociedade civil distintas. Tanto é empregado para designar o controle do Estado sobre a sociedade quanto para designar o controle da sociedade (ou de setores organizados na sociedade) sobre as ações do Estado.(CORREIA, 2000, p. 67)

A concepção que tratamos neste trabalho é a forma como a sociedade controla e fiscaliza o estado. Haja visto, que o tema em debate éa participação e atuação política dos alunos como agentes do controle social na gestão escolar através dos Conselhos Deliberativos da comunidade Escolar, que tem na sua composição profissionais da educação, pais e *alunos*.

Não há como pensar em controle social sem participação, os dois temas são intrínsecos,Bordenave (1995) refletiu e escreveu sobre participação e segundo o autor “participação vem da palavra ‘parte’ que significa fazer parte, tomar parte ou ter parte” (p.22). Ainda, segundo ele a participação é muito mais que isso. Ele afirma que a “prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte” (p.23).

Sobre a participação na Gestão Democrática da escola pública, Paro (2004), afirma queé a forma de: “partilha do poder na tomada de decisões”.Portanto, participar implica dividir responsabilidades nas decisões,que consequentemente resultará no comprometimento de todos no processo.Ainda falando sobre participação, ela tem um papel importante na democracia e cidadania, visto que:

> ... a participação garante a democracia, facilitando o crescimento da consciência crítica, seu poder de reivindicação, preparando a população para adquirir mais poder na sociedade. Mas participar ou não é uma decisão de cada um, depende essencialmente das pessoas se verem ou não como responsáveis ...”. (BORDENAVE, 1995, p. 12)

Assim sendo, não é a democracia que garante e fortalece a participação e sim a participação que garante e fortalece a democracia. A luta pela participação do povo nas decisões do estado é histórica e toma maior força com o advento da redemocratização do país, em especial no ano de 1988, com a aprovação da atual Constituição Federal. Seu textodescentralizou o poder de elaboração das políticas públicas, permitindo que sociedade participe nos processos de construção, fiscalização e avaliação das políticas e do investimentodo dinheiro público.

A partir desse marco histórico caminhamos para melhoriasdos serviços públicose concordamos com Bordenave (1995, p.13) que diz que*:*“Quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade.”

Nos conselhos escolares o controle social é exercido e fortalecido pela participação.Mas, compor um conselho, assinar relatórios está muito longe daquilo que de fato é o exercício do controle social. Ainda temos a herança nociva domodelohierárquico, dominador e centralizadordeixada como marca do autoritarismo do regime militar, que cristalizou na formação da sociedade a submissão.

Para, Paro, (2007, p.19)“uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e não por acaso, articula interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia”.Infelizmente é possível ainda verificar nosespaços escolaresa reprodução e do servilismo,do medo, do conformismo,deste modo mascarame dificultam no cotidiano o exercício da participação na Gestão Democrática.

Talvez por isso tenhamos realidades tão diferentes quando tratamos do tema Gestão Democrática no espaço escolar. Segundo Luck (2008, p.54) que trata da participação na gestão escolar, "(...)é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação."

Pensar na Gestão Democrática como forma de controle social na administração escolar, é pensar numa participação com espírito democrático, mesmo que permeado por diversos fatores que restringem a sua efetivação, entre estes, os socioeconômicos e os ideológicos, que interferem nessa forma de gestão. Na realidade ainda temos algo limitado e incompleto e há muito que se fazer. Precisamos intensificar o debate do tema para mudar esse cenário em cada unidade escolar. Épreciso saber quem são os atores da gestão escolar da escola pública. E perguntar o que tem dificultado a participação total e completa desses?

Refletir e estudar como é a praticada a Gestão Democrática na escola pública é sempre um desafio, por isso, observar e averiguar como é a participação dos alunos nos conselhos escolares das escolas públicas da rede estadual de Pontes e Lacerda é nosso foco nesse momento, o que os alunos têm vivenciado no dia a dia das escolas? Como é feito o controle social na gestão das escolas públicas?Diante dessas indagações, encaminhamos uma pesquisa de campo para ouvir esse segmento, eassim termos uma prévia leitura da realidade.

O trabalho de campo

Ointuitodesse trabalho foi conhecer um pouco mais como ocorre as ações da Gestão Democrática nas escolas públicas da rede estadual ensino de Pontes e Lacerda. E, a partir disso perceberos pontos críticos na vivência das relações democrática nas escolas.Nosso foco foi entrevistar apenas osrepresentantes do segmento de alunos nos conselhos.

Seguindo o que Minayo (2009. p.64) fala sobre o trabalho de campo, em específico sobre entrevista, de que "Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa..." elaboramos um questionário estruturado para ir a campo, com vistas a uma sondagem de opinião.

O campo de trabalho foi as sete unidades escolares da rede Estadual de Pontes e Lacerda, nesse contexto tivemos um total de quinze entrevistas, sendo que somente uma escola, a de Ensino Médioque possui três assentos no conselho para os representantes de alunos, as demais possuem apenas dois assentos para o segmento.

O método usado foi o de perguntas fechadas,com escolha de apenas uma opção,uma vez que, a princípio a intenção era sondar: como ocorre a escolha da representação, se existe calendário de reuniões, quem direciona as convocações, principais assuntos tratados nas reuniões, respeito da direção as decisões do conselho, se os assuntos são de interesse dos alunos, se há transparências nas ações do conselho, se existe nas escolas organização dos alunos e qual a finalidade do conselho.

Além do questionário composto por 10 questões, registramos tudo em um diário de campo, e nesse fizemos observações com base nas abordagens desde o portão da escola até o momento da entrevista.E, já no primeiro momento verificamos a necessidade de se pesquisar mais a fundo o tema, com perguntas qualitativas, sóassim teremos um retrato mais próximo da realidade.

Entre as circunstâncias observadas e registradas durante o trabalho de campo, observamos uma forte influência da direção e coordenação das escolas sobre os alunos. Notamos também diversas contradiçõesnas repostas: numa mesma escola, um afirmar que tem calendário de reuniões e o outro afirmar que não. Sobre a organização do Grêmio também houve contradições, um dizendo que tem o outro dizendo que não. Uma fala curiosa foi a aluna dizer que “tem assuntos no conselho que os alunos conselheiros não podem participar.” Outra observação foi a queixa recorrente, essa por parte dos gestores de que“ninguém quer participar dos espaços do conselho”.

A seguir faremos a apresentação do resultado das entrevistas e ponderaremos o quadro preliminar da Gestão Democrática das escolas da rede estadual de Pontes e Lacerda combase nos percentuais obtidos pelas respostas dos alunos entrevistados.

Iniciamos a investigação perguntandocomo foi a forma de escolha para representar o segmento no conselho escolar e tivemos o seguinte resultado:

1- Como você foi escolhido representante de alunos do Conselho Deliberativo?	Percentual
Indicado por convite da direção da escola	46,67%
Eleito em assembleia geral dos alunos	40,00%
Eleito em reunião de representantes de turmas	13,33%

Na primeira pergunta já é possível verificar que os alunos não têm organização do segmento estudantile isso depois ficou evidenciado na pergunta número 9 desta entrevista que pergunta sobre o Grêmio. Considerando que um número expressivo de 46,67% foi indicado pela direção da escola. Isso demonstra que não há conhecimento por parte dos alunos sobre o

processo de escolha de representação democraticamente, pois a indicação evidencia o caráter autocrata da gestão.

Na segunda questão perguntamos sobre o calendário das reuniões do conselho deliberativo, com o intuito de verificar se há uma periodicidade das reuniões ou somente reúnem quando necessário.

2- Existe um calendário de reuniões do Conselho Deliberativo?	Percentual
Não há calendário	60,00%
Mensal (1 vez por mês)	33,33%
Bimestral (a cada 2 meses)	6,67%

As respostas mostram que na maioria das escolas 60% delas não há calendário de reuniões.Portanto, em desacordo com o Art. 13 da Lei 7.040/98. Isso só reforça a não participação dos conselheiros nos assuntos cotidianos da escola. Nesse item houve discordância das respostas numa mesma unidade escolar, um respondendo que sim, outro que não.

Para dar sequência no assunto reuniões, perguntamos quem convoca as reuniões, obtivemos o seguinte resultado:

3- Quem convoca as reuniões do Conselho Deliberativo?	Percentual
A direção da escola	86,67%
O presidente do Conselho Deliberativo	13,33%
O secretário do Conselho Deliberativo	0,00%

Outra vez aparece a centralidade da direção, pois 86,67% dos entrevistados dizem que a convocação das reuniões é feita pela direção. Nesse ponto precisamos aprofundar, pois não houve como saber se foi a notificação da reunião ou a convocação propriamente dita.

Perguntamos sobre os assuntos tratados nas reuniões a fim foi verificar a centralidade dos assuntos.

4- Qual é o principal assunto tratado nas reuniões do Conselho Deliberativo?	Percentual
Questões administrativas (organização do espaço, servidores, alunos e outros)	46,67%
Questões Financeiras (Prestação de contas)	33,33%
Questões pedagógicas (Ensino aprendizagem)	20,00%

Nesse item verificamos que os assuntos que mais ocupam os conselhos deliberativos são os administrativos e os financeiros, é possível ver que as questões pedagógicas não estão na centralidade dos temas das reuniões. Mas uma vez, cabe novos questionamentos: porque será que o pedagógico não ocupa a centralidade nas reuniões dos conselhos? Será que não temos problemas com ensino aprendizagem?

Nas perguntas 5, 6 e 7 o foco foi saber se a direção leva em consideração as decisões colegiadas, se os alunos interessam pelos assuntos tratados e por fim se as ações do conselho escolar são conhecidas e divulgadas na escola, usamos as expressões: sempre, as vezes e raramente.

5- Os encaminhamentos e decisões tomadas no pelo Conselho Deliberativo são respeitados pela direção/gestão da escola?	Percentual
Sempre	60,00%
As vezes	40,00%
Raramente	0,00%

No quesito respeito as decisões colegiadas as respostas foram que a maioria respeita, 60%. Mas, novamente um número expressivo de respostas 40% diz que nem sempre a direção encaminha as decisões discutidas no conselho. Portanto, esse dado precisa ser melhor investigado.Quais motivos levam a gestão da escola a não respeitar as decisões?

Na sequencia o resultado sobre o interesse dos alunos nos assuntos tratado do conselho.

6- Os assuntos tratados nas reuniões do Conselho Deliberativo são de interesse dos alunos?	Percentual
Sempre	46,67%
As vezes	53,33%
Raramente	0,00%

Sobre os assuntos tratado nas reuniões, o resultado de as vezes 53,33% nos dá a leitura nem sempre eles são de interesse dos alunos. Mas, será que isso ocorre porque? Seria o descompromisso da participação? E, questionamos:que escola temos para que alunos? O que os motiva no dia a dia para o ensino aprendizagem, para a formação cidadã.

Sobre a transparência nas ações do conselho:

7- As ações do Conselho Deliberativo são divulgadas para todos os alunos da escola?	Percentual
Sempre	6,67%
As vezes	53,33%
Raramente	40,00%

O resultado da pergunta 07 evidencia que não há transparência nas atividades encaminhadas na escola, aparece muito tímida a divulgação das atividades 6,67% das respostas.O maior número concentra-se em 53,33% dizendo que as vezes é divulgada, isso nos chama atenção e nos leva a crer que, quem não conhece não toma parte, portanto não participa. Gestão Democrática requer transparência e isso pode ser um dos fatores desmotivador da participação dos alunos nas ações da escola.

Neste último bloco, as perguntas foram direcionadas para entender como eles se comportam e como e a organização dos alunos no espaço escolar.

8- Você consegue expressar nas reuniões o que o segmento de aluno pensa?	Percentual
As vezes	46,67%
Não sei o que os alunos pensam	20,00%
Sim	33,33%
Não	0,00%

Perguntados se eles conseguem expressar o que o segmento pensa, as respostas nos levam a refletir sobre qual será o motivo que, nem sempre eles conseguem se expressar e houve até um número expressivo dizendo que não sabe o que o segmento de alunos pensa.

9- A sua escola tem Grêmio estudantil organizado?	Percentual
Sim, o grêmio está organizado	13,33%
Sim, mas não há reuniões	13,33%
Não existe organização	73,33%

Este é um dos pontos centrais das inquietações levantadas nesse estudo de caso, não há organização estudantil em grêmios nas escolas pesquisadas. E, perguntamos porque será que isso ocorre? Por qual motivo os alunos não se organizam? Não sentem necessidade? Não são educados para isso? E, segue a lista de perguntas que merecem respostas.

10- Você sabe o porquê existe Conselho Deliberativo e qual sua finalidade?	Percentual
Sim	86,67%
Não	0,00%
Já ouvi dizer	13,33%

Por fim perguntamos sobre a finalidade do conselho, a maioria respondeu que sabe. Mas, voltamos a debate inicial. Sabe porque existe mas, não compartilha, não encaminha, não participa. Que motivos leva esses alunos a não participar ativamente dos espaços institucionalizados pela Gestão Democrática na vida cotidiana da escola? É necessário compreender esse contexto para sabermos como intervir nessa realidade.

Considerações Finais

No estudo preliminar de caso foi possível constatar in loco, o que muitos autores têm apontado sobre o tema, a dificuldade de execução das ações da Gestão Democráticae a participação plena são problemas urgentes. Se pensarmos bem estamos andando na contramão da história, ou seja, a luta foi intensa pela garantia de participação e agora não há disposição dos atores em compor esses espaços.

Mas afinal, o que vem acontecendo nos espaços escolares? O que tem desmotivado os segmentos participarem da gestão da escola? Será que ainda não há apropriação de fato, ou outros fatores influenciam essa realidade?

Desconhecer a realidade não é o fator único, há que se pensar também em outros fatores que contribuem na forma como esse indivíduo vê a sua realidade ou se enxerga como sujeito dela. Em qual viés ideológico estão situados? Muitas perguntas surgem nesse contexto e precisamos dar respostas urgentes, através de ações pontuais de intervenção na Gestão Democrática escolar.

Pela pesquisa de campo entendemos quea participação dos alunos nos conselhos escolares ainda está no nível "simbólico", que Bordenave (1995, p.63) explica da seguinte maneira: "Na participação simbólica os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder." Portanto, ainda muito distante da "participação real" que o mesmo autor diz que "os membros influenciam em todos os processos da vida institucional."Cabe-nos então a dura tarefa de acreditar que é possível reverter esse quadro e entender que historicamente, mesmo com os

diversos obstáculos temos avançado para melhorar esses espaços e não podemos retroceder e sim avançar.

Bibliografia

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
BRASIL, **Constituição Federal,** de 05 de outubro de 1988**.**

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996.

CORREIA. Maria Valéria Costa. **Controle Social**. Disponível em:http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Controle_Social_-_rec.pdf

CURY,Carlos Roberto Jamil. In. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.**Conselhos deEducação: fundamentos e funções**. 2006. RBPAE – v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).

MATO GROSSO. **Lei nº 7.040**, de 1º de outubro de 1.998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes. 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

EDUCAÇÃO E VOLUNTARIADO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nayhara Mirelli Moraes da Silva
(UNEMAT)

Rosani Rios Carvalho
(UNEMAT)

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a relação entre o Estado e o papel do voluntariado no Programa Mais Educação (PME). A pesquisa é de abordagem qualitativa e faz uma análise do trabalho voluntário no contexto de crise do capital e reforma do Estado, a partir dos anos de 1980, no Brasil. Trata-se do Trabalho Voluntário desempenhado no PME, uma política pública do Governo Federal que visa à educação integral das escolas públicas. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Cáceres-MT mediante estudos bibliográficos, análise documental dos manuais de orientação do PME e a coleta de dados constaram um roteiro para entrevista semi-estruturada, aplicada aos sujeitos da pesquisa. Com este estudo conclui-se que o trabalho voluntário apresenta-se como um aspecto da re-instrumentalização do Estado para fins capitalistas.

Palavras Chave: Voluntariado, Programa Mais Educação, Estado.

Introdução

O presente estudo detém-se na análise da relação entre o Estado e o papel do voluntariado no Programa Mais Educação (PME) em duas escolas municipais de Cáceres-MT: Escola Municipal Jardim Paraíso e Escola Municipal Raquel Ramão da Silva.O marco teórico é a crise do capital, que, entre suas estratégias de superação apresentam o Neoliberalismo e a Terceira Via ambos propondo a reforma do Estado. Em 1995, no Brasil, é criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado, e com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, propôs a descentralização de serviços, até então de

exclusividade do Estado, incluindo a sociedade civil organizada através do trabalho voluntário e o terceiro setor ou público não-estatal.

Essa pesquisa é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso mediante a participação como bolsista em projetos de pesquisa, no qual foram realizados estudos bibliográficos, análise documental dos manuais de orientação do PME. Acoleta de dados constou de um roteiro para entrevista semi-estruturada, aplicada aos sujeitos da pesquisa: Coordenador do “Programa Mais Educação” pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres-MT. Nas escolas foram entrevistados dois coordenadores (as) do PME designado pelas escolas, e um total de 11 voluntários que trabalham e que trabalharam em anos anteriores no PME.

Como ideal de uma Educação Pública e Democrática, a proposta de Educação Integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Desse ideal o “Programa Mais Educação” (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos.(SEB/MEC, 2011). Tais atividades são desenvolvidas por voluntários: profissionais da educação, educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais, porém essa prática não é recente no Brasil, e está regulamentada na Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário.Nesse sentido, o PME configura-se como uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola (SEC/MEC, 2011).

Diante desse discurso, torna-se de suma importância pesquisar o papel/trabalho do voluntariado no PME considerando a necessidade de superação da visão parcial e naturalizada do contexto no qual surgem e se desenvolvem as políticas públicas educacionais, ou seja, políticas fortemente influenciadas pelas orientações neoliberais e de Terceira via cujos princípios orientaram mudanças no papel do Estado pós década de 1980.

Papel do estado e da sociedade civil a partir dos anos de 1980

A parceria público-privada na área educacional é parte das alterações no papel do Estado, a partir da década de 1980, e da relação entre este e a sociedade civil, em decorrência da crise estrutural do capital. Dentre as alternativas apresentadas como estratégias de superação da crise encontram-se a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a terceira via.

A Terceira-Via e o Neoliberalismo comungam da mesma idéia de que a crise está no Estado, porém apresentam estratégias diferentes para superá-la. O Neoliberalismo propõe a diminuição do papel do Estado e a privatização, e a Terceira-Via a reforma do Estado e a parceria com o Terceiro Setor.

Os neoliberais apontam que os gastos do Estado com políticas sociais geraram a sua crise fiscal, propõem a retirada completa do Estado da provisão de direitos sociais, bem como sua atuação na área empresarial, e propõem como estratégia a privatização de bens públicos. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Para Giddens (2001), os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas expandi-lo e a Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo. Diferente da teoria neoliberal, para quem a democracia é prejudicial ao livre andamento do mercado, a proposta da Terceira Via é a democratização da democracia, que pressupõe um Estado democrático cujo "governo pode agir em parceria com a sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade" (GIDDENS, 2001, p. 79), apresentando como principais características "descentralização, dupla democratização, renovação da esfera pública-transparência, eficiência administrativa, mecanismos de democracia direta e governo como administrador de riscos" (GIDDENS, 2001, p. 87).

Assim, fica evidente o esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político. Em outros termos:

> [...] perdeu-se a discussão das políticas sociais como materialização dos direitos sociais. As lutas e as conquistas dos anos de 1980 no Brasil, de direitos universais deram lugar a naturalização do possível,

> isto é, se um Estado em crise não pode executar as políticas sociais, repassa para a sociedade civil e esta, por sua vez, focaliza as políticas sociais nos mais pobres para evitar o caos social. (PERONI, et al, 2009, p.766).

Diante desse contexto, a reforma do Estado no Brasil, nos anos 1990, é inspirada nessas correntes: Neoliberalismo e Terceira Via. Assim no primeiro mandato do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi criado, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) é o documento oficial orientador das reformas no Brasil.Conforme este Plano, a saída para a superação da crise é a reforma do Estado, redimensionando seu padrão de organização e gestão, na busca de uma "administração pública gerencial" em substituição à administração pública burocrática. Na administração pública gerencial as estratégias de reforma do Estado são: "a privatização – processo de transformar uma empresa estatal em privada; terceirização – é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio; publicização – transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal". (BRESSER PEREIRA, 1998, p.61). As políticas sociais são consideradas serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. E a educação, conforme o ministro Bresser Pereira, está incluído nessa forma de propriedade:

> No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (BRESSER PEREIRA, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, é no contexto da reforma do Estado que o Terceiro Setor é estimulado a essa forma de participação, estabelecendo um sistema de parceria entre Estado e sociedade, em que o Terceiro Setor assume a execução de políticas sociais e, concomitantemente, atue como espaço de "transferência de responsabilidades estatais". (PERONI *et al*., 2009, p.769).

As duas correntes acima tratadas influenciaram a introdução de mecanismos de mercado e, do trabalho voluntário no interior do Estado no Brasil. No caso em estudo observamos com a implantação do Programa Mais Educação, através do trabalho voluntário na tentativa do Poder Público de isentar-se de suas responsabilidades com a educação nacional, pois nas entrelinhas há um discurso neoliberal, que institui tais parcerias, pelo voluntariado, com o objetivo de responsabilizar os próprios indivíduos, por problemas na educação.

O trabalho voluntário na escola municipal jardim paraíso

O quadro a seguir descreve o perfil dos voluntários da Escola Municipal Jardim Paraíso.

Quadro 1. Perfil dos Voluntários X Atividade desenvolvida nos Macrocampos do PME

Voluntário	Escolaridade	Atividade desenvolvida na escola	Quantidade de turmas	Ressarcimento	Período de atuação como Voluntário	Voluntário em outras instituições
Mariza	Superior Incompleto	Acompanhamento Pedagógico (Letramento)	4	R$ 320,00	2011 a 2013	Escola Municipal Raquel Ramão da Silva.
Endrea	Nível Médio Completo	Cultura e Arte (Dança)	4	R$ 320, 00	2012 a 2014	Não
Edson	Nível Médio Completo	Esporte e Lazer (Recreação e Lazer)	4	R$320,00	2011 a 2014	Não
Cleonice	Superior Completo	Esporte e Lazer (Karatê)	4	R$ 320,00	2011 a 2014	Escola Municipal Guanabara
Ricardo	Superior Completo	Cultura e Artes (Capoeira)	4	R$ 320,00	2012 a 2014	Escolas Municipais Jardim Guanabara,Novo Oriente e Vila Irene

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados nas entrevistas com os voluntários.
Todos os monitores autorizaram revelar suas identidades mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os monitores foram questionamos a respeito do trabalho voluntário: a Monitora Mariza (2014) respondeu que é uma doação, já os outros monitores relataram que o trabalho voluntário contribui na formação dos alunos e para a escola, e o Monitor Edson (2014) complementa "cada um tem que doar pra fazer alguma coisa pra comunidade, nós não podemos também ficar esperando apenas que nossos governantes façam, nós também temos que contribuir".

Diante disso, conforme o Quadro 1, alguns desses monitores possuem um trabalho remunerado, com carteira assinada e outros que não tem um trabalho formal, mas trabalham como voluntariado para complementar a renda. Neste caso, esse trabalho voluntário não se configura como "trabalho voluntario", mas sim um meio alternativo de renda.

Souza (2013) afirma que o desenvolvimento de uma atividade social por meio de um trabalho voluntário passa a ser, então, condição a ser assumida também para os que ainda não estão empregados, mas têm a perspectiva de se inserir ou se reinserir no mercado de trabalho.

Nesse sentido, "As empresas de recrutamento de pessoal, sobretudo de executivos, têm orientado a que, no currículum vitae de um profissional apto à empregabilidade, não falta menção ao desenvolvimento de uma atividade voluntaria de interesse social" (SOUZA, 2013, p.37).

Conforme Souza (2013) o termo "empregabilidade" tem sido considerado a qualidade de estar apto ao emprego, tem que se enquadrar num perfil determinado pelas demandas do "mercado" de trabalho. "E, atualmente, para enquadrar-se no perfil de empregabilidade, é condição que se desenvolva uma atividade social voluntária". (SOUZA, 2013, p. 38).

A instrumentalidade como aponta Guerra (2000) remete à qualidade e a capacidade de algo em ser meio de obtenção de finalidades. Nesse sentido, Montaño (2010) afirma que o sistema capitalista de produção, "na sua fase monopolista (madura e consolidada)", transforma todas as relações sociais, instituições, indivíduos, valores, atos, em meio para acumulação capitalista e a reprodução das relações sociais. "Instrumentaliza todas as esferas da vida social para o seu primordial fim: a acumulação ampliada de capital" (MONTAÑO, 2010, p. 231).

De acordo com Fagundes (2006) o mercado rege-se pela lógica da rentabilidade econômica, as necessidades por ele priorizadas são as do capital. Dessa maneira, a fim de neutralizar as deficiências do estado social e o elitismo do mercado, a alternativa mais viável, seria o fortalecimento do 'setor voluntário'.

> Uma vez que é capaz de captar apoios espontâneos, desonerando, dessa forma os cofres públicos; inovar nas respostas às demandas sociais; oferecer serviços ágeis e transparentes, além de promover a descentralização do poder concentrado no Estado (FAGUNDES, 2006, p. 10).

Nesse sentido, Montaño (2010) afirma que o Estado está sendo re-instrumentalizado para fins capitalistas, assim como as relações de produção e a sociedade civil.

> A *re-instrumentalização do Estado* para os fins capitalistas é desenvolvido, conforme postulados neoliberais (e, no caso da América Latina, do Consenso de Washington), com a clássica reforma do estado, alterando os fundamentos da Seguridade Social, dos sistemas previdenciário, tributário dentre diversas outras reformas. A *re-instrumentalização das relações de produção* processa-se mediante o esvaziamento da legislação trabalhista, a alteração da relação de contratação – terceirização, precarização do vínculo empregatício, anulação dos acordos coletivos - a reorganização do processo de trabalho etc. A *re-instrumentalização da sociedade civil* está ainda sendo definida mediante a decodificação dos atores sociais, a ideologização de um "setor" ("terceiro") que integra diversos sujeitos que perseguem o mesmo fim (a ajuda ao necessitado), a desarticulação das lutas sociais e, ainda mais, a retirada do horizonte do seu agente, transformando luta em "agir comunicativo", em interação, o confronto de interesses em procura de consenso. (MONTAÑO, 2010, p.231-232).

Enfim, percebemos que o Estado está sendo re-instrumentalizado para fins capitalista, assim como as relações de produção e a sociedade civil através da Reforma do Estado, precarização do trabalho e mediante a flexibilização de contratos, a ideologização de um terceiro setor que integra diversos sujeitos que perseguem o mesmo fim: a ajuda ao necessitado. Nesse sentido, os voluntários ao acreditarem que devem fazer trabalho voluntário

como forma de contribuir com a sociedade, como uma boa ação estão, inconscientemente, assumindo ideologicamente, o papel do Estado com a educação, e no caso com o PME, neste caso, o Estado é "subsidiador e promotor do processo ideológico, legal e financeiro de transferência da ação social para o terceiro setor ou voluntariado" (MONTAÑO, 2010, p.235).

O trabalho voluntário na escola municipal raquel ramão da silva

O quadro a seguir descreve o perfil dos voluntários da Escola Municipal Raquel Ramão da Silva.

Quadro 2. Perfil dos Voluntários X Atividade desenvolvida nos Macrocampos do PME

Voluntário	Escolaridade	Atividade desenvolvida na escola	Quantidade de turmas	Ressarcimento	Período de atuação como Voluntário	Voluntário em outras instituições
Mariza	Superior Incompleto	Acompanhamento Pedagógico (Letramento)	5	R$ 400,00	2012 a 2013	Escola Municipal Jardim Paraíso
Maristela	Superior Completo	Acompanhamento Pedagógico (Letramento)	5	R$ 400,00	2012 a 2014	Não
Regina	Superior Completo	Acompanhamento Pedagógico (Letramento)	5	R$ 400,00	2013 a 2014	Não
Keila	Superior Completo	Cultura e Arte (Dança)	8	R$ 640, 00	2012 a 2014	Não
Jair	Nível Médio Completo	Esporte e Lazer (Recreação e Lazer)	8	R$640,00	2012 a 2014	Não
Thiago	Superior Completo	Cultura digital (Informática)	8	R$640,00	2013 a 2014	Não
Paulo	Superior Incompleto	Cultura e Artes (Pintura)	8	R$640,00	2013a 2014	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados nas entrevistas com os voluntários.
Todos os monitores autorizaram revelar suas identidades mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os monitores foram questionamosa respeito do trabalho voluntário e a Monitora Mariza (2013) respondeu que é uma doação, já os outros monitores relataram que o trabalho voluntário contribui na formação dos alunos e para a escola, enquanto o Monitor Paulo (2014) complementa que é importante no que se refere à comunidade trabalhar junto com a escola. Já o Monitor Thiago (2014) acrescenta que "É um suporte para a escola, quando a coordenadora precisa de professores, ela chama os professores do Mais Educação".

Fagundes (2006) afirma que a partir da segunda metade da década de 1970, com o surgimento da crise do modelo de estado social keneysiano-fordista, ocorreram significativas mudanças na idéia, no estabelecimento da política social. "Havia a concepção do equilíbrio entre crescimento econômico e possibilidades de expansão do setor público, e o Estado era o centro no processo de regulamentação social. Este é um modelo que se esgotou" (FAGUNDES, 2006, p. 5). Tal constatação ensejou estudos e ações que ressaltaram a importância de dar nova vida à sociedade na provisão social, principalmente no denominado "setor voluntário", e da solidariedade.

De acordo com Montaño (2010) o termo solidariedade pode definir um direito e/ou uma obrigação. Entendida como direito, a solidariedade é tida como uma opção: "ser solidário remete aqui a uma ação voluntária, que exige valores individuais altruístas". Entretanto a solidariedade considerada como obrigação refere a uma "atividade compulsória, necessária, exigida por leis e operacionalizada por uma instituição geral: como no padrão fordismo/keynesiano é o Estado." (MONTAÑO, 2010, p.166).

Nesse sentido, Montaño (2010) afirma que na realidade, o que os autores do "terceiro setor" chamam de "solidariedade" não representa a noção genérica do termo, mas uma forma de operacionalizá-la. Desse modo, o conceito de solidariedade empregado no debate hegemônico do "terceiro setor" baseia-se no voluntarismo, na doação. "Elimina, portanto, o direito de receber assistência e serviços". (MONTAÑO, 2010, p.167).

Oliveira (2004) revela que as reformas educacionais que se implantam na América Latina possuem um duplo enfoque: "a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza". A autora assinala que a fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de "estratégias de

gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo". (OLIVEIRA, 2004, p.5).

Diante disso, tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias, como por exemplo, as festas, bingos que as escolas promovem, e no caso em questão o desenvolvimento do PME que são realizados por voluntários. E a eqüidade far-se-ia presente, sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.

Klein (2006) acrescenta que tanto os governos quanto o empresariado têm articulado políticas públicas que priorizam a modernização da escola, bem como um aumento da permanência da criança nesse espaço. Desse modo, investir na educação como base para o crescimento econômico futuro, redesenhando os sistemas educacionais de forma que atendam às necessidades do comércio e da indústria, têm sido os objetivos a serem alcançados por essa "governamentalidade neoliberal". (KLEIN, 2006, p. 5).

Nesse contexto, Montaño (2010) esclarece que o "Estado dirigido pelos governos neoliberais, se afasta parcialmente da intervenção social, porém é subsidiador e promotor do processo ideológico, legal e financeiro de transferência da ação social para o terceiro setor ou voluntariado" (MONTAÑO, 2010, p.235).

Constatamos que o Estado é um ator em destaque nesse processo, pois de acordo com Montaño (2010) possui um papel fundamental nas transformações operadas pelos governos e pelo capital sob hegemonia neoliberal. No caso específico o apelo à participação da sociedade na escola por intermédio do voluntariado amparado na Lei do Voluntariado nº 9.608/1998, nada mais significa a diminuição da intervenção estatal transferindo esta ação para a auto-responsabilidade dos necessitados pela solução dos seus próprios carecimentos. Isto significa um auto-finaciamento pelos próprios sujeitos carentes, complementado pela participação voluntária.

Considerações finais

Com a finalidade de responder o objetivo sobre relação entre Estado e o papel do voluntariado no Programa Mais Educação (PME) procuramos compreender as alterações no papel do Estado e as relações entre Estado e sociedade civil a partir da década de 1980.

Os dados levantados e analisados nesta pesquisa revelaram que nas duas escolas o projeto de "Autonomia Escolar" está maquiado por "Responsabilização dos Atores Escolares", tais como, os professores (os espaços que eram utilizados pelos professores foram disponibilizados para o PME), alunos (os alunos devem ter assiduidade se não são retirados do projeto), coordenadora, diretora, merendeira (aumentou o contingente de alunos e o salário desses trabalhadores não), pais e a comunidade por meio dos monitores e também os espaços que a comunidade deve disponibilizar para a realização deste projeto.

Nesse sentido, a autonomia da escola pública não pode estar associada a uma situação de afastamento do Estado de suas obrigações, no caso a educação, com projetos como o PME que tentam fazer um diálogo com a comunidade, e que na realidade estão responsabilizando os sujeitos pelo seu desenvolvimento, e consequentemente, pelo sucesso ou fracasso do mesmo.

Nesse sentido, Montaño (2010) pontua que as políticas sociais focalizadas contestam o princípio universalista, corroendo a sua condição de direito de cidadania, assim sendo destinadas a uma parcela da população carente de determinado serviço social. Conforme o caso exposto, o PME se configura numa política social focalizada a determinado grupo de alunos, que se encaixam em tais critérios para serem atendidos pelo programa, no entanto isso redunda numa dualidade tanto na qualidade dos serviços e do acesso a eles.

O trabalho voluntário aqui apresentado configurar-se num trabalho precário, pois há voluntários que estão na escola há dois anos, e estes não terão seus direitos assegurados tal como trabalhadores com carteira assinada ou mesmo servidores efetivos no serviço público. Vale ressaltar que esse tipo de utilização de mão-de-obra caracterizado como trabalho precário, por meio do voluntariado, parece ser um subterfúgio do Estado para não contratar por meio de concurso os profissionais necessários para o desenvolvimento dessas atividades do PME.

Para finalizar, concluímos que o trabalho voluntário apresenta-se como um aspecto da re-instrumentalização do Estado para fins capitalistas, mediante a decodificação dos atores sociais pela ideologização de um terceiro setor que integra diversos sujeitos que perseguem o mesmo fim: a ajuda ao necessitado. Nesse sentido, os voluntários ao acreditarem que devem fazer trabalho voluntário como forma de contribuir com a sociedade e com a educação estão, inconscientemente, assumindo ideologicamente, o papel do Estado com a educação, e no caso com o PME, neste caso,

o Estado é "subsidiador e promotor do processo ideológico, legal e financeiro de transferência da ação social para o terceiro setor ou voluntariado" (MONTAÑO, 2010, p.235).

Acreditamos que por mais que programas como o PME se apresentem, teoricamente, como inovadores, a realidade das escolas públicas, conforme constatamos nesta pesquisa, devem percorrer um longo caminho até estarem preparadas tanto do ponto de vista da valorização profissional para implementar ações de educação integral.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2011. (Série Mais Educação).

FAGUNDES, Helenara Silveira. **As Repercussões do Voluntariado e da Solidariedade nas Políticas Sociais no Brasil**. Sociedade em Debate, Pelotas, 12(1): 87-102, jun./2006. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/>. Acesso em: 25/04/2014.

GIDDENS, Anthony. (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GUERRA, Yolanda.**Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social**. Serviço Social e Sociedade, nº 62, São Paulo, Cortez, 2000.

KLEIN, Rejane Ramos. **Educação & Voluntariado**: uma parceria produtiva. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

MONTÃNO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25/04/2014.

PERONI, V; OLIVEIRA, R.T.C.; FERNANDES, M.D.E. **Estado e terceiro setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SOUZA, Silvana Aparecida. **Educação, Trabalho Voluntário e "Responsabilidade Social"**. São Paulo: Xamã, 2013.

O PACTO PELA FORMAÇÃO DE LEITORES NO TOCANTINS: ANÁLISE ACERCA DOS PRIMEIROS RESULTADOS

Ângela Noleto da SILVA
(UFT)
angelanoleto@mail.uft.edu.br

Katia Cristina BRITO
(UFT)
katiacristina@uft.edu.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

A pesquisa em andamento tem como objetivo analisar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O objeto da pesquisa são os docentes que atuam nos anos iniciais de educação básica do Estado do Tocantins.A metodologia se fundamentou no estudo de caso como uma forma particular de estudo apropriado para a compreensão e interpretação dos fenômenos educacionais. Para este estudo investigativo os recursos metodológicos utilizados terão uma abordagem qualitativa, a qual se diferencia pelo olhar e a atitude do pesquisador. Evidencia-se na análise inicial dos dados um distanciamento entre, a concepção do programa e seus reais objetivos e a compreensão do mesmo nos espaços escolares, o que influencia diretamente nos resultados obtidos pelo mesmo.

Palavras-Chave: Alfabetização. PNAIC. Educação Tocantins.

Introdução

O presente trabalho consiste em apresentar análise preliminar de pesquisa em andamento que versa acerca das políticas públicas no campo da educação no Tocantins, tendo como foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - um programa elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e instituído pela portaria nº 867 em 4 de julho de 2012 - que representa o compromisso assumido entre o Governo e suas instâncias federal, estadual e municipal, cuja intencionalidade está em alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Importa dizer que, o Pacto Nacional tem como eixo norteador a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e multisseriadas em escolas públicas, o que no caso do Estado do Tocantins, corresponde a cento e oitenta (180) orientadores, dos quais: trinta e cinco (35) vinculados à Rede Estadual de Ensino e cento e quarenta e cinco (145) pertencentes à Rede Municipal, sendo que após realizada formação, os orientadores atuarão como multiplicadores de conhecimento para professores alfabetizadores em suas respectivas localidades funcionais, abrangendo atender os 139 munícipios tocantinenses. Esta formação estrutura-se em encontros de estudo, elaboração de materiais pedagógicos e atividades práticas, com carga horária de 120 horas/ano e com duração prevista de dois anos.

Assim, a análise a que se propõe este trabalho intenta colocar no palco de discussões o Pacto Nacional que vem se delineando na esfera educacional tocantinense, sem nos isentar de compreender que este programa faz parte de um conjunto de políticas educacionais que tomaram consistência na década de 2000, repercutindo nas tomadas de decisões voltadas para ampliação de formação iniciais e continuada de profissionais da Educação Básica, nas (re) formulações de currículos, na prática docente, e por conseguinte, em programas governamentais emergenciais, compreendidos como estratégicos para o alcance de índices e resultados educacionais nas avaliações nacionais, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Prova Brasil.

Desta feita, para a realização da análise do Pacto Nacional e de seu reflexo no contexto da educação tocantinense, recorreremos a documentos e marcos regulatórios relacionados ao referido programa governamental como: o Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 que o institui; Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; Medida Provisória nº 586 que preceitua acerca do apoio técnico e financeiro dos entes federados e a Instrução Normativa nº 003 de 29 de abril de 2014 que regulamenta a função de Orientador de Estudos do PNAIC. Também, utiliza-se como aporte teórico para discussão, as indagações realizadas por Scheibe (2010), Oliveira (2004) e Dourado (2007).

Portanto, o trabalho organiza-se a partir da apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)os instrumentos legais que o ampara e determina as

diretrizes a serem seguidas pelos entes federados, tais como portarias, medida provisória e manual, contextualizando-o como política de formação docente. Intenta-se ainda estabelecer relação entre o programa em destaque, os programas que o antecederam e indicaram parâmetros para a construção do PNAIC, bem como, o Plano Nacional de Educação (PNE),Lei 13005 de 25 de junho de 2014 que apresenta metas específicas relacionadas aos fins do Programa em destaque.

Em seguida, apresenta-sedados que versam acerca do seu desenvolvimento no Estado do Tocantins, com fins últimos a apresentar o panorama em que este está sedimentado enquanto política pública para a promoção de formação docente em serviço bem como as ações governamentais assentadas no discurso de ampliação de atividades educacionais voltadas a melhor desempenho de crianças no que se refere à leitura, escrita e matemática nas unidades de ensino público.

Os procedimentos metodológicos que se lançaram mão neste trabalho foram: examinação de portarias, leis que legalmente institucionalizam a implantação e desenvolvimento de programas, captação de resultados de avaliações externas organizadas pelo Ministério da Educação e publicadas pelo Instituto de Pesquisa em Educação (INEP), considerando assim que as análises e argumentações resultantes tomariam caráter de abordagem qualitativa e se inscrevem como um tipo de pesquisa como ensinam Domingues (2006) e Frigotto (1991), haja vista esta se diferencia pelo olhar e a atitude do pesquisador que procura desenvolver compreensões e não explicações.

Para o alcance dos objetivos fez-se necessária a aplicação do estudo de caso, que Andre (1984) define como uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância – que pode ser evento, pessoa, instituição, dentre outros. Nesse sentido, Bodgan e Biklen (1998) comungam destacando que este tipo de pesquisa, tampouco se apoia numa teoria já construída para servir de base para comprovações, antes inicia de forma livre o processo de investigação.

O pacto nacional pela alfabetização na idade certa,seus antecedentes e marcos regulatórios

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(PNAIC),se traduz em um programa elaborado pelo Governo Federal, no âmbito do Ministério da Educação, instituído legalmente pela Portaria nº 867 de quatro de julho de 2012, em que firma parceria entre os entes de esfera federal, estadual e municipal em favor de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e regularmente matriculadas nas unidades escolares públicas.

Como parte dos instrumentos legais que ampara o Pacto, foi elaborado um manual intitulado "Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que merece" que traz em seu corpo textual as orientações e diretrizes a serem adotadas por todos os signatários do programa, bem como as metas a serem alcançadas com o intuito de se garantir que os índices de analfabetismo ainda presentes no território brasileiro passem a ser gradativamente diminuídos, tal intento, já constituído também como compromisso firmado ainda em 2007 pelo lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e corroborado no novo Plano Nacional de Educação (PNE) recentemente aprovado.

No campo da legislação, registra-se que a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, institui o curso com carga horária de 120horas por ano, e que no ano de 2013 se enfocará a área de Linguagem e no ano de 2014 área de Matemática. Se prevê tambémas diretrizes gerais do referido programa governamental, objetivando em seu Artigo 5º:

> I- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental;
>
> II- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica
>
> III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)
>
> IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores

> V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em seguida é publicada nova Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto. Determina que a bolsa dos professores alfabetizadores e orientadores será financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Portaria nº 90 de 06 de fevereiro de 2013, define os valores de duzentos reais (R$ 200,00) para os professores alfabetizadores e de setecentos e cinco reais (R$ 705,00) para os professores orientadores. Nessa direção, Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos.

O PNAIC, apresenta-se como continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata da relação a ser estabelecida entre formação de professores e avaliações nacionais. Para tanto, o mesmo toma como força motriz, o já em vigor Programa Pró-Letramento, constituído como meio de formação de professores em serviço através da modalidade a distância, destinado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, fruto das análises realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) com vista a melhorar os resultados obtidos no Sistema de Avaliação de Educação (SAEB) no ano de 2013 e que no ano de 2005, em forma de documento elaborado como " Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar", informou que alunos da então 4ª série do ensino fundamental presentes no SAEB/2003, 36,7% estavam em nível crítico em Língua Portuguesa e 40,1% em Matemática.

Os referidos programas objetivam melhorar o desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática, haja vista o que informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no período dos anos de 2000 a 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, na faixa etária de oito (08) anos somente apresentou decréscimo de 28,2%. Outro dado que merece atenção e divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), oriundo do censo escolar base 2012,15% das crianças brasileiras até oito anos de idade não sabem ler e escrever.

O Programa Pró-Letramento que nos anos posteriores é compreendido pelo MEC como bastante eficaz é tomado como referência e plataforma de apoio aos educadores que participariam do PNAIC, tudo sob a égide de que os índices exitosos apresentados nos resultados educacionais quando da realização do primeiro estaria também presentes após o desenvolvimento do segundo, haja vista que sob a perspectiva de avaliação enquanto instrumento de mensuração, de fato, após o surgimento do Pró-Letramento a partir de 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2007 alcança taxa de 4,2 e no ano de 2009 de 4,6 nas séries iniciais do ensino fundamental, superando as metas estabelecidas para 2007 que era de 3,9 e para o ano de 2009 de 4,2.

O plano nacional de educação e a formação continuada de professores

Os dados apresentados acima serviram também de referência para a elaboração do Plano Nacional de Educação,Lei 13.005/ 2014 (PNE) quedefine metas e estabelece estratégias à educação nacional para o próximo decênio.O PNE foi elaborado com compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional.Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.O PNE estabelece 20 metas e 253 estratégias para a educação a serem cumpridas nos próximos dez anos. Entre as diretrizes, estão a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino.Dentre as 20 metas apresentadas destaca-se a meta 5 do referido plano: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental." O atendimento à meta estabelecida se consolida no plano a partir de oito estratégias que visam de forma articulada possibilitar o acompanhamento, a avaliação e o cumprimento da meta. Dentre elas destacamos as estratégias 5.1,5.2 e 5.6:

> 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
>
> 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
>
> 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

O estudo das metas e estratégias apresentadas evidenciam como é recorrente nas ações governamentais anteriores o destaque à formação e a atuação docente.Segundo SCHEIBE (2010):

> Observa-se hoje grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos.(2010, p.985)

O PNE além de versar sobre formação de professores na meta 15, valorização do professor na meta 17, plano de carreira docente na meta 18, apresenta em sua meta 16 a formação continuada e pós-graduação de professores, a citar:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.(PNE, 2014).

Pode-se identificar através das seis estratégias apresentadas para esta meta, que há a necessidade de consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas possibilitando quetenhamos uma politica de estado e não de governo que se manifesta pela descontinuidade e pela tendência utilitarista como afirma dourado.

O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as avaliações nacionais: primeiros resultados

Em recente divulgação dos resultados obtidos na aplicação da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - aplicada em 2013 com 23 milhões de crianças em todos os estados e Distrito Federal e que fez uso de instrumentos de escala de quatro níveis, objetivando examinar a leitura, escrita e matemática -o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) apresenta um panorama nada promissor do que tem se configurado a alfabetização das crianças brasileiras presentes no 3º ano do ensino fundamental com até oito anos.

Os dados retratam que continua se a perpetuar o distanciamento geográfico escolar entre as regiões norte e nordeste em relação às regiões sul e sudeste, tendo estas últimas, obtido menores índices compreendidos como melhores desempenhos nos indicadores

examinados. Aqui, tomaremos como representação e parâmetro comparativo, os índices alcançados pelo Estado do Tocantins (região norte) e o dos Estados de Minas Gerais e Santa Catarina (regiões sul e sudeste).

Assim, em se tratando das taxas obtidas referentes ao desempenho em leitura, no estado do Tocantins 68, 37% apresentaram níveis baixos enquanto o estado de Minas Gerais o índice foi de 38,66%, apontando que as crianças tocantinenses possuem praticamente duas vezes mais dificuldades no desenvolvimento e apropriação da leitura.

Outra taxa preocupante em relação ao desempenho apresentado pelas crianças examinadas e tomando como comparativo os estados de Tocantins e Santa Catarina, indica que em 46,13% das crianças do primeiro estado não corresponderam adequadamente ao desenvolvimento da linguagem por meio da escrita, ou seja, não conseguem fazer uso do registro como ferramenta essencial e auxiliar no processo de aprendizagem significativa. Tal fato foi observado em somente 21,57% nas crianças catarinenses.

Serve-nos como ponto de reflexão acerca dos resultados no ANA 2013 pelo estado do Tocantins, é que em 70,37% das crianças analisadas não alcançaram resultados esperado em se tratando de noções matemáticas, ou seja, não conseguiam realizar análise lógica e interpretativa de informações presentes em gráficos, tabelas, bem como efetuar operações matemáticas (adição, subtração) como o uso de dois números.

Estes significativos índices publicados pelo INEP conduz-nos a questionar acerca não só das linhas que vem sido traçadas no campo da alfabetização, haja vista que em 22 estados, o indicador leitura, concentrou-se em 50% nos índices mais baixos, sinalizando assim que não basta implantações e adesões por parte dos entes federados a programas e/ou políticas emergenciais pontuais para que se amenize a situação de descuido estrutural, físico e organizacional em que o sistema público de ensino há anos denuncia. Outrossim, anuncia que cabe também aos legisladores, executores e elaboradores das políticas voltadas à Educação, voltarem seus olhares de maneira mais propositiva e menos paliativa para as diferenças educacionais regionais, quanto de não tomarem como sinônimas as chamadas políticas de governo e políticas de estado conforme que terminam também por influenciar na formação, prática docente e alfabetização das crianças nos anos iniciais da Educação Básica.

> A Constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carênciade planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.(Dourado, 2007, p. 926),

Considerações finais

No que tange a relação estreita estabelecida entre PNAIC e PNE, ressalta-se que o primeiro vem realizando o exercício de se sedimentar como instrumento articulador entre as novas políticas educacionais para a formação de professores previsto em uma das metas do PNE, haja vista que em resultados oriundos das avaliações realizadas pelo MEC no ano de 2012, apenas 44% das crianças brasileiras poderiam se consideradas alfabetizadas, ou seja eram capazes de se expressarem, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar como agentes que fosse necessário recorrer às noções lógico-matemáticas.

Compreendemos que o PNE estabelece uma meta bastante desafiadora, pois estima que até o ano de 2024, 100% das crianças no território nacional sejam alfabetizadas e/ ou estejam capacitadas nas áreas de linguagem e matemática. As metas colocadas pelo Plano Nacional de Educação em relação à alfabetização são ambiciosas, se considerados os atuais resultados das avaliações externas. Mas são viáveis, desde que haja um trabalho intencional e sistemático visando a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores, acompanhado, entre outras, de políticas de distribuição de livros, de formação de bibliotecas acessíveis a todos as crianças e jovens em idade escolar e de fortalecimento de comunidades leitoras nas instituições.

Rerefências

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. ***Cadernos dePesquisa.***[online]. 1984, n.49, pp. 51-54. ISSN 0100-1574. Acessível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>. Acesso 10 Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação.**Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2014.

BOGDAN,R; BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas.**RevistaEducação e Sociedade**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso 20 Set 2014.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. **A trajetória da pesquisa qualitativa**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, J.F. ***A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores*****:** demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais. 2010, 17p.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In :FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEIBE, L. **Relatório final de pesquisa do projeto "Subsidio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras:** avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia". Florianópolis: CNE/UNESCO, 2009

CONSELHOS DE CONTROLE E ACOMPANHAMENTO SOCIAL DO FUNDEB: DISPOSITIVO DE DESCENTRALIZAÇÃO

Antonia Maria Martins Gonçalves
(Mestranda em Educação PPGE/UFMT)
antoniamartinsphb@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB fornece recursos para todas as etapas da Educação Básica e tem o propósito de qualificar e redistribuir os recursos entre suas etapas e modalidades na Educação Básica em todo o País. Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social - CACS, através de suas ações, visam o fortalecimento do controle externo sobre os gastos dos recursos públicos na educação básica pública. O referencial teórico pauta-se na perspectiva do materialismo histórico, pensamento da filosofia marxiana a qual valoriza o contexto histórico e analisa objetivamente as estruturas econômicas, politicas e suas bases sociais e culturais. No caso da politica de financiamento da educação básica, via Lei do FUNDEB n° 11.494/2007, os CACS passam a ter grande importância para o acompanhamento e fiscalização dos gastos com os serviços das redes de educação básicas públicas municipais. Desde a Legislação do FUNDEF (9.424/1996) tais conselhos já haviam sido criados, mais é com o FUNDEB, vigente, que os CACS ganham mais visibilidade, no plano do controle social. Neste artigo será discutida a competência do órgão segundo a legislação e também as suas possibilidades de trazer impacto à qualidade da educação básica. Com este estudo sinaliza-se a relevância da atuação qualificada dos CACS para avanços significativos da educação básica nos municípios brasileiros.

PALAVRAS – CHAVES: autonomia; influência; controle.

Introdução

O foco do presente estudo reside nos CACS do FUNDEB, porém foi necessário circunstanciar o objeto compreendendo criticamente as políticas educacionais e de financiamento no modelo político neoliberal, para identificar a problemática da inoperância dos CACS.

A Emenda Constitucional 14/1996, em 12 de dezembro, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424, em 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto 2.264, em 27

de junho de 1997, trazendo a novidade do CACS para o exercício do controle social dos recursos da educação básica. Tal legislação já se encontra extinta, mas vale observar que se tratou de uma política de financiamento que focou o ensino fundamental em detrimento dos outros níveis da educação básica. Nesse sentido alguns problemas sérios decorreram durante os 10 anos de vigência deste fundo (1997 a 2006). A respeito dos conselhos os pesquisadores da área de financiamento já citados, constataram fragilidade e inoperância destes colegiados, inclusive apontando problemas na própria lei que regulamentou o FUNDEF.

A partir do FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada provisoriamente pela Medida Provisória 339, em 28 de dezembro de 2006 e posteriormente convertida na Lei nº 11.494, em 20 de junho de 2007, acrescida pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, ambos em novembro de 2007, com algumas diferenças em relação ao FUNDEF, como por exemplo, uma distribuição mais equitativa entre os níveis da educação básica, os CACS são mantidos na legislação e desta vez com alguns avanços. O art. 24, §9º da Lei do FUNDEB, determina que esses colegiados devem acompanhar e fazer o controle social da distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo, supervisionar o censo escolar e elaborar a proposta orçamentária anual. Um avanço importante desta legislação é que os Secretários de Educação não podem assumir a presidência dos conselhos.

Sendo assim, estabeleceu-se como objetivo principal desta pesquisa,investigar a influência do investimento do FUNDEB e da ação dos CACS na qualidade da educação básica pública.Tendo como referência metodológica o materialismo histórico dialético desenvolvido pela filosofia marxiana e fundamenta-se, inicialmente, na observação da realidade a partir da análise das estruturas, contrapondo ideias e utilizando argumentações, para chegar à verdade dos fatos.

FUNDEF e FUNDEB: subvinculação de receitas

A legislação do FUNDEF, dentre outros mecanismos do governo Fernando Henrique Cardoso, para a educação, visou impactantes inovações com foco no ensino fundamental. Porém, numa perspectiva critica da realidade, Davies (2012), observa as contradições dessa política de financiamento. O autor analisa detalhadamente às contradições da legislação que ocorreu na prática com os governos quanto á implementação do FUNDEF.

> [...] o FUNDEF vigorou de 1º de janeiro de 1998 a 31 de dezembro de 2006 e, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, trouxe pouquíssimos recursos novos para as redes públicas de ensino como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos já vinculados à MDE antes da criação do FUNDEF, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (EFR) das redes estadual e municipais (DAVIES, 2012, p. 6).

Outra questão é a análise de Davies (1999), sobre a aplicação dos recursos do FUNDEF e as suas fragilidades, quando levanta o questionamento da limitação do potencial democrático dos CACs, em razão desses serem compostos em maior número por representantes estatais com sérias deficiências técnicas, comprometendo o poder de fiscalização, propiciando algumas ingerências do fundo.

Como o FUNDEF o FUNDEB é um fundo de natureza contábil. Seus recursos são oriundos de recursos federais, impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação, conforme o disposto no art. 212 da Constituição Federal vigente.

Com a instituição do FUNDEB vieram importantes mudanças na educação. Silva (2011, p. 142) menciona:

> A EC 53 instituiu duas importantes mudanças no financiamento da educação: determinou a criação do FUNDEB e a extensão do salário-educação para toda a educação básica pública. Posteriormente, a EC 59, em 2010, também determinou ações importantes como o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU), a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a ser implantada até 2016 e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação obrigatória, que compreende desde a pré-escola ao ensino médio, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Essas mudanças podem ser

> entendidas como avanços significativos para a sociedade civil (SILVA, 2011, p. 142).

O FUNDEB, a exemplo do FUNDEF, estabeleceu a valorização dos profissionais do magistério, agora no fundo vigente profissionais da educação, o que significa que amplia os benefícios as demais categorias, reconhecendo esses essenciais na qualidade do ensino, considerando que uma remuneração digna e condições mínimas de qualidade nos espaços físicos das escolas para o exercício da profissão são fatores motivadores para todos os profissionais da área, de fato, um avanço.

Os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os estados recebem os recursos com base no numero de alunos do ensino fundamental e ensino médio.

Na tabela 1 demonstrativo da origem dos recursos[1] do FUNDEF e FUNDEB:

Tabela 1. Comparativo entre os recursos do FUNDEB e FUNDEF

FUNDEB 20% (2007 a 2020)	FUNDEF 15% (1997 a 2006)
FPE	FPE
FPM	FPM
ICMS	ICMS
IPI exp.	IPI exp
LC 87/1996	LC 87/1996
Complementação da União, de acordo com o valor fixado para anos de 2007, 2008, 2009 e a partir de 2010. (esta complementação é restrita aos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí).	Complementação, uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos Governos Estaduais e Municipais no âmbito do Estado onde este valor *per capita* não for alcançado.
ITCM	-
IPVA	-
ITR (quota parte de 50%)	-

Fonte: elaborada pela autora, com base nas Leis 9.424/1996 e 11.494/2007

Diferentemente do FUNDEF, que financiava prioritariamente o Ensino Fundamental, o FUNDEB fornece recursos para todas as etapas da Educação Básica. Para o atendimento dessa demanda e maior incremento das ações, os recursos foram ampliados conforme art. 3°

[1] Incluem-se na cesta de recursos as receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos que o compõem, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

da Lei 11.494/2007, elevando a vinculação do número de impostos, sendo acrescentadas outras fontes conforme a tabela 1 demonstra.

Da totalidade dos recursos do FUNDEB, conforme estabelece o art. 22 da Lei do FUNDEB, a parcela mínima de 60% do fundo deve ser destinada a remuneração dos profissionais do magistério que estão em efetivo exercício do cargo na educação básica pública, com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário. Os demais 40% devem ser direcionados para as despesas diversas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, realizadas na educação básica pública, na forma prevista do art. 70 da LDB.

O FUNDEB de uma forma geral trouxe alguns benefícios, tanto no contexto da política de inclusão social como enquanto instrumento de redistribuição de recursos vinculados à educação, que a princípio é para colaborar com a ampliação do atendimento e com a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Porém, conforme Silva, (2011, p. 145) "sabidamente, as leis não garantem a melhoria nem a qualidade no ensino público e tampouco elucidam o que pode ser considerado um padrão mínimo de qualidade". Confirmando o que se vê na prática em nossa sociedade relacionado ao baixo desempenho dos alunos das redes publicas de ensino, apesar da fomentação das políticas educacionais, e a fraca participação dos CACS no acompanhamento dos gastos relacionados à educação básica pública.

É fato que só recursos financeiros não são suficientes para implementar a qualidade na educação, todavia eles são importantes e indispensáveis. De acordo com Akkari e Silva (2009, p. 382), há varias dimensões para se obter uma educação de qualidade e as autoras destacam três: a primeira é uma aprendizagem prazerosa e útil tanto para a escolaridade futura como para aplicação na vida; a segunda é necessário uma homogeneidade dos serviços que são oferecidos às escolas e aos estudantes nos seus diferentes grupos sociais em todo território nacional; e a terceira dimensão, talvez a mais importante, a necessidade de um corpo docente respaldado, devidamente pago, profissionalmente habilitado e socialmente reconhecido na sua missão educadora. Entretanto sem investimentos financeiros e seu devido controle em sua aplicação fica difícil de atingir essas dimensões e o objetivo da qualidade.

Por outro lado à criação do FUNDEF e agora do FUNDEB trouxe uma excelente inovação que é a instituição de mecanismos de controle social. A criação de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, os CACS, formados por representantes de segmentos ligados a educação cujo papel é acompanhar a aplicação dos recursos do fundo no município

e, ao mesmo tempo ser o elo entre a sociedade e os dirigentes municipais, atuando como elemento de transparência das contas públicas e agindo como representante da sociedade. É um espaço onde a possibilidade de participação sociopolítica existe e permite a criação de nova cultura de fiscalização e implementação das políticas públicas que fomentem o controle social por parte da sociedade civil sobre os gastos que o poder público faz na oferta dos serviços público à população. No caso do FUNDEF determinado pelo art. 4º da Lei 9.424/1996:

> O acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos a serem instituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta Lei. (BRASIL, 1996).

E do FUNDEB determinado pelo art. 24º da Lei 11.494/2007:

> O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim. (BRASIL, 2007).

Os CACS do FUNDEB reafirmam a construção do estado democrático e são órgãos institucionais, autônomos de participação com regras claras e definidas e possuem a função especial de fazer com que os seus membros eleitos democraticamente exerçam permanente vigilância junto à gestão pública em prol da sociedade civil.

Descentralização da gestão educacional e o papel dos CACS

Os CACS foram criados por medida legal para fomentar o controle social das politicas públicas relacionadas à educação básica pública. A relevância dos CACS do FUNDEB reside

na possibilidade de participação da sociedade civil nas deliberações sobre as aplicações dos recursos públicos na educação. Nesse sentido, vale destacar o quanto é importante para a classe trabalhadora fazer parte desse novo instrumento de democratização das políticas públicas.

A representatividade dos Conselhos esta diretamente vinculada à sua autonomia em relação ao poder público e à autonomia da sociedade em relação ao governo. Não se trata simplesmente de um reivindicar e o outro atender, mas sim de uma participação efetiva na elaboração e na gestão das políticas públicas.

De acordo com Aranda; Catanante e Souza (2013, p.227):

> A gestão democrática se forma no espaço público de direito, em condições de igualdades, numa educação de qualidade, na superação do sistema educacional seletivo e excludente, por meio da inter-relação do sistema educacional com: o modo de produção, a organização da sociedade, a organização política, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes e as culturas. (ARANDA; CATANANTE e SOUZA, 2013, p.227).

A legislação inclui os conselhos gestores como parte do processo de uma política de gestão descentralizada e participativa, apesar disso, Gohn (2008, p. 103), menciona: "[...] vários pareceres oficiais tem assinalado e reafirmado o caráter apenas consultivo dos conselhos, restringindo suas ações ao campo da opinião, da consulta e do aconselhamento, sem poder de decisão ou deliberação".

Ora, os CACS estão vinculados ao Poder Executivo do município com a denominação de órgãos auxiliares da gestão pública. Nesse ponto Gohn (2008, p. 103) é bem enfática ao afirmar: "é preciso, portanto, que se reafirme em todas as instâncias seu caráter essencialmente deliberativo, porque a opinião apenas não basta".

Ao se referir ao caráter deliberativo, Gohn (2008) aponta a necessidade de que a participação dos conselheiros esteja focada em processos de intervenções no plano das decisões, caso contrário os conselhos passam a existir por mera formalidade.

Gohn (2008) destaca ainda que em alguns municípios, sem tradição organizativo-associativa, os conselhos têm sido apenas o cumprimento de uma formalidade legal, existindo

de direito, mais não atuam de fato. Tornando-se instrumentos nas mãos de um sistema corrupto, com o agravante de falarem em nome da sociedade como seus representantes oficiais, sem se importarem com a função legítima de serem os agentes de acompanhamento, controle e fiscalização das políticas públicas de seus municípios.

Gramsci (1978), já dizia que a oposição real se dá entre as classes sociais. Não existe oposição entre Estado e sociedade. É necessário uma linguagem comum, onde o interesse público prevaleça e não as vontades individuais de cada classe ali representada. Na formulação de Gramsci (1978) é possível percebermos que o Estado Ético, no pressuposto da democracia substancial, tornou-se espaço privilegiado das relações entre Estado e Sociedade, nas quais a democracia popular é ideia fundante das decisões e ações políticas voltadas à coletividade.

De acordo com Jacobi (2008), o tema das políticas sociais e das desigualdades sociais no Brasil deve ser analisado enquanto parte das transformações de sujeitos sociais coletivos e como elementos construtores da cidadania. É uma demanda da sociedade obtendo grande influência sobre o Estado, com autonomia de representação com competência de alterar relações entre gestão pública e sociedade e influenciar na melhoria da organização social. Neste caso, na melhoria da qualidade da educação básica pública.

Vários estudiosos, entre os quais citamos Davies (2005), Gohn (2008), Jacobi (2008), Carnielli e Gomes (2008), vêm falando sobre uma suposta inoperância dos CACS. Com o agravante de que estão fazendo um trabalho de desconcentração em vez de descentralização, que é seu objetivo inicial. Considerando que suas funções têm servido para dar legitimidade às politicas sociais planejadas pelo governo feral, cabendo aos estados e municípios à execução dessas. Há o agravante de que em muitas regiões do Brasil há muito pouca ou nenhuma organização de classes com consciência social e política, provocando grande resistência de participação, ou quando participam, são vulneráveis a influência e manipulação de políticos inescrupulosos.

Porém, é através dos conselhos que a participação popular cede lugar à participação cidadã. Historicamente houve uma ampliação nos canais de participação da sociedade e de descentralização de políticas públicas. Percebe-se que o controle social feito a partir dos conselhos, ainda é muito tímido, porém bastante promissor no que tange os princípios democráticos.

Entendemos que as ações dos CACS do FUNDEB, se realizadas com autonomia, disponibilidade, conhecimento técnico e comprometimento, poderão possibilitar um aumento na qualidade da educação, especialmente na básica, o que consequentemente influenciará no desenvolvimento da consciência critica, por parte daqueles que atuam diretamente com o sistema educacional. Tal influência, supostamente, dar-se-ia pelo acesso dos profissionais e público da educação às informações sobre reais investimentos destinados à educação pública. Para isso é necessário que os conselhos possuam algumas habilidades imprescindíveis e seus membros sejam conhecedores dessas habilidades e desenvolvam a consciência da importância dessa participação**.** Essas habilidades propiciarão aos membros dos CACS maiores possibilidades para o desenvolvimento de ferramentas que podem subsidiar o monitoramento e a avaliação dos investimentos dos recursos do FUNDEB para a melhoria da qualidade do ensino básico público.

Quadro 1. Habilidades importantes num conselho de controle social

HABILIDADE	DEFINIÇÃO
CONTEXTUAL	O conselho deve se inteirar e conhecer o cenário geral da educação básica em seu município.
EDUCACIONAL	O conselho deve compreender o porquê e o para quê foi criado. Ter conhecimento e entendimento de seus marcos legais deve ter seu regimento próprio e construir uma prática autônoma.
INTERPESSOAL	O conselho deve promover o trabalho em equipe e o senso de união entre seus membros. Conscientizando-os do seu papel e de suas responsabilidades.
ANALITICA	Havendo complexidades, dificuldades, impedimentos à informação o conselho deve buscar a solução apropriada internamente ou junto aos órgãos competentes.
POLITICA	O conselho deve desenvolver e promover um relacionamento saudável com a gestão pública.
ESTRATÉGICA	O conselho deve trabalhar em prol da qualidade da educação básica pública, assegurando o acompanhamento da correta aplicação dos recursos aos fins que se destina, sempre pautando a qualidade dos serviços públicos.

Fonte: adaptação feita pela autora a partir do quadro de Hodson (1999, p. 33).

Os conselhos representam a possibilidade de participação do povo no planejamento, acompanhamento e controle dos atos dos governantes acerca da execução das políticas públicas, incluindo aí o compromisso de zelar pelos seus resultados. Nos municípios os conselhos tem o papel de representar a sociedade e auxiliar a gestão pública na correta utilização dos recursos públicos, denunciando possíveis irregularidades encontradas aos órgãos que possuem competência de atuação.

Um dos mais importantes papéis do CACS do FUNDEB é o de assumir o compromisso pela efetivação do direito a educação de qualidade, trabalhando para melhoria do processo educacional. Os membros dos CACS não recebem nenhum tipo de remuneração ou benefício financeiro. Entretanto exercem um cargo da mais alta responsabilidade perante a sociedade e a gestão pública. Embora, aqueles que são representantes estatais, são dispensados do trabalho para as reuniões, isso implica uma compreensão de que dentre os membro há um fator diferenciado no que tange ao tempo disponibilizado ás funções órgão.

No aspecto decisório, o parecer do CACS sobre a sua análise a respeito das prestações de contas realizadas pelo Poder Executivo é fator obrigatório pela legislação. Esses pareceres comporão os documentos de prestação de contas do município a serem encaminhados ao Tribunal de Contas competente. A Lei assegura ao CACS a permanente disponibilidade de todos os registros contábeis e demonstrativos gerenciais, bem como o poder de convocação do Secretário de Educação ou do funcionário equivalente para prestar esclarecimentos sobre a prestação de contas da educação básica. O conselho pode ainda, solicitar cópias de processos relativos a licitações, empenhos, liquidação e pagamento, os convênios realizados e as folhas de pagamentos. Também possuem a prerrogativa de fazerem visitas de inspeção aos locais onde os recursos do FUNDEB foram aplicados. Os CACS também possuem atribuição de supervisionar a elaboração da proposta orçamentária, o que afere aos conselheiros a co-participação no planejamento da política educacional do município, efetivando o exercício do controle social pelo CACS do FUNDEB. (BRASIL, 2007).

Como se percebe, o CACS do FUNDEB, em tese, tem poderes e ferramentas para exercer o controle social com eficiência. Porém, pesquisadores do financiamento da educação no Brasil constatam que há falta de consciência crítica e conhecimento técnico contábil aos membros do conselho, em sua maioria, quais sejam: Davies (2005); Farenzena (2008); Gonh (2008), Jacobi (2008), Souza (2005;2008) entre outros.

Considerações finais

É necessário observar que há limitações na cultura de controle social no Brasil, acompanhado pela falta de conhecimento da sociedade sobre a destinação e aplicação dos recursos públicos, vem resultar em fragilidades aos CACS, que por sua vez apresentam-se inoperantes, quando poderiam contribuir significativamente com a melhoria do sistema púbico de educação básica no país.

Espera-se que as limitações dos CACS do FUNDEBsejam superadas, que as conquistas sociais democráticas nos espaços públicos de direito sejam consolidadase que a ação colaboradora e de acompanhamento da aplicação dos recursos do FUNDEB pelos membros dos CACS no exercício da representatividade da sociedade civil junto a gestão pública, colaborem efetivamente para a aplicação correta em benefício da educação básica pública, no que diz respeito à melhoria contínua de sua qualidade como um todo.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. SILVA, Camila Pompeu da. A Educação Básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. V. 9, n° 27, p. 379-392, maio/agosto. 2009. Disponível em: <www.2.pucpr.br/> . Acessos em 17 jun. 2014.

ARANDA, M. A. de Miranda; CATANANTE, B. R.; SOUZA, m. v. o Processo Participativo na CONAE 2010: do local ao nacional. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. Teixeira de. (Org.). **Políticas Sociais e Educacionais: Cenários e Gestão**. Uberlândia-MG. EDUFU. 2013. 316 p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessos em: 13 abr.2014.

BRASIL. Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União***,* Brasília. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l9424.htm>. Acessos em 23 mai.2014.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá

outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessos em: 13 abr.2014.

DAVIES, Nicholas. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? In: CORBUCCI, Paulo Roberto; GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende. (Orgs.) **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index>. Acessos em 02 ago.2014.

DAVIES, Nicholas. **Alguns Desafios do Financiamento da Educação:** a responsabilidade pelo ensino na legislação, a capacidade tributária dos governos e o impacto do FUNDEF e do FUNDEB na educação. 2012. Disponível em <http://www.feuff.uff.b/index.php/banco-de-arquivo>. Acessos em 11 fev.2014.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação***:* desvendando a caixa preta*.* Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DAVIES. Nicholas. **Financiamento da Educação:** novos ou velhos desafios?. São Paulo. Xamã. 2004.

DAVIES, Nicholas. Conselhos do FUNDEF: a participação impotente. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 41, out. 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acessos em 22 set. 2014.

DAVIES, Nicholas. **Fragilidades e Desafios do Financiamento em Planos de Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 190-200, maio-ago. 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>. Acessos em 21 set.2014.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Ma. Beatriz. Conselhos Municipais em Educação, Descentralização e Gestão Democrática: discutindo interseções. In: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.). **Conselhos Municipais e Controle Social da Educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo. Xamã. 2008. p.75-96.

GOHN, Maria da Gloria. Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social em Educação: participação, cidadania e descentralização?. In: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.). **Conselhos Municipais e Controle Social da Educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo. Xamã. 2008. p. 97-113.

GOHN, Maria da Gloria, **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2007. P 07 e 83.

GOHN, Maria da Gloria, **O Protagonismo da Sociedade Civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidariam e participação sociopolítica. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2005.

GRAMSCI, António. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JACOBI, Pedro Roberto. Participação, cidadania e descentralização: alcances e limites da engenharia institucional. In: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.). **Conselhos Municipais e Controle Social da Educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo. Xamã. 2008. p.115-130.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. **O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde – MT**: conflitos e confluências. 2011. Cuiabá. 299 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. RJ.

SOUZA, Donaldo Bello de. Os conselhos de acompanhamento e controle social: tendências municipais. In: _____. (Org.). **Acompanhamento e Controle Social da Educação**: Fundos e programas federais e seus conselhos locais. São Paulo. Xamã. 2006. p. 75-98.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM UMA ESCOLA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Rosana Maria Christofolo da Silva
(Secretaria de Estado de Educação -Seduc/MT- Cefapro de Juara)
rosana.silva@seduc.mt.gov.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa de mestrado de abordagem qualitativa realizada durante o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa consistiu em analisar a situação educacional da escola que obteve o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais do ensino fundamental no estado de Mato Grosso, em 2011, modificando a sua posição de uma das escolas de ensino fundamental do município de Juara/MT, no início da década de 1990, com maiores dificuldades em termos da qualidade do ensino oferecido e da promoção do rendimento acadêmico de seus alunos. Os objetivos da pesquisa decorreram, por conseguinte, das respostas a essa questão, com a identificação e a análise de fatores que contribuíram para essa melhoria. Apresenta-se, portanto, os passos de uma reflexão empírica sobre os significados da ação gestora e a responsabilização em educação pública, num aprofundamento analítico dos dados coletados em diálogo com autores que discutem o papel do gestor ao longo dos anos. Pontuam-se parte de uma reflexão intensa sobre quais ações o gestor deve promover na atualidade, apontam-se quais foram os fatores que contribuíram para esta mudança na escola pesquisada e propõe-se um plano de intervenção educacional para este caso de gestão.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Dimensões e Competências Gestoras. Responsabilização.

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a Escola Estadual Manuel Bandeira modificou a sua posição de escola de ensino fundamental com grandes dificuldades na oferta de um ensino de qualidade, para a unidade escolar com o maior IDEB do estado no ano de 2011. Além disso, buscou-se analisar se este resultado no IDEB é sinônimo de uma boa proficiência. Para isso, investigaram-se as dinâmicas de trabalho estabelecidas na escola e, em que medida, as ações gestoras contribuíram para os altos resultados da instituição nas avaliações externas. Buscou-se, ainda, quais foram as práticas e ações educativas implementadas na escola, analisando-as sob perspectivas teóricas da gestão democrática e participativa e das dimensões e competências gestoras necessárias ao gestor escolar da atualidade.

Nesse sentido, para contribuir com os estudos sobre a prática gestora, esta análise se deu com base nas práticas de gestão desenvolvidas, imbuídas dos projetos educativos que foram implementados no período pesquisado, no intuito de compreender de que forma o trabalho do gestor exerce efeito nos resultados alcançados pela rede pública de ensino. Para tanto, detalhou-se, nesta pesquisa, os passos de uma reflexão empírica acerca do significado da ação gestora, tendo a responsabilização do gestor com a educação pública, tão presente na atualidade, como norteadora das discussões apresentadas.

Como instrumental desta pesquisa foi utilizado de entrevistas estruturadas, com oito sujeitos específicos da Escola Estadual Manuel Bandeira[1]. A realização das entrevistas oportunizou fontes de material empírico para o estudo e a coleta de impressões de como esses sujeitos desenvolvem e/ou compreendem a ação gestora. Além das entrevistas utilizou-se de levantamento de dados no portal do Sistema Integrado de Gestão Educacional (Sigeduca/MT) e nos sítios da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, do Instituto Nacional de

Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram necessárias, ainda, a análise dos documentos oficiais da escola e o trabalho de campo de observação da estrutura organizacional da unidade escolar.

A reflexão teórica para análise dos dados coletados baseou-se, principalmente, nos estudo de Lück (2009) sobre as dimensões e competências gestora e sobre estudos que compreendem a participação da comunidade escolar como

[1] Nome fictício dado à escola objeto de estudo.

meio de assegurar a democracia.

Como resultado se obteve que os profissionais desta unidade escolar, diante do processo degradante que a escola se encontrava, se conscientizaram que precisavam mudar de forma contundente as suas práticas educativa, e por meio de uma ação gestora pedagógica, valeram-se da autoavaliação, da formação continuada e do trabalho coletivo, para influírem novas metodologias e práticas educativas que possibilitaram uma educação de caráter inovador. A escola utilizou-se para isso, de elementos presentes no processo de descentralização, assumindo com responsabilidade a sua função de educar, contando com a efetiva participação da comunidade escolar para que a sua ação fosse significativa a esta comunidade e atendesse as necessidades vigentes.

No que concerne à ação gestora na atualidade

A atual necessidade de ressignificação do perfil do gestor escolar para acompanhar as mudanças sociais e garantir as transformações necessárias ao sistema educacional de ensino público impõe um novo perfil necessário ao gestor e consequentemente de uma nova gestão do processo de descentralização do ensino público, como importantes instrumentos para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Lück (1998), a gestão escolar necessita de uma mudança paradigmática que possibilite passar por um processo de transição que implica sair da gestão centralizadora para uma gestão democrática participativa e, por conseguinte, para a eficácia da educação. Ainda nesta perspectiva, de acordo com Freitas (1991, p.03),

> A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática.

Diante destas considerações sobre a atuação gestora buscou-se por possibilidades em contribuir com maior ênfase na prática dos gestores escolares, objetivando um avanço na qualidade educacional em nosso estado. Portanto, a análise nesta pesquisa se deu numa constante reflexão sobre quais ações o gestor deve realizar na atualidade, tendo como fundamental à ampliação da postura participativa e pedagógica dos gestores numa perspectiva de que a ação gestora contribua, significativamente, com políticas educacionais que produzam resultados relevantes às escolas.

Buscou-se compreender o papel do gestor escolar, reflexo das novas concepções sociais que atribuem ao perfil do gestor uma ação que possibilite aos educandos serem autores de sua própria vida, cidadãos que possam contribuir com uma mudança social. Observamos que esse processo democrático participativo se faz durante o caminhar e exige a reflexão conjunta sobre a realidade vivida e a almejada, sendo necessária, nesse percurso, uma atuação flexível, porém consistente do gestor, articulando junto à comunidade escolar uma efetiva participação que possa influenciar diretamente nos resultados da escola.

De acordo com Lück (1998), a gestão democrática participativa implica envolver toda a comunidade escolar na garantia da melhoria do ensino e aprendizagem, mediante ao estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no desenvolvimento e manutenção de padrões de desempenho. Com isso, alguns itens são fundamentais a uma boa gestão, dentre eles, a formação de uma equipe com responsabilidade compartilhada, o desenvolvimento permanente de habilidades pessoais e a construção de uma visão de conjunto.

Assim, a descentralização tem sentido e promove a efetiva mudança na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o sistema educacional necessita da ação diferenciada dos gestores, pois se muda o foco da ação gestora, que deve ser no processo da ação educacional com vistas a bons resultados. As ações devem ser planejadas e executadas de diferentes formas para atingir os objetivos propostos (MACHADO, 2000). De acordo com estas definições sobre a ação gestora, elenca-se a seguir ações e práticas gestoras desenvolvidas pela escola Manuel Bandeira durante o período pesquisado.

Algumas considerações sobre as ações gestoras e práticas educativas na Escola Manuel Bandeira

Como base no pressuposto de uma ação gestora democrática e participativa, elenca-se elementos da ação gestora na escola pesquisada que possam justificar o crescimento do resultado do IDEB e apontar se o mesmo está intrinsecamente ligado à aprendizagem dos alunos, pois somente o crescimento nos resultados das avaliações externas não prova que houve medidas eficientes de gestão de resultados da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o debate fundamentado nas dimensões da gestão escolar e na estrutura social da escola teve como protagonista a comunidade escolar, a gestão democrática participativa e a cultura organizacional da escola, com ênfase na forma com a qual o gestor conduz as diferentes dimensões inerentes à sua função. Considera-se que esta análise contribuirá para vislumbração da cultura interna da escola (BRUNET, 1988), que a diferencia das demais escolas do município.

Fundamentou-se esta pesquisa, principalmente, nas dimensões e competências gestoras, elencadas por Lück (2009), a qual compreende duas grandes áreas indissociáveis que são: a área de organização, que compreende a gestão pedagógica e subdivide-se em quatro dimensões: "1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2. Planejamento e organização do trabalho escolar; 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional; 4. Gestão de resultados educacionais" (LÜCK, 2009, p. 27; e a área de implementação, relacionada à gestão participativa; à gestão de pessoas e liderança e de infraestrutura que, por sua vez, subdivide-se em seis dimensões: "5. Gestão democrática e participativa; 6. Gestão de pessoas; 7. Gestão pedagógica; 8. Gestão administrativa; 9. Gestões da cultura escolar; 10. Gestão do cotidiano escolar" (LÜCK, 2009, p. 27)..

A área de organização engloba todas as dimensões que objetivam "a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado" (LÜCK 2009, p. 26) e são diretamente responsáveis por impulsionar a área de implementação. Sendo assim, esta área deve ser desenvolvida no intuito de garantir a estrutura básica necessária para que os objetivos da gestão escolar e, por conseguinte, os da educação escolar, sejam consolidados.

De acordo com os dados coletados, observou-se na Escola Manuel Bandeira, com relação à área de organização e a mudança ocorrida, um consenso dos profissionais entrevistados, sobre o início da mudança. Segundo estes profissionais este início se deu ao final da década de 1990, quando a instituição recebeu profissionais com graduação nas diversas áreas de conhecimentos. A diretora anterior explicou que houve uma procura por profissionais capacitados para que se integrassem ao grupo que já se encontrava na escola. Assim, a teoria que eles trouxeram para a escola foi gradativamente sendo incorporada pelo grupo de educadores, transformando-se no que a escola precisava para avançar, por meio de um intenso trabalho coletivo.

Ressalta-se que era verificado nesse período, um alto índice de reprovação e evasão na instituição e, a cada dia, ela era mais depreciada pela sociedade devido à sua incapacidade de desenvolver um ensino de qualidade. De acordo com seu histórico e com os depoimentos coletados, seu ensino parecia contrário a uma aprendizagem eficaz, além de que possuía um espaço físico e condições materiais degradantes. Os pais só matriculavam seus filhos nela em última hipótese, ao contrário do que acontece na atualidade, quando procuram insistentemente vagas por acreditarem na qualidade do trabalho realizado.

Sendo assim, visando mudar sua atuação, a escola partiu da quarta dimensão proposta por Lück (2009) na área de organização, "Gestão de resultados educacionais", na qual o gestor da escola estudada, "analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria" (LÜCK 2009, p. 55). Para isso os resultados da escola foram analisados e discutidos com a comunidade escolar.

A partir dessa tomada de consciência com relação aos resultados insuficientes da escola, a gestora também trabalhou com a segunda dimensão desta mesma área: "Planejamento e organização do trabalho escolar", criando condições para que se estabelecesse "[...] na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade" (LÜCK, 2009, p.31).

Nessa organização pedagógica, a escola implementou diversos projetos

educativos, dentre eles podemos apontar*: O Sala do Educador*, de 1996, objetiva possibilitar e promover a formação continuada dos educadores da escola; *o Clube da Leitura "Um livro nas mãos, muitas ideias na cabeça*", de 2001, objetiva de despertar e incentivar o gosto pela leitura; o *Estudantes Solidários - Amigos na Leitura*, de 2002, busca propiciar momentos de leitura compartilhada, auxiliando aos alunos que apresentam dificuldades na aquisição de uma leitura com boa dicção, entonação e compreensão; *o Família na Escola*, de 2003, objetiva aproximar os pais ao processo educativo, buscando um trabalho em parceria; *o Colaboradores da Escola, de 2003*, visa a colaboração dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas pela escola, promovendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva e a *Semana Pedagógica*, de 2007, que possibilita a reavaliação das ações desenvolvidas no ano anterior e a tomada de novas decisões coletivas, buscando melhorias no processo educativo.

Tais projetos são compreendidos pela comunidade externa como um diferencial do trabalho da escola pesquisada. A representante dos pais no CDCE, em entrevista, quando indagada sobre o porquê da escolha da instituição para matrícula de sua filha, citou que foi pelo trabalho desenvolvido, principalmente por meio de projetos educativos, sendo que, o projeto de Leitura é considerado por ela como fundamental para a evolução cognitiva dos educandos na atual sociedade em que estamos inseridos.

Portanto, diante da necessidade de melhorar o ensino e os resultados educacionais, constatou-se, a partir deste estudo, que uma das formas adotadas pela Escola Manuel Bandeira para o desenvolvimento de um ensino atrativo, visando à melhoria da qualidade da educação, foi o trabalho por projetos educativos e o investimento na leitura. Os projetos de leitura implementados se constituem como as ações que possibilitaram maior qualidade para o desenvolvimento desta capacidade cognitiva dos alunos, percebida como a principal deficiência da escola em seu período crítico.

Perceberam-se ainda, com base nos dados coletados, que na Escola Manuel Bandeira, na terceira dimensão evidenciada por Lück (2009), "Monitoramento de processos e avaliação institucional", ainda recorrente da natureza organizacional e sua gestão pedagógica, foram realizadas ações que condizem com a competência gestora que "envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na

realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais" (LÜCK, 2009, p. 43), adotando os indicadores educacionais da avaliação externa nos processos educacionais, entendidos como coadjuvantes para orientar e avaliar o desempenho da escola de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Para a nova organização do trabalho pedagógico, além da conscientização dos resultados educacionais, a escola adotou a prática de autovaliação e revitalização das práticas educativas, o que acontece no início de cada ano letivo, na Semana Pedagógica, e tem continuidade no dia a dia e durante os encontros de formação continuada, o que congrega a primeira dimensão proposta por Lück (2009), "Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar". A gestora, de acordo com um de suas competências necessárias "adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade" (LÜCK 2009, p. 15).

A escola acredita que a autoavaliação mostra o quanto é importante "[...] parar para analisar, refletir os processos e ações da escola, visando sempre à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Na oportunidade os pais apresentam sugestões de ações valiosas a serem implementadas na proposta pedagógica da escola" (CONSED, 2013, p. 28).

Sendo assim, a escola busca desenvolver a cultura participativa da comunidade escolar, na qual os pais participam das atividades educativas e acompanham o desenvolvimento escolar dos filhos, comparecem às reuniões, às apresentações contempladas nos projetos, e sempre que necessário, espontaneamente ou por convite, para apoiar a aprendizagem dos filhos, mostrando uma grande satisfação com a escola. Nesta relação, a escola busca desenvolver práticas que permitem a comunidade escolar, acompanhar de forma participativa e contínua as ações e práticas educacionais, bem como as práticas de avaliação e seus resultados.

A gestora acredita, conforme entrevista que se faz necessário uma gestão que se dedica a busca constante por um ensino e aprendizagem de qualidade e que possua uma forte ligação com toda a comunidade escolar, numa constante união e coesão nas ações desenvolvidas. Observa-se assim, que a prática gestora na Escola Manuel Bandeira se faz consistente aos objetivos e valores assumidos pelo coletivo da escola.

No que diz respeito à liderança gestora da Escola Manuel Bandeira, no que tange às dimensões de implementação, que segundo Lück (2009) trata prioritariamente da maneira com que a gestora conduz as relações com a comunidade escolar e do modo como se distinguem e articulam o projeto educativo da escola, bem como, os demais instrumentos de gestão destacou-se a sexta dimensão, "Gestão de pessoas". Nesta dimensão observou-se que o trabalho coletivo desenvolvido pela escola é fundamental para que o seu projeto educativo dê certo.

Foi unânime entre as falas das entrevistas que a gestora contribui para um trabalho cooperativo, trabalho este que faz com que as ações realizadas pela escola traduzam uma visão partilhada sobre ensino, educação e sociedade. Para elas esta visão é primordial para que se oportunize o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem aos alunos a construção de capacidades inerentes a sua constante formação. Sendo assim, na dimensão "Gestão de pessoas", constatou-se que, a gestão da escola pesquisada,

> "[...] promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar; [...] Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas" (LÜCK, 2009, p. 81).

Com essas competências desenvolvidas pelo gestor, têm-se um trabalho no qual o diretor não decide tudo sozinho, mas sim busca promover a troca de opiniões, acolher ideias sobre o processo socioeducacional e incentivar habilidades de sua equipe, que, por sua vez, trabalha, em parceria, um currículo que considera o aluno sujeito de seu próprio aprendizado. Sendo, esses, então, os elementos gestores, fundamentais na construção de uma escola com bons resultados. Diante destes resultados foi proposto um plano de intervenção educacional que se apresenta a seguir.

Construindo e Aprimorando Competências Gestora, uma proposta de intervenção

A proposta de intervenção educacional foi elaborada em forma de formação continuada participativa, denominada "Construindo e Aprimorando Competências Gestoras", a ser oferecida pelo Cefapro - polo de Juara aos gestores da escola pesquisada e do polo, com o objetivo de aprimorar e desenvolver competências gestoras que contribuam para a concretização de uma gestão escolar eficaz.

Esta proposta visa ações integradas, as quais se perfazem pela formação, pelo monitoramento, pela avaliação e pelo envolvimento dos profissionais do Cefapro, gestores escolares e professores, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das competências dos gestores escolares. Porém, esta proposta tem na mudança do perfil do gestor o impulso para a efetivação do aprimoramento profissional de toda a equipe escolar.

Para isso, a proposta de intervenção visa ações de formação dos profissionais do Cefapro e das escolas do polo, para que, por meio da oportunidade de prover-se de um maior embasamento teórico sobre o perfil necessário ao gestor escolar da atualidade; gestão democrática e participativa; dimensões gestoras e suas competências; características das escolas eficazes e análise de indicadores de qualidade da educação possam contribuir para elevar a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Compreende-se que, o processo de formação proposto deverá se desenvolver na ação diária e requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das competências gestoras. Esse direcionamento permite que cada gestor investigue e reformule a sua própria atividade, contribuindo concomitantemente para com o aprimoramento dos saberes dos diversos atores educacionais de sua escola, num processo contínuo e reflexivo em prol de superar o desafio de promover uma educação com a qualidade socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de utilizar os encontros formativos para

> [...] repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor

> Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar (ALONSO, 1988, p. 11).

Nesse sentido, com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Educacional "Construindo e Aprimorando Competências Gestoras", espera-se que as escolas se tornem laboratório vivo e compartilhado de socialização de experiências e entrelaçamento de saberes, para que seus profissionais possam compreender, refletir e agir na articulação dos diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

Conclusões

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, considera-se que apesar de não afirmarmos que existe uma gestão ideal, afirmamos que existem experiências positivas que condizem com a afirmação de Machado (2000), na qual afirma que atualmente o foco da ação gestora deve ser no processo, mas também nos resultados e, nesse processo, as ações educativas devem ser planejadas e executadas de diferentes formas para atingir os objetivos propostos, ou seja, os resultados esperados de uma educação pública de qualidade.

A pesquisa comprova que, na escola analisada, as dimensões da gestão escolar e suas competências, umas mais fortes e outras mais frágeis, desencadearam uma gestão que incentivou e fomentou a inovação das práticas pedagógicas que se configuraram exitosas, além da manutenção de uma cultura de excelência, o que permitiu estabelecer prioridades e responsabilidades de cada ator a partir da definição de metas e objetivos traçados coletivamente. Este planejamento participativo possibilitou uma execução precisa e austera e uma avaliação permanente.

As práticas inovadas levaram a obtenção de resultados exitosos e, assim, fortaleceu a gestão escolar e toda a equipe escolar, provocando novas iniciativas gestoras, criando uma rede contínua de inovação e sucesso que merecem ser compartilhadas, pois nesse processo a escola ressignificou, de forma peculiar, as políticas educacionais e teve a autoavaliação e a formação continuada como importante instrumento de dinamização do poder de força local na instituição de ensino.

Referências

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

BRUNET, L. (1988). **Climat e culture d`ecole.** Mons: Université des Mons Mainut,1998. CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Prêmio Gestão Escolar**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index. php/premio-gestao-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2013.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impacto. São Paulo: Makron McGraw-Hill, 1991.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2ª ed. 1998.

_____, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos Gestores Educacionais num contexto de descentralização para a escola**. In: UNESCO-OREALC. Análises de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 2000. Disponível em: <www.unesco.cl/030101010101.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.

GESTÃO ESCOLAR À MODA TOYOTISTA: QUANDO O PEDAGÓGICO É GERENCIÁVEL

Gabriel dos Santos Kehler
Bolsista Capes no Curso de Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
gabkehler@gmail.com

Luiza Gonçalves Fagundes
Bolsista Capes no Curso de Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
lu_andrade@cpd.ufmt.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este estudo condensa algumas discussões desenvolvidas no Seminário de Políticas Públicas em Educação I (2º/2013), ofertado em um PPGE do Estado Gaúcho, em especial sobre aspectos da gestão escolar. Na oportunidade, se propôs investigar os efeitos de endereçamento das "novas" formas de gestão a partir do programa "Formação Pela Escola", do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), à gestão escolar da Educação Básica. Optou-se em enfatizar esse programa, pois se acredita tratar de uma medida de gerenciamento focal às ações administrativas da escola que vem configurando um quadro de (auto) intensificação do trabalho dos gestores. Nesse sentido, a autonomia escolar direcionada ao papel do gestor, vem implicando em sua responsabilização ao provimento administrativo e financeiro da educação, próprios da reestruturação do Estado. Em suma, a gestão do pedagógico, que aqui, defende-se como a essência escolar, torna-se uma impossibilidade. Metodologicamente, operou-se com os princípios de abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

Palavras-chave: Gestão Escolar Toyotista. Formação pela Escola. Ciclo de Políticas.

Projeções Iniciais

Considerando a necessidade de situar o estudo, aponta-se este como resultante das discussões realizadas durante o Seminário de Políticas Públicas em Educação I (2º/2013) ofertado em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Estado do Rio Grande do Sul/RS. De tal modo, as discussões realizadas pelo grupo trouxeram indagações, questionamentos, e proposições a respeito da temática Gestão Escolar (visto que, este foi o tema sob-responsabilidade de apresentação dos autores). Durante os processos dialógicos de trocas entre os grupos, foram apontados relatos de experiências (incluindo colegas gestores em escolas e em Secretarias de Educação), que abrangiam programas governamentais como "Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Mais Educação". Estes, muitas vezes, traziam à tona preocupações em torno do despreparo dos egressos dos cursos de Licenciatura, que são professores das redes (municipal e estadual) e estão em cargos de gestão, e não conseguem "gerenciar de forma efetiva" esses programas.

A partir desses enunciados, surgiram inquietações por parte dos autores, em relação a esses programas de governo, que implicam diretamente no trabalho dos gestores, ocasionando, não raro, a falta de tempo para a gestão do pedagógico[1]. Por conseguinte, isso gerou uma busca investigativa em relação à existência, ou não, de algum programa que formasse o Gestor para sua melhor atuação administrativa na Educação Básica do ensino público. Neste sentido, dentro do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), encontrou-se o Programa Nacional de Formação Continuada a Distância, intitulado "Formação pela Escola[2]", com o

[1] Liliana Soares Ferreira (2008) vem enfrentando essa discussão, ao indagar-se, afinal, de qual pedagógico se fala? E aqui, coaduna-se a sua definição, em que "[...] o pedagógico perpassa toda a dinâmica da educação, porém, estou defendendo a inversão da análise que se faz do pedagógico, passando a vê-lo como a centralidade do trabalho dos professores e que são estes sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola. Tal centralidade, tendo os professores como sujeitos da gestão do pedagógico, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Significa, finalmente, revelar aos próprios professores as bases de suas decisões de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério". Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf (Site acessado em 10/02/2014).

[2] Site disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/formacao-pela-escola/formacao-pela-escola-apresentacao (Acesso em 05/01/2014).

objetivo de:

> [..] fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE. É voltado, portanto, para a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada (FNDE, 2014, p. 01).

Para tanto, este artigo propõe investigar os efeitos de endereçamentos produzidos pelas "novas" formas de gerenciamento a partir do programa "Formação Pela Escola", do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), à gestão escolar da Educação Básica. Deste modo, optou-se em operar com os princípios do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011), na medida em que avançam em relação ao binarismo analítico das políticas, que tradicionalmente enfocam as distinções entre as ordens macro e micro dos sistemas. Para tal, Ball as funde como produções simultâneas, sendo os efeitos produzidos, seja pelos contextos de influência, pela produção do texto, e ainda, o contexto da prática, interligados em uma rede infinitamente extensa de ligações, interesses e estratégias políticas. Assim, este estudo mesmo não se comprometendo em observar práticas e realizar entrevistas com gestores escolares (na tradição, o contexto do micro sistema), defende-se como possível (no decorrer do artigo) apontar os efeitos de endereçamentos do programa, já citado, ao trabalho dos gestores escolares. Assim, discorre-se na sequência, sobre o contexto mais amplo de sociedade, para poder situar a escola e o sistema de gestão na contemporaneidade.

Efeitos da reestruturação produtiva: ajustes a uma escola de "novo tipo"

Tentar compreender como se organizam e produzem os processos de gestão educacional e escolar hoje, é, de fato, exercer um esforço de retorno histórico, mesmo que recente (quarenta anos atrás), período em que se reestruturam o(s) contexto(s) metabólico(s) do capital conforme nos aponta o filósofo húngaro István Mészáros (2005, 2009) em países de capitalismo avançado (centrais), que em específico, no campo educacional, derivaram em mudanças sob aspectos da formação/fabricação de

sujeitos de "novo tipo" e o gerencialismo da gestão escolar, ambas necessariamente flexíveis, como forma de manutenção dos modos de produção vigentes.

É no início da década de 1970 que se evidencia um diagnóstico preocupante, como aponta Antunes (2009), em consequência de um longo período de acumulação de capitais. Durante o apogeu do fordismo e da fase Keynesiana, o capitalismo, começa a dar sinais de um quadro crítico, como: queda da taxa de lucros; o esgotamento no padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; fusão de empresas monopolista e oligopolistas; o que estimulou a concentração de capitais; a crise do Welfare State ou do "Estado do bem-estar-social". Nesse sentido, o autor, ainda enfatiza que,

> [...] durante o pós-guerra, um sistema de "compromisso" e de "regulação" que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradora e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho, mediado pelo Estado (ANTUNES, 2009, p.40).

Em resposta à crise, a alternativa do sistema capitalista foi reestrutura-se, produzindo a alteração do processo de produção e das formas de expansão (globalização), sustentadas por uma nova racionalidade e, portanto por uma nova ordem econômica, política e social, que fundamentalmente consistiu:

> [...] no advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] seguiu também um intenso processo de reestruturação produtiva da produção e do trabalho, com vistas a adotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expressões anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Quanto às reestruturações no âmbito educacional, Saviani (2002) é enfático ao destacar que as influências desse advento, demarcam um conjunto de medidas e reformas, que ainda em andamento, vão (re)adaptando a educação às necessidades de

produção mercadológica, assim:

> [...] entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação aperfeiçoam-se os mecanismos de controle inserindo-se no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p.23).

Nessa perspectiva, a condução das políticas públicas educacionais, notadamente durante esse período de reestruturação produtiva, orientou-se por ajustes, a exemplo do que ocorreu nas demais áreas sociais, traduzidas em descentralizações, privatizações, transferências de responsabilidades da União para os entes subnacionais e/ou para a sociedade civil. Curiosamente, a nova ordem social foi sendo configurada sob o discurso da democracia, da transparência e da participação, tornando, num primeiro momento, as análises nebulosas. No caso da gestão educacional e escolar, a autonomia e a descentralização passaram a ser as palavras-chave da democracia, o que, sem dúvida, gerou certo consenso, na medida em que estes eram conceitos caros aos movimentos progressistas e democráticos dos anos 1980. No entanto, não foi necessário muito tempo para que se percebesse que estas eram também, estratégias sofisticadas de controle e regulação, inclusive sobre o trabalho docente.

Assim, após a euforia da redemocratização do país, com o recuo da ditadura, tendo como marco a Constituição de 1988, os anos 1990 são caracterizados como a

década dos ajustes sociais e educacionais, atendendo ao projeto neoliberal de mundialização do capital (expansão e perpetuação econômica do capitalismo, como sistema eterno ao capital). No âmbito regulatório da educação, é com a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96, que a gestão democrática dos sistemas de ensino, passa a ser um princípio, fundamentalmente pedagógico. Programam-se, então, no campo estratégico de efetivação, finalidades para a educação, como a preparação para o trabalho, mas nesse "novo" contexto produtivo. Assim, sobre as políticas, Frigotto (2001), destaca que:

> [...] as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões, pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para a concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade. (2001, p. 64).

Nesse sentido, para o teórico da "terceira via", Anthony Giddens (2001), o Terceiro Setor passa a (re) configurar as políticas de Estado, cada vez mais de governo, já que em uma concepção neoliberal, como da terceira via, não rompe com a falácia da existência de um Estado mínimo.

O Ciclo de Políticas no contexto das Políticas gerenciais

Nas publicações dos últimos quinze anos, referentes às políticas educacionais, constatou-se várias transformações nos discursos relacionados às políticas públicas. Em 1990, o foco situava-se na qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Já na década de 2000, esse discurso ganhou uma característica mais "humanista", visto que enfatiza os conceitos de justiça, equidade, inclusão e etc. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Percebe-se que há uma tendência em homogeneizar as políticas educacionais em âmbito mundial. Esse movimento é denominado "hegemonia discursiva" que coloca à disposição documentos oficiais para popularizar as informações que fundamentam as

reformas. A vulgarização do vocabulário da reforma "pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue 'colonizar' o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da 'modernidade'". (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429) (Grifo das autoras).

Nos Parâmetros internacionais, especificamente as reformas ocorridas nos Estados Unidos e Inglaterra, influenciaram sobremaneira os modelos de reformas consolidados nos outros países, utilizando como ferramentas agentes influenciadores, como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que produziram um discurso para justificar e implantar a reforma. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), tais agências "produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas" (Ibdem, 2005, p. 430).

No entanto, as políticas educacionais como um todo, precisam ser traduzidas, interpretadas e adaptadas, tomando como parâmetro o seu lugar de produção e criação, a fim de poder compreender as várias posturas em um dado momento. Uma política pode ser vista e interpretada de diferentes formas e, portanto, produzir diferentes significados, uma vez que, os textos da reforma são compostos por intertextualidades, visto que são cheios de fragmentos de outros contextos e realidades que se mesclam.

Nesse sentido, discute-se a necessidade de se articular os processos macro e micro de análises, bem como, a ação dos profissionais, visto que este referencial analítico não é estático, mas ativo e flexível. Para Stephen Ball e Richard Bowe (1992), o processo político é influenciado por várias intencionalidades e disputas, por isso, não poderia haver conceitos restritos para considerar os procedimentos políticos. Um documento é sempre passível de muitas leituras, visto que são produções que representam sentidos por aqueles que os constroem. Com isso, é necessário estabelecer um referencial analítico consistente para a efetivação da leitura e interpretação dessas políticas. Ademais, foi justamente isso que, Ball e Bowe propuseram quando criaram um *Ciclo Contínuo* que era composto, inicialmente, por três contextos principais, sendo: a). O *contexto de influência*: compreendido como o lugar em que as políticas públicas e os discursos políticos são iniciados. Nesse momento os grupos de interesses tentam influenciar as finalidades da educação, assim como, também fazem os grupos sociais. Nesse espaço os discursos recebem legitimidade. Também existem processos de

influência no âmbito global e internacional para a formulação das políticas nacionais, visto que a globalização possibilita a migração de políticas, todavia, essas propostas não são transferidas, mas interpretadas e recontextualizadas para os espaços específicos. Assim, o contexto de influência é "onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação". Envolvem grupos "que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política" (BOWE; BALL, 1992, p. 19-20).

b). O *contexto da produção de texto:* os textos políticos representam a política, desse modo, eles podem apresentar várias formas, como: textos oficiais, comentários oficiais, vídeos e etc. Esses textos nem sempre são claros e coerentes, visto que em alguns momentos possuem um caráter contraditório. Isso acontece devido às várias disputas para a sua formulação. A política narrativa que auxilia no suporte dos textos políticos é "normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política." (BOWE; BALL, 1992, p. 22).

c) O *contexto da prática*: se refere à implantação dos textos. Nesse momento, a política está sujeita a interpretações e recriações, visto que são mudadas e transformadas na medida em que são colocadas em prática. É a visibilidade da política. No contexto da prática, "os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformuladores e levar a implicações práticas diferentes" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434). O texto é visto como processo de interpretação e não como uma produção acabada. A própria interpretação, em si, já é um campo de disputa. Com isso, os profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas.

O Programa Nacional de Formação Continuada à Distância nas Ações do FNDE – "Formação pela Escola": aspectos em debate

O programa "Formação Pela Escola" tem como propósito "contribuir para a melhoria da qualidade da gestão e fortalecimento do controle social dos recursos públicos destinados à educação" (FNDE, 2014, p. 01). O Programa possui parceria com os Estados e Municípios e consiste na oferta de cursos de capacitação, em que os participantes conhecem os detalhes da execução das ações e programas da autarquia, como a concepção, as diretrizes, os principais objetivos, os agentes envolvidos, a operacionalização, a prestação de contas e os mecanismos de controle social. Com isso, busca-se estimular a participação da sociedade nessas ações (FNDE, 2014).

Devido à abrangência territorial do Brasil e do número elevado de pessoas submergidas nessas ações, os cursos são ofertados na modalidade à distância, "como forma de potencializar os esforços de formação continuada dos diversos atores envolvidos na execução de programas do FNDE" (FNDE, 2014, p. 01). Até o ano de 2005, o Programa Formação Pela Escola era realizado exclusivamente de maneira presencial, "o que representava o atendimento de um público menor e maiores gastos com a mobilização e transporte dos cursistas e de técnicos do FNDE até as cidades-polo" (FNDE, 2014, p. 01).

Desse modo, este Programa de Formação Continuada, na modalidade à distância, tem por objetivo "contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE." (FNDE, 2014, p. 02). As pessoas que podem participar desse programa são:

> Cidadãos que exerçam funções de gestão, execução, monitoramento, prestação de contas e controle social de recursos orçamentários dos programas e ações financiados pelo FNDE, como profissionais de educação da rede pública de ensino, técnicos, gestores públicos estaduais, municipais e escolares, membros do comitê local do PAR - Plano de Ações Articuladas e dos conselhos de controle social da educação (Conselho Municipal de Educação–CMM; Conselho Escolar–

> E; Conselho de Alimentação Escolar– CAE; Conselho de Acompanhamento e Controle Social– ACS do Fundeb) que atuam no segmento da educação básica e qualquer cidadão que tenha interesse em conhecer as ações e os programas do FNDE. (Resolução/CD/FNDE nº 12, de 25 de abril de 2008, art. 03).

O Programa Nacional de Formação Continuada à Distância nas Ações do FNDE – Formação Pela Escola – apresenta também como público alvo os gestores escolares. Essa proposta se apresenta devido à necessidade de uma formação específica para as áreas "administrativas do cotidiano escolar", uma vez que os gestores não possuem, em sua formação superior, um campo disciplinar referente ao trabalho com dispositivos de cunho financeiro e técnico administrativo, bem como, as escolas também não apresentam em seu quadro profissional um administrador ou contador.

Esse movimento de alta responsabilização do sujeito gestor está intimamente relacionado com o processo de passagem do Estado de bem-estar Keynesiano para um Estado do trabalho Schumpeteriano, ou seja, a substituição do discurso fordista para um empreendedorismo pós-fordista (BALL, 2011, p. 23). Destarte, essa transformação implica na ligação entre a reestruturação do setor público em uma visão e postura pautadas no discurso da excelência, efetividade e qualidade caracterizadas pelo novo modo de gestão. Esse novo gerencialismo "enfatiza uma atenção constante para com a 'qualidade', sendo próximo do consumidor e do valor de inovação" (BALL, 2001, p. 24).

Na educação, os diretores incorporam o novo gerencialismo nas escolas, transformando o trabalho de gestão, de um modelo profissional-burocrático para uma proposta empresarial-metodológica. Em 1990, é intenso o processo de concretização dessa nova abordagem empresarial e estabeleceu nas escolas, por meio de suas *performances*, as relações de resultados e financiamento, bem como, as responsabilizações. De tal modo, que a busca por um curso que pudesse assessorar os gestores na escola era eminente, visto que o papel do diretor hoje não é somente o de auxiliar nas questões pedagógicas, mas também, saber lidar com aparatos da administração financeira e a interpretação das políticas públicas.

Nesse sentido, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, criou um

Programa, na modalidade à distância, que ajuda a caracterizar o papel dos gestores, bem como, auxiliar no uso dos recursos públicos destinados a educação. Essa iniciativa tem por foco melhorar a qualidade do ensino e dos Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB), junto às ações do FNDE.

O curso é organizado por módulos de 40 horas (por cada disciplina ofertada) e se realiza em duas fases distintas: 1ª). A fase presencial: com o total de oito horas; 2ª). A fase à distância: com a duração de 32 horas (num período mínimo de 30 dias e no máximo 45 dias). Os encontros presenciais são definidos em um cronograma e a conclusão do curso não pode exceder ao prazo de 60 dias. Atualmente os cursos oferecidos são: a). Curso de competência básica, com a temática "FNDE e o apoio às políticas públicas para a educação básica"; b). O primeiro curso é pré-requisito para os outros oito cursos modulares, sendo eles: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano Tecnológico da Educação (PTE), Programa de Licenciaturas Internacionais (PLi), Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fundeb), Prestação de Contas, Controle Social e Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), que são escolhidos conforme os interesses e as necessidades dos cursistas. Em 2010, a procura dos gestores para fazer os cursos foi significativa, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 01: Número de Cursistas por modulo em 2010 na região SUL/Brasil

PI Total	0	0	3114
89	PR	COMPETÊNCIAS BÁSICAS	4851
90	PR	FORMAÇÃO DE TUTORES - PROGRAMA FORMAÇÃO	26
91	PR	FORMAÇÃO EM TUTORIA	3
92	PR	FUNDEB	1872
93	PR	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA	2937
94	PR	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	37
95	PR	PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE DO ESCOLAR	1091
96	PR	PROGRAMAS DO LIVRO	1734
PR Total	0	0	12551
RR Total	0	0	1534
119	RS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS	1789
120	RS	FORMAÇÃO EM TUTORIA	47
121	RS	FUNDEB	1213
122	RS	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA	867
123	RS	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	247
124	RS	PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE DO ESCOLAR	57
125	RS	PROGRAMAS DO LIVRO	78
RS Total	0	0	4298
126	SC	COMPETÊNCIAS BÁSICAS	4757
127	SC	FORMAÇÃO EM TUTORIA	167
128	SC	FUNDEB	1105
129	SC	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA	754
130	SC	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	25
131	SC	PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE DO ESCOLAR	135
SC Total	0	0	6943

FONTE: FNDE/MEC

Em relação a um panorama nacional, apenas a título de informação, o Estado do Rio Grande do Sul (RS), entre os três estados da Região Sul, não está entre os estados que mais enviaram gestores para o Programa Formação Pela Escola**: 1°) Paraná (12.551)**; 2°) Espírito Santo (7.561); 3°) **Santa Catarina (6.943)**; 4°) São Paulo (5.666); e, 5°) Alagoas (4.511), constituindo um total de 37.232 gestores (41,65%).

Diante desses dados, pode-se inferir que com o incentivo de mercado para o setor público, houve uma mudança em relação aos seus produtores e consumidores, visto que agora há o encorajamento aos interesses próprios "cultura dos interesses do self" (BALL, 2011, p. 26) e um desfoque na ideia de bem-comum. Desse modo, "a desregulação, a transferência e a autonomia, que são centrais na reforma do setor público, têm mudado de várias formas os significados de sindicato e atividade profissional, bem como, as possibilidades engendradas por esses conceitos" (BALL, 2011, p. 27).

Assim, o novo gerencialismo gera um controle a distância, ou seja, é criada uma consciência de autovigilância e mútua vigilância que substitui o coleguismo pela competição pautada na *performance*. Ball, a partir desse argumento, compreende que "exploram a insegurança do sujeito disciplinado" (BALL, 2011, p. 28). Esse modelo gerou, por sua vez, uma nova postura de cidadão que se alimenta das concepções de liberdade de Hayek, pautados em uma democracia do consumidor que dá a liberdade de direito de escolha, ou seja, "a atual forma do Estado, a forma da sociedade civil e a forma das relações entre ambos envolvem radicalmente novas tecnologias políticas (...) poder do mercado [...] O poder do mercado é pensado como cálculo do sujeito dentro de um corpo proativo" (BALL, 2011, p. 30). Pode-se inferir, assim, que as políticas públicas educacionais dentro desses jogos de poderes mais amplos, como é o caso do campo econômico, endereçam "novas" formas de ser e estar subjetivamente no mundo e, "sutilmente impõe" o gerenciamento "prático" dos problemas sociais/políticos, confluídas discursivamente como manifestações de ordens culturais no apagamento de fronteiras, e negação das próprias contradições do sistema capitalista atual.

Considerações Finais – a guisa de continuidades

Ao findar este estudo, apontam-se algumas questões, que, em uma análise mais ampla e contextualizada das políticas públicas educacionais, remete as redefinições do papel do Estado, em sua fusão entre público e privado, resultante da reestruturação produtiva e metabólica do capital. Nesse sentido, se flexibilizaram as relações de trabalho e suas formas de regulação, que na transição pós-fordista, tem no modelo toyotista de gerenciamento, a sua máxima, o (auto) "gerenciamento de si".

Aspectos da reestruturação, que, historicamente, vieram endereçando modos de ser à produtividade escolar, especificamente quando focalizada na gestão escolar, potencializam através do papel dos próprios gestores, como responsáveis pelo gerenciamento da maquinaria administrativa e financeira da educação. Sob essa lógica, aponta-se que o Programa "Formação Pela Escola", vem a fomentar esse processo de responsabilização, que justificado pelo propósito de "contribuir para a melhoria da qualidade da gestão e fortalecimento do controle social dos recursos públicos destinados à educação", faz com que realmente pareça a "solução" para a gestão das escolas.

Desta forma, a proposição levantada neste estudo, é de que o pedagógico é contundentemente gerenciável, e se engana quem acredita que o mesmo tenha deixado de existir, mas defende-se aqui, que não é possível reconhecê-lo como princípio de engajamento político do cerne escolar, pois não há tempo para tal, o pedagógico passou a ser uma fabricação mercadológica e por ora, uma impossibilidade.

Referências

ANTUNES, R**. Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 02, p. 97-115, p. 1992.

FERREIRA, L. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Disponível em:

http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/11.pdf (Site acessado em 10/02/2014).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 25 de abril de 2008.** Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3241-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12-de-25-de-abril-de-2008 (Site acessado em 10/02/2014).

____: **Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE**
– Formação pela Escola. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/formacao-pela-escola/formacao-pela-escola-apresentacao (Site acesso em 05/01/2014).

GIDDENS, A. ***A Terceira Via*:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br (Site acessado em 10/02/2014).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____ **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

PROGRAMAS EDUCACIONAIS: uma ferramenta de apoio às bibliotecas escolares[1]

Profa Ms Mariza Inês da Silva Pinheiro
Curso de Biblioteconomia
mariza.ines@terra.com.br
UFMT - Campus Rondonópolis
Valdeíra Aparecida Cardoso
val20042@hotmail.com
UFMT - Campus Rondonópolis
Profa do Curso de Biblioteconomia

Resumo
As ações dos Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação objetivam a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas brasileiras para toda a educação básica, passando a abranger, para além do ensino fundamental, as escolas de ensino médio e da educação infantil. Sendo assim, o espaço escolar deverá apresentar uma estrutura de forma que beneficiará um clima atrativo no desenvolvimento das atividades ao processo educacional. A pesquisa visa apresentar um panorama do processo de distribuição das verbas dos Programas do FNDE destinado às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais da cidade de Rondonópolis. Também neste aspecto, saber se esses recursos são reservados para as atividades desenvolvidas pela biblioteca. A pesquisa utiliza uma abordagem quantiqualitiva e embasamento teórico nos principais autores: Campello, Fragoso; Souza; Silva e as instituições FNDE; INEP; MEC; UNESCO. Assim, é importante salientar que os investimentos visam o melhor andamento do processo educativo.
Palavras-chave: Políticas e Programas educacionais. Biblioteca escolar.

1 Introdução

Os programas educacionais visam contribuírem para o processo educacional do Brasil, consequentemente, proporciona uma educação mais qualificada. Desses programas, destaca-se, nesta pesquisa, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola que são voltados para reestruturação e aquisição de equipamentos para as escolas municipais e estaduais brasileira, ou seja, verbas para aquisição de material permanente, de manutenção, conservação, pequenos reparos e de consumo.

Sabe-se que os governos, tanto Municipal como Estadual do Brasil, recebem da União recursos financeiros para as escolas, mas o que se constata é que muito pouco ou quase nada chega até as bibliotecas escolares. Isso resulta em muitas escolas sem bibliotecas, outras bibliotecas com espaço restrito, sem nenhuma organização

[1] Pesquisa em andamento do grupo de pesquisa: Estudos avançados em Ciência da Informação.

biblioteconômica, com pouquíssimas atividades de incentivo à leitura e com raríssimos bibliotecários atuando.

Quanto ao profissional bibliotecário existe uma lei em tramitação que é a 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização do profissional bibliotecário e biblioteca escolar em todas as instituições de ensino público e privado do país até 2020, vale ressaltar que embora esta lei tenha ainda muito tempo a ser cumprida não deixa de ser uma esperança para as escolas públicas e privadas do país.

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Sendo assim, esta pesquisa em andamento já alcançou dois objetivos específicos dos quatro propostos, sendo eles: Descobrir quais os critérios para recebimento dos recursos financeiros destinados a cada escola por parte do FNDE e verificar quais os valores do PDDE destinados para escolas municipais/ estaduais do município de Rondonópolis em 2014.

O terceiro objetivo a ser alcançado, desta pesquisa, é identificar os critérios estabelecidos pelas escolas no direcionamento das verbas na infraestrutura física e pedagógica da escola e o quarto é verificar quais os recursos que são destinados as bibliotecas das escolas.

Este artigo apresenta informações sobre o PDDE, PDE Escola e Biblioteca escolar e o papel do bibliotecário escolar.

Sabe-se da importância das escolas serem bem estruturadas para o processo do ensino/aprendizagem, neste aspecto, a biblioteca deve fazer parte deste contexto educacional proporcionando um espaço essencialmente educativo.

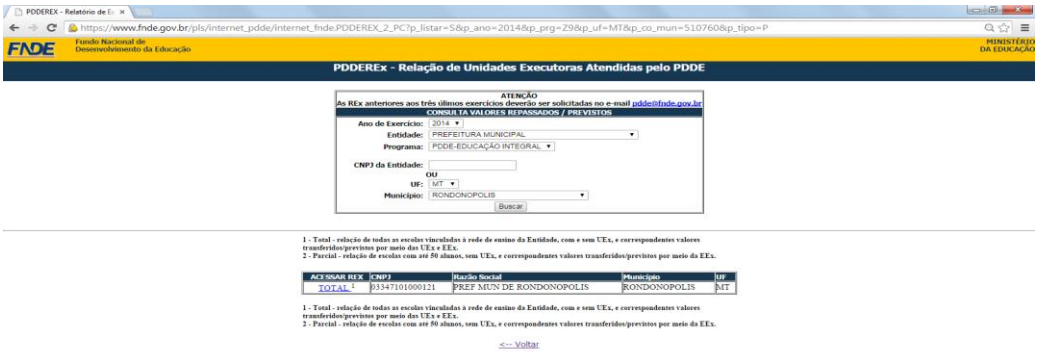
Se a biblioteca escolar é uma grande aliada no desenvolvimento dos projetos pedagógicos ela precisa receber esses recursos para desenvolver o verdadeiro papel fortalecendo o bom ensino da escola.

Surgem assim, os seguintes questionamentos: Quais os critérios para receber os recursos financeiros destinados a cada escola por parte do FNDE? Quais os valores que cada escola municipal/estadual recebeu em 2014? Quais critérios estabelecidos pelas escolas no direcionamento das verbas na infraestrutura física e pedagógica? Quais os investimentos destinados às bibliotecas escolares?

Salienta-se que esta pesquisa está em andamento, por isso, os dois últimos objetos ainda não foram estudados.

Para alcançar os objetivos foi realizada pesquisa no Portal do FNDE, conforme Figura 1.

Figura 1 - PDDEREx - Relação de Unidades Executoras Atendidas



Fonte: FNDE (2014).

2 Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal e responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), e apresenta assim, vários Projetos e Programas educacionais, tais como: Brasil profissionalizado, Caminho da Escola, Formação pela escola, Plano de Ações Articuladas (PAR), Dinheiro Direto na Escola, Alimentação Escolar, Livro Didático, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, ProInfancia e ProInfo.

É sabido que o governo federal, através destes programas educacionais repassa verbas para o melhoramento da educação brasileira. Desta forma, menciona-se o objetivo dos dois programas estudados, PDDE e PDE Escola.

O PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

Os recursos destinados à implementação do PDE Escola serão repassados em duas parcelas iguais, uma por ano, por 2 (dois) anos consecutivos, de acordo com o número de alunos matriculados na unidade educacional, extraído do Censo Escolar tomando como parâmetro os intervalos de classe de número de alunos e os correspondentes valores constantes da Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Referencial de Cálculo

Intervalo de Classe de Número de Alunos		Valor do Repasse (R$)		
		Custeio (70%)	Capital (30%)	Parcela anual
0	100	5.950,00	2.550,00	8.500,00
101	500	8.750,00	3.750,00	12.500,00
501	1000	12.250,00	5.250,00	17.500,00
1001	1500	15.750,00	6.750,00	22.500,00
1501	2000	19.250,00	8.250,00	27.500,00
2001	2500	22.750,00	9.750,00	32.500,00
2501	3000	3500 26.250,00	12.750,00 11.250,00	42.500,00 37.500,00
3001	3500	29.750,00	12.750,00	42.500,00
3501	4000	33.250,00	14.250,00	47.500,00
Acima de 4000		36.750,00	15.750,00	52.500,00

Fonte: FNDE - Resolução nº 49 de 11 de dezembro de 2013

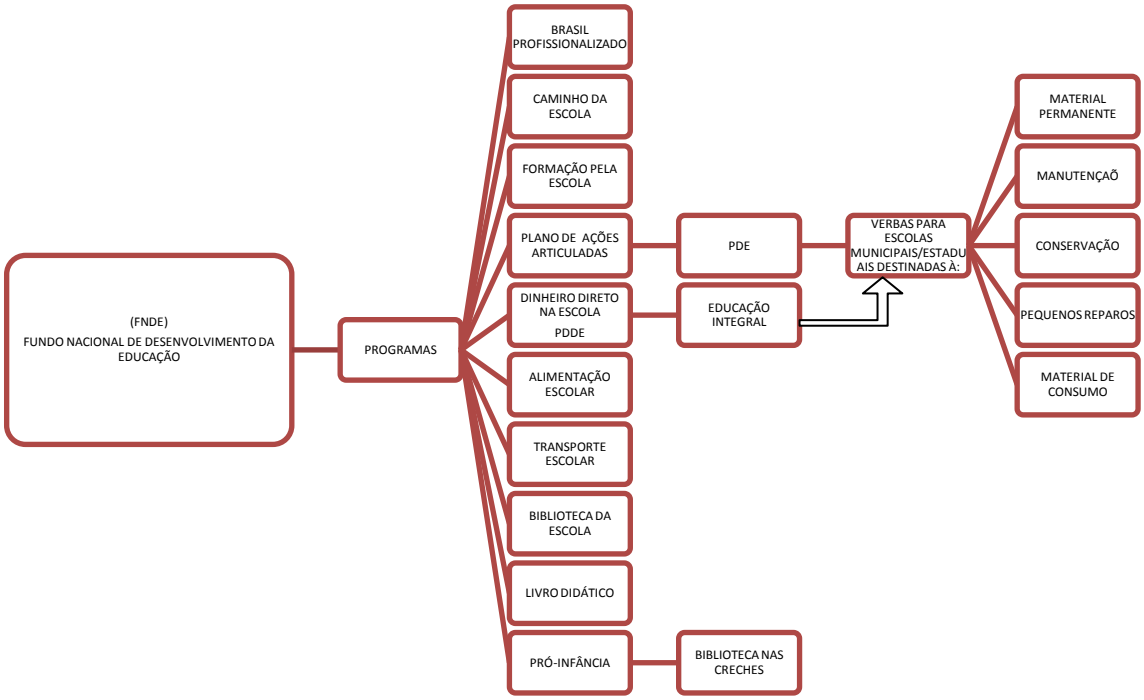
O dinheiro destina-se à aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais.

O PDDE também concorre para a melhoria da gestão nas escolas públicas de educação básica que não tiveram desempenho satisfatório no Ideb por meio da ação PDE Escola. Os recursos são repassados para as unidades de ensino das redes estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e planejaram a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

O PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento.

Para melhor visualizar, a figura 2, a seguir, mostra os programas e os materiais destinados às verbas federais.

Figura 2 – Programas do FNDE



Fonte: As autoras, 2014.

3 Biblioteca escolar

A biblioteca sendo parte complementar dos saberes pedagógicos da escola, precisa ter subsídios para desempenhar seu papel que, segundo a Ifla/Unesco (2002) é parte integrante do processo educacional. Ainda de acordo com a Unesco (1999), na biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento econômico, social e cultural. Sendo de responsabilidade das autoridades locais, regionais ou nacionais, a biblioteca escolar deve ser apoiada por legislação e políticas específicas.

A biblioteca escolar é mantida pela escola onde está inserida, portanto, deve receber meios financeiros suficientes para assegurar a existência de pessoal com formação, documentos, tecnologias e equipamentos e ser de utilização gratuita, pois

segundo Fragoso (2002) as atribuições da biblioteca escolar podem ser definidas em duas categorias, educativa e cultural. Sendo assim, precisam de subsídios para apresentar materiais de consumo e permanente para desenvolver as atividades.

No processo educacional, a biblioteca escolar é uma grande parceira e necessita de pessoas comprometidas e especializadas para trabalhar juntamente com os professores em prol do gosto pela leitura. Nesta mesma visão, Campello (2013), salienta que a biblioteca escolar deve ser um espaço de aprendizagem.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) repassa anualmente para as escolas um grande número de obras literárias, didáticas e revistas, por isso precisa ser organizado de forma fácil e rápida para que os alunos e professores tenham acesso as obras e dinamizar o gosto e prazer pela leitura.

Esse Programa tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervo bibliográfico que contenha obras de literatura, de pesquisa e de referência.

No entanto, a biblioteca não deve ser um amontoado de livros desordenados e sem utilização e sim, um organismo vivo, dinâmico, atrativo, aconchegante e rica em informações.

Sob essa perspectiva, os recursos devem também ser aplicados nas bibliotecas para essa se torne uma grande aliada no desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola, fornecendo informações e obtendo a dinamização do saber na escola, de modo que a ação e a interação aconteçam.

Silva (1998) salienta que esta iniciativa deve partir dos professores e bibliotecários, exceções a parte a grande maioria dos professores ainda não descobriu que acervos disponíveis quando integrados ao trajeto de busca e produção do conhecimento, podem ser importantes e significativos, podendo assim desenvolver um trabalho coeso com bibliotecários a fim de despertar o interesse dos alunos com relação à boa prática da leitura.

Segundo Pinheiro, Leite e Cardoso (2013) a biblioteca escolar é um espaço de apoio educacional, didático-pedagógico e cultural. Atua como um elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas, busca sempre uma melhor metodologia de transmissão do conhecimento com o propósito de e influenciar o gosto pela a leitura tornando o aluno mais conhecedor na realidade que se encontra.

A biblioteca escolar tem por missão disponibilizar serviços de aprendizagem, bibliografias e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar

tornarem-se pensadores críticos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.

3.1 Bibliotecário escolar

O bibliotecário escolar precisa participar ativamente de todos os acontecimentos que circundam o ambiente escolar, bem como ter conhecimento da política educacional da instituição em que atua, atentando a todos os aspectos que envolvem o trabalho no contexto escolar, interagindo também, no incentivo à leitura, setor organizacional e ao bom funcionamento da biblioteca.

De acordo com Silva (1986); Souza (2009); Campello (2009 e 2012), o bibliotecário deve ser visto como um profissional efetivo no processo pedagógico da escola, neste sentido, é fundamental que o ele tenha conhecimentos dos Programas do FNDE e participe com da gestão estratégica da escola na aplicabilidade das verbas destinadas do PDDE e PDE Escola.

Nesta vertente, espera-se o bibliotecário tenha apoio do diretor da escola, que é, para Campello (2012, p.57) “vital para a implantação e manutenção dos projetos da biblioteca escolar.”

O bibliotecário escolar necessita proporcionar uma interação com a comunidade escolar (professores, alunos e gestor) usando toda a criatividade nos projetos da biblioteca para atender as necessidades informacionais do aluno.

Considerações finais

O processo de distribuição das verbas dos Programas do FNDE destinado às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais da cidade de Rondonópolis é de grande benefício, de forma que traga subsídios necessários para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem.

Sendo assim, os resultados parciais deste estudo foram alcançados. Desta forma, verificou-se que os recursos financeiros são repassados uma vez por ano e o valor é calculado com base no número de alunos matriculados na escola segundo o Censo Escolar do ano anterior. E que, este ano de 2014, serão efetuadas duas parcelas, conforme Resolução n. 5 de 31 de março de 2014.

No ano de 2014/2015 a Rede Escolar Municipal e Estadual de Rondonópolis tem disponível um capital de R$ 9.610.750,28 conforme dados disponíveis na PDDEREx - Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE na página eletrônica do FNDE (Figura 1).

Percebe-se assim que, a verba destinada para cada escola através dos programas educacionais, apesar da quantidade ser considerada pequena, são importantes na aplicabilidade nas necessidades prioritárias da escola.

Vale ressaltar ainda que o objetivo final é chegar ao contexto da biblioteca escolar, que, com foi exposto, é um instrumento complementar e necessário na formação do leitor.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimento que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca Na Escola. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 7, n.1, 2002. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev%5B1%5D.AC-2005-78.pdf>. Acesso em: 5 ago.2014.

FNDE. 2014. **Programas**. Acesso em 28 ago. 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>.

FNDE. 2014. **Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE**. Acesso em: 01 out. 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.PDDEREX_2_PC?p_ano=2014&p_prg=Z9&p_uf=MT&p_mun=>

PINHEIRO; LEITE; CARDOSO**.** Lei 12.244/10: uma esperança para as bibliotecas brasileiras. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 25., Florianópolis, SC. 2013. **Anais eletrônico.** Acesso em: 30 set. 2014. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1253/1254>

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

SOUZA, Renata J. (orga.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

UNESCO. 1999. **A biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos**. Disponível em: <http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf> . Acesso em: 25 ago.2014.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS CONSELHOS DELIBERATIVOS DAS COMUNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTA FLORESTA-MT

Atilio Machado Damasio
(Professor da rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT)
E-mail:atiliodamasio@hotmail.com

Solange dos Santos
(Professora da rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT)
E-mail: solangesecologia@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O trabalho foi realizado junto a seis Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE’s) da rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT. Teve por objetivo investigar a atuação destes Conselhos no âmbito da Gestão Democrática do ensino público, assim como os limites e as possibilidades do trabalho desses colegiados.Trata-se de uma pesquisa qualitativa para a qual estudou-se oConselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) de duas escolas de Educação Infantil, duas escolas de Ensino Fundamental e duas escolas do Campo. Foram realizadas entrevistas com os presidentes dos CDCE’se os dados foram analisados qualitativamente com base na bibliografia consultada. Os resultados evidenciaram limitações na atuação dos CDCE’s, pois o foco de trabalho se restringe às questões financeiras em detrimento àsdemandas pedagógicas. Constatou-se ainda a inexistência de um programa de formação para que os membros dos CDCE’s desempenhem, na sua inteireza, as funções que lhes são atribuídas por lei. A falta de interesse do segmento dos alunos em participar do CDCE foi apontada como uma das dificuldades destes colegiados. Tais constatações indicam a necessidadede criação de mecanismos de fortalecimento desses importantes canais de participação e de mobilização social.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Alta Floresta.

Introdução

A história dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares (CDCE's) está intimamente relacionada à instituição da Gestão Democrática no ensino público, consolidada com a promulgação da Constituição Cidadão de 1988 que solidificou e reconheceu diversos direitos que foram negados à nação brasileira ao longo de 500 anos.

Dentre os vários direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988 inclui-se a "educação", direito este que vem sendo discutido mais intensamente nos últimos anos, sobretudo por instituições da sociedade civil organizada com o intuito de garantir a todo brasileiro indiscriminadamente, o acesso, a permanência e a qualidade na educação básica.

Tais avanços,decorrentes de intensas lutas populares,ampliaram para a maioria do povo brasileiro o direito de participar das decisões governamentais daquilo que é de interesse da sociedade, ampliando significativamente o exercício e os espaços de cidadania.

Deste modo, conforme o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2008, p. 65), democracia, participação e cidadania se complementam, pois só podemos entender a democracia compreendendo o que é participação e cidadania. A construção dos direitos é garantida pela democracia, a legitimidade da democracia somente é possível com a participação e o exercício da cidadania é o que garante a efetivação da democracia.

Ésobretudo através dos Conselhos Escolares que a tríade democracia, participação e cidadania se efetiva no espaço escolar, pois o Conselho Escolar "representa instância privilegiada de discussão de questões que dizem respeito à vida das pessoas, da escola, da comunidade e, num plano mais amplo, da própria sociedade" (Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares, 2008, p. 67).

Enquanto organismo da escola, o Conselho Escolar deve interagir com outros conselhos que direta e indiretamente se relacionam ao processo escolar, à comunidade e a sociedade geral, pois situa-se como uma instância representativa de segmentos que compõem a escola e a sociedade, ao mesmo tempo em que constitui-se espaço de exercício da democracia participativa.

É através dos Conselhos Escolares que a escola e a sociedade se articulam, concorrendo para a instalação de uma prática pedagógica e de uma cultura política democrática e cidadã. Essa participação é emancipatória, exercita a crítica, desenvolve a criatividade e contribui para a transformação de um mundo mais humano.

No anseio de conhecer a forma pela qual os CDCE’s tem se constituído no espaço escolar, realizou-se este trabalho que teve por objetivo geral investigar a atuação destes Conselhosna rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT,com vistas a identificar o nível de participação dos CDCE’s na gestão pedagógica e administrativa da escola, bem como conhecer os limites e possibilidades da atuação destes colegiados na visão de seus atuais presidentes.

A escolha dos Conselhos deu-se de forma intencional e, através de um roteiro semiestruturado, foram realizadas entrevistas com os presidentes dos CDCE’s de duas escolas de Educação Infantil: Semente do Saber e Paulo Pires Pereira; duas escolas de Ensino Fundamental: Professor Benjamin Pádua e Vicente Francisco da Silva e; duas escolas do Campo: Aluízio de Azevedo e Paulo César Leinig.

Para tanto, levantou-se a seguinte questão norteadora: como tem sido a atuação dos Conselhos Deliberativos Escolares enquanto instância máxima de deliberação das questões escolares e de exercício da cidadania no espaço escolar?

Com base nos dados coletados, verificou-se que os Conselhos Deliberativos estudados apresentam limitações em relação ao amplo campo de atuação que lhes é conferido por direito. Além das funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora,é imprescindível que assumamtambém a função propositiva através da qual o CDCE estará de fato, assumindo seu papel de sujeito político coletivo capaz de interagir e intervir na construção de projetos sociais.

Resultados e discussão

Desde a década de 80 a participação na gestão escolar vem se constituindo em grande desafio para a educação brasileira, fazendo parte da reorganização da sociedade civil, como parte do grande processo de democratização da sociedade brasileira, tornando-se numa das bandeiras de luta de movimentos organizados dos trabalhadores em educação, sindicatos, organizações sociais e políticas engajadas com a superação do autoritarismo e da centralização do poder exercido pela classe dominante.

Na década de 80, a sociedade civil organizada exigia eleições diretas não somente para Presidência da República como também para diretores de escolas públicas, ansiando que os gestores escolares pudessem ser escolhidos não apenas pelos educadores, mas por toda a

comunidade escolar. O contexto daquela época motivou o exercício do direito de votar como forma de se contrapor à ditadura militar que por longo tempo negou ao povo brasileiro a cidadania política.

As lutas sociais iniciadas a partir da década de 80 ampliaram os espaços e o exercício da cidadania, possibilitando a vivência de práticas democratizantes e de efetivação de canais de participação dos educadores na gestão das escolas. Desde então, muitas experiências têm sido vivenciadas pelas escolas brasileiras na ânsia de fazer acontecer a democratização de sua gestão, colocandoa participação como condição imprescindível à sua realização, quer nas questões administrativas, quer nas questões de natureza pedagógica.

Segundo Paula & Schneckenberg (2008), na gestão democrático-participativa a educação é tarefa de todos (família, governo e sociedade), mas para que haja essa ligação é necessária a interação de todos os segmentos que compõem o sistema educacional, de um trabalho em conjunto com ações reais. A idéia de envolver a população no cotidiano escolar não é algo novo e tem legitimidade na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96), quando estabelece que as escolas sejam organizadas e administradas seguindo princípios de gestão democrática.

Mas o percurso da construção de uma gestão escolar democrática vem demonstrando que muitas dificuldades são encontradas pelas escolas na busca de uma desconstrução/construção de suas práticas de gestão. De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2008, p. 69-70), as principais dificuldades encontradas por escolas públicas estaduais e municipais brasileiras na efetivação da gestão democrática, são:

> - Ausência de definição do que seja um processo democrático pelo coletivo escolar;
> - Idéia mais corrente de que a democracia só encerra direitos;
> - Centralização do poder por parte da direção;
> - Falta de autonomia da escola perante o sistema educacional;
> - Falta de consciência política e grande contingente escolar;
> - Falta de capacidade de liderança;
> - Ausência de diálogo e de debates na escola, impedindo a livre circulação de idéias e expressão de divergências;

> - Pouca reivindicação da comunidade quanto aos direitos assegurados pela legislação vigente;
> - Medo do confronto e do conflito;
> - Pouco exercício do diálogo e da negociação entre os diferentes segmentos da escola;
> - Falta de mobilização coletiva quanto a busca do conhecimento e a cobrança dos direitos dos diferentes sujeitos da escola;
> - Prática de gestão distante dos anseios da comunidade local;
> - Percepção do poder como algo exterior à escola;
> - Utilização de medidas autoritárias e centralizadas;
> - Burocratização das relações sociais, dificultando a discussão política das questões educacionais;
> - Ausência de transparência na aplicação dos recursos que chegam à escola;
> - Falta de estabelecimento de critérios de convivência social democraticamente construídos com a comunidade escolar.

São consideradas ainda, como impedimento do processo de democratização da escola a descontinuidade das políticas públicas educacionais e a falta de informação.

Apesar das dificuldades vivenciadas, é no processo de construção de uma gestão democrática que o Conselho Escolar nasce como forma de implantar a participação dos distintos segmentos escolares - pais, alunos, profissionais da educação – como cidadãos de direitos imbuídos na prática de uma cidadania ativa no dia a dia da escola.

Os conselhos escolares podem contribuir significativamente na mobilização das forças sociais que ocupam o meio externo e interno da escola, fortalecendo o poder de atuação dos segmentos existentes, aglutinando esforços em favor da construção de uma gestão democrática e de qualidade social.

Para tanto, faz-se necessário que o Conselho Escolar tenha a clareza de que o objetivo maior da escola é:

> Ensinar bem e fazer com que os alunos aprendam, isto é, sejam capazes de dominar os conhecimentos sistematizados, de desenvolver

> habilidades e competências que lhes permitam atuar no mundo como sujeitos das práticas sociais, tendo condições de acesso ao mundo do trabalho, à cultura e ao lazer. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, p. 72).

O fortalecimento do Conselho como instrumento de gestão democrática relaciona-se diretamente ao grau de envolvimento e comprometimento com as ações vivenciadas pela escola. Porém, é necessário estabelecer critérios bem definidos para sua atuação, devendo este colegiado trabalhar em consonância com os interesses da comunidade escolar.

A Gestão Democrática das escolas públicas da rede municipal de ensino de Alta Floresta é orientada pela Lei Municipal nº 1.408/2005, a qual dispõe, em seus Artigos 17 e 18 que o CDCE é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar, constituindo-se de profissionais da educação básica, pais e alunos com mandato de 2 (dois) anos. Sua constituição deverá ser paritária, tendo no mínimo 8 (oito) e no máximo 16 (dezesseis) membros e destes, 50% (cinquenta por cento) devem ser de representantes da comunidade, sendo o diretor da escola o membro nato.

Os presidentes dos CDCE's de seis escolas da rede municipal de ensino de Alta Floresta, enquanto sujeitos deste estudo, foram questionados sobre as funções do Conselho onde atuame, de modo geral demonstraram poucoconhecimento das funções deste colegiado e consequentemente da Lei Municipal nº 1.408/2005.

Para os entrevistados, as funções do CDCE referem-se mais às questões de ordem financeira, especificamente quanto ao acompanhamento do uso das verbas e às prestações de contas. O CDCE é a unidade executora do Plano de Ação da escola, gerenciaos recursos financeiros utilizados na compra de material de consumo e na contratação de pequenos reparos na estrutura física. Apenas um dos presidentes reconheceu que as atribuições do CDCE vão além das finanças ao afirmar que "é o órgão maior da escola, pois tudo passa pelo conselho, o financeiro e o pedagógico".

Indagados se possuem conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, dos seis entrevistados, apenas dois afirmaram possuir superficial conhecimento desses documentos.

Todosafirmaram possuir pleno conhecimento de suas atribuições legais enquanto presidentes de um CDCE. Contudo, demonstraram-se contraditórios ao reconhecerem

desconhecimento da legislação que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal e consequentemente do CDCE (Lei Municipal nº 1.408/2005).

Em relação à formação para o desempenho da função de conselheiro, um dos presidentes disse que houve uma formação na escola no começo do ano, dois participaram da formação que a Secretaria Municipal de Educação promoveu quando da última eleição de membros para os CDCE’s e três não participaram dequalquer formação para a atuação no colegiado.

Esta constatação é preocupante e nos remete à fragilidade de atuação dos membros que compõem estes Conselhos Deliberativos, indicando a necessidade de se efetivar um Programa Continuado de Formação para os conselheiros, de modo que possam se instrumentalizar dos conhecimentos básicos para desempenhar com destreza as funções que lhes são conferidas pela Lei Municipal nº 1.408/2005em seu artigo 29, a saber:

> **Art. 29** - Compete ao Conselho deliberativo da Comunidade Escolar:
> I- eleger o presidente, bem como o secretário e o tesoureiro;
> II- criar e garantir mecanismos de participação da comunidade escolar na definição do Plano de desenvolvimento Estratégico e do Projeto Político –Pedagógico, e demais processos de planejamento no âmbito da comunidade escolar.
> III- participar de elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano deDesenvolvimento Estratégico da escola;
> IV- participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político – Pedagógico da escola;
> V- participar da elaboração do calendário escolar e aprová-lo, levando em conta o mínimo de dias letivos exigidos legalmente;
> VI-conhecer e deliberar sobre o processo e resultados da avaliação externa e interna do funcionamento da escola, propondo planos que visem à melhoria do ensino;
> VII- deliberar, quando convocado, sobre problemas de rendimento escolar, indisciplina e infringências;
> VIII-propor medidas que visem a equacionar a relação idade–fase, observando as possibilidades da unidade de ensino;

IX- analisar o desempenho dos profissionais da unidade escolar, tendo assessoria de uma equipe habilitada na área e sugerindo medidas que favoreçam das deficiências, quando for o caso;

X- acompanhar o processo de distribuição de turmas e/ou aulas da unidade escolar;

XI- garantir a divulgação do resultado do rendimento escolar de cada ano letivo, bem como um relatório das atividades docentes á comunidade;

XII- avaliar junto as instâncias internas, pedagógica e administrativa, o estágio probatório dos servidores lotados na unidade escolar, de acordo com as normas constitucionais;

XIII- analisar planilhas e orçamentos para realização de reparos, reformas e ampliações no prédio escolar, acompanhando sua execução;

XIV- deliberar sobre a contratação de serviços e aquisição de bens para a escola, observando a aplicação da legislação vigente quando a fonte de recursos for de natureza pública;deliberar sobre propostas de convênios com o Poder Público ou instituições nãogovernamentais;

XVI- acompanhar e fiscalizar a folha de pagamento dos profissionais da educação da unidade escolar;

XVII- divulgar bimestralmente as atividades realizadas pelo conselho;

XVIII- analisar, aprovar, acompanhar e avaliar os projetos a serem desenvolvidos pela escola;

XIX- elaborar e executar o orçamento anual da unidade escolar;

XX- deliberar sobre aplicação e movimentação dos recursos da unidade escolar;

XXI- encaminhar ao Conselho Fiscal o balanço e o relatório antes de submetê-los à apreciação da AssembléiaGeral;

XXII- encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente,solicitação fundamentada de sindicância ou processo disciplinar administrativo para o fim de destituição de diretor, mediante decisão da maioria absoluta do Conselho Deliberativo;

> XXIII- prestar contas dos recursos que forem repassados à unidade escolar:
> a) quando se tratar de recursos públicos, ao Conselho Fiscal, ao Fundo Estadual de Educação e ao Tribunal de contas;
> b) quando se tratar de recursos de outras fontes, ao Conselho Fiscal e à Assembléia Geral.

Conforme expressa a lei, as competências do CDCE não se limitam apenas ao acompanhamento financeiro, mas também ao pedagógico da escola. Contudo, a fragilidade dos conselheiros quanto à capacitação técnica e pedagógica para a execução de suas funções restringe muitas vezes a atuação destes colegiados.

Contudo, mesmo com as dificuldades, os CDCE’s se constituem em importantescanais de participação e de mobilização social. Conforme Silva (2013), nesses espaços, a classe popular tem a oportunidade de se manifestar, sem a preocupação de se ocultardo equivocado discurso de que a falta de capacitação não lhes garante o domínio para a tarefa que deve exercer. Para a autora, “acompanhar, controlar, deliberar sobre decisões políticas são ações importantes para as lutas sociais na construção da democracia, trata-se, indubitavelmente, de um compromisso coletivo imprescindível para a elevação do nível de consciência dos indivíduos” (SILVA, 2013, p. 95).

Quando questionados sobre como o CDCE trata a qualidade da educação, os presidentes unanimemente afirmaram que deixam esta atribuição a cargo da direção e/ou coordenação da escola em conjunto com os professores. Isso nos remete uma vez mais ao desconhecimento dos conselheiros em relação à totalidade de suas atribuições, expressas especialmente no artigo 29 da Lei Municipal nº 1.408/2005.

No que concerne à participação, todos afirmaram que o CDCE onde atuam como presidente é democrático e participativo, porém reconheceram a falta de tempo de alguns conselheiros para participarem das reuniões. Além disso, os entrevistados consideraram pouca a participação do segmento dos alunos nas reuniões e nas tomadas de decisões;justificaram que falta interesse do próprio segmento, pois as reuniões são marcadas com antecedência.Isso nos convida a refletir, conforme Silva (2013), sobre a frágil participação da sociedade civil no

plano da socialização do poder, cujas formas de participação mostram-se insuficientes para a obtenção de um funcionamento eficaz do colegiado.

As constatações apresentadas neste estudo apontam fragilidades enfrentadas pela Gestão Democrática da escola pública especificamente quantos aos CDCE's, indicando a necessidade de se instaurar um processo reflexivo sobre os "valores da filosofia da práxis para fins de potencializarem as ações deliberativas que exercem" (SILVA, 2013, p.90).

Neste contexto, é pertinente refletir que a gestão democrática como modelo/prática deve (re)orientar as relações entre os diversos atores sociais interessados nos problemas coletivos/públicos, sendo imprescindível que se pense num jeito próprio de administrar, visando alcançar os padrões ideais de participação, transparência e democracia (RIBEIRO; CHASSAGNES IZQUIERDO & SANTOS, 2014).

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que o campo de atuação mais expressivo dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares pesquisados restringe-sea questões financeiras da escola em desfavor a outras frentes de trabalho igualmente relevantes, como aquelas que se relacionam ao acompanhamento das questões pedagógicas. Isso denota a necessidade de ampliação do conhecimento dos conselheiros acerca de suas competências, assim como da importância de trabalharem de forma articulada com a comunidade e outras instituições da sociedade civil.

É imprescindível que o CDCE seja reconhecido por seus membros, como um espaço no qual se configura o poder social capaz de influenciar nas políticas educacionais e nos projetos escolares. Este colegiado também deve proporações inovadoras capazes de colaborar com a melhoria na qualidade do ensino, com a democratização da gestão e a efetivação dos direitos humanos no espaço escolar.

Contudo, ainda que existam limitações, os Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares constituem-se como espaços educativos onde o cidadão comum tem a oportunidade de contribuir com a melhoria da escola pública com base na tríade participação, transparência e democracia.Ademais, para além de leis que assegurem transparência na gestão educacional, é necessário aprimorar mecanismos de fortalecimento dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares para que a gestão democrática escolar aconteça e faça a diferença.

Referências bibliográficas

ALTA FLORESTA. **Lei nº 1.408/2005**de 25 de outubro de 2005. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal e dá outras providências.

BRASIL.Conselho Escolar e Direitos Humanos. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988/obra coletiva de autoria da editora saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Césperes. 41. ed. Atual. Ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 agos. 2014.

PAULA, Roseli Lopes de; SCHNECKENBERG, Marisa. **Gestão escolar democrática:desafio para o gestor do século XXI**. Revista Eletrônica Latu Sensu-Ano3, nº1, março de
2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br. >. Acesso em: 14 ago. 2014.

RIBEIRO, Elizabeth M.; CHASSAGNES IZQUIERDO, Oscar; SANTOS, Reginaldo S. Avaliação da capacidade de gestão democrática em municípios baianos. **Organ. Soc.**, Salvador, v.19, n.63, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Set. 2014.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, nº 48. p.81-100. jan./abr. 2013.

CONTROLE SOCIAL REALIZADO PELACÂMARA DO FUNDEB DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALTA FLORESTA-MT

Solange dos Santos
(Rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT)
solangesecologia@hotmail.com

Mariana Finimundy
(Rede municipal de ensino de Alta Floresta-MT)
marianafmt@hotmaill.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O trabalhotem como objeto de estudo a Câmara do FUNDEB do Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta. De modo geral objetivou-se verificar a atuação da Câmara do FUNDEB no controle social dos recursos da educação da rede municipal de ensino de Alta Floresta. De modo específico, pretendeu-se conhecer as metodologias de trabalho assim como os limites e as possibilidades de atuação desta Câmara. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja coleta de dados deu-se através de pesquisa documental nas atas das reuniões realizadas no período de janeiro de 2012 a junho de 2014. Os dados analisados demonstraram que as questões ligadas ao financiamento da educação é a dimensão mais explorada pela Câmara do FUNDEB. Em contrapartida, outras atribuições como o acompanhamento do censo escolar, o acompanhamento sistemático do PNATE, a garantia de participação da sociedade civil nas reuniões, a oferta educacional e a capacitação dos conselheiros têm pouco destaque nas pautas de discussão. Contudo, em meio às dificuldades enfrentadas, há de se reconhecer a importância do trabalho desenvolvido, pois muitas incoerências que passam despercebidas pela gestão municipal são notificadas pela Câmara do FUNDEB que indica aos responsáveis a necessidade correção.

Palavras-chave: Controle Social, Financiamento da Educação, Conselho do FUNDEB.

Introdução

O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) caracteriza-se como um mecanismo de captação e distribuição de impostos estaduais e municipais no âmbito de cada estado, incluída uma complementação da União para aqueles cujo valor médio por aluno não alcançar um mínimo definido nacionalmente (MONLEVADE, 2007, p. 115).

No que tange à utilização de tais recursos financeiros, o Artigo 22 da Lei nº. 11.494/2007 determina que “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. O Artigo 23 da mesma lei, em obediência ao que preconiza o Art. 71 da LDB n°. 9.394/96 veda a utilização dos recursos em despesas que não se caracterizam como de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Veda ainda, o uso dos recursos emgarantia ou contrapartida de operações de crédito, internas ou externasque não se relacionem ao financiamento de projetos,ações ou programas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino para a educação básica.

Com o intuito de zelar pelo uso correto dos recursos do fundo, aLei Federal nº 11.494/2007 em seu Artigo 24, determina que o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim, conselhos estes criados por legislação específica, editada no pertinente âmbito governamental, observados os critérios de composição, segundo a mesma lei.

No município de Alta Floresta, o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação passou a integrar o Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta como uma de suas Câmaras, conforme o disposto no Artigo nº. 37 da Lei nº. 11.494/2007. Esta integração está devidamente regulamentada pela Lei Municipal nº 1.666/2008 que atribui à Câmara do FUNDEB a incumbência de acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos, apresentando competência deliberativa e terminativa.

Além de regulamentar as atribuições da Câmara do FUNDEB, a Lei Municipal nº1.666/2008 concede ao Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta – CME/AF o caráter deliberativo, normativo, consultivo, mobilizador e de acompanhamento e controle social do Sistema Municipal de Ensino e, dentre as diversas competências do Conselho destaca-se a de acompanhar a gestão administrativo-financeira do Sistema Municipal de Ensino de Alta Floresta (SISMEN/AF), sob a competência da Secretaria Municipal de Educação bem como “acompanhar, controlar e fiscalizar os recursos do FUNDEB e demais recursos educacionais” (Artigo 12, Incisos XX e XXII da Lei nº 1.666/2008).

No que tange à composição, a Câmara do FUNDEB é formada por onze conselheiros titulares e onze suplentes. Destes, cinco são representantes do Poder Público e seis representam a sociedade civil organizada.A Câmara se reúne ordinariamente todos os meses para tratar das pautas específicas de sua competência congregando-se também aos conselheiros da Câmara de Educação Básica numa reunião ordinária mensal do Conselho Pleno, ocasião em que são debatidas pautas de interesse de ambas as Câmaras.

Considerando que passa pela Câmara do FUNDEB a atribuição de zelar pela correta aplicação dos recursos financeiros da educação pública da rede municipal de ensino, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar a atuação desta Câmara no controle social dos recursos educacionais. De modo específico, buscou-se conhecer as metodologias de trabalho utilizadas pela Câmara do FUNDEB em suas reuniões mensais assim como os limites e as possibilidades de sua atuação.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa cuja coleta de dados deu-se através de pesquisa documental realizada nas atas das reuniões da Câmara do FUNDEB, reuniões estas ocorridas no período de janeiro de 2012 a junho de 2014. Dentre as referências tomadaspara a análise dos dados, destacam-se aConstituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN n°. 9.394/96; a Lei nº 11.494/2007; a Lei Municipalnº 1.666/2008;Bordignon (2009); Conceição & Fialho (2014); Davies (2005) e; Silva (2013).

Através dos registros das atas foi possível analisar não apenas as pautas de discussões e os encaminhamentos dados, mas também as dificuldades da Câmara do FUNDEBem cumprir efetivamente seu papel de controle social. Verificou-se que algumas vezes as deliberações foram encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação que, enquanto órgão executivoé quem tem a função de gerir corretamente e organizar o uso dos recursos financeiros da educação púbica da rede municipal de ensino. Não obstante, observou-se total ou parcial negligência daquele órgão executivo acerca das deliberações da Câmara do FUNDEB, quer seja por falta de resposta aos encaminhamentos, por não responder no prazo determinado e/ou simplesmente não acatar tais deliberações.

Resultados

Enquanto parte integrante do Conselho Municipal de Educação, a Câmara do FUNDEB possui a função específica de acompanhamento econtrole social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos Recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), além das competências previstas no Art. 24, § 9º e 13 da Lei Federal n.º 11.494/2007.

O Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta em seu Artigo 28 define as atribuições da Câmara do FUNDEB, a saber:

> **a)** Acompanhar, controlar e fiscalizar os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
> **b)** Conferir e emitir pareceres conclusivos acerca da aplicação, quanto às prestações de contas referentes aos Fundos e Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE;
> **c)** Supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito do município com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos Fundos;
> **d)** Acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos;
> **e)** Propor, analisar, acompanhar e registrar as questões específicas da Câmara;
> **f)** Apreciar os processos e emitir pareceres sobre assuntos de sua competência;
> **g)** Propor indicações a Plenária;

> **h)** Orientar-se pela Lei Federal nº. 11.494/2007 que cria o FUNDEB, bem como a Lei Municipal nº1666/2008 que integra o Conselho do FUNDEB como Câmara do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

Conforme Bordignon (2009), especialmente a partir da Constituição de 1988, além das atribuições tradicionais, os Conselhos Municipais de Educação passaram a ser responsáveis por ações de controle e de mobilização social, o que lhes confere a competência de ser a voz da sociedade falando ao governo. Na verdade, a nova natureza situa os conselhos como pontes, mediadores do diálogo entre o governo e as aspirações da sociedade.

Como órgão responsável peloacompanhamento e o controle social dos recursos do FUNDEB no âmbito do município, a Câmara do FUNDEBpossui uma metodologia de trabalho que permite calcular mensalmente o montante gasto com folha de pagamento dos profissionais da educação, o valor arrecadado a partir dos impostos municipais para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, bem como a análise da aplicação de tais recursos mediante a verificação dos demonstrativos da receita orçada com arrecadada.

Metodologia de trabalho da Câmara do FUNDEB

Com base nas atas analisadas, verificou-se que as reuniões mensais da Câmara do FUNDEBobedecem aum roteiro pré-estabelecido, com a abertura da reunião, comunicação das correspondências recebidas e encaminhadas, pautas específicas, conferência mensal da folha de pagamento,análise do demonstrativo das despesas liquidadas e verificação do mínimo de 27% (vinte e sete por cento) resultante de impostos municipais a serem aplicados na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Convém destacar que o município conseguiu avançar em relação à contrapartida municipal que constitucionalmenteé de 25% (vinte e cinco por cento), mas com a Lei Municipal nº. 1.843/2010 a contrapartida será acrescida anualmente de 0,5% (meio por cento), devendo alcançar o percentual de 30% (trinta por cento) num prazo de dez anos. Neste

ano de 2014, o percentual é de 27%(vinte e sete por cento) visto que a lei já está no quarto ano de sua vigência.

Nas reuniões ordinárias, após a discussão das pautas comuns e consolidação das correspondências encaminhadas e recebidas – momento em que normalmente os conselheiros conferem se os encaminhamentos da reunião anterior surtiram efeitos ou não –realiza-se a divisão dos conselheiros presentes em dois grupos. Um grupo analisa a folha de pagamento por escola e o outro verifica o valor mensal destinado à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino proveniente dos impostos municipais, assim como os valores da receita orçada com a arrecadada.

Caso seja observada alguma irregularidade na folha de pagamento ou ocorram dúvidas em relação ao empenho ou pagamento de alguma despesa, a Câmara do FUNDEB delibera que seja encaminhado oficio ao órgão competente solicitando esclarecimento ou determinando a resolução do problema, prezando sempre pela legalidade.

Convém destacar que a Câmara do FUNDEB, legalmente integrada ao Conselho Municipal de Educação, possui uma estrutura administrativa favorável ao desempenho de seu trabalho, contando com uma estrutura física com sala para as reuniões e com a assistência técnica e pedagógica de três profissionais que assessoram todos os trabalhos, confeccionando as atas, enviando e recebendo correspondências e organizando toda a logística das reuniões.

Da utilização dos recursos do FUNDEB

Conforme já mencionando, a Câmara se ocupa mensalmente da conferência da folha de pagamento tanto dos professores (60%) em efetivo exercício quanto dos técnicos e apoio (40%) das escolas da rede pública municipal. Na oportunidade, os conselheiros analisam se os recursos provenientes do FUNDEB são ou não suficientes ao pagamento dos profissionais ou se é necessária a complementação com os recursos próprios oriundos dos impostos municipais (27%).

Pela análise das atas, ficou evidente que nos anos de 2012, 2013 e nos seis primeiros meses de 2014 os valores repassados pelo FUNDEB ao município de Alta Floresta não foram

suficientes para o pagamento de pessoal, sendo necessária a utilização da contrapartida do município em praticamente todo o período estudado. No entanto, apesar dos recursos federais serem insuficientes para o pagamento de pessoal, desconhece-se qualquer movimento do Poder Executivolocal no sentido de conseguir uma complementação financeira da União.

No que tange à má aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB e aqueles provenientes da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, foi possível verificar poucas ocorrências de situações equivocadas do uso do recurso financeiro do Fundo.

Convém destacar três situações que ocorreram em 2013 e 2014,relativas atrês servidores, sendo dois contratados e um efetivo. Ocorre que em 2013, um professor efetivo foi cedido com ônus à outra Secretaria Municipal, permanecendo nesta condição funcional por aproximadamente três meses. Mediante o conhecimento do fato, a Câmara do FUNDEB deliberou por solicitar à Secretaria Municipal de Educação a cedência sem ônus do servidor e que os vencimentos salariais recebidos indevidamente pelo mesmo fossem devolvidos aos cofres da educação, já que tal situação fere o disposto no Art. 71 da LDB 9.394/96.

Após tal deliberação, o referido servidor fora cedido sem ônus à outra secretaria, no entanto, os valores recebidos indevidamente não foram resgatados às contas da Secretaria Municipal de Educação, motivo pelo qual a Câmara do FUNDEB entrou com representação no Ministério Público de Mato Grosso através da Promotoria de Justiça de Alta Floresta no mês de junho de 2014.

O segundo caso refere-se a um servidor contratado como vigia que exercia a função de porteiro de uma escola que já possuía dois vigias efetivos; como a escola só comporta dois profissionais vigias e, pelo fato de nenhuma outra escola da rede municipal possuir, até então, um profissional na função de porteiro, e por tal situação estar em desacordo com as normativas da própria Secretaria Municipal de Educação, a Câmara do FUNDEBsolicitou que o órgão executivo tomasse as providências cabíveis, até porque as escolas estavam recebendo tratamento diferenciado entre si. Tal situação foi justificada pela Secretaria Municipal de Educação em 2013, contudo permaneceu em 2014 sem solução, motivo pelo qual a Câmara do FUNDEB, após esgotadas todas as possibilidades, representou o fato ao Ministério Público.

De forma semelhante ao caso relatado anteriormente, as atas analisadas registram em 2013 a contratação, por parte da Secretaria Municipal de Educação de uma servidora que desempenhava suas funções na Secretaria Municipal de Assistência Social. A Câmara do FUNDEB orientou que a Secretaria Municipal de Educação corrigisse o problema,pois a situação funcional da servidora encontrava-se em desconformidade com a Lei nº 9.394/96 (LDB), já que não constitui-se despesa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino aquelas realizadas com subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural.

Desta feita, a Secretaria Municipal de Educação acatou a determinação da Câmara do FUNDEB, contudo em 2014verificou-se novamente a presença da mesma servidora contratada como Técnica Administrativa Educacional (TAE) atuandoem atividades alheias àquelas para a qual fora contratada - Técnica de Desenvolvimento da Educação Infantil (TDEI). Como o salário de um TDEI é menor ao de um TAE, e verificando que a servidora não estava de fato ocupando o cargo para o qual estava contratada e ainda, que a escola onde atua não comporta um TAE pelo reduzido número de alunos, aCâmara do FUNDEBconcluiuque estava em voga o mau uso do recurso financeiro do Fundo, motivo pelo qual determinou que a Secretaria Municipal de Educação tomasse as providências cabíveis.

Contudo, como o órgão responsável não tomou as providências, a Câmara do FUNDEB representou tal situaçãojunto ao Ministério Público de Mato Grosso através da Promotoria de Justiça de Alta Floresta, já queconforme o Artigo 29 da Lei nº 11.494/2007,

> [...] a defesa da ordem jurídica, do regime democrático, dos interesses sociais e individuais indisponíveis, relacionada ao pleno cumprimento da lei nº11.494/2007, compete ao Ministério Público dos Estados e do Distrito Federal e Territórios e ao Ministério Público Federal, especialmente quanto às transferências de recursos federais.

Pela análise documental realizada junto às atas das reuniões, não foi possível verificar qualquer manifestação formal por parte do Ministério Público acerca das representações firmadas pela Câmara do FUNDEB.

Considerando que também compete à referida Câmara acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), a pesquisa demonstrou que a temática integra a pauta, sendo discutida anualmente e, de modo particular, nos primeiros meses do ano, momento em que é formada uma comissão de conselheiros com o intuito de analisar a prestação de contas do PNATE e emitir o parecer conclusivo.

Verificou-se também que havendo dúvidas quanto à aquisição de peças e manutenção dos ônibus escolares, a Câmara do FUNDEB delibera por convidar o responsável do Transporte Escolar para prestar os esclarecimentos antes da emissão do parecer final sobre as contas do PNATE.

Da análise dos empenhos e dos recursos provenientes dos impostos municipais

Quanto aos empenhos, verificou-se que quando aparecem situações obscuras aos olhos dos conselheiros e das técnicas queapóiam o trabalho, estes deliberam que sejam solicitados esclarecimentos ao setor responsável da Prefeitura Municipal, o que está em conformidade com o inciso III do Artigo 25 da Lei nº 11.494/2007 que dispõe que os Conselhos do FUNDEB, sempre que julgarem conveniente poderão requisitar ao Poder Executivo cópia de documentos referentes a:

> a) licitação, empenho, liquidação e pagamento de obras e serviços custeados com recursos do Fundo;
> b) folhas de pagamento dos profissionais da educação, as quais deverão discriminar aqueles em efetivo exercício na educação básica e indicar o respectivo nível, modalidade ou tipo de estabelecimento a que estejam vinculados;
> c) documentos referentes aos convênios com as instituições a que se refere o art. 8º desta Lei;
> d) outros documentos necessários ao desempenho de suas funções.

Quanto aos recursos da contrapartida municipal, verificou-se pela análise dos empenhos, situações antagônicas atinentes ao uso dos recursos educacionais, as quais possivelmentepassariam despercebidas se não houvesse uma análise criteriosa dos documentos contábeis por parte da Câmara do FUNDEB. O maior número de casos refere-se a empenhos que suscitam dúvidas quanto à unidade de consumo, ao tipo de serviço executado e se o serviço circunscreve-se ao âmbito da educação municipal e à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Pela análise das atas, verificou-se pedidos de esclarecimentos direcionados ao Secretário Municipal de Finanças e/ou de Educação questionando sobre unidades consumidoras de água, energia, telefone e internet; pagamento de diárias a servidores; além de placas de veículos, as quais algumas vezes, conforme os empenhos constituíam-se de veículos que não compõem a frota da Secretaria Municipal de Educação.

As atas explicitam várias deliberações em que os conselheiros determinam por convidar o Secretário Municipal de Educação ou representante às reuniões visando esclarecimentos acerca de valores pagos com recursos educacionais. Contudo, nem sempre a Câmarateve suas determinações respeitadas. As atas registram ausência de respostas e certa morosidade em esclarecer as situações de dúvidas e questionamentos.

Esta constatação nos remete às considerações de Davies (2005), o qual pondera que a verdadeira atuação das instâncias de controle social depende de amadurecimento da democracia do país e, caso contrário serão fóruns estéreise pouco eficazes. Isto requer avanços para além da democracia representativa, padrão ainda não alcançado pelo Brasil.

Limites e possibilidades de atuação da Câmara do FUNDEB

Conforme já apontado anteriormente, o trabalho da Câmara do FUNDEB sofre limitações, não se constituindo de fato numa instância que realiza no todo as atribuições que por lei lhe são conferidas. Além da dificuldade de diálogo e consenso com o poder executivo local, percebeu-se que os encaminhamentos destinados à Promotoria de Justiça, especificamente,não tem sido atendidos, pois não há no expediente das atas, qualquer registro a esse respeito.

A exemplo do que constatou Conceição & Fialho (2014), ao pesquisar as práticas de acompanhamento e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, notou-se ausência de registro acerca do controle social praticado pela Câmara do FUNDEBsobre o Censo Escolar. Isso leva a inferir que a Câmara do FUNDEB não vem realizando suas atribuições na integralidade, pois legalmente compete aos conselhos do FUNDEB supervisionarem o censo escolar conforme a Lei nº 11.494/2007, Art. 24 § 9°.

Outra fragilidade percebida diz respeito à dificuldade de garantir nas reuniões, a participação dos conselheiros que representam a sociedade civil, dentre eles o segmento pais de alunos e alunos da Educação Básica Pública. A pouca participação dos segmentos sociais abre precedente para que as decisões sejam, em sua maioria, tomadas pelos conselheiros que representam o poder público, situação que diverge dos preceitos legais que normatizam os Conselhos do FUNDEB.

Por outro lado, não visualizou-se nas atas qualquer discussão ou encaminhamento acerca da pouca participação dos conselheiros da sociedade civil em detrimento aos membros do Poder Público. Deduz-se que o horário das reuniões não favoreça, por exemplo, a participação dos pais, que muitas vezes encontram-se trabalhando.

O acompanhamento dos recursos do PNATE merece ser repensado, pois não há um acompanhamento regular do transporte escolar ao longo do ano. Este trabalho restringe-se a análise das prestações de contas e emissão do parecer conclusivo.

Notou-se também que a Câmara do FUNDEB não se ocupa do controle social dos recursos financeiros da Quota Salário Educação (QSE) tampouco do acompanhamento com visitas *in loco* das construções e reformas escolares para as quais são utilizados os recursos do Fundo e da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. A capacitação dos conselheiros para o exercício da função também foi pouco explorada nas reuniões cujas atas foram analisadas.

No entanto, ainda que existam fragilidades, deve-se considerar que o trabalho da Câmara do FUNDEBpoderá se fortalecer pelo fato de ser agregada ao Conselho Municipal de Educação que possui uma infraestruturae recursos humanos favoráveis ao melhor desempenho de suas atividades.

Por outro lado, é pertinente considerar as reflexões de Silva (2013), que com base no materialismo dialético nos remete à seguinte reflexão:

> [...] ao mesmo tempo em que existem as políticas públicas descentralizadas e as leis que determinam a participação da sociedade civil na execução, fiscalização e responsabilidade compartilhada entre governantes e governados sobre os êxitos e fracassos dessas políticas, por outro lado, o caráter ideológico do projeto societário em curso é revelado, a propósito de atentas leituras que desnudam a dialética, no ápice das contradições do capitalismo, sobretudo no que tange o processo aviltante de exploração e de acumulação vigente. As políticas de descentralização da gestão pública estão, de fato, favorecendo práticas efetivamente democráticas em nossa sociedade?

Contudo, apesar dos limites técnicos e ideológicos e das contradições que envolvem o trabalho da Câmara do FUNDEB, o acompanhamento, o controle e as deliberações tomadas em conjunto são indubitavelmente fundamentais para as lutas sociais na construção da democracia, contribuindo coma elevação dograu de consciência dos indivíduos (SILVA, 2013).

Considerações finais

As questões levantadas neste estudo denotam que a Câmara do FUNDEBdo Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta está imbuída em realizar o controle social da aplicação dos recursos da educação, apontando ao gestor público, sempre que necessário, as inquietações e sugestões capazes de contribuir não só com a quantidade, mas com a qualidade da educação ofertada.

Ficou evidente que o foco do trabalho da Câmara diz respeito à dimensão do financiamento, com pouca exploração das dimensões que se relacionam ao censo escolar, a participação da sociedade civil, ao acompanhamento do PNATE, a oferta educacional, capacitação dos conselheiros, dentre outras.

Mas a atuação da Câmara do FUNDEBprecisa ser aprimorada, de forma que seja explicitado o papel institucional desse colegiado com vistas a consecução de políticas públicas que vislumbrem umquociente mínimo de qualidade do ensino público, corroborando na instituição da gestão democrática dos sistemas públicos de educação.

Referências

ALTA FLORESTA-MT. **Lei n°. 1666/2008**. Revoga a lei nº. 1572/2007 e dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino; da criação do Conselho Municipal de Educação e integração do Conselho do FUNDEB como câmara do Conselho Municipal de Educação do município de Alta Floresta, e dá outras providências.

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema Nacional Articulado de Educação: o papel dos conselhos de educação.** Texto referência para o Encontro de Conselhos de educação. Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da editora saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Césperes. 41. ed. Atual. Ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23/12/1996. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5agos. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 11.494,** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (...). Brasília: D.O.U., 22/6/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/ Lei/L11494.htm>. Acesso em: 25 agos. 2014.

CONCEIÇÃO, Sergio H. & FIALHO, Nadia H. Financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, nº 54, p.783-806. set./dez. 2014.

DAVIES, N. Conselhos Fundef: participação impotente. In: SCHEIWAR, E.; ALGEBAILE, E. (Org.). **Conselhos participativos e escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 71-88.

MONLEVADE, João A. **Para Entender o FUNDEB**. Ceilândia: Idéa, 2007.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, nº 48. p.81-100. jan./abr. 2013.

REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A EMERGÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Selma Gattass Dias Aires da Silva
(UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(UNEMAT)

Heitor Azuaga Aires da Silva Filho
(IFMT)

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudorealizado comobjetivo de analisar como as políticas de avaliação se constituem a partir da década de 1990, tomando como referência atual a Provinha Brasil como instrumento de avaliação nacional proposto para avaliar o índice de qualidade da alfabetização.O estudo está sustentado na abordagem de pesquisa crítico-dialética com uso da metodologia quanti-qualitativa e se desenvolveu em três etapas: análise documental, aplicação de questionário e observação da aplicação da Provinha Brasil e da prática docente. Neste artigo apresentamos uma análise realizada a partir dos documentos e dos referenciais teóricos, bem como, os resultados dos dados coletados com os docentes alfabetizadores de uma escola pública estadual de Mato Grosso. Os resultados evidenciam que a concepção de avaliação apresentada pelos professores alfabetizadores está fundamentada numa perspectiva humanista de educação, em contraposição à Provinha Brasil cujos princípios estão sustentadosnuma concepção de qualidade mercantilista, voltada para a competência, eficiência e competitividade. Os resultados indicam contradições entre os documentos oficiais da Provinha Brasil e a prática dos docentes alfabetizadores. Concluímos apresentando a autoavaliação como alternativa potencializadora da qualidade negociada, referenciada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Palavras chave: Políticas de avaliação, Provinha Brasil, prática docente.

Introdução

A avaliação, desde as últimas décadas do século XX, tem ocupado um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro, considerando a situação social, política e econômica vivenciadapelo Brasil nesse período. Ao abordarmos essa temática referimo-nos ao processo de redefinição do papel do Estado que atende a lógica neoliberal, imposta pelos organismos multilaterais. Essa lógica contribuiu, em grande parte, para a construção e elaboração dos princípios mercantilistas que fundamentam as políticas de avaliação vigentes no nosso país.

As reformas educacionaiscomeçam a surgir, orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96que apresenta caráter inovador e adequado à realidade em contexto. Outros documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação também são instituídos com a finalidade de garantir a melhoria do ensino, especialmente no nível da Educação Básica. Enquanto o PNE estabelece as metas e os programas educacionais, o PDE define os meios de operacionalização dessas metas, por meio da avaliação em larga escala.

Dentre os programas de avaliação compreendidos no PDE abordamos com ênfase a Provinha Brasil, um instrumento de avaliação instituído no ano de 2007, pelo Ministério da Educação e Cultura, com foco nos alunos que cursam o2º Ano do Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública. Segundo os documentos oficiais aProvinha Brasiltem como objetivo: 1) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Incitados pelas inquietações abarcadas entre as políticas de avaliação e a prática docente, buscamos levantar, a partir de diferentes unidades escolares, a realidade do município de Cáceres/MT, frente ao instrumento avaliativo que tem como foco a alfabetização. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender as implicações da Provinha Brasil para a prática docentede 26 alfabetizadores que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, em 12 escolas da rede pública estadual.Analisamos, ainda, as contradições, a práxis, a ação e a relação que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa e o objeto em estudo.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a abordagem crítico-dialética, por entender que a prática pedagógica é um processo dinâmico que se efetiva intrincado por um contexto mais amplo, que provoca reflexo nas ações cotidianas do professor e nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Conforme salienta Gamboa (1998, p.126), "nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos". Baseado nas ideias do autor, entendemos, portanto, que o espaço escolar representa um palco de variadas contradições tendo em vista as relações sociais, históricas, políticas e econômicas que compõem o seu interior.

Com a finalidade de compreender melhor o processo dialético da sala de aula e a forma como a Provinha Brasil está compreendida nesse amplo conjunto educacional,utilizamos como técnica para a coleta de dados: análise documental, aplicação de questionário, observação da aplicação da Provinha Brasil e observação da prática docente. As ações desenvolvidas no decorrer dos estudos fundamentaram-se na realidade objetiva,buscando confrontar as políticas de avaliação propostas pelo Estado com a prática do professor no cotidiano escolar.

Avaliação como instrumento de busca de qualidade da educação

Para melhor adequar o sistema de ensino às necessidades da sociedade,o Estadovem implementandoas políticas públicaspor meio de documentos oficiais que visam a garantir a qualidade educacional.Partindo desse princípio, buscamosanalisar osacontecimentos ocorridos a partir dos anos de 1990, a fim de compreender como o processo nacional de avaliação da alfabetização se constitui nesse período em que ocorre a consolidação do Neoliberalismo.

Nas últimas décadas do século XX, a situação política, econômica e social do Brasil sofre inúmeras transformações no sentido de se adequar ao novo sistema de ajuste do capital e, consequentemente, às novas formas de poder. Essa situação pressiona o Brasil a cumprir as determinações estabelecidas pela hegemonia internacional e, com isso, ocorre a implementação de reformas educacionais e investimentos focados na busca pela qualidade do ensino.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien(Tailândia),representa um grande marco na história da educação, pois,

especificamente nesse evento, a realidade educacional brasileira é mundialmente propalada. O Brasil ocupa lugar entre os nove países com maior índice de analfabetismo, sendo eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A partir daConferência Mundialse dá a grande largada com vistas às reformas educacionais e elevação da qualidade de ensino, pois, muitos compromissos são firmados entre os países,sobretudo aqueles que apresentam crítica situação educacional. Logo, as recomendações advindas dos organismos internacionaisapresentam-se mais voltadas à Educação Básica, por reconhecer, nesse nível, a necessidade de maiores avanços. Cabe ao Brasil, portanto, elaborar estratégias de ação para a superação da crise social, especialmente no que se refereàs políticas educacionais.

Devido ao fato dos organismos multilaterais exercerem fortes influências sobre a educação brasileira, grandes investimentos no campo educacional são realizados com base nas “tarefas” estabelecidas.Muitas reformas são discorridas não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior, a fim de elevar a qualidade de ensino e garantir a equidade social. Nesse cenário, a escola ganha grande reconhecimento como espaço de formação do capital humano, porém, necessita adaptar-se às demandas da sociedade capitalista, conforme salienta Freitas(2003, p.14):

> pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função.

Freitas ressalta que o importante papel social exercido pela escola é determinado pelo aparelhamento da sociedade. O sistema capitalista vigente reconhece na educação princípios fundamentados na competência e na produtividade, o que faz com que a educação seja vista como uma mercadoria e o aluno como “produto”, que depois de pronto, é “apresentado ao mercado” para apreciação e análise dos grupos hegemônicos. Bianchetti corrobora com esse pensamento ao afirmar que “entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a “teoria do capital humano” como a que, por sua perspectiva economicista,

responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência" (2005, p. 93). SegundoMachado (2012, p.70), a Teoria do Capital Humano consiste em:

> transformar pessoas em capital para as empresas, no entanto, para que isso ocorra, é preciso ter mão de obra competitiva em nível internacional, tornando a região (país) atrativa para o capital. O 'capital humano' (capital incorporado aos seres humanos, especialmente por meio de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países. Para essa teoria, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto.

Em meio a essas mudanças no ano de 1996 acontece a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394. Essa Lei reestrutura as bases da Lei 5692/71, uma vez que a anterior caracteriza-se pela centralização de decisões, excesso de burocratização e autoritarismo próprio do momento em que foi elaborada – auge da ditadura militar.

A Lei 9394/96 é caracterizada pela flexibilidade na aplicação de recursos,pela descentralização do ensino e pela promoção da autonomia às escolas e universidades, uma vez que a finalidade é propor um princípio orientador para a Educação Nacional, frente aos novos desafios decorrentes da situação política, econômica e social. A elaboração do PPP é uma das ações que caracteriza, intensamente, o processo de descentralização do ensino. Portanto, no que se refere ao desenvolvimento pedagógico, as conquistas são significativas ao considerar que o planejamento passa a ser construído de forma contextualizada com a demanda local.

Com o objetivo de manter o controle da qualidade de ensino, o Estado propõe a implantação do processo nacional de avaliação. Essa medida encontra-se validada no Art. 9º da LDBEN, com a seguinte composição: *A União incumbir-se-á de:* "VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Nesse contexto, fica instituída a autoridade do Estado frente ao processo de regulação que se materializa pelos instrumentos nacionais de avaliação que acontecem tanto no nível da Educação Básica quanto na educação superior.

O Estado intensifica a busca pela efetivação da política de avaliação nacional, e consequentemente, pela garantia da qualidade na educação, em consonância com as exigências do mercado globalizado. Ao reconhecer uma tácita relação que se apresenta entre qualidade e mercado, Chauí (1999, p.216) menciona três critérios que sustentam o conceito de qualidade na perspectiva mercantilista:

> competência e excelência cujo critério é o 'atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social'; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (grifo da autora).

Segundo Chauí, os princípios que estão implícitos na concepção de qualidade de ensino preconizados pela educação mercantilista apresentam-se relacionados à produtividade, tempo e custo. Com base nesse pensamento é possível compreender porque a escola tornou-se espaço de construção do capital humano, tendo em vista que a educação é o meio, pelo qual, o cidadão adquire subsídios que permitem seu acesso no competitivo mercado dominado pelo capital.

Avaliação nacional da alfabetização: buscando entender as contradições entre os documentos oficiais, as vozes dos professores e a prática docente

No Brasil a regulação da Educação Básica acontece por meio de alguns programas, que se encontramprevistos no Plano de Desenvolvimento Educacional, são eles: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja),Provinha Brasil, O Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil). Dentre os programas nacionais de avaliação,buscamos compreender como o Estado utiliza-se da Provinha Brasil para promover

o processo de regulaçãoe quais as implicações desse instrumento nacional de avaliação para a prática docente.

Com a finalidade de elucidar a proposta pedagógica da avaliação nacional da alfabetização, apresentamos uma breve contextualização do referido instrumento, conforme mencionam os documentos oficiais. A Provinha Brasil é uma avaliação queaconteceem duas etapas, ambas realizadas no decorrer do 2º ano de escolarização. Segundo documentos oficiais, o Teste 1 deve ser aplicado no mês de abril e o Teste 2no mês de novembro, com a finalidade de possibilitar ao professor um diagnóstico dos alunos, tanto no início como no final do ano letivo. Assim, as dificuldades apresentadas pelos alunos no Teste 1 podem ser trabalhadas pelo professor no decorrer do mesmo ano, até o período que antecede a realização do Teste 2.

Outra característica da Provinha Brasil é que o instrumento não apresenta finalidades classificatórias e por essa razão, o Estado propõe que a correção seja realizada pelo próprio professor, a fim de que, imediatamente, este possa analisar e conhecer melhor o nível de desempenho dos seus alunos.A proposta pedagógica da Provinha Brasil e orientações sobre o referido instrumentoencontram-se compreendidas no *Kit*Provinha Brasil,constituído por quatro cadernos:Caderno do Aluno, Guia de Aplicação, Guia de Correção e Interpretação de Resultados e Reflexões Sobre a Prática.

Embora o Kit Provinha Brasil tenha representado a base teórica dos nossos estudos, salientamos que outros documentos educacionais constituíram eixos norteadores desta pesquisa, como:Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE)/Lei nº 10.172, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei 11.274/2006 e Portaria Normativa nº10/2007.Além da análise documental, a aplicação de questionário e a técnica de observação permitiram-nos compreender melhor o processo dialético e a práxis pedagógica das professoras alfabetizadoras.

No decorrer da pesquisa algumas contradições foram evidenciadas no entrelaçamento dos discursos oficiais com o cotidiano escolar, o que emergiu emquatro categorias relevantesque explicitam as implicações da Provinha Brasil com a prática docente. São elas: 1) avaliação descontextualizada da prática docente; 2) avaliação com fins técnicos e estatísticos; 3) Provinha Brasil: o discurso oficial e a prática; 4) Provinha Brasil e a qualidade de ensino.

Categoria 1) Avaliação descontextualizada da prática docente – considerando que este estudo foi realizado em 12 escolas da rede pública estadual organizadas por Ciclos de Formação Humana, abordamos, primeiramente, a discordância que se faz presente entre a proposta de avaliação da Provinha Brasil e a proposta de avaliação preconizada pelo sistema de organização por Ciclos.

A organização por Ciclos de Formação Humana apresenta-se pautada no desenvolvimento humano que reconhece a criança como um ser singular, com características e ritmos diferenciados de aprendizagem. É uma proposta de educação que visa à formação de cidadãos críticos, autônomos e sujeitos da construção do seu próprio conhecimento, a partir da interação que se efetiva no cotidiano da sala de aula, desse modo, busca promover o desenvolvimento humano em conformidade com o tempo e espaço escolar. Desse modo, enquanto as escolas organizadas em Ciclos caminham rumo à efetivação da avaliação emancipatóriaa Provinha Brasil adentra as salas de aula de forma precisa e impositiva, o que evidencia uma incoerência nas políticas de avaliação. Trata-se, portanto, de diferentes perspectivas e procedimentos avaliativos, no mesmo espaço da sala de aula.

Categoria 2) Avaliação com fins técnicos e estatísticos – as vozes dos docentes evidenciam os resultados apresentados pela Provinha Brasil como um indicador estatístico e não como um recurso pedagógico que contribui para a melhoria da qualidade da alfabetização. Os professores alfabetizadoresveem a Provinha Brasilcomo uma ferramenta que visa classificação e ranking, embora os documentos oficiais não apresentem outras finalidades que não sejam em vista da qualidade do ensino.Para eles, o instrumento possui caráter de verificação e regulação que acabam por determinar as diretrizes educacionais e definir os rumos da educação.

O processo de regulação inicia com as Matrizes de Referência da Provinha Brasil, as quais estabelecem os conteúdos que precisam ser trabalhados independentemente da realidade em que a escola encontra-se inserida. Mediante esses descritores e resultados apresentados, novas metas devem ser traçadas com os alunos. Contudo, embora o Estado reconheça a dificuldade em avaliar algumas habilidades na alfabetização, as diretrizes educacionais são articuladas com base nas políticas de avaliação, o que demonstra que os instrumentos nacionais estão mais voltados para o atendimento de interesses políticos e hegemônicos do que, propriamente, às necessidades educacionais.

Categoria 3 - Provinha Brasil: o discurso oficial e a prática – com a finalidade de contribuir com o desempenho dos alunos, o programa da Provinha Brasil apresentaconsideraçõessobre o processo de alfabetização e recomenda que o professor estabeleça relações entre os resultados apresentados e a política educacional, sugerindo até mesmo, recursos didáticos e programas educacionais que possam contribuir com sua prática pedagógica(BRASIL/INEP). Dentre as sugestões mencionadas nos documentos oficiais salientamoso livro didático e os programas de formação continuada.

Os docentes, sujeitos dessa pesquisa, reconhecem o livro didático como um suporte de grande significância no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, na prática docente, percebemos que as atividades de elaboração própria ainda se fazem maispresentes. Em relação à Formação Continuada, observamos que os resultados da Provinha Brasil,na maioria das vezes, originam poucos "ecos" na unidade escolar, ficando restringidos ao professor titular, Coordenador Pedagógico e Diretor, o que contraria a proposta oficial da Provinha Brasil.

Portanto, ao confrontarmos as sugestõesexplicitadas nos documentos oficiais com o cotidiano escolar, concluímos que tanto a situação do livro didático quanto a formação continuada ilustram a não consolidação da Provinha Brasil na prática docente, devido à forma desconectada e estandardizada que esta se apresenta.

Categoria 4) Provinha Brasil: qualidade x avaliação –o processo de regulação é concebido como um fenômeno que se encontra associado às relações de mercado e ao interesse social, sendo assim, está presente em todas as áreas de trabalho, não somente na educação. Conforme define Oliveira (2005, p.756), "regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social".

Na educação, aregulação se materializa pelos instrumentos nacionais de avaliação, através dos quais o Estado busca manter o controle da qualidade fundamentado numa perspectiva globalizada, que tem como referência os princípios e tendências mercantilistas. Ao analisar a Provinha Brasil como instrumento que visa a qualidade de ensino da alfabetização, é necessário refletir sobre a concepção de qualidade que sustenta a referida proposta, no sentido de perceber se o enfoque é atribuído ao produto final (o resultado) ou à qualidade de ensino, construída a partir de um processo.

Diante das diferentes concepções que existem sobre a qualidade de ensino, defendemos a qualidade negociada comouma alternativa capaz de promover melhorias na educação. Essa concepção está fundamentada na ideia de que a qualidade para se efetivar no âmbito educacional precisa ser construída pela coletividade, a partir da autoavaliação institucional. Essa concepção apresenta-se fundamentada na perspectiva da qualidade negociada proposta por Bondioli (2004, p.14), a qual afirma que:

> a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores e objetivos, prioridades [...].

A autoavaliação contrapõe a avaliação autoritária e impositiva que emerge do mercado capitalista, visando, essencialmente, a valorização de indicadores e resultados quantitativos. A qualidade negociada representa, portanto, uma possibilidade de melhoria e garantia da qualidade educacional, uma vez que ela parte de interesses e de objetivos comuns no serviço público, sendo assim, as dificuldades apresentadas no dia a dia devem ser contextualizadas e as metas, coletivamente traçadas.

Considerações finais

A concepção de qualidade apresentada no contexto neoliberal tem como foco uma educação voltada para o atendimento aos princípios do mercado. Contudo, partindo do princípio que a escola deve ser organizada de dentro para fora, salientamos que, embora a Provinha Brasil apresente uma proposta metodológica diferenciada das demais avaliações em larga escala,é necessário que o referido instrumento esteja mais integrado à organização do trabalho pedagógico e mais afinado com cada realidade escolar.

É com essa perspectiva que propomos a autoavaliação como potencializadora da qualidade negociada, tendo em vista a busca por uma alternativa que garanta a qualidade da

alfabetização.As políticas de avaliação vigentes carecem de maiores adequações à realidade da sala de aula no sentido de mostrarem-se mais comprometidas com todos os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem e, não, tão-somente, com o resultado final, visando apenas interesses mercadológicos.

A proposição da autoavaliação concebe a qualidade fundamentada num processo de construção que se efetiva com base na relação entre os atores que compõem a instituição escolar. Trata-se, portanto, de uma proposta que instiga o coletivo da escola à responsabilização dos trabalhos educacionais, assim como exige um constante (re) pensar das ações com foco no aprimoramento pedagógico.

Partindo do princípio que qualidade implica em troca de saberes, confronto de ideias, cooperação, flexibilidade e outras propriedades que constituem uma relação dialética, entendemos que a avaliação externa não deve existir com afinalidade de explicitar nível de alfabetização em que os alunos se encontram, mas sim, compreender em que condições a educação está se efetivando. Reafirmamos, então, a ideia de maior integração entre a avaliação externa e a avaliação interna, por reconhecer que estas devem caminhar na mesma direção, contemplando os mesmos fins.

Referências

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. , São Paulo: Cortez, 2005.

BONDIOLI, Anna (org.). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada; tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas*: na república dos professores. Petrópolis/RJ:Vozes/ Rio Grande do Sul: CÍPEDES,1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação:* confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

MACHADO, Paulo Henrique Alves.*O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio*. Cáceres/MT: UNEMAT, Dissertação de Mestrado/PPGEdu, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas/SP: Praxis.1998.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional***.** 4. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>. Acesso em: 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9394/1996* **(**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Disponível em : <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação* (PNE). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 11.274/2006***.** Institui a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 10/2007*. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Brasília, 2007.

POLÍTICA PÚBLICAPARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURAS E RELEITURAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Sávio Antunes dos Santos
(SEDUC/MT – CEFAPRO Rondonópolis)
savio.santos@seduc.mt.gov.br

Éderson Andrade
(SEDUC/MT – Assessoria Pedagógica de Rondonópolis)
ederson.andrade@seduc.mt.gov.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos vive em uma tensão entre a educação escolar institucional e a educação popular, e esta tensão nos traz múltiplos desafios para pensar a agir na configuração de políticas públicas para a modalidade. Este artigo busca apresentar o processo de produção do documento de política pública para EJA produzido pela Secretaria de Estado de Educação/MT entre 2007 e 2010, bem como compreender as leituras e releituras deste documento no contexto da prática. Metodologicamente operamos com dados coletados a partir de experiências vivenciadas durante a produção do documento e em seguida traçamos uma discussão com dados de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professoras formadoras da EJA dos Cefapros que trabalham com professores das escolas de EJA. A elaboração do documento de política pública para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso revelou uma intencionalidade democrática muito próxima dos ideais progressistas que constituem esta modalidade de ensino. Entretanto a ressignificação deste documento na escola vai depender fortemente do compromisso dos educadores de se imbuírem na possibilidade da renovação do pensar e do fazer docente.

Palavras-chave: Política Pública. Educação de Jovens e Adultos. Contexto da Prática.

Introdução

Pensar a educação tem sido o grande desafio na contemporaneidade, principalmente no que tange a diversidade e especificidades do processo educativo, sendo um dos grandes desafios a propositura de políticas públicas que dêem conta, ou pelo menos tentem dar conta, da demanda intercultural vivencia no contexto da prática escolar.

A compreensão do processo educativo cada dia se torna mais necessário à ação docente, pois a educação é um ato político (FREIRE, 2001) e requer que os educadores tenham uma posição crítica e reflexiva sobre a prática educativa e o processo formador que a mesma irá desencadear e encadear com as já construídas pelos sujeitos.

Dessa maneira a EJA (Educação de Jovens e Adultos) vai colocar aos professores o desafio de pensar as suas especificidades para pensar a educação dos seus sujeitos, principalmente pelo reconhecimento destes como históricos. É preciso compreender que a EJA enquanto modalidade é nova, mas que a sua trajetória para chegar a este patamar é bem longa, o que queremos salientar é que urge a necessidade de aprendermos como se dá o processo educativo para pessoas jovens e adultas a fim de que não os rechaçamos do processo educativo. Falamos aqui em compreender como se dá o processo avaliativo, metodológico, dentre outras questões de organização de tempos e espaços nas escolas de EJA. Sendo a produção de políticas públicas um grande ponto de partidas e chegadas.

É por isso que dedicamo-nos então neste trabalho a pensar a Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos – EJA proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. Este documento é fruto de longos debates com a comunidade da EJA em nosso Estado, que duraram de 2007 até 2010. A SEDUC/MT intitulou esse, "novo", documento como Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, ao qual se tem um documento específico para as Diversidades, lugar de destino da Política da EJA.

A questão central deste trabalho se liga a como professores e professoras da EJA ressignificam a Política Pública da EJA nos seus contextos da prática escolar? Como professores formadores da EJA dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – CEFAPRO compreende as leituras e releituras do Documento de Política Pública da EJA no contexto da prática. Ancorados em Ball e colaboradores (1992) chamamos de contexto da prática o espaço e tempo onde as políticas são configuradas e reconfiguradas, esse contexto circulam influências e textos de políticas diversas, é o contexto escolar, isso não

significa estar na escolar, mais sim compreender como a política circula e é lida e relida por aqueles que estão na escola.

Dessa maneira temos como objetivos apresentar como o Documento de Política Pública para EJA foi elaborado, bem como compreender como o Documento de Política tem sido ressignificado no contexto escolar. O foco é compreender como professores e professoras da EJA estão lidando com a Política Pública em seus contextos de práticas escolares.

Os dados deste texto fazem parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, onde são discutidas as ações dos Professores Formadores da EJA dos CEFAPROS. Metodologicamente apresentamos os dados de participações, discussões e dados coletados do site da SEDUC/MT para apresentar como o Documento de Política Pública da EJA foi produzido, mostrando os caminhos percorridos de 2007 à 2010. E no segundo momento trazemos dados de algumas entrevistas realizadas com Professoras Formadoras da EJA para sinalizarmos as leituras e releituras do Documento de Política Pública da EJA no contexto da prática escolar.

Assim, apresentamos na primeira parte deste trabalho o processo de produção da Política Pública da EJA, logo em seguida travamos uma discussão acerca das leituras e releituras da Política no contexto da prática escolar e finalizamos com algumas considerações.

A produção da Política Pública para EJA em Mato Grosso

A gênese do documento para a EJA se deu em 2007 com diálogos primeiramente entre consultores, técnicos da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT e professores de escolas com EJA dos municípios de Cuiabá-MT e Várzea Grande-MT. A educação libertadora preconizada por Paulo Freire marca o ponto de partida para as discussões que foram desde a concepção de EJA, caracterização dos seus sujeitos, currículo, práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e avaliação. E ainda os ideais de Paulo Freire são amplamente empregados para argumentar e evidenciar a necessidade da formação permanente e ou continuada dos professores.

Vale ressaltar que a elaboração da parte histórica deste documento em análise, se materializou a partir das nossas vivências de professor da EJA, das participações em seminários de formações oferecidas aos professores formadores promovidos pela

SEDUC/MT, participação nos Fóruns da EJA e ainda de algumas contribuições oriundas das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

O Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, a partir de 2007 vem desenvolvendo uma nova política de currículo para a sua rede de ensino. Essa política foi chamada de "Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso". Esse documento é dividido em algumas partes, a parte I que traz a concepção de educação para todas as etapas, modalidades e especificidades da educação básica e a parte II que traz a discussão específica por áreas do conhecimento nas etapas, além de textos específicos para as modalidades e especificidades da educação básica.

Dentro dessa configuração, a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA aparece em dois momentos, na parte I com um "resumo" do documento geral para a modalidade e na parte II o documento da modalidade "completo". As palavras resumo e completo aparecem entre aspas para salientar que quando a EJA aparece na parte I é de uma forma muito sucinta, sem um aprofundamento. Dessa forma a análise terá seu foco na parte II, espaço tempo em que a modalidade aparece com uma discussão profícua para o cenário educativo.

O documento da EJA tem o seu início em 2007 e se desenvolveu até 2010, ano de sua publicação. Um processo aparentemente longo, contudo necessário para a perspectiva assumida. O documento para a EJA, chamado de Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Mato Grosso, foi construído em um diálogo denso e na perspectiva dialética, numa concepção Freireana, entre as Professoras Consultoras Jane Paiva e Inês Barbosa de Oliveira e os profissionais da Educação de Mato Grosso que trabalhavam na EJA.

Para o ponto de partida, as professoras consultoras, ambas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vieram para Mato Grosso em 2007 para uma discussão com professores da EJA dos municípios de Cuiabá-MT e Várzea Grande-MT e membros da Gerência de EJA da SEDUC-MT. Nesse encontro foram debatidos pontos de necessidade de enfrentamentos, considerados problemáticos pelos professores, como por exemplo, o avançar do trabalho na modalidade. As professoras ouviram e debateram todos os pontos levantados pelos professores participantes, e a partir deles construíram um documento preliminar para ser discutido e refletido em um novo encontro.

Em 2008, momento de realização de um segundo encontro, realizado em Cuiabá MT, contou com a presença de representantes das escolas que atendiam a EJA em todo o Estado.

Foi debatido então o documento preliminar. Nesse mesmo ano aconteceu o terceiro encontro somente com os membros da equipe da Gerência de EJA da SEDUC-MT, a fim de debater as reformulações discutidas com os professores durante o segundo encontro. Neste ponto o documento já apresentava uma configuração em que se fazia presente às vozes dos atores da modalidade em todo o Estado.

Um terceiro consultor aparece no ano de 2009. Preocupados se o documento estava realmente mantendo as características dos educandos e educadores da EJA do Estado do Mato Grosso, os membros da Gerência de EJA da SEDUC-MT convida o Prof. Dr. Luiz Augusto Passos da Universidade Federal de Mato Grosso para a realização de leitura crítica do documento. Após este trabalho o professor participou de um encontro para apresentar as reflexões a cerca da sua leitura, encontro realizado em Cuiabá-MT em 2009, com a presença de coordenadores pedagógicos e de área dos 23 Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Mato Grosso.

Após este encontro, sem a presença de consultores, o documento foi estudado, discutido, refletido no Seminário dos Professores Formadores dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – Cefapros, em Cuiabá-MT. Estavam presentes 14 professores formadores da EJA, que tinham a "missão" de difundir e discutir com os professores da EJA do póloCefapro que cada um pertencia.

E no final do ano de 2009, então, as professoras consultoras apresentaram a versão final do documento preliminar em um encontro com representantes de todas as escolas que trabalhavam com a EJA no Estado do Mato Grosso.

De posse do documento versão preliminar, o documento da EJA, assim como todos os outros documentos, passaram por debates em seminários durante o primeiro semestre de 2010. A SEDUC-MT organizou, junto às Assessorias Pedagógicas e os Cefapros três seminários. O primeiro em cada unidade escolar, o segundo com representantes das unidades escolares por município (Seminários Municipais) e o terceiro com representantes dos municípios em cada póloCefapro (Seminários Regionais). Esses Seminários foram espaços para que os professores colocassem as suas sugestões e seus comentários. Assim, as sugestões e comentários foram elaborados e encaminhados para uma equipe de sistematização da SEDUC-MT para organizar as colaborações de todo o Estado. Após esse movimento todas as sistematizações foram encaminhadas para as professoras consultoras que fizeram os últimos ajustes para a versão final com sua publicação em outubro de 2010.

O documento preliminar também foi apresentado e debatido com os membros do Conselho Estadual de Educação e na sede do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso, com a gestão interna do mesmo. Vale ressaltar ainda, que em todos os encontros para debates da Política Pública de EJA para o Estado do Mato Grosso, estiveram presentes representantes do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso.

Leituras e Releituras da Política no contexto da prática

É importante que seja compreendido que este documento é marcado por traços de experiências democráticas visto que foi amplamente discutido e contou com as contribuições de diversos sujeitos representantes de segmentos que estão envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Uma participação que está associada ao desejo e a perspectiva de mudança e ainda está associada também com o direito e o dever. Direito de se ter suas vozes ouvidas e o dever de fazer parte da história, de fazer a própria história. Como afirma Streck (2003, p.109) "o sujeito histórico Freireano não existe como a priori, mas se constitui nas múltiplas lutas e marchas que o povo realiza pela conquista de sua humanidade".

Contudo é importante salientar que o processo de elaboração e o conteúdo do documento de política para EJA é desconhecido por uma parte de alguns professores das escolas da Rede Estadual de Ensino. Neste sentido afirma a *Professora Formadora da EJA: "que todos tenham a oportunidade de vê-lo, de estudá-lo, principalmente de conhecê-lo, ele ainda está distante da prática"*. Esta afirmação indica que não houve uma efetiva participação e envolvimento na elaboração do documento por parte de muitos de professores, o que acaba dificultando para estes professores o uso deste documento no cotidiano de suas práticas docentes.

A leitura de uma política pública necessita de um grande envolvimento do leitor a fim que esta se torne *"escrevível"* (MAINARDES apud BALL, 1992), ou seja, que o leitor possa ler e reconstruir as suas leituras reconfigurando suas próprias práticas. Porém, como podemos ver no não envolvimento no processo de produção de um política pode muitas vezes tornar a leitura apenas, sem envolvimento.

Este não envolvimento de certos professores revela uma dimensão um tanto preocupante, corroborando com Freire ao postular que a educação é um ato político,

pensamos então que, todos os professores das escolas que ofertam a modalidade da EJA deveriam necessariamente estar diretamente envolvidos nas discussões e estudos que originaram o texto do documento de política pública para a EJA, uma proposta de construção de outra EJA, em que as leituras e releituras poderiam tornarem-se mais profícuas no contexto da prática escolar.

A produção do Documento foi uma ação política que se deu na coletividade, apesar do aparato estatal, mas com ampla possibilidade dos diversos segmentos ligados a EJA, de se expressarem e de serem ouvidos. Conforme a *Professora Formadora da EJA "(...) no nosso polo, as escolas que eu pude participar foi uma participação muito boa, as escolas contribuíram muito ao passo que teve algumas que não contribuíram"*.

Esta evidência mostra uma característica muito presente quando se trata da elaboração de projetos políticos na contemporaneidade, a participação, que se configura em terrenos de disputa de poder, de articulações, mas também de contribuição para a formação na cidadania.

Neste sentido Streck (2003) chama a atenção para uma pedagogia que corresponda aos atuais desafios da cidadania, uma educação para um novo contrato social, que dentre outros elementos destaca o da participação em outros tempos e espaços da sociedade, com vistas a levar à educação para este novo contrato social, derrubando as cercas que há muito tempo limitaram a educação. Uma participação que não se resume à operacionalização e a execução de tarefas, mas uma participação ativa no processo de decisão, de definição e formulação de objetivos e ações.

A luta, o reconhecimento crítico da realidade que pode ser superada através de uma ação transformadora, advém da participação e da inserção consciente de modo que:

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2005, p.41).

Logo para qualquer movimento no sentido de promover mudanças na realidade das escolas, torna-se fundamental a adesão de toda a comunidade escolar na Educação de Jovens e Adultos que tem suas bases no ideário da educação popular, na formação de coletivos

marcados por constantes tensões sociais, porém politizados e abertos ao diálogo para propostas progressistas, é algo que esteve sempre presente na história da EJA. É notório que:

> A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2007, p.31).

Deste modo compreendemos que a elaboração do documento de política pública para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso revelou uma intencionalidade democrática muito próxima dos ideais progressistas que constituem esta modalidade de ensino. Entretanto a ressignificação deste documento na escola vai depender fortemente do compromisso dos educadores de se imbuírem na possibilidade da renovação do pensar e do fazer docente.

Algumas considerações

Este texto apresenta de forma concisa o processo de produção do Documento de Política Pública para a EJA no Estado de Mato Grosso, além de evidenciar alguns pontos de leituras e releituras por professores e professoras da EJA nos contextos de práticas escolares, principalmente a partir da compreensão de Professoras Formadoras da EJA dos CEFAPROS.

O processo de produção do Documento de Política Pública da EJA no Estado de Mato Grosso apresenta-se com traços democráticos, ao qual ligamos ao processo de participação limitado, ou seja, muitos profissionais da EJA não puderam participar das discussões de organização do Documento, bem como ao nível decisório quanto as proposituras políticas pedagógicas para o Documentos.

Sinalizamos que muitas leituras e releituras do Documento de Política Pública da EJA foram feitas, e ainda estão sendo feitas, nos múltiplos contextos de práticas pedagógicas. Porém, acreditamos que temos a necessidade de um grande esforço, principalmente no

processo de formação continuada, para que profissionais da EJA possam fazer uma leitura crítica do Documento a fim de que múltiplas releituras sejam feitas em cada contexto de prática pedagógica permitindo assim o melhor atendimento político pedagógico aos sujeitos da EJA.

E para finalizar, acreditamos que temos a necessidade de uma Política para a EJA com mais sustentabilidade, no sentido de permitir que os avanços conquistados sejam fortalecidos, e que novos avanços sejam alcançados. Não podemos acreditar que as fragmentações das Políticas de EJA em Mato Grosso irão dar conta das especificidades dos sujeitos da EJA, é por isso que apostamos na possibilidade de uma Política da EJA mais fortalecida e contínua.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE SINGULARIZAR AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Liliane Repinoski Franco[1]
(UFPR)
lilianerfranco@gmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

As reflexões propostas neste trabalho se originam de estudo que investiga como vem ocorrendo o processo de inclusão escolardo deficiente no município de Curitiba. Ao analisaras práticas escolares onde se inserem educandos atendidos pelo Centro Municipal de Atendimento Especializado - CMAE,problematiza como estas interpretamas políticas nacionais de educação para aconstrução de uma imagem da "inclusão escolar". Ancorada nos conceitos de diferença de Gilles Deleuze e normalidade de Michel Foucault, este projeto vem se organizandoem três partes: situa a pesquisa contextualizando a problemática da inclusão;em seguida tratado direito à educação enquanto fundamento para o processo de inclusão; depois tece algumas considerações sobre conceitos e discursos de normalidade e diferença que estão presentes na escola e na sociedade, concluindo comos desafios e práticas de inclusão frente àpolítica nacional para educação na perspectiva da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Discursos, Normalidade.

A escolha da temática "inclusão" se dá devido a experiência de observar e viver as práticas em Educação Especial, nas escolas de Ensino Básico do município de Curitiba, onde atuo. Inserida neste contexto, venho problematizar que, embora se tente efetivar a inclusão, na prática a recepção dos alunos com deficiênciaainda encontra muitas barreiras. Há muitas dúvidas quanto aos encaminhamentos, poderia se dizer,desvios, na construção de um processo cuja pretensão é incluir o aluno no sistema escolar. Percebe-se descontinuidade no trabalho

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Teoria e Prática de Ensino, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Participa do grupo de pesquisa "Deleuze vai a Escola – as ferramentas conceituais deleuzianas para pensar/pesquisar a educação básica", sob orientação da profªDrª Claudia Madruga Cunha.

pedagógicoquando o estudante passa a ser isolado na sala de aula por não acompanhar o ritmo de aprendizagem de uma turma ou quando sofre a trocado profissional que o acompanha, troca que se dá porqueaquele que devia ampará-lo não consegue encontrar encaminhamentos possíveis para lidar com as dificuldades que enfrenta, entre outras situações.

Tal cenário instiga a problematização sobre as práticas e os enfrentamentos que o profissional da educação vive na escola pública de Curitiba. Tendo por base experimental a pesquisa ação, neste trabalho discute-se aqui as práticas profissionais de inclusão escolardo deficiente, que hoje se realizam no município de Curitiba, atendidos por um Centro Municipal de Atendimento Especializado–CMAE. Pretende-se problematizaralgumas práticas queconfigurama proposta de Educação Escolar Inclusiva, no interior da escola pública,confrontando-ascomos conceitos de diferença e da anormalidade presentes na obrados autores franceses Gilles Deleuze e Michel Foucault.

Usando a perspectiva da filosofia da diferença, invoca-se o conceito da diferença em Deleuze (1992, 1998, 2000) e seus leitores (Jorge Larrosa, CarlosSkliar e outros),paratrazer como os atores da educação vêm interpretando nas políticas que contemplam o educando com necessidades diferenciadas. Discute-se na questão da diferença,comoa singularidade do que é diferente ou como a capacidade e a potencialidade do deficiente,vem compondo aspectos para uma aprendizagem diversificada, para algoquedesafiaà ação do profissional que atua nesta área.

Já Foucault(2012)utiliza-se da perspectiva normalidade/anormalidade para questionar os argumentos fundantes das políticas públicas, que indiretamente se mostram presentes nas práticas dos profissionais cuja atuaçãonosCMAE de Curitiba vem se acompanhando.Ambosos autores e suas teorias são bem vindos a contribuir, para uma análise do que vem acontecendo em nome de uma prática de educação especial, nas experiências institucionais investigadas.

Direito a educação e processo de inclusão

Na atualidade, não se pode negar, o fato do princípio de direito à educação para todos vem de diversos modos se estabelecendo. As políticas atuais do Governo Federal têm privilegiado esforços para garantir acesso a um grande número de pessoas nas instituições de ensino público, contudo não se pode deixar de argumentar,quehá uma visão simplista que confunde matrícula e frequência com inclusão.

A educação inclusiva é a prática da inclusão de todos, independente de suas capacidades, cor, raça, ou deficiência. Como resultado de movimentos mundiais que na década de 90 apontavam para o direito à educação do deficiente, destacam-se a elaboração de dois documentos: A Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia -1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha -1994).

Ambos documentos são referências mundiais, elaborados a partir de iniciativa das Nações Unidas, sendo que o primeiro traz em seu texto que "Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem". (Jomtien-Tailândia -1990)

O segundo documento é uma decisão específica que trata das políticas de Educação Especial e em parte deste convoca os governos para que "adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma." (Declaração de Salamanca, 1994. p. 2). A força destes dois documentos é vivenciada nas normativas que foram elaboradas após sua divulgação e comprometimento dos governos. A direção tomada pelo Brasil foi endossar a perspectiva de educação inclusiva, propondo a equalização de oportunidades. Contudo, mesmo matriculando educandos com alguns tipos de deficiência no ensino regular, a modalidade de "educação especial" continuou e continua atuando com ações isoladas ou com algumas tentativas de aproximação com o ensino regular, mantendo a visão de deficiente como "o outro", ou seja, distante da normalidade.

Entende-se aqui que a inclusão ultrapassa a integração, pois pressupõe a garantia à educação de qualidade para todos, no sentido mais amplo desta expressão, em que todos tenham acesso ao conhecimento; logo, pode-se dizer, que os deficientesestãopresentesno espaço escolar, nãosendo necessariamenteincluídos, masintegrados.

Tal falta de clarezaimplica nadescontinuidade dos encaminhamentos e nas ações escolares,tendo por consequência a fragmentação da aprendizagem e evasão escolar.Além das barreiras físicas e/ou materiais, existem as atitudes que subjetivam atos deresistência, com relação ao trabalho com as diferenças.Nesse sentido, se pode alertar que o educando com sua deficiência, possui uma diferença ou singularidade em relação ao seu colega, também deficiente e em relação aos demais colegas da escola; portando espera-se que ele deva ser respeitado enquanto ser humano e pessoa de direito.

Os Centros Municipais de Atendimento Especializados – CMAEs foram criados por decretos, na década de noventa, como suporte especializados para os educandos com deficiência ou com problemas de aprendizagem, que estivessem preferencialmente inseridos no ensino regular de Curitiba. Oferecem atendimento nas áreas da deficiência auditiva, visual, física, mental (hoje chamada de intelectual), além de transtornos Globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, condutas típicas (classificadas atualmente como transtornos de conduta) e os chamados "distúrbios ou transtornos de aprendizagem" (dislexia, disortografia, disclacuia, dentre outros).

Ao analisar as práticas inclusivas das escolas públicas municipais de Curitiba, considera-se que os educandos passam pela "classificação" do CMAE que indica qual é a sua "anormalidade", "diferença" ou "deficiência".Este processo inicia-se quando este aluno com características singulares é encaminhamento pela própria escola para o CMAE e depois deavaliados,ou após esta espécie de seleção das suas "diferenças, anormalidades, singularidades", estes são atendidos e acompanhados, no seu processo de aprendizagem, adequados ao ritmo imposto pelo ambiente educativo.

As ações que acolhem esta criança com características de aprendizagem diferenciada baseiam-se em certa interpretação das atuais políticas nacionais de educação[2] que contemplam a inclusão escolar.

O movimento conhecido por "inclusão" relaciona-se com o princípio da normalização ao tentar aproximar o diferente dos padrões e das condições das pessoas ditas "normais" as quais a sociedade impõe. O "anormal" concebido como "outro", segundo Skliar, 2003 passou-se ao longo da história da humanidade por diferentes formas de exclusão e ainda hoje este corpo "anormal" é visto como um corpo que foge da forma comum e esperada:

2 Será analisada à luz do documento "POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA" Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

> Existe um outro que antes, durante e depois de tantas guerras, prisões, exércitos, escolas comuns e especiais, hospitais, religiões, fábricas, manicômios, etc. foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável.SKLIAR, 2003, p.152

Neste sentido, a questão do "outro", está na contemporaneidade indo no sentido inverso a uma perspectiva que propõe atenção e respeito à diversidade, onde ser diferente é uma característica humana e não algo negativo. Quando os educados não aprendem como os demais (considerando o tempo escolar, ano letivo ou ritmo que a maioria aprende), forçam um comportamento de temor por parte dos educadores que se questionam sobre "o que fazer?". Os corpos ficam desassistidos pela escola quando remetem a algum tipo de incompletude. Por se tratar de grupos menores, estes corpos que não se enquadram numa lógica de igualdade, se distanciam criando duas categorias distintas: "normal" e "anormal" sendo que a dificuldade em aproximar ambas é grande.

A percepção de normal/anormal também está relacionada às experiências das pessoas, sua história, seu conhecimento e à questões culturais. A cultura, com seus valores, impõe padrões que tornam as pessoas diferentes. O conceito de "anormal" deriva do conceito "normal", ou seja, se normal pressupõe o que está na norma, o oposto definiria o que é "anormal" onde um conceito relaciona-se com o outro. Mas os termos em evidência devem ser melhor analisados. Para Freitas:

> Normal e anormal encontram- se constituídos pelas "mesmas regras", pelos mesmos dispositivos que, por sua vez, são estabelecidos a cada tempo e por regras, por normas que podem ser explícitas, visíveis, escritas em normativas, leis, acordados pelo grupo a que se destinam. (FREITAS, 2012 ,p. 6).

Entende-se, portanto, que o normal, derivado de normativa, conduz a condição de homogenia e toma como parâmetro tanto o não deficiente, assim como o branco, o homem, o alfabetizado, dentre outros. Nesta lógica as normas são muitas vezes o ponto de partida de discursos e práticas que são vivenciadas na escola. Para Skliar, 2003, "De maneira geral a norma tende a ser implícita, quase invisível e é esse caráter de invisibilidade o que a faz inquestionável." (SKLIAR, 2003, p.162). Portanto, a normalização não é percebida e o que se

tem é a aceitação, sem que se faça a reflexão das implicações que causam estar na escola sem intervenções adequadas.

A escola já vivenciou outras formas de trazer o deficiente para escola, na década de oitenta, por exemplo, onde o princípio da integração já era aplicado no Brasil, na tentativa de inserir os educandos "especiais" aos serviços educacionais em sua comunidade. As classes especiais, que existem até hoje em Curitiba, naquele período foram criadas para os alunos que não aprendiam, ou para aqueles com deficiência intelectual (comprovadas ou não através de laudos médicos ou de testes de QI), pudessem estar "integrados" no ensino comum, mas segregados em uma sala diferenciada.

Esta concepção de educação que deixou suas marcas e perdura até hoje, reforça as diferenças, ou seja, aquilo que não é considerado igual, trazendo forte a lógica binária onde o "outro" é externo. Sobre isso Skliar e Duschatzy (2001) explicam como isto acontece:

> A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos e componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadito, homossexual, estrangeiro, etc." (SKLIAR, 2003, p.123).

Nesta relação desigual e extrema entre opostos, há sempre uma posição de privilégio e de dependência de um grupo sobre o outro.

Mas antes de falar em inclusão no âmbito escolar é preciso ainda discutir como nas práticas dos profissionais de educação a noção da diferença vem sendo construída ao interpretar os documentos normatizadores. Os conceitos "normal" e "anormal" já fazem parte da cultura e dos discursos da sociedade. Pode-se dizer que historicamente o diferente vem sendo visto como aquele que está fora, não faz parte das identidades construídas em torno de um "eu", ninguém se identifica com este sujeito portador daestranheza e do incômodo de ser especial. Ou seja, ele pede outra educação, outra abordagem dos conteúdos, novas práticas, materiais adaptados às suas necessidades, enfim um olhar direcionado às suas características de aprendizagem.

Diagnosticar alunos que apresentam diferenças e especificidades em sua aprendizagem para empreender com isto um processo educativo, deve levar em conta o que Deleuze(2000)pressupõequea diferença se encontra no diverso, sendo parte do princípio e da natureza humana em que portanto a diferença é anterior a identidade.

Pode-se dizer que cada ser é múltiplo, mas traz suas singularidades e suas qualidades. Se qualificar é descrever quais características estão mais evidentes no sujeito, então ao classificar ou seriar seus alunos a escola enfrenta contradições conceituais quanto às diferenças.Os espaços escolares estão impregnados de contradições: aceitar as diferenças está no discurso, mas ao mesmo tempo estes mesmos discursos vêm carregados de negações com relação a um outro que étomado e enquadrado dentro da normalidade.

As práticas dosprofissionais que atuam nos CMAEs de Curitiba, que têm por função diagnosticar e atender as crianças matriculadas nas instituições municipais que apresentam alguma deficiência, também valoram as diferenças ao classificar os estudantes de acordo com suas características, dão a ele uma forma, um "conceito". O que fundamenta tais práticas sãoos manuais de diagnóstico que apontam o que é esperado para certa idade, ou seja, tende-se a codificar quais comportamentos, habilidades ou destrezas o sujeito deve ter ao frequentar a escola e que não estão desenvolvidas, sendo estas indicadas como pré requisitos para a aprendizagem.

O processo aqui descrito, que visa a inclusão e a garantia de aprendizagem dos educandos no ensino regular de ensino, nem sempre acontece da forma esperada. Os conflitos e equívocos apresentados anteriormente mostram que, mesmo com uma proposta de rede de apoio à aprendizagem que contempla as atuais políticas educacionais de inclusão e as diretrizes dos CMAEs de Curitiba, o que as práticas inclusivas enfrentam são muitos percalços e desafios.

Dos discursos às práticas de normalidade

Atualmente o termo Inclusão vem sendo banalizado, comumente usado pela sociedade que, através do uso indiscriminado não entende a abrangência que o conceito remete. Seu uso está presente nos discursos[3] e os discursos não são neutros. Portanto, não cabe julgar, diagnosticar, normatizar, conceitualizar as diferenças quando a sua compreensão é infinita.

Para Deleuze, 1992 conceituar é a tarefa que cabe ao filósofo, no entanto quando o senso comum estabelece conceitos para tratar a diferença, desvia o foco, coloca no "outro" as

[3] Sobre a produção do discurso Foucault comenta que"em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 2012 p. 8 e 9).

referências, podendo estas serem rasas no sentido de olhar e em seguida qualificar pelas aparências ou de acordo com ideias que já estão pré estabelecidas acerca do que se está conceitualizando.

De acordo com Deleuze, 1992 "O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo." (DELEUZE,1992, p. 170). Para este autor os conceitos devem se renovar constantemente e ser ajustados, considerados na sua construção local. Portanto cada região, cada lugar, cada instituição cria ou recria seus conceitos.

A escola constantemente recria seus conceitos trazendo novas roupagens diante do novo, do diferente. O problema está quando os conceitos são criados a partir de aproximações de outros conceitos que já são referências. Pois as práticas escolares tendem a tomar o conhecido, o que já foi experimentado ou o que é mais familiar aos olhos para explicar ou justificar as diferenças. O conceito, quando vago, remete a criação de juízos e no caso das diferenças, ao trazer incômodo, acaba-se buscando, como resposta e postura o que há de mais forte com relação aos conhecimentos, percepções e afetos sobre a diferença. Assim há potências que atuam tanto a favor de que elas sejam consideradas e, portanto, respeitadas, assim como que estas devam ser normatizadas, ou seja, aproximadas do "normal".

Com relação as práticas escolares na educação, é fato que na escola tende-se a identificar uma construção de posturas que são resultado dos conceitos que a cercam. Isto mostra que a linguagem possui forte impacto, através dos discursos, na composição das percepções, afetos, opiniões e conceitos que vão sendo gradativamente estabelecidos nos espaços por onde circulam. Deleuze (1992) considera o papel que a linguagem como parte de um "agenciamento coletivo de enunciação" onde às palavras é dada uma ordem de poder. A linguagem e os discursos criam imagens de pensamento que se servem tanto para orientar como para determinar o que se espera.

Relacionando a linguagem com os diagnósticos realizados nos CMAEs, ao serem avaliados através das "testagens" já citadas, os estudantes são nominados ou rotulados com adjetivos que os qualificam segundo suas diferenças. Nesta mesma lógica, a linguagem das políticas de inclusão também criam imagens de pensamento que generalizam as diferenças e transmitem ideias do que é bom ou adequado para se tentar chegar ao princípio de igualdade.

Conforme problematizou Foucault (2012), ao tratar dos discursos da sociedade, proferidos através da linguagem é que, ao se tornar normativas, por diversas vias, atravessam

asinstituições, permeados da ideologização do verdadeiro. O filósofo coloca que, no que refere ao discurso e a forma como ele é interpretado, no caso aqui pelos atores que atuam na educação inclusiva, as pessoas não se encontram no verdadeiro "senão obedecendo às regras". Tais regras fazem reativar o discurso em cada pessoa, através de uma disciplina que funciona, segundo este autor, como "um princípio de controle da produção de discurso".FOUCAULT, 1970 p.34.

Neste sentido, considera-se que o uso da conceitualização para nomear as diferenças dos educandos nos CMAEs, tem apontado para diagnósticos impregnados de conceitos médicos, que tentam encontrar saídas medicalizantes ou terapêuticas para as diferenças. Daí se poder dizer que a sociedade vem carregada de discursos que patologiza as diferenças, fazendo com que as mesmas configurem em "perturbação". Skliar e Duchatzky, (2001, p.198) dirão que "estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo.". Portanto, esta fronteira impede que as pessoas sejam entendidas nas suas diferenças, tendo por consequência a marginalização ou exclusão.

Resgatando Foucault (2012) para um análise das práticas inclusivas nas escolas e CMAEs de Curitiba, pode-se analogizar que existem muitos procedimentos de controle e delimitação no discurso dos profissionais da educação, que vem funcionando como sistemas de exclusão. Alguns destes meios de controle reforçam as desigualdades tornando-as aceitáveis pela sociedade, justificando-as muitas vezes pelos acontecimentos em si ou ao acaso. Neste sentido os discursos, que são permeados por questões religiosas, ideológicas ou de senso comum, como visto anteriormente com relação aos conceitos, tentam justificar as desigualdades.

Em educação, os discursos também são afetados por "verdades" inculcadas historicamente pelos discursos filosóficos, literários, científicos, faltando a análise sobre como estas "verdades" estão postas. O racionalismo, que funda um bom senso calcado na lógica, vem se impondo como uma perspectiva dominante nas sociedades, forjando uma cultura que se entende única e absoluta, porém incapaz de dividir seu ideário igualitário de forma efetiva. Sobre isso, Duschatzy e Sklier (2001) comentam que os discursos se transvestem em diferentes épocas "os discursos sociais se revestem com novas palavras, se revestem com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento" (Duschatzy; Skliar,2001. p.119).

Voltando à escola e as práticas escolares, pode-se considerar que esta reproduz os discursos da sociedade para manutenção de uma ordem social e manutenção da classe dominante. A inclusão escolar acaba sofrendo nestes espaços também as mesmas resistências que na sociedade de controle, sendo que seus discursos legitimam a exclusão apoiados num suporte institucional. Desta forma, as escolas que acolhem os educandos com deficiência é a mesma que os marginaliza e os exclui.

Nas políticas de inclusão no município de Curitiba isto não é diferente: ao mesmo tempo em que se tenta incluir, observa-se em alguns casos uma "ex-inclusão" manifestados nos discursos tanto dos gestores, como dos que vivenciam o trabalho com a criança que tem algum tipo de diferença.

Na tentativa de reverter este quadro de exclusão no qual se inserem estas minorias[4] que são consideradas "deficiente", as ações e políticas públicas vêm sendo propostas em nível nacional, alcançando às esferas municipais. As barreiras que tais propostas encontram fazem com que as mudanças necessárias para inclusão aconteçam de forma lenta, quase imperceptível, o que sustenta a exclusão tanto na escola como na sociedade. Este fato ocorre porque os processos históricos e culturais que formatam as concepções que temos hoje de diferença, permeiam as políticas, as ações sociais e também as práticas pedagógicas na escola. Deleuze (1998) atribui ao "aparelho de Estado" a função de homogeinização dos diferentes segmentos[5], segundo ele:

> O aparelho de Estado é um agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade... é a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos, conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros. DELEUZE, 1998, p.105

[4] Grupos minoritários é um termo utilizado, principalmente pela sociologia, onde as minorias estão em desvantagem social por serem numericamente inferior se comparados com a grande parte da população, sendo objeto de preconceito grupo dominante.

[5] Para Deleuze: "Os segmentos dependem de máquinas binárias, bem diversas... Máquinas binárias de classes sociais, de sexos, de homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, braço-negro, de setores, público-privado, se subjetivações, em nossa casa-fora de casa." (DELEUZE, 1998, p. 104)

Por fim, pode-sepercebernesteestudo que nas práticas do contexto escolar pesquisado existe resistência tanto em aceitar como em trabalhar com as diferenças,pois no trabalho com as crianças que apresentam formas específicas de aprender o desafio é muito grande. Assim, ainda há muitas dúvidas e fragilidades na aceitação do trabalho com as diferenças pois demanda a busca de novas formas de ensinar. Para uma transformação vislumbrando a inclusão mais próxima do que o conceito remete e propõe, é preciso romper com as formas atuais de ensinar e superar a visão normatizadora das diferenças.

A partir da análise do documento que atualmente norteia as práticas de educação inclusiva "Política Nacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva", verifica-se que trata-se de uma proposta que pouco tem esclarecido sobre quais são as possibilidades educacionais para as pessoas com deficiência e, consequentemente, dão vazão a novas abordagens na escola e passa a se considerar a necessidade de que o conceito de diferença seja tomado a partir de outro olhar. Pode-se dizer que o aluno com deficiência é alguém que deve ser respeitado integralmente; logo, os profissionais sensíveis a esta demanda, devem estar atentos às necessidades deste grupo, trabalhando-as no interior da escola, garantindo e proporcionando igualdade de oportunidades. Esse talvez seja o modo de garantir a todos os educandos especiais direitos de igualdade, de tornarem-se cidadãos pelo exercício de suas singularidades, garantindo-lhes o direito de "ser" diferente!

Referências bibliográficas

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Acesso em 09/10/2013, disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

BRASIL. MEC/SEESP. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Acesso em 02/04/2014, disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf(acesso em 09/10/2013)

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Tradução Luís Orlandi e Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Traduzido por Peter PálPelbart. Riio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Traduzido por Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI: O Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso – aula inaugural no Collége de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições loyola, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. "Normalidade": Revisitando o conceito. XI ANPED Sul, 2012. Acesso em 22/03/2014 disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/903/647

SKLIAR, Carlos; DUCHATZKY, Silvia. "O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação". In. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). Habitantes de Babel: Políticas e Práticas da Diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA PROJOVEM URBANO

Natália Ilka Morais Nascimento.
(Laboratório das Juventudes - Universidade Federal do Ceará)
nataliailka@gmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os sentidos e significados da participação em um Programa de Educação de Jovens e Adultos, a partir das narrativas de interlocutores-chave para a construção e condução desta ação pública. O lócus empírico escolhido foi o Projovem Urbano, na cidade de Fortaleza, Programa do governo federal, que beneficia jovens de 18 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Neste intento, utilizo o conceito de *experiência significativa*, proposto por Alfred Schutz (1979), para problematizar a hipótese de que para os jovens, educadores e coordenadores com os quais pude estabelecer um diálogo durante o trabalho de campo, o Projovem Urbano constitui-se como uma *experiência significativa* em seus mundos de vida. As três dimensões que serão analisadas são os discursos sobre o Projovem Urbano constituir-se como uma oportunidade, a importância das relações afetivas para a condução do Programa e sobre as diferenças percebidas entre a escola regular e o Programa.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos – Projovem Urbano – Escolarização.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os sentidos e significados da participação em um Programa de Educação de Jovens e Adultos, a partir das narrativas de interlocutores-chave para a construção e condução desta ação pública. O lócus empírico escolhido foi o Projovem Urbano, na cidade de Fortaleza, Programa do governo federal, que beneficia jovens de 18 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Esta política oferta a conclusão deste nível de ensino, uma formação profissional básica e o envolvimento em ações de participação social.

Neste intento, utilizo o conceito de *experiência significativa*, proposto por Alfred

Schutz (1979). Para o autor, não se trata analisar a experiência em si, denominada de real, mas sim o ato de reflexão do próprio indivíduo sobre esta experiência. Neste sentido, esta somente pode ser apreendida pelo pesquisador por meio do diálogo com o ator social.

Desta forma, busco problematizar a hipótese de que para os jovens, educadores e coordenadores com os quais pude estabelecer um diálogo durante o trabalho de campo, o Projovem Urbano constitui-se como uma *experiência significativa* em seus mundos de vida. As três dimensões que serão analisadas são os discursos sobre o Projovem Urbano constituir-se como uma oportunidade, a importância das relações afetivas para a condução do Programa e sobre as diferenças percebidas entre a escola regular e o Programa.

Os dados, informações e relatos que utilizei como referência para a elaboração deste paper, fazem parte de uma série de pesquisas que realizei, sendo as duas principais o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no ano de 2010, intitulado "Jovens do Ensino Médio e do Projovem Urbano: representações e significados atribuídos à escola", e a dissertação de mestrado, "Dos mundos de vida juvenis às Políticas Públicas: percepções, sentidos e narrativas de jovens participantes do Projovem Urbano em Fortaleza", concluída em 2013. Posto isso, o suporte empírico que serviu de base para esta reflexão é oriundo de um trabalho de campo etnográfico realizado em diversos períodos, entre os anos de 2007 e 2012, em meio a jovens, educadores e coordenadores do Programa Projovem Urbano em Fortaleza.

A escolha do Projovem Urbano como referência para a análise justifica-se por este Programa ter sido considerado pelo governo federal, até o ano de 2011, uma das principais ações da política de juventude no Brasil. Neste ano, iniciou-se a transição que culminou com a transferência do Programa para o Ministério da Educação, passando assim a compor de forma mais efetiva a política básica de Educação de Jovens e Adultos, gerida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

O Projovem Urbano como uma Oportunidade

No ano de criação do Projovem Urbano, em 2008, foi lançado o documento oficial "Projeto Pedagógico Integrado - PPI" formulado por profissionais e gestores do Programa, visando fazer um balanço da experiência do Projovem Original e subsidiar a implementação

do Projovem Urbano. Neste documento, as duas noções consideradas como o eixo norteador do Programa **Projovem Unificado** e, consequentemente, do Projovem Urbano, são: "OPORTUNIDADES para todos" e "DIREITOS universalmente assegurados". Segundo Salgado, "em conjunto, essas noções propiciam que o jovem se torne protagonista de sua inclusão social, na perspectiva da cidadania" (2008, p. 13).

O termo *oportunidade* é recorrentemente acessado nos discursos dos agentes que compõe o Projovem Urbano: coordenação, educadores, formadores e alunos.

> *Olha, pra mim, eu acho que oportunidade ela vem pra você... Ai depende de escolhas né? Às vezes, também a oportunidade tá ali, mas você não quer enxergar ou não quer sei lá, pegar (Guilherme, ex-aluno do Projovem Urbano, entrevista em profundidade, 11/03/2012).*
>
> *[...] porque assim você tem duas escolhas, você ali a noite, você vai, você pode perfeitamente mesmo estando cansado, sei lá pelos problemas, que aqui todo mundo tem, inclusive até nossos professores. Você tem duas escolhas, ou você senta ali e diz assim: não esse tempo é pra mim, eu vou estudar, e eu quero vencer na vida, ou então ir só lá e assim não querer nada com nada e sair, tá entendendo? É a história da oportunidade né? Então assim, é um esforço que é pro seu bem, você tem que fazer, eu acho que às vezes as pessoas elas falam muito em "ah eu não consigo, ai eu não vou", mas assim, a gente tem que também fazer a nossa parte. Por exemplo, a Prefeitura fez né, fez um Programa, fez um projeto, tem a inscrição e tal, então assim já que eu me inscrevi, então eu tenho que ter consciência de que eu vou ter que me Programar pra aquilo, eu tenho que ter um tempo pra estudar (Guilherme, ex-aluno do Projovem Urbano, entrevista em profundidade, 11/03/2012).*

A *oportunidade* é representada como algo que não está presente no cotidiano dos jovens pobres, moradores das grandes periferias urbanas. Mesmo sendo ofertada pelo Estado, que, em tese, teria a obrigação de garantir o acesso aos direitos sociais por meio de políticas públicas, a *oportunidade* não é simbolizada no âmbito do direito, mas como uma concessão do governo. Através da *oportunidade*, tem-se acesso a benefícios que não são ofertados de forma contínua nas comunidades em que vivem, e não aproveitá-la é de responsabilidade exclusiva do indivíduo.

Em pesquisa realizada junto a jovens egressos de um projeto social ofertado por uma organização não governamental, Freitas (2009) notou que "a experiência vivenciada na

EDISCA[1] é marcada pela tensão constante entre trajetórias: uma denegada (a provável, inscrita na condição social), outra para ser seguida (a idealizada pela EDISCA)" (p. 26). Considero que assim como na EDISCA, os agentes que compõem o Projovem Urbano também possuem em seu imaginário uma trajetória denegada e outra idealizada.

A trajetória denegada, segundo a autora, estaria relacionada ao envolvimento em situações consideradas pelos agentes públicos como sendo de *risco social*, como a gravidez na adolescência, uso de drogas e participação em outros tipos de atividades ilícitas. Devido ao contexto vivenciado em suas comunidades, essa trajetória teria a marca do "destino social provável" (FREITAS, 2009, p. 25) para esses jovens socialmente desfavorecidos. A trajetória idealizada tem como perspectiva o afastamento das condutas de risco, a assunção de posturas que construam uma mudança de vida e promovam a ascensão social destes sujeitos. Neste sentido, é através das oportunidades que os jovens aproximam-se da trajetória idealizada.

> O termo "oportunidade" é recorrentemente utilizado pelos egressos, ao falarem das experiências vividas na ONG. Ligada à condição social, oportunidade assume nas narrativas o sentido de sorte, chance única para quem aprendeu a ler a própria vida pela cartilha da ausência de possibilidades. Assim, o que é pensado como oportunidade é aquilo a que, supostamente, jamais teriam acesso, se dependesse da condição social (FREITAS, 2009, p. 35).

Desta forma, a autora problematiza que "as oportunidades são pensadas como sorte ou chance de mudança de vida. As oportunidades são a 'salvação' para quem acha que está condenado a ter sempre a mesma vida" (FREITAS, 2009, p. 37). Neste ponto, a dimensão da "salvação" aparece tanto nos discursos dos egressos da EDISCA, como no dos jovens do Projovem. Neste sentido, podemos refletir que, enquanto as religiões buscam conduzir as pessoas para *caminhos de salvação* que levam a uma vida melhor em outro mundo (WEBER, 2009), os projetos e Programas sociais concebem e ofertam *caminhos de salvação* para os

[1] Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes (EDISCA) criada em 1991 pela bailarina e coreógrafa Dora Andrade. Atende crianças e jovens entre 7 e 20 anos moradores de 17 comunidades em Fortaleza (FREITAS, 2009).

jovens pobres neste mundo, tendo como objetivo afastá-los da *trajetória denegada* por meio da modificação de suas práticas e concepções de mundo.

O discurso da *oportunidade* atua como um *dispositivo* que promove a crença de que o Estado fez a sua parte para a promoção da *inclusão social* ao ofertar políticas compensatórias que atendem segmentos vulnerabilizados da população e o desresponsabiliza pelos resultados. Caso os jovens consigam enquadrar-se nos critérios exigidos para serem considerados *incluídos*, é um resultado positivo obtido pelos Programas sociais. No caso de não conseguirem, a responsabilidade é deles próprios que não se esforçaram ou lutaram o suficiente.

Assim como no caso da EDISCA, em que, como problematiza Freitas (2009), a "responsabilização dos alunos pela mudança das próprias vidas é também uma forma de a ONG se desresponsabilizar pelo "fracasso" de algum que não cumpra o caminho desejado" (p. 44), a noção de oportunidade promove um deslocamento de uma discussão mais ampla sobre as desigualdades sociais no sistema capitalista e foca no binômio inclusão/exclusão colocando o sujeito como promotor de sua própria inclusão.

Sociabilidades e Afetos: O Projovem Urbano como uma família.

Outra questão importante para compreender os sentidos e significados da participação no Projovem Urbano é a dimensão das sociabilidades e dos afetos.

Retomando como referência a discussão feita por Freitas (2009) em relação à ONG EDISCA, identifico que apesar de se tratarem de experiências distintas, além do uso recorrente do termo oportunidade, outra semelhança nos discursos sobre os sentidos conferidos pelos jovens à participação nessas instituições é a representação de que os agentes que compõem esses projetos são sua nova família.

> *Principalmente dos professores, né? São maravilhosos, ajudam muito a gente, dão aula muito bem, explicam na hora da prova. Não dão resposta não, mas explicam bastante para você entender, né? Gosto dos colegas também. Tá com um ano e pouco, é tipo uma família, né? Você já tem intimidade, conversa, brinca. Um ajuda o outro. Tudo que eu gosto aqui no Projovem (Camila, ex-aluna do Projovem, entrevista em profundidade, 10/11/2011).*

Camila disse que não falou sobre sua vida de forma tão detalhada para os professores,

com o fez para mim, nem para suas colegas e, talvez por isso, sempre que fala sobre o assunto se emociona. As amigas conheciam apenas uma parte de sua trajetória. Acredita que esse também seja o motivo de não ter recebido tanta ajuda dos profissionais do Programa, referindo-se ao apoio dado a outros alunos. Apesar disso, considera educadores e colegas do Projovem como uma espécie de família.

O discurso do Projovem Urbano como uma família é mais recorrente entre os educadores, talvez pelo tempo de convivência entre eles, já que alguns trabalham no Programa há mais de seis anos, do que entre os alunos. Para os jovens, a dimensão mais importante é a questão do apoio dado pelos professores por meio da escuta de seus problemas e conselhos sobre como proceder nas situações do cotidiano, além da possibilidade de fazer amigos, algo considerado importante pelos alunos.

> *A questão também, como é que eu posso dizer aqui, do projeto em si, no total, da convivência que os professores tinham na sala de aula com a gente, entendeu? Isso foi muito importante porque eles tinham uma maneira diferente de tocar a gente, de dizer "vamos estudar" sem precisar puxar muita na regra. Realmente eles induziam o jovem a estudar de uma maneira legal, de uma maneira bacana, bastante diferente (Rodrigo, 20 anos, ex-aluno, grupo focal com ex-alunos, 10/08/2011).*

Nas entrevistas, grupos focais e conversas informais durante o trabalho de campo, a questão dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos foi enfatizada como fator de crescimento pessoal por diversos profissionais. Ouvi diversas representações de que jovens participantes do Projovem são "*carentes de amor*" e "*atenção*", ou seja, "seres de falta" que requerem que os professores escutem seus problemas e vitórias pessoais.

Muitos educadores enfatizaram que esse vínculo é fundamental para a permanência do jovem no Programa, relatando inclusive, casos em que a mudança de professor gerou evasão nas turmas. Como problematiza Freitas (2009),

> [...] a identificação afetiva dos alunos com os professores, diretores e demais membros da ONG é primordial para a transformação pretendida. Por isso, para os egressos, a EDISCA foi a casa e seus

> membros são a família com a qual se identificaram. Dessa forma, como nos processos de conversão, os alunos passaram a adotar uma visão de mundo mediada pela ótica de mundo da ONG. Mais ainda: passaram a defender as formas de conduta recomendadas e a educação ali efetuada passou a ser vista como necessidade e como o que lhes possibilitou escapar ao destino social provável (p. 33).

Nesta perspectiva, o estabelecimento de vínculos contribuiria para a permanência do jovem no Programa, além de facilitar a incorporação do discurso oficial e da visão de mundo proposta pelo Projovem.

A construção de uma relação afetiva com o Projovem Urbano enquanto uma instituição com um espaço de acolhida que poderia ser frequentado a qualquer momento, não é possível pelas próprias características do Programa, uma vez que se realiza no ambiente escolar. Neste caso, se para os jovens egressos da EDISCA, a ONG era vista como um "lar" ou "segunda casa", a partir da qual se construía a oposição aqui dentro / lá fora (FREITAS, 2009), o mesmo não se verificou junto aos jovens do Projovem.

Narrativas sobre processos de escolarização: comparações entre a escola e o Projovem Urbano

Um primeiro aspecto ressaltado pelos educadores e coordenadores interlocutores desta pesquisa como um diferencial entre a escolarização ofertada pela rede básica de ensino e o Projovem Urbano refere-se à atuação dos professores da educação básica como especialistas de sua área e Professor Orientador de turma. Esta dupla atuação é considerada pelos profissionais como um elemento distintivo do Programa em relação ao ensino de jovens e adultos ofertado no ensino regular, possibilitando a oferta de uma educação "diferenciada".

Esse diferencial se manifestaria na prática pedagógica do Projovem através da possibilidade do estabelecimento de vínculos afetivos entre educadores e alunos. Esta relação é considerada por muitos educadores uma questão chave para a permanência dos jovens no Programa. Desta forma, em suas falas buscam enfatizar que há uma dinâmica do fazer docente no Projovem "diferenciada" em relação ao ensino regular. Segundo um educador que participou de um dos grupos focais da pesquisa de avaliação do Projovem, "a própria

formatação do Programa impõe um olhar diferenciado do professor para com o aluno". Da mesma forma, para o coordenador pedagógico,

> O Projovem Urbano, no seu formato curricular, possibilita a permanência *desse vínculo, do educador com a turma, o que acaba possibilitando um acompanhamento mais direto do educador a cada jovem particularmente. Este é um elemento que contribui bastante para a construção de uma relação com esse jovem que é diferente da relação que é estabelecida normalmente na escola regular. Penso que há uma maior preocupação de todas as pessoas que estão no Programa em acolher o jovem, assegurar que ele permaneça, em buscar alternativas para que ele permaneça, então o jovem trabalha, é muito mais fácil discutir como é que ele continua trabalhando e estudando, se tem filhos, no Projovem é muito mais fácil discutir como continua estudando e cuidando do filho, então os problemas pessoais do jovem, que normalmente o impedem de ir para a escola, no Projovem eles acabam sendo tratados mais pessoalmente e o Programa possibilita um vínculo pessoal dos educadores com o jovem (Coordenador pedagógico municipal, entrevista em profundidade, 19/08/2010).*

Neste ponto, é importante enfatizar a dimensão interpessoal das relações sociais. Simmel argumenta que, para além dos conteúdos específicos de cada interação social, como os interesses materiais, impulsos ou finalidades, todas as "formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar junto socializando" (2006, p. 64). A interação social em si, segundo o autor, possui um papel simbólico que pode preencher a vida dos indivíduos e fornecer um significado que "o racionalismo superficial busca somente nos conteúdos concretos" (2006, p. 65).

A importância de estar junto e interagir também foram evidenciados em outro contexto etnográfico, junto a estudantes de uma escola pública de nível médio em Fortaleza. A maioria dos alunos entrevistados afirmou que gosta da escola e o aspecto mais relevante é a oportunidade de interagir com amigos e, em segundo lugar, com os professores. Somente em terceiro lugar referiram-se ao ensino ofertado pela instituição (NASCIMENTO, 2010).

Se num primeiro momento, o contato inicial com os alunos é relatado por alguns educadores do Projovem como um evento que gerou "*choque*", acontecimento a partir do qual se aperceberam da distância entre suas vidas e a realidade cotidiana dos jovens que passariam a ser seus alunos, aos poucos os relatos buscam evidenciar a construção de uma relação próxima entre educadores e jovens.

> *[...] hoje eu não tenho receio de eles sentarem comigo e conversar, porque eles realmente procuram a gente pra conversar sobre tudo, desde as coisas que a gente pode considerar a maior bobagem, sobre assuntos que são extremamente relevantes para eles e essa experiência todos nós vamos levar (educadora da participação cidadã em grupo focal, agosto de 2011).*

Nesta perspectiva, a prática "diferenciada" decorreria da percepção de que os alunos do Programa são "diferenciados". Os educadores afirmam que os alunos do Projovem requerem que os professores escutem seus problemas e vitórias pessoais. Luiza, educadora da área de ciências humanas, chegou a afirmar que mantêm contato com alguns alunos mesmo após o término do Programa, assim como outros educadores o fazem e se colocam no papel de educadores no sentido de também dar orientações ou de "conduzir" a vida dos jovens por meio de conselhos e orientações.

Contudo, na pesquisa de avaliação do Projovem Urbano em Fortaleza (2011)[2], quando os alunos foram inquiridos sobre quais são as diferenças entre o Projovem Urbano e as escolas onde tinham estudado antes, as principais respostas foram: "*As aulas do Projovem são mais interessantes / O ensino é melhor / Os conteúdos são melhores*" (22,3%); "*A atenção e dedicação dos professores / Convívio entre alunos e professores é mais próximo*" (16,1%); e "*Os cursos de qualificação profissional*" (13,2%).

Em consonância com as informações apresentadas na pesquisa, Igor afirmou que o que mais gostou no Projovem Urbano foram os estudos, pois chegou ao Programa por sentir necessidade de aprender e vê por meio deles a possibilidade de seu crescimento pessoal e cultural. Em segundo lugar estariam os professores do Projovem em virtude da relação que é estabelecida com os alunos. Neste sentido, os educadores são representados como atores centrais para a escuta e acolhida de suas questões como no relato a seguir:

> *É quem a gente usa muitas vezes como psicólogo, é quem a gente desabafa os problemas de casa, do trabalho, o sentimental e aí muitas vezes, não, eles conseguem entender quando a gente tá faltando, e se esse aluno chega, ele se abre e diz que ta faltando porque tá envolvido com drogas ou porque está doente, ou porque acabou o*

[2] Pesquisa realizada pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude e Coordenação municipal do Projovem Urbano em 2011. Uma parte dos resultados desta pesquisa foi divulgada na publicação: *Projovem Original e Urbano – 25 mil motivos para se orgulhar* (FORTALEZA, 2012).

> *relacionamento com a namorada (Igor, ex-aluno do Projovem Urbano, 30 anos, entrevista em profundidade, 16/08/2010).*

As falas evidenciam que as relações afetivas estabelecidas ao longo da execução do Programa possuem significados distintos quando considerados os discursos dos educadores e dos alunos. Se por um lado, os jovens também ressaltam a importância da proximidade entre professor e aluno, por outro, colocam que essa atitude faz parte do trabalho destes profissionais. Desta forma, o jovem Igor, por exemplo, atribui essa postura diferenciada dos educadores a uma obrigação de sua função, uma vez que lidam com jovens que possuem demandas e históricos distintos em relação aos alunos do ensino regular.

> *Eu acho que os professores do Projovem eles têm uma obrigação a mais de mostrar pra que veio. Eles estão lutando justamente com aqueles alunos que desistiram de tudo, que estão com índice de defasagem muito grande escolar, que já tá com cinco ou dez anos sem estudar, e que realmente desaprendeu muita coisa, esqueceu muita coisa, que a cabecinha da gente se não tá ali exercitando todo tempo, vai enferrujando, pois o professor do Projovem ele tem uma força maior na hora de ensinar, ele tem que ter um jogo de cintura maior para poder conciliar aquele aluno que já estava desinteressado dos estudos ou que por ventura possa estar ali só por causa da história da bolsa de cem reais. Então, ele tem que fazer valer aquela profissão dele e fazer valer pro aluno, tem que fazer com que o aluno se encante mesmo pelo ensino, se interesse em estar inserido na sociedade no meio de estar ali junto com os alunos aprendendo cada vez mais, não só na grade curricular, mas aprendendo outros valores. O professor do Projovem tem sim essa doação maior e essa responsabilidade maior (Igor, ex-aluno do Projovem Urbano, 30 anos, entrevista em profundidade, 16/08/2010).*

Neste sentido, a visão do jovem ex-participante do Projovem sobre os educadores, apresentada neste relato, distancia-se das representações sobre a atuação dos professores da educação básica presentes em pesquisas sobre o ambiente escolar no Brasil. Corti *et.al*., por exemplo, em sua investigação sobre o encontro das culturas juvenis com a escola em São Paulo, afirma que entre as diversas críticas dos jovens à escola está a questão da dificuldade de construir uma boa relação com os professores, pois estes se consideram "superiores aos alunos, criando um abismo que impede um contato mais próximo" (2001, p. 18). Assim, segundo a autora, "os jovens acreditam que muitos não têm consciência de sua responsabilidade, agindo como se exercessem uma profissão qualquer" (CORTI, *et al*., 2001, p. 18).

Uma dimensão importante para evidenciar os diferenciais entre o ensino oferecido nas escolas públicas e o Projovem Urbano foram as reivindicações dos jovens para que houvesse um Projovem que ofertasse o Ensino Médio. Em diversos espaços vi jovens intervirem para defender que o Programa fosse estendido para que pudessem concluir o ensino básico tendo um ensino em condições semelhantes às que estavam tendo. Camila, que foi entrevistada num período próximo à conclusão do seu curso, afirmou que estava triste com o fim das aulas e que, se houvesse um Projovem para o Ensino Médio, com certeza continuaria seus estudos por meio do ingresso neste Programa. Apesar de presenciar falas de profissionais que gostariam que isso ocorresse, esta discussão não encontrou ressonância no conjunto do Programa.

Considerações finais

Busquei neste trabalho apreender os significados que os interlocutores atribuem à experiência de participar do Projovem Urbano, suas representações sobre o Programa e as inter-relações desta participação com as múltiplas vivências nos processos de escolarização. A análise apresentada demonstra a importância que os jovens com quem dialoguei dão à questão da sociabilidade entre pares e dos vínculos e afetos estabelecidos com os profissionais do Programa.

A representação de que o ensino ofertado pelo Projovem foi o melhor que já tiveram e que os educadores estão acima da média quando comparados pelos próprios jovens com os professores que tiveram ao longo do percurso de escolarização no ensino básico é um achado importante para pensar novas alternativas ao ensino ofertado nas escolas brasileiras. Refletir sobre o que vem dando certo no Projovem Urbano pode contribuir para uma mudança significativa na educação básica no Brasil.

Desta forma, penso que o desafio posto para as Políticas Públicas de Juventude no Brasil é considerar as múltiplas dimensões que envolvem o mundo de vida dos jovens como uma pista para compreender quais são suas demandas efetivas e, deste modo, pensar quais outros suportes são necessários para que os jovens brasileiros pobres possam ter seu campo de possibilidades ampliado e concretizar seus projetos de futuro.

Referências bibliográficas

CORTI, Ana Paula; et. al. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Projovem Original e Urbano – 25 mil motivos para se orgulhar.** Fortaleza: PMF, 2012.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Família e Oportunidades: Os significados que os jovens egressos da EDISCA atribuem à socialização vivenciada na ONG. In: BARREIRA, Irlys. BARREIRA, César. (org.). **A juventude e suas expressões plurais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

NASCIMENTO, Natália Ilka Morais. **Jovens do Ensino Médio e do Projovem Urbano: representações e significados atribuídos à escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual do Ceará, 2010.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (Org.). **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília, 2008. Acessado em 09/08/2010. Disponível em: www.secj.pr.gov.br/.../Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_projovem_PPI.pdf

SCHUTZ, Alfred. O Mundo da Vida. In: WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e Relações Sociais – Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Trad. Br. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB: O PAPEL E A RESPONSABILIDADE DOS CONSELHEIROS

Eduardo José Freire
Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Bolsista/Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação Básica – GEPGFEB da UFMT. Endereço postal: Rua 30, n. 196, residencial Brisa, apto 16, bairro Boa Esperança, Cuiabá/MT. Endereço eletrônico: freireej7@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este trabalho, baseado em resultados de pesquisa bibliográfica, tem como tema central os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social doFundo de Manutenção :e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), delimitando-se aos Conselheiros, enquanto atores-chave em suas ações num contexto estruturado por regras e regulamentações de nossa sociedade.A metodologia que possibilita a construção deste trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica sobre Políticas Educacionais, Conselhos e Controle Social; pesquisa documental na legislação do Fundef e do Fundeb.Primeiramente, apresenta-se definição de duas políticas de financiamento da educação brasileira, criadas a partir da metade da década de 1990: Fundef e Fundeb. Em seguida, conceitua-se e mostra-se a importância dos CACS do Fundeb no cenário da educação pública. Na terceira parte, são apresentadas conceitualmente as categorias: democracia, participação e cidadania.Por último, são pontuadas algumas considerações para finalizar o texto. O CACS do Fundeb é uma instância pública com incumbências estratégicas para o controle social do financiamento da educação, contudo necessita avançar neste aspecto. Passadas mais de duas décadas, desde a legitimação dos Conselhos, possui fragilidades com relação ao exercício da democracia e da participação efetiva no acompanhamento e controle social das políticas públicas da educação.

Palavras-chave: Conselho. Controle Social. Fundeb.

Introdução

O presente trabalho trata como objeto de estudo os Conselheiros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção :e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), enquanto atores-chave em suas ações, num contexto estruturado por regras e regulamentações como é a nossa sociedade.

Esse texto é resultado de pesquisa bibliográfica realizada para compor dissertação de mestrado em andamento, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),cujo objeto de pesquisa são Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb.

Primeiramente é importante mencionar que Fundeb é uma política educacional instituído pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei Federal n. 11.494, de 20 de junho de 2007, com vigência estabelecida de 14 (quatorze) anos, para o período de 2007-2020, que financia toda a educação básica, dentro dos parâmetros da lei que o criou.

Os recursos provenientes do montante dos impostos e transferências definidos na lei do FUNDEB têm como objetivo a manutenção e o desenvolvimento da educação básica pública e a valorização dos profissionais da educação.

Cada Estado e Município recebe o valor que lhes cabe de acordo com o número de alunos matriculados no segmento da educação básica que lhes compete atender. Por se tratar de um fundo composto de recursos públicos, a legislação brasileira obriga a fiscalização de sua aplicação. Araújo-Filho (2006) afirma que a necessidade de criação de mecanismos rígidos de controle da integralidade da aplicação dos recursos é para que não haja desvios de verbas na educação. Para isso é fundamental a participação dos Conselhos para a comprovação, acompanhamento e controle social do Fundeb.

O objetiva-se com esse trabalho compreender o papel dos Conselheiros do CACS Fundeb. Para tanto, realizou-se a pesquisa bibliográfica e a documental.

A pesquisa bibliográfica, é aquela que se utiliza de materiais escritosem forma de livros, revistas cientificas, publicações avulsas, imprensa escrita, periódicos, anais, trabalhos científicos (GIL, 1996; MARCONI, 2001), neste caso, teses e dissertações disponibilizados no Portal de periódicos da CAPES/MEC (2014) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações; e materiais impressos de João Antonio Monlevade (2007, 2010) e Nicholas Davies (1998, 2012).

A pesquisa documental, "refere-se a documentos de arquivos públicos em geral, como documentos oficiais e publicações parlamentares;[..]; fontes estatísticas; documentos jurídicos" (MARCONI, 2001, p. 56). Pesquisou-se, a Constituição Federal de 1988, e as legislações de financiamento da educação; consultou-se dados estatísticos em arquivos públicos e oficiais (MARCONI; LAKATOS, 1982; MARCONI, 2001) de órgãos como:Tesouro Nacional e Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso.

Políticas de financiamento da educação: Fundef e Fundeb

O dicionário de Pedagogia Universitária (2006) *apud* SOUZA (2013, p. 18) define as políticas públicas como "políticas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política". Ou seja, a política pública é direcionada para o atendimento das demandas coletivas da população, cuja responsabilidade cabe à figura soberana do Estado.

Nessa perspectiva, o teórico Antonio Gramsci (1891-1937) contribui, com a concepção de Estado. O pensamento gramsciano é de que o Estado é um instrumento de dominação, cujo os protagonistas são a sociedade civil e a sociedade política (Estado ampliado). Explica que o Estado ampliado é aquele composto pela sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política é o Estado, dotado de força dominante, que age pela coerção. A sociedade civil, representa as organizações sociais, como igreja, sindicatos, partidos políticos. Em ambas as sociedades circula o poder de maneiras diferentes. Afirma que uma revolução para contrapor o poder estatal tem que ser feita pelos trabalhadores, sem o uso de forças coercitivas, mas, movida por elementos culturais e simbólicos da sociedade. Tem a opinião de que a construção de um bloco contra-hegemônico, pelas classes subalternas, se dá pela consciência. A práxis transformadora de Gramsci apoia-se no histórico materialista da sociedade civil, buscando a relação dialética para o enfrentamento da hegemonia burguesa. O enfrentamento simboliza uma conquista do povo, que está associado a um direito social: a democracia. Tal prática ilustra o que é e a importância do controle social no campo político e social.

No campo do financiamento da educação pública brasileira, houveram vários regimes de financiamento desde 1550. No período colonial, na maior parte do tempo (1550-1758), foi confiada aos religiosos jesuítas. Era uma educação elitista destinada a filhos de "homens bons" (portugueses, mamelucos de prestígio, e índios "convertidos"). As escolas eram internatos, gratuitas, mas com custos elevados por serem bem equipadas. No princípio, o Rei passava aos jesuítas um décimo do dizimo, o imposto eclesiástico. A receita da "redizima" era insuficiente, recorria-se a outra fonte: a venda de gado bovino, criado nas fazendas próximas aos colégios. Tal atividade acabou-se se tornando uma grande empresa do Brasil Colônia, e que favoreceu os elitistas. Mas a empresa ruiu, por causa de ação política que sentiu seus interesses lesados. Expulso os Jesuítas em 1759, foram instituídas as "aulas régias", com professores autorizados pelo Rei e remunerados pelas Câmaras municipais, que passaram a cobrar o "subsídio literário", um tributo. Ou seja toda a população contribuía para que somente alguns estudassem.Do século XVI ao XIX, a sociedade brasileira se contentava com o ensino superior para a elite e o ensino elementar para alguns mais. Com a industrialização e a urbanização, toda a população passou a necessitar de conhecimentos literários e científicos. Como poucas famílias podiam custear, com sua própria renda, a educação dos filhos, entra em cena os governos, multiplicando as escolas públicas primárias e secundárias, bem como universidades, por todo o Brasil. Desde de 1834, estas escolas vinham sendo financiadas por tributos. Nas primeiras décadas do século XX, os prédios das escolas públicas eram muito soberbos, e a multiplicação destas e consequentemente do número de professores, levou ao alto preço com a educação. A Constituição de 1934 estabelece como percentual de vinculação de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE): 10% da União, 20% dos Estados e 10% dos Municípios. Em 1946, a nova Constituição, amplia a percentagens de impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento de ensino (MDE), fixa para a União, a tarefa de criar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio a ficar pronta 15 anos depois. Voltam os temas do Plano Nacional (PNE) e dos Fundos de Educação. São criados os Fundos de Participação Estaduais e Municipais (FPE e FPM), que possibilitaram um extraordinário aumento da escolarização no nível primário (fundamental). O golpe militar centraliza a educação no Ministério da Fazenda, cria o salário-educação para sustentar a construção de escolas. A alfabetização de adultos, realizada pelo MOBRAL, vira coisa de economistas. (MONLEVADE, 1997)

A partir da segunda metade da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Emenda Constitucional n.14 de 1996, Lei 9.424/1996 e Decreto 2264/1997, para financiar o ensino fundamental brasileiro, de 1 de janeiro de 1998 até 2006. O Fundef foi um fundo contábil compulsório, implantado em todos os Estados brasileiros em 1998, que vinculou 15% dos impostos e transferências arrecadados nos Estados e Municípios.

Na tarefa de recuperar o protagonismo da política educacional, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva institui o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional 53/2006, regulamentadapela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, pelo Decreto n. 6253/2007, e pela Lei n. 11.494/2007.

O Fundeb é um mecanismo de capitação e de distribuição de impostos estaduais e municipais, incluída a complementação da União para aqueles cujo valor médio por aluno não alcançar um mínimo definido nacionalmente. A distribuição da receita desse fundo, nos Estados e Municípios, se dá, proporcionalmente ao número de matrículas na educação básica. Configura aí, o mecanismo de inclusão, receberão mais, os entes federados com mais matrículas. (MONLEVADE, 2007)

Com vigência de 14 anos (2007-2020), o Fundeb, assim como o Fundef, é um fundo contábil estadual, compostos pelos tributos descritos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Composição dos recursos do FUNDEB segundo a Lei 11.494/07

Fontes que compõem o FUNDEB 20% do:
Fundo de Participação dos Estados (FPE)
Fundo de Participação dos Municípios (FPM)
Imposto sobre as operações relativas à circulação de mercadorias e sobre as prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS)
Cota-parte do ICMS devida aos Municípios
Cota-parte do IPI devida aos Estados e Distrito Federal
Cota-parte do Imposto instituído pela União na Competência Residual devida aos Estados e Distrito Federal
Cota-parte do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios (ITR)
Transferências da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em razão da Lei Complementar n. 87/96 (desoneração do ICMS nas exportações)
Imposto sobre a transmissão *causa mortis* e doação de quaisquer bens ou direitos (ITCMD)
Imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA)
Cota parte do IPVA devida aos Municípios
Receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos acima, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

Fonte: elaborado a partir da Lei 11.494/07

Após a exposição das duas principais políticas de financiamento da educação pública brasileira, determinadas a partir da metade do decênio de 1990, constata-se que, possuem concepções diferentes, mas, o mecanismo é igual: reconhecem percentuais dos principais impostos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino e devolve a receita proporcionalmente às matriculas (MONLEVADE, 2010)

A definição, composição e as atribuições do CACS do Fundeb

O CACS do Fundeb é formado por membros da sociedade e do Poder Executivo para fiscalizar,acompanhar e avaliar a aplicação de recursos públicos no ensino básico. Estas instâncias possuem autonomia, e sua atuação não tem vínculo ou subordinação ao Poder Executivo. (art. 24, Lei 11.494/2007)

A lei do Fundeb estabelece a composição e as atribuições do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. Com relação a composição, a lei determina:

I - em âmbito federal, por no mínimo 14 (quatorze) membros, sendo:

a) até 4 (quatro) representantes do Ministério da Educação;

b) 1 (um) representante do Ministério da Fazenda;

c) 1 (um) representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

d) 1 (um) representante do Conselho Nacional de Educação;

e) 1 (um) representante do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação - CONSED;

f) 1 (um) representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

g) 1 (um) representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

h) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

i) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES;

II - em âmbito estadual, por no mínimo 12 (doze) membros, sendo:

a) 3 (três) representantes do Poder Executivo estadual, dos quais pelo menos 1 (um) do órgão estadual responsável pela educação básica;

b) 2 (dois) representantes dos Poderes Executivos Municipais;

c) 1 (um) representante do Conselho Estadual de Educação;

d) 1 (um) representante da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

e) 1 (um) representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

f) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

g) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, 1 (um) dos quais indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas;

III - no Distrito Federal, por no mínimo 9 (nove) membros, sendo a composição determinada pelo disposto no inciso II deste parágrafo, excluídos os membros mencionados nas suas alíneas *b* e *d*;

IV - em âmbito municipal, por no mínimo 9 (nove) membros, sendo:

a) 2 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;

b) 1 (um) representante dos professores da educação básica pública;

c) 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas;

d) 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;

e) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

f) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade de estudantes secundaristas;

g) 1 (um) representante do Conselho Municipal de Educação, e 1 (um) representante do Conselho Tutelar.

Basicamente, cabe aos Conselheiros durante a sua atuação, segundo o Manual de Orientação do Fundeb (2013):

a) analisar os demonstrativos e relatórios que devem ser colocados pelo Poder Executivo à disposição do colegiado;

b) verificar todos os aspectos relacionado à aplicação dos recursos, podendo requisitar ao Poder Executivo cópias de documentos que julgar necessários ao esclarecimento de quaisquer fatos relacionados à aplicação dos recursos do FUNDEB, especialmente sobre: despesas realizadas; folhas de pagamento dos profissionais da educação; convênios firmados

com instituições não públicas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos) que oferecem atendimento na educação básica;

c) realizar visitas para verificar: o andamento de obras e serviços realizados com recurso do fundo; a adequação e a regularidade do transporte escolar; a utilização de bens adquiridos com recursos do Fundo;

d) instruir, com parecer, as prestações de contas a serem apresentadas ao respectivo Tribunal de Contas;

e) supervisionar o Censo Escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual do respectivo Estado ou Município;

f) atuar no acompanhamento da aplicação dos recursos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), inclusive no recebimento, análise e emissão de parecer sobre as prestações de contas desse programa.

Os (des)avanços do CACS Fundeb

A partir do processo de redemocratização no Brasil, iniciado nos anos de 1980 iniciou-se discussões acerca da criação de Conselhos para a educação. Com a Constituição de 1988, materializou-se a democratização no cenário brasileiro e os Conselhos assumiram importância para a sociedade.

> Foram a grande novidade nas políticas públicas ao longo dos anos [...], têm o papel de instrumento mediador na relação sociedade/Estado e estão inscritos na Constituição de 1988 [...]. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e Sociedade, porque [tais instrumentos) viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tornam as decisões políticas (GOHN, 2001 apud SILVA; TORRES, 2008, p. 37)

Os Conselhos de fiscalização das políticas de financiamento da educação pública, por mais que tenham sido um avanço proporcionado pela Constituição brasileira de 1988, surgiram num contexto marcado pela presença políticas neoliberais, cuja lógica é baseada nos

princípios da economia privada. Naquela época (1996-2003) o Estado promoveu várias reformas. Foi um período marcado pela presença de políticas neoliberais, fortalecimento do sistema capitalista, reformas políticas, privatizações de empresas estatais, redução do papel de responsabilidade do Estado, a valorização da competitividade e da produtividade, gestão empresarial como critério de qualidade administrativa. (SANDER, 2009)

A criação de Conselhos de fiscalização de financiamento da educação, por mais que tenha sido um avanço proporcionado pela Constituição brasileira de 1988, ocorreu num contexto influenciando por órgãos internacionais e políticas neoliberais, não deixando claro o seu verdadeiro papel na sociedade brasileira.

O CACS do Fundeb é uma instância pública com incumbências estratégicas para o controle social do financiamento da educação. Nesse sentido, é espaço de democratização, com amplas possibilidades dos Conselheiros efetivar o controle social sobre as políticas públicas educacionais para garantir a melhora da qualidade da educação dos brasileira.

Conceitualmente, o controle social é um instrumento de poder, em que, a sociedade acompanha e participa das ações do governo. Com a lei 11.494/2007 algumas mudanças ocorridas em relação aos CACS mostram reconhecimento desse instrumento de democracia:

I) o Poder Público passa a ter a obrigação de dar publicidade mensal dos recursos recebidos e executados;

II) os Municípios poderão constituir CACS ou seus Conselhos Municipais de Educação integrarão Câmaras: financiamento e ensino básico.

III) não será permitido cônjuges, parentes até segundo grau de gestores e prestadores de serviços aos órgãos públicos, participar de CACS.

IV) os membros poderãoser indicados por seus pares.

V) não podem ser presididos por representantes governamentais;

VI) a participação de um representante do Conselho Tutelar e de um representante do Conselho Municipal de Educação.

Considerações finais

Para finalizar este texto, inicialmente, entende-se que ampliar os recursos do Fundeb não resolverá os problemas educacionais. Os indicadores educacionais contribuem para tal lógica. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgou em 2014 ranking, e o Brasil dentre 36 países, estána penúltima posição, à frente somente do México. (FUENTES, 2014)O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos(2013/2014), publicado pela UNESCO, menciona que o Brasil está entre os 53 países que não atingirão as metas até 2015.O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apontou queda de desempenho do ensino médio estadual em Mato Grosso. Segundo o indicador de 3,1 pontos, em 2011, o Estado caiu para 2,7, fato ocorrido, também, com outros Estados: São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul, Ceará, Roraima, Tocantins, Amazonas, Amapá, Maranhão, Bahia, Sergipe, Pará e Rio Grande do Norte. (FNDE, 2014).Em compensação o valor do Fundeb para os Estados e os Municípios brasileiros de R$ 48.051.695,00 em 2007 atingiu em 2013 o montante de R$ 111.182.387,00. Especificamente no Estado de Mato Grosso, entre 2007 e 2013, o volume financeiro dessefundo aumentou 244,94%, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Evolução do Fundeb do estado de Mato Grosso (2007-2013)

Mês	FUNDEB/2007	FUNDEB/2008	FUNDEB/2009	FUNDEB/2010	FUNDEB/2011	FUNDEB/2012	FUNDEB/2013
01	29.914.439,53	48.407.498,37	54.189.117,32	57.318.360,48	63.965.237,96	82.945.585,06	60.526.990,18
02	30.148.986,12	49.828.731,94	50.634.252,09	54.860.724,21	67.461.759,62	77.322.229,04	95.717.648,20
03	33.733.511,47	49.479.992,48	62.654.486,21	65.425.362,13	71.287.093,14	72.374.789,24	114.565.321,54
04	41.955.776,15	48.382.381,68	57.918.865,36	62.638.614,22	69.277.409,49	75.683.691,22	92.341.788,80
05	36.333.072,55	58.928.826,09	58.244.832,53	62.159.798,76	87.881.791,30	96.410.964,95	97.327.553,56
06	40.313.190,26	57.608.387,89	66.369.780,13	74.887.861,18	73.962.611,29	82.470.130,73	88.006.029,54
07	38.885.934,74	43.074.866,93	56.633.738,78	59.602.130,14	72.404.041,13	76.503.345,22	96.783.923,88
08	35.444.523,15	64.191.493,78	54.859.015,48	66.398.611,97	75.147.687,49	74.333.193,65	93.837.958,55
09	36.970.029,33	53.999.247,50	70.243.913,25	56.261.875,07	68.352.055,05	69.937.563,17	78.557.623,10
10	40.416.555,50	53.526.790,43	64.300.259,16	61.250.678,78	73.159.992,68	94.618.261,23	104.039.440,51
11	41.123.382,28	55.610.807,98	56.763.120,64	71.444.708,56	85.221.328,60	91.125.546,58	89.774.799,86
12	47.105.033,32	56.406.002,96	78.536.453,35	70.210.654,81	80.471.857,08	85.097.944,57	96.502.670,97
Total	**452.344.434,40**	**639.445.028,03**	**731.347.834,30**	**762.459.380,31**	**888.592.864,83**	**978.823.244,66**	**1.107.981.748,69**

Fonte: Tesouro Nacional (2014)

Parafraseando Nicholas Davies (2012) a questão não é só aumentar recursos, mas, garantir que eles sejam bem aplicados nos fins legalmente devidos, e isso parte sobretudo do controle social sobre a aplicação das verbas.

A função dos Conselheiros não é somente a fiscalização da aplicação do Fundeb, e sim participar da elaboração, analisar e aprimoramento das políticas públicas nacionais. Para tanto,entende-se necessário o estimulo das capacitações permanentes, nos Conselhos do Fundeb, tendo em vista a rotatividade dos Conselheiros, e que tais cursos, presenciais e/ou telepresenciais, possam disponibilizar conhecimentos técnico e, teórico, que aprofunde assuntos sobre políticas educacionais, democracia, participação, cidadania, controle social e educação fiscal. O que se pretende é elevar o capital social dos Conselheiros para que possam desempenhar um bom papel de controlador social nestas instancias, contribuindo para amelhoria da sua qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/1992 a 56/2007 e pelas Emendas de Revisão n. 1 a 6/1994. Brasília:Senado Federal, 2008. 88p.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996, p. 28442.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.494, de 20 de Junho de 2007.** Dispõe sobre a. regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

DAVIES, Nicholas. **O público, o privado e o estatal no pensamento educacional brasileiro**. 1998.

_____. Alguns desafios do financiamento da educação: a responsabilidade pelo ensino, legislação, a capacidade tributária e o impacto do FUNDEF e do FUNDEB na educação. In. PARENTE, Juliano Mota; PARENTE, Cláudia da Mota Daros (orgs). **Política, gestão e financiamento da educação**. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

FUENTE, André. VEJA on line. Disponível em: http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>. Acesso em: 20 set. 2014

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO FUNDEB. Brasília: MEC, 2013. 46p.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica para o curso de direito.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MONLEVAD, João Antonio. Para entender o Fundeb. Idéa Editora, 2007.

_____. Educação: no Brasil hoje, conferindo ideias. Conae, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Sociedade Campinas**, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http:/www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago 2014

PORTAL CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlcmFyeS9saWJ3ZWIvYWN0aW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119>. Acesso em: 21 set. 2014.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 21 set. 2014

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANDER, Brenno. Política, gestão e qualidade de ensino. In. FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.) Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Anpae, 2009.

SILVA, Rose Cléia Ramos da; TORRES, Artemis**. Conselhos escolares e democracia**: lemas e dilemas. v. 3. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____.**O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT**: conflitos e confluências. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em 220 Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SOUZA, Bartolomeu José Ribeiro de. **Políticas públicas e gestão educacional I**. Cuiabá: EdUFMT, 2013

GT 18 - Mini-Cursos e Oficinas

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lilian Ferreira da Silva Ferraz
(CEFAPRO de Barra do Garças)
lilian.ferraz@seduc.mt.gov.br

Maria Eugênia Batista da Silva Neta
(CEFAPRO de Barra do Garças)
mariab.silva@seduc.mt.gov.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Esta oficina busca contribuir na compreensão do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola pública numa perspectiva histórico-crítica, e que esta necessita, para sua construção, da participação de todos. Pretende trabalhar os conceitos de Projeto Político Pedagógico – PPP, a partir de Gandin (1994) e Vasconcellos (2004), a Metodologia da Mediação Dialética – MMD de Saviani (1997) no contexto da escola pública de gestão democrática participativa. Para tanto, utilizando MMD como metodologia de desenvolvimento da oficina

Palavras-Chave: Projeto Político Pedagógico. Escola Pública e Participação. Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologia da Mediação Dialética.

Ementa

Projeto Político Pedagógico (Marco Referencial, Diagnóstico e Plano de Ação); Escola Publica e Participação; Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia da Mediação Dialética.

Justificativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 inova com a ideia de Projeto Político Pedagógico como possibilidade de fortalecimento da autonomia dos estabelecimentos de Ensino. Em Mato Grosso, a Lei 7.040/98 que institui a gestão democrática no ensino público estadual estabelece, no seu artigo 52, que a autonomia da

Gestão das Unidades Escolares será assegurada pela definição do Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, pensar o PPP de uma unidade escolar é pensar na escola enquanto conjunto e na sua função social, sendo este fruto de uma ação consciente e organizada, tendo em vista o futuro, porque planejar é projetar-se para frente, visando orientar os desafios futuros.

Para Gandin (1994) o planejamento participativo é a ferramenta mais eficaz, dentro da lógica da gestão democrática, na construção de ideais coletivos em escolas. Tal planejamento propõe três momentos distintos, mas integrados: 1. a indicação de um horizonte ou referencial; 2. a construção de um diagnóstico que julgue a prática à luz do referencial; 3. programação de ações concretas (GANDIN, 1994). A participação da comunidade escolar aliada ao pleno poder da democracia legitima o PPP no seu exercício e efetivação, seus co-responsáveis pela leitura da realidade manifestam os objetivos e assumem compromissos que conferem ao PPP singularidade e identificação com a escola. Vasconcellos (2004) diz que pela participação o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto, reforçando a necessidade da construção do PPP alicerçado nesta ótica participativa. E salienta que o complemento da participação é a co-responsabilidade. Assim, o PPP é um processo de ação-reflexão-ação que permeia a vontade política do coletivo escolar, e por isso sua participação exige pensar de forma processual e crítica.

As teorias educacionais críticas precisam passar da crítica à ação, da teoria à prática fazendo com que fossem se multiplicando os clamores no sentido de que essa concepção pedagógica se desenvolvesse de modo a exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos profissionais da educação. Para Saviani (1997) a Pedagogia Histórico-Crítica exige propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação. Nesse sentido, a Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.) é uma proposição metodológica que operacionaliza o método dialético e a concepção de mundo que este informa, a totalidade, entendida como complexo de complexos que expressa o movimento real da realidade.

Objetivos

O objetivo geral é contribuir na compreensão do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola pública numa perspectiva histórico-crítica, e que esta necessita, para sua construção, da participação de todos. Os objetivos específicos são: entender a concepção histórico-crítica, discutir a relação entre as três partes que compõe o PPP (Marco Referencial, Diagnóstico e Plano de Ação) e refletir sobre importância da participação dos profissionais da escola nessa construção.

Conteúdos

Os conteúdos a serem desenvolvidos são: concepção de Pedagogia Histórico-Crítica e a metodologia da mediação dialética, Projeto Político Pedagógico, o papel da escola pública e da participação.

Metodologia

O que é a Metodologia da Mediação Dialética na perspectiva histórico-crítica?

Prática social inicial

Inicia com a dinâmica mural de ideias, aqui partiremos com a frase "projeto político pedagógico - PPP é ..." ou "Qual a finalidade do PPP?", cada participante escreva numa traja a continuação da frase e colará no mural. A intenção de trabalhar essa dinâmica é para ver o que eles sabem sobre PPP.

Problematização

Reflexão das tarjas, por meio de questões:

- Por que a escola precisa ter um PPP?
- Quem constrói o PPP?
- Quanto tempo é necessário para construir o PPP?
- O que deve conter no PPP?

- Quais são as ações mais recorrentes no dia-a-dia do coordenador pedagógico?
- Como planeja as ações pedagógicas desenvolvidas durante a semana?
- O que gostaria de desenvolver e não consegue? Por quê?

Estas questões serão feitas no coletivo possibilitando a participação de todos. Após as considerações dos participantes, será apresentado o conceito de PPP.

Instrumentalização

- Vídeos:

- Danilo Gandin – Palavra de Educador

- Textos:

1. Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico – SEDUC/2014
2. Projeto Político Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração – Celso dos Santos Vasconcellos.
3. Roteiro geral do fazer para desencadear e para sustentar um processo de planejamento – Danilo Gandin.
4. Análise de um PPP, observando se há relação entre as partes (marco, diagnóstico e programação).

Catarse

Momento em que cada participante perceberá que o PPP é o documento norteador das ações pedagógicas e como tal precisa retratar o olhar e as vozes da comunidade escolar com suas belezas e feiuras e que na construção deste retrato a mediação do coordenador pedagógico e a participação de todos é fundamental.

Prática social final

Construção de texto sobre o PPP em que aparece a relação entre as três partes que o compõe, bem como a importância dele enquanto planejamento participativo.

Recursos didáticos

1 bloco de Flip Sharp, 10 folhas de papel pardo, 12 pinceis atômicos, 50 folhas de papel A4, 1 árvore de papel, 1 painel para árvore, 2 fita adesiva transparente, 1 projetor de multimídias, 1 notebook e 1 caixa de som.

Avaliação

A avaliação será verbal e escrita por meio de questões norteadoras dividida em três eixos: logística, conteúdo e metodologia.

Referência bibliográfica

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 6 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997. ISBN 8585701099.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições**, grupo e movimentos dos campos: cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RL: Vozes, 1994.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico** – 2014/2015. Cuiabá: SEDUC, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo Sala de Educador** – SEDUC/SUFP/2014. Cuiabá: SEDUC, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos**. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**, 12ª ed., São Paulo: Libertad, 2004.

GT 18 - Poster

ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- CEUSLHI DE SOUZA RAMOS DE CONFRESA – MT

Keli Luz Custódio[1]
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Kl_custodio@hotmail.com

Romilda Laurindo Oliveira Gawenda[2]
rogawenda@hotmail.com

Silvana Aparecida da Silva[3]

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O presente estudo tem por objetivo explicitar a reflexão realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos do CEJA- (Centro de Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Médio, da área de Linguagem e Ciências Humanas. Através deste, buscaram-se pressupostos pela melhoria da aprendizagem, visando promover uma maior compreensão para os acadêmicos/bolsistas do PIBID acerca da EJA, bem como integrar as ações da Universidade com a escola com o intuito de fortalecer essa integração com os vários conhecimentos construídos tanto na universidade, quanto na escola. Neste contexto, realizou-se o trabalho de pesquisa por amostragem, através da aplicação de um questionário com perguntas abertas, cujas questões formuladas objetivavam abordar a visão que os alunos têm sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados do estudo apontam à necessidade de garantir a continuidade dos direitos já adquiridos, através da legislação, das políticas públicas implantadas à efetivação de uma metodologia do trabalho pedagógico que contemple os anseios e necessidades do aluno com vistas à sua aprendizagem. Tal instituição apresenta uma trajetória de trabalho na busca pela qualidade nessa modalidade de ensino. No entanto, tem na evasão escolar um dos seus principais desafios. Este estudo se justifica pela necessidade concreta da escola de perceber como e de que maneira pode influenciar para aumentar a permanência dos seus alunos na instituição até a certificação e quais ações podem ser implementadas nesse sentido. Entender a dinâmica na qual o problema se dá contribuirá para a proposição de ações e definição da responsabilidade da gestão escolar na diminuição da evasão. A base teórica a ser desenvolvida está apoiada na constituição da EJA enquanto política pública e na necessidade de se definir em que consiste a qualidade de atendimento nessa modalidade de ensino. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com os seguintes instrumentos: entrevista, análise documental, pesquisa bibliográfica e observação participante.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação de Jovens e Adultos - EJA. Evasão e Permanência escolar.

[1] A cadêmica do curso de Letras do Núcleo Pedagógico de Confresa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e bolsista do PIBID.
[2] Professora Mestre em Geografia pela UFMT e Assessora Pedagógica de Ciências Humanas e Sociais da Secretaria Municipal de Educação de Confresa – Co-autora do presente Artigo.
[3] Professora de Linguagem do CEJA/Confresa – MT e colaboradora do presente artigo.

Introdução

Seja na implementação de políticas públicas ou na gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma instituição escolar, a garantia da qualidade é algo desafiador, merecendo, portanto, atenção por parte de gestores e pesquisadores. Entre as razões para tal cuidado, pode-se destacar o fato de que a escola que trabalha com essa modalidade da educação básica atende, em geral, a pessoas que nunca tiveram acesso à educação sistematizada ou não conseguiram concluir os estudos. É necessário, assim, que a gestão escolar e demais gestores públicos estejam atentos aos critérios que definem a qualidade de atendimento a esses sujeitos.

Dessa forma, no âmbito das políticas públicas, criar indicadores de qualidade se torna fundamental para melhorar os serviços educacionais prestados à população. Já na gestão de uma escola, é necessário, também, mensurar os resultados acerca das experiências pedagógicas frente aos problemas enfrentados em cada realidade escolar.

Buscando entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem para os alunos do CEJA-Centro de Educação de Jovens e Adultos "Creuslhi de Souza Ramos" de Confresa – MT, pensou-se em realizar um estudo onde se busca entender como acontece esse fato na realidade, para tanto, foi realizada uma pesquisa com os acadêmicos de Letras e de Ciências Sociais da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, que atuam no PIBID – Programa interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES. A pesquisa foi realizada durante o 1º trimestre do ano letivo de 2014, envolvendo os alunos do Ensino Médio e os professores das disciplinas que compõem as áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais. O objetivo da pesquisa foi identificar as percepções dos alunos e profissionais do CEJA, acerca das questões correspondentes às estratégias e as condições de Acesso, Permanência e Sucesso na escola, a partir da perspectiva de um documento/instrumento de orientação para avaliação institucional nas escolas da educação básica produzido pelo MEC- Ministério da Educação, em que articular os princípios teóricos e metodologias do documento com a concepção de avaliação definida no Projeto Político Pedagógico do CEJA.

> Os cursos no CEJA são organizados sob forma presencial por área de conhecimento e por disciplina (para alunos oriundos do exame supletivo ou aqueles que comprovarem incompatibilidade com os horários das áreas de conhecimento) seguem as como diretrizes para orientação a realização das ações pedagógicas que segure a autonomia para os professores e coordenadores de área na formulação coletivamente dos respectivos projetos pedagógicos e planos de ensino para cada um dos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. (PPP. 2010, p. 24).

Nesse sentido, pode-se observar que o CEJA tem uma organização que oferece formas diferenciadas de atendimento, conforme as Regras de Organização Pedagógica- (ROP, 2013):

> A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui- se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas à necessidade dos que não tiveram acesso à escolarização ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas Ensino Fundamental e Médio.

Considerando a ROP (2013), percebe-se que o CEJA, organiza tempos e espaços de aprendizagem, isso contribui para o acesso incentivando a permanência do aluno na escola, pois a proposta respeita as individualidades e as necessidades de cada aluno do CEJA.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade oferecer aos jovens e aos adultos, oportunidades de acesso, continuidade e com o objetivo de poder concluir os estudos referentes ao Ensino Fundamental e Médio.

O acesso é a porta inicial para a democracia, mas sendo necessário, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico CEJA- Creuslhi de Souza Ramos fica assegurado que a ação educativa na Educação de Jovens e Adultos dever ser fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, preocupando não apenas com a trajetória escolar mais principalmente com trajetórias pessoais e humanas dos diferentes sujeitos da EJA homens, mulheres, indígenas, negros, trabalhadores empregados e desempregados que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social. Assim, compreende-se que o Acesso, Permanência e Sucesso no CEJA, serão promovidos e incentivados com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir da pesquisa desenvolvida no olhar dos alunos nos remete a analisar os dados obtidos na pesquisa realizada com os mesmos. Destacando principalmente a garantia institucional do direito do aluno ao acesso a escola e as implicações ocorridas

para que a aprendizagem seja efetivada num contexto de desigualdade social. Conforme Libâneo (1987, p. 75): *A escola é o lugar de ensino e de difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto.*

O estudo e a pesquisa desenvolvida compartilham reflexões junto aos professores a partir das ideias expostas, frente ao desafio de proporcionar ao aluno o ensino de qualidade, onde a aprendizagem seja significativa, pautada e contextualizada histórica, social, política e economicamente com a realidade deste aluno.

Evasão e permanência: os jovens na EJA.

A crescente matrícula dos jovens é um elemento muito relevante para a gestão escolar e para os educadores. Os sujeitos que chegam à EJA são marcados por trajetórias distintas que desafiam o fazer da escola. Atendê-los requer profissionais preparados, além de um arcabouço pedagógico diferenciado que faça a ligação entre escola e vida social juvenil. Exige, ainda, um olhar diferenciado sobre os educandos e as suas histórias, vislumbrando em cada um deles cidadãos de direitos.

Voltar-se para a escolarização da juventude da EJA é refletir sobre a evasão como fator problemático e prioritário, já que se constata maior número de evasão nas idades entre 15e 18 anos e 19 e 29 anos. Essa questão pode também ser percebida em programas que atendem, especificamente, a jovens, como o Pro - Jovem.

Os dados do programa ajudam a dimensionar o significado de escolarizar a juventude e evidenciam a necessidade de criar mecanismos que contribuam para o sucesso escolar, entendido aqui como a permanência do estudante no sistema educacional. Eles revelam, à primeira vista, que a escola ainda não corresponde aos anseios dessa faixa etária. Preocupar-se em entender e atuar nos índices de abandono é voltar-se para a educação inclusiva como premissa básica. Nesse sentido, lembra Ribeiro (2010, p.3):

> Pro - jovem tem como finalidade proporcionar formação integral aos jovens, por meio da formação básica com a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã. (...) precisamos criar possibilidades para novas inserções e aprendizagens e, mais do que tudo,

> entender que esse sujeito, quando procura ou retorna a uma classe de EJA, está nos dando uma chance incomensurável de provar que o sistema educacional brasileiro, no conjunto de seus atores, não é distintivo. Acredita, deseja e investe em uma educação para todos (RIBEIRO, 2010, p. 3).

O conjunto de atores nesse contexto poderia ir além dos profissionais da escola, como psicólogos, agentes culturais, dentre outros. No entanto, o ensino noturno e, consequentemente, a EJA vem recorrendo, principalmente, à polícia e aos membros da guarda municipal, que se fazem presentes nos momentos em que os conflitos ultrapassam as questões de indisciplina. Não deveriam ser esses os profissionais a atuarem com tanta frequência nos cursos noturnos, uma vez que o espaço escolar tem a necessidade, principalmente, de pessoas que auxiliem no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Miguel Arroyo (2006) alerta que não se pode enxergar os jovens que frequentam as classes da EJA como aqueles que não tiveram sucesso no ensino regular, ou seja, *alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª a 8ª* (ARROYO, 2006, p.23). O autor fala de uma nova reconfiguração da EJA, em que os jovens devem ser vistos primeiramente nas suas potencialidades e não nas suas carências.

Entretanto, uma pesquisa de mestrado realizada por Carvalho (2012, p.1) indica alguns motivos da entrada dos jovens na EJA: a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. (CARVALHO, 2012, p. 1).

Observa-se, pelos motivos elencados, que o estigma do jovem da EJA é daquele que não teve sucesso no ensino regular. Já para Arroyo, as carências escolares da juventude que chegam à EJA revelam, na verdade, as necessidades sociais daqueles que são alijados. Apesar de todas as adversidades, eles procuram a escola em uma tentativa de encontrar novas escolhas e construir novos percursos. Trazem, também, uma bagagem de conhecimento de sobrevivência nas adversidades da vida, que Arroyo (2006, p.25) chama de *múltiplos espaços deformadores e formadores*, do qual os jovens participam, e acrescenta:

> Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens- adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA (ARROYO, 2006, p. 25).

O olhar mais positivo para a juventude na escola passa, primeiramente, pelo reconhecimento dos jovens como protagonistas e sujeitos do direito à educação. Não cabe também entender a EJA como elemento de salvação de uma juventude perdida e marginal. Enquanto os sujeitos que atua nessa educação pensarem dessa forma, os jovens continuarão a ser percebidos como uma ameaça e não como pessoas de direitos e deveres.

A pesquisa.

Para se ter uma base sobre o acesso e permanência dos alunos do CEJA foi levantado um questionário semi aberto, aplicado aos 19 alunos onde se elencou várias questões. Uma das questões referia-se ao número de faltas ocorridas durante o processo de escolarização desses alunos, abaixo o gráfico 01 que mostra o resultado dessa questão.

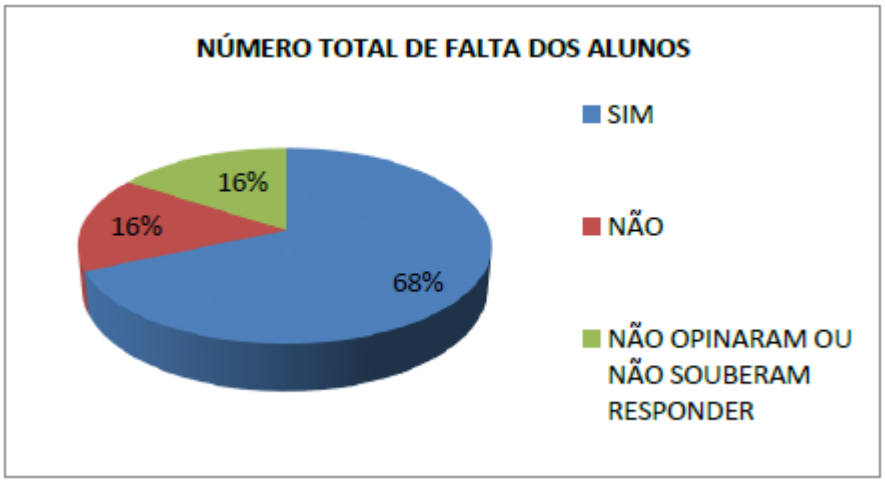


Gráfico 01 – Numero de faltas dos alunos do CEJA/2014. Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

Diante do questionamento: A comunidade escolar calcula o número total de faltas dos alunos? Na resposta observou-se que na grande maioria, os entrevistados disseram que sim um percentual de 68%, enquanto 16.% responderam que não, já 16% não souberam ou não opinaram nas respostas.

Dando prosseguimento aos questionamentos: A comunidade entende as faltas dos alunos? Segundo alguns alunos a comunidade escolar procura compreender as causas e calculam as faltas dos alunos. De acordo com a resposta de um aluno, [...] "sim, pois preocupamos com as nossas faltas, e precisamos estar sempre participando das aulas para que assim possamos aprender mais".

Em decorrência a analise questionada, se a comunidade escolar procura compreender as causas das faltas dos alunos. Em 89% disseram se preocuparem e querem saber o motivo das faltas. Sendo que 11% não responderam ou não quiseram opinar. Segundo um aluno [...] "A escola procura saber o porquê da ausência desse aluno, sendo alguns por causa de doenças, horário de trabalho ou por problemas pessoais".

Ao questionarmos se a escola procura analisar e atender os alunos com maior número de faltas, buscando resolver esse problema, 74% dos alunos responderam que sim, 16% que não e 10% não opinaram ou não souberam responder. Segundo afirmação de um aluno [...] "Sim, ao avaliar todas as faltas os professores entram em acordo com o aluno aplicando trabalhos, atividades extras classes ou apresentação dentro da sala de aula".

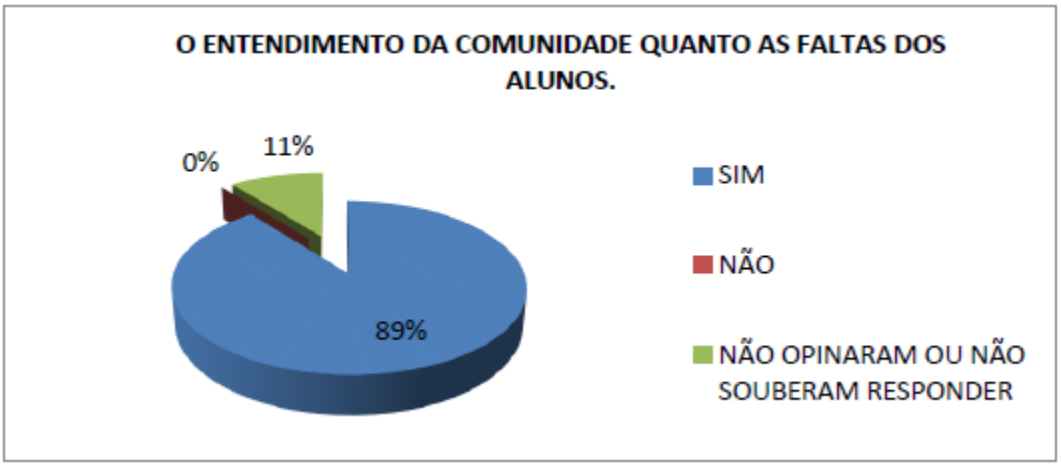


Gráfico 02 – O entendimento da comunidade quanto às faltas dos alunos . Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

Quando questionados se todas as pessoas que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e moram no entorno/bairro frequentam a escola regularmente, 16% responderam que sim, 68% disseram que não, 16% não opinaram ou não souberam responder. Na opinião de um aluno, [...] "não, pois a maioria dos alunos não vão à escola por falta de interesse".

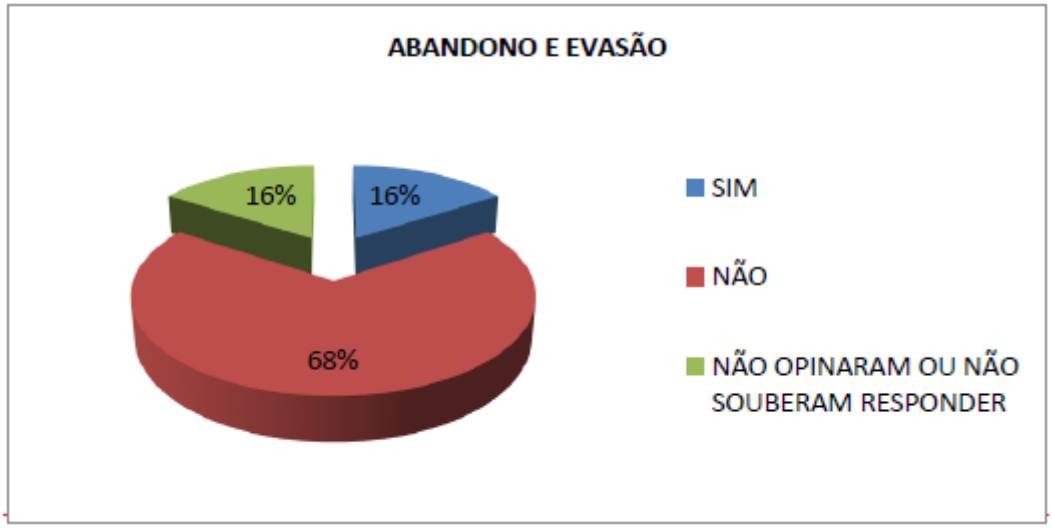


Gráfico 03 – Evasão e abandono.Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

Diante dos dados coletados e das justificativas dos alunos entende-se que a falta de interesse dos mesmos em frequentar a escola é bastante relevante, entende-se que seja questões pessoais. Questionamos se a comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola, 53% responderam que sim, 26% disseram que não e outros 21% não opinaram ou não souberam responder. Na opinião de um dos alunos [...] "A escola procura saber dos outros alunos por qual motivo o colega de sala abandou a escola".

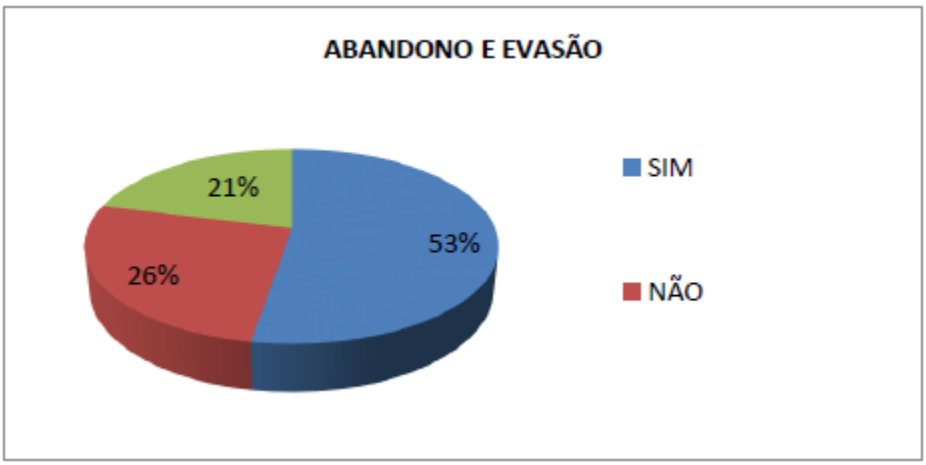


Gráfico 04 – A comunidade tem conhecimento de abandono e evasão?Fonte: Pesquisa in loco. Org.

Custódio, Keli Luz/2014.

Observa-se que a comunidade escolar procura informações sobre os motivos que levam um estudante abandonar a escola.

Quando questionados se a comunidade escolar busca compreender as causas do abandono ou da evasão, 37% disseram que sim, 37% responderam que não e 26% não opinarão ou não souberam responder. Na opinião de um aluno, [...] "Sim, a escola busca informações para ter conhecimento sobre o motivo que levou o aluno abandonar a escola, e procura ajudar quando possível". Já na opinião de outro aluno, "Não, pois ninguém pode fazer nada, quando se trata de problemas pessoais". O gráfico abaixo nos mostra essa ideia. Vale ressaltar que embora não seja o objetivo do trabalho, mas questionar o que a escola tem feito pra evitar o abandono? Como a escola tem pensado esse abandono? São discussões que dão margem para outra pesquisa.

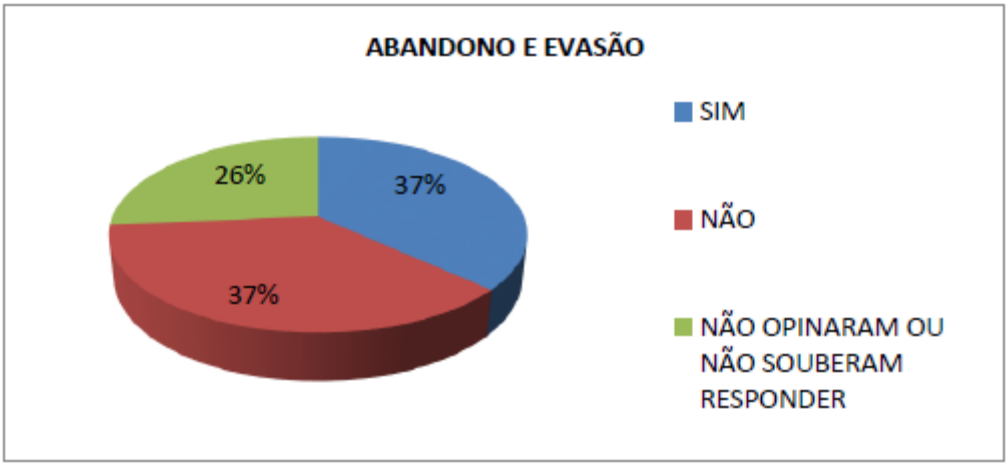


Gráfico 05 – Conhecimento da comunidade quanto à causa do abandon escolar.Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

Ao analisar os alunos que estão divididos entre o não e o sim, observa-se que a comunidade escolar busca e tenta compreender, no entanto nem sempre pode ajudar ou até mesmo interferir quando se trata de questões particulares.

Ao questionar os alunos se a escola adota alguma medida para trazer de volta alunos que evadiram ou abandonaram a escola, essas medidas têm gerado bons resultados, 47% responderam que sim, 32% disseram que não e 21% não opinaram ou não souberam responder. De acordo com a resposta de um aluno [...] "Sim, pois a escola possui o telefone para conta to e endereço, com isso a comunidade escolar entram em contato com o aluno".

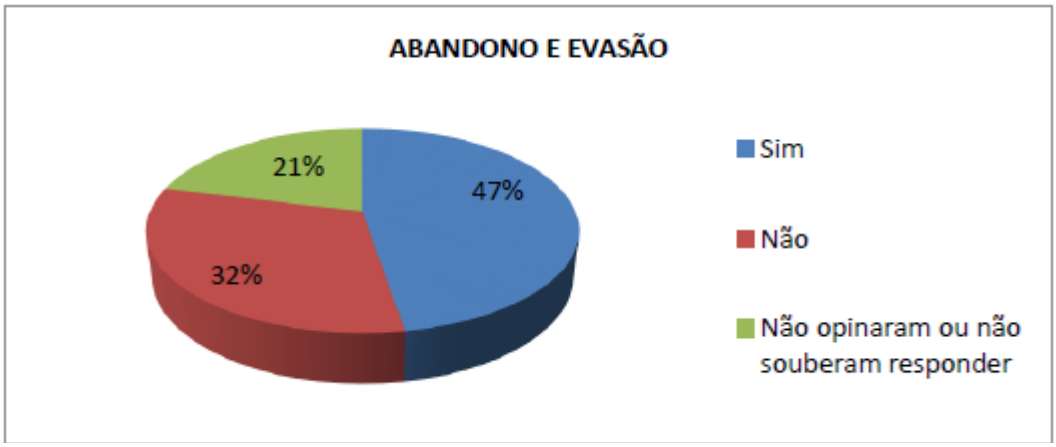


Gráfico 06 – As medidas adotadas pela escola e sua efetividade.Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

De certa maneira os alunos percebem o esforço que a escola faz para permanecerem no ambito escolar e para terem um bom sucesso. Segundo a escola os educadores tende a colaborar e ajudar esse alunado que tem um percentual de faltas, em alguns casos sendo devido a problemas pessoais ou particulares, que o aluno esteja enfrentando no momento.

A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que são reprovados a cada ano no CEJA, 74% responderam que sim, 16% que não e 10% não opinaram ou não souberam responder. O aluno respondeu que [...] "Através das faltas ultrapassadas ao percentual correspondente a 75% estão reprovados os alunos".

Quando perguntados se a escola costuma fazer campanhas juntamente com a comunidade para que todos que estão fora da escola se matriculem 47% dos entrevistados responderam que sim, 32% que não e 21% não opinaram ou não souberam responder. A resposta de um aluno nos diz [...] "Que a escola procura buscar esses alunos para estudar e pensar em um futuro melhor".

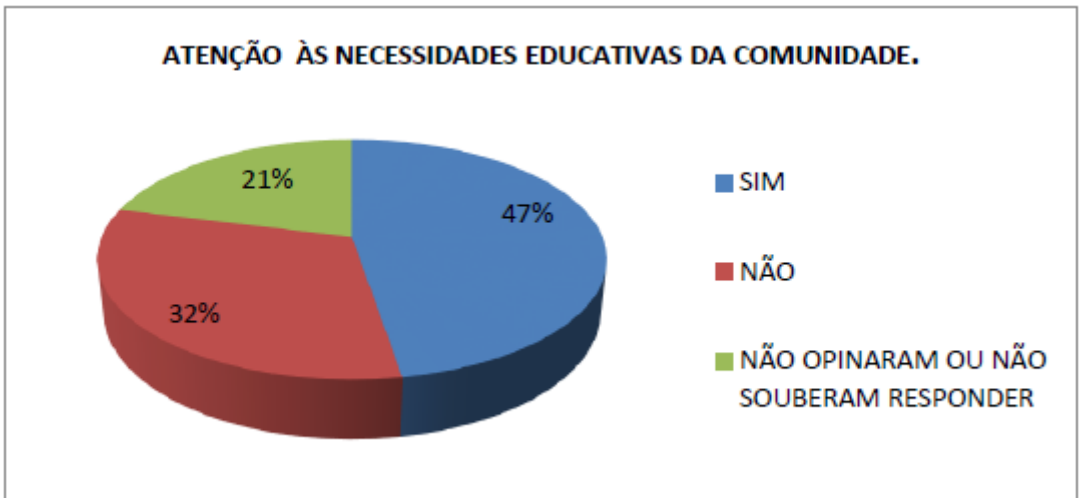


Gráfico 07- Atenção as necessidades educativas da comunidade. Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

De acordo com a coordenadora, [...] "Todo inicio de ano letivo o CEJA faz campanhas via meios de comunicações locais sendo eles, rádios, carros de sons, televisão. E ainda por meio de mutirões feito pelos professores, com o objetivo de resgatar e buscar os alunos para que possam compreender que somente através da educação é que seremos melhores cidadãos".

A escola convoca e atende jovens e adultos analfabetos, 79% disseram que sim, 5% que não e 16% não opinaram ou não souberam responder. O aluno respondeu [...] "Que a escola procura ajudar aqueles que um dia estudou a retornar à escola". O gráfico 08 nos mostra esse questionamento.

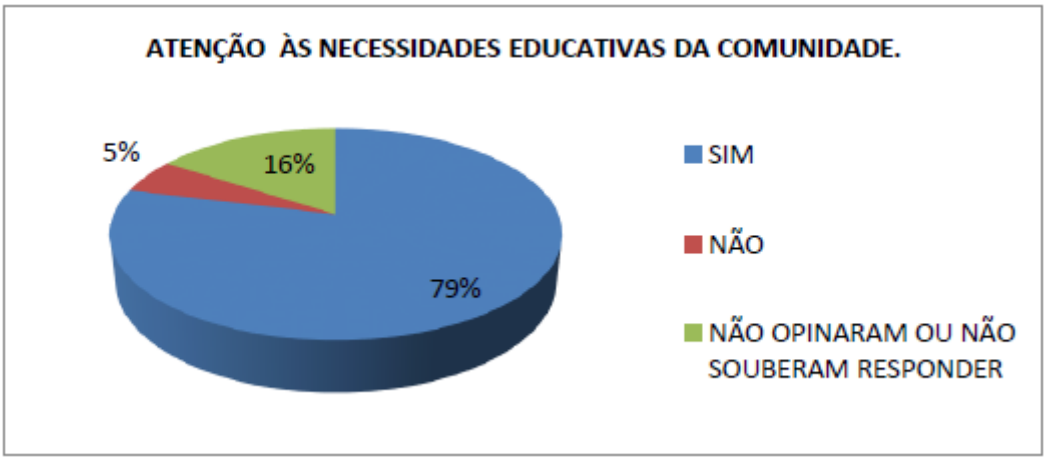


Gráfico 08 – Conhecimento a respeito da convocação dos alunos. Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

Conforme as Orientações Curriculares, A prioridade na educação de Jovens e Adultos é para que todos aqueles que um dia não tiveram a oportunidade de estudar ou que estudaram, mas por condições adversas abandonaram assim seus estudos a carga horária é diferenciada conforme sua necessidade e as atividades são interdisciplinares trabalhadas de acordo com a necessidade de cada aluno ali matriculado.

A escola procura encaminhar para outros estabelecimentos de ensino aqueles que não conseguem atender, conforme pesquisa realizada 37% disseram que sim, 47% que não e 16% não opinaram ou não souberam responder. Observe o gráfico 09.

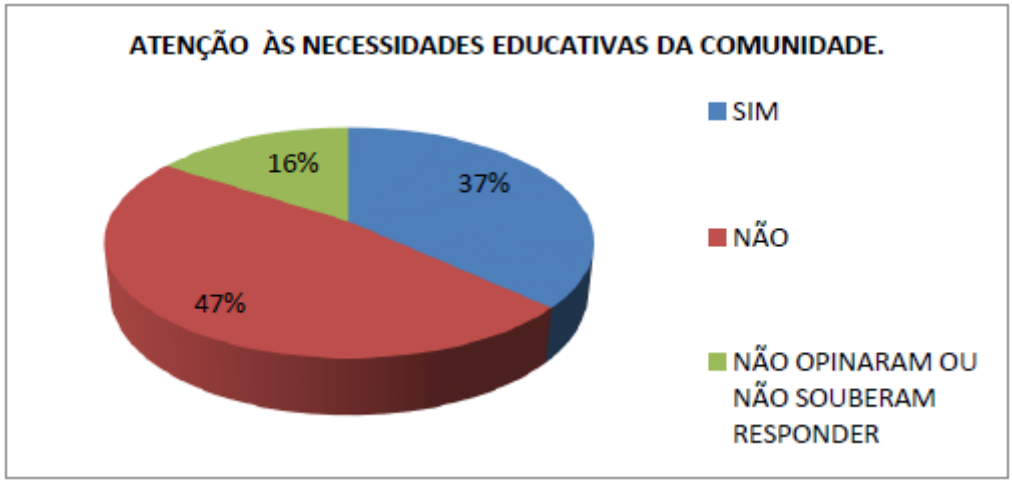


Gráfico 09 - Conhecimento a respeito de transferências de alunos.Fonte: Pesquisa in loco. Org. Custódio, Keli Luz/2014.

Segunda a coordenadora, [...] "Conforme o percentual das respostas obtidas pelos alunos, o CEJA não encaminha os seus estudantes para outras instituições, pois a mesma possui uma metodologia voltada a cada tipo de aluno com o ensino adequado a cada um de acordo com o seu nível de aprendizado".

Considerações finais

Apesar dos avanços ocorridos na Educação de Jovens e Adultos, o acesso e permanência desses alunos dependem diretamente de uma educação em conjunto com a Secretaria de Educação –SEDUC/MT. Onde todos possam falar a mesma língua em relação à educação. Conforme ao PPP. 2010 [...] "pois se tratando de uma educação diferenciada onde se acomoda toda a classe social independente de sua cultura, raça, etnias ou religião formando-se assim cidadãos de bens com o propósito em beneficiá-los

com uma aprendizagem interdisciplinar, visando o sucesso do aluno, com a contribuição dos professores e alunos". Já que é entendido que a visão de mundo que o professor possui sobre si mesmo e sobre seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares.

Diante disso compreendeu-se que ambas as partes precisam contribuir para um bom desenvolvimento escolar, ou seja, para que o aluno tenha acesso e que permaneça na escola, eles precisam interagir-se, onde cada um possa desenvolver suas habilidades, conforme seu nível de aprendizagem obtida em sala de aula. Para que assim ao saírem de lá estejam prontos a fazerem parte de uma sociedade justa, buscando a cada dia melhorar o meio em que vive.

Referencial bibliográfico

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues: Acesso e Permanência com Sucesso: A avaliação Escola do Aluno: Disponível em www.educacaodejovenseadultos.com.br Salvador. BA. Acesso em 04/08/2014 às 18h46min.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

GUILHERME, Maria Alair: Sucesso do Aluno: Ainda o Grande Desafio: Disponível www.diaadiaeducacao.pr.gov.br acesso em: 04/08/2014 às 18h55min.

LEÃO e NONATO. Políticas publicas, juventude e desigualdades sociais: Uma discussão sobre o pro jovem urbano em Belo Horizonte. 2012. Disponível em: www.projovem.gov.br Acesso em: 22/09/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização a Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea/Marta Kohl de Oliveira, Teresa Cristina Rego, Denise Trento R. Souza, Organizadoras. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta: teoria & tendências/ Ulisses F. Araújo).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CARGO DE GESTOR

Gisélia da Silva Fonseca
(UFMT/CUR)
giseliafonseca35@hotmail.com

Maria Pina de Souza Santana
(UFMT/CUR)
mpsantana31@gmail.com

Aline Fernanda de Souza
(UFMT/CUR)
nine.fe@hotmail.com

GT 18 - Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O presente trabalho propõe um estudo acerca da gestão democrática da educação básica a partir das concepções apresentadas pelos gestores das escolas estaduais do município de Pedra Preta /MT, com o objetivo de compreender como estes sujeitos concebem a gestão democrática no seu fazer cotidiano e que relação eles conseguem estabelecer com a realização de sua função, tendo como base as discussões realizadas por Ferreira (2004), Dourado (2003), entre outros. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa através de um levantamento bibliográfico e coleta de dados realizada por meio da utilização de questionário, aplicado aos gestores. Neste questionário além de outras perguntas continha a seguinte: Como você compreende o papel de um gestor na educação básica na atualidade? Os resultados dessa pesquisa demonstram certo consenso dos gestores no que diz respeito às contribuições que a gestão democrática fornece para solução conjunta dos problemas através da adoção de procedimentos pautados na ética e respeitando sempre a condição humana do coletivo no exercício do cargo de gestor.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação Básica. Gestor.

A gestão democrática e a gestão da educação básica

Buscando esclarecer como os gestores das escolas estaduais de Pedra Preta/Mato Grosso, exercem a função de gestor e que relação eles conseguem estabelecer entre a realização de sua função e a Gestão Democrática, iniciamos a persente discussão pelo viés das interfaces da Gestão, a partir de uma reflexão

dialógica tomando como base alguns teóricos que discutem a Gestão Democrática e o papel do gestor na Educação Básica.

Desse modo, Ferreira (2004) no oferece a seguinte definição de Gestão:

> Gestão do latim *gestio-õnis,* significa ato de gerir, gerencia, administração. Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desarfirmam os princípios que geram, no qual a gestão da educação se destina a promoção humana, a garantir uma qualidade mediação no "seio" da prática social global (FERREIRA, 2004, p.306).

Nesse sentido entendemos que a gestão e nesse caso em específico da escola não é neutra, uma vez que se constitui enquanto processo de idas e vindas de ações coletivas, pautadas num aprendizado de participação, convivência, solidariedade e respeito ás diferenças.

Por se configurar como prática social, a gestão da escola é também um ato político, daí a necessidade emergente da adoção de uma posição política diante das alternativas que permeiam as escolhas e as decisões da escola.

Sobre isso coadunamos com Sacristã *apud* Ferreira (2004) ao afirmar que:

> A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidencia o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo. (SACRISTÃ, 1995, p.15apud, FERREIRA, 2004, p.307)

Compreendemos que as tensões e contradições presentes no fazer cotidiano de um gestor é algo inerente à própria posição ocupada por este e que a gestão democrática faz parte de um contínuo processo de luta, haja vista que historicamente a gestão democrática da educação foi ganhando força e aliados através de muitas lutas políticas e sociais em defesa de uma educação sistematizada e de qualidade.

Sendo assim, entendemos que gerir a partir de princípios democráticos favorece o processo de autonomia das unidades escolares, gera maior liberdade de expressão e participação por parte dos sujeitos nas tomadas de decisões, co-responsabiliza esses sujeitos dentre muitos outros importantes fatores decorrentes desse processo.

Vale ressaltar, que no estado de Mato Grosso onde se localiza o município de Pedra Preta, os gestores escolares são escolhidos pela comunidade escolar, via eleição livre e direta. Nesse sentido a participação ativa, consciente e compromissada dos sujeitos envolvidos com a escola, começa pelo processo eletivo.

O trabalho de um gestor se pauta basicamente em atividades oriundas tanto de dimensão política quanto técnico-administrativa, muito embora essas dimensões não se sustentem somente no caráter técnico. Pois se partimos do pressuposto de que educação escolar é uma prática social de caráter político, imaginamos que o cotidiano do trabalho de um gestor exige dele flexibilidade, uma vez que este enfrenta diversas formas de relações com a comunidade escolar e conflitos em seu trabalho o que gera muitas possibilidades de atuação, onde suas concepções e adoção de posturas favoreceram ou não o rompimento com as práticas burocráticas, hierarquizadas e conservadoras, tão distantes de uma gestão que se diga democrática.

Nesse sentido, Dourado (2003), afirma que o diretor, na perspectiva democrática, deve promover suas ações e exercitar sua função na direção da construção de instâncias democráticas, através do exercício do partilhamento do poder, da organização e mobilização da comunidade escolar, da incorporação de um papel de articulador da democracia da/na escola, contribuindo assim para a construção e efetivação de uma escola pública de fato democrática.

A identidade da escola reflete a ação do gestor e dos membros que dela fazem parte, não perdendo de vista que o ambiente sociocultural também influencia na construção dessa identidade escolar, uma vez que todas as instituições que compõem a sociedade estão presentes na escola, citamos como exemplo as religiões, tradições, etnias, famílias entre outros. Daí a necessidade da escola respeitar e compreender

esse ambiente sociocultural, através de contínuas e profundas buscas de transformações nas relações sociais, no mundo do trabalho, na formação de conteúdos e novas formas de organização e gestão da educação.

Desse modo, cabe ao perfil do gestor escolar conduzir a escola de forma interdependente, de acordo com as orientações da Secretaria Estadual de Educação, ficando sob sua responsabilidade a coordenação das atividades dos profissionais lotados na escola, averiguando o desempenho regular de suas atribuições e garantindo assim a execução da proposta pedagógica com qualidade.

O gestor deve também conhecer suas atribuições legais, bem como as dos cargos que ocupam os servidores sob sua responsabilidade, além de possuir conhecimento acerca das legislações municipal, estadual e federal no que diz respeito a educação.

Fonseca (2003), nos auxilia nesse processo de entendimento a respeito do gestor e seu caráter de liderança, ao realizar a seguinte afirmação, :

> [...] a liderança constitui o elemento básico para que a escola possa construir seu projeto e que possa administrar suas carências financeiras com iniciativas próprias ou [...] a liderança vem sendo apontada como elemento nuclear para o fortalecimento da autonomia escolar, sendo atribuída, prioritariamente, ao diretor. Documentos oficiais [...] apontam para a necessidade de capacitação de diretores como fator determinante para a eficácia do atendimento escolar, pela capacidade de neutralizar o centralismo burocrático e para garantir um serviço mais condizente com as propostas descentralizantes da atual política educativa. (FONSECA, 2003, p. 305).

Nessa perspectiva nos lançamos na tarefa de analisar se os gestores entrevistados para essa discussão evidenciam, na sua fala e prática diária, um perfil de gestão democrática e participativa. Para atender a essa pretensão, a seguir nos dedicaremos à análise dos dados elencados na pesquisa de campo, confrontando-os com as discussões até aqui realizadas.

Contribuições da gestão democrática para o cargo de diretor

Os gestores partícipes dessa pesquisa atuam na rede estadual de ensino do município de Pedra Preta/MT, para os quais foram aplicados questionários contendo dentre as perguntas realizadas a seguinte: Como você compreende o papel de um gestor na Educação Básica na atualidade?

Nesse sentido, quando indagados sobre o que eles compreendem por papel do gestor na Educação Básica, responderam o seguinte:

Tabela 1. Papel do gestor na educação básica de acordo com os diretores

Nº de entrevistados	Papel do gestor na atualidade
Diretor (a) 1	O papel do gestor é fundamental em qualquer instituição de ensino, pois é o responsável pela organização da escola, onde faz a ponte entre diversas áreas e por coordenar o trabalho da equipe, tendo como foco o aprendizado dos educandos. O gestor na maioria das vezes sai da sala de aula para assumir a função para a qual foi escolhido "democraticamente" sem ter ideia da dimensão e da abrangência de ser. Portanto surgem muitas situações diferenciadas de gestão da escola, que consequentemente se refletem na atuação de toda a escola e na sua função precípua: a promoção da aprendizagem do aluno.
Diretor (a) 2	Eficiência e democracia são os conceitos de um gestor. Virtude e direito a coletividade gera todo o potencial necessário para que se conduza esse papel. Esse lugar é ocupado por uma pessoa pesquisadora de compromisso e transparência em toda prestação de contas. O conjunto de segmentos que levam o gestor a se destacar, sua competência é fundamental, pois caminha mostrando o compromisso assumido diante da clientela que compõe a unidade escolar.
Diretor (a) 3	O gestor tem o papel de promover a integraçãoentre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e também de viabilizar todas as condições necessárias ao trabalho dos profissionais e a aprendizagem dos alunos.

Fonte: dados coletados com diretores das Escolas Estaduais do Município de Pedra Preta /MT, pesquisa realizada em maio de 2014, pela graduanda do 4°ano de Pedagogia UFMT/CUR/2014.

Para os gestores entrevistados, o papel do gestor se baseia na solução conjunta de problemas, numa gestão coletiva, norteada em ações e procedimentos relacionados em valores e ética, respeitando sempre a condição humana da sua equipe.

Posto isso, Aquino (2008) destaca que as atribuições do diretor escolar são:

> [...] um conjunto de ações que envolve grande responsabilidade e exige domínio de conhecimentos

> específicos. A direção da escola precisa ter conhecimentos que fundamentam e instrumentalizam as questões pedagógicas e administrativas do dia-a-dia da vida escolar. Sendo que no caso das escolas públicas somam-se outros conhecimentos especializados, pois está previsto um processo de "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" (artigo 15 da LDBEN). Lembrando que essas ações devem ser geridas em ambiente democrático e contando com a participação da comunidade escolar e local. (AQUINO, 2008, p. 257-258).

Sendo assim, pensar em gestão democrática, e nesse caso a partir da função do gestor na escola, implica em considerar que a gestão democrática na escola se constitui num processo de construção e reconstrução das ações cotidianas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Lígia Maria Leão de. **A gestão democrática nas instituições de educação infantil:** Questões para pensar a formação de gestores. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set 2008/fev 2009.

DOURADO, L. **Gestão escolar democrática** – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. **A gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola.** Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto acessado em 10/10/2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S.(orgs.) **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed.São Paulo: Cortez,2004.p.295 – 316.

FONSECA, M. Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos CEDES**. v. 23, no 61, Campinas,dez, 2003.

ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS REDES PÚBLICAS: PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

Luciana Maria Klamt
(Universidade Federal de Mato Grosso – Mestranda)

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

O estudo versa sobre a participação dos professores nas eleições ou escolha de diretores, nas escolas das redes públicas de ensino de Campo Verde – MT. O espaço pesquisado é a rede pública municipal e a rede pública estadual deste município. Paro (1996) é claro ao enfatizar que a simples nomeação para diretor como cargo de confiança é uma prática clientelista e patrimonialista. Já a eleição, um dos tripés da Gestão Democrática segundo esse mesmo autor, faz da escola um espaço de gestão compartilhada.Buscamos compreender os motivos que levam os professores a participarem de forma tímida nos processos que tem os diretores das escolas em que atuam indicados e nomeados ou eleitos. Para analisar essa realidade buscamos subsídios teóricos em autores como Dourado (1998, 2002, 2004) Kosik (1976), Neto (2008), Oliveira (2008 e 2009), Paro (1996, 2001 e 2008) e Silva (2008). Os procedimentos metodológicos do estudo empírico referem-se à pesquisa de campo com abordagem predominantemente qualitativa. Os instrumentos aplicados foram questionários e entrevistas semi-abertas, através dos quais percebe-se que apesar do reconhecimento por parte dos professores pesquisados de que a eleição é a melhor forma de escolher um diretor escolar, uma parte considerável desses mesmos sujeitos declara que a existência ou não de eleições em nada influencia na qualidade da educação, revelando as contradições existentes no interior da escola.

Palavras chave: eleição de diretores, participação, professores

Texto

Nosso foco é a participação dos professores nas eleições ou escolha de diretores, nas escolas das redes públicas de ensino de Campo Verde – MT. O espaço pesquisado é a rede pública municipal e a rede pública estadual deste município.

Pesquisamos a participação dos professores da rede municipal de ensino, sabendo que entre esses professores, o diretor ainda é escolhido e nomeado pelos poderes constituídos para

exercer essa função como cargo de confiança. Também nos interessa a participação dos professores da rede estadual de ensino, sendo que nessa há eleições para diretores de escola a cada 2 anos. Paro (1996) é claro ao enfatizar que a simples nomeação para diretor como cargo de confiança é uma prática clientelista e patrimonialista, através de tal sistemática os poderes de quem nomeia podem se perpetuar para dentro da escola de forma alheia aos interesses daquela comunidade. Já a eleição, um dos tripés da Gestão Democrática, segundo esse mesmo autor, faz da escola um espaço de gestão compartilhada, quando o poder é partilhado atendendo às necessidades das pessoas que a concretizam.

Com este panorama como pano de fundo, buscamos compreender os motivos que levam os professores a participarem de forma tímida nos processos que tem os diretores das escolas em que atuam indicados e nomeados ou mesmo eleitos.

Para analisar essa realidade buscamos subsídios teóricos em autores como Dourado (1998, 2002, 2004) ,Kosik (1976), Neto (2008), Oliveira (2008 e 2009), Paro (1996, 2001 e 2008) e Silva (2008). Os procedimentos metodológicos do estudo empírico referem-se à pesquisa de campo com abordagem predominantemente qualitativa.

A coleta de dados deu-se em 5 das 12 escolas (42%) da rede municipal de ensino de Campo Verde, durante os meses de junho e julho de 2013. E em 4 das 6 escolas (66%) da rede estadual.Os instrumentos aplicados foram questionários e entrevistas semi-abertas. Da rede municipal de ensino levantamos a opinião de 32 professores efetivos, em 5 escolas diferentes, todas da zona urbana do município. Já da rede estadual de ensino recolhemos a opinião de 20 professores efetivos de 4 escolas dessa rede.

A maioria desses professores já cursou além da graduação, pelo menos um curso de especialização latussensu, em instituições privadas, tendo finalizado essa formação a pelo menos 2 anos.

Chegou-se a resultados que trazem uma série de informações que nos permitem perceber que os professores da rede municipal apresentam nenhuma ou pouquíssima resistência ou questionamento à forma como os diretores são conduzidos ao cargo, mesmo onde esses eram completamente alheios à realidade da instituição antes de assumirem a direção. Esses professores declaram ainda ter ciência de que não influenciam na escolha do dirigente da escola onde atuam.

Outra constatação é a de que os professores da rede municipal elegem, em primeiro lugar, a influência política como critério de escolha para a ocupação do cargo de direção de escola. Apesar do reconhecimento por parte dos professores pesquisados de que a eleição pela comunidade escolar é a melhor forma de escolher um diretor escolar, uma parte considerável desses mesmos sujeitos declara que a existência ou não de eleições em nada influencia na qualidade da educação, revelando as contradições existentes no interior da escola.

Já entre os professores da rede estadual constata-se que todos os sujeitos pesquisados já participaram de pleitos eletivos nas escolas em que atuam, porém apenas 2 dos 20 questionados já se candidataram ao cargo, percebe-se na realidade pesquisada uma frequente repetição das mesmas pessoas concorrendo ao cargo de diretor.

Os professores que nunca disputaram uma eleição declaram que não o fizeram por considerar-se incapaz para exercer a função ou por considerar a remuneração muito baixa para as responsabilidades do cargo. Apesar dessa pouca participação, a maioria absoluta declarou que prefere a gestão democrática e que a forma ideal de escolha de diretor de uma instituição escolar é a eleição, destacando ainda que o fato de ter um diretor eleito melhora a qualidade da educação, melhora as condições de trabalho dos professores e a relação entre a escola e a comunidade escolar.

Os dados levantados revelam que apesar do professor reconhecer a importância das eleições para diretor, percebe também que dentro do modelo de gestão administrativa imposta pelo governo federal, o diretor e a própria comunidade escolar sente seu poder esvaziado, quando o diretor é apenas um representante que executa os modelos impostos pelo sistema (OLIVEIRA, 2009), ou seja, mesmo um diretor eleito tem sua ação muito limitada.

Nesse cenário, mudanças serão possíveis se entendermos a importância da participação como um exercício que busque a escola que atenda aos interesses da sua comunidade, entendendo a escola como uma instituição com finalidades bastante claras na nossa sociedade, ela atua, sob um aspecto, para que os saberes produzidos pela humanidade sejam compartilhados entre os homens, conforme Paro (1992, p. 39), "[...] a escola como o local onde se busca, de forma sistemática e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido". Para além do conhecimento, Neto entende

> A escola como instituição é responsável pelo reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico, mundo da vontade e da aquisição dos conhecimentos que constituem a herança social que cada um recebe ao ser transformado em sujeito cultural . O homem é formado para a ação, a aceitação do outro, a noção de limites e para construir a noção de dever. Nesse plano, ingresso no que se deve entender como a formação e desenvolvimento dos princípios da ética, necessária a todos os homens. Somente nesse plano pode-se considerar completa a tarefa do que se diz por educação. (NETO, 2008, p. 521)

Temos então a escola para muito além da apropriação do conhecimento, sem diminuir esse importante atributo, a escola se preocupa com a formação deste “sujeito cultural”, configurando assim a função social da escola. As experiências vivenciadas na escola contribuem para essa formação coletiva e individual, ao mesmo tempo. O sujeito enquanto aprende sobre si, suas possibilidades, limites e avanços, aprende também sobre o viver com o outro, as possibilidades, limites e avanços possíveis considerando a sua característica de viver em sociedade.

Ao pensar na qualidade dessa educação que é formação coletiva e individual, precisamos avançar na compreensão dessa qualidade, pois está intrinsecamente ligada ao que queremos alcançar como sociedade. Se privilegiamos a reprodução de conhecimentos, construímos uma sociedade focada no conhecimento,e da forma como o fazemos, é um conhecimento individualizado. Isso acontece em detrimento da formação de homens e mulheres que buscam a vida coletiva e colaborativa, com condições mais igualitárias e dignidade, ao pensar a educação precisamos pensar no nosso ideal de sociedade.

Ao pensarmos em uma sociedade alicerçada em pilares de interesse comum, igualdade de oportunidades, cooperação entre grupos sociais, remetemos nosso pensamento à uma sociedade democrática, onde o interesse comum suplante o individual. E é dentro dessa sociedade que precisamos pensar a escola, uma instituição que se constrói e reconstrói diariamente através de suas relações e dos embates entre seus sujeitos sociais. Se não atentarmos para os aspectos que podem nos conduzir à construção dessa sociedade que

almejamos, estamos fadados a continuar trabalhando na educação que prepara somente para a sociedade capitalista, para o mercado e para a competição individual, onde as coisas tem mais valor do que as relações e as pessoas, pois

> Na sociedade capitalista são as coisas que movem as relações sociais de produção. Uma “coisa”, diga-se, produto do trabalho, tem a capacidade de, diante das pessoas, “dizer”que vale algo, como se essa fosse uma característica intrínseca a ela. De fato, a “coisa” tem capacidade humana; entretanto, essa capacidade não é dela propriamente, mas foi sugada de relações humanas, e só porque há reificação das relações sociais de produção é que acontece a personificação das coisas. (OLIVEIRA, 2006, p. 81)

Uma sociedade democrática, que vá além do que já temos instituído, como o direito ao voto, precisa pensar em uma escola democrática, com vivências democráticas, em que todos tem oportunidade de expressar sua opinião e vontade, o interesse coletivo supere o individual, as relações de dominação sejam superadas e a autonomia seja exercida.A escola precisa lutar para ir além de processos burocráticos, que expressam uma democracia aparente, pois, conforme Neto

> A democracia não se dá apenas como direito ao voto, mas se consolida além do voto e o extrapola pela fiscalização, pela participação, pela luta constante, como ação e processo de articulação das forças organizadas da sociedade, significando a vontade de saber e a abertura para ousar. (2008, p. 525)

A gestão democrática só se constituirá como um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se for concebida como um mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas e de fortalecer o exercício crítico da cidadania entre todos que integram a comunidade escolar, num exercício de superação da estrutura autoritária com a efetiva participação dos envolvidos, entre esses os professores tem fundamental importância, ao

exercer sua autonomia e criticidade, disponibilizando-se para exercer a liderança nas instituições em que atuam.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. . In: FERREIRA, Naura S. Carapeto N. S. & AGUIAR, Márcia A. S. M. A. (orgs). Para onde vão a orientação e supervisão educacional? Campinas /SP: Papirus, 2002.

_____. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. & AGUIAR, M. A. Retrato da escola no Brasil. Brasília: CNTE, 2004.
KOSIK,Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

NETO,Odorico Ferreira Cardoso. **O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola.** Revista da Educação Pública. Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 509-526, set.-dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **As Políticas Educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE. v. 25, p.197-209, mai/ago.2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
_____. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia.** Campinas – SP: Papirus, 1996.

_____. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública.** Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

SILVA, Rose Cléia Ramos da.**Conselhos Escolares e Democracia: lemas e dilemas.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO

Elisângela Pereira Alves
(Mestranda no Programa de Pós-graduação da UNEMAT)
elialves.pereira30@gmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Este texto aborda de maneira sucinta os desafios da educação pública no contexto da sociedade globalizada, neoliberal, como caminho para a transformação rumo a uma sociedade com igualdade de oportunidades para todos/as. Aborda a construção da Gestão Democrática deMato Grosso e modelos que provocam alterações em seu papel.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública, Gestão Democrática, SIGA.

As transformações sociais que acompanhamos dia-a-dia adentraram espaços como o comércio, a saúde, e é claro, a educação, que por meio da escola pública, tenta acompanhar este período de crise e/ou de avanços, sobretudo o tecnológico, sob o argumento de formação para o mercado de trabalho. Assim sendo, pensar a reforma da escola pública na atualidade requer pensá-la no contexto de transformações do mundo da produção e do trabalho, assim como na responsabilidade do Estado.

A década de 1990 é marca por reformas influenciadas pelo neoliberalismo.

> Essas reformas foram orientadas por organismos internacionais que defendiam novas formas de gerenciamento. [...] As ações desenvolvidas pela política neoliberal pautam-se na desobrigação do Estado com as políticas sociais. (TABORDA, 2009, p. 26)

Um avançona educação é a garantia constitucional, em 1988, da gestão democrática como princípio da educação pública e, de leis complementares nas demais esferas de governo,

que “demandou intensas lutas da sociedade civil organizada, compreendida aqui por entidades acadêmicas e sindicais da década de 1980”. (COSTA, 2011, p.40).Esta conquista significou a condição de atribuir autonomia à escola, permitindo à comunidade o direito de participar na tomada de decisões, ainda que possamos perceber desafios a serem enfrentados para a sua efetivação, pois, ao se analisar o sistema público educacional vê-se um perfil técnico, aplicado à função dos/as gestores/as de escola, programas que conduzem a educação para um sistema de gerenciamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (1996), em seu artigo 14, assegura a gestão democrática nas escolas, ao dizer que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme seus princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e locar em conselhos escolares ou equivalentes.

Dentre tantas mudanças no ensino público, um novo modelo de gestão adentra o espaço educacional, é a denominada Nova Gerência Pública (NGP), ou, gestão gerencialista na educação, “baseada em um modelo de administração caracterizado pela hierarquização, verticalização dos sistemas, burocratização dos processos e realizada, predominantemente, mediante o controle.” (NETO e CASTRO, 2011, p. 751).

Estas reflexões conduzem-nos a indagações, entendendo a gestão democrática como uma conquista que hoje aparece ameaçada, tais como: como a gestão democrática é definida nos documentos da SEDUC? O gerencialismo tem influenciado a organização e gestão da educação pública em MT? De que forma?O paradigma de gestão da educação pública de MT foi alterado com a reforma e reestruturação no papel do Estado a partir dos anos de 1990?Os princípios da gestão democrática têm sido minimizados com uma possível introdução do gerencialismo na escola pública de MT? Como o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (modelo gerencialista e tecnológico) vem alterando o papel de gestores,

servidores, professores e Conselho Deliberativo Escolar? Estas questões serão respondidas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado em educação no PPGEDU/UNEMAT.

Desta forma,segundo Santana (2012, p. 03), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), no intuito de melhorar a qualidade da educação, implantou o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), de forma experiencial,no ano de 2010. O SIGA pertence ao GED (Gestão Educacional) que engloba o SIGEDUCA (Sistema Integrado de Gestão Educacional), que é um sistema utilizado via web. Este modelo foi criado a partir da experiência de gestão que o Estado manteve durante parceria com o Instituto Ayrton Senna, no Programa de Gerenciamento Circuito Campeão, no ano de 2007. O objetivo do programa era a coleta de informações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no campo gerencial e pedagógico.

Assim, o presente trabalho configura-se num projeto de pesquisa que visa estudar as implicações do SIGA para a educação pública em Mato Grosso, no município de Cáceres e numa escola do campo em Mirassol D’Oeste e, entender como se dá a aplicação da lei de gestão democrática na escola pública. E ainda, esta pesquisa visa analisar os mecanismos da gestão gerencial, no viés tecnológico, que vem sendo implantado em Mato Grosso, para que possamos ao final, compreender o paradigma de gestão vigente.

A partir destas considerações, a pesquisa terá como sujeitos os/as profissionais da educação da rede pública estadual de Mato Grosso, no município de Cáceres, na Escola Estadual Criança Cidadã e na Escola Estadual Madre Cristina, no assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D`Oeste; membros dos Conselhos Deliberativos das referidas escolas; da Secretaria de Estado de Educação; do Centro de Formação e Atualização de Professores do município de Cáceres e; Assessoria Pedagógica dos municípios envolvidos na pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida na abordagem crítico-dialética, levando em consideração a definição de Gamboa (2007, p. 115) de que “a dialética considera os fenômenos em permanente transformação [...]. Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação.” É desta forma que nos propomos a pesquisar o SIGA, analisando os momentos pelos quais passou, desde sua elaboração até sua consolidação em todo o Estado de Mato Grosso e suas possíveis transformações ocasionadas no processo educacional.

Assim, a pesquisa tem caráter qualitativo. Esta escolha se dá porque a pesquisa qualitativa "pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas e características ou comportamentos"(RICHARDSON 2008, p. 90).

Para sua fundamentação teórica serão utilizados referenciais de autores que abordam a temática estudada, tais como Dalila Oliveira (2008, 2009), Harvey (2011), Mészaros (2008), Paro (2000), Gentili e Silva (1994) e muitos outros que embasarão nossas discussões.

Ainda, para o desempenho da pesquisa, far-se-á necessária a utilização de análise de documentos, para que possamos melhor compreender a lógica sob a qual se estrutura a implantação do SIGA em Mato Grosso. Como o objeto situa-se na realidade capitalista e pelo fato desta sociedade ser marcada pela contradição, tal como a categoria de totalidade esta é fundamental para a compreensão e análise do objeto de estudo. Cury diz que "A contradição não se limita [...] a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana." (1992, p. 31).

Como nada é isolado, as relações e interações do objeto com um contexto social e entre sujeito e objeto são efetuados por mediações que conforme Cury, "a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática." (Idem, p. 43).

Planejada a pesquisa neste esquema, espera-se que após concluída, possa construir instrumentos teóricos que sirvam de análise para os/as trabalhadores/as em educação refletir sobre seu papel no contexto educacional onde e, para o Estado refletir sobre os rumos da educação pública em Mato Grosso e pensar, se necessário, possíveis intervenções visando melhores resultados.

REFERENCIAL

CLEIDE, Fátima. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Sennano Contextode Alteraçõesno Papeldo Estadoeda SociedadeCivil**. Porto Alegre, 2011. (Tese de Doutorado).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5 ed., São Paulo: Autores Associados, 1992.

GAMBOA, Sílvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó, Argos: 20007.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. [Tradução de João Alexandre Peschanski]. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETO, Antonio Cabral & CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial.** 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf. Acessado em 27 de março de 2014.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania.** In: MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (orgs). **Política e Gestão da Educação: Dois olhares**. RJ: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão da do trabalho na escola**. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e gestão da educação**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** (José Augusto de Souza Peres, org. et. al.). 3 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

SANTANA, Maurecilde Lemes da Silva. **Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem: uma proposta de alfabetização e letramento em Mato Grosso**. 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2585p.pdf. Acessado em 02 de junho de 2014

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **CONSELHO ESCOLAR COMO UNIDADE EXECUTORA**: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): A Autora, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO VALE DO JAURU – MT

Rosa Maria Ferreira Botassin
(PPGEDU - Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat)
rosabotassin@hotmail.com

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

A referida pesquisa visa analisar e compreender a Política de Financiamento da Educação Infantil no Brasil e sua implementação nos municípios que compõem a microrregião do Vale do Jauru, Sudoeste do Estado de Mato Grosso,. Tem como objetivo conhecer os avanços e limites da gestão pública municipal no que tange à obrigatoriedade de atendimento para as crianças de 4 e 5 Anos na rede pública de ensino, por parte do governo municipal, a fim de universalizar e potencializar as vias de acesso à Educação Infantil até o ano de 2016. A pesquisa será dividida em dois momentos distintos: o primeiro caracteriza-se pelo levantamento de dados a serem coletados através de instrumentos institucionalizados e documentos expedidos pelas esferas de governo federal, estadual e municipal, paralelo a essa etapa, o diálogo com os diversos autores constituintes do referencial teórico a fim de garantir a sustentabilidade do discurso e evidenciar as características pertinentes ao conhecimento científico. No segundo momento será realizada uma entrevista com os dirigentes Municipais de Educação e com os Prefeitos com a intenção de averiguar como os Municípios têm projetado a importância desse novo momento da Educação Infantil, bem como as mesmas têm preparado as suas unidades de ensino para assegurar o direito educacional às crianças de 4 e 5 anos de idade.

Palavras-chave: financiamento políticas públicas, educação infantil.

Problemática

Em meados do século XX surgem timidamente no Brasil as primeiras políticasde Estado para a infância, cria-se o Departamento Nacional da Criança (Decreto-lei nº.2.024/1940), o Serviço de Assistência ao Menor (Decreto – Lei nº. 3.799/1941) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA,1942

Somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é designada como a primeira etapa da Educação Básica, e considerada dever do Estado e das famílias.Direito este garantido pela Constituição Federal, no artigo 208 Inciso IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).Porém, paradoxalmente ao avanço legislativo a Educação Infantil enfrentou sérios problemas relativos ao financiamento.

Conforme os dados do IBGE Censo Demográfico – 2010, a população de 0 a 03 anos residente nos 12 municípios que compõem a microrregião do Vale do Jauru totaliza 6.359 crianças e de 04 e 05 anos 3.528 crianças, das quais 5.045 de 0 a 3 anos e 959 de 04 e 05 anos, não estão matriculadas em creches ou pré escolas. Assim posto verifica - se que tal demanda traz a necessidade de que haja de fato a garantia de uma estrutura global das esferas governamentais que possibilite aos municípios não somente universalizar a oferta de Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos, até o ano de 2016, mas que esse atendimento seja efetivado conforme dispõe o artigo 29 da lei 12.796/13,

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.(Art. 29 da Lei 12.796/13)"

Posto dessa forma a principal questão desta pesquisa é a seguinte: Como está sendo implementada a Política da Educação Infantil nos municípios que compõem a microrregião do Vale do Jauru, Sudoestes do estado de Mato Grosso?

Objetivos geral

- Compreender a Política de financiamento da Educação Infantil no Brasil e analisar sua implementação nos municípios que compõem a microrregião do vale do Jauru.

Objetivos específicos

- Desenvolver estudos sobre Estado, papel do Estado com relação ao direito à educação da criança de 0 a 05 anos de idade;
- Realizar levantamento sobre a história da infância e da sua educação;
- Analisar as relações entre os entes federados para assegurar o direito educacional às crianças;
- Identificar nas relações entre os entes federados a existência do regime de colaboração;
- Relacionar a capacidade financeira dos municípios para o atendimento da Educação Infantil.
-

Metodologia

A pesquisa será dividida em dois momentos distintos: o primeiro momento caracteriza-se pelo levantamento de dados a serem coletados junto a órgãos institucionalizados, dentre eles o Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra), INEP, PAR, PME e outros documentos expedidos pelas esferas de governo federal, estadual e municipal que apontem para o regime de colaboração oficializados em documentos tais como termos de convênios e cooperação, minutas, resoluções, enfim, tudo que diz respeito às relações entre entes federados para concretizar o direito das crianças à educação infantil.Paralelo a essa etapa, o diálogo com os diversos autores constituintes do referencial teórico a fim de garantir a sustentabilidade do discurso e evidenciar as características pertinentes ao conhecimento científico.

O lócus da pesquisa seráos doze municípios que compõem a microrregião Vale do Jauru (Araputanga, Figueirópolis D'oeste, Glória D'Oeste, Indiavaí, Jauru, Lambari D'Oeste,

Mirassol D’Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos).

Os sujeitos da pesquisa serão prefeitos e secretários municipais de educação que em um segundo momento serão entrevistados. A entrevista seguirá um roteiro semiestruturado com a intenção de averiguar como os municípios da Microrregião do Vale do Jauru têm implementado a Política de Educação Infantil, para assegurar o direito educacional às crianças.

Conclui-se que a Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (MEC, 2006, p.7)

A Constituição Federal de 1988, em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação educacional infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Ao contemplar o direito das crianças pequenas à educação estabeleceu como dever do Estado, a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, reafirma esses direitos, quando estabelece mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 29, defende a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Em 2013, com a alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União o ensino se torna obrigatório a partir dos 4 anos.

A história dos dispositivos legais trouxe mudanças significativas na organização da oferta de atendimento da educação infantil, temos um quadro legal em defesa dos direitos da infância, porém grande parte deles não tem sido efetivada, o que requer a intensificação das lutas.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____ Lei Federal nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA** Distrito Federal, Brasília,13/07/1990.

_____ Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB.** Distrito Federal: Brasília 20/12/1996.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Educação Infantil no Brasil:** a perspectiva do acesso e do financiamento. Disponível em: www.rieoie.org. Acesso em 23 jun.2014.

A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE NO IFMT

Suammy Priscila RodriguesLeite Cordeiro
(Coordenadora da Política de Diversidade e Inclusão IFMT)
suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia
(Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT)
andreia.cambraia@ifmt.edu.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

Napne é a sigla do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e é o setor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil que visa criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.O presente trabalho objetiva apresentar o modo como o IFMT está organizando o funcionamento dos Napnesem todos os Campi depois da Instrução Normativa que orienta quanto aos procedimentos para implantação e/ou implementação doNapnenos campi, ser aprovada pelo CONSUP – Conselho Superior em reunião ordinária, em 17 de setembro de 2013, e verificar se este atendimento virá a proporcionar atendimento adequado e igualitário aos estudantes com deficiência, uma vez que, até a normatização os atendimentos eram feitos de forma autônoma pelos campi. A sistematização do atendimento foi iniciada em agosto de 2013, e ao final do primeiro ano de experiência, por meio de narrativas e análise de dados destas fizemos o levantamento das vantagens e desvantagens desta sistematização, para real efetivação dela no início de 2015.

Palavras Chaves: Napne, organização, funcionamento.

Introdução

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas é o setor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil institucionalizado por intermédio do programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, criado em dezembro de 2004, estando ligado, hoje, à SECADI -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, sendo coordenado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante (MEC/SETEC).

No IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso, o Napnefoi normatizado em 17 de setembro de 2013 e está sob a responsabilidade da Coordenação de Políticas de Diversidade e Inclusão (CPDI)da Pró-Reitoria de Ensino, e nos *Campi,* está vinculadoà diretoria de Ensino, articulando pessoas e instituições, desenvolvendo ações de inclusão. Depois da normatização deste Núcleo, a CPDI, que tem como uma de suas responsabilidades acompanhar e orientar os *Campi*na preparação de condições para o ingresso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes com deficiência através do Napne, iniciou a organização e o funcionamento sistematizado de suas ações através de encontros pré-estabelecidos com os coordenadores dos Napnes desde outubro de 2103.

Ao assumirmos a CPDI observamos que cada Napne funcionava autonomamente, o que gerava informações relatoriais desconexas, bem como a não uniformidade deste atendimento, tendo como consequência mais simples a falta do censo no IFMT desses estudantes.

Problematização

De que forma organizar e sistematizar o atendimento aos estudantes com deficiência em todos os *Campi* do IFMT, de maneira a proporcionar não somente a uniformidade e ininterrupção da assistência nas necessidades de aprendizagem, mas proporcionar recepção, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes com deficiência?

Objetivo geral

Apresentar o modo como o IFMT está organizando o funcionamento dos Napnes em todos os Campi depois da Instrução Normativa, que orienta quanto aos procedimentos para implantação e/ou implementação destes, ser aprovada pelo CONSUP, e verificar se este atendimento virá a proporcionar atendimento adequado e igualitário aos estudantes com deficiência.

Objetivos específicos

- Divulgar a metodologia de sistematização do atendimento aos estudantes com deficiência;
- Verificar os pontos positivos e negativos da sistematização;
- Sensibilizar a sociedade e comunidade escolar para a importância do tema.

Metodologia

Ao começarmos as discussões, em novembro de 2013, sobre como funcionavam os Napnes nos Campi, percebemos a desconexão que havia entre os núcleos, diante da realidade de isonomia que vivemos como IFMT.

Desta forma criamos um calendário de encontros presenciais e virtuais (Web Conferências) para organizar o funcionamento deste Núcleo, e partimos de discussões democráticas, ouvindo as realidades existentes em cada *Campus*, no intuito de criarmos instrumentos que pudessem atender a todos os *Campi*. Programamos três encontros virtuais, os quais não se realizaram por problemas com a rede de internet tanto na capital quanto nos interiores, e quatro reuniões presenciais, mas sentimos a necessidade de nos encontramos mais uma vez, perfazendo o total de cinco encontros presenciais.

No primeiro encontro, elencamos as ações que já estavam acontecendo e as necessidades da época. Entre o primeiro e o segundo encontro, enviamos aos coordenadorespor email sete arquivos voltados para sistematização dos atendimentos para leitura prévia e sugestões a serem dadas no segundo encontro. Estes documentos foram denominados: Levantamento dos PNEs (Pessoas com Necessidades Específicas) - para levantamento do censo dos estudantes atendidos no ano de 2013; Questionário de Sondagem

Específica – PNEs – Para aplicação no ato da matrícula pela secretaria do *Campus*;Ficha de cadastro de aluno – Deveria ser preenchida individualmente pra identificação de cada estudantejá identificado no questionário anterior; Anamnese Escolar – averiguação referente ao histórico do estudante desde a gravidez até a atualidade, nos diversos aspectos; Planejamento de atendimento individual – para delinear o atendimento particular do estudante; Quadro de atendimento – Quadro de hora de atendimento dos PNEs;Ficha de acompanhamento e orientação do aluno – para preenchimento contínuo e diário dos atendimento;Relatórios individuais – para preenchimento ao final de cada semestre como meio de avaliação de progressão.

Durante o primeiro semestre de 2014 os campi fizeram, na medida do possível, a utilização dessas ferramentas para sistematização, e deveria recomeçar no segundo semestre com a entrada dos novos estudantes, mas entre os doze *Campi*, um estava começando suas atividades neste mesmo ano e não tinha alunos, e outro conseguiu aplicar todas as ferramentas e dar encaminhamento ao trabalho, os outros tiveram suas ações realizadas de forma irregular.

No meio do segundo semestre, uma das coordenadoras sugeriu que acrescentássemos a ferramenta denominada “Relatório do Professor”, como meio de termos acesso às observações destes através de suas práticas pedagógicas.

A metodologia de pesquisa deste trabalho é descritiva, uma vez que está sendo realizada visando entender um fenômeno específico, envolvendo o uso da técnica padronizada de observação assistemática. A análise dos dados foi feita através da abordagem qualitativa.

Análise de dados

Esta etapa da pesquisa foi realizada a partir da observação assistemática, uma vez que não houve planejamento e controle previamente elaborados. Segundo Kik& Miller (1986), a análise de forma qualitativa procura verificar um fenômeno através da observação e análise do mesmo.

Segundo Alvarez (1991, p.560), a observação é o “único instrumento de pesquisa e coleta de dados que permite informar o que ocorre de verdade, nasituação real, de fato.”, e segundo (Gil, 1999, p. 168), a análise tem o objetivo de organizar e sumariar os dados de tal formaque possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.

Através da nossa observação e análise do uso dos instrumentos, podemos perceber que os coordenadores de Napne, embora participantes da construção destas ferramentas, apresentaram pouca habilidade no manuseio delas, uma vez que têm caráter de acompanhamento que se aproximar do terapêutico, bem como coordenadores com formação díspara para esta função.

Também observamos a dificuldade relativa à colaboração de servidores de outros setores (secretaria, coordenadores, professores, etc.) na execução do planejamento.

A última observação é sobre o acúmulo de função do coordenador do Napne que o impede de manter o trabalho fluente e acompanhamento mais atencioso aos estudantes.

Conclusão

Este trabalho objetivou apresentar o modo como o IFMT está organizando o funcionamento dos Napnes em todos os Campi depois da Instrução Normativa que orienta quanto aos procedimentos para implantação e/ou implementação deste Núcleo nos campi, e verificar se este atendimento proporcionará atendimento adequado e igualitário aos estudantes com deficiência.

Depois da construção e aperfeiçoamento de instrumentos de sistematização dos atendimentos de forma participativa e democrática, concluímos que é necessária maior dedicação dos coordenadores para a função, bem como capacitação intensa no uso dos instrumentos e acima de tudo normatização destes como meio de vinculá-los ao processo natural de inclusão.

Referências

ALVAREZ, M. E. B.**Organização, Sistemas e Métodos.** São Paulo: McGraw Hill, 1991, v. 1 e 2.

Brasil. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**Diário Oficial da União**, Brasília/DF.

KIRK, J., & MILLER, M. L. **Reliability and validity in qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1986.

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

DE QUE VIOLÊNCIA SE FALA NAS ESCOLAS? O DISCURSO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CÁCERES - MT

Frádia Cícera de Castro Tsukamoto
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT.
fradia@gmail.com

Maria do Horto Salles Tiellet
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT
mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br

GT 18 – Políticas Educacionais da Educação Básica

Resumo

A presente pesquisa, intitulada Violência:o discurso dos professores do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Cáceres-MT, tem os seguintes questionamentos: quais são as manifestações que os professores denominam de violência? Onde ocorrem? Qual é o perfil, segundo os professores, dos alunos responsáveis pelo chamam de violência? E identificado os envolvidos e as suas ações, quais são as propostas desenvolvidas na escola, pelos professores para a redução e o enfrentamento do que chamam de violência? Desse modo a questão fundamental da pesquisa é: As manifestações no contexto escolar as quais os professores denominam de violência estão relacionadas a determinado perfil de alunos?.Para a pesquisa utilizaremos as seguintes técnicas: I) a análise documental do dos livros de ocorrências das escolas trabalhadas, II) observação *in loco* da prática pedagógica em suas respectivas salas de aula; e III) Entrevista com os professores que atuam no 1º ao 5º do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: conflito, violência, ambiente escolar.

A presente pesquisatem como objetivo compreender as conexões (aproximações) e distanciamentos existentes entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar, os conceitos e formas de violência descritas pelos professores das escolas da rede municipal da cidade de Cáceres/MT e o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo o quê os professores denominam de violência.

Etimologicamente, o termo violência vem do latim "violentia", que significa violência, caráter bravio. Tais significados estão constantemente relacionados a uma forma de força ou potência, que agride, transgride algo ou alguém.

Michaud considera que há violência quando, numa situação de interação, um ou mais atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, moral, em suas posses ou em participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10 e 11).

As definições da violência envolvem padrões sociais diversos, implicando formas variadas de expressão. Cada sociedade está às voltas com sua própria violência, com aquilo que ela pontua como violento, dependendo de critérios de valores, leis, normas, religião, tradição, história e outros fatores.

Num outro ângulo, Debarbieux (2002) aponta para a exclusão em todos os níveis como um dos maiores fatores de risco de violência e, principalmente, aponta para a exclusão social como um desafio aos governos da atualidade:

O fenômeno da violência em ambiente escolar tem sido observado e discutido em países desenvolvidos como a França e os Estados Unidos, desde a década de 1950. Despontando com intensidade no final da década de 1990. (DEBARBIEUX, 2001; SPOSITO, 2001).E reconhecida a violência juvenil dentro e fora da escolapelos Ministros de Educação da América Latina somente em 2001, na "Declaração de Cochabamba- Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos".

Hoje, especialistas das mais diversas áreas se debruçam sobre o tema, verificando as múltiplas facetas, formas e consequências do fenômeno expressando-o de diferentes formas: violência no meio escolar/violência escolar/violência no ambiente escolar, de acordo com a linha, área de conhecimento ou autor sobre os quais ancoram-se.

Não há mais dúvidas sobre o mal-estar que assombra as instituições de ensino, desafiadas cotidianamente de variadas formas, quer seja por fatores exógenos como a violência urbana, a localização da escola, o tráfico de drogas, ou atos de transgressão de pequenos delitos a crimes (assassinato de aluno na escola) e, não raro, por situações outras de risco à integridade física de alunos e professores (Abramovay, 2003, 2004), por ações de agentes internos ou externos ao ambiente escolar, sendo isso um fato, que não se tornou regra.

Mas, como afirma Krespky (2004): "pode ser que a violência seja um refúgio, ou uma consequência das situações de fracasso escolar em que estas crianças se encontram" (p.78).

Considerando que a "violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles" (COLOMBIER; MANGEL e PERDRIAULT, 1989, p. 17), é de se pensar que as lições diárias deixadas pelos professores na vida de seus alunos são cruciais para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes e são fundamentais para se pensar em uma escola e talvez uma sociedade sem violência.

A escola poderia ser, um lugar de proteção e paz caso as ações de violência (fatores exógenos) tivessem como limite o portão de entrada da escola, o que não é possível ter controle total, embora seja possível prevenir mediante políticas públicas. Todavia, o objeto da nossa atenção é às manifestações, que ocorrem no interior das escolas, causado por fatores endógenos, oriundas de ações, dificuldades e tensões vivenciadas no cotidiano escolar. O que nos leva aos seguintes questionamentos: quais são as manifestações que os professores denominam de violência? Onde ocorrem ? Qual é o perfil, segundo os professores, dos alunos responsáveis pelo chamam de violência? E identificado os envolvidos e as suas ações, quais são as propostas desenvolvidas na escola, pelos professores para a redução e o enfrentamento do que chamam de violência? Desse modo a questão fundamental da pesquisa é: As manifestações no contexto escolar as quais os professores denominam de violência estão relacionadas a determinado perfil de alunos?

A abordagem metodológica mais adequada para o que propomos desenvolver é a qualitativa. Utilizaremos para coleta de dados os seguintes instrumentos: I) a análise documental do dos livros de ocorrências das escolas trabalhadas, II) observação *in loco* da prática pedagógica em suas respectivas salas de aula; e III) Entrevista com os professores que atuam no 1º ao 5º do Ensino Fundamental, das escolas a serem pesquisadas. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado em 14 de agosto do corrente ano pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, através do Parecer n.º 752.001.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (coords.)**. Violência nas escolas.** Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias. Porto Alegre, nº8, p.432-443, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da v*iolência: mediação do conflito escolar.*** São Paulo: Editora Biruta, 2002.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIAULT, M. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas p*úblicas.*** Brasília/DF: UNESCO, 2002.

GRESSSLER, Lori Alice. **Introdução a pesquisa: projetos e Relatórios**. São Paulo:Loyola, 2003.

KRESPKY,Marina Cruz. **Dificuldades de aprendizagem:** Movimentos discursivos na voz dos alunos. 2004, fl.179. Dissertação. Programa de Pós-graduação Educação /Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. 2004.

MICHAUD, Yves. A violência. Coleção Princípios e Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

Anais

SemiEdu 2014

GT 19

Relações Raciais e Educação

Sustentável
editora

GT 19 - Comunicação Oral

IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO NAS TELENOVELAS: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA E DA LEI 10.639/2003

Maureci Moreira de Almeida[1]

Francisco Xavier Freire Rodrigues[2]

(Este trabalho conta com o financiamento da FAPEMAT) [3]

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O artigo tem como foco a problemática do racismo no Brasil, que de modo geral sempre foi negado pelo senso comum e pouco tem despertado o interesse de alguns intelectuais para compreendê-lo melhor. Talvez essa negação e o desinteresse por estudar o racismo estejam fundados na crença e no imaginário social de que não haveria conflitos raciais no país. Dessa maneira, a cultura afro-brasileira, mesmo que sonegada e tratada muitas vezes de forma estereotipada, está presente nas telenovelas, mas sem o problema do racismo ser tratado abertamente. Diante disso, sugerimos que se faz necessário no âmbito escolar uma reflexão acerca da imagem do negro nas telenovelas e o porquê da sua diminuta presença nelas, destacando isso como um dos possíveis efeitos do branqueamento, que valoriza mais atores com a estética embranquecida. Tendo isso em vista imaginamos que a escola, mesmo sendo um ambiente de certa tensão social e conflitos de interesses diversos, constitui um espaço primordial em que se pode propiciar a reflexão da problemática racial, abrindo caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. O artigo procura assim, a partir do que é exposto pelas telenovelas, discutir e refletir, com base na referida Lei, sobre o mito da democracia racial, que fora usada como artimanha de manutenção dos privilégios e *status quo* das elites brancas. Relacionado diretamente a esse mito está à ideologia do branqueamento que surgiu no final do século XIX e início de século XX, alimentando o desejo das elites de branquear a nação brasileira. Esse artigo tem como metodologia uma revisão bibliográfica na temática racial centrada na questão da ideologia do branqueamento e na Lei 10.639/2003, bem na observação e na análise de algumas novelas exibidas pela

[1] Mestrando em Estudo de Cultura Contemporânea – ECCO/UFMT. Especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pelo NEPRE/UFMT e, Bacharel e Licenciado em filosofia pela UFMT. Professor de Filosofia da rede Estadual de Educação, lotado no CEFAPRO - Pontes e Lacerda/MT. Bolsista da FAPEMAT. E-mail: mauroklug@gmail.com

[2] Doutor em sociologia, professor do departamento de Sociologia e Ciência Política da UFMT. Professor do Programa de Pós-graduação de Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO, do Instituto de Linguagens da UFMT. Coordenador do Grupo de Trabalho Sociologia do Esporte da Sociedade Brasileira de Sociologia. E-mail: fxsociologo@yahoo.com.br

[3] Fundação de amparo à pesquisa do Estado de Mato Grosso.

principal emissora de televisão do Brasil, a Rede Globo. Discutiremos, pois, nesse artigo que a ideologia do branqueamento seria umas das principais características do racismo à brasileira veiculado por esse meio. Veiculado especialmente pelo principal produto audiovisual incorporado à cultura nacional, que são as telenovelas. Provavelmente isso acaba sonegando a afirmação da identidade negra, e fragilizando a consciência de pertencimento racial da população afro-brasileira que assiste as telenovelas diárias.

Palavras - chave: Ideologia do Branqueamento; Escola; Telenovelas; Lei 10.639/2003.

Identificação do objeto pesquisado

As discussões acadêmicas e políticas, os diversos artigos e livros publicados sobre a problemática racial brasileira no início do século XX, pautaram-se inicialmente pela crença de que no Brasil não haveriam problemas raciais tão intensos (SANTOS, 1984), se comparado, por exemplo, com os Estados Unidos e a África do Sul, onde o racismo se manifesta de forma agressiva e opressora. Em conformidade com esta crença, considerava-se que as "raças" no Brasil, interagiam harmonicamente mantendo contatos sociais equilibrados e sem conflitos violentos, a exemplo de outros lugares no mundo onde o problema racial é aberto, declarado, destrutivo e segregacionista. Dessa maneira, segundo Santos, "a ideia de que 'aqui não temos desses problemas' está profundamente enraizada em nossas cabeças" (SANTOS, 1984, p. 42). Esse enraizamento e a negação do racismo na sociedade brasileira foi sendo introjetado na mentalidade coletiva do povo brasileiro ao longo da história. Essa mentalidade estava alicerçada no mito da democracia racial, uma das principais ideologias racistas responsáveis por espalhar um discurso de pseudo igualdade racial existente em território nacional. O referido mito, parece ser um elemento usado como artimanha e estratégia de manutenção promovidas pelas elites brancas que faziam permanecer, intencionalmente ou não, o *status quo* de seus interesses e privilégios sociais, econômicos e políticos.

Estreitamente vinculado ao mito da democracia racial, está à ideologia do branqueamento, que ganhou grande notoriedade no final do século XIX e início de século XX. Configurando-se assim, como uma das características do desejo das elites de branquear o Brasil e livrá-lo do problema negro, e tudo isso supostamente em nome do progresso e da modernidade. Sendo que o país nesse período era visto, pensado e analisado por muitos intelectuais e cientistas, tais como, por exemplo, Oliveira Viana,

Renato kehl, Nina Rodrigues e João Baptista de Lacerda, como atrasado economicamente e doente socialmente. Segundo eles a fonte desse atraso era principalmente causada pela intensa miscigenação da população brasileira.

Pode-se compreender assim, a ideologia do branqueamento como a marca mais contundente do racismo à brasileira. Pois, mesmo de já estarmos no século XXI, e alcançado o desejado progresso (mesmo que não plenamente em todas as áreas, como a educação e uma saúde pública de qualidade) e adentrado a modernidade, esse desejo de branqueamento do brasileiro, mesmo que oculto, ainda insiste em permanecer. Desse modo, está expresso e representado, agora de maneira mais influente e contagiante, nos meios de comunicação de massa, em especial na programação da televisão brasileira. Sendo difundido assim, pelas telenovelas, principal produto audiovisual incorporado à cultura nacional.

Como representante da marca atual do desejo de branqueamento, as telenovelas brasileiras, por meio de seus produtores, procedem à organização e a escolha do elenco parecendo considerar apenas o fenótipo branco como o único digno de ser representado nas novelas, desprestigiando a maioria negra do país. E isso talvez, mesmo sabendo que o Brasil é o país com maior população negra fora da África (PEREIRA e WHITE, 2001), ficando atrás somente da Nigéria, país africano com mais de 170 milhões de habitantes.

Essa negação fragiliza, ao mesmo tempo que fragmenta a estrutura identitária dos negros brasileiros. Possivelmente em decorrência disso, pode ser que ocorram como efeito dois fatos: primeiro, a dificuldade do reconhecimento do negro como negro[4]; e em segundo, a alienação e o desvirtuamento da consciência racial da população negra que assiste essas telenovelas em que os valores e a estética branca são hegemonicamente tratados como modelos a serem copiados e seguidos. A seguir, na próxima seção, vamos detalhar mais estas questões.

[4] este último de acordo com a classificação do IBGE, em que pardos e pretos somados constituem a categoria negro.

Método, fundamento teórico e fontes

Por se tratar de um estudo que buscará compreender a questão da ideologia do branqueamento nos produtos audiovisuais, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, com pesquisa bibliográfica minuciosa em alguns autores que discutem a temática racial, relacionando essa discussão como a Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no ensino básico, e também a análise empíricas de algumas telenovelas, tais como: A Escrava Isaura (1977), Sinhá Moça (1986), Xica da Silva (1997), Insensato Coração (2011), Amor Eterno Amor (2012), Lado a Lado (2012), que evidenciam o recorte que estamos propondo estudar.

Esta análise das telenovelas mencionadas proporcionará uma compreensão de como ocorre a ideologia do branqueamento nesses produtos audiovisuais difundidos pela televisão. No entanto, as dimensões desse artigo não possibilita aprofundarmos as análises mencionadas. Nos restringiremos, dessa maneira, em tocar apenas em algumas questões que dizem respeito a problemática racial vinculada as telenovelas, não nos detendo assim em analisar uma novela especificamente.

A pesquisa se propõe, desse modo, a compreender a influência das estética e dos conteúdos embranquecidos das telenovelas na construção da identidade dos negros e seus descendentes, buscando refletir assim medidas intervencionistas com auxílio da escola e da Lei 10.639/2003. Nessa perspectiva, a análise proposta na pesquisa procurará verificar como o negro é representado e escalado para retratar personagens que na maioria das vezes são estereotipadas e pouca afirmativas, prejudicando e sonegando o pertencimento e identificação racial negra.

Diante dessa concepção metodológica que adotaremos em nossos estudos, imaginamos que os valores eurocêntricos, sejam estes morais, econômicos e estéticos, perpassam a estruturação das telenovelas brasileiras, como se fossem os únicos que merecessem ser exaltados e reverenciados pela televisão.

Assim, em sintonia com o pensamento dos filósofos frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), o que eles nominaram de indústria cultural, cuja telenovela brasileira faz parte, é alimentada pelas concepções e visão da realidade em conformidade com a sociedade na qual essa indústria está inserida, mantendo uma relação dialética de troca. Dessa forma, quando alguns autores das telenovelas brasileiras se inspiram na história da escravidão que ocorreu no Brasil para produzir e

organizar o enredo de suas produções telenovelísticas, talvez acabam escondendo certos fatos dessa história, como por exemplo, as inúmeras revoltas organizadas pelos próprios negros escravizados, acreditando que não fariam tanto sucesso junto à audiência se abordados.

Imaginamos assim, que ao esconder certos fatos da história do negro e sua escravização no Brasil os autores das telenovelas estão reproduzindo na realidade o ideário do branqueamento. Negando dessa maneira a severidade e o flagelo que foi a escravidão no Brasil há três séculos atrás.

A ideologia do branqueamento, nesse sentido, aparece na trama telenovelística como uma forma de negação da cultura afro-brasileira, e da sua história. Nos parece que essa ideologia contribui negativamente para estabelecer uma noção de vida e de comportamento na sociedade brasileira que acaba desconsiderando o fato de uma diversidade etnicorracial existente. Recrudescendo desse modo, a manutenção dos preconceitos em relação à alteridade.

Com base no que foi exposto anteriormente, sugerimos que a indústria cultural brasileira, especialmente a televisão com suas telenovelas, fragilizam com suas programação calcada na ideologia do branqueamento, a identidade negra. Assim, como as telenovelas tornam efetiva esta fragilização? Há uma abordagem da identidade negra na trama novelística? E quais são os estereótipos em relação ao negro que são recorrentes nas telenovelas?

Estas são questões que perpassam a compreensão do racismo à brasileira disseminado nas novelas. Pois, a identidade negra veiculada pela teledramaturgia sempre foi virtual e distanciada dos elementos reais da cultura afro-brasileira. Os inúmeros estereótipos veiculados nas tramas novelísticas em relação ao negro são os exemplos desse distanciamento. Nesse sentido, Joel Zito Araújo (2004) argumenta que:

> Ao longo de sua história, a televisão parece ter apresentado poucas oportunidades para os atores afrodescendentes, que buscaram por ela e deram a "alma" por suas carreiras artísticas, sonhando em poder interpretar grandes papéis, representar heróis e mocinhas, serem reconhecidos como grandes estrelas, ou que, simplesmente, desejavam ser amados pelo público, pelo exemplo de humanidade oriundo da força e diversidade dos

> papéis pelos quais poderiam representar o brasileiro comum (ARAÚJO, 2004, p. 20 [grifos do autor]).

Essas poucas oportunidades que a televisão e as telenovelas oferecem aos atores negros marcam a situação racial brasileira. Pois, negam a representação na ficção da maior parte da população, constituída por negros. A nosso ver isso fragiliza a identidade negra e desconsidera o hibridismo cultural (CANCLINI, 1990) existente, destacando apenas a cultura euro-norte-americana (ARAÚJO, 2004).

Tendo em vistas essa perspectiva, Araújo (2004) afirma que o sistema de classificação e a ideologia do branqueamento dificultam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento racial da população afro-brasileira, que a televisão acaba reforçando através das telenovelas:

> Nosso pressuposto é de que as dificuldades de classificação racial na sociedade brasileira decorrem não somente da ideologia do branqueamento, como também da ideologia da mestiçagem e da apropriação e transformação da cultura negra, que tomaram corpo a partir do trabalho de Gilberto Freire e das necessidades do Estado Novo de criar um novo conceito de identidade brasileira (ARAÚJO, 2004, p. 33).

Araújo (2004) ainda chama a atenção para outro problema na identidade negra e também na identidade brasileira, que se refere a ideologia da mestiçagem. Sendo que, segundo este autor, essa ideologia é difundida pela televisão e inserida na telenovela diária. A composição, dessa maneira, do elenco das novelas é constituída por uma maioria de atores mestiços de brancos atuando, passando a ideia de que não haveria assim a necessidade de ter negros (pardos e pretos) especificamente nas telenovelas, porque todos seriam mestiços, independentemente da fusão racial. Araújo (2004), pontua nesse caso o fato de que "a ideologia da mestiçagem foi um traço comum na construção da identidade nacional da maior parte dos países latino-americanos (ARAÚJO, 2006, p. 76)". Consequentemente isso parece ter contribuído para criar, no caso do Brasil, o mito da democracia racial. Ainda de acordo com Araújo (2006), esse mito tinha na ideologia da mestiçagem o seu pano de fundo estruturante. A mestiçagem

sempre foi concebida pelos intelectuais brasileiros e também pelos intelectuais latinos americanos de língua espanhola como uma espécie de passagem, em que as raças inferiores se purificariam ao sofre o processo da miscigenação, diluindo os aspectos fenotípicos do negro incorporados e apagados no fenótipo da população branca (ARAÚJO, 2006).

Diante disso, como então as telenovelas brasileiras atuariam na difusão dessa ideologia? Para esclarecer um pouco mais está questão Araújo (2006) argumenta que o tipo físico celebrado e idealizado pelos telespectadores são sempre os atores e as atrizes euro-descendentes, que representam ideologicamente a beleza e todo tipo de virtudes morais. Por outro lado, se os atores e as atrizes fenotipicamente negros apresentam traços acentuadamente não brancos, serão sempre vitimados pelos estereótipos dos papéis que interpretarão nas telenovelas.

Dessa maneira, quando o negro e também o indígena aparecem nas telenovelas trazem consigo as marcas dos estereótipos que a problemática racial brasileira impõe, tais como: subalternidade, malandragem, aspecto estético desprestigiado, sensualidade, ingenuidade e pobreza. Assim, pare enfrentar e desmobilizar esses estereótipos a escola exerceria um papel fundamental para refletir acerca dessas marcas raciais que vitimam negros e os indígenas.

Assim, no caso da identidade negra está prejudicada por esses estereótipos. Apesar de que, de acordo com Stuart Hall (2006), a identidade sempre foi algo provisório. E talvez a escola pudesse contribuir para pensá-la junto aos estudantes, sejam esses crianças, jovens ou adultos. Hall (2006), afirma ainda no tocante a identidade que: "o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 13)". Em sintonia com essas concepções de Hall (2006) acreditamos que as telenovelas brasileiras fomentam, não apenas o caráter provisório da identidade, mas algo mais problemático que é a fragilização da percepção identitária negra na sociedade, sendo que isso favorece a ideologia do branqueamento. Pois, a identidade negra sempre foi social e historicamente esquecida, subalternizada e negada. Na teledramaturgia ela é forçada, pelo racismo estrutural que perpassa a sociedade brasileira, a se manifestar de forma apagada e fragmentada, contribuindo negativamente para uma percepção social do segmento negro estereotipado e deslocado virtualmente das suas matrizes culturais.

No entanto, procurando não escorregar em nenhum tipo de radicalismo em relação a essas questões, seria importante destacar que as telenovelas não são capazes sozinhas de produzirem esses efeitos de uma identidade negra negativa, pois a discriminação racial, o racismo e a ideologia do branqueamento são construções sociais forjadas ao longo da história da formação do Brasil. Pois assim, o que procuramos pontuar como reflexão por meio desse estudo, que as telenovelas e a televisão de modo geral, fortalecem a crise de pertencimento identitário na população negra no Brasil. Nessa perspectiva, Zygmunt Bauman (2005), parece indicar algumas pistas para nos ajudar a pensar melhor esta questão da crise da identidade ao propor que:

> A ideia de "identidade" nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o "deve" e o "é" e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (BAUMAN, 2005, p. 26 [grifos do autor]).

Assim, em conformidade com o pensamento de Bauman (2005), o mundo contemporâneo passa por uma crise de identidade, e nos parece que isso é um fato. Entretanto, essa crise atinge mais em cheio as culturas subalternizadas pelas elites hegemonicamente dominantes. Reificando assim as formas de se ver e de representar dessas culturas. Justamente nesse sentido que nos parecem que as telenovelas exercem a função ideológica de fazer a manutenção da suposta subalternidade da cultura negra. Assim, o brasileiro cuja ascendência seja negra encontra dificuldade de se reconhecer como negro. Pois, é-lhe imposto a todo o momento, no convívio social e pelos meios de comunicação de massa, sobretudo pela televisão e em particular pelas telenovelas, uma forte negação de seu ser em favor de uma intensa invocação de identificar-se cada vez mais com a cultura eurocêntrica.

Diante desse quadro sugerimos que a reflexão, o estudo, a conscientização histórico-social e cultural da sociedade brasileira, no âmbito da escola, que a nosso ver é uma das chaves para enfrentar o racismo e a ideologia do branqueamento, são as resistências e as ações necessárias para pensarmos acerca do conteúdo da indústria cultural, e a influência operada pelas telenovelas na subjetivamente das pessoas. Talvez,

isso possibilite perceber mais nitidamente em qual estrutura ideológica está alicerçada, por exemplo, o conteúdo das novelas brasileiras.

A ideologia do branqueamento parece incontestavelmente, neste sentido, fazer parte da estrutura dos produtos audiovisuais brasileiros. Nas telenovelas a força dessa ideologia insiste em apresentar o negro de forma estereotipada. Nessa situação, ele e sua identidade são fragilizados, por estar quase sempre ocupando, forçosamente, posições nos enredos das novelas retratando a inferioridade social e racial de seu segmento.

Nas telenovelas assim, conforme nossa argumentação, há um modelo estético e fenotípico de beleza considerado a norma. Sendo continuamente formatado a partir da apresentação e do destaque que o branco sempre tem como privilégio, sobretudo quando é evidenciado em primeiro plano nas novelas. Em relação a isso os outros personagens, especialmente os negros, nas novelas são branqueados, pois a referência estética será sempre a branca. Por exemplo, aquele negro que aparentar traços mais próximos do fenótipo branco, como as atrizes Camila Pitanga, Juliana Paes e Raquel Villar, em muitos situações será referenciado como não-negro.

As telenovelas, portanto, carregam uma forte carga simbólica transmitida pela televisão brasileira e que tem grande audiência. Além disso elas são exportadas para muitos países da própria América Latina, para alguns países africanos e também europeus. Elas são o principal produto da indústria cultural brasilera, sendo que "[...] a partir dos anos 70, ao lado do telejornal, [adquiriram] o *status* definitivo de programa de maior audiência e de sucesso com o público" (ARAÚJO, 2004, p. 19).

Assim, a novela brasileiro apresenta, por meio de seu conteúdo, temas inspirados e originados na trama social, levando as pessoas a se identificar com às suas narrativas. Entretanto, como as telenovelas são um produto da cultura industrializada, há um ar de semelhança que as caracterizam. Com um repertório que é próprio da seriação dos produtos feitos para serem vendidos. Nesse repertório, os clichês são recorrentes e determinantes para o sucesso da audiência. Por exemplo, em quase todos os folhetins os mocinhos e mocinhas, os heróis e heroínas são esteticamente brancos; os serviçais, na sua maioria, são negros e com pouca participação na trama da novela.

Isso parece evidenciar que na concepção e no pensamento das elites dominantes o negro, assim como o indígena, contribuíram de maneira quase irrisória na consolidação do Brasil, tal pensamento reside ainda no imaginário brasileiro reforçado, infelizmente em grande parte, pelas telenovelas.

Resultados

Os resultados esperados por meio desse estudo foi compreender a identidade negra na relação de afirmação e negação nos produtos audiovisuais, sobretudo nas telenovelas e, também, saber quais repercussões advêm dessa relação no espaço escolar e na educação de modo geral, se apropriando do que a Lei 10.639/2003 instituiu. Além disso, outro foco da pesquisa foi buscar entender a identidade negra no contexto e discurso das telenovelas brasileiras, e sugerindo refletir sobre essa identidade e o pertencimento racial no âmbito da escola. Procurou-se investigar como ocorre o predomínio da ideologia do branqueamento na consolidação do mito da democracia racial brasileira, e como as telenovelas representam os negros em seus enredos e quais possíveis consequências disso na identidade do negro e da cultura afro-brasileira.

Considerações finais

Para o telespectador de telenovelas brasilerias em outros países, provavelmente, ficaria a impressão de que o Brasil é formado racialmente por uma maioria branca, podendo concluir, que não haveria problemas raciais nesse país, pois, as nossas novelas dizem implicitamente um pouco de como a sociedade brasileira está organizada.

Por outro lado, no ambiente social interno do Brasil quando o negro, portando, aparece nas telenovelas nacionais apenas incorporando personagens subalternos e inferiorizados, é-lhe atribuído um signo, uma marca que faz com que o telespectador brasileiro o identifique como negro.

Nessa perspectiva, Guimarães, com base nos estudos de Gomes (2003) e Barth (2004) afirma que:

> Para discriminar, as pessoas reconhecem quem é negro e quem é branco, mas desconhecem essas diferenças quando é para incluir, afirma Nilma Gomes (2003). Não são as diferenças objetivas que fazem com que os seres humanos se diferenciem etnicamente. São alguns signos que são escolhidos como emblemáticos, enquanto outros são ignorados. É por meio desses emblemas que as pessoas afirmam, constroem, realçam e

> exibem uma identidade comum (BARTH, apud HOFBAUER, 2004). A cor da pele é um desses traços emblemáticos. E é pela categoria cor que o IBGE mostra as significativas diferenças existentes entre os grupos compostos pela cor branca e os grupos de cor negra (GUIMARÃES, 2010, p. 84).

E o meio pelo qual estes signos, como destaca Guimarães (2010), são reafirmados, postos em evidência e transmitidos como emblemas de uma categoria racial, são os meios de comunicação de massa, que tem o poder ideológico de fomentar a crença de que a cor da pele negra é inferior à cor da pele branca. E a indústria audiovisual brasileira reforça esta ideia através de suas telenovelas ao apresentar o negro sempre em situação subalterna.

No imaginário das pessoas isso gera "[...] uma identidade racial negativa [...] reforçada pela indústria cultural brasileira, a qual insiste simbolicamente no ideal do branqueamento, sendo um dos corolários do desejo de euro-norte-americanização [...] (ARAÚJO, 2004, p. 25,)" de grande parte dos brasileiros. As pessoas que não se encaixam nesse padrão, podem se sentirem inferiorizadas. Para citar um exemplo disso destacamos a questão do cabelo tão valorizado pelas mulheres. O cabelo crespo tem uma tímida representação afirmativa nas novelas exibidas diariamente. Pois, em sua maioria as personagens negras são forçadas, pelo menos aparentemente, a negarem sua negritude ao alisar seus cabelos para se enquadrarem no padrão de referência branco.

Dessa maneira, as telenovelas parecem difundir o ideal de branqueamento introjetando na maioria da população negra o mal-estar de pertencer a um grupo étnico-racial com uma rica cultura, mas que reiteradamente é negada nas telenovelas, quando se sonega, por exemplo, o direito de sua representação de forma afirmativa e não estereotipada. A indústria cultural brasileira incorporou a ideologia do branqueamento nos seus produtos audiovisuais, sobretudo nas telenovelas, dificultando o reconhecimento, a valorização e a discussão das questões raciais em nosso país (ARAÚJO, 2004).

Subjetivamente, ela reforça o racismo, à moda brasileira, ao propagar, por meio da sua dramaturgia, a estética leucodérmica (branca) (MOORE, 2007) como único padrão de referência de beleza dos brasileiros. O que se observa nas telenovelas é um silenciamento da cultura e da identidade negra brasileira. Segundo Santos (2011) a

questão da identidade e da cultura afro-brasileira, e como os diferentes povos africanos trazidos para cá contribuíram de diversas maneiras para a formação de nossa cultura, são negadas constantemente, e as telenovelas contribuem reforçando esta negação. Ainda de acordo com Santos (2011), "[...] a grande contribuição do negro à cultura brasileira ou era folclorizada ou era reduzida ao passado, à história "o negro *deu* o vatapá, o índio *trouxe* o gosto pelas lendas, - sempre as formas verbais pretéritas" (SANTOS, 1988, prefácio) (apud SANTOS, 2011, p. 6)". Portanto, nesse passado histórico ao qual o Brasil utilizou de mão de obra escrava, é sempre retomado pelas telenovelas que, persistemente, trata como se a abolição tivesse sido apenas o resultado do esforço do branco, desconsiderando as revoltas e as resistências encampadas pelos negros no período.

Assim, para finalizarmos, as novelas como "A Escrava Isaura", de 1977, e "Sinhá-Moça", de 1986, ambas produzidas pela Rede Globo (ARAÚJO, 2004), por exemplo, reproduziram, em relação à Abolição e aos negros escravizados, os estereótipos da passividade, da dependência e submissão ao senhor de engenho, da resignação da condição na qual viviam e da esperança de serem libertados por um herói branco, como representado na novela "Sinhá-Moça" (1986) pelo Irmão do Quilombo.

Nesse sentido, imaginamos que a escola poderia contribuir positivamente intervindo com um currículo organizado a partir da Lei 10.639/2003, abrigando assim uma discussão antirracista de modo a desconstruir a ideologia do branqueamento por trás das telenovelas, e que está inserida a muito tempo, desde o final do século XIX na sociedade brasileira, acarretando sofrimento e baixa-estima da maioria da população negra no Brasil.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. Org. Grabriel Cohn; Coordenador: Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1986.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. **O negro na dramaturgia, um caso exemplar de decadência do mito da democracia racial no Brasil**. Casa de Criação Cinema e Propaganda. Estudos Feministas, Florianópolis, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/16. pdef>_ Acesso em14/03/2012. Horário do Acesso: 10h15min.

_____. **A força de um desejo – a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual**. Revista USP, São Paulo, n. 69, p. 72-79, março/maio 2006. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/69/07-joelzitopdf>_ Acesso em 31/05/2012. Horário do Acesso: 11h00min.

BARROS, José D'Assunção. **A construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Editorial Grifaldo. Argentina, 1990.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **O conceito de "raça" e o ideário do "branqueamento" no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro**. Teoria e pesquisa 42 e 43 junho – julho de 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>_Acesso em 22/06/2012. Horário do Acesso: 15h35min.

_____. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil**. Disponível em: <http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf>_Acesso em: 26/06/2012. Horário do Acesso: 16h50min.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. WHITE, Steven F. **Brasil: Panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural**. (2001). Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n25_26_p257.pdf> Acesso em: 25 Set. 2014.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Identidade e Cultura Afro-Brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SANTOS. Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PERCEPÇÕES DA CONVIVÊNCIA DE NEGROS E BRANCOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ITANHANGÁ – MT

Silvana Maria Dalmolin Wöhl

Anair Bongiovani

GT 19 - Relações Raciais e Educação

Resumo

Propõe-se analisar as percepções de convivência de negros e brancos na Educação Infantil no município de Itanhangá- MT. O trabalho foi construído a partir de questionários aplicados à professores e gestores das escolas que atendem à modalidade de Educação Infantil, seguido de observações e análises do ambiente escolar. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, a analise do trabalho se deu na interação dos dados coletados com pesquisadores e escritores do assunto. As informações levantadas direcionam que a Educação Infantil em Itanhangá, vivência a ideologia do mito da democracia racial, pois os professores argumentam que nesta fase as crianças são puras, inocentes e sem maldades, não entendem e não são vítimas de discriminação e de preconceito racial. Observou-se o sentimento de resistência, comum encontrado devido a herança cultural, a ideologia da democracia racial que divulga igualdade, oportunidade a todos, desta forma que se apresenta o racismo na sociedade brasileira.

Palavras chaves: educação infantil, relações raciais, professores.

Introdução

Tratar o tema relações raciais é um desafio para toda a sociedade, em especial para os educadores.

Mais do que informações teóricas, deve ser assumido o compromisso de eliminar as desigualdades raciais e contribuir para a construção de sujeitos que vivenciem a aproximação entre os diferentes, e que defendam a igualdade de oportunidades.

No espaço escolar as crianças reproduzem os valores e a cultura vivenciada no convívio familiar, elementos que associados a metodologias de ensino permitem aos educadores desconstruir sentimentos e ações preconceituosas e oportunizar uma reconstrução e construção de identidade que reconheça o outro com respeito e valorize o ser diferente de maneira natural.

A escolha da educação municipal foi na intenção de avaliar se os desafios locais se

assemelham aos estudados, se os comportamentos estão na mesma conexão. A opção pela educação infantil foi escolhida por ser a etapa que prioriza a construção da identidade, o descobrir-se, o outro, as emoções, a ludicidade. Sendo assim a pesquisa delimitou-se a três unidades escolares que ofertam a Educação Infantil no Município, com realidades diferentes, o Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, localizado na sede do município, a Escola Cecília Meireles, na Agrovila de Monte Alto, distante 17 quilômetros da sede do município e a Escola Joaquim Barbosa dos Santos pertencente ao Distrito de Simione, distante 30 quilômetros da sede do município.

Relações Raciais na Educação Infantil

No século XIX, o pensamento social brasileiro sobre relações raciais se caracterizava em três correntes ideológicas; Gilberto Freire e a existência de uma democracia racial, Florestan Fernandes que a desigualdade entre o negro e o branco, pós abolição, assumiu uma nova ordem de uma sociedade competitiva e de classes, que segundo Rosemberg (1999, p. 13);

> [...] o pensamento educacional brasileiro que, ao reconhecera concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade dos negros com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade da origem racial.

No entanto, Carlos Hasenbalg, considerado um dos pioneiros da nova geração de cientistas sociais, reconhece que a população negra está incluída as classes subordinadas, em sua maioria, sofrem desvantagens, na evolução política e estrutural da sociedade, que provem na questão racial.

Para compensar os desfavorecidos, ocorreu a expansão da educação infantil foi mais intenso nas regiões norte, nordeste com maior população negra, mas não significou democratização, foi uma realocação devido a baixos investimentos, professores leigos, locais improvisados reproduziam a subalternidade (ROSEMBERG, 1999).

Inúmeras pesquisas apontam para a presença de comportamentos preconceituosos e

de discriminação nas escolas de educação infantil entre alunos e também entre educador e aluno, principalmente, insultos raciais, piadinhas, diferenciação no atendimento, incentivo nas brincadeiras e participações, são alguns que podem ser percebidos ainda no cotidiano escolar. Seriam os educadores conscientes das atitudes impregnadas de preconceitos? Ou ainda somos uma geração que sem querer diminui o outro, principalmente, a pessoa negra sem querer, sem perceber? Para a Professora Müller (2009, p. 25 e 26); *"O preconceito é naturalizado, e quem assiste ou comete um ato preconceituoso nem percebe que está sendo cometida uma injuria grave, que fere os sentimentos e a e autoestima do ofendido".*

Os resquícios da cultura preconceituosa e racista ainda não foram abolidos do comportamento da população brasileira, indiferente do grau de escolaridade este problema ainda persiste.

A sociedade brasileira desenvolveu uma "etiqueta" das relações raciais, para Teixeira (2011, p. 06)

> Importante compreender as implicações dessa "etiqueta". Ela serve para atenuar conflitos, "aproximando" categorias distantes na hierarquia racial com a finalidade de encobrir a existência do preconceito e a discriminação raciais. É principalmente através destas "regras de etiqueta" que manipulamos as categorias de identificação racial. Para entender como funcionam estas regras, antes de qualquer coisa, é preciso compreender que no Brasil, posição social sempre esteve ligada a distinção por cor ou raça da população, [....].

A utilização dessa "etiqueta" proporciona a aparência da não existência de conflitos. Superficialmente, a igualdade está presente na unidade escolar. Todos negros e não negros, supostamente são tratados da mesma maneira, têm direitos iguais. Mas a forma de se atribuir inferioridade à criança negra se verifica no tratamento que é dispensado à ela. Percebe-se no tom de voz áspero ao propor desafios e tarefas, na atenção do professor (que lhe é negada), na falta de incentivos, no descuido em buscar a integração entre as crianças negras e não negras. Esses são aspectos que apontam para a construção da desigualdade e a manutenção do preconceito.

Na educação infantil educar para a igualdade racial, segundo Silva, (2012, p. 20):

> Educar para a igualdade racial na educação infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros e brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial.

A educação infantil configura-se espaço de socialização da criança com a diversidade de culturas diferentes de outras crianças e adultos, apresenta a oportunidade de incentivar a valorização da diversidade. Segundo Monteiro (2011, p. 6):

> O professor de educação infantil precisa estar atento a integração vivida pelas crianças, se há um relacionamento inclusivo ou exclusivo, deve criar condições de reconhecer, descobrir e ressignificar novos sentimentos, valores, hábitos, costumes, ideais e papeis sociais.

Se faz necessário, expressar nas atitudes o sentimento de igualdade racial, palavras e conceitos não são suficientes para mudar esta realidade, e a escola é a instituição com grandes chances de reverter a história, de maneira que o discurso e a prática sejam direcionados a um tratamento de igualdade e respeito com o outro, especialmente o negro que é a maior vítima da desigualdade racial. Ainda Monteiro aponta (2011, p. 6); "a identidade é entendida como um conjunto fragmentado de papeis que vão sendo construídos através de discussões, práticas e posições."

A escola elencada na posição de primeira instituição a presenciar nas crianças comportamentos de preconceito e discriminação racial deve buscar orientações para distinguir estes sentimentos e atitudes, partindo dos conceitos. Nos estudos Construção social da ideia de raças, Jesus assim define (2010, p.19): "Entendemos por "discriminação racial" a ação, atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou "cor", que a prejudique de alguma forma.".

Para Moema (2010, p.16) As regras da aparência (apontadas por Oracy Nogueira, 1955) persistem em nossa sociedade. No contexto da educação infantil, as regras da "boa aparência" persistem. São poucas as apresentações que contemplam os alunos negros para papeis importantes, como príncipes, princesas, rainhas, fadas**.** Inconscientemente ou devido

ao preconceito, muitos educadores proporcionam aos alunos negros apenas papeis inferiores para representar. Um exemplo: um aluno negro argumentou com certa indignação: - Professora desta vez eu não quero representar o saci, por que fulano de tal não pode ser? Só porque ele é branco! Desta vez eu quero ser o príncipe! Então um colega perguntou e aonde você viu príncipe negro? E outro retrucou, na África, nunca ouviu dizer que tem príncipe lá? Eram alunos do 5º Ano. A professora chegou assustada com a situação, "imagine agora o saci vai ter que ser o fulano branquinho, nada a ver." Não é necessário pesquisar muito para encontrar exemplos de preconceito e discriminação racial na sociedade.

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994) preocupa-se com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Como instrumentos de pesquisa utilizou-se questionário com perguntas abertas e fechadas para professores e gestores, entrevistas, com os professores e gestores, e observação dos ambientes, incluindo a verificação dos materiais pedagógicos, brinquedos, painéis.A pesquisa foi realizada nas escolas que atendem a Educação Infantil, com a participação de 13 sujeitos: 3 gestoras e 10 professores, com a seguinte formação 10 pedagogos, 2 professoras de letras, e 1 com magistério.

Entre a voz e a ação, percepções da realidade

Para iniciar a pesquisa de campo, foi apresentado aos gestores e professores o objetivo do estudo referente às Relações Raciais. O elemento utilizado foi o questionário, com pequenas diferenças entre os gestores e professores. Procurando formular perguntas que apontassem informações a respeito de temas pertinentes ao tema Relações Raciais.

Na dinâmica da entrega e devolução do questionário alguns comportamentos pedem análises, no primeiro momento há uma aceitação de todos em participar, alguns rapidamente responderam sem questionar, mas acabaram deixando questões sem respostas, outros observam as questões e rapidamente pedem se podem entregar depois? Argumentando

que estão atarefados no momento, os que ficaram para serem entregues depois apresentam respostas semelhantes para não dizer iguais, e o que surpreendeu foi receber o questionário um dia depois com a explicação da professora "eu não concordo que este estudo se faz necessário na educação Infantil, eles são tão inocentes, não tem maldade".

Na devolução do questionário, intencionalmente eu perguntei; Qual sua cor professora? O tom de voz ao responder me chamou atenção, as oito professoras da escola Y que se auto determinaram brancas, cinco delas o tom de voz saiu alterado, e uma das mais extrovertida comentou, "sou branca descendente de europeu! Por isso sou inteligente"! Outra professora comentou: "deixe de brincar", e a colega respondeu: mas é assim que eu me defino! Esta fala demonstrou ar de superioridade, enaltecendo o povo europeu.

A escola X apresenta uma equipe de educadores da educação infantil com características nos traços do rosto, cabelo, pele negra, duas professoras se auto classificaram como brancas e duas e outras duas pardas.

A observação e análise do ambiente escolar, brinquedos, decoração, as relações entre os alunos, nos mais diversos ambientes no parquinho, na sala e no refeitório fizeram parte da pesquisa. As coletas de dados a partir das fichas de matrículas proporcionaram novos questionamentos e reações que nortearam o meu trabalho. Com os dados da pesquisa de campo em mãos, as informações começaram a ser organizadas, de maneira a entender a visão dos professores diante da Lei 10.639/03.

Na busca de compreender o entendimento que os educadores possuem da Lei 10.639/03, parti do seguinte questionamento aos professores: Você tem conhecimento da Lei 10.639/03? O grupo de 10 professores, assim responderam:

Entre o grupo cinco responderam que *conhecem a* Lei 10.639/03, e que realizaram algumas leituras e discussões a respeito, sendo este pertencente à escola Y, teriam eles participado de um grupo de estudo. Mas em meio a este contexto uma professora aponta que não tem conhecimento da lei. O PPP da escola traz a importância dos trabalhos étnico-raciais para a construção deste documento propõe-se a coletividade. Quando três dizem que "já ouvi falar", o ouvir é muito relativo. Entre as respostas, existe a chance de algumas serem ilusórias, no receio de falar, talvez a alternativa encontrada foi à omissão.

Ao serem questionados sobre que conhecimentos tem, sobre a Lei 10.639/03, permitiu tais respostas como já ouvi, não é desconhecido de certa forma, o objetivo da

pergunta era saber o professor é conhecedor da Lei 10.639/03, neste sentido as duas professoras que responderam não conhecer a lei, uma da escola Y e a outra da escola Z, responderam por não ter maiores conhecimentos e não ouviram nada sobre a da lei.

Outra resposta que chamou a atenção foi em relação a professora XY que diz: "eu não concordo que este estudo se faz necessário na educação Infantil, eles são tão inocentes, não tem maldade." São reações, comportamentos transmitidos culturalmente de geração em geração.

Está fala da professora nos remete a pensar que na sua, se o preconceito já está construído socialmente este deve permanecer. Porem por mais que sejam atos que ao olhar dos professores parecem inocentes, se constituem uma forma de agressão.

A definição realizada por Jesus (2011, p.20) apud Müller (1999, p.23) quando diz):

> O preconceito e a discriminação estão quotidianamente presentes nas relações sociais, embora disfarçados por mecanismos sutis de evitação. É o chamado 'racismo a brasileira' que impõe estratégias de 'branqueamento' àquele que deseje ou pode ascender socialmente.

A reação que o racismo a brasileira pode ocasionar é que as vítimas de discriminação racial, fiquem confusas, reprimidas, não queiram discutir, acabam se reprimindo.

Perguntando ao professor:observando os alunos que cor tem sua escola? Por quê? Dos 10 professores, apenas uma respondeu: "os alunos da minha escola são uma verdadeira mistura de raças, negro, branco, pardo". A mesma questão foi assim argumentada por duas professoras "A minha escola tem a cor negra, devido a maioria ser de origem Mato-grossense." Provavelmente as professoras identificaram o maior número de crianças para representar a cor, influenciados pelo tema da minha pesquisa a margem de ter ocorrido um ajuste para apresentar uma resposta mais significativa, mas a comparação da cor negra com a origem Mato-grossense, pode ser proveniente dos dados do censo de 2000, que segundo Gonçalves comenta (2000, p. 23):

> Se entendermos pretos e pardos como pertencentes a população "não branca", veremos que estes constituem 44,2% da população brasileira. [...] No Estado de Mato Grosso, podemos falar numa maioria negra constituída de 62% de sua população.

A maneira de pensar e o agir para valorizar a diversidade racial são extremos que serão superados após uma quebra de paradigmas. E acreditasse que o educador precisa estar voltado e atento para a diversidade racial, caso se omita, permite que a discriminação ganhe espaço e permaneça entre as crianças.

Mas é preciso salientar que terá que enfrentar dificuldades para trabalhar a igualdade racial, pois no processo de desmistificar a supremacia do homem branco devido aos meios didáticos e paradidáticos que fazem parte do seu cotidiano, a ausência de formação continuada a respeito das relações raciais, devido a concepção errônea de que a cultura e a história da África são conteúdo para os maiores, que acaba por impedir a construção de uma educação integral, na formação da identidade do aluno.

A voz da gestão escolar

Na pesquisa três gestoras foram consultadas, com o seguinte questionamento: Você avalia importante a formação a respeito da Lei 10.639/03?

A gestora A- respondeu; "*sempre é bom, embora é um tema que alguns professores acham desnecessário.*" Para a Gestora B: "*Seria muito bom, estamos carentes de formações, especialmente, na área de relações raciais".* A gestora C:
"*Éuma formação que os professores vão resistir, e especial, educação infantil, que é mais apropriado aos alunos maiores, pois estes vivem em constantes xingamentos, que vão de macaco, a cabelo de Bombril.*

As diretoras consideram que seria positivo que a escola tivesse formação a respeito da lei, duas delas são de opinião que os professores acham desnecessário; aparentemente elas pensam que seus professores são de opinião que não há atitudes discriminatórias nas crianças da Educação Infantil e sim com as crianças mais velhas. A ideia transmitida é que a escola trata de igual maneira todos os seus alunos. Em nossa sociedade o preconceito é tão natural que as pessoas não percebem o quanto são preconceituosas.

As informações apresentadas pelas gestoras sugerem que até o momento a Lei 10.639/03 é praticamente desconhecida entre os educadores**.** Segundo a Gestora B- o município não disponibilizou formações a respeito, os professores não têm tempo e nem recursos para buscar formações fora em outras cidades, os custos são altos.

De maneira a reafirmar o contexto grandioso da Lei, Müller faz uma definição mestre (2009, p. 97);

> Educar para a equidade significa combater a opressão que desumaniza, ao
> mesmo tempo, tanto quem oprime, quanto quem é oprimido. A Lei 10.639/03 assegura a inclusão de conteúdos no currículo oficial de ensino que favoreçam o resgate da "contribuição do povo *negro* nas áreas social, econômica e política, pertinentes a História do Brasil". Nessa perspectiva, a inserção de conteúdos educativos que demonstrem a todos – alunos e professores – a relevância das contribuições africana.

O Projeto Político e Pedagógico das escolas, responsável por gerir todo o andar da escola, suas ações, ideologia e metodologia. Na questão: Se o PPP da escola contempla a Lei 10.639/03? Segundo a Gestora A,"*de forma indireta a Lei 10.639/03 já está no PPP quando valoriza os conteúdos da diversidade racial, que todos sejam tratados de forma igualitária"*. Resumindo o PPP não destaca conteúdos relacionados à África, mas já faz parte no dia a dia do trabalho dos professores. A gestora B, na sua informação diz:

> "Ainda não conseguimos organizar o PPP de maneira a contemplar esta lei, porque como vamos elencar conteúdos como história da África, sua cultura no ensino de crianças? E também existem tantas coisas para serem trabalhadas, que o tempo é curto.

A gestora C: descreve "o PPP da nossa escola está em construção, estamos organizando para uma forma que ele contemple a lei, pois sabemos que é obrigatório, então precisamos acrescentar."

Considerações finais

O convívio escolar na educação infantil proporciona momentos de ludicidade, as rodas de conversas, as brincadeiras, músicas, que incluídas num viés de conteúdos propostos possibilitam uma educação integral.

É fundamental que a Educação infantil promova uma educação antirracista. Esta discussão é necessária desde a infância, pois se a criança não for preparada para romper as barreiras complexas da discriminação e do preconceito racial em seu meio, e se o educador não promover ações de desconstrução de comportamentos e preconceitos, a criança continuará a reproduzir os padrões que aprendeu.

Nesta prática educativa é essencial promover indicadores positivos do negro, assim como é comum elogiar os não negros, muitas vezes as reafirmações inferiorizando ou expressando indicadores negativos as crianças negras acabam desencadeando uma série de complicações na formação da identidade pessoal. São momentos que podem provocar distúrbios de comportamentos, dificuldades de interagir com os colegas, agressividade, isolamento, entre outros que influenciam e comprometem a aprendizagem. As reações individuais e coletivas das crianças de educação infantil devem ser monitoradas pela sensibilidade dos educadores, e estes devem enfatizar atividades que fortaleçam o respeito e o reconhecimento a diversidade étnico-racial.

Incorporar as práticas da diversidade racial com destaque para o tema étnico- racial no espaço escolar demanda uma ação conjunta, precisam estar envolvidos: os gestores, órgãos governamentais como secretarias municipais, estaduais, Cefapro, educadores, profissionais do apoio, pais, comunidade e os próprios alunos, é uma tarefa exigente que requer uma equipe decidida. Todos em busca da construção de uma sociedade melhor, e é sempre bom lembrar que os professores e pais são figuras importantes na vida da criança. Porque representam autoridade, são sujeitos de admiração, e servem de inspiração como modelos de identificação para as crianças.

Contudo conclui-se que: O desempenho da escola está diretamente ligado à postura e dedicação do professor, para aplicar e vivenciar a diversidade racial é necessário conhecer a Lei 10.639/03. Os dados alertam uma fragilidade misturada com insegurança nas respostas dos professores em conhecer a Lei, e quando o próprio município não oferta formações a esse respeito, que poucos professores se interessam por uma especialização

gratuita devido ao tema, revela uma, certa rejeição, principalmente a dúvida a respeito de futuras formações. É este conjunto de informações que direcionam que a educação infantil em Itanhangá, vivencia a ideologia do mito da democracia racial, pois quando os professores argumentam que nesta fase as crianças são puras, inocentes e sem maldades, não entendem e não são vítimas de discriminação e de preconceito racial, que quando maiores é que passam a ser. É este desafio também do professor e da sociedade de desconstruir o conceito que na educação infantil as crianças estão protegidas, várias pesquisas de estudiosos apontam que nesta faixa etária as crianças são vítimas e portadoras comportamentos de preconceito e discriminação. Enquanto olharmos generalizando que uma agressão física, um xingamento, o próprio isolamento nada tem a ver, estamos sendo coniventes com a permanência do racismo e permitindo sua divulgação. Situação presente de insegurança para classificação racial do aluno, branco, negro, pardo, amarelo, indígena parece provocar um desconforto, ou elementos que não diferem as relações educacionais.

Os fatos desencadeiam o sentimento de resistência, comum de ser encontrado devido a herança cultural, a ideologia da democracia racial que divulga certa igualdade, oportunidade a todos, desta forma que se apresenta o racismo a brasileira, são comportamentos que ocorrem pelo Brasil afora, então a importância da justificativa das políticas afirmativas, do reconhecimento da cor, do trabalho de valorizar a cor, o cabelo, as tradições, a cultura africana, como todas as demais. A escola precisa de forma positiva desenvolver no aluno o olhar de como eu sou, como é meu coleguinha, incentivar na criança o sentimento de pertencimento ao grupo étnico-racial como fator integrante da sociedade.

O desafio de valorizar a diversidade racial parte do princípio de que o professor precisa entender como necessário e importante, o processo de desconstrução de uma ideologia e isso ocorre quando me disponho a buscar informações e estas me levem à reflexão das atitudes passadas, de dificuldades presentes nos diferentes comportamentos e dentro deste estudo o receio e o sentimento de resistência passa a ceder espaço à adoção da política de relações raciais na escola além do registro no Projeto Político Pedagógico, o incentivo na prática diária é que contribui para uma educação de qualidade e que valorize a todos igualmente.

O papel da educação infantil é essencial para a construção de identidade da criança e o reconhecimento de sua cor é um processo constante e diário, através dos brinquedos que significam as diversas raças, histórias, músicas, nas ações mais simples podemos dar

novos significados aos conceitos, criar condições de reconhecimento e descobrir elementos que edificam o pertencimento ao grupo. Este pertencer não é separar de um grupo para o outro, ou o grupo se isolar, mas expressar a classificação racial que cada um pertence e que isso não seja motivo sentir-se inferior, isolar, mas que eu pertenço a este ambiente, a esta sociedade.

Referências bibliográficas

ALEXANDRE Ivone Jesus, **Relações raciais: um estudo com alunos, pais e professores.** Cuiabá, Ed. UFMT, 2010

Câmara Deputados dos. **A Diversidade cultural.** Brasília, Câmara dos Deputados, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**, Rio de Janeiro:DP&A, 2002, 2ªEdição

GANDIN, Danilo. **A Pratica do planejamento participativo**. Petrópolis, RS: Vozes 1988.

GOFFMAN Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GONÇALVES Vanda Lúcia Sá, **Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro. IPEA, 2001.

JESUS, Lori Hack. ET.al. **Construção social da ideia de raça.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MICHALISZYN, Mario Sergio **Educação e Diversidade.** Curitiba: Ed. IBPEX, 2007.

MIRANDA Maria Aparecida ET al. **Maternagem. Quando o bebê pede colo.** MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. ET al **Educação Diferença e Desigualdade.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. ET al **Educação e Diferenças – Os desafios da Lei 10.639/03.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIZZO, Gilda. Creche: organização**, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de Exclusão – Fundação Carlos Chagas**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – caderno de pesquisa nº107, p.7-40,julho 1999.

ROSENAU, Luciana dos Santos **Pesquisa e pratica profissional: educação infantil.** Curitiba: Ed. IBPEX, 2008.

SANTOS Ângela Maria dos, **Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre negros e não –negros.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS Gislene Aparecida dos, **Percepções da Diferença.** 1ªEdição, São Paulo; Ministério da Educação; 2007.

MONTEIRO, Ednar. et al **Estratégias de combate ao racismo.** Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010. MONTEIRO, Ednar. et al **Cotidiano escolar e estratégias pedagógicas de combate à discriminação .** Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2011.

NOVA ESCOLA, São Paulo: Fundação Victor Civita, XXIV- mensal ISSN 0103-0116. Educação Infantil e praticas promotoras de igualdade racial/ [coord.geralHelio Silva Jr, Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira Carvalho], --São Paulo – CEERT. Instituto Avisa lá- formação continuada de Educadores 2012. Site: Pedagogia ao Pé da letra– Educar é um ato de amor http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/

O ESPAÇO DA POLICIAL MILITAR FEMININA NEGRA NOS SETORES PROFISSIONAIS DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO

Marli de Souza Queiróz
(Mestranda – UFMT)

Profª. Drª. Candida Soares da Costa
(Orientadora – UFMT)

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa em nível de mestrado que trata sobre o espaço da policial militar feminina negra nos setores profissionais da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso. Tem como objetivo analisar a ocupação do espaço da policial feminina negra nos setores profissionais da Polícia Militar. O artigo trabalha com dados extraídos de observação e quinze entrevistas realizadas com policiais de três unidades, duas em Cuiabá-MT e uma em Várzea Grande-MT. Utilizando o recurso dos discursos e da observação foi possível caracterizar evidencias de ocupação de espaço profissional com práticas preconceituosas e discriminatórias.

Palavras-chave: Polícia Militar. Policial feminino. Preconceito racial.

Introdução

A pesquisa busca compreender como as policiais militares percebem seus espaços profissionais nos setores da polícia militar. A análise do estudo é para responder: O espaço da policial militar feminina negra nos setores profissionais da polícia militar de Mato Grosso é ocupado por demarcação de preconceito e discriminação?

Este estudo tem o caráter etnográfico e no percurso metodológico foram utilizados como coletas de dados questionário, entrevistas e observação e, tem como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

A Corporação Policial Militar desempenha sua atividade constitucional organizada com base na hierarquia e disciplina, que somente em 1977 regulamentou,

através de portaria do Estado Maior do Exército, a admissão de mulheres nos quadros de carreira das Polícias Militares brasileiras.

Mesmo normatizada, ainda há invisibilidade das mulheres nas polícias, seu efetivo é reduzido, tem relação direta com o fato de que elas estão nas atividades administrativas, e a minoria, isto é, as policiais negras nos serviços operacionais, o que tem sido proporcionado intencionalmente pela própria instituição.

A policial militar e seu espaço profissional

As mulheres ao longo de toda a caminhada da Humanidade, tem sido, e ainda é minimizada a sua importância em muitas culturas e povos, sempre apareciam, quando apareciam, sempre limitadas pelas representações e ideais masculinos, sempre frágil, submissa, cuidadora do lar, e, em especial realizar a felicidade do marido. (SANTOS, 1981).

A questão biológica também faz parte desse debate, tanto que Bourdieu (2002) coloca essa ideia de oposição entre feminino e masculino surge a partir do momento em que o princípio masculino é tomado como medida das coisas e dos fatos. Homens e mulheres são vistos como duas variantes da mesma fisiologia, porém uma superior, outra inferior.

Apesar da resistência masculina e do preconceito foi no século XVIII e XIX, em face da expansão no campo empregatício, as mulheres deixaram os seus lares e foram em busca de trabalho nas fábricas (COSTA, apud NEVES, 2008). Em relação à mulher negra que faz parte dessa história teve início no Século XVI (SCHUMAHER apud NEVES, 2008). Reduzida à condição de escrava, a mulher negra foi durante o período colonial um instrumento de trabalho forçado, dentro das casas, nas lavouras, nas minas e no comércio.

É neste quadro de discriminação que a mulher adentra aos quartéis e, cabe o pioneirismo ao Estado de São Paulo, que recebeu o primeiro Corpo de Policiamento Especial Feminino, em 12 de maio de 1955, em seguida o Estado do Paraná, com a criação do primeiro pelotão de mulheres em 19 de abril de 1977 (MUSUMECI; SOARES, 2004.

Adicionada à reflexão sobre a necessidade de discutir a ocupação de espaço da policial feminina diante das desigualdades de gênero, também ampliar o debate nos espaços profissionais da polícia militar do Estado de Mato Grosso, e, ainda a

desconstrução do pensamento racista/machista e discriminatório naturalizado nos espaços militarizados.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa possui o caráter etnográfico, permitindo ao investigador vivenciar diretamente o contexto social, organizacional da polícia militar. Desse modo, procurou-se encontrar uma abordagem metodológica adequada às necessidades investigativas, onde os questionários, as entrevistas e a observação estão integrados.

Minayo (2008, p. 261) contribui dizendo que "a entrevista tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema cientifico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo". E, "a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa" (idem, p. 273). Além do questionário elaborado.

As policiais militares foram convidadas às entrevistas e questionários, em seu espaço profissional, na própria unidade. Após esclarecimento sobre a pesquisa, a maioria optou-se pela colaboração, obviamente que a entrevista foi dialogada com o referido policial de forma mais discreta para evitar quaisquer tipos de constrangimento e para que as respostas fossem as mais espontâneas possíveis.

As observações ocorreram em âmbito interno das unidades em horário comercial e externo às unidades - trabalho operacional no estádio Arena Pantanal nos dias de jogos da copa do mundo, sempre cinco horas antes do início das partidas: dias 17, 21 e 24/06/2014 a partir das 13h00min e 11h00min respectivamente até o término das competições, permanecendo 01h30min após o encerramento.

A disponibilidade para a aplicação das entrevistas foi assegurada pela marcação prévia com os comandantes de unidade, e, os procedimentos de modo individual, foram utilizados: gravador de áudio, papel e caneta como meio facilitador de recolhimento de informação. Foi referido sobre a confidencialidade do conteúdo disponibilizado, sendo que seriam apresentadas de forma codificada representada por um sistema numérico (01, 02, 03... 10, 11, 15) mantendo assim o anonimato dos autores das afirmações.

Após a construção de um *corpus* de análise, a definição de categorias foi aplicada ao material empírico com vista a constituírem-se elementos-chave do código da análise. Procurou-se identificar os indicadores que fomentassem uma organização do discurso, conduzindo à explicitação sistematizada do conteúdo das mensagens

focalizadas na dedução lógico-interpretativa dos dados escritos, originando uma análise temática e categorizada. A definição de categorias prévias que se decompõem em unidades de análise, determinadas por vínculos semânticos.

A classificação dos conceitos, a codificação, a categorização, são procedimentos indispensáveis na utilização deste método, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2010) e Triviños (2006) pelo que deverá verificar se o conjunto de procedimentos adotados – o recolhimento de informações, e a maneira como foram recolhidas corresponde adequadamente ao objeto da pesquisa. Os procedimentos para a análise de conteúdo circunscrita na presente investigação identificada como matrizes que induziram ao percurso interpretativo e a consecutivos ajustamentos e reajustamentos da semântica, sistematizando-se numa matriz final.

Entrevistas das Participantes

Concebidas para esclarecer de uma forma mais lúcida o espaço da policial militar feminina, as entrevistas permitem apreender opiniões e concepções que, de outro modo, não seria possível de atingir sem o recurso ao questionamento.

A entrevista caracterizou-se por uma série de perguntas com a mediação dos referenciais teóricos que permitiam conduzir os eixos axiomáticos da conversação, sem que para tal inibisse a entrevista ou, por outro lado, fosse demasiado vaga que não ilustrasse os temas propostos. Com o olhar analítico nestas perspectivas verificamos algumas características das entrevistadas (Quadro 01):

Média de idade entre 33 anos; Prevalece o ensino superior; Prevalece a religião católica; Prevalece a cor parda; Prevalece tempo de serviço entre 10 a 15 anos; Estado civil prevalece solteira; Dificuldades na percepção em assegurar valorização; Dificuldade em compreender o espaço isonômico; Dificuldade de discussão etnicorracial.

Quadro 01 - Características das entrevistadas . Fonte: Pesquisadores

Discursos das Componentes

Sobre o espaço da policial militar feminina nos setores profissionais da polícia militar aparece expresso pelas componentes. É no sentido de verificar in loco onde se localiza essas policiais militares negras, quais são os seus espaços profissionais e se há necessidade de reconstruir e adaptar essa intencionalidade funcional dessas atrizes policiais.

Assim a tarefa mais premente na organização em estudo fica dividida em três dimensões de reflexão: Reflexão sobre a importância de ser policial militar feminina; Reflexão sobre o espaço e valorização da policial militar feminina; Reflexão sobre preconceito/discriminação na ocupação do espaço profissional.

Na primeira dimensão de análise, o cotidiano da policial militar em sua construção profissional possui uma característica de insegurança na ocupação de seu espaço. Na segunda explicitam-se as ideias sobre seu espaço de trabalho, sua valorização profissional, sua competência militar e pessoal. Na terceira são expressos os entendimentos relativos aos espaços de trabalho entre policiais femininas brancas e negras, cujas protagonistas são essas militares contidas em um território igualitário.

Em seguida são apresentadas as dimensões de análise, temas e indicadores em três colunas (Quadro 02): a da esquerda refere-se às dimensões de análise; na coluna do meio surgem os temas enquadrados nas dimensões anteriores e na coluna da direita enumeram-se os indicadores com sua respectiva frequência.

Dimensão	Temas	Indicadores
I – Reflexão sobre a importância de ser policial militar feminina;	I - Identificação e finalidades da concepção de ser policial militar feminina;	10/15
II – Reflexão sobre o espaço e valorização da policial militar feminina;	II – Conceitualização e operacionalização isonômica nas funções das policiais femininas;	12/15
III – Reflexão sobre preconceito/discriminação na ocupação do espaço profissional.	III – Ajuste na concepção de relações profissionais etnicorraciais; IV – Reestruturação no nivelamento do ambiente profissional.	09/15

Quadro 02 - Identificação de necessidades no espaço profissional feminino. Fonte: Pesquisadores

Reflexão sobre a importância de ser policial militar feminino

O espaço da policial militar feminina negra norteia-se, pela linha da mulher dependente que, em conformidade com o levantamento de identificações, estabelece as finalidades com a burocracia profissional. As considerações e expressões das componentes caracterizam o contexto do ser policial militar.

As componentes destacam, entre as intencionalidades relacionadas, vários aspectos a considerar, face ao perfil da mulher militar. Traduzem a representação de profissionalismo dependente como principal característica dos apontamentos*: Colaboradora da SESP (01); Ser policial feminina para mim significa servir a sociedade de forma digna e responsável e dentro da legalidade (05); Ser um profissional que se destaca por sua competência aliada com a delicadeza de ser mulher em uma instituição com sua maioria masculina (09); É ser uma profissional sempre dedicada, assídua com suas obrigações e deveres (10); eu amo o que faço, amo minha profissão (11); Estar ativa no mercado de trabalho e ainda, [...] sem depender do esposo para necessidades pessoais (12).* De acordo com Goffman (1999), os vínculos que unem o indivíduo a entidades sociais de diferentes tipos apresentam propriedades comuns. Uma ideologia, uma nação, um ofício, uma pessoa ou mesmo uma conversa, "[...]. Sentirá obrigações: algumas serão duras, pois incluem alternativas obrigatórias, trabalho a ser realizado, serviço a ser cumprido, [...]"; outras serão mais suaves, "pois exigem que sinta participação, identificação e ligação emocional. Portanto, a participação numa entidade social impõe *compromisso* e *adesão"* (GOFFMAN, 1999. p. 147,148).

Fica expresso que essa importância ainda não está superada, essa insegurança está presente na expectativa da policial militar, o discurso deixa essa questão clara: *Acredito que tudo é uma questão de aptidão para exercer cada função (02); [...] o serviço administrativo também requer um perfil com aptidão para esse tipo de atividade [...] (03); [...] de fato possuímos força física diferente do policial masculino, o mesmo treinamento (06); A função é importante, pois a mulher é sempre mais detalhista (10); Depende da aptidão da policial, no meu caso eu me considero mais produtiva para a sociedade e para a instituição trabalhando na parte administrativa [...] (12).*

Essas concepções possibilitam a manutenção de um modelo ultrapassado, pois, reflete a legitimação do espaço masculino, e, essa característica engessa o avanço profissional feminino reforçando a *fragilidade feminina***.**

Reflexão sobre o espaço e valorização da policial militar

Nesta contextualização, a percepção das participantes perpassa a ideia de reprodução de domínio masculino. Fica evidente quando: *Muitas pessoas permanecem no trabalho administrativo por questões de formação universitária (01); A forma de valorização é respeitando a policial feminino enquanto profissional (05); [...] Embora muitas vezes percebi que alguns colegas masculinos demonstraram desinteresse em trabalhar com policial feminino (06);Principalmente em treinamentos, para que possamos ser consideradas boas, temos que ser melhores que o masculino (08); Eu creio que não há valorização (10); [...] Devemos ser valorizadas no dia a dia, na escala digna para uma mulher, pois temos um biótipo diferente do homem e muito mais (12); Somos tratadas de maneira desigual, até mesmo para ingressar nas fileiras, apenas 10% do efetivo (15).*

Tal deslocamento do uso do conceito ocorreria devido ao fato de que as "relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado" (FOUCAULT, 1995, p. 247).

As participantes percebem que a valorização feminina ainda está em um campo tradicional, e, o seu pensar e agir está moldado pelo modelo militar. Nos espaços profissionais femininos surgem códigos que permitem a transmissão dessa hegemonia: *Somos todas praticando o mesmo trabalho (01); Acredito que tudo é uma questão de aptidão para exercer cada função (02); Há um perfil sim, assim como para o grupo masculino, o serviço operacional é aptidão e vontade que ambos os sexos podem ter (03); Geralmente a policial feminina operacional é disposta, está fisicamente preparada, é companheira e busca agir sempre dentro da legalidade (05); O policial feminino desempenha com excelência todas as funções para as quais são designadas, pois que somos determinadas, criteriosas e exigentes (06); Todos somos um, sem distinção (07).*

Diante dessa característica de masculinizar a policial militar feminina para justificar sua presença profissional na estrutura militar, corre o risco de fragilizar essa ocupação de espaço funcional.

E esse exercício do poder, dinâmico, instável, não centralizado, que se dá "em todo espaço social; presente em toda parte como cena, espetáculo, sinal, discurso; legível como um livro aberto" (FOUCAULT, 1999 p. 107). Assim, podemos dizer que as mulheres policiais se inserem numa relação de poder na definição e demarcação dos postos de comando e funções, cujas estratégias envolvem negociações e manejos com o exercício do poder, além de competências e habilidades junto aos pares policiais masculinos e femininos.

Reflexão sobre preconceito/discriminação na ocupação do espaço.

Sobre o espaço da policial militar feminino negro, há uma percepção que o racismo é velado, mas presente nos critérios de seleção das policiais para exercer funções administrativas e extra quartel, essa particularidade fica visível quando: *Acredito que a cor pode influenciar (01); Funções burocráticas na corporação podem exigir, muitas vezes, conhecimentos [...] Mais uma vez vejo a seleção por aptidão para determinado serviço (03); Eu acredito que a cor não influência, é o seu próprio interesse, seu conhecimento e desprendimento para exercer tal função (05); [...] policias femininas estão ocupando determinadas funções porque são brancas ou bonitas, mas penso que num primeiro momento usaram este critério de seleção, o que não percebo, se permanecem na função é porque são competentes (06); Para mim todas devem ser tratadas com igualdade (08);*

No discurso apresentado há uma sutileza em falar sobre a beleza "padrão", nesse sentido a ocupação de espaço pela policial militar feminina negra não é dificultado por normas e regras escritas, mas por atitudes presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais.

Na execução de selecionar para tarefas burocráticas as características de escolhas são sempre diferenciadas, é embutida de preconceito e discriminação, isso fica explicito em alguns discursos: *Como em toda a nossa sociedade brasileira, que a cor branca é um pré-requisito para funções mais privilegiadas, bem como a beleza (12); [...] Ainda existe uma certa discriminação (13); Sim, existe algo para exercer funções, mas não é esclarecido pela corporação (14); Sim, geralmente escolhem as mais "bonitinhas", tem*

muitas loiras, brancas, sempre selecionam as mais bonitas, depois as mais eficientes (15).

Muita coisa precisa ser feito para que essas relações contribuam com uma concepção ampla de profissionalismo, que reestruture a garantia de direitos individuais e a dignidade humana. O racismo constitui, como se sabe, um mecanismo fundamental de poder utilizado historicamente para separar e dominar classes, raças, povos e etnias. O racismo é como disse Foucault (2005, p. 304) "o meio de introduzir [...] um corte entre o que deve viver e o que deve morrer".

> No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação das raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; [...] o racismo faz justamente funcionar, faz atuar essa relação de tipo guerreiro − 'se você quer viver, é preciso que o outro morra' − de uma maneira que é inteiramente nova e que, precisamente, é compatível com o exercício do biopoder (FOUCAULT, 2005, p. 304-305).

No contexto de ocupação de espaço pela policial militar feminina negra, o enfoque sobre critérios de escolha nas funções policiais, aparece expresso no tradicioalismo. É no sentido da reconstrução desse aspecto social que os atos policiais deverão rediscutir as necessidades de seus componentes.

Práticas observáveis em campo

As observações de campo ilustram o dinamismo real do fenômeno etnicorracial na prática policial militar. Numa primeira instância, a observação permitiu o contato direto com a realidade específica de ocupação de espaço pela policial militar feminina, constituindo-se como um mecanismo de compreensão da prática, aliado ao conceito de racismo.

No primeiro momento, se refere às policiais femininas que trabalham administrativamente em três unidades militares: Observadas policiais militares femininas em parte do Comando Geral; 1º batalhão e 4º batalhão da polícia militar. O segundo momento de observação centrou-se, no trabalho operacional, no ginásio de esporte Aecim Tocantins e Arena Pantanal, por ocasião da copa do mundo de 2014. Deu-se especial ênfase às linhas demarcatórias no entorno do estádio, a partir de 1,5 Km de distância até às entradas de torcedores, localizadas nas áreas Oeste e Leste que serviram como orientadoras geográficas de localização das policiais militares.

Faz-se necessário elaborar algumas características das policiais na observação (quadro 04), além de elaborar um sistema de análise (quadro 05) para manter a fidelidade dos dados.

Quantidade	Administrativo	Operacional	Cor
Quatro	X		Parda
Uma	X		Branca
Uma	X		Branca
Três	X		Pardas
Uma	X		Negra
Uma	X		Branca
Duas	X		Branca - oficial Branca - soldado
Quatro	X		Branca - oficial Pardas - soldados
Três	X		Branca - oficial Pardas - soldados
Quatro	X		Branca - oficial Pardas - soldados
Quarenta e seis		X	Brancas – 29 Pardas – 16 Negra - 01

Quadro 04 - Características das policiais nas observações. Fonte: Pesquisadores

Data	Local	Setor	Quantidade	Cor
16/05	Cmdo Geral	Marketing	04	Pardas
		Cmte Geral	01	Branca
16/06	Cmte	1º BPM	01	Branca
	RH	1º BPM	03	Pardas
	Odontologia	1º BPM	01	Branca
	Museu	1º BPM	01	Negra
	Rancho	1º BPM	02	Pardas
18/06	Protocolo	4º BPM	04	Branca - sgt Pardas - sd
	RH	4º BPM	04	Branca - oficial Pardas - praças
	Marketing	4º BPM	03	Branca - oficial Pardas - praças
	Odontologia	4º BPM	02	Branca - oficial Branca - sd
17/06	Arena Pantanal	Operacional	09	Brancas-06 Pardas-03
21/06	Arena Pantanal	Operacional	14	Brancas-09 Pardas-05
24/06	Arena Pantanal	Operacional	23	Branca – 14 Pardas – 08 Negra - 01

Quadro 05 - Sistema de análise das observações. Fonte: Pesquisadores

Nos meandros da observação...

Face aos propósitos das observações na área administrativa, depara-se com vinte e seis policiais militares femininas é possível notar que não se nota diferença na seleção dessas policiais militares para essa modalidade de trabalho, porém, apoiada na prática policial que revela alguma possibilidade de acesso privilegiado, vale ressaltar que nesses espaços quatro policiais brancas têm a função de comandar, as dezessete pardas possuem traços europeus e apenas uma com traço afro.

Em outro momento, por conta de um evento internacional, o trabalho operacional efetivou-se pela presença de quarenta e seis policiais militares femininas, nas datas (17, 21, 24/06/2014) observadas, e, neste contexto revela certa incongruência, nas vias de acesso ao ginásio Arena pantanal à presença é predominante de policiais brancas, quando surgem policiais de cor parda geralmente são de traços europeus; àquelas de pele mais escura, bem como, a negra foram escaladas aproximadamente 01 km de distancia do estádio. Essa presença se repetiu nas três datas do evento futebolístico.

Considerações finais

Nas entrevistas as participantes reforçam a natureza do preconceito e discriminação velada na instituição, valorizando apenas os atributos tradicionais do espaço militar. As áreas consideradas relevantes para a manutenção desse modelo ficam evidenciadas nas falas, como masculinizar o feminino, as técnicas para fragilizar o espaço feminino e a difusão da doutrina policial militar.

As participantes do estudo evidenciam dificuldade em adotar concepções democráticas e deixam evidencias as necessidades de reestruturação sobre as temáticas integradas no desenvolvimento de estratégias de relações de gênero referentes às novas exigências no campo profissional.

As entrevistas permitem a afirmação de que há prática preconceituosa e discriminatória em relação a policial militar feminina, em especial a policial negra, e que essa prática torna mais dolorosa a convivência diante da democracia e dos direitos individuais.

Nas observações prevalece uma congruência entre as entrevistas e a prática policial, o que leva a interpretar as capacidades manipulativas relacionada às seleções de policiais militares femininas a ocupar espaço privilegiado na instituição. No desenvolvimento das observações destaca-se a invisibilidade de policial militar feminina negra em função administrativo.

Finalmente, fica evidenciado que a ocupação de espaço da policial militar feminina negra nos setores profissionais da polícia militar há seleção diferenciada entre a policial branca e negra, pois, no setor administrativo prevalece a policial branca, enquanto no operacional – nas vias públicas, a policial negra.

Referências

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo.** 5 ed. Lisboa: Edições 70 Lda., 2010.

BOURDIEU, Pierre**. A dominação masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. "**Soberania e Disciplina**". In: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999a,

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUSUMECI, Leonarda; SOARES**,** Barbara Musumeci**. Boletim Segurança e Cidadania**. Polícia e gênero*:* presença feminina nas PMs brasileiras. Rio de Janeiro: CESEC, 2004. Disponível em: <http://www.cesec.ucam.edu.br.pdf> Acesso em: 28 ago. 2012.

NEVES, Genivaldo Silva das. **A presença da policial feminina com características afrodescendentes na polícia militar da Bahia.** 2008. 97p. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Maria José Moutinho. **Perspectivas sobre a situação da mulher no século XVIII.** Editor Porto – Universidade do Porto. Faculdades de Letras, 1981. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6529.pdf> Acesso em: 08fev.2013

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

GÊNERO, RAÇA:
VIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Cleonice Perotoni [1]
(NEPRE-UFMT/Bolsista/Capes/Cnpq)
cleoemarcos@gmail.com

Maria Lucia Rodrigues Muller[2]
(NEPRE-UFMT)
rodriguesmarialucia10@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este estudo é um recorte da pesquisa do Curso de Especialização Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, ofertado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação/NEPRE, da Universidade Federal do Mato Grosso. Buscou-se refletir acerca das questões raciais entre as mulheres negras, alunas do curso profissionalizante da Escola Técnica de Lucas do Rio Verde/MT. Para fins deste estudo, utilizou-se da metodologia de cunho qualitativo, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas. Buscamos compreender como as mulheres negras percebem o preconceito racial em relação ao cabelo e como lidam com o padrão de beleza instituído pela sociedade. O resultado desta pesquisa demonstrou que os comportamentos negativos no ambiente escolar são marcados pelo preconceito racial. Constou que os impactos ocasionados pelo padrão de estética estabelecida pela sociedade levam a rejeição e autorrejeição das mulheres negras no que tange ao cabelo crespo.

Palavras chave: Mulheres negras, discriminação racial, cabelos crespos.

Introdução

A ideia de inferioridade em relação à aparência da população negra na sociedade brasileira é fruto de uma intensa ideologia que vem enraizada secularmente no nosso imaginário social. As experiências raciais vivenciadas cotidianamente pelas crianças, jovens, homens e mulheres negras tem denunciado a existência de discriminação racial,

[1] Cleonice Perotoni Mestranda no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

[2] Maria Lucia Rodrigues Muller Doutora em Educação pela UFRJ, professora da UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE).

refletindo em marcas profundas no seu percurso pessoal, escolar e profissional, resultando muitas vezes em exclusão social.

O interesse em pesquisar sobre as mulheres negras em relação ao cabelo crespo, se deu pelo fato de que em nossa sociedade parece haver uma cobrança pela estética, principalmente com relação às mulheres negras, que se veem instigadas a mudar o visual para serem aceitas, ou seja, buscando o alisamento para aproximar do padrão instituído socialmente. O que temos observado é que a sociedade continua impondo que o cabelo afro não é "bom". A cultura do "cabelo bom" tomou conta da sociedade de tal forma que o ideal seria os cabelos longos e lisos. Essa visão de "beleza" tem ocasionado conflitos raciais, a qual a expressão "ruim" tem se configurado uma expressão de racismo contra a população negra.

A mulher negra se encontra sempre nas classes mais baixas, é sempre discriminada pela sua cor, pelo cabelo crespo, que acaba despertando reações negativas, visto que o belo e ter e estar com os cabelos sempre lisos. Nesse sentido, nos instigou a buscar entender como as estudantes negras lidam com a discriminação em relação ao cabelo crespo e o que as levam a alisarem, uma vez que todas as alunas negras entrevistadas apresentavam cabelos crespos sob o processo de alisamento.

Como procedimento metodológico, fez-se opção pela pesquisa qualitativa. Para Minayo (2007) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa em trabalhar com o "universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". A coleta dos dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco mulheres negras, estudantes do curso profissionalizante da Rede Pública Federal. Os sujeitos da pesquisa estão na faixa etária entre 18 a 30 anos, são procedentes de famílias de baixa renda, e muitas moram em casas "cedidas" pela empresa em que trabalham, as quais pagam pela moradia.

A escolha da escola pesquisada se deu por apresentar considerável número de mulheres alunas negras, isto é, possuem o fenótipo característico da raça negra, e que apresentam preferência pelo alisamento dos cabelos crespos. Almejou-se nesta entrevista conseguir informações das mulheres sobre sua percepção referente à discriminação racial no que tange aparência em relação aos cabelos crespos e os motivos que as levam a alisar seus cabelos.

Para a realização deste estudo, procurou-se fazer um breve histórico da construção estereotipada da população negra ao longo dos tempos, considerando as

questões relativas às atitudes negativas em relação à cor de pele e textura do cabelo, traços marcantes de manifestação de preconceito e discriminação racial direcionada a crianças e jovens negras em nossa sociedade. Pretendeu-se também refletir sobre a relevância da escola estar estabelecendo em seu espaço, discussões sobre questões raciais, visando à construção da cidadania calcada no respeito às diferenças e a desconstrução de ideias preconceituosas inculcadas secularmente em relação à população negra.

Nesse contexto, Munanga (2008, p.13) contribui com essa reflexão sintetizando que "a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados".

Para a compreensão deste estudo, foi interessante apresentar o conceito de racismo, preconceito e discriminação racial, aos quais muitas escolas vêm se limitando a discutir em seu interior. De acordo com Muller;

> O racismo e preconceito racial são modos negativos de perceber pessoas ou grupos raciais que possuem fenótipos diferentes daquelas dos que se consideram "melhores" e "superiores", tendo como marcas a cor da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios etc. Ressalta ainda que o racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais e que são sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas racistas e preconceituosas. Já a discriminação racial, destaca a autora, é uma ação, atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou "cor", a qual culmina em prejuízo para essas pessoas. (MULLER, 2009).

Ao longo da nossa sociedade, tanto o racismo, como a discriminação e o preconceito racial sempre estiveram presentes na vida da população negra, trazendo graves implicações em todos os setores sociais, encadeando em sérias desigualdades entre negros e brancos.

Segundo Gomes (2006), nesse processo histórico e cultural brasileiro, as mulheres negras estabelecem sua corporeidade numa tensa movimentação de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Sendo o cabelo um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, constitui-se uma simbologia que distingue de cultura para cultura.

Em se tratando da estética, muitas meninas ou jovens negras vêm sendo alvo de depreciação, principalmente por causa do cabelo, que de certa forma, afeta sua autoestima. No que se refere a essa questão, Gomes (2006) explica que o cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" certamente expressa conflitos. Para a autora, a cor branca com seus atributos faz parte de uma construção da ideologia racista, que instalou na sociedade como referencia de beleza humana, visando à sustentação de superioridade de um grupo sobre o outro. A mesma autora ainda ressalta que os negros foram forjados a introjetar a feiura do seu corpo contra eles, enquanto aos brancos a internalizar a beleza a seu favor.

Nesse contexto, para Gomes;

> O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, como tal, comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como o mito da democracia racial é discursado como forma de encobrir os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação, e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção de identidade negra. (GOMES, 2006)

Para Santos (2007), o cabelo se fundamenta na particularidade fenotípica mais mencionada como marca para práticas de estereótipos contra os negros. A autora destaca que nas relações entre os estudantes, a percepção negativa dessa característica física, demonstra concepção de inferioridade do negro, caracterizado para além da cor.

Nessa situação, a autora considera a cor deixa de ser, num primeiro plano a marca da diferença, dando lugar para o atributo cabelo. Este passa a constituir um estigma mais funcional. Ou seja, o negro é estigmatizado no jogo das aparências, sem, no entanto, se referir diretamente à cor/raça. Santos (2007). Dessa forma verifica-se que mulheres negras estão sempre sendo alvos de reação negativa em relação a sua aparência. Santos ao estudar sobre mulheres negras e discriminação,

> Quando as mulheres negras adolescentes chegam ao espaço escolar, de alguma forma já trazem consigo informações sobre as condições dos negros na sociedade e as várias situações de discriminações a sua volta, além de saber também o que é ser negra neste país e o que podem esperar da escolarização. Quando as mulheres negras adolescentes falam que suas famílias lhes contam algo sobre o que é ser negro, elas assimilam essas informações e quando estão em contato com os nãos negros, subjetivamente já têm uma consciência de como seu processo de socialização ocorrerá (SANTOS 2005).

Nesse contexto, a escola adota um papel fundamental na desconstrução dessa mentalidade, a qual inferioriza a estética negra e eleva a beleza do branco. Assim, a discriminação revelada na configuração de gestos, brincadeiras, apelidos, xingamentos e preferências referentes à cor ou tipo de cabelos nas relações entre negros e brancos, pode cooperar para que crianças e jovens negros, em especial, as meninas neguem seu grupo de pertencimento.

Análise A Pesquisa

A pesquisa realizou-se na Escola Técnica Estadual de Lucas do Rio Verde/MT, situada na zona urbana, oferece cursos técnicos de nível médio para trabalhadores em geral e Formação Inicial Continuada. De acordo com informações obtidas pelas mulheres alunas, estas são provenientes de famílias negras de baixa renda, são constantemente discriminadas pela cidade pelos seus traços fenotípicos e identificam-se como morenas, parda, morena escura e branca.

No grupo das seis entrevistadas, a maioria revelou que não estão satisfeitas com seu tipo de cabelo. Competem aqui destacar, que nesta pesquisa os nomes das jovens serão preservados e utilizados letras. Todas se auto classificaram quanto à cor ou raça e também foram identificadas pela pesquisadora conforme classificação racial pelo IBGE.Podem-se constatar as respostas das jovens alunas quanto sua autoclassificação em relação a sua cor.

Entrevistada	Idade	Autoclassificação racial	Classificação racial da pesquisadora
A	30	Parda	Preta
B	28	Morena	Preta
C	26	Parda	Preta
D	29	Morena	Preta
E	19	Morena	Preta

Ps : Classificação racial segundo IBGE (branca, preta, parda, amarela, indígena)

Diante da autodeclaração racial exposta, percebe que o processo de percepção de cor/raça pode estar atrelado ao processo de construção da identidade racial das jovens negras e atrelada na ideia do branqueamento, que ainda está fortemente presente na nossa sociedade. Segundo Santos (2007), no Brasil, a discriminação varia dependendo da cor da pele, ou seja, quanto mais vai escurecendo a pele, mais é intensa a discriminação. Questionaram-se as mulheres negras estudantes se acreditam que existe racismo no Brasil, responderam:

Sim, na escola pelos meus colegas e professoras, por causa da minha cor, sempre era tinha que ser a negra da história a faxineira nas apresentações teatrais. ***(Entrevistada "A").***

Sim, porque os descendentes europeus geralmente excluem os mestiços, mesmo sendo originados da mistura do negro com o branco. ***(Entrevistada "B").***

Sim, pelo motivo de uma professora que eu estudava que não gostava de pretos. ***(Entrevistada "C").***

Sim em todos os lugares, mesmos as pessoas dizendo que não tem. ***(Entrevistada "D").***

Observa-se que as mulheres estudantes possuem consciência de que o racismo impera ainda em nossa sociedade. É nítida a questão de relacionar o negro as condições

subalternas. É possível perceber que a escola vem reproduzindo estereótipos em relação ao negro.

Segundo Alexandre (2010) "para uma pessoa ter uma autoimagem positiva ou negativa, dependerá do meio em que está inserida." Para a autora, a identidade de um indivíduo negro pode ser afetada a partir da representação que tem de si na relação com o outro, e especificamente, se a relação for marcada por estereótipo e atitudes depreciativas sobre seu pertencimento racial.

Quando perguntadas se já sofreram algum tipo de discriminação racial e como foi, estas foram às respostas:

Sim, na sala de aula, minha professora sempre dizia a neguinha do bico vermelho, porque eu gostava de usar um batom vermelho. ***(Entrevistada "A").***

Com certeza, em lojas, uma vez eu me interessava num vestido que estava em uma vitrine e a vendedora disse que só tiraria de lá se eu tivesse dinheiro para comprar. Também em outro momento quando vim trabalhar em Lucas do Rio Verde, por ser da pele negra, ou seja, segundo os colegas, era trabalho de "cor". ***(Entrevistada "B").***

Sim, em uma sala de aula quando disseram palavrões, a professora achou que fosse eu, porque era a mais escura da sala. Depois das discussões ela confirmou que não gostava de preto e de pessoas morenas escuras, porque ela era loira. ***(Entrevistada "C").***

Sim, em uma circular com minha filha que era branquinha dos olhos azuis e me perguntaram seu eu era a babá da menina. ***(Entrevistada "D").***

Nos relatos, as jovens mulheres reconhecem a existência de discriminação racial nos diversos ambientes da vida social. Diante das denúncias dos insultos recebidos tanto na escola, no ambiente de trabalho como também nas relações sociais do dia-a-dia, elas demonstraram que essas atitudes negativas e ou palavras depreciativas as incomodam.

Segundo Müller (2009), se os insultos dirigidos aos meninos referem-se sempre a adjetivos negativos à cor de pele, as meninas são agredidas a partir de dados relativos à sua aparência, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, do nariz, etc. A autora enfatiza ainda que mesmo nas relações cordiais qualquer ocasião de conflito, as pessoas de pele mais claras tendem a utilizar ofensas raciais contra o outro mais escuro.

Podemos verificar que a escola assume importante papel na desconstrução da imagem negativa impregnadas contra a mulher negra, que por meio de atitudes preconceituosa e discriminatória inferiorizam e ridicularizam em face ao seu fenótipo.

Ao tratar sobre discriminação em relação ao cabelo crespo, as respostas foram as seguintes:

Sim, quando pequena , pelas coleguinhas da escola a até mesmo hoje por um irmão que tem cabelo "bom". ***(Entrevistada "A").***

Sim, no salão de cabeleireiro, em 2003, em Lucas do Rio Verde. Decidi que queria cortar o cabelo e deixar curto, nas quando falei para a cabeleireira, que por sinal era loira, a mesma me disse que eu não poderia cortar curto porque meu cabelo era crespo. ***(Entrevistada "B").***

*Não, ainda não percebi isso. (****Entrevistada "C").***

Sim, pela cabeleireira, não queria cortar meu cabelo da maneira que eu queria cortar, porque dizia que iria ficar "arapuá". E quando eu saia com o cabelo solto. As pessoas já diziam amarra essa "armação" ***(Entrevistada "D").***

A maioria das mulheres revelou que as discriminações são constantes, e que todas as interações quando relacionada aparência, tipo de cabelo havia uma parenta manifestação de sentimento de rejeição.

Nesse contexto, Gomes (2006) destaca que "esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal". Contribui ainda ao fazer essa comparação, a sociedade brasileira edifica uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por não atender o padrão ideal construído historicamente.

Diante dos relatos das entrevistadas sobre o que levou a alisar o seu cabelo?

*Ao olhar no espelho me sinto feia, com baixa autoestima e com cara de assustada por causa do evitar os meios termos das pessoas "cabelo ruim" decidi alisar para facilitar também meu dia a dia de cuidar, hidratar, pentear. (****Entrevistada "A").***

Eu não me sentia satisfeita com meu cabelo e resolvi alisar. ***(Entrevistada "B").***

Eu decidi alisar por vontade própria autoestima e vaidade. ***(Entrevistada "C").***

Cansei de usar ele só preso e seu eu soltar as pessoas de cidade pequena como a nossa tiram sarro, e ele liso tem como soltar e as pessoas não rirem de mim. ***(Entrevistada "D").***

Considerando as falas das entrevistadas, em algumas situações apresentam insatisfação com o cabelo crespo com baixa autoestima das meninas, visto que está impregnado que o cabelo liso é símbolo de beleza que as mulheres alisam seus cabelos, certamente para aproximar dos padrões aceitáveis da sociedade. Todavia, não é somente isso o que as levam a alisarem de acordo com as repostas, elas sentem envergonhadas de soltar os cabelos para sair em públicos com medo de "piadinhas" racistas e preconceituosas e procuram modificar seus cabelos.

Para Gomes (2006) essa mudança do cabelo pode estar veiculada a crença de que a mudança de aparência pode ser usada como um passaporte para maior aceitação socialmente. "Pessoas negra que constroem identidade em ambientes de maior aceitação do negro, frequentemente, entram em conflito com seu cabelo, quando fazem a passagem para espaços sociais historicamente ocupados pelos brancos" Gomes (2006).

A mulher negra tem mais dificuldade, em serem aceitas na sociedade vigente, em virtude de sua aparência, do seu cabelo, que muitas vezes são atributos que dificulta sua ascensão social. Em se tratando na questão do uso do cabelo liso, a mulher negra sente necessidade em buscar ser aceita, pois o cabelo "liso" ainda é foco das grandes modelos brasileiras.

Como aponta Nelson Inocêncio;

> O cabelo crespo, uma vez assumido, desperta uma série de reações que vão do riso à reprovação. No Brasil, é comum que uma pessoa diga para outra que vá domar os Cabelos, ou vá dar um trato no pixaim, sem que isso represente ofensa ou deselegância. Parece que naturalizamos tanto esse tipo de entendimento que mesmo indivíduos alvos Preferenciais dessa forma de agressão acabam em larga escala cedendo a tais apelos. (INOCENCIO, 2006).

Percebe-se que a mulher negra é discriminada pela sua cor, pelo seu cabelo, e então buscam uma forma de ficarem "semelhantes" as mulheres brancas, pois estas são vistas como "melhores" aos olhos da sociedade.

A autora ainda diz que a consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos para o negro à

intervenção no cabelo e no corpo são mais que vaidade ou tratamento estético. Falar em identidade nos faz refletir sobre os diferentes pertencimentos, ou seja, o poder e a produção de desigualdades.

Munanga (2000) contribui dizendo que a identidade é para os indivíduos a fonte de sentidos e de experiência. Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de modo limitado ou depreciativo.

Certamente a identidade negra pode ser construída pelo olhar que o negro tem de si como também do olhar que o outro tem sobre ele. A sociedade quando estabelece um padrão de beleza, contribui para a construção de uma nova identidade, mesmo que este seja de forma forçada.

Entende-se que a "boa aparência" é um atributo que influencia no tipo de tratamento que deve ser dispensado a brancos e negros. Nessa questão, "melhorar" a aparência aproximando do padrão europeu, seria uma possibilidade de receber um tratamento menos injusto e sentir menos inferiorizadas e o cabelo liso, segundo as entrevistadas está ligado à concepção de autoestima. "A convivência dolorosa com um" corpo, e particularmente com um cabelo que nunca está em paz, obrigou as pessoas negras a desenvolverem mecanismo de defesa que não necessariamente para resguardar identidade, mas para diminuir sofrimento Inocêncio (2006).

Considerações Finais

O percurso histórico da mulher negra em nosso país foi constantemente marcado pelo racismo, preconceito e discriminação racial. Estudos e pesquisas vêm insistentemente mostrando que a mulher negra é desvalorizada em todos os segmentos sociais, principalmente pelo seu fenótipo, a qual sua estética não corresponde aos padrões de beleza instituída pela sociedade brasileira.

Com o processo da escravidão, o colonizador despersonalizou o negro e estabeleceu uma hierarquia racial, instituindo ao branco o símbolo de beleza e superioridade e ao negro, feiura e inferioridade, uma vez que a cor negra nos espaços sociais, na maioria das vezes, é associada à exclusão e desigualdades de oportunidades.

Nessa perspectiva, é possível perceber que em uma sociedade em que as manifestações de racismo, discriminação e preconceito racial estão presentes nas relações cotidianas, às mulheres negras sempre estão ocupando posição inferior em

relação às mulheres brancas, e são obrigadas a criar o tempo todo estratégias de superação para esses entraves.

Constatou-se neste estudo que elemento como cabelo constitui-se marca de sofrimento que acompanham mulheres, jovens negras, e que muitas vezes para se enquadrarem a um padrão de estética aceitável, optam pela mudança de aparência.

As mulheres ao vivenciar a discriminação racial, principalmente em relação aos cabelos crespos, recebem tratamento diferenciado nos espaços sociais, que automaticamente buscam várias maneiras para serem aceitas na sociedade, podendo até negar o seu grupo de pertencimento.

Verificou-se que o impacto gerado pela discriminação racial na vida dessas jovens mulheres compromete sua autoestima e implica na sua autoaceitação. Os depoimentos revelam que as mulheres negras percebem a discriminação no cotidiano da sua vida social, principalmente na escola e tentam superar. Pensar sobre esses resultados revela ver a grandeza da instituição escolar na construção de identidades. A escola representa um espaço fundamental no rompimento de atitudes e produção de imagens negativas em relação à população negra.

Enfim, é relevante que os profissionais da educação fomentem discussões sobre essa questão em sala de aula, estabeleçam diálogos no intuito de contribuir na desconstrução de ideologias racistas, propiciando a valorização de crianças, jovens e mulheres negras, para que possam vivenciar outra realidade social, baseada no respeito e na equidade.

Referenciais Bibliográficos

ALEXANDRE, Ivone de Jesus. **Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores**. (Coleção Educação e Relações Raciais, 15. Cuiabá: EdUFMT,2010

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte,Autêntica,2006

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. **Corpo negro na cultura visual brasileira**. Educação Africanidade Brasil, v. 1, Brasília: CEAD,2006.

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

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e Diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. [et al.] – Cuiabá:EdUFMT,2009.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada- [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTOS, Ângela Maria dos.**Vozes e silêncio do cotidiano escolar – as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Coleção Educação e Relações Raciais, 4 – Cuiabá: EdUFMT, 2007

NOSSAS CRIANÇAS, NOSSOS JOVENS E ADULTOS

Marta Divina da Silva Louzada
E.E. Profa. Diva Hugueney de Siqueira Bastos
EE Almira Amorim e Silva

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Introdução

O curso Produção de Materiais Didáticos na Educação de Jovens e Adultos proporcionou uma experiência riquíssima de trocas de conhecimentos entre alunos, professores, funcionários, enfim, entre a comunidade escolar.

O curso, oferecido pela UFMT, tem como objetivo: produzir, junto com professores e gestores em educação da rede de educação básica brasileira, que atuam, preferencialmente, na Educação de Jovens e Adultos, em consonância ao disposto na LDB nº 9394/96, Artigos 26-A e 79-B, materiais didáticos que possam ser utilizados em sala de aula.

O primeiro encontro presencial me deu a certeza de que teria pela frente um caminho cheio de incertezas, pois teria de caminhar construindo meu próprio caminho. Isso ficou bem esclarecido por parte dos tutores.

A partir do primeiro encontro sugiram várias expectativas, curiosidades e medos principalmente para quem não estava na ativa, ou seja, em sala de aula.

Os cursistas que não estavam atuando em sala de aula tiveram um pouco mais de dificuldades na elaboração das atividades propostas visto que todas estavam relacionadas com a prática de ensino-aprendizagem.

O trabalho aqui realizado contou com a colaboração de duas professoras de duas escolas da capital de Cuiabá - MT, a EE Diva Hugnei, onde trabalhei o tema "A história do Negro na Sociedade" com a participação da profa. Ruthe Evangelista. A outra escolhida foi a Escola Estadual Almira de Almorim com o apoio da profa. Katia Valéria de Amorim. Lá abordei a "Educação de Jovens e Adultos no mundo do trabalho".

A opção por realizar o trabalho em duas escolas deveu-se à burocratização em ter acesso a uma única turma várias vezes, podendo atrapalhar o planejamento das professoras, visto que, como cursista, estou afastada da função de professora.

O Curso "Produção de Materiais Didáticos no EJA" abordou os seguintes temas:

1. Ambiente Virtual e Aprendizagem
2. Direito de todos Aprender
3. A história do Negro na Sociedade
4. Relação Racial e EJA
5. Educação de Jovens e Adultos no mundo do trabalho
6. Mundo do trabalho, currículo e EJA

Todos os temas acima citados foram desenvolvidos por nós cursistas no ambiente escolar, porém relatarei, aqui, somente os itens 3 (A história do negro na sociedade) e 5 (Educação de Jovens e Adultos no mundo do trabalho).

Foi uma experiência riquíssima que me proporcionou novos conhecimentos e principalmente me fez repensar as falhas cometidas como educadora quando deixo de oferecer aos meus alunos aquilo que lhes é de direito: 'Uma educação de qualidade.'

Este relatório tem, pois, o objetivo de mostrar como ocorreram esses dois cursos

A história do Negro na sociedade e a Internet como uma grande aliada na busca do conhecimento.

A primeira atividade foi realizada na EE Diva Hugney onde administrei uma aula sobre Preconceito Racial com utilização de recursos tecnológicos. Fiz um levantamento dos alunos que tem acesso à internet e investiguei por que a maioria dos alunos utilizam o computador somente como diversão.

Lendo o texto de Vanilda Galvão o "Uso do Computador na Educação de Jovens e Adultos", em que a autora ressalta a importância do uso do computador pelos educandos para que eles atinjam o sucesso na vida escolar. Não há dúvida de que o uso do computador é importantíssimo, pois aulas, que talvez durassem um bimestre inteiro para serem ministradas, são colocadas à sua disposição virtualmente por meio de e-mails, Blogs etc.

em apenas algumas horas. Entretanto, não se pode deixar perceber que o mais importante é o respeito, a confiança e a afetividade entre educando e educador.

Segundo Antunes (1996), o professor precisa se comprometer com as mudanças em sua ideologia e formas de pensar ultrapassadas, as quais trazem vestígios de uma pedagogia que apenas deposita conhecimento, desconsiderando os aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É importante utilizar em nossas aulas todos os recursos tecnológicos que auxiliem na aprendizagem dos alunos, mas jamais podemos deixar de perder o vínculo afetivo entre com eles.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa com os alunos da Escola Estadual do Ensino Básico Diva Hguiney, procurando saber como os alunos estão convivendo com a tecnologia; por meio de um questionário. Foram entrevistados 29 alunos da E.E.Diva Hugney no bairro Jardim Vitória, em Cuiabá, Mato Grosso. Nessa pesquisa, obtive os seguintes resultados:

- 17 alunos têm computador em casa com acesso à informática
- 8 alunos têm computador, mas não têm acesso à internet
- 4 alunos não têm computador.
- 5 alunos têm acesso à internet somente na escola no laboratório de informática
- -7 alunos têm acesso à internet na escola em casa de familiares, celular dos pais.

Os alunos ainda comentaram que é muito difícil ficar sem ter aceso ao facebook, jogos e bate papo com os amigos. Partindo de tal afirmação, surgiu a situação problema: Por que a maioria dos alunos utilizam o computador somente como diversão? Por que os professores não utilizam essa valiosa ferramenta nas suas aulas?

A realidade atual exige do ser humano uma necessidade muito grande de informação e novos conhecimentos, para que ele tenha condições de competir no mercado de trabalho e possa ir em busca de uma vida melhor.

Foi proposto para a turma as seguintes atividades: Pesquisar nas redes sociais matérias que relatassem a descriminação racial no Brasil e a escravidão e leituras dos textos selecionados

Os alunos participaram ativamente das atividades de pesquisa. Trouxeram para salas vários recortes de matérias que envolviam a descriminação racial, porém a que predominou foi a discussão foi sobre racismo no futebol.

Papert (1994, p.15) denomina o computador como a máquina que, nas mãos das crianças, sugere a ela o poder de saber o que os outros sabem, permitindo a exploração do mundo. Utilizando seus sentidos - tato, fala, gestos -, a criança navega num espaço do conhecimento significativamente mais amplo do que é oferecido nos livros. Todo o conhecimento aqui passado para os alunos, por meio da pesquisa, foram construídos por eles e não ensinados. Sei que é muito difícil para o professor acompanhar o ritmo da sociedade e da tecnologia, por isso, é fundamental o seu compromisso com a mudança de atitude em relação ao uso do computador na escola.

No desenvolvimento das atividades propostas, faço as seguintes observações:

- A maioria dos alunos que não tem computadores em casa era de cor negra.
- As respostas dos alunos em relação à descriminação racial estavam relacionadas à democracia racial. A maioria dos alunos afirmava jamais ter sofrido alguma forma de descriminação. "Democracia racial" é um termo que se tem atribuído a Gilberto Freyre. O conceito, contido na expressão, encontra respaldo em sua obra "Casa Grande & Senzala". Nela, Freyre afirma que a sociedade brasileira desfruta de uma democracia (sentido de igualdade) social em relação às raças.

Diante das observações acima, faço o seguinte questionamento.

Esses alunos negros que não têm acesso á internet, consequentemente, têm um desenvolvimento inferior ao daqueles que vivem no mundo da tecnologia. E em sendo assim, esses mesmos alunos acreditando que está tudo bem, que eles não são descriminados, que a sociedade realmente vive em uma democracia racial, não ficaria mais difícil, ou quase impossível, pra eles lutarem por seus direitos?

Mesmo mediante ao silêncio de alguns alunos no momento do diálogo, na elaboração do texto coletivo, houve a participação de todos. Abaixo segue o texto coletivo, produzido por esses alunos:

Nossa História (texto coletivo)

Os portugueses traziam os negros africanos de suas colônias na África para utilizar como mão de obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste, durante 400 anos de escravidão. Os africanos eram de diversas nação que existiam em seus continentes de origem, falavam língua distintas mas também falavam a mesma língua. Africanos e seus descendentes participavam ativamente da economia desempenhando todo tipo de trabalho: eram carregadores, barbeiros, ferreiros, sapateiros, artesãos, construtores. As mulheres negras também tinham papel ativo na economia como vendedoras de peixe, artesãs e, sobretudo, como quituteiras (vendedoras de alimentos), tipo de comércio que monopolizavam. Muitas dessas atividades permitiam que estes homens e mulheres estabelecessem espécie de "acordos" com seus senhores e senhoras que lhes permitiam "viver sobre si", ou seja, numa casa diferente dos seus proprietários. Isso lhes possibilitava viver perto ou na mesma casa que seus amigos, familiares, pessoas com quem tivessem algum tipo de vínculo afetivo ou compartilhassem valores culturais e religiosos. O negro também reagiu à escravidão, buscando uma vida digna. Foram comuns as revoltas nas fazendas em que grupos de escravos fugiam, formando nas florestas os famosos quilombos. Estes, eram comunidades bem organizadas, onde os integrantes viviam em liberdade, através de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África. Nos quilombos, podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. O mais famoso foi o Quilombo de Palmares, comandado por Zumbi. No caso da província do Mato Grosso se tem notícia, por exemplo, do Quilombo do Quariterê (ou Quilombo do Piolho) que existiu por cerca de30 anos, sob comando do liberto José Piolho, que, após sua morte, deixou a comunidade a cargo da sua viúva, a rainha Teresa de Benguela. Necessitamos nos colocar no lugar do outro para compreender, por exemplo, a vontade de viver de um povo que emigra involuntariamente para o Brasil, sob a marca da maior crueldade da História da humanidade: a escravidão. Um povo que atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, devida, de civilização em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial.

Também temos direito de aprender com nossos jovens e adultos

Outra experiência riquíssima foi realizada escola Almira Amorim Silva está localizada no bairro CPA II, através da autorização da coordenação pedagógica. Foram observadas três salas do EJA e, a partir dessa observação, foi feito um levantamento do perfil dos alunos, levando em consideração o gênero e a cor/raça, conforme Tabela 1.

Numero de alunos Presente na aula.	Turma A 16	Turma B 21	Turma C 14
Sexo Feminino	6	10	6
Branco	-	1	2
Pardo	6	8	3
Negro	-	1	1
Sexo Masculino	10	11	8
Branco	2	2	1
Pardo	4	8	6
Negro	4	1	1

Tabela 1 – Perfil dos alunos. Fonte: elaborada pela autora.

Segundo a classificação, de acordo com o IBGE, obtive os seguintes resultados dos alunos que estão frequentes nas aulas do EJA: são 3 mulheres brancas e 19 negras; são cinco homens pardos e 24 negros.

Dialogando com a professora da turma, Kátia Valéria, ela afirmou que os alunos faltosos, na sua maioria, são pardos e negros, geralmente trabalhadores de serviços braçal, os quais se sentem desmotivados em frequentar as aulas vencidos pelo cansaço. A faixa etária dos alunos varia entre 14 e 100 anos.

Após essa observação, percebi que passou o tempo e quase nada mudou. Os negros continuam ainda lutando dignamente por melhores qualidades de vida, ocupando lugares menos privilegiados na sociedade , enquanto nas Universidades de Medicinas, de Direito e de outros cursos mais concorridos a grande maioria é composta por brancos. Os educadores deveriam aprender a observar a existência de políticas públicas atuais que servem de instrumento para que o negro reverta essa situação, como por exemplo, as cotas nas universidades, o Prouni, o bolsa família etc..

Para Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002 p.33), "as perspectivas de progressão e de desempenho dos negros ficam bastante aquém dos brancos". A Tabela 2 mostra as taxas de distorção série idade por cor ou raça.

ENSINO FUNDAMENTAL	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
BRANCA	35	35	33	33	33	31	29	25
NEGRA	58	59	57	56	56	53	51	45
TODOS	46	47	45	45	44	42	40	36
ENSINO MÉDIO	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
BRANCA	47	49	45	44	43	42	43	41
NEGRA	67	67	66	64	63	61	62	60
TODOS	53	55	52	51	50	49	51	49

TABELA 2 - Taxas de distorção série idade por cor ou raça, 1992-2001. Em%
Fonte IBGE PNAD. 1992-2001

Até quando vamos continuar aceitando esse tipo de constatação em relação ao povo negro?

Educação de Jovens e Adultos no Mundo do trabalho

Entendo que, após conhecer a realidade dos alunos do EJA, deixei para os educadores dessa Unidade Escolar uma proposta de planejamento relacionada ao mercado de trabalho autônomo.

A grande maioria dos jovens e adultos que retorna para a escola tem como meta adquirir uma formação escolar que lhe possibilite levá-los ao mercado de trabalho. Infelizmente a grade curricular da maioria das escolas do EJA não se adéqua a esse propósito. Resta aos professores dessa modalidade de ensino serem mais ousados e criativos administrando em suas aulas conteúdos que vão além da leitura, da escrita e da matemática.

Foi proposto aos professores desenvolver com esses alunos aulas mais práticas com o objetivo de leva-los a refletir sobre os desafios e as oportunidades do mundo do trabalho. A primeira aula proposta obedeceu aos seguintes passos:

Primeiro -Aula de campo - Fazer um passeio ao SEBRAE com os alunos. **Segundo -** Orientá-los a fazer uma entrevista com uns dos funcionários do SEBRAE sobre o risco e as oportunidades de começar um negócio.

Terceiro - Fazer leitura das entrevistas

Quarto - Em grupo de 2 ou 3, pedir para eles idealizarem uma empresa que seria aberta por eles.

A sugestão dessa aula é para que os alunos tenham uma noção de como se realiza a abertura de uma empresa, consequentemente, permitindo a eles abrir novos caminhos, construindo sonhos e esperança de um futuro melhor.

A segunda sugestão de aula estava relacionada à construção de Currículo Vitae, pois, trabalhar com alunos do EJA, requer muita dedicação dos professores, devido ao fato de que aa maioria desses alunos são trabalhadores, pais de família e sofrem muita descriminação, inclusive no próprio ambiente escolar por parte de outras modalidades de ensino. Portanto, o ambiente escolar, para ser satisfatório, tem de ser transformado para o acolhimento desses alunos, em um ambiente receptivo à aprendizagem, pois eles, apesar das dificuldades apresentadas, têm curiosidade e vão para a sala de aula com desejo de novas experiências. Esse acolhimento deve acontecer em todas as aulas. Nesse sentido, as aulas têm de ser atrativas, motivadas e, sobretudo, permitir que eles percebam o quanto são importantes para a sociedade.

O conteúdo proposto sobre currículo vitae, conforme minha experiência como educadora, é impossível de ser ministrado em uma única aula. Esse tipo de conteúdo deve ser ministrado de maneira que ocorra o entendimento e o envolvimento de todos os alunos. Caso contrário, é uma gota d'água para a desistência.

A proposta de planejamento precisaria no mínimo de três aulas;

Primeira aula:

- Mobilizar a equipe gestora e funcionário sobre a importância dessa aula na vida dos alunos.
- Pedir ajuda aos educadores da instituição escolar no sentido de auxiliar os alunos na elaboração do currículo vitae.
- Distribuir o texto para todos os alunos e profissionais voluntários da comunidade escolar de como fazer um currículo vitae.
- Pedir aos alunos que pesquisem na internet sobre o tema proposto.
- Orientar os alunos para trazer na próxima aula xerox de todos os cursos de aperfeiçoamento realizados por eles.

Segunda aula:

- Leitura individual do texto em sala de aula.
- Discussão, diálogo, debate sobre a importância do currículo vitae; cada aluno montará seu currículo vitae acompanhado de um voluntario, para auxiliar na sua elaboração.
- Após todos os alunos estarem de posse do seu currículo vitae manuscrito, informar a eles que a próxima aula acontecerá no laboratório de informática para digitação do texto, com auxílio de voluntario.

Terceira aula:

- No laboratório de informática, individualmente, cada aluno com seu colaborador irá fazer a digitação dos documentos.
- Incentivar os alunos a participarem de cursos de capacitação levando-os a observarem o quanto são fundamentais na elaboração de um currículo.
- Sugerir para a Equipe Gestora proporcionar aos alunos do EJA, no ambiente escolar, semanas de cursos de capacitação, com parceria do SENAI ou de outras empresas existentes.

O resultado esperado dessa aula com certeza será um Currículo Vitae elaborado para cada aluno do EJA.

Considerações finais

Diante do processo de pesquisa, perguntei-me várias vezes: "será que esse trabalho resultará em mudança na prática pedagógica dos educadores da E E Diva Aguiney?"

Nesse sentido, busquei realizar as experiências diárias observando atentamente cada situação vivenciada entre educando e educador.

Em vários momentos na fala das professoras e dos alunos, ficou claro a crença em uma democracia racial escolar. Uma das professoras disse: "Trabalhamos a questão da Lei 10.639.03. É quase inexistente a questão de discriminação racial na escola."

Porém a realidade do dia, não revelava coerência na fala da professora, isso tornou evidente nas produções de texto feitos pelos alunos sobre a escravidão no Brasil, quando todos, sem exceção, relatavam o negro em situação de total submissão. Após a leitura dos textos, os temas mais recorrentes na produção dos alunos foram os relatos dos sofrimentos dos escravos. A grande maioria escreveu sobre tráficos dos negros em condições desumanas, os castigos nos troncos, enfim a crueldade dos Portugueses perante suas propriedades aos "escravos". Apesar de a professora afirmar que a escola trabalha a Lei 10.639 com os alunos e, apesar da aula ministrada por min sobre a escravidão, ficou claro que os alunos não deram importância a outros aspectos importantíssimos abordados, em que se mostrou o outro lado da história dos negros. A aula proposta teve de ser retomada.

Dessa vez, propus aos alunos as seguintes atividades:

1- Leitura de alguns textos produzidos pelos alunos na aula anterior

2- Uma mini palestra sobre a outra parte da história da escravidão não contada nos livros didáticos.

3- Produção de texto coletivo sobre a Escravidão no Brasil.

O texto coletivo, registrado anteriormente, fez com que os alunos e a educadora refletissem sobre a verdadeira história da escravidão, aquela não contada nos livros didáticos.

Na segunda escola trabalhada, Almira Amorim, a professora da turma, já realizou vários cursos em relação à Lei 10.639.03 e afirma que a questão de descriminação é grande no ambiente escolar, apesar de realizar várias atividades abordando tal assunto. Em diálogo com a professora, ela afirmou que os alunos, na sua maioria, não assumem sua cor preta. Eles se declaram pardos. A afirmação da professora se concretizou ao aplicar o questionário "sua cor". Nesse sentido, tive de usar outra dinâmica para que eles se auto classificassem.

Dinâmica "Amigo perfil", semelhante a amigo oculto, ao invés de os s aluno comprarem presentes, eles escreveriam o perfil do seu amigo e o seu próprio perfil. Após a revelação, cada aluno deveria fazer a comparação: Como eu me vejo e como o outro me vê. A proposta dessa aula foi mostrar para o aluno que é impossível apagar a nossa origem, pois ela estará sempre presente no nosso sangue, no nosso biótipo e, por isso, devemos ter orgulho de quem nós somos. Enfim, foi mostrada a verdadeira história do povo negro.

Bibliografia

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Fascículo 8, Petrópolis: Vozes, 2001.

MULLER, Maria Lucia; SANTOS, Ângela Maria; GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá; COSTA, Candida Soares da. **Educação e Diferenças**: os desafios da lei 10.639\10. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **Educação de Jovens e Adultos e as relações com o mundo do trabalho**. Cuiabá-MT: Editora, ano

FURASTE, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científicos**: Explicitação das Normas da ABNT. 15.ed. Porto Alegre: s,n., 2011.

ANALISANDO OS DADOS DA PROVINHA BRASIL 2009/2013 NA EMEB FIRMO RODRIGUES

Marta Divina da Silva Louzada

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar se houve alguma evolução nos resultado da provinha Brasil frente às crianças da escola municipal Prof. Firmo José Rodrigues,no ano de 2013 e fazendo uma comparação com os resultados das avaliações de 2009.

No ano de 2009 foi realizada uma pesquisa nessa instituição de ensino, que resultou como monografia de especialização, pela pesquisadora Marta Louzada. Pesquisa essa que foi publicada no COPENE 2014.

Depois de 5 anos surgem novas curiosidade:

- Houve avanço em relação à aprendizagem dos alunos negros?
- Quais são as opiniões atuais dos professores sobre a Provinha Brasil?
- Quais foram as mudanças ocorridas em relação à Provinha Brasil 2009? .
- Em quais condições esses alunos realizam essa avaliação?

A proposta é poder fazer uma comparação entre os resultados das das avaliações de 2009 e 2013. Observa-se também nesta pesquisa que as provas medem o conhecimento dos alunos somente através de instrumentos padronizados, e até voltam a ganhar destaque a nível nacional por não contemplarem as diferenças sociais e raciais dos nossos alunos, isto é, objetiva avaliar o desempenho dessas crianças, analisando o contexto das diferenças e a diversidade da cultura afrodescendente,não focando a necessidade da inclusão da criança negra na instituição escolar, tendo em vista seus resultados negativos e a nova escola, assegurada pela lei 10.639/03.

Analisando os dados da Provinha Brasil 2009/2013 na EMEB Firmo Jose Rodrigues.

Em 2009, a pesquisadora Marta D. S. Louzada realizou uma pesquisa, na EMEB Professor Firmo Jose Rodrigues, a fim de analisar como anda a aprendizagem dos alunos negros do 2ª ano, diante do resultado da Provinha Brasil em 2009.

Neste ano de 2014, a pesquisadora realizou outra pesquisa na mesma instituição de ensino, agora, o objetivo foi verificar o aprendizado dos alunos negros a partir dos resultados apresentados na provinha Brasil no ano de 2013.

A proposta é poder fazer uma comparação entre os resultados das duas Provinhas, observando- se os seguintes dados:

- Houve avanço em relação à aprendizagem dos alunos negros?
- Quais são as opiniões dos professores sobre a Provinha Brasil?
- Quais foram as mudanças ocorridas em relação à Provinha Brasil 2009? .
- Em quais condições esses alunos realizam essa avaliação?
- Que as avaliações da Provinha Brasil abordam os conteúdos da lei 20639/03?

A Provinha Brasil, lançada pelo Ministério da Educação, no primeiro semestre de 2008, analisa a qualidade de ensino da rede pública e tem por objetivo o diagnóstico tardio de problemas que possam ter ocorrido no processo de alfabetização dos alunos.

A Provinha Brasil se dá em dois momentos:

No início do ano letivo, aplica-se o teste 1, e, no final, o teste 2 para ver o grau de evolução do aluno. A classificação é através de níveis, a saber:

- Nível 1 - Alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita.
- Nível 2 - Alunos que já associam adequadamente letras e sons.
- Nível 3 - Alunos que demonstram capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos e conseguem ler frases simples.
- Nível 4 - Alunos que leem textos de 8 a 10 linhas, na ordem direta, são capazes de localizar informações e realizar algumas inferências.

- Nível 5 - Alunos que demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético

Houve avanço em relação à aprendizagem dos alunos negros?

A EMEB Firmo Jose Rodrigues trabalha a questão racial desde sua fundação em 1988, conforme documentos na secretaria da escola que comprovam tal afirmação. A pesquisadora, dos 28 anos de sala de aula dedicou-se 11 a essa instituição de ensino como professora e 6 como diretora.

As inúmeras reclamações dos professores sobre a Provinha Brasil motivaram a pesquisadora a realizar esse trabalho, para saber as contribuições desse tipo de avaliação nessa unidade escolar.

O total de alunos que realizaram a Provinha Brasil em 2009 somam 84 e em 2013 somam 127. Optou-se por pesquisar aqueles alunos negros que tiveram as melhores e as piores pontuações e verificar onde eles estão inseridas e se tal avaliação condiz com o grau de aprendizagem deles.

A Tabela 1 revela o desempenho dos alunos de acordo com a cor de sua pele.

Ano	2009	2013
Negro	1	3
Pardo escuro	2	1
Pardo claro	8	6
Branco	1	4

TABELA 1 - Os alunos com desempenhos altos. Fonte: elaborada pela autora

No ano de 2013, entre os 14 alunos que tiveram alto desempenho, 3 são negros e 1 pardo escuro. Houve um avanço em relação aos dados de 2009 quando mais alunos negros conseguiram pontuações melhores. O que chamou a atenção foi o desempenho do aluno Marcos (nome fictício), de cor branca, olhos azuis, foi um dos alunos que consegui uma pontuação muito boa na Provinha Brasil 2013, porém esse aluno não está alfabetizado. A professora de Marcos afirmou que ele não teria condições de conseguir

tal pontuação. Esses dados reforçam a tese de que a provinha Brasil, muitas vezes, não condiz com o nível real da aprendizagem do aluno.

A Tabela 2 revela os alunos que tiveram baixo desempenho na Provinha Brasil.

Ano	2009	2013
Negro	3	5
Pardo escuro	4	-
Pardo claro	2	1
Branco	2	-

Tabela 2 - Os alunos com desempenhos baixos. Fonte: elaborada pela autora

Observa-se que, entre os 6 alunos que obtiveram a menor nota na avaliação da Provinha Brasil, 5 são negros. Analisando a pontuação e o perfil desses alunos, destaca-se o aluno Gabriel (nome fictício) por ser negro e cadeirante. O fato chamou a atenção da comunidade escolar por ele ser, segundo sua professora, um aluno muito comunicativo e inteligente porém está entre os alunos que obtiveram baixo desempenho na Provinha Brasil de 2013 e estava no Nível 1, isto é, alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita.

Diante dessas evidências fica uma dúvida: A professora desse aluno faltou com a verdade ao afirmar que ele é um excelente aluno ou a Provinha Brasil não condiz com a realidade do aprendizado dos alunos?

Para GOMES (1995, p. 29), "A escola não está preparada para lidar com um aluno diferente do idealizado e as manifestações das diferenças são ainda bastante desestabilizadoras da cultura escolar".

Considerando a diversidade racial, cultural e social de alunos, nesse País imenso que é o Brasil, fica difícil compreender como uma prova padronizada aplicada, no início e no fim do ano letivo, com a finalidade de "monitorar" a alfabetização realizada nas escolas públicas ganha destaque nacional e, como se pode constatar, não condiz com o grau de aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Esteban (2008),

> A Provinha Brasil é uma nova versão desses procedimentos, que não tem contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola, tampouco para a ampliação significativa dos indicadores de qualidade oficialmente estabelecido (ESTEBAN, 2008, p 8.).

A pesquisadora, que estava como diretora dessa Escola na realização da pesquisa em 2009, observou claramente nos professores e na coordenação pedagógica uma enorme ansiedade em simplesmente treinar os alunos para saírem bem nas avaliações propostas pelo MEC Provinha Brasil. A relação de carinho, afeto, entre professor e aluno deixou de ocorrer.

Analisando os dados de 2013, percebe-se

> [...] percebe-se que, o que eram apenas hipóteses em relação à ausência de proximidade entre professor e aluno, passa a ser comprovado: a Provinha Brasil faz com que o educador fique o tempo todo preocupado em preparar os alunos para as provas e se preocupa, portanto, apenas em ministrar os conteúdos necessários para que eles tenham bom desempenho nas Provinhas.

. Do contrário, como explicar a pontuação adquirida por Gabriel na Provinha Brasil?

A resposta para tal pergunta talvez possa ser encontrada no livro “Superando Racismo na Escola”, quando Munanga (2008) anuncia que.

> a primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão que nossa sociedade ,a despeito das diferenças em relação a outra sociedade ideologicamente apontada como a mais racista (por exemplo Estados Unidos e África do Sul), é também racista (MUNANGA,2008, p14).

No entanto os educadores têm de ter essa visão e só assim poderão lutar contra o preconceito e a descriminação racial presente na sociedade, inclusive nas avaliações padronizadas como a Provinha Brasil.

Quais são as opiniões dos professores em relação à Provinha Brasil

Neste item, será mostrada a análise dos dados coletados por meio da entrevista com os professores.

O conjunto dos entrevistados até o momento soma um total de 10 professores da EMEB Firmo Jose Rodrigues, todos eles profissionais competentes e muito dedicados à educação.

Sobre a Provinha Brasil, na entrevista, uma das professoras disse:. "*Provinha Brasil, atrapalha, a criança não tem maturidade para fazer esse tipo de prova. Eles levam tudo na brincadeira. Para eles saírem bem tem que chamar atenção deles toda hora".*

Uma outra professora afirmou que a "*Provinha Brasil ela é bem elaborada, mas não representa o aprendizado do aluno. Tenho um aluno que teve sorte de marcar as questões correta, ficou no nível 4 mas na realidade está no nível 1*".

A professora 3 deixou claro: **"***Acho um absurdo esse tipo de avaliação nas series iniciais. Você acredita que até o primeiro ano estão sendo avaliado pelo PNAIC*".

Diferentemente da professora 3, a professora 4 declara: **"***Que é bom é, mas me deixa confusa; teve aluno que não sabe nada e foi bem, não sei explicar como isso é possível. Mas por outro lado o aluno fica acostumado com avaliação; é um preparativo para Prova Brasil".*

Já a professora 5, meio receosa, disse: **"***Eu tenho medo de falar pois não sou efetiva, mas se pudesse escolher não trabalhava com essa turma que fazem esse tipo de avaliação, pois de uma forma ou de outra estamos também sendo avaliados, ou melhor mal avaliados. Isso é que eu penso".*

Como se pode observar todas as professoras entrevistadas de uma forma ou de outra se posicionam contra a Provinha Brasil, e algumas reforçam a tese de que a Provinha Brasil não condiz com o desenvolvimento real dos alunos.

A implementação da Provinha Brasil é justificada pelo INEP/MEC (2009) como

> [...] uma proposta comprometida com a equidade e a qualidade da educação". Como o próprio nome indica [...], [...] o processo de avaliação se realiza através de provas padronizadas, aplicadas no início e no fim do ano letivo, com a finalidade de "monitorar" a alfabetização realizada nas escolas públicas (INEP/MEC (2009, p.)

A aplicação da Provinha Brasil, por parte de alguns professore no início do ano letivo, tem como objetivo medir o grau de conhecimento dos alunos em seu processo de alfabetização. No final do ano, espera-se que o aluno obtenha resultado superior ao obtido na primeira etapa da avaliação. Em cada uma das etapas, as pontuações vão de zero a 25 pontos, totalizando a somatória de ambas as etapas a pontuação máxima de 50 pontos.

Na opinião desta pesquisadora, como educadora há 28 anos, o modelo de avaliação da Provinha Brasil acaba excluindo "alunos e professores alfabetizadores", pois ambos são avaliados por uma análise artificial e isso mascara outro dado relevante, que é a composição do universo escolar repleto de heterogeneidades culturais, sociais, de cor e de raça. Esse modelo de avaliação poderia ser uma valiosa ferramenta para acompanhar a evolução da criança, desde que o professor alfabetizador tivesse participação na elaboração do instrumento, levando em conta a particularidade de cada região. Neste sentido, a Provinha Brasil deixaria de ser padronizada nacionalmente e passaria a ser regional, elaborada pela Secretaria de Educação de cada município juntamente com seus professores. E o mais importante é que o professor não teria apenas 4 horas para medir o conhecimento do aluno, e sim os 280 dias letivos, respeitando o tempo de cada aluno no seu processo de avaliação. E, no final do ano letivo, a professora relataria qual nível cada aluno conseguiu atingir.

Quais foram as mudanças ocorridas em relação á Provinha Brasil 2009

No ano de 2009, a Provinha Brasil era aplicada da seguinte maneira:

No dia da avaliação, quem assumia a sala era outra professora que não tinha vínculo afetivo com o aluno. Diante disso, a criança que sofria discriminação racial por

ser negra tinha mais dificuldade de socialização com a professora, obtendo notas inferiores em relação às brancas.

Outro fator preocupante que ocorria era a exigência da retirada de todos os cartazes e desenhos da sala de aula. Nesse caso, a própria sala de aula do aluno tornaria estranha para ele, o que se torna um verdadeiro absurdo. Em 2013, tudo isso faz parte do passado. Na pesquisa realizada em 2009, foram feitas pela comunidade colar duras críticas em relação á postura adotada na época.

O tempo de aplicação da prova ainda continua de 4 horas; as provas continuam sendo padronizadas. Um verdadeiro vestibular infantil.

Como se pode observar, a formulação da Provinha Brasil e sua aplicabilidade por mais que tenha ocorrido mudanças ainda estão desarticuladas da realidade escolar por não considerarem as peculiaridades de cada aluno.

Como avaliar uma criança de apenas 7 anos, cada uma com suas diferenças (sociais e raciais) da mesma maneira e em apenas 4 horas?

Em quais condições esses alunos realizam essa avaliação

A EMEB Firmo Jose Rodrigues foi inaugurada em 1988, tem 26 anos de existência e nunca passou por uma reforma geral.

Os endereços abaixo mostram como está a situação da EMEB Firmo Jose Rodrigues e as nossas reivindicações:

www.youtube.com/watch?v=gCd7IsKhbbUk

http://g1.globo.com/videos/mato-grosso/mttv-1edicao/t/edicoes/v/professores-e-alunos-protestam-por-melhores-condicoes-de-escola-em-cuiaba/2732407/

http://g1.globo.com/videos/mato-grosso/mttv-1edicao/t/edicoes/v/diferentes-problemas-atingem-a-comunidade-escolar-de-cuiaba-e-varzea-grande/2346714/

Fúlvia Rosemberg (1998), por meio de analises dos dados da PNAD, mostra que, além da diferença na realização educacional, os alunos negros frequentam sempre escolas de pior qualidade.

Como se pode observar os governantes não se preocupam nem um pouco com as condições que os alunos realizarão essas avaliações. Se as salas de aulas são ventiladas, se tem iluminação básica etc.

E muito difícil uma criança no início de sua vida escolar ter seu processo de aprendizagem avaliado por uma prova que tem duração de 4 horas sem levar em consideração o ambiente escolar, como afirma Rosemberg, de péssima qualidade. Buscar qualidade da educação pública por meio de provas de múltipla escolha acaba excluindo alunos das camadas populares, os quais não conseguem obter nessas avaliações resultados satisfatórios

Uma das alunas (parda escura), ao ser entrevistada em 2009 sobre a prova, disse: "Achei a prova muito difícil, também na sala estava muito quente, fiquei com muito calor lá. Gosto da professora da escola, ninguém nunca brigou comigo". Essa aluna obteve 06 (seis) pontos na prova. Faltava muito, ficava na casa da avó, pois seus pais trabalhavam fora o dia todo. A renda familiar era de um salário mínimo e na sua casa moravam 05 (cinco) pessoas.

Ao analisar a fala dessa aluna, percebe-se claramente um aspecto importantíssimo: o descontentamento com o ambiente escolar.

Diante disso, a criança, que sofre discriminação racial por ser negra e pobre, tem mais dificuldade de socialização com pessoas desconhecidas, no caso a professora que aplicou a Provinha Brasil, o que faz com que ela obtenha notas inferiores em relação aos brancos. E ainda em escola sem as mínimas condições físicas. Portanto, como afirmam Jaccod e Beghin.

> É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para favorecer a criação de condições efetivas que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade (BEGHIN e JACCOUD, 2002:45).

Em se tratando da EMEB Firmo Jose Rodrigues, a pesquisadora, que foi diretora da escola de 2008 a 2013, afirma que foram vários documentos protocolados na SME relatando as condições desumanas das salas de aulas. Além disso, foram feitas manifestações na imprensa local durante seu mandato, porém as autoridades competentes municipais fizeram inúmeras promessas em relação à reforma da escola, mas o descaso com a educação prevaleceu.

Considerações Finais

A avaliação Provinha Brasil consiste em diagnosticar o desempenho dos alunos, porém torna-se necessário avaliar também os mecanismos que envolvem esta avaliação, a fim de a escola e o corpo docente reelaborarem com competência atividades pertinentes ao bom desenvolvimento no ensino e na aprendizagem voltados ao desempenho das habilidades requeridas no currículo da escola e da série na qual o aluno se encontra.

Como pode-se observar, a formulação da Provinha Brasil e sua aplicabilidade estão desarticuladas da realidade escolar por não considerarem as peculiaridades de cada aluno.

Como avaliar crianças, de apenas 7 anos, cada uma com suas diferenças (sociais e raciais) da mesma maneira?

É sabido que apesar de inconsciente, a desigualdade racial é imposta no ambiente escolar e o tratamento muitas vezes destinado à população dos alunos negros é diferenciado daqueles destinados aos alunos brancos.

Para GOMES (1995)

> A escola não está preparada para lidar com um aluno diferente do idealizado e as manifestações das diferenças são ainda bastante desestabilizadoras da cultura escolar. (p. 29)

A princípio, o termo democracia racial soa de forma positiva e aqueles que o leem de forma ingênua, à luz de sua formação superficial e descomprometida socialmente com uma educação de boa qualidade, tenderão a reproduzir tal idealismo; contudo, ao analisar-se profundamente compreender-se-á que o termo *democracia racial* é uma corrente ideológica que tem por objetivo eliminar as distinções e

desigualdades entre as três raças formadoras da sociedade brasileira (a negra, a indígena e a branca). Afirmando que não existe desigualdade entre elas, elimina-se o conflito, continuando-se a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois seguir a lógica de que as diferentes raças, desde o início do processo colonizador, foram se integrando cordialmente, leva a pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas devem-se à capacidade e ao empenho dos indivíduos. Essa ideia disseminou-se no imaginário social, contribuindo para que o corpo social não se reconhecesse como sociedade hierarquizadora e discriminadora. (GOMES, 1995: 61).

Percebe-se algumas ações isoladas por parte de docentes, portanto, inócuas, embora bem-vindas. Contudo, é necessário o engajamento de uma parcela mais significativa da população educacional, pois somente assim haverá êxito em relação à aplicabilidade da lei − quando o corpo docente conscientizar-se do seu papel enquanto agente emancipador e assim passar a praticar, através de ações e atitudes, uma nova postura profissional.

Percebe-se também que os órgãos reguladores do sistema educativo não têm pretensão em desencadear esse trabalho, cabendo às instituições educacionais formadoras acrescentar em seu currículo conteúdos que contemplem a história afro-brasileira; daí que a partir desta investigação é pretensão desta pesquisadora trabalhar a sensibilização do corpo docente desta EMEB, investir em um trabalho pedagógico de qualidade destinado a todos os alunos, sem distinção de classe social/raça, e capaz de atingir resultados satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, pretende-se sensibilizar o corpo docente/equipe gestora/alunos/funcionários na busca do enfrentamento/desvelamento de toda e qualquer ação discriminatória. Por outro lado, também julga-se urgente enveredar por discussões abordando análise quanto à validade da Provinha Brasil, haja vista que a mesma não aborda a lei 10639/03, e não avalia o processo de ensino aprendizagem − mede-se o certo e o errado através de prova padronizada que volta a dar destaque a nível nacional.

Referências

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Relações Raciais:** o implícito e o explícito nas interações entre alunos de uma escola pública. Cuiabá. UFMT – Dissertação (Mestrado em Educação)- IE/UFMT, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Provinha Brasil:** desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. (2009). Acesso em www.msebrasil.org

GOMES, N.L.**A Mulher negra que vi de perto**: O processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia qual é meu desempenho?** Percepção de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros, Cuiabá: EdUFMT, 2007.

INEP/MEC. **Provinha Brasil – Passo a passo**. O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil. Brasília: INEP/MC.2009.

JACCOUD, Luciana de Barros. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental / Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. Brasília: IPEA, 2002.p.31.

MULLER, Maria Lucia; SANTOS, Ângela Maria; GONÇALVES,Vanda Lúcia Sá; COSTA, Candida Soares da. **Educação e Diferenças:** os desafios da lei 10.639\10. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MULLER, Maria Lucia, Cadernos NEPRE: Apontamentos sobre alguns dos conceitos que produzem desigualdades. Cuiabá:EdUFMT,2004.

ROSEMBERG, Fulvia. Relações raciais e rendimento escolar. In PINTO, Regina Pahim. Raça negra e educação (org.). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, Nº 63. Novembro, 1987.

SANTOS, Ângela M. **Vozes e silêncio no cotidiano escolar:** análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas do município de Cáceres/MT. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso.

RELAÇÕES RACIAIS E DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edimê Gonçalves dos Santos Dorta
(professora de História no Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA Creuslhi de Souza Ramos em Confresa-MT)
edimecfs@hotmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente texto é resultado de um estudo sobre relações raciais e discriminação, a partir de um diálogo com alunos de uma turma do 2º ano médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Creuslhi de Souza Ramos no município de Confresa. Por se tratar de um texto sobre relações raciais com enfoque na EJA, buscamos primeiramente entender os conceitos de raça, discriminação, racismo e preconceito, para depois analisar depoimentos de alunos da turma do 2º ano médio/2012 do referido CEJA. Sendo que os depoimentos foram coletados informalmente durante um diálogo fomentado em uma aula sobre a história da África. E o resultado das análises sinalizou que devemos repensar nossas práticas pedagógicas em sala de aula, principalmente quando se trata de questões raciais, culturais e sociais na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras chave: Relações raciais, discriminação, racismo, preconceito e EJA.

Introdução

O Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA Creuslhi de Souza Ramos foi criado em 2010 e se encontra no município de Confresa no estado de Mato de Grosso, uma cidade localizada a 1.165 km da Capital Cuiabá e a nordeste do estado de Mato Grosso e norte da região do Araguaia. E conforme Nunes (2010) foi em 1978 que chegaram as primeiras famílias sulistas em Confresa e a partir da década de 1980 intensificou-se o fluxo migratório oriundo de diferentes estados e regiões do Brasil. O município abriga também os indígenas da nação Tapirapé. Assim, no município de Confresa se encontra uma população diversificada em aspectos culturais e étnicos, uma vez que está composta por indígenas, negros e brancos. E o resultado dessa composição étnica e racial aparece nitidamente nas pessoas que são atendidas no CEJA.

Em 2012 quando estava cursando especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pelo NEPRE - Núcleo de Pesquisas em Relações

Raciais da UFMT, polo da UAB – Universidade Aberta do Brasil em São Félix do Araguaia e fui trabalhar no CEJA, já estava escrevendo uma monografia sobre discriminação racial na escola, a qual foi apresentada e defendida e serviu de aporte para a elaboração do segundo tópico deste artigo que traz uma discussão sobre os conceitos de raça, discriminação, racismo e preconceito e suas formas de manifestação no ambiente escolar, por considerar que é coerente entendermos esses conceitos e como são praticados para podermos discutir sobre a eminencia destes na EJA-educação de Jovens e Adultos. Também, no final do mesmo ano ao trabalhar com o conteúdo: História da África em uma turma de 2º ano Médio-EJA, e ter percebido atitudes de estranhamento de alguns alunos para com o tema senti a necessidade de nortear a aula para um diálogo com o intuito de instigar os alunos a falarem sobre seus interesses/ou não em estudar o tema, sendo que as análises dos diálogos são apresentas no terceiro tópico deste texto.

Relações Raciais, Racismo, Discriminação e Preconceito na Escola

Por ser a escola um lugar onde pessoas de diferentes raças se relacionam e expressam seus sentimentos através de suas atitudes também um pequeno universo onde as diversidades tanto cultural como social predominam, sendo que essas diversidades estão intrinsicamente ligadas a diferentes modos de vida, etnia, cor, raça, e demais aspectos que formam a comunidade escolar.

Conseguinte é normal que nesse ambiente se reproduzam os padrões dominantes de conduta que circulam nas relações sociais longe dos portões da escola. Logo o jeito em que as pessoas se relacionam na escola, manifestam as práticas sociais construídas fora dela. Com isso pode-se afirmar que na escola além de outras práticas e atitudes como solidariedade, respeito, também se fazem presentes atitudes preconceituosas e discriminatórias que se concretizam das diversas formas e exclui o outro de várias maneiras.

Nesta perspectiva, frisamos o conceito de raça que é aqui entendido e apresentado enquanto uma construção ideológica e social pela qual se explica a eminência de práticas racistas. Com isso me afasto da concepção biológica de raça me referenciando no que observou Munanga (2000, p.18,19):

> O conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. [...] o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, politico-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantem os racismos populares.

Dessa forma que é construído o racismo, que é compreendido enquanto um conjunto de opiniões pré-concebidas que valorizam as diferenças entre os seres humanos, atribuindo superioridade a alguns de acordo com a cor, cultura e outros. Müller et all (2009, p.17) afirmam que "racismo e preconceito racial são modos negativos de perceber pessoas ou grupos raciais que possuem características físicas diferentes daquelas dos que se consideram maioria ou que se consideram melhores, superiores". Ainda discutindo o termo preconceito racial elucido que "[...] limita-se à construção de uma ideia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga".

Logo, o preconceito racial é entendido também como sendo uma maneira ou forma de elaborar conceitos a respeito de outra pessoa a partir de um determinado modelo já estabelecido. E a discriminação, nesse caso seria quando a pessoa

preconceituosa elabora sua ideia e a verbaliza transformando-a em atitude ou manifestação.

Nesta perspectiva é que se reporta a Müller et al (2009, p.17) quando dizem que a discriminação racial "é uma ação, uma atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou cor [...]". Assim mediante a essa concepção, discriminação racial é o ato de agir perante a uma situação ou ser com estranheza. Também qualquer maneira de distinguir, excluir ou ter preferência devido à raça ou a cor da pessoa distanciando esta das oportunidades, direitos e tratamento em relação às outras pessoas.

Dessa forma pode-se mencionar que as práticas racistas dentro do ambiente educacional dificultam ou impedem a interação entre os indivíduos, sendo que essas práticas em sua maioria são resultado do próprio trabalho pedagógico, o que torna a situação mais preocupante ainda. Pois da mesma forma que são incorporadas ações da sociedade dentro da escola, aquilo que é apreendido ou reproduzido nas instituições de ensino também são incorporadas na sociedade da qual o aluno é membro. Logo se tem em evidencia o fato de que as ideias racistas ultrapassaram os portões das escolas circulando por outras instituições e lugares sociais, fortalecendo e aumentando as desigualdades raciais.

> *Nunca é demais lembrar que a ideia sobre a suposta inferioridade do negro nas escolas, foi também difundida em outros espaços sociais como, por exemplo, na saúde, na imprensa, na literatura etc. A realização dessas ideias possibilitou a construção dos altos índices de desigualdades raciais que encontramos hoje no país (MÜLLER 2010, p.19).*

Ainda na vertente da decorrência da discriminação, Guimarães (apud GUIMARÃES 2010 p. 72) frisou que "a discriminação decorre da estrutura social a que ela esta associada". De acordo com esta afirmação pode-se acrescentar que a sociedade brasileira apresenta uma estrutura hierarquizada, uma sobreposição das classes sociais, tendo sempre no topo da pirâmide aqueles que historicamente descendem da classe privilegiada e na base os que são oriundos das classes subalternas.

Então, é coerente afirmar que a discriminação racial encontrou na hierarquização das classes terreno fértil para se multiplicar. Tendo em vista que "o racismo no Brasil é

estrutural, significa dizer que ele está incorporado em nossas ações cotidianas e pouco é por nós refletido". (GUIMARÃES, 2010, p.23).

Consoante com esse raciocínio afirma-se que situações ou atitudes de discriminação e de preconceito estão presentes quotidianamente, e não precisa fazer muito esforço para encontrá-las mesmo que sejam de forma suave com a presença de eufemismo. Todos os dias um negro ou uma negra sofre com atitudes discriminatórias que além de inferiorizá-lo diminui sua autoestima. Mesmo assim como afirmou a autora, essas ações são pouco refletidas, tendo suas próprias vítimas o receio de discuti-las, ou até mesmo assumir que são discriminadas.

Relações Raciais Na Educação de Jovens e Adultos

Na educação de jovens e adultos que é um publico diferenciado não somente por serem pessoas que por inúmeros motivos foram excluídas do processo de aprendizagem, como também se diferenciam na faixa etária, pois hoje é cada vez mais comum o ingresso de jovens de quinze anos na EJA, também predomina as diferenças econômicas, sociais e raciais.

Em relação à questão racial na EJA temos uma experiência com alunos do 2º ano médio, ou seja, ao começar a aula sobre a história da África percebi que houve uma mudança no comportamento dos alunos; onde alunos negros estavam ficando constrangidos e alunos brancos apresentavam em seus rostos expressões depreciativas e preconceituosas. Esses comportamentos fizeram com que desenvolvesse em mim o desejo de dialogar com esses alunos no sentido de compreender tais atitudes e debater sobre a manifestação de praticas de discriminação e preconceito em relação à África e os afrodescentes. Sendo que o diálogo foi norteado pelos seguintes questionamentos: Vocês já estudaram sobre a História da África? O que a África representa para vocês? Qual a importância de se estudar esse tema?

O diálogo foi surpreendente, pois os alunos falaram de forma extrovertida e participativa, alunos que ainda não tinham se manifestado durante as aulas, nesse dia participou dando seu depoimento.

> *"- Professora, eu não me lembro quando estudei se falava da África. E já vi na TV que a África é um lugar que tem muitos animais e que foi de lá que veio os negros, só isso que eu sei". (Aluno de EJA, Confresa-MT/2012).*
>
> *"- Bom, eu também não lembro se já estudei sobre os africanos. O que eu sei que os negros da África passam fome e sede e que muitos países ajudam eles, o Brasil mesmo". (Aluna de EJA, Confresa-MT/2012).*
>
> *"- Eu já estudei e me lembro que foi até sei que os negros foram vendidos para trabalhar no Brasil. Também, que as pessoas da África, os negros quando vieram para o Brasil foram discriminados por ser negros." (Aluno de EJA, Confresa-MT/2012).*

É normal que os alunos não se lembrem dos conteúdos estudados por eles no passado, pois são em sua maioria pessoas que estão com mais de 10, 15 ou 20 anos sem estudar, mas por outro lado, essas reflexões sinalizaram que não se tem valorizado os conteúdos de História da África e dos seus descendentes nas escolas e quando trabalham com esse tema, o conhecimento que se apresenta é do negro enquanto escravo, e da África enquanto um lugar de animais e pessoas famintas que vivem na pobreza.

Essa generalização é o que está presente no imaginário das pessoas que frequentam a educação de jovens e adultos e é o que as escolas ainda fazem questão de firmar através de práticas pedagógicas e de livros didáticos que trazem uma história estereotipada que deprecia o continente Africano e as pessoas que ali vivem.

Sendo assim, é que recorremos a Fanon quando diz que:

> A escola não poderá partir das relações dominador/dominado para iniciar e conduzir as abordagens sobre o negro. É necessário lembrar do que fomos antes de colonizados, pois é essa lacuna ainda presente na educação dos educadores e na pratica deles educarem, que coopera para que não seja possível romper a relação existente com o estatuto colonial. (FANON apud SANTOS, 2009, p.52).

No entanto, é necessário que haja uma prática voltada para a questão racial no âmbito da Educação de Jovens e Adultos que possa suprimir as práticas pedagógicas que fomentem práticas racistas e atitudes estereotipadas que fazem com que suas vitimas construam um conhecimento irreal e conseguinte internalizam sentimentos de inferioridade e constrangimento dentro de sala de aula.

Os alunos também foram instigados a falarem se gostam de estudar sobre a história da África e dos descendentes de africanos.

> *"-Professora, eu gosto de estudar sobre negro, o negocio é que tem colegas, lá fora da sala, principalmente uns mais claros ficam rindo e falando coisas feias em relação ao negro". (Aluno de EJA, Confresa-MT/2012).*
>
> *"- Eu não falo coisas feias, eu acho muito é triste uma pessoa ser desvalorizada, massacrada e humilhada, só por causa da cor". (Aluna de EJA, Confresa-MT/2012).*
>
> *"-Eu quero dizer que eu já fui muito discriminada nessa vida por sou preta, quando eu era criança sair da escola por causa que os colegas me xingavam de preta feia, cabelo de Bombril, pois meu cabelo era todo enroladinho, afro mesmo, hoje tá assim, porque faço capinha. Agora aqui na escola, no ano de 2011 eu voltei a estudar e um dia me sentir mal com um olhar estranho de um colega branco na sala de aula, ai eu falei, não volto mais para a escola e fiquei o ano todo sem estudar, agora voltei de novo no ano de 2013 e quero acabar meus estudos até agora não sentir discriminação nessa turma, comigo não". (Aluna de EJA, Confresa-MT/2012).*

Nesses depoimentos percebe-se o enfrentamento do cotidiano diante da diversidade, das diferenças e questão racial dos sujeitos que se fazem presentes na EJA. E reafirma a tese de que a discriminação, o preconceito e o racismo, existem e afetam significativamente de forma negativa a sua vitima, que nesse caso é um adulto que frequenta a escola em busca de aprendizagem e de elevar sua autoestima, algo que um dia foi lhe negado sendo que muitas vezes por um simples olhar de estranhamento. É lamentável, mas a cor da pele ainda é um dos empecilhos para a permanência de um negro na escola.

E na perspectiva das diferenças e discriminação, Candau et al (2003, p. 18) estabeleceram nove categorias: "racial, social, religiosa, gênero, deficiente físico,

cultural, regional, política e outros." E argumentaram que a categoria "outros" se refere a que "[...] engloba formas de discriminação relacionadas à aparência física, ao tipo de emprego/profissão, ao idoso, ao aidético e à ignorância quanto aos direitos [...]". Ainda de acordo com as autoras e a pesquisa que realizaram, a discriminação racial é a mais frequente em relação às outras categorias estudadas por elas; e a raça mais desrespeitada e desvalorizada é a negra, como frisam:

> No entanto, a discriminação racial, a questão do negro, foi considerada como a mais forte: "A nossa própria sociedade faz com que esta questão fique invisível"; "É o mito da democracia racial, está tudo em paz", "Quem é revistado quando a policia entra no ônibus? O negro", "É o grupo que socialmente mais sofre e é o grupo que é mais empobrecido sim"; É um país onde a desigualdade econômica é muito grande [...] o grupo social, o grupo racial que está lá embaixo, na base da pirâmide, é o negro (CANDAU et al: 2003, p. 18).

Esta constatação evidencia mais uma vez que a discriminação racial sempre existiu e com raízes bem profundas, mas a sociedade e conseguinte a escola faz questão de não assumir as atitudes racistas, mas as tenta esconder com vista em um discurso que já não se porta mais para os dias de hoje, o da "democracia racial".

Em relação à ideia de que os brasileiros vivem em uma plena harmonia social e racial, cabe acrescentar que Gilberto Freyre (2004, p. 33) no prefácio à 1ª edição de sua clássica obra Casa-Grande e Senzala assinalou que: "[...] A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distancia social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e mata tropical; entre a casa-grande e a senzala [...]".

Em Gilberto Freyre se tem a nítida concepção de que a democracia racial no Brasil foi consolidada pela miscigenação, dissociando e impregnando na sociedade a ideologia de que somos uma família social, ou seja, todos com os mesmos direitos e tratamento. No entanto, isso nunca foi assim, sempre houve um alargamento entre as classes sociais e raciais, tendo a raça negra enquanto a mais prejudicada.

E na turma de EJA em questão, o publico majoritário é o pardo e o preto que em relação às raças pertencem à negra, isso nos reporta para a fala de Nascimento & Marques (2013, p.15) quando afirmam que:

> Os Alunos negros são maioria na Educação de Jovens e Adultos. Conforme dados da PNAD 2007, no Brasil, o perfil racial dos estudantes que cursavam a EJA, com 15 ou mais anos de idade, é expressivamente de negros, sendo formado por 47,2% pardos e pretos 10,5%. O percentual que corresponde aos brancos é 41,2% e de outra cor ou raça 1,1%.

Esses dados demonstram a existência de significativos obstáculos para a população negra acessar e completar a educação básica, e que além da desigualdade educacional impera também a desigualdade racial, como vimos no depoimento da aluna quando diz que deixou de estudar por perceber o olhar de estranhamento por parte de um colega, ainda segundo a aluna, a atitude do colega era devido a sua cor. Outra questão importante é a presença majoritária das mulheres nessa turma.

Sendo que Nascimento & Marques, (2013, p. 15), discutindo sobre o perfil dos alunos de EJA com base em dados do PNAD 2007 afirmaram que: "Nessa modalidade de ensino – do total daqueles que frequentavam ou frequentaram anteriormente a EJA, 53% eram do sexo feminino e 47%, do masculino".

Logo, a educação de jovens e adultos, além de ofertar o ensino deve delinear mecanismos de permanência desses alunos, principalmente os que são ou já foram de alguma forma discriminados e excluídos, deve ainda ser realmente um espaço de reivindicação de direitos educativos, problematização de experiências, valorização, construção e transformação de conhecimentos. Pois, sabemos que fatores que impedem a permanência desses alunos na escola não são apenas extraescolares, mas intraescolares, como a discriminação racial em sala de aula. Além disso, é valido ressaltar que a discriminação racial afeta a autoestima do estudante refletindo no aprendizado, e muitas vezes, essa prática nefasta é uma das causas da evasão na EJA.

Considerações Finais

Refletir sobre relações raciais, discriminação, preconceito, racismo imbricados na educação de jovens e adultos, fez com que compreendêssemos que enquanto educadores devemos repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir da realidade social, cultural e étnica de nossos alunos, respeitando a diversidade presente na EJA.

E que o professor de qualquer pertencimento étnico/racial precisa ter uma postura ética e profissional e deve desconstruir as narrativas que se apresentam enquanto preferidas e dominantes, desnaturalizar, raça/etnia, construir uma imagem positiva do povo negro de descendência africana, combater as práticas racistas e discriminatórias no interior da escola de EJA.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos Tod@s Iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREYIE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala - A Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal,** 49ª edição São Paulo, Global, 2004.

GUIMARÃES. Maristela Abadia. **No Meio do Caminho Tinha Uma Discriminação, Tinha Uma Discriminação no Meio do Caminho: O potencial transformador das cotas raciais. Coletânea Educação e Relações Raciais.** Vol. XIV. Müller, Maria Lucia Rodrigues & Costa, Cândida Soares da (orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2010.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo.** 2ª edição, Módulo 5. Etapa 1 – Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues et al. **Educação e Diferenças**: **Os desafios da lei 10.639/03,** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. EdUFF. Niterói, 2000.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira; MARQUES, Zilma Maria Silva. Relações Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: Nepre/ UFMT, 2013.

SANTOS. Ângela Maria. **Da Teoria do Branqueamento às Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar** In: SANTOS, Ângela Maria. SILVA, Jacqueline Costa. GUIMARÃES, Maristela Abadia. VIEIRA, Paulo Alberto Santos. (0rgs). Africanidades em Mato Grosso, Cuiabá: KCM editora, 2009.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 SOB A ÓTICA DAS GESTORAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

Rosana Antônia Moreira
(Professora da Rede Municipal de Araputanga)
rosantonia_2@hotmail.com

Anne de Matos Souza Ferreira
(Pedagoga IFMT)
anne.souza@plc.ifmt.edu.br

GT 19 - Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente estudo abordou o processo de implementação da Lei Nº 10.639/2003 em três escolas estaduais do município de Araputanga-MT. Para tanto foi pautado pelos seguintes objetivos: verificar o que pensam as Gestoras acerca da implantação da referida lei nos respectivos estabelecimentos de ensino; analisar como a questão racial vem sendo trabalhada e averiguar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas contemplam os preceitos da lei. Para a realização da pesquisa adotou-se o método qualitativo. Os dados foram coletados através de um questionário com perguntas aberta e fechada. Participaram da pesquisa seis gestoras das quais três atuam como diretoras e três como coordenadoras pedagógicas. De acordo com os dados obtidos foi possível constatar que, apesar das Gestoras conhecerem a Lei Nº 10.639/03 não há garantia de sua efetividade nas escolas pesquisadas. A falta de cursos de capacitação foi um dos fatores impeditivos citados para a não aplicação da lei. A temática racial só é trabalhada a partir do segundo semestre letivo, através de projetos em comemoração ao dia da consciência negra. No que concerne à inclusão dos preceitos da lei no PPP das instituições pesquisadas foi possível verificar que o assunto é pouco abordado no documento.

Palavras-chave: Implementação-Lei 10.639/03-Gestoras.

Introdução

Sancionada no ano de 2003, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei Nº 10.639/03 tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das unidades de ensino públicas e privadas, nos níveis fundamental e médio da Educação Básica. Porém, passados

nove anos desde essa aprovação, vários estudos apontam que inúmeros estabelecimentos escolares ainda não conseguiram realmente colocar em prática os preceitos da referida lei.

Diversas escolas trabalham o assunto de maneira equivocada, ou seja, somente em datas alusivas, como o Dia da Libertação dos Escravos, em 13 de maio, e o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Diante do exposto, o estudo foi pautado pelos seguintes objetivos: verificar o que pensam as gestoras de três escolas estaduais do município de Araputanga-MT sobre a implementação da Lei Nº 10.639/03 nas instituições de ensino; bem como analisar como a questão racial vem sendo trabalhada nas escolas pesquisadas e averiguar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas instituições contemplam os preceitos da lei.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho investigativo, optamos por construí-lo com base em uma abordagem metodológica com enfoque qualitativo. Segundo Minayo (1994, p. 21) este tipo de estudo "corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Delimitamos como área de estudo três escolas estaduais situadas na zona urbana do município de Araputanga-MT. Na tentativa de garantir o anonimato dessas unidades de ensino, nós as identificaremos através das letras A, B, C.

A "Escola A" está localizada próximo ao centro da cidade. Oferta somente o Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, atendendo, hoje, aproximadamente 664 alunos da zona urbana e da zona rural. A unidade escolar dispõe de uma sala multifuncional, que serve de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

A "Escola B" está localizada em um bairro periférico do município de Araputanga, ofertando nos períodos matutino, vespertino e noturno o Ensino Fundamental (com nove anos de duração), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente têm 782 alunos da zona urbana e rural.

A "Escola C" localiza-se na área central da cidade, sendo circundada mais por estabelecimentos comerciais do que por residências. A instituição oferta,

nos turnos matutino, vespertino e noturno o Ensino Fundamental com o terceiro ciclo apenas e o Ensino Médio. Possui 592 alunos da zona urbana e rural.

Para a realização da coleta dos dados utilizamos um questionário com questões abertas e fechadas. Nas palavras de Moroz (2002) a técnica de questionário não exige que o avaliador esteja presente no momento de sua aplicação. Isso proporciona aos respondentes maior liberdade no preenchimento do documento, evitando que sofram intervenções por parte do entrevistador no ato de elaborarem suas respostas.

Responderam o instrumento seis Gestoras das instituições de ensino, sendo três diretoras e três coordenadoras pedagógicas. Para garantir o anonimato das participantes, utilizamos nomes fictícios. Na sequência, podemos ter uma ideia do perfil de cada uma delas:

Alba- Coordenadora Pedagógica da escola "A" há seis anos. Possui formação acadêmica em Letras.

Alice- Diretora da escola "A" há quatro anos. Possui Licenciatura em Geografia.

Beni- Coordenadora Pedagógica da escola "A" há dezesseis anos. Possui Licenciatura em Pedagogia.

Bia- Diretora da escola "B" há três anos. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas.

Carla-Coordenadora Pedagógica da escola "C" há três anos. Possui Licenciatura em Geografia.

Cecília- Diretora da escola "C" há três anos. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os questionários foram entregues aos sujeitos pesquisados em suas respectivas instituições de ensino, tendo-se estabelecido o prazo de três dias para devolução do instrumento a pesquisadora.

Todos os dados obtidos com o questionário foram tabulados. As informações referentes às questões fechadas tiveram sua apresentação ilustrada por gráficos. Já nas respostas das perguntas abertas, procuramos identificar em cada uma delas possíveis divergências. Para embasar a discussão dos resultados obtidos, recorreremos a vários autores que abordam a temática racial.

Após, a aplicação do questionário realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares, bem como de alguns projetos

especiais executados em seu interior. Essa ação foi pensada com o objetivo de averiguarmos se os documentos oficiais das instituições de ensino contemplam os preceitos da Lei Nº 10.639/03.

Análise dos dados

O conhecimento da lei nº 10.639/03 e a importância de sua implementação no âmbito escolar

As Gestoras das escolas estaduais do município de Araputanga ao serem questionados sobre o seu conhecimento acerca da Lei Nº 10.639/03 foram unânimes ao afirmar conhecê-la. Os dados nos conduzem a afirmar que as mesmas possuem informações sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino. Segundo o relato das Gestoras o seu conhecimento sobre a referida lei foi adquirido através das atividades realizadas na sala do educador.

De posse dessas constatações, conduzimos nossa reflexão para o fato de que o simples conhecimento da lei não garante a sua efetivação nas instituições de ensino, já que foi possível verificar nos depoimentos que as escolas pesquisadas não promoveram nenhum curso de capacitação com o objetivo de auxiliar nos trabalhos envolvendo a temática racial no âmbito escolar. Cabe frisar que, na sala do educador só foi realizado a leitura dos documentos que normatizam a implementação da Lei Nº 10.639/03.

Sobre o aspecto da capacitação docente para a aplicação da lei Silva (2008) assinala que sem a formação adequada pode haver um acréscimo de informações sem que, no entanto, haja alguma mudança significativa. E, o pior: corre-se o risco da abordagem da cultura afro-brasileira e africana ser revestida de um tom folclórico, de modo que se passe a tolerar a pluralidade cultural na tentativa de permitir que a população negra se manifeste. Todavia, tal ação não provocaria alteração na ordem social vigente, que garante e reforça a supremacia dos indivíduos brancos.

As Gestoras justificaram que a abordagem da Lei Nº 10.639/03 nas escolas é uma ação fundamental em virtude de vários fatores. Observemos os depoimentos abaixo.

> *Através de normas as pessoas passam a respeitar a legislação* (Beni, Coordenadora Pedagógica, Escola B).
>
> *Permite o resgate da cultura afrodescendente* (Carla, Coordenadora Pedagógica, Escola C).
>
> *Para acabar com o racismo na escola* (Cecília, Diretora, Escola C).

Uma das respostas que mais nos chamou a atenção foi o da Gestora Cecília. Notamos claramente em seu relato que ela percebe a existência do preconceito e da discriminação racial na escola. Nesse contexto, creio ser importante destacar que, para o racismo ser eliminado das instituições de ensino toda a comunidade escolar deve ser responsável pelas ações de implementação da Lei Nº 10.639/03. Pois, como bem aponta Bernd (1994, p. 58): "[...] a superação do racismo passa, pois, pelo desejo profundo de resolvê-lo, pelo reconhecimento de que enfrentar o racismo e seus duplos é tarefa de todos e de cada um, pois é o próprio homem, enquanto ser, que gera o humano".

Todavia, apesar das Gestoras terem relatado que consideram importante tal implantação, encontramos fora de suas respostas alguns pontos de contradição aos seus posicionamentos. Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) das três instituições nas quais atuam, verificamos que a discussão sobre a lei está contemplada de forma muito tímida.

Na verdade, durante todo o ano letivo, há a previsão de um único encontro entre os envolvidos para fins de abordarem o assunto, notadamente a partir do segundo semestre, possivelmente em datas folclóricas alusivas, como o Dia da Libertação dos Escravos e o Dia da Consciência Negra. Isso demonstra que a sistematização dos conteúdos trabalhados e as ações realizadas ocorrem de maneira isolada. Portanto, para que a lei seja realmente inserida nas escolas,

> [...] é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas

> de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo (BRASIL, 2006, p. 72).

Nesse sentido, os preceitos legais que asseguram a obrigatoriedade do ensino interdisciplinar de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo de todo o ano letivo não parecem surtir efeito na organização curricular das escolas pesquisadas.

A implementação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas estaduais: realidade ou utopia?

Considerando que cabem as instituições de ensino o papel de fomentar as discussões acerca da implementação da Lei Nº 10.639/03 no âmbito escolar é fundamental acompanharmos como esse trabalho tem sido desenvolvido nas três escolas estaduais pesquisadas.

Das seis gestoras que responderam ao questionário, quatro afirmaram que a Lei Nº 10.639/03 ainda não saiu do papel nas unidades escolares em que atuam. Apenas, duas confirmaram a implementação da mesma na instituição em que trabalham. Observemos os depoimentos a seguir.

> *Não. Ainda falta capacitação pra equipe da escola.* (Bia, Diretora da Escola B).

> *Não. Porque apesar de materiais que possuímos, e de contemplarmos essa temática em nosso projeto gestor, ainda há resistência em nosso meio pela cultura afrodescendente. A SEDUC não viabilizou- a de fato* (Cecília, Diretora, Escola C).

> *Sim. Porque entendemos a importância do assunto e trabalhamos com nossos alunos de forma que eles possam interferir na sociedade na qual vivem.*
> *Além do trabalho especifico dos conteúdos regulares, os professores trabalham temas voltados para a história e cultura afro-brasileira.* (Alba, Coordenadora Pedagógica, Escola A).

> *Sim. As praticas desenvolvidas pelos professores tem sido passos importantes e necessários para enfrentamento do racismo no espaço escolar. Nas aulas a diversidade passou a ser trabalhado o ano todo por todos os professores, e com certeza o resultado tem sido muito bom.* (Alice, Diretora, Escola A).

Como podemos constatar nos depoimentos é notória nas escolas pesquisadas a existência de dificuldade na implementação da Lei Nº 10.639/03. Um dos aspectos elencados pelas gestoras é a falta de capacitação da equipe pedagógica e dos docentes. Destacaram nos seus discursos que desconhecem a existência de políticas de capacitação para os docentes trabalhar a lei. Cabe destacar um trecho do texto do Artigo 3º, parágrafo 2º da Resolução nº 1 citada anteriormente nesta define-se que "[...] as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p. 2)".

Essa constitui uma das ações para a efetivação do ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana nas instituições de ensino, cuja atribuição é elaborar planos de capacitação para a sua equipe de trabalho. Diante do exposto, fica uma dúvida: se a coordenação pedagógica tem a liberdade para promover essa capacitação, por que isso não acontece? A resposta para esse questionamento pode ser evidenciada nos depoimentos das Gestoras Beni, Carla e Cecília:

> *O Principal obstáculo e a questão social e cultural, as pessoas acham que discriminação é normal. É preciso que seja implementado políticas para capacitação dos professores* (Beni, Coordenadora Pedagógica, Escola B).
>
> *De Palestrantes para os docentes.* (Carla, Coordenadora Pedagógica, Escola C).
>
> *Falta de Política de Governo e de Estado* (Cecília, Diretora, Escola C).

Esses posicionamentos revelam claramente o desconhecimento dos sujeitos pesquisados sobre as ações propostas no Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que visa regulamentar a implementação da Lei Nº 10.639/03 nas instituições de ensino. O documento é uma resposta, inscrita, sobretudo na área da educação, à demanda da população afrodescendente por ações afirmativas, isto é, políticas de reparação e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Ademais, o texto do parecer refere-se a uma política curricular, fundada em dimensões histórico-sociais, antropológicas e originais da realidade brasileira, perspectivando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente

do segmento populacional negro. Desse modo, propõe-se à divulgação e produção de conhecimentos, à formação de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e passem a atuar com autonomia na construção de uma nação democrática, na qual todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Para cumprir os preceitos citados no parecer foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana no ano de 2004, servindo de orientação aos integrantes dos sistemas de ensino, quais sejam os administradores, professores e demais responsáveis pela Educação. Assim, conforme estabelecido no documento, cabe às escolas promover

> Ações educativas que mantenham conexão entre objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores; contestações, valorizando os contrastes das diferenças; construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico- raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 13).

Tal perspectiva vem ao encontro do pensamento de Paulo Freire (2000, p. 67) expresso neste excerto de texto:

> Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Tomando por base o discurso de Freire, podemos afirmar que o educador precisa ser despertado para incorporar em sua prática pedagógica um perfil de consciência, na qual possa lidar cotidianamente com a diversidade presente no

âmbito escolar. Quanto a isso, o documento que consubstancia as mencionadas diretrizes curriculares define como sendo o propósito dessa prática, voltada para o combate ao racismo, discutir as relações étnico-raciais, promovendo o fortalecimento entre os negros e, ao mesmo tempo, despertando nos brancos a consciência negra. Por um lado, os indivíduos negros poderão conhecer suas origens e ter orgulho de sua história, enquanto os indivíduos brancos saberão das influências e contribuições da história e da cultura daqueles primeiros na formação da sociedade brasileira.

Um dos preceitos constantes da Lei Nº 10.639/03 prevê que as instituições de ensino reconheçam-se como espaço de formação de cidadãos, para o que será fundamental a promoção da valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico em termos de diversidade cultural.

A propósito disso, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais traz uma série de princípios que norteiam as questões da educação para a diversidade, principalmente quanto às relações raciais. Também, elenca um conjunto de conteúdos a serem discutidos sobre os currículos escolares e que poderão ser contemplados por todas as áreas do conhecimento. Ainda, estabelece ações que culminem na implementação da Lei Nº 10.639/03 pelo poder público.

Na concepção de Risomar Santos (2011, p. 199), se a escola não está preparada para formar para a diversidade étnico-racial e para as questões que lhe são subjacentes, outras instituições, como, por exemplo, a família, as igrejas e algumas Organizações Não Governamentais (ONG), geralmente assumem esse papel e podem adotar e disseminar concepções positivas ou negativas sobre o racismo. Já que a falta de preparo e o pouco conhecimento da lei por parte da equipe escolar são fatores impeditivos a sua implementação.

Importante destacar que, a superação dos desafios para a execução da citada lei depende tanto da equipe escolar como da família, da sociedade e dos governantes. A falta de conhecimento que nós, profissionais da educação, temos da Lei Nº 10.639/03, principalmente quanto ao seu processo de elaboração, ao teor de seus dispositivos legais e de suas orientações, tudo isso dificulta que sua obrigatoriedade seja efetivada. Diante dessa constatação, percebemos que pouco se tem feito em termos do estabelecimento de ações que convirjam para a construção ativa e efetiva de reais possibilidades para a implementação da mesma nas instituições de ensino.

Como aponta Nascimento (2012, p. 75):

> Reconheço o grande avanço que significa a Lei 10 639/2003, que visa fazer o resgate de nossa história e de nossa memória e torná-las patrimônio cultural de todo o povo brasileiro, mas tenho que elevar a minha voz para dizer que esta lei não está sendo cumprida, ou tem a sua implementação dificultada, por todos aqueles que não querem mudanças nas relações de dominação racial em nosso país.

O atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve contemplar todos os membros da escola, desde aquele que recebe o aluno no portão de entrada, até aquele que deixa as salas de aula limpas para o trabalho com os alunos. Implantar a Lei Nº10.639/03 é uma ação necessária, mas, para que isso ocorra, precisamos, antes de tudo, conhecê-la e entendê-la melhor. E nisso a escola pode contribuir sobremaneira, promovendo estudos e cursos de capacitação para toda a comunidade escolar.

A execução de projetos no âmbito escolar sobre a história e cultura afro-brasileira e Africana

Todas as Gestoras afirmaram que nas instituições de ensino são executados projetos que contemplam a Lei Nº 10.639/03. Dentre as atividades realizadas podemos citar: palestras sobre os temas racismo e discriminação, oficinas com apresentações de elementos da cultura afro-brasileira.

De acordo com o relato da Coordenadora Pedagógica Alba, da "Escola A", um dos parceiros externos no desenvolvimento dos projetos foi o Centro de História, Educação e Cultura de Araputanga-MT, tendo os responsáveis pelo órgão promovido palestras com os alunos acerca da história da população negra.

Importante frisar que, não foi feita nenhuma alusão por parte da Coordenadora Pedagógica Alda no sentido de convidarem representantes do Movimento Negro da região para realizarem uma atividade durante a execução do projeto. De acordo com

o Artigo 4 da Resolução nº 1/2004 que institui o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana as unidades de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos culturais negros, Núcleos de Estudos Afro- Brasileiros e Movimento Negro a fim de buscarem subsídios para a reformulação de planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino que contemplem a temática racial como pontua a Lei Nº 10.639/03. No entanto, sabemos que a realização esporádica de projetos não garante às escolas a efetividade da lei como determina a legislação.

As Gestoras alegaram que houve o envolvimento de toda a equipe pedagógica da escola durante a execução dos projetos. Destacou ainda as disciplinas que foram incluídas nesse trabalho.

> *É de responsabilidade de todas as disciplinas o envolvimento com as atividades e projetos sobre a Lei* (Alice, Diretora, Escola A).
>
> *Todas as disciplinas do I, II e III ciclos* (Alba, Coordenadora Pedagógica, Escola A).
>
> *Todas as disciplinas, principalmente história, sociologia, geografia, ensino religioso, língua portuguesa* (Bia, Diretora, Escola B).
>
> *São de responsabilidade de todas as disciplinas, principalmente de: história geografia, filosofia, sociologia, língua portuguesa e ensino religioso legislação* (Beni, Coordenadora Pedagógica, Escola B).
>
> *Todas as disciplinas estão envolvidas nas atividades e projetos da escola* (Carla, Coordenadora Pedagógica, Escola C).
>
> *Geografia, língua portuguesa, matemática, sociologia e filosofia* (Cecília, Diretora, Escola C).

Podemos observar que as respostas das Gestoras Alice, Alba e Carla são idênticas. Elas argumentam que todas as disciplinas devem participar das atividades dos projetos envolvendo a temática racial. Já as gestoras Beni, Bia e Cecília citaram que somente alguns componentes curriculares participam da execução dos projetos,

dentre eles podemos citar: História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia.

Sobre esse aspecto o Artigo 26, parágrafo 2º da Lei Nº 10.639/03 preceitua que os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Ainda de acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais os demais componentes curriculares não devem ter prejuízos na abordagem da temática racial. Isso nos permite inferir que a inclusão da referida temática deve se trabalhada em todas as disciplinas.

Considerações finais

De acordo com os dados apresentados podemos constatar que, a inclusão da Lei Nº 10.639/03 só ocorre nas escolas estaduais do município de Araputanga no segundo semestre letivo, especificamente em comemoração a data 20 de novembro dia da Consciência Negra.

Isso nos conduz afirmar que as escolas pesquisadas não vêm colocando em prática os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que enfatiza a importância do cumprimento da lei e da elaboração de propostas de capacitação para a toda a comunidade escolar.

Nas falas das Gestoras pudemos constatar que não há cursos de formação nas escolas pesquisadas sobre a lei. Subtende-se de acordo com esse dado que a falta de preparo e o pouco conhecimento dos preceitos da lei por parte das gestoras e docentes são fatores que contribuem para que na prática não ocorra à efetivação da mesma.

Dessa forma, creio ser importante destacar que não basta apenas garantir na legislação a obrigatoriedade da inclusão da Lei Nº 10.639/03 nas instituições de ensino, faz-se necessário que nós, educadores, estejamos preparados para incorporá-la em nossa prática pedagógica.

Nesse contexto, a responsabilidade dos professores e da equipe gestora das escolas na promoção da igualdade racial inclui a possibilidade de conseguirem dar um novo significado à história da África e da cultura afro-brasileira. Ademais, não

podemos nos calar diante dos atos preconceituosos vivenciados dentro e fora dos muros das escolas.

Referências

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.639/03.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 16 de setembro 2012.

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

_____Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/nº 1, de 17 de junho de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 de setembro 2012.

_____Ministério da Educação (MEC). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____ Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.
NASCIMENTO, Abdias. **Carta do professor Abdias do Nascimento ao Presidente Lula**. Disponível em: <http://www.aldeianago.com.br>. Acesso em: 10 set. 2012.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **Vozes da docência: o desafio da implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica.** In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, XI. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308285007_ARQUIVO_ Trabalhoco mpletoFernandaSilva.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

SANTOS, Risomar. **Relações raciais no Brasil:** pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011.

O RACISMO INSTITUCIONAL E SUA SILENCIOSA SUSTENTAÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS, UMA REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

Flávia Gilene Ribeiro
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT)
flaviagilene@outlook.com

Candida Soares da Costa
(Professora adjunta da UFMT)
candidasoarescosta@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente texto, intitulado: O RACISMO INSTITUCIONAL E SUA SILENCIOSA SUSTENTAÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS, uma revisão de bibliografia. Tem como principal objetivo ampliar a reflexão e a análise das informações que estão sendo coletadas por intermédio de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito escolar de uma escola pública da rede estadual do estado de Mato Grosso, situada no município de Cuiabá-MT. Nesta perspectiva oferece uma abordagem sobre o alargamento das desigualdades sociais dentro da sociedade, sobretudo, na educação brasileira em decorrência do racismo institucional, legitimado pelo Estado.

Palavras-chave: Educação. Desigualdades Sociais. Pobreza. Racismo Institucional.

Introdução

Afirmar ou denunciar a existência do racismo no Brasil é por vezes um ato inconveniente, as pessoas sentem-se incomodadas com o assunto, alegando que no Brasil não existe racismo. Discuti-lo, portanto, torna-se um desafio, sobretudo, na educação. E, por que isso acontece? Porque a escravidão deixou um espólio cruel muito latente dentro da sociedade brasileira, as desigualdades e os preconceitos raciais ainda são muito intensos, todavia, precisamos compreender que esses fatores anteriormente eram amparados pela própria escravidão, na atualidade, ocorre um prosseguimento reforçado ou mantido através do mito da democracia racial, ou o "racismo cordial" (ROSEMBERG, 1998, p.73), ou seja, o Brasil vivenciou por muito tempo a ilusão de

que aqui as relações raciais seriam harmoniosas. Isso, e mais a influência de algumas teorias raciais que surgiram no mundo por volta do final do século XIX e início do XX, a exemplo, a pseudociência denominada "eugenia", um grande movimento científico e social que visava o controle do aprimoramento das raças por intermédio da genética e, ainda a teoria do branqueamento. Esses pontos foram fundamentais para que a perpetuação das desigualdades, do preconceito, da marginalização de uma população que hoje, de acordo com o censo de 2010, representa um pouco mais de 50% da população brasileira.

Raça, racismo e racismo institucional: algumas impressões

Ao utilizarmos a palavra "raça" em estudos sobre a complexidade das relações raciais, a mesma apresenta significados que ultrapassam o sentido biológico do conceito de dominação, como foi na Alemanha Nazista, ultrapassando ainda, a ideia de raças superiores e inferiores, originalmente usada do século XIX, sobretudo na Europa. Na atualidade o termo "raça" é utilizado por pesquisadores e estudiosos observando os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Atribuindo-lhe um "significado político" ou "social",

> 'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção especifica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES *apud* GOMES, 2005, p. 48).

Gomes (2005) aponta que comportamentos e ações resultantes de aversão em relação a outras pessoas baseadas em aspectos físicos configura-se como racismo, que pode vir à tona de maneira individual ou institucional. A afirmação de que somos um país racista é recente! Resultado de uma longa caminhada do movimento negro brasileiro.

Na perspectiva de Geledés (2013) o racismo é também, uma ideologia presente no desenvolvimento e aplicação de políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados, alcançando pessoas e grupos. Sua complexidade é tal que atua nos campos culturais, políticos e éticos. Mantém e estrutura privilégios e hegemonias. Além de ser um sistema organizado em "estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional" (GELEDÉS, 2013, p.11).

O conceito de racismo institucional foi introduzido em 1967, por ativistas americanos, sendo definido como,

> A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. (CARMICHAEL, S. e HAMILTON *apud*, GELEDÉS, p. 17).

As implicações do racismo institucional são crescentes e atuam no sentido de que, através de políticas públicas e práticas silenciosas, naturaliza dentro da sociedade uma hierarquia racial,

> dizendo respeito às formas como as instituições funcionam, seguindo os procedimentos burocráticos e apoiados em valores sociais legitimados pela sociedade, o racismo institucional contribui para a naturalização e reprodução da hierarquia racial (GUIMARÃES *apud* JACCOUD 2008, p. 136).

O racismo institucional é apontado por Geledés (2013) como sendo o modo de organização do racismo patriarcal heteronormativo, subordinando o direito e a

democracia, às necessidades do racismo, fazendo desse modo, ou serem precários, ou inexistirem os direitos dos cidadãos, diante de amplas barreiras impostas a indivíduos ou grupos aprisionados aos eixos de subordinação, mantendo a hegemonia branca masculina e heterossexual, mas mantendo também, a intersecção entre todos os eixos de subordinação aprofundando os mecanismos de exclusão, é um conceito que caminha muito próximo ao conceito de vulnerabilidade,

> O conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau e modo de exposição a uma dada situação e, de modo indissociável, ao menor ou maior acesso a recursos adequados para se proteger tanto do agravo quanto de suas consequências indesejáveis. (AYRES apud GELEDÉS, 2013, p.19).

A ação do Estado brasileiro da abolição da escravatura se deu no sentido de agenciar a segregação, fazendo uso de suas atribuições legais para reprimir e limitar o acesso da população negra aos mais variados espaços sociais e políticos, não lhes permitindo o acesso ao trabalho, negando-lhes o serviço formal, a educação, a cidadania, o direito ao voto, impedindo-lhes a prática de sua cultura, língua e religião. Legitimando e executando o racismo.

De posse desse conceito, há a possibilidade de visibilidade e de enfrentamento a diferentes fatores de produção de vulnerabilidades as quais fatalmente então envoltas em sua maioria a população negra, assim podemos dizer que, "racismo institucional equivaleria a ações e políticas institucionais capazes de produzir a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo (GELEDÉS, 2013, p.18)". Ou seja, ações e políticas institucionais capazes de produzir a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo, caracterizam o racismo institucional.

Os mecanismos seletivos de privilegiamento e barreiras, que impregnam e legitimam ações, podem dificultar e até impedir "o alcance pleno das possibilidades e resultados das ações, programas e políticas institucionais, perpetuando a exclusão racial". O racismo atua por parâmetros próprios, perpetuando privilégios, por isso se justifica "a criação de medidas e mecanismos capazes de quebrar a invisibilidade do racismo institucional, de romper a cultura institucional, estabelecendo novas

proposições e condutas que impeçam a perpetuação das iniquidades" (GELEDÉS, 2013, p. 19).

A garantia de patamares adequados de estabilidade (física/mental, laboral, econômica) aos indivíduos ou grupos nas sociedades democráticas através de políticas públicas capazes e eficientes é a definição para o termo proteção social.

Porém, há que se refletir que o monopólio estatal na produção de bem-estar social aliado à necessidade de se impor limites a livre atuação do capitalismo, deveriam ser pensados e reconhecidos ao se falar de proteção social, uma vez que nas sociedades onde ~~o~~ impera o capitalismo, é crescente a abrangência das desigualdades e iniquidades produzidas ou ampliadas pelo sistema.

O desenvolvimento de Estado de Bem-Estar Social, em países capitalistas com princípios sociodemocratas depende de alguns condicionantes à maior ou menor capacidade de investimento financeiro nas iniciativas de delimitação e reparação dos efeitos do desenvolvimento capitalista. Mas, no Brasil isso não ocorreu.

> Para países como o nosso, onde as iniquidades estruturais, especialmente a desigualdade racial, foram incorporadas ao tipo de capitalismo periférico a nosso alcance, o desenvolvimento de sistemas e políticas de proteção social tem esbarrado em disputas de poder profundas, que atingem diretamente as formas de concepção e desenvolvimento do Estado nacional (GELEDÉS, 2013, p.27).

Atualmente o sistema tributário brasileiro mantém um caráter regressivo estabelecendo o *status quo*, de manutenção de privilégios, penalizando os estratos mais baixos da pirâmide de renda.

Hierarquias sociais são mantidas através do racismo patriarcal heteronormativo, em três mecanismos ativos em níveis, pessoal (internalizado), estrutural e institucional, "assinale-se que estas três dimensões atuam de modo concomitante e cooperativo para produzirem o quadro de destituição e exclusão material e simbólica experimentados por pessoas e grupos racialmente subordinados (GELEDÉS, 2013, p. 31)".

Podemos citar a pesquisa de Paulino (2013), que pesquisou duas escolas de um bairro periférico da cidade de Cuiabá, capital mato-grossense, diferenciando-as em

"Escola mais precária" e Escola menos precária", o pesquisador constatou que de alguma maneira houve um dispositivo que impediu os alunos negros a frequentarem a "Escola menos precária". De início a escolha das escolas se deu pela recomendação e apontamentos de pessoas que moravam no referido bairro, cujas falas anunciavam qual seria a "melhor" e qual seria a "pior", constatou-se que a escola "pior" é a "Escola mais precária" e é onde estavam matriculados a maior quantidade de alunos negros. Involuntariamente, essa questão "da fala" das pessoas em relação à escola "melhor" ou "pior", nos remete à Elias e Scotson (2000), quando evidenciam a fofoca enquanto meio de inferiorização e rotulação, fomentando generalizações que se espalham como verdade absoluta impedindo os *outsiders* a se manifestarem em favor próprio.

A pesquisa apresenta que a "Escola mais precária" apresentava mais da metade de seus alunos pretos, apresentou também, conflito entre os próprios profissionais que não encaravam a equipe gestora como confiável, indicando que um dos fatores para tal desconfiança, seria a cor da pele da gestora, apresentou ainda, pessimismo pedagógico por parte dos professores e da equipe gestora em relação aos alunos, os indicadores de defasagem idade/série são mais elevados, a renda familiar dos alunos dessa escola é a mais baixa, o autor relata que boa parte das matrículas que são realizadas nessa escola se dá porque já não havia vaga em outras escolas ou porque é a escola mais próxima da casa dos alunos. O nível de escolaridade familiar também é o mais baixo quando comparado à "Escola menos precária", ou seja, em todos os aspectos analisados, a "Escola mais precária" sempre esteve com o pior indicador, "os negros, mais do que os brancos, frequentam escolas carentes (ROSEMBERG, 1998, p.83)".

Diante deste complexo contexto indaga-se: até que ponto conhecemos da intencionalidade dos mecanismos utilizados pelas unidades escolares para superarmos a prática que mantém os negros num cotidiano marcado por ideias de inferioridade a respeito de seu pertencimento, além, de discriminações e preconceitos que perduram no espaço e tempo escolar?

O caso das duas escolas demonstra que o racismo institucional está presente na educação pública, uma vez que,

> Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser

> de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2011, p. 4).

Inúmeras pesquisas[1] vêm sendo feitas denunciando os piores indicadores em relação à população negra. A sociedade ainda convive com uma miríade de casos de escolas semelhantes às pesquisadas por Paulino (2013), agir com todas as possibilidades para modificar este quadro é uma necessidade premente.

Desigualdades raciais

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), em seu texto intitulado "Raça e pobreza no Brasil – a *rationale* dos estudos de desigualdade racial", referindo-se à relação entre raça e pobreza na sociedade brasileira, apresenta ideias consensuais em relação às representações imputadas ao negro, apontando uma constelação de representações a seu respeito, na medida em que situa o leitor sobre os fatos no decorrer do século XX.

O termo constelação é utilizado, com o propósito de expor os dois ganchos de uma mesma representação, sendo a primeira "constelação" ou "sistema de representações sobre o negro", uma vertente que perdura durante toda a Primeira República estendendo-se até a década de 1940, elencando como primeiro consenso representativo, a inexistência de uma linha de cor; como segundo, a ideia de que a população negra seria uma população que apresenta uma situação "moral e intelectual" deplorável, supersticiosa, doente, envolta em toda a sorte de vícios e, sobretudo, ignorantes[2], portanto um povo que estava fora do mundo da cultura e que não tinha "possibilidades de civilização", por fim, o terceiro consenso é de que existia pouco preconceito racial no Brasil, "existem indivíduos racistas, existem discriminações individuais, mas de modo nenhum o preconceito existe em termos sociais, em termos institucionais" (GUIMARÃES, 2002, p.3). Seria o "preconceito pessoal", defendido por

[1] Sobre Desigualdades Educacionais (ROSEMBERG, 1998) e (JACOOUD e BEGHIN, 2002); sobre Desigualdades Raciais (GUIMARÃES, 2002) e (THEODORO, 2008).
[2] Guimarães assegura que as duas ideias são defendidas por Paulo Duarte (1947), entretanto, a segunda ideia é mais bem promulgada por Nabuco e pelos abolicionistas.

Paulo Duarte e, posteriormente, por Oraci Nogueira, porém, com a denominação de "preconceito de marca".

Durante toda a Segunda República, surge segundo o mesmo autor, uma nova "constelação", ou, como já dissemos um "sistema de representação sobre o negro", o primeiro consenso dessa nova constelação, se dá no entendimento de que não existem grupos de descendência formados a partir de raças, e sim grupos de cores, de estética e de aparência, ou seja, um sistema de classificação baseada em fenótipos.

Esse consenso imperou indo até fins da década de 1960, surgindo nesse ínterim o termo Democracia Racial, desse modo esse foi:

> [...] um período da história do Brasil moderno em que realmente se fez um experimento sério de integração do negro à vida nacional. Esse negro já não é mais visto como a massa moral e intelectualmente inaproveitável, deplorável. Não, essa massa é agora o povo brasileiro, o nosso povo. Ela é integrada de diversas maneiras, ela é integrada, principalmente, através da idéia de afro-brasileiro, da cultura afro-brasileira (GUIMARÃES, 2002, p.5).

Esse consenso alimentou a ideia da Democracia Racial no período descrito, outro consenso que surge nessa época é a de que as desigualdades no Brasil são decorrentes da luta de classes.

> O termo não é tanto "classe social", mas é "classe". Alguém como Pierson, em 1939, trabalhando na Bahia com as idéias que trouxe de Chicago, usa simplesmente aquela classificação weberiana de classes como grupos abertos, ou seja, fundado sobre relações sociais abertas, para caracterizar o Brasil. Ao observar a sociedade brasileira, diz: não existem grupos fechados em termos raciais. A raça, por definição, seria um grupo fechado, seria um grupo de pertença hereditária, um grupo de descendência, ora isso não existe aqui, então, o que existe aqui não são "raças", mas classes. Não classes no sentido

> marxista, mas classes no sentido weberiano, grupos abertos, as pessoas passam a ser brancas, passam a ser pardas, passam a ser morenas, quer dizer, são grupos abertos. Do lado extremo está quem trabalha com um referencial teórico bastante sistemático e esquematizado como o marxismo e que também olha para a sociedade brasileira e diz: realmente o que está acontecendo na sociedade brasileira é um conflito de classes, nitidamente é um conflito de classes, no sentido marxista. Está em formação no Brasil um sistema capitalista, um sistema de formação de um proletariado. Dizer que essas pessoas são negras, tudo bem, é um epifenômeno, é acreditar muito na aparência que tomam os conflitos sociais, na aparência racial. Mas na verdade o que está em jogo, o que está em formação no país é a luta de classes. O exemplo típico dessa posição é o Costa Pinto falando do Rio de Janeiro. As formações raciais no Brasil são epifenômenos, são coisas de quem realmente não entendeu completamente o espírito, a essência da história, o motor da história na sociedade brasileira. O consenso sobre as “classes” é portanto muito forte (GUIMARÃES, 2002, p.4).

A partir da década de 1950 e 1960, se consegue formar uma elite intelectual de cientistas sociais, empenhados em estudos sobre as relações raciais. Seus feitos revelaram uma nova fase composta por descobertas que chocam. A primeira descoberta é a de que no Brasil existe sim uma linha de cor, e esta linha de cor separa brancos de pardos e negros.

Nas sociedades de diáspora negra há uma linha de cor que segrega as pessoas mais escuras e mantém uma hierarquia, de cores mantendo os mais claros em locais privilegiados. A partir dessa segregação outras hierarquias se estabelecem, valorizando diferente e hierarquicamente as várias identidades de gênero e os vários papéis das pessoas mantendo homens heterossexuais em lugares de privilégio e elementos femininos de vários grupos raciais em situação de inferioridade. A “linha de cor determinará, para todas as pessoas de pele escura, os lugares de maior desvalorização” (GELEDÉS, 2013, p.12).

A segunda descoberta feita por tais estudos indica que há nessa linha de cor uma discriminação institucionalizada, que consubstancia uma desigualdade que se reproduz com o tempo de maneira ampliada, "As desigualdades raciais no Brasil não cessam de aumentar. É mais do que uma permanência, é mais do que um legado, elas aumentam (GUIMARÃES, 2002, p.5)". Já a terceira descoberta se faz na identificação de que a desigualdade não se deve apenas ao passado, "Ou seja, o sistema educacional discrimina, o sistema ocupacional discrimina, e o sistema de distribuição de rendimentos discrimina (GUIMARÃES, 2002, p.6)".

Desvelando finalmente a quarta descoberta, um dos pilares da discriminação e das desigualdades é a educação, ocorre que, considerando a educação um pilar importante, há todo um contexto a ser analisado nesse processo.

Educação

Em fins do século XIX e início do século XX, no auge das teorias raciais a escola foi considerada um lugar de transformações, no Brasil, essa premissa parte de médicos políticos existentes na época, tais médicos haviam alcançado lugar de destaque na administração do Estado, em razão de que pretendiam medicalizar a sociedade, tratando de controlar e higienizar "grandes estabelecimentos", como os hospitais, as fábricas, os bordéis, as prisões, os quartéis e a escola, considerados lugares de desordem e doença.

A criança tida como um objeto a ser transformado, por representar o futuro do Estado, merecia especial atenção, "tematizada como fase específica e como fase primeira de uma existência" (MACHADO, et al. 1978), a criança brasileira precisava ser transformada porque aos olhos dos médicos era como um "pequeno monstro".

> [...] o controle positivo da vida da criança através de uma instituição para ela voltada, instituição perfeitamente medicalizada. Exigência justificada pela importância da criança para a sociedade. O progresso desta depende do desenvolvimento saudável de cada indivíduo. Transformados os hábitos e fortalecidas as constituições [...] (idem-ibidem, p. 297).

A primeira exigência dos médicos a respeito da "escola-modelo" era que fosse longe do espaço urbano, pois esse não oferece salubridade suficiente para os estudantes, longe ainda da atmosfera corrupta das cidades, longe das "praias imundas", "dos mangues", deveria ser num terreno seco, arejado e ensolarado (MACHADO, et al. 1978).

> A intervenção sobre o interior da escola possui dois aspectos: um ligado à materialidade do edifício, de suas disposições internas, de seus acessórios; Outro ligado diretamente aos indivíduos que estão presentes no interior do estabelecimento. Estes aspectos são inter-relacionados, na medida em que uma determinada disposição do espaço permite não só garantir as condições de saúde física - que por sua vez garantem a saúde moral - mas também porque permite um maior conhecimento, controle e intervenção sobre os indivíduos. A intervenção direta sobre estes é facilitada e mesmo possibilitada pela disposição material do interior do edifício. O estabelecimento escolar é uma 'pequena cidade onde os habitantes (são) inexperientes e ainda ignorantes', mas cuja organização orientada pelas luzes da medicina faz prever sua gradativa transformação, objetivo presente em todas as medidas médicas de ordenação do espaço escolar e de controle do tempo e corpos dos educandos (MACHADO, 1978, p.299).

Isso nos faz afirmar que a influência que a educação cumpre sobre a vida e a edificação pessoal de cada indivíduo por intermédio da escola é inegável, corroborando com esse pensamento: "Qual deveria ser o mecanismo preferencial de transformação das mentalidades e de criação da integração e do sentimento nacional? A escola" (MÜLLER 2011, p. 07).

> Não havia instituição melhor para conformar novos valores morais e hábitos de trabalho e de higiene relativos a uma

> sociedade que se pretendia 'moderna', urbana e industrial, [...] Ademais, naquela época, a escola era uma agência social poderosa, [...] O maior contingente entre os servidores públicos eram de professores, portanto um grupo em condições de difundir essas ideias (MÜLLER 2011, p. 07).

A partir do governo Getúlio Vargas, é que se adota um processo de redimensionamento do Estado brasileiro, "a partir de 1930 que se constrói uma obra de engenharia política que cria o moderno cidadão brasileiro, onde o cidadão é sempre lembrado" (MÜLLER, 2011, p. 10). Inicia-se um processo de centralização de todas as decisões de condução do país nas esferas econômicas, políticas e, sobretudo, culturais, exclusivamente ao governo, iniciando ainda a institucionalização de uma identidade nacional nos padrões exigidos pelo governo e pela elite,

> É neste período que os livros de História do Brasil passam a divulgar amplamente a história oficial. Não que antes a história oficial não fosse divulgada nos livros didáticos, mas agora havia o poder do Governo Federal a estimular e a financiar a publicação de livros de autores escolhidos a dedo e distribuídos a todos os estados brasileiros. Muitas vezes, a história do país era escrita de maneira distorcida e tendenciosa, com a saudação de eventos como o surgimento do Estado Novo. (MÜLLER, 2011, p. 10).

A partir disso, a eugenia alcança as escolas, o meio mais propício encontrado para que se inculcasse na sociedade métodos higiênicos, além da construção de sentimento e identidade nacionais, com os mesmos emblemas patrióticos, a mesma língua, etc. Os professores tidos como um grande potencial de servidores públicos, foram os profissionais eleitos para a formação do perfil dos cidadãos brasileiros e de nação, em especial, as professoras primárias.

Surgindo desse modo à construção da identidade nacional, "recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos" Schwarcz apud Müller (2011, p. 6).

Se olharmos ao nosso redor veremos sem dificuldade que o plano eugênico não se efetivou, o censo demográfico de 2010 apresenta a população brasileira com mais de 50% de negros. Apesar de a população negra ser a maioria, pesquisadores denunciam que as desigualdades raciais estão presentes em praticamente todos os indicadores sociais brasileiros. Enquanto que, Jaccoud e Beghin (2002) apontam uma diferença em anos de estudo de cerca de dois anos que se mantém por gerações, entre brancos e negros, diferença que vai passando de geração à geração, sempre se mantendo.

Conclusão

A escola foi o meio possível para se introduzir de maneira absolutamente eficaz e capaz de transformar mentes e ações. A naturalização da ideia de que os negros ou a população que apresenta uma condição social menos favorecida, não necessitam de uma escola estruturada, eficiente, ou mesmo bonita, é quase um adágio. O fracasso escolar de um modo geral recai ainda sobre o professorado, quando esses, são na verdade apenas um, dos diversos atores sociais imbricados em um complexo processo a níveis sociais e políticos. Pois, as causas da incapacidade da escola oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade recaem sobre estruturas muito maiores, que estão para além da escola, sua origem está em outras situações, a níveis estruturais do sistema.

O livro didático infelizmente desde a Era Vargas vem cumprido o papel de invisibilizar a população negra, supervalorizando a presença branca, enfatizando a sub-representação e inferiorização da população negra.

Costa (2006), em seu livro intitulado: "O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores", afirma que o livro didático é um instrumento muito utilizado nas salas de aula como "produção de conhecimento", porém, também é um "condutor ideológico" em potencial, "servindo de suporte à construção do imaginário nacional, também acerca das questões raciais" (COSTA, 2006, p. 28).

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançado em 2004, no intuito de corroborar com a aplicabilidade Lei 10639/03,

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Eis porque é premente a necessidade de se adequar os currículos escolares, das instituições escolares, a necessidade de se apurar o olhar com relação não somente à população negra, mas, sobretudo, às instituições que atendem à população negra.

Referências bibliográficas

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

COSTA, Candida Soares. **O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e pobreza no Brasil – a *rationale* dos estudos de desigualdade racial.** Disponível em < http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Raca%20e%20pobreza.pdf>, acessado em 15/08/2014.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da in- tervenção governamental.** Brasília: Ipea, 2002.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PAULINO, Carlos Aparecido. **Acesso diferenciado de alunos brancos e negros – Cuiabá-MT**. EdUFMT: Cuiabá, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

SOUZA, Arivaldo Santos. **Racismo institucional: para compreender o conceito.** Revista da ABPN: v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 77-87.

THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

HERMÍNIA TORQUATO DA SILVA: UMA HISTÓRIA DE VIDA E LUTA NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Nilma da Cunha Godoi
(Mestranda em Educação pela UFMT/PPGE)
nilmagodoi@gmail.com

Maria Lúcia Rodrigues Muller
(Professora Pesquisadora da UFMT/PPGE)
rodriguesmarialucia10@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a discussão que a pesquisa intitulada "Hermínia Torquato da Silva, professora: inserção e percurso profissional (1918/1956)" permite por meio do perfil biográfico. Para tanto, encontramos suporte no quadro de abordagens da Nova História e da micro-história, utilizamos a biografia como método de investigação na perspectiva de captar a história de vida, considerando as ações de um indivíduo como um testemunho vivo de épocas e períodos históricos. Destaco, ainda, a importância que a História Oral imprimiu a esta pesquisa verificada por meio de entrevistas realizadas com familiares da professora Hermínia, uma vez que elas possibilitaram construir um painel para que a conhecêssemos e para que percorrêssemos seus anos de exercício no magistério primário mato-grossense. Considerando que a questão racial no início do século XX é latente e perpassa pela vida do povo brasileiro, esta pesquisa foi realizada com o intuito de verificar se, em Mato Grosso, a mulher não-branca em busca de espaço profissional encontrou discriminação quanto a gênero e raça em sua atuação no magistério.

Palavras-chave: Biografia, Educação, Relações Raciais.

O objetivo deste artigo é apresentar e explorar a discussão que a pesquisa intitulada "Hermínia Torquato da Silva, professora: inserção e percurso profissional (1918/1956)" levantou sobre o "racismo à brasileira" (DAMATTA, 1987), trabalho esse desenvolvido no Programa de Pós-graduação, nível de mestrado, em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

A pesquisa é de cunho biográfico e, por isso mesmo, apresenta-se o perfil da professora primária Hermínia, a fim de expor as inquietudes e questionamentos sobre a

inserção e o percurso da mulher negra[1], na carreira do magistério na sociedade cuiabana, na primeira metade do século XX.

Hermínia Torquato da Silva nasceu no dia 20 de Abril de 1899, final do século XIX, em Cuiabá. Filha primogênita do casal José Torquato da Silva e Maria da Silva França, sua gente era dessa terra, uma família cuiabana. Não foram encontradas fotos ou memórias sobre a mãe biológica de Hermínia. Apenas sabemos o nome de sua genitora por meio do registro do nascimento, documento posterior a Lei do Registro Civil de 1889, que, inclusive, determinava a inclusão da 'cor', mas, no caso de Hermínia, este campo não foi preenchido, como em outros tantos[2].

Ela se encaixa no título de "mulher educada", de família numerosa e simples. Aos 18 anos recebeu seu diploma de normalista e, às vésperas de completar 19 anos de idade, ingressou na profissão de professora primária, nomeada em 30 de Março de 1918, dedicando-se a partir de então à educação em Mato Grosso até 1956, ano em que se aposentou.

Hermínia cresceu numa família de vários irmãos, seis ao todo, pois do novo casamento de seu pai nasceram mais duas irmãs e três irmãos, além do irmão – filho do primeiro casamento de sua madrasta –, que, com ela, vieram acrescer a família. Todos residiam em Cuiabá, na Rua Senador Metello, "antigo beco do sovaco", nº 478, Porto, próximo à Igreja de São Gonçalo, ou seja, no Segundo Distrito (L.C.T - Mai/2014).

A primeira lembrança sobre Hermínia, na entrevista com seu sobrinho, revelou-nos um pouco da personalidade e da aparência física da professora primária: "Tia Hermínia pessoa de educação rígida, ela era sarará, sarará mesmo. Você sabe sarara essa mistura de raça dá sarará." (L.C.T - Mai/2014).

Petruccelli (2001, p 8-9) promove a discussão de alguns termos e através de uma pesquisa lexicográfica "indica que a aparição dos qualificativos relativos à miscigenação se situa entre os séculos XIV e XVII". Segundo Cunha (1982 *apud* PETRUCELLI, 2001, p. 8-9), "O adjetivo e substantivo "sarará" é definido como 'nome comum aos insetos lepidópteros noturnos de cor fulva, mariposa, [...] indivíduo de cabelos muito crespos, característicos de certos mestiços, e de coloração fulva arruivada'.". O termo "mestiço", utilizado como adjetivo ou substantivo define aquele que é "nascido de pais de raças diferentes" (CUNHA, 1982 apud PETRUCELLI, 2001, p. 8-9).

[1] Mulher preta ou parda.
[2] Fonte: Certidão de Nascimento, 2ª via expedida em 30.09.1974, acervo da família Torquato.

Apesar de Hermínia ser descrita como uma mulher de pele muito clara por nossos entrevistados, seus sobrinhos, ainda assim, entendemos que não seria ela completamente imune às nuances do "racismo a brasileira" (DAMATTA,1987), que é baseado, principalmente, nas propriedades corporais, sendo a mais evidente a cor da pele, mas também o tipo cabelo, formato do nariz e lábios. Sendo assim, diante dessas considerações, classificamo-la como não-branca.

Talvez Hermínia pudesse, em algum momento, fugir dessa lógica da dominação, conforme expõe Bourdieu, sobre a questão racial:

> Essa relação extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (BOURDIEU, 2014, p. 12).

Bourdieu, em *A dominação masculina*, centra-se em discutir a questão de gênero, porém, também está presente em sua obra a discussão sobre a questão racial vivenciada pelos negros. O autor possibilita que se perceba que o negro, assim como a mulher, recebe uma carga negativa sobre si e sobre suas ações.

Realizar a biografia de Hermínia, da professora-primária que segundo o autor é um dos campos de trabalho que se denomina de carreira feminina, uma vez que as profissões femininas centravam-se nos seguintes segmentos: professoras primárias, enfermeiras, lides domesticas e secretárias, sendo que todas essas atividades profissionais indicavam um prolongamento das atividades domésticas e caracterizavam-se por sua posição de subordinação (BOURDIEU, 2014), possibilitar-nos-á discutir, por meio do percurso profissional de Hermínia, seu esforço para quebrar essa regra e posicionar-se profissionalmente.

Metodologicamente, ao descrever a trajetória de vida de Hermínia encontro suporte no quadro de abordagens da *Nova história cultural* (BURKE, 2008) e da "Micro-história" (GINZBURG, 1987; 1989), ou seja, parto do particular, do específico, para o geral. Considerando que a micro-história nos permitirá reconstruir a trajetória e as relações sociais vividas por Hermínia, uma vez que ela tem por finalidade disponibilizar ao pesquisador um melhor aproveitamento das informações históricas a seu alcance, o enfoque centra-se no sujeito. Isso porque, através da investigação do indivíduo dentro da sociedade em análise, torna-se possível a reconstrução do contexto onde ocorreram suas ações, permitindo, assim, uma melhor visualização do objeto de pesquisa, permitindo uma melhor compreensão da trajetória profissional da professora.

A nova Historia Cultural, a partir de 1970, despertou nos historiadores que privilegiavam temáticas econômicas e sociais o interesse pelas questões culturais. Segundo Burke (2008), foi nessa década que se registrou o surgimento de um novo gênero histórico, a Micro-história, representada por historiadores italianos, com destaque para nomes como Carlo Ginzburg, Geovanni Levi e Edoardo Grendi.

De acordo com Burke (2008, p. 43), "Um dos aspectos mais característicos da prática da história cultural entre as décadas de 1960 e 1990 foi a virada em direção à antropologia". Segundo o autor, os historiadores aprenderam a utilizar o termo "cultura" no sentido amplo, passando a usar o termo no plural, ampliando o seu sentido. Nesse contexto, ocorreu o deslocamento do termo, antes empregado pelos historiadores para referir-se à alta cultura, para a cultura cotidiana, o que ocorreu a partir das três últimas décadas do século XX, ganhando espaço os valores, os costumes e o modo de vida. "Em outras palavras, os historiadores se aproximam da visão de cultura dos antropólogos" (BURKE, 2008, p. 48).

A biografia é utilizada nesta pesquisa como método de investigação na perspectiva de captar a história de vida, considerando as ações de um indivíduo ou de um grupo no espaço social, como um testemunho vivo de épocas e períodos históricos. Alinhada ao entendimento de Bourdieu (1986) em "ilusão biográfica", compreendo ser indispensável reconstruir o contexto considerando a "superfície social". Nas palavras de Bourdieu (1986, p.190), "Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos* no espaço social, [...]" (grifo do autor).

Quanto ao objeto de estudo desta pesquisa, cabe informar que ele não surgiu por acaso. Hermínia foi-me apresentada por minha orientadora, que, em suas pesquisas para o

doutoramento[3], na década de 1990, havia entrado em contato, dentre os vários documentos relativos às professoras de Mato Grosso, com um processo datado de 1927, disponível no Arquivo Público de Mato Grosso – APMT. Este documento tornou-se, então, o ponto de partida para que conhecêssemos à luta que Hermínia empreendeu para exercer sua profissão.

A documentação é oriunda da "Directoria Geral da Instrucção Pública", seu processo foi instruído a partir da altercação formal da professora Hermínia Torquato da Silva, que, naquele momento, contestava a realização de um concurso para vaga de professora em Corumbá, em 1927, vaga que ela havia requerido.

Tal documentação me despertou algumas inquietações, tais como: Por que aquela professora se posicionou tão categoricamente diante da banca examinadora do concurso? Ela conhecia seus direitos resguardados pela Legislação e procurou defendê-los?

Trata-se de posicionamento, no mínimo, curioso para uma mulher da sua época. Além disso: por que tantas barreiras se elevaram em seu caminho? Será que o fato de ser mulher, não-branca e não pertencente à elite local lhe criou entraves?

O foco desta pesquisa é a questão racial do início do século XX, pois era latente e perpassava pela vida do povo brasileiro. Que povo brasileiro? Qual povo e qual nação eram almejados pela elite? O negro e seus descendentes estavam inclusos nesse projeto de nação?

Embasada em autores como Skidmore (1976), DaMatta (1987), Scharcz (1998), Müller (1999 e 2008), dentre outros, verificamos como se dava a preocupação com o projeto de construção da nação, civilização e identidade brasileira e como a questão da raça e a hierarquização a partir dela foi tratada naquele momento.

No início da coleta de dados, um novo questionamento surgiu: Como percorrer com Hermínia seus anos de profissão? Em Ginzburg (1989, p. 174) encontrei a resposta: o autor afirma que "O fio de Ariana que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome." A partir do nome fui encontrando Hermínia e sua família, esta seria uma forma de reconstituí-la como sujeito. A demografia nominal não é um método novo. A utilização do "método onomástico pode ser alargado muito para lá das fontes estritamente demográficas" (GINZBURG, 1989, p. 174). Nesse aspecto, encontro suporte na historia serial, pois, a partir do nome, descubro outros registros em diversos arquivos públicos ou privados. E, ainda, de acordo com o autor

[3] MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *As construtoras da nação:* professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

"este jogo de vaivém não fecha necessariamente a porta à indagação serial. Serve-se dela" (GINZBURG, 1989, p.175).

O nome "Torquato" foi o fio condutor para que novos percursos de investigação fossem traçados. Iniciamos a pesquisa no Arquivo Público (APMT) e voltamo-nos para a família, realizando entrevistas com sobrinhos da professora Hermínia, a fim de conhecê-la por outra lente, diferente da que os documentos oficiais da instrução pública nos possibilitava. Deparamo-nos com as memórias familiares e com o patriarca dos "Torquato", figura bastante impactante: um homem sisudo, disciplinado, perseverante e de atitudes norteadoras para seus familiares.

No que se refere à importância do nome, Ginzburg (1989, p.175) afirma que: "As linhas que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido". Sendo assim, percebe-se que o nome tornou-se, nessa pesquisa, "uma bússola preciosa".

Pela visibilidade que os "Torquato" adquiriram ao exercer cargos públicos, nota-se que não se trata de uma família branca e que, talvez por isso, Hermínia tenha encontrado tantas barreiras para exercer o magistério. Poderia ser, ainda, por não possuir algum apadrinhamento, ou então pelas relações políticas de seu pai. O que se percebe é que seus requerimentos e solicitações eram deixados de lado ou indeferidos, não recebendo o mesmo tratamento que outros profissionais "melhor relacionados" poderiam receber.

Cuiabá é o local onde se desenrola a maior parte da história de vida de Hermínia, portanto, detive-me nesse espaço com o propósito de conhecê-lo, afinal, foi nele que a professora primária empreendeu sua luta pelo direito de exercer sua profissão de formação. Buscamos conhecer o Estado e sua Capital por meio de diversos autores que nos conduziram até os ideais e valores propagados pela elite local à época. Além disso, buscamos compreender, por intermédio de relatos de viajantes, como a população local foi vista e classificada. Referido trajeto de pesquisa pôde ser realizado recorrendo-se às obras dos seguintes autores: Volpato (1993), Siqueira (2002), Delamonica (2006), Pinho (2007), Lucidio (2008) e Galetti (2012).

A sociedade mato-grossense não escapou de ser olhada e medida pelos instrumentos ideológicos e culturais que os estrangeiros e a elite da nação brasileira se apropriaram das teorias evolucionistas e raciais surgidas a partir do século XIX e primeiras décadas do século

XX. Nesse diapasão, busco, nesta oportunidade, perceber como essa ação, essa atitude, operou em Cuiabá.

Pelo olhar de vários viajantes em suas diversas expedições científicas e militares e seus registros sobre Mato Grosso, podemos compreender que as constatações e observações feitas sobre Mato Grosso quanto a "[...] aspectos das paisagens, costumes e hábitos dos locais e das gentes que conheceram." (LUCIDIO, 2008, p. 18) estavam respaldadas em ideias que refletiam o padrão de civilidade em vigor na Europa e que eram perseguidos no Brasil. Note-se que o estranhamento não permitiu a esses estrangeiros apreender o "outro".

A população de Mato Grosso, no final do século XIX e início do XX, conforme os Recenseamentos de 1872 e 1890, apresentava-se como predominantemente negra. A maioria tinha sobre si a imagem negativa que se formou sobre Mato Grosso ao longo do século XIX, ou seja: sertão local inóspito habitado por indígenas e feras. Apresentava, também, uma representação negativa da população local fortemente mestiça, vista como detentora de modos e hábitos civilizados não cultivados, bem como era considerada preguiçosa, indisciplinada e não afeita ao trabalho (LUCIDIO, 2008; GALETTI, 2012; SIQUEIRA, 2002; VOLPATO, 1993). "Tal discurso era, em parte, mantido e reforçado pela própria elite mato-grossense. Só o progresso e a modernidade salvariam a todos da barbárie!" (LUCIDIO, 2008, p. 57).

Mato Grosso adentrou o século XX arrastando disputas político-econômicas impactantes tanto para sua história como para sua população e Cuiabá, por ser a capital, era o centro da ebulição. As disputas regionais eram marcadas pela forte presença das oligarquias representadas por várias famílias. Conforme Siqueira (2002, p. 156): "Quando muitos coronéis se reuniam em torno de um partido, formavam as oligarquias, cujo poder e influência extrapolavam o âmbito municipal, constituindo um real poder dentro dos Estados". A figura do coronel no Brasil republicano foi preponderante em diversas regiões, em Mato Grosso os coronéis eram grandes proprietários rurais ou detentores de relevante patrimônio urbano. De acordo com Corrêa (1981):

> [...] (coronéis pecuaristas, usineiros, agricultores, comerciantes grandes e pequenos, etc) exerciam o poder de decisão efetivamente a nível local ou estadual, mantendo o controle dos empregos públicos e outros privilégios econômicos e sociais, e dispunham também de uma

> grande capacidade de mobilização de forças, sob seu comando direto. (CORRÊA, 1981 *apud* SIQUEIRA, 2002, p. 156)

Esta pesquisa parte da perspectiva de dar vida e visibilidade à história profissional vivida por Hermínia e que, apesar de pouco conhecida, chamou-me a atenção por conta de sua perseverança e luta em prol dos seus direitos profissionais. Sua nomeação foi para a Escola do sexo masculino em Santo Antônio do Rio Abaixo, aproximadamente de 35 km de Cuiabá. Mas Hermínia não chegou a lecionar em Santo Antonio do Rio Abaixo, como pudemos constatar por sua movimentação que de 1918 a 1924 ela lecionou em Cuiabá. Todavia, denota-se que, em 1924, foi instruída a assumir sua cadeira de nomeação, acredita-se que não havia condições de a professora se fixar naquela região. Diante da impossibilidade de assumir a sua cadeira, Hermínia pede sua disponibilidade ao Governo do Estado, deferida sem ônus. A partir daí se desenrolam diversas tentativas e requerimentos de Hermínia em busca de reassumir sua carreira no magistério. O que se deu apenas em 1931. O embate que se desencadeou e os entraves institucionais que precisou enfrentar nesse período não a abateram. Pelo contrário, ela requereu, questionou, protestou, recorreu e persistiu na defesa de seu direito de exercer carreira como professora efetiva do Estado de Mato Grosso. Talvez a persistência pelo exercício do magistério como "missão" tenha sido por necessidade ou, ainda, por defender a profissão na qual a mulher encontrava espaço e liberdade, pois, conforme Muller (1999, p.103), a profissão possibilitava o simples ato de ir e vir às mulheres daquela sociedade. Norteia-me como objetivo principal, nesta pesquisa, constatar se as questões raciais e de gênero provocaram ou interferiram em seu embate profissional.

Acreditamos que sua origem familiar e suas características fenotípicas possibilitem a discussão acerca da questão racial, uma vez que ela não era branca, era "quase" branca, ou seja, podia ser parda, já que foi classificada por seus familiares como "sarará".

Nesse contexto, organizamos as fontes documentais visando descrever a trajetória profissional de Hermínia em ordem cronológica, crescente e linear, mas sem querer dizer que ela seja compacta. Sabemos que construir o perfil biográfico partindo apenas de documentos institucionais encontrados no APMT seria praticamente impossível, sendo assim, amparamo-nos em outro campo da historiografia: a História Oral, por meio de sua principal técnica: a entrevista. A História Oral (AMADO e FERREIRA, 2006), além de se apresentar como uma ferramenta historiográfica com dimensões técnica e teórica, ainda relaciona-se com outras

abordagens como a memória, a biografia, a história de vida e a história do tempo presente. Tal ferramenta ganha força no País a partir da década de 1990, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994. A próxima ação desta pesquisa será sistematizar as fontes orais e documentais e, na sequência, passar às fase de análise e síntese, com o objetivo final de se ter subsídios suficientes para responder às questões levantadas e, a partir de uma reflexão crítica e de uma ação organizada, alcançar o objetivo principal desta pesquisa (QUEIROZ, 1991): constatar se, em Mato Grosso, a mulher não-branca, em busca de espaço profissional, encontrou discriminação quanto ao gênero e à raça em sua atuação no magistério, no período temporal entre 1918 e 1956, ou seja, durante o exercício de Hermínia no magistério.

A habilidade de reunir todas as etapas da pesquisa – "elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave" (CELLARD, 2008, p. 303) – será o caminho para que construamos se construa uma interpretação coerente, tendo em vista a proposta da pesquisa.

É preciso saber qual a origem do "racismo à brasileira". Ciente que o continente europeu foi seu berço durante o século XVIII, ganhou força com a Revolução Francesa, e se consolidou no século XIX, ao encontrar amparo no cenário intelectual da sociedade europeia. Tornou-se instrumento do imperialismo, justificando a "supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo" (DAMATTA, 1987, p. 70).

Segundo Munanga (2005/2006, p. 46-57)[4], no Brasil, é comum o entendimento entre brancos e negros de acreditar, sem ressalvas, na "mistura racial". Para DaMatta (1987, p. 63) a "[...] triangulação étnica pela qual se arma geometricamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente [...]". Munanga continua, no mesmo trabalho, a destacar que o: "[...] conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça do racista e de suas vítimas" (MUNANGA, 2005/2006).

Para entender "raça" é necessário entender que o conceito não diverge de outros e precisa ser compreendido dentro de contextos históricos, pois "[...] tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial (MUNANGA, 2003, p. 8-9)[5]. Portanto, há uma

[4] Revista USP, São Paulo, n. 68, p.46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.

[5] Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <http//www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf. >. Acesso em: 15 maio 2014

etimologia da palavra e de sua evolução conceitual em diversas épocas. De acordo como autor[6]:

> Uma raça, no sentido sociológico, é um conjunto de indivíduos sensatos que possuem características físicas hereditárias comuns. Seus membros podem manifestar preconceitos biológicos quando deduzem das características físicas as disposições intelectuais ou morais, deles ou dos integrantes de outros grupos, sendo estes últimos colocados numa posição inferior: racismo do branco contra os negros, racismo antijudeu, etc... (MUNANGA, 1990, p.52)

Concluindo e reforçando entendimento sobre o termo 'raça' encontramos apoio na seguinte afirmação de Petrucelli (2013, p. 15):

> Compreende-se, assim, a raça como categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais. Na utilização desta categoria de análise, não se trata do grupo social cujo fundamento seria biológico, mas de grupo social reconhecido por marcas inscritas no corpo dos indivíduos (cor da pele, tipo de cabelo, estatura, forma do crânio etc.).

Hermínia não se casou e pertencia a uma família numerosa que não apresentava uma forte estrutura econômica, sendo seu pai, com certeza, o principal responsável pelo bem-estar e sustento da família. Apesar disso, a persistência de Hermínia em manter sua atividade profissional nos faz inferir sobre a importância de sua remuneração para si e para sua família. Sua história traz vários elementos que nos fazem inferir não se tratar de uma mulher com uma Historia de Vida incomum no âmbito profissional para sua época, que cremos merece ser

[6] Racismo da desigualdade à intolerância. Revista da Fundação SEADE. São Paulo em Perspectiva, 4(2): 51-54 –abril /junho 1990. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v04n02/v04n02_09.pdf.>. Acesso em 12 maio 2014.

contada, ouvida, interpretada, analisada e estudada, porque rompe com o imaginário quando a dominação masculina (BOURDIEU, 2014).

Mas qual foi o significado dessa experiência para o desenvolvimento pessoal da professora Hermínia? Não sabemos. Da mesma forma que não pudemos identificar, ainda, se outras mulheres, contemporâneas a Hermínia, aprovavam ou não sua atitude, se vibraram ou não com sua ousadia e ações destemidas, atitudes que talvez podiam ser entendidas como de "teimosia". Teimosia, foi esta a palavra usada pela própria Hermínia para se referir às ações da Diretoria de Ensino, responsável pela realização do concurso para vaga de professora adjunta em Corumbá, a qual ela havia requerido.

Sua atitude de contestação, com certeza, era uma ousadia para os padrões da época, em Cuiabá. Hermínia se erguer contra a estrutura social por seus próprios esforços pessoais, contando apenas com a ajuda de seu pai, como nos revelaram as fontes. Ao apresentar a sua história de vida, crê-se que há possibilidade de contribuir para a desconstrução do imaginário daquela época ou, pelo menos, promover uma discussão sobre o assunto. Isso porque infere-se da história de luta da professora que ela estava na vanguarda de seu tempo, demonstrando consciência de seus direitos tanto como mulher quanto como profissional.

Referências

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes, (Coord.). *Usos e abusos da história oral.* 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica (1986). In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes, (Coord.). *Usos e abusos da história oral.* 8. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. *A dominação masculina.* Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada:* estudo das informações do suplemento da PME, Julho/98. 2001

CELLARD, André. A análise documental. In: *A pesquisa qualitativa:* enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORRÊA, Valmir Batista. *Coronéis e bandidos em Mato Grosso*. 1981. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando:* uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. *Sertão, fronteira, Brasil:* imagens de Mato Grosso no mapa da civilização. Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2012.

GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes:* o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlos; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlos. *A micro-história e outros ensaios.* Memória e História. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

LUCIDIO, João Antônio Botelho. *Ofício e arte:* fotógrafos e fotografias em Mato Grosso 1860-1960. Cuiabá: Carlini & Caniato/EdUFMT, 2008.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *As construtoras da nação:* professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. .*A cor da escola:* imagens da primeira república. Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada:* estudo das informações do suplemento da PME, Julho/98. 2001.

_____. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. *Características étnico-raciais da população, classificações e identidades:* **estudos e análises nº. 2**. Org: IBGE. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/pcerp_classificacoes_e_identidades.pdf>. Acesso em 30 abr. 2014.

PINHO, Raquel Tegon de. *Cidade e Loucura.* Cuiabá: Central de Texto/ EdUFMT, 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo: T.A. QUEIROZ, 1991. Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2. Textos; Vol. 7.

SCHWACRZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWACRZ, Lilia Moritz (Org). História da vida provada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso:* da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco:* raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Cativos do Sertão:* vida cotidiana e escravidão em Cuiabá e 1850-1888. São Paulo/Cuiabá: Ed. Marco Zero/EdUFMT, 1993.

JOVENS NEGROS EM CONFLITO COM A LEI: VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Vilma Aparecida de Pinho
Universidade Federal do Pará – Faculdade de Educação
Órgão financiador: Fundação Ford

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Por meio desta pesquisa, realiza-se um estudo sobre as trajetórias de vida e escolarização de jovens negros em processo de "ressocialização" com o objetivo de averiguar os fatores sociais que os levaram a serem considerados em conflito com a lei. As análises foram realizadas à luz do aporte teórico das relações étnico-raciais, com ênfase nos enfoques teórico-metodológicos da dialética e da fenomenologia a partir das contribuições de autores como Kabengele Munanga (1999), Franz Fanon (1983), Jurandir Freire Costa (1983), Neuza Santos Souza (1983), Carlos Hasenbalg (2005), Florestan Fernandes (1978). A pesquisa foi realizada com jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, em um estado da federação brasileira, no primeiro semestre de 2008 e início de 2009. Os resultados deste estudo indicam, por um lado, que os jovens em conflito com a lei são construídos histórica e socialmente pelas condições de pobreza material e não material. E, por outro, que o contexto escolar também contribui fortemente para a construção da situação atual desses jovens.

Palavras-chave: racismo – jovens negros – escolarização – violência social.

Introdução

A problemática desta pesquisa foi elaborada após a constatação da discriminação racial no cotidiano escolar pelo estudo da percepção de professores a respeito de seus alunos negros. Observamos a descrença na capacidade intelectual de alunos negros; a estigmatização de suas atitudes como violência[1] e agressividade; o insulto racial; o isolamento de crianças

[1] Destaco que a partir da hierarquia criada sobre a diversidade humana, Nina Rodrigues, um racialista, defendia que a raça tinha que ser um critério de atenuação da responsabilidade penal, pois a consciência do direito e do dever era inerente aos povos "civilizados" ou "superiores", condição que negros, "propensos à violência" não conseguiriam alcançar, ainda que fossem socializados na convivência com o branco. Na contemporaneidade, a sociedade naturaliza concepções racistas pela associação da negritude à violência em filmes como "Candelária", "Cidade de Deus", "Cidade dos Homens", "Carandiru", etc.; na TV há vários programas, mas, especialmente, os jornais apresentam e exploram imagens e discursos distorcidos sobre as realidades perversas em que vivem as famílias negras e pobres. Sobre a associação da negritude à violência ver *Os condenados da cidade* (2005); *Punir os Pobres* (2007) e *As duas faces do gueto* (2008) de Loïc Wacquant.

negras nas atividades de grupo, etc. Esses processos de discriminação racial direta, eram incrementados com expressões que apontavam as suas famílias como mau exemplo, incapazes, portanto, de cuidar das crianças.

Desde essa pesquisa, me pareceu pertinente analisar as trajetórias de vida e escolarização de jovens negros em conflito com a lei, pois esses jovens, assim como qualquer outra categoria de humanos (professor, cientista, médico) são construções sociais, ou seja, é preciso uma ordem social que objetivamente propicie experiências que se institucionalizam e são reconhecidas como tal. Fundamentada em Berger e Luckmann (1976) compreendemos que "a realidade produz um tipo específico de pessoa. [...] A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social". Nesse sentido, jovens negros em conflito com a lei é uma produção humana no sentido político e social das condições históricas dos quais foram destinatários.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os fatores sociais da construção de jovens negros em conflito com a lei. Nesse sentido, por meio das abordagens dialética e fenomenológica enfocamos os aspectos socioeconômicos e existenciais desses jovens, com vistas a analisar os fatores sociais, econômicos e culturais que possivelmente os levam a cometer atos infracionais.

A metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é orientada pela concepção dialética e fenomenológica, cujo objeto é construído a partir da relação indivíduo e sociedade. Maria Cecília Minayo (2004) afirma que na pesquisa social, a fenomenologia e a dialética se complementam. Visto que, por um lado o enfoque fenomenológico busca situar os sujeitos na vida cotidiana, com suas angústias e preocupações, em intersubjetividades com seus semelhantes. Nessa perspectiva, procura revelar "os significados subjetivos implícitos que penetram no universo dos atores sociais". Por outro lado, o enfoque dialético abrange a vida humana, que é social e está sujeita à mudança e à transformação e, como aporte teórico-metodológico, é crítico, pois busca "a compreensão das transformações dos sujeitos na relação dialética homem/mundo e da sociedade humana, fazendo a síntese entre o passado e o presente" (MINAYO, 2004, p. 68).

As técnicas utilizadas nesta pesquisa para coleta de informações são compostas por instrumentos que incluem a análise documental, a observação, a entrevista semi-estruturada e

a entrevista sobre história de vida. Cole & Knowles (2001) definem pesquisa sobre história de vida como "exploração das condições de vida humana". Trata-se, portanto, de um estudo sobre a vida humana.

Da entrevista sobre história de vida, participaram dois jovens oriundos da mesma família, são eles Ricardo Silva e Bernardo Silva, ofereceram dados sobre história de vida mais três jovens oriundos de famílias diferentes: Messias Duarte e Junior Roque, tendo em comum o fato de pertencerem às alas de internação masculina, e Joana Maria. Essa última jovem permanecia na ala feminina. Do ponto de vista da pesquisadora, todos os jovens, com exceção de Junior Roque, são negros.

Trajetória de escolarização de jovens negros em conflito com a lei

Ricardo (18 anos, negro), Bernardo (19 anos negro), Júnior (19 anos, branco) e Joana (18 anos, negra) sempre estudaram em escola pública. Dos que participaram da pesquisa sobre história de vida, Messias (18 anos, negro) foi o único que estudou em um colégio particular na maior parte de sua trajetória de escolarização. Também foi o único que freqüentou a educação infantil. Os demais começaram a estudar por volta dos cinco anos de idade, na pré-escola e /ou na primeira série do ensino fundamental. Isso significa que os jovens tiveram acesso ao sistema formal de ensino na idade/série prevista para começar o processo de escolarização.

As reprovações escolares são dados marcantes nas trajetórias de escolarização de todos os jovens entrevistados. Messias freqüentou por 6 ou 7 anos a primeira série do ensino fundamental sem conseguir aprovação. Os jovens Ricardo e Bernardo estudaram até a 6ª série do ensino fundamental, repetindo a 5ª série por três vezes, e, ao passarem para a 6ª série, nela permaneceram por dois anos. Joana estudou até a 4ª série, e Júnior, até a 8ª, porém sem concluí-la. Com relação à idade, todos estão em distorção idade/série de pelo menos quatro anos. Com a idade entre 18 e 19 anos, se tivessem um percurso normal de escolarização, poderiam pleitear cursos acadêmicos de nível superior. Messias atribui suas reprovações às professoras. Ricardo começou a ser reprovado depois que passou a usar drogas, na quarta série, aos 10 anos de idade.

Nas trajetórias de escolarização dos jovens Messias (negro) e Ricardo (negro), as hostilidades e a preterição foram recorrentes e começaram quando ainda eram crianças, nas

séries iniciais. Messias afirmou que tinha problemas na relação professora e aluno, visto que afirmou que não se dava bem com as professoras e não gostava muito delas.

> **Messias -** Toda a matéria eles não explicavam, e fazer sozinho, eu não vou fazer. Se eu nunca vi um negócio, como que eu vou fazer sozinho. Isso com todas as matérias... [pausa] Mais é Português, eu não consigo ler muitas letras que ficam juntas... Tem letra que é 'mudo, eu não sei'.
> **Messias -** Eu não me dava bem ali junto com eles...
> V. P. **-** ali junto...
> **Messias -** É (...).
> V.P **-** Na hora que ela ia te ensinar?
> **Messias -** É (...). Daí ensinava um e não ensinava eu, daí aquilo ia me dando mais raiva ainda. Porque eu era o maior da aula, daí eles [os professores] pegavam e ensinavam só os menores. E não me ensinava.

Ricardo, Messias e Joana afirmaram que, na escola, era muito difícil fazer amizades, ainda mais com colegas, tipo "patricinha", de cabelo "arrumadinho" e com roupa e sapatos novos. Ricardo, em especial, disse que os risos e as conversas daquelas pessoas pareciam caçoadas dele, e nesses grupos não encontrava abertura para começar amizades e fazer amigos. *"Na escola era esquisito. Se tinha um grupo de meninas ou de gurizada que você não conhecia... Ave Maria! Já passava longe".* (Ricardo). A rejeição à criança negra, na relação professora e aluno, ocorre muitas vezes porque a mentalidade da professora foi formada por uma cultura que desvaloriza os potenciais dos negros, em vista dos mitos que se inscrevem no imaginário social. Munanga e Neuza Santos Souza destacam alguns: "retardado, perverso, selvagem, com maus instintos"; "irracional, o feio, o ruim, o sujo", etc.

> Eu chegava na escola e daí saía lá pra fora e ficava lá. *Ficava lá fora cuidando das meninas*... Eu ficava reprovado por falta, às vezes ou eu era expulso. Eu e uma penca ficamos nessa aí... Que ficou reprovado... (Ricardo).

Esses dados indicam que a discriminação racial na escolarização desse jovem foi um processo contínuo, que começou ainda na pré-escola e perdurou até a fase dos namoros na juventude. A rejeição dos colegas é tão perversa quanto à dos professores, pois quando não há alteridade nas relações, extinguem-se radicalmente os contatos de afeto, solidariedade e trocas. Esse processo, agregado à discriminação da professora, torna ainda mais profunda a marginalização desses jovens no interior da escola.

Os dispositivos pedagógicos utilizados pela escola em relação a esses jovens se caracterizam pela punição, fato bastante observado pelas suspensões, bilhetes, sermões e registro em "livro preto". Ricardo e Messias enfrentaram esse processo desde cedo na vida escolar. Ricardo afirmou que, no começo, tinha medo e não compreendia o que isso significava. Apenas cumpria os castigos, sem a consciência dos prejuízos que isso trazia ao seu processo educativo. Mas, com as práticas de suspensões como um mecanismo de punição da escola, descobriu que ficar fora de sala de aula o prejudicava muito, mas, como isso já vinha ocorrendo de longa data, não sabia como contornar a situação.

> **Ricardo -** Eles me davam suspensão de um tipo que minha mãe tinha que assinar para eu entrar na escola de novo, mas eu não avisava minha mãe... Eu saía de casa e fazia de conta que ia para a escola, mas eu ia dar "rolê" pela cidade, depois eles também não ligavam para ela, quando mamãe ia na escola já fazia até um mês que eu estava fora, daí eles ligavam para minha mãe ir até a escola assinar o documento, daí quando eu retornava para sala já tinha perdido muita coisa. Eu não sabia nem onde tinha parado e nem qual matéria as professoras estava dando...

Destacamos que as denominações adjetivantes, "revoltados", "bagunceiros", "agressivos", "não quer saber de estudar" são mecanismos de desqualificação atribuídos aos alunos negros na escola (PINHO, 2004).

O tipo de relação que os professores estabeleciam com Ricardo, desde o início de sua trajetória escolar, não permitiu que ele encontrasse o caminho de volta, ainda que tivesse percebido o quanto estava sendo prejudicado, não sabia com quem conversar, haja vista que todos da escola imputavam a ele os estigmas de "fracassado" e "agressivo". De maneira que, por volta da 3ª ou da 4ª série, pensava que era "atentado" mesmo e, por isso, tinha que ficar todos aqueles dias fora da sala de aula como punição. Mas quando retornava, não sabia mais o que a professora estava ensinando. Continuava tentando, contudo, devido à relação estabelecida com a escola, sua vida de estudante se tornou confusa e totalmente desinteressante, e isso foi conflitante e difícil para lidar. A tensão entre ele e a escola ficou sem controle.

Entrar escondido na sala e permanecer no seu interior, tentando não ser percebido, são atitudes que significam uma tentativa de transpor as barreiras cristalizadas no indivíduo. "No 4º dia de suspensão, entrava escondido na sala e ficava sentado "quietinho", mas daí aparecia a "T" e falava: "Ricardo, cadê seu pai?"(...) O medo do pai e a tentativa de entrar no

estabelecimento de ensino não significam somente o temor das surras, mas a incorporação da escola como meio de ascensão social, que se afastava a cada dia.

O declínio da freqüência escolar desses jovens ocorreu concomitante às suas inserções cada vez mais profundas com as "galeras". Isto porque, no início, os jovens (Ricardo) usam a "maconha" após um convite, depois começam a fazer compromissos, marcam festas e sentem-se "amigos". Júnior se identifica como pertencente ao *mundo do crime.* Daí ocorre à naturalidade das ações consideradas ilícitas.

Eles permanecem na escola, mas, como afirmou Ricardo: Eu *ficava olhando para o quadro, mas não via o que passava, quando assustava a aula já estava terminando* (...). Sob efeito da droga, os jovens entram em sala, mas não conseguem dar a devida atenção às matérias escolares, perdem a concentração e ficam *viajando nas meninas* com muito mais facilidade do que compreendendo o/a professor(a). Nesse período, ele permanecia na escola, mas, com muita freqüência, não entrava na sala de aula e, quando entrava, logo saía. Às vezes, ficava até o horário do recreio, quando saía e não voltava mais, e, outras vezes, pedia para beber água como justificativa para a sua ausência.

Ricardo e Júnior podiam ficar até duas ou três semanas sem entrar na sala de aula. Não viam problemas, visto que o ensino e as questões da escola perderam o sentido para a vida das "galeras", as drogas e os roubos. Mas, além dos efeitos dos entorpecentes, as atividades das "galeras" começam a se intensificar, tanto em tempo quanto em gravidade, interferindo na freqüência escolar.

Messias Duarte realizou tentativas para continuar na escola, do mesmo modo que Ricardo, mas permaneceu na mesma série, sem as progressões conseguidas por esse último jovem, que chegou à 6ª série. Permaneceu na 2ª série do primeiro ciclo do ensino fundamental, mas foi expulso após xingar o professor de educação física. Esse desfecho foi muito difícil para o jovem que, pela primeira vez, estava se *dando bem com a professora*. Segundo ele, as coisas iam entrar nos eixos, *eu ia passar de ano,* não fosse o conflito criado nessa aula.

> **Messias -** Daí eu fui até expulso de lá uma vez, por causa que eu briguei com um professor lá. Professor de Educação Física...
> V. P. **-** Professor de Educação Física...
> **Messias -** Eu briguei com ele.
> V. P. Como foi?
> **Messias -** Porque nós foi jogar bola e daí tá... Nessa aí o guri veio correndo de lá e falou que queria entrar e já tava certo o time, daí o

> professor arrancou eu para por o guri. Eu xinguei ele tudo lá, aí eu fui expulso da escola...

Na aula de educação física, ocorreu a expulsão de Messias, que, diante disso, desistiu de estudar. Assim sendo, confirmam-se as minhas questões de pesquisa a respeito da interferência do preconceito e da discriminação racial na escola na construção de jovens que cometem condutas infracionais.

Pode ser que exista, na cabeça do (a) professor(a), provavelmente formado(a) por um currículo portador de uma ideologia, que busca pelo exercício corporal autodisciplina dos gestos, o pressuposto da superioridade da raça branca como meta a ser alcançada. Conforme as concepções higienistas que criaram a Educação física no Brasil; há a concepção de que o aluno negro não tem controle sobre seus gestos, não precisa do lúdico, não é constituído pela estética (sensibilidade), pode esperar porque é "subserviente". O aluno negro é mais forte, por isso pode machucar os colegas menores. Reduz-se o aluno negro a instâncias biológicas, "despossuído de valores, de civilidade, de humanidade" (SOUZA, 1982, p. 28).

Após essa experiência, o jovem não encontrou mais motivos para retornar à escola, desistiu de estudar e começou ficar mais na rua, onde teve acesso a cigarros de nicotina. Nem ele e nem a sua família souberam dizer, quando e como a dependência de drogas (maconha e crak) se instalou. O fato é que, sem perspectivas, sonhos e possibilidades, Messias começou a desafiar e enfrentar seu pai por causa de dinheiro, precisava de uma quantia toda semana, começou a sofrer perseguições, atentados, levou surras da polícia e começou a fazer assaltos e foi preso várias vezes.

As trajetórias de vida e escolarização dos participantes deste estudo comprovam a corresponsabilidade do Estado pela situação em que eles vivem atualmente, mas os dados referentes aos jovens Ricardo e Messias atestam, de maneira mais contundente, que a desproteção criada pela sociedade é o principal fator que leva esses jovens a terem acesso às drogas. Messias ficava protegido com a mãe no trabalho, mas quando começou a ter autonomia de ir e vir, brincar sozinho, ficou desprotegido, vulnerável às drogas.

> V.P. **-** Quantos anos você tinha quando começou fumar?
> **Messias** - Eu tinha 15 anos, minha mãe não sabia, ela só descobriu quando eu vim preso. Eu fumava só cigarro, daí eu comecei fumar maconha. Daí me mandaram para uma clínica, eu parei de fumar maconha. Eu estava aqui, mas daí passou 15 dias a juíza me soltou e mandou me levar para lá, lá para a clínica X.

As experiências vividas por Ricardo na escola, que marcam a sua trajetória, começaram quando ele estudava na pré-escola. Nessa etapa, ocorreu uma inversão nas atitudes tomadas pela professora em relação às violências sofridas por ele, pois, de vítima, era acusado de causar os conflitos na sala de aula. Desde pequeno, quando uma colega puxava o seu cabelo, a professora começou a denunciá-lo à coordenação como criança violenta, e era preciso convocar a mãe para conversar. Foi quando começaram os bilhetes de convocação para a sua mãe, como ele narra durante a entrevista.

Esse processo deu início a outros, visto que as respostas que Ricardo dava àquelas formas de violência, de maneira involuntária, retornavam contra ele, e, rapidamente, uma vez que, na 1ª série, já enfrentava os sermões da diretora e os castigos em sala de aula. Mais tarde, a escola foi acirrando cada vez mais os processos de castigos, transformando a relação estabelecida entre ele e a instituição de ensino.

> V.P. **-** Quando você era criança, jogou futebol?
> **Ricardo -** Joguei, Ave Maria... Jogava lá na "P", jogava ali naquela quadra na hora da Educação Física, no recreio. Eu não era muito bom, não. Mas jogava assim mesmo. O time que joguei foi só naquele lá do 'CEPA' chamado 'Bom de Bola, Bom de Escola'.
> Naquele tempo que eu jogava futebol, foi muito bom, eu tenho saudades, eu não esqueço nunca daquele tempo. Nós chegava cansado em casa, já escutava aquele barulho da panela de pressão "xixixix", era mamãe fazendo almoço. Cada um tinha sua obrigação, um lavava as vasilhas, outro limpava o quintal e outro lavava o banheiro. Minha missão era cuidar do cachorro e limpar o quintal, meu irmão limpava a casa e passava cera no chão. Ele encerava muito bem o chão... Ficava limpinho...
> Quando dava 12h, nós tomava banho, almoçava e ia pro colégio.
> No colégio só desacerto, eu chegava era só recadinho para minha mãe, nossa naquele tempo eu tinha muito medo... Eu tinha medo da diretora... Os bilhetes só falavam: To suspenso tantos dias...
> V.P. **-** Porque esses bilhetes e esses desacertos na escola?
> **Ricardo -** Porque eu brigava... Eu brigava, eu bagunçava. Eu brigava, faltava aula... De vez em quando eu brigava assim... Sabe? Se estavam mexendo com meu irmão, eu nem estava no meio, eu ia lá e brigava...
> Desde pequeno, tinha uma menina, ela puxava meu cabelo, eu dava "murro" nela. Aí outro dia a mãe dela ia no colégio, daí mandava chamar minha mãe... Daí pronto...
> Eu era pequeno, mas usava o cabelo grande e meu cabelo era muito 'grenho', daí ela chegava e puxava...
> Bem, bem no início eu nem sabia o que era boca de fumo, a gurizada... Quando eu tinha uns 10 anos e umas gurizadas me chamaram, num corredor que tem do lado de fora da escola, ali perto

> do portão da escola... A senhora lembra? Eles me ofereceram, 'toma aí, fuma aí', daí eu fumei de "dião" (significa durante o dia) e dessa vez eu passei mal, fiquei suando, suando muito... Passei mal, era durante o dia, de 'dião', não tem? Eu não queria chegar em casa assim... Fiquei caminhando pelo bairro... Andei, andei daí cheguei [ele esperava o efeito passar], eu não queria chegar em casa daquele jeito. Daí cheguei, comi muito, tomei um banho e dormi. Passei mal e pensei... Rapaz nunca mais uso esse trem não... Da segunda vez, fiquei melhor... Começava gostar, daí foi da terceira vez, da quarta, da quinta vez... Da quinta, até que chegou num ponto que antes de eu comer, eu tinha que fumar, antes do jantar e, às vezes, passava a tarde inteira fumando e cheguei num ponto que não consegui comer, não tinha fome, eu só sentia fome depois que eu fumava. Antes de dormir, eu tinha que fumar também senão não dormia... Aí na hora que levanta também tem que fumar...
>
> Desde os 10 (dez) anos que comecei... [começou usar drogas] E todo ano eu reprovado, reprovado, eu era reprovado desde a 5ª série. Até hoje eu estou para ganhar uma bicicleta, no meio do ano meu pai prometia para mim um vídeo game e uma bicicleta para eu passar de ano. Mas até hoje eu nunca consegui... Se eu passasse, um dos dois (vídeo game ou bicicleta) eu ia ganhar, sabe? Todo ano meu pai prometia, e minha mãe também. Mas todo ano... Antes de terminar o ano, eu estava ciente que tinha perdido a bicicleta. Até hoje não consegui ganhar essa bicicleta. Na verdade, eu ia ganhar se eu passasse de ano. Mas ela não tinha obrigação, eu que era obrigado a passar de ano, mas ela me prometia porque queria que eu passasse...
>
> V. P. - Como foi para você começar...
>
> **Ricardo -** Um dia eu estava fora de aula... Sabe aquele beco ali? Pois é, eu estava de suspensão da aula e tinha um grupo de gurizada fumando maconha lá e daí me chamaram e ofereceram para mim... Daí fui indo, mas eu fiquei uma 'rapa' [muito tempo] sem comprar, mas daí mudei de escola e lá tinha mais... Fui lá pra esse colégio 'U' daí desandou tudo...
>
> Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso, antes de terminar. A escola era boa, mas o problema era eu...

Após o uso de maconha, aos 10 anos de idade, Ricardo não compreendia porque tinha que ir à escola, mas, ao mesmo tempo, lá estava. Diante disso, tanto fazia estar suspenso ou não, ele partia para o confronto direto com as diretoras e as supervisoras e entrava na sala. Mas, às vezes, mesmo em período em que não estava suspenso, começou a criar mecanismos para ficar fora da sala de aula. Foi quando descobriu que permanecer nos arredores da escola, jogando futebol, bolita, e conversando com uma "galera" específica era uma forma de sobreviver à escola. Ficava por ali, mas não entrava na sala.

> Eu saía pra escola, mas não entrava na sala de aula... Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso. Eu e uma [penca] ficamos nessa aí... Que ficou reprovado... Todo mundo daquela turma reprovava. Eu me arrependi pra 'caralho' porque as gurizadas lá do bairro, já estão no 1º ano, 2º ano ou já terminaram 'tudo' (ensino médio). Eu comecei bem... Até enquanto estudava na 'P', eu andava tudo certo... Fui bem até a quarta-série, depois entortou tudo, ficou tudo errado... Parei na 6ª série, onde estou até hoje.

Não é exagero afirmar que jovens em conflito com a lei, em certa medida, são frutos do fracasso escolar. O desencontro entre a escola e seus destinatários criou situações tão adversas, que o papel por ela desempenhado na vida dos jovens negros e pobres foi inverso ao que se espera da instituição de ensino. Em vez de formá-los e oferecer-lhes condições intelectuais e sociais para atuar na sociedade, colocou-os expostos às drogas e a outras situações mais graves.

Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que o Estado é corresponsável pela situação vivida pelos jovens hoje, pois a pobreza material e a discriminação racial vivida na escola são determinações sociais impostas pela ineficiência das instituições do Estado em garantir os direitos básicos.

Considerações

Os fatores sociais que interferem na construção de jovens são complexos, múltiplos e correlacionados, não sendo possível apontar exatamente este ou aquele evento da vida como o mais crucial. O comportamento discriminatório interfere na construção social do jovem negro em conflito com a lei, mas esse fator é incrementado pelas condições socioeconômicas e os componentes psíquicos do racismo, bem como pela ineficiência de setores públicos de segurança, moradia e saúde.

A verdadeira expressão do racismo, nessas trajetórias, mostra-se no cotidiano quando os jovens negros desejam, invejam e projetam um futuro identificatório contrário à sua realidade corporal. A ideologia de cor, existente no imaginário social, passa a existir de maneira mais perversa na ideologia do corpo. O processo de negação/rejeição ocorre tanto em relação a quem ataca (o racista), como em relação a quem é atacado (o negro). O jovem que viveu experiências de rejeição incorpora a ideologia do branco, desejando, paradoxalmente, ser branco. O ideal de Ego branco, projetado por um corpo negro, conforme constato nas trajetórias, como solução para um suposto problema de ser negro, é uma forma de violência

racista que constitui o aspecto subjetivo do racismo. A subjetividade negra se agrega a uma estrutura material muito precária, impactando nos sujeitos prejuízos de ordem moral e social.

As famílias dos jovens eram negras, mas também pobres. Raça e classe não se excluem quando se trata de sujeitos negros, complementam-se, mas racismo tem a ver com questões subjetivas que, por sua vez, interferem na condição social, pois as barreiras que se impõem no cotidiano destroem as oportunidades sociais. Nesse sentido, a raça, em sociedades multirraciais como a nossa, exerce funções simbólicas que estratificam os grupos em diferentes posições da sociedade.

Considerando raça e classe como categorias analíticas, o negro pobre, diferente do branco pobre, torna-se duplamente penalizado, por ser negro e por ser pobre. Evidencia-se que a raça (racismo) se intercruza com a pobreza (classe) para compor um quadro de vulnerabilidade social determinante da marginalização dos jovens. Essa assertiva se observa nas trajetórias de vida e escolarização dos jovens, sujeitos desta pesquisa, os quais vivem em contextos sociais de pobreza material. Ou seja, jovens negros e brancos enfrentam a pobreza herdada de gerações anteriores, mas, os negros defrontam-se com a discriminação racial, que, a partir dos dados constantes desta pesquisa, manifesta-se na sociedade em geral e principalmente na escola.

Esta pesquisa constata o funcionamento social da raça como processo de exclusão. Remete-se à reação de Ricardo ao "dar murros" na colega que puxava seu cabelo, às fugas de Messias. Essas reações não significam apenas uma resposta a uma dor imediata, mas uma resposta a um contexto que não lhes oferecera possibilidades de negociação e muito menos sentimento de pertença. As pesquisas em relações étnico-raciais, desenvolvidas desde a década de 80, têm demonstrado que existe um mecanismo, conceituado por Pahin Pinto (1987) de "mecanismo intraescolar de exclusão do aluno negro". Esse mecanismo se manifesta tanto pelas relações hostis como pelo conteúdo ensinado no interior da escola. Foram dessas pesquisas e da atuação do Movimento Negro, que, na esteira das teorias pedagógicas progressistas, ocorreu a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras em todos os níveis de ensino (Lei nº. 10.639/03). Essa lei busca desconstruir estereótipos raciais derivados de conteúdos eurocêntricos, mas não pela imposição de um paradigma afrocêntrico. Objetiva-se, na verdade, a representação da população negra, indígena e branca no currículo que se quer crítico, multi e intercultural. Eis uma alternativa

para que jovens negros não sintam vergonha de serem negros e se sintam acolhidos e pertencentes à comunidade escolar.

A relação negritude, fracasso escolar e atos infracionais está bem explícita nas trajetórias de Messias e Ricardo. Mas o ato infracional não decorre diretamente das experiências escolares. A vida foi se tornando muito complexa e o que constituía uma base começou a desmoronar também. A mãe e o pai de Ricardo investiram tudo o que podiam: conversas, transferências de uma escola para outra, estudar junto com os filhos, acompanhar nos passeios, ficar de olho nas amizades etc. Porém, a frequência escolar precária, as sucessivas reprovações, as saídas à noite, o não cumprimento de regras os levaram ao limite do desespero. O contexto familiar entrou em crise. As imagens se quebraram. Os pais de Ricardo começaram com longos sermões, falavam por horas. Sem resultados positivos, vieram as severas surras. Conforme o jovem narrou, às vezes, para se proteger, corria e se escondia de baixo da cama ou detrás de algum móvel, mas seu pai muito irritado insistia e corria atrás e desferia os golpes de cinto ou o que tivesse ao alcance das mãos contra ele.

"Tudo começou assim", disse o jovem Messias (2008). Ele começou falando que o mandavam dormir, ainda no Jardim II, mas ele não conseguia. Visto pelo corpo docente como "um garoto agitado", fez-se a sua transferência para uma classe de alfabetização, quando começou um processo expressado na sua narrativa de negligência pedagógica. Logo em seguida, vieram as fugas (literalmente) da escola e as reprovações por várias vezes. Quando foi expulso da escola, aos quatorze anos de idade, começou a ficar nas ruas, usando cigarro de nicotina, a princípio, e depois maconha. Com inserção cada vez mais profunda nas bocas de fumo, Messias começou a adquirir dívidas. Sem dinheiro para pagar, começou a pressionar o pai sem cessar. Daí ocorreu uma agressão ao Sr. Antônio, que chamou a polícia enquanto ele dormia. Quando romperam as relações de confiança na família, a escola também já estava "fechada".

É notório que a construção dos jovens perpassa a escola, enquanto uma instituição formal de ensino responsável pela formação dos sujeitos, especialmente dessa geração. Nesse sentido, falta a escola de educação básica a formação do professor para a diversidade cultural, em combate a prática técnica, sem reflexão critica. Falta dirimir problemas crônicos na nossa sociedade que se referem a qualidade de vida do professor que interfere no seu desempenho docente, pois cansados se esmeram em dupla e até tripla jornada de trabalho em estruturas precárias, prédios velhos, materiais didáticos insatisfatórios. Pela relação muito tênue entre

jovens em conflito com a lei e o fracasso escolar, podemos afirmar que a escola de má qualidade produzem jovens incapazes de compreender as suas realidades, que, amarrados e silenciados pela ideologia da inferioridade e pela culpa, possivelmente encontrarão em outros caminhos, indesejados pelas suas famílias e pela sociedade, uma vida possível.

Os jovens enfraquecidos pelas experiências escolares, encontram abertura na lacuna criada pela ausência de segurança pública, pela carência de espaços culturais e de lazer e pela própria humilhação de ser negro e pobre em uma sociedade de valores contrários à humanidade, diversidade e solidariedade. Sem sombra de dúvida, que o Estado é corresponsável pela situação vivida por esses jovens, que atualmente se encontram em processo de "ressocialização", pois os fatores sociais que os levam ao ato infracional são determinações sociais impostas pela ineficiência das instituições do Estado em garantir os direitos básicos, levando-os à vulnerabilidade social.

Bibliografia

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática.* Conforme Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> . Acesso em 22 abr. 2014.

COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. *Lives in Context.* The art of life History Research. Altamira Press. Oxford, 2001.

COSTA, J. F. *Da cor ao corpo:* a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas***.** Rio de Janeiro, Fator 1983.

FLORESTAN, F. *A integração do negro na sociedade de classe***.** 3ª edição. São Paulo : Ática, 1978.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.* Traduzido por Patrik Burglin. Belo Horizonte : Editora UFMG. Rio de Janeiro : IUPERJ, 2005.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento.* Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Editora Hucitec, 2004.

MUNANGA, K. *Negritude Usos e sentidos.* São Paulo – SP, Ática, 1988.

PATTO, M. H. S. *A família pobre e a escola pública:* anotações sobre um desencontro. São Paulo: v. 3, n. ½, 1992.

PINHO, V. A. de. Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. Programa de Pós-Graduação da UFMT/IE. *Dissertação de Mestrado*, 2004.

RODRIGUES, R. N. *As raças humanas* e a responsabilidade penal no Brasil. 3ª edição. São Paulo, Ed. Nacional, 1938.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TODOROV, T. *Nós e os outros:* a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed. 1993.

TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS GARIMPEIRAS E O SENTIDO ATRIBUÍDO Á ESCOLA INFLUENCIANDO A VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS

Luzia Rodrigues Arruda
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/PPGE)
luziarodriguesarruda@hotmail.com

Cândida Soares da Costa
(Professora Adjunta da UFMT)
candidasoarescosta@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento que tem como tema a trajetória de mulheres negras garimpeiras e o sentido que elas têm construído sobre a escola. Segundo estudos, os garimpeiros chegam pobres às áreas de garimpo. Correlacionado a esse tipo de interpretação ocorre discursos de que as classes populares têm pouco interesse pela educação escolar. Com vista a compreender os sentidos que essas mulheres têm construído sobre a escola e se eles influenciaram diretamente na escolarização de seus filhos, esta pesquisa pode contribuir para que se conheça de que maneira essas mulheres driblaram a situação econômica e social que estava posta para si e para suas famílias. A metodologia desta pesquisa, ainda em andamento, tem uma abordagem qualitativa, uma vez que se encarrega de uma dimensão que não pode ser mensurada, com uma técnica baseada na história oral. O presente estudo possibilita o registro da história da mulher negra na perspectiva de protagonista na atividade garimpeira, passagem essa silenciada pela história oficial.

Palavras-chave: Mulher negra. Educação. Ascensão.

A pesquisa em curso tem como objetivo conhecer as trajetórias de mulheres negras protagonistas em extração de minérios na região de Peixoto de Azevedo – MT, com vista a compreender quais os sentidos que essas mulheres atribuíram à escola, que, consequentemente, influenciaram a vida escolar de seus filhos.

Peixoto de Azevedo está localizada ao norte do Estado de Mato Grosso, na Região Sul da Bacia Amazônica, com uma população de 30.812 (trinta mil, oitocentos e doze) habitantes, segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo de 2010.

A cidade surge no processo de expansão demográfica que teve início em 1970 e com incursões no século XVII, que vislumbravam a criação de uma rota fluvial, que inclusive deu origem ao nome do rio que perpassa a cidade. Ainda segundo o IBGE, o nome do rio, faz homenagem a Antônio Peixoto de Azevedo – tenente de milícias –, que, em 1819, desceu o rio Teles Pires em levantamento de possível navegação fluvial, porém, por não ter aprovado o itinerário, desistiu dessa rota de navegação.

O processo de povoamento do Município se intensificou a partir da abertura da rodovia Cuiabá-Santarém, na década de 70, quando iniciou-se a execução do Projeto de Integração Nacional – PIN (CASTRO, 2002).

Diferentemente da Marcha do Oeste, de 1937, que visava à ocupação geográfica dos tidos "espaços vazios" em seu discurso de colonização, a ocupação do Norte do Estado de Mato Grosso só foi

> [...] facilitada, a partir da década de 1960 pela construção de Brasília, a penetração e ocupação da Amazônia sofrerá grande e decisivo impulso nos anos setenta, sobretudo após a implantação dos eixos rodoviários, facilitando e incentivando a entrada das sucessivas levas de migrantes que se deslocarão para o Norte em busca de "melhores condições de vida" e trabalho. (RIBEIRO, 2001, p. 37)

O Governo Federal deu, então, início a um novo plano de ocupação do Norte de Mato Grosso, com o Programa de Assentamentos Conjuntos – PAC's, nesse sentido,

> [...] o governo e a iniciativa privada, esta última através das cooperativas de agricultores, e a abertura para as empresas particulares de colonização interessadas em assentar colonos no norte de Mato Grosso (RIBEIRO, 2001, p.26).

A política de assentamento do Norte do Brasil tinha como objetivo fundamental aliviar as tensões no sul dos pequenos latifúndios e os problemas do Nordeste brasileiro, resultantes de um longo período de estiagem, "na tentativa de diminuir o clima de conflito e tensão social nas áreas de ocupação agrícolas mais antigas" (RIBEIRO, 2001, p.48).

Nesse contexto, a iniciativa privada assumiu a responsabilidade e o Estado iniciou uma nova política de povoamento, deixando a responsabilidade que dantes lhe pertencia nas mãos de empresas. Logo esse:

> [...] espaço é pensado e descrito como espaço da colonização, planejado e executado por empresas colonizadoras tidas como modelos bem sucedidos na criação e ocupação de espaços para a produção agrícola, os projetos de colonização obtiveram do governo militar a preferência para a reocupação e controle da terra, no extremo norte de Mato Grosso [...] (RIBEIRO, 2001, p.13)

A proposta de integração dos militares deveria ocorrer "para tirar proveito da expansão da fronteira econômica, absorvendo os contingentes populacionais de outras áreas elevando o nível de renda e bem estar da região" (Jornal O ESTADO, 1977, p. 10).

Nesta pesquisa, o termo fronteira é usado no sentido sociológico de Martins (1993), sendo assim, Peixoto de Azevedo-MT se constitui como uma verdadeira fronteira do humano com o outro. Nesse diapasão, índios Panará, outrora chamados Krên-aka-rorê, foram quase dizimados ao se depararem com outros humanos, como os camponeses, com uma economia de subsistência, bem como aqueles que foram chegando de diferentes regiões do país, dentre eles nordestinos, sulistas, paraenses. E é nesse encontro de vidas culturalmente tão diferentes que propiciou a discordância que terminou em conflitos.

Segundo alguns estudos, os garimpeiros chegam pobres nessas áreas de extração, Guimarães Neto (1986, p. 80) afirma que eles eram despossuídos, "Andavam com as malas nas costas, por isso eram chamados de 'maleiros". O autor corrobora com a ideia de Becker (1990), que pondera que esses grupos de pessoas serviam de batedores à procura de ouro, embora eles não possuíssem um capital financeiro inicial, faziam a extração do minério artesanalmente. Porém, as descobertas moviam as potências (mineradoras) auríferas, que detinham um capital econômico maior.

Somando a essa ideia, há o discurso de que a classe popular tem pouco interesse pela educação escolar. Os estudos que versam sobre a não valorização da escola como pressupostos de ascensão social devem ser situados no tempo e espaço sociais. Florestan Fernandes, em *A integração do negro à sociedade de Classes* (1964), revela a existência de duas posturas da família negra frente à educação.

A primeira vinha de um contexto de pós-abolição. A família negra, segundo o autor, enfrentava um estado de "desorganização sóciopática", não ocorrendo um terreno fértil para que a educação fosse valorizada. Concomitante a esse existir havia todo um pré-requisito que faltava a essas famílias da época, tais como: a existência de recursos, uma vida organizada, situações essas que eram parcas. Aliada a todas essas condições estavam às condições de trabalho já exercido pelos mesmos que não desenvolviam uma consciência sobre a importância e a necessidade de escolarização (FERNANDES, 1964).

No entanto,ao contrário do esperado, nas famílias tidas como "integradas", a situação pouco se diferia, uma vez que, embora nessa organização acalentassem ambições educacionais, seus membros optavam por abafá-las, como forma de seus descendentes não enfrentarem as barreiras sociais, de uma maneira subjetiva de compreender a realidade que captavam (FERNANDES, 1964).

Sendo assim, a criança negra, fosse ela de família "integrada" ou desintegrada", permanecia restrita às possibilidades de aproveitar as oportunidades do ambiente educacional. (FERNANDES, 1964).

Outrossim, Fernandes (1964) pondera que quando o negro estava totalmente integrado na estrutura ocupacional – resultado da abertura de oportunidades graças à expansão econômica do final da década de 30 – houve alterações na visão da família negra a respeito da educação:

> A ocupação estável não garante só uma posição na sociedade e uma concepção de mundo. Ela desenvolve os pontos de apoio estruturais e dinâmicos que impediam o 'negro' de participar normalmente, da ordem social competitiva. Já pode pensar em educar o filho. No futuro da família. [...] Eis toda uma cadeia de conexões e de motivações, que criam e generalizam idéias mais ou menos sólidas de ascensão social. (FERNANDES, 1964, p.447).

Os trabalhos de Azevedo (1952), Bastide (1953), Florestan Fernandes (1964), Pereira (1967), Bergamam (1978) e Pahim (1987), podem fornecer subsídios para compreender a realidade dessas famílias de mulheres negras que, sob a perspectiva de raça e o sentido por elas atribuído para a escola. Além de fornecer um novo olhar de enfrentamento que essas

mulheres construíram como forma de vencer a realidade adversa da "mulher negra", e, consequentemente, da "escolarização" de seus filhos.

Alguns estudos condicionam a situação econômica do negro a uma carreira escolar exitosa, tais como os de Hasenbalg Silva (1990), Beltrão e Fernandes (2002) e Soares e Alves (2003), que, nesta pesquisa, podem oferecer condição para analisar a situação em que se encontravam os filhos dessas mulheres garimpeiras e o devir de uma carreira de ascensão por meio da escolarização.

Por intermédio de alguns depoimentos pudemos constatar que a preocupação dessas mulheres estava ligada à subsistência da família de um modo geral, criando redes[1] de parentesco para aninhar familiares que estavam distantes em condições desfavoráveis economicamente.

Podemos constatar pelo depoimento da senhora Pepita, como a rede de parentesco foi determinante na sua decisão de mudança de um estado brasileiro para outro:

> Aí meus parente morava aqui em Peixoto Jorge Preta, Antonhio Amaro. E nois vivia lá em Santa Inês junto c'os pais de Antonhio Amaro bem pertinho, morano pertinho! Aí Antonhio Amaro foi buscá os pais dele aqui pá Peixoto. Aí disse quenum ia deixa nóis. Ia traze nóis. Que num deixava nóis de jeito ninhum. Aí eu vim.

Algumas das entrevistadas deixaram parte de sua família, em regra marido e filhos, e foram trabalhar para ajudar no sustento da casa. Faziam serviços domésticos trabalhando como boleiras, lavadeiras, faxineiras, etc., para que, com o dinheiro recebido, pudessem comprar "dragas" e "balsas" para começar um novo empreendimento na extração de ouro, visto que já se encontravam em área garimpeira.

A família que fora deixada no interior, mais tarde, veio se juntar na luta do espaço garimpeiro, movidos pelo sonho do "eldorado[2]" de Mato Grosso, somando forças para a extração do minério.

---

[1]Teixeira (2003, p. 1980) – Tanto indivíduos quantos grupos – entre eles a família – podem ser considerados como unidades de formação de 'redes', "[...] conduzem determinados indivíduos a contornar obstáculos, tanto de origem socioeconômica quanto racial, e realizar trajetórias de ascensão".

[2] País imaginário que se dizia existir na América meridional. Lugar pródigo em delícias e riquezas (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda.(1986, p.623).

Como dados preliminares da escolarização dos filhos dessas garimpeiras segue abaixo o quadro I:

FILHOS	SEXO M F	ESCOLARIDADE ENSINO SUPERIOR	ESCOLARIDADE ENSINO MÉDIO COMPLETO	ESCOLARIDADE ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
16	09 07	06	04	06 (02 menores)

Quadro I - Escolaridade dos filhos das garimpeiras. Tabela elaborada pela pesquisadora

Diante dessas informações pode-se dizer que essas mulheres, de alguma forma colocaram um sentido na escola. Não podemos dizer de forma conclusiva qual foi o sentido atribuído pelas mesmas, pois ainda não terminamos com as entrevistas, mas podemos identificar que os valores, por essas mulheres construído, sobre a escola, contribuíram para a formação e incentivo na carreira escolar de seus filhos.

No quadro II segue a escolarização das mulheres negras garimpeiras:

Mulheres	Analfabetas	Ensino Médio	Ensino Superior com Especialização
06	04	01	01

Quadro II - escolaridade das mulheres garimpeiras. Tabela Elaborada Pela Pesquisadora.

Para atender aos objetivos aqui propostos, fizemos a opção pela abordagem metodológica qualitativa, uma vez que, como defende MINAYO (2007), nas Ciências Sociais esse tipo de abordagem se encarrega de uma dimensão que não pode ser mensurada, pois seu universo envolve "significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2007, p. 21).

Na coleta de dados, optamos pela técnica da História Oral, por acreditar que a mesma contempla a (re)construção da memória daqueles que, durante anos, foram mantidos,pela história oficial, no silenciamento. Acredita-se, pois, que

> [...] a História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de

> ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo (THOMPSON, 1992, p. 44).

Por acreditar que é por meio da oralidade que ocorre a comunicação entre os seres humanos que, mesmo diferentes entre si na sua essência, utilizam-se dessa ferramenta para fazer a transmissão de conhecimento, preservação e manutenção de saberes. Somada à sua utilidade usual, a oralidade abre "a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais" (POUPART, 2008, p. 216).

Assim como olhar o mundo precede a sua compreensão, a comunicação oral precede à escrita, estando presente ao longo da história do homem, na qual "a escrita é substituída pela palavra" (QUEIROZ, 1991, p. 2).

O relato, atualmente denominado de História Oral, esclarece Queiroz (1983, p. 2), "constitui a maior fonte humana de conservação e difusão do saber". Nesse mesmo sentido, Tourtiere Bonazzi (1996) acredita na necessidade de se "estabelecer certos vínculos", como fatores indispensáveis para o sucesso no diálogo entre pesquisador e pesquisado.

Vale ressaltar que os avanços e inventos tecnológicos não significam o fim da oralidade e provavelmente não minimizam o seu valor, mas, pondera Queiroz (1991, p. 2) que eles se constituem como "[...] meio milagroso de conservar a narração uma vivacidade de que um simples registro no papel as despojava". Com o uso do gravador temos a reprodução da "voz do entrevistado, suas entonações, suas pausas, seu vai-vem no que contava" e pode oferecer, segundo a mesma autora, "outros tantos dados preciosos para estudo" (QUEIROZ, 1991, p. 2).

A história oral, para Thompson (1992, p. 44), cuida "de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes". Dentre as várias possibilidades, escolheu-se a técnica de história de vida, ou seja, o "relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu" (QUEIROZ, 1991, p.6).

Por se acreditar que a coleta dos relatos seja a melhor forma de apreender a realidade imposta no reviver da memória, uma vez que as presenças ou ausências na fala podem representar tanto caminhos dolorosos, quanto as vitórias conquistadas no percurso histórico de cada vida no depor de si, e sobre si; adotamos esse procedimento flexível que, como Becker (1999, p. 94) sustenta, "[...] muitas vezes gera dados muito mais completos, na medida em

que o próprio entrevistador toma posições sobre algumas questões e usa a tática de conversação [...]".

Sobre o entrevistador, Martins (1993) aborda também a necessidade de ele ter uma percepção que vá além, ou seja, é preciso considerar também a comunicação não-verbal, que se dá no momento da coleta de dados, devendo estar atento aos indicadores, presentes/ausentes:

> No campo, o pesquisador se defronta com uma linguagem do silêncio. Com o tempo, aprende a conviver com essa população e descobre o que significa o seu silêncio. É uma forma de linguagem e um meio de luta. É preciso uma paciência enorme para ouvir esse silêncio. E é ele que fala mais do que qualquer outra coisa. Às vezes, em uma situação de entrevista, o entrevistado é capaz de ficar longo tempo calado. As poucas palavras, intercaladas por pausas e acompanhadas por muitos gestos, colocam o pesquisador diante da ampla riqueza dessa fala dupla, que oculta e revela e, com isso, situa quem fala e, também, quem ouve (MARTINS, 1993, p. 33).

A atenção, nesses momentos de ausência/presença da fala, refletido no embargo da voz, na euforia contida na lembrança, no riso silencioso da dor, no rememorar de si, no depor de si mesmo carregado de subjetividade, são considerados dados importantes para o pesquisador que, para Martins (1993), defende a necessidade de observação dos gestos, meneios de cabeça, abrir e fechar dos olhos cheios de emoção, os olhares distantes envolvidos em longo silêncio, silêncio esse no qual contém um universo de conteúdo.

O corpo fala em uma linguagem própria, mesmo que tentemos esconder no depor de si, muitas vezes não conseguimos colocar em palavras e acabamos por nos expressar pela sobrecarga da fala, ou pelo uso do "[...] braço, nariz ou mão [que] é letra, o conjunto forma palavra!", conforme previu Weill (2004, p. 61).

Queiroz (1991, p. 162) vem complementar a ideia, pois considera a relação estreita entre entrevistado e entrevistador baseada na afeição, de forma que a confiança possibilite um diálogo franco, oportunizando a exteriorização de suas opiniões com uma maior franqueza.

Será utilizada, nesta oportunidade, a entrevista semiestruturada, "que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2007, p.64).

Considerando os aspectos relacionados à pesquisa quanto ao tempo, sobre a história de vida, propomo-nos a abordar 15 (quinze) mulheres negras garimpeiras que tivessem estado nessa atividade como proprietárias de "dragas" e/ou "balsas", com um recorte temporal estabelecido entre os anos de 1970 a 1993, que foram assim delimitados por representar os momentos de ascensão, auge e a decadência da atividade garimpeira na região de Peixoto de Azevedo - MT. Entretanto, só conseguimos entrevistar 06 (seis), haja vista a impossibilidade de encontrar mulheres, dentro desse recorte temporal, que tivessem esse perfil quanto ao protagonismo em áreas garimpeiras.

Entendemos que essas mulheres tiveram e têm um papel importante, pois são agentes sociais na luta gerida no espaço em construção de uma sociedade mais democrática e fraterna, na qual a alteridade esteja presente. Elas, com suas próprias mãos, trabalharam e, contribuíram para o processo de civilização do Município, ainda que esse fato não possa ser constatado por nenhum monumento ou registro.

Portanto, considerando a falta de registro desses fatos na história oficial do Município, podemos concluir que elas fazem parte da opacidade histórica, não porque suas contribuições não tenham valor, mas por terem participado do processo de civilização em forma de serviço. O que comprova o que foi defendido em uma conferência sobre História da África além dos documentos oficiais, por Alberto Costa e Silva (2012), sobre a importância desses povos que "deixaram menor marcas no passado do que a importância que eles tiveram nesta passagem".

Diante disso, a relevância desta pesquisa consiste em conhecer quais os sentimentos que colocaram as crianças na escola, e quais as ferramentas utilizadas por essas mulheres que acabaram por influenciar na vida escolar de seus filhos, bem como divulgar e reconhecer a contribuição de grupos minoritários que não aparece na história oficial do município.

Referências bibliográficas

BECKER, B. K. **Amazônia**, São Paulo, Editora Ática, 1990, 112 p.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais.** Tradução Marco Estevão, Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo, 1999.

CASTRO, S. P. et al. **A colonização oficial em Mato Grosso: "a nata e a borra da sociedade".** Cuiabá: EdUFMT, 2002.

COSTA e SILVA, Alberto. **Historia da África além dos documentos oficiais.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jgioTtn0l0k>Acesso em: 22 jun. 2014.

FERNANDES, Florestan de. **A integração do negro à sociedade de classes.** Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sociologia I. São Paulo (12) 1964.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. 36ª. impres. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Grupiaras e Monchões: garimpos e cidades na história do povoamento do leste de Mato Grosso-primeira metade do século vinte**. Campinas, SP. 1996.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, **Pesquisa das Características Étnico-raciais da População.** 2008.

FERREIRA, Janaína Marieta de Moraes (Coord.). **Usos e abusos da história oral.** 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 233-245.

JORNAL**, O Estado**, n. 774, p.3 jul. 1942.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Contexto, 1993.

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

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991.

RIBEIRO, José Donizette. **Terra e garimpos: um estudo da violência na consolidação do espaço da colonização.** Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2003

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____ Entrevista In: **A voz do passado: história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 1992. 2ª edição.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO,
WEIL, Pierree; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal.** 58. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PARENTESCO POLÍTICO E EMPODERAMENTO DE PROFESSORAS NEGRAS NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03

Treyce Ellen Silva Goulart
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande e Bolsista FAPERGS
treyce.ellen@hotmail.com

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano
Universidade Federal do Rio Grande/FURG
mrvcaetano@hotmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Nesta comunicação, objetivamos analisar, a partir da perspectiva feminista negra, as iniciativas promovidas por professoras que atuam na rede municipal de ensino das cidades de Rio Grande, Rio Grande do Sul. Para tanto, através de narrativas produzidas em rodas de conversa, com grupo de três professoras da Educação Básica que em suas práticas pedagógicas voltam-se à execução da Lei Federal 10.639/2003, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Enfatizando o entrecruzamento das identidades "mulher" e "negra", observamos como as participações mantidas pelas professoras na escola assumem configurações diversas buscando interditar seus conhecimentos, regular seus corpos e suas diferentes formas de entender os espaços e as práticas curriculares.

Palavras-chaves: Lei Federal 10.639/2003; Mulher Negra; Docência

As identidades construídas em processos históricos, marcadas por trajetórias peculiares, estão atravessadas por pontos de intersecção entre o "eu", o "nós" e os "outros". É neste cenário que, historicamente, o discurso produzido sobre as diferenças traduzidas em subalternidade tem sido denunciado pelos movimentos sociais. Essas denúncias têm sido reverberadas pelos encontros e acordos internacionais assinados pelo Brasil, ao mesmo tempo em que, em âmbito nacional, tem influenciado na criação de políticas públicas afirmativas e de reparação, em uma dinâmica de retroalimentação constante. Tais atravessamentos estão tensionados no

cotidiano a partir de relações de gênero, de sexualidade, etnicorraciais e de classe. Não diferente, a escola também se apresenta como espaço de tensão destes entrecruzamentos.

Nesses termos, as reivindicações do Movimento Negro tem buscado visibilizar as consequências do racismo, reconhecidas durante III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em 2001 em Durban, na África do Sul. Ao considerarmos a escola enquanto espaço em que se (re) produzem práticas e relações orientadas pelos valores hegemônicos em nossa sociedade, reconhecemos que nela, também, está presente o racismo entre outras intolerâncias correlatas. Desdobra-se dos esforços em minimizá-los, as alterações implementadas na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei 9394/1996), sobretudo no que tange a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que torna obrigatório o ensino de História e cultura afro brasileira nas redes de ensino fundamental e médio, pública e privada.

Problemática anunciada

Ao completar onze anos da promulgação da lei, verificamos[1] que é corrente entre professoras/es o discurso sobre a inexistência de recursos pedagógicos que possibilitem sua efetividade cotidiana em escolas da região do Cordão Litorâneo Sul do Rio Grande do Sul. A partir dos indícios encontrados, as iniciativas promovidas por um grupo de professoras sobressaíram-se por serem as únicas que declararam aplicar a Lei 10.639/2003. Assim, nos pareceu relevante investigar sobre qual/quais indício/s essas afirmações estão embasadas e qual/quais seu/s prolongamento/s no cotidiano destas educadoras no chão da escola.

Com essa pesquisa ratificamos a predominância de discursos que atribuem ainda, às/aos docentes negras/os a obrigação de implementar atividades de efetivação da Lei 10.639/03. Ainda, em contraponto, os dados produzidos apontaram para a relação direta entre as trajetórias pessoais destas educadoras - enquanto militantes ou

[1] Em 2011, foram realizadas pesquisas junto a escolas rurais e periféricas, do município de Rio Grande. A pesquisa fez parte das ações do Programa de Extensão Comunidades FURG, foi financiada pela PROEXT/MEC/SESu e seus resultados foram publicados em 2014, nos Cadernos da SEAD - Volume 20. Esses podem ser acessados no endereço http://www.sead.furg.br/index.php/sead/cadernos-pedagogicos/623-volume-20

mesmo engajadas nas temáticas de políticas inclusivas e afirmativas – e as ações desenvolvidas na escola de atuação. Daí emerge a investigação proposta aqui, a qual se relaciona com os resultados encontrados no levantamento sobre o estado da arte das produções em que os aspectos de gênero e raça foram aproximados à docência.

Metodologia e objetivos

De nossa parte, valemo-nos das narrativas que foram obtidas por meio de rodas de conversa[2], enfatizando em nossa investigação os possíveis entrecruzamentos das identidades "mulher", "negra" e "professora". Sobre esta metodologia de produção de dados, Mello (2012, *apud* FIGUEIREDO E QUEIROZ, p. 2) sublinha que

> *as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Destarte, ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos.*

Na pesquisa em questão, as rodas de conversa atuaram no sentido de permitir o exercício deste pensar compartilhado sublinhado com Méllo. Por meio destas interações, observamos que as participações mantidas pelas professoras assumem configurações diversas e são interditadas em seus respectivos ambientes escolares. Sendo assim, objetivamos questionar os limites e fronteiras identitárias e sua relação com os discursos afiançados no androcentrismo e no racismo e que buscam, em última análise, destituir a autoridade epistemológica das docentes sobre os conhecimentos produzidos com o cotidiano da escola, cenário da investigação.

As docentes organizaram-se em agosto de 2006, a partir de um grupo de estudos. Antes da formação do Grupo, trabalhavam com questões referentes à cultura africana, em separado. Nos dias de chuva, reuniam-se e realizavam atividades junto às turmas dos quintos anos na escola de atuação. Com o interesse pelo tema, a

[2] As rodas de conversa foram realizadas nos meses de abril e maio de 2013.

partir das experiências de cada uma, perceberam a necessidade de aprofundar teoricamente suas práticas pedagógicas e, assim, criaram um grupo de estudos. A realidade escolar lhes apresentou demandas e, nesse sentido, a prática junto aos educandos foi priorizada em detrimento de uma teorização frequente. Atualmente, as docentes, em seus cotidianos na escola, realizam atividades conjuntas e individuais e, para isso, utilizam-se de material didático (próprio ou cedido pela escola), vídeos e encenações.

Uma das principais atividades dos eventos organizados anualmente pelas professoras é o concurso para a escolha de uma menina representante do Grupo, esse título é disputado por concorrentes com estética "afrodescendente". As professoras sublinham a definição deste pré-requisito como uma forma de valorizar e representar positivamente as identidades do povo negro no âmbito geral e das crianças negras na escola. Na demarcação empreendida pelas professoras apreende-se a tentativa de aproximação da representação social dessas meninas com o que é (re) produzido como *real*. Compreendemos, conforme nos aponta HALL, que a identidade é um conceito em "rasura" (HALL, 2012), de caráter discursivo e excludente. O autor o propõe em constante processo de emergência e inversão, sobretudo no que diz respeito às disputas conceituais entre racionalistas e pós-modernistas. HALL, em um esforço dialógico busca no conceito de identificação (enfatizando o caráter discursivo e excludente da Identidade) a possibilidade de refletir sobre o sujeito em diáspora em busca de correspondência com certo passado histórico. Dentre esses sujeitos, localizamos as professoras negras, que se apoiam sobre os recursos da história, da cultura e da linguagem a fim de produzir não aquilo que somos, mas o que nos tornamos. Sobretudo, a decisiva influência desempenhada pela forma como somos representados na maneira como nos representamos.

Nesse sentido, há questões que gostaríamos de tensionar sobre o concurso de seleção da representante do grupo, sobretudo, no que denuncia a escolha do termo "afro- descendente". Foi relatado pelas professoras, o episódio em que foi eleita uma garota cujos traços faciais não a caracterizavam enquanto uma pessoa negra. Esse fato provocou reações adversas na comunidade escolar que criticou fortemente a decisão das docentes:

> *Ela era mestiça, sabe? Ela era... se tu olhasse para ela tu não diria que ela era negra. Só que quando ela foi fazer a inscrição*

> *ela falou que ela era afrodescendente. Ela se auto declarou afrodescendente. Só que daí ela ganhou. E quem estava participando do evento começou a dizer "Mas essa guria não representa o povo negro." Daí deu uma polêmica, só que ela se autodeclarou, o que a gente ia fazer? (R.M)*

Ainda sobre as intencionalidades para realização do concurso a mesma docente afirma:

> *[É] Para ressaltar a beleza negra. Porque o que acontece né. Nos concursos de beleza ou não participam negras, porque tu tem aquela ideia estereotipada de beleza então as mulheres negras ou as meninas negras nem tem coragem de se inscrever porque "Ah, eu não vou ganhar, porque geralmente o meu perfil nunca ganha" então nossa intenção é realmente exaltar a beleza negra. (R.M)*

Tais colocações, em um primeiro olhar, se apresentaram como contraditórias. De que forma, se o concurso é realizado a fim de enaltecer a beleza física (o fenótipo) dessas estudantes, se torna aceitável/justificável a escolha de uma pessoa que não apresente o estereótipo esperado? Essa aparente contradição nos leva a refletir que

> palavras iniciadas pelo prefixo "afro" não representam em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra negro. Esta diz de pronto, sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social. Variações nesses itens são infinitas. "Afro" não necessariamente incorpora tal fenótipo sobre o qual incide a insânia branca do racismo. Branca porque é dos brancos. Um "afro" pode ser branco. Há milhões deles. No 'afro', o fenótipo negro se dilui. É por isso que o jogo semântico-ideológico se tem estabelecido e o sutil combate à palavra "negro" vem se operando, pois ela não encobre o racismo, e, além disso, lembra reivindicação antirracista. (CUTI, 2012, p.15)

Por conseguinte, ao desconsiderar o caráter político da escolha do termo "afrodescendente" em detrimento da palavra "negro/a", o relato da professora incorpora e reproduz, involuntariamente, o jogo semântico-ideológico mencionado por Cuti. Ao considerarmos que o corpo é constituído como "o local primeiro da

identidade, o *locus* a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos. [...] A produção do corpo se opera, simultaneamente no coletivo e no individual." (GOELLNER, 2007, p.39). Dessa forma, sublinhamos que é sobre os corpos fenotipicamente negros que é (de)marcada a diferença produtora de desigualdade.

Ao mesmo tempo em que compreendemos que as raízes do racismo se espraiam no processo histórico e estão fortemente localizadas nas teorias racialistas do século XIX consideramos que, apesar dos pontos de vistas diversos, tinham o mesmo objeto: como lidar com o "problema" da mestiçagem no Brasil frente à urgência de uma identidade nacional (MUNANGA, 1999). Assim, reconhecemos a complexidade do sistema racista no qual estamos inseridos, entretanto, sendo o corpo suporte para nossa constituição enquanto sujeitos, não nos permitimos considerar que o aspecto fenotípico seja irrelevante para a compreensão das especificidades do racismo brasileiro.

Ainda que as professoras não se coloquem enquanto feministas, é possível apreender na potência de suas ações signos de práticas sororianas[3] na manutenção do Grupo. Quando mencionadas as dificuldades/ entraves que, para elas, mais foram predominantes durante os anos de atuação, duas falas são paradigmáticas:

> *Eu escondida aqui desse lado, porque tinha que ser escondido, tudo tinha que ser escondido porque as pessoas eram meio rebeldes, eu fazia alguma coisa sim...sempre gostei dessa questão...da Lei de Inclusão. Aí fazia alguma coisa escondida. Escondida bem, eu a minha turma e as minhas mães. Eu colocava as minhas mães dentro da sala, falavam de mim à vontade, falavam, falavam mal de mim e eu ia andando. Aí depois quando eu fui para os quintos anos que eu comecei com a Renata. Eu "Ah, Renata, vamos, não sei quê..." daí a Renata veio com os estudos sociais vinha bem ao encontro...falando bem dessa questão...das questões raciais.(M.B)*

Chama a atenção a utilização das sentenças "eu escondida", "tinha que ser

[3] O conceito "sororidad" se refere a uma nova experiência intelectual e política entre mulheres que pretende se materializar em ações específicas contra a opressão sexual. Aqui recorro à palavra "sororidad" como recurso político em oposição a História da palavra fraternidade fortemente marcada pela lógica rousseaniana. Entretanto, amplio o entendimento do conceito para convidar a outros coletivos de sujeitos que também buscam destituir a lógica de governo da fraternidade branca, judaico-cristã, burguesa e heterossexual que governou a cidadania na modernidade.

escondido". Aproximadas às falas sobre o caráter transgressor e resistente dos encontros – ocorridos somente nos dias de chuva, planejados a partir de conversas nos "bastidores" dos corredores da escola – fica esclarecida a fragilidade das posições ocupadas por estas professoras, que trabalhando em separado ou não oficialmente, viviam, apesar de "serem soberanas dentro da sala de aula", o medo de que suas atividades fossem interrompidas a qualquer instante em decorrência de alguma mudança de gestão ou mesmo pela pressão de outros membros da comunidade escolar. Em complemento, ressaltam, enquanto momentos difíceis, as memórias, e significados atribuídos a elas, da fase em que uma das componentes do grupo estava afastada devido a problemas de saúde e outra teve uma perda na família. Ao sublinhar este ponto, a docente nos sinaliza enquanto potencialidade para a existência/manutenção/empoderamento deste Grupo o encontro destas três mulheres negras, os pontos em que suas p1ráticas assumem caráter político e pedagógico no âmbito da escola.

Assim, de um lado, consideramos suas práticas enquanto sororianas[4]. Apesar da complexidade deste etéreo conceito, seus possíveis significados devem ser matizados e tomam forma com os enunciados das docentes que, ao reconhecer na "outra" parte do que significa o ser "eu" (professora, mulher, negra) estabelecem relações não entre irmãos, e, portanto, fraternais, mas guiadas por uma alternativa possibilidade de solidariedade entre mulheres. De outro, as configurações das redes construídas assemelham-se àquilo que Chela Sandoval, em HARAWAY (2000) chama de "consciência de oposição". Essa seria um novo modelo de identidade plenamente política, embasado no estabelecimento de afinidades, aparentando estas mulheres negras "não por sangue, mas por escolha". Sob estes pontos de vista, consideramos que as relações interpessoais que interpelam e são interpeladas os/pelos cotidianos destas educadoras ressignificam, na prática, o caráter político e propositivo do feminismo da mulher negra.

Outras narrativas das professoras retratam a progressiva conquista do respeito no espaço escolar por parte dos colegas e gestores. No que tange à sua escola de atuação, o quadro é formado por outras/os docentes negras/os, entretanto há

[4] Segundo o dicionário de língua portuguesa, Houaiss (2001), sóror é "s.f. forma de tratamento us. para freiras professoras, soror, **irmã**, madre, madre." Ainda do latim "*soror, ôris* irmã, parente de sangue, companheira; gêmea;..."

resistência e discursos que buscam negar ou deslegitimar o racismo instituído:

> *a gente até já escutou...que não existe [racismo], não tem porquê..."Ah, por que mostrar, por que só essa cultura?" Até teve uma professora, louca de branca disse que ela também, até nós conversamos sobre isso... também era discriminada. Então tá, se tu é discriminada, então vai fazer o teu grupo. Porque Treyce, qual é...eu não sei se tu conseguiu ver qual é a mensagem desse nosso trabalho. E as gurias, tem muitas pessoas que ainda não viram. É mostrar a beleza, a cultura, não é ficar pobrezinho, coitadinho, sou infeliz porque sou... Não. É mostrar. É a valorização de um povo guerreiro. Esse seria o nosso trabalho. Nos baseamos nisso aí. (M. B.)*

É nesse sentido que, para refletir sobre uma escola onde *o que mais tem é professor negro* contribuem os debates referentes à "ideologia do recalque", a qual: "[...] identificando a ação dos estereótipos e preconceitos na construção de uma representação que, uma vez internalizada, conduz a um processo de autorrejeição e rejeição ao seu assemelhado étnico- racial, respectivamente" (SILVA, 2011). Portanto, acreditamos, com GOMES (2012), que as identidades devem ser potencializadas, problematizadas e interrogadas a fim de que possamos rumar para uma "igualdade social que incorpore e politize a diversidade", sem, contudo, naturalizá-la dentro e fora da escola. É preciso questionar mesmo os estereótipos sobre "o/a negro/a" "a cultura negra" que ao utilizar termos no singular, os cristaliza.

Conclusões

As docentes tem se utilizado da História, Cultura e da Linguagem para promover a identificação e mudança na forma como a população negra é representada nos espaços escolares. Quando retornamos às suas falas, interrogando-as, buscando as intersecções entre "gênero", "raça" e "classe" certas fronteiras nos parecem difusas. Talvez pelo fato de que a relação com uma das pesquisadoras antecedesse mesmo aos contatos para a pesquisa de 2013, talvez porque com ela houvesse o mútuo reconhecimento enquanto negras mulheres - em momento algum, enquanto o gravador esteve ligado, as docentes demarcaram estas identidades enquanto fixas, uma predominando sobre a outra. De fato, durante as horas de entrevistas transcritas e analisadas, a princípio, somente as questões ligadas à prática docente e/ou ao pertencimento racial - mais ou menos interpelados pelas interdições de pais, colegas e

gestão da escola em que as educadoras promovem suas atividades - foram predominantes no dito registrado. Entretanto, ao invés de atentar para o dito, neste momento, escolhemos metodologicamente refletir os entornos do discurso e as confissões que fugiram ao registro do gravador. Estas nos apresentam as "rasuras" (HALL, 2012) e nos permitem pensar o quanto as identidades dessas negras mulheres professoras tem de contradições, parcialidades e estratégias. Assim, ao ater-nos novamente sobre tais discursos, aproximamo-nos do que HARAWAY (In: SILVA, 2000) aponta quando afirma que

> Depois do reconhecimento, arduamente conquistado, de que o gênero, a raça e a classe são social e historicamente constituídos, esses elementos não podem mais formar a base da crença em uma unidade "essencial". Não existe nada no fato de ser "mulher" [ou de ser negra[5]] que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – "ser" mulher. Trata-se ela própria de uma categoria complexa, construída por meio de discursos científicos sexuais e de outras práticas sociais questionáveis. A consciência de classe, de raça ou de gênero é uma conquista que nos foi imposta pela terrível experiência histórica das realidades sociais contraditórias do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.(p. 52)

Buscando fugir de hierarquizações apressadas, orientamos nosso olhar, sobre as ações dessas educadoras, para o fato de que "a luta política consiste em ver a partir de ambas as perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir de outro ponto de vista" (HARAWAY, p. 51. In: SILVA, 2000) A partir dessas desconstruções, incertezas e encruzilhadas identitárias é que (re) encontramos as professoras-sujeitos dessa pesquisa. E ao encontrá-las percebemos suas

ações enquanto políticas, como possibilidades de utilização e tomada de posse desses códigos[6] que, historicamente, as marcaram como "outras", como "problemas".

[5] Grifo nosso.
[6] HARAWAY relaciona estes códigos principalmente à escrita, mas podemos considerar aqui a prática docente destas professoras e o espaço escolar em si, uma vez que é local de (re)produção (e também combate) de "verdades" normatizantes.

No caso exposto nesta comunicação, para além dos necessários e relevantes marcos legais como a Lei Federal 10.639/03, foram estas especificidades, trazidas pelas narrativas das professoras, os elementos predominantes para a efetivação das ações propostas pelas docentes.

Referências

CUTI, J. S. *Quem tem medo da palavra negro?* Belo Horizonte: Mazza Editoras, 2012.
GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, GAUCIRA *et al* (Org.).

Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

FIGUEIREDO, Alessandra & QUEIROZ, Tacinara Nogueira. *A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo.* Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Desigualdades e diversidade na educação. Educ. Soc.*, Set 2012, vol.33, no.120, p.687-693.

HALL, S. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HARAWAY, Donna J. *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.* In: SILVA, T. T. da. Antropologias do ciborgue – as vertigens do pós humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

ENTRE A HISTÓRIA E O CANTAR DA CAPOEIRA ANGOLA

Daniela Cauduro Bianchi
(UFMT)
danicb22@yahoo.com.br

Eduardo Luis Mathias Medeiros
(UNEMAT)
du_medeiros@msn.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este artigo visa a analisar a maneira que os negros, enquanto seres humanos escravizados, são descritos e caracterizados no livro "História do Brasil", de Nelson Piletti, e em algumas músicas da capoeira Angola, cantadas nas rodas e nas atividades do projeto de extensão Capoeira Antiga de Angola, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os temas que serão analisados são: identidade, trabalho e resistência. Através da comparação de trechos de um livro de História com conteúdo para o ensino médio e de algumas músicas cantadas em rodas de capoeira, algumas características que fazem referência à cultura afro descendente serão elencadas. Além disso, essa comparação auxiliará a perceber as similaridades e diferenças presentes nessa formas de expressão cultural diferentes.

Palavras –chave: Capoeira Angola; livro de História; comparação.

Introdução

Este artigo visa a analisar a maneira que os negros, enquanto seres humanos escravizados, são descritos e caracterizados no livro "História do Brasil", de Nelson Piletti, e em algumas músicas da capoeira Angola, cantadas nas rodas e nas atividades do projeto de extensão Capoeira Antiga de Angola, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os temas que serão analisados são: identidade, trabalho e resistência.

Para realizar a análise, o conteúdo referente às tipologias textuais serão utilizados para a classificação de fragmentos do livro de história e das narrações. Para tal comparação adjetivos ou outras palavras que fazem referência à população afrodescendente serão listados. Parte-se da hipótese de que pode haver discrepância entre a descrição que provem da história oficial e a descrição proveniente das

narrativas cantadas por determinados grupos de pessoas.

De certa forma há a ocorrência de realidades similares nos textos que forem comparados. A comparação será realizada da seguinte forma: será mostrado um fragmento do livro e uma "música" de capoeira angola e, em seguida, aparecerá um quadro comparativo com características relativas a negros ou ao "eu-lírico" das músicas partindo-se do princípio que ele seja negro.

O texto histórico é predominantemente descritivo, uma vez ele apresenta um panorama geral de um momento histórico ao mostrar por palavras, de maneira geral, sobre um período por meio da descrição de modos de vida, costumes ou outros aspectos de uma população ou território. "Descrição é o tipo de texto em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo" (PLATÃO & FIORIN, 2007, p.297).

Em muitas letras de músicas cantadas em rodas de capoeira há pequenas narrativas parecem fazer alguns recortes da realidade daquela pessoa que a compôs. Elas exploram várias situações do cotidiano de determinado grupo social denominados capoeirista e por isso podem apresentar grande variedade de temas.

> "Texto narrativo é aquele que relata as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo. Nesse tipo de texto, os episódios e os relatos estão organizados numa disposição tal que entre eles existe sempre uma relação de anterioridade e posterioridade." (PLATÃO & FIORIN, 2007, p.289).

Portanto, o tempo de um texto predominantemente narrativo tende a ser ou parecer mais dinâmico que o texto majoritariamente descritivo. Assim, a narração demonstra movimentação, enquanto no descritivo tende-se a gerar uma imagem mais estática.

A capoeira Angola e a música

No senso comum, quando se fala em capoeira criou-se um imaginário de um jogo rápido, com saltos acrobáticos, chutes altos e alongados. Este é um estilo que faz parte das modificações que a capoeira sofreu ao longo do tempo, em contato com outras lutas e até mesmo com a ginástica artística e que ganhou espaço nas representações sociais.

Diferentemente de como vem sendo representada, a capoeira angola - também chamada de "Capoeira Mãe", tradicional -, pode ser definida como uma forma artística única que traz aspectos de dança, luta, jogo, música, ritual e mímica que na conjunção de todos esses elementos gera um produto que não pode ser classificado atendendo apenas a uma única dessas facetas, sob pena de perder sua originalidade.

A música é um dos elementos mais importante que constitui a capoeira angola e lhe oferece graça e brilho. Na capoeira angola, não dá para desassociar a música do jogo. A capoeira angola até acontece sem a música, isso em situação de combate, ou defesa pessoal. Com a música, no entanto, a capoeira fica mais interessante, pois a melodia e as cantigas funcionam como um mantra e contracenam com harmonia com o movimento dos jogadores na roda.

Segundo Sousa, na capoeira angola, classificam-se três tipos distintos de repertório:

> - ladainha: geralmente pentatônica, cantada só pelo solista, de caráter épico, não se joga durante a execução desta.
> - chula: o jogo com corpos começa depois do final da chula. Sempre cantada depois da ladainha, pelo mesmo solista, acompanhada pelo coro que responde sempre sobre uma mesma melodia simples, às vezes acontecendo sobreposições de vozes, criando alguns acordes numa melodia composta por duas ou até três vozes. A letra muda de acordo com a "deixa" do solista. O texto da chula demonstra um carater religioso, expresso também nas atitudes de comunhão e irmandade entre os capoeiristas, os angoleiros.

> - corridos: sempre acompanhados por coro, são muito diversificados, alguns dos mais antigos vêm de um fundo comum do repertório tradicional do samba de roda e samba de caboclo. Os corridos são cantados durante os movimentos de luta, no jogo da capoeira angola. No jogo, vários corridos podem ser cantados, de acordo com a habilidade do puxador ou cantador, podem ser repetidos até num mesmo jogo, assim como qualquer outra cantiga da capoeira. (SOUSA, p. 254)

As letras da cantigas cantadas na roda de capoeira de angola tem funções lúdicas, éticas e didáticas e servem para transmitir aos jogadores (capoeiristas) a história e filosofia da capoeira. Em suas letras, as músicas falam de concepções de mundo, valores morais, códigos de conduta, louvam a Deus, contam lendas e provérbios populares, costumes, folclore e apresentam fragmentos da história do Brasil, referente ao negro.

A maioria das cantigas de capoeira é de domínio público, tendo passado de mestres a alunos por várias gerações. Fica assim muito difícil precisar a data em que foram compostas ou verificar as transformações que sofreram. As músicas são tocadas com três berimbaus com caxixis, além de reco-reco, dois pandeiros, atabaques e agogô.

A capoeira angola é sem dúvida uma ferramenta estratégica para o exercício de preservação da memória histórica do povo brasileiro, já que envolve como já dito, o corpo, a musicalidade, o aprendizado sobre o ambiente, a religiosidade e o respeito.

Essa atividade cultural promove a autoestima individual e a valorização da cultura africana nos grupos que a preservam através da prática da capoeira. A prática de capoeira angola é fruto de uma necessidade apontada como desafio ao nosso país, no que se refere a inclusão e resgate da história da cultura afro brasileira, já apontada como necessidade pela nossa constituição e incluída no currículo das escolas.

Características comparadas

Através da comparação de trechos de um livro de História com conteúdo para o ensino médio e de algumas músicas cantadas em rodas de capoeira, algumas características que fazem referência à cultura afro descendente serão elencadas.

Além disso, essa comparação auxiliará a perceber as similaridades e diferenças presentes nessa formas de expressão cultural diferentes.

Tais características podem auxiliar a perceber a construção da representação social do negro enquanto ser humano marginalizado na sociedade brasileira. Os temas passíveis de comparação neste artigo são: a identidade, o trabalho e a resistência dos negros escravizados em relação a situação em que estavam ou eram submetidos.

Identidade

"Chegando ao Brasil, os negros africanos eram colocados à venda em entrepostos comerciais, sendo então minuciosamente examinados pelos possíveis compradores. O escravo, portanto, não era considerado ser humano: era uma mercadoria, uma coisa, um objeto" (PILETTI, p.98, 1996).

MUSICA DE IDENTIDADE:

1- "SOU ANGOLEIRO QUE VEM DE ANGOLA

Sou Angoleiro que vem de Angola
Jogo prá Deus e prá Nossa Senhora
Sou Angoleiro que vem de Angola
Que vem de Angola, que vem de Angola
Sou Angoleiro que vem de Angola
Tocando atabaque, pandeiro e viola"

2 – Por favor não maltrate este negro, este negro foi quem me ensinou

"Por favor não maltrate este negro, este negro foi quem me ensinou
Este negro da calça rasgada, camisa furada ele é meu professor
Por favor não maltrate este negro, este negro foi quem me ensinou
Este negro da calça rasgada, camisa furada ele é meu professor
Por favor não maltrate este negro este negro foi quem me ensinou..."

3 - "MACULELÊ MARACATÚ

"Quando o meu filho nascer
Vou perguntar a parteira
O que é que meu filho vai ser
O meu filho vai ser Capoeira"

Trecho	Músicas
Mercadoria; uma coisa; um objeto.	Sou Angoleiro; que vem de Angola; negro; calça rasgada; camisa furada; meu professor; Capoeira

Em relação ao tema identidade é possível perceber um processo de despersonalização quando se observa a caracterização presente no livro de História. Um processo que ocorre devido uma estruturação social. Dessa forma, o livro mostra uma importância que só ocorre enquanto o negro for fonte de renda.

Nas músicas há uma maior ocorrência de elementos que compõe a forma de se vestir, bem como sobre a forma de pensar de um sujeito que internalizou a cultura africana. Com isso, há a demonstração de uma imagem que pode existir independente da utilidade.

Trabalho

"Os negros trabalhavam de sol a sol nos canaviais, nas moendas, nas caldeiras, em condições extremamente duras" (PILETTI, p.99, 1996).

MUSICA SOBRE TRABALHO:

"APANHA LÁ VAQUEIRO

Apanha lá vaqueiro
Apanha o jaleco de couro
Apanha o jaleco de couro
Na porteira do curral
Apanha lá vaqueiro
Apanha o jaleco de couro
Apanha o jaleco de couro
Na porteira do curral
Apanha lá vaqueiro
Apanha o jaleco de couro
Apanha o jaleco de couro
Na porteira do curral"

"Ô NEGA QUE VENDE AÍ?

Ô nega que vende aí
É coco do norte que vem do Brasil
Ô nega que vende aí
Que vende aí, vende aí
Ô nega que vende aí
É arroz do Maranhão"

"CATARINA MINHA NEGA

Catarina minha nega
Onde está que não te vejo
Catarina minha nega
Está na cozinha do branco
Catarina minha nega
Preparando caranguejo
Catarina minha nega
Ô rala o coco, Sinhá"

Trecho	Músicas
trabalhavam de sol a sol; nos canaviais; nas moendas; nas caldeiras;	Apanha; Vende; Está na cozinha do branco; Preparando caranguejo

Entre as referências aos capoeiristas, que podem ser subentendidos como negros, há uma convergência em relação a execução de um trabalho desgastante em função da repetição de verbos e termos, porém há uma maior discrepância em relação ao trabalho realizado.

No fragmento do livro os trabalhos citados são majoritariamente realizados em fazendas, no entanto os trabalhos que formam o conteúdo das músicas são mais comuns em cidades ou em regiões mais próximas a uma concentração urbana mais expressiva do que o meio rural.

Resistência

"Os escravos procuravam resistir de diversas formas à opressão. Muitos se suicidavam, outros matavam feitores, outros ainda tentavam fugir. Estes eram perseguidos pelos capitães-do- mato, profissionais da perseguição e captura de escravos, que recebiam uma certa quantia por escravo que capturassem." (PILLETI, p.99, 1996).

MUSICA DE RESISTÊNCIA:

"CAPITÃO DO MATO

Quando nego fugia no mato
O sinhô mandou-lhe buscar
O nego então saçaricava
Batendo no homem que vinha pegar
Quem é esse homem
Capitão do mato
Quem era esse homem
Capitão do mato
Quem era danado"

"VOU DIZER AO MEU SINHÔ QUE A MANTEIGA DERRAMOU

Vou dizer ao meu sinhô
Que a manteiga derramou
Ô a manteiga não é minha
É da filha do Ioiô
Vou dizer ao meu sinhô
Que a manteiga derramou
A manteiga não é minha
A manteiga é do sinhô
Vou dizer ao meu sinhô

Que a manteiga derramou
A manteiga derramou
Caiu no chão e se espalhou
Vou dizer ao meu sinhô
Que a manteiga derramou
A manteiga derramou
Caiu na água e molhou”

Trecho	Músicas
Suicidavam; matavam feitores; tentavam fugir; eram perseguidos.	nego fugia saçaricava Batendo no homem que vinha pegar Vou dizer

Sobre resistência, a primeira música apresentada foi mais convergente com o conteúdo apresentado no fragmento do livro de PILETTI, no entanto a segunda música mostra outra forma de resistir aos possíveis castigos de forma mais suave.

Isso porque o suicídio, o homicídio e a fuga são ações que são facilmente percebidas, uma vez que suas conseqüências são visíveis. Por outro lado, a dissimulação requer mais atenção para ser percebida, mas pode ser exposta em uma música.

Considerações finais

A capoeira foi criada por seres humanos escravizados, em solo brasileiro. O objetivo pricipal de seu desenvolvimento foi fortalecer a defesa de um grupo social oprimido. A capoeira angola é cadenciada e se realiza com um ritmo lento, em comparação com outras variantes.

Tal atividade, que é concomitantemente cultural, espiritual e esportiva, é um jogo de domínio do corpo e da mente, onde cada movimento e as várias possibilidades de ação são estudados. A descontração do corpo e os movimentos

lentos – toda a brincadeira e mandinga do angoleiro - permite que os jogos de sejam muito mais demorados.

As cantigas funcionam como meio educativo, levando uma mensagem musical para os jogadores, que devem interpretá-la e educar-se, respeitando e acatando o que foi expresso pelo mestre na letra da cantiga improvisada. Muito provavelmente algumas das primeiras cantigas do jogo da capoeira angola migraram do samba de roda e também das canções de candomblés.

Então, a partir do momento em que é possível comparar os conteúdos de suportes já consagrado pela cultura brasileira, como o livro didático, com conteúdos presentes em uma cultura popular também será possível começar a explorar mais a importância cultural, didática e lúdica que as letras das narrativas cantadas da capoeira podem ter.

Em relação às similaridades e diferenças pode-se afirmar que os conteúdos são diferentes, porém há diferenças na maneira de apresentá-los. A música de capoeira gera uma proximidade como o leitor ou o ouvinte, principalmente, por causa do modo de utilização dos verbos, enquanto a maneira de descrever presente no livro de história pode deixar seu conteúdo mais impessoal, que é característica de textos científicos.

Referências

PILETTI, Nelson. História do Brasil. 14 ed. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação / José Luiz Fiorin, Francisco Platão

Savioli – 17ed, São Paulo: Ática, 2007.

MÚSICAS DA CAPOEIRA. disponível em: http://www.capoeiraangolasevilla.es/2009/01/corridos.html na data de: 04/10/2014

A INCLUSÃO CURRICULAR DAS RELAÇÕES RACIAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: REFLEXÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Cândida Cespedes Ribeiro*
(SEDUC-MT/PPGE/NEPRE/UFMT)
candidacespedesmt@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

A inserção da temática das Relações Raciais no Currículo Escolar favorece o processo de desconstrução de mitos e de estereótipos falsos, difundidos especialmente pelas teorias racistas, bem como contribui com o enfrentamento das desigualdades raciais. Com este trabalho, almejamos compreender de que forma a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso/SEDUCMT, ao longo de 2003 a 2013, conduziu as políticas públicas educacionais para a implementação curricular da lei 10.639/03, nas unidades escolares a ela vinculadas. Avaliaremos avanços e desafios curriculares decorrentes da implementação da lei 10.639/03. Pretendemos, assim, combater o racismo, o preconceito e a discriminação, por vezes mascarados no espaço escolar, decorrentes do Mito de Democracia Racial no Brasil; valorizar as diversas contribuições dos povos negros na construção da nação brasileira; bem como recuperar seu protagonismo, dando vez e voz aos sujeitos historicamente silenciados e hostilizados. A SEDUCMT tem direcionado as unidades escolares estaduais a trabalhar com a lei 10.639/03 por meio das Orientações Curriculares Estaduais para as Relações Etnicorraciais e do Plano Estadual de Educação 2008-2017. Contudo, as políticas públicas para as Relações Raciais ainda carecem de ampliação e consolidação para a efetiva transformação social e, isso, perpassa o repensar da formação inicial e continuada dos docentes. A metodologia adotada se ancora em abordagem qualitativa, a ser realizada por meio de entrevistas. Os sujeitos da pesquisa serão os gestores públicos da SEDUC-MT; professores e estudantes da rede estadual, visto que constituem atores relevantes desse processo. Revisaremos a literatura existente e também examinaremos documentos estaduais oficiais.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Relações Raciais; Currículo Escolar.

*Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino/SEDUCMT, habilitada em História. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em Educação (2014-2015) da Universidade Federal de Mato Grosso, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, pertencendo ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Raciais e Educação, sob a orientação da Profª Drª Candida Soares da Costa.

Introdução

No que se refere ao pensamento social brasileiro e a construção de racismo, Müller (2011), compreende que foram construídos historicamente a partir de estigmas sociais tradicionalmente reproduzidos, os quais se pautavam na "história dos vencedores", tida como a "história oficial", iniciada a partir do Império, após a criação dos Institutos Históricos e Geográficos. Essas instituições foram responsáveis especialmente pela "construção da história nacional" e, visando cumprir com sua principal missão, deviam recriar o passado, ordenar fatos buscando homogeneidade dos sujeitos e dos acontecimentos, bem como se empenhar na solidificação de mitos.

Para Müller (2011), as diferentes formas de representações estereotipadas foram estrategicamente criadas pelos brancos para legitimar a dominação, exploração e deturpação da imagem da população negra, como por exemplo, a inferioridade intelectual e moral do negro. Variados estigmas em forma de atributos pejorativos negativos foram associados ao negro, tais como: atrasado, selvagem, limitado, inculto, viciado, indisciplinado, indolente, mais suscetível a disfunções mentais e aos problemas genéticos, pois, suspostamente possuída maior incidência de defeitos físicos. Não obstante, o povo negro, também teve sua sexualidade exacerbada, sobretudo, em relação aos seus aspectos de erotismo e exotismo.

Sendo assim, o lugar do povo negro e indígena, ao longo da história brasileira, esteve impregnado de estigmas preconceituosos, ficando relegado à invisibilidade e à hostilidade, pois, esses povos foram marginalizados socialmente, considerados como incultos, selvagens, inferiores, feios, atrasados, escravos, incapazes de se organizar.

A história dos vencedores foi sustentada, principalmente, por ideologias europeias, baseadas em teorias racistas, amparadas pelas Ciências Modernas, tais como: Botânica; Genética; Biologia; Antropologia, etc. Skidmore (1976) em muito contribui com essas discussões, visto que identificou três importantes escolas que propagaram o racismo científico, tendo elas servido de base para o pensamento racista no século XIX, são elas: Escola Etnológica-Biológica; Escola Histórica e Escola Darwinista Social.

Nessa perspectiva, as Ciências Modernas criaram uma série de explicações e invenções para justificar a supervalorização de um determinado grupo social pertencente à etnia branca/europeia em detrimento de outros grupos sociais, empregando dos mais distintos meios ideológicos para subjugação e dos povos tidos como inferiores. A Teoria da Superioridade é um exemplo dessa corrente de

pensamento europeu que tanto marginalizou os não-europeus e não-brancos. No Brasil, a Teoria do Branqueamento foi empregada pelas classes dominantes para desprezar as populações indígenas e negras. A Eugenia enquanto Pseudociência, também serviu de pilar sustentador dos ideais raciais no Brasil.

As desigualdades raciais, baseadas nas diferenças dos grupos sociais no Brasil, foram historicamente elaboradas pelos homens ao longo do tempo, sendo reproduzidas e internalizadas no decorrer dos séculos, tanto pelo colonizador, quanto pelo colonizado e, infelizmente, perduram perversamente, até a atualidade.

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/03, vem favorecer a valorização da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como reconhecer e enaltecer a contribuição dos povos negros na formação de nossa nação, configurando-se, como instrumento importante de combate às desigualdades raciais e de visibilidade do protagonismo negro.

Pesquisas em Educação voltadas às Relações Raciais

Estamos convictos que as Pesquisas em Educação ancoradas em abordagem qualitativa, voltadas às Políticas Públicas Educacionais, especialmente, à implementação da lei 10.639/03, por meio da inclusão das Relações Raciais no Currículo Escolar, com devida atenção na Formação docente, favorecem a promoção de uma educação inclusiva, emancipadora, democrática, de qualidade, multicultural e plural, tendo em vista que incentivam o respeito à diferença, à alteridade.

Acreditamos que o conhecimento conduz ao reconhecimento das diferenças, à valorização da diversidade e ao respeito ao outro, pois, ele auxilia no enfrentamento do preconceito, do racismo e da discriminação racial, mascarados no discurso ideológico de democracia racial. O conhecimento, assim, nos transforma em cidadãos críticos e participativos, capazes de transcender as barreiras do desconhecimento, da ignorância e da intolerância.

A nosso ver, esse processo de empoderamento, se dá a partir da (re) construção do conhecimento, realizado por meio de uma educação transformadora, ancorada em teoria e prática pedagógicas comprometidas, pois, sem sobra de dúvidas, os africanos e seus descendentes merecem nosso reconhecimento e respeito, visto que foram e continuam sendo sujeitos históricos que muito ajudaram na formação de nosso país, não

somente por meio dos seus braços, mas, também, por meio de sua inteligência, sensibilidade, arte, capacidade de luta e articulação, contribuindo até os dias atuais com nossa nação.

Os povos africanos e afro-brasileiros, assim, nos deixaram distintas influências na religião; história; tradição; costumes, nos modos de ver o mundo; agir; nas artes; técnicas de trabalho; objetos; vestuário; medicina caseira; na linguagem escrita e oral; danças; culinária e, por tudo isso, não podemos deixar de estudar sua história, bem como valorizar os diversos legados herdados de sua rica cultura.

Visando romper com os estigmas e com as mistificações que foram difundidas ao longo pela história oficial brasileira, bem como colaborar com o processo de desconstruções e de reescrita da história, nos propusemos a pesquisar as políticas públicas educacionais decorrentes da lei 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso, no período de 2003 a 2013, especialmente, as que versam sobre Relações Raciais; Currículo Escolar e Formação de Professores.

Esclarecemos que o nosso projeto de pesquisa encontra-se atualmente em andamento. O título provisório do nosso projeto é: A implementação da lei 10.639/2013 na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso: desafios e avanços curriculares para as Relações Raciais. Investigaremos como esse processo de dá politicamente e pedagogicamente focado no currículo escolar e na formação de professores no decurso de dez anos de sua implementação. O objetivo principal de nosso trabalho é compreender de que forma a SEDUCMT orienta o trabalho docente a partir da promulgação da referida lei, que estabeleceu como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Para tanto, é essencial que as temáticas referentes às Relações Raciais sejam seriamente trabalhadas nos currículos escolares por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional; bem como ter cuidado com a escolha do material didático adotado; investimento contínuo em formação inicial, continuada e em serviço dos docentes, etc.

O recorte espacial de nosso trabalho situa-se na SEDUCMT e nas unidades escolares estaduais a ela vinculadas. Os sujeitos de nossa pesquisa são os gestores públicos da SEDUC-MT diretamente responsáveis pelo desenvolvimento das políticas públicas educacionais, bem como professores e estudantes das unidades escolares

estaduais, uma vez que os mesmos constituem atores relevantes desse processo. Dentre os gestores públicos pretendemos entrevistar: a/o Secretária Adjunta de Políticas Educacionais; a/o Superintendente de Diversidades Educacionais; a/o Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação; a/o Gerente das Diversidades Educacionais. Escolheremos também uma unidade escolar da rede estadual, onde entrevistaremos o/a diretor/a; coordenador/a; alguns professores/as e estudantes.

Por meio de entrevistas, obtidas a partir de abordagem qualitativa, constataremos quais são os avanços e os desafios curriculares decorrentes da implementação da lei 10.639/2003 na rede estadual de ensino. No entanto, também, examinaremos os documentos oficiais que se destinam à orientação das Relações Raciais no Currículo Escolar/Formação Docente, dentre eles o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação, tópico para a Educação para Relações Raciais/Relações Étnicorraciais, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Raciais/Étnicorraciais e as Orientações Curriculares Estaduais para as Relações Etnicorraciais, etc.

No tocante a metodologia, nossa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e, no que se refere a essa abordagem, Oliveira (2008), entende "... como sendo um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação." (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

Oliveira (2008) compreende também que esse processo implica em estudos de acordo com a literatura pertinente ao tema, bem como observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, os quais serão apresentados de forma descritiva. Em uma abordagem qualitativa, a autora chama a atenção para necessidade de se adentrar em estudos que proporcionem diagnosticar em profundidade a realidade a ser pesquisada, ressalvando a importância da clareza quanto ao objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 37-38)

Ela considera ainda que metodologia é "um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos". (OLIVEIRA, 2008, p. 43)

É por isso que a Oliveira (2008) defende que método de pesquisa deve ser entendido numa perspectiva abrangente, como sendo o caminho escolhido para atingir

os objetivos preestabelecidos na elaboração de um projeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 48)

A pesquisa qualitativa pode ser entendida ainda como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupos de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento almeja buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objetivo da pesquisa. A autora aponta que os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas, questionários; planilhas e todo instrumento que por ventura se fizer necessário. (OLIVEIRA, 2008, p. 60)

Vale ressaltar que nosso projeto também configura como uma oportunidade para dar continuidade às pesquisas e aos resultados obtidos inicialmente no Curso de Especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, ofertado pela UAB/UFMT/NEPRE em 2011/2012.

Até então, encontramos alguns indícios de que embora as unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso sejam direcionadas a trabalhar com as Orientações Curriculares Estaduais para as Diversidades Educacionais (Orientações para a Educação para as Relações Etnicorraciais) devendo inseri-las tanto no Currículo Escolar e no Projeto Político Pedagógico-PPP, bem como haja a incorporação da Lei nº 10.639/03 no Plano Estadual de Educação 2008-2017, devendo as discussões sobre Relações Raciais perpassar todas as Modalidades, Especificidades e Níveis de Ensino da Educação Básica, bem como Áreas de Conhecimento, que as politicas públicas educacionais para cumprimento da lei 10.639/2003 na rede estadual de ensino de Mato Grosso, ainda precisam ser ampliadas e consolidadas, para que as mudanças da realidade sejam sentidas de maneira mais efetiva no cotidiano escolar.

Os resultados parciais até o momento analisados, revelam que as Orientações Curriculares Estaduais das Diversidades Educacionais relacionadas às Relações Etnicorraciais e a Educação Escolar Quilombola, bem como o Plano Estadual de Educação 2008-2017, Tópico Relações Etnicorraciais, configuram estratégias e ações que refletem as políticas públicas educacionais adotadas e executadas pela SEDUC-MT no que tange à implementação da Lei nº 10.639/03.

As Orientações Curriculares para as Diversidades Educacionais relacionadas às Relações Etnicorraciais constituem parte significante da política estadual de educação,

contudo, ainda carecem de apropriação e de emprego pelos professionais da educação em sua prática pedagógica cotidiana.

No que tange à implementação da Lei nº 10.639/03 podemos citar como fragilidades: necessidade urgente de inserção da temática no currículo escolar vivo/crítico e no Projeto Político Pedagógico – PPP; aumento de recursos e investimentos na formação inicial e continuada; aumento no número de formadores dos CEFAPROs que atendem as Diversidades Educacionais e que acompanham o Projeto Sala do Educador, especialmente sobre as temáticas das Relações Raciais; maior sensibilização, conhecimento e o comprometimento de toda a comunidade escolar com a temática, sobretudo, da equipe gestora e docente.

Deste modo, pesquisas voltadas às políticas públicas educacionais para à implementação da Lei 10.630/03, especialmente, de avaliação da inserção das temáticas das Relações Raciais no Currículo Escolar; de Formação Docente e de Proposição de mecanismos de superação são imprescindíveis na atualidade, visando o enfrentamento das desigualdades raciais. Os desafios ainda existentes certamente são inúmeros e, precisamos conhecê-los em seus variados âmbitos para melhor combatê-los.

Política Curricular e Educação Multiculturalista

As pesquisadoras Oliveira e Destro (2005) favorecem a compreensão integrada de política curricular e metodologia de pesquisa, pois, definem política curricular como um processo em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais e sociais que produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar, concebendo a política curricular como uma política cultural. Essas autoras discutem concepções de política curricular para caracterizar uma abordagem metodológica de pesquisa que vislumbre processos contra-hegemônicos em políticas curriculares.

No tocante a educação multiculturalista tão necessária na atualidade para a transformação social, Oliveira e Miranda (2004), entendem que a educação multiculturalista precisa embasar-se numa teoria textual, social e histórica, que visa contrapor o colonialismo e o capitalismo, constituindo assim, relevante elemento para o enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente, as decorrentes do preconceito, do racismo e da discriminação racial.

De acordo com essas autoras, a educação sob o prisma do multiculturalismo crítico, articula-se com o currículo escolar e à discussão das relações raciais, pois, além de conexos, decorrem de políticas curriculares fundamentadas numa abordagem multicultural que pretende assegurar os direitos fundamentais do ser humano. A escola e o currículo, nesse sentido, carecem de ressignificação.

Conforme Oliveira e Miranda (2004), a educação multiculturalista serve de instrumento para o rompimento com as narrativas formadoras de identidades homogêneas, especialmente, ao assumir uma perspectiva contra-hegemônica que busca o prevalecimento da democracia, da cidadania, da alteridade, bem como o respeito à diversidade, a valorização da história e cultura africana, indígena, etc.

O multiculturalismo crítico para essas autoras é, então, idealizado como uma abordagem curricular que se apoia num pós-modernismo de resistência que leva em conta os níveis macropolítico e micropolítico da organização estrutural da sociedade, que estuda o cotidiano por meio de análises macroestruturais, estabelecendo conexões com as relações materiais, culturais; econômicas, simbólicas, políticas, etc. De tal modo, uma educação multiculturalista é aquela que está inserida nas politicas públicas educacionais, buscando inserir todos os grupos étnicos sociais, principalmente os que foram historicamente silenciados ou hostilizados, tais como as populações não-brancas, dando visibilidade a elas, valorizando e preservando a cultura dos educandos no processo de ensino.

A lei 10.639/2003 e a Formação de Professores

Müller (2010) enriquece os debates acerca da temática, pois, afirma que a implementação da lei 10639/2003 é uma política social, uma vez que corresponde a uma ação do Estado brasileiro, na instancia federal e em alguns governos locais, sejam estudais e/ou municipais, que pretendem responder as reivindicações de um grupo minoritário de nossa sociedade, a população negra brasileira. (Müller, 2010, p. 306)

No que se refere aos estudos sobre políticas sociais na atualidade, essa autora, entende que abrangem os campos da política e da gestão de serviços sociais, especialmente, saúde, educação e estudos relacionados com grupos minoritários e excluídos, tais como: raça, gênero, pobreza e desigualdades sociais. Ela argumenta

inclusive que o foco do estudo das políticas públicas se pauta nas "consequências das políticas públicas", ou seja, o que a "política faz ou fez". (Müller, 2010, p. 306)

Müller (2010) alerta também para a importância de incorporar a dimensão política nos estudos sobre a implementação da lei nas escolas brasileiras, especialmente, em virtude de ainda estar arraigado no imaginário coletivo o falso mito de democracia racial. (Müller, 2010, p. 306)

Para Pereira (2011), essa legislação abriu caminho para a divulgação da cultura africana, fazendo com que tenhamos um novo olhar sobre a cultura e história africanas e afro-brasileiras. Essa autora afirma que a cultura africana quando trazida para a sala de aula, valoriza a diversidade cultural, além de romper com a visão eurocêntrica, reconstrói tanto nos alunos quanto nos educadores uma imagem positiva do continente africano e eleva a autoestima dos alunos afro-descendentes. Desta forma, tanto o Estado quanto toda a sociedade precisa conhecê-la e incorporá-la em sua prática cotidiana.

Gomes (2012) enriquece os debates, uma vez que contextualiza a origem da lei 10.639/03, ela considera que a lei é fruto da reinvindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. A autora entende essa lei como uma resposta do Estado às demandas sociais em prol de uma educação democrática, que considera o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, sobretudo, quando se valorizam a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença. (Gomes, 2012, p. 20)

Gomes (2012) acredita, inclusive, que do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação que persiste é de desigualdade, preconceito e discriminação. Essa autora afirma que a implementação da lei 10.639/2003 não depende exclusivamente de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudanças nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização nas esferas estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores do sistema de ensino e das escolas. (Gomes, 2012, p. 24-25).

Costa (2013) favorece em muito as discussões propostas, pois, compreende que a atualidade exige um currículo pautado em princípios filosóficos e axiológicos que recoloquem o papel e as funções sociais da educação escolar no que se refere ao

reconhecimento e a valorização social, histórica e política dos sujeitos envolvidos no contexto educativo, bem como de suas vivências e expectativas. Essa autora afirma que as teorias progressistas de educação, as pós-críticas de currículos, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana servem de base à implementação de uma política curricular nacional de educação para as relações étnico-raciais. (Costa, 2013, p. 99)

Müller (2009) evidenciou que profissionais da educação embora busquem a cada dia ensinar, ensinar a todos, mas que no seu cotidiano, eles continuam reproduzindo discriminações, ou seja, adotam posturas preconceituosas em suas concepções, o que torna sua prática pedagógica contraditória. Ela orienta que nós professores precisamos compreender que não há argumentos que justifiquem o baixo desempenho educacional do aluno negro. Essa autora defende que o fraco desempenho do aluno negro, se deve, fundamentalmente, não a um problema seu, porém, a um conjunto de condições escolares que dificulta, ou até impossibilita, o sucesso acadêmico desses estudantes.

No tocante a formação docente, acreditamos que os professores precisam reconhecer e superar a rejeição inconsciente ou consciente que possuírem, as quais resultam em preconceitos contra as crianças negras, pois, camuflam conflitos ou disseminam mais segregação ou discriminação racial. As dificuldades no trabalho e nas abordagens dessa temática ainda precisam ser vencidas, é por esse motivo que é responsabilidade do professor, a promoção de ações educativas voltadas às questões raciais e um recurso importante nesse fim é o emprego da arte nas suas mais distintas abrangências (literatura, pintura, dança, música, filme, imagem, teatro, samba, rap etc.).

Cabe ao educador também, utilizar materiais didáticos e paradidáticos que não incentivem a discriminação, preconceito, racismo, tampouco, silenciem as diversificadas contribuições e heranças afro-brasileiras, indígenas, quilombolas. A escola é, portanto, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas incentivadoras do respeito à diversidade, inclusão, democracia, equidade etc.

Costa (2013) no artigo Lei nº 10.639/03: Dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais, considera que a implementação de política curricular para a educação das relações étnico-raciais perpassa investimentos financeiros, materiais e humanos, abarcando necessariamente, atenção aos recursos

didáticos, paradidáticos, organização do trabalho escolar, formação docente que contemplem adequadamente as questões étnico-raciais. Essa autora aponta para importância de se avaliar a dinâmica decorrente da implementação da lei 10.639/03, atentando-se para seus fatores internos e externos, uma vez eles facilitam ou dificultam esse processo.

Considerações finais

Avaliamos que a implementação da lei 10.639/2003 deve fomentar o repensar da Formação dos Profissionais da Educação, a efetiva Regulamentação ou Normatização da lei em diferentes âmbitos, bem como se preocupar com a Reelaboração do Currículo Educacional. Acreditamos que a inclusão da temática precisa ser vivenciada, isto é, experimentada no cotidiano das instituições educacionais, observada para além dos documentos e discursos, devendo, portanto, ser evidenciada, nas ações e práticas pedagógicas, as quais decorrem de políticas públicas educacionais específicas, eficientes e eficazes.

A valorização da identidade, da história e da cultura africana e afro-brasileira introduzidas pela 10.639/03, deve assim, ser inserida nos Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos Educacionais, abrangendo todos os níveis de ensino; modalidades da Educação Básica e, inclusive, o Ensino Superior.

A avaliação crítica da implementação curricular da lei 10.639/03, certamente constitui elemento relevante a para proposição de mecanismos de superação para os desafios ainda existentes, haja vista que ela auxilia na desconstrução de mitos; estimula o enfrentamento do racismo; reconhece a necessidade da reescrita da história, dando vez e voz aos sujeitos historicamente silenciados e hostilizados.

Somente valorizaremos os diversificados legados deixados pelas populações negras, quilombolas e indígenas quando conhecermos e valorizarmos todas as suas contribuições na formação de nossa sociedade, para tanto, se faz urgente a desconstrução do mito de democracia racial no Brasil, por meio da implementação curricular de políticas educacionais, dentre elas, a da lei 10.639/03.

Referências

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

COSTA, Candida Soares da. **Lei nº 10.639/03:** Dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. Momento, v. 22, n.1, jan./jun.2013, p. 17-34.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. 1ª ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação 2008-2017.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais** (2008/2009/2010). Cuiabá: Defanti; 2012, 308p.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues et al. **Educação e Diferenças:** os desafios da lei 10.639/03. Relações Raciais e o Cotidiano Escolar. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 65-82
MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Aspectos a serem considerados na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso**. Revista de Educação Pública. v. 19, n. 40 Cuiabá: Ed UFMT, maio - ago 2010, p. 305-317.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento social brasileiro e a construção do racismo**. 2.ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Módulo 5. Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira.

OLIVEIRA; Ozerina Victor; DESTRO, Denise de Sousa. **Política curricular como politica cultural:** uma abordagem metodológica de pesquisa**.** Revista Brasileira de Educação. N° 28. Rio de Janeiro. Jan/Abril, 2005.

OLIVEIRA; Ozerina Victor; MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo Crítico, Relações Raciais e a política curricular:** a questão do hibridismo na Escola Sarã. Revista Brasileira de Educação. N° 25. Rio de Janeiro. Jan/Fev/Mar/Abril, 2004, p. 67-p.81

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 2ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

PEREIRA, Marcia Moreira. **Africanidade e Letramento Literário: a lei 10.639/2003 e a questão étnico-racial na escola.** Anais do SILEL, v.2; n.2; Uberlândia: EDUFU, 2011.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RELAÇÕES RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: REGISTROS EM LIVROS DE OCORRÊNCIAS DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ

Malsete Arestides Santana[1]

Maria Lúcia Rodrigues Müller[2]

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este artigo apresenta resultados da minha dissertação de mestrado[1]·O levantamento das situações registradas nos livros de ocorrência teve como objetivo identificar se havia registros de conflitos de cunho racial entre alunos e quem eram os alunos que apareciam nos registros. A pesquisa abrangeu duas instituições escolares da rede pública municipal de Cuiabá- MT, uma na área central (Escola A) e outra na periferia (Escola B). A metodologia empregada foi à abordagem qualitativa. Esta pesquisa teve como base teórica o estudo e pesquisas realizadas por vários autores como Cavalleiro (2000); Oliveira (1999), Ratto (2008); que abordam a temática na qual constataram que a discriminação racial interfere no rendimento escolar, na auto-estima e na identidade do aluno. Os conflitos de cunho racial registrados nos livros de ocorrência são vistos com naturalidade. Negam ou minimizam a existência de manifestações de discriminação na escola bem como desconhecem suas consequências no desempenho escolar, na identidade e até da permanência dos alunos negros na escola. Devido a isso não há posicionamento dos gestores da escola no sentido de combater práticas discriminatórias.

Palavras chaves: discriminação racial; cotidiano escolar; livros de ocorrências.

Este trabalho apresenta resultado da minha dissertação de mestrado. O levantamento das situações registradas nos livros de ocorrência teve como objetivo identificar se havia registros de conflitos de cunho racial entre alunos e quem eram os alunos que apareciam nos registros. A pesquisa abrangeu duas instituições escolares da rede pública municipal de Cuiabá- MT, uma na área central (Escola A) e outra na periferia (Escola B)

[1] Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, defendido em abril de 2012 com o título "Relações Raciais no cotidiano escolar: Percepções de diretoras e alunos de duas escolas Municipais de Cuiabá."

2 Pós- doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. mlrmuller@gmail.com

O livro de ocorrência para registrar os fatos do dia a dia é comum nas escolas. Para as gestoras da escola A e B:

> *O livro de ocorrência é de grande importância, pois é através dele que a escola pode registrar as situações corriqueiras até as mais relevantes. Este serve de apoio ou subsídio para que a equipe gestora tome as providências necessárias em relação ao aluno. Cada unidade escolar determina os seus critérios para registrar as ocorrências dos alunos (Diretora da escola A).*

> *É muito importante, pois nós registramos as ocorrências dos alunos, conversamos com eles, com a família, se precisar a gente chama o conselho, é um documento para a escola, eu registro tudo aqui na escola (Diretora da escola B).*

Com a autorização das gestoras, deu-se início ao levantamento das situações registradas nos livros de ocorrência. Foram analisados 80 registros[2], sendo 40 registros da escola A e 40 da escola B. As situações que mais apareceram nesses livros de ocorrências das duas escolas foram: agressão verbal entre alunos – xingamentos e apelidos. Em seguida, aparece a agressão física (socos, pontapés, tapas e outros) que acontecia quando um aluno colocava apelido no outro. Nenhuma das situações, encontradas nos livros de ocorrência refere-se à questão racial de forma explícita, mas sim implícita. Os quadros: III e IV - elaborados pela pesquisadora a partir dos livros de ocorrência das escolas - demonstram o número de situações de conflitos registradas.

[2] Os registros foram selecionados a partir de novembro de 2010 a abril de 2011 nas duas escolas.

SITUAÇÕES DE CONFLITOS REGISTRADAS	QUANTIDADE DE CASOS
Agressão verbal entre alunos/ xingamentos e apelidos	10
Agressão física entre alunos	05
Comportamentos inadequados[3] dos alunos	15
Agressão verbal aluno para professor	05
Agressão verbal aluno para diretor	03
Destruição do patrimônio da escola	02

Quadro IV – Situações de conflitos registradas – Escola A. Fonte: Livro de ocorrência da escola A

SITUAÇÕES DE CONFLITOS REGISTRADAS	QUANTIDADES DE CASOS
Agressão física entre alunos	06
Comportamentos inadequados dos alunos	14
Agressão verbal aluno para professor	12
Agressão verbal aluno para diretor	05
Destruição do patrimônio da escola	02

Quadro V – Situações de conflitos registradas – Escola B. Fonte: Livro de ocorrência da escola B

Percebe-se que, das ocorrências verificadas nas escolas A e B, 29 dizem respeito ao comportamento inadequado dos alunos, 22 à agressão verbal. De acordo com os registros, as agressões aconteciam verbalmente quando um aluno colocava apelido no outro, provocava-o com palavrões, entre outras. Além disso, foram registrados os casos de agressões físicas como socos, pontapés, tapas.

É importante destacar que os registros não representam a totalidade das situações de conflitos naquelas instituições escolares. Os casos registrados, segundo as diretoras, são aqueles que, de alguma forma, representam certa gravidade. Outra questão registrada nas ocorrências dizia respeito às providências das diretoras diante das agressões registradas. Dentre elas, a registrada com maior incidência é a comunicação/ convocação de responsáveis (57 casos) para esclarecimentos dos fatos. Houve ainda 15 advertências verbais, 02 casos de encaminhamento para o conselho tutelar, 04 para atendimento médico em postos de saúde, 02 suspensão das atividades, como aulas de educação física.

[3] Comportamentos inadequados segundo as ocorrências (fugiu da sala, não fez a tarefa, esqueceu o livro, falta muito as aulas).

REGISTROS DE PROVIDÊNCIAS TOMADAS	QUANTIDADE
Comunicação/ convocação dos responsáveis	30
Advertência verbal	06
Presença do conselho tutelar	02
Suspensão das atividades na escola	02

Quadro VI – Registros das providencias tomadas – Escola A. Fonte: Livro de ocorrência da escola A

REGISTROS DE PROVIDÊNCIAS TOMADAS	QUANTIDADE
Comunicação/ convocação dos responsáveis	28
Advertência verbal	11
Suspensão das atividades na escola	01

Quadro VII – Registros das providências tomadas – Escola B. Fonte: Livro de ocorrência da escola B

O que se percebe, segundo os registros de ocorrências, que o diálogo com as famílias e os alunos tem sido a principal alternativa das diretoras. Contudo, as relações entre as diretoras, alunos e famílias nem sempre ocorrem de forma pacífica. Algumas vezes as advertências verbais eram feitas aos gritos.

Durante a observação, presenciei o registro de algumas ocorrências, nelas a secretária da escola descrevia o motivo dos conflitos entre os alunos e as diretoras exigiam que eles assinassem o livro. No momento dos registros, os alunos sentiam medo e muitos pediam para os responsáveis não serem chamados. Nesse momento, recebia advertência da diretora, que dizia que não adiantava chorar e ter medo, que o aluno provocou a situação e tinha de assumir a sua indisciplina. Essas situações eram constantes na sala da diretora.

Nos livros de ocorrências, verifiquei quais foram os motivos que levaram aos registros; se havia algum que caracterizava discriminação racial e quais foram os encaminhamentos dados pelas diretoras aos registros. Diante das leituras das ocorrências e para apresentar nesta pesquisa, trouxe as que, de certo modo caracterizam discriminação racial. Um foco de muitas incidências de problemas disciplinares, registrados nos livros, refere-se aos momentos do recreio. Nesse momento de quinze minutos, ocorriam conflitos entre os alunos e alguns por discriminação racial e esses chegavam, na maioria das vezes na sala da diretora. Serão apresentadas algumas ocorrências registradas. Foram utilizadas somente as iniciais dos nomes dos alunos e responsáveis citados nas ocorrências. Algumas ocorrências estavam com datas e outras

não. Faz-se necessário também relatar que, nas ocorrências, não constava a cor dos alunos, mas, ao fazer o levantamento e conhecer os alunos dos registros, a cor se destaca: a maioria é negra. A identificação da cor dos alunos nas ocorrências foi acrescentada pela pesquisadora.

> Ocorrência 1: *(turma 6° ano) Aos vinte e dias do mês de março, a diretora, durante o recreio chamou os alunos P. (branco) e M. (negra) para uma conversa. Os dois foram chamados porque estavam brigando durante o recreio e o P. puxou o cabelo da M. falando que o cabelo dela era duro e xingou a colega. O aluno disse a diretora que estava só brincando, que eles sempre brincam. A diretora disse para M. não importar, que seu cabelo vai crescer e ficar muito bonito. Após essa conversa os alunos foram mandados de volta para o recreio.*

Percebe-se que a diretora falou somente com a aluna que foi a vítima da discriminação, em nenhum momento falou com o aluno que puxou o seu cabelo. A atitude do aluno, ao insultar a colega e não ser punido reforça e legitima que o seu comportamento não está errado em relação a sua colega. A autora Ana Canen (2006), ao tratar sobre o assunto no Documentário 'Eu Sou Assim', alerta que os professores, gestores não podem admitir esse tipo de brincadeira. Precisam se questionar, porque só é brincadeira quando todos acham graça. Agora, se só o opressor acha graça e a vítima não, sente se ofendida, como pode ser considerada brincadeira. Isso é discriminação nesse caso da ocorrência, sem dúvida de cunho racial.

Desde muito cedo, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças negras já começam a serem vítimas de preconceito e discriminação racial, pois apelidos pejorativos em forma de brincadeiras lhes são direcionados. Vê se assim, que a escola se patenteia como um ambiente em que, além das questões de formação, propicia atitudes discriminatórias.

> Ocorrência 2: *(turma do 6º ano) Aos 12 dias do mês de abril, a professora trouxe os alunos K. e W. porque estavam brigando, a aluna K. (negra) disse que W (negro) vive xingando ela de negra, ela disse que ele provoca muito ela. A diretora conversou com os alunos e pediu que assinassem a ata.*

A diretora não ouviu os alunos, a coordenadora escreveu a ata e mandou os alunos saírem da sala. Esses registros parecem ignorar as diferenças étnicas raciais que se fazem presentes nos espaços da escola. A não percepção da discriminação nas relações dos alunos contribui para a permanência de manifestações racistas na escola.

> Ocorrência 3: *(turma 4° ano) Aos trinta dias do mês de maio o aluno G. (negro) reclamou para a professora que o aluno W. (branco) está provocando-o, tomou o seu pirulito. A professora encaminhou para a direção. A diretora e a coordenadora conversaram com os alunos e pediram para o G. não fazer mais isso.*
>
> Ocorrência 4: *Aos dez dias do mês de março de dois mil e onze reuniram-se na sala da diretora os alunos M. (negro), V. (negra), P. (branco) e J. (negro) e as senhoras M, S, J, o senhor C, responsáveis por esses alunos. O motivo da reunião foi que o aluno P foi na sala de material de limpeza, pegou um vidro com Q'boa, que não estava identificado, trouxe para a sala dizendo que ia limpar as mesas da sala. Diante disso derramou nos colegas manchando as camisetas, e jogou umas gotas na sua colega V, dizendo que ela iria ficar branca. Os responsáveis colocaram suas posições exigindo que a responsável do aluno comprasse outra camiseta para os alunos. Conversaram e tudo foi resolvido, a responsável vai comprar camisetas novas para os alunos. Sem mais nada a tratar encerro a presente ata.*

A preocupação da direção era com a mancha da camiseta e quem ia disponibilizar outras camisetas, em nenhum momento colocou o ato de discriminação praticado pelo aluno para discussão.

> Ocorrência 5: *O aluno W. (negro) pulou a janela da sala xingando palavrão e foi embora. A professora disse que este aluno só atrapalha a aula, é indisciplinado, não faz as atividades, vem na escola só para brigar. A diretora chamou o aluno de volta conversou com ele e lhe entregou um bilhete chamando o responsável, e disse para o aluno que ele só entra com o responsável.*

Ao mandar o aluno ir embora, a diretora reforçou para o aluno que ele só entra com o seu responsável, comentando que a família desse aluno não comparece à escola, que esse aluno é muito agressivo. A falta de estrutura familiar é enfatizada pelas diretoras como a causa dos comportamentos agressivos dos alunos. Elas reforçam nas suas declarações que a dificuldade de relacionamento dos alunos é porque os pais não acompanham a vida dos filhos.

> Ocorrência 6: *O aluno J. V. (negro) não faz as atividades, vive brigando com os colegas , senta sempre na última carteira. A professora disse que é um aluno já repetente, que está fora da faixa etária dos alunos da sala. Este é um aluno se continuar assim vai reprovar novamente. O aluno tem muita dificuldade para aprender. Os responsáveis foram chamados para conversar sobre os aluno , este aluno tem a autoestima muito baixa que dificulta a sua aprendizagem*.

Essa ocorrência relaciona a discriminação com a dificuldade de aprendizagem do aluno, pois constatei que os alunos que as diretoras falavam que eram repetentes, que não iam aprender eram negros. Afirma que a sua origem familiar é desajustada e isso afeta significativamente suas condutas, criando sérias dificuldades para o desempenho escolar. As diretoras, ao se referirem a esses alunos, sempre destacam que eles não sabem nada, não fazem nada. Quando aparecia algum responsável do aluno a diretora pedia para que eles ajudassem essas crianças em casa e dizia que essas crianças precisavam de apoio da família.

> Ocorrência 7: *Na aula de educação física aconteceu uma briga entre os alunos N. (branco) e B. (negro). O aluno N. xingou o B. de ladrão. A professora de Educação física disse que esses alunos são violentos, não respeitam as regras, são indisciplinados. O aluno N. disse que o B. roubou o seu relógio, a diretora disse que o aluno tem que devolver o relógio, o aluno B. disse que não roubou. A diretora mandou um bilhete convocando o responsável do aluno B. O aluno só entra com o responsável.*
>
> Ocorrência 8: A *professora de língua estrangeira retirou o aluno W(negro). da sua aula, pois o mesmo estava atrapalhando a sua aula, briga, xinga, perturba os alunos. A*

> *diretora conversou com o aluno e disse que o mesmo deve procurar outra escola para estudar, pois a escola não agüenta mais conversar com este aluno, ele traz muitos problemas para a escola.O responsável deve ser convocado.*
>
> Ocorrência 9: *A professora do 6° ano B chamou a diretora na sua sala, pois a sala está muito indisciplinada. A professora relatou que os alunos não respeitam nada, estão sempre brigando. A diretora disse que estes alunos não têm jeito. Os responsáveis desses alunos serão chamados para uma reunião.*
>
> Ocorrência 10: *A diretora estava no corredor da escola quando um aluno V. (negro) sai correndo da sala. A diretora chamou o aluno para a sua sala. O aluno chorando diz que pegaram seu dinheiro. A diretora diz que vai chamar a sua avó para confirmar se ele tinha dinheiro. O aluno confirma que tinha dinheiro. A professora comparece na sala da diretora e fala que nem sabia que o aluno tinha dinheiro. O aluno foi dispensado para comparecer com a sua avó.*

Essas ocorrências evidenciam racismo e revela uma forte associação da imagem do negro à marginalidade. Nos conflitos escolares, quando se trata de sumiço de algum objeto o negro é sempre "suspeito". As ocorrências revelam que os alunos negros, no ambiente escolar, em situações conflitivas, são constantemente sujeitos às depreciações.

Considerações finais

Neste estudo, no levantamento das ocorrências, pude perceber a dificuldade das gestoras para lidar com situações de conflitos no contexto escolar, principalmente quando se tratava de conflitos de cunho racial. Os registros das ocorrências permitiram entender, que estereótipos sobre o negro circulam entre eles, materializados por piadas, apelidos, entre outros. Nesse sentido, características como a cor, cabelos, formato dos lábios, nariz dos alunos negros são referências negativas que atuam no processo de discriminação racial. Na análise dos dados na percepção dos alunos, pôde-se verificar que a falta de trabalhos acerca das relações raciais na escola leva muitos alunos negros a serem vitimizados, ocasionando até mesmo a autonegação de sua identidade. É importante ressaltar que, apesar da existência da Lei n° 10.639/03, as relações sociais no ambiente escolar continuam carregadas de ideologias racistas contra os alunos negros. É incontestável a maneira naturalizada do preconceito racial que alimenta relações de poder desiguais entre alunos negros e brancos.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação. São Paulo: Contexto, 2000.

COLLARES, Cecilia A. L. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. São Paulo: FDE, 1994. (Séries Ideias, 23).

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades Raciais**: Construções de Infância e da Juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

PEREIRA, Maria Jose Morais. **Disciplina e castigo nas escolas**: um estudo a partir das trajetórias de duas professoras do ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVERSIDADE, Belo Horizonte, 2000.

RATTO, Ana Lúcia. Livros de ocorrências: In: Poupart, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: **POUPART**, LIMA, Júlio César França; NEVES, **Lúcia** Maria Wanderley (Org.). **Livros** de **ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. 2008.

GÊNERO, RAÇA: VIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Cleonice Perotoni[1]
(NEPRE-UFMT/Bolsista/CAPES/CNPq)
cleoemarcos@gmail.com

Maria Lucia Rodrigues Muller[2]
(NEPRE-UFMT)
rodriguesmarialucia10@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este texto por objetivo apresentar o resultado da pesquisa com alunas negras na Escola Técnica de Lucas do Rio Verde- MT. Buscamos verificar como as mulheres negras percebem o preconceito racial em relação ao cabelo e como lidam com o padrão de beleza instituído pela sociedade. Este texto é um recorte da pesquisa do Curso de Especialização Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, ofertado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação/NEPRE, da Universidade Federal do Mato Grosso. Para fins deste estudo, utilizou-se da metodologia de cunho qualitativo, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas. O resultado desta pesquisa demonstrou que os comportamentos negativos no ambiente escolar são marcados pelo preconceito racial. Constou que os impactos ocasionados pelo padrão de estética estabelecida pela sociedade levam a rejeição e autorrejeição das mulheres negras no que tange ao cabelo crespo.

Palavras chave: Mulheres negras, discriminação racial, cabelos crespos.

Introdução

A ideia de inferioridade em relação à aparência da população negrana sociedade brasileira é fruto de uma intensa ideologia que vem enraizada secularmente no nosso imaginário social. As experiências raciais vivenciadas cotidianamente pelas crianças, jovens, homens e mulheres negras tem denunciado a existência de discriminação racial,

[1]Cleonice Perotoni Mestranda no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

[2]Maria Lucia Rodrigues Muller Doutora em Educação pela UFRJ, professora da UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE).

refletindo em marcas profundas no seu percurso pessoal, escolar e profissional, resultando muitas vezes em exclusão social.

O interesse em pesquisar sobre as mulheres negras em relação ao cabelo crespo, se deu pelo fato de que em nossa sociedade parece haver uma cobrança pela estética, principalmente com relação às mulheres negras, que se veem instigadas a mudar o visual para serem aceitas, ou seja, buscando o alisamento para aproximar do padrão instituído socialmente. O que temos observado é que a sociedade continua impondo que o cabelo afro não é “bom”. A cultura do “cabelo bom” tomou conta da sociedade de tal forma que o ideal seria os cabelos longos e lisos. Essa visão de “beleza” tem ocasionado conflitos raciais, a qual a expressão “ruim” tem se configurado uma expressão de racismo contra a população negra.

A mulher negra se encontra sempre nas classes mais baixas, é sempre discriminada pela sua cor, pelo cabelo crespo, que acaba despertando reações negativas, visto que o belo e ter eestar com os cabelos sempre lisos.Nesse sentido, nos instigou a buscar entender como as estudantes negras lidam com a discriminação em relação ao cabelo crespo e o que as levam a alisarem, uma vez que todas as alunas negras entrevistadas apresentavam cabelos crespos sob o processo de alisamento.

Como procedimento metodológico, fez-se opção pela pesquisa qualitativa. Para Minayo (2007) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa em trabalhar com o “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. A coleta dos dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas comcinco mulheres negras, estudantes do curso profissionalizante da Rede Pública Federal.Os sujeitos da pesquisa estão na faixa etária entre 18 a 30 anos, são procedentes de famílias de baixa renda, e muitas moram em casas “cedidas” pela empresa em que trabalham, as quais pagam pela moradia.

A escolha da escola pesquisada se deu por apresentar considerável número de mulheres alunas negras, isto é, possuem o fenótipo característico da raça negra, e que apresentam preferência pelo alisamento dos cabelos crespos. Almejou-se nesta entrevista conseguir informações das mulheres sobre sua percepção referente à discriminação racial no que tange aparência em relação aos cabelos crespos e os motivos que as levam a alisar seus cabelos.

Para a realização deste estudo, procurou-se fazer um breve histórico da construção estereotipada da população negra ao longo dos tempos, considerando as

questões relativas às atitudes negativas em relação à cor de pele e textura do cabelo, traços marcantes de manifestação de preconceito e discriminação racial direcionada a crianças e jovens negrasem nossa sociedade.Pretendeu-se também refletir sobre a relevância da escola estar estabelecendoem seu espaço, discussões sobre questões raciais, visando à construção da cidadania calcada no respeito às diferenças e a desconstrução de ideias preconceituosas inculcadas secularmente em relação à população negra.

Nesse contexto, Munanga (2008, p.13) contribui com essa reflexão sintetizando que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados”.

Para a compreensão deste estudo, foi interessante apresentar o conceito de racismo, preconceito e discriminação racial, aos quais muitas escolas vêm se limitando a discutir em seu interior.De acordo com Muller;

> O racismo e preconceito racial são modos negativosde perceber pessoas ou grupos raciais que possuem fenótipos diferentes daquelas dos que se consideram “melhores” e “superiores”, tendo como marcas a cor da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios etc. Ressalta ainda que o racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais e que são sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas racistas e preconceituosas. Já a discriminação racial, destaca a autora, é uma ação, atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou “cor”, a qual culmina em prejuízo para essas pessoas.(MULLER, 2009).

Ao longo da nossa sociedade, tanto o racismo, como a discriminação e o preconceito racial sempre estiveram presentes na vida da população negra, trazendo graves implicações em todos os setores sociais, encadeando em sérias desigualdades entre negros e brancos.

Segundo Gomes (2006), nesse processo histórico e cultural brasileiro, as mulheres negras estabelecem sua corporeidade numa tensa movimentação de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Sendo o cabelo um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, constitui-se uma simbologia que distingue de cultura para cultura.

Em se tratando da estética, muitas meninas ou jovens negras vêm sendo alvo de depreciação, principalmente por causa do cabelo, que de certa forma, afeta sua autoestima. No que se refere a essa questão, Gomes (2006)explica que o cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom"certamente expressa conflitos. Para a autora, a cor branca com seus atributos faz parte de uma construção da ideologia racista, que instalou na sociedade como referencia de beleza humana, visando à sustentação de superioridade de um grupo sobre o outro. A mesma autora ainda ressalta que os negros foram forjados a introjetar a feiura do seu corpo contra eles, enquanto aos brancos a internalizar a beleza a seu favor.

Nesse contexto, para Gomes;

> O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, como tal, comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como o mito da democracia racial é discursado como forma de encobrir os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação, e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção de identidade negra. (GOMES, 2006)

Para Santos (2007), o cabelo se fundamenta na particularidade fenotípica mais mencionada como marca para práticas de estereótipos contra os negros. A autora destaca que nas relações entre os estudantes, a percepção negativa dessa característica física, demonstra concepção de inferioridade do negro, caracterizado para além da cor.

Nessa situação, a autora consideraa cor deixa de ser, num primeiro plano a marca da diferença, dando lugar para o atributo cabelo. Este passa a constituir um estigma mais funcional. Ou seja, o negro é estigmatizado no jogo das aparências, sem, no entanto, se referir diretamente à cor/raça. Santos (2007). Dessa forma verifica-se que mulheres negras estão sempre sendo alvos de reação negativa em relação a sua aparência.Santos ao estudar sobre mulheres negras e discriminação,

> Quando as mulheres negras adolescentes chegam ao espaço escolar, de alguma forma já trazem consigo informações sobre as condições dos negros na sociedade e as várias situações de discriminações a sua volta, além de saber também o que é ser negra neste país e o que podem esperar da escolarização. Quando as mulheres negras adolescentes falam que suas famílias lhes contam algo sobre o que é ser negro, elas assimilam essas informações e quando estão em contato com os nãos negros, subjetivamente já têm uma consciência de como seu processo de socialização ocorrerá (SANTOS 2005).

Nesse contexto, a escola adota um papel fundamental na desconstrução dessa mentalidade,a qual inferioriza a estética negra e eleva a beleza do branco.Assim, a discriminação revelada na configuração de gestos, brincadeiras, apelidos,xingamentos e preferências referentes à cor ou tipo de cabelos nas relaçõesentre negros e brancos, pode cooperar para que crianças e jovens negros, em especial, as meninas neguem seu grupo de pertencimento.

Análise a pesquisa

A pesquisa realizou-se na Escola Técnica Estadual deLucas do Rio Verde/MT, situada na zona urbana, oferece cursos técnicos de nível médio para trabalhadores em geral e Formação Inicial Continuada. De acordo com informações obtidas pelas mulheres alunas, estas são provenientes de famílias negras de baixa renda, são constantemente discriminadas pela cidade pelos seus traços fenotípicos e identificam-se como morenas, parda, morena escura e branca.

No grupo das seis entrevistadas, a maioria revelou que não estão satisfeitas com seu tipo de cabelo. Competem aqui destacar, que nesta pesquisaos nomes das jovens serãopreservados e utilizadosletras. Todas se auto classificaram quanto à cor ou raça e também foram identificadas pela pesquisadora conforme classificação racial pelo IBGE.Podem-se constatar as respostas das jovens alunas quanto sua autoclassificação em relação a sua cor.

Entrevistada	Idade	Autoclassificação racial	Classificação racial da pesquisadora
A	30	Parda	Preta
B	28	Morena	Preta
C	26	Parda	Preta
D	29	Morena	Preta
E	19	Morena	Preta

Ps : Classificação racial segundo IBGE (branca, preta,parda, amarela, indígena)

Diante da autodeclaração racial exposta, percebe que o processo de percepção de cor/raça pode estar atrelado ao processo de construção da identidade racial das jovens negras e atrelada na ideia do branqueamento, que ainda está fortemente presente na nossa sociedade. Segundo Santos (2007), no Brasil, a discriminação varia dependendo da cor da pele, ou seja, quanto mais vai escurecendo a pele, mais é intensa a discriminação.Questionaram-se as mulheres negras estudantes se acreditam que existe racismo no Brasil, responderam:

Sim, na escola pelos meus colegas e professoras, por causa da minha cor, sempre era tinha que ser a negra da história a faxineira nas apresentações teatrais. ***(Entrevistada "A").***

Sim, porque os descendentes europeus geralmente excluem os mestiços, mesmo sendo originados da mistura do negro com o branco. ***(Entrevistada "B").***

Sim, pelo motivo de uma professora que eu estudava que não gostava de pretos. ***(Entrevistada "C").***

Sim em todos os lugares, mesmos as pessoas dizendo que não tem. ***(Entrevistada "D").***

Observa-se que as mulheres estudantes possuem consciência de que o racismo impera ainda em nossa sociedade. É nítida a questão de relacionar o negro as condições subalternas. É possível perceber que a escola vem reproduzindo estereótipos em relação ao negro.

SegundoAlexandre (2010) "para uma pessoa ter uma autoimagem positiva ou negativa, dependerá do meio em que está inserida." Para a autora, a identidade de um indivíduo negro pode ser afetada a partir da representação que tem de si na relação com o outro, e especificamente, se a relação for marcada por estereótipo e atitudes depreciativas sobre seu pertencimento racial.

Quando perguntadas se já sofreram algum tipo de discriminação racial e como foi, estas foram às respostas:

Sim, na sala de aula, minha professora sempre dizia a neguinha do bico vermelho, porque eu gostava de usar um batom vermelho. ***(Entrevistada "A").***

Com certeza, em lojas, uma vez eu me interessava num vestido que estava em uma vitrine e a vendedora disse que só tiraria de lá se eu tivesse dinheiro para comprar. Também em outro momento quando vim trabalhar em Lucas do Rio Verde, por ser da pele negra, ou seja, segundo os colegas, era trabalho de "cor". ***(Entrevistada "B").***

Sim, em uma sala de aula quando disseram palavrões, a professora achou que fosse eu, porque era a mais escura da sala. Depois das discussões ela confirmou que não gostava de preto e de pessoas morenas escuras, porque ela era loira. ***(Entrevistada "C").***

Sim, em uma circular com minha filha que era branquinha dos olhos azuis e me perguntaram seu eu era a babá da menina. ***(Entrevistada "D").***

Nos relatos, as jovens mulheres reconhecem a existência de discriminação racial nos diversosambientes da vida social. Diante das denúncias dos insultos recebidos tanto na escola, no ambiente de trabalhocomo também nas relações sociais do dia-a-dia, elas demonstraram que essas atitudes negativas e ou palavras depreciativas as incomodam.

Segundo Müller (2009), se os insultos dirigidos aos meninos referem-se sempre a adjetivos negativos à cor de pele, as meninas são agredidas a partir de dados relativos à sua aparência, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, do nariz, etc. A autora enfatiza aindaque mesmo nas relações cordiais qualquer ocasião de conflito, as pessoas de pele mais claras tendem a utilizar ofensas raciais contra o outro mais escuro.

Podemos verificar que a escola assume importante papel na desconstrução da imagem negativa impregnadas contra a mulher negra, que por meio de atitudes preconceituosa e discriminatória inferiorizam e ridicularizam em face ao seu fenótipo.

Ao tratar sobre discriminação em relação ao cabelo crespo, as respostas foram as seguintes:

*Sim, quando pequena , pelas coleguinhas da escola a até mesmo hoje por um irmão que tem cabelo "bom".**(Entrevistada "A").***

*Sim, no salão de cabeleireiro, em 2003, em Lucas do Rio Verde. Decidi que queria cortar o cabelo e deixar curto, nas quando falei para a cabeleireira, que por sinal era loira, a mesma me disse que eu não poderia cortar curto porque meu cabelo era crespo.**(Entrevistada "B").***

*Não, ainda não percebi isso.(**Entrevistada "C").***

*Sim, pela cabeleireira, não queria cortar meu cabelo da maneira que eu queria cortar, porque dizia que iria ficar "arapuá". E quando eu saia com o cabelo solto. As pessoas já diziam amarra essa "armação"**(Entrevistada "D").***

Amaioria das mulheres revelou que as discriminações são constantes, e que todas as interações quando relacionada aparência, tipo de cabelo havia uma parenta manifestação de sentimento de rejeição.

Nesse contexto, Gomes (2006) destaca que "esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal". Contribui ainda ao fazer essa comparação, a sociedade brasileira edifica uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por não atender o padrão ideal construído historicamente.

Diante dos relatos das entrevistadas sobre o que levou a alisar o seu cabelo?

*Ao olhar no espelho me sinto feia, com baixa autoestima e com cara de assustada por causa do evitar os meios termos das pessoas "cabelo ruim" decidi alisar para facilitar também meu dia a dia de cuidar, hidratar, pentear. (**Entrevistada "A").***

*Eu não me sentia satisfeita com meu cabelo e resolvi alisar. **(Entrevistada "B").***

*Eu decidi alisar por vontade própria autoestima e vaidade. **(Entrevistada "C").***

*Cansei de usar ele só preso e seu eu soltar as pessoas de cidade pequena como a nossa tiram sarro, e ele liso tem como soltar e as pessoas não rirem de mim. **(Entrevistada "D").***

Considerando as falas das entrevistadas, em algumas situações apresentam insatisfação com o cabelo crespo com baixa autoestima das meninas, visto que está impregnado que o cabelo liso é símbolo de beleza que asmulheres alisam seus cabelos, certamente para aproximar dos padrões aceitáveis da sociedade. Todavia, não é somente

isso o que as levam a alisarem de acordo com as repostas, elas sentem envergonhadas de soltar os cabelos para sair em públicos com medo de “piadinhas” racistas e preconceituosas e procuram modificar seus cabelos.

Para Gomes (2006) essa mudança do cabelo pode estar veiculada a crença de que a mudança de aparência pode ser usada como um passaportepara maior aceitação socialmente. “Pessoas negra que constroem identidade em ambientes de maior aceitação do negro, frequentemente, entram em conflito com seu cabelo, quando fazem a passagem para espaços sociais historicamente ocupados pelos brancos”Gomes (2006).

A mulher negra tem mais dificuldade, em serem aceitas na sociedade vigente, em virtude de sua aparência, do seu cabelo, que muitas vezes são atributos que dificulta sua ascensão social. Em se tratando na questão do uso do cabelo liso, a mulher negra sente necessidade em buscar ser aceita, pois o cabelo “liso” ainda é foco das grandes modelos brasileiras.

Como aponta Nelson Inocêncio;

> O cabelo crespo, uma vez assumido, desperta uma série de reações que vão do riso à reprovação. No Brasil, é comum que uma pessoa diga para outra que vá domar os Cabelos, ou vá dar um trato no pixaim, sem que isso represente ofensa ou deselegância. Parece que naturalizamos tanto esse tipo de entendimento que mesmo indivíduos alvos Preferenciais dessa forma de agressão acabam em larga escala cedendo a tais apelos. (INOCENCIO, 2006).

Percebe-se que a mulher negra é discriminada pela sua cor, pelo seu cabelo, e então buscam uma forma de ficarem “semelhantes” as mulheres brancas, pois estas são vistas como “melhores” aos olhos da sociedade.

A autora aindadiz que a consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos para o negro à intervenção no cabelo e no corpo são mais que vaidade ou tratamento estético. Falar em identidade nos faz refletir sobre os diferentes pertencimentos, ou seja, o poder e a produção de desigualdades.

Munanga (2000) contribui dizendo que a identidade é para os indivíduos a fonte de sentidos e de experiência. Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de modo limitado ou depreciativo.

Certamente a identidade negra pode ser construída pelo olhar que o negro tem de si como também do olhar que o outro tem sobre ele. A sociedade quando estabelece um padrão de beleza, contribui para a construção de uma nova identidade, mesmo que este seja de forma forçada.

Entende-se que a “boa aparência” é um atributo que influencia no tipo de tratamento que deve ser dispensado a brancos e negros.Nessa questão, “melhorar” a aparência aproximando do padrão europeu, seria uma possibilidade de receber um tratamento menos injusto e sentir menos inferiorizadas e o cabelo liso, segundo as entrevistadas está ligado à concepção de autoestima. “A convivência dolorosa com um” corpo, e particularmente com um cabelo que nunca está em paz, obrigou as pessoas negras a desenvolverem mecanismo de defesa que não necessariamente para resguardar identidade, mas para diminuir sofrimento Inocêncio (2006).

Considerações finais

O percurso histórico da mulher negra em nosso país foi constantemente marcado pelo racismo, preconceito e discriminação racial. Estudos e pesquisas vêm insistentemente mostrando que a mulher negra é desvalorizada em todos os segmentos sociais, principalmente pelo seu fenótipo, a qual sua estética não corresponde aos padrões de beleza instituída pela sociedade brasileira.

Com o processo da escravidão, o colonizador despersonalizou o negro e estabeleceu uma hierarquia racial, instituindo ao branco o símbolo de beleza e superioridade e ao negro, feiura e inferioridade, uma vez que a cor negra nos espaços sociais, na maioria das vezes, é associada à exclusão e desigualdades de oportunidades.

Nessa perspectiva, é possível perceber que em uma sociedade em que as manifestações de racismo, discriminação e preconceito racial estão presentes nas relações cotidianas, às mulheres negras sempre estão ocupando posição inferior em relação às mulheres brancas, e são obrigadas a criar o tempo todo estratégias de superação para esses entraves.

Constatou-se neste estudo que elemento como cabelo constitui-se marca de sofrimento que acompanhammulheres, jovens negras, e que muitas vezes para se enquadrarem a um padrão de estética aceitável, optam pela mudança de aparência.

As mulheres ao vivenciar a discriminação racial, principalmente em relação aos cabelos crespos, recebem tratamento diferenciado nos espaços sociais, que automaticamente buscam várias maneiras para serem aceitas na sociedade, podendo até negar o seu grupo de pertencimento.

Verificou-se que o impacto gerado pela discriminação racial na vida dessas jovens mulheres compromete sua autoestima e implica na sua autoaceitação.Os depoimentos revelam que as mulheres negras percebem a discriminação no cotidiano da sua vida social, principalmente na escola e tentam superar. Pensar sobre esses resultados revela ver a grandeza da instituição escolar na construção de identidades. A escola representa um espaço fundamental no rompimento de atitudes e produção de imagens negativas em relação à população negra.

Enfim, é relevante que os profissionais da educação fomentem discussões sobre essa questão em sala de aula, estabeleçam diálogos no intuito de contribuir na desconstrução de ideologias racistas, propiciando a valorização decrianças, jovens e mulheresnegras, para que possam vivenciar outra realidade social, baseada no respeito e na equidade.

Referenciais bibliográficos

ALEXANDRE, Ivone de Jesus. **Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores**. (Coleção Educação e Relações Raciais, 15. Cuiabá: EdUFMT,2010

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte,Autêntica,2006

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. **Corpo negro na cultura visual brasileira**. Educação Africanidade Brasil, v. 1, Brasília: CEAD,2006.

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

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues.**Educação e Diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. [etal.] – Cuiabá:EdUFMT,2009.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada- [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTOS, Ângela Maria dos.**Vozes e silêncio do cotidiano escolar – as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Coleção Educação e Relações Raciais, 4 – Cuiabá: EdUFMT, 2007

A PRESENÇA DE ALUNOS NEGROS NO CURSO GINASIAL DO COLÉGIO LICEU CUIABANO FORMANDOS DE 1945

Raquel Furtunato Da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
raquelfurtunatodasilva@hotmail.com

Maria Lúcia Rodrigues Müller
(Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT)
rodriguesmarialucia10@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente trabalho de pesquisa está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Raciais e Educação - NEPRE. Este artigo tem como objetivo relatar algumas considerações sobre os achados da pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, que objetiva identificar a presença de alunos negros no curso ginasial do Colégio Liceu Cuiabano, os formandos de 1945 e sua mobilidade social frente ao processo de ascensão social. A memória coletiva é o suporte metodológico apreendido para potencializar o diálogo entre os depoimentos dos atores sociais sob a perspectiva de Halbwachs (2006) e Santos(2013). Na perspectiva da Nova História Cultural de Jacques Le Goff (2003), traz contribuições significativas para o entendimento da memória. No campo das fontes documentais, Cellard (2012) fornece instrumentos e métodos para o trato comas fontes documentais. O arquivo do Liceu Cuiabano é o lócus de pesquisa documental riquíssimo para o campo da historiografia da cultura escolar que disponibiliza de atas, fichas de matrículas, portarias, exames de admissão e outros. O documento é fonte privilegiada ao fornecer pistas sobre o período histórico e a constituição desse espaço de saber que á escola idealizada na década de 40, como lugar de transformação moral, cívica e disciplinadora sob o discurso nacionalista contendo expressões do movimento sanitário e eugênico da época.

Palavras-chaves: Memória coletiva. Aluno negro. Liceu Cuiabano.

Introdução

O ofício do pesquisador das áreas das ciências humanas e sociais no sentido literário é escarafunchar até achar o seu objeto de estudo entre os alhures que o cerca. É pensar a importância do seu estudo para a sociedade que na sua memória trás aspectos singulares para cada um, que compartilhou ou compartilhada memória coletiva.

Cuiabá, capital de Mato Grosso é o terreno privilegiado para a construção epistemológica do estudo. Ela abriga histórias relevantes que nos proporcionam pensar a cultura local e seus costumes através de diversos atores sociais, que de alguma forma constituem a narrativa da identidade, forjada pela elite intelectual mato grossense do século XIX[1].

O sentimento de cuiabanidade[2] é perceptível nas falas dos cuiabanos,que expressam o seu sentimento de amor a essa cidade, principalmente a eventos que ocorreram e que marcaram suas vidas. Nesse sentido, elegemos como espaço de saber e memória a centenária escola Liceu Cuiabano[3], como lócus de pesquisa documental, da pesquisa de mestrado que se encontra em andamento.

André Cellard (2012, p.295) será o teórico âncora junto a outros estudiosos da área da pesquisa qualitativa para análise das fontes documentais. "O documento constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ela é insubstituível em qualquer reconstrução referente a um passado relativamente distante [...]".

Os documentos, consultado no arquivo do Colégio Liceu Cuiabano destacam-se entre fichas de matrículas, portarias, decretos-lei disciplinares, nomeações, exames de admissão, relatórios mensais do curso ginasial, atas de notas, e o Regulamento do Liceu Cuiabano.

A escolha do Liceu Cuiabano como espaço de produção de conhecimento potencializa a pesquisa historiográfica na dimensão técnica e nos métodos utilizados para tentar desvelar o que não é dito.Na perspectiva teórica de Castoriadis (1982), podemos considerar a escola como "uma instituição simbólica que socialmente abriga o imaginário de uma sociedade que exprime e exterioriza a materialidade da vida social" (p.160).

O Liceu Cuiabano faz no dia 3 de dezembro de dois mil e quatorze, cento e trinta e cinco anos de história. *A saudosa Liceu Cuiabano*, expressão utilizada por seus admiradores. A instituição de ensino foi um divisor de águas para a instrução pública de

[1]Saber mais sobre a identidade Mato-Grossense ver: FRANCO, Gilmara Yoshihara. **A construção da identidade Mato-Grossense na Escrita de Virgilio Correa 1920-1940**. (Dissertação). Universidade Católica Dom Bosco- UCDB, 2007.

[2] Termo constituído por Isac Póvoas e Corrêa, retrata o sentimento exacerbado por Cuiabá. Ver: FRANCO, 2007.

[3]Escola I e II Graus Liceu Cuiabano, D. Maria Arruda Müller. Localizada no bairro quilombo, na Praça Malet, Cuiabá- MT.Criado pela Lei nº 556 de 3 dezembro de 1879.

Mato Grosso no período da Província quando foi instalada. Ela abrigou o Curso de Línguas e Ciências Preparatórias, objetivando atender a necessidade da elite local que encaminhava seus filhos a outras instituições de ensino localizadas nas capitais brasileiras. "A educação que se propunha naquele momento vinha revestida de princípios democráticos, e estaria aberta a toda a população independente da origem social" (ZANELLI, p.67).

Infelizmente esses princípios não foram atendidos, não proporcionado o acesso a instrução pública às demais camadas sociais. A classe social favorecida era representada pelos proprietários, oficiais militares, profissionais liberais, comerciante e fazendeiros (VOLPATO, 1993, p. 34-36).

Diante dessa assertiva, me questionei sobre o lugar do aluno negro (a) no banco escolar da imponente escola pública que atendeu especificamente os *filhos dos bem nascidos*.

Qual seria a participação do alunado negro (a) na construção da memória da centenária Liceu Cuiabano? Ao ter acessos às noticias disponibilizados em endereços eletrônicos *sites* ou documentos da época como jornais (*O Debate; A Cruz; O Estado de Mato-Grosso)*, que circularam durante a década de 40, observamos que as noticias que dão destaque à instituição vinculam o ensino rigoroso aos alunos[4] que foram destaque no cenário nacional ocupando os cargos mais importantes. O que fica evidente é a exclusão do negro no processo de construção da identidade local e sua presença na escola que, por final, fora construída para atender toda a população.

O lugar do negro na sociedade cuiabana durante a primeira república ocupa-se das atividades remuneradas de natureza braçal:latoeiro, lavadeira, ferreiro, engomadeira, criada, criado, marceneiro, espingarda da guarda, caixeiro, carpinteiro, pedreiro, alfaiate, costureira o deixando de fora da escola[5].

O protagonismo da população negra no cenário educacional se reveste de várias facetas. Ela aproveitou de todas as brechas possíveis para ter acesso ao ensino. Esse enfretamento da população negra contra qualquer forma de exclusão nos diversos segmentos sociais pode ser explicado pela ciência que buscou hierarquizar raças em inferiores e superiores. Colocando o negro na condição de inferiorizado.

[4] EuricoGaspar Dutra (ex-presidente da República); Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, Dante de Oliveira, Ex-senador Antero Paes de Barros e outros.

[5] Ver: SOUZA, Carla Patrícia Marque De**. Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889-1910).** (Dissertação). Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, 2010, p.96.

As doutrinas raciais contribuíram fortemente para reforçar o preconceito e o racismo no seio da sociedade brasileira. Diversos *homens da ciência*[6] foram porta vozes fundamentais do racismo. O determinismo racial formulou a separação das raças em "superior" e em "inferior". O Brasil era um país multirracial que se constituía num festival de cores. Essa condição do país causava estranhamento para os intelectuais da época. O país era visto pelos europeus como um lugar sem futuro marchando para a miscigenação resultando-se em completa degenerescência (SKIDMORE, 1976).

A presença de alunos negros de 12 a 20 anos, nas instituições de ensino[7]de Cuiabá foi identificada nos anos iniciais da Primeira República, contudo obtendo um público menor em relação aos alunos brancos.

De acordo com Souza (2010, p.77), [...] a população negra no Brasil não obteve dos mesmos privilégios dos brancos no acesso a escola. As justificativas pautam-se na desorganização familiar, no sentimento de inferioridade, a falta de habilidade de o negro inserir-se na nova ordem social do mercado de trabalho e o medo da família em instruírem os filhos.

Souza (2010),em seu estudo sobre a presença e permanência de jovens negros nas instituições de ensino de Cuiabá durante a Primeira República, constatou entre 1889 a 1910 através de uma lista nominal de alunos matriculados do Liceu Cuiabano somente o nome de um aluno negro datado de 1890 (na frente do nome estava escrito aluno negro), depois dessa data houve um absoluto silenciamento.

A História como ciência irá nos conduzir *ao fazer História, a*preendemos elacomo instrumento teórico, ela nos permitirá desfazer o silenciamento e, através da memória coletiva, dar voz ao aluno negro potencializando a sua presença no Liceu Cuiabano.

Le Goff entende por memória a propriedade de conservar certas informações [...] a um conjunto de funções psíquicas [...] as quais o homem pode atualizar suas impressões ou informações passadas ou que para ele represente como passadas (p. 419).

[6]Arthur de Gobineau (1816-1882); Henry Thomas Buckle (1821-1862); Louis Agassiz. Ver:SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro, 1976, p.43.

[7] (Liceu Cuiabano, Escolas de Aprendizes e Artífices (1910),LyceuSalesiano São Gonçalo(1898), Escola Agrícola.

Considerações preliminares sobre os dados da pesquisa em andamento

A memória coletiva é o aporte teórico que dará suporte metodológico ao campo de pesquisa, tomamos como base o pensamento epistemológico de Maurice Halbwachs (2006).Ele dá destaque às lembranças, essas que permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda mesmo que se trate de eventos que somente nós tivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso ocorre porque jamais estamos sós.A singularidade do objeto de pesquisa faz com que possamos explorar esse campo metodológico. Realizo uma breve rememoração sobre o campo de estudo.

O objetivo da pesquisa é identificar na turma dos formandos de 1945 do curso ginasial a presença de alunos (as) negros (as) no Colégio Liceu Cuiabano, denominada naquele momento por Escola Estadual de Mato-Grosso. Em seguida, saber se todos os alunos negros alcançaram ascensão social ou não e quais foram os meios para chegar a tal condição.

Para que essas inquietações sejam respondidas ou ao menos sejam aferidas, como elemento para reflexão do leitor que dedica seu tempo para a temática das relações raciais na área da educação, o primeiro passo foi localizar esses ex-alunos negros (as) que hoje estariam entre a faixa etária de oitenta a noventa anos de idade. Mesmo se não se encontrassem com vida, a família seria o primeiro canal de contato ao tentar rememorar eventos relacionados à trajetória escolar e de vida de seu parente.

A participação no estudo teve omo critério aos depoentes primeiro: ter a liberdade de participar ou não da pesquisa registrado pelo Termo de Livre Consentimento Esclarecido; segundo, estar residindo em Cuiabá, capital de Mato Grosso, devido à logística e ao tempo da pesquisa, e terceiro: ser um parente próximo que conviveu com o ex- aluno negro sendo ele ou ela esposa (o), filhos (a), irmãos (a), que compartilharam de momentos em comum, de encontros entre família, que realmente viveu junto com o ex- aluno(a) do Liceu Cuiabano.

Halbwachs (2006) destaca que "para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido lateral da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível" (p.31). Nesse sentido, o uso da memória coletiva justifica-se pela necessidade da pesquisa. Foram localizados até o momento, com vida, somente alunos brancos, identificados por cor/raça de acordo com os critérios de classificação do IBGE.

Sabendo da importância desse estudo que busca dar voz às histórias de vida e escolar de alunos negros, os depoimentos dos familiares será importante para dialogar com o campo teórico histórico que transita pelo governo de Getúlio Vargas no período marcado pela ditadura. No cenário local, Cuiabá é marcada pelo progresso, urbanização e modernização sob a intervenção de seu dirigente Júlio Strübing Müller (1937-1945). A periodização da pesquisa será estabelecida pela data de ingresso e saída dos alunos negros do curso ginasial (1942-1945).

A periodização é compreendida como indispensável para a compressão histórica tanto no cenário nacional e local. É um instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas que ocorreram durante o período eleito (HALBWACHS, 2006).

Os acontecimentos dados como importantes nesse período terão como desafio trazer para o campo das Relações Raciais e Educação a discussão sobre a ideologia do branqueamento (HANSEBALG, 1979) e a ideologia da democracia racial (FREYRE, 1973), com o objetivo de explicar junto às falas dos depoentes esses fenômenos que foram identificados em seus testemunhos ao rememorar a trajetória escolar e de vida dos ex-alunos negros ou o testemunho de sua própria vivência nesse período.

O Colégio Liceu Cuiabano, consolidado como uma instituição escolar rigorosa e respeitabilíssima, principalmente pelo difícil processo de admissão, evidencia que mesmo havendo um número reduzido de alunado negro em seus bancos escolares, se almejavam condições melhores em suas projeções futuras. Com o objetivo de galgar profissões de destaque, que visivelmente são ocupadas pelo alunado branco.

Outro aspecto considerado é o capital cultural da família desses alunos negros, oriunda de famílias humildes, que reconheciam na educação escolar um meio para ascensão social de seus filhos. Na concepção teórica de Pierre Bourdieu (2007), o capital cultural influencia na formação social e cultural do aluno, para ele é um marcador muito forte a classe social da família. Crianças oriundas de classes populares sempre demonstram uma força maior para chegar ao ensino superior.

Regina Pahin (1987) realiza um diagnóstico importantíssimo sobre a situação educacional dos negros e pardos no Estado de São Paulo diante do enfrentamento do racismo e preconceito. Qual seria o significado da educação para o negro? Para ela essa importância atribuída à educação escolar pelo negro é compreendida como meio de ascensão social e combate ao racismo.

Os alunos identificados como negros galgaram profissões diversas de destaque na sociedade cuiabana. Como por exemplo: professor, advogado, delegado, oficial da policia militar, e servidor público (INSS, Assembléia Legislativa) e outros. O ensino rigoroso do Colégio Liceu Cuiabano pode ser considerado também um fator relevante do êxito escolar dos alunos negros. Ao saírem do curso ginasial, eles estavam preparados para entrar no mercado de trabalho e competir por igual com os alunos brancos.

O processo de admissão dos alunos no Colégio Liceu Cuiabano se dava por um exame que media seus conhecimentos. Exames que ocorriam em duas épocas, em dezembro e outra em fevereiro, porém a admissão desses alunos no curso ginasial seguia de alguns critérios: era preciso apresentar prova de não ser portador de nenhuma doença contagiosa e estar vacinado. Critérios que correspondiam ao discurso nacionalista da época que visava uma educação moral e cívica. O controle do corpo, a disciplinarização dos sujeitos era viabilizada pela instituição (a escola) como reguladora de suas ações.

Visto que o período temporal da pesquisa datadano governo getulista, configurou em sua plataforma de gerenciamento uma educação sanitarista e eugênica, com o objetivo de constituir uma nação saudável[8].

Seria possível considerar que o Colégio Liceu Cuiabano diante da sua cultura escolar[9], compreendida como um conjunto de normas e práticas, foidesenhado para receber o alunado que tivesse condições de permanecer durante o período integral respeitando sua carga horária de aulas exaustiva. O alunado, portanto, era caracterizado pela elite cuiabana de famílias tradicionais.

Realidade diferentemente enfrentada pelo alunado negro oriundo de famílias humildes, que nas horas de lazer ou descanso fora da escola, ajudavam a família em atividades diversas. Como por exemplo, vender comida em feira ou na porta de estabelecimentos para ajudar no sustento da família.

As considerações preliminares da pesquisa não se eximem nesses elementos apontados, visto que são extensas as discussões e os achados que ainda estão sendo analisados. Mas é de suma importância dar destaque à presença do aluno(a) negro(a) no

[8]HORA, Dayse Martins. Medicalização, Escola Nova e Modernização da Educação: 1930-1945. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dayse_Martins_Hora_artigo.pdf> Acesso: 08/10/2014.
[9]Sobre cultura escolar ver: DOMINGUES, Julia. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001.

Colégio Liceu Cuiabano durante o período getulista que se fez presente, participando ativamente da vida escolar se destacando frente ao rendimento escolar considerado positivo obtendo notas altíssimas nas mais diferentes disciplinas.

Conclusão

Diante de alguns achados da pesquisa, devemos evidenciar e legitimar a presença do negro no banco escolar do Colégio Liceu Cuiabano, entendido como símbolo de cultura e de modernização para os mato-grossenses. A presença de alunos negros na imponente escola faz dela uma memória constituída por diversas matrizes culturais, que, infelizmente, é somente referendada pela participação do alunado branco quedestacou-se no cenário local e nacional galgando as profissões mais desejadas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**, 1982.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, 2012.

DOMINGUES, Julia. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação,** n°1 jan./jun. 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: José Olimpio, 1973.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória,** 2003**.**

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio deJaneiro: edições Graal, 1979.

HORA, Dayse Martins. **Medicalização, Escola Nova e Modernização da Educação: 1930-1945.**

MARQUES, Zilma Maria Silva. **Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na Primeira República em Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação**: **professoras primárias na Primeira República**. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá. Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Card. Pesq**, São Paulo (62):3-34, agost.1987.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e identidade nacional,** 2013.

SOUZA, Carla Patrícia Marque De. **Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889-1910).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro, 1976. 9 v.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do sertão**: **vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1850/1888.** São Paulo. Marco Zero/Cuiabá. EdUFMT, 1993.

ZANELLI, Maria Inês. **A criação do Liceu Cuiabano na província de Mato- Grosso: o curso de línguas e ciências preparatórias e a formação dos intelectuais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, 2001.

ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E A MIGRAÇÃO PARA FINS DE ESTUDO

Áurea Gardeni Sousa da Silva
(Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE/UFMT)
cereusjamacaru@gmail.com

Maria Lúcia Rodrigues Muller
(Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE/UFMT)
rodriguesmarialucia10@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de pesquisa bibliográfica sobre a relação entre os acordos de cooperação internacional e a migração para fins de estudo, vivenciada por jovens africanos, originários dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOPS, no contexto amplo da globalização. A pesquisa se utiliza de dissertações e teses sobre a presença de estudantes africanos no Brasil, a partir das quais pode-se concluir que a principal forma de ingresso no país é o Programa Estudante de Convênio de Graduação – PEC – G, celebrado pela aproximação entre o Brasil e países africanos através de acordos internacionais de cooperação. A migração impulsionada por este contexto é o que se tem chamado de migração para fins de estudo, que podemos entender como o deslocamento de pessoas na busca por formação superior. Dado o objetivo dialoga se com as pesquisas já desenvolvidas relacionadas ao tema Subuhana (2005), Desidério 2005, Gusmão 2013, Ojima (2014).

Palavras chaves: acordos de cooperação internacional, estudantes africanos, imigração para fins de estudo

Acordos de cooperação e a migração para fins de estudo

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de pesquisa bibliográfica sobre a relação entre os acordos de cooperação internacional e a migração para fins de estudo, vivenciada por jovens africanos, originários dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOPS, no contexto amplo da globalização. As pesquisas que fundamentam o trabalho são dissertações e teses sobre a presença dos estudantes africanos no Brasil. A partir das quais destaca-se que principal forma de ingresso no

país é através do Programa Estudante de Convênio de Graduação – PEC G, possibilitado pela aproximação entre o Brasil e países africanos através de acordos internacionais de cooperação. Ainda que em Ngomane (2010) e Mungoi (2006) parte dos componentes do grupo de estudantes pesquisados haviam ingressado por outros meios, como pelo apadrinhamento por instituições religiosas, por conta própria ou ainda por outro convênio, o PEC – G oferece maior número de vagas.

O jogo de mobilidade impulsionado pela globalização, promovido pelos acordos internacionais, no qual estão inseridos os estudantes africanos tem sido abordado como tema para dissertações e teses. Embora de acordo com Gusmão (2013, p. 54) o tema não tenha sido o suficiente estudado, dado à inovação e complexidade dos atuais fluxos de migração do século XXI. Dessa forma, as pesquisas sobre a imigração temporária para fins de estudos, considerando a presença dos estudantes africanos no Brasil, dividem se em trabalhos que abordam o tema a partir das experiências vividas que passam a constituir uma nova dimensão nas subjetividades desses sujeitos, e aquelas que discutem o tema como fluxo migratório com características próprias ao século XXI relacionado à globalização. Contudo independente da abordagem sobre o tema eleito pelo pesquisador, as experiências vividas, os processos de socialização, as relações estabelecidas acabam se entrecruzando com o tema da imigração. Os autores, Hirsch (2006) no Rio de Janeiro - RJ sobre Cabo-Verdianos; Ngomane (2010) sobre moçambicanos em Belo Horizonte – MG; Nunes (2013) sobre cabo-verdianos, guineenses e são tomenses em Cuiabá-MT e Mungói em Porto Alegre abordam o tema a partir da perspectiva das experiências vivenciadas, das relações estabelecidas, porém em cada trabalho há uma discussão sobre migração. Para Subuhana (2005) a questão principal foi a imigração temporária, porém não faltam reflexões sobre os processos de socialização vivenciados no trabalho do pesquisador. Assim como Desidério 2005, principal referencia para esse trabalho, uma vez que o objetivo é refletir sobre "relação entre os acordos de cooperação internacional com a migração para fins de estudo, vivenciada por jovens africanos, originários principalmente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOPS, no contexto amplo da globalização". O que tem os acordos estabelecidos no âmbito das relações internacionais com a vida desses jovens? São determinantes para que a entrada no país lhes seja possível? Dos pesquisadores que se dedicaram a pesquisar a presença dos estudantes africanos no Brasil são eles próprios imigrantes para fins de estudo.

Imigração para fins de estudos

Desde as primeiras décadas do século XX, o Brasil, recebe estudantes de outros países em suas instituições de ensino superior, principalmente de países latinos americanos e africanos. Sendo um número superior a 6000 estudantes do continente africano, vindos no período entre 2000 a 2013, Por mais que haja um número significativo de latino americanos, as atenções aqui se voltam para os estudantes africanos. O deslocamento de pessoas na busca por formação superior tem sido chamado de migração para fins de estudo. A migração internacional com fins de estudos é o movimento no qual jovens das sociedades que ainda não dispõem de instituições de ensino superior consolidadas, partem rumo aos países que através de acordos de cooperação internacionais na área da educação disponibilizam vagas em suas universidades.

As demandas do século XXI no contexto da globalização geram relações de diversas ordens entre países e sociedades distintas que tanto possibilitam quanto impulsionam movimentos migratórios. Ou seja, os movimentos migratórios estão diretamente relacionadas com as pressões que surgem ao individuo e ao meio em que vive. Assim, a migração entendida como um fenômeno, a nível mundial, de caráter global apresenta várias motivações, diversos fatores. Para Desidério (2006, p.32). A amplitude que têm tomado os intercâmbios comerciais pela integração de novos países, a transnacionalização das atividades econômicas organizadas a nível mundial, o crescimento dos intercâmbios de produção, comercialização, circulação e informação entre países, pela liberalização e desregulamentação dos mercados, têm gerado mecanismos que rompem fronteiras, encurtam distâncias geográficas e temporais. Promovendo maior mobilidade geográfica de diferentes setores e atores, a desencadear movimentos migratórios, quer sejam por trabalho, turismo, estudo, ou ainda pela evasão ou circulação de cérebros, ou ainda por situação de refugio ou asilos políticos. No que se refere às motivações para migração, o continente africano, apesar da diversidade, apresentam tendências globais, mais também com especificidades locais tais como os fluxos migratórios motivados por conflitos étnicos e, sobretudo políticos. (CASTLES & MILLER, 2004 apud DESIDÉRIO, 2006, p. 26).

Para Macedo e Bartolome (2000, p. 97) a globalização está diretamente relacionada às causas da migração: o fenômeno da globalização, que permanece no

século XXI, traz realidades muito complexas e intrigantes ainda não bem-entendidas [...]. A globalização criou grandes dificuldades econômicas, ao ampliar a separação entre os chamados Primeiro e Terceiro Mundo, mas também o abismo resultante entre os países ricos e pobres manifestou-se em imprevisíveis modelos de imigração. [...](MACEDO, BARTOLOME, 2000, p. 97) . Para os autores, a imigração é secundária a globalização, que não é vista apenas pela ótica das atividades econômicas, diplomáticas, da aproximação, mas é como causadora de dificuldades diversas como o acirramento da pobreza e das diferenças entre países ricos e pobres, a culminar diferentes movimentos migratórios. Ou seja, nessa perspectiva evidencia-se que as benesses da globalização, não são igualmente distribuídas.

Assim, encontrar-se-á em muitas sociedades a falta de estruturas educacionais consolidadas. Nesse caso destaca-se as sociedades africanas. Segundo Gusmão (2013, p.53) o que os move (aos jovens estudantes universitários africanos) de um lado a outro do planeta é a busca por algo que ainda não é possível obter em seus lugares de origem em razão dos processos recentes de construção das novas nações africanas, até pouco tempo assoladas por guerras e lutas internas. Acrescenta-se, a recente expansão dos sistemas de ensino superior públicos e privados em lugares como Angola, Moçambique, Cabo Verde não foi acompanhada por um processo significativo em termos de qualidade de ensino, o que muitas vezes, resulta na qualificação em terras europeias e, mais recentemente, no Brasil. De acordo com Desidério (2006), em muitos países os sistemas de educação superior não suprem a demanda por vagas, há poucas Universidades e instituições de Ensino Superior públicas em relação a oferta maior de Universidades privadas. A implementação do sistema universitário é recente e alguns cursos superiores foram criados a pouco tempo. Algumas Instituições de Ensino Superior ainda são remanescentes do período colonial e sofreram revitalização nas diretrizes e estruturas curriculares após 1990, ampliaram as ofertas de vagas, mas ainda apresentam deficiência na cobertura.(DESIDÉRIO, 2006,p.113)

Daí entender uma das razões para a saída desse jovens em direção aos outros países. Para Desidério, (2006, p) os movimentos migratórios de estudantes estrangeiros estão inseridos em um processo mais amplo, relacionados à globalização, a internacionalização da educação superior, bem como a institucionalização dos sistemas educativos que incorporam os Acordos de Cooperação como perspectiva de desenvolvimento humano, social e econômico. De acordo com a autora, os movimentos

migratórios articulam condições macro-estruturais e globais existentes com fatores micro-estruturais ou locais. Desse modo, é inegável a importância dos fatores econômicos, sociais, culturais, lingüísticos e políticos no surgimento de um determinado fluxo migratório, bem como o papel desempenhado pelas "redes" sociais formais e/ou informais, na chegada e na manutenção dos fluxos. (DESIDÉRIO, 2005,p. 24-25)

A migração para fins de estudo também vem sendo vem sendo entendida como migração temporária, e há ainda no contexto nas novas modalidades de fluxos migratórios a migração especial. De acordo com Martins (apud Gusmão, 2013), Migrações Temporárias e Especiais, se definem a partir de dois contextos: o do migrante que se considera "fora de lugar" e cuja migração não se cumpriu plenamente seja pela "dessocialização nas relações sociais de origem", seja pela '*ressocializaçã*o nas relações sociais de "adoção" (SILVA, 2005, p. 61 apud GUSMÃO). Por sua vez, as formas especiais de migração, são compreendidas como de substituição de quadros administrativos de portugueses por intelectuais brasileiros numa concorrência entre universitários de diferentes procedências nacionais pós-independência. A migração com finalidade de estudo é temporária e não se cumpre plenamente no país de acolhimento e, por sua vez, objetiva formar quadros para atuar/substituir quadros nos Estados-nação seu processo de consolidação. (GUSMÃO, 2013). Subuhana (2005, p. 3) relaciona a condição de migração temporária ao visto do qual os estudantes são portadores, " nos referimos aos moçambicanos que estão no Rio fazendo seus estudos universitários, em nível de graduação ou pós-graduação, comumente portadores do "visto temporário tipo IV", daí o uso do termo migração "temporária".

Ao mesmo tempo em que a decisão de migrar parece ser algo da esfera pessoal, relaciona-se a questões diplomáticas, comercias, do desenvolvimento da tecnologia, dos meios de transporte, o encurtamento das distâncias expandido pela globalização: "mais que uma decisão pessoal a migração no mundo globalizado, diz respeito às relações entre Estados-nação, órgãos públicos responsáveis pela migração e estada desses estudantes; as instituições de ensino superior que, se abrem para recebê-los".(GUSMÃO, 2013, p. 53).

De acordo com Subhuana (2005), percebe - se que na hora de escolher um país para prosseguir os estudos, o Brasil apresenta vantagens comparativas por conta das especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais e culturais em comum com outras nações do mundo como as africanas e sul-americanas. Os países escolhidos

comumente são aqueles com os quais há algum laço preexistente, "os movimentos em geral são motivados pela existência de vínculos prévios entre os países de envio e recepção baseados na colonização, na influência política, no intercâmbio ou nos vínculos culturais" (DESIDÉRIO, 2006, p. 27). Daí o maior número de estudantes africanos em universidade brasileiras serem de países africanos de língua portuguesa. A autora ainda afirma tratar-se de um movimento atual e crescente, estudantes africanos na Europa, nos Estados Unidos da América e, em números cada vez maiores, em países em desenvolvimento como o Brasil.

Programa Estudante de Convênio de Graduação – PEC G

Na bibliografia encontrada sobre estudantes africanos no Brasil, migração internacional para fins de estudo o principal acordo educacional na promoção da entrada de estudantes estrangeiros no Brasil é o Programa Estudante de Convênio de Graduação – PEC G. Porém, entre o grupo de estudantes, moçambicanos, pesquisados por Ngomane (2010) grande parte vieram pelo convênio do Ministério da Agricultura e a instituição superior de Estudos Administrativos - FEAD. Um protocolo de cooperação assinado pelo Ministro da Agricultura moçambicano, Hélder Mutéia, e o Diretor da Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, José Ribeiro Franco Tavares Paes, em Junho de 2004, permitiu que (30) estudantes, divididos em dois grupos de 15, fossem capital mineira. Além do convênio com o Ministério da Agricultura/FEAD, a autora cita o convênio entre a Universidade Politécnica moçambicana e a PUC-MINAS e, o Centro Universitário UNA.

De acordo com Ngomane (2010), a Universidade Politécnica é uma universidade particular, atuando em Moçambique desde 1994, com *campi* em Maputo e em Quelimane. O convênio acadêmico as faculdades prevê o intercâmbio de três alunos de graduação por ano, com isenção de taxas de mensalidade em um dos cursos de formação.(NOGOMANE, 2010)

Contudo o PEC-G, ainda é o programa que possibilita a um maior número de africanos virem ao país para cursarem nível superior. O PEC G, é um Acordo Bilateral, firmado entre o Brasil e 56 países , sendo 24 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. Com a finalidade de amparar estudantes de estrangeiros que vem ao Brasil em busca de formação superior. Com vistas a formar, qualificar e capacitar recursos humanos para

se tornarem colaboradores no desenvolvimento social de seus países, passou a ser estruturado a partir da década de 1960. Como as instituições já contavam com a presença de estudantes de outros países sem regularização, surge à necessidade de uma organização institucional e controle da condição desses estudantes no país. Essa situação influenciou na construção do que é o PEC - G atualmente.

Segundo Desidério (2005,p. 123) o PEC-G é uma atividade de cooperação bilateral cujo objetivo é formar recursos humanos oriundos de países em desenvolvimento os quais celebraram acordos educacionais ou culturais para que jovens possam realizar estudos nas universidades brasileiras participantes do Programa de cooperação educativa. O programa é coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior. O estudantes são selecionados por uma Comissão de Seleção, instituída por Portaria do MEC e composta de professores das Instituições de Ensino Superior –IES.Os candidatos devem ter entre 18 e 23 anos. O aluno é dispensado dos processos de seleção de vagas tradicionais do ensino superior no Brasil. Porém, deve cumprir com algumas exigências como comprovar capacidade financeira, ter concluído o ensino médio ou curso equivalente. Ter exame proficiência em língua portuguesa quando de país não lusófono. E ainda assumir o compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou.

Desde a regularização da entrada de estrangeiros no Brasil para estudar na década de 60, foram ofertadas milhares de vagas no âmbito do PEC-G. Entre os anos de 1964 a 1988 os alunos eram em sua maioria provenientes de países da América latina, nos dias atuais a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes.

No período de 2000 a 2013, o MRE registrou a entrada de 6001 alunos africanos em virtude do acordo no Brasil. Os estudantes africanos que vem para o Brasil são em sua maioria provenientes de países como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Principe que formam o grupo de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Deste total 5082 eram alunos dos Palops. Da Angola vieram 583 estudantes, de Cabo Verde 2657, da Guiné Bissau 1336, de Moçambique 191 e de São Tomé e príncipe 315.

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
África do Sul															0
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	61	53	583
Benin									11	5	7	19	40	37	119
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	76	100	88	2657
Camarões			1					2	1		3	6	4	9	26
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	11
Gabão		11		2	1	1	3	4							22
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	59
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118		1336
Mali							2								2
Marrocos															0
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	6	13	191
Namíbia	1	1													2
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	162
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2	77
R. D. Congo								9	106	46	78	92	26	19	376
Rep. Congo													4	6	10
S. Tomé & Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	5	3	315
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	30
Togo												4	11	8	23
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	378	378	255	6001

Fonte: Ministério das Relações Exteriores: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php.

De acordo com as orientações disponibilizadas pelo MRE, os jovens interessado devem se apresentar à Embaixada ou Consulado do Brasil, e inscrever no processo seletivo do programa. Podendo indicar duas opções de curso e duas cidades onde morar. A inscrição é feita junto às missões diplomáticas brasileiras ou nas repartições consulares.

Acordos Internacionais de Cooperação em Educação e Migração para fins de estudo.

Diante da necessidade de crescimento que os países apresentam em várias instancias, a Cooperação horizontal é apresentada como um meio estratégico de desenvolvimento econômico e social necessário para melhorar o nível de vida das populações em condições semelhantes de desenvolvimento. Bem como, um instrumento de política externa que possibilita fortalecer laços de amizade e solidariedade entre povos e governos. (DESIDÉRIO, 2006, p. 109)

No âmbito das relações internacionais entre países mediadas por instituições criadas para pensar as melhores formas de solução para os problemas das diferentes sociedades. Os acordos celebrados nesses espaços de poder e reflexão impõem as

diferentes partes obrigações para o alcance dos propósitos discutidos. De acordo com Desidério (2006, p. 109), o pacto social mundial estabelecido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na Declaração do Milênio, impunha como meta a formação de aliança mundial para o desenvolvimento. Onde os países em desenvolvimento se esforçariam mais para impulsionar o próprio crescimento e, os países desenvolvidos contribuiriam no sentido de aliviar suas dívidas e oferecer melhores oportunidades de intercâmbio.

Dado esta conjuntura, como os países africanos se apresentam em franco processo de desenvolvimento, bem como os mais fragilizados pela pobreza e/ou isolamento geográfico e os recentes processos de descolonização seguidos de conflitos internos (GUSMÃO, 2013). Recae sobre eles a responsabilidade de cumprir os objetivos do acordo. Cabe-lhes redobrar os esforços buscando apoio de instituições financeiras internacionais e doadores para trabalharem em parceria na reestruturação de suas nações, na diminuição da pobreza e da fome, bem como na melhoria nos níveis de educação. (DESIDÉRIO, 2006, p 109). Signatário dos acordos internacionais que buscam estratégias na resolução das dificuldades econômicas e sociais, o Brasil vem recebendo o apoio da PNUD e atuando como parceiro.(DESIDÉRIO, 2006, p.111):

> Dentre os compromissos assumidos, pelo Governo Federal, diante da comunidade internacional, ao assinar a Declaração sobre Desenvolvimento Social e o Programa da Ação da Cúpula de Copenhague, em 1995, encontra-se em: "Aumentar e fortalecer os esforços em favor da **cooperação** internacional, regional e sub-regional para o desenvolvimento social".(DESIDÉRIO, 2006, p 111)

Dessa forma evidencia-se que os acordos de cooperação que possibilitam aos estudantes africanos viram ao Brasil estudarem nas universidades brasileiras se dá no âmbito das relações internacionais entre países, que discutem os problemas comuns e estabelecem objetivos de superação de tais problemas. Neste contexto, o Brasil se destaca, por assumir o compromisso pela educação superior como para o desenvolvimento dos países africanos, formando, qualificando e capacitando recurso humano para serem futuros colaboradores no desenvolvimento social de seus países. A

Cooperação com aspectos de política de promoção social, torna-se para muitos países uma necessidade, tendo em vista que os sistemas de educação superior são incapazes de absorver boa parte da população que necessitam ingressar nas Universidades. (DESIDÉRIOS, 2006, p 123)

Para Ojima (2014), há uma estreita ligação entre estudantes latino americanos e africanos. Sendo a maioria dos países africanos, dos quais os estudantes são provenientes, países de língua oficial portuguesa, ex-colônias de Portugal assim como o Brasil, a permanência no país para fins de estudo é fruto de acordos bilaterais no âmbito educacional. No caso dos latinos americanos a proximidade geográfica e a criação dos blocos econômicos, mais precisamente o Mercado Comum do Sul (Mercosul) possibilita a entrada de pessoas e as trocas estabelecidas nessa interação. Os convênios de cooperação educacional influem na decisão do estudante no momento de escolher um país para estudar de maneira diferencial de acordo com o país de origem. (OJIMA, 2014, p 20).O autor aponta ainda como fator de aproximação e impulsionador dessa migração, além das questões de cunho geopolítico e econômico, como a criação de um bloco econômico, a existência de raízes históricas e culturais comuns. Esta premissa é válida não apenas para os países da América, mas também para os países africanos. No caso dessas nações, uma das principais motivações que levam os seus estudantes a escolher o Brasil para desenvolver os estudos no ensino superior é justamente o fato de terem o português como língua oficial, assim como no Brasil.

Resultados parciais

A globalização aproxima países e sociedade distintas. Essa aproximação é celebrada através de relações políticas, comerciais, culturais e sociais, na busca da satisfação de interesses diversos, auxílio mútuo, trocas necessárias nas relações entre Estado. Daí a relação entre celebração dos acordos educacionais e o trânsito de pessoas, a migração para fins de estudo. Assim, num mundo estreitado por relações comerciais, diplomáticas, pelo avanço da formas de comunicações tecnológicas, uma decisão que muitas vezes apresenta-se primeiramente como uma escolha individual trata-se de uma decisão impulsionada por questões mais amplas, além da esfera das decisões individuais. Na atualidade as distinções e separações entre as sociedades estão cada vez

mais diluídas possibilitando o transito de vidas entre países com diferentes fins, impulsionadas por questões globais.

"Nessa medida, entre muitos sonhos e realidades colocados em trânsito, cabe olhar os estudantes africanos em solo brasileiro com base na existência de relações supranacionais típicas de um mundo globalizado no interior de um jogo de relações que lhe é próprio". (GUSMÃO, 2013, p. 55). Dessa forma, evidencia-se as relações internacionais entre países, diplomáticas, comerciais culturais e sociais, como um dos elementos que possibilitam a vinda de estudantes africanos ao Brasil, resultando na migração com fins de estudo.

Referências Bibliográficas

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. Migração Internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro. Dissertação – Escola Nacional de Ciências Estatísticas - ENCE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Programa de Pós-graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de, África, Portugal e Brasil: Um novo Triângulo das Bermudas? Cadernos CERU, série 2, v. 23, n.2. dez 2012.

MACEDO, Donaldo. BARTOLOME Lilia. O racismo na era da globalização. In: IMBERNÓN, Francisco A educação no século XXI. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, 2ª edição.

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12277%3Aprocesso-seletivo&catid=253%3Apec-g&Itemid=531 acesso em 20/08/2014

http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab3. Acesso em 20/08/14

http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php. Acesso em 20/08/14

http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php#tab2. Acesso em 20/08/14

http://www.dce.mre.gov.br/PECG.html. acesso em 20/08/14

NGOMANE, Yara Neusa. Estudantes moçambicanos Belo Horizonte: uma discussão sobre a construção identitária e de redes de sociabilidade. São Carlos : UFSCar, 2010.

OJIMA, Ricardo; AGUIRRE, Moisés Alberto Calle; SILVA, Bruno Lopes da; LIMA, William de Mendonça. Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise

sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 15, n.28, p. 166 – 189. jan./jun. 2014.

PEC-G. Histórico do Programa. http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php. Acesso em 20/08/14.

SUBUHANA, Carlos. Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Serviço Social) UFRJ, Escola de Serviço Social, 2005.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03- A POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E O CONTINENTE AFRICANO AINDA SÃO OS MESMOS?

Zizele Ferreira Dos Santos
(NEPRE-UFMT/Bolsista/CAPES/CNPq)
assuntageral@gmail.com

Candida Soares Da Costa
(NEPRE-UFMT)
candidasoarescosta@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O livro didático, um dos principais recursos pedagógicos adotados pela escola, possui importante função como construção social e guia para o conhecimento. As motivações que o levaram a ser objeto de estudos de pesquisadores negros e brancos são inúmeras, a começar pelo fato de que, diante de tamanha importância social, os ideários depositados neste, antes e hoje, devem revelar à que sociedade se propõe a falar e formar. Entendemos que, após a promulgação da Lei Federal n° 10.639/03 o livro didático mereça uma atenção especial e contínua para evitarmos a re-produção de materiais racistas e disseminação destes no ambiente escolar. Este trabalho se origina no projeto de pesquisa **Relações entre política curricular para as relações étnico-raciais na educação básica e política de acesso ao ensino superior**, financiado pelo CNPq. Estão sendo analisados livros didáticos de Geografia fornecidos para as escolas mediante o Programa Nacional do Livro didático-PNLD 2011-13 e 2014-16.

Palavras-chave: Educação e Relações Étnico-Raciais; Livro Didático; Geografia.

Sabemos que uma de nossas maiores empreitadas na educação do Brasil é superar desigualdades, sejam elas estruturais e simbólicas entre negros e brancos. Para tanto, é preciso mudar radicalmente a forma como a História e Cultura africana e afro-brasileira são tratadas no cotidiano escolar. Entendemos que o livro didático, uma das principais ferramentas legítimas utilizadas pelos professores, ainda está carregado de equívocos científicos e conteúdos preconceituosos amplamente divulgados no final do séc XIX e início de XX.

Este trabalho apresenta uma análise qualitativa da abordagem dos Livros Didáticos de Geografia (PNLD 2011 – 2016) utilizados pelas escolas públicas da rede pública de ensino de Cuiabá/MT.

Inicialmente, interessa-nos saber, após a promulgação da lei 10.639/03: Ao ensinar geografia por intermédio do livro analisado, o que se ensina, também, sobre relações raciais aos estudantes brasileiros que utilizam esses livros? Baseando-se nos conteúdos estudados na disciplina educação das relações étnico-raciais, o está sendo ensinado sobre os continentes e países?

Esse trabalho de produção do conhecimento foi realizado no ano de 2014, no 5° semestre do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá-MT), durante a execução da disciplina *"Educação das Relações Étnico-raciais"*. Esta disciplina tem como objetivo principal possibilitar aos alunos, de forma crítica, condições teórico-reflexivas que os auxiliem na compreensão das bases ideológicas de configuração das relações raciais na sociedade brasileira e, também, a construir quadros de referências que lhes possibilite atuar em perspectiva de educação dessas relações.

Muller (*appud* Costa 2007) aponta que, nas primeira décadas do século XX, os livros utilizados pelas escolas do Brasil "tiveram significativa importância na formação do alunado brasileiro", pois "demonstrava ter o país qualidades e potencialidades". No entanto, a população formada por negros, indígenas e os mestiços foram preteridas da valorização que nossa geografia recebeu.

Essa sistematização de conteúdos oferecida aos professores e alunos "Não só sintetiza os conteúdos, como refletem tendências de como a elite intelectual pensa que a educação deve ser conduzida no processo escolar, bem como o tipo de sociedade por ela almejada" (COSTA, 2007,p. 28). A mesma autora esclarece que, assim, exerce funções como de "instrumento base de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de condutor ideológico".

Em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, fora criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) objetivando distribuir gratuitamente os livros didáticos para a rede pública de ensino fundamental, alunos e professores (CRUZ, 2009). Embora na década de 90 a proposta garantisse aos professores a autonomia na escolha dos livros que seriam utilizados em sala de aula, é a partir de 96 que uma comissão de avaliação

pedagógica é formada com vistas a impedir que em seu acervo constassem conteúdos preconceituosos ou conceitos equivocados.

Tal preocupação é reflexo de anos de luta dos movimentos sociais negros em prol da construção de uma sociedade mais justa, a começar pela educação. Nesta luta secular, o povo negro identificou problemas que eram de relações raciais, mas, também, de instrumentalizações discriminatórias como o livro didático.

As motivações que o levaram a ser objeto de estudos de pesquisadores negros e brancos são inúmeras, a começar pelo fato de que, diante de tamanha importância social, os ideários depositados neste, antes e hoje, devem revelar à que sociedade se propõe a falar e formar, destacar ou invisibilizar. A partir dos resultados que revelaram-se norteadores dessa política discriminatória, este mesmo livro didático deverá corrigir os erros históricos que subjetivou a participação do povo africano e seus descendentes na construção da sociedade brasileira.

Tal correção está ligada a medidas de forças jurídicas exercidas pela pressão social de pesquisadores e movimento negro que culminou na implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

Se há uma proposta de mudança no que se dizia em relação à história e cultura do povo negro, pode-se pensar que o fato de ser, ainda, um movimento lento, é devido a formação inicial docente. Estes, em sua formação, eram norteados por currículos recheados de conteúdos errôneos sobre a África e seus descendentes, orientados por formadores que detinham os mesmos conceitos, reflexos da sociedade que acreditava piamente na democracia racial brasileira. Porém, entendemos que este processo ocorre neste ritmo devido as demais instrumentalizações pedagógicas que ainda são produzidas por profissionais variados que tiveram a mesma formação deficitária e racista. Portanto, materiais racistas não deixam de ser produzidos, nem mesmo quando este é um livro didático que passa por um processo de avaliação de uma comissão pedagógica.

Livro didático de Geografia e as produções acadêmicas

A observação a partir de pesquisas sobre a forma como os textos verbais e não verbais contemplam o negro datam da década de 50. Na Geografia a forma como os discursos projetam o negro nestes espaços geográficos, as perspectivas e olhares sobre a contribuição do continente africano ao Brasil, é recente e ainda incipiente.

Para os pesquisadores de relações raciais e geografia, ainda é necessário buscar conhecer o papel, a identidade desse outro negro, aquele não subjugado e desenhado por uma perspectiva das teorias raciais no espaço geográfico brasileiro, seja nos livros didáticos ou em outros recursos utilizados no âmbito escolar. É preciso também, uma produção séria sobre o continente africano em sua ampla complexidade.

Por sua vez, Cirqueira e Correa (2012) quantificam e sistematizam as produções acadêmicas entre 2000 e 2011. Para os autores, apesar deste crescimento na produção de trabalho, esta temática ainda é pouco explorada frente ao número de programas de pós-graduação em Geografia no país.

De acordo com as produções, ao todo cinquenta e quatro (54) trabalhos, sendo dissertações (41) e teses (13), os autores dividiram esta temática em quatro tendências na abordagem geográfica:"espaços e relações étnico-raciais" (17), "identidades e territorialidades negras" (19), "geopolítica dos países africanos (10) e "territórios e manifestações culturais religiosas" (08). Desses trabalhos, a maior parte foi desenvolvida por uma abordagem sociológica da espacialidade que constitui as relações étnico-raciais no Brasil ou a forma como as categorias geográficas podem ser utilizadas para o entendimento desse assunto.

Na apresentação dos dados fornecidos pelos autores, é interessante observar que a maioria das produções foram realizadas na região sudeste, fato que se justifica pela maior oferta de programas de pós-graduações e estas serem mais antigas. Para os autores, tais programas atraem pesquisadores de várias partes do Brasil e os mesmos encontram espaço onde há multiplicidade de temáticas, mas alertam que isso "não representa uma aceitação dessa temática na geografia, se pensarmos que ela ainda ocupa pouco espaço na produção em escala nacional" (CIRQUEIRA e CORREA, 2012, p.6).

Nas regiões Sul e Norte foram identificados o menor número de pesquisas. Os autores chamam atenção para que haja problematização desse fato na região sul, mesmo que os programas sejam recentes, este é, nacionalmente, o segundo maior polo de pós-graduação na área, ao contrário da região norte que não tem tradição e os programas terem sido recentemente constituídos ali. Para os autores é necessário que esta população negra seja visibilizada e as práticas racistas que foram legitimadas e perpetuadas pelos processos de produção de conhecimento científico sejam combatidas.

Curioso é que os autores consideram significativa a quantidade de vinte (20) trabalhos produzidos pela região Nordeste e Centro-oeste se observado o total de produções unindo todas as regiões. Ora, são quinze (15) os programas de pós-graduação nestas regiões, a proporção nos é clara, é mínima. Considerando a história da população afrodescendente na composição destas regiões, a temática deveria ser amplamente abarcada e estes povos tratados em sua complexidade e para isso, os números apresentados tornam-se insuficiente.

Cronologicamente, a produção de trabalhos antes de 2000 é menor, o debate em torno da questão étnico-racial sob o viés da Geografia vem com a virada do século, entre 2005 e 2011 foram produzidas trinta e duas (32) pesquisas. Tal fato é atribuído ao aumento da oferta de programas no país e a disposição de trabalhos acerca da temática.

Educação das Relações Étnico-raciais

Durante as primeiras aulas, enquanto a professora expunha os objetivos da disciplina e após, quando os incitava sobre questões cotidianas vividas pela população negra, ficou evidenciado que nenhum dos dezoito (18) estudantes que iniciaram a disciplina tinha conhecimento das teorias raciais e ideais eugênicos. Isto os provocou sobremaneira em suas convicções sobre um racismo quase inexistente no Brasil e as causas do mesmo ainda no século XXI. Para a turma, a ideia de que no Brasil um projeto de nação fora pensado e que neste, negros, amarelos e indígenas estariam fora, pois se pensava no branqueamento a partir do desaparecimento destes, pouco ou nada refletiam no ambiente escolar nos dias atuais.

É curioso notar que esta produção de artigos passa pela aceitação da disciplina. As primeiras indagações vinham acompanhadas de um franzir de cenhos e titubeantes

"Professora... Será que..." para, então, começarem a relativizar a geografia, o homem e as relações.

Durante o desenvolvimento das aulas os alunos foram apresentados a teóricos como Skidmore (2012) e Stepan (2005) para que compreendessem a influência das ideologias raciais no imaginário social brasileiro, suas implicações e consequências no cotidiano social. Assim, começaram a compreender os mecanismos, que, historicamente, integraram os processos de incorporação das teorias raciais pela sociedade brasileira.

Tais indagações ou, por vezes, indignações foram sendo discutidas em aulas que envolveram atividades como: leituras programadas, seminários, participação nas discussões em sala de aula de modo individual ou coletiva, produções textuais expostas oralmente ou escritas e, por fim, o desenvolvimento de atividades de pesquisa (bibliográfica e documental) e exposição dos resultados. Esta última atividade é a proposta a ser descrita neste trabalho.

A mudança na postura dos alunos torna-se visível quanto à aceitação da disciplina ao começarem a entender questões relacionadas à alteridade e compreendendo o processo sócio-histórico de construção das diferenças como fundamento de desigualdades; apropriar-se dialeticamente e compreender os conceitos de como racismo, preconceito, discriminação racial; classificação da população brasileira. Esta última, de forma surpreendente, completamente desconhecida e problematizada por estudantes de um curso de geografia.

O livro didático de Geografia PNLD (2011-2016)

A produção de conhecimento dessa turma fora uma pesquisa individual sobre relações raciais nos livros didáticos através de um levantamento aprofundado do conteúdo encontrado no material analisado, sendo que esta análise esteve fundamentada nos textos teóricos estudados no decorrer da disciplina.

A proposta metodológica permitia aos alunos a escolha de um livro, não repetido, ou uma coletânea com até quatro unidades utilizadas em escola (PNLD 2011 até 2016) no ensino fundamental ou ensino médio. No entanto, a opção dos alunos foi por apenas um livro e, todos, optaram pelo ensino fundamental do 6° ao 9° ano.

Os livros foram antecipadamente trazidos para a sala de aula e passou por um processo que envolvia: levantamento dos textos verbais e não verbais contidos nos livros, quantificar todos os textos verbais; através da leitura verificar se neles encontrariam elementos que possibilitasse identificar pessoas e povos segundo a cor/origem geográfica e Favorecessem ao estudante apreender continentes, países e povos sob perspectiva hierarquizada.

Sobre a análise de textos não verbais os alunos: Fizeram levantamento dos textos não verbais ou mistos que continham representação de pessoas, quantificaram esses textos, observaram, segundo os critérios do IBGE, quantas representações de pessoas podem ser classificadas em conformidade com esses critérios: branco, preto, pardo, amarelo, indígena e observaram, conforme a classificação e critérios de cor do IBGE, as circunstâncias nas quais essas representações de pessoas aparecem.

De acordo com este levantamento, numa sala de dezoito (18) alunos o total de artigos produzidos foi de dezessete artigos (17), um dos alunos trancou a disciplina e não entregou a produção. A análise de treze (13) artigos considerou apenas textos não-verbais, três (3) textos verbais e não-verbais, um (1) atividades e respostas apresentadas pelo autor do livro.

As análises envolveram imagens coletivas e individuais. Nas observações sobre a representatividade em números de pessoas todos autores apontam uma quantidade maior de pessoas brancas nas imagens e, conforme o livro, pardos e negros apresentaram-se com números gritantes de diferença. Ora negros estavam em maior número, ora em menor número com relação aos pardos. Já a representatividade indígena mostra-se muito inferior em relação a pardos e negros e maior que a representatividade de amarelos.

Num total de 84 imagens, Reis (2014) identificou em sua análise quarenta e sete (47) brancos, vinte (20) negros, cinco (5) pardos, sete (7) amarelos e cinco (5) indígenas. Na análise qualitativa a autora procurou verificar a forma como pretos e brancos são retratados nessas imagens dos livros e identificou que estes estavam sozinhos, a ausência de família negras exercendo a mesma atividade que famílias branca, ex: lazer e compras.

Quanto à representação, a autora alerta para a situação de negatividade em que o negro é encontrado "*Criança* negra com um prato de comida comendo com a mão. Negros em filas de desemprego, *crianças* negras trabalhando, pedindo esmola e outra

sendo escravizada" (REIS, 2014, p.6). Em todas essas aparições, observa que faltam-lhes sorriso, as expressões são de dureza e tristeza no rosto e sem momentos de lazer.

Guimarães (2014) também fez sua análise quantificando e depois qualificando as imagens encontradas. Em um universo de 47 imagens onde foram identificadas 216 pessoas, quantificou: cento e doze (112) brancos, quarenta e quatro (44) pretos, trinta e nove (39) pardos, vinte e um (21) amarelos e nenhum índio Para este autor, o fato dessa representatividade de 52% das pessoas serem brancas denuncia a intenção de colocar brancos como superiores aos demais.

O autor coloca que, analisando as atividades exercidas pelas pessoas pretas no livro, tais representações não deterioram a imagem do negro. Em seguida, apresenta-nos:

> Ao analisar como são representadas as pessoas de cor preta no livro, entende-se que a maioria, (46%) é mostrado apenas o rosto e em momentos tristes como, situaçao de pobreza e miséria, 28% das pessoas pretas aparecem estudando, 26% trabalhando (trabalho escravo ou demao de obra pesada). (GUIMARÃES, 2012, p.12)

Ao expôr tais dados, fica claro que a situação que referencia o negro pode estar em detalhes mínimos que podem passar despercebido pelos professores.

Para Aguiar (2014) que propôs-se a análise das atividades e respostas apontadas pelo autor do livro, ficou evidente que a postura do autor, somada a atitude do professor que não faz uma leitura crítica deste marterial pedagógico, o livro torna-se uma arma fatal na reprodução equivocada de conteúdos. Sem problematização, o fazer docente corre o risco de aumentar ou gerar mais preconceito e discriminação "O livro analisado traz em seu conteúdo abordagem positivista os autores praticam a imparcialidade consciente, quando enxerga o problema e não problematiza as questões" (AGUIAR, 2014, p. 1).

O autor exemplifica essa não problematização ao analisar atividades como:

> Por que é muito grande a presença de genes femininos indígenas em nossa população?

> Resposta do livro: Os portugueses que aqui chegavam deixavam suas famílias em Portugal e acabavam se unindo a índias viúvas ou órfãs. Isso aconteceu ao longo de vários séculos, dessa forma, as características genéticas indígenas femininas estão presentes em nossa população.

Para o autor, é preciso lembrar que essa união não ocorrera desta forma pacífica, é preciso lembrar-se das formas maquiavélicas de aproximação do dominador europeu para com o outro, seja o indígena ou o africano.

Em outro momento, "Vamos ver se você entendeu" Aguiar (2014) chama atenção para outra questão que deveria ser respondida individualmente pelo aluno:

> 1) Explique a idéia central contida no ultima frase do texto que você acabou de ler:
> "Passados mais de 130 anos desde que a escravidão acabou a sociedade brasileira ainda tem uma dívida histórica com os afrodescendentes".
> Resposta do livro: muitos afrodescendentes ainda aguardam reparação pelo crime hediondo cometido contra seus antepassados. A escravidão deixou marcas nessa população, que ainda enfrenta o preconceito – embora seja descendente dos principais responsáveis pela construção de grande parte do espaço geográfico brasileiro.

Para o autor a resposta está voltada para o domínio quando fala da contribuição na construção de grande parte do espaço geográfico brasileiro, mas não colocam em evidência as teorias raciais que são responsáveis pelas marcas racistas presentes na sociedade. Insiste que esta "dívida" deveria ser mais explorada e relativizada com as ações por parte do estado, com as políticas públicas, pois não se trata de materialismo, mas de dominação racista sobre o pensamento brasileiro. Ainda, o autor insiste que esta resposta pode, na formação escolar, ajudar a gerar o estigma de inferioridade de um grupo racial que, ao contrário, não poderia ser estimulado.

Penha (2014) trouxe em seus resultados que, das imagens com pessoas identificadas, as coletivas de pretos e mistas estão em maior evidência no livro didático

do que as outras cores. No entanto, algumas destas imagens "relacionadas ao texto principal ou complementar, fazem referência ao negro e ao índio como bucólico sem espaço na cidade, ou que não exercem sua cidadania, ou seja, não sendo considerados como cidadãos". Para análise, destacou a imagem que traz:

> "O exercício da cidadania começa em nossa casa onde assumimos pequenas tarefas [...] A partir do momento em que compreendemos o quão importante é a nossa participação, a nossa responsabilidade vai aumentando e se torna vital para que o equilíbrio ecológico do nosso planeta seja mantido. (ANTUNES, 2012 *appud*, PENHA, 2014, p. 19)"

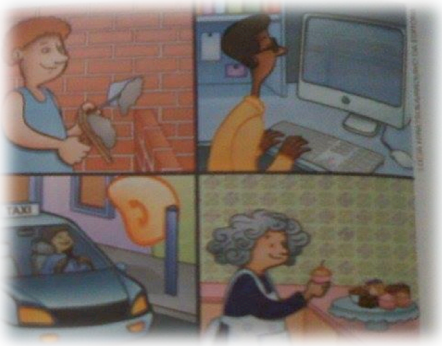


A fotografia e a referência textual acabam por relacionar falta de cidadania a periferia. Para a autora o livro insinua que "a poluição das águas e o ambiente periférico corresponde às pessoas que não costumam exercer a sua cidadania, em geral pobres negros" (PENHA, 2014, p.19) quando cidadania deveria ser abordada num contextualização ampla em que políticas públicas e espaço geográfico sejam problematizados. Esta forma de tratar uma realidade que é complexa induz a formação de um pensamento negativo das periferias e daqueles que nelas habitam.

De tais produções acerca de textos-não verbais, apenas um livro que fora analisado por Conceição (2014) traz uma equidade entre brancos e pretos nas imagens, sendo 19 brancos e 19 pretos. Para a autora este é um ponto positivo, visto que as atividades exercidas, também, são igualitárias e não pejorativas. No entanto, observamos outros dados quantitativos trazidos pela autora como: das 14 ilustrações

analisadas, dois (2) eram pardos, um (1) indígena e três (3) amarelos. Tais apontamentos nos levantam questões relacionadas às outras representatividades, bem como, nos indagamos sobre a formação de famílias negras ao relacionarmos as imagens abaixo com as análises dos demais autores.





Dauar (2014), Reis (2014) e Mamedes (2014), considerando textos verbais, pesquisaram como é a abordagem do livro acerca dos continentes europeu e africano, procurando identificar, também, o que o livro didático está ensinando sobre o continente africano aos alunos. As três autoras fizeram observações parecidas sobre a quantidade mínima de capítulos dedicados ao continente africano e o posicionamento das unidades entre as últimas do livro, bem como, a constatação de que há uma abordagem discriminatória ou, no mínimo, insuficiente do continente africano, mesmo que falem o minimamente sobre a diversidade étnica e cultural deste.

Identificaram tal qual Dauar (2014) que ao tratar a realidade socioeconômica na Europa e na África, o autor mostra-se tendencioso, colocando o continente africano em situação de desvantagem. O primeiro é apresentado como o berço da revolução industrial, formado por alguns dos países mais desenvolvidos do mundo com IDH alto, aquele que abriga a sede de várias multinacionais e os grandes centros universitários. Por sua vez, ao apresentar o segundo, a África, o livro inicia destacando o subdesenvolvimento, a pobreza que dos países africanos, a alta taxa de mortalidade infantil e IDH baixo. O livro segue discorrendo sobre a exclusão de alguns países do mercado mundial, a presença constante de ajudas humanitárias que reforçaria a dependência em relação aos países desenvolvidos e o fato de 70 mil africanos subsaarianos saírem de seus países para estudar fora e não retornarem à África. Para autora os índices apontados no livro indicam uma continente que tem a maior parte da população vivendo em condições precárias.

A maioria das pesquisas que se propuseram a compreender a imagem do negro nos livros didáticos trazem dados que apontam para a invisibilidade do negro. Para os autores, uma vez que a população brasileira corresponde a 50,7% da população brasileira, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, estranha-se que quantitativamente apareçam em menor número, em situações negativas, de desvantagem ou pejorativa.

Verificou-se que os autores preocupam-se com um ensino crítico da Geografia e que este passa, também, pela inserção de conteúdos que descrevam a África através de um olhar não eurocêntrico, que novas concepções sobre este continente e seus descendentes brasileiros sejam disseminadas por este instrumento pedagógico.

Breves considerações

De todas as leituras feitas para a realização desta pesquisa, observamos que, se por um lado, as avaliações da Lei 10.639/03 têm apontado a formação inicial como problemática, também, a produção de materiais antiracistas são necessárias para a garantia de que as constatações desses autores, futuros professores, sejam eliminadas do espaço escolar.

A disciplina "*Educação das Relações Étnico-raciais"* vem mexer nessa estrutura acadêmica deficitária que ainda ensaia a implementação da Lei 10.639/03. Quando os estudantes de licenciatura, em sua formação inicial, são colocados nesta situação de aprendizagem que, de fato, auxilia o desenvolvimento de suas concepções por meio do incentivo de uma pesquisa científica séria como a produção de um artigo, nesta condição de: buscar apoio teórico e metodológico, considerar objetos de pesquisa que estão e estarão presentes em seu cotidiano, por exemplo, é notório que este fora impulsionado à criatividade e à criticidade, isto lhes confere a autonomia almejada pela academia e a sociedade.

A análise do livro didático nos permite compreender a colaboração da atividade de pesquisa científica para o ensino-aprendizagem e a futura atuação profissional dos estudantes de licenciatura. Como futuros docentes, desenvolveu-se, no âmbito da disciplina, a possibilidade de ativarem estratégias pedagógicas que possibilitem atuar no desenvolvimento de conteúdos específicos da disciplina Geografia em consonâncias às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Referências bibliográficas

AGUIAR , Natanael Muniz de. ANALISE DO LIVRO DIDATICO **GEOGRAFIA: Estudos para a compreensão dos espaços, James & Mendes.** Cuiabá, **2014.**

COSTA, Candida Soares da. **O negro no livro didático da língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** Cuiabá**: Edo, 2007.**

CONCEIÇÃO, Marcielly Lima. **Educação das relações Étnico-raciais :Analise do livro didático.** Cuiabá, 2014.

DAUAR, Cláudia Maria Bernardes. **LIVRO DIDÁTICO: um atento e novo olhar na direção das relações raciais.** Cuiabá, **2014.**

GUIMARÃES, Anderson de Souza. **PERSPECTIVA RACIAL EM LIVRO DIDATICO.** Cuiabá, **2014.**

MAMEDES, Juliete de Moraes. **ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO: ABORDAGEM ÉTNICA RACIAL. Cuiabá, 2014.**

PENHA, Andréa dos Santos. COMO É REPRESENTADO O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 6º ANO. Cuiabá, 2014.

REIS, Selma Glauce dos. **ANALISE DO LIVRO DIDÁTICO COM O CONTEÚDO: CONTÍNENTE AFRICANO**. Cuiabá, **2014.**

SANTOS, Clézio dos. **O ensino de Geografia e a Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.** Tear: Revista de Educação e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, **2014.**

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930)** (1a ed.). Companhia das Letras, **2012.**

STEPAN, Nancy L. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina.** Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, **2005.**

ESTRATÉGIAS DE ENSINO APÓS A LEI 10.639/03 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Erotildes Pereira Leite
erotildespleite@hotmail.com

Malsete Arestides Santana
malsete@ibest.com.br

Carmen Cinira Siqueira Leite
ciniraleite@yahoo.com.br

Agência financiadora: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME)

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa apresentada como trabalho monográfico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu à distância em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, onde se objetiva a proporcionar uma reflexão teórica sobre os desafios de educar para as relações étnico-raciais. Este trabalho apresenta um pequeno contexto da construção da ideologia racista, para subsidiar uma reflexão critica e o posicionamento da inserção da lei nº 10.639 de 9 de abril de 2003, no currículo escolar como um marco positivo no combate à desigualdade racial alicerçado por estratégias de ensino que colaboram para uma educação cidadã, verdadeiramente inclusiva e antirracista. Desenvolver estratégias que vise uma educação antirracista prisma pelo respeito à diferença, à diversidade. Ela não pode isentar-se do compromisso com os mais necessitados e fragilizados por um sistema desumano e preconceituoso. Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afrodescendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares. Este trabalho foi realizado a partir da metodologia qualitativa com base em pesquisas bibliográficas e de algumas observações de praticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental em duas instituições de ensino, sendo uma escola privada e outra municipal.

Palavras chaves: Preconceito, Lei 10.639/03, Educação antirracista

O tema para essa pesquisa do trabalho monográfico surgiu quando, no começo do Curso de Especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, certas indagações promovidas nos encontros presenciais me fizeram analisar o quanto a minha prática pedagógica necessitava ser repensada. E essa inquietação

reforçou ainda mais no estudo do fascículo cujo tema é "Cotidiano escolar e Estratégias pedagógica de combate à discriminação racial", onde os estudos apresentaram proposta de trabalho voltada para a eliminação de qualquer tipo de discriminação por parte de educadores e educandos nos espaços escolares, isso me fez ter certeza da escolha do tema da pesquisa.

Sou professora e constantemente dentro do espaço escolar observo que o racismo e o preconceito sempre se mostraram presentes com isso surge a inquietação: no que direciona a Lei nº 10.639/03, para o âmbito escolar? Como combater a discriminação racial dentro do espaço escolar? Quais sugestões de estratégias para uma educação antirracista? O objetivo da pesquisa é buscar analisar estratégias de ensino que visem combater o racismo e o preconceito em sala de aula.

Este trabalho está composto em quatro capítulos onde as abordagens evidenciam que vivemos em uma sociedade preconceituosa que pratica discriminação e atos de racismo e esses atos na educação também se refletem. O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. É imprescindível, portanto reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar fomentando uma educação antirracista. Diante desse contexto o presente trabalho está fundamentado em abordagens sobre estratégias e política de combate a discriminação racial, com os autores Carlos Hasenbalg (1979), Kabengele Munanga (1998), Nilma Lino Gomes (2001), Paulo Freire (1987), Manoel de Almeida Cruz (1989) e Luiz Alberto Gonçalvez (1998), que defendem e que já realizaram pesquisa dentro desse aspecto. É preciso repensar no currículo e nas modalidades de ensino que possa combater essas relações negativas de preconceito e racismo no âmbito escolar. Uma educação antirracista prima pelo respeito à diferença, à diversidade. Ela não pode isentar-se do compromisso com os mais necessitados e fragilizados por um sistema desumano e preconceituoso. Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afrodescendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares.

Embora reconheçamos a diversidade do nosso país, fazemos parte de uma sociedade que, de verdade, não conhece o Brasil de fato, pois sempre que tentamos

definir os povos que fazem parte do território brasileiro nos utilizamos de estereótipos que descaracterizam a cultura dos mesmos.

Pretendo se aqui, discutir como a discriminação e preconceito ocorrem em situações cotidianas na escola com o grupo do Ensino Fundamental, este espaço é considerado por Oliveira (1999, p. 58);

> “ a escola é lugar privilegiado, que tem por função oferecer a todo e qualquer brasileiro oportunidade de incorporar os conteúdos mínimos que lhes garantam usufruir de seus direitos de cidadão. É no espaço escolar “que a criança tem oportunidade de vivenciar situações de respeito e convivência solidária com os diferentes”.

Nesse ambiente, as mensagens racistas vão desde os materiais didáticos, paradidáticos e rituais pedagógicos, perpassando pela prática do professor.

Numa visão crítica, podemos afirmar que as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais.

A educação torna-se fundamental na construção de uma nova postura frente às questões de discriminação e preconceito, necessitando instrumentalizar seu corpo docente para fornecer informações mais precisas de toda essa trajetória, capazes de abordar conteúdos que permitem a reflexão sobre a diversidade cultural como possibilidade de ampliar os conhecimentos e conscientizar a todos da responsabilidade social de cidadão como autor da história de nosso país e agente de transformação. O fato de não conhecer o país, não entender a sua história e todos os problemas vividos aqui, ao longo da colonização, nos aponta que sempre tivemos muito receio de lidar com este tema publicamente e é por isso que muitos professores se mostram, hoje com dificuldades de lidar com temáticas como o racismo em sala de aula. Contudo, práticas racistas existem diariamente nas escolas. Consciente ou não, alunos, professores, funcionários se vêem em situações preconceituosas.

Diante de estudo sobre a Educação das Relações étnico-Raciais no Brasil, é apresentável que desde o começo do século XX, a postura dos nossos

governantes sempre foi de rejeitar o tema das desigualdades raciais, já que estes levantamentos são considerados específicos, típicos de minorias, irrelevantes se comparados com temas mais gerais. Nessa argumentação, deixar em um plano secundário o estudo das desigualdades étnicas no Brasil acaba servindo como um elemento que esconde a efetiva dinâmica social dos olhos dos estudiosos e formuladores de políticas públicas.

As evidências empíricas de desigualdade no campo educacional dão lugar de destaque para uma análise conjuntural sobre o que tem sido considerado reforço dessas condições desfavoráveis para os não-brancos do Brasil.

Com tudo, já é possível ver algumas questões a serem refletidas e em transformação. Algum ganho já se vê diante de várias lutas, como a Lei nº 10.639/03. Esta determina que se deve incluir no âmbito de todo o currículo oficial da rede de ensino, a abordagem do estudo da História da África e dos africanos, a cultura negra brasileira, a importância dos negros na formação da sociedade brasileira, a luta do povo negro no Brasil e o papel fundamental que os negros desempenharam e desempenham nas áreas econômica, social e política. Os conteúdos ministrados, concernentes à História e Cultura Afrobrasileira, devem contemplar todo o currículo escolar, especificamente as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Entendemos que, apesar de a Lei citar apenas essas disciplinas, outras da área das Ciências Humanas e Sociais, como Filosofia, Sociologia e Antropologia, trazem contribuições importantes na discussão sobre a origem do racismo, do preconceito racial, da história do povo negro, bem como da participação dos negros na construção da sociedade brasileira.

Essa lei é um importante marco no reconhecimento da questão do combate ao racismo na agenda brasileira para a redução das desigualdades, promovendo no sistema escolar a valorização das matrizes culturais que fazem a diversidade existente em nosso país. Reconhecimento, nesse sentido, envolve justiça e equidade nos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, assim como a valorização da diversidade daquilo que diferencia os negros de outros grupos que formam nossa sociedade.

Temos consciência que isso não é tudo, mas evidencia um grande passo para Após a aprovação dessa lei, percebe que tímidas iniciativas foram surgindo por parte de secretarias, educadores, gestores e sociedade civil. O desafio ainda continua sendo o de colocar essa Lei em prática, de maneira eficaz e adequada, na vida e no cotidiano

das escolas brasileiras. Esse aparato legal aponta para a necessidade de discutir e reconhecer a história do povo negro, o papel imprescindível que ela desempenha e valores civilizatórios que os negros trazem na cultura, na dança, na literatura, na poesia na música, na culinária e na política.

Sabemos que a implementação da Lei nº 10.639/03 na escola ainda é lenta, não podemos arrefecer, ainda há muito o que fazer e o investimento precisa ir além da formação dos professores. Como argumenta Müller (2010) "uma das dificuldades para a verdadeira efetivação da lei está na crença do pensamento brasileiro no mito da democracia racial e a resistência cultural de tirar o negro, mesmo que de forma simbólica, do seu lugar".

Percebe se, assim, que o trabalho envolvendo as questões raciais tem de ser uma tarefa constante, para só assim conseguirmos minar os argumentos contrários à efetivação da lei. Observamos que não é fácil reverter um imaginário consolidado há tantos anos, mas essa dificuldade deve ser um estímulo para que se continue o debate sobre essa questão. Acreditamos também que deve ser ponto de pauta das reuniões pedagógicas e formação continuada, assim como em reuniões com pais dos educandos. Enfim, é um problema do professor, coordenador, orientador educacional, diretor e todos os que fazem parte da escola. A ausência do debate sinaliza um problema inexistente, contudo o racismo existe e é uma realidade que precisa ser mudada.

Uma das estratégias para desconstruir e combater ideias preconceituosas no ambiente escolar é não fechar os olhos, a boca e os ouvidos para as situações e circunstâncias em que elas ocorrem, e sim se posicionando com conhecimento e compromisso com a mudança de mentalidade.

Para uma pedagogia antirracista é fundamental, nesse novo sistema, que a escola tenha consciência de seu papel como uma organização multicultural. Canen & Canen (2005) consideram organizações multiculturais aquelas organizações que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural. Na escola, podemos dizer que esta diversidade diz respeito não só aos sujeitos que aí trabalham (professores e funcionários), com suas diferenças de raça, gênero, classe social e outras características, mas também à diversidade cultural dos que a ela acorrem (pais e alunos), em constante movimento de hibridização com a identidade institucional da escola, identificada em seu projeto político-pedagógico, em seu clima institucional e nas especificidades do meio em que está inserida. Percebe-se a importância de se ter uma administração escolar

também multicultural, através da qual possam ser criadas estratégias organizacionais que busquem a valorização da diversidade cultural e a sensibilização para as suas vantagens, bem como indicar caminhos para se lidar com a mesma, no cotidiano escolar. Dessa forma, o trabalho para a construção e reconstrução das identidades culturais, dentre as quais a identidade negra é emblemática, passa, como argumentamos, por um olhar renovado sobre a escola, entendendo-a não só a partir de seus currículos, mas de suas práticas de combate ao racismo.

Referências

AIZA, Maria Aparecida de Souza. **Moradores da rua "C":** Jovens negros excluídos da escola- (coleção educação e relações raciais 11) EdUFMT,2007.

ALEXANDRE, Ivone J. **Relações raciais**: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola publica. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

ALMEIDA, Célia Maria. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In. FERREIRA, Sueli. (Org). O ensino das artes no Brasil. São Paulo: Papirus, 2009.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____. **Construindo a Democracia Racial**. Presidência da República. Brasília, DF, 1998.

_____.**Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais.** São Paulo: Unesp, 2002.

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro uma identidade em construção – dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CANEN, A.; CANEN, A.G. **Rompendo Fronteiras Curriculares**: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.40-49, Jul/Dez 14 2005, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b.

Disponível em: semfronteiras.org. Acesso em: 30 de outubro de 2006.

CAVALLEIRO, E. "**Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**". In: Cavalleiro (org) *Racismo e anti-racismo na educação.* São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, J. F. "**Da cor ao corpo a violência do racismo**" In: *Violência e Psicanálise.* Rio de Janeiro: Graal, 2004

CRUZ, M. de A. **Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica**. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

FERNANDES, Florestan. ***A Integração do Negro na Sociedade de Classes***, Vol. 2. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONTOURA, Maria Conceição (1997). A Exclusão da Cultura Afrobrasileira dos Currículos Escolares: uma questão de desconhecimento histórico? Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001, p.137 – 150.

GONÇALVES, Luiz Alberto, SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida C. **A Constituinte Escolar**: Estratégia Petista para Construção do Plano Municipal de Educação. Campo Grande MS, 2005. Mimeografado.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral:** O uso de jogos (cap.9). 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

IANNI, Octavio. ***Escravidão e Racismo***. São Paulo:HUCITEC, 1978.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental**.** Brasília: IPEA, 2002.

MONTEIRO, Ednar. et. al. **Cotidiano escolar e estratégicas pedagógicas de combate**

à discriminação racial. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Professoras negras na Primeira República**. In: OLIVEIRA, Iolanda de et al. (coord.). **Relações raciais e educação:** alguns determinantes**.** Niterói: Intertexto, 1999. p.21-68.

MUNANGA, Kabengele (org.), **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EdUSP, 1998.

MUNANGA, K. (2000), **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**, Cadernos PENESB, n. 5, pp. 15 – 34.

MUNANGA, Kabengele (org). In **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 97-111.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org) **– SANKOFA, Resgate da Cultura Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

NOGUEIRA, J.C. **Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular** – Série Pensando o Negro em Educação. Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002.

_____Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, I., **Educação e População Negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar**, Cadernos PENESB, n. 6, pp. 179 – 208. Niterói: EdUFF, 2006, pp. 179 – 2008.

PASSOS, Joana Célia. **Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo um Pedagogia Multirracial e Popular**. In: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Florianópolis: Atilènde (Núcleo de Estudos Negros), 2002. p. 19-44.

PENA, Sérgio D. J. Humanidade sem raças? Série 21. In: **Publifolha.** Disponível em: http://www1. folha.uol.com.br/folha/

PINTO, Regina Pahim. **A Educação do Negro**: Uma Revisão da Bibliografia.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Número Especial: 63, nov. 1987.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti–racismo na escola**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p.161-178.

ROMÃO, Jeruse (org.). ***História da Educação do Negro e outras histórias***. Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

OSEMBERG, F. "Raça e educação inicial".In: *Cadernos de Pesquisa*,Fundação Carlos Chagas, n. 77 maio de 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Marcos Ferreira. **Ancestralidade e convivência no processo identitário**: a dor do espinho e a arte da paixão entre karabé e kiriku. In. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília:MEC/SECAD, 2005. p. 205-229. (Coleção para Todos).

SEYFERTH, Giralda. "**A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**"; in: Anuário Antropológico/93, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

SOUSA. Andréia Lisboa de. **A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira**. In. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília:MEC/ SECAD, 2005. p. 185-203. (Coleção para Todos).

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Relações raciais na sociedade brasileira**. 2. ed. revista e ampliada/ Maria Lúcia Rodrigues Mulher (org.). Cuiabá: UAB/ EdUFMT, 2010.

TELLES Edward. **Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica**, Editora Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2003.

EJA, ONDE SE APRENDE A VIVER E CONVIVER

Valtrícia Lucelita Frozi
(Professora da Educação Básica)
val.frozi@gmail.com

Thielle Moura Alcalde
(Professora da Educação Básica)
thiellealcalde@hotmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente estudo foi motivado pela preocupação das pesquisadoras, duas professoras da Educação Básica EJA, em conhecer melhor quem é o aluno dessa modalidade que se encontra em suas salas de aula diariamente após um dia de trabalho. Delineou-se, dessa forma, um pequeno perfil do aluno considerando elementos como idade, sexo, condições socioeconômicas, trabalhistas e alguma atenção ao viés racial. Utilizou-se de questionários com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados que foram respondidos voluntariamente pelos discentes do segundo ano do segundo segmento da EJA, da Escola estadual Jose Leite de Moraes, em Várzea Grande/MT.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, trabalho, cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida. Trata-se de uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio.

Desde o Brasil Colônia a Educação de jovens e adultos aparece na história da Educação com os mais variados objetivos. No entanto, a partir da Constituição de 1934 estabelece-se a criação de um Plano Nacional de Educação que menciona a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

No Brasil, a história da EJA possui relação estreita com as ideias defendidas por Paulo Freire. O Sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 60, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo País, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular. Sucessivamente, mais especificamente com a lei 5.692/71, o Ensino Supletivo é implantado, há a regulamentação da educação básica obrigatória e o reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito de cidadania. Na constituição de 1988 aparece a garantia de gratuidade de ensino básico para jovens e adultos.

A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela UNESCO nos anos 1990. A partir de então, surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo supletivo além da mudança de nomenclatura, (EJA), ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

A partir de então os objetivos da educação no país são revistos, cabendo agora à escola a responsabilidade de formar o adulto trabalhador. Recentemente, novas iniciativas, como a EJA e o Proeja, têm surgido a fim de garantir metodologias adequadas aos discentes com esse perfil.

Corrobora com esse pensamento o Conselho Nacional de Educação quando estabelece, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Os fóruns de EJA constituem-se significativos eventos onde são gerados debates e trocas de experiências, importantes na estruturação da EJA e de seus objetivos.

Nunca é demais destacar a concepção ampliada da EJA no sentido de não limitá-la apenas à escolarização, mas também de reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Há, ainda, os exames oficiais de certificação como o ENCCEJA (Ensino Fundamental) e ENEM (Ensino Médio) ofertados pelo Ministério da Educação.

O presente estudo foi motivado pela preocupação das pesquisadoras, duas professoras da Educação Básica EJA, em conhecer melhor quem é o aluno dessa modalidade que se encontra em suas salas de aula diariamente após um dia de trabalho. Delineou-se, dessa forma, um pequeno perfil do aluno do segundo segmento da EJA considerando elementos como idade, sexo, condições socioeconômicas, trabalhistas e alguma atenção ao viés racial. Foram entregues questionários com perguntas abertas e fechadas, respondidos voluntariamente pelos discentes que se dispuseram a contribuir com o estudo em questão.

Constitui-se lócus da pesquisa a Escola Estadual de Educação Básica José Leite de Moraes, localizada à Rua Professora Izabel Pinto, S/N, no bairro Cristo Rei em Várzea Grande – MT, no caso, instituição na qual as pesquisadoras encontram-se efetivamente lotadas.

A Escola surgiu da necessidade de possibilitar aos moradores do Bairro uma educação de qualidade já que se encontra numa localização privilegiada, área central da periferia de Várzea Grande. Sua criação data de 28 de Fevereiro de 1977, conforme decreto nº 898/77, do governo do Estado de Mato Grosso, publicado no Diário Oficial em 03 de março de 1977.

Trata-se de uma instituição de ensino que neste ano comemora seu trigésimo sétimo aniversário. Desde sua fundação, atende nos três turnos, sendo organizada no Ensino Fundamental por Ciclo de Formação Humana. Atende aproximadamente dois mil estudantes distribuídos no Ensino Fundamental (matutino e vespertino), Ensino Médio (matutino, vespertino e noturno) e EJA (Segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio- noturno). Não se constitui num Centro de Educação de Jovens e adultos exclusivamente.

No documento (Projeto Político Pedagógico- PPP) postado no blog da

escola[1], esta organizada de forma adequada e com o propósito de constituir um espaço favorável à plena formação do estudante, tem como propósito promover práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão e a interação do estudante com as demais atividades de natureza Cultural e Artística. Dessa forma pretende nortear a educação dentro dos princípios democráticos dos direitos universais do homem.

Em termos curriculares, a EJA, nessa escola, está organizada da seguinte forma: Segundo segmento do Ensino Fundamental – Anos Finais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas. E o Terceiro segmento, Ensino Médio, com duração de três semestres, com carga horária de 1.200 (mil e duzentas) horas. Na escola, em questão, não existe nenhuma turma do Primeiro segmento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Constituem-se sujeitos desse estudo trinta e três alunos matriculados em quatro turmas do segundo segmento, sendo uma de primeiro ano e as demais do segundo ano. Quanto à faixa etária, dezenove estão entre 16 e 20 anos, seis de 21 a 25 anos, um entre 26 e 30 anos, três entre 31 a 40 anos, dois na faixa etária entre 46 e 50 anos e apenas um estudante acima dos 51 anos de idade. Chama a atenção o fato da maioria dos alunos estarem na faixa etária abaixo dos vinte anos, porém não é um dado novo tampouco exclusivo dessa realidade observada, esse cenário tem chamado a atenção de especialistas da área, conforme ilustra o estudo divulgado pela revista Nova Escola[2]

> A presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental é preocupante: quase 20% dos matriculados têm de 15 a 17 anos. O número de alunos dessa faixa etária na modalidade não tem sofrido grandes variações nos últimos anos, apesar da queda no total de matrículas (28,6%). Dados da Ação Educativa com base nos Censos Escolares indicam que, em 2004, eram 558 mil estudantes e, em 2010, 565 mil. (OLIVEIRA, 2014).

Diante desta realidade inevitavelmente não perguntar: Por que esses

[1] http://escolajoseleite.blogspot.com.br/
[2] Ver mais em http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml

adolescentes estão frequentando a modalidade, em vez de estar na Educação Básica regular? Não são necessárias análises muito profundas para perceber que são vários os motivos. A maioria deles, inclusive, extrapola os muros da escola, enquanto outros têm a ver diretamente com a qualidade da Educação, ou seja, envolvem o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Municipais e Estaduais, gestores e, é claro, os professores que lecionam na modalidade.

Em se tratando desses últimos é importante salientar que é disponibilizada pelo MEC às escolas a Coleção Cadernos de EJA elaborada para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até o nono ano. Ela pode ser utilizada, integralmente ou em parte, em outras situações de ensino, como nas experiências de educação não formal, apesar de seu foco ser o ensino fundamental de jovens e adultos ofertado pelas escolas públicas. A coleção segue as orientações curriculares do CNE, organizando os componentes e conteúdos em torno de eixos temáticos e tem o trabalho como eixo geral integrador desses temas.

A palavra-chave dessa coleção é flexibilidade. Ela é uma verdadeira ferramenta do trabalho pedagógico, pois dá liberdade ao professor para decidir o que quer ou não utilizar, em que ordem, com que finalidade. Essa flexibilidade permite que o professor, ao elaborar seu planejamento, possa inserir textos e atividades livremente enriquecendo seu dia a dia na sala de aula e a organização do processo ensino-aprendizagem.

Ela é parte de um convênio estabelecido, por meio do FNDE, entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Fundação Unitrabalho. Além da coleção impressa, o projeto criou o portal EJA que apresenta e disponibiliza os Cadernos de EJA. Ele tem como objetivo criar um canal de diálogo com os professores da educação de jovens e adultos do país, apoiando o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por eles no cotidiano da escola.

Vinte e três dos discentes que participaram da pesquisa são do sexo masculino. Destes dezenove são de Mato grosso, um de Mato Grosso do Sul, um do Paraná, um de São Paulo e outro de Alagoas. Dez são do sexo feminino. Seis de Mato Grosso, duas do Mato Grosso do Sul, uma de Alagoas e outra não tem nacionalidade brasileira, é paraguaia. Metade das mulheres são mães enquanto apenas cinco homens são pais. De acordo com os critérios do IBGE cinco homens e duas mulheres se autodenominam brancos, três homens e duas mulheres se dizem negros, uma indígena e os demais de auto definem, pardos.

Em relação à atividade remunerada, dezesseis dos discentes do sexo masculino a exercem. Apenas sete não a possuem. Destes, quatro são apenas estudantes, dois não possuem atividade remunerada porque recebem benefício e um deles está desempregado. Dos que trabalham três não possuem emprego fixo no momento, porém realizam atividade remunerada denominada por eles de "bicos" e não conseguem estimar a média da renda familiar. Três estão empregados, porém sem registro formal (renda familiar de um salário mínimo, 1 pessoa e de 2 a 3 salários mínimos 2 pessoas). Os demais além de possuírem emprego, tem também os direitos trabalhistas assegurados pelo registro na carteira de trabalho com renda familiar de um salário mínimo, 6 pessoas, de 2 a 3 salários mínimos, 2 pessoas; 5 salários mínimos, 2 pessoas.

Em relação às mulheres quatro dizem que não trabalham, 2 delas se definem apenas como estudantes, as outras duas apesar de dizer que não trabalham dizem realizar atividade remunerada, embora que em caráter eventual, de costureira e manicure. Das seis que trabalham, uma está desempregada, mas, exerce atividade informal pela qual percebe rendimentos. Das cinco que estão empregadas no momento, apenas duas tem sua carteira de trabalho assinada. As outras, não. Quanto a renda familiar das que trabalham está entre um salário mínimo, 2 pessoas; de dois a três salários mínimos 4 pessoas. Quatro destas recebem o beneficio do Bolsa Família. Para duas das quatro que não trabalham fora a renda familiar é de um salário mínimo, de 2 a 3 salários mínimos para uma delas e de 3 a 4 salários mínimos para a outra.

Em relação à moradia quatorze homens possuem residência própria, assim como cinco mulheres. Oito estudantes homens e cinco estudantes mulheres moram em local alugado e um estudante do sexo masculino diz que mora com um parente, não é residência própria, mas também não paga aluguel.

Em relação às profissões temos as seguintes desempenhadas por estudantes homens: ourives (relojoeiro), eletricista, empacotador, borracheiro, padeiro, ajudante de pedreiro, ajudante de pintor, mecânico, segurança, motorista, gesseiro e operador de empilhadeira. As mulheres são costureira, manicure, babá, organizadora de eventos, vendedora de loja, marceneira e operadora de máquina empilhadeira.

Nos estudos de Guimarães (2014), o tema trabalho tem um lugar especial na EJA e deve ser objeto de preocupação dos professores, das professoras e da escola em relação à cidadania entendida como alicerce dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades. Ao se inserir na escola, os estudantes da EJA, em sua maioria negros e

negras, buscam condições para além do aprender, agir e se transformar, estabelecendo a necessária relação mundo e trabalho.

> Qual é o tipo de trabalho que os alunos da EJA estão sujeitos? Seria aquele que humaniza, ou o repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor? Quais saberes eles carregam? Saberes certamente não escolares, mas saberes. Cabendo-nos conhecer que saberes e habilidades os alunos e alunas desenvolveram em função do seu trabalho e a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos. Quem são esses estudantes? São pessoas que administram sua sobrevivência econômica? Fazem "bico", são autônomos, circulam por diferentes profissões como auxiliares ou ajudantes de pintura, construção, serviços domésticos, vendedores ambulantes? Por isso, para eles, possuir um certificado escolar ou profissionalizante, não implica, necessariamente, em garantia de trabalho. (GUIMARÃES, 2014, p.12).

Da escola, muito mais que os saberes formalizados, esses estudantes buscam estabelecer relações de amizade e afetividade que seguem para além dos muros escolares. Querem muito mais que o saber sistematizado. Quando perguntados acerca dos fatores que os motivaram a voltar a estudar foram quase que unânimes em dizer, independentemente da faixa etária, etnia, ou sexo que querem repor o tempo perdido, acreditam que a escola os ajudará a ter uma vida melhor, a cursar uma faculdade, conseguir um emprego melhor remunerado, enfim acreditam na Escola enquanto instituição formal. Daí nossa responsabilidade de não desprezar os saberes que trazem e a partir deles ajudá-los a desenvolver habilidades que contribuam para uma atuação mais eficiente nesse universo diversificado e competitivo que é o mundo do trabalho. Afinal de contas,

> Todos os alunos da EJA precisam saber se comunicar de forma competente, com clareza, saber ordenar as ideias e argumentar tanto no falar quanto no escrever; conhecer as diferentes formas de trabalho da nossa sociedade nos dias atuais, o

> trabalho formal e o informal, dominar os caminhos possíveis para a obtenção de empregos, ver, por exemplo como se tornar um microempreendedor, conhecer os espaços gratuitos de formação técnica e outros saberes passíveis de serem aprendidos na escola. Por conseguinte a escola funcionaria, como espaço de conhecimento ligado ao mundo do trabalho. (GUIMARÃES, 2014, p. 13).

Assim, este trabalho permitiu às pesquisadoras a reflexão sobre a adequação do planejamento e da avaliação à Educação de Jovens e Adultos inspiradas em propostas curriculares que têm como base teórica a educação popular entendida como:

> Um tipo de educação que sonhe participar dentro e fora da sala de aula, da criação de pessoas capazes de aprender a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas através das outras, o tipo de sociedade em que vivem. Isso quando cremos que um mundo novo é possível. E sujeitos culturais aprendentes, que sejam capazes de se integrar e participar dos círculos de vida social onde pessoas educadas para o exercício da cidadania produzam o tipo de mundo da vida cotidiana onde devem viver as pessoas cidadãs. (BRANDÃO, 2002, p. 175).

Nos damos conta da diversidade e de sua riqueza para a organização do currículo quando vemos que nas salas de EJA convivem um jovem deficiente, um jovem adulto-trabalhador, adolescentes também trabalhadores, avós, negros, brancos, pardos, homossexuais, todos e todas com um desejo ardente de aprender mais, que têm histórias para contar, não apenas pessoais, mas históricas. Educandos que, apesar das diferenças, apresentam em comum o fato de que de alguma forma pertencem ao grupo social dos que foram excluídos do processo educacional formal, pela própria exclusão dos bens econômicos que ajudaram a construir.

O que os caracteriza, na unidade, é a classe social a que pertencem e ao mesmo tempo a diversidade cultural, étnica, de gênero, de ofício. Diversidade manifestada pela composição de turmas marcadas pelas diferenças, não só pelas idades, dos 15 até quase 80 anos, como pelas origens étnicas, negros, mestiços, índios e brancos, como também

por alunos com necessidades especiais, surdez, cegueira, deficiência mental e física, também pelas orientações sexuais assumidas, sejam mulheres, homens, gays... pelo desemprego ou pelos ofícios que desempenham.

Conviver com esses estudantes nos permite reverter o pensamento hegemônico tradicional de tratar a EJA e considerar essas diferenças/diversidades na sua potencialidade. Aprendemos nas pequenas equipes de esperança que existem em cada turma de EJA, que, bem melhor do que o conhecimento que se aprende a saber quando apenas se estuda, é o saber que se aprende junto com o afeto que se vive ao se aprender. E que, melhor do que em tantos outros lugares onde se pratica a educação, homens e mulheres do povo descobrem, ali na salinha de EJA, a difícil e generosa lição de ser parte de uma rede solidária e gratuita de acolhida e afeto entre pessoas diferentes tornadas iguais, tal como ali se vive e ali se aprende a viver.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodriguês. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. Educação de Jovens e Adultos e as relações com o mundo do trabalho – parte I. Cuiabá: UAB/NEPRE/UFMT, 2014.

OLIVEIRA, Felipe Bandoni de**. Educação de Jovens e Adultos como espaço de experimentação.** Revista Nova Escola, abril de 2014.

http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira
(UFMT)
nilvacimagalhaes@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

As transformações educacionais ocorridas no Brasil a partir da introdução de novas tecnológicas da Informação e da Comunicação são constantes, desta forma, o ensino à distância vem se destacando na formação de professores para o enfrentamento de desafios apresentados pela sociedade brasileira, dentre eles, as relações étnico-raciais. Nesse sentido, este estudo buscou sob o enfoque de uma pesquisa bibliográfica e análise qualitativa a compreensão acerca das interfaces das novas tecnologias na formação continuada de professores, a partir de cursos ofertados à distância pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso em 2011. Evidenciou-se que o universo tecnológico vem redefinindo uma nova dinâmica na perspectiva da formação de professores no Brasil, crescimento no interesse dos professores por cursos à distância mediados pelas ferramentas tecnológicas, como também, as novas tecnologias vêm contribuindo no acesso dos professores ao conhecimento acerca da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Formação de professores. Relações étnico-raciais.

Introdução

Tendo em vista as mudanças educacionais sucedidas no Brasil a partir da introdução de novas tecnológicas da Informação e da Comunicação, a Educação na modalidade a distância vem se sobressaindo na formação de professores para os embates aos desafios expostos cotidianamente pela sociedade brasileira. No entanto, é importante que os profissionais da educação tenham a possibilidade de se inteirar dos graves problemas sociais existentes no Brasil, em especial sobre as questões raciais que vem sendo marcadas por tensões e conflitos nos espaços escolares, gerando muitas vezes desigualdades educacionais.

Dessa forma, a questão de estudo parte das seguintes indagações: O modelo da EAD, por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação tem suprido as necessidades da formação pedagógica dos professores para a Educação das relações étnico-raciais, atendendo o que prevê a Lei nº 10.639/03?; Os cursos ofertados em EAD têm possibilitado aos professores a investigações científicas como forma de contribuir para novas pesquisas a cerca das questões raciais no espaço escolar?

O estudo buscou compreender a influência das novas tecnologias na formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir de cursos ofertados à distância pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso em 2012.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, que para Minayo a pesquisa qualitativa se preocupa em trabalhar com o "universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que o universo da produção humana no mundo das relações, das representações e intencionalidade dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos" (MINAYO, 2007, p.21).

Groulx (2010) destaca que a pesquisa qualitativa posiciona seu apoio à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão, como também se esforça a produzir um novo discurso sobre o social.

A pesquisa no campo das novas tecnologias na formação de professores desenvolveu-se primeiramente num enfoque bibliográfico e posteriormente, empregado para a coleta de dados a pesquisa documental. Segundo Gil (1987) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, e "permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômeno muito mais ampla do que aquela que pesquisa diretamente". (p. 71). Sobre a pesquisa documental, o autor informa que esta se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 1987, p.73).

As sociedades desde os tempos mais remotos são marcadas pela presença de tecnologias. É relevante entender que, o homem é constituidor da sociedade, que de acordo com as suas necessidades produz técnicas que o acompanham no seu desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, e em todas as épocas. Certamente, com advento de novas técnicas tem impactado no desenvolvimento de novas relações de

trabalho e de modo de produção, nas relações sociais e culturais estabelecidas, na economia e na política, e principalmente no campo educacional. Sendo assim podemos dizer que toda produção humana é tecnológica.

Ao pensar que vivemos numa era tecnológica em que a sociedade tem caminhado para a produção e acúmulo de conhecimento numa determinada velocidade, é importante refletirmos sobre a relação entre a dimensão tecnológica e sua relação com o contexto da educação. É bom ressaltar que o termo „era tecnológica‟ é concebido por Xavier (2009, p.7) como “uma construção humana contínua, que se desdobra sobre si mesmo e que, à medida que o tempo passa, se mostra impossível de acompanhar, quantificar e avaliar.” Nesse sentido, a autora nos explica que a era tecnológica é a era do homem, que começa com seu surgimento e o acompanha no tempo e no espaço.

Refletir sobre estes aspectos, nos privilegia a uma visão interdisciplinar sobre a conexão entre a educação diante de novas tecnologias, a qual nos permite dizer que o universo tecnológico está atrelado a educação e vice- versa, entrelaçando entre si, possibilitando novas relações entre o homem, a ciência e o conhecimento.

Nessa dinâmica social, a educação tecnológica além de trazer novas possibilidades de formação profissional por meio de novas tecnologias, provoca em todos nós educadores postura pedagógica desafiadora no desenvolvimento de práticas que possibilitem as crianças e jovens a se relacionarem e produzirem novos conhecimentos por meio de redes de forma significativa, prazerosas, porém acompanhadas de responsabilidades.

Isto significa, portanto, que, pensar nessa nova tendência educacional é pensar na influência das novas tecnologias na formação de professores, como forma de vislumbrar a discussão de novas temáticas de relevância social na perspectiva de mudança do fazer pedagógico na formação das novas gerações. Partindo dos referenciais para a formação continuada de professores preconizada pelo Ministério da Educação, pode-se conceber a formação dos professores como instrumento que busca o desenvolvimento profissional do educador, contribuindo para as discussões e reflexões sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática que enseja mudança da ação pedagógica. Sendo assim, o documento considera importante a criação de espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudos e trocas de experiências. (BRASIL/MEC/SEF, 1999).

Alguns autores se dedicam para nos revelar a grande relevância da formação dos professores na melhoria da interação com os alunos, organização do trabalho docente, na atuação enquanto mediador de conhecimentos, isto é, na qualidade do processo educativo. No contexto do processo de formação docente, Antônio Nóvoa acrescenta que:

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assuma a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 22).

Considerando essa questão, Tardif (2011, p. 17) salienta que "o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] são reações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas". Para Alvarado-Prada et al (2010) "formar-se é um processo de toda vida ", pois de acordo com as relações que se estabelece nos diferentes espaços sociais e culturais, vai aprendendo, construindo e acumulando conhecimentos.

> A formação como um caminho de diversas possibilidades, permite as pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam compreender continuidade seus próprios conhecimentos e os dos outros e associa tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. (ALVARADO-PRADA et al, 2010, p. 370).

É com foco nesses aspectos que é importante refletirmos sobre as profundas mudanças que vem incidindo na formação continuada de professores na modalidade à distância mediada pelas novas tecnologias. Ao tratarmos sobre a questão das relações étnico-raciais no Brasil, podemos pensar que a sociedade brasileira é historicamente marcada por desigualdades, sobretudo, no campo educacional. Em um país cujo modelo de desenvolvimento é excludente, situado num contexto em que envolve o racismo, tais

feitos provoca profundas e devastadoras marcas na vida de uma grande parcela da população negra.

Buscando contribuir na formação continuada de professores sobre as questões étnico-raciais em Mato Grosso, ao longo dos anos o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação- NEPRE desde a sua fundação vem procurando manter o compromisso de buscar responder às questões que se apresentam à sociedade brasileira, desta forma, desenvolve cursos de formação de professores tanto na modalidade presencial como a distância. Tendo em vista o enfoque de este estudo estar direcionado para o uso das tecnologias na formação de professores, serão priorizados aqui os cursos desenvolvidos na modalidade EAD, aos quais são apresentados no quadro seguinte:

Cursos de formação de professores desenvolvidos pelo NEPRE na modalidade EAD

Ano de realização	**Curso / Carga Horária**/ nº de Polos	**Recursos e ferramentas Tecnológicas.**	**Alunos/cursistas**	
			M	**C**
2009	Curso de Aperfeiçoamento Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira (186 h) – 6 polos	Plataforma Moodle.	132	71%
2012	Curso de Aperfeiçoamento Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira (186h) – 12 polos	Plataforma Moodle.	880	64,5%
2012	Curso de especialização Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira (420 h) – 17 polos	Plataforma Moodle	450	85%
2013	Curso de Aperfeiçoamento Educação das Relações Étnicorraciais no Contexto da educação de Jovens e Adultos (186 h)	Plataforma Moodle	414	69,1%
2013	Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (186 h) – 6 polos	Plataforma Moodle	210	*
2014	Curso de aperfeiçoamento sobre Produção de Material Didático sobre as Relações Raciais na Educação de Jovens e Adultos (186 h) – 4 polos	Plataforma Moodle	160	*
2014	Curso de Especialização Educação das Relações Étnicorraciais no Contexto da Educação de Jovens e Adultos (420 h)- 6 polos	Plataforma Moodle	200	*

Ao observar o quadro, podemos perceber que mais de 50% dos participantes concluíram o curso com mais de 70% de aproveitamento. Verifica-se que nos anos de 2011-2012 dos 1.330 profissionais da educação que se matricularam nos cursos sobre relações raciais utilizando recursos tecnológicos, 74,2% finalizaram o curso. O curso de

especialização teve como objetivo formar professores e gestores em educação da rede de educação básica brasileira, para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, além de criar familiaridade com as ferramentas tecnológicas, habilidades de motivação e desenvolvimento de trabalho assíncrono, via chats, e desenvolvimento do trabalho do curso a distância. É interessante perceber que esse curso foi o que mais obteve alunos com aproveitamento (85%). Isso mostra que o curso à distância cada vez mais vem sendo procurado pelos profissionais da educação como de atender suas necessidades de formação e de ampliação de conhecimento.

Mais de 17 polos foram atendidos em 2011, o que provavelmente corresponde a mais de 20 municípios de Mato Grosso em que professores e equipe gestora da Educação Básica tiveram acesso às informações a respeito da lei 10.639/03 e da importância de se discutir as questões raciais na escola. Portanto, um ponto que merece destaque é o poder de massificação da EAD, pois no momento somente ela consegue atingir esse expressivo número de pessoas com acesso a aquisição de conhecimentos de forma coletiva, colaborativa, agregando valor a sua prática dentro de um universo amplo de trocas, explorando as ferramentas tecnológicas de comunicação e informação.

Para Maria Lutgarda Mata (2001) as transformações operadas pelo mundo do trabalho pela revolução tecnológica demanda uma atualização constante em determinadas funções o que dificilmente poderá ser alcançado por meios convencionais. Portanto, "a EAD no contexto da revolução tecnológica se apresenta como uma alternativa de grandes potencialidades no sentido de possibilitar um maior acesso a uma melhor qualidade". (MATA, 2001, P.83).

Vale ressaltar que em todos os cursos apresentados são utilizados como recurso tecnológico o ambiente Moodle[1]. A opção por esse ambiente de aprendizagem levou em consideração os seguintes critérios: software livre, estabilidade do serviço, robustez, fácil instalação, documentação online atualizada, interface agradável, facilidade de uso, variedade de recursos e ferramentas disponível, dentre elas, mensagens individuais e coletivas, canais de diálogos síncronos e assíncronos, espaços de interação e acompanhamento dos alunos.

É relevante destacar que ao final do curso, mas precisamente na elaboração da

[1] Sistema de gerenciamento de aprendizagem –LMS – (Learning Management System) de código aberto, livre e gratuito.

monografia, os profissionais participantes trazem uma compreensão da proposta do curso e revelam em seus trabalhos a realidade das escolas frente às questões raciais, principalmente as posturas de muitos educadores frente ao problema. Os estudos apresentados em forma de monografia trazem uma análise do cotidiano das escolas, trazendo à tona as mazelas que ainda permeiam os espaços escolares e da importância da formação continuada de professores como forma de dar visibilidade ao teor ideológico racista que ainda domina e predomina em nossa sociedade e que precisa ser combatido.

Além das informações e debates propostos nos texto disponibilizados no ambiente virtual, os cursistas eram incentivados a aprofundar os temas do seu interesse por meio das leituras indicadas na bibliografia dos fascículos e em outras fontes disponíveis na internet, nas bibliotecas, instituições governamentais e organizações da sociedade civil. Essas leituras complementares e outros materiais de fundamentação certamente foram muito úteis na elaboração do projeto e na elaboração da monografia para a finalização do Curso.

Para conduzir a elaboração e construção destes estudos via plataforma, foram disponibilizados 16 professores/orientadores, distribuídos de acordo com a linha de pesquisa e ementa descrita pelo possível orientador/a. Cada aluno tinha autonomia de escolher seu orientador, cuja ementa atendia o seu campo de interesse de pesquisa. A orientação tinha inicio a partir do momento em que orientador/a e orientando/a davam seus primeiros passos de comunicação através do fórum de apresentação. As sugestões para leituras complementares eram disponibilizados pela plataforma via fórum de discussão. O pré-projeto foi em formato de papers e postado na plataforma. Os cursistas foram orientados que o paper deveria conter a proposta de um tema a ser estudado, interesse, problema e objeto de pesquisa, apontando os objetivos, justificativas, procedimentos metodológicos a serem usados e a indicação de alguns autores que poderá contribuir com a temática a ser pesquisada.

As primeiras produções eram enviadas pelo link de envio de arquivo para apreciação e correção dos respectivos orientadores. O aluno que se propunha a fazer pesquisa de campo era solicitado pela plataforma uma carta de apresentação e esta era enviada pelo endereço eletrônico em formato PDF,

Os trabalhos desenvolvidos no curso foram apresentados em eventos científicos, tais como: Seminário Educação 2013, VII Jornada Desigualdades Raciais na Educação

Brasileira e I COPENE da Região Centro Oeste.

Dentre os principais desafios encontrados durante a realização do curso foi que alguns cursistas por serem professores da rede municipal e estadual, tinham atividades em suas escolas aos sábados, dias estes que foram escolhidos para realização dos encontros presenciais. Dessa maneira, o curso teve a estratégia de flexibilizar as formas de avaliar os cursistas nos encontros por conta dessa situação.

Como podemos perceber, todo o processo de orientação foi feita de forma virtual, assim, possibilitou aos professores orientadores a vivenciar, assimilar e reconstruir uma nova forma de lidar com as novas tecnologias no contexto educacional.

Para Ferreira e Prudêncio (2009) a combinação da Internet com as novas tecnologias está incidindo em novos desafios pedagógicos para a educação. Desse modo, "Torna-se indiscutível o impacto dessas tecnologias na educação que abre, portanto, possibilidades de exploração do espaço virtual e potencialização da aprendizagem, tendo a educação a distância um modelo pedagógico de grande relevância e crescimento". (p. 55).

Neste contexto, ficou evidente neste estudo que a introdução de novas tecnologias na educação tem causado impactos benéficos na formação continuada de professores, principalmente oportunizando educadores de diversas áreas de conhecimento a terem acesso ao conhecimento e informações extremamente importantes, atualizando seus saberes e renovando a sua prática pedagógica com vista a atender as necessidades dos alunos.

Vale ressaltar o notável crescimento de cursos à distância aliados às inovações tecnológicas a qual vem apresentando uma nova proposta de ensino aprendizagem, pautada na exploração de ferramentas de comunicação e informação em Ambiente Virtual de Aprendizagem, a qual permite a interação e o compartilhamento de ideias, opiniões e discussões em fóruns, oportunizando a construção de saberes de forma colaborativa.

A partir deste estudo é possível salientar que o universo tecnológico vem redefinindo uma nova dinâmica na perspectiva da formação de professores no Brasil, como também constatou que as pesquisas fomentadas pelo uso das ferramentas tecnologias no curso à distância contribuíram na identificação da presença de manifestações preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar, enfatizando a realidade no Estado de Mato Grosso. Assim, ao reconhecer a necessidade de realizar

profundas reflexões sobre as ações educativas e ressignificação da prática pedagógica dos docentes que permeia as questões étnico-raciais, torna-se imprescindível a realização de cursos à distância mediada pelas tecnologias.

Referências Bibliográficas

ALVARADO-PRADA, L.E; FREITAS, T.C; FREITAS, C.A**. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n. 30, p. 367-387, maio/agosto, 2010. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view&dd98=pb Acesso em: 13 de jun. 2014.

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas,1987.

GOMES, Nilma Lino Gomes; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho**?: Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Coleção Educação e Relações Raciais, 7, Cuiabá:EdUFMT,2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e Discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da Pesquisa Qualitativa à Pesquisa Social. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Editora Vozes, 2010.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira**. Educação a distância: referências e trajetórias.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.
MATA, Maria Lutgarda. Revolução Tecnológica e Educação: Perspectiva da Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a distância: referências e trajetórias.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL,1999.

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

MORAN, J.M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MULLER, Maria Lúcia R. **Educação e diferenças: os desafios da lei 10.639/03**. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues, COSTA, Candida Soares da. SANTOS, Ângela Maria dos. GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. (Orgs). Cuiabá, EdUFMT, 2009.

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

NEDER, Maria Lúcia C. Material Didático e o processo de comunicação na EAD. In: POSSARI, L. H. V; NEDER, M. L.C. Material Didático para a EAD: processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf . Acesso em: 10 de mai./ 2014. P. 35-46.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRUDÊNCIO, Erivelto A.; CARVALHO, J. ; FERREIRA, José L. As novas tecnologias de informação e comunicação e o sistema de gerenciamento de cursos Moodle. In: COSTA, Maria Luísa F. (Org.). **Introdução à Educação a Distância**. Maringá-PR, Editora UEM, 2009, p. 53-65.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.Ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO MUNICÍPIO DE LUCAS DO RIO VERDE-MT ACERCA DA LEI Nº 10. 639/03

Natália Ângela da Silva Górtz
(Professora da Rede Municipal)
natalia.gortz@gmail.com

Anne de Matos Souza Ferreira
(Pedagoga do IFMT)
anne.souza@plc.ifmt.edu.br

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente trabalho foi pensado com o intuito de atender os seguintes objetivos: verificar quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes de educação infantil do Município de Lucas do Rio Verde-MT para a implementação da Lei Nº 10.639/03; identificar como os preceitos da lei são contemplados no planejamento desses professores; verificar quais as dificuldades encontradas pelos educadores na aplicabilidade da lei. Para a realização desse estudo adotamos o método qualitativo. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a técnica de entrevista com um roteiro semiestruturado com perguntas aberta e fechada. Foram entrevistadas três professoras, das Turmas de Educação Infantil III, IV e V. Realizamos também uma análise dos planos de ensino das docentes. Após, a análise dos dados coletados foi possível constatar que apesar, da Lei Nº 10.639/03 ter sido sancionada há onze anos, a mesma ainda não está sendo efetivada na prática das educadoras. Elas afirmaram conhecer os preceitos da lei de maneira superficial, ou seja, sabem que existe o documento, contudo, apresentam dificuldade em colocá-la em prática. Este fato demonstra que as professoras não reconhecem a importância da aplicação da lei nas instituições de ensino, pois, raramente essa temática é abordada em sala de aula.

Palavras chaves: Práticas Pedagógicas, Docentes, Lei Nº 10.639/03.

Introdução

O professor é o agente mediador entre o aluno e o conhecimento. É através de sua prática pedagógica que a escola age, concretiza e legitima sua existência. Enquanto, facilitador dos processos de ensino e aprendizagem o educador deve atuar como agente de transformação no âmbito escolar.

Com a aprovação da Lei Nº 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino, várias discussões acerca da temática racial têm sido realizadas na tentativa de eliminar todas as formas de preconceito e discriminação racial existente nas instituições de ensino. Dessa forma, a prática pedagógica do docente deve estar voltada para a promoção da igualdade, tendo em vista que a educação tem se constituído um elemento fundamental no combate às desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Diante do exposto, me propus no ano de 2010, a realizar um Curso de Aperfeiçoamento promovido pelo NEPRE/UFMT acerca das Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira. Após, o mesmo ingressei em outro curso, agora de Pós-Graduação *Lato Sensu* com ênfase nessa mesma temática.

Os módulos do curso abordavam textos com as seguintes temáticas: A História da África, O Negro na Sociedade Brasileira e sua Contribuição para a Constituição da Nação, A Construção do Racismo no Brasil e suas Implicações no Cotidiano Escolar além das estratégias pedagógicas de combate à discriminação racial. A leitura do material, bem como as discussões realizadas nos encontros presenciais fez com que despertasse o meu interesse em realizar uma pesquisa acerca da abordagem da Lei Nº 10.639/03 na Educação Infantil.

Para tanto o estudo foi pautado nas seguintes indagações: como os conteúdos que tratam da história e cultura afro-brasileira têm sido inseridos nos planos de ensino e na prática pedagógica dos docentes da educação infantil? Os educadores têm apresentado dificuldades em abordar a temática racial em sala de aula?

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa. Na acepção de Minayo (2007) essa se dá por intermédio da verificação da relação do movimento entre o mundo onde está inserido e a pessoa. Isto é uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Dessa forma, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais no processo da pesquisa qualitativa. Esse tipo de abordagem não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta

de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem (LAKATOS et al, 1986).

O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Lucas do Rio Verde-MT. A instituição pesquisada oferta as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na Educação Infantil atende crianças na faixa etária de 03 a 05 anos de idade. Já no Ensino Fundamental são ofertadas as séries dos anos iniciais e finais. Atualmente, possui 710 discentes, sendo que desse total 280 são alunos da educação infantil.

A coleta de dados foi realizada através da técnica de entrevista com um roteiro semiestruturado. Segundo Triviños (1987) o que identifica a entrevista semiestruturada é sua característica de apresentar questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses em relação ao tema pesquisado. Ainda na acepção da autora esse procedimento facilita a descrição dos fenômenos sociais, possibilitando sua explicação e a percepção da totalidade, mantendo sempre a presença consciente do pesquisador.

As entrevistas foram realizadas na sala dos professores da instituição durante o horário destinado a hora atividade. Foram entrevistadas as três professoras que ministram aulas nas turmas de educação infantil III, IV e V. Nesse estudo as docentes serão identificadas pelas letras A, B e C para garantir o anonimato das mesmas.

A Professora "A" é Pedagoga, Pós-Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico. Efetiva há seis anos na instituição. Trabalha atualmente com a turma infantil V com um total de 23 alunos.

A Professora "B" é Pedagoga efetiva há dois anos na instituição. Trabalha atualmente com uma turma de 21 alunos do infantil IV.

Por fim a Professora "C" é Pedagoga, Pós-Graduada em Educação Especial. Efetiva há três anos na instituição. Trabalha atualmente com uma turma do Infantil III com19 alunos.

Para fins de análise dos dados realizamos também uma análise do planejamento dos docentes na tentativa de verificar se no decorrer do ano letivo está previsto nas suas atividades de ensino a abordagem da temática racial e como está sendo desenvolvido esse trabalho em sala de aula.

Análise Dos Dados

Vozes De Docentes Sobre A Lei Nº 10.639/03

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que trabalham a Lei Nº 10.639/03 durante todo o ano letivo. Frisaram ainda que, a escola contempla os preceitos da lei na sua proposta pedagógica e nos projetos desenvolvidos que trata da temática diversidade cultural.

Quando questionadas a respeito de quais eixos temáticos costumam trabalhar a temática racial em sua sala de aula as docentes responderam da seguinte forma: a professora **A** relatou que trabalha essa temática no eixo conhecimento de mundo. Já a docente **B** frisou que faz abordagem em todos os eixos temáticos. Por último a educadora **C** respondeu que o enfoque é dado no eixo formação pessoal e social.

Vale destacar que, a Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Lucas do Rio Verde (2012) é baseada em três eixos temáticos, sendo, o Eixo 01- Formação Pessoal e Social, composto com orientações sobre a Identidade e Autonomia, a Inserção, o Acolhimento e a Adaptação das crianças. O Eixo 02- Promoção à Saúde contempla orientações sobre o Controle Esfincteriano, o Sono/ Descanso, os Hábitos Alimentares, as Práticas de Higiene- (Troca de Fraldas, Banho, Higiene Bucal). O Eixo 03- Conhecimento de Mundo consta o trabalho que deve ser desenvolver o Movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e Sociedade e a Matemática. Ainda, o artigo 6º da proposta curricular preceitua que devem ser respeitados os princípios:

> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012, p.19).

Percebeu-se nas respostas das professoras pesquisadas que a temática racial é abordada de diversas formas principalmente no eixo temático conhecimento de mundo e formação social. A docente **C**, afirmou que são apresentados diversos materiais didáticos para o planejamento das aulas e para o trabalho em sala. No que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula Duda e Costa (2010, p.05) afirmam que é fundamental a

> [..] necessidade de incorporar nos currículos da pré-escola, práticas, metodologias que possibilitem a construção de um sentimento de identificação, que regaste a história dos negros, sua herança africana e sua importância na formação do Brasil. É imprescindível que o padrão sociocultural dos alunos tenha relação visível com o currículo escolar.

Dessa forma, é essencial que a escola crie espaços pedagógicos que possibilitem a valorização dos grupos raciais que integram a formação do povo brasileiro. Para alcançar esse objetivo o professor necessita organizar seu trabalho. Essa organização é denominada metodologia e essa ação do professor deve levar em conta as necessidades de seus alunos. Diante da importância de uma estratégia adequada foi perguntado as docentes que método elas utilizam para abordar os preceitos da Lei 10.639/03 em sala de aula. A docente **A**, respondeu que é através da apresentação de vídeos de estórias. A educadora **B** relatou que trabalha a temática de forma dinâmica, utilizam bonecos, livros, jogos, DVD, CD que trate do tema. E a professora **C**, afirmou que aborda o assunto através de livros didáticos.

Diversos são os modos de realizar ações nas escolas que evidenciem a importância da cultura negra. Sobre esse aspecto Duda e Costa (2012, p.10) afirmam que:

> Um currículo democrático que reconheça a importância de se incorporar valores da tradição afro-brasileira, implica na educação infantil, na criação de espaços para a participação, para cantar, dançar, partilhar. É possível por meio de narrativas, teatros, brincadeiras resgatar, por exemplo, os mitos sobre orixás, falando dos heróis das comunidades, das festas como o frevo e a congada.

Também foi levantada a seguinte questão: quais as dificuldades encontradas pelos docentes da educação infantil para trabalhar a temática racial no âmbito escolar? Para as professoras **B** e **C** o maior empecilho está na falta de formação.

Foi possível perceber nos depoimentos que as docentes reconhecem a importância de cursos de formação acerca da temática racial para que ocorra a efetivação da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino. Além disso, cabe a gestão da escola a função de oportunizar constantemente para toda a comunidade escolar discussões envolvendo temas como racismo, preconceito e discriminação racial.

Contudo, Gomes (2010) destaca que apesar da realização de ações que contemple a Lei 10.639/03 o caminho a ser percorrido ainda é longo. Para a autora

> um ponto a ser destacado refere-se à dificuldade encontrada pelos secretários de educação na implementação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro desta, da diversidade étnico-racial de maneira específica. Tal dificuldade deve-se não somente à novidade do tema no campo da gestão e da política educacional. Ela está relacionada à existência e à persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece, ainda, entre os gestores, a tendência de hierarquização das desigualdades e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica (GOMES, 2010, p. 97).

Percebemos que o caminho para uma mudança é um desafio que deve ser abraçado por todos, que percebendo suas próprias falhas busque sanar suas dificuldades.

Vivemos em uma sociedade racista, onde o negro sofre preconceitos que perduram há décadas. Nesse contexto, a escola é um espaço onde muitas crianças sofrem discriminação, pelo fato de serem negras. Diante disso, foi questionado às docentes que fizeram parte da pesquisa, se elas já presenciaram atitudes preconceituosas ou discriminatórias com relação à cor da pele no âmbito escolar, e como se

sentem ao lidar com essa situação.

A docente **A** afirmou que há casos em que isso é bem comum, um deles foi à rejeição de uma criança branca em brincar com uma menina negra. As professoras afirmaram que existem várias atitudes preconceituosas que denotam situações como essa.

Desde a promulgação da Lei 10.639/03 muitas iniciativas foram tomadas para que a mesma fosse implantada nos sistemas de ensino, no entanto segundo Muller (2009),

> Ainda há muito que fazer tanto no que se refere aos conteúdos previstos na lei, quanto na discussão sobre temáticas correlatas e que também são muito importantes. Apenas citamos a temática de gênero, sem dar dimensão de sua importância, pois todos os estudos da área indicam que as mulheres negras são mais penalizadas por atitudes discriminatórias que os homens. Pois na escola de maneira geral, há um imaginário extremamente negativo sobre as famílias negras e que não corresponde a realidade. Esse imaginário ainda é consequência de ideologias racistas produzidas no século XIX (p.48).

Dessa maneira, para atender este objetivo as instituições de ensino devem assegurar que a criança se aproprie das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, negros, asiáticos, europeus. Isso contribui para que as mesmas aprendam a conviver e a respeitar as diferenças.

A abordagem da temática racial na educação infantil justifica-se pelo fato de que a criança precisa ser preparada desde cedo para conseguir romper com os preconceitos existentes no meio em que vive. Ao enfatizar em sala de aula a existência de indivíduos de diferentes grupos raciais o docente possibilita que o processo de troca de conhecimento seja pautado por parâmetros de igualdade independente de raça/cor.

Para Santos (2011) um papel importante da escola é trabalhar com as diferenças estimulando o respeito entre os alunos, pois,

> Tal postura deve ser entendida entre os envolvidos neste processo educativo- professores, gestores e demais funcionários da escola, bem como os pais que tomem consciência das diversidades existentes no âmbito escolar e que o respeito às diferenças façam um caminho para o crescimento mutuo dos que convivem no espaço educativo (p.204).

Lima (2004) afirma que o racismo na escola se constrói também pela construção de "conceitos muitas vezes ausentes de uma base científica, *in loco*, vivenciada". O autor desta que:

> Não podemos, a despeito da exigência da Lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Este é um grande temor: repetir modelos para fazer com que estes conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada (p.86).

Cabe ao educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem atuar contra a exclusão do alunado negro no âmbito escolar. Para a transformação da escola neste sentido, faz-se necessária a formação dos profissionais da educação. Souza e Oliveira (2009 p.3) destacam que a formação inicial "deve capacitar os professores para a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade".

Os educadores devem procurar construir uma nova proposta educacional, que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças.

Considerações Finais

Embora, a Lei N 10.639/03 tenha sido sancionada no ano de 2003, existem docentes que mesmo conhecendo a lei necessitam de mais informações acerca do assunto, já que apresentam dificuldade em abordar a temática racial em sala de aula.

Durante a pesquisa pudemos constatar a necessidade da realização de cursos de formação para os docentes.

É de suma importância a integração da temática racial nas práticas pedagógicas dos docentes, haja visto que os mesmos precisam propiciar aos seus alunos momentos de discussão que valorizem a contribuição africana na formação da nação brasileira, bem como desenvolver atividades didáticas levando em conta as relações raciais existentes no espaço escolar. Durante a realização do trabalho foi latente a necessidade de formação continuada, porém tão importante quanto a capacitação é também a mudança de postura dos professores para que os avanços ocorram no ambiente escolar.

É notório que as questões de discriminação racial estão presentes no cotidiano da escolar, cabe o professor, está amparado de conhecimentos, para quando se deparar com situações de discriminação não só entre as crianças, mas também entre eles, poder contornar estas situações.

A escola recebe crianças, que já vem de suas casas com a concepção de discriminação com o negro. E esta ideia já está arraigada no pensamento de muitos, inclusive de alguns professores. Para desmistificar estes pensamentos de discriminação racial fazem-se necessárias algumas ações.

Referências

DUDA, Manoelle Noemy Fernandes e COSTA, Rita de Cássia Fernandes. **Relações Raciais e Educação Infantil:** um estudo de caso sobre o preconceito na Escola Municipal Dr. Emerson Tenório. UFAL, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial como direito à educação:** a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LIMA, Mônica. **A África na sala de aula**. In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

LUCAS DO RIO VERDE**. Proposta Curricular da Educação Infantil**. Lucas do Rio Verde, MT, SME 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SOUZA, Sandra Freitas de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas para a inclusão: Ênfase na formação de docência.** In: 32º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2009, Caxambu, MG.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: **a pesquisa qualitativa em educação**: São Paulo: Atlas, 1987.

AS INTERFACES E SEUS DESAFIOS: RELAÇÕES RACIAIS, EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA ARTE E CIÊNCIA DO CUIDAR EM ENFERMAGEM

Valdeci Silva Mendes
Enfermeiro, Mestrando em Educação
valdeciconexoes@ufmt.br

Candida Soares da Costa,
Profª Drª em Educação, NEPRE/UFMT
Orientadora da pesquisa
candidasoarescosta@gmail.com

Rosa Lúcia Rocha Ribeiro
Profª Drª em Enfermagem, FAEn/UFMT
Co-orientadora da pesquisa.
rosalucia@gmail.com

Estudo agenciado pela Financiadora: Capes

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Esse artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em educação. Objetiva-se explicitar algumas das principais interfaces entre os conhecimentos sobre relações raciais, educação e a aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem. Trata-se de um estudo do tipo exploratório descritivo de abordagem qualitativa. O campo de pesquisa foi uma instituição de ensino superior em enfermagem no Estado de Mato Grosso. Utilizou-se de múltiplos instrumentos de coleta de dados que foram coletados em momentos distintos. Para efeito de discussão utilizamos partes de dados de vinte e seis registros históricos institucionais dessa instituição de ensino e igualmente nove produções científicas sobre a história da profissionalização da enfermagem em Mato-Grosso, bem como produções sobre a saúde da população negra nessa região. Os dados foram avaliados por meio da técnica de analise de conteúdo Minayo (2013). O aporte teórico organizado e sistematizado, possibilita afirmar que, o contexto e os meios, bem como, as escolhas, a institucionalização, a padronização da profissionalização em enfermagem no Brasil e igualmente os personagens científicos e políticos e as instituições envolvidas nesse processo, emolduraram os cursos de enfermagem conectados à concepções racistas eugênicas. Quanto ao curso de enfermagem que foi analisado por meio dos registros históricos, ficou evidente que o mesmo encontra-se dentro de um acomodação de ideologias racistas/eugênicas e isso não ter permitido apropriar do cuidar em enfermagem no sentindo de instruir/praticar o cuidado de forma equânime.

Palavras - Chave: História da profissionalização da enfermagem. Relações Raciais em Saúde. Aprendizagem do Cuidar em Enfermagem

Introdução

Ao iniciar a pesquisa de Mestrado em Educação no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) selecionado pelo Edital Capes nº 24/2010 do Programa Nacional Pró-Ensino em Saúde e, ao mesmo tempo, vivenciar a trajetória acadêmica pertencente ao Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, fui instigado no sentindo de elaborar objeto de pesquisa que objetivasse significados, tanto no que se refere a minha formação acadêmica, quanto minha atuação profissional em enfermagem, bem como também consentisse relevância social.

Nesse contexto, providenciamos uma sistematização de estudo buscando aprofundamento e aporte teórico sobre as relações raciais no Brasil. Procuramos compreender como as pseudociências/teorias racistas/eugênicas aceitas e disseminadas no país, principalmente no século XX, manteve e mantém interfaces com as áreas de conhecimentos em saúde no que se refere em particular, com formação em enfermagem.

Conforme Stepan (2005, p. 9) "os princípios eugênicos estão caracterizados por uma ideologia de purificação de raça, "assegurar a constante melhoria da composição hereditária da sociedade". Para Skidmore (2012, p. 92) esses princípios fundamentaram de uma "pseudociência/teoria racista, que objetou classificar "as raças humanas", onde o branco foi elevado a uma condição de raça superior e o negro inferior".

Ao apropriar-se gradativamente desses conteúdos teóricos, aliados a leituras complementares sobre uma parte da história da ciências médicas/enfermagem, fomos deparando de como essas pseudociências/teorias racistas, sobretudo as eugênicas foi sendo compostas estrategicamente na elaboração de políticas públicas, tanta as educacionais, quanto as de saúde e igualmente na de profissionalização padronizada e hierarquizada de novos agentes no setor de saúde/enfermagem com grande expansão anos de 1920.

Nos dias atuais, partes das iniquidades em saúde causada à população negra, tem em suas origens, marcas desse tempo, que corroboram dando continuidade a prática de racismo em saúde, ocorrido de forma velada a essa camada da sociedade brasileira.

Nesse sentindo, as interfaces entre relações raciais, educação e profissionalização em saúde/enfermagem, especificamente a história do curso de ensino

em enfermagem que foram investigada em uma instituição pública de graduação em enfermagem oferecido no Estado de Mato Grosso, Cuiabá, compuseram elementos centrais da pesquisa de mestrado em educação.

Apresentamos nesse artigo, uma fração sintética de alguns achados da pesquisa com objetivo de explicitar as principais interfaces entre os conhecimentos sobre relações raciais, educação e a aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem, apresentando os desafios que tem dificultado a constituir uma formação em enfermagem pautada na valorização humana com vista de apropriação de um conhecimento que corresponda igualmente cuidado de enfermagem a toda a sua clientela brasileira, independe da cor/raça/etnia.

Metodologia

A pesquisa é do tipo exploratório descritivo de abordagem qualitativa. O campo de pesquisa foi uma instituição de ensino superior em enfermagem no Estado de Mato Grosso.

Devido a configuração do objeto e dos objetivos do estudo, apropriou-se de múltiplos instrumentos de coleta de dados que foram coletados em momentos distintos: Coleta de dados partir dos documentos históricos institucionais da criação do curso e dos registros sobre o desenvolvimento da própria instituição de ensino, bem como dos processos de estruturações curriculares ocorridos ao longo do tempo. Ao total foram vinte e seis (26) registros.

Foi também coletado dados secundários a partir de identificação de estudos históricos sobre a profissionalização da enfermagem em Mato-Grosso com especial atenção a profissionalização desenvolvida no curso de graduação em enfermagem, que é considerado o primeiro curso da área da saúde de nível superior no Estado. Igualmente foi elencado, produções científicas sobre a saúde da população negra nessa região. Devido a especificidade do tema houve deficiência de literatura científica. Computou-se nove (09) esboços, sendo sete (7) sobre a profissionalização em enfermagem, um (01) sobre a condições de saúde da população negra e um (01) sobre a profissionalização e o trabalho da enfermagem em Mato Grosso, este último contextualiza a profissão no período do século XX.

O estudo, por também coletar dados por meio de entrevista gravada e aplicação de questionário com docentes e discente do curso de enfermagem se viu na necessidade de ser apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM) o qual foi aprovado em Março de 2014 sob parecer de número 555.550.

Para efeito dos resultados e discussão nesse artigo será apresentado somente partes do encontrado no aporte teórico, bem como, alguns achados dos dados histórico institucionais sobre o curso de enfermagem analisado, sustentando inclusive, nas nove produções cientificas elencadas. Os dados foram analisados por meio da técnica de analise de conteúdo, tendo como referência para esse tipo de técnica Minayo (2013).

Na primeira fase de organização dos dados documentais, elaborou-se uma tabela com três (3) distribuições: definição do documento; data e origem; conteúdo principal. Os documentos foram sendo lançados nessa tabela seguindo a ordem cronológica de sua origem. Isso permitiu, quantificar os vinte e seis (26) registros e organizar informações permitindo ao pesquisador sempre que necessário, apropriar-se dessa tabela e proceder a análise pertinente ao objeto e objetivos da pesquisa.

Resultado e discussão

Alguns apontamentos dos aportes teóricos da pesquisa

A literatura que retrata a historiografia da enfermagem moderna brasileira ressaltam que, a profissionalização em enfermagem teve seu apogeu a partir do ano de 1920 com institucionalização do Sistema de Ensino de Florence Nightingale por intermédio da Fundação Rockfeller e o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) (SANTOS e BARREIRA, 2002); (OGUISSO, 2007).

Esse sistema de ensino tem em suas origens profunda subalternização as ciências médicas, consequentemente tem se constituído e reproduzido com base no modelo biomédico biologicista (PIRES, 1989); (MIRANDA, 2010).

Medeiros, Tipple e Munari (2008) ao discutirem a expansão das Escolas de Enfermagem no Brasil no período da primeira metade do século XX com ênfase ao modelo americano, compreendem que, a expansão das escolas somente foi possível por ter surgido de dentro do aparelho de Estado com a criação da Escola de enfermagem Anna Nery em 1922 após décadas do modelo nightingaleano no mundo.

Para Oguisso (2007) a implantação da enfermagem moderna no Brasil ao arquétipos do padrão do modelo nightingaleano ocorreu a partir de 1896 com um curso oferecido no Hospital Samaritano. O curso é considerado o primeiro a adotar o sistema de ensino nightingaleano liderado sobretudo por enfermeiras estrangeiras inglesas. A expansão do curso de enfermagem atrelado a esse modelo, porém por meio de enfermeiras americanas ocorreu com a criação da Escola de Enfermagem Anna Nery do (DNSP) por interposição do Decreto Federal de nº 15.799 de 10/11/1922.

Quanto ao modelo de ensino institucionalizado em 1931 pelo decreto federal 20.190, definido no sistema de ensino nightingaleano e patrocinado pela Fundação Rockefeller, Schoeller (2005, p. 117) ressalta que:

> A enfermagem moderna veio para o Brasil em meados da década de 20 do século XX e significou a entrada no país da enfermagem hegemônico dos Estados Unidos da América, baseados nos princípios nightingaleano da Inglaterra do século anterior. Foi introduzida no país via convênios travados entre o governo brasileiro e a repartição Internacional de saúde Pública da Fundação Rockfeller.

Foi possível encontrar nos Estudos de Rocha (2003) e mais especificamente no de Faria (2007) e Kobayashi (2007) conteúdos substanciais sobre as ciências biomédicas no Brasil atrelado aos esforços ideológicos sanitarista higiênicos do governo brasileiro em parceria com Fundação Norte Americana Rockefeller. Esforços esses acarretou na institucionalização em 1918 no Estado de São Paulo, o Instituto de Hygiene - embrião da atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). As atividades dessa parceria concentrou-se em atividades relacionados á pesquisas científicas em saúde, implantação e implementação de políticas públicas de saúde, especificamente as higiênicas sanitaristas e a formação de quadros profissionais em saúde/enfermagem.

Para Souza (2006. p. 106) "o médico eugenista (maior emissário do movimento eugenista no país) acreditava que através das reformas sanitárias, da aplicação das concepções eugênicas e da instrução popular, poderia se operar no Brasil “o milagre da regeneração nacional” e da evolução progressiva".

A relação estabelecida do modelo biomédico biologicista e a profissionalização da enfermagem baseada no sistema de ensino de Florence Nightingale com interfaces as concepções eugênicas nos inícios do século XX por meios de personagens médicos eugênicos sanitaristas e posteriormente por enfermeiras norte americana, providos por instituições estrangeiras e o estado brasileiro vão configurar-se o padrão da arte e ciência do cuidar humano no país tendo como referência a Escola de Enfermagem Anna Nery.

Para Santos e Barreira (2002) houve no Rio de janeiro, mesmo após o término da Missão de Cooperação Técnica para o desenvolvimento da enfermagem moderna no Brasil (Fundação Rockefeller e DPSP) uma luta simbólica de continuidade dessa cooperação. No inicio a cooperação foi mediada pela primeira enfermeira americana, período esse denominado de Missão Parsons. Essa enfermeira estava diretamente subordinada ao diretor do DNSP, o cientistas Carlos Chagas.

Conforme as mesmas autoras, essa cooperação culminou na implantação do modelo anglo-americano de enfermagem no Brasil, "(...) e ocorreu sob a égide da saúde pública no bojo da Reforma Sanitária de 1920, mediante a criação da escola de enfermagem e de um serviço de enfermeiras ambos dirigidos por enfermeiras nortes americanas" (SANTOS e BARREIRA, 2002, p. 11).

Por muito tempo a profissionalização da enfermagem no Brasil foi mediada por enfermeiras americanas sob responsabilidade de médicos, esses ao mesmo tempo atendia os negócios de intervenção no espaço de saúde no sentindo de projetar o desenvolvimento da nação, subsidiados por entendimento dos movimentos sanitárias higiênicos conectados em partes as teorias e o movimento eugênico brasileiro.

O Brasil e sua população que era condenado pela raça, que no primeiro momento, parece que foi absorvido pela medicina e suas novas fabricadas agentes de saúde foi uma tática de controle social e político, ancorado nas pseudoteorias racistas.

Lima e Hochman (1996) que ao retratar o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da Primeira República, diz que, o Brasil que era condenado pela sua composição racial fora salvo ao ser absorvido pela medicina. Porém conforme assegura Costa (1999, p. 121) os médicos higienista em relação aos negros no Brasil usaram táticas políticas controladoras e perversas.

> O problema consistia, portanto em modificá-lo higienicamente, sem alterar sua posição social e seu estatuto civil. Os médicos

> criaram, então, um outro procedimento tático: inverteram o valor do escravo. De "animal" útil ao patrimônio e à propriedade, ele tornou-se "animal" nocivo a saúde. Seu lugar disciplinar foi, deste modo, garantido.

Instituição de ensino em saúde/enfermagem, bem como movimentos políticos de saúde pública passam então a gerenciar a sociedade brasileira a parti de meados do século XX.

Entende-se que o DPSP uma das principais instituições de ensino implementadoras de políticas de saúde pública, se edificou atrelado aos primórdios da eugenia brasileira. Pretendia-se que se começasse "pelo saneamento a praticar seriamente a eugenização da nossa terra" (SOUZA, 2006, p.102).

Também, configurava-se conectada à eugenia a Fundação Rockefeller (Kobayashi, 2007), considerada a patrocinadora das primeiras Escolas de Enfermagem no Brasil e fomentadora de políticas públicas sanitárias higiênicas, configurando na formação da identidade da profissão brasileira (MOREIRA, 1999).

Algumas "das figuras que trabalharam diretamente tanto nas negociações da Rockefeller com as autoridades brasileiras, bem como na implementação efetiva da ação dela no país, se destacaram também na eugenia brasileira" (KOBAYASHI, FARIA e COSTA, 2009, p.347).

Para Marques (1994) foi pela educação sanitarista higiênica atrelada aos primórdios da eugênia que os "científicas" afinavam seus discursos e invadiam habilidosamente o domínio racial da nação brasileira no sentindo de eliminar os considerados indesejados na consolidação do Brasil enquanto uma nação desenvolvida.

Cruz e Sobral (1995) bem como Melo e Gomes (2011) ponderam a partir de registros históricos que houve exclusão de mulheres negras á prática da enfermagem desde o surgimento da profissão considerada moderna no mundo. Há vestígios na história da enfermagem mundial de privilégios oferecidos a enfermeira Florence Nightingale, branca e elitizada, que disseminou seu modelo pelo mundo (modelo nightingaleano) em omissão da enfermeira negra Mary Seacole.

No Brasil, evidencia-se exclusão de mulheres negras do processo de formação da arte da ciência do cuidar em enfermagem influenciado pelo arquétipo do sistema de ensino de Florence Nightingale. Conforme relatado por Germano (2011) esse ocorrido

foi originado na Escola de Enfermagem Anna Nery, instituição essa oficializada escola padrão a qual todas as demais deveriam equiparar.

> A escola de Enfermagem Ana Néri foi organizada no mais alto padrão e seleção das alunas também foi excepcional [...]. Aconteceu até uma falta lamentável. Apesar da oposição de duas americanas que vieram para a Escola, uma moça de cor venceu todas as barreiras para o ingresso no curso. Na hora da matricula, as americanas não permitiram e fecharam a questão [...]. Dai por diante, enquanto as americanas estiverem por aqui, apenas brancas podiam frequentar a escola (GERMANO, 2011, p. 22, apud MAGALHÃES, 1980, p. 202).

Para Bonini (2010, p. 17 (...) "parte da história dessa profissão revela que, desde a época de Florence Nightingale, diferentes formas de preconceito são vivenciadas dentro da enfermagem”. A autora refere que Florence Nightingale é considerada a imagem da enfermagem moderna no mundo e posicionou a enfermagem a um patamar de profissão elitizada, "digna" de ser executadas por mulheres brancas de classe privilegiada em desconsideração as mulheres negras.

Breve história do primeiro curso de enfermagem em Mato Grosso - alguns aspectos sobres os currículos

O curso de enfermagem o qual tornou-se nosso campo de pesquisa foi institucionalizado em 1975 e iniciou suas atividades acadêmicas em 1976. Desde o seu surgimento até os dias atuais apresentou várias alterações em suas estruturações curriculares.

O currículo acadêmico foi reformalizado nos anos de 1975, 1978, 1980, 1982, 1990, 1996, 2002 e 2010 e fundamentaram-se em boa parte, nos parâmetros das políticas públicas nacional, porém sempre manteve a origem da matriz do primeiro, reformulado ainda no ano de 1975.

Meyer (1991) descreve que, esse curso de enfermagem resultou da política de expansão realizada pelo governo federal no sentido de fomentar a formação de quadros de recursos humanos no contexto da área da saúde a fim de suprir a necessidade de

profissionais de nível superior em enfermagem no estado. A autora, afirma que o curso foi o primeiro do setor de saúde no Estado de Mato Grosso, sendo seguido posteriormente pelo curso de Nutrição e Medicina.

Segundo Moreira e Ramos (2004) a institucionalização do curso de enfermagem, foi um acontecimento importante na história da profissão nessa região do país. Não havia outros cursos de nível superior em enfermagem no Estado. A criação do curso em 1976 foi resultado das políticas de expansão nacional de formação de quadros de profissionais na área da saúde adota pelo MEC. Seu objetivo era suprir a ausência de profissionais enfermeiros no mercado de trabalho em Mato Grosso e em todo território do país. Entretanto a mesmas autora mencionam que:

> "Por sua vez, a assistência de enfermagem, durante o transcurso do século XIX, era prestada por leigos e escravos, que iniciavam as atividades práticas por abnegação, acolhimento e indicação por apadrinhamento". Estes, primeiramente, desenvolviam tarefas distantes do doente como limpeza e outras, passando, em seguida, a atuar na área de enfermagem (MOREIRA E RAMOS, 2004, p.765).

Havia um discurso, tanto a nível nacional, conforme mencionam Pires, (1989) e Germano (2011), bem no estado de Mato Grosso, segundo Moreira e Ramos (2004) bem como Arruda (2012) que os recursos humanos que atuavam nos serviços considerado de enfermagem antes da profissionalização do curso, nesse caso os precursores da enfermagem (período colonial), não eram qualificados e havia a necessidade de formar profissionais com teor técnico para atuarem à serviços das políticas sanitárias no país.

Consta na história da enfermagem que a partir da sistematização do ensino da enfermagem no Brasil iniciada no Rio de Janeiro e São Paulo em 1920 que, uma das justificativas para a criação do curso e expansão das primeiras escolas de enfermagem no Brasil dava-se a necessidade do baixo nível de profissionais em saúde/enfermagem, ademais deveria contribuir para o desenvolvimento das campanhas sanitárias em escala nacional devido ao altos índices de doenças transmissíveis e a exigência de um perfil de quadros profissionais em enfermagem com conhecimentos técnicos e científicos

(SCHOELLER, 2005); (FARIA, 2007); (OGUISSO, 2007), (MEDEIROS, TIPPLE e MUNARI, 2008).

Os preceitos de uma profissão padronizada e de necessidade de modernização dos serviços de saúde ao moldes de ensino de Florence Nightingale, oficializada em 1931 no Brasil, tendo como referencia a Escola Padrão em enfermagem Anna Nery, conforme explicitado por (GIOVANNI e Colaboradores, 2005; OGUISSO, 2007; MALAGUTTI, e colaboradores, 2010; PADILHA, BORESNSTEIN; SANTOS e colaboradores, 2011; CAMPOS e OGUISSO, 2013) passaram a fazer parte também do cenário de Mato Grosso em 1975/76 com a criação desse curso de enfermagem na região.

Conforme expresso na proposta de reformulação da estrutura curricular do curso que foi aprovado em 1982 pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) 50/82, o reconhecimento e funcionamento do curso era mais um mecanismo social para progresso do Estado e o desenvolvimento da nação brasileira.

> Consciente do seu papel como mecanismo de progresso no contexto nacional e especialmente na região amazônica, a [...] assume, através do curso de enfermagem e obstetrícia, a responsabilidade implantar uma sólida estrutura de ensino, na área de saúde, objetivando a criação de outros cursos e promover, assim a modificação de tão sombrio panorama com metas voltadas para a promoção da saúde e prevenção de doenças, fatores básicos na implantação do progresso (FAEN, 1979).

Foi nessa mesma conjuntura política educacional, estacionada ao padrão de ensino de Florence Nightingale, institucionalizado no Brasil em 1931 tendo como referência a Escola de Enfermagem Ana Nery que mulheres negras foram excluídas do processo de formação em enfermagem (GERMANO, 2011).

Para Campos e Oguisso (2013, p. 12) "a cristalização de imagens desabonadoras, que associavam negros a classe desprestigiadas, marcou profundamente as sociabilidades na formação da República. Segundo ainda os autores, "(...) mulheres negras atuaram poderosamente no cuidado, porém foram excluídas da história da

enfermagem brasileira e estigmatizada pela disseminação de estereótipos distanciados da imagem simbolicamente instruída pela Reforma Sanitária de 1920".

Quanto ao curso de enfermagem em Mato Grosso, no período de 1979 encontrava-se em andamento uma comissão de elaboração da nova estruturação curricular do curso de enfermagem. Essa comissão enfatizaram que, o novo currículo foi ajudados baseados em fontes de outras instituições de ensino superior, notadamente os currículos da Escola de Enfermagem Anna Nery, o da Escola de Enfermagem da Universidade da Bahia e os oferecidos pela Associação Brasileira de Enfermagem. O currículo elaborado com essas matrizes foi aprovado em 1982 pela Resolução do Conselho Superior de nº 50/82.

> Obedecendo as premissas foi elaborado o anexo anteprojeto de currículo mínimo para o curso de graduação de enfermeiro, em várias modalidade, o qual ora é submetido, consideração desta subcomissão de currículos. Na sua elaboração, foram tido em conta subsídios de várias fontes, notadamente o currículo aprovado com o Parecer de número 271/82 e os oferecidos pela Associação Brasileira de Enfermagem, A escola Ana Néri (UFRJ) e a Escola Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (FAEN, 1979).

Importante ressaltar que Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), instituição essa, originada pela Escola de Enfermagem Anna Nery, tornou-se assim, mais um meio e forma de divulgação de seus preceitos científicos e desenvolvimento da padronização do ensino em enfermagem nas escolas em enfermagem em todo território nacional (GERMANO, 2011).

Tanto os currículos oferecidos pelas Escola de Enfermagem Anna Nery, bem como o da ABEn, instituição essa provida pela primeira com objetivo de expansão de seu modelo de ensino, foram utilizados como matrizes na elaboração do currículo do curso de enfermagem criado em Mato Grosso. Ou seja, ao constituírem esse arquétipo, absorviam os ideias e estratégias da primeira para a formação de profissionais em enfermagem nessa região.

As expansões das escolas de enfermagem atrelado ao modelo biomédico e aos moldes de ensino de Florence Nightingale, representado pela Escola Anna Nery mediados pela reformar sanitária visto como projeto de desenvolvimento do setor de saúde consequentemente de desenvolvimento da nação foram absorvidos em Mato Grosso e o curso de enfermagem assumirá tamanha jurisdição.

Nesse contexto, para além da experiências organizacionais da Escola de Enfermagem Anna Nery que foram absorvidos pelo curso de enfermagem em Mato Grosso, percebe-se que, os conhecimentos para formação científica em enfermagem foram herdadas de um momento histórico nebuloso, que constituíram prejuízos a população negra, encoberta de políticas públicas necessária para o progresso, compuseram, mesmo que em outro contexto histórico, os alicerces da criação do curso de enfermagem em Mato-Grosso.

Considerações finais

A partir do aporte teórico organizado e sistematizado podemos afirma que o contexto e os meios, bem como as escolhas, a institucionalização e padronização da profissionalização em enfermagem no Brasil e igualmente os personagens científicos e políticos e as instituições envolvidas emolduraram os cursos de enfermagem no Brasil conectados a concepções racistas eugênicas.

A enfermagem, tem a partir desse padrão de ensino, vivenciado em seu histórico no Brasil, práticas racistas, tanto no que se refere a absorção da eugenia, bem como na negação na história, de mulheres negras, como também, precursoras da enfermagem, ademais, por muito tempo, essa ciência excluiu mulheres negras do processo de formação.

Quanto ao dados institucionais do curso de enfermagem analisados foi possível elencar e contextualizar uma série de achados, que refletem que o mesmo encontra-se dentro de um acomodação de ideologias racistas velado e isso não tem correspondido uma formação capaz de sensibilizar e despertar para sua emancipação intelectual plena, principalmente no que se refere a distanciar de alguns modelos de ensino e instruir/realizar um cuidar de enfermagem próprio que proporcione instruiu/cuidar de forma humanizada abrangendo também a população negra.

Entre as proporções de continentes de pessoas marginalizas e estigmatizadas na sociedade brasileira, a população negra é a que mais tem sido violentada na área de saúde e o curso de enfermagem analisado não tem despertado e sensibilizado para essas iniquidades em saúde, uma vez que, não se percebe ajustados historicamente por diversos meios e formas as teóricas racistas eugênicas.

Referências

ARRUDA, Lidiana L. C. B. de. Escola de Auxiliar de Enfermagem Dr. Mário Corrêa da Costa :a profissionalização da enfermagem em Mato Grosso (1952-1975). Cuiabá MT. [Dissertação de Mestrado]: Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

BONINI, B. B. **Ser Enfermeiro Negro Na Perspectiva da Transculturalidade do Cuidado**. Dissertação [Mestrado em Enfermagem]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; 2010.

CAMPOS, P. F. de S. e OGUISSO. T. **A enfermagem no Brasil**: formação e identidade profissional pós-1930. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2013.

CRUZ, I. C. F; SOBRAL, V. R. S. **Nem Ladies, nem Nurses: Sinhazinhas e Mucamas. Por uma revisão da história da enfermagem brasileira (e do Sistema de Saúde).** In: IV Semana Científica de Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1994. Disponível em< www.uff.br/nepae/siteantigo/mucamas.doc>. Acessado em 03/03/2014.

GIOVANINI, T.; MOREIRA, A.; SHOELLER, D.; MACHADO, W.C.A. **História da Enfermagem –** Versões e Interpretações. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. ISBN 9788537202784.

GERMANO, Raimunda M. **Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil - 1955/1980**. 5º edição.rev. e atual. São Caetano do Sul. SP. Yendis Editora, 2011.

FARIA. L. **Saúde e Política**: a Fundação Rockefeller e seus parceiros em São Paulo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. 206p. (Coleção História e Saúde).

LIMA, N. T. HOCHMAN, G. **Condenado pela Raça, Absorvido pela Medicina**: O Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In Raça, Ciência e Sociedade/organizados por Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos. Rio de janeiro: Fiocruz, 1996.

KOBAYASHI, Elizabet. M. **Eugenia e fundação Rockefeller no Brasil**: a saúde como instrumento de regeneração nacional. 2007. Dissertação [Mestrado em Política Científica e Tecnológica] - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Campinas, 2007.

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina e COSTA, Maria Conceição da. **Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil**: **a saúde como proposta de regeneração nacional**. *Sociologias* [online]. 2009, n.22, pp. 314-351. ISSN 1517-4522. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a12.pdf>. Acessado em 24/08/2014.

OGUISSO, Taka. **Trajetória histórica e legal da enfermagem**. – 2 ed. Ampl. – Barueri, SP: Manole, 2007. – (Série enfermagem).

PIRES, Denise. **Hegemonia Médica na Saúde e a Enfermagem:** Brasil 1500 a 1930. São Paulo. Cortez, 1989.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP. Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

MARQUES de V. R. B. **A medicalização da raça**. médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, Editora da Unicamp, 1994.

MEDEIROS,M.; TIPPLE, A.C.V.; MUNARI, D.B. - A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. ***Revista Eletrônica de Enfermagem*** (online), Goiânia, v.1, n.1, out-dez. 1999. Disponível: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/index. Acessado em 25/06/2014.

MELO, E. M .F. de; GOMES, J. B. **(Re) descobrindo Mary Seacole**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 16, 2011 jun 19-22. Anais. Campo Grande: Associação Brasileira de Enfermagem – Seção Mato Grosso, 2011 [disponível em CD].

MALAGUTTI, W. MIRANDA. S M. R. de. **Os caminhos da Enfermagem**: de Florence à globalização / org. Willian Malagutti e Sonia Maria Resende Camargo de Miranda. São Paulo: Phorte, 2010.

MEYER, Dagmar E. E. Reproduzindo Relações de Poder de Gênero e de Classe no Ensino de Enfermagem. Porto Alegre, RS [Dissertação em Educação]: Faculdade de Educação -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

MIRANDA, Sonia Maria R. C. de. As **transformações do trabalho do enfermeiro**: de Florence Nightingale ao mundo globalizado. In: MALAGUTTI, W.; DE MIRANDA, S. M. R. Os caminhos da Enfermagem: de Florence a Globalização. 1 ed. São Paulo: Editora Phorte, 2010.

MOREIRA, M. C. N: **A Fundação Rockefeller e a construção da identidade profissional de enfermagem no Brasil na Primeira República**. História, Ciências, Saúde — Manguinhos, V(3): 621- 45, nov. 1998-fev. 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701999000100005&script=sci_arttext>. Acessado em 26/06/2014.

MOREIRA, Leocarlos Cartaxo and RAMOS, Flávia Regina Souza. **O processo histórico do trabalho de enfermagem no município de Cuiabá - Mato Grosso**. *Rev.*

bras. enferm. [online]. 2004, vol.57, n.6, pp. 764-767. ISSN 0034-7167. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n6/a29.pdf>. Acessado em 10/06/2014.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Trad. Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SKIDMORE, Thomas. E. **Preto no Branco:** raça e racionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). Tradução Danalson M. G. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, Tânia C. F. e BARREIRA, Ieda de A. **O poder simbólico da enfermagem norte-americana no ensino da enfermagem na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Anna Nery, 2002.

SOUZA, V. S. de. **A Política Biológica como Projeto**: a "Eugenia Negativa" e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932) Rio de Janeiro (RJ) Dissertação [Mestrado em História das Ciências da Saúde]: Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, 2006.

A NARRATIVA DE TRADIÇÃO ORAL AFRICANA COMO ESPAÇO DE PERMANÊNCIA DA MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Michael Jhonatan Sousa Santos
(UFMT)
michael_jhonatam@hotmail.com

Áurea Gardeni de Sousa da Silva
(UFMT)
tabebuiaaurea@hotmail.com

Maria Lúcia Rodrigues Muller
(UFMT)
rodriguesmuller10@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente trabalho versará sobre educação étnico-racial e memória no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nele objetivamos refletir acerca repercussão que obtivemos a partir da introdução da narrativa de tradição oral africana na aula de Língua Portuguesa, no âmbito dos conteúdos de Literatura. Torna-se relevante abordar esse tema no contexto da Educação Básica em virtude do fato de a lei 10.639/03 se referir, especificamente, às áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Apesar disso, há uma tendência, verificada entre professores de Língua Portuguesa, a não praticar o ensino de temáticas referentes à África, mesmo havendo citação direta da área de Literatura, e, portanto, obrigatoriedade legal. Entrevistas semiestruturadas, observação participante em sala de aula, e pesquisas bibliográficas possibilitaram o desenvolvimento deste estudo. Assim, constatou-se o estabelecimento de memórias subterrâneas, bem como o silenciamento de memórias relativas ao passado histórico do negro no Brasil. Além disso, verificou-se que a narrativa de tradição oral, ou seja, "O conto africano" permitiu o despertar da memória e que contribui para o desenvolvimento de uma visão positiva das origens africanas, raízes e história, com benefícios no que diz respeito à autoestima.

Palavras-chave: Memória. Educação de Jovens e Adultos. Narrativa africana.

Introdução

Este trabalho parte da observação das atividades desenvolvidas no 1º semestre de 2013, no 1º ano do ensino médio, turma "B", da Educação de Jovens e Adultos da escola estadual Professor Élcio Prates na disciplina de Língua Portuguesa, como uma das atividades a serem desenvolvidas pelos participantes do curso de aperfeiçoamento para professores ofertado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais – NEPRE, pelo sistema UAB-UFMT no pólo do município de Guarantã do Norte Mato Grosso, "Relações Raciais no Contexto da Educação de Jovens e Adultos 2013". O trabalho buscará refletir sobre a repercussão que obtivemos a partir da introdução da narrativa de tradição oral africana na aula de Língua Portuguesa.

Torna-se relevante abordar este tema no contexto da Educação Básica em virtude do fato de a lei 10.639/03 se referir, especificamente, às áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Apesar disso, há uma tendência, verificada entre professores de Língua Portuguesa, a não praticar o ensino de temáticas referentes à África, mesmo havendo citação direta da área de Literatura, e, portanto, obrigatoriedade legal. O mesmo afastamento da abordagem de temáticas africanas foi observado na escola citada, antes do trabalho mencionado ser desenvolvido.

Para a realização deste, utilizou-se entrevista semiestruturada. Optamos pela abordagem qualitativa, que responde à questões muito particulares, visto que há uma preocupação em trabalhar com o "universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (MINAYO, 2001, p. 10). Utilizou-se, ainda, o método de pesquisa bibliográfica.

Nesse sentido, procuramos observar a sala de aula considerando-a como um espaço que pode ser estruturado de modo a favorecer a manifestação de memórias subterrâneas. Assim, entendemos que os contos, narrativas de tradição oral africana, constituem gênero relevante para o desenvolvimento do trabalho.

A literatura, tal como afirma Antonio Candido (1995), coloca em cena tanto os valores confirmados quanto aqueles que são negados pela sociedade, nesse sentido, ela propõe sempre o confronto do oficial e do proscrito, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas: "os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática" (CANDIDO, 1995, p. 173). Tal pressuposto esteve na base da aula observada, proposta na referida escola, visto que pretendíamos "oficializar" uma

memória que, embora legalmente estabelecida como parte do currículo escolar, ainda não ocupa seu lugar de direito. Desse modo, entendemos que o direito à literatura, preconizado por Candido, é, também, direito à cultura e a memória, e à livre circulação desses bens. Neste trabalho, compreende-se por literatura

> todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 175)

Esclarecemos, ainda, que durante as aulas não se buscou, especificamente, analisar aspectos estéticos, estilísticos e formais dos textos. A aula foi organizada a partir da leitura individual e seguida por leitura compartilhada e a atividade permitiu a identificação dos mitos, a valorização da história do povo africano e de suas raízes. Ao todo, foram lidos vinte e dois textos.

A Árvore do esquecimento: memória individual a testemunha não autorizada

De acordo com Ferreira (2014), antes de entrarem no navio, os africanos trazidos pelo tráfico negreiro, eram obrigados a dar voltas em torno da "árvore do esquecimento", para apagar de suas mentes o que eram, suas memórias. Pensava-se que assim povoar-se-ia um ser, que antes era múltiplo de significados e vivências, ampla e diversamente construído, de um vácuo: tratava-se de "um ritual que envolvia circular em torno da "árvore do esquecimento" para garantir imunidade ao "banzo"[1] e, principalmente, o apagamento dos nomes e das tradições culturais daqueles que seriam embarcados à força para diáspora". (SOUZA apud FERREIRA, 2014, p. 3)

A experiência em sala, contudo, retrata uma realidade diferente. Ou seja, a despeito de todo o processo de aculturação sofrido pelo povo africano, verificamos que um aluno, no processo de leitura dos textos literários, rememorou questões relativas ao seu passado na interface com os conteúdos suscitados pelas narrativas orais de origem africana. Tal fato refere-se, assim, não a um apagamento da memória, mas ao

[1] Palavra de origem africana que conota a noção de nostalgia ou saudade.

estabelecimento de uma memória subterrânea em permanente conflito, tal como afirma ser possível Michael Pollak (1989), com uma postura oficial de silenciamento, estabelecida em nosso país e dominante até o advento da lei 10.639/03, da cultura africana.

Nesse sentido, para Mintz e Price (2003), no processo de povoamento das Américas, europeus e africanos tiveram uma participação altamente diferenciada. Os autores creem, contudo, que o caráter das transposições e suas transformações posteriores podem, em certos momentos, afirmar uma continuidade maior no caso da Afro-América do que no da Euro-América, considerando-se as situações extremas e os contextos hostis em que se deram essas transposições, embora possa parecer que a continuidade e o vigor dos materiais culturais transpostos tiveram um peso muito maior a favor dos europeus do que dos africanos. Assim, a fidelidade às tradições mais antigas talvez tenha sido mais fácil, em algumas ocasiões, para os negros escravizados do que para os brancos livres (MINTZ, PRICE, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva, antes de se tratar de um conveniente esquecimento, parece mais adequado e verossímil considerarmos a permanência de uma memória subterrânea em conflito com os mais diversos mecanismos de seu apagamento. Em sala de aula, um dos alunos apontou que seus antepassados vindos da África narravam, em contexto familiar, histórias e lendas de suas regiões de origem, embora não tenha detalhado o conteúdo de tais narrativas. Considerando a história partilhada por esse aluno, verifica-se que nem as constantes migrações, no território brasileiro, a que sua família foi submetida, em virtude de buscar melhor qualidade de vida, foram capazes suprimir a memória do translado de seus avós da África para o Brasil, que lhe fora transmitida na infância.

Neste trabalho, deter-nos-emos, especificamente, sobre o conteúdo rememorado e verbalizado por esse aluno, devido ao fato de que, sintomaticamente, em uma sala de aula com vinte alunos, apenas um expôs verbalmente uma relação do conteúdo cultural africano manifestado nos contos e a constituição de sua subjetividade. De fato, ao problematizar o silenciamento da memória, nesse caso, a sua não verbalização ou enunciação, Pollak (1992) afirma que as fronteiras entre o silêncio, o não-dito e aquilo que é definitivamente esquecido não são estanques, o que dificulta determinar precisamente o significado do silêncio: “essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta,

de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos." (1989, p. 6)

Apesar disso, e diante dessas considerações e do contexto exposto, caberia a seguinte questão: quais os mecanismos de silenciamento ativos naquela sala de aula? Nesse sentido, entre os objetivos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, figura a desconstrução do Mito da Democracia Racial. Tal mito refere-se à crença segundo a qual, se os negros não atingem os mesmos patamares socioeconômicos que os não negros, é por falta de interesse ou competência.

É evidente que a difusão de tal posicionamento se sustenta sobre o silenciamento dos prejuízos sociais historicamente constituídos a que foram submetidas às populações negras em todo o território nacional e sobre um ideário capitalista oficialmente estabelecido em nosso país que supõe a igualdade de oportunidades, que seja, o da livre iniciativa. Ora, na medida em que consideramos os conhecimentos produzidos por Elias e Scotson (2000), verifica-seque tais construtos discursivos se constituem como um modo culpabilizar a população negra pelos problemas que a acomete.

Assim, consideramos que o silêncio verificado na maioria da turma mencionada decorreria, em alguma medida, de um sentimento de culpa ou vergonha da própria condição, o qual é decorrente de uma doutrinação ideológica e, portanto, supõe, ainda, a presença de uma memória subterrânea que aguarda condições de se impor. O silêncio dessa maioria de alunos resultou, talvez, da capacidade inerente à literatura de tornar o que é coletivo, universal, em individual (CANDIDO, 1995), encenando as contradições dos poderes estabelecidos. Ou ainda, do fato de que a história oral “acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional” (POLLAK, 1992, p. 2). Nesse sentido, frente ao conflito entre memória oficial e individual, esta foi silenciada, com exceção do mencionado aluno.

Tais afirmações são possíveis, sobretudo, porque se verifica que a demanda da Educação de Jovens e Adultos é substancialmente composta por negros:

> Os negros constituem significativa parcela do público jovem e adulto, e trazem na experiência escolar um histórico de fracasso e abandono. Pesquisa oficial confirma que essa população

> possui trajetória escolar mais acidentada que grupos não-negros. Por mecanismos intraescolares, propagadores de preconceitos e discriminação racial, a escola acaba se tornando um ambiente hostil aos estudantes negros, colaborando assim, para o baixo desempenho, baixa autoestima e abandono dos cursos, ou seja, as desigualdades raciais ligam-se intimamente às desigualdades educacionais. (SEDUC/MT, 2012, p. 204-205).

Postas tais considerações sobre o silêncio observado na referida sala de aula, atenhamo-nos à memória verbalizada. De acordo com Halbwachs (apud Pollak, 1989, p. 1) a memória coletiva é estruturada por diversos pontos de referência, evidentemente, afirma ele, os monumentos, o patrimônio arquitetônico, e seu estilo, as paisagens, as datas e personagens históricos, de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e os costumes, certas regras de interação, o folclore, a música, e as tradições culinárias incluem-se nessa estrutura. Nesse sentido, depreende-se do trabalho de Pollak (1989) que as ideias de nação e de território também compõem essa estrutura.

Ao mencionar a constância com que lembramos e celebramos datas, personagens históricos e sua importância de forma naturalizada, Pollak (1989) faz compreender que a rememoração não acontece de forma natural e particular, mas de maneira organizada, objetiva e estruturada. Desconstrói, assim, a ilusão de uma construção subjetiva da memória. Ou ainda, torna perceptível que o que temos como algo íntimo e pessoal, é uma construção social, fortemente controlada. Havendo uma escolha sobre quais fatos e, consequentemente, quem deve ser lembrado e celebrado, portanto, a memória é objetivamente organizada. Assim, a memória também é submetida às relações de força e poder.

Nesse sentido, observemos traços de memória subterrânea presentes no enunciado do aluno que apresentou predisposição em comunicar histórias de sua infância, inclusive, que lhe foram transmitidas parentes ascendentes:

> Eu não me lembro quando eles foram liberto, agora, a gente tem uma coisa assim os relatos, a maneira que eles vieram, a região, a região da África que eles vieram, os meus antepassados,

> bisavós, tataravós e essas pessoas contavam pras suas gerações o que passou com eles, como eles foram tirados, de que maneira eles foram trazidos da África pra cá e a região que eles, e a região que eles sempre falavam, inclusive esse meu bisavô que morreu com 115 anos, ele contava direto que tinha saído da região do Zimbábue, que não sei quando foi que essa parte da África, que é um país, eu não sei quando foi que ele recebeu esse nome [...] mas ele dizia a região é essa, foi essa região que a gente saiu. E é isso que a gente ouve nos relatos deles.

No fragmento destacado, verifica-se, primeiramente, um conflito entre memórias demarcado pela contradição existente entre o enunciado "eu não me lembro" e o vigor com que o relato se desenvolve. No contexto, a própria enunciação das palavras "África" e "Zimbábue" denunciam resíduos de um sentimento de pertencimento, como se verifica em "ele dizia a região é essa, foi essa região que a gente saiu". A expressão "a gente", no caso, é uma variação do pronome em primeira pessoa do plural "nós", ou seja, o "eu" inscreve-se no "nós", a enunciação é atribuída ao bisavô (ele), mas a origem é atribuída a todos. Assim, a memória individual se inscreve numa história coletiva, reconhecendo-se como sujeito participante dessa história que lhe é oficialmente negada.

Tendo em vista a disjunção entre os conhecimentos sobre a historiografia não tradicional do continente africano e os africanos transportados para o Brasil, apreendidos na escola, e aqueles que lhe foram transmitidos pelos seus antepassados, questionamos o aluno acerca do quanto estes eram compreendidos por aqueles. Sua resposta foi a seguinte: *"*pouco, muito pouco. Uma coisa eu sei que através de alguma coisa que a gente estudou, coincide muito com o que eles relataram com a história do negro no Brasil.*"* O relato do aluno sobre a trajetória de seus ascendentes destoa do que comumente aprendido sobre os africanos e sobre África nas escolas, no Brasil de um modo geral.

Conclusões

A memória evocada em sala de aula, através do estudo das narrativas da tradição oral africana, opõem-se ao discurso oficial brasileiro ou ainda destaca a história dos africanos, comumente invisibilizada na cena brasileira. A lenda sobre a "Árvore do esquecimento"; a tendência de Mintz e Price em afirmar uma maior presença africana; bem como as discussões e a batalha travada há séculos, e no que diz respeito ao ensino, há 10 anos com a exigência do ensino da cultura e história afro brasileira através da lei 10.639/03, que propõe uma educação menos etnocêntrico eurocêntrico nas instituições de ensino públicas e privadas do país, mostram que a referência à africanidade brasileira é uma memória sobreposta, uma identidade ocultada.

A narrativa de tradição oral pode ser vista como um cabedal de ensinamentos, saberes e conhecimentos que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos e velhos a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. A literatura oral africana tem vários papéis, dentre eles, o educativo, o recreativo e o da preservação cultural.

De acordo com Silva (2012), a introdução das narrativas de tradição africana nas aulas contribui no desenvolvimento de uma visão cada vez mais positiva de suas origens, raízes e história com benefícios no que diz respeito à autoestima.

Assim, constatou-se o estabelecimento de memórias subterrâneas, bem como o silenciamento de memórias relativas ao passado histórico do negro no Brasil na sala de aula observada. Além disso, verificou-se que a narrativa de tradição oral, ou seja, "o conto africano" permitiu o despertar da memória.

Além disso, evidenciou-se que a educação das relações étnico-raciais é amplamente eficaz na sua interface com os estudos da literatura africana de um modo geral, e, em nosso caso, na forma do conto de tradição oral africana.

Esperamos, assim, que, através deste trabalho, tenhamos podido contribuir não apenas no sentido do amadurecimento das reflexões que se estabelecem entre literatura e memória, mas, sobretudo, na percepção das sutilezas através das quais as memórias subterrâneas manifestam-se nos discursos, nos momentos de interação, no que diz respeito, principalmente, a uma memória negra.

Referências bibliográficas

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

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L.; Os estabelecidos e os outsiders : sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade; tradução Vera Ribeiro; tradução do Posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, Amanda Crispim. "Recordar é Preciso": Considerações sobre a firgura do Griot e a importância de suas narrativas na formação da memora coletiva Afro-brasileira. http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Em%20Tese%2018-/DOSSIE%20IMAGEM%20E%20MEM%C3%93RIA/TEXTO%202%20AMANDA.pdf. Acesso em 20/07/2017

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. Metodologia Científica. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf. Acesso em 20/04/2012, às 11h.12min.

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 05/01/2012. Maria Lisboa de Mello. – Porto Alegre, 2012.

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

MINTZ,Sidney Wilfred. PRICE Richard. nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica. Pallas, 2003

PASSOS. Joana Célia dos. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. Vol 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.362p. – (Coleção educação para todos; 3).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

SEDUC –MT. Orientações curriculares: Diversidades educacionais./ Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Orientações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos/ Orientações Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012. 308 p.

SILVA, Celso Sisto. Bô sukuta! Kada kin ku su manera: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué! / Celso Sisto Silva; orientadora Ana

CAPOEIRA ANTIGA DE ANGOLA E A LEI 10.639/03: UM PROJETO DE EXTENSÃO DE CAPOEIRA ANGOLA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)

Arthur José Pimentel Lopes (autor)
(UFMT)
arthurlopesedf@hotmail.com

Eduardo Luiz Mathias Medeiros (co-autor)
(UNEMAT)
du_medeiros@msn.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O objetivo deste artigo é incentivar o ensino de capoeira angola nas escolas e universidades através da lei 10.639/03, que estabelece como obrigatório o desenvolvimento de atividades relacionadas ao desenvolvimento da cultura afro nas atividades escolares e ajuda a fortalecer o debate e o aprofundamento das questões raciais e de políticas afirmativas no Brasil. Espera-se que o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, bem como o fortalecimento da identidade, que poderá fazer com que os jovens desenvolvam um senso crítico sobre as ideologias presentes no imaginário brasileiro sobre os negros e seus descendentes.

Palavras-chave: Cultura Popular. Musicalidade. Capoeira Angola.

Introdução

O projeto de extensão Capoeira Antiga de Angola, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) pelo grupo de Capoeira Quilombo Angola propõe a prática da capoeira angola a toda comunidade acadêmica ou não, protegendo as raízes dessa expressão cultural. O objetivo do projeto de extensão é - para além do treinamento do corpo - o desenvolvimento da musicalidade própria da capoeira com a fabricação de instrumentos e a execução de ladainhas. A capoeira angola é uma expressão cultural de luta, dança, música e sabedorias populares. É o estilo mais próximo de como os escravos jogavam a capoeira, com movimentos furtivos executados perto do chão, música lenta e sempre acompanhada por uma bateria de instrumentos. A realização de aulas de capoeira angola, além de trabalhar suas

raízes e manifestações populares, contextualiza a musicalidade, a dança, os mitos, proporcionando que o processo de ensino aprendizagem dessa tradição seja, ao mesmo tempo, a construção e manutenção de uma identidade étnica e de valorização à diversidade. As aulas de capoeira angola promovem a autoestima individual e a valorização da cultura africana, além de contribuir com a implementação das diretrizes da educação, que tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial da história e cultura africana.

A história da capoeira se inicia no Brasil Colônia, século XVI, época em que a mão de obra escrava, de origem africana, era muito utilizada nos engenhos de açúcar. A palavra Capoeira é de origem tupi e significa vegetação que nasce após a derrubada de uma floresta. Ou seja, logo que uma roça é abandonada, aparece nela uma vegetação espontânea que se desenvolve a ponto de formar um mato. Esse mato era chamado de mato de *capueira* - um mato renascido. Porém, não se pode afirmar que a origem do nome venha daí.

Estudos apontam várias explicações sobre a origem do nome, o que dificulta afirmar qual o correto. Outra divergência relacionada à origem da capoeira que também gera confusão é em relação a sua gênese, se foram os africanos que trouxeram da África, ou se a inventaram no Brasil. No entanto, ocorre que neste caso, tudo leva a crer que a capoeira seja realmente uma invenção dos negros africanos desenvolvida em solo brasileiro. O que não se pode afirmar com segurança é que ela foi inventada pelos negros de Angola - primeiros escravos que aqui chegaram e, em maior número – e, com isto, justificaria o nome Capoeira Angola.

Sobre sua invenção, sabe-se que ela servia a dois propósitos: tinha a finalidade de divertimento - característica muito associada aos negros de Angola que se ligavam às festas e às músicas – e, a qualquer perigo funcionava como uma perigosa luta para se proteger da violência e repressão dos senhores de engenho. Em sua gênese, não havia academias, muito menos a roda de capoeira acontecia em ambientes fechados. A capoeira se jogava nas ruas, nas praças, em frente de uma quitanda ou de uma venda. Os "capoeiras - referência feita aos praticantes de capoeira - se reuniam aos domingos, feriados, dias santos, após o trabalho para conversar, beber e jogar capoeira.

> Em tudo era notada a presença do capoeira, mui especialmente nas festas populares, onde até hoje comparecem, embora totalmente diferentes de outrora. Em toda festa de largo profana, religiosa ou profano-religiosa, o capoeira estava sempre dando ar de sua graça. Suas festas mais preferidas eram a de Santa Bárbara no mercado do mesmo nome, na Baixa dos Sapateiros, festa da Conceição, cujo local

> de preferência era a Rampa do Mercado e adjacências; festa da Boa Viagem, festa do Bonfim, festa da Ribeira, festa da Barra, tão famosa e hoje totalmente extinta; do Rio Vermelho, Carnaval e muitas outras. Não havia academias turisticamente organizadas. Os capoeiras, com alguns outros companheiros e discípulos rumavam para o local de festa, com seus instrumentos musicais, inclusive armas para o momento oportuno e lá, com amigos outros que encontravam, faziam a roda e brincavam o tempo que queriam. (REGO, 1968, p.38)

Mesmo disfarçada em forma de dança, a capoeira era perseguida, pois era associada a uma prática violenta e subversiva e, por isto, ficou proibida no país até o início da década de 1930. Com a chegada dos anos 30 e um processo de renovação institucional das manifestações culturais negras em busca de legitimação, legalização, aceitação, a capoeira buscou espaço de resistência cultural e afirmação política juntamente com o candomblé e outros movimentos de matrizes afrodescendentes.

Uma das figuras mais importantes neste processo de descriminalização e legalização da capoeira foi Manuel dos Reis Machado, o mestre Bimba, que em 1928 criou um novo estilo chamado de "Luta Regional Baiana" que depois passou a se chamar "Capoeira Regional". No entanto, somente em 1937 é que Bimba conseguiu autorização para manter o seu Centro de Cultura Física e Capoeira Regional. "Mais tarde, em 1954, se apresentaria para Getúlio Vargas, em Salvador, e para o governador do estado, Juracy Magalhães. Na ocasião, o presidente teria se referido à capoeira como o único esporte genuinamente nacional". (Dossiê da Capoeira, 2007, p.40)

Outro personagem importante neste processo foi Vicente Joaquim Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha, considerado o nome mais importante na defesa da Capoeira Angola. Pastinha era articulador do CECA – Centro Esportivo de Capoeira Angola, que depois, na década de 40, veio a se tornar academia de Mestre Pastinha. Com mestre Pastinha, a capoeira angola tornou-se visível e ocupou espaços que até então não havia penetrado. O estilo de mestre Pastinha foi dominante e hegemônico na maneira jogar capoeira angola.

Importante ressaltar que o mestre Bimba defendia a capoeira como luta criada no Brasil, sendo assim, como esporte e arte marcial genuinamente brasileira. Já o mestre Pastinha defendia a ancestralidade da capoeira africana, ou seja, como cultura afrodescendente. No entanto, ambos foram os principais responsáveis pela expansão da capoeira no país. Com eles, a capoeira passou a ser conhecida nacionalmente e ganhou destaque.

> Tanto Bimba quanto Pastinha foram os principais responsáveis pela expansão inicial, para outros estados do Brasil, da maneira tradicional baiana de jogar capoeira. Dessa forma, ambos ganham o respeito da sociedade e passam a se relacionar com intelectuais, artistas e políticos da época que vão legitimá-los, não só como mestres de capoeira, mas também como porta-vozes da cultura popular. Na primeira metade do século XX, esses dois mestres se transformam nas principais referências da capoeira da Bahia e estabelecem a base de sustentação da modernização da prática da capoeira. (Dossiê da Capoeira, 2007, p. 41)

Passado esses períodos de criminalização e descriminalização podemos ver o crescimento e expansão de academias de capoeira, seja angola ou regional, espalhadas em todo o Brasil, chegando até nas escolas, sendo trabalhada nas aulas de Educação Física. Hoje podemos observar também difusão da capoeira tanto regional e angola por todo o mundo em processo de globalização. São cerca de 150 países em que a capoeira está presente atraindo praticantes diversos e uma enormidade de grupos e vertentes da capoeira.

O ensino da capoeira

Sobre o aprendizado da capoeira, podemos observar que ela se divide em três momentos históricos. O primeiro período vai de 1890 até o início de seu processo de descriminalização, em 1937, fase que a capoeira foi amplamente criminalizada. Após 1937, inicia-se o período conhecido como "escolarização da capoeira", onde surgem as primeiras academias institucionalizadas, de Mestre Bimba, com a capoeira regional e de Mestre Pastinha, com a capoeira angola. O último período vai da década de 80 até os dias atuais, fase contemporânea, em que a capoeira passa por um processo de crescimento e difusão por todo o Brasil e o mundo proliferando grupos e vertentes.

No período colonial brasileiro, século XVI, correspondente ao nosso primeiro período de observação, a capoeira era considerada uma prática marginal e os seus praticantes eram presos. Com essa repressão, a capoeira era aprendida no dia a dia do trabalho, nas festas, ruas, quitandas e botequins. O iniciante na capoeira se vinculava aos mestres e praticantes de capoeira e frequentavam esses lugares para adquirir conhecimento na arte. Outra característica

da época é que não havia neste período nenhuma metodologia ou pedagogia, por parte dos mestres, relacionada ao ensino da capoeira. O aprendizado era transmitido por “oitiva”, ou seja, sem método ou pedagogia formalizada, em que através da vivência do jogo, de sua observação, o mestre introduzia o iniciante na capoeira.

> Os aprendizes da capoeira recebiam instruções e dicas dos seus mestres, mas estas instruções não se reduziam a regras gerais, modelos ou código de condutas. Durante as rodas ou nas conversas do cotidiano, os mestres instruíam os aprendizes, mas era a experiência do aprendiz que guiava as instruções do mestre e não o contrário. Pois na tradição, o conhecimento não é um patrimônio formal, mas algo que auxilia na resolução de problemas concretos do dia-a-dia. (Dossiê da Capoeira, 2007, p. 55)

Nesta época, nenhum mestre vivia do ensino da capoeira. O aluno para aprender capoeira vivia uma relação de proximidade com seu mestre que acabava frequentando os espaços familiares e muitas vezes aprendendo o seu oficio, tornando-se marceneiro, sapateiro, ou um artesão, profissão comum entre os mestres de antigamente. Normalmente também, mestres e alunos moravam no mesmo bairro e, geralmente, tinham a mesma situação econômica. Essa convivência entre o mestre e o aluno era um fator que auxiliava no processo de aprendizagem da capoeira.

O período de criminalização da capoeira o ensino é marcado por um ambiente festivo, marcado pela vadiação, mas, também ao mesmo tempo muito perigoso, onde os mestres transmitiam o seu conhecimento sem escolas, uniformes e métodos específicos, diferentemente do que vemos nos dias atuais.

A primeira escola de capoeira vai surgir em 1932, em Salvador (BA), fundada pelo mestre Bimba (Manuel dos Reis Machado), mas somente em 1937, que ele vai receber o seu registro oficial para a sua academia, com o nome de Centro de Cultura Física e Capoeira Regional, destacando o papel desportivo e de arte marcial. Em sua escola de capoeira regional, mestre Bimba buscou uma ruptura com o método antigo de ensino da capoeira, alegando que a capoeira deveria se transformar para poder se inserir na sociedade. Com essa ruptura, Bimba abandonou toda a vinculação da capoeira com a vadiagem, enfocando apenas seus aspectos esportivos e marciais, dando a capoeira regional disciplina e eficiência ao

combate marcial, incorporando a capoeira movimentos de ataque e defesa de outras artes marciais.

Neste processo de escolarização da capoeira, mestre Bimba introduz padronização e institucionalização da capoeira, com criação de estatutos, manuais de técnica e aprendizagem, descrição objetiva dos golpes, toques e cantos, utilização de uniformes. Mestre Bimba inclui ainda exame de admissão, sequências básicas de ensino, sequências de cintura desprezada, batizado, formaturas, cursos de especialização e toques de berimbau. Após mestre Bimba, o espaço de aprendizado passa das ruas e espaços públicos para os espaços privados e fechados das academias. "Dessa maneira, Mestre Bimba contrapôs aos velhos jeitos de se ensinar, por ele denominado "oitiva", um método didaticamente articulado de ensino da capoeira" (Dossiê da Capoeira, 2007, p.58-59).

Percebe-se que com interesse de introduzir sua capoeira regional nas esferas oficiais da sociedade brasileira, mestre Bimba organiza sua capoeira como uma atividade física e marcial, onde seu aprendizado obedecia a regras rígidas de ensino e avaliação, como nas escolas e forças armadas, onde as etapas são hierarquicamente definidas e seus objetivos deveriam ser alcançados no final. No entanto, a dar ênfase ao lado atlético e marcial da capoeira, muitas marcas da capoeira antiga, como o caráter mítico, a malandragem e a vadiação foram deixados de lado.

A capoeira angola também passou por este processo de escolarização. Em 1941, em Salvador, Vicente Joaquim Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha, vai assumir a direção do Centro Esportivo de Capoeira Angola, que mais tarde passou a ser chamado de Academia de Mestre Pastinha. Assim como mestre Bimba, mestre Pastinha também não estava satisfeito com cenário de desordeiros e de combates violentos que a capoeira estava inserida e assim ele vai buscar caminhos oficiais que permitissem retirar a capoeira do gueto.

Neste processo, Pastinha ajudou a definir fundamentos da capoeira angola que, para ele, não poderia se misturar com as outras práticas desportivas e marciais. Pastinha também buscava diferenciar a capoeira angola da capoeira regional que se difundia no país. Dessa maneira, mestre Pastinha buscava a ancestralidade africana na capoeira angola, marcada como capoeira mãe, de onde se origina outras especificidades. Ele acreditava que o aluno não poderia dedicar-se apenas aos treinamentos atléticos e marciais e sim também aos toques e cantos e todos deveriam ser vivenciados a partir de toda uma performance ritualística, elemento principal na transmissão do saber.

No seu centro de treinamento, mestre Pastinha cria regras e hierarquias que possam ajudar no aprendizado, como o "trenel" – capoeiristas mais avançados responsáveis pela

bateria e instrutores de movimento – escolhe um uniforme, proíbe seus alunos de jogarem descalços e sem camisas, proíbe alguns movimentos e enfatiza o lado lúdico e artístico da capoeira, com cantos e toques de instrumentos. Mestre Pastinha, desta forma, tentou conciliar o ensinamento das escolas formais com os ritos e malícia da capoeira antiga a fim de preservar sua tradição.

Ensino na capoeira e a lei 10.639/03

O projeto de extensão desenvolvido pelo grupo Quilombo Angola na Universidade visa se associar a essas origens antigas da capoeira, busca sua ancestralidade, preservando sua ritualidade, memória, tradição, estética, o lúdico e sua oralidade, já que os ensinamentos são passados do mestre para os alunos. Elementos que se modificaram e até mesmo desapareceram com o tempo, em contato com outras combinações que a capoeira sofreu.

Por conta desses elementos, associamos e defendemos a capoeira não como esporte, aspecto defendido pelo mestre Bimba, mas, sim, como cultura afro-brasileira, nos ligando aos ensinamentos do mestre Pastinha. Só assim é possível proteger a capoeira, que passou por um período de desconhecimento à beira de sua extinção.

No senso comum, quando se fala em capoeira criou-se um imaginário de um jogo rápido, com saltos acrobáticos, chutes altos e alongados. Este é um estilo que faz parte das modificações que a capoeira sofreu ao longo do tempo, em contato com outras lutas e até mesmo com a ginástica artística e que ganhou espaço nas representações sociais. Diferentemente de como vem sendo representada, a capoeira que o grupo trabalha é a capoeira angola - também chamada de "Capoeira Mãe", tradicional.

Pode-se defini-la como uma forma artística única que traz aspectos de dança, luta, jogo, música, ritual e mímica que na conjunção de todos esses elementos gera um produto que não pode ser classificado atendendo apenas a uma única dessas facetas, sob pena de perder sua originalidade. Criada pelos escravos em solo brasileiro para se defender, a capoeira angola é cadenciada e se realiza com um ritmo lento, em comparação com outras variantes. É um jogo de domínio do corpo e da mente, onde cada movimento é esmiuçado e as várias possibilidades de ação são estudadas. A descontração do corpo e os movimentos lentos – toda a brincadeira e mandinga do angoleiro - permite que os jogos de angola sejam muito mais demorados, moldando a identidade do angoleiro.

"A identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir de seu olhar para si próprio e do olhar do "outro" para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas. A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. Logo, a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-lo". (RODRIGUES, 2012, p.61).

Nas aulas desenvolvidas pelo projeto, além do treinamento do corpo e o desenvolvimento da musicalidade própria da capoeira, criam-se espaços para discussão de temas relativos às culturas afro-brasileiras - principalmente no que diz respeito à capoeira. O projeto tem realizado oficinas, minicursos e um seminário sobre histórico da capoeira angola – trazendo a perspectiva da religiosidade, juntamente com o jogo; fabricação de instrumentos (berimbau), aulas de percussão, mostra de fotografias e vídeos sobre a capoeira angola e apresentação em eventos culturais.

A lei n.10.639 foi sancionada em nove de janeiro de 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. A referida lei torna obrigatório, nos estabelecimento de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Culturas Afro-brasileiras, contemplando o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. A publicação da lei 10.639 trouxe a consolidação do caminho para a construção de uma luta anti-racista expressiva no interior do Estado e na sociedade brasileira, eliminando a tendência eurocêntrica da educação brasileira e contemplando a diversidade cultural brasileira.

O aprendizado da capoeira como prática cultural, e a capoeira angola entendida como capoeira mãe, preserva a tradição que esta tem com a sua prática popular, que é introduzida nas escolas de ensino fundamental e médio, praticada no âmbito do ensino de história e cultura afro-brasileira, com a interdisciplinaridade dos conteúdos que podem ser trabalhados. Em 2003, a capoeira pode ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da lei 10. 639/03, como componente obrigatório a ser oferecido nas atividades correspondentes à Educação Física. Estabelece como obrigatório o desenvolvimento de atividades relacionadas ao desenvolvimento da cultura afro-brasileira nas atividades escolares.

Com esta lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, a capoeira angola tem a possibilidade de trabalhar com a tradição de uma cultura afro-brasileira e sua contribuição para a preservação da tradição que é ensinada com a sua prática, vem de encontro com o Artigo 26-A, parágrafo 1º:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003)

Com o apoio da lei, a capoeira passa a figurar em projetos tais como “escola aberta” e “mais educação”. Tais iniciativas reforçam as políticas afirmativas que visam o resgate da cultura negra e sua contribuição para a formação humana. A história e a herança africana ensinada aos jovens, desde a transmissão do conhecimento musical até momento ritualístico da roda de capoeira desvelam um olhar contemporâneo sobre a cultura negra e suas manifestações. Os projetos que incluem o ensino da capoeira nas escolas trazem novo repensar da identidade dos jovens, modificando velhos preconceitos e dinamizando as relações de amizade entre os praticantes.

Estas ações afirmativas trazem para a escola uma relação com a cultura afro-brasileira e sua contribuição para a formação da sociedade, a capoeira como prática cultural faz que seus praticantes desenvolvam um senso crítico sobre o ideológico no imaginário brasileiro, pois vai fazer parte de vários conteúdos do currículo escolar, contribuindo com a formação dos alunos em uma interdisciplinaridade dos conteúdos estudados na escola, faz parte de uma vivência que a capoeira como prática cultural traz.

Fortalece o debate, o aprofundamento das questões raciais e políticas afirmativas no Brasil, e espera-se que o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, bem como o fortalecimento da identidade, que poderá fazer com que os jovens desenvolvam um senso crítico sobre as ideologias presentes no imaginário brasileiro sobre os negros e seus descendentes.

A capoeira angola é uma rica fonte histórica da cultura afro-brasileira, através de seus cultos, suas danças, suas práticas religiosas e de lazer; onde muito se aprende sobre a vida e sobre valores fundamentais para:

> "existência humana como a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria, entre tantos outros ensinamentos que a sabedoria do nosso povo vem cultivando, preservando e transmitindo de geração em geração ao longo da história do nosso país, resistindo e lutando por manter vivas suas tradições, legado maior de uma ancestralidade que rege suas formas de ser e estar no mundo." (Abib, 2004).

A capoeira angola é sem dúvida uma ferramenta estratégica para o exercício de preservação da memória histórica do povo brasileiro, já que envolve como já dito, o corpo, a musicalidade, o aprendizado sobre o ambiente, a religiosidade e o respeito. Promove a autoestima individual e a valorização da cultura africana nos grupos que a preservam através da prática da capoeira. A prática de capoeira angola é fruto de uma necessidade apontada como desafio ao nosso país, no que se refere a inclusão e valorização da história da cultura afro-brasileira, já apontada como necessidade pela nossa constituição e incluída no currículo das escolas.

Considerações finais

Todo o ensino de capoeira angola deve acontecer de forma integrada, ou seja, o ensino dos aspectos técnicos da luta – golpes, sequências, esquivas - mas também todos os elementos que envolva sua cultura, história e evolução. Assim, as aulas de capoeira angola devem incluir alongamento, exercícios de movimentos, aprendizado da musicalidade, roda e história da

capoeira e de seus principais mestres. Completando o curso, acontecem aulas teóricas, discussões, debates e seminários, versando sobre os assuntos inerentes à capoeira.

Todos os anos, o grupo realiza o Seminário de Capoeira Angola: "Pensando o jogar, jogando o pensar". Neste evento procuramos aproximar este teórico e o prático da capoeira angola, onde trazemos pesquisadores sobre a capoeira e mestres, que para que os alunos possam participar de maneira integrada jogando, tocando e cantando e estimulando a pesquisa**,** debate e a discussão, para que o educando tenha uma participação efetiva no contexto da capoeira como um todo.

Durante o ano também realizamos oficinas e minicursos sobre fabricação de instrumentos – berimbau, atabaque, agogô, pandeiro, caxixi e reco-reco. Essas atividades vão desde a coleta do material utilizado na fabricação desses instrumentos até a finalização, além de trabalharmos com a fabricação de instrumentos de percussão com materiais alternativos e reutilizados. Todos os instrumentos utilizados pelo grupo são de fabricação própria, feito pelos próprios alunos.

Para contar a história da capoeira e debatê-la, o grupo criou o projeto Cine Capoeira uma iniciativa para tratar das transformações da identidade afro-brasileira nas instituições de ensino e pesquisa brasileira. Por meio de difusão e registro audiovisual pode-se problematizar as direções do movimento da cultura popular em sua história e a conexão com os fluxos globais contemporâneos. Além disso, o projeto realiza ainda intercâmbio entre outras universidades, estimulando a vivência da capoeira nas universidades.

O projeto de extensão vem desenvolvendo seu objetivo que é a prática da capoeira angola com toda a comunidade, acadêmica ou não, protegendo as raízes dessa expressão cultural. Traz a vivência do ensino e aprendizagem no que diz respeito a prática e conservação da tradição da capoeira angola. E através do ensino e aprendizagem que a vivência em capoeira angola nos traz que construímos através de seus elementos, uma identidade do grupo e do projeto de extensão, onde elaboramos como expressão e manifestação cultural.

A formação de professores capacitados pra trabalhar conteúdos sobre africanidades nas escolas é emergente. A capoeira angola é, sem dúvida, uma ferramenta estratégica para o exercício da história do povo brasileiro.

Referência bibliográfica

ABIB, Pedro R.J. Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas a Educação: Unicamp, 2004

_____ Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Ed da UFSC, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acessado em 14 de junho de 2012.

CAMPOS, Helio. Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência. Salvador: SCT-EDUFBA, 2001.

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

REGO, Waldeloir. Capoeira Angola/ ensaio sócio-etnográfico. Bahia: Itapoá, 1968.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula/Renata Felinto (org). Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SIMON, Roger e GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Currículo, Cultura e Sociedade /Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.

Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília 2007.

GT 19 - Mini-Cursos e Oficinas

OFICINA DE MARACATU – GRUPO BURITI NAGÔ (CUIABÁ/MT)

Mariana Rampazzo

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Oficina prática de Maracatu de Baque Virado, na qual será proposta uma vivência por meio da iniciação à percussão e à dança com foco no ritmo do Maracatu. Serão abordados elementos característicos desta manifestação, como as loas (cantos), a dança e o ritmo/técnica dos instrumentos de percussão (alfaia, caixa, gonguê e agbê), trazendo a reflexão sobre como a cultura popular brasileira, e neste caso específico o Maracatu, pode ser um elemento enriquecedor e inclusivo em processos educativos, trabalhando elementos como a valorização do saber popular, a troca de experiências, a superação de dificuldades, dentre outros, através da criação de ambientes lúdicos e intergeracionais de aprendizado e vivência artística.

Ministrantes

Integrantes do Grupo de Maracatu Buriti Nagô (Mariana Rampazzo, Isabelle Martins, Patrick Rodrigues Bonduki, Karla Ribeiro Gabriel Mesquita, Mariana Mendonça Macikio, Carolina Silva Nardes, Sofia Ambrosa Alves Costa, Bruno Barbosa Queiroz, Maria Fernanda Aguilar Lara, Henrique Araujo Aragusuku, Vinicius Borges Piovezan, Fabrício M. da Silva)

Local (sugestão)

Centro Cultural da UFMT (ou algum espaço aberto)

Grupo buriti nagô:
Trazendo a cultura do maracatu de baque virado

O Grupo de Maracatu Buriti Nagô foi fundado no dia 1º de Maio de 2014, oferecendo oficinas abertas e gratuitas de Percussão de Maracatu visando à formação de um grupo em Cuiabá de pesquisa e execução do ritmo do Maracatu. O local escolhido para as oficinas foi a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por ser um espaço de ocupação da comunidade externa e uma área de lazer para todas as faixas etárias. O

intuito é chamar a atenção dos participantes e do público para a cultura popular brasileira, difundindo para toda a comunidade universitária e a população em geral essa manifestação, de herança negra e de resistência, com tanta história para contar. Atualmente o grupo se encontra com 26 integrantes, sendo membros da comunidade universitária e membros da comunidade externa. O grupo é aberto, possibilitando a participação de novas pessoas que venham a manifestar interesse, mesmo sem experiência.

Para o ensinamento dos fundamentos desta cultura, o Grupo optou por ter como base a Nação Porto Rico, grupo tradicional de Maracatu situado em Recife/ Pernambuco e fundada em 1916. Esta escolha foi feita por ser esta uma Nação com a qual alguns integrantes do grupo já tiveram contato com o Mestre e batuqueiros, participando com estes de oficinas e apresentações, estando assim mais apropriados para a transmissão do baque de Porto Rico, realizando assim um trabalho coerente e fundamentado de pesquisa e transmissão do Maracatu. Este contato com Mestre e batuqueiros da Nação é mantido de forma a oportunizar novas aprendizagens e uma ligação com a raiz do Maracatu de Baque Virado.

Oficina de maracatu

É por meio da pesquisa e divulgação desta manifestação, que constitui uma das raízes do povo brasileiro, que o grupo desenvolve suas atividades. As oficinas têm como foco o ritmo do Maracatu, isto é, a parte instrumental, a partir da Nação de Maracatu do Recife "Porto Rico", trabalhando a técnica nos instrumentos característicos do Maracatu Nação (alfaia, caixa, tarol, timba, abgê e gonguê), o baque (ritmo/toque executado pelo grupo todo), as loas (cantos), e a dança.

A realização destas oficinas proporciona a integração da comunidade externa com a comunidade acadêmica, sendo também um espaço de troca entre os frequentadores da Universidade de diversas áreas. Por meio destas atividades, que visam à inclusão cultural e artística do público envolvido, será possível despertar o engajamento para a promoção de atividades culturais para toda a população, formando, assim, agentes multiplicadores.

Mostrando também todo o potencial educativo que a arte e a cultura popular brasileira podem oferecer, a expectativa é que a oficina colabore para trazer à tona a

discussão sobre identidade cultural, por meio da valorização das formas de expressão afrodescendentes, reconhecendo a cultura popular como um elemento enriquecedor, de modo a disseminar valores mais igualitários, onde o conhecer possibilite não só a difusão, mas a aceitação, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e isenta de preconceitos. Além, é claro, de trabalhar elementos como concentração, trabalho em grupo, superação de dificuldades, escuta, coordenação motora, criatividade, dentre outros benefícios que um ambiente lúdico de troca de saber pode possibilitar.

O maracatu de baque virado

O Maracatu Nação, ou Maracatu de Baque Virado, é uma manifestação cultural e religiosa que, além da música, envolve a dança e uma corte composta por Rei, Rainha, Príncipes, Princesas, Dama do Paço dentre outras personagens que desfilam. Essa tradição, uma das maiores representantes da cultura afro-brasileira, surgiu e se mantém em Recife/PE, onde cresce, se renova e se difunde pelo país e pelo mundo.

Para entender sobre o Maracatu é preciso abordar a época de escravatura no Brasil. Entre os séculos XVII e XVIII, surge o Maracatu de Baque Virado, que, assim como diversas manifestações da Cultura afro-brasileira, tem como origem as Coroações do Rei e da Rainha do Congo. Estas coroações serviam para que fossem eleitos os intermediários entre o Estado Colonial e os povos de origem africana. Eram fornecidas roupas pelos senhores para que os escravos coroassem seus Reis e Rainhas dançando Maracatu. Porém, estas roupas só eram dadas no intuito de alienar, reforçando a colonização ao inserir elementos da cultura europeia nas manifestações dos negros, e estimulando a competição entre as Nações, desunindo os escravos e assim dificultando as fugas.

Após a abolição da escravidão a Igreja Católica proibiu a comemoração dos cortejos, que eram realizados na época do natal. Porém, estes cortejos passaram a acontecer na época do carnaval, tradição esta que se mantém até os dias de hoje.

Entre alguns estudos, o Maracatu é apontado como uma manifestação folclórica, porém, existe a reflexão de que esta é uma tentativa de tirar o significado e as raízes ancestrais da cultura, que por sua vez tem ligação com a religião do Candomblé ou Xangô Pernambucano.

Os *Grupos de Maracatu de Baque Virado* têm um diferencial em relação às *Nações de Maracatu*. O surgimento desses *grupos* ocorreu por volta de 1990 em Pernambuco-RE, com a expansão do Movimento Manguebeat pelo país, como uma mola propulsora para que essa cultura fosse mais conhecida. Os grupos não possuem necessariamente um vínculo com a religião de matriz africana, mas sim, um direcionamento para uma das partes da cultura: a percussiva. Outro fator é que nos grupos dificilmente existe uma Corte, como nas Nações, embora a dança esteja presente. Porém, é importante saber que cada grupo possui suas especificidades.

O *Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô*, não possui vínculo com a religião de matriz africana, mas incentiva os participantes a conhecer mais sobre a cultura e a religião afro, para que assim estejam mais apropriados sobre o que tocam, cantam e dançam, de modo que a vivência com o maracatu passe a ter um real significado em suas vidas, e que o conhecimento seja um instrumento para combater a descriminalização da cultura e religião afro-brasileira.

Fonte: www.maracatu.org.br

SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Malsete Arestides Santana
(UFMT)
malsete@ibest.com.br

Carmen Cinira Leite
ciniraleite@yahoo.com.br

Rosana Fátima Arruda
(UFMT)
rosanafarruda@hotmail.com

Zilma Maria Silva Marques
(UFMT)
zilmamsmarques@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Ementa

Diretrizes da Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para as Relações étnicas raciais; a Lei 10639/03; Relações raciais e Educação Infantil e as Sugestões para trabalhar as Relações Raciais na Educação Infantil.

Justificativa

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010 p. 21) as instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho e para as organizações de materiais, espaços e tempos que assegure: a valorização, o respeito e a integração das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileira, bem como o combate ao racismo e discriminação.

Bento (2012) considera que quando a criança deixa temporariamente o convívio familiar e, é incluída no espaço institucional dedicado a educação infantil, esta passa a ter

contato com outras pessoas. Essa convivência exige novo aprendizado da criança no sentido de aprender as regras pautadas no respeito por si e pelo outro.

Para Cavalleiro (2000, p. 26) "a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os cidadãos".

A partir da Lei 10639/03 é que se apresenta a necessidade de aprofundar o estudo sobre a questão racial no Brasil e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, o que significa ruptura com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional na temática de resgatar a contribuição do povo negro na construção da sociedade brasileira.

Este mini curso partiu da necessidade de levar para os professores da Educação Infantil a temática que envolve a Lei 10.639/03 como estratégias de diminuição da discriminação e preconceito na sociedade brasileira. Objetiva-se proporciona conhecimentos teórico-práticos sobre educação para as relações étnicas- raciais, no intuito de subsidiar trabalho pedagógico na educação infantil.

Objetivo

Proporcionar conhecimento teórico práticos sobre educação para relações étnico-raciais, no intuito de subsidiar a construção de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças na Educação Infantil.

Objetivos específicos

- Apresentar os aspectos teóricos e legais referentes às Relações Raciais na Educação Infantil;
- Discutir as práticas pedagógicas dos (as) professores (as);
- Expor sugestões pedagógicas para subsidiar o trabalho dos (as) professores (as);·.

Conteúdos

- Diretrizes Curriculares para as Relações étnicos raciais;
- Diretrizes da Educação Infantil;

- A Lei 10639/03;
- Relações raciais e Educação Infantil;
- Relatos dos professores
- Apresentação de vídeos: música e literatura: "Cabelo ruim" de Neuza Brito

Metodologia

Primeiro dia

- A apresentação dos aspectos teóricos que se relacionam com as Diretrizes, a Lei 10639/03 e Relações Raciais e Educação Infantil.
- Projeção de slides
- Solicitar dos participantes que recorde e traga por escrito situações ocorridas no cotidiano escolar que caracterize discriminação racial.

Segundo dia

- Exposição das situações rememorada.
- Discussão.

Terceiro dia

- Apresentação das seguintes estratégias:

Vídeos: Filme Kiriku e a feiticeira

Apresentar o filme Kiriku e a feiticeira
Interpretação oral: Perguntar aos alunos o que entenderam do filme;
Pedir para fazer um desenho sobre o filme;
Pinturas e colagens dos personagens do filme;
Dramatização: Fazer grupos com os alunos e pedir para dramatizar o filme;
Fazer um painel com os desenhos dos alunos.

Música: África- Palavra cantada

Apresentar a música para as crianças no cartaz;

Colocar o vídeo com a música África e cantar com as crianças;

Pedir para os alunos desenhar o que entendeu da música;

Fazer um painel com o desenho dos alunos.

Literatura: Histórias africanas para contar e recontar

Contar as histórias para as crianças;

Fazer perguntas as crianças relacionadas aos animais da história;

Trabalhar dobraduras com os animais da história;

Confeccionar um painel com as dobraduras.

Recursos Didáticos

Data show; Caixa de som; Livros de literatura; Filmes

Avaliação

Escrever uma frase que defina o significado do mini-curso para o participante.

Referências

BENTO, Maria Aparecida (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação. São Paulo: Contexto, 2000.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS:

OFICINA DE BONECAS NEGRAS

Lori Hack de Jesus
(UNEMAT)
lorijesus@gmail.com

Edna Catarina Jardim Ramos
(UNEMAT)

Francine Suélen Assis Leite
(UNEMAT)

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Esta oficina abordará a questão das relações raciais na educação, tendo em vista que estas se dão de forma conflituosa, conforme pesquisas desenvolvidas desde a Educação Infantil até os mais altos graus de escolarização. Para auxiliar no processo de reeducação e consequente mudança deste quadro, a lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica de nosso país. Com esta ação pedagógica nas escolas ocorrerá a valorização dessa história e dessa cultura, trazendo assim, uma referência de carga positiva para as crianças, adolescentes e jovens negros. Outras atividades didático-pedagógicas podem ser desenvolvidas para enriquecer este trabalho. E, é neste sentido que se propõem a oficina das bonecas negras, na intenção de confeccionar um casal de bonecos negros, que poderá ser utilizados em teatros produzidos pelos alunos, assim como, podem permanecer na brinquedoteca para uso das crianças nos momentos de lazer e de atividades pedagógicas diversas sob a orientação do(a) professor(a). O público alvo da oficina são professores(as) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, os(as) alunos(as) de cursos de licenciatura, os(as) futuros(as) professores(as). O objetivo é que ao aprender a dinâmica da confecção da boneca, possam levar a atividade para as suas salas de aula e estimular as atitudes de respeito e admiração para com as bonecas negras, o que vai auxiliando no processo de eliminação do racismo, da discriminação e do preconceito racial de nossa sociedade.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Práticas Pedagógicas; Bonecas Negras.

Justificativa

Pesquisas diversas, tais como de Cavalleiro (2005), Fazzi (2004), entre outras, têm levantado a questão dos conflitos quando se trata das relações raciais na educação. Estas pesquisas, desenvolvidas desde a Educação Infantil até os mais altos graus de escolarização, não diferem do que se tem concluído em pesquisas sobre as desigualdades raciais em diversos aspectos sociais relevantes de nossa sociedade, como na saúde, no trabalho, na habitação, aquisição de bens, sem deixar de mencionar a educação.

A lei 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, vem no intuito de auxiliar no processo de reeducação e consequente mudança deste quadro. As ações pedagógicas decorrentes da implementação desta lei nas escolas implicarão na valorização da história e da cultura desta parcela da população brasileira, que tem sofrido as consequências da ocultação de suas contribuições para a construção da sociedade brasileira ao longo dos tempos.

Em se trabalhando com estes conteúdos, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazemos uma referência de maior valor para os(as) alunos(as) negros(as) de nossas escolas, contribuindo para a construção de sua identidade e para a elevação de sua autoestima.

Objetivos

Geral

- Contribuir com a formação continuada de professores para o devido cumprimento da lei 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino da região do Vale do Arinos.

Específicos

- Discutir a questão das relações raciais na escola;

- Compreender o uso dos conceitos tais como raça, racismo, preconceito e discriminação racial e suas implicações na sociedade brasileira e na escola;

- Confeccionar um casal de bonecos negros com materiais simples, para uso em atividades pedagógicas diversas, como teatros produzidos pelos alunos, ou ainda, para a brinquedoteca da escola.

Conteúdos

- As relações raciais na educação;
- Conceitos de raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial;
- Desigualdades raciais na sociedade e na educação;
- Lei 10.639/03 e a legislação decorrente dela;
- Confecção dos(as) bonecos(as) negros(as).

Público alvo

O público alvo da oficina são professores(as) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, os(as) alunos(as) de cursos de licenciatura, os(as) futuros(as) professores(as) e demais interessados(as) da sociedade civil.

Carga horária

A oficina terá a duração de quatro horas, distribuídas entre a discussão breve dos conteúdos e a confecção do casal de bonecos negros.

Metodologia e recursos didáticos

Inicialmente, faremos um diálogo a respeito dos conteúdos relacionados para esta oficina. Isto é, sobre como ocorrem as relações raciais em nossa sociedade e nas escolas, complementando com os conceitos de raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial.

Será abordada a questão das desigualdades raciais na sociedade e na educação e, em continuidade, entraremos na Lei 10.639/03, a legislação decorrente dela e a sua implementação nas escolas.

Na sequência, a oficina priorizará a confecção dos(as) bonecos(as) negros(as), que se farão os seguintes materiais:

- E.V.A. para as roupas dos(as) bonecos(as);
- lã preta ou marrom para o corpo e cabelos;
- bola de isopor para a cabeça;
- olhos para bonecas;
- tinta preta de tecido;
- pincel;
- cola para artesanato;
- fita de cetim;
- palito de churrasquinho;
- papelão;
- tesoura.

Avaliação

A oficina de bonecas negras tem a intenção de confeccionar um casal de bonecos(as) negros(as) para serem utilizados em teatros produzidos pelos alunos, assim como, podem permanecer na brinquedoteca, para uso das crianças nos momentos de lazer e de atividades pedagógicas diversas sob a orientação do(a) professor(a).

Portanto, queremos que os participantes da oficina, ao aprenderem a dinâmica da confecção dos(as) bonecos(as), possam levar a atividade para as suas salas de aula e estimular as atitudes de respeito e admiração para com as bonecas negras, o que auxiliará no processo de eliminação do racismo, da discriminação e do preconceito racial de nossa sociedade.

Desta forma, a avaliação será feita ao finalizarmos a confecção dos(as) bonecos(as) negros(as), tendo o grupo de participantes com os seus bonecos(as) nas mãos, dando depoimentos sobre como utilizarão os(as) mesmos(as) em suas escolas, de forma que contribuam para satisfazer as necessidades da implementação da lei 10.639/03 nas escolas em que trabalham ou que trabalharão.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério de Educação Fundamental. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: CNE/CP, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Somos Tod@s Iguais**? Escola, Discriminação e Educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar***: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: Socialização Entre Pares e Preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade Étnica em Re-Construção**: A Ressignificação da Identidade Étnica de Adolescentes Negros em Dinâmica de Grupo, na Perspectiva Existencial Humanista. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Niterói: EDUFF, 2000. (p. 15-34).

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito**: Identidade e Interação na Sala de Aula. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

SANTOS, Joel Rufino. ***O Que É Racismo***. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores/as para o Combate ao Racismo: Mais uma Tarefa Essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.** 3 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. (p. 65-82).

GT 19 - Poster

FESTA DE SÃO BENEDITO UMA MANIFESTAÇÃO CULTURAL AFRO-MATOGROSSENSE EM VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE

Fernanda Aparecida Antunes de Arruda
Pedagoga/Esp.em Relações Étnicos Raciais e Graduanda em História/UFMT
PRESOTTI, Thereza Martha Borges Guimarães – Orientadora Professora Doutora /UFMT

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa em andamento e tem por objetivo estudar a festa de São Benedito como um dos aspectos de manifestações culturais afro-matogrossense que compõem o patrimônio imaterial de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. A inspiração deste tema refere-se a algumas reflexões realizadas no decorrer do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso, somadas a um interesse particular em conhecer um pouco mais da nossa historiticidade e a força da cultura africana presente em nossa diversidade cultural. Os dados preliminares foram coletados através de pesquisa historiográfica referente ao tema as quais pode-se compreender contextos históricos. É importante frisar que está pesquisa encontra-se em fase inicial haja vista que serão realizadas análise documental, bem como entrevistas com moradores do município. Dos resultados da pesquisa foram ponderados alguns fatores históricos que possibilitaram a presença da ideia de manifestação cultural africana não apenas ao conjunto de bens materiais de uma comunidade ou população, mas se estende a tudo aquilo que é considerado valioso pelos habitantes do município, mesmo que isso não tenha valor para outros grupos sociais.

Palavras Chave: Festa de São Benedito – Manifestação Cultural Africana - Vila Bela da Santíssima Trindade.

Introdução

O interesse em pesquisar a festa de São Benedito como uma das manifestações culturais afro-matogrossense que compõem o município de Vila Bela da Santíssima Trindade refere-se a algumas reflexões realizadas ainda no primeiro semestre do curso de História, somadas a um interesse particular em conhecer um pouco mais da nossa história e a força da cultura africana presente em nossa diversidade cultural.

As manifestações culturais de origens africanas se inserem em várias das categorias que compõem o patrimônio imaterial mato-grossense; e algumas delas

sofreram discriminações e diversas formas de repressão. Destacam-se: as Festas a São Benedito e outras práticas da irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos desde a época colonial, os Batuques, a Dança do Congo e outras manifestações, bens do patrimônio cultural imaterial bem presentes na Festança de Vila Bela da Santíssima Trindade e em festividades religiosas populares, modos de fazer e expressões de comunidades quilombolas e ribeirinhas de Mato Grosso.

A concepção teórico-metodológica utilizada neste estudo foi à historiográfica, tendo por base as referências no Inventário Documental do Patrimônio Imaterial Mato-Grossense, onde se destacaram o estudo referencial de Maria de Lourdes Bandeira, (1988), Janaina Amado & Leny Caselli Anzai reunindo nos Anais de Vila Bela 1734-1789 (2006) fontes históricas importantes, Jovam Vilela da Silva (1995), Roberto Loureiro (2006), o Inventário da Festança de Vila Bela de Mário Friedlander (2001), Mário Vilela (2002) com ricas imagens fotográficas. Daremos continuidade com novas leituras e análises em documentação escrita nos arquivos NDHIR e Arquivo Público, bem como em jornais, revistas e através da história oral com antigos e atuais festeiros. Dos resultados iniciais da pesquisa foram ponderados alguns fatores históricos que possibilitaram a presença da ideia de patrimônio não apenas ao conjunto de bens materiais de uma comunidade ou população, mas se estende a tudo aquilo que é considerado valioso pelas pessoas, mesmo que isso não tenha valor para outros grupos sociais.

Manifestações culturais afro-matogrossense em vila bela da Santíssima Trindade-MT

Dentre as riquezas da diversidade cultural de Mato Grosso, não há como negar a importância de nossa primeira capital, enquanto foi capital, a cidade obteve um progresso muito grande devido aos investimentos em infraestrutura e incentivos fiscais para os novos moradores.

No que tange a composição racial da população e os discursos das pessoas mais velhas sobre a questão da formação da comunidade fornece também certos suportes empíricos, da maior relevância na formulação de explicações segundo a professora pesquisadora Bandeira, alguns estão documentados nas fontes históricas consultadas, outros não, o que não diminui a sua importância como referência. O marco histórico

fundamental da constituição da comunidade negra foi, para eles próprios, a saída dos brancos em "comissão", "acompanhando os cofres públicos", quando este mudou a sede do Governo Provincial para Cuiabá.

Grande parte dos escravos levados para as minas do Mato Grosso, veio de outras regiões da Colônia. O quadro demonstrativo da população segundo Bandeira (1988, p. 72) informa, que dos 186 escravos ainda existentes em Vila Bela em 1872, 17 são originários de outras províncias, predominantemente da Bahia, Pernambuco e Minas Gerais. É possível indicar Guiné e Angola como os locais africanos de maior procedência dos escravos de Vila Bela. Genericamente pode-se identificar a influência banto como marca fundamental em muitas práticas culturais da comunidade.

O conhecimento e valorização das características étnico culturais dos diferentes grupos sociais do Brasil, cuja pluralidade cultural, visa à crítica às ações discriminatórias e excludentes que ainda se fazem presentes nas relações sociais brasileiras. O patrimônio sociocultural assume papel relevante no atendimento a estes objetivos, uma vez que por meio dele é possível pensar concretamente formas diferentes de vida: outras maneiras de habitar, vestir, crer, educar, comer, celebrar, criar.

Nesse âmbito há a necessidade de valorização e preservação dos patrimônios socioculturais, reafirmando e fortalecendo os sentimentos de identidade e cidadania, visando um maior conhecimento de suas diversidades culturais. A educação patrimonial no ensino de História visa atender a dois objetivos co-relacionados: por um lado, auxiliar a preservação aos bens culturais e por outro (e por consequência) estimular a valorização de diferentes formas de vida, o respeito á diversidade e a tolerância como princípio das relações sociais.

A festa religiosa segundo Bandeira (1988) inseria na malha fina da escravidão aberturas para os pretos interagirem entre pretos livres e escravos. Para ROSA (1976, p.9) quando Rolim de Moura funda, Vila Bela da Santíssima Trindade, em 1752, já havia negros cultuando São Benedito, desde os anos 30, no antigo arraial de São Francisco Xavier, na Cordilheira de Parecis. Removidos para a nova vila e futura capital da Capitania, os negros iriam persistir no culto e na pretensão de criar sua irmandade.

As manifestações religiosas dos pretos sempre desempenharam papéis importantes na sua realização e, por isso mesmo, tiveram continuidade formal assegurada, enriquecida, embora de novos conteúdos simbólicos no domínio das diversas esferas: social, econômica e cultural.

Considerações finais

Sem dúvida, esta manifestação cultural expressiva da herança africana, sendo Vila Bela uma "cidade quilombola" que desde tempos coloniais evidencia traços marcantes da cultura africana. Associada a outras práticas culturais na celebração da Festança, como por exemplo, a festa de São Benedito que é um exemplar vivo e pulsante da diversidade cultural no estado de Mato Grosso. Estes resultados podem, portanto subsidiar ações de educação patrimonial e aplicação da Lei 11.645 trazendo conteúdos da história e cultura africana. Percebe-se ainda o patrimônio não apenas como o conjunto de bens materiais de uma comunidade. Os laços étnicos e rede de solidariedade na afirmação de sua identidade presentes nesta "festança" desmistificam o etnocentrismo que nos foi moldado ao longo dos anos.

Referências bibliográficas

AMADO, Janaína; ANZAI, Leny Caselli. **Anais de Vila Bela 1734-1789**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço Branco: estudo antropológico de Vila Bela.** São Paulo. Ed. Brasiliense 1988.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio histórico e cultural.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

LOUREIRO, Roberto. **Cultura Mato-Grossense: Festas de Santos e outras tradições**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2006.

ROSA, Carlos. **Para um estudo sobre as origens das festas de São Benedito na cuiabania. In: Almanaque de São Benedito 1976.** Cuiabá: s.e., 1976. p. 14-27.

SANTOS, Ângela Maria dos. **História e Cultura Negra: Quilombos em Mato Grosso.** Cuiabá: Gráfica Print Indústria e Editora Ltda/Seduc, 2009.

SILVA, Gilian Evaristo França. **Festas e celebrações em Vila Bela da Santíssima Trindade no século XVIII**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em História, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT, ano 2008.

SILVA, Jovam Vilela da. **Mistura de cores (Políticas de Povoamento e População na Capitania de Mato Grosso-Século XVIII).** Cuiabá: Editora UFMT, 1995.

SILVA, Silviane Lopes Ramos da**. Pérolas Negras: As mulheres de Vila Bela na luta pela afirmação da identidade étnicas, 1970-2000.** Dissertação apresentada ao

Programa de Pós-graduação Mestrado em História, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT, ano 2006.

PIBID E NOVOS TALENTOS CONTRIBUINDO COM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM JUARA/MT

Katia Bartolomeu Alves
(UNEMAT)
katiabartolomeua@gmail.com

Aline de Melo Souza
(UNEMAT)
aline_vsp@hotmail.com

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira
(UNEMAT)
lisanilpereira@hotmail.com

Agência Financiadora – CAPES

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este trabalho é uma interface dos projetos PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Novos Talentos, financiado pela CAPES e tem o objetivo de propiciar ao acadêmico-bolsista estar inserido na escola vivenciando a teoria e a prática. O PIBID e o Programa Novos Talentos tem nos oportunizado vivenciarmos a realidade da sala de aula e a gestão do processo educativo no interior de uma escola do campo, localizado a 30 km do Município de Juara, onde desenvolvemos atividades de relações raciais com uma palestra e após com a produção de Bonecas Negras com todas as turmas da escola já que todos demostraram interesse pela boneca. Após esse momento de confecção das bonecas, eles construíram um texto para dizer como foi para eles essa experiência desde o momento de confecção das bonecas, como foi levá-la para casa, como a sua família a recebeu. A partir desses relatos, pudemos perceber atos de preconceito e racismo dentro da própria família, não só nós percebemos como os próprios alunos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Docência; Relações raciais.

Introdução

De acordo com os documentos da escola, o Distrito de Catuaí surgiu na década de 1970, pertencendo ao Município de São José do Rio Claro. À distância, porém da sede do município era o maior desafio enfrentado pela população do Distrito bem como para os gestores desse território, pois a área para ser administrada também era maior, embora tivesse interesses financeiros por parte de São José do Rio Claro no quesito impostos. Em 1990 foi realizada uma prévia eleição para saber a opinião do povo do Distrito se ficava pertencendo a São José do Rio Claro ou passaria a pertencer a Juara, assim, a maioria decidiu pelo pertencimento ao Município de Juara. Assism, Catuaí passou a ser um importante Distrito do Município de Juara, oferendo para seus filhos a oportunidade de uma escola mais próxima que o da cidade.

A escola do campo do Distrito da Catuaí a Rui Barbosa foi contemplada com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) que tem como um de seus objetivos a articulação entre a escola de educação básica e a universidade. As escolas participantes do projeto auxiliam como formadores dos bolsistas de Iniciação a Docência, bem como estes bolsistas auxiliam os professores, ajudando-os na busca de metodologias e inovação para a sala de aula. O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência para graduandos de cursos de Licenciatura, os bolsistas que se comprometem com esta bolsa devem estar sempre participando e ajudando na escola, principalmente em sala de aula ajudando o professor, sendo na leitura e escrita com os alunos com dificuldades, dependendo do foco do projeto. De acordo com Kunh, Peres e Carneiro (2014, p. 118) o projeto PIBID deve:

> [...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o inicio da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O PIBID tem contribuído com a escola em vários projetos e tem trabalhado também de forma integrada ao Projeto Novos Talentos também da UNEMAT Campus de Juara.

Começando as Práticas na Escola do/no Campo

Para iniciar os trabalhos na Escola Municipal Rui Barbosa as bolsistas do projeto PIBID integrado ao Projeto Novos Talentos, juntamente com o supervisor professor da escola, que conhece o cotidiano da mesma, compreenderam que seria de suma importância trabalhar as questões de Relações Raciais para o início do projeto.

Percebemos assim que essa junção se faz necessária. Desse modo iniciamos os trabalhos com uma palestra sobre a temática Relações Raciais e Educação. Essa palestra foi dirigida para todos os alunos e outros profissionais da escola. Nessa palestra a professora nos fez pensar sobre algo que nós não havíamos percebido, de que hoje em dia são produzidas praticamente bonecas brancas. Quando vamos a uma loja comprar uma boneca não temos oportunidade de escolher que cor de boneca iremos comprar, pois é raro ver uma boneca negra.

Podemos ver que essa falta de bonecas negras no mercado logístico é pela falta de procura, como iram fabricar um produto sendo que ninguém procura por ele. Assim reforçando ainda mais o preconceito já existente. O preconceito pode-se passar de geração em geração, pois os pais podem induzir seu filho a não gostar de uma boneca negra, assim a criança cresce não gostando de tudo que seja negro, até ele tomar maturidade para saber a realidade em sua volta.

No segundo momento foram feitas as oficinas para a construção das bonecas sob a orientação do supervisor do PIBID na Escola Municipal Rui Barbosa e com o auxílio das acadêmicas-bolsistas do PIBID. A ideia inicial era fazermos apenas com duas turmas mais por interesse das demais turmas e da direção escolar, foram feitas as bonecas e bonecos negros com todas da escola.

A construção da Boneca Negra

A Boneca Negra é composta de poucos materiais, como a esfera de isopor, lã preta, E.V.A, tinta preta, olhos moveis, fita de cetim e cola. Com esses materiais cada criança fez a sua com o auxílio dos professores da escola que se fez presente nesse momento e das acadêmicas-bolsistas.

A sua construção é fácil apenas demanda de atenção. Tivemos alunos que fizeram bolsas, mochilas, chinelos, sapatos, óculos, cintas, tiaras para cabelo, brincos,

pulseiras e dentre outras coisas que apareceram no seu imaginário, nos mostrando que tiveram interesse e prazer para construí-la, pois foi além daquilo que nos colocamos com proposta. De fato foi um trabalho significante, e sabemos isso através das atitudes que os alunos tiveram. Depois da construção da boneca, foi pedido que as crianças escrevessem uma história relatando: Como foi a construção da bonec@? Como foi o percurso da escola até em casa? Como é o sítio onde mora? E qual foi à reação dos pais e dos irmãos com a chegada da boneca negra?

As Relações Raciais hoje nas escolas quase não são trabalhadas, pois não são vistas e as instituições não dão muita atenção. Mas o racismo sempre existiu, as crianças negras sofrem muito com isso por que acabam sendo discriminadas pela a sociedade e acabam sendo taxadas de apelidos maldosos e muito preconceituosos.

A escola precisa trabalhar com as crianças sobre as relações raciais, ou seja, com propostas pedagógicas e materiais didáticos que construa para a criança uma identidade positiva sem preconceito algum, que a criança negra seja reconhecida por todos independente de raça ou cor. Não só as crianças sofrem e sim todas as sociedades negras independentemente se sejam crianças, adolescentes ou adultos, todos sofrem. Isto é muito ruim pelo motivo que todos nós somos iguais, apenas somos de cor diferente, este preconceito não deveria existir.

Considerações finais

As experiências vivenciadas com esse momento são únicas, pois nos coloca em uma diária reflexão sobre nossos atos, acerca do assunto. Observamos que o ensino tem suas várias formas de aprendizagens, pois na Escola do/no Campo, os alunos aprendem os cuidados que a terra necessita para sua produção e assim é trabalhado conteúdo que não vemos nas escolas da cidade.

O PIBID e o projeto Novos Talentos, nos possibilita vivenciar as práticas de ser professor na Educação Básica e agora nos permite estar em uma Escola do/no Campo. Podemos observar as diferentes realidades, pois as crianças do campo estão inseridas em um diferente contexto da criança da cidade. Termos a possibilidade de participar de um projeto como esse é de suma importância para a formação profissional como pedagogo.

Referencial bibliográfico

KUHN, Ana Paula. PERES, Roberta K. da C. G. CARNEIRO, Valéria de A. PIBID: a construção dos saberes docentes e o exercício de ser professor. In PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio. JESUS, Lori Hack de. Orgs. **Caderno de pesquisas educacionais**, v. 3. Curitiba, PR: CRV, 2014.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO A APLICABILIDADE DA LEI Nº 10.639/03 NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PARANATINGA-MT

Maria Cristina Montes de Novais

Adib Mohamede Dib

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

A escola é um espaço que comporta diferentes relações sociais, onde são identificadas diversas situações de preconceitos e estereótipos, sendo também um lugar para o combate de ideologia exclusiva que têm fortes raízes históricas e que até hoje é marcante em nossa sociedade. O professor precisa estar em alerta para perceber as interações vividas pelos diferentes sujeitos no ambiente escolar e contribuir para a valorização da diversidade racial evitando o preconceito por meio de ações educativas. Investigar a percepção dos professores sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em uma escola pública foi objetivo deste estudo. O desenvolvimento desta investigação se deu a partir da revisão bibliográfica de diversos teóricos sobre as relações raciais e depoimentos dos professores que lecionam na escola. Utilizando como instrumento de pesquisa questionários com perguntas feitas a professores de uma Escola Estadual de Paranatinga MT. Buscou-se por meio das respostas captadas pelos questionários entender a compreensão que os professores possuem sobre a lei e sua reflexão sobre a importância desta para a transformação sociopolítica do seu educando afrodescendente.

Palavras – chave: Aplicabilidade da Lei 10.639/03, relações raciais, desigualdades raciais.

Problemática

Visando a importância de se trabalhar com o tema Relações Raciais no ambiente educacional é que surgiu uma inquietação acerca de como a Lei 10.639/2003, está sendo implementada. A realização desse trabalho justifica-se pela ausência de planos de ações documentados no Projeto Político Pedagógico na escola em que trabalhamos e pela necessidade de estratégias para o combate aos atos discriminatórios que ocorrem entre os alunos.

O interesse em refletir acerca do papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação racial ocorreu devido à constatação que ao longo da História do Brasil, o negro vem sendo estigmatizado a partir do eurocentrismo.

E também sobre o silêncio acerca do tema, pois segundo Chaves (2009), há um falso pensamento de que no Brasil não há discriminação, de que o branco, o negro e o índio, vivem harmonicamente e de que não há conflitos raciais (mito da democracia racial).

A escola é um espaço que comporta diferentes relações sociais, onde são identificadas diversas situações de preconceitos e estereótipos, sendo também um lugar para o combate de ideologia exclusiva que têm fortes raízes históricas e que até hoje é marcante em nossa sociedade.

Objetivos

Ao considerar as situações acima expostas este estudo apresenta como objeto de investigação a percepção dos professores com relação à aplicabilidade da lei nº 10.639/03 em uma Escola Estadual situada no município de Paranatinga, abordando dados educacionais relacionados à população negra.

Metodologia

A fim de se obter maior visualização de como está sendo a percepção dos professores com relação a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 na escola Estadual no município de Paranatinga, entende-se que a melhor metodologia a ser adotada foi a de natureza qualitativa, uma vez que, nesse processo, o próprio objeto a ser pesquisado requer uma análise, a partir das subjetividades dos sujeitos que estão inseridos num contexto histórico determinado.

Segundo Chizzotti:

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (...), um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (...) o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído

> de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p.79)

Dessa forma, o pesquisador possui variadas formas de ver os aspectos referentes ao seu objeto de estudo e as experiências dos sujeitos da investigação.

Para a realização da coleta dos dados, selecionamos como instrumento de pesquisa o questionário, por entendermos ser a melhor forma de investigar os sujeitos, ou seja, dando-lhes a liberdade de expressar o realmente pensam. Foram entrevistados 20 professores sendo 05 formado em História, 03 em Ciências Físicas e Biológicas, 03 Letras, 02 em Educação Física, 02 em Matemática, 02 Pedagogas e 03 em Geografia. Elucidada a razão de termos escolhido o questionário para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação, cabe a partir de agora, nos atermos em demonstrar o percurso trilhado para a realização da coleta de dados.

No primeiro momento fomos à escola e conversamos com a diretora com o intuito de apresentar a proposta do nosso trabalho de pesquisa. Depois foi marcado os dias possíveis para aplicar o questionário. No momento houve a garantia de que se guardaria sigilo de identidade. Após este acerto, elaborou-se um cronograma de aplicação do questionário, conforme a disponibilidade de tempo dos sujeitos.

No segundo momento é que efetivamente aplicamos o questionário, que ocorreu em clima de desconfiança, pois apresar de ter sido garantido à identidade muitos têm receios de dizer o que realmente pensa, principalmente quando as respostas não são positivas, foram entrevistados 20 professores tanto do Ensino Médio como Fundamental.

Ao finalizar a coleta dos dados é que propriamente implementamos a análise dos resultados. Foi feita a leitura e a releitura das respostas, com intuito de levantar os aspectos mais significativos das falas dos sujeitos e concomitante a esta fase, inicia a redação final do trabalho de pesquisa.

Conclusões

Com este trabalho procuramos demonstrar a percepção dos professores sobre a Lei 10.639/03, no município de Paranatinga em uma Escola Estadual. O processo de desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de entrevista feita a partir de um questionário, o qual foi respondido pelos professores da escola.

A Lei 10.639/03 foi aprovada, instituiu obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas, esta foi entendida como uma conquista pelos afro-brasileiros, pois a muito se anseia por uma lei desta natureza.

Infelizmente não é necessário apenas aprovar a lei, esta deve ser amparada pela formação de professores, os quais devem ser capacitados para fazer com que a lei seja implementada de forma que venha dar visibilidade à história de luta e resistência da comunidade negra e ajudando a eliminar desigualdades raciais e sociais.

Ao final deste estudo constatamos que a maioria dos professores acabou por refletir em suas respostas e demonstraram descontentamento ao pouco conhecimento que detém sobre o tema, manifestando interesse em rever suas posturas buscando formas de realizar um trabalho voltado para essas questões, sem que precisasse ser cobrado por isso.

Diante dos dados foi possível verificar que o conhecimento e reconhecimento da Lei não são suficientes para o trabalho dessas questões fazendo com que esse trabalho não seja caracterizado como prioritário pela maioria dos professores pesquisados.

Outra constatação que foi possível verificar, a partir da análise deste estudo, que tais questões não se constituem numa prática no cotidiano escolar. O trabalho existe, mas ainda é tímido, ficando aquém das recomendações feitas pela Lei.

Espera-se que este estudo sirva de parâmetro para que haja mais discussões sobre o tema nas escolas e incentivo a futuras pesquisas, de modo a garantir a importância e dar ênfase ao papel social do negro na construção de nosso país e como isto deve ser refletido na educação escolar.

Por outro lado esperamos que os professores se vejam como agentes de mudanças e passem a refletir e trabalhar essas questões sem que seja necessária uma imposição ou uma determinação do tempo certo para dar início ao trabalho pedagógico, visto que estas questões estão presentes em todos os momentos do cotidiano, não ficando restrito às datas comemorativas.

Referências bibliográficas

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores.** Cuiabá: EdUFMT,2010.

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

BRASIL. **Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

CHIZZOTTI, A. **Da pesquisa qualitativa, In: Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LIMA, M. E. **Normas sociais e racismo: efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros**. 2002. Tese (Doutorado) - Instituto Superior da Ciência do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

LOPES, Ana Lúcia. Educação. Africanidades – Brasil. In: **Currículo, Escola e Relações Étnico-racias.** DF; MEC; 2006.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação**, Diferenças e Desigualdades** (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SANTOS, Tereza dos; MULLER, Maria Lucia Rodrigues (org.). **Raça, Currículo e Práxis Pedagógicas.** 2. ed. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

PRÁTICA RELIGIOSA UMBANDISTA: IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

Maurício Benedito da Silva Vieira
Mestrando do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pertencendo ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Raciais e Educação (NEPRE), bolsista CAPES.

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Neste estudo apresento algumas questões que serão abordadas no decorrer da minha pesquisa de mestrado, tendo como proposta a prática Religiosa umbandista e a identidade negra no Brasil.

Palavras chave: Prática; umbandista; identidade.

Problemática anunciada

Ao tratar a religião afro-brasileira, imediatamente se constrói no imaginário situações diversas e inusitadas que levam a considerar que este espaço é pouco investigado. A Umbanda é uma religião brasileira que traz consigo sinais de ancestralidade e herança afro, que reforça o caráter religioso.

> Nesta perspectiva é possível pensar a Umbanda como religião brasileira onde a integração das praticas seguramente conservam a memória africana em solo brasileiro (ORTIZ, 1999 p.15).

Vale ressaltar que a as reflexões sobre religião não se esgota, tendo em vista que se está observando analiticamente um movimento que é de ordem cultural e também de ordem social, posto que as práticas culturais são práticas sociais e por serem o que são estão em permanente mutação.

OBJETIVOS

Geral

Abordar a prática religiosa umbandista e a sua identidade negra

Específicos

- Compreender como se dá os processos de ensino e aprendizagem no terreiro de umbanda a partir das praticas religiosas;
- Analisar um terreiro de umbanda e as relações etnico raciais.

Metodologia

Como forma de alcançar os propósitos deste estudo, através do estudo de caso etnográfico. Neste caminho o trabalho será diversificado com consultas, pesquisa individual, leituras em grupo seminários, palestras, redação individual e coletiva, discussão em grupo ou duplas, entrevistas e levantamento de dados no contexto da comunidade local pesquisada.

Evidencia-se como marco referencial neste estudo a pesquisa etnográfica como suporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa e analise dos dados. 'A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e sociedade. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. (ANDRÉ, 2003, p.27)

Este tipo de pesquisa neste enfoque qualitativo-e tipo etnográfico, leva o pesquisador ao convívio com diferentes realidades descortinando assim as mais diferentes realidades. De acordo com Andre (2003, p. 28) as técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa estão associadas à observação participante, a entrevista intensiva e analise de possíveis documentos ou através de outras fontes de informações.

Sobre o procedimento no levantamento dos dados, esta pesquisa de campo utilizara dos momentos de Gira, evangelização e outros momentos que os Centros de

Umbanda proporcionam a seus filhos, tendo como base procedimentos metodológicos tais como entrevista e conversas.

Conclusões

A Umbanda surgiu no século XX, e possui em seus ritos litúrgicos aspectos do catolicismo brasileiro, do espiritismo e do Candomblé, formando assim uma legitimação no seio da sociedade brasileira. Neste período importantes mudanças surgem em nosso país, desde a abolição da escravatura até a proclamação da república Ortiz (1999).

As casas onde é professado o culto das religiões de matriz africana de modo geral localizam-se em regiões de vulnerabilidade social e são estigmatizadas, sofrendo as mais variadas formas de preconceito e perseguição.

As reflexões em torno deste estudo visa a defesa da liberdade religiosa e dos direitos humanos destas comunidades de religiões afro-brasileira, onde expressam o tom de brasilidade em seus cultos.

Os processos de aprendizagem que ocorrem no Terreiro de Umbanda sinalizam a existência de diferentes modos de socializar e transmitir conhecimentos. É importante destacar que este estudo visa investigar os processos de transmissão de saberes no contexto de Umbanda aos seus filhos de santo, compreendendo como processos de aprendizagem que se dão na prática, seus significados, com base na percepção dos próprios sujeitos envolvidos nesta religião e que acontece no espaço social dos terreiros.

Enfatiza Gohn (2009, p.72) que:

> As praticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. (s/p).

Pensar os saberes dentro de um terreiro de Umbanda, deve-se primeiramente analisar o conceito de educação, considerando assim uma prática social e cultural que

constrói conhecimentos, possui dinamicidade, gera interatividade, construção coletiva comuns aos grupos, que constrói e também põe em prática.

Olhar o terreiro de Umbanda como espaço não formal, considerando o conjunto dos indivíduos, autônomos e independentes, que por uma série de ideais partilhados, por vontade própria orligam-se a aprender e trabalhar juntos, comprometendo-se e influenciando-se uns aos outros dentro de um processo de troca de conhecimento, sendo tudo conduzido de forma simples e dinâmica.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009a. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5).

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro:** Umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Brasiliense,1999.

ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PENSANDO UMA EDUCAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS

Souza, Emanuelle C. da Silva
emanuellecarines@gmail.com

Santos, Rubia Carolina Miranda dos
rubiacarol.miranda@hotmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este presente trabalho é resultado da participação no **Projeto de Extensão e Pesquisa Proext 2013: Programa da Igualdade Racial: Crianças Negras nas Salas de Superação de Dificuldade de Aprendizagem** no ano de 2013 coordenado pela Prof ª Dr.ª Candida da Costa[1], onde tivemos contato com os estudos das relações étnico-raciais dentro e fora do Estado de Mato Grosso, principalmente no âmbito da educação. Diante desses estudos, explanaremos aqui os principais pensamentos através do olhar da Psicologia (Educacional e do Desenvolvimento) e da Pedagogia sobre construção da identidade da criança negra e como a escola lida com essas questões que são tão importantes para a subjetividade do indivíduo e uma análise de como ocorre o preconceito em sala de aula, em uma escola de periferia, onde a maioria das crianças tem entre 10 e 17 anos e são pardas e negras.

Palavras chave: Diferença, Preconceito, Escola, Identidade

Introdução

Está se abrindo um espaço considerável quando fala-se das relações étnico-raciais e todos os dispositivos associados a essas questões, embora ainda não de forma ideal. Mas não pode-se descartar a importância desses espaços para se discutir como hoje as pessoas estão lidando com os assuntos que estão presentes na sociedade, como a falsa concepção de democracia racial, a teoria do branqueamento e os acessos a educação, saúde e segurança que os negros possuem.

No livro *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*, dados estatísticos apresentam um quadro lamentável em relação as oportunidades referentes aos negros e aos brancos vivenciada pelos brasileiros. Jaccoud

e Beghin (2002) *oferece uma reflexão sobre o fenômeno das desigualdades raciais no país e levanta as ações empreendidas no âmbito federal, no período recente, no que diz respeito à promoção da igualdade de oportunidades entre brancos e negros* (JACCOUD & BEGHIN, 2002, p.7), o que possibilita perceber que os negros ainda são desfavorecidos em inúmeros âmbitos da vida social.

É inevitável se pensar que quando nos referimos a raça negra, estamos falando não só de uma cor de pele, estamos nos referindo a uma história, costumes, cultura que foram e ainda são construídos em todos os espaços sociais. E assumir-se como negro é um tarefa que deve ser uma atividade social, já que para construir uma identidade, é necessário se obter relações interpessoais, já que o "outro" é fundamental para que o "eu" exista. Por isso, alguns espaços sociais são indispensáveis para se pensar essas relações e um deles, o que retrataremos aqui especificamente, é a escola.

A escola é um lugar onde todas as diferenças se encontram, onde todas as realidades estão presentes. Isso já se sabe. Mas a pergunta que fica é a seguinte: a escola está preparada para lidar com todas essas diferenças e realidades? Essa pergunta está presente nas rodas de conversas da área Educacional, *para se pensar a educação de uma maneira nova e que acolha todas essas diferenças, já que a diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização* (GOMES, 2002, p.40).

Objetivo

Diante dessas problemáticas levantadas, e da realidade da falsa democracia racial em que se encontra o Brasil, o objetivo desse artigo é em como pensar uma educação que vá ao encontro dessas vivências proporcionando um espaço que beneficie e não exclua as diferenças.

Metodologia

Apesar do tempo no Projeto de Promoção de Igualdade Racial não ter sido suficiente para chegar-se a etapa da ida às escolas, pois devido as burocracias necessárias para a realização da prática, no ano de 2013 não foi possível iniciar a observação e intervenção sobre essa temática. Contudo, coincidiu-se com a conclusão

de curso de uma das autoras deste artigo, que resolveu trabalhar essa temática. De alguma maneira, então, foi possível vivenciar, no cotidiano da vida escolar, as realidades das relações etnico-raciais.

Para Vigotsky, o ser humano já nasce marcado pela cultura, história e laços sociais, constituindo-se de maneira interpsicológica e intrapsicológica. A primeira, o ambiente pode favorecer ou não essa construção, e a segunda, relaciona-se a descoberta de si, onde a linguagem carregada de sentidos e significados fazem parte. Conforme esse processo, a criança internaliza o seu estilo próprio. Por isso, recai sobre os espaços sociais, principalmente na escola, a responsabilidade de criar uma situação favorável para que a criança possa permitir-se, e estabelecer relações que contribuam para construção das diferenças, já que é na escola que elas são confrontadas.

Resultados e Discussão

Todos que estão envolvidos com a educação sabem que o ensino nas escolas públicas é muito criticado por uma série de fatores, estrutura das escolas, má remuneração dos professores, desinteresse dos alunos, da família e descaso do governo. Para quem se faz presente no dia a dia do ambiente escolar, sabe de todas estas dificuldades e tem que se apropriar de uma série de ferramentas para conseguir realizar um bom trabalho, e uma destas ferramentas é a formação continuada. Lembrando que a maioria dos alunos da escola pública são pardos e negros, e, isto tem uma explicação dentro do contexto da educação no Brasil, como dito acima. Será que os educadores fazem esta indagação sobre o porque da maioria dos alunos da escola pública serem negros? Por ser carregado dessa significação histórica, a resposta dessa pergunta seria fundamental.

Este primeiro relato é de uma professora de matemática com mais de 20 anos de magistério, chamando atenção do seu aluno de 11 anos. T, negro, está cursando o sexto ano, copia do quadro, lê com extrema dificuldade. Observa-se um grande desinteresse do aluno pelas atividades escolares, não comparece a sala de superação, e quando vem não produz (relato do professor e observação), considerado por todos, indisciplinado: "*T você não fez a tarefa, olha o seu caderno todo sujo, não tem nada, onde já se viu isso, não sei mais o que fazer com você, coloque uma coisa na sua cabeça preto e pobre tem que estudar senão não tem vez*". A intenção não é julgar a professora, mas o discurso

que ela reproduz, milhares de professores o devem fazer isso dentro da escola e os pais dentro de casa, um discurso que reproduz e afirma uma estigmatização da cor preta.

Revendo o planejamento, percebeu-se que os alunos precisavam conhecer e valorizar suas identidades. A partir disso foi proposto que eles pesquisassem sobre suas descendências. Através dessa pesquisa, percebeu-se que muitos deles tinham raízes africanas. A próxima etapa será levá-los a pesquisar sobre a importância dos negros para o desenvolvimento do nosso país e da nossa região.

Conclusão

Em agosto de 2013, nos inscrevemos para um grupo de estudos no NEPRE (núcleo de pesquisas sobre as relações étnico - raciais e educação), começamos a fazer algumas leituras e discussões sobre a questão do negro e do preconceito racial no nosso pais, desde os primórdios até os dias atuais, e a história é trágica. Sabemos que uma realidade que vem sendo sustentada a anos não muda tão rapidamente, mas precisamos olhar ás crianças como sujeitos que precisam ser constituídos em um ambiente que proporcionem a elas condições que possam ser sem sentirem vergonha por isso. E, que, além de tudo, não sejam julgadas ou definidas pelo tom da pele. E a escola é o lugar onde essas características se encontram. É onde as crianças têm uma prévia daquilo que viverão no futuro. É lá que ela compartilhará de valores e poderá discutir e formar opinião sobre as questões sociais. Nada mais justo do que aprenderem na escola o quão fundamental é acolher as diferenças, porque a sociedade é grande o bastante para acolher com carinho todas elas.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. **LEVCOVTZ**, Diana. **RODRIGUES**, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil.* Pro-Posições, Campinas, v.20, n.3 (60), p.179-197, set/dez, 2009.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino, *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas,* Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 12, n. 2, p. 469-475, julho/dez 2008.

GRISA, Gregório Durlo, *Reorganização curricular para a educação das relações étnico-raciais,* XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciência Sociais, p. 1-14, agosto de 2011.

GOMES, Nilma Lino, *Educação e Identidade Negra,* Aletria, p. 38-47, 2002.
ILARI, R. A Linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JACCOUD, Luciana de Barros. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental* / Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. - Brasília : Ipea, 2002.

MARILENA, Chauí. O que é Ideologia, ed. Brasiliense, 2º ed 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientacões Curriculares: Diversidades Educacionais.\Cuiabá: Gráfica Print, 2012

NÓVOA, Antônio. Os Professores e sua Formação, publicações Dom Quixote, 2° ed 1997

Webgrafia http: ://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
SILVA, Vera Lúcia Neri da, *As interações sociais e a formação da identidade da criança negra*, CAPES, 1-19, julho de 2002.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro***;** Cap. 1e 2. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

ZARIFIAN, Phillippe, 2002. Engajamento subjetivo, disciplina e controle. *Novos Estudos CEBRAP*, Sã
o Paulo, 64: 23-31.

PROJETO POMBO ÁFRICA

Isabel Garcia de Farias
Bellfarias1@yahoo.com.br

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Introdução

O Projeto Pombo África trabalha as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e africana, junto à comunidade escolar da EMEB Padre Raimundo Conceição Pombo Moreira da Cruz, desde o ano de 2010, sob a coordenação da professora Isabel Garcia de Farias, atendendo a Lei 10 639/03, com atividades diferenciadas dentro e fora da sala de aula, envolvendo alunos e professores. O desenvolvimento do projeto é atrelado ao tema: O HOMEM EM BUSCA DO CONHECIMENTO: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E DIGNIDADE HUMANA.

É necessário que os educadores ponham em prática a Lei e busquem práticas pedagógicas diferenciadas através de projetos, para trabalhar com mais segurança com seus alunos. E sobre a prática pedagógica com projetos (NOGUEIRA, 2001, p. 80), confirma:

"Um projeto fornece uma oportunidade para os estudantes disporem de conceitos e habilidades previamente dominadas a serviços de uma nova meta ou empreendimento".

Nesse sentido, o Projeto, busca conhecimentos científicos para colocar em prática, metas que diminuem o preconceito e o racismo na escola. Através dessa prática espera-se que o ensino aprendizagem acontece de maneira prazerosa e divertida.

As disciplinas são contempladas na transdisciplinaridade, obtendo um enfoque no conhecimento do ensino aprendizagem dos alunos, com o objetivo de articular entre a unificação do saber. Nesse sentido o olhar múltiplo, permite que abranja a complexidade crescente do mundo pós-moderno, o que justifica na sua definição um fluir de ideias e, mais individualmente, um movimento de reflexão sobre estes conceitos.

Justifica-se, que trabalhar com a pedagogia de projeto é acreditar na eficácia de

tal instrumento pedagógico: pois este possibilita abordar a temática de forma transdisciplinar.

Segundo Basarab Nicolescu (2005. P.53). "A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans." indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento."

Com essa visão, torna-se mais fácil, na aplicação das atividades e discussões deflagradas pelo projeto: por fazer parte de uma comunidade brasileira considerada negra e definir a discriminação racial dentro da escola.

Refletindo as necessidades de nossa comunidade escolar sobre os conhecimentos e saberes do Ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e africanas, torna-se mais fácil entender a importância do povo africano, do qual descende a maioria de nossos alunos para que possam dar e receber o devido valor e respeito.

Ao desenvolver tal projeto, pode-se verificar o quanto o desconhecimento somado aos preconceitos sociais e culturais leva ao rebaixamento da autoestima dos alunos implicando em dificuldades de se verem e se aceitarem enquanto afros descendentes.

Com esse projeto, pretende-se diminuir o racismo enfrentado em nossa comunidade interna principalmente pelos alunos que tornaram como prática o bullying, com apelidos pejorativos.

Trabalhar a diversidade étnica e cultural é uma tarefa que ajudará na compreensão da pluralidade de uma sociedade, na revisão de posturas, de conhecimentos e valorização da cultura africana.

Desta maneira também surge à necessidade de trabalhar a herança e a valorização da influência negra em nosso cotidiano e conhecer mais sobre essa cultura, assim como desenvolver a criatividade artística do aluno, proporcionando um espaço em que ele possa fazer uso da manifestação de sua capacidade criativa ampliando seus conhecimentos sobre a cultura negra.

Palavra chave: Projeto – cultura- conhecimento

Problema

Diante de situações preconceituosas vivenciadas pelo educador no contexto escolar, é necessário refletir sobre a Lei 10 639/03 do ponto de vista da prática pedagógica. Os problemas de preconceito e discriminação racial no espaço escolar afetam o negro de maneira negativa, considerando os apelidos e xingamentos. Diante disso, buscam-se estratégias para melhorar conhecimentos e relacionamentos entre todos desta comunidade. Por tanto foi pensado no Projeto Pombo África, que além de melhorar a forma artística do aluno, também contempla a Lei citada e o Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola.

Objetivos

Geral

Valorizar e divulgar a cultura afro-brasileira no intuito de superar o preconceito racial proporcionando novas possibilidades de aprendizagem em todos os componentes curriculares, tendo em destaque no projeto a expressão artística: dança afro, dança regional, capoeira, Hip Hop, samba e oficinas artesanais.

Específicos

Conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, contribuindo para o conhecimento de um Brasil fortemente marcado pela cultura africana, na expectativa de mudança da mentalidade preconceituosa.

Respeitar as diferenças individuais e coletivas; Conhecer um pouco mais sobre dança afro-brasileira.

Reconhecer o direito dos negros de serem sujeitos de sua própria história e da história da comunidade. Desenvolver o gosto por histórias afro brasileira, estimulando a imaginação e o lúdico.

Metodologia

Aulas teóricas: discussões, pesquisas e debates sobre africanidade. Aulas práticas: dança afro com apresentações em eventos, e confecções de artesanatos.

Resultado

Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da contribuição africana na formação da sociedade brasileira.

> *''Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.''*
>
> *Nelson Mandela*

Referencias bibliográficas

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda**. Novo dicionário da língua Portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. 3ª ed., Curitiba: Editora Positivo. FREITAS, K. S. et. al. Pedagogia de Projetos. **GERIR**, Salvador, v.9, n.29, 17-37, jan./fev.2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**/ Basarab Nicolescu; [tradução Lucia Pereira de Souza]. – São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar. Rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SALA DO EDUCADOR E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NAS ESCOLAS E CRECHES

Ivone Jesus Alexandre[1]

Sandra Pereira de Carvalho[2]

Cleuza Regina Balan Taborda[3]

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O projeto de extensão "Projeto- "Sala de Professores: Educação das Relações Étnico Raciais" nas creches e escolas municipais de Juara/MT teve por objetivo trabalhar com os professores as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais", os indicadores sociais de desigualdades e alguns conceitos inclusos nas diretrizes é fundamentais para entender as relações raciais no Brasil: ideologia do branqueamento e mito da democracia racial . O projeto ocorreu por meio de dois encontros nas creches e escolas municipais com todos os participantes da sala do educador. No primeiro momento apresentamos os temas e debates, e no segundo apresentamos metodologias de ensino voltadas para o trabalho com a diversidade racial e sugestão de atividades, literaturas, vídeos e filmes. O projeto foi um sucesso, pois contou com a participação de todos os profissionais das escolas e creches. As avaliações verbais e escritas mostraram que, os professores sabem que é preciso trabalhar esta temática que discute o racismo, a maioria dos professores não conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico raciais. Os encontros foram ricos em debates e troca de experiências quanto a ação pedagógica envolvendo as questões étnico raciais.

PALAVRAS CHAVE: Professores. Formação. Relações Raciais e Educação

[1] Graduada pela UNEMAT, Mestre em Educação pela UFMT. Professora Assistente na área de metodologia de ensino. Email:jeusalexandre.ivone@gmail.com.

[2] Graduada pela UNEMAT, Mestre em Ciências Sociais. Professora Assistente na área de Metodologia de Ensino. Email: sandragiorda@hotmail.com.

[3] Graduada pela UNEMAT, Mestre em educação pela UFMT. Professora Assistente na Área de Metodologia de Ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara. Email: cbalantaborda@gmail.com.

Introdução

Discutir as relações raciais na formação de professores, tem se configurado um grande desafio, pois com mais de dez anos de promulgação da lei federal nº 10.639/03, ainda são poucos pesquisadores na área que discutem a temática e as instituições de formação inicial e continuada que deveriam incumbir da formação dos profissionais da educação que estão atuando na escola da região de Juara não tem conseguido dar conta desse trabalho.

A lei 10 639/03 tornou obrigatória a inclusão do ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica e instituiu no calendário escolar a data de 20 de novembro dia da Consciência Negra.

A lei em sua versão inicial completa 11 anos, as primeiras avaliações dessa politica, mostraram que foi pouco os avanços conquistados nesta primeira década. Infelizmente a aplicabilidade da lei está longe de ser uma realidade em nossa escola. "Ainda nos assombra o desconhecimento por parte de alguns professores e gestores do que emana a Lei n°. 10.639/03, apesar de ter completado 10 anos de existência" (COELHO e MULLER, 2013, p.30).

Paixão (2013) aponta que na prova Brasil 2009, foram feitas duas perguntas aos gestores das escolas avaliadas naquele ano: você conhece o conteúdo da lei 11.645 que determina a obrigatoriedade e do estudo de temática historia e cultura dos afro-brasileiros e indígenas estabelecimentos de Ensino do país? A outra pergunta foi se neste ano foram desenvolvidas atividades para atender o determinado pela lei 11.645 em sua escola?

Os dados mostraram que apesar de não ser insignificante o número de escolas publicas do ensino fundamental que põe em pratica a lei este número é razoavelmente baixo. A pesquisa mostrou que de cada dez, somente sete escolas estariam desenvolvendo atividades sistemáticas e isoladas, considerando que "as que adotam a lei de forma sistemática em 2009 não eram nem metade das escolas pesquisadas, considera que a lei ainda tem um longo caminho a percorrer para sua efetivação" (PAIXÃO, 2013, p.4)

Buscando atender as determinações da lei, que em seu conteúdo trás como um dos papéis das instituições de ensino superior a responsabilidade de integrar em seu

currículo a formação inicial e continuada dos professores que irão atuar e atuam na rede pública e particular de ensino propomos esse projeto .

O Desenvolvimento do Projeto no Contexto das Escolas e Creches Municipais de Juara-MT

O projeto de extensão "Sala de Professores: Educação das Relações Étnico Raciais" nas creches e escolas municipais de Juara/MT iniciou em 2013. O objetivo foi discutir junto aos professores da rede pública municipal de Juara MT temáticas voltadas para as Relações Étnico Raciais, ampliar o debate e principalmente divulgar o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais entre os professores das escolas e creches municipais.

A ideia de trabalhar na sala do educador foi após observamos que, quando os professores faziam cursos nos fins de semana (sexta a noite e/ou sábado) a evasão era muito grande, os professores iniciavam o projeto, mas acabam desistindo em função do cansaço, prejuízo ao final de semana com a família e afazeres domésticos e de lazer.

A sala do educador faz parte do projeto de formação continuada da secretaria municipal de educação de Juara, ela ocorre dentro da carga horária de trabalho do professor.

O Projeto contou com a participação de 160 profissionais da educação, entre professores, gestores e profissionais de apoio das escolas e creches do município de Juara/MT. Os encontros aconteciam no período da manhã e da tarde, o mesmo conteúdo era aplicado nos dois momentos visando assim contemplar todos os profissionais das instituições de ensino. Duas creches, em função do número de participante, preferiram fazer em um único horário, somente, no período noturno. Foram dois encontros em cada escola, um com a discussão teórica e outro com sugestão de atividades e material digital (livros em power point, filmes, vídeos e músicas).

Para introduzirmos a temática Iniciamos mostrando o livro que trás as Diretrizes e que foi distribuído nas creches e escolas, a maioria dos professores disseram que não conheciam, que nunca tinham visto. Após apresentamos as diretrizes com recurso áudio visual, realizamos a análise e discussão.

Alguns professores alegaram que sabia que existe uma lei que tem que trabalhar sobre "racismo", mas que não sabiam das diretrizes. Acreditamos que é em função

desse desconhecimento em relação a lei 10639/02, que mesmo ao completar onze anos de existência ,o trabalho pedagógico envolvendo está temática ainda se dá em muitas instituições de ensino de forma equivocada, isolada e pontual. Essa perspectiva faz com que as relações raciais na escola, bem como o tratamento destinado aos alunos negros ainda são tensos e com muitos conflitos.

> Professores não percebem, não enxergam quando seus alunos negros são insultados ou sofrem agressões físicas por parte dos alunos de pele mais clara. Quando as vítimas denunciam os maus tratos, é comum uma destas atitudes por parte do docente: recusar-se a punir o responsável e jogar a culpa na vítima, ou considerar que se trata de "brincadeira de criança", ignorando o acontecido. É muito forte, entre os professores, a crença na democracia racial. (MULLER, p.310).

Durante os encontros do projeto, os professores mais acessíveis ao debate, faziam questão de participar, todos queriam contribuir com comentários sobre o tema vivenciados no dia a dia da escola e da vida. Porém, alguns ainda insistiram em relativizar o racismo e desqualificar as ofensas raciais, reportando essas ações a brincadeiras de alunos. Os gestores, inclusive as diretoras, afirmam não ter práticas racistas na escola. Ofensas raciais e apelidos são interpretados por esses profissionais como "brincadeiras" (SANTANA e MULLER, 2012)

> No ambiente escolar os estereótipos sobre o negro são amplamente difundidos sob brincadeiras. Mesmo os alunos denunciando as práticas de discriminação, as diretoras interpretavam estas atitudes como brincadeiras. As "brincadeiras" naturalizam os preconceitos na escola. (SANTANA e MULLER, 2012, p.94)

Um aspecto positivo que ocorreu, no debate sobre a questão racial, foi que os professores disseram começar a perceber em seu discurso sinais de racismo, e que nunca tinham se atentado para essa prática. Perceberam muitas vezes que seu discurso é um e sua prática outra, pincipalmente no que se refere ao rigor com alunos negros. Essa constatação é um avanço, pois as pesquisas mostram que:

> [...] muitos professores não tem percepção do tratamento diferente que dispensam aos seus alunos de pele mais escura, com os quais são mais exigentes, mais rigorosos, não reconhecendo seu progresso cognitivo. [...] os professores pesquisados, de maneira geral, acreditam que tratam todos os seus alunos de forma igual e têm muita resistência de se aperceberem de situações preconceituosas ou discriminatórias. (MULLER, p. 311)

Outro aspecto a considerar no debate, foi as observações feitas pelas professoras em relação ao racismo que atinge a estética negra, os adolescentes negros, principalmente as meninas, tem vergonha do cabelo, querem alisá-lo e negam sua identidade. Segundo as professoras, são muitos os conflitos em relação ao cabelo. "No espaço escolar, as relações interpessoais e a aprendizagem das crianças negras muitas vezes são prejudicadas devido aos apelidos pejorativos dirigidos a essas crianças pela sua cor ou seu cabelo" (SANTANA e MULLER, 2012, p.90).

As professoras afirmaram observar esse tipo de atitude em sala de aula, elas acham muito difícil tratar do assunto, pois falta preparo pedagógico e também material didático.

> As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destacam: a falta de formação inicial e continuada dos docentes e a resistência para abordar as diferenças. Demonstram a necessidade de os governos municipais, estaduais e federais viabilizarem ações para que a

> Lei seja executada. É necessária uma mudança nos programas das licenciaturas universitárias, bem como a avaliação das IES no que se refere ao cumprimento da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que determina às Instituições de Ensino Superior a inclusão dos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais. O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Foi possível, nos debates realizados nas creches constatar como as literaturas infantis utilizadas pelos professores são escassas na representação da criança negra, bem como estereótipos por trás dos discursos pedagógicos que acaba por influenciar na baixa-estima das crianças negras em relação a sua estética. Encontramos no acervo bibliográficos das instituições uns três livros "O menino Nito", "Cadê", "a cor do coração" e "Tanto tanto" que traziam protagonistas negros. Estes livros foram doados pelo programa do PACTO. Para Rosemberg (1985 Apud ROSEMBERG, 2003), a literatura juvenil, narra ou ensina a criança uma sociedade banca e idealizada. Assim, vemos nos clássicos da educação infantil, a presença majoritária de princesas brancas e de cabelos lisos; nas paredes das creches anjos loiros dos olhos azuis. O preconceito na literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar crianças brancas (NEGRÃO apud ROSEMBERG, 2003, p.136).

Observamos também algumas falas dos professores das escolas em relação ao seu discurso no dia a dia, eles avaliaram, que muitas vezes reproduzem termos racistas sem que antes dessem conta deste fato. Fizeram uma análise em relação a sua postura frente aos conflitos raciais existente no interior da escola e que na maioria das vezes, ignoravam por não saber como lidar com a situação.

Os participantes do projeto fizeram questão de discutir a influência do racismo no aproveitamento escolar, no sentimento de inferioridade que percebem em seus alunos de origem negra e que muitas vezes levam ao abandono escolar; ou mesmo a apresentar comportamento introspectivo, quando não de indisciplina, muitas vezes gerados, em detrimento da falta de apoio dos professores.

Os encontros possibilitaram ainda a discussão sobre o pessimismo racial de alguns professores em relação a capacidade cognitiva dos alunos de origem negra. O professor disse não se dar conta e que se o fazem é sem intenção. Para Rosemberg (1999), o "pessimismo racial" consiste na descrença no âmbito institucional, por parte dos que executam a educação infantil, do gestor ao professor na capacidade intelectual da criança negra.

Considerações finais

As avaliações escritas tato quanto verbais mostram que os professores não são insensíveis e que estão dispostos a mudar sua prática pedagógica e trabalhar com essa temática em seu dia a dia. A maioria dos professores que participaram desse projeto nunca tinha participado desse tipo de debate antes.

As metas do projeto foram alcançadas, pois a proposição era a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações Étnico Raciais debater as relações raciais na sociedade e na escola.

A participação, questionamentos e envolvimento nos debates foram intensa e permitiu l delinear as dificuldades e facilidades dos professores para abordar o tema em sala de aula, além de que possibilitou a formação continuada dos professores e profissionais de apoio participantes do projeto, bem como a divulgação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais.

O projeto foi avaliado positivamente, pois contou com a participação de todos os profissionais das escolas e creches envolvidas. Os debates permitiram aos professores, que ainda não conheciam o conteúdo das diretrizes e consequentemente as determinações da lei 10.639 e 11.645, a repensar algumas práticas racistas em sala de aula e que antes percebiam como naturais e ou brincadeiras.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales. A pedagogia multirracial popular. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. A-1.ed.,1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130

MULLER, Maria L. Rodrigues. Aspectos a serem considerados na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso. In Revista de Educação Pública - v. 19, n. 40 (maio/ago) Cuiabá: EdUFMT, 2010. p.305-317.

_____. Educação e desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MULLER, Tânia Mara Pedroso Müller. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A LEI no. 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, jul.– out. 2013, p. 29-54

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene; CAMARA, Guilherme, OLIVEIRA, Daniele. A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de acordo com a Prova Brasil, 2009.

Tempo em Curso. Ano V; Vol. 5; nº 2, p.02-04, Fevereiro, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. IN Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas / Autores Associados: São Paulo, Nº 107, Julho de 1999.

_____ .BAZILI, Chirley et al. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. In Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2003.

SILVA JR., Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM NOVA XAVANTINA-MT

Giuda Flaucy G. Braz
(Bióloga e Administradora, UNEMAT/UFMT)
giudaflaucy@hotmail.com

Lara Cristina F. Oliviera
(Bióloga e Administradora, UNEMAT/UFMT)
laracfo@gmail.com

Laura Polyanna de S. Oliveira
(Bióloga e especialista em Gestão Pública, UNEMAT/UFMT)
lauraa_souza@hotmai.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual envolvendo alunos do ensino fundamental II. Com o objetivo de identificar atitudes preconceituosas dentro do ambiente escolar, nas relações interpessoais de alunos. Os dados foram levantados por meio de questionário e observação local. Depois de respondidos, os mesmos foram analisados quantitativamente. Diante da problemática levantada, conclui-se que os atos discriminatórios são evidentes e, muitas vezes, se manifestam por meio de atitudes agressivas.

Palavras chave: preconceito, discriminação, escola.

Introdução

O trabalho realizado analisa o comportamento dos educandos em relação as atitudes de preconceito e discriminação em uma escola pública. A abordagem do projeto busca mostrar as atitudes que os alunos apresentam dentro do convívio educacional sobre esse tema, considerando que os mesmos trazem seu conhecimento empírico da educação familiar, sendo transmitidos no convívio socioeducacional. A instituição se faz a partir de grupos, podemos dizer que, dentro das instituições chamadas "Organização" pode-se considerar o grupo "alunos" por estarem presentes na instituição chamada "escola". Desta forma, direcionamos nosso estudo aos problemas relacionados

com a população de educandos que podem ser afetados por diferentes tipos de comportamentos preconceituosos, fator este suscetível em qualquer organização independentemente do tipo de atividade realizada pelos colaboradores.

Resultado e discussão

O presente trabalho foi realizado em uma escola pública estadual, o público alvo da pesquisa foram os educandos de quatro salas, sendo duas do 8 º ano e duas do 9º ano, do ensino fundamental no período matutino. Foi aplicado ao grupo, no total de 60 questionários. Através das análises do questionário já respondido e observação local, foi possível compreender como os educandos se relacionam no ambiente escolar apresentando tipos de preconceito e discriminação, durante as aulas ministradas por diferentes professores (as).

Quando questionados sobre o convívio na escola e em sala de aula 2% dos alunos responderam como ruim o convívio no ambiente escolar; 22% indicaram como regular; 28% identificaram como ótimo e 48% acham o convívio bom.

O destaque da relevância e aplicabilidade da ética na vida cotidiana, não pode deixar de ser relacionado à educação. A educação, ao objetivar a formação de cidadãos baseando-se em princípios e ideais de liberdade, solidariedade e respeito às diferenças, deve tornar a ética o cerne do convívio escolar. Com a análise realizada podemos perceber que o convívio escolar mesmo apresentando relações distintas, ainda sim, prevalece entre indivíduos uma convivência agradável dentro da instituição de ensino. Isso fortalece as relações sociais gerando relacionamentos saudáveis.

Quando os educandos foram questionado se eles se comunicam com todas as pessoas da sala, foi constatado que 85% dos alunos dentro de sala de aula possuem uma boa comunicação, ou seja, se relacionam com os colegas sem nenhuma dificuldade de interação ou comunicação.

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. As pessoas se relacionam através de gestos, atitudes, palavras, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, tolerância, responsabilidade, ao mesmo tempo deve utilizar o diálogo em situações distintas e arcar com as consequências de seus atos. E assimilamos tais comportamentos na vida educacional integrada a social. Desta forma o resultado apresenta um percentual

relevante de alunos que tem uma opinião positiva sobre sua interação no processo comunicativo entre os alunos.

Quando questionados sobre o convívio, 8% dos alunos se apresentam indiferente quanto à convivência em sala; enquanto a maioria dos alunos 59% descrevem que o convívio em sala é agradável por apresentarem vínculos de amizades.

Envolvendo os tipos de discriminação, 46% dos educandos responderam que observou ações discriminatórias ocorrentes com os colegas no âmbito escolar, relacionado à raça; em quanto 8% relataram que observaram tal ação, mas não especificaram de que forma.

No momento em que toda essa diversidade não é valorizada, tampouco respeitada, surgem os estigmas e discriminações com aqueles indivíduos pertencentes a grupos vulneráveis. Tais grupos sofrem tanto materialmente como social e psicologicamente os efeitos da exclusão, seja por motivos religiosos, de saúde, opção sexual, etnia, cor de pele, por incapacidade física ou mental, gênero, dentre outras características. Ser deficiente, ser obeso, ser homossexual, ser negro, ser pobre, entre uma infinidade de outras características, passa a ser um fardo para tais indivíduos. A escola pode tanto reforçar este processo como combatê-lo, de forma que nas próprias situações de tensão e conflito, gerados pela estigmatização e discriminação, busque resolvê-los respaldando-se em valores éticos de respeito, tolerância e igualdade (CORTELLA, 2004).

O maior percentual obtido de discriminação está relacionado à raça vivenciada pelos alunos, muitas vezes vinculados à cor da pele, cabelo. Em questão apresentaram 30% de outros atitudes discriminatórias como: xingamentos, apelidos, brincadeiras de mau gosto, todas essas ações vinculadas ao ato de humilhação, causando muitas vezes insegurança e traumas psicológicos.

Na escola onde o estudo foi realizado os preconceitos apresentados em maior percentual estão a opção sexual e idade com 37%; e em menor porcentagem estão a classe social e moda com 13%.

O resultado comprova claramente que na instituição pesquisada que promove a comunicação o conhecimento e a educação, ainda está impregnada de sentimentos negativos. Isso faz com que desenvolva o processo de exclusão trazendo diferenças que "deformam" as relações dentro das organizações.

Em maior porcentagem 86% relataram que não sofreram nenhuma forma de discriminação por alguma pessoa de algum familiar, sendo que 14% confirmaram ter sofrido este tipo de tratamento no seio familiar.

De acordo com Martinelli (1999), os pais exercem relevante influência na formação do caráter dos filhos, moldam suas atividades, estimulam seus interesses, motivações, metas e o comportamento social. É de muita importância uma criança sentir-se amada, reconhecer nos seus pais e educadores (as) esse amor e afeto.

O contato familiar molda o comportamento do sujeito e o convívio em sociedade acrescenta uma formação complementar necessária para respaldar o caráter integro de um ser humano em sociedade.

É possível compreender que a questão racial ainda é ato em maior percentual com 62%, que reforça as atitudes discriminatórias até mesmo dentro do seio familiar; e em segundo lugar a opção sexual sendo em menor resultado ainda é questionada, com 25%.

Martinelli (1999) afirma que os valores humanos, na escola, estão presentes na apreciação e assimilação do conhecimento de todos os conteúdos a serem ensinados. Os valores integram o conhecimento, a família, a escola e a vida em sociedade. Vinculam o ensinamento ministrado na escola às circunstâncias da vida, construindo uma consciência da ética e da estética do bem.

Enquanto 81% do público alvo responderam que não tomaram nenhuma atitude quando sofreram ou presenciaram alguma ação descriminatória, 19% dos educandos reagiram solicitando respeito, agindo com agressividade ou recorreram a direção da escola para relatar o fato.

O ato de sofrer discriminação muitas vezes deixam marcas psicológicas que interfere no comportamento do sujeito. E confome o dano causado, no caso ao aluno, isso provoca um comportamento de inferioridade ou exercer ainda mais a revolta e a agressividade no âmbito escolar.

Conclusão

Os conflitos que partem de uma atitude preconceituosa e vinculado com o ato discriminatório muitas vezes exerce um comportamento de revolta e agressividade. Gerando com esta conduta atos que são reflexos negativos desta problemática que abrange os jovens da comunidade escolar.

Durante algumas conversas informais com os educadores, os mesmos relataram que infelizmente o conceito de preconceito é visível, e várias vezes tiveram que intervir em alguma situação de discriminação em uma das salas do 8º ano. Todos as ações desses comportamentos estão relacionados a discriminação religiosa, racial, social, e até mesmo relacionado ao modo de se vestir.

As questões que envolvem relacionamentos humanos em qualquer organização demonstram comportamentos que são adquiridos no meio familiar e socioeducacional. Os pais se tornam omissos na educação social dos educandos, transmitindo essa responsabilidade cada vez mais as instituição de ensino público. As escolas em geral são conscientes das diferenças sociais que envolvem os relacionamentos entre as pessoas, e buscam estratégias a fim de estabelecer uma educação que inclua e respeite diferentes culturas e a diversidade humana, deste modo, tendo como função procurar intervir e sociabilizar preparando os indivíduos para se relacionar na sociedade.

Referências bibliográficas

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. 166 p.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

PROJETOS DO ESCRAVO, NEM PENSAR! "TRABALHO ESCRAVO NA REGIÃO DE CÁCERES, AINDA EXISTE"

Regiane Sales Ribeiro
(Escola Estadual CEJA Professor Milton marques Curvo – Cáceres/MT)
teotoniosales@hotmail.com

Elizete da G. de Arruda Silva
elizetedaguia@hotmail.com

Weber Giuliano Barboza
weber.cac@hotmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, a escravidão no Brasil era considerada pelos homens brancos uma prática perfeitamente natural e a economia dependiam essencialmente do trabalho escravo.

Já no início do século XIX, a escravidão deixou de ser consenso entre os homens brancos. Os escravos ganharam aliados na luta contra o cativeiro. Grupos com interesses a favor e grupos contra os interesses contra a escravidão passaram a lutar por suas ideias.

Com o passar do tempo, nas regiões rurais aumentaram a rebeldia, as revoltas, os assassinatos e as fugas, estas muitas vezes ajudadas pelos grupos que eram contra a escravidão. Nas cidades, os processos judiciais a favor dos escravos tornaram-se frequentes e foram criados vários jornais abolicionistas, nos quais se liam frases do tipo: "*A escravidão é um cancro que corrói o Brasil*".

Aos poucos, as pressões dos que eram contra a escravidão foram dando resultados. A Lei de 1831 proibiu o tráfico negreiro e garantiu liberdade aos africanos que chegaram ao Brasil a partir daquela data. Em 1871, a Lei do Ventre Livre libertou os filhos de escravas nascidas a partir daquela data e garantiu a não separação do casal de escravos e dos filhos até 12 anos em caso de transferência de propriedade. A Lei Saraiva-Cotegipe ficou conhecida como a Lei dos Sexagenários (1885). Nascida de um projeto do deputado baiano Rui Barbosa, esta lei libertou todos os escravos com mais de 60 anos, mediante compensações financeiras aos seus proprietários mais pobres para que ajudassem esses ex-escravos. Porém, esta parte da lei jamais foi cumprida e os

proprietários de escravos jamais foram indenizados. Os escravos que estavam com idade entre 60 e 65 anos deveriam "prestar serviços por três anos aos seus senhores e após os 65 anos de idade seriam libertos".

Esses e muitos outros fatos do século XIX desorganizaram o trabalho baseado na escravidão. Mas somente em 13 de maio de 1888 ocorreu a tão esperada Abolição da Escravatura. *(Ação Educativa: Viver e Aprender. Educação de Jovens e Adultos. Livro do Aluno).*

O Centro de Educação de Jovens e Adultos juntamente com toda Comunidade Escolar, enfatiza a importância de esclarecer que o Trabalho Escravo ainda é uma prática no mundo contemporâneo que precisa ser erradicado de nossa sociedade capitalista e pós-moderna. Tendo como o objetivo principal para o desenvolvimento desse projeto: Conscientizar a comunidade escolar sobre a prática do trabalho escravo ainda existente em nossa sociedade; Sensibilizar a comunidade escolar que o trabalho escravo submete o indivíduo a uma situação degradante de condição humana; Conscientizar a sociedade sobre a importância de denunciar essa prática; Compreender que o trabalho é uma forma de ganhar subsídios para ter uma vida digna.

Começamos a justificativa desse projeto balizando em um dos documentos mais importantes da História da Humanidade que é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, onde a mesma em seus artigos nos remete às reflexões pertinentes ao tema abordado levando-nos a compreender que todo homem tem direito à vida, à liberdade e a igualdade.

> Artigo I
>
> Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.
>
> Artigo II
>
> Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

> Artigo III
>
> Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
>
> Artigo IV
>
> Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Dessa forma, o CEJA "Professor Milton Marques Curvo" sente a necessidade de desenvolver esse projeto com toda comunidade escolar, para que essa prática seja abolida de nossa sociedade. Esse trabalho teve o apoio de 35 professores; 04 coordenadoras (01 pedagógica e 03 de área) e 100 alunos (selecionados dos 1.300 alunos matriculados nesta Unidade Escolar, sendo 40 alunos do segundo segmento e 60 do ensino médio) - todas as pessoas envolvidas pertencem ao quadro do CEJA "Professor Milton Marques Curvo". E para ser desenvolvido esse projeto, foi dividido em três etapas: Primeiramente será realizado um trabalho de pesquisa sobre o tema: Escravidão, abordando vários eixos temáticos com enfoque no Trabalho Escravo, através dos Livros didáticos e paradidáticos, internet e professores convidados da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso); Relatos de Experiências e depoimentos da comunidade escolar (pais de alunos, amigos, conhecidos, técnicos administrativos e apoios). Após essa fase, os estudantes e professores passarão a confeccionar os materiais para a apresentação do teatro. Apresentação e socialização do teatro para a Comunidade Escolar.

No dia da **NOITE CULTURAL** houve uma Apresentação da Peça Teatral do Projeto Escravo Nem Pensar: **"TRABALHO ESCRAVO NA REGIÃO DE CÁCERES, AINDA EXISTE".** Inicialmente teve a abertura da noite cultural, com a presença de autoridades convidadas tais como: Assessores pedagógicos, Diretora do CEFAPRO, Diretora desta Instituição, NEGRA (UNEMAT), Centro de Defesa dos Direitos Humanos; em seguida, algumas apresentações de grupos convidados de capoeira e *street dancem* (dança de rua). Houve um breve pronunciamento das autoridades convidadas dando início à Noite Cultural cujo ápice será a Peça Teatral acima citada. Portanto para a realização do projeto tivemos a colaboração dos Professores das três Áreas do Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias;

Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e alunos do CEJA "Professor Milton Marques Curvo". Pois todos se organizaram, coordenaram e divulgaram as pesquisas e as apresentações nas noites culturais no espaço escolar; pois coube aos estudantes, pesquisar, montar a peça teatral, confeccionar o figurino, construir o cenário e encenar a peça.

Bibliografia

Orientações Curriculares da Educação Básica SEDUC-MT. Secretaria de Educação De Mato Grosso. 2012

Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – Caderno Diversidades Educacionais.

Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Secretaria de ensino fundamental-MEC, Brasília,1999.

UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO

Mayara Cristina Batista de amorim
(Graduanda em História UFMT)

Fernanda Aparecida Antunes de Arruda Arruda
(Graduanda em História UFMT)

Elizabeth Keila da Silva
(Pedagoga)

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa bibliográfica e documental em andamento, na qual pretende-se discutir e compreender toda a trajetória de luta das ações afirmativas para a docência superior no Estado de Mato Grosso. Haja vista que a discriminação racial no Brasil se dá a mais de 380 anos. Tudo se inicia com a vinda de escravizados advindos da África para servirem de mão de obra na construção da nação brasileira. Com a assinatura da Lei Áurea e o fim oficial da escravidão, cerca de um milhão de negros são colocados à margem da sociedade brasileira, uma vez que não obtinham do governo nenhuma prerrogativa pós-abolição para que conseguissem ter uma vida digna. Com o surgimento das Ações Afirmativas em 1947, na Índia, conceitua-se como sendo medidas compensatórias para remediar as desvantagens históricas, aliviando o passado discriminatório. A presente pesquisa possui como objetivo apresentar o atual panorama das discussões referentes às Ações Afirmativas no Brasil e no Mato Grosso, enfatizando em especial o caso da docência superior na Universidade do estado de Mato Grosso – UNEMAT, fato inédito, qual já em 2005, aprova políticas afirmativas voltadas para a docência superior do estado, políticas estas considerada inconstitucional pela PGE/MT.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Docência. Mato Grosso.

Introdução

O presente pôster possui o objetivo de debater e discutir acerca das ações afirmativas presentes no estado de Mato Grosso, dando ênfase as políticas de ingresso à docência superior, uma questão relevante, porém que ainda sofre alguns tipos de contratempos. Através de uma contextualização histórica a respeito das lutas e normatização sobre a temática no país, discute-se a iniciativa pioneira da Universidade

do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, a qual já no ano de 2005, aprova e desenvolve políticas afirmativas, voltadas ao ingresso a docência superior, iniciativas essas consideradas pela Procuradoria Geral do Estado – PGE/MT, à época, inconstitucionais, fato este que impede a mesma Instituição de executá-las, gerando assim grandes debates e frustrações ante a comunidade acadêmica.

A discriminação racial no Brasil se dá a mais de 380 anos, antes mesmo da tão divulgada abolição da escravatura. Tudo se inicia com a vinda de escravizados advindos da África para servirem de mão de obra na construção da nação brasileira que crescia aceleradamente (NASCIMENTO, 2010, p. 441). Com a assinatura da Lei Áurea e o fim oficial da escravidão em 1888, cerca de um milhão de negros são colocados à margem da sociedade brasileira[1], sem perspectivas de vida ou mudanças, uma vez que não dominavam a língua local, não possuíam dinheiro e não obtinham do governo nenhuma prerrogativa pós-abolição para que conseguissem ter uma vida digna, assim como a oferecida aos imigrantes europeus que aqui vieram constituir sua nação, no momento pós-abolição e publicação da Lei de Terras[2], sendo assim jogados na "rua da amargura", caminhando para a miserabilidade, indigência, malandragem, criminalidade, engrossando assim o genocídio cultural e físico do negro. (NASCIMENTO, 2010, p. 477)

Diante de tamanho descaso com tal população afrodescendente em nossa história, se faz necessário ainda nos dias de hoje reconhecer que a complexa realidade brasileira traduz um alarmante quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados a compor um ciclo vicioso em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão (PIOVESAN, 2005).

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD 2003[3], realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2004) revelam a constante disparidade existente entre o trabalhador negro, do não-negro[4], algo que ocorre ainda hoje, devido ao fato de o negro não possuir a qualificação desejada (ensino

---

1 ARAUJO, Eloi Ferreria de. Cotas: continuidade da abolição. Disponível em: http://www.abpn.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1910%3Aartigo--cotas-continuidade-da-abolicao&catid=122%3Aassunto2&lang=pt Acesso em 25 de julho de 2012.

2 Segundo Nascimento (2002, p. 474), a Lei de Terra foi a lei promulgada em 1876 que permitia o acesso à terra somente pela compra e não mais pela posse, ficando assim os pobres e os posseiros libertos da escravidão, sem acesso a terra para nela trabalhar e viver.

3 IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2003.

4 Segundo a classificação do IBGE negros são a agregação de pessoas pretas e pardas, unidas pela uniformidade de características socieconomicas. Já as pessoas não negras são a agregação de brancos e amarelos.

superior), em relação ao não-negro, reflexo das constantes desigualdades raciais existentes desde o período pós-abolição.

Tais dados no serviço público não poderiam ser diferentes. A mesma pesquisa afirma que 9,1% dos ocupados não negros estão no serviço público, ante 8% dos ocupados negros (PNAD, 2003). Especialmente no tocante a docência superior, percebe-se que, num país que possui mais de 50% de sua população negra e mais de 105 IES com ações afirmativas, sendo 59 destas com algum tipo de vaga para indígenas 48 para negros, apenas 1% se dedica a docência universitária[5].

Contudo, conclui-se que a Universidade é um ambiente em que se deve conter a diversidade cultural e étnica, favorecendo assim a troca e produção dos diferentes conhecimentos para diferentes realidades presentes na sociedade. Lutar pela diminuição da teoria do branqueamento presente na sociedade acadêmica em todas as duas instancias significa lutar por um núcleo intelectual mais democrático, formador de pensadores críticos dos mais diversos segmentos da sociedade, isso além de ousar revisar os pressupostos da nossa brasilidade que ocultou deliberadamente um dos nossos problemas mais profundos como nação. (CARVALHO, 2004)

A pesquisa realizada neste trabalho pode ser classificada como exploratória descritiva, isso porque, numa abordagem direta e utilizando da pesquisa bibliográfica e documental, pretende-se relatar e investigar acerca das políticas de ações afirmativas presentes no concurso público de docentes no estado de Mato Grosso, tendo como foco a Universidade do Estado - UNEMAT, instituição esta que aprovou tal demanda, porém sofreu no seu último concurso público para docência, realizado em 2006, manifestação de inconstitucionalidade pela Procuradoria Geral do Estado – PGE, na pessoa do então procurador.

Quanto à metodologia, o trabalho em mãos faz a opção pelo dedutivo-dialético. Esta opção se justifica porque o método escolhido permite discutir a respeito da possível retroatividade da manifestação da PGE-MT acerca da aprovação em conselho na UNEMAT para vagas destinadas aos negros no concurso para magistério superior do estado de Mato Grosso, num momento posterior a decisão constitucionalidade das mesmas, proferida pelo Supremo Tribunal Federal.

---

[5] CARVALHO, José Jorge de. **Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília**. Brasília: Rev. O público e o privado. nº 3, 2004. Disponível em: http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path[]=265 Acesso em 02 de setembro de 2012.

No que tange a pesquisa documental, a priori realizou-se uma análise de documentos como: a Ata da primeira sessão ordinária de 2005 do CONSUNI/UNEMAT, realizada em Dezembro de 2005; parecer jurídico nº05/06 da ASSEJUR/SECITEC, parecer da SAJ/SEPPIR-PR nº1/2005 – FTOP; parecer nº 75/SGA/06 da PGE-MT, assim como o Despacho de homologação do processo nº 090033/2005 – PGE. Tais ferramentas permitiram a visibilização dos acontecimentos, dados, além de uma análise profunda do atual impasse de uma das pioneiras políticas de ações afirmativas voltadas para concursos públicos presentes no país.

Bibliografia

ARAUJO, Eloi Ferreria de. **Cotas: continuidade da abolição**. Disponível em: http://www.abpn.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1910%3Aartigo--cotas-continuidade-da-abolicao&catid=122%3Aassunto2&lang=pt Acesso em 25 de julho de 2012.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa por amostra de domicílios 2004**. Microdados, 2005. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/download/estatistica.shtm Acesso em 30 de julho de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Elzis. **Projeto modifica setor e cria Conselho de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Comunicação da AL**. Disponível em: http://www.al.mt.gov.br/TNX/conteudo.php?sid=44&cid=26136&parent=44 Acesso em 13/07/12.

CARVALHO, José Jorge de. **Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília**. Brasília: Rev. O público e o privado. nº 3, 2004. Disponível em:
http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path[]=265
Acesso em 02 de setembro de 2012.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Princípios Constitucionais da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < http://www.mundojuridico.adv.br> Acesso em 26 de julho de 2012.

MATO GROSSO. **Histórico da Universidade do Estado de Mato Grosso**. Disponível em: <http://www.unemat.br/index/conteudo.php?id_conteudo=1>. Acessado em 15 de julho de 2012.

NASCIMENTO, Flavio Antonio da Silva. **O Beabá do racismo contra o negro brasileiro: subsídio didático para estudantes universitários, educadores, professores, formadores de opinião e militantes**. Rondonópolis/MT: Print Editora, 2010.

PROJETO *QUILOMBOLA:* OFICINA DE BONECAS AFRO E A IDENTIDADE AFRO DESCENDENTE

Elaine Fernanda Martins Mamoré
(CEJA Prof. Milton Marques Curvo)
elainemamore@hotmail.com

Fernanda Mirage Manara
(CEJA Prof. Milton Marques Curvo)
Fernanda_manara@hotmail.com

Leonildes Maria Catelan
(CEJA Prof. Milton Marques Curvo)
Leonildes-1@hotmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente trabalho visa relatar experiências do trabalho com oficinas de construção de bonecas afros. Visto que a pedagogias de combate ao racismo e a discriminações devem ser elaboradas com o objetivo de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Portanto, é pensando desta maneira que observamos que o papel da boneca étnica, negra e parda, é de grande importância para a valorização da autoestima e do reconhecimento da identidade afro-brasileira das crianças, tanto na família, na sociedade quanto na escola. Assim desenvolvemos um trabalho através de oficinas onde os alunos confeccionaram bonecos afros. Sendo o alunado da EJA composto por jovens e adultos onde sua maioria são pais e mães de famílias, objetivamos trabalhar com estes alunos para que estes repassem para seus filhos, uma vez que, a criança negra ou parda deve ter "a sua boneca" como seu espelho, onde se reflete sua anatomia e suas características étnicas. Através da identificação étnica com a boneca, a criança pode fortalecer sua identidade, aprender a valorizar a si e aos seus semelhantes e reconhecer, para toda a vida, suas raízes, livre de preconceitos ou estereótipos. No entanto observa-se que um trabalho muito bom para quebrar a barreira do preconceito racial é trabalhar com bonecos afros na sala de aula, qual estimula as relações de cooperação e generosidade, o fortalecimento da autoestima e reconhecimento da identidade afro brasileira de negros e descendentes, buscando superar as desigualdades de gênero, integrando a memória cultural brasileira. A oficina foi realizada com o primeiro ano do segundo segmento do ensino fundamental, uma turma composta por senhores e senhoras todos pais de famílias. A oficinas de boneta de início deve uma discussão teórica a respeito das questões étnico racial, onde se trabalhou a importância de se valorizar as diferenças étnicas, e isso deve iniciar no seio familia, desde criança, pois como nos afirma, Nelson Mandela "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar...".

O segundo passo da oficina foi a pesquisa de um modelo de boneca para confeccionar, encontrado o modelo passou-se para a relação e calculo dos materiais necessários e início da confecção das bonecas onde houve a participação de todos os alunos, cada um confeccionou a sua boneca. Terminada a confecção as bonecas foram expostas na confraternização do projeto quilombola.

Palavras chave: oficinas – boneca – afro

O presente trabalho visa relatar e socializar experiências vivenciadas com oficinas de construção de bonecas afros, desenvolvido no CEJA Prof. Milton Marques Curvo, com alunos do primeiro ano do segundo segmento. Uma vez que, o reconhecimento das contribuições, das várias matrizes culturais presentes na cultura brasileira, deve ser um dos objetivos das propostas educacionais do Brasil contemporâneo.

O trabalho com oficinas de bonecas afros reflete sobre a maneira peculiar de o povo lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir. Souza (2000). Destaca-se neste sentido, que o trabalho com projetos oferece aos sujeitos educativos interação de experiências vividas, obtendo novos conhecimentos, desenvolvendo competências e formação de habilidades.

Para Borges (2002) a própria noção de identidade de uma cultura se dá por meio da consciência de suas diferenças em relação às outras culturas, sem que, para tanto, se criem juízos de valor que desqualifique uma em detrimento de outra. Portanto é pensando desta maneira que observamos que o papel da boneca étnica, negra e parda, é de grande importância para a valorização da autoestima e do reconhecimento da identidade afro-brasileira das crianças, tanto na família e na sociedade quanto na escola.

Desta forma, partindo de um projeto maior, *projeto QUILOMBOLA,* desenvolvido no “CEJA Milton Marques Curvo” de Cáceres, com participação de todas as áreas do conhecimento, desenvolvemos um trabalho através de oficinas, onde os alunos confeccionaram bonecos afros. Sendo o alunado da EJA composto por jovens e adultos, em que sua maioria é pais e mães de famílias, objetivamos trabalhar com estes alunos, para que estes reconheçam o valor das contribuições das várias matrizes culturais presentes na cultura brasileira, e despertem a consciência negra, e assim repassem para seus filhos a valorização da autoestima e a importância do reconhecimento de sua etnia. A criança negra ou parda deve ter "a sua boneca" como seu espelho, onde se reflete sua anatomia e suas características étnicas, para que assim

aprenda a valorizar e orgulhar de sua etnia. Ela também deve ter bonecas de etnias diferentes da sua para aprender a amar e a conviver com as diferenças. Através da identificação étnica com a boneca, a criança pode fortalecer sua identidade, aprender a valorizar a si e aos seus semelhantes e reconhecer, para toda a vida, suas raízes, livre de preconceitos ou estereótipos.

Para os educadores, a boneca étnica também é um importante instrumento de vivência em sala de aula. As várias etnias reunidas em sala de aula tem o poder de promover a interação social, a tolerância e o respeito pelas diferenças. Crianças que, no brincar livre, tem a oportunidade de aprender a conviver com a diversidade social tornam-se adultos mais preparados para a vida em sociedade.

No entanto, observa-se que um trabalho muito bom para quebrar a barreira do preconceito racial é trabalhar com bonecos afros na sala de aula, qual estimula as relações de cooperação e generosidade, o fortalecimento da **autoestima** e reconhecimento da **identidade afro-brasileira** de negros e descendentes, buscando superar as desigualdades de gênero, integrando a memória cultural brasileira.

As oficinas foram realizadas com o primeiro ano do segundo segmento do ensino fundamental, uma turma composta por senhores e senhoras, todos pais de famílias.

As oficinas foram fundamentadas em estudos teoricos que abordam o preconceito étnico, para que asim possamos entender o contexto social, cultural e intelectual no qual as ideias brasileira sobre as *etnias*/*raças* emergiram e disseminaram no tempo.

Desde os anos de 1860, o Brasil já estava em processo de gestação de uma ciência, conhecida como a ciência das raças. Mas foi a partir dos finais do século XIX e início do século XX que as teses elaboradas pelo cientista Paul Broca, anatomista e antropólogo francês vão abrir espaços para a discussão sobre a classificação das raças. Broca criou uma teoria científica que tinha como premissa explicar as desigualdades entre as raças. Para tanto, construíram hierarquias raciais, cujas bases eram a superioridade da raça branca e a inferioridade das raças de cor (negros e mestiços). (NOGUEIRA, 2002, p. 57).

Deste modo, a singularidade do racismo se apresenta na maneira do povo se comportar. Algumas pessoas não se percebem e/ ou não se assumem racistas. Diante destes dados históricos acredita-se que já é possível compreender os motivos da

existência do racismo, do preconceito, da discriminação de uma forma tão especial contra o povo negro. Portanto o trabalho com oficinas de boneca faz-se necessário para o desenvolvimento da autoestima e combate ao preconceito étnico.

As oficinas iniciaram com discussões teórica a respeito das questões étnico racial, onde se desenvolveu a leitura de textos referentes ao preconceito étnico, e assim, discutimos a importância de se valorizar as diferenças étnicas, e isso deve iniciar no seio familiar, desde criança, daí a importância dos pais em reconhecerem esses valores, pois como nos afirma Nelson Mandela: *Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar...*

O segundo passo se deu com a pesquisa de um modelo de boneca para confeccionar, as pesquisas foram feitas na internet, o que propiciou aos alunos o contato com vários modelos de bonecas afros. Encontrado o modelo, passou-se para a relação e cálculo dos materiais necessários, todo o trabalho foi desenvolvido em equipe, onde cada aluno ficou responsável por um critério para a confecção das bonecas, um grupo se responsabilizou pelo orçamento dos materiais necessários, outro grupo pela arrecadação do valor estimado para compra dos materiais. Reunidos os materiais, cada aluno confeccionou sua boneca. Terminada a confecção as bonecas foram expostas na confraternização do *projeto quilombola*, realizado no mês de novembro de 2013.

Após a realização das oficinas, verificou-se que a questão do preconceito racial tem implicações em todos os âmbitos da sociedade, pois se trata de uma questão cultural, estrutural e social. A escola, por ser um espaço de múltiplas relações, se torna um lugar privilegiado para a discussão da questão do preconceito em todas as suas facetas, pois, uma vez que esta reproduz o mundo social, no seu interior estão presentes as ideologias que estruturam o modo de ser e fazer na sociedade, logo também está presente o preconceito e seus derivados. Por isso, é necessário repensá-la. A realização tanto do estudo quanto das oficinas foi importante na medida em que possibilitou a discussão desse tema que de certa forma até então vem sendo silenciado e rejeitado.

Observou-se que num primeiro momento, o assunto foi tratado como tabu, com certo constrangimento e uma constante tentativa de negação dessa prática, porém, a cada passo do desenvolvimento das ações, foram aflorando opiniões mais críticas sobre o comportamento do povo frente ao preconceito étnico Observamos, portanto, que após a realização dos estudos e das oficinas, os estudantes se apresentaram abertos para o

debate e para o novo conhecimento.

Sendo assim, pode-se dizer que os resultados alcançados com as oficinas foram positivos e satisfatórios, visto que, os alunos passaram a falar abertamente sobre o tema preconceito étnico, se posicionando em relação ao tema, coisa que não faziam antes da realização das oficinas, e o melhor, apresentaram um posicionamento crítico em relação ao tema. Observamos ainda que alguns alunos, ainda que poucos, que não reconheciam suas características afro, passaram a reconhecer, notamos ainda uma melhora na autoestima dos alunos afro.

Referências Bibliográficas

BORGES, Edson, ed al. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais***:* para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. DF. Outubro, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** como a Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004.

NOGUEIRA, J.C. **Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular** – Série Pensando o Negro em Educação. Editora Atilén de (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002.

_____*Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

LEI 10.639/03: ARTES E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Edna Catarina Jardim Ramos
(EM "Ulisses Guimarães" – UNEMAT)
professoraednanhn@hotmail.com

Francine Suélen Assis Leite
(EM "Ulisses Guimarães" – UNEMAT)

Lori Hack de Jesus
(EM "Ulisses Guimarães" – UNEMAT)

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este trabalho é um recorte de um projeto de artes desenvolvido na Escola Municipal Ulisses Guimarães do Município de Novo Horizonte do Norte - MT, realizado com os alunos do 2º ano "C" do período vespertino. O projeto tem a finalidade de produzir materiais Didáticos pedagógicos bem como para trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira e suas contribuições. E tem como objetivo construir jogos de origem africana que podem ser usados de modo interdisciplinar; Conhecer a história e a cultura dos povos africanos através da arte; bem como, trabalhar a Lei 10.639/03 uma vez que a escola é um espaço de construção de conhecimentos que auxilia na consolidação da cultura e da identidade. A proposta deste projeto é mostrar aos alunos, que com simples objetos que muitas vezes são jogados no lixo, podem se transformar em materiais didáticos pedagógicos. Concluímos que o Mancala estimula o raciocínio, a percepção, a socialização e o respeito com os colegas e com as regras do jogo.

Palavras chave: Artes, Lei 10.639/03, Jogos Africanos.

Introdução

O projeto está sendo desenvolvido com alunos do 2º ano "C" do período vespertino e busca saber qual a postura dos alunos no que se refere o respeito cultural a socialização e o uso dos materiais produzido nas aulas de artes. E objetiva construir jogos de origem africana que podem ser usados de modo interdisciplinar; conhecer a história e a cultura dos povos africanos através da arte; trabalhar a Lei 10.639/03 uma

vez que a escola é um espaço de construção de conhecimentos que auxilia na consolidação da cultura e da identidade. De acordo com Dall'Orto (2013, p. 2):

> Através de oportunidades educativas focadas em linguagens artísticas é possível desenvolver competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas, trabalhando questões ligadas ao desenvolvimento humano e social, oferecendo às crianças instrumentos básicos para o desenvolvimento da cidadania [...]

Sendo a escola um espaço de construção de conhecimentos, de socialização, respeito às diferenças, mas, nem sempre isso acontece. E mais uma vez isso foi comprovado quando recebi um aluno com dificuldades de socializar com alunos e professores, nos primeiros dias não foi fácil trabalhar com ele em sala de aula, batia nos colegas, jogava meus materiais no chão.

Percebemos que o aluno já havia sofrido muito com o preconceito e a discriminação praticada por alunos e professores, e tentava se defender atacando sempre, logo percebemos o seu interesse pelas artes e principalmente pelas artes visuais, elaboramos um projeto contemplando as diversas linguagens de artes. Dall'Orto (2013, p.3) enfatiza que:

> A criança deve aprender a ver o mundo com um olhar sensível e atento às razões humanas, ambientais, econômicas e sociais. A partir da observação dos elementos culturais, trabalhar a noção do humano, multiculturalismo, preconceito ideológico, apreciação de obras de arte e o fazer artístico no ensino da arte.

Por essa razão que este trabalho envolve outras disciplinas e as diversidades culturais. E faz abordagens contra o preconceito e a discriminação. Trabalhamos a valorização cultural na construção da sociedade brasileira, de acordo com o que propõe a Lei 10.639/03. Entre as diversas atividades trabalhadas destacou a confecção do

mancala usando revistas e jornais. Para Santos (2008 p. 16) “O Mancala revela uma íntima relação homem e Mãe Terra: "semeaduras e colheitas"[...].

A proposta deste projeto é mostrar aos alunos, que com simples objetos que muitas vezes são jogados no lixo, podem se transformar em materiais didáticos pedagógicos ou em uma bela peça decorativa, basta usar um pouco de criatividade. Após o diálogo com os alunos colocamos nossa proposta em prática. Iniciamos levando as revistas para a sala de aula e confeccionamos os canudos com as mesmas e em seguida montamos as partes do Mancala até formar o tabuleiro completo. (MARQUES, 2002, p.28) citado por Dall’Orto (2013, p.3)

> A arte é uma experiência humana de comunicação. Criar e realizar uma obra de arte é uma experiência de maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, esforçar-se alegremente, alegrar-se com as descobertas... O trabalho com artes possibilita o desenvolvimento das potencialidades individuais e do senso estético... Brincar com a realidade por meio do imaginário – o que acontece ao criar uma obra de arte – equipa o indivíduo com uma flexibilidade que lhe permite explorar e experimentar papéis, situações, possibilidades novas e até então desconhecidas. Essa é uma maneira de se distanciar, colocar-se no lugar do outro e olhar um objeto de outro ângulo, requisito fundamental para a formação do senso ético e moral.

Portanto, chegamos a conclusão que o Mancala estimula o raciocínio, a percepção, a socialização e o respeito com os colegas e com as regras do jogo, além de proporcionar uma aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, e melhor ainda é a satisfação de trabalhar com materiais produzidos pelos próprios alunos.

Referência

DALL'ORTO, Felipe Campo. **A Arte Desenvolvendo Potencialidades.** Juiz de Fora, 2013.

SANTOS, Celso José dos**. Jogos Africanos e a Educação Matemática: Semeando com a Família Mancala.** Maringá, 2008.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

Lucicléia de Lima
(UNEMAT)

Lori Hack de Jesus
(UNEMAT)

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa de graduação e tem como objetivo principal levantar e compreender o cotidiano de meninas negras em uma escola pública de Juara-MT, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa será desenvolvida através da abordagem qualitativa, com a observação do cotidiano escolar de meninas negras no ambiente escolar e entrevistas com professoras e coordenação pedagógica da escola. Desta forma, podemos observar se elas enfrentam situações de preconceito e discriminação e, de que forma elas reagem frente a essas situações. Justificamos a necessidade dessa pesquisa pelas leituras que temos feito na área das relações raciais, onde se percebe que a sociedade brasileira ainda estabelece relações muito conflituosas, inclusive em ambientes de escolas. Sabemos ainda, que as mulheres também compõem um grupo que sofre este tipo de situação por ser mulher. E, quando a mulher é negra, ela sofre duplo preconceito, independente do lugar onde ela esteja e sua posição social. A sociedade impõe um tipo de beleza padrão a mulheres e meninas, de cabelos lisos e pele branca e, pelo fato delas não se contemplarem neste padrão, mulheres e meninas negras são consideradas feias, sofrendo discriminação pelo tipo do cabelo e pela cor da pele. Entendemos que esta pesquisa contribuirá para compreender a história das mulheres, principalmente, das mulheres negras e, mais especificamente, como esta história influencia na elevação da autoestima das meninas negras. Portanto, compreendemos que esse estudo sobre as meninas negras, estudantes de uma escola pública e as situações do cotidiano que elas vivenciam nesse ambiente, é de grande relevância para a sociedade, principalmente, para educadores, pois pode contribuir para a compreensão dessa problemática vivenciada pelas meninas negras na escola, e mais, pode contribuir para a diminuição do racismo, do preconceito racial e da discriminação nas escolas.

Palavras-chave: Racismo. Relações Raciais. Educação.

Introdução

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa em andamento para a conclusão do curso de graduação e tem como objetivo principal levantar e compreender o cotidiano de meninas negras em uma escola pública de Juara-MT, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivamos ainda, verificar a concepção dos sujeitos da escola (professores e coordenação

escolar) acerca do relacionamento das meninas negras com os demais alunos da escola; analisar se a escola desenvolver projetos e ações pedagógicas de valorização da cultura afro-brasileira; e, identificar se as meninas negras são incentivadas, por meio da ação pedagógica assumida pela escola a valorizar sua cor/raça.

A pesquisa será desenvolvida através da abordagem qualitativa, com a observação do cotidiano escolar de meninas negras no ambiente escolar e entrevistas com professoras e coordenação pedagógica da escola. Desta forma, poderemos observar se elas enfrentam situações de preconceito e discriminação e, de que forma elas reagem frente a essas situações, assim como, poderemos compreender as ações da escola no sentido de minimizar o problema.

Justificamos a necessidade dessa pesquisa pelas leituras que temos feito na área das relações raciais, onde se percebe que a sociedade brasileira ainda estabelece relações muito conflituosas, inclusive em ambientes de escolas.

Sabemos ainda, que as mulheres também compõem um grupo que sofre este tipo de situação por ser mulher. E, quando a mulher é negra, ela sofre duplo preconceito, independente do lugar onde ela esteja e sua posição social. A sociedade impõe um tipo de beleza padrão a mulheres e meninas, de cabelos lisos e pele branca e, pelo fato delas não se contemplarem neste padrão, mulheres e meninas negras são consideradas feias, sofrendo discriminação pelo tipo do cabelo e pela cor da pele.

As relações raciais na sociedade e nas escolas

As desigualdades raciais fazem parte do cenário brasileiro, até mesmo no campo da educação. A participação de negros em postos de maior prestígio social ainda é muito restrita. De acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p. 39),

> O racismo é considerado uma "ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais", acredita-se que os brancos sejam superiores aos negros em razão de suas diferenças fenotípicas culturais e sociais, pois racismo é [...] uma maneira de justificar a dominação de um determinado grupo sobre o outro inspirado nas diferenças fenotípicas da nossa espécie.

O termo raça, segundo Ramos (2008) não foi criado para classificar os seres humanos, entretanto, vem gerando conflitos na sociedade, pois foi utilizado por longo tempo pelas ciências para justificar a dominação dos europeus sobre os africanos. Apesar de que, atualmente, os estudos da genética, conforme Munanga (2004) está comprovado que as diferenças entre os diversos grupos raciais são tão pequenas, que não podem ser consideradas, ainda assim, encontramos muitas pessoas com este mesmo olhar sobre aqueles que são de uma classe social mais baixa e, principalmente, quando se refere às pessoas negras.

Quando se trata de mulheres negras o preconceito só aumenta, pois de acordo com pesquisas do IBGE (2009, apud NASCIMENTO, 2013, p. 36), a maioria delas está envolvida em serviços domésticos:

> Doméstica negra é o que mais há. Segundo o IBGE/PME, uma em cada cinco trabalhadoras pretas e pardas ainda é empregada doméstica (o percentual exato é 20,1%). Entre as brancas com algumas ocupações, esta proporção é de uma em cada dez (9,9%).

Pesquisas têm demonstrado a gravidade da situação da mulher negra, expondo a forma como são tratadas na área da saúde, da educação, do trabalho e outras. Kabeya (2010) ao estudar a história de vida de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos identifica que esta trajetória é mais acidentada para a mulher negra, devido aos diversos enfrentamentos que ela é obrigada a fazer ao longo do tempo de vida.

As condições desfavoráveis que a população negra enfrenta, em especial, mulheres, tem explicação histórica, pois são extremamente discriminadas e excluídas das oportunidades sociais.

Conforme Hasenbalg (1979, p. 167), "um complexo de circunstâncias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades sócio-econômicas da população de cor durante as quatro décadas seguintes à escravidão". Segundo este autor "As desigualdades sociais entre a população negra não são apenas resultado da herança do regime escravista, mas refletem principalmente as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição".

Nesse sentido, Cavalleiro (2005) diz que a escola contribui para a disseminação do preconceito racial, pois crianças negras são excluídas do processo escolar, pela evasão e

quando a criança negra permanece na escola, ela alimenta um sentimento de inferioridade por conta discriminação racial sofrida nesse ambiente.

O tempo passou e algumas das reivindicações do Movimento Negro, no sentido de exigir os seus direitos e o respeito às pessoas negras, foram atendidas através da aprovada a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, com a finalidade de valorizar a história e a cultura do negro brasileiro, o que irá contribuir para minimizar o racismo dentro das escolas, estendendo-se à sociedade como um todo.

Lemos nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

> A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra ao contrário, diz respeito a todos brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

Compreendemos que o preconceito sofrido por crianças negras no ambiente escolar prejudica o processo de construção da identidade dessas crianças. Em uma fala de Gomes (2005, p. 44) sobre identidade, ela diz o seguinte:

> Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços, institucionais ou não, nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e nesse caso, a escola tem a

> responsabilidade social e educativa de compreendê-las na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar e lidar positivamente com a mesma.

E sem duvidas a escola é um lugar onde crianças negras sofrem muito racismo e podem se tornar crianças tristes pois veem nos próprios livros didáticos que a sua figura de ser negro só aparece de forma negativa. A criança também pode negar sua própria cor/raça assim ficando com vergonha do seu próprio traços físicos e criticando a própria cor se mostrando como uma branco como é sua vontade, pois ele sabe que negros não são bem vistos. Mas também pode se tornar uma criança agressiva reagindo sempre com violência a qualquer ato de discriminação contra ela.

A família pode colaborar muito para que esse comportamento não se torne de forma que leve ele para um caminho sem auto confiança de si próprio.

Já os professore devem sempre estar nesse conjunto com a família pois deve discutir o preconceito racial para que as crianças negras possam saber a importância que pessoas de cor/raça negra tem na historia da sociedade.

Segundo Cavalleiro (2005, p.32)

> Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escoçar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação com um sentimento de superioridade.

È necessário que seja feita uma discussão sobre o preconceito racial com os alunos assim mostrando para o aluno branco que ele deve respeitar as pessoas mesmo que sejam de diferentes cor/raça e assim a criança negra ve o quanto el tem importância já que se sente integrado na sala e assim também na sociedade.

E assim, estaremos pesquisando sobre o que ocorre na vida de meninas negras e identificar se, desde criança, a mulher negra passa por estes mesmos tipos de problemas, na escola de Ensino Fundamental e como os profissionais agem diante de situações de preconceito.

Considerações Finais

Como esta é uma pesquisa em seu estágio inicial, entendemos que ela contribuirá muito para se compreender a história das mulheres, principalmente, das mulheres negras e, mais especificamente, como esta história influencia na elevação ou não da autoestima das meninas negras.

Portanto, enfatizamos que esse estudo sobre as meninas negras, estudantes de uma escola pública e as situações do cotidiano que elas vivenciam nesse ambiente, é de grande relevância para a sociedade, principalmente, para educadores, pois pode contribuir para a compreensão dessa problemática vivenciada pelas meninas negras na escola, e mais, pode contribuir para a diminuição do racismo, do preconceito racial e da discriminação nas escolas.

Referências

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silencio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, e Discriminação na Educação Infantil.* São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil. In: *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.* Brasília: IPEA, 2002.

KABEYA, Renata Barros Abelha. *Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira.* Niterói: EdUFF, 2004. 173 p. (Cadernos PENESB; 5).

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. *Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso.* Cuiabá: EdUFMT, 2013. (Coletânea Educação e Relações Raciais).

RAMOS, Edna Catarina Jardim. *Relação Racial: Um Embate Contra o Preconceito e a Discriminação no Espaço Escolar*. FAED/ UNEMAT, 2008. (TCC)

A INVISIBILIDADE DAS FAMÍLIAS NEGRAS NA LUTA PELA TERRA

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho[1]
(UFMT/FAPEMAT)
edilzaandradetga@gmail.com

Suely Dulce de Castilho[2]
(UFMT)
castilho.suely@gmail.com

GT 19 – Relações Raciais e Educação

Resumo

O presente trabalho integra a pesquisa de mestrado em andamento, realizada na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ da Universidade Federal de Mato Grosso, financiada pela FAPEMAT. O objetivo é investigar como se delineia a participação política das famílias que se declaram negras no complexo do assentamento Antônio Conselheiro e as relações etnicorraciais que elas vivenciam no sistema escolar e com a comunidade. Buscaremos os trilhos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com objetivo de descrever a origem, procedência, distribuição espacial, tradições culturais, e as relações étnicas raciais das famílias que se declaram negras no Complexo do Assentamento Antônio Conselheiro. Espera-se que esta pesquisa contribua para instigar reflexões sobre a invisibilidade das lutas tecidas pelas famílias negras que integram o assentamento, de modo a afirmar positivamente o papel do negro no Brasil rural.

Palavras Chave: Famílias Negras. Relações etnicorraciais.

Um pouco menos...
Um pouco mais...
Vivem aqueles que não lutam.
Mas os que lutam,
Não são medidos pelo tempo;
Nem mais, nem menos:
São eternos.
Ademar Bogo.

[1]Mestranda no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.
[2] Orientadora, Doutora em Educação e Currículo pela PUC/SP Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT, integrante do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação Popular/PPGE/UFMT.

Após um longo tempo de descaso, invisibilidade e silenciamento com a história dos negros no Brasil, o país acumulou uma divida histórica, no sentido de perceber as contribuições da população negra para a formação do que somos enquanto brasileiros. Segundo SECADI (2014), a*pós séculos de esquecimento muito há para se aprender sobre o continente africano e os processos de recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias africanas foram dispersas*, independente da forma como foram dispersos, recriaram sua cultura, forjaram seu destino:

> A presença de elementos culturais africanos recriados no contexto histórico, social e cultural permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a população brasileira. A herança africana marcou, em maior ou menor grau, segundo as regiões, as maneiras de sentir, pensar, sonhar e agir de certas nações do hemisfério ocidental. Do sul dos Estados Unidos ao norte do Brasil, passando pelo Caribe e pela costa do Pacífico, as contribuições culturais herdadas da África são visíveis por toda parte; em certos casos, inclusive, elas constituem os fundamentos essenciais da identidade cultural de alguns dos elementos mais importantes da população. (Brasil, p. 25. 2014)

Contudo, por mais que esse processo seja uma realidade, por mais que as diferentes etnias africanas tenham forjado as maneiras de sentir, pensar, sonhar e agir das nações para onde foram dispersas, também é fato que elas convivem, com uma prática e um imaginário racista. Para SECADI (2014) *Esse racismo ambíguo se faz presente nas estruturas de desigualdade, nas ações cotidianas e na produção do conhecimento*, no silenciamento imposto aos saberes e fazeres, ao protagonismo desta parcela da população. A história da escravidão, tal como aponta MUNANGA & GOMES (2006), mostra que a “resistência negra” foi marcada por atos de coragem,

demostrados através de *insubmissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados mocambos ou quilombos*. Atualmente é possível afirmar que esta "resistência negra" apontada por MUNANGA & GOMES (2006) se traduz também na organização do Movimento Negro Contemporâneo.

A esperança gritante presente no Movimento Negro Contemporâneo e a denuncia constante de pesquisadores comprometidos motivou a partir da década de 70, mudanças significativas neste quadro de esquecimento, representadas inclusive na constituição de 1988.

Os Gritos de Esperança advindos do Movimento Negro alcançaram também os movimentos sociais de Reforma Agraria, que segundo Fernandes (2007) apenas recentemente incluíram no bojo das discussões sobre a luta pela terra, as reflexões sobre a diversidade etnicorracial, representadas através de mudanças na própria dinâmica política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que vem aos poucos realizando uma leitura da desigual realidade brasileira, através de sua formação etnicorracial. Ou seja, o Movimento[3] passa a compreender, que a luta por uma sociedade diferente, perpassa a adesão de intersecções conceituais, de classe, raça e gênero, categorias analítico-empíricas, que são constituintes das relações de poder estabelecidas na sociedade brasileira. Entretanto Fernandes (2007) aponta que *há poucas pesquisas que relacionam a questão agrária com as questões etnicorraciais.*

É neste contexto que nasce a proposição da pesquisa, cuja finalidade é investigar como se delineia a participação política das famílias que se declaram negras no Complexo[4] do assentamento Antônio Conselheiro e as relações etnicorraciais que elas vivenciam com o sistema escolar e com a comunidade.

Diante disso é importante perguntar: Como é a história da ocupação de terras da região sudoeste de Mato Grosso, sob a perspectiva das famílias que se declaram negras no assentamento? As pesquisas que antecedem este projeto silenciaram a versão das famílias negras nos registros da história do assentamento? Houve lideranças negras no período do acampamento? De que maneira eles contribuíram para organização e formação do acampamento? Como estas famílias foram distribuídas nos assentamentos, quais foram os critérios adotados? Quantas são? Como elas se organizam na terra?

[3] A palavra Movimento escrita com letra maiúscula é utilizada aqui para se referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais. Forma pela qual os integrantes do MST também o denominam.

[4] A palavra "Complexo" será utilizada para designar os assentamentos de Reforma Agrária, localizados na região sudoeste de Mato Grosso, mais especificamente nos limites dos municípios de Nova Olímpia, Barra do Bugres e Tangará da Serra.

Como realizam o trabalho? Tem cultura de Coletividade? Quais aspectos culturais e artísticos eles preservam? Como se dá a religiosidade nestes grupos? Qual o índice de estudantes autodenominados negros nestas escolas? E quanto à escolaridade, qual a perspectiva dos estudantes, das famílias negras e dos educadores em relação á lei 10639/03, como ela se apresenta no currículo das escolas? O PPP das escolas preveem a aplicabilidade da lei 10639/03? Como os professores, a direção escolar e a coordenação pedagógica, percebem a importância destas políticas para a aprendizagem dos estudantes negros? Na perspectiva dos estudantes, das famílias negras, dos educadores e gestores, como o racismo/preconceito se configura no ambiente escolar e como a escola se relaciona com as questões etnicorraciais? Como se dá a liderança negra no espaço escolar? Quais os papéis assumidos pelas famílias negras no seio das escolas? Como a escola vê os estudantes negros? Como os estudantes negros se veem na instituição?

O número expressivo de questionamentos motivou a organização de um arrolamento bibliográfico, realizado através de consulta a teses e dissertações realizadas ente os anos de 1996[5] a 2014, desvelando a ausência de pesquisas que investiguem esta temática. È como se não existissem famílias negras nesta região, como se houvesse uma homogeneidade e o racismo enquanto instrumento de discriminação não existisse, prevalecendo uma Democracia Racial no seio dos assentamentos.

Considerações Finais

A análise dos dados permite interpretar que o desenvolvimento de pesquisas sobre as questões etnicorraciais vivenciadas em assentamentos de Reforma Agraria poderia produzir conhecimento sobre as famílias negras; estimular políticas públicas que contribuíssem para a sua inclusão social em áreas onde historicamente foram excluídos, ampliar o debate sobre a desconstrução de imagens que ferem, matam, silenciam histórias e memórias em detrimento de outras. a através da ausência de estudos específicos sobre a origem, a procedência, a distribuição espacial e as relações etnicorraciais das famílias que se declararam negras no Assentamento Antônio Conselheiro.

[5] Este critério para o recorte temporal do arrolamento bibliográfico foi motivado pelo ano em que foi realizada a primeira ocupação de terra na região do Complexo do Antônio Conselheiro (1996) até o período do inicio da pesquisa (2014)

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CASTILHO, Suely Dulce de. *Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura.* Cuiabá. EdUFMT.2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. *A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações, acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações sociais*: O negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo, Editora Global, 2006

Anais

SemiEdu 2014

GT 20

Trabalho e Educação

Sustentável
editora

GT 20 - Comunicação Oral

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO E SUA PRESENÇA NA LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL

João Paulo Silva Martins[1]

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

No decorrer da história da humanidade dois elementos fundamentais se apresentaram intrinsecamente ao homem como construtor de si mesmo: o trabalho e a educação. Pelo trabalho o homem altera a natureza a fim de melhorar suas condições de vida, porém o trabalho exige uma preparação, de modo que o homem precisa ser educado para o trabalho. Em meio à contemporaneidade cresce cada vez mais a cultura capitalista atingindo de forma significativa as bases da educação no Brasil, tornando esta um meio de preparar o homem para o mercado de trabalho, não atribuindo valor necessário ao desenvolvimento humano em suas esferas humana e social. Deste modo, considera-se importante a reflexão sobre tais fatos, buscando na educação um meio de libertação e renovação da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Capitalismo. Política Educacional.

Introdução

Com o avanço de uma cultura voltada para a produção, cresce a busca pelos cursos técnicos e a diminuição de interessados em cursos de nível superior, principalmente nos cursos de licenciatura e da área das ciências humanas.

Em meio às leis voltadas para a educação no Brasil podemos encontrar tal fato. Encontra-se nessas a educação voltada para a preparação do estudante para a o exercício da cidadania e a capacitação para o mercado de trabalho, embora na prática o segundo objetivo ocupa o lugar do primeiro.

Frente a tais fatos percebe-se o grande interesse de movimentação da economia, sendo o homem apenas mais um meio de produção privando-lhe da formação de uma consciência crítica e mantendo-o na condição de oprimido por meio da alienação.

No decorrer da história da humanidade dois elementos fundamentais se apresentaram

[1] Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Católica de Rondônia, licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: joaoeviolao@hotmail.com

intrinsecamente ao homem como construtor de si mesmo: o trabalho e a educação. Devido aos seus condicionamentos físicos o homem buscou adaptar a natureza a sua realidade. A busca e produção de alimentos, a construção de casa e agasalho, faz do homem um ser que trabalha, e assim, altera a natureza com suas próprias mãos.

O trabalho, assim como as demais atividades humanas, exige um processo de ensino, de meios e condições de elaboração de determinada atividade, o homem precisa ser educado para o trabalho.

Nos dias atuais esse processo se atualiza, mas ainda se faz fortemente presente na realidade de nosso país, onde se predomina a cultura capitalista. A busca pela produção acelerada interfere bruscamente na educação brasileira. Como o crescimento da oferta trabalhista cresce também a oferta de cursos técnicos, de formação rápida e precisa. Não há, pois, uma preocupação com a formação humana e critica social; formam-se mais profissionais e menos cidadãos conscientes e humanos.

Frente a estas questões, vê-se de grande importância a realização de um estudo aprofundado em torno das relações existentes entre o trabalho e a educação nas políticas educacionais brasileiras, buscando novas alternativas para a valorização do ser humano como ser consciente e livre, não apenas como um meio ou peça de produção, tirando-o da condição de oprimido por meio de uma educação crítica e dialética desmitificando a educação como mera transição de conteúdos.

O conceito de trabalho

Diferente dos outros animais a espécie humana não se adapta a natureza, mas precisa adaptar a natureza às suas necessidades, como meio de sobrevivência. Esta adaptação se dá por meio de seu próprio esforço, seu próprio trabalho. O homem é aquilo que faz de si mesmo, mas faz-se por meio de seu trabalho.

Segundo Abbagnano (2007) o trabalho é visto como atividade que exige certo grau de esforço e fadiga, justificando a visão bíblica, que vê o trabalho como maldição divina oriundo do pecado original. Esta mesma concepção pode ser encontrada entre filósofos antigos e medievais.

Dentre aos filósofos modernos:

> Hegel considerava o Trabalho como "mediação entre o homem e seu mundo"; isso porque, diferentemente dos animais, o homem não consome de imediato o produto natural, mas elabora de maneiras diferentes e para os fins mais diversos a matéria fornecida pela natureza, conferindo-lhe assim valor e conformidade com o fim a que se destina (ABBAGNANO, 2007, p. 964).

Neste sentido o trabalho pode ser visto como ação que visa à melhoria na qualidade de vida, fazendo com que os produtos naturais sejam adequados às necessidades humanas. O trabalho é um meio de sobrevivência.

Aceitando as contribuições de Hegel, Marx apresenta o trabalho não somente como meio de sobrevivência, mas como elemento de colaboração da transcendência do homem de sua condição natural, por meio do trabalho o homem pode libertar-se e melhorar seus meios de vida.

> O trabalho não só permite a sobrevivência do homem como também o transforma constantemente, historicamente, dialeticamente. O homem é, portanto, fruto de seu trabalho. Mais que isso, as relações de produção e as relações sociais entre os homens são resultado da conformação do trabalho em dado momento histórico. (MORILA, SENATORI, p.2)

O trabalho é um dos aspectos de maior relevância na distinção entre o homem e os outros animais por ser atividade essencialmente humana. O homem, dessemelhante dos outros animais, não se adapta à natureza, ou seja, são suporta as bruscas mudanças de temperatura, as tempestades e mesmo defender-se das demais espécies. Por sua vez o homem precisa transformar a natureza para que atenda às suas necessidades.

Esta adaptação realizada na natureza é responsável pela sobrevivência e preservação da espécie humana e se dá manualmente de acordo com a realidade de cada indivíduo. A este processo de adaptação atribui-se o termo Trabalho, que é considerado um dos principais elementos na formação da essência humana.

> Podemos, pois, dizer que a essência humana é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem, não é uma dádiva divina ao natural, não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. (SAVIANE, 2007, p. 154).

Nesta estreita relação entre o homem e o trabalho, percebe-se que estes caminham juntos em meio a um processo histórico, onde no decorrer de sua existência o homem constrói-se a si mesmo por meio do próprio trabalho. Diferente dos demais seres o homem pode alterar sua realidade pela sua capacidade de produção, produzir, neste sentido, não apenas por meio de recursos exteriores, mas principalmente produzir a própria essência.

> Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua vida material (MARX E ENGELES, 1974, p. 19).

Neste processo de auto formação, o homem também se revela, além de um ser histórico, como ser social. Por não conseguir se produzir sozinho, o homem se organiza em grupos para garantir sua existência por meio da produção. A partir do trabalho em grupo, ou sociedade, surge a divisão social do trabalho, e "em colaboração com o outro, o homem se produz e se faz ser social" (JACOMINI, 2006, p. 119).

Segundo Marx (1999) o trabalho adquire um caráter social por meio de sua produção, ou seja, na troca de produtos que são denominadas mercadorias, mercadorias que neste processo adquirem características do homem. Este, por sua vez, atribui às relações entre as pessoas uma forma material, à medida que ao seu trabalho é atribuído um valor, de forma que a relação entre as pessoas se materializam em coisas.

O homem, conforme dito, ao conhecer sua realidade busca melhorá-la por meio do trabalho, sendo assim o trabalho é "uma atividade libertadora da humanidade, pois tem como

característica propiciar a transcendência da condição natural” (ASBAHR E SANCHES, 2006, p.58). Em Marx esse processo de trabalho é composto por três elementos: o objetivo do trabalho, que é aquilo que será transformado pela ação do trabalho; o instrumento de trabalho, que é a mediação entre o homem e o objeto a ser transformado pelo trabalho; o resultado do trabalho que

> é sempre um valor de uso, isto é, tem sempre uma utilidade, por ser uma resposta às necessidades humanas. Porém disso não decorre que seja sempre algo material. As necessidades humanas não se restringem ao âmbito das necessidades físicas: além de se alimentar, morar, vestir, tornaram-se necessários para o ser humano o lazer, o saber, a arte, a religião etc. (ASBAHR E SANCHES, 2006, p. 59).

Para que o trabalho atinja sua função libertadora, a finalidade e os meios de produção ou execução do trabalho devem estar sob o domínio do homem, e o resultado do trabalho deve pertencer-lhe, mas, segundo Marx, não é o que acontece na sociedade capitalista.

O homem, na sociedade capitalista, para garantir sua sobrevivência, obriga-se a vender sua força de trabalho, e em meio ao desenvolvimento da tecnologia torna-se servo das maquinas de produção. O trabalho deixa de ser um meio de libertação do homem para tornar-se uma forma de oprimi-lo:

> Assim, o trabalhador deixa de ser sujeito do processo de trabalho. O trabalho não é mais mediação para o homem ser livre e independente. No modo de produção capitalista, o trabalho subordina-se ao capital, tanto do ponto de vista da forma social (das relações sociais que se dão na sociedade) quanto da utilidade do trabalho (o trabalhador é apenas um anexo da máquina) (MENDES, 2006, p. 160).

O homem, neste sentido, tornou-se mais uma peça no processo de produção. Perde-se o conceito de homem como ser racional, psicológico e espiritual para tornar-se um meio de produção. O homem passa a ser, não apenas o que faz de si mesmo, mas o que produz renda e desenvolvimento econômico da nação. O homem passa ser visto, não mais como um ser

humano que, entre outras potencialidades, é capaz de produzir, mas apenas como um ser que produz esquecendo-se do humano.

Essa importância atribuída ao trabalho chega a nossa sociedade por meio das raízes históricas e sociais. Segundo Saviani (2003) o fato surge quando a produção assume a forma privada, ainda nos períodos escravista, medieval e feudal, havendo uma pequena classe de proprietários e a grande massa, que, visando à sobrevivência, dedicava-se exclusivamente ao trabalho como meio de sustendo à família e de seus senhores.

Embora com a mudança dos meios de produção, os traços históricos descritos por Saviani ainda é a realidade de muitos brasileiros que se mantêm aprisionados aos seus "senhores" sejam eles internos ou externos. Conforme descreve Paulo Freire (2011) habitualmente os trabalhadores (oprimidos) absolvem para si mesmo a postura de seu opressor, passando a fiscalizar o próprio trabalho e punir-se pelo não seguimento de ordens.

Reflexões sobre a educação

De acordo com a definição epistemológica de educação, o termo estaria relacionado à condução de um ser de um estado para outro, a ação de um ser humano sobre outro. Segundo Planchard (1975) esta ação teria como objetivo adaptar o comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social. A educação prepara o indivíduo para viver em uma sociedade já formada, da qual ele será apenas habitante, sem que necessariamente trabalhe para sua melhoria.

No decorrer da história do Brasil, sempre foram levantadas discussões acerca de métodos a serem implantados na educação escolar, embora na maioria destas permaneça em vigor o método tradicional, que dentre outras características, destaca-se pela "ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visando disciplinar a mente e formatar hábitos" (LUCHESI, 1994, p.57).

Com a predominância do método tradicional, a educação permanece como um meio de reprodução da sociedade, ou seja, busca-se inserir o educando numa realidade ditada como pronta e imutável, como um meio de reproduzir o já vivido pela geração anterior. Segundo Libânio

> A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados e ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade que vivem e crescem (LIBÂNIO, 2010, p. 73).

Nessa forma de educação não seria interessante despertar nos alunos a autenticidade e criticidade, não exercendo, a educação, um papel libertador, mas torna-se alienadora visando a passividade do cidadão. Neste sentido a educação desempenha a função de impor limites por meio da reprodução, assim o estudante reproduz fórmulas, decora regras, copia textos, mas não desenvolve capacidade de interpretar a própria realidade a fim de transformá-la.

Os alunos aprendem com o professor, que transmite o conteúdo da mesma forma que lhe foi transmitido, dessa forma nem alunos e nem professores abrem-se para um posicionamento diferenciado frente à sociedade, reproduzindo continuamente a imutabilidade social.

Não há como esperar resultados novos de métodos antigos. Os estudantes se detêm, não primordialmente com a aprendizagem, mas com os resultados numéricos das provas e avaliações, pois é exatamente isso que lhes cobram. Exigem-se das escolas altos índices de aprovação, a escola cobra dos professores resultados imediatos, assim não se aprende a aprender, mas a reproduzir os conteúdos transmitidos, mesmo sem saber ao certo o que estão reproduzindo. Desse modo o aluno é aprovado para a etapa seguinte, cursando assim os nove anos da Educação Básica sem estarem, em muitos casos, preparados para a próxima etapa e muito menos para o exercício da cidadania.

Outro fator que se tem destacado no campo educacional é a influência do capitalismo materialista. Com a elevação do interesse de desenvolvimento econômico, cresce a demanda de cursos técnicos e profissionalizantes, onde o objetivo principal é formar trabalhadores e não necessariamente cidadãos conscientes, preocupam-se mais na formação de mais mão de obra e menos cidadãos críticos e reflexivos.

Diante deste problema Paulo Freire em suas obras nos apresenta uma nova pedagogia, visando a libertação do homem deste estado de reprodutor da sociedade para tornar-se livre, e,

consequentemente, um cidadão autêntico por meio da *práxis*, ou seja, por meio da "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2011, p. 52).

A opressão ocorre pela tirada da liberdade do cidadão. Tira-lhe o direito da verdade imputando o princípio de que "esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho" (FREIRE, 2011, p. 23), acreditando que a educação seja tarefa para desocupados, e não como um meio de crescimento e esclarecimento. O que Paulo Frei propõe é uma pedagogia conscientizadora para que haja a inserção do homem numa forma crítica de pensar o seu mundo, para que assim, por meio da *práxis*, possa transformá-lo, melhorando suas condições de vida.

Da mesma forma, Dermeval Saviani desenvolve um novo método de ensino, denominado pelo mesmo de Pedagogia Histórico-Crítica que é

> uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico do termo *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história (SAVIANI, 2003, p. 93, grifos do autor).

A proposta de Saviani é, portanto, entender o problema educacional como um fato presente, mas não de forma isolada, e sim como consequência de um processo histórico que estaria ligado não somente a questões pedagógicas, mas principalmente questões políticas.

Seria a reprodução social objetivo de um sistema político alienador? Quais seriam seus objetivos? Levando em consideração que as escolas são estruturadas de acordo com o meio social em que se inserem e que é predominante a dinâmica capitalista em nossa contemporaneidade, sofreria a educação grande influencia, preocupando-se assim com a preparação para o mercado de trabalho mais que a preparação para o exercício da autonomia como cidadão.

Sendo assim, a finalidade da educação não será preparar o educando para a vida em sociedade, ou mesmo para o mercado de trabalho, mas sim conduzi-lo ao trabalho de forma com que não reflita a própria existência e a sua condição no mundo, para que assim não se incomode e não deseje alterar essa realidade.

Relação trabalho e educação nas políticas educacionais brasileiras

Dentre as características que definem o homem, consideram-se as mais relevantes o trabalho, por ser o meio que o homem encontra de superar as suas limitações transcendendo-se de sua condição natural, e a educação que seria o processo de preparação do homem para chegar a essa transcendência. Neste sentido, trabalho e educação não estariam apenas relacionadas, mas seria esta a finalidade daquele.

Porém, relação entre o homem, o trabalho e a educação não é percebida apenas na prática e história da humanidade, mas nas próprias leis educacionais brasileiras é possível encontrar tal relação.

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n°. 9.394/1996), referindo-se ao ensino médio apresentando seus objetivos (LDB Art. 35), encontramos que a finalidade primeira desta etapa do ensino é "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores", e como segundo objetivo encontramos "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", reafirmando a grande importância que o trabalho vem adquirindo em nossa sociedade.

A proposta apresentada pela LDB é a "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais", essa mesma proposta foi apresentada por Marx em sua tentativa de estabelecer vínculo entre a educação e o sistema de produção, porém Marx citava o trabalho como meio libertador do homem e não o trabalho alienado como na forma capitalista.

O que ocorre, porém, no sistema de educação atual é a

> adaptação do trabalhador às diferentes transformações no setor produtivo. O principal objetivo é elevar a produtividade e aumentar os lucros do capital e não o desenvolvimento integral das potencialidades humanas dos jovens estudantes (JACOMINI, 2006, p. 132).

Neste sentido restringe-se ao estudante o seu desenvolvimento humano e social. Cada vez mais o homem é conduzido à produção, da qual passa a fazer parte como meio de obtenção de bens, o homem não trabalha mais para si mesmo, não transcende mais a própria

natureza, mas serve como um meio para que outros a obtenha. Consequentemente não se estuda mais para obtenção de conhecimento visando benefício próprio, mas vê-se na educação escolar um meio para tornar-se competitivo no mercado de trabalho. Conforme nos apresenta Tuppy:

> o aprender a aprender perde seu sentido original de independência intelectual para se transformar num atributo altamente desejável num modelo de produção, refém de mudanças vigorosas, capaz de conquistar a competividade exigida pelo mercado (*apud* JACOMINI, 2006, p. 133).

No capítulo terceiro da LDB, ao referir-se sobre a educação profissional, afirma que a educação, deverá conduzir "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Art. 39). A busca por esse desenvolvimento tem-se desenvolvido cursos técnicos de formação rápida e precisa, antecipando o ingresso do estudante no mercado de trabalho. Consequentemente diminui a busca pelos cursos superiores, que segundo a LDB tem por finalidade primeira "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo" (Art. 43).

Frente a essa situação vê-se claramente a grande preocupação com a mão de obra, com o desenvolvimento econômico, deixando em segundo plano o conhecimento científico e reflexivo. Consequentemente tem-se a formação de uma geração produtiva, que sem desenvolver as capacidades reflexivas torna-se reprodutora, visto que o desenvolvimento econômico pouco influencia no desenvolvimento pessoal e social. Assim, mantêm-se o *status quo* da sociedade capitalista, onde os bens materiais se concentram nas mãos de poucos, reproduzindo também o problema social da divisão de classes.

Considerações finais

Não se pode negar a estreita relação entre o homem, o trabalho e a educação. O homem, popularmente definido como animal racional, encontrar no trabalho os meios de sobrevivência e melhoria da qualidade de vida, o trabalho por sua vez precisa ser aprendido

por meio de um processo de ensino, ou seja, o homem, dotado de razão, é conduzido ao trabalho por meio da educação.

Esse processo de ensino e trabalho dá ao homem a possibilidade de viver como um ser social e político o que não anula a sua individualidade. No Existencialismo sartreano o homem é um ser que constrói a sua própria essência, sendo assim aquilo que faz de si mesmo. Para Marx o homem, de fato, é o seu próprio construtor, portanto constrói-se por meio do seu trabalho.

Por meio do trabalho o homem altera a sua realidade, melhora a suas condições de vida, porém o trabalho é um meio de se chegar à realização de um projeto, e não o fim da sua existência. Trabalha-se visando à obtenção de um objetivo.

Ao apresentar o trabalho como finalidade da educação apresenta-se uma inversão nas relações trabalhistas. Em meio à sociedade materialista a finalidade da vida de muitos se torna a produção. Este fim, porém, na maioria das vezes não são estabelecidos pelo indivíduo, mas uma imposição, mesmo que indireta, de uma classe mais favorecida economicamente, que por meio da oferta de empregos absorvem sua força de trabalho visando benefício próprio. Neste sentido, o trabalho de muitos mantem o bem estar de poucos.

Devido à competividade no mercado de trabalho, o homem vê a necessidade de se preparar a o exercício da profissão, por meio disso, a educação escolar volta-se também para dar condições ao estudante de ser inserido no mercado de trabalho, porém ao dedicar-se este objetivo algumas instituições de ensino acabam por serem falhas na formação humana e social do estudante. Aprendem-se os conteúdos considerados válidos para a formação de um trabalhador, não alimentando no indivíduo seu caráter político e social. Neste sentido forma-se uma geração que age, mas que não reflete criticamente os problemas sociais e nem mesmo suas condições de trabalho e vida.

Frente a esta realidade, propõe-se um método de ensino de desperte no estudante o desejo de compreensão do mundo e de si mesmo como um ser histórico capaz de alterar a própria realidade conhecendo, além de seus deveres, seus direitos de cidadão, para que assim, tanto o trabalho como a educação exerçam uma função libertadora que favoreçam a transcendência do homem, e consequentemente um desenvolvimento social íntegro e igualitário.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

ASBHR, Flávia da silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação Social: uma possibilidade da educação escolar? *In* PARO, Vitor Henrique (Org.) **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo/SP: Cortez, 2006.

BRASIL, Senado. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/JR: Paz e Terra, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. *In* PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo/SP: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo/SP: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro/ RJ: Civilização Brasileira, 1999. Livro I. 2v.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In* PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo/SP: Cortez, 2006.

MORILA, Airton Pereira; SENATORI, Regina Celia Mendes. Trabalho e educação em Marx e Gramsci disponível em: http://www.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila-Trabalho%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Marx%20e%20Gramsci.pdf Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

SAVIANI, Demeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In* **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº. 34, 2007.

SAVIANI, Demeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas/SP: Autores associados, 2003.

SABERES DA EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO ASSOCIADA. O EXEMPLO DA COOPAC

William Kennedy do Amaral Souza
(GEPTE\UFMT-IFRO)
william.souza@ifro.edu.br

Juliana Juchnievski de Oliveira
(IFRO)
july-chuvineski@hotmail.com

Edna Gomes de Oliveira
(IFRO)
edna.bach_@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este texto se ocupa da reflexão sobre como trabalhadores do Assentamento 14 de Agosto em Campo Verde-Mato Grosso, se uniram em torno de uma cooperativa para produzirem a vida material e imaterial sem as constantes ambições da produção capitalista. Esta união resulta de saberes anteriormente adquirido através da experiência do trabalho na sociedade capitalista. Esta cooperativa adota os preceitos da Produção Associada. Para o desenvolvimento do trabalho deu-se uma coleta de dados, a observação direta das práticas cotidianas na comunidade e, entrevistas. Para a análise, partimos da categoria "trabalho", baseado no arcabouço teórico marxiano. Utilizamos ainda a categoria "experiência" formulada por Thompson, e os preceitos de Tiriba para compreender que é a partir da Produção Associada que os trabalhadores executam e constroem saberes.

Palavras-Chave: Produção Associada; Trabalho; Saberes e Experiência.

A todo o momento se pode aprender

Na escola da vida não há férias (AMADO, 1983).

Como simpatizante da teoria marxista, Jorge Amado sempre afirmou em sua literatura que as pessoas aprendem em todos os momentos e, em qualquer lugar que se esteja. Além disso, afirma, com suas divertidas personagens, que todos têm saberes, portanto é possível aprender com qualquer um.

A educação é campo de atividade humana, processo pelo qual o homem socializa-se e transmite os saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Assim, a educação não é um processo abstrato, geral, mas processos e relações entre pessoas, gerações e lugares diferentes entre si. Ela se realiza de todas as formas, nos mais variados espaços onde as relações se estabelecem, nas diversas condições sociais e de produção, nas diversas formas de escola, sejam em instituições escolares ou não, e é diferente também no tempo e no espaço. Com esta premissa em mente, resolvemos investigar os processos educativos do trabalho na COOPAC[1].

Para Gramsci (2001) o trabalho institui-se como princípio educativo, o processo de educação para emancipação acontece tomando como princípio a ciência e a técnica, na formação de uma escola unitária, rompendo assim com o fetiche da mercadoria para a formação de um ser humano dirigente, cientista e político, em uma atividade teórico-prática, pois todas as pessoas são intelectuais: "Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 2001, p. 18). Pois: "em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora" (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Então o trabalho, como princípio educativo, é norteador dos processos de humanização e de atualização histórica do próprio homem, por ser práxis que comporta como um de seus fundamentos, a integração entre ciência, cultura e trabalho; porém, ao mesmo tempo, o trabalho na formação histórica do capitalismo impõe limites à emancipação humana.

Logo, uma alternativa é à volta aos processos em que o indivíduo domina todas as etapas do processo produtivo constituindo-se no homem omnilateral que preconizava Marx. Se o trabalhador visualiza isso, a chance de decidir-se pela Produção Associada aumenta, já que é parte desse processo em que os indivíduos, participando de todos os processos, escolhem em que momento e em que parte do processo querem atuar, reconhecendo-se no produto do seu trabalho, logo, um indivíduo que não está alienado.

[1]Cooperativa Agropecuária Canudos (COOPAC), pertencente ao Assentamento 14 de Agosto, localizado no município de Campo Verde – MT. Foi à primeira ocupação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no Estado de Mato Grosso. A COOPAC trabalha com a produção de milho verde, legumes e frutas. Tem também instalada a agroindústria de produção de derivados da cana de açúcar (rapadura, melado) e produção de cachaça. A Cooperativa é formada por seis famílias (quatorze associados) e é fruto de um processo de discussões que começou na fase de acampamento. Essas famílias decidiram organizar a produção de forma coletiva, tendo como principal atividade a organização da produção com vistas ao seu desenvolvimento econômico e social.

Se a decisão para o trabalho coletivo depende de educação ou de saberes, depende da forma como cada trabalhador encara a sua experiência com essas categorias e também com o trabalho.

Na maior parte dos casos, é uma situação de problemática extrema que o leva a pensar nas saídas possíveis. Assim afirma Zizek:

> O pensamento nunca chega à luz do dia espontaneamente, per se, na imanência dos seus princípios; o que nos incita a pensar é sempre um encontro traumático, violento, com um real exterior que se nos impõe brutalmente, pondo em causa as nossas maneiras habituais de pensar. Um pensamento verdadeiro, enquanto tal, é sempre descentrado: não pensamos espontaneamente, somos forçados a pensar (ZIZEK, 2004, p, 11).

Os trabalhadores da COOPAC, embora não tenham passado longo tempo nos bancos escolares, na educação formal, decidiram pela Produção Associada por meio dos saberes acumulados ao longo de sua vivência em labores em que o contexto de exploração era enorme.

A experiência ou os saberes são fundamentais para a tomada de decisão dos trabalhadores. A educação formal é importante, mas não tem sido primordial para as decisões, já que a escola tem servido para corroborar o sistema vigente. A escola tem o seu papel invertido e tem iludido os trabalhadores no sentido de dar-lhes esperança em um futuro melhor que sem luta não chegará. Essa inversão pode ser percebida se tomarmos como base a definição de Pistrak para o papel da escola. Segundo ele:

> 1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma cientifica, ensinando-lhe a se elevar do problema

> prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2011, p.73).

Thompson vem nos socorrer quanto ao papel que os saberes têm nas definições dos trabalhadores, em detrimento do papel da educação:

> É pela experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17.).

Desse modo, entendemos que os trabalhadores e trabalhadoras da COOPAC não construíram o modo de viver e de produzir associadamente de uma hora para outra, mas por meio de sua cotidiana luta pela produção da vida. Nesse processo, (re)constroem diversos saberes necessários que são articulados no individual/coletivo, contrapondo-se à lógica do capital. Tiriba ressalta a importância de se perceber o modo como os saberes se configuram para a Produção Associada:

> Nesse sentido é preciso investigar as condições objetivas e subjetivas do processo de produção e socialização do saber no interior dessas organizações econômicas, tendo em conta as experiências de vida que cada um dos trabalhadores carrega para dentro da unidade econômica. E aí seria interessante perceber como é que cada um desses trabalhadores se relacionam com esses saberes, bem como as ‘relações de saber’ que vão se estabelecendo no processo de produção (TIRIBA, 2006, p. 121).

Para que a educação formal passe a ter papel central na tomada de decisões que irão emancipar o indivíduo, é preciso mudar as concepções da escola atual.

A forma em que se encontra o sistema escolar tem servido apenas para a inculcação de valores individualistas e favoráveis ao sistema capitalista. E o pior de tudo é que aprendemos a relacionar mecanicamente escola com educação, como se não existisse educação em outras esferas. Nas palavras de Mészáros:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Assim, uma forma de combater esse direcionamento do sistema escolar é lembrarmos sempre que a vida cotidiana está impregnada de saberes e que eles devem ser aproveitados.

As experiências anteriores e o acúmulo de saberes

Pensando a partir da investigação feita com a COOPAC e o Assentamento 14 de Agosto, podemos inferir que os indivíduos fazem conclusões diferentes a respeito dos labores anteriores e isso define o modo como querem trabalhar agora.

> A gente vem de uma vida de sofrimento e dureza. Todos os que estão na COOPAC passaram um perrengue danado antes do MST e da luta pela terra. Aqui na nossa região, quer dizer acho que em todo lugar, com certeza em todo lugar, o trabalhador é muito explorado. Eu mesmo vivia trabalhando para os fazendeiros e sem chance de crescer na vida. Mas eu pensava que aquilo era errado, que é errado. Uma pessoa ter tanto e outros não ter nada (IRÊNIO, 2013).

Esse depoimento corrobora a ideia de que o trabalho traz reflexões para os indivíduos e o que importa é o que se faz com essas reflexões.

Além disso, os saberes anteriormente adquiridos ajudam a entender que uma possível saída está em uma organização dos grupos explorados. O MST então pode aparecer como o lugar onde os saberes acumulados se encontram para a luta para a melhora. O problema é saber para quem vem essa melhora.

> Nós vivíamos aquela vida dura, tentando aprender com ela e achar uma saída para ela. De repente apareceu o MST, dizendo que a gente já sabia que a vida era difícil e que podíamos aproveitar o nosso saber para a luta por uma vida melhor. Aproveitar que sabíamos que juntos podíamos achar uma saída para a exploração. O pessoal nas reuniões sempre dizia que nós vivíamos fazendo as coisas juntos, nos mutirões, nas trocas de dia, trocas de serviço, etc. e tentavam mostra para a gente esse nosso saber, que estava escondido dentro da gente mesmo. O MST mostrou para a gente que a união faz a força igual aquele ditado. Foi ai que começamos a pensar no conjunto, naquelas reuniões começamos. Depois no acampamento, começamos a trabalhar no coletivo, de forma coletiva e é assim que o Movimento quer. Daí para fundar a cooperativa no assentamento, já estava perto (IDALICE, 2013).

Isto acontece porque todos os associados já tinham passado por experiências traumáticas no mundo do trabalho capitalista e queriam outra forma de batalhar a vida. Mas, do mesmo modo que alguns decidem pelo coletivo, outros, apesar de terem vivenciado situações análogas, portanto terem experiências parecidas e saberes parecidos decidem ir por outros caminhos.

> Eu acho que a união para a luta foi uma coisa importante, e é uma coisa importante, mas no assentamento é a vitória. A gente conseguiu o que queria, agora é cada um trabalhar no seu lote e cuidar da sua vida. Porque esse negócio de trabalhar junto não dá certo, a gente já

> passou por isso. Quando trabalhava nas fazendas, sempre tinha um ou outro mais folgado, que enrolava no trabalho, enquanto os outros davam um duro danado. O pessoal lá da cooperativa é assim também, ninguém trabalha no mesmo ritmo. A gente juntar para melhorar a venda, igual é na Cooperunião, ai sim pode dar certo, porque não tem nada com o trabalho de cada um. Você tem para vender, vende. Se não trabalhou e não tem nada para vender, não vende. Só isso e está bom assim (JOÃO, 2013).

Talvez o modo como cada indivíduo vivencie as situações interferem nas decisões, porque uns lembram-se sempre dos demais e acreditam em uma luta constante enquanto outros acreditam que as lutas dependem de cada grupo. É Thompson quem nos ensina que “o que muda, assim que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência dos homens e mulheres existentes. (THOMPSON, 2001, p. 260). Pelos relatos obtidos na pesquisa, o modo como os indivíduos interpretam essa mudança é o dilema do MST. A dicotomia entre o coletivo do acampamento e o individual do assentamento torna-se um problema. As pessoas se dividem nas tomadas de decisão conforme as repercussões das alterações produtivas na vida de cada um. É conforme essas alterações que os assentados do 14 de Agosto articulam suas escolhas e crenças, as quais se ancoram em saberes anteriormente adquiridos e que fazem cada um se conformar com o seu jeito a essa nova situação.

Segundo os cooperados, a estratégia deles para convencer os demais assentados é corroborar com a citação abaixo:

> Sistematizar saberes da experiência permite a legitimação e dá crédito as experiências de vida e trabalho; constitui uma base para trabalhos de conscientização, de ação comunitária e de mudança social; é um meio para aumentar a autoconsciência e efetividade de um grupo e pode ainda incidir na redefinição e ampliação de conceitos (FISCHER; ZIEBELL, 2004, p. 56).

A intenção dos cooperados é mostrar aos demais assentados que a Produção Associada é o meio para aumentar a autoconsciência. Somente percebendo que as coisas podem, e

devem continuar mudando, os assentados continuarão a luta pela terra, a qual passa pela Produção Associada.

O que está pressuposto e o que as falas dos cooperados tentam explicitar é que os trabalhadores, por terem passado por experiências negativas de trabalho na sociedade capitalista, já carregam consigo saberes, os quais, em suma, são contraditórios com a lógica do sistema socioeconômico atual. Somando-se a isso, tem-se que o MST, por intermédio da sua vanguarda, acresce aos saberes dos trabalhadores o seu ideal de movimento social.

Portanto as melhoras para os trabalhadores passam pelos saberes que eles acumularam ao longo de sua trajetória e a maneira como é usado esse aprendizado para empreender a luta.

A COOPAC, por meio de seus associados, tenta explorar esse saber e com ele angariar novos integrantes ou induzir os demais assentados para a prática da Produção Associada.

> O que nós queremos é que os assentados se unam e tenham uma vida melhor. Todos aqui já sofreram nos trabalhos que tiveram e aprenderam que a vida no assentamento é boa. Se você conversar com qualquer um que não seja tão jovem, porque o jovem sente uma tentação pela cidade, mas os demais todos eles querem continuar no assentamento, mas é possível melhorar a situação. A gente fala para todo mundo: olha, se você não quer vir para a COOPAC, monte uma cooperativa com os seus vizinhos, é melhor para trabalhar, junto tem mais força (IDALICE, 2013).

O que Idalice diz vai ao encontro com a formulação expressa por Thompson para entender a contradição e o conflito.

> Por contradição quero dizer, primeiro, o conflito entre o modo de viver e as normas da comunidade local e ocupacional daqueles da sociedade envolvente. Em segundo lugar, conflito são as maneiras pelas quais o caráter essencialmente explorador das relações produtivas se torna uma experiência vivida, dando origem a manifestações de valores antagonistas e a uma ampla critica do “senso comum” do poder (THOMPSON, 1998, p. 262).

Essa contradição entre a experiência de vida de trabalhador assalariado e a nova experiência de assentado militante do MST faz os cooperados acreditarem que normalmente os trabalhadores irão se decidir pela Produção Associada e, infelizmente, as coisas não se dão bem assim.

As bases da Produção Associada são repassadas pelo MST, mas é na prática do fazer, no acontecer diário que os saberes vão sendo confirmados, refutados, reavaliados e recriados. A confirmação ou a refutação depende totalmente da dicotomia individual/coletiva.

Na COOPAC, todos afirmaram que a experiência e os saberes que eles já tinham são aproveitados a cada momento na produção de mercadorias e na produção da vida social. É preciso uma expansão da criticidade para o enfrentamento da tarefa de pensar as soluções para a vida cotidiana. Nessa perspectiva, é pela consciência crítica que, ao se compreender a historicidade, ela se constrói a partir do enfrentamento das situações-limites que se apresentam, ou seja:

> É ao longo do processo de trabalho e de outras instancias de produção de sua existência que o grupo de trabalhadores elabora suas perguntas, busca suas respostas, volta a reelaborar as perguntas, confrontando cotidianamente as condições objetivas do mundo vivido com o mundo sonhado (TIRIBA, 2001, p.219).

Importante ressaltar, na afirmação de Tiriba, que é um grupo de trabalhadores que elabora as explicações para o cotidiano. Assim como Thompson que, comentando alguns escritos de Gramsci, dá ênfase ao coletivo:

> Pois Gramsci também insistia que essa filosofia não era apenas a apropriação de um individuo, mas provinha de experiências compartilhadas no trabalho e nas relações sociais, estando implícita na realidade, unindo-o a todos os companheiros de trabalho na transformação pratica do mundo real (THOMPSON, 1998, p.20).

Como a sociedade capitalista acaba direcionando o trabalhador para a individualidade, fica difícil decidir-se pelo trabalho coletivo. O assentado do MST poderia ter uma

compreensão diferenciada desse fenômeno já que, em sua vivencia de militante, passa por diversos momentos de coletividade. Nem sempre esta compreensão acontece.

Na Coopac a labuta do cotidiano é educativa.

Sabemos que os espaços educativos dos trabalhadores não se esgotam nos processos produtivos, mas também não têm se estendido à educação escolar. A COOPAC tenta, a partir também da Produção Associada, criar novos espaços de sistematização dos saberes e da práxis, portanto tenta uma ampliação da cultura e da consciência política do militante.

> Assim que se os trabalhadores não vêm tendo acesso a escola ou não tem conseguido permanecer nela, é preciso pensar em espaços alternativos de educação que permitam ao trabalhador dominar a máquina, ao mesmo tempo que permitam recriar o processo de trabalho (TIRIBA, 2001, p.225).

Desse modo, é preciso entender os espaços do trabalho como espaços educativos. Isso já foi bem elucidado pela teoria marxiana, quando considera que o trabalho como atividade especificamente humana tem uma dimensão ontológica, ou seja, de criação da vida humana e histórica, pois é um processo e sua forma de organização em uma sociedade traz transformações sociais específicas. Assim, o trabalho é uma forma de fazer o homem pensar, portanto tem um princípio educativo. Nesse sentido, a Produção Associada vem recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, montando um processo para a instrução política dos trabalhadores.

Na COOPAC, a expansão dessa formação política acontece, principalmente, quando é necessária a tomada de decisões no trabalho.

O MST tem se esmerilhado para ser um instrumento pedagógico dos seus militantes já que se desdobra em diversas matrizes educativas. Cada ação do Movimento torna-se um laboratório de ambiente educativo, onde todos são educados, por meio das relações e processos nos quais estão envolvidos. No caso do MST, a dimensão educativa, inerente à ação emancipatória e/ou reprodutora do Movimento faz parte da práxis cotidiana e, sob esta ótica, efetuam-se aprendizados em diversos níveis, sobretudo o político.

Ao refletir sobre o educativo dessa experiência de Produção Associada, percebemos que ela pode produzir mudanças subjetivas nos sujeitos envolvidos; enfim, pode vir a formar uma nova cultura e gerar um novo sentido, um sentido humanizador, capaz de contribuir para a formação humana das pessoas, capaz de resgatar a dignidade.

Por isso é necessário pensarmos que a educação informal prepara os trabalhadores para a dimensão política da vida. O MST, por exemplo, ao ocupar terras improdutivas que servem para especulação imobiliária dos grandes capitais internacionais e das empresas controladoras do agronegócio mundial, denuncia a acumulação de riquezas e a miserabilidade daqueles dos pobres que trabalham e sobrevivem da terra. Anuncia uma nova sociedade alicerçada na produção cooperativada e na função social dos meios de produção antes do lucro do capital, da propriedade privada e dos privilégios de classe. E isso é um entrelaçamento da educação informal, aquela feita fora da sala de aula, na vida cotidiana, com os aspectos políticos da nossa vivência, porque é importante pensarmos que a educação escolar não vai “salvar” ninguém.

Saviani, ao discutir sobre a educação escolar, explica que:

> A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. O que tivemos com este processo? Que a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. E por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar. Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna,

> passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola (SAVIANI, 2007, p.157).

O importante é que os trabalhadores consigam articular os saberes formais com os saberes informais, produzindo uma existência que questione a sociedade estabelecida, mas que possa aproveitar algo dela. Na COOPAC, por exemplo, os associados acreditam que é necessária a passagem pela educação formal, tanto que seus filhos estão na escola.

> Os agricultores começam a enxergar a possibilidade de que a formação técnica e superior possa encontrar, ao invés de emprego, trabalho no campo e, mais do que isso, possa qualificar as cooperativas agrícolas como modos de vida que transcendam à mera busca de sobrevivência para significar um projeto de sociedade e de educação solidárias em construção (RIBEIRO, 2001, p.35).

Os associados enxergam problemas nessas relações, mas entreveem também possíveis momentos de aprendizado. Como ressalta Tiriba (2006, p.121) “em última instância, o saber do trabalhador é a síntese dos saberes apreendidos ao longo da vida, no mundo do trabalho assalariado, na produção associada e em todos os espaços conosco compartilhados”. A pedagogia da Produção Associada indica que é preciso relacionar-se em todos os espaços sociais.

> Na pedagogia da produção associada, os momentos de articulação com as comunidades locais, as mobilizações para ampliar as redes de solidariedade e participação politica conjunta, são elementos que favorecem o crescimento profissional, contribuindo para mudar suas concepções de vida e de mundo (TIRIBA, 2001, p.329).

O MST acredita que a prática social é base do processo formativo, a matéria-prima e o destino da educação. Mais do que isso, o MST acredita que os cursos são lugares privilegiados de prática, e que o estudo e a elaboração teórica devem ser considerados praticas, isto é, que impliquem em ação do educando. O MST afirma o primado da prática sobre a teoria, acrescentando que as verdadeiras teorias são aquelas que instrumentalizam as

práticas sociais. Então, na COOPAC, os trabalhadores aprendem que a labuta do seu cotidiano é educativa e os faz crescerem politicamente. Interessante notar que experiências coletivas de Produção Associada levam a esse reconhecimento independentemente do grupo social pesquisado. Neves, ao analisar uma comunidade quilombola no interior do Mato Grosso, afirma:

> Coletivamente, esses trabalhadores e trabalhadoras aprenderam como e o porquê trabalhar e estabeleceram novos modos de pensar a vida e de se relacionar com o outro. Isso possibilitou a autogestão do processo de trabalho e da vida numa configuração diferente do que se espera em uma sociedade capitalista, egoísta e excludente (NEVES, 2013, p.165).

Conclusão parecida tem Dos Santos (2012) quando disserta sobre outra comunidade quilombola, também no Mato Grosso.

> No caso da comunidade Imbê, os trabalhadores e trabalhadoras possuem a chance de questionar a ideologia dominante da qual partilhavam, já que estão inseridos no modo de produção capitalista. A produção associada possibilitou-lhes o contato com outra base de produção real, o que pressupomos engendrou outro modo de visão de mundo e de se relacionar socialmente. (DOS SANTOS, 2012, p.170).

Saber relacionar-se politicamente com a sociedade ao seu redor é algo que a Produção Associada, com suas discussões coletivas, tenta engendrar garantindo aos seus trabalhadores a autonomia das decisões. Isso é vital para a Produção Associada. O trabalhador deve, na realidade, tirar conclusões e assertivas que vão questionar a lógica capitalista e manter determinada autonomia para si mesmo e para seus pares de modo a enfrentar esse sistema. Para Tiriba:

> A constituição do sujeito-trabalhador, em sua relação com um bem econômico, com os demais trabalhadores, com a natureza e com a

> sociedade, é a síntese dialética do seu processo de reflexão e inserção na vida real (TIRIBA, 2001, p. 375).

Reflexão é o que tem faltado aos trabalhadores em geral. No assentamento não é diferente.

Referências

AMADO, Jorge. **Os pastores da noite**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

DOS SANTOS, Lirian Keli. **Trabalho, produção associada e produção de saberes na comunidade tradicional Imbê, MT.** 2013. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2013.

FISCHER, Maria Clara Bueno; ZIEBELL, Clair Ribeiro. Saberes da experiência e o protagonismo das mulheres: construindo e desconstruindo relações entre esferas da produção e da reprodução. *In*: PICANÇO, Iracy Siva; TIRIBA, Lia (Org.). **Trabalho e educação:** arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IDALICE. **História da vida dos trabalhadores do Assentamento 14 de Agosto** [fev. 2013]. Campo Verde, Mato Grosso. Entrevistador: William Kennedy do Amaral Souza.

IRÊNIO. **História da vida dos trabalhadores do Assentamento 14 de Agosto**. [mar. 2013]. Campo Verde, Mato Grosso. Entrevistador: William Kennedy do Amaral Souza.

JOÃO. **História da vida dos trabalhadores do Assentamento 14 de Agosto**. [jan. 2013]. Campo Verde, Mato Grosso. Entrevistador: William Kennedy do Amaral Souza.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

NEVES, Camila Emanuella Pereira. **A produção associada em Capão Verde:** entre bananas, saberes e utopias. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.17. 2001.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho.** Pedagogia(s) da produção associada. Ijuí:Unijuí, 2001.

_____. **Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção:** questões de pesquisa. Florianópolis: Perspectiva, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2006.

ZIZEK, Slavoj. **A subjetividade por vir:** ensaios críticos sobre a voz obscena. São Paulo: Relógio d'água Editores, 2004.

ASPECTOS EDUCACIONAIS, ECONÔMICOS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE PONTES E LACERDA-MT

Érica Lopes Rascher Costa Marques
(IFMT)

Douglas Freitas Oliveira
(UFMT)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Na sociedade moderna, o jovem vem sendo representado como incapaz de estabelecer e traçar planos para o futuro. Porém, é preciso compreender a integração dos fatores históricos e socioeconômicos na construção de suas escolhas e perspectivas futuras. Ao tratarmos de uma cidade de interior do estado de Mato Grosso, esta construção ganha contornos *sui generis*. A pesquisa busca identificar as possíveis interfaces entre a realidade socioeconômica e o papel da escola na perspectiva de futuro dos estudantes. Utilizou-se um questionário estruturado e autoaplicável como instrumento de coleta de dados, sendo estes tratados em planilhas no *Excell*. Os resultados apontaram que os sonhos são limitados em sua possibilidade de concretização pela falta de oportunidades educacionais no município e as dificuldades econômicas e sociais para sair da cidade. A realização futura dos planos está vinculada à classe social a qual pertence o jovem. Analisando-se o papel da escola e do professor na construção destas perspectivas, constatou-se que escola vem desprovida de conteúdo afetivo, vista apenas como *locus* de apropriação de conhecimento e saberes. Já a figura do professor não é tida como referência sócia e afetiva. Aponta-se para uma relação professor-aluno superficial, sem profundidade. Porém, houve diferenças significativas no papel da escola e do professor quando utilizados os demarcadores de raça e renda.

Palavras-chave: jovem, escolha profissional, educação.

Introdução

Na sociedade moderna a que pertencemos, o jovem vem sendo representado como aquele que pratica somente ações inconsequentes e desregradas, na qual a juventude tem sua imagem gradativamente construída em uma visão única e focada comumente em atividades ilícitas, na sua sexualidade aflorada, na sua incapacidade de estabelecer e traçar planos para o futuro e nas suas relações superficiais e fragmentárias.

Segundo Piccolo (2010, p. 110):

> [...] a categoria "jovem" tornou-se um "problema social". A juventude, principalmente a adolescência, é concebida como momento de crise, irresponsabilidade, rebeldia. O jovem é representado como potencialmente perigoso e, como aponta Abramo (1997), nas matérias veiculadas nos meios de comunicação, costuma ser associado a outros "problemas sociais", como a violência, a exploração sexual, o uso de drogas e a gravidez precoce.

Erik Erikson (1976) discorre sobre a crise psicossocial que se instaura na adolescência, crise esta que tem como questão central a construção da identidade deste jovem.

Ao que Pisani, Pereira e Rizzon (1994, p. 34), corroboram com a seguinte afirmação: "[...] esse constitui o mais crucial de todos os estágios, o mais sofrido e mais perigoso, pois de sua solução vai depender o futuro indivíduo, por todo o restante de seu ciclo vital e, quem sabe, o futuro de muitas pessoas das suas relações".

Neste cenário, pouco se discute os pensamentos e anseios dos jovens, tornando-os passíveis dos boatos desenvolvidos histórico-socialmente. Entretanto, devemos nos atentar para o fato de que "a categoria 'juventude' não pode ser apreendida de modo uniforme ou idealizado, uma vez que existe uma enorme variedade de identidades por ela cobertas em função dos contextos históricos e das ordenações sociais em que emergem" (BOURDIEU,1983; ALVIM, 2007; ABRAMO, 2005; NOVAES, 2005 apud ALVES, 2010. p. 165).

Quando se trata da juventude de uma cidade interiorana do estado de Mato Grosso as limitações impostas à construção de sua identidade estão significativamente presentes no

cotidiano desses jovens, como por exemplo: a falta de opções de lazer e participação de manifestações artísticas, culturais, políticas e educacionais, além da situação socioeconômica existente no município, que por sua vez, tornam-se fatores que direta e indiretamente modelam tal categoria.

Alguns pontos importantes a serem considerados nos estudos da juventude são: as questões econômicas, sociais, profissionais, familiares, educacionais e, principalmente, alguns aspectos mais profundos como: etnia, raça, gênero e classes sociais.

Soma-se a esta realidade da cidade interiorana o fato de que o papel crucial da construção da identidade profissional do jovem, sua inserção no mundo do trabalho, seu potencial para produzir economicamente e, assim, garantir estabilidade financeira e social. Portanto, ser jovem em uma cidade do interior pode ganhar contornos diversos daqueles que caracterizariam um jovem da capital do estado.

No momento em que uma instituição educativa nova, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT se instala na cidade de Pontes e Lacerda, uma nova possibilidade de estudos e formação profissional emerge. Com isso, surgem questões quanto às quais implicações esta nova realidade de oportunidades educativas traz às perspectivas de futuro dos jovens do município.

Nesta pesquisa não simplificamos a questão da perspectiva do jovem como sendo unicamente influenciada e direcionada pela escola. Como já citado anteriormente, a situação socioeconômica do município também deve ser considerada, além da grande influência familiar.

Objetivo

Ao propor o presente estudo, busca-se entender o que os jovens pensam sobre seu futuro, sua escolha profissional, compreensão esta pode auxiliar a conhecer melhor os conflitos, contradições e angústias que o atual momento histórico-socioeconômico tem gerado na juventude.

Metodologia

Optou-se pelo o uso de um questionário estruturado, contendo questões fechadas e algumas abertas, como instrumento de coleta de dados. Tais questionários foram autoaplicáveis, o que permitiu o mapeamento do universo nocional dos jovens pesquisados.

Os dados foram tratados através de planilhas no *Excell* – aplicativo do pacote da *Microsoft Office*. Construíram-se planilhas estatísticas para melhor compreensão dos dados e optou-se por realizar, além da análise geral, recortes temáticos a partir das categorias: escolas, raça e renda.

Resultados

A pesquisa abrangeu a aplicação de 476 (quatrocentos e setenta e seis) questionários, distribuídos por amostragem da seguinte forma: 287 na Escola Estadual de Ensino Médio 14 de Fevereiro; 162 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda; e 24 na escola particular Shalon.

Quanto ao sexo, foram pesquisados 217 do sexo masculino, 244 do sexo feminino e 15 não responderam. Os sujeitos do sexo feminino são mais jovens que os do sexo masculino, sendo que no primeiro caso, há concentração na faixa de 15 a 17 anos; enquanto que os homens ficam na faixa de 16 a 18 anos.

Perguntados sobre a escolha profissional, 66% afirmam terem feito sua escolha, enquanto 34% diz ainda não ter escolhido a profissão que irá exercer no futuro. As profissões escolhidas são de variadas áreas, porém se destacam três: as engenharias, a medicina (incluindo a biomedicina) e o direito. O que demonstra que a predominância das escolhas ainda se fundamenta nas profissões socialmente valorizadas, com elevado *status* social, e tidas como promissoras economicamente. Vale destacar que tais profissões, à época da pesquisa, não contavam com nenhum de seus cursos de graduação no município de Pontes e Lacerda. Apenas recentemente o campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) anunciou a abertura do curso de Direito na cidade, sendo, então, esta a única área com possibilidade de formação no próprio município.

Quanto à escolha profissional, a principal dificuldade destacada pelos jovens é gostar de várias profissões ao mesmo tempo. Este dado é consonante com as características psicossociais desta etapa da vida, na qual se devem realizar escolhas e elaborar os projetos de profissionais e de vida, que, portanto é repleta de dúvidas, conflitos e ansiedades (Erik Erikson ,1976; Pisani, Pereira e Rizzon, 1994) . No entanto, outros dois fatores surgem com peso significativo quais sejam: não ter o curso técnico ou graduação que gostaria em Pontes e Lacerda e não ter condições financeiras para fazer o que gostaria. Neste ponto emerge o dado de realidade que vem a impor limitações aos projetos e planos destes jovens. Portanto, os pesquisados apontaram que além das dificuldades próprias da fase de vida, somam-se outros intervenientes limitantes das possibilidades de concretização de seus planos, sonhos e desejos.

Buscando entender o processo de escolha profissional destes jovens, questionou-se quanto à influência de alguma pessoa nesta decisão. As pessoas que surgiram como maiores influenciadoras foram os pais (55%). Destaca-se aqui a pequena participação da figura do professor (9%) que aparece após os amigos (16%), estando junto com a figura do tio/a (9%).

Porém, quando utilizamos o recorte de cor/raça para analisar os dados, percebe-se uma diferença na importância da figura do professor como fonte de influência para a escolha profissional. Neste recorte utilizou-se apenas a raça branca e negra pelo fato das demais terem pequeno percentual de amostragem.

Antes de discutir os resultados se faz necessário descrever qual referencial utilizou-se neste demarcador. Para a classificação de cor/raça adotou-se o sistema empregado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em seus últimos censos (1991 a 2010), dos quais delimita cinco categorias de cor: amarela, branca, indígena, parda e preta. Em seguida, de acordo com os modelos atuais do censo, a partir de tais categorias, delineiam-se quatro raças: amarela, branca, indígena e negra. Portanto, neste trabalho, assumiu-se o referencial de raça como sendo: a amarela, a branca, a indígena e a negra – resultante da união das cores preta e parda.

Na raça branca, o percentual está distribuído entre a mãe (que recebe ainda mais destaque – 32%), o pai (23%) e tio/a (10%), enquanto o professor fica com apenas 6% de citações. Já na raça negra, há a diminuição dos familiares (mãe – 30%, pai – 24% e tio/a 8%) em favor do professor que passa para 12% de citações.

Este dado nos faz questionar: por quê tal diferença? Qual o papel social desempenhado pelo professor nestas diferentes raças? Uma hipótese é de que talvez os parentes mais próximos não tenham seguido uma carreira acadêmica/universitária, tendo pouca experiência para compartilhar, uma vez que, o percentual de negros que conseguem realizar um curso superior é significativamente menor que brancos. Outra hipótese levantada é de que não devemos analisar tal fenômeno tomando apenas o recorte de raça. A classe social dos sujeitos pesquisados pode ser um dos fatores influenciadores nesta diferença. Isto porque nesta pesquisa repete-se o que vem sendo discutido em outros trabalhos (OSÓRIO, 2003; FERNANDES, 1965; e SILVA, 1988) sobre raça em todo o país: uma relação direta entre raça e classe social, na qual os negros pertencem às classes sociais de menor poder aquisitivo (concentrando-se na faixa de até dois salários mínimos de renda familiar) e os brancos possuem melhores condições financeiras (tendo a maior incidência na faixa de mais de quatro salários mínimos de renda familiar).

Utilizando, então, a conjunção de raça e classe social é possível levantar a hipótese de que a educação e a figura do professor pode ter importância diferente na vida destes jovens. Enquanto para os da classe de melhores condições financeiras a própria família é a fonte de inspiração para seus planos de futuro e de vida, já que a mesma alcançou algum sucesso financeiro; na classe baixa é na educação que eles encontram a possibilidade de mudança de vida, buscam nela a chance de não terem o mesmo destino dos pais e ascenderem socialmente. Talvez seja, então, que a figura do professor se torna uma referência de maior importância do que para os brancos.

Outro dado relevante encontrado foi quando se questionou com quem os pesquisados costumam conversar sobre o futuro. Novamente obteve-se um papel inexpressivo da figura do professor com apenas 4% de citação. Contrariando uma expectativa de que, por ser a escola um espaço de formação e nela se travarem várias discussões sobre possibilidades e perspectivas de formação e futuro profissional, o professor teria um papel mais significativo. Porém, esta constatação pode indicar a fragilidade nas relações professor-aluno, nas quais o jovem não mais se vê identificado com esta figura, não lhe aparecendo como referência afetiva de destaque. Este dado deve ser tomado como alerta para o papel que a escola, na figura do professor, vem desempenhando na vida dos jovens.

Ainda analisando o papel do professor na escolha profissional, percebeu-se que havia uma diferença entre as escolas: na escola particular foi bem pequena, já na escola estadual esta influência aparece um pouco mais e, finalmente, na escola federal ela fica mais significativa.

Questionados sobre a influência que a escola exercia em sua escolha profissional, o que chamou a atenção foi a diferença entre as duas escolas públicas. A escola federal apresentou maior percentual (49%) de indicação de certa influência da escola, seguido por 38% de muita influência. Já na escola estadual o maior percentual (38%) citou a escola como exercendo pouca influência, seguido de certa influência (34%).

A hipótese, neste caso, é de que por tratar-se de uma escola federal de ensino profissionalizante as discussões em torno de profissionalização, futuro, carreira, entre outros, acabam sendo mais intensas do que na escola estadual de ensino regular – apesar de esta mesma escola possuir, igualmente, cursos profissionalizantes.

Porém, é preciso apontar que à escola foi dada maior importância do que à figura do professor. Parece haver aí uma contradição, ou pelo menos, a indicação de que o espaço educativo considerado pelos jovens talvez seja muito mais amplo do que unicamente a figura de um professor ou alguns professores, sendo a escola um espaço de troca de informações inclusive entre os próprios jovens e de contato com áreas do conhecimento que talvez se configurem mais importantes do que o papel cognitivo, social e afetivo do professor.

Outro elemento a ser considerado nos dados gerais é o índice de pouca (32%) ou nenhuma contribuição (6%) da escola na escolha profissional, pois ele indica um número expressivo de jovens que não encontram na escola um espaço subsidiário de suas aspirações, sonhos e projeções deste adulto que deseja ser.

Quando questionados sobre suas metas para o futuro, destacaram-se os seguintes aspectos: estudar muito para ser bem sucedido (15%), estar bem financeiramente (13%), ter uma profissão (13%) e ser feliz (13%). Este resultado, primeiramente, coloca em evidência o papel central do sucesso financeiro como meta de futuro, atrelando-o à felicidade e o quanto este sucesso está vinculado à formação profissional.

Chama-nos a atenção ver que a educação vem primeiramente elencada como possibilidade de sucesso financeiro, porém por conta de todos os dados anteriormente discutidos, a mesma parece não cumprir um papel significativo como referência afetivo

social. Talvez estejamos diante de cisão entre saberes e vida, como se a escola fosse um espaço unicamente para absorção de conhecimentos que são desconectados de outros aspectos do cotidiano.

Outro dado relevante trata das preocupações destes jovens sobre o futuro. Neste ponto, contrariando as metas de sucesso financeiro, o aspecto afetivo toma destaque central, pois 20% diz que sua principal preocupação é perder pessoas importantes para sua vida. Outros aspectos apontados pelos pesquisados foram: não conseguir o sucesso financeiro-profissional desejado – evidenciado nas respostas de preocupação com: escolher em que vou trabalhar; desemprego e sustentar a futura família. Dados que convergem para o eixo econômico como principal preocupação quanto ao futuro.

Parece que os jovens demonstram a existência de uma tensão constante entre: o que desejo e o que consigo. Isto porque eles desejam a felicidade que está vinculada a uma vida financeira confortável e que, por sua vez, depende de uma vida profissional satisfatória. Porém, seus medos circulam em torno de não conseguir exercer esta profissão e, por consequência, não alcançar os demais objetivos. Se tomarmos em conta a realidade educacional e de mercado de trabalho do município seus temores são fundamentados, suas limitações são, realmente, maiores que suas possibilidades.

Conclusão

Tendo como foco a discussão de como a educação escolar contribui para a perspectiva de futuro dos jovens, pode-se constatar que é preciso debater esta instituição em duas dimensões: a escola - como cenário de trocas sociais e espaço de construção de saberes; e a figura do professor.

Nestes jovens há uma consciência da necessidade da escolarização para ascensão social, portanto existe a percepção da escola como via para concretização de aspirações e sonhos. Porém, tal escola parece vir desprovida de conteúdo afetivo, vista apenas como locus de apropriação de conhecimento e saberes, sem qualquer função formativa mais profunda ou de contribuição na construção deste ser humano que está em elaboração.

Quanto à figura do professor, esta parece ter assumido um papel coadjuvante na vida dos jovens. Os dados indicam que o docente não vem cumprindo uma função de referência

sócio e afetiva. A relação professor-aluno entra em cheque, pois o que os dados apontam é para uma relação superficial, sem profundidade, na qual não há espaço para discussões sobre diferentes aspectos da vida – o professor não é visto como outro social com quem se pode compartilhar anseios, dúvidas, projetos e sonhos. Tal conclusão se baseia na inexpressividade desta figura em questões que envolviam a influência do outro social nas decisões e discussões da vida dos jovens. Pessoas como tios/as e amigos superaram a figura do docente como referência. Se pensarmos que há uma convivência intensa com tal figura devido ao tempo dedicado à escolarização, é preocupante que o professor tenha assumido função tão inoperante na vida de seus alunos.

Portanto, há muito ainda para se avançar no que diz respeito à função da escola e ao papel do professor e sua relação com o discente. Discussão esta que vem ocorrendo no meio acadêmico, porém sem alcançar verdadeiramente a prática cotidiana dos docentes ou alterando fundamentalmente a realidade das escolas.

Outro ponto de análise, que tem como foco um dos objetivos desta pesquisa, é entender a articulação das condições socioeconômicas e educacionais do município e as perspectivas de futuro destes jovens. Neste ínterim, encontramos que os pesquisados apontaram o quanto ao mesmo tempo em que desejam e sonham com um futuro brilhante, exercendo uma profissão valorizada socialmente e economicamente; se veem impedidos de tal pelas condições objetivas de concretização de sua formação profissional – a falta de oportunidades educacionais no município e as dificuldades econômicas e sociais para realizar uma formação fora da cidade.

O que surge como mais preocupante é que tal "frustração" de sonhos e planos está diretamente vinculada à classe social a qual pertence o jovem: é a condição econômica da família que dirige as possibilidades de concretização de sonhos e expectativas; seus planos têm os contornos delineados pelas suas possibilidades financeiras.

Sendo esta uma pesquisa nascida em uma instituição pública federal de ensino, IFMT, que teve seu campus em Pontes e Lacerda inaugurado há quatro anos, fruto do processo de expansão da educação profissional promovida pelo governo federal, fica a questão: a expansão tem conseguido cumprir seus objetivos de popularização da educação e igualdade de oportunidades de formação e perspectivas de futuro? Quem tem sido, realmente, beneficiado com a presença do IFMT no interior?

Levando a discussão para o âmbito da escola pública do estado, a política de inclusão de cursos profissionalizantes nas escolas de ensino médio tem, igualmente, alcançado seus objetivos propostos?

Todas estas questões não são respondidas na presente pesquisa, pois seus dados estão limitados por um instrumento de coleta predominantemente fechado, mas que serviu para tornar visíveis as problemáticas aqui levantadas.

Cabe ao meio acadêmico este papel de subsidiar a sociedade com questionamentos embasados na pesquisa a fim de promover discussões que gerem mudanças na realidade. E ao poder público cabe o uso profícuo destas informações na construção de políticas que venham a efetivar um projeto de sociedade igualitária, onde todos tenham reais condições de igualdade nas suas possibilidades de concretização do seu projeto de vida, de serem felizes.

Referências Bibliográficas

ABERASTURY, A. **O Adolescente e a Liberdade**. In: ABERASTURY, A. e KNOBEL. Adolescência normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981, p.13-23.

ALVES, M. de F. P. **Juventude, igreja e "mundo" na perspectiva de jovens pentecostais (assembleianos) de Recife**. In. VELHO, G.; DUARTE, L. F. D. (Orgs). Juventude contemporânea: cultura, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 165-183.

ARIÈS, F. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. Tradução: Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2º ed., 1976.

GONÇALVES, L. A. O. **De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica.** In.: BARBOSA, L. M. de A.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 15-24.

GUIMARÃES, M. A. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais.** In. MÜLLER, M. L. R.; COSTA, C. S. da (Orgs). Educação e relações raciais. v. 14. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília: 2003.

PICCOLO, F. D. **Desigualdades sociais, práticas educativas e juventude numa favela carioca.** In. VELHO, G.; DUARTE, L. F. D. (Orgs). Juventude contemporânea: cultura, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 110-128.

PIZANI, E. M., PEREIRA, S. e RIZZON, L. A. **Temas de Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria; OLIVEIRA, Márcia. **Um toque de Clássicos**. 2 ed. Ver. Amp. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RIBEIRO, C. A. Carlos **Classe, Raça e Mobilidade social no Brasil**. In: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Vol.49, número 004, RJ, p.833-873

SHIPSIDE, S. **O Capital de Karl Marx. Uma interpretação moderna e prática.** São Paulo. Editora: Saraiva 2010.

TEIXEIRA, K. G. **A Máquina e o Tempo. Dialética das forças produtivas e do tempo de trabalho em Marx**. São Paulo. Editora: Marília, 2010. Teses de doutorado / Dissertações de mestrado.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ivonei Andrioni
(Prof. Mestrando - PPGEdu – UNEMAT - Bolsista FAPEMAT)
ivoneiandrioni@yahoo.com.br

Rose Márcia da Silva
(IFMT Campus Sorriso)
rose.marcia@oi.com.br

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O presente artigo tem o propósito de conhecer como uma escola do campo se organiza para efetivar a proposta de Ensino Médio Integrado á Educação Profissional em Administração Rural. Ou seja, identificar como a escola constrói o currículo de forma a integrar conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos; as razões que levaram a escola a optar pela modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; a satisfação ou não dos alunos concluintes em 2014 com o curso; como ocorre a formação inicial e continuada dos professores; bem como, as limitações e as possibilidades apontadas pela comunidade escolar, na construção da proposta. Para a coleta de dados usamos fontes bibliográficas, análises documentais, entrevistas semiestruturadas e observações. Partimos da seguinte questão problema: Como a escola se organiza para construir currículo integrado, conforme proposta presente nos documentos institucionais. As análises foram realizadas na perspectiva sócio histórica. O trabalho nos possibilitou concluir que temos uma escola, temos um projeto diferenciado, um coletivo envolvido, vontades, mas a pouca presença de gestores de políticas públicas, faz com que deixam de ser construídas propostas de um campo, de uma escola, como possibilidade de uma vida melhor, frustrando perspectivas de muitos filhos de trabalhadores que ali estudam.

Palavras Chave: Currículo Integrado; Trabalho; Educação do Campo.

Introdução

Ao estudarmos a temática: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, percebemos que um dos grandes desafios que ainda se apresenta é como construir currículo que integre formação geral e formação técnica, disciplinas de conhecimento geral e disciplinas da área técnica. Ou seja, como, a partir do currículo, superar a histórica educação escolar binária, classificatória, segmentada e, construir um currículo que possibilita a preparar

para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, na perspectiva da escola unitária, politécnica e de formação omnilateral?

A pesquisa de campo (empiria) foi realizada na Escola Estadual "Café Norte", na Comunidade Café Norte, no Município de Colíder, Estado de Mato Grosso. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram gestores, professores e alunos envolvidos na construção da proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural. O propósito deste trabalho consiste em conhecer, identificar, observar como vem sendo construído/trabalhado o Projeto Ensino Médio Integrado: bem como, verificar a organização da escola para efetivar a proposta pedagógica do curso; as razões da escolha do curso; quais a expectativas dos alunos, pais, profissionais com a proposta integrada de ensino médio.

Para a coleta de dados usamos fontes bibliográficas, análises documentais, entrevistas semiestruturadas e observações. As análises foram realizadas na perspectiva do materialismo histórico dialético (sócio histórica).

A importância do tema está em possibilitar reflexões, análise de um projeto importante, que possibilita outra escola, mas que, mesmo com publicações significativas, por todo o Brasil, por meio de livros, artigos, dissertações e teses. No Estado de Mato Grosso, e principalmente nas escolas da rede pública estadual da região Norte, é pouco conhecido.

Dentre outros aspectos, gostaríamos de identificar, especificamente os limites e as possibilidades da proposta em uma escola do campo, o caso da Escola "Café Norte".

Importa ressaltar, também, a nossa intenção de conhecer a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional construída e efetivada pela Escola "Café Norte"; quais referenciais teóricas sustentam a proposta; como ela se organiza metodologicamente e, como é organizado o currículo e a avaliação; bem como, o que dizem os pais sobre a escola e o que significa a escola para os alunos.

No trabalho de campo tivemos a oportunidade de conhecer a estrutura física da escola (os diferentes espaços ocupados pelos alunos, como salas, biblioteca, espaço de convivência, refeitório, quadra de esportes); de forma mais detalhada, mais específica como o curso se estrutura, a metodologia usada pelos professores, a forma como o currículo é organizado, percepção dos pais sobre o curso, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da proposta; quais os avanços conseguidos, dentre outros aspectos.

Neste texto pretendemos a partir da entrevista que realizamos com direção e coordenação, trazer algumas falas, as expectativas, as dificuldades e os avanços já construídos pela Escola sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Campo.

Ao longo do trabalho percebemos que a escola se organiza a partir de suas condições de existência e das demandas da comunidade. Existe carência de estrutura física e apoio pedagógico externo. Mas em contraponto, percebemos vontades, organização e comprometimento da comunidade escolar com a proposta e com o projeto Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural.

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Para Ciavatta e Ramos (2012) a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está vinculada a ideia de superar a histórica concepção dualista, binária de educação escolar. Onde, ou formava-se para o trabalho, na perspectiva de mão de obra a serviço do Capital, ou formava-se para prosseguir nos estudos. Esta última como opção para uma minoria, filhos da burguesia proprietária dos meios de produção e da terra, que preparava seus filhos para governar e viver da exploração do trabalho dos filhos da classe trabalhadora.

> O ensino médio integrado carrega, nas expressões correlatas ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 305).

Afirmam as autoras que essa maneira de organizar a educação, com a intenção de integrar trabalho e ensino, formação geral e técnica, tem origem na concepção socialista de educação. Inicialmente com Owen, Marx, Pistrak e Gramsci.

As autoras concluem afirmando que no Brasil, a partir dos anos de 1980, período da redemocratização, temos um grupo de educadores denominados progressistas que com base na concepção de Politecnia de Marx, da Escola do Trabalho de Pistrak e da Escola Unitária de Gramsci, defende o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O objetivo é uma

educação escolar que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania. Dominando os princípios da ciência, da técnica, bem como, seja capaz de posicionar-se frente à realidade sócio-política-econômica do Brasil e do mundo.

> [...] o sentido de formação integrada ou ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade assim não o permite (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 306).

Para Frigotto (2005), no Brasil, a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nasce da perspectiva de mudança na forma de conceber e organizar a educação. Nasce nos anos de 1980, juntamente com o projeto de redemocratização política. O projeto Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nasce como proposta de "travessia" para que se efetive a escola unitária, politécnica e de formação omnilateral, para o filho da classe trabalhadora, que por várias razões é impedido de prosseguir em estudos superiores e preparar-se para uma profissão (Frigotto, 2005, p. 15).

Para a Diretora da Escola Estadual "Café Norte", a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nasce com o objetivo de oportunizar formação integral, para o filho do trabalhador do campo. Entende por formação integral a que prepara para o trabalho e para o domínio dos princípios da ciência, da técnica de produção agropecuária, de planejamento e administração da propriedade agrícola, enfim, tenha condições de prosseguir nos estudos e assumir lideranças na comunidade.

Destaca a diretora, que é possível perceber a diferença na concepção de vida, de homem, de mundo e de trabalho entre os que fazem o Ensino Médio Regular e os alunos que cursam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Pois estes últimos, com mais facilidade, se posicionam frente o que acontece na comunidade, assumem liderança, tem noção de administração rural e se sobressaem no mundo do trabalho, dentre outros aspectos.

No Brasil, é marco significativo de "travessia", da escola binária, para a escola de formação integrada, a substituição do Decreto de nº 2.208/1997, pelo Decreto 5.154/2004.

Para Frigotto (2005) o Decreto nº 2.208/1997, tem como objetivo regulamentar as práticas "aligeiradas" de educação profissional para atender ao mercado capitalista. O Decreto nº 5.154/2004, objetiva fazer a "travessia", da escola binária, dualista a serviço da conformação, para a escola unitária, politécnica e de formação omnilateral.

Para Mészáros (2008)

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma forma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

As Orientações Curriculares para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso (2010), coadunando com Frigotto (2005), aponta a formação politécnica, omnilateral de base unitária como alternativa para superar a dualidade taylorista/fordista ainda presente na maioria das escolas da rede.

> [...] viabilizar, para todos os alunos, o acesso à ciência, cultura e tecnologia capacitando-os para a vida social e produtiva, sem render-se à seletividade que historicamente caracterizou este nível de ensino (OCs/MT. 2010, p. 70).

Para Frigotto (2005) a dualidade, no Brasil, está relacionada às condições econômicas, onde os proprietários de terras e demais meios de produção frequentavam escolas propedêuticas de nível médio e com possibilidade de acesso ao ensino superior. E, os filhos da classe trabalhadora, proprietários apenas da mão de obra, quando conseguem frequentar a escola, lhes era oportunizado cursos profissionalizantes. Só a partir de 1961, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, possibilita legalmente, os alunos do ensino médio

profissionalizante, prosseguir nos estudos. Mas na prática isso não acontecia, pois dificilmente quem estava limitado às disciplinas técnicas poderia concorrer por uma vaga com quem cursava propedêutico, com disciplinas de formação geral.

Para o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n° 5.692/71, veio com aparência de acabar com a dualidade na educação. Porém a intenção era formar mão de obra para o mercado capitalista em alta, bem como diminuir a pressão por ensino superior. Com isso além de nivelar para baixo, estabelecia a "terminalidade" dos estudos acadêmicos com os cursos técnicos de nível médio.

Para Ciavatta e Ramos (2012) o ensino médio integrado à educação profissional, busca recuperar as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária, presentes no projeto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nos anos de 1980, mas que por razoes obscuras esteve ausente no projeto aprovado que se tornou Lei a partir de 1996: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96.

Os alunos da Escola Estadual "Café Norte", afirmam que o projeto de integração, de ensino médio integrado à educação profissional, na perspectiva da politécnica, da formação omnilateral e da escola unitária, está sendo desenvolvido na escola. Porém, existem alguns limites, entre os quais, destacam-se: Rotatividade de profissionais da área técnica e da integralização; falta de laboratórios para que os alunos possam realizar suas pesquisas e experimentos; a necessidade da escola do campo adequar seu calendário às escolas urbanas, o que dificulta a adequação sazonal.

Para os professores, o que falta é uma política de formação continuada específica para os profissionais do Ensino Médio Integrado do Campo. E justificam afirmando que a formação que receberam é para atuar em escolas urbanas de Ensino Médio Regular de concepção Taylorista/fordista e não de ensino médio integrado de formação omnilateral e que tem o trabalho como princípio educativo, como proposto no projeto.

Trabalho e Educação

Para os alunos da Escola Estadual "Café Norte" a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é a que mais se aproxima da organização de currículo que contemple educação que prepara para o trabalho e para prosseguir nos estudos. Ao concluir o curso Ensino Médio Integrado em Administração Rural os mesmos se dizem capacitados para

dominar os princípios da ciência, melhorar as técnicas de produção, bem como, para prosseguir nos estudos.

Para Konder (2000), é possível unir trabalho e educação. Acreditamos que na sociedade dividida em classes, a concepção de educação que mais aproxima trabalho e educação é a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pois,

> Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112).

A concepção de educação para Mészáros (2008), foi deturpada pelo capital, pelo grupo que vive da exploração do trabalho da classe operária. Pois, o que poderia ser espaço de emancipação, formação para a cidadania, espaço para conhecer os princípios da produção e da organização social, tornou-se espaço e instrumento que a sociedade capitalista usa para "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes" (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Conclui o autor que só será possível universalizar a educação se universalizarmos o trabalho.

Para Frigotto (2005) isso será possível se concebermos o trabalho como princípio educativo. Afirma que é próprio do ser humano produzir e sobreviver do próprio trabalho, interferindo sobre a natureza, transformando-a em melhoria das condições de vida e existência.

Conclui o autor que,

> o trabalho como princípio educativo deriva do fato que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. [...] O trabalho

> como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Para Souza Jr. (2010), a união trabalho e ensino, na perspectiva marxista, tem o objetivo de unir teoria e prática, superar a fragmentação, a especialização e a separação entre momento para formação e momento para trabalho. Proporcionando a base para a formação do homem omnilateral (formação integral do homem).

O autor cita como exemplo da união entre trabalho e ensino o momento em que os trabalhadores discutem suas condições de trabalho, bem como as condições de trabalho e exploração em que estão submetidas mulheres e crianças.

Educação do Campo: Desafios e Possibilidades

A concepção de educação do campo nasce dos movimentos sociais do campo que lutam por terra, por saúde, por educação e justiça social. Nasce como contraponto ao sistema capitalista hegemônico que faz da educação meio para conformação a que estão expostos os trabalhadores. Nasce como forma de garantir o que lhes é de direito, garantido pela legislação atual (Constituição Federal/88): "Educação, direito de todos, dever do Estado [...]" (Art. 205 – Constituição Federal/88).

Para Molina e Sá (2012, p. 324),

> A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Para as autoras a escola do campo se caracteriza por pretender formação integral do trabalhador. Formação que permite posicionar-se frente à realidade posta pelo projeto hegemônico do capital, promovendo "simultaneamente a transformação do mundo e autotransformação humana" (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325). Bem como resistir ao processo

de expansão dos mecanismos de degradação da vida e do meio ambiente, utilizados pelo agronegócio, síntese da expansão capitalista.

Concluem as autoras afirmando que

> a escolarização em todos os níveis deve promover os conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural (MOLINA e SÁ, 2012, p. 326).

Para Oliveira e Campos (2012), a partir dos encontros entre intelectuais, lideres dos movimentos sociais, profissionais de educação, representantes do poder público, a Educação do Campo vai avançando e conquistando espaços e direitos, inclusive na legislação. Prova disso temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmera de Educação Básica nº 1, de três de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução nº 2 de vinte e oito de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação e da Câmera de Educação Básica, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; bem como, a Lei nº 11.947, de junho de 2009, que determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% de merenda escolar diretamente dos agricultores familiares, dentre outros.

Mesmo com a presença da lei percebe-se que ainda falta muito para que a Educação do Campo se efetive de fato. Constata-se a ausência de coordenação voltada a Educação do Campo dentro das Secretarias de Educação; ausência de formação continuada para os profissionais da Educação do Campo; falta de cursos de formação continuada específica para os profissionais de Educação do Campo; falta de efetivação da lei que proíbe o fechamento das escolas do campo; ausência de produção de materiais didáticos específicos para o contexto do campo; bem como, concursos públicos voltados especificamente para atuar nas escolas do campo.

Para Peripolli (2008), são os sujeitos sociais organizados, que aproveitando as contradições do capital, pressionam o legislativo e o executivo fazendo com que os direitos se transformem em lei e se efetive, também, na educação do campo.

> Ao trazermos à discussão o tema que envolve a educação rural/do campo, não há como ignorar a legislação. Esta, ao estabelecer diretrizes que contemplam a educação do campo, tem um papel fundamental na constituição das propostas de educação nos diversos sistemas de ensino e nas unidades escolares nas diferentes regiões do país (PERIPOLLI, 2008, p. 101).

Para a direção da Escola Estadual “Café Norte” existem algumas situações no campo que precisa de atenção, pois, a lei em si não garante a efetivação dos direitos.

> Mas a lei é um dos parceiros a nosso favor na efetivação de políticas de formação inicial e continuada para os profissionais de educação do campo, bem como na construção de parcerias com a Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Colíder, com a Secretaria Municipal de Educação do Município, para dar conta de desenvolver o projeto Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural e manter a identidade da Escola no/do Campo, afirma a diretora.

Souza (2006) afirma que:

> A educação num espaço como esse deve voltar-se para o desenvolvimento da consciência crítica, contribuindo para a mudança das relações de produção, mediante o conhecimento do processo histórico de transformação social, tornando claro que as pessoas e a realidade estrutural mudam dialeticamente com a intervenção organizacional dos oprimidos (SOUZA, 2006, p. 123).

A direção da Escola conclui afirmando que houve um grande avanço para com a Educação do Campo, nos últimos anos. Refere-se ao fato da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a inclusão de capítulo específico no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso referente a Educação do Campo e a lei de Diretrizes e Base da Educação de Mato Grosso/98, que oportunizam autônoma para construir a Proposta Política Pedagógica, considerando as especificidades do campo.

Daí a grande oportunidade de construir um projeto que atenda aos princípios da educação do campo fazendo o contraponto ao projeto hegemônico do capital, preparando o aluno para que possa posicionar-se politicamente, eticamente e criticamente. Bem como, dominar os princípios da ciência, as técnicas de produção e a forma como a sociedade se organiza.

Para a diretora,

> a escola é o espaço público de decisões coletivas, onde são socializados os problemas pelos quais passam os trabalhadores, mas também se busca alternativas para seu enfrentamento e superação, superando assim a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Para Pistrak (2000, p. 90),

> A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender o seu meio e a se dirigir autonomamente; Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.

Para os professores da Escola, a falta de laboratórios; a rotatividade dos profissionais da escola, principalmente do profissional responsável pela integralização; a falta de

profissionais com formação em Educação do Campo; a falta de recursos para financiar projetos e a construção do currículo que integre teoria e prática ainda são situações que precisam ser superadas.

Conclusão

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é a alternativa apontada como "travessia" rumo à educação escolar politécnica, omnilateral de base unitária, tanto para as escolas do campo como para as escolas urbanas, pois, educação de qualidade é direito de todos, independente da origem econômica, social e dos espaços onde ela acontece.

Temos um grupo significativo de intelectuais que escrevem e se posicionam frente ao poder hegemônico do capital. Apontam alternativas de superação desse projeto, entre as quais, formação integral, que prepara para o trabalho, para prosseguir nos estudos, para posicionar-se criticamente frente à conjuntura social, politica e econômica que nos é apresentada, bem como as condições de vida, trabalho, saúde e educação em que vive o trabalhador.

A concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é recente no Estado de Mato Grosso. Na Escola Estadual "Café Norte", teve início em 2009, com o curso Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Administração Rural, com o objetivo de manter os alunos do campo estudando em escola do campo. Todavia com a possibilidade de prosseguir nos estudos, bem como, garantir a preparação para o trabalho e para a cidadania.

A direção da Escola Estadual "Café Norte" ressalta que, apesar da falta de apoio por parte de órgãos públicos, diretamente, responsáveis pelo financiamento e infraestrutura, bem como de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais, busca superar esta falta de apoio através de parceria com instituições, com a comunidade e familiares dos alunos. Sem estas alternativas, paliativas, seria impossível realizar atividades mínimas voltadas a realização de experiências que exigem laboratório, observar e conhecer experiências que estão sendo desenvolvidas na área do curso, bem como, realizar o Trabalho de Conclusão do Curso.

Outra situação apresentada pela direção da escola, e que precisa de atenção é a questão da grande rotatividade dos profissionais de educação, principalmente os da área técnica e da integralização. São profissionais, em sua maioria (90%), residentes no centro urbano e se

deslocam diariamente para a escola do campo. Profissionais esses sem formação específica para a Educação do Campo. Isso acaba provocando a desistência de muitos de suas atividades.

Em resumo, temos uma escola, temos um projeto diferenciado, um coletivo envolvido, vontades, mas a pouca presença de gestores de políticas públicas, faz com que deixam de ser construídas propostas de um campo, de uma escola, como possibilidade de uma vida melhor, frustrando perspectivas de muitos filhos de trabalhadores que ali estudam.

Referenciais

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**.

_____. **Decreto nº 5.154/2004**. Publicado no D.O.U. de 26/07/2004.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____.**Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KONDER, Leandro. **A Construção da Proposta Pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** Concepções para a Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense:** A Mercantilização da Terra e da Escola. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. REIS FILHO, Daniel Aarão. (trad.) São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo:** Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA Jr., Justino de. **Marx e a Crítica da Educação**: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

O TRABALHO ENQUANTO EXPLORAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Michele Bruno Ramirez
Universidade Federal de Mato Grosso
michelebramirez@gmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este artigo faz uma reflexão sobre o trabalho como uma atividade intrínseca ao ser humano, necessário para transformar a natureza e produzir materiais e transformar a si mesmo, porém, no modo de produção capitalista, se configura como exploração do trabalhador. Utilizo como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica sobre a temática, compreendendo o trabalho enquanto um sistema que aliena o trabalhador na medida em que enriquece apenas os donos do capital. Dessa forma, o comprador da força de trabalho não trabalha e enriquece e o vendedor da força de trabalho trabalha e não enriquece. Com esta análise, observo que o trabalho é um meio de 'satisfazer necessidades', sua estratégia de dominação é explorar o trabalhador/a e impor uma ideologia. Dentro desse cenário é possível refletir sobre o trabalho enquanto princípio educativo, com a formação de saberes e com tudo o que é vivenciado.

Palavras-chave: Exploração do trabalho. Educação e trabalho. Saberes da Experiência

Introdução

O trabalho é uma categoria histórica e ontológica. Assim, o ato de trabalhar transforma as coisas e o meio em que o ser humano vive, diferencia-o dos animais. É deste princípio que se pode afirmar que o trabalho é intrínseco à humanidade, sendo necessário para transformar a natureza e produzir mercadorias e assegurar a produção da vida. É importante ressaltar que o trabalho abrange o ato realizado fora e dentro de casa, seja ele formal ou informal, artesanal ou industrial.

Problemática

O trabalho é um processo de exploração no sistema capitalista?

Objetivos

-Refletir sobre a alienação e exploração do trabalho;

-Compreender o trabalho enquanto princípio educativo;
-Refletir sobre o trabalho no modo de produção capitalista.

Metodologia

Realizei a pesquisa bibliográfica sobre a questão da exploração do trabalho, nos fundamentamos no materialismo histórico dialético para compreender como se configura o processo de exploração da força de trabalho, da alienação e da produção da mais valia.

Exploração e alienação do trabalho

Ao mesmo tempo em que, no capitalismo, o trabalho é necessário à sobrevivência do trabalhador/a também lhe é algo penoso. É comum ver pessoas festejando a chegada do final de semana (assim como feriados) por não ter que trabalhar e deplorar mais um início de trabalho semanal. Mas se a labutação é algo necessário, por que se lamentam? Lamentam-se porque são explorados, a rotina é cansativa, estressante, alienante e, apesar disso, é necessário trabalhar para sobreviver e criar mercadorias que ‘produz-se também a si mesmo’:

> o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2001, p. 111).

Na medida em que o trabalhador/a gera riqueza ele fica mais pobre e, quanto mais produzir, menor será o valor da sua mão de obra e maior será a sua alienação. O capitalismo não prioriza o/a trabalhador/a, mas sim o que este/a trabalhador/a pode produzir, dando importância ao lucro.

> a alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2001, p. 113).

Assim, a alienação também pode ser uma expressão de resistência do capital na luta de classes:

> a "alienação é a produção do capital realizada pelo trabalho", ela deve ser entendida "como atividade, estando sempre em disputa. Em outras palavras, a alienação é a luta do capital para sobreviver, a luta do capital para subordinar o trabalho (...), é a luta incessante do capital pelo poder. A alienação não é um aspecto da luta de classes: ela é a luta do capital para existir" (idem: 148). O processo de alienação é, portanto, vivenciado cotidianamente pelo trabalho, e a desalienação é parte imprescindível desse processo, é "a incessante rebelião da atividade contra a passividade, do ser contra o sofrimento" (idem). É a expressão da revolta da atividade contra a sua condição estranhada (ANTUNES, 1999, p.132).

A alienação do trabalho o faz cansativo e desestimulante, algo imposto pelo sistema ao trabalhador/a. Vivemos em uma sociedade dividida em classes: a trabalhadora, que vende a sua força de trabalho em troca de salário e a burguesa (dominante), que sobrevive comprando

a força de trabalho. Assim, o trabalho não pertence ao trabalhador/a, pois, ‘nega-se a si mesmo’:

> o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não se constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio (MARX, 2001, p. 114).

Na sociedade capitalista o trabalho é um meio de ‘satisfazer necessidades’, é uma estratégia de dominação que explora o trabalhador/a e impõe-lhe uma ideologia. Esse grupo de ideias pertence à classe dominante e tem como objetivo a acumulação de capital, gerando a divisão de classes: “a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado” (MARX; ENGELS, 1980, p. 9).

A relação entre explorado e explorador não se reduz somente a uma época, em muitos períodos históricos a sociedade foi dividida em classes com interesses sociais e econômicos diferentes:

> nas primeiras épocas históricas, verificamos, quase por toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais,

> vassalos, mestres, oficiais e servos; e, em cada uma destas classes, gradações especiais (MARX; ENGELS, 1980, p.8).

A nossa atual sociedade é caracterizada pela exploração do homem pelo homem, os burgueses exploram os diversos grupos que compõe a classe trabalhadora:

> as camadas inferiores da classe média de outrora, os pequenos industriais, pequenos comerciantes e pessoas que possuem rendas, artesãos e camponeses, caem nas fileiras do proletariado: uns porque seus pequenos capitais, não lhes permitindo empregar os processos de grande indústria, sucumbem na concorrência com os grandes capitalistas; outros porque sua habilidade profissional é depreciada pelos novos métodos de produção. Assim, o proletariado é recrutado em todas as classes da população (MARX; ENGELS, 1980, p.18).

A ontologia do ser social perante a realidade se constitui de forma objetiva sobre a natureza diante de seus interesses e costumes, permeado por um conjunto de relações sociais que utiliza o trabalho para satisfazer suas necessidades. Assim, o trabalho é ‘a essência do homem’:

> o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p.154).

Logo, o trabalho se configura como um processo histórico e é um fator que contribui para a existência do ser humano.

O trabalho pode ter princípio educativo no modo de produção capitalista?

Quando abordamos sobre princípio educativo não nos referimos apenas à educação formal ou acadêmica porque cada trabalhador/a possui uma identidade, "diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade" (SAVIANI, 2007, p.154).

A aprendizagem acontece ao longo da vida, "portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo" (SAVIANI, 2007, p.154). Portanto, o trabalho é um princípio educativo, em todas as sociedades o ser humano se desenvolveu e se formou através do trabalho:

> nas sociedades primitivas, o trabalho tinha como característica principal ser solidário e coletivo. A produção era apropriada por todos. Com o advento da economia de mercado, o trabalho deixou de ser o espaço social de construção do sentimento de tribo, de comunidade, passando a ser tão somente uma mercadoria que, a partir do momento em que é comprada por quem detém o capital, aliena o trabalhador da complexidade do processo de trabalho e também dos seus resultados (RIBEIRO, 2009, p. 54/55).

O trabalho pode ser emancipador ou alienante, prazeroso ou penoso, libertador ou uma forma de submissão: "o trabalho pode ser responsável por gerar prazer para alguns, mas também pode ser responsável por gerar pesadelo e sofrimento para outros. E tudo isso independentemente da qualidade do trabalho ou mesmo do seu valor social" (RIBEIRO, 2009, p. 50).

Com o surgimento da escola, o trabalho e a educação encarregam-se de possuir ambíguas características:

> seria, portanto, mais preciso considerar que após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p.157).

A produção de saberes também é desenvolvida nas escolas e nas universidades do Brasil, todavia, o processo de ensino é hegemonicamente ensinado a partir da visão de uma minoria, hegemonia esta voltada para os interesses da classe dominante entrelaçada à supremacia do currículo escolar, das disciplinas e até a forma de ensinar que, por vezes, são impostas de acordo com a competitividade do mercado.

Se por um lado o trabalho como princípio educativo é um processo histórico na formação do ser humano e na emancipação do trabalhador, por outro – neste atual sistema político e econômico – ele aliena e impõe limites à libertação do indivíduo, além de desvalorizar a sua mão de obra.

O trabalho no modo de produção capitalista

Para compreender o trabalho enquanto exploração no modo de produção capitalista, é necessário entender a materialidade que o trabalho apresenta no Manifesto do Partido Comunista, o que refere-se à compra e venda da força de trabalho:

> a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, de fato, força de trabalho realmente ativa,

> o que antes era apenas em potencial. Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representa-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer as necessidades de alguma espécie. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir [...] o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada (MARX, 1988, p.142).

É evidente que o comprador da força de trabalho não trabalha e enriquece, e o vendedor da força de trabalho produz mercadorias e é explorado.

Os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho se dividem em duas classes ‘os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade’:

> [...]o trabalhador desce até ao nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, consequentemente, um terrível restabelecimento do monopólio; e finalmente, que a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda a sociedade se deve dividir em duas classes, os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade (MARX, 2001, p.110).

É importante ressaltar a importante relação que a natureza tem com o processo de trabalho:

> antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e

> controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1988, p.142).

Para o trabalhador/a se modificar com o trabalho e modificar a natureza, ele utiliza do meio de trabalho e do objeto de trabalho para concluir seu objetivo, que é o produto final do processo de trabalho:

> o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo (MARX, 1988, p.143).

Dessa forma, o processo de trabalho utiliza ‘meios de trabalho já trabalhados’:

> tão logo o processo de trabalho esteja em alguma medida desenvolvido de todo, necessita ele de meios de trabalho já trabalhados. Nas cavernas humanas mais antigas encontramos instrumentos de pedra e armas de pedra. Ao lado da pedra, madeira, osso e conchas trabalhados, o animal domesticado e, portanto, já modificado por trabalho, desempenha no início da história humana o papel principal como meio de trabalho (MARX, 1988, p.143).

Os meios de trabalho servem como marco de divisão de períodos históricos desenvolvidos pelo ser humano, fato que proporcionou diversas formas de acumulação do capital tais como:

> a espoliação das propriedades da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, o roubo de terras comuns, a usurpação da propriedade feudal e dos clãs e sua transformação em moderna propriedade privada, em circunstâncias de terrorismo impiedoso, foram alguns dos muitos métodos 'poéticos' de acumulação primitiva (MARX apud HUNT, 1987, p.240).

O trabalho e as suas formas de acumulação indicam condições sociais: "os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha" (MARX, 1988, p.144).

Para ocorrer a transformação dos meios em trabalho, este passa por um processo caracterizado por 'dois fenômenos peculiares':

> O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija.
>
> Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho (MARX, 1988, p.147).

O ato de trabalhar do indivíduo e o produto utilizado para concluir o seu trabalho pertencem ao capitalista, por isso é obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver:

> ao ser obrigado a vender sua mão-de-obra o trabalhador exterioriza a sua força produtiva desobrigando-o de participação direta na mercantilização do produto. O produto pertence ao dono dos meios de produção. Então, o
>
> trabalhador, o seu produto e os meios de produção pertencem ao capitalista. O qual por determinadas condições históricas se impôs pela força como proprietário. O produto (a mercadoria) é fruto do trabalho do operário ou do camponês, porém, é expropriado pelo capitalista (CABRAL, 2011, p.44).

Através do processo de expropriação do trabalho o capitalista enriquece, dessa forma surge a mais valia, onde:

> a troca de uma mercadoria poderia ocorrer pelo valor da mercadoria, acima de seu valor ou abaixo dele. Se a troca fosse feita pelo valor da mercadoria, a troca seria de equivalentes e não haveria mais-valia alguma. Se a mercadoria fosse trocada acima de seu valor, o vendedor ficaria como valor de troca. É óbvio que não haveria qualquer ganho líquido de mais-valia entre as duas partes. Analogamente, se a troca fosse feita abaixo do valor da mercadoria, o ganho do comprador seria idêntico à perda do vendedor. Mas uma vez, a transação não geraria qualquer aumento líquido da mais-valia (HUNT, 1987, p.175).

O que produz a mais valia é a produção total do valor de troca, "a mais valia que o capital C adiantado no processo de produção produziu, ou a valorização do capital adiantado C, apresenta-se, de início, como excedente do valor do produto sobre a soma de valor de seus elementos de produção" (MARX, 1988, p. 165). Assim, a mais valia é o excedente do valor de

trabalho, processo em que sua extração é importante, "é preciso a exploração na duplicação do tempo de trabalho para haver a duplicação do valor do produto, para haver o objeto final do sistema capitalista: mais-valia e lucro" (CABRAL, 2011,p.45).

É relevante compreender que o trabalho necessário se distingue do trabalho excedente, pois, o trabalho necessário produz a mercadoria e o trabalho excedente cria a mais valia, "o trabalho necessário só pode constituir uma parte da jornada de trabalho, e a jornada de trabalho, portanto, nunca pode reduzir-se a este mínimo" (MARX, 1988, p.262).

Nesse processo, a venda do trabalho se faz necessária, mas como fica o salário do trabalhador/a na produção da mais valia?

> o salário é determinado pela luta árdua entre o capitalista e o trabalhador. O necessário trunfo do capitalista [...]. Ainda mais, o proprietário e o capitalista podem completar os seus ganhos com os lucros da indústria, ao mesmo tempo em que o trabalhador não tem renda da terra nem mesmo juros sobre o capital para acrescentar ao seu salário industrial. Assim, vem a magnitude da concorrência entre os trabalhadores (MARX, 2001, p.65).

Para o trabalhador/a exercer suas funções, precisa somente do necessário para a sua sobrevivência:

> a lista de salários que abastece o sustento do trabalhador durante o trabalho é a mais baixa e unicamente necessária, e um complemento apropriado para criar a família a fim de que a categoria dos trabalhadores não seja extinta. Pelo pensamento de Smith, o salário normal é o mais baixo que for compatível com a *simple humanité*, ou seja, com uma vida banal (MARX, 2001, p.65).

Fica evidente que o capitalista não se importa com a qualidade de vida do trabalhador/a, o salário que lhe é pago é o mínimo para sobreviver para garantir a produção do

capital. O ser humano que vende sua força de trabalho é uma simples mercadoria para o capitalista.

> A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então parte dos trabalhadores cai na miséria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador (MARX, 2001, p.66).

Além do/a laborioso/a ser considerado/a mercadoria pelo capitalista, também está sujeito a 'todas as exigências do capitalismo': "é a habilidade do capitalista para dar ao capital outras utilizações que ou condena o trabalhador (limitado a um só emprego do respectivo trabalho) à fome ou o força a sujeitar-se a todas as exigências do capitalismo" (MARX, 2001, p.66).

No sistema capitalista o/a trabalhador/a é explorado/a, pois, não tem outra coisa para vender a não ser a sua força de trabalho, que é subordinada à tentativa de fugir da miséria. Para o capitalista se trata da compra de uma 'mercadoria' necessária:

> para os capitalistas, os salários eram meramente outra despesa de produção a ser acrescentadas aos custos das matérias-primas e das máquinas no cálculo do lucro. O trabalho tornou-se mera mercadoria a ser comprada, desde que se pudesse ter lucro (MARSHALL apud HUNT, 1987, p.348).

O trabalhador/a se sujeita à exploração pelo capital para manter a sua vida e a de sua família, para garantir esse sustento entrega-se ao trabalho não tendo tempo para o lazer e pouquíssima ou nenhuma dedicação aos prazeres da vida:

> quanto mais desejam ganhar mais têm de abrir mão do tempo e realizar um trabalho de escravo, em que a sua liberdade se encontra totalmente alienada e a serviço da mesquinhez. Assim, abreviam suas vidas. [...] Esta classe tem sempre de sacrificar uma parte de si mesma, para não ser arrasada como conjunto (MARX, 2001, p.67/68).

O capitalismo gera riqueza aos burgueses, uma consequência nefasta para os trabalhadores/as:

> o resultado fatal para o trabalhador é o trabalho exagerado e a morte precoce, a deterioração em máquina, a submissão ao capital que se acumula em intimidante oposição a ele, nova concorrência, a morte à fome ou a mendicância para uma parcela dos trabalhadores (MARX, 2001,p.69).

Sendo assim, a riqueza que o trabalhador/a produz também gera a sua miséria:

> entretanto, na condição crescente da sociedade, a decadência e o empobrecimento do trabalhador é o produto do seu próprio trabalho e da riqueza produzida por ele. Consequentemente, a miséria surge de forma espontânea da essência do trabalho presente (MARX, 2001, p.71).

Conclusão

Os capitalistas se enriquecem e se mantém no poder com o lucro produzido pelo trabalho excedente do trabalhador/a, ele é detentor da mais valia e é quem compra a força de trabalho pagando a/ao seu/sua subordinado/a o mínimo para não morrer. O sistema do capital não existe sem o trabalho e, além disso, "o capital é trabalho acumulado" (MARX, 2001, p.80).

Aquele que trabalha, ao ser considerado mercadoria pelo capitalista, também está sujeito à 'todas as exigências do capitalismo'. Neste sistema, a alienação pelo trabalho e a educação de caráter burguesa estão submetidas ao mercado.

O processo de educação realizado através do ato de trabalhar produz diversos saberes, conhecimentos elaborados com experiências práticas e vivências. Ele é um princípio educativo, já que em todos os períodos históricos o ser humano se desenvolveu e se formou através dessa prática.

Referências

ALVES, Giovanni. Trabalho e Mundialização do Capital - **A Nova Degradação do Trabalho na era da Globalização.** 2º ed. Londrina: Praxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. **Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

CABRAL, Cristiano. **Existência, Liberdade e Democracia. As contradições de um sistema irracional**. Barra do Garças-MT: Edição do Autor, 2011.

CAETANO, Edson. **A modernização do processo de trabalho no subsetor de edificações: virtualidades e limites.** Campinas: Unicamp, (Dissertação de Mestrado em Educação), 1996.

CAETANO, Edson. **Da qualificação à terceirização: os caminhos da competitividade.** Campinas: Unicamp, (Tese de Doutorado em Educação), 2001.

HUNT, E.K. **História do Pensamento Econômico.** Rio de Janeiro: Campus Ltda, 1987.

IANNI, OCTAVIO. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo: Martin Clatet, 2001.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS. **Manifesto Comunista.** Tradução e revisão de Maria Arsênio da Silva. São Paulo: CHED, 1980.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. A desordem do trabalho. São Paulo: Scritta, 1996.

RIBEIRO, Ricardo. **O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões**. Artigo escrito para Seminário ETSUSSP, São Paulo: 2007.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa III. A força dos trabalhadores.** Tradução: Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E O ENSINO TÉCNICO

Selma de Fátima Vanderley
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
selma.vanderley@ifms.edu.br

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este artigo objetiva discutir sobre a questão da divisão social do trabalho e sua influência sobre o sistema educativo, principalmente no que se refere ao processo de organização e difusão do ensino técnico. Considerando as transformações operadas na sociedade a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, que se deram, sobretudo, nas relações de produção, toma por base o tema trabalho na visão marxiana e discute sobre a divisão social do trabalho, que se acentua com a revolução industrial. Partindo das relações da divisão social do trabalho e, consequentemente, de classes, faz referência a respeito da influência dessas relações no sistema educativo, que se expressa na diferenciação do ensino ofertado aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos da classe detentora do poder, possuidora do capital. Respectivamente, o ensino técnico para formar mão de obra para a indústria e o ensino clássico voltado à formação da classe dirigente. Assim, aborda sobre a dualidade no ensino.

Palavras chave: Trabalho; Educação; Ensino técnico.

Introdução

No final do século XV e início do século XVI uma nova classe ganha espaço no cenário histórico, tem-se o estabelecimento da classe burguesa em substituição a decadente classe dos senhores feudais. A burguesia teve grande importância no declínio do sistema feudal deixando assim o caminho livre para a expansão do capitalismo. As mudanças operadas a partir de então resultaram em um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, implicando também no processo produtivo.

Com as modificações no modo de produção artesanal do feudo para a manufatura e, posteriormente, com a indústria, tem-se na perspectiva de Marx, a divisão social do trabalho e, consequentemente, o acirramento da divisão da sociedade em classes - burguesia e proletariado. A primeira, detentora dos meios de produção e de capitais, a outra composta por pessoas que vendem sua força de trabalho em troca de um salário.

Nessa cojuntura, a configuração do sistema capitalista tem como característica a expansão da propriedade privada, a acumulação do capital e a ampliação da divisão social do trabalho, acentuando as desigualdades da classe trabalhadora. Reflete-se assim, uma relação de exploração dos detentores do poder e dos meios de produção, a burguesia, em relação aos não detentores, o proletariado.

É na expansão das forças produtivas que as relações de propriedade, a distribuição da renda entre os indivíduos e a formação das classes sociais se faz presente e essas relações se expressam no sistema educacional.

Partindo desse contexto, este trabalho objetiva discutir sobre a divisão social do trabalho e sua influência sobre a educação, mais precisamente sobre o ensino técnico. A partir disso, buscamos primeiramente tratar sobre o trabalho na perspectiva de Marx, quando aborda a questão do trabalho na relação homem-natureza.

Em seguida, discorremos a respeito da divisão social do trabalho advinda com o processo produtivo do sistema capitalista, que se inicia na passagem do feudalismo para o capitalismo nos séculos XV e XVI, tendo ainda o advento das relações entre a classe burguesa e a classe proletária.

Além disso, procuramos abordar a influência da divisão social do trabalho que é historicamente constituída, com o ensino técnico. A partir do caráter classista do sistema escolar, onde o ensino técnico/profissional formava trabalhadores para desempenhar trabalhos práticos e manuais e a formação clássica/cultural estava voltada a formar intelectuais para a direção política.

O trabalho

A partir da perspectiva marxiana, podemos definir trabalho como uma atividade especificamente humana, um processo entre homem e natureza, no qual o homem modifica a natureza, visando produzir os meios necessários capazes de satisfazer as necessidades da vida material, garantindo desta forma a sua própria existência. Assim, o homem é fruto do seu trabalho, que é transformado historicamente.

Segundo Marx (1983, p.149), "[...] o trabalho revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das idéias que fluem destas".

O homem é o único ser capaz de realizar trabalho, independente de qualquer que seja o modo de produção ou período histórico. Por isso, podemos considerar o trabalho como algo inerente ao homem, em que o ser em sociedade altera o ambiente em que vive e a ele próprio.

Marx descreve que o que distingue os homens dos animais é a consciência, a capacidade de primeiro idealizar algo em sua mente antes de executá-lo, mas principalmente o que os difere é o ato de produzir sua subsistência, através da organização do corpo e da mente. "Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material" (MARX, ENGELS, 2009, p. 24).

Portanto, de acordo com Marx (2013, p. 256) o que "[...] distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já existia idealmente." A isso se deve a razão humana, o ato de planejamento mental da ação, o homem figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

Nessa perspectiva, Marx (2013, p. 255) chama a atenção para um trabalho que se concretize para atender as necessidades de vida dos homens, de subsistência, dessa forma,

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificado-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Assim, Marx traz para a reflexão a relação entre homem-trabalho-natureza, no sentido de que essa relação de dava outrora somente para atender as necessidades de vida dos homens (alimentação, abrigo), não havendo exploração de nenhuma das partes. O trabalho era antes um meio em que os homens estabeleciam entre si, nas suas relações sociais, para utilizar os meios de produção e transformar a natureza.

> No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado [...] (MARX, 2013, p. 258).

A partir da Idade Moderna (século XV ao século XVIII), o trabalho foi adquirindo novos sentidos, alterando sua relação com a natureza. Passou-se a buscar mais que os meios de manutenção da vida humana. As particularidades do sistema que se vigorou após esse período, o sistema capitalista, propunha a exploração do homem, por meio de sua força de trabalho, a fim de manter a propriedade privada e os meios de produção.

Com isso surgiu à divisão social do trabalho e, por conseguinte, uma diferenciação entre o trabalho qualificado e o não qualificado, entre o produtivo e o não produtivo, aprofundando-se a distinção entre trabalho manual e intelectual, que é uma consequência da divisão entre burgueses e proletários, classe dominante e classe dominada.

A divisão social do trabalho

Numa fase inicial, a divisão social do trabalho se restringia a distribuição natural do trabalho na família, de tarefas entre homens e mulheres, idosos ou crianças, em virtude da força física ou das necessidades, não originando diferenças sociais ou de classe, nem o aparecimento de pessoas desenvolvendo atividades especializadas com interesses próprios. Como descreve Marx e Engels (2009, p. 45),

> [...] o homem distingue-se aqui do carneiro apenas pelo fato de a sua consciência lhe fazer as vezes do instinto, ou do seu instinto ser consciente. Essa consciência de carneiro, ou tribal, recebe seu desenvolvimento e formação posterior do aumento da produtividade, da multiplicação das necessidades e do aumento da população que está na base desta e daquele. Desse modo se desenvolve a divisão do trabalho, que originalmente nada era senão a divisão do trabalho no

> ato sexual, e depois a divisão espontânea ou "natural" do trabalho em virtude da disposição natural (p. ex., a força física), de necessidades, acasos, etc.etc. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e espiritual.

Essa realidade começa a se modificar com a passagem do sistema feudal - caracterizado pela ausência de comércio e predominância do escambo, propriedade fundiária, com a presença de camponeses servos como classe produtora direta, cultura agrícola rudimentar e a indústria artesanal (MARX, ENGELS, 2009), para os primórdios do sistema capitalista - marcado pela propriedade privada, acumulação do capital, trabalho assalariado, comércio exterior e mercado mundial (MARX, 1987).

No protagonismo dessas transformações ocorridas nos fins do século XV e início do século XVI tem-se o estabelecimento da classe burguesa, em substituição a decadente classe dos senhores feudais. A burguesia é uma classe social que surgiu nos últimos séculos da Idade Média (século XII e XIII), com o renascimento comercial e urbano, constituída pelos chamados mercadores ou comerciantes. Dedicava-se ao comércio de mercadorias (roupas, especiarias, joias) e prestação de serviços (atividades financeiras).

Segundo Marx e Engels (1998), a burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade, aumentado o número da população urbana, em face da rural, fazendo com que uma parcela significativa da população se desvinculasse da vida no campo e se dirigisse à cidade. A esse respeito, os autores supracitados afirmam que,

> A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a *cidade* e o *campo* e à oposição dos seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Simultaneamente, e devido a divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados (1983, p. 15, grifo do autor).

As implicações dessas transformações não ocorrem somente no processo produtivo, mas permeiam todos os aspectos da vida social. Assim, juntamente a classe burguesa, outra classe adentra no cenário histórico, a denominada classe proletária ou operária.

> Na mesma medida em que a burguesia, isto é, o capital, desenvolve-se, desenvolve-se o proletariado, a classe dos modernos operários, os quais só subsistem enquanto encontram trabalho, e só encontram trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, que têm de vender-se um a um, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e, por isso, igualmente expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as oscilações do mercado (MARX e ENGELS, 1998).

Com isso tem-se o estabelecendo da divisão social do trabalho. No dicionário do Pensamento Marxista de Tom Bottomore (2001, p.112), encontramos a seguinte definição para a divisão do trabalho.

> Primeiro, há a divisão *social* do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente umas das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão do trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros. Em segundo lugar, existe a divisão de trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são, todas, executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Esta é uma divisão de trabalho que se dá na produção, entre o capital e o trabalho em seu confronto dentro do processo de produção (grifo do autor).

Para Marx a divisão social do trabalho sempre existiu, desde as sociedades tradicionais, onde as atividades eram repartidas de acordo com a divisão dos papéis e seguiu acompanhando as mudanças da sociedade ao longo da história. A divisão do trabalho

discutida por Marx surge com o excedente da produção e a apropriação privada das condições de produção.

Veiga (2007, p.203) esclarece que,

> Embora o sistema de trabalho assalariado exista desde a Antiguidade e se tenha configurado de modo mais típico no século XIV, as proporções que assumiu a partir do século XIX e da implantação da estrutura industrial não tem paralelo na História. A organização industrial alterou radicalmente a divisão social do trabalho, substituindo a tradicional segmentação das atividades por ofício, gênero e faixa etária pelo parcelamento das tarefas no âmbito do processo de produção.
>
> O problema é que, com a introdução da maquinaria nas manufaturas e indústrias, dois aspectos fundamentais deixaram de ser controlados pelas pessoas e passaram a ser controlados pelas máquinas: o tempo de produção e o conhecimento sobre o processo de trabalho. Isso racionalizou atividades, hierarquizou qualificações e diferenciou salários.
>
> Uma conclusão elementar é que, com a máquina centralizando as atividades, os trabalhadores deixaram de acompanhar o processo de produção do início ao fim.

É nesse contexto que o capitalismo vai se consolidando a partir das modificações no modo de produção artesanal do feudo para a manufatura, que baliza a divisão do trabalho, com o aprofundamento da especialização e aumento da produtividade. Antes o artesão produzia todo o produto, o sapateiro produzia o sapato até chegar à venda, com a manufatura o objetivo era produzir mais, então o trabalhador produzia somente a sola do sapato, outro o couro e assim por diante, "[...] cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair; será caçador, pescador ou pastor ou crítico e terá de continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência [...]" (MARX, ENGELS, 2009, p. 49). No excerto da obra "O capital", Engels também elucida sobre a divisão do trabalho a partir da manufatura, segundo ele,

> Como na cooperação, também na manufatura a coletividade de trabalhadores é uma *forma de existência do capital.* A força produtiva que deriva da combinação dos trabalhadores é, pois, a *força produtiva do capital.* Porém, enquanto a cooperação deixava intato o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que *são denominadas pela propriedade de outro e pelo poder.* Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a à serviço do capital (MARX, ENGELS, 1983, p. 20, grifo do autor).

Aquilo que o autor descreve como *oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho* se refere à anulação das forças intelectuais do trabalhador diante do processo de trabalho, onde o raciocínio e a imaginação são deixados de lado, pois no manuseio da máquina, elas já não são necessárias como outrora, como quando artesão era necessário para a criação e a produção dos artigos.

A esse respeito Marx diz que a ignorância é a mãe da indústria, e assim se torna o trabalhador na manufatura, reduzido a um acessório da máquina. "E o operário bem sente que está condenado a ser enterrado vivo na fábrica, e vigiar sem cessar a infatigável máquina é a tortura mais penosa possível" (MARX, ENGELS, 1983, p. 25).

Na obra A situação da classe trabalhadora na Inglaterra, Engels descreve sobre a situação de trabalho do operário diante da máquina.

> Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho mas de

> um aborrecimento total, o aborrecimento mais paralisante, mais deprimente possível – o operário de fábrica está condenado a deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais neste aborrecimento e o seu trabalho consiste em aborrecer-se durante todo o dia desde os oito anos (MARX, ENGELS, 1983, p. 24).

As condições de trabalho do operário, a partir do desenvolvimento da manufatura e posteriormente, com o advento da indústria, se tornaram degradantes, sucumbiram sua iniciativa e o levaram a mero executor de tarefas repetitivas.

A isso Marx denominou alienação no trabalho. A partir do momento em que os trabalhadores não possuem controle sobre o processo produtivo e sobre o produto de seu trabalho, eles sofrem um processo de alienação. Marx entende por alienação a

> [...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade) (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

No conceito marxiano do trabalho alienante o homem perde sua liberdade e auto-realização, torna-se uma mercadoria, dessa forma o trabalho alienado produz a coisificação do homem.

Essas determinações no modo de produção constituíram grupos que se diferenciam de acordo com seu lugar na divisão do trabalho. Esse lugar na divisão do trabalho corresponde à posição que adquiriram dentro da sociedade e ao trabalho que executam, com afirma Marx e Engels (1983, p. 16) "[...] a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos [...]".

Nesse processo a divisão da sociedade entre burguesia e proletariado se torna ainda mais evidente. A primeira, detentora dos meios de produção e de capitais, a outra formada por pessoas que vendem sua força de trabalho em troca de um salário que garanta sua subsistência. Sobre isso Marx e Engels (1983, p. 19-20) esclarece que,

> A força de trabalho nem sempre foi uma *mercadoria*. O trabalho nem sempre foi trabalho assalariado, isto é, *trabalho livre*. O *escravo* não vendia sua força de trabalho ao possuidor de escravos, assim como o boi não vende o produto de seu trabalho ao camponês. O escravo é vendido, com sua força de trabalho, de uma vez para sempre, a seu proprietário. [...] *Ele mesmo* é uma mercadoria, mas sua força de trabalho não é *sua* mercadoria [...]
>
> O servo pertence a terra e entrega aos proprietários frutos da terra. O *operário livre*, pelo contrário, vende a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende, ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia, aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas. O operário não pertence nem a um proprietário nem a terra, mas 8, 10, 12, 15 horas de sua vida diária pertencem a quem as compra (grifo do autor).

Dessa forma, o operário vende a sua força de trabalho ao capitalista, que por sua vez, se apropria do produto do trabalho do proletário. É nesse contexto que a força de trabalho se torna uma mercadoria, vendida ao capitalista em troca de um salário. O trabalhador representa somente parte dos custos da produção já prevista pelo capitalista no processo produtivo, ele não é mais o agente principal do processo de produção, ficando ao lado do processo, à margem.

Desse processo de exploração da força de trabalho, o capitalista adquiriu a chamada mais-valia, que corresponde ao lucro propriamente dito, oriundo do trabalho do proletário que é explorado pelos detentores dos meios de produção e da riqueza. Seria o trabalho excedente do modo de produção capitalista. No livro O capital, Marx (2013, p. 578) aponta que,

> A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital [...]
>
> A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção do mais-valor absoluto. Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo.

A expressão da mais-valia ocorre com maior relevância na produção industrial, com a produção de um número maior de mercadorias em um tempo cada vez mais reduzido e assim ocorre o acirramento do sistema de exploração da mais-valia.

Essas relações travadas no sistema capitalista, com a divisão do trabalho e exploração da classe trabalhadora contribuíram para tornar mais consistente a existência de sociedades baseadas na divisão entre classes dominantes e classes dominadas.

Na configuração do sistema capitalista, as relações de exploração e desigualdade não são explícitas, elas se dão na forma como os indivíduos de classes distintas, burguesia e proletariado, realizam suas transações. O trabalhador produz riqueza com sua força de trabalho e encontra-se cada vez mais pobre sem usufruir da riqueza produzida, uma vez que,

> [...] a sociedade burguesa, por ser baseada numa forma de exploração do homem pelo homem que mistifica as relações sociais, também oculta a sua verdadeira natureza. Ao transformar as relações sociais em relações entre coisas, faz com que essas relações pareçam como se fossem naturais. Como consequência, as relações de exploração não aparecem como produtos da atividade humana, mas como algo que independe dos homens (Marx, Engels, 2009, p. 10).

Durante o desenvolvimento da sociedade capitalista, as relações de trabalho sofreram modificações advindas das reestruturações no modo de produção. Temos no século XX novas configurações sociais, políticas e econômicas que repercutiram na maneira como a burguesia sustentou sua hegemonia e em como as relações na divisão social do trabalho e, consequentemente, entre classes influenciaram também o processo educativo, principalmente no que se refere ao atendimento das necessidades do capital.

A relação entre divisão social do trabalho e o ensino técnico

Ao longo da história do sistema capitalista as relações entre capital e trabalho, burguesia e proletariado, classe dominante e dominada, trabalho intelectual e espiritual foram sendo constituídas e repercutiram nas estruturais sociais que se estabelecem hodiernamente e, por conseguinte, sobre o sistema educativo, uma vez que, a educação é socialmente constituída.

Como elucidam Marx e Engels (1998),

> A história de todas as sociedades até o presente é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, membro de corporação e ofícial-artesão, em síntese, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora dissimulada, ora aberta, que a cada vez terminava com uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com a derrocada comum das classes em luta.

A luta de classes foi se revelando desde os primórdios da vida em sociedade, no entanto a que os autores discutem é a luta entre burguesia e proletariado, que se estabeleceu nos séculos XV e XVI e foi se fortalecendo com a expansão do sistema capitalista. A manutenção da divisão social do trabalho conservou a distinção das classes e adentrou o século XX com novas roupagens, mas mantendo as mesmas bases de exploração e mais-valia.

Uma das formas utilizadas para manter a divisão de classes foi a educação, marcada durante séculos pelo atendimento de uma minoria, filhos das classes que detinham o poder. Somente após a universalização do ensino, os filhos dos trabalhadores puderam ter acesso à

escola. E isso se deu juntamente às necessidades advindas com a industrialização nos fins do século XIX e início do século XX.

È nesse contexto que a proposta da escola pública, universal, laica e obrigatória começa a se efetivar. A escola deixa de ser uma instituição destinada a burguesia e passa a alcançar a classe trabalhadora, iniciando o processo de universalização.

Entretanto havia uma distinção do ensino destinado aos filhos da classe detentora do poder e aos filhos da classe trabalhadora. Conforme descreve Veiga (2007, p. 205),

> Outra importante alteração introduzida pela indústria mecânica foi a demanda por um tipo de educação orientada para o trabalho. Para as camadas populares, como vimos, o impulso geral foi no sentido de uma instrução de base utilitária, destinada a formar o hábito da laboriosidade. Essa concepção utilitarista foi francamente criticada por Marx e Engels, que defenderam a união entre trabalho e educação.

Dessa forma, aos filhos dos proletários a proposta educacional estava pautada na preparação do indivíduo para o trabalho, para a vida produtiva. Às massas populares se destinava as escolas profissionais especializadas, onde o destino dos alunos e a sua futura atividade são predeterminadas, limitadora do desenvolvimento, que cria homens pela metade, passivos moral e intelectualmente (Gramsci, 1998). A separação ideológica entre burguesia e proletariado, classe dominante e classe dominada se estendeu ao âmbito educacional, tinha-se a formação técnica voltada para o trabalho e a formação clássica voltada à direção política.

As demandas do sistema capitalista nesse período (fins do século XIX e início do século XX) fortaleceram a divisão do trabalho e assim delimitou a educação dos filhos dos trabalhadores a níveis de especialização em atividades que lhes restringiam a emancipação.

Nesse sentido, Marx teceu uma de suas críticas ao sistema escolar, pois, para ele, a relação ensino-trabalho não poderia ser simplesmente o aprendizado de um ofício, mas sim uma arma para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais. Seria a forma de o trabalhador recuperar o controle sobre os processos de produção. A educação, segundo ele,

> [...] proporcionará aos jovens a possibilidade de assimilar rapidamente, na prática, todo o sistema de produção, permitindo-lhes passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, segundo

> as necessidades da sociedade e de suas próprias inclinações. Por conseguinte, a educação os libertará deste caráter *unilateral* que a divisão atual do trabalho impõe a cada indivíduo (Marx apud JESUS, 1998, p.46, grifo do autor).

As práticas educativas que se realizam na escola são estruturadas e condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem nas relações do movimento social mais amplo, das relações de produção, políticas e sociais. Tinha-se então o controle sobre os trabalhadores tanto no âmbito produtivo como no educacional, uma vez que, havia uma definição do que ensinar e do tipo de educação a oferecer para a organização da produção. Assim, o conhecimento apreendido pelo trabalhador se restringia ao que é funcional a produção, enquanto que, os que a estruturam detêm o saber sobre o processo produtivo como um todo.

Qualificações específicas necessárias à manutenção do maquinário passaram a ser desenvolvidas pela formação profissional. Assim, a dualidade do ensino demonstrava o caráter classista do sistema escolar, onde o ensino técnico formava trabalhadores para desempenhar trabalhos práticos e manuais, voltado para atender a ordem dominante.

Para Gramsci (1998, p. 118) "A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais."

Nesse sentido, a educação é tida então como elemento que legitima os interesses da classe hegemônica, de acumulação do capital, voltada à qualificação para o trabalho, para a reprodução das relações de produção e do sistema de classes, um instrumento de manutenção da classe dominante.

Considerações finais

Com as transformações advindas a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, se deram novas configurações na formatação da sociedade, com o fortalecimento da classe burguesa e o surgimento da classe operária.

Essas modificações alteraram também as relações de trabalho, tanto no que se refere ao processo produtivo como nas relações sociais. A produção em cooperação cedeu lugar à manufatura e posteriormente à máquina com a grande indústria. O trabalhador perdeu o controle que detinha sobre a criação e produção da mercadoria e, com a venda de sua força de

trabalho, se tornou parte dessa mercadoria, de acordo com os fundamentos do sistema capitalista de produção.

As mudanças ocorridas no processo produtivo, principalmente após a primeira revolução industrial, desencadeou a divisão social do trabalho, acirrou o domínio da classe burguesa sobre a classe trabalhadora repercutindo em todos os âmbitos da vida social e, por conseguinte, na divisão da sociedade em classes.

Para a manutenção e afirmação dos interesses da classe hegemônica ao pé do capital, o sistema educativo foi um dos mecanismos utilizados como forma de reprodução da divisão social. A demanda por conhecimentos por parte da produção industrial delimitou a classe trabalhadora o ensino profissional que objetivava formar a mão de obra para a indústria, a manutenção da classe operária que garantiria a força de trabalho para suprir as demandas do capital.

Nessa conjuntura, o sistema educativo reproduziu o universo social que o envolvia, a divisão da sociedade em classes uma vez que, diferente dos filhos da classe trabalhadora, os filhos da classe burguesa obtinham uma formação intelectual, que visava a funções diretivas.

Essa dualidade no ensino, a distinção no atendimento dos filhos da classe operária e da classe burguesa Marx condenou, pois a formação material e espiritual/intelectual, como ele denominou, impossibilitava a emancipação da classe trabalhadora.

Referências bibliográficas

BOTTOMORE, Tom. B.; GUIMARÃES, Antonio M. **Dicionário de pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DE JESUS, Antonio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1998.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Tradução José Carlos Bruni et al. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 12, n. 34, set./dez. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php? script =sci _arttext&pid=S0103-40141998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO NEOLIBERALISMO

Michele Bruno Ramirez
Universidade Federal de Mato Grosso
michelebramirez@gmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Como objetivo para o presente trabalho pretendemos compreender a influência do capitalismo e do neoliberalismo na precarização do trabalho. A pesquisa foi baseada no estudo bibliográfico sobre a temática. Com as reformas macroeconômicas a uma expansão de políticas neoliberais, medidas que amplia as privatizações, precariza os serviços públicos e aumenta o desemprego. É dentro deste cenário, que o neoliberalismo tem como princípio a liberdade do mercado e a livre concorrência em busca do lucro, através desse processo destrutivo precariza o trabalho. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva seguem a lógica do capital, para o mundo do trabalho funciona por uma lógica destrutiva, gerando desenvolvimento desigual, empobrecimento e miséria. Como estratégia de dominação do capital: expandi a política neoliberal, amplia as privatizações, aumenta o índice de desemprego e a desvalorização do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho informal. Exploração do trabalho. Precarização do trabalho.

Introdução

A privatização de bens estatais foi uma das saídas que o capital criou para superar a crise taylorismo/fordismo e reestruturar a produção buscando novos mercados. As privatizações geralmente vem com discursos de ser necessário, mais eficiente, melhor para a sociedade, porém, para isso desvalorizam o que é público para argumentar privatizações, é o que acontece com setores como: empresas estatais, saúde pública e universidade pública. O Estado diminui sua intervenção e o compromisso com estes setores e empresas privadas passam a administrar de acordo com suas necessidades de lucro.

Na década de 1970, com a crise do binômio taylorismo/fordismo, estes modelos não conseguiram mais atender os interesses dos capitalistas, com as novas formas de exploração do trabalho e novas estratégias de mercado, houve um aumento significativo no processo das privatizações, tendo como consequência o surgimento do neoliberalismo. Contudo, a crise não foi só do modelo de organização do trabalho, mas do próprio modelo de produção e acumulação:

> o capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o "toyotismo" ou modelo japonês (ANTUNES, 1999, p.47).

Problemática

O neoliberalismo contribui com a precarização do trabalho?

Objetivos

-Compreender a influência do neoliberalismo no processo de precarização do trabalho;

-Refletir sobre as formas de precarização do trabalho.

Metodologia

Realizamos pesquisa bibliográfica sobre a temática, a respeito da questão da precarização do trabalho, nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético para compreender a relação da precarização do trabalho com as políticas neoliberais.

Neoliberalismo

O neoliberalismo se constitui enquanto conjunto de princípios políticos e econômicos que sustenta o capitalismo, defende as privatizações a fim de gerar mais lucro com mínima participação do Estado na economia. Esse sistema é importante para o capitalismo, que o considera capaz de gerar desenvolvimento econômico e social. E ainda mais: "têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza" (ANTUNES, 2000, p.35).

Tais políticas de aspecto destrutivo e nefasto tiveram início com Margaret Thatcher que governou o Reino Unido entre (1979 - 1990) e foi a precursora do neoliberalismo, no seu governo

conseguiu controlar a inflação e valorizou a moeda inglesa, porém o índice de desemprego continuou alto, privatizou empresas estatais e combateu os movimentos sindicais.

Dessa forma, o neoliberalismo 'passou a ditar' de que forma e para qual grupo os países deveriam governar:

> o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2000, p.40).

O ideário neoliberal gerou desenvolvimento desigual em países subdesenvolvidos causando empobrecimento e miséria de milhões de pessoas no mundo gerou reformas macroeconômicas: "desde a crise da dívida do início dos anos 80, a busca do lucro máximo tem sido engendrada pela política macroeconômica, ocasionando o desmantelamento das instituições do Estado, o rompimento das fronteiras econômicas e o empobrecimento de milhões de pessoas" (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.11).

As classes que compõe o mundo do trabalho

Marx e Engels já analisavam no Manifesto Comunista (1980): "todas as sociedades anteriores, como vimos, se basearam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência de escravo" (MARX; ENGELS, 1980, p.23). Desse modo, na sociedade contemporânea percebemos sucateamento nos serviços e salários desvalorizados, possuem e recebem o mínimo, pois este mínimo é necessário para garantir a sobrevivência, para assim, serem explorados.

O antagonismo entre as classes aumenta com as reformas macroeconômicas, e como estratégia do capital: expande a política neoliberal, amplia as privatizações, precariza os serviços públicos, aumenta o índice de desemprego e a desvalorização do trabalho.

As reformas macroeconômicas no Brasil, início da década de 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello aumentou a dívida pública do Brasil, empobreceu grande parte da população, reduziu os salários dos trabalhadores e o desemprego atingiu milhares de trabalhadores/as: "o desemprego atingiu níveis recordes e as pequenas empresas tiveram de fechar suas portas devido ao congelamento dos depósitos bancários, acarretando 200 mil demissões só em 1990" (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 172).

O desemprego se configura como um problema social do Brasil, inserido no contexto do neoliberalismo e da globalização, neste aspecto, entendemos por globalização: "processo que conduz a uma integração cada vez mais estreita das economias e das sociedades, especialmente no que diz respeito à produção e troca de mercadorias e de informação" (AULETE, 2011, p.714).

O neoliberalismo no Brasil, nos governos neoliberais de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) além das privatizações e pouca intervenção do Estado na economia, geraram diversos problemas sociais e econômicos, tais como: desemprego, miséria, privatizações, aumento da dívida externa.

Com os problemas sociais, econômicos e as diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho a nível mundial, afirmamos que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva seguem a lógica do capital e para o mundo do trabalho funciona por uma lógica destrutiva, pois: "o que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme os dados recentes da OIT?" (ANTUNES, 2000, p.36). O capitalismo não tem interesse em propiciar qualidade de vida para os trabalhadores/as, pois, sua função é servir aos donos do capital.

Precarização do trabalho

A precarização do trabalho se intensificou no Brasil a partir de mudanças estrutural do capitalismo em face à globalização e da consequente busca de competitividade pelos agentes econômicos, o que têm levado a um processo de transformação drástica no mercado de trabalho tendo grandes consequências para os trabalhadores/as, tais como: terceirização, subcontratação,

trabalho informal, trabalho em tempo parcial, diminuição dos postos de trabalho com carteira assinada, baixos salários, extensão da carga horária de trabalho, ameaças de destruir direitos trabalhistas conquistados.

As novas formas de acumulação capitalista baseada na ‘empresa enxuta’, tiveram grandes consequências para os trabalhadores/as, nesse contexto novas formas de trabalho surgiram fazendo com que os trabalhadores/as, acostumados ao padrão taylorista-fordista de produção, se adaptassem com as novas exigências desse novo mercado, além das novas exigências, acrescenta-se a evolução das tecnologias a serviço do capital e suas consequências para os trabalhadores:

> as tecnologias evoluem rapidamente, e as adaptações da organização social às novas condições técnicas se dão de maneira caótica e perversa. As pessoas estão trabalhando mais, sentindo-se mais inseguras e estressadas, e sentem sobretudo uma perda generalizada do controle sobre as suas vidas (DOWBOR, 2006, p. 31).

Em tempos de avanços tecnológicos que evoluem rapidamente, diversos tipos de máquinas que auxiliam no trabalho humano ou até os substituem em alguns casos, se tornou comum vermos trabalhadores/as estressados/as, ansiosos/as, deprimidos/as, a vida se tornou uma correria, muitos vivem para o trabalho não tendo controle de suas vidas por não poder priorizar a qualidade de viver, pois, precisam priorizar o trabalho, os prazos, as metas a cumprir, dessa maneira não sobra tempo para a ‘preguiça’, para o descanso, para o prazer, não sobra tempo para viver plenamente a vida.

Com as limitações em viver mais os prazeres da vida, com o mercado mais flexível e exigente, entre as consequências do processo de acumulação capitalista está a terceirização de serviços. O processo de terceirização faz a seleção e administra o trabalho de pessoas que vão trabalhar dentro de outra empresa, ou fornece produtos a serem utilizados por esta empresa, é um sistema de trabalho comum no capitalismo, as terceirizações de trabalho ocorrem em: empresas, universidades, restaurantes, fábricas, áreas de limpeza e transporte. Nessa forma de trabalho, os trabalhadores/as não são registrados, assim, as empresas não tem obrigação de pagar direitos trabalhistas, dessa forma tem menos gastos com funcionários e serviços, assim lucram mais.

No processo de transformações no mundo do trabalho além das privatizações, precarização do trabalho, exclusão de muitos jovens e idosos/as, atualmente ocorre uma expansão do terceiro setor. O primeiro setor é formado pelo Governo, o segundo setor é pelas empresas privadas, em

geral o terceiro setor são as associações sem fins lucrativos, que ajudam nas questões sociais, através das inúmeras instituições, sendo constituído por organizações não governamentais, segundo Alves (2002): "as pessoas têm, em geral, apenas algumas vagas ideias: alguns associam com ONGs, outros associam com caridade ou com obras religiosas. Há também quem associe o termo Terceiro Setor ao setor de serviços na economia" (ALVES, 2002, p. 1). Em geral, no terceiro setor predominam atividades sem fins diretamente mercantis e ocorre à margem do mercado:

> [...] no mundo do trabalho no chamado "Terceiro Setor", assumindo uma forma alternativa de ocupação, por intermédio de empresas de perfil mais comunitários, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, nas quais predominam aquelas de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado (ANTUNES; ALVES, 2004, p.339).

Portanto, o terceiro setor é uma alternativa limitada, "essa alternativa tem o papel, em última instância, de funcionalidade ao sistema" (ANTUNES; ALVES, 2004, p.340), sendo incapaz de resolver os problemas sociais referentes ao trabalho.

Essas formas de trabalho apresenta funcionalidade ao sistema surgem como tentativas de reestruturar o capital, nestes aspectos de diversidade de exploração do trabalho em vários setores e segmentos da sociedade, presenciamos a formação de uma classe heterogênea a classe-que-vive-do-trabalho:

> [...] além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, "incluídos e excluídos" etc., temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES; ALVES, 2004, p.342).

Com o aumento da precarização do trabalho como consequência do modo de produção capitalista ocorre um processo de alienação/estranhamento do trabalhador/a, o trabalho precário faz com que o trabalhador/a sobreviva para o trabalho, deixando de ter tempo para a família, o estudo, o lazer, deixando de ter uma vida plena:

> sob a condição da separação absoluta do trabalho, a alienação assume a forma de perda de sua própria unidade: trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada, entre outras formas de disjunção dos elementos de unidade presente na sociedade do trabalho(ANTUNES; ALVES, 2004, p.348).

Nessa conjuntura, estamos vivenciando no Brasil um momento próspero para a economia capitalista, “não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação de hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade” (ANTUNES, 1999, p.48), porém, não harmoniosa para a classe trabalhadora, pois, as desigualdades sociais continuam altíssimas e os antagonismos entre as classes têm aumentado:

> contrariamente à interpretação que vê a transformação tecnológica movendo-se em direção à idade do ouro de um capitalismo saneado, próspero e harmonioso, estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital (ANTUNES; ALVES, 2004, p.348).

Além do aumento dos antagonismos e as contrações do capital, de forma geral na lógica societal do capital a força humana do trabalho só serve para a produção do capital:

> é preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como este receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar

> sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano (ANTUNES, 2000, p.38).

Trabalho Informal

A constituição do trabalho informal no Brasil é um processo histórico que se pode dividir entre dois períodos: o período pós-escravização, no qual os ex-escravos/as ficaram sem moradia, sem condições econômicas e assistência do Estado. Uma das dificuldades após a liberdade é que não conseguiam emprego somado ao preconceito e discriminação racial, por isso, a grande maioria passou a viver em habitações de péssimas condições em cortiços e nas ruas e a sobreviver de trabalhos informais e temporários: alguns permaneceram nas fazendas vendendo seu trabalho para sobreviver, aos negros que procuraram trabalho nas cidades restaram o subemprego como: vendedor/a ambulante, vendedor de frutas e empregada doméstica e do período de 1930 aos nossos dias, fase esta que o impacto organizacional e estrutural do capitalismo interfere diretamente na vida dos trabalhadores/as, colocando-os na formalidade ou informalidade.

A falta de investimentos no trabalho do campo também contribuiu com o aumento da informalidade no trabalho, em meados do século XX, iniciou um processo de migração do campo para as cidades do Brasil. Os camponeses/as buscavam trabalho e melhores condições de vida, pois o governo nunca priorizou a Reforma Agrária e nem um projeto eficaz de inclusão que atendesse toda a população, milhares de pessoas ficaram excluídas. Em outras palavras,

> a migração do campo para as cidades entre 1950 e 1980 envolveu mais de 35 milhões de pessoas: além de ser considerado um dos maiores movimentos populacionais do mundo contribuiu sobremaneira para a formação de nosso excedente de mão-de-obra urbana (SINGER; POCHMANN, 2000, p.15).

Portanto, percebemos que: "a industrialização, a urbanização, a migração interna e outros processos reabrem o problema do desenvolvimento desigual e combinado" (IANNI, 2004, p. 55).

Com o crescimento/desenvolvimento econômico e social desigual, nas últimas décadas tem sido cada vez menor o número de empregos fixos, aumentando modalidades de trabalho no setor

informal como trabalho autônomo, contratos temporários e trabalhos por projetos. Neste aspecto de desigualdade social consideramos importante: "ressaltar o caráter subordinado do setor informal no sistema econômico capitalista" (MENDES; CAMPOS, 2004, p.214).

Dessa forma, os trabalhadores do setor informal também se configuram como *'classe-que vive-do-trabalho'* para Antunes (1999), este termo é utilizado para englobar tanto o proletariado industrial, como o conjunto dos assalariados que vendem a sua força de trabalho (e, naturalmente, os que estão desempregados, pela vigência da lógica destrutiva do capital):

> a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para o uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia (ANTUNES, 1999, p. 102).

O termo setor informal é classificados de diversas formas, segundo Mendes e Campos (2004) no debate sobre trabalho informal, existe uma série de termos utilizados, como "setor não-estruturado da economia", "setor não-organizado", "setor não-protegido", "subemprego", "desemprego disfarçado", "estratégia de sobrevivência", demonstrando a existência de diferentes visões e avaliações sobre esse setor, principalmente no que diz respeito às causas do crescimento desse setor na economia.

O termo "Setor Informal" foi criado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e utilizado pela primeira vez em 1972, nos relatórios sobre Gana e Quênia, elaborados no âmbito do Programa Mundial de Empregos (MENDES; CAMPOS, 2004, p.210). A OIT é a única das agências do Sistema das Nações Unidas com uma estrutura tripartite, composta de representantes de governos e de organizações de empregadores/as e de trabalhadores/as. Classifica economia informal da seguinte forma:

> fenômenos tais como a contratação ilegal de trabalhadores sem registro em carteira, os contratos atípicos de trabalho, as falsas cooperativas de trabalho, o trabalho em domicílio, os autônomos sem inscrição na previdência social, a evasão fiscal das microempresas, o comércio ambulante e a economia subterrânea, podem ser evocados como exemplos da diversidade de

> situações que podem caracterizar o que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) denomina "economia informal" (KREIN; WEISHAUPT PRONI, 2010, p.7).

Assim, a informalidade é uma das alternativas de sobreviver no capitalismo, no entanto, os trabalhadores/as do setor informal que trabalham nas ruas convivem com a precariedade da cobertura de direitos básicos de cidadania: segurança, educação, saúde.

> O trabalho informal cada vez mais tende a tornar-se parte do núcleo capitalista: "essa possibilidade nos impele a desmontar a rede que tenta tornar invisíveis os fios com os quais o trabalho informal é articulado à produção capitalista" (TAVARES, 2004, p. 131).

Aguiar cita uma das possíveis causas da busca pelo trabalho informal: "as políticas urbanas reorganizam e criam novas fronteiras onde os trabalhadores que não conseguem se inserir na economia formal, ou não a consideram tão vantajosa quanto a economia informal, arriscam-se em outras alternativas de trabalho" (AGUIAR, 2013, p.3). Assim, para sobreviver entram em associações, viram vendedor/a ambulante, criam seu próprio 'negócio' a fim de garantir a sobrevivência.

A economia informal está inserida no mercado capitalista: "a partir do momento que o capitalismo passou a se organizar por meio do Estado, buscou-se gerir mercados por meio da burocracia nacional criando suas próprias contradições, ou seja, uma economia informal" (AGUIAR, 2013, p.12).

Muitos postos de trabalho informal são consequências do desemprego no país, apesar dos efeitos da crise do sistema capitalista ser postergado pela ampliação do crédito, do endividamento generalizado e da redução de impostos para as empresas, as demissões em massa e os altos índices de desemprego continuam.

Conclusão

As políticas neoliberais deixaram marca de desemprego, precarização do trabalho, aumento da desigualdade social, aumento da dependência do país ao capital internacional, entre outros. Neste contexto, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva seguem a lógica do capital e para o mundo do trabalho funciona por uma lógica destrutiva, tais fatos, aumenta o antagonismo entre as classes dos trabalhadores que vendem a força de trabalho e produzem a riqueza e dos burgueses que são os donos dos meios de produção e lucram com a mais valia. Portanto, o neoliberalismo precariza o trabalho e a vida dos trabalhadores/as, mas para os donos do capital é um negócio lucrativo.

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo aumenta os postos de trabalho informal pelo país como uma alternativa de resistência ao desemprego e à exclusão do capital, a informalidade é uma das alternativas de sobreviver no capitalismo, no entanto, os trabalhadores/as do setor informal que trabalham nas ruas convivem com a precariedade.

Consideramos importante ressaltar que tanto na economia informal quanto na formal o trabalho se configura como exploração no modo de produção capitalista, contudo, mesmo estando participando da estrutura capitalista, de alguma maneira, estes trabalhadores/as produzem saberes, constroem bases de resistência à exclusão e ao desemprego no sistema capitalista.

Referências

AGUIAR, Ana Lídia de Oliveira. **Novas configurações do trabalho nos espaços urbano e rural.** Gt18 - XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Salvador: UNIFESP, 2013.

ALVES, Mário Aquino. **Terceiro setor: as origens do conceito**. vol. 26. ENANPAD, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Capítulo II, 2000. p.35-47

ANTUNES; Ricardo, ALVES; Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Educ. Soc., vol.25, n.87, mai/ago. Campinas, 2004. p. 335-351

CHOSSUDOVSKY, Michel, 1942. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**/ Michel Chossudovsky; tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** São Paulo, 2006. Disponível em: dowbor.org/06oqueacontecetrab.doc. Acesso em: 20 de ago. de 2014

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARX, Karl; ENGELS. **Manifesto Comunista.** Tradução e revisão de Maria Arsênio da Silva. São Paulo: CHED, 1980.

MENDES, René; CAMPOS, Ana Cristina Castro. **Saúde e Segurança no Trabalho Informal: Desafios e Oportunidades para a Indústria Brasileira**. Rev. Bras. Med. Trab., Belo Horizonte Vol. 2. Nº 3. p. 209-223. jul-set, 2004. Disponível em: http://sstmpe.fundacentro.gov.br/Anexo/SST_no_trabalho_informal.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2013.

TAVARES, Maria Augusta. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista. Informalidade e Precarização Capitalista**. Editora Cortez: 200

ELAS NÃO FAZEM GÊNERO: MULHERES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS DE CÁCERES – MT

Camila Emanuella P. Neves
(Doutoranda em Educação/PPGE/Bolsista CAPES)
camilaemanuella@hotmail.com

Edson Caetano
(Doutor em Educação/Professor da Universidade Federal do Mato Grosso)
caetanoedson@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este artigo propõe-se a evidenciar a experiência de produção associada gestada, em grande parte, por algumas mulheres de duas comunidades tradicionais de Cáceres – Mato Grosso (Nossa Senhora da Guia e São José do Facão) e a possível construção de relações sociais de gênero mais justas. Para tanto, fundamentamos nosso estudo no materialismo histórico, enquanto método de pesquisa e de análise tecido por Marx, que permite superarmos representações imediatas realizando uma investigação histórica dos fatos e procurando descobrir suas leis fundamentais através do movimento dialético entre o todo e as partes. Foram realizadas entrevistas, observações no Caderno de Campo e registros audiovisuais. Nossa intenção é mostrar que no interior da sociedade capitalista existem diversos mundos do trabalho que não se submetem a sua lógica e que por isso, constroem relações diferentes entre as pessoas e com a natureza.

Palavras-chave: relações de gênero, comunidades tradicionais, produção associada.

A constituição das relações de gênero e a divisão sexual do trabalho

É perceptível na nossa sociedade relações assimétricas entre mulheres e homens, principalmente no âmbito do trabalho, no qual são definidas tarefas, qualificações, comportamentos, disciplinas e até salários diferenciados em função do sexo. Saffioti (1987, p. 8, grifo da autora) ressalta que "a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem", implicando no plano concreto da realidade uma identidade do ser mulher e do ser homem.

Para intensificar esse debate citamos a emblemática frase de Beauvoir "não se nasce mulher, torna-se mulher", que nos alerta de que a produção da existência é fruto de uma relação entre seres biologicamente diferentes, perpassada por diversas dimensões: econômicas, sociais, culturais, históricas e simbólicas, que se impõe em função do sexo.

Em sua totalidade, a produção da existência tem base concreta no trabalho, em que mulheres e homens, para sobreviver, tiveram que transformar a natureza para assegurar a produção da vida ou criando objetos/instrumentos que facilitariam essa intervenção. Isso dispendeu não só energia física como intelectual, diferenciando o ser humano dos animais por ser uma atividade consciente em que, dialeticamente, agia-se e pensava-se sobre a produção material. Com isso, mulheres e homens foram organizando ao longo da história o seu estar no mundo e, paralelamente, construindo relações entre si e saberes, por isso o trabalho tem em si um princípio educativo, fundante da essência humana. Sobre isso, destaca Saviani (2007, p. 153) que

> a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Como sinalizou Saviani, a produção da vida é uma apropriação do mundo, em que a aprendizagem é contínua e dialética. Não obstante a isso, é uma experiência que transmuta as gerações e intensifica-se com o desenvolvimento das forças produtivas. Por isso, observamos que, na complexidade do real, o trabalho adquiriu múltiplas conformações culturais e sociais. O ser humano, para garantir a produção da sua existência e do seu grupo, foi compelido a organizar o trabalho e os trabalhadores, criando modos de produção, relações de produção e divisão do trabalho, gerando assim, riqueza e poder para poucos e desigualdades e miséria para muitos.

Antropólogos como Bachofen (2008), Mead (2004), defendem que os seres humanos viveram por algum tempo relações comunitárias de trabalho buscando juntos a sobrevivência e nesse contexto mulheres e homens eram iguais porque gozavam da mesma liberdade para produzir a existência.

Nos estudos de Engels (1987) e Meillassoux (1986) podemos ter a compreensão de como as mulheres se sujeitaram aos domínios dos homens, tanto em relação a produção como na reprodução. Tais sujeições não aconteceram sem resistências, mas tiveram êxito devido as ideologias, costumes e regras construídas no íntimo das comunidades. Por esse motivo, elas "não são universais, mas subordinados às condições históricas da produção" (Meillassoux, 1976, p. 47), a sua capacidade procriadora e também pelo tipo de organização social e do trabalho.

Nos primórdios das sociedades primitivas, a sociedade era matriarcal e na horda, mulheres e homens se uniam somente para acasalar numa reprodução aleatória, isto é, que acontecia entre outros indivíduos da comunidade. A mulher participava do espaço produtivo por necessidade e não por determinação do poder masculino. A divisão do trabalho variava, mas, segundo Saffioti (2004), geralmente, o homem cuidava da caça porque a mulher carregava consigo as crianças a fim de amamentá-las e seu choro espantava os animais. As mulheres se ocupavam então da coleta, garantindo a sobrevivência do grupo quando a caça não tinha êxito. Portanto, a mulher historicamente teve papel fundamental na produção e reprodução da existência. Pode-se dizer que a mulher na sociedade primitiva experienciou relações de gênero mais igualitárias, em que pese a existência da divisão de tarefas.

Nesse momento histórico não havia a exploração da força de trabalho de outrem, pois demandava certo tempo para vigiar, controlar e punir, bem como rendia uma produção tão insignificante que compensava mais buscar sua própria alimentação (LESSA, 2012).

Nas comunidades domésticas, em que predominava a produção agrícola, aconteciam as mais variadas formas de reprodução social, desde a retenção da mulher nas comunidades ou a troca entre comunidades diferentes, prevalecendo uma cultura patriarcal e relações patrilineares, porque tanto o fruto do trabalho como da reprodução passaram a garantir a hegemonia masculina.

Nessas comunidades prevalecia a relação de filiação, isto é, a proveniência da descendência dos futuros trabalhadores e herdeiros do patrimônio acumulado. Com essa intenção, as mulheres foram se sujeitando ao controle do seu corpo, da sua sexualidade e da descendência de seus filhos pelos homens através de relações de poder construídas em torno dos homens mais velhos da comunidade, que detinham a gestão da comunidade e da reprodução social. Dentre as formas de sujeição podemos citar: ter de circular entre os homens férteis, entregar a criação dos filhos aos irmãos ou a seus parceiros, viver na

dependência dos homens da comunidade para não sofrer raptos, serem substituídas pelas irmãs mais novas quando não fossem mais férteis, abandonar o filho para procriar novamente, entre outras.

Ressaltamos também que as mulheres somente adquiriam espaço social e autoridade na menopausa e/ou quando se tornavam avós porque já participaram da reprodução social da comunidade. Já as viúvas e as incapazes de procriar, estabeleciam filiação através dos irmãos ou de um pai da linhagem e em alguns casos era dada ao irmão do esposo falecido.

Na divisão das tarefas, as mulheres eram sujeitas aos mandos dos homens. Elas eram responsáveis por tornar os alimentos comestíveis[1] e o produto do trabalho devia ser entregue ao esposo que assumia a sua gestão ou o transmitia aos mais velhos. O grau de exploração da mulher não se media somente pelo tempo de trabalho e sim pela força de trabalho resultante de sua progenitura, ou seja, pelo tempo de trabalho dos seus filhos não casados. Eles eram explorados por seus irmãos mais velhos: não usufruíam do produto do trabalho, não podiam acumular, não podiam escolher esposa e, às vezes, serviam como mercadoria.

A respeito disso, Carrasco e Petit (2012) salientam que a exploração é diferente da opressão, porque a primeira "não se trata de uma submissão injusta por razões culturais, raciais ou sexuais, mas um fato econômico fundamental, que está na base da produção de toda a sociedade de classes" (CARRASCO & PETIT, 2012, p. 85). Já a opressão não coincide com a divisão de classes, não é econômica e sim cultural e social. Ela se aproveita das desigualdades para submeter o outro, gerando desigualdades de direitos, tanto econômicos como social e cultural. Então, mesmo que não houvesse separação da sociedade em classes antagônicas, podemos dizer que as mulheres sofreram opressão combinada com exploração, já que existia a divisão social e o produto do seu trabalho não lhe pertencia.

Sobre a divisão sexual das tarefas originada da condição histórica da mulher, Lévi-Strauss afirma que "nada na natureza explica a repartição sexual das tarefas, nem instituições como a conjugalidade, o casamento ou a filiação paternal. Todas são infligidas às mulheres pela força, todas são portanto factos inerentes à civilização que devem ser explicados e não servir de explicação" (1982, p. 46).

Apesar da diversidade de formas de reprodução e de organização social, pudemos ver que elas evidenciavam a construção da cultura, seja uma cultura do trabalho ou num sentido

[1] Como acreditavam nos ciclos da natureza e no mito da fertilidade da mulher (somente ela tinha este dom, não se viam como fundamentais também na fecundação), acreditavam que somente suas mãos seriam capazes de tornar os alimentos comestíveis.

mais amplo, que garantiam a supremacia do poder masculino. Como prevalecia a hierarquia geracional, a decisão dos mais velhos era respeitada e estes criaram algumas ideologias e imposições sobre mulheres e também sobre os mais jovens. Primeiro proibiram a endogamia, isto é, a reprodução dentro da comunidade, por isso acontecia a mobilidade de um dos sexos. Concomitante proibiram o incesto através de ideologias: religião, magias, rituais, em que os transgressores eram submetidos a constrangimentos, como por exemplo, deixar a comunidade. De acordo com Meillassoux (1976, p.81) "a endogamia torna-se incesto, a proibição uma interdição", porque a interdição tinha que garantir outra mulher, o que nos remete à formulação de Mauss (2013) sobre as dádivas trocadas: dar, receber e retribuir, que gerava o costume da promessa, pois quando a outra comunidade não possuía mulheres férteis para retribuir, ficava um crédito, mas "só os indivíduos à altura de restituir uma mulher num futuro previsível podia em principio associar-se a estas transações" (Meillassoux, 1976, p. 79), ou seja, era um acordo entre homens e entre os mais velhos.

Por mais que a mulher tivesse o dom de procriar, sua prole não era imune a doenças, mortes prematuras e acidentes, então, era necessário a cooptação de mulheres e de cativos de guerra, adoção de crianças ou a fusão de famílias debilitadas, o que nos mostra que a reprodução social era "um empreendimento político" (Meillassoux, 1976, p.82) e que já nesse período a exploração da força de trabalho de outrem era costumeira.

Com a produção de excedentes[2], o homem dedicou-se a apropriação privada dos meios de produção, destruiu o regime comunitário, a sociedade primitiva e a família comunal, estabelecendo uma divisão de tarefas e uma organização social através da constituição da família monogâmica. Através da monogamia, o chefe da família percebeu que controlava facilmente a sexualidade da mulher e a natalidade, concentrava riquezas materiais e transmitia-as como herança aos seus filhos. Nesse período, a quantidade de pessoas não mais garantia o poder e sim a quantidade de riquezas acumuladas.

Através da violência e aproveitando-se da sua fragilidade na época da maternidade, o homem foi dominando o espaço familiar e com isso, a mulher foi se constituindo num ser oprimido de desejos, liberdade e identidade. A primazia do homem venceu as resistências de

[2] Com a produção de excedentes, os seres humanos não necessitam trabalhar o tempo todo ou todos os dias. O que produzem garante a sobrevivência da família e valores de troca.

algumas mulheres e a ordem patriarcal conduziu à dominação-exploração[3] da mulher não só na família como na sociedade.

O espaço da mulher passa a ser o da vida privada, tornando-se ela responsável pela manutenção do lar e pela criação dos filhos, enquanto que ao homem fica reservado o espaço da produção. O trabalho doméstico passou a fazer parte da condição inata da mulher, segundo uma ideologia construída em torno disso. Todavia, como pudemos ver a divisão sexual do trabalho não resulta do determinismo biológico e sim da construção social e cultural a que as mulheres foram submetidas ao longo da história da humanidade. Kergoat[4] afirma que a socialização dessa ideologia é "produto da educação e da formação das meninas no trabalho doméstico [...] sempre submissas aos homens no seio da família" (KERGOAT, 1978 apud LOBO, p. 35-36).

Além da propriedade privada intensificam-se as trocas como forma de estreitar laços entre as comunidades, ampliar as fontes de existência ou mostrar diferenças entre as riquezas acumuladas. Foram introduzidas a criação de animais, o cultivo de plantas, a elaboração de objetos e instrumentos de trabalho, isto é, desenvolvem-se outras formas de intercâmbio com a natureza. Paralelamente, a sociedade passa a ser organizada de outra forma porque aumenta a quantidade de pessoas na comunidade e a força de trabalho excedente.

Para uma minoria apoderar-se do fruto do trabalho de outrem era imprescindível a violência, o controle, a punição, transformando as relações entre os indivíduos e destes com o trabalho. Lessa (2012, p.27) destaca que "como será da guerra que virão os escravos e, já que a guerra é uma atividade predominantemente masculina, a riqueza que será expropriada dos trabalhadores será, então, convertida em propriedade privada dos indivíduos masculinos". Estrutura-se o modo de produção escravista e o de servidão (feudal) em que além da mulher como escrava doméstica, outros homens passam a ser propriedade privada de poucos.

O fruto do trabalho excedente que já tinha um valor de troca, passou a não ser suficiente para multiplicar a riqueza e o poder, fazendo com que os proprietários dos meios de produção dividissem o processo de trabalho, libertassem a força de trabalho e instaurassem um novo modo de produção - capitalismo. Contudo, vestígios dos modos de produção anteriores não deixam de existir na sociedade burguesa.

[3] Expressão criada por Saffioti (1987). Para a autora, o patriarcado não se resume apenas a um sistema de dominação (política e ideológica), mas também de exploração econômica.
[4] KERGOAT, Danièle. "Ouvriers=Ouvrières?". Critiques de l'Economie Politique, nouvelle série (5) out-dez, 1978.

No modo de produção capitalista a sociedade se divide em duas classes irreconciliáveis: a burguesia e o proletariado. Tendo em vista as especificidades de cada país, o trabalhador, sem outras alternativas, teve que sujeitar-se a uma nova configuração das relações sociais de produção, ampliando ainda mais o grau de exploração a que sofriam porque mascaravam uma pretensa liberdade. Com a consolidação do capitalismo industrial, para o capitalista o fundamental era transformar o trabalho útil do trabalhador (individual) em trabalho abstrato (social), isto é, fazer com que o trabalhador sofresse um desgaste da sua energia humana num determinado tempo, para produzir valores de uso que seriam convertidos em valores, a fim de estabelecer condições favoráveis para a ampliação do capital. Em função disso, a burguesia forjou uma cultura do trabalho capitalista sob a égide do pensamento liberal que apregoava vencer pelo esforço próprio, ter qualificação, competir, ter dignidade pelo trabalho, ser recompensado. O capitalismo possibilitou à mulher se inserir no âmbito produtivo, sob uma falsa liberdade já que continuaram reprimidas pela ideologia e relações sociais de origem patriarcal.

A mulher na sociedade de classes

Como dito anteriormente, o capitalismo iniciou o processo de "libertação" da mulher ao incorporá-la a produção, mas essa "inserção acentuada da força de trabalho feminina se dá não pelo interesse do capital na emancipação da mulher, mas pela lógica de uma maior acumulação de valor" (NOGUEIRA, 2010, p. 61), que se baseia no individualismo, na competição e na exploração.

A lógica capitalista se utilizou do patriarcado para extrair mais valia e potencializar a exploração. Segundo Lobo (2011, p. 201), o patriarcado "remete a uma forma universal e histórica de opressão com fortes marcas biologizantes" e através da divisão de classes, a mulher pobre, por necessitar do trabalho para sobreviver, passou a trabalhar sob condições diferentes dos homens: salários menores, compondo o exército industrial de reserva, adaptando-se a instrumentos de trabalhos pensados para os homens, em atividades desqualificadas socialmente e em extensas jornadas de trabalho, em tarefas mecânicas, monótonas, que não exigiam força física, qualificação técnica e nem o intelecto; sem promoção de carreira, sendo dispensadas em crises. As demais continuaram nos afazeres domésticos já que seus companheiros as viam como competidoras ou porque o sistema não as

conseguia absorver. Inclusive, muitos homens culpabilizavam as mulheres pelo seu desemprego. Para o capital é interessante que algumas mulheres fiquem restritas ao lar se dedicando a reprodução da força de trabalho, suas futuras mercadorias e que os trabalhadores não percebam que, na verdade, o responsável pelo desemprego é o próprio sistema capitalista.

Marx ressalta que as mulheres e as crianças trabalhavam sob condições desumanas, em verdadeiros "matadouros", onde participavam de atividades que prejudicavam a saúde ou levavam a morte como na fundição de cobre, nas manufaturas químicas, salinas, cordoarias[5] (MARX, 1980). Por mais que a classe operária tivesse dois sexos (LOBO, 2011), o trabalho das mulheres permanecia na invisibilidade e marcado por desigualdades nos tipos de contrato, nos salários e nas funções.

A ganância e o afã por extrair mais valia "condiciona de forma absoluta todas as suas atividades e instituições e, para obter esses lucros, revoluciona todas as relações sociais que encontra em seu caminho" (CARRASCO & PETIT, 2012, p. 30), fazendo com que à exploração de gênero seja incorporada à hierarquia de classe e raça. Com isso, a relação dominação-exploração para as mulheres pobres e negras é ainda mais intensa. O enlace patriarcado-capitalismo-racismo (LOBO, 2011) faz com que a mulher seja mais sacrificada que o homem pelo sistema e pela sociedade. Ela "sofre mais diretamente do que o homem os efeitos da apropriação privada dos frutos do trabalho social" (SAFFIOTTI, 2013, p. 73).

Notadamente no Brasil, o enlace entre as desigualdades de gênero, raça e classe se faz sentir no aumento significativo do trabalho informal. Lobo (2011, p. 166, grifo da autora) acrescenta que existe "na América Latina a divisão entre trabalho masculino, predominante no setor chamado *formal*, e feminino, no setor *informal* da economia.

Os estudos de diversas autoras que se dedicam ao estudo de gênero como Saffioti (2013, 2004, 1987), Lobo (2011), CARRASCO e PETIT (2012) apontam que a mulher percebe salários menores para as mesmas funções realizadas por homens, realizam dupla ou até tripla jornada já que precisam se dedicar também ao trabalho doméstico, são manejadas para atividades precarizadas e de fácil substituição, sofrem estereótipos que desqualificam seu trabalho; mostrando que "a divisão sexual do trabalho é um dos muitos lócus das relações de gênero" (LOBO, 2011, p. 202), construídas histórica e socialmente.

Essa dura realidade faz com que a igualdade de gênero seja uma utopia, pois ela é inoportuna para o pleno funcionamento do sistema, já que o mesmo pressupõe a subordinação

[5] Ver mais em Marx, Karl. O capital (critica da economia política). Livro 1. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

da mulher no espaço produtivo e reprodutivo para preservar sua hegemonia. De acordo com Nogueira (2010, p.60) "a luta por uma divisão sexual do trabalho mais justa refere-se, portanto, também a uma luta contra o próprio capitalismo". Nem mesmo num outro tipo de sociedade temos a garantia dessa superação, já que a tradição cultural persiste no movimento histórico. Ela permanece arraigada no imaginário, operando consciente ou inconscientemente nas relações sociais.

Em que pese algumas vitórias, muitas mulheres ainda lidam com a opressão e com a exploração. Outras, além disso, convivem cotidianamente com a violência física e simbólica, seja no âmbito do trabalho ou no espaço doméstico. Por mais que tenham os mesmos direitos que os homens perante a lei, são ainda conduzidas a serem escravas da família, dos afazeres domésticos e da sociedade, seja por dependência, medo ou por não enxergar para além da aparência. Nesses casos, a naturalização da condição da mulher é internalizada e perpetuada por elas mesmas.

No entanto, será que existem experiências concretas de vida em que as mulheres estão inseridas em relações de gênero mais justas? É o que discutiremos a seguir.

Mulheres de comunidades tradicionais conduzem seu próprio destino?

Partindo da pesquisa (ainda em andamento) forjada no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, que tem por objetivo analisar relações de gênero em comunidades tradicionais em Cáceres – Mato Grosso, tivemos contato com algumas mulheres que fazem parte de dois grupos distintos de produção coletiva de merendas para escolas do Município.

No grupo Frutos da Terra, localizado na Comunidade Nossa Senhora da Guia, trabalham quatro mulheres e três homens na produção de pães e bolachas de babaçu. Já o grupo Amigas do Cerrado, localizado no Assentamento São José do Facão, é composto por sete mulheres que produzem pães e bolachas de cumbarú.

Nas observações empíricas em Nossa Senhora da Guia, percebemos que mulheres e homens tem conhecimento de todas as etapas da produção, mesmo que se reservem a executar apenas algumas. No grupo apenas um trabalhador tem presença regular, os demais substituem as esposas ou mães. Três mulheres cuidam do forno a lenha e os demais fazem a massa,

passam no rolo e os pães. Percebemos que a tarefa de lidar com o forno não é fácil porque exige em uma das etapas que se coloque a lenha e retire as brasas, num esforço físico muito grande porque além de lidar com o calor forte, é preciso que se retire rapidamente as brasas com uma pá. Em seus depoimentos foram enfáticos ao afirmar que isso não causa conflitos ou constrangimentos. José nos aponta quem lida com o forno:

> Ela (apontando Jacira), Branca e a Erika (sua esposa). Eu não sou muito pratico pra mexer nesse forno, na verdade estou substituindo minha mãe né, estou cobrindo a falta, igualzinho na escola, se não tiver o aluno leva a falta, aluno não tem como cobrir ele, leva falta e é descontado, pra não descontar do salário dela, esse salarinho, pagamentinho dela, alguém pode substituir. Eu ajudo a cuidar (forno), sabe a hora certa de colocar, hora certa de tirar o pão, como ela acabou de virar, daqui a cinco minutinhos já pode tirar, depois coloca mais duas formas.

A limpeza da cozinha e das vasilhas, além das vasilhas do almoço também é realizada pelas mulheres. Poderíamos pensar que se trata de uma divisão sexual do trabalho, mas eles afirmam que a divisão acontece em função das habilidades e gosto, não impedindo que os homens também a realizem. Por isso mesmo mulheres e homens coletam os frutos, mas somente os homens tem a incumbência de quebrá-las por exigir força física.

Seu Felipe, um dos mais antigos da comunidade Nossa Senhora da Guia, relata que se ocupa dos cuidados dos animais domésticos e na cozinha coletiva está substituindo a esposa que está com mal de Alzheimer:

> Quem chega primeiro já vai lutando ai. Hoje, quando cheguei já peguei aqui (enrolando os pães), porque tô sozinho em casa, a dona tá viajando lá pro lado da Bolívia... eu cuido de criação.

Quando questionado sobre as outras etapas da produção, como a confecção da massa, ele responde:

> Não é que não sabe, nóis que não pega... só pra picar (separar as massas em unidades). Se tiver que fazer? Ah, faz.... mas não vão jogar pra mim amanhã ...(risos).

No grupo Amigas do Cerrado, apesar de ser composta somente por mulheres, vimos que os maridos ajudam e são encarregados de levar lenha e quebrar as castanhas, o que também nos mostra que apoiam o trabalho de suas esposas. Nas palavras de Cleonice, podemos ver que o marido incentiva o seu trabalho e não mantem práticas de dominação patriarcais:

> Ele apoia, tem vez que eu não quero, ele fala pra eu ir... tem hora que você desanima. Ele não liga, nunca se importou de eu viajar, nem nada. Quando marca viagem, fala: quem vai? quem vai? Ai uma fala: Não, vou falar com meu marido. Uhum (balançando a cabeça). Eu! Pode botar meu nome ai, aqui não tem esse negócio de pedir não. Eu converso... ele não dança, eu danço."[6]

Nosso olhar forasteiro fica pasmo ao ver algumas cenas como por exemplo, um dos homens que permanece parado e observando uma das mulheres retirar brasas incandescentes e pesadas do forno de barro ou as mulheres limpando a cozinha enquanto eles descansam e conversam. Parece-nos que há uma clara divisão de tarefas baseada no sexo, mas um olhar mais atento e as conversas nos induzem a ver que isso faz parte do empoderamento daquelas mulheres. Elas se sentem "donas" do grupo e nada mais natural que tomar a frente nas tarefas. A gestão do processo é a possibilidade de se tornarem dirigentes de si e do mundo (Gramsci, 1991).

Ponderamos que os conflitos estão além das aparências, mas na realidade concreta daquelas mulheres, são as relações de gênero possíveis de serem vivenciadas e que em alguma medida podem indicar serem qualitativamente melhores que as vivenciadas por grande parte das mulheres da zona urbana.

[6] Cleonice relatou o caso de uma componente do grupo que foi induzida pelo marido a deixar o grupo. Ela sempre queixava-se que tinha de pedir autorização do marido para participar das atividades.

Acreditamos que isso faça parte da formação oferecida pela FASE[7] que estimulou a formação do grupo. O projeto da cozinha foi elaborado pensando na independência econômica da mulher do campo utilizando frutos regionais. Os homens podem ser agregados na produção, mas formalmente somente as mulheres podem participar. Além disso os estudos e discussões chegam até as mulheres do campo, como podemos comprovar no discurso de Cleonice sobre as mudanças nas condições das mulheres, principalmente quando ela se lembra do que já presenciou com suas antepassadas:

> Mudou através das políticas publica porque a mulher tinha que ter os mesmos direitos que os homi tem, só muda o sexo, mas somo tudo igual. Foi bom isso porque a mulher ficar embaixo dos pé do marido não dá.

Nas duas comunidades tradicionais, as mulheres relataram que sempre trabalharam na roça juntamente com os homens e essa atividade faz parte de seu cotidiano. Elas dizem que é um trabalho árduo e que precisam ajudar o marido a realiza-la a fim de manter a subsistência da família. Além disso, alimentam os animais, cuidam da horta, lavam roupas, limpam casa e cuidam dos filhos, mas em sua ausência por conta do trabalho na cozinha ou de viagens a eventos, os maridos e filhos são os responsáveis pela sua execução.

A distribuição igualitária dos frutos do trabalho, as redes de solidariedade que estabelecem no trabalho e fora dele, as decisões democráticas, o controle individual do ritmo e tempo do trabalho, a inexistência do patrão e de funções pré-determinadas, o companheirismo, o repertório de saberes compartilhados nas conversas durante a produção e nos quintais, fazem com que a produção associada aconteça e que relações sociais diferentes sejam construídas. Mulheres e homens caminham juntos em prol da sobrevivência e da reprodução ampliada da vida.

Outro fato interessante é que mulheres e homens se sentam para conversar ou dar depoimento, contrariando a tradição patriarcal de que os sexos não se misturam num ambiente comum.

[7] A FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) é uma ONG (organização não-governamental) que auxilia no fortalecimento e na inclusão de coletivos populares. Fazem intermédio para capacitações desses sujeitos, promovem reuniões para debater inclusão social, sustentabilidade, direitos humanos, entre outros, e assessoram projetos.

Para nós, peões da cidade, lidar no sol com a roça, enfrentar de bicicleta vários quilômetros até a cozinha, não ter água encanada e ter que buscar num córrego, precisar implorar ou negociar com a Prefeitura para transportar os produtos até as escolas, nos faz pensar que o trabalho realizado é penoso, mas elas enfatizam que trabalhar perto de casa, junto a natureza e podendo conversar, fazer piadas, contar histórias é muito gratificante.

Por nascerem ou residirem em comunidades tradicionais que tem como características: interdependência da natureza e dos seus recursos, manejo sustentável da terra com atividades de baixo impacto ambiental, utilizando de pouca tecnologia e voltada em grande parte a própria subsistência da comunidade, possuem um modo de viver específico, que não reproduz a lógica dominante capitalista, possuem centralidade na família que facilita a naturalização do viver em comum, a ajuda mútua, a autoafirmação do grupo e a perpetuação das experiências e saberes construídos.

Considerações finais

A ação humana ao transformar a natureza cria fenômenos concretos, mas também desenhos simbólicos sobre a vida expressas na linguagem, na forma de produção, nos costumes e nos valores. Muitos foram prejudicados com isso, principalmente as mulheres, que carregam até os dias atuais as marcas da dominação-exploração.

Seria ingênuo pensar que a inserção no mundo da produção e a emancipação econômica das mulheres resolvesse os preconceitos, estereótipos, violências construídos e reproduzidos socialmente e culturalmente ao longo da história humana. Na sociedade capitalista, em que existe uma luta ferrenha de todos contra todos, esses vestígios são muito presentes e fazem com que as mulheres sejam levadas a guetos desqualificados, com diferença salarial em relação a mesma atividade realizada por homens, estejam sujeitas a assédios, tenham que provar que são capazes, lidar com dupla e até tripla jornada de trabalho, entre outros.

Os avanços tecnológicos, os movimentos feministas de luta, a ampliação dos debates, os estudos científicos não conseguiram suprimir as desigualdades que estão enraizadas na sociedade, mas contribuíram para que direitos fossem conquistados e que muitas mulheres fossem reconhecidas e valorizadas na esfera pública.

A emergência de lutas e reivindicações de alguns coletivos populares, entre eles o das mulheres, nos revela que a existência é contraditória e desigual e que precisa ser constantemente desnaturalizada e combatida. Não é uma tarefa fácil. Muitas autoras como Saffioti, Lobo, Carrasco e Petit em relação as mulheres, afirmam que essa realidade somente mudará com a constituição de uma nova sociedade. Mas, nada é garantido, tudo é perigoso.

Talvez uma possibilidade seja o que mulheres e homens de comunidades tradicionais fazem, ou seja, minimizam o domínio patriarcal na família, primeiro lócus de relações sociais, e na vida pública. Elas não fazem gênero, elas vivem e refazem o cotidiano. Desconstroem Emílias e Amélias e só desejam uma vida melhor e mais feliz para si e para os seus.

Referências

BACHOFEN, Johann Jakob. *El matriarcado*. Una investigación sobre la ginecocracia en elmundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica. Ediciones Aka: Madrid, 2008.

CARRASCO, Carmen & PETIT, Mercedes. **Mulheres trabalhadoras e marxismo. Um debate sobre a opressão.** São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica**. São Paulo, 2012. In: http:// http://www.sergiolessa.com/Livros2012/AbaixoFamilia.pdf. Acesso em 13 de março de 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco.** Petrópolis, Vozes, 1982.

LOBO, Elisabeth S. **A classe operária tem dois sexos. Trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

KERGOAT, Danièle. **"Ouvriers=Ouvrières?". Critiques de l'Economie Politique**, nouvelle série (5) out./dez. 1978. In: LOBO, Elisabeth S. A classe operaria tem dois sexos. Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

MARX, **O Capital**. **Crítica da economia política**. Livro Primeiro – O processo de produção do capital. São Paulo: DIFEL, 1982.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2013.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

MEILLASSOUX, Claude. **Mulheres, celeiros & capitais.** Porto: Afrontamentos, 1976.

NOGUEIRA, Cláudia M. **As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução**. Revista Aurora, ano 4, n. 6, ago de 2010. In: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/6%20NOGUEIRA,%20Claudia%20Mazzei.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2014.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. In: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL NO IFMT *CAMPUS* CUIABÁ-MT

Dra. Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto
(IFMT *campus* Cuiabá)

Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro
(UFRGS)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Esta comunicação resulta de uma pesquisa de doutorado que objetivou compreender como o trabalho docente na Educação Profissional pode ser um princípio educativo que possibilita a constituição do professor no e pelo trabalho. Para tanto, buscou conhecer os motivos que influenciaram os caminhos de formação para a docência dos professores do IFMT- *campus* Cuiabá-MT para entender como foram elaborados o fazer pedagógico e ser docente. O *corpus* do estudo é formado pelo preceito teórico composto pela análise do trabalho docente e da formação pelo trabalho como um princípio educativo proposto por Antonio Gramsci, Paulo Freire e Lucília R. Machado. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa na perspectiva do método materialista dialético, na qual se articulou a análise de conteúdos baseada em Laurence Bardin. Nota-se que o trabalho docente foi definido pelas condições materiais que forçaram os professores a buscarem uma qualificação para atender as suas necessidades profissionais nas diferentes fases de transformação da Educação Profissional. Por meio da análise do conteúdo das falas dos professores ficou evidenciada a ideia de *inacabamento humano* na concepção de Paulo Freire, e nesta, aparece à concepção de trabalho docente como um princípio educativo que tem produzido uma docência que gradativamente está superando as tendências pedagógicas tecnicistas pelo caráter humanizador ao avançarem para as tendências pedagógicas progressistas.

Palavras Chaves: Trabalho docente. Formação para a Docência. Educação Profissional.

Problemática

O estudo da constituição docente surgiu da necessidade de compreender como as condições materiais e profissionais possibilitam o desenvolvimento trabalho docente na educação profissional e favorecem a constituição do professor dessa modalidade de ensino.

Recorrendo a algumas lembranças das experiências de trabalho docente na educação profissional se percebe que diferentes contextos desse trabalho se assemelham aos demais professores, e nesse sentido retratam que na educação profissional os professores constroem os modos de *ser professor* e o *fazer didático-pedagógico, no* e *pelo* trabalho produzido.

A historicidade do trabalho docente na educação profissional aponta que este se desenvolveu a partir de importantes e complexas mudanças do mercado de trabalho e da organização da produção. Portanto, esse contexto do sistema produtivo tem fortalecido as profissões e requerido do sistema escolar uma qualificação do trabalhador pautada em conhecimentos operacionais, profissionais e científicos, os quais requerem do professor (lugar em que me insiro) uma contínua formação para o trabalho docente.

Diante dessa realidade material buscou-se conhecer os elementos *da práxis*[1] docente que conferem os sentidos do trabalho docente através do questionamento sobre como os professores que atuam na Educação Profissional no IFMT *campus* Cuiabá se constituem professores pelo trabalho docente. O intuito foi entender como os professores elaboram o fazer pedagógico, considerando que as condições materiais de produção do trabalho docente influenciam a formação continuada do professor e a concepção de profissão docente, bem como dialogam com os sentidos de ser docente e fazer a docência.

Essa *condição material de existência* também evidencia que o trabalho docente está inserido em um ambiente onde a mudança é um movimento proveniente da reorganização do trabalho, das práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. Portanto, como ensina Tardif (2010, p. 34) "o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de

[1] Conforme Ricardo Rossato (2010) o conceito de práxis está ligado ao sentido de ação-reflexão da obra de Paulo Freire, que a compreende "como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a consequente prática que de desta compreensão levando a uma ação transformadora". (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 325).

renovação constante [...]", assim, os processos de aquisição e produção de novos saberes na Educação Profissional foram mobilizados pelo ambiente de mudança vivido pelos professores.

Nesse sentido, o pensamento de Tardif (2010) reforça a compreensão de que o saber docente elaborado a partir do trabalho docente está permeado de saberes provenientes das disposições curriculares, das normatizações nacional e institucional, dos saberes da profissão, dos saberes produzido no fazer didático-pedagógico da sala de aula e dos saberes que são construídos através das formações profissionais[2], os quais dialeticamente também contribuem na construção de profissionalidades docentes.

Respaldando em Sacristán (1995, p.65), se entende a profissionalidade como "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Nessa leitura pode-se dizer que a profissionalidade dos professores de Educação Profissional do IFMT *campus* Cuiabá está em contínua reelaboração, pois todo conhecimento produzido através do trabalho docente está em permanente transformação e precisa ser apreendido em função do momento histórico e dos fatores inerentes a realidade social em que ocorrem.

Nesse contexto, o objetivo geral da investigação foi conhecer *como os professores do IFMT campus Cuiabá, se constituíram docentes pelo trabalho na Educação Profissional.* A partir desse propósito se buscou apreender os objetivos específicos que foram: identificar a realidade material em que o trabalho docente se desenvolve para definir um que perfil do professor na educação profissional; Reconhecer os saberes didático-pedagógicos e técnicos produzidos *no e pelo* trabalho na educação profissional que definem o professor da educação profissional; Demonstrar as tendências pedagógicas que se articulam aos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

A centralidade da pesquisa se aproxima do pensamento de Paulo Freire (2001) ao considerar o trabalho docente na Educação Profissional como um compromisso profissional assumido com os "processos de humanização, opressão, conscientização e com a *práxis*

[2] A formação docente pelo trabalho docente foi associada a três tipos de experiências formativas: 1. as experiências no trabalho que se constituíram pelo fazer pedagógico em sala de aula; 2. as experiências no trabalho que se constituíram pela qualificação em cursos de pós-graduação; 3. as experiências no trabalho docente que se constituíram pela gestão da Educação Profissional, e nas situações cotidianas da docência. Tais situações, dialeticamente constituíram um princípio educativo de formação pelo trabalho docente que possibilitou a constituição do ser docente nessa modalidade de ensino.

educativa e revolucionária, consideradas em todas as dimensões contraditórias no interior das quais são construídas." (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010, p.403).

Dessa forma, o trabalho docente se constitui em um fazer pedagógico crítico, que se fundamenta no "movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". (FREIRE, 2001, p. 43). Assim, o compromisso profissional com o fazer didático-pedagógico fez com que os professores assumissem a docência como profissão, bem como, constituísse um modo de ser e fazer a docência na Educação Profissional.

O trabalho docente é assumido como um processo de formação pedagógica que está respaldado na ideia de princípio educativo presente no pensamento de Gramsci e nesse caminho entende que a Educação Profissional deve ter como objetivo a "formação de homens harmoniosamente, totalmente, omnilateralmente, desenvolvidos" dentro de determinada carreira. (MANACORDA, 1990, p. 99).

Metodologia

A metodologia adotada foi respaldada na concepção de artesanato intelectual de C. Wright Mills (2009), e nesse pensamento de artesanato foram definidas rotas, vias e caminhos para as várias fases desta pesquisa. E o *artesão intelectual* apontado por Mills (2009) foi associado à *pessoa* do professor de Educação Profissional que não dissociou a vida social da vida material no seu trabalho, pois, através de seu ofício docente, construiu uma *vida intelectual* que passou a ser conhecida na perspectiva do trabalho docente.

O trabalho metodológico se baseou nos princípios da totalidade e da dialética do materialismo histórico dialético. Para tanto, se fez uso dos pressupostos teóricos de Minayo (2011), ao indicar o movimento dialético de transitar da parte para o todo, e do interior para o exterior do fenômeno, pois essa combinação possibilitou "analisar o contexto histórico, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais." (MINAYO, 2011, p. 24). Nessa perspectiva, o método dialético foi uma estratégia metodológica que vinculou o método histórico "[...] a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto" (FRIGOTTO, 1989, p.77),

revelando na história de trabalho docente dos professores as práticas sociais que deram o sentido à docência e foram condicionantes para a construção das profissionalidades.

Ainda no caminho do trabalho metodológico, Nóvoa (2011, p. 52), complementou esclarecendo que "[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, encontra muito daquilo que ensinamos." Portanto, aquilo que somos está inserido nos sentidos que atribuímos ao trabalho docente que realizamos.

Essa leitura contribuiu de modo significativo para compreensão de que cada professor, ao construir o seu modo de ser docente e o seu fazer pedagógico na docência na Educação Profissional, está interiormente reelaborando seus saberes trabalhados e incorporando-os no processo de trabalho docente, conforme os sentidos que atribuiu às situações de trabalho. Para Tardif (2010) os professores, suas práticas e seus saberes são partes estruturais dos saberes profissionais e por isso estão interligados às situações de trabalho que transformam.

O IFMT *campus* Cuiabá foi o lugar onde se realizou o estudo e os sujeitos que forneceram as informações da pesquisa foram os professores efetivos dessa unidade de ensino. A coleta de dados possibilitou verificar junto ao setor de Recursos Humanos que em 2013 essa unidade de ensino totalizava o quantitativo de 241 professore efetivos. Os instrumentos de coleta de dados foram à análise de documentos, a entrevista semi-estruturada e a observação direta com anotação das reflexões no diário de campo que em conjunto contribuíram para o cultivo da imaginação sociológica de Mills.

Fundamentando em Triviños (1987) se utilizou o método de pesquisa qualitativa para encontrar explicações científicas para o fenômeno social da constituição do professor pelo trabalho docente na Educação Profissional, para tanto, buscou-se descrever os sentidos gerais "[...] que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, e como a realidade objetiva, se reflete na consciência." (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

A pesquisa qualitativa assumiu a forma de estudo de caso ao considerar uma multiplicidade de dimensões que estavam presentes nas situações de trabalho, com a finalidade de evidenciar as inter-relações das ações que "[...] experimentam, os conflitos que enfrentam ou as expectativas e ambições que exprimem". (BOURDIEU, 2010, p. 29). De acordo com Yin

(2010), o método de estudo de caso é pertinente quando se interessa conhecer um fenômeno empírico da vida real em profundidade, preferencialmente quando a relação entre o fenômeno e o contexto não estão evidenciados.

Os dados coletados foram analisados segundo os procedimentos do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), por favorecer a compreensão das falas além das aparências apresentadas. O método de análise de conteúdo contém um conjunto de instrumentos que foram adaptados para a interpretação dos conteúdos das falas, pois dessa forma permitiram descobrir nas palavras dos sujeitos as subjetividades ocultas na mensagem, bem como apresentá-las de maneira clara e objetiva. Conforme Bardin (2011, p. 125), a aplicação efetiva do método de análise de conteúdo consiste nas tarefas de "[...] pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

Para conduzir a análise de conteúdo, respaldou-se nos pressupostos de Kuenzer (2011, p.57), com vistas à efetivação de uma análise científica de *caráter práxico*[3]. Nesse sentido, a metodologia utilizada articulou desde o início "os movimentos de reflexão teórica e de inserção empírica" para explicar a realidade do trabalho docente contemplado. Kuenzer (2011, p.57) referindo-se a Marx e Engels, esclarece que "[...] o critério de verdade da teoria é seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção na realidade".

A transformação do perfil dos professores foi analisada considerando na totalidade dos sujeitos, a forma de início do trabalho docente na Educação Profissional e o tipo de formação inicial e continuada que o professor realizou, que isolados não definiram como os professores se constituíram docentes, mas contextualizados indicaram as condições materiais em que o fazer pedagógico e ser docente foi produzido. Assim, quanto ao ingresso na docência, foi constatado que gradativamente houve um aumento na quantidade de professores, pois na década de 1980 ingressaram 66 professores, na década de 1990 foram 64 professores e na década de 2000 foram 111 professores. Dessa totalidade foram sujeitos da pesquisa 18 professores definidos através de uma seleção aleatória da totalidade de 56 professores que foram localizados e entrevistados no período de janeiro a março de 2013 no IFMT.

[3] De acordo com Kuenzer (2011, p. 57), a produção científica assume um *caráter práxico* quando o conhecimento produzido fornecer os elementos necessários para a compreensão e intervenção na realidade, e isso acontece "[...] se a metodologia utilizada para a produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica."

Adotando o critério da seleção aleatória foi possível a realização de 56 entrevistas, porém, considerando a questão de tempo para a conclusão da pesquisa, bem como da necessidade de realizar um estudo que demonstrasse profundidade e consistência, optou-se pela redução desse universo[4] para um total de 18 entrevistas, cujos professores foram denominados como sujeitos S1, S2, S3, S4, e assim sucessivamente para que a identidade de cada professor pudesse ser preservada em anonimato.

Conclusões

A Educação Profissional em Mato Grosso foi instituída há 105 anos, no IFMT *campus* Cuiabá, e desde então, o ensino profissional vem se transformando no sentido de atender as demandas do mercado de trabalho. A historicidade da docência no IFMT *campus* Cuiabá revela que há diversos contextos da constituição do professor de Educação Profissional que são similares ao trabalho docente na aprendizagem de ofícios artesanais.

A investigação reforçou a ideia de *inacabamento humano* de Paulo Freire (2010), pois trouxe a compreensão de que as circunstâncias em que ocorreram as transformações na Educação Profissional foram produtoras de distintas profissionalidades. Nesse sentido, demonstra que a incompletude humana é uma condição que favorece o movimento contínuo de refazer, reconstruir, recomeçar que nunca fica pronto, porque na sua incompletude o professor sempre pode ser e fazer melhor a própria história.

A Educação Profissional possui especificidades que faz com que o trabalho docente seja dependente de professores com diferentes modalidades de formação profissional, pois sua base é a formação do aluno como cidadão capaz de desenvolver um trabalho produtivo. Assim, a docência se estrutura a partir da compatibilização de diferentes contextos sociais e profissionais que compõem as relações estabelecidas no trabalho docente.

Pelas lentes Gramsci (2006) se constatou que o corpo docente do IFMT *campus* Cuiabá formam uma categoria de intelectuais tradicional e orgânico. Dessa forma, as condições materiais nas quais os professores se constituíram docente de Educação Profissional expressam que a classe

[4] A realidade empírica pesquisada se fundamenta no método de pesquisa qualitativa que assume a representatividade dos sujeitos (professores) como sendo uma amostra não probabilística. Conforme esclarece Fontanella, Ricas, Turato (2008, p.20) nas pesquisas qualitativas a seleção da amostra "[...] decorre, sobretudo, da preocupação de que a amostra contenha e espelhe certas dimensões do contexto, algumas delas em contínua construção histórica."

dos professores do IFMT *campus* Cuiabá construiu consigo um modelo de intelectuais orgânicos especializados no trabalho docente e com condições favoráveis a expansão da própria classe docente ao produzir o seu desenvolvimento progressivo.

Nesse sentido, as concepções dos professores sobre o trabalho docente na Educação Profissional demonstram que a transformação da Educação Profissional é um movimento histórico, em que a transposição de CEFET-MT para IFMT *campus* Cuiabá se configura como um processo em construção, no qual a Educação Profissional e Tecnológica vai se definindo, bem como, o trabalho docente e as profissionalidades se constituem a partir do diálogo entre as categorias de intelectuais da Educação Profissional.

REFERENCIAS BBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** (Comunicação). São Paulo, Editora: Edições 70/ Almedina Brasil, 2011.

FONTANELLA, Bruno J. B.; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisa qualitativa em saúde: contribuições teóricas**. Rio de Janeiro: Caderno de saúde pública, 24 (1): 17-27, janeiro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p.70 -90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Desafios Teórico-Metodológico da Relação Trabalho-Educação e o papel da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção estudos culturais e educação).

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira, NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo, 2011.

NÓVOA, António. **Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa.** In: GANDIN, Luis Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú; RICKES, Simone Moschen. Pesquisa em Educação. Educação & Realidade – v. 36, n2. Porto Alegre: UFRGS, maio/agosto 2011. p.533-546.

ROSSATO, Ricardo. ***Práxis***. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2° ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A.(Org.); HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, J. Gimeno; ESTEVES, José M.; WOODS, Peter; CAVACO, Maria Helena. **Profissão Professor.** 2ª. Edição. Portugal: Porto Editora, 1995. (p. 63- 92).

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

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Editora: Atlas, São Paulo, 1987.

PRODUÇÃO ASSOCIADA E PRODUÇÃO DE SABERES

Jayna Luzia Arcanjo Lima Pulcherio
Graduada em Serviço Social pela UFMT, Pós Graduada em Gestão em Saúde e Políticas Sociais pelo ICE
jayna.nunes@gmail.com

Marina dos Reis Germinaro
Graduanda em Pedagogia pela UFMT. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
magerminaro@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este artigo ocupa-se da reflexão acerca das relações entre trabalho e educação presente nos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, onde discute a Produção Associada e a Produção de Saberes, sendo práticas em que os homens aprendem a se relacionar e a produzir a sua existência através da produção material. Em um primeiro momento, apresentamos o que entende-se como trabalho e como ele é definido no modo de produção capitalista. Em seguida, refletimos sobre Produção Associada e como ela se vincula com a Produção de Saberes da Classe Popular.

Palavras Chave: Trabalho e Educação. Produção Associada. Produção de Saberes.

Introdução

O presente artigo busca refletir sobre os prováveis significados da produção associada e da produção de saberes. Nossa pesquisa se baseia nos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, priorizando as reflexões que partem da categoria trabalho formuladas por Marx, não somente no seu sentido ontológico mais também como princípio educativo. Entendemos assim que é através do trabalho e das relações sociais construídas a partir deste, que o homem se humaniza, e por meio do trabalho que os saberes e conhecimentos são construídos.

> Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente sua própria vida material. [...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto como o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores).

Deste modo compreendemos que é por meio da transformação da natureza que o trabalho se concretiza, o homem se humaniza através do trabalho. Ou seja, o trabalho é o elemento fundante do ser social. Assim não há separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo em vista que o trabalho tem em si um princípio educativo, onde os homens aprendem a se relacionar e a produzir a sua existência através da produção material.

O trabalho na vida social dos trabalhadores, além do caráter ontológico, acarreta consigo as praticas sociais concretas e os valores e representações que os indivíduos interiorizam no seu meio social, através do trabalho, no convívio escolar, religioso, partido político, grupo familiar, ou seja, em cada momento histórico vivenciado. Isso equivale dizer que os saberes e conhecimentos são construídos no e pelo trabalho.

É importante destacar que foi através do modo de produção capitalista que o sentido ontológico do trabalho foi descaracterizado e a sociedade foi dividida em duas classes: "dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade." (MARX, 2004, p. 79).

Os proprietários, donos dos meios de produção, tem como objetivo a maximização do lucro, da mais-valia, e tem na figura do trabalhador um mero instrumento utilizado para aquisição dos seus objetivos, pois o mesmo trabalha e não recebe (salário) proporcional ao que fora produzido, o excedente foi apropriado pelo capitalista na forma da mais-valia.

> É impossível que uma sociedade possa subsistir por muito tempo tolerando que muitos de seus membros vivam no ócio e gozem de todos os confortos e prazeres que possam inventar sem que, ao mesmo tempo, haja multidões que, para esse fim, concordem em viver da maneira totalmente oposta, acostumando seus corpos pelo uso e pela paciência a trabalhar para os outros além de para si mesmos. (THOMPSON, 1998, p. 23)

Cabe resaltar que mesmo diante de tamanha imposição dos ditames capitalistas, ainda podemos ver, em pleno século XXI, outras formas de economia (solidária, popular), que apontam para uma outra/nova cultura do trabalho que diferencia da lógica vigente. Uma das formas de economia solidária se dá através da produção associada.

Produção associada

O trabalho como atividade especificamente humana tem duas dimensões, ontológica e histórica, e a sua forma de organização na sociedade acarreta transformações sociais. Na forma social do capitalismo, o trabalho virou uma mercadoria, onde o trabalhador não é detentor dos produtos do seu trabalho.

Com a consolidação do modelo neoliberal de acumulação de capital, por meio do regime de acumulação flexível, onde as fábricas não necessitam mais de um grande número de funcionários, tendo em vista que as tecnologias de produção demandam um número bem menor de trabalho humano, pois a ótica é enxugar os gastos e aumentar a produção. Este modelo está calcado na desestruturação do mercado de trabalho, ocasionando:

> - desemprego, precarização do trabalho e na exclusão crescente de contingentes de trabalhadores-, no enfraquecimento dos sindicatos, na diminuição dos rendimentos e na crise da sociedade salarial – com a

> diminuição do proletariado industrial e do número de postos de trabalho com carteira de trabalho (CASTEL, 1998) input (NEVES, 2014, p. 602)

Assim, em meio a essa conjuntura desfavorável (desemprego e subemprego), o trabalhador, para driblar essas circunstâncias, é obrigado a criar múltiplas estratégias de trabalho e de sobrevivência. Muitos desses trabalhadores veem na produção associada uma dessas estratégias.

Para além dos domínios do capitalismo, coexistem outras formas de se fazer economia, temos na produção associada uma nova/velha forma de se organizar economicamente.

Nesse modo de organização os trabalhadores envolvidos são os proprietários dos meios de produção e tem por finalidade a reprodução ampliada da vida. Conforme Tiriba (2008, p 87) "o trabalho associado pressupõe a propriedade ou a posse dos meios de produção, a divisão igualitária do excedente de trabalho e a instalação de mecanismos de decisão coletiva no interior da unidade produtiva".

Uma atividade desenvolvida no coletivo, por pessoas que se ajuntam associadamente e partilham dos mesmos interesses, opondo-se assim a outros homens cujos interesses se diferem dos seus. Os mesmos são detentores dos meios de produção e enxergam o trabalho não somente como uma forma de garantir seus meios de sobrevivência biológico/material, mais também de produzir a vida imaterial, sem que haja exploração do trabalho.

Entendemos por produção associada:

> [...] relações econômico-sociais e culturais em que os/as trabalhadores/as têm a propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. Diz respeito a um conjunto de práticas coletivas de pessoas ou grupos sociais que se identificam por compartilhar concepções de mundo e de sociedade fundadas no autogoverno e autodeterminação das lutas e experiências das classes trabalhadoras (FISCHER; TIRIBA, 2012, p 620).

O trecho acima nos remete bem o conceito de produção associada e não se refere apenas ao modo de produção adotado por uma população, ela nos remete ainda a uma outra concepção de se viver em sociedade, pois dá maior ênfase aos valores de solidariedade e cooperação entre os indivíduos.

Acreditamos que Marx nos auxilia na compreensão da produção associada, vendo-a como uma nova forma/possibilidade, de organizar o trabalho e a vida social, possibilitando assim um novo modo de se viver em sociedade, onde os meios de produção e as formas de organização do trabalho fossem coletivos, bem como os resultados, os bens produzidos, fossem igualmente partilhados por todos.

> [...] ao vender sua força de trabalho em troca de salário, ele (trabalhador) se aliena em relação ao seu trabalho e é alienado por ele, ao mesmo tempo, o que ocasiona outra alienação em relação a si mesmo, que levaria à perda da sua dignidade humana [...] a única forma possível de emancipação dessa ‘alienação’ seria pela tomada do controle dos meios de produção por parte dos trabalhadores, por meio de uma revolução proletária que expropriaria os capitalistas e aboliria o regime assalariado, resgatando o sentido coletivo do trabalho social. (FERREIRA, 2001, p. 56)

Assim, com base nessas características, temos na produção associada a realização de um trabalho que não seja subordinado ao capital, sem alienação do trabalhador e que não gere a mais-valia. Isso possibilita aos trabalhadores a construção de uma nova concepção de mundo e de trabalho.

A produção associada não nasce ou se cria do dia para a noite, ela é resultante das relações históricos sociais vivenciadas pelos indivíduos. Ela pode ocorrer em qualquer lugar desde que haja um grupo de pessoas com interesse de se organizar coletivamente, pessoas que se reconhecem enquanto classe trabalhadora (consciência de classe) e que partilham dos mesmos ideais, determinando assim, regras e normas de produção e a divisão do trabalho no âmbito coletivo.

> Salientamos que a produção associada pode acontecer no campo ou na cidade, pelos setores populares. Em qualquer um dos locais, as características principais são que os objetivos, as finalidades, as estruturas e as normas são definidos em coletividade, bem como a distribuição das tarefas (NEVES, 2012, p 66).

Os trabalhadores partilham da ajuda mútua, dos princípios de solidariedade e cooperativismo, pois alem de trabalhadores são também proprietários dos meios de produção, e nessa relação de trabalho não há exploração alheia, nem mesmo a valorização do capital. Há igualdade entre indivíduos do grupo, todos possuem as mesmas responsabilidades na produção.

Todos do grupo conhecem as etapas do trabalho realizado, eles discutem e decidem, de forma coletiva, como se dará todos os processos de produção do dia, a divisão dos trabalhos, como serão utilizados os produtos e como será feita a venda do excedente.

Assim, as atividades relacionadas à produção associada constituem-se como "estratégias populares de trabalho e de sobrevivência, entendidas como a arte de criar condições favoráveis para satisfação das necessidades humanas, tanto materiais como imateriais" (ICAZA, TIRIBA, 2003, p. 101). Possibilitando a construção de relações sociais mais humanizadas, além de conduzir a vida social de forma cooperada, solidária e coletiva.

No entanto, esse tipo de organização econômica possibilita, por ter um caráter educativo, construir novas concepções de trabalho e de mundo. Adquirindo novos significados a cada novo contexto.

Produção de saberes

Considerar os saberes e a educação numa perspectiva estendida (além dos muros da escola), não significa desconsiderar a reflexão sobre a educação formal nem mesmo de estabelecer padrões entre a educação formal e a educação não formal. Referimo-nos em dar importância aos diversos espaços onde os saberes possam ser construídos, dentre eles destacamos o da produção associada.

Compreender as produções associadas como instâncias educativas, é um dos pontos de partida da produção de saberes e enfatizar "que a articulação trabalho-educação não se esgota nos espaços formais de produção e socialização de conhecimentos." (TIRIBA, 2007, p.95)

A produção associada não é vista isoladamente, mas sim articulada a condições materiais e culturais, onde os indivíduos carregam uma carga de experiências, saberes e valores que foram adquiridos durante a sua vida. Saberes que perpassam de geração para geração (transmissão oral), e temos nessa forma de trabalho um processo educativo.

A produção de saberes ocorre em vários espaços, inclusive no mundo do trabalho conforme nos afirma Tiriba (2007, p. 93) "a dinâmica da produção é fonte de saberes, adquiridos e produzidos no processo de trabalho", onde são construídos "[...] códigos, padrões, normas, conhecimentos, saberes, crenças, valores e criações materiais (instrumentos, métodos, técnicas), [...] que regulam as ações e comportamentos humanos". TIRIBA input NEVES (2014 p. 606)

Por meio do trabalho – como princípio educativo – os sujeitos educam a si mesmos e aos outros em um movimento dialético de transmissão de conhecimento, possibilitando a valorização e humanização do homem, direcionando aos trabalhadores uma outra visão de mundo.

Uma nova cultura do trabalho requer como pré-requisitos a propriedade e a posse coletiva dos meios de produção, bem como o controle de todo o processo de produção e dos produtos produzidos, e que a força de trabalho deixe de ser uma mercadoria. Para isso é necessário romper com o sistema capitalista. Assim, "na perspectiva de uma sociedade dos produtores livres associados, o sentido da educação

> [...] não pode ser senão o rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento com o controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito." (MÉSZÁROS, 2005, p. 78. input TIRIBA, 2008, p. 90).

Considerações finais

Na sociedade capitalista existe uma separação entre escola e trabalho, sendo que a primeira prepara o homem para o trabalho que só se realizará posteriormente, já no trabalho associado o trabalho é ao mesmo tempo meio e fim educativo.

> Uma das suas particularidades é que, diferentemente da escola, na produção associada não é necessário eleger o mundo do trabalho como princípio educativo; ele é princípio e, também fim educativo, é fonte de produção de conhecimentos e de novas práticas sociais, é fonte de produção de bens materiais e espirituais. (TIRIBA, 2001, p. 210)

A função da educação no sistema capitalista é voltada para atender às necessidades do capital em sua ação de expansão e acumulação de capital. A produção da riqueza não está a serviço dos homens, pelo contrário, o que se produz é para o acumulo de capital para os proprietários dos meios de produção.

Na sociedade capitalista, a educação tem papel preparatório para o mercado do trabalho, instaurando assim valores e ideias da classe dominante. Nesse sentido a educação torna-se um capital.

Não estamos afirmando que a produção associada seria a chave para o fim do capitalismo, nem mesmo que ela seria a solução dos problemas do mundo do trabalho, mas sim de aponta-la como uma possibilidade de organizar, de forma mais igualitária e humanizada, o processo de trabalho, possibilitando assim a valorização dos saberes e experiência adquiridos pelos trabalhadores.

Referências

ICAZA, A; TIRIBA, Lia. **Economia popular**. In: CATANI, A. (Org.). A outra economia. Porto Alegre: Veraz, 2003.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. **Produção associada e autogestão**. In: CALDART ET AL. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venância. São Paulo: expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Delson. **Manual de Sociologia: dos clássicos à sociologia da informação**. SP: Atlas, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NEVES, Camila E. P. **A produção associada em Capão Verde: entre bananas, saberes e utopias**. Cuiabá. 2012. Acessado em 12.09.2014. Disponível em http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?autor_nome=&ano_base=&palavra_chave=&orientador=edson

_____, Camila E. P. CAETANO, Edson. **Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana**. Cuiabá: R. Educ. Públ. . 23, n. 53/2, p. 595-613, maio/ago. 2014.

TIRIBA, Lia. **Educação Popular e Pedagogia(s) da Produção Associada**. Campinas: Cad. Cedes, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007.

_____, **Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa**. Florianópolis: Perspectiva, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008.

_____, **Economia Popular e Cultura do Trabalho: Pedagogia(s) da produção Associada**. Ijuí: Ed. Uijuí, 2001.

THOMPSON, Edwarde P. **Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRODUÇÃO ASSOCIADA NA COMUNIDADE TRADICIONAL MUTUM EM JANGADA/MT: MULHERES PRODUZINDO A VIDA

Ana Paula Bistaffa de Monlevade
Mestre em Educação (UFS) e Doutoranda em Educação (UFMT)
Professora do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT
anapaulabistaffa@gmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O presente texto é parte de uma pesquisa inicial de doutorado realizado na Universidade Federal de Mato Grosso que busca compreender a cultura do trabalho, sua relação com a produção da vida e sua importância e significado para a formação da identidade local em comunidades tradicionais localizadas no município de Jangada/MT. Assim, neste texto apresentamos dados preliminares colhidos nas primeiras visitas ao campo empírico. Desta forma, tem-se como objetivo compreender o processo da produção associada na comunidade tradicional Mutum enquanto uma estratégia de produção que questiona a lógica capitalista. O trabalho é fundamentado no materialismo histórico e a coleta de dados se deu através de entrevistas coletivas, além do registro fotográfico. A análise mostrou que o trabalho associado é uma estratégia que vai contra a lógica do capital, pois as relações de trabalho destas mulheres estão fundamentadas na gestão democrática onde as decisões são tomadas por todos os seus membros. Observou-se também a importância da cooperativa na vida dessas trabalhadoras e que mesmo diante de inúmeros obstáculos continuam se esforçando para manter este que foi um sonho realizado por elas. Assim elas produzem suas vidas ao mesmo tempo em que lutam contra uma ideologia imposta pelo capital.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Produção Associada. Cultura do Trabalho.

Introdução

O presente texto resulta de uma pesquisa de doutorado em Educação, em estágio inicial, que está sendo realizado na Universidade Federal de Mato Grosso na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular. Trata-se de dados preliminares colhidos nas primeiras visitas ao campo empírico "Comunidade Mutum" que foi uma das comunidades escolhidas para a realização da pesquisa completa.

A Comunidade Tradicional Mutum está localizada no município de Jangada/MT distante aproximadamente 115 km da capital do Estado do Mato Grosso - Cuiabá. Homens e mulheres moradores do local sobrevivem da produção coletiva de polpas de frutas, rapaduras,

verduras e legumes, além da existência de uma cooperativa de mulheres chamada "Feito por Nós" que produz pão e bolacha.

Este texto parte do princípio que o trabalho associado pode ser entendido como uma resistência que se opõe a ótica alienante e competitiva do modo de produção vigente, bem como pode ser uma alternativa para aqueles que, no decorrer da história, vêm lutando para garantir sua existência dentro da sociedade e a socialização dos seus saberes, de sua cultura e de seu modo de vida. Lembrando que esta relação de produção perpassa pelas relações culturais e que esta resistência citada é fundamentada em resquícios culturais onde a população rememora práticas que contesta o atual sistema de produção. Assim, pretende-se compreender o processo da produção associada na comunidade tradicional Mutum enquanto uma estratégia de produção que questiona a lógica capitalista.

Tomando-se por referência o objetivo exposto, temos o enfoque do materialismo histórico que possibilita uma reflexão dialética sobre a relação existente entre trabalho e a produção da vida, tendo como base os processos históricos, econômicos, sociais e culturais e, por outro lado a relação a uma objetiva realidade concreta.

Isto posto, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, sendo também um estudo de caso observacional, onde a técnica de coleta de dados é a observação participante. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 196) "consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo". Já segundo Denzin *apud* Flick (2004, p. 152), a observação participante será definida como: "uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção".

Com isso, foram realizadas duas visitas a Comunidade Mutum para levantamento e observação da cultura do trabalho existente no local. Onde o trabalho associado foi observado preliminarmente, pois trata-se apenas dos primeiros contatos com a comunidade pesquisada. Nestes dois dias de convivência tivemos a oportunidade de entrevistar três trabalhadoras atuantes na cooperativa chamada "Feito por Nós", que se dedica a produção de pães e bolachas.

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 197), a entrevista é:

> Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma

> conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a escolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas.

Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam diferentes aspectos do mundo.

Comunidade Tradicional de Mutum e a Cooperativa de Mulheres “Feito por Nós”

A comunidade Mutum está localizada no município de Jangada/MT distante aproximadamente 115 km da capital do Estado do Mato Grosso – Cuiabá, sendo 75 km até Jangada (estrada pavimentada – via Distrito da Guia e a cidade de Acorizal) e de Jangada até a comunidade são mais 32 km (estrada sem pavimentação). Localiza-se numa região onde estão presentes muitas outras comunidades, porém não tão antigas e tradicionais como esta escolhida para o presente artigo.

Figura 02: Comunidade Mutum



Fonte: Monlevade (2014)

A comunidade Mutum é formada por 70 famílias que vivem da produção coletiva de polpas de frutas, rapaduras, verduras e legumes que são vendidos na feira todos os sábados de manhã no centro da cidade de Jangada. Além da existência de uma cooperativa de mulheres

chamada "Feito por Nós" que produz pão e bolacha. Esta comunidade é considerada tradicional pelas suas histórias, tradições e costumes preservados pelos homens e mulheres que lá estão há mais de cinco gerações. Herdeiros que se reconhecem pertencentes ao local que lhe dá identidade e sentido à vida, onde os mais velhos ainda guardam memórias de seus ancestrais.

Segundo Brandão; Leal (2012, p. 77):

> [...] a comunidade é o lugar humano da vida. Desde tempos antigos foi e segue sendo o lugar social arrancado da natureza, ou nela encravado ainda, em que pessoas, famílias e redes de parentes e "comuneiros" reúnem-se para viver suas vidas e dar, entre palavras e gestos, um sentido a ela. Em termos modernos, a comunidade é o lugar da escolha. É a associação, quanto mais livre e auto-assumida melhor – de pessoas que se congregam para serem, em meio a um mundo como o da grande cidade, o que desejam ser nela ou por oposição a ela.

Tais características são reconhecidas na comunidade de Mutum, pois seus moradores afirmam que são tradicionais por existirem e resistirem às mudanças e ao sistema existente "lá fora[1]". Tal consciência pode ser verificada nas palavras de Brandão; Leal (2012, p. 78): "a comunidade é o como se pode fazer frente ao capital, ao poder exterior, ao mercado, à sociedade de massa e mídia".

Observa-se assim, que a comunidade não se faz tradicional somente por apresentar aspectos folclóricos de sua cultura, mas sim como estratégia de defesa onde o modo de existir é dividido entre a relação dependente com o "mundo lá fora" e uma protegida quase-invisibilidade. Quase invisíveis, mas presentes (BRANDÃO; LEAL, 2012).

Enfim, são tradicionais porque são ancestrais, porque são autóctones, são antigas e resistentes. "Porque possuem uma tradição de memória de si mesmos em nome de uma história construída, preservada e narrada no existir em um lugar, por oposição a quem chega de fora" (BRANDÃO; LEAL, 2012, p. 85).

Uma das principais características dessas comunidades tradicionais é o seu modo de produção que é próprio de sociedades em que o trabalho ainda não se tornou mercadoria, onde

[1] Forma pela qual os moradores explicam a existência de um modo de produção (capitalista) diferente do sistema utilizado por eles que perpassa pelo trabalho coletivo.

há grande dependência dos recursos naturais e dos ciclos da natureza, em que a dependência do mercado já existe, mas não é total.

Segundo Diegues (2001, p.82):

> [...] essas sociedades desenvolvem formas particulares de manejo dos recursos naturais que não visam diretamente o lucro, mas a reprodução social e cultural; como também percepções e representações em relação ao mundo natural marcadas pelas ideias de associação com a natureza e dependência de seus ciclos.

Estas comunidades trabalham de acordo com determinada cultura e, ao mesmo tempo, ao trabalharem produzem cultura. Segundo Caetano e Neves (2014, p. 600), “como elemento de mediação com o meio natural, o trabalho de produzir a vida associativamente tem como objetivo o desenvolvimento das próprias pessoas, entendidas como parte integrante e inseparável da natureza”.

Desta forma, a Comunidade Mutum existe e resiste dentro desta lógica, onde o trabalho coletivo sempre marcou existência da mesma, onde os moradores continuamente produzem juntos e mantém a roça e a horta coletiva.

Assim, como forma de resistir a atual divisão social do trabalho, o homem e a mulher/trabalhadores e trabalhadoras tem buscado outras formas de sobrevivência, sendo uma delas através de uma organização do trabalho baseada na propriedade coletiva dos meios de produção. Assim, segundo Caetano e Neves (2014, p. 602):

> A produção associada é uma das estratégias de que os trabalhadores e trabalhadoras pertencentes aos setores populares lançam mão, visando a garantia da reprodução ampliada da vida através de práticas econômico-sociais e culturais que se diferenciam da racionalidade da economia capitalista.

Trata-se de uma categoria relacionada ao associativismo, pois tem como principal característica a construção de laços sociais baseados na confiança, cooperação e reciprocidade, o que confere a estas pessoas o sentimento de pertencimento ao grupo.

A produção associada, como produto das condições históricas, é um método criado pelos trabalhadores e trabalhadoras para organizar a vida e o trabalho podendo levar à emancipação do capital, a um novo projeto societário e à liberdade como sujeitos históricos (CAETANO e NEVES, 2014).

Desta forma, a idéia de organizarem-se para produzir pães aflorou no momento em que mulheres da comunidade perceberam que todo pão consumido no local vinha de fora, ou seja, de Jangada ou Várzea Grande/MT uma vez na semana. Diante desse contexto emerge no interior da comunidade, uma trabalhadora que passa a problematizar a situação do consumo de pães no local. O debate apreendido por um grupo faz brotar o desejo coletivo de produzirem pães não somente para o consumo, mas como estratégia coletiva de ampliação da renda familiar. Nesse intento, iniciaram a produção através do fermento caseiro, o que não garantiu a homogeneidade da produção. Essa experiência acumulada conduziu as mesmas a inserir o fermento químico na produção dos pães.

Assim, dentro destas comunidades tradicionais a cultura do trabalho vai se concretizando no dia-a-dia do trabalho associativo, nas relações que os trabalhadores e as trabalhadoras estabelecem entre si – que são relações mediadas pela questão de classe, de etnia, de gênero, etc. Segundo Tiriba (2006), esta cultura do trabalho na produção associada vai se edificando a partir do velho, com o retomada de relações sociais e econômicas que foram se perdendo ao longo da história da humanidade, mas que, de alguma maneira, permanece presente, principalmente entre os setores populares. Como um conjunto de conhecimentos e valores a cultura do trabalho vai se constituindo carregando elementos étnicos, religiosos, ou seja, elementos culturais que vão para além do processo de trabalho propriamente dito.

Assim, esta cultura do trabalho representa as relações que os trabalhadores associados estabelecem entre si e com a sociedade. Reforça Tiriba (2008, p. 85), Cultura do Trabalho diz respeito,

> [...] aos elementos materiais (instrumentos, métodos, técnicas, etc) e simbólicos (atitudes, idéias, crenças, hábitos, representações, costumes, saberes) partilhados pelos grupos humanos – considerados em suas especificidades de classe, gênero, etnia, religiosidade e geração. Determinada em última instância pelas relações de produção,

> nos remete a objetivos e formas sobre o dispêndio da força de trabalho, maneiras de pensar, sentir e se relacionar com o trabalho.

O conceito de cultura do trabalho remete a existência humana que se dá de uma determinada forma e relacionada a uma prática cultural. São relações de produção perpassadas pelas relações culturais. Com isso, corrobora Thompson (1998) em conceber a cultura, em sentido amplo, como modo de vida ou, mais especificamente, como modo de luta; e, em sentido estrito, como produção intelectual e artística, sentidos que se encontram na totalidade histórica. Nessa dupla perspectiva, incluem-se entre as manifestações culturais tanto as estratégias de reprodução ou transformação do ser social em seu conjunto quanto às expressões das diferentes subjetividades históricas.

Isto posto, a atividade coletiva das trabalhadoras da cooperativa “Feito por Nós” surge primeiramente das mãos de vinte mulheres interessadas nessa atividade. Uniram-se para aprender a fazer o pão e com isso já aprimoraram a receita deixando de usar o fermento caseiro para utilizar o fermento químico como já salientamos acima. A inserção do fermento químico possibilitou a ampliação e homogeneização da produção. Com isso, abandonaram a tradição do fermento caseiro, pois não possuíam o controle desta substancia, que depende de muitos fatores externos para manter uma produção em quantidade e de qualidade dos pães.

Assim, começaram a produção de forma improvisada, em espaços cedidos nas próprias residências e em forma de rodízio. Não tinham equipamentos e todo trabalho era executado de forma manual. Foi a partir desta realidade que buscaram formas de melhorar a produção que veio através da compra de equipamentos e da conquista da sede própria. Isso aconteceu, primeiramente através de um projeto financiado pela Congregação Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo que permitiu a compra da sede da panificadora. Com isso, o grupo emprestou de um dos moradores da região folhas de cheques que foram utilizadas para realizar a compra dos equipamentos numa loja de produtos especializados. Fizeram a compra parcelando a dívida em 08 vezes. Dívida esta quitada totalmente e no prazo estabelecido através da venda dos pães, organização de bazares e também de uma cota estabelecida entre a comunidade que era paga todo mês.

Figura 03: Panificadora



Fonte: Monlevade (2014)

Figura 04: Sede própria



Fonte: Monlevade (2014)

Estas mulheres desenvolvem um trabalho coletivo que conhecem e dominam todas as etapas de produção fugindo a lógica capitalista onde as forças naturais são amoldadas e dimensionadas pelo homem a fim de acumular capital (NEVES e CAETANO, 2012).

Segundo Marx (2013, p. 378), chama-se cooperação "a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos". As trabalhadoras da panificadora definem tais relações de cooperação a partir da escolha coletiva da atividade de produzir pães e bolachas, onde dividem os custos e o resultado da produção mediante as normas estabelecidas entre elas. Trata-se de uma escolha livre que vai além das relações de trabalho.

Assim, com a montagem de um local mais adequado, dos mutirões para aprenderem o ofício da panificação e dada a experiência acumulada do trabalho estas mulheres reúnem esses saberes e propõem a ampliação da atividade produtiva. Nesse momento, nasce a idéia de produzirem bolachas. Para a efetivação do sonho novamente lançara-se em busca de um novo empréstimo, para dar inicio a comprar da matéria prima. A participação do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rural com este apoio foi decisivo na ampliação e diversificação na produção. A quitação da divida ocorreu de acordo com o prazo estabelecido, o que possibilitou as mesmas terem mais segurança e acreditarem no trabalho coletivo.

Ainda no inicio da panificadora a produção acontecia todos os dias, pois as mulheres foram divididas em grupos de trabalho sendo que cada grupo produzia os pães e bolachas em seu dia determinado e comercializava de porta em porta no local e em outras comunidades próximas. Porém, este grupo antes formado por 20 mulheres foi diminuindo, pois os jovens, animados com a novidade no início da panificadora, desistiram da produção para estudar fora, outros porque casaram e foram viver em outra comunidade ou mesmo porque preferiram o trabalho com carteira assinada nos curtumes localizados próximos a cidade de Jangada ou mesmo em escolas ou indústrias em outras cidades. Sendo este um dos pontos mais

comentados na conversa, a questão dos jovens saírem da comunidade e não mais voltarem, pois além de estudarem, tem preferência pelo emprego com carteira assinada, chegando a enfrentarem fila para conseguirem tal oportunidade, e o mesmo interesse não ocorre pelo modo de trabalho coletivo na comunidade.

Nesse momento ressaltamos que a saída dos jovens e adultos da comunidade constitui uma ineficiência das Políticas Públicas para os povos do Campo, como já foi evidenciado em vários documentos e diretrizes que trata dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A marca histórica dessa evasão do campo para cidade são rachaduras intensas de uma Democracia frágil que insiste em desconstruir o Campo como lugar de produzir a vida material e imaterial. Reforçamos esse debate a partir de toda luta empreendida pelo direito da Educação do Campo, vinculado ao debate maior que os Movimentos Sociais do Campo desenvolveram durante o final da década de 90, que tinha como pauta de reivindicação que a "Educação do Campo é Direito e não esmola" (CALDART, 2001). Reiteramos que o debate do esvaziamento do campo para a cidade, o êxodo das populações do campo, vincam importantes discussões que marcaram as atuais Políticas Públicas do Campo. Do instituído ao instituinte há uma larga distancia. Esse trabalho se assenta como importante fio condutor de reviver a memória e apresentar que diante da lógica cruel do capitalismo, temos sujeitos que resistem a partir de uma nova cultura do trabalho ao manterem viva na realidade concreta a memória da cultura do trabalho coletivo.

Sendo assim, nessa empreita do trabalho coletivo encontramos três aguerridas mulheres que continuam produzindo na panificadora, porém não mais todos os dias, apenas duas ou três vezes na semana, pois as mesmas possuem outras atividades como produção de polpa de fruta, farinha de mandioca, rapadura, verduras, legumes e tempero caseiro, etc. Estes produtos (e demais produção de toda comunidade) são levados por um caminhão para serem vendidos na feira na cidade de Jangada aos sábados de manhã. Porém, como o grupo aceita encomendas de pães e bolachas para festas religiosas, aniversários e escolas não há um período certo para produzir, pois elas trabalham independente da hora para cumprir os prazos e quantidade solicitada.

Estas mulheres com quem conversamos relatam grande preocupação com a diminuição de pessoas na produção dos pães e bolachas, pois sabem das dificuldades que passaram para iniciar este projeto e para mantê-lo e por isso tem medo que ninguém mais se interesse pela panificadora e todo esforço seja perdido. Porém, quando perguntamos se acreditam que vale a

pena a produzir, todas concordam que sim e dizem ainda que compensa não só pela fonte de renda familiar, mas principalmente pela integração entre elas e com pessoas de outros lugares, ou seja, a produção de relações sociais, fazendo com que a rede de relacionamento de todas elas cresçam e se fortaleça com novos amigos e companheiros de luta. Trata-se da busca de uma vida melhor através do fortalecimento de laços de solidariedade e da valorização das pessoas.

Considerações Finais

Conforme explicado na introdução do texto, o presente artigo discorre sobre a produção associada na Comunidade Tradicional Mutum a partir de duas visitas realizadas no local para efetivação da pesquisa do doutorado. Desta forma, temos dados preliminares que foram coletados nestas idas a campo. Apesar disso, foi possível identificar na população local laços familiares e de solidariedade que orientam o processo de produção e relações sociais.

Observou-se também a intensa relação com a terra e o trabalho associado como uma estratégia que vai contra a lógica capitalista, pois as relações de trabalho destas mulheres estão fundamentadas na gestão democrática onde as decisões são tomadas por todos os seus membros.

Nesta perspectiva, a criação da Cooperativa de mulheres “Feito por Nós” foi motivada por uma necessidade real da comunidade que foi transformada em renda familiar para estas mulheres, além de ter se tornado uma forma de produzir relações sociais e saberes objetivos e subjetivos.

Notou-se também a importância deste projeto coletivo na vida dessas mulheres e que mesmo diante de inúmeros obstáculos continuam se esforçando para manter este que foi um sonho realizado por elas. Assim elas produzem suas vidas ao mesmo tempo em que lutam contra uma ideologia imposta pelo capital.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; LEAL, Alessandra. **Comunidade Tradicional**: conviver, criar, resistir. Revista da ANPEGE. Florianópolis, v. 08, n. 09, p. 73-91, jan-jul 2012.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. **Entre cheias e vazantes**: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 23, n.53/2, p. 595-613, maio/ago. 2014.

_____. **Resistência popular**: saberes e experiências de uma Comunidade Tradicional Quilombola de MT. In: Seminário Educação 2012. Cuiabá. Anais do Seminário Educação 2012. Cuiabá: UFMT, 2012.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, Lia. **Cultura do Trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção**: questões de pesquisa. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 26, n.01, p. 69-94, jan-jun 2008.

_____. **Cultura do trabalho, produção associada e produção dos saberes**. Palestra proferida na I Jornada de Estudos sobre Pordução e Legitimação de Saberes para e no Trabalho. Revista Educação Unisinos, 2006.

AFLORAR DOS *SABERES DA EXPERIÊNCIA*: NOTAS DO PENSAMENTO DE EDUARD PALMER THOMPSON

Janaina Santana da Costa
Mestre e Doutoranda em Educação pela UFMT
Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins - UFT
Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
janaina.costa@uft.edu.br

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O presente ensaio surge dos estudos e pesquisas que temos realizado no campo dos saberes da experiência em E. P. Thompson, no Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, que é constituído por mestrandos e doutorandas e alunos da graduação da Área de Ciências Humanas. O GPTE foi criado em 2010 e está inserido na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Seu objeto de estudo é a relação Trabalho e Educação que se desenvolve através da linha de pesquisa O mundo do trabalho e a formação humana. Que tem como orientação teórica metodológica a teoria marxista e o materialismo histórico - dialético. Bem como os estudos de Eduard Palmer Thompson, portanto esse texto é construído a partir da experiência da disciplina do doutorado seminário avançado II. Thompson considera a experiência uma categoria fundamental para compreender a relação a relação entre o ser social e consciência social. Ele marca em sua obra como a experiência exerce pressão na formação da consciência social.

Palavras-chave: Saberes. Experiência. Saberes da Experiência.

O Aflorar..... Saberes da Experiência

O historiador inglês, Thompson, em seus estudos sobre a cultura popular inglesa no século XVIII, constrói sua obra teórica a partir de uma intensa pesquisa empírica. Dialogando com os trabalhadores ingleses, ele procura apreender a experiência dos trabalhadores no próprio trabalho, na busca de compreender a realidade concreta da cultura dos operários ingleses. O autor crítica o determinismo presente nas análises que generalizam o debate da "cultura popular", contrapondo-se ferrenhamente ao determinismo econômico de que os seres humanos são reflexos imediatos dos ditames do capital, apontando que essas reflexões "[...] se

esvaziam, a não ser que sejam colocadas firmemente dentro de contextos históricos específicos" (1998, p. 17). Thompson posiciona-se contra a concepção de alguns marxistas que, segundo ele, imobilizavam a história, contando apenas a história dos vencidos. O autor vinca em sua obra A miséria da Teoria toda sua critica ao marxismo estruturalista de Louis Althusser.

Esse estudo se debruça em descortinar na obra de Thompson como a categoria saberes da experiência emerge em sua obra. Sobre isso, Thompson(1981) utilizará de maneira interessante e criativa a noção de "determinação" e, por outro, desenvolverá estudos e argumentação sobre "cultura" e "experiência" e suas implicações no contexto da historiografia social, e sinaliza que as categorias foram abandonadas, portanto, não exploradas pela tradição marxista.

A categoria experiência é importante e indispensável, pois expressa uma resposta cognitiva e emocional de um individuo ou de um grupo social a acontecimentos inter-relacionados ou a repetições do mesmo tipo de acontecimento. Mas deve-se frisar que a experiência é valida e efetiva, mas dentro de determinados limites, porque ela "surge espotaneamento no ser social, mas não surge sem pensamento" (THOMPSON, 1981, p.16).

Em sua critica ao estruturalismo marxista, num dos capítulos da obra a Miséria da Teoria: um planetário de erros (1981), Thompson propõe um termo ausente[1], a experiência. O estruturalismo marxista caracteriza-se por compreender a reprodução e a produção no sentido restrito e exclusivo de "práticas econômicas de produção". Há, portanto, um fosso entre a esfera econômica e a subjetividade humana e uma transferência, sem mediações, das determinações do real para a consciência. Nessa concepção, que perde a unidade da obra marxiana, há uma dicotomia absoluta entre realidade e pensamento. Segundo Thompson, Althusser negou o papel ativo dos homens na história, transformando-os em mero desdobramento das estruturas.

No texto *Mesa, você existe?,* Thompson (1981) supõe um interrogatório da mesa com um filósofo e conclui que, assim como o ser social não é uma mesa inerte que não pode

[1] Para Thpmson (1981), "o que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: 'a experiência humana'. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de "empirismo". Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida"tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura(as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras(sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada."(1981, p.226)

refutar um filósofo com suas pernas, a consciência social não é um recipiente passivo de reflexões daquela mesa.

> Nossa preocupação, mais comumente, é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou, se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório; agitase, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essas agitações, esses acontecimentos, se estão dentro do "ser social", com freqüência parecem chocar- se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuadamente à *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Nesse diálogo percebe-se a importância atribuída por Thompson ao conceito de experiência, ao considerar as classes como um processo em formação, um "fazer-se", constituída e constituinte da luta. A experiência é possível de ser observada nesse processo do fazer-se da classe. A experiência é o vivido, são os acontecimentos, as ações e, ao mesmo tempo, o sentido a elas atribuído. "A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo." (THOMPSON, 1981, p. 15). Há, portanto, uma relação permanente entre a matéria e o pensamento, um implica o outro, o que pressupõe o diálogo entre o ser social e a consciência social, algo negligenciado por Althusser.

> O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente,

> propõe novas questões e proporciona grande os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Isso que dizer que, "assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido" (THOMPSON, 1981, p. 16). A trajetória de vida de Thompson, para além dos muros acadêmicos, lhe proporcionou elementos suficientes para pensar a realidade social de forma menos rígida e estruturalista. *A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio* (grifo meu, 1981, p. 16). Frente a estas experiências, Thompson indica que velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença.

A necessária dialética de passado, presente e futuro nos leva a considerar, na análise da atualidade, a memória histórica e a projeção do futuro. Para apreender os saberes constituídos no trabalho, é preciso considerar a forma de trabalho na atualidade, as formas anteriores e as perspectivas apontadas por Marx de um trabalho com base na livre associação entre os trabalhadores; assim como considerar os modos de aprendizado presentes nas diferentes formas históricas do trabalho. "Nosso conhecimento não fica (esperamos) por isto aprisionado nesse passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social" (THOMPSON, 1981, p. 68).

Assim como Marx, Thompson não está preocupado apenas em recuperar o passado histórico para compreender o presente; mais do que isso, o vir-a-ser conquista seu espaço no processo de formação social: *"ao investigar a história não estamos passando em revista uma série de instantâneos, cada qual mostrando um momento do tempo social transfixado numa única e eterna pose: pois cada um desses instantâneos não é apenas um momento do ser, mas também um momento do vir-a-ser"* (1981, p. 69).

Pretendemos nesse ensaio problematizar a dimensão dos saberes oriundos da experiência em E. P. Thompson, ou seja, levanto nesse ensaio as contribuições sobre saberes da experiência que nasce enquanto resistência ao *novo*, no campo da luta, pela manutenção da cultura tradicional (NEVES & CAETANO, 2014).

> A centralidade do trabalho na vida social, além de ter como fundamento o caráter ontológico do trabalho, traz consigo as práticas sociais concretas e o conjunto de valores e representações que os

> trabalhadores interiorizam, em cada momento histórico, em sua atividade laboral e em outras redes de convivência social: escola, família, igreja, associações de vizinhos, partido, sindicato etc..., ademais da influência dos meios de comunicação. (TIRIBA, 2007, p. 229).

Salientamos a contribuição dessa categoria nos estudos, pesquisas e trabalhos que debatem o tema a produção associada, do trabalho associado, que representa de maneira significativa a cultura tradicional camponesa. Esses saberes nascem portanto como o resultado da experiência (THOMPSON, 1987, 1998) com o trabalho associado, com os meios de produção (terra), com os mundos dos trabalhos e com outros trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse sentido as categorias "experiência e cultura" ganham importante evidencia na obra de E. P. Thompson. Em seus escritos o pensador ancora-se nos estudos marxianos. Por não abandonar a tradição marxista, Thompson em sua historiografia social, faz um brilhante trabalho em sua análise da classe operária inglesa e recupera portanto os termos ausentes que os marxistas estruturalistas não problematizaram. Recuperando assim a dimensão da cultura e da experiência, tão apartada pelos marxistas estruturalistas.

Thompson corrobora ao pensarmos que os "saberes da experiência" se forja no trabalho, ou seja, baseados em seus pressupostos compreendemos que a categoria experiência desenvolvida pelo autor nos permite apreendermos o *sentido dos saberes* que são produzidos no/pelo trabalho. Sendo assim, o historiador social, enfatiza que a experiência nos permite perceber e reconhecer as ações humanas fazendo a história, que, por sua vez, é feita por sujeitos efetivos e não uma história em que predomina estruturas sem sujeitos. Essa história necessita ser vista de baixo, eminentemente do chão da fábrica ou a partir do silêncio dos vencidos como nos acena Edgar de Decca (1981). São as experiências cotidianas "*herdadas ou partilhadas*" e das lutas que contribuem para seu *fazer-se*, ou seja, para a constituição das identidades dos trabalhadores e trabalhadoras.

Por essa razão E. P. Thompson dedica-se dezenas de páginas respondendo aos seus críticos em Senhores e Caçadores (Paz e Terra, 1989). Nesse momento reiteramos que Thompson, em toda sua obra dedica-se a historiografia dos vencidos, e não dos vencedores como querem alguns, o pensador tem por fio condutor em seus escritos as mãos, o corpo, a realidade concreta dos sujeitos que insurge da fábricas e do campo. Portanto, o que se

pretendeu mostrar foi como a prática historiográfica, ainda da que pretensamente crítica, manteve-se presa ao campo de representações de discursos políticos (o momento atual bastante propenso) que instituíram as revoluções dos homens, mulheres e crianças das fábricas e dos campos como fato histórico passado, sem se indagarem ou até se indignarem sobre a providencia e os modos de enunciação desses mesmos discursos.

Ampliamos nossos estudos com a experiência da História Oral, ouvir transcende o mero escutar, é transmutar nas vozes do passado. O passado que se faz presente, num presente mergulhado de futuro-passado. Nesse sentido acreditamos que a História Oral está encharcada de dialeticidade, que impulsiona as tantas vidas que nela movimentam. Thompson, corrobora em afirmar que

> com a 'experiência' e 'cultura', estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral". (Thompson, 1981.p.189)

Sobre isso, Tiriba & Fischer (2009), afirma sobre que a

> **Experiência** é uma palavra oriunda do latim ***experientia***, do verbo ***experiri***, que significa experimentar. O que se vivencia deixa marcas éticas, políticas, culturais e existenciais, além de inúmeros saberes. Coletivamente também se vivenciam modos de ser, produzir e de se reproduzir material, social e culturalmente. **Grifo nosso**. (FISCHER & TIRIBA, 2009, p. 295).

Já em relação sobre saberes contribuem com a seguinte reflexão,

> A palavra *saber* é utilizada como sinônimo de *conhecimento*, envolvendo os aspectos materiais, intelectuais e subjetivos presentes na atividade do trabalho e sendo entendido como resultante dos processos prático-teóricos de transformação e compreensão da realidade humano-social. O conceito relaciona-se às idéias de práxis, saber popular, saberes da experiência, conhecimento tácito, trabalho como princípio educativo, produção de saberes em situação de trabalho, produção e legitimação de saberes do/no trabalho. (FISCHER & TIRIBA, 2009, p. 293).

O historiador social afirma que a noção de experiência implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos culturais reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história.

> Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida 'tratam'essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.(Thompson, 1981, p.182)

De acordo com Filho & Bertucci (2009), reforçam que para Thompson, " a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social. Talvez pudéssemos chamá-las experiência I – a experiência vivida – e experiência II – a experiência percebida"[2].

[2] No original: "porque experiencia es exatamente lo que constituye el empalme entre cultura y no cultura, la mitade dentro del ser social, la mitade dentro de la conciencia social. Quizás podríamos llamarlas experiencia I – la experiencia vivida – y experiencia II – la experienca percibida". Thompson, 1984, p.314.

Assim, a experiência é fundamental para a compreensão da formação da consciência no interior das relações sociais, pois ela funciona como um elemento de junção entre cultura e não-cultura, entre experiência vivida e experiência vivida e experiência percebida (MATTOS, 2012).

Apenas abrimos um grande parêntese nesse ensaio, para salientar o tão caro é essa categoria Saber da Experiência na Educação de Adultos. Reportamos nesse momento a obra de Paulo Freire, no texto "Alfabetização como elemento de formação da cidadania", que aprofunda sobre reflexão sobre o saber de experiência e a prática do educador progressista. Enfatiza no texto que o saber da experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado côo ponto de partida na relação educador-educando. Isto posto, significa ensinar e aprender a partir dos saber de experiência. A alfabetização de adultos terá por fundamento o saber de experiência, ou seja, o saber de experiência feito.

Seguimos os estudos relacionando a experiência com a estrutura e o processo da história quem em seus estudos, Thompson foi levado à

> (...) reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (...): parentesco, costumes, regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a 'genética' de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiência de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto. (Thompson, 1981, p.189)

Em síntese, Thompson elege a categoria experiência como uma categoria fundamental no entendimento do processo histórico. Desse modo, consagra a experiência humana como fundamental no processo de transformação da realidade. Em seus estudos, o pensador assenta a cultura operária inglesa como contraponto às idéias impostas pela elite burguesa da época

como podemos visualizar na passagem do texto Educação e Experiência, capitulo da obra "Os Românticos" (2002),

> Ele era um jovem operário de blusa branca e pó de pedras nas dobras das roupas; e, ao passar por ele, eles nem mesmo o viam, ou ouviam, mas ao contrário, viam através dele, como se ele fosse uma vidraça, quando olhavam para seus familiares mais adiante, (p.39).

Thompson (2002) enfatiza ainda a dialética entre educação e experiência. Para ele, nenhum educando pode ser visto como um recipiente passivo. Com base em sua prática educativa, como educador de adultos, ele percebeu que a experiência era importante porque pode modificar,

> às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Nesse sentido dedicamos-nos a levantar as seguintes provocações: Como podemos fomentar a dialética necessária entre educação, experiência e a cultura em nossas pesquisas?Até que ponto as mudanças políticas e sociais das três ultimas décadas nos trouxeram para mais perto da cultura comum? De que maneira permanece relevante os saberes da experiência diante da lógica da educação liberal – capital? Como emergem das comunidades tradicionais camponesas experiências de resistem e mantém laços de generosidade, de coletividade e de solidariedades? Que saberes são esses que tanto pretendemos legitimá-los? Podemos dizer que o principio da educação não escolar de adultos estão contidos nesses saberes da experiência? Na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, de renascer na esperança num projeto educativo que seja orientado pelo sonho pedagógico do inédito-viável o que os saberes da experiência educam e possibilita horizonte à classe trabalhadora? Muitos são os saberes que podem surgir de uma determinada experiência, mas saberes de qual experiência buscamos (re)conhecer?

Todas essas questões emblemáticas que levantamos seguem as tantas perguntas que fervilham nossas reflexões durante a tessitura desse texto fomos indagados. Sendo que essas questões dimensionam e *suleia*[3] nossas pesquisas em Trabalho e Educação.

Parafraseando Tiriba (2006), se formos mais adiante da premissa político-epistemológica de que o povo produz saber, que esse saber se produz na prática de trabalho e nas demais instâncias das relações sociais, precisamos nos aprofundarmos sobre as bases materiais e imateriais que propiciam a construção desses saberes, levando em conta o momento histórico em que vivemos. Ressaltamos o acúmulo significativo das experiências de educação popular _ *40 horas em Angicos, experiência Freireana de alfabetização de adultos* _ em que a valorização do saber popular e a legitimação de si mesmo como sujeito histórico, colocam-se como um dos pilares dos processos educativos. Relembramos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) indica a necessidade de reconhecimento, de legitimação, de certificação desses saberes.

Nesse intento, devem-se buscar na ação da prática os fundamentos do processo educativo, pois, em momentos de crises, as pessoas aprendem mais com a vida do que nas escolas e também, a produção de saberes e tradições são revividas e realimentadas no fazer do trabalhador. Além disso, é preciso identificar como os saberes desses trabalhadores _ ex*periências*_ podem contribuir para a construção de novas práticas econômico-sociais.

Os saberes oriundos dos diversos trabalhos anteriormente realizados pelos trabalhadores e trabalhadoras seja da fábrica, do campo ou de tantos campos de trabalhos que nos lançamos a estudar. Os saberes da construção da canoa, da viola de cocho, do plantio, da utilização da terra, das rendeiras, das doceiras de Vila Bela da Santíssima Trindade, das mulheres de fibra de Nova Olímpia, dos produtores livremente associado de Porto Estrela, dos saberes dos movimentos sociais, saberes das garrafadas de Vó Preta, dos saberes coletivos e

[3] ***Sul - eador*** escrevemos com o intuito de vincar, de forma clara, o sentido que o termo nos deve franquear: Sul, no caso, se volta para os povos do Sul. A ótica do Sul, entendida como metáfora do sofrimento humano causado pela modernidade capitalista, é apontada por Boaventura Santos (2006, p.32) para caracterizar uma perspectiva epistemológica e política. (...) Como contraponto ao 'nortear', cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, "sulear" significa processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver comum outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões. O termo **sulear** tem sido utilizado na obra de Freire "Pedagogia da Esperança" de modo explícito. Significa construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos, enraizados em nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos. ***Sulear***, sem negar os elementos positivos da modernidade, implica assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde "os condenados da terra". (APUD DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2008: 396-397)

individuais de tantos sujeitos invisibilizados na história, na escola e na vida, como aquele menino da pedreira de Thompson, são esses saberes que nos lançamos a estudar.

São esses saberes que chamamos de saberes da experiência. Sendo a experiência a base material de produção de tantos saberes de culturas e experiências do trabalho de uma classe em constante (de)formação[4]. A totalidade da realidade concreta se revela nos saberes das experiências do trabalho associado, se afirmando como nova cultura do trabalho.

Sobre isso, Tiriba (2007) avança em afirmar que a pedagogia da produção associada é a produção de saberes no processo do trabalho (técnicos bem como valores e comportamentos). Podemos dizer que está relacionada a uma nova cultura do trabalho, ou seja, que desta são provenientes são "*códigos, padrões, normas, conhecimentos, saberes, crenças, valores e criações materiais (instrumentos, métodos, técnicas) que regulam as ações e comportamentos humanos nas relações de trabalho e no trabalho*".

Saberes da experiência para Thompson emerge da própria produção da vida social, da vida cotidiana, do fazer-se como práxis material e histórica. Nossa intenção nesse ensaio foi a todo o momento de nos aproximarmos como podemos extrair e interpretar a partir do pensamento Thompsiano, a categoria saberes da experiência.

Acreditamos que o resgate dos saberes da experiência bem como o recorte de classe de nossas questões trazem a problemática do poder, da hierarquia, e do (re) conhecimento dos saberes da experiência nas relações que os trabalhadores(as) constroem com o **saber.** Por um lado às relações de saber e de poder na sociedade capitalista podem ser compreendidas na sua relação com esfera econômica hegemônica, uma vez que, de uma maneira geral, os conhecimentos socialmente valorizados são aqueles reconhecidos e legitimados pela classe que detêm poder econômico.

Em contra partida, Santos (2013) enfatiza que os saberes da experiência das trabalhadoras e trabalhadores associados podem ser compreendidos numa perspectiva de resistência e enfrentamento ao capital, ou seja, como manifestações de uma cultura do trabalho que de algum modo se diferencia dos paradigmas da economia capitalista. Nesse horizonte, mais uma vez, reafirmamos a importância dos processos educativos escolares e não escolares na formação dos(as) trabalhadores(as) associados e do conjunto da classe trabalhadora.

[4] O movimento na Argentina das Fábricas Recuperadas. Ver em Tiriba e Henrique Novaes.

Nessa trama, afirmamos à importância de que os trabalhadores, enquanto classe social e enquanto sujeito coletivo, se apropriarem do arsenal de saberes historicamente produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, a fim de que possam sistematizar seus próprios saberes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluímos esse ensaio, reforçando que Thompson elege a categoria experiência como categoria fundamental no entendimento do processo histórico. Procuramos compreender de que forma o termo Saberes da Experiência são explicitados e construídos por trabalhadores e trabalhadoras oriundos das comunidades tradicionais. Mas o resultado especifico é determinado apenas pela luta em si mesma. Isso significa que a transformação histórica acontece não por uma dada base "superestrutura" correspondente, mas pelo fato de as alterações nas relações produtivas serem vivenciadas na vida social e cultural, pois repercutem nas idéias e valores humanos e de serem questionadas nas ações, escolhas e crenças humanas. Em síntese, Thompson consagra a experiência humana como fundamental no processo de transformação da realidade.

Este texto retoma a discussão muito cara para Thompson que tanto educou o historiador, nas relações entre a escola, a cultura dos intelectuais e as experiências dos que estavam no chão da fábrica. O pensador marcou uma historiografia social vista de baixo. De outro modo muito especial esta temática irá aparecer também no Educação e Experiência da obra Os Românticos (2002), sendo este um de seus únicos poucos textos que dirige explicitamente a questão da Educação. É um texto de uma conferencia em Leeds, em 1968, que ressalta a importância da educação, da educação extramuros, da experiência dos adultos trabalhadores, consagra a educação como espaço-tempo de relações sociais. No limítrofe, extrapola a educação para além dos muros da instituição escolar. Amplia os espaços de salas de aula, como bem aprendemos com a experiência dos conselhos de fábrica. Thompson nessa palestra reafirma sua aversão a cultura letrada por seu caráter manipulável às classes subalternas, o que a cultura letrada fez com às experiências das camadas mais pobres da população, inclusive no que se refere aos processos educativos ocorridos no interior dela. Ele conclui sua reflexões com uma mágica e encorajadora assertiva, sua maior aposta aos educadores e educadoras engajados na educação de adultos. Em sua ultima frase da palestra

nos alimenta de coragem da continuidade, da resistência, na incansável luta de descortinar a realidade posta, para que estes possam, enxergar além das aparências, das sombras e borrões. Sendo assim assevera,

> É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio esta seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo. (Thompson, 2002, p.46).

Nesse ínterim, seguimos pensando o que a educação liberal fez com as experiências dos homens e mulheres da Educação de Adultos. O que afinal, faz-se necessário e urgente retomarmos na educação de adultos? Na educação que realizamos junto a classe trabalhadora? Para onde foram locados os saberes que nascem da experiência vivida, forjada dessa classe? Esses saberes da experiência são produzidos diariamente com a vida, da vida vivida, experienciada dos saberes da vida. O que nos faz assumir ontologicamente que somos seres inacabados e conscientes desse inacabamento somos seres a procura, no desejo de sermos Seres Mais. *Ser mais*, no sentido freireano,

> é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, o fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma outra (...) são destinos certos, dado dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação. (FREIRE, 1994, p.99).

Para Freire isso é a própria natureza humana em seu modo de existir na história, por implicar um constante auto-fazer-se no mundo humano, que para ele defini e nos habilita a vocação ontológica do ser humano lutar por sua humanização. Somos, portanto, seres que precisamos do outro, pois, aprendemos com o outro. Aprendendo o questionamento mútuo dos saberes produzidos na atividade do trabalho.

Thompson em sua obra nos fornece suporte para analisar, especialmente, as experiências coletivas, considerando o contexto social que as produz. Portanto, estudar a experiência significa estudar o processo social que a engendra, com seus costumes, valores, tradições, vida material e imaterial, bem como suas perspectivas futuras, ou seja, os saberes da experiência. Acreditamos que o legado de sua obra está em apreender a realidade e suas contradições, tanto na singularidade e na totalidade dialética histórica.

Referências

FILHO. Luciano Mendes de Faria; BERTUCCI. Liane Maria. EXPERIÊNCIA E CULTURA: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun 2009

FREIRE, Paulo.Educação como prática de liberdade. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia do oprimido. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

NEVES, Camila Emanuella Pereira e CAETANO. Edson. Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. Ver. Educação Pública. Cuiabá. V. 23. N. 53/2. p. 595-613. Maio/Ago. 2014.

SANTOS, Lirian K. dos. Trabalho, produção associada e produção de saberes na Comunidade Tradicional do Imbê - MT. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

THOMPSON, Edward P. A Formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Volume 1).

_____. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

_____. Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. A miséria *da* teoria, ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 47-62 (Cap. 7: "A lógica histórica").

_____. Tradición, revuelta y consciencia de clase. 2ªed. Barcelona: Crítica; Grijalbo, 1984.

_____. Senhores e caçadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 10, n. 2, maio/ago. p. 116-122, 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br>. Acesso em: 3 fev. 2014.

_____. Economia popular e cultura do trabalho. Pedagogia(s) da produção associada. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2014.

_____. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008.

_____. Educação popular e Pedagogia(s) da Produção Associada. In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan/abr. 2007.

TIRIBA, Lia e FISCHER, Maria Clara Bueno. *Saberes do trabalho associado*. In CATTANI, Antonio D., LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luis Inácio e HESPANHA, Pedro.

VENDRAMINI, Célia Regina. *A contribuição de E.P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho*. In: Porto Alegre: Educação Unisinos, pp.123-129,maio/agosto 2006.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MATEMÁTICA E O MUNDO DO TRABALHO

Daniela Bonfim de Castro
danibonfin@yahoo.com.br

Jully Rafaele da Silva Brito
jullyrafaelle@yahoo.com.br

Mary Lucia da Silva
mary_lusilva@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, amparada por lei, que possibilita a formação de jovens e adultos que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada, propiciando assim oportunidades de melhores condições de vida e trabalho. Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas para a EJA, segundo o ponto de vista dos professores, focando a educação e o trabalho na disciplina de matemática financeira. A pesquisa aqui apresentada está sendo direcionada pela seguinte questão: Quais e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas aulas de matemática, relacionados ao mundo do trabalho? Esta foi desenvolvida com alunos 2º ano do 2º segmento e 1º e 2º ano do Ensino Médio de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Cuiabá-MT, no ano de 2013, através das oficinas que fazem parte do projeto pedagógico da escola. Foram explorados conceitos básicos da matemática financeira, tais como porcentagem, juros simples e compostos, orçamento familiar e pesquisa de mercado, com o objetivo de sanar a necessidade relatada pelos alunos destas turmas, quanto aos conteúdos citados. Utilizamos como referencial teórico, autores como Vanin (2012), Moraes (2009), Ribeiro (2007), Freire (1994, 1996, 2000), Becker (2010), Moll (2011) e Freitag (1997). A metodologia de investigação adotada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, na qual nos fundamentamos em Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987) e Fiorentini e Lorenzato (2006). Como instrumento de coleta de dados, usamos questionários, análise documental e caderno de campo. Os resultados mostram, que o uso de práticas pedagógicas diferenciadas que fazem uma correlação com o mundo do trabalho, é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da EJA.

Palavras-chave: Educação e trabalho; Educação de Jovens e Adultos; Matemática Financeira.

Introdução

Este texto foi desenvolvido a partir de pesquisa realizada com alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da cidade de Cuiabá-MT, a partir da necessidade identificada pelos professores da mesma unidade escolar. Durante a semana pedagógica, os professores levantaram o questionamento sobre as quais as práticas pedagógicas seriam mais adequadas para a realidade dos alunos do CEJA, visto que o público desta unidade escolar são trabalhadores que possuem conhecimentos prévios, adquiridos durante sua vida. Para compreender melhor o assunto, foram realizados estudos sobre a história da EJA e sobre práticas pedagógicas voltadas para esta modalidade de ensino, fazendo uma relação com o mundo do trabalho.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, amparada por lei, que possibilita a formação de jovens e adultos que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada, propiciando assim oportunidades de melhores condições de vida e trabalho. O ensino e a aprendizagem nesta modalidade de ensino são bastante desafiadores, pois as turmas são bastante diversificadas em relação ao tempo em que os alunos estão afastados do ambiente escolar e a idade dos mesmos.

Segundo Vanin (2012, P.18),

> A concepção atual de EJA não se limita apenas a obtenção de certificação de escolaridade. Essa modalidade visa integrar os educandos na sociedade, garantindo o direito à educação e escolarização para os mesmos. Assim, tem como objetivo preparar os estudantes para o exercício da cidadania e desenvolver seus sensos críticos para que reconheçam seus papéis no interior da sociedade em que estão inseridos.

Dentre essas preocupações referentes ao processo de ensino aprendizagem, estão às dificuldades em encontradas as práticas pedagógicas mais adequadas para este público. Os conteúdos trabalhados em sala de aula, precisam ter significado para os alunos, sendo eles próximos de sua realidade, para não gerar desmotivação e consequentemente a evasão escolar. É preciso levar em consideração o eixo norteador da EJA, que é o mundo do trabalho. Assim,

podemos considerar de extrema importância que o ensino na EJA tenha um olhar diferenciado.

Breve histórico da educação de jovens e adultos

Pode-se considerar uma tarefa complexa falar a sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois não existem registros suficientes em relação às ações implementadas. O que podemos considerar é que ela se iniciou no período colonial com a catequização indígena através dos jesuítas. No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação com caráter muito mais religioso que educacional.

No período imperial começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas indicaram a necessidade do ensino noturno para adultos. No início do século XX, surge um interesse entre os intelectuais da época em acabar com o analfabetismo (objetivos políticos), uma vez que, ocorriam movimentos artísticos, sindicais e intelectuais a favor de mudanças contra a oligarquia que dominava o país na época. Durante muito tempo as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país. Segundo Cunha (1999, p. 10), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a se consolidar no sistema público educacional a partir de 1930, oferecendo aos que possuíam poucos recursos a oportunidade de se adaptarem as inovações industriais que ocorriam. A partir de 1940, começou-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que ocasionou a decisão do governo em criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta. Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), ocorreu, então, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a EJA no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999, p. 10 e 11).

Sobre esse assunto Possani fala que,

> A procura por vagas, nos cursos de EJA, tem sua origem na própria história da educação de adultos, no Brasil, que surgiu na década de trinta, apontando para a exclusão de um grande número de pessoas do mundo escolar. Só uma minoria tinha direito à educação, deixando fora da escola muitas crianças em idade escolar e, chegando à idade adulta, analfabetas. As lutas em favor da educação fundamental gratuita, reivindicada por setores populares da sociedade, deram inicio à entrada das classes populares, na escola. (POSSANI, 2007, p 37).

Propenso ao fracasso pela falta de um melhor projeto pedagógico de educação aos adultos na década de 1950 surge então na década de 1960, uma inspiração intelectual que iria transformar para melhor a educação voltada para os adultos, o então Professor Paulo Freire e algumas organizações filantrópicas. Freire faz surgir uma nova visão na EJA passando a ter uma programação curricular nacional e o combate ao ensino baseado na educação bancária, pois defendia uma educação de adultos com o propósito de uma plena consciência libertadora.

> As criticas à Campanha de Educação de Adultos, no final da década de cinquenta, convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referencia principal foi Paulo Freire. E foi sob a influência do seu pensamento pedagógico que surgiram os principais programas de alfabetização de adultos e educação popular que se realizaram no país, no início dos anos sessenta. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e agentes de pastoral, sobretudo da Igreja Católica, engajados numa ação política junto aos grupos populares. (POSSANI, 2007, p.38).

> Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto paria e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o

> educando como sujeito de sua aprendizagem. (RIBEIRO, 1997, pg. 23)

Freire (1979, p. 72) defendia educação libertadora e autônoma:

> Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p. 72)

> Paulo Freire traz uma contribuição extremamente importante para a educação, especialmente de países em que situações de opressão são característica marcante, como é o caso do Brasil. Ele formulou uma proposta educacional que procura transformar o educando em sujeito, o que implica numa proposta educacional que vise promover a autonomia. Seu método propõe uma alfabetização, uma educação, que leve à tomada de consciência da própria condição social. A conscientização possibilitaria a transformação social, pela práxis que se faz na ação e reflexão. Teríamos então, um sujeito emancipado de uma condição social opressora. Em Freire, a libertação das heteronomias, normalmente impostas pela ordem sócio-econômica-educacional injusta e/ou autoritária, é condição necessária para a autonomia. (ZATTI, 2007, p.13)

No período militar pode-se destacar a Cruzada da Ação Básica Cristã que se opunha ao trabalho de Paulo Freire, cujos trabalhos eram vistos como subversivos. Em 1967 na lei 5.370, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Na década de 70, o Mobral cresce em todo o território nacional, dando possibilidades aos analfabetos funcionais. Na década de 80, com o fim da ditadura militar a educação toma outros rumos, passando então a exigir muito mais do que ler, escrever e somar.

> O Mobral constitui – se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. Contando com um volume significativo de recursos, porém, desacreditado nos meios políticos e educacionais, foi extinto em 1985. (POSSANI, 2007, p.39).

> A atuação do Mobral voltou-se, inicialmente, para a população analfabeta entre 15 e 30 anos. Por outro lado, objetivou sua atuação em termos de "alfabetização funcional", definindo que ela deveria visar "a valorização do homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e pelo aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à pátria" . (CUNHA, 1999, p. 13)

Com avanço no processo de conhecimento do aluno, o Mobral acaba em 1985. Com a Constituição de 1988, a educação passa a ter outro tratamento. O dever do Estado com a EJA é ampliado ao se determinar a garantia de "ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" já que a legislação (Parecer 699/72) resguardava esse direito apenas aos pertencentes à faixa etária dos 7 aos 14 anos, correspondendo ao antigo Ensino de 1º Grau, representando de certa forma, uma situação de dificuldade de acesso e permanência do público jovem e adulto no processo de escolarização.

> No plano legislativo, a anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.5.692/71, elaborada pelo governo militar, deu resposta ao

> grande movimento da década antecedente, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implantação do Ensino Supletivo, ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. (CUNHA, 1999, p 14)

Na década de 90, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, o que influenciou na elaboração do Plano Decenal Brasileiro, em 1994, definindo as metas para a EJA. No que diz respeito às políticas públicas para a EJA, outra ação importante foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que estabeleceu em uma seção dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos:

> A reafirmação do direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. E a alteração da idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular (MEC/SEF, 2002, p. 17).

Com a implantação da Lei 9394/96, a educação de jovens e adultos além de passar a fazer parte constitutiva da lei, tornou-se uma modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos Fundamental e Médio. Nesta mesma época passa-se a se referir a essa modalidade com a denominação de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As ações implementadas em favor da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil durante os anos 90, marca a ampliação de estudos e pesquisas voltados para esse segmento, a

EJA. Em 2000 os supletivos passam a ter a nomenclatura das EJAs, como também essa modalidade de ensino passa a ter como fundamentos a qualidade e metodologia apropriada. Neste mesmo ano consagra-se no contexto da EJA, com a aprovação e publicação do Parecer 11/2000 e da Resolução 01/2000, que sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentam o novo paradigma para essa modalidade, sugerindo: a extinção do uso da expressão "supletivo"; restabelecimento do limite etário para o ingresso na EJA; atribuição das funções reparadora, equalizadora e qualificadora para a EJA; promoção de formação docente voltada para o público específico da EJA; contextualização curricular e metodológica de acordo com os princípios de equidade e diferença defendidos pela EJA.

Práticas pedagógicas

A escola pode e/ou deve ser compreendida como uma instituição social que se concretiza através das relações entre educação, sociedade e cidadania, pois ela deve se expressar como uma instituição que possui uma organização concreta, com objetivos e funções bem estruturadas. Pode ser considerada como instituição mediadora entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto realização das pessoas, transformando-se junto com a sociedade, e colaborando também, para essa transformação. Nesta perspectiva, consideramos a prática pedagógica sendo uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

Sendo assim, analisar a prática pedagógica implica em um saber fazer, onde a razão pedagógica tornar-se uma razão prática, em busca da superação do modelo de racionalidade técnica e cientifica em busca de um processo ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para construção do novo. Sempre considerando a realidade vivenciada com os conteúdos de sala de aula. Sobre isso Caetano (1997) afirma que, a prática compreende um campo de ambivalências e conflitos, no qual cada profissional se confronta consigo mesmo, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas institucionais (escolas e sistemas).

Fazendo uma análise da prática pedagógica, baseando-se em Caetano (1997), podemos apontar para uma convergência de que ela é complexa e plural, portanto exige além dos saberes técnico-científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva,

mediada pela ética, num contexto sócio histórico no qual os professores exercem sua profissão, consequentemente, uma nova prática perpassa pelos conceitos teórico-metodológicos advindos das concepções filosóficas e pedagógicas em que professores e alunos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

As concepções de educação demonstradas em diversas tendências estão moldadas nas práticas dos professores, no processo ensino-aprendizagem adotado, caracterizando-se sob os enfoques *tradicional, técnico, prático e crítico/reflexivo*. Sendo assim cada enfoque depende da concepção do professor/escola.

O enfoque tradicional da prática docente pode ser considerado aquele em que o ensino é enciclopédico, ou seja, onde o professor é um mero transmissor de conhecimentos e da cultura adquirida ao longo do tempo pela sociedade. Além do domínio da estrutura epistemológica da disciplina, torna-se necessário o domínio das técnicas didáticas de base expositiva dos conteúdos organizados para se trabalhar com um aluno modelo, na qual considera-se um aluno ideal. A avaliação determina mera repetição do conteúdo que geralmente é cobrado do aluno apenas a memorização e repetição.

Considerando o enfoque técnico da prática docente, seu destaque é identificado na instrumentalização do professor, na técnica aplicada. A atividade desenvolvida pelo professor exige conhecimentos da ciência básica ou da disciplina ensinada, conhecimentos das técnicas que possibilitam definir os procedimentos específicos de diagnósticos e solução de problemas do ensino-aprendizagem.

No enfoque prático, a ênfase centraliza-se no desenvolvimento de competências técnicas e atitudes que se apropriam do conhecimento básico e aplicado. Cabe ao professor com o desenvolvimento de tais competências intervir na prática orientado pela especialização, realizar atividades que envolvam os educandos, relacionando a teoria e a prática.

Finalmente no enfoque crítico-reflexivo, busca-se na reflexão tomadas de decisão ou confronto entre ideias conceitos e concepções, afim de reconstruir as ações, oportunizando ao professor desenvolver-se como profissional, a partir da consciência dos seus saberes, habilidades, atitudes e afetos, consolidando valores, princípios e interesses na construção do conhecimento.

> [...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.

> Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação". (SCHÖN, 2000, p. 31)

A prática pedagógica do professor transcorre pela construção de sua identidade, respeitando as dimensões ético-políticas do processo ensino-aprendizagem, os valores que regem a intencionalidade educativa, uma escola democrática, a construção do currículo com participação docente intelectual, criativa, crítica, dinâmica e integradora. A partir desta, o professor precisa ser capaz de distinguir e julgar situações humanas, complexas, incertezas e especiais, reconstruindo as estruturas do pensamento em situações de aula, desenvolvendo assim uma prática pedagógica que esteja de acordo com a real necessidade dos educandos.

Resultados parciais: o ensino da matemática financeira

Este trabalho, contou com o empenho da professora de matemática das turmas, assessorada pelos coordenadores de área, no período de setembro a dezembro de 2013. Para a elaboração e planejamento do projeto e das atividades, nos encontrávamos semanalmente, para discutir não somente as práticas pedagógicas que pudessem melhor atender aos diferentes grupos de alunos, como também alternativas aos desafios e dificuldades encontradas durante as atividades desenvolvidas. As discussões eram enriquecidas com teorizações relacionadas à temática em pauta, tanto na área de educação matemática quanto na área de educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. Cabe enfatizar que a construção do referencial teórico partiu do pressuposto de que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 44). Pois há uma necessidade muito grande em relacionar a teoria e prática, principalmente na educação de jovens e adultos, relacionando o cotidiano dos alunos, sua vivência com os conteúdos da sala de aula.

Pensar no aluno trabalhador, que é em grande maioria a realidade de nossos alunos, como sujeito cultural implica reconhecer neste aluno as marcas da cultura que sustenta suas posturas e decisões, intenções e modos do seu fazer e do seu estar no mundo. Este adulto,

inserido no mundo do trabalho, traz consigo experiências, conhecimentos e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Por isso é tão importante reconhecer a bagagem de conhecimentos que cada aluno traz consigo.

A metodologia utilizada na proposta se sustentou em ações que envolvessem o aluno ativamente no processo de aprender, desafiando-o a formular e reformular hipóteses e a verbalizar suas concepções acerca do que está sendo proposto, ações importantes na construção do conhecimento matemático. Foram realizadas, aulas expositivas, pesquisas no laboratório de informática, aulas de campo trabalhos em grupos, entre outros.

As oficinas foram desenvolvidas para as turmas do 2º ano do 2º segmento, 1º e 2 º ano do Ensino Fundamental. Estas ocorriam uma vez por semana com duração de 2 aulas. A temática das oficinas foi escolhida mediante algumas indagações da turma sobre o cálculo de juros, visto que não sabiam calcular os juros cobrados em lojas e bancos. Esta solicitação dos alunos levou a professora a repensar os conteúdos a serem trabalhos com essas turmas.

De acordo com Fiorentini (2001, p.60) "uma situação vivida transforma-se, efetivamente, em experiência formadora – isto é, produtora de saberes – se ela for, de um lado, uma situação desafiadora, problemática, inovadora e, de outro, estudada, analisada, investigada e refletida". Foram realizadas atividades nas quais os alunos precisaram observar no dia-a-dia situações onde encontramos a matemática financeira, assim como profissões ou situações de trabalho que envolva essa temática. Além de atividades utilizando as tecnologias, como o computador. Galvis (1988, p. 100) afirma que,

> o computador deve ser usado no processo ensino-aprendizagem, antes de qualquer outra coisa, como um meio para implementar o que com outros meios não seria possível ou seria difícil obter. Diferentemente do que alguns educadores temem, não se trata de implementar com o computador a ação de outros meios educativos cuja qualidade está bem demonstrada. Este raciocínio não é estranho, se se considera que o computador é um bem escasso e também custoso, cujo uso deve oferecer o máximo de benefícios, neste caso educativo. (GALVIS 1988, p. 100)

É na sala de aula que os alunos constroem habilidades que os ajudam a organizar e processar as informações que recebem da mídia e de outros meios de comunicação. No entanto, eles necessitam e têm direito ao acesso a todos os recursos, pois, há a "necessidade de levar os alunos a compreenderem a importância do uso da tecnologia e a acompanharem sua permanente renovação" (PCN, 1998, p. 20). Ao fazer isso, o professor consegue contribuir para que seus alunos sejam capazes de analisar essas informações e opinar de forma critica sobre os assuntos do cotidiano.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos considerar que é de suma importância a ressignificação da prática pedagógica, partindo da concepção da reflexão como um instrumento que irá nortear o trabalho do professor, e irá favorecer a aquisição de uma nova postura frente aos problemas por ele enfrentados no seu cotidiano, norteando seu trabalho em torno de uma prática que favoreça a aquisição de competências significativas em seus alunos.

Segundo as concepções de Freire (1987), a Educação deve ser um processo que leva o indivíduo a reconhecer não só a sua condição de sujeito no mundo, mas, também, a sua condição de agente que cria e transforma o mundo. Dessa forma, as experiências e os conhecimentos prévios devem ser respeitados e considerados no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, valorizando assim a "leitura do mundo" dos educandos e proporcionando o exame crítico da realidade.

O exame crítico da realidade, nesse contexto, se apresenta como um suporte fundamentado para viabilizar essa transformação, utilizando os recursos teóricos em conjunto com a prática pedagógica. Assim, o conhecimento adquirido poderá certamente oferecer o subsídio necessário para a melhoria do trabalho do professor e a aprendizagem dos educandos. Acreditar na melhoria dessa prática pedagógica é conceber a importância de ofertar aos jovens e adultos uma educação com uma melhor perspectiva e uma melhor qualidade.

Dessa forma, através da presente pesquisa esperam-se maiores esclarecimentos acerca das concepções referentes as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que lecionam matemática nos CEJAs de Cuiabá-MT, bem como possa servir como base para estudos posteriores que busquem compreender um fenômeno tão importante no que se refere ao

professor de matemática e a educação, e que poderá promover uma significativa mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas, pois este é o maior desafio.

Através das oficinas, conseguimos perceber a importância de se trabalhar conteúdos e/ou atividades que façam parte do cotidiano dos educandos, pois o envolvimento dos mesmos é bem maior. Podemos considerar que o resultado o obtido ao final das oficinas foi positivo, pois os alunos conseguiram, em grande parte, assimilar os conteúdos propostos, conseguindo agora entender como são feitos os cálculos com juros e principalmente, fazer um planejamento orçamentário que irá ajudá-lo em sua vida particular. Sendo assim, os professores consideraram que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, precisam ser diferencias, respeitando as especificidades desta modalidade de ensino.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC / SEF, 1997, 142 p.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília: 1999.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, Dario. **Quando professores e alunos constituem-se em sujeitos do ensinar e do aprender**. In: Educação Matemática em Revista. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, outubro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes,1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. EGA, Publicação: 1996. Digitalização 2002. Domínio Público.

GALVIS, A. H. **Ambientes de enseñanza-aprendizaje enriquecidos con computador**. Boletin de Informática educativa. Bogotá: Dezembro de 1988, 117-38.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação. Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Nº 12, 1999.

POSSANI, Lourdes de Fátima Pascholetto**, Educação de Jovens e Adultos um olhar sobre a exclusão,** Ed. Articulação Universidade / Escola, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Maria Massagão (Coord) – **Educação de jovens e adultos, proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**, São Paulo: MEC,1997.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VANIN, Letícia. **Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da matemática na 1ª e 2ª etapas da educação de jovens e adultos em escolas municipais de Cuiabá/MT**.2012.315p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2012.

ZATTI, Vicente. **A educação para autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Dissertação de Mestrado. UFRS, Porto Alegre: 2007, p. 99.

IMPERIALISMO E CORPORATIVISMO SINDICAL: UM ESTUDO SOBRE OS SINDICATOS DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RONDÔNIA

Tatiane Furtado Ricarte
(UNIR)
ricartetatiane@gmail.com

Marilsa Miranda de Souza
(UNIR)
msmarilsa@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e educação

Resumo

Este artigo é resultado do desenvolvimento da pesquisa "O corporativismo syndical como elemento de sustentação das relações semicoloniais e semifeudais na educação brasileira" que tem como objetivo analisar as relações estabelecidas entre dois sindicatos rondonienses, o sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia - SINTERO e o Sindicato dos Servidores Públicos da Zona da Mata - SINSEZMAT com seus filiados e com o Estado, o processo de organização sindical no Brasil e sua submissão às políticas educacionais formuladas pelo imperialismo para suas semicolônias identificando os aspectos do corporativismo e suas consequências no processo de organização e luta dos trabalhadores em Educação e no desenvolvimento da luta de classes na atualidade. Utilizamos o método do materialismo histórico-dialético por meio do qual buscamos interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos das categorias *totalidade, contradição, ideologia e práxis*, analisando as relações sociais e econômicas. Aplicamos ainda duas categorias históricas: *imperialismo* e *capitalismo burocrático.* Essas categorias nos permitiram compreender o sindicato como aparelho ideológico do Estado a serviço da grande burguesia e do imperialismo na atualidade. A pesquisa demonstrou que o trabalho dos professores é precário, havendo muita opressão no ambiente de trabalho. Há descrédito da maioria dos entrevistados em relação aos sindicatos, apontado como atrelamento da direção ao Estado e aos partidos políticos eleitorais, a ausência de trabalho de base, a manutenção dos dirigentes por vários anos na direção. Os sindicatos não contribuem para o avanço da luta de classes na sociedade atual, devido ao elevado nível de corporativismo.

Palavras-chave: Imperialismo. Capitalismo Burocrático. Corporativismo sindical.

Introdução

O presente artigo é parte do desenvolvimento da pesquisa "o corporativismo sindical como elemento de sustentação das relações semicoloniais e semifeudais na educação brasileira", que têm como objetivo analisar as relações estabelecidas entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia - SINTERO e do Sindicato dos servidores públicos da Zona da Mata – SINSEZMAT com seus filiados e com o Estado, o processo de organização sindical no Brasil e sua submissão às políticas educacionais formuladas pelo imperialismo para suas semicolônias identificando os aspectos do corporativismo e suas consequências no processo de luta dos trabalhadores em Educação.

Utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de compreensão da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite uma intervenção transformadora. Na análise e interpretação dos dados buscamos interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos das categorias *totalidade, contradição, ideologia e práxis*, estudando as relações sociais e econômicas que determinam a educação e a produção das ações concretas dos sujeitos históricos que dela fazem parte. Também aplicamos duas categorias históricas fundamentais que nos ajudam a elucidar as relações de dominação existentes na esfera socioeconômica, política e cultural e que incidem sobre as políticas educacionais e as relações de poder estabelecidas no ambiente escolar e nas relações sociais de produção da sociedade. São elas: *imperialismo e capitalismo burocrático.* A aplicação destas categorias permite compreender o sindicato como aparelho ideológico do Estado a serviço da grande burguesia e do imperialismo na atualidade.

Para compreendermos o conceito de imperialismo, utilizamos como referência a obra de Lênin *Imperialismo: etapa superior do capitalismo* (LÊNIN, 1979). Já os conceitos de Capitalismo Burocrático foram discutidos a partir das contribuições de Guzman (1974), Martín Martín (2007), Mariátegui (2008) e Souza (2014).

O século XX é assinalado por Lênin como o ponto de virada do velho capitalismo para o novo, da dominação do capital em geral para a dominação do capital financeiro, que é o capital que se encontra a disposição dos bancos e que os industriais utilizam sempre que precisam. Essa fase é marcada pela forte presença dos bancos, ou seja, aumenta-se o número de operações realizadas por esse serviço, que gera posteriormente o monopólio

(LÊNIN, 1979, p. 12).

Posteriormente a esses processos de monopólio, ocorreu a divisão do mundo entre os países imperialistas, que disputavam territórios ainda não ocupados para que pudessem ter mais matérias-primas baratas para garantir a sua produção e lucro. Assim, a concentração chega num ponto tão elevado que, para Lênin acentuam-se os saques nas colônias (LÊNIN, 1979, p. 35).

O imperialismo age, sobretudo, por intermédio de seus organismos multilaterais para ampliar os saques nas semicolônias. No que se refere à Educação, o processo dedesmonte é dirigido pelo Banco Mundial que orienta o conjunto de políticas governamentais apresentadas como do MEC e reproduzidas nas secretarias de Educação em todo o Brasil.

Brasil: país de capitalismo burocrático, semicolonial e semifeudal.

Por ser um país dominado pelo imperialismo, autores como Guszmán (1974), Martín Martín (2007), Souza (2014), entre outros, afirmam que o Brasil é um país semicolonial e semifeudal, devido ter uma estrutura totalmente dependente das grandes potências, seguindo suas ordens e é marcado por pela alta concentração de terra e conflitos agrários, principalmente pela luta por terra. Souza (2014) ressalta que:

> Os conceitos de **imperialismo** e **capitalismo burocrático** se ligam diretamente à questão agrária, uma vez que o problema da terra tem atravessado todos os processos socioeconômicos da humanidade. Com o desenvolvimento do imperialismo, como fase superior e última do capitalismo, encerrou-se a etapa das revoluções burguesas, deixando pendente a questão da democratização da terra nos países coloniais e semicoloniais (SOUZA, 2014, p. 61, Grifo da Autora).

Portanto, nosso país se encontra nessa situação, isto é, a presença do problema da terra, por isso ele é chamado de país com um capitalismo atrasado, com estruturas semifeudais e semicoloniais, pois, os países de capitalismo desenvolvido, ou seja, fizeram as revoluções burguesas e resolveram o problema agrário. Sendo assim o capitalismo no Brasil é um capitalismo burocrático (SOUZA, 2014).

Esse conceito foi criado por Mao Tsetung na análise do capitalismo chinês e foi desenvolvido por Guzmán (1974). Guzmán aprofundando o conceito de capitalismo

burocrático, o define como "o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semi-colonial" (GUZMÁN, 1974, p. 1). Analisando Guzmán, Souza afirma que

> O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, **gamonalismo**). São indissolúveis, são ligadas. Em determinados momentos uma terá mais peso que a outra. Porém, não podemos nunca separar estas duas características em um país de capitalismo burocrático (SOUZA, 2014, p. 65, grifo da autora).

Uma das características da semifeudalidade é o gamonalismo, que no Brasil chamamos de coronelismo. É nas relações coronelícias que se encontram as forças capazes de fazer uma determinação do Banco Mundial ser cumprida por milhares de secretarias de educação do País, obrigando os professores a aderirem aos programas, especialmente nas pequenas cidades. Os coronéis comandam a política e a economia pela submissão de agentes indiretos que atuam na administração pública. O predomínio do autoritarismo e o não cumprimento da lei escrita são as maiores evidências do coronelismo que vigora na educação (MARIÁTEGUI, 2008, p. 55).

Essa busca por recursos naturais e matérias-primas baratas entre os imperialistas, faz com que os países dominados, sempre permaneçam na mesma condição em que se encontram na atualidade, exatamente por não ter "autonomia" e muito menos poder para competir com os "donos do capitalismo", perdurando com os mesmos problemas desde a sua época de colonização, na qual se esgotam os seus bens mais preciosos, levados para produzir riquezas em outro país, deixando a semicolônia, pobre e dominada. As duas características principais do capitalismo burocrático são o semicolonialismo e a semifeudalidade. O primeiro é essencialmente um fator externo, isto é, uma semicolônia dominada, que é totalmente dependente dos países com capitalismo avançado, que conseguem monopolizar o sistema de produção e concentrar as riquezas produzidas em suas semicolônias, na qual há uma busca incessante de fontes de matérias-primas baratas para que possam obter um lucro elevado, e ao mesmo tempo competir no mercado de trabalho com os outros países que fizeram a partilha do mundo. A outra característica se

dá internamente, ou seja, são problemas existentes dentro do país dominado, como a luta pela terra, por exemplo. Esse fator gera resistência por parte de muitos trabalhadores e perseguição pela outra parte, ou seja, pelos fazendeiros, que ameaçam muitos trabalhadores, principalmente em Rondônia, que é um dos Estados que mais existem problemas e conflitos agrários. Assim, essas duas vertentes do capitalismo, andam juntas, isto é, se um país é semicolonial, logo ele também é semifeudal.

O sindicalismo na atualidade

Se formos analisar a história do sindicato no Brasil, vamos perceber que ele está presente em nosso meio desde muito tempo e o corporativismo já nasceu com ele. Segundo Marcelo Badaró Mattos (2009) "a primeira greve dos trabalhadores aconteceu em Santos em 1876, paralisando as padarias da cidade, na qual os trabalhadores escravizados fugiram do local e falsificaram cartas de alforrias para conseguir outro trabalho posteriormente". (MATTOS, 2009, p.13).

A partir daí surgiram vários levantes em São Paulo e no Rio de Janeiro comandado por trabalhadores que tinham uma consciência de classe exatamente por serem explorados e que almejavam lutar.

Mattos (2009, p. 30) nos afirma que "trabalhadores escravizados e livres partilharam formas de organização e de luta, gerando valores e expectativas comuns, que acabariam tendo uma importância central para momentos posteriores do processo de formação da classe". Essa junção entre trabalhadores assalariados e escravos livres no processo de luta formou-se a principal identidade da classe proletária posteriormente, pois se não estivesse ocorrido essa aliança a organização poderia ser bem mais lenta e difícil.

As principais lutas que ocorreram até 1888 foram sobre o fim da escravidão. Sendo assim, com o fim desta, surgiram vários entraves para a formação da classe trabalhadora, exatamente por estarem divididos entre assalariados das mais diversas formas e pessoas que ainda não tinham trabalho, dificultando a construção de uma imagem de trabalho para o grupo.

No governo de Vargas foi o período em que mais os sindicatos se elevaram no grau de corporativismo, e o que marcou foi sua política de incentivo ao nacionalismo e ao patriotismo, criando várias leis trabalhistas e, dentre elas, a legislação sindical que instituiu

o monopólio de representação, isto é, um único sindicato por categoria e região, na qual estaria divido entre local, regional e nacional, para que pudesse controlar o trabalho dos mesmos a partir da criação da OMTIC (Ministério do Trabalho Indústria e Comércio) que tinha o poder de fiscalizá-los e intervir sempre que necessário nas suas direções de representatividade (MATTOS, 2009).

Seu objetivo era fazer com que todos os sindicatos autônomos se tornassem oficiais para serem controlados pelo Estado, todavia, muitos sindicatos não queriam esse atrelamento, exceto os sindicatos amarelos que defendiam a relação entre governo e sindicalismo. Então o MTIC (Ministério do Trabalho Indústria e Comércio) viu como alternativa criar estratégias para que esses sindicatos aderissem a essa política. Assim, só poderiam usufruir dos benefícios da legislação trabalhista somente os sindicatos oficiais, colocando assim os autônomos de "manga curta". Com os outros governos a história do sindicato também não foi muito diferente, e essa entidade que um dia foi de luta se encontra atualmente vendida para o governo.

Boa parte dos sindicatos, dirigidos por Centrais Sindicais e sindicalistas vinculados aos governos mantêm uma posição de passividade frente ao ataque de direitos e engessando as lutas de diversas categorias.

Os sindicatos precisam ter uma maior participação nos movimentos sociais, além de um programa contra o imperialismo e o capitalismo de uma forma mais articulada.

Na maioria dos casos não vinculam suas lutas – a maioria delas corporativas salariais – com as necessidades da população que na maioria das vezes é afetada pelas mesmas políticas. Deveriam lutar contra todas as formas de exploração dos trabalhadores e contra o modo de produção capitalista que os oprimem, mas somente um sindicalismo combativo seria capaz de fazer isso sem seguir o modelo dos países desenvolvidos. Mattos (2009) ressalta que:

> Se os sindicatos de fato se engajassem nas lutas, com certeza iria construir um caminho importante para ampliarem sua representatividade e abandonarem a passividade atual. Unir nas lutas do serviço público como a educação, saúde deveria ser pauta prioritária do movimento sindical (MATTOS, 2009, p.151).

Contudo, não é isso que vivenciamos na prática, pois o que vemos é um alto grau de corporativismo sindical. Faz-se necessário, sindicatos que tenham autonomia, que sejam

feitos pela classe e para a classe, que organizem mobilizações de forma combativa, que suas bases sejam formadas através da democracia e da unificação das lutas do povo, para que seus direitos sejam conquistados.

Jornada, precarização do trabalho e desvalorização dos trabalhadores em educação.

Nossa pesquisa apontou que, entre os entrevistados (professores), 83% afirmou que trabalha quarenta horas semanais e 10% tem uma carga horária de 60 horas. Isso faz com que muitos professores por terem uma carga horária elevada enfrentem vários problemas de saúde.

Desses professores, quando perguntados se levavam trabalhos para casa, isto é, além da sua carga horária, 38% afirmaram que sim, que trabalhavam em casa e corrigiam provas, trabalhos, etc. Já o restante afirmou que não, porém, 24% dos entrevistados fazem outras atividades de complementação salarial.

No interior do espaço escolar podemos observar que há um intenso comércio de produtos, sendo a maioria deles realizados por professores ou técnicos, como, por exemplo, a venda de produtos de beleza e cosméticos. "Se tivéssemos um salário digno talvez não precisássemos trabalhar em dois lugares e teríamos mais tempo para nos preparar e estudar para sermos mais atuais", desabafou um dos entrevistados. Alguns entrevistados apontaram as atividades realizadas como: músico; decorador de festas infantis, aniversários e casamentos; cabeleireiros; pecuária e atividades agrícolas; gari; artesanato; elaboração de trabalhos acadêmicos; etc. Chamou-nos atenção algumas descrições como a de professores com aulas particulares; professor horista (substituição eventual de outros professores); que atuam como tutores em Educação à distância e em rede privada de ensino.

Como boa parte destas atividades não possui vínculo formal, a jornada de trabalho de muitos deve ser extremamente desgastante incluindo as horas de correções de trabalho e planejamento. No caso das mulheres, que atuam com Carga Horária de trabalho elevada, com outras atividades econômicas e acumulam jornada de trabalho familiar.

Sabemos que a desvalorização com os trabalhadores em Educação é muito grande, e quando perguntamos a eles quais eram as formas que mais lhe afetavam 82% afirmou ser o salário, pois se trabalha bastante e ganha pouco. Outro fator que vem contribuindo para a

desvalorização profissional são as condições de trabalho, pois o professor leciona em locais muita das vezes insalubre, sem ventilação, luz adequada, etc. Além de não ter materiais suficientes para que possa fazer um trabalho diferente com a turma, utilizar outros recursos, etc.

Por isso, 43% dos professores entrevistados disseram que as condições de trabalho afetam muito a categoria, seguido do desrespeito da sociedade (42%), desrespeito dos alunos (31%) e da carga horária elevada (15%). Portanto, esses e outros fatores contribuem para a desvalorização daqueles que levam o conhecimento e são necessariamente importantes para a sociedade e o mundo, pois sem professor, seríamos uma nação mais atrasada ainda.

Contudo, apenas 12% afirmou que o autoritarismo seria uma forma usual de desvalorização profissional. Em muitos casos, em virtude do constante acúmulo de trabalho que tem dupla ou até tripla jornada, muitos educadores tornam-se meros reprodutores de atividades em sala; sem tempo para pensar sobre as próprias condições em que trabalham e as relações autoritárias que se colocam, ora de forma sutil ora de forma mais intensa. Em muitos casos, nem se dão conta destas relações autoritárias. Outra análise importante é que, ao passo em que maioria absoluta de 82% dos que responderam o questionário, identificou que o salário é o principal quesito da desvalorização uma parte considerável opta por criar atividades alternativas para garantir o aumento de sua renda, o que poderia comprometer a qualidade de ensino.

O corporativismo e suas consequências para a as lutas dos trabalhadores em educação

Dos nossos entrevistados 62% já fizeram greve em virtude de suas condições de trabalho. Portanto, é um número considerável de pessoas que lutam para ter um lugar decente, e com no mínimo todos os materiais necessários que uma escola precisa, para lecionar. Contudo, na maioria dos casos, ainda perduram em muitas escolas em que visitamos as péssimas condições de trabalho. Na maioria dos casos as pautas dirigidas pelos sindicatos incluem além das reivindicações salariais, as condições de trabalho, a realização de concursos públicos e outras reivindicações, mas, quando se negocia a pauta principal (econômica), encerra-se a negociação dos outros pontos.

A maioria dos professores que entrevistamos é filiada ao SINTERO (Sindicato dos

Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia), sendo um total de 56% dos entrevistados, por ser o sindicato que tem a maior base territorial (Estado de Rondônia, nas esferas federal, estadual e municipal). Já o SINSEZMAT (Sindicato dos servidores públicos da zona da mata) atende apenas os municípios da Zona da Mata, que são: Rolim de Moura, Santa Luzia d'oeste, Alto alegre dos Parecis, Parecis, Alta Floresta d'oeste, Nova Brasilândia D'oeste e Novo Horizonte D'oeste, representando todos os servidores públicos municipais da zona da mata rondoniense, sendo que 30% dos indivíduos que responderam ao questionário são filiados a este sindicato. Já 16% dos nossos entrevistados não responderam ou são desvinculados do sindicato. Muitos desses trabalhadores já foram filiados ao sindicato e por não vê-los representados acabaram se desfiliando. Apenas 1% é filiada a outros sindicatos.

Em relação às condições de trabalho, 58% afirmaram conhecer ações políticas dos sindicatos em que são filiados em relação a esse tipo de desvalorização profissional. Por outro lado, as entrevistas com os dirigentes sindicais dos dois sindicatos apontam para uma ação política em relação às condições de trabalho apenas no campo jurídico (via denúncia ao Ministério Público ou com ação judicial), sendo que apenas o SINSEZMAT informou haver feito um levantamento sobre algumas funções que necessitam de equipamentos de segurança que não são usados e uma campanha com cartazes sobre a temática do Assédio Moral.

Marx há muito tempo atrás afirmou que o trabalho garante a existência humana, porém, por outro lado a sociedade capitalista lhe transformou em um trabalho alienado, fetichizado e assalariado, e o que era uma finalidade útil para o ser humano se tornou um meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, com o objetivo de criar novas mercadorias e valorizar o capital, convertendo-se em meio e não em finalidade. O trabalhador decai a uma mercadoria, estranhando homens e mulheres, não se satisfazendo no trabalho, mas se degradando e desumanizando no trabalho (MARX, *apud* ANTUNES, p. 8-9). Assim, muitos professores vem se "desumanizando" no trabalho, se desgastando, e em vez de tornar algo prazeroso muitos acabam ficando doentes, e muitas das vezes não tem nem um plano de carreira decente.

Sobre as ações políticas dos Sindicatos em relação à políticas/Programas Educacionais do Estado, 52% dos que responderam aos questionários disseram não conhecer nada a respeito, e que os seus sindicatos nunca fizeram nenhuma ação política

sobre o conjunto de legislações, normas ou "modelos" que seguem os ditames do MEC, que como já observamos são políticas orquestradas pelo imperialismo através do Banco Mundial. Questionando os dirigentes sindicais, tivemos respostas evasivas, confusas e que alegam ser algo já determinado à nível nacional e que não pode ser questionado. Os sindicatos agem de forma burocrática, seguindo os limites impostos pela legislação e reproduzindo uma visão derrotista à base.

Existem inúmeras formas de autoritarismo que atingem os trabalhadores em Educação, quer seja pela chefia imediata, instância superiores da burocracia estatal ou por colegas de trabalho. Foram 71% das pessoas que fizeram parte da nossa pesquisa que disseram não conhecer nenhuma ação e muito menos denúncia contra esses tipos de prática. Talvez por que na maioria dos casos o sindicato não faz uma denúncia pública contra o autoritarismo e o assédio moral nas escolas. O desconhecimento da categoria pode ser interpretado aqui não apenas como uma desinformação sobre a atuação do seu sindicato, mas por que não há em termos concretos uma preocupação real dos sindicatos e uma ação enérgica em denunciar e combater a prática do autoritarismo e as políticas educacionais que prejudicam a prática pela pedagógica na escola.

SINTERO e SINSEZMAT: um amálgama de controvérsias

O SINTERO foi fundado nos dias 25 e 26 de fevereiro de 1989 no Salão Paroquial da Igreja Matriz de Ouro Preto do Oeste em um Congresso Intermunicipal onde aprovaram o estatuto e elegeram a primeira diretoria da entidade. O primeiro presidente foi o psicólogo Roberto Sobrinho, que permaneceu no cargo até 1993, quando deixou o sindicato para assumir a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, sendo substituído pelo professor Nereu Klosinski. O primeiro se tornou prefeito de Porto Velho por dois mandatos e foi cassado acusado de corrupção e o segundo foi deputado estadual, também envolvido em casos de corrupção na Assembleia Legislativa de Rondônia. Outros membros da direção foram eleitos como deputados, vereadores, etc.

Já o SINSEZMAT foi formado no ano de 2004 a partir de um sindicato dos servidores municipais que já existia em Rolim de Moura. A partir daí, ampliou-se a sua base territorial para os municípios da Zona da Mata de Rolim de Moura, onde representa todos os trabalhadores dos municípios desta microrregião, tendo atualmente cerca de 3600 filiados. O sindicato é filiado à Força Sindical.

O SINSEZMAT possui uma característica que nos chamou muito atenção durante a pesquisa: a difusão da religiosidade. A religião está presente em vários processos da organização. Na sede do SINSEZMAT encontramos um banner que entre outras coisas, afirmava: "declarar que o SINSEZMAT pertence a Jesus Cristo." Essas práticas demonstram a intensidade do idealismo metafísico do sindicato e seu distanciamento dos processos mais rigorosos da luta de classe. Mas, as contradições principais desses sindicatos residem nos processos de corporativismo.

Em relação ao atrelamento do sindicato a partidos eleitoreiros, 40% disseram que em determinados momentos sim, tendo em vista que os próprios presidentes dos sindicatos se elegem e acabam de certa forma se vinculando a partidos eleitoreiros.

Se somarmos os que responderam que "sim", de que os sindicatos estão atrelados ao governo e a partidos eleitoreiros (26%) com os que responderam que "em determinados momentos" (40%), chegaremos ao patamar de 66% dos entrevistados, que teceram críticas a essa postura dos dirigentes sindicais. A dirigente do SINTERO informou que a maioria dos dirigentes desse sindicato é filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), mas que o fato de serem filiados não interferem na autonomia e nos posicionamentos do sindicato. O principal dirigente do SINSEZMAT é filiado ao PSD (Partido Social Democrata), mas também há dirigentes que são filiados ao PT e outros partidos. Em 2010 o SINTERO assinou um documento, juntamente com vários sindicatos do Estado em apoio às candidaturas de Dilma (PT) para Presidente da República e de Confúcio Moura (PMDB) para Governador do Estado. Muitos dirigentes sindicais do SINTERO já se candidataram a cargos eletivos usando o nome do Sindicato (CLAUDIR DO SINTERO, MANOEL DO SINTERO, etc.). O presidente do SINSEZMAT foi candidato a vereador nas últimas eleições.

Sobre este aspecto, muitos entrevistados consideram que o sindicato (dados globais, pois não detalhamos o que diz os filiados ao SINTERO e ao SINSEZMAT de forma separada) cumpre seu papel em denunciar as políticas prejudiciais aos trabalhadores (47%), mas que também assinalaram que o sindicato é distante da base (14%). Outros 20% assinalaram que o sindicato é trampolim eleitoral e 14% que o sindicato é atrelado a governos e descomprometido com a categoria. Esse dado aponta que quase 50% dos que responderam ao questionário tem certo descontentamento com seus dirigentes sindicais. Outros 24% afirmou que o sindicato faz lutas apenas corporativas salariais, ou seja, apenas

faz lutas economicistas.

Considerações finais

O resultado da pesquisa ainda é preliminar. As questões principais desenvolvidas neste estudo apontam que o Brasil é um país de capitalismo burocrático, que é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a sua estrutura econômica e social (GUZMÁN, 1974, p. 2); As políticas educacionais são formuladas, dirigidas e financiadas pelo imperialismo, por meio de uma de suas principais agências, o Banco Mundial, e se efetivam nos programas implantados na educação por meio do coronelismo existente no âmbito do poder local (SOUZA, 2014).

A análise parcial dos dados coletados apresentaram resultados preliminares apontando que: o trabalho dos professores é precário e há muita opressão em relação ao seu trabalho. A desvalorização profissional ocorre em vários aspectos, especialmente em relação aos salários, as condições de trabalho, a desvalorização dos trabalhadores em educação pela sociedade, pais e alunos e o autoritarismo presente no ambiente de trabalho. Há descrédito da maioria dos entrevistados em relação aos sindicatos, apontado como atrelamento da direção ao Estado e aos partidos políticos eleitorais, a ausência de trabalho de base, a manutenção dos dirigentes por vários anos na direção usada como trampolim eleitoral. Os sindicatos não contribuem para o avanço da luta de classes na sociedade atual, devido ao elevado nível de corporativismo.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. CRUZ, R, E. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155017964004.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2014.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

GUZMÁN, A. **La problemática nacional**: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga, Lima, Peru, 1974.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 1. Ed. São Paulo: Global, 1979.

MARIÁTEGUI. J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX. K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTÍN MARTÍN, V. O. **El papel del campesinato en la transformación del mundo actual.** Valencia: Baladre, 2007.

MATTOS, M, B. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara/SP: Cultura Acadêmica, 2014. Coleção Temas em Educação Escolar, n.19.

SOUZA, M.M. **Imperialismo e Educação do Campo: Uma análise das políticas educacionais a partir de 1990**. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista- UNESP, Araraquara, 2010.

SANTIAGO, A, M, O, V. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira: grandes desafios. **Revista de desenvolvimento social**. Montes Claros. Disponível em: <http://www.rds.unimontes.br/index.php/desenv_social/article/viewFile/93/80>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

CAMELÔS DE CUIABÁ: EXPERIÊNCIA E SABERES

Christiany Regina Fonseca
(IFMT)
christiany.fonseca@cba.ifmt.edu.br

Edson Caetano
(UFMT)
caetanoedson@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir sobre os camelôs e ambulantes e sua relação com o trabalho e a educação na perspectiva da experiência e da produção de saberes, buscando compreender a "sobrevivência" da Economia Popular frente à ordem do capital que a partir da reestruturação produtiva tem tornado cada vez mais precarizado o trabalho assalariado e vem obrigando muitos trabalhadores a buscarem alternativas para sobreviver e assegurar a produção material e imaterial da vida. O referencial teórico-metodológico se apoia na literatura nacional acerca dos temas: Trabalho, Educação, Economia Popular, Reestruturação Produtiva, Experiência e Produção de Saberes. Trata-se de pesquisa qualitativa, sendo utilizada revisão bibliográfica, pesquisa de campo por meio de observação participante e entrevistas que constituíram os métodos e as principais técnicas utilizadas. Entende-se que os processos pedagógicos também se constituem como um elemento da cultura do trabalho, mediando às condições objetivas e subjetivas do processo produtivo, sendo a dinâmica do trabalho fonte de saberes adquiridos e produzidos no próprio processo de trabalho, no qual os camelôs e ambulantes estão inseridos nesta perspectiva.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Camelôs.

Introdução

Este artigo tem como tema a relação entre Trabalho e Educação a partir da economia popular. Trata-se de uma proposta de investigação que se apoia na interface entre a sociologia do trabalho e a sociologia da educação. Objetivamos compreender a construção e utilização das estratégias de produção e ampliação da vida, desenvolvidas pelos camelôs e ambulantes, que utilizam de estratégias diversas de trabalho para garantia da sobrevivência construindo, assim, saberes.

Pretende-se, também, através deste estudo contribuir para o debate sobre a questão da economia popular, do qual a identificação deste tipo de atividade seria de suma importância

para melhor compreensão de como a interface trabalho e educação acontecem nesta, a partir da compreensão de que por meio do trabalho o homem constrói saberes e assim ele também se forma e se constrói.

Para corroborar com este ideário, faz se necessário problematizar as relações entre Trabalho e Educação na produção buscando compreender como se produz e reproduz a relação entre o trabalhador da economia popular, o seu trabalho e a educação nos processos de produzir e garantir a vida, que sendo forjados na perspectiva capitalista criam estratégias de trabalho, de sabedoria e de sobrevivência no seu cotidiano.

Conceitos Centrais

A sociedade contemporânea tem presenciado intensas transformações nas últimas décadas. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva a partir da acumulação flexível que têm acarretado, entre tantos aspectos destrutivos, um significativo aumento nos índices de desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação entre homem e natureza.

Antunes (2001) aborda que no que diz respeito à questão do Trabalho, pode-se presenciar um conjunto de tendências que configuram um quadro crítico e que têm direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital.

> 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos;
> 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social (ANTUNES, 2001, p. 37).

É possível perceber que existem consequências graves quanto à crise do capital. Trata-se de uma profunda crise estrutural que vem destruindo a força humana que trabalha, destruindo os direitos sociais, massificando significativos contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho, tornando-se, assim, predatória a relação produção/natureza, criando-se

uma monumental "sociedade do descartável", mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

> O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2001, p.40).

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, à propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura "pós-moderna", bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (HARVEY, 1992; MCLLROY, 1997; BEYNON, 1995).

Como resposta a crise do capital, várias transformações vêm ocorrendo. Uma delas diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho. A forma "flexibilizada" de acumulação capitalista, baseada na reengenharia, na empresa enxuta, para lembrar algumas expressões do novo dicionário do capital, teve consequências enormes no mundo do trabalho.

Ao levar as últimas consequências a precarização da vida, o modelo neoliberal vem obrigado às pessoas a criar novas formas de trabalho e, ao mesmo tempo, recuperar antigas relações sociais. Vale ressaltar que, na luta pela sobrevivência nos deparamos com um número significativo de trabalhadores que fazem do espaço da rua o seu local de trabalho (TIRIBA, 2003).

O universo dos trabalhadores da rua é formado por trabalhadores que desempenham atividades tanto da economia informal como da economia popular, no entanto, o fato de pertencer ou ser oriundo dos setores populares, não confere ao trabalhador o status de ser um trabalhador da economia popular, assim é preciso diferenciar a racionalidade das diferentes formas de fazer a economia (TIRIBA, 2003).

A manutenção da sobrevivência é fundamental elemento de identidade dos setores populares, no entanto não é suficiente para explicar a racionalidade da economia popular.

De acordo com o Dicionário Internacional da Outra Economia,

> Entende-se por economia popular o conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras com o objetivo de assegurarem a reprodução da vida social mediante a utilização da própria força de trabalho e a mobilização dos recursos disponíveis. Diz respeito às estratégias populares de trabalho e sobrevivência, entendidas como a arte de criar condições favoráveis para satisfação das necessidades humanas, tanto materiais como imateriais. A economia popular refere-se a uma forma de produzir, distribuir e consumir bens e serviços que transcende a obtenção de ganhos monetários, vinculando-se estreitamente à reprodução ampliada da vida (e não do capital) e tendo como horizonte a satisfação de valores de uso e a valorização do trabalho e dos seres humanos. O conceito remete ao significado etimológico da palavra economia, originada do grego oikos (casa) e nemo (eu distribuo, eu administro). Assim como Oikonomia diz respeito ao "cuidado da casa" (entendida como morada do ser humano), a economia popular é a forma pela qual, historicamente, homens e mulheres que não vivam da exploração da força de trabalho alheio tentam garantir seu estar no mundo, tanto na unidade doméstica como nos espaços/tempos mais amplos das relações sociais (TIRIBA e ICAZA, 2009, p. 83).

No contexto do capitalismo, como forma de amenizar as contradições entre capital e trabalho, os atores da economia popular criam estratégias de trabalho e sobrevivência que visam não apenas à obtenção de excedentes que possam ser trocados no mercado, como também de alguns elementos fundamentais ao processo de formação humana, como a socialização do saber, ainda que de forma imediata essas práticas configuram-se em obtenção de ganhos monetários (TIRIBA e ICAZA, 2009).

Tiriba (2003) destaca ainda que além de fazer amigos e ter a oportunidade de se relacionar com muitos turistas brasileiros e estrangeiros, ampliando assim sua cultura e contatos, para esses trabalhadores da economia popular, uma das vantagens de trabalhar nas

ruas é o fato de ter “liberdade” e “autonomia”, ou seja, não ter chefe. Ao mesmo tempo em que precisa suportar uma longa jornada de trabalho, ficar exposto ao sol e à chuva, fugir da fiscalização e viver de rendimentos incertos que a rua pode lhe oferecer.

O trabalho é a forma pela qual, nos processos de criação e recriação da realidade humano-social, se dá a mediação dos seres humanos com a natureza e consigo mesmos. Como parte integrante da natureza, no processo de trabalho, os seres humanos modificam sua própria natureza, construindo cultura, maneiras de fazer e pensar o mundo natural e social.

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007).

Para Karl Marx, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material e imaterial (MARX & ENGELS, 1974, p. 19).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem a partir das relações sociais de produção. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007).

Para Gramsci (1976, P. 83), a educação vai além da educação escolar, invadindo todos os processos que envolvem a formação da consciência e a produção da subjetividade. Entre os diversos espaços de formação, considera que "[...] a classe operária também se governa fora do sindicato, se governa no seio da fábrica de acordo com o seu local de trabalho".

Pode-se afirmar que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se

uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Por ser o processo de trabalho, em si mesmo, uma instância de produção de conhecimentos sobre o mundo natural e social, o objetivo da educação não poderia ser outro a não ser o de contribuir para que homens e mulheres trabalhadores pudessem rearticular os saberes sobre a vida em sociedade, apropriando-se do processo de trabalho em sua totalidade. E também para que pudessem expressar, por meio de diversas linguagens, nossa subjetividade – objetivada pelas condições materiais e imateriais que nos constituem como seres sociais (TIRIBA, 2008).

A experiência que é a base material de produção de tantos saberes, resulta da totalidade de experiências e culturas do trabalho de uma classe, em constante formação. (THOMPSON, 1981), Independentemente do grau de escolaridade e dos limites geográficos temporais e espaciais do local de trabalho o trabalho é princípio educativo. (GRAMSCI, 1982).

Trabalho e Educação: A experiência dos camelos e ambulantes em Cuiabá

A partir da reestruturação produtiva tem tornado cada vez mais precarizado o trabalho assalariado e vem obrigando muitos trabalhadores a buscarem alternativas de manutenção da vida. Em meio a esta perspectiva, esses trabalhadores da economia popular buscam formas de conseguir os recursos necessários à sobrevivência a parir de sua experiência e da sua produção de saberes.

No centro de Cuiabá, na Rua 13 de junho, uma das mais movimentadas da capital, se encontram diversos camelôs e ambulantes que garantem a sobrevivência por meio de vendas de produtos diversos que vão desde filmes piratas, eletrônicos da China até mesmo produtos produzidos pelos próprios trabalhadores. Esses trabalhadores fazem a exposição dos seus produtos na Praça Ipiranga e na própria Rua 13 de junho e atualmente também se localizando no novo "Shopping dos Camelos", espaço criado pela prefeitura para que esses trabalhadores saiam das ruas.

O local indicado para que esses trabalhadores pudessem vender seus produtos foi o Centro Comercial Popular de Cuiabá, no bairro Porto, zona oeste de Cuiabá/MT, próximo a

atual *"Feira do Porto"* com uma estrutura para o estabelecimento de 250 (duzentos e cinquenta) trabalhadores. No entanto, por meio de relatos desses ambulantes e camelos coletados em uma pesquisa exploratória realizada nos meses de setembro e dezembro de 2013 e março e abril de 2014, os mesmos informaram que antes da entrega do espaço pela prefeitura, havia sido feito um cadastramento para contabilizar o quantitativo dos *"trabalhadores de rua",* o que totalizou aproximadamente 376 (trezentos e setenta e seis) cadastrados. Um número não compatível com o número de boxes disponibilizados pela prefeitura para que os ambulantes e camelos pudessem desocupar a rua. Vale ressaltar que 376 foram os que conseguiram o cadastramento, pois alguns líderes dos camelôs, ligados ao suplente de vereador Misael Galvão (PR), alegam que são aproximadamente 1.000 (mil) profissionais trabalhando nas praças da República, Ipiranga e Maria Taquara, além de calçadas e ruas da área central de Cuiabá que se quer foram cadastrados[1], o que consequentemente inviabiliza pleitear um boxe no novo *"Shopping dos Camêlos.* Entendemos que aqui se encontra um problema entre o poder público, os trabalhadores informais e a questão do trabalho na atualidade em nossa capital.

Os trabalhadores que foram contemplados com os boxes no novo barracão fizeram a mudança do seu espaço de trabalho, já aqueles que não foram atendidos permaneciam perambulando pelas ruas e pela praça para garantir a venda de seus produtos. Um ponto interessante a destacar é que esses trabalhadores que foram realocados do seu espaço de trabalho, ou seja, das ruas, também voltam para as ruas, pois perceberam que no novo espaço, o público de atendimento era muito reduzido.

Segundo relato de um ambulante, *"tinha dia que nós vendia só dez reais ou não vendia nada, daí voltamos pra 13 porque aqui que é o movimento de clientes, já estamos há uns 10 anos aqui"* (Entrevistado B).

Vale destacar, também, que segundo relato dos camelos e ambulantes que foram contemplados com um boxe no novo barracão, a prefeitura passa todos os dias pela manhã fazendo a vistoria de quem está abrindo o boxe ou não, pois a não abertura implica em perda do espaço. Dessa forma, esses trabalhadores relataram que vão pela manhã no espaço, ficam umas duas horas e depois vão para o centro da cidade, comumente chamado por eles de *"lugar de trabalhar é aqui"*, fazendo referência a Rua 13 de junho e a Praça Ipiranga.

[1] Entrevista realizada em dezembro de 2013ao jornal Hiper Notícias acerca da retirada dos camelos das praças e das ruas do centro de Cuiabá e sobre o novo espaço que esses trabalhadores viriam a ocupar. A notícia integral está disponível do endereço eletrônico http://www.hipernoticias.com.br/TNX/imprime.php?cid=21705&sid=112

Para a prefeitura, os espaços da rua e da praça se tornaram inadequados, impróprios e ilegais para a permanência desses camelos e ambulantes. O que faz com que os mesmos estejam sempre na corrida dos fiscais para não terem seus produtos tomados. No entanto, esses trabalhadores relataram que já compreendem a dinâmica da fiscalização.

> *quando passam na segunda, pode esperar que na terça passam também, daí o resto da semana a gente fica de boa ou quando passam pela manhã, a gente dá um jeito de esconder as mercadorias em alguma loja perto ou mesmo no carro de algum companheiro que estaciona próximo e quando eles vão embora, voltamos novamente para a rua* (Entrevistado A).

Vale destacar que a permanência desses trabalhadores nas ruas, mesmo com a criação do barracão, bem como a articulação com a fiscalização é parte da produção de saberes que esses trabalhadores construíram ao longo de sua história como camelos e ambulantes, os mesmos tiveram que aprender a construir mecanismos que os permitissem a sobrevivência e a manutenção da vida. E essa "expertise" só foi possível em conflito e encontro com o próprio trabalho, o conhecimento foi sendo adquirido no próprio processo do trabalho. A partir das experiências vivenciadas por esses trabalhadores ao longo dos anos de trabalho nas ruas, passando por enfrentamentos com policiais, com fiscais e com a própria sociedade, os camelos e ambulantes tem apreendido isso como um elemento fundamental para que os mesmos produzam saberes que são essenciais para a produção material e imaterial da vida.

Grande parte desses camelos e ambulantes localizados na Rua 13 de junho e na Praça Ipiranga trabalham sozinhos ou com mais um membro da família, geralmente o cônjuge ou mesmo os filhos. Dentre esses trabalhadores se percebe baixo grau de escolaridade, geralmente não concluído o primeiro grau, no entanto possuem uma significativa expertise no entendimento do mundo, da vida e de estratégias de trabalho e de venda. Estratégias essas que só foram possíveis a partir da experiência vivenciada por eles no "sol a sol" e no "dia-a-dia" do trabalho na rua.

Grandes parte desses trabalhadores possuem tempo considerável como camelos e ambulantes, entre os entrevistados a média era de mais de vinte anos nesse ramo, destacando aqui a senhora Flutuosa Tranquillo de 65 anos que há 36 anos vive como vendedora ambulante.

Um número importante desses trabalhadores informou que vieram do trabalho formal, geralmente com carteira assinada, ocupando funções que exigiam baixo grau de escolaridade para sua execução, ou seja, trabalhadores assalariados que em algum momento foram "expulsos" do trabalho formal e resolveram "ganhar a vida" no trabalho informal.

Outro ponto interessante a ser destacado é que grande parte desses trabalhadores reconhecem que quando trabalhavam como assalariados, de alguma forma eram explorados, trabalhavam muito e não recebiam de acordo com o que achavam que deveria ou mereciam. Questionavam, inclusive, que como assalariados dificilmente o salário permitia uma *"vida boa".*

A vida como camelo é muito melhor. Antes, quando a gente trabalhava para os outros, tinha que ficar aguentado tudo quieto e não podia fazer nada se não você era mandado embora, não podia nem reclamar do trabalho, do salário que já ouvia alguém dizendo que tinha muita gente desempregada, que emprego tá difícil... Aí você já viu. Hoje eu sou o patrão, eu faço o meu horário, eu faço os meus dias... Sei quando preciso trabalhar mais e quando posso trabalhar menos. Eu faço meu próprio salário. (Entrevistado C).

Esses trabalhadores demonstraram que a "rua os acolheu" no momento em que deixaram o trabalho o formal. Sendo camelos conseguiram manter um padrão de vida desejável, padrão esse que, segundo os entrevistados, não seria possível se tivesse que continuar trabalhando com carteira assinada e sendo subordinado a alguém, no entanto eles destacam que essa vida "autônoma" também é repleta de riscos, que a "sorte" é um componente relevante para a manutenção como camelô ou ambulante e que é muito importante que entre eles haja parceria, pois desde a aquisição de mercadorias para as vendas até a permanência de seus espaços de trabalho é uma luta diária enfrentada por esses trabalhadores para que suas atividades não sejam perdidas.

> *A gente ganha uma batalha todo dia, a primeira é quando a gente tem que buscar as mercadorias, passar pelas barreiras sem ser pego ou ter um bom contato que segura isso pra gente, imagina você perder*

> *toda mercadoria, é um mês de trabalho jogado fora, mas a gente vai aprendendo, já sabe os melhores dias pra fazer os corres, como fazer os corres. Esse povo que está iniciando agora, ainda perde muito dinheiro, pois ainda não fez os contatos, daí acabam perdendo as mercadorias. A outra é quando a gente vem na sorte das mercadorias não virem com problema, se tem que saber de quem comprar, o melhor momento de comprar, se não você perde dinheiro... Outra luta é com os fiscais da prefeitura, se eles pegam a gente, vai a mercadoria, vai tudo. A gente quer um lugar bom pra trabalhar, aonde o povo vai lá pra comprar da gente, mas por enquanto tá difícil.* (Entrevistado C)

O entrevistado C faz referência ao espaço que a prefeitura disponibilizou para esses trabalhadores que é insuficiente pelo número de camelos cadastrados pela própria prefeitura, número esse superior ao número de boxes disponibilizados pela mesma. Destacam ainda que esse espaço, devido às obras da Copa de 2014, bem como a revitalização do bairro Porto, no qual está localizado o espaço, acaba por receber pouca procura de clientes, já que a chegada até o local está inviabilizada pelas obras, levando esses trabalhadores novamente as ruas do centro da cidade para o escoamento de suas mercadorias, no entanto ficando estes aos olhos dos fiscais da prefeitura que já não permitem mais suas permanências nesse espaço, já que o prazo máximo concedido pela prefeitura para que esses trabalhadores desocupassem a Rua 13 de junho e a Praça Ipiranga foi o dia 10 de janeiro de 2014. E a partir desse dia o espaço permitido para esses trabalhadores seria esse novo espaço, no entanto, isso ainda não é uma realidade o que acaba por tencionar cada vez mais a relação dos camelos e ambulantes com o Poder Público.

Ainda que haja essa tensão entre o Poder Público por meio dos fiscais da Secretaria de Meio Ambiente e os camelos e ambulantes, a presidente da Associação dos Camelôs, Vendedores Ambulantes e Permissionários de Cuiabá, Aparecida Ribeiro de Oliveira, avalia que tem melhorado a relação com a Prefeitura por meio da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Econômico (STDE) de Cuiabá que tem buscado se reunir constantemente com esses trabalhadores e tem tentado dar soluções para as demandas apresentadas pela classe. Ela destaca que a criação do novo "Shopping Popular", nome usualmente utilizado *"é um sonho, é uma conquista de mais de vinte anos de luta"*. No entanto, ela também reconhece

que "*dezenas vão ficar desempregados",* mas alertou que *"os verdadeiros camelôs" foram contemplados e todos os nomes tiveram de passar pelo crivo do Ministério Público"*[2].

Outro ponto relevante é quanto à solidariedade entre os camelos. Ainda que exista certo conflito entre os mesmos devido à concorrência nas vendas, já que muitos vendem os mesmos produtos num mesmo espaço, dentre outros conflitos pessoais, a cumplicidade entre estes parece superar as diferenças. Esses trabalhadores afirmam que entre eles há certo "corporativismo" por reconhecerem que muitos que estão nas ruas são pais de famílias e que dependem desses espaços de trabalho para a manutenção da vida.

Um dos entrevistados citou que quando ainda estavam nas proximidades da Rua 13 de junho e da Praça Ipiranga eles faziam um rodízio quanto ao estacionamento do carro nesse mesmo local, de forma que quando houvesse uma batida por parte da fiscalização todos guardariam rapidamente suas mercadorias neste carro, ficando todos na espera da saída dos fiscais para retornar novamente as ruas e as praças e continuar com o trabalho. Mesmo aqueles que não tinham carro e que consequentemente não poderiam participar do rodízio do estacionamento eram também abrigados e "protegidos" pelos colegas.

Reforço aqui não só o aspecto solidário entre os camelos e ambulantes, mas também a experiência que os permitiu a produção de saberes que são utilizados por esses trabalhadores como importante estratégia de trabalho.

Outra estratégia que também aponta lastros de solidariedade é vivenciada quando da "batida" dos fiscais, entre eles as mensagens de celular era o melhor contato para comunicação do perigo eminente. "Fiscal chegando" ou mesmo uma ligação rápida do companheiro que estava na rua para um que estava na praça para que agilizasse a corrida para salvar as mercadorias.

Até mesmo em relação às vendas são verificados os apontamentos feitos anteriormente. Quando algum camelo está com cliente e este pede alguma mercadoria que por acaso o comerciante não tem no momento, pedir no boxe do colega mais próximo a mercadoria solicitada é uma alternativa frequente, afinal, como dito por eles *"pra não perder o cliente".* Mesmo quanto à fixação dos preços, uma estratégia de venda, mas também de solidariedade entre os mesmos. E dessa forma essa relação se caracteriza com frequência

[2] Entrevista realizada em dezembro de 2013 ao jornal Hiper Notícias com a presidente da Associação dos Camelôs, Vendedores Ambulantes e Permissionários de Cuiabá, Aparecida Ribeiro de A notícia integral está disponível no endereço eletrônico http://www.hipernoticias.com.br/TNX/imprime.php?cid=21705&sid=112

nesse espaço, apontando características de solidariedade, de experiência e de produção de sabres entre esses trabalhadores.

Considerações Finais

A intenção principal deste artigo foi refletir sobre a relação entre trabalho e educação entre camelos e ambulantes, tendo como referência a questão da produção de saberes e experiência. Entendemos que os processos pedagógicos também se constituem como um elemento da cultura do trabalho, mediando às condições objetivas e subjetivas do processo produtivo. A dinâmica do trabalho é fonte de saberes, adquiridos e produzidos no processo de trabalho, no qual os camelos e ambulantes estão inseridos nesta perspectiva.

Entendemos ainda que esses trabalhadores adentram para o trabalho nas ruas como uma alternativa utilizada frente à reestruturação produtiva que tem tornado cada vez mais precarizado o trabalho assalariado e vem obrigando muitos trabalhadores a buscarem outras formas de manutenção da vida. Em meio a esta perspectiva, esses trabalhadores da economia popular buscam formas de conseguir os recursos necessários à sobrevivência e a produção da vida material e imaterial.

A nossa intenção não é tirar conclusões definitivas sobre o tema, mas, realizar um exercício de reflexão teórica que será retomado em pesquisas futuras.

Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus Ao Trabalho? – Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: Política de exclusão na educação e no trabalho*. Coleção Grupos de Trabalho, CLACSO. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 35-46.

CIAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Os labirintos do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

CIAVATTA, Maria (Org.). *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Democracia operária, partidos, sindicatos e conselhos*. Coimbra: Centelha, 1976.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna – Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: *OS PENSADORES*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Marx e Engels, 1974. Pg.19).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2007, vol.12, nº 34, p.152-165.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. *Perspectiva* [online]. 2008, vol.26, n.01, pp. 69-94.
_____. *Economia popular e cultura do trabalho*: pedagogia(s) da produção associada. Ijui: Unijui, 2001.

_____. "Tempos de ócio e de trabalho em tempos de desemprego: a versão angrense do paraíso tropical". In *Scripta Nueva Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales*, www.ub.es/geocrit/sn, 2002a.

_____."Brincando de casinha: fragmentos de economia, cultura e educação." In Frigotto, G. e Ciavatta, M. (org.): *A experiência do trabalho e a educação básica.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____"Cultura do Trabalho, produção associada e produção de saberes." *Educação Unisinos,* 10(2):116-122,maio/agosto 2006.

_____. *Ciência econômica e saber popular: reivindicar o "popular" na economia e na educação.* In: PICANÇO, Irani; TIRIBA, Lia (Orgs.), Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Idéias & Letras, 2004, p. 75-101.

_____. *Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa*. Publicado em PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008. In: http://www.perspectiva.ufsc.br.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira – *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DA VIDA NA ETNIA CHIQUITANO[1]

Marilia de Almeida Silva[2]
Edson Caetano[3]

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Acentuamos, neste trabalho, as experiências de luta dos indígenas Chiquitanos no Brasil frente ao processo de sobreposição de ruralistas aos direitos humanos que vem provocando a dizimação dessa etnia, mas que, concomitantemente, ressignifica a produção da vida indígena como possibilidade de emancipação plena na superação desses limites. Este povo, que vive na região fronteiriça do país com a Bolívia, conduz a produção de suas vidas a partir de concepções cosmológicas fundadas no bem-viver, antagonizando-se aos interesses do agronegócio, representado pelo Estado que governa absoluto para favorecer empresários e latifundiários, muitos destes sendo também os mesmos governantes. Nosso objetivo é mostrar como as diferentes formas de trabalho afetam a cultura chiquitana e por esta são afetadas, caracterizando um movimento de consciência de si e do outro na (re)construção das identidades indígenas. A discussão dada no campo do materialismo histórico, representado por intelectuais como Thompson, busca refletir os fatos concretos de retaliação e violência do agronegócio contra os Chiquitanos, que vivenciam uma perspectiva de conflito e resistência na produção da vida.

Palavras-chave: Produção Associada. Luta indígena. Chiquitano.

[1] Este artigo visa divulgar os resultados parciais da pesquisa, ainda em curso, desenvolvida para a dissertação de mestrado no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso.

[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, membro integrante do GEPTE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Educação.

[3] Doutor em Educação, professor adjunto da Universidade Federal do Mato Grosso, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição. É orientador na pesquisa e membro coordenador do GEPTE.

Introdução

> *[...]Nessas águas, nesse mundo onde tudo é um/ Dança uma flor tão solitária/ Reza a vida e as histórias desse Pantanal/ Os humores e mistérios do bem e do mal/ Nada disso nunca é o mesmo, nunca é igual/ E é assim que a natureza traz o calor/ O céu, o som, o cio, o amor/ E verdes lagos de aguapés acesos nessas águas irreais/ Que refletem a doçura desse pôr do sol/ E que encontram pela noite as constelações/ Cantos e sonhos febris aonde ir[...]. (Águas Irreais, Tetê Espíndola e Arnaldo Black)*

A fronteira Brasil-Bolívia é composta por uma diversidade de tons que inspiram vidas e imaginários, representando uma das regiões brasileiras de maior biodiversidade e de multietnicidades. Aqui nos deparamos com a envolvente história de luta e resistência que marcam a vida do povo Chiquitano[4], destacada pela urgência e relevância das questões de identidade, territorialidade e direitos humanos. Na perspectiva de compreender a produção da vida Chiquitano através de sua expressão étnico-cultural, marcada pelas experiências de comunhão, religiosidade e resistência, embarcamos em uma missão desafiadora, de participar do processo de luta pelos direitos dessa etnia e, ao mesmo tempo, analisar criticamente a sua construção histórica na árdua caminhada antagônica aos interesses hegemônicos. Entramos em uma história de grandes tensões, a realidade de muitas pessoas que sofrem com as punições impostas pelos detentores do poder, com os crimes de terror cometidos pelo Estado e com a perpétua colonização em busca insaciável da exploração para a propagação de capital. Tornou-se para nós a inquietação necessária para nos aliar aos Chiquitano na subversão do sistema opressor, pois encaramos a miséria humana com inconformidade e entendemos que a desnaturalização do mal, da repressão, da dizimação, da discriminação e da *coisificação* são questões que se fazem urgentes.

Tratando-se de uma pesquisa de campo, várias tentativas foram realizadas para que entrássemos em contato com os Chiquitanos que vivem no lado brasileiro, sujeitos de nosso estudo. Porém, foi através da participação junto aos grupos de solidariedade[5] indígenas que esse estreitamento foi possível. A partir desta inserção, a pesquisa se molda

[4] O termo Chiquito foi atribuído pelos colonizadores ainda no século XVI, cujo generalizava habitantes da atual região oriental da Bolívia e parte ocidental do Brasil (*ver* MOREIRA DA COSTA, 2006, p.15). Logo D'Orbigny estabelece que os que fossem da província de Chiquitos deveriam ser chamados de Chiquitanos.

[5] O primeiro convite efetivo de participação nestes grupos de solidariedade (como se autodenominam) surgiu em meados do mês de março pelo antropólogo Aloir Pacini que, reunido a outras pessoas e instituições como o CIMI e o Terra Legal, solidarizaram-se com as questões enfrentadas pelos Chiquitano no Brasil, por diferentes motivações, e se articulam junto aos órgãos de justiça e as comunidades indígenas para a luta e conquista dos direitos humanos que muitas vezes são violados, inclusive pelo próprio Estado. A colaboração de Aloir Pacini foi imprescindível para esta pesquisa.

metodologicamente com o caminho que percorre, não acidentalmente, mas pelo zelo e respeito com os propósitos da mesma, caracterizando-se enquanto uma pesquisa participativa, que se apropriou de ferramentas da etnografia e da historiografia para uma discussão no campo do materialismo histórico-dialético, refinado pelas perspectivas de intelectuais como Thompson, Tiriba e Neves, sobre o possível germe de uma cultura revolucionária concreta que vislumbramos.

Como a pesquisa encontra-se em processo, ainda não finalizado, o que apresentamos aqui são algumas considerações e reflexões sobre as diferentes formas de trabalho afetam a cultura chiquitana e por esta são afetadas, caracterizando um movimento de consciência de si e do outro na (re)construção das identidades indígenas, após as visitas realizadas às aldeias indígenas Chiquitano Vila Nova Barbecho, Acorizal, Fazendinha e Santa Aparecida, todas no estado brasileiro.

A produção associada da vida Chiquitano

Embora a gênese perversa e excludente do capitalismo tenha desencadeado crises nos processos sociais por todo o mundo, outras relações surgem meio a precarização da vida, como alternativas de superação econômico-social e garantia da reprodução ampliada da vida. Outras já existentes resistem e colabora com as lutas revolucionárias e para os saberes da humanidade. Identificamos ambas na produção associada, a qual remete à organização social baseada na relação da posse coletiva dos meios de produção, na afinidade das concepções de mundo e de sociedade. Tal processo ocorre de forma autônoma, priorizando a supressão das necessidades e dos desejos da comunidade. Desta forma, sentimentos e experiências comuns são compartilhados por mulheres e homens que se associam e produzem suas vidas através da comensalidade e solidariedade, não pressupondo a exploração das forças produtivas, tornando se um processo real e, eminentemente, antagônico ao capitalismo.

Em nossa busca de reconhecer o germe de outra sociedade possível, com base em princípios solidários, humanistas, preservacionista, igualitários, justos e libertários, elegemos os povos Chiquitano pelo forte embate herdado do período colonial, agravado pelos conflitos fronteiriços e pela negação étnica que enfrentam diante do grande potencial de exploração de seus territórios e força de trabalho que estão submetidos. Eles estão presentes na vasta região que ultrapassa a fronteira geopolítica entre a Bolívia e o Brasil. Estima-se que neste existam

mais de 3 mil[6] Chiquitano espalhados em diversas conjunturas, como em aldeias, beiras de estradas, estabelecimentos junto aos destacamentos militares e nas periferias das "cidades de Porto Espiridião, Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade" (SILVA, 2012, p. 119). Já na Bolívia vivem nas regiões da *Gran Chiquitania*, *Santa Cruz de la Sierra*, entre outras, distribuídos em torno de 400 comunidades, somando mais de 80 mil pessoas, a maior população indígena deste país. A costura étnica entre os dois países através do povo Chiquitano demonstra mais que a incoerência da fronteira estabelecida, mas uma preciosa articulação da vida e dos arranjos socioculturais que estas comunidades criam e recriam para manterem suas identidades e os laços familiares. Essas estratégias aparecem nas diversas instâncias da produção ampliada da vida. Nos trabalhos realizados pelos pesquisadores Moreira da Costa (2006), Silva (2012) e Pacini (2012), além de outros, os Chiquitano aparecem como tendo uma essência holística atrelada a uma cultura singular, cuja formação histórica preconiza uma lógica social de representação simbólica ligada à sua religiosidade cristã-indígena, como também ao território tradicional, pois "É nesse espaço que os índios Chiquitano se articulam, buscam trabalho, circulam, lavram a terra, celebram o sagrado e que, de certa forma, permitem organizar uma troca pela sobrevivência, onde os recursos encontram-se cada vez mais escassos" (MOREIRA DA COSTA, 2006, p.20).

Longe de querer 'estruturar' essas comunidades, tal como sua consciência, ou ainda tratar de modo conciso a complexidade de *ser, estar e permanecer*[7] indígena Chiquitano no Brasil, precisamos avançar na formação social destes povos e no contexto ao qual são submetidos.

O *começo do mundo*[8]

O povo Chiquitano tem sua origem resultante do agrupamento diferentes etnias, cujo nome faz referência aos *Chiquitos*. Seus primeiros registros históricos na literatura, por volta de 1557, está na descrição de Nuflo de Chavez sobre "*um terrible combate con más de viente*

[6] Os estudos populacionais apontaram inicialmente 2.400 indígenas dessa etnia até 2006. Alguns anos mais tarde, surgiram apontamentos de que este número fosse de 3 mil a 4 mil Chiquitano. Todavia, novos estudos estão sendo realizados para que tenhamos uma nova aproximação do número real.

[7] "Apesar dos diferentes modos de comportamento, todas as relações vividas em comunidade, baseadas na tradicionalidade, carregam o sentimento de "ser", "estar" e "permanecer" ao lugar" (SOUZA; BRANDÃO, 2009, p.117).

[8] É comumente dito pelos anciãos Chiquitano a referência 'começo do mundo' a um saber tradicional, que perdeu a dimensão da origem e logo lhe é atribuído o valor de ser um saber que surge junto à própria existência humana.

mil indios tupuimiries o chiquitos, posuedores del secreto de la yerba" (GANDIA 1929 apud MOREIRA DA COSTA, 2006, p.46). Após um percurso de conhecida resistência[9], os índios *Chiquitos* se viram obrigados a estreitar uma possível aliança com a Coroa Espanhola devido ao encurralamento genocida, momento propício para os Jesuítas, que já tinham a permissão para a missão de Chiquitos.

> As missões, além de conterem em um espaço restrito uma profusão de línguas distintas, não sendo incomum os índios dominarem dois ou mais idiomas, acomodavam também diferentes crenças, tantas influências quantas eram as etnias ali reduzidas. As concepções do sagrado aproximavam mais as religiões indígenas entre si do que estas com a teologia cristã, cujos mitos operavam elementos estranhos à realidade local. A convivência próxima, similaridade das cosmovisões, em que o xamanismo representa uma categoria social de mediação entre o mundo humano e o mundo dos espíritos, foi também sendo adaptada e modificada através do tempo, tomando parte de um padrão de representação de uma cultura amalgamada: a Chiquitano. (MOREIRA DA COSTA, 2006, p.71-72)

Assim, reduzidos pelos jesuítas na *Gran Chiquitania* na transição do século XVII para o XVIII, os Chiquitano ganham seu caráter étnico que contribui na construção das identidades ainda hoje elementares. Permaneceram 'invisíveis' até metade do século XX quando Bolívia e Brasil proclamaram suas repúblicas. Algumas batalhas armadas no período de guerra pela independência boliviana intensificaram o deslocamento de índios Chiquitano para o Mato Grosso, na região de Casalvasco. Configuração que predominou o desenho geográfico de território Chiquitano no Estado brasileiro. Essa organização espaço/ tempo da etnia caracteriza seu território tradicional. A sobrevivência a partir das relações entre o homem e a natureza assumem outros aspectos pelo distanciamento com as missões, o isolamento no interior das fazendas e outros novos arranjos geográfico-ambiental, ou seja, da terra e os

[9] Os chiquitos eram tidos como guerreiros e temidos pela habilidade conferida pela utilização de flechas que continham veneno e por sua coragem e "A resistência dos Chiquitos nesse início de colonização", como destaca Moreira e Costa (2006, p.46), "efetivada muitas vezes de forma isolada e, em outras ocasiões, articuladas em amplas alianças político-militares entre os vários grupos e mesmo com inimigos tradicionais (...)".

recursos existentes nela. O que mantem a unidade Chiquitano são as tradições conservadas, principalmente as ligadas à religiosidade, à cosmologia dos sujeitos e seus respectivos imaginários de uma sociedade que acreditam e participam, aos laços históricos e, mais intimamente, aos laços familiares, base de toda sistematização das aldeias Chiquitano. O aspecto cultural, então, determina a identidade de si, entre si e para o outro como um mesmo povo, autodenominando-se[10] de Chiquitano.

Todavia, essa identidade étnica fora ameaçada em diversos momentos, mas em nenhum com mais voracidade e perversidade do agronegócio. Em meados dos anos 1930, o Estado Brasileiro preocupado em ocupar o território geopolítico da fronteira, promoveu diversas políticas como a 'Marcha para o Oeste' do governo ditador militar, em 1938, que convocava os 'verdadeiros brasileiros' para colonizar as terras selvagens (Pacini, 2012). Tal episódio deu partida no processo de expansão das fronteiras agrícolas e pecuárias, mas que para garantir os interesses político-econômicos dos fazendeiros, trouxe consigo desumanas desocupações indígenas do território. A inexistência de documentos os tornou alvos de políticos que os expulsaram de seus territórios sem maiores problemas, pois como a concessão de terra particular deveria ter autorização da União[11].

As desintegrações de famílias de seu território tradicional geraram também prejuízos de desenraizamento de alguns Chiquitano, não raras comunidades inteiras. A dimensão da perda para o povo é irreparável, visto que ficam fragilizadas a garantia da produção e reprodução da vida, material e imaterial. Nesta última encontramos, por exemplo, a impossibilidade de familiares velarem os seus mortos nos locais de cemitério indígena dada ordem de fazendeiros que proíbem a entrada nas áreas 'privadas'.

Tratando da produção material da vida, era feita no sistema de sazonamento das atividades de caça e cultivo. Mantinham as relações de trabalho familiar onde a divisão do trabalho correspondia a dimensão cosmológica dos participes da família, dimensão que se estende à comunidade e à natureza. Mesmo a relação de fronteira era nula para os Chiquitano.

> No passado não era necessário exprimir medidas exatas de fronteira, vivia-se com base nos próprios costumes chiquitanos. As mudanças na

[10] Refiro-me à afirmação que as pessoas que estão nas comunidades Chiquitano, ou a elas pertencem, denominam-se. Todavia já tratamos neste artigo da origem desta denominação (*ver* nota de rodapé: 1).

[11] Lei da Terra de 1850 que estabelece restrição de "acesso às terras localizadas até cento e cinquenta metros da linha fronteiriça" (PACINI, 2012, p.18).

> paisagem com as fazendas trouxeram sérias consequências na orientação dos Chiquitanos que se tornaram empregados, visto que não mais trabalham de modo tradicionalmente organizado na região, mas divididos por cada fazendeiro que os isola e os individualiza segundo os padrões do capitalismo ocidental, tornando difícil sua organização ou mobilização enquanto etnia indígena nos dias atuais. (PACINI, 2012, p.42)

As invasões por fazendeiros, na sua maioria envolvidos diretamente na política do Estado, deu-se mesmo sem a posse efetiva da terra, ou seja, sem possuírem legalmente, mas sim pelo uso do poder absoluto do capital e da coação física e moral. O uso da violência predominou as ações de ocupação e expulsão dos indígenas e outras comunidades tradicionais existentes.

Por possuírem o traço que predomina neste período, de resistência 'pacífica', visto a grande desvantagem que os indígenas ficaram expostos com as medidas de ordem civil estabelecidas nos governos brasileiros. Ou seja, os Chiquitano passaram a ser conhecidos por não entrarem em conflito direto com os usurpadores dos seus recursos naturais, matas e território. A aliciação da mão de obra praticamente escrava de famílias inteiras passou a ser comum em fazendas da região, pois além da fama de dóceis, tinham também a de bons na lida com o gado e no trato com a terra. Formaram a partir de então parte da 'massa' pobre da fronteira brasileira. Assim, muitos Chiquitano mantiveram relações de trabalho de exploração.

> Os locais em que estão, dentro de fazendas, beiras de estradas, na zona neutra da fronteira, na periferia das cidades, não permitem o cultivo da terra e isso os obriga a procurar trabalhos assalariados para garantir o sustento familiar. Existe trabalho nas fazendas somente para os que não se reconhecem como indígenas. Em muitas comunidades os conflitos pela posse da terra fez com que Chiquitanos fossem mortos e a maioria fugisse para a Bolívia ou para as cidades, e estas comunidades já não existem mais. Exceção a isso são os casos das comunidades de Vila Nova Barbecho e as do Portal do Encantado. (PACINI, 2012, p. 67)

Desta forma podemos analisar a quão conflituosa é a questão identitária dos Chiquitano, pois nem fronteiras políticas dos Estados, nem na imposição econômica dos grandes proprietários de terras, nem mesmo nas nacionalidades culturalmente distintas apagaram o sentindo de ser Chiquitano. Pacini elucida um pouco de como se encontram os Chiquitano no lado brasileiro. Apenas alguns grupos resistiram ao genocídio, uma resistência que toma forma de luta, que se contrapõe a visão colonialista e autoritária dos 'civilizados' sobre a apropriação, pois à terra se acrescenta a fé e o significado da própria existência.

A necessidade de sobrevivência facilitou a inserção das mulheres e homens indígenas como mão-de-obra explorável. Além disso os Chiquitano se aproximaram dos colonizadores para não serem considerados selvagens ou bárbaros e, dessa forma, não serem atacados e mortos[12]. As Repúblicas tinham a civilização ocidental como ideologia[13], logo vislumbravam a integração do índio ao Estado como trabalhador produtivo. Isso contribuiu para outra problemática que emerge nos conflitos e no direcionamento das lutas mais recentemente: a negação da etnicidade. Como tática política, os fazendeiros-políticos atacaram a etnia utilizando da mídia corrupta:

> políticas de negação da etnicidade, lideradas por políticos de grande influência no estado de Mato Grosso, utilizando estes veículos dependentes dos favores do estado, sem qualquer fundamento científico sobre o Chiquitano, a fim de confundir a população local, e reforça a negação da presença indígena na região. (GRANDO & QUEIROZ, 2013, p. 455)

Segundo Pacini (2012, p.590) essa política de negar a identidade indígena também resulta do "jogo de mobilidade fronteiriça e dos sentidos de pertença identitária" que "são negociados com criatividade dentro dos circuitos burocráticos de coerção e controle do Brasil".

[12] Ao mínimo de resistência que apresentassem muitos *chiquitanos* eram humilhados e violentados. Com isso, tornaram se um povo que procurou acomodar-se na condição de 'bugres', uma espécie de transição entre o civilizado e o índio, porém sem direitos plenos, como forasteiros, presos à condição do medo.

[13] Na obra "A ideologia alemã" Marx e Engels trabalham com a categoria *Ideologia*, na qual afirmam serem as ideias dominantes "a expressão ideal das relações materiais dominantes, as próprias relações materiais dominantes concebidas como ideias" (MARX & ENGELS, 2007, p.47).

Há ainda grandes problemas encontrados por eles com a histórica 'barreira social' que vivenciam, fazendo um imenso esforço para continuar os laços de parentesco nos dois lados da fronteira, através de caminhos que constroem para participarem das comunidades espalhadas na sagrada região com sentimento de coletividade, pois tal linha que separa os dois países (Brasil e Bolívia) não possui legitimidade no território Chiquitano e somente foram perceber sua existência desta até a década de 1990 (SILVA, 2012) com a construção do Gasoduto[14].

Contudo, cada vez mais esse território é invadido, seja por fazendeiros que garantem a posse das terras por vias perversas ou pelo Estado do Mato Grosso que facilita[15] a expansão do agronegócio. Assim, ao longo da história os Chiquitano foram espremidos em minúsculas regiões na periferia das cidades e beiras de estradas, sendo obrigados a deixar suas águas sagradas cada vez mais distantes e vulneráveis.

> No Brasil, o território chiquitano é visto como uma ameaça aos fazendeiros e políticos que tentam a todo custo negar a existência da etnia indígena, pois se os Chiquitanos se dizem indígenas, possuem direito ao seu território tradicional, mesmo que já tomado pelos fazendeiros e políticos. (PACINI, 2012 apud IHU, 2012, s/p)

O processo de negação dos Chiquitano como indígenas é de ordem coronelista, imperialista e intimidadora. Ela advém de uma campanha de cunho político que visa agregar a imagem Chiquitano à relações diretas com uma ocupação imigratória, tratando assim de estrangeiros que vêm usurpar de terras brasileiras, ou outras colocações pejorativas que já estão disseminadas no senso comum sobre os indígenas e imigrantes. A invisibilidade deste povo tem como pano de fundo a extrema exploração de sua mão de obra, das riquezas da terra e dos cercamentos dos territórios tradicionais.

[14] "Como condicionante à execução da obra, foi realizado um estudo de licenciamento ambiental para a construção do gasoduto Bolívia-Mato Grosso, o qual evidenciou a existência de bugres na região de abrangência do empreendimento. Bugre é a designação pejorativa dada aso índios da região da fronteira Mato Grosso-Bolívia pela população local" (MOREIRA DA COSTA, 2006, p.15)

[15] Ver o Projeto de Lei nº. 349/2013, da senadora de Kátia Abreu (PSD-TO), PEC 215 que transfere a demarcação de terras indígenas ao Congresso em tramitação na Câmara dos Deputados e as outras: PEC 38, PEC 237, PLP 2272, Projeto de Lei 1610".

> Como existem outras dez ou doze comunidades de Chiquitanos e como a FUNAI já havia designado em 2002 ou 2003 novos grupos de trabalho para identificação de outras áreas, eclodiu um conflito - que estudei em Silva (2008) - capitaneado por políticos locais buscando afirmar que tratava-se de bolivianos e não de índios, e que a indianidade deles era invenção da FUNAI e de uma antropóloga (no caso, a autora deste artigo). (SILVA, 2012, p. 124)

As represarias que buscam minar a identidade Chiquitano pelos pares produzem simultaneamente o sentimento do fortalecimento étnico-cultural e a necessidade de novas articulações que desenvolvem as relações sócio-políticas interno e externamente. É fundamental para compreendermos quais as implicações concretas que os conflitos exercem na cultura e na consciência dos Chiquitano analisar algumas questões no cotidiano das comunidades a que pertencem.

O mundo possível das consciências

A viagem para aldeias ocorreu no período em que os Chiquitano, enquanto cristãos, comemorariam a Páscoa[16]. Neste trabalho apresentaremos as reflexões a partir desta experiência[17] sobre os contextos que envolvem a formação da consciência Chiquitano sobre a sua condição indígena e de antagonismo.

Pontualmente, podemos observar que a vida acontece predominantemente em função do *nós*. Nenhum evento ocorre isolado e as decisões são tomadas pela comunidade. Mesmo os líderes não agem pelo interesso próprio ou sob influência de outrem. A hierarquia não está imbricada no poder absoluto, mas sim ao respeito que têm àqueles que portam a sabedoria da

[16] Por uma coincidência de calendários, o 'Sábado de Aleluia' caiu no mesmo dia em que se comemora o Dia do Índio no Brasil.

[17] Saímos juntos: o antropólogo e também padre Aloir, as irmãs Marluce, Néia e Dinair com mais duas noviças, Daiane e Bruna, e a autora deste artigo. Foram de carona mais alguns Chiquitano que seguiram até Porto Esperidião e a primeira aldeia a ser visitada. Os propósitos eram diversificados, pois o acesso até as é difícil e a despesa para uma viagem nessas condições fica alta. Por estes motivos, tínhamos várias 'missões', como a participação nas celebrações dos momentos religiosos, realização de etapas da pesquisa pretendida e a criação da escola indígena na aldeia Nossa Senhora Aparecida. Outro importante compromisso que não podemos deixar de destacar, é o reencontro entre pessoas que possuem um laço afetivo muito forte, no caso os religiosos e as mulheres e homens, anciões, jovens ou crianças da comunidade. Essa relação é fruto do reconhecimento da solidariedade prestada pelo grupo que tem ajudado os Chiquitano por mais de nove anos e que é traduzido na confiança e no carinho recíproco.

vida. Neste caso, importância maior tem os anciões que o cacique em uma aldeia Chiquitano. Na relação de reciprocidade é necessário a sabedoria de liderar assim como o de ‘obedecer’, respeitando os contextos e necessidades de cada momento. Logo, entendemos que as relações com a natureza e com pessoas, por mais diversas que apareçam, são caracterizadas pela inter-relação, que se opõe ao supérfluo e ao corrosivo.

Com isso, essas comunidades que permanecem em contato direto com a natureza têm sua relativa importância na preservação ambiental, destacando-se enquanto protetores de um os maiores mananciais de água do planeta. A agência própria dos Chiquitano e dos outros seres que habitam a natureza são chamados "hitchis", como uma forma de indigenismo que perpassa e articula suas identidades no cuidado com suas igrejas, com suas fontes de água e córregos, com seus rituais e no toque de suas músicas (PACINI, 2012).

Não há separação entre as instâncias da organização da vida. Trabalho, Religião, Família, Educação e assim por diante, são na sua essência a mesma coisa. Ou seja, a produção material e imaterial da vida na experiência Chiquitano resultou na formação cultural que, advinda do trabalho, também são comuns às outras instâncias das práticas cotidianas até mesmo em como manifestam seus sentimentos, correspondendo a práxis cosmológica que por sua amplitude possibilita uma orientação para escolhas, pois “apesar de estarem inseridas no sistema capitalista, essas estratégias populares apontam princípios que denotam uma velha/nova racionalidade econômica” (NEVES, 2013, p.67).

Quando o território era ‘livre’ há um tempo remoto, o trabalho era realizado para subsistência dos grupos familiares. Todavia os indígenas estão exprimidos nas aldeias perecíveis à contaminação do solo e da água, pois os fazendeiros ameaçam e impedem a extração dos recursos das poucas matas que restam e o uso da terra na maior área que lhes for possível. O que lhes restou foi apoiar a produção da vida em dois caminhos mais comuns: a produção coletiva na terra em que vivem e o trabalho individualizado em fazendas da região.

> essas comunidades mantêm inter-relações com outros grupos similares na região onde vivem, relações que podem ser de natureza cooperativa ou conflitiva, e é mediante essas formas de interação que as comunidades constroem, de maneira relacional e contrastiva, suas próprias identidades. (CRUZ, 2012, p.599)

Em algumas situações, expressões espirituais/místicas norteiam as relações entre os Chiquitano e a natureza em todo o processo produtivo, inclusive enquanto desfruta do resultado, pois este é atribuído em parte, senão todo, ao espiritual. As crenças constituem se como um processo educativo e moral de costumes que os regem, cria se o sentimento de *ser* e as relações com sagrado e o profano, demarcadas nos ambientes, nos mitos e nos rituais. O *Curussé* realizado no *Carnavalito Chiquitano* é um exemplo de como a arte se confundi com a religiosidade, o cotidiano e o imaginário.

Toda essa dinâmica sociocultural permite ao Chiquitano múltiplas habilidades, destrezas e competências, tornando-o assim em sujeito amplamente desenvolvido nas possibilidades humanas, implicando lhe liberdade, a qual

> só pode consistir em que o homem socializado – os produtores associados – regule racionalmente o seu intercâmbio material com a natureza, ponha-o sob seu controle em vez de deixar se controlar por ele como um poder cego e o realize com o menor gasto possível de energia e nas condições mais adequadas e mais dignas da sua natureza humana. Mas, ainda sim, este continuará a ser o reino das necessidades. Mais além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si, o verdadeiro reino da liberdade – que, no entanto, só pode florescer tendo por base o reino das necessidades. (MARX, 1974, p.942)

Observamos logo nas primeiras investigações que a experiência de constituição holística Chiquitano apontava para uma curiosa representação da Resistência. Tiriba e Fischer (2012, p.615) destacam que

> na perspectiva do materialismo histórico, a produção diz respeito à totalidade dos processos de criação e recriação da realidade humano-social mediados pelo trabalho, pelos quais o ser humano confere humanidade às coisas da natureza e humaniza-se com as criações e reproduções que produz sobre o mundo.

A luta pelo território e as relações entorno à questão da identidade, transformam a percepção dos conflitos a cada urgência. Pacini (2012, p.41) nos mostra que, quando "Submetidos à perda do território tradicional e o trabalho degradante, as comunidades chiquitanas se organizam para reivindicar, ao seu modo e progressivamente, os espaços territoriais perdidos".

Os conflitos tem gerado mudanças também no sentido de ser Chiquitano. Embora tenham desde sua gênese o caráter da resistência nos códigos sócias, a atual experiência de luta os leva a sair do contato com o *outro* identificado (neste contexto, os fazendeiros) para conhecer a profunda sistematização capitalista e suas relações com o agronegócio. Esse é o processo histórico em que mulheres e homens Chiquitano produzem suas vidas e, simultaneamente, a si mesmos. Para Thompson (1987, p.10) "A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais".

Quando buscamos definir sua cultura, pronunciamos "sobre o significado de um modo de vida" (CEVASCO, 2003, p.23). Desta forma, os feitios culturais seriam tão engenhosos quanto os econômicas, pois a ideia de determinação está na totalidade do processo social.

> A produção das ideias e as representações da consciência aparecem a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens como a linguagem da vida real. As representações, o modo de pensar, a comunicação espiritual entre os homens se apresenta aqui, como a emanação direta de sua relação material, tal como se manifesta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. (MARX e ENGELS, 2007, p.93)

As culturas nascidas da produção associada são tradutoras de uma complexidade de relações que ratificam a impossibilidade de interpretação social do trabalho apenas em termos econômicos. Os trabalhos coletivos visam o bem comum, desta forma, opõem se à cultura hegemônica. As experiências vivenciadas pelos Chiquitano formaram uma consciência de alteridade junto à indignação das opressões e ao reconhecimento do outro cujos interesses são

antagônicos, ao mesmo tempo em que se identificam com o nós, mulheres e homens cujos interesses são comuns.

Assim, no modo de produção associada, mulheres e homens Chiquitano forjam (e se forjam) saberes e valores humanos fundamentais, de maneira acentuada. A solidariedade não é apenas o meio, mas também o fim que buscam alcançar enquanto sociedade e ser social.

"Se o que acontece dentro das normas muda, estas continuam importantes, e elas próprias informam o simbolismo derivado do sistema cognitivo oculto pertencente a uma comunidade" (THOMPSON, 2001, p.249). Ou seja, o que muda para o Chiquitano no instante em que o *outro* se opõe absoluto, com disposição de domínio e exploração, são as experiências resultantes dos conflitos sociais. Estas, por sua vez, refletem nas escolhas para cada necessidade gerada e, assim, recriam uma cultura de resistência.

Considerações Finais

Enquanto um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida, a consciência da condição Chiquitano se torna a instância político-cultural representante. Pois ao produzirem suas vidas, os homens e as mulheres produzem modificações na realidade, no seu pensamento e nas projeções de seu pensamento, gerando assim a sua própria consciência.

A partir desse pressuposto, o que antecipa a identificação coletiva dos interesses é a luta presente também enquanto resistência, pois, uma vez que se desenvolvem num processo constante e dialético, influenciados pelas experiências das relações com o trabalho e com a vida. Este trabalho enquanto princípio educativo e produtor da cultura, é realizado cotidianamente pelas mulheres, homens, crianças, jovens e anciões Chiquitano de uma maneira única, intensa e constante.

Afirmamos que produção da vida dos Chiquitano é, desde o '*começo do mundo*', uma rica fonte de saberes das experiências solidárias e de resistência, identificando-os como seres sociais, protagonistas de sua história.

> No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei

> determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1980, p.202)

Analisar a cultura Chiquitano é olhar para o seu amplo conhecimento empírico, suas relações diversificadas de cooperação, sua forte espiritualidade/religiosidade, suas influências históricas de resistência, sua oralidade e prática cotidiana, estética, as relações entre família, comunidade e território concomitantes, relações de trabalho e vida de dimensão holística, legitimação ou não de ações com bases morais, entre outros.

Consideramos, ainda que parcialmente, que a comunidade Chiquitano busca dar continuidade a sua história de resistência, procurando preservar seus conhecimentos tradicionais pelas narrativas de seus anciões, pela produção associada e pela luta que se transmite nas novas consciências da sua condição indígena e da sua potencialidade revolucionária.

Referências Bibliográficas

CEVASO, Maria Elisa. **Dez Lições de Estudos Culturais.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Organizadores: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRANDO, Beleni Salete; QUEIROZ, Letícia Antonia. A educação do corpo em Vila-Nova Barbecho: o Curussé Chiquitano na criança. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 22, n. 49/2, p. 453-470, maio/ago. 2013

IHU. Chiquitanos e a busca pelo território. Entrevista especial com Aloir Pacini. **Revista IHU** (on line), março 2012. Disponível em: < http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/chiquitanos-e-a-busca-pelo-territorio-entrevista-especial-com-aloir-pacini/507557-chiquitanos-e-a-busca-pelo-territorio-entrevista-especial-com-aloir-pacini>. Acessado em 20/05/2014.

Marx, Karl. **O Capital. Crítica da economia política.** Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital. Crítica da economia política.** Livro III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

GT 20 - Poster

O PAPEL DO ENFERMEIRO NA PREVENÇÃO DE DST'S JUNTO AOS ADOLESCENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

FREITAS, BL.
(Enfermeira Mestranda em Reabilitação e Inclusão Social, Docente Assistente da UNIAN/SP)

MARÇAL, RG.
(Enfermeiro Mestrando em Enfermagem, Docente Assistente da UNIB/SP)

MAIA, LF.
(Mestre em Terapia Intensiva, Docente Adjunto da Faculdade Mario Schenberg/SP)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

A adolescência é caracterizada por uma fase marcante com etapas decisivas e profundas mudanças físicas, psicológicas e comportamentais, que deixam o jovem susceptível a uma série de eventos nocivos e prejudiciais à sua vida. Este trabalho teve por objetivo fazer uma reflexão sobre a importância do profissional Enfermeiro inserido na escola para atuar na elaboração e implementação de ações educativas no contexto escolar junto aos adolescentes. Trata-se de um estudo de revisão de literatura realizada em banco de dados como Scielo, Bireme e Lilacs, entre os anos de 1998 a 2008 de língua portuguesa e de livre acesso. Qualquer adolescente, mesmo aquele que não tem uma vida sexual ativa, precisa de orientação e apoio frente a necessidade que eles tem de auto-afirmação para conquistar seu espaço e clarear sua opinião quanto a sua identidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em vigor desde 2001, reafirmam a necessidade e o dever das Instituições de Ensino Superior de formar profissionais de saúde voltados para as questões educacionais, com a finalidade de adequar a formação em saúde às reais necessidades de saúde da população brasileira.

Palavras-chave: Enfermagem; Educação; Doença Sexualmente Transmissível.

Problema

A Organização Mundial de Saúde define adolescência como a fase da transição entre a infância e a idade adulta, caracterizada por uma progressão constante de mudanças físicas, sociais, cognitivas, psicológicas e morais, que compreende o período de vida situado entre 10 e 20 anos completos (ROCHA *et al.*, 2006).

No Brasil, estima-se que o número de adolescentes é de 34.814.211, equivalente a 20% da população geral do país, sendo 10% na faixa de 10 a 14 anos e 10,8% de 15 a 19 anos, estimando-se que a população feminina seja de 17.491.139 pessoas (YAZLLE, 2006).

Aponta Griep *et al.* (2005), que adolescentes mais susceptíveis a ocorrência de DSTs aqueles com baixo nível de instrução e baixo nível socioeconômico.

Segundo aponta Fujimori *et al.* (2000), a erotização do adolescente, promovida pela mídia, estimula a iniciação sexual precoce que, na ausência do domínio das práticas contraceptivas, pode resultar em prejuízos para a sua saúde.

Nesta perspectiva, conforme observa Teixeira e Vargens (2003), torna-se fundamental ampliar a participação juvenil nas instituições que trabalham com a saúde através do estabelecimento de programas constituídos com normas claras para este fim.

Educação para saúde no contexto de enfermagem

Considerando ser o cuidado de Enfermagem dirigido à promoção, manutenção e restauração da saúde; prevenção de doenças; e assistência as pessoas no sentido de contribuir para a sua reinserção na vida social, fica evidente que todas essas atividades são conseguidas através da educação, que tem o objetivo de levar a informação necessária ao indivíduo conduzindo-o ao autocuidado.

Note-se que a educação para saúde na atualidade está relacionada a dois aspectos: à aprendizagem sobre as doenças, como evitá-las, seus efeitos sobre a saúde e como restabelecer a mesma, ou seja, o caráter preventivo, e a de promoção à saúde, que compreende os fatores sociais que comprometem a saúde.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em vigor desde 2001, reafirmam a necessidade e o dever das Instituições de Ensino Superior de formar profissionais de saúde voltados para as questões educacionais, com a finalidade de adequar a formação em saúde às reais necessidades de saúde da população brasileira.

Na concepção de Freire (1999), a prática educativo-crítica exige rigorosidade metódica e intelectual a ser desenvolvida pelo educador, assumindo o papel de pesquisador, sendo criativo, humilde, persistente e curioso, sempre em busca do saber e o assimilando de uma maneira crítica, através de questionamentos e orientando seus alunos a também seguirem esse caminho de estudo e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a sua própria realidade.

E finalmente, a formação reflexiva que se apresenta por meio da postura ética, na qual a atitude reflexiva surge diante de uma situação da prática profissional, auxiliando na tomada de decisão frente à mesma, não considerando só a normatização de deveres e direitos ou regras de comportamento profissional (SANTOS, 2005).

Objetivo

Fazer uma reflexão sobre a importância do profissional Enfermeiro inserido na escola para atuar na elaboração e implementação de ações educativas no contexto escolar junto aos adolescentes.

Método

Trata-se de um estudo de revisão de literatura realizada em banco de dados como Scielo, Bireme e Lilacs, entre os anos de 1998 a 2008 de língua portuguesa e de livre acesso.

Conclusão

Diante do que foi exposto, percebemos que o trabalho de promoção à saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes necessita integrar a idéia de cidadania e direitos humanos, aos temas da sexualidade, gênero, diversidade sexual e DST/AIDS.

É nítida a necessidade de debatermos continuamente as diferenças e as relações entre os gêneros, conscientizando os adolescentes de que os papéis associados ao masculino ou ao feminino não são resultado da "natureza" da diferença entre os sexos, mas socialmente construídos, dando conta do contexto socioeconômico em que o sexo e as vivências de gênero acontecem.

Hoje se faz necessário que a sociedade esteja orientada e empenhada no processo de educar, mesmo diante de um simples bate papo, temos que aproveitar as oportunidades e lançar a semente do conhecimento aos nossos calouros neste processo tão complicado chamado adolescência.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CES N. 3, de 7 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUJIMORI, E. *et al.* **Anemia e deficiência de ferro em gestantes adolescente**. Revista de Nutrição, 13(3): 78-84, Dezembro/2000.

GRIEP, R.H. *et al.* **Comportamento de risco para a infecção pelo HIV entre adolescentes atendidos em um centro de testagem e aconselhamento em DST/aids no Município do Rio de Janeiro, Brasil**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, 14(2): 127-139, Junho/2005.

MARQUES, E.S. *et al.* **O Conhecimento dos escolares adolescentes sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS**. Revista Eletrônica Enfermagem, 8(1): 58-62, Abril/2006.

ROCHA, R.C.L.; SOUZA, E.; GUAZZELLI, C.A.F. *et al*. **Prematuridade e baixo peso entre recém-nascidos de adolescentes primíparas**. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, 28(9): 19-26, Setembro/2006.

SANTOS, S.S.C. **Perfil de egresso de Curso de Enfermagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais: uma aproximação**. Revista Brasileira de Enfermagem, 59(2): 217-221, 2005.

TEIXEIRA, D.A.; VARGENS, O.M.C. **Programa de saúde do adolescente: dificuldades e facilidades de sua implantação na rede básica de saúde**. Revista Técnico-Científica de Enfermagem, 1(1): 43-18, 2003.

YAZLLE, M.E.H.D. **Gravidez na Adolescência**. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, 28(8): 123-129, Agosto/2006.

UM ESTUDO DOS SABERES DA DOCENCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFMT *CAMPUS* CUIABÁ QUE BUSCAM SEU RECONHECIMENTO

Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto
(Dra. em Educação - IFMT- *campus* Cuiabá)

Maria Amanda Mendes Viana
(Graduanda em Secretariado Executivo – IFMT- *campus* Cuiabá)

Catarina Silva Oliveira
(Graduanda em Secretariado Executivo – IFMT- *campus* Cuiabá)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Os saberes e as competências do professor na Educação Profissional historicamente foram produzidos segundo o modelo taylorista-fordista de produção, o qual visava atender as demandas do mundo do trabalho e das relações sociais. As necessidades oriundas desse sistema produtivo fortaleceram a construção de um modelo pedagógico de Educação Profissional diretamente associado aos requisitos de qualificação profissional exigido para a ocupação de postos de trabalho. Nesse sentido, é relevante fazer uma reflexão em torno dos saberes e competências que possibilitaram a constituição do professor na Educação Profissional. Assim, esta pesquisa visa conhecer os saberes e as competências dos professores efetivos do IFMT *campus* Cuiabá, e entender como as demandas do mercado de trabalho e as políticas de formação de professores para a educação profissional influenciaram a construção de um perfil de docente da educação profissional. Na busca de um diálogo entre os saberes docentes e a formação para docência na Educação Profissional a pesquisa adota os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos e entrevistas visando conhecer pontos de vista ou representação dos sujeitos. Espera-se ainda, compreender nos contextos históricos os diferentes caminhos de constituição docente.

Palavras Chave: Trabalho, Educação Profissional, Formação docente.

Problematização

Esta pesquisa objetiva conhecer os saberes e as competências profissionais que foram construídos pelos professores do IFMT – *campus* Cuiabá através do trabalho docente realizado na Educação Profissional nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Nessa leitura, acredita-se que realização de um mapeamento dos professores que cursaram a educação

profissional como daqueles que não a fizeram é um mecanismo para identificar a influência da educação profissional nas escolhas dos professores pelas respectivas áreas profissionais, bem como, a função do ensino profissional na preparação de novos professores para a carreira docente na educação profissional.

Entende-se que a construção de uma carreira docente está alicerçada nos saberes elaborados pelos professores ao longo de sua trajetória de vida profissional, é que se questiona: *A formação técnica de nível médio de alguns professores do IFMT influenciou nas suas escolhas profissionais e na carreira docente? Como as políticas de formação docente contribuíram para a construção de saberes e competências na docência da educação profissional? Quais saberes e competências da docência podem caracterizar o trabalho docente na educação profissional? Como o mercado de trabalho tem influenciado a transformação das competências profissionais dos professores de educação profissional?*

Acredita-se que a principal contribuição deste estudo está em conhecer os saberes produzidos pelos professores em suas trajetórias profissionais para lançar um olhar a respeito da influência da dinâmica do mercado de trabalho, das políticas de formação de professores de educação profissional e dos interesses individuais na constituição dos docentes que viveram as transformações da educação profissional no IFMT *campus* Cuiabá.

Objetivo Geral

Conhecer os saberes da docência na educação profissional que foram elaborados a partir das atividades que constituíram o trabalho docente e da formação dos professores para o exercício da docência.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar o perfil de formação profissional dos professores do IFMT, *campus* Cuiabá, considerando as variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, formação inicial e formação continuada, e apontar as competências desenvolvidas na formação inicial, requeridas na formação continuada e presentes na atividade docente.
2. Conhecer a influência da formação técnica dos professores na construção dos saberes e competências da docência.
3. Identificar em cada década os tipos de cursos de iniciativa institucional

voltados para a formação de professores para a educação profissional, para elaborar um mapeamento das mudanças ocorridas na docência em virtude das transformações do mercado de trabalho.

4. Apontar a influência das políticas públicas de formação de professores de educação profissional na construção de saberes e competências da docência no ensino profissional.

Metodologia

Esta pesquisa tem como base a abordagem qualitativa e se respalda no pensamento de Minayo (2011, p.21) para dizer que a realidade social está sendo percebida como um conjunto de fenômenos humanos que são gerados socialmente "no mundo das relações, das representações e das intencionalidades" vividos e partilhados entre os sujeitos semelhantes.

Nesse sentido, se compartilha do pensamento de Tardif (2010) sobre o saber docente para afirmar que as condições materiais em que trabalho docente se desenvolve estão permeadas de saberes provenientes das disposições curriculares, das normatizações nacional e institucional, dos saberes da profissão, dos saberes que são elaborados no fazer pedagógico da sala de aula, e ainda, dos saberes que são construídos através das formações para a docência realizadas, as quais dialeticamente ajudam o professor a constituir um perfil de professor de educação profissional.

Conforme (MINAYO, 2011, p. 24), a combinação de dados favorece o movimento dialético de transitar da parte para o todo, e do interior para o exterior do fenômeno, pois essa combinação possibilita "analisar o contexto histórico, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais".

O lugar desta investigação é o IFMT *campus* Cuiabá e os sujeitos da pesquisa são os professores efetivos do IFMT *campus* Cuiabá. A coleta de dados se realiza a partir através dos seguintes instrumentos: questionários biosociodemográfico com perguntas abertas e fechadas, entrevista semi estruturada na forma de conversas guiadas por um roteiro de questões e memorial descritivo da profissionalidade que integra o processo de RSC II e III.

Os dados advindos do questionário biossociodemográfico serão processados pelo *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 21, as informações oriundas da TALP serão analisadas pelo software *Tri-Deux-Mots*, e os dados sobrevindos do questionário e

das entrevistas serão processados e analisados pelo software ALCESTE nas funções de Classificação Hierárquica Descendente, Ascendente e pela Análise Fatorial de Correspondência. A metodologia utilizada para a análise dos conteúdos obtidos nas entrevistas, conforme Kuenzer (2011, p. 57) articula "os movimentos de reflexão teórica e de inserção empírica" para compreender os saberes e as competências construídas pelo trabalho docente na educação profissional.

Conclusões Preliminares

Os contextos históricos e profissionais nos quais a Educação Profissional foi construída e transformada ao longo de sua existência contribuiu para a constituição do professor de educação profissional. A educação profissional é uma modalidade de ensino que se estrutura em dois tipos de docente: o professor-bacharel e o professor-licenciado os quais se constituem pelo e no trabalho docente. O professor com graduação bacharelada busca uma formação docente didático-pedagógica além da ampliação de conhecimentos no campo de sua formação técnica, o professor com graduação em licenciatura busca uma formação docente no campo da(s) área(s) técnica em que atua, além de novos conhecimentos na área de sua formação. Inicialmente se verifica que ambos realizam um movimento dialético de buscar nos conhecimentos teóricos e práticos da(s) área(s) técnicas em que desenvolvem o trabalho docente, os saberes e as competências necessários a sua constituição docente.

Fontes Bibliográficas

BAUER,M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento- Evitando Confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244-270.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o papel da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção estudos culturais e educação).

MACHADO, Lucília. **Diferenciais Inovadores na formação de professores para a educação profissional.** In: Ministério da Educação. SETEC/MEC: Brasília, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira,

GOMES, Maria Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30 ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. (Colecção Ciências da Educação). 2ª Edição: Editora Porto, 2000.

PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto. **A Constituição do Professor pelo Trabalho Docente na Educação Profissional. O caso do IFMT – *Campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2014.

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

PROEJA FIC PESCA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliel Regis de Lima
(UNEMAT, Mestrando em Educação)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência do PROEJA FIC PESCA, projeto executado em Cáceres-MT, em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Prefeitura de Cáceres e a Colônia de Pescadores Z2 de Cáceres. O PROEJA FIC é um programa criado a partir das experiências do PROEJA, pelo Ministério da Educação (MEC). O PROEJA FIC PESCA, nome atribuído ao projeto aqui apresentado, atendeu um grupo de cento e cinquenta estudantes, entre pescadores e população ribeirinha, com o curso de Formação Inicial e Continuada em Industrialização e Aproveitamento de Pescados Regionais integrada ao Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no período de janeiro/2010 a fevereiro/2014, com o propósito de formação integral e emancipatória, tinha um calendário diferenciado e apresentou baixo índice de evasão. Trabalhadores que, ao efetuarem sua matrícula no projeto, manifestaram apenas a necessidade de "assinar o nome", como diziam alguns, ou outros que não tinham a certeza de que podiam aprender a ler e escrever, pois muitos nunca haviam frequentado uma escola, ao concluírem o ensino fundamental demonstraram interesse em continuar estudando, de aprender a utilizar o computador, enfim, perceberam que a capacidade de aprender não se perde com o tempo, o que falta é oportunidade, e isso pôde ser comprovado através das atividades desenvolvidas no PROEJA FIC PESCA.

Palavras-chave: educação, EJA, formação emancipatória.

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (EJA) - Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental (PROEJA FIC), é um programa criado pelo MEC a partir das experiências do PROEJA.

O Programa é alicerçado em três campos da educação: a formação para atuação no mundo do trabalho (Educação Profissional e Tecnológica); a formação dos sujeitos jovens e adultos considerando suas especificidades (Educação de Jovens e Adultos); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). (Brasil, 2007).

O PROEJA FIC PESCA foi executado de janeiro de 2010 a fevereiro de 2014, pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, em parceria com a Prefeitura Municipal de Cáceres-MT e a Colônia de Pescadores Z2 de Cáceres, no município de Cáceres, ofertando o curso de Formação Inicial e Continuada em Industrialização e Aproveitamento de Pescados Regionais integrada ao Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, para uma comunidade de pescadores e população ribeirinha, atendendo o total de cento e cinquenta estudantes matriculados.

O objetivo deste trabalho é relatar alguns aspectos relevantes da experiência do PROEJA FIC PESCA durante as atividades com trabalhadores e trabalhadoras, entre os quais, muitos nunca haviam frequentado uma escola, outros já haviam frequentado mas não concluíram as séries iniciais.

A experiência do PROEJA FIC PESCA convida à reflexão a respeito da escola tradicional, que reproduz o modelo hegemônico urbano de educação, resultando na exclusão da comunidade de pescadores por não considerar o período de pesca e de defeso, dificultando o acesso ao direito fundamental à educação.

O PROEJA FIC pesca

O PROEJA FIC PESCA foi estruturado a partir de uma chamada feita pelo MEC em 2009, através do ofício convite da Secretaria de Educação Tecnológica, SETEC/MEC, para oferta de cursos PROEJA FIC. O projeto foi elaborado e coordenado por professores do IFMT Campus Cáceres. Inicialmente planejado para dois anos, foi prorrogado para mais dois para a conclusão das séries finais do ensino fundamental.

Através do contato mantido entre o IFMT Campus Cáceres e a Colônia de Pescadores Z2, foi detectado que a Colônia possuía cerca de quinhentos associados, dos quais mais de 90% não havia concluído as séries iniciais do ensino fundamental e muitos não eram alfabetizados.

As atividades do projeto iniciaram em janeiro de 2010, com sessenta e quatro estudantes matriculados, apesar das cento e cinquenta vagas ofertadas. Os estudantes foram organizados em três turmas, uma de alfabetização e duas com os que já haviam frequentado a escola. No final de abril foi atingido o número máximo de matrículas previstas, completando cinco salas de aula com trinta estudantes em cada. As turmas foram reorganizadas: duas turmas de alfabetização e três com os estudantes que já sabiam ler e escrever. Alguns estudantes que iniciaram em janeiro na turma de alfabetização, no momento da reorganização foram para uma turma de alfabetizados. Já era visível os primeiros sinais de sucesso do projeto.

As cinco professoras que trabalharam no projeto eram da Prefeitura de Cáceres, foram selecionadas através de um edital e disponibilizadas exclusivamente para as atividades do PROEJA FIC PESCA, através de portaria específica. As atividades do projeto aconteceram na Escola Municipal Duque de Caxias, em 2010 e 2011 e na Escola Municipal Raquel Ramão, de 2012 até fevereiro de 2014.

Durante os quatro anos do projeto foi mantido um calendário de formação continuada, momentos de trocas de experiências entre a equipe de coordenadores e as professoras, estudo, elaboração de material didático, planejamento, dentre outras atividades pertinentes.

As aulas de formação profissional foram ministradas por professores do IFMT. Parte das atividades ocorreu nas dependências do IFMT e outra parte na comunidade de pescadores.

O projeto foi pensado e executado numa perspectiva de formação crítica e emancipatória (Freire, 2005), ofertado a trabalhadores e trabalhadoras que por diversas razões não tiveram acesso à educação escolar, mas que tinham uma formação construída ao longo de muitos anos de trabalho. O trabalho "é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros" (Frigotto, 2002, p. 12) e foi considerado o ponto de partida para o planejamento das atividades desenvolvidas com os estudantes.

O calendário de atividades foi pensado conforme as necessidades e disponibilidades dos pescadores profissionais, que passam a maior parte do tempo no rio, durante o período de pesca, e ficam na cidade no período do defeso – piracema.

As aulas eram concentradas no período da piracema, compreendido entre os meses de novembro a fevereiro. No restante do ano (período da pesca) as aulas aconteciam apenas às sextas-feiras.

A cada mês a equipe de coordenação e as professoras passavam um final de semana no acampamento com os pescadores, em local e data previamente combinados, de forma que os pescadores próximos ao acampamento visitado pudessem participar das atividades. As professoras conheciam o trabalho dos pescadores, a forma como viviam e desenvolviam suas atividades, dialogavam sobre suas experiências e dificuldades e desenvolviam atividades escolares. As experiências construídas ali eram trazidas para a sala de aula, o que enriquecia o processo de formação. A educação se faz na ação dialógica de um com o outro, mediatizados pelo mundo. "Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele". (Freire, 2005, p. 97).

As atividades de formação profissional foram acompanhadas pelas professoras do ensino fundamental, que observavam, participavam e podiam, depois, em sala de aula, integrar os conteúdos de formação escolar e profissional, dando um sentido mais amplo à formação construída com os estudantes.

O índice anual de evasão do PROEJA FIC PESCA ficou em torno de 15 %. Todos que não eram alfabetizados trocaram suas Carteiras de Identidade, agora com a assinatura no lugar da impressão digital. Em 2011 o projeto recebeu o prêmio nacional Medalha Paulo Freire e lançou um vídeo documentário construído em 2010.

Conclusão

Entre os diversos aspectos positivos resultantes do PROEJA FIC PESCA, pode-se destacar a instalação de um laboratório de informática na Colônia de Pescadores Z2, onde os participantes do projeto têm contato com o mundo da informática. Percebe-se que o projeto despertou nos estudantes a vontade de continuar aprendendo, descobrindo e pensando novas possibilidades de formação.

Outra atividade resultante do projeto é a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida, com o objetivo de verificar, na visão dos estudantes do PROEJA FIC PESCA, o impacto da formação na vida deles, enquanto trabalhadores, e em relação ao trabalho associado, além de promover a discussão sobre a necessidade de uma política permanente de formação, que respeite a cultura da comunidade de pescadores e ofereça

um modelo de escola diferenciado, respeitando o calendário da pesca e do defeso, oportunizando a eles o acesso à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental**. Documento Base. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA: DOCES AMARGURAS DO TRABALHO ASSOCIADO NO CAMPO

Sonia de Melo Souza
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE)/bolsista Fundação CAPES
www.ppg-educacao.uff.br

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

A partir de fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico, nosso objetivo é analisar as dimensões educativas da experiência de trabalho de um grupo de trabalhadores/as e que se associam para garantir a reprodução ampliada da vida. Trata-se de trabalhadores/as que, em 1993, com aproximadamente 200 famílias, haviam ocupado a Fazenda Capelinha, situada em Conceição de Macabu – RJ. No contexto da crise do complexo sucroalcooleiro, esta região assistiu à falência das usinas e a um enorme contingente de trabalhadores desempregados, sendo identificadas várias áreas que poderiam ser consideradas improdutivas. Inicialmente a ocupação foi liderada pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que conseguiu junto ao INCRA a desapropriação da terra e o assentamento de 132 famílias na Fazenda Capelinha. Desde então, no âmbito da Associação dos Trabalhadores Rurais, os assentados dialogaram com diversos agentes sociais no decorrer dos 17 anos de assentamento. Atualmente, os assentados têm desenvolvido atividades econômico-culturais que podem ser consideradas como atividades da economia popular. Na pesquisa de campo, destacamos o plantio de hortaliças, criação de animais e atividades comunitárias, necessárias para assegurar a reprodução ampliada da vida na comunidade. Para eles, o que ensinam as experiências do trabalho de produzir a vida associativamente?

Palavras-chave: Trabalho e educação. Experiência do trabalho. Economia popular.

Problemática anunciada

Em busca de compreender como alguns trabalhadores e trabalhadoras, na atual sociedade capitalista, vêm se organizando por meio do trabalho associado, examinaremos as experiências por eles desenvolvidas no assentamento Capelinha I e II, em Conceição de Macabu, no Estado do Rio de Janeiro. Resgatando um pouco da história do assentamento Capelinha, é importante registrar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST mobilizou antigos trabalhadores desempregados da usina Victor Sence, moradores da periferia de Conceição de Macabu e de cidades vizinhas, para ocupar a antiga fazenda de cana-de-açúcar em 1993. Estamos falando de pessoas que permaneceram por quase dois anos vivendo em condições precárias, dormindo em barracas de plásticos, convivendo sem água encanada, esgoto sanitário e sem energia elétrica. Estavam acampadas na antiga fazenda de cana-de açúcar, com o intuito de conquistar um pedaço de terra para viver com suas famílias e garantir a reprodução ampliada da vida e não do capital.

Como vivem os trabalhadores/as do Assentamento Capelinha? O que lhes ensinam as experiências do trabalho de produzir a vida associativamente? Tendo em conta as mediações de segunda ordem do capital, quais são os limites e os desafios do trabalho associado no campo? Qual a concepção de vida dessas pessoas que vieram do meio urbano e se deslocaram por forças econômicas para tentar garantir sua sobrevivência no meio rural?

Acreditamos que para essas pessoas, a experiência coletiva de reproduzir a vida associativamente tem significados próprios. Não estão ali apenas porque são pobres ou miseráveis, mas também porque desejam construir outra possibilidade de se fazer presente mundo. No entanto, muito mais precisamos saber.

Objetivo geral

Analisar as dimensões educativas da experiência de trabalho de um grupo de trabalhadores/as que se associam para garantir a reprodução ampliada da vida.

Objetivos específicos

a) Identificar o processo de trabalho de uma organização econômica associativa em

um assentamento rural.

b) Identificar os sentidos do trabalho no campo para os trabalhadores e trabalhadoras.

Metodologia: A opção pelo materialismo histórico

Segundo Frigotto (1998,p.29)"independentemente da forma histórica que assumem, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana, à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz". No entanto, teremos como desafio compreender as novas relações de produção vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras do assentamento em seu contexto real de vida, considerando a totalidade social e as contradições daí decorrentes, tendo em conta os diversos agentes que interferem na realidade.

A perspectiva que nos orienta é realizar um estudo articulando o todo e a parte, a essência e o fenômeno, a fim de apreender suas múltiplas determinações. Para isso, buscaremos a fundamentação teórico-metodológica e as obras de autores como Marx. Engels, Saviani, Frigotto, Tiriba, Fischer, Rummert, Thompson, dentre outros.

Nossos procedimentos metodológicos serão os seguintes:

a) Revisão de literatura

b) análise documental: i) Projeto Lumiar; ii) PDA - Plano de desenvolvimento sustentável do assentamento desenvolvido pela cooperativa Cedro por meio de um convênio entre a FETAG - Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio de Janeiro e o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. c) observação da prática cotidiana, por exemplo: reuniões mensais da associação e organização do processo de trabalho; conversas informais etc...

Algumas conclusões: "O melhor adubo da terra é o suor de quem nela trabalha"

Existem diversos arranjos de diferentes atividades de trabalho no interior do assentamento. Podemos citar o exemplo de Dona Audinete Figueiredo que tem 17 anos de vivência neste assentamento. Ela cria animais como: peru, pato, galinha e porco para consumo familiar e comercializa o excedente. Já trabalhou em diversas atividades como

empregada doméstica, agente de saúde da Prefeitura de Conceição de Macabu dentro do próprio assentamento e num salão de cabeleireiro no município de Quissamã. Hoje em dia, divide seu tempo cuidando da pequena produção do sítio e da família.

No decorrer dos 17 anos de assentamento, seus integrantes dialogaram com diversos agentes sociais. O assentamento contou com a presença de diversas ONG's, cooperativas de assistência técnica e demais órgãos públicos.

A partir de trabalho de campo, percebemos que essas pessoas desejam construir uma nova história de vida vinculada ao mundo do trabalho através de uma experiência de trabalho associado. Esses trabalhadores e trabalhadoras têm planos de retomar o projeto de produção artesanal de farinha e açúcar mascavo, que foi paralisado pela administração anterior da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Capelinha.

Os estudos elaborados por Tiriba (2010) nos apontam que as estratégias associativas de trabalho e de sobrevivência, fundadas em relações de doação, cooperação e reciprocidade, têm sido fundamentais para a preservação de melhoria da qualidade de vida de um grande contingente da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, nossa hipótese é de que os integrantes do assentamento participaram do nascimento de uma nova uma experiência de vida coletiva, surgindo assim também uma nova cultura de trabalho alicerçada na experiência da livre associação dos trabalhadores. Mas o que nos interessa saber é em que medida, conseguiu fazer da terra sua fonte de sobrevivência?

Esperamos assim contribuir para a valorização dos saberes, práticas e culturas formuladas pelas camadas trabalhadoras que asseguram novas concepções de mundo e de homem, aprofundando reflexões sobre a formação de um trabalhador de novo tipo e de uma nova cultura de trabalho.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs) Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. 11ª Ed Petrópolis :Vozes, 2010.

TIRIBA, Lia. Ciência econômica e saber popular: reivindicar o "popular" na economia e na educação. In: PICANÇO, Irani; TIRIBA, Lia (Orgs.), Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

A PROBLEMATIZAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO EM CUIDADORES DE IDOSOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Valéria BinatoSantili Depes
(EnfªMs.ProfªEscola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso)
valeria.b.s.d@gmail.com

Jesiele Neves Spindler
(EnfªProfªEscola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso)
jesiele.nurse@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este estudo tem por objetivo descrever transformações relatadas pelos egressos da Qualificação em Cuidador de Idosos realizada pela Escola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso, quanto à percepção do cuidado, atuação como cuidador e conhecimentos necessários, a partir da vivência no processo ensino-aprendizagem problematizador. Trata-se de estudo descritivo/qualitativo na modalidade relato de experiência, cujos dados foram coletados por questionário aplicado aos alunos no início e ao final ao curso. Os resultados foram obtidos por recorrência de termos após análise, e organizados por questão. Observaram-se mudanças, como reconhecimento da necessidade da aquisição de novos conhecimentos para melhor desenvolvimento das atividades como Cuidador de Idosos. Constatou-se que a prática do ensino problematizador é capaz de provocar transformações no aluno-sujeito, ao permitir que o aluno vivencie e reflita sobre as ações realizadas, proporcionando a visão crítica em relação ao seu papel de cuidador.

Palavras chaves: Cuidador de Idosos; Metodologia da Problematização; Formação profissional.

Contextualização e objetivo

O envelhecimento populacional hoje é um fenômeno mundial. No Brasil, segundo projeção para 2028, chegaremos a aproximadamente 38 milhões de pessoas com mais de sessenta anos (BRASIL, 2008).

Mesmo com esforços para proporcionar uma velhice mais ativa e saudável, a assistência em saúde não acompanha este crescimento. É significativo o número de idosos que apresenta algum grau de fragilidade e que necessita da ajuda de um cuidador. Embora este

compromisso social e legal seja delegado aos filhos e cônjuges, isso nem sempre é possível devido às obrigações profissionais/pessoais, além da falta de conhecimentos sobre as alterações e necessidades, orgânicas e psicológicas do idoso (BRASIL, 2003).

O cuidador torna-se figura fundamental na redução do comprometimento funcional, evitando complicações, reduzindo a demanda dos serviços de saúde e asilamento. Assim, o campo de atuação dos cuidadores de idosos vem ganhando espaço, e a qualificação tem papel essencial nesse processo.

Neste sentido, e em atenção à orientação do Ministério da Saúde, a Escola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso (ESPMT) propôs a realização do curso de Qualificação em Cuidadores de Idosos, por meio de uma formação contextualizada que buscou desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, com resgate e problematização da experiência vivenciada pelo aluno-sujeito, ponto de partida para a construção coletiva de novos conhecimentos que permitam transformação das práticas de cuidado em saúde (DIAZ BORDENAVE; PEREIRA, 2000). O curso, com cento e sessenta horas teórico-práticas, objetivou proporcionar a qualificação para o exercício e desenvolvimento da ocupação do cuidador de idoso, visando melhora das condições de atendimento aos idosos.

Considerando os aspectos apontados, este relato de experiência tem por objetivo descrever as transformações relatadas pelos egressos da Qualificação em Cuidador do Idoso realizado pela Escola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso, quanto à percepção do cuidado, sua atuação como cuidador e conhecimentos necessários, a partir de sua vivência no processo ensino-aprendizagem problematizador.

Marco teórico

A área da saúde tem apontado caminhos inovadores na capacitação de profissionais e na sua instrumentalização para a transformação de processos de trabalho. Adotam-se, então, novas formas de ensino-aprendizagem na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço, desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social (MARIN, 2010).

Esses caminhos inovadores são denominados metodologias ativas de aprendizagem (MA), que se fundamentam originalmente em duas tendências pedagógicas: nos ideais da Escola Nova, baseada nas ideias do educador americano John Dewey, corrente que visa a

preparação do indivíduo por meio da resolução de problemas. E nos ideais das tendências críticas/progressistas, as quais se originam na Escola de Frankfurt, e incorporam no Brasil, pensadores/educadores como Paulo Freire, entre outros, que vê o processo ensino-aprendizagem como um compromisso com a transformação da realidade, pela tomada de consciência crítica (BRASIL, 2003).

No curso de Qualificação em Cuidador de Idosos da ESPMT a metodologia ativa utilizada foi a Problematização. Segundo Marin (2014, p. 333) "problematizar significa ser capaz de responder ao conflito intrínseco que o problema traz". O eixo norteador de todo o processo relaciona-se à ação-reflexão-ação transformadora e a inserção crítica na realidade confere significado à aprendizagem (BERBEL, 1998). A Problematização se fundamenta nos princípios de Paulo Freire, e tem como referência o arco de Maguerez, proposto por Diaz Bordenave e Pereira (2000), esquema de problematização da realidade em cinco etapas: observação da realidade; identificação dos pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade. Nessa ótica, o conhecimento é construído pelo movimento de refletir e agir sobre a realidade.

Metodologia

Trata-se de estudo descritivo com abordagem qualitativa na modalidade relato de experiência (MINAYO, 2010), cujo cenário foi o curso Qualificação em Cuidador de Idosos ofertado pela ESPMT, no município de Cuiabá, realizado no período de junho a setembro de 2013. A investigação contou com 28 participantes, egressos do curso, em sua totalidade do sexo feminino. O questionário, instrumento de coleta, foi aplicado no início e ao final do curso, contendo questões abertas; quatro semelhantes e a quinta questão, ora relacionada ao processo inicial do curso, ora ao processo final, e aqui apresentadas junto aos resultados. Estes foram obtidos após análise da recorrência de termos e organizados por questão, os quais serão apresentados no tópico a seguir.

Resultados e discussão

1) Para você o que é cuidado? Os egressos apresentaram inicialmente a compreensão de cuidado como ação voluntária e solidária, reforçando sentido de caridade e devoção. Ao

final, mantiveram esta visão caridosa, contudo surgiu a consciência da importância de conhecer as necessidades dos idosos e profissionalizar-se.

2) O que é ser cuidador? A defesa da visão do cuidador como protetor amável e humano foi forte na primeira etapa. Posteriormente, demostraram contradições e avanços: resistiu ênfase no papel familiar e protetor da ação desenvolvida por eles, mas surge a busca pela profissionalização do cuidado, valorização da autonomia, respeito ao idoso e postura ética.

3) Quem é o cuidador de idosos?Como você se insere neste contexto de cuidador de idosos? Percebeu-se, no início, a visão do cuidador como extensão da família. Na conclusão do curso, observou-se o reconhecimento da importância dos saberes teóricos; compromisso pessoal de busca por capacitação e a necessidade da relação entre teoria e prática, a práxis.

4) Quais conhecimentos são necessários para que o cuidador de idosos exerça suas atividades? Destaca-se que na segunda etapa, aconteceram significativas mudanças no modo de pensar dos participantes. Enfatizaram o conhecimento em relação ao paciente e sua realidade; ao Estatuto do Idoso; e aos direitos e deveres como cuidador. Apontaram necessidade do aprendizado sobre carências específicas do idoso quanto à nutrição, terapia medicamentosa e aspectos psicoafetivos. Esta perspectiva foi satisfatória comparada ao início do curso, quando os conceitos iniciais focavam em ser amável, paciencioso e carinhoso.

5) Qual a expectativa em relação ao curso? Substituída ao final da qualificação pela questão: *5)Em quais aspectos o curso atendeu suas expectativas? O que poderia ser melhorado?* No início, as expectativas giraram em torno de capacitação para o mercado de trabalho e busca de segurança profissional. Na segunda etapa, os estudantes demostraram ampliação das expectativas ao mencionarem que o curso proporcionou: aprendizado quanto às técnicas do cuidar; desenvolvimento da segurança profissional por meio do empoderamento de conhecimentos teóricos e legislativos; visão crítica em relação ao trabalho e às instituições de longa permanência para idosos; respeito à autonomia do idoso; utilização da negociação do cuidado junto ao idoso; e a necessidade do planejamento do cuidado.

Considerações finais

Observou-se neste relato de experiência mudanças nos egressos em relação ao aspecto da profissionalização, apesar do cuidado ser percebido como uma ação solidária, intrínseca ao

ser humano, foi reconhecida a necessidade da aquisição de novos conhecimentos para um melhor desenvolvimento das atividades como Cuidador de Idosos. Acreditamos que as transformações ocorridas são decorrentes do processo ensino-aprendizagem problematizador adotado na qualificação. O permitir que o aluno vivencie e reflita sobre as ações realizadas, proporcionou a visão crítica em relação ao seu papel de cuidador. Concluímos que a qualificação de pessoas habilitadas como cuidadores pode proporcionar avanço na qualidade de vida dos idosos. Sugerimos que devem ser fomentados cursos nesta área, haja vista a crescente demanda da presente realidade.

Referências

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseadaem problemas: diferentes termos ou diferentes cominhos?**Interface Comun Saúde Educ.** Botucatu. v.2, n. 2, p. 139-154.1998

BRASIL. Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 03 out de 2003a. Seção 1:31.

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores na Área de Enfermagem. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem: Núcleo Estrutural: Proposta Pedagógica: As Bases da Ação. Módulo 6.** Brasília: Ministério da Saúde, 2003b. (Tema 4)

_____,MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050.** Revisão 2008. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008. Acesso em: 20 ago 2014.

DIAZ BORDENAVE, J.;PEREIRA, A. M. **Estratégia de ensino-aprendizagem.** 21 ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

MARIN, M.J.S. et al. Multiprofessional health-related graduate courses: results from experiences using active methodologies. **Interface (Botucatu),** v. 14, n. 33, p. 331-44, abr-jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832010000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 20 nov 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POR QUE ALGUNS PROBLEMAS DE AÇÃO COLETIVA ENTRE PESCADORES E ENTRE PECUARISTAS DO PANTANAL POCONÉ-MT SÃO DESAFIOS OCUPACIONAIS

André Luís Ribeiro Lacerda
(Doutor em Sociologia da Ciência/UnB - CLIQUE-CPP/ICHSUFMT)
ribeirolacerda66@gmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Pescadores e pecuaristas enfrentam o desafio de sustentar a viabilidade de suas atividades econômicas. Muitos pecuaristas afirmam que eles não podem sobreviver economicamente devido às exigências da legislação ambiental e ao alto custo de manutenção de suas propriedades enquanto pescadores reclamam que o estoque de peixe tem diminuído. Vistos como problemas de ação coletiva de grupos latentes, estes desafios têm gerado três hipóteses. A hipótese geral defende que pescadores e pecuaristas são diferenciados socialmente em categorias que tem interesses sociais e econômicos comuns como marcadores de grupo. E duas hipóteses específicas que defendem: 1- O principal marcador de grupo de interesse entre os pecuaristas refere às outras atividades econômicas que eles desenvolvem; 2- entre pescadores, marcadores sociais estão relacionados com o local da pesca e à distância que eles percorrem. Pode-se sustentar que pecuaristas e pescadores lidam com uma assimetria entre os interesses e recursos dos participantes e que os problemas de ação coletiva que eles enfrentam constituem desafios ocupacionais parecidos. Em relação aos pecuaristas porque a pecuária não é vista como atividade econômica viável, sendo atividade exclusiva e da parte de pescadores porque a escassez de peixe coloque questão a pesca enquanto sistema de coleta.

Palavras chaves: pescadores, pecuaristas, ação coletiva.

Introdução

A sociologia das profissões estabelece uma distinção entre ocupações e profissões. Segundo ela, para tornar-se uma profissão as ocupações têm que adquirir alguns atributos que pescadores e pecuaristas não possuem, por exemplo, saber especializado adquirido em instituições de ensino superior. Neste sentido, ambas são sociologicamente consideradas ocupações.

A hipótese geral defendida por este trabalho é que pecuaristas e pescadores do pantanal mato-grossense são objetos de estudos interessantes enquanto atores sociais de dois grupos ocupacionais que enfrentam o desafio socioeconômico de viabilizar suas ocupações

em um contexto social de mudanças. A agenda ambiental introduziu novas exigências com as quais os dois grupos ocupacionais têm de lidar. Os pecuaristas não podem mais queimar pastos e desmatar, conforme faziam antigamente e os pescadores não podem mais exercer sua ocupação durante os quatro meses do período da piracema.

Vistos como grupos latentes, ou seja, como grupos de interesses, pecuaristas e pescadores tendem a enfrentar problemas de ação coletiva porque enfrentam paradoxos de escolha entre seus interesses individuais e os interesses do grupo ocupacional (Boudon & Bourricaud, 1993).

Objetivos

Postulamos como objetivo geral: (1) Descrever a organização, estratificação e processos sociais – cooperação e conflitos de grupos de interesses entre pescadores e entre pecuaristas enquanto categorias sócio ocupacionais. E enquanto objetivos específicos: (1) Descrever a estrutura sócio ocupacional de pescadores e pecuaristas no município de Poconé-MT na microrregião do Alto Pantanal, sua diferenciação social e grau de desigualdade expresso em suas estratificações sociais; (2) Identificar como se posicionam os diferentes grupos dentro dos status sociais nas duas ocupações; (3) Identificar os principais grupos de interesse dentro das duas ocupações e caracterizar a natureza de seus conflitos.

Metodologia

Para verificarmos nossas hipóteses, temos realizado entrevistas estruturadas com pescadores e pecuaristas do pantanal de Poconé. Inicialmente, realizamos trabalho de campo e entrevistas não estruturadas. Escolhemos alguns atores sociais considerados importantes nos dois grupos ocupacionais e procuramos identificar quais eram as questões consideradas importantes por eles e, a partir da problematização feita por eles mesmos, transformamos os temas em um roteiro de entrevistas estruturadas. As entrevistas com pecuaristas encontram-se em estado mais adiantado do que a dos pescadores. Nos dois grupos temos trabalhado com amostras estratificadas.

Conclusões

A colônia de pescadores Z11 de Poconé tem 400 associados. Os dados indicam que os pescadores de Poconé podem ser socialmente classificados em relação: (1) ao lugar em que eles moram – se ribeirinhos ou citadinos; (2) ao lugar em que eles pescam se – a) ao longo da Transpantaneira (a 145 km de Poconé), b) ou em Porto Cercado - 35 km de Poconé. Alguns dos problemas de ação coletiva identificados referem-se a (1) Quanto mais tem aumentado o número de indivíduos considerados pescadores e com registro, menor o número destes novos membros que participam da colônia enquanto um grupo latente; (2) A diminuição da quantidade de peixe no pantanal não estimula os pescadores a investirem em sua ocupação o que gera uma situação curiosa: a demanda por peixe é alta, o estoque de peixe é cada vez mais baixo e o número de pescadores é cada vez maior.

Em relação aos pecuaristas, identificamos a existência de 2.113 fazendas em Poconé. Destas, 1556 estão localizadas na terra firme e 556 dentro do pantanal. A diferenciação social entre os pecuaristas pode ser vista em função de cinco marcadores sociais: (1) Em função das atividades econômicas complementares – dois grupos de interesse específicos: proprietário de pousadas e pecuaristas que desenvolvem outras atividades econômicas; (2) Membros e não membros do sindicato rural (de um total de 556 proprietários, apenas 110 são associados e destes menos trinta participam ativamente); (3) Diferenças de gerações entre velhos e novos pecuaristas; (4) Nascidos em Poconé e imigrantes; (5) Tamanho das propriedades.

Um exemplo de conflito de interesses se dá entre os proprietários de pousadas e os outros pecuaristas, pois os proprietários de pousada não consideram as restrições ambientais obstáculos para a criação de gado no pantanal. Isto gera um conflito de interesses, principalmente com aqueles pecuaristas que tentam sobreviver apenas da pecuária. Um problema de ação coletiva que se manifesta inclusive no sindicato é que a nova geração de pecuaristas considera a pecuária uma atividade econômica secundária. Isto tende a dificultar a mobilização do grupo enquanto categoria latente, na medida em que tende a atenuar problemas decorrentes de restrições ambientais.

Os problemas de ação coletiva enfrentados por pecuaristas e pescadores de Poconé constituem desafios ocupacionais porque questionam a viabilidade econômica das duas ocupações. No caso da pesca, questiona decisivamente sua condição de ser uma atividade exclusiva de coleta e, no caso da pecuária, sua viabilidade enquanto atividade econômica que

proporcionava alto prestígio e renda, mas que não pode mais proporcionar nem alto prestígio nem alta renda.

Referências bibliográficas

GORMAN, E. H.; SANDEFUR, R. L. "Golden Age, Quiescence, and Revival How the Sociology of Professions Became the Study of Knowledge-Based Work" - **Work and Occupations,** v. 38, n. 3, p. 275-302, 2011.

TURNER, J. **"Estrutura social, Sociologia – conceitos e aplicações"**, SP: Makron Books, 2000.

BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. "Ação coletiva". **Dicionário Crítico de Sociologia,** São Paulo: Editora Ática.

REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alessandro Eziquiel da Paixão
(Professor do IFC – Câmpus Araquari)
alessandropaixao@gmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

A Sociologia, enquanto disciplina obrigatória do Ensino Médio, apresenta como pressupostos a desnaturalização, o confronto com dogmas sociais e políticos, a construção de uma visão crítica da realidade social. Inserida no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a presença da Sociologia levanta alguns questionamentos que norteiam este trabalho, em estágio inicial: que Sociologia está sendo ensinada? Como a disciplina de Sociologia insere-se na Educação Profissional? O que a presença desta disciplina pode revelar sobre a concepção de educação? A análise da distribuição das cargas horárias nos curriculos Ensino Médio integrado à Educação Profissional parecem indicar que se reproduz a dicotomia entre formação para o trabalho e formação para o prosseguimento dos estudos, além de demonstrar o pouco espaço que existe para a reflexão e para a construção de visões críticas nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Sociologia; Ensino Médio; Educação Profissional.

A Problemática Da Sociologia No Ensino Médio

A disciplina de Sociologia apresenta um histórico de presença e ausência nos currículos do Ensino Médio brasileiro (CARVALHO, 2004). Com a Lei 11.684/08 é garantida a presença obrigatória da Sociologia – juntamente com a disciplina de Filosofia – em todas as séries do Ensino Médio.

A Sociologia no Ensino Médio deve despertar no estudante uma visão crítica aliada ao conhecimento da sua realidade social. O estudo da Sociologia deve permitir a percepção de que os elementos da vida social não são “naturais”, mas são "construídos", e por isso passíveis de "desconstrução" ou de "reconstrução".

Como ressaltam Moares e Guimarães (2010, p.48),

> É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina de Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situação que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, *informada* pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser tarefa de todo professor.

Entretanto, a simples presença da disciplina nos currículos não garante que os compromissos acima destacados sejam alcançados, ou sequer almejados. Problematizando sobre a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, Horn (2008), coloca que uma vez resolvido o problema burocrático da presença da disciplina nos currículos, apresenta-se agora um problema epistemológico. Este mesmo raciocínio pode ser aplicado à disciplina de Sociologia.

Quando se fala de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, temos a perspectiva de uma educação voltada à classe trabalhadora que propicie não apenas a inserção no mundo do trabalho de maneira mais imediata. O Ensino Médio integrado à Educação Profissional apresenta-se como a possibilidade política de romper com o dualismo histórico da educação brasileira, superando as dicotomias entre educação para o trabalho e educação para o prosseguimento dos estudos, entre trabalho manual e trabalho intelectual (CIAVATTA, 2012). O Ensino Médio integrado coloca, dessa forma, a possibilidade de promover uma educação à classe trabalhadora, que lhe garanta o acesso à cidadania, ao trabalho, ao conhecimento cientifico produzido socialmente, à cultura. Conforme ressalta Frigotto (et. all. 2012, p. 44), o Ensino Médio integrado "é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa".

Neste contexto, a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio Integrado à

Educação Profissional levanta as seguintes questões que norteiam este estudo: que Sociologia está sendo ensinada? Como a disciplina de Sociologia insere-se na Educação Profissional? O que a presença desta disciplina pode revelar sobre a concepção de educação?

A busca pelo entendimento destas questões se dará, neste primeiro momento, pela análise da distribuição da carga horária nos currículos dos cursos de Ensino Médio integrado no Instituto Federal Catarinense. Parte-se do pressuposto que a distribuição da carga horária nos currículos pode revelar elementos importantes para o entendimeno das questões levantadas e da própria forma de pensar a Educação Profissional enquanto política pública.

A Sociologia e a Educação Profissional

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892/08, como parte de uma política federal de ensino profissionalizante, e devem garantir pelo menos 50% de suas vagas na modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

No âmbito do Ensino Médio, a Lei nº 9.394/96 estabelece o mínimo de 2.400 horas ao final dos três anos. Em relação à articulação com a Educação Profissional, a Resolução CNE/CEB 1/2005, estabelece as seguintes cargas horárias para os cursos de Ensino Médio integrado: 3.000 horas totais para as habilitações profissionais que exigem habilitação profissional de 800 horas, de 3.100 horas totais para aquelas que exigem o mínimo de 1.000 horas e de 3.200 horas totais para as habilitações profissionais que exigem o mínimo de 1200 horas. Assim, o curso de agropecuária integrado ao Ensino Médio, por exemplo, deverá apresentar a carga horária mínima de 3200 horas, já que esta habilitação profissional exige o mínimo de 1.200 horas[1].

Até o presente momento, foram analisadas 10 matrizes curriculares do Ensino Médio integrado nos cursos do Instituto Federal Catarinense. As matrizes curriculares apresentam uma divisão entre disciplinas da base nacional comum e disciplinas da base profissional ou técnica. O principal aspecto observado neste primeiro momento foi a distribuição da carga horária entre a base nacional comum, a base profissional e a disciplina de Sociologia.

A análise mostra a que maioria dos cursos cumprem o mínimo, exigido pela legislação, de 2.400 horas da base nacional. Cada curso analisado excede, em média, 41,5

[1] A carga horária mínima para cada habilitação profissional é definida pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, publicação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica.

horas da base nacional comum ao final do ciclo do Ensino Médio.

Quando se observa a base profissional, todos os cursos cumprem e excedem o mínimo definido pela legislação. Cada curso apresenta uma média de 962,2 horas excedentes na parte profissional ao final do ciclo do Ensino Médio. Assim, enquanto a base nacional comum é cumprida minimamente, a base profissional é cumprida sempre em excesso com relação ao mínimo exigido pela legislação.

A disciplina de Sociologia, neste universo, apresenta em média, 118 horas em cada curso, distribuídas por todo o Ensino Médio. Esta distribuição garante à disciplina pouco mais do que a presença obrigatória, ou seja, uma aula em cada série do Ensino Médio integrado. No total de carga horária, considerando a base nacional comum e a base profissional, cada curso analisado excede em média 1003,7 horas ao final do Ensino Médio.

A análise preliminar destes levantamentos apontam algumas considerações importantes sobre a estrutura curricular e o Ensino Médio na Educação Profissional. A primeira delas refere-se à questão da integração, presente no projeto político do Ensino Médio integrado e dos próprios Institutos Federais. É possível perceber que não existe a integração, em nível de organização curricular, da base nacional comum e da base profissional. O dualismo histórico do Ensino Médio, expresso na formação para o trabalho e formação geral para o prosseguimento dos estudos, não é superado na organização do currículo. As horas excedentes da base profissional parecem apontar para a maior importância das disciplinas técnicas, em detrimento da base nacional comum. A integração, vetor da superação do dualismo, acaba não ocorrendo na organização curricular. O que ocorre é a sobreposição das duas bases. Pode-se inferir, dessa maneira, que na dualidade entre formação para o trabalho e formação geral, privilegia-se a formação para o trabalho. Reproduz-se, assim, a dicotomia entre formação técnica para o trabalho e formação geral para prosseguimento dos estudos.

Outra consideração importante refere-se à presença da disciplina de Sociologia. Embora exista, no total de horas dos cursos, grande quantidade de horas excedentes (em torno de 1000 horas), a disciplina é contemplada minimamente. Aqueles objetivos, "desnaturalização", despertar de uma visão crítica da realidade social, confronto com dogmas religiosos e políticos, parecem encontrar pouco espaço na organização dos cursos. Esta presença mínima pode sinalizar, por conseguinte, para a mesma tendência apontada acima, ou seja, uma supervalorização da base profissional, voltada para a formação técnica para o trabalho.

Algumas Considerações Finais

Problematizar sobre a presença da Sociologia no Ensino Médio integrado à Educação Profissional levanta questionamentos não apenas sobre o que está sendo ensinado, mas sobre que tipo de educação está sendo ofertada. A distribuição da carga horária mostra que privilegia-se o caráter técnico em detrimento da base comum. Com isso, pode existir o comprometimento da dimensão refleviva e crítica do conhecimento e da educação, não apenas no dominio da disciplina de Sociologia, mas de toda uma modalidade de ensino.

A integração do Ensino Médio à Educação Profissional menos do que superar o caráter tecnicista e limitador na formação do futuro trabalhador, exacerba esta dimensão ao "inchar" os currículos com disciplinas técnicas. Cabe, a partir deste ponto, perguntar-se sobre os caminhos que esta modalidade de educação irá trilhar.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.684, de 20 de dezembro de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatória nos currículos do ensino médio.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARVALHO, L. M. G. (org). **Sociologia e Ensino em debate**: experiências de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.83-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n,5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.21-56.

HORN, G. B. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico na sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: Unijuí, 2008. p. 179-195. (Coleção Cultura, Escola e Ensino; 1).

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. (Coord.). **Sociologia**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.45-62.

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL NO MERCADO DE TRABALHO EM CUIABÁ: ENTRE A OPORTUNIDADE E A PROFISSIONALIZAÇÃO

Tayane de Souza Pinto Cordeiro/André Luís Ribeiro Lacerda
(PIBIC/CNPQ/UFMT)
tay.souza23@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Segundo a sociologia, as profissões se diferenciam das ocupações por possuir quatro atributos fundamentais: conhecimento técnico especializado, autonomia técnica, orientação normativa e status, alta renda e outras recompensas. A psicologia organizacional é uma especialidade da psicologia e um campo de trabalho em expansão. Partindo-se deste fato, investigamos se a Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) tem se desenvolvido no sentido de um processo de profissionalização conforme os atributos da sociologia das profissões. Para alcançar nosso objetivo, procuramos entender o que pensam os profissionais de psicologia organizacional de Cuiabá. Utilizamos entrevistas estruturadas com uma amostra de Psicólogos Organizacionais para verificarmos se encontramos os atributos caracterizados pela sociologia das profissões como próprios de campos profissionalizados. Os dados obtidos não retratam com precisão a realidade da POT em Cuiabá, pois não se obteve uma amostra representativa da população de psicólogos organizacionais. No entanto, a partir desse primeiro contato, pudemos elaborar hipótese para investigações futuras. Os resultados indicam traços de profissionalização na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho no que se refere a certos atributos e algumas fragilidades em relação a outros.

Palavras chaves: Psicologia, Organizacional, Profissionalização.

Problemática

A inserção do psicólogo na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) é tão antiga quanto o desenvolvimento da própria profissão no Brasil (COELHO-LIMA, COSTA e YAMAMOTO, 2011).

Desde a sua constituição percebe-se que o trabalho do psicólogo nesta área é marcadamente de caráter assalariado, ficando o psicólogo organizacional subordinado a uma estrutura social hierárquica dentro da qual ele desenvolve seu trabalho.

Para verificarmos nossa hipótese fundamental, de que a POT vem experimentando um processo de profissionalização, realizamos entrevistas estruturadas com Psicólogos Organizacionais de Cuiabá, apresentando questões que abordam os requisitos de profissionalização conforme é conceituado por Gorman & Sandefur (2011).

Objetivos

Elencamos os seguintes objetivos gerais: (1) Descrever o posicionamento das diferentes especialidades da psicologia no mercado profissional de Cuiabá, conforme o CRP18 e em relação ao campo da psicologia no Brasil; (2) Entender como se organiza atualmente o campo profissional da psicologia em Cuiabá; Específicos: (1) Descrever a dinâmica sócio profissional das especialidades que apresentam atributos do profissionalismo; (2) Identificar as especialidades que mais se aproximam do perfil do trabalho considerado como liberal.

Metodologia

Inicialmente buscamos no CRP-18 uma listagem com todos os psicólogos organizacionais de Cuiabá. Como eles não possuem este cadastro, fomos orientados a fazer um ofício ao CRP-18 para que ele pudesse fazer esta busca, infelizmente não tivemos respostas.

Para sanar esta carência, optamos por formular uma amostra pelo mecanismo de bola de neve. Começamos então, as entrevistas com uma psicóloga organizacional que tínhamos contato, esta passou contato de algumas outras, que passaram contato de outras, e assim por

diante. Por este mecanismo, conseguimos entrevistar 19 psicólogos organizacionais de Cuiabá.

Conclusões

Para 95% dos entrevistados a POT constitui-se uma especialidade Profissional

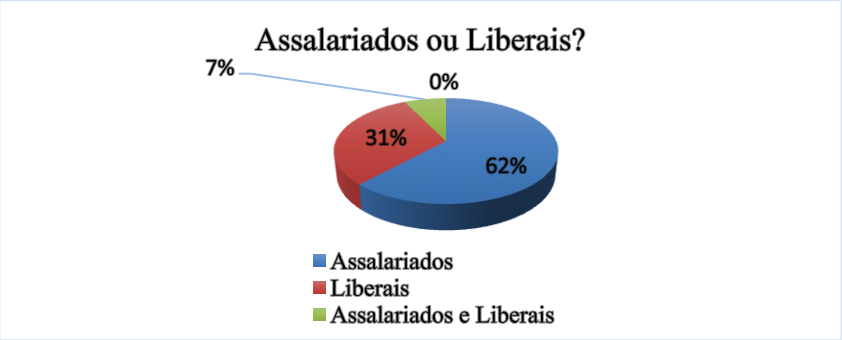
.



Foi perguntado o que o psicólogo faz na empresa que outros profissionais não fazem. Os entrevistados citaram alguns diferenciais como: "olhar humano", o uso de testes, a "escuta" diferenciada, a capacidade em realizar avaliação psicológica e de competências, atuação diferenciada, provocar nos outros trabalhadores uma mudança comportamental, preocupação com a saúde do trabalhador.



Cerca de 63% são profissionais assalariados, cerca de 32% são liberais e 5% são assalariados e liberais.



Foi perguntado se a Psicologia Organizacional é atrativa do ponto de vista econômico, cerca de 53% falaram que não e cerca de 47% falaram que sim.



Através das entrevistas realizadas e da análise dos dados em gráficos, percebemos que existe um certo conhecimento técnico especializado, pois 95% dos entrevistados disseram que a POT constitui-se em uma especialidade profissional e todos justificaram que para atuar nesta área é necessário especialização e muito estudo, pois é uma área específica e além dos conhecimentos da graduação é necessário atualizar-se profissionalmente, pois, segundo estes psicólogos, quem não busca mais conhecimento, não conseguirá permanecer na atuação que é muito séria. Mas ao mesmo tempo cerca de 68% dos entrevistados possuem apenas graduação, mostrando que apesar deles entenderem essa necessidade de atualização profissional, a maioria não possui especializações. Ou seja, a POT não se constitui numa área especializada no mercado de Cuiabá.

Através dos dados não percebemos autonomia técnica, pois 100% dos entrevistados disseram que existem outros profissionais que realizam trabalhos semelhantes ao do POT, sendo que dentre inúmeras atribuições da área de atuação do POT, são poucas atividades que o Psicólogo faz nas empresas que outros profissionais não fazem. Apenas a aplicação de testes

é uma atribuição exclusiva do Psicólogo. Olhar humano, a escuta diferenciada, atuação diferenciada, provocar nos outros trabalhadores uma mudança comportamental, preocupação com a saúde do trabalhador, não podem ser considerados atributos técnicos.

Foi possível obter que 95% dos entrevistados afirmam que a POT não recebe suporte de nenhuma instituição, vários ressaltaram que sentem ausência de um CRP que os orientem e deem suportes para que eles possam se atualizar profissionalmente, falaram inclusive que são poucos os cursos que são voltados a prática do Psicólogo. Percebemos assim, que existe uma orientação normativa muito fragilizada, mas estes acreditam que com essa mudança de postura que está ocorrendo dentro dos POT, isso pode mudar.

Cerca de 95% dos entrevistados, acreditam que a POT vem crescendo consideravelmente nos últimos anos e atribuem este crescimento ao fato das empresas estarem recrutando profissionais para atuar na área de RH e muitos perceberem o diferencial do psicólogo e quererem especificamente o este nesta área, apesar de que apenas 26% serem registrados como Psicólogos, esses dados apontam que o status do POT não está estabelecido em Cuiabá, porém há um crescimento. Quanto ao aspecto econômico, percebemos que há um certo equilíbrio nas opiniões, cerca de 53% falaram que a POT não é atrativa financeiramente e cerca de 47% falaram que é atrativa, pode-se levar em conta o fato de 31% dos entrevistados serem donos de consultorias, que segundo os POT entrevistados, é onde se ganha melhor nesta área.

Afirmamos que os dados obtidos não retratam com exatidão a realidade da POT em Cuiabá, pois não tivemos contato com todos, inclusive nas entrevistas todos os psicólogos falaram que são muitos os Psicólogos Organizacionais e que a cada dia formam-se mais. Então, foi possível ter um primeiro contato - ainda superficial - com o campo profissional da psicologia organizacional e do trabalho.

Os dados obtidos são consistentes com o que defendem alguns Psicólogos a respeito do mercado de trabalho do POT.

Portanto, os resultados indicam traços de profissionalização na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho em Cuiabá, mas não deixam de apontar fragilidades em relação a atributos como autonomia profissional (outros profissionais fazem o que os psicólogos fazem), orientação normativa para serviços (embora seja uma especialidade não existe um grupo organizado em Cuiabá como tal).

Referências bibliográfica

COELHO-LIMA, F.; COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. **O exercício profissional do psicólogo do trabalho e das organizações: uma revisão da produção científica**. Revista Psicologia, v. 11, n. 2, p. 21-35, 2011.

GORMAN, E. H.; SANDEFUR, R. L. "Golden Age, Quiescence, and Revival How the Sociology of Professions Became the Study of Knowledge-Based Work" - **Work and Occupations,** v. 38, n. 3, p. 275-302, 2011.

O PROEJA E OS PROJETOS DE VIDA DE SEUS PARTICIPANTES

Maria Helena Moreira Dias Serra
Estudante de Pós-graduação da Unesp – Campus Rio Claro
Docente do IFMT – Campus Bela Vista
mhelenaserra@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Em um contexto marcado pela descontinuidade de programas e campanhas relativos à Educação de Adultos, surge em 2005 o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), desde então, tem ofertado cursos na modalidade, no entanto, dados preliminares apontam para um índice gritante de evasão. Sendo assim, a proposta desta pesquisa é realizar, utilizando métodos e instrumentos da pesquisa qualitativa, estudos acerca do PROEJA, por meio do exame da trajetória escolar e profissional de seus participantes, buscando desvelar as razões que os fazem retomar a escolarização na idade adulta, como essa escolarização permeia seus projetos de vida e o porquê de permanecerem ou evadirem dos cursos do PROEJA. Espera-se que os resultados possam contribuir para a adequação da oferta de cursos do Programa, com vistas ao empoderamento da classe trabalhadora.

Palavras-chave: PROEJA. IFMT. Evasão.

Introdução

A educação de adultos, hoje denominada Educação de Jovens e Adultos – EJA, tem sido regida por campanhas e programas com duração insuficiente. Esse fato marca a descontinuidade das ações ligadas à EJA (Haddad; Di Pierro, 2000; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). As finalidades estabelecidas, como o alívio da pobreza e a preparação para o trabalho desvirtuam-se quando tendem a atender os interesses do capital, como aumentar a produção industrial (Leher, 1999; Frigotto, 2002) e acabam por não contemplar a formação e o desenvolvimento humano dos cidadãos.

Por outro lado, existe a crença coletiva de que a educação é um bem, um capital cultural necessário a todos indistintamente (Lahire, 2003). Dessa forma, acredita-se que a escolarização seja capaz de reduzir não somente a diferença social entre a classe trabalhadora e a classe mais abastada, mas capaz também de reduzir a desigualdade que se instalou na sociedade brasileira por meio da elitização do trabalho intelectual em contraste com a subvalorização do trabalho manual e da atribuição de valor superior ao saber científico em detrimento do conhecimento tácito (Kuenzer, 2006; Brasil, 2007).

Nesse contexto, foi criado no Brasil em 2005, por meio do decreto nº. 5478/05, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e sua implantação ficou a cargo dos Institutos Federais. O programa foi elaborado com o objetivo de abranger cursos e programas de formação inicial e continuada e educação profissional técnica de nível médio que seriam ofertados para alunos fora da idade regular daqueles do ensino médio tradicional (Brasil, 2007).

A proposta do PROEJA, segundo seu Documento Base, não é apenas "o atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio" (BRASIL, 2007, p. 31 - 32), mas a "superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica", situação que, segundo o documento "viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres" (p.35). Desta forma, o PROEJA visa preparar o adulto para as novas demandas da sociedade moderna, que requer atualização constante de suas habilidades e de seu conhecimento, bem como

o desenvolvimento de sua autonomia, para que, frente às transformações sociais, econômicas e culturais da sociedade, possam enfrentar os desafios e ter mais controle sobre seus destinos, quando assumem o trabalho na perspectiva criadora e não alienante.

No entanto, é fato que desde a criação do Programa, o Governo Federal tem destinado verbas visando à implantação e manutenção do PROEJA e também à qualificação dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade. De acordo com o sítio do Ministério da Educação (MEC), só em 2009, foram mais de R$23 milhões investidos com o objetivo de ofertar 11 mil vagas em todo o Brasil. Porém, no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), com base na realidade em sala de aula observada por esta pesquisadora, dados preliminares apontam para um índice de evasão com média aproximada de 70%. Desta forma, apenas 30% das vagas ofertadas tem tido aproveitamento. Conforme esses dados, um grande montante de recursos é investido na educação sem que isso repercuta efetivamente na formação do aluno, seja academicamente, seja em sua vida profissional. Todo o investimento não traz ainda, conforme a maneira que é aplicado, contribuição para nosso Estado, nem na formação de recursos humanos capacitados, muito menos na formação crítica do sujeito.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é realizar estudos acerca do PROEJA, buscando compreender como o processo de escolarização se insere nas histórias de vida de alunos que retomam a escolarização na idade adulta.

Objetivos Específicos

- Investigar o PROEJA e as políticas públicas relativas à educação de adultos no Brasil.
- Desvelar as razões que levam os discentes a ingressarem, permanecerem ou evadirem do PROEJA.

- Investigar o significado da escolarização tardia em alunos do PROEJA, buscando, para tanto, reconstruir as trajetórias profissionais e escolares de alunos do PROEJA ofertado pelo IFMT – Campus Cuiabá.
- Examinar como a escolarização tardia permeia os projetos de vida desses alunos.

Metodologia

A investigação proposta nortear-se-á pelos parâmetros da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo.

Para a efetivação dos objetivos propostos, a pesquisa será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, através de leituras orientadas, análise de documentos e pesquisa de campo.

Serão analisados os documentos legais que regulamentam a oferta de PROEJA, tais como os Decretos nº 5.478⁄2005 e 5.840⁄2006, a Lei nº 11.892⁄2008 e o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2005, 2006, 2007, 2008), que embasam o fato de o IFMT ofertar cursos nessa modalidade, bem como os demais regulamentos que possam surgir ao longo da realização da pesquisa.

A pesquisa de campo envolverá os discentes do PROEJA do IFMT – Campus Cuiabá. Ocorrerá com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada gravada em áudio. Serão convidados a participar tanto os alunos frequentes como os que evadiram.

Para descrever as informações que emergirão da coleta de dados, serão utilizadas as instruções de Bogdan e Biklen (1994). Posteriormente, os dados serão submetidos à análise de conteúdo, conforme Agar (1996) e Bardin (2000).

Conclusões

A pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, impossibilitando o delineamento de conclusões, mesmo que preliminares. No entanto, espera-se que toda a reflexão resultante da pesquisa possa contribuir para adequar a oferta dos cursos do PROEJA ofertado pelo IFMT de forma a preparar seus cidadãos para agirem e interagirem na sociedade moderna, tornando-a mais justa. Espera-se que esses cursos atendam aos interesses do trabalhador, com vistas a possibilitar

que o investimento realizado em Mato Grosso não resulte em desperdício de dinheiro público, mas que promova o desenvolvimento social e econômico do cidadão ao proporcionar-lhe não apenas a possibilidade de acesso, mas de permanência e aquisição do maior e mais precioso bem cultural: a educação. Não a educação apenas em nível de certificação, mas de amadurecimento crítico e reflexivo.

Referências

AGAR, M. H. **The Professional Stranger**. New York: Academic Press, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa: 2000.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed. 1994.

BRASIL. **Decreto n. 5.478,** de 24 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2004006/2005/ Decreto/ D5478.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BRASIL. MEC⁄SETEC. **Decreto n.5.840, de 13 jul. 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004 2006/2006/Decreto/D5840. htm. Acesso em: 15 nov. 2009.

BRASIL.**Lei nº 11.892,** de 29 de dez. de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 nov. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil:** da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In:__ Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

KUENZER, Acácia Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2006. Disponível em: http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf. Acesso em: 20 fev. 2014.

LAHIRE. B. **Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais.** SEDES - Educação e Sociedade. Vol.24, nº 84. Campinas. Set.2003.

LEHER, R. **Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial:** notas para uma leitura da temática trabalho-educação. *Trabalho e Crítica*: anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd. Belo horizonte: NETE, nº. 1, p. 16-29, set. 1999.

IV ENCAESES: RELATO DE EXPERIENCIA DA REALIZAÇÃO DO IV ENCONTRO CACERENSE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA

Evelyn Oliveira Cardoso Santos
(UNEMAT – Bolsista)

Marcia Aparecida de Barros da Cruz
(UNEMAT – Bolsista)

Laudemir Luiz Zart
(UNEMAT – Professor Doutor)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este trabalho relata a experiência vivenciada a partir de um processo de mobilização e organização que gerou uma ambiência favorável para planejar ações e promover articulações e reflexões entre as instituições, entidades e pessoas que constituem e realizam atividades científicas, educacionais e organizacionais sobre referenciais teóricos e ações no campo da economia solidária no município de Cáceres e região. Este objetivo se concretizou no IV Encontro Cacerense de Economia Solidária (ENCAESES), realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO e Fórum Cacerense de Economia Solidária (FOCAES). O evento contou com a presença de pesquisadores de universidades que desenvolvem pesquisa e extensão sobre Economia Solidária, acadêmicos e militantes de entidades sociais que garantiram a realização de debates, troca de experiências e a reflexão para a compreensão teórica e de práticas sociais em desenvolvimento no Brasil. Neste sentido as atividades realizadas durante o evento além de ofertarem orientação interinstitucional para produção social do conhecimento aos presentes, contribuíram para a promoção da mobilização de práticas sociais e de políticas públicas de economia solidária na região de Cáceres.

Palavras Chaves: economia solidária, práticas sociais, produção social do conhecimento.

Introdução

O município de Cáceres está passando por diversos processos de mobilização e de organização decorrentes de articulações em prol da Economia Solidária. Este processo proporciona uma reflexão para a compreensão teórica e das práticas sociais em desenvolvimento no Brasil que atendam as especificidades do lugar, juntamente com as críticas e suas deficiências tanto no campo teórico quanto das organizações socioeconômicos.

Por ser uma economia diferenciada, que se opõem aos interesses individualistas e do poder capitalista, a economia solidária envolve movimentos sociais, grupos de trabalhos coletivos de diversas áreas como a agricultura familiar, a educação do campo, as cooperativas de assentamentos da reforma agrária, a organização do movimento dos catadores. Neste sentido, Zart enfatiza a importância da participação do sujeito social na mobilização e organização social, isto é o que vem provocando o crescimento deste tema.

> [...] A socioeconomia solidária tem crescido no Brasil como reflexo da organização dos movimentos sociais na construção de alternativas que viabilizem políticas públicas para a inclusão social e, mais aprofundadamente, para a transformação das estruturas e das relações sociais geradoras de marginalização humana. (ZART, 2006, p. 07)

Um dos principais reconhecimentos sociopolíticos da contemporaneidade segundo GENTIL (2004, p. 29) "é a ação dos movimentos sociais enquanto fenômeno mobilizador de indivíduos para a aprendizagem e a prática da democracia e da cidadania". Esses saberes e reflexões não serão assimilados mentalmente na ordem do conhecimento, mas sim resultantes das práticas sociais, epistemológicas, políticas entre outras, onde apreender a ciência como uma produção social provoca processos inovadores para a economia solidária, auxiliando assim, na elaboração de políticas públicas.

Com o objetivo que tais ações possam ser concretizadas no município de Cáceres e no Estado de Mato Grosso, o Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT e em parceria com o Fórum Cacerense de Economia Solidária (FOCAES) realizaram o IV Encontro Cacerense

de Economia Solidária – ENCAESES[1]. Ao propor o tema "Produzir e viver associativa e sustentável" buscou dar continuidade a construção social de saberes e de propostas organizacionais no âmbito das instituições, entidades sociais e políticas públicas favorecendo a compreensão da Economia Solidária e

consequentemente contribuir para a mobilização de práticas Econômicas Solidárias.

O evento teve como objetivo planejar ações, promover articulações e reflexões entre as instituições, entidades e pessoas que constituem e realizam atividades científicas, educacionais e organizacionais sobre referenciais teóricos e ações no campo da economia solidária. Neste sentido o IV ENCAESES compreendeu metodologicamente que o evento foi a práxis concreta da "democracia cognitiva", conceito de Edgar Morin, pois é gerador de ambiências dialógicas que colocam a comunicação tanto dos sujeitos sociais quanto dos diferentes saberes, competências e técnicas.

O IV ENCAESES foi realizado nos dias quatro à sete de junho de dois mil e quatorze, na Cidade Universitária – UNEMAT, Auditório Edival dos Reis – Campus Jane Vanini, no período matutino (09h00min às 12h00min), vespertino (14h00min às 17h00min) noturno (18h00min às 23h00min).

Sob coordenação do Núcleo UNEMAT–UNITRABALHO o evento contou com o apoio na organização de alunos bolsistas das áreas de graduação da pedagogia, da matemática, das ciências contábeis, e professores parceiros vinculados ao Núcleo UNEMAT–UNITRABALHO.

O evento foi organizado da seguinte forma: no período matutino foram realizados os Diálogos de Experiências, como espaços de trocas de informações, vivências e aprendizados. No período vespertino foram organizadas as oficinas com o intuito de compartilhar de forma sistemática conhecimentos específicos que constituem o campo da economia solidária. No período noturno ocorreram as palestras e as mesas redondas com temas vinculados à economia solidária, paradigmas das tecnologias sociais para produção associativas e sustentáveis, políticas públicas, redes e relações de gênero para a produção associada e autogestionária.

O primeiro momento deu início no período noturno com a presença do professor Dr. Armando Lirio Lisboa da Universidade Federal do Para (UFPA) palestrando sobre

[1] A partir deste momento, tratarei o evento por ENCAESES.

"Economia Solidária: produção e vivências associativas e sustentáveis". Logo em seguida ocorreu a mesa redonda intitulada: "Paradigmas das Tecnologias Sociais para a Produção Associada e Autogestionária" com o professor Dr. Sandro Benedito Sguarezi do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da complexidade no Mundo do Trabalho (NECOMT) da UNEMAT – Campus Universitário de Tangará da Serra, juntamente com a professora Dr.ª Tânia Alves, do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina ligado à Universidade de Brasília (UNB).

O segundo momento iniciou-se na manhã seguinte com o diálogo de experiência intitulado "Trabalho Associado no Brasil". Prosseguindo no período vespertino com as oficinas com temática orientadora: "Plano de Desenvolvimento da Economia Solidária", ao qual foi divido em cinco painéis. Já no período noturno, o evento contou com a presença da professora Drª. Leda Maria Gitahy, do programa de pós-graduação em Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) compondo a mesa redonda intitulada: "Trabalho Associado e Democracia: a construção de instrumentos de políticas públicas".

Já no terceiro momento para coordenar a mesa de diálogo "Experiências de Políticas Públicas de Economia Solidária", esteve presente o prof. Dr. Laudemir Luiz Zart. No período vespertino ocorreram oficinas com tema "Economia Solidária e Plano de Desenvolvimento Local". No período noturno para encerrar o encontro, a palestra intitulada "Economia Solidária e Políticas Públicas", foi ministrada pelo o Deputado Federal Ságuas Moraes. A palestra foi seguida com a mesa redonda intitulada "Economia Solidária, Estratégias Regionais de Desenvolvimento e Cooperação Intercultural", coordenada pelo professor Me. José Ferreira da Costa e integrada pelos professores Dr. João Ivo Puhl do departamento de história e Me. Thiago Silva Guimarães das Ciências Contábeis da UNEMAT.

Após as abordagens dos palestrantes e integrantes das mesas-redondas os coordenadores das mesas provocavam os participantes presentes com indagações sobre as temáticas apresentadas e, então, ocorriam debates e discussões que os levavam a refletirem e a dialogar sobre as questões, que em seguida passavam a palavra aos professores integrantes da mesa-redonda para finalizarem o encontro.

Considerações Finais

Pode-se avaliar que ocorreu um aprofundamento satisfatório de questões teóricas e metodológicas, com intuito de dialogar, refletir e socializar conhecimentos e vivências sobre economia solidária com os presentes no evento.

A presença de professores palestrantes com experiências relevantes na pesquisa, ensino e extensão na área econômica solidária engrandeceram ainda mais os debates e a forma de compreensão dos temas apresentados durante o evento.

Tivemos como resultado maior a compreensão da Economia Solidaria. Estas conclusões se traduziram ainda na afirmação de uma base epistemológica e política construída em uma nova perspectiva, na forma de abordagem dos referenciais teóricos sobre os movimentos sociais, políticas públicas e a economia solidária.

Referencias Bibliográficas

GENTIL, Heloisa Salles. Movimentos Sociais e Estado: identidade coletiva e formação de professores. In: ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Educação e Sócio-economia solidária**: paradigmas de conhecimento e de sociedade. Cáceres: UNEMAT Editora, 2004. p. 254 – 267.

ZART, Laudemir Luiz. **Educação e Socioeconomia Solidária.** Interação Universidade-Movimentos Sociais (Vol. 2). Cáceres: UNEMAT Editora, 2006.

BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE EM DIÁLOGO COM ALGUMAS NOÇÕES DA COMPLEXIDADE MORINIANA

Luciana Portes de Souza Lima
Estudante do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, membro do Grupo de Pesquisa Gestão e Formação em Enfermagem
lu_souz@hotmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O objetivo desta reflexão consiste em articular o Pensamento Complexo às bases teóricas da Educação Permanente em Saúde. Foram selecionados três trabalhos de cunho reflexivo sobre a Educação Permanente em Saúde a fim de serem analisados a partir do olhar complexo moriniano. Resultados: Foram identificados nas obras elementos do referencial teórico-filosófico escolhido para a análise, e os apresentamos em cinco diferentes categorias, a saber, 1) A incerteza, o erro e a estratégia; 2) Multi/Transdisciplinaridade; 3) Noções de Sujeito; 4) A Cidadania; e 5) A Autonomia Moriniana. Este trabalho, garante cientificidade ao conhecimento produzido sobre o tema além de contribuir na instrumentalização de pesquisadores para futura produção de conhecimento.

Descritores: Educação; Educação em saúde; educação continuada.

Introdução

O processo de conhecer está diretamente ligado à compreensão da vida e tudo que a envolve e que dela se origina, tanto que Edgar Morin a considera um fenômeno de profunda e intrincada complexidade. Diz ele, um dos principais a pensar e elaborar a denominada Teoria da Complexidade, que "complexo é tudo aquilo que é tecido junto" (Morin, 2010, p. 188), ou seja, a vida é tecida de "acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo" (MORIN, 1990, p. 20).

Ao analisarmos as produções referentes à Educação Permanente em Saúde (EPS) nos aproximamos de certas noções da complexidade em Morin, ao passo que ambos se baseiam na indissociabilidade entre teoria e prática, no paradigma pós moderno e nas respostas mutáveis e incertas aos problemas da realidade.

As noções de que a educação não se restringiria a apenas uma etapa da vida e sim permearia toda a vida do ser humano tiveram origem ainda no surgimento da filosofia, e é a partir delas que compreendemos que o cotidiano do trabalho pode constituir-se como um "ambiente pedagógico" efetivo e permanente para o trabalhador da área da saúde (CECCIM, 2005).

Reconhecemos que apesar de trabalhos referentes à Educação Permanente em Saúde (SOBRINHO, 2011; CECCIM E FEUERWERKER, 2004a; DE JESUS et al, 2011 e BRASIL, 2005) trazerem em suas discussões termos discutidos por Morin como a 'multi/interdisciplinaridade', 'autonomia', dentre outros, não encontramos na literatura, trabalhos que abordem as bases teóricas da Educação Permanente em Saúde, nem que aprofundem discussões sobre os termos utilizados, alicerçando-os em referenciais teóricos, como nos propomos a discutir embasados em princípios da complexidade.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo Articular o Pensamento Complexo Moriniano e as bases teóricas da Educação Permanente em Saúde

Método

Escolhemos três trabalhos reflexivos (CECCIM e FEUERWERKER, 2004; CECCIM e FERLA, 2009; e CECCIM, 2005) que tratam a temática de maneira teórica, para que a partir deles pudéssemos traçar as interações com a complexidade moriniana.

Na perspectiva da complexidade, a teoria está "intimamente ligada ao método que, para ser elaborado, exige estratégia, iniciativa, invenção e arte" (MORIN, CIURANA E MOTTA, 2004, p. 23). Assim, uma relação recursiva é desenvolvida entre o método e teoria, ou seja, o método é produzido pela teoria e ao mesmo tempo é produtor desta. Sendo assim, os passos seguidos para a análise foram: 1) estudo das obras de autoria de CECCIM e FEUERWERKER, 2004; CECCIM e FERLA, 2009; e CECCIM, 2005; e 2) Releituras das obras em análise, procurando identificar elementos que evidenciassem os campos de interrelação entre a Educação Permanente em Saúde e a complexidade moriniana.

Esta etapa se deu com imersões profundas no referencial teórico-metodológico e nas obras analisadas, em um movimento permanente de ir e vir, do qual emergiu a análise hora apresentada.

Tecituras entre a complexidade moriniana e a educação permanente em saúde

A incerteza, o erro e a estratégia

Nesta categoria temos que a Educação Permanente em Saúde encontra no ambiente natural das incertezas – a prática cotidiana – sua fonte e objetivo de aprendizagem, é abordado também, as noções de programa e estratégia defendidas por Edgar Morin, e retomamos os conceitos de Educação Continuada e Educação Permanente em Saúde, concebendo a Educação Continuada como inflexível, invariável, ou seja, programática, já as ações de EPS possuem caráter mobilizador, flexível e parte da incerteza, ou seja, são estratégicas.

A Multi/transdisciplinaridade

Disciplina caracteriza-se como "uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho" (MORIN, 2012, p. 105).

Assim, Morin afirma que interdisciplinaridade "trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas", o que pode significar também "troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica" (MORIN, 2012, p. 115).

Percebemos a necessidade de ações multi/transdisciplinares no espaço macro e micro da atenção a saúde. Em contexto macro, observamos que a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde prevê que a composição: *ensino* - *serviço* - *gestão* - *comunidade* tenha caráter transdisciplinar ao passo que os segmentos não apenas analisam um mesmo objeto a partir de suas expertises, mas também se transformam mutuamente através de trocas. Essa articulação representa o que Ceccim e Feuerwerker (2004) conceituaram como Quadrilátero da formação.

Noção de Sujeito

Temos que a individualidade não conota apenas singularidade mas também subjetividade, ser sujeito é dispor-se no centro do seu universo, assim, a prática da Educação Permanente em Saúde não objetiva apenas qualificar a assistência, o que teria como ação finalística alcançar apenas o usuário do serviço, objetiva também o próprio trabalhador, justificando o seu "eu profissional" em seus aspectos ontológicos, ou seja, do que se é frente a si, frente ao outro e de seu papel na sociedade.

A cidadania

Para Morin, a verdadeira cidadania reconciliaria os sujeitos ao mundo, transformando-os em sujeitos políticos, "atuante na sociedade e responsável não apenas por suas ações, mas também pelas ações do outro"(MORIN, 2012). Corroborando com o SUS, a Educação Permanente em Saúde também é construída sobre a forte base da participação popular, assim a Educação Permanente em Saúde expressa uma opção político-pedagógica e justamente por sua característica política foi amplamente debatida pela sociedade brasileira, tendo sido aprovada no Conselho Nacional de Saúde, posteriormente foi redigida como política nacional através da portaria redigida em 2004 e reformulada em 2007.

A autonomia moriniana

Para Morin a autonomia só pode ser concebida em relação à ideia de dependência, ou seja, a autonomia e a dependência se articulam de maneira dialógica, assim uma equipe de saúde em seu processo de educação permanente torna-se autônoma a partir de um 'ciclo virtuoso' de compartilhamento de experiências e buscas em equipe. Somente a partir de tal ciclo é formado um ambiente pedagógico comum, capaz de estimular a autonomia pessoal de cada integrante da equipe e a autonomia do próprio grupo de trabalho.

Conclusão

A cooperação simultaneamente multi e transdisciplinar ganha importante destaque nas ciências da saúde pois essas possuem um objeto comum, ou melhor, um projeto comum: o "projeto de felicidade" dos sujeitos cuidados. É preciso que o cuidado em saúde ressoe profundamente em suas complexas dimensões ontológico-existencial e considere sua participação na construção de projetos humanos (AYRES, 2004, p. 85). Nos lembramos ainda que a integralidade da atenção envolve a compreensão da noção de ampliação da clínica, o conhecimento sobre a realidade, o trabalho em equipe multiprofissional e transdisciplinar e a ação intersetorial (CECCIM E FEUERWERKER, 2004, p. 11).

A Educação Permanente em Saúde torna-se mais que apenas a soma das noções supracitadas, configura-se em método/caminho para alcançarmos além dos objetivos da Educação Continuada, resultando não apenas na incorporação de evoluções técnicas aos saberes dos profissionais, mas também reorganizarmos os ambientes de trabalho, promovermos integralidade da assistência e estimularmos o protagonismo do sujeito trabalhador e a co-responsabilidade multi/transdisciplinar. A EPS torna-se organismo vivo, capaz de produzir e ser produzida por conhecimento, é uma política instituída mas tem a capacidade de instituir políticas através de suas articulações, é fruto do SUS pois compartilha de seus princípios os norteadores e fortalece o próprio SUS por meio desses mesmos princípios.

Assim sendo, as bases que sustentam a Educação Permanente em Saúde dialogam profundamente com as noções da complexidade, o que lhe confere espaço como ciência e protagonista das discussões sobre integração ensino, trabalho e cidadania. Sendo a enfermagem a maior força de trabalho da área, temos que a Educação Permanente em Saúde deve ser amplamente discutida em nossos meio, e este trabalho teórico contribui diretamente para o aprimoramento teórico das discussões referente ao tema e consequentemente para o aprimoramento da enfermagem como ciência.

Referências

AYRES, JRCM. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. **Interface**, v. 8, n. 14, p. 73-92, 2004.

CECCIM, RB and FEUERWERKER, LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**. p. 41-65; 2004.

CECCIM, RB. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.10, n.4. 2005

CECCIM, RB.; FERLA, A. A. **Educação permanente em saúde**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html. Acessado em 25/11/2013

MORIN E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SABERES DA EXPERIÊNCIA E CULTURA DO TRABALHO: A REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA DE PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS DO PANTANAL MATO-GROSSENSE

Fernanda Santana de Souza
(Universidade Federal Fluminense)
fernanda.santana@cas.ifmt.edu.br

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este trabalho compreende a pesquisa na área de Trabalho e Educação e abordará os Saberes da experiência no processo de trabalho e na reprodução ampliada da vida de pescadores artesanais do Pantanal Mato-grossense, que são filiados à Colônia Z-11 em Poconé-MT. O estudo analisa o processo de reprodução ampliada da vida e os saberes adquiridos na experiência do trabalho de pescadores artesanais, nos marcos das transformações do capitalismo contemporâneo, especialmente dos rebatimentos nos "mundos" do trabalho, para a classe que vive do trabalho. E, neste movimento analítico, busca entender a produção associada, a partir dos princípios da economia (popular) solidária, sobretudo do que anuncia em termos de avanços na perspectiva de construção de estratégias de organização do trabalho que, apesar de conviverem inseridas na sociedade capitalista, influenciadas em certa medida por mediações de segunda ordem, evidenciam uma lógica de contraposição à mesma. Pretende apresentar uma percepção crítica sobre a construção sócio-histórica dos trabalhadores que (re)criam estratégias para o enfrentamento da crise do trabalho assalariado, vivendo um processo de disputa por legitimação e validação social do modo de produção associada da existência, vinculada à reprodução ampliada da vida (e não do capital), tendo como objetivo a valorização do trabalho e dos seres humanos. Dessa forma, pesquisar sujeitos que constituem comunidades tradicionais desvela a realidade de outros mundos do trabalho e da vida, possíveis em sua historicidade, elemento rico para análise e estudos contemporâneos.

Palavras-chave: Saberes da experiência; cultura do trabalho; Produção associada;

A flexibilização das relações entre trabalho e capital, indo, da fragilidade e escassez do trabalho assalariado com direitos sociais, ao trabalho precário, com baixa remuneração, temporário e parcial, têm assolado com medo e incertezas os trabalhadores, principalmente nos países periféricos do sistema capitalista. Esse quadro tem contribuído para a deterioração das condições de vida impelindo os trabalhadores a criarem suas próprias estratégias de trabalho, se organizando associativamente para a produção. (TIRIBA, 2008).

Com a crise estrutural do emprego, trabalhadores associam-se na produção na relação direta de garantia da sobrevivência, em algumas situações não configurando a reprodução ampliada da vida do trabalhador, mas respondendo as exigências da reestruturação produtiva, na desregulamentação e flexibilização do trabalho, na diminuição dos custos de produção, e isenção do empresariado do pagamento dos encargos trabalhistas. (TAVARES, 2004). Desse modo, algumas formas de trabalho associado contribuem para a reprodução do capital, e não da vida.

O cenário da pesca no pantanal mato-grossense não foge à lógica voraz do capitalismo, esta prática extrativista, especialmente a pesca artesanal, tem acontecido por consecutivas gerações e, de maneira geral, contribuído para a subsistência das famílias ribeirinhas e abastecimento do mercado regional do pescado. Os pescadores profissionais artesanais comercializam, por vezes, em mercados restritos ou sujeitam-se aos preços de atravessadores, daí a necessidade de estarem organizados em Colônia para lutarem pelos seus direitos e garantirem a reprodução ampliada da vida.

Segundo Catella (2011) a atividade pesqueira no Pantanal é realizada em três modalidades: profissional-artesanal, amadora e de subsistência. A pesca profissional caracteriza-se por ser artesanal e o principal produto da atividade é o pescado, destinado ao consumo humano; a pesca amadora atrai turistas e está atrelada ao lazer; a pesca de subsistência cumpre importante papel social, garantindo alimentos para as populações ribeirinhas.

A principal forma de organização social dos pescadores são as chamadas Colônias. As colônias de pescadores constituem a forma de associativismo predominante na pesca artesanal. No *lócus* onde se propõe essa pesquisa, mais de 400 (quatrocentos) pescadores e pescadoras formam a "Colônia de Pescadores Profissionais de Poconé-MT Z-11", fundada em 1996, com a participação inicial de 30 (trinta) pescadores.

É neste contexto que se revela o interesse da pesquisa sobre esta temática, cujo objeto de estudo delineia-se na análise da produção de saberes da experiência de pescadores e pescadoras artesanais na reprodução ampliada da vida.

Do ponto de vista de sua relevância, esta pesquisa torna-se importante ao propor uma análise da produção dos saberes da experiência e da organização do processo de trabalho de trabalhadores que, considerados populações tradicionais (pescadores artesanais), estão situados num grupo de exíguas fontes de estudo.

A importância de se estudar a experiência desses sujeitos pertencentes a uma comunidade tradicional de pescadores dá-se, também, pela necessidade de abordar processos

sociais que sinalizem alternativas contra hegemônicas, descritas na literatura como reprodução ampliada da vida, tendo como referencial o princípio educativo do trabalho.

Conforme apresentou o IPEA (2013), estudos sobre processos sociais pedem, em termos de análise, um movimento duplo, que caminha em direções opostas: por um lado, é preciso explicitar o fio de conjunto dos processos, sem cair no equívoco de reproduzir sujeitos ocultos a presidirem os conflitos e as lutas sociais; de outro, é necessário trazer os sujeitos singulares e o conjunto das atividades que eles realizam para existir, objetiva e subjetivamente, pois a produção material da vida social remete a relações sociais concretas, e estas relações marcam os sujeitos em suas consciências singulares e em seus modos de vida.

Delimitado o objeto de estudo torna-se indispensável, considerando o movimento teórico-analítico em construção, problematizar o momento histórico, político, econômico e social em que se encontra o capitalismo, o que possibilita fazer algumas indagações: Como acontece o processo de trabalho na reprodução ampliada da vida destes pescadores artesanais? Como concebem as relações sociais? Suas práticas de trabalho e relações sociais mais amplas podem ser consideradas como contra hegemônicas à lógica do capital? Como os próprios pescadores se veem nesse processo produtivo associado e educativo do trabalho?

Ao preocupar em problematizar tais enunciados, evidencia a necessidade de realizar estudos na tentativa de não ocultar as contradições desse processo e buscar análise mais aprofundadas, compreendendo que existem projetos societários em disputa, com interesses e questões centrais, tendo em vista que os antagonismos entre capital e trabalho continuam na base desta determinação.

Esta pesquisa objetiva analisar a cultura do trabalho e produção de saberes da experiência dos pescadores e pescadoras artesanais do Pantanal Mato-grossense, considerando a reconstrução histórica da totalidade social na reprodução ampliada da vida no contexto das transformações contemporâneas do capitalismo.

Para isso, é necessário identificar e analisar o processo de trabalho experienciado pelos pescadores associados na Colônia Z-11 em Poconé-MT, identificando os saberes da experiência dos pescadores e pescadoras artesanais do Pantanal Mato-grossense quanto à utilização de um recurso de uso comum (rios da Bacia do Paraguai) e a sua participação na construção histórica da colônia, enquanto entidade representativa, e ainda identificar os significados que os pescadores artesanais atribuem ao trabalho associado e de que forma estabelecem relações sociais na produção e reprodução ampliada da vida, verificando se a forma como reproduzem a vida social contrapõe a ideologia neoliberal sob a égide do sistema capitalista.

Esta proposta de pesquisa se referencia na teoria social crítica a partir do método materialismo histórico e dialético de Karl Marx.

Para dar conta deste investimento, o caminho tomado no processo de investigação tomará como marco teórico-empírico que conferirá fundamentação e suporte à pesquisa quatro categorias de análise: Trabalho e Educação, Cultura do trabalho, Saberes da experiência, Produção associada. São estas categorias que constituirão importante quadro referencial para o estudo.

Ao considerar-se o contexto da pesquisa (*lócus* de pesquisa e seus sujeitos) vislumbrou-se a etnografia como o recurso metodológico de investigação. Compreende-se que as relações sociais estabelecidas pelos pescadores artesanais ocorram num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural. Portanto, a pesquisa se assumirá como um estudo de caso do tipo etnográfico, assim definido por André (1995), dado às proximidades das intenções do estudo a ser empreendido e as características desse modelo investigativo que persiste numa base comum de análise e interpretação da construção desses universos simbólicos específicos e suas redes de significados no universo social mais amplo de que são integrantes.

A entrevista em profundidade foi eleita como técnica de coleta de dados por ser uma técnica que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer e possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante.

Por ser uma Proposta de Tese, este texto se constitui de um esboço flexível a alterações à medida que o objeto de estudo requerer outros instrumentais e técnicas para o desvelamento da realidade.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A.. **Etnografia da Prática Escolar**. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 1995.

CATELLA, A. **Certificação do Pescado no Pantanal:** Uma alternativa Promissora. Disponível em http://www.riosvivos.org.br. Acesso em 01/04/2014.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desenvolvimento Rural. Políticas Sociais:** acompanhamento e análise, Boletim nº 21, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_21_cap07.pdf. Acesso em: 05 de abr. 2013.

TAVARES, M. A. **Os fios (in)visíveis da produção**. São Paulo: Cortez, 2004.

TIRIBA, L. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008 http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em Abr. 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Paula Adriana Lima de Matos
(Universidade Federal de Mato Grosso - Mestrado em Política Social)
paul_adriana@hotmail.com

Marluce Aparecida Souza e Silva
(Universidade Federal de Mato Grosso - Mestrado em Política Social)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Este trabalho trata-se de um relato de experiência voltado para a inclusão de alunos com deficiências. O objetivo do trabalho foi à inserção de alunos portadores de deficiência mental, ou dificuldades de aprendizagem no mercado de trabalho. A experiência aconteceu nos anos de 2001 e estendeu até o ano de 2006 no Centro de Habilitação Profissional (CHP) em Várzea Grande e nos anos de 2008 a 2010 na Sociedade Pestallozi na mesma cidade. A experiência nos permitiu conhecer as peculiaridades do grupo, bem como os avanços e limitações de cada participante, bem como possibilitou o planejamento de ações e estratégias para a inserção dos alunos ao mercado de trabalho e ainda a inserção de vários participantes do grupo em diversas empresas de Várzea Grande.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Inserção. Deficiência. Alunos

Problemática anunciada

No Brasil os portadores de deficiência durante longos anos foram excluídos do contexto social, em virtude, de serem considerados incapazes de adaptar ao mundo exterior, bem como taxados de anormais. Somente no final dos anos 50 e inicio da década de 60, foi cogitado a inclusão escolar, para os anos PNES e alunos com dificuldades de aprendizagem. Na década de 50 advinha uma considerável expansão das classes e escolas especiais, bem como a criação de instituições filantrópicas, como a fundação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE (1954).

A partir de 1970 houve uma preocupação com a educação especial, a qual passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, para atendimentos especiais.

Na Declaração de Salamanca de 1994, foi reafirmado o compromisso da Educação para Todos, reconhendo a importância e a necessidade da educação, para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Nessa declaração foi proclamada que: "*toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem*" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Depois da Declaração de Salamanca foram criadas várias Leis, normativas e portarias, no sentido de provocar a inclusão da pessoa com deficiência; porém esse processo vem acontecendo lentamente. Hoje, no século XXI, permanecem os resquícios do preconceito, da discriminação contra pessoas com deficiências; pode-se afirmar que o estado, a sociedade, o poder público, ainda não conseguiram proceder com a verdadeira inclusão voltada para o respeito à pessoa humana, a democracia, a justiça, a igualdade de direitos; ainda é notório crianças, adolescentes, jovens, portadores de deficiência, seja ela física, mental, múltipla, auditiva, visual, fora da escola; muitos esquecidos há anos em escola especial, e grande parte sem acesso aos serviços básicos de saúde.

Nesse sentido elaboramos as seguintes problemáticas: é possível inserir alunos com deficiências mentais no mercado de trabalho? Como prepará-los para posterior inclusão? Podemos criar um ambiente de apoio? Fomos testemunhas e acompanhamos de perto a dificuldade em inserir e acompanhar os alunos considerados deficientes no mercado de trabalho, não é uma tarefa fácil; é um processo lento; porém gratificante, pois descobrimos que é possível, depende muito da oportunidade, do ambiente favorável da empresa, da preparação no Centro Especializado, do apoio da família. Um fator de suma importância é o estado de saúde, deve estar recebendo apoio médico constantemente, quando o caso requer uso de medicação e acompanhamento. E acima de tudo, todos devem estar dispostos a realização desse processo. E necessita ter em mente, que na realidade é apenas um inicio de um processo inclusivo, pois para que a inclusão real aconteça, depende de diversos outros fatores, que não iremos adentrar neste momento, principalmente de vontade política, do compromisso maior do estado em resolver a situação.

Objetivos

Objetivo geral

Inserir alunos com deficiências no mercado de trabalho; após avaliação da aptidão pelo grupo do CHP e Pestallozi.

Objetivos específicos

a) preparar os alunos no grupo, através de palestras, orientações e informações, para posterior inclusão.

b) proporcionar um ambiente propício para os alunos tirar suas dúvidas a respeito da inclusão no mercado de trabalho, bem como ter um ponto de apoio nesse processo.

Metodologia

Os trabalhos eram desenvolvidos no Centro de Habilitação Profissional (CHP), considerado uma escola especial, para trabalhar os alunos nos aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais, para futura inclusão no ensino regular, no mercado de trabalho e na sociedade em geral. O trabalho era desenvolvido com uma amostra de 30 alunos, que já estavam preparados na escrita e na leitura, já haviam recebidos o ensino básico e estavam aptos a participar do grupo; o qual era realizado quinzenalmente, ocupando o horário da aula.

As atividades eram desenvolvidas de forma participativa, onde realizávamos palestras, com os profissionais da equipe (psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, pedagoga e Assistente Social). A cada quinzena um profissional era responsável por ministrar uma palestra de cunho educativo, sobre fala, higiene, vestuário, documentação, ética, comportamento, aquisição de documentação, família, leitura, escrita, e diversos outros assuntos necessários ao melhor desenvolvimento social do aluno.

O grupo se originou através do pensamento e esforço da assistente social; a coordenação do grupo de trabalho também ficou por conta de sua responsabilidade; a qual firmou parceiras com várias empresas privadas, para inserção dos alunos

portadores de necessidades especiais. Durante a permanência da Assistente Social no grupo, 05 (cinco) anos no CHP e 02 (dois) anos na Pestallozi, foram inseridos 20 alunos no mercado de trabalho, nas empresas (modelo supermercado, Big lar, Todimo, Comper). Vale ressaltar que, o trabalho de inclusão dos alunos no mercado de trabalho era somente uma das diversas atribuições que a equipe tinha dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento dessa atividade, no decorrer desses anos foi gratificante, pois tivemos a oportunidade de constatar de perto o interesse do deficiente em trabalhar, em ser útil, em fazer parte da sociedade de forma integral, com os direitos garantidos; constatamos também a dificuldade em inserir um aluno, em virtude da família, muitas não queriam que os filhos (as) trabalhassem por medo de perder o Benefício de Prestação Continuada (BPC); e por fim a dificuldade em fazer com que a empresa desse um crédito de confiança, dando espaço ao deficiente, aceitando ele em sua instituição, pois mesmo com a Lei 8213/91, também conhecida como lei de cotas, muitas empresas se recusavam a inserir a pessoa com deficiência e preferiam pagar multas.

Conclusões

Conclui que o Estado criou a Lei de Cotas, que visa inserir os deficientes no mercado de trabalho; porém não tem instrumentos, para viabilização da referida inserção. Geralmente não há uma preparação/capacitação dessas pessoas para o trabalho. Pode-se considerar que esta experiência foi uma das pioneiras nesse setor da educação especial em Mato Grosso, pois no inicio dos anos 2001 até os anos 2003 não se contava com esses trabalhos em quase nenhuma escola especial e/ou filantrópica; os alunos buscavam esse apoio no CHP e na Pestallozi; a APAE também trabalhou nesse sentido.

Verifica-se que, naqueles anos a dificuldade de inclusão da pessoa com deficiência era ainda maior, muitas empresas tinham receio dessa inserção; umas por preconceito, outras alegavam que não estavam preparadas e a grande maioria, por medo.

Atualmente a realidade é outra, ocorreram vários avanços, alguns retrocessos; porém as dificuldades ainda permanecem; talvez com nova roupagem, pois o que se deve observar e ter em mente é que o preconceito ainda não acabou e somente uma pessoa com deficiência pode descrever como é importante essa oportunidade na vida de cada um; e como são grandes os obstáculos da real inclusão.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 8213/91, 24 de julho de 1991.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha UNESCO 1994.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da Exclusão/Inclusão Social de São Paulo. São Paulo, EDUC**,** 1996.

STEPHEN, R. Stoer; MAGALHAES, Antonio M.; RODRIGUES, David. Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

O TRABALHO DOCENTE NA ATUAL CONJUNTURA DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

Paula Adriana Lima de Matos
(Universidade Federal de Mato Grosso - Mestrado em Política Social)
paul_adriana@hotmail.com

Marluce Aparecida Souza e Silva
(Universidade Federal de Mato Grosso - Mestrado em Política Social)

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O tema trabalho docente está aliado à história da Educação Brasileira. O assunto é um desafio, visto que, a categoria trabalho encontra-se em constantes mudanças e transformações. Historicamente a educação no Brasil iniciou em 1549, a partir da chegada dos padres jesuítas; Constata-se a expansão do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, com a criação dos cursos superiores e por iniciativa oficial de Dom João VI. De lá pra cá foram inúmeros esforços no sentido de expandir o ensino superior no Brasil. Na década de 70, as Universidades Brasileiras, ampliaram substancialmente o número de alunos, docentes e funcionários, em função da expansão do ensino superior. Nos anos 90, em nível de expansão foi criado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação, que visava inserir o país na nova revolução tecnológica. A partir de 2003, o discurso era promover a expansão do acesso e a permanência na educação superior. O governo estabeleceu várias medidas, entre elas: o Programa "Universidade para Todos", o Sistema de Seleção Unificada, o Plano Nacional de Educação e outros. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objeto: o trabalho docente no atual contexto de expansão das universidades brasileiras em Mato Grosso (UFMT, UNEMAT e UNIVAG) no período de 2010 a 2013.

Palavras Chaves: Trabalho Docente. Educação. Expansão.

Problemática Anunciada

A arte de ensinar é um desafio para a profissão docente, pois conforme Garrido (2002) *envolve os saberes da docência, experiência, conhecimento e saberes pedagógicos; sendo assim, o professor sente a cobrança, que já é tradicional na profissão, que deve ser agente transformador da sociedade através da Educação*. Atualmente as características do ensinar na universidade vêm exigindo uma ação

docente diferente da tradicionalmente praticada. O professor universitário como um profissional, que realiza um serviço a sociedade, precisa ter reflexão, senso crítico, com competência em sua disciplina, além de realizar atividades de investigação, bem como exercer a docência.

Na atual conjuntura, de avanços neoliberais, percebe-se a grande dificuldade em praticar a docência, principalmente devido à enorme expansão do ensino superior, movimento iniciado desde a década de 70; na ocasião as Universidades Brasileiras, ampliaram substancialmente o número de alunos, docentes e funcionários, tudo em função da expansão do ensino superior. Nos anos 90, em plena ascensão do neoliberalismo no governo de Fernando Collor de Mello; as políticas educacionais foram marcadas por clientelismo e privatização; o mercado passou a regular as relações humanas, bem como os direitos dos cidadãos; esse período foi marcado por pouca ação no aspecto educacional; porém a visão de expansão do ensino superior mantém em continuidade.

Nesse sentido pergunta-se: diante da expansão das universidades no contexto neoliberal os docentes estão satisfeitos com o trabalho? Como anda a relação professor x aluno nessa conjuntura? Os docentes têm sofrido algum tipo de violência perante dessas transformações, e quanto aos inquéritos administrativos têm sido utilizados como instrumentos nas relações entre os docentes e discentes? Como anda a saúde dos docentes no atual contexto?

Essas são as primeiras problemáticas e estão ligadas ao contexto do capitalismo, conseqüentemente ao neoliberalismo. No final do século XX, o capitalismo vem vivenciando uma grande crise, com isso ocorreu diversas mudanças no mundo do trabalho, aumentando a exploração da classe trabalhadora. No sistema capitalista há uma crescente desvalorização do trabalho docente e isso vem traduzindo em um aspecto importante sobre o sofrimento do professor, o qual luta diariamente pelo seu reconhecimento e busca melhores condições financeiras e de trabalho, como forma de inclusão no mundo atual.

Nos últimos anos o número de instituições públicas vem crescendo através do programa de expansão (REUNI) de forma desordenada e com interrupções; as instituições privadas, não ficaram para trás; aumentaram significativamente, assim como o número de matrículas. Conclui-se que, a realidade atual da educação no contexto capitalista neoliberal, é um espaço de disputa de projetos antagônicos; tem o mercado regulando as relações sociais; porém aparece de outro lado, o esforço, as

conquistas, a luta contínua para manter a democracia, com a finalidade de que, seja respeitada como valor universal.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o trabalho docente nas universidades de Mato Grosso Oeste (UFMT, UNEMAT e UNIVAG).

Objetivos Específicos

a) Identificar os elementos que dão significado ao trabalho docente nas universidades de Mato Grosso; b) Descrever o nível de satisfação dos docentes com a atual configuração das universidades e a conjuntura neoliberal; c) Verificar se a atual relação docente/discente/administração tem produzido conflitos e violência; d) Enumerar os inquéritos administrativos impetrados contra os docentes pelas instituições de ensino; e) Constatar se as transformações ocorridas nas Universidades têm agravado a saúde dos trabalhadores/as docentes;

Metodologia

Realizaremos uma pesquisa exploratória que tem como finalidade trazer maiores informações sobre um determinado assunto, bem como uma pesquisa bibliográfica, a qual se dará através da leitura dos registros disponíveis (livros, artigos, teses, internet e outros); e ainda faremos uso da pesquisa documental. Por fim utilizaremos a pesquisa de campo, a qual nos fará apropriar do objeto de estudo, procurando atender o objetivo geral e os específicos. Em relação à forma de abordagem, desenvolveremos uma pesquisa qualitativa, onde as informações são de suma importância para interpretação dos fenômenos e atribuição de significados, durante o processo de realização da pesquisa.

O local de realização da pesquisa será a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade de Mato Grosso (UNEMAT) e Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), cujo universo compreenderá os docentes das universidades

elencadas e a amostra constituirá de 15 (quinze) docentes; sendo 05 de cada instituição.

A coleta de dados será realizada através da técnica de entrevista, a qual possibilitará proximidade entre pesquisador e pesquisado; a forma da entrevista será a não diretiva, com o intuito de colher as informações dos sujeitos pesquisados, por meio de um discurso livre por parte do entrevistado.

Em relação ao método de abordagem utilizado, os dados serão tabulados e analisados numa perspectiva histórico-diáletico. Quanto aos métodos de procedimento, faremos uso do método comparativo, com o intuito de analisar o trabalho docente nas três instituições de ensino (UFMT, UNEMAT e UNIVAG) e realizar um estudo comparativo entre elas.

Conclusões

É sabido que a tendência neoliberal tem tomado proporções alarmantes em todos os setores da sociedade. Na educação não é diferente, a estratégia neoliberal tem apresentado grande destaque e essa estratégia não pode ser pensada fora do sistema capitalista, cujo sistema tem enxergado a educação como uma mercadoria, que deve estar à disposição do capital; ficando os trabalhadores docentes, principalmente na conjuntura de expansão das universidades, sem caminho, pois de um lado devem servir a sociedade e de outro ao capital. Aumentou-se o número de alunos dentro das universidades, bem como o acesso ao ensino superior; porém não ocorreu uma inclusão verdadeira; o trabalhador docente, peça fundamental no processo ensino - aprendizagem não foi contemplado; continua sendo desvalorizado, ganhando mal, apresentando sérios problemas de saúde, devido ao acúmulo de atribuições, não dispondo de condições necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho.

Enfim, verifica-se que são inúmeros os problemas que rodeiam os trabalhadores docentes, nesse sentido a situação é muito complexa. No âmbito da atual conjuntura, requer um novo tipo de profissional, cujos saberes devem ser polivalentes, as práticas de ensino têm várias peculiaridades. Cabe então um novo olhar, novas ações e consistentes políticas por parte do estado, para que ocorram novas práticas mais motivadoras, realizadoras e comprometidas realmente com o ensino e aprendizagem e não só com o aumento, com a expansão.

Referências Bibliográficas

LEDA, D.B. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das Relações Sociais Capitalistas. In. SILVA JR. J. R. et. al. (orgs). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 73 -87

MACIEL, David. "**Melhor Impossível**": a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o Governo Lula. In Universidade e Sociedade. DF, ano XX, nº 46, junho de 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho cientifica. São Paulo: Cortez, 2007.

INSERÇÃO DA QUALIFICAÇÃO EM VÔO POR INSTRUMENTOS NO PROGRAMA DE ASCENSÃO TECNICA DOS PILOTOS DE ASAS ROTATIVAS DA COORDENADORIA INTEGRADA DE OPERAÇÕES AÉREAS DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE EM SEGURANÇA PÚBLICA E CIDADANIA

Menin, Andrei Cesar
(Aluno do Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais PMMT/2014 – APMCV)
andreimenin@yahoo.com.br

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a necessidade da inclusão da qualificação em vôo por instrumentos no programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso, visando oferecer às tripulações que operam helicópteros em missões de segurança pública e de defesa civil subsídios técnicos de pilotagem em caso de degradação metereológica inadvertida ou desorientação espacial, duas condições das quais têm se originado a maioria dos acidentes aéreos. Traz ainda a sugestão de como o treinamento em vôos por instrumentos poderia ser inserido atualmente no programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso e quais os ganhos em termos de segurança de vôo podem ser obtidos com essa qualificação.

Palavras – chaves: Segurança. Vôo por instrumentos. Qualificação.

A problemática

Desde o primeiro embrião do emprego de helicópteros nas atividades de radiopatrulhamento aéreo em 1980 pela polícia civil do Estado Rio de Janeiro, os órgãos de segurança pública do Brasil se renderam a eficiência desta nova modalidade de policiamento (SENISSE, 1994). A terceira dimensão fora atingida no campo de batalha, trazendo efiência sem precedentes nas mais diversas missões de segurança pública e de defesa civil. No Estado de Mato Grosso, o início das atividades com aeronaves se deu no ano de 1998, com a aquisição de um helicóptero modelo AS 350 B2 – Esquilo, sendo então criado o Grupamento de Radiopatrulha Aérea – GRAER. A eficácia proporcionada pelo apoio aéreo não abstém dos

riscos inerentes à aviação, agravados pela natureza das operações de segurança pública e defesa civil (como vôo sobre locais inóspitos a altitudes abaixo do limiar de segurança, confrontos com emprego de armas de fogo, condições meteorológicas adversas) e pelas características do equipamento operado. As estatísticas de diversos órgãos de investigação de acidentes aeronáuticos apresentam o voo sob IMC (Instrument Meteorological Conditions – Condições Meteorológicas Instrumento) como fator contribuinte para um número considerável de acidentes. O que chama a atenção, no entanto, é a taxa de mortalidade presente quando o acidente se refere a uma aeronave em voo VFR (Visual Flight Rules – Regras de Voo Visual) entrando inadvertidamente em IMC, situação conhecida como IMC Inadvertido (ALVES, 2012). Para Beni, um número ainda considerável de acidentes de helicópteros ocorre devido à desorientação do piloto em um ambiente visual degradado (DVE). Pesquisas mostram a estreita relação existente entre as características de manobrabilidade do helicóptero e as referências visuais disponíveis (2013). Ao entrar em condição de vôo IMC, torna-se mandatório o vôo por instrumentos. O único acidente fatal registrado pela Coordenadoria Integrada de Opeações Aereas de Mato Grosso deu-se em 04 de abril 2005, à época a Coordenadoria denominava-se GRAER, e culminou com a morte de dois tripulantes e do co-piloto, em razão da degradação meteorológica que causou desorientação espacial na tripulação. Segundo Chiroli:

> Confrontando as informações obtidas, não nos restam dúvidas que após terem sido surpreendidos no início da Serra de São Vicente por condições meteorológicas adversas à realização de vôo sob condições visuais, decorrente da restrição da visibilidade decorrente do próprio vôo noturno e das condições de tempo predominantes no local, com teto baixo, presença de nevoeiro, aousência de iluminação artificial, como postes e faróis de veículos, falta de capacitação técnica da tripulação para realizar a operação segundo as regras de vôo por instrumentos (IFR), aeronave não homologada para operação IFR, a tripulação decidiu abortar a missão e retornar para a base. (Chiroli, Juliano, 2011, p.77)

Embora o vôo por instrumentos seja condição *sine qua non* para operar e mesmo para sobreviver em caso de degradação meteorológica ou desorientação espacial, o programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações

aéreas de Mato Grosso não inclui a qualificação para este tipo de vôo, deixando a tripulação vulnerável às condições meteorológicas, reduzindo o fator segurança e mesmo limitando o fator operacional.

Objetivos

Objetivo geral: analisar a necessidade da inclusão da qualificação em vôo por instrumentos no programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso.

Objetivos específicos

- Verificar a relação entre os acidentes aéreos no Brasil no período de 2007 a 2013 envolvendo helicópteros ocorridos em condições de degradação meteorológica ou desorientação espacial e a deficiência no vôo por instrumentos da tripulação envolvida;
- Identificar a necessidade da inserção do treinamento em vôo por instrumentos no programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso, como forma de mitigar as possibilidades de acidentes aéreos em casos de degradação meteorológica ou desorientação espacial;
- Analisar o programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso;
- Apresentar uma proposta curricular de inserção da qualificação em vôo por instrumentos no programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso.

Metodologia

A metodologia empregada foi bibliográfica e exploratória, pois a abordagem da situação se deu por meio de levantamento bibliográfico da área e também através de entrevistas com profissionais desse segmento, tendo como abordagem o método qualitativo, pois visa analisar ainda a percepção dos entrevistados frente à temática. Adotou-se o estudo hipotético-dedutivo, com aplicação de questionário direto aos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso.

Conclusão

O programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso não contempla a qualificação em vôo por instrumentos, não obstante o único acidente aéreo fatal envolvendo um helicóptero em operações de segurança pública em Mato Grosso tenha se dado devido a condições meteorológicas adversas e desorientação espacial, condições estas que só podem ser superadas através do treinamento específico e do vôo por instrumentos. Neste prisma, vislumbra-se a necessidade da inclusão do treinamento em vôo por instrumentos no programa de ascensão técnica dos pilotos de asas rotativas da Coordenadoria Integrada de Operações aéreas de Mato Grosso, trazendo desta forma ganhos significativos em termos de segurança para a tripulação bem como ampliando os limites da capacidade operacional, logrando em ganhos também para a população.

Referências

ALVES, Nilton Cícero. **Helicópteros sob IMC: Inadivertido ou não, voe seguro.** Belo Horizonte, MG. EFAI, 2014.

BENI, Eduardo. **Ambiente visual degradado – Um risco para a segurança operacional de helicóptero.** **http://www.pilotopolicial.com.br/ambiente-visual-degradado-um-risco-para-a-seguranca-operacional-de-helicoptero/**
Acessado em 10/10/2014

CHIROLI, Juliano. **O acidente do helicóptero Águia Uno da PMMT.** Várzea Grande – MT, 2013.

MATO GROSSO. **PORTARIA Nº 063/2012/SESP, DE 18 DE MAIO DE 2012.** Publicado: DOE nº 25.807, de 21Maio12, folha 11.

SENISSE, Kleber Roberto de Lima. **Critérios relevantes na aqusição de helicópteros multimissões para a Brigada Militar, visando o emprego em ações e operações de polícia ostensiva e bombeiros.** Monografia. Curso de Administração Avançada Policial Militar. Porto Alegre: Brigada Militar, 1999.

CULTURA, AUTOGESTÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES ASSOCIADOS NA COMUNIDADE SÃO GONÇALO BEIRA RIO

Carla Patrícia Silva
(PIBIC-UFMT)
carlasilvaufmt@gmail.com

GT 20 – Trabalho e Educação

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever o tipo de trabalho de Cooperativas de Trabalho Associado à luz do conceito de Trabalho tendo como referencial teórico um autor específico, Karl Marx. Com este intuito, se buscou descrever o conceito de flexibilidade na produção. Posteriormente, se apresenta o cooperativismo, e em especial as Cooperativas de Trabalho Associado na Comunidade São Gonçalo Beiro Rio. Na sequencia, se expõe o conceito de Trabalho Associado, e seu instrumento para a análise do nível micro. Os dados desta pesquisa foram coletados e sistematizados sob a ótica de comunidade especifica. A investigação teve como eixo principal o estudo de caso de uma cooperativa de Trabalho, na ramificação do Trabalho Associado. Na centralidade do trabalho, procurou-se investigar o grau de importância do trabalho dentro do contexto das diversas áreas da vida das pessoas, como família, lazer, religião e vida comunitária.

Palavras Chave: Trabalho e Educação. Produção Associada. Formação de Trabalhadores Associados na Produção.

Introdução

O presente trabalho tem como tema central Trabalho Associado, e nas suas ramificações dentro da Comunidade São Gonçalo Beira Rio, com suas praticas de organizações, que é conhecida e reconhecida. Foi analisada a comunidade de forma organizacional em sua maneira de desenvolver o trabalho.

Proponho-me a fazer uma correlação dentro deste segmento a diferentes contextos em que os trabalhadores tomaram para si os meios de produção. Problematizamos os processos de formação de trabalhadores associados, tendo em conta o movimento social por uma economia popular solidária.

O trabalho tem sido visto não somente como forma de obter renda, mas também como atividade que proporciona realização pessoal, *status* social, possibilidade de estabelecer e manter contatos interpessoais e, dessa forma, uma vida mais significante

(SOARES, 1992). Entretanto, diversas disciplinas reivindicam o trabalho como uma de suas áreas de estudo. A importância do trabalho pode ser verificada pela constatação da quantidade de horas por dia que as pessoas permanecem nessa atividade. Também são relevantes os dias, os meses e os anos gastos na preparação para essa atividade, seja na formação escolar, que dá a capacitação básica para exercer.

Nas relações de trabalho onde o sujeito é capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, contrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral.

Segundo Baldry *et al.* (2007, p.12), compreendemos que é por meio da transformação da natureza que o trabalho se concretiza, o homem se humaniza através do trabalho. Ou seja, o trabalho é o elemento fundante do ser social. Assim não há separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo em vista que o trabalho tem em si um princípio educativo, onde os homens aprendem a se relacionar e a produzir a sua existência através da produção material.

Cabe resaltar que mesmo diante de tamanha imposição dos ditames capitalistas, ainda podemos ver, em pleno século XXI, outras formas de economia (solidária, popular), que apontam para outra/nova cultura do trabalho que diferencia da lógica vigente. Uma das formas de economia solidária se dá através da produção associada.

Produção associada na comunidade São Gonçalo Beira-Rio

A Comunidade São Gonçalo Beira Rio possui papel importante na história do Estado de Mato Grosso. Cuiabá foi fundada entre 1673 e 1682 por Manoel de Campos Bicudo, nas proximidades do rio Coxipó. Em 1718, o local estava abandonado e Pascoal Moreira Cabral, que buscava indígenas subiu pelo rio Coxipó lutando com os índios coxiponés. Com a descoberta do ouro pelos bandeirantes paulistas, houve a desistência da captura dos índios para a dedicação ao garimpo, o que deu origem à povoação, recebendo o nome de Arraial da Forquilha, no atual distrito do Coxipó do Ouro, à época subordinado à capitania de São Paulo.

Em 8 de abril de 1719, Pascoal Moreira Cabral assinou a ata de fundação. A localidade foi denominada de São Gonçalo Velho (atual Comunidade São Gonçalo Beira Rio), onde estava localizado o porto de comunicação entre as minas e a Capitania, onde também foi construída a capela de São Gonçalo. Segundo relatos de moradores,

uma imagem pequena do santo que deu origem ao nome do bairro foi encontrada dentro do rio por um dos primeiros ocupantes da área.

Com a decadência da produção açucareira em Mato Grosso na década de 30, somada a existência de argila abundante às margens do rio Cuiabá e nas várzeas, a comunidade encontrou na produção de artesanato de cerâmica o seu meio de subsistência. No final da década de 1960, a comunidade foi agrupada à área urbana de Cuiabá, passando a ser denominado de bairro São Gonçalo Beira Rio; e os terrenos em torno de São Gonçalo foram loteados, tornando-se novos bairros. Entre 1970 e 1980 a cidade voltou a crescer com serviços e infraestrutura. O agronegócio se expandiu fortemente e, a partir daí, a cidade passa a se modernizar e a se industrializar nesta perspectiva de Trabalho Associado. A partir de 1990, o turismo começou a ser fonte de renda e impulsionou ainda mais o seu crescimento.

O tombamento municipal da área, em dezembro de 1992, declarou o bairro de São Gonçalo área prioritária para estímulo à produção e à comercialização da cerâmica artesanal, como uma das mais antigas e tradicionais manifestações culturais do município de Cuiabá, e a festa de São Gonçalo como manifestação popular de interesse para o patrimônio cultural do município de Cuiabá.

Quando se menciona o trabalho (associado) como lócus, regime de acumulação diferenciada levam os trabalhadores a se tornarem mais autonome dentro desse processo de trabalho. Importante ressaltar que trabalho associado e autogestionário são as mais diversas, incluindo aquelas desenvolvidas pelas comunidades tradicionais. Tentamos ilustrar alguma tênue movimentação do trabalho associado – saberes esses, tecidos historicamente e cotidianamente pelos trabalhadores.

O objetivo neste estudo é verificar os fatores que influenciam e conferem sentido ao trabalho em uma população.

Conforme Carmo (2001, p.15), o trabalho pode ser definido como "*toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. E realizando essa atividade, o homem se transforma, se auto-produz e, ao se relacionar com outros homens, estabelece a base para as relações sociais*". Dentre as inúmeras e controversas definições de população tradicional, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (decreto nº 6040) lançada em fevereiro de 2007 define que povos e comunidades tradicionais são: (...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos

naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007). Nessas populações, há uma grande importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; existe também uma elevada valorização das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativistas; a tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre meio ambiente.

Há reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final; apresentam ainda fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos; e uma auto-identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras.

> O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. "*Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, `a procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação."*(GEERTZ, 1973, p.15)

Gramsci (1999) recupera a questão nos anos 1960, a partir do conceito de hegemonia, discutindo a dinâmica de dominação como um processo que envolve a representação de interesses de uma classe, mas que também são reconhecidos como seus pela classe subalterna. Assim, a hegemonia é um jogo que faz e se desfaz, permanentemente; que envolve força, apropriação de sentido pelo poder, mas também sedução e cumplicidade. Em outras palavras, a cultura popular possui uma representatividade no espaço social que expressa o modo de viver e pensar das classes subalternas. Mas também a sua sobrevivência e as formas como absorvem o discurso hegemônico ao mesmo tempo em que fundem e integram com a sua própria memória histórica.

Com sua "experiência" e "cultura", o que se vivencia deixa marcas éticas, políticas e culturais. Quais as dimensões educativas do trabalho associado? Embora não elimine a alienação do trabalho que caracteriza a sociedade capitalista, propriedade e posse dos meios de produção trazem para os trabalhadores a possibilidade de articular os saberes que a organização capitalista do trabalho fragmentou. Assim, entendemos os processos educativos como mediação e, ao mesmo tempo, como elemento da cultura do trabalho que vai se plasmando no cotidiano da produção associada e no movimento maior de constituição de novas relações de convivência no âmbito da sociedade. Como Gramsci, pensamos que a educação vai além da educação escolar, invadindo todos os processos que envolvem a formação da consciência e a produção da subjetividade. Entre os diversos espaços de formação, considera que *"a classe operária também se governa fora do sindicato, se governa no seio da fábrica de acordo com o seu local de trabalho"*. (GRAMSCI, 1976, p. 83).

Fundamentadas no pensamento de Gramsci quanto à dimensão educativa do trabalho e, em especial daqueles processos que ocorrem sob o controle dos próprios trabalhadores, nossas pesquisas indicam que, ao se tornarem proprietários dos meios de produção, os trabalhadores criam – ainda que de forma contraditória – relações de mercado e de convivência distintas da lógica capitalista (TIRIBA, 1994, 2001, 2006; TIRIBA; PICANÇO, 2004). Mas, em última instância, o que nos autoriza a denominar esta ou aquela experiência associativa de'autogestionárias'? Com que critérios é possível inferir em que medida as experiências históricas em que os trabalhadores apropriam-se dos meios de produção constituem-se como embrião de uma nova cultura do trabalho? Quais os significados da produção associada no interior da sociedade capitalista? Na verdade, estas e outras questões de pesquisa só podem ser respondidas se consideradas a historicidade dos diversos contextos em que os trabalhadores (e trabalhadores) apropriam-se ou tomam posse dos meios de produção. Como sugeri Marx (1980, p. 208)"o sabor do pão não nos revela quem plantou o trigo, e o processo examinado nada nos diz sobre as condições em que ele se realiza, se sob o látego do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista."

Na verdade, trata-se de um movimento social onde convivem grupos sociais com diferentes concepções e projetos societários, cujas demandas são, em parte, atendidas pelo Estado e mediados por instituições que dão apoio e assessoria para buscar assegurar a existência e viabilidade dos chamados empreendimentos econômicos solidários. Os projetos de formação de trabalhadores associados têm sido objetos de

ação de sindicatos, organizações não governamentais, igrejas, associações de moradores, incubadoras universitárias e das próprias organizações econômicas.

Considerações finais

Na sociedade capitalista existe uma separação entre escola e trabalho, sendo que a primeira prepara o homem para o trabalho que só se realizará posteriormente, já no trabalho associado o trabalho é ao mesmo tempo meio e fim educativo.

Uma das suas particularidades é que, diferentemente da escola, na produção associada não é necessário eleger o mundo do trabalho como princípio educativo; ele é princípio e, também fim educativo, é fonte de produção de conhecimentos e de novas práticas sociais, é fonte de produção de bens materiais e espirituais (TIRIBA, 2001, p. 210). A função da educação no sistema capitalista é voltada para atender às necessidades do capital em sua ação de expansão e acumulação de capital. A produção da riqueza não está a serviço dos homens, pelo contrário, o que se produz é para o acumulo de capital para os proprietários dos meios de produção.

Na sociedade capitalista, a educação tem papel preparatório para o mercado do trabalho, instaurando assim valores e ideias da classe dominante. Nesse sentido a educação torna-se um capital.

Não estamos afirmando que a produção associada seria a chave para o fim do capitalismo, nem mesmo que ela seria a solução dos problemas do mundo do trabalho, mas sim de aponta-la como uma possibilidade de organizar, de forma mais igualitária e humanizada, o processo de trabalho, possibilitando assim a valorização dos saberes e experiência adquirida pelos trabalhadores.

Na comunidade do São Gonçalo Beira Rio, foi vislumbrado traços tênues de Trabalho Associado, pois esta pratica requer que em todos os processos sejam estruturados de modo associado.

A centralidade do trabalho, as normas sociais, direito a opinar nas técnicas e decisões dos trabalhos, A centralidade no trabalho é o aspecto mais relevante na composição do construto significado do trabalho, que o trabalho ocorre em partes associados e outra não se representa nesta perspectiva que abordamos, como ideal para concretização desta modalidade.

Referências

BALDRY, Chris; BAIN, Peter; BUNZEL, Dirk; GALL, Gregor;GILBERT, Kay; HYMAN, Jeff; LOCKYER, Cliff; MARKS,Abigail; SCHOLARIOS, Dora; TAYLOR, Philip; WATSON,Aileen. **The meaning of work in the new economy.** London: Palgrave/MacMillan, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6040** de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

CARMO, Paulo Sérgio. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 2001.

FERREIRA, Delson. **Manual de Sociologia: dos clássicos à sociologia da informação**. SP: Atlas, 2001.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. **Produção associada e autogestão**. In: CALDART ET AL. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venância. São Paulo: expressão Popular, 2012.

GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: Jorge Zahar,1973.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

ICAZA, A; TIRIBA, Lia. **Economia popular**. In: CATANI, A. (Org.). A outra economia. Porto Alegre: Veraz, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NEVES, Camila E. P. **A produção associada em Capão Verde: entre bananas, saberes e utopias**. Cuiabá. 2012. Acessado em 12.09.2014. Disponível em <http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?autor_nome=&ano_base=&palavra_chave=&orientador=edson>

TIRIBA, Lia. **Educação Popular e Pedagogia(s) da Produção Associada**. Campinas: Cad. Cedes, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007.

THOMPSON, Edwarde P. **Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **The nature of work**. 2nd ed. London: Palgrave, 1989.

_____, Camila E. P. CAETANO, Edson. **Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana**. Cuiabá: R. Educ. Públ. . 23, n. 53/2, p. 595-613, maio/ago. 2014.

_____, **Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa**. Florianópolis: Perspectiva, v.26, n.1, p. 69-94, jan/jun. 2008.
_____, **Economia Popular e Cultura do Trabalho: Pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

Anais

SemiEdu 2014

GT 21

Educação e Psicologia

Sustentável
editora

GT 21 - Comunicação Oral

RELAÇÕES SÓCIO-AFETIVAS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTADORAS DE DOENÇA FALCIFORME

Edirlene Giane Antunes de Sá
(Graduandas de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

Ludmilla Paniago de Oliveira Rocha
(Graduandas de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

Tatiane Lebre Dias
(Professora Dra. do Departamento de Psicologia da UFMT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A Doença Falciforme (DF) é uma patologia crônica, de grande expressividade no Brasil e que deve ser considerada como um problema de saúde pública. O mecanismo da doença envolve dor, limitações em atividades físicas e grande número de internações. Globalizando estas descrições, visualiza-se um panorama que afeta diretamente a criança/adolescente e todas as relações que estabelecem em seu cotidiano. Neste sentido, este estudo procurou investigar os indicadores comportamentais e sócio- afetivos de crianças/adolescentes com DF. Participaram da pesquisa 7 crianças/adolescentes, cadastradas na Associação dos Falcêmicos e Talassêmicos do Estado de Mato Grosso (ASFAMT). Os resultados revelaram dificuldades relacionadas aos aspectos sociais, apesar de a amostra ter sido constituída por um número reduzido de participantes, fato também encontrado em outros estudos realizados no país.

Palavras-chave: Anemia Falciforme; crianças/adolescentes e relações sócio-afetivas.

A Doença Falciforme (DF) é uma doença crônica,expressiva no país e está sendo tratada há alguns anos como um problema de saúde pública pelo Ministério da Saúde. A DF fisiologicamente provoca obstrução de vasos sanguíneos em função do formato da hemoglobina falcêmica (formato de foice), causa intensas crises de dor, enfartes e necroses em diversos órgãos, como ossos e articulações, baço, pulmões, rins e outros. Trata-se, portanto, de uma doença incurável, embora tratável e que traz alto grau de sofrimento aos seus portadores que se veem bastante limitados para desempenharem suas atividades diárias, afetando sobremaneira sua qualidade de vida.

Embora atualmente não haja cura para a DF e nem fórmulas para o alcance de um padrão esperado de qualidade de vida que possa ser o ideal para todos, o contínuo acompanhamento tanto clínico quanto psicológico do portador da DF possibilita a melhora na qualidade de vida.

Outro aspecto de suma importância a ser considerado na vida dos portadores da DF é o desenvolvimento sócio-afetivo, que ocorre de maneira diferenciada do que é considerado por alguns estudiosos, parâmetro da normalidade, uma vez que, ser um doente crônico implica em realizar uma elaboração psicológica de sua própria existência, pois essa condição permanente acometerá a sua saúde e acarretará algumas consequências em sua vida. Não obstante, emergirá ainda a necessidade de encontrar, instrumentos que possam auxiliá-los nas adversidades que existirão em suas atividades cotidianas e a dor é uma das adversidades que estará muito presente em seu dia-a-dia. Assim, como defende Santos (2003, p.412), esta condição fará com que o doente lance mão "[...] de recursos psicológicos e ambientais a fim de viabilizar a convivência com o fato". Entretanto, tais habilidades quando projetadas de forma deficitária poderá implicar em problemas que permearão todas as etapas subsequentes de vida do indivíduo. Para Del Prette & Del Prette (2005) citados por Silva & Murta (2009, p. 137), "[...] há evidências que esses déficits estão relacionados a problema psicológicos como condutas antissociais, desajuste escolar, suicídio, problemas de relacionamento e depressão".

Diante das possibilidades de adversidades que a população infanto-juvenil portadora de DF pode enfrentar, estudos que abarcam não apenas a questão fisiológica mas também a psicológica, estão sendo desenvolvidos e este trabalho, tem por objetivo investigar indicadores comportamentais e sócio-afetivos de crianças/adolescentes com DF.

Método

Delineamento

Este estudo utilizou o método quanti-qualitativo (Bauer & Gaskell, 2002), no qual procurou levantar dados acerca dos comportamentos e relações sócio-afetivas de crianças com DF.

Participantes

Participaram da pesquisa 7 crianças/adolescentes sendo seis meninos e uma menina, com idade média de 12 anos e 7 meses (desvio padrão 3,16 anos) e sob diagnóstico

de DF, cujas famílias estão cadastradas na Associação dos Falcêmicos e Talassêmicos do Estado de Mato Grosso (ASFAMT).

Instrumentos

Foram aplicados os seguintes instrumentos: a) Entrevista Semi-estruturada (Inácio, 2011 – adaptada) - instrumento que investigou as percepções sócio-afetiva, familiar e da doença dos participantes; b) EAC-IJ - Escala de Autoconceito Infanto- Juvenil (SISTO E MARTINELLI, 2004) - instrumento que visa avaliar o autoconceito pessoal, escolar, familiar e social do avaliando, c) IHS/IMHSC - Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001) - instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais e d) Lista de Verificação Comportamental para crianças/adolescentes de 6-18 anos CBCL - *Child Behavior Checklist* (ACHENBACH; RESCORLA, 2004) -Versão Brasileira (Bordin, Mari & Caeiro) – instrumento de avaliação psicológica, onde o questionário é respondido pelos pais e/ou responsáveis, os quais devem emitir suas percepções comparando os comportamentos do filho com os de outra criança da mesma idade;

Aspectos éticos

A coleta de dados foi realizada nas residências das crianças/adolescentes, após a assinatura do Termo de Consentimento pelos responsáveis e com a presença dos pais durante a aplicação, no período compreendido entre os meses de fevereiro a abril de 2014. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética sendo aprovada com o Parecer do Comitê de ética número 488194/2013.

Análise dos dados

Para análise dos dados foi utilizado os resultados obtidos após a correção da bateria de testes empregada na pesquisa. Foram distribuídas as respostas nas categorias pré-definidas pelos instrumentos e seus respectivos quartis/percentis alcançados. Em relação à entrevista (Tabela 1), foi realizado o agrupamento das respostas em três grandes temáticas, sendo que uma das crianças (C7) não foi submetido à entrevista.

Resultados

Os portadores da DF, assim como os não-portadores, irão enfrentar em qualquer etapa de sua vida desafios e dificuldades no decorrer do seu processo de desenvolvimento. Situações cotidianas e adversidades trazem exigências que implicam um movimento ativo do indivíduo, buscando estratégias de enfrentamento e desenvolvendo maneiras de encarar os problemas, não perdendo, no entanto, o foco da situação na qual se encontra (CAMARA, 2007). Desta maneira este estudo avaliou os dados obtidos por meio de instrumentos específicos, buscando entender no cotidiano das crianças/adolescentes, os comportamentos e as relações sócio afetivas em diferentes contextos.

A Tabela 1 representa a distribuição das respostas dos participantes. Foi levantada três grandes temáticas de análise: *Família, Relações sócio-afetivas* e D*oença*. Com base na temática Família, os resultados revelaram os seguintes aspectos: a) no que se refere ao que mais gostam de fazer com a família: ficar junto (n=2) e assistir TV/brincar (n=4); b) em relação ao apoio familiar: todos os participantes afirmaram receber apoio da família (n=6) e c) no que se refere ao aumento da satisfação com a família: receber mais presentes (n=1), comemorar o ano novo (n=1), brincar mais (1) e totalmente satisfeitos (n=3). Na temática *Relação sócio-afetiva*, constatou-se os seguintes resultados: a) o que há de melhor na escola: estudar/escrever texto (n=3) e amigos/brincar (n=3); b) sobre a rotina dos participantes: escola/TV/brincar (n=5) e escola/trabalho/curso (n=1); c) em relação ao quê ou quem associa à felicidade: mãe/pai (n=3), família/amigos (n=2) e jogar (n=1); d) no que se refere à diversão com amigos: brincar/jogar bola (n=4) e conversar (n=2); e) em relação ao evento que proporcionou maior orgulho: no dia do aniversário (n=2), foi curado pelo pastor (n=1), campeão estadual de karatê (n=1), passou de ano (n=1) e não soube responder (n=1);f) perspectivas para o futuro: fazer curso de graduação (n=4) e trabalhar na área de segurança pública (n= 2). No que se refere à temática *Doença* verificou-se as seguintes respostas: a) em relação ao conhecimento sobre a doença: não sabem (n=3) e definem a doença como um problema no sangue ou pela dor (n=3); b) apoio de não familiares: sim (n=2), não (n=1) e não souberam responder (n=3); c) em relação à atitude que minimiza sofrimento: família/ficar em casa (n=3), computador/TV (n=2) e comer (n=1); d) possíveis fatores de positividade em relação à doença: a metade respondeu não saber (n=3), não percebem positividade (n=2) e ter conhecido muitas pessoas em função da doença foi considerado um fator positivo (n=1); e) fatores negativos relacionados à doença: não souberam responder (n=2), impedimento para realizar atividades físicas (n=2) e a dor e os remédios (n= 2) e, f) comportamento que auxilia no trato com a doença: brincar/assistir TV (n=3), ficar quieto/ mudar comportamento (n=2) e tomar remédio (n=1).

Mesmo com a gravidade do quadro clínico e as constantes situações de dor presentes na doença, as crianças e adolescentes entrevistados percebem a dimensão que a doença ocupa no cotidiano, isto é, as limitações impostas pela doença, a rede de apoio e, sobretudo suas perspectivas de futuro.

Tabela1. Caracterização dos comportamentos das crianças/adolescentes em diversos contextos (n=6)

TEMÁTICA	ITENS AVALIADOS	RESULTADOS	N=6
	O que mais gosta de fazer com a família?	Ficar junto Assistir TV/Brincar	2 4
FAMÍLIA	*Recebe o apoio da família?*	Sim Não	6 0
	Há algo que sua família poderia fazer pra te deixar mais feliz?	Receber mais presentes Comemorar o Ano Novo Brincar mais Não	1 1 1 3
	Do que você mais gosta em sua escola?	Estudar/escrever texto Amigos/brincar	3 3
	O que você faz no dia-a-dia?	Escola, TV, Brincar Escola, trabalho, curso	5 1
RELAÇÕES	*O quê ou quem te faz mais feliz?*	Mãe/pai Família e amigos Jogar	3 2 1
SÓCIO-	*O que mais te diverte quando está com seus amigos?*	Brincar/Jogar bola Conversar	4 2
AFETIVAS	*Qual foi o momento em que sentiu mais orgulho de você mesmo?*	No dia do aniversário Foi curado pelo Pastor Campeão Estadual de Karatê Passou de ano Não sabe	2 1 1 1 1
	Quais são seus maiores desejos para o futuro?	Curso de Graduação Área de Segurança Pública	4 2
	Qual é o seu problema de saúde?	Não sabe Má formação no sangue/dor	3 3
	Você recebe apoio dos seus amigos, professores e colegas?	Sim Não Não sabem	2 1 3
	O que te faz sentir mais tranquilo, diminuir seu sofrimento?	Família/Ficar em casa Computador/ TV Comer	3 2 1
DOENÇA	*O que a Anemia Falciforme traz de positivo para sua vida?*	Não sabe Nada As pessoas que conheceu	3 2 1
	O que a Anemia Falciforme tem de negativo?	Não sabe Impede de fazer esforçofísico O remédio/dor	2 2 2
	O que te ajuda lidar positivamente com a doença?	Brincar/ assistir TV Ficar quieto/mudar comportamento Tomar remédio	3 2 1

Fonte: Entrevista adaptada da Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade de Lisboa: Ilusões positivas em adolescentes com doenças crônicas – Cintia Raquel Jacinto Inácio, 2011.

Os dados encontrados demonstraram que apesar da gravidade do quadro clínico e as constantes situações de dor presentes nos portadores da DF, as crianças/ adolescentes entrevistados percebem a dimensão que a doença ocupa no cotidiano, isto é, as limitações que a doença impõe a rede de apoio que os cercam e, sobretudo apresentam perspectivas de futuro.

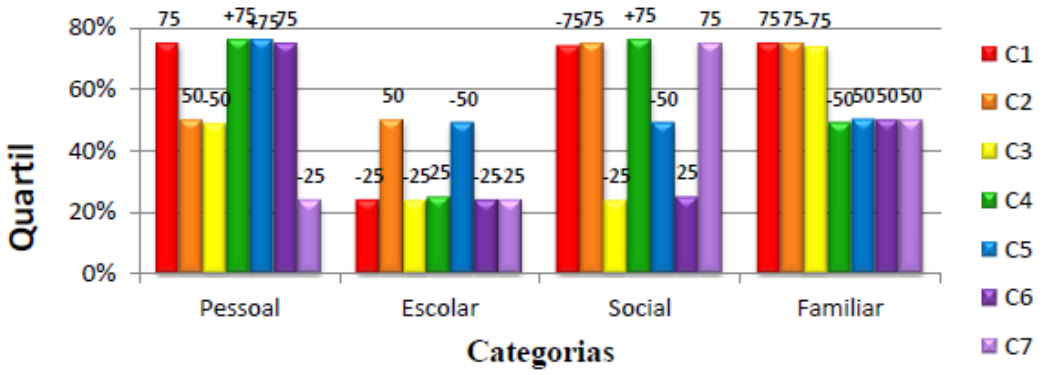


Figura 1 – Gráfico de representação dos quartis no instrumento EAC-IJ

A figura 1 representa os quartis alcançados pelos avaliandos no teste de Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ). No que se refere ao *Autoconceito Pessoal* 85,7% (n=6) das crianças/adolescentes ficaram entre média e média superior e 14,3% (n=1) alcançou a média inferior. Isto implica inferir que a maioria das crianças/adolescentes submetidas ao EAC-IJ, se percebe de bem consigo mesma, sem preocupações, medos e ansiedades. Na categoria *Autoconceito Escolar* observou-se que 57,1% (n=4) dos participantes obtiveram a classificação média inferior e 14,3% (n=1) média. Isto significa dizer que a maioria das crianças/adolescentes se avalia como não muito esperta, não conseguem assumir lideranças e ainda não se vê como uma pessoa boa e divertida na escola. Em relação à categoria Autoconceito Social constatou-se que 85,7% (n=6) das crianças/adolescentes ficaram entre média e média superior e 14,3% (n=1) alcançou a média inferior. Este resultado aponta que a maioria dos participantes considera-se bem intelectualmente, sentem-se superiores ou iguais aos seus amigos, têm vontade de ajudar os outros e buscam ajuda quando precisam. E por fim, a categoria Autoconceito Familiar, na qual observou-se que 100% (n=7) das crianças/adolescentes encontram-se na média, ou seja, avaliam-se como alegres e contentes com sua família, bem adequados e adaptados às exigências do lar e com relacionamento de confiança e lealdade com seus pais.

A Tabela 2 e as Figuras 2 e 3 a seguir, representam respectivamente a distribuição dos dados encontrados nos Instrumentos: Inventário de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC) – (n=3) e Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) – (n=4). Esta divisão se fez necessária uma vez que os instrumentos citados possuem distinção de faixa etária para sua aplicação, apesar de possuírem o mesmo objetivo: investigar as habilidades sociais dos participantes.

Tabela 2. Resultados das reações das crianças submetidas ao IMHSC (n=3)

Perfil Geral (em %)			
Criança		**Tipo de Reação**	
	Habilidosas	N-H Ativas	N-H Passivas
C1	73,8	0	26,8
C3	30,95	4,77	64,28
C6	21,43	61,9	16,67

Os dados na Tabela 2, no que concerne à auto-avaliação geral da "Criança 1" verificou-se que 73,8% dos comportamentos apresentados estão classificados como reações habilidosas e 26,8% como não-habilidosa passivas, esse resultado sugere que a C1 apresenta um repertório de habilidades sociais adequado e coerente, que atende às demandas de interação com seu ambiente. Com base na auto-avaliação da "Criança 3", constatou-se que 30,95% dos comportamentos emitidos se referem às reações habilidosas e 64,28% reações não-habilidosas passivas. A frequente emissão de reações não-habilidosa passivas sugere um comprometimento do repertório social, onde o indivíduo se expressa de maneira ressentida, ansiosa, magoada ou por meio de esquiva/fuga ao invés de enfrentamento das demandas interpessoais. Na auto-avaliação da "Criança 6" observou-se que 21,43% dos comportamentos estão distribuídos na categoria de reações habilidosas, enquanto 61,9% das reações mais frequentes estão localizadas na categoria não-habilidosa ativas. Esses comportamentos são considerados comprometedores das habilidades sociais e pode indicar a presença de reações agressivas, negativas, irônicas e autoritárias diante das demandas de interação social.

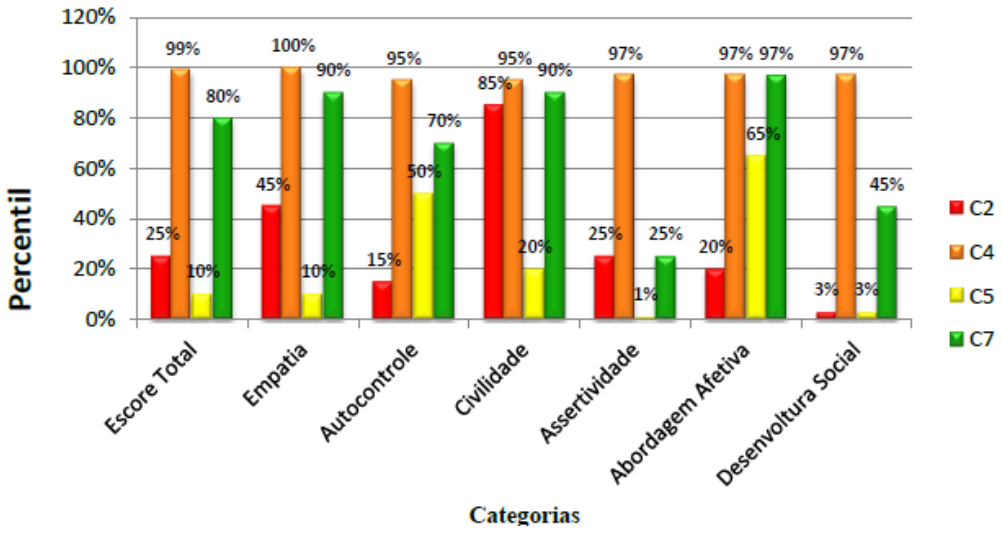


Figura 2 – Gráfico da distribuição da frequência no instrumento IHSA

A Figura 2 representa os percentis obtidos após a aplicação do Instrumento Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA). Em relação à frequência encontrada na categoria Escore Total, constatou-se que 50% (n=2) dos adolescentes apresentaram frequência abaixo da média inferior que indica a necessidade de treinamento de habilidades sociais para o ajustamento pessoal e profissional e, 50% acima da média, ou seja, apresentam repertório altamente elaborado de habilidades sociais. Nas categorias Empatia, Alto controle e Abordagem Afetiva verificou-se que 50% (n=2) dos participantes apresentaram habilidades acima da média, ou seja, possuem repertórios altamente elaborados em relação ao outro, reagem calmamente diante de situações que poderiam ser consideradas aversivas e ainda habilidades afetivas bem desenvolvidas, 25% (n=1) abaixo da média e outro 25% (n=1), frequência média. No que tange à categoria Civilidade, constatou-se 75% (n=3) dos adolescentes apresentaram frequência acima da média, o que significa apontar que possuem um repertório de habilidade social altamente elaborado em relação às normas básicas de convivência e 25% (n=1) abaixo da média. Em relação à categoria Assertividade, observou-se 75% (n=3) dos participantes apresentaram frequência abaixo da média, isto é, apresentam capacidade reduzida de lidar com situações interpessoais que demandem autoafirmações e autoestima. Por fim, na categoria Desenvoltura Social constatou-se que 50% (n=2) dos adolescentes apresentou frequência de habilidades abaixo da média, indicando apresentar dificuldades em situações de exposição social e conversação.

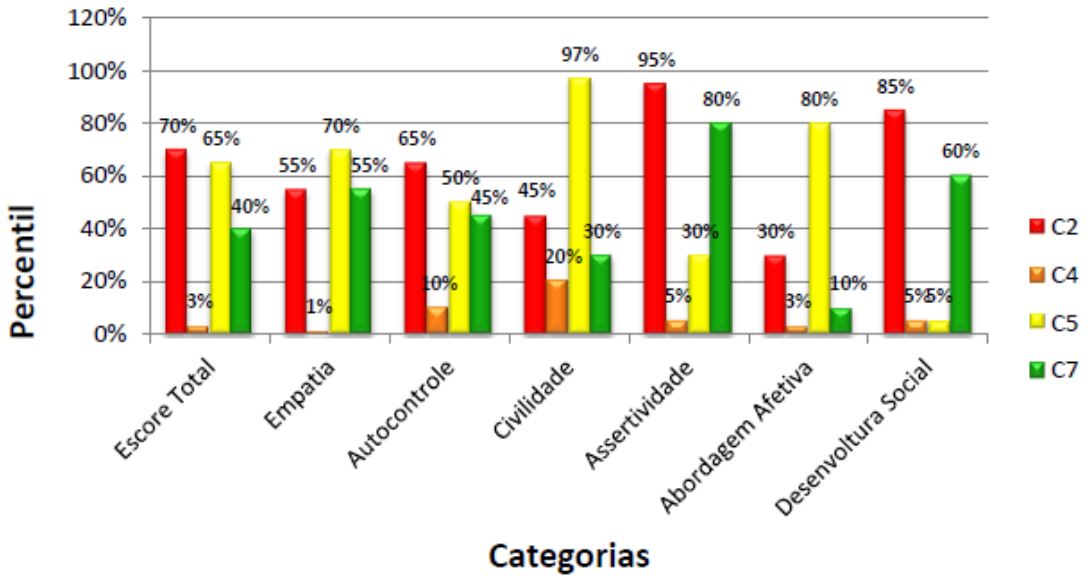


Figura 3 – Gráfico de distribuição das dificuldades no instrumento IHSA

A Figura 3 representa os percentis obtidos após a aplicação do Instrumento Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA). Em relação às dificuldades encontradas nas categorias Escore Total e Empatia, observou-se que 50% (n=2) dos adolescentes apresentaram média dificuldade na aquisição e emissão de habilidades sociais, bem como habilidades relacionadas à empatia, enquanto que 25% (n=1), alta dificuldade e outros 25% (n=1) baixa dificuldade respectivamente. Sobre a categoria Autocontrole, constatou-se que 75% (n=3) dos participantes apresentou média dificuldade na aquisição e emissão de habilidades relacionadas ao autocontrole e 25% (n=1) baixa dificuldade. Nas categorias Civilidade e Desenvoltura Social os percentis também se repetiram: observou-se que 50% (n=2) dos adolescentes apresentaram baixa dificuldade na aquisição e emissão de habilidades relacionadas à civilidade e desenvoltura social, enquanto que 25% (n=1) média dificuldade e outros 25% (n=1) alta dificuldade. Verificou-se ainda que na categoria Assertividade, 50% (n=2) dos participantes apresentou alta dificuldade na aquisição e emissão desta habilidade e outros 50% (n=2), baixa dificuldade. Por fim, na categoria Abordagem Afetiva verificou-se que 75% (n=3) dos adolescentes apresentou baixa dificuldade e 25% (n=1) alta dificuldade na aquisição e emissão de habilidades relacionadas à afetividade.

Tabela 3. Caracterização da percepção dos pais dos participantes da pesquisa pelo instrumento CBCL (n=7)

Criança	Atividades		Social		Escolar		Total	
	T Score	Classificação	T Score	Classificação	T Score	Classificação	T Score	Classificação
C1	43	Não Clínico	54	Não Clínico	41	Não Clínico	49	Não Clínico
C2	45	Não Clínico	56	Não Clínico	37	Não Clínico	48	Não Clínico
C3	28	Clínico	28	Clínico	40	Não Clínico	24	Clínico
C4	42	Não Clínico	37	Não Clínico	55	Não Clínico	40	Clínico
C5	25	Clínico	41	Não Clínico	39	Não Clínico	26	Clínico
C6	35	Clínico	45	Não Clínico	24	Clínico	29	Clínico
C7	24	Clínico	45	Não Clínico	29	Clínico	24	Clínico

A Tabela 3 representa os escores obtidos em relação à percepção dos pais em relação ao comportamento dos filhos com DF, comparando-os com os de outra criança da mesma idade. No que se refere ao resultado global das avaliações 71,4% (n=5) dos participantes foram classificados como clínicos, isto é, podem apresentar problemas passíveis de tratamento e 28,6% sugerem não apresentar necessidade de tratamento. Na categoria Atividades, verificou-se que 57,2% (n=4) dos participantes apresentou escore clínico. Nas categorias Social e Escolar, constatou-se que 85,7% (n=6) e 71,4% (n=5) respectivamente, não apresentaram comportamentos clínicos.

Considerações finais

Apesar de se tratar de uma doença considerada pelo Ministério da Saúde como sendo um problema de saúde pública, há poucos estudos que relatem os aspectos psicológicos e/ou sociais dos portadores da DF. Aliás, como afirma Figueiredo (2010,

p.194) "[...] mesmo em termos mundiais, são poucos estudos nessa área" e o autor enfatiza que faz-se necessário o estudo "[...] psicossocial da população portadora da doença", caso contrário, a holística do tratamento será pouco perspicaz.

Partindo deste pressuposto, estudos como este fomentam possibilidades de conhecer e entender o universo dos portadores da DF fornecendo mecanismos que possam subsidiar tanto profissionais quanto familiares no acompanhamento destes portadores.

Em nossa amostra observou-se diferenças sutis em relação ao comportamento dos participantes relacionados ao convívio social, não sendo encontradas tais diferenças no contexto familiar, ou seja, as crianças/adolescentes demonstraram um apego/dependência acima do comumente encontrado, quando comparados com crianças/adolescentes não portadores da DF.

Observou-se ainda em relação ao autoconceito dos participantes que a maioria se considera abaixo das expectativas desejadas no que se refere ao contexto escolar, fato que não ocorreu nos contextos pessoal, social e familiar, onde a maioria considera-se dentro das expectativas.

No que concerne às habilidades sociais, das crianças (n=3), os resultados apontaram que a maioria apresenta reações não habilidosas ativa/passiva diante de situações diversas. Em outras palavras, significa dizer que há um comprometimento do repertório social da criança. No caso dos adolescentes (n=4), os dados relativos à frequência revelaram que metade dos adolescentes apresenta repertório social altamente elaborado e os 50% restantes, o repertório ficou abaixo da média. Quando avaliado, no mesmo teste, as dificuldades encontradas nas habilidades sociais, a maioria dos adolescentes apresentaram média dificuldade em seu repertório social. Quando se trata da fase de adolescência, é necessário considerar a transição (infância/adolescência), que empurra o indivíduo para uma interação maior dos sistemas culturais que o cerca e nessa conjuntura, as situações adversas exigem habilidades sociais que o sujeito lançará mão para que estas relações e interações aconteçam.

Os dados do CBCL utilizado na pesquisa classificou o grupo como *clínico* (71%). Entretanto, de acordo com Perrin e Drotar (1991) citados por Lorencini (2011, p. 71), "[...] esses dados podem ser resultado da "dificuldade" das queixas somáticas relativas à doença. Essa dificuldade parece estar ligada à cronicidade da doença, o que dificulta essa diferenciação principalmente nos cuidadores mais próximos da criança". Portanto, apesar de ter sido obtido essa classificação, cuidados inerentes tanto à aplicação quanto à interpretação dos dados alcançados necessitam de atenção especial bem como avaliação cuidadosa do examinador, necessitando que este conheça os aspectos da doença, evitando assim equívocos nas interpretações (LORENCINI, 2011).

Os resultados deste trabalho não apontaram alterações significativas no que se refere aos aspectos afetivos das crianças/adolescentes avaliadas, entretanto, dificuldades foram observadas no que se refere aos aspectos sociais. Apesar de a amostra ter sido constituída por um número reduzido de participantes, os achados corroboram com a exímia literatura produzida no país. Neste sentido, uma compreensão mais abrangente a respeito do impacto nas relações sociais e na qualidade de vida de jovens portadores da DF fica evidenciada a partir desta pesquisa.

Referências

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). ***Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*.** Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento Evitando Confusões. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p 17-27.

CAMARA, Sheila Gonçalves e CARLOTTO, Mary Sandra. Coping e gênero em adolescentes. **Psicologia em estudo.** 2007, vol.12, n.1, p. 87-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a10.pdf>. Acesso em 29 abr. 2011.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). **Inventário de Habilidades Sociais (IHS- Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo.1a. Edição: 2001;

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). **Inventário Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças (IMHSC-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo.1a. Edição: 2005;

FIGUEIREDO, Maria Stella**.** Aspectos psicossociais da anemia falciforme. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia.** 2010, vol.32, n.3, p. 194**.** Disponível em: <http: //www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-84842010000300004&script=sci_arttext> Acesso em: 12 nov. 2013.

INÁCIO, Cintia Raquel Jacinto. **Ilusões positivas em adolescentes com doenças crônicas**. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. da Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal, 2011.

LORENCINI, Grace Rangel Felizardo**. Desempenho cognitivo, indicadores comportamentais e afetivo-motivacionais na avaliação assistida de crianças com anemia falciforme.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2011.

SANTOS, Jocimara Ribeiro dos e ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Adolescentes com Diabetes mellitus tipo 1: seu cotidiano e enfrentamento da doença. **Psicologia Reflexão e Crítica**. 2003, vol.16, n.2, p. 411-425. Disponível em: <http: // www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a21v16n2.pdf> Acesso em: 12 nov. 2013.

INDICADORES COGNITIVOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DOENÇA FALCIFORME

Mariel De Figueiredo Rangel Soares
(Graduando em Psicologia, UFMT)

Oscar Kennedy Da Cruz Gonçalves
(Graduando em Psicologia, UFMT)

Tatiane Lebre Dias
(Doutora em Psicologia, Departamento de Psicologia, UFMT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A Doença Falciforme (DF) se caracteriza por ser uma condição crônica na qual as hemácias apresentam aspecto afoiçado, fazendo com que o sangue não circule normalmente nas veias, ocasionando o entupimento destas e desencadeando crises de dor, infecções e mau funcionamento de órgãos. Considerando esses aspectos o presente trabalho avaliou 7 crianças e adolescentes com idade média de 11 anos e 5 meses com DF, cadastrados na Associação dos Falcêmicos e Talassêmicos do Estado de Mato Grosso (ASFAMT), com o objetivo de investigar os indicadores cognitivos destes participantes. Os resultados obtidos através deste estudo permitiram observar que essa população é sujeita a um prejuízo no que se refere às competências cognitivas como memória, velocidade de processamento, funções executivas, entre outras. Dessa forma espera-se que o resultado possa contribuir para futuros estudos que auxiliem e estimulem a qualidade de vida do portador de doença crônica.

Palavras Chaves: Doença Falciforme; Indicadores Cognitivos; Crianças e Adolescentes.

Introdução

A Doença falciforme (DF) é uma doença de cunho hereditário, originária da mutação de um cromossomo específico, com prevalência em indivíduos de origem afrodescendente, porém, não é exclusiva a esse grupo. A doença ocorre, pois no sangue da pessoa com DF, a hemoglobina A encontrada nas hemácias é substituída pela hemoglobina S, estas que fazem as hemácias ficarem com forma de foice, originando assim o nome da doença. Essa substituição das hemoglobinas e consequentemente o aspecto afoiçado das hemácias, faz com que o

sangue não circule normalmente nas veias, o que ocasiona o entupimento destas, desencadeando crises de dor, infecções, má funcionamento de órgãos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007) entre outros sintomas que levam a diminuição da qualidade de vida no portador de DF.

O tratamento da DF se aplica tanto ao autocuidado do paciente, quanto ao apoio à família, que terá papel decisivo no enfrentamento às características da doença. O indivíduo acometido com a DF necessita de elevada atenção e cuidados especiais nas fases da infância e adolescência, pois a má formação das células sanguíneas influencia no desenvolvimento humano, em um contexto geral. Além da dor causada pela enfermidade, a criança ainda está sujeita a dificuldades de crescimento e desenvolvimento devido à baixa oxigenação das hemoglobinas; risco de infecções diversas, já que a criança com doença falciforme é 400 (quatrocentas) vezes mais propensa a adquirir algum tipo de infecção, sendo esta a maior causa de mortalidade infantil na DF; e doenças bucais (MS, 2013).

Levando em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e intelectuais nos portadores da DF deve-se ressaltar que ainda há poucos estudos que se dispõem a tratar especificamente deste contexto, mas a literatura relata que há uma relação entre a DF e a diminuição na qualidade cognitiva infantil, pois as complicações neurológicas causadas pela doença são responsáveis por um prejuízo sobre as habilidades cognitivas, em especial as funções executivas. É possível ainda perceber déficits motores e de linguagem, diminuição do rendimento acadêmico e abandono escolar (BANDEIRA et al., 2004; SCHATZ et al, 2002; WELKOM, 2012 *Apud* DIAS *et al*, 2013).

O desenvolvimento cognitivo e suas características deficitárias, recorrentes em portadores da DF podem ser explicados pelas próprias características da doença e sua classificação crônica e pelo tipo de tratamento medicamentoso que o paciente está sujeito durante o período de desenvolvimento, assim como em toda sua vida. Assim também como as internações hospitalares frequentes, as quais os portadores de DF são submetidos, o que leva ao prejuízo na frequência escolar. Estudos apontam os próprios opióides utilizados no tratamento da dor como responsáveis pelos déficits cognitivos, assim como a própria dor que por si só pode causar essas alterações (PITA, 1998 *Apud* DIAS; ENUMO; FRANÇA & NASCIMENTO, 2013). É importante ressaltar que as alterações cognitivas podem estar presentes com ou sem a ocorrência de infartos cerebrais causados pelos efeitos da doença no

cérebro ou como uma decorrência da doença crônica (SCHATZ et al., 2002 *Apud* DIAS *et al*, 2013).

Em estudo realizado por Dias (2012), com dezesseis crianças com idade de 8 (oito) a 12 (doze) anos, todas com diagnósticos de DF, oito crianças (4 meninos e 4 meninas), no que se refere ao comportamento infantil, especificamente funcionamento global, apresentaram perfil clínico (apresenta possíveis problemas passíveis de tratamento), de acordo com instrumento *Child Behavior Checklist (CBCL).* No mesmo instrumento percebeu-se que 3 (três) crianças apresentam perfil clínico referente à competência escolar. Em relação à reprovação, 6 (seis) crianças apresentaram histórico de reprovação, destas, quatro apresentaram comportamento global clínico. Ressaltando que destas seis, que apresentaram reprovação, cinco apresentaram problemas escolares (DIAS, 2012). Quanto ao raciocínio geral, verificado pelo teste *Raven*, observou-se que do total de 14 (quatorze) crianças, 9 (nove) crianças foram classificadas como "intelectualmente médio", 4 (quatro) com rendimento inferior, sendo 3 (três) com classificação "abaixo da média na capacidade intelectual" e 1 (uma) como "intelectualmente deficiente". Apenas 1 (uma) criança obteve classificação "intelectualmente superior" (DIAS, 2012), essas classificações confirmam o que a literatura diz a respeito de uma probabilidade de déficit cognitivo em portadores de DF. Confirmando esta afirmação, quando se verificou as funções executivas, 12 (doze) crianças foram submetidas ao teste *Wisconsin*, das quais a classificação das crianças foram: "moderada a gravemente comprometida" (5 crianças); "leve a moderadamente comprometida" (5 crianças); "média" (1 criança) e "acima da média" (1 criança) (DIAS, 2012).

A partir dessas considerações o presente estudo tem como objetivo investigar indicadores cognitivos de uma população de crianças e adolescentes diagnosticadas com Doença Falciforme.

Método

O presente trabalho se caracteriza como um estudo exploratório, no qual a amostra estudada possui uma característica comum, no caso o diagnóstico da Doença Falciforme. As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (GIL, 2008).

Participantes

Participaram do estudo 7 crianças e adolescentes (seis meninos e uma menina), com idade média de 11,5 anos (Desvio Padrão = 3,16) cujas famílias estão cadastradas na Associação dos Falcêmicos e Talassêmicos do Estado de Mato Grosso (ASFAMT).

Após contato e autorização para desenvolvimento da pesquisa com a ASFAMT, os endereços dos participantes foram coletados. A primeira visita a residência teve como objetivo explicitar o projeto e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis. Após assinatura do TCLE, o local de pesquisa foi a própria residência dos participantes em dias autorizados pelos responsáveis e com acordo do participante. Foram realizadas duas sessões para a coleta de dados, cada uma com média de duração de aproximadamente uma hora, com aplicação de dois instrumentos por sessão. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM/UFMT (parecer nº 488194/2013).

Instrumentos

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi necessária a utilização dos seguintes materiais: a) o teste Figuras Complexas de Rey (REY, 2010) - que objetiva avaliar a atividade perceptiva e a memória visual, nas fases de cópia e reprodução de memória; b) o teste D2 - atenção concentrada (BRICKENKAMP, 2000) – que avalia separadamente a rapidez, exatidão, qualidade da atenção e a flutuação no desempenho, que podem indicar distúrbios na atenção e na qualidade do trabalho; c) o teste Wisconsin de Classificação de Cartas (HEATON, CHELUNE, TALLEY, KAY & CURTISS, 2004) – que tem como objetivo avaliar a flexibilidade na resolução de problemas, características inerentes aos processos cognitivos executivos e; d) a Escala de Inteligência de Wechsler - WISC IV (WESCHLER, 2013) que avalia diferentes aspectos da inteligência de crianças e adolescentes entre seis e dezesseis anos.

Resultados

Com relação aos sete participantes submetidos a avaliação das funções executivas através do teste Wisconsin de Classificação de Cartas (HEATON, CHELUNE, TALLEY, KAY & CURTISS, 2004), observou-se o seguinte perfil de classificação: "acima da média" (n = 2), "média" (n = 1), "leve a moderadamente comprometida" (n = 4) (Figura1).

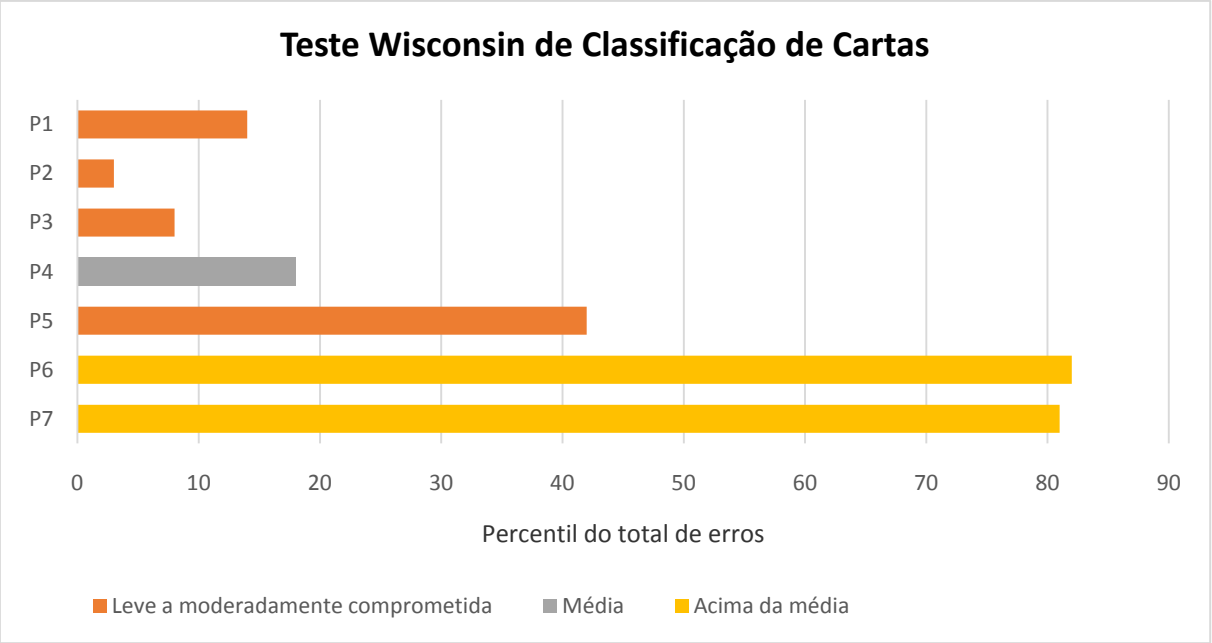


Figura 1. Resultado no teste Wisconsin de Classificação de Cartas (n=7); Legenda: P(n) = Participante;

Das quatro crianças que apresentaram classificação "leve a moderadamente comprometida" todas realizaram os 128 ensaios. Destas crianças, duas completaram menos que três categorias e houve uma quantidade de erros que permitiu classifica-las quanto as suas funções executivas como mais comprometidas que os outros participantes, já que eles apresentaram desempenho levemente superior e menor perseverança de erros.

Em relação a criança classificada como "média" é possível observar que, dentro dos 128 ensaios administrados, houve pouca perseverança de erros em quatro categorias completas e relativo sucesso nas mudanças conceituais de categorias.

Duas crianças foram classificadas como "acima da média", resultado verificado através dos 128 ensaios administrados, do qual, um participante completou todas as seis categorias em 86 ensaios e apresentou baixo percentual de erro em suas tentativas. Outro participante apresentou um resultado também superior aos demais ao completar todas as seis categorias em 76 ensaios administrados. Vale ressaltar que os dois participantes que apresentaram desempenho cognitivo no teste Wisconsin de Classificação de Cartas acima da média são os dois participantes mais de maior idade na pesquisa.

Dentre os participantes submetidos ao teste Wisconsin de Classificação de Cartas observou-se certo prejuízo quanto ao planejamento e execução de atividades, memória de trabalho, atenção sustentada, iniciação de tarefas e inibição de impulsos, aspectos que se enquadram na definição das Funções Executivas. Essas dificuldades corroboram dados da

literatura no qual verifica-se que as capacidades cognitivas de crianças portadoras de Doença Falciforme sofrem prejuízos, podendo acarretar em dificuldades de aprendizagem ou evasão escolar (DIAS, 2012).

Com base nos dados analisados observou-se que no teste D2 de Atenção Concentrada (BRICKENKAMP, 2000), no que se refere ao Resultado Bruto que indica rapidez em trabalhos que exigem atenção, cinco participantes apresentaram classificação "abaixo da média" e um participante obteve classificação "acima da média", assim como indica a Tabela 1. Este resultado indica dificuldade dos participantes quanto a capacidade de realização de atividades que exigem atenção e rapidez.

Tabela 1. Resultados no teste D2 de Atenção Concentrada (n=6)

Participantes	Resultado Bruto			Resultado Líquido			E%			AO		
	EB	Per	Class	EB	Per	Class	EB	Per	Class	EB	Per	Class
P1	313	25	AbM	299	30	AbM	4	70	AcM	7	90	AcM
P2	144	1	AbM	124	1	AbM	14	20	AbM	10	80	AcM
P3	180	5	AbM	167	10	AbM	7,2	40	M	15	40	M
P4	396	75	AcM	316	40	M	20,2	1	AbM	23	30	AbM
P5	383	25	AbM	369	30	AbM	3,7	70	AcM	9	90	AcM
P6	289	30	AbM	261	30	AbM	9,68	25	AbM	11	90	AcM

Legenda: P(n) = Participante; EB = Escore Bruto; Per = Percentil; Class = Classificação; E% = Precisão; AO = Amplitude de oscilação; AbM = Abaixo da média; M = Média; AcM = Acima da média;

Na categoria Resultado Líquido, que indica se a atenção é concentrada ou não, cinco participantes apresentaram classificação "abaixo da média" e um participante apresentou classificação "média". Com base nestas informações pode-se observar que dentre os participantes submetidos ao teste D2 a maioria apresenta dificuldades em tarefas que exigem atenção concentrada.

Quando se avalia a precisão (E%) três participantes foram classificados como "abaixo da média", dois participantes como "acima da média" e um classificado como "média". Quando se compara a rapidez (Resultado Bruto) com a precisão é possível perceber que dois participantes (P1 e P5) apresentaram desempenho lento, porém muito preciso no desenvolvimento da atividade. Dois (P2 e P6) apresentaram desempenho lento e pouco

preciso, um (P3) foi lento e preciso e outro (P4) foi rápido e pouco preciso. Estes resultados demonstram que que em termos de atenção o grupo se dividiu entre aqueles que desenvolvem atividades que requerem atenção com precisão, porém apresentam dificuldade quanto a rapidez na execução de tarefas.

Quanto a avaliação do ritmo de trabalho e da capacidade de concentração AO (Amplitude de Oscilação), quatro crianças apresentaram classificação "acima da média", uma "média" e uma "abaixo da média". Estes resultados indicam que dentre os participantes a maioria apresentou forma regular na variação do ritmo de trabalho, enquanto que uma criança demonstrou ritmo de trabalho e capacidade de concentração irregulares.

Em relação aos sete participantes submetidos ao teste Figuras Complexas de Rey (REY, 2010) as classificações obtidas na categoria "Cópia" foram: "superior" (n = 1), "média superior" (n = 1), "média inferior" (n = 3) e "inferior à média" (n = 2). Na categoria "Memória" houveram as seguintes classificações: "superior" (n = 2), "média inferior" (n = 1) e "inferior à média" (n = 4), assim como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Resultados no teste Figuras Complexas de Rey (n=7)

Participantes		Cópia			Memória	
	Total	Percentil	Class	Total	Percentil	Class
P1	35	80	S	31,5	95	S
P2	20	25	MI	10,5	30	MI
P3	25	<10	IM	1,5	<10	IM
P4	27,5	40	MI	2	10	IM
P5	33	60	MS	28,5	90	S
P6	29,5	10	IM	29,5	10	IM
P7	32	40	MI	9	10	IM

Legenda: P(n) = Participante; Class = Classificação; S = Superior; MS = Média Superior; MI = Média Inferior; IM = Inferior à Média

Considerando que a cópia corresponde a capacidade de percepção visual, forma e localização, pode-se perceber que dentro desta amostra dois participantes apresentaram desempenho acima da média neste quesito, indicando boa capacidade na realização de cópia precisa e fiel ao modelo apresentado, não omitindo nem distorcendo a maioria dos elementos visualizados. No que se refere às cinco pessoas que obtiveram desde classificação "média inferior" à "inferior à média", pode-se sugerir desde a presença de um prejuízo significativo na capacidade de percepção visual até uma grande dificuldade no que diz respeito a

capacidade de interpretação, pois estes podem cometer algumas distorções de forma e localização de elementos.

Quanto a categoria "Memória", que indica a capacidade de memória imediata, forma e localização, dois participantes apresentaram desempenho "superior", indicando uma boa capacidade de memória imediata, de forma que a capacidade de memorização de detalhes, formas e localizações ocorrem por meio de desenhos exatos. Por outro lado, cinco participantes obtiveram desempenho "média inferior" ou "inferior à média", sugerindo, respectivamente, desde uma dificuldade a um prejuízo significativo no processo de memorização imediata, podendo ocorrer a omissão de elementos, distorção ou até mesmo alteração da localização dos mesmos.

A partir da aplicação do teste WISC IV - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WECHSLER, 2013) - em seis participantes foi possível classificá-los em categorias de acordo com quatro índices que avaliam compreensão verbal, organização perceptual, memória operacional e velocidade de processamento, aspectos estes que quando relacionados resultam no Coeficiente de Inteligência Total, índice que mensura o funcionamento intelectual global, como expõe a tabela 3.

Tabela 3. Resultados no teste WISC IV (n = 6)

Participantes	QI Total		ICV		IOP		IMO		IVP	
	PC	DQ	PC	DQ	PC	DQ	PC	DQ	PC	DQ
P1	76	L	70	L	75	L	100	M	86	MI
P2	80	MI	82	MI	96	M	91	M	83	MI
P3	62	EB	65	EB	71	L	59	EB	80	MI
P4	93	M	88	MI	88	MI	106	M	103	M
P5	85	MI	80	MI	94	M	88	MI	92	M
P6	98	M	95	M	98	M	112	MS	95	M

Legenda: QI Total = Quoeficiente de Inteligência Total; ICV = Índice de Compreensão Verbal; IOP = Índice de Organização Perceptual; IMO = Índice de Memória Operacional; IVP = Índice de Velocidade de Processamento; P(n) = Participante; PC = Percentil; DQ = Descrição qualitativa; EB = Extremamente Baixo; L = Limítrofe; M = Média; MI = Média Inferior; MS = Média Superior;

Em relação ao QI Total observou-se classificações nas seguintes categorias: "extremamente baixo" (n = 1), "limítrofe" (n = 1), "média inferior" (n = 2) e "média" (n = 2). Este resultado demonstra que a maioria dos participantes pode apresentar dificuldades no que se refere as habilidades cognitivas gerais, sendo que duas crianças, quando comparadas a outras de sua faixa etária e escolaridade, se mantém dentro da média esperada.

No Índice de Compreensão Verbal (ICV) observou-se as classificações: "extremamente baixo" (n = 1), "limítrofe" (n = 1), "média inferior" (n = 3) e "média" (n = 1). Estes resultados sugerem que quando se trata da capacidade de lidar com simbologias abstratas, compreensão e fluência verbal um participante se mostrou dentro da média, enquanto que cinco apresentaram resultados abaixo da média neste quesito.

Á partir do desempenho dos participantes com relação ao Índice de Organização Perceptual (IOP) observou-se as classificações "limítrofe" (n = 2), "média inferior" (n = 1) e "média" (n = 3). Nota-se que o desempenho de três participantes neste quesito indica prejuízo no que se refere a capacidade de processamento simultâneo, percepção e organização visual, capacidade de avaliar informações viso-espaciais e capacidade de desenvolver trabalhos em situações concretas. Três participantes se desempenharam de maneira equivalente a média geral para seu grupo de referência.

Quanto ao Índice de Memória Operacional (IMO) um participante obteve a classificação "extremamente baixo" (n = 1), um "média inferior" (n = 1), três "média" (n = 3) e um "média superior" (n = 1). Estas classificações indicam que um participante pode apresentar resultados superiores no que diz respeito a capacidade de sustentar atenção, se concentrar e exercer controle mental enquanto três participantes não apresentariam dificuldades nestes itens, se mantendo dentro da média geral. Os resultados das tarefas desempenhadas por três participantes sugestionam uma dificuldade na capacidade relacionada a memória operacional.

O Índice de Velocidade de Processamento (IVP) classificou o desempenho dos participantes em duas categorias, são elas "média" (n = 3) e "média inferior" (n = 3), o que indica que três dos participantes mostram resultados esperados para suas respectivas faixas etárias e nível de escolaridade quando se trata da velocidade mental de processamento de informações rotineiras simples ou complexas sem errar, atividades que podem ser influenciadas pela diferenciação visual e coordenação visuomotora. Três crianças apresentaram desempenho um pouco inferior à média, o que indica que pode haver algum esforço para tarefas que exijam velocidade de processamento mental.

Considerações finais

A definição de cognição pode ser interpretada como a capacidade de aprender inerente a cada ser humano. O processo de aquisição de conhecimento que envolve aspectos do funcionamento mental como a memória, o raciocínio e a percepção permite a cada um perceber o mundo e realizar planos (SATTLER, 2001). Considerando que uma doença crônica como a DF pode interferir em vários aspectos da vida cotidiana dos portadores, reforçando aspectos negativos e potencializando situações de vulnerabilidade como internações frequentes, rotina de consultas médicas, crises de dor, evasão escolar, problemas mentais ou de comportamento, é possível formular hipóteses de que o desenvolvimento cognitivo de portadores da DF pode vir a ser prejudicado de alguma forma ou até mesmo acarretar déficits relacionados à cognição. Sapienza e Pedromônico *apud* Lorencini (2005) afirmam que "os riscos ao desenvolvimento não se restringem apenas à infância, podendo ocorrer em qualquer momento da vida, alterando o seu curso normal".

As análises dos resultados obtidos vem a corroborar com dados da literatura que afirmam que prejuízos cognitivos em portadores da DF podem ser notados, uma vez que, no sentido biológico, a oxigenação deficitária das hemácias contribui para a formação de sequelas no sistema nervoso central, além dos altos riscos de ocorrência de acidente vascular cerebral e outras alterações neuronais que contribuem negativamente para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, principalmente em crianças em fase de maturação do sistema nervoso, fato este que pode resultar em prejuízos no funcionamento cognitivo ao longo da vida (BROWN et al, 1993).

Além dos fatores biológicos, outras variáveis consideradas na avaliação do desempenho cognitivo de portadores da DF são os fatores sociais e econômicos. O acesso a serviços adequados de saúde, alimentação, habitação e serviços básicos de saneamento podem contribuir para o desenvolvimento e a qualidade de vida. Da mesma forma problemas relacionados a preconceitos e estigmas, por ser uma doença predominante em populações afrodescendentes e de classe social baixa, e o próprio desconhecimento da doença por parte da população e de profissionais da saúde, corroboram na falta de projetos e políticas públicas efetivas que beneficiem os portadores de doenças crônicas como a DF. (PAIVA et al, 1993: DINIZ E GUEDES, 2003).

Ainda no tocante aos resultados obtidos, observa-se um melhor desempenho em função da idade dos participantes (P1, P6 e P7) que apresentaram melhor desempenho geral. Entende-se então que esse fator pode ter sido um facilitador na execução das tarefas solicitadas, uma vez que, devido a maior maturação emocional e cognitiva, pode-se considerar que a idade proporciona uma maior capacidade de trabalhar com conteúdos complexos que exigem atenção concentrada, memória e conhecimento geral. Isso pode ser resultante do maior número de experiências aos quais os participantes mais velhos foram submetidos, ampliando seu campo de conhecimento acerca do ambiente que os cerca. O desempenho relativamente superior relacionado à idade não pôde ser observado nos participantes de menor idade (P2, P3, P4).

Desta forma a partir do desenvolvimento deste trabalho foi possível perceber que há escassez de material e/ou literatura científica referente ao desenvolvimento cognitivo de crianças, adolescentes e até mesmo de uma população geral de portadores da Doença Falciforme, o que leva a crer que a presente pesquisa, poderá servir como base para futuros estudos que venham a ser desenvolvidos no Estado de Mato Grosso ou ainda em outros locais. Espera-se também que os resultados obtidos possam contribuir com as reflexões teóricas acerca das influências que uma doença crônica exerce sobre o desempenho cognitivo humano, além de ser fonte de informação para possíveis e necessários projetos de políticas públicas eficazes e/ou intervenções que visem a qualidade de vida da população portadora de DF.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. Manual da anemia falciforme para a população / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde (2013). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. Doença Falciforme: condutas básicas para tratamento. Brasília : Ministério da Saúde.

BROWN, R. T., BUCHANAN, I., DOEPKE, K., ECKMAN, J. R., BALDWIN, K., GOONAN, B., & SCHOENHERR, S. (1993). Cognitive and academic functioning in 86 children with sickle-cell disease. Journal of clinical Child Psychology. 22(2), 207-218.

BRICKENKAMP, R. Teste D2:Atenção concentrada: Manual: Instruções, avaliação, interpretação/ Rolf Brickenkamp; Coordenação Mara Silva Bolonhezi Bittencourt; tratamento

estatístico José Luciano M. Duarte (colaborador); [Tradução Giselle Muller Roger Welter]. – São Paulo: Centro editor de testes e pesquisas em psicologia, 2000.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; FRANÇA, J. A.; NASCIMENTO, R. C. L. C. B. A saúde da criança com doença falciforme: desempenho escolar e cognitivo. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49/2, p. 575-594, maio/ago. 2013.

DINIZ, D., & GUEDES, C. (2003). Anemia falciforme: um problema nosso. Uma abordagem bioética sobre a nova genética. Cadernos Saúde Pública 19(6),1.761-1.770.
GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

HEATON, R. K.; CHELUNE, G. J.; TALLEY, J.L.; KAY, G.G.; CURTISS, G. Teste Wisconsin de Classificação de Cartas (adaptação e padronização brasileira por Jurema Alcides Cunha e col.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LORENCINI, G. R. F. Desempenho cognitivo, indicadores comportamentais e afetivos motivacionais na avaliação assistida de crianças com anemia falciforme. 2011. 133f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo.

REY, A. (2010). Figuras Complexas de Rey: manual. Margareth da Silva Oliveira e Maisa dos Santos Rigoni (adaptação brasileira). São Paulo: Casa do Psicólogo.
SATTLER, JM. Assessment of children – Cognitive aplicattions. 4a. ed. San Diego: Jerome M. Sattler Publisher; 2001.

WECHSLER, D. (2013). Escala de Inteligência Wechsler para crianças – WISC IV. Adaptação brasileira Fabián Javier Marín Rueda; Ana Paula Porto Noronha; Fermino Fernandes Sisto; Acácia Aparecida Angeli dos Santos; Nelimar Ribeiro de Castro. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANÁLISE CONTEXTUAL DE ALTERAÇÃO DE COMPORTAMENTO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Marcella Takahara
(UFMT/CUR)
ma_takahara@hotmail.com

Julia Zanetti Rocca
(UFMT/CUR)
redxgv@gmail.com

Juliana Cristina Donadone
(UFMT/CUR)
judonado@terra.com.br

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

É inegável o papel do contexto nas atitudes do indivíduo. Os primeiros ambientes com o qual o individuo interage são o familiar e escolar e, não é incomum que problemas de adaptação ocorram na transição entre estes ambientes. O presente estudo refere-se ao caso de uma criança de seis anos encaminhada pela escola para atendimento psicoterápico e educacional ao Centro de Práticas em Psicologia (CEPRAPSI) da UFMT/CUR com a queixa de agressividade/mau comportamento e atraso na aprendizagem. As intervenções foram realizadas por duas psicoterapeutas, sendo que uma focou os aspectos educacionais e a outra os aspectos psicológicos e/ou comportamentais. Quanto ao ambiente escolar, a psicoterapeuta constatou que a criança possuía rótulos de "agressiva", "bagunceira" e "não realizadora de atividades" e tais rótulos não foram confirmados pela mãe da criança. Ao se observar a criança no ambiente clínico, constatou-se que esta apresentava alguns padrões de comportamentos considerados agressivos, atraso na alfabetização além de autoconceitos negativos. A partir das informações coletadas, foram realizadas 10 sessões por cada psicoterapeuta com o objetivo de no âmbito escolar, alfabetizar a criança e no âmbito psicoterápico fortalecer comportamentos mais adequados. Dentre os principais resultados destaca-se a apresentação de comportamentos mais adequados tanto no âmbito escolar como no âmbito clínico e familiar a partir da mudança de contexto escolar.

Palavras – chave: Contexto. Escola. Autoconceito.

Introdução

Debates sobre o que é aprendizagem e como ela se dá ocorrem há muito tempo e aparentemente está distante de ser encerrado, uma vez que há diferentes perspectivas e diferentes formas de se definir e entender aprendizagem. Optou-se neste trabalho entender a aprendizagem assim como suas implicações a partir de uma perspectiva analítico- comportamental.

Independente da abordagem ao se falar em aprendizagem deve-se considerar o papel do professor e aluno.

Para Henklain e Carmo (2013) ensinar é um processo comportamental complexo. Tais autores indicam que um dos papéis fundamentais do professor envolve criar condições que facilitem e garantam aprendizagem, sendo a função primordial do professor a de ensinar. Para estes autores, ensinar então não se refere a um único comportamento, mas sim a um termo amplo que designa uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz sob determinadas circunstâncias e os efeitos que produz. Esse efeito deve ser a aprendizagem do aluno.

Estes autores, concluem que:

> ... ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula (...) ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno (Kubo; Botomé, 2001, p.5).

Entende-se assim que aprender refere-se então ao que acontece com o aluno em decorrência da ação do professor de ensinar. É a alteração do que o aluno faz que, fundamentalmente evidencia aprendizagem.

Desta forma, na perspectiva analítico-comportamental, aprendizagem diz respeito a aquisição ou processo pelo qual se adquire certo comportamento. Segundo Catania (1989) trata-se de uma mudança relativamente permanente naquilo que a pessoa é capaz de fazer ou como é capaz de fazer.

Kubo e Botomé (2001) ainda salientam que quando o aluno enfrenta uma situação-problema que não é capaz de resolver e o procedimento do professor faz com que ele passe a ser capaz de solucioná-la, evidencia-se a ocorrência de aprendizagem. Se o aluno persistir não conseguindo solucionar um problema é porque

o ensino não ocorreu.

Fica evidente que para os analistas do comportamento ensinar e aprender são dois processo interdependentes.

No entanto, em alguns casos o processo de aprendizagem não ocorre. Uma série de fatores é atribuída a não aprendizagem ou como mais comumente é conhecido como dificuldades escolares ou de aprendizagem.

Entende-se por dificuldades de aprendizagem, a diferença entre o que se espera que uma criança aprenda dentro de uma situação em um determinado tempo e aquilo que ela realmente apresenta. Estas dificuldades podem estar presentes devido a vários motivos como: de ordem orgânica, social, pedagógica e familiar (ROFSEN; MARTINEZ, 2008). Outro motivo comumente apontado refere-se à transição de ambiente da criança, como por exemplo, a transição do ambiente familiar para o escolar. Autores como Marturano (1999) e Rolfsen e Martinez (2008), sugerem que esta dificuldade na transição muitas vezes ocorre devido ao contato com novos e diferentes estímulos no ambiente escolar e que são substancialmente divergentes ao ambiente familiar.

Bolsoni-Silva et al (2013) salientam que a forma como o indivíduo interage nestes ambientes é única e isto é claramente observado por pais e professores. A dificuldade está quando se tenta aproximar estes ambientes, pois apesar destes terem objetivos em comum, que seria a educação da criança, apresentam peculiaridades próprias.

Evidencia-se então que a forma ideal de se sanar tais dificuldades seria a aproximação destes dois ambientes (familiar e escolar). Estudos como o de Ferreira e Marturano (2002) mostraram que crianças advindas de um ambiente familiar instável (instabilidade financeira, divórcio dos pais ou abandono da família pelo pai ou mãe e enfermidades), apresentam problemas de comportamento. Já o estudo de Parreira e Marturano (1999 apud ROLFSEN e MARTINEZ, 2008) sugeriu que há uma melhora no desempenho da criança no seu desenvolvimento escolar quando pais buscam interagir mais com seus filhos, promovendo comportamentos adaptativos e progressos, ou seja, facilitam a aprendizagem e diminuem as queixas sobre o comportamento.

Há também relatos sobre a influência da escola sobre a dificuldade de aprendizagem e mau comportamento. Castro e Bolsoni-Silva (2008 apud BOLSONI-SILVA et al., 2013) verificaram que em situações nas quais os comportamento das

crianças eram desaprovadas pelo professor, a agressividade do professor gerava agressividade no aluno. Por exemplo, se o professor gritava em sala de aula, o aluno respondia também gritando. E, em outros casos, nos de bons comportamentos, os professores incentivavam os alunos, o que resultava na continuidade deste tipo de comportamento.

Ao se tratar da influência do professor sobre o aluno, podemos também salientar a profecia autorrealizadora. O estudo de Campos (1997) nos traz vários exemplos de trabalhos que afirmam a influência das crenças e expectativas dos professores sobre os alunos,como o estudo de Good e Brophy (1978) descrito pela autora, que nos mostra que conforme a relação que o professor tem com o aluno, as suas expectativas se auto realizam, o que pode ocorrer porque:

> O professor espera, de alguns alunos, comportamentos e desempenhos específicos; diferentes expectativas levam o professor a ter atitudes diferenciadas em relação aos diversos alunos, indicando, ao mesmo tempo, quais comportamentos ele espera de cada aluno; (...) alunos dos quais se espera muito serão induzidos a desempenho superior, enquanto aqueles que se espera pouco tenderão a um desempenho inferior. (CAMPOS, 1997, p. 122)

Dentro dessa esfera, o autoconceito trazido pelos alunos também é resultados de expectativas. Um autoconceito negativo, é justificado por um *feedback* negativo "não só em relação ao domínio acadêmico, mas também em relação ao domínio social" (STEVANATO et al., 2003, p. 68). Esse conceito pode criar sentimentos de raiva, frustação, inferioridade, baixa autoestima, vergonha e dúvidas sobre si mesmo e, possivelmente estão relacionados à dificuldade de aprendizagem e mau comportamento na escola, como esclarecem os autores Roeser e Eccles (2000 apud STEVANATO e cols, 2003).

Segundo Campos (1997) essas profecias são importantes e precisam ser investigadas já que conduzem a certas emoções, expectativas e comportamentos.

Sendo assim, é aceitável afirmar que, ao compreender como esses ambientes influenciam o comportamento da criança torna-se possível verificar o que pode ser feito para que o seu desempenho e atitudes se modifiquem. Autores como

HENKLAIN e CARMO (2013) ainda sugerem que não se pode atribuir a culpa somente ao aluno ou professor pelo atraso na aprendizagem ou pelo seu mau comportamento, pois se sabe que há muitas variáveis envolvidas que influenciam estas queixas.

Este estudo tem como objetivo avaliar as queixas de dificuldade de aprendizagem e mau comportamento de uma criança de seis anos encaminhada ao CEPRAPSI, assim como propor estratégias para alterá-los propiciando alfabetização e apresentação de comportamentos mais adaptativos.

Desenvolvimento

A criança desse estudo recebeu o acompanhamento de duas estagiárias de psicologia, sendo que uma delas trabalhou aspectos educacionais e a outra, aspectos psicoterápicos. A mãe havia preenchido uma ficha cadastral no Centro de Práticas em Psicologia (CEPRAPSI) da UFMT/CUR**,** devido a encaminhamento feito pela escola por causa do comportamento da criança na mesma. A carta enviada pela coordenadora da

escola que frequentava no início do acompanhamento descrevia a criança[1] como "agressivo, muito ativo e que está o tempo todo chamando atenção para si". Tal criança já fazia acompanhamento psiquiátrico no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CaPsi Infantil) e foi diagnosticado pela psicóloga desta instituição como "hiperativo". O CaPsi solicitou que a mãe realizasse consulta médica com um neurologista. Esta consulta foi realizada, mas a mãe ainda não havia recebido nenhum tipo de diagnóstico. Também não foi realizado até o início do atendimento no CEPRAPSI nenhum teste relativo à inteligência.

Contatos iniciais e entrevistas

O primeiro contato realizado foi com a mãe da criança (Rodrigo). Realizou-se uma entrevista com a mãe para que informações fossem coletadas. Nesta entrevista se soube que ele tem seis anos e um irmão gêmeo univitelino, ambos provindos de uma gravidez não planejada. Com relação à escolaridade, Rodrigo frequentava uma

[1] Nome fictício da criança será Rodrigo.

escola da rede pública e está cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental. A mãe relatou que teve um relacionamento com o pai das crianças durante dez anos, mas quando eles tinham três anos de idade os pais se separaram. O pai foi presente na vida das crianças pelo período que esteve morando junto com a família, porém quando se separou ele passou a ser ausente. Segundo o relato da mãe, o pai visitava as crianças apenas quando "lhe convinha", no entanto, há quase um ano "desapareceu completamente" e não tendo mais contato com as crianças. A avó materna, a qual os meninos "eram muito apegados", morreu quando eles tinham 10 meses de idade. A mãe relata que eles sentem muito a falta tanto da avó materna quanto do pai, mesmo sendo pequenos quando os fatos ocorreram. Atualmente Rodrigo mora com a mãe, o irmão e a babá.

Segundo informações da mãe, e o irmão gêmeo de Rodrigo é „mais comportado", no entanto, quando estão juntos, há muitas brigas e discussões entre os dois. Esta descreveu Rodrigo como muito "arteiro" e que "não respeita regras", e quando solicitado para que não faça algo ele faz justamente o contrário. Ela diz que ao ser questionado do por que de tal comportamento, ele não olha nos olhos da mãe e apenas responde que não sabe. Em relação à agressividade, ela relatou que ele "olha feio" para as pessoas, como se fosse enfrentá-las, mas em quem realmente Rodrigo bate é em seu irmão gêmeo. Ressalta que o filho só apresentava comportamentos „agressivos" na escola, colocando em dúvida as afirmações da professora e da coordenação.

Também se realizou uma entrevista com a tia-avó, uma vez que essa passa longos períodos de tempo com as crianças. Segundo esta tia-avó não há o que reclamar de Rodrigo dentro de casa. Esta o descreveu como sendo "muito carinhoso".

Os irmãos não estudam na mesma sala de aula na escola. Esta foi uma tentativa da escola de evitar que estes briguem. A tia-avó relatou que se a mesma o pressiona um pouco pra concluir as tarefas escolares que ele apresenta dificuldades, este começa a chorar. Diz que o que realmente a preocupa é ele não estar aprendendo os conteúdos escolares. Para tal tia-avó a forma de ajudar Rodrigo seria impondo limites, pois como ela faz isso, ele age de maneira adequada com a mesma. A tia-avó completou dizendo que, no geral, ele "parece ser normal" e não tem o que reclamar.

Ao conversar com a professora e coordenadora, soube-se que Rodrigo entrou na escola com uma grande "fama" de "bagunceiro e agressivo", que é oriunda do

período em que estudou em uma creche. Essa "fama" não demorou chegar aos funcionários da escola em que estava matriculado no início dos atendimentos, devido ao fato da creche ser próxima a escola. Os pais de ex-alunos da creche, que por algum motivo encontravam com Rodrigo na escola, relatavam para a coordenação que não queriam seus filhos estivessem no mesmo ambiente que Rodrigo e os ex-professores diziam que não gostariam de dar aula para ele. A "fama" que lhe era conferida muito antes de frequentar à escola causara certa resistência em relação a ele. A atual professora demonstrou que já não sabia mais como lidar com a criança e declarava preocupação, pois já estava no meio do ano letivo e Rodrigo ainda não havia sido alfabetizado.

Observação na escola e sessões iniciais

Observou-se seu comportamento em sala de aula, sua interação com outras crianças e com a professora, bem como, as atitudes da professora. Foi possível verificar que em sala de aula, Rodrigo não fazia nenhuma atividade que a professora pedia, não copiava os exercícios da lousa e tampouco fazia os exercícios impressos. Era muito agitado durante a aula, chegando ao ponto de atrapalhar a concentração das outras crianças. Rastejava no chão, jogava objetos nas outras pessoas, jogava seu material escolar no chão, chegando a agredir alguns colegas e era comum pedir diversas vezes durante o dia para ir ao banheiro, apenas para sair da sala de aula. Desse modo, concluiu-se que, para Rodrigo, o ambiente escolar era muito aversivo e desestimulante.

Em seguida foram iniciadas as sessões com as terapeutas. Os objetivos das primeiras sessões foram: criar um vínculo terapeuta/cliente, verificar as queixas trazidas pela mãe e pela escola e avaliar o seu grau de alfabetização. A primeira sessão foi realizada com ambas as terapeutas presentes na sala de atendimento e, da segunda em diante, eram realizadas duas sessões individuais, sendo a primeira com atividades escolares e em seguida atendimentos psicoterapêuticos.

Durante a primeira sessão, Rodrigo relatou o que pensava da escola. Declarou que a professora não o ensinava como devia. Disse que ela sempre perdia a paciência com ele e muitas vezes o ignorava em sala de aula. No fim da primeira sessão, ao pedir para que ele começasse a guardar os brinquedos porque "estava na hora de ir embora", Rodrigo começou a chorar e questionar o porquê de ter de fazer aquilo.

Colocou-se no canto da sala e ali ficou por alguns minutos. Em suma, o que pôde ser confirmado é que Rodrigo não gostava de ser contrariado e, para se livrar da situação, começa a chorar.

Na segunda sessão, foi aplicada a Avaliação de Habilidades de Leitura e Escrita[2].

Desse modo, verificou-se que ele apresentava dificuldades para ler, mesmo palavras com duas silabas como: "bolo", "jaca" e "goma". Na leitura de sílabas confundiu "te" com "fe" e "la" com "ia", erros considerados aceitáveis pelo nível de alfabetização que deveria se encontrar, porém em sílabas como "sa", "ju" e "go" pronunciou "ba", "vu" e "mo". Na leitura de letras tem dificuldade ao pronunciar "g", fazendo som de "z" e quando eram apresentadas letras cursivas obteve maior número de erros. Tais dificuldades impossibilitaram a conclusão da Avaliação de Habilidades de Leitura e Escrita.

Com os resultados da avaliação, a cada sessão era realizada uma atividade relacionada à leitura e escrita, buscando observar como ele reagiria e o que conseguiria fazer. As tarefas propostas envolviam completar palavras que estavam faltando a letra inicial, separar sílabas, brincar com o alfabeto móvel para escrever o nome de figuras e recorte de revistas. Nas primeiras sete sessões, Rodrigo apresentou comportamentos como: chorar e falar "não sei"; dizer "essa atividade é muito difícil" e "tudo isso de tarefa?" sem ao menos ver qual atividade seria trabalhada e o que seria necessário fazer.

Com o objetivo de diminuir a ocorrência de tais comportamentos, as atividades foram programadas de tal forma que, para ter acesso a uma atividade de seu interesse (por exemplo, pintar ou brincar), ele deveria antes cumprir a tarefa prevista para aquela sessão. Assim as regras eram respeitadas e Rodrigo fazia a atividade até o fim. Para que suas reclamações em relação às tarefas fossem minimizadas, quando ele terminava, independente dos erros ou acertos nas atividades, este era elogiado como "inteligente", "capaz" e eram enfatizados suas realizações e seu esforço ao desenvolver a tarefa.

Tal estratégia surtiu efeito, uma vez que gradativamente Rodrigo deixou de queixar-se e passou a fazer a tarefa e empenhar-se em completá-las.

Quando a análise recaiu para os atendimentos psicoterápicos, observou-se

[2] Avaliação produzida por Julia Zanetti Rocca; trabalho não publicado.

que Rodrigo selecionava brincadeiras agressivas e agitadas. Por exemplo: este jogava bola com força nas paredes e quando queria brincar de "ping-pong" batia na bola com muita força; nas brincadeiras com os carrinhos sempre os fazia correr muito e baterem um no outro. Dificilmente se concentrava em um brinquedo por muito tempo. Como intervenção psicoterápica, a terapeuta decidiu por questionar Rodrigo em relação a tais comportamentos, e foi enfatizado que Rodrigo só poderia começar a brincar com um novo brinquedo ao finalizar a brincadeira anterior. Também foi ensinado como brincar de bola adequadamente.

Ao serem trabalhados os aspectos apontados acima, foi possível observar algumas mudanças comportamentais. Durante as brincadeiras, Rodrigo começou a direcionar mais a sua atenção, ficando por um período maior de tempo com um brinquedo só. Quando brincava de "ping-pong" jogava a bola para que terapeuta rebatesse e o fazia com menos força e mais precisão.

Mudança de ambiente e comportamento

Contatos com a coordenadora da escola demonstraram que as melhoras conquistadas no Centro de Práticas em Psicologia (CEPRAPSI) da UFMT/CUR não estavam se generalizando para o contexto escolar.

As orientações feitas pelas terapeutas à escola não estavam surtindo os efeitos esperados. O que mais se observava era o excesso de reclamações e a prévia desistência de alfabetizar Rodrigo.

As terapeutas então em ampla discussão com as supervisoras do caso, concluíram que a mudança de ambiente (contexto) poderia ser de fundamental importância. Desta forma, a mãe foi contatada pelas terapeutas e sugeriu-se a mudança de ambiente escolar. A mãe recebeu bem a sugestão e comentou que já havia pensado sobre a possibilidade, e prontamente realizou a transferência das crianças de escola.

Quando esta alteração de ambiente ocorreu, no decorrer das sessões percebeu-se no CEPRAPSI que o comportamento de Rodrigo em relação às atividades novamente alterou- se. Ele começou a sentar sozinho na cadeira para esperar que fossem explicadas as atividades que seriam realizadas na sessão educacional, não reclamava sobre o que iria fazer, completava as atividades sem distrair-se durante a sua realização. Somente ao fazer exercícios com letra cursiva (exercício que apresenta

maior dificuldade) é que comentava que „não conseguiria fazer". Porém, era incentivado a continuar, já que iria receber ajuda. Ao conseguir fazer a atividade era questionado pela terapeuta: "Como assim você não sabe fazer? Olha só! Completou a atividade inteira! Aposto que você é a pessoa mais inteligente daqui!". Ao ouvir esses comentários, Rodrigo sempre sorria e dizia que "sou inteligente" e "estou aprendendo". Também começou passar mais tempo brincando sem se levantar ou andar a esmo pela sala e com somente um ou dois brinquedos até o fim da sessão educacional.

Nas sessões psicoterápicas também houve mudanças, pois, em brincadeiras nas quais era abordado o assunto "escola", ele já não agia com tamanha aversão, mas se dispunha a esforçar-se e, quando possível, adotava uma postura cooperativa para com o próximo. Rodrigo também melhorou sua relação com regras aprendendo a respeitar os limites impostos. Em uma das conversas durante as sessões psicoterápicas, Rodrigo foi questionado sobre os novos colegas e professora. Elogiou-os e comentou ser o "príncipe da professora", pois realizava as atividades em sala.

Uma visita na nova escola foi feita para saber qual era o seu comportamento em sala e a percepção que a professora e coordenadora teriam dele. Em seu discurso, a professora demonstrou que era muito empenhada em sua função de educadora, e, além disso, demonstrava um vínculo muito bom com as crianças e uma relação de companheirismo e afeto. Especificamente com Rodrigo, ela colocava regras quando necessário e quando o mesmo pedia para ela fazer a atividade por ele, pois ele se dizia incapaz, ela conduzia essa situação explicando que ele "não é o único em sala e que era preciso ajudar os coleguinhas também". Demonstrava como deveria fazer a lição e, em seguida, dizia que ele era capaz. Como resultado, Rodrigo passou a fazer todas as atividades sem birra e a ter seu caderno todo preenchido, atitude esta que não acontecia anteriormente. A professora relatou que percebeu as dificuldades apresentadas por ele e que existem mais quatros crianças que demandam de uma atenção maior em sala, por estarem na mesma situação em relação ao atraso na alfabetização. Em relação à agressividade com colegas e professora, não foi relatado nenhum comportamento.

Conclusão

No caso aqui relatado, o contexto escolar foi mais investigado do que o familiar. E este último, mesmo sendo considerado "não favorável" e não ter sido

alterado, não dificultou a mudança ocorrida no comportamento de Rodrigo. Conclui-se que o ambiente familiar, mesmo sendo uma importante variável, não era, neste caso, o principal responsável pelos comportamentos mal adaptativos. A postura adotada pela primeira escola devido à fama da criança exercia maior controle. O seu autoconceito e profecias também influenciaram negativamente Rodrigo, pois, como apresentam os autores Roeser e Eccles (2000 apud STEVANATO e cols, 2003) e Campos (1997), as crianças podem atribuir à incompetência pessoal e ao que inferem que professor pense a respeito delas ao mau desempenho escolar.

Para que a mudança de comportamento ocorresse foi importante compreender os ambientes da criança, o repertório por ela utilizado e, em relação à alfabetização, o seu nível de conhecimento. A dedicação da mãe também foi importante para estas alterações.

É relevante explicitar que a mudança de escola, sozinha, não alteraria o comportamento de Rodrigo, pois se a professora da primeira escola se dispusesse a modificar alguns repertórios, essas mudanças poderiam ter ocorrido sem a troca de escolas. O que aconteceu foi que a nova professora não foi informada sobre a „fama" que acompanhava Rodrigo e apresentava um repertório adequado tanto com Rodrigo quanto com os outros alunos.

Como apresentado inicialmente neste trabalho, ensinar e aprender é um processo interdependente (HERKLAIN; CARMO, 2013; KUBO; BOTOMÉ, 2001). No primeiro contato com a escola, a criança vinda de um ambiente familiar tem que se adaptar as novas exigências deste novo ambiente. Muitas vezes essa transposição ocorre de forma linear, porém em alguns casos essa mudança requer empenho de professores e alunos. No presente caso, a escola já recebeu o aluno com uma pré-concepção de que este aluno apresentaria problemas e como tal não valorizou os poucos comportamentos adequados apresentados por Rodrigo. O ponto mais relevante deste trabalho não está em criticar a postura de professores e escola e sim mostrar a interdependência que existe entre aprender e ensinar assim como enfatizar o papel do ambiente (contexto) na emissão de comportamentos adaptativos ou não.

Referências bibliográficas

BOLSONI- SILVA, Alessandra Turini et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. Revista Semestral da Associação **Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** Maringá: Uem, v.17, n.2, p. 259-269. CAMPOS, Maria das Graças Cunha. Causas e Profecias Auto-Realizadoras: A percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. In: **Ensino em Re-Vista**, p. 121-129, jul.96/jul./97.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. Tradução de Deise de Souza et al. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRIRA, Marlene de Cassia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** 2002, 15(1), p. 35-44.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMOS, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa.** v. 43, n. 149, p. 704-723, maio/ago. 2013.

KUBO, Mitsue Olga; BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Ensino – Aprendizagem:** uma interação entre dois processos comportamentais. UFSC, 2001.

MARTURANO, Edna Maria. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. In: **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, maio-ago. 1999, vol. 15, n. 2, p. 135-142.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. Controle de estímulos: o papel do contexto. In:_. **Princípios básicos de análise do comportamento.** Porto Alegre: Artmed, 2007, cap. 6, p. 98-109.

ROLFSEN, Andréia Bevilacqua; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. Programa de Intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. **Paidéia**, 2008, 18(39), p. 175-188.

STEVANATO, Indira Siqueira et al. Autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em estudo.** Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan/jun. 2003.

O REAL E O IMAGINÁRIO: UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELOS LEITORES DA SÉRIE *HARRY POTTER* NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Thaís Cristina Borges Piovezan
(Graduanda do Curso de Psicologia da UFMT/ campus Cuiabá)
tcpiovezan@gmail.com

Vera Lúcia Blum
(Professora Associada do Curso de Psicologia da UFMT/ campus Cuiabá)
verablum@terra.com.br

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Levando-se em consideração a influência dos contos de fadas e do espaço que ocupam na vida das crianças e dos adolescentes, o presente estudo foi construído na tentativa de abordar as significações produzidas e construídas pelos leitores assíduos da série britânica de livros "*Harry Potter"*, a qual teve uma repercussão considerável pelo mundo. Foram entrevistados oito voluntários, selecionados a partir do critério de serem fãs da referida série e estudarem na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – *campus* Cuiabá. Os dados coletados foram analisados a partir do método de análise de conteúdo, realizando-se uma leitura flutuante do material fornecido pelos entrevistados e, posteriormente categorizados e analisados segundo as categorias derivadas das entrevistas. A partir de tais análises concluiu-se que a história de Harry Potter, assim como tantos outros contos de fadas, auxilia na resolução dos conflitos internos e externos de seus leitores.

Palavras-chave: *Harry Potter*. Aficionados. Significações.

Identificação

No prefácio do livro "Fadas no Divã", Maria Rita Kehl (2006, p. 20) escreve que a paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção. Assim, nota-se que, desde que a infância e a adolescência passaram a ter o seu lugar na sociedade, os contos de fadas, enquanto obras de ficção, foram

sendo direcionados para o público infantil. Kehl (2006, p. 16) pontua ser provável que os contos de fadas sejam capazes de conectar os seus leitores ao elemento maravilhoso e à multiplicidade de sentidos que caracterizam o mito em todas as culturas e em todas as épocas, formando um acervo comum de histórias através do qual a humanidade reconhece a si mesma. Tomando por base a importância e a influência das narrativas fantásticas na vida das crianças, dos adolescentes e, por que não, dos adultos, propõem-se aqui, através da bibliografia existente e de entrevistas realizadas com alguns fãs, pensar sobre as razões do sucesso e da receptividade da narrativa da série Harry Potter. Ao se indagar o que o famoso bruxinho de Joanne K. Rowling possui de tão mágico e encantador considera-se necessário explanar as diversas faces que a história possui, desde a importância de despertar a imaginação no leitor ao processo de interiorização dos valores transmitidos pela história. A série escrita por Joanne K. Rowling narra a saga de um menino que, com um ano de idade, perdeu os pais, quando estes foram assassinados pelo bruxo das trevas Lord Voldemort. E, ao tentar matar Harry, Voldemort desaparece de forma misteriosa sem deixar rastros. Assim, todos acreditam que o mesmo possa ter morrido, fazendo com que Harry Potter, com apenas um ano, se tornasse uma lenda viva. Criado pelos tios que vivem a maltratá-lo e alheio à sua verdadeira história, o garoto descobre, já aos onze anos, que é um bruxo e possui uma vaga para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, a qual está sob o comando do diretor Alvo Dumbledore. Em Hogwarts, Harry conhece seus dois melhores e inseparáveis amigos, Ronald Wesley e Hermione Granger, com os quais irá viver muitas aventuras ao longo dos sete anos narrados na série. No decorrer desses anos, Harry Potter descobre que não é apenas o menino-que-sobreviveu, mas sim, aquele que está destinado a derrotar de uma vez por todas Voldemort. Após este breve resumo, passamos à nossa tarefa seguinte: questionar a razão de um conto de fadas ter atingido tamanho sucesso numa época dominada pelos inventos tecnológicos, vendendo aproximadamente 490 milhões de livros, traduzidos para cerca de 70 idiomas. OBJETIVOS. Identificar as razões do sucesso da série Harry Potter entre os estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso. METODOLOGIA. A pesquisa caracteriza-se pelo caráter qualitativo, tendo como amostra oito sujeitos, selecionados à partir dos critérios de serem aficionados pela série *Harry Potter* e estudarem na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idade entre dezenove e vinte e quatro anos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista

semiestruturada, a qual dispunha de 13 perguntas, previamente elaboradas, sendo que outras foram surgindo no decorrer das entrevistas, a partir das falas dos entrevistados. O Projeto foi submetido, inicialmente, ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Muller (CEP HUJM), tendo sido avaliado e aprovado. Após aprovação, fez-se contato com os possíveis participantes para agendamento das entrevistas. No momento da realização das mesmas, foram passadas as instruções necessárias aos voluntários, explicando os objetivos da pesquisa e esclarecendo quaisquer dúvidas. Os entrevistados também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo CEP HUJM. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Com base nas transcrições, e após uma primeira leitura, foi realizada uma análise dos dados, baseada na técnica de Análise de Conteúdo, levando-se em consideração as informações trazidas pelos sujeitos a respeito dos significados que eles atribuem a determinados elementos da narrativa de *Harry Potter*. Os dados analisados foram agrupados em treze categorias, as quais são: Categoria 1: idade com a qual os entrevistados iniciaram a leitura dos livros. Categoria 2: leitura de Harry Potter e pertencimento grupal. Categoria 3: experiências de encontrar com outros fãs. Categoria 4: assuntos que predominavam nas conversas. Categoria 5: sentimentos que a leitura despertava. Categoria 6: elementos que mais atraiam na história. Categoria 7: elementos da história que trariam para a realidade. Categoria 8: elementos comuns na realidade e na obra. Categoria 9: significado de saga. Categoria 10: significado de magia. Categoria 11: ensinamentos trazidos pela história. Categoria 12: possíveis razões do sucesso da obra. Categoria 13: possibilidade de os pais terem lido e de ter feito sucesso na época deles. A partir das entrevistas realizadas pode-se começar a adentrar o mundo mágico existente entre os leitores e a história de Harry Potter. Muitas perguntas surgiram ao longo do percurso, algumas das quais ficarão sem respostas e poderão, futuramente, serem respondidas por estudos subsequentes. Por hora, nos atentaremos a trabalhar com as questões suscitadas pelos entrevistados. Segue abaixo uma tabela contendo a categorização dos dados coletados a partir das entrevistas. RESULTADOS. O quadro que segue foi elaborado a partir das respostas coletadas nas entrevistas. Sendo composto pelas categorias de perguntas e suas respectivas respostas, fornecidas pelos oito sujeitos entrevistados.

Categorias	Respostas
1	Entre 10 e 14 anos
2	Grupos e amizades virtuais; amizades em pré-estreias de filmes; já possuía alguns amigos que passaram a ler também.
3	Passavam a conversar com as pessoas, pois sempre surgiam assuntos ("o rumo da conversa muda"; "já se identificava"; "é uma coisa em comum").
4	Sobre o modo como a autora escreveu (criatividade, valores transmitidos, encaixe de detalhes); personagens, cenas, livros, filmes favoritos; críticas e análises com relação às adaptações cinematográficas.
5	Ansiedade; alegria; tristeza; euforia; desejo de fazer parte da história; identificação com personagens; "desligamento" da realidade.
6	O tema magia; a relação de amizade entre os personagens principais; o lado humano e real da história; o fato do personagem principal ir se descobrindo; a narrativa cheia de detalhes; a possibilidade de ser real.
7	As relações de amizade; poder estudar em Hogwarts; temas transmitidos pela história (amor, lealdade, não temer a morte); magia.
8	Temas transversais: relações de amor, amizade, preconceito, opressão, lealdade, coragem; experiência de estar crescendo; funcionamento e realidade da escola.
9	Trajetória/ jornada; história com começo e fim e que possui um objetivo final, uma missão; história que marca e transmite a ideia de continuação.
10	Fazer coisas pela mágica (varinha, feitiços); sentimentos e coisas inexplicáveis; imaginação.
11	Sobre as relações de amor, amizade, família, lealdade/ confiança; desmitificação da morte; disciplina; "ensinamentos que fazem você refletir".
12	Tema magia; filmes e mídia; história diferente; personagens que possibilitam a identificação dos leitores; criação de um novo segmento de leitura (infanto-juvenil); história que mexia com o imaginário e com a criatividade; transmissão de valores; trajetória do herói que desconhecia sua própria história.
13	Se fizesse, teria sido um sucesso local. A maioria respondeu que não, pois a internet e os filmes foram os maiores propulsores do sucesso; a história teria sofrido preconceito e descriminação, principalmente devido à religião.

Quadro 1- Categorização dos dados coletados nas oito entrevistas realizadas.

Sabemos que os contos de fadas povoam a existência do homem há muitos séculos, datando de uma época que se perde no tempo. Mas o que afinal, são os contos de fadas? Geralmente são definidos como narrativas carregadas de um valor afetivo e que convidam as crianças para adentrarem um ambiente fantástico e ao mesmo tempo familiar. E aqui podemos indagar o que a história de Harry Potter tem de familiar com a vida de seus leitores. Isabelle Smadja (2007, p. 09) escreve que a explicação do fascínio está na extrema humanidade que

emana dos livros escritos por J. K. Rowling. O que é afirmado por alguns dos entrevistados, quando eles verbalizam que uma das coisas que chama a atenção é o fato de a história de Harry Potter, apesar de ser narrada em um mundo mágico, ser povoada por elementos reais, que estão presentes no cotidiano de qualquer pessoa. Considerando a adolescência como algo socialmente construído e que, na nossa sociedade se caracteriza como uma etapa da vida do indivíduo na qual este vivencia certa confusão, podemos falar então de um processo de construção identitária, onde existe uma confusão de papéis, pois essa identidade não está posta. Não se é mais criança e ainda não se é adulto. Partindo dessa concepção, podemos pensar a adolescência como uma fase de transição, na qual há uma diferenciação da infância e um longo caminho a percorrer até a fase adulta. Nesse processo de diferenciação o sujeito passa a se identificar com outras brincadeiras, outras pessoas, outros lugares. E a história de Harry Potter consegue atender às questões dos pré-adolescentes e dos adolescentes, que abandonam os contos de fadas tradicionais em busca de uma história que os auxilie nesse momento de transição. Esse auxílio vem a partir de algumas características extremamente humanas presentes na série. A começar pelo fato de ela narrar a história de um herói e seus amigos que passam pelo mesmo momento que seus leitores, ao qual um dos entrevistados chamou de "experiências de estar crescendo". Harry Potter é um garoto que, ao completar seus onze anos, vê desencadear-se à sua frente um mundo novo, uma nova escola, novos amigos e novas vivências. Em segundo lugar, Rowling teve o cuidado, proposital ou não, de lançar um livro a cada ano, proporcionando aos leitores crescerem junto com os personagens e experimentarem experiências parecidas: fazer novas amizades, o primeiro beijo, as confusões da adolescência, aquele professor que está sempre pegando no pé, o colega chato da escola. Essas duas características da série, narrar as mesmas experiências vivenciadas pelos leitores fazendo com que eles cresçam junto com os personagens, nos fazem retomar o que Bruno Bettelheim (1980, p. 13) fala a respeito dos contos de fadas em seu livro "A Psicanálise dos Contos de Fadas":

> Para que uma estória realmente prenda a atenção de uma criança a mesma deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e

> aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade. (Bettelheim, 1980, p. 13).

Além de Bettelheim (1980), Corso e Corso (2006, p. 260) escrevem que, para os adolescentes, "fantasiar representa um recurso de elaboração, através do qual o sujeito entra em contato com seus ideais e conflitos de uma forma leve e sem maiores compromissos". Não é necessário arcar com as consequências do que se vive nessas cenas, pois brincando ou devaneando fica explícito que se está fora da realidade. Sendo assim, podemos dizer que a história do bruxinho dá aos seus jovens leitores a possibilidade de elaboração de suas questões e conflitos da mesma forma que Potter os elabora, porque, apesar de possuir uma varinha mágica, ela não o exima de resolver seus problemas como qualquer outra criança ou adolescente. Complementando tal ideia e a transpondo para o nosso objeto de estudo, pode-se fazer referência ao que Isabelle Smadja (2004, p. 18) vem nos falar sobre a inversão feita por Rowling entre o mundo real e o mundo imaginário. Smadja (2004, p. 18) aponta que a autora britânica torna mais próximo da realidade do leitor o mundo dos bruxos, tomando o cuidado para que Harry Potter seja lido e interpretado como uma pessoa de carne e osso, ou, nos termos de Smadja (2004, 19), tenha uma presença orgânica. Ao falarmos de pré-adolescência e adolescência não podemos deixar de lado a questão dos laços de amizade, ou seja, são momentos em que muitos sujeitos buscam se aproximarem de seus pares, seus iguais. Sendo assim, o que J. K. Rowling fez, foi oferecer a toda uma geração um meio para se estabelecer relações, dando a esses indivíduos um objeto com o qual eles poderiam se identificar com outros que estivessem passando por situações parecidas, sem que esses sofressem o risco de se expor para formar esses laços de amizades. Ou seja, a série Harry Potter pode ser considerada um vínculo facilitador de identificações, onde as chances de errar são minimizadas. As trocas afetivas se dão sem grandes riscos de rejeição, pois um interesse comum está posto, sendo que essas amizades se constituem num lugar de interesse comum entre as partes. Isso pode ser verificado nas entrevistas, quando os sujeitos são indagados sobre como era a experiência de encontrar com outros fãs da série. Um deles disse que "é uma

coisa que dá pra você ir conversando logo de cara". Em outras falas temos: "[...] você se identifica com a pessoa", ou "[...] já é uma coisa em comum". Por último, um dos entrevistados disse que "em termos de pré-estreia, todo mundo é amigo de todo mundo". A partir disso, podemos supor que esses grupos identitários passam a ser a referência para esses sujeitos. O que também pode ser verificado nas várias falas dos entrevistados, nas quais as relações de amizade estão muito presentes e ocupam um espaço importante. Elas aparecem quando os mesmos são indagados sobre o que existe em comum entre a história de Harry Potter e as suas realidades: "A amizade, que eu tenho poucos amigos, mas que eu considero que são muito importantes."; "Acho que a questão da amizade, a lealdade.", ou ainda, "O apego aos amigos, talvez [...] Mas eu prezo muito as minhas amizades.". Com relação à forma como muitas dessas relações de amizades se constituem, um fato chama a atenção: elas se dão, em muitas das vezes, no ambiente virtual. Quando questionados se a história de Rowling havia acarretado a entrada dos entrevistados em novos grupos, apareceram falas relatando que os mesmos passaram a frequentar espaços virtuais após a leitura dos livros, em busca, muitas vezes, de novas informações a respeito da série e de pessoas que compartilhassem os mesmos sentimentos com relação a ela: "Eu lembro que eu comecei nesse fórum, eu fiquei amigo de uma pessoa só, que foi a menina que tinha o outro fórum, aí eu fui pra esse. Aí nesse fórum eu fiquei amigo de mais pessoas"; "E daí eu tive muitos amigos virtuais em comunidades"; "Eu entrei em várias comunidades do O. E era sagrado [...] E com isso, eu conheci pessoas do Brasil inteiro." Esse fenômeno traz consigo um questionamento acerca da constituição das relações sociais das crianças e dos adolescentes. Pois, segundo Corso e Corso (2006, p. 256) "o principal mérito de Rowling foi situar esse universo mágico dentro da primeira e principal experiência social da vida das crianças de hoje: a escola". Mas, se alguns dos entrevistados afirmaram terem estabelecido essas relações de amizade em ambientes virtuais, o que ocorre para que essas relações não se deem na escola, espaço mais do que comum ente os leitores? Embora Corso e Corso (2006) afirmem que a escola é hoje um ambiente de socialização entre os alunos, parece haver uma nova forma prevalecente de satisfação do desejo de pertencimento. Outra questão passível de discussão é o fato de a maioria dos entrevistados terem dito não à pergunta que lhes foi direcionada questionando se Harry Potter teria sido lido pelos seus pais. Quando questionados o por que, algumas das respostas foram: "[...] eu acho que não atrairia muito meu pai, porque meu pai não gosta muito desse tipo de história"; "Naquela época

as pessoas eram muito preconceituosas", ou ainda, "Minha mãe não é um público leitor".Podemos pensar na possibilidade disso representar o abandono dos pais da infância e a possibilidade de os leitores poderem construir suas identidades distantes destes pais. Segundo Corso e Corso (2006),

> Boa parte dos heróis modernos é órfã, isso responde aos nossos ideais. Queremos ser órfãos, não de pais, mas de referências. O homem moderno acredita que pode fazer-se por si mesmo, que o beiro pouco importa. Quanto à educação, a mais importante seria a auto-educação, a construção da identidade com as próprias mãos. (Corso e Corso, 2006, p. 259).

Além disso, Corso e Corso (2006) falam da importância desse afastamento entre pais e filhos, ao afirmarem que

> O pai que tentar mostrar-se iniciado no mundo dos filhos, sendo mais adolescente ou criação que os próprios, parasitando os amigos e o lazer dos filhos, estará privando-os dessa separação de mundos, do seu espaço pessoal de socialização, que é precioso para a construção da personalidade (Corso e Corso, 2006, p. 257).

Conclusão

A partir das leituras e entrevistas realizadas, podemos refletir sobre a importância que os contos de fadas, ainda que sendo narrativas fictícias, possuem na vida de seus leitores. Mais do que contar histórias, eles ensinam e auxiliam na resolução de conflitos internos da melhor forma possível: fantasiando. Sendo assim, podemos considerar que o sucesso da série Harry Potter se deu, dentre tantos fatores, principalmente pela humanização como os personagens e acontecimentos são descritos por Rowling. Eles são, de modo geral, acessíveis aos leitores e, apesar das varinhas mágicas, tem de resolver muitos de seus conflitos como qualquer garoto e garota do mundo real. Sendo acessíveis, eles acabam atingindo os leitores em alguns aspectos,

como na maneira de pensar e de agir, influenciados pelos temas de amor, lealdade, respeito, coragem, bondade, amizade, trazidos pela autora. E, às vezes, até por pequenas lições postas pelas figuras sábias da história, que ensinam a lidar com o outro e com as situações adversas que aparecem no decorrer da existência de qualquer indivíduo. Esses temas e essas falas são, muitas vezes, internalizados pelos leitores, que acabam levando para o seu cotidiano elementos da obra. O presente trabalho também deixa uma indagação, abrindo um espaço para futuras pesquisas: por que muitas das relações entre os fãs da obra se constituem em ambiente virtual e não nos pátios das escolas? Esta questão instigante, proveniente das respostas de alguns dos entrevistados, nos chama a atenção pelo fato de a série, apesar de ter conquistado um público heterogêneo até certa medida, atraiu, em grande maioria, leitores com idades muito próximas. Não seria então, mais simples se dirigir ao colega da carteira ao lado para perguntar se este se interessa pelas mesmas coisas, do que, após a aula, chegar em casa e acessar um ambiente virtual para conversar com "estranhos"? Por que Harry Potter favorece o encontro e troca entre iguais nos ambientes virtuais e nem sempre em ambientes reais?

Referências

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KEHL, M. R. Prefácio em CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal.* São Paulo: Rocco; 1997.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Câmara Secreta*. São Paulo: Rocco; 1998.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. São Paulo: Rocco; 1999.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e o Cálice de Fogo.* São Paulo: Rocco; 2000.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Ordem da Fénix.* São Paulo: Rocco; 2003.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e o Enigma do Príncipe.* São Paulo: Rocco; 2005.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e as Relíquias da Morte.* São Paulo: Rocco; 2007.

SMADJA, I. *Harry Potter: as razões do sucesso*. Tradução de Ângela Ramalho Viana e António Monteiro Guimarães. Rio de janeiro: Contraponto, 2004.

EQUOTERAPIA: ESTIMULANDO HABILIDADES COGNITIVAS EM PORTADORES DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Lisiane Pereira de Jesus
(Docente da Universidade federal de Mato Grosso)
lisiane.jesus@ig.com.br

Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho
(Docente da Universidade federal de Mato Grosso)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A Equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo a partir de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando proporcionar benefícios físicos, psíquicos, educacionais e sociais na recuperação de indivíduos que apresentam deficiências física, mental ou sensorial, além de crianças com necessidades educativas especiais, distúrbios evolutivos, comportamentais e de aprendizagem, tornando-se uma alternativa para o tratamento terapêutico. O objetivo deste projeto foi promover o estímulo da concentração e memória de portadores de TDAH através da prática da Equoterapia, melhorando o desempenho escolar e contribuindo com o aprendizado e convívio social do praticante. O presente Projeto foi desenvolvido através de uma parceria entre UFMT e o Centro Hípico Rancho Dourado e faz parte do Programa de Extensão Centro de Equoterapia da UFMT, o período de desenvolvimento foi abril de 2013 a março de 2014. A Equoterapia estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção concentrada que é um dos maiores problemas para um aluno com TDAH, estimula a criança a pensar antes de agir melhorando num todo o convívio social da criança, e trazendo nítido avanço principalmente no aprendizado da mesma.

Palavras-chave: equoterapia, déficit de atenção, hiperatividade, habilidades cognitivas.

Introdução

Sabendo-se que a Equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas da saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento psicosocial de pessoas portadoras de deficiência e /ou necessidades especiais idealizou-se o presente Projeto. Por proporcionar grande

progresso e benefícios físicos, psíquicos, educacionais e sociais na recuperação de indivíduos que apresentam deficiências física, mental ou sensorial, além de crianças com necessidades educativas especiais, distúrbios evolutivos, comportamentais e de aprendizagem, tornou-se uma alternativa para o tratamento terapêutico diversificando as estruturas convencionais dos clássicos consultórios e clínicas por apresentar grande contato com a natureza.

Há mais de quinze anos a prática da Equoterapia foi implantada como estratégia terapêutica obedecendo à legislação brasileira das áreas de Saúde. É um método técnico científico que traz excelentes benefícios à saúde.

Este Projeto objetiva promover o estímulo da concentração e memória de portadores de TDAH através da prática da Equoterapia, melhorando o desempenho escolar e contribuindo com o aprendizado e convívio social do praticante.

Fundamentação Teórica

Nas últimas décadas, houve, de fato, o reconhecimento e, consequentemente, a incorporação da Equoterapia como método e técnica inseridos nos programas de reabilitação em geral no Brasil (MEDEIROS e DIAS, 2008).

A Equoterapia trabalha o indivíduo como um todo, utilizando o cavalo como instrumento reabilitador, buscando a reabilitação do praticante de forma integral, empregando o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais (BITAR et al, 2004).

Cada vez mais, esta abordagem terapêutica torna-se alvo de estudo dos alunos e profissionais das áreas afins de reabilitação e do interesse dos portadores de necessidades especiais e familiares destes (MEDEIROS e DIAS, 2008).

A Equoterapia tem por objetivo prover uma abordagem terapêutica ampla, que visa a universalidade humana, estimulando as funções neuromotoras, psicomotoras e neuropsíquicas, por intermédio do cavalo, dentro de um ambiente natural (COSTA SILVA et al., 2011).

Segundo Cirillo (1992), equoterapia é um tratamento de reeducação e reabilitação motora e mental, por meio da prática de atividades equestres e técnicas de equitação. Pode ser considerada como um conjunto de técnicas reeducativas que agem para superar

danos sensoriais, motores, cognitivos e comportamentais. através de uma atividade lúdico- desportiva, que tem como meio o cavalo (CITTERIO, 1999).

Walter e Vendramini (2000), por sua vez, enfatizam que a equoterapia emprega as técnicas de equitação e atividades equestres para proporcionar ao praticante benefícios físicos, psicológicos, educacionais e sociais.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que a Equoterapia requer do praticante a atenção concentrada durante o tempo em que a sessão se desenvolve. Este é um fator bastante importante para o bom desempenho do aluno na escola, pois a atenção é a base do aprendizado (MENDES, 2011).

> A abrangência das experiências que envolvem o ambiente terapêutico facilitará mudanças nos processos neurais, desenvolvendo e/ou potencializando habilidades funcionais e/ou psicossociais e/ou psicossociais que influenciarão o processo de auto-avaliação e consequentes inter-relações pessoais. Durante a ação do cavalo como instrumento cinesioterapêutico será necessário a conjugação dos centros gravitacionais do homem e do animal, tornando-os imóveis entre si, porém, móveis em relação ao solo, ativando o sistema nervoso central e consequentes funções neuromotoras (MEDEIROS e DIAS, 2008, p.10).

A Equoterapia só pode ser realizada após a avaliação médica, psicológica e fisiopterapêutica e é desenvolvida por equipe multidisciplinar. Nessa modalidade de tratamento o cavalo é usado como agente cinesioterapêutico e pedagógico, bem como promotor de inserção social. Segundo Silva e Aguiar (2008) o objetivo é ampliar o repertório comportamental do paciente e proporcionar o ajuste emocional, reduzindo assim a ansiedade.

A terapêutica da equoterapia começa no momento em que o praticante entra em contato com o animal. Esta relação, por si só, já contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e afetividade, além de trabalhar limites (MENDES, 2011).

> A Equoterapia permite vivenciar vários acontecimentos ao mesmo tempo, como movimentos de mãos, pés e panturrilha, além de propiciar disciplina e educação, entre outros benefícios. Também trabalha a lateralidade, percepção, coordenação, orientação espacial e temporal. Ela permite retornar às origens do ser humano com relação às pessoas e ambientes, almejando com isso interferir em várias situações onde seu efeito já foi comprovado (MEDEIROS e DIAS, 2008, p. 23).

Finalmente, cavalgar constitui em um prazeroso processo de aplicação dos melhores exercícios de coordenação que se conhece, além de proporcionar a sensação de independência, aumento da auto confiança e auto estima (DAVID e MEDEIROS, 2011).

> A Equoterapia pode ser aplicada em comprometimentos motores (dismorfismos esqueléticos, problemas posturais, doenças do crescimento, mal-formações, acidentes com sequela de fraturas, amputações, artroses, lombalgia, dorsalgia e cervicalgia, espondilite anquilosante e subluxações de ombro ou quadril), neuropatias (epilepsia, poliomielite, encefalopatia, hemiplegia, paraplegia, tetraplegia, espinha bífida, doença de Parkinson, acidente vascular cerebral, lesões medulares, meningomieloceles, hidrocefalia, macrocefalia, microcefalia e multiesclerose), patologias vasculares e respiratórias (cardiopatas, doentes respiratórios, problemas de circulação) além de outras patologias (distúrbios mentais, comportamentais, sociais e sensoriais, alteração de linguagem, de motricidade e voz, distúrbios emocionais, atraso maturativo, sequelas de queimaduras, doenças metabólicas e sanguíneas (LERMONTOV, 2004, p.15).

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma condição que afeta um segmento importante da população infantil, (CONDEMARIN at al., 2006). Crianças com este transtorno encontram dificuldades significativas no desempenho de atividades, segundo DuPaul e Stoner (2007).

Para Barkley (2002), o TDAH tem sua origem no trio de base alterada, conjunto de sintomas que incluem alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental, que podem originar desde dificuldades de aprendizagem até problemas afetivos e sociais.

Para Silva et al. (2012, p.1)

> a desatenção e a falta do autocontrole, características do transtorno, intensificam-se em situações de grupo, dificultando, ainda mais, a percepção dos estímulos relevantes, a estruturação e execução adequada das tarefas não só em âmbito educacional, mas na ampla gama de atividades grupais que o individuo venha a desenvolver. A Equoterapia estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção concentrada que é um dos maiores problemas para um aluno com TDAH, estimula a criança a pensar antes de agir melhorando num todo o convívio social da criança, e trazendo nítido avanço principalmente no aprendizado da mesma.

Objetivos

- utilizar a Equoterapia como alternativa psico-pedagógica no estímulo de habilidades cognitivas e sociais em portadores do TDAH;
- utilizar a Equoterapia como instrumento facilitador no estímulo de habilidades cognitivas e sociais em portadores de TDAH;
- avaliar se o estímulo das habilidades cognitivas e sociais produzem resultados positivos em sala de aula e em casa;
- promover e estimular a interação do praticante com o animal e utilizar-

se deste princípio para obter benefícios e melhorar o convívio social;

Materiais e Métodos

O Projeto proposto neste formulário está vinculado ao Programa de Extensão: Centro de Equoterapia da UFMT, inscrito no SigProj sob o número : 90932.588.82503.11032013, aprovado no edital PROEXT 2014.

Local De Realização

As sessões de Equoterapia foram realizadas nas dependências de um dos parceiros do Programa de Extensão, o Rancho Dourado, que consta de espaço físico adequado à prática de Equoterapia, uma vez que disponibiliza normalmente este tipo de serviço, entre outras atividades, como escolinha de equitação, hipismo rural e clássico, etc.

Duração e Periodicidade das Sessões

As sessões ocorreram em intervalos semanais, uma vez por semana, durante seis meses. A duração de cada sessão variou entre 30 a 40 minutos, dependendo das atividades complementares envolvidas.

Equipe Executora

Os membros da equipe de execução pertenciam a diferentes áreas de atuação: medicina veterinária, zootecnia, psicologia, fisioterapia, pedagogia, etc.

Seleção Do Público Alvo

O público alvo foi selecionado mediante entrevista com professores, pais e responsáveis. Foram selecionadas crianças de ambos os sexos, portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, acompanhadas de laudo médico. No laudo médico constava que o paciente estava apto a ser submetido a prática da Equoterapia. A

participação da criança estava condicionada ao consentimento dos pais ou responsáveis legais, portanto para efetivar a participação da criança era obrigatório o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As crianças foram encaminhadas pela Escola Municipal Tancredo Neves, parceira do Programa.

Animais Co-Terapeutas

Foram utilizados 4 (quatro) animais (eqüinos) para viabilizar as práticas de Equoterapia. Estes animais pertencem ao Rancho Dourado e já são normalmente utilizados na Equoterapia durante as atividades regulares do Rancho, sendo portanto treinados para esta finalidade, não representando assim nenhum risco para os participantes do Projeto.

Jogos e Atividades Lúdicas

As sessões de Equoterapia não eram restritas apenas a montaria, mas envolviam uma série de atividades que complementam a prática no cavalo. Estas atividades incluiram a realização de jogos voltados ao desenvolvimento das habilidades cognitivas (concentração, memória, atenção,...) e sociais propostos por Batllori (2009) adaptados a Equoterapia, atividades propostas no Curso de Vivência em Equoterapia (2012) ministrado por profissionais da ANDE – BRASIL (Associação Nacional de Equoterapia), bem como outras atividades desenvolvidas por profissionais da psicologia e pedagogia com objetivo de estimular a concentração e memória dos praticantes através do uso do cavalo.

Materiais Para Atividades Lúdicas

Na fase inicial do Projeto foram confeccionados pelos bolsistas e praticantes, jogos e outros artefatos que deram suporte as atividades lúdicas complementares à Equoterapia.

Interação Homem X Animal

Durante todo o desenvolvimento do Projeto as crianças eram estimuladas a interagir com os animais, estabelecendo um vínculo afetivo e confiança mútuos, com o objetivo de melhorar o convívio social do praticante.

Registro e Avaliação dos Resultados

A avaliação dos resultados foi feita em várias instâncias:

A) Anamnese e entrevista com os pais ou responsáveis: no início da pesquisa e em momentos pontuais no decorrer da mesma até o final, foram realizadas anamnese e entrevista com os pais com o objetivo de determinar o comportamento inicial do praticante e observar os progressos e resultados obtidos no decorrer do processo.

B) Entrevista com os professores: no início da pesquisa e em momentos pontuais no decorrer da mesma até o final, foram realizadas anamnese e entrevista com os professores com o objetivo de determinar o desempenho escolar inicial do praticante e observar os progressos e resultados obtidos no decorrer do processo.

C) Testes para avaliar habilidades cognitivas: no início da pesquisa e em momentos pontuais no decorrer da mesma, até o final, foram realizados testes para avaliar o progresso dos praticantes. Serão utilizados testes elaborados pela equipe executora baseados em proposta de Batllori (2009).

D) Análise dos Relatórios de campo: cada sessão foi registrada através de relatórios elaborados pelos membros da equipe executora. O conteúdo destes relatórios foi analisado e serviu de escopo para promover discussões entre os membros da equipe permitindo assim a elaboração de parecer conclusivo sobre o trabalho executado.

Resultados

O Projeto encontra-se em fase de análise e interpretação dos resultados. Foi realizado o treinamento dos bolsistas e confecção do material que foi utilizado nas Sessões, nesta etapa também foi realizada a caracterização do local de realização do Projeto, além disso, foi elaborado um Protocolo de Aproximação Animal/Praticante, para ser implantado uma vez iniciadas as Sessões de Equoterapia. A etapa de seleção dos praticantes também foi executada a partir do contato com dirigentes da Escola Municipal Tancredo Neves, os alunos eram encaminhados acompanhados de laudo médico, foi realizada entrevista com os pais, professores e alunos para esclarecer os objetivos do projeto e preenchimento do TLE. Foi elaborado um questionário para os pais e professores; realizada a caracterização dos portadores de TDAH mediante aplicação de questionário ASRS-18 desenvolvido por pesquisadores em colaboração com a Organização Mundial de Saúde, os praticantes também foram submetidos a um pré-teste para avaliação das habilidades cognitivas conforme proposta de Batllori (2009).

O protocolo de Aproximação foi desenvolvido em 4 sessões e cada sessão teve como objetivo promover a interação entre praticante e animal, bem como estabelecer uma relação de confiança mútua, facilitando as sessões de montaria posteriores.

Considerando opinião de especialistas em Equoterapia, é importante iniciar as sessões desenvolvendo atividades que facilitem e estimulem a afetividade do praticante para com o cavalo, equipe e o novo ambiente (OTONE et. al.2011), de modo a facilitar a inserção do praticante em um novo contexto, repleto de elementos que, provavelmente, nunca antes fizeram parte do seu cotidiano, foi elaborado um protocolo de aproximação com discriminado em quatro etapas. A aproximação, é segundo o órgão regulamentador da atividade de Equoterapia no Brasil, parte fundamental no tratamento do praticante, uma vez que pode determinar o sucesso de todo processo. Sendo assim, o protocolo elaborado leva em conta cada mínima parte do processo de vinculação do praticante com o cavalo, a equipe e o meio.

Primeiramente, foi apresentado a criança o animal e cada uma de suas partes constituintes de forma didática apresentado em um banner. Neste momento o que se observou foi que a maioria das crianças envolvida mostrou algum interesse em conhecer a figura do cavalo, no entanto o envolvimento de cada uma delas não persistiu por muito tempo voltado para a atividade. Muitos se dispersaram observando todo o

ambiente externo que os cercava. Entre as 12 crianças, uma se destacou demonstrando um bom domínio prévio e interesse em conhecer mais o cavalo.

A próxima parte desta etapa que envolvia conhecer o cavalo e seu ambiente oferecia a criança a oportunidade de se aproximar do cavalo real, bem como das baias que os animais utilizam para descansar. Tanto o animal quanto as baias foram apresentados explicando cada parte e funcionalidade. Neste momento, a maioria das crianças que, até então se mostravam bastante contidas, fez o movimento de se aproximar do animal sem qualquer medo ou receio, tocando-o e o acariciando. Neste momento apenas três crianças necessitaram auxílio do terapeuta para tocar o animal. Já no que diz respeito ao conhecimento das baias e oportunidade de explora-las, a mesma maioria demonstra bastante interesse em se envolver no ambiente. Neste momento, duas das três crianças que necessitaram auxílio para tocar o cavalo, também mostraram um interesse reservado.

A próxima etapa do processo visou apresentar as crianças os materiais de higiene do cavalo, bem como a forma como cada instrumento é normalmente utilizado. Houve uma apresentação prévia, de forma didática, na qual cada instrumento foi apresentado e sua função foi explicada. Neste momento, todas as crianças mostraram algum tipo de interesse na atividade. Diferentemente do que ocorreu na mesma fase didática da etapa anterior. A próxima fase desta etapa permitiu às crianças experimentarem, na prática, o que haviam aprendido anteriormente acerca de cada material de limpeza. Eles tiveram a oportunidade de higienizar um cavalo. Neste momento, também, todas as crianças se mostraram interessadas e recordaram bem o uso dos materiais.

A próxima etapa objetivou recordar o que foi aprendido dos materiais de higiene e principalmente apresentar os materiais de encilhamento para as crianças, de modo que elas pudessem encilhar os cavalos. Uma vez que os animais estavam encilhados, foi dado, a quem mostrasse interesse, a oportunidade de montar. No momento que exigiu a recordação das crianças, as respostas foram avaliadas entre aquelas que não lembravam nada da sessão passada (3), aquelas que lembravam pouco (2) e as que lembravam a maioria (3). Apenas um praticante lembrou-se de todos os materiais de limpeza. Duas crianças faltaram a etapa passada, não podendo ser avaliadas neste quesito. No momento de montar, todas se mostraram interessadas pela atividade e quando a cavalo

se mostraram confiantes e seguras. Apenas uma criança, a mesma que faltou a segunda etapa, se demonstrou insegurança a cavalo, a qual foi perdendo a intensidade conforme o tempo passava.

Finalmente, a quarta etapa do processo de aproximação visava a recordação dos materiais de encilhamento aprendidos na sessão anterior e a montaria propriamente dita, com a realização de alguns exercícios de equilíbrio e alongamento. No momento da recordação as respostar novamente foram classificadas entre aquelas crianças que não se lembravam de nada (4), aquelas que lembravam pouco (4), aquelas que lembravam a maioria (1) e aquelas que se lembravam de todos os materiais (1). Pôde-se observar uma queda no numero de respostas positivas. A cavalo, todas as crianças, sem exceção se mostraram confiantes a cavalo. Neste dia houve apenas um faltante.

Vale ressaltar que as crianças chegavam todas juntas para as sessões de Equoterapia, contribuindo para uma maior dispersão e dificuldade de se concentrarem, já que uma criança sempre estimulava a outra a realizar atividade alheia ao que era proposto. Frente a isso, no decorrer de cada etapa, foram elaboradas atividades pedagógicas para as crianças que aguardavam a sua vez de participar do exercício principal da sessão. Eram atividades envolvendo o conteúdo do que foi trabalhado em sessões anteriores. Da mesma forma, atividades eram encaminhadas para serem desenvolvidas em casa com o objetivo de possibilitar o estabelecimento de um vínculo mais duradouro entre as sessões, além de promover um maior envolvimento da família. O que se observou na realização destas atividades foi que a maioria das crianças se engajaram no processo, de modo que realizam o que foi proposto na própria sessão, bem como retornavam com as atividades prontas de casa.

De modo geral, o que se observou foi que os praticantes mostraram uma relutância inicial em se envolverem no processo didático, o que já era esperado levando-se em conta a amplitude do espaço no qual as atividades foram desenvolvidas e o fato de estarem em um ambiente completamente novo, repleto de estímulos novos e chamativos como cavalos, brinquedos, pessoas passando, equitadores, entre outros. Por outro lado, todas as crianças demonstram bastante interesse e participação nas partes práticas do processo.

O primeiro contato com o animal, que poderia despertar alguma forma de receio

foi realizado com tranquilidade. No que diz respeito a montaria, a confiança observada nas crianças pode refletir muito de todo o trabalho prévio que foi desenvolvido, fato que pode ser confirmado, especialmente a partir da fala de um dos pais das crianças quando este relatou que no contexto de fazenda, seu filho nunca foi capaz de demonstrar interesse e segurança para montar um cavalo, mesmo quando incentivado a criança dizia ter medo do animal. Ressalta-se que esta mesma criança apresentou notável desempenho e envolvimento no processo.

Resultados Montaria

A partir da tabulação dos dados de montaria, buscou-se verificar se o praticante evoluiu nos seus resultados, se ele regrediu ou sem manteve uma média em sua pontuação.

No quesito medo, o que se verificou foi que 9 praticantes mantiveram uma média dos resultados; 1 regrediu, ou seja, passou a ter mais medo do cavalo e 2 evoluíram, o que significa que passaram a sentir menos medo do cavalo.

No que diz respeito ao equilíbrio, observou-se que 6 praticantes mantiveram a média, 2 regrediram e dois evoluíram, demonstrando que no decorrer do processo passaram a estar mais conectadas ao animal, apresentado evolução na postura a cavalo. 1 praticante oscilou seus resultados neste quesito, o que pode se justificar pelo fato de a praticante já ter uma comorbidade associada que dificulta seu equilíbrio.

Os resultados para atenção, demonstraram que 4 praticantes mantiveram suas médias de pontuação, 3 evoluíram e 5 regrediram. A regressão na atenção da maioria dos praticantes foi, possivelmente, associada ao fato de que as atividades que estavam sendo realizadas com as crianças, enquanto estas esperavam sua vez de montar, perderam seu caráter eminentemente didático e adotaram um caráter mais lúdico, no qual foram realizadas muitas atividades que estimulavam a agitação das crianças, como corrida e futebol.

Finalmente no critério que avaliou a memória dos praticantes, o que se observou foi que 7 crianças mantiveram suas pontuações estáveis, 2 evoluíram e 3 regredira, ou seja, passaram a apresentar maior dificuldade para se lembrarem de termos aprendidos

nas sessões anteriores o mesmo em uma mesma sessão. Estes resultados, possivelmente, se justificam pelos mesmos fatos que levam à queda da pontuação em atenção, especialmente quando se considera em conta que deixou de haver atividades elaboradas para casa que vinculavam uma sessão com a outra.

Entre as 12 crianças que participaram da pesquisa, 4 tiveram um número superior a 3 faltas nas sessões de montaria,o que, aparentemente, contribuiu significativamente com a pouca evolução ou mesmo regressão dos resultados destas crianças.

Apenas 1criança apresentou uma regressão inesperada em todos os pontos avaliados, recuperando seus resultados ,apenas, na ultima sessão. Isso pode ter ocorrido em decorrência de as sessões não terem uma abordagem individualizada, no entanto buscavam atender as demandas da maioria das crianças. No caso desse praticante em especial, pode ter ocorrido de as solicitações ocorridas durante as sessões terem extrapolado seus limites de exigência, não sendo atentado para algumas dificuldades específicas do praticante. Neste caso, a intolerância a frustração do paciente era reduzida, o que significava que cada erro barrava a execução de uma nova atividade.

Outra questão que deve ser levada em consideração é o fato de que duas mediadoras atribuíram notas ao desempenho de diferentes crianças, no entanto, não houve um treinamento prévio que facilitasse a sincronia das avaliações.

Vale ressaltar que as atividades extras tiveram um efeito significativo no desempenho das crianças, da mesma forma que o número reduzido de sessões pode ter influenciado na evolução dos resultados.

De forma geral, o que se observou foi que os praticantes apresentaram um resultado satisfatório, nas sessões que envolveram a montaria em Equoterapia.

Considerações Finais

A Equoterapia estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção concentrada que é um dos maiores problemas para um aluno com TDAH, estimula a criança a pensar antes de agir melhorando num todo o convívio social da criança, e trazendo nítido avanço principalmente no aprendizado da mesma. A terapêutica da equoterapia começa a acontecer no momento em que o aluno entra em contato com o animal. Inicialmente, o cavalo representa um problema novo com o qual o praticante

terá que lidar, aprendendo a maneira correta de montar ou descobrindo meios para fazer com que o animal aceite seus comandos. Essa relação, por si só, já contribui para o desenvolvimento da sua autoconfiança e afetividade. Os principais benefícios obtidos com o uso da equoterapia são: adequação do tônus muscular, da coordenação motora; do controle da cabeça e tronco; adequação do equilíbrio; facilitação no processo de aprendizagem escolar, estima à atenção e concentração; socialização; autoconfiança; trabalha também com a ativação dos sistemas cardiorrespiratório e músculo esquelético e atua no alívio do stress.

Referências

ALVES, E.M.R. Prática em Equoterapia: uma abordagem fisioterápica. São Paulo: Ed. Atheneu, 2009, 87 p.

BARKLEY, R.l A.; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BITAR, A. de. et al. Os benefícios da equoterapia para o desenvolvimento cognitivo e linguagem nos portadores de paralisia cerebral. Revista da Associação Nacional de Equoterapia, Brasília, ano 6, n. 9, p. 6-10, dez. 2004.

CIRILLO, L.C. Reeducação pela equitação. In: ANEp - Associação Nacional de Equoterapia, Brasil, 1992.

CITTERIO, D. A hipoterapia na recuperação da pessoa portadora de deficiência e as atividades pré-esportivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA, 1, 1999, São Paulo, Anais... São Paulo: ANDE-Brasil, 1999.

CONDEMARIN, M.; GOROSTEGUI, M. H.; MILICIC, N.. Transtorno do Déficit de Atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa. 1. ed. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2006.

COSTA SILVA, J.N.; BASTANI, K.M.; CARVALHO, L.L. **Equoterapia: um novo olhar pedagógico.** In: Trabalho acadêmico apresentado junto ao Curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, 2011.

DAVID, R.; MEDEIROS, F.D. **Perfil motor dos praticantes de equoterapia matriculados na APAE de Tubarão, SC**. Disponível em: http://www.fisio- tb.unisul.br/Tccs/04a/rodrigo/artigorodrigodavid.pdf. Acessado em: 27 de janeiro de 2011.

DUPAUL, G. J; STONER, G. TDAH nas escolas: Estratégias de Avaliação e Intervenção. 1.ed. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

LERMONTOV, T. A. Psicomotricidade na Equoterapia. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2004, 122 p.

MEDEIROS, M.; DIAS E. Equoterapia: noções elementares e aspectos neurocientíficos. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 2008, 59 p.

MENDES, Águeda Marques. Os benefícios da Equoterapia para crianças com necessidades educativas especiais. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2011.

OTONE, G. A. et al. Princípios e fundamentos. In: SOARES, D. F. G. et al. **Equoterapia:** teoria e prática. Caratinga: FUNEC, 2011. p. 44-58

SILVA, A.S.; BECKER, M.D. MARTEL, S.PERANZONI,V.C. Benefícios da Equoterapia para alunos com Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNICRUZ, novembro de 2012.

SILVA, J.P.; AGUIAR, O.X. Equoterapia em crianças com necessidades especiais. Revista Científica Eletrônica de Psicologia. n. 11, nov. 2008.

UZUN, A.L.L. Equoterapia: aplicação em distúrbios de equilíbrio. São Paulo: Ed. Vetor, 2005, 102 p.

WALTER, G. B.; VENDRAMINI, O.M. Equoterapia: terapia com o uso do cavalo. Minas Gerais:CPT/CEE-UFV, 2000. (Manual).

UM CAVALO COMO GUIA: EQUOTERAPIA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Lisiane Pereira de Jesus
(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso)
lisiane.jesus@ig.com.br

Delarim Martins Gomes
(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso)

Agência Financiadora: Edital PROEXT 2014

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A Equoterapia trabalha o indivíduo como um todo, utilizando o cavalo como instrumento reabilitador, buscando a reabilitação do praticante de forma integral, empregando o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais. A deficiência visual engloba o universo de pessoas cegas e com baixa visão (ou visão subnormal) e é decorrente de problemas de diferentes ordens, a saber: congênita, adquirida, genética ou degenerativa. O objetivo deste projeto é utilizar a Equoterapia como ferramenta para atingir benefícios sociais e físicos para deficientes visuais, como ferramenta facilitadora da inclusão e atingir benefícios psicológicos em deficientes visuais, como melhora da autoconfiança, autoestima, bem-estar e estimular o interesse no mundo exterior. O público alvo são 17 deficientes visuais encaminhados pelo Instituto de cegos do Mato Grosso, ICEMAT, com idade compreendida entre 8 e 40 anos, sendo dois cadeirantes. Os praticantes inicialmente foram submetidos ao Protocolo de Aproximação e posteriormente iniciaram as Sessões de Equoterapia. Foram avaliados os conceitos psicomotores autonomia, autoestima, autoconfiança, medo, socialização, interação, percepção, postura, equilíbrio, atenção e concentração, orientação, lateralidade e coordenação motora. Estes conceitos foram registrados em fichas indiciduais para cada sessão. Até o momento foram realizadas 15 sessões de Equoterapia. Foi observado progresso de todos praticantes em todos itens avaliados, com maior ou menor intensidade. A avaliação dos resultados até o momento permite concluir que cavalgar constitui em um prazeroso processo de aplicação dos melhores exercícios de coordenação que se conhece, além de proporcionar a sensação de independência, aumento da auto confiança e auto estima dos praticantes.

Palavras-chave: equoterapia, deficientes visuais, conceitos psicomotores.

Introdução

Sabendo-se que a Equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas da saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento psicosocial de pessoas portadoras de deficiência e /ou necessidades especiais idealizou-se o presente Projeto. Por proporcionar grande progresso e benefícios físicos, psíquicos, educacionais e sociais na recuperação de indivíduos que apresentam deficiências física, mental ou sensorial, além de crianças com necessidades educativas especiais, distúrbios evolutivos, comportamentais e de aprendizagem, tornou-se uma alternativa para o tratamento terapêutico diversificando as estruturas convencionais dos clássicos consultórios e clínicas por apresentar grande contato com a natureza.

Há mais de quinze anos a prática da Equoterapia foi implantada como estratégia terapêutica obedecendo à legislação brasileira das áreas de Saúde. É um método técnico científico que traz excelentes benefícios à saúde. Este Projeto objetiva promover benefícios sociais, físicos e psicológicos em deficientes visuais através da prática da Equoterapia.

Fundamentação Teórica

Nas últimas décadas, houve, de fato, o reconhecimento e, consequentemente, a incorporação da Equoterapia como método e técnica inseridos nos programas de reabilitação em geral no Brasil (MEDEIROS e DIAS, 2008).

A Equoterapia trabalha o indivíduo como um todo, utilizando o cavalo como instrumento reabilitador, buscando a reabilitação do praticante de forma integral, empregando o cavalo como agente promotor de ganhos físicos, psicológicos e educacionais (BITAR et al, 2004).

Cada vez mais, esta abordagem terapêutica torna-se alvo de estudo dos alunos e profissionais das áreas afins de reabilitação e do interesse dos portadores de necessidades especiais e familiares destes (MEDEIROS e DIAS, 2008).

Esta prática tem por objetivo prover uma abordagem terapêutica ampla, que visa a universalidade humana, estimulando as funções neuromotoras, psicomotoras e neuropsíquicas, por intermédio do cavalo, dentro de um ambiente natural (COSTA

SILVA et al., 2011).

Ainda pode ser considerada como um conjunto de técnicas reeducativas que agem para superar danos sensoriais, motores, cognitivos e comportamentais. através de uma atividade lúdico-desportiva, que tem como meio o cavalo (CITTERIO, 1999).

Walter e Vendramini (2000), por sua vez, enfatizam que a equoterapia emprega as técnicas de equitação e atividades equestres para proporcionar ao praticante benefícios físicos, psicológicos, educacionais e sociais.

Durante a ação do cavalo como instrumento cinesioterapêutico será necessário a conjugação dos centros gravitacionais do homem e do animal, tornando-os imóveis entre si, porém, móveis em relação ao solo, ativando o sistema nervoso central e consequentes funções neuromotoras (MEDEIROS e DIAS, 2008).

Nessa modalidade de tratamento o cavalo é usado como agente cinesioterapêutico e pedagógico, bem como promotor de inserção social. Segundo Silva e Aguiar (2008) o objetivo é ampliar o repertório comportamental do paciente e proporcionar o ajuste emocional, reduzindo assim a ansiedade.

A terapêutica da equoterapia começa no momento em que o praticante entra em contato com o animal. Esta relação, por si só, já contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e afetividade, além de trabalhar limites (MENDES, 2011).

A Equoterapia pode ser aplicada em comprometimentos motores, neuropatias, patologias vasculares e respiratórias, além de outras patologias como distúrbios mentais, comportamentais, sociais e sensoriais, alteração de linguagem, de motricidade e voz e distúrbios emocionais (LERMONTOV, 2004).

> A abrangência das experiências que envolvem o ambiente terapêutico facilitará mudanças nos processos neurais, desenvolvendo e/ou potencializando habilidades funcionais e/ou psicossociais e/ou psicossociais que influenciarão o processo de auto-avaliação e consequentes inter-relações pessoais. Durante a ação do cavalo como instrumento cinesioterapêutico será necessário a conjugação dos centros gravitacionais do homem e do animal, tornando-os imóveis entre si, porém, móveis em relação ao solo, ativando o

> sistema nervoso central e consequentes funções neuromotoras (MEDEIROS e DIAS, 2008, p.10).

A deficiência visual engloba o universo de pessoas cegas e com baixa visão (ou visão subnormal) e é decorrente de problemas de diferentes ordens, a saber: congênita, adquirida, genética ou degenerativa.

> É considerado cego ou de visão subnormal aquele que apresenta desde ausência total de visão até alguma percepção luminosa que possa determinar formas a curtíssima distância. Na medicina duas escalas oftalmológicas ajudam a estabelecer a existência de grupamentos de deficiencias visuais: a acuidade visual (ou seja, aquilo que se enxerga a determinada distância) e o campo visual (a amplitude da área alcançada pela visão). O termo deficiência visual não significa, necessariamente, total incapacidade para ver. Na verdade, sob deficiência visual poderemos encontrar pessoas com vários graus de visão residual (MAIOLA e SILVEIRA, 2009, p 8).

As pessoas cegas, segundo Lorimer (2000), foram sempre consideradas como incapazes e dependentes, maltratadas e negligenciadas, sendo que algumas civilizações chegavam mesmo a eliminá-las. Somente há 200 anos atrás é que a sociedade começou a perceber que as pessoas cegas e com baixa visão poderiam ser educadas e viver independentemente.

Objetivos

- utilizar a Equoterapia como ferramenta para atingir benefícios físicos e psicomotores em deficientes visuais, como melhora no equilíbrio, coordenação motora, melhora da postura, adequação do tônus muscular, alongamento e flexibilidade, consciência corporal, percepção espacial, funções intelectivas (cognição), ganhos obtidos

para atividades da vida diária;

- utilizar a Equoterapia como ferramenta para atingir benefícios sociais para deficientes visuais, como ferramenta facilitadora da inclusão;
- promover e estimular a interação do praticante com o animal e utilizar-se deste princípio para obter benefícios e melhorar o convívio social;
- utilizar a Equoterapia como ferramenta para atingir benefícios psicológicos em deficientes visuais, como melhora da autoconfiança, autoestima, bem-estar e estimular o interesse no mundo exterior;

Materiais e Métodos

O Projeto proposto neste formulário está vinculado ao Programa de Extensão: Centro de Equoterapia da UFMT, inscrito no SigProj sob o número : 90932.588.82503.11032013, aprovado no edital PROEXT 2014.

Local De Realização

As sessões de Equoterapia foram realizadas nas dependências de um dos parceiros do Programa de Extensão, o Rancho Dourado, que consta de espaço físico adequado à prática de Equoterapia, uma vez que disponibiliza normalmente este tipo de serviço, entre outras atividades, como escolinha de equitação, hipismo rural e clássico, etc.

Duração e Periodicidade das Sessões

As sessões ocorreram em intervalos semanais, uma vez por semana, durante seis meses. A duração de cada sessão é de 30 minutos.

Equipe Executora e treinamento

Os membros da equipe de execução pertenciam a diferentes áreas de atuação: medicina veterinária, zootecnia, psicologia, fisioterapia, pedagogia, etc. Antes de iniciar as atividaddes com os praticantes, a equipe participou de oficina para desenvolver

habilidades no tratamento dos deficientes visuais. O treinamento foi realizado pelo Coordenador do Núcleo de esporte Adaptado da UFMT que já desenvolve atividades esportivas voltadas para deficientes visuais. Em determinado momento os membros da Equipe foram vendados e executaram todas etapas propostas pelo Protocolo de Aproximação, que foi adaptado do Protocolo elaborado para o Projeto: Equoterapia: Estimulando Habilidades Cognitivas em Portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, desenvolvido por esta mesma equipe através do Núcleo de Estudos em Equoterapia da UFMT.

Protocolo de Aproximação

Consta de quatro sessões com intervalos semanais e duração de sessenta minutos cada. A primeira sessão aproximou os praticantes dos cavalos para reconhecimento através do tato. Os mesmos tiveram oportunidade de reconhecer as partes do corpo do animal com auxílio dos mediadores (equipe multiprofissional). Cada praticante teve contato com cada um dos quatro animais co- terapeutas. Na mesma oportunidade foi feito o reconhecimento e descrição das dependências do Rancho, picadeiro coberto e alojamento dos animais. Na segunda sessão foram apresentados os materiais utilizados para higienização dos animais. O reconhecimento dos materiais foi feito através do tato e os praticantes tiveram a oportunidade de realizar a higienização dos animais co-terapeutas. Na terceira sessão foram apresentados os materiais de ensilhamento, especificando a utilidade de cada equipamento. O reconhecimento dos mesmos foi realizado através do tato. Na quarta sessão foi feita a iniciação a montaria com breve passeio pelas dependências do Rancho.

Seleção do Público Alvo

Foram selecionadas crianças, jovens e adultos com deficiência visual direcionados pelo ICEMAT. A participação do praticante, se menor de idade, foi condicionada ao consentimento dos pais ou responsáveis legais, portanto para efetivar a participação foi obrigatório o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – formulário padrão), em caso de maiores de idade, o TCLE será assinado pelo próprio

praticante ou responsável. Também foram exigidos para todos os casos o preenchimento do Termo de consentimento do uso e veiculação da imagem (formulário próprio) e laudo médico indicando o uso da Equoterapia em caso de praticantes com alguma limitação motora.

Animais Co-Terapeutas

Foram utilizados 4 (quatro) animais (eqüinos) para viabilizar as práticas de Equoterapia. Estes animais pertencem ao Rancho Dourado e já são normalmente utilizados na Equoterapia durante as atividades regulares do Rancho, sendo portanto treinados para esta finalidade, não representando assim nenhum risco para os participantes do Projeto.

Interação Homem X Animal

Durante todo o desenvolvimento do Projeto as crianças eram estimuladas a interagir com os animais, estabelecendo um vínculo afetivo e confiança mútuos, com o objetivo de melhorar o convívio social do praticante.

Registro e Avaliação dos Resultados

A avaliação dos resultados foi feita em várias instâncias através do registro individual de cada sessão em fichas elaboradas especialmente para esta finalidade.

Resultados

O Projeto encontra-se em andamento, até o presente foram realizadas quinze sessões de equoterapia, incluindo as quatro sessões que compõem o protocolo de aproximação. Os resultados serão descritos individualmente para cada etapa desenvolvida:

Protocolo de Aproximação: na primeira sessão foi apresentada a equipe executora e os animais, foi explicado os objetivos e metodologia de desenvolvimento do projeto

para os praticantes. Dois praticantes demonstraram medo ao manter contato com os animais, no entanto no decorrer das sessões observou-se que esta sensação diminuiu à medida que o contato com os animais foi aumentando, percebeu-se que todos os praticantes foram desenvolvendo vínculo com os animais co-terapeutas progressivamente, esta característica foi confirmada observando-se que alguns praticantes demonstravam interesse especial por determinados animais, chegando a pedir para montá-los nas sessões subsequentes.

Considerando opinião de especialistas em Equoterapia, é importante iniciar as sessões desenvolvendo atividades que facilitem e estimulem a afetividade do praticante para com o cavalo, equipe e o novo ambiente (OTONE et. al.2011), de modo a facilitar a inserção do praticante em um novo contexto, repleto de elementos que, provavelmente, nunca antes fizeram parte do seu cotidiano. A aproximação, é segundo o órgão regulamentador da atividade de Equoterapia no Brasil, parte fundamental no tratamento do praticante, uma vez que pode determinar o sucesso de todo processo.

A próxima etapa do processo visou apresentar os materiais de higiene do cavalo, bem como a forma como cada instrumento é normalmente utilizado. Houve uma apresentação prévia, de forma didática, na qual cada instrumento foi apresentado e sua função foi explicada. Neste momento, todos praticantes mostraram algum tipo de interesse na atividade. A próxima fase desta etapa permitiu vivenciar na prática, o que haviam aprendido anteriormente acerca de cada material de limpeza. Eles tiveram a oportunidade de higienizar um cavalo. Neste momento, também, todos mostraram-se interessados e recordaram bem o uso dos materiais. O mesmo ocorreu com relação ao material de ensilhamento.

O primeiro contato com o animal, que poderia despertar alguma forma de receio foi realizado com tranquilidade. No que diz respeito a montaria, a confiança observada nos praticantes pode refletir muito de todo o trabalho prévio que foi desenvolvido.

Montaria: a partir da tabulação dos dados de montaria, buscou-se verificar se o praticante evoluiu com relação aos conceitos psicomotores observados. A partir desta fase o número de atendimento por sessão variou de sete a nove atendimentos por semana. Os praticantes mais assíduos apresentaram grandes progressos com relação aos itens autonomia, autoestima, autoconfiança, medo, socialização, interação, percepção,

postura, equilíbrio, atenção e concentração e coordenação motora, avanços estes observados a partir do registro realizado em fichas individuais de cada sessão. Praticantes com algum tipo de comprometimento motor apresentaram um pouco mais de dificuldade na execução dos exercícios, no entanto ainda assim pode-se observer progressos a cada sessão. Três praticantes apresentaram ainda certo receio ao executar exercícios sobre o cavalo, devido a insegurança ao montar. Os demais praticantes apresentam boa desenvolvtura sobre o cavalo, para três deles foram aplicados exercícios com níveis mais avançados de dificuldade, incluindo algumas passagens posturais, demonstrando a evolução à cada sessão.

No que diz respeito ao equilíbrio, observou-se que os praticantes melhoraram este conceito, apresentando evolução na postura à cavalo. Dois praticantes oscilaram seus resultados neste quesito, o que pode se justificar pelo fato de já apresentarem uma comorbidade associada que dificulta seu equilíbrio.

Todos praticantes demonstraram progressos com relação a memória e atenção, retomando a cada sessão a sequência de exercícios executados nas sessões anteriores.

De forma geral, o que se observou foi que os praticantes apresentaram um resultado satisfatório, nas sessões que envolveram a montaria em Equoterapia.



Figura 1. Sessão de montaria, equipamento de segurança. Fonte:acervo pessoal.



Figura 2. Sessão de montaria no picadeiro coberto, quarta sessão do Protocolo de Aproximação. Fonte:acervo pessoal.



Figura 3. Sessão de Equoterapia, sequência de exercícios. Fonte:acervo pessoal.



Figura 4. Sessão de Equoterapia, sequência de exercícios. Fonte:acervo pessoal.



Figura 5. Sessão de Equoterapia, sequência de exercícios. Fonte:acervo pessoal.



Figura 6. Sessão de Equoterapia, sequência de exercícios. Fonte:acervo pessoal.



Figura 8. Sessão de Equoterapia, exercício de tato. Fonte:acervo pessoal.



Figura 9. Sessão de Equoterapia, fisioterapia. Fonte:acervo pessoal.

Considerações Finais

Esta pesquisa vem demonstrando que a Equoterapia é um recurso terapêutico que pode trazer benefícios físicos, sociais e emocionais aos portadores de deficiência visual. Os resultados visualizados até o momento apontam para a necessidade de se dar continuidade ao estudo, verificando o progresso de cada praticante em cada conceito estudado ao longo das próximas sessões.

Referências

BITAR, A. de. et al. Os benefícios da equoterapia para o desenvolvimento cognitivo e linguagem nos portadores de paralisia cerebral. Revista da Associação Nacional de Equoterapia, Brasília, ano 6, n. 9, p. 6-10, dez. 2004.

CITTERIO, D. A hipoterapia na recuperação da pessoa portadora de deficiência e as atividades pré-esportivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA, 1, 1999, São Paulo, Anais... São Paulo: ANDE-Brasil, 1999.

COSTA SILVA, J.N.; BASTANI, K.M.; CARVALHO, L.L. **Equoterapia: um novo olhar pedagógico.** In: Trabalho acadêmico apresentado junto ao Curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, 2011.

LERMONTOV, T. A Psicomotricidade na Equoterapia. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2004, 122 p.

LORIMER, P. Reading by Touch - Trials, Battles and Discoveries. National Federation of the Blind. Baltimore, 2000.

MAIOLA, Carolina dos Santos; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. Deficiência Visual. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

MEDEIROS, M.; DIAS E. Equoterapia: noções elementares e aspectos neurocientíficos. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 2008, 59 p.

MENDES, Á. M. Os benefícios da Equoterapia para crianças com necessidades educativas especiais. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2011.

SILVA, J.P.; AGUIAR, O.X. Equoterapia em crianças com necessidades especiais. Revista Científica Eletrônica de Psicologia. n. 11, nov. 2008.

WALTER, G. B.; VENDRAMINI, O.M. Equoterapia: terapia com o uso do cavalo. Minas Gerais:CPT/CEE-UFV, 2000. (Manual).

CONSTRUÇÃO E INFORMATIZAÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS INICIANTES BASEADO NO TESTE *CLOZE*

Adson Rodrigues Alves
(Estudante de graduação do curso de Licenciatura Plena em Informática - UFMT/CUR)
adson.ra@gmail.com

Alline Bravo da Silva
(Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Letras - Português - UFMT/CUR)
aline_brsilva@hotmail.com

Camila Maria Santos de Pinho
(Estudante de graduação do curso de Psicologia - UFMT/CUR)
camila_mariapinho@hotmial.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente trabalho apresenta a construção de um Objeto de Aprendizagem informatizado baseado no método de avaliação de interpretação de leitura denominado Teste de *Cloze*. Nesse método, algumas palavras são retiradas do texto e o aluno deve preencher as lacunas a partir da leitura prévia do texto completo e/ou de dicas contextuais. A avaliação proposta nesse trabalho destina-se a alunos iniciantes do ensino fundamental. Ela prevê a realização de uma série de atividades de nível de dificuldade crescente, de forma a capturar o processo de aprendizagem de aluno, registrando suas potencialidades e dificuldades. Para isso, foram programadas fases de avaliação envolvendo cinco textos e três níveis de dificuldade. A progressão do aluno por essas fases baseia-se nos resultados de seu desempenho. A construção do procedimento é resultado de uma parceria entre alunos da Licenciatura em Informática e do curso de Psicologia e Licenciatura Plena em Letras - Português da UFMT campus de Rondonopolis, no presente momento, foi realizada a primeira testagem no contexto do laboratório e, a continuidade do trabalho prevê sua aplicação no contexto escolar.

PALAVRAS CHAVE: Objeto de aprendizagem. Compreensão de leitura. Teste de *Cloze*.

Introdução

O termo tecnologia educacional refere-se a todos os recursos que, em interação com o ambiente escolar, propiciam o aprendizado de novas habilidades. As "dinâmicas giz e lousa" também podem ser consideradas tecnologias educacionais, entretanto, seu uso exclusivo vem se demonstrando insuficiente para o aprendizado. Isso ocorre, uma vez que o contexto em que esses alunos estão inseridos é movido pelas constantes mudanças, dado que os meios tecnológicos tornaram a comunicação e o acesso à informação mais rápida. Sendo que é esperado que no ambiente escolar, o acesso ao conhecimento também ocorra com a mesma velocidade e cada vez mais através de meios semelhantes.

Para Serafim e Souza (2010, p.20), "é essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica". A informática é uma ferramenta que, articulada com os métodos pedagógicos, pode auxiliar no processo de aprendizado.

Com base nos recursos tecnológicos, há uma crescente informatização de métodos pedagógicos, como por exemplo: quebra-cabeças virtuais, caça-palavras, cruzadinhas, entre outros. Nesse contexto, o presente trabalho descreve a informatização de um procedimento de avaliação de interpretação de leitura para alunos no início do ensino fundamental, que utiliza o teste de *Cloze*, proposta por Taylor (1953). Trata-se, portanto, de uma iniciativa no sentido de articular a tecnologia e uma ferramenta bastante utilizada nos meios pedagógicos.

De acordo com Peter e Rossi (2008, p.4), o teste de *Cloze* consiste na organização de um texto, do qual se suprimem algumas palavras e se pede ao leitor que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido do texto. O teste de *Cloze* segue regras que variam em função do objetivo para o qual ele será utilizado. Em geral, esse procedimento permite a avaliação de capacidade de leitura escrita, a avaliação de compreensão de leitura em diferentes níveis e também para alfabetização dos anos iniciais.

Para Bortolonza e Cotta (2012, p.91) "O teste-cloze oferece condições para o leitor desenvolver suas estratégias de leitura, uma vez que cria uma situação problema (um texto lacunado para ser preenchido) e possibilita ao leitor monitorar sua compreensão em leitura". Desta maneira o participante se utilizara não apenas da sua capacidade de leitura, mas, de seu arcabouço de palavras que ele já domina.

É importante frisar que avaliar a capacidade de leitura deve ir além da mera decodificação de símbolos e focalizar algo essencial desse processo que é a compreensão do que é lido. Segundo Santos e Oliveira (p.81, 2010) "Estudos apontam que algumas pessoas são mais hábeis para reproduzir um texto, porém são inábeis para utilizar as informações contidas no texto para outros propósitos". Os educadores vêm enfrentando dificuldades em ensinar o processo de interpretação de leitura e, como consequência, aprendizagem de outros conteúdos pode ser tornar morosa e às vezes defasado.

Oliveira et al (2010, p.221) ainda afirma que a leitura é uma habilidade cotidiana importante e que, "no contexto escolar, a leitura permite o desenvolvimento do pensamento crítico, instrumentalizando o aluno para o entendimento dos constructos escolares" . Sendo assim, a compreensão da leitura é importante e requer que a pessoa armazene informações e consiga utilizá-las de forma criativa em outros contextos.

A partir disso, "identificar as habilidades envolvidas nesse processo pode facilitar a compreensão da aquisição de leitura e o desenvolvimento de métodos de ensino eficientes" (FELLIPE; ROCCA; POSTALLI; DOMENICONI 2011, p.564). A técnica do teste de *Cloze* está entre os primeiros procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da habilidade de leitura. E é considerada adequada por favorecer a utilização dos dois principais tipos de processamento pelo leitor, que pode valer-se tanto da redundância semântica e sintática do texto, como de seus conhecimentos prévios. Ao lado disso, é um instrumentos estruturado, simples e válido para se avaliar o nível de compreensão e leitura, podendo ser utilizado desde o ensino fundamental até o superior (BENSOUSSAN,1990 ; SANTOS, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA,2009; SILVA; WITTER,2008).

Além da comprovada efetividade para avaliar compreensão de leitura, o teste de *Cloze* também vem sendo utilizado para ensinar essa habilidade. Santos e Oliveira (2010) desenvolveram um programa de ensino que utilizava sete textos diferentes em sessões consecutivas de ensino, estruturados de acordo com a técnica do *Cloze* gradual. Segundo essa técnica, as lacunas inseridas no texto vão se tornando progressivamente mais difíceis, exigindo maior capacidade de integração por parte do aluno. Em um delineamento de grupo experimental e controle, foi verificado que as crianças submetidas ao programa de intervenção planejado demonstraram desempenho melhor na compreensão de texto (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

Consoante a essas pesquisas a proposta de informatizar essas ferramentas, baseada nos métodos do teste *Cloze*, tem por pressuposto agilizar o processo de aprendizado dos alunos. Isso porque a informatização torna possível que, mediante a avaliação, o professor possa identificar o grau de compreensão do aluno com mais facilidade ao mesmo tempo em que poderá auxiliar no aprendizado deste. E a proposta considera que ambos os processos devam ocorrer em paralelos.

Justificativa

A educação escolar para todas as pessoas é uma conquista importante que engloba anos de lutas sociais, de sistematização do conhecimento e de constantes transformações que buscam acompanhar esse movimento social. Compreende-se que o acesso educacional ainda ocorre de maneira desigual apesar das inúmeras campanhas para erradicação do analfabetismo no Brasil. Segundo o IBGE, os resultados do Censo demográfico 2010 demonstraram que, no País, havia 14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que não sabiam de quer ler e escrever um bilhete simples, sendo 9,0 % a taxa de analfabetismo deste contingente.

O acesso à leitura e à escrita são conhecimentos primordiais e que por meio deles o sujeito pode se inserir em diversos contextos. A leitura possibilita que o sujeito ganhe autonomia para se locomover, comunicar, negociar entre tantos outros recursos possíveis. No entanto, segundo Soares (2002, p.145) deve se pensar o letramento, as práticas sociais de leitura e escrita "para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.". Para tanto, é essencial que as práticas escolares se voltem para a compreensão e construção crítica do que se lê e escreve.

Objetivo geral

Desenvolver e avaliar um Objeto de Aprendizagem informatizado para promoção da habilidade de compreensão de leitura em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. O desenvolvimento do OA teve como base o levantamento bibliográfico sobre o teste de *Cloze* e sua utilização na avaliação da aprendizagem dos alunos em contexto escolar. Até o momento o programa de ensino foi planejado, desenvolvido e testado em relação a sua usabilidade no contexto do laboratório. A próxima etapa prevê a aplicação em com alguns alunos com dificuldade de aprendizagem (número a definir) em situação de acompanhamento individual.

Objetivos específicos

O desenvolvimento do programa de ensino envolveu as seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico sobre o tema, reunindo trabalhos sobre compreensão de leitura para alunos iniciantes do ensino fundamental e sobre o teste de *Cloze*.
- Seleção dos textos a serem utilizados no programa de ensino e sequenciamento dos mesmos de acordo com nível de dificuldade.
- Seleção das palavras a serem retiradas dos textos de acordo com a proposta do teste de *Cloze*.
- Delimitação de níveis de dificuldade para a tarefa de teste de *Cloze*.
- Delimitação de critérios de desempenho para passagem de fase em cada passo da avaliação.

Desenvolvimento do programa de ensino

O trabalho envolveu uma parceria entre alunos do curso de Psicologia, Licenciatura em Letras - Português e da Licenciatura em Informática da UFMT de Rondonópolis, sob coordenação da Professora Doutora Julia Zanetti Rocca. As estagiárias Luana da Silva Piagem e Nátalye Wagner de Souza, do curso de Psicologia, delimitaram os critérios iniciais de dificuldade das atividades e de passagem de nível entre os passos, e com sequência dos trabalhos pelas alunas Camila Maria Santos de Pinho e Alline Bravo da Silva. A seguir, uma breve descrição da construção.

Descrição da análise elaborada da técnica de texto cloze

No desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem, os textos foram organizados em níveis, que podem ser percorridas de acordo com as necessidades do aluno, todos os níveis são compostos pela história de um dos livros da coleção Gato e Rato (Editora Ática, Autores Mary e Eliardo França). A atividade principal era o preenchimento das lacunas nos textos lidos. Os textos deveriam ser formatados de acordo com o teste de *Cloze*, que omite o quinto vocábulo do texto de forma a que o aluno possa completar a lacunas.

Porém, no desenvolvimento deste protótipo, as palavras que se repetiam no texto não foram utilizadas, porque geraram erros de *lógica de programação*, pois para encontrar as posições das palavras no texto foram utilizadas marcações chaves, por este motivo não foi possível identificar as posições das palavras repetidas dentro do texto.

Portanto, para solucionar esta dificuldade na programação, outras palavras foram selecionadas para serem retiradas. Para validar o resultado da atividade realizado pelo aluno, os textos foram divididos em níveis e em três modos de dificuldades: "fácil", "médio" e "difícil" e cada modo de dificuldade possui uma porcentagem de acertos Mínimos e Máximos. Portanto, cada texto é apresentado em três modos de dificuldades.

Dificuldade da atividade - fácil: As palavras estão disponíveis para que o aluno as encaixe na história. O espaçamento de cada palavra a ser preenchida no texto será idêntico à palavra omitida.

Dificuldade da atividade - médio: As palavras estão disponíveis para que o aluno as encaixe na história. Contudo, o espaçamento de cada palavra a ser preenchida no texto terá o mesmo tamanho.

Dificuldade da atividade - difícil: As palavras não estão disponíveis ao aluno e o espaçamento de cada palavra a ser preenchida no texto terá o mesmo tamanho. Desta forma, o aluno terá que digitar a palavra que julga ser a correta para preencher a lacuna.

Os textos utilizados, a ordem das tarefas e os níveis de desempenho previstos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Demonstração da organização dos textos em níveis e divididos em dificuldade.

Níveis – Textos selecionados	**Fase de ensino**	**Dificuldades**	**Desempenho**
Nível: 1 - O pega-pega	Pré-teste	3	Difícil
Nível: 2 - O rabo do gato	Teste	1,2,3	Fácil, Médio, Difícil.
Nível: 3 - O pote de melado	Teste	1,2,3	Fácil, Médio, Difícil.
Nível: 4 - A bota do bode	Teste	1,2,3	Fácil, Médio, Difícil.
Nível: 5 - Fogo no céu	Teste	1,2,3	Fácil, Médio, Difícil.
1 - O pega-pega	Pós-Teste	1,2,3	Difícil.

Para que o aluno consiga navegar pela dificuldades Fácil, Médio e Difícil ele precisa obter a pontuação mínima exigida por cada uma delas. O desempenho associado a cada dificuldade está apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Desempenho em termos de porcentagem de acerto exigido por cada dificuldades.

	Progressão de fases		**Porcentagem de acertos**
Teste	Dificuldade: 1	Fácil	Entre 0% a 50%
Teste	Dificuldade: 2	Médio	Entre 51% a 71%
Teste	Dificuldade: 3	Difícil	Entre 72% a 89%
Pré-teste	Dificuldade: 3	Difícil	Pontuação máxima 89%
Pós-Teste	Dificuldade: 3	Difícil.	Entre 90% a 99%
Acertos acima de 99% no Pré-teste o aluno sai do teste			Acima de 99

Pré-teste

O objeto de aprendizagem faz uma avaliação inicial da capacidade de leitura e escrita do aluno através do Pré-Teste. Essa fase inicial trabalha com a história presente no livro "O pega-pega". A atividade prevê que o aplicador, primeiramente, lerá juntamente com o aluno a história que será apresentada pelo programa. Logo após, o texto será disponibilizado em forma de *Cloze*, para que a criança preencha as lacunas com as palavras referentes ao texto. O nível de dificuldade desta atividade será o DIFÍCIL, o que implica que nenhuma dica estará disponível para auxiliar o aluno na seleção de palavras.

Conforme a pontuação obtida pelo aluno no Pré-Teste ele será encaminhado aos teste seguintes, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3: Desempenho esperado e encaminhamentos para o pré-teste.

Desempenho esperado	**Encaminhamento**
Menos de 90% de acertos	Próximo passo de ensino
Mais de 90% de acertos	Faz o pós-teste, e sai das atividades.

Testes/atividades

Se o aluno realizar o pré-teste e acertar menos de 90% da atividade, ele será direcionado para os passos de ensino, que consistem nos textos programados sequenciamente. Cada texto representa um nível dentro do objeto de aprendizagem, totalizando cinco níveis de ensino. A sessão inclui dois momentos: a leitura inicial, quando o aluno conta com o texto completo, e a tarefa de teste de *Cloze*, quando o texto aparece com as lacunas a serem preenchidas.

Para que o aluno avance de nível dentro dos testes/atividades é necessário que ele acerte a porcentagem de palavras que foi pré-definido para cada nível. Acertando porcentagem insuficiente, o aluno ficara navegando em textos diferentes até que consiga a pontuação exigida para mudar de dificuldade.

Pós-teste

Ao concluir todos os níveis, conforme exigência, O aluno será encaminhado ao Pós-teste, que também é constituído da história "O pega-pega". No pós-teste não haverá leitura prévia do texto e o nível de dificuldade desta atividade será o DIFÍCIL.

Descrição da análise de requisito do objeto de aprendizagem

Com base na construção do programa de ensino, foi elaborada a análise de requisitos para o desenvolvimento do Objeto de aprendizagem. E para sua construção, foram analisadas as ferramentas, e tecnologia computacionais que melhor seriam empregadas no desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem.

Para a construção do *software* (Objeto de aprendizagem) foram utilizadas Bibliotecas e linguagem de programação orientada a objeto voltado para a internet, Personal Home Page (PHP); Hypertext Markup Language (HTML), Cascading Style Sheets (CSS), JavaScript, jQuery BOOTSTRAP, AJAX e MYSQL. Ao escolher uma ferramenta ou tecnologia foi observado se suas licenças eram de uso livre. A partir deste ponto o objeto de aprendizagem passa a ser denominado *testexcloze*, uma vez que seu desenvolvimento e iniciado.

Funcionalidades

Descrição das funcionalidades interna e externa do objeto de aprendizagem *testexcloze.*

Funcionalidade externa – professor ou diretor: (a) Login de acesso do aluno; (b) Cadastro do professor; (c) Cadastro do aluno; (d) Atividade de teste inicial; (e) Atividades de testes; (f) Relatório do resultado do teste individual.

Funcionalidade externa – Aluno: (a) Login de acesso do aluno; (b) Atividade de teste inicial; (c) Atividades de testes.

Funcionalidade interna: (a) Validar cadastro do professor; (b) Validar cadastro do aluno; (c) Processar Atividade de teste inicial; (d) Processar as atividades; (e) Gerar relatório das atividades.

Prototipagem e descrição do objeto de aprendizagem

O acesso ao sistema é feito por meio do E-mail utilizado para efetuar o cadastro e a senha fornecida.

Ao efetuar *login* no sistema, o usuário é direcionado à tela inicial, que é composto por um menu de quatro opções, as quais são "cadastrar aluno", "criar atividade", "fazer atividade", "relatório". A Figura 2 apresenta a tela inicial do *testexcloze*.



Figura 1: Tela inicial testexcloze. http://testexcloze.com.br/index.php. Acesso 28/08/2014.

Para começar a utilizar o Objeto de aprendizagem, o professor ou diretor tem que cadastrar os alunos com os seguintes dados; "Nome do Aluno", "Idade do Aluno", "Sexo", "Escola em que o aluno estuda", "Endereço da escola", "Série escolar". A Figura 2 apresenta a tela de cadastro de alunos.

Teste

Após cadastrar um aluno, a área de teste ficará disponível para começar a avaliação. Primeiramente irá listar todos os alunos cadastrados. A seguir na Figura 3 demonstra a tela de cadastro de alunos abaixo.

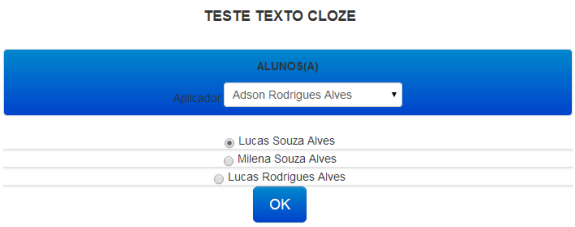


Figura 2: Lista de todos os alunos cadastros pelo professor/diretor. http://testexcloze.com.br/index.php. Acesso 28/08/2014.

Após selecionar o aluno, o monitor (Aplicador) irá ser direcionado para a tela na qual serão listadas todas as atividades disponíveis para a realização pelo aluno selecionado. Caso o aluno esteja efetuando o teste pela primeira vez, ele irá fazer o Pré-teste. As atividades do Pré-teste e do Pós-teste trabalham com o mesmo texto, e ocorrem no nível de dificuldade Difícil.

Após selecionar a atividade, o aluno irá ser direcionado para a tela na qual irá efetuar uma leitura prévia do texto programado. Após efetuar a leitura prévia, o aluno será direcionado para a página de teste.

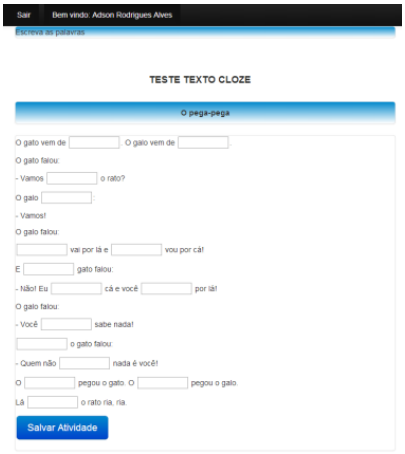


Figura 3: Tela do teste. http://testexcloze.com.br/index.php. Acesso 28/08/2014.

Se o aluno não conseguir obter pontuação suficiente no pré-teste, ele navegará entre os níveis dos textos e seus respectivos modos de dificuldades.

Na Figura 4 o aluno efetuou a primeira atividade da dificuldade da atividade - Médio, e sempre a atividade anterior estará indisponível e as próximas atividades dentro do nível estará disponível.

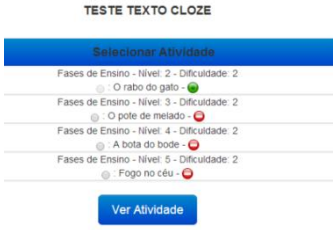


Figura 4: Tela das atividades. http://testexcloze.com.br/index.php. Acesso 28/08/2014.

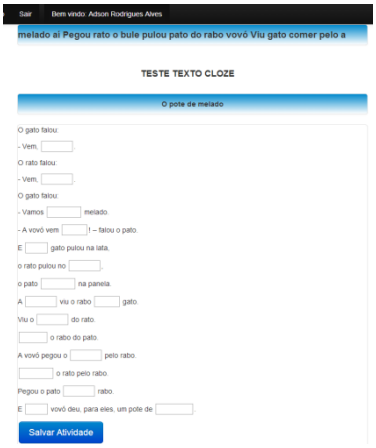


Figura 5: Tela do teste. http://testexcloze.com.br/index.php. Acesso 28/08/2014.

Caso o aluno obtenha a pontuação suficiente para passar do nível fácil para nível médio, o caminho a ser seguido será o mesmo daquele descrito acima. Quando o aluno obtiver a pontuação de mais de 90% de acerto tanto no pré-teste quanto nas demais atividades ele será direcionado para o Pós-teste e também e do nível difícil.

Relatório

Após efetuar cada teste, será emitido um relatório referente à atividade efetuada, com os seguintes dados gerados pelo teste de *Cloze*.

Dados pessoais: "aplicador", nome do aluno"; **Tipo de teste realizado:** "nível", "dificuldade", "tipo de atividade"; **Tempo de realização do teste: "**data e hora de início da atividade", "Tempo gasto na leitura do texto" ,"Tempo gasto na realização da atividade"; **Porcentagem geral de acertos:** "total de palavras","Porcentagem de acertos","Porcentagem

de erro"; **Porcentagem geral de erros por palavras: "**Quantidade de palavras que o aluno acertou", "quantidade de palavras que o aluno errou".

Atividade realizada para teste

O gato vem de *******. O galo vem de *******.
O gato falou:
- Vamos ******* o rato?
O galo *******:
- Vamos!
O galo falou:
******* vai por lá e ******* vou por cá!
E o gato falou:
- Não! Eu po cá e você vou por lá!
O galo falou:
- Você não sabe nada!
E o gato falou:
- Quem não ******* nada é você!
O ******* pegou o gato. O ******* pegou o galo.
Lá longe o rato ria, ria.

Figure 6: Atividade feita para teste.

Porcentagem por palavras

Palavras: o	Porcentagem de acerto por palavra: 100.00
Palavras: po	Porcentagem de acerto por palavra: 85.71
Palavras: vou	Porcentagem de acerto por palavra: 50.00
Palavras: não	Porcentagem de acerto por palavra: 100.00
Palavras: E	Porcentagem de acerto por palavra: 100.00
Palavras: longe	Porcentagem de acerto por palavra: 100.00

Figure 7:porcentagem de acertos e erros nas palavras.

Legenda**: Palavras colocadas na posição errada no Texto, (em Vermelho). Palavras colocadas na posição certa no Texto, (em Verde). As posições no texto marcado com "*******" sinaliza que não foi digitado ou arrastado nenhuma palavra naquela posição, portando não contabiliza na porcentagem de erros e acertos.**

Conclusão

As dificuldades de ensino enfrentadas pelos professores são manifestas nos baixos resultados de avaliação nacional como da Prova Brasil [1], sendo que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) aponta que em 2013, o resultado do Ensino médio foi de 3,7 ,ficando abaixo da meta. O que levanta questionamentos sobre como esse aluno esta sendo a preparação desse aluno que sai do ensino fundamental.

Em seu artigo Dias et.al (2005, p.2) afirma "a persistência do analfabetismo leva-nos a compreender que as ações governamentais não tem sido suficientes para alterar, qualitativamente, a atuação educacional". Por mais que haja o investimento em informatização dessas escolas,é necessário se pensar em como se utilizará desses meios, pensando aqui justamente preparação dos professores para lidar com esses aparatos tecnológicos.

[1]A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.
Encontrado em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324

A utilização de tecnologias como auxilio à didática do professor pode favorecer que o mesmo transmita o conhecimento de forma ágil e interativa. Neste sentido é interessante que o professor possa identificar a interação de seus alunos com os meios tecnológicos, sendo possível intervir visando à transformação da informação em conhecimento (SERAFIM; SOUZA, 2011).

Para tanto, a informatização do Teste de texto CLOZE possibilita aos professores o conhecimento das dificuldades em compreensão de texto de seus alunos, ao passo que auxilia no aprendizado. Com a utilização do material informatizado o professor pode ter um controle mais abrangente, ao tempo em que torna a didática mais dinâmica e eficaz.

Referências

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. *Emprego da técnica cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura.* Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 69-89, jul.-dez., 2012. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index. php/signo/article/view/2912. Acesso: 01/07/2014

FELIPPE, Lívia; ROCCA, Julia Zanetti; POSTALLI, Lidia Maria Masson; DOMINICONI, Camila. *Ensino de Palavras retiradas de livros de historias infantis por meio do procedimento de exclusão*. 2011, vol.19, n°2, 563-578.

OLIVEIRA, Kátya Luciane; SANTOS, Acácia A. Aparecida Angeli; BORUCHOVITCH, Evelyn; RUEDA, Fabian Javier Marin. *Compreensão da Leitura: analise do funcionamento diferencial dos itens de um Teste de Cloze*. 2012. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S0102-79722012000200003&script=sci_arttext.Acesso: 20/08/2014.

PETER, Ellen Beatriz de Oliveira; ROSSI, Érica Marta Magrini de Freitas. *A técnica do Cloze como instrumento de interpretação de artigos de opinião na sala de aula*. 2008,4° Seminário Nacional- O professor e a leitura Jornal. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal4/comunicaçõespdf/44_clozePETERS.pdf.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; OLIVEIRA, EvelinZago. *Avaliação e desenvolvimento da compreensão e leitura no ensino fundamental.* 2010 Psico-USF. P. 81-91.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno. *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. IN: Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EPUEB, 2011.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. 2002, Edu. Soc.Campinas, vol. 23, n°81. P. 143-160. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935. Acesso: 27/08/2014.

UM ESTUDO DE CASO: VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR?

Sumaya Persona de Carvalho
(Departamento de Psicologia/Instituto de Educação/UFMT)
spersona@terra.com.br

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Neste estudo apresento o caso em que a sexualidade se configura como determinante de uma tentativa de suicídio em sala de aula. A narrativa, todavia, é uma construção/reconstrução, a partir de conteúdos vivenciados por mim no cotidiano escolar, à medida que professores expunham a sexualidade como mediação da relação pedagógica, ou a interveniência da sexualidade na relação pedagógica. Nesse caso, a professora considera a sexualidade como fonte de problemas existenciais, não importava verificar se a gravidez foi ou não a causa da tentativa de suicídio. Importava essencialmente que a professora aceitou-a como causa, não sentindo necessidade de investigar para orientar sua ação educativa. A gravidez imputada à aluna foi tratada como fato e não como versão o que aponta para uma relação pedagógica emocional, no que concerne à sexualidade. Estabeleço análise e interpretação, sob a ótica da evasiva, da invisibilidade, do silêncio e da repressão que mediatizam a relação com a sexualidade dos alunos ou dos próprios professores. Na perspectiva da cultura da escola, a relação da organização com os alunos é mediada pela opressão, sobrando pouco espaço para a sexualidade. Finalmente, é preciso ter claro que o caso foi liminarmente associado à sexualidade da aluna e, em tal medida, deixado no canto escuro, como mofo mal cheiroso.

Palavras-chave: sexualidade na escola, professor-aluno, violência escolar

Introdução

Após uma reunião de avaliação com os professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande-MT, envolvidos no Projeto "Vencendo Barreiras Redescobrindo o Mundo"[1], Cristina[2], procurou-me muito aflita diante de uma situação que estava vivenciando com uma aluna. Contou-me que essa aluna havia tentado suicídio alguns minutos antes de iniciar a aula, em plena sala, tomando oito comprimidos de um remédio fortíssimo. Entretanto, não soube informar o nome do medicamento.

[1] Este trabalho é parte da Dissertação de Mestrado intitulada "Sexualidade, Educação e Cultura: instantâneos de escolas de Cuiabá e Várzea Grande". Cuiabá, UFMT, 1997. Entretanto, faço considerações voltadas para a violência na escola.
[2] Utilizo o recurso de atribuição de nomes fictícios aos diversos atores aqui comprometidos.

Cristina estava angustiada e sentindo-se sem apoio, pois teve que levar a aluna sozinha ao Pronto Socorro. A escola "nem tomou conhecimento do fato". Estava mais arrasada ainda porque, no hospital, brigou com o médico por não concordar com sua conduta. O médico disse à menina - *"Dessa vez você teve sorte. Se tiver próxima vez eu te deixo morrer".* Cristina ficou indignada com a agressão do médico, pois acredita que a aluna tentou suicídio em função de dificuldade para resolver algum problema. Ela imagina que talvez a aluna esteja grávida.

Pelo relato de Cristina pode-se perceber que a escola ficou alheia diante de um fato grave que se configura no seu interior, tornando-se parte da sua realidade educacional. A escola não ofereceu espaço algum para discussão do acontecido. A tentativa de suicídio da aluna na sala de aula ficou invisível aos olhos da instituição escolar. Para a professora, além de um fato concreto da sala de aula, lidava com uma situação limite, de vida ou morte, exigindo-lhe providências extra-escolares. Essa situação insólita levou Cristina a lidar com ela a partir do senso comum, possivelmente mobilizando referências internas que a levaram a ligar a tentativa de suicídio a uma provável gravidez porque sabia que a aluna mantinha um relacionamento amoroso com um rapaz, como se verá mais adiante.

Embora tendo conversado com a aluna sobre o acontecido, com o objetivo de continuar a apoiá-la, Cristina ainda não tem elementos suficientes para confirmar a hipótese de gravidez que levantou para explicar o caso. As adolescentes do sexo feminino que tentam suicídio, segundo Cassorla (1991; p. 70 e 72), o fazem *"após uma desilusão com uma pessoa significativa, comumente namorado (...)".* Por isso, afirma que a

> ...necessidade de manter ou de não perder o vínculo simbiótico leva a moça a atuações de vários tipos, mas a sexual é a mais evidente. É uma necessidade mais do tipo oral, que se manifesta através de demandas de carícias, contato corporal e frases românticas.

Contudo, relação sexual não demora a acontecer e traz consigo: perda da virgindade com possibilidades de gravidez, de abortos naturais ou provocados, de nascimento de filhos não-desejados, de casamentos precoces e de separações.

Essa situação é tumultuada para a adolescente que convive com sentimentos de culpa pela sexualidade, conflitos decorrentes de gravidez, aborto e auto-desvalorização. E

nesse turbilhão de sentimentos, junta-se a rejeição real do parceiro e a tentativa de suicídio pode acontecer, a qualquer momento, com o propósito de não perder o vínculo simbiótico.

Com essas reflexões não se pretende reforçar a hipótese de gravidez sugerida pela professora, mas, sim, mostrar o que a levou pensar exclusivamente nesta possibilidade. Em relação à Cristina, no entanto, há outras dimensões do caso a serem exploradas.

Desenvolvimento

Em se tratando de tentativa de suicídio, o caso fica duplamente complicado. Primeiro, em relação à dificuldade em se lidar com a morte, principalmente quando o indivíduo tenta tirar a sua própria vida. Segundo, culturalmente o suicídio é envolvido de preconceito. Na escola, o pensamento mais corrente, seguindo certa tendência social de avaliação do suicida que não obtém sucesso na tentativa, é que o indivíduo que "tenta" suicídio não quer morrer. Está apenas "fazendo fita". Não se considera, entretanto, que essa pessoa esteja, na verdade, em crise e precisando de ajuda.

O preconceito mencionado, leva profissionais da saúde a agirem como o médico que atendeu a aluna. A professora teve que mostrar-lhe outro aspecto do fato, adotando para isso, uma atitude tão agressiva, quanto a que o médico tomou em relação à aluna. Cristina, submetida a muitas tensões ao mesmo tempo (perigo iminente de morte de uma aluna, falta de apoio da escola, preocupação com os outros alunos que ficaram em sala sozinhos, após vivenciarem uma situação traumática) não suportou a atitude do médico. Reagiu agressivamente, liberando parte das tensões acumuladas.

Franco Rotelli, diretor dos serviços de Saúde mental na Itália, apresentou, no dia 18/10/1991, a conferência "Desospitalização" (Jornal CRP-06, nº 75. Ano 11 - dez/ jan/ fev 1991/92, p.5), acredita que para mudar a mentalidade desses profissionais é importante mostrar a necessidade de reconstruir a história dos pacientes, para além do diagnóstico e do sintoma. O autor vai além, quando fala que a história dos pacientes não nasce dentro dos hospitais. Ela nasce dentro das famílias, dentro dos bairros, dentro de uma realidade. Porém, é bom frisar que Rotelli não acredita que a família produza a doença mental e, sim, como todas as instituições, produz efeitos conflitantes, positivos e ao mesmo tempo negativos.

Rotelli afirma, *"precisamos formar profissionais que falem menos de doença e mais das necessidades de seus pacientes e, ainda, que sobre esta necessidade eles*

consigam usar suas inteligências para buscar alianças". O profissionalismo para ele *"consiste muito na capacidade de negociar novos níveis de contratualidade com os pacientes".* Tudo o que o médico atendente da aluna não fez. Provavelmente em função da falta dessa capacidade de relacionar-se com o paciente, sem considerar exclusivamente o diagnóstico, ou talvez, por não controlar seu paternalismo, colocando-se em relação à aluna adolescente como pai autoritário e onipotente.

Dessa forma, cabe a indagação. Será que a professora também não adotou uma atitude preconceituosa, na medida em que buscou apenas a sexualidade como explicação para a tentativa de suicídio da aluna? A gravidez de uma aluna que não é casada não está sendo vista como resultado problemático previsível, de conotação expiatória, pela quebra de regras que regulam a sexualidade em nossa sociedade, segundo a tradição cultural de conformação patriarcal, cristã?

O suicídio envolve uma situação complexa, por isso não nos autoriza a dizer que a aluna tentou suicídio por esse ou aquele motivo. Esse ou aquele fator são apenas desencadeantes. Os atos suicidas são pluridеterminados. Neste sentido, podemos encontrar uma constelação motivacional do tipo: tentativa para chamar a atenção, visando auxílio na resolução de alguma crise; suicídio como fantasia de encontro com a morte; suicídio impelido por doença mental e por doença física; comportamento suicida como descarga de agressividade contra si mesmo e contra o meio ambiente; suicídio decorrente de situações de perda, levando a identificações e depressão.

Na escola, contudo, a situação imediatamente identificada como determinante da tentativa de suicídio da aluna foi a sexualidade, apontando para uma concepção repressiva da sexualidade.

De maneira geral, porém não muito precisa, pode-se definir suicídio como um prejuízo fatal feito a si mesmo, intencionalmente e consciente, mesmo que de forma ambígua e vaga. No caso, a aluna de Cristina planejou e executou o plano de forma clara - tomou oito comprimidos de um remédio "fortíssimo" na escola, alguns minutos antes de iniciar a aula.

Roosevelt Cassorla (1991, p.80) identifica um aspecto importante de ajuda aos suicidas, a identificação precoce de casos potenciais. *"O indivíduo que tenta suicídio tem uma chance muito grande de tentar de novo, e de nesse meio tempo morrer". Imbuídos desse pensamento, Cassorla e sua equipe, conseguiram da polícia de Campinas, dados*

identificatórios das pessoas que atentaram contra a própria vida, para que profissionais preparados procurem verificar qual o problema subjacente, já que a tentativa de suicídio é o ápice de uma situação que existe há muito tempo para esse indivíduo.

Muito embora tendo se desdobrado em socorrer a aluna, a professora Cristina adotou uma postura, como diria Cassorla, preconceituosa, no sentido de perceber a tentativa de suicídio da menina apenas como simples resposta a um problema atual e concreto que, para ela se configurava em gravidez. Talvez em função disso, tenha (des) considerado a história de vida da aluna, apesar de relatar fatos que demonstram um conhecimento pormenorizado da vida de sua aluna.

A escola, por sua vez, em nível organizacional, eximiu-se de qualquer responsabilidade. Ao deixar de oferecer suporte institucional à professora e a aluna, a escola exclui da sua responsabilidade, dar apoio a seus professores e alunos em situações críticas, ou transfere ao professor total e solitária responsabilidade sobre o que quer que venha a acontecer em sala de aula. Ao aceitar a explicação da sexualidade, como determinante última da tentativa de suicídio, a escola dá a ver também que desconsidera a sexualidade como problema educacional.

Neste trabalho, interpretar as razões que levaram a aluna a tentar suicídio não são relevantes, na medida em que o enfoque é a percepção da professora.

Cristina reclamou que jamais poderia esperar isso da aluna, porque "ela é muito quietinha, tímida e fechada na sala, mas depois que começou a namorar com um rapaz que trabalha perto da escola, parece que perdeu a cabeça. O pai da menina não quer o namoro porque o rapaz não presta e já bateu na filha."

Cristina começa a relatar aspectos da história de vida da aluna, na tentativa de obter uma explicação racional para o fato. Inicia o relato contando que a mãe da menina tem problemas de nervos, já foi internada no hospital psiquiátrico e que a sua aluna tomou os comprimidos da mãe, só que a mãe toma meio comprimido e dorme o dia todo, a filha tomou oito de uma vez e na sua sala de aula.

Conta que o pai é muito bravo e bate nos filhos e a mãe parece que é a "chata". O pai não agüentava mais a situação "ver a mulher sempre nervosa e esperou só uma oportunidade para dar no pé". Eles se separaram, mas a menina está do lado do pai e contra a mãe. A professora diz: "Não é estranho esta situação? apanhou do pai por causa do

namoro e quando o pai sai de casa e ela tem a oportunidade de namorar em paz, ela fica a favor do pai, não é estranho?"

A professora ficou inconformada com a atitude da aluna em relação ao pai e quiçá, lançou mão de sua experiência de vida. Seu discurso evidencia uma expectativa frustrada de aliança da aluna/filha com a mãe, em oposição ao pai.

Pode-se dizer que a professora teve dois sentimentos em relação ao caso. Primeiro, buscou explicação imediata para o fato. Porventura, por colocar aspectos de sua vida na vida da aluna. Por isso, cabe a indagação: O que levou Cristina a acreditar numa gravidez e não no fato de uma briga em casa, com os pais ou até mesmo uma reação contra a vida que estava levando? Segundo, relacionou-se com a aluna na posição de protetora, de mãe, tanto que a levou sozinha ao hospital e ainda brigou com o médico, por ter sido agressivo e atingindo a aluna/filha, extrapolando os limites da relação profissional.

Sendo levada pela intuição e acreditando numa possível gravidez da aluna, a professora procurou pessoalmente o namorado. De acordo com seus valores, "ele não presta". O rapaz lhe disse que não queria nada com a menina. Segundo ele, a tentativa de suicídio deveu-se às influências de uma colega da namorada. Segundo Cristina, após esse contato, o rapaz disse ao irmão da colega, a que ele havia atribuído influência no ato da aluna, que a professora é quem havia dito isso. Esse disse me disse, gerou desdobramentos indesejáveis, provocando novas tensões e levando Cristina a se envolver com esclarecimentos de falatórios, de fofocas que repercutiam na escola.

A professora assume o problema da aluna, como um problema pessoal e por isso mesmo também o vê a seu modo. A ação de Cristina diante dessa situação, reflete que ela recorre a aspectos pessoais na tentativa de resolver a questão, por se sentir sozinha e sem apoio da Instituição. Se a escola chamasse a si, enquanto sujeito coletivo, o enfrentamento solidário do problema, a ação de Cristina poderia quem sabe, ser diferente.

Quanto à tentativa de suicídio da menina, a direção da escola não tomou conhecimento e Cristina indignada com a situação faz um desabafo:

> Você não acha que a diretora deveria vir ao menos conversar comigo para saber o que houve? Com os meus alunos ela pega no pé, porque não gosta de mim. Eu sou de enfrentar e questionar as coisas, eu sou do sindicato e ela não aceita, mas essa é minha opção e na escola tento fazer o melhor que posso.

Fatos cotidianos reforçam a visão persecutória da professora. Cristina sente que a direção da escola a persegue. Cita exemplos: a cobrança sistemática da obrigatoriedade de uso de uniforme aos seus alunos contrasta com certa flexibilidade em relação a alunos de outras classes. A rigidez atingiria somente os seus alunos. Cristina esclarece que "quando chega um aluno meu sem uniforme ela manda voltar, se é de outra professora ela deixa entrar". A perseguição a seus alunos seria tão evidente a ponto de ser motivo de comentário entre os pais.

Menciona outro fato revelador da perseguição da diretora, que acaba por prejudicar os alunos, no intuito de atingi-la. Durante uma semana a diretora não forneceu merenda escolar a seus alunos. Cristina não levou ao conhecimento da Secretaria de Educação porque, conforme disse, queria resolver pessoalmente o problema. Contudo advertiu a Diretora de que ela estaria ferindo a lei. "Fico sem saber o que fazer, mas sou de enfrentar a diretora. Acho que é por isso que ela não gosta de mim".

A tensão relacional entre Cristina e a direção tem a ver com a omissão da escola? Se isso se confirma, evidencia uma visão privilegiada do cargo de direção. O cargo se confunde com a pessoa que o exerce. A autoridade do cargo se converte no autoritarismo da diretora.

Retomando o caso em tela, observei que a professora Cristina, quando relata a tentativa de suicídio, o faz de forma calma, com piedade da menina e, ao mesmo tempo, deixa transparecer certo sentimento de culpa. Já na questão com a diretora da escola fica um tanto agressiva, alterando o tom de voz. Durante o relato mobiliza energia para expressar sua maneira de ser, de sentir e de perceber a situação vivenciada, utilizando seus próprios mecanismos de comunicação e de transmissão que foram aprendidos em sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura influencia sobremaneira a percepção e ao *"mesmo tempo que é produção social, produz a sociedade"* (BANDEIRA, 1995, p.15).

Fatos aparentemente diferentes (suicídio de uma aluna e relação da professora com a direção da escola), na verdade, têm sua significação referida na questão da sexualidade na escola e estão imbricados na história de vida de Cristina.

Quanto à tentativa de suicídio, Cristina demonstra ter um sentimento ambíguo em relação a sua aluna, porque percebe que ela age diferentemente de si. A aluna agride a si mesma, quando atenta contra a própria vida. A professora agride o outro, quando briga

com o médico e fica constantemente na retaguarda contra a diretora. Essa diferença pode mostrar, num jogo de espelho, uma imagem invertida em relação à sexualidade, em que a aluna se mostrou liberada, ainda que a custo de enfrentamento à oposição da mãe.

O perfil da professora parece articular-se simbolicamente ao imaginário mítico da heroína, da guerreira. É com essa visão mítica de seu ser no mundo que Cristina parece estabelecer relação com a vida. Provavelmente, a gênese dessa identificação mítica se encontra em casa e está se repetindo na escola. O se ver heroína e guerreira pode ser percebido na fala e na postura da professora. Assume o lado heroína perante seus alunos, quando salva a menina do suicídio. Assume o lado guerreira, quando defende seus alunos com "unhas e dentes" e rebelde na relação com a direção da escola, quando se confronta com a autoridade da diretora.

Isso me leva a acreditar que a professora percebe a escola como um núcleo familiar. Uma vez que a *"escola reproduz a representação social do mundo e as representações sociais da pessoa",* é impossível capturar-se, nesse caso, a emergência dos processos de identificação atuantes. (BANDEIRA 1994, p.15)

Em sala de aula, segundo a percepção de Cristina, seus alunos não se interessam em namorar entre si. Já observou os meninos levarem bilhetinho das meninas para outros guris e vice-versa. Conta que conversa muito sobre sexo com eles. "você sabe, a gente já namorou e sabe como é. Eu fui muito namoradeira". Para ela, seus alunos têm uma cabeça muito boa. Não gosta que ninguém fale deles. Se percebe ou recebe alguma reclamação, ela briga. Mas cobra dos alunos: "precisava fazer isso, para aquela pessoa falar de vocês?". Eles entendem perfeitamente o que considera seu zelo pela imagem deles. Fica preocupada perguntando-se como vai ser o próximo dia, como vão reagir? No dia seguinte parece que eles esquecem a cobrança, é como se não tivesse brigado, "eles não guardam raiva". Cristina fornece indícios de que, para além de seu amor pelos alunos, preside sua ação zelosa uma postura autocentrada, mediando a relação pedagógica.

Na sua visão, os alunos a ajudam sendo receptivos a ela porque se considera uma pessoa que não gosta de "levar bronca". Reconhece na atitude receptiva dos alunos, mesmo quando criticados e cobrados, a existência concreta de outra possibilidade relacional, sem o balizamento defensivo/agressivo.

Cristina está preocupada com a aluna que tentou suicídio e acredita que a aluna esteja enfrentando uma situação difícil, mas não consegue falar de suas dificuldades. Ela,

conforme conta, sempre foi uma pessoa de falar muito dos seus problemas e não consegue entender alguém sofrendo sozinho. Ao fazer o contraste entre o modo reservado da aluna e seu modo extrovertido, comunicativo, Cristina fornece indícios que apontam para a resistência da menina em confiar-lhes os motivos de seu ato suicida. Por outro lado, a tentativa de suicídio em sala de aula aponta para a exposição extrema de suas angústias subsumindo um pedido de ajuda à professora, heroína e guerreira que poderia salvá-la.

Uma colega professora disse à Cristina que é normal o adolescente tentar suicídio nessa fase. Só que Cristina não acredita ser comum, apesar de perceber que o comportamento da aluna na escola, depois do fato, não mudou praticamente nada: "é como se nada tivesse acontecido, exceto que ela quer parecer do mesmo jeito. Na verdade eu acho que ela quer mostrar que está tudo bem e que nada aconteceu. Esses dias conversei com ela e ela me disse que tudo ia ficar bem".

Cristina pressente a tentativa de suicídio como um pedido, mas a ideologia religiosa que envolve o suicídio engessa a iniciativa da professora em auxiliar a aluna, para além do salvar-lhe a vida. As interrogações da professora sobre os motivos da aluna, são indícios de que uma única resposta será praticamente impossível, considerando a multiplicidade de fatores que envolvem o caso. Há necessariamente que se levar em conta a cultura em que tanto a aluna quanto a professora estão inseridas.

Sobre a ideia de morte, Reich (1994, p. 299) adverte que *"esse campo não é só um dos menos acessíveis como um dos mais perigosos, porque, em nenhum outro, as especulações prematuras bloquearam todos os caminhos para uma verificação concreta dos fatos".* Cita como exemplo o instinto de morte, a que os cientistas tentam reduzir a uma fórmula metafísica, para explicar fenômenos ainda não explicáveis, de acordo com os métodos e conhecimentos atuais.

Tomando como base casos clínicos, Reich Reich (1994, p. 302) pode afirmar que o

> ... empenho pela não-existência, nirvana, morte, é idêntico ao empenho pelo alívio orgástico, isto é, a experiência mais essencial do organismo vivo. Assim, não existe nem pode existir uma ideia de morte proveniente da morte real do organismo, porque uma ideia só pode refletir aquilo que já foi experimentado, e ninguém jamais experimentou a própria morte.

Com esse pensamento Reich contestou Freud no livro O caráter masoquista. Reich levantou a hipótese de que a estrutura de caráter masoquista expressa, ao mesmo tempo, tanto desejo de alívio orgástico devido a alta contenção energética, quanto medo do prazer, medo de morrer e explodir, e em nenhum grau, relacionada a pulsão de morte, conforme propunha Freud.

Considerações finais

Relacionando o pensamento reichiano ao caso da professora Cristina, pode-se verificar através de suas reações, alguns pontos fundamentais:

1- Cristina diante de uma manifestação da aluna, possivelmente recordou seus próprios desejos infantis reprimidos e essas manifestações representaram perigo, para a subsistência das próprias repressões, que pode ser afastado através das proibições educativas. Esse quadro é confirmado com os fatos já expostos.

2- Outro aspecto a salientar sobre a compulsão a educar é o desejo de corrigir a própria infância, "mas para a mentalidade primitiva, inconsciente, corrigir a própria meninice só pode significar vingar-se, de modo que a vontade educativa comporta em si uma compulsão sádica para educar fundamentada no inconsciente" (REICH, apud ALBERTINI 1992, p.77).

Cristina quando faz inferências sobre o caso, o faz a partir de elaborações pessoais, o que leva a crer que tenta compreender (mesmo que inconscientemente) aspectos da própria personalidade.

3- O último argumento de Reich (Apud ALBERTINI, 1992, p.79) contra o excesso ou exagero educativo é mostrar que a vida, em si, é sadia e conclui que

> ... devemos pensar que a primitiva força vital, que a compulsão a educar pretende dominar, foi capaz de criar cultura. É lícito outorgar-lhe uma ampla margem de confiança. Será excessivamente ousado declarar que a vida sabe criar melhor do que ninguém as suas necessárias formas de existência?

Nessa perspectiva, Bandeira (1995, p.39) mostra que

> Toda cultura implica uma tradição social e historicamente construída, com regras e normas conscientes e intencionalmente elaboradas e coletivamente vivenciadas. A vida associativa implica um conjunto de ações padronizadas que à cultura confere sentido. É no plano da cultura que se torna possível refletir o homem como criação do próprio homem. Para responder à natureza, desenvolveu a capacidade de modificar-se, pensando o pensamento e, desse modo, produzindo diferentes possibilidades de respostas.

Diante do desespero em relação à tentativa de suicídio de sua aluna e do relacionamento tumultuado com a direção da escola, Cristina, em alguns momentos de sua fala, parece na medida em que modifica seu pensamento, conseguir formular outras hipóteses buscando compreender a situação, ainda, que de forma obscura. Todavia, ao falar dos fatos faz associações e a cultura na qual está inserida fornece suportes para a professora situar-se.

Além disso, a situação permitiu à professora, na medida do possível, vivificar e atualizar na relação com a aluna, com a educação e acima de tudo, consigo mesma, os mecanismos culturais de diferenciação que são *"utilizados como instrumentos sociais de produção da desigualdade"*, conforme relata Bandeira (1995, p.15).

E a escola? Onde está nesse caso? É lembrada apenas porque o fato ocorre no seu interior? De forma alguma Bandeira (1995) mostra a escola como parte da sociedade e da cultura, enquanto processo dinâmico onde são reproduzidas as representações sociais do mundo e as de pessoa e enquanto instituição social de transmissão da cultura.

Esse caso dá a ver a dificuldade da escola, seu despreparo talvez por isso, sua omissão, obrigando a professora a tomar uma atitude independente da instituição. Assim, fica claro que a professora agiu de acordo com preceitos pessoais e, em alguns momentos, considerou sua formação profissional, porém em segundo plano.

Na perspectiva da cultura da escola, a relação da organização com os alunos é mediada pela opressão, sobrando pouco espaço para a sexualidade. Não se pode idealizar a ação da escola, mas, se a equipe técnica se sentisse sensibilizada com o caso, quiçá, pudesse diminuir a projeção da professora no fato. Restou à professora procurar os

caminhos informais de atuação, já que a escola não favoreceu condições de ajuda pelos caminhos formais, dentro dos parâmetros educacionais.

Finalmente, é preciso ter claro que o caso foi liminarmente associado à sexualidade da aluna e, em tal medida, deixado no canto escuro, como mofo mal cheiroso.

Referências

Albertini, Paulo. Uma contribuição para o conhecimento do pensamento de Reich. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1992.

BANDEIRA, Maria de Lourdes - Antropologia no Quadro das Ciências. Cuiabá, EdUFMT, fascículo 4, 1995.

_____- Território Negro em Espaço em Branco. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

CASSORLA, Roosevelt Moises Smeke - Do suicídio: Estudos brasileiros. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

CARVALHO, Sumaya Persona. Sexualidade, Educação e Cultura: instantâneos de escolas de Cuiabá e Várzea Grande. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 1997.

REICH, Wilhelm - Psicologia de massas do fascismo. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____ - A Revolução Sexual, RJ, Editora Zahar, 1988.

_____ - A Função do Orgasmo. São Paulo, Editora Brasiliense,1994.

_____ - Análise do caráter. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ROTELLI, Franco - Desospitalização. *In* Jornal CRP-06, Nº75, ano 11, dez/jan/fev 1991/92.

VASCONCELOS, Naumi - Os Dogmatismos Sexuais. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

O ENVELHECER NA CARREIRA DOCENTE

Ivone de Oliveira Lima
(Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá)
ivone.lima@cba.ifmt.edu.br

Miriam Ross Milani
(Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá)
miriam.milani@cba.ifmt.edu.br

Ana Paula de Souza Bezerra
(Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá)
ana10_bezerra@hotmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Informações advindas da *World Health Organization* (WHO, 2013) afirmam que uma em cada nove pessoas no mundo tem 60 anos ou mais. Diante dessa premissa e compreendendo que as representações sociais são construtos sob os quais as pessoas constroem uma realidade particular que determina os seus comportamentos, este estudo objetivou apreender as representações sociais de educadores sobre o seu envelhecimento. Os participantes foram vinte e oito professores com idades mínimas de 50 anos, de ambos os sexos, que ensinam no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá. A pesquisa contou com os seguintes instrumentos: questionário biossociodemográfico e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). O software SPSS processou as informações advindas do primeiro instrumento e o programa Tri deux mots, o vocabulário oriundo da TALP. Os resultados revelam que os docentes representam o "Envelhecer na carreira docente" como um fenômeno complexo, multidimensional e multifatorial.

Palavras-chave: Educação. Representações Sociais. Envelhecimento.

Introdução

Parece ser consenso entre muitos que o envelhecer traz nuances singulares que contrastam em conformidade com as características do tempo, da hereditariedade, do meio ambiente, dentre outros elementos.

Corrobora com esta afirmação a escritora e ensaísta francesa, Beauvoir (1990) em conformidade com as premissas existencialistas afirma que quando há projeto de vida é necessário pensar nas questões da subjetividade e do tempo. Para a autora, os velhos continuam a se identificar com a imagem do que foram em sua juventude.

A velhice se apresenta como fenômeno instigante a ser desvelado na esfera da Psicologia, mais especificamente, parece emergir no domínio da Psicologia Social, com destaque. Apesar disso, ao longo das últimas décadas têm crescido significativamente as pesquisas junto a este grupo social, demonstrando a importância da compreensão deste objeto a partir da ótica biopsicossocial. (ARAÚJO, COUTINHO E SANTOS, 2006).

Crê-se que um dos desafios para o conhecimento do fenômeno do envelhecimento diz respeito às concepções que as pessoas têm deste processo.

Este estudo aborda "o envelhecer na carreira docente". Para instrumentalizar este estudo, utilizou-se o arcabouço teórico das representações sociais, pela possibilidade de apreenderem a interação sujeito/objeto social, sobre a qual as pessoas constroem uma realidade particular, determinando os comportamentos.

Apreender as representações sociais de um grupo de docentes do IFMT Campus Cuiabá acerca do envelhecer durante o exercício profissional delineou-se como objetivo geral deste estudo. Como objetivos específicos desejou-se (i) caracterizar o perfil de um grupo participante de docentes quanto às variáveis sociodemográficas; (ii) analisar os campos semanticos elaborados pelos participantes sobre o envelhecimento na carreira docente e a qualidade de vida; (iii) analisar as representações sociais do envelhecimento, especialmente aquelas centradas no contexto escolar para um grupo de docentes.

Fundamentação Teórica

Para a compreensão das Representações Sociais dos professores do IFMT sobre o seu envelhecimento, considerou-se importante explorar brevemente o estado da arte que trata deste fenômeno.

Costa e Campos (2008) conduziram um estudo intitulado "Representação Social da Velhice, Exclusão e Práticas Institucionais". Os resultados indicaram a existência de um campo comum das representações sociais, estruturado em torno da concepção de que velhice é sinônimo de declínio e morte. Os achados mostraram também que a existência de diferenças entre os grupos sociais. Os idosos oriundos da Universidade Aberta à Terceira Idade relacionaram o envelhecimento com as perdas orgânicas, os idosos do Clube da Terceira Idade ressaltam a importância das conquistas dos direitos sociais e os idosos do Centro de Convivência Vila Vida enfatizam as questões dos direitos sociais e o envelhecimento

orgânico.

Pecora, Anjos e Paredes (2010) realizaram um estudo que enfoca a análise das representações sociais sobre o envelhecer, compartilhadas por 103 professoras que atuam no nível fundamental da rede de ensino público de Cuiabá. Como resultados as pesquisadoras identificaram que a organização das representações e a construção do seu significado ocorrem a partir de dois elementos: doença e experiência, indicando perdas e ganhos no processo de envelhecimento, com destaque para os prejuízos e apontando para as condições sociais que o cercam.

Mennocchi (2009) se propôs analisar as representações sociais de alunos e professores em um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade a respeito da velhice e de questões relativas à aprendizagem nessa fase da vida. Obteve como resultados que de modo geral, as representações dos professores sobre a pessoa idosa, velhice e aprendizagem nessa fase da vida foram mais positivas que as representações dos próprios alunos do programa.

Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999) realizaram uma pesquisa que visou estudar as representações sociais das pessoas sobre a velhice, o idoso e o envelhecimento enquanto processo. Foram entrevistadas 37 pessoas (idade mínima de 52 anos e máxima de 92 anos). Estas pertenciam a três grupos residentes na cidade de Florianópolis: professores aposentados da UFSC; participantes de um programa da universidade da terceira idade (NETI) e residentes num centro para idosos. Identificaram que os resultados apontam para três tipos de representação social do envelhecimento: a primeira é uma representação doméstica e feminina onde a perda dos laços familiares é central, a segunda tipicamente masculina apoia-se na noção de atividade, caracterizando o envelhecimento como perda do ritmo de trabalho, e a última mais utilitarista apresenta o envelhecimento como desgaste da máquina humana. Já a variável sexo revelou aspectos relevantes sobre as diferentes representações encontradas.

Metodologia

A apreensão das representações sociais de um grupo de docentes do IFMT Campus Cuiabá acerca do envelhecer contou com o suporte das abordagens quantitativa e qualitativa.

Considerando a questão da pesquisa quantitativa e qualitativa, Bauer, Gaskell & Aluun (2002, p. 24) esclarecem que: [...] "Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam

processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados. Na verdade quanto mais complexo o modelo, mais difícil é a interpretação dos resultados".

O *locus* de realização da pesquisa foi no Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

Os participantes são os docentes do IFMT, Campus Cuiabá que se encontram na faixa etária de 50 anos em diante e em atividade docente.

A obtenção dos dados desta pesquisa contou com os seguintes instrumentos: questionário biossociodemográfico e a técnica de associação livre de palavras (TALP).

Os dados advindos do questionário biossociodemográfico foram processados pelo *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 21, as informações oriundas da TALP foram analisadas pelo software *Tri-Deux-Mots.*

Resultados e discussão

A recolha dos dados advindos da TALP e a coleta das informações oriundas do questionário biossociodemográfico, permitiram mostrar elementos presentes nas representações sociais do envelhecer pelo grupo de professores.

Apresenta-se a seguir, os resultados da TALP intercomplementados pelas informações das variáveis sociodemográficas.

A execução do programa tri deux mots proporcionou uma noção gráfica das variações semânticas na organização espacial. Assim sendo, foram registradas 553 palavras inscritas como respostas dos docentes aos estímulos; das quais 375 foram palavras diferentes. Destas, 23 completaram o plano fatorial de correspondência, de acordo com a distribuição relativa de cada palavra para o espaço fatorial.

As palavras citadas compreenderam carga fatorial média igual a 43,47 tomando-se por base o somatório das cargas (1000) dividido pelo número total de palavras (23) apresentadas pelo programa. Essas palavras serão apresentadas nas tabelas 01, 02, 03 e 04, que indicam para cada estimulo indutor, emergiram palavras com maiores cargas fatoriais.

Tabela 01: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Envelhecer" com as respectivas cargas Fatoriais

ESTIMULO	PALAVRA	CPF fator I	CPF fator II
ENVELHECER	*amor*	97	100
	saúde	50	91

Observa-se que os professores objetivaram o envelhecer no *amor e saúde.*

Tabela 02: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Envelhecer na carreira docente" com as respectivas cargas fatoriais.

ESTIMULO	PALAVRA	CPF fator I	CPF fator II
ENVELHECER NA CARREIRA	*aposentadoria*	151	5
	mudança	117	205

As evocações dos participantes, associadas ao estímulo indutor "envelhecer na carreira docente", foram as palavras com maiores cargas fatoriais. Estas, foram representadas por *aposentadoria e mudança*.

Tabela 03: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Envelhecer e saúde" com as respectivas cargas fatoriais.

ESTIMULO	PALAVRA	CPF fator I	CPF fator II
ENVELHECER E SAÚDE	*remédio*	56	169

O estímulo "envelhecer e saúde" fez emergir uma palavra com maior carga fatorial representada por *remédio*, os participantes referiram-se a este vocábulo como um recurso possivelmente utilizado para combater uma enfermidade ou aplacar um sofrimento.

Tabela 04: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Futuro" com as respectivas cargas fatoriais.

ESTIMULO	PALAVRA	CPF fator I	CPF fator II
FUTURO	***esperança***	**89**	**16**

A palavra evocada pelos participantes para o indutor "futuro" foi *esperança*. Esta se destaca com maior carga fatorial, talvez caracterizando o desejo baseado na possibilidade de que algo a se realizar, na possibilidade de que alguma coisa boa poderá acontecer e vivenciar plenamente com satisfação o tempo que está por vir.

Os resultados das evocações elaboradas pelos professores do IFMT campus Cuiabá acerca do envelhecer na carreira docente serão apresentados no plano fatorial de correspondência que resultaram da análise efetuada no software tri deux mots como mostra a seguinte figura.

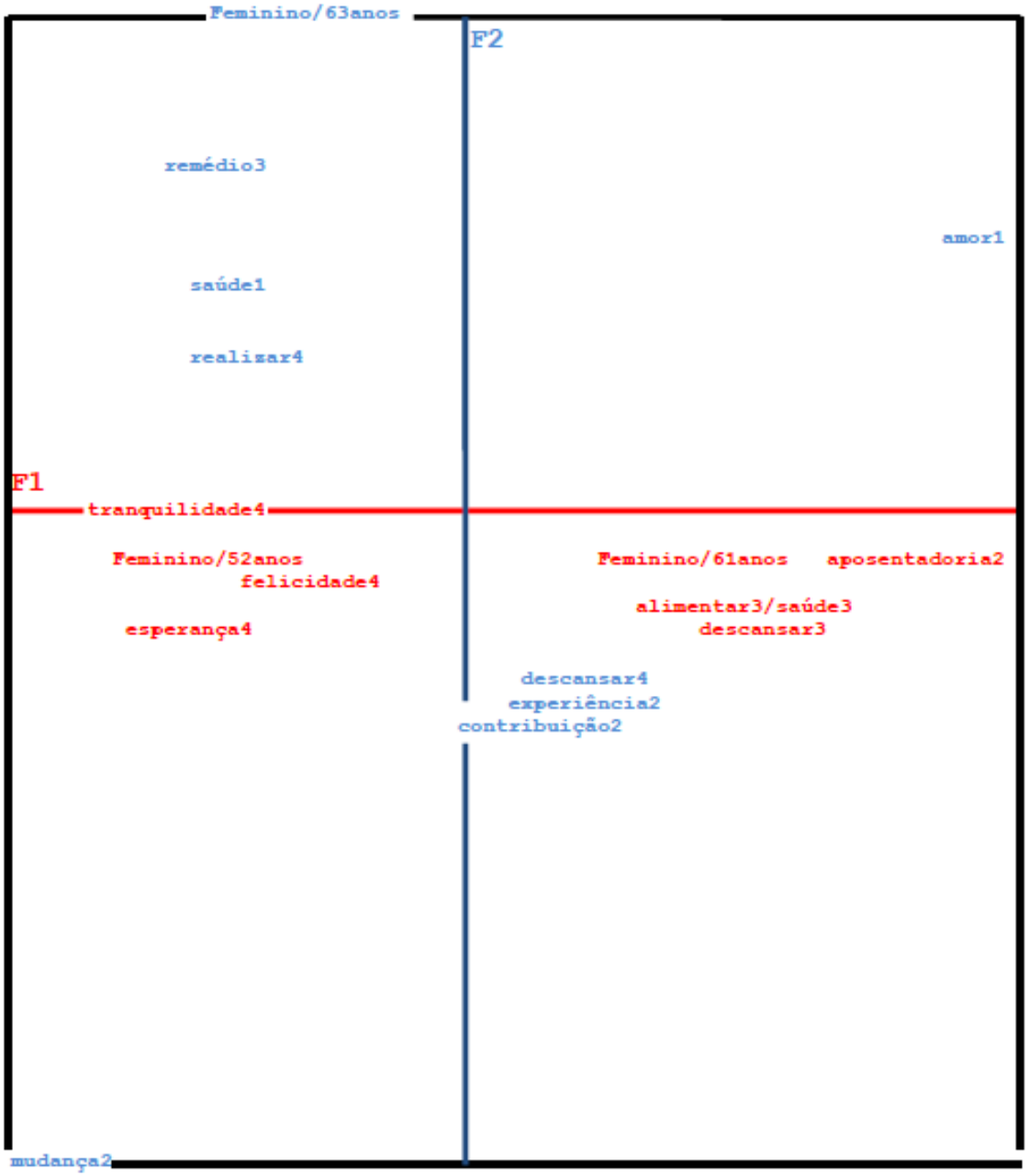


Figura 1: Plano fatorial de correspondência das representações sociais do Envelhecer na carreira docente e qualidade de vida elaboradas pelos professores.

Legenda do plano fatorial:
Fator 1 (F1), em vermelho, eixo horizontal esquerdo e direito.
Fator 2 (F2), em azul, eixo vertical superior e inferior.
Estímulos indutores:
1= Envelhecer
2= Envelhecer na carreira docente
3= Envelhecer e saúde
4= Futuro

Na leitura do Fator 1 (F1), eixo horizontal, em vermelho, constata-se as maiores cargas fatoriais (66,4%). No Fator 2 (F2), eixo vertical, em azul, a carga fatorial foi de (20,2%). No fator 1, do lado esquerdo e direito encontram-se os campos semânticos elaborados pelos professores do sexo feminino.

No fator um (F1), eixo horizontal, lado esquerdo, em vermelho, encontram-se agrupadas as evocações dos professores do sexo feminino, em relação ao estímulo 4 *futuro.* Para elas, este é representado e objetivado como "*traquilidade", "felicidade" e "esperança".* Em relação ao estímulo 1, *envelhecer,* estímulo 2, *envelhecer na carreira docente* e estímulo 3, *envelhecer e saúde* nenhum elemento possuiu carga fatorial suficiente no plano espacial. Logo, no lado direito, também evocados pelos docentes do sexo feminino, encontra-se o estímulo indutor 2, *envelhecer na carreira docente* representado e objetivado como *"aposentadoria".* Quanto ao estímulo 3, envelhecer e saúde, os professores objetivaram nas palavras *"alimentar", "saúde" e "descansar".* Para o estímulo 1, *envelhecer* e estímulo 4 *futuro* nenhum elemento possuiu carga fatorial satisfatória no plano espacial.

Em relação ao Fator 2 (F2), no eixo vertical, na parte superior do gráfico, encontram- se as evocações dos professores do sexo feminino que para o estímulo 1*"envelhcer"* objetivaram nos seguintes elementos: *"amor" e "saúde".* Quanto ao estímulo 2, *envelhecer na carreira docente,* nenhum elemento apresentou carga fatorial suficiente no plano espacial. Em relação ao terceiro estímulo *envelhecer e saúde* eles objetivaram no elemento: *"remédio".* O estímulo 4, *futuro*, foi objetivado na palavra *"realizar".* Neste mesmo fator (F2) no plano inferior encontram-se os campos semânticos elaborados pelas professoras que em relação ao estímulo 1 *envelhecer e estímulo 3 envelhecer e saúde,* nenhum elemento possuiu carga fatorial suficiente no plano espacial. Em relação ao estímulo 2 *envelhecer na carreira docente,* as professoras objetivaram com palavras: "*experiência", "contribuição" e "mudança*". Quanto ao estímulo 4 *futuro* elas representaram e objetivaram como: *"descansar".*

Análise e Discussão das evocações advindas da TALP

As evocações dos professores em relação ao campo semântico sobre o *envelhecer,* no plano vertical superior, representam-no com as palavras *amor, registrando uma* CPF= 100 *e saúde* com uma CPF= 91, que pode ser traduzido como

afeição, sentimento de zelo e dedicação apontando para a medicalização do envelhecimento e da velhice, entretanto também faz referencia à prevenção e aos estilos de vida saudáveis.

Neste resultado observou-se que os participantes representaram o estímulo ancorado nas dimensões psicoafetiva/físico-orgânicas sinalizando, assim, que privilegiam as atitudes relacionadas aos cuidados com a saúde associados ao processo de envelhecimento.

Para Pecora, Anjos e Paredes (2010, p. 69), em seus estudos realizados com professores da rede de ensino público de Cuiabá, sobre o Envelhecimento como processo social, obtiveram em seus resultados: "As palavras *amor*, *paciência* e *carinho*, expressas no Quadro 1, parecem sair de sua categoria psicológica e conectar-se às questões da dimensão *Social* não como temores, mas como necessidades afetivas".

Sulenta e Pasa (2013, p. 39) esclarecem que cuidar do corpo é um compromisso, pois a saúde no mundo contemporâneo é reconhecida pelo grau de conservação das habilidades físicas e mentais desenvolvidas no decorrer da vida e importantes para a independência e autonomia.

As autoras antes citadas reforçam que:

> A essência humana reside mais no cuidado do que na razão e na vontade. É próprio do ser humano colocar cuidado em tudo que faz em relação a si mesmo, bem como em relação aos outros. [...] tudo o que existe precisa ser cuidado para poder continuar a existir e a viver, nosso corpo necessita ser cuidado para continuar existindo (SULENTA; PASA, 2013, p.41).

As representações sociais podem ser compreendidas como entidades quase tangíveis: circulam, se cruzam e se cristalizam sucessivamente por meio da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuada, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas (MOSCOVICI, 2012).

Quanto ao Envelhecer e saúde, as professoras o representaram na palavra *remédio*, tendo uma CPF = 169. Essa representação se ancora na dimensão física/orgânica, que remete a certa preocupação e consciência de que o dinheiro é pouco, se gasta com tanto remédio, porém a medicação faz parte complementar da

vida dos idosos, permitindo assim, manter sob controle suas enfermidades e saúde. Viana (2013, p.137), esclarece que: "Os medicamentos têm um papel fundamental no tratamento terapêutico dos idosos, na manutenção da sua saúde e também no bem-estar geral desses indivíduos que, pelo menos 80% dos casos, apresentam uma ou mais condições crônicas que justificam a maior demanda de fármacos". Dessa forma, envelhecer não é somente adoecer, pois a chegada da idade mais avançada propicia o surgimento de doenças. Entretanto, o bem-estar físico pode ser adquirido, mas não é tudo. O idoso é um ser humano que possui um corpo, mas é dotado de alma, espírito, e se esses não forem igualmente cuidados, ficam em desequilíbrio e adoecem.

Ainda no plano vertical superior, acerca do *Futuro*, as participantes objetivaram na expressão *realizar*. Tal elemento acha-se ancorado na dimensão psicoafetiva. Observa-se que as professoras ao representarem o *futuro* no elemento mencionado mostram a identificação com a disciplina que ministra, dizendo-se realizadas pessoal e profissionalmente, expressando a sua identidade profissional e que conseguiu alcançar o seu plano de vida. Sinott, Afonso, Ribeiro e Farias (2014) pontuam em seus estudos que o professor com o avanço da idade, está propenso a se sentir mais realizado profissionalmente e, até, a diversificar suas relações com os pares e a comunidade escolar. Destacam a associação positiva entre a realização profissional e a variável idade, que pode ser compreendida na medida em que o professor com mais idade consegue mobilizar saberes desenvolvidos a partir de sua vivência, de sua prática pedagógica e do convívio com seus pares, pode estar mais preparado emocional e pedagogicamente para lidar com certas questões que podem advir.

No plano vertical inferior encontra-se o campo semântico acerca do *Envelhecer na carreira docente* objetivado pelos professores nos elementos *experiência, contribuição e mudança* com uma CPF= 205. Tais elementos acham-se ancorados nos espectros comportamental/psicossocial. Observa-se que os professores ao representarem o *envelhecer na carreira docente* demonstram que, com o conhecimento adquirido pela prática do exercício profissional, característica fundamental da representação de envelhecimento de uma forma positiva, colaboraram com a escola e a sociedade, e, com as transformações pessoal e profissional nas suas vidas terão uma vida prazerosa. Malagris (2012, p. 42), explica que: "O que se observa é o professor fazendo parte de uma relação com o aluno, na qual há uma reciprocidade de influências que, ao longo do tempo, contribui para a construção do

conhecimento do aluno e para o crescimento profissional do professor".

Em relação ao *Futuro*, eles representaram como *descansar*. Os professores ancoram o futuro na dimensão comportamental. Esse elemento remete a atuação dos professores ao perceberem-se futuramente livre e tranquilo do trabalho.

Observando os dois campos semânticos do plano vertical pode-se considerar que os professores ancoram o *futuro* nas dimensões psicoafetiva e comportamental. Percebe-se que possivelmente para os professores o *futuro* é considerado um novo ciclo de vida, no qual poderão sentir-se realizados, sem agitações, aptos para escolher, expressar os aspectos da sua essência e dos compromissos. Cada fase do ciclo de vida apresenta suas características próprias, coerentes com o desenvolvimento total do ser humano, que se forem motivadas satisfatoriamente, em todos os seus aspectos, colaborarão para a construção da existência do homem como um todo harmônico (Cortelletti, 2013).

No plano horizontal esquerdo sobre *envelhecer*, *envelhecer na carreira docente* e *envelhecer e saúde* destaca-se que não houve elemento com carga fatorial suficiente. Quanto a *futuro* foi representado e objetivado como *traquilidade, felicidade e esperança* com uma CPF= 89. Estes elementos encontram-se ancorados na dimensão psicoafetiva. Ressalta-se que as professoras demonstram uma representação de futuro, também como no plano vertical, como uma nova etapa da vida, com sentimentos de bem-estar, sensação real de satisfação plena, sucesso, êxito, realização dos projetos, e ainda, expectativa de que o que sonhou seja realizado e confiando na possibilidade de que tudo de bom possa acontecer. Nessa esfera, Pecora, Anjos e Paredes (2010, p.69) em seus estudos realizados com professores da rede de ensino público de Cuiabá, sobre o Envelhecimento como processo social, obtiveram em seus resultados: "Verificamos que as professoras projetam para o futuro suas esperanças e projetos".

No lado direito do plano horizontal acerca do *envelhecer e futuro* nota-se que eles não conseguiram evocar elementos com carga fatorial satisfatória. Em relação a *envelhecer na carreira docente* foi representado por *aposentadoria* com uma CPF = 151. Essa representação acha-se ancorada na dimensão comportamental. Percebe-se que as professoras ao representarem o *envelhecer na carreira docente* considera jubilar na carreira como usufruir de uma vida compatível, saudável, que seja de acordo, após completar os anos necessários. Pecora, Anjos e Paredes (2010) apresentam como um dos resultados dos seus estudos que os professores pesquisados revelaram

que ao se aposentarem, poderão desfrutar de melhor qualidade de vida, dedicar mais tempos para a família, o lazer e a prática de exercícios, que permitirão a eles envelhecer de forma mais digna e saudável.

O *envelhecer e saúde* foi representado nas palavras *alimentar, descansar e saúde.* Estes elementos se encontram ancorados na esfera comportamental. Identifica-se que as professoras privilegiam as atitudes relacionadas aos cuidados com a saúde, alimentação e descansar como anseio profissional associado ao processo de envelhecimento. Sulenta e Pasa (2013, p.39) esclarecem que cuidar do corpo é um compromisso, pois a saúde no mundo contemporâneo é reconhecida pelo grau de sustentação das habilidades físicas e mentais desenvolvidas no decorrer da vida e importantes para a independência e autonomia.

As autoras citadas esclarecem que: "[...] devemos pensar em cuidado sempre numa dimensão global do ser humano. Pois somos um todo físico, psíquico, social e espiritual. É através desse sentido pleno de cuidado que o ser humano vai se capacitando para viver bem todas as etapas de sua existência (SULENTA E PASA, 2013, p. 40)."

Diante destes resultados pode-se inferir que as representações sociais passam a existir no cotidiano, nas influências mútuas que constituímos tanto no trabalho, na escola, como nas relações com a saúde, etc, seja onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada.

Conclusões

A AFC como método estatístico de análise dos dados mostrou-se satisfatória, uma vez que o foco das análises dos pesquisadores era obter os vínculos entre as variáveis sócio- demográficas e de opinião, bem como visualizar a forma como o vocabulário coletado pela TALP estruturou-se.

As Representações Sociais dos professores acerca do Envelhecer, Envelhecer na carreira docente e Envelhecer e saúde, encontram-se ancoradas nas dimensões físico/orgânica e comportamental e psicoafetiva revelando desta forma como os participantes deste estudo constroem uma realidade particular que determina os seus comportamentos.

Em face destes resultados pode-se compreender que a representação social é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo

porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações, tornando as relações possíveis e eficazes (MOSCOVICI, 2012).

Referências

ARAUJO, Ludgleydson Fernandes de; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **O idoso nas instituições gerontológicas: um estudo na perspectiva das representações sociais.** Psicol. Soc., Porto Alegre , v. 18, n. 2, Aug. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2014.

BAUER, Martim W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento-Evitando Confusões. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244- 270

BEAUVIOR, Simone. **A velhice.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CORTELLETI, Ivonne A. Saber envelhecer. In: CORTELLETI, I.A.; BRUTOLIN, L. A. (Org.). Saber viver: **reflexões e dicas para envelhecer com qualidade**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 9-26.

COSTA, Filomena Guterres; CAMPOS, Pedro Humberto. **Representação Social da Velhice, Exclusão e Práticas Institucionais.** 2008. Disponível em http://www.crp09.org.br/NetManager/documentos/v1n1a6.pdf. Acesso em 14 jul. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sala de Imprensa. População brasileira envelhece em ritmo acelerado.** 27/11/2008. Disponível em: http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias. Acesso em: 28 maio 2013.

MENNOCCHI, Lauren Mariana. **Representações sociais de professores e alunos sobre envelhecimento e educação em um programa de Universidade Aberta à Terceira Idade.** 2009. 179f. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009. Diponível em http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/softwares_conversao_pdf.jsp. Acesso em: 28 maio 2013.

MALAGRIS, Lucia E. Novaes. O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. In: LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress do professor**. 7a. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p. 41-53.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PECORA, Ana Rafalea; ANJOS, Paula Martins dos; PAREDES, Eugenia Coelho. **O envelhecimento como processo social**. Educação e Psicologia. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 55-73, jan./abr. 2010. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br. Acesso em: 27 maio 2013.

PEREIRA, O. A. V. **Qualidade de vida no trabalho de docentes universitários de uma instituição pública e outra privada do leste de Minas Gerais.** Dissertação de Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade – Centro Universitário de Caratinga – UNEC, 2006.

SINOTT, Edilene Cunha; AFONSO, Mariângela da Rosa; RIBEIRO, José Antonio Bicca; FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Síndrome de Burnout: um estudo com professores de Educação Física.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 519-539, abr./jun. de 2014.

SULENTA, Apolonia; PASA, Cláudia. Cuidar do corpo: um compromisso. In: CORTELLETI, I.A.; BRUTOLIN, L. A. (Org.). Saber viver: **reflexões e dicas para envelhecer com qualidade**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 39-48.

VIANA, Rafaela Calcagnotto. O medicamento e o idoso. In: CORTELLETI, I. A.; BRUTOLIN, L. A. (Org.). Saber viver: **reflexões e dicas para envelhecer com qualidade**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 137-145.

VELOZ, Maria Cristina Triguero; NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria, CAMARGO, Brigido Vizeu. **Representações sociais do envelhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina Psicol. Reflex. Crit. vol.12 n.2, Porto Alegre 1999. Disponível em: http://www.scielo.br** Acesso em: 28 abril 2013.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO REINVENÇÃO DA VIDA NO CAMPO DA (D) EFICIÊNCIA

Maudeth Py Braga.
(Docente do Departamento de Psicologia da UFF)

Bárbara Gonçalves dos Santos
(Graduanda em Psicologia UFF. Bolsista de extensão)

Tamires de Souza Santos
(Graduanda em Psicologia UFF. Bolsista de extensão)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A proposta deste trabalho é colocar em cena a reinvenção da vida pela via da criação e produção de próteses ortopédicas. São focalizadas duas trajetórias de vida em que a educação profissional é o caminho da reinvenção de si a partir de ressignificações do corpo. O objetivo geral é o compartilhamento de experiências e informações a fim de contribuir para a atualização de situações de reabilitação e construção de programas de trabalho inclusivo. Com a realização de entrevistas são postas em cena as narrativas de pessoas com deficiência. Há um entendimento que a partir desta escuta, é possível subverter a noção hegemônica da deficiência pautada no modelo médico. Há uma concordância com a posição de Martins (2013) de que essa dimensão sensível de escutar se constitui também como elemento subjetivo e político da ação educativa. Acredita-se que a questão da inclusão, da acessibilidade nos processos formativos e da eliminação dos preconceitos não é uma cartilha a ser seguida, mas estão justamente no que emerge do encontro das diferenças

Introdução (justificativa, problema)

Este trabalho é um desdobramento da ação extensionista "Reabilitação Humana, Trabalho e Inserção Social", iniciado em 2006, através de uma parceria entre o Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), localizados na cidade de Niterói no Estado do RJ. Acredita-se na extensão universitária como agente formador e transformador, ou seja, é preciso estar atento aos comprometimentos e efeitos das ações em campo. Isso pressupõe considerar a ação educativa como espaço de transformação recíproca, ou seja, que movimentos e indagações ocorrem nos

encontros com a deficiência? Nesse trabalho prima-se por uma escuta dos percursos e percalços das pessoas com deficiência em situações de protetização. Entende-se por esses espaços os momentos de reunião e organização da própria equipe bem como as atividades realizadas junto ao Laboratório de Órtese e Prótese da AFR. Também é considerada a promoção de fóruns realizados junto a Associação Brasileira de Recursos Humanos do Rio de Janeiro (ABRH-RJ) envolvendo vários agentes (empresas, órgãos públicos, organizações não governamentais, etc). Através do destaque de duas experiências de protetização de membros inferiores, tem-se como objetivo trazer à luz as possibilidades de reinvenção de si a partir de novas oportunidades de educação profissional e novas ressignificações do corpo. Assim sendo, consideramos as seguintes questões guias: Que espaço e lugar ocupa a educação profissional nas situações de reabilitação? Que reposicionamentos se dão a partir de viver, simultaneamente, a condição de protetizado e protesista? Como se dá a relação trabalho, deficiência e eficiência? Quais são as situações de preconceito e discriminação vivenciadas? Quais são os efeitos do trabalho e não-trabalho? De que maneira se dá um redesenho de vínculos quando há rupturas com modos de vida? Também foram consideradas questões que envolvem a qualificação e a certificação médica que prevalecem como requisitos para o acesso ao trabalho inclusivo, direitos sociais, aposentadoria etc.

Objetivos

O objetivo geral dessas atividades é o compartilhamento de experiências e informações a fim de contribuir para a atualização de situações de reabilitação e construção de programas de trabalho inclusivo. São considerados objetivos específicos:

- Identificar pontos de confluência entre a Educação e a Psicologia;
- Promover e participar de fóruns, debates e encontros;
- Pensar a relação trabalho, deficiência e reabilitação a partir de situações de protetização;
- Realizar um trabalho de extensão com pessoas com deficiência a partir de seus contextos e redes de convivência;
- Possibilitar ao aluno uma formação com comprometimento ético e social.

Fundamentação Teórica e Metodologia

Adota-se uma perspectiva histórica da noção de deficiência. As primeiras concepções de deficiência baseavam-se num modelo biomédico de compreensão que até hoje traduz um pensamento individualizante, ou seja, considera a deficiência como uma lesão ou uma falta que marca um corpo e que impede a participação plena do indivíduo na sociedade. Em contraponto, o modelo social da deficiência surgido no Reino Unido e nos Estados Unidos na década de 70, considera a deficiência a partir do encontro de um corpo com um contexto social, na maioria das vezes, pouco sensível a diversidade humana. Conforme Diniz (2007), esse modelo não reconhece a deficiência dentro de uma ótica hegemônica de normalidade, ainda que admita as necessidades de tratamento e/ou reabilitação. O que se propõe é a desnaturalização da deficiência como déficit e a necessidade de se politizar essa questão, uma vez que está ligada a uma dinâmica social que atravessa a todos. Nesse sentido, colocam-se também em questão as terminologias e nomenclaturas referentes à deficiência, que se atualizam de acordo com contextos históricos e movimentos sociais. Como Sassaki (2002) indica, o grande equívoco é o uso indiscriminado desses termos que podem marcar estereótipos e preconceitos. A partir disso, propõe-se pensar as práticas extensionistas e o papel do pesquisador na produção de conhecimento e sentidos acerca da deficiência. Para tanto, apropria-se do pensamento de Martins (2013), antropólogo que atua no campo da deficiência visual, que questiona o modo moderno de conhecimento, pautado numa lógica positivista e hierárquica, que se pretende única e universal. O autor aposta numa produção científica que leve em consideração que o conhecimento precisa ser situado, isto é, localizado em corpos e contextos, que podem ser muito particulares e que o pesquisador só acessa parcialmente. Desse modo, o negligenciamento desse tipo de postura pode vir a influir em um olhar vazio de narratividade, de cotidiano e de histórias únicas, o que o autor denomina, metaforicamente, de "olhar de Deus". Esse olhar que "tudo vê" representaria uma forma de olhar da ciência moderna que é descontextualizada e pretende produzir uma verdade única e um conhecimento "puro". Dessa forma, se aposta numa prática extensionista como uma via de mão dupla, em que não somente se presta um serviço, mas cria-se um vínculo de reciprocidade e troca de informações com a comunidade, ouvindo o que ela tem a nos dizer. Essa ideia se contrapõe a lógica de uma ciência positivista assentada na neutralidade que deixa de lado os impactos transformadores do conhecimento sobre o mundo (Martins, 2013).

Colocar em cena as narrativas das pessoas com deficiência a partir de uma escuta é condição para subverter a noção hegemônica da deficiência como tragédia pessoal e nos permite acentuar que essa dimensão sensível de escutar se constitui também como elemento subjetivo e político. Essas questões trabalhadas por Martins (2013) dizem respeito à questão da diversidade humana, a qual é inerente a todo e qualquer modo de existência. Diante disso, pode-se fazer referência ao movimento de neurodiversidade explorado por Ortega (2009). O movimento que surgiu na virada do século XXI como um desdobramento das mudanças ocorridas ao longo do tempo, é composto por autistas e está pautado numa perspectiva que lida com o autismo não como uma doença a ser tratada, mas como expressão da diversidade cerebral que revela a existência de outras relações com o mundo. "Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)." (Ortega, 2009, p.67). Essa posição conflui com a de Diniz (2007), que compreende a deficiência como um estilo de vida, como uma das formas de estar no mundo. Fica evidente que isso implica numa outra maneira de lidar com a diversidade e o pesquisador tem de estar poroso a essas questões. Essa outra maneira de lidar remete ao conceito de acessibilidade atitudinal trabalhado por Sassaki (2009). O autor desenvolve este termo referindo-se à eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos através de práticas do cotidiano, proporcionando a partir disso a abertura para oportunidades de inclusão. Esses estigmas também circunscrevem barreiras que não são de ordem geográfica, mas de ordem política, as chamadas barreiras invisíveis. Entende-se por barreiras invisíveis questões atreladas aos contextos do cotidiano estabelecidas a partir das relações de saber/poder, as quais podem vir a promover marginalização de minorias. Outro ponto a ser destacado é a questão do afeto e do papel do corpo e dos sentimentos nas formas de produção de conhecimento. Santos (2001) propõe o pensamento encarnado na ideia de afecção, que vai contra o rigor científico em que está pautado o pensamento moderno, pensamento este que não se contamina pela sensibilidade. É preciso ser afetado, ou seja, incluir a dimensão do corpo e das emoções nas práticas. A partir disso, é possível pensar as indagações trazidas por Santos (2013) em sua monografia através de uma vivência de estágio baseada em afetações. A autora propõe que, em meio a barreiras impostas, não se procure superá-las, pois isso remeteria a ideia de passar por cima delas. Abraçá-las seria outro modo que, além de não negligenciá-las, permitiria transformar o limite traçado por elas em um limiar, implicando uma ideia de flexibilização em contraposição ao caráter endurecido do que se entende por limite. Só sabemos lidar e

transformar aquilo que conhecemos e vivenciamos. Assim podemos agir a partir do não enquadramento, permitindo que se criem agenciamentos baseados na confiança e no afeto. Por fim, acompanhamos Martins (2013) ao afirmar que a deficiência é uma luta. Sendo assim, a luta pela igualdade e a luta pela diferença são sempre lutas situadas, ou seja, temos que reivindicar a igualdade sempre que a diferença inferioriza, e reivindicar a diferença sempre que a igualdade descaracteriza (Santos, 2003,p.56).

Nosso traçado de intervenção, nessa ação extensionista, compartilha da posição de Martins (2013). O autor sugere que a postura do pesquisador seja a de uma testemunha, que não fala de qualquer lugar e nem está fora da cena, mas fala de certo lugar e também se afeta, ou seja, relata e leva adiante narrativas construídas mediante o que ouviu e vivenciou e não a partir de um "olhar de Deus". Assim, o pesquisador é aquele que, mesmo falando de fora da experiência, permite-se interrogar pelo outro e inclui isso no seu modo de pensar. É por essa via que adotamos uma estratégia qualitativa de investigação e optamos pela realização de discussões de textos e vídeos, entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupo, e participação em fóruns diversos. Os entrevistados são usuários do Laboratório de Órtese e Prótese de um Centro de Reabilitação, estando ou não em tratamento. O local de realização das entrevistas é definido pelos entrevistados que podem optar pela realização em seu local de trabalho, em sua residência, na UFF ou na AFR. Neste trabalho, foram recortadas duas entrevistas. Desse modo, é proporcionado aos integrantes do projeto outro movimento que é ir ao encontro de, experimentar itinerários que diferem dos utilizados cotidianamente. Além disso, discutem-se diferenciações do dispositivo entrevista, considerando cenários diversos de realização. No encontro com a diferença, é preciso ouvir as pessoas e suas narrativas, antes de falar delas. Isso reflete um conhecimento localizado e nos permite encontrar surpresas e fazer conexões que não são dadas a priori. O grande desafio metodológico é promover um trabalho com essas pessoas a partir de seu ritmo, possibilidades e redes de convivência. Destaca-se o compartilhamento de informações e questões em diferentes encontros com a temática da deficiência nas Semanas de Psicologia da Universidade Federal Do Rio de Janeiro (UFRJ) e UFF e nos fóruns na ABRH-RJ.

Discussões e Conclusões

Considerando os oito fóruns realizados até o momento: nas disciplinas Psicologia e Estudos da Deficiência e Políticas de Saúde, na ABRH, no Núcleo de Trabalho e Renda da AMPLA e no Grupo de Trabalho da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência do Rio de Janeiro e os encontros das entrevistas destacadas, assinalamos a seguir os principais pontos de discussão e reflexão. Em relação às entrevistas, esclarecemos que se referem a duas situações de amputação e protetização de membros inferiores e ambos os entrevistados são protesistas. Os entrevistados escolheram os locais de realização: uma aconteceu no local de trabalho e outra na AFR. A seguir apresentamos resumo do cenário das entrevistas recortadas:

A primeira entrevista foi realizada no local de trabalho do entrevistado, uma empresa de órteses próteses ortopédicas de pequeno porte, localizada na cidade de São Gonçalo, RJ. Nesse cenário sublinha-se a capacidade de recriação da vida através de uma opção de profissionalização que coloca o sujeito simultaneamente na condição de protetizado e protesista: *"Faço a minha perna e a dos outros."*

L, 54 anos, em decorrência de um atropelamento quando tinha 27 anos, teve amputada sua coxa direita. Passou por um processo difícil de reabilitação e protetização no Centro de Reabilitação do INSS. Dentre as opções de cursos profissionalizantes oferecidas, J. escolheu a de protesista ortopédico, profissão que exerce há 23 anos numa empresa privada. J. é também artista plástico. Lutou para desabilitar sua condição de aposentado por invalidez e, no momento, pretende se aposentar por tempo de contribuição de acordo com a Lei Complementar 142/2013.

A segunda entrevista destacada foi realizada na AFR. Neste cenário sublinham-se discriminações decorrentes de uma deficiência "invisível": *"Uma vez, fui insultado por um motorista de ônibus que disse que eu não possuía nenhuma deficiência e que usava muletas apenas para não pagar a passagem. Em outra ocasião fui desacatado por um operador de caixa no banco porque estava na fila preferencial. Por isso, sempre saio na rua de bermuda para evitar passar por mais constrangimentos."*

C. 61 anos. Trabalhou, desde 1991, numa clínica de reabilitação como auxiliar de serviços gerais, se interessou pela profissão de protesista, buscou capacitação e passou a trabalhar como técnico de órteses e próteses nessa mesma instituição. Em 1997, C. sofreu um acidente de moto ao sair do trabalho. Teve amputada a coxa esquerda e passou por um

processo difícil de reabilitação. Parou de trabalhar após o acidente. Depois de 5 anos lutando por sua aposentadoria, C. foi aposentado por invalidez em 2002.

Em relação aos fóruns, podemos destacar avanços no que diz respeito à inclusão pela via do emprego com mobilizações de instituições em torno dessas questões. No entanto, as falas que surgiram nesses encontros revelam que ainda persistem dificuldades ligadas a dimensão atitudinal de acessibilidade e ganham destaque as barreiras invisíveis. Do mesmo modo, por mais que se propague uma tendência de conceituação da deficiência mais próxima do modelo social, conforme a Convenção da ONU (2006), a necessidade de uma prova através de uma certificação baseada no laudo médico predomina. Enquanto houver essa necessidade, ainda há resquícios do modelo médico. Com a intenção de tornar acessíveis os debates produzidos, a ABRH está produzindo com o apoio deste projeto um material de divulgação. Em um desses fóruns conhecemos uma psicóloga com especialização na área de gestão de pessoas, que usa prótese da mão esquerda por conta de um acidente na infância. O grupo ganhou um novo sentido desde que a mesma passou a integrá-lo, uma vez que as questões passaram a ser colocadas a partir de outro encontro com a deficiência. Neste percurso também, a partir da leitura do livro "Caminhando em Silêncio", foi possível conhecer o também psicólogo Emílio Figueira (www.emiliofigueira.com.br) , que adquiriu paralisia cerebral ao nascer. O mesmo fez uma palestra sobre educação inclusiva na VII Semana de Psicologia (8 a 12 de setembro de 2014). Emilio que ficou com seqüelas motora e na fala criou uma estratégia de apresentação que tornou factível entender seu percurso e uma visão histórica sobre o tema da inclusão e da deficiência no Brasil. Essas aproximações possibilitaram o reconhecimento da ênfase do lema: "Nada sobre nós sem nós". Bandeira defendida pelas pessoas com deficiência no sentido de afirmar e assegurar seu protagonismo nas decisões. Esse posicionamento coaduna com a afirmação de Martins (2013): "A deficiência é uma luta". Ainda que se reconheçam os avanços das políticas sociais persiste uma lacuna entre o legislado e o aplicado. Quais são os desafios para uma educação profissional emancipatória? Qual o lugar de participação das pessoas com deficiência na formulação de critérios decisórios quanto a concessão de benefícios e quanto a critérios definidores de avaliação de processos admissionais? De que modo os processos de reabilitação consideram o papel ativo do usuário? Destaca-se como isso se apresenta nas entrevistas recortadas de L. e Z. No caso de L. houve uma recusa a uma situação de

aposentadoria por invalidez concedida, tendo ele conquistado a reversão desta situação, saindo da condição de "inativo" para "ativo" alcançando a possibilidade de, em breve, aposentar-se por tempo de trabalho. Ainda que a aposentadoria tenha sido por invalidez, em ambas as situações, não há uma marca de inatividade, mas sim uma postura ativa frente a própria vida. Desse modo, acredita-se que a questão da inclusão, da acessibilidade nos processos formativos e da eliminação dos preconceitos não é uma cartilha a ser seguida, mas estão justamente no que emerge do encontro das diferenças. Diferenças engendradas na diversidade de pessoas, nos diferentes modos de se articular e se afetar, diferença no modo de se colocar diante de uma situação.

Referências Bibliográficas

DINIZ, Debora. O que é deficiência? São Paulo: Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2007.

FIGUEIRA, Emilio. Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FIGUEIRA, Emilio. O que é educação inclusiva? São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, B. S. Guerra e Memória Social: a deficiência como testemunho. Documento eletrônico, disponível em www.scielo.br. Fractal: Revista de Psicologia, 25, 1, 3-22, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. Documento eletrônico, disponível em www.scielo.br, Ciência e Saúde Coletiva. 14 (1) 67-77, jan-fev, 2009.

SANTOS, A. S. Um encontro e várias problematizações: escrita dos desassossegos acerca da questão da deficiência. Trabalho premiado pelo Conselho Regional de Psicologia/05, Prêmio Margareth Paiva 2013, no prelo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Seis razões para pensar", Lua Nova, 54, 13-24, 2001. Documento eletrônico disponível em :www.boaventuradesousasantos.pt.

SANTOS,Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo

multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

A INFLUÊNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS NO DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES: UM ESTUDO DE ASO CLÍNICO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Laís Tosta Mendes de Freitas
(Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso)
lais_tmf@hotmail.com

Juliana Cristina Donadone
(Doutora em Psicologia, docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/CUR.)

Julia Rocca
(Doutora em Psicologia, docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/CUR)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente trabalho descreve um trabalho terapêutico e psicopedagógico individualizado com um aluno de cinco anos do sexo masculino, encaminhado pela escola para participar do projeto "Intervenções Clínicas e Psicopedagógicas na Perspectiva Analítico-comportamental" devido sua falta de concentração, a não participação e realização de atividades, indisciplina e dificuldade de interação com as demais crianças. Embora tal processo terapêutico/psicopedagógico vise principalmente o desenvolvimento acadêmico e social da criança, foi constatado por meio das análises feitas sobre o caso e articuladas com a bibliografia pesquisada, a importância de se investigar e trabalhar a relação entre a criança e seus pais, visto que esta contribui de maneira relevante no desenvolvimento comportamental. O processo de avaliação do caso envolveu o levantamento e análise de demanda, a formulação e aplicação de intervenções na clínica e a formulação de novas intervenções fora da clínica. Os encaminhamentos incluem trabalho psicoterápico/psicopedagógico com a criança no contexto da clínica e também o envolvimento de pais e professores para viabilizar a generalização dos repertórios para a casa e a escola.

Palavras-chave: Relação entre pais e filhos, crianças com problemas escolares, habilidades parentais.

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso clínico analítico comportamental, o qual envolve questões referentes a problemas escolares. No caso aqui estudado tais problemas podem ser descritos como indisciplina, falta de concentração, não participação em atividades acadêmicas, agressividade e dificuldade de interação da parte do cliente deste caso com colegas e professores.

Sobre a relação entre problemas comportamentais e acadêmicas, Roeser e Eccles (2000 apud SANTOS; GRAMINHA, 2006, p. 101) sugerem que os primeiros influenciam os segundos. Estes autores afirmam ainda que tal relação afeta os sentimentos e comportamentos da criança, a qual pode expressá-los de maneira internalizada ou externalizada. A criança pode internalizar tais dificuldades por meio de comportamentos retraídos e deprimidos. E pode, assim como a criança do caso em questão, externalizá-las por meio de atitudes agressivas, hiperativas e impulsivas.

Como é visto ainda em Santos e Graminha (2006), questões referentes a dificuldades de aprendizagem e de comportamento podem estar diretamente relacionadas com conflitos familiares. Quanto ao contexto familiar, estes autores apontam que a dinâmica da família, assim como características pessoais dos pais podem influenciar no rendimento escolar da criança.

No que diz respeito aos pais e a relação destes com o desempenho acadêmico e social da criança, Cheffer et al. (2009) em *Desenvolvimento de habilidades parentais em psicoterapia: um estudo de caso* discorrem sobre habilidades parentais, as quais referem-se ao conjunto de práticas que compõem o repertório comportamental utilizado pelos pais na educação de seus filhos. Tais práticas podem ser classificadas como positivas e negativas. Dentro das positivas estão a monitoria positiva e comportamento moral, já entre as negativas estão punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico.

Ainda sobre as habilidades parentais, Cia et al. (2006), apontam que problemas interpessoais dos pais podem, além de comprometer a relação entre estes e os filhos, servir de modelo inadequado no desempenho social da criança. A partir das considerações expostas até o momento, é possível identificar, no caso aqui estudado, aspectos referentes ao repertório comportamental dos pais que mantém de alguma maneira os comportamentos não adaptativos do filho.

Foi possível, no decorrer do processo terapêutico, observar e estabelecer uma possível relação existente entre os comportamentos inadequados da criança e a conduta exercida pelo seu pai na sua educação. Devido ao fato do pai do cliente trabalhar em outra cidade e passar a semana longe da família, quando está em casa aos fins de semana, com a intenção de agradar o filho, este o premia de diversas maneiras, tais como lhe dando presentes e fazendo algumas de suas vontades, mesmo quando a criança se comporta de maneira não adequada.

Ao se considerar o modelo democrático-recíproco, exposto em Oliveira et al. (2002 apud PINHEIRO et al 2006, p. 408) como o mais adequado no processo de educação dos filhos, os terapeutas do caso apresentado estabeleceram como um dos objetivos desta intervenção, trabalhar junto aos pais a importância de se criar e manter com o filho uma relação, conforme é descrita em Pinheiro (2006, p. 408) "…em que a disciplina é construída a partir de uma base de confiança mútua e os pais adotam um estilo mais contratual, em que as normas e regras são explicadas e negociadas com a criança sob a forma de combinados."

Embora o processo terapêutico/psicopedagógico aqui estudado vise além da relação estabelecida entre o cliente e seus pais, outros aspectos, tais como o desenvolvimento acadêmico e social da criança, é relevante ressaltar que a permanência de qualquer mudança e melhora ocorrida com o cliente referente a tais aspectos, dependerá da conduta tomada pelos seus pais em casa. Tal conduta poderá fortalecer ou enfraquecer os comportamentos aprendidos e adquiridos durante o trabalho terapêutico/psicopedagógico realizado na clínica.

Metodologia

Participante

A criança participante deste trabalho trata-se de um menino, E., cinco anos, estudante da educação infantil em uma escola municipal.

Situação e materiais

As sessões de psicoterapia ocorreram no CEPRAPSI (Centro de Práticas em Psicologia) da UFMT-CUR (Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis), mais precisamente nas salas infantis, as quais são destinadas especificamente ao atendimento à criança.

O CEPRAPSI trata-se de um Centro de Práticas em Psicologia, na qual são realizados atendimentos psicoterápicos/psicopedagógicos destinados a comunidade interna e externa da UFMT. A sua estrutura física é composta por nove salas, sendo seis destas destinadas a atendimentos psicoterapêuticos, e entre as quais duas são referentes ao atendimento infantil.

As sessões do atendimento em questão foram realizadas na sala 07, a qual é composta por uma mesa grande, uma mesa pequena, três cadeiras grandes, três cadeiras pequenas e um armário, o qual contém vários brinquedos e jogos, os quais podem ser utilizados durante os atendimentos. Além dos brinquedos, foram utilizados outros materiais pedagógicos, tais como papéis, lápis de cor e giz de cera.

Procedimento

O trabalho consiste no atendimento terapêutico e psicopedagógico individualizado a um aluno de cinco anos do sexo masculino, encaminhado pela escola para participar do projeto "Intervenções Clínicas e Psicopedagógicos na Perspectiva Analítico- comportamental" devido a sua falta de concentração, a não participação e realização atividades, indisciplina e dificuldade de interação com as demais crianças.

Primeiramente foi realizado uma entrevista com a mãe do aluno, por meio da qual pode-se coletar dados e informações necessárias para o desenvolvimento do processo terapêutico. Em seguida iniciou-se com a criança sessões de psicoterapia, onde eram realizadas atividades lúdicas, por meio das quais era possível coletar informações sobre o cliente, assim como trabalhar com este as queixas apresentadas.

Com o intuito de trabalhar questões referentes a concentração e a não participação em atividades, foram propostas, no início de algumas sessões que E. pintasse figuras. Por meio de um acordo entre os estagiários e a crianças, era estabelecido que, apenas após a realização das atividades, a criança poderia brincar.

Durante o desenvolvimento das atividades lúdicas foram trabalhados com a criança temas como a disciplina e a escrita. Este trabalho foi feito por meio da criação de histórias estruturadas com fantoches, as quais apresentavam conteúdos com os quais a criança pudesse se identificar e

assim, no desenvolver da história, encontrar junto com os terapeutas, uma solução para o problema abordado.

Aspectos éticos

Este trabalho não apresenta nenhum risco direto à criança. Os benefícios são de natureza individual a fim de promover que a criança consiga ter uma melhora no âmbito escolar assim como em outros contextos. Os atendimentos só ocorreram após a autorização dos pais e assinatura do termos de consentimento livre e esclarecido.

Entrevista com a criança

A entrevista com a criança, assim como as demais sessões, foi realizada em uma das salas infantis do CEPRAPSI, por meio de atividades lúdicas, durante as quais foram investigadas questões referentes à escola, a família e a rotina da criança. Enquanto E. brincava com os brinquedos dispostos na sala, os terapeutas estabeleceram com este um diálogo bem informal, por meio de uma linguagem que a criança compreendesse.

Além do caráter investigatório, a entrevista com a criança teve como objetivo o estabelecimento do vínculo terapêutico. Neste primeiro contato com E. os terapeutas se apresentaram o mais empáticos possíveis, afim de tornar o ambiente terapêutico agradável e acolhedor para a criança, de maneira com que esta se sentisse à vontade para aderir melhor a terapia.

Entrevista com a equipe escolar

A entrevista com a equipe escolar se deu por meio de uma entrevista com a diretora da escola em que E. estuda, e outra realizado com a professora de E.

Entrevista com a diretora

A entrevista com a diretora, S., ocorreu durante uma visita feita pelos terapeutas a escola em que E. estuda. Antes da realização da visita, foi feito um primeiro contato pelo telefone com S., por meio do qual esta foi informada sobre o trabalho que havia sido iniciado com E., sobre a possibilidade de se fazer uma entrevista com ela e da visita a escola para se fazer uma observação do comportamento de E. em sala de aula. S. se mostrou muito disposta e solícita ao consentir em participar dos trabalhos junto aos terapeutas na escola. Durante a conversa com a diretora, foram realizadas perguntas referentes ao funcionamento da instituição, a sua conduta como diretora e as queixas com relação ao comportamento e desempenho de E.

Entrevista com a professora

Após a realização da entrevista com a diretora e da permissão desta, foi realizado um trabalho de observação de E. em sala de aula. Foi nesta ocasião que os terapeutas, ao entrarem em contato com C., professora de E., a entrevistaram e lhe questionaram sobre o desempenho de E. nas atividades proposta em sala de aula, assim como seu comportamento durante as aulas.

De maneira solícita a professora respondeu às perguntas e, quanto à conduta de E. diante das atividades propostas, ela respondeu que este demonstra resistência a realizá-las, ao se mostrar sempre muito disperso e entretido com brincadeiras que realiza sozinho, na maioria das vezes. No que diz respeito ao comportamento de E., C. o descreveu como "teimoso" e "agressivo" em certos momentos, porém muito "esperto" e "carismático" em outros momentos. Tais características puderam ser observadas durante a presença dos terapeutas em sala de aula.

Após a conversa com os terapeutas, C. mostrou para estes algumas das atividades realizadas pelos alunos durante aquele semestre, as quais consistiam em desenhar e pintar figuras e escrever o nome. Entre os trabalhos apresentados quase não se encontrou atividades realizadas por E. Ao se observar os poucos trabalhos feitos por este, e ao compará-los com os dos demais colegas, pode-se notar a diferença nos traços desenhados e a dificuldade apresentada por E. em

escrever seu nome, mesmo que por meio de cópia. C. relatou também que diante desta dificuldade, E. muitas vezes solicita a ajuda da professora ou dos colegas, os quais o ajudam, ao escrever seu nome ou algumas letras deste.

Entrevista com os pais

A entrevista com os pais se deu por meio de uma entrevista inicial com a mãe de E., e outra realizada com o pai.

Entrevista com a mãe

A entrevista com a mãe de E. foi realizada em uma das salas de atendimento adulto do CEPRAPSI, e por meio desta foram investigadas questões referentes a criança, a família, as relações sociais da criança, as dificuldades que esta apresenta assim como a opinião da mãe sobre a criança.

Nesta entrevista a mãe de E. informou que este é o único filho de seu segundo casamento, mas que tinha outra filha 15 anos mais velha que E. de seu primeiro casamento. Relatou que era sua filha que cuidava de E. antes desta se casar. A partir de então, e devido as queixas da escola referente ao comportamento de E. sua mãe deixou de trabalhar para cuidar do filho em casa.

Entrevista com o pai

A entrevista com o pai foi solicitada após a mãe de E. informar os terapeutas sobre o interesse de L. em saber mais sobre o trabalho realizado. A entrevista com L., pai de E., teve como objetivo informar e esclarecer este sobre os objetivos, procedimentos e resultados até então alcançados dentro da clínica.

Além deste caráter informativo, a entrevista também teve como intuito a coleta de mais dados e informações sobre E. e seu comportamento em casa, assim como sua relação com a família. L. relatou também sobre sua relação com E. e com sua esposa.

Nesta conversa, a qual foi realizada em uma das salas de atendimento adulto do CEPRAPSI, L. relatou que devido o fato de trabalhar em uma empresa de construção civil em outra cidade, ficava a semana inteira longe da família, passando apenas o fim de semana na companhia de seu filho e sua esposa. Por meio do discurso de L., foi possível notar um certo sentimento de culpa, por L. querer passar mais tempo com o filho e, devido ao trabalho, não poder.

L. comentou sobre a intenção de colocar o filho em aulas de capoeira, por meio das quais ele poderia, conforme diz L. "gastar energia", aprender a ser responsável, disciplinado e a conviver com outras crianças.

Durante a sessão L. se mostrou o tempo todo disposto a colaborar com o trabalho terapêutico realizado com o filho, e se dispôs a ser solicitado sempre que necessário.

Objetivos da intervenção

A partir das observações e dos dados coletados por meio das entrevistas com os pais e com a escola, são formuladas hipóteses sobre as dificuldades da criança e suas possíveis explicações, assim como um encaminhamento detalhado descrevendo as intervenções a serem feitas afim de auxiliá-la a superar tais dificuldades.

Durante as sessões com E. e na visita feita a escola, observou-se que este apresenta certa dificuldade de concentração, ao agir de maneira dispersa diante de atividades propostas e de brincadeiras com os colegas e sozinho. Ao iniciar uma brincadeira, por exemplo, logo após alguns minutos, E. já se mostra desinteressado por esta, começando outra. Quando lhe é proposto alguma atividade programada, E. demonstra resistência em começá-la, e quando a inicia demonstra ansiedade para terminar logo, afim de realizar outra atividade ou brincadeira, não se dedicando totalmente na realização desta.

Diante de tal aspecto, se fez necessário trabalhar com o E. a realização de atividades programadas, assim como a permanência e concentração nestas e nas brincadeiras escolhidas. Foi trabalhada também a organização dos materiais e brinquedos após a finalização de tais atividades, a fim de deixar claro quando se está iniciando ou finalizando uma tarefa. Ao início das sessões

era proposto a E. a realização de uma atividade programada, a qual consistia em pintar um desenho e a treinar a escrita de seu nome, e apenas após a realização desta era permitido a E. brincar com os brinquedos da sala de atendimento. O enfoque do trabalho era oferecer opções de atividades e estimular a permanência nestas, desencorajando comportamentos considerados impulsivos ou ansiosos. Um dos comportamentos que diminuiu sensivelmente de frequência a partir dessa abordagem foi a ação de bater a cabeça na mesa, que aparecia como resposta à frustração por não poder se engajar livremente em brincadeiras.

No que diz respeito a queixa da escola sobre a indisciplina, por meio da observação feita em sala de aula, notou-se que esta consiste em uma reação agressiva de E. diante de situações em que este é repreendido e advertido pela professora devido algo inadequado que tenha feito e que não poderia fazer. Diante desta constatação é possível verificar em E. uma certa resistência a frustração de maneira que sempre que se vê contrariado emite respostas não assertivas, tais como gritar, bater, cuspir e bater a cabeça na mesa.

Outro aspecto observado na escola foi a dificuldade de E. em interagir com os colegas durante brincadeiras e jogos em grupo, por não saber dividir os brinquedos e a atenção da professora com estes, e não respeitar o momento destes de brincarem ou de realizarem a atividade. Perante tais situações E. também reage de maneira agressiva com as demais crianças, ao brigar e bater nestas.

Ao considerar os relatos dos pais sobre a relação destes com E. e a sua condição de filho mais novo, o qual tem uma irmã quinze anos mais velha, é possível encontrar aí algumas questões causadoras e mantenedoras do comportamento de resistência a frustração, assim como da dificuldade em conviver e interagir com os colegas. O fato de E. ser a única criança em sua casa e não precisar dividir a atenção de seus pais com mais alguém, contribui para que diante de situações em que precise conviver em grupo, E. por não saber agir de maneira assertiva, age de forma não adaptativa.

No que diz respeito mais especificamente à resistência de E. a frustrações, é possível encontrar nos relatos de L. sobre sua relação com o filho explicações para tal comportamento. Durante a entrevista L. expressou o sentimento de culpa que possui por não poder passar mais tempo com o filho devido o trabalho. E ao se sentir falho na educação do filho, quando está com

este, faz o possível para recompensar sua ausência, ao lhe dar toda a atenção que pode, e como ele mesmo disse, fazendo todas as vontades de E.

Desta maneira se faz necessário trabalhar com L. este sentimento de culpa que apresenta, de maneira a lhe mostrar que apesar de estar ausente durante a semana devido ao trabalho, é presente na vida do filho assim como em sua educação, ao se mostrar interessado no desempenho deste tanto na escola como na terapia. Durante a entrevista com L., a terapeuta lhe descreveu como o fato de fazer as vontades do filho pode influenciar na ocorrência de alguns comportamentos não assertivos deste. E ao observar que L. é ciente de tal relação, acredita ser possível, por meio de um trabalho em conjunto, modificar tal situação problema.

Estratégias de intervenção

A partir da elaboração dos objetivos a serem atingidos neste trabalho terapêutico, assim como as intervenções a serem realizadas, se faz necessário pensar em estratégias de intervenção.

Referente à resistência a realização de atividades, assim como a dificuldade de concentração e a falta de foco de E. em atividades, a estratégia utilizada foi a elaboração de atividades programadas, as quais são propostas no início das sessões e que consistem em pintar desenhos e escrever o nome. A concentração e falta de foco são trabalhadas durante as brincadeiras, na medida em que E. é incentivado a permanecer mais tempo nestas, e ao ser valorizado a cada demonstração de interesse.

A indisciplina e as respostas agressivas emitidas por E. são trabalhadas durante as brincadeiras com fantoches, por meio das quais, são construídas ,pelos terapeutas e com o auxílio de E., histórias que transmitem mensagens referentes a tais temas. Estas histórias falam sobre situações com as quais E. pode se identificar, e no desenrolar desta, são formuladas, junto com E. soluções adequadas, que não incluem a agressividade e indisciplina, e que valorizam e fortalecem os comportamentos de colaboração, de aceitação e respeito ao outro, dos personagens presentes nas histórias. Para a criação dessas histórias os terapeutas sempre usam como protagonista um ursinho de pelúcia escolhido e nomeado pela própria criança, a qual deu o seu nome ao brinquedo, o que facilita a identificação de E. com o personagem.

Diante da dificuldade de E. em identificar as letras, se deu início um trabalho gradativo de identificação destas, o qual é feito por meio de atividades que consistem, inicialmente, na apresentação das vogais. O trabalho se dá por meio da repetição verbal das letras, até que E. consiga sozinho identificar e nomear cada uma.

Conclusão

Avaliação crítica dos resultados

Conforme pode-se observar durante as sessões, E. aderiu bem as intervenções propostas. Foi possível observar dentro da clínica a emissão de comportamentos assertivos da parte E., tais como a realização das atividades propostas, a permanência nas brincadeiras, a obediência diante da emissão de alguma regra e a organização dos brinquedos e materiais após a utilização destes.

Ao considerar que os resultados do trabalho realizado com E. devem ocorrer também fora da clínica, tal como na escola e em casa, é necessário estender tais intervenções também para estes ambientes. Neste sentido e, no que diz respeito ao ambiente familiar, nota-se a importância da realização de um trabalho por meio do qual os pais de E. sejam orientados a exercerem na educação de seu filho, aquilo que Oliveira et al. (2002 apud PINHEIRO et al.. 2006, p. 408) denominam de estilo parental democrático recíproco. Tal intervenção se torna válida uma vez que os pais de E. demonstram interesse em garantir o sucesso do filho, embora pareçam adotar práticas parentais pouco efetivas.

Embora ainda não se tenha iniciado as intervenções no ambiente escolar, é possível, por meio de relatos da mãe e da professora de E., notar algumas mudanças no comportamento do aluno na escola. Embora ainda exista queixas referentes ao mau comportamento em sala de aula, a ocorrência destas tem diminuído gradativamente, segundo o último relato da mãe de E., a qual informou também que, conforme disse a professora, durante as atividades, E. tem se mostrado mais participativo e tolerante nas tarefas e brincadeiras em grupo.

No que diz respeito ao trabalho de identificação das vogais, pode-se constatar que E. já consegue identificar com facilidade as vogais "i", "o" e "u". Quanto a realização das atividades, assim como as demais tarefas, E. tem aderido de maneira satisfatória e, embora ainda demonstre resistência, é possível observar a diminuição desta.

Além da formulação de intervenções no ambiente escolar, devido as questões já discutidas neste trabalho, torna-se necessário a criação de estratégias de intervenções junto aos pais, de forma que os resultados até o momento adquiridos sejam mantidos. O que conclui-se deste trabalho psicoterápico/psicopedagógico é a relevância que a relação parental exerce no desenvolvimento da criança, de forma que, ao se estabelecer qualquer tipo de intervenção com crianças, é preciso que tal trabalho, realizado seja na clínica ou na escola, se estenda também aos pais.

Referências

CHEFFER, L., XANDER, P., SANT´ANA, V., BARBOSA, C. *DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARENTAIS EM PSICOTERAPIA: UM ESTUDO DE CASO*. 2009

CIA, F., PEREIRA, C., DEL PRETTE, Z, DEL PRETTE, A. *HABILIDADES SOCIAIS PARENTAIS E ORELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 73-81, jan./abr. 2006

MOURA, C., VENTURELLI, M. *Direcionamentos para a Condução do Processo Terapêutico Comportamental com Crianças.* Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn. 2004, Vol. VI, nº 1, 017-030.

SANTOS, P., GRAMINHA, S. *Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico*. Estudos de Psicologia 2006, 11(1), 101-109

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Amarante, C. L. D., Prette, A. D., Del Prette, Z. A. P. D. (2006). *Treinamento de Habilidades Sociais e educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 19 (3), 407-414.

A DOENÇA E O CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA COMPREENSÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E ALUNOS COM DOENÇA FALCIFORME

Profª Ms. Neusa de Brito

Profª. Drª. Tatiane Lebre Dias
(UFMT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Esse trabalho analisa a compreensão do coordenador pedagógico frente ao aluno com Doença Falciforme (DF) no contexto escolar em contraste com a percepção do aluno com DF e a escola. O coordenador pedagógico exerce papel fundamental na escola, pois é de sua responsabilidade conhecer os problemas de ordem pedagógica e, com os professores, elaborar estratégias de ações para prevenir ou resolver as dificuldades. Sendo assim, o coordenador pedagógico pode contribuir grandemente no processo escolar dos alunos principalmente, de alunos portadores de doença crônica que frequentam a escola. A doença falciforme é genética e hereditária. A dor é o sintoma mais recorrente, sendo o principal motivo das internações hospitalares e ausência escolar em função das complicações da doença que interferem no processo educacional e na integração social. A pesquisa envolveu 03 coordenadores pedagógicos e 04 alunos com DF de 04 escolas públicas do município de Cuiabá no ano de 2012. Para compreender a visão do coordenador pedagógico e confrontar com a percepção do aluno utilizamos a pesquisa exploratória e abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa. Os resultados permitiram conhecer a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o processo de aprendizagem, aspectos afetivos e sociais de alunos com DF. Em relação aos alunos estes não percebem diferença nas relações vivenciadas na escola.

Palavras - chaves: Coordenador Pedagógico. Aluno. Doença Falciforme.

Introdução

Este artigo objetiva analisar a compreensão do coordenador pedagógico sobre o aluno com doença falciforme no contexto escolar e confrontar com a percepção do aluno com doença falciforme sobre a escola.

A doença falciforme atinge um número significativo da população brasileira. Com base na prevalência, é possível calcular a existência de mais de 2 milhões de portadores do gene da HbS, e mais de 8.000 afetados com a forma HbSS (homozigótica). Calcula-se que, no

Brasil, nascem, em média, de 700 a 1.000 novos casos por ano de pessoas com a doença falciforme. (ZAGO, 2002)

Apesar da alta frequência da doença falciforme na população brasileira, são poucos os profissionais da educação que reconhecem um aluno afetado pela doença e que compreendem as dificuldades escolares implicadas pela doença. Desse modo, sendo o coordenador pedagógico figura de grande importância na instituição escolar, surgiu o interesse em analisar como esse profissional compreende alguns aspectos da vida educacional de alunos com doença falciforme, como: interferência da doença no processo de aprendizagem e o comportamento afetivo e social do aluno com doença falciforme no contexto escolar.

O estudo envolveu a participação de 03 coordenadores e 04 alunos com DF estudantes nas mesmas escolas em que trabalhavam os coordenadores. Adotamos a pesquisa exploratória e abordagem qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas. A entrevista com os coordenadores ocorreram na sede das escolas e com os alunos ocorreram em suas residências aos finais de semana, com duração média de 20 minutos, tendo a permissão da mãe. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para resguardar a identidade de cada participante, utilizamos pseudônimos.

O coordenador pedagógico e suas atribuições

Conforme Pires (2014, p. 182), a função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução do processo didático-pedagógico da escola. Caracteriza-se, como um trabalho de importância primordial e de inegável responsabilidade que encerra todas as possibilidades, como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais o coordenador pedagógico se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, mais se amplia seu espaço de atuação.

O coordenador pedagógico nas instituições escolares pode colaborar, instruir e traçar estratégias de ações junto aos docentes e acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Conforme Piletti (1998, p. 125), é responsabilidade do coordenador pedagógico:

> a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões,

> discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

A maneira de atuar desse profissional pode interferir significativamente na postura do corpo docente, principalmente no desenvolver das aulas e no jeito de relacionar com seus alunos em sala de aula.

Para Orsolon (2006, p. 20), o coordenador pedagógico pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores por meio das articulações que promove na escola, através de interações fortalecidas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Para o coordenador pedagógico desenvolver seu trabalho é necessário conhecer bem a instituição escolar onde trabalha, principalmente a prática de atuação dos docentes, os alunos que apresentam algum tipo dificuldade, sendo que esse conhecimento pode acontecer por intermédio dos professores, que tem maior contato diário com os alunos e detectam com mais facilidade as dificuldades e os avanços.

O aluno com doença falciforme

Ao tratar do aluno com doença falciforme DF pode-se dizer que a principal dificuldade esta associada aos problemas de saúde que, frequentemente, levam ao afastamento da escola.

A dor, para o portador de DF é o sintoma mais recorrente. Principal motivo das internações hospitalares, a dor é ocasionada pelo bloqueio da circulação do sangue devido à falcização, ou seja, deformação das hemácias que levam a vaso-oclusão, provocando ausência de oxigênio em alguns tecidos. Embora a frequência, a intensidade e a duração variem de indivíduo para indivíduo, a dor está, de um modo geral, presente na vida de todas as pessoas portadoras de DF. Fatores como excesso de exercício físico, exposição ao frio ou calor, estresse e variação de temperatura podem desencadear falcização das hemácias e,

consequentemente, crises de dor, as quais podem durar horas ou às vezes dias. (BRASIL, s/d, p.6).

A DF está associada a uma alteração genética, ocasionada por uma espécie de hemoglobina anormal designada como hemoglobina S (HbS), a qual provoca a distorção dos eritrócitos1, transformando essas células em aparência de foice ou meia-lua (falcização). O termo DF refere-se às hemoglobinopatias, nas quais, pelo menos uma das hemoglobinas é afetada pela Hb S. (BRASIL, 2006). As moléculas da hemoglobina HbS podem sofrer polimerização, produzindo um defeito e enrijecimento dos glóbulos vermelhos, bloqueando sua passagem pelos pequenos vasos e capilares. Esse processo, ao resultar em fenômenos de oclusão nos pequenos vasos sanguíneos, provoca enfartes, comprometendo vários órgãos e provocando episódios de dor. (ZAGO, 2001)

Em relação às crises dolorosas, quase sempre a pessoa com essa doença necessita de intervenção médico-hospitalar, o que representa a manifestação mais comum da DF. Muitas vezes as internações podem durar dias e, durante esse período, a criança ou adolescente necessita afastar-se da escola, requerendo novo processo de readaptação. (KIKUCHI, 2003)

Nos parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao processo saúde/doença, em seus vários determinantes, nenhum ser humano (ou população) pode ser considerado totalmente saudável ou totalmente doente: ao longo da vida, se experimenta condições de saúde/doença de acordo com suas potencialidades e as condições de vida. (BRASIL, 1998, p.251)

Nessa perspectiva, consideramos que o aluno com doença falciforme, apesar das limitações para frequentar a escola, tem possibilidades para se desenvolver integralmente ao receber atenção particularizada diante das necessidades educacionais produzidas pelas ausências e perda de conteúdos escolares.

Diante desses problemas, percebe-se a dificuldade que a crianças e adolescentes com DF enfrentam para permanecer integralmente na escola em razão da sintomatologia da doença. Para o Ministério da Educação (BRASIL, 1998, p.42), a educação escolar deve estabelecer ajuda de forma organizada, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo de tempo, diferente de processos educativos que acontecem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social.

A partir das considerações acima este trabalho buscou compreender a doença no contexto escolar a partir da perspectiva do coordenado pedagógico sobre o aluno com doença falciforme e do próprio aluno com doença falciforme sobre a escola.

Resultados

Apresentamos a seguir relatos dos coordenadores pedagógicos sobre seus entendimentos relacionados a aprendizagem do aluno com doença falciforme.

> *É muito lento que eu sei, o aluno não deve ser exigido porque a gente sabe que tem a doença, mas um menino que ele é calmo, ele tenta aprender, acompanhar não de uma maneira muito eficiente porque eles são muito lento e com muito sono na aula, não sei se é problema de alimentação, não sei o que, que é mas ele não aprende assim como um menino normal dentro da sala de aula eles são calmo e lento para a aprendizagem* (Rosa)

> *A Ângela não tem dificuldades no processo de aprendizado, ela já é nossa aluna desde o ano anterior, agora a Sílvia, ela veio para cá esse ano estamos com dois meses de aula não deu para ter um acompanhamento com os professores da aluna mas tem hora que elas se afastam da sala de aula para fazer tratamento, com a Daniele não teve dificuldade de recuperar esse conteúdo perdido, não prejudicou. Mas a outra nós precisamos fazer esse acompanhamento, que ainda não fizemos.* (Lírio)

> *[...] acho que ele demorou um pouco pra ser alfabetizado, mas depois que ele foi alfabetizado ele deslanchou sabe.* (Vitória)

Conforme relata a coordenadora Rosa, existe dificuldade do aluno em acompanhar a rotina em sala de aula. Ela percebe que há lentidão para a aprendizagem, porém, não atribui esse comportamento a DF. No caso do coordenador Lírio, ele menciona duas alunas, a Ângela que estuda há mais tempo e a Sílvia que é novata na escola o que revela ter pouco conhecimento sobre a aluna. No entanto, Lírio percebe que as duas alunas, às vezes, se ausentam da escola e tem conhecimento de que a ausência das mesmas é devido aos tratamentos médico referente à doença falciforme, para esse coordenador pedagógico não existe dificuldade da aluna Ângela para recuperar o conteúdo perdido enquanto esteve ausente. Ao tratar da coordenadora Vitória, ela se lembra de que o aluno teve dificuldades e demorou em ser alfabetizado, mas depois disso percebeu que houve avanços.

Observamos que, o fato do aluno estudar a mais tempo na mesma escola facilita ao coordenador acompanhar seu histórico de desenvolvimento escolar e isso pode servir de contribuição na busca de estratégias de ações com os professores e com a família.

Sobre a interferência da doença na aprendizagem do aluno com DF os coordenadores tiveram opiniões diferentes sobre o assunto.

> *[...] Eu acho que nenhuma doença interfere porque o cognitivo esta distante das questões físicas, os diferentes órgãos, como o coração, aparelho digestivo, aparelho urinário não tem nada a ver com o cognitivo que é o cérebro.* (Rosa)
> *[...] está interferindo no processo que ela é internada, hospitalizada, vai fazer o tratamento ela vai perder o conteúdo, mas se o aluno tiver uma boa vontade, depende da questão individual, bem pessoal mesmo da formação e do apoio que tem da família né? Consegue realmente acompanhar a turma. (Lírio)*
>
> *Ah, e como! Principalmente a anemia ela desestimula o aluno, o aluno não tem animo pra nada principalmente na sala de aula. [...]* (Vitória)

Do ponto de vista da coordenadora pedagógica Rosa, a DF não interfere no aprendizado do aluno, pois compreende que o cognitivo que é responsável pela aprendizagem está associado ao cérebro que não é afetado pela doença. Pelo que se sabe, a DF é uma condição especial que exige certos cuidados, mas que, necessariamente, não exerce impacto negativo no desenvolvimento cognitivo e psicossocial. (BRASIL, S/D). De acordo com a literatura, o prejuízo no funcionamento cognitivo do aluno com DF acorrem somente no caso de complicações neurológicas.

No entendimento do coordenador Lírio a doença infere no aprendizado porque, quando a aluna fica hospitalizada, perde aula e para recuperar e acompanhar a turma depende do esforço pessoal do aluno, da formação e do apoio dos pais. Nesse momento, o coordenador, não aponta como a escola pode ajudar o aluno no processo de recuperação de conteúdo perdido.

A coordenadora Vitória aponta a anemia falciforme como à causa principal do desânimo que deixa o aluno sem estímulo para aprender.

Conforme Batista (2008, p.83-84), a escola, como instituição, deveria exercer uma função essencial na vida de crianças e adolescentes, constituindo assim um ambiente de socialização, proteção, informação e construção de conhecimento. E, por cumprir papéis

imprescindíveis na sociedade, é fundamental que a escola participe do processo de vida de seus alunos.

Nesse sentido, é importante que a equipe pedagógica tenha conhecimentos sobre os problemas de saúde de seus discentes e, ao tomar conhecimento sobre o quadro clínico da doença, acreditamos na possibilidade de melhorar o atendimento do aluno em suas necessidades escolares.

Em relação ao comportamento afetivo e social dos alunos com DF, os coordenadores fizeram os seguintes relatos:

> *Na escola nos observamos que o aluno que nos temos aqui ele é um menino muito querido na sala de aula [...] a mãe sempre está vindo à escola para perguntar como está o filho e assim por diante [...]* (Rosa)

> *Têm dois casos distintos, uma que tem o irmão aqui [...] o comportamento dela é mais retraído. [...] ela é mais centrada nas atividades, o comprometimento dela com os estudos é muito maior. Agora a outra que é a Sílvia não tem tanto, [...], é que ela é pré-adolescente, não tem tanto compromisso com os afazeres de escola. Mas é normal, isso aí é uma questão que é individual do aluno. Não é o fato de a doença estar interferindo nesse processo.* (Lírio)

> *[...] eu não tenho muita proximidade até porque ele nunca foi meu aluno, aparentemente algumas vezes que eu converso com ele, acho um menininho assim calmo, meigo. [...] nunca vi ele nervoso agitado não.* (Vitória)

Apenas o coordenador Lírio relata que a aluna Ângela tem comportamento retraído. Em relação a isso, acreditamos que existe um enfraquecimento na relação social com os demais alunos, provocado principalmente pelas ausências na escola.

A literatura cita que, entre os adolescentes encontram-se maiores impactos na competência social do que entre as crianças. As atividades escolares são as mais atingidas, devido aos problemas da baixa frequência da participação em atividades, tendo como consequência baixo rendimento escolar.

Nesse sentido, Nonose (2009, p.42) orienta sobre a importante da escola em promover um espaço aconchegante onde os escolares possam ter condições de conviver e desenvolver bons sentimentos consigo mesmo, com os colegas e também com o conhecimento socializado

naquele espaço. Para que a prática pedagógica seja inclusiva, é necessário abranger a todos com a intenção de despertar o desejo e a motivação para a aprendizagem.

Conforme o exposto pela coordenadora Rosa, a mãe do aluno com doença falciforme se faz presente na escola. Essa atitude pode servir como contribuição para encorajá-lo a enfrentar possíveis dificuldades que possam surgir no âmbito escolar. Da mesma maneira, a escola através do coordenador pedagógico pode servir de mediadora entre a família e o processo de desenvolvimento do aluno com doença falciforme.

A intervenção da escola é uma maneira de acolher os alunos e suas famílias, fazendo com que se sintam amparadas nas dificuldades com o filho. Atitudes como essas são importantes para o aluno com DF, porque o mantém de algum modo próximo ao seu quotidiano, diminuindo o isolamento causado pela hospitalização ou pelo repouso domiciliar. (BRASIL, S/D).

Entendimento do aluno com doença falciforme sobre a escola

Consideramos importante nesse estudo, entender como o aluno com DF percebe sua presença no contexto escolar em relação aos professores e demais alunos com quem convive diariamente.

A partir dos relatos dos alunos, percebemos que não há tratamento desigual por parte dos professores em relação aos demais alunos, afirmam que são bem tratados na escola. Daniel e Ângela entendem que são tratados da mesma maneira que seus pares. No entendimento desses alunos, o tratamento sem distinção entre eles e os demais é algo positivo. Os alunos explicam como são tratados pelos colegas, da escola. Apenas Daniel percebe-se isolado em relação a sua pessoa:

> *"Igual a todo mundo". (*Ângela)
>
> *"[...] eles tratam bem, não brigam comigo eu não brigo com eles".* (Rafael)
>
> *"Todos gostam de mim lá. Eu tenho amigos, eles gostam de mim".* (Eriel)
>
> *[...] "Ninguém lá conversa comigo eu só fico estudando"* (Daniel)

No relato de Daniel, observamos sinais de isolamento, mas que não foi percebido pela coordenadora Vitória que avisou de antemão ter pouco conhecimento sobre o comportamento do aluno na escola.

O fato de Daniel passar muito tempo estudando, se os demais alunos estiverem em outras atividades, pode significar que o mesmo esteja evitando se relacionar ou se sentindo excluído do grupo. Nesse caso, caberia uma avaliação sobre o que se passa com esse aluno no meio escolar com intuito de facilitar a integração com os demais.

O convívio social é fator preponderante na vida de criança e adolescentes. As relações interpessoais servem de amadurecimento e confiança no processo de socialização sendo fundamental para o desenvolvimento normal. (SANTOS e MIYAZAKI, 1999 p. 47)

Buscamos entender também sobre a participação dos alunos com doença falciforme nas aulas. Eles revelaram que têm liberdade para tirar dúvidas com seus professores. Eles relataram o que fazem quando estão em dúvidas em relação às matérias.

> *"Eu pergunto. Aí ela me fala o que, que é pra fazer".* (Daniel)
>
> "*Eu pergunto pro professor como que é, pra ele me explicar mais detalhado pra mim fica sabendo". (*Ângela)
>
> "*Ai eu pergunto pra ela, ai ela explica de novo pra mim [...] algumas vezes eu entendo, algumas não".* (Rafael)
>
> *"Pergunto para o professor". (*Eriel)

Pelo que relata Rafael, mesmo o professor explicando novamente um conteúdo, nem sempre ele compreende. Nesse sentido, entendemos que tal fato, pode ocorrer normalmente entre os colegas da sala. Mas, considerando o aluno com doença falciforme com históricos de defasagem na aprendizagem, pode-se considerar uma dificuldade.

De acordo com Antônio e Mendes (2007), não se deve atribuir às crianças ou à sua condição biológica ou psíquica os motivos da dificuldade de aprendizagem e de escolarização. Da mesma forma, a escola não deve atribuir aos seus professores a responsabilidade pela mudança nos conceitos pedagógicos e nas práticas sociais que estabelecem uma nova relação Escola/Aluno/Sociedade, capaz de contribuir na promoção da saúde das crianças, e da sociedade.

Em relação às amizades e participação nas atividades coletivas do ambiente escolar, os alunos apresentaram a seguinte explicação:

> *"Festa lá na sala de aula eu participo, só que na educação física não".* (Daniel)
>
> "*Tem vez que nós joga bola, tem vez que é festa de natal só isso". (*Rafael)
>
> *"Festa não, mas tem vez que eu jogo bola com meus amigos lá na escola". (*Eriel)

Em relação às amizades, o aluno apresenta a seguinte queixa:

> *"Eu não tenho amigos lá, [...] eu tenho amigo no colégio menos na minha sala".* (Daniel)

Observamos que aluno Daniel novamente apresenta queixa de que não tem amigos na sala de aula, essa situação nos levar a pensar que o aluno enfrenta problemas de integração, podendo ocasionar várias dificuldades para o aluno, principalmente para aprendizagem.

Percebemos através dos relatos que o aluno Daniel, não tem um bom relacionamento com os colegas na escola e talvez por falta dessas informações, a coordenadora Vitória não demostra necessidade de alguma intervenção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicam que, cabe a escola, criar normas próprias do ambiente escolar, o estabelecimento e o cumprimento de regras coletivas, pautas de comportamento e princípios básicos de convivência, que devem ser elaborados preferencialmente com participação dos alunos. (BRASIL, 1997 p. 262)

Com a participação dos alunos na elaboração de normas e princípios básicos de convivência acreditamos que facilita a interação social de alunos que apresentam dificuldades de interação social no ambiente escolar.

Considerações Finais

Com esse breve estudo, podemos notar que, em relação à aprendizagem dos alunos com DF, os coordenadores percebem alguma dificuldade estabelecida através do comportamento, ausências na escola e atrasos na alfabetização.

Em especial, verificou-se que o aluno Denis, não tem um bom relacionamento com os colegas na escola. O fato de Denis passar muito tempo estudando, se os demais alunos estiverem em outras atividades, pode significar que o mesmo esteja evitando se relacionar ou se sentindo excluído do grupo. Mas, talvez por falta de conhecimento mais aprofundado sobre, a doença falciforme e suas implicações para o aluno, não se percebe a necessidade de intervenção, quer seja em prol da aprendizagem ou da integração do aluno no convívio com os demais.

Observamos que o trabalho do coordenador pedagógico é essencialmente importante na escola, e acreditamos na possibilidade desse profissional contribuir com aluno com DF através de acompanhamento do desempenho escolar traçando, estratégias de ações junto aos docentes e a família.

Referências

BATISTA, Tatiana Franco. **Con(vivendo) com a anemia falciforme: o olhar da enfermagem para o cotidiano de adolescentes.** Dissertação. Salvador: UFBA, 2008.

BRASIL, **Manual de condutas básicas na doença falciforme**. Série A. normas e manuais técnicos. Brasília, 2006.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: **meio ambiente e saúde**. Brasília. 1997.

BRASIL. **Doença falciforme: a importância da escola.** ABDFAL: Associação Baiana das Pessoas com Doença Falciforme, Secretaria Municipal da Saúde, Secretaria Municipal da Educação e Cultura S/D.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

KIKUCHI, Berenice Assumpção. **Anemia Falciforme. Manual para agentes de Educação e Saúde**. Belo Horizonte: Editora Health, 2003.

NONOSE, Eliana Roldão dos Santos. **Doenças crônicas na escola: um estudo das necessidades dos alunos**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo: Ática,1998.

SANTOS, A. R; MIYAZAKI, M. C. **Grupo de sala de espera em ambulatório de doença falciforme**. Revista. Brasileira de terapia comportamental cognitiva. v.1 n.1 São Paulo jun. 1999.

SANTOS, Ana Rita dos; MIYAZAKI, M. C. O. **Grupo de sal de espera em ambulatório de doença falciforme.** Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. Rev. Bras. De Terapia Comportamental e Cognitiva, vol. 1. Nº1, 41-48 1999.

ZAGO, M. A. **Anemia falciforme e doenças falciformes**. In: Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população brasileira afro-descendente. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, 2001.

ZAGO, Marcos Antônio. Considerações Gerais. **Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doenças Falciformes.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

VIVENCIANDO ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA, NA PSICOLOGIA

Dra. Marilene Verthein
(Docente Departamento de Psicologia/UFF)
mverthein@id.uff.br

Fernanda Matouc
(Psicologia da UFF/ bolsista de extensão)

Jahyne Silvestre
(Psicologia da UFF)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O Projeto de Extensão "Agenciamentos Coletivos SUS e a Saúde do Trabalhador em debate", da PROEX/Universidade Federal Fluminense/RJ, propõe a inserção do psicólogo no campo da Saúde, a partir de uma intervenção participante no Programa Saúde da Família de Niterói, utilizando como subsídios teóricos M. Foucault, C. Dejours, E. Seligmann, Legislações e documentos do SUS. Os eixos metodológicos - Salas de Espera e Rodas de Conversa – convidam a vivenciar atividades de educação em Saúde Coletiva na formação em Psicologia e a analisar o campo de experimentação das questões ensino, saúde e trabalho nos módulos. Pela tessitura das falas dos diferentes atores das equipes de saúde, dos agentes comunitários de saúde e usuários percorrem-se modos subjetivos de pensar/agir/sentir do fazer cotidiano do SUS, pontuando avanços e recuos do processo de integralidade e da equidade no trabalho com população vulneráveis. As Rodas visibilizam sofrimento, mas também potencializam campos de forças de criação e autonomia nos modos de trabalhar. Resulta que as intervenções com grupos atuam em quatro dimensões: exercita a escuta polifônica; dimensiona o percurso de uma saúde ampliada no acolhimento das diversidades e das diferenças dos atores; afirma a potência dos modos de apreender/ensinar a partir de experimentações e trocas; atua como meio de expressão do vivenciado subjetivo da situação de trabalho, ampliando o cotidiano das ações coletivas em saúde.

Palavras Chave: Psicologia, Educação e Saúde Coletiva Introdução

O Projeto de Extensão *Agenciamentos Coletivos SUS e a Saúde do Trabalhador em debate*, da Universidade Federal Fluminense/RJ, propõe a inserção do psicólogo no campo da Saúde Coletiva, a partir de uma intervenção participante no Programa Saúde da Família de Niterói e a análise de suas implicações no campo híbrido das Políticas de Saúde na atualidade.

Um dos pontos de maior relevância do projeto se dá na questão da formação profissional da Psicologia em saúde, já que o PSF é um campo fértil para aprendizado e trocas entre a academia e a Saúde Pública, propiciando aos alunos extensionistas experiências enriquecedoras. Além disso, as ações são efetivadas no espaço de trabalho/assistência dos profissionais de saúde, agentes comunitários de saúde e usuários instigando à reflexão do cotidiano do fazer educação em saúde no módulo.

Considerando uma trilha de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, temos como pergunta norteadora: Como poderemos fortalecer alunos, profissionais de saúde e usuários no exercício dos princípios do SUS, tendo em vista as dificuldades apresentadas nesse campo tanto no que diz respeito à experimentação de uma gestão mais protagonista frente aos processos de trabalho, quanto na continuidade do cuidado em saúde?

Em ato, o projeto possibilita a formação dos alunos de Psicologia em um compromisso ético, político e social, com intervenções permeando a interdisciplinaridade de saberes da Saúde Coletiva, da Saúde Comunitária, da Sociologia, da Filosofia e da História. Para tal propósito, coloca como foco de reflexão o funcionamento das redes de saúde traçadas pelo Programa Saúde da Família. Redes que se tecem no dia a dia por conexões integrativas, que são engendradas pelas buscas de soluções criativas, pelas experimentações do que se sabe, do que se quer aprender, mas também, do que não se pode fazer. Redes que entrelaçam o dentro e o fora do sistema, a partir do vivido e de suas polifonias.

Desta forma, esta ação de extensão está atravessada intimamente pelas questões, não só da saúde, mas também da formação em saúde e especificamente com a multiplicidade expressiva da bricolagem ensino, trabalho, saúde e subjetividade, tornando prioritários os modos de afetar e ser afetado desse campo de intervenção. No traçado das etapas específicas destacamos os diários de campo como ferramenta indispensável para a reflexão das narrativas e dos relatos; as supervisões para a reflexão da implicação do saber/fazer e o referencial teórico/prático para o aprimoramento das intervenções.

Metodologicamente, as intervenções utilizam Salas de Espera e Rodas de Conversa. Estas são operacionalizadas no formato de oficinas em saúde com a presença de usuários, de agentes comunitários de saúde e de profissionais de saúde. Nas discussões das Rodas, articulando falas e ações, percebemos que os temas relativos à acessibilidade a saúde e às linhas do cuidado formavam as preocupações nas trajetórias das histórias

singulares, sublinhando contextos temáticos privilegiados neste relato.

Em seu desdobramento, este artigo relata as intervenções com grupos pontuando: o exercício da escuta polifônica do processo de ensino/aprendizagem na saúde coletiva; o dimensionamento do percurso de uma saúde ampliada no acolhimento das diversidades e das diferenças dos atores na experiência do SUS; a potência dos modos de apreender/ensinar a partir de experimentações e trocas com usuários, agentes comunitários de saúde e profissionais de saúde. E finalmente, consideramos as implicações do cotidiano das ações coletivas em saúde, na efetividade do SUS.

O exercício da escuta polifônica do processo de ensino/aprendizagem na saúde coletiva

A vivência de atividades em educação em saúde coletiva inova o caminho da psicologia, muito voltada ao individuo, abrindo novas possibilidades na apreensão e na aprendizagem na trilha do fazer-coletivo. O encontro direto com as narrativas dos atores do Programa de Saúde da Família permite ao aluno/extensionista reelaborar formas de pensar/agir/sentir da construção do SUS, ao instaurar através da experimentação com o outro a abertura ao diferente. Assim, as narrativas dos usuários, dos profissionais de saúde e dos agentes comunitários de saúde interagem com a narrativa dos alunos, estimulando (des)construções teórico/práticas dando sentido à atenção básica no PSF.

A escrita trazida pelos diários de campo, fonte de registros das observações referenciais do processo de intervenção, permitem uma realimentação da análise e a reelaboração das ferramentas teóricas, incorporando impressões e afetos que vão além da simples observação e do registro descritivo, daí a experimentação do exercício da escuta polifônica na processualidade da educação em saúde. Em síntese uma composição de saberes que se entrelaçam no fazer coletivo da saúde que são analisados no processo de intervenção a partir da seleção de textos, da elaboração das oficinas para as Salas de Espera e para as Rodas de conversa e da análise das escrituras das narrativas reelaboradas na trilha do saber/fazer de uma equipe mais ampliada.

A educação em saúde instiga a problematização, isto é, coloca em questão as construções discursivas para pensar a diferença desenvolvendo processo de ensino aprendizagem. Poderíamos citar, como exemplo, as inserções dos enunciados da saúde, em

Jogos de bingo construído pelos alunos e utilizado na Sala de Espera do PSF. Uma experiência de educação em saúde que colocou em foco o fazer da Psicologia, no primado das diretrizes do humanizaSUS, conceituações atravessadas pelas demandas do fazer-acontecimento-saúde, não só, pela equipe de saúde e pelos usuários, mas também, pela aprendizagem dos alunos ao construir campos de atuação da psicologia no espaço da saúde coletiva. Desafios do trabalho de ser protagonista das próprias ações no percurso de uma saúde ampliada que se expressa em ato.

O dimensionamento do percurso de uma saúde ampliada no acolhimento do SUS

A historiografia do Sistema Único de Saúde escreve com potencia as diretrizes das transformações da saúde e compõe o cenário de nossa intervenção. A premissa "Saúde como direito de todos e dever do Estado" emerge na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada em Alma-Ata, em 1978, recomendando a integralidade a partir da Atenção Primária, um ano depois da Assembleia Mundial de Saúde ter referendado a meta "Saúde para Todos no ano 2000". O PMFN seguiu estas diretrizes, ao tomar a experiência de Cuba como uma fonte de inspiração.

Os anos 70 e 80 trazem uma grande mobilidade na composição da luta por melhores condições de vida e saúde. Neste contexto, a Reforma Sanitária emerge como prioridade para às mudanças que doravante seriam fundamentadas nos princípios de universalidade, integralidade e equidade que seriam inscritos no texto constitucional de 1988 e nas Leis 8080 e 8142, criadas para organizar e normatizar o SUS, em 1990.

Todavia as transformações, envolvendo questões econômicas e políticas, arregimentaram grandes forças de retração na implementação dessas leis. Para Cohn (2002), a gerência de alocação dos recursos públicos como mera mercadoria distorceram os pilares da concepção do SUS - justiça social, equidade e democracia -, reduzindo-os a parâmetros meramente quantitativos de custo/efetividade, cobertura, avaliação e perfil estatístico de gastos, enfraquecendo, desta forma, a força política das lutas.

Esta ação extensionista, compartilha dessas preocupações, também argumentando que o resgate da dimensão ético-política do SUS deve problematizar a produção da “naturalização” da pobreza que sem colocar em análise às desigualdades sociais da sociedade, deixam intactas as dificuldades de acesso e a imobilidade da atenção

oferecida pela Rede de Saúde Pública, restringindo a discussão efetiva da integralidade.

Se por um lado, em âmbito nacional, a aproximação das ações de integralidade na atenção conquistadas com as experiências dos Programas de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e os PMF efetivaram a criação, em 1994, do Programa Saúde da Família (PSF) priorizando a atenção básica às famílias vulneráveis, por outro, a luta pela ampliação da cobertura restringe a ação no estágio primário, complexo sim, mas não o suficiente para o atendimento da equidade proposta pelo SUS, quando toma por base as desigualdades sociais.

Novas mudanças seriam implementadas com a criação do HumanizaSUS, em 2004, trazendo formas radicalmente diferenciadas de pensar a gestão do SUS. O conceito de clínica ampliada no entendimento de uma equipe que possa intervir/compor seguindo um desenho transdisciplinar, onde vários autores e setores compactuam as linhas de cuidado em função da integralidade, instituem mudanças de ações de acessibilidade através de planos terapêuticos familiares e individuais que se conectam em rede. Redes, onde os princípios de Universalidade, Equidade e Integralidade da atenção à saúde possam refletir as bases para o funcionamento e organização do Sistema Público de Saúde no Brasil.

Dessa forma, o SUS deverá garantir o acesso universal da população aos serviços públicos de saúde, assegurando ações sem preconceitos ou privilégios, levando em conta as necessidades de cada um. Tais princípios, ainda implicam na prática de um cuidado que não seja a redução ao aparelho ou sistema biológico do usuário, pois tal redução criaria silenciamentos no enredo das vivências de saúde, no viés social. Torna- se necessário, então, práticas em saúde que não se voltem apenas para a regulação dos corpos. Assim, devem ser articulados ações e serviços em todos os níveis de complexidade do sistema, inclusive a educação em saúde.

Essa premissa de educação em saúde com a participação dos profissionais de saúde, agentes comunitários de saúde e usuários permitem que o arcabouço teórico se transforme em diretrizes instrumentais para novas experimentações. Isso implica pensar/ repensar os processos de trabalho e de gestão em saúde, em discussões e produções coletivas. Desse modo, é preciso atentar para as práticas dos profissionais de saúde, da organização dos serviços e das políticas governamentais mediadas pelo controle social, ou seja, permitindo a participação da população. Percurso nada fácil sem a efetividade do

processo de acolhimento do usuário, que é uma das diretrizes de maior relevância da Política Nacional de Humanização do SUS (Neves; Rollo, 2006). Entende-se que a PNH-SUS tem um compromisso com o reconhecimento do outro, acolhendo-o em seus modos de ser e estar no mundo. Com isso, o acolhimento é uma prática que se dá nas ações de atenção e gestão de saúde e possibilita avanços na construção de alianças entre usuários, trabalhadores e gestores de saúde, alem de contribuir para o protagonismo dos sujeitos.

A XII Conferência Nacional de Saúde aprovou a Educação Permanente em Saúde pela Portaria MS/GM nº198/2004, como estratégia de formação visando abrir espaços para a efetivação dessa ação protagonista dos sujeitos do SUS, assim afirmou: a articulação entre ensino, trabalho e cidadania; a constituição da rede do SUS como espaço de educação profissional; implicação com os usuários na ação conjunta. Esta última ratificando a ação de troca e intercâmbio entre os múltiplos atores para colocar em análise as inquietações, as interrogações e os estranhamentos dos processos de trabalho visando mudanças compartilhadas, imprescindíveis ao processo de acolhimento integral em saúde.

O acolhimento torna mais acessível o principio da integralidade quando incorpora a ideia de uma linha de cuidado, para além da técnica. Tal ideia é pensada a partir de uma imagem que expressa os caminhos assistenciais e afetivos que o usuário percorre na rede para atender suas necessidades em saúde. A linha de cuidado unifica:

> Ações preventivas, curativas e de reabilitação; proporciona o acesso a todos os recursos tecnológicos que o usuário necessita, desde visitas domiciliares realizadas pela Estratégia Saúde da Família e outros dispositivos como o Programa de Atenção Domiciliar, até os de alta complexidade hospitalar; e ainda requer uma opção de política de saúde e boas práticas dos profissionais. (Franco, 2010, p. 1).

O acolhimento torna expressiva a Linha de cuidado. Assim, é necessário que os trabalhadores estabeleçam vínculo com os usuários, no sentido que acompanhem seu percurso pela rede, procurando facilitar sua trajetória no sistema de saúde, e se responsabilizem com o atendimento de suas necessidades. Desse modo, as práticas de saúde devem ser concebidas como uma construção coletiva, que ganham forma, a partir dos

encontros dos diferentes sujeitos implicados.

A potência dos modos de apreender/ensinar a partir de experimentações e trocas

No campo de intervenção vinculamo-nos ao PSF da região metropolitana, da cidade de Niterói. Foi estabelecida uma rotina de Sala de Espera, Rodas de Conversa e acompanhamento das atividades realizadas pelas equipes. Além da produção de diários de campo com observações e impressões, entre outros aspectos, pertencentes à rotina de trabalho.

A realização das rodas ocorreu uma vez por semana cujo agendamento foi previamente negociado com o Núcleo de Educação Permanente e com o módulo em questão. A coordenação e a dinâmica das atividades desenvolvidas foram elaboradas em parceria no campo da supervisão da UFF, como também, em coletivo com os ACS e técnicos. A execução ficou sob a responsabilidade de cada uma das extensionistas vinculadas ao projeto.

Estabeleceu-se que cada Roda de Conversa compreenderia diferentes etapas, abrangendo desde a apresentação da proposta de sua realização, passando por uma oficina para abrir a discussão que se desdobraria em uma roda, culminando em um fechamento, o qual articularia todas as etapas anteriores reunindo as proposições e problemáticas surgidas e comentadas pelos participantes.

As rodas tiveram como objetivo pensar a relação dos profissionais de saúde com os usuários, entendendo a necessidade de compreensão das relações das práticas de saúde a partir do olhar daquele que é cuidado. Desse modo, as Salas de espera foram desenvolvidas com o intuito de disparar discussões, com a mesma dinâmica das rodas, onde a polifonia revelava uma implicação com a experiência da aprendizagem. A proposta inicial foi a de trabalhar questões como o protagonismo do usuário frente ao SUS e a desconstrução da ideia de um usuário "paciente". As leituras do SUS, criadas pelos diferentes atores do módulo, possibilitava a democratização da informação dos conceitos do SUS impulsionando novas alianças, entendimentos e direções das formas de pensar, agir e sentir.

Implicações da educação em saúde na efetividade do SUS

Neste texto, optou-se por destacar três Salas de Espera realizadas em formato oficina. Durante a realização da primeira oficina foi levado pelas extensionistas um vídeo que demonstrava a relevância da participação do usuário na construção do SUS. Tal vídeo se colocou como disparador das discussões. E assim, no decorrer dessa Sala de Espera, foram trazidas, pelos usuários, falas referidas à quebra na linha de cuidado, com relação à marcação de especialistas. No segundo encontro no módulo de Saúde da Família foi proposto que o usuário pensasse livremente em sua entrada na rede de atenção a saúde e que tirasse ou não o Chapéu para as suas vivências. Nas falas, os participantes da roda trouxeram questões que se referiam à dificuldade na obtenção de medicamentos, marcação de exames e consultas. Desse modo, ficou mais uma vez evidenciada a quebra na linha de cuidado, como pode ser exemplificado pela fala de um usuário: "Tive que pagar o exame de minha mulher, porque demorou muito para marcar e ela estava muito doente (sic)". É importante ressaltar, também, nessa Sala de Espera, o acolhimento dado pelos profissionais do módulo aos usuários, que foi indicado como um aspecto positivo do PSF.

Estas oficinas permitiram leituras conjuntas do processo do acolhimento e de seus desafios frente às barragens da rede. Destaca Túlio Franco (2010) que é necessário que os trabalhadores estabeleçam vínculo com os usuários, no sentido de acompanhar seus processos por dentro da rede, e se responsabilizem, procurando facilitar o seu "caminhar na rede" para atendimento às suas necessidades. Percebe-se que os trabalhadores do PSF apesar de não poderem garantir o atendimento em sua total integralidade, pois isto engloba conexões de relações em espiral, além do empenho em acompanhar os usuários, em uma corresponsabilidade com o processo de atenção, expressam o desejo de produzir encontros mais intensos com a população do território, criando várias atividades coletivas com diferentes atores.

A terceira Sala de espera objetivava levar ao usuário conceitos sobre o SUS, de alguns pontos acerca do que já havia sido trabalhado em rodas anteriores, de maneira lúdica, visando um trabalho crítico interativo. Para tal, foi confeccionado um Jogo de Bingo, adaptado para a saúde pelas extensionistas, que versavam sobre: linha de cuidado, gestão participativa, acolhimento, fila de espera/classificação de risco. Durante a realização da roda o usuário era convidado a participar e trazer questões sobre as suas vivências em

relações aos temas trabalhados. Muitas das informações trazidas para a roda foram ditas como desconhecidas pelos participantes, tais como, a existência e localização do Conselho Municipal de Saúde. Também relataram não terem acesso às informações que possibilitassem uma ação mais ativa em relação ao SUS o que gerou a discussão da questão da acessibilidade do usuário para efetivar o controle social em saúde e a possibilidade da efetivação da integralidade na rede mais ampliada.

Considerações Finais

Ressaltando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destaca-se a articulação estabelecida entre extensionistas, usuários e profissionais no módulo do PSF. A ação de extensão possibilitou que alunos interagissem com o campo, além da troca de saberes com aqueles que fazem parte do cotidiano do SUS. Desse modo, foi possível que os participantes do projeto de pesquisa e extensão experimentassem as dificuldades da rede de saúde pública, construísse novas aprendizagens e interações críticas e criativas com o campo de intervenção.

Durante as Salas de Espera a proposta foi de uma aproximação cada vez maior entre profissionais de saúde, comunidade e alunos/extensionistas. Durante as realizações a própria equipe de saúde sentia-se a vontade para participar: seja tirando dúvidas quanto ao funcionamento do módulo, quanto falando de suas vivências na rede de saúde, destacando as dinâmicas de trabalho que ali eram realizadas. Assim, foi possível perceber que na rede são produzidas soluções criativas, como as rodas e ações propostas pelos profissionais do PMF. Mas também, foi possível dar visibilidade aos nós na rede de saúde pública, o que faz com que muitos vejam o SUS diante de desencontros e estilhaços. Desta forma, criando ações interativas entre os profissionais de saúde, agentes comunitários de saúde, usuários e extensionistas, os grupos são vetores importantes para a produção de novas leituras e a construções do saber/fazer cotidiano, na Atenção Básica.

Muitos dos desafios apontados pelos profissionais de saúde são decorrentes de problemas sociais, os quais nem sempre podem ser resolvidos pelo PSF. A questão de uma conquista política necessária, é atravessada pelas ações do Conselho local de saúde identificando o que é melhor para a comunidade e criando instrumentos de pressão e discussão nos Conselhos de Saúde Municipais. Por outro lado, as falas dos participantes das

rodas criticavam a gestão, principalmente, no que se referia à prefeitura, personificada na Coordenação Geral da Rede de Saúde de Niterói. Para os usuários, o acesso ao sistema de rede era dificultado pela demora da marcação dos especialistas e dos exames. Além disso, reprovavam a falta de medicamentos, no módulo, questões que seriam indicadas para a ativação dos Conselhos Locais.

Ao longo das rodas de conversa os usuários ressaltaram muito o acolhimento tido pela equipe de saúde, o que permitiu várias alianças para a criação das ações- soluções das demandas da comunidade. A aproximação com a comunidade fazia o usuário separar o módulo, da responsabilidade sentida pela quebra na linha de cuidado.

Dando continuidade ao trabalho realizado, e que foi iniciado a partir da escuta dos usuários, é importante, neste momento, priorizar a fala do profissional de saúde que está inserido neste PMF e, também, como ele se sente frente às novas exigências burocráticas que estão sendo impostas pelo Programa Saúde da Família. Observou-se durante as visitas realizadas ao PMF que as constantes mudanças de procedimento e a falta de estrutura material, muitas vezes, impossibilitaram a viabilidade de cumprimento das novas exigências e causaram estresses a esses trabalhadores, tendo em vista que se veem atolados em uma enorme quantidade de papéis e sem tempo para se ocupar das suas reais funções no atendimento em saúde.

Finalmente, consideramos que a educação em saúde como disparador das discussões das questões saúde, trabalho e subjetividade ressaltou um ponto importante, a saber, a disponibilidade da processualidade do acolhimento, que se faz em múltiplas direções entre os atores. Este, como expressão cotidiana, proporciona os agenciamentos de desejo que se manifestam em alianças e são ativos na construção dos territórios existenciais das práticas em saúde, engendradas pelo módulo.

O processo de trabalho é gerido pela própria equipe, instituindo um processo singular de aproximação com os usuários, e está vinculado ao modo de significar o trabalho neste PSF, no sentido de uma ética do cuidado. Assim pode haver, um cuidado interativo com os técnicos, os ACS e os usuários que criam vínculos de aproximação, corresponsabilidade e protagonismo nas ações, incentivados pelas diretrizes do HumanizaSUS, mas são sempre efetuados pela prática dos atores.

Referências

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília. Ministério da Saúde, 1997.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. Atenção Básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização. Cadernos HumanizaSUS ; v. 2. Formação e intervenção. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Gestão participativa e cogestão. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. A Educação Permanente Entra na Roda: pólos de educação permanente em saúde – conceitos e caminhos a percorrer. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: FGV, 2011. FRANCO, C. M. & FRANCO, T. F. Linhas do cuidado integral: uma proposta de
organização da rede de saúde. Secretaria Estadual de Saúde do Governo do Estado Rio Grande do Sul, 2010.

NEVES, C. A. B.& ROLLO, Acolhimento nas práticas de produção em saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 2 ª edição Brasília-DF. 2006. (Série B.Textos básicos em Saúde).

Ministério da Saúde: Cordel HumanizaSUS – vídeo.

A violência (é) do Outro: agressividade e violências na escola, aos olhos de professores e de alunos da Educação Básica

Fernanda Telles Márques
(UNIUBE/OBEDUC-Capes)
fernanda.marques@uniube.br

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Trata-se de uma pesquisa de orientação etnográfica em que são problematizadas percepções de professores e de alunos da Educação Básica sobre as relações entre Identidade, Diferença e violência escolar. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois anos em uma escola pública da cidade de Uberaba, MG. Além da imersão em campo e da coleta de dados em fontes primárias, o trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, constata-se que agressividade e destrutividade são muito confundidas nas relações escolares, contudo, a percepção destes fenômenos tende a depender tanto de estereótipos de agressores e vítimas quanto dos perfis dos alunos de fato envolvidos em conflitos. Observa-se que violência "dura" tende a ser reconhecida, ao passo que expressões de violência que se utilizam de estratégias sutis só são assim tratadas quando o agente é uma criança reconhecida no meio como "problemática".

Palavras chave: agressividade infantil, violência escolar, estereótipos, identidade/diferença.

Introdução

Nas últimas décadas, conflitos e mal estar relacionados às vivências escolares tornaram-se temas tanto de investigação científica quanto de exploração midiática, resultando, por um lado, em uma maior e legítima preocupação com a qualidade das relações desenvolvidas na escola, e, por outro, no entendimento apressado de que a escola é um ambiente quase sempre marcado pela violência.

Com o objetivo de verificar em que circunstâncias situações conflitivas ocorridas nas relações escolares são percebidas por professores e alunos da Educação Básica como fontes de mal-estar ou manifestações de violência, o trabalho apresenta resultados de uma pesquisa

de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), realizada em uma escolha pública[1] da cidade de Uberaba, MG.

Em conformidade com a metodologia adotada realizamos inicialmente o estudo teórico-documental e a sondagem, esta última consistindo na observação livre da instituição e seu entorno com vistas à compreensão do contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar. Na fase seguinte, demos curso à observação continuada de duas turmas em diversos momentos de interação social, bem como ao registro em cadernos de campo.

O trabalho de campo, realizado semanalmente, envolveu uma turma de 7-8 anos e outra de 10-11 anos. Os dados coletados por meio de observações, conversas informais, questionários aplicados a professores e a alunos e entrevistas semiestruturadas, foram depois colocados em triangulação pela perspectiva de Denzin (1989). Assim, o primeiro vértice foi composto pelos registros em caderno de campo, o segundo por produtos obtidos junto aos sujeitos e o terceiro pelas contribuições advindas do *corpus* teórico.

Nem tudo é violência

Com base em Winnicott (1987), partimos do princípio de que a agressividade não é, em si, negativa. Por se tratar de uma reação do sujeito àquilo que o frustra, a agressividade revela-se, antes, como uma importante fonte de energia a serviço do "estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o Eu" (WINNICOTT, 1987, p.98).

A violência, entretanto, caracteriza-se pelo uso da agressividade para dirigir comportamentos hostis a algo ou alguém que se deseja destruir. Ou seja, evolve uma intencionalidade destrutiva em relação ao Outro, o que nos leva a questionar até onde seria possível falar em ação violenta quando a consciência ainda não foi plenamente desenvolvida.

Neste aspecto, muito oportuna é a reflexão levada a cabo por Luz e Gonçalves (2008) sobre a necessidade de se distinguir consciência de capacidade de auto regulação. Na consciência, dizem eles, o sujeito sabe o que está fazendo, o que demonstra apresentando argumentos que, no seu entendimento, justificam seu ato. Já em relação à auto regulação, o que se observa é a capacidade cognitiva de:

[1] Em respeito aos termos acordados com a instituição de ensino e com os sujeitos da pesquisa por ocasião da aprovação do projeto pelo CEP-UNIUBE, a escola não será identificada, o que é parte de um conjunto de medidas preventivas à perda da confidencialidade.

> [...] ponderar os vários fatores presentes em cada uma das situações propostas pelo cotidiano e então decidir de que modo agir, capacidade que só pode ser obtida com o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, se destacando, entre elas, a capacidade de abstração (LUZ; GONÇALVES, 2008, p. 84-85).

Estes autores concluem que o comportamento da criança pequena é controlado por fatores externos, afinal, mesmo que a consciência pudesse ser atingida nos primeiros anos de vida (o que não ocorre), o sujeito não teria desenvolvido as funções psíquicas minimamente necessárias para se falar em auto regulação. A agressividade manifestada na infância estaria limitada à expressão de um impulso para agir, de um desejo da criança de sair do lugar e, mais tarde, de ver como os responsáveis pelo seu cuidado reagem a este impulso.

Segundo a teoria de Winnicott, para que nos tornemos adultos saudáveis, integrados em um "si-mesmo" que nos faz aptos a enfrentar os desafios da vida e a contribuir socialmente, precisamos, antes, que nossas necessidades biológicas e afetivas tenham sido suficientemente supridas por nossos cuidadores, em especial a mãe. Aos poucos, entretanto, é preciso que esta mãe comece a falhar no pronto atendimento aos desejos do bebê, pois assim poderá ajudá-lo a interiorizar a existência do Eu e do Outro.

Quando, nesta fase em que o bebê está totalmente dependente do meio, esse atendimento é deficitário, o autor diz que houve uma situação de *privação*. E quando, após um suprimento inicial adequado ocorrem as falhas ambientais, entende ele que houve *de-privação*. Frente à *de-privação*, a criança manifesta sua frustração por aquilo que considera ter sido uma desistência do meio, que não teria resistido às suas investidas e optado por deixa-la desamparada. E ela o faz de forma agressiva.

Esta agressividade, tão necessária ao processo de construção da subjetividade, deve encontrar acolhida e significação satisfatórias por parte dos cuidadores. Quando isso não ocorre, aquilo que seria apenas expressão de motilidade pode tornar-se destrutividade, resultado no que Winnicott (1978) chamou de *tendência antissocial*.

É preciso frisar aqui, que a tendência antissocial não consiste em uma patologia, estando mais próxima de um sintoma que "pode ser encontrado tanto em indivíduos normais quanto em neuróticos ou psicóticos" (WINNICOTT, 1978). Frente à sensação de abandono provocada pela *de-privação*, a criança assume a tarefa de lidar com o meio por conta própria, ou seja, contando apenas com seus precários recursos psíquicos. É quando sua ação

(agressiva) de busca por limites e por significação para seus atos, extrapola do lar para a escola. E, se também nela não for acolhida e significada, se expande desta para a sociedade.

No caso da presente pesquisa, os sujeitos, com idades entre sete e 11 anos, encontram-se já na terceira infância. Ainda que não se possa falar em pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o avançar da formação da consciência moral permite que, em tese, já possam ocorrer manifestações de violência entre pares. Isto não significa, entretanto, que a agressividade infantil sempre resulte *de* ou *em* violência.

As vezes há violência

A partir das considerações de Costa (1994), entendemos que a violência, além de um endereçamento, revela uma intenção: trata-se de uma conduta agressiva específica, que, independente da linguagem utilizada, é claramente orientada por um desejo de destruir algo ou de nulificar alguém. Em situações de indisciplina e em várias disputas corriqueiras acompanhadas na escola onde se deu a pesquisa, esta intencionalidade não foi identificada nem pelos envolvidos diretos, nem por expectadores. Em contrapartida, em situações de *bullying* e de *mobbing*, a violência foi reconhecida pelos envolvidos diretos, mas, nos casos de *mobbing*, não foi identificada pelos adultos expectadores, apenas pelas crianças que ocupavam esta mesma posição.

Para abordarmos este aspecto, do reconhecimento ou não de um gesto violento nos processos mencionados, iniciamos demarcando conceitualmente o que se está entendendo por *bullying* e *mobbing*.

Quando falamos em *bullying*, estamos nos referindo, no presente trabalho, a uma conduta violenta, posto que caracterizada por uma agressão, continuada e intencional, que se manifesta nas relações escolares de várias formas: desde ataque físico, até ameaças, chantagens e chacotas. Em linhas gerais, a literatura aponta que o agente do *bullying* é uma criança ou adolescente com dificuldades de relacionamento interpessoal e baixa autoestima, o que, em determinadas identidades, envolve uma acentuada necessidade de autoafirmação. (ABRAMOVAY, 2003; FANTE, 2005). Em vários aspectos o agente do *bullying* se parece, então, com suas vítimas, em quem identifica uma fragilidade que lhe dói. Entendemos que é a esta fragilidade, muitas vezes relacionada ao que Goffman (1980) chama de "marca da diferença", que se volta o ataque do *bully*.

Ainda que muito se fale em *bullying* no ambiente escolar, concluímos que o fenômeno, com estas características identificadas pelos estudiosos, não acontece nas escolas com a frequência que se anuncia. Os dois anos letivos que passamos em campo nos levam a ponderar que as crianças e adolescentes envolvidos nos ataques deste tipo poucas vezes apresentam-se vulnerabilizados pela insegurança e pela baixa autoestima. Ao contrário, observamos sujeitos bastante populares entre seus pares, gozando de bom relacionamento com os adultos e com desempenho escolar satisfatório. Desta constatação veio nossa busca por outras categorias que dessem conta do fenômeno encontrado.

Introduzido na literatura científica na década de 80, o conceito de *mobbing* foi originalmente desenvolvido para fazer referência a situações de assédio no ambiente profissional (HIRIGOYEN, 2002, 2006), passando, só mais tarde, a ser empregado no estudo de relações estabelecidas no âmbito escolar. Caracterizando-se por um comportamento coletivo intrusivo, em que um grupo de alunos "marca" e expõe a situações constrangedoras uma criança ou adolescente da sala, o *mobbing* chama a atenção por envolver tanto a existência de uma vítima visivelmente portadora de atributos físicos, socioculturais ou comportamentais desvalorizados, quanto de lideranças que, ao contrário, apresentam-se bem ajustadas ao ambiente escolar. (MÁRQUES, 2013; 2014). Se, como educadores, o *bullying* nos faz "enxergar" a criança agressora e atentar à sua demanda por limites e significação para seus atos, o *mobbing* deve também chamar nossa atenção para a cultura em que estamos inseridos e para os valores e modelos que vimos reproduzindo em meio a esta cultura.

Nos casos de *bullying* e de *mobbing* acompanhados, foi possível constatar que um mesmo mecanismo aparece como gatilho para diferentes condutas potencialmente destrutivas: trata-se da elaboração de um processo de *diferenciação* (Eu-Outro) em meio ao qual se atribui ao Outro uma condição de não sujeito.

A partir da releitura de um Freud estudioso do social, Costa (1994) nos auxilia a compreender que chegamos próximos ao campo das respostas carregadas de violência sempre que a diferença é socialmente produzida de forma a transformar determinadas identidades em algo ameaçador. Dentre estas respostas, compreendemos que a mais comum seja a atribuição de incapacidades intelectuais, emocionais ou morais que fariam do Outro uma ameaça desprovida de discernimento, sentimentos e culpa. Transfigurando-o em um não sujeito que ameaça a integridade do Eu/Nós, nos autorizaríamos, finalmente, a dar vazão ao sentimento de desprezo e à crueldade que foram interditados pela cultura.

Esta interdição se deve ao fato de que, por estarem presentes no humano, o desprezo e a crueldade representam uma ameaça à sociedade como um todo. Tanto que as mais diversas culturas criam dispositivos para submeter estas duas manifestações a um "ordenamento", que determina as circunstâncias em que são socialmente aceitas. Na nossa cultura, a forma mais conhecida de organizar a crueldade, diz Costa (1994, p. 80) "consiste em 'desumanizar' alguns: aqueles considerados diferentes, os que não funcionam segundo a regra, segundo modelos de conduta oferecidos pelos que são tidos como 'exemplos de sujeitos morais' a serem respeitados".

Um mecanismo que acompanha este processo é a substituição da *conversação entre*, do diálogo, pelo *discurso sobre*, o que equivale à substituição de um interlocutor por um objeto. Na escola investigada temas como multiculturalismo, diversidade, respeito às diferenças e tolerância também estão cada vez mais presentes. Fala-se muito sobre o Outro, mas a ele não é dado voz. O Outro que está distante é celebrado pelos sujeitos da pesquisa como representante de uma diferença necessária e desejável, enquanto o Outro que partilha do mesmo cotidiano (aquele que se conhece, de fato), é, quando muito, tolerado, sugerindo prudência e cálculo.

Para exemplificar a situação de que se fala, observe-se que as mesmas crianças que se pintam para comemorar o dia 19 de abril, desdenham o colega negro e ridicularizam o obeso. Na sala dos professores, em que os progressos de uma personagem autista de uma novela das 21hs é comentado com entusiasmo, uma aluna com moderadas dificuldades de aprendizagem é descrita a uma professora recém contratada como "incapaz de aprender qualquer coisa".

A tensão na relação com um Outro inconveniente na medida em que levo o Eu a questionar a validade de sua identidade, desagua em situações como o fato de que o *mobbing*, em que há a adesão de um grupo de alunos representativos das expectativas criadas na cultura escolar para o Nós, não é reconhecido pelos professores como expressão de violência:

> – *E já teve situação de bullying aqui na sua sala?*
> – *Bullying não.* [...]. *O que tem aqui é aquelas coisas de criança, que nem os meninos que ficam tirando sarro da gordinha... do outro lá, o F., que vem com o uniforme daquele jeito, todo porquinho... Mas isso é normal. Não é nada que vai matar ninguém.* (risos) *Um pouquinho é até bom.* [...]

A fala do professor indica que os perfis dos agentes mais diretamente envolvidos em situações conflitivas ainda são o principal indicativo considerado no esforço de compreensão da agressividade infanto-juvenil e da violência escolar.

Da mesma forma, também o *bullying* só é reconhecido a partir do perfil de quem o pratica, e não pelas características do processo social, suas motivações e seus efeitos nas vidas dos envolvidos e na rotina da comunidade escolar:

> – *Certo, mas só para ver se eu entendi, você acha, então, que nada disso é bullying. Por quê?*
> – [...] *É só ver que tipo de criança que entra na brincadeira. Como eu falei, não é aquela criança maldosa, que tem problema... é, assim, criança comum, normal. É a maioria da sala.*
> – *Ok. E como você caracterizaria isso, então. Ou seja, se não é bullying, isso é o que, na sua opinião?*
> – *Então, eu acho mesmo que não é nada. Assim, acho que é só um jeito deles de brincar, um jeito meio bruto de fazer o aluno mais tímido reagir. Essa é uma turma muito boa, muito alegre.* (Prof.A)

Enquanto o agente ativo do *mobbing* é uma coletividade em que predominam atributos considerados como positivos (são as crianças vistas como "normais", as que têm um bom relacionamento com os adultos da escola e que não apresentam demandas que alteram a rotina escolar), no caso do *bullying* o que se tem é um agente reconhecido no meio como portador de atributos negativos: imaturidade, pouca resistência a frustrações, impulsividade, agressividade, dificuldade para lidar com autoridades, baixa autoestima.

> – *E na sua sala, já teve algum caso de bullying?*
> – *Esse ano não, mas já vi vários. Tinha um menino aqui que era terrível, graças a Deus foi transferido. Ele vivia no pé do R. chamando ele de bonecão de neve, de João bobo* [...]
> – *E como ele era no geral, fora essa questão do bullying?*
> – *Nossa, péssimo aluno! Mal educado... família problemática. A mãe dele era meio...meio periguete, sabe? O pai morava não sei onde... Sabe aquelas coisas que a gente nem tem muito o que fazer?* (Prof.B)

A comparação dos trechos de duas entrevistas ressalta as dificuldades ao refletir sobre processos violentos cujos agentes não correspondem à imagem atribuída ao "mal". Na primeira entrevista, em uma turma adjetivada como "muito boa" e "alegre" volta-se contra duas crianças "diferentes" (uma com acentuado sobrepeso e outra em situação financeira

muito precária) o entrevistado não reconhece, no comportamento repetitivo de seus alunos, uma prática violenta. Acreditamos que isso aconteça porque o docente não vê nas crianças envolvidas qualquer atributo que associaria a alguém "problemático", nem mesmo a agressividade – o que é compreensível, pois, como ensina Winnicott (1987, p.89), esta é uma das tendências humanas que mais pode ser "escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos".

Só na segunda entrevista, em que uma criança considerada no meio como problemática volta-se agressivamente contra outra, com sobrepeso, é que o processo é prontamente reconhecido como violento pelo docente.

Tal como acontece com a agressividade, o sofrimento infantil também pode se expressar de várias formas, mas nem sempre sua expressão é adequadamente significada e acolhida pelo universo adulto. De um modo geral, o corpo docente revela-se sensível às manifestações infantis, o que não impede que o medo ou a tristeza sejam adjetivados, em sala de aula, como "manha", "frescura" e "bobagem", e que manifestações de agressividade sejam chamadas de "vontade de aparecer", "valentia", "falta de corretivo" e "falta de exemplo em casa", "falta de berço". Estas percepções são interiorizadas pelas crianças quanto mais avançam em sua imersão na cultura escolar. O que não estranha que reflitam-se, mais adiante, nas relações estabelecidas entre pares.

Quando perguntados sobre situações violentas ou destrutivas ocorridas na escola, os professores demonstraram ter uma compreensão de violência muito próxima ao conceito de "violência dura" (ou concreta) desenvolvido por Chesnais (1981), para quem o fenômeno se reduz à sua materialidade, ao "núcleo bruto" da violência.

> *Violência tem, mas é mais em confusão com menino, que não tem controle mesmo, sai logo xingando, querendo bater.* (Prof.2)

> *Faz tempo que não tem nada desse tipo por aqui, de briga, ameaça, de violência mesmo. Tivemos problemas de vandalismo com uns meninos lá de cima, meio barra pesada, mas isso também ficou no passado, graças a Deus.*

A violência é reduzida, assim, a ações tangíveis, o que faz com que seus possíveis agentes também sejam limitados, no imaginário docente, àqueles que adotam como estratégia agressões físicas, depredações, danos ao patrimônio de professores e colegas, etc. Com isso,

os meninos acabam sendo vistos – primeiro pelos docentes, e depois pelos próprios alunos – como os principais autores de violência na escola:

> *Nisso os meninos são bem piores, com aquela agitação toda, aquela coisa que não para no lugar... Você sabe como é menino. Então pra eles é meio que natural esse comportamento assim, mais violento.* (Prof. 3).

> *A maioria das meninas fica só de conversinha, de cara feia pra outra* (risos) *e acaba ali.* [...]. *Com os meninos é que a coisa estoura e é na hora. Se deixar solto termina em confusão na saída da escola.*

Este entendimento tem como pano de fundo determinadas concepções de gênero, que fazem com que a agressividade do menino seja atribuída à sua natureza e a da menina associada à cultura. Em outras palavras, o menino agressivo estaria expressando não um elemento constitutivo do humano, mas algo muito específico da "natureza masculina"; já a menina agressiva, por sua vez, estaria imitando maus exemplos obtidos em contatos sociais primários e secundários. Exemplos estes, que estariam corrompendo a "natureza feminina".

> *Tem menina pequenininha assim que até bate boca com a gente, parece moleque falando... vão aprendendo em casa, na novela.... tá cheio de exemplo ruim por ai. E aí elas acham bonito ser desse jeito, né?* (Prof. 1)

> *Não, eu acho que com menina é bem mais tranquilo, não tem essa de violência não. No máximo elas ficam de provocação... faz uma rodinha pra rir lá da outra... uma chora, aí vem a mãe, aí fala que a menina não quer mais vir na escola... aquele drama, né?* (risos) *Mas assim, eu nunca tive que apartar briga de menina. Sei que isso até acontece, mas não é delas.*

Desde o final dos anos 70, estudos clássicos como os de Machado Neto (1979; 1980) já denunciavam a existência de um duplo padrão educacional que reforçava o entendimento de que "aptidões naturais" justificariam que os meninos fossem educados para desbravar do mundo e as meninas para zelar pela reprodução de um sistema de obrigações morais.

De lá para cá muito se caminhou neste sentido, tanto nas ciências biológicas, quanto nas ciências sociais e na Educação escolar, mas, ainda assim, temos muito o que enfrentar. Nesta segunda década do século XXI sabemos que, de fato, os cérebros de meninos e meninas processam conhecimentos, emoções, experiências e linguagens de forma diferente, o que não significa, entretanto, que sejamos resultado exclusivo de uma programação biológica. Como

enfatizam Vianna e Finco (2009), os processos de socialização exercem grande influência sobre a cognição e o comportamento de meninos e meninas, que desenvolvem suas potencialidades e sua corporalidade sobretudo com vistas às expectativas da sociedade, apresentadas não só pela família e pela televisão (como tanto apontam os professores), mas também pela própria escola.

> Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais [...]. (VIANNA; FINCO, 2009, p.273)

Posto isto, o entendimento de que a violência escolar se reduz à sua dimensão concreta é problemático não só porque torna os meninos agentes privilegiados de uma violência vista como constitutiva da identidade masculina. Um problema adjacente é que expressões mais sutis da destrutividade entre pares na escola – aquelas em que os ataques substituem a força física por forças psíquicas e morais – tendem a passar despercebidas, inviabilizando, assim, a elaboração de estratégias de enfrentamento e de redução de danos.

Se o *mobbing*, em geral, não é facilmente reconhecido por professores e alunos mais velhos como um processo violento, o *bullying* praticado por meninas também tem seu reconhecimento tardio na escola investigada, o que atribuímos às concepções de gênero e de violência ali presentes.

Ao invés de recorrer à exposição de atributos e aptidões pessoais que levariam a criança ou adolescente agressor a vantagens em caso de embate físico, as meninas envolvidas em disputas com colegas agem formando redes de informação por meio das quais atuam sobre a imagem de seus desafetos, causando uma dor que não é física. Observamos que estas redes, cujos maiores recursos são a disseminação de boatos e a ênfase em atributos (geralmente estéticos) desvalorizados no meio, podem ter a duração de poucos dias, algumas semanas ou

vários meses. E tanto sua ação demora muito a ser percebida pelos adultos da escola, quanto seus efeitos destrutivos são de longa duração.

Os motivos destas disputas entre meninas também são menos explícitos do que os motivos observados no caso dos meninos. Se a aparência pessoal (envolvendo peso corporal, estado de conservação do uniforme e de calçados, cor da pele, textura e cor dos cabelos, acesso a adereços, etc.) é recorrentemente evocada por elas como estratégia para diminuir socialmente a vítima, o motivo desta rivalidade é de difícil elaboração pela própria criança que deflagra ou lidera a agressão.

- [...] *e por que você não gosta dela?*
- *Porque ela é escamosa, fedida.*
- *O que quer dizer escamosa?*
- *Ah, ela é... é assim, perebenta...* (risos) *tem aquelas coisinha nojenta aqui no braço, tá sempre de pé sujo com aquela sandália torta* (risos).
- *Você brigou com ela por causa das cicatrizes, daquelas marquinhas assim?*
- *Não. Eu não briguei com ela... Ela que é boba.*
- *Ah, não? Então eu não entendi nada. Você disse agorinha que não quis sentar com ela porque vocês brigaram...*
- *Mas eu não briguei. Ela que é ridícula e nem toma banho. É sério, tia! Pode perguntar pras meninas, todo mundo sabe* (risos).

O diálogo acima, ocorrido após a aluna, de 10 anos, recusar-se a fazer uma atividade com uma colega pouco prestigiada pela turma, nos leva a refletir não apenas sobre o mal-estar causado pelas violências na escola. A situação também chama a atenção para a forma como a instituição escolar lida com o binômio identidade/diferença, muitas vezes não se atendo ao fato de que a *diferenciação* consiste em uma produção sociocultural, para a qual a educação escolar está deixando sua grande contribuição, seja em forma de ações ou de omissões.

Considerações finais

A pesquisa revelou que além de agressividade e destrutividade serem muito confundidas nas relações escolares, a percepção destes fenômenos tende a depender tanto de estereótipos de agressores e vítimas quanto dos perfis dos alunos de fato envolvidos nestes conflitos.

De um modo geral, a violência "dura ou concreta", manifestada em depredações, brigas e xingamentos, é logo reconhecida, ao passo que expressões de violência que se utilizam de estratégias sutis (como intrigas, isolamento), só são assim tratadas quando o agente é uma criança reconhecida no meio como "problemática".

Também a exteriorização da agressividade é percebida de maneira diferente a depender do gênero. Comportamentos hostis são sempre condenados, mas quando apresentados por meninos, acabam associados a estereótipos de masculinidade, o que faz com que sejam mais tolerados por professores e alunos. Em contrapartida, quando manifestados por meninas, são duplamente repreendidos, primeiro pela hostilidade, depois por representar um desvio à "da natureza feminina".

Antes de ser um *campo de lutas*, a escola é um *campo de forças*. E como tal, seu projeto se realiza, historicamente, em meio a relações de poder. Erigida a partir do estatuto de agência detentora do monopólio do conhecimento válido, a escola foi criada para ensinar às novas gerações aquilo que as gerações anteriores decidiram que é correto e necessário. Assim, esta instituição se organiza a partir de complexos padrões normativos, dos quais faz parte a expectativa de que as crianças submetam-se à autoridade dos adultos, na medida em que aceitem para si o que por eles é considerado como aceitável para todos.

Ocorre que os adultos sinalizam o que deve ser aceitável não só naquilo que anunciam como sendo "o bom e o justo". Aceitável é, também, tudo o que não nos abala, tudo o que não provoca nossa ação, tudo o que, sob o manto de uma serenidade postiça, é tratado por nós, na escola ou fora dela, com indiferença.

Referências

ABRAMOVAY, M. *Desafios e alternativas*: violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

CHESNAIS, J. *Histoire de la violence en occident*: de 1800 à nos jours. Paris: Robert Laffont, 1981.

COSTA, J. F. Psicanalista diante da Realidade Brasileira. *Mídia & Violência Urbana*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994.

DENZIN, N. K. *The Research Act*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

FANTE, C. A. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª edição. Campinas: Versus, 2005.

GOFFMAN, E. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HIRIGOYEN, M. F. *Assédio Moral*: a violência perversa do cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Mal-estar no trabalho*: redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LUZ, I. R.; OLIVIERA; L. A. Agressividade e violência na educação infantil. In: GONÇALVES, L. A. O.; PEREIRA-TOSTA, S. (Orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO NETO, Z. As meninas: sobre o trabalho da criança e da adolescente em família proletária. In: AGUIAR, N. (Org.). *Mulheres na força de trabalho na América Latina*: análises qualitativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984, p. 220-246.

_____. Meninos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, nº 31, p. 95-101, dez. 1979.

MÁRQUES, F. T. A Violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. *Uma visão transdisciplinar do cotidiano*. Uberaba: W/s Editora, 2014.

MÁRQUES, F. T.; ASSUNÇÃO, F.O.F. Formas do indizível: percepções infantis sobre violências no cotidiano escolar. *Cadernos FUCAMP*, v. 13, n. 19, 2014. Disponível em: http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/399. Acesso em 15 de set. de 2014.

SILVA, L.C.; NOGUEIRA, M. A. Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES,L.A.; PEREIRA-TOSTA, S (orgs). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.

WINNICOTT, D. *A Criança e Seu Mundo*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. Natureza e origens da tendência anti-social. In: WINNICOTT, D.W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PROPOSTAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Marcus Vinícius de Campos França Lopes
(Universidade Federal de Mato Grosso)
marcusvcfl@gmail.com

Brunna Rodrigues de Carvalho
(Universidade Federal de Mato Grosso)
brunnacarvalho02@hotmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Este estudo tem como intenção analisar como as políticas educacionais têm afetado a autoimagem dos professores e como a Psicologia Escolar pode auxiliar nessa relação. Assim, muitos estudos têm sido feitos com a temática da inclusão como mostra o estudo de Bisol, Sangherlin e Valentini (2013). Alguns deles têm recorrido aos professores para entender como eles veem o processo de inclusão e como o avaliam (SANT'ANA, 2005; CASTRO, 2008). É a partir da leitura desses relatos com o conteúdo discutido na disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação que se forma este estudo, ao ver a necessidade de entender a realidade da inclusão nas escolas e compreender a atuação do psicólogo nesses contextos. Teve como referencial teórico os estudos de Bock(2000) e Meira(2000), sendo que para a discussão também foi utilizado um trecho do documentário Pro dia nascer feliz de Jardim(2006). Por se tratar de leitura e discussão o método utilizado foi a análise bibliográfica, na qual optou-se por correlacionar os conteúdos das pesquisas à fundamentação teórica. Por fim, após o termino pode-se observar que a psicologia tem muito a contribuir na reconstrução da imagem do professor, sem ser invasiva ou coerciva, mas servindo de auxilio na ressignificação da imagem dele, que é claramente atravessada pelas políticas educacionais.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Políticas Educacionais; Professor.

Este estudo é fruto de discussões da disciplina de Tópicos Especiais em educação, na qual propomos a discussão da atuação do psicólogo escolar frente a relação do professor com as políticas educacionais, tendo como base queixas apresentadas pela professora Celsa no documentário Pro Dia Nascer feliz (JARDIM, 2006). Para isso dividiu-se em três partes: a discussão da importância da educação e do professor, o panorama histórico da relação dos professores com as políticas educacionais e, por fim, a discussão sobre a atuação do psicólogo

nesse contexto. Ele é fruto de revisão bibliográfica, portanto não há formulação de conceitos e proposições teóricas novas.

Para iniciar a discussão é importante situar o referencial teórico do qual se utilizou neste trabalho. Partiu-se da concepção histórico-critica proposta por MEIRA (2000) que entende o ser humano como um ser construído histórica e socialmente, de maneira que para ter acesso a essa história e aos instrumentos sociais é necessário que se ensine ao sujeito, não de maneira autoritária e impositiva, mas de maneira dialética e crítica como propõe BULGRAEN(2010).

A fim de entender melhor como a Psicologia Escolar pode intervir na escola, Saviani (apud MEIRA, 2000, p.46) vê a escola como "o espaço que garante à classe trabalhadora a reapropriação do saber do qual é sistematicamente desapropriada pela classe capitalista". Ainda segundo MEIRA(2000) Vigotski entende a transmissão e assimilação de cultura como o principal fator humano, de maneira que a aprendizagem se torna uma necessidade na humanização e, portanto, formação social do aluno.

A educação assume um papel de extrema importância, pois entende que o ser humano parte do social para construir sua subjetividade. MEIRA(2000) explica que Vigotski compreende a formação do ser humano como sendo primeiramente social e depois se torna individual, sendo que ambas convivem dialeticamente. Também afirma que para a formação de sua subjetividade é necessário que ocorra uma apropriação dos aparatos sociais, ou seja, a instância subjetiva é criada quando a história e os instrumentos sociais são internalizados. Acerca disso ela diz:

> "[...]não há individualidade plenamente desenvolvida sem a aquisição dos resultados da experiência histórica acumulada pela humanidade, o que requer a ação da escola enquanto instância social que, por excelência, pode organizar e sistematizar os elementos culturais necessários à esse processo de humanização[...]" (MEIRA, 2000, p.60)

Entendendo o homem como esse ser social que só se torna homem quando se apropria de sua história e aprende a manejar os instrumentos sociais, como a linguagem, a educação escolar se mostra como o lugar ideal para a formação dele, pois apresenta um espaço no qual a sistematização dos saberes esta pronta a ser apresentada e discutida com o aluno. Sabendo

do papel socializador da escola e da educação é importante nos questionarmos quem seria o responsável por mediar essa relação. Surge então, a questão: seria o professor figura de destaque na formação social da criança?

BULGRAEN (2010) responde a essa pergunta em seu artigo ao articular o papel do professor enquanto mediador do processo de elaboração do conhecimento. Ela parte do conceito proposto por Saviani (apud BULGRAEN, 2010) que entende que o ponto de partida da ação pedagógica é a prática social, compreendendo o professor e aluno como iguais no que se refere ao contexto no qual estão inseridos, porém em níveis de compreensão diferentes no que se refere à prática social.

Ao entender que a ação pedagógica deve levar o aluno à prática social, torna-se necessário a concepção de um novo modelo educacional o qual venha a possibilitar a ele a oportunidade de apropriar-se de sua realidade e de si mesmo, em detrimento de apenas assimilar a realidade a sua volta sem ter condições de agir sobre ela. Em vista disso BULGRAEN(2010) indica: "Percebe-se então, a importância do enfoque social na aprendizagem da criança. É através da problematização desse 'social' que o conhecimento começa a ser construído individualmente e socializado através da mediação do professor." (p.33)

O papel do professor seria o de "instigar os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem" (BULGRAEN, 2010, p.35). O professor seria então, o mediador entre o aluno e seu contexto histórico, bem como de toda a tecnologia produzida até o momento. É a partir do contato com o professor e com a problematização, termo proposto por Savani (apud BULGRAEN, 2010, p.33), que ele reconstrói seus conceitos e os formaliza de acordo com o que já foi produzido historicamente, constituindo assim, o processo de aprendizagem.

Então, entendendo que a aprendizagem é o processo no qual alguém se apropria dos instrumentos construídos historicamente, bem como de seu próprio contexto histórico, que ela é melhor desenvolvida na escola, a qual se propõe a humanizar a criança, torna-se necessária a presença de alguém que auxilie o aluno a se apropriar de toda essa bagagem histórica. A figura do professor assume grande importância enquanto mediador desse conhecimento e o aluno. Sendo assim, para que isso seja possível, essa mediação, "o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar" (BULGRAEN 2010, p.31).

Compreendendo a responsabilidade e a importância do professor para a educação, depara-se com um problema na prática de sua profissão, professores que não questionam sua prática e não mudam a forma de atuação repetindo histórias de humilhação (VIÉGAS, 2010). Se o docente precisa assumir o compromisso de ensinar, o que está acontecendo que o está impedindo de fazê-lo? Apesar de existirem muitos fatores para que isso aconteça, o foco deste estudo está em um aspecto que considera-se ser de suma importância: a relação do professor com as políticas educacionais e sua identidade. Longe de tentar resumir todo o fracasso escolar a este aspecto, objetiva-se apenas apresentar uma possível causa para o aparente abatimento dos professores em sala de aula.

Para situar historicamente a relação dos professores com as políticas educacionais, toma-se como ponto de partida o resultado de pesquisas apontado por VIÉGAS (2010, p.136): "Pesquisas constatam que professores não foram convidados a participar da elaboração e implantação da Progressão Continuada (por exemplo, FREITAS, 200; VIÉGAS, 2002)"

A partir dessa constatação foram buscadas outras fontes que informasse qual seria a relação entre os professores e o cenário político brasileiro. Encontrou-se GISI e EYNG (2008) que discutem como as políticas educacionais se relacionam com a identidade dos professores. Elas observam que no período da década de 80 até os dias atuais as propostas seriam de democratização do estado, o que significaria a "[...] participação dos professores na formulação das políticas educacionais, mas que, ao contrário, tem significado apenas liberdade para apresentar propostas" (p.114).

Em consequência disso elas compreendem que o modo como as políticas educacionais foram propostas criaram a necessidade de se repensar a identidade do professor. Para identidade emprestam o conceito empregado por Reis (apud GISI e EYNG, 2008) que

> "[...] faz uma relação de autonomia com identidade, mas chama atenção para o fato de que a identidade está sujeita a condicionamentos sociais. Assim, para que o indivíduo seja de fato autônomo, terá que assimilar todo este condicionamento social que define o que ele é a *priori*, de 'maneira reflexiva e seletiva', para que possa decidir, no final, sobre quais são suas preferências" (p.122).

Assim, a identidade profissional do professor estaria ligada as concepções de professor que a nossa sociedade tem. Para isso as legislações que estipulam as práticas profissionais

dele são de grande importância para a sua formação identitária. Pensando nisso elas estabelecem uma breve contextualização delas.

O contexto no qual as primeiras políticas educacionais foram promulgadas foi de grande esperança no cenário político brasileiro, já que nessa época o país estava passando por um processo de redemocratização. Porém, a realidade se mostrou contrária às esperanças dos professores engajados na reforma educacional, visto que ela seguiu um viés neoliberal como nos aponta GISI e EYNG (2008). Essa visão de mundo direcionou tal reforma a conceitos como o de eficiência e eficácia, enquanto todos estavam preocupados com a formação humana da educação (GISI e EYNG, 2008, p. 118). Além disso, algumas dessas propostas eram orientadas por organizações que buscavam o lucro, tornando a busca por uma educação eficiente, ou seja, que tornasse os "indivíduos capazes de dominar os 'códigos da modernidade'" (GISI e EYNG, 2008, p. 118), fazendo com que os professores tivessem que adequar suas ações pedagógicas ao modelo da educação mercadológica.

Outra discussão levantada é a da autonomia dos professores. Se por um lado eles ganharam autonomia para montar seu próprio plano de ensino, contrastando com o período da ditadura militar na qual esse era pré-estabelecido, por outro passaram a ser obrigados a cumprir metas, aumentando seu trabalho e sua responsabilidade (GISI e EYNG, 2008, p.121).

Sendo assim, o contexto no qual o professor esta inserido proporciona vantagens, porém a um custo, a autonomia pela eficiência/eficácia. Pelo ritmo de trabalho exaustivo a autonomia fica comprometida. Se o professor tem que se preocupar de mais com a burocracia em dar aula, fazendo relatórios, preparando avaliações contínuas, a sua autonomia em escolher o que fazer fica limitada. Ao limitar a autonomia dele sua motivação para o trabalho diminui, visto que ao invés de se preocupar em dar aulas, passa a maior parte de seu tempo com a burocracia do ensino. Ao sobrecarregar esse professor, sua possibilidade e disponibilidade em pensar criticamente o meio no qual esta inserido, também se limitam. É o que nos mostra Bock (2000) com sua comparação entre o Barão de Münchhausen e a Psicologia da Educação.

A história citada por BOCK (2000) é esta:

> "Uma outra vez quis saltar um brejo mas, quando me encontrava a meio caminho percebi que era maior do que imaginara antes. Puxei as rédeas no meio do meu salto e retornei à margem que acabara de

> deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me saí mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, pela força do meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em rabicho, a mim e a meu cavalo que segurava fortemente entre os joelhos" (Raspe apud BOCK, 2000, p.18)

A autora entende que a concepção liberal de homem o responsabiliza por todas as situações vividas por ele, partindo da concepção de natureza humana que propõe um homem ideal o qual todos devem seguir o exemplo. Assim, o Barão é a figura caricata do ser ideal para o liberalismo, aquele que se joga no brejo e consegue retirar-se por força própria. Essa imagem é apresentada por ela como muito presente no contexto escolar, visto que todos culpam a criança pelo fracasso escolar: se ela não aprendeu é porque tem algo de errado com ela. A visão naturalizante entende a escola como "um lugar privilegiado para o 'cultivo' de nossas crianças e de nossos jovens" (BOCK, 2000), e não como um lugar de transformação. Apesar do estudo apresentado pela autora ter se baseado com psicólogos, GISSI e EYNG (2008) também entendem que os interesses neoliberais têm moldado as políticas educacionais.

Portanto, ao não proporcionar condições para o professor se pensar criticamente enquanto mediador do conhecimento historicamente construído e o aluno, o Estado abre espaço para que concepções prontas do homem, que eximam o professor de mais responsabilidade e mais sobrecarga, entrem no imaginário desses profissionais. Tendo em vista a importância do professor para a educação e para a escola, e que se este não se apropria do próprio trabalho não tendo condições de ensinar (BULGRAEN, 2010), é importante pensar em estratégias para que se possibilite o pensamento critico dele sobre si e seu contexto.

Isso se torna prioridade quando a história de políticas educacionais mostra uma baixa adesão e um baixo entendimento do professor quanto a elas, SANT'ANA (2005) e CASTRO (2008), tendo em vista que quem as colocará em prática é ele. Assim, é relevante questionar como o psicólogo pode atuar para promover um maior engajamento do professor na efetivação das políticas propostas, e de que maneira o psicólogo pode ajudá-lo a dar sentido a sua prática, se apropriando dela.

Para discutir como o psicólogo poderia atuar frente ao sofrimento do professor é necessário que se discuta a teoria que embasará essa prática. Como dito anteriormente, esta discussão se embasou na abordagem histórico-crítica, como dissemos anteriormente, e para entender a discussão e a própria teoria é necessário elucidar alguns conceitos.

A abordagem crítica parte do método de Marx para olhar a realidade, que compreende as ideias como

> "[...] produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, evidenciando a História como um processo ordenado que se constitui em produto da atividade humana, Marx não apenas fez a critica as principais correntes filosóficas de seu tempo, como ainda buscou organizar os princípios fundamentais de um método científico que fosse adequado a compreensão da vida social como uma realidade que está em processo contínuo de transformação do qual todos os homens participam, que tenham consciência disto ou não." (MEIRA, 2000, p.39-40)

Aliado a visão de que esta se vivendo em um sistema capitalista, que aliena o homem do produto de seu trabalho, a teoria crítica vem a contribuir para a desmistificação do fetichismo da mercadoria, o qual propõe a mercadoria como algo personificado e a pessoa como uma mercadoria. É a partir do questionamento dessa realidade que ela se propõe a humanizá-lo, devolvendo ao homem sua dignidade e sua liberdade (MEIRA, 2000, p.42).

Assim, a abordagem crítica entende o homem "a partir da ideia de condição humana: o homem é um ser que constrói suas formas de satisfação das necessidades e faz isso com outros homens" (BOCK, 2000, p.24). Ou seja, ao invés de estar limitado ao seu tempo histórico, estagnando suas possibilidades de ação e sua própria liberdade, na interação com outros seres humanos ele se apropria de si e de sua história, construindo conjuntamente com os outros, novas realidades históricas.

Seguindo essa ideia de transformação social a concepção histórico-crítica da Educação analisa-a "como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na organização social, o que torna possível colocar como meta não imediata da Educação a transformação social, ou seja, uma meta mediatizada pela transformação das consciências" (Oliveira apud MEIRA, 2000, p.46).

A educação assume também um papel político, na medida em que a partir dela as pessoas conseguem apropriar-se de seu estado de alienação e assim, tem a possibilidade de mudar. Também é político, porque é a partir dela que surgem os instrumentos de luta, bem como a própria conscientização (Saviani apud MEIRA, 2000, p.46).

A Psicologia Escolar a partir da visão histórico-crítica entende que a atuação do psicólogo na escola deve questionar a naturalização e refutar explicações pseudocientíficas que vem servindo como embasamento teórico para a exclusão da classe trabalhadora da escola (MEIRA, 2000, p.56). Deve-se também ir além do modelo clínico que reitera a produção do fracasso escolar, redefinindo a forma de avaliação e o próprio diagnóstico (MEIRA, 2000, p.56).

O psicólogo a partir do olhar histórico-crítico deve auxiliar na conscientização dessa visão histórica do ser humano, não endossando práticas que naturalizem o ser humano ou que endossem o fetichismo da mercadoria, tirando a dignidade do homem. Para isso, deve questionar a atuação clínica na escola, entendendo que esta ao invés de promover uma noção contextualizada da queixa, apenas confirma as ideias naturalizadas da escola, não questionando o contexto histórico e social no qual os alunos estão inseridos.

Haja vista o que já foi proposto, resta relacionar os conceitos desenvolvidos com uma fala transcrita do documentário *Pro dia nascer feliz* (JARDIM, 2006). A cena escolhida foi a que a professora Celsa reflete sobre o papel do professor na escola e como ela se vê nesse contexto.

Ela começa dizendo: "Olha eu falto porque, por cansaço. Eu acho que, ser professor e tá envolvido mesmo com a profissão, com eles, com os alunos e tal, é uma carga física e mental muito grande. É mais do que o ser humano pode suportar" (JARDIM, 2006). Apontando para uma dificuldade do professor em continuar motivado para dar aula devido ao contexto em que vive, como GISSI e EYNG (2008) bem discutem em seu texto, estabelecendo uma relação entre a alta burocratização do trabalho do professor e sua desmotivação.

Ela continua dizendo:

> "Porque você se envolve com os problemas deles e nem sempre você tem o retorno, às vezes você entra em uma sala de aula e você é mal recebido, porque o professor, ele ainda é visto, pela maioria dos alunos como o inimigo. Então existe um abismo muito grande ainda entre professor e aluno, professor e diretor. A impressão que eu tenho é que ninguém se entende". JARDIM (2006)

Em vista dessa fala pode-se perceber uma fragilidade na relação professor-aluno. Como apontada por VIÉGAS (2010), quando os professores brigam com os alunos sem motivo algum, fruto do stress do próprio trabalho e do não cumprimento das exigências impostas por este. Quando ela diz que percebe um abismo entre o professor e o aluno, ela evidencia a carência de diálogo entre ambos, porque quando o aluno recebe mal o professor em sala, não se fala sobre isso de maneira a chegar a uma condição de mútuo respeito, assume-se o professor como autoridade natural, e isto por si só distancia os alunos dos professores.

Ao dizer que tem a impressão de que ninguém se entende, mostra como o processo de aprendizagem na escola tem sido falho. O professor tem a função de mediar o conhecimento histórica e culturalmente construído, porém é necessário que ele tenha condições de se apropriar desse conteúdo para que consiga ser esse mediador. Essa fala revela um problema muito mais no sistema educacional do que da prática em si.

Ao passo que ela continua:

> "Sabe, o papel do professor na sociedade ele é muito importante, só que ninguém da essa importância. Então quando você abandona o profissional ele tende o que, a deixar pra lá sabe, acho que o professor ele perdeu a dignidade. Na verdade a gente não tem dignidade pra trabalhar" JARDIM(2006)

Quando pronuncia isso, sua fala se relaciona muito com o texto de GISSI e EYNG (2008) e de VIÉGAS (2010), que mostram o descaso com o qual os professores são tratados. Há algo de muito importante na fala dela, quando ela diz sobre o abandono do profissional. Se esse profissional, que tem posição de grande importância para a formação da sociedade, é abandonado em sua prática profissional, de que maneira ele conseguirá construir um prática crítica? Será que as condições de trabalho dos professores e a forma como é tratado o próprio sistema educacional, não tem alienado os professores do fruto de seu trabalho? Não é intenção do estudo de responder essas perguntas com respostas prontas, pois isso iria contra todo o referencial teórico utilizado. Porém, pretende-se instigar a discussão sobre o assunto com tais perguntas de forma que respostas possam ser dadas de forma contextualizada.

Então ela diz: "Você tem que aceitar muitas coisas dentro da sala de aula e isso vai deixando você com um espirito assim, cada vez mais pobre. O Estado deixa tudo muito jogado, não tem ninguém ali pra falar: 'olha, mas você tá dando essa aula e tal como é que tá sendo?'" JARDIM (2006).

Mais uma vez ela se refere ao descaso com o qual o docente é submetido. É significativa a fala dela pedindo um olhar mais ativo do Estado. Ao dizer isso, ela aparenta dizer que apesar de todas as dificuldades envolvidas na sua atuação enquanto professora, ela ainda não desistiu. Ao pedir por ajuda, por alguém que a ouça, ela mostra que não esta dando conta de assimilar e associar a realidade na qual esta inserida e que precisa de alguém para ajudá-la a pensar criticamente, a achar uma saída, uma forma de ver a situação diferente da qual esta vendo. Isso é corroborado quando diz que a carga física e emocional é maior do que o ser humano pode suportar, e quando diz que por não aguentar tem de ir ao psicólogo e ao psiquiatra.

Por fim ela enuncia:

> Maquia-se muito as coisas, sabe? Então, de repente: "Ah não vou da nota vermelha porque, porque eu vou ter que fazer um documento falando porque que eu dei a nota vermelha para o indivíduo". Então pra não ter esse trabalho : "ah põe uma nota azul lá, passa logo o infeliz". Tá todo mundo cansado de ouvir os problemas da educação, mas ninguém faz nada." JARDIM (2006).

É interessante pontuar que essa entrevista foi feita na casa dela, quando ela tinha faltado um dia de trabalho. Por isso sua fala demonstra tamanho cansaço para com a realidade escolar. Dito isso, esse último trecho de sua fala remete a uma problemática que precisa ser discutida na educação. Alguém precisa olhar para esses profissionais de forma a auxiliá-los a se ver ativamente nesse processo educativo. As discussões acerca da eficiência ou não das políticas educacionais precisam sair dos campi das universidades e chegar até aqueles a quem elas se referem. A atuação do psicólogo deve levar isso em consideração para a sua prática na escola, principalmente neste caso.

Como a prática do psicólogo educacional deve ser direcionada a este caso? MEIRA (2000) discute em seu texto algumas possíveis formas de atuação do psicólogo com os

professores, que são proposições gerais, mas que são adequadas ao contexto da professora Celsa.

A primeira delas é a "Contribuição para a construção de uma gestão escolar democrática a partir de uma organização do trabalho coletiva e solidária" (MEIRA, 2010, p.64). Isto é, deixar o papel natural e naturalizante da escola como aquela que ensina o aluno, para entender o contexto escolar como dinâmico e democrático, dando voz aos alunos quanto a forma de organização da escola, fazendo-os participar ativamente do processo de educação. Isto se adequa ao contexto de Celsa pois, quando ela fala das relações entre professor e aluno ela observa que ninguém se entende, é necessário então, uma mudança na configuração dessa escola para que todos voltem a se entender. A gestão democrática seria interessante para a formação desse espaço de dialogo.

Outra proposição apresentada no texto é: "contribuição para a melhoria da situação docente e o resgate da autonomia, do papel dirigente e do valor social do professor" (MEIRA, 2010, p.64). Ao entender o papel do professor como autoridade natural sobre a classe, qualquer desafio imposto a essa autoridade por parte dos alunos, é entendida como ofensa ao papel do professor. Para que o professor resgate sua autonomia, é necessário mudar a identidade do próprio professor, de forma que essa não seja rígida e frágil a qualquer provocação, mas que seja maleável e continuamente construída, conjuntamente com os alunos. Seria interessante trabalhar com alunos e professores qual a função do professor, de forma que ambos possam construir juntos, um significado de professor e, posteriormente, construir um sentido pessoal, se apropriando da realidade.

Foi escolhida a exposição de apenas esses dois exemplos, porque uma forma de ressignificação desse lugar educativo foi proposto pela própria professora Celsa. Ela criou o Fanzine que é um grupo que faz um editorial, recortando poemas e também os criando, ajudando, assim na prática social de ambos, professor e aluno. Esse espaço se mostrou excelente para os alunos discutirem sobre os problemas que enfrentam e se expressarem artisticamente através de poemas. Ele dá também ao professor a possibilidade de discutir seu papel enquanto educador, e também desmistifica o fetichismo mercadológico, colocando ele em contato direto com o produto de seu trabalho, fazendo com que ele não se veja mais alienado.

Portanto, o papel do psicólogo não deve ser o de impor práticas aos professores e aos alunos, forçando-os a dar sentido às coisas. Antes, o psicólogo educacional deve ter em vista

que os professores e os alunos tem condições de criar por si só práticas que os redirecionem a autonomia, sendo função do psicólogo abrir espaço para a discussão desse contexto escolar, de maneira que a partir dos ensejos de ambas as partes elas possam construir práticas conscientizadoras juntas.

Considerações finais

A atuação do psicólogo na escola deve ser feita de maneira a reestabelecer os diálogos que muitas vezes foram perdidos. Para isso, não se deve coagir os professores, os alunos ou a própria direção a participar, mas mostrar quão benéfico seria se todos se escutassem e tivessem espaço para falar. Assim, o psicólogo deve propor diálogo pelo diálogo, ouvindo e levando em consideração o que todos tem a dizer de forma que sua prática seja coerente com seu discurso.

Os participantes do contexto escolar têm muito a contribuir para a reestruturação e ressignificação do mesmo, visto que participam dele e vivenciam as contradições apresentadas pelo mesmo. Dessa forma, o trabalho do psicólogo deve respeitar a instituição na qual esta inserido, entendendo que desqualificar ou atacá-la severamente trará graves consequências nos relacionamentos estabelecidos, que muitas vezes já se encontram em desgaste.

Por fim, como observado no exemplo do documentário as soluções para esses conflitos e essa falta de diálogo parte dos próprios participantes que vendo a necessidade propõe uma forma de reinventar as relações. Então, visto que as soluções para as queixas vem dos próprios queixosos a atuação do psicólogo se assemelha a do professor enquanto mediador, enquanto este medeia a relação do aluno e o conhecimento, aquele medeia a relação entre as partes e o diálogo.

Referências

BISOL, C. A. ; STANGHERLIN, R. G. ; VALENTINI, C. B.. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**-UFPel (ONLINE), v. 44, p. 240-264, 2013.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen para a Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R. et al (Org.). **Psicologia e Educação:** desafios teóricos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.11-33.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Em: **Revista Conteúdo**, Capivari. V.1, n.4, 2010.

CASTRO, R. M. M. . O professor e sua formação diante da educação inclusiva. In: *VII* **Congresso Nacional de Educação da PUCPR - Educere e III congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas** - Ciave, 2008, Curitiba, pr. formação de professores - edição 2008. Curitiba, pr: editora Champagnat, 2008.

GISI, Maria Lourdes ; EYNG, Ana Maria . As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica. Revista **HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 113-126, 2008.

JARDIM, J.; TAMBELLINI, F. R. **Pro Dia Nascer Feliz**. [Filme-Vídeo]. Produção de Flávio R. Tambellini e João Jardim, direção de João Jardim. Brasil, 2006, Disco DVD, 88min. Documentário.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R. et al (Org.). **Psicologia e Educação:** desafios teóricos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.35-72.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores**. Psicologia em estudo, Maringá, vol.10, n.2, p. 227-234, 2005.

VIÉGAS, L.D. (2010). Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. In: SOUZA, M. P. (Org.), **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. (pp.135-162). São Paulo: Casa do Psicólogo.

LUDICIDADE? ESPIA AÍ NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Rudinei Maria dos Santos Barbosa
(E.E. Manoel Bandeira/AF-MT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Por acreditar num sistema educacional inclusivo, onde a escola prepara-se para receber seus alunos e onde concebe que o ato de brincar perpassa pelas relações com o outro, consigo mesmo, com as diferenças, com outras culturas, costumes e crenças, é que propomos oportunizar aos alunos a pesquisa e manuseio com e sobre as brincadeiras infantis de da década de 60 a 90. O objeto de pesquisa foi apresentar aos alunos da E.E Manoel Bandeira as brincadeiras de criança e sua subjetividade durante o processo histórico-pedagógico. Os trabalhos tiveram suas ações na sala de recurso multifuncional com os alunos com deficiência na perspectiva de pesquisa com seus familiares para verificar quais brincadeiras, que eles recorriam para os momentos de ócio. Os trabalhos foram norteados pelas obras do artista plástico Ivan Cruz, pois proporciona respaldo histórico e lúdico ao relembrar dos momentos de lazer. Os resultados com os profissionais da educação foram, dos 52 que responderam foi assinalado que 75% são do sexo feminino e brincavam de boneca de pano, sabugo e plástico rígido, sete marias, cama de gato e pular elástico e dos 25% sexo masculino brincavam de pique-esconde, bets, queimada, futebol e carrinho de madeira. Neste sentido buscou-se valorizar as brincadeiras pesquisadas pelos alunos dando forte enfase nas confecção, construção dos mesmos e pintura em tela da obras do artista plástico Ivam Cruz .

Palavra chave: ludicidade- educação inclusão e interdisciplinaridade

Justificativa

Os brinquedos surgiram com o desenvolvimento da sociedade e sempre foram ferramentas usadas pelo homem em sua relação com o mundo ao seu redor. Refletindo sempre a lógica, o desenvolvimento do raciocínio e o que o indivíduo entendia do ambiente do qual fazia parte, os brinquedos eram frutos do que se compreendia da natureza e da sua interação com ela.

Por acreditar num sistema educacional inclusivo, onde a escola prepara-se para receber seus alunos e onde concebe que o ato de brincar perpassa pelas relações com o outro, consigo mesmo, com as diferenças, com outras culturas, costumes e crenças, é que propomos

oportunizar aos alunos a pesquisa sobre as brincadeiras infantis de antigamente e as modernas.

A maioria dos brinquedos declarados como educativos o recado pedagógico que já vem pré-determinado, mas a criança tem a capacidade de recriar significados, o que não garante a educabilidade de tais objetos. Ao serem definidos com o transmissores de conhecimentos prevê uma intervenção deliberada nas atividades das crianças para oferecer conteúdo pedagógico, o que acaba por abolir a brincadeira e imprimir determinadas situações de aprendizado (OLIVEIRA, 1989).

Neste sentido, cabe considerar que todo aprendizado profundo muda a identidade das pessoas. Segundo o autor, nós educadores e também os psicólogos acabamos contribuindo com grandes indústrias de brinquedos, já que as mesmas nos indicam objetos, jogos, um para cada fase do desenvolvimento, como se elas acontecessem mecanicamente.

O ato de brincar livremente sem seguir manual ou tecnologia traz para a criança a possibilidade de criar, (re)criar, inventar, (des)truir e construir possibilidades de ações concretas e proporciona um raciocínio rápido com visão de futuro, ações, brincadeiras e interação sociocultural, proporcionando naturalmente a coordenação motora, lateralidade, noções espaço-temporal dentre outras importantes áreas do desenvolvimento infantil.

Neste sentido, estaremos recorrendo à literatura sobre o conceito de brincar entre os educadores e depois com os alunos e pais, pois a dualidade embutida e mascarada no ato de brincar fortalece as ações contrárias a livre imaginação e criação da infância e os alunos com deficiência irão se apoderar de momentos significantes de criação e prazeres que possibilitarão a liberação da criatividade, a interação, ócio sem medo e sem discriminação e a inclusão efetiva na escola.

Sendo vistos como portadores e estimuladores da alegria, do divertimento para as crianças são tomados como objetos incontestamente voltados ao desenvolvimento infantil. No entanto, sua produção e fabricação se amparam em um refinado conjunto de estudiosos da infância, que se debruçam sobre as características, comportamentos e gostos das crianças e trabalham para incidir sobre eles.

Neste processo, Benjamin (2002) chama nossa atenção sobre o significado dos brinquedos produzidos e oferecidos às crianças e a relação estabelecida entre eles.

> [...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as

> crianças se defrontam, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (p. 96).

Dessa perspectiva, reconhecemos que a neutralidade não faz parte deste universo, prevalecendo mais a mão do adulto e a preocupação com o lucro nos produtos criados para as crianças. Contudo, Oliveira (1989) ressalta que nobrinquedo os significados óbvios não são suficientes às crianças, que reconhecemnos dados imediatos uma das dimensões do real, sendo que este significadoaparente pode ser negado ou aceito pela criança.

Com isso estaremos proporcionando as crianças momentos de convivência saudável, amigável, criativo e construtivo, pois é através das brincadeiras que as crianças atribuem sentido ao seu mundo, se apropriam de conhecimentos que o ajudarão a agir sobre o meio em que se encontra.

Objetivo geral

Apresentar aos alunos da E.E Manoel Bandeira as brincadeiras de criança utilizadas durante as décadas de 60 a 90 e sua subjetividade durante o processo histórico-pedagógico.

Objetivos específicos

- Pesquisar os tipos de brinquedos utilizados pelos familiares, profissionais da educação nas décadas de 60 a 90 em seus momentos de lazer;
- Elencar as brincadeiras que os alunos mais gostam de brincar na contemporaneidade;

- Identificar a origem e a finalidade dos brinquedos;
- Aumentar o repertório de brincadeiras infanto-juvenil com suporte o artista plástico Ivan Cruz;
- Pintura das brincadeiras do artista Ivan retratada nas foto;
- Produção de cartas sobre as brincadeiras de crianças de antigamente e das atuais;
- Produção de tela reproduzindo as brincadeiras do artista e dos alunos.
- Confeccionar brinquedos que foram utilizados pelos familiares utilizando materiais reciclável para reaproveitamento;
- Produções artísticas visuais;
- Exposição de brinquedos e artes visuais produzidos em sala com os alunos e familiares;
- Participar efetivamente de situações desafiadoras de interação e inclusão
- Produzir trabalhos de arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da colagem, do recorte e da construção de outras obras pessoais.

Metodologia

Os trabalhos terão suas ações na sala de recurso multifuncional oportunizando aos alunos com deficiência a trabalhar na perspectiva de pesquisa juntamente com outros alunos da sala regular e com seus familiares e/ou responsáveis para verificar quais brincadeiras entre as décadas de 60 a 90, que eles recorriam para os momentos de ócio. E outras turmas farão suas pesquisas em suas turmas da sala regular, e com seus familiares, enquanto os alunos da sala de recurso multifuncional farão suas pesquisas co os profissionais da educação (professores, apoio educacional e Técnico educacionais).

Os trabalhos serão norteados pelas obras do artista plástico Ivan Cruz, pois proporciona respaldo histórico e lúdico ao lembrar e relembrar dos momentos de lazer, de diversão de alegria que seus familiares possam ter usufruído enquanto momentos de brincadeiras de crianças.



Figura 1 construção das casa de bnecas

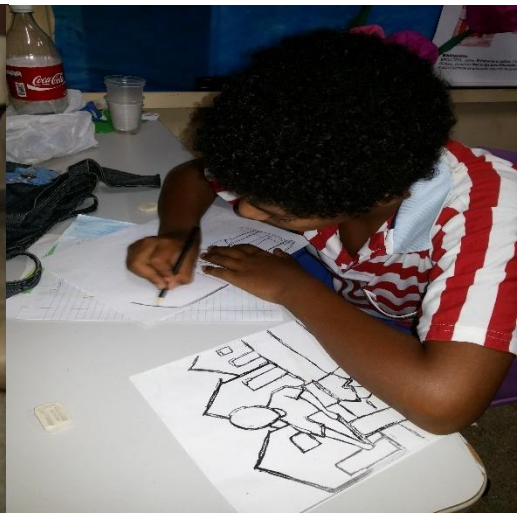


Figura 2 ampliando desenhos de brincadeiras



Figura 3 pintura guache de brincadeiras



Figura 4 pintura guache de brincadeiras

Neste sentido seguirão o cronograma envolvendo todos os segmentos: alunos da Sala de Recurso Multifuncional, alunos da sala regular, familiares eo Programa Mais Educação, buscando a participação efetiva dos alunos com deficiência em todos os âmbitos escolares com e sem ajuda dos professores.

Inicialmente a pesquisa ocorrerá através de questionário sobre as brincadeiras que os pais e avós utilizadas quando eram crianças, com seus respectivos nomes e regras. Posteriormente a pesquisa ocorrerá com os alunos através de amostragem, sobre as brincadeiras que eles mais gostam nos dias de hoje, em casa, no intervalo da aula, nas aulas de recreação, na educação física e nas oficinas do Programa Mais Educação.

Após coletados os dados, os mesmos serão quantificados e qualificados para tabulação e discussão na sala e pesquisa das origens de cada uma e qual a finalidade da época. Esta pesquisa proporcionará um diálogo interessante no sentido dos alunos identificarem como eram os dias e momentos de lazer dos pais e dos avós, como era a riqueza de oportunidades, de interação, e amizade e de construção de seu próprio brinquedo.Como estratégia para impulsionar as ações recorreremos a um artista das artes visuais que trabalha a ludicidade nos aspectos emocionais, de linguagem e de coordenação motora, envolvendo assim a participação, a inclusão e a **criatividade** na construção/confecção dos brinquedos mencionados pelo artista e pelos familiares e principalmente na pesquisa. Anexos I, II, II e IV.

A bibliografia do artista, suas obras, listagem das brincadeiras (des)conhecidas, reprodução das obras, construção de sua preferência de brincar através do desenho e o dia do brincar real, e a transposição lúdica e didática ocorrerão com seus pares, com outros e com consigo mesmo.

Cada aluno, da sala de recurso de acordo com a faixa etária realizou sua pesquisa e iniciou a construçãodos brinquedos mais interessantes, que culminará com uma **exposição cultural** no final do ano letivo (13/dezembro), oportunidade esta que serão expostas os trabalhos realizados em artes visuais(pintura em tela), os brinquedos confeccionados e apresentaçãodos dados das pesquisas aos visitantes.





Figura 5 e 6: pintura em tela das brincadieras de crianças

As outras turmas/ciclos da educação básica (do ciclo de formação humana) participam do projeto com ênfase nas brincadeiras entre as década e 60 a 90, nas pesquisas de campo com profissionais da educação, alunos e familiares, bem como nas origens das brincadeiras, regras, tabulações, nas construções e (re)construções de conceitos e quebra de paradigmas sobre infância, brincar e brincadeiras de crianças, numa dialética flexível entre o passado e presente. Neste ambiente de descobertas acredita-se que os envolvidos buscaram conhecimento teórico e prático de toda a logística lúdica da criança, numa dinâmica interdisciplinar.

As apresentações da noite cultural serão através de expressão corporal, canto e exposições dos trabalhos. As brincadeiras escolhidas por turma e fase seguem o cronograma:

Distribuição por professores e turmas

Professor (a)	Ciclo/fase	Brincadeiras
Ângela M.M. Blaskievicz	1º C 1ª F B	Toca do Tatu
Eni Vieira Lima	1ºC 2ª F B	Corrupio de botão, elástico e cama de gato
Mariluz H. Barbosa	1ºC3ª F B	Vai e vem
Luiz Carlos Felito	2º C 1ª F B	Pipa e vai e vem
Marcia A. Ferro Fraile	1ºC 1ª F A	Peteca
Jose Alesando Rodrigues	2º C 2ªF A	Bola de gude e bambolê
Jandir Fermino Sérgio	2º C 2ªFB	Bilboquê
Clarice B. Falco	3º C 2ª FB 3º C 2ª FB 3º C 1ª F B	Amarelinha; Cama de gato Casas de papelão
Tagiana M. S. Bandeira Ivete Petry Santana	3º C 1ª F A 3º C 2ª FA	Escravo de Jó Bonecos de Olinda
Vilma Monteiro	2º C 3ª FA	Queimada e Bets
Karla B. D. Bento	3º C 3ª F B	Rolimã, Avião de papel
Deise Moreno	Programa Mais Educação	Bonecas de pano, Cavalinho de pau, Puxando lataSete Marias, Pintura em tela pintura obras Coral alunos 1º a 5º ano
Rudimaria Barbosa	Sala de Recurso Multifuncional	Perna de lata, 07 Marias, Pintura em tela e obras, bilboquê, Boneca de pano carrinho de lata.

Resultados finais

Na organização em Ciclos, tempo e aprendizagem devem ser discutidos desde a forma de acolhimento dos alunos na escola, os questionamentos que são realizados sobre diversos assuntos do universo escolar, as reflexões, desafios, a busca do embasamento necessário para dar uma resposta aos alunos e a si mesmos, as diferentes possibilidades de expressar os conteúdos escolares, em que o professor articule-os em todo evento que ocorre na sala através das atividades lúdicas e de pesquisa requer do aluno um desdobramento nas pesquisas, nas confecções, na criatividade, concentração, e idenficação com práticas de outras épocas relacionadas com a realidade atual.

Foi possível perceber que para as crianças especiais, as atividades práticas e lúdicas devem ser vistas como leituras da realidade e como ferramenta de compreensão de relações entre elementos significativos (brinquedos, brincadeiras, fotos, desenhos, cores, etc.) e seus significados (objetos). A inteligência da criança se desenvolvem básicamente por meio da sua própria experiência e interação com as pessoas e com os objetos. E nesta perspectiva já foi realizado apontamentos das professoras quanto a melhoria na aprendizagem, na concentração, atenção, noções espaçiais, lateralidade dos alunos que participam do projeto. Diante da pesquisa pode-se confirmar que dos 12 alunos da sala de recurso multifuncional, 45% dos país brincavam de bola, puxar carrinho, pular corda e pique-esconde e 55% dos país brincavam de boneca de pano e de sabugo de milho, casinha e pular elástico e corda. Quanto aos profissionais da educação os resultados foram bem similares, pois dos 52 que responderam os questionários, foi assinalado que 75% são do sexo feminino e brincavam de boneca de pano, sabugo e plástico rígido, sete marias, cama de gato e pular elástico e dos 25% sexo masculino brincavam de pique-esconde, bets, queimada, futebol e carrinho de madeira. Neste sentido buscou-se valorizar as brincadeiras pesquisadas pelos alunos dando forte enfase nas pesquisas e pintura em tela e cartolina.

De acordo com a literatura, os jogos e brincadeiras sãoatividadesespontâneas e naturais da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, em despertaemoções e sensações de bem estar, libertar as angustias e funciona como escape para emoções negativas ajudando a criança a lidarcomessessentimentos da fase parte da vida cotidiana. Brincando a criança aprende a líder con o mundo e forma sua personalidade e experimenta sentimentos básicos como o amor e o medo.

Ainda em consideração, é importante que ressaltar a importância do projeto, pois é o lúdico não representa uma fórmula mágica que irá sanar os problemas de aprendizagem, emocionais e de mau comportamento na educação, mas representa um meio de auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas e desta forma, entendemos que o lúdico não é um mero passatempo e que brincar é coisa séria! Mais do que um direito da criança, o brincar é essencial para sua vida.

Figuras: pintura em tela (em construção) pelos alunos especiais









Sob essa perspectiva, entendemos que as atividades trazem inúmeros benefícios, porque solicita a inteligência, possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, conseqüentemente, a criatividade.

Permite, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a auto-estima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como do raciocínio e da inteligência, sensibilizando, socializando e ensinando a respeitar as regras.

Podemos concluir que com o lúdico a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Ao utilizar o lúdico como instrumento facilitador no desenvolvimento de potencialidades, percebemos que esta é uma proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, que permitirá ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionar como laboratório de aprendizagem e potencialidades.

Referencial bibliográfico

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter**. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: limites e possibilidades.** Conferência proferida no Seminário Pedagógico Internacional. São Paulo: 1994. Texto digitado.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança** Cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna.** In: _____. **Cultura infantil:**a construção **corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 9-52.
QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z.** São Paulo, Rideel, 2002

Biobliografia

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares e pedagógicas para a educação especial no Mato Grosso.** Cuiabá: SEDUC/gráfica Print, 2010/2011/2012. 184p.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____ **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasilia:MEC/SEESP, 2008.

CRUZ, Ivan, Disponível em: HTTP://www.brincadeirasdecrianca.com.br. Acessado em 25 de março de 2014.

ANEXO I

PESQUISA DE CAMPO COM OS ALUNOS (1º ciclo)

Escola Estadual Manoel Bandeira Sala de Recurso Multifuncional/Sala regular

Profª_____

Aluno_____

Ciclo 1º Ciclo

Fase: ( ) 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª

Turma ( ) A ( ) B ( ) C

Período ( ) Matutino ( ) Vespertino

Data aplicação:___/____/2014

1) Qual foi o primeiro brinquedo que você ganhou de seus pais?

_____

2) Qual o brinquedo que você mais gosta de brincar quando está em casa? Porque?

_____

3) De qual brinquedo você mais gosta de brincar na escola?

_____

4) Qual o brinquedo que você gostaria de ganhar?_____

_____

ANEXO II

Pesquisa de campo com os alunos (2º e 3º ciclo)

Escola Estadual Manoel Bandeira - Sala de Recurso Multifuncional/Sala regular

Prof.ª_____ Aluno_____ Ciclo___ Fase___ Turma__ Período_____

Data aplicação:___/____/2014

1) Qual foi o primeiro brinquedo que você ganhou?

_____

2) Qual o brinquedo que você mais gosta de brincar? Por que?

_____

_____3) Com que e com quem você brinca quando está em casa?

_____

_____4) Você já construiu algum brinquedo? Qual foi e de que foi feito?

_____

_____

5) Dos brinquedos abaixo citados circule quais você já brincou.

telefone sem fio	bola de gude	soltando pipa	currupinha
amarelinha	arapuca	soltando balão	cabra-cega
pular corda	rolando aro	cabo de guerra	escravo de Jô
avião de papel	cavalinho	corrida de rolimã	bafo-bafo
Barco de papel	boneca	carrinho de mão	Passarás
cama de gato	peteca	brincando de roda	puxando lata
pião	carniça	finca	pé de lata
Pular elástico	perna de pau	patinete	marimba
Bambolê	corrupio	jogar zepe	Anelzinho
Jogar triangulo	balanço	Jogar bola	Jogo de 7 Maria
Cai no poço	Rouba bandeira	betes	Cama de gato

Outras brincadeiras que não foram citados e que você já brincou;_____

ANEXO III

PESQUISA DE CAMPO COM OS FAMILIARES

Escola Estadual Manoel Bandeira Sala de Recurso Multifuncional/Sala regular

Data aplicação:___/____/2014

1) Qual foram o seu 1º brinquedo que ganhou quando você era criança?

_____

_____

2) Como eram confeccionados os brinquedos de sua infância? Com que material?

_____

_____

3) Quais as brincadeiras que você mais gostava quando criança?

_____

_____

4) Qual brinquedo você mais gostava de brincar quando era criança e por que?

_____

_____

ANEXO IV

PESQUISA DE CAMPO COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Escola Estadual Manoel Bandeira Sala de Recurso Multifuncional/Sala regular

Profª_____ Ciclo_____ Período_____

Data aplicação:___/____/2014

1) Quais foram suas brincadeiras de infância? Citê-as:_____

_____

_____

2) Com relação aos brinquedos (objetos) quais os que você brincava?

_____

_____

3) Qual foi o primeiro brinquedo que você ganhou? De quem? E era confeccionado com que material ?

_____

_____

4) Qual o brinquedo que você mais gostava de brincar? Por que?

_____

_____

5) Com que e com quem você brincava quando está em casa?

_____

_____

6) Você já construiu algum brinquedo? Qual foi e de que foi feito?

_____

_____

7) Quais as brincadeiras mais divertidas na época da escola?

_____

_____

8) Quem ensinava as brincadeiras a vocês?

_____

_____

"PRO DIA NASCER FELIZ": REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS CENAS DO DOCUMENTÁRIO DE JOÃO JARDIM

Naiana Marinho Gonçalves[1]

Luana Mariano Peralta [2]

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar um processo de análise e reflexão, a partir de alguns recortes – cenas do documentário "Pro dia Nascer Feliz", dirigido por João Jardim, lançado em fevereiro de 2007. E da leitura dos seguintes referenciais teóricos *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais* (MEIRA, Marisa Eugênia Melillo, 2000), *As Influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação* (BOCK, Ana Mercês Bahia, 2000) e *Mediações Teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar* (TANAMACHI, Elenita de Ricio, 2000). Referenciais estes lidos no decorrer da disciplina de Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação, disciplina optativa e ministrada durante o sétimo semestre do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá. O documentário "Pro Dia Nascer Feliz" foi produzido e dirigido por João Jardim, e tem como foco a investigação acerca do relacionamento do adolescente com o espaço escolar, em diferentes contextos culturais, e a partir dessa investigação são demonstradas inúmeras problemáticas oriundas dessa relação, dentro das quais, algumas serão aqui trabalhadas a partir de quatro cenas, a primeira diz respeito à menina Valéria, de 16 anos; a segunda sobre a professora Celsa, professora da Escola Estadual Parque Piratininga II, na periferia de SP; a terceira sobre a estudante desta mesma escola, Keila, de 16 anos; e por último, as questões abordadas pela cena de alguns alunos em uma escola particular.

Palavras-chave: Análise. Documentário. Psicologia Escolar.

---

[1]Graduanda de Psicologia, na Universidade Federal de Mato Grosso – *campus* Cuiabá. Bolsista PIBIC-CNPq do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância.

[2]Graduanda de Psicologia, na Universidade Federal de Mato Grosso – *campus* Cuiabá. Bolsista do PET Saúde – Redes de Atenção.

Introdução

Falar do desenvolvimento da psicologia no Brasil é recente, e falar mais especificamente do contexto de desenvolvimento da psicologia escolar e educacional é ainda mais recente. Historicamente a psicologia surge primeiramente no Brasil como área de conhecimento, trazida por estudantes com formação europeia e que tinham como foco principal "[...] subsidiar e ampliar o novo paradigma da Psicologia como ciência apoiado no modelo das ciências da natureza." (TANAMACHI, p.75). Diante deste panorama, o profissional psicólogo entra no contexto escolar na posição de diagnosticador de problemas de aprendizagem dos alunos, agindo determinantemente por uma visão psicologizante dos processos educacionais. E neste sentido, esta concepção de uma ciência apoiada no modelo das ciências da natureza, tem como foco a atividade de diagnosticar, tem como importante implicação a descaracterização dos "[...] reais problemas da Educação, partindo de teorias ideologicamente comprometidas com o *status quo* científico da Psicologia, bem como da Educação." (TANAMACHI, p.79).

A escola, dentro da ótica social liberal e capitalista, serve de lugar para que o indivíduo seja corrigido, colocado no caminho certo e educado, há uma imposição de modelos de desenvolvimento moral perfeitos a serem seguidos. A escola desvaloriza a vida social e não injeta a realidade nas tarefas e reflexões da mesma, o trabalho na escola é entendido como o desabrochar da natureza contida no aluno, e caso as crianças não saibam aproveitar estas oportunidades oferecidas, são responsabilizadas pelo processo de aprendizagem, e as dificuldades são individualizadas. (BOCK, 2000).

Metodologia

O presente trabalho utilizou-se da técnica da análise compreensiva para analisar os relatos autobiográficos de escolares, acerca de sua relação com a escola e os processos formais de educação mediados no ambiente escolar. Foi desenvolvido a partir dos relatos constituintes do documentário "Pro Dia Nascer Feliz", de João Jardim. Foram separadas quatro cenas, escolhidas a partir da relação com o referencial teórico, *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais* (MEIRA, Marisa Eugênia Melillo, 2000), *As Influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação* (BOCK, Ana Mercês

Bahia, 2000) e *Mediações Teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar* (TANAMACHI, Elenita de Ricio, 2000), tais referenciais se dizem respeito à disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação, disciplina optativa e ministrada durante o sétimo semestre do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso. A seguir se apresentam as cenas com os referenciais citados em articulação com os relatos presentes no documentário.

Primeira cena

A primeira cena, a qual relata a história da jovem estudante Valéria, de 16 anos, moradora da cidade de Manari (PE), cidade esta classificada como uma das cidades mais pobres do Brasil. Esta cena do documentário suscita principalmente a questão do processo de apropriação do saber, e da atribuição de sentido aos significados que a cultura nos transmite. Valéria pode ser citada como um exemplo de como a arte, fazendo sentido em sua vida, modifica enormemente suas percepções sobre a vida e o contexto em que se encontra.

Uma de suas frases iniciais é "Aqui, a gente na maioria das vezes não têm nem chance de sonhar.". E em consonância com isso, ela apresenta a situação de que a maioria de seus professores na escola a deslegitimam em seu processo de autoria, pois muitas vezes ela vai com notas baixas nas redações, com a justificativa de que os professores não acham que ela possa ter criado por conta própria o texto escrito. A cidade onde Valéria mora não tem escola, então todos os dias 300 alunos viajam muitos quilômetros, até a cidade mais próxima chamada Inajá, onde há uma escola. Ela faz um curso técnico, profissionalizante, que dura cerca de 4 anos, denominado *magistério* – um curso técnico para poder atuar como professora. Durante as duas semanas em que as filmagens foram realizadas, Valéria e seus colegas foram à escola somente três vezes, pois os ônibus cedidos pela prefeitura estavam quebrados. Partindo das contribuições teóricas de Lukács (1981) e Lowy (1987) *apud* Meira (2000), podemos pensar que para um processo inicial de análise das histórias é necessário "[...] compreender a realidade enquanto processo que se constrói na trama complexa das relações sociais, que se busca captar os fenômenos não como fatos em si, nem tampouco como idéias sobre os fatos, mas sim como concretudes históricas, síntese de múltiplas determinações." (p.41).

Sendo assim, torna-se compreensível o fato de os professores não acreditarem no potencial desenvolvido por Valéria e a deslegitimarem, em detrimento de todas as condições culturais em que estão permeados, pelas dificuldades estruturais e o quanto estas desestimulam e os fazem diminuir suas perspectivas de futuro acerca de si mesmos, e de seus alunos, e também pelo fato de sentirem-se muito sozinhos nesse processo de ensino, o que é relatado por uma das professoras da Escola de Inajá. As influências da filosofia liberal na educação também contribuem nesse sentido "[...] a visão liberal, positivista e idealista de homem, as noções individualistas que isolam o indivíduo de seu mundo social, mundo este que lhe constitui e lhe dá sentido. [...]" (BOCK, 2000, p.27) ajudam a construir um ideal de ser humano fragmentado, construído apenas a partir de seu próprio mérito; e diante de uma situação social com tantas dificuldades e adversidades, naturaliza-se então quase que uma inexistência de perspectiva de sucesso profissional para estes alunos, o que se evidencia também pelo discurso da professora diretora do colégio, a qual afirma que os resultados de seus alunos certamente não serão satisfatórios.

O percurso de aprendizagem de Valéria permite a reflexão que "O homem precisa ser visto como um ser ativo, social e histórico. O homem precisa ser visto como um ser criado pelo homem. Ao nascermos somos candidatos a humanidade e à inserção na sociedade; o contato com a cultura, contato esse mediado pelos outros homens, nos fará humanos." (BOCK, 2000, p.17), neste sentido é possível pensar sobre o processo de recriação de sua realidade social, expresso por Valéria em suas composições – poemas e músicas, lidos nas cenas. E entender que a construção social do conhecimento ocorre simultaneamente à formação social do sujeito, à medida em que este vai ressignificando, dando sentido e apropriando-se de tudo o que lhe é transmitido na escola, em termos dos significados culturais; Mesmo entendendo-se o contexto cultural no qual Valéria está inserida, não se pode desacreditar das possibilidades e potenciais dos sujeitos, e pensar desta forma contra hegemônica se faz um desafio, em virtude de toda a lógica social estruturante das relações sociais baseadas em uma visão liberal de homem, em uma sociedade capitalista e na qual se considera que "O saber escolar não é portanto visto como saber social. A cultura ensinada na escola não é vista como produto social. Tudo fica naturalizado e aquilo que está 'sendo ensinado' passa ser considerado o que 'deve ser', porque é visto como verdadeiro e natural". (BOCK, 2000, p.29)

Segunda cena

Keila, de 16 anos, suscita principalmente a reflexão acerca do processo de alienação oriundo da atividade de trabalho. Sua primeira cena apresenta-a no fim do terceiro ano do ensino médio, por meio das discussões em que aparece e em seu relato, Keila apresenta-se enquanto uma menina crítica, no sentido de ser questionadora da ordem, expressa-se por meio da escrita de muitos poemas e diz ter inspiração a partir da indignação que sente frente às contradições da realidade do mundo em que vive. Um ano depois, Keila é entrevistada novamente, trabalhando em uma fábrica, dobrando calças. Para esta reflexão é preciso considerar que "[...] o trabalho alienado aliena não só a natureza do homem, mas o homem de si mesmo e de sua espécie, já que converte a vida do homem como membro da espécie em um meio para sua existência individual." (MEIRA, 2000, p.41).

Nesta última entrevista, na qual Keila já trabalha em uma fábrica, ela relata sentir uma falta, e que não têm mais momentos de inspiração para tecer críticas e pensar sobre suas indignações no mundo, ainda diz que se sente acomodada com sua nova realidade, conta sobre sua rotina ser de casa para o trabalho e do trabalho para casa, e diz sentir falta dos amigos, do espaço da escola, do contato e das conversas que lá estabelecia. Este relato traz a reflexão acerca da constituição subjetiva do ser humano a partir da atividade do trabalho, e do quanto essas condições influenciam no desenvolvimento do ser humano, podendo contribuir para uma ampliação da criticidade dos sujeitos ou não, e o caso da adolescente Keila remete a uma realidade de trabalho comumente vista em uma sociedade capitalista, uma realidade de trabalho que promove "[...] uma clivagem entre o homem e sua humanidade e a transformação da vida e da atividade vital do trabalho em simples meio de existência." ((MEIRA, 2000, p.42).

Terceira cena

A cena que retrata a vivência de uma escola particular (Colégio Santa Cruz – SP) se mostra interessante, pelo contraste de realidade com as demais cenas do documentário. O depoimento dos alunos do colégio particular, quando relatam todo o esforço que precisam fazer para passar de ano, contrasta com a cena que mostra todo o esforço do conselho de classe de uma escola pública do Rio de Janeiro para não reprovar um aluno, pensando em

todas as contingências envolvidas em seu histórico escolar. O bom espaço físico do colégio particular contrasta com a precariedade do espaço físico dos ambientes públicos. Aparentemente, no colégio particular não faltava professores, levando em consideração que esta pauta não apareceu no discurso de nenhum aluno de lá, enquanto que, nas escolas públicas a falta de professores era percebida pelos alunos e também pelos profissionais que lá trabalhavam.

O esforço que os alunos do colégio particular precisam fazer para passar de ano, aparece no depoimento de alguns alunos com uma significativa carga de sofrimento. Aparentemente é trabalhoso e penoso estudar em uma escola, onde o diretor deixa claro que "se tiver que reprovar, vai reprovar, se tiver que ficar de recuperação, vai ficar de recuperação", esta fala do diretor, foi retirada do depoimento da Isabela, que conta que quando estava passando por um momento muito difícil não conseguia prestar atenção na aula e consequentemente suas notas caíram, então, procurou o diretor para explicar a situação, e ele a respondeu com esta frase. Este trecho do filme revela as influências liberais na educação privada, visto que, toda essa lógica meritocrática reproduz a lógica do mercado, onde alguns alunos precisam ser melhores que os outros para alcançar o "cargo de chefia" do vestibular. A escola se configura como um espaço importante para trabalhar algumas contradições, segundo Oliveira, citado por Meira (2000)

> "[...] a concepção histórico-crítica permite-nos analisar a Educação como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na organização social, o que torna possível colocar como meta não imediata da Educação a transformação social, ou seja, uma meta mediatizada pela transformação das consciências. (OLIVEIRA apud MEIRA, 2000)".

Sobre os espaços físicos, cabe uma reflexão sobre a permissividade que os espaços públicos apresentam em relação aos espaços privados. Em que momento histórico do país se fortaleceu a ideia de que o espaço público pode ser depredado e o espaço privado não? É importante ressaltar que esse questionamento não quer dizer que todo o espaço público é precário e todo espaço particular é bem mantido, a proposta não é estigmatizar espaços e sim refletir sobre eles.

Quarta cena

Sobre a falta de professores, é possível estabelecer uma conexão com outra cena do documentário, onde a professora Celsa, da Escola Estadual Parque Piratininga II em Itaquaquecetuba – SP dá um depoimento explicando o motivo das suas faltas. Celsa revela que a "entrega" que ela precisa ter em sala de aula gera cansaço, esse cansaço não é amparado pelo estado, entretanto o Estado cobra esta "entrega", o que produz certo desequilíbrio. Celsa continua, dizendo que esse desequilíbrio cria patologias e a desestimula ir para a sala de aula. Mais uma vez, entramos no debate supracitado, sobre precarização dos espaços públicos, visto que, um dos motivos para a falta de professores é a falta de investimento na educação pública por parte do Estado. O mesmo Estado que investe no Ensino Superior privado permite o sucateamento do Ensino Básico público, porém isto se diz respeito à outra discussão.

Considerações finais

Baseado nos textos lidos na disciplina e no documentário assistido é possível refletir sobre a necessidade de uma visão crítica da educação. É interessante pontuar que praticamente todo o referencial bibliográfico da disciplina discorre sobre este assunto, sobre a necessidade da construção de consolidação de uma visão crítica da educação. Considerando a realidade mostrada pelo documentário, as considerações finais deste trabalho não poderiam ser diferentes de outras considerações finais sobre tal assunto. Precisa-se pensar sobre a necessidade de uma visão crítica do projeto social de educação que se está construindo, diz-se que se está construindo, pois não é possível entender o processo de construção de um projeto de educação como algo findo e terminado, visto a compreensão de que toda atividade e todo movimento é permeado pelo processo da dialética, que possibilita a transformação a partir da existência de contradições no sistema social.

> O pensamento crítico deve unir dialeticamente ação e reflexão, de modo que crie as condições para o resgate das dimensões reprimidas que o momento presente não concretizou, revelando um compromisso técnico-político com os interesses e as necessidades

> de transformação e libertação de todos os indivíduos que ao sofrerem as consequências da exploração estão impedidos de manifestar uma vida digna." (TANAMACHI, 2000, p.86).

Esta visão crítica em psicologia diz respeito à admissão de um projeto, de um compromisso político social com a realidade social a qual vivenciamos. Ela possibilita,

> "[...] o desejo de buscar a verdade além dos fatos, de resistir a visões totalitárias, de sair da ignorância que obscurece o poder da consciência, de romper com a manipulação e com a miséria, de ser verdadeiramente humano torna-se uma necessidade categórica para a perspectiva crítica que almeja participar na construção de uma sociedade emancipada, justa. […] A emancipação existe como possibilidade quando a vida na sociedade, marcada pela exploração, abafa ideais e necessidades propriamente humanos e torna realidade a submissão à ordem estabelecida. Portanto, não há motivo algum que justifique a negação dessa realidade a submissão à ordem estabelecida. Portanto, não há motivo algum que justifique a negação dessa realidade, ou a atitude de acatá-la com passividade." (TANAMACHI, 2000, p.86).

As cenas relatadas e analisadas dizem respeito a um contexto de escola pautada fortemente em valores liberais e construídas por uma lógica de produção capitalista, é sempre válido ressaltar o contexto social onde a escola se insere, pois esta como um instrumento institucionalizado de ensino, não se vê descolada da realidade social, e por isto mesmo, só poderemos compreendê-la de modo efetivo ao entendermos a sociedade na qual se insere.

Vê-se como uma extrema dificuldade a mudança de paradigmas para se refletir sobre o contexto escolar, principalmente dentro da psicologia, na qual a visão crítica ainda se apresenta como um pensamento de perspectiva contra-hegemônica. Porém, é essencial que as produções e os trabalhos no contexto da educação reflitam no sentido de desconstruir os discursos de culpabilização de alunos, professores, instituição e família; passando a atuar em uma perspectiva de uma visão crítica sobre o contexto, de modo a problematizar as questões,

em conjunto com todos os sujeitos sociais, buscando atuar de modo ativo e reflexivo em busca de resoluções, ou, processos que possam impulsionar resoluções, ainda que a longo prazo, cotidianamente.

Referências

TANAMACHI, Elenita de Ricio.; PROENÇA, Marilene. ; ROCHA, Marisa Lopes (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. In: Mediações Teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, Elenita de Ricio.; PROENÇA, Marilene. ; ROCHA, Marisa Lopes (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** In: Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, Elenita de Ricio.; PROENÇA, Marilene. ; ROCHA, Marisa Lopes (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** In: As Influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CIDADE, ESPAÇOS DE PERTENCIMENTO E CONSTRUÇÃO DO EU SEGUNDO CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Camila Cristina Ferreira Ramos
(UFMT/GPPIN/Extensionista)
camilacframos@gmail.com

Andréia Maria de Lima Assunção
(UFMT/GPPIN/Bolsista PIBIC)
deia.seamus@gmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Este estudo decorreu da oficina *Bate Bola na Mandioca*, ocorrida no interior do Circuito Cultural Setembro Freire 2013, promovido pela Casa de Cultura Silva Freire, no município de Cuiabá. Neste sentido, alunos de uma escola privada, que possuíam idades entre 9 a 12 anos, e estudantes de uma escola pública, que tinham de 14 a 15 anos, foram encorajados ao debate acerca da cidade. Inspira-se na abordagem ontogenética das Representações Sociais (DE LAUWE E FEUERHAHN, 2001), (JODELET, 2001), seguido das contribuições de Jovchelovitch (2008), acerca da construção identitária na relação Eu-Outro, e Arruda (2011) em relação à importância do consenso. Esta teoria é analisada em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000; 2006; 2009; 2010), utilizando-se também de traduções realizadas por Prestes (2010). Para ampliar as discussões sobre as categorias sociais adolescência e infância, foram utilizadas, sucessivamente, as reflexões abordadas por Checchia (2010) e Sarmento (2007). A metodologia abrange a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977) e análise compreensiva, além do posicionamento de adulto atípico proposto por Motta (2010). As categorias de análise identificadas pelas discussões e registros possibilitados pela oficina são: *O papel dos processos educacionais no fortalecimento da cultura cuiabana*, *A cidade como metáfora de si*, *A não identificação com os espaços de representatividade da cidade*.

Palavras-chave: Cidade. Abordagem ontogenética. Construção do Eu.

Introdução

Intenta-se neste estudo, de caráter exploratório, investigar o potencial identitário dos espaços da cidade por crianças e adolescentes de escolas pública e privada. Tem como objetivo estabelecer aproximações com relação ao processo de construção de identidade a partir das experiências que os alunos estabelecem com a cidade, incluindo os reguladores sociais e históricos da mesma.

Crianças e adolescentes, com idades entre 9 a 15 anos, provenientes de escolas pública e privada, foram convidados ao debate sobre a cidade de Cuiabá, a partir da apresentação de uma narrativa encorajadora. Com efeito, inspira-se na abordagem ontogenética das RepresentaçõesSociais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, conceitos provenientes destas teorias foram utilizados para fundamentar o presente trabalho.

Ao possibilitar um contato incomum com o Centro Histórico da cidade de Cuiabá pela oficina *Bate Bola na Mandioca*, buscou-se instrumentalizá-los a partir dessa vivência, dado que a qualidade da relação dos sujeitos com o meio é imprescindível para o desenvolvimento e para a construção da identidade. A cidade é compreendida enquanto artefato cultural que atua no processo de constituição dos processos de apropriação da história e da cultura, e interfere na forma como os indivíduos entendem, significam e constituem-se através dos espaços da cidade, dado o seu potencial identitário.

Fundamentação Teórica

A teoria Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico dialético, propõe que a formação social da consciência e do desenvolvimento humano são possibilitados pela articulação entre o desenvolvimento ontogenético – abrangendo as experiências do sujeito – e a história, e as produções culturais humanas acumuladas pela cultura. Além de pontuar o caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, demonstra-se que no processo de apropriação e assimilação das produções culturais, esta também auxilia na reelaboração da composição cultural (VYGOTSKI, 2000).

Vigotski (2009) identifica dois tipos principais de atividades que orientam o comportamento humano. A primeira, a atividade reprodutiva ou reconstituidora[1], é marcada pela reprodução mais ou menos precisa de impressões e experiências já vivenciadas ou que existiam anteriormente. A outra refere-se à atividade criativa ou combinatória[2], que tem como base a imaginação e pressupõe a criação de novas ações em detrimento da reprodução de imagens vivenciadas anteriormente pela experiência do indivíduo.

É possível notar a importância de que a criança tenha seu espectro de experiências ampliado pelo contato com os elementos da cultura e pela apresentação de novas produções humanas, enfatizando-se assim a importância do meio para o desenvolvimento humano. O conceito desenvolvido por Vigotski (2010) para discutir a relação meio e criança, denomina-se vivência[3], traduzido do termo russo *perejivanie*.

Segundo Vigotski (2006), a vivência pode ser compreendida como a unidade regente da personalidade e do meio tal como aparece representada no desenvolvimento da criança e, neste sentido, a qualidade da vivência e a forma como a criança se relaciona com o meio são imprescindíveis para o desenvolvimento[4], pois instrumentalizam os sujeitos no processo de construção da identidade. Ao fornecer à criança e ao adolescente experiências com o Centro Histórico de Cuiabá, a cidade é entendida como o outro que possibilita aprendizagem, artefato cultural que viabiliza desenvolvimento pela apropriação da história e da cultura.

Jovchelovitch (2008) reafirma a importância da intersubjetividade e da socialidade para a constituição de si e para a formação de saberes, mas aponta que o exercício intersubjetivo de voltar-se para o Outro nem sempre se sustenta enquanto um processo harmonioso. Ao entrar em contato com o sujeito seja pela interação imediata ou imaginada, o Outro intervém na realidade

[1] Esta atividade está relacionada à memória e à reprodução de condutas sociais internalizadas e elaboradas, assim como facilita a adaptação do sujeito ao mundo, visto que esta atividade deixa marcas que predispõem à repetição destes comportamentos e hábitos no futuro (VIGOTSKI, 2009).

[2] A criação seria então responsável pelo surgimento de novas combinações de impressões experienciadas, assim como pela modificação de formas usuais de ações e hábitos, atribuindo-lhes diferentes representações. Adicionalmente, esta atividade modifica o presente impulsionando o homem para o futuro, característica que a torna uma condição necessária da existência (VIGOTSKI, 2009).

[3] A vivência representa, de maneira indissociável, tanto as particularidades da personalidade que foram determinadas pela forma com que a criança vivencia as situações, quanto as particularidades do meio que influencia no desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2010).

[4] Neste ponto é importante acrescentar que, para que o desenvolvimento ocorra, não é necessária a presença física do outro, pois pode ser possibilitado pela relação com os espaços e as formas como estes são organizados, pelos objetos, consigo mesmo, etc (VIGOTSKI, 2006).

social do mesmo enquanto diferença, atuando nos processos que definem o que é realidade e o que é conhecimento. O Outro representado pela diferença perturba, provoca incertezas e fornece novos projetos de identificação. Denuncia-se, a dificuldade do sujeito de reconhecer a importância da diferença para a constituição da subjetividade[5], pois diante do novo, do diferente e inesperado, o indivíduo é acometido pelo medo, pela dominação, pela exclusão e pela segregação, o que influencia em seus processos de construção identitária.

Em contrapartida, Arruda (2011) aponta o consenso como um importante instrumento para organizar as representações sociais, pois, ao forjar informações acerca de um objeto, orienta opiniões e crenças que são organizadas pela experiência individual e trocas interindividuais. O consenso é um fator necessário para o entendimento entre os indivíduos e é promotor de interação social, que envolve discordância e argumentação.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais contribuem para a administração e organização dos discursos sociais presentes na cidade, auxiliando os indivíduos nos processos de interpretação a partir de um saber prático que orienta condutas e decisões diárias, evidenciados nas trocas e nas interações sociais entre indivíduos e grupos. Em sua noção de representação social, pontua que os estudos nesta área implicam abordar o fenômeno a partir de sua complexidade, considerando seus aspectos psicológicos e sociológicos, que estão em interação e em funcionamento na estrutura social.

A representação social é um sistema de interpretação que influi nas relações estabelecidas entre os indivíduos e na relação destes com o mundo, definem referências identitárias e, além de interferir em outros processos, como a participação e a pertença do sujeito, é uma forma de interpretação e apropriação do mundo, é uma forma de saber. Objetivando abranger a complexidade dos temas de estudos em representações sociais, Jodelet (2001) formula questões que auxiliam no processo de articulação dos elementos e relações pelas quais os fenômenos são atravessados. A formulação seria: "'Quem sabe e de onde sabe?'; 'O que e como sabe?'; Sobre o que sabe e com que efeitos?'" (p. 28); que busca investigar, sucessivamente, "a) condições de

[5] Em se tratando da subjetividade, esta é entendida como um processo que está presente na interface do psicológico e das relações sociais, sendo constituidora do sujeito e constituinte de outros sujeitos. Ela se constrói continuamente entre o público e o privado, sendo assim, "[...] não é o privado prévio pois é constituído no mundo público, nem público prévio pois é constituído na intersubjetividade." (MOLON, 1999, p.146).

produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais." (p. 28).

Além de apresentar, em relação ao alcance das representações sociais, a partilha social, Jodelet (2001) discute a respeito da dinâmica social que a ampara, argumentando que àquela carece desta para justificar a particularidade das representações. A importância de considerar a dinâmica social é evidenciada à medida que se compreende que a partilha de uma representação ou ideia pressupõe a adesão e a participação, tal como ocorre no processo de formulação de uma crença. Assim, o caráter social[6] da representação está relacionado à forma pela qual os indivíduos estão inseridos socialmente, isto é, a partilha social é atravessada por determinações relacionadas à estrutura e às relações sociais dos sujeitos.

Tratando-se das funções sociais da representação, Jodelet (2001) ressalta que esta ocupa, os papéis de manutenção da identidade social e do equilíbrio sóciocognitivo. A *ancoragem* é apresentada como uma função cognitiva essencial da representação, que é comumente utilizada frente ao desconhecido e estranho encontrados no ambiente social. Esta busca incutir características para tornar o novo em familiar, no intuito de incorporá-lo ao universo de pensamento anteriormente vigente. O estatuto epistemológico da representação ressalta o caráter prático da mesma, pois orienta formas de agir sobre o outro e o mundo, que ao reconstruir[7] o objeto a partir da expressão do sujeito, ocasiona o fenômeno da *defasagem* em relação àquele, dado o comprometimento do indivíduo com os valores, implicações pessoais e engajamentos sociais.

A representação social na infância (DE LAUWE E FEUERHAHN, 2001), possui uma dupla função. É simultaneamente um instrumento de socialização e de comunicação, pois, do ponto de vista da cognição, possibilita que a criança, através de suas ações, sensações e experiências, construa interpretações e hipóteses acerca dos elementos presentes no meio físico e social, imprimindo-os um sentido a partir dos valores preexistentes assimilados pelas relações e trocas que a criança estabelece com o outro e, portanto, com o mundo. Ressalta-se que a

[6] Esta proposição é substanciada pela concepção de que "O lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social." (JODELET, 2001, p. 32), incluindo ainda as instituições e os modelos de ideologia sob os quais estão submetidos.

[7] Esta reconstrução é atravessada pelo lugar de pertencimento de quem fala e, por este motivo, provoca efeitos nos conteúdos representativos, como distorções, suplementações e subtrações (JODELET, 2001).

representação é formada nas interações da criança com o meio, uma vez que este último é socializado.

O conceito de cidadania, pensado a partir das contribuições da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007) auxilia a pensar o status social de cidadania atribuído ao lugar das crianças e adolescentes na sociedade. Historicamente pontua-se que "O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão 'naturalmente' privadas do exercício de direitos políticos." (p. 37).

Com relação à adolescência, este período do desenvolvimento humano é fortemente marcado por reflexões teóricas de caráter naturalizante[8]. Como exemplo de reflexões caracterizadas enquanto tal, pode-se citar Aguirre (apud CHECCHIA, 2010), que compreende a adolescência como uma fase essencialmente difícil e determinada pela presença de questões, mas que este processo se aquietaria (acomodaria) com o passar do tempo, em direção à estabilidade da vida adulta.

Sarmento (2007) traz em seu discurso que a construção histórica da noção moderna de cidadania pauta-se no "[...] estatuto legal da 'identidade oficial' dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de autogovernação." (p.38). Ainda no que se refere à este conceito, T. Marshall (apud SARMENTO, 2007) apresenta uma classificação, elencada a partir de três categorias: cidadania civil, cidadania política e cidadania social.

> [...] cidadania civil (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça), cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos) e cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos). (p.39).

Pode-se perceber que às crianças e aos adolescentes, tendo em vista as representações sociais históricas que constroem estes períodos do desenvolvimento humano, é negado socialmente o estatuto legal de uma identidade oficial, a partir da qual se autoriza a ação cidadã,

[8] É naturalizante, no sentido de procurar "[...] atribuir um caráter natural ou a-histórico a determinado fenômeno [...]" (AGUIAR, BOCK e OZELLA apud CHECCHIA, 2010, p. 29).

seja no âmbito da cidadania civil, política ou social. Isto produz um significativo impacto no que diz respeito à ausência de serem considerados os reflexos das decisões políticas aos sujeitos que compõem as categorias sociais geracionais, infância e adolescência, em especial a infantil.

Metodologia

O presente recorte decorreu de um estudo exploratório acerca da relação de crianças e adolescentes com a cidade, segundo reflexões sobre os lugares de pertencimento e potencial identitário desta. A partir da oficina[9] *Bate Bola na Mandioca*, foi realizada uma análise das focalizações, isto é, dos pontos de ancoragem, em diferentes situações sociais de desenvolvimento[10], pois os alunos da escola privada possuíam idades entre 9 a 12 anos, enquanto que os alunos da escola pública tinham de 14 a 15 anos.

A oficina realizou-se no Museu de Imagem e Som de Cuiabá[11] (MISC) e foi mediada por acadêmicas e acadêmicos de Psicologia, Pedagogia, Música e Arquitetura. Os alunos das duas escolas, em dias diferentes, assistiram um vídeo que consistia na apresentação dos quatro períodos de crescimento, desenvolvimento e o processo de modernização da cidade de Cuiabá. Após esta atividade, os alunos foram divididos em subgrupos para dialogar sobre a seguinte proposta: *Imaginem se vocês pudessem falar pessoalmente com o prefeito de Cuiabá, ou algum governante responsável pela cidade. O que vocês diriam a respeito da nossa cidade?*.

Os registros em cartazes e fragmentos escritos surgiram com base nas discussões e narrativas nos subgrupos, objetivando sintetizar e retratar as concepções e opiniões que possuíam, além de este ser o espaço no qual foram projetadas suas respectivas vivências e representações

[9] A oficina, intitulada *Bate Bola na Mandioca*, ocorreu no interior do Circuito Cultural Setembro Freire 2013, foi promovida pela Casa de Cultura Silva Freire, no município de Cuiabá-MT. Constitui-se enquanto um subprojeto do Projeto de Extensão *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia, Pedagogia e Arquitetura*, que é coordenado pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN) da Universidade Federal de Mato Grosso.

[10] Este conceito é sintetizado a partir da unidade personalidade e meio, pois a cada avanço do indivíduo em seu desenvolvimento, a cada idade que avança, a relação e a influência que esta estabelece com o meio é modificada, de modo que mesmo que o meio permaneça indiferenciado em seus índices absolutos, este adquire significados diversos de acordo com a situação social de desenvolvimento da criança. (PRESTES, 2010).

[11] Casa cuiabana de arquitetura colonial do século 19 onde funciona o Museu e que estão documentos sonoros e fotográficos ligados à memória da capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá (Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br).

relacionadas à cidade. Os recursos utilizados para o registro foram definidos pelos próprios alunos, garantindo uma proposição lúdica e inspirando-se no conceito de adulto atípico[12].

As atividades foram registradas a partir de recursos fotográficos e fílmicos, sendo os registros transcritos para a análise. Os dados provenientes dos debates foram analisados pela técnica de análise do conteúdo temática (BARDIN, 1977) e os desenhos e fragmentos escritos foram submetidos à análise compreensiva, segundo acordo entre juízes, e pelas próprias verbalizações que os alunos externalizaram acerca destes no decorrer do debate.

Análise de dados

A partir dos dados analisados, foram criadas as seguintes categorias de análise:

O papel dos processos educacionais no fortalecimento da cultura cuiabana

Os discursos analisados apontam para uma frequente reinvidicação das crianças e dos adolescentes, ao constatarem a ausência de promoção de espaços de cultura, significados por eles pela necessidade de construção de parques, museus, criação de festivais de músicas e outros, nos quais pudessem entrar em contato com os símbolos da cultura cuiabana. Há também presente no discurso a necessidade de mais escolas públicas, como possibilidade de investimento no âmbito da cultura. A exemplo podem ser citadas as falas a seguir:

> **Escola Particular:**
> C[13] 1 (G[14] 1): - A gente precisava de mais escola, mais hospitais e mais cultura.
> - [...] cultura musical, cultura histórica...
> C 1 (G 2): - A gente fez esse projeto pra [...] falar que gostaríamos de mais escolas, porque falta muita educação...

[12] Com base na tese de Motta (2010), adulto atípico é aquele que não tem como intuito posicionar-se como o que manda ou lidera a criança e o adolescente, colocando-se como aquele que propõe sem ser impositivo, de modo que as convida para possibilidades que podem ser sugeridas tanto por adultos como por crianças e adolescentes.

[13] Criança participante da oficina.
[14] Subgrupo.

> **Escola Pública:**
> A[15] 1 (G 1): A gente pensou que Cuiabá tinha que investir mais em educação. [...] Isso aqui é educação, a gente tá aprendendo um pouco da nossa história. Eu aposto que muita gente daqui, que vive aqui há 14 anos como eu e não sabia disso aqui. [...] é a primeira vez que eu estou vindo aqui, num museu. [...] estou conhecendo realmente como que era antigamente. [...] Cuiabá é uma boa cidade, mas eles, os governadores, precisam aplicar o dinheiro nos lugares certos, como educação e escola...
> A 1 (G 3): Temos que valorizar mais a cultura, [...], tantas vezes que já passei por aqui e nem reparei nas cidades... Moro aqui há três, quatro anos e nunca tive interesse de saber sobre Cuiabá, sobre suas origens. Agora é que estou querendo saber mais sobre isso.
> - Valorizar mais a educação pública...
> A 1 (G 4): Melhorias de Cuiabá. Investimento na cultura, educação e saúde.
> A 1 (G 1): [...] a gente estudar mais sobre a nossa própria cidade, [...] tipo o meu primo, uma vez ele [...] falou... A gente tava estudando [...], história de São Paulo, que não tem nada a ver, porque ele mora em Cuiabá. [...] eu acho desde pequeno, todas as escolas deveriam ser obrigadas a [...] estudar sobre a nossa história, história da nossa cidade, e também, a história da vida da gente. Estudar sobre a nossa cidade. A cultura, a dança.

É possível perceber uma consonância entre os discursos das crianças oriundas da escola particular e dos adolescentes oriundos de escola pública no que diz respeito a pensar melhorias para a cidade de Cuiabá, principalmente nas reflexões que pontuam a necessidade de promover investimentos para os espaços de cultura e educação. Na fala dos adolescentes está presente, de modo mais específico, a verificação da ausência de contato com a história da cultura cuiabana, pois formulam hipóteses sobre a melhoria da cidade com base na criação de espaços os quais todos possam ter contato, para que seja possível apropriarem-se da história da cidade a qual residem e que vivenciam cotidianamente.

A cidade como metáfora de si

Esta categoria foi pensada a partir do conceito de vivência (VIGOTSKI, 2010), no qual tanto o meio quanto o sujeito constituem-se reciprocamente. Neste movimento de constituição dialética, compreende-se que a significação dos espaços se constroi a partir de elementos da

[15] Adolescente participante da oficina.

identidade dos sujeitos, ao passo em que os espaços também influenciam nesta construção identitária. Pôde-se observar nos discursos apresentados pelas crianças e pelos adolescentes, as representações de cidade orientadas por suas vivências, elementos constituintes de suas identidades.

As crianças provenientes da escola particular, em seu processo de reflexão sobre a cidade de Cuiabá, aparentam não ser orientadas por referenciais vinculados à história da cidade. Portanto, em seus discursos, percebe-se certo distanciamento quanto à consideração da relevância da história cuiabana: "CE[16]: – Eu acho que Cuiabá não deveria ser capital. Mediadora: – É? Onde seria a capital? CE: – Uma nova cidade."

Os adolescentes da escola pública apresentam um discurso ancorado no modelo de educação no qual estão inseridos ao falarem sobre o que acreditam ser a representação mais consolidada da cidade. Ressalta-se que estes fazem parte de uma escola pública que possui uma gestão de ordem religiosa: "Monitora: Por é que você desenhou uma igreja?; A 1 (G 1): - Ah, eu não sei, é uma coisa que representa bastante Cuiabá."

Também demonstram que é necessário o (re)conhecimento da história cuiabana, para que possam construir a si mesmos enquanto sujeitos participantes da cidade, assim como reconhecem ser os seus familiares.

> A 2 (G 2): [...] O desenho que a gente fez foi sobre a evolução de Cuiabá, [...], desde a época dos nossos avós, bisavós que mostrasse como era antigamente e como hoje, antigamente tinha ó, [...], as casas eram de modos diferentes assim, e outra coisa que a gente também quer falar é sobre a saúde, educação e cultura, que simplesmente as escolas, na maioria das vezes, não estão dando mais a cultura da nossa própria, da sua cidade para os alunos.[...] não querem saber da cultura, de onde você veio, suas próprias raízes.

A não identificação com os espaços de representatividade da cidade

Nesta categoria, surgem diversas opiniões acerca da lógica de representatividade política, na qual as crianças demonstram a significação existente sobre a participação na cena pública, principalmente representado pelos espaços políticos, nos quais os adultos são aqueles que podem

[16] Criança externa ao subgrupo.

participar e possuem o poder de decisão sobre questões relacionadas à cidade, mas não o fazem por não se interessarem em compor tais espaços.

> **Escola Particular:** M[17]: – Quem é a cidade?
> C 1 (G 1): – As pessoas que moram nela.
> M: – Será que são todas as pessoas ou só as que estão no poder? (5:45)
> C1 (G 1) – A gente, pelo menos, eu não posso votar ainda, então não vale.
> CE: – E a maioria das pessoas reclamam dos políticos e tal, mas quando encontra um (...) reverencia.
> M: – Essa relação com o político que você fala...
> CE – E quando tem audiência pública, o povo fica reclamando, mas nunca vai!
> M: – Audiência pública?
> CE: – [...] na Assembleia e na Câmara dos Deputados, a audiência pública. Tem três ou quatro pessoas no ambiente.
> M: – E o que é que isso significa?
> CE: – Que ninguém está interessado, mas todo mundo gosta de reclamar!
> M: – E o que as pessoas poderiam fazer nesta audiência pública?
> CE – Ir! Dar pitaco.
> M: – E como é que é dar pitaco em audiência pública? Eu chego lá e tem lugar para mim sentar e as discussões estão lá embaixo. Não é isso que acontece?
> CE: – É.
> M: – Não inibe um pouco quando você chega assim?
> M: – Como é que dá para participar de uma audiência pública?
> CE: – Entrando pela porta!

Os adolescentes aparentam compreender a existência desses espaços institucionalizados de discussão, mas desconstroem a lógica de representatividade política, ao demonstrarem em suas reflexões, que grande parte dos representantes políticos escolhidos não atendem, em suas decisões, as necessidades da maioria da população, e portanto, não os consideram representativos.

> **Escola Pública:** A 1 (G 4): - Pedir a opinião da população sobre os assuntos de seus interesses. Que é o que muito governo faz: ele toma as decisões pela população, ele tipo... Ele faz uma assembléia lá com poucas pessoas e acha que o que elas votam ali, é o que todo mundo quer. Mas não é assim. (...) Pense antes de agir com sua sociedade, se manifestem e corram atrás dos seus direitos!

[17] Mediadora da oficina.

> M: Vocês gostariam de que as pessoas, a população, fosse ouvida quando fossem tomar as decisões, quando fossem decidir as coisas. Vocês acham que vocês também têm que participar? Como é que é isso?
> A 1 (G 4)**:** Com certeza, ainda mais assuntos sobre as escolas. (...) Ter assembléias de... acontece sempre com os presidentes de bairro... (...) O prefeito daqui de Cuiabá manda convite e chama para ir. Mas eles chamam só os presidentes, chamam só as pessoas que têm o poder e acham que o que elas escolhem ali, é o que vale. A mesma coisa com a escola. (...) Eles chamam algumas pessoas para ir lá pedir alguma coisa para a escola e eles não falam nada daquilo que a gente quer. Igual, para conseguir um ar condicionado para a escola, tem que ter um milhão de coisas para fazer, para isso, para aquilo. E acho que isso não é certo. Tem que pedir a opinião de todo mundo.

Considerações Finais

Com base nas reflexões a partir dos discursos analisados, pode-se perceber que os movimentos de significação da cidade demonstraram a relação existente entre a identidade dos sujeitos e a forma como estes interagem com o meio, valendo-se do pressuposto que Jodelet (2001) apresenta acerca da construção das representações sociais.

A reflexão que desenvolvem sobre a necessidade de criação de mais espaços de cultura, lazer e educação, encontra-se articulada ao papel social que atribuem à instituição escolar, nomeada como uma das responsáveis pela mediação e apresentação da história e da cultura cuiabana. Neste ponto é possível perceber a existência de um consenso discursivo tanto para as crianças, quanto para os adolescentes.

No que concerne à representatividade política, encontram-se consensos no que diz respeito ao sentimento de pertença nos espaços de discussão política. As crianças colocam-se como distantes da ocupação destes, mas demonstram uma compreensão de que o esvaziamento destes se origina de um não interesse do "povo" (adultos, os que possuem o poder de decisão). Os adolescentes evidenciam a compreensão de que a lógica que permeia a construção desses espaços, ainda que se diga representativa, não alcança em grande parte essa legitimidade ao não atender às demandas da maioria da população.

Da seguinte forma, a execução da oficina no interior do evento cultural, ocorreu no intuito de proporcionar um espaço de reflexão e discussão acerca das representações que os sujeitos

participantes (crianças e adolescentes) possuem sobre a cidade de Cuiabá, assim como pela constituição de seus processos identitários, nesta relação Eu-Outro. A cidade, que contém em si artefatos culturais, é considerada enquanto o Outro que influencia na construção das identidades dos sujeitos que vivenciam seus espaços. É importante ressaltar a participação dos mediadores da oficina, levando em consideração a atuação enquanto adultos atípicos (MOTTA, 2010), já que tanto as crianças, como os adolescentes puderam visualizar uma outra forma de relação com os adultos, na qual puderam exercer o seu poder de fala e de se expressão de suas reflexões políticas sobre os espaços da cidade, possibilitando, deste modo, um exercício de cidadania.

Referências

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A.(Orgs.). **Teoria das representações sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 25 mar 2014.

CHECCHIA, Ana Karina. **Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar**. 1 ed. Campinas : Editora Alínea, 2010.

DE LAUWE, M.-J. C.; FEUERHAHN, N. A Representação Social na Infância. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 281-299.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLON, Suzana Inês. A subjetividade e o sujeito na construção do conceito de consciência na definição da relação constitutiva eu-outro. In: _____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 97- 147.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos:** transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Tese de Doutorado. Departamento de Educação/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB. Brasília, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. IN: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, p. 25-47.

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de: Vigotski, L. S. La crisis de lossieteaños. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010. p. 681-701.

_____.Educación de las formas superiores de conducta. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Dis., S. A., 2000. p.303-313.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO *PRO DIA NASCER* FELIZ: UMA VISÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Andréia Maria de Lima Assunção
(Universidade Federal de Mato Grosso/ Bolsista PIBIC)
deia.seamus@gmail.com

Ruzia Chaouchar dos Santos
(Universidade Federal de Mato Grosso/ Bolsista PIBIC)
ruziachauchar@hotmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A obra cinematográfica "Pro Dia Nascer Feliz" proposta na disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação, foi importante para a realização de uma análise reflexiva sobre algumas das experiências de escolarização retratadas em instituições escolares púbicas e privadas. O embasamento teórico que orienta esse estudo refere-se às contribuições dos autores e autoras Bock (2000), Checchia (2010), Collares & Spazziani (2011), Finco (2007), Collares e Moysés (2011), Collares e Spazziani (2011), Patto (1999; 2000), Tamanachi (2000) e Tuleski (2008). Esta obra teve como proposta a valorização da narrativa dos atores envolvidos no contexto escolar, o que constitui-se como um fator essencial para a compreensão dos elementos presentes neste âmbito. Com efeito, foram escolhidas algumas cenas do documentário que retratam as vivências escolares na perspectiva de alunos, gestores e professores.

Palavras-chave: Psicologia Crítica; Escola; Escolarização.

Introdução

O contexto do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* dirigido por João Jardim tornou-se essencial para a realização de uma análise reflexiva acerca dos textos lecionados em sala de aula na disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação, já que este abarca alguns dos conceitos estudados, o que possibilita, desta forma, a realização de uma análise de tais concepções.

Nessa perspectiva, a presente obra cinematográfica abordou o contexto escolar de algumas escolas das redes públicas e privadas do Brasil, através da investigação da experiência escolar em diferentes regiões do país, baseada na valorização da narrativa desses

atores, que é um fator fundamental para a compreensão dos elementos presentes na escola. Desse modo, no decorrer do documentário percebe-se a importância e a necessidade de dar voz ao outro: aluno, professor, dirigentes, gestores, e demais atores, considerando o que sentem e pensam sobre o processo de escolarização, sendo isto um fator fundamental para a compreensão dos elementos implicados no fracasso escolar.

Metodologia

O presente documentário foi selecionado para a realização desta análise por conter narrativas de alunos, professores e gestores que, por intermédio de entrevistas, relatam suas respectivas vivências acerca da escola e do processo de escolarização em diferentes instituições no Brasil. Neste sentido, tais dados foram considerados de grande valia e relevância para a compreensão de tais processos, possibilitando explorar as contribuições teóricas oriundas da Psicologia Crítica e Psicologia Escolar, tomadas como eixo orientador para as discussões e análises presentes neste trabalho.

Portanto, a obra cinematográfica "Pro dia nascer Feliz" foi considerada pertinente para a realização desta reflexão pela possibilidade desta de encorajar a realização de apontamentos e considerações em relação aos contextos socioeducativos, sendo privilegiados aqueles pertinentes à escola e às vivências escolares de alunos.

Inicialmente, o documentário foi analisado com o objetivo de conhecê-lo, estando atento às primeiras impressões e possíveis correlações e projeções com os textos teóricos estudados na disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas da Educação e outros também referentes à área. Neste sentido, esta atividade propiciou identificar cenas e acontecimentos que poderiam ser considerados como representativos do universo de informações abordados pela cinematografia, auxiliando na sistematização das mesmas para posterior análise.

Algumas cenas da presente obra foram consideradas fundamentais para a realização da análise. Deste modo, estas serão citadas, de maneira suscita, a seguir. A primeira cena refere-se ao momento em que o aluno Deivison é questionado sobre sua aprovação na disciplina História do Brasil pelo conselho de classe da escola, na qual este relata possuir desinteresse e dificuldades com relação aos conteúdos lecionados. É importante analisar este depoimento não por uma perspectiva que legitime o estudante enquanto único responsável pela não

aprendizagem, dado que o conhecimento é socialmente construído a partir do compartilhamento de relações sociais que, por sua vez, são mediadas pelo outro.

Outra cena analisada refere-se à entrevista na qual a professora Suzana relata o seu sentimento em relação à escola em seus moldes atuais, o que sugere a existência de descrença no que se refere à função social que exerce enquanto professora. Para tanto, discorre acerca da precária valorização do papel da instituição escolar, o que é entendido como um dos fatores que contribuem para o exercício de uma prática profissional destituída de sentido. Além desta, destaca-se o depoimento da aluna Valéria, que relata a existência de práticas escolares que deslegitimam suas produções. Percebe-se, neste caso, que não está sendo levado em consideração o meio sócio-cultural do indivíduo, visto que o saber escolar é o único considerado legítimo.

Em síntese, a última cena abordada, concerne à entrevista em que a diretora Maria Helena relata sobre o aluno Deivison, apresentando um discurso que compreende o adolescente a partir de uma perspectiva pejorativa construída socialmente, que o concebe como: rebelde, irresponsável e imaturo, o que legitima ainda mais o menosprezo por suas opiniões.

Fundamentação teórica

De acordo com a teoria Histórico-Cultural apresentada por Vigotski (apud COLLARES & SPAZZIANI), o processo de aquisição de conhecimento está calcado na produção simbólica e material que se funda na dinâmica interativa das relações sociais, o que implica numa relação entre sujeito-sujeito-objeto, isto é, a relação com o outro fundamenta a elaboração cognitiva. Para este autor o "[...] conhecimento mais próximo do real é consequência do processo de transformação das funções psíquicas inferiores ou elementares (dadas ao nascimento) em funções psíquicas superiores." (VIGOTSKI apud COLLARES & SPAZZIANI, 2011, p.167).

Nesse sentido, entende-se que as situações de aprendizagem pelas quais cada um passa, variam de acordo com seu meio sócio-cultural e ao acesso que cada pessoa têm em relação à este. Consequentemente, o que determinará a ocorrência ou não de determinada aprendizagem não seria uma característica intrínseca ao indivíduo, mas dependerá da significação atribuída ao contexto sócio-cultural. O mesmo vale para o processo de

escolarização, pois os problemas decorrentes daí precisam ser interpretados a partir de uma compreensão que abranja a forma com que o indivíduo está inserido no ambiente e na cultura escolar (MOYSES & COLLARES, 2011).

Collares & Spazziani (2011) apresentam a necessidade de superação da percepção exclusivamente organicista das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que consideram que o conhecimento é socialmente construído, tomando o indivíduo como participante do processo de elaboração do conhecimento por meio do compartilhamento de relações sociais mediadas pelo outro. Desse modo, o saber escolar deve estar calcado em uma elaboração

> [...] que envolve modificações na forma de conceituar o aluno, no sentido do conhecimento sistematizado, através das relações interpessoais, das trocas dialógicas sobre objetos ou fenômenos, dos momentos que constrói e compreende os significados das palavras (conceitos). (COLLARES & SPAZZIANI, 2011, p.169).

Dessa forma, é imprescindível a realização de uma reflexão acerca do processo de escolarização, visto que as interações entre indivíduos devem ser compreendidas através da variedade das relações sociais, das diversidades, condições orgânicas, comportamentais, culturais, étnicas, religiosas, dentre outras.

A partir da obra de Patto (1999), "A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia", é possível fazer uma correlação com o documentário. Conforme a autora, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública do país, está pautado em estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural.

Diante disso, a autora (1999) chama a atenção para a superação do fracasso e a necessidade de analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está pautado em ideais liberais e positivistas, sobre os quais foi estruturada a sociedade capitalista atual. Nessa perspectiva, compreende-se que esta forma de analisar o mundo atribui o sucesso do sujeito à ideologia da meritocracia individual, do esforço de cada um, o que contribui para legitimar o suposto caráter individual do "fracasso escolar", ocultando as raízes escolares e sociais.

As explicações para as dificuldades de aprendizagem são permeadas por uma compreensão universal e a-histórica que oculta os aspectos sociais implícitos no processo educativo, naturalizando-os, o que contribui para responsabilizar o educando, sua família, ou algum outro ator escolar, não levando em consideração os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino. Deste modo, nota-se que tais fenômenos educativos estão sendo avaliados como aspectos individuais do aprendiz, o que negligencia que as relações de aprendizagem são constituídas pelas dimensões histórica, política, social, cultural e pelas questões afetivas que afligem a vida do indivíduo (PATTO, 1999).

Conforme Bock (2000), o individualismo tornou-se um valor central e a principal referência para as produções científicas e culturais. Partindo dessa concepção, o indivíduo é responsabilizado pelo seu desenvolvimento e pelo seu sucesso ou fracasso, logo, desconsidera-se o contexto histórico, social e político do mesmo. A *condição humana* concebe o homem como um ser ativo, que constrói sua realidade a partir da relação com o outro que, por sua vez, é permeado por um contexto histórico e cultural. Sendo assim, entende-se que o indivíduo é um ser em constante movimento que transforma sua realidade ao longo do tempo e também é transformado por ela.

Análise de dados

No decorrer do documentário nota-se que as ações desenvolvidas nas instituições escolares, sobretudo, públicas, têm sido insuficientes no que concerne ao seu principal objetivo, que seria o de transmitir saber e cidadania no intuito de formar sujeitos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem. Desse modo, pelos relatos de alguns estudantes e professores, nota-se que estes, muitas vezes, não conseguem enxergar um *sentido* para as atividades e ações desenvolvidas na escola, principalmente no se refere às condutas de escolarização que pressupõem ensinar conteúdos descolados da realidade social da comunidade na qual atua.

Há um trecho do documentário que pôde retratar este processo. Em uma escola da periferia do Rio de Janeiro, uma professora solicita a atenção de seus alunos aos gritos, em uma aula sobre história do Brasil. Os alunos aparentam desinteresse e dificuldade em relação ao conteúdo que está sendo lecionado pela professora, que apresenta impaciência à situação de não participação dos alunos.

Vygotsky (apud Tuleski, 2008), ao discorrer acerca da importância de a escrita possuir um sentido para o aluno, possibilita o estabelecimento de uma comparação desta constatação com a situação do documentário descrita anteriormente, pois compreende-se aqui que tal como a escrita, a aprendizagem de outros processos educativos também implica a atribuição de sentido por parte do aluno para que este conhecimento seja assimilado e internalizado como uma função social pelo indivíduo. Sobre a escrita, pontua-se que

> A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, senão como uma forma realmente nova e complexa de linguagem. (Vygotsky apud Tuleski, 2008, p. 175)

Dito isto, Tuleski (2008) apresenta a escola como uma das responsáveis pelo alcance de níveis superiores de desenvolvimento na criança, pela apresentação de tarefas gradativamente mais complexas, assim como pela oferta de recursos culturais para a resolução de tais desafios. Neste sentido, quando o aluno não atribui um sentido para a tarefa que está sendo realizada, a não aprendizagem ou a reprodução mecânica de um conhecimento frequentemente ocorreria. À exemplo, apresenta-se o relato do estudante Deivison Douglas, de 16 anos, que acabara de ser aprovado na disciplina de história pelo conselho de classe.

> *Entrevistador: Mas você acha que o fato de você ter passado é bom para você ou é ruim para você?*
> *Deivison: Claro que é bom. É ruim?*
> *Entrevistador: Mas você não aprendeu o conteúdo daquela matéria...*
> *Deivison: Ah! Eu aprendi algumas coisas.*
> *Entrevistador: O que você aprendeu de história?*
> *Deivison: [...] nenhuma! Nada... (risos)*

É importante acrescentar ainda que, a partir do depoimento de alguns educadores do sistema público de ensino neste documentário, percebe-se que, assim como ocorre com os alunos, este processo também pode ser percebido no discurso e conduta dos docentes. Muitos professores posicionaram-se enquanto descrentes de sua função, de modo que passam a

cumprir sua "obrigação" realizando diariamente uma prática profissional destituída de sentido, que será exemplificado a seguir a partir do relato da professora Suzana:

> *Eu não acredito mais na escola nos moldes que ela existe, sabe, na função que ela tem, acho que ela tinha que ser repensada. Porque a gente está vivendo numa escola de século passado, né? E, ela não cumpre mais a sua função. Hoje aí fora está muito mais interessante, tem muito mais informação, né? [...] Eu acho que o professor está muito bem preparado, o professor não está preparado para esse tipo de aluno, de ser agredido, de ser violentado, de ser desrespeitado diariamente, né? Isso que ele não está preparado. Ele sai desgostoso, ele sai desanimado, ele se desmotiva, né? E aí sim a aula dele vai ficando ruim [...]* (Suzana, professora).

Nessa perspectiva, através das cenas que retratam a realidade das escolas de periferia, percebe-se que, muitas vezes, as dificuldades em leitura e escrita não são mais questionadas e correlacionadas à instituição escolar, à política pedagógica, às metodologias de ensino e às condições de aprendizagem e de escolarização oferecidos aos alunos. Assim, a partir deste pensamento, a questão não se trata de uma instituição escolar que não atende as dificuldades de seus estudantes, mas de uma instituição educacional "vítima" de educandos que não são adequados ao processo de escolarização (COLLARES & MOYSÉS, 2011). Por conseguinte, é direcionada apenas ao estudante a responsabilidade às dificuldades de aprendizagem, que é justificada por ações deste perante seus educadores, nomeadas como condutas agressivas e desrespeitosas para com os professores.

No capítulo "Quatro histórias de (re)provação escolar" da obra "A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia" de Patto (1999), a autora propõe acompanhar o cotidiano de crianças de uma escola da rede pública da periferia de uma metrópole. Para tanto, se insere na escola a partir de uma convivência que objetiva superar as concepções que compreendem os alunos por referenciais pautados em lógicas de rotulação e estigmatização, que frequentemente vinculam a origem étnica e socioeconômica à dificuldade de aprendizagem.

Na história da estudante Ângela, a autora (1999) apresenta uma brincadeira de faz-de-conta, na qual esta aluna ocuparia o papel da professora; ao assumir essa função, Ângela apresenta uma narrativa que acabou revelando a forma como as práticas escolares são vivenciadas por ela em sala de aula, conforme o relato a seguir: "[...] fica em pé com o corpo retesado, o nariz para o alto e diz que vai "gritar o ditado", (PATTO, 1999, p.360).

É possível notar que, ao ocupar o papel de professora, Ângela denuncia características do processo de escolarização sob o qual está submetida. Neste sentido, Alvarez (apud FINCO, 2007) pontua que

> […] é possível pensar em uma proposta na qual se pode buscar não um corpo livre de todas as dominações, o que é impossível, mas a elaboração de práticas sociais que escapem às formas de dominação hegemônicas no mundo contemporâneo, capazes de produzir subjetividade que não passem, por exemplo, pelos dispositivos normalizadores das instituições tradicionais (p. 97).

No decorrer do documentário "Pro dia nascer feliz" são expressas outras práticas ocorridas na escola que evidenciam uma forma de dominação, desta vez, pela deslegitimação das produções autorais dos alunos. Diante disso, infere-se que esse tipo de conduta, ao ser adotada, desconsidera o contexto social em que o aluno está inserido, anulando o conhecimento que este trás de suas vivências pessoais.

Neste sentido, é importante ressaltar as cenas nas quais a estudante Valéria, de uma escola pública localizada em uma cidade vizinha, relata sua experiência escolar. Ela e outros 300 estudantes precisam percorrer 31 km de estrada de chão até chegarem nesta instituição. Durante as duas semanas de filmagem a referida aluna foi para a escola somente três vezes, pois o ônibus que transporta os alunos de sua cidade para a escola estava quebrado. Em entrevista, Valéria compartilha o sentimento de não ser reconhecida por seus professores como autora de suas próprias produções, conforme a cena:

> *Às vezes, as professoras mandam fazer redação, esse tipo de coisa. E eu faço, só que na maioria das vezes, eles não consideram, porque acham que não foi de minha autoria, não fui eu que fiz. Não, não dão nota boa, porque eles acham que eu peguei por algum lugar, peguei por algum autor, alguma coisa parecida, mas eles nunca acreditaram que fui eu que fiz.* (Valéria, 16 anos).

O trecho a seguir, demonstra a forma como a referida aluna vivencia a realidade escolar, assim como a maneira com que os professores compreendem Valéria. O conteúdo de seus textos evidencia aspectos marcantes de sua realidade, pois denuncia uma vida de

submissão, dificuldades e de expectativas de futuro limitadas às possibilidades que a região em que mora pode fornecer, conforme afirma no início da entrevista "Aqui a gente, na maioria das vezes, não tem nem chance de sonhar". Ao relatar sobre seus gostos literários, Valéria afirma ser vista como estranha pelas outras pessoas, principalmente por gostar de ler e escrever.

Seu apreço pela leitura pode ser compreendido como uma forma de aprendizagem que extrapola os muros da escola, ao mesmo tempo que demonstra as peculiaridades desta estudante em seu processo de escolarização, porém o não reconhecimento de seus professores invisibilizam tais capacidades da aluna, que poderiam ser utilizados como viabilizadores de processos de ensino-aprendizagem.

Os livros a incentivam a escrever poemas e textos que falam de sua realidade, incluindo seu contexto familiar, a cidade em que vive, seus sonhos e necessidades, dando um caráter singular a essas produções. Assim, este material tem o potencial de demonstrar carências e expectativas em relação aos espaços em que frequenta sendo, portanto, incluída a escola e sua percepção acerca desta.

A partir da história de Valéria e relacionando-a às contribuições de Tamanachi (2000) no que se refere aos pressupostos que deveriam embasar uma nova relação entre a Psicologia e a Educação, a autora aponta a importância de ser ressaltado o papel social da escola e seu potencial de modificar a realidade social de uma comunidade. Para tanto, aponta-se a necessidade de as práticas pedagógicas, as políticas públicas e as concepções que norteiam os projetos de educação, o ser professor e o ser aluno, sejam referenciados a partir de proposições que visem a transformação social e a emancipação, criando condições para o processo de humanização da Educação. No que se refere ao pensamento crítico em Psicologia Escolar, a autora (2000) salienta que este revela

> [...] um compromisso técnico-político com os interesses e as necessidades de transformação e libertação de todos os indivíduos que ao sofrerem as consequências da exploração estão impedidos de manifestar uma vida digna. [...] É nesse contexto que buscamos [...] analisar o sentido da emancipação como finalidade tanto da Educação em geral – que ocorre no processo histórico-social de humanização –

> quanto da Educação escolar – modo dominante de educar que se instituiu em nossa sociedade. (TANAMACHI, 2000, p. 86).

Nessa perspectiva, Tanamashi (2000) pontua que as práticas dos profissionais que atuam no âmbito escolar devem ser baseadas no comprometimento com a transformação social, condizente com o contexto social, cultural e histórico do indivíduo, visando tornar o aluno protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando a construção coletiva do desenvolvimento em prol do empoderamento dos sujeitos envolvidos nas múltiplas relações estabelecidas neste contexto.

Desse modo, percebe-se a importância de espaços no âmbito escolar que possibilitem outras formas de aprendizagem. Isso é perceptível na cena em que o estudante Deivison relata sobre sua relação com a Banda Musical da escola, que faz parte do Núcleo de Cultura dessa instituição:

> *Eu tenho mó medo de sair da banda, entendeu? [...], é bom pra [...], cada atividade que a gente faz, se a gente vai no colégio aí a garota fica doida, querendo agarrar. Sábado, o que eu ia fazer sábado se não estivesse na banda? Nada. Ia ficar em casa dormindo pra caraca, até dar a hora de eu fazer alguma coisa, mais tarde, sair. Então, estaria na rua.* (Deivison Douglas, 16 anos)

No trecho apresentado é perceptível a necessidade de projetos coletivos pautados em outras possibilidades de apropriação de conhecimentos culturais, com o intuito de garantir ações transformadoras que dialoguem com o contexto sócio-cultural do aluno e que o considere um participante ativo no processo de elaboração desses saberes, por meio do compartilhamento de relações sociais entre os atores da escola. Assim, a aprendizagem escolar pressupõe que o conhecimento cotidiano esteja correlacionado com o saber sistematizado, pois o desenvolvimento humano ocorre em estreita vinculação com o ambiente cultural.

Segundo Checchia (2010), a adolescência tem sido frequentemente compreendida por uma concepção naturalizante e a-histórica, a qual é permeada pelos processos de universalização e patologização. Neste sentido, esta categoria social é comumente associada à um período de crises, rebeldias, isolamentos, desequilíbrios, dentre outros estereótipos considerados naturais para esta fase do desenvolvimento humano.

Desse modo, Checchia (2010) salienta a necessidade de reflexão e superação da concepção hegemônica enfatizada por muitos psicólogos, que priorizam um olhar reducionista sobre os adolescentes, ao considerar esta fase do desenvolvimento como um período naturalmente instável, no qual há falta de responsabilidade, rebeldia, dentre outros aspectos.

No decorrer da obra cinematográfica, é possível perceber a experiência escolar pelo viés da adolescência através do relato de jovens estudantes de escolas públicas e privadas. Estes alunos, em seus discursos, referem-se à fase da adolescência como uma etapa da vida que propicia aquisição de conhecimento, descobertas, desafios, diversões, dependência em relação aos seus pais, amadurecimento, dentre outros aspectos.

A partir das cenas do documentário é perceptível para os alunos a fase da adolescência apresenta enormes desafios, como a vivência em uma sociedade violenta e competitiva. Além disso, em seus discursos os jovens ressaltam a questão da responsabilidade, contrapondo à concepção de que os adolescentes são irresponsáveis. Nessa perspectiva, os estudantes destacaram que eles possuem responsabilidade, expresso no trecho a seguir

> *Eu sei a hora de zoar, eu sei a hora de ficar na minha, eu sei a hora de falar sério, eu sei a hora de falar brincando. Se tiver que zoar eu sei zoar, quando eu tenho que para de zoar, eu páro.* (Deivison Douglas, 16 anos).

Outro importante aspecto citado no discurso dos jovens refere-se à imagem pejorativa construída socialmente que os caracteriza como vagabundos, vândalos, irresponsáveis, imaturos, rebeldes, dentre outras definições, sendo que esta concepção reforça ainda mais o menosprezo por suas opiniões. Este aspecto é perceptível no discurso da professora Maria Helena, diretora da escola, ao discorrer sobre o aluno Deivison Douglas "Ele, antes, ele tumultua, ele chama a atenção, ele trás todo mundo, ele pula o muro, coisas que não são viáveis, são desnecessárias".

Adicionalmente, os jovens apontam em seus discursos evidencias que reforçam a concepção de adolescência pautada na imaturidade e na desconsideração de suas opiniões e posicionamentos, conforme o relato "Ninguém acredita em mim, ninguém tem fé em mim" (Deivison Douglas, 16 anos).

Sendo assim, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem – assim como outras relações que permeiam a vida do sujeito – sejam pautadas em relações que considerem a singularidade de cada indivíduo e as relações que permeiam sua vida. Para que isto seja

possível é preciso direcionar o eixo norteador da análise individual para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que constituem seu cotidiano.

Considerações finais

Em síntese, pontua-se que os diferentes contextos e vivências de escolarização apresentados pelo documentário, suscitaram algumas considerações e apontamentos que serão expostos a seguir. Precipuamente, é importante entender o "sucesso escolar" não somente como a apreensão do conhecimento científico, pois é necessário que a criança, o adolescente e o jovem, além de aprenderem o conteúdo escolar, possam aplicá-lo em seu cotidiano, de forma a contribuir com a melhoria de sua qualidade de vida e dos que com eles convivem, atuando criticamente na sociedade; para isso, é fundamental que o professor estabeleça uma relação de confiança e diálogo com seu aluno.

Nesse sentido, a Psicologia e a Psicologia Escolar também podem contribuir com o "sucesso escolar" a partir de um trabalho pautado na contribuição desta área do conhecimento, de forma a garantir norteamentos de atuação: o compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta o direito de cidadania às crianças e adolescentes e profissionais da educação. Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa apropriar-se dos conflitos nela existentes e romper com a concepção do "fracasso escolar" (PATTO, 1999).

Com efeito, compreende-se que essa ruptura auxilia o profissional a contribuir para o desenvolvimento, bem-estar, aprendizagem e superação dos obstáculos que barram o desenvolvimento do potencial do estudante, de modo a possibilitar que os alunos promovam ações na comunidade em que estão inseridos (TANAMACHI, 2000). Dessa maneira, é possível contribuir com o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação social, em busca de uma sociedade digna e inclusiva.

Referências

BOCK, A. M. As influências de Barão de Muchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L. & PROENÇA, M. P. R. (Org). **Psicologia na Educação:** Desafios teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CHECCHIA, ANA KARINA AMORIM. / **Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar**- Campinas –São Paulo: Ed. Alínea, 2010. p. 1-155.

COLLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. **.** In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). **Medicalização de Crianças e Adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. (p.71-110).

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. **.** In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). **Medicalização de Crianças e Adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. (p.163-177).

FINCO, D. A Educação dos corpos femininos e masculinos da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. (org.). **O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas: Falares e Saberes.** São Paulo: Cortez, 2007.

JARDIM, J.; TAMBELLINI, F. R. **Pro dia nascer feliz.** [documentário]. Produção de João Jardim e Flávio R. Tambellini, direção de João Jardim. Brasil, Tambellini Filmes e Fogo Azul Filmes, 2005. DVD, 88 min.

PATTO, Maria Helena Souza. Quatro histórias de (re) provação escolar. In: **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TANAMACHI, E. R. **Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar.** In: Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M. & ROCHA, M. L. (org.). Casa do Psicólogo, São Paulo, 2000.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky:** a construção de uma psicologia marxista / Silvana Calvo Tuleski. – 2 ed. – Maringá: Eduem, 2008.

GT 21 - Poster

REINVENÇÃO DE SI: HISTÓRIAS CONTADAS COMO FORMA DE ENFRENTAMENTO DA DOENÇA

Mariama Souza Bispo
(Universidade Federal de Mato Grosso - Graduanda do Curso de Psicologia)

Robson Adriano de Oliveira
(Universidade Federal de Mato Grosso - Graduando do Curso de Psicologia)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente trabalho refere-se ao relato de experiência do Estágio Básico I em Contexto Socioeducativos, realizado na classe hospitalar do Hospital de Câncer de Mato Grosso. O propósito deste trabalho foi possibilitar à criança/adolescente uma nova significação de si enquanto alguém que tem câncer. Para tanto, seguiu-se os pressupostos das teorias psicogenéticas de Vigotski e Wallon. Dessa forma, para essa finalidade foi preciso ouvir a criança/adolescente a partir de sua narrativa, na qual ela constrói a si mesma, enfrenta a doença/tratamento e se reconhece no mundo. A criança então utiliza a narrativa como instrumento propulsor que oportuniza a expressão de seus sentimentos, reelaboração de si e o autorreconhecimento psíquico por meio de sua criatividade.

Palavras – chave: narrativa – doença – desenvolvimento

O presente trabalho refere-se ao relato de experiência do Estágio Básico I em Contexto Socioeducativos, realizado na classe hospitalar do Hospital de Câncer de Mato Grosso. O estágio consistiu na observação da dinâmica hospitalar e dos processos educacionais relacionando o comportamento das crianças e adolescentes às teorias psicogenéticas de Vigotsky e Wallon, de modo, que os pressupostos teóricos subsidiaram a identificação das demandas e práticas intervencionais de caráter colaborativo no processo do desenvolvimento.

Por se tratar de um hospital, no qual possui uma rotatividade cliente hospitalar/alunos diferenciada em relação ao espaço escolar tradicional, optamos por utilizar de uma metodologia que abrange a maior diversidade de clientes hospitalar/alunos possíveis encontrada nos dias da realização das práticas intervencionais. Contudo, respeitando a diferença e os limites existentes em cada indivíduo. Na observação participativa tivemos a oportunidade de conhecer a rotina da classe hospitalar, os indivíduos que ali frequentam, e

selecionamos uma demanda coletiva que se trata de compreender que estar doente não implica necessariamente estar para o fim, mas o estar doente nos permite enxergar a vida com outros olhos. A demanda de compreender a vida além da doença que a limita é algo que precisa ser trabalhada continuamente como forma de trazer sentido ao sujeito, e de proporcionar uma ótica de vida que lhe traga forças para viver valorizando cada momento.

Nesta perspectiva utilizamos como ferramenta a linguagem, sendo esta o conector elementar nesse processo de significação da cultura e ressignificação de si, principalmente, enquanto doente. Através da linguagem é possível produzir narrativas que acessem e expressem a emoção e a compreensão da pessoa enquanto sujeito ativo e protagonista de sua própria história. Vigotsky (2008) afirma ser a linguagem um sistema simbólico, com função de interação social e de pensamento generalizante, tal concepção permite ao pensamento uma reestruturação e estimulação, permite nomear e classificar um objeto, raciocinar sobre seus sentimentos e emoções e exercer uma função mediadora na relação do indivíduo com o mundo. Já Wallon (1995), acrescenta que a linguagem, ou narrativas, são apropriações que organizam e reorganizam os significados; Smith e Sperb (2007) abordam que quando a criança narra ou tentar explicar as coisas ela tem de lidar ao mesmo tempo com a multiplicidade e complexidade (da experiência, da cultura e da língua) e manter um sentido mais ou menos integrado e estável de si mesma. Assim sendo, ela depende da fala para diferenciar-se do outro e identificar e estabelecer relações com as pessoas ao seu redor e, para então, saber quem ela é já que não é o mesmo outro, a aquisição da linguagem concebe o desenvolvimento do pensamento discursivo que permite as narrações no passado, presente e futuro e o qual já possui os motivos peculiares da criança/adolescente quando mais diferenciada e conhecedora de si.

O objetivo do estágio foi possibilitar à criança/adolescente uma nova significação de si enquanto alguém que tem câncer. Dessa forma, a finalidade foi ouvir a criança a partir de sua narrativa, na qual ela constrói a si mesma, enfrenta a doença/tratamento e se reconhece no mundo. A criança então, expressa seus sentimentos e utiliza da criatividade para reelaborar se e se reconhecer psiquicamente.

O procedimento baseou-se em quatro etapas intervencionistas onde foram utilizados desenhos, jogos lúdicos, dobraduras, expressões verbais para conhecer e intervir n nas significações que os nove participantes possuem sobre si e sobre a doença. Em cada etapa

trabalhamos com um desses materiais conforme o público e também, pela temática específica da intervenção.

Perante os resultados das intervenções, concluímos que o espaço hospitalar assim como o estar doente exerce efeito no desenvolvimento dos clientes hospitalar bem como nas novas significações geradas por seus acompanhantes e pelos profissionais do local. A atenção ao processo de significação relacionado à vivência – elaboração de conceitos, significados e sentidos – é fundamental para a construção e a organização da subjetividade e da internalização da cultura, bem como para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Temas tais como o vínculo com o espaço familiar, amigos e escola; o medo da morte; a fragilidade do corpo doente; a falta de perspectiva de futuro e as estratégias de enfrentamento foram considerados núcleos de significação relevantes para pensarmos a constituição dos sujeitos abordados.

Bibliografia

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes. 1995

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, **H. Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <http://www.josesilveira.com>. Acesso em: 16 Nov. 2008.

SMITH, V; SPERB, T. **A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista**. Psicol. estud., Maringá , v. 12, n. 3, Dec. 2007 .

ESCOLA LÁ...ESCOLA CÁ... PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE ESPAÇO ESCOLAR - RELATO DE ESTÁGIO REALIZADO NA EMEB EUGÊNIA PEREIRA DE MELLO

Alessandra Galina Souza
(Graduanda do Curso de Psicologia – UFMT)
alessandragalina@gmail.com

Caroline Christine Garcia do Nascimento
(Graduanda do Curso de Psicologia – UFMT)
carolga4cia@gmail.com

Miriã Bortolini Biazi
(Graduanda do Curso de Psicologia – UFMT)
mirbortolini@gmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Este trabalho apresenta o projeto de intervenção Escola Lá...Escola Cá... realizado na EMEB Eugênia Pereira de Mello, desenvolvido no curso de Psicologia da UFMT, através do Estágio Supervisonado I, contexto socioeducativo. O projeto se baseou estruturalmente na teoria do desenvolvimento infantil, em especifico: Vygotsky, Wallon e Piaget. A problemática surgiu pela mudança de espaço da escola Eugênia para o Complexo Cultural Silva Freire, considerando que tal mudança espacial interfere diretamente na identificação de cada ator ali presente, podendo comprometer o ensino-aprendizagem da escola. À luz dos pressupostos de Vygotsky, foram feitas quatro oficinais que possuíam o objetivo de estabelecer maior relação entre a criança e a escola, de forma lúdica, auxiliando na reconstrução de novos sentidos e significados da palavra escola ao novo local. O projeto foi direcionado a alunos de 04 anos e, ao final, fora possível observar uma maior interação entre as crianças, bem como a redução da estranheza do novo espaço, através de novas significações, onde o "brincar aprendendo" se fez prazeroso e inevitável. Assim, faz-se importante a atuação reflexiva do psicólogo dentro da escola, de forma a possibilitar intervenções corretas e assertivas em situações que se demonstrarem necessárias.

Palavras Chave: Escola, Ressignificação, Vigotsky.

Problemática

O projeto de intervenção Escola lá...Escola Cá...foi desenvolvido a partir do Estagio Básico I, direcionado a contextos socioeducativos. Logo de início observou-se a mudança física da escola Eugência, em reforma, para o Complexo Cultural Silva Freire, um local comunitário, porém desprovido de características estruturais escolares e estranho aos alunos. Tal fato respaldou o desenvolvimento do projeto Escola Lá...Escola Cá..., uma vez que os atores escolares, em especial as crianças, passavam por um período delicado de adaptação, observando que o espaço físico enquanto identidade de grupo é uma ferramenta fundamental na interação social e mesmo cognitiva deste grupo.

Dado o momento de mudança da escola, voltou-se a intervenção ao processo de significação e sentido do espaço físico, respaldado em pressupostos teóricos de Vigostky, onde o indivíduo internaliza o significado social das palavras presente na sociedade, elabora-o de forma particular e original, atribui-lhe sentido, para posteriormente aplicá-lo ou mesmo reavaliá-lo. No caso da escola, seria necessário auxiliar as crianças nesta mudança brusca e temporária de endereço da escola, observando que o novo espaço não era uma escola, favorecendo a elaboração de novos significados e sentidos a este novo espaço, atuando de forma lúdica e promovendo a interação entre o sujeito e o meio através de novas vivências.

Objetivos

Geral: Estabelecer relações entre a criança e a escola de maneira lúdica, colaborando com sua inserção no novo ambiente escolar, à luz dos pressupostos de Vygotsky, com a orientação do significado e sentido do novo espaço.

Objetivo Específico: 01. Buscar interação entre os alunos da EMEB Eugênia P. de Mello, Turma Pipa no Continente Investigação**,** e o novo espaço ocupado pela escola; 02. Propor um aumento de atividades lúdicas em sala de aula e na escola; 03. Estimular a brincadeira, a criatividade, o uso da imaginação e o desenvolvimento da afetividade e socialização entre alunos e o meio escolar em que estão inseridos através de atividades direcionadas.

Metodologia

O projeto Escola lá...Escola cá... contou com uma vasta análise bibliográfica, bem como visitas de observação na escola para coleta de dados através de observação, aplicação de questionário e pesquisa documental. Após análise do material coletado e identificação da problemática, foram estruturadas e aplicadas 4 Oficinas voltadas à constituição do significado da palavra escola, direcionadas a crianças de 04 (quatro) anos da Turma denominada Pipa, do Continente Investigação. As oficinas foram: 1ª Eugeninha e Bruninho (teatro de bonecos e desenho livre); 2ª Maquete da Escola (material reciclado); 3ª Jogos de Regras (brincadeira livre com disponibilização de vários tipos de brinquedos); e 4ª Túnel da Escola Eugênia (confecção de um novo túnel).

Conclusões

Ao final do Projeto Escola Lá...Escola Cá... foi possível observar uma maior interação entre as crianças e a escola, inclusive com uma acentuada mudança no comportamento de alguns alunos que não mais choravam para permanecerem no novo espaço escolar. Outro ponto observado foi também um grande entusiasmo em cuidar dos bonecos Eugeninha e Bruninho, deixados na escola desde a primeira oficina, demonstrando serem um facilitador de uma nova ressignificação da palavra escola por representarem uma conjunção entre o pensamento e linguagem, ou seja, um traço constitutivo da palavra. É importante mencionar que este entusiasmo contagiou não só a turma a qual foi trabalhada, mas toda a escola e inclusive professores e direção.

Esta nova interação foi facilitada pela aplicação de várias atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula que instigaram o uso da imaginação através de brincadeiras livres ou sugeridas, mas que sempre favoreceram o desenvolvimento da afetividade e socialização entre os alunos e o meio escolar, gerando novas possibilidades de significações, sentidos e identificação quanto ao espaço e a própria criança nele inserida.

Assim, com a execução do projeto, ficou a certeza de que foi alcançado muito mais do que o esperado, considerando ainda que o papel do Psicólogo no contexto sócioeducativo é de extrema importância tanto para acompanhar os alunos como também dar suporte à equipe de educadores da escola. A escola é um universo de possibilidades das quais nem todas são

positivas, assim o psicólogo deve atuar com grande habilidade social como promotor de saúde de todos os atores da escola, trabalhando nas interações dos mesmos e buscando identificar possíveis problemas, sejam eles entre aluno, professor, administração, pais ou demais colaboradores.

Outro ponto importante observado foram as habilidades necessárias a um psicólogo escolar, devendo este ter sempre um olhar reflexivo entre ambiente empírico e teoria, voltado às demandas da escola, se mantendo apto e capaz de intervir de forma correta e assertiva nas situações pontuadas. Assim, a escola é um local de observação do indivíduo em todas as suas facetas, mas também uma instituição que deve se manter saudável para promover o desenvolvimento integral de seus componentes, em especial dos seus alunos, em qualquer local.

Referências Bibliográficas

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Teorias do Brincar**. SP:Thompson Pioneira, 1998.

MOLON, S. I. **Subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky.** São Paulo: EDUC, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança :** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Vigotski no Brasil. SP: Editores Associados, 2012.

PROUT, A. Participação, politicas e as condições da infância em mudança. MULLER, F. (org.).Infância em perspectiva. SP:Cortez Editora, 2010.

SARMENTO, M, J. A invisibilidade da infância. IN: VASCONCELLOS, V. M. R.;

SARMENTO, M. J. **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueira Marins, 2007.

VASCONCELOS, V.M.R. Infância e psicologia - Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In:SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (orgs). **Estudos da Infância**, Petrópolis:RJ, 2008.

VASCONCELLOS, Vera M.R. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado**.** In COLINVAUX D., LEITE L.B., DELL‟AGLIO, D..D. – **Psicologia do desenvolvimento**: reflexões e práticas atuais - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIGOTSKI, V.S. Imaginação e criação na infância. SP:Editora Ática, 2009. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia.

O LUGAR DO OUTRO NO DISCURSO INSTITUCIONAL, NAS PRÁTICAS ESCOLARES E EM PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS: FRAGMENTOS DE UM ESTUDO DE CASO

Ettore Fonseca Scalon
(UNIUBE/ bolsista OBEDUC-Capes)
ettore.scalon@gmail.com

Fernanda Telles Márques
(UNIUBE/ Coord. Inst. OBEDUC-Capes)
fernanda.marques@uniube.br

Delian Elisabete Moreira Barbosa
(E.E. Profa. Corina de Oliveira/ bolsista OBEDUC-Capes)
delianmoreira@gmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Os dados aqui apresentados são provenientes de uma pesquisa em fase conclusiva, que se insere em um projeto mais amplo desenvolvido com o apoio institucional do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Capes). Tendo como referencial teórico autores das Ciências sociais e da Psicologia social em diálogo com a Educação, o objetivo geral do trabalho é refletir sobre os lugares reservados, nos discursos e práticas escolares, àqueles que são considerados como representantes da diferença. Para alcançar esse objetivo optou-se pela realização de uma pesquisa de tipo etnográfico, assim vista conforme o entendimento de André (1986). Os dados coletados ao longo de dois semestres letivos foram sistematizados e colocados em triangulação, tendo como vértices: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e dados coletados em campo. Como resultados parciais, constata-se, até o momento, que na escola investigada existe uma distância entre discursos institucionais fundados no multiculturalismo e práticas cotidianas que nem sempre os acompanham. Assim, da mesma forma como o Outro é enaltecido enquanto "diferença que enriquece", na prática, pouco se discute processos culturais e históricos que concorrem para a produção social da Identidade e da Diferença, contribuindo, assim, para a manutenção de percepções monoculturais, nas quais aquilo que não encontra representação da cultura hegemônica acaba recebendo valoração negativa.

Palavras chave: Identidade/diferença. Alteridade. Normalização.

Este trabalho está integrado ao Observatório da Educação "Produção social da diferença e negação da alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares"

(OBEDUC/Capes), cujo objetivo mais amplo é analisar relações existentes entre eventos disruptivos manifestados na escola e discursos/práticas escolares que envolvem níveis variados de negação do Outro como sujeito moral.

O objetivo geral da proposta aqui apresentada é refletir sobre os lugares reservados, nos discursos e práticas observados no cotidiano escolar, àqueles que são considerados como representantes da diferença. Para alcançar este objetivo, optou-se pela realização de uma pesquisa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1986), que está sendo realizada em uma escola pública do estado de Minas Gerais, e caminha, agora, para sua fase final (retorno dos dados à comunidade escolar por meio de uma ação educativa).

A pesquisa bibliográfica, na qual se sustenta o trabalho etnográfico, deu-se a partir de um programa de seminários promovidos pelo Grupo de Pesquisa "Espaços Plurais de Educação" (CNPq/UNIUBE) e pelo Grupo de Estudos da Violência Escolar, do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (GEVE-Uniube). Organizadas em eixos, estas discussões envolveram as questões da tensão entre escola, reprodução e emancipação (BOURDIEU e PASSERON, 1982; CANDAU, 2011), da produção social da identidade e da diferença (FOUCAULT, 2009; MÁRQUES, 2014; SKLIAR, 2003; SILVA, 2000), e das violências ocorridas no âmbito escolar (ABRAMOVAY, 2006; ZALUAR e LEAL, 2001, entre outros). Na mesma ocasião, além da pesquisa bibliográfica foi realizada uma pesquisa documental, tendo como objetos o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da escola, ambos do ano de 2013.

A imersão em campo teve início com um processo de observação livre da instituição e, depois, especificamente dos sujeitos da pesquisa: professores e alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao longo de um ano letivo de contatos semanais, este procedimento evoluiu para a observação participante, cujo ápice será a realização de duas oficinas de produção de vídeo agendadas para o semestre em curso.

Quando os alunos deram indícios de familiarização com a equipe, e todos os adultos responsáveis já tinham registrado seu consentimento no documento a este fim destinado (TCLE), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores da turma e aplicados questionários mistos aos alunos. Os dados coletados foram sistematizados e colocados em triangulação, adotando-se como vértices: a) resultados da pesquisa bibliográfica, b) resultados da pesquisa documental, c) dados obtidos junto aos sujeitos.

Em uma sociedade marcada pela diversidade e orientada politicamente para a

Democracia, espera-se que a educação escolar enfrente a discussão da legitimidade de modos de ser e de estar no mundo que nem sempre correspondem a padrões cultuados pela cultura hegemônica. Espera-se, ainda, que isso seja feito de maneira a favorecer o entendimento, por parte dos alunos, de que o respeito às diferenças socioculturais e comportamentais não consiste em uma concessão, mas, sim, em um dever que não se dissocia da efetividade de importantes dispositivos de cidadania deflagrados a partir da Constituição Federal de 1988. (MÁRQUES, 2014)

Considerando pesquisas realizadas na Educação Básica por autores como Abramovay (2006), Márques (2014) e Zaluar & Leal (2001), cumpre observar que a mesma escola que se coloca como promotora de direitos sociais pode revelar-se, na prática, como uma forte usuária de discursos e de estratégias aos quais Foucault (2009) chamaria de normalizadores. Estes discursos e estratégias atuariam diretamente na produção da patologização de saberes, valores e comportamentos que não encontram ampla representação, gerando, por consequência, o entendimento de que a diferença é sempre um problema a ser corrigido ou suportado, já que vista como uma ruptura com a normalidade. (MÁRQUES, 2014)

Na escola investigada, esta contradição entre a inclusão anunciada e a estigmatização reproduzida, também se faz presente. E isso fica mais claro no cruzamento de dados coletados diretamente junto aos alunos com o conteúdo de documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2013).

A leitura do Projeto Político Pedagógico aponta para um ambiente de sociabilidade, ensino e aprendizagem bastante preocupado com o respeito às diferenças, sejam elas de ordem socioeconômica, cultural, étnico-racial, afetivossexual, ou estejam relacionadas diretamente a necessidades pedagógicas especiais. Em suas primeiras páginas, o documento já informa que se trata de uma "escola acolhedora", apta a contribuir para a "formação do cidadão questionador, responsável, honesto e dedicado". (2013, p. 10). No mesmo caminho, os objetivos da escola apontam para um compromisso com os "valores democráticos" e com a "pluralidade" que os acompanha.

Neste documento, vê-se claramente que o Outro não figura como problema, mas sim como uma presença desejável. Afinal, é esta presença que permite à instituição o cumprimento da missão assumida: de consolidar-se como uma "[...] escola humana, inclusiva, que acolhe seu aluno de maneira ideal e coerente" (PPP, 2013, p.10).

Abordando alunos e professores, observa-se que o Outro nas relações escolares é, ao

contrário, descrito como alguém cuja presença sugere um desvio da identidade padrão, inúmeras vezes referida pelos sujeitos como sendo a identidade "normal". Este desvio é valorado de forma negativa para mais de 85% dos alunos, que associam à expressão "aluno diferente" as ideias de "esquisito", "que tem defeito" e "que tem problema", seguidas, em um segundo nível, de "tem corpo feio", "é gordo", "é preto", "é chato", "é quieto". Para os professores, constata-se que, ao mesmo tempo em que a diferença sociocultural é reconhecida como um direito, diferenças comportamentais eventualmente a ela relacionadas não são encaradas da mesma forma, predominando uma expectativa de normalização no espaço escolar. Quanto às diferenças relacionadas a deficiências e necessidades pedagógicas especiais, estas revelam-se uma fonte de angústia e preocupação, justificada pelo reconhecimento de limitações na formação docente para lidar com questões educacionais que, até recentemente, não chegavam à escola regular.

A pesquisa ainda não foi concluída, o que permite apenas o apontamento de resultados parciais. O que mais chama a atenção da equipe é a existência de uma significativa distância entre discursos, práticas cotidianas e percepções dos sujeitos. Entendemos que esta distância poderá ser melhor compreendida recorrendo às discussões da Antropologia sobre as dinâmicas envolvendo a cultura imaterial ideal e a cultura real. E este é um desafio a que nos propomos para a conclusão dos trabalhos.

Referências

ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MÁRQUES, F.T. A Violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. (Orgs.). **Uma visão transdisciplinar do cotidiano:** ciências sociais e direito. Uberaba, MG: W/s Editora, 2013.

MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico** (PPP), 2013.

SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.16, no. 45, p. 145-164, 2001.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA: INFLUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NESSE PROCESSO

Daiane Correia Sales
(Universidade Federal De Mato Grosso)
daianecsl@yahoo.com.br

Yasmin Carla VictórioChacur
(Universidade Federal De Mato Grosso)
yasmin_chacur@hotmail.com

Rosangela Kátia Sanches Mazzarana
(Universidade Federal De Mato Grosso)
rosangelaksm@uol.com.br

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa AIDA (Avaliação do Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes): Tradução, Padronização e Validação no Contexto Brasileiro, da Professora Doutora Leila Salomão de La Plata Cury Tardivoe equipe, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP),tendo a pesquisadora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá, a Professora Adjunta Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro como coordenarado presente estudo que irá compor amostra do estado de Mato Grosso, mais especificamente da cidade de Cuiabá colaborando assim com o estudo multicêntrico nacional. Esta Escala tem por objetivo avaliar a noção e o desenvolvimento da identidade, em adolescentes de 12 a 18 anos. A cidade de Cuiabá contribuirá com a amostra em grupos assim distribuídos: 40 adolescentes de escolas públicas (20 de escola urbana e 20 de escola rural), 20 de escola particular, estes correspondentes ao grupo normativo, e 30 adolescentes infratores e 30 adolescentes em situação de vulnerabilidade social, estes compondo o grupo clínico, totalizando assim 120 sujeitos. Como resultados serão analisados e comparados os dados com a amostra nacional acerca das interferências sofridas na formação de identidade de cada grupo analisado.

Palavras-chaves: psicologia; adolescência; identidade; violência.

A adolescência é uma etapa da vida em que se percebe diversos conflitos, seja pelas mudanças físicas, ou pelo papel que este deve representar na sociedade, uma vez que deixa de ser criança e dependente dos adultos, porém ainda não está completamente formado para ser considerado pertencente ao mundo destes, ou seja, a adolescência é uma fase de perdas tais como: a perda do corpo de criança, podendo gerar sentimentos ambivalentes; perda dos pais da infância, processo doloroso para pais e filhos; e a perda da condição infantil, os adolescentes são novos para algumas coisas e velhos para outras. Os processos pelos quais os adolescentes passam são compreendidos por Leão (1995) como crises:

> Estar em crise, na adolescência, é o que há de mais normal /.../ estar em crise é esse estado em que a pessoa não acredita possuir meios internos para enfrentar novas situações e, naturalmente, reage a isso com angústias, medos, depressão, raiva, mau-humor, irritabilidade /.../ Todos esses conflitos próprios da adolescência resumem-se numa única tentativa: a busca da identidade. (p.84)

Aberastury e Knobel (1971) construíram o conceito da Sindrome Normal da Adolescência, cuja a principal característica é a busca de si mesmo e da identidade. Nessa busca os adolescentes encontram pares que compartilham dos mesmos gostos, para garantir segurança. Essa identidade também é formada a partir dos processos de identificação e enfrentamento da figura dos adultos, por isso é bastante comum os desafios e provocações destes para aqueles.

O ser humano é caracterizado como um ser biopsicosocial, no caso dos adolescentes cada um desses aspectos parece estar no auge do seu potencial, pois biologicamente são perceptíveis as muitas mudanças ocorridas nessa fase da vida, além disso, o ego está fragilizado e em busca do seu ideal o que faz com que o adolescente sofra e opere influências sobre o meio circundante. Tais influências podem ser vistas nos rituais de passagem, tais como "vandalismo, baderna, violência, uso de drogas, rachas de automóveis" (Levisky, 1998, p.23).

Sabendo que são os vínculos iniciais os responsáveis pelo tipo de interação social futura, pesquisas revelam que a fragilidade dessa relação original, como estados de abandono, miséria, violência, provocam também uma organização interna frágil gerando sintomas

sociais que servem para alertar a sociedade sobre esses estados. Assim, a violência não é apenas uma questão de segurança pública, mas de prevenção e educação

A violência não está presente na vida do adolescente apenas na sua forma de expressão da sua identidade em constituição, mas pode ter sido a responsável pelas características personalistas desenvolvidas. A violência cometida por adolescentes pode ser explicada pelo ponto de vista do sofrimento, como aponta Barus-Michel (2001) citado por Tardivo (2007), a qual faz uma conexão entre sofrimento e violência. Para elas a violência que rompeu a integridade física e psíquica deixa marcas imprime de modo traumático, e o psiquismo só pode, então reproduzir em vez de transpor, de dar uma resposta – ou seja, a violência tende a retornar – o violento sofre, sofreu e faz sofrer.

Sendo assim a pesquisa tem como objetivo levantar dados referentes a formação da identidade de adolescentes entre 12 a 18 anos de idade, comparando os dados acerca da identidade de grupos de adolescentes (clínico e normativo), a fim de apresentar dados de adolescentes que sofreram algum tipo de violência; e de adolescentes infratores, além de comparar os dados de adolescentes da amostra normativa com os dos grupos de violência e infratores; Pretende-se com esta pesquisa também compreender e descrever a relação de vulnerabilidade na fase da adolescência com o ambiente que está inserido e verificar os aspectos da identidade do adolescente que podem influenciar o desenvolvimento da delinquência e conduta antissocial no grupo clínico estudado.

Já foi realizado um levantamento e um estudo sistemático na literatura sobre adolescência, desenvolvimento da identidade na adolescência, adolescência e violência e adolescentes em situações de vulnerabilidade, com base nas referências do projeto AIDA. Atualmente a pesquisa está na fase de levantamento de dados, entrevistas que serão realizadas para levantamento de dados pessoais com o próprio adolescente, a aplicação do AIDA – AssessmentodIdentityDevelopment in Adolescence – Avaliação do Desenvolvimento da Identidade do Adolescente, a aplicação do Defense Style Questionnaire (DSQ – 40) – O Questionário de Estilo de Defesa (DSQ) é um instrumento de auto-relato desenvolvido para medir manifestações conscientes dos mecanismos de defesa e a aplicação do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) um instrumento de screening para a investigação da saúde mental de crianças e adolescentes e foi desenvolvido por Robert Goodman, em 1997. É composto por 25 itens, subdivididos em cinco sub-escalas de cinco itens cada: hiperatividade

medição, sintomas emocionais, sintomas de problemas de conduta, relações interpessoais e comportamento pró-social.

Trata-se de uma pesquisa em andamento, estando na fase de aplicação dos testes, portanto não possui os dados suficientes para análise e conclusões.

REFERENCIAS

TARDIVO, L. S. P. C. **O adolescente e o sofrimento emocional nos Dias de Hoje**. São Paulo: Editora Psico-Pedagógica, 2007.

LEÃO, S. C. **Temas de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal y patológica**. Buenos Aires: Paidos.1995.

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M. &SILVARES, E. M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, Natal, 8, 107-115, 2003.

LEVISKY, D. L. Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In - _____.**Adolescência**: Pelos caminhos da violência: a psicanalise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CASSORLA, R. M. S. Refletindo sobre PavlikMorozov. **Adolescência**: Pelos caminhos da violência: a psicanalise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RANNA, W. Violência no corpo – Violência na mente. **Adolescência**: Pelos caminhos da violência: a psicanalise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
FIGUEIREDO, L. C. M. Adolescência e violência: considerações sobre um caso de brasileiro. **Adolescência**: Pelos caminhos da violência: a psicanalise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

OUTEIRAL, José O. Violência no corpo em na mente: Consequências da realidade brasileira. In LEVISKY, David Léo. **Adolescência**: Pelos caminhos da violência: a psicanalise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

"O QUE É MEU, O QUE É SEU, E O QUE É NOSSO": VIVÊNCIAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelly Oliveira Freitas
(Curso de Psicologia / UFMT)

Mayra Laede
(Curso de Psicologia / UFMT)

Daniela Barros Da Silva Freire Andrade
(Curso de Psicologia / UFMT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente trabalho relata experiência de estágio básico em contextos socioeducativos do curso de Psicologia. O mesmo se deu segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a Sociologia da Infância e o conceito de espaço narrativo (SENNETT, 1990 *apud* ANDRADE, 2013). O Estágio Básico se define pelas vivências do acadêmico no contexto socioeducativo nas quais é incentivado a identificar tendências de comportamento, conflitos e aspectos relevantes do desenvolvimento infantil além de analisar práticas educacionais e conteúdos representacionais subjacentes a elas. Caracteriza-se por ser exercício de articulação entre teoria e prática, problematização da realidade, elaboração de hipóteses, coleta de dados, discussão e interpretação de dados, e socialização com a equipe pedagógica. As problematizações envolveram as análises das concepções de infância e de criança (SAYÃO, 2000), a construção subjetiva das crianças no contexto da Educação Infantil (PRESTES,2005) e a noção da Educação infantil como espaço narrativo (ANDRADE, 2013).

Palavras-chave: estágio; formação em psicologia; psicologia escolar.

Introdução

O presente resumo trata do relato de experiência de estágio básico em contexto socioeducativo organizado segundo o projeto Rede de Colaboração em Educação Infantil: interfaces com a Psicologia, Pedagogia e Arquitetura, da Universidade Federal do Mato Grosso, coordenado pela professora Daniela Freire. O referido projeto destaca a narrativa e o lúdico como instrumentos psicológicos capazes de promover o desenvolvimento e a

aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil. Destaca-se como pressuposto a noção de espaço compreendido na sua dimensão subjetiva, baseando-se na proposição da narrativa como instrumento de partilha e diferenciação.

A fundamentação do Projeto Rede de Apoio à educação Infantil engloba debates interacionistas e histórico-cultural, acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem segundo Piaget, Vigotski e Wallon, e sua articulação com a abordagem psicossocial da Psicologia Social - Teoria das Representações Sociais, possibilitando o estabelecimento de diálogos com a Psicologia Ambiental-Tuan, Rivlin- área de estudo de grande impacto no contexto da Educação Infantil (ANDRADE, 2013). Sobre a identidade social, a mesma autora considera que cada criança se constitui por internalização de representações sociais, e as mesmas que orientam práticas educativas que participam do rol de conhecimentos das crianças sobre as instituições educacionais e acerca de si mesmas.

Na teoria de Vigotski, o espaço é pensado como formado e formador de sujeitos e grupos, porque sua concepção, organização e ocupação, se dão em meio a um conjunto de informações, opiniões, crenças e representações sociais, que se organizam a partir de experiências individuais e trocas inter-individuais, (ANDRADE, 2013). E por tanto, privilegiar a narrativa e a ludicidade, na sua articulação com os espaços destinados à infância, é o caminho para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Todo o processo de articulação entre a narrativa encorajadora e o espaço narrativo, teve papel fundamental dentro do Estágio Básico 1, trabalhar a representação da criança como um sujeito que também produz narrativas próprias, e que a partir delas, constrói sua subjetividade.

Vigostki em sua obra "Sobre a questão da dinâmica do Caráter Infantil" define a infância como uma época biológica de "aquisição de dispositivos necessários para a vida, mas que não se desenvolvem independentemente das reações inatas", ou seja, na época da compensação das insuficiências, a brincadeira é a autoeducação natural da criança, e o exercício para o futuro. (VIGOTSKI apud PRESTE, 2005). Atualmente, a concepção sobre a criança e sobre a infância é totalmente adultocentrada, a infância é vista a partir da expectativa do adulto, como este a enxerga e o significa, quais comportamentos, reações e atitudes são esperadas das crianças, tudo é constituído pelo adulto que o cerca. (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007)

A partir da fundamentação teórica do Projeto Rede de Apoio à Educação Infantil, o trabalho realizado na matéria de Estágio Básico 1, dentro de uma instituição de ensino

infantil, teve como orientação os estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski, tomando os principais conceitos deste autor sobre a importância da atividade guia, os relatos das vivências de cada criança, a relação delas com o meio, com o espaço da sala. Esta teoria define o sujeito como ser sócio-histórico-cultural, concebendo assim, o sujeito como construtor de sua subjetividade em contexto em que a mediação com o mundo físico e social se dá pela linguagem. A ênfase trabalhada no estágio foi sob a noção do outro: socialização e partilha de objetos e afetos com os pares, definida em supervisão, a partir da demanda identificada na sala que teve a intervenção. Definindo o sujeito como construtor de sua subjetividade e em contexto em que a mediação com o mundo físico e social se dá pela linguagem, a ênfase trabalhada no estágio foi na noção do outro: socialização e partilha de objetos e afetos com os pares, definida em supervisão, a partir da demanda identificada na sala que teve intervenção. A aprendizagem se estabelece a partir das relações entre as crianças e o meio em que estão inseridas, associados às atividades que possibilitam as expressões das ideias, emoções, atitudes. A fundamentação engloba debates orientados pela perspectiva Histórico-Cultural e pela teoria walloniana Psicogênese da Pessoa Completa, sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, busca-se articulação com Teoria das Representações Sociais e ainda, estabelece diálogo com os estudos multidisciplinares sobre o espaço, área de estudo de grande impacto no contexto da Educação Infantil (ANDRADE, 2013). Os principais pressupostos anunciados são:

1. A criança é sujeito de direito e da cultura, se constitui nas relações sociais e compartilha significados no seu grupo de pertencimento muitos deles traduzidos na forma de práticas educativas. Neste processo de apropriação e interpretação da realidade a criança se desenvolve subjetivamente.

2. O espaço é pensado como formado e formador de sujeitos e grupos, porque sua concepção, organização e ocupação, se dão em meio a um conjunto de informações, opiniões, crenças e representações sociais, que se organizam a partir de experiências individuais e trocas inter-individuais, (ANDRADE, 2013).

3. Privilegiar a narrativa e a ludicidade, na sua articulação com os espaços destinados à infância, é o caminho para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Todo o processo de articulação entre a narrativa encorajadora e o espaço narrativo, teve papel fundamental dentro do Estágio Básico 1, trabalhar a representação da criança como

um sujeito que também produz narrativas próprias, e que a partir delas, constrói sua subjetividade.

4. A brincadeira, compreendida como atividade guia (PRESTES, 2005), foi destacada como vivências significativas considerando possibilidades do desenvolvimento infantil de cada criança sobretudo porque as mesmas envolvem movimento e linguagem principais ferramentas do processo de diferenciação humana.

5. Ao tomar a brincadeira e a narrativa como principais vivências assumidas no contexto da Educação Infantil é possível pensar este contexto como espaço narrativo (SENNETT, 1990, apud ANDRADE, 2007), aberto as expressividades de seus usuários tornando-os sujeitos ativos na constituição de suas subjetividades.

Metodologicamente assume-se uma abordagem inspirada na etnografia com ênfase na observação participante seguida de intervenção por meio da elaboração de um sub-projeto organizado em torno de uma narrativa encorajadora cujo conteúdo possibilita o exercício da autoria infantil na elaboração de suas próprias narrativas. As intervenções foram construídas com a finalidade não só de dar espaço, mas também promover a fala da criança dentro da sala. Conforme o Projeto Rede de Apoio à Educação Infantil, busca-se

> Privilegiar a narrativa e a ludicidade, na sua articulação com o espaço, como elementos facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil em contextos da Educação Infantil e fortalecer representação da criança como sujeito que produz narrativas próprias. (ANDRADE, 2013)

Objetivos

O objetivo do estágio básico 1: contextos socioeducativos é a partir da fundamentação teórica do Projeto Rede de Apoio à Educação Infantil é promover vivências com o grupo de crianças que permitam o diálogo entre as mesmas possibilitando a emergência de novas narrativas tomando-as como atividade guia considerando o exercício de resolução de conflitos, interações complementares e colaborativas mediadas por regras simples, a emergência das brincadeiras simbólicas, pensamento representacional e verbalização de sentimentos. Neste sentido, desenvolveu-se o projeto intitulado: "o que é meu, o que é seu, e o que é nosso".

Descrever sobre a experiência nesse estágio se tornou importante pelo fato de demonstrar o significado da atuação do psicólogo no contexto educacional como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Foi uma vivência significativa academicamente para as alunas, e desse modo, o objetivo do resumo é relatar a experiência desse estágio, e a partir disso, afirmar a sua importância na formação do psicólogo.

Metodologia

Após quatro semanas de observação participante e análise documental procedeu-se a avaliação do espaço da creche, conforme um protocolo de observação, na qual foi observado o contexto das interações entre as crianças, e as crianças e os adultos, destacando a linguagem, o pensamento, a motricidade, a socialização dos grupos e os conteúdos afetivos manifestos nas vivências lúdicas (ANDRADE, 2013). Assim construiu-se a caracterização do contexto e dos atores sociais envolvidos identificando principais demandas com vistas à proposição de intervenções colaborativas.

A partir da noção de narrativas encorajadoras delineou-se o subprojeto intitulado "O que é meu, o que é seu, e o que é nosso**"** inspirado na narrativa Leonardo, um livro infantil escrito por Wolf Erlbruch no ano de 2004. O subprojeto foi organizado em torno de quatro intervenções assim denominadas: 1) Conhecendo Leonardo, o menino que achava que era cachorro; 2) Despedida da chupeta: conversando sobre a mordida; 3) Teatro papo de criança: aprendendo a pedir brinquedos; e 4) Brincando em grupo: dividindo brinquedos.

Conclusões

Através da realização de atividades que trabalharam com as crianças a verbalização das emoções, ajudando na construção do "o que é meu, o que é seu, e o que é nosso", houve a emergência de novas narrativas por parte das crianças, que possivelmente ajudou as mesmas a encontrar outras formas de se manifestar, de resolver conflitos, que não de ordem física, agressiva, queixa encontrada no início do estágio. A observação participante ao longo das intervenções possibilitou identificar que quando mediadas por narrativas encorajadoras crianças tendem a apresentar maior capacidade para o compartilhamento e verbalizações propositivas com vistas a superação do conflito. De certa forma, pode-se assumir a ideia de que as intervenções propostas propiciaram a emergência de atividades guia atuando na

iminência de novas formações psíquicas das crianças, tendo a narrativa como principal elemento mediador das relações estabelecidas no interior do grupo de crianças. A vivência dentro da unidade de atendimento de Educação Infantil possibilitou aos estagiários a familiarização com a prática psicológica no contexto de educação e cuidado coletivo, e ainda fomentou as discussões sobre a formação e o papel do psicólogo na sociedade.

Em termos gerais, o estágio básico 1 possibilitou a articulação entre a teoria e a prática no contexto educacional. O diálogo mediado pelo personagem da narrativa permitiu a emergência de outras narrativas autorais construídas na interlocução com as crianças. Neste primeiro estágio curricular, foi possível observar e compreender o comportamento infantil bem como perceber que trabalhar formas de promover o desenvolvimento é mais do que planejar algo e entregar pronto, é trabalhar junto com as crianças e professores, conversar, interagir. Foi interessante ver como as crianças são ricas de possibilidades de expressão, elas têm muito para falar de si mesmas e começam a falar quando estão interagindo com as pessoas a sua volta.

A partir da análise das intervenções pode-se identificar que para o aprendizado são necessárias muitas brincadeiras significativas que assumam a qualidade de atividade guia, capazes de promover o desenvolvimento. As crianças têm muito a oferecer e a contribuir nesse processo, elas não são apenas receptoras, elas devem participar ativamente, como aconteceu com algumas crianças durante o estágio. Neste sentido, entende-se que pensar a Educação Infantil como espaço narrativo é um exercício útil tanto para a formação de psicólogos quanto para professores.

Referências

ANDRADE, D. B. *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia, Pedagogia, Arquitetura e Música*. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2013.

VASCONCELLOS, V. M. RAMOS & SARMENTO, M. JACINTO. *Infância Invisível. Araguera*, São Paulo, SP, Brasil, 2007.

VIGOSTKI, L. S. apud PRESTES, Z. *Sobre a questão da dinâmica do Caráter Infantil.* Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 6 (11-12), 2005.

INFÂNCIA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPEIÊNCIA DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

Larric Johnny Malacarne
(Universidade Federal de Mato Grosso, Graduando de Psicologia)

Ana Lúcia De Lima
(Universidade Federal de Mato Grosso, Graduanda de Psicologia)

Daniela Freire
(Universidade Federal De Mato Grosso, Doutorado Em Educação: Psicologia Da Educação, Professora Adjunta da UFMT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente estudo apresenta recorte de um relato de experiência de Estágio Básico I – contextos socioeducativos – do curso de Psicologia da UFMT em uma creche municipal situada no município de Cuiabá, realizado no ano de 2013. O mesmo integrou o projeto de extensão intitulado – Rede de Apoio à Educação Infantil : interfaces com a Psicologia, Pedagogia e Arquitetura. Com base na observação do comportamento infantil campos funcionais do desenvolvimento foram identificados e trabalhados em projeto de intervenção orientado pela Teoria Histórico Cultural, pela Sociologia da Infância e pelo conceito de espaço narrativo (SENNETT, 1990 apud ANDRADE, 2007). A metodologia utilizada foi observação participativa e análise documental. Os dados analisados revelaram categorias tais como: interação colaborativa das crianças em contextos lúdicos, o desenvolvimento da linguagem pela mediação de narrativas e a brincadeira como atividade guia. Para a perspectiva da formação de psicólogos o Estágio Básico em Contextos Socioeducativos revela o potencial de atuação de psicólogos no contexto de formação de profissionais da educação especialmente no que se refere às discussões sobre a Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural, Psicologia do Desenvolvimento.

Introdução

O presente trabalho lança olhar sob a questão da visibilidade social e cívica da criança (SARMENTO, 2007), inspira-se no debate proposto pela Sociologia da Infância sobre a pluralidade da infância considerando as questões de classe, etnia, gênero, crença, entre outras. Em adição estabelece diálogo com os estudo em Psicologia do Desenvolvimento apoiando-se na Teoria Histórico Cultural. Neste sentido, destaca-se a importância da noção de situação social de desenvolvimento e sua relação com as questões econômicas e sociais que dão contorno ao processo de desenvolvimento.

Deste modo, o trabalho apresentado refere-se às intervenções inseridas no interior do projeto de extensão denominado Rede de apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia, Pedagogia e Arquitetura e tem como eixo orientador a noção de espaço narrativo como instrumento psicológico promotor do desenvolvimento e da aprendizagem. Baseia-se na proposição da narrativa como instrumento de partilha e diferenciação, buscando, inicialmente, partilhar narrativas elaboradas para o público infantil para que, em segundo momento, possa entrar em contato com as narrativas das próprias crianças participantes do grupo.

Para Vigotski (1983 apud PRESTES, 2010) o processo do desenvolvimento infantil e seus desdobramentos para educação se efetiva a partir das relações que as crianças estabelecem com seu meio sócio-cultural, internalizando e desenvolvendo uma série de instrumentos simbólicos –caracterizados pelas funções psicológicas superiores – que passam a mediar o comportamento. Esta experiência – social, cultural, histórica – possibilita à criança dominar e apropriar-se dos instrumentos culturais como a linguagem, pensamento, conceitos, ideias, etc. que se desenvolve ao longo da sua história e da história das relações estabelecidas com o universo social.

As mudanças decorrentes deste encontro – considerado por Vigotski (1983 apud PRESTES, 2010) como situações sociais de desenvolvimento – são caracterizadas por momentos de estabilidade, entrecortadas por momentos de crise, estabelecendo-se, assim, uma dialética ao longo do processo de desenvolvimento onde a emergência do novo significa o desaparecimento do velho. Neste processo, o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. As novas formações que aparecem neste processo podem ser consideradas de neoformações. Elas se efetivam na vida da criança a partir das experiências

que são oferecidas pelo seu entorno social, como é o caso da narrativa compreendida como atividade guia.

No desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Para Vigotski (1983 apud PRESTES, 2010) ainda há um elemento chave no desenvolvimento infantil, a brincadeira. Para o autor ela serve como uma propulsora importante do desenvolvimento da criança, denominada por ele como atividade guia. Segundo o autor, é aproximadamente por volta dos 3 ou 4 anos que a brincadeira de faz de conta surge como atividade. É nessa idade que a criança desenvolve a capacidade de criação; e nessa idade que muda o caráter da atividade – a imitação não é mais a atividade que guia seu desenvolvimento. A brincadeira de faz-de-conta, compreendida como a ação narrada pela fala e pelo movimento, é um novo tipo de atividade que vai criar a zona de desenvolvimento iminente, revelando as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças.

Dessa forma, o presente trabalho compreende relatar uma experiência de estágio em uma creche situada na cidade de Cuiabá-MT por dois estudantes de psicologia, na qual ambos participaram intensamente da maioria das atividades pedagógicas programadas na rotina. O contato mais próximo, por meio da observação participante fez com que demandas da turma fossem identificadas.

Objetivos

Ampliar as possibilidades narrativas da Educação Infantil com vistas a propiciar estruturas de oportunidades favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças até três anos. Desenvolver oficinas sócioafetivas, por meio de narrativas encorajadoras, com ênfase na relação criança-adulto e criança-criança. Potencializar a ideia da brincadeira como atividade guia objetivando-a nas práticas educacionais cotidianas. Além de, proporcionar espaços de diálogo com as crianças sobre temas que muitas vezes são negligenciados, apesar de existirem no cotidiano escolar, como a agressividade, o preconceito, fornecendo a oportunidade para a emersão de narrativas das crianças.

Metodologia

A metodologia utilizada no trabalho foi a observação participativa com duração de dois meses, tendo seu início no mês de junho de 2013 a agosto de 2013. A observação foi realizada em uma Creche Municipal situada no bairro Campo Velho na cidade de Cuiabá-MT, compreendendo a turma do Jardim II B que continha 35 alunos. Foi realizado além da observação, análise documental com o objetivo de melhor caracterizar o contexto da creche e seus atores – professores, equipe gestora, colaboradores, crianças e familiares. A observação participante acompanhou a etapa das intervenções colaborativas realizadas por meio do sub-projeto intitulado: "Princesa Negra: Tecendo Laços de Convivência".

Resultados e conclusões

A estrutura da Unidade tem capacidade para atender aproximadamente setenta crianças na faixa etária dos 2 a 3 anos e 11 meses, mas na época contava com um atendimento integral à 106 crianças, tendo como modalidade de serviço oferecido o atendimento educacional a crianças pequenas em período integral, passando do Jardim I ao Jardim II.

A principal demanda destacada refere-se às questões vinculadas a sociabilidade e resolução de conflitos. Deste modo, o sub-projeto denominado "Princesa Negra: Tecendo Laços de Convivência" foi organizado em torno de quatro intervenções assim nomeadas: 1ª intervenção: "Apresentação da mascote Josefinha: uma amiga inesquecível"; 2ª intervenção:"A arca da amizade: em busca da ilha da convivência majestosa"; 3ª intervenção: "A Chegada da Princesinha Negra: a procura de Amizade"; 4ª intervenção: "A Saída da Princesinha Negra do Castelo: um combinado amigável".

A primeira intervenção teve o objetivo de inserir na sala em que foi realizado o estágio o projeto das narrativas encorajadoras, apresentando a mascote da creche, Josefinha, por meio da história Boneca de Pano de Ziraldo. Nessa ocasião, a atividade foi realizada com bastante animação pelas crianças, que pegavam a boneca, alisavam seus cabelos, mexiam em sua capa amarela, abraçavam, até mesmo deram de mamar para ela. A segunda intervenção teve o objetivo de trabalhar problemas de sociabilidade, também por meio de narrativas e encenações, o que favorecia a emersão de narrativas das próprias crianças, dialogando sobre esses temas. Foi montada uma arca e um dos estagiários representou o papel de Noé, o qual passava em toda a sala com a arca e as crianças iam entrando e brincando dentro dela. Nessa

intervenção, as crianças aderiram às atividades curiosas e animadas, tendo terminado a atividade cantando e dançando músicas relacionadas ao tema.

A terceira intervenção teve como objetivo trabalhar estereótipos, problemas de sociabilidade e resolução de conflitos, sendo que a turma era convidada a ajudar uma princesa negra que não saia do castelo por medo de brigas, ficando dentro deste durante toda essa intervenção. Foi notório o carinho que elas apresentaram à princesa, se preocuparam e mostraram muito dispostos a ajudá-la a sair do castelo, dizendo que não iam brigar com ela, puxar seu cabelo, beliscar, morder, tomar brinquedos e etc.

Na quarta intervenção, o objetivo foi consolidar o diálogo iniciado nas anteriores, sendo que somente nesta a princesa saiu do castelo e foi brincar com as crianças, pois foi realizada uma discussão de atitudes de boa convivência entre a princesa e as crianças. Elas falaram novamente sobre as atitudes que poderiam tomar para que a princesa não ficasse mais com medo, e, pelo caráter teatral das atividades, pôde-se perceber uma boa compreensão do que estava sendo trabalhado.

Com isso, percebe-se o quanto as narrativas encorajadoras se mostram importantes para se trabalhar temas do cotidiano escolar que muitas vezes passam despercebidos, bem como seu papel enquanto instrumento de aprendizado e desenvolvimento psicológico, favorecendo a emersão de narrativas das crianças. Por meio das narrativas, a ideia da brincadeira como atividade guia do desenvolvimento deveria ser incorporada às práticas pedagógicas de crianças em idade pré-escolar, o que favoreceria também uma melhor qualidade nas relações adulto-criança e criança-criança. Dessa forma, o Estágio Básico em Contextos Educacionais se mostra capaz de colaborar com os processos de formação de profissionais da educação, na medida em que leva atividades novas capazes de transformar a rotina escolar e potencializar o processo de ensino-aprendizado.

Referências

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SARMENTO, M. J. *Visibilidade Social e Estudo da Infância*. In: VASCONCELLOS, V, M, R.; SARMENTO, M. J. (Org.) Infância (In)Visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

ABORDAGEM CONFERIDA A JOVENS EM CONFLITO COM A LEI EM PÁGINAS DE JORNALISMO POLICIAL

Tatiane Guedes de Oliveira
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)
tatianeguedes22@hotmail.com

Maria Aparecida Morgado
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O tema da violência tem sido amplamente debatido nos mais diversos meios: na mídia, nos centros acadêmicos como escolas e universidades e até mesmo nas conversas informais, refletindo na forma como o tema é entendido no senso comum. Tal efervescência diante do assunto não poderia deixar de suscitar uma demanda de pensamentos e opiniões acerca do tema, tendo em vista que este, tem feito parte do nosso cotidiano, hora e outra se vincula uma notícia, sobre esse assunto, nos mais diferentes meios de comunicação, no entanto faz-se necessário compreender de forma mais aprofundada a questão da violência, bem como a parcela jovem que comente tais crimes, do qual o presente estudo optou por pesquisar, portanto o presente trabalho propõe-se em produzir reflexões, de modo a agregar na construção do conhecimento acerca deste tema, fundamentadas no saber psicanalítico, para o fenômeno da criminalidade cometida por jovens e a forma como a mídia divulga os crimes cometidos por estes, para levantamento de informações o estudo optou em pesquisar em páginas de jornalismo policial, bem como em algumas produções bibliográficas e webográficas.

Palavras-chave: Jovens, mídia e violência.

Problemática anunciada

O presente estudo de Iniciação Científica está vinculado ao Projeto de Pesquisa Civilização e Pulsão: a vida civilizada e os destinos pulsionais, do Grupo de Pesquisa Psicologia e Civilização orientado pela professora Doutora Maria Aparecida Morgado, na Universidade Federal de Mato Grosso.

O problema da criminalidade juvenil, e em consequência a violência, necessita de uma atenção maior em torno deste, pois o mesmo acarreta em uma série de outros problemas na

nossa sociedade. Desde Freud (1915) podemos pensar no conceito violência a partir do caráter traumático da pulsão, posto que, embora seja intrínseca a constituição a dinâmica psíquica do sujeito, a pulsão agride o aparelho psíquico desde dentro. Diferentemente dos estímulos advindos do mundo externo, dos quais se pode fugir a partir da ação motora, o pulsional exerce uma pressão constante e "irremovível" sobre o psiquismo. (p.147)

No entanto é possível compreender que diferente da violência social existe outro tipo de violência, este por sua vez, constituído no sujeito sendo até necessária para a existência da vida psíquica, bem como as pulsões de vida e de morte postuladas por Freud.

O fenômeno da violência nos permite fazer uma leitura mais a fundo dos conteúdos que a imprensa publica, acerca dos jovens que atuam em descumprimento da lei.

Objetivos

O estudo tem por objetivo realizar algumas explanações acerca da abordagem conferida a jovens em conflito com a lei em páginas de jornalismo policial, em busca de levantar este tema para um estudo que visa compreender a criminalidade juvenil bem como os contextos sociais desses jovens. O tema será retratado sob uma perspectiva psicanalítica com o intuito de apresentar uma visão do conhecimento psicanalítico para uma maior compreensão acerca dos jovens em conflito com a lei e a abordagem da mídia sobre essa temática, o estudo pretende direcionar este olhar, não apenas para o crime em si, mas para aqueles que o cometem.

Metodologia

Em termos metodológicos, para a coleta de dados serão realizados levantamentos webográfico e bibliográfico de artigos científicos disponíveis em bibliotecas virtuais e matérias sobre criminalidade juvenil e violência nas páginas de jornalismo policial, a análise bibliográfica destes materiais sob uma perspectiva psicanalítica, que compreenda o tema em estudo a partir deste saber.

Também será realizada uma análise comparativa sobre o tema a partir das perspectivas psicanalíticas encontradas de diversos autores, cujos conceitos se aproximem da temática, e sejam aceitos pela sociedade psicanalítica.

Conclusão

Portanto diante de tal problemática considera-se que exista uma real necessidade de um maior conhecimento acerca do público jovem que comete o ato infracional, agindo com o descumprimento da lei, bem como as motivações psíquicas que estão por traz desses atos, e evidentemente a adequação dos meios de comunicação em trazer essas notícias de modo informativo, estima-se que a pesquisa consiga trazer para analise, a problemática em questão, dos jovens em conflitos com a lei, bem como a mídia revela estes jovens em suas paginas.

Referências

MORGADO, M. A.; SANCHES, M. U. C.; OLIVEIRA, M. R. A. (org.). *Realidades juvenis em Mato Grosso: escola, socialização e trabalho*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MORGADO, M. A; MOTTA, M. F. V. (org.) *Juventude de Classe Média e Educação-cenários, cenas e sinais*. Brasília: Líber Livros, 2006.
SIGMUND. Freud. *Pulsões e destinos da pulsão*. In: Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2004, v. I.

MOREIRA, R. R.; "*Meninos do Cense":* as relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a lei internados, 2011. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28773>. Acesso em 07.ago.2014.

SILVA, L.L; *Do eca ao jornalismo: o adolescente na editoria policial*, 12, mai.2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/3633>. Acesso em 07.ago.2014.

UM ESTUDO DA PERSPECTIVA DE FUTURO DE JOVENS GRÁVIDAS DA CIDADE DE PONTES E LACERDA-MT

Douglas Freitas de Oliveira
(Universidade Federal de Mato Grosso)
freitaseoliveiras@gmail.com

Francyele dos Santos Correia
(Universidade Federal de Mato Grosso)
francyelesantoscorreia@gmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

A partir desta pesquisa, objetiva-se compreender as representações sociais da perspectiva de futuro das jovens grávidas – na faixa etária dos 12 aos 19 anos de idade – do município de Pontes e Lacerda-MT, entendendo ainda como as questões socioeconômicas, raciais e familiares podem interferir durante este período, além de poder traçar uma comparação estatística quanto aos dados brasileiros. A metodologia adotada se constitui em quatro etapas: a exploratória, a elaboração dos instrumentos de pesquisa, a incursão no universo da pesquisa de campo e a análises e conclusões. Tal que a fase exploratória está acontecendo por meio da revisão bibliográfica e da coleta de dados nacionais sobre a temática. A próxima etapa será a elaboração de um questionário e um roteiro de entrevista. Na incursão no universo da pesquisa de campo ocorrerá a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. E a etapa de análises e conclusões acontecerá o tratamento dos dados obtidos. Espera-se, que com este estudo, seja possível compreender, por meio da teoria das representações sociais, quais os principais fatores que interferem na construção da perspectiva de futuro das jovens grávidas, de modo a elevar o nível da discussão sobre a gravidez na adolescência, principalmente em uma cidade interiorana, que carece de estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Gravidez na adolescência. Perspectiva de futuro. Representações Sociais.

Introdução

Cotidianamente, a juventude brasileira vem sendo foco de discussão nas mídias brasileiras. Tais discussões refletem, em sua maioria, os atos praticados pela juventude, principalmente os comportamentos que fogem aos padrões esperados pela sociedade, como por exemplo, as atividades ilícitas, a suposta incapacidade de estabelecer e traçar planos para o futuro e as relações superficiais e fragmentárias.

Retomando Piccolo (2010, p. 110) que contribui ao afirmar que:

> [...] a categoria "jovem" tornou-se um "problema social". A juventude, principalmente a adolescência, é concebida como momento de crise, irresponsabilidade, rebeldia. O jovem é representado como potencialmente perigoso e, como aponta Abramo (1997), nas matérias veiculadas nos meios de comunicação, costuma ser associado a outros "problemas sociais", como a violência, a exploração sexual, o uso de drogas e a gravidez precoce.

Entre os problemas sociais citados por Piccolo (2010), destaca-se a sexualidade aflorada que, consequentemente, pode levar a uma gravidez precoce e não planejada, tornando-se um dos mais difíceis problemas enfrentados na adolescência, uma vez que esta acontece em um período em que a jovem ainda perpassa por uma fase de transição entre a infância e a vida adulta (SILVA; TONETE, 2006).

Tal fase, segundo Aberastury (1976) ao ser citado por Fiori (1981), caracteriza-se por haver um conflito que é desenrolado simultaneamente ao luto pela perda da estrutura infantil para que o adolescente se torne um adulto, construindo-se assim a sua maturidade.

Portanto, a gravidez na adolescência pode acarretar mudanças significativas na construção psicossocial e nas perspectivas de futuro do indivíduo. Tal que, compreender o que as jovens gravidas pensam sobre seu futuro pode auxiliar a perceber como o atual momento pode influenciá-las em suas escolhas, auxiliando também a perceber qual o contexto em que estas emergem, além de compreender os conflitos, as contradições e as angústias vividas por essas jovens.

Alguns pontos importantes a serem considerados neste estudo são: as questões econômicas, sociais, profissionais, familiares, educacionais e, principalmente, alguns aspectos mais profundos como: raça e classes sociais. Sendo que, a definição de raça abordada neste trabalho será aquela tomada por Gonçalves (2004) e Guimarães (2010), da qual se entende que não cabe mais a sua conceituação através da questão biológica, tendo em vista que tal fato decaiu da teoria do evolucionismo ou darwinismo, sendo adotada pelas Ciências Naturais, mas será entendida no campo das Ciências Sociais, onde são nomeadas, decorrendo da concepção sociológica para a sua existência.

Para melhor compreender a temática descrita acima, faz-se necessário abordar o conceito da teoria das representações sociais.

Esta teoria foi introduzida à psicologia social por Serge Moscovici, em sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, no ano de 1961, no qual a define como "um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e libertam os poderes de sua imaginação" (Moscovici, 1978, p. 28). Ou seja, tais representações são formas de compreensão do mundo, construídas nas trocas sociais, e que guiam as práticas humanas.

Desta forma, as representações sociais tornarão possível o acesso para uma análise mais ampla e complexa das implicações geradas na construção das perspectivas de futuro das jovens grávidas pesquisadas.

Objetivos

Os principais objetivos que fundamentaram este projeto são:

- Conhecer as perspectivas de futuro das jovens grávidas – na faixa etária dos 12 aos 19 anos – residentes no município de Pontes e Lacerda-MT, sob as concepções da teoria das representações sociais;
- Compreender como o meio familiar e social podem interferir nas escolhas futuras;
- Entender como os conceitos de raça e classes sociais interferem nas perspectivas de futura das jovens pesquisadas;
- Estabelecer uma comparação estatística quanto aos dados brasileiros sobre a temática.

Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa se consiste na divisão em quatro etapas: a exploratória, a elaboração dos instrumentos de pesquisa, a incursão no universo da pesquisa de campo e a análises e conclusões.

A fase exploratória está acontecendo por meio da pesquisa bibliográfica sobre os temas de perspectiva de futuro e gravidez na adolescência. A elaboração dos instrumentos

de pesquisa se dará com a construção de um questionário e a elaboração de um roteiro de entrevista. A incursão no universo da pesquisa de campo ocorrerá com o levantamento quantitativo de jovens grávidas no município, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. E a etapa de análises e conclusões acontecerá o tratamento quantitativo e qualitativo dos dados obtidos.

Resultados Esperados

Uma vertente de resultados esperados nesta pesquisa é compreender como se dá o meio social-cultural que as jovens emergem, percebendo como a família, as relações raciais e as condições financeiras podem interferir nas diferentes perspectivas de futuro das jovens grávidas, além de entender qual a influência exercida por amigos, escola e religião.

Considerações Finais

Deste modo, este trabalho buscar trazer a discussão mais aprofundada sobre a gravidez na adolescência, como sendo um fator determinante para a construção da perspectiva de futuro das jovens. Outro fato relevante é que estudos sobre o tema são poucos proeminentes, principalmente em uma cidade interiorana, o que faz com que esta pesquisa contribua como uma ferramenta para ampliar a discussão sobre o assunto.

Referências Bibliográficas

FIORI, W. R. Desenvolvimento Emocional. In: DAVIS, C.; FIORI, W. R.; RAPPAPORT, C. R. **A Idade Escolar e a Adolescência**. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: EPU Editora, 1981. v.4. p. 09-45.

GONÇALVES, L. A. O. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In.: BARBOSA, L. M. de A.; GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 15-24.

GUIMARÃES, M. A. No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais. In. MÜLLER, M. L. R.; COSTA, C. S. da (Orgs). **Educação e relações raciais**. v. 14. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICCOLO, F. D. Desigualdades sociais, práticas educativas e juventude numa favela carioca. In. VELHO, G.; DUARTE, L. F. D. (Orgs). **Juventude contemporânea:** cultura, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 110-128.

SILVA, L.; TONETE, V. L. P. **A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares:** compartilhando projetos de vida e cuidado. In. REVISTA LATINO-AMERICANA DE ENFERMAGEM, 2006. p. 199-206.

A VIDA NO CIRCO: QUESTÕES DE INVISIBILIDADE PÚBLICA, HUMILHAÇÃO SOCIAL E DESENRAIZAMENTO

Layane Machado Buosi
(Graduanda do Curso de Psicologia - Universidade Federal de Mato Grosso)
layane.buosi@gmail.com

Jackeline Graça Bastos
(Graduanda do Curso de Psicologia - Universidade Federal de Mato Grosso)
jackbastos9@gmail.com

Gabriel Paes de Barros Gonçalves
(Graduando do Curso de Psicologia - Universidade Federal de Mato Grosso)
gabrielbarros42@gmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente trabalho decorre de uma atividade realizada na disciplina de Tópicos Especiais em Psicologia Social e Educação, ministrada pela Profª Drª Jane Teresinha Domingues Cotrin no oitavo semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso. Trata-se da análise de uma entrevista feita com artistas circenses, com o intuito de verificar em suas falas a existência ou não de alguns conceitos estudados durante o semestre, a invisibilidade pública, a humilhação social e o desenraizamento.

Palavras-chave: Invisibilidade Pública; Humilhação Social; Desenraizamento.

Introdução

Na disciplina de Tópicos Especiais em Psicologia Social e Educação, através das leituras indicadas, vídeos, entrevistas e análise das mesmas, tivemos contato com alguns conceitos da Psicologia Social como: invisibilidade pública, humilhação social e desenraizamento. Foi-nos proposto fazer uma entrevista com um grupo de pessoas ou uma comunidade, com características culturais que fossem diferentes das que estamos habituados.

Deveríamos buscar, através de nossas perguntas, conhecer sua cultura, como vivem, como se relacionam com a sociedade, como lidam com o preconceito e em que situações ele se estabelece, a relação das crianças com a escola, a relação deles com o circo e com a vida

em comunidade, mas, acima de tudo, verificar se os conceitos que estudamos são encontrados nas suas falas e relatos de experiência.

Metodologia

Desta forma, optamos fazer essa entrevista com circenses, aproveitando a passagem do circo pela cidade. Foram realizadas três entrevistas, todos os entrevistados adultos, sendo a primeira, a dona do circo, que vem de uma família tradicional circense onde todos nascem e morrem no circo, uma mulher que não era do circo, mas se apaixonou e casou com um dos integrantes, passando a viver e trabalhar no circo e um homem que desde os nove anos, foi morar com a irmã após a separação dos pais, passando a viver no e do circo.

Nos relatos dos entrevistados foi possível perceber que a população circense ainda é uma população que sofre preconceitos e humilhação. Diferentemente de outras populações, entretanto, não existe uma característica física que indique que essas pessoas vivem e trabalham no circo. Na ausência dessa identificação, não há situações de preconceito e humilhação em decorrência do estilo de vida deles. Uma vez que eles são identificados como "de circo", a história única passa a valer como que importa nas características da pessoa.

Segundo eles, as pessoas costumam pensar que artistas de circo não possuem estrutura domiciliar básica, como uma cama, muitos pensam que circenses comem mal, e que não possuem acesso à internet, por serem viajantes. Outro ponto bastante elucidado é que, segundo eles, grande parte das pessoas, pensam que artistas circenses não são confiáveis, o que fez com que por diversas vezes eles passassem por situações de preconceito e de humilhação.

No dia da apresentação das entrevistas à turma, fizemos uma pequena pesquisa na sala para saber a opinião dos colegas a respeito de pessoas que vivem e trabalham no circo. Muitas respostas foram semelhantes às relatadas pelos entrevistados. Ideias como a de sujeira, de desorganização, de que todos viviam juntos, da falta de privacidade, de higiene e de estudo, apareceram.

Nesse sentido, concordamos com o proposto por Gonçalves Filho (2004), e nos atrevemos a afirmar, que essas pessoas estão invisíveis a uma grande parcela da sociedade, pois sofrem com constantes humilhações sociais decorrentes de sua classe, enquanto não são identificados, como "gente de circo", são tratadas de forma tão comum quanto todas as outras

pessoas. Porém, quando esta característica de sua forma de viver fica evidente, esta e todos os preconceitos que carrega são tomados como tudo o que estas pessoas são.

Estão invisíveis, uma vez que a invisibilidade pública diz respeito à forma com que se vê, se sente frente à sociedade, diz respeito a situação de uma pessoa, que evoca sentimentos negativos frente à outra, à sua vida, sua história.

Bosi (2003), nos fala sobre Desenraizamento, e o que nos pareceu bastante interessante no decorrer das entrevistas, foi identificar na fala dos três entrevistados, alternância entre situações de enraizamento e desenraizamento. Todos os três, ao falarem de como se viam e sentiam frente a sociedade, em geral, descreviam situações que podemos remeter ao desenraizamento, eles também relatam experiências de desenraizamento referentes a períodos em que precisaram ficar fora do circo, quando visitam suas famílias, por exemplo ou no olhar preconceituoso e desconfiado que recebiam das pessoas sempre que diziam ser artistas do circo.

Em contrapartida, ao falarem da vida no circo, todos se disseram bastante felizes e enraizados, não conseguindo nem imaginar uma vida que não fosse no circo, nesse ambiente suas opiniões eram consideradas, tinham participação social, trabalho, família e raízes.

Outra questão de extrema relevância, é a relação dessas crianças com a escola, uma vez que a escola é local produtor de cultura. O espaço físico é propício para que diferentes realidades se choquem e que necessariamente haja troca de conhecimento. Essa troca de conhecimento pode ser considerada algo que se dá em um espaço cultural. Nesse espaço cultural é onde parte de subjetividades serão formadas. Sendo assim, a escola pode ser um fator contribuinte para a produção de fracasso, de preconceito, de invisibilidade. Pode também, entretanto, ser espaço de processos de participação social e visibilidade pública.

Nesse sentido, nos pareceu muito interessante, quando perguntamos às crianças se estas gostavam da escola, pois todas com que tivemos contato, responderam que sim, que adoravam brincar com os novos amiguinhos, e as mães que estavam sendo entrevistas, relataram que ir à escola é algo sempre esperado pelas crianças, mesmo que seja por um pequeno período de tempo.

Considerações

A partir desse trabalho, especificamente a realização dessas entrevistas, tivemos a possibilidade de ver de forma aplicada, de forma concreta, pessoal e íntima, exemplos dos conceitos estudados em sala. Através da análise das entrevistas, podemos observar que independe das formas como cada um dos entrevistados chegou à vida no circo, há por trás de todas elas um discurso em comum, no caso, o amor pela vida no circo, forma de vida essa que gera bastante curiosidade e estranhamento por parte dos outros grupos sociais.

A discussão curricular tem se feito cada vez mais necessária. Mais do que aprender Geografia, História e Matemática, é preciso aprender conteúdos que vão além das matérias tradicionais. Trabalhar assuntos como a patologização, ou ainda de maneira mais informal, como temas que envolvam as diferenças, pode contribuir com o ampliação da visão de mundo das crianças, produzindo tolerância e aceitação.

Visitas a diferentes contextos sociais; pesquisas sobre diferentes trabalhos, principalmente os que estão em situação de invisibilidade pública; aulas sobre política; projetos que promovam o pensamento crítico a respeito de diferenças e desigualdade; são todas propostas possíveis para a escola e que contribuiriam para a construção de subjetividades pautadas no respeito e na insatisfação com a desigualdade.

Ainda na discussão sobre o currículo escolar, é preciso pensar em algo menos hierárquico e mais funcional. O aluno e a família podem participar do sistema educacional. Todos têm com o que contribuir no processo ensino-aprendizagem. Trazer o conteúdo para mais perto da realidade da escola, do aluno, é um passo importante. Criar estratégias para quebrar a concepção de que a família não pode participar das decisões da escola é outro passo importante.

Patto (1999), ao falar sobre produção de fracasso escolar, mostra histórias de reprovação e evidencia que em nenhum dos casos a família sabia muito do que acontecia na escola. Através dos relatos de educadores e membros da família percebe-se que a escola diz que não há esforço da família e a família diz não saber das possibilidades de estar junto da escola. Esse ciclo pode ser quebrado e o psicólogo pode ser o agente de mudanças responsável por essa quebra.

O psicólogo pode ter diversas formas de atuação em qualquer contexto. Uma das possibilidades de atuação é quando o psicólogo se faz um agente de mudanças, trabalhando como um intermediário entre a pessoa em sofrimento e os contextos em que ela está inserida.

Mais do que psicoterapia clínica, o psicólogo pode ter a função de ajudar a pessoa a encontrar meios de melhorar as relações que a constituem como indivíduo, que a constituem como um ser social.

Procurar histórias que fujam à história única contada, considerar as pessoas como seres políticos; que transformam a sociedade; dar ferramentas para que essas pessoas se posicionem politicamente, participando da construção do meio em que vive; promover acesso a informações importantes a respeito dos direitos ao estudo, ao lazer, à saúde, à moradia, entre outros.

Assim, o psicólogo, que antes trabalhava apenas com a escuta e a fala, agora tem a chance de trabalhar com outros tipos de comunicação, usando a cultura e contextos sociais para se fazer profissional útil ao contexto em que está inserido profissionalmente.

Referências

BOSI, Ecléa. O que é Desenraizamento. In:_____. (Org.). O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

GONÇALVES FILHO, J. M. A invisibilidade pública. In: COSTA, F. B. Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

PATTO, Maria Helena. S. A produção do fracasso escolar: Historias de Submissão e rebeldos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

AS PRIMEIRAS PRÁTICAS EM PSICOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO: ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE

Jane Teresinha Domingues Cotrin
(docente do curso de Psicologia/UFMT)
janecotrin@gmail.com

Ruzia Chaouchar dos Santos
(graduanda do curso de Psicologia /UFMT/ bolsista FAPEMAT)
ruziachauchar@hotmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

O presente estudo tem por finalidade investigar as primeiras práticas dos psicólogos no Estado de Mato Grosso a partir de uma pesquisa de caráter histórico cujos objetivos são: identificar os primeiros profissionais de Psicologia; investigar e caracterizar as primeiras áreas de atuação, práticas, teorias e instrumentos: produzir referências bibliográficas regionais e contribuir para construção da identidade do psicólogo matogrossense. Os pressupostos teóricos que orientam este trabalho são baseados em Antunes (2007), Cambi (1999), Jacó-Vilela (2000), Massimi (2000). O procedimento metodológico adotado se fundamenta na história oral (Alberti, 1990). O estudo teve início no ano de 2012, numa parceria entre a UFMT e o Conselho Regional de Psicologia de Mato Grosso. Após a identificação dos primeiros profissionais cadastrados no CRP, fixamos o período de estudo que compreende a década de 1980. As primeiras entrevistas nos indicaram outras fontes como instituições, documentos e outros profissionais. A primeira fase de coleta de dados realizada aponta que os primeiros profissionais atuaram nas áreas de Saúde Mental e Assistência Social. A maioria desses profissionais atuava, também, na Universidade Federal de Mato Grosso, no ensino de Psicologia. Alguns projetos em Saúde Mental e Assistência Social revelaram estar em sintonia com os movimentos nacionais de luta pelo respeito à dignidade e ao atendimento humanizado.

Palavras-chave: História da Psicologia no Brasil; Memória da Psicologia; Mato Grosso.

Estudos sobre a História da Psicologia no Brasil têm assumido uma área de especial relevância nas Academias. Muitos trabalhos têm-se desenvolvido nesse campo devido ao interesse em compreender o percurso feito pelos profissionais para explicar algumas práticas atuais, a necessidade de construir e identificar a própria história e o crescente interesse pela

epistemologia da Psicologia tem levado inúmeros pesquisadores, alunos e professores a buscarem a temática como parte integrante da formação profissional.

O presente trabalho tem como finalidade investigar e registrar o processo de constituição da profissão no estado de Mato Grosso, considerando sua inserção em seu contexto histórico, político e social, o que nos permitirá compreender de que forma a Psicologia foi se inserindo e se solidificando como profissão na cultura mato-grossense.

Para tanto, este estudo, de caráter histórico, tem como objetivos: identificar os primeiros profissionais de Psicologia atuantes no estado, investigar e caracterizar as primeiras áreas de atuação, práticas, teorias e instrumentos de trabalho, com a finalidade de traçar as predominâncias que se estabeleceram nessa área de saber; levantar informações para superação das lacunas de materiais históricos que registrem e analisem a história da Psicologia no estado; produzir referências bibliográficas sobre a história da psicologia em Mato Grosso; fomentar novas pesquisas sobre esse campo de conhecimento e engendrar novas possibilidades de análise; e contribuir para construção da identidade do psicólogo no estado.

Os pressupostos teóricos que orientam este estudo são baseados nas Antunes (2007), Cambi (1999); Jacó-Vilela (2000); Massimi (2000).

Para Antunes (2007, p.9), " a compreensão do processo de construção histórica de uma área de conhecimento é tão imprescindível quanto o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas que, tomados atemporalmente são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender".

A autora também salienta que para compreender a psicologia como construção histórica, é importante considerar três elementos: os fatores contextuais, o desenvolvimento específico das ideias e práticas psicológicas e seu alicerce epistemológico. O conhecimento de tais aspectos é fundamental para o estabelecimento uma reflexão profunda e necessária para o estabelecimento de parâmetros com a finalidade de responder aos desafios que colocam hoje para esta ciência.

Para Jacó-Vilela (2000, p.33), "a história não é apenas uma série de fatos passados, mas algo em contínua construção, por se referir a uma sociedade sempre em movimento; estudá-la torna-se fundamental, porque possibilita a compreensão dos saberes e práticas atuais, iluminando assim nossas perspectivas futuras".

Desse modo, investigar a história da Psicologia permite desnaturalizar os atuais saberes e práticas. Compreender a história da profissão no país e seus regionalismos pode ensejar novas perspectivas políticas e de análise, incentivando pesquisas em outras temáticas que derivem das discussões e questões aqui identificadas.

O procedimento metodológico adotado é a história oral, tal como exposto por Alberti (1990). Essa técnica objetiva complementar e enriquecer os dados históricos presentes em documentos escritos, imagens, dentre outras formas de registro, o que possibilita novas perspectivas à historiografia. Tal método consiste na realização de uma ou várias entrevistas gravadas com sujeitos que se disponham a compartilhar suas experiências com a coletividade. A história oral apenas pode ser empregada em estudos sobre temáticas contemporâneas acontecidas em um passado não muito distante, para que os entrevistados se recordem dos acontecimentos.

O estudo está sendo desenvolvido em duas etapas complementares. A primeira, de identificação, já foi realizada e contou com uma pesquisa documental junto ao Conselho Regional de Psicologia – 18ª Região, para identificação dos primeiros psicólogos credenciados no estado de Mato Grosso. A pesquisa se encontra na segunda fase, de coleta de dados, realizada por meio de entrevistas, filmagens e busca de documentos com os psicólogos pioneiros que atuaram no estado.

Como recorte temporal deste estudo foram fixadas os anos de 1980, pois referem-se aos primeiros registros da atuação de profissionais de Psicologia na região. Posteriormente, esses profissionais foram contatados para que as entrevistas iniciais fossem realizadas. Adicionalmente, no decorrer das mesmas, os profissionais citaram outros nomes, documentos e instituições, que não constavam no levantamento inicial e passaram a fazer parte das fontes de pesquisa.

Nesse panorama, os resultados preliminares apontam que os primeiros psicólogos se formaram em outros estados, principalmente no estado de São Paulo e vieram para Mato Grosso no final da década de 1970 e início da década de 1980. Atuaram principalmente na área de Educação, Educação Especial, Saúde Mental e Assistência Social. Os trabalhos empreendidos no campo da Saúde Mental e Assistência Social representaram a vanguarda dos movimentos de luta que estavam acontecendo em todo o país, como a fundação do hospital dia e o fortalecimento de grupo de mulheres vítimas de violência doméstica. A maioria destes profissionais atuou como professor na Universidade Federal de Mato Grosso, ensinando

psicologia e desenvolvendo pesquisas. Esta primeira etapa do projeto está prevista para ser encerrada no ano de 2015.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil, leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 1998, 5ª. Ed., 2007.

ALBERTI, V. História Oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas CPDOC, 1990.

CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

JACÓ-VILELA, A. M. et AL. Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia. São Paulo: IPUSP/ GEHPAI/ FAPESP, 2000.

MASSIMI, M. Historiar a Psicologia: assumindo uma perspective e um lugar de observação. In: Seminário de Historiografia da Psicologia, 1., 2000, São Paulo. Anais... São Paulo: Instituto de Psicologia da USP/GEHPAI/FAPESP, 2000.

ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, MATO GROSSO

Vi sob o olhar de Vi(Vitória)e me inclui

Maria Aparecida Ribeiro Matos do Nascimento
(Escola Municipal de Ensino Básico "José Torquato da Silva")

Márcia da Cunha Macedo
(Escola Municipal de Ensino Básico "José Torquato da Silva")

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a práxis pedagógica, com alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais, no âmbito das dificuldades na condução da inclusão escolar, na rede municipal de educação de Cuiabá. Considerando o fazer metodológico e curricular, perpassando por fatos vivenciados na rotina de sala de aula, possibilitou o confronto de como era, como está e como reconstruir para fazer diferente entendendo que esse é um processo coletivo, pois as mudanças sociais e culturais não ocorrem isoladamente.

Palavras chaves: Educação Especial, Inclusão e Exclusão e Práticas de ensino.

Introdução

O direito de aprendizagem dos alunos, e aqui a palavra "alunos" se refere a todos os alunos da nossa sala de aula, deve ou deveria ser a principal questão que devemos ter em mente quando recebemos um aluno "especial".

A declaração de Salamanca, de 1994, é considerada inovadora pelo fato de que, conforme o seu próprio texto diz, "proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990. Esta Declaração PE resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Segundo a Declaração,

> o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva.

Atualmente, sabemos que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa toda a Educação Básica, não se caracterizando como um nível de ensino e nem substituindo a escolarização. Portanto, os alunos de que trata a Educação Especial devem estar regularmente matriculados e frequentando o ensino comum – o Ensino Fundamental, como é o nosso caso, e recebendo uma complementação da escolarização nos Atendimentos Educacional Especializado – AEE, ofertado no contraturno de acordo com legislação.

A educação inclusiva, no Brasil, é regulamentada por várias normas, mas podemos dizer que ela encontra seu fundamento na Constituição Federal de 1988. A constituição determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos e, também, a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular. O combate à discriminação é fortemente evidenciado em algumas leis: sendo que destacamos o Decreto Federal Nº 3956/2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) e o Decreto Federal Nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência- CDPD/ONU/2006.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, falam sobre o trabalho com o currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial, contudo é com o documento Político Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional são instituídos. Entre as

orientações para esta mudança estão:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários equipamento, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

(Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação inclusiva)

Políticas públicas no âmbito educacional têm sido pensadas e implementadas para que a escola se torne inclusiva. Entretanto, se a escola deve se tornar inclusiva é porque ela não tem sido, ainda que os preceitos constitucionais nos apontem para uma visão de sociedade justa e igualitária, sem qualquer tipo de discriminação. De fato, desde que foi inventada, a escola não tem considerado as diferenças, como destaca Rodrigues:

> Assim, a escola foi e (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com "falta de motivação", indisciplina ou "falta de inteligência" a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados na escola. (PNAIC, 2014 Apud. VIANA e SILVA, 2003, p.p. 91-92)

Contextualização

Experiência docente

Durante toda a minha práxis pedagógica tentei incluir os alunos "especiais", por compaixão, pois entendia que o mesmo era o meu "semelhante", obrigação por ser o ócio do oficio, e até mesmo para aliviar, por assim dizer a sala do colega que não deu conta do

então aluno "especial". No inicio do ano letivo a cenas e os comentários são os mesmos, mudando apenas as termologias, nos perguntamos uns aos outros: Quantos alunos problemas você tem? Ou, usando a termologia atual, sim porque a gente evolui quanto a termologia a ser usada em nossos discursos e relatórios. Quanto especial você tem?

Para aliviar a tensão no relacionamento com a turma no início de ano, já preferi não ouvir os comentários dos colegas sobre os alunos ditos problemáticos e, assim, me resguardava, temporariamente, das surpresas "desagradáveis" que teria. Como se isso me tornasse uma professora especial e, pensava comigo, ele se portará diferente comigo, pois serei diferente com ele. Geralmente, acabava me frustrando e relatando comentários piores aos que poderia ter ouvido e exigindo da equipe gestora providências urgentes, quanto a avaliação psicológica e psiquiátrica, laudos médicos que me respaldassem, em tomar medidas educativas que nem eu sabia quais e, por fim, desistia e batia o martelo, não aprendem. Deixavam a deriva no mar de exclusão, numa ilha de combinados e regras, engessando- os ao máximo para não atrapalharem a aprendizagem dos ditos normais. Em busca de uma homogeneidade de aprendizagem utópica ditada por um currículo excludente.

Das leituras e discussões de livros e artigos relacionados à área da educação inclusiva, surgiram minhas primeiras inquietações e, consequentemente, o desejo de repensar a práxis pedagógica quanto à inclusão. Segundo Carlos Roberto e Rosana Aparecida,

> Quando se fala em Educação inclusiva, nossas idéias sobre o currículo se tornam ainda mais centrais, e a questão da cultura e do que nós – professores- entendemos por diversidade cultural deve ser levado em conta para o desenvolvimento das práticas inclusivas na escola. Mas, presos que somos às nossas velhas práticas e nossos hábitos, o currículo acaba desempenhando o papel de fornecer justificativas para manter a escola como está, não possibilitando as mudanças necessárias para que possa atender as necessidades dos alunos, dos professores e da própria escola. Aí e como essa nossa criação, o currículo, ganhasse vida própria, transformando-se no Sr. Currículo, que nos dita ordem... e diz o que devemos fazer! É preciso, já de início, abrir mão daquela velha ideia que circula entre os professores de que o currículo se resume aos tópicos de conteúdos que

> devem ser ensinados; quem pensa assim não percebe que antes de existirem estes tópicos eles foram escolhidos, selecionados, selecionados e organizados em uma determinada ordem... e por que? Quem pensa apenas na "lista de conteúdos" não percebe que para cada tópico, há uma escolha metodológica, há exemplos, há facilidades didáticas... e para quem? De modo que nós professores devemos ter clareza em relação ao fato de que o currículo não se resume a uma listagem de conteúdos. (2014: 11)

OBJETIVO

Este trabalho tem por premissa maior, trazer reflexões que possam conduzir as relações entre professores e portadores de necessidades especiais, no âmbito da sala de aula, de forma a minimizar os impactos e tensões entre ambos.

METODOLOGIA

Dificuldades na condução da inclusão

São inúmeros os fatores limitantes para o trabalho docente da inclusão em sala de aula. Dentre eles está a falta de formação adequada para o professor regente, o não cumprimento do número de alunos por sala. Quando esta recebe alunos portadores de necessidades especiais, a morosidade dos pais em obter laudos concisos sobre a deficiência de seus filhos, e até mesmo a aceitação do problema em questão; a falta de informação, aliada a uma exaustiva carga de fazeres burocráticos, deixam á mercê o fazer pedagógico propriamente dito, tanto do professor quanto da equipe gestora. Sem espaço/tempo para refletirmos, a educação inclusiva se torna ineficiente e a escola e o professor, e aqui me incluo, acabam apenas hospedando, como conta

> uma das versões da mitologia grega, que entre as cidades de Mégara e Atenas, havia um bandido chamado Procrusto que possuía um leito com características peculiares. Os viajantes que ali passavam se tornavam suas vítimas. Seus corpos quando menores que o leiro, eram esticados violentamente até se ajustarem ao tamanho dele: quando maiores, caso em que seus pés ultrapassavam

> a cama, eram impiedosamente amputados. (PNAIC-2014 apud GRAVES, 1990).

Vivemos a época "das mudanças", uma época em que as certezas se esfalecem e na qual, ao mesmo tempo em que o saber é importante, ele se torna fluído... O "saber" é uma das razões de ser da educação, mas justamente com ele que os professores passam a ter, hoje, dificuldades para lidar: enquanto a "diferença" é posta em evidência nas políticas governamentais, provocando mudanças estruturais na sociedade, ainda existem resistências no interior das escolas, que não sabem como lidar com ela. Foram os resultados de lutas históricas dos movimentos sociais por direitos de cidadania e de igualdade para todos que evidenciaram "a diferença". Há pouco tempo, os discursos políticos eram construídos em torno a "tolerar" ou "respeitar", como se respeito e tolerância pudesse resolver o problema das práticas excludentes nos espaços escolares.

Respeitar é necessário, sim, mas não basta apenas "aceitar" ou "tolerar. É fundamental considerar as diferenças e – a partir delas – pensar e planejar uma intervenção pedagógica que contemple as funções daquilo que, institucionalmente, é a competência da Escola, enquanto espaço da Educação. Ou seja, não é aceitável o discurso do "Não estamos preparados"! Se isso for verdade, então a questão é: quando estaremos? E o que fazemos enquanto não nos preparamos? E, nessa perspectiva, sempre lancei mão do discurso: "não estou preparada, não sei lidar com isso, e como de fato não estou, porque não se trata de um enfrentamento de algo surreal ou sobre natural o ainda novo e desconhecido e sim apenas diferente.

> [...] O desafio é pensar a diferença como parte ativa da identidade das pessoas que por ela ou através dela não se tornam nem melhores nem piores, nem superiores e nem inferiores, elas se tornam "apenas" o que são, e nos convivemos com elas como nós somos e como elas são. Este é o sentido de conviver (ou viver com) a diferença. (PNAIC – 2014 apud Carlos e Rosana)

Nesse contexto e de acordo com Laurentino e Maia (2014), sujeitos com necessidades especiais, como todos os outros seres humanos, têm suas capacidades, dificuldades e limitações. Algumas se desenvolvem com facilidade, outras demoram mais, algumas

recebem grandes doses de estimulação e poucos progridem porque sua história biológica lhes impõe limites, outras recebem pouca estimulação e mesmo assim se desenvolvem bem. Atualmente, graças aos avanços científicos e tecnológicos, associados às mudanças de comportamento da sociedade temos muito meios de facilitar a vida dos portadores de necessidades especiais, para que se sintam parte do mundo visto como pessoas que têm capacidade de viver como outra qualquer apesar de suas limitações. [...] Assim, educadores devem agir de forma atuante e com uma visão de ciência e técnica, tendo uma visão ampla onde o ser humano cada vez mais deixa de ser percebido como um ser essencialmente biológico para ser concebido, históricos e culturais. No entanto graças aos avanços, podemos observar que a vida dos portadores de necessidades especiais pode melhorar, pois agora contamos com recursos que não só promovem o rompimento de barreiras, mas também incentivam, chamam as famílias, os amigos e vários profissionais para que abracem causas que contribuam para a maior inserção possível dos portadores dentro do convívio social de forma geral.

A Sala de aula

Professora na EMEB- José Torquato da Silva, regente, no 3º ano do ensino fundamental do primeiro ciclo. A turma é composta de vinte e quatro (24) alunos, matriculados e frequentes; dos quais, quatro alunos apresentam déficit de aprendizagem, associados a dificuldade de fala e imaturidade emocional ao relacionar com professores e colegas. Dos quatro, três já possuem laudos expedidos pela equipe de educação especial da Secretaria Municipal de Educação SME. Conforme relatório, todos possuem autonomia quanto a sua higienização, alimentação e locomoção, o que não é favorável a contratação de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Como se o fato de se locomover, alimentar e se higienizar, fosse o único parâmetro para dispensar um atendimento individual, tão necessário e vital nos anos iniciais, em que a alfabetização é o cerne do fazer pedagógico. A equipe de educação especial deve repensar o seu papel e suas decisões, pois a realidade da sala de aula envolve situações que demandam do professor regente atendimento individualizado a esses alunos de cunho, na maioria das vezes, de preservação de sua integridade física. Isso porque todos possuem especificidades que requerem atenção integral, nem sempre são compreendidos pelos ditos "normais", que, por sua vez também têm direito de ser atendidos em suas necessidades educacionais.

Depois de avaliados, os mesmos são encaminhados para acompanhamento em sala de Recurso Multifuncional, no contraturno, na mesma unidade escolar. Dos quatro alunos, encontra-se Vitória, com diagnóstico de Imaturidade Global no seu Desenvolvimento Neuropsicomotor, conforme atestado expedido por neurologista. Ela apresenta uma bela perseverança em frequentar a escola e a minha sala de aula e, mais curioso, em ter-me como professora. Confesso que de inicio não dei motivos para tal, não sabia muito que fazer com ela. Não compreende não do jeito que eu esperava os conteúdos abordados, reconhecendo apenas algumas vogais e quantificando até cinco com ajuda, pensei não dá! E ainda não conseguia me comunicar com ela de forma clara, devido suas dificuldades na fala. Em conversas com colegas da sala de Recursos, sempre pedindo ajuda, socorro, elas orientavam a não excluí-la do processo ensino aprendizagem para a turma. Enfim, por um tempo deixei Vitória à deriva, apenas conduzindo ao lugar que deveria se posicionar na sala, a mostrá-la o que copiar ou o que fazer quando as atividades eram outras, sem expectativas que a mesma pudesse absorver qualquer conhecimento que fosse significativo à sua vida. Incluí-la ao grupo também se tornou um desafio, uma vez que as outras crianças também não compreendiam sua fala e atitudes, pois no princípio se apossava de algum objeto e os escondiam em sua mochila e, por fim, teciam várias formas de apelido e rótulos. E, como ela responde as provocações com agressões físicas (tapas), pensei, como vou dar conta disso?

Em meio as minhas preocupações em alcançar as metas para o ano letivo e em como tirar Vitoria e os demais alunos portadores de necessidades especiais no nível pré- silábico pictográfico de escrita para pelo menos, o silábico, não me dava conta que Vitória era e o é uma garota alegre e com uma vontade enorme de se comunicar. Numa leitura deleite, direcionada à turma, ela, em meio à leitura, todos prestando atenção, ela grita e tenta participar da leitura, mais uma vez não a compreendi e pedi para ficar quieta, pois havia tirado a atenção de todos e ria por ter chamado a atenção para ela. Quando realizava uma atividade oral com a turma, lá estava Vitória tentando participar e chamar a atenção para si, sempre com um sorriso. Para chamar a atenção cada vez mais, começou a imitar-me, quando explicava, escrevia no quadro, quando lia,quando dava bronca na turma, passou a me seguir pela escola, a fazer tudo o que eu fazia. Não a desaprovei e percebi que poderia conduzi-la para uma forma de Aprendizagem mais significativa para ela.

O Método

Metodologicamente, este relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, no qual se busca criar um espaço em que os pesquisadores compartilham experiências para reconstituir os sentidos que os sujeitos dão a ela; todos os participantes caracterizam-se como atores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir no problema levantado (CHIZZOTI, 2006).

Conceber uma escola inclusiva sem considerar o enfoque sociocultural por meio das ações sobre os objetos e sobre os conhecimentos, para que o próprio aluno possa se reconstruir como aprendiz, é estar propenso ao fracasso.

> No entendimento de Freire, é importante que o professor tenha consciência do que faz, porque faz, e como faz; que o docente estabeleça o confronto de como era a situação, como está sendo desenvolvida e como reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre faz. Esse é um processo coletivo, pois as mudanças sociais e culturais não ocorrem isoladamente. Nesse caso, todos os profissionais da educação juntam-se ao processo de desenvolvimento para refletirem em grupo. Esse ato requer participação, envolvimento e clima de aprendizagem profissional, tendo por base a compreensão da prática na sala de aula e orientado para facilitar a compreensão e transformação da própria prática. Dessa forma, rompe-se com o controle de tarefas planejadas em gabinetes para serem executadas em sala de aula (tecnicismo). (apud. SILVA; OLIVEIRA; SOUZA; SOUZA, 2009).

Nesse pensar, tomei consciência de que, não basta elaborar "n" planejamentos, para "n"alunos com "n"necessidades especiais ou não, pois, de acordo com Rosa Blanco,

> responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora da mesma forma e com os mesmos materiais. A questão central é como organizar as situações de ensino de forma que seja possível personalizar as experiências de aprendizagem comuns, isto é, como

> conseguir o maior grau de interação e de participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um. Quanto mais flexível for essa organização, mais fácil será, em contrapartida, a incorporação dos professores de apoio à dinâmica da sala de aula para facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos. (COLL; MARCHESI; PALACIOS (org.), 2004: 293)

O olhar lançado sobre as necessidades de cada aluno por meio de interação e comunicação com os mesmos torna possível ajustar as ajudas pedagógicas no processo de aprendizagem significativa. O próprio aluno nos fornece indicadores que nos permite intervir de maneira eficiente em sua construção do conhecimento. No caso de alunos com necessidades especiais, observar e estudar seu centro de interesse é um bom norteador na condução de uma aprendizagem significativa. Geralmente seus interesses, a priori, não estabelecem nenhuma conexão com os conteúdos e temas abordados. Em uma aula de ciências sobre classificação de alimentos quanto a sua origem, ao solicitar a Vitória que recortasse e colasse alimentos de origem vegetal, ela recortava, indiscriminadamente, qualquer figura que lhe agradava. Conhecendo o contexto social e familiar dela, pude ajustar a atividade de forma significativa, pois pedi que recortasse e colasse os alimentos vendidos na banca de sua avó. Já que a mesma vende legumes, verduras e frutas. Assim, ela percebeu que as demais figuras que havia recortado (as que não eram alimentos) não faziam parte do universo analisado- alimentos de origem vegetal. Como esse conteúdo é específico, mas está diretamente ligado ao seu contexto familiar, consegui estabelecer outras relações que lhe permitissem compreender outras formas de alimentos: por exemplo, os de origem animal, que não são vendidos na banca da avó. E gradativamente foi e é possível agregar outros saberes com diversos graus de complexidade e, inclusive, conteúdos distintos.

Uma breve análise

A inclusão é um tema complexo, no qual ainda temos um longo caminho a percorrer. Algumas coisas, porém, já estão sendo delineadas como relevantes para tal tarefa. Uma delas é compreender que uma escola integrada e integradora ou inclusiva é uma escola para todos. O complexo e, ainda, desafiador é compreender que o "todo" não é sinônimo de homogeneidade. Que deficiência não é doença. Dizer que um aluno "não

aprende nada" em razão de uma limitação física e /ou intelectual é por em xeque a própria vida, pois até a forma mais simples de vida traz consigo informações e uma funcionalidade que rege sua existência. E, neste pensamento, Felipe Ferreira, em uma reflexão sobre Foucault, em uma revista de Filosofia, vem ao encontro do que tenho percebido em relação aos portadores de necessidades especiais, "[...] Os deficientes nos ensinam, muitas vezes, a simplicidade, o que nos leva a uma "nova imagem do pensamento" (agosto/2014). Ser simples é dar uma explicação mais direta das coisas, é não mascarar a vida, pois uma coisa não tem relação com a outra. O que eles têm é um modo de vida completamente outro, que não pode ser lido esquadrinhado sob o viés da lógica que separa o pensamento da vida.

Quanto a condução do trabalho pedagógico em sala de aula, ainda demanda tomadas de decisões que viabilizem uma melhor aprendizagem de todos, proporcionado por uma melhor integração entre os alunos portadores de necessidades especiais com os não portadores, trabalho este que fica limitado quando o professor não possui um ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil). Este atendimento, por sua vez , deve ser repensado quanto a sua finalidade pedagógica no desenvolvimento do aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais) até o próprio conceito de NEE a que ser repensado, na tentativa de evitar que o mesmo represente uma imagem excessivamente otimista, como tecem alguns críticos, da educação especial. É como se, ao suprimir o nome deficiências, estas ficassem menos graves: como se centrando os problemas na escola e na provisão de recursos fosse possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições normalizadoras.

A metodologia a ser utilizada com os alunos com NEE, em sala de aula não deve, necessariamente, ser diferenciada para os alunos não NEE, mas a atenção dada é o diferencial. Precisamos focar num fazer metodológico, onde a homogeidade não seja sinônimo de "qualidade" na escola, para que possamos efetivamente, tornar o ensino mais significativamente real, gestando dessa forma, uma escola que humanize e produza cidadãos portadores ou não de necessidades especiais.

Considerações finais

Nesse trabalho procurei tratar, embora brevemente e de forma reflexiva, as relações entre professor e portadores de necessidades especiais, no âmbito da sala de aula. E nesse contexto farei as considerações finais a partir de uma pequena análise da trajetória

em sala de aula antes e após reflexão.

Percebo, hoje, que errei muito e cometi diversos equívocos em relação aos portadores de necessidades especiais, por querer apoiar-me em justificativas que camuflasse a falta de conhecimento do assunto e o medo de não dar conta de colocá-los nos mesmos níveis de aprendizagem que os demais alunos. O medo até se justificava, pois tal fato não aconteceria. A falta de capacitação e as orientações desencontradas, quanto a real deficiência do aluno foram, e esta sendo fator limitante que angustia e impede o desenvolvimento de um trabalho promissor e eficiente.

É imoral que nossas escolas, na forma de organizar seus currículos e nos modos de selecionar e transmitir os diferentes conteúdos programáticos continue tentando homogeneizar, por níveis de conhecimento ou, ainda quando tratamos a educação especial como uma forma de entender uma educação para determinados sujeitos, tratando assim de uma caracterização, em si excludente das pessoas a partir da deficiência que possuem e neste caso, então não deveríamos estar falando de educação, mas de uma prática médica ou terapêutica. É o que acontece quando nos desviamos, e aqui, me incluo, da nossa função de professores: cuidando de aspectos médicos e deixando de lado as necessidades específicas dos alunos no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. É no espaço de atuação pedagógica, que investimos nossa formação e experiência profissional (PNAIC – 2014- apud Carlos Alberto e Rosana Aparecida)

Assim, concordo com as palavras de Freire (1994, p. 35) que nos diz:

...As dificuldades diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário, até o saber mais sistematizado que a escola trabalha. Obviamente esta não é a tarefa de ser cumprida pela escola dominante, mas tarefa a ser realizada na escola de classe dominada: entre nós, agora por educadores e educadoras progressistas que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática.

Portanto, é necessário fazer da nossa prática pedagógica, um exercício na promoção de situações significativas reais, sem mascaramentos e que possibilitem que a aprendizagem se efetive, contribuindo para o desenvolvimento do aluno com deficiência e/ou necessidade educativas especiais, mesmo que não adquira os conhecimentos ao mesmo

tempo em que a maioria da turma, tendo em vista que os alunos apresentam problemas cuja origem muitas vezes situa-se fora do âmbito escolar e, por isso, o sistema educativo não poderá, por si só, resolver tais problemas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: Educação Inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio `Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.96 p.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLL, Cèsar; MARCHESI, Àlvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad, 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIGUEIRA, Felipe. *Para uma nova imagem de inclusão*, in: Revista Filosofia, Ano VIII, Nº 97, Agosto / 2014.

NOBRE, Dacilvania Laurentino; MAIA, Gloria Abadia Silva. *Metodologias de Ensino, Diversidades e Relação Professor x Aluno na EJA*. Site: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1968 lido em 20 /09/2014.

SILVA, Antonio Félix da; OLIVEIRA, Odailde de Souza; SOUZA, Valtey Martins de; SOUZA, Nilene Ferreira Cardoso. *Novas perspectivas em metodologia de ensino e prática docente*. Publicado em 31 de maio de 2009, em Educação. Site http://www.webartigos.com/artigos/novas-perspectivas-em-metodologia-de-ensino-e-pratica-docente/18961/ lido em 24/09/2014.

ANEXOS

Atividades realizadas pelos alunos de forma individual e com agrupamentos colaborativos, na EMEB-José Torquato da Silva- 3º ano "C", do ensino fundamental.













RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE SAÚDE MENTAL

Naiara Rodrigues Silva
(Graduanda de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso)
naiarardrgs@gmail.com

Miriã Bortolini Biazi
(Graduanda de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso)
mi_bortolini@hotmail.com

Marianna Portelada Moura
(Graduanda de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso)
mpm.mah@gmail.com

GT 21 – Educação e Psicologia

Resumo

Este trabalho consiste em um relato de experiência da disciplina de Estágio Básico IV do 6º semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, no Centro de Atenção Psicossocial Infantil de Cuiabá (CAPSi), onde foram observados aspectos relacionados à teoria e prática da atuação do psicólogo. Através de referenciais teóricos como as diretrizes estipuladas pela Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil (2005), as acadêmicas observaram modelos de atuações distintas, desde abordagem teórica psicológica, até estratégias de análise e proposta terapêutica. Esta experiência proporcionou reflexões acerca da saúde mental, bem como transtornos graves na infância no Brasil, mas principalmente em MT. Constatamos que é necessário um olhar mais humano para aqueles que fazem uso desta instituição. Assim, cabe pensar que a decisão política em relação á saúde mental como um todo e, em específico, à da criança e adolescente é necessária. Isso engloba uma percepção social, fazer diálogos e campanhas, todos baseados em estatísticas, além de reflexões contextuais envolvendo não só o país, mas estado e, sobretudo, o município e as comunidades que dele fazem parte.

Palavras Chave: Saúde Mental, Infância e Adolescência, Transtorno Mental.

Problemática anunciada

O estágio básico é caracterizado pelo desenvolvimento de práticas supervisionadas que possibilitam o exercício e a integração das competências e habilidades estabelecidas no Núcleo Comum do curso de Psicologia. Ele permite que o estudante vivencie e compartilhe experiências profissionais que viabilizem a discussão da realidade efetiva, bem como reflexões éticas sobre seu processo de formação e sobre a atuação do psicólogo na sociedade. É realizado com o objetivo de inserir o acadêmico em contextos comunitários, possibilitando que o estudante transite por diferentes contextos de inserção do Psicólogo e se familiarize com as diferentes práticas psicológicas que favoreçam a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às ações profissionais. Em vista disso, o trabalho aqui apresentado consiste em um relato de experiência da disciplina de Estágio Básico IV do 6º semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso. A experiência consistiu em uma prática de observação e interação em contextos de atuação de Psicologia clínica e saúde mental no Centro de Atenção Psicossocial Infantil de Cuiabá (CAPSi), onde foram observados aspectos relacionados à teoria e prática da atuação do psicólogo

Nesse sentido, o estágio Básico em Contextos Clínicos e da Saúde possibilitou um aprofundamento em discussões acerca da saúde mental e transtornos mentais graves na infância em um âmbito mais geral. Além disso, proporcionou ás acadêmicas um olhar sobre o psicólogo e outros profissionais que atuam nesta rede e a relação dos mesmos com os usuários atendidos na instituição. Isso possibilitou reflexões críticas mais específicas sobre a demanda e a realidade dos serviços ofertados pelo Estado de Mato Grosso no que diz respeito à saúde mental e transtornos mentais na infância.

Objetivos

Os objetivos buscados foram articular teoria e prática, conhecer a prática do psicólogo, o funcionamento da instituição, realizar reflexões éticas sobre a saúde mental, os transtornos na infância, interagir com os servidores e usuários, entender, a partir desta prática, como funciona a instituição, os serviços ofertados, como.

Metodologia

O trabalho baseou-se em referenciais teóricos como as diretrizes estipuladas pela Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil (2005), cartilha do Projeto Terapeutico Global do CAPSi Curumim (20014) e Código de Ética Profissional do Psicólogo. Além da observação participante que proporcionou um olhar para as atividades, possibilitando às estagiárias a participação no grupo e atividades realizadas na Instituição.

Conclusões

Durante a prática de observação pudemos estar mais próximas dos usuários e dos profissionais, em vista das atividades desenvolvidas e participação nas mesmas. A partir das observações, foram possíveis algumas reflexões éticas sobre a saúde mental no Brasil e em Mato Grosso.

O que pudemos constatar é necessário um olhar mais humano para aqueles que fazem uso desta instituição e políticas públicas favoráveis. Neste sentido cabe pensar, conforme posto na cartilha Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil (2005), que a decisão política em relação á saúde mental como um todo, e em específico à da criança e adolescente, é necessária. Isso engloba uma percepção social, fazer diálogos, campanhas, baseados em estatísticas, além de reflexões contextuais envolvendo não só o país, mas estado e, sobretudo, o município e as comunidades que dele fazem parte.

Em razão disso, a vivência, obtida através do Estágio Básico IV – Contextos Clínicos e de Saúde, proporcionou ao grupo experiências do que deve e não se deve fazer. Isso porque as psicólogas, bem como os profissionais das demais áreas que atuam na instituição, deram abertura de forma a proporcionar ao grupo participar do cotidiano dos servidores, abrindo um prisma de conhecimentos diversos e singulares, permeando entre ensino e aprendizagem, que contaram com o aporte teórico utilizado.

Referências Bibliográficas

Cartilha CAPSi – Projeto Terapêutico Global 2014;

Código de Ética Profissional do Psicólogo;

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2005. 76 p. – (Série B. Textos Básicos em Saúde);

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Organizadora da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial;
Relatório Final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial, 27 de junho a 1 de julho de 2010. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2010;

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004;

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Clínica ampliada,equipe de referência e projeto terapêutico singular / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2007.60 p. : il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde);

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Atenção à Saúde;

Legislação em saúde mental: 1990-2004 / Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Secretaria de Atenção à Saúde. – 5. ed.ampl. – Brasília: Mi nisté rio da Saúde, 2004;

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental : 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005;

ELIA, Luciano. A construção da rede da atenção na Saúde Mental - articulações entre CAPS e Ambulatórios. Artigo apresentado no Encontro do Fórum Nacional de Saúde Mental Infanto-Juvenil, realizado nos dias 17 e 18 de dezembro de 2004 na OPAS – Organização Panamericana de Saúde, em Brasília, e organizado pela Assessoria Técnica de Saúde Mental do Ministério da Saúde (ATSM/MS).

Anais

SemiEdu 2014

GT 22

Escrileituras

Sustentável
editora

GT 22 - Comunicação Oral

ESCRILEITURAS E TRADUÇÕES ENTRE CINEMA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Ana Carolina Acom
(Mestranda em Educação UFRGS/ - Bolsista do Escrileituras/CAPES)
anacarolinaacom@gmail.com

Sandra Mara Corazza
(UFRGS/CNPq/CAPES)
sandracorazza@terra.com.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa conceitual operatória dentro do Projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" (Programa do Observatório da Educação CAPES-INEP). A pesquisa experimenta a noção de que toda a didática pensada em meio à filosofia da diferença é possível como experimentação do pensamento, escritura e leitura (escrileitura), e operada enquanto didática da tradução. Assim, busca traduzir conceitos do cinema para o campo da educação. O trabalho experimenta a escrileitura (escrita pela leitura, e leitura pela escrita) de conceitos oriundos do processo cinematográfico para serem transcriados e transmutados em conceitos didáticos. Fazendo assim, uma cinematização, que é a transcriação de conceitos em educação potencializados por forças cinemáticas, pelos processos que colocam a imagem em movimento. O estudo busca alguns termos técnicos dos sets de filmagem, da produção e pós-produção de filmes para traduzi-los e colocá-los na cena de aula. O professor-cineasta cinematiza e dramatiza aula, a partir de um currículo-roteiro, e por via da montagem, que liga planos e conteúdos, para construir um todo educacional como forma de aprendizagem por imagens e em movimento.

Palavras-Chave: Escrileitura. Cinema. Tradução.

Este trabalho vai ao encontro das pesquisas do projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" destinado ao desenvolvimento dos estudos em ensino, escrita e leitura; o qual prolonga-se em processos e procedimentos criadores de uma didática artista da tradução e em transcriações. A didática, enquanto passível de criação, é Didática-Artista (CORAZZA, 2012), e ao transpor formas, conteúdos e forças, faz tradução. Pensar a didática em meio à Filosofia da Diferença, enquanto campo de estudo das possibilidades tradutórias do ato educacional, é teorizar sobre as potencialidades da tradução criativa e da transcriação de composições didáticas contemporâneas.

> [...] se alguma didática, em meio à diferença, é possível – como experimentação de pensamento, escritura e leitura (escrileitura) – podemos dela falar como uma didática da tradução. (CORAZZA, 2014, p. 2).

Assumindo o mesmo posicionamento do filólogo russo Roman Jakobson (2007, p.72) de que "a poesia, por definição, é intraduzível", pura e simplesmente de uma língua para outra, este trabalho propõe uma experimentação tradutória de conceitos do cinema para o campo da educação. Operar traduções de conceitos de um campo a outro, é fazer, de algum modo, tradução no sentido de uma "transposição criativa" (JAKOBSON, 2007).

> Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual — de uma forma poética a outra —, transposição interlingual ou, finalmente, transposição inter-semiótica — de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JAKOBSON, 2007, p.72).

Desse modo, o processo de experimentação nesta pesquisa é de "tradução intersemiótica" (PLAZA, 2003), ou mesmo de transmutação e transcriação; transpõem-se os processos de composição de imagens do cinema, para compor imagens na cena de aula. A transcriação didática (CORAZZA, 2013) pode ser pensada como a tradução da aula por linguagens artísticas, e neste processo transcriador com o cinema podemos adotar o termo vinculado por Renato Cunha (2007): "cinematização".

Cinematizar seria um: "vocábulo autônomo que, no âmbito das relações entre palavra e imagem, reflita a noção de transcriação assim como 'teatralizar' faz nas artes cênicas" (CUNHA, 2007, p.12). Cinematizar é o ato de adaptar um texto à cena, fazer um filme a partir de um romance ou peça teatral, previamente roteirizados. O processo de cinematização permeia a cena de aula em imagens, desde um currículo-roteiro até a composição destas imagens.

Na aula cinematizada ou cinemática, as imagens trazidas pelo professor-cineasta, de alguma forma ou de outra, passaram pelo texto escrito, enquanto currículo-roteiro. Em um primeiro momento de decupagem, o texto fora lido mentalmente em imagens por este

professor que dirigirá a cena de aula. No cinema, o próximo passo seria reconstruir sua corporeidade num set, para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme (CUNHA, 2007). A aula ou um conjunto de aulas, que devem formar o todo educacional, perpassam por uma sucessão de momentos, materiais e imateriais, nos quais as imagens ganham formas; nesse processo, o 'cinema mental' da imaginação tem papel tão estimado quanto o das etapas de realização efetiva das sequências da aula ou de conteúdos projetados. "Esse 'cinema mental' funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior." (CALVINO, 2010, p. 99).

É a imaginação que torna possível alguma apropriação do mundo real no campo da irrealidade (SARTRE, 1996), onde a aula-filme é 'ficcionalizada'. A escritura fílmica da aula tem caráter, ao mesmo tempo, poético e ficcional, o que assume a face de docência-artista (CORAZZA, 2001) do professor-cineasta. A aula-filme faz arte, 'estética do movimento' (SARTRE, 1990), e a obra de arte sendo irreal, necessita da irrealidade e ficção para existir (SARTRE, 1996). "No verdadeiro cinema, reina o artificial: onde vemos o encanto do irreal." (SARTRE, 1990, p.398).

O aluno é simultaneamente ator e espectador, atua na cena de aula, e apreende as cenas em uma espécie de cinema interativo da imaginação. "[...] observar o filme transforma-se em ato criativo" (MOURA, 2010, p. 65). A exibição da cena, e atuação em aula, requer presença, que perceba, leia e faça imagens. A cena de aula não se completa sem o aluno-espectador-atuante, transformador por sua experiência de uma realidade ficcionalizada e impressa por imagens. Nesta composição, se desdobra o drama, em uma variedade de elementos epistemológicos e poéticos. Na encenação da aula, os alunos-atores dão vida aos personagens conceituais ao incorporá-los como parte do drama, que se completa na imaginação.

> Por um lado, é preciso estabelecer um contato sensorial com objetos atinentes a situação: contato até imaginário com uma matéria, com um copo, certo tipo de copo, ou então um tecido, uma roupa, um instrumento, um chiclete [...] é através desse vínculo interno entre o objeto e a emoção que se dará o encadeamento exterior entre a situação fictícia e a ação simulada. (DELEUZE, 1983, p. 196).

Ao mesmo tempo em que a aula é encenada, a concretude da imagem se oferece ao 'olhar receptivo' ambientando a cena. O olhar receptivo, que se refere Cunha (2007), é o ato de ler o mundo através da experiência sensível de sala de aula, e segundo o autor é:

> estimulado pela realidade e pela fantasia, tal como o pensamento – responsável pela capacidade (sensitiva e cognitiva) de montar e desmontar a estrutura do sistema ficcional [...] O cinema se utiliza de um concretismo imagético – e não apenas é por ele constituído. Note-se que as imagens concretas proporcionam ao espectador uma diversidade de símbolos abstratos e que a abstração, ou imagem mental subjetiva, advém tanto dos conjuntos de idealização quanto dos de impressão. (CUNHA, 2007, p. 52-56).

A leitura é função do olho, "uma percepção de percepção, uma percepção que não apreende a percepção sem também apreender o avesso, imaginação, memória ou saber" (DELEUZE, 1990, p.290). Nas próprias paisagens ambíguas da aula cria-se "coalescência" do percebido com o memorado, o imaginado, o sabido. A leitura da imagem visual está no re-encadeamento, no "estado estratificado, a revirada da imagem, o ato correspondente de percepção que está sempre convertendo o vazio em pleno, o direito em avesso" (DELEUZE, 1990, p.291). A cena de aula produz arte, a qual "se volta para o espaço onde é produzida, inserida, exposta. Uma produção artística na qual o espectador deixa de ser apenas um observador distante ao tornar-se parte do trabalho" (OLIVEIRA; PAZ, 2014, p.124).

Na imaginação do aluno atuante da cena, o todo toma forma, reconstruindo cenas e momentos, a montagem que se materializa - "com os olhos da imaginação o lugar físico" (CALVINO, 2010, p.100). O espectador surpreende-se diante do espetáculo produzido pelas mãos do professor-cineasta, no entanto, ele também atua, potencializando e criando imagens. "O espectador não se reduz a um observador passivo e escravo desalmado nas mãos de seu senhor (do cineasta) [...] Sartre coloca o espectador como artista." (MOURA, 2013, p.66).

> A esta angústia, o cinema nos torna sensíveis: de repente os juízos se transformam, prolongam-se desproporcionalmente, os contornos das coisas desaparecem, e por toda parte, se formam algumas manchas de luz, é um quadro de alucinação" (SARTRE, 1990, p. 398).

Na organização material da "imaginação visiva" (CALVINO, 2010), este dar sentido ao todo, não é apenas visível, mas igualmente conceitual. Calvino (2010) fala em uma "pedagogia da imaginação" que nos habitua a controlar a própria visão material interna, sem sufocá-la, e sem abandoná-la em um confuso e passageiro fantasiar. Mas, permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável e autossuficiente.

Professor-cineasta

A aula cinemática é uma realidade autônoma, que se desdobra em imagens: impressões, paixões, afectos, perceptos e acontecimentos; matérias-primas de quem as criam. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, vontade de potência, disposição, seleção e invenção de imagens por um professor-cineasta. Sendo a aula uma "tradução estética" (BERGEN, 2000) articulada em elementos audiovisuais, ela é encenada por imagens, que formam, através da montagem, um todo aprendido a partir da imaginação do aluno.

A partir de uma Didática da Montagem a aula é atualizada por imagens, concretizadas por meio dos enquadramentos, planos, ângulos e movimentos adotados pelo professor. Estes elementos são cinematizados na cena de aula: os enquadramentos tratam da composição do conteúdo, os planos estão ligados à clareza narrativa, os ângulos de exposição se justificam pela ação e reação, e todos compõem imagens em movimento, visuais e sonoras, carregadas de potencialidades de significação quando juntas em um todo montado.

> O cineasta não se limita a reproduzir a realidade, ao contrário, ele constantemente a abstrai para a realização de seu projeto. [...] Portanto, o desenvolvimento técnico do cinema será o responsável por lançar o homem em experiências totalmente novas, colocando-o diante de uma tecnologia que estará cada vez mais capacitada de produzir ilusões: é o que Sartre chamará de "o charme do irreal". (MOURA, 2010, p.66).

O professor-cineasta transforma matéria, transmuta o papel, conteúdo ou currículo-roteiro em imagem, cria blocos de movimento e duração (DELEUZE, 2003). "[...] realizar um filme é verdadeiramente um trabalho de alquimia, de transmutar papel em filme.

Transmutação. Transformar a própria matéria." (CARRIÈRE, 1995, p.146). O conceito de professor-cineasta das cenas de aula é da ordem do "docente artistador" (CORAZZA, 2006), dirige alunos e cenários. O professor-cineasta é exigente na composição de sua arte, mas cria com os alunos também artistas, personagens do real, "artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem a mesma coisa que a Arte" (CORAZZA, 2013, p.21). Neste trabalho, o docente-cineasta faz pensar a máquina escolar de sala de aula, seu trabalho é criar "algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que saí do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados" (ZORDAN, 2010, p.5).

> Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada "artística". Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. (CORAZZA, 2001).

O professor-cineasta enquanto educador-artista-realizador procura fazer da aula uma obra de arte, ele tem como tarefa "fazer aquela mágica, aquele encantamento, que [...] provoque risos, ou lágrimas, ou que pelo menos seja acompanhado com interesse até o fim." (GERBASE, 2012). Para Corazza (2001), educar artistando é construir diferença, arriscando todo potencial criador, mas sem nunca considerar a "obra de arte" acabada. O docente artistador da diferença rompe com as fronteiras que determinam funções, sujeitos definidos ou identidades professorais, mas pesquisa, aprende, ensina, compõe, pinta, filma, escreve, lê "apenas com o objetivo de desencadear devires." (CORAZZA, 2013, p.119). O professor-cineasta e sua forma docente desenvolve "traços fugidios do seu ensinartistar" (IDEM) por meio de seus devires cinemáticos. Na *performance* do docente-artista, operador da cena, "a aula é sempre um ato performativo, a aula é um acontecimento em si e os acontecimentos são rupturas de continuidade." (OLIVEIRA, 2011, p.993).

A criação docente orquestra a cena de aula, e dita a iluminação, o foco, o cenário que vai se construindo, o ritmo, a disposição dos personagens conceituais, e dos alunos-atores-

espectadores. "O cineasta (*le metteur en scène*) nos conduz onde ele quer pela mão [...] impõe sua concepção de drama" (SARTRE, 1990. p. 391).

Currículo-roteiro

O professor-cineasta é envolvido em todos os elementos da composição de aula, e se relaciona diretamente com todos que nela atuam. Este professor deve criar ao supervisionar os esforços para traduzir um currículo-roteiro em imagens visuais e sonoras, que formem um todo da aula e de seu conteúdo. A característica do professor-cineasta é a utilização eficaz e inteligente do movimento, por via de uma 'estética do movimento' dá vida a algo teórico curricular.

> O currículo, por certo, não se constitui no produto final, capaz de se transformar em artigo infinitamente replicado [...] não é escrito enquanto oculto, enquanto documento oficial bruto, enquanto escopo último de incessantes reformadores (OLIVEIRA, 2014, p.29).

O currículo-roteiro é definido pelo que pensou o roteirista Jean-Claude Carrière (1995) quando se referiu ao roteiro como objeto estranho, escrito e, muitas vezes, "fadado a desaparecer, que uma metamorfose indispensável o espera" (CARRIÈRE, 1995, p.147). O currículo-roteiro é onde o autor-curriculista trabalha sobre algo destinado a mudar de forma, quando executado em cena. No entanto, a escrita deste permite a reestruturação mental das ações dramáticas e construções das aulas, da atuação do professor, dos personagens, e do tempo e espaço, que dão corpo à cena, fazendo com que as traduções imagéticas se manifestem previamente. Na roteirização de um currículo, no sentido cinemático, são pensadas formas de as palavras se expressarem como imagens em movimento, isto é, uma forma de currículo a ser cinematizado.

> [...] a elaboração se liga ao roteirista e ao diretor: o primeiro cria e organiza a estrutura do roteiro, possibilitando pela palavra as diversas formas de tradução imagética; o segundo realiza, por meio da construção do olhar, a escritura fílmica. (CUNHA, 2007, p. 29).

O currículo-roteiro deve ser uma proposição, é o docente-cineasta, "o operador de cena" (OLIVEIRA, 2014) quem deve ser o autor da aula, e tudo de vivo e pessoal deve acontecer na cena, no "drama da aula" (IDEM). O professor constrói a cena, ao exprimir imagens, um ponto de vista sobre o mundo. Em uma operação dupla que ao mesmo tempo mantém "a percepção particular de uma realidade [...] e de exprimi-la com base em uma concepção geral" (BIETTE *apud* AUMONT, 2004, p. 148). O currículo-roteiro é texto virtual, não uma realidade, currículo cuja forma se solve e dissolve, liberando tempos e velocidades.

> [...] as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um (CORAZZA, 2010, p. 152).

Assim, o professor-cineasta, ao operar os devires do currículo-roteiro, vai da palavra escrita à aparência de vida, legitimando, em aula, a cultura produzida pela humanidade. Essa prática escolar deve se constituir na desconstrução e construção dos processos, movimentos e sensações cotidianas – encenando com o aluno seu repertório de apreensão do mundo.

Mise-en-scène - em drama

O professor-cineasta deve ser entendido como o autor, que cria, dirige e opera "artistando" o currículo-roteiro. Ele é o *metteur en scène,* "mestre de sua arte e de suas intenções, capaz de encarnar um sentimento do mundo, por intermédio das figuras de corpos de atores" (AUMONT; MARIE, 2003) e alunos. Ao encenarmos o "drama da aula" (OLIVEIRA, 2014), fazemos o *mettre-en-scène,* colocamos em cena, daí temos o *mise-en-scène*. O conceito de *mise-en-scène* faz com que pensemos a cena de aula, ele é definido entre outros elementos pelo:

> espaçamento de corpos e coisas em cena. Vem do teatro, do final do século XIX/início do XX, e surge com a progressiva valorização da figura do diretor, que passa a planejar de forma global a colocação do drama no espaço cênico [...] Mise-en-scène no cinema significa enquadramento, gesto, entonação da voz, luz, movimento no espaço. (RAMOS, 2012, p.53).

O *Mise-em-scène* é ambientado pelo professor que monta a ação em aula, o que envolve direção da classe, cenografia e orquestração de movimentos e sensações. O professor, propondo o *mise-en-scène*, cria significações e sensibilidades de conhecimento empírico transcendental por meio do que acontece dentro de cada plano (movimento-posição), mas será na montagem que o todo do conteúdo se tornará pleno.

O professor-cineasta cria cenas de aula em imagens, o que se torna:

> um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora. (CORAZZA, 2013, p.97).

A arte da encenação e aprendizagem em aula, constituída é potencializada na "cultura dramática" referida por Corazza (2013). E se a autora demonstra que há drama no currículo, proponho um currículo-roteiro que deva ser encenado, dramatizado em sala de aula, e constituindo drama na aula (OLIVEIRA, 2014). Os dramas "colocam em cena forças e potências que agem nos acontecimentos, em detrimento daquilo que aparece na superfície do pensar." (CORAZZA, 2013, p.175). O drama é a *performance* das ideias, que a ação pode encobrir (IDEM). Há sempre "um 'drama' sob todo *logos*." (DELEUZE, 2006b, p.139).

O drama encenado em aula se potencializa na diferença: na repetição como no ensaio teatral que testemunha a "diferença ontológica" (DELEUZE, 2006), e jamais constitui

identidade. "Diferença na repetição" (DELEUZE, 2006), já que repetição em francês também se refere a ensaio teatral (Le Petit Larrouse Illustré, 2013); e no ensaio, a cada repetição de cena algo mudou, há sempre diferença.

A aula dramatiza informação, dramatiza conceitos. O drama se constitui na montagem, conforme o "efeito Kuleshov" (AUMONT; MARIE, 2003), ou seja, como o aluno assimila o jogo de ação e reação entre imagens distintas. O cineasta russo e teórico do cinema Lev Kuleshov mostrou que o "significado de uma sequência de planos pode depender apenas da relação subjetiva" (AFONSO, 2010) que cada um estabelece entre as imagens que vieram antes ou virão depois, isoladamente, essas imagens não possuem qualquer significação. Conteúdos isolados de aula, que não se relacionam com algo maior, nem anterior ou posterior, não podem ser inseridos na cena de aula. Pois se referem a imagens isoladas e independentes, que não dizem nada ao educando, desligadas de um todo complexo, não possuem significações para o aluno, o qual não pode assimilar qualquer narração sem relação com a vida, com seu repertório escolar ou de fora dela.

A Didática da Montagem converge para o que definiu Deleuze (2006b) em sua conferência "O Método de Dramatização", apresentada em 1967 diante dos membros da Sociedade Francesa de Filosofia. Os conceitos devêm da dramatização e são eles dramatizados. "Os conceitos são diferençados graças a procedimentos que não são exatamente conceituais, que remetem, sobretudo, a Ideias." (IDEM, p.142). A dramatização, constituída na montagem, "são dinamismos, determinações espaço-temporais dinâmicas [...] que têm por 'função' atualizar Ideias..." (IDEM, p.145).

Os dinamismos espaço-temporais cinemáticos compõem o "movimento da dramatização" (DELEUZE, 2006b). Assim, podemos pensar o drama da aula, ao método deleuziano de dramatização, em conformidade com o "espaço e tempo" fílmico de Vsevolod Pudovkin (2008). O espaço e tempo serão atualizados em aula através do movimento do professor-cineasta, em seus cortes e junções de material. O tempo será condicionado pela velocidade da percepção e pela duração dos elementos selecionados para apresentação da ação. Ação esta, que ocorre no tempo e espaço vinculados ao processo de montagem, "sob a dramatização, a Ideia encarna-se ou atualiza-se, vem a diferençar-se" (DELEUZE, 2006b, p.130). Pela junção dos diferentes conteúdos pré-selecionados pelo professor-cineasta que cria "espaços e tempos particulares" (IDEM). As partes do conteúdo são projetadas pelo professor-cineasta em uma ordem que forme ações com sentidos que vão se tornando conceitos.

> Essas linhas abstratas formam um drama que corresponde a tal ou qual conceito e que, ao mesmo tempo, dirige sua especificação e divisão. É o conhecimento científico, mas é também o sonho, e são também as coisas em si mesmas que dramatizam. Dado um conceito, pode-se sempre procurar o drama que a ele corresponde, e o conceito jamais se dividiria nem se especificaria no mundo da representação sem os dinamismos dramáticos que assim o determinam num sistema material sob toda representação possível. (DELEUZE, 2006b, p.134).

Em 1964, Alfred Hitchcock em entrevista à CBC[1] disse que aquilo que se poderia chamar de "pura cinemática" é justamente a montagem das cenas e de como suas alterações funcionam para suscitar diferentes ideias, conforme sua sequência. As cenas de aula e mesmo os "planos" (DELEUZE, 2009), unidades menores em movimento desta mesma cena, só adquirem sentido na cabeça do aluno, se fizerem parte de um todo. Ou seja, de um objetivo maior que ganha vida na relação desses conteúdos para formar o "todo educacional", o conceito apreendido. É deste modo que a "pura cinemática" se faz aprendizado complexo na diferença, capaz de suscitar uma ideia, fazer pensar com o conjunto das cenas de aula.

Referências

AFONSO, Victor. **O "Efeito Kuleshov"**. Disponível em: <http://ohomemquesabiademasiado.blogspot.com.br/2010/07/o-efeito-kuleshov.html> Acesso em: 03 abr. 2014.

AUMONT, Jacques**. As Teorias dos Cineastas.** Campinas: Papirus, 2004.

AUMONT, Jacques; Michel, MARIE. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema.** Campinas: Papirus, 2003.

BERGEN, Véronique. A Percepção em Sartre e Deleuze. In: ALLIEZ, E. (Org.) **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** São Paulo, Editora 34, 2000.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio:** Lições Americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

[1] A Talk with Hitchcock (1964) – entrevista do cineasta à emissora de televisão canadense CBC, a entrevista fazia parte da série Telescope e foi conduzida durante e logo após as filmagens de "Marnie, Confissões de uma Ladra (1964)".

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema.** Rio de Janeiro: Nova

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens:** filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3:** Didaticário de Criação – Aula Cheia. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escrileituras)

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da Tradução, Transcriação do Currículo – Uma Escrileitura da Diferença.** (Artigo no prelo), 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Os Sentidos do Currículo. In: **Revista Teias,** Rio de Janeiro, vol. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Que Se Transcria em Educação?** Porto Alegre: Supernova Editora, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Na diversidade cultural, uma 'docência artística'**. In: Revista Pátio, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323&> Acesso em: 21 de mar. 2014.

CUNHA, Renato. **Cinematizações:** Ideias sobre Literatura e Cinema. Brasília: Círculo de Brasília, 2007.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

DELEUZE, Gilles. **Cine I – Bergson y Las Imágenes**. Buenos Aires: Cactus, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Cinema - A Imagem-Movimento.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II - A Imagem-Tempo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Deux Régimes de Fous.** Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GERBASE, Carlos. **Primeiro filme.** Material didático do "Projeto Primeiro Filme" para ensino de cinema nas escolas da rede pública no nível de ensino médio, EJA e capacitação de professores. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/introducao/> Acesso em: 26 de mar. 2014.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

LAROUSSE - **Le Petit Larrouse Illustré**. Paris, 2013.

MOURA, Carlos Eduardo de. O Cinema e a Estética do Movimento: Por uma Reflexão Filosófica da Arte na Existência. In: **PROMETEUS**: Filosofia em Revista. Sergipe, ano 3, n. 6, p. 59-73, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de Dramatização da Aula:** O que é a Pedagogia, a Didática, o Currículo? Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais.** ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marilda_oliveira_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; PAZ, Thais Raquel da Silva. Outros rumos na formação docente em artes visuais - Para onde caminhamos? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 118-126, jan./abr. 2014.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PUDOVKIN, V. A Técnica do Cinema. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa. A *mise-en-scène* Realista - Renoir, Rivette e Michel Mourlet. In: SOUZA, Gustavo; CÁNEPA, Laura; BRAGANÇA, Maurício de; CARREIRO, Rodrigo (Org.). **XIII Estudos de Cinema e Audiovisual Socine – Vol. 1**. São Paulo: Socine, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. Apologie pour le Cinéma - Défense et Illustration d'un Art International. In: CONTAT, M e RYBALKA, M. **Écrits de jeunesse** (étition établie par). Paris: Gallimard,
1990.

SARTRE, Jean Paul. **O Imaginário**. São Paulo: Ática, 1996.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. In: **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, ano III, nº 5, set. 2010.

APRENDIZAGEM INVENTIVA E PRODUÇÕES DO DESEJO: CARTOGRAFANDO MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NUM *CORPUS* DISCENTE

Lisandra Berni Osorio
(Universidade Federal de Pelotas)
lisandra.osorio@ufpel.edu.br

Carla Gonçalves Rodrigues
(Universidade Federal de Pelotas)
cgrm@ufpel.edu.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa-intervenção, sob o método cartográfico. Tem como objetivo capturar modos de subjetivação e produções do desejo num *corpus* de universitários, à luz de uma aprendizagem inventiva. Fundamenta-se em Deleuze (1998; 2010), que o aprender ganha potência no ato de pensar e de inventar problemas, nos sentidos implicados nos signos, produzindo desejo como criação de si e do mundo, afastando-se de hegemonias representacionais e identitárias. Buscam-se ressonâncias da Arte, da Filosofia e da Ciência para compor grupo-operativo, apostando nas transformações que a tarefa da aprendizagem enseja, agenciando-se com a esquizoanálise, onde o instituído vai dando lugar à experiência. O estudo desenvolve-se em dois momentos que se articulam no fazer cartográfico. Um deles diz respeito à análise documental de graduandos bolsistas da Universidade Federal de Pelotas que em 2013/1 não alcançaram o aproveitamento acadêmico. E, o outro, a constituição de um grupo, com doze alunos, em oito encontros temáticos que se engendrem nos modos de ser e nos processos do aprender em meio à vida, com dispositivos de *escrileituras*, nas multiplicidades e singularidades do coletivo. A captura de subjetivações até o momento conduz com mais força às dificuldades da existência que às dificuldades de aprendizagem. Entende-se a cartografia, em composição, capaz de transcriar produções desejantes que reverberem no aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem inventiva. Cartografia. Produções do desejo.

Introdução

O presente estudo tem a intenção de problematizar um aprender mais inventivo e articulado com modos de subjetivação de um *corpus* de discentes, e menos subordinado aos paradigmas da psicologia da aprendizagem, à linearidade da epistemologia genética e generalidades de conceitos que intentem verdades absolutas. Busca-se na multiplicidade e singularidade do coletivo, agenciamentos com produções do desejo, que ensejem transformações de si e do mundo.

Sabe-se empiricamente que a implementação de novas maneiras de ingresso na Universidade, como o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), desencadeou o recrudescimento do corpo discente tanto em termos demográficos, quanto em sua diversidade sociocultural, configurando outro perfil de aluno no âmbito acadêmico. Nesse contexto, constatou-se que, no primeiro semestre do ano letivo de 2013/1, aproximadamente vinte e três por cento dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsistas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) obtiveram aproveitamento inferior ao esperado, conforme normas da Coordenação de Integração Estudantil da PRAE. Isto é, seja por dificuldades de aprendizagem, seja por sofrimento psíquico e/ou outros motivos, não alcançaram o mínimo de setenta por cento, promulgados como um dos critérios de permanência do recebimento das referidas bolsas, condição entendida como indispensável para a continuidade dos seus estudos.

Dessa forma, pensar sobre o processo de aprendizagem desses alunos e os modos de subjetivação que assolam suas vidas (KASTRUP, 2007a; GUATTARI, 2004), tornam-se relevantes e justificam a presente investigação. Remete-se ao movimento pendular de, por ora abandonar formas pragmáticas do trabalho em grupo e individual realizado até então como psicóloga do Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente (NUPADI) da referida Universidade, em direção à concepção mais inventiva da aprendizagem, mergulhando no campo da experiência.

Nessa perspectiva, a pesquisa aborda a temática da aprendizagem sob à égide das Filosofias da Diferença, traçando um distanciamento de modelos em que subjazem a representação e os processos identitários, enquanto aprisionamento na imobilidade e na alienação do processo de aprender. Busca-se em Deleuze (1998; 2010), na gênese do ato de pensar no pensamento e na contingência do encontro daquilo que o força, o arrombamento fortuito do plano da imanência, a violência e a estranheza necessárias

para uma aprendizagem produtora de sentidos. Concepção que adota o ato de aprender como invenção de problemas em um pensamento sem imagem, e não uma rasa solução de problemas pressupostos de uma imagem dogmática do pensamento, de reprodução de realidades ou de uma recognição, pois ser aprendiz é ser capaz de constituir e inventar problemas (DELEUZE, 1998). Assim, as linhas rizomáticas do aprender, deslizam sobre agenciamentos, à luz do desejo:

> Não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto (...); é como uma diferença, para que um acontecimento aconteça, é preciso uma diferença de potencial, para que haja uma diferença de potencial precisa-se de dois níveis. (DELEUZE, 2014, p. 18,19)

Nesse sentido, as variações de potência do desejo, têm a capacidade tanto de transformá-lo em devir, quanto de torná-lo desvitalizante. Se, perpassa por linhas fluidas, destratificadas e de puras intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995), máquina capaz de produzir inovações e acontecimentos, atualizam-se virtualidades, e compõem-se dispositivos geradores de diferença (BAREMBLITT, 1998). Assim, aprender como estado de engolfar-se em algo insólito, transcendendo ao sedentarismo do pensamento (DELEUZE, 1998), nos sentidos implicados nos signos que a invenção reverbera. "Aprender seria eliminar distâncias (...) aprende-se no meio, na superfície, no acoplamento, fora do campo da representação" (KASTRUP, 2007a, p. 173).

Trata-se do desejar em seu sentido maquínico [dos agenciamentos se fabricando e o dos afetos que pedem passagem], e não em seu sentido exclusivamente mecânico de uma existência feita de territórios psicossociais padronizados. Adota-se a concepção do desejo enquanto potência produtiva capaz de investir em novas direções (ROLNIK, 2011), que prolifere subjetivações no campo da imanência (BARROS, 2009), distanciando-se da ideia de que algo é faltoso e lhe confere força reativa de conservação. Na perspectiva esquizoanalítica, "a produção é imanentemente produção desejante (...), não é um componente impulsor desejante faltoso e restitutivo, e, sim, implica 'desejosa de produção'" (BAREMBLITT, 2014, p. 2).

Operando por perceptos e afectos, os signos engendram novas maneiras de perceber, potencializando o que pode ser sentido, produzindo uma mudança no saber-fazer. No plano do sensível, sem estar subordinado ao Uno, sem cortejar à lógica binária do pensamento psicanalítico e estruturalista, desprovido de centralidade e verdade última. As linhas do aprender e a aprendizagem enquanto desejo, formam um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sem começo, sem fim, linhas de multiplicidade e independentes cujo movimento produz a diferença, uma nova variação, de um tempo redescoberto. Entende-se que no heterogêneo e na conjugação de fluxos desterritorializados, cruzam-se agenciamentos, que se transfiguram em aprendizagem.

Sob esta multiplicidade que se delineia o objetivo deste estudo, configurando em cartografar modos de subjetivação, por meio da constituição de grupos-operativos como dispositivo capaz de potencializar a "passagem da alienação ou adaptação passiva num *bias* progressivo à adaptação ativa da realidade" (PICHON-REVIÈRE, 2009, p.14). Afirma-se que à medida que um objeto é apreendido e transformado, também transformar-se a si mesmo, num processo de invenção no tempo presente, dentro do processo grupal, onde subjazem necessidades e aspirações num contínuo movimento em espiral. Operatividade e mudança caminham lado a lado, num processo que implica criar o novo. De acordo com Pichon-Revière (2009), operar é promover uma modificação criativa da realidade, que acontece quando o grupo entra em tarefa, com a assunção do desafio de conquistar o movimento de produzir e de comunicar.

Através do arranjo proposto de aproximar método cartográfico, aprendizagem inventiva e grupos-operativos, engendra-se uma nova clínica. Não com intuito terapêutico, mas como propôs Baremblitt (2014), uma Klínica com "K", que toma o sentido da origem grega de *clinamen* de átomos que caem no vazio e se colidem produzindo o novo, afastando-se da concepção tradicional da posição passiva, de *clinos* (deitado), e de uma suposta relação hierárquica terapeuta-paciente.

Metodologia

A pesquisa mista percorre caminhos que articulam, primeiramente, aspectos quantitativos através de análise documental acerca de setecentos universitários, em condição de vulnerabilidade social, que não obtiveram aproveitamento acadêmico em 2013/1. E, posteriormente intervenção em um grupo formado por doze[1] daqueles discentes, operando o agenciamento de concepções da aprendizagem inventiva (DELEUZE, 1998; 2010), de dispositivos do grupo-operativo (PICHON-REVIÈRE, 2009), da esquizoanálise (BAREMBLITT, 1998; 2014) e da *escrileitura* (CORAZZA, 2010), sob à luz da cartografia.

Na cartografia como *método de pesquisa-intervenção*, aciona-se o *acompanhar de processos* (PASSOS *et al*., 2009), em que metas e análises ocorrem durante e desde o início de sua realização. Por meio da *atenção* voltada aos momentos de mudança presente no dito e não-dito das expressões emergentes, acompanhando movimentos e instantes de ruptura. A metodologia cartográfica não pressupõe um modelo a ser seguido, ou um plano pré-existente a ser executado. Fomenta seu fazer em rigor científico, ética e prudência. Na abertura que é produzida no *plano coletivo de forças* que emanam do contexto da intervenção, acolhem-se intensidades e potência de criação, catalisando instantes de passagens e acontecimentos disruptivos. A articulação das pistas destacadas (TEDESCO *et al*., 2009), ajuda a pensar processos, transformações que consistem em forças, possibilidades com efeitos no coletivo, experiência no plano de engendramento entre pesquisador e campo problemático.

O problema para a cartógrafa é a necessidade de existir que emerge dos discentes em meio ao processo de aprender. Como produzir movimentos e agenciamentos que perscrutem o desejo de transformação? Como mergulhar num processo que seja capaz de operar e dar conta de um tempo contemporâneo? A análise do desejo permite balizar o critério de avaliação, em uma ética de sustentar a vida em seu movimento de expansão (ROLNIK, 2011). Dessa forma, o movimento entre formas e forças, sem reduzir à dicotomia entre quantitativo e qualitativo, visa integrar esses modos investigativos, geralmente considerados de naturezas diferentes (CÉSAR, *et al*, 2013). Assim, constrói a possibilidade de um amplo olhar sobre a mesma realidade, atendo-se, em um primeiro

[1] Sabe-se empiricamente que há uma margem de evasão dos membros de um grupo ao se formar, de modo a tentar salvaguardar que pelo menos oito discentes façam parte do plano coletivo de forças.

momento na análise de documentos relativos ao corpo discente [em termos aproximados, setecentos alunos de um universo de três mil] que não atingiu aproveitamento acadêmico no primeiro semestre de 2013.

Para a realização dessa análise documental criou-se uma tabela orientadora dos dados concernentes às características sumárias encontradas no acervo da Coordenação de Integração Estudantil (PRAE/UFPel), no que tange ao sexo, idade, naturalidade, vínculo familiar, curso, período do curso, ocorrência de reopção, natureza do curso, histórico de notas, entre outros. Dessa forma, com recurso de programas de informática denominados *epi info* e *spss*, procura-se traçar um mapeamento desses discentes, interrogando o fator exclusivo de *aprendizagem*: O que pode estar encoberto nesse *baixo aproveitamento*? Medir sob este enfoque, "é encontrar os pontos de fissuras e de quebra nas formas constituídas acessando um plano de *quanta* de força em luta, imprevisível em seus efeitos (quali). É também intervir no presente dessas lutas" (CÉSAR *et al*, 2013, p. 365). É por a pensar que,

> O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. (...) Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22)

A parte que confere intervenção em grupo de aprendizes investe na transformação de uma dada realidade, sendo a aprendizagem o próprio efeito da mudança (PICHON-REVIÈRE, 2009). O grupo será composto de doze discentes, escolhidos o mais heterogeneamente possível (sexo, natureza do curso, semestre, lugar de origem), dentro do plano comum que é o de ser bolsista da PRAE e não ter atingido aproveitamento acadêmico no período mencionado. Toma-se como referência que a pesquisadora encontra-se implicada no campo por ser psicóloga do *lócus* investigativo. Antes do início dos oito encontros semanais, será realizada entrevista individual com cada integrante, capturando a singularidade de seu aprender, momento em que será convidado a participar, dentro de espaço institucional já existente para trabalho grupal. Os encontros estarão mergulhados em composições das artes, das filosofias da diferença

e das ciências educacionais, assim como usará de dispositivos de *escrileituras*[2] (CORAZZA, 2010), articulando-se com a experiência emergente do [no] grupo. Dessa forma, transcorrerá por temáticas que engendrem um aprender em meio à vida, explorando oito questões, uma para cada encontro, como: vida, morte, sexualidade, amor, liberdade, corpo, vazio/solidão e, tempo/espaço. Não perdendo de vista que processos de aprender e modos de ser estão implicados nesses movimentos de produções do desejo e de novos sentidos à existência.

Na coemergência de si e do mundo da experiência compartilhada, reverberam conteúdo e expressão, numa linguagem que não seja uma representação, e sim invenção. Aprender a inventar problemas (DELEUZE, 1998), não uma mera busca por soluções de problemáticas já dadas, alienadas e incessantemente reproduzidas no cenário social. Linhas que teçam atravessamentos na defesa da produção e da vitalidade que engloba a concepção do desejo. É pôr a pensar que, além de pulsões que dançam na volição do sujeito-indivíduo e do sujeito-grupo, as quais fazem menção às verticalidades e às horizontalidades que intentam uma repetição do mesmo, sob forças do instituído, há um devir de fluxos que se atravessam na zona das virtualidades existenciais.

Conceber diferentes instâncias individuais, coletivas e institucionais, afirmam-se na produção de novas subjetivações através da transversalidade (GUATTARI, 2004). Nesse escopo, mesmo na tentativa de se despir de conceitos preexistentes e estereotipias, o adoecimento de um indivíduo concatena-se ao fato de ter assumido certo papel, particularmente operativo, ao transformar-se no porta-voz ou depositário de ansiedade do coletivo (PICHON-REVIÈRE, 2009), inserido no contexto educacional deste estudo. Na "experiência de devir, o grupo deixa de ser apenas um conjunto de pessoas reunidas a partir de representações internas que cada um constrói sobre o outro" (PASSOS, 2009, p. 15). O grupo, pois, transcorre não "só uma força essencialmente produtiva e criativa, buscadora de encontros, mas que, além de tudo, é imanente a outras forças animadoras do social, do histórico, do natural" (BAREMBLITT, 1998, p. 64).

Apostando na idéia de tarefa, em Pichon-Revière (2009), a experiência, esclarecimento e reajustes de papéis, abre-se espaço para pensar a emergência das temáticas a serem potencializadas no coletivo. Assim, através de dispositivos como: música, cinema, literatura, filosofia, outras formas de arte, sob o escrutínio da

[2] Projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" - CAPES/INEP /Programa Observatório da Educação - Coord. Sandra Mara Corazza

escrileitura, promover um espaço de expressão e composição dos mesmos em prol da aprendizagem, reverberando sentidos e produções do desejo. Temáticas estas escolhidas a partir das subjetivações já capturadas através do mergulho no mundo dos alunos. Estes, pois trazem conflitos com sua sexualidade e relacionamentos, sentimentos ligados ao ser livre, vazio e solidão. No ser adolescente, a questão do corpo enseja inúmeras inquietações; assim como a forma de lidar com tempo-espaço. E, destas linhas rizomáticas, a vida, a morte e o amor permeiam seus caminhos. A processualidade, a emergência de problemas, o espaço aberto do *entre*, o vazio cheio de subjetivações, interpelando questões e forçando o pensamento de tal modo, que enseje a aprendizagem, na experiência desse encontro de cartógrafa e seu grupo. Afirma Deleuze que

> Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma Ideia, é porque a ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar. (DELEUZE, 2010, p. 91)

Pensar nas transformações que podem ser engendradas no encontro, como menciona Barros (2009), nos diagramas de constituição do grupo, toda instituição é criação. Apostando-se em uma prática esquizoanalítica, a formação de um grupo-operativo sob a tarefa da aprendizagem (PICHON-REVIÈRE, 2009), será desenvolvida articulada com a modalidade Klínica Inventiva (BAREMBLITT, 2014). Pretende-se facilitar um cenário que produza sentidos no aprender e a partir dele e nele próprios, crie novos estilos de "inventar problemas". Ressonâncias potentes analisadas durante o movimento dos desejos no coletivo, perpassando linhas do aprendizado, como criação do mundo, transcorrendo para um agenciamento, construindo multiplicidades no singular, intensidades na diferença. (ROLNIK, 2011; DELEUZE, 1998).

Resultados e Discussão

Em virtude desta investigação, estar em desenvolvimento, consubstancia-se dos achados em estudos[3] e observações realizados em seu *lócus* e *corpus*, dialogando com a pertinência desta pesquisa-intervenção, tanto em sua análise referente às dificuldades acadêmicas dos estudantes universitários [decorrentes de abrupto crescimento e de diversidades], quanto em direção às transformações no campo da Educação. Analisa-se que os discentes deste estudo encontram-se predominantemente na fase da adolescência, submersos em multiplicidades e intensidades inerentes desta, oriundos de outras cidades e estados, distanciados de suas famílias, passando por prejuízos de diferentes naturezas e necessitando de apoio em grupos sociais. Observa-se a prevalência de sofrimento psíquico, no que tange à depressão e à ansiedade, complicações na concentração e adaptação, assim como dúvidas sobre sua sexualidade, impasses nos relacionamentos afetivos e em sua nova vida (SILVA *et al.*, 2011; VALLILO *et al.*, 2011).

Assim, as paisagens já percorridas na trajetória como psicóloga da universidade que se constitui *lócus* da presente investigação, imersa nos meandros das subjetivações desses jovens alunos, vê-se a angústia deles ao carregar o peso que parecem atribuir à mudança em sua existência. Nos vazios que perfilam das dobras, tão repletas de medos, inseguranças, circunscreve uma potência de vida adormecida pela experiência desestabilizadora de cair abruptamente num mundo de duras aprendizagens. Abandonos, perdas, de um espectro ainda temeroso de assumir movimentos desterritorializados, com certa negação das complexidades imbricadas no percurso da formação acadêmica. Nesse contexto, parece emergente a promoção da vida, num trabalho de criação e recriação de outros movimentos, novos modos de subjetivações que reverberem sentidos capazes de deslocar o que se encontra dado.

Evidencia-se, até o momento, que o *corpus* deste estudo, manifesta impedimentos mais significativos em seu aproveitamento acadêmico em dois momentos, no início e no final de sua graduação, podendo ocorrer conflitos de cunho subjetivo também em todo seu processo. O cansaço e a desmotivação aparecem como fatores que prejudicam sua aprendizagem. Imersos num período de experimentações, o

[3] Em 2014, concluíram-se duas pesquisas, uma realizada pela Profª Fae/UFPel, Carla Gonçalves Rodrigues, com o foco no Sofrimento Psíquico do discente, e outra realizada pelo Núcleo Psicopedagógico da PRAE/UFPel referente a qualidade de vida dos moradores da casa do estudante e variáveis que possam interferir na aprendizagem.

uso de substâncias psicoativas, em particular, o álcool, aparece como frequente nos achados dos estudos supramencionados. O sentimento de pouca vitalidade entre esses jovens também chama a atenção, além de problemas de saúde em geral e ausência da prática de exercícios físicos e de lazer. Dessa forma, se aposta que a captura de modos de subjetivação que produzam sentidos e ensejem uma aprendizagem inventiva, criando-se problemas (DELEUZE, 1998) nas linhas do desejo (ROLNIK, 2011) e no campo da experiência, podem transformar essa realidade, pois como afirma Kastrup (2007a), aprender é ser capaz de problematizar.

Como se percebe em Deleuze (1998), aprender perpassa por agenciamentos, não havendo desejo que não transcorra em sua direção. Nesse sentido, aprender também é desejo, enquanto produção e criação de si e do mundo (KASTRUP, 2007a). Diante dessa realidade de um aluno cansado, desmotivado, em sofrimento psíquico, como pensar que sobreviva algo pulsante, desejante em sua subjetivação? Em sua aprendizagem? Em seu processo [de] formativo? Através da experiência em grupo, sustenta-se que esses modos possam ser operados em direção à sua expressão e transformação em algo que produza diferença. Vislumbra-se um horizonte de desejos, subjetivações e devires, ávidos por aprendizagens e experiências, pois

> (...) o que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da recognição, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca conhecida, nem reconhecível (DELEUZE, 1998, p. 225)

Analisa-se a implicação das características dos discentes deste trabalho dissertativo em andamento, seus modos de vida e aproveitamento acadêmico, corroborando para o iminente processo cartográfico. Fundamenta-se a análise do desejo, imbricando-se aos movimentos implicados nele (ROLNIK, 2011). Sem reduzi-lo às individualidades, afetos encontram-se à espreita nesse contexto educacional, percorrendo simulações daquilo que lhe apresenta de possibilidade e experimentações, compondo territórios que fomentam o desejo de mudança na paisagem da aprendizagem que, de recognitiva, passa a ser inventiva.

Esse discente que chega à universidade, em muitos casos, desgarrado de sua terra natal, quase que como uma tentativa desesperada de assegurar outro território, que lhe seja próprio, que se sinta livre dos olhos disciplinares da família. A desilusão daquela imagem idealizada é evidente. Assim, diante de uma imensidão de escolhas possíveis acerca dos cursos universitários, corre o risco da decepção. Da meteorologia vai para psicologia, da química para letras e assim por diante. Nessas mudanças [de cursos, de sonhos], a implicação dos atores [alunos, psicóloga, instituição] desta cartografia, em composição, é pensar sobre o problema em torno de seus aprendizados. Releva-se "um movimento de vaivém, articulando os sucessivos gestos de suspensão e as interrupções subsequentes. Apesar de tais dificuldades na prática concreta, a atenção flutuante fica colocada como um horizonte técnico" (KASTRUP, 2007b, p. 17). Não é nem representativo, nem estrutural: é produtivo (ROLNIK, 2011). Inconsciente aqui é o próprio movimento de desterritorialização, produzindo devires inéditos, múltiplos e imprevisíveis, imbuídos da própria busca de matéria de expressão, substância a ser fabricada, maneiras de inventar o mundo que só funcionam em agenciamentos.

Capturar modos de subjetivação, num fluxo processual de afecções transfigurando diferentes formas de aprender, rompendo com certas estruturas pré-moldadas onde os corpos-aprendizes subjazem docilizados, inertes e passivos pelo não aproveitamento, "escotomizados" (GUATTARI, 2004) pelo sofrimento psíquico [depressão, ansiedade] e, pelo processo de adaptação em amplo espectro. Como num olhar "Klínico", o engendramento das constituições postas em movimento, a cartografia se aproxima de um aprofundamento daquilo que se pretende descobrir, algo novo a insurgir. Contemplando diferentes procedimentos capazes de dar conta da proliferação de sentidos ao longo de toda sua existência, num permanente estado de aprender.

Considerações Finais

Conhecendo-se parte das contingências impeditivas do aprender, permite pensar que o dado quantitativo revelado pela reprovação acadêmica, não emite um signo por si isoladamente, tampouco denuncia uma dificuldade de aprendizagem propriamente dita e indelével, mas reverbera um emaranhado de subjetivações que se tornam obstáculos em seu percurso. Assim, cartografar o grupo de universitários, vem dar conta de uma demanda contemporânea no plano social e no campo da educação. Percorre as linhas

rizomáticas do aprender enquanto desejo, articulando-se Klínica Inventiva (BAREMBLITT, 2014) e grupo-operativo (PICHON-REVIÈRE, 2009), na captura dos modos de subjetivação e produção de sentidos. Diante do atual momento de mudanças no cenário de ingresso ao ensino superior que atravessa o discente, o aumento da população acadêmica e sua diversidade sociocultural, tornam-se necessárias intervenções que transformem o impacto daquelas e que capturem suas subjetividades num processo de criação. A esquizoanálise, nessa perspectiva, ajuda a tecer distanciamentos de concepções hierarquizadas, reprodutoras de um *socius* circunscrito num mundo normatizado e reprodutor de dogmas. Aproxima-se de superfícies que deslizem sobre a produção desejante, às vontades de potência, num processo de variações contínuas (BAREMBLITT, 2014).

Dessa maneira, pensar a aprendizagem que deleita nos escombros numéricos de um não-saber, e operar na constituição de grupo, sob perspectiva cartográfica, transfigura-se potente para fomentar transformações nos processos de aprender e nos modos de ser. Entende-se que o agenciamento entre o mapa em movimento na análise documental e a experiência no [do] coletivo, na cartografia em composição, seja capaz de transcriar produções do desejo e estilos inventivos da aprendizagem. O atravessamento de subjetivações imanentes ao encontro grupal, por meio de ressonâncias da arte, da filosofia e da ciência, com dispositivos da esquizoanálise, do grupo-operativo e de *escrileituras*, ganha potência nos agenciamentos que se acionam coletivamente. Intenta-se provocar mudanças na realidade de seu *corpus*, num *continuum* estado de devir, desvitalizando resquícios deterministas, e revelando que no grupo afirma-se um simulacro de uma existência, pulsante por desejar e aprender.

> *Corpo que dá passagem ao imanente; Ao que não se pressente;*
> *Tantas vezes reles, pensar incomoda, dilacera, corteja medos...*
> *Fica só, inteiramente; Desacorçoa, completamente*
> *E, começa a deslocar-se, parcialmente*
> *Navega na densidade do ar, voa na imensidão do mar*
> *Reluz com vigor aquilo que dobra; Transforma-se*
> *Em Outro, metamorfose do Mesmo;*
> *Obscuro, dilemático, não se mostra explícito ao que diz*
> *Intempestivas páginas da história do aprendiz;*
> *Mirar ali o que olhava antes, mas não tinha visto;*
> *Janelas que se abrem; tempo que se redescobre;*
> *Novos sentidos, subjetivações; desejos que explodem no fluxo movente;*

Sensível do que percebe; Sente, incorpora, corporifica, aprende...

(nuances de um *devir* cartógrafa-aprendiz, mar/2014)

Referências

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise institucional e outras correntes:** teoria e prática**.** 4 ed. Rio de janeiro: Rosa dos ventos, 1998.

BAREMBLITT, Gregório. **Dez considerações para tentar clarear os termos produção de subjetividade e subjetivação em esquizoanálise**. Disponível em: <http://www.fgbbh.org.br/artigos/subetividad_subjetivacion.htm> Acesso em 05 maio 2014.

BARROS, Regina Benevides. **Grupo:** a afirmação de um simulacro. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/editora UFRGS, 2009.

CÉSAR, Janaína Mariano; SILVA, Fabio Hebert da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. **Fractal:** revista de psicologia, vol.25, n 2, maio/ago 2013, p. 357-372.

CORAZZA, Sandra Mara. Projeto de pesquisa**:** Escrileituras: um modo de "ler-escrever" em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário.** Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em 30 mar 2014.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Trad. De Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos** .Trad. de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: editora 34, 1995.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e Transversalidade:** ensaios de análise institucional. Tradução Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de se e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n 1, p. 15-22, jan/abr, 2007.

PASSOS, Eduardo. Quando o grupo é a afirmação de um paradoxo. In: BARROS, Regina Benevides. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/editora UFRGS, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PICHON-REVIÈRE, H. **O processo grupal**. Martins Fontes, 8 ed. São Paulo, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina/editora UFRGS, 2011.

SILVA, V. L. dos S.; CHIQUITO, N. do C.; ANDRADE, R. A. P. de O.; BRITO, M. de F. P.; CAMELO, S. H. H. Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. **Revista de Enfermagem (UERJ),** v. 19, n. 1, p. 121-6, 2011.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Cristian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 25, n. 2, p. 299-322, mai./ago. 2013.

VALLILO, N. G.; JÚNIOR, R. D.; GOBBO, R. NOVO, N. F.; HÜBNER, C. V. K. Prevalência de sintomas depressivos em estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Clínica Médica,** v. 9, n. 1, p. 36-41, 2011.

FILOSOFIA DA DIFERENÇA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIMENTAÇÕES COM ATELIÊ DE ESCRILEITURAS

Samuel Molina Schnorr
(Universidade Federal de Pelotas)

Carla Gonçalves Rodrigues
(Universidade Federal de Pelotas)

GT 22 – Escrileituras

Resumo

A pesquisa desenvolve estudos sobre as Filosofias da Diferença e a formação de professores. Nessa trama são produzidas intervenções educativas denominadas ateliês de escrileituras. Visa, na oferta destes espaços e por meio de variadas linguagens, trazer discussões a respeito dos modos de vida atuais e que solicitam a produção de outros conceitos para as ciências da Educação. Práticas filosóficas e artísticas são experimentadas como condição do aprender, de desconstrução e reconstrução, na intenção de criar e produzir o inédito, tendo como produto final a produção de novelas de rádio. Assim, investiga-se essa relação no ateliê *Conatus*, organizado e planejado pelo Núcleo UFPel, no ano de 2013, tendo seu *lócus* de pesquisa uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, adotando como sujeitos os professores de uma escola da rede pública estadual desta localidade. No conjunto de dispositivos filosóficos e artísticos utilizados há possibilidades de produções singulares, que potencializam a vida docente. Pode-se pensar nos processos contínuos, inusitados movimentos e encontros que ocorrem na prática professoral, nas multiplicidades que afetam e colocam o docente em uma constante construção de si mesmo. Invertendo a lógica educacional que tenta estruturar os espaços de criações, tornando as subjetividades reféns de um conhecimento único e centralizador que oferece respostas e dados prontos para os questionamentos presentes no contemporâneo.

Palavra-chave: Filosofias da Diferença. Formação de Professores. Ateliês de escrileituras

A formação de professores na contemporaneidade: um empreendimento possível

A Sociedade contemporânea tem se caracterizado por mudanças na forma de interpretar o mundo. O modo atual de vida vem gerando profundas indagações acerca dos modelos econômicos e sociais que são construídos tradicionalmente. As verdades científicas, a fragmentação do conhecimento, a democracia e, também, a educação são questionadas. O presente passa a ser marcado pelo fim dos padrões e estabilidade, fazendo surgir o tempo da indefinição (BAUMAN, 2008). Transformações na escola e na constituição professoral têm sido presenciadas, como exemplo as constantes avaliações da produção e rendimentos da classe docente, bem como uma oferta massiva de respostas para as problemáticas atuais. Não há maiores dúvidas que tais variações afetam a vida, modificando os modos de pensar e se relacionar nesta contemporaneidade.

Com menos força acredita-se na suposta autonomia de um sujeito racional, livre, centrado e soberano, elementos que a educação prioriza, ainda sustentada nos princípios da Modernidade. Colocam-se em constate dúvida as afirmações, elucidações universais, totalidades, completudes ou plenitudes (SILVA, 1996). Aqui, não interessa dizer a respeito do que está posto, subjugando e valorando negativamente os investimentos educacionais realizados até então. Mas, isto sim, pensar as Filosofias da Diferença e a educação, especificamente na formação de professores, no afastamento das representações imersas nesse campo, rompendo com as verdades, definições totalizantes produzidas pelas considerações históricas, científicas e discursivas.

Essas Filosofias propõem um exercício do pensamento singular, interdisciplinar, arranjando outros modos de entender as temáticas fundamentais, quais sejam: o sujeito, sua constituição, vida, morte, sociedade, linguagem e natureza. Ao adotar tal perspectiva teórica, ocorrem tentativas de movimentar a formação de professores e as verdades intrínsecas nesse processo. O conhecimento é uma construção social, do discurso, passível de se transformar, relacionar, sofrer interferências, estando sempre em ressonância com outras áreas criativas e, deste modo, a Filosofia é concebida em comunhão com outros saberes.

Conforme Deleuze e Guattari:

> Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (...) Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 13).

Além dos autores já citados, essas Filosofias possuem como principais interlocutores: Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Baruch de Spinoza. Na produção de um saber que preza pela diversidade e pluralidade, afastam-se das ideias universais e de um conjunto composto por diferentes unidades, interessa menos as comparações, identidades, mas mais a diferença[1] em si, no singular.

A intenção é quebrar o discurso que naturaliza, normatiza e sanciona, que tenta regularizar, ordenar os desejos, ainda, desorientar as imagens dogmáticas que contaminam os modos de ser e pensar. Fundamenta-se em Foucault (1996), o estudo acerca da construção dos discursos, das condições de sua possibilidade, assim como, suas vinculações históricas, sociais e as verdades que são atribuídas a ele. O autor afirma que para fazer escolhas certas há que se dissecar a realidade, cortá-la em pedaços, indagá-la não só a partir das teorias, como também das práticas. Podem-se dar outros entendimentos e abrangência para o já instituído: um determinado conjunto de estratégias de poder e saber que conduzem as ações, pensamentos e, por consequência, as subjetividades (FOUCAULT, 1996).

Para tanto, são oferecidos diferentes ateliês pelo Projeto denominado *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*[2], reunindo núcleos nas seguintes Universidades brasileiras: UFRGS, UFMT, UFPel e UNIOSTE-Toledo. Nessa trama, entre Filosofias da Diferença e educação são produzidas intervenções, em que a formação de professores é pensada como empreendimento coletivo, com singularidades

[1] O Conceito de diferença é tratado como próprio objeto e exercício do pensamento. Trata-se de uma diferença que não se opõe nem nega algo ou alguém. É uma maneira de romper com os modelos de representação, estrutura e caráter negativo, é pensada de modo positivo, afirmativo, a essência de todos os processos (DELEUZE, 2006).

[2] Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), coordenado pela professora Sandra Mara Corazza, reúne professores da rede pública, alunos de graduação e pós-graduação.

em conexões. De acordo com Spinoza (2009), há os bons encontros, que aumentam a potência de pensar e agir, chamado de alegria e os maus, que diminuem a potência, dito tristeza. Deste modo, as experimentações educativas podem promover tanto encontros alegres, quanto tristes, tendo diferentes produções que atravessam essa paisagem, capazes de sufocar ou, sendo esta a intenção, potencializar os aprendizados.

Deste modo, objetiva-se, na oferta do ateliê *Conatus*, aqui investigado, e por meio de variadas linguagens, trazer discussões a respeito dos modos de vida atuais e que solicitam a produção de outros conceitos para as ciências da educação. Com a aposta de problematizar a formação de professores em meio à vida, esta intervenção utiliza dispositivos possíveis de fomentar forças reativas e singulares capazes de pôr a funcionar algo, movimentando estruturas consolidadas.

Práticas filosóficas e artísticas são experimentadas como condição do aprender, de desconstrução e reconstrução, na intenção de criar e produzir o inédito. Desse modo, questiona-se: Como a formação de professores é atravessada pelos conceitos das Filosofias da Diferença na imanência e nas singularidades propostas na intervenção? De que modo essas práticas experimentadas no ateliê fomentam o ser professor, solicitando outros modos de vida contemporânea?

Procedimentos

Assim, executou-se o *Encontro escrilendo uma vida – Máquina de guerra para uma existência contemporânea* dividido em dois momentos de quatro horas cada. O primeiro deles o ateliê *Conatus* e, o segundo, *Rabiscos de sensações na produção de um corpo crianceiro*. Organizado e planejado pelo Núcleo escrileituras da UFPel, no ano de 2013, tendo seu *lócus* de pesquisa uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, adotando como sujeitos os professores de uma escola da rede pública estadual desta localidade. A partir dos pressupostos apresentados anteriormente, investiga-se a relação das Filosofias da Diferença e formação de professores, nesta contemporaneidade, especificamente, no primeiro ateliê.

Os procedimentos e dispositivos utilizados para o desenvolvimento desse ateliê consistiram, primeiramente, na leitura coletiva do texto *A Metamorfose de Kafka*,

versão formato História em Quadrinho (HQ)[3]. Na sequência, o estudo dos conceitos: agenciamento (DELEUZE, 1987), corpo, alma, *conatus*, potência de vida (SPINOZA, 2009; NIETZSCHE, 1998) e eterno retorno (NIETZSCHE, 2001), utilizando programas do *Café Filosófico*[4]. Compõe o conjunto, a apresentação de um trecho do filme *Quando Nietzsche chorou*[5] demonstrando a ideia de eterno retorno.

Com isso, obtém-se um conjunto filo-artístico a fim de criar procedimentos para interferir e produzir bons encontros, com forças ativas de uma vida docente, afastando-se dos discursos que a afetam e somente repercutem as suas mazelas, tais como os referentes as políticas educacionais e salariais. A oferta desses materiais aconteceu intercalada com exercícios livres de escrileituras, culminando na reunião das escrituras em três grupos para a criação de personagens e, posteriormente de um *podcast* – pequenas novelas idealizadas para rádio, como produto final da intervenção.

Foi feita uma aposta nos ateliês, como espaço de trabalho onde se cria, experimenta, produz diferentes tipos de arte, de conhecimentos e aprendizagens. Um lugar de desconstrução e reconstrução, da linguagem, de si, da própria vida como obra de arte[6]. Ainda, no ato de ler e escrever há produções de outros sentidos, que relacionam e estão em meio à vida, possíveis de movimentar forças que retomam pensamentos distintos e a vitalidade do "eu", hoje postas de lado. Escrileituras pelo fato de tratar, sempre, de alguma escritura autoral, ou seja, de uma escrita singular, promovida por um escritor-leitor ou leitor-escritor (BARTHES, 2004).

Um desafio emerge no ateliê: a tentativa de fazer provocações aos sistemas instituídos, desestabilizar as concretudes que imperam na formação de professores, pensada aqui como o próprio ato de existir, politicamente e revolucionário na ordem das pequenas agitações. A reunião em classes sanciona um modo de ser coletivo, em que as decisões da maioria sobressaem sobre uma minoria, sendo, essa lógica a ser quebrada nas experimentações. Há uma essência reacionária nessa trama que se afasta das ligações possíveis e historicamente feitas com Estado e organizações sindicais, mas que

[3] Texto em quadrinhos da Metamorfose de Kafka, adaptado por Peter Kuper.
[4] A existência como doença com Márcia Tiburi: http://www.youtube.com/watch?v=e2cm2ug-jOo; A alegria e o trágico em Nietzsche com Roberto Machado: http://www.youtube.com/watch?v=-36L6Hp5_ug&list=PL9C38121C3514F1BB.
[5] *Quando Nietzsche Chorou*, Diretor: Pinchas Perry, Estados Unidos, 2007.
[6] Conforme descrição dos ateliês de escrileituras, desenvolvido pelo Núcleo UFPel, disponível em: http://fae.ufpel.edu.br/escrileituras/?page_id=674.

dá voz a outros sentidos, mais ínfimos, investindo num entendimento de corpo e alma como potências criadoras.

Acredita-se que a oferta destes materiais e estudos dos conceitos, no ateliê *Conatus*, são capazes de mobilizar o pensamento, naquele que experimenta e faz relações com a vida, também professoral. Movimentando as verdades constituídas na construção histórica, filosófica e científica que o atravessa. É na abertura do fazer ver e falar diferentes sentidos que a proposta se constitui como facilitadora de outros arranjos e bons encontros, em sua perspectiva plural, subjetiva, desenvolvendo práticas de escrileituras. Na possibilidade de estabelecer intersecções entre as Filosofias da Diferença e a formação de professores, será relacionada a produção da experimentação, na tentativa de problematizar a temática e a vida docente, implicadas nas constituições dos sujeitos engendrados no contemporâneo.

Tramas das Filosofias da Diferença e a educação na formação de professores

Como produto final da intervenção, as novelas foram gravadas, em *podcast*, pelos três grupos de professores que criaram personagens e escreveram a partir da oferta dos materiais anteriormente citados. Aqui, apresenta-se uma das produções, selecionada por melhor compor com os objetivos, problemáticas e teoria deste estudo:

A vaca (muuuuuuuuuuuuu)

Na índia a vaca é um animal sagrado, não pode ser morta ou molestada. No Brasil não poderia ser diferente, claro que de um modo bem Tupiniquim: aquela vaca me rodou (muuuuuuuuuuuuu), a vaca me botou na rua (muuuuuuuuuuuuu), a vaca de física me deixou em exame (muuuuuuuuuuuuu), pô a vaca de história não me deu dois décimos (muuuuuuuuuuuuu), a porcaria da vaca não me deixou entrar (muuuuuuuuuuuuu).

Adolfo advogado especialista em libertar traficantes e pai do menino atropelado pelos dois décimos da vaca (muuuuuuuuuuuuu) teve uma ideia vingativa.

- Primeiro dia de praia da sora vou arremessar um sinalizador.

Foi como chegar a um orgasmo:

- Aquela vaca me paga.

Não entreguei o trabalho da vaca, a vaca da diretora me suspendeu.

Todavia Zequinha um bom aluno quando estava presente e costumava contagiar os mestres com sorrisos e palavras de entusiasmo pensou em aconselhar o colega delinquente:

- Não faça isso você pode se complicar.

Ao ouvir os sábios conselhos o inimigo das vacas esbaforido com os próprios pensamentos que se transformavam em outros pensamentos, pesado e cheio de teia concluiu:

> - Eu vou arremessar o sinalizador naquela vaca (muuuuuuuuuuuu).
> E como estamos em um mundo machista quem não é vaca é viado.
> Não você está enganado, não estamos no campo, bem vindo as escolas brasileiras.
> (muuuuuuuuuuuuu)

O *Conatus* foi afirmando um modo prático de desenvolver a Filosofia e Arte, na proposta de experimentação como condição de aprendizagem, ativando a percepção dos professores a se arriscarem, num plano singular de criação[7], como é o caso da novela construída e intitulada *A vaca*. Nesse produto, pode-se pensar os processos contínuos, inusitados movimentos e encontros que ocorrem na prática professoral, nas multiplicidades que afetam e colocam o docente em uma constante construção de si mesmo, permeada pelo que o atravessa, como por exemplo, na sala de aula e fora dela.

Neste contexto inventivo, presente nos processos de criação das novelas, a Arte é operada como intercessora nas práticas de formação, pois a sua potência está na possibilidade de gerar deslocamentos e resistências que implicam em problematizar as representações e significações do vivido. Deleuze e Guattari (1992) afirmam que Arte é criação, composição de blocos de sensações que escapam ao humano. Conjugando-a no contexto da formação de professores perpassam noções de cultura, como território das ações do homem e o entendimento de fazer da vida uma obra artística, de modo que, cada indivíduo produza sua própria existência e gerencie sua liberdade. Trata-se de colocar a si mesmo como cerne da reflexão, mas alocar-se descolado dos atributos impostos pelo saber moderno, do poder disciplinar e normalizador, de uma determinada forma moral orientada a um indivíduo racional e técnico.

Neste sentido, a Arte é aquilo que implica na potência do pensamento, como resistência, também política. Pois, para Deleuze (1999), é uma prática criativa que serve à vida. Há possibilidades de pensar outros modos a constituição de si, ampliando certa estética da existência na temática desenvolvida, como é o caso do ateliê *Conatus.* Tensiona a lógica da solução de problemas a partir de receitas prontas e ineditismo que repetem o mesmo. Tal experimentação realizada com os professores mostrou que os dispositivos utilizados, trazem à tona possibilidades de percepções sobre os sujeitos que, muitas vezes, os métodos de investigações quantitativos e capacitações racionais e científicos não dão conta de alcançar, necessitando de outros conceitos e sentidos para desenvolver esses processos.

[7] Idem nota de rodapé 6.

Com as relações aceitáveis de obter entre a Filosofia da Diferença e a educação, pensa-se menos na lógica da significação, de sujeitos autônomos e lineares, mas, sim, nas probabilidades de composições e exercícios de potências criadoras, transbordando constantes inquietações. A novela *A vaca* faz pensar o já dito nos espaços educacionais, implicando o vivido, as sensações e as invenções, operando funções sociais e políticas na formação de professores. Problematiza discursos carregados de estigmas sociais na comparação de um animal sagrado na Índia e na sua forma "brasileira" de tratá-lo, referenciando a um docente.

Como exposto em *A vaca,* os discursos estão carregados de sentidos. Sendo produzidos por um autor à medida que escreve, situa seu pensamento, fazendo suas escolhas. Nesse contexto de problematizações, entende-se que esses não ocorrem fora de uma ordem mais ampla, mas num campo de ação possível, no sistema que acolhe o que foi dito e faz funcionar como verdadeiros. As ordens discursivas não estão soltas no mundo à espera de interpretações e de descobertas. São produzidas e fabricam o mundo, produzindo efeitos de verdade como é o caso dos processos educacionais, de ensino e aprendizagem. Para Foucault (1996), são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam, assim como na novela há representações de docentes, alunos "bons e maus" e das escolas brasileiras.

Os professores, atualmente, partilham algumas rotulações que os vinculam a uma descrição pedagógica identificada como crítica, radical, emancipatória e transformadora. Essas definições serviriam de substrato para uma concretude educacional que favoreceria o aumento da autonomia moral e intelectual dos alunos, transformando-os em cidadãos críticos, capazes de transporem os conhecimentos recebidos na escola à vida cotidiana, contribuindo fortemente para uma possível transformação social. Além disso, um exercício professoral ancorado nas ações pautadas em preceitos científicos, orientação em parâmetros e axiomas da ciência.

A razão do discurso é a configuração de um sujeito reflexivo, que pensa sobre a sua própria prática, e sobretudo significações que questionam a sua capacidade de ensinar, que o coloca no patamar dos números, o avalia e qualifica a partir de metas e percentuais que querem otimizar os processos educacionais. Os docentes que atingem uma média estabelecida são premiados e os que não conseguiram são conduzidos a realizar capacitações e "reciclagens". Há uma responsabilidade social posta nos professores: a educação dos alunos é de seu encargo e um dito fracasso também, a

novela *A vaca* faz sentido a um discurso de desprezo social desse coletivo, demostrado tanto por pais como por alunos.

Somando a isso, os desafios impostos corriqueiramente pela carreira docente, a submissão aos conteúdos programados, tentações do sistema econômico, uma crescente indignação no papel do professor, que interessa ao Estado, bem como, seus aparelhos e os saberes alinhados fortemente as tecnologias, que subjugam os saberes educacionais. Confrontados com salas de aula saturadas, os sujeitos da educação experimentam uma inércia, em que há mais concretude em servir, ser conduzido do que uma produção dos seus pensamentos. O ensino, a aprendizagem, centrados na imanência e na multiplicidade, muitas vezes, são postos de lado, fabricando sentidos direcionados, postando a escola como uma instituição de subordinação e dominação.

Na sociedade disciplinar, pensada por Foucault (1987) e que abrange aspectos contemporâneos, a escola assume a forma de uma instituição de disciplinamento, em que há um investimento para pôr a funcionar técnicas de controle do corpo, das ações e uma rigorosa distribuição arquitetônica. As estatísticas e as avaliações forçam a afirmação de um padrão normalizado que se constitui como dispositivo de poder e saber, a eficiência nesse processo é assegurada pelo rigor do professor, que assim como é formado, também se constitui, fabricando subjetividades dóceis, submissas e úteis, sentidos que *A vaca* tentou produzir.

No conjunto de dispositivos filosóficos e artísticos utilizados, no ateliê *Conatus*, há possibilidades de produções de escrileituras singulares, que potencializam a vida docente. Na composição do ser professor projeta-se para além das formações didáticas e pedagógicas, absorvendo também modos pelos quais se constitui enquanto sujeitos de poder-saber (FOUCAULT, 2003). A formação é considerada também uma dinâmica pessoal, um trabalho sobre si mesmo, em que pensar, compreender sobre o que se faz, se torna fundamental, buscando outras maneiras de ser e fazer, como sujeitos de sua própria constituição.

Retomando os objetivos deste estudo e seus questionamentos, pode-se conceber a produção da novela *A vaca* como uma experiência, formação inventiva, composta de dispositivos que tratam de um tempo contemporâneo. Foi preciso problematizar os ditos professorais e como eles os atravessam diariamente, sendo este produto, uma emergência das experimentações vivenciadas no ateliê *Conatus*. Tal relação entre um animal e uma professora ou diretora pode parecer devastadora, mas, do mesmo modo

uma expressão pouco usual nos cursos de capacitação e que permite outros sentidos para esses modos de vida atuais que arrebata um ser docente. Compondo políticas diárias, na composição de outros territórios educacionais, podem-se fomentar distintas estéticas para essa classe, emergindo um pensar e fazer entre aprendizagens e ensinos que solicitam outros caminhos e conceitos para a educação.

Portanto, como linha de fuga a esses empreendimentos, pensa-se em práticas educativas, mediadas pelo professor, que envolvam a oferta de dispositivos, conteúdos, recursos que deem condições para que ocorra o aprendizado. A potência estaria atrelada nessa abertura promovida pelas experimentações, de modo que o pensamento possa se afirmar, nos diferentes sentidos apresentados, singularmente, mas que encadeiam outros movimentos e multiplicidades.

Considerações finais

A proposta de intervenção por meio dos ateliês de escrileituras, utiliza conceitos, autores das Filosofias da Diferença e oferta dispositivos artísticos, que colocam o pensamento em movimento, potencializam a criação, em uma produção imanente, podendo compartilhar uma experiência singular, na possibilidade de pensar outros modos a formação de professores.

O mais importante a ser considerado em cada sujeito, nesse caso os professores, seria a importância dada ao seu próprio pensamento e o que é movimentado quando este é exteriorizado. Uma ação educativa seria então aquela que possibilitaria cada um desenvolver sua potência de pensar e agir. Como se sabe, esse não é o caminho adotado pelos processos que de fato ocorrem, há diversos dispositivos que garantem um currículo estruturado, formações já dadas, modulações das ideais e métodos traçados, que engessam as singularidades que possam emergir desse funcionamento.

A ação de experimentação na escola, realizada por meio do ateliê *Conatus*, visou ativar outros modos de pensar a educação, por meio dos procedimentos utilizados, tais como: leitura, escrita e invenção. Ocorre a conexão e implicação com o vivido, percorrendo as sensações, na tentativa de escapar das formações conteudistas ou as que seguem planos deliberados nacionalmente. Os atos de ler, escrever e produzir os personagens e as novelas são tomados como ações criadoras de sentidos diferentes para

cada leitor-escritor, em seus processos de subjetivação, bem como exercem importantes funções sociais, culturais, comunitárias, éticas e políticas.

No ateliê há uma tentativa de inverter a lógica educacional que tenta estruturar e balizar os espaços de criações, tornando as subjetividades reféns de um conhecimento único e centralizador que oferecem respostas e dados prontos para os questionamentos presentes na profissão. Deste modo, pode ser capaz de produzir efeitos díspares, transformar forças em novas maneiras de sentir, de ser, engendrar diferentes práticas de educar e revolucionárias formas de existência (CORAZZA, 2011). É na oferta de procedimentos que remetam a conceitos e problematizações que se pensa uma formação de professores nesse viés, na promoção de bons encontros, bem como na potencialização dos pensamentos, no rompimento das ideias prontas e nas estruturas enrijecidas.

Referências

BARTHES, R. *Inéditos*: v. 1 – teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Z. *O medo líquido.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008

CORAZZA, S. M. Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OsT). In: HEUSER, E. (Org.) *Caderno de Notas 1:* projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

DELEUZE, G. *Foucault.* Lisboa: Vega, 1987

DELEUZE, G. *O ato de criação.* Trad. José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, 27 de jun. 1999, p. 4-5.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição.* Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir:* nascimento das prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 1996

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos IV*: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: T. T. da Silva (Org.), *Identidades terminais.* Petrópolis, RJ: Vozes, p. 236-250, 1996.

SPINOZA, B. de. *Ética.* Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

.

APRENDER EM ESCRILEITURAS

Josimara Wikboldt Schwantz
Universidade Federal de Pelotas/CAPES
josiwikboldt@hotmail.com

Carla Gonçalves Rodrigues
Universidade Federal de Pelotas/CAPES
cgrm@ufpel.edu.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O presente trabalho trata de uma pesquisa que tem por objetivo cartografar as transformações subjetivas dispostas na relação de uma aprendizagem. Alcançando tal intenção, observa os modos como vêm sendo concretizadas intervenções nas escolas a partir de atividades desenvolvidas em Oficinas de Escrileituras (CORAZZA, 2011a). Assim, acompanha os processos da pesquisadora enquanto leitora e escritora que, imbuída nos fazeres desta investigação, se transforma e produz mundos projetados de uma vida professoral. Em relação ao desenvolvimento teórico, opera estudos sobre o aprender na perspectiva filosófica deleuziana (DELEUZE, 1988; 2003). Como zona problemática tem-se a seguinte questão: de quais maneiras são realizados os processos de aprendizagem dos estudantes e da pesquisadora junto às Oficinas, que utilizam a arte, a filosofia e a ciência para o desenvolvimento da leitura e da escritura? A metodologia cartográfica inspira e atualiza a investigação, desenvolvendo uma pesquisa-intervenção que, ao se lançar na experiência acerca do aprendizado, mergulha nos afetos que emergem na abertura e na construção de um território em educação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). Assim, agencia-se o *corpus* investigativo: O Projeto Escrileituras, que aposta na direção de uma aprendizagem inventiva operando pela atividade poética a partir do texto que é construído, lido e escrito ou vice-versa. Trata-se de outra forma de expressão que proporciona uma experiência escrileitural, submergindo as subjetividades acionadas naquele enquanto cria seu texto em meio à vida.

Palavras-chave: Escrileituras. Aprendizagem. Leitura e escritura.

Levando em consideração o trabalho de quatro anos envolvido no Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (CORAZZA, 2011a), busca-se capturar, nesta investigação, os efeitos produzidos não somente nos estudantes participantes das atividades, mas, contudo ressaltar as transformações percebidas nas maneiras com que se lia e se lê, nos processos com que se escrevia e se escreve da pesquisadora, antes e durante a atuação no Projeto. Trata-se de uma pesquisa em

desenvolvimento que tem por objetivo cartografar as transformações subjetivas dispostas na relação de uma aprendizagem.

O Escrileituras atua em Oficinas de transcriação na interlocução entre a Filosofia, a Arte e a Ciência. O Projeto foi aprovado pelo edital nº 038/2010 vinculado ao OBEDUC[1] e financiado pela CAPES[2] junto ao INEP[3] em 2010. Seu vínculo teórico faz referência à linha de estudos das Filosofias da Diferença. Busca trabalhar, inseparavelmente, com a teoria e a prática, a leitura e a escrita, ambas trafegando em via de mão dupla nos caminhos educativos. Visa, ainda, atuar mais no experimento do ler e do escrever como potência criadora e menos na representação daquilo do que já se sabe.

Como "disparador de cenários que pensam a educação *com* e *na* vida" (DALAROSA, 2011, p. 15), o Escrileituras implica ensinar e aprender a partir do ato de criação textual, no agenciamento de três áreas do conhecimento, já mencionadas anteriormente. Por este meio, o Projeto vem articulando seus trabalhos e realizando *Oficinas de Transcriação* ou *Oficinas de Escrileituras* pelo país. Nesta proposição, quatro professores de universidades federais e estaduais foram convidados pela Professora Sandra Mara Corazza[4], da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a compor Núcleos de trabalho que ampliassem a abrangência do Projeto a nível nacional. Cada um dos Núcleos (UFMT, UNIOESTE, UFPEL) compõe grupos de estudos com ênfase no ensino, na pesquisa e na extensão. Planejam e realizam as atividades, tanto na Educação Básica, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto no Ensino Superior.

A concepção de escrileituras desdobra-se em múltiplos sentidos; propõe a criação de um texto aberto às interferências do leitor e, portanto, escrevível de variadas formas. Remete-se à criação de uma escritura inspiradora e cheia de ideias, capaz de produzir a diferença em seu exercício, deixando de lado as reproduções que inibem a capacidade de invenção. Os escritos criados nas Oficinas são singulares e passíveis de desvelamento de subjetividades acionadas devido ao trabalho investido neste campo.

As Oficinas de Transcriação (OsT) agem com a ideia de Escrileituras, que acontece em atos de ruptura e desterritorializações. Esse conceito aparece, para muitos, como uma nova proposta pedagógica no campo da linguagem ou, até mesmo, como

[1] Programa Observatório da Educação.
[2] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
[3] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
[4] Coordenadora geral do Projeto Escrileituras.

uma metodologia diferenciada para o ensino do ler e do escrever. Segundo Corazza (2011a), ela surge como uma asserção para o Projeto a partir de um questionamento bastante presente na educação: como qualificar o ensino básico no Brasil no que tange à leitura e à escrita, considerando os baixos índices indicados pelo IDEB[5]?

Tratam, da mesma maneira, de trabalhos que envolvem a pesquisa, a criação e a inovação. Funcionando "por meio de uma arte menor e de um planejamento de desnaturação, as OsT constituem um campo artistador de variações múltiplas" (CORAZZA, 2011b, p. 53). Operam por meio dos Afectos, dos Perceptos, das Funções e dos Conceitos[6], a partir de obras que outros autores designaram na Arte, na Filosofia e na Ciência, usando-os como alavanca potente para criar textos e leituras outras.

Nas Oficinas, a matéria-prima é a própria vida (CORAZZA, 2011b), em seus nuances éticos e políticos. Nessa direção, o que move suas atividades transcorre para uma multiplicidade e, por meio de resistência contra a mesmice e os clichês em educação, desencadeia movimentos de criação do fazer *escrileitural.* Afirma-se que ao extrair acontecimentos das coisas, dos corpos, rejeitando as modelizações, captura-se e libera-se forças que agem sobre os estratos, favorecendo a cultura do dissenso: reinventando novas formas, sentidos e posições de grupos e/ou indivíduos.

Os textos produzidos nas OsT têm a intenção de exercitar a imaginação a partir dos agenciamentos possibilitados pelos objetos brutos oferecidos durante a proposta, emergindo, então, uma vida potente ao traçar linhas de sua trajetória corpórea e incorpórea (corpo e pensamento). Desse modo, permeando a ideia de Deleuze e Guattari (1995, p. 23), "podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes". As Escrileituras procedem, analiticamente, na linguagem por um método do tipo rizoma, o qual realiza um descentramento no eu, inibindo o fechamento de si enquanto estrutura e poder.

[5] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. (Portal do MEC. http://portal.mec.gov.br).

[6] Para Deleuze (2014), não somente a arte efetua criações, mas também outras áreas de conhecimento. Dessa forma, a arte cria afectos, que são os devires, e perceptos, que são as paisagens produzidas no pensamento. Já a ciência cria funções, que são as relações estabelecidas em um conjunto, e a filosofia cria conceitos, que são sempre imanentes, dado a partir do arranjo de elementos escolhidos de um plano.

Metodologia

A metodologia inspira e atualiza a investigação, operando uma pesquisa-intervenção que se lança a promover uma experiência ao aprendizado dos afetos na abertura e construção de um território no campo da educação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). A metodologia cartográfica permite acompanhar o processo incluindo-se na investigação, ocasionando a possibilidade de traçar, "no percurso, suas metas" (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17).

Revisões teóricas em Corazza, 2011a e Deleuze, 1988; 2003 auxiliam na composição do trabalho, bem como fazem parte de seu percurso. Do mesmo modo, escolheu-se uma Oficina executada em escola pública, na cidade de Pelotas, pelo Núcleo UFPel do referido Projeto, para operar como produto analítico da experiência em escrileituras. Adota-se a compreensão de Oficina como um lugar em que se exerce algum ofício, sem constituir-se em um local para execução de consertos ou retificações.

A atividade proposta neste trabalho como *corpus* de investigação foi realizada no ano de 2013 em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, atendendo 25 alunos. A Oficina denominou-se *Filodança: movimentos de escrileituras.* Objetivou fazer ler e escrever a partir da experimentação e reunião de materiais artísticos, filosóficos e literários, acreditando serem importantes para a invenção de textos pelas crianças. Sua metodologia baseou-se na apresentação de aspectos da vida dos filósofos Spinoza (2007) e Nietzsche (2006), demonstrando seus conceitos sobre corpo e alma. Exposição de fragmentos da biografia de Clarice Lispector, trabalhando com a obra *A vida íntima de Laura*[7]. Diante dessa composição as crianças foram sendo indagadas: já que, para Nietzsche, tudo é corpo, a escrita pode ser um corpo? Nós escrevemos com o corpo? Em relação à literatura lida, questionou-se: quais foram os pensamentos da galinha Laura? Também se ofereceu como suporte para pensar a ideia de dança e potência de vida, o fragmento do filme *Billy Elliot*[8].

Ao final da Oficina, intensificaram-se momentos de escrita a partir do que foi lido. Para isso, um cenário foi arquitetado, imagens projetadas e sons instrumentais. Experimentaram movimentos corporais dentro da sala de aula. Por fim, a leitura do livro *Girafa não serve pra nada* de José Carlos Aragão (2000) foi realizada, como maneira de

[7] Disponível em: http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector(1).pdf
[8] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=jXd967T6mno

incentivar os atos de escrita que estavam por vir. Como produção final, os estudantes criaram um dicionário**.** Os professores sinalizaram palavras (corpo, alma, escrever) e eles tinham por tarefa inventar sentidos diferentes daqueles que reconhecem habitualmente, diminuindo efeitos de representatividade entre a palavra (dizível) e objeto (visível).

Analisando as atividades realizadas com os estudantes durante a Oficina de escrileitura, pode-se compreender que houve um investimento na leitura da produção escrileitural de algumas crianças, operacionalizando uma tentativa de ler e escrever em meio à dança, à literatura e à filosofia conforme objetivos propostos. Ao saber que tinham por tarefa atuar com a escrita em textos, algumas se dispuseram a participar, outras se sentiram amedrontadas pelo fato de ainda não estarem totalmente alfabetizadas. Percebeu-se que os materiais, o ambiente e a própria rotina escolar emergem intensidades o tempo todo, o que favorece um aumento ou diminuição das potências do escrever vindas dos corpos dispostos e imersos naquele espaço. Os encontros possibilitaram aos alunos constituírem-se em meio às linguagens, enquanto seres pensantes e ativos.

Textos biografemáticos fazem parte da composição dos mapas que estão servindo de caminhos para observação das variações de um aprender. Conforme Costa (2010) trata-se de compor escrituras para além de uma representação biográfica de uma vida, "ao invés de modelos exemplares, de biografias de heróis ou de personagens religiosos (hagiografia), a prática biografemática volta-se para aquilo que é mais comum [...]. Desvio do olhar contemporâneo para aquilo que é ínfimo e insignificante" (p. 29). Tais escritas estão sendo realizadas em torno de um diário intitulado *Biografemário* que objetiva acompanhar os processos de transformações do desejo da pesquisadora em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, analisando seus artifícios (de)formativos a partir da posição enquanto aprendiz e educadora. *Biografemário* que transporta "uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas [...]" (FOUCAULT, 1992).

Para pensar uma aprendizagem

Ponderando sobre o aprender para Deleuze (1988), é necessário tecer a fundamentação teórica que rege este trabalho bem como a justificativa em torno da perspectiva adotada para compor a análise da pesquisa. É possível afirmar que o autor auxilia na tarefa de pensar sobre a aprendizagem, pois trata de eliminar os pressupostos que possam inibir o pensamento a respeito da aprendizagem. Uma ideia que, para ele, não pode ser representada como *Cogitatio natura universalis.* Combate essa ideia de um pensamento natural do conhecimento, afirmando o pensamento sem imagem que renuncie a toda forma de representação. Por esse viés, se aposta na Filosofia por reunir componentes possíveis à força do pensamento em educação, possibilitando realizar um movimento de rupturas entre aquilo que representa e o que de fato pode se transformar na aprendizagem.

Para conceber o ato de pensar, é necessário violentar o pensamento. Para isso é preciso o encontro, elemento vital a essa força oferecendo menos importância à recognição. Esse encontro, "só pode ser sentido" (DELEUZE, 1988, p. 231). Já o sentido não é uma qualidade, mas um signo que sensibiliza a alma para a construção de um problema. O objeto do encontro, o signo, passa a ser o portador dos questionamentos que se engendram. Em relação às ideias, há algumas que percorrem todas as faculdades, que as metamorfoseiam e que não permitem conceber um senso comum sobre elas. As ideias são os próprios problemas. Pensar é, também, criar. "É fazer com que nasça aquilo que ainda não existe" (Ibid, p. 243). A aprendizagem torna-se um processo não somente de solução de problemas, mas de invenção (FILÓSOFOS, 2011).

Com Deleuze permanece o respaldo da pesquisa enquanto teoria, sendo possível descrever sua ideia sobre a aprendizagem: "Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar" (DELEUZE, 1988, p. 270). Essa frase inquieta ao observar os métodos com que se ensinam, principalmente as práticas de leitura e de escrita. Se são dos encontros que emerge uma aprendizagem, como de fato emitir signos desse encontro? O aprender passa a ser o intermédio entre o não saber e o saber, movimentando-se no *entre* desse percurso.

Nessa direção, não há como conceber métodos para a aprendizagem de determinado conhecimento. Segundo o professor Silvio Gallo (FILÓSOFOS, 2011), sempre haverá alguém que ensina, mas o que, de fato, se aprende, torna-se difícil de ser controlado, metodologizado. Só há aprendizado efetivo quando o aprendiz se coloca em relação ao signo que é emitido e com a materialidade exposta. A cultura, e as relações que se estabelecem por ela, passa a ser a própria condição para o aprender.

Resultados e discussões

Acreditando na aprendizagem enquanto possibilidade de inventar seus próprios problemas a partir dos signos que são emitidos (DELEUZE, 2003), pondera-se como resultado parcial que a Oficina *Filodança* favoreceu e promoveu o exercício de escrituras inventivas e fabulísticas, em que os escrileitores (neste caso, as crianças do terceiro ano) encontraram espaço para a criação do texto que lhe é singular, mas também, construído pelo coletivo. O Projeto, em sua extensão, implica ensinar e aprender a partir do ato de criação textual, agenciando saberes e fazeres de múltiplas áreas do conhecimento.

Dos signos que se passaram aos efeitos que levaram alguns estudantes a escrever afirma-se a potência na leitura realizada em torno do material de Lispector, as crianças participaram ativamente desta atividade respondendo as questões em que a autora realizava. Atribui-se força a esse signo, pois permitiu ao estudante encontrar-se no território da *Vida íntima de Laura* ao retratar algumas passagens do cotidiano da galinha, mas que, em certos momentos, muito se parecia com a vida vivida de cada um, fazendo parte de sua cultura, de seu mundo: "Laura vive apressadinha. Por que tanta pressa, oh Laura? Pois ela não tem nada o que fazer. Esta pressa é uma das bobagens de Laura. Mas ela é modesta: basta-lhe cacarejar um bate-papo sem-fim com as outras galinhas." (LISPECTOR, 2014, sem número).

À vista disso, acredita-se que essas ações favorecem a inserção do oficineiro num movimento aprendente toda vez que se coloca em relação ao signo lançado, seja pela arte ou pela filosofia, e com a materialidade que é exposta durante as atividades propostas, operando com os conceitos e pensando a vida enquanto propositora do ato de escrever.

Em relação ao que toca a pesquisadora, não se pode deixar de destacar as variações em sua própria aprendizagem: de alguém que aprende a ler e escrever (na infância), se alfabetiza segundo normas de um método e, depois, reaprende tudo outra vez. Cria um estilo, inventa línguas na busca pela "palavra que sirva na boca dos passarinhos" (BARROS, 1996, p. 70).

"Aprende... sei... mas
daqui fora não aprende mais
sei cem vezes que
tentei [...]"

(Biografemário – 30.05.2014)

Há que se ter uma necessidade para escrever. Escrita que tem por base a experiência de desvencilhar-se das estruturas para deixar falar e escrever outras coisas, mais poéticas, relacionadas a uma vida vivida. O que se transforma? Uma vida que resiste e cria caminhos, cultivando outra ética e estética professoral. Como? Nas intensidades de uma sala de aula, na convivência dos bons e maus encontros, dos signos emitidos que fazem e inspiram um aprender com/dos alunos. Na criação de problemas e na formulação de caminhos que levem a uma aprendizagem que não depende de faculdades nem da recognição. Transformam-se os saberes. O que se aprende nessa transformação? Uma educação pelos sentidos que conduza a aprendizagem pelos signos, violentando o pensamento, desfazendo-se de imagens dogmáticas reconhecidas e reconhecíveis de fórmulas e regras, de significados e significantes.

Deseja-se. Agencia-se. Escrever e ler em meio e movido por uma vida na intensidade requer experimentos (artísticos, filosóficos, educacionais). Trata-se de destituir o instituído de uma forma estrutural de se escrever, de se ler e, por que não, de ser. Isso solicita a produção da diferença, num pensamento que pensa, conectando dispositivos que potencializem uma aprendizagem em escrileituras movida pela criação.

Considerações finais

De forma a concluir, afirma-se esta pesquisa como inovadora pela projeção realizada em torno do conceito de aprendizagem, operada pelo viés filosófico que aposta na produção conceitual para pensar os problemas atuais referentes à educação. Para escrever trata-se de fecundar um pensamento oculto e dar vazão àquele cheio de ideias por meio das formas com que se lê a partir daquilo que se escreve e vice-versa. Não é função das Oficinas fazer interpretar, raciocinar, refletir, significar ou identificar algo nem ninguém. Seus procedimentos tentam ativar maneiras de ler e formas de escrever. Suas atividades desenvolvem-se em torno da exploração experimental para varrer os clichês que poderão sobrepor-se aos modos de invenção e fabulação na escrita.

Algumas perspectivas de estudos isolam a compreensão da cognição como potentes para gerar problemas e constituir caminhos para suas próprias soluções. Bases teóricas psicológicas deixam a desejar muitas vezes por não possuírem força suficiente para responder aos processos de escolarização contemporâneos, pelos quais os estudantes passam atualmente, principalmente a que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita.

Desta maneira, cabe afirmar que apenas a significação e a recognição do pensamento não é satisfatória quando se trata de discorrer sobre as condições necessárias para que se aprenda. Isso mobiliza a aposta na transformação de uma aprendizagem que é movida pelas circunstâncias da vida, na experimentação de outras maneiras de ler e de escrever.

Referências

ARAGÃO, José Carlos. **Girafa não serve pra nada.** Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2000.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Projeto de pesquisa:** Escrileituras: um modo de "ler-escrever" em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011a.

_____. Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OsT). In HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011b.

COSTA, Luciano Bedin. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" Observatório da Educação/CAPES/INEP. In HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Proust e os signos**. Trad. de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FILÓSOFOS e a educação: Deleuze. Direção Regis Horta. Roteiro Silvio Gallo e Renata Lima Aspis. Estúdio Atta mídia e educação. São Paulo: Paulus, 2011. 1 DVD (46 min.), son., color., dublado.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. Rio de Janeiro: Vega, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura**. Online. Disponível em: <http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector(1).pdf> Acesso em nov. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**. Trad. de Ciro Mioranza. Série Filosofar. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

BIOGRAFEMAS, DAS ANOTAÇÕES ÀS ESCRITAS *DELLA*

Elissiane Aparecida Zen do Amaral
Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida/UNIOESTE
(Professora bolsista)
Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP
elissianezen@hotmail.com

Ester Maria Dreher Heuser
Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida
(Coordenadora e orientadora do Núcleo UNIOESTE)
Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP
esterheu@hotmail.com

Luciana Alves Pinto
Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida/UNIOESTE
(professora bolsista)
Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP
lucianaalvespinto@hotmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Deseja-se nesse texto ultrapassar a dimensão da escrita biográfica que se mantém fiel a uma determinada história de vida e arriscar-se ao exercício biografemático na tentativa de criar uma escritura capaz de dar voz ao que estava no silêncio. Isso se dará através de recortes do diário de bordo de duas professoras pesquisadoras do projeto *"Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida"*, financiado pelo programa Observatório da Educação CAPES/INEP passando, então, a habitar um território de descobertas, repleto de leituras, tentativas de escrita e criação de OsT na perspectiva da Filosofia da Diferença. A prática biografemática volta-se para aquilo que é mais comum, para o potente que se entranha no ordinário, para as imprecisões do rosto, uma espécie de etnologia do minúsculo, um "inventário de banalidades". Aqui o ato de escrever não tem a ver com significar, mas com a ideia de cartografar a escrita dos diários de bordo e, através deste exercício, expressar intensidades, liberar devires, transformando esses fragmentos, essas raridades, em signos de escrita.

Palavras-chave: Biografema; Escrileituras; Transcriações.

Ella

Raios de sol atravessam a cortina velha e desbotada, percorrem o corpo ainda desfalecido e castigam seus olhos. É chegada a hora de assumir as rédeas, de decidir. *Ella* escolhe a roupa, organiza o cabelo, pensa em comer algo, mas não sabe como alimentar as borboletas que habitam seu estômago, então, prefere deixá-las com fome. Percorre alguns passos e chega à porta. Assume o risco e sai! Na mão um pequeno caderno, no estômago as borboletas, no olhar a busca.

Uma vez fora, *Ella* situa-se no universo a espreita, como bicho assustado, conectada com seus olhos bem abertos e seguros com a exterioridade presente, disposta a encontros. *Ella* caminha apreensiva, encontra um banco e senta, de posse de seu caderno decide abri-lo à procura de algo que a leve a pensar. Nele encontra um emaranhado de anotações, de letras e rabiscos, citações de livros, papel, guardanapo com números escritos, fotografias e desenhos. A busca não finda até que lê no canto inferior esquerdo *O pensamento só pensa coagido e forçado em presença daquilo que dá a pensar, daquilo que existe para ser pensado, do gravíssimo. Pensar é, pois, um ato perigoso, decisivo, traumático. Assim como não é possível aprender o que 'significa' nadar por meio de um tratado de natação, mas apenas pelo salto na correnteza, se dá com o pensar. Nem todos chegam um dia a nadar, nem todos chegam um dia a pensar. Mas há de se estar aberto para a intensidade daquilo que nos força a pensar*. Então, *Ella* joga-se na correnteza.

Um pouco sobre *Ella*

Ella sempre soube o que queria ser, mesmo quando julgava não saber!

"Manhã de outubro de 2009, seu corpo se recusa a sair da cama, vira e revira, mas o som insuportável do despertador insiste em acordá-la. Ele vence seu corpo e o dia começa. Ônibus, ônibus, pessoas, vozes, portão, pessoas, fila, ufa! Elas estão lá. Começa o dia! Prontas para mais um dia de descobertas, de aventuras e emoções. *Ella* e elas viajam lado a lado, todas com suas bagagens e vontades. Dentro da sala respiram aliviadas. Logo ali, do outro lado da porta, há um mundo de regras. Dentro da gaveta, ele descansa tranquilo, vez ou outra *Ella* o olha, mas logo o ignora; segue com seus dedos a procura de algo que combine com a viagem que desejam fazer hoje, às vezes encontra, outras não. Fecha a gaveta para seguirem com o que realmente importa: viver,

aventurar-se, contar histórias inventá-las, cantar, dançar, sorrir, chorar e, de repente, o mundo do outro lado bate. É a Dona Regra que pede a chamada. Xi! *Ella* esqueceu-se de fazê-la, empolgada em viver. Dona Regra não parece satisfeita com a resposta e, em pé, encostada na porta que separa o mundo *dellas* do mundo dela, lhe pede os cadernos da turma. *Ella* os entrega, mas Dona Regra não gosta do que vê, estão quase vazios. *Ella* mostra-lhe as paredes, as formas no chão, suas invenções, Dona Regra parece pouco convencida. Faz caras e bocas e diz: "conversaremos depois"! E sai. Um arrepio, que começa no calcanhar e acaba na ponta do fio do cabelo mais longo, percorre seu corpo**.** Então, *Ella* ouve o aviso de que o trem partirá em 5 minutos, pega a bagagem e vai."

De posse de seu caderninho, *Ella* percorre com os olhos atentos os escritos de uma página qualquer e lê: *os conceitos são o ponto de partida para se libertar das amarras da representação clássica e da função recognitiva, da semelhança. A filosofia da Diferença de Deleuze é a filosofia do desfazimento, da multiplicidade, ela é rigorosa e provoca a invenção de conceitos, que não são criados do nada, mas são novos na medida em que durante o seu processo de criação é remetido a outros conceitos, estando conectado à sua história e ao devir de suas conexões presentes.* Ao voltar para casa, banha-se apressadamente, prepara o jantar e a aula...

Ella sempre gostou de ler, de escrever diários, de testar novidades, de experimentar a vida! Fazia um desenho em sua mente da próxima aula que gostaria de viver e, nesse desenho, alongava o pensamento, imaginando como se comportaria, o que vestiria, quais palavras pronunciaria. Depois de tudo desenhado, passava a fazer anotações nem sempre compreensíveis aos olhos alheios, parecia escrever em códigos. Precisava de preparação para a próxima aula. Numa de suas leituras descobriu que não estava sozinha quanto à demora na preparação das aulas, Deleuze e Corazza, ao menos, estavam com ela, os três sabiam que para dar aulas precisamos do ensaio, pois ele nos traz a inspiração necessária para que a aula diga algo. Aliás, depois que *Ella* os encontrou, não falou mais em "dar aula", afinal, "para quem educa não se trata de dar nada (sejam conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar)", isto porque "para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá" (CORAZZA, 2013, p. 93).

Para *Ella*, o ensaio da aula era o desenho que tecia em sua mente.

Ella e o bando[1]. Avisa lá que aqui também tem um

Socialmente, *Ella* levava uma vida pacata, alguns bons e poucos amigos; de vez em quando, uma cerveja que aprendeu a beber com duas amigas, em meio a conversas intermináveis; conversas em que, por vezes, as três criavam outro planeta pra viver, pois não combinavam com este mundo, este planeta. Profissionalmente *Ella* acreditou, por um tempo, estar entre o bom e o mau professor, seguindo em busca do ideal. Isso a incomodava, porque o ideal está relacionado a um padrão, mas, o que é o ideal necessário? Que padrão é esse? Quem o define? *Ella* não se encontrava!

Eis que surge o bando! Nele, com eles e através dele, *Ella* foi convidada a realizar novos encontros, a pensar de forma outra, de compreender a necessidade de superar a imagem ortodoxa do pensamento, de aproximar-se do conceito de "Diferença em si mesma", de afastar-se da representação, do discurso sobre o idêntico, o não similar, o negativo, da recognição, pois os atos recognitivos existem e ocupam grande parte de nossas vidas. Eles, os atos, estão inseridos nas ordens dos princípios da representação: a semelhança e a correlação entre as coisas e o mundo, na identificação e diferenciação. *Ella* mudou com o bando? O bando a mudou? Nem uma coisa, nem outra! *Ella* procurava nos conceitos respostas para o que buscava! Possibilidades de aventura, paixões. O encontro com o bando proporcionou-lhe o estabelecimento de um relacionamento amoroso com determinados conceitos e autores. Como afirma (Barthes apud Corazza, 2013, p. 18) "a relação que estabelecemos com determinados conceitos do autor amado é a de que fiquem lá, como signos de nós próprios, inspirando-nos a passar do Prazer de Ler ao Desejo de Escrever (*Scripturire*=Querer escrever)." E foi o que se passou com *Ella.*

De posse do seu caderninho, *Ella* procurou encontrar o momento inicial de sua aventura com o bando e ler, ler, ler. Desde o início da sua caminhada Escrileitora, *Ella* tornou-se cada vez mais leitora, consumidora de livros, escritora, perguntadora e transcriadora de escritas, de oficinas, de barulho, de desconstruções. Se houve um antes e um depois tão intenso na vida *della*, eis que tal divisor de águas refere-se, certamente, ao *Escrileituras*. Literalmente não foi mais a mesma... Algo a pungiu. Com os encontros, os estudos e as oficinas (escrita e desenvolvimento) *Ella* foi forçada-instigada-violentada-e-desafiada a levantar a cabeça para a leitura, a escrever por várias

[1] Grupo de Estudos/pesquisa e extensão *"Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida"*, UNIOESTE/TOLEDO/PARANÁ.

mãos, morrer enquanto autora de sua escrita. Mas, e, sobretudo, aprendeu a duvidar dos afetos médios, da primeira impressão. *Ella* foi desafiada a pensar o Currículo atual, esvaziar a mente para o que está imposto e passar a fabular na aula vazia, vazia de pré-requisitos, de dados, de conteúdo(s), de didática, de saber sobre o sujeito, sobre a verdade, a avaliação, o conhecimento; mas cheia de vontades criativas, de *fazeções*.

Assim sendo aquele currículo atual já não a satisfazia mais. Mas, com que currículo *Ella* trabalha? Trabalha com o *Ele*, mas gostaria do nômade, que é o currículo do acontecimento, do transcriado e do que está por transcriar. Foge do próprio ensaio porque também é o que está por vir... *Ella* procura um currículo em que o pensamento possa se movimentar e expressar o modo de perceber-se, constituindo-se num campo de forças que é o mundo. Nesta busca, *Ella* encontra em seu caderninho componentes do que deseja. *Ele é efeito do encontro de forças do "fora" que em sua concretude o afetam. Concretude que é a diferença e por isso desestabiliza o já-pensado, o já-sentido e força a criação de sentidos novos e existires novos. O sentido se institui nas relações, supõe encontro de corpos, por isso constitui no mundo e não na razão. O que o move é a diferença. O pensamento funciona como uma potência como força intensiva. Sua principal atividade é criar novas possibilidades de existência, no produzir de novos sentires, novos olhares, novos valores. Ao pensamento nômade cabe à tarefa de ser ativo no processo de engendramento, rompendo com a passividade do pensar representativo, sua marca é o movimento. Mais do que um deslocamento no espaço geográfico diz respeito a um modo intensivo de habitar o universo, tem relação com a problematicidade que impede a certeza de ideias fixas, de identidades plenas e instala um meio caminho entre saber e não saber. Nele a aprendizagem é vista como relação com os signos, os corpos com os quais o nosso se atrita nos violentam e esse atrito nos faz formular questões que até então não faziam parte do nosso pensamento. Aprender a problematizar, aprender a existir num processo perguntador. Currículo do acontecimento como virtualidade que pode se efetivar em sentidos múltiplos. Existir como experimentação, fazer da aprendizagem um dispositivo de subjetivação. Desaprender o gosto do familiar, deserdar-nos do habitual. Fazer do pensar um fluxo, um devir que se assemelhe à realidade instável, mutante, surpreendente, improvável na qual se vive.*

Então *Ella* pára e percebe que necessita recorrer aos escritos de Corazza, uma das autoras amadas, a que coordena o bando e o bando todo.

> Agora, chegou a hora de perguntar: - "Como criar, para si, um Currículo- Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar? Como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos dêem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados"? Ora, é simples: - "Fiquemos atentos"! Por que esses Currículos – Andarilhos, fazendo aparições descontínuas, praticando atos violentos, esticando linhas de inovação, criando contrapensamentos para pensar o impensável, o não-pensado do pensamento, a exterioridade pura, acabam movimentando todos os currículos, sem exceção. (CORAZZA, 2013, p. 33)

Nesse sentido a novidade seria idealizada por *Ella* e transcriada junto com os alunos *della*. Esta transcriação acontece no trabalho em si, este de sala de aula, de horas de construção do pensamento, construções e desconstruções sem fim. Mas, *Ele* é de fato uma relação de desejo e poder? Ou uma relação desejosa de poder de uma macropolítica já enraizada? *Ella* precisa continuar com o currículo como ele está ou poderá fazer dele (o nômade) o desejável ideal curricular? Entre as *fazeções* do seu cotidiano e o ideal curricular, acredita-se que na arte do ler, escrever e pensar estará à meta! *Ella* leitora/pensadora/pesquisadora/produtora de escrita e de desejos de ler e escrever... Produzindo matéria de escrita e não estando acomodada com a situação curricular atual! Pois, é aí que a covardia ou a coragem de cada um de nós se decide (CORAZZA, 2013).

E agora, E*lla*?

E eis que nesse mar, à deriva dos devires outros, nascem, ininterruptamente, infinitas perguntas: O pensamento se orienta pelo saber? Ou pelo aprender? Ou pelo saber e o aprender? *Ella* necessita ser incomodada para pensar. Experimentar o pensamento lhe parecia oportuno em cada um dos momentos que foi instigada a escrever. No início do bando estava pacífica, mas, mesmo estando em estado passivo alguma coisa permaneceu.

Daquele caderninho, não o *della*, o verdinho[2], aquele foi o marco de sua entrada no bando e como num ato de pôr vida na Filosofia para *Ella*, ele passou a habitar seus pensamentos. Ele, o verdinho, instigante/insano/cheio/vazio/desafiador/assustador, mas, e, sobretudo, absurdamente encantador. O mais encantador de tudo isso, é que quando acredita estar próxima de compreender algum conceito, este, como pertencente a uma grande constelação, em constante devir, move-se e a move também, e a desconstrução que o não entender provoca a apavora, mas, *Ella* tenta novamente e tentará outras vezes! Tantas mais forem necessárias!

Trata-se de vontade, de potência, de criação, da procura que impulsiona e cria um canal de pesquisa. Desta forma, ensinar e pesquisar, pesquisar e ensinar remete a criar soluções e problemas ao mesmo tempo, o que se encontra tem valor único, mas está prestes a escapar de novo e começa-se tudo novamente. Essa busca que se instaura a todo o momento, não findará com o término do projeto, uma vez que *Ella* já não é a mesma. E afinal, quem é *Ella*? Quem são? Sabe que agora *Ella* são muitas outras *della.*

Referências

AMARAL, Elissiane Zen do; Nascimento, Janete Márcia do; Pinto, Luciana Alves. Título: Escrileituras: Oficinas de Transcriação – Escrever e ler em meio à *Vida. (*Texto digitalizado), 2013.

AQUINO, Julio Groppa e CORAZZA, Sandra (Orgs.). *Abecedário educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. *Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos.* In: *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____ . *A morte do autor*. In: *O rumor da língua.* Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. (Trad. Mario Laranjeira.) - 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

_____. Sollers escritor. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFC, 1982.

_____. O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[2] HEUSER, Ester Maria Dreher (org). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. O império dos signos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. "Notas". In: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____; AUINO, Julio Groppa. *Dicionário das ideias feitas em educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____ ; Didaticário de criação: aula cheia/Sandra Mara Corazza. – Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3).

_____;O que se transcria em Educação? Porto Alegre:UFRGS, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias biográficas: biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

COSTA, Cristiano Bedin da. Pesquisa biografemática como ato de criação de uma vida estrangeira em educação. Revista do Difere ISSN 21796505, V. 1, jun/2011.

HEUSER, Ester Maria Dreher (org). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____; Violência e Empirismo no Ensino de Filosofia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LIMA, Osvaldo Santos. *Câmara Clara, um diálogo com Barthes*. In: artigo – Universidade Federal do Paraná, 2004.

MONTEIRO, Silas Borges (org.). *Caderno de notas 2*: rastros de escrileituras. Canela, RS: UFRGS, 2011.

NASCIMENTO, Janete Marcia do; PINTO, Luciana Alves. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). *Caderno de Notas 5: Oficinas de Escrileituras.* Pelotas: Editora Universitária / UFPel, 2013.

ESCRILEITURAS COM PAUL VALÉRY: ESPIRITOGRAFIAS POTENCIAIS EM EDUCAÇÃO

Maria Idalina Krause de Campos
(Doutoranda da UFRGS/CAPES)
idalinakrause@yahoo.com.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O texto-ensaio aqui apresentado investiga o fazer múltiplo da escrita de uma criatura de pensamento, o filósofo-poeta Paul Valéry. Atua e opera uma comédia do espírito, através de um método do informe, em cruzamentos imaginativos com a filosofia, com a literatura e com a educação. A escrileitura é tratada a partir da perspectiva valéryana e pesquisa um meio possível para um proceder potente em educação. A escrileitura é vista como uma atividade espiritual possível e permissiva às operações de consciência mais ampla, ao uso mais pleno das faculdades intelectivas, com vistas a uma educação do espírito potente, oriundas de uma *self-variance* disciplinada. Neste fazer corpo- espírito- mundo produzem tipos de personagens, extraídos de espiritografias de produção singular, que cultuam o intelecto na busca do Eu puro — senhor de si — e transitam aventureiramente por diversas áreas do saber. São arquiteturas de um método que busca experimentar, movimentar pensamentos, utilizando o conhecimento como invenção para um fazer compositivo de escrita e com eles produzir meios, para possibilidades criadoras em educação. Estas operações de método do informe têm suas experimentações e pesquisas cultivadas dentro do projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio a vida* do Observatório da Educação/CAPES/INEP - 2010.

Palavras-chave: Valéry. Escrileitura. Espiritografia.

Ensaio

O presente artigo-ensaio sobre Educação, — situado entre o poético e o didático, — está em consonância como o Projeto de Pesquisa desenvolvido na linha 09 Filosofias da Diferença em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze.* Projeto de Pesquisa desenvolvido deste agosto 2010 pela pesquisadora, professora, doutora Sandra Mara Corazza, com bolsa do CNPq na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto que visa falar e escrever sobre Autor, Infância, Currículo e Educador, unidades analíticas referidas como AICE, para pensar um método do informe

com Valéry e Deleuze. A metodologia do projeto apela a uma pesquisa construcionista e tem na percepção e na criação seus dois movimentos experimentais. Empiria de forças, que recusa a intervenção do juízo. Desconstruindo os saberes constituídos para criar condições de lidar com o ainda não visto, exercitando as impressões visuais que, demora-se nas sensações, criando uma visão singular do ainda não significado, interpretado, atribuído de valor. Onde o método do informe é posto em movimento através de estudos e pesquisas, na medida em que desconstrói velhos conceitos, exige uma nova construção que transmuta a forma de AICE. Ou seja, os pesquisadores são surpreendidos durante o processo, sujeito aos acasos, criando neste exercício espiritual a potência própria de quem estuda uma literatura menor, educa uma infância informe, vive um impessoal devir-docente e formula currículos nômades (CORAZZA, 2010).

Como é possível educar o espírito com Paul Valéry? Para tanto é preciso investigar o fazer de escrita desta criatura de pensamento — Paul Valéry —, arquiteturas de um método do informe que busca experimentar, movimentar pensamentos intensos, para um fazer compositivo de escrita. Pois se pesquisa neste processo o ambiente humano, seus dramas e comédias que nada mais são do que vicissitudes de sua invenção compositiva. E se almeja, com eles, produzir meios para possibilidades criadoras em educação. Justamente porque como enfatiza Corazza (2010) o espírito humano enfrenta dificuldades para pensar o informe, daí a necessidade de uma Educação ou Pedagogia dos sentidos, associando a vivência dos limites formais com a criação artistadora.

Trata-se de um exercício espiritual, uma construção conjunta com Paul Valéry; que busca o valor do espírito humano e observa seu funcionamento, seu pensar, para construir por meio de operações escrileitoras (leitura pela escrita e escrita pela leitura). Capturas de forças que aproximam percepção e criação. Estas forças operativas servem como impulso para uma trajetória autoconsciente do espírito que se aventura em busca do novo. Novidade que gera intranquilidade, pois caça em meios múltiplos de escrita — rigorosa e complexa — desdobramentos enigmáticos à exatidão dos sentidos. Ou a casa-corpo onde habita a geometria que mede o mundo, e "dá as verdadeiras referências do prazer e guia o espírito" (VALÉRY, 1996, p. 8).

Oficinar-alfabeto

As *Oficinas de Transcriações* (agosto 2011 FACED/UFRGS) operam como atividade de pesquisa, um campo empírico de leitura da realidade, que permite ao espírito andarilho atuar e planejar sua própria trajetória autoconsciente. Constrói no exercício escrileitor — oficinar pensamentos — seu próprio canteiro de experimentações, seu alfabeto, arquiteturas de textos apaixonados, informes possibilidades, que são criados como pretexto de dizer-se, e assim, autoeducar-se. O que resultou como produção do: *Alfabeto espiritográfico: Escrileituras em educação* título de minha dissertação de mestrado[1] e traz neste artigo as operações espirituais que possibilitaram sua composição. O *Alfabeto* valéryano é um livro de horas e estações — feito por encomenda em 1924, pelo editor René Hilsum — que deveria conter vinte e quatro poemas em prosa, que acompanhariam pinturas de Louis Jou, sem as letras K e W (VALÉRY, 2009). O Alfabeto, na medida em que se faz, é uma história de autoconsciência na qual "[...] o que vejo, o que penso — disputam entre si o que sou" (VALÉRY, 2009, p. 41). Bem como cada objeto, por sua vez, pede um novo sentido de si, num esforço novo de consciência de si. O renascimento de cada dia é também renascimento do espírito, da vida que escorre, neste mundo incompreensível, lírico, um completo drama. A inteligência que "Eu sou" perpassa este drama e tem na escrita o poder de dizer: "estou aqui".

Antropofagias

O *alfabeto espiritográfico: Escrileituras em educação* é também composto de vinte e seis letras que tratam do conceito espírito, servindo como mola propulsora ao espírito escrileitor e para suas produções espiritográficas possíveis. Há neste processo uma fome antropofágica de um pensar circulovicioso, como o da serpente que morde seu próprio rabo. Um "serpensamento", uma forma de pensar (CAMPOS, 1984) que por vezes torna-se protagonista voraz e satânica e que serpenteia nos labirintos do espírito mordendo o que pode. Fato que gera alterações de vozes: mais suave, indignada,

[1] *Alfabeto espiritográfico: Escrileituras em educação*, título da dissertação de mestrado defendida em janeiro 2013 no PPGEDU/FACED/UFRGS. Versão completa disponível em http://www.lume.ufrgs.br/.

persuasiva, delicada, irônica sem descuidar da leveza, como nos lembra Italo Calvino, ao falar em Valéry: "É preciso ser leve com o pássaro, e não como a pluma". Escrita espiritográfica variante em "busca da leveza como uma reação ao peso de viver" (CALVINO, 1990, p.28).

Aludindo novamente a Valéry, quando fala em Descartes e seu pensamento vivo, não se trata de uma doutrina que pretende ensinar qualquer coisa da qual não sabemos absolutamente nada, mas um método que opera "[...] transformações sobre aquilo que já sabemos algumas partes, para daí extrair ou compor tudo quanto do assunto podemos saber" (VALÉRY, 1952, p. 27). Uma aventura do espírito humano, dedicada a pensar o ser espiritual que elabora conceitos e a analisar a inventividade das matérias textuais e da vida como processo de geração das paixões da inteligência. A própria criação do processo espiritográfico enquanto ele se faz fluxo de escrita afirmativa, mais do que espíritos e conceitos relacionados facilmente identificáveis, trata-se de fases — palavra valéryana — que se descobrem, momentos que se revelam pela proximidade à disposição de forças do sujeito que lê e escreve. Estados de existência compositiva, "tramas" — como alude Valéry — que se apresentam ao espírito, uma diversidade em meio à qual não há uma determinação única e ilusória que imita o real, mas o possível-a-cada-instante de um texto que se compõe.

Método

O Método do Informe para a pesquisa em Educação utilizado na pesquisa procura atuar como Edmond Teste, personagem de *Monsieur Teste* de Valéry, que opera com o que lhe é proposto "[...] manipulando e mesclando, fazendo variar [...] podendo cortar e desviar, esclarecer, congelar isto, aquecer aquilo, afogar, realizar, nomear o que não tem nome, esquecer o que queria, adormecer ou colorir isso ou aquilo" (VALÉRY, 1997). Desse modo o espírito compõe um novo mundo e nele passa a habitar. Procura criar possibilidades para um *serpensamento*, uma forma de pensar que por vezes se torna protagonista voraz e satânica e que serpenteia nos labirintos do espírito mordendo o que pode. Espírito em *Self-variance* lança um novo olhar para o que ainda não foi visto, ou seja, o que ainda ignoramos. Trata-se de pensar o informe, para falar, ler e escrever sobre a educação com Valéry.

Pesquisa pós-crítica, pois o método espiritográfico é informe, ou seja interroga-se e varia durante todo o processo, não possuindo regras fixas e rígidas, o que mataria o prazer do inusitado. Trata-se de capturas de forças dos textos, das imagens, das musicalidades, de tudo que devém em vida potente entre fluxos de pensamentos que propiciam um fazer espiritográfico. Onde "o pensar depende mais de um processo do que do objeto considerado; mais de um método de criação do que de resultados; mais de experimentações do que da aplicação de teoria à prática; mais de problematizações do que de descobertas". Assim este método produz ficção, ou seja, "os pesquisadores capturam forças imaginárias, fantasísticas e intelectuais, que os conduzem ao trabalho criador" (CORAZZA, 2010), operando no campo educacional.

Traçados

Leio em Valéry: "Tenho a estranha e perigosa mania de querer, em qualquer matéria, começar pelo começo, o que vem a dar em recomeçar, em refazer uma estrada completa, como se tantos outros já não a houvessem traçado e percorrido..." (VALÉRY, 2001, p. 210). Esta passagem retirada da conferência proferida por Valéry na Oxford University (1939) intitulada *Poesia e Pensamento Abstrato*[2], pode ajudar-nos a entender o grande desafio imposto pela literatura para esta criatura do pensamento. Abordando a questão da linguagem, Valéry alerta que a mesma pode ser facilmente cristalizada, pela não observância do estado nascente de uma emoção criadora, ou seja, do impulso inicial para uma nova escrita. Não há facilidades para o uso e manuseio das palavras é preciso vontade, esforço, trabalho intelectivo que forme uma base "e criar um sistema da vida mental, do conhecimento, da invenção e da produção das obras do espírito". Um recomeçar constante que precisa ser eivado pela virtude da surpresa e o prazer da construção do texto como um poema por exemplo.

Tal perspectiva é apresentada por Valéry em função do espírito de muitos escritores serem apressados. Segundo ele, buscam sempre um *fim* cômodo, fácil e imediato, de uma mera combinação de palavras. Deixando de lado o *meio* que permite examinar mais de perto a *coisa em si*. Para levantar um problema, uma questão nova sobre a qual queremos escrever é preciso balbuciar, manter nossa malha intelectiva num

[2] Conferência na Oxford University, publicado em folheto com esta menção: *The Zabaroff for 1939*, at the Clarendon Press, Oxford, 1939 (VALÉRY, 2001, p.209).

estado de infância que descobre. Deter-se diante de um novo objeto, verificar o começo que serviu de germe para determinadas palavras que serão usadas e assim construir um discurso claro. A velocidade com que passamos pelas palavras pode levar a uma bonita erudição, porém ilusória e enigmática sem a clareza necessária que exprima verdadeiramente o que se quer dizer. O verdadeiro estado poético do espírito ocorre na vida que nos espanta, nos graus de forças de seus acidentes. São ciclos que se estabelecem. Estado que requer, por vezes, o isolamento. Um tempo próprio para que um poema surja. Em outros casos há uma aproximação brusca de ideias, que se apoderam de nosso corpo e como caçadores atentos, adentramos na floresta, com todos os músculos orientados para a caça. Esse incidente necessariamente não produz um poema, mas incorpora-se ao pensamento, uma proposição qualquer pode surgir, servindo de instrumento para uma pesquisa posterior.

Parece-me que é sob este prima que devemos considerar os escritos de Valéry, não como um "filósofo" frio e sistemático, mas como um poeta dos detalhes, dos estados poéticos que povoam os labirintos do pensamento. Um espírito que dança sobre a prancha fina e provisória estendida sobre o abismo da linguagem. Dança que não deve ser rápida demais, pois anularia o saboreio do bailado. Nem tão lenta que traria junto à inércia total, o peso, a falta de graça que forçosamente resultaria numa quebra da prancha e uma queda abismal direta em suas profundezas. Mas é possível estabelecer uma dança-floreio de um espírito que busca o raciocínio exato, que traduzem estados poéticos, expressos através do uso preciso das palavras que vociferam. Emitindo múltiplos sons de um pêndulo poético, onde o espírito escuta e observa retirando da prática da *linguagem comum,* seu universo poético.

Educação do Espírito

Minhas pesquisas seguem com Valéry e a defesa de proposta de Tese em produção tem com título *FAZER EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO COM PAUL VALÉRY*. Explorando este terreno fértil e aberto ao esforço da criação, à variação espiritual, onde o serpensamento transforma-se e arrisca um novo olhar diante do espetáculo do mundo; para assim dizer-se, autoeducar-se, explorando as potências da linguagem dentro de um processo de escrileituras. Paul Valéry, em toda sua trajetória de vida pesquisou, estudou, escreveu sobre conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento. No

entanto, apesar de possuir um reconhecimento internacional pelo conjunto de suas obras produzidas é ainda pouco explorado no Brasil. Principalmente no que tange ao uso — teórico prático — de seu pensamento no campo da Educação. Daí a importância de um debruçar-se mais efetivo sobre seu pensamento, assim como sua vida e seus escritos de formas variantes (diálogo, prosa, poesia, ensaio, carta, discurso, aula) e que contemplam uma multiplicidade de áreas do conhecimento como: filosofia, matemática, música, poesia, teatro, além de análises e críticas sobre cultura e sociedade.

Paul Valéry possui um pensamento vivo! Pode ser lido como um educador por sua dinâmica textual sempre em transição, visto que consideramos que a formação espiritual de um educador se encontra em constante estado de devir e mutação. Trata-se de um leitor ávido, um escritor compulsivo, um observador da arte e da vida como obra de arte. Um pensador que busca, no movimento de leitura e escrita, exercitar conscientemente os pensamentos. Verificando o que estes implicam, procura vê-los com precisão e pesquisar seus labirintos, sua mecânica psíquica íntima, seu método operativo. Trata-se de um espírito também escrileitor que necessita agir e fazer. Necessita que haja ações inventivas de pensamento. Para assim viver estados de existência compositiva, tendo na grafia da palavra, no conceito dramatizado, um valor potencial de uma escritura que emerge do punho, da mão que rabisca, expressando os pensamentos de um espírito amante. Espírito que nada mais é que um *serpensamento*, isto é um pensamento que arrisca um novo olhar diante da realidade do mundo espetacular: "Uma forma de pensar circuloviciosa, um *serpensamento,* a que não estão alheios os universos tautológicos de Mallarmé e de Joyce, do lance de dados ao riocorrente, que retorna a si mesmo por um cômodo Vicus de recirculação... PEN(T)SER" (CAMPOS, 1984 p. 23). Arrisca um novo olhar diante da realidade do mundo espetacular; quer dizer-se, autoeducar-se, explorando as potências da linguagem dentro de um processo de culto ao intelecto.

Self-variance

Paul Valéry, utiliza-se da palavra francesa *esprit* para aludir ao Eu. Mas há em seu pensamento a distinção entre dois tipos de espírito: *Moi* que seria o Eu empírico (*self-variance*) e *Moi* que seria o Eu puro (*Idolle de l'Intelect*) a ser cultuado, buscado. Este conceito de Eu puro deve ser entendido com uma significação particular o Eu como

consciência de si, intelecto, inteligência. Como um sujeito que não se assujeita, mas aspira e realiza a criação, sem divindade reguladora, sem idealismo (Eu absoluto do Idealismo Alemão) e distante da metafísica da alma imortal (Eu substancial do racionalismo de Descartes). Portanto o Eu puro valéryano não guarda uma moralidade, consistindo na invariabilidade, naquilo que não muda no espírito. O espírito como um signo de pura possibilidade, de uma virtualidade. Um estado de espírito ao qual o Eu empírico aspira e tende. Eu que passa por uma ascese e encontra-se — purificado de paixões, de outros ídolos e idolatrias — liberto para agir e pensar. O espírito é também uma palavra infinita que evoca a origem e o valor de todas as demais palavras. Espírito é possibilidade, necessidade, energia, capacidade de transformação, aventura intelectual que tem na linguagem um meio para expressar ideias. É tarefa do espírito, aumentar os graus de sua racionalidade, via consciência e atenção na atividade intelectual. Uma ação heurística, "palavra moderna originada do verbo grego □□□□□□□□□□acho, pesquisa ou arte de pesquisa" (ABBAGNANO, 1998, p.499).

Segundo Valéry "não pode haver um modo novo de ver sem um modo novo de pensar" (VALÉRY, 2003, P. 33). Estas operações — novo-ver, novo-pensar — desenham mapas mentais, guias, para um enfrentamento ao senso-comum paralisante e impotente. Abrindo vãos para uma retina imanente que espia; a intensidade deste olhar é educativa, proporciona um novo desenvolvimento potencial, através de forças capturadas e tem nelas, combustível, para novos fazeres espirituais. Escrita, alinhavada entre fluxos de correntes energéticas, onde pulsa o espírito e a mão escreve esboços "da individualidade de uma jornada, de uma estação, de uma vida" (DELEUZE, 1994, P. 57-65). Para Valéry, assim como para Spinoza, o espírito é inseparável da matéria e a matéria é inseparável do espírito (ADÓ, 2013). O espírito é sempre visto em circunstância, em situação, num dado tempo e espaço, em sua fragilidade real. Segundo Pimentel diante do vivível o espírito encontra-se, "condicionado a si mesmo, aos outros e ao mundo" (PIMENTEL, 2008 p.33) e não evoca um eu substancial, mas invoca um eu funcional, ou seja, um eu sempre em relação. Nestas relações como enfatiza Adó, as afecções são inevitáveis, fazem parte de um processo e há uma ética e um direito natural nisto tudo. O espírito lê e escreve pensa e busca o que lhe afeta o ânimo, como diz Spinoza "[...] não pode existir se não existir, no mesmo indivíduo, ideia da coisa amada, desejada" (SPINOZA, 2007, p. 81). São C*onatus*, com os espíritos que nos são caros, a procura do que nos é útil, nos alegra, nos faz bem a vida, a cada instante de uma prática

de escrileitura. E isto requer esforço, trabalho, disciplina e luta para colocar em ação nossas potências de conhecer, de pensar e de exprimir pensamentos. E através desses pensamentos, remodelar a visão ética do mundo e ir um pouco mais longe do o que nos impõe o senso-comum.

Espiritografias

Os espíritos escrileitores, em *Self-variance*, passam a acompanhar essas danças dramáticas em meio à vida in-formada. Com lembra-nos Deleuze: "a literatura está do lado do informe, ou do inacabamento [...]". No qual: "Escrever é um estado de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se [...]. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 1997, p. 11)". Um exercício vampiresco, imagético do pensamento, colocando-se com gozo filosófico no lugar de um ser espiritual, uma criatura do pensamento com o qual nos ocupamos. A espiritografia é vista com operação inventiva do pensamento que se permite o delírio.

Afinal trata-se de experimentos de espiritografias, o espírito que opera no vivível como um Robinson Crusoé como na concepção de Pimentel ao falar do próprio espírito de Valéry aludindo a Daniel Defoe: "Um miserável Robinson numa ilha de espírito e carne, rodeado por todas as partes de ignorância, a fabricar generosamente seus utensílios e sua arte" (PIMENTEL, 2008). E onde a Educação age como um mecanismo de realização de um possível e ali opera entre leituras e escritas, pois, "a obra do espírito só existe como ato" (VALÉRY, 2011, p. 201). A educação espiritual trabalha com os olhos e com as mãos, pois, "há uma imensa diferença entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la *desenhando-a"* (VALÉRY, apud PIMENTEL, 2008). Ou melhor, são duas coisas muito diferentes que vemos. Até mesmo o objeto mais familiar aos nossos olhos torna-se completamente diferente se procurarmos desenhá-lo. Rabiscar, desenhar, compor e assim, explorar e transmutar o vivível, indo além do que já temos ciência, ou seja, ler e escrever como trabalho experimental de quem busca conhecer o que está além do já sabido. O mais intenso nesta operação espiritual da construção de uma espiritografia do informe é o percorrer, pois tudo devém e se expressa na linguagem.

Aqui não há uma doutrina, mas um de método para operações espirituais. Espírito em *Self-variance* lança um novo olhar para o que ainda não foi visto, ou seja, o que ainda ignoramos. Nesta trajetória é preciso se ater aos detalhes. Como Marcel Schwob em *Vidas imaginárias*, é preciso procurar estar do lado da arte que "[...] está no oposto das ideias gerais, só descreve o individual, só deseja o único. Ela não classifica; desclassifica" (SCHWOB, 1997). Procura-se um modo de lidar com o ensino que se possa operar a arte da "invenção circunstancial" (BORGES, 1997). Trata-se de reescrever e reinterpretar, de compor uma escritura, criando novos movimentos que se entretecem onde as informações trazidas são verificáveis. O leitor de espíritos não possui uma fórmula pronta e um procedimento universal; cada caso difere, não há facilidade neste acompanhamento, mas muitos desafios e surpresas. Onde o "leitor nos oferece os méritos transcendentes das forças e das graças que se desenvolvem nele (VALÉRY, 2011, p. 214)". Como todo processo de escrita e leitura em meio à vida, há uma produção de um modo de existência intensivo que desencadeia novos devires de desejos.

Prazer de Fazer

Le plaisir de faire! (o prazer de fazer em tradução nossa) nos dirá Valéry, as escrileituras do informe guardam o encantamento diante do mundo, como as crianças que atentamente tudo observam de olhos atentos. E preferem algumas aventuras e suas maravilhosas dificuldades, pelo prazer de fazer. Num trânsito dramático, que não esquece o alegre percorrer, de um intelecto artistador- aventureiro. Assim o espírito busca o espetáculo do mundo da ordem da comédia, do teatro interior: "sou sendo e me vendo; vendo-me ver, e assim por diante" como afirma *Monsieur Teste* (VALÉRY, 1997). As escrileituras do informe assim como pensa Valéry busca o Eu puro aos moldes de Leonardo Da Vinci e a ele se dirige; um estado de espírito, um Eu empírico, uma *self-variance* que se realiza no agir, com lucidez, controle e rigor. Pesquisando em serpenteio de ideias o valor do espírito humano. *Gaia* incursão de trabalho e pesquisa que deve ser feita como a construção de um poema, ou seja, como uma festa da inteligência. Uma comédia intelectual onde corpo-espírito-mundo, encontra-se em ação funcional disposto a ler e escrever. Um anti-teatro, não mais o drama aos moldes de

Wagner. Pois o que aqui interessa neste movimento é o papel do espírito operador, não dogmático, oposto à Igreja e ao Estado, que edifica um método plural, uma mística sem Deus. Onde a beleza está nos menores detalhes. Exercício noológico, investigando imagens do pensamento, dissipando neblinas transcendentais ilusórias, pois não há um começo constitutivo, um modelo para copiar. Sabendo que "a subjetividade empírica se constitui no espírito sob efeito dos princípios que o afetam; o espírito não tem as qualidades próprias de um sujeito prévio" (DELEUZE, 2001, p. 20).

Um espírito escrileitor em processo espiritográfico joga com desfrute e vai tornando-se aos poucos um escutador, de olhar e de ouvidos atentos, que vigia seus desertos, suas ilhas imaginárias para raspar com garras ferozes seus itinerários, seus procedimentos. O procedimento também aventado por Deleuze (1997, p. 19) em sua obra *Crítica e Clínica*, que aborda a questão do procedimento em Louis Wolfson e salienta que: "a psicose é inseparável de um procedimento linguístico variável. O procedimento é próprio processo de psicose". Esta loucura-procedimento leva a linguagem a um limite, — onde se entrevê figuras que são atravessadas de desrazão presas à psicose — uma ação aventureira que se experimenta neste domínio, mas não a ultrapassa. São forças paradoxais que deslizam entre superfícies, vapores e cintilações, acontecimentos puros que vão além dos sentidos apostando no não-senso como *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carrol. Misto de terror e glória, alfa e ômega, figuras-entidades puras onde mais vale "não a espada, mas o brilho da espada, o brilho sem espada como sorriso sem gato" (DELEUZE, 1997, p. 32).

E a Educação é um lugar que se inventa no movimento da escrita pela leitura e da leitura pela escrita; nas relações que esse movimento comporta e, principalmente, na invenção e reinvenção como um espaço de ficção. Entende-se que é preciso dramatizar o conceito de verdade (DELEUZE, 1994); atentar para quais forças e que vontades este conceito qualifica e pressupõe por direito. Pois, sabe-se que qualquer produção de verdade sempre teve um pacto com a ficção. Disso resulta dizer que o que se quer com o trabalho da docência não é o de uma produção de verdade, mas a instauração de um multiverso de possíveis para o ensino. No âmbito de nossas pesquisas atuamos vivencialmente este processo, em aulas, seminários, oficinas, criando um espaço para novas criações de imagens de pensamento verificando que é possível uma educação dos sentidos. E treinar honestamente o espírito para planejar a navegação em águas plurais.

Navegação que não pode ser estabelecida previamente, senão no próprio navegar. É disso que se trata!

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial: autocomédia do intelecto.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Comédia Intelectual da Educação.** Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORGES, Jorge Luis. Apresentação. In. SCHWOB, Marcel. **Vidas Imaginárias.** (Tradução Duda Machado.) São Paulo: Ed. 34, 1997, p.9-10.

CAMPOS, Augusto. **Paul Valéry:** A serpente e o pensar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORAZZA, Sandra. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze.** Projeto de Pesquisa – Bolsa de produtividade CNPq, 2010.

_____. **Caderno de Notas 1:** projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 13 de Junho de 2014.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé.** Trad. Márcia Kupstas. São Paulo: FDT, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1972-1990.

_____. **Crítica e clínica.** Trad. Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. Désiretplaisir. **Magazine Littéraire.** Paris, n. 325, oct., 1994, p. 57-65.

PIMENTEL, Brutus Abel Fratuce. **Paul Valéry:** estudos filosóficos. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-19012009-162232/>. Acesso em: 23 set. 2012.

SCHWOB, Marcel. **Vidas Imaginárias.** (Tradução Duda Machado.) São Paulo: Ed. 34, 1997.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VALÉRY, Paul. **Variedades.** (Tradução Maiza Martins de Siqueira.) São Paulo Iluminuras, 2011.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci.** (Tradução Geraldo Gérson de Souza.) São Paulo: Ed. 34, 1998.

VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste.** (Tradução Cristina Murachco.) São Paulo: Ática, 1997.

VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos.** (Tradução Marcelo Coelho.) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VALÉRY, Paul. **Variedades.** (Tradução João Alexandre Barbosa.) São Paulo: Iluminuras, 1991.

VALÉRY, Paul. **O pensamento vivo de Descartes. (**Tradução Maria de Lourdes Teixeira.) São Paulo: Martins Editora, 1955.

PATENTE ALTA: A FORÇA DE UM GENERAL DA GRANDE CORRENTE

Profª. Drª. Priscila de Oliveira Xavier Scudder
(Universidade Federal de Mato Grosso Departamento de Educação/CUR)
apriscilaxavier@gmail.com

Lucas Xavier Rodrigues
(Departamento de Serviço Social)
lucaxxenator@gmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Ao investigarmos o território onde se ergue cinzentamente a Penitenciária Central do Estado de Mato Grosso, encontramos o general LSP. Ouvimos sua narrativa porque, entre tantas coisas, concordamos com Nietzsche quando afirma, que é possível fazer experiência com os prisioneiros. Entendemos ainda que sua existência no isolamento apresenta uma perspectiva instigante e original para pensar o funcionamento da maquinaria de adoecimento e o modo como um bando de homens "ordinários" articulam suas forças reactivas e enfrentam os dispositivos disciplinares e de controle. LSP é alguém com quem podemos aprender, a escrita que compôs o tornou um historiador de si mesmo e permitiu que testemunhasse – com seu corpo, com as inscrições inscritas pelo poder, com a raiva depositada no fundo e na superfície de sua memória –, sobre esta experiência sinistra com a prisão. Para ouvir os gritos de sua história, recorremos a Nietzsche e a alguns de seus leitores, pois consideramos que suas reflexões são ferramentas suficientes para pensar a existência e as circunstâncias determinantes que a envolvem.

Palavras-chave: Força – narrativa – dispositivos disciplinares.

Este texto tem como pretensão apresentar a narrativa de LSP. Personagem que carrega consigo a força singular de seu temperamento e personalidade, acrescida pela potência de um exército, de um bando de guerreiros. Organizados sob a sigla PCC, este bando faz marchar os refugados da sociedade. Aqueles saídos – em sua maioria –, da periferia, dos lugares geográficos da cidade onde o trânsito é permitido apenas aos que trazem no corpo marcas familiares construídas na relação com o ambiente. Marcas identificadas no andar, no olhar, na cor da pele, nos traços mestiços, na gente ressentida que impulsionada pelas circunstâncias determinantes de sua existência decidem não ocupar os lugares subalternos

que o mercado lhes destina.

Antes de apresentar o General e sua narrativa, penso ser elucidativo e oportuno oferecer um retrospecto genealógico sobre alguns dos refugados que com ele caminham e sobre o modo pelo qual se constituiram em bando.

Ao pesquisar sobre a história da percepção olfativa, Alain Corbin sugeriu que uma das preocupações dos higienistas dos séculos XVIII e XIX era o destino do lixo produzido pelos moradores do campo e da cidade, em especial deste último. Naquele momento proceder à separação entre o homem e seus excrementos e os demais rejeitos decorrentes de sua prática cultural cotidiana, como a água resultante da lavagem de louças e roupas, os restos de comida, a drenagem das ruas, a limpeza do calçamento, constituiu um dos grandes objetivos da ação higienista.

De fato, todo conjunto de procedimentos e medidas tomadas, bem como os projetos de desinfectação e o ideário da assepsia, não foram suficientes para conter anos depois o desejo de consumo e a correspondente preocupação com a produção de lixo.

Questão antiga esta, a de que destino dar aos rejeitos resultantes da prática do homem.

Na contemporaneidade, mesmo com as técnicas de drenagem tendo se desenvolvido, ainda é privilégio de alguns poucos poderem escoar seus excrementos, suas águas pútridas e o lixo de suas casas.

Zygmunt Bauman (2005:8), ao analisar Leônia, uma das cidades invisíveis de Ítalo Calvino, indica que em seu furor consumista, em seu desejo de:

> *... A cada manhã vestirem roupas novas em folha, tirarem latas fechadas do mais recente modelo de geladeira, ouvindo jingles recém-lançados na estação de rádio mais quente do momento. Mas a cada manhã as sobras da Leônia de ontem aguardam pelo caminhão de lixo, e um estranho como Marco Polo olhando, por assim dizer, pelas frestas das paredes da história de Leônia, ficaria imaginando se a verdadeira paixão dos leonianos na verdade não seria o prazer de expelir, descartar, limpar-se de uma impureza recorrente...*

Recorrendo ao mesmo exemplo – de Leônia e a prática de seus moradores –, para refletir sobre nosso tempo, penso que navegando na mesma, ou talvez mais intensa, freqüência devoradora consumista, temos produzido e passado a viver cercados por montanhas de lixo, pois como lembra Baumam (2005: 8-9),

> *... mais ainda que os próprios dejetos odiariam a idéia de sua*

> *indestrutibilidade. Ficariam horrorizados com a notícia de que as montanhas de que desejam tão avidamente se desvencilhar mostram-se relutantes em se degradar, deteriorar e decompor por si mesmas, assim como resistem e são imunes aos solventes. Desesperados, não aceitariam a simples verdade de que os odiosos montes de lixo só poderiam não existir se, antes de mais nada, não tivessem sido feitos (por eles mesmos, os leonianos). Eles se recusariam a aceitar que (como diz a mensagem de Marco Pólo, que os leonianos não ouviram), à medida que a cidade se renova a cada dia, ela preserva totalmente a si mesma na sua única forma definitiva: o lixo de ontem empilhado sobre o lixo de anteontem e de todos os dias e décadas.*

Tão preocupante quanto os crescentes amontoados de rejeitos é a transformação destes em território para outro rejeito movente, para o refugo humano.

Assim como o território de Leônia, todo território goza de uma suportabilidade finita para abrigar dejetos e monturos de lixo. Ignorando os limites dos lixões temos empilhados novos aterros, construído uns sobre os outros e para que, como os leonianos, não nos destruamos com a visão de sua indestrutibilidade, temos cercado estes depósitos com muralhas. Assim – ao menos aparentemente – nos vemos livres deste permanente incômodo, não nos lembramos que *só o inútil, o desorientador, repelente, venoso e temível é resistente o bastante para permanecer ali enquanto o tempo passa* (BAUMAN, 2005: 8-9).

O local por excelência para onde – em minha opinião – tem sido feia a remoção de seres humanos refugados é a prisão, e é também entre seus muros que aqueles nomeados como "inúteis", "desorientados", "venenosos", "temíveis" e "refugados" têm aprendido a resistir e reagir ao modo descartável como são tratados.

O prisioneiro Costelinha, através de suas narrativas, do texto que escreve sobre si mesmo a partir do depósito em que foi atirados, nos ensina sobre o modo como o lugar fomenta os laços de solidariedade e as cumplicidades que fortalecem a composição e a ação do bando.

Assim costelinha inicia seu discurso:

> *VIDA EM FELIS Eu esto escrevedo para ajudar uma amiga. Oje e dia 3 de agosto 2007 Eu comesei eta nessa vida madita com meus 8 ano eu descubi que o meu pai e minha mãe se separarão por que minha mãe descubi que ele vedia doga dai ele me chamol no carto e me deu um pesete uma arma calibe 38. E me falou: - se você for eta navida do crime não faça feio. Depois minha mãe ia tabalha eu*

> *ficava para cuidar da minha irmã minha mãe fazia o amoso eu iquetava para minha irmã ela amosava e depois ia para escola e eu ficava no mio dois rapais mais felho que eu come sei fumado cigaro e ate que eu come sei fumar macoia e gostei um dia de sabato um dois rapais chamol Eu para tomar o dinheiro eu pegei o pesete do meu pai e fomos e deu serto eu gostei Comesamos curti e ate que um rapais bateu no meu rosto e matei ele...*[1]

Matar, ação constante em seu cotidiano e no cotidiano das prisões, transforma-se em arte, demanda técnica, uma maneira de fazer. Perguntamos-nos se Costelinha e tantos outros que fazem do homicídio uma prática recorrente, que vêem nesta a única forma de conquistar ao mesmo tempo reconhecimento e de tomarem para si o papel de juizes, justiceiros, são pessoas, *coisas descartadas por sua feiúra, ou são feias por terem sido destinadas ao lixo?* (BAUMAN, 2005:10).

A lei do depósito, da montanha, responde a uma lógica passional. Responde ao impulso, à potência, à *movimentação que contendo todas as formas de estruturas, não se confunde com nenhuma... no meio do fluxo incessante dos fenômenos* (BAUMAN, 2005:10).

1 De fato, um grande desconforto me acomete ao pensar em submeter a narrativa de Costelinha, seu modo pessoal de manipular a língua à norma impositiva da gramática. Penso que o modo como escreve grava seu rosto nesta tese, entretanto, na tentativa de facilitar a vida do leitor, segue alguma sujeição: " *Vida Infeliz Eu estou escrevendo para ajudar uma amiga. Hoje é dia 3 de agosto 2007. Eu comecei entrar nessa vida maldita com meus 8 anos. Eu descobri que o meu pai e minha mãe se separaram porque minha mãe descobriu que ele vendia droga, dai ele chamou no quarto e me deu um presente, uma arma calibre 38, e me falou: se você for entrar na vida do crime não faça feio. Depois minha mãe ia trabalhar, eu ficava para cuidar de minha irmã. Minha mãe fazia o almoço, eu esquentava para minha irmã, ela almoçava e depois ia para escola e eu ficava no meio dos rapazes mais velhos, que eu comecei fumando cigarro até que eu comecei fumar maconha e gostei. Um dia de sábado um dos rapazes chamou eu para tomar o dinheiro, eu peguei o presente do meu pai e fomos e deu certo, eu gostei. Começamos curtir e até que um rapaz bateu no meu rosto e matei ele...*

Matar – dentro das instituições totais –, faz parte das disputas pela melhor estratégia de poder. Viver sobre e sob o lixo de ontem, de antes de ontem, de décadas e de todos os dias, impõe um rearranjo do lugar, um esvaziamento. Ora, se à montanha de refugo humano, acrescenta-se diariamente novos rejeitos, atendendo às imposições de preservação da vida biológica, a geração criada no lixo passa a pôr em ação uma prática sinistra – a qual já está habituada como vítima –, e avança sobre o território montanhoso na intenção de criar alguma territorialidade.

A sociedade a qual supostamente, após passar pela prisão, os prisioneiros serão reintegrados tem como característica a produção de *seres humanos refugados* (BAUMAM, 2005:8), este é um *inescapável efeito colateral da ordem e do progresso econômico... a nova plenitude do planeta significa, essencialmente uma crise da indústria de remoção do refugo humano.*

Esta crise faz com que as instituições totais fechem os olhos para o movimento realizado por seus agentes aqueles varredores de rua... recebidos como anjos em Leônia, com sua missão cercada de um silencio respeitoso, *o que é compreensível – ninguém quer voltar a pensar em coisas que já foram rejeitadas* (BAUMAN, 2005: 12-13).

Matar é uma das respostas do refugo. Resposta de uma geração que segundo Bauman (2005: 13), é

> *mal-acolhida, na melhor das hipóteses tolerada... tratada nos casos mais positivos como objeto de benevolência, caridade e piedade (consideradas, para jogar sal na ferida, imerecidas), mas não de ajuda fraterna, acusada de indolência e suspeita de intenções iníquas e inclinações criminosas, essa geração tem poucos motivos para tratar a "sociedade" como um lar digno de lealdade e respeito.*

Novamente constatamos que os "varredores", empunhando as vassouras, ou permitindo que outros varram, livram a sociedade da sujeira, do povo infecto que ofende e assusta narizes com seu teor de fealdade. E que como analisa Bauman (2005:26):

> *... O planeta está cheio... No carro do progresso, o número de assentos e de lugares em pé não é, em regra, suficiente para acomodar todos os passageiros potenciais, e a admissão sempre foi seletiva... Talvez o progresso, marca registrada da era moderna, tivesse a ver, em ultima instancia, com a necessidade de menos (e cada vez menos) pessoas para manter o movimento, acelerar e atingir o topo... Não importa a habilidade que possamos ter na arte de gerenciar crises, na verdade não sabemos como enfrentar esse problema. Talvez nos falte até mesmo as ferramentas para*

> *imaginar formas razoáveis de enfrentá-lo... O mais importante é que, para qualquer um que tenha sido excluído e marcado como refugo, não existem trilhas óbvias para retornar ao quadro dos integrantes. Tampouco quaisquer caminhos opcionais, oficialmente endossados e mapeados, que se possam seguir (ou ser forçado a seguir) em direção a um título de sócio alternativo... As raízes do problema... se afastaram para além do nosso alcance.*

Às armas dos varredores, sempre se oporão as armas dos bandos de descartados, de salteadores, das minorias, dos prisioneiros. Estas armas vão desde os motins, as greves de fome, as rebeliões, aos ataques fora do território do isolamento, a guerra na rua. T. dezenove anos de idade, prisioneira na penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May avisava:

> *... Se um carcereiro me bater é bom bater duro, porque quando eu for prá cima eu vou com tudo. Eles podem bater agora, mas a cadeia vira, eles podem vir parar na minha mão. Vocês não recebem prá cuidar de preso, então porque não me dão socorro? Pode ser que eu morra aqui, mas eu não vou morrer não, e um dia eu vou sair, e quando eu sair pode ser que a gente se encontre, e eu vou cobrar tudo.*

Apresentado, o bando de refugados – certamente não com a mesma potência de suas vidas e ações –, cabe abrir espaço para que o general se apresente:

> *Meu nome é LSP, sou nascido em Vitória, Espírito Santo. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe não fazia nada, era do lar, até hoje ela cuida de um monte de neto. Meu pai é nascido em Minas e minha mãe na Bahia. Os pais deles compraram terra lá, aí eles se conheceram. Até os quatorze anos fiquei no interior, em Montanha, eu estudava, eu trabalhei pouco, bem pouco, bem pouco mesmo, eu trabalhava de manhã, estudava à tarde, às vezes eu perdia aula prá trabalhar e às vezes prá brincar. Estudei até a sexta em Montanha, a sétima e a oitava em Vitória, quando meu pai faleceu eu fui embora sozinho.*
>
> *Quando meu pai morreu eu não quis mais ficar com a minha mãe. Eu pensei, vou sair e trabalhar para ajudar minha mãe, eu sou o filho mais velho né? Eu conhecia um engenheiro, ele cuidava duma firma de construção civil, não era dele. (...) Eu morava em uma*

> *república com mais ou menos quinze homens, eu era o mascote (...) e aí aprendi a fumar maconha (...). No natal eu fui ver minha mãe (...). Depois de 15 dias voltei e fui morar com meu tio, fui trabalhar com meu tio, eu trabalhava de dia e estudava à noite. No colégio eu já fumava uns brown já com a gurizada já. Aí eu conheci uma menina que a vó dela morava no morro lá em Vitória, e as vezes, finais de semana, eu ia prá casa da vó dela com ela e conheci um traficante e dai prá frente ele perguntou se lá no meu bairro não tinha como mexer com uma boca, que ele me fornecia a droga. Como esse bairro era novo, tava começando, era no município da Serra, aí eu coloquei uma boca lá. Aí eu coloquei a boca no ponto final do ônibus, abri outra boca no mesmo bairro, já foi prá duas. Consegui ganhar muito dinheiro, mas gastava muito com mulher, bagunça... Eu tava com 15 anos. Com 16 anos eu conheci minha mulher.*

LSP pode ser percebido como uma daquelas pessoas *que desde a infância andaram sempre por caminhos estranhos, e que lhe saltaram ao caminho espíritos singulares e perigosos...* (NIETZSCHE, 2005: 208). Espíritos singulares e perigosos que lhe mostraram um caminho possível a seguir, que lhe despertaram para o reconhecimento de sua capacidade de fluir com a corrente que fazia vibrar este caminho.

Como um homem que nasceu senhor, ele não se deixou contagiar pela tempestade do caminho , mas deu vazão a tempestade que já o fazia balançar e conduziu por estas paragens a sua causa, tomando as coisas que acreditava lhe pertencerem.

Esta intuição de senhorio sobre as coisas, permitem dizer que esta era uma alma aristocrática, pois trazia junto a si as marcas que, segundo Nietzsche (2005: 200), caracterizam tais almas:

> *Marcas de aristocracia: jamais se pensar em rebaixar os próprios deveres a deveres de todo mundo; jamais querer ceder nem partilhar a própria responsabilidade. Incluir nos seus deveres os seus privilégios e o livre exercício destes. (...) Quem aspira a coisas grandes considera todo aquele que encontra no seu caminho como meio, como retardamento e impedimento ou como um leito de repouso passageiro. Sua bondade para com os outros, que o caracteriza e que é superior, só é possível quando ele atinge o seu máximo e domina. A impacincia e a sua consciência de, até aqui, estar sempre condenado à comédia – já que mesmo a guerra é uma comédia e encobre o fim, como qualquer meio –, estraga- lhe todo convívio. Esta espécie de homem conhece a solidão e o que ela tem de mais venenoso.*

Sua narrativa nos ensina acerca do domínio sobre as coisas, assim como indica *quais são os grupos de sensações que, no âmago de uma alma, despertam mais rapidamente, tomam a palavra e dão as ordens* (NIETZSCHE, 2005: 196). Mas deixemos que prossiga:

> *Eu conheci ela com 16 anos. Eu já não trabalhava mais, só comandava a boca, ficava só na praia e os guri tomava conta da boca prá mim. Nesse intervalo eu invadi três casas sem morador e coloquei gente prá morar. Porque meu tio arrumou uma mulher, uma piauiense, e dois bicudos não se beijam. Aí eu sabia que tinha três casas vazias e decidi arrumar uma prá mim, aí resolvi invadir logo as três, nas outras coloquei dois meninos que trabalhavam na boca prá mim. Mobiliei a casa. Ela desfilava para uma loja. Um dia eufiu assistir o desfile porque a irmã de um amigo meu desfilava e me convidou. Eu tinha altas namoradinhas no bairro, mas quando eu vi ela eu falei: - Eu quero essa menina prá mim. Foi briga prá mais de mês prá essa menina falar comigo. O pai dela era delegado. Não gostava de bandidagem, ele mandava e matava bandido. Hoje ele é meu amigo, gosta de mim prá caramba, mas ele já tá velho... Ela nunca falava comigo. Até que um dia nós fomos num luau e eu comecei a namorar ela. Era moça virgem. Ela tinha um sobrinho, Tiago, ele tinha seis anos, não largava ela prá nada. Que Deus o tenha, mataram ele. Três pistoleiros. Já matei dois, só falta um. Dois caíram na cadeia de Belo Horizonte, aí eu liguei e mandei matar. Faz três anos que mataram ele. Eu sofri muito com a morte desse menino, porque eu gostava muito dele, muito. Quando mataram ele o filho dele tava com oito meses. Mataram ele porque ele era muito bonito. As meninas da rua já tinha passado todas. Aí uns caras ficaram com inveja.*

Decidir sobre o que se quer e sobre o que é preciso fazer para apossar-se deste querer, é também sinal de uma alma aristocrática, do mesmo modo que o é a segurança na execução das coisas, a falta de engano e hesitação, o emprego da vitalidade e da força – nem sempre demonstrada ou posta em ação por um estímulo violento –, para o gozo egoísta, para a satisfação de um desejo. A este respeito Nietzsche (2005: 194), sugere:

> *Mesmo correndo o risco de desgostar ouvidos inocentes eu ouso afirmar: o egoísmo pertence à natureza da alma aristocrática, isto é, àquela fé inabalável segundo a qual a um ser como "nós somos", outros seres tm por natureza de sujeitar-se e sacrificar- se-lhes. A alma aristocrática aceita essa evidência do seu egoísmo sem qualquer ponto de interrogação e mesmo sem a sensação de dureza, coação, arbitrariedade, antes pelo contrário, como algo que possa estar fundamentado na lei primordial das coisas. Caso se procurasse um nome para essa coisa, diria que "é a própria justiça"*

A concessão de algumas benesses, como a casa para os meninos da boca, o dinheiro para a namorada, responde a hierarquia de valores deste homem aristocrático, de modo algum nega o egoísmo. De fato, *a alma aristocrática dá assim como tira, pelo instinto passional e sensível de retribuição que reside no âmago dela* (NIETZSCHE, 2005:194). Podemos contemplar uma cena deste movimento de retribuição na narrativa de LSP:

> *Depois do luau eu convidei ela prá ir prá praia. Fui eu, ela e o Tiago. Na ida eu passei em frente o bar do pai dela. Ele viu, parou na frente do carro, abriu a porta do carona, tirou ela do carro e falou: - Você não vai andar com esse cara, ele é traficante, ele não presta. Aí ela falou: - Eu só vou na praia com ele, ele é meu namorado e eu tô apaixonada por ele. Aí ele falou: - Então você não tem pai. Aí ele puxou a arma e me enquadrou, aí eu puxei a pistola aí ele falou: - Você quer ficar com esse vagabundo? Ela falou: - Eu quero. Aí a gente foi. Nesse dia já fiquei com ela, já rolou o que tinha que rolar mesmo. Um dia eu fui tomar conta do sobrinho dela na casa da irmã dela e a mãe dela me pegou com ela na cama. Ela tem um padrasto esquisito. Ele chega no bar, pega a cerveja, compra o copo e come o copo. O padrasto dela é estranho, mas é gente boa. Aí ele disse: - Maria deixa os dois, o que tinha que acontecer já aconteceu né? Aí eu já avisei na boca: Quando essa mennina passar por aqui, se ela pedir qualquer coisa pode dar. Aí ela aproveitava! Passava prá ir prá escola pegava dinheiro... Os caras só avisavam: - Passaram por aqui, pegaram dinheiro. E eu falava: - O que ela pedir! Eu levava ela no shopping, comprava o que ela queria. Passei a bancar ela!Depois do luau eu convidei ela prá ir prá praia. Fui eu, ela e o Tiago. Na ida eu passei em frente o bar do pai dela. Ele viu, parou na frente do carro, abriu a porta do carona, tirou ela do carro e falou: - Você não vai andar com esse cara, ele é traficante, ele não presta. Aí ela falou: - Eu só vou na praia com ele, ele é meu namorado e eu tô apaixonada por ele. Aí ele falou: - Então você não tem pai. Aí ele puxou a arma e me enquadrou, aí eu puxei a pistola aí ele falou: - Você quer ficar com esse vagabundo? Ela falou: - Eu quero. Aí a gente foi. Nesse dia já fiquei com ela, já rolou o que tinha que rolar mesmo. Um dia eu fui tomar conta do sobrinho dela na casa da irmã dela e a mãe dela me pegou com ela na cama. Ela tem um padrasto esquisito. Ele chega no bar, pega a cerveja, compra o copo e come o copo. O padrasto dela é estranho, mas é gente boa. Aí ele disse: - Maria deixa os dois, o que tinha que acontecer já aconteceu né? Aí eu já avisei na boca: Quando essa mennina passar por aqui, se ela pedir qualquer coisa pode dar. Aí ela aproveitava! Passava prá ir prá escola pegava dinheiro... Os caras só avisavam: - Passaram por aqui, pegaram dinheiro. E eu falava: - O que ela pedir! Eu levava ela no shopping, comprava o que ela queria. Passei a bancar ela!*

Ao bancar a namorada, a quem decidira ter como esposa, atender seus caprichos e vaidades, o jovem e futuro general demonstrava, entre outras coisas, que *a vaidade dos outros só nos contraria quando vai contra a nossa vaidade* (NIETZSCHE, 2005:194). As amabilidades, deferências, pequenas e grandes demonstrações de afeto praticadas no cotidiano, lembram, também, que *as gentilezas de um homem superior irritam por não poderem ser retribuídas.*(NIETZSCHE, 2005: 98).

Não se dar conta da presença, sequer da existência do outro, mover-se estimulado apenas pelo conhecimento do que precisa ser feito para dar cabo de seus projetos, rir dos intentos alheios, da seriedade de suas questões e de seus valores morais, é algo que LSP nos permite vislumbrar nas pequenas coisas do dia à dia:

> *Um dia ela entrou na minha casa, eu coloquei o seio dela prá fora, apertei e saiu leite. Aí pedi ela ao velho em casamento. Aí parei meu carro na porta. Aí o velho falou: - Daí da porta nenhum passo. Aí eu falei: - Quero falar com você sobre sua filha. Aí ele falou: - Eu não tenho filha. Aí eu falei você tem filha e vai ter é neto. Aí ele falou: - Entra e senta. Tudo isso no bar dele. (...) No meu casamento aconteceu uma coisa. Ele não foi no meu casamento, mas na festa do casamento à noite ele foi lá com dois amigos e me deu um presente. Abri a caixa, era um despertador. Aí ele falou: - Isso aqui é um despertador prá você arrumar emprego e nunca perder o horário (risos).*

O sorriso brincalhão e irônico de LSP, sorriso de quem pressente os desvios do caminho perigoso que agrada seguir, parece prenunciar, neste momento dos primeiros passos no crime, a longa carreira que o tornaria um general, que ali estava, naquelas circunstâncias, sendo construída. O sorriso indicava também que ao traçar esta via precisaria forjar o corpo para o comando e para o auto- cultivo, até porque, como sugere Nietzsche (2005: 68),

> *Perante nós mesmos devemos prestar contas para demonstrar que nascemos para a independência e para o comando. E devemos fazê-lo em tempo. A essas provas não devemos fugir, conquanto sejam talvez o jogo mais perigoso que se pode jogar e embora sejam provavelmente apenas provas de que somos únicas testemunhas e de que mais ninguém é juiz. (...) Necessário é saber reservar-se. A prova mais forte de independência é exatamente esta.*

Por um breve momento LSP tentou escapar do caminho pelo qual seus instintos ansiava...

> *Teve um tempo que eu parei com o crime, comprei um caminhão, fui ser caminhoneiro. Nesse tempo minha mulher entrou prá igreja. Eu chamei os guri que trabalhava comigo, eu disse que ia dar as bocas prá eles. Eles não acreditaram, mas eu dei com tudo, com minha droga e tudo. Fiquei anos na estrada, mas eu já conhecia a bandidagem do Rio. Eu levava carga de fruta, verdura, madeira, depois passava uns dias na favela. Num desses dias a polícia subiu prá pegar um camarada nosso, aí não deixamos. Trocamos tiro com a polícia aí eu senti a adrenalina de novo. Eu sou bandido. Eu conheço as quebrada tudo, os becos tudo, tô acostumado na adrenalina. Eu já passei altos Vietnã.*

Ao admitir seu gosto pela adrenalina, dizer*: Eu sou bandido!* LSP descobriu que *As épocas marcantes da nossa vida são aquelas em que adquirimos a coragem de considerar como o noso melhor aquilo que em nós há de mal.* (NIETZSCHE, 2005:93).

É certo, que este personagem, como qualquer um que passeia pelo teatro da existência, não personifica o que costumeiramente denomina-se como mal. Assistamos a uma cena pitoresca por ele protagonizada:

> *Uma vez tinha uma senhora que morava numa casa e os filhos dela abandonaram ela. Aí toda vez que eu fazia um assalto eu ia na casa dela. Ela se chamava Maria, ela me chamava de meu filho. Ela falava assim: - Meu filho, toda vez que você for fazer um assalto passa aqui prá mãe benzer você. Ela sempre me benzia. Eu ia fumar maconha Escondido na casa dela. Eu não queria que minha esposa visse por causa da igreja. Eu não queria que dizessem que o marido da Kátia... Um dia eu cheguei na casa da Dona Maria, ela tava sem dinheiro, sem um gás, e ela nunca me pediu nada e eu tinha dinheiro de sobra. Um dia eu falei: - Dona Maria eu vou fazer um assalto e lá rola muita moeda. Eu vou dar as moedas tudo prá senhora. Cheguei lá tava lotado de moeda. Tinha dois mil em nota e quatro mil e oitocentos reais em moeda. Aí o camarada ia dividir as moedas. Aí eu falei: - Não cara deve ter uns cinco mil em moeda. Aí eu falei pro camarada: - Fica com a minha parte em nota porque as moedas eu já prometi. Aí subi na mata. Entrei na casa dela e peguei um saco de moeda e falei: - É tudo da senhora! Ela comprou dois tanquinhos prá lavar roupa prá fora. Mas tudo que acontecia na rua ela ia queixar comigo. Aí um dia ela chegou, me encontrou, me abraçou e falou: - Meu filho, tinha tanto em dinheiro que eu comprei dois tanquinhos, mas não é que roubaram um tanqinho! Aí eu fui na boca de uns camarada meu e falei: - Não apareceu um tanquinho por aí? Aí os caras falou: - Já apareceu, mas a gente não aceitou não. Aí peguei meu irmão, e meu irmão é cruel, aí pegamos o ladrão e falamos: - Nós não avisamos que não era prá roubar na minha rua? Aí meu irmão falou: Você vai pegar essa máquina, colocar nas costas e gritar que foi você que roubou. Aí eu*

> *fui de moto e meu irmão com uma pistola atrás dele. E era longe a casa da Dona Maria... Ele só não morreu por causa da velhinha. Porque meu irmão falou: - Por mim ele já ficava aqui mesmo. Mas Dona Maria não quis. (...) O crime é sujo, mas não admite falha. Eu falava para o meu irmão você quer entrar no crime seja criminoso, não seja comédia.*

Ao ouvir as queixas da senhora, pedir-lhe a benção, conceder-lhe os meios de subsistência, zelar por sua segurança, LSP através da narrativa de sua vida confirma com Nietzsche (2005:45), que

> *ao fazer o bem e mal aos outros exercitamos o nosso poder sobre eles – é nesse caso o que queremos! (...) Ao fazer bem ou ao desejarmos o bem exercemos o nosso poder sobre aqueles que, de alguma forma, já estão na nossa dependência. (...) ou queremos mostrar-lhes a vantagem que há em estar em nosso poder; ficarão mais satisfeitos com a situação e mais hostis aos inimigos do nosso poder, mais prontos a combatê-los.*

É possível perceber que as vivências de LSP se constituem na alimentação, no lugar e no tempo para o desenvolvimento dos germes que já o consumiam, que preparavam e empurravam seu corpo para as tarefas que receberia. Segundo Nietzsche (2005: 231),

> *A aprendizagem nos modifica, faz o mesmo que toda alimentação que também nos "conserva" apenas – como bem sabe o fisiólogo. No íntimo de nós mesmos, muito "lá no íntimo", há, em verdade, qualquer coisa rebelde a toda instrução, um granito de fatum espiritual, de decisões predestinadas e de resposta a perguntas escolhidas e pré- formuladas.*

As vivências experienciadas por LSP, o alimento ingerido, conservavam-no não apenas fisiologicamente, mas fortaleciam a disposição para o uso da força, para o comando a que estava predestinado. Ouçamos sua narrativa a respeito de seu primeiro contato com a prisão.

> *A primeira prisão minha foi curtinha. Eu fui pêgo com a droga na minha boca, em uma das minhas casas no ponto final. Eu cheguei bem na hora que a polícia chegou e eu assumi o BO. Eu fui para uma cadeia chamada Casa de Passagem, onde ficavam os menores (...) Um belo dia eu acordei meio neurótico, olhei prá um lado, grade, pra outro grade, prá cima um muro pequeno aí falei com os meninos: - gurizada, vamos tocar fogo nos colchões (...). Depois que fugi voltei prá minha boca, sem ser a do ponto final, porque lá eles estavam me procurando. Fiquei um bom tempo nessa boca, aí*

> *eles não me procuraram mais. Foi aí que que eu dei as bocas pros guri que eu já te contei. Depois de um tempo um amigo meu foi para o Paraguai, porque ele tinha fugido de uma cadeia do Espírito Santo. Oh, lugar prá ter cadeia! Lá tem umas oito cadeias. Eu passei mais de ano sem entrar em contato com ele. Aí chegou um outro amigo meu e falou que tinha um camarada dele no Mato Grosso do Sul, e eu não suspeitava que era esse amigo meu , e falou para mim que esse cara tinha uns fretes prá eu levar daqui prá Vitória, mas não falou que era droga, me chamou prá vir e eu vim. Quando cheguei à Ponta Porã ele falou não é aqui é no Paraguai, aí nós atravessamos a fronteira, aí eu fui para o Paraguai, quando chegou na casa desse dito cara, era o meu amigo, e eu já sabia que ele mexia com droga. Aí quando eu vi ele eu falei: - Então o frete que eu tenho que levar é a droga, é a maconha né? Aí ele falou: - Felizmente é. Você vai levar, quer saber o que eu não vou enganar você. Aí eu falei: - Demorô!*

Pensar a existência e todos os eventos que lhe caracterizam como escola, como lugar de aprendizado e de reafirmação desta vida que quer ser grande é, entre outras coisas, perceber que as vivências oferecem incessantemente em seu devir pulsante as armas para a expansão da vontade de potência. Neste sentido vale lembrar com Nietzsche (2002: 61), que

> *Acima de tudo isso – na escolha dos alimentos, do clima e das recreações – impera um instinto de conservação que se manifesta, pelo modo mais explícito, como instinto de autodefesa. (...) O seu Imperativo manda não só dizer "Não", quando o "Sim" seria indício de "desinteresse", mas também dizer "Não" o menos possível. Conservar-se longe, separados de tudo aquilo que obrigaria sempre responder "Não"! Isso em razão do fato do dispêndio defensivo, em matéria de energia, por pequeno que seja, sempre se torna uma regra, um hábito, produzindo um depauperamento extraordinário e sobremodo supérfluo. Os nossos grandes dispêndios são apenas a soma repetida dos pequenos desgastes. A nossa defesa individual contra as aproximações alheias constitui também um dispêndio – não tenhamos ilusões; é uma força dissipada com objetivos negativos.Pendurando em nós a necessidade de defesa, podemos ficar tão fracos a ponto de sermos incapazes de defender o nosso instinto em qualquer circunstância.*

Ora, os aprendizados anteriores e os que LSP narra neste último fragmento de sua memórias eram, de fato, um alimento a mais na conservação de sua vida, na condução de seu encontro com o PCC e o papel que ali exerceria, mas também a decisão por não dizer não!

Ao preparar-se prontamente para a luta, evitou o desperdício de permanecer por mais tempo provando quem era. Ao demonstrar disposição para o uso da força, para a luta aberta, demarcou a conquista do território, a opção por dizer sim a vida. Vejamos o desfecho do evento:

> *Tinha dois guri no corró, eu mandei eles tirar duas facas prá mim, e os guri tiraram. Era dois ferros, eu fiz duas facas. Era um vergalhão inteiro, eu cortei no meio e fiz dois. Nós tinha serra guardada no mocó, lá era fácil entrar. Aí eu falei prá ele quando minha faca ficou pronta, eu gritei prá ele: - Aí Turco amanhã na hora que abrir vou ver se você é tudo isso mesmo! Aí ele falou: - Demorô! Porque ele era o tal na cadeia, ninguém encarou ele, ele fazia o que queria. Aí no outro dia abriram primeiro o corró. Eles destravava o cadeado do corró e nós ia destrancando o resto. Aí mandei logo abrir a do Turco. Aí é o seguinte, eu já caminhei prá cima dele e ele ficou lá na cela e subiu em cima da jega e ficou lá em cima. Ele era desse tamanho assim, eu não sei como ele conseguiu subir na jega tão rápido! Aí ele ficou com medo de mim, disse que não queria BO comigo. Aí eu falei prá ele sair do quadrado, então ou ficava eu ou ficava ele. Aí ele foi pro isolamento.*

Aqui, neste ponto de sua história, vislumbramos já aquele falso evento que o conduziu ao PCC. Falso porque o evento deve ser encontrado percorrendo um caminho genealógico, que nos levará a manifestação dos instintos que o habitavam e suas demandas. Instintos que não desejaram permanecer mais com a mãe, que preferiram se regozijar com a fumaça da maconha, com a posse e administração das bocas, com o planejamento da fuga, enfim, é no percurso, no meio do caminho onde, como diz Deleuze, que a aceleração se acentua e não no que identificamos como final, que alguns indícios se dão a ver, lá quem sabe encontremos um fio que leve à perspectivas sobre "de como a gente se torna o que é".

Todos os caminhos percorridos, as decisões tomadas, denunciavam que os ouvidos e todo corpo de LSP estavam prontos para ouvir o grito do bando que lideraria. Havia uma correspondência latente, um sentido de fácil inteligibilidade e aceitação, algo que já percorria seu metabolismo ansiando por dar vazão, pois como sugere Nietzsche (2003:71),

> *No fim das contas ninguém pode captar nas coisas, incluído os livros, mais do que ele mesmo já sabe. Para aquilo que a gente não alcança através da vivência, a gente também não tem ouvidos. Tomemos, pois, um caso extremo: um livro que só fala de vivências*

> *que se encontram além das possiblidades de uma experiência frequente, ou até mesmo rara – que seja a primeira língua para uma série de novas experiências. Nesse caso simplesmente não se escuta nada, com a ilusão acústica de que onde não se escuta nada também não existe nada...*

É possível indicar que LSP se locomoveu com arte no território da prisão porque este já o habitava, já fazia parte de suas vivências. Ele captou neste universo coisas que já sabia. O ritual de guerra lá encenado constantemente, a urgência em possuir o máximo de força, já compunha sua fisiologia. Não sem razão Nietzsche (2003: 44), anuncia: *Como é que deves te alimentar a fim de alcançares teu máximo em forças, em virtú (...)? Minhas experiências são tão ruins quanto possíveis nesse âmbito; estou atônito por ter ouvido esta pergunta tão tarde, por ter aprendido a "razão" tão tarde a partir dessas experiências*. Continuemos a compartilhar das experiências de LSP:

> *Aí com dois meses que eu tava nessa cadeia eu consegui colocar uma pistola prá dentro, através de um agente carcerário. Nessa cadeia eu consegui colocar uma pistola prá dentro, através de um agente carcerário. Essa cadeia quando tava tumultuada o diretor jogava um quilo, dois quilos de maconha prá dentro, fronteira, maconha abeça, e nós fumava tudo. Esse agente na verdade era um noiado. Não foi eu que paguei, foi um truta meu, ele deve ter pago ele com droga, com base. Eu esperei sete, oito dias com a pistola lá, eu não tinha como esconder, fazer um mocó, nada, e a cadeia tava de boa, eles não faziam geral, quando eles faziam revista mandavam a gente sair com roupa mesmo. Aí no dia que eu fui tomar banho-de-sol, fui para o campo jogar bola, um senhor que morreu do coração faltando pouco tempo para ele ir embora, levou a pistola prá mim. O fórum lá em frente a cadeia tava tudo em júri de umas pessoas importantes lá, e tava cheio de polícia civil. Militar, federal, e eu não sabia. Enquadrei os agentes no campo de futebol. Aí os caras gritaram, aí a polícia cercou a cadeia e subiram em cima do muro pela passarela de for a e me enquadraram lá de cima, a civil, a militar e a federal, aí mandou eu soltar a pistola no chão e o agente, mas eu não quis soltar, aí levou umas duas horas nesse solta não solta, aí eu pedi a presença da juíza, a mesma que me condenou. Aí ela não tinha nada na minha condena, e acho que ela aproveitou e me condenou, me deu tráfico internacional ainda. Era uma juíza novinha, novinha, se ela tinha vinte e dois anos era muito. Aí eu entreguei prá ela a pistola e falei prá ela: Eu quero um bonde agora daqui. Aí ela chamou uma barca da feederal, aí me levaram prá Dourados na mesma hora, nem minhas coisas levou. A advogada que levou. Fui direto pro Raio do PCC.*

Parece que LSP percebeu, desde o início de sua odisséia, qual o alimento necessário para alcançar seu máximo de força. As lutas travadas sem interrupção, indicavam que não havia tempo para a preparação do alimento, que deveria ser servido com sangue, algumas vezes (quem sabe em *todas elas),* seu próprio sangue cozinhava e cobria o alimento. Esta nutrição o levou ao PCC, e agora sua narrativa nos ensina sobre esta organização:

> *Como eu tinha feito isso tudo em Ponta Porã, os irmãos em Dourados tinham assistido pela televisão, aí no outro dia, no banho-de-sol, o Francês me chamou. Ele era um dos fundadores do Comando no Mato Grosso do Sul, já morreu também porque ele fez muita coisa errada no passado. Ele era um homem de bom coração. Ele fez um pacto prá não morrer ninguém na cadeia, mas quando ele saiu o Comando precisou dele prá resolver um problema que ele estava envolvido, mas ele não atendia, aí aconteceu o que aconteceu. Todo mundo gostava dele, mas ele não atendeu o Comando por dois anos. Ele repudiou os irmãos, os irmãos repudiaram ele.*

Ao deslocar as narrativas dos prisioneiros para este espaço escritural, lhes conferindo o status de documento e "ciência", afirmo, entre tantas coisas, seu caráter didático. É certo que outras pesquisas e bibliografias já se dedicaram ao estudo de organizações criminais, contudo entendo que a perspectiva do prisioneiro, dos soldados e generais do PCC, podem ensinar de maneira singular, *pois reitero que eu considero os criminosos, condenados e não condenados, como homens com os quais podemos fazer experiências. Proteção, não aperfeiçoamento, não punição!* (NIETZSCHE, 2009: 268).

Sobre o convite para ingressar no PCC, LSP ensina:

> *... Foi essa pessoa que me convidou. Ele era padrinho da cadeia inteira. Todo mundo chamava ele de Padrinho Francês, eu gostava muito dele. Eu aceitei porque eu vi que lá no Raio não existia patifaria, não exisitia coisa errada. Veio uma pessoa morar comigo, um irmão que veio de bonde de Campo Grande para Dourados, e eu gostava do B, aí ele me deu estatuto, me batizou, aí ele assinou meu estatuto. Aí que vem os problemas, a justiça começou a pegar no pé. Minha primeira ação no PCC foi com aquele cara que tava extorquindo. Uma pessoa errada. Quando a pessoa é errada nós não perdoamos, não passamos pano, porque somos uma família e o errado tem que pagar. Infelizmente é assim.*

As ações de LSP, apresentam-no como um homem de grande saúde, posto que compõem seu ritmo e estilo de ação a personalidade forte, o faro, a desforra e a vingança. Ele mesmo avisa: Se não cumprir uma palavra comigo eu fico muito neurótico! Se a pessoa trair nós ela tem vinte e quatro horas prá se suicidar!

Sei que não é fundamental descrever LSP, de fato, nem mesmo é possível, não quero reduzi- lo à minha pequena escala, entretanto recorro as palavras de Nietzsche ao referir-se à Heinrich Heine, para dizer como o sinto. Diz o filósofo (NIETZSCHE, 2003:54): *Ele possuía aquela maldade divina sem a qual eu não me julgo capaz de imaginar a perfeição... eu encontrei todos seus abismos dentro de mim...* Sim, O General possuía uma maldade divina.

LSP não era – decididamente –, um homem que gostava de fazer sofrer, isto transparece em todas as suas palavras, como por exemplo, quando dizia “ser lamentável quando a vítima não morria logo”, preferia o final rápido. Ainda assim possuía a calma na ação, dizia que agora como general não precisava mais matar, mas que quando soldado havia matado muito e isso não prestava.

Destemido seguia seu próprio código de conduta, sem preocupar-se com julgamentos alheios, tampouco deixava pesar sobre si problemas morais, de consciência, agia como precisava agir.

Suas palavras sempre ressoaram como o ruído do eco em uma grande caverna, ouço-o e a força calma de sua voz dizendo: *No comando nós é transparente, se a gente falar pro cara você vai morrer, vai morrer mesmo!* Ele sabia do que falava, do peso das obrigações exigidas, da fidelidade implacável que deveria ter para com o bando e do quanto de auto domínio precisaria desenvolver para manter-se filiado, conectado a este poder reactivo (frente aos aparelhos violentos do Estado), a esta irmandade de sangue.

É certo, que se tratava de um homem decidido a fluir na correnteza do bando. Mesmo com as mortes que lhe pesam nas mãos, é possível pensar que o general ansiava por paz, por um momento de alívio, mas suspeito que a impossibilidade de parar, de retornar a um ponto do caminho onde encontraria um esconderijo, uma fenda por onde passar em direção a uma outra vida, lhe era evidente.

*

<<Desejo de independência [liberdade] para o poder, não o inverso.>>

*

Nietzsche

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Notas do Subsolo*; tradução do russo de Maria Aparecida Botelho Pereira
Soares. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Rio de janeiro: Zahar Ed., 2005. GENET, Jean. *Diário de Um Ladrão.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MAFFESOLI, Michel. *A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

NIETZSCHE, Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____ *Ecce Homo: de como a gente se torna o que é*; tradução, organização e notas de Marcelo Backes. - Porto Alegre: L&PM, 2003.

_____*A Genealogia da Moral*. Lisboa: Guimarães & Companhia Editores, 1970.

_____*Escritos Sobre Direito;* tradução, apresentação enotas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____*A Gaia Ciência.* São Paulo: Martins Claret, 2005

_____*Para Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.*
São Paulo: Martin Claret, 2005,

_____*Assim Falou Zaratustra;* tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Revista Caros Amigos, Ano X, Número 28, Maio de 2006.

ALÉM DOS SENTIDOS: A ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS COMO UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ACADÊMICA DO SURDO

Claudio Alves Benassi[1]
Universidade Federal de Mato Grosso
professormscaobenassi@gmail.com
GT 22 - Escrileituras

RESUMO: Além dos sentidos é um termo que se delineou em minha pesquisa de Pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, a respeito da aprendizagem de música por surdos, para designar a ideia de que a falta de um sentido não implica na redução da capacidade do sujeito de se colocar em interação e aprendizado. Neste trabalho, pretendo rememorar brevemente a história da escrita de língua de sinais com o objetivo de situar o leitor quanto ao surgimento da modalidade escrita das línguas de sinais. Quanto ao Brasil, serão expostos, de forma breve, as três principais decodificações de escrita de língua de sinais, sendo elas o *SignWrinting*, a SEL – Sistema de escrita de língua de sinais e a ELiS – Escrita das línguas de sinais, dando ênfase à última como uma forma eficaz de produção acadêmica do surdo, trazendo como fundamentação prática a análise da primeira monografia de especialização *Lato Senso* bilíngue do Brasil e da primeira revista acadêmica a disponibilizar os resumos dos artigos publicados em língua portuguesa e em libras escrita pela decodificação ELiS.

Palavras-chave: Escrita de língua de sinais. ELiS. SEL.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Pensar um objeto de pesquisa considerando a ação do sujeito sobre ele é trazer à baila as benesses e mazelas do mesmo, as quais permearão todo o fazer pesquisador. O objeto não se constitui por si só. Considerar a ação do homem sobre ele é dar a ele possibilidades múltiplas de realizações.

A escrita, por certo, é uma das formas mais eficazes de fixar a língua articulada. Foi desenvolvida ao longo dos séculos e, constantemente, o sujeito ético-estético ativo a modifica de acordo com as ferramentas que dispõe para manipulá-la. O conceito de alfabetização é perpassado pelas competências geradas no processo de aprendizagem da escrita. A falta das habilidades e competências ligadas à escrita, coloca o sujeito numa categoria a qual denominamos "analfabetos".

Se levarmos em consideração a situação atual da população acadêmica de surdos de nosso estado, poucos[2] são os sujeitos que possuem a qualificação de alfabetizado em língua de sinais, uma vez que nossos alunos surdos aprendem sinais,

[1] Artista pesquisador. Professor do Departamento de Letras-UFMT. Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea-ECCO/UFMT. Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Grupo UNIASSELVI. Membro do Grupo de Estudos REBAK SENTIDOS. Editor gerente da Revista Diálogos: linguagens em movimento.

[2] Não temos dados em nosso Estado de quantos surdos foram alfabetizados na sua L1, ou seja, aprenderam a ler e escrever a língua de sinais.

aprendem a escrita da língua portuguesa como segunda língua – daqui por diante L2 – e demais conteúdos curriculares, mas não aprendem a ler e escrever a língua de sinais, sua primeira língua - doravante L1 – logo, são analfabetos.

Meu objetivo neste trabalho é mostrar, de forma breve, que as língua de sinais são passíveis de escrita e que, ao longo dos tempos, com ênfase para as últimas décadas, a criação de sistemas de escrita de língua de sinais – doravante ELS, tem se proliferado no meio acadêmico.

Desde Bébian, que foi o precursor da ELS, muitos estudos foram desenvolvidos no intuito de fornecer ao surdo um sistema de escrita de sua L1 eficaz que possa subsidiar a sua produção, que perpassa a academia, a literatura e a arte, fixando assim o seu conhecimento. No Brasil, despontam três decodificações de ELS. O *SignWrinting*, sistema de escrita mais utilizado no mundo, criado pela bailarina Valerie Sutton, ocupa posição de destaque no cenário acadêmico brasileiro da ELS, sendo amplamente difundido no sul do país. Temos também o SEL – Sistema de Escrita da Língua de Sinais, proposto pela professora doutora Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Um sistema ainda desconhecido pela comunidade acadêmica ligada ao ensino básico. A ELiS – Escrita das Línguas de Sinais, proposta pela professora Mariângela Estelita de Barros, está em franca expansão, sendo adotada por várias universidades brasileiras e escolas do ensino básico, tendo se mostrado uma ferramenta eficaz no processo de escolarização do surdo.

Considero - a partir da análise da primeira monografia de pós-graduação *lato senso* bilíngue do Brasil, produzida por uma acadêmica surda na Faculdade do Pantanal – FAPAN, de Cáceres – MT, orientada por mim, e também dos resumos dos artigos publicados pela Revista Diálogos: linguagens em movimento - que a ELiS é um dos sistemas de ELS mais eficientes na produção acadêmica do surdo, podendo subsidiar a escolarização eficaz, tanto na educação básica, quanto na formação superior.

2. DE BEBÍAN A BARROS: OS CONTORNOS DO SURGIMENTO DAS ELS

Roch-Ambroise Auguste Bébian (1789-1839) foi um educador francês que desenvolveu o pensamento supondo que uma ELS fosse essencial para o processo de desenvolvimento acadêmico do surdo (STUMPF, 2009). Esboçou um sistema de ELS intitulado *ÉCRIRE DES SIGNES*, no entanto, morreu antes de conclui-lo.



Figura 01. Imagens dos esboços de Bébian do primeiro sistema de ELS.
Disponível em: http://www.usm67.fr/sourds-historiques.html. Acesso em: 19 de set. de 2014.

O *SignWrinting* foi desenvolvido pela bailarina estadunidense Valerie Sutton, por volta de 1974, a pedido de um grupo de pesquisadores que participavam de uma conferência em Copenhagen, na Dinamarca. O sistema de ELS decodificado por Sutton foi baseado no sistema de notação dos movimentos da dança, denominado *DacingWrinting*.

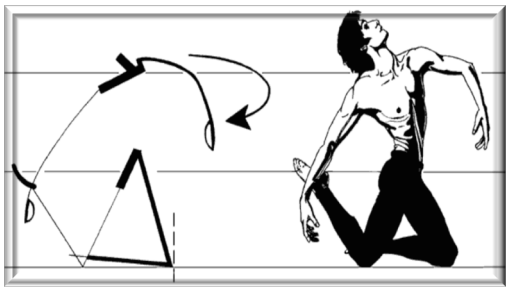


Figura 02. Exemplo de notação de um movimento de dança.
Disponível em: http://www.movementwriting.org/. Acesso em: 19 de set. de 2014.

O *SignWrinting* surgiu no século XX e consiste em numa escrita não-linear, realizada na vertical, da esquerda para a direita, em que as configurações de mão e todos os demais parâmetros das línguas de sinais são "desenhados", fixando assim a linguagem articulada. Tal sistema é assim concebido em virtude da tridimensionalidade da língua de sinais (BARRETO; BARRETO, 2012).

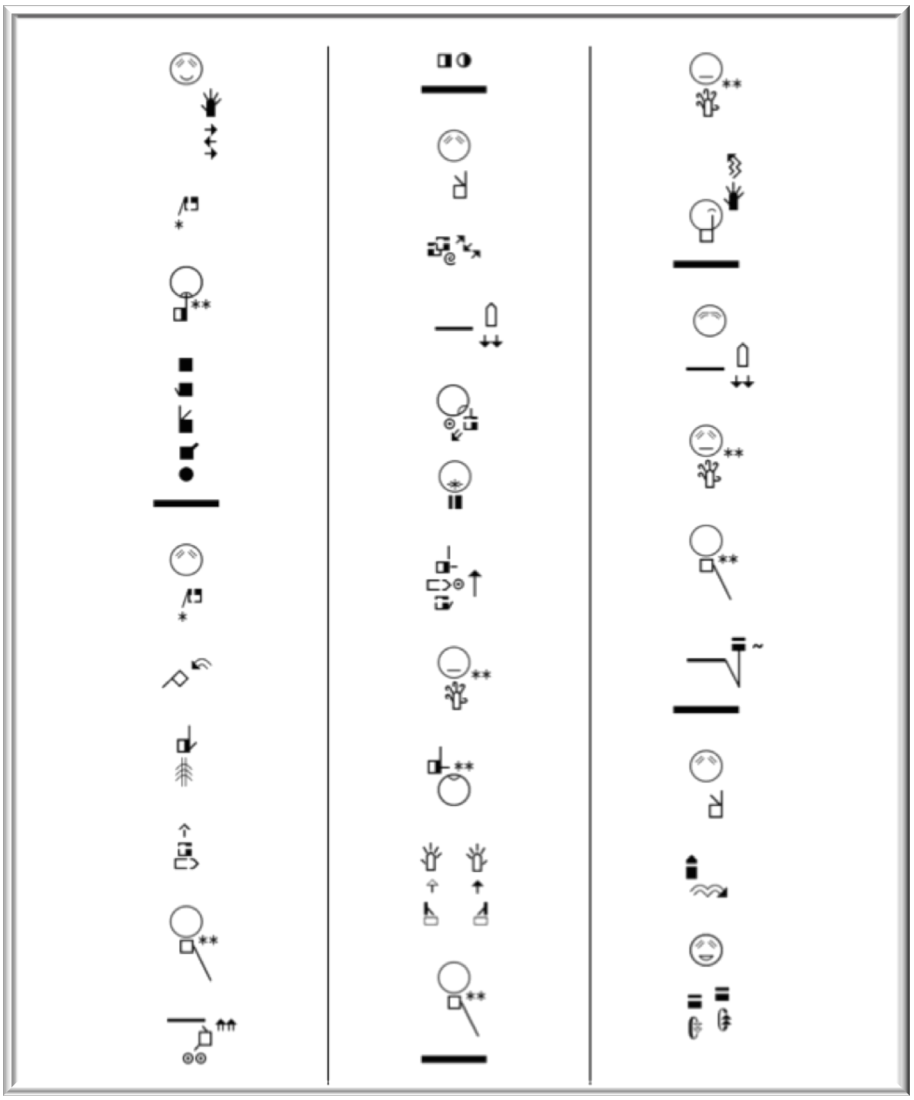


Figura 03. Texto em ELS *SignWrinting*. Fonte: Barreto e Barreto (2012). "Olá, eu sou Sávio. Eu vim aqui, mas, não tem apoio para idosos com idade de 80 anos. Há 2 anos atrás, a mãe comprou um cachorro pastor alemão e entregou para o idoso. O cachorro é esperto. No passado o idoso caminhou com o cachorro. Duas crianças andavam felizes de bicicleta..."

A Escrita SEL é um sistema de ELS linear criado pela Professora Doutora Lessa-de-Oliveira da UESB, por meio de um projeto financiado pelo CNPq, testado em caráter experimental por um grupo de 5 surdos e 1 ouvinte. Os resultados foram qualificados pelo site[3] que divulga a Escrita SEL como sendo excelentes.

O sistema foi desenvolvido no ano de 2009. No ano de 2011, chegou-se a uma versão satisfatória da escrita, como informa o site. Já no ano de 2012, o mesmo foi aperfeiçoado com o objetivo de aprimorar os processos de escrita e leitura da mesma. O sistema da Escrita SEL leva em consideração as unidades mão, locação e

[3] http://sel-libras.blogspot.com.br/

movimentos, denominados *MLMov* e os elementos que os constituem são denominados *macrossegmentos*.

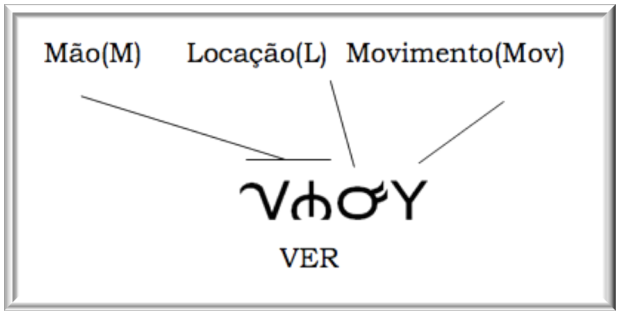


Figura 04. Sinal "VER" escrito pela Escrita SEL.
Disponível em: http://sel-libras.blogspot.com.br/p/guia-pratico-da-escrita-sel.html. Acesso em: em 19 de set. de 2014.

Já a ELiS é uma ELS linear, decodificada por Barros, em 1997, no advento de seu mestrado. Foi divulgado em 2008, após passar um profundo aperfeiçoamento no curso de doutoramento de Barros. O sistema conta com apenas 95 visografemas que constituem um "alfabeto" próprio, especialmente criado para representar os parâmetros Configuração de dedo-CD[4], Orientação da palma-OP[5], Ponto de Contato-PC[6] e Movimento-Mv[7] e estão divididos em 4 grupos, de acordo com a sequência acima.

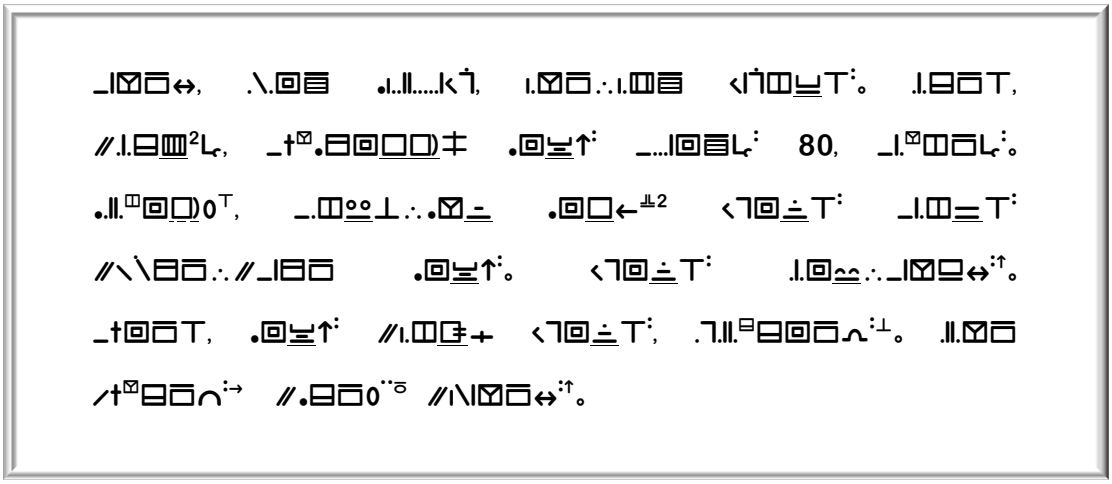


Figura 05. Texto da figura 03 escrito em ELiS. Fonte: o autor. "Olá, eu sou Sávio. Eu vim aqui, mas, não tem apoio para idosos com idade de 80 anos. Há 2 anos atrás, a mãe comprou um cachorro pastor

[4] Forma como os dedos se comportam na articulação do sinal.
[5] Direção da palma na articulação do sinal.
[6] Local no corpo ou no espaço no qual se articula o sinal.
[7] Movimentação fonética ou morfológica do sinal.

alemão e entregou para o idoso. O cachorro é esperto. No passado o idoso caminhou com o cachorro. Duas crianças andavam felizes de bicicleta... (BARRETO; BARRETO, 2012)"

Dentre as universidades brasileiras que adotaram a ELiS como sua ELS oficial estão a UFG – Universidade Federal de Goiás, UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso e a UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. De fácil apreensão, a ELiS tem a grande vantagem de não necessitar de adaptações, tampouco dispositivos de conexão à internet para a escrita, pois conta com fonte desenvolvida para o software Word.

3. PERCORRENDO OS MEANDROS DA ELS ELiS

3.1 A estrutura básica da ELiS

A ELiS é uma sistema de escrita de sinais linear, que conta com um total de 95 visografemas distribuídos em quatro categorias e a escrita de cada sinal obedece à mesma ordem dessas categorias. A primeira remete a CD e possui um total de 10 visografemas. São eles: polegar , e demais dedos: [8] .

Para grafar a orientação da palma da mão – OP, são utilizados apenas 06 visografemas, compreendendo a representação da palma para frente, para trás, para a medial, para a distal, para cima, para baixo. São eles: , respectivamente.

As locações, aqui denominadas de ponto de contato – PC compreendem um total de 35 caracteres, distribuídos em 4 grupos: cabeça, tronco, membros e mãos. São eles: cabeça ; tronco ; membros e por último, mão .

Quantos aos movimentos, podemos categorizá-los da seguinte forma: movimentos de braços: , movimentos de dedos e punho , movimentos que não utilizam as mãos .

O sistema de pontuação é o mesmo utilizado nas escritas alfabéticas com as seguintes adequações: . = ; : = ponto e dois pontos em ELiS são vazados para

[8] Tanto para o polegar, quanto para os demais dedos, o visografema para o dedo "fechado" é o mesmo. Portanto, conta-se apenas uma vez.

diferenciarem-se da . CD. O sistema de numeração é o indo-arábico. São utilizados diacríticos[9] ¨ – para indicar movimentos alternados; ⁝ – para representar movimentos iguais e repetitivos; ˂, ˃ – para notar espacialização esquerda e direita, respectivamente e ◘ – para mostrar que o sinal é articulado na parte de trás do corpo. Além desses, muitos outros visografemas podem ser utilizados como diacríticos.

Para escrever o sinal que em Libras designa APRENDER, na concepção de Barros, teríamos as seguintes estruturas: em primeiro lugar a CD ˂┐, na sequência a posição da palma para a medial ◫, o sinal é articulado na testa ═ e o movimento é o de abrir e fechar a mão ╪.

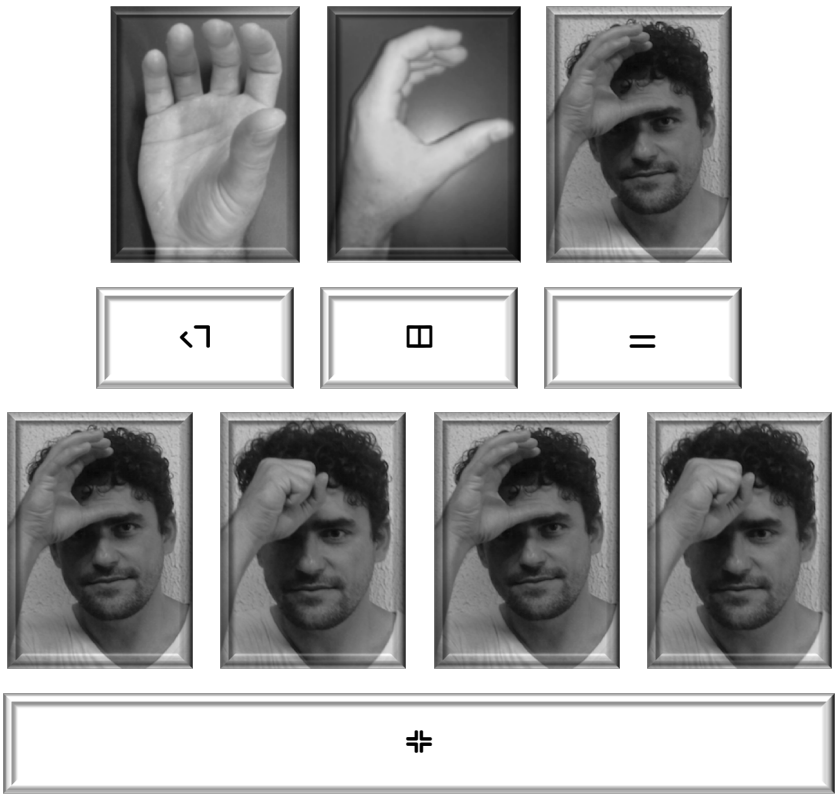


Figura 05. Sinal APRENDER ˂┐◫═╪ escrito em ELiS.

3.2 O texto em ELiS

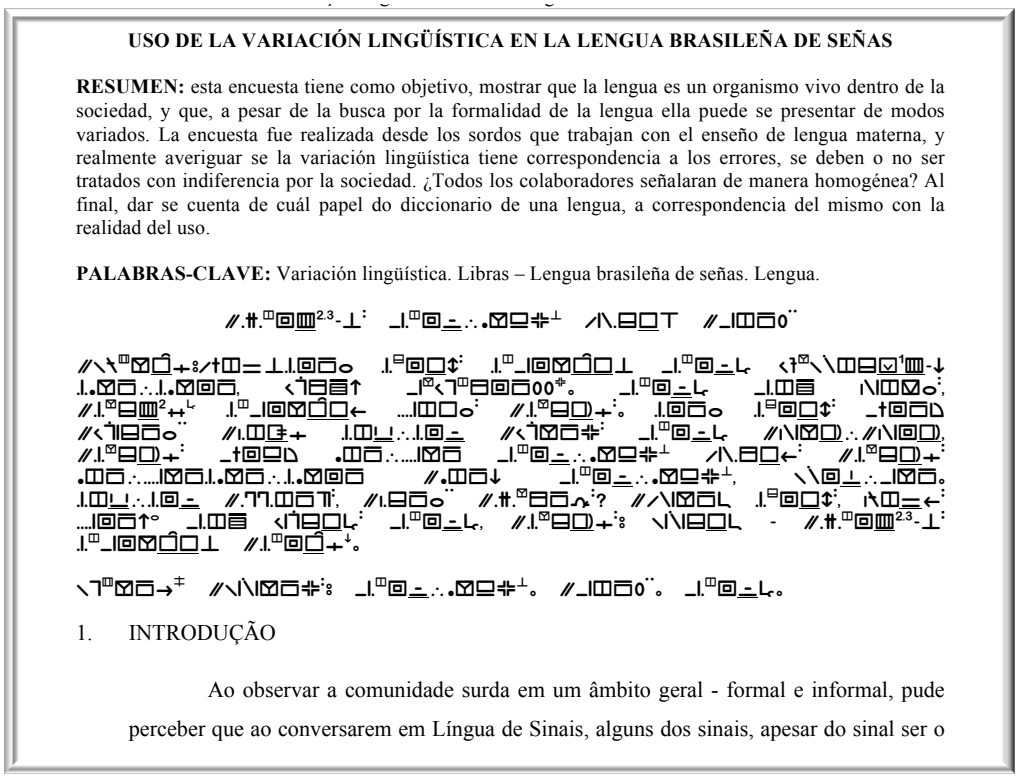
Escrever um texto em ELiS não é uma tarefa complexa como se parece. Os requisitos básicos para exercer esta modalidade de escrita é basicamente, conhecer a língua de sinais. Atendendo tal pressuposto, as habilidades e competências dessa escrita se desenvolverão.

[9] Espécie de acentuação gráfica própria da ELiS.

Devido ao número reduzido de visografemas, 95 apenas - enquanto temos no *SignWrinting* somente Configurações de mão, um total de 111 (BARRETO; BARRETO, 2012, p.), escritas em 6 diferentes posições, com outros inúmeros e complexos caracteres que dificultam o processo de desenvolvimento da escrita – a ELiS favorece a escrita da língua de sinais, tanto em âmbito social quanto acadêmico.

Volto ao exemplo dado nas figuras 03 e 05. O mesmo texto que foi escrito em *SignWrinting* foi escrito em ELiS. Em *SignWrinting,* o texto de apenas 4 linhas em Língua Portuguesa (LP) ocupou um página inteira, devido à estrutura vertical. Já em ELiS, o mesmo parágrafo em LP correspondeu a apenas 1 parágrafo com 6 linhas, utilizando mais ou menos a mesma quantidade de sinais.

A Revista Diálogos: linguagens em movimento (ISSN 2319-0825)[10], em sua segunda edição, disponibilizou todos os resumos dos artigos publicados em sua segunda edição em ELiS, bem como todos os elementos pré-textuais da edição foram apresentados em Libras escrita. A proporção de todos os resumos ficou entre 3 e 6 linhas a mais do que o texto escrito em LP ou Língua estrangeira (LE).



USO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA BRASILEÑA DE SEÑAS

RESUMEN: esta encuesta tiene como objetivo, mostrar que la lengua es un organismo vivo dentro de la sociedad, y que, a pesar de la busca por la formalidad de la lengua ella puede se presentar de modos variados. La encuesta fue realizada desde los sordos que trabajan con el enseño de lengua materna, y realmente averiguar se la variación lingüística tiene correspondencia a los errores, se deben o no ser tratados con indiferencia por la sociedad. ¿Todos los colaboradores señalaran de manera homogénea? Al final, dar se cuenta de cuál papel do diccionario de una lengua, a correspondencia del mismo con la realidad del uso.

PALABRAS-CLAVE: Variación lingüística. Libras – Lengua brasileña de señas. Lengua.

1. INTRODUÇÃO

Ao observar a comunidade surda em um âmbito geral - formal e informal, pude perceber que ao conversarem em Língua de Sinais, alguns dos sinais, apesar do sinal ser o

Figura 06. Exemplo do texto bilíngue. Fonte: Oliveira; Marques. In.: Revista Diálogos: linguagens em movimento. Ano II, N. I, 2014.

[10] Disponível em www.revista-dialogos.net.br

Outra produção textual que merece destaque é a monografia de Pós-graduação *Lato Senso* apresentada à FAPAN pela acadêmica surda Daniela Tábata Pereira Machado, no ano de 2014, sob a minha orientação, com título *Configuração manual e alfabeto manual*. Segundo nos confirmou Barros por mensagem eletrônica, trata-se da primeira monografia de especialização apresentada de forma bilíngue, escrita em LP e em ELiS. Devido ao pioneirismo da ideia, no decorrer do processo de produção, enfrentamos[11] alguns dilemas, muitos deles ligados diretamente ao fato de não termos normas que regulamentem tal produção.

Seguimos as mesmas normativas para a escrita do texto em LP. Primeiro, escrevemos todo o texto em LP e, em seguida, traduzimos para Libras e escrevemos em ELiS. Ao finalizar o processo, concluímos que a ELiS pode subsidiar a produção acadêmica do surdo, oferecendo-lhe conforto na escrita, uma vez que não dependerá exclusivamente da LP sua L2.

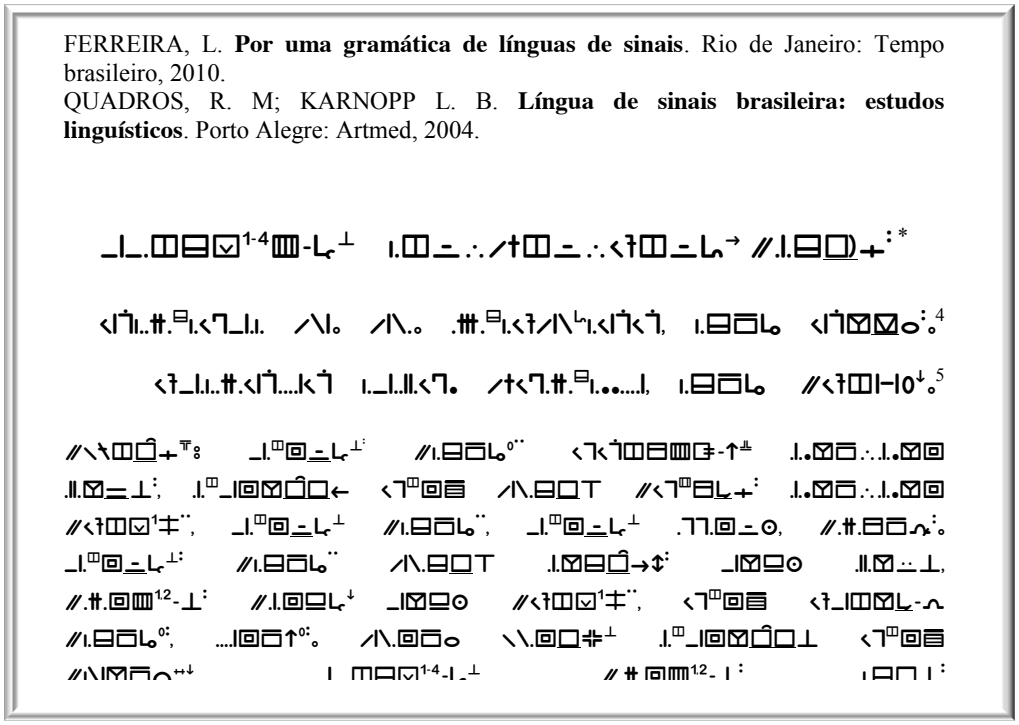

FERREIRA, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2010.
QUADROS, R. M; KARNOPP L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Figura 07. Transição do texto *Configuração manual e alfabeto manual* entre a escrita da LP e a escrita ELiS. Fonte: Machado; Benassi, 2014.

3.3 Outros olhares sobre o texto em ELiS

[11] Neste texto, sempre que aparecer a 1ª pessoa do plural, trata-se da produção da monografia Configuração manual e alfabeto manual de Machado e Benassi, 2014.

Considerando a produção do texto *Configuração manual e alfabeto manual*, a ELiS se mostrou eficaz como sistema de ELS e de imobilização da língua de sinais articulada. O texto em LP escrita preencheu um total de 10 páginas e quatro linhas na 11ª. Já o mesmo texto em Libras escrita pela ELiS, começa na página 11 e vai até a, mais ou menos, a metade da página 23, aumentando apenas 3 páginas.

Nesse aspecto, a produção do texto em ELiS, academicamente, é mais viável. Retirando os elementos pré-textuais – título, autoria, resumo em língua vernácula e estrangeira –, temos no texto em LP escrita um total de 22 parágrafos com muitos exemplos imagéticos. Aproximadamente 11 páginas de texto, cuja tradução e escrita em ELiS alterou razoavelmente pouco o número.

Seria praticamente impossível prever a quantidade de páginas do mesmo texto escrito em Libras pela decodificação *SignWrinting*. No entanto, levando em consideração os exemplos das figuras 03 e 05, em que um parágrafo de texto de 4 linhas em LP correspondeu a uma página; supondo que todos os parágrafos fossem igualmente de 4 linhas, teríamos um total de 22 páginas. Outro aspecto a ser discutido é o fato de que a ELiS é escrita linearmente, permitindo o recuo para citações, com número igual ou maior que 4 linhas, como no texto em LP escrita. Ainda não consigo visualizar a mesma situação na escrita pelo *SignWrinting*, uma vez que o mesmo é vertical e se desenvolve em torno de 3 eixos imaginários.

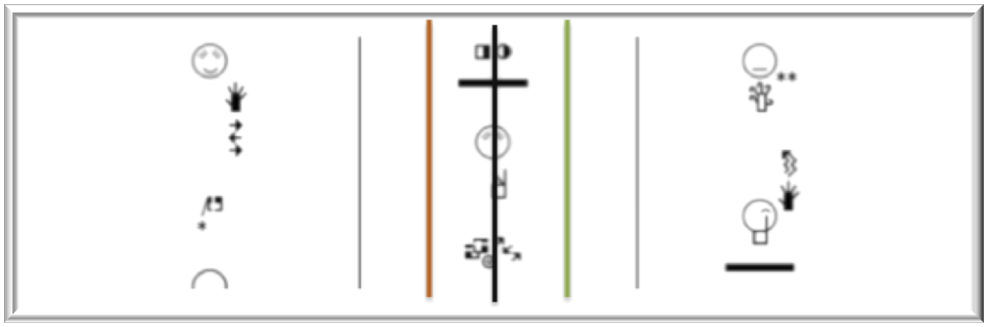


Figura 07. Eixos imaginários para a ELS *SignWrinting*. O eixo representado pela linha preta é o principal, o verde marca o deslocamento do corpo para a direita na sintaxe espacial e o marrom representa o deslocamento do corpo para a esquerda.

Como então fazer o recuo para marcar a fala de outrem em meu texto? Até o momento ainda não consegui responder a tal pergunta. Recuar para a direita implicaria em reduzir ainda mais o espaço de escrita, de 3 colunas[12] para 2. Já em ELiS, o recuo pode ser feito normalmente, uma vez que é linear. Outro ponto que

[12] Essencial para um texto legível.

favorece a produção acadêmica do surdo em ELiS é que a escrita utiliza-se do mesmo sistema de pontuação. No *SignWrinting*, o sistema de pontuação[13] é precário e dificulta o processo escrita/leitura.

Na produção do texto *Configuração manual e alfabeto manual*, ao utilizar o mesmo referencial de espaçamento para as duas escritas, notamos que tanto para o resumo quanto para as notas de rodapé, o tamanho da fonte deve ser 12, já o espaçamento entrelinhas deve ser 1,5. Para o texto normal, o texto deve ser em tamanho 14 e o espaçamento entrelinhas duplo. O texto de citações com recuo deve ser em tamanho 12 com espaçamento entrelinhas 1.5, o que tornará o texto mais legível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem articulada é essencialmente fugidia e a escrita é um procedimento do qual atualmente nos servimos para imobilizá-la, para fixá-la (HIGOUNET, ([1955]2003, p.09). No caso do sujeito com surdez que aprende exclusivamente a modalidade escrita da L2, a sua L1 não é imobilizada, o que, segundo Stumpf (2009, p. 13), pode gerar no indivíduo lacunas em sua estruturação social e acadêmica que dificilmente serão preenchidas.

A sociedade é extremamente grafocêntrica (PÉCORA; OSAKABE, *In*.: GHERRE, 2009, p. 02). Todas as relações sociais de poder são mediadas pela escrita. Para Benassi (2014, p. 93), a escrita é a representação da linguagem verbalizada humana, representação esta semiótica e, quanto maior for o "domínio" dela, mais alto é o nível de conhecimento e erudição do sujeito.

Levando em consideração a definição de analfabeto dada pelo dicionário Aurélio, "aquele que não sabe ler nem escrever", o surdo que não lê nem escreve a Libras é, portanto, um analfabeto. Como a maioria da população surda só escreve a LP e essa escrita é precária – não por uma questão cognitiva, mas por formação –, o surdo que escreve o dito "português do surdo[14]" estará condenado a permear a periferia da sociedade, pois a mesma valoriza a escrita.

[13] Existem poucas pontuações: o traço de pausa que é semelhante a vírgula e o traço final, cuja função é igual a do ponto final.
[14] Termo usado para justificar o censo comum de que o surdo não aprende o português escrito formal. Reduz-se então as estruturas sintáticas do português, no intuito de, "facilitar" o aprendizado. Um exemplo é o clichê "menina cair bicicleta".

Nas esferas do ensino superior, o surdo é sempre barrado em função da escrita da LP. Neste aspecto, a primeira barreira é imposta já no ENEM, onde toda a prova é realizada em LP. Os surdos organizados solicitam que haja a realização de provas em vídeo, no entanto, tal reivindicação não se sustenta, pois para se tornar efetiva, o movimento deveria reclamar provas em ELS.

Outras barreiras para o surdo estão postas na pós-graduações. Poucos surdos conseguem acessar esse mundo tão restrito, justamente pelo fato de que, ao final dos cursos, o acadêmico deve produzir um texto em LP. Como visto anteriormente, é possível, por meio da produção do texto acadêmico pelo surdo em Libras, oferecer conforto linguístico em sua produção.

Quanto ao texto em LP, entendo que não se deve suprimir o conhecimento do público que não lê a ELS. Defendo a produção do texto bilíngue, que contempla tanto o leitor de LP quanto o de ELS. Dessa forma, conseguiríamos preencher uma das principais lacunas geradas pela falta de conhecimento escrito na vida acadêmica do surdo.

A ELiS é, portanto, uma das ELS mais promissoras, com formas de fixação da linguagem articulada do surdo, devido a sua estrutura que possibilita a produção de um texto reduzido e sem necessidade de adequações no quesito normas de escrita e produção textual.

REFERÊNCIAS

BARRETO; BARRETO. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. Escrita das Língua de Sinais. Site. Disponível em http://elislibras.wix.com/home. Consulta em 26 de mai. de 2014.

BENASSI, C. A. Além dos sentidos: ensaio a respeito da escrita de sinais. In.: **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Ano II, N. I, 2014. 92-101

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Perspectiva, 2003

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **SEL**. Disponível em http://sel-libras.blogspot.com.br/. Consulta em 19 de set. de 2014.

MACHADO, D. T. P; BENASSI, C. A. **Configuração manual e alfabeto manual**. Monografia. Especialização em Educação Especial com Ênfase em Libras. Faculdade do Pantanal. Cáceres, 2014.

PÉCORA, A. B; OSAKABE, H. Apresentação. In: GNERRE, M, **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

STUMPF, M. R. **Escrita de Língua de Sinais**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

CONEXÕES HETEROGÊNEAS EM ESCRILEITURAS: UMA EDUCAÇÃO POTENCIAL

Máximo Daniel Lamela Adó
(Pós-Doutorando da UFRGS – CNPq/PDJ)
maximo.lamela@gmail.com

Sandra Mara Corazza
(UFRGS/CNPq/CAPES)
sandracorazza@terra.com.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Trata-se de um resumo de Tese defendida no PPGEDU da UFRGS em janeiro de 2013. A mesma tem como enfoque o dimensionamento de um meio prático e relativamente autônomo para um fazer na Educação. Tal fazer é nomeado na Tese como: Educação Potencial. A concepção de autonomia, assim como a de potência não estão relacionadas a uma essência, mas à intensidade imanente e material de sua prática que, por sua vez, inclui-se a uma composição de síntese relacional com a divergência. Envereda pelo gosto de fomentar relações que escolham antes o diferencial do que o referencial. Preocupa-se com a noção de que deve agir de modo a desestimular modelos e estimular a proliferação daquilo que ainda não se sabe. Desta maneira a própria escrita da Tese atua performativamente por uma composição fragmentária e digressiva. Escolhe a *selfvariance* valéryana e a literatura borgeana e oulipiana como modos de proceder com a palavra escrita e, a sua vez, incorporar esse processo na Educação.

Palavras-chave: Autocomédia. Intelecto. Literatura. Filosofia. Valéry.

A Tese assumiu, desde o resumo, que o conjunto toma a forma de um *textotese*; palavra composta que visa explicitar que a Tese antes, durante e depois de ser Tese é texto. Essa fórmula varia podendo assumir a composição contrária, ou seja, de tesetexto. Isso ocorre, pois ao considerar que a Tese antes, durante e depois de ser Tese é texto se considera, também, que este se torna Tese e se retroalimenta por aquilo que ele mesmo é, tese e texto. O que faz com que se afirme, em explicitação epigráfica, que o textotese é composto mediante restrita, estrita e estreita relação com a realidade. Trata-se, evidentemente, da realidade textual; de uma vivência pela palavra. De palavra vivente.

Na abertura de seu conjunto há um aviso: Este textotese pressupõe leitura acelerada. A rapidez do leitor ou a velocidade da leitura importa como um modo de

impor ao conteúdo, mais que um valor de sentido, um efeito de presente. Um convite a uma leitura errada, por errática e, por isso mesmo, implicar o leitor como escritor. No entanto, um escritor que toma a palavra em sua superfície e não faz dela a efígie de uma identidade.

I. Perigrafia

Não se pode ter certeza de quantas são as entradas. Não há entradas. A coesão ou unidade se faz dispersa. As fronteiras não estão fortificadas. Os subúrbios, arrabaldes ou periferias são permanentemente retrojetados e permanecem em discórdia com relação às suas identidades ou posições marginais.

II. Anúncio

A criação é vista como um ato de composição. Um artifício da forma. O textotese atenta para processos, leis, regras, restrições; autoimplica-se na produção de imagens sem semelhanças. Tudo isso na espreita de exercícios que se entreveem em uma escritura como potência de ação alegre, ou seja, de um aumento do grau de potência em educação. Trata-se de uma autofabricação que procura agir como um dínamo para compor relações combináveis, composições de corpo-*corpus*; um catálogo compositivo que mistura elementos ditos da realidade e da ficção. Assume fazer coisas com as palavras.

III. Advertência

O textotese possui valor transitório e considera, também, desnecessário afirmar seu valor de transitoriedade. Qualquer texto que se apresente como um sistema estanque carrega na sua clausura de suposta estabilidade e a responsabilidade de uma promessa. Estamos cercados de textos promessas.

IV. Preâmbulo

A tarefa é infindável. Tanto é assim que não coube iniciá-la no textotese, pois, se é infindável assim o é por não ter fim nem começo. Não traçamos linhas de um ponto a outro por existir, naquilo que compõe a linha, um ponto inicial e um final pelos quais possamos figurar o mundo por essa redução inteligível. Traçamos linhas para visualizar nessa especulação a metáfora de uma extensão de continuidade. A linha — explicação

figurada — traduz-se como valores contínuos e está para conceber uma ordem no caos; conceber um fim começo em ordem.

V. Prolegômeno

Devo considerar, de chofre, que o que se deseja desenvolver aqui, é uma ação voluntária tendo uma ação exterior como fim. Essa ação voluntária é o movimento da escritura. E tal movimento tem como objetivo uma ação exterior que age como uma oscilação que coloca em jogo a ideia de que a pobreza da linguagem deve tornar-se a sua própria riqueza (DELEUZE, 2006, p.100).

VI. Prelúdio

A autocomédia do intelecto não se interessa por uma história da verdade; mas por uma narrativa de sua própria potência como contingência de composição. Um escrever que funcione, apenas, como experimento do trabalho de alguém que escreve.

A autocomédia do intelecto aposta na literatura como um meio da Educação Potencial; atividade libertária, nietzschiana, de começar a partir de si mesmo, pelo esquecimento, pelo jogo da roda que gira sobre si, na afirmação, na superfície, na afecção alegre e no riso. Não o riso triste que pode surgir pelo ódio e desprezo, lamento das ações humanas, que é também um riso de escárnio, sátira e depreciação, mas o riso que questiona a morte e as regras do bem e do mal por se expor como potência de vida. A vida como um modo eterno de ser, em todos os seus atributos, e o riso como um desses atributos.

VII. Prólogo

Talvez como a exemplo de um escritor como Xavier de Maistre (1998) — ao dizer-nos que os inconvenientes da vida social e da solidão destroem-se mutuamente e assim esses dois modos de existência se embelezam um pelo outro — o Educador, um Educador, encontre na espontaneidade de sua própria determinação a de um Outro que o afeta como num paradoxo do sentido íntimo ao dizer: eu sou um outro. Representando para si a atividade do próprio pensamento. Ele faz assim, uma reflexão representacional antes e ao mesmo tempo de colocar o próprio pensamento na ação como pensamento. No entanto, paciente leitor, pressupomos, ao escrever este texto, que o pensamento não se elabora quando não passa de uma violência do tipo interrogatório. Uma violência que

introduz previamente o que pretende encontrar, pois isso constrange a própria fisiologia de um pensamento.

VIII. Prefácio

Este prefácio é míope, sua disfunção obriga que enxergue, sem distorções, apenas aquilo que está muito próximo; este prefácio obriga-se a não usar subterfúgios ao reescrever uma frase falseada de Robbe-Grillet (1998, p.139): Este texto não é nem significado, nem absurdo, nem pródigo, nem exemplar, nem frouxo ou celibatário, nem potente ou risível, nem enfadonho, nem delirante, nem é; ele se escreve somente.

IX. Precondição

Escrever como uma máquina de agenciamentos que funciona como literária e em conexão a uma multiplicidade que chamo Educação. Escrever atento às próprias regras de escritura. Escrever, pois, é disso que se trata, experimentar a Educação como superfície de inscrição autovariante.

X. Exodiário

No teatro romano (antigo), um exodiário é o ator do êxodo, sendo o êxodo ou *exodus* a parte final de uma comédia ou, ainda (quando se trata de uma peça trágica), uma passagem do trágico para o cômico. Eis que este textotese se veste de exodiário. Busca trazer à cena uma aversão resistente às forças explosivas do trágico. Agir como potência de liberação por meio de afecções alegres. Fugir, ao modo nietzschiano, de estados de tristezas, opressões, depressões, ressentimentos venenosos que nos envergonham da menor felicidade. Não ser arrestado pelas forças trágicas, mas tomá-las como matérias para preencher potências de liberação, como na malignidade spinoziana (DELEUZE, 2005, p.291), que opera em função da valoração de forças, agindo com aversão à resistência anunciada por um pensamento da negação e da contradição.

XI. Prestatário

O empréstimo é constante. Procedimento econômico. Um dispêndio de palavras e coisas. Muitas. Ocorre como um duplo movimento de fabricação ao modo de um golpe, uma pancada quiasmática escrileitora. Emprestar da escritura uma instrumentalidade de retroalimentação, fazer da mesma uma autocomédia intelectual

que, a sua vez, empresta a uma Educação Potencial um modo de induzir ambiguidades. Modo intransitivo que procura não dar atenção a um significado, mas à produção. São os empréstimos em processo de retroalimentação constante. Não há nada além de empréstimos, empréstimos de empréstimos, empréstimos de empréstimos de empréstimos. Escrileitura.

XII. Prolepse

O privilégio é o do paradoxo que refuta por antecipação qualquer objeção, pois todas as objeções serão aceitas e retrojetadas ao jogo. Um jogo que convida a atuar como Laurence Sterne em seu *Tristam Shandy* (CALVINO, 2000); ter como procedimento de escritura se expor como estrutura que desautomatiza o modo de ler; usa a digressão como maneira de protelar qualquer conclusão, pois toda conclusão está associada à morte. E a questão, aqui, é essa: procurar procedimentos que auxiliem a refutar a morte por antecipação. A refutar a conclusão antes que ela nos refute.

Restrições

Entende-se que uma restrição é uma condição que impõe certos limites e os limites são sempre inventados.

Educação potencial

Uma Educação para um pensamento do não-específico, do genérico, do informe e da infâmia. Uma Educação que afirma as diferenças dos seres, unicamente, pelos seus graus de potência. Uma Educação que procura esquecer as concepções de gêneros e espécies na medida em que se ocupa em operar com uma concepção a respeito dos agenciamentos dos quais cada ser é capaz de entrar.

Uma Educação Potencial funciona como uma Educação sem mediação e sem finalidades; é ela mesma o seu propósito na medida em que atua como um agente de composições heterogêneas. Se há restrições é nelas que temos de observar certa liberdade. Escandir as imputações dadas pelas restrições e atribuir às mesmas um movimento para exercer a potência necessária do intelecto. Via intelecto, direcionamos nossa atenção ao mais potente dos afetos, o conhecimento.

A liberdade, aqui, não pode ser associada à vontade ou livre-arbítrio. A liberdade

tem um tom spinoziano e nietzschiano. Alcançar liberdade seria um meio de reforçar o presente com certa determinação do porvir. Levar a imaginação a produzir conexões necessárias e que dependem somente de nossa potência e que se apoiam em relações ainda ignoradas por nós (CHAUI, 2009, p.59-79). Abandonar a ideia de livre-arbítrio é o mesmo que abandonar um modo de vida amedrontada, uma ordem moral do mundo. Mas tal abandono não é facilmente praticado. Percebe-se a ordem moral do mundo com muita dificuldade. A ordem moral do mundo está travestida em nossos hábitos e costumes, hábitos do raciocínio que procuram vestir-se de liberdade.

Na Proposição 48 da Segunda parte de *Ética*, Spinoza explicita que "não há, na mente, nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito" (SPINOZA, 2007, p.145). Desta proposição ele comenta que a mente é um modo definido e determinado do pensar e, por esta razão, não pode ser causa livre de suas ações. Não possui a faculdade livre de querer ou não. Não havendo na mente uma faculdade absoluta do compreender, desejar ou amar, estas são faculdades fictícias ou entes metafísicos universais que formamos a partir de coisas particulares. Os homens se acham livres, pois pressupõem que todas as coisas naturais agem tal como eles próprios, tal afirmação spinoziana está desenvolvida no Apêndice da Primeira parte de *Ética* (IBIDEM, p.63-75). E é desse tipo de pressuposição humana que surgem definições de uma ordem moral do mundo e se originam "[...] os preconceitos sobre o bem e o mal, o mérito e o pecado, o louvor e a desaprovação, a ordenação e a confusão, a beleza e a feiura, e outros do mesmo gênero" (IBIDEM, p.65). Tais preconceitos se tornam superstições que explicam causas de ganhos futuros possíveis. Faz com que um desejo de liberdade se torne servidão à superstição que comanda via um modelo de vida que atua como potência triste. Um modelo que traduziu platonismo em cristianismo e, nesse mesmo processo, alguns aspectos da modernidade filosófica são derivados de uma laicização da moral cristã.

Tal laicização ganha voz, via metanarrativas, como Jean-François Lyotard (2011) soube chamar atenção. Uma ordem moral do mundo é inseparável de uma questão de poder (SANTIAGO, 2009, p. 176). A potência que evocamos aqui pertence ao potencial, mas não o poder. O poder atua no campo da mediação, por uma simetria associada a uma finalidade ou teleologia, trata-se de uma política, ou melhor, está associado a uma concepção jurídica do mundo. Nessa concepção uma relação de forças

tem origem no individual e privado, tem de ser socializada para gerar uma reação apropriada que lhe corresponda, tem de ser mediada, ou seja, funciona por intermédio de um Poder e sua perspectiva se dá inseparável de uma noção de crise gerada e geradora por e de antagonismos.

Desse modo o poder intervém como um poder dos antagonismos e via uma solução antagonista (DELEUZE, 1993), dito isto não é preciso destacar que se trata de uma postura dualista e, portanto dicotômica, ou seja, tratando a presença como uma verdade dada pela representação.

Pergunto, não seria este o lugar da Educação que conhecemos nas práticas institucionais? A Educação como o lugar de um poder de mediação via uma concepção jurídica do mundo e para o mundo e não em-o-mundo? Uma Educação como sendo: a Educação; instituição que medeia ou se quer a mediadora das relações de uma vida aos modos do conhecimento?

Quando falo Educação Potencial e uso da palavra Educação estou preocupado em manter, de certo modo, apenas seu costume lexicológico e não o axiológico. Falo de uma Educação rasurada, ao modo derridiano da rasura (DERRIDA, 2002), o que fica é apenas um *arquitraço*, pois sua marca política de aparato jurídico e de *potestas* (poder) não se nutre (não quer que se nutra). Por isso o que se quer com uma Educação Potencial é a presença da *potentia* como o *conatus* spinoziano (potência via uma doutrina dos afetos ou um esforço de autoperseveração no ser) afirmando uma produtividade possível sem mediação.

Uma posição, possivelmente, naturalista, pois de certa forma aposta na crença de que existe nesse ente que a antropologia filosófica escolheu denominar de homem um princípio natural e que, tal princípio, se efetiva nos seres vivos microscópicos que constituem o seu organismo enquanto potência (*conatus*) e impulso dinâmico, mas, claro, interessa-me observar e chamar atenção que esse princípio natural extrapola o humano. Ao modo nietzschiano não se privilegiaria uma identificação antropomórfica com um Deus como um criador ilimitado (HAAR, 1993). Promovendo, de certo modo, por meio de um *amor dei intellectualis* spinoziano, um caráter necessário ao que se efetiva.

Daí, dessa concepção, temos uma Educação que não atua como mediação, mas se assume como potência positiva e produtiva, criadora, portanto. Pois não se dirige a um objeto em particular ou age por uma finalidade ou teleologia. Atua de modo

deliberadamente anacrônico, digressivo, desorientado, ou orientado a seu modo; agencia-se na composição de singularidades, ou seja, agencia singularidades para produzir novas singularidades. Essa é sua restrição; inventar por meio da inovação que se estabelece como invenção ao se apropriar de uma inovação anterior ou, ainda, futura. Apropriar-se do que está por vir e fazer disso o seu modo de disposição. Um estar-lançado. Uma Educação que não se preocupa pela satisfação de algo ou alguém e, tampouco, com o preenchimento de algum vazio. O seu sentido está em seu ato como o uso da materialidade mundo em conjunção e composição para um aumento de seus graus de potência de ação.

Uma Educação Potencial se configura como um lugar que não visa produzir deciframentos ou apresentar resultados. Se, por algum acaso, ela se erige em um espaço dito de educação ao modo de fazer de si experimento de uma potência educacional, parecendo com isso intervir com algum procedimento sistemático, assim o faz sem ter por ação um método heurístico, mas um método de invenção. Tem a si mesma e à sua linguagem como objeto na medida em que procura inutilizar todo discurso que por ela atravessa e, com isso, fazer de tudo ficção, sua ficção.

Possest – as coisas são a potência

Em um curso sobre Spinoza, ministrado em 09 de dezembro de 1980, em Vincennes, Gilles Deleuze menciona Nicolau de Cusa como o criador do termo *possest.* Deleuze afirma ser *possest* uma palavra-valise, uma corruptela de duas palavras latinas, uma criação verbal elaborada por Nicolau de Cusa. "*Possest* é feita de '*posse*' que é o infinitivo do verbo 'poder', e '*est'*, que é a terceira pessoa do verbo 'ser' no presente: 'ele é'. Ele [Nicolau de Cusa] corrompeu as duas e isto dá '*possest*'. O '*possest'* será precisamente a identidade da potência e do ato pelo qual defino alguma coisa. Então eu não definirei alguma coisa por sua essência, aquilo que é, eu a definirei por esta noção bárbara, o '*possest*', aquilo que ela pode. Ao pé da letra: aquilo que ela pode em ato" (DELEUZE, 2009, p.83).

Com essa noção elaboramos uma questão: o que pode a Educação? O que interessa é o que ela pode e não o que ela é, pois sua existência se dá por meio de suas práticas. Então, o que interessa, também, — ao gosto do que pretendemos chamar de Educação Potencial — é empreender uma atenção ao que pode a Educação como ação

de inteligência, ou seja, o que pode a Educação ao modo de querer provocar um riso ético, um riso de um homem dito livre, um riso benevolente vindo de uma ação de alegria.

É importante chamar a atenção para a ideia de que uma ação de alegria está diretamente relacionada ao que Deleuze chama, via a leitura de Spinoza, de "linha melódica da variação contínua constituída pelo afeto" (IBIDEM, p.27), essa linha é constituída por dois polos denominados, por Spinoza, de paixões fundamentais, esses polos são: alegria e tristeza. "A tristeza será toda paixão, qualquer paixão, que envolva uma diminuição de minha potência de agir; e a alegria será toda paixão que envolva um aumento de minha potência de agir" (IBIDEM).

Uma Educação Potencial, para que possa ser uma Educação que aumente a potência de agir terá de eleger modos de ser atravessada, em especial, pelo polo da alegria. Nessa linha contínua do afeto[1] — constitutivo pelas paixões fundamentais — como força da variação de existir de alguém (neste caso esse alguém seria a ideia de uma Educação Potencial), e sendo que esta variação é decidida e motivada pelas ideias que este alguém tem, ou seja, essa ideia que o atravessa, aumenta e diminui a sua potência de agir, uma Educação Potencial assoma-se a querer o cultivo de ideias que promovam a inteligência e a vivacidade. Então, o que pode a Educação?

Tentativa de esgotar um lugar da Educação

Podemos nos interrogar sobre aquilo que nos é tão próximo, mas, a cada vez, nos é tão distante? Somos capazes de nos surpreender com a maquinaria que modelou nossos modos de surpreender-nos? Talvez haja um lugar na Educação que, me parece, esteja cansado; precisamos tentar esgotá-lo? Seria, a nossa, uma Educação acomodada em um lugar conhecido como o consenso? Podemos esgotar os recantos desse lugar cheio de promessas harmônicas, virtudes, finalidades, deveres, estatutos, passados e futuros? Podemos inventar uma Educação nossa; que sim, no meio; da excursão, do delírio, do necessário, do absurdo, que nem comece ou termine ou diga ou hesite ou marche ou espere ou ou, mas mais mais? Podemos inventar uma Educação fragmento

[1] Lembro que estou utilizando a palavra afeto para a noção de *affectus* spinoziano. O afeto em Spinoza é uma capacidade de afetar e ser afetado, não denota um sentimento pessoal, mas uma intensidade pré-pessoal que corresponde à passagem de um estado de experiência a outro. Isto implica na diminuição ou aumento de agir de um corpo.

feita de cacos, relâmpagos das festas do intelecto, festas dos corpos; das festas todas que nos sugiram isto e aquilo, coisas compositivas; uma Educação Potencial?

Há muitas coisas nesse nome, nessa identidade Educação. Seria necessário contaminá-la, fazê-la variar de modo que não consiga mais ser idêntica a si. Esgotar o seu nome como o lugar que a faz repousar em uma pessoalidade imperativa e conciliadora de contrários; fazer desse nome uma potência de diferença positiva; fazê-lo variar por um movimento virótico que se autoimplica em uma reciprocidade assimétrica.

A Educação Potencial é isso; um modo de festejar conexões heterogêneas; uma tentativa de esgotar o lugar do consenso para a Educação. A Educação Potencial se concebe como potência para a especulação de si como existência que difere; diferença intensiva. A Educação Potencial atua como um convite para se chegar alhures.

"Alguns dados. Nem todos. Sem conclusões." (ANDRADE, 1955)

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial: autocomédia do intelecto**. Porto Alegre, 2013. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ANDRADE, Mário de. **Obras completas de Mário de Andrade II**: Poesias completas. São Paulo: Martins Editora, 1955.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: Lições americanas. (Trad. Ivo Barroso.) São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHAUI, Marilena. Da impotência à potência ou a imagem do livre-arbítrio à ideia da liberdade. In. MARTINS, André (Org.). **O mais potente dos afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 59-79.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). (Trad. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso et al.) Fortaleza: EdUECE, 2009.

DELEUZE, Gilles. Raymond Roussel ou o horror do vazio. (Trad. Hélio Rebello Cardoso Júnior.) In: ORLANDI, Luiz B.L. (Org.). **A Ilha Deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006, p.99-101.

DELEUZE, Gilles. La univocidad del Ser y la diferencia como grados de potencia. Sobre Spinoza. (Trad. Equipo editorial Cactus.) In.: DELEUZE, Gilles. **Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia.** Buenos Aires: Editorial Cactus, 2005, p.281-

292.

DELEUZE, Gilles. Prefácio. In. NEGRI, Antônio. **A anomalia selvagem**: poder e potência em Spinoza. (Trad. Raquel Ramalhete.) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, p. 7-9.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. (Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva.) São Paulo: Perspectiva, 2002.

HAAR, Michel. **Nietzsche et la métaphysique**. Paris: Gallimard, 1993.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. (Trad. Ricardo Corrêa Barbosa.) Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 2011.

MAISTRE, Xavier de. **Viagem ao redor de meu quarto**. (Trad. Armindo Trevisan.) Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ROBBE-GRILLET, Alain. **O ciúme.** (Trad. Waltensir Dutra.) São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

SANTIAGO, Homero. Superstição e ordem moral do mundo. In. MARTINS, André (Org.). **O mais potente dos afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 171-212.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** (Trad. Tomaz Tadeu - Edição Bilíngue). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DO COMPARATIVISMO COMO CIÊNCIA APLICADA: NOTAS SOBRE ROUBOS, CONTRAPONTOS E OUTRAS OPERAÇÕES ARTROLÓGICAS

Cristiano Bedin da Costa
(Centro Universitário Univates)
cristianobedindacosta@hotmail.com

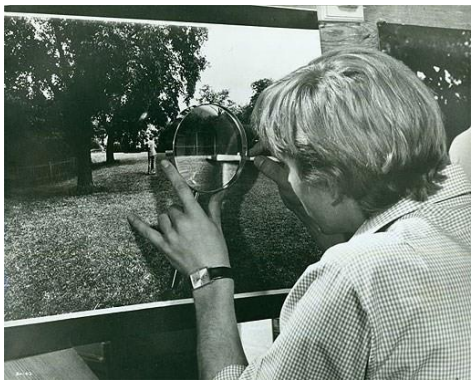
Carina Carlan da Costa
(Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/Canoas)
carinapcarlan@gmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O comparativismo, tópica estético-filosófica proposta por Carlos Couto Sequeira Costa, configura-se como um espaço experimental de ensaios heurísticos, constituído *entre* as disciplinas heterogêneas e composto de co-insistências de linguagens verbais e não verbais, de cognições conceituais e sensíveis, de combinações de suportes diversos. Trata-se de uma arte de passagens, cruzamentos e interferências, movimentos intensivos a partir dos quais se torna possível a cartografia de espaços transdisciplinares, dentro dos quais a pesquisa não se constitui a não ser enquanto um exercício polifônico, ela própria o testemunho de uma indissociabilidade entre o contágio, o pensamento e a criação. Neste ensaio, à maneira da ciência artrológica barthesiana e em meio ao pensamento pós-nietzschiano da diferença, o comparativismo é articulado a estratégias semelhantes operadas nos planos da filosofia, da arte, da literatura, da música e da educação, ou melhor, nas zonas de indiscernibilidade constituídas em seus cruzamentos.

Palavras-chave: Comparativismo; Escrileitura; Vedutismo; Artrologia.



Frame do filme *Blow-Up*, de Michelangelo Antonioni (1966).

"Ele não inventa, nem mesmo
combina, ele traslada: para ele,
comparação é razão".
Roland Barthes, *Roland Barthes por Roland Barthes*.

 # 1. Do argumento ou de uma pesquisa roubada que não desejamos a ninguém a não ser a nós mesmos, amém – Não pesquisamos se não roubando. Não escrevemos e não pensamos se não descolando, arrancando e confundindo pedaços, fazendo dos velhos pontos inéditas pontes de vista. Nesse sentido, o feltro de ideias, sons, imagens e citações de incontáveis cronópios aqui transcritos, encarnados e revirados, não faz mais que indicar uma postura possível, deixar vestígios de certo *ar impuro*, porque comparativista, de pesquisa: por tráficos, transtopias, traduções e *escrileituras*, de qual sagrado o fim nos ocupamos? Culpados somos nós de pretender profanar o que se quer improfanável (AGAMBEN, 2007), de tomar o ontem como hoje e o *dele* como *nosso*. Culpados somos nós de ter, usar e abusar de um saco onde colocamos tudo o que encontramos e colamos e no saco juntos e confundidos entrarmos (DELEUZE, PARNET, 1988). Culpados somos nós de acreditar em composições estranhas, em amores impossíveis e em rebentos monstruosos. Pensar é criar e criar é pensar de maneira polifonicamente impura. Eis aqui, portanto, um texto-manifesto, um texto- confissão ou simplesmente um texto-mea-culpa, que do crime a tática indica: citar sempre quis dizer citar-se (CORTÁZAR, 2008), ou seja, o melhor e o que se lerá de nós são eles.

 # 2. Do Partido Comparatista (brevíssima, nada exaustiva e sem dúvida descartável genealogia) – Devemos a Giambattista Vico a imagem de uma tópica sensível como arte e singular retórica da invenção, a faculdade ativa de unificar ou antes pôr em correlação coisas que estão ou correm em direções visivelmente distintas. Sob o rosto, através dos olhos, ecoam de Vico e de sua *Ciência Nova* (VICO, 2005) o ruído e a vitalidade sonora de um rigoroso engenho diagramático, resistente à constituição de um espaço homogêneo. O comparativismo ao qual somos apresentados por Vico é a marca de uma irredutível complexidade, o rumor de uma conspiração entrexpressiva, pluralidade de ordens, vozes, coexistências e conexões ocultas (CAPRA, 2002). Nessa estranha ciência, o corpo-a-corpo entre práticas criativas não configura um lugar-poder monofonicamente delimitado, mas sim imposturas e espaços heurísticos, interferenciais. Singular topologia: criação como coinsistência relacional; pesquisa como investigação, translação e experimento artrológico. A essa "ciência das repartições" (BARTHES, 2007, p.59), interessam as poéticas de passagem, a univocidade comparatista (DIAS, 1998), o *continuum*

pictográfico do pensar polifônico, o sem fundo palimpséstico de um palimpsesto sem fim... "Pense-se na sequência pintura-cinema-música como um jogo viral de contágios e contaminações, hibridações, redimensionado quer no seu polo estético quer no polo cognitivo" (COUTO, 2002, p.20); Pense-se na Poesia Permutante de Cortázar (2008), e na gravidade dos jogos nos quais ela se constitui; Pense-se em Deleuze (1992) e em seus filhos monstruosos, na filofonia de Erik Satie (1992) e numa "*mélange* anti-hierárquica de linguagens e tropos" (TONE, 2013, p.15) constituindo o trabalho em meio a excessos, incoerências e fragmentações de pensamentos diversos de um artista como William Kentridge (2013); Pense-se no viquianismo kleeniano, na polifonia enquanto argumento central, na estrutura artística desenvolvendo-se ao mesmo tempo em diversas camadas superpostas, em detrimento a uma única e regular linha de pensamento: "agora você está se tornando parte do passado, mas talvez nos encontremos na nova dimensão, num ponto crítico e quem sabe propício, que a restituirá ao presente" (KLEE, 2001, p.54); Pense-se no bio-viquianismo crítico poundiano, na condensação e comparação de lâminas e diferentes espécies pelo método ideogrâmico de separação e descolagem drástica daquilo que funciona melhor, longe de quaisquer abstrações – e é convicção também nossa que a música começa a se atrofiar quando se afasta muito da dança e que a poesia começa a se atrofiar quando se afasta muito da música (POUND, 2006); Pense-se no junkie-viquianismo cru, refeição farta e propriamente burroughsniana, nas dobraduras de beat dobraduras, nos recortes de dobras sobre dobras de palavras lidas escutadas superescutadas, *fold-inCut*, *up*-bricolagem comparatista (BURROUGHS, 2005), maquinaria suave, contudo, o que mais? Teríamos de ir longe, *Cage´s apart*: questões puramente musicais, quando e onde diríamos educacionais – registre-se desde já: sem ressonância – não são questões sérias (CAGE, 2006). Vinda de longe, a aventura comparatista é a inventividade da captura, a sedução e a persuasão da travessia – e, para nós, do trabalho do texto, estereofônico discurso.

 # 3. De uma tópica estética do pensamento – "Um novo pensamento viral está em marcha, interferindo, contaminando [...] pensamento que se escuta, vê e faz ver, se reflecte e picturaliza, se *realiza*, se prolonga infinitamente" (COUTO, 2000, p.278). Um primeiro princípio comparativista ou argumento central a todas as artrologias se impõe: "pensar é criar e criar é pensar" (DIAS, 2006, p.167), identidade absoluta e misteriosa entre ambos, pensamento (seja onde for) como criação e criação

(seja onde for) como pensamento; cognitividade em ato na criação artística, literária, filosófica; sensibilidade não empírica (vidências, criação de visões e percepções) em ato na pesquisa, no texto, na prática pedagógica. Uma tópica estética do pensamento (COUTO, 2001), "espaço de ensaio heurístico [...] arrojado, experimental" (COUTO, 2005, p.146), constituído por uma lógica das interferências, das criações, do interferencialismo relacional cujas razões a "grande Razão falogocêntrica" (COUTO, 2005, p.147) desconhece. Um outro ponto de vista sobre o filosófico. Um outro ponto de vista sobre o artístico. Um outro ponto de vista sobre o educacional: a estética não é uma secção da pesquisa em educação, mas singularmente é ou traduz a pesquisa em educação na sua totalidade, "o seu poder-ser criador" (COUTO, 2000, p.205). Lembremo-nos de Deleuze e Guattari (1997): os conceitos da filosofia são exatamente como sons, cores ou imagens, intensidades que nos convêm ou não, que passam ou então não passam, que ganham ou perdem velocidade em um momento ou outro. Nenhum elogio a um sistema das belas-artes, mas sim a possibilidade de um uso simultâneo das artes, da filosofia, da literatura, em uma multiplicidade determinável. Um conceito filosófico é sempre um operador sensível, "que não faz pensar sem ao mesmo tempo fazer ver, ou sentir, que não cria pensamento para lá das meras opiniões sem criar perceptos ou vidências para lá das vulgares percepções" (DIAS, 2006, p.169). Pintura como operador filosófico, filosofia como um jogo de sons e luzes pictórico-musical. "A verdadeira filosofia tanto é música ou poesia como pintura; a verdadeira pintura, tanto música quanto poesia; a verdadeira poesia ou música é tanto pintura como certa sabedoria divina" (BRUNO apud BOMBASSARO, 2008, p.47). Estética, então, não como uma disciplina, um saber sobre as obras, mas sim como um modo de pensamento que se desdobra acerca das obras em suas lógicas conectivas, tomando-as como testemunhos de uma questão referente ao sensível, à potência anônima do pensamento. Estética, por fim, como o domínio "da intersecção de multiplicidades dinâmicas entre a escrita, a música, a pintura [...] consideradas no esquema de um constante trabalho de captura de formas e intensidades" (COUTO, 2001, p.472). Tópica estética, ou o pensamento enquanto microtopografia de tráficos, contágios e proliferações. O espaço-comparatista (sua lógica e topologia): "um espaço-entre, puramente relacional, de consistência ou de co-insistência de linguagens verbais e não-verbais, de cognições conceptuais e sensíveis, de combinações de suportes" (DIAS, 2006, p.170), rede absolutamente dinâmica de analogias e comparamentos entre

componentes aparentemente disparatados (BARROS, 2010). Para o comparativismo, não interessa o que se passa nessa ou naquela disciplina, tampouco a lógica interna e o percurso histórico de cada disciplina, mas sim o que se passa *entre* disciplinas heterogêneas, suas "entre-expressões, a formação de geografias e ou cartografias transdisciplinares" (DIAS, 2006, p.171). Ciência das passagens, portanto. Estudo dos cruzamentos e das interferências. Arte contrapontista, de correspondências poiéticas e de bordas permeáveis. Pensamento impuro, polifônico, palimpséstico, ou simplesmente a pesquisa como univocidade operacionalizada pelo pensamento-criação.

 # 4. Da Disfunção Lírica e de alguns sintomas extraídos do tratado geral das grandezas do ínfimo – "Tudo, creio, já foi pensado e dito por tantos e tontos [...] Então, o que se pode fazer de melhor é dizer de outra forma. É 'des-ter' o assunto" (BARROS apud MULLER, 2010, p.43). De bom grado, ligar o roubo, a artrologia e o contrapontismo ao que na história convencionou-se chamar de Disfunção Lírica, da qual nos aproximamos por meio dos seguintes sintomas: a) percepção de contiguidades anômalas entre saberes e disciplinas; b) gostar de fazer casamentos incestuosos entre autores e teorias; c) amor por temas desimportantes tanto como pelas obras e discursos não circulantes; d) infidelidade e cleptomania crônicas; e) persistência textual de certos traços obscenos. Acredita-se também que tal Disfunção impossibilite qualquer tipo de planejamento em longo prazo, assim como promessas e juras monogâmicas acertadas por escrito.

 # 5. Manifesto mínimo de intenções comparativistas – Não fundamentar, mas conectar e experimentar – tópica, talvez, como a delimitação de um ponto preciso onde a educação ameaça o império da verdade e sua entropia mortífera (CORAZZA, 2010a); Ocupar, retomar, demorar-se, perguntar-se: Quais efeitos e quais ressonâncias em outros domínios? Que relações são maquinadas? Quais ideias são fabricadas e quais contágios puderam ou poderão ser engenhados? Não destacar, por espessas barreiras empíricas, o objeto. Ao contrário: torná-lo difuso, inacabado, transitório, indistinto; Não perguntar sobre o que já se possui, mas sim sobre aquilo que, a partir do que se tem, pode ser aí agregado, conectado, reinvestido; Pragmaticamente, pensar com as obras, nas obras, em um isomorfismo topográfico; A uma dimensão temporal, sobrepor assim sucessivas experimentações e delimitações espaciais – combate inerente à pesquisa, *corpus* em guerra: desbloquear-se do tempo, por sucessivas operações heurísticas (nestas, não há evolução e diacronismo, os lugares do antes e

do depois, mas sim sincronicidade, experimentação inventiva sobrepondo-se à lógica evolutiva); Sob possíveis contradições evidentes, fabricar impossíveis harmonias ocultas; Raspar, portanto, cromatizar a cada vez, rasgar a cada retorno, um penelópico labor; Sub-tópica: arte da descolagem, ou apenas *Ex-criptas*, módulos de uma pesquisa imperfeita; Polifonia, policromia do pensamento, modulação de um Texto-*Hyphos* (BARTHES, 2006); Ir, dos efeitos sobrecodificados do rosto (rugoso vestígio paleográfico), aos traços impessoais do corpo; Ir da cara à máscara e desta ao "descaramento" (COUTO, 2005, p.7); Retirar o Eu do rosto (CORAZZA, 2010b), para então desencarná-lo: o autor como potência, maquinaria abstrata do possível do pensamento com suas redes de possíveis: inventadas, impensáveis, transcriadas (o que faz pensar faz ao mesmo tempo ver e sentir). Por essa via, o *telos* da tópica: por contágios, uma pesquisa potencialmente descarada; Nenhum elogio ao gênio, nenhuma metafísica do artista: bricolagens com incontáveis ligações e conexões; O comparativismo é uma multiplicidade, uma modalidade de invenção, transposição de uma forma à intensidade, da representação à criação, de um registro histórico a um diagrama de forças – procedimento tipicamente baconiano, portanto: escavação do mesmo até o limite (BACON apud SYLVESTER, 2007), a pesquisa e a descida cada vez mais profunda até uma zona de indiscernibilidade, até uma lógica sensível. Tal como afirma Rancière (2000), compreender um pensamento não é chegar a coincidir com o seu centro, mas, ao contrário, deportá-lo, conduzi-lo a uma trajetória em que suas articulações se afrouxam e permitam um novo jogo, onde seja possível desfigurá-lo para então pensá-lo de outro modo, sair da restrição de suas palavras para anunciá-lo em outra língua, necessariamente estrangeira.

 # 6. Acerca do Vedutismo – Chamemos de Vedutismo essa "lógica das interferências" (COUTO, 2005, p.151). Prática agonística, de inventividade em cruzamentos, contágios e transformações. Trata-se de uma pragmática do ponto de vista, ou melhor, de uma heurística comparati/Vista, da compreensividade da outridade e da coexistência de possíveis que se escutam, tocam-se e afetam-se mutuamente em suas paisagens "[...] é possível contaminar, misturar, experimentar, abrir... para melhor" (idem, p.150). Não vivemos em um mundo, mas em múltiplos polípticos. Por exemplo: através de conceitos, o filósofo tenta criar aquilo que o artista cria por meio das sensações estéticas: um novo ângulo de visão, uma nova maneira de experimentar o mundo. Filosofia e Arte como operações arquitetônicas:

construção de mundos, perspectivas, pontes de vista para a vida. Uma filosofia, o plano traçado por determinado filósofo através de sua obra, é sempre um sistema de pensamento, uma série de coordenadas que utilizamos para orientar nossa existência cotidiana. Assim, seu estudo é uma espécie de exercício oftalmológico: leitura de filosofia como um jogo de luzes, de ângulos, de espaços e distâncias. Vedutismo, ou então Geoficção. Nesse meio, o comparativismo é sempre uma sobreposição de paisagens, a invenção de "operadores estetico-cognitivos potenciais que ser actualizam quer no suporte textual, ou logo-conceptual, quer noutros suportes: plástico, fílmico, espacial-arquitetônico" (COUTO, 2000, p.236). Pensar em termos comparativistas é seguir linhas transdisciplinares, agenciar "multi-suportes" para paisagens potenciais (DIAS, 2006, p.172), fazer da pesquisa um experimentalismo e um construtivismo irresistíveis. Artrologias, Vedutismos, arquitetônicas paradigmáticas: operar por cortes, por arranjos, palimpsestomancias tópicas. Entre Deleuze e Bacon o que existe? Quais as tópicas comuns entre Deleuze, Bacon e Schumann? Porque Bacon e não Van Gogh (como Heidegger)? Porque Bacon e não Cy Twombly (como Barthes)? Porque Bacon e não Klee (como Merleau-Ponty)? Algo se passa... Por certo a violência da obra, a pintura que inflama a escrita, a sonoridade diagramática das figuras, o ritmo como condição da sensação... Algo se passa em um meio comum, um meio que não é filosófico, pictural ou musical, mas sim comparativismo, construcionismo e Veduta, tópica estética possível apenas através de um agenciamento singular. "Só que nunca estamos seguros de ser suficientemente fortes, pois não temos sistema, temos apenas linhas e movimentos" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.170)... Schumann... Algo se passa nesse corpo de *intermezzos*, corpo que bate e que já é, por sua vez, baconiano (tal como se pode ver nos rostos de Rawsthorne e Leiris, no gesso e no branco que mancha Édipo ferido em frente à esfinge, no crânio de *La señorita* Muriel Belcher, na linha de morte que atravessa George Dyer num espelho), tanto quanto barthesiano, tal como assim revela-se: um corpo que primeiro se enovela e então tece, espreguiça-se e depois acorda, pica, rutila sombriamente, retesa-se, estende-se, fala, declara (alguém se declara), lava, desloca, treme, sobe a correr, a cantar a bater, diz, soletra, entusiasma até que se cante, ressoe, dance e retumbe dando pancadas (cf. BARTHES, 2009, p.287-288). Comparativismos: constata-se que há um Deleuze baconiano e schumanniano tanto quanto um Barthes deleuzo-baconiano ou vice-versa, enquanto, estranhamente, há algo de intimamente barthesiano em Bacon ou Schumann. A música, a pintura, a

filosofia: não vivê-las a não ser em seus acentos e zonas feltrosas, ou seja, pelo corpo em estado de música-literatura-filosofia; pelo corpo sonoro-literário-filosoficamente percorrido pelos músculos e pelas vísceras, pelo bater do ritmo. A música, a pintura, a filosofia: não vivê-las a não ser em função de um só corpo, *este* corpo que as encontra e as compõe: o verdadeiro pianista schumanniano, o verdadeiro amoroso barthesiano, o verdadeiro pintor baconiano, vive *neste* corpo, compõe *esta* presença rapsódica na qual habito. O corpo arquitetado em um meio, corpo-palimpsesto incessantemente raspado e reescrito por incontáveis meios, *entre*-Vistas: não seria o Vedutismo comparativista, portanto, a própria arquitetura de uma contemporaneidade?

 # 7. E depois e infinitamente, descolamos – "Pensar-cartografar *Vedute*, pontos de vista- trans-ferimentos télicos, espaços lisos, pontos de fuga sem pontos, pontes [...] trata-se não de ver a imagem mas sim de ver *através, de través* das imagens" (COUTO, 2005, p. 139). Perspectivas impre-Vistas para viver *entre*-Vistas: lá onde a imagem se torna adúltera, lá onde as coisas progridem, os signos proliferam, as *paperolles* insistem e a transformação é sempre contraponto, afecção e abertura a outras perspectivas, a novos e uma vez mais provisórios ângulos de vida/visão.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007. BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia.* São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006. BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Giordano Bruno e a filosofia na Renascença*. Caxias do Sul: Educs, 2008.

BURROUGHS, William S. *Almoço nu*. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2005.

CAGE, John. "O futuro da música". In: COTRIM, Cecilia; FERREIRA, Glória (Orgs.). *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas*. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasias de escritura:* Filosofia, Educação, Literatura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010a.

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze". In: KOAHN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia:* infância da educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010b.

CORTÁZAR, Julio. *A volta ao dia em oitenta mundos* (tomo I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COUTO, Carlos Sequeira C. *Blue & Brown notebooks*. Lisboa: Fenda, 2000.

COUTO, Carlos Sequeira C. *Tópica Estética* – Filosofia Música Pintura. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001.

COUTO, Carlos Sequeira C. *Caderno de demónios*. Lisboa: Fenda, 2002. COUTO, Carlos Sequeira C. *Vedutismo*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs* vol.3. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET; Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Sousa. *Estética do conceito:* a filosofia na era da comunicação. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.

DIAS, Sousa. *Questão de estilo*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2006.

KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KENTRIDGE, William. "'Fortuna': nem programa, nem acaso na realização de imagens". In: TONE, Lilian. *William Kentridge: Fortuna*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

MÜLLER, Adalberto (Org). *Manoel de Barros*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *Estética e Política:* a partilha do sensível. Porto: Dafne Editora, 2010.

SATIE, Erik. *Memórias de um amnésico*. Lisboa: Hiena, 1992.

SYLVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

VICO, Giambattista. *Ciência Nova*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

TONE, Lilian. "O presente contínuo de William Kentridge". In: TONE, Lilian. *William Kentridge: Fortuna*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA OFICINA DE TRANSCRIAÇÃO: DESCONSTRUIR O TEXTO, VIAJAR POR SUAS MÚLTIPLAS JANELAS

Adriana Muniz Dias
filoadri2008@hotmail.com

ShirleiBracht
shirlei.bracht@yahoo.com.br

Escrileituras: Um modo de ler e escrever em meio à vida
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Observatório da Educação/CAPES/INEP
Coordenadora: Ester Maria Heuser
esterheu@hotmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Propomo-nos apresentar o processo de criação e desenvolvimento, bem como o embasamento teórico e as ressonâncias de uma das oficinas de Transcriação realizadas pelo Núcleo Unioeste do *Escrileituras*. Esta oficina faz uma aproximação da filosofia com a literatura, através de uma leitura dramática. Foi desenvolvida para ser aplicada dentro de um ônibus em movimento, com cerca de trinta e cinco participantes. Nesta, a partir dos estudos da Filosofia de Gilles Deleuze, buscamos possibilitar encontros com signos capazes de despertar o pensamento e colocá-lo em movimento, mostrando que também em educação se faz necessário um esforço permanente, para que os encontros elevem a potência de vida.

PALAVRAS CHAVE: Transcriação, dramatização, signos.

Enquanto pesquisadores inseridos no projeto "Escrileituras: um modo de ler e escrever em meio à vida", integrante do Observatório da Educação CAPES/INEP, desenvolvemos oficinas de Escrileituras ou Oficinas de Transcriação (OsT)[1], a partir da Filosofia da

[1] As OsT, conforme Corazza, são oficinas de transcriação, "oficinas processuais de Pesquisa, Criação e Inovação (PeCI)" (2011, p.53), por essa razão elas "processam a pesquisa, a criação e a inovação", são "pragmáticas e críticas, passam, necessariamente, pela escrita-e-leitura. Em zonas de indiscernibilidade e indeterminação, seguem devires e fluxos, produzindo formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Arrancando o figural, isolando o material desfazem jogos de forças, efeitos sobrecodificados e distribuem forças informais. Através de vivências sensíveis e relacionais, produzem sensações ou ações diretas sobre o sistema

Diferença. Propomo-nos, neste texto, apresentar o processo de criação e desenvolvimento, bem como o embasamento teórico e as ressonâncias de uma das oficinas criadas e realizadas pelo Núcleo Unioeste do *Escrileituras*. A oficina foi elaborada para experimentações com alunos do Ensino Médio da rede pública de educação, núcleo da cidade de Toledo-PR, assim como para ser experienciada no III Seminário Integrador Escrileituras, que ocorreu em novembro de 2013, na cidade de Pelotas – RS.

Transcriar e desconstruir: a produção da oficina

A oficina "Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas: de Toledo/Pelotas à Balbec", surgiu ao sermos pressionados por Cronos, mesmo sabendo não poder vencê-lo, lutamos contra ele e, nessa guerra, a produzimos. Em meio a ideias e situações diversas, o modo escolhido para tanto, foi uma aproximação da filosofia com a literatura, através de uma leitura dramática. De início, sabíamos que a oficina ocorreria dentro de um ônibus em movimento, e que dela participariam, cerca de trinta e cinco pessoas. Foi necessário determinar o texto de partida. Como estávamos imersos nos estudos da Filosofia de Gilles Deleuze, o critério determinante foi de que a oficina deveria possibilitar encontros com signos capazes de despertar o pensamento e colocá-lo em movimento. Tal critério nos levou a escolha de *Em busca do tempo perdido* (2002), de Marcel Proust, um fragmento da segunda parte, "Nomes de Lugares: o Lugar", do romance "À sombra das moças em flor" (PROUST, 2002, p. 491-502). Nossa escolha não se deu por acaso, Proust e Deleuze estiveram lado a lado: aproximamos o texto de Proust, com parte da obra deleuziana *Proust e os signos* (2002), especificamente o segundo capítulo, da segunda parte intitulada "As caixas e os Vasos" (DELEUZE, 2002, p.109-123). Nesse capítulo, Deleuze aborda a viagem de trem que Marcel, personagem de Proust, faz em direção à cidade imaginária de Balbec. Aí estava o que procurávamos para fazer a oficina funcionar com o ônibus em movimento.

---

nervoso. Em cenários contemporâneos, fazem correr os critérios de vitalidade e interesse: tornam notáveis ideias já criadas; liberam forças vitais dos seus participantes, onde quer que estejam represadas; trabalham para que essas forças reencontrem a própria virtualidade, através da desestratificação das camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade" (HEUSER et al., 2014, p. 77).

O passo seguinte foi pensar como faríamos a leitura dramática que, em nossa compreensão prévia, deveria acontecer através de um texto dramático. Porém, o texto de Proust, escolhido por nós, é uma narrativa, apresenta-se sem destaques de falas e personagens, nele aparecem poucos diálogos, sendo a maior parte das cenas descritivas. Decidimos agir como transcriadores, pois era necessário transformar a narrativa, incluir alguns elementos para que o texto tivesse tom dramático a fim de que os "oficineiros" pudessem entrar no jogo. Tal ação implicou estudos do campo teatral: a leitura dramática precisava ser compreendida. Para tanto, buscamos referenciais em autores dessa área de estudo. Segundo Rosa, a leitura dramática "caracteriza-se pelo ato teatral, no qual os atores fazem a leitura de um texto dramático ou não, respeitando as entonações de voz, expressões faciais, porém, com gestos reduzidos" (2006, p. 25). Partindo desse referencial, trabalhamos para dar dramaticidade ao texto proustiano e realizamos um intenso estudo em grupo.

Estudamos, fizemos cortes no texto escolhido, bem como alguns acréscimos mínimos; também realizamos oficinas de técnicas teatrais. Buscamos, assim, adaptar o texto para a leitura dramática, procurando dar a ele características de teatro. Trouxemos elementos para compor a caracterização, voz e figurino, que identificassem as personagens com o texto, como por exemplo, a entonação vocal e uso de assessórios adequados, a partir de pesquisas sobre vestimentas, comportamentos e arranjos de época. Além da aparência e comportamento dos participantes, tínhamos outra preocupação: as entonações de voz, ou seja, a construção das personagens implicava a caracterização da voz. Ensaiar foi a palavra de ordem. Após a "leitura branca" que apenas fazia o reconhecimento do texto, aos poucos, a cada nova leitura, demos singularidade à voz de cada uma das personagens. Ensaio após ensaio, as personagens ganharam existência para além do livro e vieram jogar conosco. Ocorreu que desconstruímos o texto, o transcriamos. Conforme Campos, pelos olhos e mãos de Corazza, pode-se compreender a Trancriação como um modo de tradução que se ocupa, sobretudo, com a reconstituição da informação estética do original, não se utilizando somente do texto como acréscimo de leitura, mas na exploração dos PAFCs[2] originais. Assim, chegamos ao ponto que o texto era o mesmo e outro, diferença e repetição, já que a DAT[3] não faz uma tradução servil e sim ao avesso da "tradução literal" (CORAZZA, 2011, p. 65). A tradução percorre as Oficinas de Transcriação como um disparador, ou seja,

[2]Conforme Sandra Corazza, nos Cadernos 1, PAFCs - Perceptos, Afectos, Funções, Conceitos (CORAZZA, 2011, p. 34).
[3]Também conforme Sandra Corazza, nos Cadernos 1, DAT – Didática- Artista de Tradução.

> Como seres de linguagem da contemporaneidade, que transversalizam a tradição, usamos a forma privilegiada de leitura e de escritura, que é a tradução, para transcodificar os elementos originais e mapear as suas condições linguísticas, históricas, intelectuais, em que foram criados, além do espaço que ocuparam na língua e na cultura de partida, na literatura ou no conjunto da obra daquele autor. Fazendo os originais funcionar autonomamente e reeditando as suas potências – não como monumentos gloriosos, mas como coisas criadas –, desmontamos e remontamos as máquinas de criação, que os engendraram, como produtos supostamente acabados. Assim, mantemos as assinaturas criadoras e homenageamos o conhecimento e a habilidade que os autores tinham sobre aquilo que criaram (CORAZZA, 2014, p. 9).

No decorrer dos estudos, percebemos que uma tradução também ocorre com relação à leitura dramática, nela essa necessidade também se afirma, como escreve Rosa:

> Quando se trata do teatro, tudo parece ambíguo, incerto e movimentado por montagens constantes, porque a possibilidade de "desconstruir" o texto escrito e, depois, "reconstruí-lo" é condição *sine qua non* para a leitura dramática (ROSA, 2006, p. 29).

Assim, a magia da literatura proustiana continuava agindo sobre nós e, em meio ao processo de produção, se repetia a cada vivência. O texto, contudo, já era outro, no sentido de que já o havíamos recriado e, a partir de cada nova leitura, outras e renovadas imagens nos surgiam. Esperávamos que o mesmo ocorresse em cada nova apresentação, em cada nova leitura, com os diferentes participantes das oficinas. Partíamos desta forma, da ideia de que:

> O texto, quando submetido a uma leitura dramática, sofre um processo de metamorfose provocado pela intervenção do ator e do diretor. Precisamente, quando um ator anuncia as palavras de um texto, ele já deve possuir um treinamento técnico eficiente para a utilização do corpo e voz num movimento único que desencadeie um processo de criação de imagens. Esse processo de criação de imagens provoca no

> espectador uma outra sucessão de imagens, de modo espontâneo e instantâneo. Realizar esse processo do surgimento de imagens é o ponto desafiador da leitura dramática (ROSA, 2006, p. 25).

Objetivando vencer o desafio e chegar à uma leitura dramática impulsionadora de novas imagens, juntamos a filosofia de Deleuze à literatura de Marcel Proust, numa viagem de ônibus pela cidade de Toledo/Pelotas, onde imaginamos o trem proustiano em direção a Balbec. Trabalhamos com a desconstrução do texto em cada nova leitura/oficina, na medida em que palavras, frases e o próprio texto, vão e voltam, pela leitura do já escrito e lido e do que se apresenta a cada nova esquina, a cada nova imagem que ia se formando. Promoveu-se assim, a transcriação do texto pelo viés da leitura dramática, permitindo o jogo na relação do conhecido e do inesperado; entre uma janela e outra surgiram novas experimentações. O texto, assim como a viagem feita por Marcel, que é uma transversal da multiplicidade de lugares, é um transversal de múltiplas ideias, pensamentos, relações e lembranças. Como sugere Rosa:

> não são as palavras que constroem um sentido, o sentido é construído e reconstruído inúmeras vezes pelo que o ator faz com as palavras. As ênfases e as insinuações que ele consegue associar a sua fala, as imagens que emergem do seu discurso é que constroem a comunicação para o espectador (2006, p. 56).

No caso desta oficina, o texto escolhido teve como intensão fazer "viver ou reviver entre todos os possíveis" (Deleuze, 2003, p. 120-121), ora em partes separadas, ora em direções opostas, afirmando que o que há de comum entre eles são as diferenças. O ônibus e a viagem foram pensados como se fossem à maneira de construir um novo, a partir de múltiplos lugares (viagem) e de múltiplas ideias (texto). Criamos procedimentos que foram elaborados detalhadamente com o objetivo de despertar a sensibilidade, emitir signos que poderiam exercer violência sobre as faculdades (HEUSER, 2010), possibilitando encontros que pudessem despertar o pensamento, para que participantes e oficineiros apreendessem o que se passava, no momento vivido, fazendo uma pausa na repetição do mesmo, no hábito.

Demarcamos momentos de sensibilização que ocorreriam durante a leitura dramática, que trariam elementos materiais capazes de atingir a *sensibilia*.

A força dos signos que vêm de fora

Antes mesmo de adentrar no ônibus, afecções começaram a ser emitidas, o que produziu um movimento "de fora pra dentro" capaz de produzir afectos o que, nas palavras de Deleuze, "são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)" e perceptos, que são "pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que as vivenciaram" (1992, p. 171). Afectos e perceptos que funcionam como máquinas produtoras de subjetividade, que agem reativando uma força que se desdobra sobre si mesmo, impulsionando a busca pelo conhecimento, a vontade de escrever, criar, artistar, fazendo surgir novos pontos de vista sobre o mundo, pondo o pensamento em movimento.

Em todas as fases do trabalho, partimos da ideia posta por Deleuze, em *Proust e os signos* (2003), de que a aprendizagem é uma busca contínua pela verdade, mas não uma verdade pronta, já dada, e sim uma verdade como decifração, interpretação. Ele opõe essa busca, que incorpora e inspira-se na busca proustiana, a uma forma tradicional da filosofia, a do *logos*. Segundo ele, essa filosofia parte de um todo para encontrar as partes que já estão desde sempre dadas, isso pressupõe uma inteligência que vem antes, quando para Proust, a inteligência vem sempre depois. Sobre isso, Heuser, afirma que "no início do romance, movido pela vontade de ser escritor, o narrador resolve, por uma decisão premeditada, saber o que tencionava escrever e relata a frustração constatada diante de sua boa vontade de pensar". Porém, ele descobre posteriormente que é "pela dolorosa experiência do mundo, em um duplo movimento de decepção e compensação diante da exploração e interpretação dos signos que se dá o aprendizado" (2010, p. 118-119). Desta forma, ainda segundo Heuser:

> A aprendizagem do homem de letras ocorre experimentalmente, ela é um processo, um saber que se constrói pela violência dos signos no percurso de toda a vida. Aprendizado que só encontrará a revelação final, a descoberta do sentido espiritual ou da essência absoluta dos signos na velhice, quando o desejo do verdadeiro e a natureza reta do pensamento foram abandonados e as faculdades forem adestradas (2010, p. 119).

Ou seja, de início, não há uma boa vontade no pensador, nem ao menos uma natureza reta do pensamento. Estes aspectos são vistos normalmente, como sendo pré-filosóficos e alimentariam a "imagem moral" do pensamento. Com eles, supõe-se a existência de uma amizade pelo saber, uma tendência natural à verdade, e isso se relaciona ao fato de que são criadas imagens que se tornam modelos (o que é costumeiro se fazer, deixar que identidades se estabeleçam e tornem-se fixas), segundo os quais, o pensar está condicionado ao uso voluntário e concordante das faculdades sobre um objeto igualmente coerente, isto é, suposto como sendo o mesmo. Essas imagens passam a guiar a filosofia e também o pensamento comum; trabalham orientadas pela recognição. Porém, como Heuser mostra, o essencial do pensamento é externo a ele (2010, p. 120), conforme Deleuze, "há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz" (2003, p. 14). Diferentemente do pensamento dogmático, Deleuze pensa uma "imagem do pensamento sem imagem", ou seja, um pensamento imanente, que não sabe antecipadamente o que significa pensar. Nesta nova imagem, o pensamento se produz de forma diferente, pensar o mundo implica em captar o devir das coisas que, nas condições ordinárias, escapa à nossa percepção. Além disso, implica em compor-se como partícipe desse devir.

Considerando isso, nossa intenção com a oficina, foi mostrar que na viagem e no texto há viveres que passam e mudam; que nesse devir as "subjetividades" se produzem; o que importa é "o que se passa" no momento e não a imagem previamente formulada. Em nossas experiências, o movimento tornou-se o centro das atenções e fez surgir imagens renovadas. Pensamos que no texto, no ônibus (trem), e nas pessoas, existem "janelas" que possibilitam o contato com o que está fora, de diferentes formas. O fora, do sujeito e do pensamento, força para que as faculdades possam despertar, para que o pensamento ocorra e os diferentes eus possam reviver e viver. Isso pode ser ilustrado, fazendo uso do texto de Proust, quando Marcel descreve o cortinado azul da janela do trem e evidencia o quanto foi afetado por algo exterior a ele.

> A cor azul do cortinado, talvez não por sua beleza e sim pela vivacidade intensa, parecia eliminar a tal ponto todas as cores que tivera diante de meus olhos desde o dia em que nascera até o momento em que acabara de engolir a bebida e quando ela começava a fazer efeito, que, em comparação com aquele azul, todos os outros coloridos eram para mim tão baços, tão inúteis como o pode ser, retrospectivamente, a escuridão para os

> cegos de nascença que são operados tardiamente e vêem afinal as cores (PROUST, 2002, p. 498).

Quando nos empenhamos em proporcionar situações de possíveis encontros, àqueles que pretendemos forçar o pensar, podemos oferecer-lhes um encontro, no qual os signos lhes imprimem violência, modos que normalmente não se apresentam no cotidiano de nossas vidas e, ao encontrá-los, pelo fato de serem novos, sentidos e pensados pela primeira vez, por nos arrancarem do hábito e, assim, das imagens previamente formuladas, eles nos causarão um estranhamento, ou uma alegria, ou uma decepção, ou um sofrimento, enfim, se tratará de um choque que violentará o pensamento e o colocará em uma marcha criativa, quebrando todo o hábito. Conforme uma passagem do texto de Proust:

> Em geral, é com o nosso ser reduzido ao mínimo que vivemos; a maioria das nossas faculdades permanecem adormecidas, pois repousam no hábito, que sabe o que tem a fazer e não precisa delas. Mas, naquela manhã de viagem, a interrupção da rotina da minha vida, a mudança de hora e lugar, tornaram indispensável a sua presença (2002, p. 501).

Ressonâncias: as aparições e o prazer de fazer

Ao proporcionar uma situação que emita uma multiplicidade de signos, buscando fugir da repetição do mesmo, do hábito, causamos novos circuitos no cérebro, e é nessa contingência que o pensamento pode ser despertado. Sensações, sentimentos, lembranças, curiosidades, podem quebrar a sequência do processo empírico, criando um movimento que proporcionará uma escrita diferente, variadas formas de expressão, artistagens. Assim, ao despertarmos para coisas que não são pensadas no nosso cotidiano, na tentativa de capturar o que se passa, surgirão novos pontos de vistas, que permitirão um renovado e novo olhar sobre a vida, fazendo surgir um pensamento em meio à vida, vivo e aberto.

O pensamento e a aprendizagem, não ocorrem sem que algo exterior a nós, algo de fora, nos cause sensações e impressões, nos afete, provoque medo, dor, ciúme, tristeza, alegria, curiosidade, etc. Essas impressões é que podem vir a despertar o pensar algo, que nos cria uma necessidade, um querer saber, descobrir, aprender. É possível criar um ponto de vista

sobre as coisas, quando interpretamos, decifamos os signos emitidos, ou seja, quando nos dispomos a decifrar esses enigmas e buscar respostas é que estaremos dando movimento ao pensamento, criando sentidos, nos pondo a pensar.

Quando proporcionamos momentos, encontros, como no caso dessa oficina, não é apenas porque temos que fazer algo, porque estamos obrigados a isso. Mas, porque se trata de intensidade, de ressonância, de prazer de fazer, de potência de vida. Esse tipo de movimento pode produzir, desde a manutenção de um estado de coisas, até a recriação da subjetividade, da potencialização de vida de todos que nela estão envolvidos. Deste modo, o que se promoveu, foi um pensar sobre o cuidado na constituição e produção de singularidades, que pode romper com os modelos estandardizados de ensino, reinventando modos de produção, criando, potencializando a vida, através da promoção de bons encontros e muitos pontos de vista.

Portanto, toda criação e desenvolvimento dessa oficina, buscaram um cuidado permanente com a singularidade dos participantes, tanto daqueles que viveram o seu processo de produção, quanto daqueles que vivenciaram os efeitos de tal produção, a oficina propriamente dita. Por meio das Oficinas de Transcriação, produzidas durante o Projeto Escrileituras, percebemos que também em educação se faz necessário um esforço permanente, para que os encontros elevem a potência de vida, buscando produzir e transformar os encontros casuais, criando condições para que nossa singularidade, se engrene com o aumento do nosso poder de ser afetado. Quanto mais potentes forem esses encontros, mais surgirão oportunidades de sair do hábito, e se pôr em uma atividade que possa vir a fazer nossas faculdades dissociarem, discordarem, entrarem em choque, e iniciarem uma busca que resultará em produção de subjetivação, estimulando e reforçando a criação de estilos.

Bibliografia

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In.: HEUSER, Ester Maria Dreher. Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: UFMT, 2011.

_____. Sandra Mara. Didática da Tradução, Transcriação do Currículo (Uma Escrileitura da Diferença). (Texto digitado) 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990.* Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Proust e os signos*. 2. Ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GUATARRI, Félix. Psicanálise e transversalidade. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.
HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Estudos em torno da busca de um começo para pensar: do poderoso Eu ao "impoder" essencial do pensamento. In: MONTEIRO, Silas Borges (Org) *Caderno de notas II*: rastros de escrileituras. Canela:UFRGS, 2011.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze. Campinas, São Paulo, 2012.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PROUST, M. *Em Busca do Tempo Perdido.* (2ª ed). Rio de Janeiro: Ediouro (2002).

ROSA, Gideon Alves. Leitura Dramática: um recurso para revelação do texto – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro – Bahia – 2006.

ZUMTHOR, Paul. Performance Recepção Leitura. São Paulo: EDUC – editora da PUC-SP, 2000.

PESQUISA EM *ESCRILEITURAS*: LER DEVAGAR, LEVANTAR A CABEÇA, CONSTITUIR PROBLEMAS

Ester Maria Dreher Heuser
UNIOESTE
Projeto *Escrileituras*/CAPES – OBEDUC/INEP
esterheu@hotmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Isto que será apresentado é e não é um relato: é, na medida em que se ocupa do que se passou em um dos núcleos do *Escrileituras* no processo de produção das pesquisas que nele foram gestadas, mas, não é um relato propriamente dito uma vez que não se restringe a uma exposição exclusivamente descritiva desse processo de pesquisa, pois lida com partículas do que se passou E com partículas de ideias que estão na gênese do Projeto *Escrileituras*. Assim, esta comunicação adota o procedimento de *irradiação*, próprio da escrileitura, o qual põem em vizinhança partículas de ideias, palavras, conceitos; partículas que nada interpretam só conjugam, fazendo, assim, rizomas com o mundo. Disso que é e não é um relato, pretendemos sistematizar o "pé" da Pesquisa deste que foi um Projeto que atendeu as três dimensões da universidade brasileira, a saber, o Ensino, a Pesquisa, a Extensão. Para tanto, aspectos teóricos acerca da leitura e da problematização que orientaram o Projeto serão entremeados com narrativas de lembranças dos professores que participaram dele. Desse modo, isto que será apresentado é também um balanço deste Projeto que chega ao fim.

Palavras-chave: Ler; Pesquisar; Problematizar.

Desde o começo, lemos muito. Primeiro, lemos para nos instruir:

→ sobre o que MEC-Observatório da Educação-CAPES-INEP esperavam de nós; sobre o que as mentoras do Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* pensaram que poderia ser feito para atender o que aqueles esperavam de nós e, ao lado disso, lemos para nos instruir sobre o que elas queriam para além do que o "governo" esperava de nós;

→ lemos excêntricas *Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OST)*, notas que pretendiam, desde seu título, promover o pensar, mas, porque tão estranhas,

tão cheias de variações, velocidades, cortes e siglas, causaram quebras, tanto da nossa compreensão do que consistia o gesto da leitura, quanto do que acreditávamos ser o próprio pensar produzido a partir da leitura[1].

→ Não abandonamos a leitura de instrução, nem das ditas *Notas*, no entanto, modificamos o jeito de ler e, com ele, ampliou-se nossa experiência de pensamento, passamos a pensar também com aquilo que nos abalava, nos punha em desequilíbrio.

→ Ainda era uma leitura feita para nos instruir, porém, tratava-se de um "ler devagar" (FAGUET, 2009) com a caneta na mão para anotar tudo o que aquelas *Notas* escritas em um ritmo galopante – que por vezes nos impediam o vagar da leitura –, nos ensinavam; também anotávamos o que elas continham de desconhecido para nós: palavras, conceitos e autores.

→ De cabeça baixa e olhar atento escrevíamos o que queriam dizer as siglas, o que nelas parecia estar contido; voltávamo-nos para os textos dos autores que deveriam ser nossos "apoios teóricos" (CORAZZA, 2011, p.48) e, em seguida, cada um de nós relia, bem devagar, o que havia anotado daquelas leituras e tentava expressar para os demais sua compreensão.

→ Do gesto de tornar pública a compreensão, outro hábito se produziu ao lado do ler devagar, uma mania tomada dos filólogos: "desconfiar do sentido que se vê nas coisas, que é o de não se abandonar, que é o de não sermos preguiçosos ao ler" (FAGUET, 2009, p.10).

→ A desconfiança precisava incidir, especialmente, sobre os sentidos que atribuíamos àquilo que, para nós, era tão parecido com o que já pensávamos, com o que já fazíamos. Desconfiar do que nos era "palatável" tornou-se mania. Assim, lemos devagar "com um espírito atento e bastante desconfiado de sua primeira impressão" (Idem, p.11).

[1] Eis anotações de lembranças sobre esses momentos de uma das professoras bolsistas do projeto: "Passei a conviver com sensações como o espanto ao deparar-me com a incapacidade de ler as *Notas* (Corazza), por exemplo, o medo, a insegurança, o desafio de tornar-me aprendiz de algo que já julgava ensinar: Ler. Como li, repetidas vezes, incansáveis vezes! O que ficou? A imagem de todas aquelas siglas e palavras ressoando, a dúvida, o desassossego".

→ Tratava-se de um trabalho muito sério, respeitoso, grave até, ao ponto de não haver prazer além do fato de nos sentirmos mais instruídos a cada momento.

→ Com as desconfianças necessárias, às vezes alguns de nós arriscávamos a fazer aproximações com os territórios teóricos próprios da formação inicial, com o que há mais tempo se lia e se estudava, aquilo que era advindo da Matemática, da Pedagogia, das Artes, da Filosofia, da Letras. Afinal, se no Projeto se tratava de ler-escrever em meio à vida, se a principal matéria das OsT é a vida, a qual nos é trazida "por meio de encontros com FoEFoC [Forma de Expressão e Forma de Conteúdo], produzidas por FAC [Filosofia, Artes e Ciências, as três filhas do Caos, expressões criativas do pensamento]: formas que compõem o mundo natural, animal e humano; [que] foram criadas em outros meios históricos e geográficos; e são aprendidas com outros" (CORAZZA, 2011, p.54), então, aquelas tentativas tímidas de aproximação eram legítimas.

***

Daí em diante, um acréscimo à leitura vagarosa e desconfiada se deu: passamos a fazer aquilo que Barthes chamou de "*ler levantando a cabeça*" (2004, p.26 [o itálico é do autor]):

→ A leitura de instrução tornou-se irrespeitosa na medida em que fora interrompida com frequência; interrupção provocada por afluxos de excitações, associações e ideias que passaram a gerar a produção e a realização de Oficinas de Transcriação pelas quais a própria leitura vagarosa que parecia estar se tornando pesquisa podia, então, ser processada e a criação nas aulas, bem como sua inovação, serem inauguradas.

→ Ler devagar levantando a cabeça e escrever um texto nela a cada vez que isso acontecia provocou algo de diverso na própria rotina docente, tal como afirma uma de nós:

> A rotina de um professor é muito dura, nosso tempo se torna fragmentado e nosso conhecimento também. Isso se deve ao fato de que as aulas se dividem por cinquenta minutos e nosso conhecimento em anos (séries) e, de certa forma, se fragmenta; sem falar das inúmeras atividades de correção e outras burocracias atreladas à escola que sugam nosso tempo e nossa força. A rotina antes do *Escrileituras* era de preparar aulas, ensinar em sala, corrigir atividades. Não era uma rotina nada agradável, isso acabava por parecer apenas uma linha de produção que não se difere em nada de uma fábrica, muitas vezes nos percebemos como pessoas fazendo coisas repetidas em série e que perdem seu poder de pensamento e criação. Não significa que não se lia na escola, pelo contrário, porém eram leituras pré-fixadas e fragmentadas e muitas vezes com uma função já estabelecida. A experiência com o *Escrileituras* é uma oportunidade de fugir desse ciclo vicioso, dessa rotina. Ele causa uma rachadura. Quando se tem a oportunidade de pensar o escriler algo muda, e as aulas passam a ser preparadas pensando em como os alunos vão ler e o que vão produzir de escrita. Com o *Escrileituras* essa preocupação passou a ser constante porque a ideia de escriler o mundo não sai do pensamento, está impregnada, é potencializada, despertada.

→ Posição apaixonada, é verdade, mas, ela pode ser pensada como uma paixão daquelas que Barthes (2004, p.26) declara ter por alguns textos, por aqueles sobre os quais se volta a fim de nutrir-se. Paixão que faz professoras lerem levantando a cabeça e estabelecendo uma nova relação com os textos, tal como a que o implacável Sr. F., manipulador de palavras, em *Cantos de Fouror* (CORAZZA, 2008, p.137) passara a ter, quando deixara de fazer usos esclerosados dos livros e fora acariciado pelo mundo e, ao invés da malfadada obrigação de apreendê-lo, passara a escriler com o que dele se desprende, atingindo, assim, certo grau de lirismo que fê-lo apalpar o mundo com os olhos embebidos de sonhos.

***

Da leitura vagarosa ao prazer da leitura[2] nos constituímos alegres leitores, mas ainda não *scriptores* (BARTHES, 2005, p.12), havia apenas o prazer voluptuoso plenamente satisfeito da leitura, fora preciso uma espécie de prazer atormentado capaz de provocar o desejo de escrever a fim de fazermo-nos também escrileitores desejosos de escrever (CORAZZA, 2008, p.32), passando

do-prazer-de-ler-ao-desejo-de-escrever
desejo-de-escrever-pelo-prazer-de-ler
energia vital no salto pro desconhecido

→ Ocorre que esse Desejo não acontece para todos. Não são todos que, se lhes acontece, assumem o desejo de escrever, que põem o escrever como algo pertinente na sua vida. Se assim fosse, não haveria muito mais leitores do que escritores (BARTHES, 2005, p.29). Ocorre, entretanto, que o *Escrileituras* é um Projeto que tem o ler e o escrever como ações indissociáveis. Alguns dentre nós, por influência do caderninho de Nietzsche e do diário de bordo usado em algumas experiências descritas em *Pistas do método cartográfico* (KASTRUP, 2009), passamos a escrever para nós mesmos, a escrever sobre o ler, sobre os efeitos das OsT em nossas aulas, sobre o que as crianças dizem a respeito da experiência da leitura e da escritura. Outros de nós levaram a sério a assertiva de Cristiano Bedin da Costa (2010, p.09) de que para a escrita "cada coisa ordinária é mesmo um elemento de estima (...) Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma, dejetos e coisinhas sem importância, enfim, todas as coisas jogadas fora podem convergir para o mesmo ponto, o ponto inicial da escrita". Entre "alguns" e "outros" de nós, no entanto, restaram aqueles que nem isso nem aquilo, pois, entre o prazer de ler e o desejo de escrever um abismo fora criado. O que fazer?

→ Porém, enquanto Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão, o *Escrileituras* pressupõe que, além de ler devagar levantando a cabeça e nela fazer um texto, seus

[2] O *Escrileituras* me devolveu o prazer da leitura. A leitura que é feita agora é por vontade de saber mais, e não por obrigação. No início uma sensação... não sei nada, não compreendo nada! Um misto de medo, curiosidade, vontade, revolta: como vou ler tudo isso?! Sempre li ao preparar minhas aulas, no entanto, era um ler para informar. Agora sinto necessidade de dar outras possibilidades, além de variar as formas do ver, ler, provocar (lemos o texto, vemos/ouvimos um vídeo, uma entrevista, uma imagem de maneira diferente), a leitura que faço busca, pesquisa, instiga; (...) agora sinto falta do ler, vibro e me motivo muito quando percebo novos olhares sobre minha temática de pesquisa, isso me afeta!!! (Depoimento de outra professora bolsista do *Escrileituras*).

envolvidos ponham-se a escrever não só Oficinas de Transcriação a serem realizadas com estudantes, mas, junto com elas, tenham uma questão, um problema a investigar, de tal modo que tomem partido por alguma coisa, "por uma coisinha minúscula que seja" ([tal como nos sugere o Chico em *Acerca das matérias de escrita*], Idem, p.21). Importa, sobretudo, que seja uma "coisinha" feita sua, algo que o atento leitor faça questão de ocupar-se ao ponto de tornar-se "*scripturire*", isto é, ao ponto de querer escrever e não poder deixar de fazê-lo (BARTHES, 2005, p.31).

***

Mais do que nunca, fora preciso ler Deleuze (1988, p.230) ao pé da letra quando trata da gênese do pensar: o pensamento só pensa mediante uma "necessidade absoluta", por meio de uma "violência original", de uma estranheza que o abale, que o tire do estupor natural. Pareceu-nos que o mesmo deve valer para a gênese do escrever: é preciso um inimigo capaz de espantar a preguiça que impede de pôr o escrever em curso. Este inimigo é, para Deleuze, um signo (1988, 2003), o "objeto de um *encontro* fundamental" que só é apreendido sob tonalidades afetivas, seja por admiração, amor, ódio, dor, sofrimento, angústia, alegria, prazer. É ele o único capaz de sensibilizar a alma, torná-la perplexa ao ponto de obrigá-la a colocar-se um problema (Deleuze, 1988, p.232).

→ Era disso que se tratava: em meio às leituras e às Oficinas de Transcriação que estavam sendo inventadas, era necessário encontrar-se com um signo, com uma "coisinha minúscula" merecedora de ser pensada na medida em que fosse capaz de suscitar um "problema com sentido" (Ibidem) capaz de obrigar cada um a tornar-se escrileitor. Assim, solitariamente cada um pôs-se a "andar" pelo mundo – considerando que cada livro é o mundo e que todo o mundo é livro (BORGES *apud* CORAZZA, 2008) –, a fim de organizar seus encontros e deparar-se com signos-problemas que funcionassem como matéria de escrita e Pesquisa em *Escrileituras*.

→ Na palavra de ordem que cabia à Coordenadora de Núcleo, esta que vos fala, emitir – "Cada um, solitária e individualmente, terá que criar um Projeto de Pesquisa!" –, estava suposta a complexa noção de problema de Deleuze (1988, p.259). Para ele, ao

contrário do que nos fazem acreditar de todos os lados, os problemas não estão dados, não existem desde sempre, não são quimeras a serem resolvidas. No próprio ato de pensar está suposta a atividade de constituição de problemas – eis aí um dos elementos de sua raridade, que o digam tantas dissertações e teses sem um problema que as mobiliza –, isto porque problemas não são dados, são constituídos e só nos pomos realmente a pensá-los se forem tomados como nossos, se forem por nós inventados. No âmbito da Pesquisa em *Escrileituras*, torna-se indispensável tomar a ideia de invenção de problemas como questão de liberdade e de vitalidade.

→ Para Deleuze, "a verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas" (1999, p.9). Como, deste ponto de vista, a história dos homens, tanto no aspecto natural quanto social e cultural, é feita pela constituição de problemas, quer seja no âmbito da teoria quanto da prática, então, será por meio dos problemas que os homens seguirão fazendo sua história e conquistarão sua liberdade. Portanto, os homens serão livres na medida em que tiverem garantido o direito de dispor dos próprios problemas, uma vez que "a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade" (Ibidem).

→ Isto é também válido para as pesquisas em *Escrileituras*, sejam as elaboradas pelos bolsistas pesquisadores do Projeto, sejam aquelas produzidas nas Oficinas de Transcriação: trata-se, portanto, de uma participação nos problemas e de uma gestão deles, o que implica romper com a clássica situação dependente entre mestre-discípulo, entre o Professor-Pesquisador da Universidade e o Professor da Educação Básica, entre o professor e o aluno na escola em que o último só compreende e segue um problema enquanto o primeiro conhece sua solução e faz as associações necessárias para que o discípulo possa encontrá-la também (Deleuze, 1988, p.293).

→ Ao romper com essa situação e ao assegurar o direito à confecção dos problemas, um poder decisório é compartido entre os pesquisadores do *Escrileituras* e as condições para a emancipação do pensamento foram criadas, pois: "os problemas não

são separáveis de um poder decisório, de um *fiat*, que faz de nós, quando nos atravessa, seres semidivinos[3]" (Idem, p.319).

→ A constituição dos problemas é também uma questão radicalmente vitalista, não só porque a matéria-prima do *Escrileituras* é a vida, ou porque se pesquisa em meio à vida, a partir das questões vitais dos que se envolvem com o Projeto, mas também porque a Pesquisa em *Escrileituras*, considera que a própria "vida se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema" (Deleuze, 1999, p.10).

→ Mas, para essa perspectiva funcionar nas pesquisas produzidas no *Escrileituras*, um antigo hábito do pensamento precisava ser rompido: aquele de considerar o problemático como uma quimera, uma categoria subjetiva de nosso conhecimento que tende a desaparecer quando adquirimos o saber que lhe responde, como se o problemático fosse um mero momento empírico que marca a imperfeição de nossa conduta, de nossa ignorância, a insuficiência de nosso conhecimento (Deleuze, 2003, p.55). Na medida em que se dá o rompimento com tal hábito, a vitalidade própria do problema enquanto movimento contra-estático é recuperada e passa a ser, finalmente, tomada como a condição, o elemento genético e diferencial no pensamento, aquilo que o força a pensar (Deleuze, 1988, p.264).

***

Alguns não aceitaram o desafio contido naquela palavra de ordem e não seguiram no Projeto – em verdade, desde o começo, sabia-se que ela demarcaria a divisa das águas; outros enfrentaram seus próprios medos e limites: tornaram problemático o que antes não era, passaram a desconfiar dos modos habituais de pensar no ensino das artes e da filosofia, na alfabetização e letramento, nas teorias de leitura, no ensino do raciocínio lógico-matemático; voltaram a ler devagar e a ler levantando a cabeça, também inventando problemas, correndo todos os perigos implicados no pensar em termos de problematização. Às vezes conseguiram se conduzir para fora da doxa de suas

[3] A ideia de que somos tomados por um poder semidivino na medida em que temos a liberdade de criar, inventar os próprios problemas, advém da leitura que Deleuze faz de Bergson (2006, p.79; Deleuze, 1999, p.9).

"áreas de formação e de atuação", outras vezes os pensamentos, os modos, os sentidos acostumados intervinham. Sabe-se, contudo, que a Pesquisa em *Escrileituras* exigiu a fabricação de "resultados" – não nos arriscamos a dizer que são conceitos, nem perceptos, afectos ou funções – [resultados] que estivessem em ressonância e em interferência com as Artes, as Ciências, a Filosofia, o que implica que os pesquisadores não fossem "aqueles guerreiros armados com alguma teoria prévia, e sim, experimentadores que ajudam a formular novos problemas, ou que sugerem novos conceitos" (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.26). Enfim, aqueles que aceitaram o desafio de inventar Oficinas de Transcriação e produzir Pesquisa em *Escrileituras* estão, agora num mesmo barco, tal como afirma Deleuze em seu *Pensamento nômade* (2006):

> Embarcou-se [n]uma espécie de jangada da Medusa, há bombas que caem à volta, a jangada deriva em direção a riachos subterrâneos gelados, ou então em direção a rios tórridos, o Orenoco, o Amazonas, pessoas remam juntas, que não supõem que se amam, que se batem, que se comem. Remar juntos é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de toda instituição. Uma deriva, um movimento de deriva, ou de "desterritorialização".

Neste barco esteve também uma incansável professora-pesquisadora chamada Uhma Mvlier que viveu e vive de crises e, especialmente, provocando crises nos pensamentos alheios porque não se cansa de pensar, fazer e propor pesquisas novidadeiras. Ao encorajar seus companheiros enquanto com eles rema na dita jangada da Medusa, Uhma afirma que não se trata de, com essas pesquisas, convencer nem vencer quem quer que seja, mas de produzir um sentido partilhável, interessante, capaz de fornecer algo para pensar. Quando terminarmos nossas pesquisas, o que já se aproxima e culmina neste SEMIEDU, da UFMT, "afinal de contas este projeto não há de durar para sempre!" – ela grita em pé –, não importarão tanto os saberes e conhecimentos construídos, mas, antes, o que vai mesmo interessar serão as novas possibilidades de pensamento e de existência que o Projeto *Escrileituras* poderá vir a produzir. Possibilidades que partilhamos neste GT *Escrileituras*.

Referências bibliográficas

COSTA, Cristiano Bedin. *Acerca das matérias de escrita*. In.: CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasias de escritura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A preparação do romance I:* da vida à obra. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In.: Heuser, E. M. D. (org). *Projeto, notas & ressonâncias*. (Coleção Escrileituras. Vol.1). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

_____. *Os cantos de Fouror*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

FAGUET, Émile. *A arte de ler* (tradução Adriana Lisboa). Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2010.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UMA AULA DE MATEMÁTICA, BACHELARD E O ESPÍRITO CIENTÍFICO

Prof.º Edson Maria Alves Cabral
edycabral@seed.pr.gov.br

Prof.ª Sandra Elisete Casola
sandracasola@live.com

Prof.ª Drª Ester Maria DreherHeuser
esterheu@hotmail.com

Projeto *Escrileituras:* um modo de ler e escrever em meio à vida - UNIOESTE
Observatório da Educação/CAPES/INEP

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Esta comunicação apresenta a sistematização de uma pesquisa feita em meio ao Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* e alicerçada na obra *A formação do espírito científico* (1996), do filósofo Gaston Bachelard, que se propôs a pensar algumas alterações no ensino de Matemática e de Informática do Colégio Estadual Jardim Europa, que está inserido em uma comunidade pobre e periférica da Cidade de Toledo-Pr. Entende-se que a Matemática e a Informática são duas grandes áreas que se correlacionam e podem potencializar-se mutuamente em um ciclo virtuoso. Para tanto, apoiar-nos-emos no conceito do Espírito Científico de Bachelard; em seguida, faremos a análise dos indicadores da Avaliação Externa, o IDEB do referido Colégio; depois, tentaremos pensar as Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso potencializador do ensino da Matemática, promovendo um ensino com base no conceito do espírito científico.

Palavras-chave: Matemática. Tecnologias. Aula.

Introdução

Apresentaremos a sistematização de uma pesquisa feita em meio ao Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* e alicerçada na obra *A formação do espírito científico* (1996), do filósofo Gaston Bachelard, que se propôs a pensar algumas alterações no ensino de Matemática e de Informática do Colégio Estadual Jardim Europa, que está inserido em uma comunidade pobre e periférica da Cidade de Toledo-Pr. Entende-se que a Matemática e a Informática são duas grandes áreas que se

correlacionam e podem potencializar-se mutuamente em um ciclo virtuoso, tendo em vista escapar do modelo disciplinar e enrijecido, bem como das amarras produzidas pela própria escola devido à estagnação de um currículo posto pelo aparelho do Estado. Na pesquisa, considera-se que as concepções de Bachelard[1] – que viveu em uma época de amadurecimento da Ciência, durante a Revolução Científica do Século XX – produzidas em meio aquilo que ele nomeou de "espírito científico" ao testemunhar as transformações científicas ocorridas no início do século passado, contribuíram para as transformações no pensamento científico, na medida em que modificaram conceitos pensados como imutáveis até então. Defendemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICS´s, pensadas por meio da perspectiva bachelardiana, podem ser um recurso contemporâneo e potente para as aulas de Matemática do Colégio Estadual Jardim Europa. Além de Bachelard, também orientou nossa pesquisa, a noção de "Aula" produzida por Corazza (2010).

Bachelard (1996) afirma que os professores imaginam que o espírito científico tem início como uma aula, que é sempre possível reparar uma cultura falha com o método da repetição da lição, que se pode fazer entender uma experiência repetindo-a etapa por etapa. Desconsidera que o aluno entra na aula com conhecimentos empíricos constituídos - que não são totalmente descontínuos e absurdos: "não se trata, portanto, de se apropriar de uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental" (BACHELARD, 1996, p. 23). Ou seja, não se trata, na aula, de pôr abaixo os obstáculos já consolidados pelo seu dia a dia. Corazza, no mesmo sentido, afirma "que é uma ingenuidade do professor, pensar que, ao dar uma aula, está diante de um quadro vazio, de uma página em branco, de uma tela virgem" (CORAZZA, 2010, p. 23). Relacionando Bachelard e Corazza, compreendemos que, sobretudo, seguindo o caminho do diálogo/problematização pode-se romper com a desordem e a efemeridade do conhecimento exclusivamente transmitido em forma de "pacotes" de conceitos, regras e fórmulas – tradicionalmente empregadas e marcadas pelo signo do autoritarismo, seja o do professor, seja o da ciência.

[1] Gaston Bachelard, epistemólogo francês e filósofo da ciência, nasceu em Barsur- Aube. Foi funcionário dos serviços postais até 1913, quando obteve sua licença em Matemática e Ciências e se tornou um professor de Física e Química na Faculdade de Bar-sur-Aube. Em 1927, Bachelard doutorou-se em Letras, e por volta de 1930 se tornou professor de Filosofia na Universidade de Dijon. De 1940 a 1954, foi professor na Universidade de Sorbonne, em Paris.

Interessa-nos, especialmente, a ideia defendida por Bachelard (1996) do "diálogo" entre razão e experiência, na medida em que rejeita que as verdades científicas são partes imutáveis de uma "verdade total", mas, ao contrário, algo que se constrói enquanto são experimentadas. Segundo o filósofo, é preciso contar com a possibilidade da existência de um conhecimento verticalizado, com profundidade em relação à matéria que se trata; de acordo com ele, quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à certeza de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser abordado.

Para apresentar nossa pesquisa, subdividiremos este texto em quatro pontos. No primeiro apoiar-nos-emos no conceito do Espírito Científico de Bachelard indicado nas unidades temáticas do Seminário Avançado "Didática e Tradução", ofertado por Sandra Corazza, em 2013, na UFRGS, nomeadamente as unidades: "Escrileituras" e "Dramatização do Infantil" - EIS (Espaços, Imagens e Signos). No segundo, faremos a análise dos indicadores da Avaliação Externa: IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[2] dos anos (2007 a 2013), do Colégio Estadual Jardim Europa; no terceiro tentaremos pensar as Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso potencializador do ensino da Matemática, promovendo um ensino com base no conceito do Espírito Científico. No quarto e último, tentaremos indicar que é possível construir o conhecimento cientifico nas aulas de Matemática com recursos tecnológicos, livre das amarras do autoritarismo professoral, em que professor e aluno encontrem juntos o melhor método para reparar conceitos falhos mantendo o pensamento em constante movimento.

O Espírito Científico como primeiro dever do educador

De acordo com a teoria Bachelardiana, "O que move o mundo são as perguntas e não as respostas". A pergunta inicia o movimento, tira a pessoa da zona de conforto mental, violentando o pensamento para compor a resposta, da qual se formulam outras perguntas, se fazem outros questionamentos. A melhor solução geralmente não afirma nada de forma fechada, ou seja, sempre há outra pergunta dentro da resposta.

[2] Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

> O espírito científico proíbe que tenhamos opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido de problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p.18).

Desse modo, para ele nada é imutável, mesmo porque a ciência responde a um espaço de tempo. Bachelard, ao citar um pequeno fragmento da obra: *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de Goethe deixa isso muito claro:

> Antes do fim da contradança, os relâmpagos, que víamos brilhar no horizonte, mas que eu julgava fossem raios de calor, aumentaram muito; e o barulho do trovão abafou o da música. Três senhoras abandonaram precipitadamente a pista, seus cavalheiros as seguiram, instalou-se a desordem geral, e os músicos silenciaram... Foi a essas circunstâncias que atribuo os trejeitos esquisitos de várias damas. A mais comedida sentou-se a um canto, de costas para a janela, com as mãos tapando os ouvidos. Outra, ajoelhada diante da primeira, escondia a cabeça no colo desta. Uma outra, abraçada a suas duas irmãs, beijava-lhes o rosto sem parar de chorar. Algumas queriam voltar para casa; outras, ainda mais desarvoradas, já nem tinham presença de espírito para reagir contra a temeridade de alguns jovens atrevidos, ocupados em recolher dos lábios dessas beldades aflitas as preces que, em seu apavoramento, dirigiam aos céus..." (*apud*, BACHELARD, 1996, p.32).

Nessa direção, Gaston Bachelard trata da formação do Espírito Científico, escrito em outro tempo, no entanto, muito próximo do que vem sendo discutido hoje no Brasil. Mas, o que é esse Espírito e do que trata o filósofo Gaston Bachelard? Bachelard renunciou ao conceito cartesiano de que as verdades científicas são partes imutáveis de uma "verdade total" e de que se alcança o objetivo em um só golpe, mas que aos poucos são montadas como um quebra-cabeça. Segundo o estudioso, a experimentação e a formulação matemáticas são complementares. Matemática não é apenas um meio de expressar as leis físicas, nem é um reino estático de ideias, descritivo, e sim formador. “A ciência da realidade já não se contenta com o *como* fenomenológico; ela procura o *porquê* matemático” (BACHELARD, 1996, p.8).

Para Bachelard, é necessário considerar a abstração como uma possibilidade de desobstrução do espírito, tornando-o mais leve e dinâmico, um procedimento normal e fecundo do espírito científico. Desse modo, se rejeita que o pensamento científico abstrato é um sinônimo de má consciência científica, mas sim um potencializador de criação.

> Já que a primeira representação geométrica dos fenômenos é essencialmente uma ordenação, essa primeira ordenação abre-nos as perspectivas de uma abstração alerta e conquistadora, que nos levará a organizar racionalmente a fenomenologia como teoria da ordem pura. Então, nem a desordem será chamada ordem desconhecida, nem a ordem uma simples concordância entre nossos esquemas e os objetos, como poderia ser o caso no campo dos dados imediatos da consciência. Quando se trata de experiências sugeridas ou construídas pela razão, a ordem é uma verdade, e a desordem, um erro. A ordem abstrata é, portanto, uma ordem provada (BACHELARD, 1996, p.8).

Para BACHELARD (1996) conhecimento científico não deve ser ruminado como é determinado pelo homem erudito, mas sim reconstruído a cada momento, sofrendo mutações, a na medida em que cresce. Porém, as demonstrações só passam a ter sentido se forem desenvolvidas no “âmbito dos problemas particulares, e

sem preocupação com a ordem histórica”. Exigindo uma reformulação do conhecimento científico por meio da ruptura com o passado (quebra de continuidade), pois para Bachelard: “Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho, contudo a imaginação e a criatividade exercem um papel imprescindível para a prática” (1986, p.10).

A geometrização para Bachelard, apesar de lenta e difícil, sempre foi tida como importante antes do século XX, como conquista definitiva e suficiente para construir um sólido espírito científico, mas que para o teórico ela é apenas um estágio intermediário. Em sua concepção espírito científico estaria submetido a uma espécie de *lei dos três estados:*

> 1º O estado concreto, em que o espírito se entretém com as primeiras imagens do fenômeno e se apoia numa literatura filosófica que exalta a Natureza, louvando curiosamente ao mesmo tempo a unidade do mundo e sua rica diversidade.
>
> 2º O estado concreto-abstrato, em que o espírito acrescenta à experiência física esquemas geométricos e se apoia numa filosofia da simplicidade. O espírito ainda está numa situação paradoxal: sente-se tanto mais seguro de
>
> sua abstração, quanto mais claramente essa abstração for representada por uma intuição sensível.
>
> 3º O estado abstrato, em que o espírito adota informações voluntariamente subtraídas à intuição do espaço real, voluntariamente desligadas da experiência imediata e até em polêmica declarada com a realidade primeira, sempre impura, sempre informe (BACHELARD, 1996, p.8-9).

Haja vista que "chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas" (Bachelard, 2001

p. 167). É esse o risco de o professor ensinar sempre as respostas certas. O teórico defende a idéia de que o grande dever do professor é “criar, sobretudo, manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada, em qualquer estágio de formação”

(Bachelard, 1996, p. 12). Manter esse interesse na pesquisa desinteressada, de certo modo constitui a base afetiva – paciência científica, que nada tem ver com a "sonolência do pensamento". Sem ela isso seria um sofrimento. Essa paciência científica é tratada por Bachelard como uma espécie de lei dos estados da alma, caracterizadas por interesses:

> Alma pueril ou mundana, animada pela curiosidade ingênua, cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, brincando com a física para se distrair e conseguir um pretexto para uma atitude séria, acolhendo as ocasiões do colecionador, passiva até na felicidade de pensar. Alma professoral, ciosa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade. Alma com dificuldade de abstrair e de chegar a quintessência, consciência científica dolorosa, entregue aos interesses indutivos sempre imperfeitos, no arriscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável; perturbada a todo momento pelas objeções da razão, pondo sempre em dúvida o direito particular à abstração, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo! (BACHELARD, 1996, p.12-13).

Para Bachelard, um conceito científico só é possível que se produza se, no ato de conhecer, o sujeito superar conhecimentos estabelecidos anteriormente, muitas vezes repletos de crenças, mitos e ideias baseadas no senso comum: "no fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos" (1996, p. 17). Com essa perspectiva científica como referência e em busca de novos meios de "ler e escrever em meio à vida", consideramos que as tecnologias de informação e comunicação podem ser uma grande aliada para a formação do espírito científico dos alunos que vivem em um tempo dinâmico

promovido pelas tecnologias. Elas, por sua vez, poderão dar potência e agilidade na formulação de novos questionamentos, já que "o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente melhor questionar" (BACHELARD, 1996, p. 21).

O projeto *Escrileituras* como mecanismo de ruptura

O Projeto Escrileituras[3], é um forte mecanismo de ruptura do currículo imposto pelo aparelho do Estado. Este currículo é intencionalizado e responde aos interesses das classes dominantes, e se mostra fragilizado, sendo necessária uma reformulação que proporcione mais autonomia as escolas e professores. Em meio ao projeto, é fato que é preciso pensar no processo de ensino aprendizagem, de modo a subverter o agenciamento escola-aula-professor- aluno e tencionar forças que pervertem a aula como é concebida nos dias de hoje renovando-a dia a dia, sendo um convite para o aluno permanecer. Podemos constatar isso, no seguinte fragmento do Caderno III do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

> [...] é possível verificar que a organização curricular do ensino médio que se instituiu ao longo do tempo se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Essa perspectiva curricular, no entanto, evidenciou seus limites, seja no que é praticado nas escolas, seja nos processos formativos dos novos professores. Entre as limitações, podemos sinalizar sua estruturação com base em um conjunto de saberes os quais

[3] *Escrileituras: um modo de "ler-escrever" em meio à vida* insere-se num cenário que busca alternativas de compreensão e de superação dos resultados apontados pelo INEP; principalmente aqueles que sinalizam as dificuldades de linguagem na escola, expressadas pela grande maioria dos alunos da Educação Básica através da avaliação da Prova Brasil. Dificuldades, estas, pelos mais diversos motivos, relacionadas ao próprio uso e produção da linguagem, ou seja, relacionadas à associação entre conteúdos escolares e operações mentais que envolvam leitura, interpretação, escrita, variações acerca de um mesmo tema, relações entre fatos, saberes e locais, diferentes usos da linguagem, singularizações, raridades, processos de pensamento e de expressão, relações espaciais, temporais e históricas, sensibilidade para as artes como modo de expressão e de invenção, bem como as habilidades e competências necessárias ao estabelecimento de problemas no campo das ciências exatas. (DALAROSA,2011, p.9)

> nada ou pouco explicam, por serem dissociados da realidade vivida, experimentada. O aprender pela repetição pura e simples, sem que se oportunize a contextualização e a ressignificação do conhecimento escolar, é outro aspecto possível de destacar nessa mesma direção (BRASIL, 2013, p 7).

Os movimentos políticos, econômicos, sociais, por meio de sujeitos marginalizados, elites, emergentes, trabalhadores, profissionais da educação, alunos, penetram em todas as instituições, produzindo linhas de fuga, fissuras que as colocam em devires múltiplos. Essas práticas, mesmo tímidas, não silenciam mais; por outro lado, gritam, berram, contorcem "de dentro", (re) constroem práticas, desterritorializam ações, pensamentos, ideias, dualidades e nomadizam, produzindo um novo modo de fazer. Nesse sentido, consideramos que o Projeto *Escrileituras*, é uma linha de fuga que ajudou o Colégio Estadual Jardim Europa a superar seus Índices no IDEB, tal como apresentado no quadro:

(IDEB observado de 2005 a 2013 e Metas projetadas)

8ª série / 9º ano

	Ideb Observado					Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
JARDIM EUROPA C E EF M PROFIS	2.5	4.0	4.2	4.1	4.2	2.6	2.8	3.2	3.7	4.1	4.4	4.6	4.9

Fonte: INEP, 2014

Por meio das práticas de *Escrileituras* e sob o prisma do conceito do Espírito Científico de Bachelard, procurou-se explorar as fissuras do Currículo do Colégio Estadual Jardim Europa em especial nas aulas de Matemática, isto foi feito em consonância com a ideia de Didática do Projeto, tal como apresentam os coordenadores dos Núcleos do *Escrileituras*:

> Contrária ao idealismo e ao racionalismo, suscetível a determinações pensadas e pensantes, a Didática do Projeto movimenta-se num misto de empirismo transcendental, que valoriza a multiplicidade; funciona como resistência às injustiças e luta contra a mediocridade; mescla e cruza o que passou, o que

> nos afeta e os mundos possíveis por construir. Extraindo os acontecimentos, que persistem nas coisas, corpos, estados de coisas, identidades, inventa personagens e os liga, inteligível e sensivelmente, aos acontecimentos, tornando-se digna deles. Rejeitando as modelizações confinantes, que negam o novo e requerem, sobretudo, regularidades, médias e métricas, prioriza o processual e a reversibilidade. Localizando as dobras do mundo, entre as dobras do espírito e da matéria, acede aos planos de imanência (da Filosofia), de composição (da Arte) e de referência (da Ciência). Capturando e liberando escrileituras inéditas, trabalha as potências que essas carregam e carreiam. Substituindo a relação forma-matéria pela relação força-material, associa obras, autores e tradutores, em devires de mutação. Favorecendo culturas do dissenso, reinventa novas significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos. Criando linhas de saberes, sentires, fazeres e dobrando-os, uns sobre os outros, realiza atos minoritários de ruptura e de consonâncias. Instalando - se em regiões desconhecidas de problemas, revela aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento. Não comportando determinismos absolutos, transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações (RODRIGUES, HEUSER, CORAZZA e MONTEIRO, 2014, s/p).

No intuito de uma melhora qualitativa, tentou-se promover um movimento em toda a escola, especialmente na disciplina de Matemática, para que todos os professores empregassem na sua prática pedagógica, o conceito do espírito cientifico e a novas tecnologias da informação e comunicação, que por sua vez proporcionou condições de caminhar por territórios inventivos com necessidade de criação, permitindo instituir novos saberes a partir de rupturas com o senso comum. Nesse caminho, na busca por novos territórios, nos interessou pesar recursos tecnológicos que estivessem mais próximos dos nossos alunos.

O uso das novas Tecnologias como um recurso potente do Professor de Matemática

Nas últimas décadas, os profissionais da educação e os alunos vêm indicando a necessidade da reformulação do currículo para que seja mais flexível e que atenda às expectativas de todos, em especial desse novo aluno que está imerso na tecnologia, exigindo interatividade, de qualquer que seja a modalidade de ensino. As Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC´s, podem ser uma grande força potente no processo de ensino/aprendizagem da Matemática, quando empregada adequadamente. Por outro lado elas impõem um movimento tão alucinante e, por vezes, tão fugaz, que, num momento, aquilo que era futuro se torna presente e já sinaliza para algo diferente que, novamente, fica no futuro. Esse movimento, dura pouco tempo, e o ciclo novamente se refaz com grande velocidade, proporcionando novos modos de ser, de conviver, de trabalhar, de divertir-se e de "Ler e Escrever em meio à vida", enfim, novos modos de viver.

Com o avanço exponencial da tecnologia, especialmente a de informação e comunicação, contudo, percebe-se a necessidade de que as escolas também avancem e inovem, mas também se faz necessário que o Estado não invista apenas em recursos de mídias e de informática, mas em uma formação de professores que sejam capazes de conhecer e articular o maior número dessas ferramentas com o conhecimento. De qualquer modo as aulas de Matemática pedem novas técnicas e recursos educacionais. O Projeto *Escrileituras* nos proporcionou isso, na medida em que tem como objetivo, produzir novos modos de experimentação de leituras e escritas em meio à vida. É isto que nutre e dá sentido ao projeto desde um elemento que está presente na sua gênese conceitual, tal como mostra Heuser:

> Encontramos o neologismo escrileituras e sua variação "escrileitor" em textos que abordam a temática da Ciberliteratura e do hipertexto. O termo é cunhado deste modo, unindo o escritor e o leitor, a fim de demarcar a estreita ligação estabelecida pelos novos suportes de textos via digital entre essas duas figuras, alterando, assim, a clássica perspectiva em torno da noção de que o escritor é agente, ativo, criador e o

> leitor, por sua vez, um mero receptor passivo das mensagens emitidas por aquele (2014, s/p)

Desse modo, o leitor torna-se também um escritor, e então nasce o "escrileitor", abandonando a plateia para ser o protagonista, de modo que ao ler passa a ser capaz de traduzir e transcriar, retificando um conhecimento pensado como verdadeiro. Contudo, isso pode se tornar um momento difícil para o educador, pois o modelo de ensino que ele aprendeu era baseado no poder que ele representava na sala de aula, típico de uma sociedade mais passiva que a de hoje. Logo, cabe ao professor contemporâneo da disciplina de Matemática, por mais árdua que seja, mobilizar a cultura científica permanentemente, substituindo o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, levando o aluno a romper com conceitos e retificá-los.

A maneira como os professores têm ensinado Matemática e a relação professor/aluno com o conhecimento, foi questionada por Bachelard. O questionamento incidiu por não serem levadas em consideração no processo histórico da construção do conhecimento as relações existentes entre o conhecimento científico e o senso comum no conhecimento escolar, sendo que nessa relação dois pontos são relevantes: o primeiro refere-se às experiências trazidas pelos alunos que estão carregadas de crenças e opiniões, e o segundo ponto às dificuldades enfrentadas por eles no processo de aprendizagem. Isso mostra que:

> (...) Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já construídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. (...) Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um

> conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 1996, p.23).

Com essa afirmativa Bachelard admite a existência e a validade do conhecimento que o aluno traz consigo. O aluno não é uma tela em branco, como também afirma Corazza (2010), sendo esse conhecimento, muitas vezes contrário e resistente quando da instalação de novos conhecimentos que estão sendo construídos. Se o professor de Matemática considerar isso, um novo conhecimento se constrói por meio do processo de questionamento constante, de retificação dos erros das experiências trazidas pelo aluno e para a superação dos obstáculos existentes com relação a esse conhecimento. A charge abaixo, extraída do Caderno IV do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio[4], deixa essa necessidade muito evidente:



Fonte: BRASIL, 2003, p. 5

Para BACHELARD (1996), essa prática é mais evidente nos professores do eixo das ciências exatas, as quais sempre tiveram um "poder" maior em sala de aula: "É um momento difícil para o educador, pois o modelo de ensino que ele aprendeu era

[4] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

baseado no poder que ele representava na sala de aula, típico de uma sociedade mais passiva que a de hoje" (BACHELARD, 1996, p. 24). Desse modo, é necessário que o professor de Matemática se reinvente e deixe o autoritarismo no passado, admitindo que não detém todas as respostas e que é possível aprender com seus próprios educandos.

Interessa-nos notar que os problemas que poderão vir a constituir obstáculos em sala de aula, não atinjam apenas os alunos, mas também os professores de tal modo que a sua aula, enquanto sua produção/invenção, seja alterada ao ponto de que o próprio método pedagógico sofra alterações. O que implicará em deixar-se de perceber-se como mestre que não pode fracassar, o contrário daquilo que Bachelard experienciou: "no decurso de minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem o senso do fracasso justamente por que se acha um mestre" (1996, p.24). Para tanto, o professor, ao ensinar um novo conteúdo, precisa questionar-se constantemente a respeito de sua prática, retificar os erros causados pelas experiências trazidas pelo aluno, para a superação dos obstáculos existentes com relação ao conhecimento científico. Desse ponto de vista, o erro será visto como constituinte do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe ao professor mostrar que a lógica não coincide com a lógica do aluno, e isso pode ser feito com diálogo e interação em sala de aula, desmistificando a ideia de "quem ensina manda" (BACHELARD, 1996, p. 24).

Considerações finais

Diante dos fatos expostos, pode-se perceber o quão cuidadosa merece ser a prática docente. Muitos fatores podem influenciar no processo de ensino e de aprendizagem, como concepções e ideias advindas de conhecimentos não científicos, os quais, corriqueiramente, se configuram como impedimento à aprendizagem da Matemática, mas que, contudo, se explorados podem pôr em movimento o pensamento matemático em uma aula. Observando as possibilidades que podem estar presentes nas aulas de Matemática, percebe-se o quão importante é o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação bem como da interação entre professor/aluno, com a finalidade de formar o espírito científico nas aulas de Matemática, operando novos modos de "escrever e ler em meio à vida", em um

mundo tão dinâmico proporcionado pelas tecnologias.

Embora ainda as pessoas possam usar meios convencionais para a comunicação, face a face, com outra pessoa, há outras possibilidades: telefones fixos, telefones celulares, torpedos (SMS), correio eletrônico, mensagens instantâneas (Skype), bate-papo (chat), fórum, blog, Wiki, redes sociais e outros muitos. Nestes casos, o espaço percorrido é virtual. Isso, que parece apenas uma evolução tecnológica, está ditando novas formas de convivência, modificando substancialmente a forma das pessoas conviverem e se relacionarem, de modo que vem modificando também o contexto em que se dá a educação; o que não pode ser ignorado nas aulas, uma vez que força a escola criar novos ambientes de aprendizagem, alterando a forma com que as pessoas aprendem e ensinam.

E é através do diálogo que professores e alunos podem "entrar em acordo" no que diz respeito às suas dúvidas, inquietações, incompreensões e equívocos, desconstruindo a ideia que um conhecimento é imutável, formando o espírito científico proposto por Bachelard.

Referências

BACHELARD, G. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. **A formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III : o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. 49p.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV : áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**; [autores : Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da Criação: a aula cheia, antes da aula**. Disponível em <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/ac ervo/docs/0023s.pdf>

_____. **Ditaticário de Criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze**. Pesquisa de Produtividade CNPq 2011-2014. (Texto digitalizado, 92 p.).

_____, **NOOLOGIA DO CURRICULO: Vagamundo, o problemático,e Assentado, o resolvido**, disponível em http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25923, acesso em 20 de julho de 2014, as 20 h.

CORAZZA, Sandra Mara; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges; RODRIGUES, Carla Gonçalves; **No Observatório da Educação: Escrileituras**. In. _____(org).*Caderno de notas 7:* Ética e Filosofia Política em meio à diferença: escrileituras. Cascavel: UNIOESTE, 2014 (no prelo).

DALAROSA, Patrícia. **"Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, Observatório da Educação CAPES/INEP"**. In.: HEUSER, Ester (Org.) *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias.*Cuiabá, EdUFMT, 2011.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Construcionismo de uma crítica genealógica de escrileituras**. In._____(org).*Caderno de notas 7:* Ética e Filosofia Política em meio à diferença: escrileituras. Cascavel: UNIOESTE, 2014 (no prelo).

AULAS OFICINADAS NO PROJETO *ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA*

Patrícia Cardinale Dalarosa
(Doutoranda em Educação / UFRGS)
patríciadalarosa@yahoo.com.br

Sandra Mara Corazza
(UFRGS/CNPq/CAPES)
Sandracorazza@terra.com.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Este trabalho relaciona o conceito de *aula oficinada* às noções de política, pensamento, fabulação e pesquisa na contemporaneidade. Com implicações de uma Filosofia da Diferença, o texto é desdobrado a partir das experimentações propostas no Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (sediado na Faculdade de Educação da UFRGS, com o apoio da CAPES, desde 2011). Expõe, sobretudo, o interesse nos processos de extração e de fabulação da pesquisa, os quais, justamente, potencializam a dimensão produtiva (operatória) dos problemas que atravessam uma aula, em suas formas de conteúdo e de expressão. Nesse sentido, a unidade aula é tratada enquanto possibilidade extenso-intensiva do pensamento que se estabelece, vividamente, com o mundo e sua infância, nos movimentos de retorno ao que há de inusitado e improvável ao nosso redor, como força inaugural de novos sentidos, perguntas e construções advindas, assim, de um aumento na potência de criação.

Palavras-Chave: Aula. Fabulação. Pensamento.

Como pensar a vida no seu extremo limite, onde ela toca o impensável no pensamento que mundanamente se inscreve? Assim, uma pergunta de fundo é colocada para funcionar na leitura de um Projeto[1] que se faz potente no ato de oficinar aulas e textos. Atento aos interstícios de combate e de minoração dos discursos educacionais hegemônicos, principalmente no que diz respeito à relação com o conhecimento e sua criação, tal Projeto foi deleuzianamente tecido antes de sua apresentação escrita, durante as aulas do Seminário Avançado *O método de dramatização na comédia do intelecto: Valéry & Deleuze*, coordenado pela profa. Dra. Sandra M. Corazza (2010), no

[1] Projeto de pesquisa nacional financiado pela CAPES e sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS.

PPGEDU/UFRGS. Submetido à avaliação da CAPES em setembro de 2010, através do Edital 038/2010 OBEDUC/CAPES/INEP, o então Plano de Trabalho recebeu aprovação no Programa Observatório da Educação (OBEDUC), do Governo Federal; fato, este, que o tornara legítimo e atualizado no plano acadêmico-científico. Assim instituído, passou a ocupar-se conceitualmente das virtualidades que criam fabulações literárias, filosóficas e científicas no mundo.

Trata-se do Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*[2] e suas *aulas oficinadas*: aulas que passaram a funcionar como *ateliers* de vida-escrita-pensamento junto a instituições públicas de Ensino Superior e Educação Básica. Como função primeira dessas oficinas, encontramos o trânsito de devires por meio de leituras e de escritas artistadas em composições literárias, filosóficas e conceituais; ou seja, uma função fabuladora.

Empiricamente movido na condição processual do pensamento, o Projeto se expandiu para além da academia, tornando-se coletivo e compartilhado em espaços[3] não acadêmicos, passando, inclusive, a produzir-se nas experimentações textuais[4] de seus participantes: alunos e professores desde sempre ligadosa um fio de intensidades e extensividades chamado aula.

Com Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, Valéry, Barthes e demais pensadores da contemporaneidade, a unidade aula tornou-se uma possibilidade de pesquisa, justamente, por implicar um espaço de traduções e de encenações vitais do pensamento. Além disso, no Projeto, significa também um lugar de regresso ao qual os bolsistas e demais participantes retornam como professores e alunos em revezamentos constantes (ora professor-aluno, ora aluno-professor, ora professor-escrileitor, ora aluno-escrileitor...) através de oficinas, de seminários, palestras, publicações, colóquios e todo o tipo de conversação filosófica produzida. A magnitude acadêmica presente no conceito de aula, porém, exigiu que tal filiação fosse entornada para além das formas e imagens que facilmente direcionam a pesquisa e seus resultados.

Assim, trans-bordada a forma aparente do Projeto, nele se expõe um Plano

[2] Sua organização em forma de rede nacional de pesquisa implicou, além da gestão local, a aproximação acadêmica de três Estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Paraná sob a coordenação de quatro núcleos em suas respectivas universidades públicas: UFRGS e UFPel; UFMT; UNIOESTE e uma coordenação geral realizada pela profa. Dra. Sandra Mara Corazza.

[3] Salas de aula de escolas municipais e estaduais; salas de professores das escolas municipais de Porto Alegre /RS; Secretaria Municipal de Educação de POA/RS; Colégio Aplicação da UFRGS.

[4] Publicação de textos na Coleção *Escrileituras;* Teses; Dissertações; TCCs e artigos.

Político de Aula (PPA), presente desde a proposição do trabalho de pesquisa à CAPES, incluindo sua gestão, seus formalismos institucionais, suas publicações e experimentações textuais realizadas com alunos e professores das redes públicas de ensino. Sua política de pesquisa segue na direção de uma Filosofia da Diferença, ou seja, na valoração do pensamento empírico – efetuado por meio de experimentações.

Tal política de pesquisa produz ampliações e diversidades conceituais na medida em que seus pesquisadores percorrem diferentes problematizações, as quais, por sua vez, ocorrem em meio a processos de oficinagens do pensamento, possibilitando novas bordas investigativas e movimentos próprios.

Inicialmente, os espaços de produções inventivas aparecem imaginados, organizados e nomeados no Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* como oficinas de filosofia, de teatro, de música, de pensamento lógico e de biografemas. No texto[5] proponente dessas oficinas, a arte da transcriação[6] implica a ação tradutória de Perceptos, Afectos, Funções e Conceitos. E o processo de oficinar é apresentado como possibilidade da conexão vida-pensamento e Educação, por uma via de minoração nos assentamentos dos estratos de poder e de saber identitários.

Conceitualmente, as oficinas aparecem apoiadas no Pensamento da Diferença com Nietzsche, Foucault, Deleuze, Barthes, Campos e Valéry, quando o conhecimento se produz na travessia de conteúdos entre meios distintos, em atos inventivos de superação. Portanto, são consideradas *aulas oficinadas* em meio a movimentos transcriadores. A transcriação é assim tomada como uma espécie de artistagem das sensações que transitam entre uma língua de chegada (do original) e outra de saída (na tradução). Por influência de Haroldo de Campos (1970), principalmente, trata-se da transcriação de elementos produzidos com e na intensidade de forças ativas/vitais. Nesse sentido, uma *aula oficinada* opera a experimentação de visibilidades e de audibilidades possíveis em obras artísticas, literárias, científicas e filosóficas, operando as noções conceituais de encontro, de acontecimento e de vida.

Como exercícios pensamentais, procedem em meio a forças (vitais) que desnaturalizam convicções e efeitos de verdade no trânsito de uma arte menor, através

[5] Texto referente ao Projeto apresentado, em setembro de 2010, ao Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES/INEP.

[6] Em Haroldo de Campos (2008, p. 182), a transcriação é entendida como uma "espécie singular de arte que é a tradução: tradução poética – trans-criação – hiper-tradução".

de suas escritas, pinturas, performances, fotografias, fabulações e recortes.

O conceito e o processo de oficinar, portanto, coexistem na ação transcriadora de um texto: um não se sustenta sem o outro porque não formam unidades separadamente localizadas em termos teoréticos e práticos, mas compõem um procedimento empírico-artistador na criação de novas relações de forças (ativas).

Entre o que se define conceitualmente por oficina (aqui o conceito recebe uma implicação relativamente científica ao fixar determinado território) e o percurso de sua constituição (da oficina) na via processual do encontro (que faz pensar), contudo, existe alguma distância. Entende-se que se uma oficina faz pensar, no Projeto *Escrileituras*, isso ocorre na medida em que ela cria necessariamente um campo de possibilidades entre os objetos brutos, nos fazendo passar de um mundo para outro, alterando a condição vital do pensamento.

Enquanto processo, uma *aula oficinada* se produz como um lugar de passagem, de trabalho, de transcriação, sendo também uma imagem do conceito de outrem. Conforme Deleuze (1997b, p. 28-29), o outrem só existirá na presença de um rosto que se levante (o vidente), que o olhe e o expresse, conferindo-lhe uma realidade**.** Na arte da vidência, portanto, temos uma espécie de oficinagem do pensamento, pois uma variação de sentidos e de signos acontece no encontro com aquilo que se mostra inominável. Há um diálogo encenado na novidade, que não incide na troca entre pontos de vista; estes, não são trocados como objetos passivos, mas transcriados, inventados, raspados até tornarem-se outra coisa; ou seja, um diálogo que se faz entre muitas conexões: com vida, com sensações, com tempos, movimentos improváveis, sentidos dissonantes e inconstantes. Tal processo de oficinagem implica a reinvenção de entradas e de saídas nela própria, por necessidade de novas ligações entre línguas, autores, textos, artistas, problemas e conceitos.

No percorrido de uma *aula oficinada*, entende-se que a fabulação anima a obra, pois em todo o processo de invenção um espírito criador é liberado, aumentando as condições de vida, pulsação, mistério e travessia da obra, do autor e de um tempo-espaço analógico. Nesse sentido, da transcriação, um sopro de deformação opõe-se à rigidez das estruturas, processando novos interlúdios com e no mundo. Sensitivo e vibrátil, então, um movimento de vida-escrita-pensamento funciona com e no corpo que se expressa deformado, expandido, ainda sem nome, em procedimento de tradução criadora.

Essas aulas compreendem tipos de experimentações que, de algum modo, dramatizam a precariedade humana da razão que quer a verdade absoluta. Elas se distraem do mito das estruturas fortes e salvacionistas que regulamentam a verdade de juízo. Politicamente, são "suscetíveis a determinações puramente pensantes e pensadas, as quais constroem o seu Empirismo Transcendental, contra o Idealismo e o Racionalismo" (CORAZZA, 2011, p. 54).

No percurso-escrileituras do Projeto CAPES/OBEDUC, encontramos a experimentação de aulas que passam por povos, raças e tribos; *aulas oficinadas* em meio à dança, ao teatro e a lógicas desconhecidas, em meio às artes visuais e aos biografemas que reafirmam a posição política do trabalho com a leitura e a escrita de modo autoral, ficcional e inédito.

Nesse sentido, uma *aula oficinada* é compreendida em sua multiplicidade processual. Extremamente operatória, implica um tempo-espaço de experimentação dos problemas que a constituem. Sua matéria principal é a vida e o sentido primeiro é o da criação. Trata-se da condição de vivificar o que parece não existir, na produção de novas aparições e ao fazer falar o que está silenciado; bem como, escrever novamente e de outro modo (não menos original) o que um dia já se inscreveu no mundo. Assim, por meio do acontecimento de uma aula: transcrever, transver, transler, trasnpensar a novidade que habita o envelhecimento, que habita os restos de histórias já contadas, repetidas, mas outrora inventadas... Importam, desse modo, os pormenores insignificantes das vidas que desaparecem; importa tudo aquilo que não tem valor algum aos marcadores majoritários de poder. Importa a política do menor, em sua potência vital.

No percorrido intensivo de um Plano Político de Aula, as experimentações configuram, portanto, *aulas oficinadas* como verdadeiros laboratórios ou bastidores dos problemas que fazem alunos e professores inventarem, assim, novas travessias pensamentais na encenação, na repetição e, também, na própria reversão de uma espacialidade relacional e historicamente nomeada por aula.

Como espaço de virtualização e atualização do PPA, uma *aula oficinada* produz movimentos de vida-escrita-pensamento através de encontros que operam e transportam acontecimentos, pois abrem passagem aos informes (devires) e também às formas (de expressão e de conteúdo) que acompanham os problemas de pesquisa. Possivelmente, essas experimentações agem na liberação de forças vitais e criam densidades afectivas

necessárias ao espaço da produção, no qual os objetos de pesquisa são sentidos e, simultaneamente, fabricados durante a extração da matéria que os constituem.

Destarte, em meio ao Projeto *Escrileituras*, a oficina *Entre personagens e devires não humanos do homem*[7] configura um tipo de *aula oficinada* na instância da pesquisa. Nessa aula, ingressam personagens, cenas, vidas e obras que, por certo, atravessaram outros tempos e espaços para além da espacialidade conhecida e do tempo vivido. O movimento fabulatório entra em cena nas produções escritas, como possibilidade de operar, principalmente, o conceito de pensamento imanente encontrado em Deleuze e Guattari (1997b), que, do verbo latino *immanere* (in + manere), significa estar junto, residir em, permanecer em, sendo aquilo que não se separa.

Implicando uma espécie de passagem pelo conceito em seu traçado (sentido) mais empírico e menos teorético, essa aula permite criar novas relações entre sensações e devires que não se explicam e tampouco funcionam por dentro de lógicas racionalistas, pois acontece no emaranhado de vielas rizomáticas e intermitentes, por meio do procedimento de extração realizado com os objetos de estudo: da extração de fragmentos (fabulados) e de visibilidades (não aparentes), com os quais é possível iniciar uma navegação.

Trata-se de um tipo de aula na qual o itinerário não é antecipado pelos participantes, mas criador de ligações entre heterogêneos como concha-plástico, atilho-ferro, cera-pedra, leoa-madeira... Um itinerário criador de relações (ativas), de movimentos (bestiais) e de desaceleração das agitações reflexas.

De algum modo, como arqueólogo em terra desconhecida, o pesquisador coexiste com o material e o próprio conteúdo emitido nos fragmentos do objeto pesquisado. Entende-se que o ato de pesquisar, nos bastidores, é um procedimento de criação vivido durante a mistura autoral com os elementos da matéria em jogo.

O procedimento de extração possibilita o ingresso em regiões de vizinhança (desconhecidas) ao se experimentar um efeito de borda, um ser-molecular capaz de entrar e também se retirar de corpos outros: uma espécie de co-presença: uma possibilidade de entrar em variação de afinidades, em novos complexos afetivos [8].

[7] Realizada em 11 de abril de 2014, sexta-feira, das 19h às 22h, com 10 professores da EJA, numa Escola Municipal de Ensino Fundamental.

[8] Estes complexos de afetabilidade existem independentes do sujeito. Eles são expressos (atualizados) a cada vez em relação direta com aquilo que é vivido (experimentado). Portanto, são endógenos e existem em cada vida (virtualmente).

Nesse processo, é necessário criar alguma relação com os fragmentos extraídos de um objeto qualquer e navegar entre eles, a fim de encontrar, na navegação, partículas que emitam uma existência (animal, vegetal, mineral...).

Tal procedimento implica o encontro de algo que dê ao pensamento o que pensar ao expressá-lo, fazendo-o falar acerca daquilo que afecta uma pesquisa, embora com a vida e a voz que talvez não sejam humanas. Desse modo, torna-se (in) preciso, por fim, por começo e por meio, infeccionar-pensar uma escrita, um movimento de vida-escrita-pensamento.

Por dentro e ao redor de um pensamento que pensa a diferença, as extrações, realizadas por afecções, compreendem possibilidades criadoras para uma aula. Sendo assim, as afecções são produzidas no contato com devires não humanos do homem e estes devires entram numa relação de aliança (sem filiação) entre diferentes; de tal modo que o tipo de aliança apresenta-se como determinado modo de expressão. Nesse

sentido, as extrações fabuladas a partir de objetos[9] quaisquer expressam indícios de acontecimentos transportados pelos próprios objetos, como vestígios encontrados e inventariados durante a pesquisa. Esses indícios, impregnados na matéria, retornam através do próprio movimento de extração.

Ao pensar a potência dessa aula, oficinada através da pesquisa (como um exercício fabulatório), pode-se inferir que as extrações fabuladoras se constituem, inventivamente, como elementos produtores de novos textos (ultrapassando o limite de qualquer assepsia). Tais elementos colocam-se (aparecem) como formas de expressão; e a interferência por eles produzida (capaz de disfuncionar um sistema estável) através de cenas, obras e personagens derivados, poderá originar novas formas de conteúdo (provisoriamente estáveis).

Na experimentação da pesquisa (em processo), as formas de conteúdo trazem e disseminam, de modo sutil e sensível, a originalidade primitiva das expressões que as habitam. São formas, nesse sentido, portadoras de informes. Estes, silenciosamente, vibram nas matérias expressivas e atualizadas, interferindo nos sentidos e nos próprios arranjos produzidos em aula, sejam esculpidos, desenhados, pintados, dançados...

Portanto, numa relação entre escultura e texto ortográfico, por exemplo, poderíamos fabular que a primeira (a escultura) coloca-se como forma de expressão e a

[9] Trata-se dos objetos sentidos pelo pesquisador, na via das afecções, por meio de uma sensibilidade aos signos por ele emitidos.

segunda (a escrita) como forma de conteúdo. Porém, considera-se que ambas (escultura e escrita) emitem diferentes signos a serem sentidos e decifrados em diferentes línguas. Podemos pensar, ainda, que um movimento de vida-escrita-pensamento contamina e inflama uma escultura ao agir na liberação de forças ativas que escrevem em composição com o barro. Assim, um devir-barro ultrapassa o escultor na impressão da terra-barro, transformando-o em escritor/tradutor de acontecimentos.

Implicado na travessia de uma aula que se faz potente por ineditismo do pensamento, o pesquisador torna-se, então, um corpo em processo, que se contamina na mistura com o pensamento operado, o qual seguirá, possivelmente, emitindo partículas disparatadas (de matéria desconhecida) e necessárias ao próprio ato de pesquisar; ou seja, ele passa a fabular aquilo que é tocado por afecção.

Assim, na busca inventiva por indícios de acontecimentos dispersos no mundo, ao nosso redor, importam os informes (devires) e também as formas (de expressão e de conteúdo) que participam no dinamismo de uma aula.

As extrações fabuladoras e produtoras de vida-escrita-pensamento, portanto, recebem destaque no tratamento da aula *Entre personagens e devires não humanos do homem.* Nesta, o primeiro momento é destinado à escolha de um objeto (disponibilizado no espaço da oficina) possivelmente insignificante aos valores culturais majoritários: sobras de madeira, ferro, plástico, cera, conchas, pedras e atilhos. A escolha é feita sem qualquer explicação moral dos motivos. Do objeto escolhido, decorre a extração de fragmentos (fabulados) e de visibilidades (não aparentes). Inicia-se, então, uma navegação entre os mesmos, até que um personagem possa ser extraído (encontrado) e posto a funcionar em sua potência criadora, lançando mão de novos materiais (barro, tinta, água, papel, madeira, borracha...) para uma nova composição, tal como podemos acompanhar no quadro abaixo:

Material escolhido como objeto de pesquisa	**Extrações realizadas no e com o material (individualmente)**	**Personagens encontrados nas extrações dos objetos**	**Criações produzidas pelos personagens extraídos**
Um pedaço de madeira	Ponta de lança, uma fera, bordas, fraturas e lasca.	O caçador	 Leoa ferida
Um pedaço de semente com fios entrelaçados	Mandala, geometria, triângulos, ordem, caos, teias, vida.	Um artesão fracassado	 Língua-cinzeiro
Um pequeno pedaço de papel	Fragilidades, dobras, movimento infinito	Inominável	 Sem título
Atillhos	Fragilidade, dualidade (reta x curva), nó (tortura), laço (garrote; enforcado); passatempo; artifício; buraco na cadeira de tela.	O enforcado	 Sem título
Uma moeda de plástico	Sons, cheiro, dureza/resistência, elasticidade, composição química, sabor.	A máquina	 Tensão em equilíbrio
Uma pedra	Poeira, cristal, areia, rocha, natureza, tempo, ar, vento, chuva, lagartixa.	Um índio	 Sem título
Uma concha	Mar, areia, calor, amanhecer, lua cheia, sol, som, vibração, azul.	Uma sereia	 Mar azul
Uma pedra azul	Pó de estrela, seres primitivos, vulcões, dinossauros, florestas, animais selvagens.	O alquimista	 Mundo sombrio

Um pedaço de madeira em forma de cruz	Infância, árvore, inverno.	Joaquim José Botello	 Vida no campo
Uma esfera transparente	Nuvens, fraturas, movimento de rotação, partículas, onda.	Núcleo vazio do nada	 Substância

Ao sobrevoar os movimentos que povoam essa *aula oficinada*, durante um processo de pensamento, é possível fazer contato com os devires não humanos que nela transitam e possibilitam uma abertura a novas expressões. Estas, dizem do processo de extração efetuado durante a pesquisa: de uma *Leoa ferida* extraída do *caçador*; da *língua- cinzeiro* extraída e acrescentada a um *artesão fracassado;* dos *sons, cheiros, químicas* e *sabores* encontrados em uma insignificante moeda de plástico; do *enforcado* extraído de atilhos coloridos; e também de *seres primitivos, pó de estrela, vulcões, dinossauros, florestas* e *animais selvagens* comprimidos em uma única pedra através do *alquimista* de um *mundo sombrio*. Nota-se que cada uma dessas criações, inventariadas durante o encontro, pode ser vista como um processo meta-instável de experiência entre os corpos (pesquisadores, objetos não estruturados, barro, tinta, mesas, personagens, livros, recortes, água, cola, papel e outros não sabidos). Desse modo, inusitadamente, a aula tornara-se um espaço composto de personagens e afectos que nela ingressam e participam ativamente: um a um, trazem histórias que dizem da história do mundo e criam problemas aos seus tradutores-pesquisadores. Não se sabe, ao certo, o que dizem, tampouco da língua que falam. Os tradutores, então, entram em cena. E o dinamismo da criação é ampliado, justamente, na experimentação da pesquisa, entre movimentos fabulatórios de expressão que dizem, sobretudo, de uma *aula oficinada* em meio à vida.

REFERÊNCIAS

_____. **Aula**: *aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. e posfácio de Leyala Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix. 1980.

_____. **Ensaios sobre teatro**. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O prazer do texto**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BIO-OFICINAS DE FILOSOFIA. In curso de extensão **Transcriações no cotidiano**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. II Semestre. 2011.

CAMPOS, Haroldo de. **A tradução como criação e como crítica**. In: *Metalinguagem.* Petrópolis: Vozes, 1970.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens***: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Notas**. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.) *Caderno de notas 1: projeto, notas e ressonâncias*. Coleção Escrileituras. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. **Caderno de Notas 3:** Didaticário de Criação – *Aula cheia*. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escrileituras)

_____. **Didática-artista da tradução**: transcriações. In: *Mutatis Mutandis***.** v. 6, n. 1, p. 185-200. Medellín, 2013.

_____. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo:** método Valéry-Deleuze. Plano de trabalho. Pesquisa de produtividade CNPq. Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS, agosto de 2010a.

_____. (Org.). **Fantasias de escritura***: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010b.

_____. **Nos tempos da Educação...** *da diferença*. In: LEMOS, Miriam Pereira, DALAROSA, Patrícia Cardinale (orgs.). EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos. Secretaria de Educação de Porto Alegre. (SMED), 2013a.

_____. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013b.

_____. **Seminário Avançado em Educação***:* o método de dramatização na comédia do intelecto: Valery & Deleuze. Linha de Pesquisa Filosofias da diferença e educação. Área temática: Fantasias de escrileitura: devir-infantil de currículos nômades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010/1.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Acerca das matérias de escrita** In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasias de escritura: filosofia, educação e literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Francis Bacon.** *Lógica da sensação*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Lógica do sentido**. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

_____. **O método de dramatização**. In: *A ilha deserta: e outros textos*. Org. e revisão técnica da edição brasileira de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2010.

_____. **Proust e os signos**. Trad. de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** *capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Trad. de Suely Rolnok. São Paulo: Editora 34, 1997a.

_____; **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TRADUÇÃO COMO REFLEXO DE VIVERES

Profª. Dra. Ester Maria Dreher Heuser (orientadora)
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE)
esterheu@hotmail.com

Natália Ap. Pacheco Ferro
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE)
naths2-pacheco@hotmail.com

Valmir Gonçalez dos Santos
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE)
valmir_10santos@hotmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Durante toda a clássica História da Filosofia podemos acompanhar uma incessante busca pela verdade, como uma entidade imaculada e sólida em que todo pensamento pudesse se basear sem incorrer em erros. Desde Platão vemos a procura por uma verdadeira essência, em que se percebe a distinção feita entre o mundo ideal e real, verdadeiro e falso. Assim entendida como natural a busca por uma verdade, esta que, segundo Nietzsche, é apenas uma invenção/convenção que pode servir a quem inventou-a. A naturalidade dessa busca espraiou-se nos diversos âmbitos da vida, acredita-se que haja a verdade e o verdadeiro para tudo. Com as traduções não poderia ser diferente, nesse exercício a ilusão do verdadeiro é corrente, como em outros campos criou-se modelos a serem seguidos a fim de que se alcance a "verdadeira tradução". No projeto Escrileituras, por sua orientação teórica efetivada pelas Filosofias da Diferença e por algumas teorias da tradução, isso foi posto em questão. O objetivo dessa comunicação é evidenciar que a empreitada de uma tradução fidedigna é inválida, necessariamente fracassada. Mostraremos que ao traduzir, o que se faz não é uma simples tradução decalcada, mas uma transcriação, a qual, por sua vez, sofre alterações a cada vez que é lida/vista/ouvida/sentida e vivenciada.

Palavras-chave: Verdade. Tradução. Transcriação.

A filosofia tem em sua gênese a busca e o amor pela sabedoria e pela verdade. Há muito se investiga com o intuito de alcançar a essência do que nos cerca. Vemos isso desde os pré-socráticos até em alguns dos filósofos contemporâneos. Desde essa gênese, a questão "o que é de fato a essência?" acompanha tal busca. Para os pensadores antecessores a Sócrates, poderíamos encontrá-la nas causas naturais para uma fundamentação de todas as coisas

(*archê*), temos aí a Filosofia Natural. Mas, a partir de Platão, com seu mestre Sócrates, passamos a ver entidades não físicas sendo usadas para a fundamentação de tudo o que nos rodeia. As Ideias, em Platão, seriam chamadas a essência, a coisa em si, o que faz com que algo seja o que é. São, as Ideias, entes imutáveis e eternos que dão à forma (material) o seu ser em si (essência), e que torna sua existência possível. Platão, um filósofo dualista, distingue o mundo ideal do mundo real. O mundo ideal seria a morada da essência, uma ideia perfeita, una, imutável, eterna, pertinente a todos os entes que garante a esses um ser que lhe é único. O que se encontra no mundo real são cópias do mundo ideal, sendo assim, cópias das essências, o que é mutável, passível de corrupção, ou seja, imperfeito. Platão admite essas duas únicas manifestações do ser, a saber, a essência e a cópia. Mas eis que surge o indesejado, o simulacro que Platão abomina ao ponto de tentar negar sua existência; segundo ele trata-se apenas de uma cópia degenerada, marginalizada e, por isso, imperfeita. Por sua degenerescência, o simulacro platônico é aquilo que escapa aos limites da essência, pois não segue a regra, o modelo, não tem um ideal a ser seguido, é, portanto, o novo. Deleuze, a respeito dos simulacros diz:

> O simulacro é construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude. Eis por que não podemos nem mesmo defini-lo com relação ao modelo que se impõe às cópias, modelo do Mesmo do qual deriva a semelhança das cópias. Se o simulacro tem ainda um modelo, trata-se de um outro modelo, um modelo do Outro de onde decorre uma dessemelhança interiorizada (1974, p. 263).

Antes mesmo de Deleuze, Nietzsche, um de seus intercessores, caminha nas vias contrárias a Platão nessa busca pela verdade/essência. Encontramos nele o interesse genealógico pela proveniência da verdade, o que o levou a suspeita de que esta poderia ser mais uma das invenções de Platão. Em sua busca genealógica, Nietzsche sinaliza que o impulso pela busca da verdade pôde ser sentido quando a curiosidade saltou da consciência e viu o homem entendendo o mundo como algo a ser fundamentado; ou seja, a curiosidade, por si mesma, não deseja fundamentar o mundo, esse intento é da consciência humana que anseia colocar na base do mundo, um fundamento sólido e imutável:

> Não lhe cala a natureza quase tudo, mesmo sobre seu corpo, para mantê-lo à parte das circunvoluções dos intestinos, do fluxo rápido das correntes sanguíneas, das intrincadas vibrações das fibras,exilado e trancado em uma consciência orgulhosa, charlatã! Ela atirou fora a chave: e ai da fatal curiosidade que através de uma fresta foi capaz de sair uma vez do cubículo da consciência e olhar para baixo, e agora pressentiu que sobre o implacável, o ávido, o insaciável, o assassino, repousa o homem, na indiferença de seu não-saber, e como que pendente em sonhos sobre o dorso de um tigre. De onde neste mundo viria, nessa constelação, o impulso à verdade!(2009, p.532).

Desta maneira, a linguagem foi a ferramenta que o homem utilizou para se apropriar do mundo e humanizá-lo, tornando-o racionalizado e lógico, abandonando o mundo intuitivo que é o mundo no qual o homem vivia seus instintos, seus impulsos, que vivia em meio ao devir. Já neste mundo humanizado, o homem busca uma justificativa para todos os seus atos, a vida passa a ser algo que deve ser fundamentado, o homem admite-se como um ser sistemático, consciente e moralista. A partir desta inversão de mundos, o homem se vê como um ser que tem a necessidade de encontrar um modelo de conduta a seguir. Não o encontrando, cria-o: inventa uma justificativa, uma verdade para os fatos.

Por essas razões apresentadas por Nietzsche, a verdade pode muito bem ser mais uma das invenções humanas, funcionando como um resultado desse processo que se caracterizou principalmente na supervalorização do homem racional e lógico, bem como na desvalorização do homem enquanto aquele que se deixa guiar pela intuição. Nietzsche argumenta que todas as verdades são resultados de convenções humanas, ou seja, um reflexo de suas circunstâncias, e não a descoberta de algo que lhe seja exterior. De acordo com ele, a busca por estas verdades inventadas, para que funcionassem como seres fundantes do mundo, não teria nenhum sentido, uma vez que não há necessidade em buscar o que o homem inventou fora dele. Sua invenção só pode existir onde foi criada, isto é, no próprio homem. Dessa maneira, se apropriando e tendo domínio sobre a “verdade”, o homem pode se servir dela para o que lhe convir:

> É também em um sentido restrito semelhante que o homem quer somente a verdade: deseja as consequências da verdade que são agradáveis e conservam a vida; diante do conhecimento puro sem consequências ele é indiferente, diante das verdades talvez perniciosas e destrutivas ele têm disposição até mesmo hostil(2009, p.533).

Nietzsche não ficou sozinho nessa perspectiva, ele é a propulsão que lança Deleuze, Guattari, Haroldo de Campos e muitos outros a pensarem sobre a verdade e a não verdade. Essa ideia de verdade, ou de um modelo ideal, pôde e pode ser vista nos âmbitos das traduções, onde as correntes de pensamento tradicionais dizem que uma boa tradução é aquela que traduz,vírgula por vírgula, fielmente e produz uma versão tal como o original. Mas, será que isso não seria um simples traduzir de palavras, assim como se faz quando se desconhece uma delas e a procura no dicionário? Uma tradução verdadeira/válida deve traduzir palavra por palavra de uma língua à outra? Ou, deve dar vida ao próprio texto, atualizando-o, dando novas significações e fazendo com que conceitos não existentes nesta nova língua tenham sentido? No âmbito do projeto *Escrileituras*, é disso que se trata: promover traduções criadoras, transcriar (CORAZZA, 2011; 2013). A transcriação não significa apenas uma tradução de texto de uma língua para outra, ou seja, não se baseia apenas na transliteração, mas é compreendida como uma tradução que atualiza o virtual presente nos textos. Nos exercícios de transcriação produzidos no *Escrileituras*, porque por meio deles os textos são renovados, se está ao lado dos simulacros (como Platão diria), das cópias degradadas, marginalizadas, produzidas a partir de novos tempos-espaços, culturas, línguas e de novos viveres que se transmutam de um momento sociocultural a outro, à medida que renascem para olhos que dificilmente as entenderiam se estas não fossem transcriadas. Não será desses exercícios que trataremos na comunicação, mas da perspectiva teórica, por nós traduzidas também, orientadora dessa concepção de tradução.

De acordo com Haroldo de Campos (1992), na medida em que acontece um resgate dos escritos passados e se os traduz, a tradução é feita segundo a ótica e sob o jugo enorme que se forma e se incrusta no homem enquanto ser que vive e é afetado, naturalmente, pela vida e pelas relações que durante ela se dão; como quem a escreve, sempre imprimindo suas próprias vivências no que se produz. Isso é necessário e imprescindível que aconteça, pois a tradução cumpre o papel do estranhamento proporcionando sempre a abertura ao novo.

Quanto ao clássico problema da fidelidade ao texto original, suposto na tradição filosófica e no método de tradução dos textos e quanto ao papel do tradutor, Campos, assim como os demais autores nos quais a perspectiva de tradução transcriadora que orienta o *Escrileituras*, nos permite afirmar que nenhuma tradução pode ser fiel ao texto original, pois este foi escrito em um determinado momento; o período histórico-cultural era único, enquanto que o tempo em que se traduz é outro e sempre posterior, ou seja, outro momento histórico-cultural, tanto para a obra quanto para o tradutor. Esses fatores influenciam diretamente na tradução de uma obra. Por outro lado, aquele que traduz um texto para uma nova língua encontra vários conceitos existentes nesta língua que não serão encontrados na nova língua (no caso de um texto filosófico, pois é ele quem lida com conceitos) e, por tal motivo, não há a possibilidade de traduzi-los integralmente. Os conceitos são chave para compreender o que o autor quis expressar, fazendo-se necessário que haja, nesse momento, uma transcriação conceitual, por parte do tradutor, que dá a eles uma nova contextualização histórico-cultural. Assim, tanto para aquele que cria conceitos, o filósofo, quanto para o tradutor, cabe a definição de Deleuze e Guattari:

> Os conceitos são como vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios movimentos (1997, p. 51).

Como nada resiste ao tempo, o que resta entre os dois textos é qualquer outra coisa menos a semelhança, mas isso não é algo ruim. A partir dessa compreensão de tradução, o que importa não é a semelhança, nem a literalidade, mas sim aquilo que o novo consegue extrapolar do comum. Não existe um texto que não seja passível de tradução, os difíceis, são também os mais sedutores, conforme diz Campos:

> Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto

> possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele "que é de certa forma similar àquilo que ele denota"). O significado, o parâmetro semântico, será apenas tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se, pois no avesso da chamada tradução literal (1992, p. 35).

A cada texto lido ou traduzido (também o ato de ler, em seus variados modos, já pode ser considerado uma tradução) há uma espécie de distanciamento, abandono até, do seu autor primeiro, pois o novo texto não mais pertencerá àquele autor de forma íntegra, tornar-se-á, a partir da tradução, uma outra coisa, e de domínio outro (o filho nega o pai), se tornando aquele simulacro platônico. Assim, toda vez que alguém faz uma leitura, mesmo sendo um tradutor linguístico, aquele que traz um texto de uma língua à outra, não há possibilidade de eximir-se daquilo que lhe é próprio neste exato momento, nem de suas vivências, nem de seu modo de pensar, pois isso tudo influencia o modo deste interpretar o que se lê. Por essa razão, não há um método universal para tradução, pois como estamos em constante devir, tornamo-nos, a cada instante, outro, e o texto, por sua vez, com a ação também do tempo e do espaço, vai se tornando outro frente aquele que o interpreta. Pelo fato de existirem em um tempo e espaço dados, essas circunstâncias mudam, e verdades que antes eram válidas podem não ser mais. Como escreveu Nietzsche:

> O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas,metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas,que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias:as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como Moedas (2009, p.535).

Podemos dizer que não há uma maneira única e fiel de traduzir algo, até porque não se tem uma verdade pura e imutável, pois no processo de tradução ocorre uma desconstrução e uma transcriação dos conceitos. Tais noções são imprescindíveis para a produção de uma leitura-escrita autoral, de uma escrileitura. No âmbito do projeto *Escrileituras*, a transcriação foi intensamente discutida, ela pode ser uma das contribuições para a Educação, uma vez que põe o professor no mesmo nível do tradutor, ou seja, ambos propiciam encontros entre o vivido e o novo, o escrito, o lido e o falado, o comum e o extravagante (CORAZZA, 2013). Esses encontros surgem de ideias norteadoras a serem traduzidas, advindas das filhas do caos, a Arte, a Ciência ou a Filosofia – como a ideia de verdade e suas consequências, tanto para Platão quanto para Nietzsche - e de problemas que surgem dessas ideias, tais como: como poderia a verdade ser imutável contra o tempo e o devir que a tudo transformam? Tanto o sujeito quanto o seu exterior, a cada instante não são mais como eram no segundo passado.

O professor que aqui chamamos de tradutor é aquele que em sua didática, em sua sala de aula, com o auxílio sim de textos filosóficos e não de velhos manuais, "tira o chão" do sujeito que presencia a aula, o professor é tradutor e não só isso, é transcriador, porque em sua didática, fará com que o sujeito seja, de uma forma ou de outra, afetado pelo conceito agora transcriado. O professor trancriador, mais do que um mero professor, é alguém que faz com que o aluno consiga enxergar estes conceitos apresentados a ele em meio à sua vida, tornando-os também seus. Vemos o professor-tradutor também como aquele que aceita que está em eterno devir, assim ele se permite construir e desconstruir as suas aulas de acordo com o contexto em que vive e em que vê seus alunos, ele vê a vida como uma eterna imanência.

Este transcriador, chamado de professor, faz uma tradução de sua didática a cada aula dada, e nunca, ou quase nunca, repete uma mesma aula, pois os ambientes são diferentes, ele e as pessoas a serem afetadas são outras, logo é um eterno tradutor de uma didática em devir. Dessa maneira, o professor também é traduzido, por ordem novamente do tempo e do espaço. Um dos agentes motivadores dessa tradução, que também transcria o professor, são os seus próprios alunos, que o mergulham em uma onda nauseante de seus problemas e inquietações cotidianas, assim mostram que para eles o útil não é só a teoria, mas muito mais a prática. É com a tradução que o professor permite que os conceitos sejam transcriados, e faz com que os educandos percebam que os conceitos podem ser usados outrora em meio à sua vida, que falem sua "língua", que para eles tenha algum sentido, está aí então a grande importância de uma didática da tradução.

A partir deste processo mútuo de tradução e transcriação vemos o professor se transmutar em um *corpus crítico-seletivo,* que passa a agir selecionando o que lhe é útil e descartando o seu contrário. A tradução na educação se faz necessária, pois na ausência dessa muitos conceitos e grandes pensamentos se tornariam demasiado obsoletos e, provavelmente se perderiam em meio há tempos e espaços anteriores, e sem nenhum sentido ou uso a que servir, poderiam se tornar nada mais que uma letra morta. Pelo trabalho do professor garantimos a tradução como transcriadora, um papel iluminador, que inova e vivifica o texto, mesmo que seja criticando-o (CORAZZA, 2013).

Em suma, é a tradução do tradutor, mas também do professor-tradutor, que mantém o texto vivo, se não fosse por meio desses exercícios tradutórios várias obras não seriam compreendidas e, quiçá, nem conhecidas postumamente. Assim, a tradução não é meramente a transposição de uma língua à outra é, também, tradução de sentidos. É por meio da tradução que transcriam-se conceitos que em determinada língua tinham um sentido dado por contexto, um problema e um tempo histórico, o tradutor, por sua vez, faz com que tal conceito seja concebido de forma diferente, mas sempre havendo uma aproximação e diferenciação. O próprio conceito se transmuta, eleva-se, na medida em que passa a existir em outra língua sua abrangência será maior.

Corazza radicaliza tanto o papel do tradutor quanto o do professor-tradutor que inaugura algo novo. Afirma que ele traduz, principalmente, para que o virtual de cada obra se atualize e passe a ter sentido para o ser exterior que vive e muda a todo instante. Desse modo, o transcriado é sempre o novo, o atualizado e o recontextualizado que vem pelas janelas do velho e do virtual. Assim, a tradução transcriadora será capaz de abarcar ao mesmo tempo, uma realidade diferente e semelhante a que o autor viveu anteriormente. Segundo Corazza: "Graças às traduções didáticas, as matérias de chegada mantêm encontros, mesmo fugidios, com as de partida; sem, no entanto, perder o parentesco, a proximidade, a vizinhança entre as línguas, que é aquilo mesmo que as torna estrangeiras" (s/d). Sobre a tradução:

> (...) implica menos transportar ou transpor (Chevallard, 1985) os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz (s/d,p. 2).

Portanto, o professor-tradutor viaja dentre várias línguas, vários conceitos imanentes no texto. Corazza diz que a didática da tradução:

> (...) considera que todas as línguas são diferenciais e que o seu trânsito dos currículos às aulas, feito por meio da língua didática, requer diálogos entre elas, com a condição que cada língua esqueça a própria origem, para se tornar dupla de si mesma. Dotada de um anacronismo latente, leva as matérias a compartilharem espaços e tempos heterogêneos e simultâneos, fazendo com que a sua tradução não assimile, mas aproxime distâncias, numa espécie de heterofilia, que desfaz as identidades sedentárias (s/d, p. 4-5).

Essa concepção de professor-tradutor é singular. Nas Oficinas de Transcriação (OsT) do *Escrileituras* busca-se aproximar as três filhas do caos, especialmente a Arte e a Filosofia: transcria-se a Literatura em Filosofia e a Filosofia em Literatura, na medida em que elas são aproximadas. Exemplo notável dessa aproximação é a oficina criada pelo Núcleo UNIOESTE do *Escrileituras* "Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas: de Toledo/Pelotas à Balbec", a qual é apresentada neste Seminário pelas professoras Adriana Dias Muniz e Shirlei Bracht, por meio do texto *O processo de construção de uma oficina de transcriação: desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas*. As forças que o professor tradutor invoca vão contra as aulas que se apóiam naqueles velhos manuais chamados livros didáticos, contra os códigos, contra as normas, contra as obras "originais" aparentemente impassíveis de tradução. Assim ele é guiado, por si mesmo, na busca por mobilizar, espantar, revirar e ensinar o sujeito que o assiste, o ouve e o traduz. Ao conquistar essa busca, o professor/tradutor provoca o desacordo entre as ideias feitas que constituem o senso comum, insulta o comodismo do pensamento de seus alunos e,por meio de um longo processo de trabalho sobre os textos, sobre si mesmo, sobre as suas matérias de aula, pode provocar pequenos abalos e mutações capazes de fazerem surgir o pensar.

Referências

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In:_____.*Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.

CORAZZA, Sandra. *Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença)*. Porto Alegre: s/d (Texto digitado).

CORAZZA, Sandra Mara. "Notas". In: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____; O que se transcria em Educação? Porto Alegre:UFRGS, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE. G. "Platão e o simulacro". In: _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NIETZSCHE. Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In.:MARÇAL, Jairo (org.). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED – PR, 2009, . p.530-541.

PLATÃO. *Parmênides*. Tradução de Maria José Figueiredo e introdução de José Trindade dos Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

POESIA VISUAL: O JOGO NAS LÂMINAS POÉTICAS

Lívia Bertges
(UFMT/CAPES)
livia.bertges@gmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O trabalho visa aproximar as teorias semióticas com a Poesia visual contemporânea. A obra escolhida para análise será OLHLO[2] de Luiz Augusto Knop de Mendonça – Knorr. A característica principal é sua relação lúdica entre o jogo de significantes, reveladas a partir da matéria verbal, e suas formas visuais. Com o suporte teórico de Roland Barthes (1977), Julia Kristeva (1974. Refletiremos a respeito da construção de sete lâminas, cada qual abordando uma gama de recursos diferentes, na tentativa de atribuir sentidos ao texto literário produzido: fragmentação de palavras, estruturas simbólicas de ciências exatas, jogo de cores e noções de movimento. O recursos encontrados ganham força pelo caráter de fronteira entre a poesia visual e a arte gráfica.

Palavras-chaves: Poesia visual, semiótica, jogo de palavras

Introdução

É perigoso elaborar um conceito fechado sobre arte relacionado à literatura, principalmente sobre a poesia e o poema. Eles evoluíram e passaram por constantes transformações ao longo dos séculos. No final do século XX, as artes visuais, em diálogo com as artes gráficas, dividem espaço com as artes plásticas. Todas essas artes exploram a imagem como fio condutor de produção.

A partir dos anos 1950, as formas literárias encontradas dão um salto nas barreiras entre arte escrita e arte visual, formando o que hoje é chamamos de poesia visual. Os críticos divergem em suas opiniões quanto a criação da poesia visual, ora como gênero híbrido, ora como movimento artístico. Fato é que tal poesia espalhou-se por todo mundo, cada qual com uma nomenclatura diferente, no Brasil de *"concretismo"*, na França de "*signalism"* e nos Estados Unidos de *"espacialismo"*. Portanto, a arte visual torna-se parte fundante da literatura na medida em que incorpora a imagem gráfica e desloca as estruturas tradicionais. Ela será composta por letras, palavras, frases curtas, imagens e predominarão os valores espaciais e visuais. Os recursos meramente sonoros são deixados em segundo plano. A poesia visual não se trata de ilustrações de poemas, mas seu estímulo vem da produção verbal através da contemplação da imagem.

O "primeiro produto de importação" da literatura autônoma e brasileira, tão pregada pelo grupo modernista, aparece em meados dos anos de 1950, e ela acontece de maneira simultânea com os outros países do mundo. A poesia brasileira ganha estilo pela experimentação de recursos de outas artes com Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari e conta com a implantação da Revista *Noigrandes* (1952), de manifestos, e também da Exposição Nacional de Arte Concreta (1956) no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Eles carregavam como lema a abolição dos versos. O lusitano E. M. de Melo e Castro foi responsável pela promoção desses brasileiros na Europa.

Hoje, em um momento de abertura para a produção e divulgação da poesia visual, em que se misturam referências aos poemas concretos, figurativos, poemas-objetos, performances e recursos dos mais variados, possibilitada pelo computador, certamente seria complicado elaborar um conceito sistemático.

É neste hibridismo que se insere nosso objeto de estudo. A obra literária OLHLO^2 do escritor Luiz Augusto Knop de Mendonça – O Knorr, é um livro em formato de caixa, que aberta da maneira tradicional, não se mostra. Na fenda lateral, encontram-se 54 lâminas autônomas, cada qual um fragmento. Em semelhança a um baralho, a partir da retira da primeira carta, começa o jogo. Um universo de possibilidades se abre para o jogador/leitor. Não há início, meio ou fim. Realiza-se o jogo por o meio do processo de fruição – uma lâmina desperta o desejo por uma outra nova, e assim por diante, em um processo (quase) infinito. No jogo das lâminas poéticas, cada uma abarca uma especificidade: jogos de cores, de fonemas, de símbolos, de formas geométricas e imagens.

As lâminas, em seu traço fragmentário, foram selecionadas segundo suas temáticas. Em primeiro lugar, trabalharemos Palíndromo (KNORR, 2000) e Ovôo (KNORR, 2003) o conceito de jogo explorado por Barthes (1977). Cruzaremos as relações da poesia visual com as ciências exatas, mais especificamente, com a matemática e a física, tendo como base os preceitos de aproximação das duas linguagens adorados por Kristeva (1974), nas lâminas Matemática (KNORR, 1989), Eco (KNORR, 1989) e Espelho d´água (KNORR, 1990).

Teorias semióticas em cinco minutos

A semiótica, na tentativa de pensar a literatura como uma ciência, e com ajuda da linguísticas, propõe-se a pensar o signo no texto literário. O pós-estruturalismo repensa as certezas levantadas pela corrente estruturalista, com base em sistemas generalistas que abarcariam todos os textos literários. A grande questão buscada pelo pós-estruturalismo seria

como se produz o sentido no texto literário. Didaticamente, passaremos por alguns nomes significativos da teoria em foco, a fim de nos ajudar nas análises das lâminas.

O teórico Roland Barthes, em seu discurso na École de France, ao assumir a cátedra de Semiologia Literária, posteriormente transcrito na obra *Aula* (1977), argumenta a respeito do carácter autoritário da língua, como qualquer outra classificação ou código: "Ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer" (BARTHES, 1977, p. 14) e demonstra ser somente na linguagem literária o espaço privilegiado fora do poder. A teoria enxerga a literatura como um deslocamento do real (*faire semblant*), assim não importarão as relações de contexto histórico e autoria para se entender o texto.

É na trapaça com língua que se forma a textura significante, ela é dada pelas quebras nas formas das palavras, ou melhor, na subversão das estruturas formais das sentenças. A literatura, em seu potencial, fomenta sua própria libertação por uma estrutura interna, longe do poder. Dada tal percepção, no quesito do sentido textual, abre-se a perspectiva de significações múltiplas (polissemia). Pensar em um único sentido (monossemia) seria tirano. O texto também se forma pelo que se deixou de escrever; nele há lacunas (assemia), as omissões causam dúvidas, desse modo, que seria impossível de se chegar a uma interpretação final.

Em *O prazer do texto* (1987) Barthes ressalta a condição do texto como fragmentado, cuja estrutura não pretende ter início, meio e fim, pois todo discurso literário é incompleto, ignorando a verdade última. O caráter opaco, infiel e incerto de um texto o torna literatura. O espaço do texto literário conta com a alternância, em uma dinâmica permanente entre ordem/caos, ou na relação entre regra/trapaça. Na metáfora erótica, o texto é como uma pele, que busca ligação com suas ausências para gozar.

Kristeva (1974), em seu ensaio *Por uma semiologia dos paragramas*, ultrapassa alguns limites a respeito dos conceitos elaborados por Barthes. Como procedimento sistemático, a matemática (linguagem universal) é um formalismo apropriado para descrever o funcionamento da lógica poética. Ademais, a teórica aproxima o contexto social à produção do texto, ao pensar na atividade de prática literária como um meio de procura pelas possibilidades da linguagem. Segundo ela, a tarefa daquele que estuda a semiótica é enxergar na linguagem poética "o infinito em relação à infinidade"(KRISTEVA, 1974, p. 104). A linguagem poética se apresenta como uma "infinidade em potencial". O texto literário é Escritura-Leitura, é um diálogo entre os dois meios, e pode ser entendido como um conjunto

de outros textos, como uma teia em que "Ler era também recolher, colher, espirar, reconhecer traços, tomar, roubar"(KRISTEVA, 1974, p. 104). Na linguagem poética ainda coabitam a assemia e polissemia, essas como simultâneas e necessárias (0 e 1).

O jogo na superfície móvel: palavras e letras desmontadas

No laboratório, encontro a lente do microscópio em ação. O olhar posto na lente, captura o objeto e alcança uma infinidade de formas interpretações. Busco compreender como o jogo se revela nas lâminas selecionadas. Quais seriam as estruturas cooperativas para trapaça? O jogo se dá a partir do desejo. A escrita é erótica em sua maneira de construção, assim cabe ao leitor gozar na fluidez das possibilidades de sentidos. Como mostra Barthes:

> Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer do meu leitor? De modo algum. Este leitor, é mister que eu o procure (que eu o "drague"), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a "pessoa" do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja jogo. (BARTHES, 1987, p. 5)

Em referência direta ao poema tipográfico *"Un coup de dés jamais n'abolira le hasard"*(1897) de Mallarmé, propõe-se uma quebra de paradigmas, abrindo espaço na folha de papel, para as incertezas do jogo, nesse caso, no jogo de dados. A ousadia do poeta influenciará as próximas gerações, sobretudo, os movimentos surgidos a partir da década de 1950, relacionados à visualidade da obra poética.

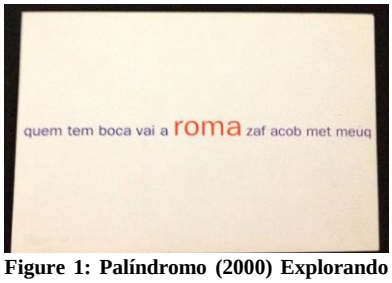


Figure 1: Palíndromo (2000) Explorando os sentidos da leitura da palavra. O verdadeiro pode estar oculto. OLHLO[2]: Poesia Visual Knorr.

No entanto, Barthes admite a importância de "que haja jogo", ter os dados lançados seria alcançar um sentido último, ou seria agir como um Deus, vendo um destino já traçado. É a partir do jogo, no momento exato em que os dados se encontram no ar, ou prestes a cair na folha em branco, no seu revelar-se, na escolha entre as possibilidades, dá-se o jogo.

Neste jogo, o texto poético é entendido como uma rede, ele sempre remete a outro anterior. Ou melhor, um texto sendo resposta a outro, em um diálogo entre a "finitude" e o

"infinito". De acordo com Kristeva: "A linguagem poética surge como um diálogo de textos: toda sequencia se constrói em relação a uma outra, provinda do *corpus*, de modo que toda sequencia está duplamente orientada pelo ato da reminiscência (...)" (KRISTEVA, 1974, p. 105).

É percebido na lâmina intitulada *Palíndromo* (KNORR, 2000), o retorno ao ditado popular "Quem tem boca vai a Roma". O jogo é representado, desde o início, pelo título. Ele se dará pela leitura inversa do escrito. O tom poético é gerado pela transformação do significado da palavra "ROMA". A brincadeira roma/amor mostra como uma palavra pode mudar de sentido dependendo da posição em que é lida. Também revela como em uma mesma palavra podem residir vários significado "roma", "amor" e "mora". A mudança de perspectiva da palavra central torna ainda mais geral o ditado popular, pois a mesma boca que comunica, é aquela que ama e habita. O uso de um ditado popular é referência direta a um texto anterior que ganha nova forma no jogo poético.



Figura 2: Ovôo (2003) O movimento das letras e sinais gráficos ilustrando o movimento do poema. OLHLO[2]: Poesia Visual Knorr.

O mesmo ato de reminiscência é percebido no poema *Ovôo* (KNORR, 2003). O jogo de movimento das letras é significativo. A cada deslocamento ocorre uma mudança pontual para se chegar ao resultado final. Na primeira linha chamaremos de O_e a letra "o" posicionada à esquerda, V_g a letra "v" grande e O_d a letra "o" posicionada à direita. Na terceira linha aparecerá um quarto símbolo V_p a letra "v" pequena. V_g parece participar de um jogo de forças entre O_e e O_d . A princípio, V_g encontra-se equidistante em relação a O_e e O_d. O jogo dado pelo andamento das letras se desenvolverá ao longo das oito frases. Na segunda linha, o movimento fica perceptível: O_e atrai V_g , em seguida, V_g toca O_e, e um passa a conter parte do outro. Posteriormente, V_g multiplica-se em um ato erótico com O_e formando um V_p. Devido ao surgimento de V_p, uma fenda percorre o meio da palavra. Ao continuar seu desenrolar V_g e V_p pelo papel, com força dobrada empurram O_e para o espaço em branco. V_g inicia uma nova palavra e impulsiona V_p em sentido a O_e. V_p ganha valor distinto de acento gráfico na última linha.

Percebo, ao recuperar o sentido textual, que a escolha da palavra "ovo" e sua alteração, devido ao deslocamento das letras, nos apontam a uma crítica quanto às estruturas fechadas, duras e difíceis de ser quebrada. Quando uma ruptura é implantada, ao



Figura 3: "O Ovo" (325 a.C) Símias de Rodes e "Ovonovelo"(1956) Augusto de Campos.

romper as regras, no exato apelo da trapaça de Barthes, faz-se literatura. De "ovo", algo pontual e fechado, se forma "vôo", que é a representação da liberdade e das possibilidades de deslocamento.

Em um processo circular, o diálogo entre textos se estabelece com lâmina acima. A referência direta aos poemas de Símias de Rodes e Augusto de Campos, pois abordam a mesma temática do "ovo" e jogam com a construção de sentidos das palavras. A construção "feito feto dentro do centro" de Augusto alude à imagem representada por O_e , V_g e V_p na terceira linha do poema Ovôo.

Poesia e pensamento lógico: matemática e física como componentes

Kristeva (1974) traz à tona a relação da linguagem poética com a matemática. Esta é entendida como uma linguagem universal, que permite formalizar em sistemas. A linguagem poética, assim como a matemática, usa uma simbologia própria e cria unidades lógicas a partir de palavras. O texto literário é compreendido como um sistema capaz de descrever seus elementos:

> "(...) o texto literário apresenta-se como um sistema de conexões múltiplas que poderíamos descrever como uma estrutura de redes pragmáticas. (...) Nesta rede, os elementos apresentar-se-iam como vértices de um grafo (na teoria de Koening), o que nos auxiliaria a formalizar o funcionamento simbólico da linguagem como marca dinâmica, como um grama em movimento (logo, como paragrama), que constrói mais que exprime, um sentido." (KRISTEVA, 1974, p. 107)

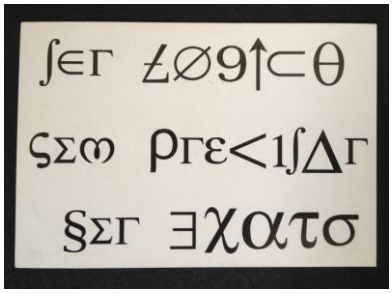


Figura 4: Matemática (1989) Usar símbolos matemáticos como letras. OLHLO[2] : Poesia Visual – Knorr.



Figura 5: Eco (1989) Repetição de palavras causadas pela reflexão dos sons, como se partindo de um emissor distinto do original. Daí as mudanças nos significados e a intercalação dos parênteses, que assumem a forma de onda; Influência direta de Décio Pignatari. OLHLO[2] : Poesia Visual – Knorr.

Nesse ínterim, visualizo a lâmina *Matemática* (KNOOR, 1989), que comtempla a formação de sentenças a partir do uso dos símbolos matemáticos e de letras do alfabeto grego. A estratégia desse uso advém do jogo entre os dois códigos: para a matemática, cada um dos símbolos e das letras carregam um significado preciso, enquanto no poema apreende-se somente sua forma, e ela estabelece o sentido.

A frase "ser lógico sem precisar ser exato" manifesta um desvio fecundante nas ciências da matemática e da linguagem poética: respeitar as estruturas lógicas internas e seus códigos, e concomitantemente, se afastar de um resultado final preciso e pontual. Essa falta de exatidão seria para Barthes a trapaça dentro sistema, dentro da própria língua.

No campo das ciências exatas, o poema *Eco* (KNORR, 1989), influência direta de Décio Pignatari, revela muito mais do que uma leitura rápida pode suscitar. O eco é a versão auditiva do fenômeno ondulatório chamado reflexão, sofrido por qualquer onda quando encontra um obstáculo em sua propagação. Os parênteses dão a ideia do formato circular de frentes de onda mecânica em uma superfície. A luz, uma onda eletromagnética que pode propagar-se no vácuo, é representada a partir de seu espectro de difração, em que a cor branca é separada: azul, verde, amarelo, laranja e vermelho. O som, onda mecânica de pressão em fluidos, é produzido pela voz e propaga-se pelo ar. O obstáculo que bloqueia o som, neste caso, é representado tanto pela borda da lâmina quanto pelos parênteses. A borda da lâmina parece refletir a direção de leitura esquerda-direita para direita-esquerda, na qual propagam-se as ondas de superfície, representadas pelos parênteses. Os parênteses parecem, ainda, bloquear o som que cada palavra porta, individualmente. A própria circularidade do texto lido de forma ecoada "voz-vai-não-vem-não-vai-não-vem-...", sugere uma onda, posto que, matematicamente, a projeção do movimento circular em um plano perpendicular é uma função senoidal, que modela ondas, em geral.



Figura 3: Espelho D'Água (1990) Um "quase-haicai" diagramado à sua própria imagem. OLHLO$_2$: Poesia Visual – Knorr.

Em *Espelho d´água (1990)* encontramos a matéria verbal intimamente ligada ao visual. O formato visual do desenho de uma lágrima pela frase na vertical "Lágrimas na água" representa a queda da gota devido à gravidade. A gota de lágrima, por sua vez, é produzida

pela surpresa e cria na superfície líquida ondas circulares. O mesmo movimento foi explorado na lâmina anterior onde os círculos foram representados pelos parênteses.

Considerações finais

O jogo lúdico implementado nas lâminas estudadas nos garante intitular tal obra como literatura, mesmo que ela habite na fronteira entre a arte verbal e a arte gráfica. O hibridismo típico das produções poéticas contemporâneas abre novas perspectivas de produção e também de suporte para poesia visual. Segundo Melo e Castro,

> as novas tecnologias e as suas capacidades não devem ser tomadas apenas como novos meios para realizar, de uma maneira diferente, velhas experiências e descobertas. Elas abrem, sim, novas possibilidades e perspectivas para o trabalho interativo do poeta, nas descoberta de novas poéticas do verbal e do não verbal, ao encontro das aberturas perceptíveis do contemporâneo e das suas vertiginosas problemáticas vivenciais. (CASTRO, 2014, p. 70)

Na tentativa de aproximar as teorias semióticas ao corpus selecionado compreendemos como as relações entre as formas visuais e as estruturas verbais são construídas. Notamos, em alguns dos poemas, a relação intrínseca de respostas a outros poemas e estruturas pré-existentes. O poema também ganha caráter de uma linguagem universal, assim como a matemática, na poesia há espaço para sistematização de conceitos das áreas de ciências exatas e afins. Por fim, Derrida nos ensina o processo em pensar a desconstrução das estruturas, onde há lugar para o rastro como formador de sentido mesmo na ausência de uma estrutura frasal.

Ademais, como perspectivas futuras de trabalho podemos pensar nas lâminas como potenciais para transformar a matéria visual em vídeo-poesia ou em poesia 3D. Privilegiar as novas tecnologias e buscar ressaltar o visual seria uma forma de empreender novos leitores e usar a internet como um meio propagador em potencial.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

_____, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

CASTRO, E. M. de Melo e. **Poética do ciborque** – antologia de textos tecnopoiesis. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 5ª reimp. da 2ª ed. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Jaime Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KIRISTEVA, Julia. Por uma semiologia dos paragramas. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p 97-130.

MENDONÇA, L. A. K (Knorr). **OLHLO^2 Poesia Visual**. Juiz de Fora (MG): FUNALFA Edições, 2007. 54 lâminas.

Agradecimento
Ao colaborador Prof. Dr. Daniel Mendonça Valente (UFMT) pela ajuda na definição dos conceitos físicos e matemáticos usados na quarta sessão deste artigo.

O VERBO QUE DELIRA:
ENTRE SAÚDES E VIVÊNCIAS

Aline Nunes de Santana Lima
(UFMT - Bolsista de graduação projeto Escrileituras)
alinenslima@gmail.com

Vithória Duarte
(UFMT- Bolsista de graduação projeto Escrileituras)
vithoriacduarte@gmail.com

Emília de Leitão Biato
(UFMT - Doutoranda do projeto Escrileituras)
emiliacbiato@me.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Este trabalho se destina a apresentar a Oficina de Transcriação (OsT) Didática da Invenção realizada na Escola Estadual Paciana Torres de Sant'Ana com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, assim como seus resultados. A temática da oficina está na intersecção dos temas: Educação e Saúde, fenômenos que são pensados aqui, tendo como referencial teórico a filosofia nietzschiana, os conceitos de saúde e doença a partir da obra de Georges Canguilhem, bem como o conceito de Otobiografia de Jacques Derrida. Para a realização da OsT recorremos a um trecho do poema Didática da Invenção de Manoel de Barros como disparador das produções textuais. Através desta oficina fizemos uma tentativa de trabalhar a saúde em sala de aula, em fuga à forma prescritiva e normalizadora, tendo como foco a escuta das vivências através do método otobiográfico criado por Silas Borges Monteiro (2013).

Palavras-chave: Oficina de Transcriação; Saúde; Otobiografia.

Introdução

Manoel de Barros não gosta de palavra acostumada. Também tem amor às coisas desimportantes. E faz verbos delirarem. Ler Manoel de Barros é experimentar a polissemia das palavras, onde as mesmas são *desacostumadas* através de neologismos, prosopopeias, sinestesias: A criança escuta a cor dos passarinhos, as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Pretendemos abordar a saúde em sala de aula e o fizemos em conjunto com Manoel de Barros, em um exercício de colocar verbos para delirarem. Queríamos que

estes verbos que permeiam corriqueiramente as nossas falas e as falas dos alunos fossem traduzidos em cores, versos, desenhos, trazendo em cena diversas saúdes possíveis em uma abertura a construção de novos sentidos para a saúde.

A atividade foi desenvolvida no contexto do Projeto Práticas de Educação e Saúde. Uma Pesquisa-Ação fundamentada nas potências de criação e autocuidado financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A proposta de ação do projeto toma forma em Oficinas de Transcriação (OsT) que, através de temas ligados à saúde e ao corpo trabalhados em sala, proporcionam a vivência do inusitado configurando-se em cenários de autoria textual. A proposta leva à sala de aula elementos normalmente estrangeiros ao cotidiano dos alunos em experiências auditivas, visuais ou textuais e explora as produções individuais na situação deste encontro, proporcionando outras relações com a leitura e escrita e também potencializar ações de autocuidado e estilização da própria vida.

Ao abordarmos a saúde no contexto da educação, o fazemos baseados em construções teóricas que não se restringem a um modelo biomédico de compreensão da vida. Trilhamos tal caminho acompanhados pela filosofia nietzschiana e pela construção teórica de Georges Canguilhem. Em rompimento com a metafísica e a busca por verdades, voltamos nosso foco de interesse à diversidade, pluralidade e singularidade, afastando-nos de generalizações e comparações como forma de dar espaço à percepção do inusitado e à possibilidade de experimentação. Este trabalho se destina a apresentar a Oficina de Transcriação Didática da Invenção realizada em uma Escola Estadual do município de Cuiabá com alunos do 9º ano. Os textos provenientes desta atividade foram analisados através do gesto otobiográfico, que se configura como a escuta das vivências nestes escritos, método criado por Monteiro (2013) em sua tese de doutoramento a partir da leitura de Jacques Derrida.

Apontamentos teóricos

Ao frequentar um ambiente escolar pode-se perceber que algumas das crianças e adolescentes inseridas nesse contexto recebem diagnósticos escolares, sejam eles dados por um profissional da saúde ou até mesmo pela própria equipe da escola. A criança recebe esse diagnóstico, seguido de explicações a respeito de seu "problema" e de suas possíveis limitações decorrentes. Porém nos perguntamos quais são as reverberações do recebimento desse diagnóstico para essa criança? Como isso a afeta? Tomando o conceito de afeto em Nietzsche, como um estado interior resultado de impressões exteriores que põe a vida em movimento "os afetos referem-se às forças vitais, àquilo que toca a existência tornada experiência" (MONTEIRO, 2009). Quando não são racionalizados os afetos podem ser considerados um tipo de vivência. As vivências afetam o corpo como um todo, célula por célula e estas não são apenas recebidas e armazenadas, devem ser digeridas.

Uma criança ao ser diagnosticada, em muitos casos, passa a ser alvo de críticas frequentes tanto no ambiente escolar quanto em casa. Essas críticas e a possível incompreensão que geram podem fazer com que a criança se sinta diminuída e passe a reproduzir o discurso do adulto, pois todas as suas ações são justificadas com o rótulo de um diagnóstico. Denominar uma criança como portadora de um transtorno, uma síndrome, é afetá-la por meio desse rótulo. O recebimento desse diagnóstico pode alterar a forma com que essas crianças considerem os conceitos de saúde e doença? Estas questões nos rondam quando pensamos a saúde no contexto da educação e para propormos uma atividade nesta intersecção, recorremos à filosofia de Nietzsche e ao que Portocarrero (2009) chamou de epistemologia das ciências da vida, realizada por Georges Canguilhem.

A difusão de um conhecimento médico naturalizado na sociedade tem fomentado um olhar para a saúde que tem sido chamado de biologizante (GARRIDO, 2011, MOYSÉS, 2011) onde a experiência subjetiva parece sucumbir a um discurso normalizante, e "a experiência acumulada parece já não dar mais conta de fazer referência para elaborações simbólicas da vida" (GUARIDO, 2010, p. 35). Atenta-se para uma busca a uma origem orgânica, desconsiderando que estes fenômenos podem ser de outra natureza. A ação através de oficinas configura-se como oportunidade de ruptura, desterritorialização, instauração de linhas de fuga, como cenários de autoria textual onde se oportunize o

surgimento de outros saberes, vivências, afetos, neste contexto onde as experiências subjetivas podem perder a voz em função de discursos patologizantes e impositivos.

Georges Canguilhem analisou as ciências que instituem saberes sobre a saúde e a doença, como o campo da fisiologia e patologia, de forma a demonstrar que estas ciências não são "neutras". Há uma dimensão de valores conectada às noções de saúde e doença, como dissertou em seu livro O Normal e o Patológico. O estado patológico e o normal não são distinguidos por uma diferença, unicamente quantitativa: "as normas fisiológicas não definem uma natureza humana, mas, sobretudo, hábitos humanos relacionados com os gêneros de vida, os níveis de vida e os ritmos de vida" (CANGUILHEM, 2009, p.123). Não se pode descrever a normalidade, segundo Canguilhem, de modo absoluto, mas sempre de modo relativo, como aponta Monteiro (2013)

> Se existem normas biológicas, é porque a vida é criação de seu meio, e não submissão a ele: a vida sadia é normativa antes e ao invés de ser normal. (...) A doença é sempre um certo modo de viver, ainda que traduza uma restrição e uma limitação das exigências do ser vivo. A superação de suas próprias normas traduz, ao contrário, a força propulsora de um organismo que só se mantém saudável porque, depois de ter ficado doente, se não consegue reencontrar seus antigos valores, se não consegue encontrar outros novos, às vezes superiores (p. 7)

Não se pretende olhar aqui para a patologia através de uma concepção naturalizada, visto que se concorda com Canguilhem (2009) quando este autor problematiza a fronteira entre normal e patológico afirmando que quando classificamos como patológico um sintoma de forma isolada, estamos desconsiderando que aquilo que os torna patológicos é sua relação de inserção na totalidade de um comportamento individual (p. 65). Desta forma, a patologia, segundo o autor, só pode ser compreendida como tal tendo como referencial a totalidade orgânica e a experiência que os homens têm de suas relações de conjunto com o meio, não existindo fato que seja normal ou patológico em si. Em se tratando de patologia é necessário olhar para fora do corpo para julgar o que é normal ou patológico para esse mesmo corpo (p. 152).

Há consonância entre o pensamento de Canguilhem e Friedrich Nietzsche, no que diz respeito ao interesse pela singularidade em detrimento às generalizações. Nietzsche faz uma crítica à Filosofia por buscar o conhecimento dos fenômenos a partir da natureza e da alma, ignorando as vivências como objeto de investigação. Ao decorrer de sua obra, o conceito de vivências ganhará importância significativa, sendo que em seus escritos "fortalecerá, cada vez mais, a profunda vinculação entre a reflexão filosófica e as vivências, deslocando a concepção de que pensamento ou razão sejam de ordem lógica para fundá-los na concretude da vida" (MONTEIRO, 2013). Levando em consideração a afirmação de Nietzsche (GC § 120)[1] sobre a impossibilidade de definir o que é saúde, pois há várias saúdes do corpo, realizamos uma Oficina de Transcriação (OsT) com alunos da Escola Estadual Paciana Torres de Sant'Ana, vinculada ao projeto Escrileituras: Um modo de ler-escrever em meio à vida do núcleo de Cuiabá.

A Saúde Traduzida: os verbos delirantes

As Oficinas de Transcriação são espaços de criação onde se pretende a invenção em detrimento da cópia, da reprodução. Os alunos são convidados a criarem em conjunto aos autores que forem utilizados como disparadores. Em um exercício de reinvenção das obras utilizadas em sala, a "transposição criativa" - transcriação - será mais ou menos inventiva, de acordo com seu tradutor (Campos, 1972 apud Corazza, 2011, p. 65), configurando-se como um texto aberto às interferências do escritor-leitor (escrileitor). As oficinas, que nesta proposta tematizam a saúde, compreendem um convite à escrita e à leitura: que se desdobrará em saberes, histórias, aventuras, problematizações, musicalidade, arte e fantasias. (DALAROSA, 2011, p. 16).

A OsT Didática da Invenção foi planejada no contexto da Linha de Pesquisa Diferença e Normalização em Educação e Saúde e teve como objetivo levar o tema saúde para a sala de aula, porém nos distanciando de uma forma prescritiva e normalizadora de trabalha-la, tendo como foco a escuta das vivências destes alunos. Através das OsTs vemos um caminho possível para trabalhar a saúde no contexto escolar de forma a trazer em cena a saúde com foco nas experiências subjetivas de cada um.

Na Oficina em questão um trecho do poema "Uma didática da invenção" parte VII

do poeta Manoel de Barros, foi selecionado como disparador para a produção dos alunos do 9º ano da Escola Estadual Paciana Torres de Sant'ana. As OsTs acontecem em vias de uma Didática Artista que, segundo Corazza:

> acolhe e honra elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços -, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações (2013, p. 187)

Quando os alunos são instigados a produzirem com Manoel de Barros, fazem um exercício de tradução. Haroldo de Campos (2013), ao analisar as formulações a respeito do ato de traduzir de Paul Valéry, afirma que escrever o que quer que seja é um trabalho de tradução, semelhante ao movimento de traduzir um texto de uma língua para a outra. Não temos como alvo uma tradução "como teoria da cópia ou do reflexo salivar, mas como produção da diferença no mesmo" (CAMPOS *apud* CORAZZA, 2011, p.61). Intentou-se, através da experiência com a poesia, fazer surgir traduções que envolvam a saúde, como abertura à criação e invenção de sentidos, que serão atravessadas pelas vivências dos alunos.

No poema escolhido para o trabalho na OsT, Manoel de Barros (2010) joga com as palavras, no que chama de *delírio do verbo.* Quando a criança diz *eu escuto a cor dos passarinhos*, ela está fazendo os verbos delirarem e esta também seria a função do poeta:

VII
No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do
verbo. O delírio do verbo estava no
começo, lá onde a criança diz: Eu
escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a
voz de fazer nascimentos - O verbo tem
que pegar delírio.

(BARROS, 2010, p. 301)

A poesia de Manoel de Barros foi escolhida tendo em vista a prática da Escrileitura, como texto reivindicador de uma postura multivalente do leitor, escrito em coautoria entre quem lê e escreve, sendo este leitor-escritor um produtor-tradutor de significações, sensações, sentidos, conceitos e vidas (CORAZZA *apud* DALAROSA, 2011, p.15).

A oficina realizada no dia 18 de fevereiro de 2014, teve uma fase inicial que consistiu em saber por parte dos alunos participantes o que eles já conheciam sobre poesia e sobre o poeta Manoel de Barros. Depois de realizada a leitura conjunta do poema, eles foram questionados a respeito das suas percepções sobre o trecho lido. Em uma segunda fase da oficina fizemos uma coleta de verbos conhecidos pelos alunos que tivessem relação com o tema saúde. Esses verbos foram reunidos e escritos no quadro da sala de aula, depois os participantes da oficina foram instigados a realizarem uma produção escolhendo um dos verbos e inventarem definições para eles, explorando a polissemia dos verbetes.

Como método de análise das produções da OsT foi utilizado o método otobiográfico, criado por Silas Borges Monteiro (2013) a partir dos conceitos de vivências em Nietzsche e de Otobiografia de Jacques Derrida. Para a realização deste, tomamos, como pressuposto, que as vivências são traçadas no texto e conservam a assinatura do seu autor, pontuando sua "escrita performativa" (Derrida, 2009, p. 12). No livro *Otobiografías: La enseñansa de Nietzsche y a política del nombre próprio,* Derrida trata da relação entre vivências e a produção filosófica ao percorrer a obra de Nietzsche. Monteiro, em sua tese de doutorado analisou a formação de professores percorrendo os *dossiês* das alunas do curso de Pedagogia, que eram uma reflexão autobiográfica sobre sua formação como pedagogas. Ao entrar em contato com as produções resultantes da oficina, estas estarão imbuídas da vida do autor e aqui ocorre o gesto otobiográfico: a metáfora do ouvido- oto significa ouvido- como caminho para a produção de conhecimento. Tomando em mãos os textos dos alunos os percorremos analisando os traços biográficos nestas produções, partindo do pressuposto derridiano de que "só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor" (DERRIDA *apud* MONTEIRO, 2013, p.60).

Considerações finais

A metodologia de trabalho através de Oficinas de Transcriação se configura como um trabalho alternativo com elementos que nem sempre são utilizados no cotidiano escolar. No encontro dos alunos com estes elementos percebe-se a tensão ao dizerem não saber o que fazer quando é proposta uma atividade sem tantos direcionamentos. Em suas produções percebemos que o pensamento sobre a saúde ainda remete a uma saúde idealizada, remetendo frequentemente a uma ideia de "bem" e "mal", indicando um a possível reprodução de um discurso normalizante.

Ao realizar a análise das produções da oficina, o texto dos alunos foi lido num movimento de tradução. Entende-se aqui tradução como movimento que percorre as OsT "como um dispositivo que as desencadeiam 'ou uma prática' que as desdobram." (CAMPOS *apud* CORAZZA, 2011, p.60). Na leitura da produção dos alunos percebemos que são atravessadas por afetos, pelo choro e riso, pela vida e morte. O verbo viver se traduziu em voar, amar, respeitar, inventar. O jogo derridiano entre o texto morto e vivo, o morto que se permite ser estudado e o vivo que está imbuído da vida do autor e de quem a escuta, nos permite traduzir os verbos-delírios dos alunos, compondo com suas "várias saúdes".

Através da oficina a saúde foi colocada em cena através de verbos que foram discutidos, perguntados, manuseados, traduzidos. A experiência de uma atividade em que os participantes possam criar, evitando as noções de "certo" e "errado" configurou-se como caminho a ser aprimorado para um trabalho de educação em saúde.

Referências

BARROS, Manoel. *Manoel de Barros: Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CAMPOS, Haroldo. *Paul Valéry e a Poeética da Tradução: as formulações radicais do célebre poeta francês a respeito do ato de traduzir*. In: Haroldo de Campos - Transcriação. TÁPIA, M., NÓBREGA, T. M. (Orgs.) São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 61-75.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. *Notas para pensar as oficinas de transcrição (OsT).* In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de notas 1:* projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 37-90.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática-artista da tradução: transcriações*. In: Mutatis Mutandis. Vol. 6, No. 1. 2013. pp. 185-200

DALAROSA, Patrícia Cardinale. *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de notas 1:* projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 15-29.

DERRIDA, Jacques. *Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio.* Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

GUARIDO, Renata. (2010). A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos (pp. 27-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GARRIDO, Juliana. & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. (2010). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos (pp. 149-162). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MONTEIRO, Silas Borges. *Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação otobiográfica.* In: PIMENTA, S.G. GHEDIN, E., FRANCO, M.A.S. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006, p. 93-116.

MONTEIRO, Silas Borges. *Antologia de textos sobre vivências.* Cuiabá, 2009.

MONTEIRO, Silas Borges. *Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica.* Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MONTEIRO, Silas Borges. *Um médico da cultura no século XX*. Texto apresentado no Simpósio O Normal e Seus Duplos: Manipulações de Georges Canguilhem.

PORTOCARRERO, Vera. *As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. 260p.

ESCRILEITURAS EM MEIO A CORPOS E VIVÊNCIAS DESLOCADAS

Vanessa de Jesus Proença
(Voluntária em Iniciação Cientifica do Projeto Escrileituras)
vanessajp14@gmail.com

Jamille Silva de Oliveira
(Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Escrileituras)
jamilleoliveira27@gmail.com

Emília Carvalho Leitão Biato
(Bolsista de doutorado em Educação do Projeto Escrileituras)
emiliacbiato@yahoo.com.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O presente trabalho refere-se à Oficina de Transcriação *Escrileituras EntreFios* realizada em Pelotas/RS nos dias 4 e 5 de novembro de 2013, durante o *III Seminário Integrador Escrileituras e V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.* Tanto a oficina quanto o evento estão vinculados ao Projeto "Escrileituras: um modo de 'ler-escrever' em meio à vida" que foi aprovado pelo Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES/INEP). Tal oficina buscou mobilizar e deslocar corpos e vivências de formadores e alunos em meio a um ônibus em movimento. Com os escritos produzidos em território instável, nos pusemos em gestos otobiográficos como forma de traduzir as vivências impregnadas nos escritos.

Palavras-chave: Gestos Otobiográficos. Corpo. Vivências.

Introdução

O Projeto "Escrileituras: um modo de 'ler-escrever' em meio à vida" foi aprovado pelo Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES/INEP) e encerra-se no final do ano de 2014. Neste ano, o Seminário de Educação 2014 - "Educação e seus modos de 'ler-escrever' em meio à vida" é uma das ações que concluem tal projeto composto por quatro núcleos: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A coordenação geral do projeto é realizada pela Profa. Dra.

Sandra Mara Corazza, da UFRGS, e a coordenação do núcleo UFMT é realizada pelo Prof. Dr. Silas Borges Monteiro, junto ao Grupo Estudos de Filosofia e Formação.

Participaram do projeto, além dos grupos das universidades citadas anteriormente, algumas escolas das redes municipais e estaduais de ensino. O núcleo UFMT trabalha junto à Escola Estadual Paciana Torres de Sant'ana, dirigida pela Profa. Magna Luísa Pereira e à Escola Estadual Dom José do Espraiado, dirigida pela Profa. Ivanete Ferreira de Souza da Silva.

O Projeto leva em consideração as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), via Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste documento, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) estipula a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desta forma, o Projeto Escrileituras considerou necessário criar propostas e ações de estudo e pesquisa que se empenhassem na qualificação da Educação Básica brasileira, com atenção à alfabetização de crianças, jovens e adultos, nas suas diferentes etapas de aprendizagem. E, além disso, propôs atividades que não se restringiram à sala de aula, ocupando outros espaços potentes de formação de educadores em formação ou já formados.

Por meio de Oficinas de Transcriação (OsT) foram propostas intervenções que investigaram formas de aprender e ensinar, de maneira a viabilizar a realização da pesquisa em consonância com a produção de textos. Em seus procedimentos de leitura e escritura, o campo do vivido, dos sentidos, das sensações e das invenções é trazido como matéria de criação. Em suma, trabalhamos com o tecer de uma escrita que se faz pela leitura e da leitura que se mistura à escrita, com teor provocativo.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o projeto e os seus participantes e parceiros têm em vista que as práticas docentes favoreçam e ampliem o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa configuração permitiu que as atividades propostas por meio das OsT tivessem alguma influência no IDEB das escolas participantes, a longo prazo, a partir de mudanças nos modos de operar o pensamento dos envolvidos no projeto-pesquisa: pesquisadores, professores, estudantes da educação básica e alunos de licenciatura e bacharelado. Com isso, a produção de um texto voltado para questões gramaticais, interpretativas ou criativas, em função dos padrões curriculares, ganha contornos inovadores. Os alunos-autores, por sua vez, eram instigados à fruição no ler-escrever, a partir de sete modalidades de oficinas que

mobilizam o pensamento, sendo elas: filosofia, biografema, lógica e pensamento matemático, teatro, artes visuais, música e corpo.

Os processos educativos não se reduziram ao enquadre de sala de aula, de suas cadeiras e do conteúdo programático de cada disciplina. É preciso considerar que vários elementos compõem este cenário educativo: alunos, professores, estudo, cultura, intervenções artísticas, viagens, e, inclusive, rupturas estruturais cuidadosas, mas que permitiram o fluir criativo. Apoiados nessa noção de território possível para a educação e a aprendizagem, propôs-se a OsT *Escrileituras EntreFios* realizada em um ônibus em movimento.

Nesse momento o nosso território não é o comum, ou seja, a escola, mas um ônibus desenfileirado e alinhavado por vivências, não diferente do espaço dentro dos muros das instituições, nossos muros de lata comportaram escrileitores e formadores participantes, entrelaçados por um processo formativo não normatizante.

Inspirados na noção de um corpo que se despoja do organismo, como organismo-chicote que comanda o funcionamento harmônico e ordenado, bem como na percepção de que este corpo pode ser "[...] uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor"[1] propôs-se a OsT *Escrileituras Entrefios*. Sua realização se deu em Pelotas/RS, no segundo dia, do *III Seminário Integrador Escrileituras e V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade* que ocorreu entre os dias 4 e 5 de novembro de 2013.

As OsT podem mobilizar o pensamento de diversas formas. Neste caso a mobilização se deu pelo e com o corpo em meio a um ônibus-festa em movimento pelas ruas da cidade de Pelotas/RS. Vinte e cinco pessoas, entre escrileitores, pesquisadores, colaboradores e ouvintes participaram da Oficina. A realização ficou por conta da colaboradora do núcleo UFMT Thaísa Soares que teve o auxílio na organização e realização dos membros do núcleo UFMT do Projeto.

Considerando que os participantes da oficina são professores ou formadores de algum modo, pareceu-nos importante que experimentassem o inusitado, o deslocamento do seu corpo e de suas vivências. Se o que se quer é investir na mobilização do pensamento, trabalhar com aqueles que o movimentam é indispensável.

[1] NIETZSCHE, Friedrich. Assim Falou Zaratustra, "Dos desprezadores do corpo", § 4.

Neste estudo a proposta é escutar as vivências que, a partir de uma noção nietzschiana, permearam o texto do corpo deslocado, do esfacelamento das identidades, da experimentação de não-lugares, como marcas de um corpo sem órgãos.

Apontamentos Teóricos

As questões sobre o corpo são tomadas em diversas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, entre outras, com as Ciências Humanas não é diferente. Nesta última área ainda é comum ouvir o ressoar da dicotomização entre corpo e alma, de forma que o primeiro é compreendido como receptor de ordens e, tolhido de toda a sua capacidade de criar para si as suas próprias regras e vivências sem receio.

Em um jogo clichê de causa e efeito, se a questão-causa for sala de aula, a resposta-efeito será a imagem de cadeiras enfileiradas, com corpos rígidos atentos à voz-chicote do professor para domá-los com seu saber que às vezes parece único, sem considerar que aquele que ouve pode romper com o suposto manual, pode criar com e a partir dele, de maneira tal que isso não seja desconsiderado e sim potencializado. Quando se fala em sala de aula é impossível ignorar o ressoar da música *Another brick in the wall* da banda inglesa *Pink Floyd*, uma crítica aos padrões educacionais, sucesso na década de 80, com crítica ainda atual, mais de 20 anos depois.

É possível, neste momento, trazer um trecho do capítulo "Os corpos dóceis" encontrado em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* do filósofo francês Michel Foucault:

> [...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] "O Homem-máquina" de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de "docilidade" que une ao corpo analisável o como manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (1987, p. 117-118).

Encontramos esse corpo analisável e manipulável nas salas de aulas brasileiras. O corpo que pode ser submetido, transformado e aperfeiçoado não é só do aluno, mas também do professor. Entendemos que o filósofo francês critica a composição social onde esses corpos são treinados em diversas instituições, inclusive na escolar, onde se exige uma disciplina, pois esta "fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'" (FOUCAULT, 1987, p.119). Será que há limites para essa disciplina exacerbada? Insistiu-se, aqui, não em uma proposta anarquista, livre de qualquer estrutura ou regra, mas sim em uma proposta de educação onde o pensamento possa vazar, criar, desver as coisas ordinárias que consomem os sujeitos.

Nota-se que a disciplina se sustenta até mesmo na configuração da sala de aula, enfileirada. Na sucessão de conteúdos que são lançados pelo pouco tempo de cada disciplina. Toca o sinal, encerra-se a aula e também o pensar, ao que parece.

> E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhavados (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Com isso compreende-se que o "quantas linhas?", ou então, "posso escrever a lápis?" não são questionamentos incomuns: a configuração espacial da sala de aula sustenta essa lógica da voz-chicote que dociliza o corpo, o pensar e o criar. Se for preciso ter uma voz que imponha a disciplina, é preciso aprender quais os procedimentos sobre o "dar aula" que Corazza (2012) aponta em um dos capítulos de seu *Didaticário de criação: aula cheia*, cujo título é "10 passos para 'dar' uma aula sem 'mancar'", onde afirma que, enquanto "auleiro", deve-se "combater todas as maneiras medíocres de 'dar Aula', que diminuem, reduzem e aviltam a vida" (CORAZZA, 2012, p. 45).

E não é o que ainda encontramos em nossas salas de aula? Em um momento como formandos e, em outro, como formadores? Sim, os padrões educacionais instituídos inibem,

reduzem a vida. Vida que quer mais vida, vida-potência, vida-criadora. Ao movimentar o pensamento por meio da oficina tratada nesse estudo, a proposta é que essas amarras sejam desatadas, desenfileiradas. A inovação vem com esse novo olhar para o mesmo.

Sendo assim, a OsT *Escrileituras EntreFios* colocou em movimento o corpo pensante de seus participantes; tal oficina não se encerrou de acordo com o tempo cronológico: a provocação ressoa e ecoa em outros espaços, inclusive nas salas de aula.

O corpo é móvel e não está em nenhum momento acabado, preso a identidades imutáveis. Portanto, definições e enquadramentos devem ser manipulados com cuidado. Toma-se o corpo como criador, permeado por vivências únicas em suas multiplicidades. Consideramos um Corpo sem Órgãos (CsO) descrito e discutido no capítulo "Como criar para si um corpo sem órgãos", de Deleuze e Guattari (1996), como aquele corpo que cada um possui. É requerido que cada um faça para si um CsO. Pode ser um ou vários corpos, porém é inacabado.

É possível afirmar que esse corpo sem órgãos gritado por Antonin Artaud[2] e tomado por Deleuze e Guattari, "é o testemunho de um nada original nem o resto de uma totalidade perdida [...] não tem nada a ver com o corpo de cada um nem com uma imagem do corpo. É o corpo sem imagem. [...]" (1972, p. 14). Esse corpo sem medi(a)ções, estéril, infecundo de produções, é dicotomicamente produzido em seu lugar próprio. Um produto não produtor, que abnega a pertença de si, a si mesmo e a outrem.

Solto de amarras identitárias, o CsO é livre, um lugar e não lugar, que não tem atribuições sistemáticas, nem caminhos unilaterais e que por isso provoca insegurança, incerteza, instabilidade, vertigem pelo novo que se desdobra. Não é original, com um ponto de origem estabelecido, com um começo delimitado, mas inédito, pois a cada produção será novo, diferente, potente. Não é inerte, há o movimento, sempre.

Ao se andar de ônibus do cotidiano o movimento é constante. Dependendo das ruas do trajeto, os desvios são de um buraco para outro devido a (má) condição da estrada. O corpo não fica inerte. Ele freia, vai da esquerda para a direita, movimenta-se o tempo todo. Não raramente há uma tontura rotatória, os apoios do ônibus não são mais suficientes, algo no estômago é sentido, o conteúdo gástrico quer sair pela boca. Em território instável o corpo é constantemente provocado.

[2] Poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês que em 28 de novembro de 1947 declara sua guerra aos órgãos com "Para acabar com o juízo de Deus".

Assim como em um ônibus em movimento, também é possível haver situações de vertigem e instabilidade em salas de aula. Um pensamento encaixotado precisa ser deslocado. Como? Quando? Por meio do quê? Quem quer que esse corpo se desloque e quanto quer? Perguntas comuns, que exigem um manual de "como dar aula", porém o que encontram é o grito: não! Assim como um CsO não tem um modelo exato e único, uma aula, um pensamento, uma criação, também não. Todos esses elementos (e não só) precisam ser colocados em movimento.

Apontamentos metodológicos

Pensar uma oficina para um lugar que não seja a sala de aula foi o primeiro desafio. Sendo assim, ao tomar como cena um ônibus-festa em movimento, a oficina propiciou a experimentação de lugares e não lugares, de tessitura com novelos a partir dos princípios de conexão e heterogeneidade, de escrita móvel, permeada por tramas do passeio. Nessa perspectiva o *oficinar* requer vontade de "criação de outros modos de pensar o vivido no campo das singularidades" (DALAROSA, 2011, p. 16).

Durante a realização da oficina foram utilizados os mais diversos espaços do ônibus. O teto foi feito de figura e objetos tocáveis, os participantes tiveram seus nomes alterados e suas identidades (des)encontradas. Intercaladas a essas atividades de experienciação do corpo com Escrileituras como via de colaboração para o objetivo da oficina, foram ofertados materiais de registro próprio, papéis e canetas, para que dali ressoassem suas vivências singulares.

São os escritos produzidos em meio ao ônibus em movimento, dos corpos e vivências deslocadas que quisemos manipular[3]**.** Afirmamos que o conceito de *escrileituras* consiste em movimentos de escrita-e-leitura e de leitura-e-escrita. Desta forma, tal escritura ganha um caráter autoral. Trata-se, portanto, de uma escritura que sempre será singular, promovida por um escritor-leitor ou por um leitor-escritor.

A escritura é sempre permeada pelo vivido, é sempre autobiográfica. Tal afirmação é subsidiada pelo filósofo francês Jacques Derrida, segundo o qual "somente artificialmente é possível separar a vida do autor" (DERRIDA apud MONTEIRO, 2013, p.60). Por isso, quando se tem um escrito em mãos, tem-se também a vida.

[3] Não se utilizou *manipular* no sentido de usar os escritos de maneira irresponsável, mas sim de se ter cuidado ao analisar e discutir sobre e com os escritos, que são únicos e pessoais.

Partindo desse pressuposto, nesta oficina, os movimentos do corpo e do pensamento provocados pela colaboradora do núcleo Thaísa Soares e pelo Prof. Dr. Silas Borges Monteiro incitaram também a vida inscrita em uma folha de papel. A instabilidade ocasionou, literalmente, escrituras instáveis e potentes. É com essas escrituras instáveis e potentes que se conversa.

Essa produção do escrileitor é movimentada pela tradução, que na OsT, é a força criativa colocada na leitura e aspiração auditiva do texto. Essa tradução criativa traz consigo a observação sucedida de fabulação, fruto das vivências tidas na OsT, com objetivo de propiciar pequenas rupturas no corpo-escrileitor-participante. Compreende-se o conceito de tradução no projeto a partir dos irmãos Augusto e Haroldo de Campos[4]. Para eles, a labuta tradutória é criadora e aberta a experimentações. Ela assume a possibilidade de autoria que manifesta vivências.

Traduzir é então, similar à letra do poeta, letra criativa que se surpreende com a repetição, que ao ser traduzida não se torna uma consequência copiada, mas uma letra outra, inédita. É o ato "chave para as relações de OsT com o mundo" (CORAZZA, 2011, p. 61), em que através dessa, exteriorizam-se propostas/ideias/modos, traduzidos, novos, inéditos.

Ao passo que se traduz e esse, como verbo, se vê impotente de realização por si só, transcria-se. Essa transcriação não é uma leitura literal do escrito, é a tradução dos afetos. É uma modalidade de tradução que envolve o intraduzível. A transcriação sustenta sua dinâmica pela sua indisponibilidade que gera prazer por obtê-la. Provoca, instiga o criar e, se é impossível por ser um deleite pela sua própria impossibilidade, logo se faz com os escritos que se possui.

Escolheu-se dois, dos dezesseis textos produzidos na OsT, para serem manipulados fazendo uso de gestos otobiográficos. Este método foi desenvolvido por Silas Monteiro em sua tese de doutorado. Em linhas gerais, esses gestos colocam em um mesmo cenário a noção nietzschiana de vivências e a noção do conceito de *otobiografias* proposto por Jacques Derrida no livro de mesmo nome que trata de uma conferência na Universidade de Virgínia, Estados Unidos, em 1976 (2009).

Quando propõem-se ouvir, por meio de gesto otobiográficos, as vivências nos escritos, essas não são ouvidas com uma intenção de justificá-las. Quer-se, ao manipular o texto, perceber a vida e suas multiplicidades que são, por incrível que pareça, singulares, únicas.

[4] Tradutores inseridos no Movimento Concretista no Brasil dos anos 50. Insistem em uma tradução crítica-criativa, que de abertura para a criação.

Ouvir as vivências é ação-sensação do pesquisador, conforme a afirmação nietzschiana de que "para aquilo que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvidos"[5]. No contexto deste estudo, a escuta otobiográfica foi direcionada à escuta de vivências dos participantes da OsT *Escrileituras Entrefios.*

Este estudo tem caráter qualitativo, embora não tenha procedido exatamente de maneira comum às pesquisas qualitativas em Ciências humanas. Isso não significa que há perda de rigor, ao contrário, mobilizados pelo aparato teórico-conceitual, que vimos apresentando aqui, tomamos os escritos como objeto de estudo, com a pretensão de escutar a vida em vivências aí tracejadas. Não em busca de compreender seus nexos de vida em relação a obra, suas justificativas, seus sentido originais.

Assim, ao se tomar uma produção em mãos se quer a vida e não a frequência com que aparecem termos, ou os sentidos contidos no texto. Aqui, mais um conceito compõe esse gesto, que é o de *desvendamento* (dévoilement), cunhado por Derrida. Ou seja, a decisão analítica de apreensão de várias direções significantes, pois toda produção vivente é plena de sentido, tem excesso de sentido. Assim, se quer *escutar* a vida que quer mais vida. e não criar nexos lógicos do texto com acidentes empíricos de seu autor.

É importante ressaltar a impossibilidade de que o pesquisador ocupe, neste contexto, uma posição de neutralidade. Ele se coloca disposto e aberto à produção do outro, à escuta da vida como vontade de potência. Porém, no momento em que o pesquisador se põe a ler, assume, ele mesmo, um gesto escrileitor: sua analítica é exercitada como escrileitura - leitura que se faz pela escrita e escrita que se dá pela leitura. Neste sentido, se por um lado, os participantes das OsT transcriam em seus escritos, por outro, a produção do pesquisador também se configura como criação do inusitado, como escrileitura e produção de sentidos novos.

5 NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo, "Por que escrevo livros tão bons". §1.

Resultados e discussões

Como dito anteriormente, duas produções provindas da instabilidade serão analisadas abaixo.

- Corpo questionador.

> *"O que pode um corpo? / Quando pode um corpo? / Quando o corpo quer poder? / Quem quer que o corpo possa? / E quando o corpo não quer poder?" (Eduardo Pacheco).*

Com este texto é possível tomar o corpo como potente e questionador. Tomar o corpo como corpo-vida. Corpo imerso em estruturas, como a de uma sala de aula, de um ônibus desenfileirado, ou da vida que quer mais vida. Mesmo assim, encontra fôlego, questiona-se e diz "Sim". Com Nietzsche, podemos reafirmar o amor ao destino deste corpo-vida.

> *Amor fati* [amor ao destino]: seja este, doravante, o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que a minha única negação seja *desviar o olhar*! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim! (Nietzsche, Friedich. A Gaia Ciência, § 276).

Quando questionado, o corpo-vida se inquieta. O corpo berra e lembra que possui vida e diz "Sim!" a ela. Ressalta-se: é um sim de júbilo por passar, na vida, pelo que se tem passado e não um sinônimo de resignação, de submissão por aceitar a vida-corpo tal como ela é.

- Multiplicidades singulares

> *"Múltiplas direções disparam o meu corpo. Corpo feito de cores, resistências, disparos que inflam. Feito aparições sem contorno, esse corpo se espalha e se inunda"* (Indiara/UFRGS).

O corpo é interseccionado por linhas inéditas. A mesmice saiu do seu centramento. A exorbitância permeia o corpo-vida. O corpo recebeu disparo de dispersão que aqui não é

tomado pejorativamente, mas em um tom de não-limite, e que segundo o escrito chega ao ponto de inundar, de fazer transbordar as próprias vivências. Observa-se aqui também um corpo resistente, mas que em sua fluidez desejou e deseja ser corpo. Desejou e deseja ser vida. É constituído de singularidades.

Deleuze e Guatarri (1996) afirmam que o corpo sem órgãos é aquilo que vai restar quando tudo for retirado. Retira-se o sujeito da modernidade, grosso modo, que é devoto de uma estrutura. O que resta? Justamente a multiplicidade inédita e intensa que vaza dessa estrutura e dá potência a mesmice da vida. Seja em um ônibus, seja em uma sala de aula como docente ou como discente, é necessário retirar tudo e dar espaço para o CsO, multiplo e singular, potente e criador.

Considerações finais

Foi possível notar no começo do texto dois elementos importantes: o "em meio à vida" que o Projeto Escrileituras institui em seu título e, que foi uma ação potente que visou somar com as políticas educacionais do país. Vimos aqui um desses desdobramentos que permitiu deslocar o "pensar a educação" para além das salas de aulas ou das escolas. É possível utilizar de dispositivos, como as oficinas de trancriação em um ônibus-festa em movimento, para que ela provoque os formadores participantes no que tange ao seu pensar.

Acredita-se que ações como essa permitem que ao se elaborar uma aula, um cronograma de atividades, ou até mesmo ao se pensar em um currículo, vivências como essas desloquem o pensamento para que este fuja do ordinário e agreguem elementos literários, artísticos, cinematográficos entre outros para intervirem em uma leitura e escrita de seus alunos.

Ressalta-se: não é uma anarquia educacional, mas sim vazamentos criativos que não limitem o pensar dos alunos. É uma forma de que o pensamento seja possível durante a realização de uma Prova Brasil ou de um Exame Nacional do Ensino Médio, com bons resultados que não se reduzem a causa e efeito.

Ousou-se e tomou-se o corpo como objeto e afirmou-se que ele possui vida, que quer mais vida e que diz "Sim!" a ela. Tal objeto foi explorado por meio da escrita, que exigiu do pesquisador-bruto cuidado, ouvido e vivências. Exigiu um trabalho exploratório para aguçar e polir tal pesquisador, que a todo o momento precisava se inspirar e buscar o inusitado, o novo, o exorbitante para enriquecer o seu ofício escrileitor. Sem esse exercício os escritos se

tornariam inacessíveis e a sua análise soaria como uma deficiência e ao tomá-los em mãos seria possível ouvir apenas sussurros.

Porém, os gestos otobiográficos permitiram perceber sutilezas e entrelaçamentos entre os escritos dos participantes e o pensamento de filósofos que sustentam este texto, tais como Nietzsche e Deleuze e Guatarri. Não se justifica os escritos, mas manipulou-se o texto de maneira a possibilitar a percepção da vida e suas multiplicidades que atravessaram os corpos. Notou-se que as vivências podem ser inovadas não só no território de um ônibus-festa, mas em todos os outros territórios onde seja possível chegar. Territórios não geográficos.

Afirma-se que os corpos são compostos por pontos sensíveis, um frenesi de sentires, uma inadequação segundo a adequação contemporânea performativa de delimitações, de estabelecimento de linhas máximas, de modos limite, de falas enquadradas, de enfileiramentos refreadores. E, o que se esperou, a partir desta oficina, foi que eles estivessem abertos à criação a partir da escrileitura, em caminhos livres, em cotidianos atravessados pela rotina de se surpreender pelo acometimento das coisas mesmas, repetidas, mas emocionantemente inéditas. Esperaram-se provocações que afetassem seu público, que o tornasse escrileitor das próprias vivências.

Sendo assim, as ressonâncias da oficina de transcriação *Escrileituras Entrefios* continuam ecoando, em questionamentos e provocações sobre o corpo que tem um saber de si, e pode prescindir da disciplinarização, seja ela em sala de aula, seja ela imposta em qualquer lugar. Considerou-se então, que este corpo quer, a todo o momento, mais vida e por isso, é potente e criador.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. *Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OsT).* In: HEUSER, Ester Maria Dreger (org.). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 33-96.

CORAZZA, Sandra Mara. *Caderno de notas 3*: didaticário de criação: aula cheia. - Porto Alegre: UFRGS, 2012.

DALAROSA, P.C. *Escrileituras*: um modo de 'ler-escrever' em meio à vida. Observatório da Educação/CAPES/INEP. In: HEUSER, Ester Maria Dreger (org.). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 15-29.

DELEUZE, Gilles; **GUATARRI**, Félix. 28 de Novembro de 1947 - Como criar para si um Corpo Sem Órgãos. *In* Mil platôs - capitalismo c esquizofrenia, vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et al. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI**, Félix. Maquinas desejantes. *In O Anti-Édipo:* Capitalismo e esquizofrenia I. Trad. Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho: Assírio & Alvim, 2004.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. *In: Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

MONTEIRO, Silas Borges. *Quando a pedagogia forma professores*: uma investigação otobiográfica. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo:* como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Dos desprezadores do corpo*. In: *Assim Falou Zaratustra.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Documentário como transcriação: uma experimentação fílmica no Projeto Escrileituras

Carlos Augusto Lopes dos Santos
Graduando em Psicologia, UFMT – Bolsista Capes
carlosaugustolsantos@gmail.com

Filipe Breno Gomes Vinhas
Psicólogo
lipe_breno@hotmail.com

Aline de Souza Campos
Universidade Federal de Mato Grosso - PPGE / Bolsista de Mestrado – CAPES
alinedesc@gmail.com

Resumo

Neste artigo será explorado o gênero documentário como transcriação das experiências vivenciadas nas Oficinas de Transcriação (OsT) ligadas ao Projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" que é vinculado ao Programa do Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES /INEP), e realizadas no Grupo de Estudos de Filosofia e Formação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Além disso, abordaremos como a sua produção está ligada a um exercício de recorte da realidade ou fabulação dessa, já que a história será contada na perspectiva de quem produz a peça fílmica, utilizando-se de todos os recursos que lhe são postos como ferramentas para a construção da narrativa documental.

Palavras-chaves: Escrileituras; Transcriação; Documentário.

Introdução

A comunicação proposta versa sobre a construção de peças fílmicas do gênero documentário como experiência de transcriação, calcadas nas Oficinas de Transcriação (OsT) ligadas ao Projeto Escrileituras, realizadas no Grupo de Estudos de Filosofia e Formação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O projeto é vinculado ao Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES/INEP). Desde 2010 tem sido desenvolvido por quatro universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O Projeto Escrileituras tem, como coordenadora geral, a Profa. Dra. Sandra Mara Corazza, da UFRGS, e o núcleo UFMT é coordenado pelo Prof. Dr. Silas Borges Monteiro, da UFMT.

A proposta do Projeto Escrileituras toma forma através de Oficinas de Transcriação que apresentam uma relação entre a transcriação e a prática tradutória. Os

quatro núcleos oferecem Oficinas de Transcriação para estudantes de graduação, e estudantes e professores da Educação Básica da rede pública de ensino. O trabalho das OsT, segundo Dalarosa (2011 p.16) configura-se "como provocador de outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida", sendo um convite a fluidez da criação.

Deste modo, a partir da ação conjunta com as escolas, o projeto tem impacto notado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como resultado do movimento do pensamento de alunos, professores e pesquisadores envolvidos. O IDEB consiste em um indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com o objetivo de verificar o desempenho escolar a partir de dados retirados do Censo Escolar e avaliações padronizadas pelo Inep (Saeb e Prova Brasil).

As produções obtidas por meio das OsT são resultados de um movimento não só de tradução, mas de transcriação a partir das vivências de quem participa, uma prática de escrita pela leitura e leitura pela escrita.

O ato de ler, de modo geral, é reduzido a organização de signos e informações de modo que possibilite uma interpretação da mensagem transmitida pelo autor, incluindo compreensão gramatical, significado das palavras e uso de pontuação, por exemplo. Já o ato de escrever exige uma postura mais ativa e de tomada de decisão, um processo laborioso e que requer planejamento. Deste modo, leitura e escrita consistem em um conjunto de habilidades que se enredam uma a outra (ZUCOLOTO; SISTO, 2002).

Para Severino (2012) a escrita constitui uma forma privilegiada de comunicação, tendo grande importância para as produções culturais da humanidade, pois é a escrita que possui uma maior capacidade de guardar registros históricos e saberes que se perderiam com passagem o tempo. Ressalta ainda que o ensino superior é espaço de produção de conhecimento, sendo esta, talvez, sua principal característica. Para que essa produção se dê o movimento de leitura e escrita se apresenta como necessário e fundamental.

Ainda em Severino (2012) nota-se a defesa do pensamento em que o autor é quem codifica o texto e este, por sua vez, deverá ser decodificado pelo leitor. Tal ponto de vista apresenta o leitor como um componente passivo do processo de leitura, alguém que tem como único papel e função desvendar o emanharado de múltiplos signos dispostos pelo autor.

Por outro lado, Jacques Derrida, um dos grandes nomes da filosofia da Diferença e cunhador do termo desconstrução, apresenta uma visão divergente sobre o ato de ler e escrever:

> Um texto só é um texto se esconde ao primeiro olhar, ao primeiro a chegar, a lei da sua composição e a regra do seu jogo. O texto, aliás, permanece sempre imperceptível. A lei e a regra não se abrigam na inacessibilidade de um segredo, simplesmente elas nunca se entregam, no presente, a nada que possamos a rigor chamar de percepção (2005, p. 7)

Para o filósofo, a leitura se organiza em leis e regras que não são fixas e únicas, mas movimentos múltiplos em constante transformação, em descontrução. A leitura desconstrutiva consiste em um movimento de duplo gesto em que o leitor--desconstrutor se aproxima e se afasta do texto, evitando o movimento de síntese (SANTIAGO, 1976). Desestruturando para estruturar e desestruturar novamente.

A realização do documentário pode então ser vista como a constituição de uma perspectiva acerca das OsT. Nesse movimento de transcriação, inauguramos uma forma outra de experienciar o vivido nas Oficinas, que não carrega o conteúdo original das mesmas, diante de sua impossibilidade de reprodução fidedigna, mas é um exercício de criação a partir dos materiais resultantes delas: fotos, imagens, vozes, expressões, rastros.

Apontamentos Teóricos

Entende-se documentário como a produção fílmica informativa ou didática, que indica um caráter que parte do real ou de um recorte da realidade para apresentação de seu conteúdo, assim como uma pintura retratava a realidade ou parte dela em meados do século XIX, em contraponto ao conceito de ficção entendido como uma construção de elementos imaginários baseados no real, ou em elementos da realidade em um contexto não apenas fabuloso, mas narrativo. Marcello (2010 p.130) complementa esta ideia:

> Ou talvez possa se dizer que ele revigora, pelo menos entre o senso comum e por outros modos, caminhos anteriormente percorridos quando da invenção do cinematógrafo e dos múltiplos entendimentos, em termos de linguagem, sobre o cinema como "testemunha do mundo".

Desde os irmãos Lumière, que com o seu recém-inventado Cinématographo - filmaram e exibiram o filme "A saída dos Operários", que nada mais era além da filmagem de operários saindo de uma fábrica depois do expediente. Também das contribuições pioneiras do polonês Dziga Vertov em seu clássico filme "Um Homem

com uma Câmera", que se tornou um marco na história do cinema como documentário reflexivo, assim como seu trabalho de sistematização da possibilidade do uso da câmera cinematográfica como instrumento de captura do real. Além de sua crença na capacidade da câmera como elemento de ultrapassagem do olho humano, no ato de apreender todas as coisas que poderiam servir para descobrir e mostrar a verdade, o mundo busca cada vez mais formas de retratar a realidade de forma fílmica.

O que se espera geralmente de um documentário, é que esse seja um testemunho do real (MARCELLO, 2010), que essa peça fílmica apresente os fatos como realmente ocorreram, fazendo um relato que seja verdadeiro. Contudo, a intervenção de diretores, produtores e patrocinadores, abre possibilidades para a existência não de uma realidade, mas de um recorte do real, ou ainda, umavisão singular do autor, de quem produz e realiza o documentário, fazendo, assim, o seu aspecto daquela realidade (NICHOLS, 2005). Como explica Nichols (2005 p. 135): "Cada documentário tem sua voz distinta. Como toda voz que fala, a voz fílmica tem um estilo ou uma 'natureza' própria, que funciona como uma assinatura ou impressão digital. Ela atesta a individualidade do cineasta ou diretor…". O que acontece, então, é que aquele fato é contado de acordo com a visão e os interesses de quem está à frente da produção e realização do documentário.

A ideia de "real" e "verdadeiro", ou de que existe uma realidade, é dissolvida por Nietzsche, ao afirmar que o conhecimento, assim como a opinião e a ciência, é sustentado por valores, e essa "realidade" vai partir daquilo que o autor deseja mostrar dela. O perspectivismo nietzschiano nos mostra que o filósofo ao criar conhecimento, cria também novas perspectivas e as experimenta, e assim também ocorre como filme documentário: ele cria novas perspectivas a partir daquilo que se tem de material, produzindo uma nova realidade.

O filósofo alemão ainda nos diz em Ecce Homo: "A realidade foi despojada de seu valor, de seu sentido, de sua veracidade juntamente no mesmo grau em que foi falsificado um mundo ideal" (Nietzsche, 2003 p.16). Podemos encontrar ainda em Costa (2010 p.26) citando Viart, (2002) que: "Escrever uma vida, ou a própria vida, é ficcionalizar; toda representação de vida é, desde o início, fictícia."

Dessa forma, lançamos um olhar sobre o gênero documentário como prática de transcriação, como jogo de cena, flerte entre real e ficcional/fabuloso, sendo a peça fílmica uma produção performática, mato de criação, de afirmação que produz a partir do narrado uma nova imagem-texto/texto-imagem que leva a assinatura do autor

(DERRIDA, 2009). Esta criação se dá no entrelaçamento de múltiplas linguagens, de fluxos de experiências, de afetos envolvidos na criação-processo de escrita-leitura, disparados a partir das Oficinas de Transcriação, como locais de fluidez e fruição.

Derrida (2009), ao se referir a Nietzsche em sua cena do Ecce Homo, discorre sobre os múltiplos pseudônimos, máscaras ou nomes plurais ("Dioníso", "o crucificado", "F.N.") adotados pelo filósofo. Ressalta ainda que a vida é dissimulação, que se afirma (tanto vida quanto dissimulação) sem cessar. Desse modo o texto, assim como a imagem, aqui, também consiste em dissimulação, o conteúdo manifesto se difere do latente. Apresenta-se, então, sob a ótica da desconstrução, como uma representação, ou seja, o signo enquanto não presente diante da impossibilidade de apresentação da realidade.

Considerações metodológicas

Pesquisar, se não profundamente, pelo menos quais são as ideias e do que se trata o assunto que vamos abordar no documentário, para daí então sabermos quem escolher para entrevistar e o que devemos perguntar para este. Colher a maior quantidade de informações antes das filmagens, bem como outros registros que podem servir de base, como fotos, vídeos, escritos, etc. Foi assim que começamos a criar a concepção desses novos documentários.

A fase seguinte consiste na formatação de um questionário, com vista a obter o maior número de informações a respeito do objeto do documentário, neste caso as OsT, para que em cima dessas informações possa ser contada ou fabulada uma história de como essas aconteceram.

O primeiro documentário produzido a partir dessa dinâmica realizou-se entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014, intitulado "Fantasias em cores, sabores e texturas", homônimo das OsT proposta e coordenada pela doutoranda Emília Carvalho Leitão Biato. Tais OsT realizaram uma junção dos campos de saúde, educação e filosofia da diferença, levando a temática da saúde à escola a partir da premissa deleuziana de que todos temos um Corpo sem Órgãos (CsO), e se construíram com base no valor poético da criação de textos, pinturas e colagens disparados pela experimentação do próprio corpo. De acordo com Biato (2013), uma das propostas das OsT consistiu em:

> rever procedimentos educacionais em saúde, com privilégio à fluidez criadora de cada participante, tomando-a em sua singularidade, numa provocação às invenções de novas formas de lidar com o corpo,

> movido pela ingestão ou apreensão sensível da alimentação (2013, p. 99).

Criar um cenário que dessevisibilidade e registro a tudo àquilo que seriadito e descrito sobre a oficina, foi assim que começou o dia de filmagem do documentário, "Fantasias em cores, saberes e texturas". Aproveitou-se de um cenário de uma sala de pesquisa, a do EFF (Estudos de Filosofia e Formação), grupo que desenvolve a pesquisa em Mato Grosso, com computador, canetas, lápis, paredes claras. O próximo passo foi então a montagem de uma luz, que possibilitasse que o ambiente ficasse claro, com um "ar" tranquilo.

A entrevistada Emília sentou-se em frente à câmera e começamos a gravar a entrevista. É muito interessante como algumas pessoas ficam nervosas ao conversar com as lentes de uma câmera, mas como esperado, ela se sai muito bem falando de suas percepções sobre a oficina e narrando alguns momentos, que para ela foram marcantes.

O segundo documentário produzido, assim como o primeiro, leva o nome da Oficina de Transcriação em que tomou como objeto: "Bifurcações na Formação de professores". Esta OsT buscou, a partir do pensamento de Michel Serres, explorar a fluidez do pensamento e do corpo como meio para a elaboração de um discurso epistemológico que discute a criação de estabilidades em meio aos fluxos gerais, Foi coordenada pela então mestranda Hilda Regina Pereira Menezes Olea e pela bolsista de iniciação científica Maria Helena Figueiredo.Como aconteceu no Circuito Cultural Setembro Freire e ofertada para aproximadamente 58 professores que estavam presentes no evento, buscou-se criar, em um território virtualmente interdisciplinar, e materialmente não acadêmico e não escolar, bifurcações entre os trabalhos científicos e a arte, aqui representada pela dança contemporânea e pela poesia intensivista.

Assim como a oficina, a proposta deste documentário foi deslocar a pesquisadora do ambiente acadêmico, levando as filmagens para outro cenário, que não o de uma sala de aula ou de um grupo de pesquisa. Neste caso a iluminação e o enquadramento do entrevistado também foram modificados, para criar uma atmosfera de credibilidade, mesmo que em um ambiente estranho ao usual dos pesquisadores. Comportamento comum a maioria de quem será entrevistado, a proponente da oficina, Regina Olea, como prefere ser chamada, achava que não saberia o que dizer e que sua fala não demoraria nem cinco minutos; bem, ela falou por mais de vinte.

A fase seguinte foi a da edição. Nesta fase assistiu-se a todo material gravado nas entrevistas e o diretor escolheu as falas que lhe pareciam mais significativas. A

partir deste novo material, montou-se o documentário através de uma narrativa criada pelo diretor junto com o editor, acrescendo a esta, os materiais como fotos e vídeos já selecionados anteriormente durante a fase de pesquisa, e que agora se tornam parte dos elementos desta nova criação.

Considerações finais

Percebemos que a produção de um documentário é a transcriação de uma história ou de fatos ocorridos; é criar uma realidade a partir do referencial de quem está à frente e com a responsabilidade de realizar essa peça fílmica.

Contou-se através da obra documental, as histórias das duas OsT realizadas em Cuiabá, por meio dos relatos, fotos e vídeos. Estas, são narradas não pelas vozes que falam na peça fílmica, mas sim pela voz do diretor que conta em seu documentário a sua versão dos fatos, construindo desta forma uma nova realidade, uma nova história, uma vez que não existe a possibilidade de se reter o fato tal como ocorrido naquele tempo/espaço.

Outro ponto importante é que quem conta uma história, conta sempre a partir do seu ponto de vista, que é afetado por suas vivências, logo se torna inviável a ideia que se tem de um documentário, como uma descrição exata de um fato real.

Referências

BIATO, Emília Carvalho Leitão. Cores, sabores e texturas: fantasias do corpo em cena. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (org). Caderno de Notas 5: oficinas de escrileituras. Pelotas: Editora universitária, 2013, p. 99 - 107.

COSTA, Luciano Bedin da,Biografema como estratégia Biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. 24 de agosto de 2010. 180fls. Tese (Doutorado em Educação). Progtrama de Pós-Graduação em Educação- PPGEdu, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OsT). In: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.). Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 33-96.

_____. Didática-artista da tradução: transcriações. Mutatis Mutandis. Vol.6, No.1. 2013. p.185-200.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 15-29.

DERRIDA, Jacques. A farmácia de Platão. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política delnombrepropio. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. Educ. rev. vol.26 no.3 Belo Horizonte Dec. 2010

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário.Campinas: Papirus, 2005. 270 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é; tradução, organização e notas Marcelo Backes- Porto Alegre: L&PM, 2010. 192 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A importância do ler e escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Cap. 6, p. 71-79.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão de leitura. Interação em Psicologia, 2002, 6(2), p. 157-166.

PROJETO ESCRILEITURAS: IMAGENS DE UM CURRÍCULO

Polyana C. Olini
(PPGEdu/UFRGS)
polyanaolini@gmail.com

Sandra Mara Corazza
(PPGEdu/UFRGS)
sandracorazza@terra.com.br

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Trata-se de uma tipologia do currículo do *Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, um estudo de imagens vivificadas em currículo, sem enclausurá-las a argumentos lógico-formais, mas sim movimentando-as, questionando-as e recriando-as. Em linhas gerais, tratamos aqui de possíveis encontros e experimentações entre dramatização e tipologia. São interconexões entre novas formas de pensar o currículo do *Projeto Escrileituras* e os problemas postos com a filosofia da diferença e, portanto, que se consolidam distante da representação. Tomando esse Projeto como plano, a pesquisa cria e experiência uma problematização da educação que é vivida nele, ao operar por meio da relação de transbordamento recíproco entre escrita e leitura. Essa problematização desenvolve um currículo que é entendido como produção de conhecimento, experiências e práticas – com seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais –, em um processo que não é neutro, pois implica os sentidos de ações e de efeitos.

Palavras-chave: Imagens. Projeto Escrileituras. Currículo.

Ao reunir, a partir de concepção orientada pela filosofia da diferença, os planos de pensamento filosófico, artístico e científico, o *Projeto Escrileituras* se concretiza como processo de Pesquisa, Criação e Inovação. Financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil (MEC), o Projeto está em seu terceiro ano de desenvolvimento, comportando quatro núcleos, situados em instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –

universidade sede –, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O trabalho desenvolvido, nesses quatro núcleos, abrange cursos de graduação e pós-graduação, bem como escolas de Educação Básica cadastradas no projeto.

Ao configurar a tipologia do currículo do Projeto Escrileituras, este texto busca ainda possibilidades de cruzamento conceitual e metodológico dos elementos pensamentais oferecidos na Pesquisa de Produtividade, intitulada *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze*. Coordenado pela Profa. Dra. Sandra Mara Corazza e apoiado pelo CNPq desde 2010, esse projeto instiga os pesquisadores participantes a movimentar procedimentos metodológicos com Paul Valéry e Gilles Deleuze, visando a percepção e a criação de condições para dar a ver o Informe nas unidades analíticas Autor-Infantil-Currículo-Educador (AICE).

Para tanto, é objetivo desse artigo identificar e classificar os tipos das imagens presentes no currículo do *Projeto Escrileituras*, ao modo de Deleuze (1985, 1987, 2005, 2006a, 2006b), principalmente, com as seguintes regiões e variações de sua obra: o livro *Nietzsche e a filosofia* de 1962, quando propõe a tematização e a exposição da relação de forças, da vontade de potência, do além-do-homem contra a dialética, da inversão crítica, etc.; a conferência de 1967 *O Método de Dramatização* e o livro *Diferença e repetição* de 1968, ao apresentar o movimento de dramatização, apontando para a encenação tipológica que questiona o privilégio da pergunta "o que é?", apoiado na crítica e na experimentação das relações de forças; os cursos e livros *Cinema I: a imagem-movimento* e *Cinema II: a imagem-tempo*, respectivamente de 1983 e 1985, ao demonstrarem seu interesse na classificação e taxionomia dos tipos de imagens e dos signos cinematográficos, traçando assim a conexão do cinema com o pensamento.

Em linhas gerais, tratamos aqui de possíveis encontros e experimentações entre dramatização e tipologia. São interconexões entre novas formas de pensar o currículo do *Projeto Escrileituras* e os problemas postos com a filosofia da diferença. Arriscamos construir, compor e operar com Deleuze essa aproximação do currículo do próprio Projeto. Escolha que se consolida distante da representação – e seus critérios de identidade, de semelhança, de analogia e de oposição – que "tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada" (DELEUZE, 2006a, p. 93).

O currículo engendrado no *Projeto Escrileituras*

Tomando o *Projeto Escrileituras* como plano, criamos e experienciamos uma problematização da educação que é vivida nele, ao operar por meio da relação de transbordamento recíproco entre escrita e leitura. Essa problematização desenvolve um currículo que é entendido como produção de conhecimento, experiências e práticas — a partir de seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais -, em um processo que não é neutro, pois implica os sentidos de ações e de efeitos, à medida que "o currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem anos" (TADEU, 1995, p. 194).

A denominação do projeto vem da noção de "escrileituras", ou escrita-e-leitura e justifica-se pelo trabalho com escritas e leituras singulares e autorais. A escrileitura opera pelas vias da relação experimental com o texto e, portanto, constitui processos de ruptura com o previamente instituído para escrever e ler. Aberta aos encontros possíveis entre diversas áreas, a escrileitura possui capacidade de traduzir acontecimentos, forças e intensidades em novas maneiras de viver.

O *Projeto Escrileituras* atua nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão por meio da proposição e do desenvolvimento de Oficinas de Escrileituras. Também chamadas de Oficinas de Transcriação e Ateliers de Pesquisa;

> as oficinas são espaços-tempos pragmáticos e críticos de transcriação para processar a criação e a inovação, que passam, necessariamente, pela escrita-e-leitura. Em zonas de indiscernibilidade, seguem devires e fluxos, produzindo formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2013, p. 9).

Com a teoria da tradução, ou da recriação e da transcriação, de Haroldo de Campos (2013) — que confere ênfase ao caráter processual do texto como escritura e instala procedimentos literários desestabilizadores de sentido, rompendo a hierarquia entre tradução e criação -, a "Didática-artista da tradução" (CORAZZA, 2013) movimenta essas Oficinas de Escrileituras, visando provocar outros modos de relação com a escrita, a leitura

e a vida. Tais oficinas criam e problematizam espaços de possibilidade de efetuações de relações do pensamento com o mundo ao introduzir "novos modelos, formas, idéias, gostos, vocabulários, sintaxes, na área de estudos e de pesquisa educacional; 'uma força motriz' de 'estilos novos e idéias', nos atos de ler, escrever e pensar, que está no centro de mudanças e desenvolvimentos em Educação" (CORAZZA, 2011, p. 61).

O pensamento como uma questão de imagem

Há variação e diversificação no uso do conceito de imagem em Deleuze. Para uma tipologia do currículo do *Projeto Escrileituras,* a pesquisa se posiciona, usando, como ponto de partida e trampolim, o conceito de imagem na produção de Deleuze em: 1. *Nietzsche e a filosofia* de 1962 e *Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento* de 1988, onde propõe uma reversão da imagem do modelo de pensamento e da própria filosofia. Uma nova imagem de pensamento; constantemente em movimento e constantemente variando no tempo, ou seja, "o pensamento não é mais conduzido por um eu voluntário, mas por forças involuntárias, por 'efeitos' de máquinas". Assim, a imagem dogmática do pensamento passa a ser invariavelmente desafiada pelo próprio pensamento. Trata-se da busca de "uma nova imagem do ato de pensar, de seu funcionamento, de sua gênese no próprio pensamento" (DELEUZE, 2006d, p. 180); 2. *Diferença e repetição* de 1968, obra na qual Deleuze concebe que é uma imagem de pensamento dogmática que sustenta todo o pensamento da representação, e atua como uma espécie de pressuposto implícito que impede o pensamento de pensar. Nesse sentido, consideramos a possibilidade posta por Deleuze de que o pensamento varia de acordo com sua própria imagem para nos posicionarmos diante da necessidade revolucionária de um "pensamento sem Imagem" (DELEUZE, 2006a, p. 193); 3. Em seus dois livros sobre cinema, nos quais Deleuze (1985; 2005) propõe o encontro entre a imagem do pensamento e a imagem cinematográfica. Faz uma tipologia de imagens do cinema no cinema. Isto é, a maneira como movimenta novos problemas relativos ao pensamento por meio do cinema também é, simultaneamente, um modo de criação e fabulação de categorias e tipos de imagens e signos que se explicitam cinematograficamente.

Deleuze (2006a) apresenta os postulados da imagem do pensamento representativa. Esses postulados formam a imagem dogmática de pensamento. São pressupostos de toda a

história da filosofia, e seus conceitos também pressupostos por outros conceitos. Com eles, questiona-se um entendimento racional que sintetiza as sensações recebidas para constituir um objeto reconhecível em um pensamento que se harmoniza com o bom senso e o senso comum. Se estamos sob tutela de uma imagem dogmática de pensamento, os modos de fazer e pensar um currículo e a educação são cercados por questões que tratam estes espaços como representações de ideais, relações de poder, clichês e planos estratificados. Em outras palavras, ao considerar a possibilidade de que o ato de pensar e agir, de uma determinada maneira, está ligado a uma imagem racional, devemos, consequentemente, considerar como seria pensar e agir ao se libertar de tal imagem. Para tanto, Deleuze (2006a, p. 320) trará o paradoxo — o *pathos* ou paixão da filosofia — contra essa imagem deformante do pensamento, ao considerar que: "(...) o paradoxo despedaça o exercício comum e põe cada faculdade diante de seu próprio limite, diante de seu incomparável, o pensamento diante do impensável que, todavia, só ele pode pensar (...)".

Nessa perspectiva, o pensar é sempre relacionado com algo exterior ao pensamento, ao impensado no pensamento, à diferença pura que não pode ser equiparada ao conhecimento dogmático ou ao saber sem criação. É o confronto com este impensado que nos obriga a pensar e repensar o próprio pensamento, trazendo assim uma nova imagem do ato de pensar, a qual difere da imagem dogmática do pensamento, hábil a apresentar o que já sabemos. Por isso, ela não é tida como pensamento nem como criação, mas sim como recognição.

Sobre tipologia e Método de Dramatização

Em Nietzsche (1992), a perspectiva genealógica traz à luz uma tipologia da moral, na seção § 260. A primeira oposição fundamental entre "fortes" e "fracos" emerge na distinção entre o tipo gregário — constituído por diferentes intensidades de forças que o configuram como passivo, defensivo, vulgar — e o tipo solitário, constituído por diversas intensidades de forças que o configuram como ativo, agressivo, nobre. Para Deleuze (2006d), a própria noção nietzschiana de valor renovou a imagem do pensamento, pois criou um novo objeto para seu funcionamento: o valor e o sentido, e não mais a verdade.

Essa distinção tipológica da moral desenvolvida por Nietzsche — foi a inspiração de Deleuze (1987) em *Nietzsche e a filosofia* — também ressoa neste trabalho. No entanto, ao assumirmos tal inspiração como forma de encontro com a filosofia nietzschiana, infere-se que o movimento com o pensamento de Nietzsche feito por Deleuze é singular, em

termos de interpretação e avaliação de uma filosofia perspectivista — que defende a pluralidade de possibilidades, em sentido crítico e criador. Vale igualmente que outro aspecto original da leitura feita pelo filósofo francês, a que recorremos neste trabalho, é a ênfase marcada no binômio ativo e reativo, conceitos não tão desenvolvidos na obra de Nietzsche.

Nota-se que Deleuze, com esses elementos, principia a desenvolver a problemática para o seu Método de Dramatização, pois "é como se a Idéia só fosse positivamente determinável em função de uma tipologia" (DELEUZE, 2006c, p. 131); e, então, faz-se necessário determinar "quem" interpreta, "quem avalia", "o que quer" aquele que interpreta, "o que quer" aquele que avalia? Quando essas perguntas são postas é promovida a ruptura com a tradição platônica, e se deseja identificar um tipo, que se configura em determinada relação de força. As relações de força não estão separadas de uma tipologia, uma vez que são extremamente complexas e irredutíveis. Por isso, o Método de Dramatização se mostra afinado ao projeto de Nietzsche e às perguntas que entreabre; buscando o sentido no que se diz e a avaliação daquele que fala.

Ao entender o currículo do *Projeto Escrileituras* como "uma espécie de 'ser falante'", a significação do que ele comunica, em determinada época e determinado local, "está sempre suspensa a um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes" (CORAZZA, 2001, p. 11). Portanto, são de caráter *Linguageiro* — efeito e derivação da linguagem — as vontades e os problemas e formulados pelo currículo: O que quer? Que indivíduo deseja formar? Para este fim, o Método de Dramatização inverte a perspectiva do platonismo, atualizando uma nova imagem do pensamento curricular, na qual: "o currículo é justamente a atualização e a virtualização da criação em pedagogia" (OLIVEIRA, 2012, p. 12). O Método de Dramatização permite um campo intensivo de indeterminações e de incertezas criativas que promovem uma dramatização do conhecimento que coloca em cena, por meio do drama -"processos dinâmicos"-, "forças e potências que agem nos acontecimentos, em detrimento do que aparece na superfície do pensar" (CORAZZA, 2012a, p. 1023).

A partir da idéia de que "debaixo de todo currículo há um drama" (CORAZZA, 2010, p. 63), propomos tratar do currículo do *Projeto Escrileituras* sob a perspectiva do Método de Dramatização. E o fazemos através de criação e experimentação de paradoxos próprios do Informe do currículo engendrado no *Projeto Escrileituras.*

Problematizar e experimentar o currículo do *Projeto Escrileituras*

Diferenciando-se da pesquisa que somente reconhece o currículo, restrita a busca por uma razão instrumental e uma padronização, este estudo *noológico* — ou estudo das imagens do pensamento — fornecesse elementos para experimentar, problematizar, formular e criticar problemas. Para tanto, assume as experimentações que compõem o currículo do *Projeto Escrileituras* como movimentadoras das noções de criação, tradução, transcriação, escrita, leitura, escrileitura, diferença, cartografia, etc.

Entendendo o campo da educação como multiplicidades que, embora habitem a linearidade ou uniformidade do espaço técnico-racional, a pedagogia, a didática, o currículo e as relações na escola podem ser pensadas sob o regime de imagens heterogêneas do pensamento. Nessa perspectiva, para que possamos problematizar o que se cria em educação, a "Didática-artista" da tradução sugere uma partida das formas, sentidos, interpretações, indivíduos, identidades, conhecimentos para, ao identificar suas imagens dogmáticas correspondentes, seja possível traduzir didaticamente. Trata-se de criar, de fazer o novo seguindo "devires, ao produzir formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos" (CORAZZA, 2013, p. 188). Por meio desses movimentos de deslocamento e transmutações didáticas, uma nova abordagem para o problema da diferença nas relações educacionais é possível. Isso resulta em uma mudança na própria imagem do pensamento.

Criar imagens requer entendê-las. Dito de outra forma, a criação não é um ato de variação adicionado a uma vida de forma estável e inerte. Toda a vida é uma criação, de acordo com suas tendências específicas; postas em cena a relação das forças que determina um tipo. Dessa forma, "traduzir imagens é criar imagens outras, criar novas relações de forças (DALAROSA, 2012, p. 55)". Deleuze faz isso com as imagens cinematográficas e, para tanto, identifica seus signos — que são, por princípio, imagens de composição e de gênese. Assim, os signos sensório-motores falam na composição da imagem-movimento e de seu automovimento, que solicita a imagem do pensamento. A matéria transparente, classificada como imagem-tempo, é identificada como uma imagem de pensamento, detentora da relação de forças que determinam potências para além da representação.

É nessas vias de experimentação e estudo que esta pesquisa movimenta as forças que habitam o currículo do *Projeto Escrileituras* e as imagens que essas forças constituem.

Trata-se, em uma perspectiva pós-crítica, que oferecer novos sentidos e significações a esse currículo, considerando-o irredutível a uma única lei, e não dedutível por meios racionais. E por isso essa pesquisa tende a criar novas imagens de pensamento curricular, movimentadas por uma diversidade tipológica presente no âmbito do *Projeto Escrileituras.* Uma operação de devolução do pensamento ao caráter vivente do homem, operação esta que "é interpretativa, já que decifra, no texto da Educação, a transcriação de alguma coisa, que ela esconde e manifesta ao mesmo tempo" (CORAZZA, 2001, p. 132). Apenas com esta operação pode abrir-se a interpretação pós-crítica para uma potência ativa do pensar e um sentimento mais intenso da vida, realizando o acordo, desejado por Nietzsche, entre a vida e o pensamento.

Currículo-rizomático

Quando acreditamos que há alguma verdade ou significado superior, não importa como nos aproximamos ou percebemos as coisas, sempre estaremos representando-as; não criando e nem pensando sobre elas.

> Uma imagem que remete ao par matéria-forma compõe um modelo legal ou legalista, opera individuações por sujeitos e objetos, forma bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ela adquire exclusividade e se toma *A Imagem* (CORAZZA; TADEU, 2003, P. 19-20).

É possível afirmar que o currículo do *Projeto Escrileituras* não opera como uma ferramenta fabricada para funcionar como quer a imagem dogmática do pensamento, isto é buscando apenas meios de representação do mundo.

O currículo abordado nesta pesquisa insiste que o mundo não é somente algo externo ao pensamento e que está simplesmente esperando para ser representado. "Dessa perspectiva, não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver" (CORAZZA, 2012b, p. 2). Trata-se de uma imagem curricular heterogênea, na qual não se separa o pensamento da vida. Por outras palavras, o ato de pensar o mundo é indissociável do próprio mundo.

Como qualquer outro modo de vida, a imagem heterogênea de pensamento cria seus próprios planos e mundos. Na filosofia, por exemplo, os conceitos não são apenas rótulos que atribuímos às coisas e às ações; ao pensamento filosófico cabe apresentar conceitos como criações. Já a arte, pelo contrário, refere-se a si mesma com afectos e perceptos. Não devemos supor que exista uma ordenação no mundo e que, guiados por nosso bom-senso, a encontraremos. Os movimentos problematizadores do *Projeto Escrileituras* ajudam a pensar como curricularizar, sem ignorar nossas percepções do mundo e a força delas; sem ignorar "como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças" (DELEUZE, 2006a, p. 31).

Ancorados na tipologia — para identificar, definir e estudar a dinâmica ontotipológica da diferença, presente nas relações das forças vitais que constituem tipos de imagens -, perguntamos o que querem os signos e as imagens que habitam o currículo engendrado no *Projeto Escrileituras*, visando encontrar as forças que expressam seu modo de ser, de sentir e de pensar.

Aproximamos o currículo-escrileituras do rizoma de Deleuze e Guattari (1995, p. 33). Um "sistema a-centrado não hierárquico e não significante" caracterizado como "desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga".

A imagem do currículo-rizomático coloca em primeiro plano as potências do impessoal, que são filtrados nos processos curriculares tradicionais, afirmando intensidades que estão neutralizadas em discursos dominantes. As forças efetivas que agem, rizomáticamente, sobre o currículo engendrado no *Projeto Escrileituras* — que expõem dinamismos e apontam para sua dramatização — permitem investimentos nas indeterminações afetivas que forçam o pensamento a pensar de outro modo. A individuação difere da noção de individualidade; é formada por intensidades e características pré-individuais, com as quais o indivíduo é "singular sem ser individual" (DELEUZE, 2006b, p. 118). Essa perspectiva oferece conexões rizomáticas que ultrapassam a concepção de indivíduo enfatizada nos pensamentos curriculares assentados na imagem de pensamento representativa.

Ao operar com experiências de problematização o tipo currículo-escrileituras é contrário às leis do assentamento curricular; menos preocupado com o "que quer o dogmatismo de um currículo-Assentado" para se tomar potencializador de novas

experimentações de vida "com o que deseja um currículo-Vagamundo" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 19). Realiza movimentos de transformação que são próprios de um pensamento problemático e não de um pensamento resolvido, buscando conexões entre forças efetivas, que agem sobre esse pensamento por meio de devires que se deslocam "correndo solto numa atmosfera de errâncias" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 22). Trata-se de um pensamento curricular que permite o surgimento de multiplicidades ou composições de matéria-pensamento que estão sempre em processo de mudança, tomando o que fazemos com o currículo e o que o currículo faz de nós uma transcriação de novas intensidades e fluxos.

Referências

CAMPOS, Haroldo. Da tradução como criação e como crítica. In: TAPIA, Marcelo; NOBREGA, Thelma M. (Orgs.). **Haroldo de Campos:** Transcriação. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo:** método Valéry-Deleuze. UFRGS/FACED, 2010. (Projeto de Pesquisa)

CORAZZA, Sandra. Notas para pensar as Oficinas de Transcriação (OsT). In: HEUSER, Ester (Org.) **Caderno de Notas 1:** projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá, EdUFMT, 2011. (Coleção Escrileituras)

CORAZZA, Sandra. Método Valery-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. In: **Educação e Realidade,** v. 37, n. 3, set./dez. Porto Alegre, 2012a.

CORAZZA, Sandra. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: **Anais da ANPEDSUL.** Caxias do Sul: 2012b.

CORAZZA, Sandra. Didática-artista da tradução: transcriações. In: **Mutatis Mutandis.** v. 6, n. l.Medellín, 2013.

CORAZZA, Sandra; RODRIGUES, Carla G; HEUSER, Ester Mana D.; MONTEIRO, Silas B. Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In: **Educação e Pesquisa.** 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Caderno de notas 4 - Pedagogia da Tradução:** entre bio-oficinas de filosofia. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Coleção Escrileituras)

DELEUZE. **Cinema I:** A imagem-movimento. (Trad. Stella Senra) São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE. **Nietzsche e a filosofia.** (Trad. Antônio M. Magalhães). Portugal: Rés, 1987.

DELEUZE. **Conversações.** (Trad. Peter Pál Pelbart). Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

DELEUZE. **Proust e os signos.** (Trad. Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado). 2a e. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2003.

DELEUZE. **Cinema II:** A imagem-tempo. (Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro). São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE. **Diferença e repetição.** (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE. Gilbert Simondon: o indivíduo e sua gênese físio-biológica. (Trad. Luiz B. L. Orlandi). In: LAPOUJADE, David (Org). A **ilha deserta e outros textos:** Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006b.

DELEUZE. O método de dramatização. (Trad. Luiz B. L. Orlandi). In: LAPOUJADE, David **(Org.). A ilha deserta e outros textos:** Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006c.

DELEUZE. Sobre Nietzsche e a nova imagem de pensamento (Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza). In: LAPOUJADE, David (Org). A **ilha deserta e outros textos:** Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006d.

DELEUZE; GUATTARI. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. (Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

NIETZSCHE. **Além do bem e do mal:** prelúdio de uma filosofia do futuro. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização:** o que é a pedagogia? Porto Alegre. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TADEU, Tomaz. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: **Educação e Realidade,** v. 27, n. 2, Porto Alegre, 2002.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard - ou como produzir um pensamento do cinema. In: **Educação e Realidade,** v. 33, n. 1, Porto Alegre, 2008.

GT 22 - Mini-Cursos e Oficinas

OFICINA BIOGRAFEMÁTICA E TRADUÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Larisa da Veiga Vieira Bandeira[1]

GT 22 – Escrileituras

Súmula

A Oficina Biografemática e Traduções na Educação de Jovens e Adultos transita conceitualmente na e com a Filosofia da Diferença. Propõe a biografemática como metodologia de trabalho, enfatiza a modalidade de oficinas como estratégia de experimentações textuais e localiza a tradução como prática de desdobramento tomando-a como um dispositivo que aciona e requer diálogos, aproximações e modificação dos textos em processo singular. Apresenta os resultados a partir diferentes relações entre os elementos literários, os alunos de EJA e a aposta feita em uma didática oficineira, na tradução da vida em textos com os quais experimentou variações, transgressões e aberturas para outras possibilidades de leitura e escrita.

Justificativa

A Oficina **é** articulad**a** ao Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida[2] – Observatório da Educação (OBEDUC) e que aconteceram enquanto Ação de Extensão na proposição de oficinas biografemáticas, na infiltração e contaminação, nos movimentos dentro, entre, e nos desdobramentos do Projeto Escrileituras. A Oficina Biografemática foi realizada de forma sistemática, nos dois semestres de 2013 e 2014, no total de 60 horas/aula, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, nas turmas de Ensino Médio e no segundo semestre também com a turma EF 3-EJA, equivalente às 5ª e 6ª séries de Ensino Fundamental no Colégio de

[1] Mestra em educação (2012 - 2014) da Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação no PPGEDU, bolsista CAPES/OBEDUC Projeto Escrileituras: Um modo de ler e escrever em meio à vida.

[2] Edital 038 – 2010 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a coordenação da Prof.ª Drª Sandra Mara Corazza, do Núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Durante os dois semestres de 2013 e primeiro semestre de 2014 um total de cem alunos participaram das oficinas.

Conteúdos

São utilizados os textos de Anaïs Nin, Marina Tsvetáeva, Lou Andreas-Salomé, como propostas de leitura e de escritura para a produção de novos sentidos. Reivindicando uma postura multivalente do leitor estabelecida na coautoria entre quem lê e quem escreve simultaneamente, as Oficinas Biografemáticas operam com a noção de Biografema, proposta por Roland Barthes; que constituem uma estratégia de produção para pensar a escritura de vida aberta à criação de novas possibilidades de dizer e, principalmente, de viver uma vida, acarretando num novo tratamento biográfico por parte das disciplinas. A prática Biografemática é uma postura de escritura e de leitura, de seleção e de valorização dos signos da vida; a qual, ao invés de percorrer as grandes linhas da historiografia, submete o leitor aos detalhes e aos devires. Para realizar essas experimentações, as Oficinas investem em processos que problematizam, indagam e transformam os escritos em diversas formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem.

Objetivos

Os principais objetivos dessa prática consiste em trabalhar com a biografia sem limitar-se às histórias referenciadas, inventariando com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, os traços dos textos dos autores trabalhados e lançando-se à imprevisível produção de novos textos. Interessava no planejamento e execução das oficinas a provocação de pequenos movimentos, fissuras, intensidades, com a leveza necessária para o estabelecimento de outras relações textuais entre os sujeitos envolvidos e a reverberação em suas vidas.

Material e Metodologia

Com um plano de trabalho organizado em tempos, espaços e propostas específicas a cada encontro, as oficinas são implicadas por movimentos disparadores de pensamento, através da leitura e da escrita, que buscam transformar detalhes dos textos, sem significação prévia, em signos de escrita; além de utilizar esses signos na produção de novos textos na potência da invenção de sentidos.

Para compor as oficinas foram escolhidos textos de Lou Andreas-Salomé, Anaïs Nin e Marina Tsvetáeva, escritos entre 1870 e 1937, diários, cartas, fragmentos, além de notas autobiográficas. A escolha dessas três autoras e as seis décadas em que esses livros foram escritos, foram os recortes iniciais, as justaposições e as variações, que dão espessura, língua e conexão aos afetos que pedem passagem. Os textos são tomados como a "lista aberta dos fogos da linguagem, esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto como as sementes que substituem as noções comuns, as assunções fundamentais da antiga filosofia (Barthes, 2010, p. 24)." O método consiste em tomar do texto o objeto desejável, colocando o autor, o texto e o leitor em constante variação inscrevendo-se na proliferação de existências e de mundos, "implicando na pesquisa biografemática, a potencialidade de criação, de fabulação de novas vidas (Oliveira, 2010, p. 52)." O plano, enquanto modo de intervenção desafia a construção criativa de unidades mínimas de biografias, que convidem os participantes das oficinas, a comporem "um outro texto que é, ao mesmo tempo, do autor amado e dele mesmo – leitor (Perrone-Moisés, 1983,

p. 15)", e experimentar com eles, o prazer do Texto que se realiza de maneira mais profunda (e é então que se pode dizer que há texto): quando o texto "literário" (o livro) transmigrava para dentro de nossa vida, quando outra escritura (a escritura do Outro) chega a escrever fragmentos da nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência (Barthes, 2005). Consiste em viver com um autor, o que não significa necessariamente, que se cumpra em nossa vida o programa traçado nos livros desse autor; tratava-se de fazer passar para a nossa cotidianidade fragmentos do texto admirado (admirado justamente porque se difundia bem) tratava-se de falar esse texto (Barthes, 2005) não de o agir, deixando-lhe a distância de uma citação, a força de irrupção de uma palavra bem cunhada, de uma verdade de linguagem.

Como prática inventada, como uma metodologia produtora de sentidos, "as oficinas constituem um campo artistador de variações múltiplas (CORAZZA, 2011, p. 53)", se trata de oficinar, intervir investigativamente, encenar em cenários de autoria e leitura com os alunos de EJA. O *oficinar*, tem as suas regras de trabalho alocadas na experimentação, em roteiros imaginários, em percursos escritos em mapas provisórios, e como tal, necessita de constante registro e análise de suas relações de aprendizagem e de suas dinâmicas. Seus fluxos e movimentos podem ser instantâneos, efêmeros, solúveis em tudo que há. Nas práticas do oficinar (Corazza, 2013) inventava-se modalidades de didática, formulações didáticas, desenvolviam didáticas a partir de um vídeo, de um texto, de uma poesia. Em atos de criação pedagógica, que nascem e vivem em diversas obras de diferentes línguas (Barthes, 2006), faziam do saber uma festa. O movimento das oficinas era o do trabalho transcriador; por meio do qual, os elementos didáticos são transvertidos (Corazza, 2013).

Resultados e Discussões

O exercício sistemático de repetida leitura no início e no final das oficinas enfatizavam a sonoridade das palavras do texto, na cadência das velocidades, estabelecendo na entonação da voz um jogo de recortes que criam as rupturas, encaixes, sobreposições. Nas batalhas que se travam com a leitura dos textos densos nas oficinas, em um processo colaborativo e criativo, se aproximaram do projeto didático que Campos (2006, 2013), chamou de *Laboratório de Textos*, "imagem que se sobrepõe à imagem de oficina, onde se põe em prática, e se testam as fórmulas e os conceitos. (Arrojos, 2007, p. 8)." E onde através da tradução, forma privilegiada de leitura crítica, seriam conduzidos outros poetas, amadores e estudantes aos mecanismos e engrenagens dos textos artísticos. A ampliação de repertório, foi além dos usos do dicionário, expandiu-se na recuperação do que havia de vivo e ativo no passado, (Campos, 1977), na tarefa da poesia sincrônica[3], nos veios de criação discerníveis, na

[3] Refere-se Haroldo (1977) em manipulação livre da dicotomia *saussuriana*, a função da poética sincrônica, tem "um caráter eminentemente crítico e retificador sobre as coisas julgadas da poética histórica. Para o crítico de visada sincrônica não interessa o horizonte abarcante e esteticamente indiferente da visão diacrônica. (Campos, 1977, p.207)", mas ainda assim "é embebido em diacronia e embutido na tradição (Campos, 1977, p.222)."

exuberância dos textos do acervo que era disponível.

Os poemas e textos escritos nas oficinas, decorrentes das leituras minuciosas e repetidas como prática de escrita, desdobramentos dos poemas de Marina Tsvetaéva e dos textos de Anaïs Nin e Lou Andreas-Salomé que em suas traduções para o português, já eram outros. Pensar a escrita como exercício de criação que toma essa *língua* para criar uma outra. É possível reportar-se com os participantes das oficinas a um uso próprio, singular das palavras, de uma língua outra, com a qual, a escrita seria uma festa iniciada antes de se efetuar. Talvez uma festa já iniciada quando, ainda na leitura dos textos, nos fragmentos, nas frases e palavras que sublinhamos, copiamos, tentamos traduzir e com o que sobra delas partimos para outra escrita. Uma festa iniciada no trabalho da leitura, na *curvatura do cristalino*, no momento em que *acomodo*, para obter o nível de significação que me convém e captar na massa do texto o que necessita para conhecer (Barthes, 2003).

Avaliação

Ao propor aproximações aos textos das três autoras, as oficinas biografemáticas, suspendem o conceito de biografema nos cruzamentos de textos femininos, biográficos, dramáticos; tais textos, sujeitam-se diversas leituras, a diversas traduções, tantas quantas são os alunos que delas participavam. Nas oficinas são produzidos textos, na intersecção das leituras, nos interstícios das discussões, em uma dinâmica de fôlego, voz, entonação, e escrita. Escritas que através de distintas operações, tentam o estranhamento necessário, a descontextualização precisa, em relação ao texto que é trabalhado, e no qual a prática de escrita/tradução é afetada pela condição de "traduzibilidade". Como resultado parcial podemos avaliar que os alunos participantes das *Oficinas Biografemáticas* passam a ser autores e coautores de novos textos, que se fazem em escritas ficcionais, inventando conectores entre a ficção e a realidade, o imaginário e a história biográfica. evidenciando a busca do estabelecimento de novas relações textuais dos sujeitos envolvidos e suas reverberações vitais.

Referências

BARTHES, Roland. *O Grão da Voz*; tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes/ por Roland Barthes*; tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade. 2003

BARTHES, Roland. *Como viver junto;* Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Inéditos. vol. 2: crítica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo; Martins Fontes. 2004

_____. *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo; Martins Fontes. 2005

_____. *O prazer do texto*; tradução de J. Guinsburg. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. CAMPOS, Haroldo de, CAMPOS, Augusto de, SCHNAIDERMAN, Boris. *Poesia Russa Moderna*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável – e outros ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras linguagens*. São Paulo: Perspectiva, 2006 CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica; 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *Discurso do método biografemático*. (CIPA, 2010)

_____. Cáoides.In: MONTEIRO, Silas Borges (Org). Caderno de Notas 2: rastros de escrileituras. Canela: UFRGS, 2011.

_____.Notas II – Oficinar. In:HEUSER, Ester Maria (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas e ressonâncias*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011. (Coleção Escrileituras)

_____.*Introdução ao método biografemático*. In: FONSECA, Tânia Maria Galli; COSTA, Luciano Bedin.*Vidas do Fora*: habitantes do silêncio. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____.*Currículo escolar: transcriações do contemporâneo*. Conferência proferida no XI Seminário Nacional de Educação 2013: "Como educamos? Como construímos conhecimento na escola"? Instituto Palavrações Lajeado, RS, 18 maio 2013. Disponível em: http://palavracoes.com/portal/artigos/xi_sne_sandra_corazza.pdf

GT 22 - Poster

ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS – ELiS

Dinalmir do Carmo Soares dos Santos[1]
Universidade Federal de Mato Grosso/Bolsista PIBID
dinalmirdossantos@gmail.com
Claudio Alves Benassi[2]
Universidade Federal de Mato Grosso
professormscaobenassi@gmail.com
GT 22 – Escrileituras

RESUMO: este trabalho tem como objetivo divulgar a Escrita das Línguas de Sinais – EliS como forma de fixação da linguagem articulada do surdo, bem como, uma ferramenta didática para a alfabetização do mesmo. Existem muitos tipos e decodificações de Escrita de Língua de Sinais – ELS, no Brasil, circulam basicamente 3 tipos: o *SignWrinting*, a SEL e a ELiS, as duas últimas criadas no Brasil. Mesmo sendo do conhecimento da comunidade acadêmica, a existência de tais sistemas de escrita entendemos que, a maioria dos surdos, principalmente em nosso estado, no MT, não as conhecem, figurando com analfabetos na própria língua, ou seja, não sabem escrever nem ler um só sinal. Desse modo, discorreremos de forma didática a estrutura básica da ELiS, seus caracteres – denominados visografemas – que se dividem em 4 grupos seguindo os parâmetros: Configuração de Dedo; Orientação de Palma; Ponto de Contato e Movimento. Esperamos com isso despertar o interesse da comunidade acadêmica para a ELS, principalmente, à ELiS.

Palavras-chave: ELS. ELiS. Alfabetização de surdos.

1. INTRODUÇÃO

O educador francês Roch-Ambroise Auguste Bébian (1789-1839) foi o percursor da ELS. Segundo Marianne Stumpf (2011), ele acreditava que um sistema de escrita de sinais favoreceria a aprendizagem do surdo da sua própria língua, bem como, seria um recurso facilitador na aprendizagem da modalidade escrita da língua oral.

Bébian esboçou a *Écrire les signes*, no entanto, faleceu antes de concluir. Após um longo período, precisamente, em 1974 a bailarina Valerie Sutton criou o *SignWrinting* baseado na notação dos movimentos da dança o *DancingWrinting* (BARRETO, BARRETO, 2012). No Brasil, a professora Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, criou e testou um sistema de ELS chamado SEL – Sistema de Escrita de Língua de Sinais[3].

Também criada no Brasil, a ELiS foi decodificada pela professora doutora Mariângela Estelita de Barros, com seu início em 1997, em seu curso de mestrado, sendo aprofundada e concluída em 2008, com o advento do seu doutoramento.

[1] Aluna do curso de graduação em Letras-Libras – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Aluna de graduação em Pedagogia – Licenciatura da UNINTER.
[2] Orientador. Professor do departamento de Letras da UFMT. Artista pesquisador. Mestre em Estudos de cultura contemporânea-ECCO – UFMT, aluno especial do doutorado do mesmo programa. Grupo de estudos REBAK SENTIDOS.
[3] http://sel-libras.blogspot.com.br/. Consulta em 19 de set. de 2014



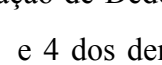
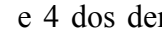
Figura 02. Texto escrito em ELiS. Fonte: o autor. "Olá, eu sou Sávio. Eu vim aqui, mas, não tem apoio para idosos com idade de 80 anos" (BARRETO; BARRETO, 2012).

Apesar do *SignWrinting* ser estudado e difundido no sul Brasil e de outros sistemas de ELS existirem e serem apresentados à comunidade acadêmica, um grande número de surdos, não é alfabetizado em língua de sinais, ou seja, não aprendem a escrever e a ler sinais, podendo ser considerados analfabetos.

Higounet (2003) afirma que a linguagem articulada é essencialmente fugidia e uma das formas mais eficazes para fixa-la é a escrita. No caso do surdo que não aprendeu a escrever sinais, sua produção é sempre perdida, pois sua escrita em Língua Portuguesa é precária. Benassi (2014) defende que a ELS favorece o surdo em seu aprendizado, inclusive, o de novas línguas.

1.2 – Estrutura básica da ELiS

A ELiS é uma escrita de sinais linear, a qual possui 95 visografemas[4] agrupados em quatro categorias. São elas: Configuração de Dedos – CD: forma como os dedos se comportam na articulação do sinal; Orientação de Palma – OP: direção da palma na articulação do sinal; Ponto de Contato – PC: local no corpo ou no espaço onde o sinal é articulado; Movimento – Mv: movimento fonético ou morfológico que um sinal apresenta.

A escrita de cada sinal obedece a mesma ordem dessas categorias. As Configuração de Dedo são em número de 10 visografemas: 06 do polegar  e 4 dos demais dedos:  [5]. Orientação da Palma – OP. tem apenas 06 visografemas, sendo a representação da palma para frente, para trás, para a medial, para a distal, para cima, para baixo. São eles:  , respectivamente.

Ponto de Contato – PC tem um total de 35 caracteres são eles: cabeça ; tronco ,

[4] Caractere próprio das Escritas das Línguas de Sinais - ELS.
[5] Tanto para o polegar, quanto para os demais dedos, o visografema para o dedo "fechado" é o mesmo. Portanto, conta-se apenas uma vez.

□, ▤, ⊓, ⊡; membros L, Ɩ, ʎ, Ł, ⅃, ⅄, ⅃, ⊤ e por último, mão □, ☑, ▥, □), ☑, ⊡, □̂. Movimentos – Mv estão assim organizados: movimentos de braços: ⊥, ⊤, ‡, ↑, ↓, ↕, →, ←, ↔, +, ++, ↗, ↖, ↘, ↙, ∩, ⊾, 0, ⊙, movimentos de dedos e punho ⊥⊥, ⊤⊤, ⊣⊢, ⊓, ⊓, ⋁, ⌒, ⌒, ⅃, ⅃, ⅃, ⅃, movimentos que não utilizam as mãos ⌓, ⌓, ⊸, ⊸, ⌃, ⌃, ⌃, ⌃, ⌃, ⌃, ⌃, ⌃, ⌃.

Outrossim, a ELiS utiliza o mesmo sistema de pontuação das escritas alfabéticas com as seguintes adequações: . = ∘; : = ⁝ ponto e dois pontos em ELiS são abertos para diferenciarem-se da . CD. O sistema numérico utilizado é o indo-arábico e ainda são utilizados os seguintes diacríticos[6]: ¨ – para indicar movimentos alternados; ⁝ – para representar movimentos iguais e repetitivos; ‹ para notar espacialização esquerda e › – para notar espacialização direita. O visografema ⊠ é usado para mostrar que o sinal é articulado na parte de trás do corpo. Além desses, muitos outros visografemas podem ser utilizados como diacríticos.

Como exemplo, demonstraremos a escrita do sinal que em Libras designa APRENDER, que de acorda com Barros[7], temos as seguintes estruturas: em primeiro lugar a configuração de dedo ‹⅂, na sequência a posição da palma para a medial ⊞, o sinal é articulado na testa = e o movimento é o de abrir e fechar a mão ⊣⊢.



Figura 03. Sinal APRENDER ‹⅂⊞=⊣⊢ escrito em ELiS. Sinalizador: o coautor

2 – OBJETIVOS

Nosso trabalho tem como objetivo: divulgar a Escrita das Línguas de Sinais – EliS; contribuir para uma nova forma de fixação da linguagem articulada do surdo; apresentar a estrutura básica da ELiS.

[6] Espécie de acentuação gráfica própria da ELiS.
[7] http://elislibras.wix.com/home. Consulta em 26 de mai. de 2014.

3 – METODOLOGIA

Em nossa metodologia mostraremos de forma didática os caracteres que constituem a ELiS, que são denominados visografemas. Os mesmos, são agrupados em 4 grupos distintos, obedecendo a seguinte ordem ou parâmetros: configuração de dedo CD - que são as formas que os dedos assumem na articulação dos sinais; orientação da palma OP – que é a direção da palma da mão na articulação do sinal; ponto de contato PC – que é o local no corpo ou no espaço onde o sinal é articulado e movimento Mv – que são os movimentos fonéticos e morfológicos dos sinais.

4 – CONCLUSÕES

De acordo com nossos estudos, a ELS contribui para que o surdo possa demonstrar fluência na escrita de língua de sinais – fluência essa não alcançada na escrita da língua portuguesa, e ainda, pode aumentar o status social das línguas de sinais quando o surdo mostra que tem uma escrita própria.

Esperamos que com este trabalho, que está apenas se iniciado, a ELiS possa ser conhecida como uma forma de imobilização da linguagem articulada do surdo, bem como, de registro de sua produção, e ainda, como uma ferramenta de alfabetização, uma vez que, ensinar sinais ao surdo, não é alfabetizá-lo.

Em trabalhos futuros, poderemos aprofundar essa temática, ou outras que delas derivem, tanto no âmbito do registro escrito das línguas de sinais quanto no da produção acadêmica do surdo por meio da ELS.

REFERÊNCIAS

BARRETO; BARRETO. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. Escrita das Língua de Sinais. Site. Disponível em http://elislibras.wix.com/home. Consulta em 26 de mai. de 2014.

BENASSI, C. A. Além dos sentidos: ensaio a respeito da escrita de sinais. In.: **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Ano II, N. I, 2014. 92-101

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Perspectiva, 2003

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **SEL**. Disponível em http://sel-libras.blogspot.com.br/. Consulta em 19 de set. de 2014.

ARTISTARIA: NOVOS MODOS DE PENSAR O VIVIDO NA AÇÃO DOCENTE

Layane Machado Buosi
(Graduanda do Curso de Psicologia - Universidade Federal de Mato Grosso)
layane.buosi@gmail.com

Hilda Regina Pereira Menezes Olea
(Doutoranda ECCO – Universidade Federal de Mato Grosso)
re.olea@yahoo.com.br

Maria Helena Figueiredo
(Graduanda do Curso de Psicologia - Universidade Federal de Mato Grosso)
lenasfigueiredo@gmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

A Oficina de Transcriação "Artistaria" explora não só a formação de professores, mas o exercício da docência em meio à vida. Este trabalho propõe-se a analisar os dados coletados na oficina a partir da pergunta "o que é pensar?", oriunda da filosofia de Deleuze. Fornecemos aos professores elementos originais e inéditos a serem traduzidos e observamos que o afeto relatado é a desestabilização; Isso nos leva a considerar que, em sentido deleuziano, esse acontecimento pode ser entendido como uma experiência caótica na qual a ausência de sentido impede a recognição, pois o pensamento é forçado a pensar, possibilitando a criação de novas formas de tradução.

Palavras-chave: Oficina "Artistaria"; Formação de professores; Filosofia da Diferença.

Introdução

"Escrileituras: Um modo de ler-escrever em meio à vida" é um projeto interinstitucional que pensa a Educação *com* e *na* vida. Para isso, encontra potência no ato de criação textual e produz matéria de pesquisa em suas oficinas de *escrileitura*, lócus de produção (Dalarosa, 2011).

Tomamos o conceito de *escrileitura* a partir de Corazza (2012, 2013), o texto reivindica uma postura multivalente do leitor, pois se estabelece como uma coautoria entre quem lê e quem escreve. Assim, a ideia de uma leitura-pela-escrita ou escrita-pela-leitura propõe um texto produtivo, aberto às interferências do leitor que ganha existência a partir da produção de significações, sensações, sentidos, conceitos.

Nossas oficinas não surgem como uma incorporação de ofícios, mas como criação de novos modos de pensar o vivido no campo das singularidades. São experimentações de novas formas de expressão, de afecções e de modos de enfrentar e ordenar o que não está materializado no campo da aprendizagem. O texto, portanto, opera como um ato de sedução do pensamento e a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que convoca ao pensamento (Dalarosa, 2011).

O presente trabalho propõe-se a analisar os dados coletados na realização da Oficina de Transcriação (OsT) "Artistaria". Inscrita no campo de formação de professores se preocupa em proporcionar um espaço de criação de novas formas de ensinar. Para isso partimos da pergunta disparadora "o que é pensar?", oriunda da filosofia de Gilles Deleuze, que indaga sobre as possibilidades do pensamento enquanto um ato(s) de criação no ensino.

Percebemos as relações de "ensino" e "aprendizagem" como indissociáveis de uma concepção em que o pensamento não é considerado um ato natural do humano, mas um processo singular de criação do próprio mundo, no qual o indivíduo opera por meio da decifração e interpretação dos signos. Tal operação está, na pedagogia tradicional, atrelada a uma imagem de pensamento calcada na repartição entre empírico e transcendental. Essa imagem dogmática do pensamento resulta numa noção moral de distinção entre verdadeiro e falso, tomando como próprio do pensamento a ação consensual das faculdades; um apaziguamento entre a percepção e os modelos preestabelecidos (Deleuze, 1988).

Entendemos que as *Oficinas de Transcriação* (OsT) reconhecem as criações dos autores e obras como as suas efetivas condições de possibilidade, necessária para a própria elaboração e execução. Eminentemente críticas, as OsT maquiam suas composições sob o signo da heterogênese contra a homogênese, atribuindo primado à fluidez criadora, em detrimento das normas formais.

As OsT passam, invariavelmente, pela Escrileitura, essa por sua vez acontece em atos de ruptura, de desterritorializações e de devires-outros, ela se instala em regiões de ser e de pensamento, que portam problemas que não se consegue formular, e por isso, pode revelar aspectos dos seres que estavam ocultos e abrir circuitos inéditos de pensamento.

Metodologia

A oficina "Artistaria" foi realizada no primeiro semestre de 2013 em duas escolas estaduais de Cuiabá e parte do eixo teórico que explora não só a formação de professores, mas também o exercício da docência em meio à vida. Consideramos que o ensinar vai para além da aplicação de metodologias de ensino aprendidas em uma concepção clássica de didática, mas carrega uma feição autoral, isto é, suas ações são vistas como formas de manifestação da sua vontade, expressam suas vivências, mobilizam-se a partir dos seus afetos; o que nos leva a propor experimentações em que as metodologias dão lugar à criatividade e a transmissão de conteúdo se torna tradução.

Partimos da ideia de que a atividade do professor é composta por metodologias de ensino que, quando bem aplicadas, garantem o aprendizado, associada a uma concepção binária de acerto e erro, que exclui diversas possibilidades de criação no ensino.

Assim, esta oficina foi inspirada na leitura de Diferença e Repetição de Gilles Deleuze (1988), quando nos propusemos a pensar a imagem dogmática de pensamento, especificamente no ato de ensinar. Inspirou-se também na teoria de uma Didática-Artista da Tradução de Sandra Corazza (2012) e investe em uma concepção de didática como "território transdiciplinar, translinguistico, transsemiótico, transcultural, transpensamental" (Corazza, 2012. p. 2) onde se atribui valor e sentido aos elementos provenientes da *Arte*, da *Ciência* e da *Filosofia*, pensada como campo experimental aberto, que funciona no plano *empírico transcendental*, é lugar de auto formação.

Para Corazza (2012), ocorre pela via tradutória, onde cada *Tradutor* é também um *Autor-criador* de significação que não conserva uma relação de verdade e/ou literalidade para com os conteúdos originais, contrariamente, é um *transcriador* que traz para seu tempo elementos já criados em outros meios.

Não obstante, *transcriar* implica não perder-se em "generalizações ou sínteses superiores" (Corazza, 2012. p. 9) e, para tanto, o professor-tradutor preserva relações de reciprocidade para com a forma do elemento original, fazendo-lhe uma espécie de paródia sem incidir na tarefa de tradução-cópia. Seu grande desafio é afirmar-se, a um só tempo, como *autor-criador-tradutor* (Corazza, 2012.p.9).

"Diferentemente da tradução pura e simples, a transcriação pretende mais do que apenas propiciar a passagem de um código para o outro. Visa à compreensão dos

significados e idéias, das nuances, contidas no signo e relativos ao contexto cultural de ambas as línguas. Neste processo, ocorre uma transformação do que foi dito, uma manipulação por parte do tradutor/transcriador de modo que o que está sendo traduzido assume uma nova cara, que, de modo nenhum oblitera a figura do autor, mas a enaltece, pois torna o seu texto mais vivo, mais pleno de sentido" (Marque, 2007).

A oficina “Artistaria” teve como objetivo criar um momento na agenda da formação de professores, para discutir a criação na ação docente, promovendo situações que provocassem o pensamento autoral e propondo experimentações no desafio de traduzir, em condições não usuais, elementos originais ofertados.

Para isso, fornecemos aos professores inicialmente a leitura do texto “Por que escrevemos assim” – Sandra Corazza, Paola Zordan e Tomaz Tadeu. Em seguida propomos a seguinte atividade: Considerando que: 1) É próprio do professor-tradutor-criador operar pela via da criação; 2) Ao trabalhar com os elementos originais, é seu objetivo fugir das generalizações e interpretações; 3) Para a Didática da criação cada professor pode ser tradutor-criador; 4) O tradutor é um *escrileitor* que guarda relações de reciprocidade entre a tradução e os elementos originais; 5) A tradução é um ato autoral;

Traduza, ao estilo de um professor-tradutor-criador, na forma que você julgar conveniente produzir, a tese que você recebeu/escolheu/negociou. (Separadas do texto “50 teses sobre Escrileitura” – Sandra Corazza) Sugerimos produções em áudio, vídeo, fotografia, artes plásticas, texto, encenação, mímica, ... Ou, em qualquer outro meio que dispuser.

Considerações

A partir da leitura da tese sorteada, que se tratava de um elemento inédito e considerado “difícil", os professores descreveram-se em uma situação de não reação, não saber o que pensar, desestabilização o que leva-nos a considerar que, em sentido deleuziano, esse evento pode ser entendido como uma experiência caótica na qual a ausência de sentido impediu a recognição e o pensamento foi forçado a pensar, possibilitando a criação de novas formas de tradução dos conteúdos originais ofertados.

No decorrer da atividade percebemos, através das descrições dos próprios professores participantes da oficina, uma situação em que não encontraram possibilidades para a recognição a partir das teses lidas, e consideramos que nesse

momento o pensamento foi forçado a pensar. Assim as queixas relacionadas ao não entendimento do texto e os questionamentos como: "O que isso quer dizer?" ou "Me explica novamente o que é para se fazer" demonstram a busca dos professores pela resposta correta, se prendem ao binarismo certo-errado. Com a apresentação das produções realizadas percebemos que a nova imagem de pensamento foi criada e na fala sobre o que fizeram não se remetiam ao certo ou errado.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática-Artista da tradução: transcriações**. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **50 TESES SOBRE ESCRILEITURA**. 2013.

HEUSER, Ester Maria Dreher (org). **Caderno de Notas 1: Projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. (Trad. Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Tomaz T./ Sandra M./Paola Z. Por que escrevemos assim. 2013.

MARQUES, Cesar Luiz Moreira da Fonseca. **Esboço de transcrição para a metáfora básica do infinito.** Curitiba, 2007. 106 f. http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_marques.pdf acessado em 14 de abril de 2014 às 14h

ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER ESCREVER NA ESCOLA

Ivanete Ferreira de Souza da Silva
(Professora da rede estadual e pesquisadora do Escrileituras/UFMT)
ivanetefssilva@bol.com.br

Magna Luisa Pereira
(Professora da rede estadual e pesquisadora do Escrileituras/UFMT)
magnaluisa@hotmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar devires, que são processos de desejo, de pensar outras formas de se constituir enquanto docente da diferença, pensamos a partir da Escrileitura, onde ocorrem acontecimentos inusitados, que agregam produção, invenção, criação, sentimentos, realizações de exercícios, desapego a modelos cristalizados e legitimados, em que professor e aluno atravessam os limiares dos sujeitos em que se tornaram, das formas que adquirem, das funções que executam os diversos destaques e suas práticas pedagógicas; exemplificando: a valorização dos diferentes saberes, o espaço necessário para a criação do aluno, a autoria, a não imposição de conceitos como verdadeiros, a acolhida e a valorização do que o aluno produz, a negação de receitas e modelos prontos, a prontidão para aprender, a importância de atentar para as individualidades. Entretanto, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, pesquisa, aprende, ensina, compõe, canta, lê, ressalta o seu próprio potencial de variação contínua, sempre propondo movimentos constantes pelos quais as coisas possam se transformar. Entre essas mudanças, inclui-se a participação e realização das oficinas envolvendo questões sobre as circunstâncias vivenciadas dentro das escolas com o objetivo de desencadear metodologias inovadoras.

Palavras-chave: Escrileitura. Oficina. Docência da Diferença.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma experiência de escrileitura, uma forma de produção e de inscrição dos sentidos, histórias de vidas e coisas no mundo a partir do projeto "Escrileitura: Um modo de ler e escrever em meio a vida", utilizando de oficinas que envolvem leitura e escrita como modos de pensar o vivido no processo de aprendizagem. A docência da diferença, na qual o professor ultrapassa os limites

metodológicos cria e inventa situações para desenvolver práticas pedagógicas transcriadoras.

Escriaturas

"Escrileituras: Um modo de ler e escrever na escola” envolve a leitura e a escrita sendo que essas passam pelo processo de experimentação de outras formas de expressão e de afecções, questão que parece de algum modo ter uma solução a partir do próprio pensamento de Deleuze sobre a aprendizagem. A aprendizagem é possível através do encontro com os signos – no qual o aprendiz tem seu pensamento atacado pelos problemas filosóficos fazendo por si mesmo uma experiência de pensamento que ao arrastar o inteligível e o sensível, leva a sentir e a perceber outros modos que transcendem as possibilidades familiares de significação dos processos de recognição e repetição do mesmo, nos quais a atividade filosófica institucionalizada tem se respaldado.

Por meio de afecção, pensamento, ousadia, inovação, e dos princípios de que o ser humano é capaz de criar, inventar e dar sentido a tudo que está ao seu entorno; fazendo suas produções seja, oral ou escrita, tendo a capacidade de escriler tudo que o cerca, passando pelo processo da experimentação que força o pensamento como potência suficiente para o despedaçamento daquilo que impede outros modos de relações, outras formas de expressão que se dá na relação com o signo, que força a pensar diferentemente e que dispara um devir de relações nas quais se faz possível experimentar a variação da própria potência de pensar e de existir. Em virtude disto é que propõe se a experiência de afecção na relação de aprender e de ensinar, uma fortuita saída para os limites atualmente encontrados na tarefa de agir como docente da diferença. Esta docência lida com várias formas de produção e de inscrição de sentidos de história de vidas, que acontecem através do pensado e o não pensado, como forma de aprender nas diversas situações do processo metodológico utilizado em sala de aula.

Citando DALAROZA, “A escrileitura no exercício imaginativo produz intensidades que se distribuem para além do deslocamento físico, é como rizomas abertos a conexões improváveis, fazendo vazar sentidos e imagens outras: tessituras, velocidade e conexões”. (2011, p.17)

Como pesquisadoras do escrileituras dentro das escolas nas quais atuamos como

gestoras, percebemos a importância de transcriar novas teorias, princípios e técnicas práticas para tornar a educação inovadora, onde o aluno é incentivado a imaginar para desenvolver suas criações, esperando como resultado, tornar o conhecimento do currículo, algo vivo e significativo.

Oficina

As oficinas que desenvolvemos nas escolas onde trabalhamos nos proporcionam oportunidades de vivenciar situações inusitadas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina tem mudado o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. A finalidade é atender, basicamente, a articulação de conceitos, produção de inscrição de sentidos, de vidas, de variedades irredutíveis, de ocorrências que se contraem em imaginação de coisas no mundo, um movimento que não se interessa por uma história da verdade, entra em desvios, experimentações e rupturas analíticas.

Para sanar determinados desafios de aprendizagem temos incluído as oficinas, e com as experiências vividas e adquiridas nas referidas oficinas, temos aproveitado para realização de projetos de trabalho, produção de materiais didáticos, execução de materiais e atividades em sala de aula; e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação, as quais vem surtindo efeito significativo na aplicação das práticas de ensino e aprendizagem.

Os participantes são atraídos como se fossem hipnotizados pela oficina a escrever sobre as novidades que passam pela vida de forma despercebida e não foram significadas e partilhadas no plano cognitivo, transformando detalhes insignificantes em signos de escrita. A escrita abre imaginação para a vibração dos sentidos e daquilo que é pensado, através do modo de olhar e experimentar o mundo.

Para que isso aconteça Dalarosa, sugere:

> Ter olhos na ponta dos dedos para tocar a vida com vida. Ter olhos até na ponta da língua para sentir o gosto de tudo pela primeira vez, como se enchesse de estrelas o céu da própria boca. Ou seja, trata de se pensar com o corpo, de dentro do mundo, longe de qualquer neutralidade, assepsia ou

> distanciamento cientifica, significa sentir a vibração do e com o corpo, tocar e colocar-se num estranhamento sonoro, como que uma viagem a infância que habita todo o tipo de novidade e, portanto necessária ao espírito. (2011, p. 25).

Tudo que é novo geralmente gera certa insegurança, porque se trata de novos desafios que precisam ser enfrentados. Por exemplo, pensar e rever práticas docentes, abordagens teóricas de ensino, (interdisciplinaridade), a complexidade da organização social, especializações que não fechem questões do conhecimento a visões limitadas e distorcidas da realidade, tudo isso requer predisposição de quem põe como meta, a busca de alternativas para situações complexas de aprendizagem nos dias de hoje, fazendo da prática pedagógica à docência da diferença.

Docência da diferença

Para que a prática da docência da diferença aconteça no processo educacional, necessário liberdade e acolhimentos diversos que possibilitem a existência de espaços de criação. Trata-se do compartilhamento da experiência singular de cada vida e do surgimento de outras, a partir da formação imanente que existe na relação professor-aluno, compostos por devires.

Para agir como docente de uma pedagogia da diferença é preciso pensar multiplicidades, o que implica pensar as diversidades existentes no mundo pulsante, que cria a todo o momento novas direções para o pensamento e os conceitos. É primordial o debate constante com a perspectiva da elaboração de currículos versáteis, transitórios e abertos aos novos conhecimentos como forma de dinamizar e tornar livre a construção do saber junto aos processos de formações.

A prática docente tem produzido ações em relação à docência da diferença e às multiplicidades que os processos educativos suscitam como quem recebe aquele que regressa de um mundo ao qual não habita e não sabe como tratá-lo, faltam-nos mãos e vozes para compreender suas formas, seus gestos, suas angústias e seus territórios. E nessa ausência, busca-se criar práticas discursivas da diversidade, da inclusão curricular, sem burocratizar a diferença por meio de um conjunto de traços que o diferenciam no fazer filosófico da educação.

Conclusão

Na perspectiva de que tenhamos espaços e liberdade para a criação, podendo cada um reinventar modos de proceder a sua professoralidade, indagando a todo tempo sobre suas escolhas e o que as levam a serem inovadoras, articuladoras e voltadas para a qualidade de pesquisa e extensão nos processos de formação inicial ou continuada, arriscamos afirmar que as práticas realizadas nas oficinas de escrileitura são exercícios de pensamento em meio a vida, com a vida, e têm contribuído para os devires tão sonhados dentro das escolas.

As oficinas têm sido um sinalizador para os professores que tentam agir como docentes da diferença dentro das instituições educacionais em que atuam. Estas oficinas têm servido de suporte ao trabalho, além de constituir uma metodologia encenada, um modo possível de pesquisar, observar, desalojar do contínuo procedimento pré-definidos, mas que compõem uma prática a ser inventada, documentada, analisada e produtora de sentidos, afecções, conceitos, relações, criações e aprendizagem de ambas as partes envolvidas. Cabe aos docentes criar através de ações esses espaços de liberdade, na busca de transformar territórios duros em espaços de passagens, dando fluidez a construção dos saberes.

Para que a docência da diferença aconteça é preciso vencer um dos grandes desafios da formação docente, perceber que não há como conter a vida que pede mais. Uma nova ação para a docência precisa ser pensada, bem como uma nova escola, na qual o singular seja provocado a se manifestar e consequentemente, novas potências de saber, múltiplas e mutantes novos entendimentos sobre os elementos dos inusitados. A terra do porvir, onde a formação docente passe pelo respeito às sensibilidades e intensidades da vida de cada singularidade, do coletivo de nossa cultura e da potência criadora e ilimitada que as aprendizagens nos lançam.

Referências

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Pedagogia da Tradução: entre bio-oficinas de filosofia. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 17 a 25 (Caderno de notas 4 – Coleção Escrileituras).

DELEUZE, G. *Diferença e repetição.* Rio de janeiro: Graal, 1988.

_____. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2º Ed, 2003.

PROFESSOR DE FILOSOFIA:
UM TRADUTOR DE CONCEITOS

Rafael Saragoça Ortolan
(Unioeste – PR/Escrileituras)
rafael_ortolan@hotmail.com

Célia Benvenho
(Unioeste – PR/Escrileituras)
celia.benvenho@gmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

Não é algo dado ou imposto é um processo de criação, complexificação, didática. Não busca a "resolução de um problema", é como Deleuze descreve em *Empirismo e Subjetividade*: "mostrar as coisas como não seriam o que são se a questão não fosse essa". Trabalhando diretamente educador/filosofia/criação/tradução/ multiplicidade, como um ornamento das percepções sensíveis para se chegar a um conceito, e tudo isso através da escrita/leitura (escrileituras) e pesquisa, é um decompor, uma metamorfose sem se perder o sentido do conceito, proporcionando assim um tentativa diferenciada de didáticas (modos/exemplos/rota de fuga/entradas e saídas) para o aprendiz.

Palavra chave: Professor, Tradução, Aula.

Tomando tais questões como forma introdutória de didática e criação, a tradução para um recriar do currículo escolar (sala de aula). Este texto pensa a didática e seus métodos de tradução, usando da filosofia da diferença, teoria de tradução e processos didáticos contemporâneos como algo transcriador dos "elementos originais" apresentados, dados, estudados, afetados. Buscando assim uma autonomia e "relevância" na forma criadoura, visando sempre à dignidade da didática que transcria sem desterritorializar a palavra original, dando a ela uma permanência no mundo e oportunizando possibilidades da mesma ser recriada, traduzida.

Com isso não há docência sem pesquisa, sem problemas, sem criação, sem complexificação[1], a não ser que o professor seja um mero repetidor ou repassador de conteúdos. A pesquisa é um canal que deve sempre ser mantido aberto, pois é ele que possibilita o procurar e, consequentemente, criar. Como diz Corazza (2013, p.94), que devemos proporcionar condições "que abre canal de uma docência que procura; logo, que cria, e que é o canal da pesquisa".

O pesquisar faz parte do ser docente, não como uma qualidade ou um atributo, ou até mesmo uma forma de ser ou atuar, como dizia Paulo Freire (2000) *apud* Corazza (2013) mas "faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa". Por isso o papel do complexificar é importante, pois ele não deve estagnar-se no seu meio de trabalho, coisa que ocorre na grande maioria dos docentes, uma vida inteira apenas de reproduções.

O saber que decorre da pesquisa, não se reduz a um mero acúmulo de ensinamentos, mas a um conjunto de ensinamentos que derivam da forma que o docente/pesquisador organiza e desenvolve o seu currículo; analisa e cria didáticas[2] e técnicas de bem ensinar:

> Todas as verdades que são promovidas e divulgadas por aqueles que exercem o poder de fazer eles crer, sim, sabem o que é ensinar e como ensinar; como dar um boa aula; como trabalhar com o currículo; como usar os métodos de ensino; como fazer da educação um processo de conscientização e de libertação dos oprimidos (Corrazza, 2013).

Um professor pesquisador é um professor criador, pensador, logo será um professor tradutor, tradutor de línguas, sentidos, vontades, motivos, discursos, valores,

[1] É um abranger mais elementos, não dificultar, mas usar do complexo, embaraçado, enigmático, escuro para poder explorar mais, ter mais campo de estudo/pesquisa, para se chegar a um conceito.

[2] Tratamos, desse modo, a concepção de didática, enquanto um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares – por si próprios, transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução, que implica menos transportar ou transpor (Chevallard, 1985) os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz. (CORAZZA 2013).

matérias, conteúdos da arte, da ciência e da filosofia, transcriador[3].... e, para que isso ocorra, devemos sempre nos perguntar: Como eu educador, escrileitor e tradutor? Sem essa problemática não vamos conseguir encarar e compreender na realidade o que fazemos quando educamos. Mesmo com todos os "obstáculos" civil, físico, sistemático, didáticos e psicológicos que os educadores enfrentam, pois isso é comum no meio docente. Todavia, isso deve servir como incômodo encorajador para se modificar/complexificar, transcriando e traduzindo tudo isso para pesquisa, motivo de novos modos e didáticas de ensino aprendizagem. Este é um ponto importante enquanto "formadores", quando entendemos esse processo de seguimento do problema, daí então, criamos algo que modifica, transforma tudo isso, aqui está o que nos move, aventura como tradutores e vontade de saber/pesquisar e educar.

Referencias

CORAZZA S, M. *O QUE SE TRANSCRIA EM EDUCAÇÃO?* Porto Alegre-RS, Ed. Supernova. 2013.

CORAZZA, S, M. *Didática-artista da tradução: transcriações.* In.: Mutatis Mutandis. Vol. 6, No. 1. 2013. pp.185-200. Disponível em: (http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/15378/13513), última consulta em 28/07/2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

HEUSER, E, M, D. (2010). *P*ensar *em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ 2010.

[3] Como prática teórica transcriadora, à Didática importa não reconstituir a informação semântica ou formal de um elemento original; mas, reconstituir os movimentos de sua língua e sistema de signos. Portanto, pode ocupar-se de: linguagem verbal e não-verbal; elementos de estrutura e visuais; homologias fônicas e sintáticas; espacialização e imagética visual; filmes e cartazes publicitários; combinações sonoras e coreografias logopaicas; assonâncias, rimas, aliterações, métrica, ritmo, melodias, canções; fórmulas e equações matemáticas; etc. Essas traduções não são funcionais, automáticas, etimológicas, estruturalistas, hermenêuticas, celebrações epifanísticas, sobretraduções, semidecalques, superafetações; também não soam como extravagâncias; não traduzem palavra por palavra, linha por linha; não transmitem mensagens; não contém purismos acadêmicos; não explicam os textos pelo contexto histórico, econômico, social, ideológico ou político. (CORAZZA 2013).

LER E ESCREVER, ESCREVER, ESCREVER

Ana Luiza Passos Couto
Graduanda em Psicologia e bolsista do projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida.
ana_luiza_pc@hotmai.com

Catarina Sivieri Schlischka
Graduanda em Psicologia e bolsista do projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida
cah.sivieri@gmail.com

Luiza de Oliveira Padilha
Graduanda em Psicologia e bolsista do projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida.
luiza.padilha7@gmail.com

GT 22 – Escrileituras

Resumo

O texto tem como objetivo relatar uma vivência, mostrar como foi para nós entrar em um grupo de pesquisa, algo totalmente desconhecido por nós. Uma de nós já participava do grupo de pesquisa Estudos de Filosofia e Formação (EFF) desde dezembro de 2012, tornando-se bolsista no mesmo período em que duas de nós havíamos ingressado no grupo, já como PIBICs do projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida", no início de 2014. O relato mostra nossas inúmeras dúvidas e a dificuldade em compreender os conceitos trazidos pelo projeto. Traduzir, transcriar, transcrever, as palavras novas foram muitas e para que conseguíssemos compreende-las foi necessário muito estudo. Porem, apesar das dificuldades nos primeiros meses do projeto aprendemos muito com todos, observamos de perto a necessidade de uma educação e um currículo irem além das salas de aula, vimos a escrita e a leitura ultrapassar as barreiras acadêmicas e alcançarem de fato a vida dos estudantes.

Palavras-chaves: Escrileituras; Vivência; Biografema.

Introdução

Em novembro de 2012, foi quando a primeira de nós a ingressar no grupo teve contato com o EFF, por meio de uma vivência proposta pelo grupo de estudos em horário de aula. Aquela vivência fez ela se interessar pelo grupo e assim ela logo foi aceita e vinculada ao Projeto "Escrileituras: um modo de ler e escrever em meio à vida".

Em abril de 2014 duas de nós começaram a participar do grupo e também do Projeto Escrileitura. E é por meio deste que tentaremos relatar nossa experiência como novatas em um grupo de pesquisa através do estilo literário de *autobiografema.*

Tomamos aqui o conceito de biografema proposto por Roland Barthes, em que a biografia flerta com a ficção, que não se restringe a uma vida histórica cronológica, mas cede espaço para a potência de uma nova vida através de traços biografemáticos insignificantes disparadores de novos sentidos. Estes são tomados pelo “leitor” a partir da multiplicidade de signos que transpassam o texto (COSTA, 2010, p. 28).

No autobiografema tecido, tracejam as vivências, as forças que põem em movimento o texto, as criações do autor que levam a sua assinatura única, isto é, a vida do autor afirmada em sua assinatura.

O Projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” é vinculado ao Programa do Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES /INEP) e desde 2010 tem sido desenvolvido pelas instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Ele tem em seu núcleo da UFRGS a coordenadora geral Profa. Dra. Sandra Mara Corazza, enquanto o núcleo de UFMT é coordenado pelo Prof. Dr. Silas Borges Monteiro.

Tal projeto tem como proposta central a realização de Oficinas de Transcriação (OsT), espaços em que ocorre uma relação entre a Transcriação e a prática tradutória. Estas atividades são realizadas com estudantes de graduação e professores e estudantes da rede Básica de ensino público. De acordo com Dalarosa (2011) a oferta das OsT "configura-se como provocador de outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida", se apresentando como um espaço disparador e aberto à criação. As Oficinas de Transcriação consistem em instâncias de fluidez e criação, de abertura ao movimento do pensamento (CORAZZA, 2011).

Metodologia

Escrileituras. Transcriar. Traduzir. Biografemas. Em meio a tantas palavras estranhas nos sentíamos perdidas. Procurávamos sempre os cantos mais acanhados para sentarmos. E sempre atentas e prestativas ao senhor Doutor Silas, pois para todo bom e qualquer novato as siglas Dr., sempre serão sinal respeito e soberania.

Bobagem, pois esse Dr., especificamente por se tratar de um EFFiano (membro do grupo de Estudos de filosofia e formação) nos deixara a vontade, já que em nossas reuniões tínhamos o privilégio de um convívio agradável, as risadas eram inevitáveis, nos divertíamos, além de estudar e compreender aquelas tais palavras estranhas que nos deixavam perdidas.

Além de nós, em Cuiabá, existiam outros três núcleos do projeto: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foi então que começamos a tomar conta da proporção do projeto em que nos encontrávamos, encantamo-nos também com os objetivos de todos os trabalhos e oficinas elaborados pelos núcleos, no qual executaram inúmeras intervenções que auxiliariam aos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, dentro de suas etapas de aprendizagem.

Perdidas em tantas informações novas dedicamo-nos a estudar artigos, cadernos de notas e ouvir atentamente as discussões que ocorriam nas reuniões do grupo. Com isso passamos a entender algumas unidades temáticas trazidas pelo Escrileituras.

Primeiro foi preciso entender o que é Escrileitura, o que está além do nome de um projeto de pesquisa. Assim encontramos a ideia de uma leitura-escrita como possibilidade do pensamento, um texto que permite a interferência do leitor, que é produtor de significações, de sentidos e de conceitos (DALAROSA, 2011).

Vimos também os conceitos de tradução e transcriação. Aqui é rompida a ideia de um tradutor transliterador e assume que só é possível uma transcriação. "A transcriação é um modo de traduzir que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original." (CORAZZA, 2011).

Compreendemos os biografemas como biografias que trazem características da ficção. De acordo com Dalarosa (2011), biografemar é "transformar detalhes insignificantes (sem significação prévia) em signos de escrita.".

Considerações Finais

Lamentávamos o ingresso tardio no grupo, pois havíamos perdido boa parte da vivência do que seria *Escriler*. Uma de nós, por ter ingressado antes no grupo, já havia tido oportunidade de participar do *III Seminário Integrador Escrileituras e V Colóquio Internacional Educação* em Pelotas/RS, onde pode ter a primeira experiência como Oficineira através da Oficina de Transcriação (OsT) Entre Fios. As produções obtidas por meio das OsT são resultados de um movimento não só de tradução, mas de transcriação à partir das vivências de quem participa (DALAROSA, 2011).

Ainda assim, em tão pouco tempo, tivemos oportunidades valiosíssimas de estudo. Obtivemos experiências fantásticas como o curso da Profª. Dra. Carla Rodrigues: "O Abecedário de Gilles Deleuze: articulações filosóficas, Artísticas e Educacionais". E também com a "Jornada de Estudos: Pesquisar, escrever e, quiçá, pensar" conduzida pela Profª. Dra. Ester Heuser.

Atualmente o EFF, como um todo, integra a comissão organizadora do *Seminário da Educação 2014 – Educação e seus modos de ler e escrever em meio à vida* que, além de se tratar de um evento já tradicional e consolidado na região, ainda diz respeito ao evento de encerramento do Projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida".

Podemos concluir que nossa estada no grupo de pesquisa foi recheada de dúvidas, questionamentos e muito trabalho. Relatamos aqui que a provocação e instigação advinda pelo estudo filosófico foram de suma importância para nossa carreira acadêmica, pois começamos a nos incomodar com os antolhos que nos prendiam a uma visão limitada. Aprendemos que um currículo vai além das disciplinas ministradas em um curso, e dessa forma o Escrileituras só teve a acrescentar em nosso currículo.

Referências bibliográficas

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as oficinas de transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 37-90.

COSTA, Luciano Bedin da. Biografema como estratégia biográfica: escrevendo uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Porto Alegre: UFRGS,

2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 15-29

Anais

SemiEdu 2014

GT 23

Psicanálise, Educação e Formação

Sustentável
editora

GT 23 - Comunicação Oral

A SEXUALIDADE MASCULINA NO CINEMA SOB O ENFOQUE PSICANALÍTICO E A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE 1960

Bruna Maciel Miura, Maria Aparecida Morgado
(Universidade Federal de Mato Grosso – CNPq)
miura_bruna@hotmail.com

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

O presente estudo aborda, sob um olhar da sexualidade e o enfoque psicanalítico, os personagens masculinos no cinema mundial em filmes ambientados nos anos anteriores e posteriores à década de 1960. A perspectiva da sexualidade sob os personagens masculinos refere-se a uma continuidade de um estudo anterior tratado sobre o mesmo tema, porém, sobre as personagens femininas das mesmas épocas. Os movimentos juvenis de 1960 e a sexualidade foram pesquisados simultaneamente através do estudo bibliográfico e realizada a análise da investigação bibliográfica e filmográfica, sob uma perspectiva psicanalítica. Os principais objetivos para esse estudo foram analisar se houve influência dos movimentos sociais juvenis em personagens masculinos do cinema mundial referentes à sexualidade e como foi possível confirmar essa hipótese. Como resultado final, diante de uma cronologia histórica dos personagens, percebe-se que a presença do sexo é muito forte na personagem masculina e em todas há uma tendência realizadora do desejo sexual, embora as emoções, os sentimentos e outros comportamentos que fogem ao machismo vão surgindo sutilmente durante a referência a cada personagem, trazendo traços cada vez mais marcantes do sujeito único, com suas individualidades. Pode-se concluir que os movimentos sociais da década de 1960 trouxeram influências importantes para a indústria cinematográfica notada através da mudança nos comportamentos das personagens conforme o passar do tempo.

Palavras-chave: Sexualidade, cinema, masculino.

Problemática anunciada

Este estudo aborda, sob o enfoque da sexualidade, os personagens masculinos no cinema mundial em filmes ambientados nos anos anteriores e posteriores à década de 1960. O ponto de vista da sexualidade sob os personagens masculinos refere-se a uma continuidade de um estudo anterior tratado sobre o mesmo tema, porém, com um olhar sobre as personagens femininas das mesmas épocas.

A década de 60 carrega um período de importantes movimentos civis na defesa de direitos das mulheres, negros, homossexuais, estudantes, entre outras diversas causas e por isso foi a década escolhida como divisor de águas deste estudo.

Hall (2001 apud Costa 2009) sobre a noção de "perda da identidade" traz sua idéia a reconhecendo como resultado de um "deslocamento do sujeito" (de si e do mundo social e cultural) mediante e pelos "descentramentos" sofridos por esse sujeito ao longo da sua história. O autor reflete e destaca cinco passagens que influenciaram a estrutura e o modo de pensar do homem moderno, segundo sua perspectiva: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, os estudos de Saussure e de Foucault e, os movimentos sociais e revolucionários da era moderna.

Relacionado a influência dos movimentos sociais, ao que interessa essa pesquisa, o autor lembra que estes originaram-se da repressão de classes e pelas defesas dessas de suas existências e diferenças. Defesas essas que foram marcadas pela resistência em sustentar suas individualidades. A crise de identidade masculina segundo Dorais (2994 apud Silva, 2006), surge com a divisão dos papéis entre homens e mulheres advindos como resposta ao movimento feminista e a outros movimentos sociais da década de 1960. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho, consequentemente a partilha do poder é o cenário que inicia o desencadeamento da crise de identidade masculina.

De acordo com o estudo de Silva (2006) em sua revisão de literatura, aponta que autores reconhecem que após o desenvolvimento do movimento feminista houve uma preocupação com o papel do pai na constituição da família, pois a mulher, agora no mercado de trabalho concorrendo em uma disputa em nível de igualdade com o homem, sai de casa em busca de sustento para a família. Há então uma nova conjuntura se formando política, econômica e socialmente. Com essa redefinição do contexto familiar

e do trabalho os homens passam a adquirir um espaço no cotidiano da casa e no cuidado dos filhos que anteriormente era reservado somente ao papel da mulher/mãe.

Esse novo cenário permite a figura masculina (Silva, 2006) demonstrar seus sentimentos, permitir-se amar e se emocionar em público sem constrangimento, além de executar tarefas domésticas, ter maior participação na educação dos filhos, exercício de profissões antes consideradas femininas, admitindo inclusive ganhar menos do que sua companheira. Ou seja, sob a perspectiva do indivíduo e suas possibilidades, o homem adquire maior liberdade para expressar-se como sujeito, permitindo ser dono de suas emoções e desejos.

Sobre as mudanças na sexualidade, aceitava-se o domínio do homem e agora a possibilidade de ser dominado, ao invés de ativo, ser passivo. Homossexualidade, bissexualidade e transexualidade fariam parte das subjetividades masculinas contemporâneas, resultando no declínio explícito do machismo.

Nesse processo de formação de identidades sexuais e início da crise da masculinidade surge o preconceito em relação as minorias e essa exclusão é resultado da formação do sujeito e suas subjetividades.

Diniz (2008) assinala que apesar da aparente liberalidade sexual, ainda vive-se uma pequena intolerância social quanto às escolhas individuais, e o discurso sobre a homossexualidade ainda é um discurso categorizado "em um mundo dividido entre "normais" e os "anormais, desviantes invertidos", onde a tendência é a exclusão e a condenação à marginalidade dos que não se enquadram na ordem do binarismo heterossexual".

Objetivos

Os principais objetivos dessa pesquisa são a pesquisa temática da sexualidade no cinema e sobre os movimentos juvenis da década de 1960, e analisar se ocorreu influência dos movimentos sociais juvenis em personagens masculinos, referentes à sexualidade, através da análise de filmes ambientados posteriormente à década e a discussão dos dados obtidos. Além disso, a análise da investigação bibliográfica, filmográfica e os resultados interpretativos deste estudo consistem em disponibilizar informações para outras pesquisas e, também, em oferecer subsídios às conclusões do Projeto de Pesquisa, ao qual está relacionado.

Metodologia

Os procedimentos adotados para a coleta de dados deram-se através de levantamentos de filmes ambientados anteriormente e posteriormente aos movimentos juvenis da década de 60, de grandes diretores, com conteúdo envolvendo erotismo e sexualidade em personagens masculinos, para tais levantamentos foram realizadas reuniões com a orientadora e a partir daí houve encaminhamentos para alguns filmes que envolviam o tema proposto.

Após pesquisar sobre os filmes e assisti-los foi possível fazer a seleção destes atendendo aos critérios estabelecidos, sendo excluídos dessa triagem filmes sem qualidade artística. Os filmes selecionados para a pesquisa foram quatro, sendo esses: "Clamor do Sexo", de Elia Kazan de 1961, porém, ambientado na década de 1920; "A Bela da Tarde", obra de Luis Buñuel de 1967; "Milk – A Voz da Igualdade", de Gus Van Sant do ano de 2008, porém ambientado na década de 1970 e finalmente "De Olhos Bem Fechados", do ano de 1999, último filme de Stanley Kubrick antes de sua morte.

Foram realizados ainda, levantamentos e estudos bibliográficos sobre os movimentos sociais juvenis da década considerada, contribuindo para melhor compreensão da época e dos comportamentos apresentados durante os filmes.

Após essa etapa inicial de levantamentos e estudos bibliográficos, houve a etapa de análise dos dados encontrados bem como uma discussão com a fundamentação teórica base do estudo.

Resultados e conclusões

Para a apresentação dos resultados é necessário que se faça uma breve contextualização sobre os filmes selecionados para análise. Iniciaremos essa apresentação com o filme "Clamor do Sexo" (Splendor in the Grass), do ano de 1961, porém ambientado no final da década de 20, do diretor Elia Kazan. Na história, Bud Stamper, interpretado pelo ator Warren Beatty e Deannie Loomis pela atriz Natalie Wood, do Estado de Kansas (EUA) são dois jovens apaixonados impedidos de consumarem seu amor porque a sociedade da época, bem tradicional, reprime e reprova todos os tipos de comportamento não condizentes com a moral e os bons costumes da época. Ou seja, não era aceita a entrega sexual de uma jovem antes de seu casamento.

Bud era capitão do time do colégio e é pressionado pelo pai que deseja que ele vá para uma universidade. Enquanto Deanie sofre com a pressão de sua mãe e de uma sociedade tradicionalista que repreende a maneira como tenta lidar com sua sexualidade.

O personagem Bud e a figura de seu pai são as escolhas feitas para a análise contemplativa desse estudo. As personagens selecionadas do filme "Clamor do Sexo" para esse estudo remetem a personagens masculinos típicos do homem do século XIX. Em seu estudo, Silva (2006) afirma que são construídos papéis e traços representativos da condição masculina como para categorizá-los como uma classe distinta dos demais. Simplificando, como se a classe dos homens com "H" fossem diferentes e/ou mais homens com "h". Ser homem, no século XIX, significava, então, não ser mulher, e sob hipótese alguma ser homossexual. Havia uma valorização nas personagens masculinas do vigor físico, da destreza, coragem, capacidade de raciocínio, modos de se vestir, andar, falar e a capacidade de conquistar mulheres. E eles representavam, psicanaliticamente, o "ego ideal" por identificação da imagem que os espectadores tinham.

O filme, ambientado durante a década de 1920, retrata o contexto de um estilo de vida em que o rigor às normas era fundamental para a não exclusão da vida em sociedade. Assim como ainda em meados da década de 1950 e início da década de 1960, "aqueles que não se adequam" ou que "aqueles que agridem as normas" são severamente excluídos e humilhados. Portanto, Bud sendo um típico personagem machista da época sentia necessidades que iam além do que a relação com Deannie estava lhe proporcionando. Por não conseguir lidar com suas pulsões exige como prova de amor a entrega total de Deannie a ele, ou seja, sua virgindade. Esta lhe nega essa entrega pois sofre com pressões da mãe e da sociedade moralista, então Bud relaciona-se com outra mulher que lhe oferece puro sexo sem a necessidade de lhe implorar pela realização de seus desejos.

No desfecho do filme, Bud casa-se com outra mulher a qual lhe dá filhos, mas vivem em um relacionamento fadado ao fracasso pois não existe o amor verdadeiro. Bud acaba envolvido no vício em bebidas e adoece. Esse declínio de sua vida retrata o comportamento de um filho homem que por obediência e subordinação ao pai, dentro de uma sociedade paternalista e completamente machista, deixa seus desejos e sentimentos de lado para manter a impressão de estabilidade da família perante os "olhos" da sociedade. O pai de Bud, extremamente machista, se preocupa somente em orientar que

o filho vá para a Universidade e consiga um bom emprego para sustentar um casamento perfeito. Quando indagado sobre os desejos de Bud, o pai aconselha a ele procurar por outras mulheres já que essas manifestações sexuais e a realização delas fora do casamento, de forma velada, com mulheres de fácil entrega era visto como aceitável pela sociedade, se e somente se, o desejo partir do homem.

No filme "A Bela da Tarde", Séverine (Catherine Deneuve) é uma jovem rica e bonita, porém infeliz. Ela ama seu marido Pierre Sérizy (Jean Sorel), um médico, mas eles não são tão íntimos quanto ela deseja. Ela procura um discreto bordel, comandado pela Madame Anais, para realizar suas fantasias eróticas e conseguir o prazer que seu marido não consegue lhe dar. Ela trabalha como prostituta à tarde e à noite retoma a vida de casada.

O casamento de fachada para agradar a uma sociedade burguesa da época é o pano de fundo da análise que irá transcorrer sobre o personagem Pierre, marido de Séverine, médico, de família tradicional e representa através do seu personagem a solidez de um casamento próspero e exemplar perante uma sociedade que exige esse tipo de comportamento.

Pierre ainda é típica personagem masculina da década de 1950, com traços de personalidade ainda machistas, que sustentam um papel de marido ou pai perfeito, condizente com os valores da sociedade paternalista, machista, opressora e moralista. É médico, indicando uma profissão de status, proporcionando a sua mulher uma vida de luxos. Calmo, manso e subordinado a repressão de seus desejos, pois durante o filme, ele e Séverine dormem em camas separadas, subjetivando uma situação em que o casal não pratica o sexo ainda que em matrimônio consumado.

Sobre o filme "Milk- A Voz da Igualdade", embora seja um filme de 2008, é retratado no início dos anos 70, em que Harvey Milk interpretado pelo ator Sean Penn, é um nova-iorquino que decidiu morar com seu namorado Scott interpretado por James Franco, em na cidade de São Francisco (EUA), onde abriram uma pequena loja de revelação fotográfica. Disposto a enfrentar a violência e o preconceito da época, Milk busca direitos iguais e oportunidades para todos, sem discriminação sexual. Com a colaboração de amigos e voluntários (não necessariamente homossexuais), Milk entra numa intensa batalha política e consegue ser eleito para o Quadro de Supervisor da cidade de São Francisco em 1977, tornando-se o primeiro homossexual assumido a alcançar um cargo público de importância nos Estados Unidos.

A escolha do filme de Gus reflete a mudança de comportamento que ocorre nos personagens masculinos logo após os movimentos sociais de 1960. Por se tratar de um filme que retrata a década de 70 sofre as consequências através de seus personagens. A política de identidade citada anteriormente por Hall nos permite entender sobre o olhar do movimento homossexual a força do movimento perante essa obra do diretor Gus Van Sant.

O personagem Harvey Milk, assim como outros personagens da trama podem ser caracterizados como um início de tentativa de definição do sujeito. Essa definição impõe a sociedade a existência e o reconhecimento desses sujeitos como seres humanos, independentes de sua orientações sexuais. Como resposta a essa imposição, que também pode ser vista como um pedido de atenção a uma minoria que precisa falar e tem o direito de ser escutada como qualquer indivíduo da sociedade que faz parte, há um fechamento da sociedade perante o levante do movimento homossexual, demonstrando através do preconceito, da humilhação e da violência a exclusão desse grupo.

Através do comportamento de Milk e a presença de uma personagem masculina homossexual em um filme cinematográfico, percebe-se que os movimentos sociais da década de 1960 já influenciaram a cultura e através desse meio de comunicação são possibilitadas as construções e desconstruções de pensamentos e atitudes diante da nova realidade, a formação de outras identidades sexuais.

E a partir desse ponto de vista encerra-se esse trabalho com a análise do filme "De Olhos Bem Fechados", de Stanley Kubrick. O personagem Bill Harford (Tom Cruise) é casado com a curadora de arte Alice (Nicole Kidman). Ambos vivem o casamento perfeito até que, logo após uma festa, Alice confessa que sentiu atração por outro homem no passado e que seria capaz de largar Bill e sua filha por ele. A confissão desnorteia o sujeito, que sai pelas ruas de Nova York assombrado com a imagem da mulher nos braços de outro. Ele acaba em meio a uma reunião secreta e uma mansão afastada.

A personagem Bill sente-se ameaçado diante do desejo declarado da sua esposa em largar a família para realizar uma aventura sexual. Essa ameaça é recebida de maneira confusa em seu interior o que revela um desejo dentro de si de buscar formas de compensação de maneira que recupere a sua masculinidade perdida no momento em que ouviu a declaração de sua mulher e a partir daí sentiu a ameaça de perder um amor que achava estar totalmente seguro em suas mãos.

Bill revela-se então uma personagem masculina diferente das retratadas anteriormente. Traz como característica principal a sua insegurança diante da sua masculinidade, como se ela não bastasse para sustentar o papel de pai/marido que achava seguro ter dentro de sua família. A necessidade de procurar por concretizar suas fantasias sexuais através da procura de uma profissional do sexo assim como a reunião secreta revelam traços de uma masculinidade primitiva, pulsional, sendo ele "escravo" de seus desejos sexuais mais proibidos.

Assim, percebemos que diante de uma cronologia histórica dos personagens a presença do sexo é muito forte na personagem masculina dos filmes desde a época de 1920, como exemplificado pela personagem Bud, até a atual personagem Bill, do filme de Stanley Kubrick do ano de 1999. Há uma tendência realizadora do desejo sexual em todos os personagens, embora as emoções, os sentimentos e outros comportamentos não tão machistas vão surgindo sutilmente durante a referência a cada personagem, trazendo traços cada vez mais marcantes do sujeito único, com suas individualidades.

Através desse estudo podemos concluir que os movimentos sociais da década de 1960 trouxeram influências importantes para a indústria cinematográfica através da mudança nos comportamentos dos personagens conforme o passar do tempo.

Compreende-se que a construção de outras identidades sexuais ou a reconstrução da identidade masculina é necessário ainda promover acordos intersubjetivos, pois o poder da sociedade moralista e patriarcal ainda é dominante nos tempos atuais, porém, a mudança já iniciou e o personagem Milk, do filme "Milk – A voz da igualdade" apesar de ser um filme de 2008 retratada na década de 1970, traz reflexões a respeito do ser humano visto como ser sujeito agregado a suas subjetivações e desejos, estes pertencentes a todo ser humano de qualquer sexo, raça ou cor.

O modo das personagens masculinas relacionarem-se entre si e com o próximo revelam particularidades de cada época. Bud revela um comportamento extremamente machista, subordinado aos "olhares" de uma sociedade hipócrita, moralista e curiosa (no pior sentido da palavra curiosidade). Pierre é um marido devotado, cumpridor de suas tarefas mais básicas dentro de um contexto familiar, sustenta a casa, mas esse sustento é de ordem econômica, completamente seduzido por Séverine que ocupa quase o filme todo com sua presença desejante que deixa o marido como simples coadjuvante e colaborador de uma vida confortável. Milk é o personagem que traz verdadeiras mudanças entre uma fase e outra, através de sua busca pelo reconhecimento de sua

identidade sexual, a luta por igualdade de direitos como cidadão "normal" ainda diante de uma sociedade que tenta impor seus julgamentos e preconceitos. Através do comportamento retratado no filme, não só de sua personagem mas de outras que mostram a mesma realidade percebemos que os moldes que abarcam os comportamentos apresentados nesse filme são outros, mais libertários, sonhadores, emotivos, carregados de pulsões que demonstram que embora hajam divergências entre as identidades há também semelhanças entre os sujeitos reconhecidos como seres humanos. Finalmente, Bill representa o homem do mundo atual, desejante e desejado, autor e ator de seus desejos e pensamentos que borbulham em sua mente. Trata-se do sujeito mais completo dentre as personagens selecionadas, pois é ativamente dono de suas ações e pensamentos, corrompendo-se e ao mesmo tempo refletindo suas culpas, e ainda culpabilizando as culpas a procura de respostas que possam preencher suas dúvidas de quem é.

Os filmes foram analisados sob o enfoque da abordagem psicanalítica com um olhar sobre a sexualidade, mais especificamente sobre os desejos e pulsões do indivíduo que o acometem nos diferentes períodos antes e depois da década de 1960. Através da Psicanálise foi possível contribuir de maneira profunda para a discussão de dados e análise fílmica e concluir esse trabalho confirmando a hipótese proposta da influência dos movimentos sociais no comportamento das personagens masculinas apresentados nos filmes ambientados nas épocas pré e pós 1960.

Referências

AGUIAR, Joaquim Alves de. No coração da América. Prazer Adiado. REVISTA USP, São Paulo, n.48, p. 146-158, dezembro/fevereiro 2000-2001. Disponível em: < http://www.usp.br/revistausp/48/12-joaquim.pdf >. Acessado em: Setembro de 2013.

COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Mulheres Partidas: poética e política das imagens fílmicas da mulher. Natal: Bagoas: revista de estudos gays – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, n.03, p. 97-114. 2009.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. O processo intermidiático em De olhos bem fechados: storyboards de Christopher Baker e a adaptação fílmica do romance de Arthur Schnitzler. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. 2008. São Paulo. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/061/THAIS_DINIZ.pdf. Acessado em: Agosto de 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. In: A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1ª edição em 1992. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

MENEZES, Paulo. Heranças de 68: cinema e sexualidade. Tempo soc., São Paulo, v. 10, n. 2, Oct. 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: Agosto de 2013.

MIURA, Bruna Maciel. Relatório parcial de Iniciação Científica – PIBIC. PROPeq. UFMT. Cuiabá, 2013.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 26, n. 1, mar. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 abr. 2013.

STADNIKY, Hilda Pívaro. História e Cinema: reprodução simbólica da masculinidade hegemônica e subversões do desejo. Ver. Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, v.8. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST72/Hilda_Pivaro_Stadniky_72.pdf. Acessado em: 10 de abr. 2013.

VITELLI, Celso. Representações das masculinidades hegemónicas e subalternas no cinema. Anál. Social, Lisboa, n. 198, 2011 . Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732011000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 abr. 2013.

MACHADO DE ASSIS, UM ENIGMÁTICO ESCRITOR CRIATIVO; SIGMUND FREUD, UM HOMEM DE LETRAS DISFARÇADO DE MÉDICO[1]

Adriana do Couto Tokashiki
Mestre em Estudos de Linguagem/UFMT
Professora SEDUC
adrianatokashiki@outlook.com

Fausto Calaça
(Orientador)
Professor do PPGEL/UFMT
faustocalaca@gmail.com

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

No romance *Esaú e Jacó*, por meio de um enredo fictício, Machado de Assis traduz a história, o espaço físico, o cotidiano e a subjetividade da vida urbana no Rio de Janeiro, século XIX, no conturbado período de transição da monarquia para a república. No presente artigo, Sigmund Freud é o autor, pensador da clínica e da cultura, convidado para dialogar com a obra machadiana. Os dois autores pertencem a países distintos e realidades sociais distintas, mas se aproximam na profícua relação entre o mundo das letras e os estudos da subjetividade. Apesar das diferenças, as obras dos dois autores expressam, cada uma à sua maneira, determinados temas de interesse dos intelectuais da passagem do século XIX para o XX: o desconhecido, o enigmático, o duplo, o ambíguo, o estranho, e outros.

Palavras-chave: *Esaú e Jacó*. Machado de Assis. *O Inquietante*. Sigmund Freud. Literatura e Psicanálise.

[1] Este trabalho é resultado parcial da dissertação de mestrado "Inexplicável, inquietante, inconsciente: a subjetividade no romance Esaú e Jacó, de Machado de Assis", defendida no PPGEL/UFMT, em junho de 2014, por Adriana Tokashiki, sob orientação de Fausto Calaça.

Inquietante vidas, inquietante obras

A publicação do romance *Esaú e Jacó* (1904), de Machado de Assis, coincide com a época de publicação dos primeiros trabalhos sobre o inconsciente, por Sigmund Freud. Em 1899 (publicação datada em 1900), foi publicada *Die Traumdeutung (A Interpretação dos Sonhos)*. Iniciado em 1896, este livro que inaugura a teoria do inconsciente sob a perspectiva de uma nova "ciência" humana, a psicanálise. Neste sentido, vemos que as obras dos dois autores, o romancista e o psicanalista, expressam cada uma à sua maneira, determinados temas de interesse dos intelectuais da passagem do século XIX para o XX: o desconhecido, o enigmático, o duplo, o ambíguo, o estranho.

A publicação do livro *Esaú e Jacó* (1904) antecede a publicação de *Das Unheimliche (O Inquietante)*, de Freud, em 1919: texto que, por meio da análise das produções estéticas, propõe uma discussão sobre o mal-estar decorrente de uma ruptura na racionalidade observada na vida cotidiana. A partir desse ensaio, Freud nos leva a pensar que o conhecimento o qual a literatura produz sobre os problemas da subjetividade, em especial as características do inconsciente, antecipa a produção do conhecimento da psicanálise sobre as mesmas questões.

Vale observar que a instigante forma como Machado de Assis conduz a narrativa do seu romance, com marcos de duplicidade de atitudes e enigmas, nos distancia ou nos aproxima da sua "real" intenção, deixando-nos inquietos diante da narrativa deste romance.

Prioritariamente, observamos a escolha de Machado de Assis pelo título do livro: *Esaú e Jacó*, nomes que fazem alusão às personagens bíblicas que brigam desde o nascimento. Sabemos que os irmãos no romance chamam-se Pedro e Paulo, em vez de Esaú e Jacó, nomes pertencentes ao círculo bíblico e escolhidos em um estalo de criatividade pela personagem da tia Perpétua. Mesmo que os nomes da capa e do interior do livro sejam distintos, eles se assemelham em alguns aspectos: a rivalidade, a inveja, a ambição, os ciúmes e o complexo de superioridade. Os apóstolos Pedro e Paulo diferem de Esaú e Jacó porque não são irmãos, contudo, é interessante observar que houve um certo mal-estar entre eles por discordância de ideias.

Certamente, o cético Machado de Assis não está pregando conceitos bíblicos de uma determinada religião, pois intencionalmente, o autor ao destacar tais brigas, nos

leva a recorrer à psicanálise para descortinarmos esse véu que cobre a nossa visão de leitor diante do dito e o não-dito por Machado de Assis. Sobre isso, Alfredo Bosi comenta:

> Machado de Assis, nascido e criado no meio das assimetrias sociais brasileiras, tão agudas e persistentes, e olhando por dentro as perversões que as secundavam, aprofundou antes o veio negativo, cético e crítico, da ilustração e da análise moral clássica do que o veio confiante do individualismo burguês... (BOSI, 2003, p. 51).

Ao se tratar das assimetrias sociais citadas por Bosi sobre o escritor, temos o retorno polêmico da discussão sobre a sua obra e o relevante papel do contexto social no qual ele está inserto. Procurarmos pistas que nos conduzam ao entendimento sobre a obra do enigmático Machado de Assis e observamos que existem várias pinceladas de sua atitude em seu romance, enquanto homem, ou na pele do escritor.

A autora Lúcia Miguel Pereira um questionamento sobre Flora e Aires: "E a moça Flora, 'faminta de perfeição', não terá recolhido os restos de Machado que sobraram da confecção de Aires?" (PEREIRA, 1988, p. 249). Como definir o autor e a sua personagem Flora: inexplicáveis, indefiníveis, enigmáticos? Eles se assemelham na ambição, na liberdade de espírito, na ambiguidade, na timidez e na doença. Machado de Assis assume uma postura artificial ao esconder a sua descendência negra, sua pobreza e sua doença. Pensamos que esse dissimulado "artifício" do autor, seja uma forma dele se impor diante da sociedade preconceituosa que não admite a ascensão de pessoas de classes baixas ou portadoras de deficiência física.

A pessoa real e a personagem confundem o leitor que não consegue evidenciar a linha imaginária, que separa a arte da realidade e transforma o romance em uma extensão da vida, existente pela invenção do escritor criativo. Sobre isso, Freud expõe: "... Em saber de que fontes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material, e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes" (FREUD, 1996, p. 135).

Machado de Assis é um escritor que manuseia a arte da escrita com a habilidade de um artista que pinta e dá vida às suas obras, tanto que a comparação entre arte e vida

pela crítica é inevitável. A astúcia deste mestre das letras é envolver o leitor em sua rede de criação, exprimindo uma realidade inventada que emociona, prende a atenção, inquieta, maravilha; faz sofrer, sonhar e viver em um mundo que, segundo o inventor da psicanálise, se constitui como "produto de uma fantasia, como acontece na maioria das pessoas em algum período da vida" (FREUD, 1996, p. 136). Fantasias, essas, que estão na imaginação também dos leitores que acreditam na possibilidade da narrativa ser extraída do real. Acreditamos que o escritor Machado de Assis aposta neste caráter duvidoso da literatura para constituir as suas obras. Ressaltamos sua capacidade de estabelecer perturbantes junções entre sua vida e sua obra. Sobre isso, Freud afirma:

> Mas quando um escritor criativo nos apresenta suas peças, ou nos relata o que julgamos ser seus próprios devaneios, sentimos um grande prazer, provavelmente originário da confluência de muitas fontes. Como o escritor o consegue constitui seu segredo mais íntimo. A verdadeira *ars poética* está na técnica de superar esse nosso sentimento de repulsa, sem dúvida ligado às barreiras que separam cada ego dos demais. Podemos perceber dois dos métodos empregados por essa técnica. O escritor suaviza o caráter de seus devaneios egoístas por meio de alterações e disfarces, e nos suborna com o prazer puramente formal, isto é, estético, que nos oferece na apresentação de suas fantasias (FREUD, 1996, p. 142).

O escritor apresenta por meio de sua escrita, elementos consistentes como um tempo e espaço amparados no "real", personagens cotidianas e um narrador informativo que nos leva a acreditar que, o fruto da vivência ou o seu delírio criativo do romance que lemos é algo revelador de "segredo íntimo", o qual Freud (1996) denomina como "disfarce" ou mascaramento do escritor para compor a narrativa.

Pensamos que o disfarce ou a dualidade machadiana é uma forma dele se esquivar das lembranças do passado, as quais, segundo as informações que temos acesso, revelam que a infância do autor se constitui de dois mundos. Lúcia Miguel Pereira (1988) cita essa divisão de realidades: "Entre a casa dos pais e a casa opulenta da madrinha, passavam-se os dias; bem cedo terá aprendido a distinguir a diferença das

sortes, talvez a achá-la injusta e incompreensível" (PEREIRA, 1988, p. 30). Mundos distintos que colaboram para o afastamento do escritor de sua origem pobre e, ao mesmo tempo, um denunciador das injustiças sociais.

Um escritor criativo, segundo Freud, faz "o mesmo que a criança que brinca" (FREUD 1996, p. 135-136). As formas fantasiosas e lúdicas como a problemática do negro e os desmandes do rei abordados no romance, disfarçam a denúncia do autor, que faz com que os elementos subliminares ao texto passem despercebidos, como um tipo de encantamento "infantil".

Machado de Assis apresenta em seu romance a denominação freudiana citada por Maria Rita Kehl (2001) sobre o "retorno do recalcado". As memórias latentes de ressentimentos de sua infância pobre e de sua condição de descendente de negro em um país escravocrata, retornam em seu presente, as quais são verbalizadas pelas personagens com características similares às suas, a fim de confundir e/ou "informar" o leitor sobre o seu passado. Indagamos se as características do autor são propositalmente narradas em seu romance, ou, se as memórias surgem (escapam) impulsionadas pelo seu inconsciente. Segundo Freud (2010):

> Como o efeito inquietante do retorno do mesmo pode remontar à vida psíquica infantil é algo que posso mencionar aqui, indicando para isso uma exposição detalhada, já pronta, realizada em outro contexto. Pois no inconsciente psíquico nota-se a primazia de uma compulsão de repetição vinda dos impulsos instintuais, provavelmente ligada à íntima natureza dos instintos mesmos, e forte o suficiente para sobrepor-se ao princípio do prazer, que confere a determinados aspectos da psique um caráter demoníaco, manifesta-se claramente ainda nas tendências do bebê e domina parte do transcurso da psicanálise do neurótico. As considerações anteriores nos levam a crer que será percebido como inquietante aquilo que pode lembrar essa compulsão de repetição interior (FREUD, 2010, p. 356).

As personagens inquietantes, perturbadoras, dissimuladas que apresentam familiaridades com o escritor Machado de Assis, como Flora (inexplicável), Aires

(sexagenário, sem filhos e escritor) e os gêmeos (liberal e monárquico), nos remetem à reflexão sobre o termo *Unheimlich,* citado por Freud (2010): "seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu" (FREUD, 2010, p. 338). As características das personagens Flora e Aires ligam à categoria "inquietante-familiar", pois assemelha-se com o enigmático Machado de Assis. Sua característica enigmática também é transposta em sua obra, a qual nos exige um olhar mais cuidadoso para perceber as intenções irônicas do autor que coloca pistas na narrativa, mas que nos aludem com uma possível realidade romanceada.

A vida pobre do escritor, a sua capacidade criativa e a particularidade do romance realista, metamorfoseiam a escrita machadiana em uma escrita singular: a enigmática. O autor denuncia os problemas sociais de sua época com a pressuposição de tê-los experimentados, relatando-os por meio de suas enigmáticas e inquietantes personagens que habitam seus romances.

O escritor Machado de Assis cria determinadas situações que fogem da realidade comum em *Esaú e Jacó*. O sorriso da estátua de Narciso, a casa em festa, a agonia da lamparina, o pensamento crítico do animal (burro), o diálogo com o (a) leitor (a), a vida dos gêmeos no ventre materno e a predição da cabocla, são alguns elementos "inquietantes" do livro. Elementos que criam esse impasse entre o maravilhoso e a realidade e alimentam dúvidas sobre a possibilidade de serem personagens reais ou delírios criativos do escritor. Em suma, a linguagem figurada nos impulsiona a uma leitura de uma mensagem subentendida que o autor possibilita, tendo como intenção, mostrar na sua obra aquilo que ele quer revelar de fato.

Para entendermos a complexidade acerca do autor e sua obra, buscamos analisar determinadas "inquietações" que estão presentes no romance machadiano, tendo como referência: os conceitos freudianos. Procuramos localizar na obra, o sentimento "inquietante" ou "perturbador" que a leitura de *Esaú e Jacó* nos provoca como os sentimentos constituídos de elementos familiares e enigmáticos presentes na memória.

Pequenos fragmentos da *psique* são "pinçados" do romance. Enigmas da mente humana disfarçados na arte literária conduzem a narrativa indecifrável de Machado de Assis. Então nos perguntamos: como localizar a teoria freudiana, elaborada em 1919, no romance de Machado de Assis de 1904? O questionamento anterior é importante para ressaltar o fato da categoria freudiana, "o inquietante", vir após o registro de Machado de Assis. Temos a convicção de que, a junção "literatura e psicanálise" constitui-se

como uma espécie de "ciência subjetiva literária", como uma forma de escrita que oferece respostas – mesmo que incompreensíveis – aos nossos anseios de interpretar a alma humana.

O criador da psicanálise, Sigmund Freud, nascido em 1856, na Moravia e tendo vivido em Viena, elaborou conceitos polêmicos sobre o inconsciente do homem e conceituou os problemas emergentes da subjetividade individual e coletiva. Machado de Assis nasceu dezessete anos antes do psicanalista e, consequentemente, as obras deste escritor foram escritas antes da formulação da noção de "inquietante", segundo a psicanálise freudiana. Mesmo sem esse suporte, Machado de Assis escreveu sobre as manifestações do processo inconsciente de suas personagens: fato que nos induz a confirmar a existência destes processos. Assim, ele nos deixa à margem de uma história intrigante em *Esaú e Jacó,* na qual nos deparamos com possíveis caminhos que levam às distintas interpretações. Por que nos deparamos com diferentes interpretações? A habilidade do escritor nos coloca em pauta este questionamento e instiga a busca por respostas de significações plausíveis para o texto.

Em busca de respostas para as nossas inquietações, deparamos com a ironia machadiana (citada anteriormente) que é uma das características estilísticas da sua escrita em *Esaú e Jacó*. Ele ironiza seus personagens, a sociedade, o narrador e o próprio leitor. Sua ironia abre espaço para pensarmos que o humor ácido em sua escrita é uma forma de afrontar a vida real e postergar problemas fulcrados em seu inconsciente.

A escrita machadiana provoca dúvidas no leitor, que tomado pelas "armadilhas", hesita em acreditar ou desacreditar se a narrativa deste escritor seja retirada ou não de uma vivência real. Assim, no texto machadiano, a realidade se apresenta como realidade duvidosa.

A psicanálise tem muito a contribuir para uma compreensão sobre as relações: corpo e alma presentes nas narrativas machadianas, bem como fundamentar uma reflexão sobre as seguintes questões: o narrador é o escritor que se dissimula na obra? Existe característica da personagem que não seja do escritor? Toda ficção provém da realidade?

Os sonhos de Flora representam os desejos inconscientes que podem revelar algo além do que a pessoa representa na realidade. Os sonhos, neste mesmo período histórico é o mote de estudo de Sigmund Freud. Segundo Dante Moreira Leite (2002):

> Uma vez de posse do esquema fundamental e do método (associação livre) capaz de atingir o conteúdo do inconsciente, Freud aplica a teoria não só à explicação e tratamento das neuroses, mas também à explicação do indivíduo normal, da vida social e das criações artísticas. Nesse sentido, a psicanálise é não apenas uma teoria psicológica, mas uma interpretação do homem (LEITE, 2002, p.37).

A psicanálise busca nos processos do inconsciente, as respostas para os transtornos do paciente, que envolto em uma sociedade, necessita se comportar como um indivíduo "normal". A psicanalista e escritora Noemi Moritz Kon afirma: "A psicanálise não é mero subproduto de seu tempo; a obra freudiana é única, mas dialoga com outras contribuições de sua época, e constitui, nesse diálogo, o espírito de sua época" (KON, 1996, p. 27).

Freud, por exemplo, antes de inventar a psicanálise (antes de 1896), privilegia a observação clínica de pacientes como método de estudos do inconsciente e, posteriormente, percebe que existe na literatura outros caminhos a serem explorados. Sigmund Freud, a princípio, apresenta resistência aos estudos subjetivos e clínicos centrados na literatura, pois considera que a arte literária nada mais apresenta do que uma ficção, algo que não pode ser comprovado ou verificado por meio de fatos reais e cotidianos. Sobre isso, vejamos um comentário de Noemi Moritz Kon: "A obra de Freud, na visão de Mannoni, visaria à verdade; a literatura não" (KON, 1996, p. 21).

O psicanalista pauta-se em conceitos que tenham comprovação científica ou experimental como uma análise meticulosa de um paciente por meio da hipnose, e em seguida pela interpretação dos sonhos, sendo a literatura algo que provinha de uma mente criativa, onde não se tinha o compromisso em expor a verdade propriamente dita. Ao descobrir que sua ideia sobre a literatura está equivocada, ele começa a observá-la com um olhar mais positivo, não mais como um fator estético e sim, como uma colaboradora para pensar os estudos comportamentais.

A polêmica causada pela discussão sobre a fidelidade da construção de conceitos provenientes da realidade ou da ficção é analisada por Noemi Moritz Kon, na citação de

Lydia Flem, sobre a descoberta de Freud (a importância da literatura no processo investigativo do inconsciente humano):

> O próprio Freud, apanhado de surpresa por sua descoberta, sente-se primeiramente exilado na região do romanesco. A sua própria maneira de escrever ao sabor do inconsciente desconcerta-o, pois não corresponde à ideia que tem do homem de ciência capaz de dominar as condições de sua investigação, e não sujeito à sensibilidade literária e harmoniza-se com o objeto de sua investigação. Ele pensava conduzir uma exploração do inconsciente que o conduz. Não pode subtrair-se às leis que formula nem escapar aos mecanismos que elucida. A separação entre objeto de observação e o observador já não é admissível. Freud não pode tratar do inconsciente sem tratar com ele. É vítima de sua própria descoberta. O seu saber acerca do inconsciente – e a escrita desse saber – não é um saber fora do inconsciente. Freud foi buscá-lo na **tríplice fonte de autoanálise, das falas sofredoras de seus pacientes e das narrativas literárias.** O poema, o romance, a tragédia e o mito, escrevem-se em continuidade com a alma (FLEM *apud* KON, 1996, p. 57-58, grifo nosso).

Encarcerado em sua própria descoberta o qual busca tratar o inconsciente pelo inconsciente, Freud é impelido a mergulhar na tríade da produção do conhecimento psicanalítico: a análise, a fala dos pacientes e as narrativas literárias. Assim, o psicanalista tem a confirmação que a literatura é, portanto, a sua aliada na construção de conceitos da subjetividade individual e coletiva. Nesta perspectiva, em um diálogo com o escritor italiano Giovani Papini, Sigmund Freud assume o grau de valor da literatura para a criação da psicanálise: "Desde a infância o meu herói secreto é Goethe [...] Fui capaz de vencer o meu destino de um modo direto e realizei o meu sonho: ser um homem de letras disfarçado de médico" (KON, 2003, p. 314). Identificamos na fala do criador da psicanálise, o relevante valor da literatura em sua vida como realizadora de seu sonho: ser um escritor. Machado de Assis, por sua vez, assume uma posição

inversa: o escritor que insere em seus romances e contos, elementos subjetivos que se constituem como objetos de estudo da psicanálise – um homem das letras disfarçado de psicanalista *avant la lettre*?

Ao afirmarmos que o escritor Machado de Assis é um *avant la lettre*, um psicanalista disfarçado de homem das letras, referimo-nos aos contos e obras deste autor que fazem referência à implicabilidade de termos subjetivos como: a crise de consciência, as neuroses, as paixões, o medo, entre outros. O conto *O Espelho,* deste autor, resumidamente, apresenta a história de um homem diante do espelho, dividido entre o ser e o parecer, entre a razão e a insanidade. Segundo Antonio Candido: "De tal modo que este traço social acaba sendo uma 'segunda alma', indispensável para a integridade psicológica do personagem" (CANDIDO, 1977, p. 21).

Últimas reflexões...

O encontro entre literatura e psicanálise se constitui como uma "arte subjetiva literária". A leitura de um romance de Machado de Assis, assim como um estudo de Sigmund Freud (obviamente, cada uma na sua especificidade), nos aproxima dos processos inconscientes (no presente estudo, dos enigmas da subjetividade). O romancista provoca perturbação e inquietação, e o psicanalista explora e interpreta os recursos estéticos, empregados pelo escritor criativo que proporcionam a perturbação, os mecanismos da experiência de inquietação. A leitura das obras de ambos os autores nos oferece traduções da nossa subjetividade, seja pela prosa ou pela análise. Por meio da perturbação e da interpretação, nossa subjetividade se confunde com a arte literária. Eis aí uma experiência estética "inquietante", pertencente à categoria daquilo que é perturbador, mas, ao mesmo tempo íntimo e familiar.

Bibliografia

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Esaú e Jacó.* Rio de Janeiro: Companhia José Aguillar/ MEC.1973.

BOSI, Alfredo. O enigma do olhar. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos – Esquema de Machado de Assis,* 8 ed. São Paulo: 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

FREUD, Sigmund. "*Gradiva" de Jensen e outros trabalhos* (1906-1908). Volume IX. Direção e Edição Brasileira: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O inquietante (1919). In:_____. *História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920).* Tradução Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Schwarcz ltda, 2010.

KON, Noemi Moritz. *Freud e seu duplo.* São Paulo: FAPESP, 1996.

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia e Literatura.* 5ª ed. São Paulo: UNESP, 2002.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis*. 6ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

GT 23 - Poster

PODE SER QUE EU MUDE, MAS EU SEI ONDE ESTOU AGORA: O ENCONTRO DO SUJEITO COM SUAS VIVÊNCIAS DESEJANTES

Cristiani Debacker
(Universidade Federal de Mato Grosso)

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

RESUMO

Este trabalho é fruto da experiência de formação na abordagem psicanalítica. Trata-se aqui de produzir um pensamento clínico a partir da história de vida de uma paciente atendida no Serviço de Psicologia Aplicada da UFMT. Durante o processo de análise, várias noções psicanalíticas puderam ser evidenciadas, tais como racionalizações defensivas, identificações imaginárias do ego ideal e desejo sexual recalcado. A escuta analítica possibilitou que a paciente criasse novas representações acerca do prazer e do sexo e pensasse sobre os signos identificatórios do feminino e masculino internalizados e reproduzidos por ela, assim como proporcionou a indagação a respeito do seu desejo, que estava censurado. Ao longo dos atendimentos a paciente foi encontrando em si mesma, referências para montar e organizar sua vida e estabelecer uma identidade além dos papéis cristalizados que estavam sendo assumidos. O resultado é um relato que procura dar inteligibilidade aos movimentos (in)conscientes vividos na transferência e contratransferência de um processo de análise que durou cerca de um ano.

Palavras-Chave: Identidade. Desejo recalcado. Formações defensivas.

Trata-se de um caso de fragilidade identitária, no qual as identificações produzidas na infância e reafirmadas ao longo da vida já não são suficientes para sustentar um lugar no mundo.

A partir da transferência estabelecida, a queixa inicial - melancolia e baixa produtividade - toma novas formas. A paciente transfere para o *setting* analítico uma ordenação formal de lugares pré-estabelecidos, em que os papéis a serem desempenhados são os de mestre e de discípulo e que envolve um modo descritivo e desafetado de se colocar diante da vida. Assim, as explicações e racionalizações são as principais defesas que o sujeito utiliza para se resguardar e evitar o que estava no mais íntimo do ser e que naquele momento precisava ser mantido encoberto.

Da narrativa de uma história na qual não há um protagonista, busca-se a aproximação entre o personagem narrado e o autor que lhe dá vida. Digo de uma história narrada, pois é assim que o relato se apresenta. É assim que a paciente se posiciona frente à vida, assumindo papéis que lhe foram e são designados: primeiro de filha, depois de mãe, de esposa, de profissional. Em todas essas cenas, uma figura não teve lugar, a da mulher.

Os modelos femininos fornecidos deixaram marcas, mas não serviram como exemplo do que ser, e sim do que não ser. À imagem de mulher que fora internalizada restava o lugar de frágil, sensível, desamparada e à imagem de homem tudo aquilo que indicava força e liberdade. Dessa forma, as posições homem – mulher eram praticamente incomunicáveis. Tal como água e azeite, um não poderia incorporar características do outro. Fez-se necessário trabalhar na desconstrução de crenças e ideias que mantinham estereótipos de uma sociedade patriarcal.

Com posições tão delimitadas, o cuidado era dirigido à mulher, ou assim deveria ser. Mas o cuidado e a proteção poderiam vir a falhar e, nessa condição, depender de um homem e não ter o seu cuidado, causava medo. Diante de tal sentimento, uma defesa se forma, e a identificação com o outro forte, cuidador, torna-se um imperativo de sobrevivência.

E sobrevive, mas para isso é preciso revestir-se de uma couraça que sufoca o desejo. Um desejo que um dia já foi experimentado e que gerou prazer e punição. A consequência de ser mulher desejante e desejada foi a perda do lugar de menininha cuidada e o salto para o lugar de mãe responsável por outra vida, sem que tivesse alguém para cuidar de si.

Desse modo, esse corpo e psiquismo vivenciaram a experiência sexual de forma "violenta" e "cruel", devido às consequências e efeitos que tal atitude produziu. Para que o desejo não aparecesse novamente e com ele a punição por sentir prazer, foi preciso se revestir de formalidade e impedir que o desejo se mostrasse.

O preço a pagar por tal escolha é o distanciamento daquilo que poderia afrouxar as amarras que mantêm o desejo sexual aprisionado e permitir que seu grito ecoe. Assim, ser sensual pode parecer vulgar e mesmo não gostando do que vê ao se olhar no espelho, não consegue mudar: um vestido curto e um salto alto podem se aproximar da promiscuidade e por isso são evitados. Fica evidente o temor da irrupção do desejo recalcado impossível de ser contido.

A questão passa a incomodar a partir do momento em que os papéis sociais ocupados até então se fragilizam e se tornam insuficientes. Agora resta apenas ser mulher. Mas como ser mulher? Como desejar e ser desejada? Como permitir que algo mantido aprisionado por tanto tempo seja libertado? Qual a intensidade disso que escapará? Nesse momento "viver provoca mais medo do que morrer".

Todas essas questões estão extremamente entrelaçadas ao conflito identitário vivenciado pela paciente. O questionamento dos papéis ocupados por ela e o seu lugar no mundo, fizeram com que perguntasse a si mesma quem era e o que queria. O seu horror foi não ter as respostas, não saber o que seria além de filha, mãe, esposa, profissional.

Dessa forma, a análise buscou possibilitar que a paciente falasse sobre sua experiência sexual e as consequências desta e, também, criar novas representações acerca do prazer e do sexo. Assim como, pensar a questão do feminino e do masculino, os signos de identificação que foram colhidos do mundo, internalizados e reproduzidos. Além disso, a análise proporcionou a ela indagar-se a respeito do seu desejo. Desejo esse que passa a aparecer em cena um pouco menos censurado, sem ser negado ou distorcido.

O processo de análise possibilitou que a paciente fosse aos poucos encontrando em si mesma, referências para montar e organizar sua vida e estabelecer uma identidade, que para ela talvez não seja algo imutável, mas um estar sendo: "*pode ser que eu mude, mas eu sei onde estou agora"*.

Este é um exemplo de análise não terminada, na qual determinados aspectos não foram, não puderam ser analisados. Dentre tais aspectos, destaco o processo identificatório com a figura materna que se relaciona intimamente com as questões do feminino vivenciadas pela paciente.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA ABORDAGEM PSICANALÍTICA: APRENDIZADO TEÓRICO E VIVENCIAL

Bruna Maciel Miura
(Universidade Federal de Mato Grosso. Estudante de Psicologia)

Vera Lúcia Blum
(Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Psicologia Clínica)

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência de estágio desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado Específico I: Intervenções em processos de saúde e sofrimento psíquico, ministrada no nono semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. O estágio consiste em realizar atendimento psicológico à população interna e externa a UFMT. Por meio de intervenções nos processos de saúde e sofrimento psíquico dos pacientes, o estudante em formação exercita sua prática profissional em situação real de trabalho. Os casos atendidos são levados à supervisão na abordagem psicanalítica, cujo foco é a identificação dos processos transferenciais e contratransferenciais na situação analítica. Nessa ocasião é discutida a direção do tratamento e hipóteses são levantadas sobre a possível dinâmica psíquica do paciente atendido a partir da teoria e do que é escutado. Desse modo, conceitos psicanalíticos são convocados a partir da clínica, os quais lançam uma nova luz sobre a situação analítica e sobre as elocuções dos pacientes. O trânsito entre a teoria e a prática potencia a inteligibilidade do que se passa na situação analítica ao mesmo tempo em que contribui para a formação do futuro psicólogo.

Palavras-chave: Estágio. Formação clínica. Psicanálise.

Segundo Minerbo (2009), o sofrimento psíquico decorre da leitura de cada um sobre o mundo e sobre si mesmo e do modo como o sujeito se organiza e se desorganiza diante disso. Deve-se levar em consideração que o adoecimento ou a cura acontecem no campo intersubjetivo e não no indivíduo. A partir da escuta psicanaliticamente orientada mergulha-se no universo subjetivo do paciente, de modo a percorrer os caminhos de pensamento traçados por sua rede de representações. É desse lugar que se procura entender como é feita sua leitura do mundo e identificar o modo como o sujeito se apropria das situações em que se encontra. Por meio do tratamento psicanalítico o psicólogo dá forma às angústias do paciente. As indagações como forma de intervenção

incitam a produção de associações livres e a ampliação do circuito associativo. O intuito é oferecer as condições para que o sujeito possa pensar seus pensamentos, ou seja, refletir sobre o modo como vê a si e o mundo e compreender como age diante de suas demandas e frustrações. Minerbo (2012, p. 175) propõe “identificar a partir da contratransferência, elementos que possam ajudar a imaginar o objeto primário do paciente" por meio dos deslocamentos, identificações e representações trazidos a partir de seu discurso atual. Procura-se identificar como o modo de ser e sofrer se atualiza na transferência e como poderia ser trabalhado na psicoterapia. Por meio da atividade de estágio supervisionado entra-se em contato com processos e fenômenos psíquicos, o que permite a compreensão dos diversos conceitos psicanalíticos que são estudados durante o curso de graduação. Apresentadas as referências teóricas e metodológicas que orientam o trabalho de supervisão, o objetivo deste trabalho é descrever a atividade de estágio supervisionado realizada no nono semestre do curso de Psicologia como uma experiência para a formação em Psicanálise. A prática na abordagem psicanalítica é realizada na disciplina Estágio Supervisionado Específico I e II: Intervenções em processos de saúde e sofrimento psíquico, ofertado pelo curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá. O estágio pode ser realizado em três diferentes locais: salas do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), salas de atendimento do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM) e na Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso, especificamente no Núcleo de Proposituras de Iniciais, na área do Direito de Família, no projeto Balcão da Cidadania. Durante o estágio foram realizados atendimentos clínicos semanais com pacientes fixos durante um período aproximado de três meses nas salas do Serviço de Psicologia Aplicada e nas salas de atendimento do Hospital Universitário Júlio Mueller (HUJM). Além disso, foram realizados acompanhamentos dos atendimentos junto aos operadores do Direito na Defensoria Pública, dos quais alguns resultaram em atendimentos individuais em sala reservada para esse fim. Os atendimentos têm a duração média de cinquenta minutos, com frequência semanal. Alguns casos são levados à supervisão, a fim de serem analisados e conceituados à luz da teoria e clínica psicanalíticas. As supervisões são semanais e complementadas com leituras orientadas pela supervisora. As obras indicadas para leituras são de psicanalistas, tais como Minerbo (2009 e 2012), Figueiredo (2009) e Volich (2010). Conclui-se que a oferta de estágio em diferentes locais permite praticar de modo intenso a técnica da escuta psicanalítica, bem como

compreender conceitos tais como a transferência e a contratransferência, justamente porque são vividas na própria pele. A oferta de estágio em diferentes locais mostra também a importância do acolhimento no serviço público onde podem surgir diferentes modalidades de sofrimento psíquico. As supervisões trazem clareza aos casos que são apresentados, por vezes de modo inseguro pela "analista", pois as pessoas que dela participam falam de um lugar privilegiado. Esse olhar externo, distante do calor e das intensidades afetivas do campo transferencial, possibilita pensar a cena analítica a partir de diversos ângulos e pontos de vista. Em supervisão são frequentes as ocasiões nas quais aspectos não percebidos do discurso do paciente no momento da sessão são lembrados e significados. A supervisão, entendida como um "ver de cima", traz uma visão privilegiada da situação, dos movimentos e ritmos da dupla analítica, dos seus movimentos transferenciais. A partir das compreensões obtidas em supervisão, o analista está mais bem aparelhado para a escuta das elocuções do paciente, para o manejo da transferência e para orientar-se na direção do tratamento. O conjunto escuta, supervisão e intervenção contribuem para o aprimoramento do pensamento psicanalítico, pois a partir das vivências nesse estágio pode-se compreender o significado e os resultados dos processos na clínica psicanalítica. Ao associar elementos da teoria psicanalítica com as elocuções dos pacientes nas situações clínicas, aprimora-se a técnica e, por conseguinte, o aprendizado nessa abordagem.

Referências

FIGUEIREDO, Luís Claudio. **As diversas faces do cuidar. Novos ensaios de psicanálise contemporânea.** São Paulo: Escuta, 2009.

MINERBO, Marion. **Neurose e não-neurose**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2009.

MINERBO, Marion. **Transferência e Contratransferência**. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2012.

VOLICH, R. M. **Psicossomática**. De Hipócrates à Psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

"QUE SEJA INFINITO ENQUANTO DURE": UM CASO DE LUTO NÃO RESOLVIDO

Thaís Cristina Borges Piovezan
Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá
tcpiovezan@gmail.com

Vera Lúcia Blum
Professora Associada do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/ campus Cuiabá
verablum@terra.com.br

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

O trabalho é oriundo da experiência supervisionada de formação do psicólogo clínico na abordagem psicanalítica. A experiência, ao longo de quatro meses, propiciou a oportunidade de realizar atendimentos psicoterapêuticos àqueles que procuram o Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá, com queixas acerca daquilo que não vai bem em suas vidas. A experiência de formação em situação real de trabalho proporciona a percepção de como a teoria e prática se articulam. A partir da apresentação de um caso atendido, objetiva-se apresentar como essa articulação se dá. É feito um breve relato dos pontos principais das sessões realizadas, bem como a queixa apresentada pela paciente, o objetivo do tratamento do caso referido e o modo como a paciente se posiciona frente ao seu problema atualmente. No decorrer desses pontos apresentados, são articulados conceitos psicanalíticos, com ênfase na relação analista e paciente, cujo intuito é enfocar a articulação da experiência da escuta com a teoria que a orienta. Conclui-se que a teoria, como pano de fundo da escuta, impõe modificações no manejo clínico, de modo a liberar a produção associativa do paciente. A liberação associativa do paciente, por sua vez, dá indícios de que o manejo clínico foi adequado.

Palavras-chave: Formação; Psicanálise; Escuta clínica.

Este trabalho é fruto da prática clínica supervisionada como requisito para a formação do psicólogo. Ele propõe uma reflexão acerca dos quatro meses de experiência de formação na abordagem psicanalítica, por meio da realização de atendimentos

psicoterapêuticos àqueles que, em sofrimento psíquico, se dirigem ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFMT/Cuiabá em busca de ajuda. O foco deste trabalho é discutir como se dá a articulação da experiência de escuta com a teoria que a orienta, no caso, a Psicanálise. Para isso, um caso clínico é apresentado, com o objetivo de mostrar como alguns conceitos teóricos são mobilizados e como, ao dar inteligibilidade à escuta, transformações são produzidas na situação analítica. Foram realizadas seis sessões supervisionadas de 50 minutos ao longo do primeiro semestre letivo de 2014. Nas supervisões procurava-se: 1) relacionar a queixa apresentada com a história de vida da paciente; 2) identificar as posições transferenciais entre analista e paciente (a posição da paciente diante a analista e a posição da analista diante da paciente); 3) tecer suposições ou especulações acerca da dinâmica psíquica da paciente. Tais suposições ou especulações proporcionam ao analista um pensamento clinicamente referenciado, que toma em consideração de um lado a clínica (o que é escutado) e de outro a metapsicologia. O desafio da formação, nesse caso, é manter a escuta livremente flutuante e não se deixar ensurdecer pela teoria. A partir das sessões realizadas e discutidas em supervisão, foi possível pensar o caso de forma a articulá-lo à teoria, o que possibilitou uma modificação no trabalho junto à paciente, que passa a produzir associações de modo mais profícuo. A paciente, aqui denominada de P., é uma mulher, professora universitária, mestranda. A queixa inicial, trazida nas primeiras sessões, era de que ela não conseguia finalizar as coisas que começava a fazer. A partir daí, no decorrer das duas primeiras sessões, fui tentando trabalhar com P. o que ela queria dizer com "não conseguir finalizar as coisas". Após alguns rodeios, sem mencionar nada específico, a paciente acaba por dizer de um mestrado que não conseguiu terminar, pois, segundo ela, foi reprovada injustamente por duas vezes. Além disso, estava fazendo um novo mestrado, o qual tinha medo de “perder” também, pois seu orientador não trabalhava no mesmo ritmo que ela.

Em uma das sessões, P. diz que começou esse novo mestrado como uma forma de elaborar a perda do primeiro, enfatizando o quanto é importante para ela a finalização deste segundo. É nítido também, o quanto ela falou sobre esse segundo mestrado, ocupando a maior parte das sessões para se referir a ele, ao andamento e aos prazos que deveria cumprir para não perdê-lo. Além disso, no discurso da paciente, sua vida e seus afazeres giravam apenas em torno da vida acadêmica. Quase não apareciam outros lugares e pessoas que não

estavam relacionadas à universidade. Ao tentar compreender o caso de uma forma mais ampla, ocorreu que P. poderia estar no meio de um processo de luto com relação ao mestrado "perdido". A obra de Freud (1917), "Luto e Melancolia" vem então à lembrança como uma referência metapsicológica para a escuta do caso. O luto como reação à perda de um objeto amado faz com que o sujeito desencadeie "uma perda de interesse pelo mundo externo, a mesma perda da capacidade de adotar um novo objeto de amor e o mesmo afastamento de toda e qualquer atividade que não esteja ligada a pensamentos sobre ele." (Freud, 1917, p. 250). Podemos pensar então, que tal devoção se refere ao luto do objeto. Ainda segundo Freud (1917, p. 250), a realidade atesta a inexistência do objeto amado, exigindo que toda a libido, antes direcionada a ele, seja retirada. A partir disso, podemos entender que, ao sofrer essa exigência, o indivíduo se oponha a ela, voltando sua atenção ao objeto perdido. Ao levar em conta tais considerações teóricas, conjectura-se que o fato de P. focalizar sua fala no segundo mestrado, P. está a elaborar o luto do primeiro e por isso é importante para ela dele falar e antecipar o seu término. Conjectura-se também que, em meio a esse processo de luto, o segundo mestrado tenha tido para P. a importância de um espaço de transição, através do qual, a paciente pode simbolizar a perda do primeiro. Além disso, durante as primeiras sessões, P. pouco falava de suas relações interpessoais, se referindo sempre ao universo acadêmico do qual fazia parte de uma forma técnica, raramente povoado com pessoas. Essa questão nos leva a pensar que estamos diante de uma pessoa com um controle egóico rígido, que vive na dimensão concreta da vida. Sua condição clínica leva, então, à necessidade de uma presença implicada do terapeuta, a exercer as funções de acolhimento e reconhecimento. A partir daí, a escuta se processa de forma mais acolhedora, com a terapeuta a se envolver, como em uma conversação, com as inúmeras histórias sobre seu mestrado, sentindo e sofrendo com a paciente. Levando em consideração que, em um primeiro momento, a escuta se fazia no sentido de encontrar um motivo para as histórias contadas, a mudança de foco propicia à paciente elocuções carregadas de afeto e que envolviam pessoas de seu convívio presente ou passado em associação com atividades que tinha prazer em fazer e com planos que estava fazendo para quando terminasse o mestrado. Seu espaço mental parece ter se ampliado com o incremento de sua rede associativa. Figueiredo (2007) fala da importância de o agente de cuidados exercer uma presença implicada e, ao mesmo tempo, reservada. Direcionando-nos à figura

do analista, podemos pensar na importância de este exercer essas duas presenças simultaneamente, considerando que apenas uma ou outra seja insuficiente ao trabalho analítico. A presença implicada é necessária para o estabelecimento das funções de acolhimento e reconhecimento. A presença reservada é importante no que diz respeito ao oferecimento de um espaço onde o sujeito possa "exercitar sua capacidade para alucinar, sonhar, brincar, pensar e, mais amplamente, criar o mundo na sua medida e segundo suas possibilidades" (Figueiredo, 2007, p. 22). Conclui-se que a postura inicialmente adotada pela analista em formação estava contribuindo com a manutenção do discurso repetitivo da paciente. Ao se tornar mais acolhedora e servir de testemunha de uma narrativa, a escuta propiciou uma mudança na forma do discurso da paciente, que se tornou mais rico e fluído. A formação em Psicanálise é um árduo exercício de costura da prática à teoria e vice-versa. Após o trabalho produzido, pode-se perceber o quanto esse exercício é essencial para o desenvolvimento do pensamento psicanalítico a ser construído a partir da própria prática clínica. Além disso, a visualização de um caso iluminado pela teoria dá a oportunidade de perceber como o trabalho está sendo processado. É desse modo que o analista em formação (permanente) consegue se orientar em relação à fala de seu paciente e em relação à efetividade das intervenções realizadas.

Referências

FIGUEIREDO, Luís Claudio. A metapsicologia do cuidado. **Psyche (São Paulo)**, São Paulo, v. 11, n. 21. Dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382007000200002>. acessos em 19 set. 2014.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia, 1917 [1915]. In: _____. *A história do movimento psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 243-263. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

A FUNÇÃO DA RELIGIÃO PARA A PSICANÁLISE

Tamara Tomitan Richter
Universidade Federal de Mato Grosso
Graduanda do Curso de Psicologia/Bolsista PIBIC
tamara.richter@hotmail.com

Orientadora Prof. Dra. Maria Aparecida Morgado

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

O presente estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa Civilização e Pulsão: a vida civilizada e os destinos pulsionais, do Grupo de Pesquisa Psicologia e Civilização. O principal foco da pesquisa diz respeito a um estudo numa perspectiva psicanalítica, sobre a função que a religião tem para os conflitos da vida psíquica, ou seja, pretende-se apresentar uma visão geral sobre a relação entre o saber psicanalítico e a religiosidade. Logo dado o exposto, a psicanálise apresenta algumas contribuições e reflexões a cerca das práticas religiosas, as quais segundo ela proporcionam proteção em relação a um sentimento de falta do sujeito. Idealizando o desejo como impossível de ser satisfeito completamente, a religião segundo a psicanálise, entende-se como um convite à ilusão que consiga suprir todos os desejos humanos. Propor este assunto consiste tanto em um estudo do sentido da religião para o homem e seus efeitos sociais como formulações teóricas religiosas, analisadas segundo psicanálise.

Palavras chave: Religião, psicanálise, homem.

Texto Integral

Para que se possa compreender melhor sobre o tema elucidado, será realizado um estudo sobre a perspectiva freudiana em relação à religião, e um levantamento de autores psicanalíticos para que haja um maior esclarecimento sobre o assunto proposto. A presente pesquisa tem como objetivo, realizar um estudo sobre a religião numa perspectiva psicanalítica, através de um levantamento bibliográfico e de artigos científicos sobre o discurso cientificista freudiano em relação aos ideais religiosos, e a posição crítica de alguns teóricos psicanalíticos diante da religião. O método utilizado para o levantamento de dados consiste em uma pesquisa bibliográfica. O estudo optou por ser uma pesquisa qualitativa.

A ciência é utilizada pelo homem como meio de poder e controle, para que se possam extrair bens que satisfaçam suas necessidades. Assim, as relações humanas e seus processos culturais são conduzidos pela satisfação pulsional oferecida pela sociedade atual, conceito este que reduz o homem a ser apenas valor, ou seja, o ser é utilizado como objeto para obtenção de prazeres.

Pode-se afirmar que atualmente a sociedade está repleta de objetos fabricados pelo capitalismo contemporâneo, criados para causar um efeito de desejo a serem consumidos freneticamente, motivando segundo Soler (1998 apud BERNARDES, 2007, p. 140), um circulo vicioso no qual o desejo do indivíduo se encontra a serviço das produções do mercado, gerando trabalhos excessivos para que se possam obter os objetos impostos como bons e imprescindíveis. Porém como a cultura nem sempre consegue suprir todas as fraquezas do ser humano, criou-se uma ilusão que tenta suprir todas as necessidades humanas: a religião, considerada a mais forte das emoções dos indivíduos.

No livro "O futuro de uma ilusão", Freud (1927, p. 64) afirma que "Não, nossa ciência não é uma ilusão. Ilusão seria imaginar que aquilo que a ciência não nos pode dar, podemos conseguir em outro lugar". Desta forma, a religião se apresenta como um sistema de ilusões que garante ao sujeito proteção e felicidade, porém através de uma imposição de princípios autoritários.

"Atos obsessivos e práticas religiosas" (FREUD, 1907) foi o primeiro texto freudiano a abordar o tema religião, no qual inicialmente se destaca algumas semelhanças entre atos obsessivos e práticas religiosas. Por observação dos aspectos analisados, percebe-se que ambos realizam atos perfeitos, impostos com o propósito de evitar algum tipo de angústia ou sofrimento. Caso estes cerimoniais não sejam realizados, resulta-se em uma forte ansiedade e sentimento de culpa. Freud (1907, p. 110), afirma que as semelhanças entre os cerimoniais neuróticos e os atos sagrados podem ser facilmente percebidas "nos escrúpulos de consciência que a negligência dos mesmos acarreta, na completa exclusão de todos os outros atos [...] e na extrema consciência com que são executados em todas as minúcias". Porém algumas diferenças se apresentam muito óbvias, como exemplo a diversidade individual dos atos no caso dos neuróticos considerados absurdos e sem sentidos; provenientes de experiências sexuais, e o caráter público no caso das práticas religiosas; tidas como significativas. Tendo em vista os aspectos observados, entende-se que a principal semelhança entre

ambos diz respeito à renúncia da ativação dos instintos constitucionalmente presentes, já a principal diferença reside na natureza desses instintos, no qual na neurose é exclusivamente sexual; já a religião procede de fontes egoístas.

Freud ainda afirma ser a infância, o tempo a qual o ser humano recorre quando um vazio o ameaça, pois ela se caracteriza como um momento de intensa proteção de um pai. Ou seja, a crença em algo que se apresente como acolhedor, deu origem ao sentimento religioso. Verifica-se assim, que a raiz da necessidade de uma religião é resultado do complexo parental caracterizado por um dependencia de ajuda da criança. Freud descreve, "a religião como uma neurose obsessiva universal" (FREUD, 1907, p. 116), ou seja, a religião procura obsessivamente o pai idealizado da infância, todo poderoso, onipotente, como uma garantia de completa segurança.

Outros autores como Cohen e Segre (1994), abordam primeiramente uma conceituação de eticidade, moral e ética, para em seguida abordar a questão da religião. Segundo eles, a eticidade diz respeito a uma condição adotada pelo ser humano de poder vir a ser ético; a moral é apresentada como um conjunto de direitos e deveres impostos durante a formação da personalidade de um indivíduo, e em conceitos psicanalíticos é superegóica carregada de proibições e consequentes castigos; já a ética provém das emoções e da razão de cada pessoa além de ser resultado do amadurecimento do ego.

Assim, os autores afirmam que o homem não nasce ético, mas sim sua estruturação ética ocorre em conjunto com seu desenvolvimento, adquirindo uma capacidade de percepção dos conflitos da vida psíquica em relação às questões sentimentais e racionais, criando uma condição que permita uma posição coerente frente a estes conflitos. Desta forma, conclui-se que a religião não pode ser considerada autônoma, pois ela não se encaixa nos requisitos apresentados sobre a ética, mas sim é caracterizada como um posicionamento moralista.

Segundo Barton e Barton (1984 apud COHEN; SEGRE, 1994, p. 3), o estudo da moral diz respeito ao que é correto ou incorreto, ou seja, o que é considerado bom ou ruim em relação às condutas humanas. Assim, a moral passa a ser caracterizada por normas que classificam um conjunto de direitos ou deveres do indivíduo e da sociedade, na qual segundo uma abordagem psicanalítica é carregada de proibições precedidas de um não, implicando num desejo existente em todo sujeito que deve ser reprimido para que não haja castigos. Assim, a religião neste momento pode ser considerada a pulsão

mais distante do desejo humano de liberdade, pois impõe a todos um único caminho, que poderá levar a felicidade e evitar o sofrimento.

Conclui-se que foram se formando organizações psicossociais diferentes, ou seja, ocorreram mudanças nas organizações familiares e sociais, levando a uma ruptura social e revelando sensações de desesperança. Sem garantias de que a ciência é detentora de todas as verdades, outras formas de crenças foram geradas para que possam encontrar respostas a questões sem resoluções. Assim, desde sua origem, o ser humano é marcado por incertezas e desesperanças, recorrendo de acordo com seu momento histórico a elementos oferecidos pela cultura ou por crenças religiosas.

Estas primeiras interpretações e a análise dos dados obtidos através da pesquisa bibliográfica visam oferecer elementos às conclusões do Projeto de Pesquisa ao qual está relacionado, disponibilizando informações para pesquisas a serem desenvolvidas.

Referências

BERNARDES, Wagner Siqueira. A ciência e a religião. Epistemo-somática 4.1. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007, p 137-145.

COHEN, Claudio; SEGRE, Marco. Breve discurso sobre valores, moral, eticidade e ética. Bioética 2.1, 1994, p. 19-24.

FREUD, S. (1974 [1927]). O futuro de uma Ilusão, o Mal Estar na Civilização e outros trabalhos. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, v. XXI, p. 15-151.

FREUD, S. (1974 [1907]) "Gradiva" de Jensen e outros trabalhos. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, v. IX, p. 105-117.

GRUPO DE ESTUDOS PANDORA:
OS PRIMEIROS PASSOS DE UMA EXPERIÊNCIA ORGANIZATIVA

Pedro Ribeiro Simões Mathias
(Graduando em Psicologia UFMT - Campus Cuiabá)
pedroribeiromathias@gmail.com

Vanessa de Jesus Proença
(Graduanda em Psicologia UFMT - Campus Cuiabá)
vanessajp14@gmail.com

João Victor Gama da Silveira Gutierres Gimenez
(Graduando em Psicologia UFMT - Campus Cuiabá)
gssjoao@gmail.com

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

Este trabalho discorre sobre a construção do grupo de estudos em *Psicanálise e Arte Nas Discussões Rotineiras, Ordinárias e Atuais* (PANDORA), que se configura por meio de um enfoque direcionado às discussões da atualidade. Ele parte do princípio de que somente as aulas ministradas no curso de Psicologia não dispõem da possibilidade de abarcar toda esta área do conhecimento. Para tanto, objetiva-se a realização de reuniões quinzenais, aos sábados, com temáticas diferenciadas, que se conectam em uma ordem sequencial. Constitui parte da metodologia as discussões que inter-relacionam os textos e dispositivos artísticos, tal como filmes, poemas, músicas e outras formas de arte consideradas disparadoras do pensamento. Parte da metodologia se dá através do princípio de que não se trata de uma relação "professor-aluno", mas sim da possibilidade da constituição de conhecimento mútuo e re-significação de conceitos. Por fim, conclui-se que esta proposta pode promover o enriquecimento das discussões da Psicanálise e a criação de metodologias de ensino em interface com o contemporâneo.

Palavras-chaves: Ensino, Psicanálise, Contemporaneidade.

Introdução

O curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - *campus* Cuiabá tem, em boa parte das disciplinas, ementas voltadas para a abordagem psicanalítica. Enquanto área de saber, a Psicanálise foi fundada a partir das contribuições de Sigmund Freud, médico austríaco cujo trabalho está situado entre as duas últimas décadas do século XIX e as três primeiras do século XX. São trabalhados nas referidas disciplinas psicanalíticas, de maneira geral, os textos desse autor e raras vezes textos e discussões oriundas de autores pós-freudianos.

As ementas curriculares são um recorte específico para cada disciplina, já que não é possível dar conta de toda uma teoria, por exemplo. A carga horária, que delimita o tempo cronológico da disciplina e também de cada aula, restringe o aprofundamento teórico e conceitual. As discussões muitas vezes permanecem em um plano superficial e não encontram outros espaços para sua continuidade. Ao refletir sobre essas questões, constatamos ser necessário outro espaço, que não as salas de aula do curso de Psicologia, para estudar a Psicanálise e seus conceitos em meio a discussões rotineiras, ordinárias e atuais. Espaço onde possam circular não só conceitos provenientes dos textos freudianos e pós-freudianos, como também a produção veiculada por dispositivos artísticos tais como a literatura, música, fotografias entre outras.

Diante do cenário descrito acima, será relatado neste trabalho a experiência de organizar a criação do Grupo de Estudos de Psicanálise e Arte Nas Discussões Rotineiras, Ordinárias e Atuais - PANDORA que visa contribuir com os estudos acadêmicos voltados para a área da Psicanálise, por meio da construção de interfaces com os fundamentos da Psicanálise freudiana, Psicanálise contemporânea e temas pertinentes à contemporaneidade.

Objetivos

Produzir discussões e construção de conhecimentos no campo do saber psicanalítico contemporâneo, além de viabilizar o sentimento de estranhamento com o intuito de motivar a re-significação de conceitos muitas vezes cristalizados pelo senso comum. O projeto também tem por objetivo aproximar estudantes provenientes de outras áreas do conhecimento e interessados em entrar em contato com o pensamento psicanalítico.

Metodologia

É preciso levar em consideração que o presente relato de experiência trata de um grupo de estudos em fase inicial. Investimos em duas formas de metodologia: uma para o grupo que o coordena (equipe de execução) e outra para o grupo de estudos como um todo.

A equipe de execução realiza reuniões às quartas-feiras, para receber orientação dos professores responsáveis, em relação aos textos a serem trabalhados e às dinâmicas propostas para discutir a temática do encontro.

Para o grupo de estudos estão previstas reuniões quinzenais, aos sábados, sendo que cada encontro terá um tema específico. Antes de cada encontro, aos participantes são postos à disposição, por meio virtual, os textos psicanalíticos freudianos e pós-freudianos, que forneçam respaldo teórico para fomentar a discussão sobre o tema a ser trabalhado e que deverão ser lidos previamente.

Porque acreditamos que só os textos não são o suficiente para provocar o pensamento da teoria psicanalítica e porque queremos propor discussões sobre o ordinário, o rotineiro e atual com interface artística, usaremos durante as reuniões dispositivos como, por exemplo, filmes, quadros, poemas, peças de teatro, músicas, entre outros, que são elementos potentes nessa proposta de fomentar o conhecer psicanalítico que fuja da superficialidade. Atividades que potencializem o pensamento livre, o devir, a exorbitância, que fujam do sugerido do limitado, do diagnosticado, das "quantas linhas?" e do "o que é pra escrever?". Por uma vida indiagnosticável, indecifrável e indefinível. Por um currículo não professado e livre. Por um "biocurrículo", aberto à visualização dos sons e à audição das imagens. Que atue na torção dos valores, na instabilidade da rigidez dos limites. Que se apresente em estado performativo enquanto agente de "acontecimentalização" (CORAZZA, 2012).

Além dessa metodologia mais voltada para a forma como o conhecimento será posto em discussão, é interessante ressaltar que ela é pensada de maneira tal que não se estabeleça uma hierarquia do saber. Todos os participantes poderão contribuir com a sua bagagem de conhecimento para as discussões a serem provocadas, de maneira que se fuja da dicotomia professor-aluno e se caminhe em direção a uma linguagem comum sobre uma determinada área do saber e suas interfaces a partir de uma discussão coletiva e não individualizada.

Conclusão

Conclusões? Não nos atreveríamos. Concordamos com as palavras de Speller (2005), que afirma ser necessário concluir, "mesmo que - e justamente porque - toda conclusão seja provisória e inacabada" (p. 145). A proposta desse grupo talvez possa ser ousada e aglutinar vários elementos. Porém, "é preciso transver o mundo", como afirma Manoel de Barros (1996), ir buscar conhecimento para além dos fornecidos nas disciplinas psicanalíticas e suas 60 horas de carga horária. O desejo é que o pensamento encontre outros parceiros e não seja solitário, que novos métodos de ensino e compreensão de uma área um tanto quanto densa sejam desenvolvidos, questionados e circulem de maneira mais consistente. E que, claro, os benefícios sejam para todos os envolvidos: alunos, professores, profissionais da área ou e a própria instituição que possibilita esse espaço.

Enfim, a formação pode estar contida em uma caixa, tal qual a de Pandora. No entanto, ao a abrirmos, não deixaremos as mazelas (e as belezas, que há em nossa caixa) da nossa ordinária rotina passar por nós, apenas. São desses conteúdos que beberemos. Sim, são muitos e a intenção não é dar conta de tudo, porém, daquilo que bebermos, que seja intenso o prazer de saciação da sede de conhecimento. Assim, encerramos aqui os primeiros passos da criação do grupo de estudos PANDORA.

Referências

BARROS, M. de. *Livro sobre nada*. São Paulo: Recorde, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. *O drama do currículo*: pesquisa e vitalismo de criação. *In:* IX ANPED SUL, GT Educação e Arte, 2012b. Caxias do Sul: 29 de julho a 01 de agosto de 2012, Universidade de Caxias do Sul, RS. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/>. Acesso em: 6 de Out. 2014.

SPELLER, M.A.R. *Feminino, psicanálise e educação*: do impossível ao possível. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2005.

ESTUDO DE CASO DE HOMOSEXUALIDADE FEMININA SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE

Maria Luzinete Alves Vanzeler
(Departamento de Psicologia, UFMT)
vanzeler@terra.com.br

Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro
(Departamento de Psicologia, UFMT)

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

O presente estudo tem por objetivo descrever e analisar sob a ótica da Teoria Psicanalítica, um caso clínico de homossexualidade feminina, atendido durante o Estágio Supervisionado Específico ESE – I, no Curso de Psicologia da UFMT. O caso descrito se refere à jovem Helena (nome fictício) de 19 anos, atendida no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). A paciente se queixa de muito estresse, se diz homossexual, relata abuso sexual na infância, falta de atenção por parte do pai que não cuida da família, bem como descreve uma teia de relacionamentos afetivos e complicados com mulheres nos quais ela está envolvida. A Metodologia empregada foi à escuta psicanalítica.

Palavras chave: Estudo de Caso, Homossexualidade, Psicanálise.

Fundamentação teórica

Segundo Figueiredo e Vieira (2002), no relato de caso têm-se um recorte do analista, com as passagens escolhidas e privilegiadas em determinado momento. "O caso é o produto que se extrai da história, das intervenções do analista na condução do tratamento e do que é decantado de seu relato" (p. 28). Já Nasio (2001) afirma que um caso exerce três funções: didática, metafórica e heurística. Um exemplo clínico de conceitos associados transforma o leitor num ator que, pela encenação improvisada de um papel, inicia-se na prática e assimila a teoria. Sendo a função didática do caso; transmitir a psicanálise por intermédio da imagem, ou por intermédio da disposição de imagens uma situação clínica que favorece a empatia do leitor e o introduz sutilmente no universo abstrato dos conceitos (NASIO, 2001, p.12).

Considerando-se os casos clássicos da psicanálise, também se atribui à função metafórica aos casos, nos quais a observação clínica e o conceito que ela ilustra estão tão intimamente imbricados, que a observação substitui o conceito e se torna metáfora dele. "O sentido inicial de uma ideia tornou-se, pouco a pouco, o próprio sentido do seu exemplo, a tal ponto que basta a simples menção do nome próprio do caso para fazer com que apareça imediatamente a significação conceitual" (NASIO, 2001, p. 16).

O caso também pode ultrapassar seu papel de ilustração e de metáfora, tornando-se, por si, gerador de conceitos: "Às vezes, a fecundidade demonstrativa de um exemplo clínico é tão frutífera, que vemos proliferarem novas hipóteses que enriquecem e adensam a trama da teoria" (NASIO, 2001, p. 17). Além do mais, a questão do método de pesquisa em psicanálise é de extrema importância para o meio acadêmico e científico. Porém, esta é uma área pouco frequentada pelos pesquisadores, que na maioria das vezes ficam mais atraídos pelo estudo da clínica psicanalítica, o que resulta na escassez de publicações sobre a temática da pesquisa psicanalítica (GUIMARÃES e BENTO, 2008).

O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar sob a ótica da Teoria Psicanalítica, um caso clinico de homossexualidade feminina, atendido durante o Estágio Supervisionado Específico ESE – I. Sendo o método utilizado o da escuta psicanalítica.

Estudo de caso de homosexualidade feminino

O caso relatado está em acompanhamento há cinco meses e o estudo abarcou sua evolução, por meio de atendimentos semanais no serviço de psicologia aplicada (SPA). A paciente é a jovem Helena de 19 anos, oriunda da Região Nordeste do Brasil, solteira, estudante, trabalha para seu sustento, mora com uma "amiga" e se diz homossexual. A jovem procurou o serviço de psicologia aplicada, com queixa de se sentir estressada e ter pesadelos nos quais aparecia uma mulher sem rosto, e que lembrava sua irmã mais nova. A paciente tem um relacionamento afetivo com Márcia (nome fictício), que é também a sua companheira de residência, porém Márcia não quer assumir o relacionamento publicamente apesar dos amigos em comum saberem que ambas "gostam de namorar mulheres", segundo a paciente.

Nos sonhos às vezes Helena via uma pessoa adulta, mas aparecia também como uma menina, como se fosse à mesma mulher em idades diferentes. Ela disse que certa ocasião cochilou no sofá ouvindo música e de repente a mesma música estava no pesadelo e do lado de fora vinham vozes de muitas crianças, tinha fogo subindo e em meio a tudo aquilo estava à

menina parecida com sua irmã, foi assustador. A jovem relata que após a chegada a Cuiabá os pesadelos foram cessando e atualmente ela não tem tido mais pesadelos.

Helena afirmou que desde pequena gostava de ciências exatas sempre gostou de somar, subtrair, achava legal fazer contas com letras e números, equações, binômios e etc. sendo engenharia o seu "caminho natural". Sua homossexualidade, já a acompanha desde criança preferia as brincadeiras de menino. Na adolescência teve namoradinhos, mas que tinha alguma coisa esquisita, com os meninos.

Mas foi durante um evento na sua cidade natal que ela sentiu pela primeira vez uma forte atração por uma garota, ela viu de longe e percebeu que estava magneticamente atraída por ela. Depois de algum tempo ela conheceu Kátia (nome fictício) e passaram a ter longas conversas pelas redes sociais, e namoraram. Posteriormente Helena conheceu Márcia (nome fictício) através de redes sociais, ficaram amigas e depois namoradas por internet, Helena foi aprovada para um curso em Cuiabá, mas quando aqui chegou, Márcia estava apaixonada por outra mulher, mesmo assim foram morar juntas como amigas.

Helena veio a Cuiabá, para se sentir mais livre e para conhecer a Márcia, que até então era sua namorada virtual. Este romance já tinha o consentimento da mãe de Helena, que ficou sabendo após desconfiar das prolongadas conversas das duas via internet. Segundo Helena sua mãe um dia falou, aquela Márcia é mais que uma amiga? E Helena respondeu afirmativamente, que se tratava de uma namorada a mãe chorou, depois concordou, porém pediu que Helena não contasse ao seu pai, para evitar problemas. Ela se queixa de que Márcia não assume o namoro. Márcia fica com outras pessoas e isto chateia Helena até já ficou com um garoto. Helena por sua vez já teve um affair com Verônica, sua colega de trabalho.

Quando tinha aproximadamente seis anos de idade disse ter sido vítima de abuso sexual por um tio (irmão de seu pai) e que seu pai não fez nada contra seu irmão, deixando Helena desprotegida.

Considerações finais

A paciente em questão sempre trás à tona nas sessões de psicoterapia a questão de sua homossexualidade. Disse ter sido quase indiferente aos rapazes durante a puberdade e sua forte atração por mulheres, falou dos beijos sem grande interesse nas primeiras experiências de adolescente com meninos da mesma faixa etária e o ardente desejo de conhecer Kátia sua primeira descoberta homossexual, falou abundantemente de sua relação com Márcia e com

Verônica. Também falou da boa relação com a mãe e das dificuldades com o pai e da gravidez da mãe quando ela tinha nove anos.

Este história guarda importante relação com o da jovem homossexual descrito em "a psicogênese de um caso de homossexualidade de uma mulher" por Freud (1920), cujo desejo de ser mãe de um filho de seu pai foi frustrado, pois sua mãe (rival inconsciente) engravidou. E como a paciente de Freud, Helena pode ter ficado ressentida com o pai e então acaba por ceder aos caprichos da mãe. Sai do jogo de força e cede seu pai e todos os outros homens ao desfrute da mãe, direcionando sua libido a outro objeto de amor. Além disso, essa atitude poderia levar a ela recuperar o amor materno, visto que a até então a mãe seria sua rival inconsciente. Resolvendo o Complexo de Édipo de uma forma inversa (Freud, 2006).

Outro fato relatado por Helena foram os "pesadelos" repetidos, onde sempre aparecia uma pessoa sem rosto, pesadelos que desapareceram com sua vinda para Cuiabá. Freud, (2006) original (1900-1991) em a "Interpretação dos sonhos" diz que a repetição de experiências semelhantes (conteúdos dos sonhos), leva a suspeitar de que existe uma relação intima e regular entre a natureza ininteligível e confusa dos sonhos e a necessidade de comunicar os pensamentos por trás deles, p.664. O desaparecimento dos sonhos após chegada a Cuiabá, indica que sair de casa e/ou encontrar Márcia sua namorada virtual pode está implicado com o conteúdo dos seus sonhos.

Segal, (1966) no livro "A introdução à obra de Melanie Klaein", afirma que na menina, há uma tomada de conhecimento primitiva de sua vagina, e a atitude oral passiva se torna transferida da boca para a vagina, se preparando para uma posição edipiana genital. Nessa atitude primitiva para com mãe, há elementos do desenvolvimento heterossexual e do homossexual. O superego materno primitivo pode ser muito terrificante para que enfrente a rivalidade com a mãe, contribuindo para a homossexualidade. Do mesmo modo, o pênis de seu pai pode se tornar um objeto muito mau podendo levá-la a temer relações sexuais com esse pênis, contribuindo para homossexualidade.

Referências bibliográficas

FIGUEIREDO, A. C.; VIEIRA, M. A. Psicanálise e ciência: uma questão de método. In: Beividas, W. (Org.), **Psicanálise, pesquisa e universidade**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

GUIMARÃES, R. M.; BENTO, V. E. S. O método do "estudo de caso" em psicanálise. **Psico**, v. 39, n. 1, 2008.

NASIO, J. D. Que é um caso? In: **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

SEGAL, H. **Introdução à obra de Melaine Klein**. Editora Imago, Rio de Janeiro, 1975

FREUD, S. Psicogênese de um caso de homossexualismo em uma mulher. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago (originalmente publicado em 1920) 1996.

FREUD, S. **A dissolução do complexo de Édipo** . Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 193-199). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1924), 2006.

FREUD, S. **Interpretação dos sonhos II.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. IV e V, pp. 653-700). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1900), 2006.

O FEMININO E OS CONTOS DE FADAS: COMPLEXOS, REPRESENTAÇÕES E MORFOLOGIA

Luana Pontes Feltrin
feltrinluana@gmail.com

Tenylle Fernanda da Silva Pratica Nolasco
(Orientada de Pesquisa)
nolascotenylle@gmail.com

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Os contos de fadas, como uma literatura infantil, surgiram no final do século XVII e inicio do século XVIII, apresentando narrativas de maneira alegórica, deixando implícitas soluções para problemas cotidianos, maneiras de encarar o mundo e lidar com desejos os quais conscientemente a criança não consegue aceitar.

Segundo Bruno Bettelheim em seu livro "A psicanalise dos contos de fadas":"Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais dificil na criação de uma criança é ajuda-la a encotrar significado na vida". (Bettelheim 1980, P. 10)

O conto de fadas possibilita a criança entender a realidade à sua maneira e construir compreensões a cerca do que se passa em seu cotidiano adaptando-a a suas circunstâncias. A partir da fantasia construida pelo conto de fada a criança é capaz de corrigir sua realidade insatisfatória e realizar seus desejos inconscientes.

O conto de fadas, é um tipo de literatura sem fronteiras, não se fixa em um tempo, ou espaço e nem possuem barreiras sociais e culturais. Uma mesma história pode ser contada em diversas partes do mundo e resulta em diferentes implicações e apropriações, dependendo de cada necessidade subjetiva.

Estas narrativas surgiram com a separação do mundo infantil do mundo adulto, inicialmente trazendo conteúdos de caráter instrutivo, que procuravam transmitir algum tipo de lição moral para a população. Muitos dos contos eram adaptações de contos já existentes, e passaram por diversas releituras. Ainda existem aqueles que

apesar de uma mudança ou outra, carregam seu sentido original, tais contos sobreviveram há séculos por ainda hoje trazerem conteúdos que conseguem simbolizar e "resolver" conflitos psíquicos inconscientes que se fazem presentes ainda nos dias de hoje.

A criança pode extrair dos contos de fadas suas próprias conclusões a respeito do conteúdo que lhe é mostrado, pois estes permitem a criança refletir sobre seus próprios conflitos, sem nunca prescrever uma única solução. Bruno Bettelheim menciona em seu livro que a conscientização dos significados pode destruir toda uma construção feita pela criança, que ainda não possui um sentido seguro de identidade; reconhecer desejos complicados e dar nome a suas representações pode abalar sua construção identitária. A narrativa é o meio, pelo qual os afetos que o individuo não consegue aceitar, podem ser deslocados ou trabalhados a partir da significação dos desejos inconscientes. Assim como diz Bruno Bettelheim: “Depois de seus desejos mais grandiosos terem sido desse modo,satisfeitos em fantasia, a criança pode ficar mais em paz com seu corpo tal como ele na realidade é. (Bettelheim, 1980, p.84)”.

Apesar dos possiveis diferentes contextos, percebe-se em alguns contos certa regularidade, principalmente com relação a figuras e estereótipos criados, imagens idealizadas que atualmente vem sendo questionadas, e modificadas nas releituras e contos atuais.

A imagem feminina, trazida pelos contos de fadas, tem sofrido grandes modificações. Pode-se perceber a partir de vários filmes da Disney e também em contos escritos que a mulher vem ganhando novo espaço nos contos de fadas. Por exemplo, a partir da história de Branca de Neve e os sete anões em contextos sociais diferentes, pode-se perceber um deslocamento no papel da figura feminina em cada um deles.

Anteriormente, a princesa, vista como delicada, vulneravel, indefesa, incapaz de se salvar sozinha, precisando sempre ser salva por um príncipe, o qual traria para si a felicidade eterna, solucionando de maneira fantasiosa muitos conflitos edipianos e auxiliando de forma subjetiva a construção da identidade. Hoje, mesmo não tendo perdido a característica de princesa, traz uma figura autêntica, com iniciativa, e capacidade para tomar suas próprias decisões, sem precisar de uma segunda pessoa para resolver e solucionar seus próprios conflitos, o amor existe sim, a figura do

príncipe também,mas ele vem para agregar e não para solucionar, ele faz parte do final feliz e não o sendo em si mesmo.

A imagem da princesa encantada, mostrada originalmente pelos contos de fadas, vem sendo alvo de fortes críticas e consequentemente sofrendo modificações significativas nos últimos tempos.

Entretanto, ainda que os papeis tenham se deslocado, e tenham ocorrido mudanças nos contos de fadas, alguns aspectos foram conservados, e a representação social feminina leva sutilmente alguns vestigios de sua antiga e tradicional posição social.

No conto A branca de neve e o caçador, por exemplo, ainda que a princesa se salve e esteja no controle de sua própria vida, sem teminar a história ao lado de um principe encantado, preserva a imagem física de uma moça delicada, com traços finos e simétricos, corpo magro e pele branca. Caracteristica conservada da tradicional princesa do conto de fadas, a mesma que é acordada de seu sono por um beijo de amor verdadeiro.

As mudanças ocorridas são visiveis, ainda assim existe o conservadorismo nas representações sociais, uma vez que nem toda a sociedade acompanha algumas transformações e permanece em sua cultura tradicional.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. 21ª edição revista. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 437 p.

CORSO, Diana Lichtenstein. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis* / Diana Lichtenstein Corso, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 2006. 328 p.

FREUD, Sigmund. (1910). *Um tipo especial da escolha de objeto feita pelos homens (Contribuições à psicologia do amor I).* Trad. Sob a Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 2014. P.169 - 180. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 11).

FREUD, Sigmund. (1912). *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (Contribuições à psicologia do amor II).* Trad. Sob a Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 2014. P. 183 - 195. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 11).

FREUD, Sigmund. (1918[1917]). *O tabu da virgindade (Contribuições à psicologia do amor III).* Trad. Sob a Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 2014. P.

199 - 215. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 11).

JODELET, Denise. *Representações Sociais: um domínio em expansão.* In: Jodelet D, organizadora. Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001. p. 17-44.

PATRIOTA, Lúcia Maria. *Teoria das Representações Sociais:contribuições para apreensão da realidade.* Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c-v10n1_lucia.htm>. Acesso em: 29 agosto. 2014.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do Conto Maravilhoso.* São Paulo: CopyMarket.com, 2001. 143 p.

A ENTRADA NO PROCESSO DE ANÁLISE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ATENDIMENTO DE UM ADOLESCENTE EM SUA CAMINHADA À IMPLICAÇÃO NO PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO

Leticia dos Santos Paes
(Universidade Federal de Mato Grosso)

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

Este trabalho deriva-se da experiência de formação do psicólogo clínico na abordagem psicanalítica. Têm como base atendimentos psicológicos realizados em uma clínica-escola com um adolescente de 16 anos e as considerações elaboradas em supervisão. Ocorreram nove encontros semanais de maio a agosto de 2014 com o paciente nos quais foi trabalhada a implicação do sujeito no processo psicoterápico. Isto porque inicialmente o paciente não associava livremente o que ocasionou uma adequação à regra da condução da análise para que esta pudesse se iniciar. Assim devido a este ajuste da técnica em função do paciente este trabalho tem como foco o manejo clínico/técnico necessário que envolve a entrada em análise e a forma com que este trabalho se deu mostrando resultados positivos e contribuindo para a formação da analista. Ao término das sessões em questão pôde se verificar que o sujeito passa a investir no processo terapêutico e buscar refletir sobre suas questões.

Palavras chave: Formação, Escuta clínica, Método psicanalítico.

A atuação psicanalítica se dá com base na fala do paciente que entre seu discurso denuncia elementos ligados ao inconsciente. Uma das técnicas psicanalíticas de acesso ao inconsciente é a associação livre. Esta é tida como regra fundamental no método psicanalítico (Jorge, 2007). A fala em associação livre é como uma fala com qualquer interlocutor. O que a torna objeto de análise, contudo é a escuta analítica por parte do terapeuta. Este oferece um ambiente em que se evita que os conteúdos sejam recebidos ou julgados pela moralidade ou juízos de valor próprios. Possibilita a escuta do paciente sem dar razão ou tirá-la. Esta escuta se baseia na atenção flutuante que se mantém

constante até encontrar algo significativo na fala do paciente. Isto porque se considera que na fala do analisando existem elementos marginais ou dissonantes que podem se apresentar tanto por meio da fala quanto por meio de elementos não verbais como o afeto e a forma do discurso. Estes elementos podem representar a forma com que o sujeito simboliza os conteúdos inconscientes ou então remeter a situações traumáticas, falhas no objeto primário, ao não constituído.

Frente a estas situações o analista ao perceber algo significativo realiza um recorte na fala do mesmo o que permite que o dito seja escutado mais uma vez pelo paciente. Deste modo ele pode simbolizar isto que se repete em suas relações, possibilitando uma ressignificação.

É usual que o sujeito ao se submeter a um processo de análise esteja disposto a falar sobre suas questões. Assim após o estabelecimento de uma transferência entre paciente e analista o sujeito passa a associar livremente e a terapia de fato se inicia. Entretanto nem sempre esta condição de associar livremente está dada e nestes casos, que não constituem a maioria, é necessário um auxílio por parte do terapeuta para que estas condições metodológicas da psicanálise sejam possíveis ou bem manejadas em casos e que não seja possível alcançá-la. Não é intenção deste trabalho questionar o método psicanalítico ou estabelecer uma nova técnica, mas apontar que em certas situações com pacientes específicos em que outras questões precisam ser trabalhadas para que a técnica psicanalítica venha a utilizada como instrumento fundamental.

O caso derivou de um atendimento realizado no Mini-SPA por via da disciplina de Estágio Básico Supervisionado I do curso de psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá (UFMT). O SPA (serviço de psicologia aplicada) é uma clínica-escola, espaço coordenado pelo departamento de psicologia e designado para a realização de atendimentos psicológicos sob o molde clínico a aqueles da comunidade que procuram o serviço com queixas sobre o que não vai bem em suas vidas. Deste modo o trabalho se desenvolve com base nas primeiras nove sessões realizadas semanalmente com o paciente e nas problemáticas apresentadas no contexto.

A fim de preservar a identidade do paciente será usado um nome fictício para identificá-lo. Pedro é um adolescente de 16 anos que cursa o terceiro ano do ensino médio em uma escola particular e está prestes a prestar vestibular. Mora com os pais e tem um irmão mais novo. Pedro se define como uma metamorfose ambulante e diz ser tímido e anti-social. Resume suas atividades a ir à escola e ficar em casa usualmente

estudando, dormindo ou no computador. Anteriormente dizia sair mais com alguns amigos, no entanto por conta do vestibular acabou se distanciando deles e reduzindo suas atividades sociais.

Ao chegar para o atendimento o paciente não sabia precisar o motivo pelo qual estava ali, isto porque as demandas que trazia diziam mais a respeito dos pais do que dele próprio. Desta forma o trabalho que seria desenvolvido não diria respeito ao paciente e possivelmente ele deixaria de comparecer as sessões. Assim precisar o motivo pelo qual o paciente estava buscando terapia foi ele próprio um movimento terapêutico.

Entretanto para que esse movimento pudesse ocorrer outra situação teve que ser colocada em pauta, visto que o paciente não associava livremente. Deste modo era difícil que ele falasse sobre qualquer coisa e mesmo o silêncio o incomodava. Após alguns questionamentos sobre como ele estava lidando com o silêncio a analista percebeu que o garoto esperava uma atitude mais interventiva durante a sessão. Inicialmente a terapeuta se afastou desta postura, porém conforme se passavam as sessões essa postura se mostrou fundamental para a permanência de Pedro na análise. Assim por vezes a analista optou por fazer diversas perguntas para que o adolescente pudesse começar a falar sobre algo e para que pudesse entender melhor o contexto no qual Pedro estava inserido.

Nos primeiros momentos eram intervenções da terapeuta tinham o intuito de clarificar para o paciente que o espaço da terapia estava de fato ali para ser um espaço dele e conforme o adolescente ia se sentindo seguro no espaço começou a desenvolver pequenas falas. Entretanto nessas falas apareciam demandas dos pais e situações que aparentemente não constituíam em pontos de angústia para o paciente. Assim outra intervenção da analista foi evidenciar que os assuntos que o menino trazia não pareciam realmente afetá-lo. Nesse momento Pedro reconhece esse lugar e momentaneamente se vê sem motivos para fazer terapia. Assim a terapeuta o convida novamente a pensar sobre o que lhe incomoda e sobre coisas que ele gostaria de falar.

A partir desse momento então Pedro passa a desenvolver assuntos de modo mais fluido e encadeado tendendo a uma associação livre. Ele começa a dizer da dificuldade que tem em estabelecer laços afetivos principalmente no ambiente escolar e como isso o atrapalha com as garotas. Já próximo ao termino das nove sessões Pedro fala sobre sua

auto-estima e a fragilidade que ele vê em si mesmo por conta dela, associando livremente.

Assim percebo que Pedro sai de uma postura distante para uma implicada no processo de análise. Apesar da diretividade notada no começo das sessões foi possívelmanejar a situação para que a técnica não fosse senhora acima do sujeito negando assim as especificidades de cada um, mas ao mesmo tempo buscando meios de chegar a possibilidade do uso da técnica psicanalítica sem torná-la uma imposição, mas um convite a se pensar em conjunto.

Para a terapeuta foi desconfortável assumir uma postura mais interventiva o que foi intensificado por ter sido o primeiro atendimento da terapeuta. Mas trazer esse suporte para o paciente inicialmente contribuiu para que ele pudesse decidir se implicar no processo se sentindo confortável e acolhido para falar de si. Assim ao perceber os resultados positivos apesar dos desvios da regra padrão foi perceptível o trabalho ao fim contribuiu para o paciente que segue em análise. Esta experiência foi muito importante também por estar inserida na graduação e por permitir que os estudantes tivessem contato com a prática, com os desafios e por vezes as limitações da atuação que escolheram.Ter oportunidade de trilhar esse caminho durante a graduação com auxílio da supervisão é motivador para o aluno por oferecer um ambiente seguro no qual é possível aprender, sendo desta forma enriquecedor não só para o aluno como para todos os envolvidos.

Referências

Jorge, J. D. **A construção da associação livre na obra de Freud.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

Minerbo, M. **Ser e sofre hoje**. IDE, São Paulo, 35 (55), 2013, (pp. 31-42).

Minerbo, M. Transferência: diálogo com um jovem colega. **Jornal de psicanálise**. *46* (85), 2013. (pp. 167-182).

Minerbo, M. Seis situações clínicas comentadas. In **Transferência e contratransferência**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012, (pp.161-249).
Minerbo, M. **Neurose e não-neurose**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ATRAVÉS DE UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESPECÍFICO EM PSICANÁLISE

Aline de Souza Campos
(Universidade Federal de Mato Grosso - PPGE / Bolsista de Mestrado – CAPES)
alinedesc@gmail.com

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

O presente trabalho se destina a versar sobre uma experiência clínica psicanalítica vivenciada ainda no período de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). No curso de Psicologia temos o Estágio Supervisionado Específico (ESE) como componente fundamental e obrigatório do currículo e que nos oferece a experiência clínica durante o último ano do curso. O foco abordado aqui se refere a um relato acerca da formação do estudante de Psicologia, enquanto analista, diante de um atendimento realizado onde o ponto de angústia da paciente se concentrava na tomada de decisões, apatia diante de escolhas que compõem a própria vida e as operações subjetivas implicadas nesse processo. Na Psicanálise freudiana a questão da contratransferência é um ponto de cuidado no manejo das relações na clínica, pois quando um analista dá demasiada atenção aos afetos que surgem provocados pelo paciente, a função enquanto analista fica contaminada, prejudicando o processo terapêutico. Constata-se a importância da supervisão na tarefa de administrar e resolver os impasses internos que podem tanto facilitar, quanto dificultar o processo de análise.

Palavras-chave: Psicanálise; Transferência; Formação;

Introdução

Entre os componentes curriculares do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá se encontra o Estágio Supervisionado Específico (ESE). Dividido entre o nono e décimo semestre, o ESE se organiza sob a forma de concentrar os estudos realizados pelos alunos com as atividades práticas de estágio. O estágio funciona contemplando as diferentes abordagens psicológicas aliadas as ênfases do Curso: Pesquisa e Intervenção em Processos Socioeducativos e Pesquisa e Intervenção em Processos de Saúde e Sofrimento.

O presente trabalho, partindo de uma experiência clínica psicanalítica, procura descrever a vivência da clínica através do ponto de vista do analista e com foco na sua

formação enquanto estudante de Psicologia.

Dr. Joseph Breur, conhecido e respeitado médico de Viena, em um momento ainda anterior à psicanálise, durante o tratamento da célebre paciente Anna O[1]. foi surpreendido pela paixão que a moça nutria por ele. Este fato deu abertura e pistas para o que mais tarde Freud conceituou como transferência. O termo transferência (*Überträgung*[2]*)* foi introduzido por Freud em meados de 1900 como forma de descrever um processo constitutivo do tratamento psicanalítico, em que os desejos do analisando referentes aos objetos externos, se repetem no analista no âmbito da clínica (ROUDINESCO & PLON 1998, p.767). Na transferência, a memória relativa ao passado, se transforma em ato na figura do analista.

Freud em *A Dinâmica da Transferência (1912)* distingue a transferência em duas categorias: positiva e negativa. A positiva se constitui de elementos amistosos ou afetuosos no nível consciente, que se prolongam no inconsciente. Já a transferência negativa é relacionada aos sentimentos hostis direcionados ao analista. Deste modo, cabe ao analista a função de manejar a transferência de uma maneira que beneficie o processo de análise.

Porém, do outro lado do setting terapêutico, há a posição do analista em relação ao seu próprio desejo: a contratransferência. Este conceito diz respeito às manifestações do analista em relação as manifestações transferenciais de seu paciente (ROUDINESCO & PLON 1998, p.133). Na psicanálise freudiana a questão da contratransferência é um ponto de cuidado no manejo das relações na clínica, pois quando um analista dá demasiada atenção aos afetos que surgem provocados pelo paciente a sua função enquanto analista fica contaminada. O que acaba por prejudicar o processo terapêutico. Deste modo, podemos arriscar dizer que a contratransferência é uma reação delicada e perigosa no setting terapêutico, no que diz respeito ao benefício do tratamento.

[1] Caso presente em *Estudos sobre histeria (1893-95).*

[2] "Termo alemão que além de transferência significa também transmissão, contágio, tradução, versão e até audição" (MAURANO, 2006. p. 15).

Metodologia

A metodologia deste relato de experiência consiste no modo em que se desenvolveu um atendimento, assim como um breve e inevitável panorama da constituição psíquica da paciente em questão.

Considerando as questões éticas e preservando o anonimato da paciente, decidimos aqui por identificá-la através do nome fictício "Sandra". O quadro clínico da paciente pode ser expresso, de maneira geral, através da dificuldade que esta tem em tomar escolhas que direcionem sua própria vida. Sandra sempre acata todas as decisões que os outros lhe "induzem", desde a escolha profissional até mesmo o vestido de casamento. No decorrer das sessões nota-se mais claro o pensamento da paciente de "desimportância" na própria vida, em que são os outros que decidem o rumo que ela tomará. A questão da identificação e do trato com as relações sociais (temer magoar as pessoas) apresentam laços estreitos com a fase edipiana e constituição do superego.

Ao desenvolver-se o atendimento é notório que o fato de dizer sim ao que os outros impõem à sua vida, é dizer sim à mãe que Sandra queria agradar a todo tempo em busca de provar que não é um estorvo. A dificuldade em se posicionar ativamente é fruto da relação com o objeto interno (mãe) projetado nos outros. A paciente ocupa a posição subjetiva de estorvo, onde enxerga que qualquer mal estar percebido no outro é causado por ela.

No que tange a relação transferencial, no início do atendimento, a paciente me vê como um outro que poderia ajudá-la diante das escolhas erradas. Me liga por algumas vezes pedindo ajuda para resolver situações em que ela não queria estar, porém aceitou a posição contra a sua vontade.

Ao final do atendimento, esta relação apresenta modificações. Diferente da postura inicial, Sandra enxerga em mim alguém que irá apenas ajudá-la no movimento de descobrir o que é melhor para a sua vida. Diz: *"você parece ter poder de presença"* pelo motivo de eu nunca ter lhe dado conselhos e nem falado como as coisas deveriam ser, mas de alguma maneira ajudei que ela mesma enxergasse isso.

Considerações

Atendendo ao objetivo do trabalho, entramos no ponto em que eu, enquanto psicóloga em formação, pude experimentar nesta posição e o quanto isso contribuiu com a minha formação clínica.

O momento do atendimento psicológico na posição de analista é ansiogênico e povoado de sentimentos de diversas ordens. O desafio da escuta clínica, da regra fundamental se apresenta a cada atendimento, as possibilidades de intervenções e a observação de um sujeito completo além de diagnósticos são fascinantes na teoria proposta por Freud. Lembro-me de uma discussão durante as supervisões em que a minha orientadora de estágio comenta acreditar cada vez mais na Psicanálise como uma ajuda ao sofrimento e confesso, em minha particularidade, que somente consegui ver esse lado da teoria no decorrer dos atendimentos. A experiência clínica que obtive durante esse estágio me proporcionou a oportunidade de estar em contato com pessoas distintas, com queixas e manifestações clínicas diversas.

No caso específico relatado acima, tive de aprender a lidar com as demandas trazidas pela paciente e os meus desejos próprios. Me vi, inúmeras vezes, em algumas frases da paciente. Em outros momentos, discordei (intimamente) de vários modos de pensar. No entanto, coube a mim, nos momentos de supervisão, a tarefa de manejar e resolver os impasses internos que poderiam tanto facilitar, quanto dificultar o processo de análise.

Recordo-me que em vários momentos me sentia entusiasmada com a "melhora" da paciente, com os elogios tecidos a mim (como na sessão em que ela diz que tenho poder de presença). No entanto, lembro-me também da frustração que senti quando a paciente dizia que nossos encontros não funcionavam, que ela não conseguir ver mudança, nem melhoras. A atividade da supervisão, se apresentou aqui, como o momento de lidar e elaborar todas essas questões que me constituíam enquanto analista. Algumas manifestações transferenciais passavam despercebidas ao longo da sessão, sendo dissolvidas apenas no momento da supervisão.

A oportunidade de se realizar um estágio clínico ainda na graduação é encantadora diante do universo que é aberto para nós, estudantes. A possibilidade de vincular teoria e prática, de poder observar "em nossos pacientes" o que lemos durante as disciplinas resultou em uma maior propriedade e entendimento no que diz respeito a teoria .

Referências

FREUD, S. (1893) *Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar*. In Edição Standard Brasileiras das Obras Psicológicas Completas. Vol. II, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1912) *A dinâmica da transferência*. In Edição Standard Brasileiras das Obras Psicológicas Completas. Vol. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1996

MAURANO, Denise. *A transferência: uma viagem rumo ao continente negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

A PSICOLOGIA CLÍNICA NAS INSTITUIÇÕES: PERCEPÇÕES PSICANALÍTICAS DOS CONFLITOS FAMILIARES NO ÂMBITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Simone Olivia Sala Blaszak
(Graduanda do Curso de Psicologia – Universidade Federal de Mato Grosso)
siblaszak@hotmail.com

Marcelo Guedes dos Santos
(Graduando do Curso de Psicologia – Universidade Federal de Mato Grosso)
mguedes.santos@gmail.com

Roseny de Oliveira Machado
(Graduanda do Curso de Psicologia – Universidade Federal de Mato Grosso)
rosenymachado@gmail.com

GT 23 – Psicanálise, Educação e Formação: condições de transmissão do pensamento Clínico

Resumo

Este trabalho de pesquisa está sendo realizado por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá para contemplar a disciplina de Projeto Orientado de Pesquisa I, sendo também um ramo do Projeto de Extensão "Práticas clínicas e pensamento psicanalítico: a Psicologia na Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso". A presente pesquisa tem como objetivo analisar o papel da escuta clínica psicanalítica na Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso no que se refere à tradução da demanda jurídica (objetiva) apresentada pelos sujeitos em demanda psicológica (subjetiva); e verificar a atuação dos estagiários de Psicologia no que tange a efetividade das intervenções realizadas por eles. Esta análise será feita através da leitura e verificação dos documentos elaborados pelos estagiários como Diários de Bordo, Relatos de Sessão e Relatos de Sessão Supervisionada, no período de fevereiro de 2013 a agosto de 2014. Espera-se que esta pesquisa contribua para destacar a importância do trabalho multidisciplinar nas instituições e dispor uma avaliação da atuação dos estagiários nesse contexto institucional.

Palavras Chave: Projeto Orientado de Pesquisa, Psicanálise, Processos Judiciais.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar a pesquisa que vem sendo realizada por quatro estudantes de graduação do curso de Psicologia da UFMT/Cuiabá como requisito para a disciplina Prática Orientada de Pesquisa. A pesquisa faz parte do projeto de extensão "Práticas clínicas e pensamento psicanalítico: a Psicologia na Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso". Por meio do projeto de extensão, estagiários do curso de Psicologia realizam suas atividades clínicas na área de Família, junto ao Balcão da Cidadania, conhecido como porta de entrada da Defensoria Pública.

As instituições são inerentes à sociedade, elas são criadas para sustentar práticas sociais importantes, além de amparar o desespero sentido diante do desconhecido, elas possibilitam um ancoradouro na concretude, na estabilidade, marcada pela racionalização.

As regras sociais estabelecidas pelas instituições promovem um enrijecimento das relações humanas e o estabelecimento de leis que dirigem de forma coletiva a vida dos sujeitos abordando uma forma única de ser, de fazer e de viver. As instituições são necessárias, todavia quando não são capazes de olhar o sujeito dentro de suas especificidades e contextos podem trazem sofrimento psíquico a eles.

Toda essa dinâmica psíquica requer empenho do sujeito desejante que precisa abrir mão de seu desejo em detrimento da ordem social e cultural estabelecidas causando, muitas vezes, o sofrimento psíquico. É nesse âmbito a necessidade da escuta clínica, capaz de adentrar nesta dinâmica e perceber as nuances apresentadas no discurso do sujeito.

Com a finalidade de entender a amplitude do sofrimento psíquico é necessário recorrer à psicologia para tal. Diante das dinâmicas institucionais, individuais e da dialética instituído/instituinte, usaremos a teoria psicanalítica para este entendimento. Segundo a psicanálise o mecanismo psíquico é complexo e precisa ser entendido pela dinâmica psíquica que compõe cada sujeito.

Diante disso, a psicologia clínica na instituição promove uma escuta do interditado, no âmbito Jurídico é preciso articular práticas que viabilize sustentação das tensões e dos conflitos dentro dessa realidade institucional.

As demandas trazidas pelos sujeitos, dentro da Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso, assumem características essencialmente traduzidas em linguagem jurídica. Essa linguagem objetiva acaba por limitar o abrangente campo da

subjetividade. O papel da escuta psicanalítica dentro desta instituição é justamente ampliar e traduzir esse "algo que escapa" ou que "esta fora" no discurso dos sujeitos, mas que faz parte da vida emocional e afetiva dele, fazendo parte da sua construção e do exercício de sua autonomia.

A especificidade da escuta psicanalítica vem sendo reconhecida pelos operadores do Direito, que solicitam aos estagiários de Psicologia o acompanhamento para os atendimentos jurídicos iniciais aos "assistidos" e para os acordos, ambos permeados por questões de ordem emocional, as quais extrapolam o campo do Direito. Os estagiários de Psicologia são orientados a aguçar sua escuta aos pedidos de ajuda que não podem ser traduzidos em demanda jurídica, mas a eles estejam entrelaçados. As atividades dos estagiários de Psicologia são registradas por meio de Diários de Bordo (DB), Relatos de Sessão (RS) e Relatos de Sessão Supervisionada (RSS), que fornecem indicativos da subjetividade refletida nos seus conflitos e das possíveis intervenções calcadas na teoria psicanalítica. O contato inicial com esse material produzido nos atendimentos psicológicos e nas discussões clínicas dos casos atendidos, levou nosso grupo de pesquisa a indagar sobre as questões afetivo-emocionais imbricadas aos pedidos de ajuda jurídica e sobre a efetividade das intervenções e manejos clínicos no contexto institucional da Defensoria Pública.

Objetivos

A pesquisa em andamento tem por objetivos: 1) identificar as questões afetivo-emocionais imbricadas nos pedidos de ajuda jurídica para os conflitos familiares; 2) identificar os tipos de intervenções feitas pelos estagiários de Psicologia e 3) verificar se tais intervenções se processam no sentido de proporcionar aos sujeitos o exercício da autonomia para a solução de seus conflitos.

Metodologia

Trata-se de pesquisa documental, de caráter exploratório, que tem nos documentos DB, RS e RSS, produzidos no ano de 2013 e primeiro semestre de 2014, seu objeto de investigação e que precisam ser sistematizados e receber tratamento analítico. Os documentos serão lidos e analisados de modo a: 1) identificar as questões

afetivo-emocionais registradas e agrupá-las em categorias definidas durante o processo de leitura; 2) identificar os tipos de intervenções e construir suas categorias e 3) de posse das categorias de intervenção, refletir, à luz da teoria psicanalítica, se elas contribuem ou não para o exercício da autonomia do sujeito.

Resultados e conclusões

Espera-se com esse procedimento dar visibilidade às demandas que escapam ao campo jurídico de ação e assim mostrar importância da inserção do psicólogo em espaços institucionais, como a Defensoria Pública. A inserção do psicólogo no âmbito jurídico possibilita uma visão holística do homem contemplada pelo atendimento multiprofissional. Demonstrada a efetividade da escuta clínica na Defensoria Pública, justifica-se a inserção da psicanálise em espaços não tradicionais de atendimento. Com seu potencial para auxiliar o sujeito a enfrentar seus conflitos e problemas da vida, a psicanálise torna-se um recurso importante para os pedidos de ajuda à Defensoria Pública. Além de colaborar com a instituição na solução de conflitos, as intervenções psicanalíticas caminham na direção do desenvolvimento da autonomia do sujeito, como cidadão de direitos e deveres, diante de suas escolhas e decisões no âmbito jurídico.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. M. (2012). **O Torto e o Direito: Desafios do Trabalho Interdisciplinar na Defensoria Pública**. Revista da Defensoria Pública, Ano 5, n. 1; SP.

ASENSI, F.D. (2010). **Judicialização da vida e acesso à justiça: Rumo à Democratização do Judiciário?** Curso prático de argumentação jurídica. São Paulo: Campos-Elsevier.

BIASOLI-ALVES, P. e BLUM, V. (2012). **Termo de Convênio entre a Universidade Federal de Mato Grosso e a Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso.** Universidade Federal de Mato Grosso**,** MIMEO.

BLUM, V. (2014). **Práticas Clínicas e Pensamento Psicanalítico: A Psicologia na Defensoria Pública de Mato Grosso.** Projeto de Extensão. Universidade Federal de Mato Grosso. MIMEO.

BOCCALANDRO, E. R. (1996). **A Psicologia Clínica no limiar do século XXI.** Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic; Boletim Clínico; Vol. 1; SP.

BOHOLASVSKY, R. (2007). **Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica.** Ed. Martins Fontes; São Paulo.

CAFFÉ, M. (2012). **O Encontro Entre a Psicanálise e o Direito nas Práticas Judiciais.** Revista da Defensoria Pública, Ano 5, 1, 61-69, SP.

CARVALHO, M. W. V. (2013). **Interfaces entre Psicologia e Direito: Desafios da Atuação na Defensoria Pública.** Revista Psicologia: Ciência e Profissão. Número 33, p. 90-99

CASTORIADIS, C. (2007). **Sujeito e verdade no mundo social-histórico.** Civilização Brasileira, RJ

CASTORIADIS, C. (1995). **A Instituição Imaginária da Sociedade.** Paz e Terra, RJ.

DERRIDA, J. (1997). **A farmácia de Platão.** (2a ed.). São Paulo: Iluminuras. (Trabalho original publicado em 1968).

FRANCO, R. C. KORAHA, P.K.I. (2012). **Entre a lei e a voluntariedade: o modelo institucional da resolução extrajuducial de conflitos em Defensorias Públicas.** Revista da Defensoria Pública. Ano 5. nº 1. p. 81-101
FREUD, Sigmund. (2006). **O Inconsciente.** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro. Vol XIV.

_____. (2006). **Além do princípio do prazer.** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro. Vol XVIII.

_____. (2006). **O ego e o id.** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro. Vol. XIX.

_____. (2006). **A psicanálise e a determinação dos fatos nos processos jurídicos.** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro. Vol IX.

_____. (2006). **Criminosos em consequência de um sentimento de culpa.** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro. 2006 Vol XIV.
GUYOMARD, P. (2007). **A Lei e as leis.** In: ALTOÉ, Sônia. A Lei e as leis: Direito e Psicanálise: Revinter. Rio de Janeiro.

LARRAT, Eduardo. (2008). **A inserção institucional do psicólogo em equipe interdisciplinar: calar ou deixar falar a especificidade?** Práxis e Formação, UERJ, ano 1.

LOURAU, R. (1996). **A análise institucional.** Editora Vozes, Petrópolis.

MINERBO, M. (2009). **Neurose e não neurose.** Casa do Psicólogo. São Paulo.

PEREIRA, Willian Cesar Castilho. (2007). **Movimento institucionalista: principais abordagens.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ. RJ. v. 7. n. 1. p. 10-19. abr.
Cartilha. (2012). **Ensinar, Prevenir, Conciliar: Defensores Públicos pela garantia extrajudiciais dos direitos.** Associação Nacional dos Defensores Públicos- ANADEP. Ministério da Justiça. Brasília. DF.

Anais SemiEdu 2014

GT 24

Educação e Cidadania

Sustentável
editora

GT 24 - Comunicação Oral

DAS AÇÕES COLETIVAS E CIDADÃS: OS REFLEXOS DA JUSTIÇA FRENTE AOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A (RE) PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE MODERNA

Maria Fernanda Cardoso Ribeiro
(Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT)
nandamfcr@hotmail.com

Geni Ventura Ferrreira
(Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT)
geni_ventura@hotmail.com

Rafael Almeida Tamandaré
(Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT)
rafael.tamandare@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O intuito primordial desta produção acadêmica versa o estudo voltado aos reflexos oriundos das concepções de justo e justiça frente à prática dos movimentos sociais, que fizeram e ainda fazem parte da história de nosso país. É por intermédio de ações coletivas, ou seja, da reunião de grupos de cidadãos que se constituem os movimentos sociais que buscam nada mais, do que os direitos a uma boa qualidade de vida. Ocorre que tais movimentos em alguns setores da sociedade desenvolvem-se de maneira destrutiva, em verdadeiras barbáries, expressivas de um verdadeiro campo que guerra, que acabam por reproduzir formas de violência que atentam contra a moral, os bons costumes e os princípios jurídicos do Estado Democrático de Direito. Com isso, nos propomos a fazer uma análise da prática da violência no seio social, destacando suas formas de opressão e repressão, bem como o papel cidadão frente à conquista de seus direitos. Para isso, fora utilizado como método de pesquisa os estudos bibliográficos, junto às análises interpretativas, realizadas com a nossa participação junto ao Núcleo de Pesquisa e Estudos em Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, localizada na cidade de Araputanga/MT.

Palavras- chave: Cidadania; Justiça; Movimentos Sociais; Violência.

Introdução

Diante do estudo dos textos de Boaventura de Sousa Santos acerca das diferenças sociais e dos excluídos realizados junto aos encontros do NUPEDI (Núcleo de Pesquisa e Estudos em Direito), da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT, emergiu o desejo de desenvolvermos o presente artigo.

Inquietações sobre a justiça e o seu alcance social assim como as ações promovidas pela sociedade frente a sua indignação dos atos políticos e aos abusos sofridos pela mesma, se tornaram frequentes em nossas análises e pensamentos, assim, analisando o contexto histórico acreditamos que, os movimentos sociais sempre existiram e, cremos que sempre existirão no mundo globalizado. Visto que representam forças sociais organizadas, no campo das atividades que são fontes geradoras de lutas por melhoria do bem estar social. Estas lutas advêm do desejo de mudança de um povo por uma sociedade mais igualitária, mais plural e deste modo, menos excludente.

Na sociedade contemporânea podemos perceber a complexidade das inúmeras práticas sociais, políticas e educacionais. Que são ao mesmo tempo fortes e duradouras como também efêmeras. A velocidade com que essas práticas são incorporadas muitas vezes nos mostram a dinâmica da evolução da sociedade.

As organizações sociais vêm mostrando ao longo do tempo a sua importância para a evolução e mudanças da realidade de grupos excluídos.

As práticas que emanam dos movimentos sociais além de formas de reivindicações se tornam também uma fonte geradora de novos saberes sociais, que evoluem permanentemente pois o que é novo hoje será velho amanhã, é o aprender e desaprender, construir e desconstruir, tornando-se, deste modo, lições valiosas que não podem deixar de ser aprendidas.

Das concepções de justo e justiça na sociedade moderna

> "Não sou nem otimista, nem pessimista. Os otimistas são ingênuos e os pessimistas amargos. Sou um homem da esperança. Sei que é para um futuro muito longínquo. Sonho com o dia em que o sol de Deus vai espalhar justiça pelo mundo todo".

(Ariano Suassuna)

Para a compreensão dos conceitos de justo e justiça, se faz necessário que se transitemos primeiro pelas noções de sociedade.

> Do latim *societas* (associação, reunião, comunidade de interesses), gramaticalmente e em sentido amplo, sociedade significa reunião, agrupamento ou agremiação de pessoas, na intenção de realizar um fim, ou de cumprir um objetivo de interesse comum, para o qual todos deve trabalhar. (SILVA, 2010, p.130)

Aristóteles já afirmava que o homem é um animal social por natureza e para Reale (2001, p.22), "o homem não apenas existe, mas coexiste, ou seja, vive necessariamente em companhia de outros homens".

Essa relação entre os indivíduos nem sempre foi harmônica. Regras de conduta fizeram-se necessárias e obrigatórias, gerenciando então, o sistema de cooperação entre os mesmos "[...] o pacto social estabelece entre os cidadãos uma igualdade tal, que eles se obrigam todos debaixo das mesmas condições, e todos devem gozar dos mesmos direitos." (ROUSSEAU, 2000, p. 41)

Assim adentramos no universo da justiça, visto que as relações entre os homens geram o conflito de interesses, onde nem sempre a decisão mais correta será entendida como a mais justa para ambas as partes.

Existem várias acepções para o termo Justiça, que se completam e evoluem. Para Platão, justiça se localiza no campo da razão e corresponde à própria noção de Estado, onde a virtude é determinada e norteada pela lei, sendo que o indivíduo justo age justamente por saber o que é justiça.

Já Aristóteles tem que Justiça é uma virtude, um hábito; para ele a Justiça é o meio termo, o equitativo.

> [...] disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente e a desejar o que é justo; e do mesmo modo, por injustiça se entende a disposição que leva a agir injustamente e a desejar o que é injusto. (1991,

p.96)

Neste contexto, citamos que os movimentos sociais ocorridos recentemente no Brasil apresentaram características bem díspares com relação a esses conceitos de justiça.

Enquanto se observa a presença de muitos jovens que manifestavam em busca de uma política limpa, transparente e sem corrupção e que também lutavam por melhorias na educação, saúde, segurança e transporte público, tiveram seu manifesto invadido por grupos que se aproveitaram da ocasião para depreciar o patrimônio público.

A partir daí, notamos que o manifesto de origem justa passou a ter uma conotação de injustiça, visto que destruíam bens públicos e privados ao invés de lutar pelo bem comum. É justamente nesta situação que há desarmonia entre o conceito de justiça de Platão e Aristóteles, porquanto a depredação de patrimônio público e privado viola as leis do Estado e, com isso o indivíduo não tem disposição para ter uma conduta justa na visão aristotélica.

Contudo, a ação da polícia, que ora acompanhava os manifestantes ofertando uma ação pacífica, ora usava do abuso da força contra estes, na perspectiva de Platão foi justo e não injusto, tendo em vista que o objeto da discussão é se os agentes do Estado cumpriram ou não a lei e, como vimos, a conduta dos policiais estava alinhada às normas Estatais.

Por outro lado, para Paulo Nader (2010, p. 106) “a palavra Justo, vinculada à justiça, revela aquilo que está conforme, que está adequado”. Ainda segundo ele “a Justiça é uma das primeiras verdades que afloram ao espírito. Não é uma ideia inata, mas se manifesta já na infância, quando o ser humano passa a reconhecer o que é seu. A semente do Justo se acha na consciência dos homens”.

John Rawls, neocontratualista, vê a Justiça com equidade, todos os homens no mesmo patamar e a Justiça é tida como igualdade. A concepção de Justiça como igualdade é fruto dos neocontratualistas que entendem que Justiça não é norma Estatal e nem que a disposição do indivíduo em fazer coisas justas, na verdade, a ideia de Justiça está para além desses conceitos.

Além disso, a concepção de Justiça está estritamente ligada à igualdade, equidade. Dessa forma, a concepção de Justiça, na perspectiva dos neocontratualistas,

permite ao direito aproximar dos direitos sociais que muitas vezes reflete o desejo de mudança do sistema vigente, para considerar, com seriedade, suas reivindicações e, não somente isso, mas igualmente proteger esses grupos.

> [...] este é também um mundo em que progressivamente os cidadãos, especialmente as classes populares, têm consciência de que as desigualdades não são um dado adquirido, traduzem-se em injustiças e, consequentemente, na violação dos seus direitos. (SANTOS, 2007, p.9)

Em suma, só é possível tratar os homens com igualdade, a partir de uma visão do Direito para os homens e não acima dos homens.

Os movimentos sociais e as praticas de violencia

> [...] vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. Há soldados armados, amados ou não. Quase todos perdidos de armas na mão, nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição, de morrer pela Pátria e viver sem razão.
> (Pra não dizer que não falei das flores, Geraldo Vandré)

Os movimentos sociais compõem o exato momento de transformação da realidade social, que atribui valores positivos e negativos na luta pelo seu espaço na sociedade. Assim nos leva a pensar na necessidade não apenas pelos valores presente, mas sim formular política pública, que venha contribuir na construção dos interesses dos grupos sociais.

A influência dos movimentos sociais vai além dos resultados políticos produzidos por eles, ações estas que motivam a transformação da conduta e princípios por parte do componente do sistema político. Portanto a estrutura é muito mais complexa, no que diz respeito aos pontos que movimentos sociais desempenham grande impacto na transformação social.

Nesse sentido, precisa-se ter um olhar sob a perspectiva da sociologia das emergências que significa:

> [...] interpretar de maneira expansiva as iniciativas, movimentos ou organizações que se mostram resistentes à globalização neoliberal e a exclusão social e que lhe contrapõe alternativas. As características das lutas são ampliadas e desenvolvidas de maneira e tornar visível e credível o potencial implícito ou escondido por detrás das ações contra-hegemônicas concretas. O alargamento simbólico gerado pela sociologia das emergências visa analisar as tendências ou possibilidades inscritas numa dada prática, experiência ou forma de conhecimento (SANTOS, 2003, p. 35)

A proposta deste movimento é uma forma de ação coletiva, na acepção de atingir um objetivo em comum com fins compartilhados, que lutam para promover uma mudança social. Essas mudanças geralmente são regularizadas pela tradição, cultura e costume, que permite interferir nas praticas presente na sociedade.

Avritzer (1994, p.189-190) afirma que "os movimentos sociais constituem aquela parte da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas sociais, onde a ação é a portadora imediata da tessitura relacional da sociedade e do seu sentido". Eles não constituem um simples objeto social e sim uma lente por intermédio da qual, problemas mais gerais podem ser abordados.

Muito embora sejam legítimas as reivindicações desses movimentos, infelizmente muitas pessoas usam formas errôneas em suas reivindicações, isso nos remete a violência usada por algum manifestante na depredação do patrimônio, essa estratégia não deve ser usada nos movimentos, pois enfraquece a luta por determinado direito.

Para melhor entendermos sobre a violência praticada por alguns indivíduos do movimento, é importante dizer que nos movimentos, estes sujeitos representam a voz oprimida e o Estado como grande opressor.

Posto isso, citamos Paulo Freire (2011, p. 67) que diz que a dualidade existencial dos oprimidos que, hospedando o opressor, cuja sombra eles introjetam, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Tal consideração informa sobre as práticas sofridas pelos oprimidos. 0 ser humano na condição de oprimido, não possui consciência de que é mero hospedeiro do opressor, porque se tivesse deixaria de ser

oprimido. Em outras palavras, o indivíduo que protesta tem dentro de si a sombra da opressão do Estado e por isso é oprimido por ele, no entanto, além de ter a sombra da opressão dentro de si é, ao mesmo tempo, um opressor que não teve condições para demonstrar esse poder de opressão.

Essa visão teórica vai ao encontro das práticas de violência pelos manifestantes. O sujeito encontra abrigo na multidão para externar toda a opressão que o Estado produziu em seu interior.

Nesse viés, a violência dos movimentos sociais é um reflexo da violência do Estado, como os manifestantes na rua, esta forma de governo que exclui os mais vulneráveis ou os mais pobres ou aqueles que ainda não se fizeram presente no direito social e cultural, agregando aos pouco uma inserção econômica na sociedade civil, que muitas vezes acaba segregando e não incluindo as minorias ou até mesmo grupos sociais que lutam pela sua inserção na sociedade moderna do nosso país. A exemplo disso são grandes metrópoles mostram claramente esta divisão sócio econômica que marginaliza as periferias das grandes cidades; poder paralelo muitas vezes de grupos marginais na tentativa de domínio de territórios onde o Estado se mantém ausente, no entanto, quando presente surge forma policialesca e truculenta oprimindo esta população já sofrida e sem o apoio do Estado.

> O direito de Pasárgada é um exemplo de um sistema jurídico, informal e não oficial, criado por comunidades urbanas oprimidas, que vivem em guetos e bairros clandestinos, para preservar a sobrevivência da comunidade e um mínimo de estabilidade social numa sociedade injusta, onde a solvência econômica e a especulação imobiliária determinam o âmbito efetivo do direito à habitação.(SANTOS, 2014, p.342)

Quanto aos grupos sociais que lutam pelos direitos legítimos pode se perceber alguns avanços na sociedade moderna brasileira, lembramos, a inclusão das cotas em universidades públicas, movimentos ligados ao direito à terra pelo indígenas, quilombolas, e, sobretudo a reforma agrária.

Quantos aos movimentos sociais urbanos, que modernamente se mostraram muito ágeis na sua organização de agrupamento em manifestações nas grandes

cidades, que aproveitando a insatisfação popular do custo de vida e qualidade de moradia e transporte, nos grandes centros urbanos. Recentemente observamos os movimentos sociais urbanos que podem reivindicar do governo o posicionamento a favor coletivo social, contrapondo aos grandes cartéis de transportes e moradias dentre outros.

Importante registrar que o movimento mais importante foi a busca da redemocratização, o movimento das diretas já, que pedia a volta da democracia e fim da ditadura militar, dando ao povo direito de escolher seus representantes, logo depois, os movimentos dos caras pintadas, mostrou aos novos políticos que não aceitaria a corrupção do governo, retirando do poder um presidente legitimamente eleito por meio do *impeachment*, foi do poder das manifestações que nasceu da força do povo.

> As relações entre sociedade civil e o Estado foram marcadas por períodos de vigência de regras autoritárias. Este fato conferirá à questão da cidadania uma feição particular, pois nos períodos de transição para a democracia o problema não era apenas a repropriação do Estado pela sociedade civil, mas também de regulamentação das regras de civilidade e cidadania dentro dessa própria sociedade, que se investia de poderes arbitrários nas épocas de regime de exceção. (GOHN, 1997, p. 224-225)

Dessa forma, pontua-se que os movimentos sociais muito contribuem para o melhor desenvolvimento das estruturas Estatais e conquistas coletivas, entretanto, é imprescindível que estejamos alertas para não permitirmos que a libertação e desenvolvimento que desejamos sejam conquistados mediante violência que foi introjetada em nós pela sombra dos opressores.

Ações coletivas cidadãs promotoras de justiça e paz

> "Só a participação cidadã é capaz de mudar o mundo". (Herbert José de Souza, Betinho)

O mundo moderno vivencia a violência como parte integrante do seu cotidiano.

Violência presenciada na vida real, no cinema, na televisão, na música e nos demais meios de comunicação.

Muitos consideram este fato intrínseco à sociedade e acabam por ignorá-lo. Mas, por sorte, nem todos pensam assim e lutam para reconquistar os direitos que estão sendo perdidos.

As sociedades globalizadas de hoje se articulam em torno de novas identidades políticas e de valores.

> [...] as identidades tendem a ser cada vez mais plurais e as lutas pela cidadania incluem, frequentemente, múltiplas dimensões do *self*: de gênero, étnica, de classe, regional, mas também dimensões de afinidades ou de opções políticas e de valores pela igualdade, pela liberdade, pela paz, pelo ecologicamente correto, pela sustentabilidade social e ambiental, pelo respeito à diversidade e às diferenças culturais, etc. (SCHERER-WARREN, 2006, p115)

Dentro deste contexto destaca-se para uma melhor compreensão: o movimento da economia solidária:

> São práticas fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica, em vez da acumulação privada de riqueza em geral e de capital particular.[1]

A luta pelos direitos humanos que baseia-se: "na luta contra o arbítrio, violência, injustiça e a desigualdade[2]", a marcha mundial das mulheres – campanha contra a pobreza e a violência sexista; e a campanha Sou da Paz – campanha

[1] Disponível em: http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=60, último acesso em 10/09/2014.
[2] Disponível em: http://www.al.es.gov.br/portal/frmShowContent.aspx?i=26093, último acesso em 10/09/2014.

protagonizada pelos estudantes de direito da USP (Universidade de São Paulo) que surgiu em face à Campanha Nacional para Combate às Armas de Fogo.

Na sociedade brasileira há uma forte tendência ao surgimento de ações voluntárias que emergem em situações críticas do país. Elas se tornam tão abrangentes que chegam a superar as ações do Estado que são morosas. Destaca-se a tragédia da região serrana do Rio de Janeiro, as enchentes dos estados do Nordeste e no Rio Grande do Sul em que se percebe uma mobilização voluntária se tornar um movimento de forte presença coletiva nas doações e arrecadações de alimentos e gêneros de primeira necessidade que saem de todos os pontos do Brasil, dos mais distantes aos mais próximos, em uma ajuda coletiva que salvam vidas e amenizam momentos difíceis destas populações que se encontram em situações precárias.

Encontram-se também movimentos voluntariados que estruturam-se de forma organizada tanto no Brasil quanto no mundo, como o trabalho dos Médicos Sem-Fronteiras que atuam nos lugares de maior risco de vida, levando ajuda humanitária, social e de saúde. Evidenciam-se, também as ações desenvolvidas por Gilda Arns na tentativa de diminuir as diferenças sociais que colocam os mais frágeis em situação de vulnerabilidade.

> O trabalho social precisa de mobilização das forças. Cada um colabora com aquilo que sabe fazer ou com o que tem para oferecer. Deste modo, fortalece-se o tecido que sustenta a ação e cada um sente que é uma célula de transformação do país. (ARNS)

Em síntese, estas ações coletivas cidadãs tem em suas causas, a luta por objetivos amplos e plurais, como a promoção de justiça e da paz e estão ligadas à cultura dos povos e como tal, estão em contínuo processo de modificação e aprimoramento.

Conclusão

Vivemos em uma sociedade com grandes diferenças sociais, existente desde o âmbito econômico até o âmbito educacional, e são essas disparidades que alimentam a nossa busca incessante por uma sociedade mais justa, mais equilibrada.

A corrupção arraigada que vivenciamos na política acentua ainda mais esse

cenário, aumentando com isso o enriquecimento e beneficiamento de uma parcela da população e a nossa descrença na justiça.

Ao mesmo tempo, construímos uma sociedade, que sem esperar por ações do Estado, se organiza e se articula em prol de ações humanitárias, solidárias e de movimentos que atenuam as grandes diferenças existentes em nosso mundo. As ações coletivas cidadãs são, inegavelmente, instrumentos idealizados para assegurar novos e também velhos direitos individuais, existentes, na sociedade. As ações coletivas cidadãs, ainda são vistas com certo grau de desconfiança quanto à sua eficiência, porque vai contra os interesses de grupos privilegiados.

Não há como deixar de reconhecer que no Brasil há uma necessidade de aprimoramento da lei, onde a contradição do sistema o torna insuficiente para atender a demanda da sociedade, surgindo assim, os conflitos coletivos, característicos da sociedade moderna.

Sendo assim, é fato irrefutável que os movimentos sociais cujos quais não deixam de ser ações coletivas tem contribuído para a consolidação do Estado Democrático de Direito pois, através de suas reivindicações conquistamos vários direitos. Mesmo as conquistas sendo inegáveis precisamos estar atentos e alertas quanto à prática de violência nas ações coletivas, tendo em vista que essa não legitima nossas lutas, antes porém a desqualifica.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco,** 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores; v.2).

AVRITZER, Leonardo (org.). **Sociedade civil e democratização.** Belo Horizonte: Del Rey, 19994, p. 189-190.

Dez faces da luta pelos direitos humanos. Embaixada do Reino dos Países Baixos no Brasil. Brasília: ONU, SDH e EU, 2012, p.96.

FERNANDES, Antônio Teixeira. Conflitualidade e movimentos sociais. **Análise social**, v. XXVIII (123-124), p.787-828, 1993 (4ª e 5ª). Disponível em < http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223292608S8kUR1qxoWa77QV4.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. Secretaria Executiva. Disponível em < www.itcp.coppe.ufrj.br/rede_gestores/pdfs/5_principios.pdf > Acesso em: 10 set.

2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna.** Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RCCS72.PDF. Acesso em 02 de dezembro de 2013;

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos, 3 ed. São Paulo: Loyola,1997, p.224-225.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação,** v.16, n.47, p. 333-513, maio / ago. 2011, p.333-334.

MIRANDA, Camila Maximiano; CASTILHO, Neuza Aparecida Novais; CARDOSO, Vanessa Cristina Carvalho. Movimentos sociais e a participação popular: luta pela conquista dos direitos sociais. **Revista da Católica,** Uberlândia, v.1, n.1, p.176-185, 2009. Disponível em < http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/15_movimentos_sociais.pdf > Acesso em: 10 set. 2014.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito,** 32 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p.106.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito.** 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2001, p.22. ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Contrato Social ou princípios do Direito Político,** 3 ed. São Paulo: Martim Claret, 2000, p.41.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática de justiça,** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.9.

_____. **O direito dos oprimidos:** sociologia crítica do direito. São Paulo: Cortez, 2014, p.342.

SCHERER-WARREN, Ilse. Dossiê: Movimentos Sociais: Das mobilizações as redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado,** Brasília, v.21, n.1, p.109-130, jan./abr. 2006. Disponível em < www.scielo.br/pdf/se/v21n1a07.pdf > Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, Cátia Ainda. Promotores de justiça e novas formas de atuação em defesa de interesses sociais e coletivos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** v.16, n.14, p.127- 144,fev. 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4334.pdf > Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, de Plácido/atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho. **Vocabulário Jurídico,** 28 ed. Rio de Janeiro, 2010, p.1300.

VOLANIN, Leopoldo. **Poder e mídia: a criminalização dos movimentos sociais no**

Brasil nas últimas trinta décadas. Disponível em < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/760-4.pdf > Acesso em: 10 set. 2014.

A VISÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE DIREITO DA FCARP SOBRE O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO DE NEGROS NA UNIVERSIDADE

Luiz Gustavo Gasch Harris
(Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP)
veloch@hotmail.com

Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes
(Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP)
belarranhagas@gmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

A Política de Cotas tem como proposta a inclusão de negros nas universidades públicas brasileiras, já que estes foram e são discriminados de diversas maneiras pela sociedade. Além disso, a população pobre brasileira é composta em sua maioria por negros, não tendo oportunidades iguais econômicas e educacionais. O objetivo do estudo é conhecer a política de cotas como um direito fundamental, com vistas a concretização do Princípio da Igualdade em seu sentido substancial, assim como, as percepções dos acadêmicos do 1º e 9º semestres do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP. A metodologia adotada é descritivo-qualitativa. O instrumento de coleta dos dados foi o questionário com questões abertas. Os resultados evidenciaram que a maioria dos acadêmicos encontra dificuldades em aceitar o sistema de cotas para ingresso na universidade, considerando o princípio da igualdade, além da fragilidade dos argumentos contrários à ação afirmativa mencionada. Este tema deve ser amplamente discutido e amadurecido dentro da sociedade e principalmente, nas escolas de educação básica e universidades. O curso de Direito é importante aliado no combate às diferenças, ao procurar promover esses grupos excluídos e oprimidos, que tiveram direitos e garantias ceifadas por um processo histórico que, infelizmente, faz parte de nossas vidas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Sistemas de Cotas. Curso de Direito.

Introdução

Promover a igualdade não significa simplesmente o Estado implantar políticas públicas com o intuito de compensar as diferenças de anos de escravidão e exclusão do povo negro por meio de Ações Afirmativas. Conseguir uma vaga na educação superior ainda constitui uma grande dificuldade, e embora tenham sido introduzidas mudanças nos processos de seleção, o acesso ainda é restrito, e consequentemente, para os alunos negros esta porta afunila-se mais. A conquista de níveis mais elevados de ensino, no caso específico do curso superior, é um dos principais mecanismos de promoção a ascensão social e econômica das pessoas.

A trajetória de alunos negros que ingressam numa universidade pública leva, na maioria das vezes, as mesmas escolhas sendo elas na área de humanas. O processo de seleção é uma das questões que dificulta a entrada dos alunos na educação superior, ainda mais porque não tiveram as mesmas oportunidades educacionais.

Quando se busca uma vaga nas universidades públicas pode-se ver que a escola possui uma grande importância, pois é justamente ela que oferece suporte para que crianças e jovens alcancem os níveis mais elevados de ensino. Porém, pouquíssimas são as crianças de cor negra que nela conseguem manter-se, já que são excluídas mais cedo do sistema escolar, e apresentam trajetórias mais acidentadas, tendendo a repetir de série com maior frequência do que as crianças brancas. Pesquisas mostram que 67% dos alunos negros apresentam um desempenho crítico no que se refere à leitura contra 44% de alunos brancos. Nas escolas particulares, onde os níveis socioeconômicos dos alunos são semelhantes, também há disparidades no desempenho escolar de negros e brancos. (CASTRO, 2007, p. 16-17)

Sabemos que o Sistema de Cotas é um assunto que é alvo de constantes debates, despertando nas pessoas os mais diversos sentimentos e posicionamentos, uma vez que mexe com questões sociais e raciais para aqueles considerados como minorias, e como uma forma de compensação por algo que possa ter-lhes prejudicado em algum momento da história e, consequentemente, privados de determinados direitos, especialmente o direito a educação de qualidade.

Para compreender o universo acerca do Sistema de Cotas, adotamos como procedimento metodológico, a abordagem qualitativa, pois Richardson, (2012, p 90) diz que "a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas [...]". No estudo

qualitativo, os problemas são estudados em seus espaços, tentando fazer sentido ou interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas lhes atribuem.

Quanto ao objetivo foi de conhecer as percepções dos acadêmicos do curso de Direito da FCARP sobre o sistema de cotas. Para a realização da pesquisa optou-se pela pesquisa descritiva pelas suas características já que é “a descrição das características de determinada população.” O método foi o indutivo, pois, considera-se que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As constatações particulares levam à elaboração de generalizações (GIL, 2010, p. 103 - 104).

O instrumento de coleta dos dados foi o questionário com questões abertas e procurou saber sobre as seguintes questões: a) idade; b) a cor; c) a opinião sobre o sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas, assim como os pontos positivos e negativos; d) como as pessoas da turma se manifestam num debate sobre cotas; e) se as cotas raciais comprometeriam o nível de ensino das universidades; f) como identificam a constitucionalidade do sistema de cotas e se o mesmo fere o princípio da igualdade.

O artigo está organizado em duas partes: a primeira discute as ações afirmativas e o sistema de cotas, seguido dos dados sobre as representações dos acadêmicos do curso de Direito da instituição pesquisada, Faculdade Católica Rainha da Paz, da cidade de Araputanga, Mato Grosso.

Ações afirmativas e o sistema de cotas para negros

No meio acadêmico, em especial, no curso de Direito, em muitos momentos da formação, a questão de ações afirmativas, no caso do sistema de cotas para negros ingressarem nas universidades era questionado a constitucionalidade.

Motivados pela nossa primeira análise ao inciso V do art. 208 da Constituição Federal de 1988: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V- o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um." Também o caput do art. 5º da Carta Maior pois, lá, garante-se o direito fundamental de que todos são iguais perante a lei.

Contudo, o Estado não poderia ficar passivo diante do comando do inciso I do art. 3º da Carta Magna, o qual diz constituir objetivo fundamental da República

Federativa do Brasil "a construção de uma sociedade livre, justa e solidária". Também, a nossa Carta promete, no inciso III do seu art. 3º, que será perseguida a redução das desigualdades sociais, e, no inciso I do seu art. 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é garantida.

Daí então residiu nosso interesse de estudar as ações afirmativas como política de inclusão do Estado para ingresso na Universidade pública com a adoção do sistema de cotas raciais e sociais. Compreendemos que tal política não se justifica apenas pelos discursos de reparação de uma injustiça passada; de compensação pelas agruras da escravidão. O problema da injustiça está presente na atualidade, já que as universidades, formadoras das elites são habitadas pela maioria branca. Não há como deixar de perceber a disparidade atual aceitando comodamente como justificativa a inconstitucionalidade.

A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso em quase toda a história. O acesso à educação seja básica ou superior, através de programas destinados aos menos favorecidos, são importantes. O poder público deve dar respostas que visem a contemplar os que têm sido discriminados. Nesse sentido toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional.

Norberto Bobbio (2007, p. 60-61) assevera que o Estado está diretamente ligado a relação entre o conjunto das instituições políticas e o sistema social no seu todo, que é representada como uma relação demanda-resposta, na qual a função das instituições políticas é a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social ou, segundo uma terminologia corrente, de converter as demandas em respostas. As respostas das instituições políticas são dadas sob a forma de decisões coletivas vinculatórias para toda a sociedade. Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social, e em sequência ao modo como são dadas as respostas, nascem novas demandas, num processo de mudança contínua que pode ser gradual, quando existe correspondência entre demandas e respostas.

O Estado é responsável pelo bem estar econômico e social, pela segurança e identidade cultural, neste caso o Estado é mais do que uma materialidade institucional e burocrática, é um campo de luta política muito menos codificada e regulada que a luta política convencional, na qual as forças democráticas terão de centrar as suas lutas por uma democracia redistributiva, transformando o Estado em componente do espaço público não estatal. O Estado assume como sua apenas a tarefa de coordenação entre os

interesses e nestes contam-se, tanto interesses nacionais, como globais. Significa dizer que o estado está ainda mais diretamente comprometido com os critérios de redistribuição e, portanto com os critérios de inclusão e de exclusão (SANTOS, 1998, p. 41-44).

A introdução das políticas de ação afirmativa, criação pioneira do Direito dos Estados Unidos da América, representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor, origem nacional. Nessa nova postura passa o Estado a levar em conta tais fatores no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação por outrem, ou ainda no momento de regular o acesso aos estabelecimentos educacionais públicos e privados. Ao invés de conceber políticas públicas de que todos seriam beneficiários, independentemente da sua raça, cor ou sexo, o Estado passa a levar em conta esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, que inegavelmente tem um fundo histórico e cultural, e não raro se subtrai ao enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, finde por perpetuar as iniquidades sociais (GOMES, 2003, p. 93).

Vários são os conceitos referentes a ações afirmativas, a maioria no sentido de que são medidas especiais adotadas pelo Estado ou por instituições privadas de forma espontânea ou compulsória, buscando diminuir as desigualdades sofridas por um longo tempo através de tratamentos igualitários. E por consequência compensar perdas advindas de um processo de discriminação por motivos de raça, religião e gênero.

A ação afirmativa surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade pautada no princípio da igualdade de oportunidades, e não fere nenhuma questão de mérito que tanto é martirizado pelos opositores, muito pelo contrário, uma vez que sua finalidade é resguardar princípios com o da igualdade. Compartilhando das mesmas ideias o Ministro Joaquim Barbosa, sustenta que, tal iniciativa pode ser adotada tanto pelo setor público quanto privado, buscando sempre diminuir os efeitos de qualquer que seja a forma de discriminação. (GUIMARÃES, 2010, p.14-15).

As ações afirmativas representam um conjunto de ações públicas que visam o rompimento de desigualdades históricas ou sociais no acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna. Desigualdades essas que não conseguem ser rompidas com os mecanismos tradicionais de inclusão

social, tais como, a expansão do mercado de trabalho ou o acesso universal à educação. Assim, as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que, visando remediar um passado discriminatório, têm por objetivo acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade material por parte de grupos historicamente vulneráveis. As ações afirmativas pressupõem uma renúncia do Estado à sua neutralidade, pois a igualdade perante a lei não se realiza completamente se todas as pessoas não tiverem efetiva condição de exercê-la. Ora, as desigualdades no Brasil têm raízes tão profundas que rompê-las não parece depender somente do desenvolvimento econômico. São necessárias políticas de distribuição de rendas sob pena de o desenvolvimento econômico isolado gerar ainda maior desigualdade social e racial. (ROZAS, 2009, p. 20-23).

Quando se fala sobre ações afirmativas e política de cotas muitas pessoas vêem estes temas como sinônimos, o que não são. Refere-se à espécie e busca mudar a própria imagem dos indivíduos que compõem a sociedade brasileira e seria um meio de fazer com que os diferentes convivessem entre si, fato que se faz necessário para mudar a mentalidade, bem como a ordem estrutural de nosso país. Por outro lado, a política de cotas seria o gênero, e o objetivo é fixar um número de vagas ou benefícios para grupos de pessoas através de critérios pré-estabelecidos.

As ações afirmativas com este teor ajudarão não somente aos negros, mas, a sociedade como um todo a entender que algo precisa ser feito para democratizar a educação, o trabalho entre outros. Atitudes culturalistas não irão resolver o problema do racismo, abandonar conceitos de raça, considerando apenas a raça humana como existente não possibilitará o combate ao racismo.

Com a constante evolução da sociedade moderna conhecedora de seus direitos surgiram algumas reivindicações no sentido de que o Estado assegurasse a este grupo a cotização de vagas em universidades públicas ou privadas e até mesmo em setores do mercado de trabalho, ajuizando ações neste sentido. A primeira ação nesta esfera fundou-se no Estado do Rio de Janeiro nas universidades estaduais sendo elas: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no ano de 2001. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal de ensino superior a adotar o sistema de cotas, em 2004.

Em Mato Grosso, a política de cotas nas universidades públicas é adotada pela UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) e na UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso).

O estabelecimento de cotas nas universidades públicas constitui importante mecanismo de reparação histórica da desigualdade entre brancos e negros, pois, diante dessas origens pretéritas da desigualdade racial, são necessários mecanismos de justiça corretiva para reverter este quadro de exploração e marginalização dos negros.

As percepções dos acadêmicos do curso de Direito frente ao sistema de Cotas para negros

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos acadêmicos do curso de Direito sobre o sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas. O universo pesquisado é o curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz da cidade de Araputanga, Mato Grosso. Os sujeitos da pesquisa foram um total de 65 acadêmicos, sendo 34 (trinta e quatro) do 1º (primeiro) e 31 (trinta e um) do 9º (nono) semestres.

A opinião sobre o sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas, dos 65 participantes, 38,46% dos acadêmicos manifestou-se favoráveis, e 61,54% disseram ser contra o sistema de cotas para ingresso na universidade.

Os que se manifestaram favorável ao sistema de cotas, justificaram como a possibilidade de compensação histórica por parte do Estado, haja vista que, por muito tempo a população negra sofreu com o processo de escravidão, bem como as discriminações, ou seja, eles tratam o sistema de cotas como uma forma de pagamento de dívida do Estado, conforme o relatos: "As cotas foram criadas com objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas, sendo que o número reduzido de negros nas universidades públicas é resultado de um processo histórico devido, principalmente, ao período escravocrata (...) diminuem a desigualdade de oportunidades, geram inclusão social e diminuem os efeitos históricos causados pela escravidão" (S. 23), além de ser "a oportunidade que oferece a muitos que possuem o interesse/capacidade, mas por falta de oportunidade, não tiveram acesso a um ensino de qualidade e o sistema de cotas é o único meio de tornar possível o ingresso de ensino superior" (S 25).

Quanto aos 61,54% que se posicionaram contra o sistema de cotas, justificaram como sendo políticas públicas temporárias que não resolverão a questão da desigualdade. Pois conforme o (S2) diz que **"**20% é um tanto quanto exagerado, não somos todos iguais?" Outros que "a falha está na cultura e não na falta de oportunidade, porque no ensino público o ensino que é para branco é para o negro, ou seja, igual para todos, o que faz a diferença é o interesse individual de cada um. Acredito que culturalmente e socialmente o sistema é desastroso para não dizer algo pior, pois estamos diante de uma ruptura do critério de mérito, que destrói a motivação do esforço pessoal do aprendizado e evita o valor do conhecimento" (S 7).

Outros ainda afirmam que os negros sempre lutaram por igualdade. E agora são tratados com igualdade. Sendo assim todos tem que ter os mesmos direitos. O cotista no seio de uma instituição de ensino superior é visto por muitos como uma pessoa de QI baixo, ou seja, incapaz de passar em vestibular, incentivando ainda mais o racismo e retirando o "mérito" daqueles que se esforçaram para passar no vestibular.

Também os que se manifestaram "contra" argumentaram sobre o Estado democrático, o qual todos gozam de direitos iguais, pois "o sistema de cotas é um tanto desigual, pois brancos e negros são seres humanos dotados do mesmo nível intelectual de raciocínio e, portanto deveriam ter as mesmas condições para o ingresso em uma universidade. Sabemos, portanto, que os negros participaram da construção do Estado brasileiro no regime de escravidão, onde sofreram vários tipos de hostilidades, porém vivemos em um Estado democrático, onde todos gozam de direitos iguais" (P 11).

Quando se perguntou sobre o posicionamento da turma num debate sobre cotas em sala de aula, disseram que as discussões são polêmicas e a maioria contra. Segundo as percepções apresentadas, são em razão de "muitos serem de classe alta e de se considerarem brancos"; "a burguesia sempre vai contra programas sociais"; "as opiniões são divididas uns as vêem como injustas, outros vêem nas cotas a possibilidade de alcançar seus objetivos de vida e assim poder proporcionar a si e aos demais membros de sua família uma vida digna". As falas acima demonstram a visão de um grupo que se coloca como vítima dos "burgueses" enquanto que alguns vêem nas cotas a possibilidade de alcançar os objetivos propostos.

Conforme as percepções apresentadas pelos estudantes participantes do estudo, importante trazer as contribuições de Boaventura Sousa Santos (2005) em entrevista sobre a implantação das cotas étnicas como critério para ingresso na universidade no

Brasil. O autor diz que a sociedade é uma sociedade racialmente injusta. As pessoas não conseguem esconder que ela é racista. De alguma maneira, no fundo, a mentalidade das pessoas continua sendo racista. As pessoas têm dificuldades de reconhecer esse racismo e, portanto, encontram todas as justificações para não tomar as medidas que possam efetivamente eliminar o racismo. Dizem várias coisas. Uma delas é que as cotas vão pôr em causa a qualidade das universidades. A segunda é que o sistema de cotas não é aplicável, porque o país é muito miscigenado e, portanto, já não se sabe quem é preto, quem é branco, e, assim, implantar as cotas não é operacional. A terceira é que a própria comunidade negra está dividida e muitos negros não querem a cota. Ora, se temos de assumir as cotas, temos de assumir que não nos damos bem, que, no fundo, somos inimigos uns dos outros. Isso é extremamente ameaçador para alguns – quando, pelo contrário, as cotas são uma forma de solidariedade institucionalizada. Não é uma forma de hostilização social, até porque ela não é vista com um caráter de permanência. Trata-se de um mecanismo corretor que visa dar igual oportunidade para que o mérito se separe totalmente do privilégio.

Ele diz ainda que as cotas não resolvam todos os problemas, mas é evidente que elas têm, para além de sua eficácia instrumental, eficácia simbólica – assume-se publicamente que há uma dívida colonial nessa sociedade. Saldar a dívida colonial está nisso: dar uma oportunidade à população negra vítima de escravatura. Contra isso, não são válidos argumentos só de eficácia. O sistema de cotas é realmente eficaz. Para além de eficaz, é uma questão de princípio que a sociedade tem que admitir.

Na percepção dos estudantes participantes do estudo, 64,61% disse que o ingresso pelo sistema de cotas não comprometeria a qualidade do ensino das universidades, justificado em várias abordagens: a) que o nível de qualidade da universidade é composto de vários elementos, como, aluno, professor, reitor, espaço físico; b) referem-se a raça e não ao nível intelectual da pessoa, não existe inteligência de raças e não comporta comparação; c) deverá ser aprovado nos teste/provas frequentes durante o período acadêmico; d) se houver dedicação sairá tão bem quanto os que entraram através do vestibular; e) as universidades tem que ter qualidade de ensino para todos, direitos iguais para todas as pessoas diferentes de classe sociais ou de cor.

Neste sentido, Gabriel Pinto Nunes (2010, p. 72) cita os estudos realizados na Bahia (BARRETO, 2007) e em Brasília (BRANDÃO, 2006) para comparar o desempenho dos estudantes cotistas e dos não cotistas, e esses estudos mostraram que

não há diferença no rendimento acadêmico. Para o autor, esse dado deve ser visto com cuidado, já que ele não afirma que o jovem cotista deixou de ser discriminado com a entrada na universidade, apenas que a capacidade de acompanhar o curso superior é a mesma entre os alunos. O que deveria ser questionado, nesse caso, é se os estudantes de nível superior possuem ou não condições de manterem-se nos cursos sem a necessidade de entrarem no mercado de trabalho para não apenas se sustentarem, mas também sustentarem seus estudos.

O caráter da "constitucionalidade" do sistema de cotas foram manifestadas/defendidas de maneira incipientes pelos acadêmicos, haja vista que 47,69% dos estudantes se encontram em fase conclusiva do curso, que em nosso entendimento, poderiam argumentar a defesa do ponto de vista, fundamentada numa abordagem jurídica e sociológica, principalmente, por terem estudado quase todas as disciplinas do curso, além do julgamento em 2012 do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades, quando os ministros votaram por unanimidade a favor da reserva de vagas para negros no ensino superior.

O princípio da igualdade, é preciso pontuar, classifica-se como um dos direitos fundamentais e individuais e aduz a ideia de fazer com que grupos considerados menos favorecidos tenham acesso a bens emanados do poder do Estado, como educação e trabalho, por exemplo. Porém, fica claro, também, que por mais que haja dispositivos legais e políticas com o intuito de promover a igualdade, ainda encontra-se uma grande dificuldade de efetivação, tendo em vista que os estudos, levantamentos feitos através de pesquisas e a mídia a todo o momento veiculam informações que mostram que a desigualdade ainda se faz presente.

Após 126 anos da abolição, os dados estatísticos de instituições sérias, públicas e privadas, demonstram, sob qualquer perspectiva ou fator analisado, que ser negro no Brasil continua sendo motivo para estar alijado das riquezas econômicas e intelectuais do país. Trazemos as lúcidas palavras do Ministro Marco Aurélio (*apud*, PEREIRA, 2012) do Supremo Tribunal Federal, segundo as quais:

> Do artigo 3º, da Constituição Federal de 1988, extrai-se fundamento suficiente ao agasalho da ação afirmativa veiculada pelo projeto de lei, a partir da percepção de que o único modo de se corrigir desigualdades é colocar o peso da lei, com a

> imperatividade que ela deve ter em favor daquele que é discriminado, que é tratado de forma desigual. Pretende-se, assim, passar de uma igualização estatística, meramente negativa, no que se proibia a discriminação, para uma igualização eficaz, dinâmica, já que os verbos contribuir, garantir, erradicar e promover, contidos na norma constitucional referida, implicam, em si, mudança de óptica, ao denotar ação. Não basta não discriminar. É preciso viabilizar – e encontramos, na Carta da República, base para fazê-lo – as mesmas oportunidades.

Conclui-se, pois, que o sistema de cotas é adequado, necessário, em boa medida compensatório, e, principalmente, distributivo, agigantando-se ao objetivar melhor repartir no presente a igualdade de oportunidades para propiciar um futuro melhor para todos os brasileiros.

Considerações Finais

Não pode o Direito ficar indiferente diante de um quadro de absoluta desigualdade. Onde há privilégio racial não há universalismo. Onde não há universalismo não há justiça. E Direito desvinculado de Justiça não tem razão de existir. Após mais de 300 anos de escravidão, os afro-descendentes exigem uma compensação, e garantir o acesso ao ensino superior é uma possível forma de reparação. A igualdade perante a lei não é suficiente para dar conta do problema da discriminação racial no Brasil, razão pela qual é importante considerar também a igualdade na lei e a igualdade através da lei. O Direito, longe de ser apenas um conjunto formal de normas que regula a conduta dos indivíduos, conferindo direitos e estabelecendo deveres, é um poderoso mecanismo de transformação social (ROZAS, 2009, p. 92).

O posicionamento dos alunos acerca do sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas mostra-se em sua maioria como sendo desfavoráveis, e com um discurso, às vezes, marcado pelo preconceito e pela falta de conhecimento de alguns alunos sobre o assunto. As justificativas são sempre as mesmas: que todos são iguais perante a lei; que essas políticas mostram que o negro não tem capacidade de conseguir

ingressar em uma universidade por mérito; de que seria inferior intelectualmente que os povos brancos, ou seja, justificam-se com o discurso de que com as cotas intensificaria a ideia da inferioridade dos povos negros.

Compreendemos nesse estudo que a implantação de cotas raciais para ingresso de estudantes negros nas universidades é um tema que deve ser amplamente discutido e amadurecido dentro da sociedade e principalmente, nas escolas de educação básica e universidades.

Nosso entendimento é que os cursos de Direito, sejam públicos ou privados, é uma ferramenta capaz de promover significativas mudanças na sociedade. Neste sentido, destacamos o curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP, através do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direito-NUPEDI, vem desempenhado importante papel na formação de uma pequena parcela de profissionais na área do Direito, despertando para novos olhares sobre os problemas sociais, em especial, o que trata dos Direitos Humanos, Educação e Políticas Públicas.

Como alerta Boaventura Santos (2005), possibilitar a entrada de jovens em cursos superiores, sejam eles públicos ou privados, não garantirá que haja justiça social com justiça cognitiva no país. As cotas são o princípio de uma luta, não o fim de uma luta. É o princípio em um país que vai se encontrar no espelho. Que se olhando vai ver muita coisa de que não gosta.

As cotas raciais são uma ferramenta muito importante capaz de promover a ascensão de grupos que sofreram e sofrem até hoje com as diferenças causadas por um passado marcado pela escravidão e discriminação, e que o curso de Direito é um importante aliado no combate a essas diferenças, ao procurar promover esses grupos excluídos e oprimidos, que tiveram direitos e garantias ceifadas por um processo histórico que, infelizmente, faz parte de nossas vidas.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política.** ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2013.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e trajetória de alunos negros da UFMT nos cursos de nutrição, enfermagem e medicina**. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Joaquim B. Barbosa Gomes**.** 2005. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** Disponível em: www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33. Acesso em: 20 jul. 2014.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais./** Maristela Abadia Guimarães. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

NUNES, Gabriel Pinto. **uma breve discussão sobre os sistemas de cotas no Brasil: fragilidades e desafios.** E-legis, Brasília, n. 5, p. 66-78, 2º semestre 2010. Disponível em: Acesso em 2 set. 2014.

PEREIRA, Gustavo Leonardo Maia. Lei de cotas nas universidades: constitucionalidade e necessidade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3365, 17 set. 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/22632>. Acesso em: 19 set. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, Eder Bomfim. Da igualdade na Antiguidade clássica à igualdade e as ações afirmativas no Estado Democrático de Direito. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 870, 20 nov. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/7610>. Acesso em: 8 jul. 2014.http://pensador.uol.com.br/frases_de_martin_luther_king/

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira**: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2009.108 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. In. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. Ano 3, nº. 8, outubro de 2005. Disponível em: https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm. Acesso em: 25 ago 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia*:*** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. Lisboa, Gradiva, 1998.

EDUCAÇÃO, DIREITO E CIDADANIA: O PROJETO CONSTITUIÇÃO PARA JOVENS CIDADÃOS DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE CATÓLICA RAINHA DA PAZ, ARAPUTANGA/MT

Deyvison Barreto de Sousa
(Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT)
deyvison.barreto@hotmail.com

Jefferson Antonione Rodrigues
(Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT)
drjefferson_advocatus@hotmail.com

Rafael AlmeidaTamandaré Novaes
(Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, Araputanga/MT)
rafael.tamandare@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Da busca por uma educação cidadã pautamos a presente produção acadêmica que, alicerçada junto a bases jurídicas, educacionais e populares, preocupa-se com o desenvolvimento e aquisição de habilidades, por intermédio de uma ensinabilidade, capaz de formar jovens conscientes, críticos e dialéticos, ou seja, objetivamos a possibilidade de formação emancipatória no ensino médio desde o primeiro ano, com acompanhamento dos resultados até o terceiro ano, com aplicabilidade de aulas magnas relacionadas aos temas constitucionais representativos da nossa República Federativa do Brasil. O *lócus* desta produção tem como base os alunos cursantes do primeiro ano do ensino médio da Escola Padre José de Anchieta junto ao desenvolvimento do projeto de responsabilidade social "Direito em Ação: A constituição para jovens cidadãos", cujo desenvolvimento é efetivado por um acadêmico do curso de bacharelado em Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, localizada na cidade de Araputanga/MT, sob a coordenação do docente responsável pela idealização de tais projetos que unem a instituição de ensino com os interesses da comunidade local, abrindo às portas desta para um processo emancipatório e cidadão de cunho social, cultural e educacional cidadão.

Palavras-chave: Educação; Direito; Cidadania.

Introdução

Neste ensaio, buscamos o destaque ao papel dos direitos fundamentais para a configuração do Estado Democrático e Social de Direito, estimulado por intermédio da aplicabilidade de aulas de Direito Constitucional a acadêmicos do ensino médio.

O destaque também perfaz-se, frente à confirmação da real necessidade de um processo educacional libertário e emancipatório das práticas e possibilidades do aprender, fundamentados junto às necessidades cidadãs com ênfase ao princípio da igualdade e o direito à educação.

Desta feita, destacamos o Projeto de Responsabilidade Social da Faculdade Católica Rainha da Paz, localizada na cidade de Araputanga/MT, cujo título "A Constituição para jovens cidadãos". Tal projeto teve idealização acadêmica decorrente dos estudos e pesquisas realizadas junto ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direito da mesma instituição de ensino superior e, sua aplicabilidade se dá na Escola Pe. José de Anchieta, situada no mesmo município.

Para tal exposição temática este ensaio, baseia-se nas concepções metodológicas quantitativas, de cunho bibliográfico tendo como base o processo de pesquisa-ação, com nuances fenomênicas.

O ENSINO JURÍDICO CIDADÃO E SUAS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

> "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo."
> (Paulo Freire)

Partindo das formas de pensamento expressivas de Paulo Freire é que se idealiza a discussão sobre aplicabilidade do Direito Constitucional no ensino médio, pois acreditamos que educar para a intervenção no mundo se dá quando se une a educação libertadora em um conteúdo que tratará sobre garantias e direitos indisponíveis e disponíveis, que regulam e traçam uma identidade própria.

> Acreditamos que a inclusão da matéria será de suma importância para os nossos jovens. Se com 16 anos eles podem votar porque não saber

> o que é uma lei maior, ter o mínimo de conhecimento do que realmente está escrito na Constituição Federal, o porquê de estar votando, tendo conhecimento ainda sobre nacionalidade, cidadania, diretos e garantias fundamentais, direitos sociais como, por exemplo, a ter um trabalho e outras questões relevantes como e quando é aplicada a pena de morte, prisão perpétua, direitos dos índios, entre outras questões de extrema importância que todos os novos jovens cidadãos devem saber. (MONTE-SERRAT apud AGNELLO, 2008, p.02)

Desta dialética é que surgem as indagações que nos norteiam: Qual a visão dos jovens de hoje sobre o Estado em que vivem? O que eles pensam sobre as garantias e direitos estabelecidos na Magna Carta? Será que eles possuem o conhecimento de uma carta maior que rege suas vidas, e a traça para todo o sempre? E o que esse conhecimento poderia provocar na nossa sociedade? Nessa perspectiva estaríamos contribuindo para um pensar mais critico da sociedade futura? E ainda estaríamos contribuindo para essa intervenção que trata Paulo Freire? Sendo assim a pergunta que se forma é: quais as perspectivas contemporâneas dos jovens no que tange ao conhecimento jurídico cidadão?

As respostas ainda não nos são precisas, e seria ousadia nossa ter todas essas respostas, mas, objetivamos no desenrolar da pesquisa desvendar algumas, e consequentemente acreditamos que novas perguntas começaram a aparecer quando as velhas começarem a ser respondidas, é essa a graça da vida, e é isso que nos move. É nessa pureza que o Direito também se movimenta.

> O Direito não só conforma a realidade, mas, numa relação dialética, também é transformado por ela, poder-se-á compreender o papel social do Direito dentro da sociedade. Os muros robustos do legalismo e da visão estática que assolam o campo jurídico só ficam mais próximos de serem transpostos quando também se enrobustece a noção de um pluralismo no qual as classes oprimidas e suas relações com o mundo também se tornam fontes de direito. Da criação e recriação do Direito, das ruas e da interpretação diferenciada dos

> magistrados ante os novos sujeitos da esfera social, nasce a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. (SANTOS, 2009, p. 01)

Para uma educação que deseja ser humanista e libertadora esta não pode partir senão, da formação do indivíduo calcado nos preceitos éticos e morais, sabemos que a nossa carta cidadã traz em toda a sua estrutura, vários exemplos de valores morais e éticos que devem ser observados pelo Estado e pela população que constitui este.

Deste modo, acreditamos que uma das vias dessa transformação social, que por sua vez é tratada Boaventura de Sousa Santos[1], ao ele abordar a luta contra hegemônica, e a reinvenção da democracia, temos a educação do direito constitucional nos jovens que cursam o ensino médio, pensamos no ensino médio por que acreditamos que o jovem nessa idade está com os hormônios a flor da pele, e é nesse momento da vida em que surge as maiores inquietações da vida do ser humano, e acreditamos ainda que esses jovens estão vivendo um mundo reprodutor, onde a fácil alienação se forma pelas mídias e redes sociais, acreditamos que a população e os jovens principalmente estão ficando cada dia mais perdido nesse vasto mundo de informações rápidas e passageiras, assim, pensamos que o ensino jurídico desenvolve um pensamento critico sobre valores morais e éticos.

Primeiramente faz-se necessário abordar o modelo de ensino que adotamos no nosso sistema brasileiro, que é o sistema bancário de educação, onde o professor é o detentor do saber e o aluno/aprendiz uma caixa vazia sem conhecimento algum, proporcionando assim um processo de alienação deveras efetivo, uma vez que o indivíduo que é formando nada sabe, e o que sabe de nada vale, criando uma sensação de comodismo social, onde o individuo reproduz com facilidade ideias impostas, e não desenvolve a habilidade de criticar, de duvidar, das "verdades tidas como absolutas".

Desta feita nos permitimos referendar Paulo Freire, que propõe a adoção de um processo de educação libertadora ou problematizada, em que a educação se dá por uma via de

[1] SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Director do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Dirige actualmente o projecto de investigação *ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo*, um projeto financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC), um dos mais prestigiados e competitivos financiamentos internacionais para a investigação científica de excelência em espaço europeu. Veja a entrevista introdutória sobre o projeto ALICE. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php, último acesso em 14/09/2014.

mão dupla, ou seja, a troca de saberes, entre professor e aprendiz. Consequentemente, defendemos o ideário de que somente com esse processo é que se caminhará para um desenvolver critico das ideias, das hermenêuticas autônomas, (autônomas no sentido de ser do aprendiz, ele interpreta, e ele acredita, e ele ensina, e ele aprende com o que ensina.)

> Freire propõe um modelo de educação transformador que permita ao homem, a organização reflexiva de seu pensamento, em um processo de conscientização e reconhecimento de si próprio como sujeito histórico e politizado, face à análise critica da sociedade, uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como um objeto sem saber, onde sua vivência, sua realidade e seu modo ver o mundo, sejam considerados, tornando esta aprendizagem realmente autêntica para ele. Freire afirmava que o processo de educação não se completa na etapa de desvelamento de uma realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade. A pedagogia de Paulo Freire propõe um ensino baseado no diálogo, na liberdade e no exercício de busca do conhecimento, de forma participativa e transformadora, em uma relação horizontal e de simpatia entre educando e educador, enfatizando a necessidade do processo "reflexão-ação", e assim possibilitando o rompimento com o modelo de educação verticalizada, ou seja, onde o professor e o portador do saber e o aluno um simples objeto de deposito de um saber já elaborado, e a imposição "opressora" dos dominantes. A pedagogia Freireana considera o valor do "saber popular" vê como uma possibilidade de transformação da realidade destes sujeitos.[2]

Nesta perspectiva é que acreditamos na possível aplicabilidade de uma educação emancipatória de cunho social, capaz de reinventar uma democracia inteligível, consciente e cidadã. Partindo destas percepções é que entrelaçamos os ensinamentos Freireanos junto à perspectiva educacional tal qual assevera Aguiar:

[2] Disponível em: http://pedagogiaformacaoetica.blogspot.com.br/, último acesso em 13/09/2014.

> A habilidade representa a ponte, o elo, a interface do mundo subjetivo com o mundo do dado, das culturas com o ambiente que as cercam e do qual dependem. É um instrumento de construção dos artefatos quase naturais que integram o viver humano, é desbravadora de novos imaginários e de novos modelos de entendimentos dos fenômenos exteriores e interiores à humanidade. (AGUIAR, 2004, p.18)

Com o desenvolvimento das habilidades[3], não obstante, ainda, é possível o uso da técnica da ensinabilidade das virtudes[4], ou seja, tal forma de construção "somente é possível no interior de um grupo que aprenda a se autogovernar e a autogerir as normas democráticas que o regem. Importante é a ressalva de que nem o individuo, membro do grupo, enquanto comunidade "justa" pode considerar-se "dono da verdade" e "realizador de um padrão máximo de excelência moral" (*areté*, para Sócrates). Ambos devem estar abertos para pensamentos redefinições e reestruturações FREITAG, 2011, p.48).

Consequentemente, temos que a formação dos indivíduos em sociedade possui um amplo leque de possibilidades dentre as quais escolhemos os moldes constitucionais, para formação de personalidades cidadãs objetivando a construção de um futuro melhor do que o hoje e bem menos do que o de ontem.

O por que da prática cidadã

> "A cidadania não é atitude passiva, mas ação permanente, em favor da comunidade."
> Tancredo Neves

A prática cidadã tem especial importância na dinâmica social, pois esta além de aproximar do indivíduo ao sistema normativo do Estado, também lhe confere meios para se apropriar das leis para que consigam transformar a sociedade local em que vivem através dos instrumentos legais.

[3] As habilidades dão dinâmicas e mutáveis em função das existências da externalidade e das modificações da interioridade e desejos humanos. Isso quer dizer que elas são um caleidoscópio, onde podemos vislumbrar movimentos, tendências e direções, mas nunca um receituário imutável. As habilidades são tão ricas quanto a capacidade de transformação do ser humano. (AGUIAR, 2004, p.45)

[4] A ensinabilidade das virtudes consiste no conhecimento pleno dos mecanismos de formação da consciência moral, da especificidade da estrutura dessa consciência em cada estágio, da sequencia inalterável desses estágios, que cabe respeitar, da desirabilidade do proporcionar à maioria absoluta autonomia do julgamento moral, baseado em princípios universais e racionais de justiça. (FREITAG, 2011, p. 45)

Nesse sentido, é que se espera que os jovens cidadãos, tenham noção acerca do Direito, ainda no ensino médio, para que possam olhar ao entorno com visão crítica do sistema posto, pois é através da criticidade que os jovens cidadãos poderão reivindicar, protestar, combater aquilo que entenderem que não corresponde aos seus ideais – uma expansão de conquistas.

0 É lógico que esse sentimento de inclusão no seio da sociedade, está precedido e atrelado a educação emancipadora, libertadora que não enxerga o jovem cidadão, ou seja, o jovem adolescente como alguém que não sabe nada, parafraseando Freire.

Interessante dizer que é a partir desse momento que, o jovem cidadão entre em luta contra hegemônica – entendida por direitos que nascem das necessidades do povo e depois se tornem leis – e na sociedade em que estão inseridos isto significa dizer que o jovem cidadão buscará meios para reivindicar leis que melhor atendam os anseios do povo, tendo em vista que este conhece melhor, é nada mais do vivenciar os problemas sociais mais próximos.

Além disso, na contra hegemonia, desempenham funções importantes na esfera jurídica, porque luta por um direito que nasce de baixo, ou seja, da real necessidade do povo, das camadas mais pobres para as camadas mais ricas e, por fim, pressiona o Estado a sancionar leis que permitem o acesso dos mais pobres a, no mínimo, atingir o grau de dignidade da pessoa humana – mínimo de subsistência, por exemplo: saúde, trabalho, moradia, lazer, oportunidades para desenvolver suas habilidades.

Em virtude disso, algumas pessoas podem ser inclinadas a pensar que o melhor direito é o contra hegemônico; todavia, Boaventura faz um alerta sobre qual direito poderia desempenhar melhor papel social:

> O pluralismo jurídico desempenha um papel fulcral na legalidade cosmopolita[5], contudo, deve ser sempre sujeito a uma espécie de teste de Litmus, para ver quais as formas de pluralismo jurídico que conduzem à legalidade cosmopolita e quais as que não permitem. O teste consiste em avaliar se o pluralismo jurídico contribui para a redução da desigualdade nas relações de poder, assim reduzindo a exclusão social ou elevando a qualidade de inclusão, ou se, pelo

[5] O cosmopolitismo subalterno de oposição é a forma político-cultural de globalização contra-hegemônica. É, numa palavras, o nome dos projectos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão se projectam para além dos horizontes do capitalismo global. (SANTOS, 2003, p.29)

> contrário, torna ainda mais rígida as trocas desiguais e reproduz a exclusão. A verificar-se primeira hipótese, estaremos perante a pluralidade jurídica cosmopolita (SANTOS, 2003, p.39)

Santos, assinala para a importância do pluralismo jurídico no campo da legalidade cosmopolita. Isto significa dizer que as várias concepções ou teses jurídicas que abarcam diferentes aspectos da vida das pessoas são extremamente importantes, porque é com essa diversidade jurídica que permite-se fazer a experiência sobre qual teses jurídica será adotada. O intuito de criar maiores alternativas no campo da legalidade cosmopolita que os cidadãos que sempre viveram à margem da atuação estatal possam ser incluídos nos programas assistenciais do Estado, ou seja, que também possam ser alvos da preocupação do Estado, tanto em sua assistência, proteção como em sua participação ativa das decisões que ocorrem à nível de indivíduo, comunidade e, mais tarde, como massa populacional.

O que se processa é que no âmbito da legalidade cosmopolita há espaço não meramente para um debate ideológico e, talvez, apenas utópico, antes, debate e prática de qual das correntes selecionadas consegue reduzir a desigualdade social e, por conseguinte incluir os expurgados pelo sistema institucional que regula as diversas áreas da sociedade, que forma a estrutura do Estado, exemplificando: poder executivo, poder legislativo, poder judiciário, poder da mídia entre outros.

Dessa maneira, Boaventura propõe uma legalidade cosmopolita subalterna, ou seja, uma sociedade que abrace medidas inclusivistas. Tais medidas são originárias de baixo para cima, motivo pelo qual é considerada como contra hegemônica, bem como, inclusiva porquanto ao refletir-se sobre novas oportunidades para crescimento e desenvolvimento das pessoas, que outrora foram excluídas do sistema, na verdade, torna-se mais humano. E logicamente, com as oportunidades menos desiguais, a competição e a chances de terem uma sociedade mais equilibrada aumenta-se significativamente.

Diante disso, é inexorável que a prática cidadã por jovens cidadãos é de suma importância por considerar que ao receberem a educação libertadora, desalienada serão capazes de entender o contexto cujo qual estão inseridos e sentindo-se responsáveis e partes da vida política local, possam lutar, argumentar, manifestar, protestar, reivindicar. Resultado disso é a emancipação dos jovens cidadãos é o desenvolvimento de um Estado verdadeiramente democrático de direito forte.

Um verdadeiro cidadão de responsabilidade onde a juventude é o foco de diversas inquietações que nos fazem refletir quanto às formações escolares e sociais. Vivemos hodiernamente, numa sociedade de violência onde os ícones mostram-se distorcidos no ambiente inter-familiar, escolar e extra-familiar, bem como extra-escolar. Vivenciamos hoje: crimes sem punições, policiais que atiram para matar, matadores de aluguel, escravidão, fugas diárias, rendas pecuniárias cada vez mais precárias, injustiças e muitas desigualdades, impunidades, sonegações de impostos, prostituições, trabalho infantil, violência familiar, evasão escolar dentre outros. Com isso refletimos: Seria esta uma crise da educação brasileira? Ou a falta de um olhar político-social por parte do Estado?

> Caminhar não é fácil! As sociedades se movem pelo confronto de forças, não pelo bom senso e justiça. Temos que avançar e, a cada avanço, avançar mais, na tentativa de humanizar a Humanidade. Não existe porto seguro neste mundo, porque todos os portos estão em alto mar e o nosso navio tem leme, não têm âncoras. Navegar é preciso, e viver ainda mais preciso é, porque navegar é viver, viver é navegar! (GONÇALVES apud BOAL, p.395, 2009)

Ser cidadão é buscar os direitos garantidos não apenas no papel, tal busca deve ser como um termômetro de dosimetria relacionada à democracia social. Por isso, ser cidadão é ser pessoa consciente de que têm direitos e deveres.

Apesar de sermos cidadãos em tempos extremamente difíceis, precisamos abrir espaço para uma integração pedagógica capaz de formas jovens cidadãos, ou seja, conscientes. Isso é construir uma educação para a cidadania e assumir as suas liberdades e responsabilidades no seio da comunidade democrática, justa, equitativa, solidária e intercultural.

Todo cidadão precisa ter consciência da realidade em que vive, trabalha, sofre e se inter-relaciona. A inconsciência favorece a manipulação e conduz ao adesismo que reforça o sistema desumano que empulha o país e crucifica o povo.

Com isso, manifestamos a importante necessidade de formar cidadãos e, este é o intuito de nossa proposta, pois a cidadania é nada mais do que processo cultural, visto que, a gênese do novo povo brasileiro é cultura da cidadania, pois somente assim seremos emancipados e capazes de criar uma nova história. Cabe a nós cultores da ciência jurídica transmitir tais noções cidadãs o que justifica a produção do presente artigo.

Perspectivas do projeto constituição para jovens cidadãos

> "A escola deve ser a "casa de oportunidades", onde se constrói a prática da cidadania, um local aberto à toda comunidade, onde ocorre grandes e relevantes discussões, contestações e troca de conhecimentos."
> (Damião Pereira inspirado em Augusto Boal)

O Projeto idealizado por nós, junto à Faculdade Católica Rainha da Paz, localizada na cidade de Araputanga/MT, tem como cunho primeiro a inserção da universidade junto às necessidades cognitivas da sociedade local e regional. Assim, com o intuito de ensinar a Constituição Federal nas escolas objetivamos uma aprendizagem das básicas noções introdutórias do Direito aos alunos do 1° ano do ensino médio.

Inicialmente o projeto tem como lócus a Escola Pe. José de Anchieta, que é mantida pela Fundação Arco-Íris de Araputanga/MT, mesma fundação que mantém a Faculdade Católica Rainha da Paz, onde os alunos terão um acompanhamento durante 03 (três) anos junto às práticas educativas por intermédio de palestras e dinâmicas de grupo.

> *Como Coordenadora é uma satisfação receber este projeto em nossa escola, uma vez que, o Direito Constitucional é a base dos fundamentos da sociedade e, expandir a noção cívica e ensinar tais direitos faz com que os alunos cresçam como cidadãos e aprendam um pouco mais sobre onde terminam seus direitos e começam o dos outros de uma forma democrática e, com isso, se tornarem cidadãos conscientes para com seus deveres. Pois só tenho que agradecer aos responsáveis do projeto e por terem escolhido a nossa escola e os nossos alunos para prestigiar esta brilhante iniciativa.* (Esp. Alessandra Xavier, coordenadora da Escola Pe. José de Anchieta, entrevista concedida em 19/09/2014)

Importante ressaltar que, o mesmo será estendido às escolas estaduais, onde serão aplicadas as mesmas atividades, para que assim tenhamos parâmetros de pesquisa e evolucionismo ou não, junto à aquisição de conhecimentos e habilidades.

> O Direito Constitucional é à base dos fundamentos de uma sociedade e talvez a falta dessa noção seja uma das causas para que a sociedade não alcance seus princípios em relação a si mesma. A educação que

> vem do latim "educare" ou "educere" implica no ato de educar, a partir de um conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento, ensejar condições para o educando modificar para melhor. Entretanto, a educação sozinha não cumpre o seu papel, pois são necessários mais recursos para sua efetividade. Entendemos que um aliado para fazer isso acontecer pode ser o Direito Constitucional, junto com os seus princípios: cidadania, educação, entre outros. (MONTE-SERRAT, 2008, p.01)

O grupo de trabalho desta proposta dentro da faculdade de direito é composto pelo acadêmico idealizador de tal projeto, cujo registro é junto à coordenação dos projetos de responsabilidade social da instituição e, acompanhado pelo coordenador, com repasse semestral dos resultados junto à comunidade acadêmica em sessão aberta junto ao auditório da instituição.

No que tange a escolha dos temas a serem abordados, estes foram propostos pelos idealizadores do projeto aos alunos em aula magna específica para este fim, onde os mesmos indicaram os seus interesses primeiros. Assim destacamos:

> *No dia vinte de setembro lançamos o projeto e contamos com a participação de 25 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Dezenove alunos disseram que o direito é um conjunto de leis que cuida da nossa vida em sociedade. Outros cinco alunos afirmaram que não sabem nada sobre direito e que gostariam de aprender as noções básicas, bem como cidadania. Apenas um aluno afirmou não conhecer nada sobre o direito e não ter interesse em aprender. Quando indagados se os professores da escola transmitem as noções de cidadania, seis alunos responderam que "às vezes" e dezenove disseram que "sim". Quatro alunos afirmaram conhecer a Constituição Federal e não necessitam aprender nada sobre ela no ensino médio. Cinco afirmaram não conhecer e que necessitam aprender sobre tal no ensino médio. Dezoito afirmaram que não sabem nada e que querem aprender. Dentre os temas escolhidos destacamos respectivamente: drogas e estupro, direitos da criança na escola, pena ao menor infrator, eleições, bullying, trabalho infantil e direito das pessoas com deficiência*. (prof. Msc. Jefferson Antonione Rodrigues, em análise ao questionário aplicado no primeiro encontro)

Tratar de temas constitucionais com alunos de ensino médio é nada mais do que prepará-los para a vida cidadã, que tem se mostrado cada vez mais inexpressível diante das banalizações da vida moderna. Isso se comprova com a escrita de dois alunos que destacamos:

> *O que eu quero saber é como eu devo viver em sociedade e no mundo sem causar problema para as outras pessoas e até para mim mesmo.* (16 anos, aluno do sexo masculino)
>
> *Gostaria que este trabalho fosse mais a fundo a respeito das drogas e de estupros, pois é uma das violências que mais afetam o nosso cotidiano.* (15 anos, aluna do sexo feminino)

Diversas discussões podem vir à tona, no que tange a real relevância desta proposta, de um lado temos um posicionamento favorável a implantação de aulas de Direito Constitucional nas escolas, de outro temos aqueles que demonstram ser tal prática um despropósito cujo fundamento baseia-se na redução da carga horária de algumas disciplinas tidas como fundamentais, tais como matemática e outras. Diante disso, nossa proposta é fundamentada na inserção desta prática de ensino constitucional emancipatório fora do horário normal de aula, pois estás são nada mais do que aulas práticas de cidadania, e mais, o simples fato de convidá-los às aulas magnas já transforma-se numa maneira formação em responsabilidades. Carlos Alberto Monteiro Vieira, desembargador e professor de direito constitucional das Faculdades Anhangabaú, deu seu parecer a respeito da inclusão salientando a importância da noção dos princípios constitucionais, por parte dos jovens:

> É inegável o fato de que a juventude atual carece de um conhecimento acerca de seus próprios direitos como cidadãos. Suas atitudes irresponsáveis, como vemos todos os dias nos telejornais, em acidentes pelo uso excessivo do álcool, violência contra professores, são reflexos diretos dessa ausência do conhecimento constitucional. A partir do conhecimento dos princípios gerais de direito contidos na constituição, os jovens ampliarão significativamente seus horizontes nas mais variadas áreas das relações humanas, podendo assim contribuir para uma melhor convivência em sociedade. (MONTE-SERRAT, 2008, p.04)

O acadêmico proponente do projeto, em análise manifesta as suas primeiras impressões e dificuldades com ares de credibilidade que torna mais cativante o interesse junto a melhoria cada dia mais do projeto:

> *O primeiro dia de encontro que tivemos com a turma do primeiro ano do ensino médio da Escola Padre José de Anchieta, foi bem tranquilo, porém como fora o primeiro contato que tivemos, senti que os alunos não se abriram da forma como esperava, também confesso que não me abri como desejei, talvez tudo isso se deu por ser a minha primeira vez dentro de uma sala de aula cuja a responsabilidade das palavras que iria proferir ali eram enormes, pois acredito que ensinar é uma das artes mais difíceis que temos no mundo, talvez por isso tenha travado um pouco, e consequentemente toda a turma também ficou um pouco na defensiva. Pude observar que eles gostaram da proposta, alguns alunos perguntaram e interagiram com as perguntas que foram feitas, ainda confirmei essa sensação quando recolhemos os questionários que foram entregues a eles numa folha de papel, todos responderam, e fizeram inúmeras perguntas, tais como o assunto das drogas, do estupro, do direito que eles tem na escola, de como ser um bom cidadão na hora de escolher um bom representante político, dentre outras inúmeras perguntas que nos foram feitas, na qual irão tecer o nosso modelo de ensino, a ementa que seguiremos partira daquilo que eles mais sentem necessidade de saber, claro que sempre focado no conceito de cidadania. Contudo, eles foram bem generosos, participaram na hora de cantar uma paródia que foi levada pelo meu orientador, Msc. Jefferson Antonione Rodrigues, e isso ajudou bastante para proporcionar uma interação maior entre todos que estavam ali. Quanto ao espaço físico, utilizamos uma sala, que fora organizada com as cadeiras em círculo; trabalhamos a ideia de igualdade entre educando e educador - acredito que esse ideal vai se concretizando com o passar do tempo, na medida em que a afinidade com a turma for crescendo. Pude sentir que existem grupos, assim como toda sala de aula tem, e senti ainda uma diferença no comportamento de estudantes bolsistas e estudantes pagantes, mas nada de exorbitante, pelo menos nesse primeiro contato. (Relatório de Observação do acadêmico, Deyvison Barreto de Sousa, proponente do projeto).*

O projeto hoje está tomando novos ares, pois com o seu reconhecimento na sociedade outras escolas, de cunho estadual buscaram a parceria para expansão deste projeto conforme os dizeres da diretora da Escola Nossa Senhora de Fátima e do diretor da Escola João Sato:

> *A escola está de portas abertas sempre, queremos muito levar o projeto para ser aplicado aos nossos alunos, que são os mais carentes do município. Educar em cidadania é promover a paz e a justiça social que hoje se mostra tão decantada em nosso meio. Ter este projeto em nossa escola é uma honra, pois estaremos ajudando não só à formação de nossos alunos, mas também de seus familiares que levam tais conhecimentos para dentro de suas casas*. (Patrícia Otenio, Diretora da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, fala concedida em 18/09/2014)

> *A escola é o meio onde as portas se abrem para o aprender em suas mais diversas concepções. Esta parceria junto à Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), junto a este projeto é de grande valia não somente para com os envolvidos mas também para a formação da sociedade como um total geral e uniforme, modelador junto à formação de jovens cidadãos.* (Diretor da Escola Estadual João Sato, entrevista concedida em 18/09/2014)

Assim entendemos que o presente projeto, que aqui relatamos brevemente, tem muito a crescer e se desenvolver junto à comunidade Araputanguense, pois almejamos construir uma formação cidadã consciente, tornando a base educacional destes adolescentes bem mais sólidas em parceria junto às escolas.

Conclusão

Ressaltamos em síntese, que apesar de se mostrar necessária a inclusão do conteúdo constitucional na vida dos estudantes de todo o país desde cedo, o projeto revela-se um tanto quanto inviável, devido à atual carga horária de aulas enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio, por isso, nossa proposta vem de encontro ao estímulo dos mesmos junto à aquisição de responsabilidades e compromissos fora do horário de aula, para que tais aprendizagens sejam mais prazeroras e eficientes.

Somente através do ensino cultural e sociológico, comprometido com a realidade que o cerca, poderemos reverter em longo prazo o descuido com o ensino de nossos futuros comandantes, e é por intermédio das práticas constitucionais cidadãs que os formaremos para o futuro.

A partir destas mudanças, alcançaremos condições de formar cidadãos conscientes, críticos, especulativos e dialético, capazes transmitir aos demais noções basilares de

cidadania. Referendando ainda, que estes saberão o que podem esperar das leis e do Estado, bem como a forma de viver em sociedade.

Diante das reflexões por nós apresentadas, o que mais inquieta-nos é desejo de verificar como a população de Araputanga, observa a questão da inclusão de noções básicas de Direito nas escolas.

Por entender que o momento é especial e importante para a sociedade, vale-nos destacar os ensinamentos do grande estudioso e filósofo Habbermans: "A filosofia é a ciência que pode melhorar o mundo, mas o direito é a única ciência que pode mudar o mundo".

Referências

AGUIAR, Roberto. **Habilidade ensino e contemporaneidade.** São Paula: DP&A. 2004.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GONÇALVES, Kauê Pedroso. **Augusto Boal e o teatro do oprimido.** Anais do VII Seminário de Iniciação Científica Só Letras – CLA – UENP – ISSN 18089216. 2009.

MONTE-SERRAT, Paulo Mota. **Direito e educação: a inclusão do direito constitucional na grade curricular de escolas de rede pública e particular.** 2008. Disponível em: http://pesquisas.uniseb.com.br/arquivos/A_INCLUSAO_DO_DIREITO_CONSTITUCIONAL_NA_GRADE_CURRICULAR.pdf , último acesso em 16/09/2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da governação neoliberal: o fórum social mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna.** Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RCCS72, último acesso em 02/12/2013.

SANTOS, Felipe Augusto Rocha. **Pluralismo jurídico, direito alternativo e direito achado na rua: o direito em face dos seus determinantes sociais.** 2009. Disponível em: http://jus.com.br/artigos/13583/pluralismo-juridico-direito-alternativo-e-direito-achado-na-rua, último acesso em 15/09/2014.

A EDUCAÇÃO NA VELHICE E PARA A VELHICE: PROMOÇÃO DE DIREITOS

Maria Aura Marques Aidar
(REDECENTRO/UNIUBE)
maria.auramarques@gmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Trazemos à reflexão sobre a educação como possibilitadora do reconhecimento de direitos, nossos apontamentos sobre a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso. Leis que foram editadas num contexto histórico em que organismos internacionais preocupados com a diminuição da natalidade e a predominância de pessoas maiores de sessenta anos nas estatísticas demográficas, alertavam para as questões econômicas e sociais advindas de tal situação. Entre as proposições apresentadas nas leis, figura a educação como base indispensável para uma vida ativa e plena. No entanto a conclusão a que se chegou é a de que essas leis, apesar de relevantes, não têm apresentado na questão educacional, os efeitos esperados.

Palavras chave: velhice, educação, direitos

A velhice toma forma de problema social no Brasil, não só pela atenção dada por organismos internacionais que têm a ONU como principal promotora, mas, principalmente pela fragilidade em que se encontra boa parte dos idosos no país. São carentes de recursos, sem acesso a informação, a atenção. A saúde ofertada é precaríssima, resultando numa situação de exclusão. É de se destacar, porém, que os idosos estão ausentes das ações que visam o restaurar de seus direitos. Quem os representa? Profissionais da velhice, que atuam em campos do lazer, das instituições de abrigo, gerontólogos, assistentes sociais que articulam o que consideram ser as prioridades dos idosos, que divulgam na mídia a imagem do idoso sadio, alegre, positivo, atuante. Imagem que não condiz com a realidade da maioria e que de certa forma camufla as reais prioridades.

Aponto como principal ponto a ser considerado, não a edição de mais leis, mas, a questão da educação constante. Tanto para os velhos, quanto para os jovens. Considerando-se a educação como promotora dos direitos e como forma de mediação dos conflitos. Na escola abordam-se os temas das minorias, das mulheres, do meio ambiente, mas não se fala da

velhice, que, assim como o meio ambiente, é destino de todos. É preciso preparar para a vida, para o reconhecimento do outro, para a cidadania e para o direito de reivindicar.

Este texto se origina da pesquisa qualitativa que desenvolvo sobre a velhice e as políticas públicas no Brasil, e tem como objetivo, destacar que apesar de terem sido instituídos em nosso país a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso, estes não são garantia de uma vida melhor para as pessoas que se encontram nessa fase da vida.

Simone de Beauvoir em seu livro, "A velhice", aponta que "ao decidir sobre o destino do velho, o adulto decide seu próprio futuro" (1990, p.56). O Brasil que durante muito tempo usou o slogan de um "país jovem", hoje está às voltas com o envelhecimento desses que lutaram para construir um país moderno. Jovens e velhos precisam estar em campos opostos? Como disseram Antunes e Cavalcanti (1992) "Antes de mim vieram os velhos / Os jovens vieram depois de mim /E estamos todos aqui / No meio do caminho dessa vida / Vinda antes de nós". Ninguém quer ser velho. Ao nos olharmos no espelho, quem, e o quê vemos? As vivências da criança, o jovem, o adulto que estão dentro de nós. O idoso não vê a imagem que lhe atribuem, se vê de outra forma.

Segundo deliberações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sessenta anos é a idade definida para classificar como velhas as pessoas que vivem em países em desenvolvimento e sessenta e cinco para países desenvolvidos. Conforme a época e os costumes, uma pessoa pode parecer velha para o coletivo e, todavia, estar socialmente bem colocada e saudável do ponto de vista fisiológico e psicológico. A expectativa de vida baixa ou alta, contabilizada desde o nascer é importante fator para a forma de vida, a exemplo, países como Guiné-Bissau (49 anos) e Mônaco (90 anos)[1]. As fases da infância, adolescência, juventude e maturidade podem ser encurtadas ou dilatadas, influenciando culturalmente a vivência de um povo.

Há uma preocupação geral sobre o processo de envelhecimento da população mundial. Verifica-se um decréscimo das taxas de fertilidade e o aumento do número de pessoas com mais de 60 anos. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), 64% das pessoas com idade avançada vivem em regiões menos desenvolvidas, número que pode chegar a 80% em 2050.

A pirâmide etária, que tanto assusta demógrafos, economistas e governantes preocupados com os gastos que serão necessários para a manutenção da vida de pessoas

[1] MAPA Comparativo entre Países. 2012. Disponível em: <http://www.indexmundi.com/Map/?v=30&r=xx&l= pt>. Acesso em: 09 set.2013.

classificadas como velhas, pode demonstrar a realidade da vida dos sujeitos dessa faixa etária? A preocupação se deve ao fato de que se levam em conta principalmente as despesas médicas para manutenção da vida dos idosos, sem ser considerado o aporte financeiro produzido por eles ao se manterem trabalhando, administrando famílias, movimentando o turismo, por exemplo. A idade, por si, destacada do conjunto no qual ela toma significado, não deve ser considerada como característica independente em uma multiplicidade de modos de ser e de viver. Sozinha ela não dá conta de revelar a imensa diversidade que se encontra sob a categorização social da velhice.

Com marcações de tempo, datas, tentamos nos orientar no turbilhão da vida, fazer referências, elaborar memórias. Neste ano (2014), completam-se vinte anos da Lei 8.842/94 e dez anos que o Estatuto do Idoso (Lei 10.741) entrou em vigor[2]. Entre a Lei da Política Nacional do Idoso e o Estatuto passaram-se dez anos e algumas leis e decretos foram publicados. O estatuto deveria ser o documento balizador para os idosos e a sociedade em geral, que traria em seu texto todos os ganhos até a data e atos que deveriam se efetivar[3]. A necessidade do Estatuto se fazia presente em virtude, principalmente, do desconhecimento das leis por parte dos idosos e da sociedade em geral e, como é constatável, o desconhecimento leva ao não cumprimento.

Destacaram-se no movimento para estudo e aprovação do texto: Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas, Movimento dos Servidores Públicos Aposentados e Pensionistas, Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Associação Nacional de Gerontologia, Conselhos de Defesa dos Direitos dos Idosos, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), CNBB (Pastoral Nacional e de Estados) e Ministério Público, entre outros.

O projeto de lei passou sete anos tramitando e sendo discutido para finalmente ser aprovado e vigorar. O primeiro projeto de nº 3561 foi apresentado em 1997 e um segundo projeto foi apresentado em 1999, sendo anexado ao primeiro para tramitação. Depois de tanto tempo em discussão, 2003 era um ano especial, pois o idoso seria o tema da Campanha da Fraternidade da Igreja Católica e estava em cartaz uma novela da Rede Globo de Televisão[4]

[2] A Lei foi promulgada em 2003, mas só entrou em vigor em 2004.
[3] De acordo com a pesquisa Idosos do Brasil da Fundação Perseu Abramo (2006, p.247), 19% dos entrevistados nunca ouviram falar do Estatuto do Idoso e, dos 80% que tinham conhecimento, 67% só ouviram falar e 13% de fato conheciam o documento.
[4] Mulheres Apaixonadas, novela com 203 capítulos, escrita por Manoel Carlos, exibida de 17fev2003 a 10out2003. Direção Geral, Ricardo Waddington.

que abordava o tema da violência e abandono do idoso. De tal modo que os atores que representavam o casal de idosos na novela foram convidados para o lançamento do Estatuto e citados junto com o autor da novela pelo Presidente da República em seu discurso no Palácio do Planalto em primeiro de outubro de dois mil e três na cerimônia em comemoração ao Dia Internacional do Idoso[5]:

> [...] Meu companheiro que não está presente aqui, mas, certamente espiritualmente está, Manoel Carlos autor da novela. Minha querida Carmem e meu querido Leopoldo. Vou chamá-los com os nomes com que todo Brasil conhece vocês. [...] Quando eu vejo a novela e vejo aquela netinha da Carmem e do Leopoldo falar com ela do jeito que fala, em casa, a gente tem vontade de dar umas palmadas nela [...] (BRASIL, 2003, p.1 e 4)

No discurso do Presidente da República, confirma-se que "para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito" (SOUZA, 2007 p.76). O problema da violência contra o idoso já estava posto há tempos, entretanto, antes do estatuto, as punições não eram específicas. É fato que a lei por si só não garante a extinção do que Minayo (1994, p.8) define como violência estrutural, "que seria aquela que se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos". Com raízes na sociedade, tais comportamentos conduziriam à "opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte". Exemplifica o que apurou a pesquisa da Fundação Perseu Abramo "Idosos no Brasil" (2006, p.252) que das pessoas pesquisadas 35% sofreram violências tais como: serem ofendidos, ironizados, humilhados, ficarem sem remédios, tratamento médico, ameaças aterrorizantes e violências físicas com lesão corporal. No Artigo 3º do Estatuto consta em seu parágrafo único a garantia de prioridade no atendimento preferencial imediato e individualizado junto aos órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, os bancos cumprem a determinação disponibilizando caixas específicos para idosos, no entanto,

[5]Disponível em:<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/2o-semestre/01-10-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-em-comemoracao-ao-dia-internacional-do-idoso/view>. Acesso em: 29 dez. 2013

em muitos deles são as filas que mais demoram o atendimento. As conquistas no tocante às leis são realidade, os progressos em relação à alteridade, a imaginar o que sentiríamos se estivéssemos no lugar do outro ainda não se efetivaram.

A importância do Estatuto se dá principalmente em função das garantias de direitos e previsão de punições, porém, alguns de seus artigos - e da Lei da Política Nacional do Idoso - ainda não foram colocados em prática, outros foram colocados em prática parcialmente, ou não apresentaram nenhum benefício para o idoso, como o capítulo VII da Previdência Social, que apenas transcreveu o que já era instituído em lei. Ou seja, os aposentados continuam tendo seu poder aquisitivo reduzido em virtude dos reajustes que não mantêm o benefício no mesmo patamar em que foram concedidos. Empurrando-os para a necessidade de ter que procurar adaptar-se aos supostos benefícios de redução de tarifas, remédios da farmácia popular, e transporte coletivo gratuito, entre outros. O que parece um benefício, na verdade é um paliativo.

O Estatuto está estruturado principalmente em função do idoso doente, dependente econômica e psicologicamente, facilmente constatado pela leitura do capítulo III relativo aos alimentos, Capítulo IV relativo à saúde, Capítulo VIII da Assistência Social, Capítulo IX da Habitação, Capítulo X do Transporte, e os capítulos do Título IV da Política de Atendimento ao Idoso. Se ele é um documento de proteção, é compreensível que isso se dê, mas fosse a política previdenciária mais justa, não teríamos tantos idosos dependentes de políticas públicas.

Outro capítulo que não se efetivou foi o referente à educação, cultura, esporte e lazer, no qual verifica-se que, dos seus seis artigos, somente o Artigo 23 que trata da participação dos idosos em atividades culturais e de lazer mediante descontos de pelo menos 50% nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, foi efetivado.

O Artigo 25 dá, a saber, que o Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. No entanto, as ações no sentido de instituir a Universidade Aberta à Terceira Idade se deram por iniciativa dos profissionais especialistas em velhice, sem o apoio do Poder Público. De acordo com Neri (2008, p.210), atualmente são cerca de duzentos programas de extensão localizados em dezoito estados brasileiros, mas principalmente em São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Bahia.

Em Uberaba-MG, funciona a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) da Universidade Federal do Triangulo Mineiro, que teve início em 2009, por iniciativa da direção do curso de Fisioterapia. É destinada para pessoas com idade igual ou superior a 55 anos, alfabetizados, que se comprometam com as atividades propostas e tenham no mínimo 75% de presença. O projeto visa, de acordo com sua Coordenadora, proporcionar os meios necessários ao exercício da cidadania plena, buscando garantir às pessoas que atingiram a maturidade, o usufruto de seus direitos à saúde, à cultura, ao lazer e a uma melhor qualidade de vida.

Contou no ano de 2013, com quarenta e três inscritos e funciona no Centro educacional da Universidade, com 2 salas para aula e uma sala para a secretaria. Os alunos e professores dos cursos de Serviço Social, Psicologia, Educação Física, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Geografia, Nutrição, Letras, História e Matemática desenvolvem atividades/oficinas durante 4 encontros de 2h30min por turma (duas turmas por ano), uma vez por semana (quintas-feiras, das 13h03 às 17h30). Os inscritos assistem aulas, desenvolvem trabalhos e participam de aulas práticas com um momento de livre expressão de potencialidades.

Originária da França, a Universidade Aberta se desenvolveu também nos Estados Unidos e Inglaterra e logo se disseminou em vários países da Europa, Ásia, Américas e Oceania, sendo que cada localidade adaptou o programa de acordo com sua cultura. No Brasil, em algumas Universidades, há uma ênfase maior ao programa, como a UNATI que funciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que oferece aproximadamente três mil vagas para 120 cursos/atividades. De acordo com seu diretor Renato Veras[6] (2012):

> Nós percebemos a importância de um cuidado integral ao idoso, observando sua saúde e também com o objetivo de integrá-los em atividades lúdicas e sociais. Além disso, temos o objetivo de qualificar e formar profissionais para lidar com o idoso, com cursos de especialização, mestrado e doutorado.

O programa da Universidade Aberta à Terceira Idade da USP completou 20 anos e funciona em sete cidades de São Paulo. O sucesso da Universidade Aberta talvez esteja vinculado à quantidade de idosos nos estados, visto que, de acordo com a Pesquisa Nacional

[6] Disponível em http://www.uff.br/uninclusao/?p=808 Acesso em 07dez2013

de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2011, o Rio de Janeiro é a unidade da federação em que o número de maiores de 60 anos é mais expressivo em relação à população total – os idosos representam 14,9% dos residentes. No Rio Grande do Sul e em São Paulo, representam 14,7% e 12,9%, respectivamente, do total de residentes.

O Estatuto do Idoso por si não é garantia de direitos assegurados, nem a prova de que a sociedade incorporou a velhice como uma etapa natural da vida, assim não fosse, não haveria necessidade de punição para crimes e delitos, e todo o ali instituído já estaria em vigor.

Concluo apontando a importância da educação para e com a velhice, visto que em um contexto educacional, acredito, será possível sensibilizar jovens e velhos para a oposição ao preconceito, à discriminação e ao repúdio à descaracterização de direitos. O aprender, o conviver, o olhar para o outro, em movimento contínuo, facilita o ajustamento social e possibilita o bem estar mental e físico, uma vez que mente e corpo não estarão sintonizados na solidão e abandono.

Referências

ANTUNES, Arnaldo; CAVALCANTI, Péricles. **Velhos e jovens**. Intérprete: Adriana Calcanhoto. In: CALCANHOTO, Adriana. **Senhas.** Sony Music, 1992. 1 CD. Faixa 10.

BEAUVOIR. Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Acesso em 20jun2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. **Lei 8842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Acesso em 12out2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/**leis**/l8842.htm

BRASIL. **Lei 10.741**, de 1 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso** e dá outras providências. Acesso em 12out2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil**: 2000. Rio de Janeiro, 2002.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira.2010. Acesso em: 27nov.2013. Disponível em:

<http://ibge/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf>.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Censo Demográfico** de 2010. Disponível em: <http:www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1>. Acesso em: 11 jan. 2013.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios** : síntese de indicadores 2011 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

NERI, Anita Liberalesso.(org). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições Sesc SP, 2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Plano de Ação Internacional de Viena Sobre o Envelhecimento.** Assembleia Mundial sobre envelhecimento. Viena: 1982. Disponível em:< http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-idosas/> Acesso em 29nov2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas.** Resolução, 46/91. Assembleia Geral das Nações Unidas, 16 de dezembro de 1991. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-idosas/> Acesso em 23set2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Proclamação sobre o Envelhecimento** Assembleia Geral das Nações Unidas, 16 de outubro de 1992. Disponível em: < http://www1.umn.edu/humanrts/resolutions/47/5GA1992.html> Acesso em 23set2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação internacional contra o envelhecimento**, 2002/Organização das Nações Unidas; tradução de Arlene Santos. — Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. — 49 p. : 21 cm. – (Série Institucional em Direitos Humanos; v. 1).

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto;ARRETCHE, Marta;MARQUES, eduardo (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007

VERAS, Renato P. **A longevidade da população**: desafios e conquistas. In: Revista Serviço Social &Sociedade, nº75 Ano XXIV - Velhice e Envelhecimento. São Paulo:Cortez Editora, 2003.

OCUPAÇÃO DE ÁREAS VERDES URBANAS NA CIDADE DE ARAPUTANGA, MATO GROSSO: OS IMPACTOS SOCIAIS E JURÍDICOS

Edna Soares da Silva
(Faculdade Católica Rainha da Paz - Araputanga/MT)
sol_edna123@hotmail.com

Tony Fabrício Larranhagas Mamedes
(Faculdade Católica Rainha da Paz - Araputanga/MT)
tonymamedes@gmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Este estudo aborda o processo de ocupação das áreas verdes urbanas na cidade de Araputanga, Mato Grosso no contexto do Direito Ambiental concatenado à legislação federal e à competência municipal. O objetivo foi de conhecer como se encontram as áreas verdes urbanas da cidade de Araputanga, descrevendo o processo de ocupação e gerenciamento, relacionando ao que determina a legislação ambiental. A metodologia adotada é descritivo-qualitativa. Para a coleta dos dados utilizou-se da análise documental no mapa da cidade para identificação das áreas, a observação com registro fotográfico nas áreas verdes, além de entrevista aberta com o engenheiro civil, atualmente prefeito da cidade. Os resultados evidenciaram a falta de planejamento dos espaços urbanos pelos gestores municipais e dos órgãos responsáveis pela fiscalização que estimulou a ocupação ilegal, o abandono e à precariedade das áreas verdes. Assim é uma das questões sociais que exige análises por parte dos órgãos públicos e ações como planejamento, reconhecimento de prioridades, execução de obras, controle e avaliação para conduzir as transformações urbanas necessárias para preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Direito ambiental e Legislação. Preservação ambiental. Áreas verdes.

Introdução

A temática ambiental tem sido foco de atenção e estudo de vários campos do conhecimento, inclusive do Direito, dada a necessidade de compreensão de aspectos políticos, jurídicos, científicos, sociais e econômicos.

O Artigo 225, da Constituição Federal de 1988, inclui na extensiva declaração de direitos e deveres individuais e coletivos, o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Portanto, é o ser humano, não só como indivíduo, mas como humanidade, o sujeito do direito ao meio ambiente sadio, o que reafirma o

E, considerando ainda o texto Constitucional de 1988, o município é tratado como ente federativo, conforme preceituam os artigos 1º e 18 atribuindo-lhe autonomia e competências exclusivas (Art. 30) além de organização política própria (Art. 29). Isso possibilita uma tutela mais efetiva da sadia qualidade de vida, pois é no município que nascemos, trabalhamos, nos relacionamos, é nele que efetivamente vivemos. É o município que passa a reunir efetivas condições de atender de modo imediato às necessidades locais, em especial em um país como o Brasil, de proporções continentais e cultura diversificada. Mas é também nesse espaço da federação em que os contrastes aparecem.

No âmbito do município de Araputanga os contrastes no campo ambiental se apresentam desde a sua formação, principalmente com o crescimento populacional a partir da década de 1980, surgiram vários problemas, entre os quais, a ocupação de áreas verdes urbanas. O crescimento da população, consequentemente a especulação imobiliária dos loteamentos, sem planejamento e estrutura adequada foram os maiores fatores da invasão e destruição das áreas de preservação ambiental.

Para compreendermos em quais situações se encontram as áreas verdes urbanas da cidade de Araputanga, assim como o processo de ocupação e gerenciamento, relacionando ao que determina a legislação, apresentamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Como se encontram as áreas verdes urbanas da cidade de Araputanga? Como ocorreu o processo de ocupação e gerenciamento, relacionando ao que determina a legislação? Existe legislação municipal que trata do assunto? E delimitamos como objetivo, conhecer como se encontram as áreas verdes urbanas da cidade de Araputanga, descrevendo o processo de ocupação e gerenciamento, relacionando ao que determina a legislação ambiental.

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, pois na definição de Richardson (2012, p.79-80), "busca por uma compreensão detalhada dos significados e características

situacionais dos fenômenos". E, as principais características da pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987, p. 128-132) podem ser resumidas nos itens seguintes: pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Quantos aos objetivos a pesquisa será do tipo descritiva, pois ainda de acordo com o autor Gil (2010, p. 27-28) descreve as características de determinado fenômeno ou problema.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Araputanga, estado de Mato Grosso. Para a coleta dos dados utilizou-se a observação com registro fotográfico nas áreas tidas como "verdes", análise documental no mapa da cidade[1] para identificação das áreas, além de uma entrevista aberta com o engenheiro civil, atualmente prefeito da cidade, com objetivo do mesmo relatar como encontrou na sua gestão, a ocupação das áreas verdes, assim como está o gerenciamento destas áreas.

O meio ambiente no ordenamento jurídico brasileiro: abordagens históricas e da legislação sobre a preservação ambiental

O direito está em função da vida social. A sua finalidade é favorecer o amplo relacionamento entre as pessoas e os grupos sociais, que é uma das bases do progresso da sociedade. Ao separar o lícito do ilícito segundo valores de convivência que a própria sociedade elege, o ordenamento jurídico torna possíveis os nexos de cooperação e disciplina a competição, estabelecendo as limitações necessárias ao equilíbrio e à justiça nas relações. A sociedade se faz no amplo relacionamento humano, que gera a amizade, a colaboração, o amor, a discórdia, a intolerância, as desavenças (NADER, 2010, p.27).

Nesse aspecto aparece a figura do Estado que na concepção de Canotilho (1999, p. 49), se sujeita ao império da lei e mais especificamente a uma Constituição. É em razão disto que se diz que a Constituição é o estatuto político, para o político e sobre o político. Como consequência, o Estado se obriga a agir de acordo com o Direito, dando margem a um sentimento de Justiça.

[1] Disponível no setor Administrativo da Prefeitura Municipal de Araputanga.

> O Direito curva o poder, colocando-o sob o império do direito. Sob o ponto de vista prático, isso quer dizer que o Estado, os poderes locais e regionais, os órgãos, funcionários ou agentes dos poderes públicos devem observar, respeitar e cumprir as normas jurídicas em vigor, tal como o devem fazer os particulares (CANOTILHO, 1999, p. 49).

Neste sentido, podemos entender que a maneira de exteriorizar os atos da administração é de acordo com a lei, pois não é qualquer órgão, qualquer funcionário, qualquer instrumento que, usando os poderes públicos, pode praticar atos administrativos - somente aqueles autorizados pelo ordenamento jurídico. As normas editadas devem estar de acordo com os princípios axiológicos trazidos pela Constituição. Se o legislador cria leis que contrariam os direitos fundamentais do povo e as demais regras disciplinadas pela Constituição, tal norma não poderá exigir obediência. Assim, a população não será obrigada a obedecer-lhe. Tais normas não se configurariam como direito em sentido técnico (manifestação da vontade do povo), mas mero uso de força material dos grupos detentores do poder.

> Estarem os direitos na constituição significa, antes de tudo, que se beneficiam de uma tal dimensão de fundamentalidade para a vida comunitária que não podem deixar de ficar consagrados, na sua globalidade, nas lei das leis, ou lei suprema (a constituição). Significa, em segundo lugar, que, valendo como direito constitucional superior, os direitos e liberdades obrigam o legislador a respeitá-los e a observar o seu núcleo essencial, sob pena de nulidade das próprias leis (CANOTILHO, 1999, p. 56).

No tocante ao campo específico do Direito Ambiental, segundo Machado (2009, p. 52) este “abarca o que se pretende proteger e normatizar”. É um Direito sistematizador, que faz a articulação da legislação, da doutrina e da jurisprudência concernentes aos elementos que integram o ambiente. E, procura se evitar o isolamento dos temas ambientais e sua abordagem antagônica buscando interligar estes com a argamassa da identidade dos instrumentos jurídicos de prevenção e de reparação, de informação, de monitoramento e de participação.

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 255, demonstra a importância do meio ambiente como um bem jurídico. Esse bem jurídico não é exclusivo nem superior aos demais, mas relacionamento com os demais. E é da compatibilização de todos que se dará um entendimento correto do direito ao meio ambiente e os demais, ex.: vida, propriedade, saúde, livre iniciativa, educação etc.

Benjamin (2011, p.77-78) afirmou que a riqueza de "terra e arvoredos", que surpreendeu e, possivelmente, encantou Pero Vaz de Caminha em 1500, finalmente foi reconhecida pela Constituição brasileira de 1988, passados 488 anos da chegada dos portugueses ao Brasil. Tantos anos após, ainda há fartura em "terra e arvoredos", mas, definitivamente, o país mudou. Passou de Colônia a Império, de Império a República; alternou regimes autoritários e fases democráticas; viveu diferentes ciclos econômicos; migrou do campo para as cidades; construiu meios de transporte modernos; fomentou a indústria; promulgou Constituições, a começar pela de Dom Pedro 1, de 1824; aboliu a escravatura e incorporou direitos fundamentais no diálogo do dia-a-dia. Como é evidente, tudo nesse período evoluiu, menos a percepção da natureza e o tratamento a ela conferido.

Somente a partir de 1981, com a promulgação da Lei n. 6.938/81 (Lei da Política Nacional do Meio Ambiente), ensaiou-se o primeiro passo em direção a um paradigma jurídico-econômico que holisticamente tratasse e não maltratasse a terra, seus arvoredos e os processos ecológicos essenciais a ela associados. Um caminhar incerto e talvez insincero a princípio, em pleno regime militar, que ganhou velocidade com a democratização em 1985 e recebeu extraordinária aceitação na Constituição de 1988.

Antes de 1988 as Constituições Brasileiras não estavam desenhadas de modo a acomodar os valores e preocupações próprios de um paradigma jurídico-ecológico - padrão normativo. Desse modo, reconhecem-se os avanços que trouxe a Constituição de 1988 quanto ao meio ambiente, mas o desafio maior seja a sua aplicabilidade. Razão assiste a Bonavides (1993) quando adverte: "A tarefa medular do Estado social contemporâneo nos sistemas políticos instáveis não é unicamente fazer a Constituição, mas cumpri-la, (...)".

A Constituição apresenta diretrizes e medidas a serem tomadas pelo Poder Público e obedecidas por todos, (Art. 225, §1º, III) entre as quais definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção*;* impondo aos infratores,

pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

A Constituição do Estado de Mato Grosso no Capítulo III, dos Recursos Naturais, trata do Meio Ambiente, estabelecendo, nos mesmos termos que a Constituição Federal que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Estado, aos Municípios e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Ainda diz que assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Estado: zelar pela utilização racional e sustentada dos recursos naturais de modo a assegurar-lhe a perpetuação e a minimização do impacto ambiental; exigir, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade, garantida a participação da comunidade mediante audiências públicas e de seus representantes em todas as fases; promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Por sua vez, a Lei Orgânica Municipal do município de Araputanga, também estabelece nos artigos (192 a 204) dedicados ao tema que serão criadas áreas de lazer no centro e áreas verdes na periferia da cidade e que o poder público municipal deve desenvolver a arborização planejada da cidade, bem como serão criado os "centuriões verdes" da cidade com áreas destinadas à preservação ambiental e manutenção do equilíbrio ecológico e a produção hortifrutigranjeira, preservação e ampliação das áreas verdes.

Outro importante instrumento legal é a Lei Municipal nº 153 de 16 de novembro de 1992 que institui o Código de Postura do Município de Araputanga. No Parágrafo Único do Art. 189, por exemplo, diz compreender-se por proteção ambiental, a preservação da natureza em todos os seus elementos essenciais à vida humana e a manutenção do equilíbrio ecológico, nos limites da competência institucional do município. No entanto, apesar da preocupação do legislador, não encontramos um artigo específico que diz respeito às áreas verdes.

No âmbito federal, vale ressaltar o instrumento normativo que é o Estatuto da cidade: a Lei n. 10.257/01, que regulamentou as disposições previstas nos artigos 182 e 183 da Constituição Federal, e previu o plano diretor como meio mais eficaz para o ordenamento dos espaços da cidade. Para tanto, é obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes; integrantes de regiões metropolitanas e aglomerações urbanas; integrantes de áreas de especial interesse turístico etc.

Percebe-se que a obrigatoriedade é para tais situações, todavia, não há impedimento algum aos demais municípios para elaborar um plano diretor, pelo contrário, aconselha-se, em especial para aqueles que objetivam uma política séria e planejada de desenvolvimento urbano.

Prieto (2006) analisa que o Estatuto da Cidade é caracterizado, essencialmente, pela formulação de políticas de gestão da cidade democráticas e planejadas, bem como pelo aprofundamento no tema da regularização fundiária, que toma a maior parte das preocupações dessa lei urbanística. Lembra que as cidades brasileiras foram vítimas do processo desordenado de urbanização que marcou a metade do século passado e essas intensas transformações no meio urbano também impactaram sobre o meio ambiente. Esse processo no mundo atual tem provocado o aprofundamento das contradições entre o ambiental e o social nos espaços urbanos. E que a gestão democrática das cidades pode contribuir para o desenvolvimento ambientalmente correto das cidades, uma vez que os atores sociais e agentes das transformações do espaço são chamados a discutir os rumos da cidade.

A ocupação de áreas verdes urbanas na cidade de Araputanga, Mato Grosso

O município de Araputanga foi criado pela Lei Estadual nº 4.153, de 14 de dezembro de 1979, tendo sua emancipação política em 02 de fevereiro de 1981. Está localizado na região sudoeste de Mato Grosso, a uma distância de, aproximadamente, 350 km da capital. Sua área territorial é de 1.603 Km² e tem uma população de 15.387 habitantes, sendo 7.610 homens e 7.777 mulheres distribuídos em Zona Urbana: 12.206 e Zona Rural: 3.181[2].

O nome "Araputanga" foi dado em referência à grande quantidade de mogno (também chamada araputanga) que existia na região. Botanicamente, araputanga é uma árvore classificada por *Swietenia macrophylla King*. Infelizmente, em consequência do processo de ocupação, nada ou pouco se restou dessa madeira na vegetação natural, que hoje é substituída por pastagens nas fazendas.

Como outros municípios de Mato Grosso, principalmente no final da década de 1960 e início de 1970, recebe um grande número de famílias vindas de vários estados brasileiros, em especial, dos estados de Goiás, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, marcando a grande fase de ocupação. O incentivo era os preços baixos da terra farta em madeira, solo fértil e

[2] Fonte: IBGE.

propício à agricultura e à pastagem. Nas décadas de 1980 – 1990 foi sucedida por uma expansão populacional, justificada em parte pela desorganização das formas tradicionais de economia agrária e a presença da concentração fundiária, bem como a mecanização da agricultura que expulsou grandes massas populacionais, para os centros urbanos. Associado a esta questão, o processo de industrialização da cidade que criou empregos e assim, atraiu pessoas em busca de uma maneira mais viável de sobrevivência, inicialmente com a vinda Mineradora Manati (extração de ouro) seguida da instalação da COOPNOROESTE e Frigorífico Araputanga (FRIGOARA).

Neste cenário político e econômico, surge a demanda por moradia que não foi acompanhada, inicialmente, por sua oferta. Proliferaram-se, dessa forma, a ocupação desordenada das áreas verdes com a construção de casas, que, na maioria das vezes, não dispunham de condições básicas e infraestrutura necessárias para uma vida saudável.

Em decorrência disso tudo, há um agravamento da crise de moradia, ocasionando na época, a especulação imobiliária, alto custo dos imóveis e elevação dos preços dos aluguéis; afetando todas as pessoas que dependiam de moradia para viver nesta cidade. Com isto, ocorreram as primeiras ocupações de áreas verdes. Vale destacar, que no período de 1980-1990, segundo o que consta, não havia fiscalização por parte do poder público, além de ser um tema polêmico aos políticos locais desta época, que era "não mexer com o povo, pois traria implicações nas eleições".

Para tanto, são consideradas áreas verdes urbanas segundo o Ministério do Meio Ambiente[3], o conjunto de áreas intraurbanas que apresentam cobertura vegetal, arbórea (nativa e introduzida), arbustiva ou rasteira (gramíneas) e que contribuem de modo significativo para a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental nas cidades. Essas áreas verdes estão presentes numa enorme variedade de situações: em áreas públicas; em áreas de preservação permanente (APP); nos canteiros centrais; nas praças, parques, florestas e unidades de conservação (UC) urbanas; nos jardins institucionais; e nos terrenos públicos não edificados.

Ademais, a Lei de Parcelamento do Solo Urbano, Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979 (alterada pela Lei nº 9.785, de 29 de Janeiro de 1999), como ―Lei Lehman, trata de questões práticas sobre a divisão do solo com relação à implantação de novos loteamentos e aos possíveis parcelamentos já existentes. Ela determina em seu artigo 22, que os espaços

[3] Disponível em: http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/areas-verdes-urbanas/parques-e-%C3%A1reas-verdes. Acesso em 12 ago 2013.

destinados à implantação de ―vias e praças, os espaços livres e as áreas destinadas a edifícios públicos e outros equipamentos urbanos, após o registro do loteamento, passam a integrar os bens de domínio público.

Ao serem registradas, essas áreas passam a ser de domínio público através da afetação, sendo então, classificadas como bens de uso comum ou bens de uso especial. Como bens públicos, os mesmos são regulados pelo regime jurídico administrativo, assumindo características de inalienabilidade, impenhorabilidade e imprescritibilidade.

Verifica-se na cidade de Araputanga que nas últimas décadas ocorreu um crescimento significativo da área construída, porém não foi acompanhado de planejamento, pois áreas em que não poderiam ter sido ocupadas o foram. O tipo de ocupação deu-se no setor habitacional, sendo na sua maioria, pessoas de baixa renda vindas de outros municípios ou mesmo do campo. As políticas públicas habitacionais no município de Araputanga ocorreram principalmente à partir do ano 2000, ficando as áreas denominadas de “verdes” ocupadas sem planejamento. Segundo o prefeito municipal da gestão (2013-2016), que é engenheiro civil e filho de pioneiro colonizador e um dos protagonistas da história local.

> (...) o problema das áreas verdes é que na época que foi feito os loteamentos, não houve um planejamento de preservação, a questão ambiental não foi respeitada. O primeiro loteamento no qual o Córrego da Garrucha e Bacuri foi deixado as áreas de preservação permanente (APP). Posteriormente estas áreas foram invadidas, inclusive com a **conivência do poder público, que muitas vezes chegava até a aterrar essas áreas**, numa total irresponsabilidade, considerando que estas pessoas iriam morar na beira de um brejo, de um córrego, expostos a doenças, sendo o poder público muitas vezes conivente e responsável por estas invasões (SALOMÉ, 2013).

O fato de haver construções levantadas em áreas de proteção ambiental, quando não regularizadas, em situação de clandestinidade constitui motivo suficiente à atuação da municipalidade, na exata medida de suas prerrogativas, razão pela qual, se foi omissa na preservação do meio ambiente, deve ser condenada, solidariamente com o dono da obra, a reparar os danos ambientais causados pela construção irregular.

No ano de 2011, foi aprovado pela Câmara de Vereadores de Araputanga o Código Ambiental Municipal através da Lei 993/2011. A referida lei instituiu o Código Ambiental Municipal, como instrumento legal do Executivo para regular as ações dos munícipes sobre o meio ambiente para o desenvolvimento humano sustentável estabelece em seu Art. 18, os instrumentos da política municipal do meio ambiente entre os quais a criação de áreas de relevante interesse ecológico e/ou paisagístico.

O Código Ambiental Municipal traz significativos avanços, porém, dependerá do gestor a sua aplicabilidade e funcionalidade, além dos demais órgãos que tem a atribuição de fiscalização do cumprimento do mesmo. O gesto municipal, porém afirma:

> Hoje se você procurar em Araputanga é muito difícil achar uma área pública com as medidas necessárias para as construções que são necessárias para melhorar a qualidade de vida. É um problema que temos, mas temos que planejar Araputanga não para quatro anos de mandato ou para daqui a dez anos, mas para cinquenta, cem anos. Criar leis futuristas, que realmente vai trazer uma qualidade de vida melhor para nossos netos, bisnetos, porque só dessa forma vamos conseguir hoje fazer Araputanga uma cidade melhor, na questão de infra-estrutura (SALOMÉ, 2013).

Por fim, como pondera Silva (2013, p. 49), há uma necessidade da sociedade e o Poder Público se mobilizarem e atuarem juntos; do contrário teremos sempre a distância entre o instituído e a realidade; lembrando que os mais pobres serão os mais afetados por toda a gama de problemas no espaço da cidade. Melhorar a cidade é conferir cidadania a todos.

Considerações finais

O direito ambiental é um Direito que impõe aos demais ramos jurídicos o respeito às normas constitutivas, visto seu fundamento ser emanado diretamente da Magna Carta. A Constituição de 1988 erigiu o meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado como direito fundamental pela ordem constitucional, de modo a reconhecer que os problemas ambientais são de vital importância para a sociedade.

O Município, ente de direito público interno, possui a tarefa de desenvolver a política urbana com o objetivo de ordenar as funções sociais da cidade e de garantir o bem-estar das futuras gerações. De fato, do artigo 182, da Lei Maior, se extrai a política de que o planejamento e a adequação do desenvolvimento urbano consubstanciam-se na gestão democrática da cidade, especialmente no que tange as áreas verdes urbanas.

O estudo realizado teve como objetivo conhecer como se encontram as áreas verdes urbanas da cidade de Araputanga, assim como o processo de ocupação e gerenciamento pelo poder público local.

Os resultados apresentados evidenciam a falta de planejamento e descaso dos gestores municipais e dos órgãos responsáveis pela fiscalização quanto à ocupação destinadas na sua maioria, para moradias nas áreas verdes, conforme demonstramos neste estudo.

O gerenciamento ineficiente somado à fiscalização negligente estimulou a ocupação ilegal, ao abandono e à precariedade dessas áreas que passaram a exercer o papel contrário a sua concepção de preservação do ambiente denominado "áreas verdes".

A atual situação das áreas verdes da cidade de Araputanga requer urgentemente, administração e planejamento preciso das atividades a ela inerentes, com discussão e análise das questões urbanísticas para um meio ecologicamente equilibrado, já que seu objetivo está focado justamente na ordenação dos espaços urbanos com a atuação do poder público através da adoção de uma política de desenvolvimento urbano, exercendo o poder fiscalizador em defesa da tutela ambiental, com total observância às legislações federal e estadual.

Importante ainda destacar sobre a necessidade de se educar a população para obter uma real valorização das áreas verdes para cumprirem as suas funções na área urbana. Isto ocorrerá através da educação ambiental que deve preceder em todo o processo educativo escolar, a inclusão específica sobre a ética ambiental, baseada no desenvolvimento sustentável.

Referências

ARAPUTANGA, MT. **Lei Municipal nº 993 de 28 de junho de 2011**. Cria o Código Ambiental Municipal e dá outras providências. Araputanga. Texto impresso disponível na Câmara Municipal de Araputanga, Mato Grosso.

_____. **Lei Municipal nº 153 de 16 de novembro de 1992**. Institui o Código de Postura do Município de Araputanga. Araputanga. Texto impresso disponível na Câmara Municipal de Araputanga, Mato Grosso.

_____. **Lei Orgânica Municipal do município de Araputanga**. Araputanga, Mato Grosso , 05 de abril de 1990.

BONAVIDES, Paulo**. Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 1993, p. 481.

BENJAMIN, Antônio Herman**.** Direito constitucional ambiental brasileiro: constitucionallzação do ambiente e ecologização da constituição brasileira. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato (org.). **Direito constitucional ambiental brasileiro**. 4. ed. São Paulo : Saraiva, 2011. p. 77-150.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em 15 de maio 2013.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil.
Brasília, DF, senado. 1988.

_____. Congresso. Senado. **Lei nº 7347, de 24 de julho de 1985**. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências. Brasília, DF, 1985.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Lisboa: Almedina, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. Direito ambiental brasileiro. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 30. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

PRIETO, **Élisson Cesar. O Estatuto da Cidade e o Meio Ambiente .** artigo para o IV Congresso Brasileiro de Direito Urbanístico São Paulo, 05 a 09 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.ibdu.org.br/imagens/OEstatutodaCidadeeoMeioAmbiente.pdf

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda,1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS INDÍGENAS: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE MATO GROSSO

Tamara Larranhagas Mamedes
(Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP, Araputanga/MT)
tamaralarranhagass@gmail.com

Jefferson Antonione Rodrigues
(Orientador - Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP, Araputanga/MT)
drjefferson_advocatus@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Da busca pela compreensão da aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) junto às multicomunidades indígenas do Estado de Mato Grosso, o presente artigo tem como intuito a oitiva dos professores de tais comunidades. Tal proposição temática teve como *lócus* de pesquisa os docentes da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), da cidade de Barra do Bugres. Após analisadas nos trouxeram relevantes entendimentos, reflexões e indagações que nos permitiu realizar a presente produção acadêmica. Reverenciar a cultura indígena é resgatar o historiar e diagnosticar a verdadeira história que nos fora contada no transcorrer dos tempos, história esta que pode estar com os seus dias contados a partir da inserção ou não dos mesmos junto à sociedade, que hoje massacra a cultura indigenista com o intuito de inserção dos mesmos junto às práticas jurídicas atuais regulamentadas pelo ordenamento jurídico brasileiro. Assim ressaltamos aqui a necessidade de respeito a uma cultura que, por muito tempo fora esquecida e até mesmo apagada das interpretações históricas. Com isso, destacamos a necessidade de preservação da identidade indígena e de suas formas de cultura. Por isso, pautamo-nos nas concepções fenomênicas para observação e análise dos dados desta proposta de aplicabilidade desta legislação às crianças.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; Crianças Indígenas; Ensino.

Introdução

No Brasil, os povos indígenas, passaram a condição de cidadãos, sem que necessariamente houvesse uma transformação das bases materiais que legitimam as ações do Estado diante das especificidades da questão indígena, uma vez que pautadas nas formas liberais e republicanas clássicas onde os direitos são fundados no indivíduo (LACERDA, 2007). Desta forma, pensar a questão do Estatuto da Criança e do Adolescente objetiva saber se os direitos garantidos pela Carta Magna às crianças indígenas são realmente efetivados na atualidade.

Assim, procurou-se neste estudo conhecer como a legislação ampara os povos indígenas e a necessidade de existir a efetivação desses direitos que foram concedidos e defendidos pela Constituição Federal/1988, bem como analisar a aplicabilidade dos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente nas comunidades dos professores indígenas pesquisados. A questão do indígena e todos os problemas que estão presentes em seu contexto devem ser analisados pelo fato de sua relevância social e jurídica que são pouco estudadas e discutidas na sociedade.

As principais questões que nortearam o estudo: a) Qual conceito de criança e adolescente tem os professores indígenas? ; b) O que sabem os professores indígenas sobre o ECA?; É importante haver um Estatuto específico para as crianças e adolescentes indígenas?; c) Como e se aplica o ECA nas suas comunidades?; d) Quais são os direitos e deveres das crianças e adolescentes na comunidade indígena? Quais são os principais problemas enfrentados pelos professores em relação às crianças e adolescentes?

Quanto ao objetivo foi de conhecer a aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente e os Direitos das Crianças Indígenas segundo as representações dos professores das comunidades indígenas de Mato Grosso. A metodologia, constitui-se em qualitativa descritiva. A pesquisa foi realizada na cidade de Barra do Bugres, com acadêmicos indígenas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UNEMAT. Para a coleta dos dados foi feita a observação participante em sala de aula e entrevistas com quinze professores de quinze etnias.

Direito Indígena e o Estatuto da Criança e do Adolescente

Os povos indígenas do Brasil, por conta de muita luta, mobilização e pressão política, conquistaram gradativamente o status político de cidadania brasileira, o que significa, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. Os povos indígenas não partilham a mesma língua, história, símbolos, estrutura social, e muito menos, a mesma estrutura política e jurídica da sociedade brasileira não indígena, uma vez que possuem características próprias. Eles seguem nas suas aldeias normas particulares que não são as do Estado brasileiro, e que podem mesmo ser contrárias às estabelecidas pelo mesmo. Os povos indígenas constituem parte importante da própria construção da nação brasileira e por isso carregam sentimentos de brasilidade iguais aos de quaisquer outras sociedades, segmentos e indivíduos que constituem o Estado, independente da cultura que abraçam. Além disso, devem igualmente usufruir dos direitos e dos deveres de todo cidadão brasileiro, sem que isto signifique abrir mão de seus modos próprios de vida. (LUCIANO, 2006, p. 87-90).

A cidadania é desejada pelos indígenas, pois necessitam do amparo das leis do país para reivindicar seus direitos à terra, à saúde, à educação, à cultura, à autossustentação, e outros direitos nos marcos do Estado Nacional. No interior das comunidades indígenas, por exemplo, a Carteira de Identidade ou o CPF são absolutamente desnecessários, mas se tornam imprescindíveis quando lidam com a sociedade nacional. Neste sentido, podemos afirmar que a cidadania é um recurso apropriado pelos povos indígenas para garantir seu espaço de sobrevivência em meio à sociedade majoritária.

O registro de nascimento é mais que um direito, é como a sociedade reconhece a identidade e a existência de uma criança, sendo também fundamental para garantir que as mesmas não sejam esquecidas, não tenham seus direitos negados ou deixem de se beneficiar com os direitos assegurados a todas as crianças e adolescentes da nação brasileira. De acordo com a pesquisa feita pela ONU (2013)[1], através da qual se constatou que quase 230 milhões de crianças menores de 5 anos de idade não estão registradas. Isso significa que 1 em cada 3 crianças menores de 5 anos não tem registro

[1] Pesquisa publicada em: http://www.onu.org.br/uma-em-cada-tres-criancas-com-menos-de-5-anos-no-mundo-nao-existe-oficialmente-alerta-unicef/

de nascimento e, portanto, estão invisíveis aos olhos do Estado. Crianças não registradas após o nascimento ou sem documentos de registro, muitas vezes, ficam sem acesso à educação e cuidados de saúde. No Brasil, a violação desse direito é ainda mais grave entre crianças indígenas. Apenas 57,9% de indígenas recém-nascidos são registrados. Entre as crianças de até 10 anos, a proporção de meninos e meninas com certidão de nascimento não chega a 70%, muito abaixo da média nacional. Neste estudo conhecemos peculiaridades das culturas dos povos indígenas, assim como a visão sobre o ECA. Tais peculiaridades culturais não podem significar omissão do Estado frente às necessidades e direitos que toda criança e adolescente indígena possuem, especialmente à saúde, educação e segurança.

Os indígenas no Brasil constituem aproximadamente 240 povos, falantes de 180 línguas distintas do idioma oficial[2], às quais pertencem a mais de trinta famílias linguisticamente diferentes, com usos, costumes e tradições diferenciadas, o que demonstra a imensa diversidade cultural deste povo. Existe uma diversidade cultural muito grande entre estes grupos, o que é preciso ser observado ao se estabelecer legislações e políticas públicas específicas. Neste sentido, Boaventura de Souza Santos (2006, p.316) nos ensina que "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".

O direito à diferença cultural às minorias conferido pela Constituição de 1988 atribuiu reconhecimento à invisibilidade indígena e proporcionou uma emancipação da realidade dos índios, por serem capazes de postular direitos, de participar das questões sociais e que de fato, merecem estar inclusos na sociedade brasileira.

Afirma Dantas (2005, p. 187) que o percurso da história dos povos indígenas no Brasil é marcado por diferentes processos e formas de injustiças, e violências institucionalizadas. Começa pela negação da humanidade; transita em longo tempo pela negação da cultura e chega aos dias atuais marcado pelo limite ao exercício de direitos.

Atualmente, pelo fato de haver a inefetividade das normas constitucionais, não ocorre o reconhecimento dos direitos atribuídos aos povos indígenas, bem como impede seu exercício pleno justamente por não existir o conhecimento das referidas normas.

No campo dos direitos das crianças e dos adolescentes, a legislação é consolidada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990 - ECA), o qual fora criado especialmente para estabelecer quais são os direitos e deveres das

[2] Disponível em: www.viablog.org.br/eca-e-os-direitos-das-criancas-indigenas/. Acesso em:26/08/2013

crianças e dos adolescentes.

O ECA garante que todas as crianças e adolescentes sejam tratados como pessoas que necessitam de atenção, proteção e de cuidados especiais para se desenvolver, e consequentemente, gozar de todos os direitos fundamentas que os mesmos possuem, independente de cor, etnia ou classe social.

Villares (2009, p. 84-85) afirma que o Estatuto procurou garantir todos os direitos fundamentais para a criança e o adolescente, avançando numa proteção especial e preferencial, primando pelo direito à vida, liberdade, educação, saúde e bem-estar. Coube à sociedade, à família e ao Estado a responsabilidade de efetivar os referidos direitos e de protegê-los. Infelizmente o ECA nada previu sobre a criança e o adolescente indígena, questão que mereceria uma especial atenção, principalmente pelo despreparo dos órgãos públicos em se adequar às suas disposições referentes aos índios.

Entretanto, mesmo com a falta de especificidade nos ordenamentos destinados às crianças e adolescentes indígenas, insta salientar a importância dos princípios que os regem, dando ênfase aos relativos à igualdade, podendo assim, através da hermenêutica, incluí-los como parte igualitária da sociedade brasileira, legitimados a exercer os direitos estabelecidos por qualquer dispositivo. Ainda neste diapasão, Beltrão e Oliveira (2011, p.158) explicam que o ECA não possui uma sistemática voltada a estabelecer a regulamentação dos direitos indígenas. A única referência direta que pode ser utilizada para recepcionar os direitos diferenciados das crianças se encontra no artigo 58 do diploma legal, o qual define o respeito, nos processos educacionais, aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto cultural da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. Percebe-se que o texto normativo não chega a contemplar o caráter bilíngue e intercultural da educação voltada para esse segmento populacional.

A aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente na visão de professores indígenas de Mato Grosso

O relato das percepções dos professores indígenas sobre a aplicabilidade dos direitos garantidos pelo ECA nas crianças de suas aldeias é de grande importância, além da contribuição social e jurídica. Hoje a maioria dos estudantes das universidades desconhece a diversidade cultural indígena, os desafios e ameaças que ainda pairam sobre esses povos que são cidadãos do Brasil e em especial, do estado de Mato Grosso.

Apoiar suas lutas e anseios é também garantir a equidade, a justiça e coexistência pacífica de todos nós na nossa pátria comum.

A metodologia adotada no estudo é na abordagem qualitativa e fenomenológica (uma investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente de modo livre de preconceitos, oposta ao positivismo). Pensa a realidade de modo rigoroso, onde procedimentos-fenômenos-pesquisador são inseparáveis. "A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado." (BICUDO; ESPOSITO, 1994, p. 18).

A pesquisa foi realizada na cidade de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso, com grupo de professores indígenas que cursam a Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

A coleta dos dados foi realizada no mês de fevereiro de 2014, utilizado como técnica a entrevista com roteiro semi estruturado com quinze professores indígenas de quatorze etnias diferentes: Myky, Paresi, Tapirapé, Chiquitano, Tapayuna, Wará, Xavante, Juruna, Boe Bororo, Rikbatsa, Munduruku, Ikepeng, Nabikwara e Surui, residentes nos municípios de General Carneiro, Porto Esperidião, Feliz Natal, Marcelândia, Brasnorte, Juína, Bom Jesus do Araguaia, Tangará da Serra, Confresa, Santa Terezinha, Barra do Garças, Alta Floresta, Peixoto de Azevedo e Santo Antônio de Leverger, localizados no Estado de Mato Grosso.

A observação participante ocorreu nas aulas da disciplina de Legislação Educacional e Gestão Escolar Intercultural. A fase de observação foi realizada durante uma semana, na sala de aula, nos períodos matutino, vespertino e noturno, totalizando

70 (setenta horas) de convivência no âmbito da sala de aula com objetivo de se estabelecer uma aproximação entre pesquisadora e professores, além da palestra sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente aos 48 (quarenta e oito) professores através de palestra. Os registros foram realizados durante o debate provido após a palestra. Foram escolhidos alguns dos principais artigos do ECA, os quais estabeleciam os direitos fundamentais de toda criança, tais como educação, saúde, lazer e segurança.

Todos as professores se mostraram muito dispostos a aprender, escutaram com muita atenção tudo o que lhes disse durante a palestra. A apresentação foi feita através de slides no data show, onde líamos e posteriormente discutíamos sobre o texto legal. Após toda a explanação dos artigos, abrimos uma roda discursiva para que cada um expusesse sua opinião. Observamos vários tipos de discursos, tanto negativo (matrícula de crianças em creche, o direito da criança de denunciar os pais caso esteja sofrendo

algum tipo de cerceamento aos seus direitos, estabelecer uma idade para ser criança e adolescente, entre outros) quanto positivo (direito de qualquer criança indígena de se matricular em escolas, de terem atendimento hospitalar privilegiado, entre outros).

No dia seguinte, iniciamos as entrevistas com quinze professores, onde indagamos sobre: a) o conceito de criança e adolescente e se existem diferenças de conceitos entre as etnias; b) o que sabem sobre o Estatuto da Criança e o Adolescente;

c) Como/se aplica o ECA nas suas comunidades e sua importância; d) os direitos e deveres das crianças e adolescentes na comunidade indígena e quais direitos consideram importantes proteger para as suas crianças e adolescentes; e) como ocorre o direito à educação, saúde, alimentação f) os principais problemas enfrentados pelos professores em relação às crianças e adolescentes; f) se existe algum tipo de punição aos casos de violência contra crianças e adolescentes e quem e como se aplica; g) sobre a importância de haver um Estatuto específico para as crianças e adolescentes indígenas.

Apresentamos alguns dos depoimentos dos professores indígenas nas palavras tal qual proferiram, seja como um desabafo, recheadas de tristezas e de esperanças por dias melhores. Aprendemos o que está escrito na história no senti da verdadeira história que lhes foi roubada. O Estado continua negando direitos daqueles que quase tudo perderam. A história nunca confessa. Por mais que tudo isso seja sabido, não deixa de nos emocionar pela oportunidade de ouvi-los. Assim, destacamos a palavra dos professores indígenas de Mato Grosso.

O professor "A" da etnia Xavante a respeito das questões acima apresentadas, assim relatou:

> *Já conhecia o ECA com a informação de revista, jornal e TV para ter um respeito ao direito das crianças. Para mim é importante a comunidade indígena ter conhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, para serem respeitados, bem cuidados, ter bom ensinamentos, bom conhecimento. É importante conhecer e divulgar na escola, nas reuniões, explicar o que é o ECA, então a comunidade indígena também tem que ter conhecimento através da escola. Deveria ter um estatuto específico para a criança indígena, acho importante, pois a Constituição Federal está garantindo à toda criança, e para as crianças indígenas também, como ter escola de qualidade, tratamento especial da saúde, porque hoje em dia morrem muitas crianças por mau-cuidado na saúde. Na cidade*

> *onde internam as crianças indígenas a pessoa da saúde pensa que elas não valem nada, então para isso temos que especificar. Um dos problemas enfrentados na minha aldeia é que ela necessita de uma construção da escola, isso é um grande problema, e para isso já lutamos, mas os gestores só prometem e não realizam, mesmo estando garantido na LDB, tem que cumprir essas leis. Possuímos material didático, os professores lecionam na nossa cultura para fortalecer e sobre currículo nacional também lecionam, conduzem o conhecimento da cultura e da escola. Então temos que providenciar tudo através do Estatuto, procurar os projetos que existem no Brasil para nossas crianças serem incluídas também, porque temos crianças, temos adolescentes, tem que ser garantido nesse Estatuto para as crianças indígenas também. Os indígenas são os primeiros habitantes do Brasil, os que vieram da Europa tomaram tudo e restou a floresta só nas terras indígenas. O indígena brasileiro é esquecido pelo governo, isso tem que ser relembrado para ter um apoio do governo federal. O indígena é o patrimônio do Brasil, o Brasil tem que mostrar a cara do Brasil para o mundo. Então isso nós não precisamos cobrar, nós respeitamos o governo, respeitamos as leis que tem no Brasil, mas ninguém respeitou os indígenas. Tem pouca gente que se interessa em ajudar, apoiar, trabalhar para os indígenas. Tem pouca gente, mas muitos que não querem saber nada com os indígenas, a maioria. Então essas pessoas que tem vontade de ajudar, os indígenas abrem o coração e levam no coração essas pessoas e abençoa pelo espírito indígena de tudo. (Entrevista concedida em 01/02/2014)*

De acordo com o relato acima, podemos destacar alguns pontos mais relevantes, tais como a importância de se divulgar o ECA nas escolas e nas comunidades indígenas, com o fim de informar os pais, professores e líderes a respeito dos direitos que o estatuto assegura aos menores de sua aldeia, e assim, poderão exigir o cumprimento e a efetivação dos mesmos pelo Estado. Os gestores não se comprometem em realizar as promessas feitas, iludem com a possibilidade de melhoria em suas condições de vida. O entrevistado desabafa sobre o sentimento de "esquecimento" que se tem da figura do indígena, por parte dos governantes, dando como exemplo a falta de propostas de programas de governo que incentivam o crescimento de suas comunidades. Conhece as leis e respeita o governo, apenas reivindica por reconhecimento de suas necessidades e a efetivação de ao menos seus direitos fundamentais.

A professora "B", etnia Cinta Larga relata que:

Eu acho que seria importante um Estatuto específico, sei que todas as crianças estão inseridas nesse Estatuto, mas seria bom ter um específico para as crianças indígenas. O Estatuto ainda não é aplicado, pois a comunidade ainda não conhece o ECA. É importante que eles conheçam, pois assim diminuiriam muitas coisas que acontecem com as crianças, quero mostrar o que aprendi tanto para os professores quanto para os pais, para que eles vejam que as crianças têm uma proteção, através do estatuto. Enfrento problemas relacionados com a falta de incentivo dos pais, pois sabem que os alunos estudam, e mesmo assim levam para a cidade ou caçar, sei que faz parte da cultura, mas vejo que falta incentivo. As crianças devem estudar primeiro e depois fazer outras coisas. Sou professora desde 2005 na minha aldeia, faz oito anos. Ser professora não era o meu sonho, mas eu vi que precisávamos na nossa aldeia, pelas crianças não compreenderem os professores não-indígenas, pois eles falavam em português e as crianças tinha dificuldade de entender a disciplina e foi aí que eu resolvi ser uma educadora. Eu passo a disciplina em português e explico em nossa língua. Incentivo muito os alunos do ensino médio, falo pra eles seguir em frente, não desanimar quando houver dificuldades e obstáculos, não desistindo porque um dia chegarão aonde eu estou. Antes de eu entrar pra faculdade eu passei por dificuldade, passei fome, frio e nem mesmo assim eu desisti. Digo pra eles pensar e ver que no futuro vai ser melhor, que vão ver que valeu a pena estudar. Vejo que apesar das dificuldades, meu trabalho rendeu, vi que o que eu trabalhei deu resultado. O papel da escola não é só ensinar a criança em português, para terem uma boa educação, é claro que recebem uma boa educação dos pais, mas necessitam de uma educação que faça com que eles consigam sobreviver no meio social. A escola prepara os alunos para eles não terem muita dificuldade quando vir morar na cidade ou fazer seu próprio desejo. A criança vai aprender a língua portuguesa e também a da nossa cultura. Na minha escola as mães participam mais, incentivam mais. Os pais já querem ensinar primeiro a cultura para os rapazes, como fazer roça, caçar, fazer flecha, que é o serviço do homem, para que quando eles crescerem ele possa sustentar a família. Estão começando a ver que é importante. Eu não sabia sobre o ECA, vejo que esse Estatuto principalmente para as crianças indígenas, seria muito importante, pois as coisas que acontecem na cultura do povo cinta larga, eu não acho certo o que acontece com as crianças. Vejo que a criança tem que brincar, estudar, aproveitar sua infância e isso não acontece. Na nossa cultura o casamento de criança, casa mas já logo não tem relação sexual, cresce ao lado do homem. Eu como professora, conhecendo a lei, vejo que isso acontecer

> *com as crianças é muito errado. Se fosse aplicado o Estatuto, com certeza os índios que fazem isso, estão cometendo um crime, casando com uma criança, mas eles não sabem que estão cometendo um crime, pensam que devem valorizar a cultura. Acredito que eles terem conhecimento sobre isso, iria melhorar essa situação. Sei que os mais velhos não vão conseguir entender, mas quando eu chegar na minha aldeia, pretendo mostrar pelo menos lá, a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, para depois juntar com outras comunidades. (Entrevista concedida em 01/02/2014)*

A segunda entrevistada ressaltou o quanto a experiência a qual teve através do conhecimento do ECA no momento anterior à explanação da entrevista, fora de grande valia, e pretende ainda, repassá-lo à todos os pais e professores de sua comunidade. Em sua aldeia, ocorre muitas vezes a falta de incentivo aos estudos pelos pais das crianças, que acabam priorizando outras atividades comuns do dia-dia, como a caça e pesca. Destacou a importância do ensino escolar recebido pelos professores, além de todos os ensinamentos passados pela família, haja vista que os alunos indígenas estarão mais capacitados e preparados para enfrentar a realidade do convívio social na comunidade não indígena, a partir do momento em que sairão de suas aldeias em busca de ensino superior nas universidades. A referida professora entrevistada ainda abordou assuntos polêmicos, dos quais se manifestou contra, a exemplo o casamento de crianças. Relatou que se os indígenas de sua etnia conhecessem o ECA e soubessem que tal conduta é criminosa, certamente não mais seria uma prática cometida em sua cultura.

O professor "C", etnia Kayabi:

> *Já participei de um evento que o promotor nos convidou a participar, pra mostrar qual o meio de nós indígenas educarmos as crianças. Eu como educador na nossa comunida não conhecíamos o ECA. Pensávamos "como vamos aplicar uma coisa que não tivemos conhecimento e não sabemos qual o meio que vamos prosseguir". Temos uma lei da criança na aldeia, nós mesmos pais educamos os filhos, porque quando acontece alguma coisa indevida, temos a nossa educação, reunimos a comunidade, o cacique, os pais e damos conselhos para as crianças, sendo este o meio que aplicamos a punição como se fosse o Estatuto. O Estatuto está sendo importante, pois sei como educador que a criança tem o direito de viver, de ser tratado pelos pais com carinho. Vamos fazer uma reunião com a comunidade, envolvendo todos os jovens, vai ser importante estar explicando como a lei ampara os jovens. O problema que nós enfrentamos nas escolas é que algumas crianças enfrentam*

> *problemas de saúde, e a saúde para nos indígenas está precária, de má qualidade, falta de medicamento. Já na parte da educação não temos muitas dificuldades, mas o governo dá a qualidade de ensino, mas não dá a solução dos problemas, por exemplo, temos alunos que moram há mais de 100 km da escola sede e não vai à aula porque não tem transporte, tanto de ônibus quanto de rio. Na questão dos alunos especiais, eles precisam de materiais especiais, temos dificuldade com relação a esses materiais. Nossa escola ela é nova, ainda tem apenas cinco anos, está em boas condições. Temos 263 alunos indígenas, apenas da nossa aldeia, com dois anexos, fora a sede. Eu gostaria que o governo junto com os municípios nos ajudassem na educação, com o transporte escolar, para fazermos um trabalho de qualidade. Incentivamos nossos alunos, motivamos e pensamos no futuro deles, com um projeto de ir faculdade para fazer diversos cursos. Acho que o Estado deve colaborar com todas as comunidades indígenas do Brasil. O papel da educação tem como primeiro objetivo ensinar os alunos e mostrar um meio que possa facilitar o aprendizado das crianças. Ensinamos primeiramente a cultura, sendo um papel fundamental da escola, lendas, histórias, lugares sagrados. Fazemos reuniões e convocamos toda a comunidade, com a colaboração de anciões, que contam as histórias do povo para as crianças. (Entrevista concedida em 01/02/2014)*

O terceiro professor entrevistado já teve uma experiência com o ECA, através de uma palestra coordenada por um determinado promotor de sua comarca, entretanto não sabia como aplicá-lo. Em sua comunidade, quando um jovem pratica alguma conduta indevida, reúne-se a comunidade, juntamente com o cacique e a família do menor, e através de conversas o aconselham e mostram o motivo pelo qual rejeitam a referida conduta. Esta é a forma de "puni-lo" e consequentemente de educá-lo. Aqui, conforme dito, podemos ver a prática do pluralismo jurídico anteriormente citado por Boaventura.

Podemos observar que mesmo sua comunidade tendo apoio do Estado na educação no que toca à infraestrutura dos prédios escolares e capacitação dos professores, não apresenta soluções para problemas que são mais facilmente resolvidos, como por exemplo, a falta de transporte terrestre/aquático para alunos que moram distantes da escola. Outro problema enfrentado pelos professores das aldeias de sua etnia é quanto ao material didático para alunos especiais, pois não os possuem nem mesmo são preparados com técnicas adequadas para ensiná-los. Já quanto à saúde, sua reclamação é objetiva: as crianças indígenas de sua comunidade possui a efetivação ínfima desse direito que faz parte do rol dos direitos essenciais à vida humana, e que

como criança, deveria ter como prioridade uma qualidade no mínimo boa.

Professor "D", etnia Rikbaktsa

> *Eu sabia muito pouco sobre o Estatuto, mas nunca aprofundei o meu conhecimento, mas quando cheguei aqui na faculdade nessa etapa eu já comecei a me interessar, pois vi o quanto é importante para a comunidade indígena, porque vemos o que algumas crianças passam. Não acho que deve criar um estatuto específico para cada criança indígena, mas que mudasse de acordo com a cultura de cada povo. No meu povo a maior dificuldade que enfrentamos na escola é a estrutura física, não temos prédio, estudamos embaixo de árvore. Temos material didático que a SEDUC manda, mas não um específico para a criança indígena. Seria muito bom se o material fosse escrito na nossa própria língua, pois o nosso povo está perdendo a nossa língua materna, com isso ajudaria muito a resgatá-la. Dificilmente temos um pai empolgado com a vida escolar do filho, apenas alguns. Fazemos reuniões, os pais e a comunidade participam. É importante apresentarmos o Estatuto pra comunidade, porém falando de uma maneira que não seja de uma forma que os assustem. A comunidade não aceita creche e nem pré-escola, colocam a criança na escola com seis ou sete anos. Temos cinquenta crianças na nossa comunidade. Precisamos de transporte escolar, apoio do governo, se fosse cumprido tudo que está na lei nós estaríamos muito bem. O que não aplicaria na nossa comunidade é a denúncia ao Conselho Tutelar, com relação a filho apanhar de pai, isso é da nossa cultura, mas se alguém cometer coisas graves já é totalmente diferente. Quando nasce menina a responsabilidade de cuidar é da mãe, se for homem, o pai educa. Eu gostaria que o governo nos apoiasse mais, dando condições cabíveis para trabalhar, para não termos que mendigar. Temos uma criança especial na nossa comunidade, mas não temos um professor capacitado, mas já requerimos a capacitação, porém não tivemos resposta do governo. (Entrevista concedida em 01/02/2014)*

Um dos pontos que mais me chamou a atenção neste depoimento foi o fato de não ser aplicável o direito de matricular a criança em creche e na pré-escola. O homem e a mulher desempenham funções sociais diferentes na comunidade, que se completam. Nesta divisão de tarefas, cabe à mãe a responsabilidade de cuidar e educar os filhos enquanto crianças, geralmente perdurando essa responsabilidade sob as meninas até a vida adulta e os meninos, ficam aos cuidados dos pais, aprendendo técnicas de plantio da roça, da caça e da pesca. A maternidade não significa apenas ter um filho e cuidar dele, socialmente é algo fundamental, toda a transmissão da cultura se faz através da mãe, tendo ela a consciência de que exerce esta função. Na maioria das vezes, a mãe

apenas utiliza a língua de seu povo com o bebê, tendo este o contato com a língua portuguesa com aproximadamente três a quatro anos de idade. Portanto, nota-se o motivo pelo qual o entrevistado possui este ponto de vista. O papel da mulher não se limita em apenas ser mãe, mas também em ser a principal pessoa que transmite a cultura de seu povo para as crianças.

Considerações finais

Os resultados levantados, seja pelas entrevistas e observações sobre os relatos após a palestra sobre o ECA, nos permite dizer que a visão dos professores participantes desse estudo quanto ao conceito de criança e adolescente é o mesmo. Para eles, não existe uma determinada idade que irá marcar quando uma criança passará a ser adulto. Esse processo, geralmente se dá através de "ritos de passagem", os quais oscilam de acordo com cada etnia. Suas crianças brincam, estudam, à elas são ensinadas a cultura de seu povo pela sua família, e geralmente, pelos anciãos de sua aldeia, os meninos aprendem com os pais a caçar, pescar, cuidar da comunidade e cabe às meninas acompanhar suas mães em todas as atividades diárias.

Os professores em sua maioria pouco conheciam o ECA, exceto o professor da etnia *kayabi* o qual teve a oportunidade de participar de uma palestra coordenada por um Promotor de Justiça de sua comarca, porém não sabia como dar aplicabilidade em sua comunidade.

Deste modo, fora de grande importância o contato que tivemos no dia cedido pela UNEMAT, para que pudéssemos fazer uma breve explanação sobre os principais artigos do Estatuto. Reverenciamos os direitos e deveres das crianças e adolescentes, todos foram muito curiosos, debateram a respeito da aplicabilidade em suas comunidades, discordaram em alguns pontos, mas também reconheceram o quão importante era a existência de um estatuto que especificasse quais eram os direitos das crianças de uma forma igualitária. Por outro lado alguns professores defendiam um Estatuto específico para as crianças indígenas, o qual reconhecesse as suas necessidades e aflições e os dessem direitos que os alcançassem.

Acreditam que as crianças são realmente indivíduos que necessitam de uma atenção especial, tendo em vista a sua posição de fragilidade e impotência diante da realidade social. Consequentemente percebemos a preocupação de garantir seus direitos, ouvimos suas aflições e também seus anseios de uma vida melhor, com mais dignidade.

Diante desta experiência, podemos afirmar que são estes povos que enobrecem a cultura do Brasil, porém foram esquecidos e silenciados para que a história fosse contada por outros, com uma perspectiva diversa de sua realidade vivida por todos os anos desde o descobrimento do país. Desejamos dá-los a voz que fora silenciada, garantir os direitos que não vos são efetivados, para assim, contarmos outra história, porém com um novo começo e ensejando um desfecho digno e satisfatório.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 25 ago. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 30 ago. 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (orgs).**Pesquisa Qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. **Os povos indígenas brasileiros e a cidadania ativa.** 2005. Disponível em: www.seer.uenp.edu.br. Acesso em 30 out 2013.

LACERDA, Rosane. **Os Povos Indígenas e a Constituinte** (1987-1988). Brasília: CIMI, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção intercultural da igualdade e da diferença.** In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p.279-316.

VILLARES, Luiz Fernando. **Direito e Povos Indígenas**. Curitiba: Juruá, 2009.

"UMA CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA AO ENSINO SUPERIOR DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO"

João Fernando Souza Assunção[1]

Gabriel Rodrigues Leal[2]

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Atualmente à Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT) adotou como pré-requisito mínimo para ingresso no Curso de Formação de Oficiais, o Bacharelado em Direito. Os exames e exigências para o candidato ingressar no referido curso, estão cada vez mais criteriosos, rigorosos e difíceis. Fato este, que faz do candidato aprovado, membro de um grupo seleto e detentor de certo prestígio social. Porém, isso não ocorria no passado, sendo este o fator motivador para realização desta pesquisa, fins de conhecer o caminho percorrido pelo ensino miliciano desde a criação da Polícia Militar no século XVIII até o século XXI. Referente ao ingresso e formação dos oficiais da Polícia Militar do Estado, enfatizando e contextualizando as transformações ocorridas neste lapso temporal de aproximadamente 02 (dois) séculos, no processo seletivo, na formação, no curso propriamente dito e na instituição de ensino.

Palavras – Chave: Segurança; Ingresso; Formação; Oficiais.

Introdução

A Polícia Militar do Estado de Mato Grosso foi criada em meados do século XVIII, inicialmente com a denominação "Homens do Mato", por ocasião de suas principais funções exercidas à época, de recapturar escravos fugitivos; destruir quilombos e por empregar táticas similares a utilizadas por guerrilhas.

Posteriormente recebeu diversas outras denominações ao longo do tempo, dentre as quais podemos citar Corpo Municipal Permanente; Guarda Provisória de Segurança; Companhia de Pedestres; Seção de Companhia de Força Policial; Companhia Policial; Força

[1] 1º Tenente PMMT, Especialista em Operações Policiais Especiais, formado pela Companhia Independente de Operações Especiais (CIOE) da Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO), Oficial de Operações da Companhia de Operações Especiais do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT), e-mail: jfernandocav208@gmail.com

[2] Capitão PMMT, Doutorando em Educação (Currículo) – PUC/SP. Orientador da Pesquisa. E-mail: leal.gabriel@uol.com.br.

Policial e por fim, posterior a 2ª Guerra Mundial, por força da Lei nº 337 de 25 de julho de 1947, a denominação que perdura até os dias atuais de Polícia Militar.

Durante todo esse período, a busca pela democracia e as mudanças político sociais, se tornaram fatores fundamentais de transformações na Polícia Militar do Estado.

Dentre as diversas transformações, citamos as ocorridas no ensino e formação dos líderes da instituição, as quais são o nosso objeto principal de estudo neste artigo. Relatando e contextualizando a trajetória do ensino na formação dos oficiais, do século XVIII até os dias atuais. Fins de contribuição histórica ao ensino superior da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso.

Do ingresso e da formação dos oficiais na polícia militar do estado de Mato Grosso do século XVIII ao século XXI

No período colonial, mais precisamente com a criação da Capitania no Estado de Mato Grosso, em 1748, criou-se a Companhia de ordenança como força repressiva, pela necessidade de se assegurar a posse da terra, ela era composta por homens pardos, onde os oficiais eram portugueses e o efetivo das praças de colonos.

Como auxiliares existiam os regimentos denominados milícias, as quais eram compostas pela própria população colonial, sendo o serviço obrigatório e não remunerado. Os comandantes eram na grande maioria oficiais escolhidos entre os proprietários coloniais de acordo com suas posições sócio-econômica; e outra pequena parte de oficiais portugueses destacados para instruir a tropa.

Esse modelo criado exerciam além das atividades militares, as atividades de segurança púbica; perdurando por quase dois séculos e meio.

Em 1835 com o advento da Lei nº 30 de 05 de setembro de 1835, Antônio Pedro Alencastro Presidente da Província de Mato Grosso, cria o Corpo Policial "Homens do Mato":

> A Assembléia Legislativa Mato-grossense, provisoriamente e sob proposta da Câmara Municipal desta Cidade, decreta:

Art. 1º - Criar-se-á desde já, nesta Cidade, um Corpo Policial com a denominação de “HOMENS DO MATO”, que será distribuído pelos distritos do Município como melhor convier ao Governo Provincial.

Art. 2º - Este Corpo será composto de um Comandante, ou Capitão, 3 Cabos e 24 Soldados, em 3 Esquadras com vencimentos diários de:

Capitão - Cem Réis

Cabos - Noventa Réis

Soldados - Oitenta Réis, além de etapa quando saírem em uma diligência.

Art. 3º - As despesas serão pagas pela Câmara Municipal da Capital das sobras que houverem nas quantias consignadas na Lei de Orçamento de 1835 e 1836, para suas despesas.

Art. 4º - Alem dos vencimentos de que trata o artigo 2º, ficam pertencendo aos indivíduos deste Corpo, as tomadas de escravo estipulado no antigo regimento de Capitão do Mato, que lhes serão pagos pontualmente pelos respectivos senhores.

Art. 5º - O alistamento para formação deste Corpo será feitos pelos Juizes de Paz, por ordem do governo em todo município e deles serão excluídos:

§ 1º - Os bêbados habituais, ladrões conhecidos e incorrigíveis;

§ 2º - Os menores de 16 anos e maiores de 50 anos;

§ 3º - Os casados que tratam de suas famílias e os que vivem honestamente de seus trabalhos, comercio ou oficio.

Art. 6º - Uma Lei provincial que terá lugar logo quede outros Municípios venham as propostas sobre o objeto, regulará definitivamente e por detalhe de força, serviço, alistamento, recompensa e castigos dos Homens do Mato em toda província.

Art. 7º - Ficam revogadas as Leis e Disposições contrárias. (MATO GROSSO, 1835).

O Corpo Policial denominado "Homens do Mato", se tornou um aparelho estatal repressor, exercendo papel fundamental na manutenção do modelo escravocrata, perseguindo, capturando e reprimindo os escravos fugitivos.

O seu corpo era composto por tomadas de escravos denominados no antigo regimento de Capitães do Mato, conforme o artigo 4º da Lei em questão. Porém, os oficiais eram nomeados pelo governador do Estado, conforme previsão na Constituição Estadual em vigor à época; bastava o cidadão ter boa conduta.

À ascensão na carreira militar, baseava-se no merecimento. Ocorreu por várias vezes, de cabos e sargentos do Exército Brasileiro serem promovidos direto aos postos de tenente e capitão, sem qualquer concurso interno ou externo, sem qualquer exigência de cursos ou exames.

Este modelo de nomeação de oficiais da Força Pública perdurou por muitos governos, porém, no governo do interventor Doutor Camilo de Soares Moura, foi criada uma normativa, na qual estabelecia que para o ingresso nas fileiras da Força Pública seria necessário a realização de exame prático, no qual era previsto, instruções e exercícios de infantaria e tiro.

Porém, na prática tal norma foi desconsiderada e desrespeitada, a exemplo podemos citar a promoção de muitos cabos e sargentos do Exército Brasileiro a oficiais da Força Pública, um dos casos mais marcantes, é a promoção do 1º sargento José Teixeira de Campos direto ao posto de capitão. Esses fatos ocorreram no governo do Interventor Coronel Antônio Meira Gonçalves, revoltando os oficiais da época.

Durante a República, as Forças Públicas envolveram-se em vários movimentos armados, sendo o mais marcante deles, a Revolução Constitucionalista de 1932, tendo como exigência o retorno da constitucionalidade no Brasil; tal situação envolveu quase todas as policias militares, e por esse motivo, Getúlio Vargas sancionou a Lei nº 192 de 17 de janeiro de 1936 destinada a reorganização das Forças Públicas.

Este fato ocasionou mudanças significativas, principalmente no que tange ao estabelecimento de condições para formação e promoção dos oficiais. Fazendo com que Getúlio Vargas sancionasse a Lei destinada a reorganização das Forças Públicas, conforme previsão em seus artigos 8º, 9º e 25º, abaixo descritos:

O presidente da Republica dos estados Unidos do Brasil:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - As Polícias Militares serão reorganizadas pelos Estados e pela União, na conformidade desta Lei, e são consideradas reservas do Exercito, nos termos do art. 167 da Constituição Federal.

[...] Art. 8º - As promoções nas Polícias Militares serão por antiguidade, merecimento ou bravura;

a) aos postos de Major e Tenente Coronel, um terço das vagas por antigüidade e dois terços por merecimento;

b) aos de 1º Tenente e Capitão, metade por antiguidade e metade por merecimento;

c) aos de 2º Tenente, por merecimento intellectual.

§ 1º. O posto de Coronel será provido, conforme a lei, por commissionamento quando se tratar do Commandante Geral, e por promoção, pelo princípio de merecimento, quando se tratar de vaga verificada no quadro ordinário.

§ 2º. a nomeação de officiaes médicos, dentistas, pharmaceuticos e veterinários, obedecerá a ordem de classificação em concurso; e a promoção a 2º Tenente será feita de acordo com a ordem de classificação intelectual, dentro de cada turma, salvo os direitos expressos em leis e regulamentos.

Art. 9º - Exceptuando a declaração de aspirante a oficial, o acesso na hierarquia militar será gradual e sucessivo, não podendo nenhum oficial ser promovido sem que possua o tempo mínimo de interstício no posto e satisfaça as condições de robustez physica, idoneidade moral e profissional, exigidas por lei.

[...] Art. 12 - É vetado às Policias Militares possuir artilharia, aviação e carros de combates, não se incluindo nesta ultima categoria os carros blindados.

[...] Art. 25 - Cinco anos após a publicação da presente lei, só concorrerão ao provimento das vagas: de 2º tenente, os candidatos que

> possuírem o Curso de formação de officiaes, da sua Corporaçao, ou da Polícia Militar do Districto Federal; e de capitão, major e tenente coronel, dois annos após a publicação desta lei, os candidatos que possuírem o Curso de Aperfeiçoamento ou de formação de officiaes, da sua corporação, ou da Polícia Militar do Districto Federal ou da Escola de Armas do Exército.
>
> Paragrapho único. Estes prazos de tolerância não attingem as Corporações que têm a Escola de formação de officiaes ou de Aperfeiçoamento, com mais de cinco annos de funcionamento.
>
> Art. 26 - A instrução dos quadros e da tropa, que obedecerá a orientação do Estado Maior do Exército, será obrigatoriamente dirigida por officiaes do Exército activo que tenham, pelo menos, o curso da Escola de Armas e sejam postos pelo Ministro da Guerra à disposição dos Governadores dos Estados, por propostas destes e com a annuencia do Estado Maior do Exército.
>
> Art. 27 - Continuam em vigor nas Polícias Militares, nos pontos que não collidirem com a presente lei, os dispositivos regulamentares e legaes federaes e estaduaes.
>
> Art. 28 - Revogam-se as disposições em contrario. Rio de Janeiro, 17de janeiro de 1936. Getulio Vargas. (MATO GROSSO, 1936).

A partir de então, foram enviados os primeiros policiais para as policias militares do Distrito Federal (Estado do Rio de Janeiro) e do Estado de São Paulo, fins de realizarem o curso de formação de oficiais. Paralelo a isso, também foram feitas inclusões de oficiais oriundos do Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva do Exército Brasileiro (NPOR), fatos estes, que ocorreram até a criação do Centro de Instrução Militar (CIM) do Estado de Mato Grosso, diga se de passagem o primeiro do Centro Oeste.

Diante das várias transformações de ordens político sociais ocorridas posterior a era Vargas, e a busca incessante pela democratização, é criada no dia 10 de agosto de 1946 por meio do Decreto nº 778, o Centro de Instrução Militar com fins de formar e aperfeiçoar oficiais e praças da Força Pública:

> Cria na força policial do Estado, o Centro de Instrução Militar.
> O Interventor Federal Substituto do Estado de Mato Grosso, usar da atribuição que lhe confere o artigo 6, item V, do decreto-lei federal n. 1.208, de 8 de abril de 1939, decreta:
> Artigo 1º - Fica criada na Força Policial do Estado de Mato Grosso, o Centro de Instrução Militar, destinado ao aperfeiçoamento e preparo dos oficiais e habilitação e formação dos sargentos e promoção ao oficialato da referida corporação.
> § único - O aspirante a oficial não poderá ser promovido ao posto imediato e o segundo tenente comissionado não poderá ser confirmado nesse posto, sem que primeiro obtenham aprovação final no curso do C.I.M. ora criado.
> Artigo 2º - Fica adotado no C.I.M. o regulamento do Centro de Instrução Militar da Força Policial do Estado de São Paulo, na parte em que for aplicável até que seja elaborado o regulamento deste Estado.
> Artigo 3º - Revogam-se as disposições em contrário. Palácio Alencastro, em Cuiabá, 10 de agosto de 1946, 1.258 da Independência, 58º da República. (MATO GROSSO, ago. 1946).

Porém, em decorrência de diversos fatores políticos, o Centro de Instrução Militar foi efetivamente instituído de fato e de direito na Polícia Militar do Estado de Mato Grosso somente com a promulgação da Lei nº 480 de 22 de agosto de 1952.

É notável que por ocasião da Polícia Militar ter sido comandada durante o início da República até a criação do Centro de Instrução Militar, por oficiais oriundos do Exército, a existência de uma grande influência do Ensino Militar aplicado no Exército e de seus regulamentos, manuais e instruções reproduzidas. Bem como, do Centro de Instrução Militar da Força Pública do Estado de São Paulo, atualmente Academia da Polícia Militar do Barro Branco.

O Centro dispunha em seu corpo docente, de professores e instrutores pertencentes à instituição que ministravam matérias teóricas e práticas, militares e policiais. Existindo inclusive disciplinas para atuação da Força Pública em casos de guerra. Além disso, por

ocasião de muitos oficiais serem designados nas localidades mais interioranas do Estado, para exercerem funções de Delegados, a disciplina de Direito era muito enfatizada durante o curso, por bacharéis na área.

O Curso de Formação de Oficiais tinha a duração de 02 (dois) anos, mesmo com uma formação bastante militarizada, o Centro buscava diferenciar aos alunos, a instrução profissional militar da instrução profissional policial, como podemos ler neste pequeno trecho:

> O militar tem que ser agressivo e imediatista na ação junto ao inimigo, que praticamente nenhum direito possui, nem à vida, do contrário, vacilará nos momentos cruciais do combate e isso lhe será fatal. O policial tem que ser tolerante e ponderado com o cidadão; senão a ação policial irá degenerar conflito, arbitrariedade e violência, com sérios danos para a ordem pública. (CAMARGO, 1997, p. 75).

Todavia, um fator preponderante, é que com a criação do Centro de Instrução Militar, e por ocasião do Boletim Interno do Comando Geral de nº 31, datado de 06 de fevereiro de 1952. Passou a se exigir o ginásio como requisito para inclusão no curso de formação de oficiais.

Em 1958 o exame para ingresso no Curso de Formação de Oficiais, passou a ser chamado de exame vestibular:

> EDITAL
> De ordem do Senhor Comandante Geral, faça saber a quem possa interessar, que no centro de Instrução Militar, acham-se abertas as inscrições, até 10 dez de Fevereiro próximo, para exame vestibular do curso de Formação de Oficiais, que se realizará de 20 a 26 desse mês.
> Poderão ser inscritos os brasileiros natos e solteiros que tenham no mínimo 16 a no máximo 25 anos, referidos ou limites a data de encerramento das inscrições.

O requerimento para inscrição devera ser dirigido ao Exmº senhor Coronel Comandante Geral da Polícia Militar do Estado, e acompanhado dos seguintes documentos;

1- Certidão de conclusão de Curso Ginasial ou de Curso a este legalmente equiparado, passado por escolas oficiais ou oficializadas do Brasil (modelo 18).

2- Certidão de nascimento ou documento que a supra.

3- Atestado de estado Civil, passando pelo Juiz de Paz do local de domicilio, provando ser solteiro.

4- Certificado de alistamento Militar, ou documento que prove estar o candidato em dia com suas obrigações para com o serviço militar.

5- Atestado de bons antecedentes passado pela polícia ou pelo juizado de Comarca, se o candidato for civil; Nota de corretivos e ju7izos do Comandante da unidade, se for militar.

6- Autorização do Pai, Mãe ou Tutor se for menor de dezoito anos.

7- Carteira de identidade expedida pela Policia ou pelas forças armadas.

8- Três fotografias recentes tamanho 3x4 cm e frente e descoberto

Observações:

1. A inscrição deverá ser feita diretamente no Centro de Instrução Militar, pessoalmente ou por procurador habilitado. O C.I.M não se responsabiliza por documentos remitidos pelo correio.

2. Os candidatos militares deveram encaminhar os documentos pelas suas unidades, as quais deveram remete los ao C.I.M.

EXAMES:

Serão os seguintes para o vestibular:

1. Exame de idoneidade moral, realizado de acordo com o RCIM.

2. Exame medico, realizado no serviço de saúde da corporação.

3. Exame Físico, realizado no D.E.F. do C.I.M.

4. Exame intelectual que constará das seguintes matérias:

> Português / matemática (Aritmética, Álgebra e Geometria) / Francês/Inglês / Geografia (Física, Economia e Política) / História do Brasil.
> Programas pormenorizados das disciplinas exigidas serão distribuídos gratuitamente aos interessados como também esclarecimentos mais 103 detalhados poderão ser obtidos, mediante solicitação ao C.I.M. no quartel da P.M. (MATO GROSSO, 1958).

O Centro de Instrução funcionou durante 08 (oito) anos e formou 06 (seis) turmas do Curso de Formação de Oficiais, totalizando 52 (cinquenta e dois) oficiais formados.

A partir de então, retornou o processo de inclusão de Oficiais oriundos do Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva do Exército Brasileiro (NPOR), bem como, o envio de policiais para os Centros de Instruções Militares de diversas forças públicas da federação, até a criação da Academia de Polícia Militar Costa Verde em 27 de novembro de 1987, com a Lei nº 5.177.

Porém, a mesma só foi ativada em 06 de julho de 1993 por meio do Decreto nº 3.145, por iniciativa do então Comandante Geral à época Cel PM RR Dival Pinto Martins Corrêa.

Em 1993 a Academia de Polícia Militar Costa Verde recebe sua primeira Turma do Curso de Formação de Oficiais, sendo os alunos em número de 40 (quarenta), todos oriundos do Exército Brasileiro, mais precisamente dos Núcleos de Preparação de Oficiais a Reserva (NPOR).

Portanto, para ingressar no Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, os candidatos deveriam ser aprovados em exames vestibulares na Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, tendo como exigência o antigo segundo grau (Ensino Médio).

Diferente do Centro de Instrução Militar, a Academia de Polícia Militar Costa Verde sem perder a essência da formação militar, teve uma mudança significativa nas suas ações formativas com o transcorrer do tempo enfatizando as instruções policiais por uma ótica mais humanista e social, principalmente depois da apresentação em 2003 da Matriz Curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública.

Onde o profissional de Segurança Pública não só deve durante sua formação conhecer sua instituição e missões, mais também, o sistema de segurança pública como um todo. Além de aprender que é necessário a realização de ações proativas com atividades comunitárias.

Atualmente com mais de 4.000 horas aulas e em período integral o Curso de Formação de Oficiais, aborda disciplinas como Direitos Humanos, Penal, Constitucional, Gestão de Pessoas, Estatística, Administração Pública e logística, além de disciplinas voltadas para a área operacional, como liderança, técnicas e táticas policiais, tiro, abordagens entre outras.

Porém, o tempo traz transformações que muitas das vezes fortalecem a instituições; e a Polícia Militar implicitamente por algumas vezes, assim como o Exército Brasileiro, manifestou indiretamente, mais precisamente durante o funcionamento do Centro de Instrução, a vontade de equivalência do ensino policial militar ao ensino civil, no que tange a titulações.

Fato este, que recentemente se tornou uma realidade institucional, com o advento da Portaria Conjunta nº 28/SESP/SECITEC/2012 datada de 20 de dezembro de 2012, onde o Curso de formação de Oficiais é reconhecido como equivalente à modalidade Bacharelado em Segurança Pública, conforme abaixo se lê em seu artigo 1º:

> Art. 1º Alterar o Art. 2 da Portaria Conjunta 07/SESP/SECITEC/2012, de 06 de março de 2012, que passa a vigorar com a seguinte redação: "Art.2º Reconhecer o Curso de formação de Oficiais ministrado pela APMCV como equivalente aos definidos no inciso II do art.44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modalidade Bacharelado em Segurança Pública."[3]

Bem como, a Academia de Polícia Militar Costa Verde foi reconhecida e credenciada como Instituição de Ensino Superior conforme se lê abaixo no artigo 1º da Portaria Conjunta nº 07/SESP/SECITEC/2012 datada de 06 de março de 2012:

[3] MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N. 28. SESP/SECITEC. Dispõe sobre a equivalência do Curso de Formação de Oficiais a modalidade de Bacharelado em Segurança Pública**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 50.

> Art. 1º Reconhecer e credenciar a Academia de Polícia Militar Costa Verde (APMCV) como Instituição de Ensino Superior;[4]

Porém, as instituições estão em um constante processo de evolução; e tendo em vista a complexidade da função do Oficial da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, o atual cenário das instituições de Segurança Pública, vislumbrou se além, onde chegaram a conclusão que o requisito não mais de ensino médio será suficiente para ingressar no Curso de Formação de Oficiais, mais sim o Curso especificamente de Direito, conforme abaixo se lê na Lei Complementar nº 529 de 31 de março de 2014 que fixa o efetivo da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, estabelece em seu artigo 6º que:

> O Quadro de Oficiais da Polícia Militar (QOPM) é composto pelos e pelas Oficiais existentes no atual QOPM e aqueles egressos de concurso público de provas ou de provas e títulos, para o Curso de Formação de Oficiais (CFO), tendo como requisito para inscrição a graduação de Bacharel em Direito, legalmente reconhecida.

Portanto, à Academia de Polícia Militar Costa Verde, se prepara para uma nova era no Ensino Policial Militar.

Considerações finais

O caminho percorrido pela Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, no que tange ao ingresso, ensino e formação dos oficiais do século XVIII ao século XXI, foi de constante evolução, por maiores e negativas que foram as influências político sociais no Estado.

O século XVIII foi marcado por um ensino tipicamente militar, onde o ingresso era feito sem qualquer exame ou exigências, sendo o merecimento a critério do governo do Estado, o pré requisito para o acesso ao oficialato na então Força Pública.

No século XIX e XX as mudanças começaram acontecer, sendo elas a criação do Centro de Instrução Militar (CIM), que por mais que tenha sido desativado depois de 08 (oito)

[4] MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N. 07. SESP/SECITEC. Dispõe sobre o Credenciamento da APMCV e da equivalência dos cursos do Sistema de Ensino da PM MT ao Sistema de Ensino Civil**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 43.

anos de funcionamento aproximadamente; deixou heranças ao ensino, muito positivas, as quais futuramente serviriam para o fortalecimento e não cometimento de erros anteriores no ensino da Polícia Militar do Estado.

Aproximadamente 30 (trinta) anos depois da desativação do CIM, tivemos a criação da Academia de Polícia Militar Costa Verde, a qual posteriormente foi reconhecida e credenciada como instituição de ensino superior, 20 (vinte) anos aproximadamente depois de sua criação. Além de ter o seu Curso de Formação de Oficiais, sido reconhecido como equivalente à modalidade de Bacharelado em Segurança Pública, tudo por força de Lei.

Não obstante em pleno século XXI, tamanho o amadurecimento adquirido ao longo do tempo pela Instituição Polícia Militar no ensino; com visão futurística; adota como pré requisito para ingresso no Curso de Formação de Oficiais o Bacharelado em Direito.

Desta forma, fica evidente por ocasião desses resultados, que a Polícia Militar se tornou uma instituição referência em ensino à nível de Brasil, porém com uma visão mundial.

Além de ter ao longo do tempo estabelecido exames de seleção para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais mais rigorosos, que ficaram ainda mais difíceis com o aumento drástico da concorrência e as altas pontuações obtidas pelos candidatos às vagas do Curso de formação de Oficiais, nos referidos exames, tendo em vista, o ganho de representatividade que o oficialato da Polícia Militar teve no Estado.

Chegando ao ponto, de o Curso de Formação de Oficiais ser mais concorrido que o curso de Direito na Universidade Federal do Estado.

Isso porque, todas essas mudanças ocasionaram melhores salários, aceitação social, menor influencia política, dentre outros fatores positivos que tornou o oficial da Polícia Militar uma autoridade de prestígio.

Referências

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR COSTA VERDE. **Matriz Curricular, Quadro de Organização Curricular – CFO**. Várzea Grande: 2012, p. 1-3.

BRASIL, Decreto-lei n. 13 de 30 de abril de 1937. Dissolve a Força Pública do Estado. In: **Gazeta Oficial,** Mato Grosso, ano XLVII, n.º 1457, 30 de abr, 1937. APMT.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso.** Promulgada a 30 de julho de1891. Cuiabá, 1891. APMT.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso.** Promulgada a 25 de dezembro de1935. Cuiabá: Typ Official, 1935. APMT.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá, 1951. Fundação Cultural de Mato Grosso/Biblioteca.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso e leis especiais complementares.** Atualizada por Zelirio Dall'Aglio. Cuiabá: Imprensa Oficial do Estado, 1963. APMT.

_____. **Decreto-lei n.º 778 de 10 de agosto de 1946.** Cria na Força Policial do Estado, o Centro de Instrução Militar. Cuiabá: Arquivo do Comando Geral/PM/MT, 1946.

_____. **Decreto n.º 187 de 26 de julho de 1938.** Reorganiza a Força Pública. Cuiabá: Typ Official, 1938. APMT.

_____. **Ementário da Legislação Estadual 1936-1950.** Cuiabá, 1952. Fundação Cultural de Mato Grosso/Biblioteca.

GONÇALVES, Marcos Roberto. *O centro de instrução militar de Mato Grosso: processo de criação e desativação do curso de formação de oficiais(1952 – 1960)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Cuiabá (MT).2009.

_____. **Lei n.º 192 de 17 de janeiro de 1936.** Reorganiza, pelos Estados e pela União, as Polícias Militares sendo consideradas reservas do Exército In: Actos do Governo. Cuiabá, 1936. Arquivo do Comando Geral/PM/MT.

_____. **Lei n.º 402 de 24 de agosto de 1951.** Dispõe sobre Dispõe sobre o limite de idade para o serviço ativo dos oficiais da Polícia Militar de Mato Grosso. Cuiabá: Arquivo do Comando Geral/PM/MT, 1951.

MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N. 07. SESP/SECITEC. Dispõe sobre o Credenciamento da APMCV e da equivalência dos cursos do Sistema de Ensino da PM MT ao Sistema de Ensino Civil**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 43.

MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N. 28. SESP/SECITEC. Dispõe sobre à equivalência dos curso de Formação de Oficiais à modalidade de Bacharelado em Segurança Pública**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 50.

MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N° 20/2012/GAB-SESP/PM/CBM/PJC/POLITEC, Institui as Descrições e os Perfis de Competências Profissionais e determina outras providências**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 30-33.

MATO GROSSO (ESTADO). Resolução n° 253/96-CEE-MT. **Equivalência do Curso de Formação de Oficiais PM MT ao nível superior**. Cuiabá: 1996, p. 1.

_____; POLÍCIA MILITAR; COMANDO GERAL. **Ofício n. º 689. Encaminha o**

projeto de lei para a criação do Centro de Instrução Militar. Cuiabá, 1935. Arquivo do Comando Geral/PM/MT.

PARECER FAVORÁVEL A CRIAÇÃO DO CENTRO DE INSTRUÇÃO MILITAR, n.º 184. Cuiabá, 1951. Arquivo da Assembléia Legislativa/MT.

PARECER FAVORÁVEL A CRIAÇÃO DO CENTRO DE INSTRUÇÃO MILITAR, n.º 14. Cuiabá, 1952. Arquivo da Assembléia Legislativa/MT.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO. **ENESPPM: I Encontro Nacional de Ensino Superior e Pesquisa Policial Militar.** Disponível em http://enesp.pm.mt.gov.br/?pg=home. Acessado em 19 out 2012.

REGULAMENTO DO CENTRO DE INSTRUÇÃO MILITAR DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO, Decreto n.º 134 de 6 de outubro de 1952, Baixa o Regulamento do Centro de Instrução Militar da Polícia Militar do Estado. In: BOLETIM INTERNO N.º 234, de 16 de outubro de 1952. Polícia Militar. Cuiabá: Arquivo do Comando Geral/PM/MT, 1952, p. 1.050-1.062.

REGULAMENTO DO CENTRO DE INSTRUÇÃO MILITAR DA FORÇA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, Decreto n.º 7.689 de 28 de maio de 1936, Approva o Regulamento do Centro de Instrucção Militar da Força Pública do Estado. Polícia Militar. São Paulo: Museu da Polícia Militar de São Paulo, 1936.

RONDON FILHO, Edson Benedito. *Fenomenologia da educação jurídica na formação policial militar.* Evangraf. Porto Alegre.2011.

SANCHES, Clives Pereira. **NOVA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS: uma adequação ao perfil profissiográfico do Chefe de Polícia Ostensiva da PMGO**. Goiânia: 2008, p. 35.

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Matriz Curricular Nacional Para a Formação em Segurança Pública Versão Modificada e Ampliada.** Brasília: Ministério Da Justiça. 2007, p. 36.

A ATUAL MALHA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS (CFO) DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO: ANÁLISE E SUGESTÕES PARA A ADEQUAÇÃO AO NOVO PERFIL DOS INGRESSOS

Sávio Pellegrini Monteiro[1]

Gabriel Rodrigues Leal[2]

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

A Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT) adequou-se a uma tendência nacional de outras Instituições de Segurança Pública e adotou para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais (CFO) o pré-requisito mínimo para os futuros discentes já serem bacharelados em direito. O que motivou a realização desta pesquisa foi a análise da atual malha curricular do CFO e sua possível adequação para os novos discentes que ingressarão no CFO. Para a realização deste trabalho a metodologia utilizada foi a qualitativa, com a análise da matriz curricular do CFO do ano 1994-1996, 2012-2013, da matriz curricular da SENASP e matriz de competências do Oficial da PMMT. Com base na pesquisa concluiu-se que a atual malha curricular deve ser reformulada, aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelos novos discentes ingressos com o bacharelado em direito, respeitando assim o princípio fundamental da Administração Pública da eficiência.

Palavras – Chave: Segurança Pública; Polícia Militar; CFO.

Introdução

O atual cenário da Segurança Pública no país toma proporções, cada vez, maiores e desconexas. Diversas políticas públicas têm fomentado grandes discussões em todos os setores da sociedade organizada para se achar uma solução, ou algo que se assemelhe a isso,

[1] Capitão PMMT, Especialista em Operações Policiais Especiais, formado pelo Grupo de Ações Táticas (GATE) da Polícia Militar do Estado de Roraima (PMRR), Chefe da Seção de Instrução Especializada (SIEsp) do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT), e-mail: pellegrinimonteiro@gmail.com

[2] Capitão PMMT, Doutorando em Educação (Curriculo) – PUC/SP. Orientador da Pesquisa. E-mail: leal.gabriel@uol.com.br.

porque, segundo o Dicionário Aurélio, solução vem do latim *solutio, onis* e quer dizer: *" resolução de uma dificuldade, de um problema"*. Como a Segurança Pública não é um problema, mas, sim, uma organizada série de Políticas Públicas fomentadas por meio de diversas Instituições de Segurança Pública para se assegurar as *"garantias fundamentais"* de todo ser humano, diversas soluções são propostas dia-após- dia. Porém, uma delas acalentou muito as discussões dentro das Instituições de Segurança Pública, nos últimos anos: o ingresso na carreira da Segurança Pública com a exigência mínima de terceiro grau completo.

Assim, este trabalho pretende verificar se, com a atual malha curricular do CFO, os novos egressos terão uma formação adequada e em consonância com a Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública, estabelecida pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) – 2007, ou se a malha curricular atual do CFO precisa ser reformulada, tanto para atingir a matriz de competências do Oficial da PMMT, como para se manter dentro do parâmetros estabelecidos pela SENASP.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, mediante a análise da Matriz curricular do CFO PM MT 2012-2013, da Matriz de Competências do Oficial da PM MT, da Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública, estabelecida pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) – 2007. A metodologia quantitativa através do questionário estruturado destinado aos Oficiais da Polícia Militar de Mato Grosso, e também, mediante a metodologia exploratória, através da realização de entrevista semiestruturada ao Comandante Geral da PMMT, ao Diretor de Ensino da PMMT e ao Comandante da Academia de Polícia Militar Costa Verde.

Malhas curriculares do cfo 1994-1996/2012-2013, a matriz curricular nacional da senasp 2007 e a matriz de competências do oficial da PMMT

A malha curricular do CFO 1994-1996 não está dividida em áreas temáticas, porém, as suas disciplinas totalizam 4020 horas, com duração de 03 (três) anos, em período letivo integral, distribuídas da seguinte maneira:

1º Ano CFO:
1. História da Polícia Militar.
2. Economia Polícia.
3. Psicologia Geral.
4. Psicologia Social.
5. Filosofia.
6. Sociologia Geral.
7. Metodologia Científica.
8. Língua Portuguesa.
9. Cerimonial e Protocolo.
10. Introdução à Administração
11. Estatística.
12. Comunicação.
13. Natação.
14. Inglês.
15. Introdução ao Estudo do Direito.
16. Direito Constitucional.
17. Técnicas Gerais do Policiamento Ostensivo.
18. Introdução Técnica e Tática de Combate.
19. Policiamento Montado.
20. Ordem Unida.
21. Correspondência Militar.
22. Emergências e Traumas.
23. Armamento, Munição e Explosivos.
24. Tiro Policial Militar.
25. Educação Física Militar.
26. Defesa Pessoal.
27. Atividade de Bombeiro.
28. Regulamento e Normas.

(MALHA CURRICULAR CFO 1994-1996)

Com uma breve análise destas disciplinas do 1º Ano do CFO da Malha Curricular 1994-1996, observa-se uma iniciação generalista, em que o aluno iria apreender conceitos básicos em todos os campos atinentes a sua posterior função de Oficial da Polícia Militar. Ressaltemos ainda que entre elas consta a disciplina de "Atividade de Bombeiro", uma vez que até 1994 o Bombeiro Militar pertencia aos Quadros da Polícia Militar.

Já, no 2º Ano do CFO da Malha Curricular 1994-1996, observa-se as seguintes disciplinas:

2º Ano CFO:

1. Introdução a Comunicação Social.
2. Teoria e Prática da Educação
3. Oratória.
4. Natação
5. Inglês.
6. Criminalística.
7. Defesa Civil.
8. Didática.
9. Organização e Métodos.
10. Direito Penal.
11. Direito Civil.
12. Técnicas Gerais do Policiamento Ostensivo.
13. Ordem Unida.
14. Tiro Policial Militar
15. Defesa Pessoal.
16. Noções de Topografia Militar.
17. Educação Física Militar.
18. Noções de Serviço Social.
19. Criminologia.
20. Medicina Legal.
21. Direito Processual Penal.
22. Direito Administrativo.
23. Policiamento Ostensivo de Trânsito Rodoviário.
24. Informática.
25. Regulamentos e Normas.
26. Sociologia.
27. Prova Matérias Forenses.
28. Estágio Supervisionado.

(MALHA CURRICULAR 1994-1996)

Mesmo aprofundando em algumas áreas específicas da formação técnica policial militar, ainda se observa disciplinas condizentes com uma realidade diversificada, como "Defesa Civil" e "Prova Matérias Forenses".

No 3º Ano do CFO, Malha Curricular 1994-1996, observa-se o seguinte contexto:

3º Ano CFO:

1. Informática e Processamento de Dados.
2. Educação Física Desportiva
3. Deontologia.
4. Direito Penal.
5. Direito Penal Militar
6. Direito Processual Penal Militar.
7. Direito da Criança e Adolescente.
8. Direito Ambiental.
9. Administração de Recursos Humanos.
10. Administração de Material e Patrimônio.
11. Administração Financeira e Orçamentária.
12. Técnicas Gerais do Policiamento Ostensivo.
13. Ordem Unida.
14. Tiro Policial Militar
15. Educação Física Militar.
16. Defesa Pessoal.
17. Polícia Judiciária Militar e Prática Forense.

18. Direito Comercial e do Consumidor
19. Policiamento Florestal e de Mananciais.
20. Operações Especiais Repressivas.
21. Operações de Policia de Choque.
22. Inteligência Policial.
23. Segurança Física de Instalações e Dignitários.
24. Processo Decisório e Trabalho de Comando.
25. Repressão a Drogas e Entorpecentes.
26. Estágio Supervisionado.

(MALHA CURRICULAR 1994-1996)

Observa-se no último ano do CFO desta malha curricular um aprofundamento de matérias atinentes à função de Oficial de Polícia Militar, propriamente dito. Porém ainda notamos disciplinas que deveriam estar dentro de um curso de especialização, como "Operações Especiais Repressivas", "Operações de Choque" e "Segurança Física de Instalações e Dignitários" e não em um curso generalista como o CFO.

Claramente notamos que a malha curricular 1994-1996 não tinha um parâmetro geral a ser seguido, por ser a primeira malha curricular empregada pela APMCV com duração de 03 (três) anos letivos propriamente dito. Os alunos dessa malha curricular foram os da "Turma Pioneiros", alunos estes que ingressaram na Instituição sem ter necessariamente um pré-requisito anterior de experiência militar e/ou policial.

Várias malhas curriculares diferentes foram empregadas pela Academia de Polícia Militar Costa Verde (APMCV) para o CFO até o ano de 2007, quando a Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública foi estabelecida pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) e, define suas áreas temáticas da seguinte forma:

As áreas temáticas propostas pela Matriz Curricular Nacional são:
- Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública.
- Violência, Crime e Controle Social.
- Cultura e Conhecimentos Jurídicos.
- Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos.
- Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador.
- Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública.
- Cotidiano e Prática Policial Reflexiva.
- Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.[3]

[3] SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Matriz Curricular Nacional Para a Formação em Segurança Pública Versão Modificada e Ampliada.** Brasília: Ministério Da Justiça. 2007, p. 36.

Com isso a APMCV foi obrigada a se adequar e em 2012 foi reconhecida como Instituição de Nível Superior, conforme define a Portaria conjunta número 07 da SESP/ SECITEC/ PM MT, publicada em Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 15 de março de 2012, que em seu artigo 1° estabelece "Reconhecer e credenciar a Academia de Polícia Militar Costa Verde (APMCV) como instituição de Ensino Superior".[4]

Para tanto a malha curricular do CFO do ano de 2012 – 2013 foi formada por um conjunto de 12 Áreas Temáticas e suas respectivas disciplinas, totalizando 4215 horas, realizados em 03 anos de duração, sendo distribuídas da seguinte forma:

> I - Sistemas, Instituições de Segurança Pública – 120 Horas; II - Violência, Crimes e Controle Social – 105 Horas;
> III - Cultura e Conhecimentos Jurídicos – 735 Horas;
> IV - Gestão de Conflitos – 45 Horas;
> V - Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador de Segurança Pública – 495 Horas;
> VI - Comunicação, Informação e Tecnologias Em Segurança Pública – 525 Horas;
> VII - Cotidiano e Prática Reflexiva – 75 Horas;
> VIII - Funções Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública – 1140 Horas;
> IX- Gestão Integrada De Segurança Pública – 170 Horas; X - Estágio – 180 Horas;
> XI - Atividades Curriculares – 315 Horas;
> XII – Atividades Optativas – 90 Horas.[5]

Verifica-se, assim, que a Malha Curricular do Curso de Formação de Oficiais da APMCV 2012-2013 segue os parâmetros estabelecidos pela Matriz Curricular Nacional – SENASP, garantindo que o curso esteja em conformidade com os interesses e políticas de formação do servidor da segurança pública, de acordo com o estabelecido pelo Ministério da Justiça.

Ainda, no ano de 2012, foi publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do dia 24 de agosto, a matriz de competências do cargo de Tenente da Polícia Militar, que estabelece as seguintes responsabilidades:

---

[4] MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N. 07. SESP/SECITEC. Dispõe sobre o Credenciamento da APMCV e da equivalência dos cursos do Sistema de Ensino da PM MT ao Sistema de Ensino Civil**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 43.

[5] ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR COSTA VERDE. **Matriz Curricular, Quadro de Organização Curricular – CFO**. Várzea Grande: 2012, p. 1-3.

1. Cumprir, disseminar e fazer cumprir missão, visão, valores, diretrizes, normas, leis, doutrinas, regulamentos institucionais e ordens à equipe visando o alinhamento de ações.
2. Planejar, controlar, supervisionar e executar ações operacionais da Polícia Militar junto aos praças (soldados, cabos, sargentos e subtenentes) visando garantir a ordem e segurança pública.
3. Realizar ações de promoção de segurança pública com cidadania visando prevenir situações potencialmente geradoras de perturbações a ordem pública.
4. Realizar procedimentos investigatórios e administrativos no exercício da função de polícia judiciária militar.
5. Coordenar e realizar o policiamento ostensivo através das modalidades (policiamento: geral, de trânsito, de guarda, ambiental, etc.) e processos (a pé, montado, embarcado, etc.) como medida preventiva e/ou repressiva a de gerar sensação de segurança aos cidadãos.
6. Ministrar instrução atinente às áreas administrativas, operacionais e outras intrínsecas à atividade de segurança pública.
7. Oferecer continuamente feedback construtivo, orientações e direção à equipe de liderados diretos visando à excelência das atividades, à motivação e desenvolvimento da equipe fomentando a cultura de liderança coaching.
8. Gerenciar e/ou elaborar e/ou validar relatórios contendo informações sobre as operações a fim de oferecer respaldo para formulação de estratégias preventivas.
9. Atuar na execução de trâmites administrativos de planejamento, organização e controle nas áreas de Almoxarifado e Patrimônio (controle de materiais: bélico, expediente, informática, viaturas e etc), Gestão de Pessoas (escala de trabalho, férias, licenças, cálculos de remuneração e etc), Orçamento e Finanças (PPA-Plano Plurianual, PTA-Plano

> de Trabalho Anual, aquisições e etc.).
> 10. Atuar na gestão operacional por meio de ações planejadas e orientadas por dados estatísticos e/ou demanda específica (eventos, datas comemorativas e etc.).
> 11. Atuar na Comunicação Social concedendo entrevistas à imprensa e orientando a equipe sobre os procedimentos para tornar públicas as ocorrências.
> 12. Atuar na área de Inteligência cuja finalidade é produzir e salvaguardar conhecimento através da coleta e análise de dados públicos ou não a fim de subsidiar tomadas de decisão, planejamento de operações, etc.
> 13. Responsável pelo controle, organização e fiscalização do apronto operacional (materiais, equipamentos e pessoas prontas para o serviço).
> 14. Manipular os armamentos através de procedimentos de segurança a fim de evitar acidentes[6].

Com a análise da Malha Curricular do CFO 2012-2013 verifica-se que as atribuições descritas acima, na Matriz de Competências são atendidas, com formação teórica e prática sobre tais assuntos, para que assim o profissional oriundo do CFO atenda as exigências mínimas impostas por tal Matriz e ainda, esteja dentro dos parâmetros estabelecidos pela SENASP.Ainda no ano de 2012, em seu trabalho de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO) da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, o Capitão Fabiano Pessoa[7] faz a seguinte observação:

> Em uma sociedade em que a educação superior está extremamente disponível e que seu valor é cada vez mais significativo para o mercado de trabalho, a polícia precisa analisar a necessidade de inclusão em seus quadros de pessoas com diploma superior (PESSOA, 2012).

---

[6] MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N° 20/2012/GAB-SESP/PM/CBM/PJC/POLITEC, Institui as Descrições e os Perfis de Competências Profissionais e determina outras providências**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 30-33.

[1 7] Cap PMMT, Técnico Profissional em Explosivos, Graduado pela Escola de Investigação Criminal da Polícia Nacional da Colômbia, Comandante do Esquadrão de Bombas da Polícia Militar de Mato Grosso, e-mail: capfabiano@hotmail.com

Nesse mesmo sentido o Oficial ainda reitera:

> Em outras áreas do mercado de trabalho, a educação superior é vista como desejável, não significa dizer que o graduado seja mais preparado ou tenha maiores possibilidades de desempenhar ações de polícia com mais eficiência que as pessoas sem curso superior, entretanto, essa mudança poderá favorecer a inclusão de pessoas mais experientes (PESSOA, 2012).

Diante de um alinhamento nacional de outras Instituições de Segurança Pública e, seguindo uma postura baseada em índices técnicos e científicos, a Polícia Militar do Estado de Mato Grosso adotou a seguinte postura organizacional, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 31 de Março de 2014, pela Lei Complementar N° 529:

> Art. 6 O quadro de Oficiais da Polícia Militar (QOPM) é composto pelos e pelas Oficiais existentes no atual QOPM e aqueles egressos do concurso público de provas ou de provas e títulos, para o Curso de Formação de Oficiais (CFO), tendo como requisito para a inscrição a graduação de Bacharel em Direito, legalmente reconhecida.

Considerações finais

Com a adoção do pré requisito de ser Bacharel em Direito para o ingresso no CFO, faz-se necessário adequar a atual Malha Curricular, uma vez que os novos ingressos já iniciarão o CFO com os conhecimentos jurídicos obtidos durante sua formação básica do bacharelado em direito.

Tais disciplinas podem ser suprimidas na nova formação profissional em Segurança Pública, deixando somente aquelas disciplinas jurídicas atinentes às funções de Polícia Judiciária Militar que posteriormente os formandos exercerão em sua carreira, que são: Direito Penal Militar e Direito Processual Penal Militar.

Considerando que a atual Malha Curricular contém disciplinas tipicamente jurídicas, que são obrigatórias em qualquer curso de bacharelado em direito, as disciplinas que podem ser suprimidas da atual malha curricular do CFO são:

29. Introdução ao Estudo do Direito – 45 horas/aula.
30. Direito Administrativo – 75 horas/aula.
31. Direito Ambiental – 45 horas/aula.
32. Direito Civil – 45 horas/aula.
33. Direito Constitucional – 60 horas/aula.
34. Direito Penal I – 60 horas/aula.
35. Direito Penal II – 60 horas/aula.
36. Direito Processual Penal – 60 horas/aula.
37. Direitos Humanos – 30 horas/aula.
38. Direito da Criança e do Adolescente – 45 horas/aula.
39. Ciência Política – 30 horas/aula.
40. Medicina Legal – 30 horas/aula.

Se levarmos em conta ainda que a Constituição Federal estabelece que a Administração Pública deve ser regida por princípios, estabelecidos da seguinte maneira:

> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Pautado neste princípio da eficiência, se totalizarmos o número de horas aulas que podem ser suprimidas da atual Malha Curricular do CFO, teremos um montante de 585 (quinhentos e oitenta e cinco) horas. Assim, o CFO poderá ter uma redução de aproximadamente 01 (um) semestre letivo completo, o que acarretaria um novo CFO com dois anos e meio de duração e não em três, como atualmente é feito.

Ainda pensando no princípio constitucional da eficiência citado acima, se nos basearmos na Portaria N° 337/2013/SEFAZ/MT, que regula o valor a ser pago por hora-aula ministrada no Estado de Mato Grosso e ainda, considerando que para fazer parte do corpo docente do CFO o profissional deve ser no mínimo especialista (R$

215,66 valor pago por hora aula) e, que 1/3 do total deste corpo docente deve ser de mestres (R$ 259,63 valor pago por hora aula) e doutores (R$ 345,48 valor pago por hora aula), teremos uma economia de R$ 84.538,72 (oitenta e quatro mil quinhentos e trinta e oito reais e setenta e dois centavos) com os especialistas e aproximadamente R$ 66.677,64 (sessenta e seis mil seiscentos e setenta e sete reais e sessenta e quatro centavos) para os mestres e doutores, totalizando uma economia direta e real da Administração Pública para o CFO de R$ 151.216,36 (cento e cinquenta e um mil duzentos e dezesseis reais e trinta e seis centavos.

Sugere-se que a PMMT nomeie uma comissão de Oficiais e estabeleça um prazo para se verificar a viabilidade de tal proposta, mantendo ainda um intercâmbio com demais Polícias Militares da Federação que já adotaram essa postura organizacional.

Referências

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR COSTA VERDE. **Matriz Curricular, Quadro de Organização Curricular – CFO**. Várzea Grande: 2012, p. 1-3.

ACRE (ESTADO). **EDITAL/001/CONC/PMAC/2004. Processo de seleção para o Cargo de Oficial da Polícia Militar do Estado do Acre.** Rio Branco: 2004, p.2.

BITTNER, Egon. **The Functions of the Police in Modern Society, Chevy Chase, Md., National Institute of Mental health**. Bethesda: 1970, p. 83. In: HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 350-356.

COHEN, Bernard, CHAIKEN, Jan. **Police Background Characteristics and Performance**. Rand Institute. New York: 1972, p. 20-21. In: HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 350-356.

DEUTSCH, Albert. **The Trouble with Cops, Crown Publishers.** New York: 1955, p. 122. In: HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: 2003, p. 350-356.

DISTRITO FEDERAL. **EDITAL Nº 17/DGP – PMDF. Concurso Público de Admissão ao Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares da Polícia Militar do Distrito Federal, CFOPM/2010**. Brasília: 2010, p. 1.

HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 350-356.

MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N. 07. SESP/SECITEC. Dispõe sobre o Credenciamento da APMCV e da equivalência dos cursos**

do Sistema de Ensino da PM MT ao Sistema de Ensino Civil. Cuiabá: DOE. 2012, p. 43.

MATO GROSSO (ESTADO). **Portaria Conjunta N° 20/2012/GAB-SESP/PM/CBM/PJC/POLITEC, Institui as Descrições e os Perfis de Competências Profissionais e determina outras providências**. Cuiabá: DOE. 2012, p. 30-33.

MATO GROSSO (ESTADO). Resolução n° 253/96-CEE-MT. **Equivalência do Curso de Formação de Oficiais PM MT ao nível superior**. Cuiabá: 1996, p. 1.

MINAS GERAIS (ESTADO). **EDITAL DRH/CRS Nº 08/2011. Concurso Público Para Admissão ao Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais, para o ano de 2012 (CFO/2012)**. Belo Horizonte: 2011, p. 1.

NATIONAL ADVISORY COMMISSION ON CRIMINAL JUSTICE STANDARDS AND GOALS, **Police**. Washington, D.C: 1973, p. 369 – 371. APUD: HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 350-356.

PERNAMBUCO (ESTADO). **LEI COMPLEMENTAR Nº 108. Dispõe sobre o ingresso nas Corporações Militares do Estado, e dá outras providências**. Recife: 2008, p. 4.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO. **ENESPPM: I Encontro Nacional de Ensino Superior e Pesquisa Policial Militar.** Disponível em http://enesp.pm.mt.gov.br/?pg=home. Acessado em 19 out 2012.

PRESIDENT'S COMMISSION ON LAW ENFORCEMENT AND ADMINISTRATION OF JUSTICE**. The Challange of Crime in a Free Society, Government Printing Office**. Washington, D.C: 1967, p. 109. APUD: HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 350-356.

ROYAL COMISSION ON THE POLICE, **Final Report, her Majesty's Stationery Office**. London: 1962, p. 94. APUD: HERMAN, Goldstein**. Policiando uma Sociedade Livre.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 350-356.

SANCHES, Clives Pereira. **NOVA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS: uma adequação ao perfil profissiográfico do Chefe de Polícia Ostensiva da PMGO**. Goiânia: 2008, p. 35.

SANTA CATARINA (ESTADO). **EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N. 001/CESIEP/2010. Concurso Público Para o Curso de Formação de Oficiais – Quadro Combatente da Polícia Militar de Santa Catarina**. Florianópolis: 2010, p. 2.

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Matriz Curricular Nacional Para a Formação em Segurança Pública Versão Modificada e Ampliada.** Brasília: Ministério Da Justiça. 2007, p. 36.

A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRO PARA O ENSINO POLICIAL MILITAR (1988-2000)

Sileimann de Sousa Campos Junior
Acadêmico do Curso de Bacharel em Segurança Pública – CBSP/CFO
da Academia de Policia Militar do Costa Verde-MT
sileimann@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O Presente trabalho, busca uma análise da influência do processo de redemocratização vivenciado no Brasil a partir do ano de 1988 com a promulgação da Constituição Cidadã, para o ensino policial militar, mais especificamente, para a formação de Oficiais praticada na Academia de Polícia Militar Costa Verde. Tal influência, será investigada nas matrizes curriculares do Curso de Formação de Oficiais no período citado, buscando verificar de que forma se deu e quais foram suas consequências práticas.

Palavras chave: didática, democracia, redemocratização, ensino policial militar, educação

Identificação do objeto pesquisado, método

Tendo em vista que este é um trabalho voltado para a análise histórica da formação de Oficiais da PMMT em determinado período histórico, com fins de verificar de que forma a mudança social política e jurídica vivida pelo país o influenciou, o método mais adequado para esta abordagem seria o método dialético, conforme definido por Stalin apud Lakatos e Marconi:

> [...] o método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes; porque, qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza, pode ser convertido num contra-senso quando considerado fora das condições que o cercam, quando destacado destas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado, quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando

> considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam. (STALIN, apud LAKATOS e MARCONI, 2003, p 101)

Outra Característica própria da dialética, a qual se aplica de forma precisa a este trabalho, é a visão de que os aspectos da realidade vivida e/ou observada estão ligados entre si, logo para avaliar uma situação, fenômeno ou acontecimento, este não pode ser avaliado isoladamente, sem que seja levado em conta o contexto à sua volta.

No caso deste trabalho, tal característica se aplica, tendo em vista que ao analisarmos o fenômeno da formação de Oficiais da PMMT em determinado recorte de tempo, o fizemos correlacionando-o com outros fenômenos sociais e políticos que aconteciam neste referido período, que ficou conhecido como Processo de redemocratização Brasileiro.

Desta forma, outro passo fundamental para a elaboração do trabalho científico além da definição do método é a colocação bem clara do problema de pesquisa, neste ponto, o presente trabalho procura observar de que forma o Processo de Redemocratização vivido no Brasil principalmente a partir do ano de 1988, até o ano de 2000 influenciou na formação dos Oficiais de polícia da Academia de Polícia Militar Costa Verde, Instituição de formação de Oficiais da PMMT no que tange à questão legal, bem como nas matrizes curriculares dos Cursos de Formação do referido período.

Em relação a classificação quanto a pesquisa, este trabalho enquadra-se de acordo com a classificação proposta por Lakatos e Marconi (2003), como pesquisa histórica, mais especificamente como pesquisa histórico-descritiva, sendo esta uma forma de analisar a história em determinado recorte de tempo delimitado, abordando a experiência passada para localizar no tempo e espaço um fenômeno a fim de providenciar respostas para questões particulares.

A obtenção de dados teve cunho exclusivamente bibliográfico e documental, sendo que a revisão bibliográfica foi escolhida primeiramente por obter-se o respaldo teórico e técnico necessário para poder então embasar a discussão do tema, tal respaldo foi encontrado nas monografias e teses de pós-graduação publicadas acerca da temática do ensino militar, bem como do processo de redemocratização brasileiro, outra grande fonte de obtenção de dados foram os livros de excelente qualidade publicados a cerca do tema, permitindo assim um entendimento de vários pontos de vista diferente acerca do tema.

A pesquisa documental teve como principal fonte, a legislação em vigor atualmente e à época pesquisada, bem como legislações anteriores para que fosse constatado o processo

evolutivo desta área. O restante da pesquisa documental foi feito junto à Seção de Registros Acadêmicos da Academia de Polícia Militar Costa Verde, tendo como principal alvo as matrizes curriculares dos três anos do Curso de Formação de Oficiais da PMMT, das turmas que ingressaram na instituição do ano de 1994 ao ano de 2000.

Redemocratização no Brasil

O Brasil passou por diversas transformações políticas e sociais no século XX, a maior parte destas mudanças contou com uma participação ativa das forças de segurança pública (Forças Armadas e Polícias), dentre as várias transformações políticas temos aquela que mais perdurou e que por consequência teve uma participação mais expressiva das forças de segurança: O Golpe ou Revolução Militar de 1964, que instituiu no país um regime totalitário, com forte participação do Estado em todos os setores e com um grande aparato repressivo a quaisquer delitos e também aos seus opositores.

Esta situação começa a mudar a partir do ano de 1985, quando após 21 anos de governos militares, pela primeira o cargo de Presidente da República do Brasil foi ocupado por um civil e efetivamente, a partir do ano de 1988, com a promulgação da constituição federal, conhecida como "Constituição Cidadã", a qual previa uma série de garantias e direitos individuais e coletivos, o que representou, pelo menos em termos legais, um rompimento total com o passado recente de autoritarismo observado no período histórico anterior. Para as polícias militares, a Constituição trouxe inovações concedendo-lhes novamente uma autonomia que fora mitigada nos anos anteriores pelo regime de exceção que vigorava no país, todavia mantendo sua característica de militares, e reserva e auxiliar das forças armadas, ainda que subordinando-as diretamente aos Governadores dos Estados e Distrito Federal ao invés do Ministério das Forças Armadas, como outrora, seguindo a linha da "revolução passiva" explicada por Werneck:

> Revoluções passivas são processos de revolução sem revolução em que as elites políticas das classes dominantes se apropriam total ou parcialmente da agenda dos setores subalternos, cooptando suas lideranças, afastando outras, em uma estratégia de conservar-mudando [...] (WERNECK, 2011, p. 172).

Assim, este processo deixou algumas características na sociedade brasileira, dentre estas podemos citar que este período foi marcado por uma sociedade mais participativa e engajada politicamente de forma inicial (como pode ser comprovado por exemplo, no episódio dos cara-pintadas)[1], pois havia a esperança de que as conquistas políticas se ampliassem para o campo social possibilitando assim uma vida melhor a todos, entretanto, uma outra característica surgiu nesta nova sociedade, que seria um antagonismo ao próprio Estado e as estruturas que outrora foram autoritárias

> Esta "nova" sociedade civil assumiu uma postura de aversão a um órgão burocrático marcado pelo autoritarismo. Tal forma de se opor à figura do antigo opressor foi revestida de uma dimensão essencialmente "libertária" que de certa forma estava vinculada ao repúdio a qualquer tipo de limitação, ao mesmo tempo em que não objetivou reelaborar as bases da cidadania; ao contrário, a operação foi de incorporação desses novos atores nos padrões de vida societais essencialmente vinculadas ao acesso ao consumo. (SEINO, ALGARVE E GOBBO, 2012, p. 41)

Não se excluindo deste "antagonismo" a Polícia Militar, tendo em vista os diversos movimentos no sentido de extinção das polícias militares e unificação destas com as polícias civis neste período.

Ensino Policial Militar e Matriz Curricular

O ensino militar pode ser definido como sendo aquele ministrado com fins profissionalizantes específicos de formar praças ou Oficiais das Forças Armadas (Marinha, Exército ou Aeronáutica) ou forças auxiliares (Polícias e Corpos de Bombeiros Militares), possuindo diversas características que o diferenciam do ensino civil dado à necessidade de

[1] Caras-pintadas foi o nome pelo qual ficou conhecido o movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano de 1992 que teve, como objetivo principal, o impeachment do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Melo.

transformar um paisano[2] em um profissional de segurança pública, para tanto, possui algumas peculiaridades na formação, principalmente nos períodos iniciais, conforme explica Ludwig:

> [...] a educação militar, por suas características, tem um poder muito grande de transformação pessoal. Esse poder é sentido desde os primeiros dias em que os novos alunos entram em contato com a instituição castrense, [...] existe um período de adaptação que dura algumas semanas, cujo objetivo é iniciar o processo de despersonalização individual. Nesse período, os neófitos são instados a acatar os valores dominantes da corporação bélica: obediência, disciplina, hierarquia, lealdade, pontualidade, assiduidade etc. [...] Por meio dessas atividades o aluno assimila os valores de obediência, submissão, dependência, paternalismo, assiduidade, racionalidade e meritocracia (LUDWIG, 1998, p. 35).

Um outro aspecto indispensável para a compreensão a cerca do ensino militar é que além do currículo oficial de formação, existe um "currículo oculto" que acaba por influenciar tanto quanto o currículo oficial na formação policial militar, exemplos deste currículo, são as práticas "culturais" do submundo[3] conforme explica Leal:

> Esse "extraordinário construído pela e para a sociedade em oposição aos acontecimentos que igualmente suspendem a rotina do cotidiano, mas são marcados pela imprevisibilidade" (DaMatta, 1997:47) bem poderia representar o que se constituía a vida "ritualística submundana" na APMCV. Pois, distintamente do que já era uma ritualística por si só, em suma, envergar a farda, desfilar na parada militar, cultuar o pavilhão nacional... havia, além disso, o que também se revestia de uma aura de ritual, mas, diferentemente, não carregava o

[2] O termo paisano deriva do francês *paysan* que significa camponês, a partir do século XVII passou a ser utilizado para se referir aquele que não é militar, até os dias de hoje é utilizado com essa conotação pelas Polícias Militares

[3] Diz-se Submundo, as relações que oficialmente não deveriam existir, mas existem no âmbito da formação militar de forma velada, tais como: castigos físicos, punições e recompensas, pequenas "regras de convivência", como por exemplo, a porta pela qual o Aluno à Oficial mais moderno deve utilizar para entrar no alojamento do CFO III, e outras.

> condão da previsibilidade e formalidade técnica. Revestia-se, mais de um rosário imprescindível de etapas-rituais, sem as quais seria imerecido ser aluno oficial. Essas etapas-rituais campeavam dentro de um calendário completamente imprevisível, mas, não menos extraordinário. Nos dizeres de DaMatta é o que chamaríamos de rituais formais e informais.(LEAL, 2011, p.100)

Tudo isto, para gerar nos Alunos, noções como, por exemplo, espírito de corpo, companheirismo, uniformidade, além é claro de formar indivíduos mais dóceis, segundo a definição de Foucalt (2009) de disciplina e docilização dos corpos, buscando formar um indivíduo disciplinado e mais dócil.

Em relação à matriz curricular[4], podemos observar primeiramente, que desde a concepção da matriz curricular do Curso de Formação de Oficiais foi orientada por princípios democráticos, principalmente pela análise das matérias ministradas e suas cargas-horárias, como por exemplo : Filosofia (carga horária de 60 h/a), Sociologia (carga horária de 90 h/a), Comunicação (carga horária de 30 h/a), Criminologia (carga horária de 30 h/a), Introdução ao Estudo do Direito (carga horária de 60 h/a), Direito Constitucional (carga horária de 60 h/a), Noções de Serviço Social (carga horária de 60 h/a), Provas de Materiais Forense (carga horária de 60 h/a), Inteligência Policial (carga horária de 60 h/a) Oratória (carga horária de 30 h/a), Direito da Criança e do Adolescente (carga horária de 60 h/a) e várias outras do ramo do direito que mostram o caráter de humanização que esteve presente desde a concepção das Matrizes Curriculares na Academia de Polícia Militar Costa Verde. Outro fato que merece atenção é o de que durante este período, além dos instrutores militares, houve também muitos instrutores civis, oriundos principalmente da Universidade Federal de Mato Grosso, conforme podemos notar no teor da resolução 36 de 1994 que homologa o termo aditivo assinado anteriormente pela PMMT e a FUFMT, objetivando a disponibilização de docentes da UFMT para a realização dos cursos de formação realizados na PMMT.

[4] Conjunto de Matérias que são ministradas em determinado curso.

Esta também é uma clara demonstração da abertura que acontecia gradativamente na instituição, logo, podemos inferir que a presença destes instrutores no ambiente de ensino policial militar também teve influência na formação, revisão e consequente alteração da matriz curricular do CFO PMMT.

Em relação ao acréscimo ou subtração de matérias, podemos destacar que no ano de 1998 foi inserida no CFO PMMT a matéria de Direitos Humanos e Cidadania, com uma carga horária de 60 horas-aula. Em relação à inclusão desta matéria dentro do rol das disciplinas ministradas aos futuros Oficiais de Polícia, não se pode deixar de correlacioná-la com os diversos acontecimentos envolvendo abusos policiais nos anos de 1996, 1997, tais como "O Massacre de Eldorado dos Carajás[5]", "Caso da Favela Naval[6]" e diversos outros que levaram inclusive no referido período ase questionar sobre a real necessidade de uma polícia militarizada, subordinada às Forças Armadas. Assim, em 1997 foi promulgada a Lei 9.455, que definiu o crime de tortura dentre o rol dos crimes previstos no ordenamento jurídico brasileiro, bem como definiu as penas para os sujeitos ativos deste crime, com ênfase para os agentes estatais, uma vez que a lei contempla a perda da função pública como pena secundária após uma condenação pelo referido crime. Logo, com o advento da nova legislação brasileira que tratou sobre o assunto de direitos humanos diretamente, surgiu a necessidade de que se incluísse tal matéria na matriz curricular do Curso de Formação de Oficiais da PMMT.

Ainda em relação a influencia da legislação para uma maior democratização do ensino policial militar, podemos destacar durante o período, a própria Constituição Federal de 1988, que revogou tacitamente a competência das Forças Armadas para legislar acerca do Ensino Policial Militar, bem como subordinou as polícias militares aos Governadores dos Estados e do Distrito Federal e não diretamente às Forças Armadas como foi anteriormente, isto possibilitou uma maior autonomia para as Polícias Militares no que tange a questão da

[5] No dia 17 de abril de 1996, cerca de 1500 trabalhadores do MST (Movimento dos Sem Terra) interditaram a BR-155 na cidade de Eldorado dos Carajás – Pará em protestos em prol da Reforma Agrária no Brasil. Para a desobstrução da via foram empregados 157 policiais militares, houve confronto entre polícia e os policiais envolvidos no confronto utilizaram-se de munição letal para reprimir os manifestantes, tendo como resultado 19 mortes de trabalhadores do MST, por isso o episódio ficou conhecido como "Massacre de Eldorado dos Carajás"

[6] Nos dias 3, 5 e 7 de março de 1997, um cinegrafista amador registrou cenas do que seria uma Operação Policial de repressão ao tráfico na Favela Naval em Diadema – São Paulo. Nas imagens, policiais militares aparecem agredindo cidadãos com tapas, socos, pontapés, pancadas de cassetete e até mesmo disparando a ermo contra as pessoas da localidade, além disto, as imagens também mostraram a cobrança de propina por parte dos policiais militares, inclusive contra cidadãos que não apresentavam nenhuma irregularidade. O episódio culminou com o assassinato de uma pessoa e a comoção social foi tamanha que cerca de um mês depois foi promulgada a Lei de Tortura, equiparando o crime de tortura a crimes hediondos e tipificando-o no ordenamento jurídico brasileiro.

formação, pois como vimos no caso de Mato Grosso, estas puderam elaborar seus cursos e suas matrizes curriculares de acordo com sua conveniência e necessidade da população.

Em nível federal, podemos ainda citar a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional que foi promulgada em 1996, e também influenciou diretamente o Ensino Policial Militar ao possibilitar a equivalência de estudos às instituições de ensino civil, isto possibilitou que posteriormente, as instituições de Ensino Militar buscassem o reconhecimento de seus cursos como de graduação, e assim, buscar o reconhecimento como Instituição de Ensino Superior (IES).

Considerações Finais

Um processo tão amplo e complexo como o processo de redemocratização brasileiro, não teria como deixar de influenciar as práticas pedagógicas de uma forma geral, mais especificamente, a educação de formação policial militar na formação de Oficiais de Polícia , assim, podemos perceber a influência benéfica deste processo que culminou em maior autonomia às polícias militares para gerir e conduzir seu processo de formação de policiais, bem como influenciou através das legislações que contribuíram para um ensino policial militar de maior qualidade e um reconhecimento mais do que justo às Instituições de Ensino Militar.

Obviamente, pela própria magnitude e importância deste processo para a sociedade brasileira, sabemos que o estudo e análise das várias formas nas quais este influenciou a segurança pública e mais especificamente a formação de Oficiais de Polícia. Entretanto, dados os parâmetros estabelecidos para análise podemos observar a amplitude desta influencia, contribuindo assim para uma polícia cada vez mais preparada para atuar numa sociedade que está em constante mudança, conforme vimos.

Referências

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Gabriel Rodrigues. **Currículo cultural:** Uma autoetnografia na Academia de Polícia Militar Costa Verde. Dissertação (Mestrado) - Educação na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Democracia e Ensino Militar.** São Paulo: Cortez, 1998. 120 p.

MICHAELLO MARQUES, Carlos Alexandre; NUNES, Franciene Rodrigues. **O estado democrático de direito e a colisão de direitos fundamentais**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 98, mar 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11300>. Acesso em 01 set 2014.

MUNCK, Gerardo L; LEFF, Carol Skalnik. Modos de transição em perspectiva comparada. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** São Paulo, v. 40, n. 41, p.69-95, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a04n4041.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

PEREIRA, Elio Gomes. **O ensino na academia da polícia militar em goiás: Matrizes curriculares - mudanças e permanências 1970 – 2012.** 2013. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História Cultura e Poder, Pontíficia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

RONDON FILHO, Édson Benedito. **Fenomenologia da educação jurídica na Formação Policial Militar.** Porto Alegre: Evangraf, 2011. 198 p.

SEINO, Eduardo; ALGARVE, Giovana; GOBBO, José Carlos. ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil". **Sem Aspas,** Araraquara, v. 2, n. 1, p.31-42, jan. 2013. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/semaspas/article/download/6922/4982>. Acesso em: 10 jul. 2014.

WERNECK , Luiz Alves Viana, **Revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ/REVAN, 1997.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE CULTURA PARA MATO GROSSO

Afonso Henrique Rodrigues Alves
(Mestrando em Educação Física pela UFMT)
afonsoalves28@gmail.com

Eliete Borges Lopes
(UFMT)
Geander Franco de Araújo
(UFMT)

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Compreender a importância do patrimônio como gerador de consciência estética, assim os bens culturais são fontes que devem ser transformadas em instrumentos de informação. Perpassando o território de Mato Grosso, especificamente Cuiabá, incitando uma reflexão sobre como a arte como política cultural é importante para uma transformação cidadã e por vezes, catártica.

Palavras-chave: Patrimônio, arte contemporânea, Políticas Públicas.

Introdução: A arte e as Políticas Públicas de Cultura em Cuiabá – MT

"Ora viva meu São Gonçalo,
oi, torna a revivar"
(toada/dança de São Gonçalo)

"A arte não representa o visível,
a arte torna visível."
Paul Klee

Estar em condições de exclusão significa estar fora do contexto social, cultural, político e principalmente econômico. Neste sentido percebe-se a necessidade da implantação de políticas públicas que estimulem a participação dos que estão condicionados a exclusão social.

Acreditasse que a arte possa ser uma das ferramentas para um processo de inclusão.

Utilizar de uma Política Cultural de conservação e conscientização sobre o patrimônio cultural de Cuiabá visa à melhora da qualidade de vida da população através de atividades culturais, artísticas, sociais e recreativas. Um dos eixos para distribuição dos recursos é a abertura de editais, que busca atingir um maior número de artistas, de manifestações e expressões da cultura brasileira e contemplar o maior número de projetos. Porém os editais não contemplam todas as iniciativas de preservação no plano estatal. Há outras instituições particulares como o Itaú Cultural, ONGs, investidores particulares que também preservam e fazem parcerias com as instituições estatais para a preservação e divulgação da cultura. O importante é ficar atento para os critérios e como é avaliado o interesse do agente na cultura.

Alguns locais como a da Comunidade São Gonçalo Beira Rio, Igreja Nossa Senhora da Conceição – Distrito Passagem da Conceição/Várzea Grande MT, Igreja Nossa Senhora do Livramento, Casa Dom Aquino – Museu de Pré-história – Cuiabá-MT são locais que muitas vezes perdem seus referencias históricos por descaso dos governos nas políticas públicas de preservação da memória. Assim para se ter mais consciência de onde se vive e quais as influências culturais que caracterizam nossa vida é necessário programas de revitalizações da história, somado a políticas públicas de incentivo a produção cultural e preservação da mesma.

A Comunidade de São Gonçalo, por exemplo, é uma fonte potencial de cultura popular e turística, exigindo urgente necessidade de apoio sócio-cultural eficiente que lhe garanta a sustentação criativa, junto à acelerada expansão demográfica, evitando assim, perdas e descaracterizações lamentáveis que a história recente nos tem demonstrado. Portanto, São Gonçalo carece do respaldo institucional de um Museu e de uma Universidade e, principalmente, carece do abraço da Administração Municipal através do empenho das Secretarias competentes, a exemplo das Secretarias de Cultura, de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano, do Bem Estar Social e da Indústria, Comércio e Turismo do Município de Cuiabá.

O turismo cultural tem plenas possibilidades de bem canalizar essa tarefa, a curto, médio e longo prazo. Embora receba e distribua os turistas para Chapada dos Guimarães ou para o Pantanal, Cuiabá ainda não lhe garantiu estrutura capaz de torná-la um ponto de encontro turístico. A propósito, nem mesmo a população de Cuiabá (na grande maioria de outros Estados) conhece a cidade, o significado histórico dos locais, seus pólos de atrativos turísticos. Precisamos mostrar mais e melhor em nosso quadro geográfico e cultural. É muito

espaço e pouco usufruto social.

Se quisermos conhecer as raízes de Cuiabá, cujo embrião social resultaria o Estado atual de Mato Grosso, temos plenas condições de ainda poder ver in loco esse sítio patrimônio.

Acredita-se que "as políticas sociais devem ser implementadas não porque os pobres constituem um perigo permanente à segurança, não porque venham ser as classes perigosas, mas porque um país democrático e justo não pode existir sem tais políticas".(ZALUAR,1997, p.11)

Como estamos em processo, em um constante vir a ser, em um fluxo, quais as reações que brotam do nó do sistema neoliberal? Conforme o entendimento de Canclini, a imposição da submissão aos ditames dos centros hegemônicos de poder evidencia que os laços que envolvem o campo cultural e as leis do capitalismo estão extremamente fortalecidos. A internacionalização do mercado artístico está cada vez mais associada à transnacionalização e concentração geral do capital. A autonomia dos campos culturais não se dissolve nas leis globais do capitalismo, mas se subordina a elas com laços inéditos. (CANCLINI, 2003, p. 62). Os artistas começaram a sentir a necessidade de uma organização, de políticas públicas com critérios mais claros.

Os bens culturais são os estímulos para uma integração da cultura popular e erudita através dos patrimônios material e imaterial, conseqüentemente a produção contemporânea, em espaços como jardins históricos, igrejas, fortalezas e palácios com a realização de concertos, peças teatrais, eventos de performance, dança, exposições de artes visuais, intervenções urbanas, artes digitais, artesanato e oficinas de criação promovem um entendimento maior do que é patrimônio e conscientizam que política pública tem relação forte com a história, assim uma relação de divulgação dos bens culturais por diversas entidades governamentais e não-governamentais demonstra que há e poderá ocorrer maiores discussões sobre os investimentos em cultura sem os crivos e os limites orçamentárias.

Verificar a constituição dessas políticas e ações exige a avaliação de seus entrelaçamentos com as questões de gênero e com as diretrizes de uma ótica de mercado. O sistema das artes possui suas regras e suas relações. Apresenta formas e procedimentos. Trilhas e caminhos de consagração e exclusão. Possui seu campo e seus agentes. Campos, aqui identificado no sentido utilizado por Bourdieu (2003), como espaços sociais caracterizados por relações objetivas e específicas que envolvem investimento, capital, lucro e

ganhos próprios, com suas crenças, seus jogos de linguagem, seus produtos materiais, simbólicos e sua hierarquia. Esses campos, por sua vez, possuem seus agentes, que, no exercício do poder simbólico, buscam a efetivação de uma realidade que tenta estabelecer um consenso, uma integração acerca da reprodução de uma dada ordem social.

A infiltração da doutrina do mercado no âmbito das políticas públicas tem estendido seus efeitos para o universo das artes visuais, tecendo uma cartografia própria de movimentos, fluxos e conexões. A relação entre neoliberalismo e as mudanças provocadas por este sistema na política de fomento às artes visuais propicia o efeito de rede, com múltiplas conexões e transmitindo códigos de linguagens e regras de conduta para os agentes inseridos no campo. Esses fluxos afetam a produção e a viabilização da arte denominada "contemporânea". Criam tendências. Moldam as regras da arte.

Quando Ernest Fischer (2002) fala que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a fazer mágica e sim a de esclarecer e incitar à ação. Entender o que estava acontecendo com o patrimônio para depois colocar-se em prática as ações para dar respostas aos objetivos era de poder se assumir enquanto morador de um bairro cheio de rótulos e de fazer medo a outras pessoas.

Os passos utilizados para a atual pesquisa vem do livro "Pesquisa social – teoria, método e criatividade" organizada por Maria Cecília de Souza Minayo, com colaboração de Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes. O pensamento sobre a política pública cultural da cultura mato-grossense, perpassada por Fenelon propõe uma reflexão sobre o verdadeiro sentido de se preservar:

> Quando propomos o debate e a reflexão sobre as políticas de patrimônio histórico, queremos tratá-lo não apenas no âmbito restrito das técnicas de intervenção ou dos critérios de identificação e preservação e seus conceitos operacionais. Para além desses aspectos, é preciso politizar o tema, reconhecendo as condições históricas em que se forjaram muitas das suas premissas – e articulando-as com as lutas pela qualidade de vida, pela preservação do meio ambiente, pelos direitos à pluralidade e, sobretudo pelo direito à cidadania cultural. Com isso esperamos retomar um sentido de patrimônio histórico que nos permita entendê-lo como prática social e cultural de diversos e múltiplos agentes. (FENELON, 1992, pg. 31)

Revisão de literatura

Economia e Desenvolvimento são aspectos da cultura de um povo. A cultura é um dos processos propulsores da criatividade, gerador de inovação econômica e tecnológica. A diversidade cultural produz distintos modelos de geração de riqueza que devem ser reconhecidos e valorizados. A cultura é feita de atividades**,** símbolos, valores, rituais que criam múltiplos pertencimentos, sentidos e modos de vida. Alguns autores regionais são uteis para mapear como a política artística já foi vanguarda e ativa como Aline Figueiredo de Espindola, historiadora que divulgou e ajuda a manter a aura da preservação cultural de Mato Grosso; José Serafim Bortoloto, crítico de arte que organiza um material denso sobre a história da arte em Mato Grosso.

Quando pensamos que "*A existência e o mundo só podem ser justificados como fenômenos estéticos"* através de Nietzsche, (GT/NT 5), trazemos a tona a visão de conciliação que a arte requer no íntimo da contemplação. Há espaços na cidade que fazem associações imprevistas, remodelando o sentido do estar-junto. A partir de uma consciência trágica, reconhecer os pequenos infernos da vida cotidiana e gozar o prazer em cada instante da realização social através de resistências que, como observa Maffesoli, pululam na vida contemporânea.

> A Visão nitzscheana, que se expressa em nome da vida, em nome de um vitalismo irreprimível: a realidade suprema, o que está aí, converte-se em um supremo valor. "Isso sobre o que não se pode fazer nada" se converte em um supremo valor. "Isso sobre o que celebramos, que exaltamos, a fim de extrair o máximo, a medula, o *amor fati*. (MAFFESOLI, 2003, p. 72.)

A epistemologia de Maffesoli é a de uma história dinâmica, descentralizada e não unitária. Pensar a banalidade em sua forma homeopática e ao mesmo tempo explosiva é um modo de ver a acentuação de todos os contrastes e de todos os abismos. Uma hermenêutica social que desperta em cada um de nós o mundo poético do conhecimento: reconhecer aquilo que é, já, aqui, e dar-lhe um estatuto epistemológico. A Cultura e o cotidiano: a história visual e a memória como fonte de interlocução com a preservação.

A arte desterritorializa. Esse talvez seja seu grande ponto. Liquidifica, revigora e transforma. Assim, baseados na força que a arte carrega, como podemos pensar em uma política cultural que contemple o desejo? Que não tenha desculpas mesquinhas e arcaicas para o olhar? Que acolha as expressividades sem procurar distorcê-las ou refreá-las de acordo com regras subliminares do mercado?

Urgente, então, implementar outras visões. Trazer uma nova consciência. Ampliar olhares. Instigar políticas da contemplação. Para Teixeira Coelho, essa deve ser a política da contemporaneidade:

> Esta é a política cultural da contemporaneidade, um política que contemple o desejo, que não se esconda atrás do discurso facilitador e demagógico da necessidade, que deixe de traçar suas pequenas táticas para o bem-estar e as mesquinhas satisfações comedidas e se abra para o prazer e, no limite, para isso que se tornou, tragicamente, uma improbidade lingüística e filosófica: a felicidade. (COELHO, 1999, p. 14)

O que é entender a importância do patrimônio? Os bens culturais são fontes que devem ser transformadas em instrumentos de informação. São considerados parte do território, estando em relações com instituições e administrações que têm poderes de gestão de alguns aspectos do território (governos locais, superintendências, direções de museus e de sítios patrimoniais...). Graças ao uso dos bens culturais e à educação para o patrimônio, o aluno capta conhecimentos sobre o território e sobre os problemas da sua gestão e pode tornar-se um cidadão consciente, interessado e crítico.

A passagem do uso dos bens à concepção do patrimônio na aprendizagem de uma sociedade pode formar um jovem que organiza sua história em quadros cronológicos, conhece os principais processos de transformação, argumenta sobre os problemas históricos, tem a noção e a consciência de cidadania com seu espaço simbólico e territorial, assim como, conhece os procedimentos de construção do conhecimento. Enfim, para exercer uma cidadania, o processo de construção da mesma por uma sociedade que investe menos de 1% na sua cultura, portanto, percebendo que o governo relega a cultura e sua preservação muito

mais a atitudes individuais ou privadas do que políticas públicas.

Objetivos

Investigar o campo da educação patrimonial do ponto de vista conceitual e pedagógico a partir de autores como Minayo, Adorno, Benjamim etc. Salvaguardar e contribuir para o florescimento dos modos de criar, fazer e conviver das Comunidades que vivem quase que unicamente de sua Cultura.

Desenvolver a conscientização popular da importância histórica, social, ecológica e turística do patrimônio cultural e das instituições que produzem arte.

Situar historicamente a definição das políticas públicas, articulando-as com outros setores organizados da sociedade civil e identificar obstáculos e dificuldades enfrentados na área da ação social do poder público, estadual, municipal ou federal, de modo a permitir a formulação de políticas públicas que respondam a necessidades de desenvolvimento econômico, cultural e social.

Metodologia

Pesquisa bibliográfica acerca do tema requerido. Entrevistas com os secretários de cultura, gestores de cultura, artistas em geral. Analisando as leis relacionadas ao tema e como entender as brechas e não cumprimentos das mesmas pelas entidades que cuidam da cultura.

As políticas do Estado – sejam econômicas ou sociais – são proposições normativas, isto é, envolvem escolhas fundamentadas em juízos de valor. Estes estarão presentes em todas as fases das políticas públicas, quer seja na concepção, na implantação ou na avaliação das mesmas.

Conclusão

A arte é o sentido da vida e esse sentido pode ser encontrado no exterior pela arquitetura e projetos culturais, porém o que se percebe diante dos fatos históricos e das políticas gerenciais é um descaso com a cultura, sem comentar as minorias. Há uma economia que não mede esforços para se divulgar as práticas simbólicas ou mesmo ampliar as percepções necessárias ao cotidiano estético.

Referências bibliográficas.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5 ed. São Paulo, Perspectiva, 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão, IN Desigualdades e a questão social (org.) Robert Castel, Luiz Eduardo W. Wanderley, Mariangela Belfiore Wanderley. São Paulo. EDUC, 1997.

COCCHIARALE, Fernando. A (outra) arte contemporânea brasileira: intervenções urbanas micropolíticas. Disponível em http://www.rizoma.net/interna.php?id=222&secao=artefato. Acesso em 18 jun 2006.

COELHO, Teixeira. Dicionário Crítico de Política Cultural. São Paulo: Iluminuras, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.

DURAND, Gilbert. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de janeiro: DIFEL, 1998.

FENELON, D. R. Políticas culturais e patrimônio histórico. In: *O direito à memória:* patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

Figueiredo, Aline. Artes Plásticas no Centro-Oeste, 1979, edições UFMT.

Figueiredo, Aline. Arte Aqui é Mato, 1990, edições UFMT.

FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. 9ª edição. Ed. São Paulo, LTC, 2002.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMBRICH, E. H. A História da arte. 16. Ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1999.

MAFFESOLI, Michel. A Parte do Diabo: Resumo da Subversão Pós-Moderna. 1ª Edição: Record, (2004). 191 Páginas.

_____ Sombra de Dionísio: Contribuição a uma Sociologia da Orgia. 1ª Edição: Zouk, (2005). 160 Páginas.

_____ O Instante Eterno: O Retorno do Trágico nas Sociedades Pós-Modernas. Coleção Prospecção. Editora Zouk. (2003). 200 Páginas.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2009. doi: 10.1590/S0102-46982008000100009

Mendonça, Rubens de. Nos Bastidores da História de Mato Grosso. UFMT, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

MURGUIA, Eduardo Ismael; YASSUDA, Silvia Nathaly. Patrimônio histórico-cultural: critérios para tombamento de bibliotecas pelo IPHAN. Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v. 12, n. 3, dez. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362007000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2009. doi: 10.1590/S1413-99362007000300006

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.
_____Vontade de Potência. Coleção: Clássicos de Bolso. 1ª Edição: Ediouro - Paradidatic. (1988). 330 Páginas.

NUSSBAUER, Gisele Marchiori. O mercado da cultura em tempos (pós) modernos.
Santa Maria: UFSM, 2000.

SIMIS, Anita. A política cultural como política pública. RUBIM, Albino; BARBALHO, Alexandre (Org.). Políticas culturais no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

ZALUAR, Alba. Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas, Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 1997.

A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE DENÚNCIA

Marlei Dias Campos
(UNEMAT)
marleidiascampos@gmail.com

Rosane Penha Mendes
(UNEMAT)
rosane.pmendes@gmail.com

Maria de Lourdes Pachuri
(UNEMAT)
marthyajvictor@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O trabalho é resultante das reflexões realizadas na disciplina de Educação e Literatura para crianças do curso de Pedagogia. É um estudo realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica que estuda o percurso histórico da Literatura Infantil, com foco no período da ditadura militar, pontuando como a Literatura Infantil sobreviveu e se fortaleceu neste período. Destacamos dentre tantos escritores Ana Maria Machado com a obra "Bento que bento é o frade" e Ruth Rocha com "O que os olhos não vêem[1]". As obras analisadas levantam as questões das diversas formas de resistências, o autoritarismo e a tirania presentes na sociedade em que imperava o regime ditatorial.

Palavras-chave: Literatura. Literatura Infantil. Regime militar.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma atividade realizada pelo curso de Pedagogia da UNEMAT, em que todos os semestres apresentam um trabalho de pesquisa envolvendo uma temática estudada mediante os mais variados olhares e sob a orientação de um professor. Portanto trata-se do Seminário Interdisciplinar que acontece a cada final de período.

Com base nessa proposta, o terceiro semestre de Pedagogia preocupou-se em investigar como a Literatura Infantil sobreviveu no período da ditadura militar no Brasil. Autores como Ana Maria Machado e Ruth Rocha levantam em suas obras, questionamentos sobre as diversas formas de resistências, o autoritarismo e a tirania presentes na sociedade que imperava o regime ditatorial.

[1] A grafia foi mantida por se tratar de um título bibliográfico.

Diante deste objetivo a disciplina de Literatura Infantil traz como proposta analisar a produção da literária infantil no contexto do regime militar. Neste estudo apresentamos a metodologia utilizada, e, na sequência um percurso histórico da Literatura Infantil, com foco no período da ditadura militar, pontuando como a literatura infantil sobreviveu e se fortaleceu neste período. Destacamos dentre tantos escritores Ana Maria Machado com a obra "Bento que bento é o frade" e Ruth Rocha com "O que os olhos não vêem". As obras analisadas levantam as questões das diversas formas de resistências, o autoritarismo e a tirania presentes na sociedade em que imperava o regime ditatorial.

A partir da disciplina "Educação e Literatura para criança", foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2012) "é um tipo de pesquisa desenvolvida a partir de um material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos" (p.50). Para o autor "A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários" (p.50).

Após leituras referentes à Literatura Infantil no período militar, começamos a ler algumas obras de autores específicos que escreverem, neste período, para o público infantil, embora muitas obras são também indicadas para o leitor adulto. Diante de várias opções, o grupo decidiu por estudar a obra "O que os olhos não vêem" de Ruth Rocha e "Bento que Bento é o frade" de Ana Maria Machado.

A Literatura Infantil no contexto da ditadura militar

Para que a Literatura Infantil conquistasse seu espaço e fosse de fato reconhecida como produção artística, passou por momentos distintos em sua história mesmo de diante de cenários políticos ameaçadores não conseguiu fragilizar-se, pelo contrário, ganhou forças, rompeu barreiras e conquistou espaços.

Becker (2001) pontua que a Literatura Infantil brasileira passou por momentos diversos que permite estabelecer quatro fases distintas.

A primeira fase corresponde ao final do século XIX e início de século XX. Nesta fase o que se buscou delinear as primeiras iniciativas de se formas um público leitor infantil, o compromisso que marca a produção desta época é com o projeto de modernização do país.

A segunda fase compreende o período de 1920-1945, época considerada de efervescência política, intelectual e artística. Com grande contribuição de Monteiro Lobato, que possibilitou à literatura novos caminhos, buscando aproximá-la da realidade do povo.

A terceira fase abrange as décadas de 50 e 60, a qual Becker (2001) pontua que ficou conhecida como décadas da democracia. Na década de 50 segundo a mesma autora é o momento que surge a Companhia Cinematográfica Vera, Cruz, o Teatro Brasileiro de Comédia e a Bienal de Artes Plásticas. Segundo Becker (2001), as primeiras décadas de 1960 registraram o surgimento dos movimentos de educação popular (Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular e Movimento de Educação de Base), vale ressaltar que conforme a autora pontua que estes grupos "objetivavam a transformação da realidade brasileira pela participação ativa da população adulta na vida política do país (p.39). Em 1961 Jânio Quadros assumiu o governo, porém após sete meses renunciou e passou o poder para João Goulart.

Em 31 de março de 1964, o presidente João Goulart foi deposto instalando-se assim o regime civil-militar. A sociedade passou a conviver com os órgãos de repressão e com a censura aos meios de comunicação. A democracia preconizada no início deste período quebra-se e as inciativas populares desintegram-se conforme veremos adiante.

A quarta fase que abrange as décadas de 70 e 80 é considerada, conforme Becker (2001) como um período de transformações, o qual podemos afirmar que foi um período significativo para a literatura infantil.

De acordo com Becker (2001), cada destas quatro fases é limitada pelas concepções ideológicas que se evidenciaram nas produções mais conhecidas de cada período. Entretanto, neste trabalho focaremos o final da terceira fase que corresponde à década de 1960 e também a quarta fase que compreende as décadas de 1970 e 1980, em cujo período o poder político centrava-se nas mãos dos militares.

A partir do ano de 1964, quando a polícia e a política suprimiram os canais institucionais que permitiam a circulação da produção cultural, o que fez com que a situação exigisse outras saídas para os artistas e escritores que quisessem tematizar a sua realidade resultando na articulação em torno da literatura contribuindo para que a década de 1970 fosse significativa para a literatura infantil.

Vale ressaltar que os autores da literatura infantil que se destacaram no período da ditadura militar foram influenciados por Monteiro Lobato, pois anterior a ele, o que se tinha

era uma literatura com características europeias que segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985) deixava transparecer os valores do mundo burguês. Assim, a literatura, pelas mãos de Monteiro Lobato, verdadeiramente nasce em terra brasileira. Segundo Becker (2001, p. 37) "Ela recebeu uma roupagem nova, visível na inovação temática das histórias e na aproximação entre a linguagem e o tom coloquial que caracterizava a fala brasileira".

A contar com Monteiro Lobato que, podemos considera-lo com um divisor de águas para a Literatura Infantil, outros autores como por Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado criaram personagens questionadores frente à lógica ditatorial presente desde as brincadeiras infantis até o aspecto sócio, político e social imposto pelos militares.

Alguns autores consideram que esta década foi o "*boom"* para a literatura infantil brasileira, pois foi registrado um número expressivo de autores e de títulos à disposição do público infantil. O saldo mais positivo que se verificou relacionou-se com os caminhos seguidos pela narrativa e pela poesia. Abrandou-se o caráter didático-pedagógico, que comprometia a produção literária infantil. Conforme Becker (2001) a linguagem, nas produções literárias, distanciou-se do padrão formal culto, privilegiou o coloquialismo marcante da oralidade e registrou-se a presença de gírias, dialetos e falares regional. A narrativa infantil produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial. Abandonou a criação de personagens e enredos livres do estigma de modelos exemplares. As produções inovaram pela representação do protagonista: crianças desajustadas e/ou frustradas, como é o caso dos personagens "O menino Maluquinho" de autoria de Ziraldo e "Marcelo, Marmelo Martelo" de Ruth Rocha.

Na visão de Becker (2001) - o ambiente urbano em que ocorrem as histórias revelou uma sociedade marcada por problemas socioeconômicos – pobreza, miséria, injustiça e marginalização. Surgem contos de fadas modernos, que revisaram o papel da mulher nas histórias. As obras são apresentadas com ludismo, imaginação, humor, com linguagem inovadora e poética, com temas atuais de problemas brasileiros levando o leitor à reflexão crítica.

Para a Becker (2001) além de toda essa riqueza quanto à produção e surgimento de novos autores, é interessante registrar que esse era um tipo de literatura que fugia aos olhos da censura, posto que a literatura infantil não era objeto de preocupação dos responsáveis pela censura no regime militar, não era vista como algo sério, mas sim como mais um brinquedo para crianças. Tanto é que os censores não vigiavam a publicação das obras destinadas a esse

público. Como consequência, muitos artistas das palavras aproveitaram esse espaço para registrar e criticar o cotidiano.

Muitos livros destinados a crianças, publicados na década de 1970, trazem em sua essência denúncias do estado de terror que se vivia naqueles anos. Os escritores com sua criatividade e liberdade artística deixaram verdadeiros registros de um momento histórico onde não se podia dizer o que se queria sem sofrer consequências pelos seus atos.

Ana Maria machado relata em seus livros diversas formas de resistência, traz uma discussão em torno do combate à ditadura e à tirania presentes na sociedade da época, que refletia até mesmo nas brincadeiras infantis. A exemplo disso o título da obra “Bento que Bento é o frade”, traz o nome de uma brincadeira da nossa cultura, a qual até mesmo nós em nossa infância brincávamos.

> Na calçada, e se escondendo pelos quintais das casas da vizinhança, uma
> porção de meninos e meninas brincavam depois do jantar.
> Quem passasse por ali naquela hora podia ouvir um gritando e os outros respondendo:
> – Bento-que-bento-é-o-frade!
> – Frade!
> – Na boca do forno!
> – Forno!
> – Cozinhando bolo!
> – Bolo!
> – Fareis tudo que seu mestre mandar?
> – Faremos todos!
> – E quem não fizer?
> – Ganhará um bolo!
> – Então cada um imita um bicho sem barulho... (MACHADO, 2003, p. 5)

A esta brincadeira de mandar e obedecer, associamos como foi a educação neste período. Práticas em que as crianças muitas vezes tornavam-se vítimas do autoritarismo em sala de aula, refletindo assim o autoritarismo presente na sociedade, imposto pelos militares que detinham o poder.



Assim como na brincadeira acima descrita em que um manda e os outros obedecem, aqueles que não obedecessem ou se

rebelassem contra a forma ditatorial eram punidos com castigos físicos e morais e até mesmo expulsos de sua própria pátria. A fim de manter e perpetuar o comportamento passivo, o governo utilizava-se da escola, enquanto aparelho ideológico para promover uma educação disciplinadora, intimidadora, para as crianças e jovens. É possível dizer que como consequência desta educação tem-se uma geração de pessoas que tem medo de falar, de participar e exercer de fato sua cidadania.

Mesmo diante do medo e da censura à liberdade de expressão, algumas pessoas lutavam em busca da autonomia, propondo o diálogo, a conversa como forma de conseguir uma organização social democrática. Diálogo também discutido por Ana Maria Machado, como podemos ver nos personagens criados por ela como Nita e Prequeté.

> – Como é que alguém vai brincar de cabra-cega sozinho? Ou de pique esconde sozinho? Ou de roda sozinho? Não pode...
> – Poder, pode... – respondeu Prequeté. – é meio sem graça, mas pode, a gente sempre brinca assim. E tem de ser assim. Porque ninguém vai mandar que todos brinquem igual, não é? Acabamos com isso de mandar e obedecer.
> – Não é questão de mandar – discordou Nita. – Mas podemos conversar até resolver tudo isso juntos, vocês não acham?
> – Tudo pode (MACHADO, 2005, p. 29).

Nita mostra a seus bonecos de pau a importância da interação, o respeito à opinião e as ideias de cada um, que o diálogo é a forma mais coerente e democrática para solucionar os conflitos e as divergências ideológicas, por isso, podem resolver algum problema, respeitar as diferenças, dialogando.

Vygotsky, em sua teoria, afirma que as crianças nascem e crescem em um meio social, são afetadas por este meio e apropriam-se das relações socialmente construídas. Assim em relação com as pessoas e com os fatos inerentes ao seu contexto a criança desenvolve-se. Nesta relação, faz-se necessário uma postura crítica dos que mediam o processo de construção cognitivo e afetivo da criança para trabalhar com questões políticas e sociais, com vistas a se constituir enquanto cidadã autônoma, capaz de intervir em sua realidade, transformando aquilo que lhe incomoda, fato este abordado por Ana Maria Machado no seguinte diálogo:

> – Também não pode uma coisa que faz mal aos outros – completou Priquiti.
> – E quem fizer está errado – falou Pracatá. – Os outros podem brigar com ele. Ou então fica um tempo sozinho, sem brincar com todo mundo pra aprender.
> – Boa idéia – disse Priquiti. – Mas quem é que vai resolver tudo o que pode
> e não pode? Vai ter algum mandão, é?
> – Nada disso – sugeriu Nita. – Vocês chamam Prucutu e Procotó, se juntam todos, conversam essas coisas. Já sabem o que pode e o que faz mal aos outros e à gente mesmo não pode. Aí escolhem um ou uns de vocês pra pensar as principais coisas que não se pode fazer. E no que acontece com quem fizer. Depois, todo mundo bate papo de novo pra ver se está de
> acordo.
> – É mesmo – concordou Pracatá. – Desse jeito não tem nenhum mandão
> único que a gente não queira.
> – Ou pode até ter um mandão – completou Prequeté. – Mas a gente é que escolhe quem é. E se ele não estiver fazendo as coisas direitinho, é só trocar... (MACHADO, 2005, p. 32).



Observamos que nessa conversa estabelecida entre os personagens Pracatá, Prequeté, Priquiti, Procotó, Prucutu e Nita, Ana Maria Machado nos mostra a importância do diálogo, da escuta ao povo em suas necessidades, para então decidir democraticamente a melhor maneira para se chegar a solução das situações problemas. De resolver o problema e não um só decidir o futuro de todos. Destacamos que os diálogos, os questionamentos, fazem parte da vida política de uma sociedade, fato este destacado desde a Grécia Antiga quando Sócrates, através da maiêutica também se utilizava do diálogo para ensinar os jovens através de questionamento, instigando-lhes o "parto" das ideias.

Em "O que os olhos não vêem", Ruth Rocha relata a questão do autoritarismo. Esta história nos conta a respeito de um rei, que, junto com seus governantes comporta-se de forma ditatorial sobre o povo, fato este observado quando o narrador relata:

> Pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem.
> Mas se fossem pequeninas, e se falassem baixinho, o rei não via ninguém.
> Por isso, seus funcionários tinham que ser escolhidos entre os grandes e falantes, sempre muito bem nutridos.
> Quem tivesse muita força, e que fossem bem nascidos.

> E assim, quem fosse pequeno, voz fraca, mal vestido, não conseguia ser visto.
> E nunca, nunca era ouvido (ROCHA, 2012, p.09-10).

Em certo momento o povo se une, e usando sua perspicácia, inteligência e criatividade, faze com que aquela situação se reverta, produzindo uma situação que houvesse uma correria.

> E o povo foi percebendo que estava sendo esquecido; que trabalhava bastante, mas que nunca era atendido; que por mais que se esforçasse não era reconhecido.
> Eles então se juntaram, discutiram, planejaram, e chegaram à conclusão que, se a voz de um era fraca, juntando as vozes de todos mais parecia um trovão.
> E se todos, tão pequenos, fizessem perna de pau, então ficariam grandes, e no palácio real seriam logo avistados, ouviriam os seus brados, seriam como um sinal.
> E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiam para capital, agora, bem altos nas suas pernas de pau. Enquanto isso, nosso rei continuava contente. Pois o que os olhos não vêem nosso coração não sente... (ROCHA, 2012, p. 20-26).

Como o que os olhos não veem o coração não sente, como bem sabiamente a autora traz o ditado popular, enquanto o rei estava no poder, não via que o povo se reunia Tal qual foi a astúcia do povo que fez com que os nobres, apavorados, corressem de medo daquela gente, o rei corria na frente dizendo que desistia de seus poderes reais.

Esta história nos faz refletir sobre o período da ditadura militar em nosso país, que foi marcada pelo autoritarismo, além disso, o importante é que o enredo da história nos faz pensar que jamais podemos nos alienar frente às questões sociais.

De acordo com Germano (2005), a ditadura militar foi marcada pelo modelo de educação protagonizado pelos acordos assinados entre o governo brasileiro e americano conhecidos como "acordos Mec/Usaid" (Ministério da Educação e Cultura/ United States Agency for Internacional Developmeent), visando implementar um modelo educativo tecnicista, imposto pelos governantes.

Em todo o País, a educação passou a operar em torno da aprovação das Leis n° 5.540/68 de reforma do ensino superior, e a n° 5.692/71, de reforma do 1° e 2° graus que alteraram a antiga Lei de Diretrizes e Bases n° 4024/61. A direção das escolas era composta por "cargo de confiança" nomeados pelo governador ou prefeito, em geral a partir de

indicações feitas por lideranças político-partidário das perspectivas regiões. Portanto, os diretores das escolas agiam de conformidade com as regras estabelecidas. (PARO, 1996, p. 376-395).

Na obra de Ruth Rocha, percebemos a importância da ajuda mútua, o que é indispensável numa sociedade. Para se viver em comunidade tem que se sentir na mesma, participar não só das coisas boas, mas dos problemas que lá existem.

Considerações

Após as leituras realizadas entendemos que no regime militar houve uma liberdade não vigiada aos escritores de Literatura Infantil, que a usavam como veículo de informação e comunicação como instrumento de denúncia, de modo que o leitor crítico conseguia compreender os fatos ali denunciados. Trata-se de um artifício para chamar o povo para a luta, uma luta organizada, onde de forma poética os escritores encontraram brechas para denunciar um sistema com o qual não compactuavam.

O final da terceira fase e a quarta fase da Literatura Infantil nos possibilitou redimensioná-la, ressignificá-la. Não nos é possível usar a literatura como instrumento moralizante para as crianças, podemos dizer que a literatura nos convida a vê-la a com um novo olhar. Um olhar construído ao longo da história, e que hoje ao adentrar aos espaços educacionais deve ser compreendida como fundamenta para a construção de cidadãos críticos, capazes de indignar-se com as condições sócio, política e econômica que lhes são impostas. E ao indignar-se sejam capazes de se inquietar-se e mover o mundo ao seu redor questioná-lo e provocar mudanças.

Destacamos também a preocupação com qualidade estética que vem revestindo as obras de Literatura Infantil, contribuindo assim para que possamos apresentar o mundo mágico da literatura como suporte em práticas pedagógicas em especial com as crianças dos anos iniciais, oportunizando ao professor um material vasto, rico e encantador e com um caráter estético que contribua para a construção da subjetividade para o desenvolvimento da alteridade, da percepção das diferenças individuais e da história de vida criança,

Referências

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA Juracy Assmann. (org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história se histórias.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

MORAIS, Josenildo Oliveira de.**A literatura infantil como instrumento de denuncia da ditadura militar**. Dissertação. Mestrado. Literatura e interculturalidade. Universidade Estadual da Paraíba. UEPB, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Bento que bento é o frade**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não vêem**. São Paulo: Moderna, 2012.

FONTANA, Roseli; **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual 1997.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.
_____.Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília DF, v.77, n.186, p. 376-395, maio/agosto. 1996**.**

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** 4.Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. Belo horizonte: Autentica, 2007.

DIREITOS HUMANOS E DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria Lecy David De Oliveira
(UFMT/Mestrado Política Social)
leeccyy9@yahoo.com.br

Prof.ª Dr.ª Erivã Garcia Velasco
(UFMT/Mestrado Política Social)
erivagv@terra.com.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente artigo tem como objetivo suscitar uma reflexão a respeito da relação entre os Direitos Humanos e o direito à Educação respaldando-se em referenciais teóricos de autores (as) como Bobbio, Paolli, Rojas e Trindade. Tal reflexão será desenvolvida mediante o conhecimento do percurso histórico dos Direitos Humanos com enfoque na sua concepção moderna; e do exame da educação como um direito.

Palavras-chave: Direitos humanos; Educação; Direito à educação.

Introdução

Os primeiros movimentos para implementação dos direitos humanos se dão na Europa a partir da negação do ancién regime, na qual o poder se concentrava nas mãos dos reis. Nesse sentido, são considerados marcos iniciais no debate sobre os direitos humanos, documentos como a Carta Magna da Inglaterra (1215) que teve como objetivo controlar o absolutismo da Coroa, a Declaração Americana da Independência (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França (1789). Estes documentos influenciaram de maneira significativa a Declaração Universal dos Direitos Humanos criada em 1948 pela Organização das Nações Unidas. Já no Brasil, as ideias de direitos humanos e sociais apesar de discutida há muito tempo, sua efetivação teórico-legal só foi registrada a partir da Constituição Federal de 1988, no período de redemocratização pós-ditadura. Portanto "o reconhecimento e a proteção dos direitos, estão na base das Constituições democráticas modernas" como afirma Bobbio em a Era dos Direitos.

Todavia, se faz necessário ressaltar que a origem e o desenvolvimento dos direitos humanos não ocorreram por força do acaso, mas sim pelo interesse da classe burguesa que

almejava o poder ou mesmo pela força de reinvindicação dos movimentos sociais. Pois os movimentos sociais ao abrir espaço para o debate público dos problemas que a sociedade enfrenta em seu cotidiano, contribuíram e contribuem para a implementação e desenvolvimento dos direitos humanos e sociais.

Nesse sentido, os direitos humanos visam salvaguardar a dignidade humana em todas as dimensões e é indiscutível que a partir de sua origem e de seu desenvolvimento a declaração dos direitos humanos e sociais trouxeram benefícios para a população. Contudo, ainda a muito que se fazer para que a dignidade humana seja alcançada em sua plenitude, como por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI, bem como em nossa Constituição Federal de 1988 o artigo 6º fazem referência à educação como direito e um ideal a ser alcançado pelos povos e nações que na prática ainda não atingiu sua meta.

Percurso histórico dos Direitos Humanos: uma concepção moderna de direitos

É diante da negação do ancién regime, da negação do poder restrito aos reis que os primeiros movimentos para efetivação dos direitos humanos se dão na Europa. Nesse sentido a relação entre Estado e sociedade passou da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão. Dessa forma é com o fim do regime absolutista que se remonta um novo marco para a sociedade, fazendo surgir um jeito diferente de ver a relação política, não mais preponderante do ângulo do soberano, e sim do cidadão, em conformidade com a afirmação do princípio individualista da sociedade e em oposição ao entendimento organicista tradicional, fato que podemos reafirmar nas palavras de Bobbio:

> No plano histórico, sustento que a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos: relação que é encarada, cada vez mais, do ponto de vista dos direitos dos cidadãos não mais súditos, e não do ponto de vista dos direitos do soberano, em correspondência com a visão individualista da sociedade, segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja,

> dos indivíduos que a compõem, em oposição à concepção orgânica tradicional, segundo a qual a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos. A inversão de perspectiva, que a partir de então se torna irreversível, é provocada, no início da era moderna, principalmente pelas guerras de religião, através das quais se vai afirmando o direito de resistência à opressão, o qual pressupõe um direito ainda mais substancial e originário, o direito do indivíduo a não ser oprimido, ou seja, a gozar de algumas liberdades fundamentais: fundamentais porque naturais, e naturais porque cabem ao homem enquanto tal e não dependem do beneplácito do soberano (entre as quais, em primeiro lugar, a liberdade religiosa). Essa inversão é estreitamente ligada à afirmação do que chamei de modelo jusnaturalista, contraposto ao seu eterno adversário, que sempre renasce e jamais foi definitivamente derrotado, o modelo aristotélico (BOBBIO, 2004, p. 8).

Para Bobbio o problema do fundamento dos direitos do homem teve sua solução com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Contudo até que esse documento de abrangência universal tivesse existência, a história da formação das declarações de direitos percorre três fases. A primeira é a filosófica, com ideias pautadas no jusnaturalismo moderno de John Locke, que afirmava que o estado civil era uma fabricação humana, e que o verdadeiro estado do homem era o natural, ou seja, o estado de natureza, onde os homens nascem livres e iguais. A segunda fase é o momento das Declarações de Direitos dos Estados Norte-americanos e da Revolução Francesa com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) consistindo dessa forma na transposição da teoria à prática, todavia esses mesmos direitos deixam de ser universais, uma vez que estão restritos aos limites do Estado que a tutela. O cidadão possuidor de direitos universais deve estar subordinado a sua origem política.

A terceira fase ocorre com a Declaração de 1948, onde a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal por conceber a ideia de que os direitos não são somente àqueles restringidos a categoria de cidadão como parte de um Estado apenas, mas sim a todos os homens, de modo que a universalidade desses direitos deve garantir a proteção e tutela do cidadão não somente em face de outros cidadãos, mas em face do próprio Estado.

É evidente que a moderna concepção dos direitos humanos não se mantém estática, mas ao contrário, estão em constantes transformações e são extremamente atrelados às condições históricas. Por tal motivo, sua conceituação se encontra em permanente processo de incorporação de significados. A declaração dos direitos humanos de 1948 não é dessa forma um documento desprovido de vínculos com as condições sociais que a produziram e com as disputas de poder global. Como por exemplo, a terceira onda de direitos citada por Trindade:

> Nas últimas décadas do século XX, desenvolveu-se um consenso jurídico-sociológico no sentido de que, além dos direitos civis e políticos, e dos direitos econômicos, sociais e culturais, havia se estabelecido uma terceira "onda" de direitos, os chamados direitos da fraternidade ou da solidariedade (direitos de coletividades e direitos difusos de toda a humanidade): direitos à paz, ao desenvolvimento, ao meio-ambiente sadio, à preservação de identidades culturais etc., aos quais corresponderam novas convenções internacionais. E, perpassando todas as dimensões dos direitos humanos, a tendência mais recente caminha no sentido de sua especificação, isto é, no sentido de celebração de instrumentos internacionais que contemplem necessidades de grupos específicos avaliados como mais vulneráveis: mulheres, minorias étnicas ou culturais, idosos, crianças, livre expressão sexual, até direitos das gerações futuras (TRINDADE, 2013, p.12).

Portanto na atualidade existe um consenso que repartiu os direitos humanos entre dois grandes grupos. O primeiro seria os direitos civis e políticos (direitos "da liberdade") e o segundo os direitos econômicos, sociais e culturais (direitos "da igualdade"). A esses dois primeiros grupos se juntou um terceiro grupo de direitos também referidos como "humanos", os direitos da solidariedade ou da fraternidade.

Para tal ampliação dos direitos humanos além de referências em diversas constituições, planos e declarações que marcaram a sua trajetória, contou-se com um conjunto de lutas, reivindicações, e organizações sociais a nível mundial na busca pela consolidação de direitos, afinal este é resultado de um processo histórico marcado principalmente pela união, participação e mobilização dos sujeitos sociais. Assim, fica evidente que a conquista dos

direitos humanos, dentre eles o direito à educação foram o resultado de um processo de lutas e reivindicações.

Exame da educação como um direito

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI e a Constituição brasileira fazerem referência à educação como direito e um ideal a ser alcançado pelos povos e nações a realidade demonstra que a educação escolar de qualidade ainda é um sonho distante, sobretudo para os setores mais vulneráveis da sociedade. Portanto, Em linhas gerais, o presente estudo busca contextualizar o direito à educação como um direito verdadeiramente fundamental e como parcela indissociável do denominado mínimo existencial, bem como demonstrar a essencialidade dos direitos sociais, que ao longo dos tempos foi almejado e motivo de lutas e reivindicações de diversos movimentos sociais, dentre os quais se inclui a luta pela educação.

A fundamentalidade do direito à educação é imanente à sua condição de elemento indispensável ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e à concretização da própria cidadania. Contudo, é necessário lembrar que são considerados fundamentais os direitos inerentes à pessoa humana, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade. Sua legitimação se dá em uma lenta evolução histórica que estabelece um elo de continuidade e sedimentação na evolução social, permitindo que direitos, liberdades e garantias conquistadas no passado sirvam de esteio àqueles do presente, e estes aos vindouros, concepção que permanece hígida ainda que a evolução de um instituto social possa apresentar dissonâncias entre os fins a serem alcançados em suas diferentes fases. Como relata Rojas:

> Compreender as inúmeras determinações que incidiram sobre a discussão da implementação dos direitos sociais, sejam elas econômicas, culturais, políticas e/ou sociais, é fundamental para identificar os elementos que têm contribuído para dar materialidade a esses direitos. Sua definição é de um produto social histórico e, portanto, inacabado, trazendo na sua configuração matizes das possibilidades postas na luta cotidiana das populações no

> enfrentamento das mazelas geradas pelo capitalismo (ROJAS, 2004, p. 52).

Assim para se compreender os direitos, a que se considerar o processo histórico e as influências do meio social, político, econômico e cultural em determinado período. A conquista dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação não ocorreu de maneira rápida, mas resultou de um processo de lutas e reivindicações que repercutiram durante anos. Portanto, a educação enquanto direito fundamental só ganhou tal característica mediante a mobilização da sociedade. Pode-se dizer utilizando-se do termo de Bobbio, que antes a educação ocupava ainda um lugar enquanto expectativa de direito, assim a que mencionar as gerações de direitos fundamentais.

Podem ser identificadas três gerações de direitos fundamentais, que coexistem harmonicamente, são eles: os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade. A primeira geração alcança os direitos individuais e políticos, que são direitos de impor limites à ação estatal. A segunda geração corresponde aos direitos sociais, econômicos e culturais, que exigem uma ação do Estado, com o fim de propiciar melhores condições de vida à pessoa humana e diminuir as desigualdades sociais. A terceira geração alcança os direitos difusos, que rompem a individualidade do ser humano para abarcar grande parcela do grupamento ou a própria espécie, do que são exemplos o meio ambiente e o direito à saúde e à educação pública. Em síntese: são direitos despersonalizados, pertencentes a todos e, simultaneamente, a ninguém em especial, o que acaba dificultando a luta pela aplicação efetiva desses direitos, como relata Paolli:

> Assim, têm sido as reivindicações por direitos coletivos no Estado Moderno. Nenhum poder deve existir entre o Estado e o cidadão, proclamava a Revolução Francesa. Ou o poder era do Estado, que garantia a realização dos direitos individuais, ou o poder era do individuo que, garantido pelo Estado, exercia seus direitos individuais. Qualquer ser impessoal que se estabelecesse como intermediário, rompia a dicotomia, quebrava a unidade e, consequentemente, a lógica do sistema. Por isso mesmo os direitos coletivos são invisíveis ainda hoje. Cada vez que são propostos ou reivindicados, é desqualificado o seu sujeito: o povo indígena, se reivindica um direito coletivo, deve

> fazê-lo como pessoa jurídica, O MST só pode ser visto como reivindicante de direitos individuais à propriedade de lotes de terra. Exatamente por isso a extrema dificuldade do poder judiciário em entender ou acatar o direito coletivo reivindicado e, invariavelmente, conceder liminares para desocupações coletivas de terra garantindo o direito individual do proprietário. Sendo assim, no universo do direito individual, tudo que seja coletivo é estatal, ou omitido, ou invisível (PAOLLI, 1999, p. 313).

Contudo, os direitos sociais, como é o caso da educação, quer sejam enquadrados como mera variante dos direitos e garantias individuais, quer sejam considerados como projeções do princípio da dignidade humana, são cláusulas pétreas, erigindo-se como limites materiais ao exercício do poder reformador. E a partir da Segunda Guerra Mundial em decorrência da universalidade dos direitos fundamentais, têm sido intensificadas as iniciativas para conferir o reconhecimento do direito à educação, uma vez que tem sido constantemente previsto nos inúmeros tratados, cartas de princípios e acordos internacionais, os quais buscam estabelecer a pauta mínima de direitos consagradores da dignidade da pessoa humana.

Portanto, a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. O direito a educação, por exemplo, trata-se de um direito que tem sua clara presença a partir da era moderna, e seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais, uma vez que tanto a ampliação dos direitos civis e políticos, bem como a inserção dos direitos sociais não são apenas estratégias da sociedade capitalista para superar as crises que se instauraram desde sua origem. Esses direitos, como o direito a educação, devem ser reconhecidos como um fruto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram neles um meio de participação na vida econômica, social e política.

Considerações finais

Diante das ponderações argumentadas, é relevante o entendimento de que a origem e o desenvolvimento dos direitos humanos e sociais, de acordo com a noção moderna dos direitos humanos, não ocorreram apenas pelo interesse da classe burguesa que almejava o poder em oposição ao ancién regime, mas também pela força de reinvindicação dos movimentos

sociais, que abriram espaço para o debate público dos problemas que a sociedade enfrentava e enfrenta em seu cotidiano. Fatores que deixam evidente que os direitos humanos são resultados de lutas políticas e dependem de fatores históricos e sociais que refletem os valores e aspirações de cada sociedade.

Nesse contexto é importante ressaltar que mesmo no Brasil onde as ideias de direitos humanos teve sua efetivação teórico-legal registrada tardiamente a partir da Constituição Federal de 1988, no período de redemocratização pós-ditadura, vê surgir nos anos 90 uma nova cidadania, constituída de sujeitos participativos, conscientes dos seus direitos, e que veem através da mobilização e lutas dos movimentos sociais a possibilidade de serem reconhecidos como cidadãos, uma vez que a grande maioria é excluída do contexto social tendo os seus direitos ignorados, violados e reduzidos a uma dinâmica que resulta na desigualdade e injustiça social.

Portanto, a conquista dos direitos humanos e sociais, dentre eles o direito à educação foram o resultado de um processo de lutas e reivindicações. Dessa forma, a educação enquanto direito fundamental só ganhou tal característica mediante a mobilização da sociedade, ou seja, um jogo das forças sociais, ora como estratégias da sociedade capitalista para superar as crises, ora como produto dos embates sociais levados adiante pelos movimentos sociais, que viram no dissenso um meio de participação na vida econômica, social e política.

Referências

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

PAOLLI, Maria Célia (Orgs.). Os sentidos da democracia: politicas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999 (p. 307-334).

ROJAS, Couto, Berenice. O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, José Damião. Os direitos humanos: para além do capital. *In:* FORTI, Valéria.

A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR COSTA VERDE

Franklin Epiphanio Gomes de Almeida[1]

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Este trabalho buscou compreender a concepção dos alunos do terceiro ano do Curso de Formação de Oficiais da Academia de Polícia Militar Costa Verde (APMCV) acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, fez-se necessário entender o conceito e a importância da avaliação no contexto educacional, bem como compreender a concepção de alguns teóricos sobre o tema, mostrando o relevante papel que uma avaliação totalizadora, exerce no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem construtivista. Verificou-se que os alunos pesquisados consideram que a avaliação na APMCV tem sido usada mais como instrumento de "medição" do conhecimento e classificação entre os alunos, e não como importante instrumento auxiliar do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: avaliação, processo ensino-aprendizagem, construtivista.

Introdução

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é um constante objeto de pesquisas e estudos no meio acadêmico, sendo abordado de diversas maneiras e nos mais variados contextos, com enfoques tecnológicos, políticos, filosóficos, sociológicos, entre outros. Apesar disso, o tema foi e continua sendo pouco trabalhado em nossa Instituição Policial Militar, mesmo havendo na Polícia Militar do Estado de Mato Grosso duas Unidades voltadas especificamente para a formação, capacitação e aperfeiçoamento de policiais militares.

[1] Capitão da PMMT. Graduado do Curso de Formação de Oficiais – Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar Costa Verde. Graduado em Direito pela UNIC/Tangará da Serra - MT. Pós-graduado em Políticas de Segurança Pública e Direitos Humanos pela UFMT. Pós-graduado em Metodologia Científica e Docência. Professor da Academia de Polícia Militar Costa Verde e do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMMT. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1026719779795196 E-mail: epiphanio@pm.mt.gov.br. Orientado pelo Coronel da Reserva Remunerada da PMMT Almir Balieiro. Mestre em Educação pela UFMT. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9226249762272631

O presente trabalho nasce então tendo em vista esta carência, e por conta do anseio de se conhecer melhor a maneira que se dá a avaliação do processo ensino-aprendizagem adotado na Academia de Polícia Militar Costa Verde (APMCV), entendendo-se que a avaliação da aprendizagem escolar não é um elemento à parte do processo didático de ensino-aprendizagem, mas integra-o como um de seus elementos constitutivos. (BALIEIRO, 2003, p. 62)

Devido à importância da avaliação do processo ensino-aprendizagem no sistema educacional, faz-se necessário seu entendimento de maneira que possamos aperfeiçoá-la. Portanto, neste trabalho os objetivos são os de compreender a concepção de avaliação do processo ensino-aprendizagem e sua importância como um ato amoroso e dinamizador de uma aprendizagem significativa; e entender como se dá a avaliação do processo ensino-aprendizagem na APMCV.

Para tanto, os procedimentos metodológicos compreenderam as pesquisas bibliográfica, documental e a de campo, corroborando a compreensão do objeto de estudos Quanto a pesquisa de campo, realizada no ano de 2012, sua finalidade é conhecer a concepção dos alunos do terceiro ano do Curso de Formação de Oficiais (CFO) da Academia de Polícia Militar Costa Verde – Turma Marechal Coelho – acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem praticado nesta Instituição de Ensino Superior.

A presente pesquisa possui caráter quali-quantitativo, e a metodologia empregada na pesquisa quanto à técnica de coleta de dados é a utilização de questionários semiestruturados aplicados aos 35 alunos do terceiro ano do CFO, sendo que destes, 29 retornaram o questionário.

Concepção e importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem

Luckesi (2002, p. 92) nos informa que o termo avaliar tem origem latina a partir da composição de *a*-valere, que significa "dar valor a...", e continua dizendo que a avaliação representa a atribuição de valor, um posicionamento positivo ou negativo em relação ao um determinado objeto (algo, alguém, uma ação). Avaliar então significa atribuir valor, ao mesmo tempo em que representa o acompanhamento dos resultados obtidos exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto avaliado, colhendo informações para progredir.

Todavia, sendo desvirtuado de sua essência, a avaliação sempre teve um cunho de atividade de controle e seleção, o que acabava por incluir uns e excluir outros. O que hoje denominamos avaliação por muito tempo foi chamado de exame. (ESTEBAN, 2001, p. 29)

Como nos informa Esteban (2001, p. 30), quanto ao uso do exame pela burocracia chinesa, por volta de 1200 a.C., para selecionar, entre os homens, aqueles que ingressariam no serviço público, tem-se o que pode se considerar a primeira notícia que possuímos acerca de exame. Manifesto que o exame não aparece como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social.

Por meio dos ensinamentos de Bellan (2008, p. 117-119), verificamos que nos mais diversos setores da sociedade, a avaliação acontece em todos os processos que buscam a qualidade de seus resultados, e na educação não é diferente. Todavia, temos um grande desafio quando falamos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, uma vez que seu entendimento, quase sempre, está associado ao simples ato de atribuir uma nota à capacidade do aluno em mostrar, numa prova, os conhecimentos que adquiriu (ou que reteve até o dia da prova) de determinada matéria. Dessa forma, limitamos a avaliação e corremos o risco de provocar sérios prejuízos ao aprendiz, que se sentirá rotulado e incapaz.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais que isso. Ela é um processo complexo, marcado por variados contextos, ideologias e perspectivas, é um assunto que permite diversas abordagens, desde questões técnicas, filosóficas, políticas, psicológicas, sociais, legais, metodológicas, ideológicas, etc.. É um assunto muito presente em nosso cotidiano e que tem desafiado pesquisadores, professores e alunos desde sempre.

Muito equivocadamente a avaliação da aprendizagem escolar tem sido tratada como um elemento à parte do processo ensino-aprendizagem quando, na verdade, ela deve ser parte integrante do processo educacional, estando presente durante todo momento, pois é um de seus elementos constitutivos e exerce grande influência no desenvolvimento educacional do indivíduo, subsidiando a construção bem-sucedida da aprendizagem, uma vez que visa promover mudança de comportamento. Assim, a *"avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo".* (TYLER, 1979, p. 99)

Novak ao justificar a inclusão do elemento avaliação como um dos cinco elementos básicos do processo educativo argumentou que estudos realizados *"em escolas e noutros âmbitos, nomeadamente em empresas, demonstraram que muito do que passa no ensino e/ou*

aprendizagem, depende das formas de avaliação utilizadas". (NOVAK, *apud* BALIEIRO, 2003, p. 18).

Segundo Luckesi (2002, p. 09), avaliação da aprendizagem é *"um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão".* Isto significa que ao se avaliar a aprendizagem de um indivíduo acerca de um conhecimento ou habilidade é necessário que seja feito um julgamento sobre a qualidade do que foi produzido, ou seja, necessário verificar se o que foi apresentado pelo indivíduo satisfaz os parâmetros estabelecidos e propostos pelo avaliador, que por sua vez, deve ter optado por parâmetros relacionados ao Projeto Político Pedagógico do curso.

Após feito este julgamento de qualidade, não basta apenas tomar nota do que foi verificado, como é a prática no processo ensino-aprendizagem adotado em nosso país. É imprescindível que seja tomada uma decisão acerca do resultado obtido: se o resultado satisfizer os parâmetros estabelecidos e propostos pelo avaliador, o indivíduo avaliado poderá então progredir para as próximas temáticas a serem desenvolvidas, todavia, se o resultado não for satisfatório, impende diagnosticar o que aconteceu para que o avaliado não conseguisse obter o rendimento esperado, e buscar novas formas de lhe transmitir as informações necessárias para a construção do conhecimento. (BELLAN, 2008, p. 117-119)

Logo, a avaliação é uma tarefa didática necessária e constante do trabalho de docência, que deve acompanhar a par e passo o processo de ensino e aprendizagem. É por seu intermédio que os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também, reorientar o trabalho docente. Demonstra-se dessa forma como uma reflexão acerca da qualidade do trabalho escolar de seus principais personagens: professor e aluno. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuições de notas. (BARBOSA, 2008)

Em outras palavras, a avaliação em sua essência, como instrumento de apoio à aprendizagem, deve ser realizada de maneira totalizadora, promovendo o desenvolvimento do conhecimento do aluno através de suas potencialidades, por meio de um processo de orientação e interação entre professor e aluno. É uma necessária reflexão sobre a qualidade daquilo que foi trabalhado, desenvolvido tanto pelo professor, quanto pelos alunos.

Infelizmente, nossa sociedade desvirtuou a aplicação da avaliação do ensino-aprendizagem, tendo reservado às instituições de educação o poder de conferir notas e

certificados que atestam o conhecimento ou a capacidade do indivíduo, tornando assim imensa a responsabilidade de quem avalia, burocratizando um processo que deveria ser natural.

Por uma avaliação totalizadora

> Sempre tive medo da avaliação – respondeu a testemunha sem pestanejar. – Em toda a minha vida escolar e, depois, como profissional, a ideia que me passaram era de ameaça e punição – prosseguiu com um certo rancor na voz. – Diziam que se eu não estudasse para a prova, se não fizesse o trabalho, se conversasse durante a aula, se cometesse qualquer deslize, enfim, teria minha nota sensivelmente prejudicada. Aliás, só me falavam de nota, de conceito, de boletim, de relatório de desempenho. Ninguém jamais me explicou o que havia por trás daquela parafernália de números e instrumentos de avaliação. (DEPRESBITERIS, 1999, p. 12)

Todos nós já estivemos, estamos ou estaremos em situação de sermos avaliados num processo de ensino-aprendizagem. Quantos de nós já experimentou aquela sensação de medo de uma avaliação?

Infelizmente o que se verifica sem muita dificuldade é que a avaliação da aprendizagem tem se manifestado como um lugar de práticas autoritárias, ameaçadoras e seletivas na relação pedagógica (LUCKESI, 2002, p. 168). Tem se mostrado como uma exigência burocrática do sistema, como uma obrigação a ser cumprida fins separar os aptos dos inaptos a prosseguir na vida acadêmica, sendo que na concepção de Luckesi (2002, p. 28) a prática da avaliação educacional que predomina hoje é realizada num *"modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade"*, ou seja, a avaliação como praticada atualmente é um instrumento disciplinador tanto das condutas cognitivas como também sociais, visando classificar, examinar, diferenciar, excluir, a serviço do controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social.

Fala-se muito em avaliação, todavia, acabam por conceitua-la e interpreta-la à sua maneira, muitas vezes apresentando significados distintos. Mas algo que não pode ser dissociado é avaliação e qualidade, posto que todos agem em nome de uma avaliação de

qualidade, apesar de que o eixo norteador não tem sido o mais adequado, já que o que se tem perguntado com frequência é como fazer a avaliação, numa clara preocupação com os métodos e instrumentos a serem aplicados. Entretanto, importa primeiramente refletir sobre o porquê e o para que da avaliação, de modo que o propósito de aprender ocupe o centro do processo.

O ato de avaliar, ao mesmo tempo que pode gerar crescimento e descobertas, pode, também, gerar marcas negativas na vida do ser humano. Avaliar cognitivamente apenas, medindo-se o desempenho dos alunos somente por meio de notas ou conceitos tem-se mostrado insuficiente e não mais possível, ao passo que a avaliação formal do sistema escolar, com data e obrigatoriedade, não deve ser desprezada, mas realizada com preparo técnico e didático, respeitando-se critérios previamente estabelecidos.

Apesar de ser importante saber que a medida é necessária para a avaliação, importa mais enxergar além e verificar que a avaliação ultrapassa a medida em seu significado, pois oferece ao educador um suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem-sucedida, ao se retornar com o indivíduo às problemáticas que não lhe foram captadas de maneira desejável, servindo de instrumento que guiará o professor na busca de novas formas de ensinar o conteúdo não aprendido. Por isso, o ato de avaliar deve estar fundamentado em atitudes construtivas, baseadas na ética, no respeito e na justiça. Uma avaliação, quando bem realizada, é capaz de verificar o que o aluno realmente aprendeu, além de fornecer subsídios para o avanço do trabalho do docente.

Dessa forma, o princípio avaliativo dever ser totalizador, abrangendo todos os aspectos e potencialidades dos alunos, mostrando quais são os conhecimentos (domínio cognitivo), as atitudes (domínio afetivo) e as habilidades (domínio psicomotor) que o aprendiz adquiriu, bem como determinando quais as dificuldades que precisam ser trabalhadas. Assim, o professor fará uma revisão a fim de redirecionar ou reformular suas estratégias educacionais, caso necessário. (BELLAN, 2008, p. 118-119)

Libâneo (1994, p. 196) considera que no processo ensino-aprendizagem a avaliação exerce três tarefas, a saber:

a) verificação: que consiste na coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos por meio de um instrumento escolhido e determinado pelo professor, a exemplo de provas, exercícios, trabalhos escritos e/ou apresentados, observação de desempenho, entre outros;

b) qualificação: análise dos resultados alcançados em relação aos objetivos pretendidos, e, se for o caso, atribuição de notas e conceitos;

c) apreciação qualitativa: que seria a avaliação propriamente dita dos resultados com relação ao padrão de desempenho esperado.

Este mesmo autor diz que a avaliação cumpre pelo menos três funções, que atuam de forma interdependente e não podem ser consideradas isoladamente, quais sejam: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. (LIBÂNEO, 1994, p. 196-198)

A avaliação cumpre sua função pedagógico-didática quando realiza os objetivos gerais e específicos da educação escolar, entendidos como o atendimento das finalidades sociais do ensino ao se preparar o aluno para as exigências da sociedade e ao inseri-lo nesta sociedade, além de lhe mostrar a importância do estudo.

Quanto à função diagnóstica, Libâneo (1994) entende que é aquela que permite a identificação dos avanços e dificuldades apresentados pelos alunos e pela atuação do próprio professor, de maneira a determinar ou não modificações do processo de ensino de modo a melhor cumprir os objetivos propostos, necessitando ocorrer em três momentos distintos, que são: no início, durante e ao final do desenvolvimento das aulas. No início se faz necessário identificar os conhecimentos e experiências já disponíveis ao aluno; durante o desenvolvimento das aulas, é preciso acompanhar o progresso dos alunos, verificar se estão assimilando os conteúdos transmitidos, corrigir e esclarecer eventuais falhas e dúvidas, bem como fazer uma auto avaliação de como está se dando a condução de seu trabalho como professor; ao final é muito importante avaliar os resultados da aprendizagem, uma vez que tal ação servirá para realimentar o processo de ensino.

A função de controle diz respeito aos meios de verificação dos resultados escolares alcançados pelos alunos, permitindo ao professor verificar como os alunos estão assimilando os conhecimentos e habilidades desejáveis. Tal controle pode se dar por diversos instrumentos que podem ser aplicados de maneira parcial e final, nos períodos estabelecidos pela instituição de ensino.

Verifica-se então que avaliar o aluno apenas no aspecto de seu desenvolvimento cognitivo é avaliar apenas uma pequena dimensão do processo de aprendizagem, o qual se mostra muito mais amplo. É negar-lhe o desenvolvimento de todas as suas possiblidades e permitir-lhe se beneficiar de falhas no sistema como o abaixo citado:

> A prova cumulativa e o exame dão ao aluno uma chance – real ou imaginária – de enganar: preparação intensiva de última hora para o baccalauréat, 'cola', auxílio mendigado, sedução desarmadora, ausências calculadas (Perrenoud, 1995a), permitindo-lhe influenciar o julgamento do professor. [...] A avaliação formativa, contínua e intensiva, não oferece proteção alguma aos alunos para quem a preguiça ou a indiferença do professor são as únicas chances. (PERRENOUD, 1999, p. 133- 134)

A concepção dos alunos do cfo iii acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem na apmcv

Neste capítulo são apresentadas a análise, a interpretação e a discussão dos resultados encontrados na pesquisa de campo. O questionário foi aplicado pessoalmente por este pesquisador, tendo deixado claro que era importante que fosse respondido com isenção e sinceridade, além de que deveriam levar em conta o contexto dos três anos do Curso, o que nos possibilitou uma visão ampla do que se passou com relação ao processo avaliativo entre os anos 2010-2012[2] na APMCV.

Resultado

A primeira questão: *"Você considera a avaliação do processo ensino-aprendizagem do CFO como:",* objetivou obter uma primeira compreensão, ainda que geral, de como os alunos do terceiro ano do CFO conceituam a avaliação do processo ensino-aprendizagem adotado na APMCV. As opções conceituais eram: muito bom; bom; regular; ruim; ou muito ruim. A grande maioria dos alunos pesquisados (69%) consideram a avaliação do processo ensino-aprendizagem no CFO como regular; 21% bom; 4% muito bom; 3% ruim e 3% muito ruim.

Ainda na primeira questão, perguntamos aos alunos se eles proporiam que a avaliação fosse diferente, caso positivo, como. Quase todas as respostas enfatizaram as mesmas deficiências e demonstraram os mesmos desejos de mudança. Os alunos disseram que as avaliações no CFO enfatizam muito a nota obtida pelo aluno, principalmente por conta da

[2] Nossa pesquisa se restringe aos anos de 2010-2012, uma vez que a turma pesquisada, Turma Marechal Coelho, ingressou na APMCV no ano de 2010 e se forma neste ano de 2012.

questão da classificação, que está intrinsecamente ligada aos fatores antiguidade e promoção. Com isso não haveria uma prioridade para o aprendizado de fato, mas apenas uma preocupação com a nota a ser obtida, que acaba por incentivar o estudo de última hora e o "decoreba". Criticam ainda uma suposta pessoalidade de certos professores com relação a alguns alunos.

Propõem que a relação professor-aluno seja de maior proximidade e representem uma abordagem construtivista da aprendizagem. Que para evitar pessoalidade na avaliação as questões deveriam ser objetivas e deveria haver acompanhamento mais aproximado dos coordenadores do curso.

A segunda e a terceira questões, respectivamente: *"Que tipo de avaliação ensino-aprendizagem prefere? Por quê?"; e "Que tipo de avaliação ensino-aprendizagem não prefere? Por quê?*", pretendiam identificar os tipos de avaliação preferidas dos alunos, bem como suas características enquanto instrumentos de medição.

Pelas respostas dadas às questões percebe-se que todos os alunos criticaram a avaliação por meio de trabalhos em grupos, posto que sempre há nos grupos aqueles que se preocupam e trabalham e os que não fazem nada e acabam "pegando carona" na nota de quem se esforçou, sendo que fica difícil para o professor distinguir tais pessoas. Que tal metodologia torna-se ainda pior quando os professores conferem notas iguais a todos os membros do grupo. Assim, preferem que se for necessário o trabalho, que seja feito individualmente.

A maior parte dos alunos diz ser importante aplicar avaliações que aliem a teoria e a prática. Com relação ao instrumento prova, as opiniões se dividem. A grande maioria prefere provas objetivas justificando que evita a pessoalidade do professor quando da atribuição de notas. Mas, ao mesmo tempo, lembram que tais provas favorecem o "decoreba". Há ainda alguns alunos que preferem as provas subjetivas, pois permitem ao aluno demonstrar de maneira mais ampla seu conhecimento sobre determinado assunto, ainda que haja o risco da pessoalidade na correção.

A questão quatro: *"Após as avaliações, os erros e acertos de cada aluno são trabalhados e discutidos pelo professor, buscando o entendimento, identificando onde possa ter havido dificuldade na transmissão/recepção do conteúdo? Em quantas disciplinas? Comente e explicite em quais disciplinas.",* teve por escopo identificar se os professores da APMCV adotavam uma postura construtivista no retorno das avaliação, utilizando a avaliação

em sua função formativa, entendendo a avaliação como um instrumento de apoio à aprendizagem do discente, promovendo a orientação e interação professor-aluno.

As respostas à esta questão dão conta de que pouquíssimos professores discutem com os alunos sobre as avaliações, realizando um adequado *feedback*. Que ainda há uma cultura implícita de medo dos alunos em questionarem os professores sobre pontos discordantes. Citam que em matérias como Direito Penal, Direito Penal Militar, Direito Processual Penal Militar, Defesa Territorial, houve este retorno.

A questão cinco teve por escopo identificar se os docentes realmente estavam dando continuidade e o devido acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem por meio da avaliação, não a utilizando apenas como instrumento de medida e de classificação, mas também para correção de rumos por meio da retomada dos conteúdos que eventualmente não ficaram claros para os aprendizes.

O enunciado da quinta questão era: *"Quando numa avaliação é verificado que grande parte da turma teve dificuldade no entendimento de algum tópico, tal assunto é novamente ensinado de uma maneira diferente? Em quais disciplinas isto foi observado?"*

Quanto a este questionamento os alunos responderam que a maior parte dos professores não retoma o assunto. Que os poucos que o fizeram, foi porque grande parte da turma não entendeu a matéria, e a pedido dos próprios alunos. Disciplinas em que foi retomado a temática voluntariamente pelos professores, segundo os alunos pesquisados, foram Direito Penal, Direito Penal Militar, Direito Processual Penal Militar e Tiro Policial. Lembram os alunos que um fator importante a ser levado em conta com relação a esta questão é que a carga horária exígua de algumas disciplinas impediriam os professores de retomarem o assunto.

A sexta questão: *"Quais critérios você pensa serem levados em conta quando avaliado?",* tinha a finalidade de identificar quais os critérios os alunos acreditam que haviam sido considerados nas avaliações a que foram submetidos.

A maioria dos alunos respondeu que acreditam que os professores adotam o critério de avaliar o conteúdo previsto na ementa da disciplina e que tenha sido ministrado em sala de aula. Assim, estariam cobrando os conhecimentos assimilados pelos alunos. Todavia, salientam que há professores que não corrigem as avaliações e concedem notas iguais a todos os alunos; há professores que são parciais e concedem notas de acordo com a afinidade que tem com os alunos; nestes casos a pessoalidade prevalece.

A questão sete: *"Qual sua opinião sobre a forma que as avaliações de ensino-aprendizagem são elaboradas pelos professores da APMCV, por quê?",* teve o intuito de buscar subsídios críticos dos alunos acerca da maneira que eles enxergam a elaboração das avaliações pelos professores, sem especificar ou explicar qualquer conceito base para suas observações.

Percebe-se que há uma grande crítica dos alunos quanto a um fato grave: os professores estariam aplicando reiteradamente as mesmas provas ano após ano nas turmas do CFO, permitindo aos alunos descobrirem os assuntos que serão abordados por meio de uma simples conversa com os alunos de turmas anteriores. Dessa forma, consideram as avaliações defasadas, não correlacionadas à realidade atual. Poucos alunos citaram que há professores que são verdadeiramente dedicados à causa docente e estão comprometidos com as aulas e na construção das avaliações.

Na oitava questão, a qual também teve por objetivo extrair a percepção dos alunos acerca das avaliações a que foram submetidos, todavia, direcionando-os à uma análise mais detalhada e baseada num conceito de avaliação como instrumento auxiliar para o desenvolvimento da aprendizagem do discente. Vejamos:

"As avaliações que lhe foram aplicadas durante o CFO podem ser consideradas elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem no sentido de que servem de instrumento para o professor saber como está o desenvolvimento de cada aluno na disciplina, permitindo-lhe identificar dificuldades e progressos, melhorando o ensino da disciplina ou são apenas instrumentos de medições e atribuições de notas e/ou conceitos com o objetivo de classificação e tendo em vista uma exigência burocrática? Comente."

Novamente quase todos os alunos tecem críticas ao enfoque que se dá às notas para classificação dos alunos, pois alegam que isso faz com que o discente esteja preocupado apenas em "tirar nota" e não em aprender realmente. Abaixo citamos parte dos comentários de três alunos, importantes para entendermos mais profundamente a questão:

> *[...] a avaliação no CFO tem um conceito deturpado e significa apenas uma forma de se atingir uma classificação. A função de aferir o nível de aprendizagem está realmente comprometida.* (Aluno 01)

> *Acredito que sejam apenas instrumentos de medições e atribuições de notas e/ou conceitos com o objetivo de classificação. A 'briga' por classificação é a principal motivação para que o aluno busque notas e não conhecimentos. Raros são aqueles que visam, de fato, aprender.*

(Aluno 02)

> *Em suma elementos de atribuição de nota, pela simples exigência burocrática. Porém, volto a afirmar que não são em todas as disciplinas. É importante sim a atribuição de notas, mas esta é apenas uma etapa do processo, e assim deveria ser considerada pelos professores, não como centro das atenções e foco principal da disciplina. O que deveria ser realmente considerado como importante e foco é o aprendizado do aluno e a aplicação do conteúdo em sua vida profissional.* (Aluno 03)

O objetivo dessa abordagem junto aos alunos do terceiro ano do CFO foi de tão somente conhecer como percebem as avaliações aplicadas por seus professores ao longo do curso.

Nota-se que pela maioria das opções e justificativas apresentadas pelos alunos, quer pela preferência, quer pela rejeição quanto ao tipo de avaliação que realizam, identificam-se com as características de avaliações tradicionais, pautadas em modelos autoritários, que não favorece uma aprendizagem construtiva, participativa. Há de se ressaltar que as opções e justificativas levadas em conta foram as que mais se destacaram. Poucos foram os casos de respostas que deram conta de atitudes pontuais de alguns professores que entendem a avaliação como mais um instrumento de ensino-aprendizagem, e como tal deve ser utilizado.

Considerações finais

Esta pesquisa nasceu com o intuito de contribuir com a prática educacional da APMCV, tornando a aprendizagem mais efetiva e significativa por meio da melhoria da avaliação educacional, o que certamente produzirá melhoria da educação.

Para tanto, no desenvolvimento do presente artigo percorremos o caminho da pesquisa bibliográfica, documental e de campo com o intuito de respondermos adequadamente ao problema: Qual a concepção dos alunos do terceiro ano do Curso de Formação de Oficiais da APMCV acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem adotado na instituição?

Assim, procuramos contribuir para o entendimento do que se passa em matéria de avaliação educacional na APMCV, bem como para o esclarecimento de que a avaliação é um importante instrumento de contribuição à aprendizagem e de melhoria do ensino no processo educacional, e como tal não pode ser negligenciado. Para isso, este trabalho buscou

compreender concepções sobre avaliação do ensino-aprendizagem, sua importância e como faze-la de maneira totalizadora.

Os dados analisados e interpretados dão conta de que a concepção dos alunos acerca da avaliação educacional na APMCV é a de que a avaliação tem sido usada como um instrumento de "medição" do conhecimento e classificação entre os alunos, de modo que não se tem utilizado este importante instrumento como auxiliar do processo ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento dos discentes.

Não pretendemos com esta pesquisa esgotar o tema que é tão amplo e sobremaneira relevante para a melhoria dos processos educacionais nesta IES. Mas, esperamos que ela possa se tornar um instrumento de reflexão dos professores e gestores da APMCV, na medida em que lhes permite compreender como os alunos têm interpretado as práticas docentes na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

BALIEIRO, Almir. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem:** a concepção dos professores civis e militares da Academia de Polícia Militar Costa Verde – MT. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação, Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

BARBOSA, J. R. A. **A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo:** Um Desafio para o Educador. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n1/art_democratizar_jane2.pdf> Acessado em 15 de setembro de 2012.

BELLAN, Zezina. **Heutagogia:** aprenda a aprender mais e melhor. São Paulo: SOCEP Editora, 2008.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em três atos.** São Paulo: SENAC, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação:** Uma Prática em Busca de Novos Sentidos. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de: Leonel Vallandro. 6. Ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO MILITAR BRASILEIRO: O CASO DAS POLÍCIAS

Gabriel Rodrigues Leal
(Doutorando PUC/SP, Bolsista CNPQ)
leal.gabriel@uol.com.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Este trabalho constitui *work in progress*, nível de doutorado em educação na PUC/SP, que visa, em um de seus aspectos, reconstruir a história do pensamento militar brasileiro, objetivando, diagnóstico das instituições policiais militares atuais, no que se refere à correlação das práticas militares *nas* polícias, e, sua recepção sócio-política pela Constituição de 1988 e os Direitos Humanos. A base teórica, dentre outras é a produção do filósofo Michel Foucault.

Palavras chave: militarismo; polícia; história.

Esta comunicação constitui uma pesquisa sistemática da história do pensamento policial-militar brasileiro, visto que, os trabalhos desenvolvidos até aqui em nossa pesquisa de doutorado apontam que, uma das crenças em matéria de segurança pública, talvez a mais insuspeita de todas elas, reside no artigo de fé que situa as polícias administrativas como militares, isto é, de que o *militarismo* como se quer chamar o sistema de valores legais e regime ético-disciplinar das "PMs" brasileiras, remonta à uma natureza de armas historicamente consolidada na idade clássica, nobre e propriamente guerreira.

Vemos, no entanto, ainda no século XVII a *"ética das virtudes guerreiras"* que fundamenta o militarismo, este, do aperfeiçoamento contínuo do caráter; do culto às tradições; da sacra hierarquia etc. se transforma, melhor até, se ajusta *estrategicamente* a todo um *tecido novo de alcance social* a que passa servir de engrenagem.

Desde então o "militarismo" apenas irriga *epidermicamente* todo esse conjunto valorativo descrito acima — outrora fundamentos maiores —, isso ocorrendo, leia-se, em concerto à múltiplos mecanismos nos mais distintos cenários da vida civilizada, *seja* numa ética calvinista cristã *no meio religioso*; na disciplina *no âmbito escolar*; na psiquiatria em

certa *área médica* e, para o caso da ordem pública, da polícia *no militarismo*. Ou *seja*, a mudança de *modo de produção* que ocorre ao longo dos séculos XVI-XVII traz a reboque de si uma transformação profunda nas instituições sociais, ainda que, na epiderme destas, preservem arremedos epistolares dos antigos credos que as sustentavam historicamente, aliás, pode-se dizer inclusive que: o que nelas era orgânico e fundamental torna-se epidérmico e superficial.

Dessa forma, todo o regime *ético militar* fincado nos usos e costumes de caserna, no culto aos símbolos memoriais, no princípio da "morte à desonra" e, sobretudo, num certo estoicismo viril, agora na sua constituição interna, esconde, já no XVII, exatamente essa nova forma mercantil, da burguesia que se instalava desde o fim do feudalismo ao final da idade média, em que o militarismo, este, digno desse nome, cede espaço ao rocambolesco à la Luis XV, cujo neofundamento, era a ação econômica *sobre* as cidades, com fins eminentemente políticos, mais ainda, cooperando na produção de mercados que, novidade a partir de então, associada a engrenagem policial-militar não somente controlava pessoas nos seus ofícios e dogmas, mas as conduziam nos seus desejos de consumo e criação de crenças.

Portanto, devemos ter: **1)** a clareza de que a única ligação que as atuais polícias militares possuem com o regime ético da *polis* grega é a etimologia e, consequentemente, a única ligação com "uma lógica espartana", tão alardeado nos ritos de caserna, é muito mais conteúdo preletivo que raiz genealógica comum com Esparta ou qualquer outra modalidade de aristocratismo. **2)** consciência de que a dinâmica de constituição dessas instituições, dos vínculos sociais e de suas rotinas de trabalho, diferentemente do que diz seu próprio nome, sugerindo uma polícia indistinta à seus princípios: *disciplina* e *hierarquia* militares; de outro modo, no limite ao contrário até e na sua feição nua e crua, seguem a verdadeira dinâmica do jogo político que as dirige, efetivamente, sob o estatuto das elites *executiva*, *legislativa* e *judiciária* locais, nomes atuais da burguesia de quatro séculos atrás. Detenhamos aqui.

Quando a burguesia europeia já no XVII "destrói" a monarquia de tradição militar povoando as cidades com o ritmo da circulação de mercadorias e de moeda, ela, burguesia, acopla, adere, posiciona seus interesses mercantis na forma da legitimidade milenar dessas mesmas monarquias, claro, na farsa e pretexto de evolução civilizatória-econômica.

Com efeito, a burguesia transforma profundamente os mecanismos de ação da monarquia, mas, sustenta a carapaça social de confiança que assegurava o modelo até ali (modos, costumes etc.), como que, *conservando* uma espécie de natureza irretocável de

civilidade e a *evoluindo*, conferindo, assim, uma ideia de identidade civil e de essência cidadã a serem preservadas para que a mudança não fosse negada, melhor, questionada.

Resumindo. O que estou dizendo de uma forma circular, repetida até, é que a elite dos três poderes, no contemporâneo, desde o XVII na chave do *militarismo*, encerram as polícias dentro de um tríplice controle, a saber, o regime disciplinar no nível executivo postuladamente tido mesmo por antidemocrático por muitos teóricos das liberdades civis; no nível judiciário, compelindo seus membros a tribunais draconianos e, por fim, no plano legislativo, por meio dos estatutos de carreira, controlando o nível dos direitos-deveres funcionais.

Obviamente, não tenho a pretensão de estar dizendo algo novo levando-se em conta que tudo isso pode ser observado na prática diária por qualquer policial com alguma intuição, mas, uma coisa creio ter dito que parece escapar dessa obviedade latente, ou seja, de que o jogo político que faz da polícia aquilo que ela é, melhor dizendo, que torna o militarismo o que de fato ele é depois do XVII, não é exatamente, definitivamente aquilo que está errado e deveria ser alterado urgentemente por uma "devolução da polícia a própria polícia" — como se diz no jargão... —, do contrário, o jogo político é justamente aquilo que só poderia tornar essa polícia verdadeiramente militar à maneira, insisto, do pós-XVII. No limite, a afirmação é a de que a criação do militarismo policial refere-se cirurgicamente a esse quadro de atuação econômica e não só, mas de sujeitamento de seus atores e social como num todo. *Grosso modo*, a polícia não é da própria polícia e sim do jogo político que a cria e recria cotidianamente nos mais diferentes disparates que seus membros notam enquanto injustiças *intra-corporis*, nas mais bizarras distorções para com a "disciplina" e "hierarquia" — muitas aspas aqui... —, mais ainda, pode-se dizer que a regra do jogo político não é o erro que vicia a polícia, mas, a regra geral que a alimenta.

O que resta?

Duas saídas. Ou a) modificamos a forma de representação política brasileira (sistema eleitoral e reforma política) aliado a uma mudança econômica de base, ou, b) o que acho muito menos difícil e mais plausível: começamos a criar, reinventando-a aos moldes da ética digna desse nome, uma outra polícia *não* "nova" ou "paisana" — como poderiam querer alguns —, porém, substancialmente diferente dos interesses atuais que as dispõem, sem resgates, sem busca de identidades ou elos perdidos. Façamos, agora, uma ligeira análise por meio das teorizações de Michel Foucault.

Foucault, com efeito, identificou um atravessamento da vida por uma teia de poderes, identificou, sobretudo o entrelaçamento profundo entre a produção de *séries de verdade do eu* com uma certa economia política que a forjava, tudo isso, de maneira tal que, tendo o Estado feito *o* homem território de sua soberania, deixou-nos Foucault os desdobramentos históricos (contra-históricos?) que permitiram que esse mesmo Estado hasteasse seu pavilhão no *âmago* das subjetividades, mais até, fez-nos ver uma sanha interminável de produção de autômatos literalmente cravando à própria carne todos os epítetos de uma estratégia orientadamente formulada para a expropriação da vida.

Foucault rastreou esse *obsequioso assalto* ao sujeito e num primor genealógico sondou, por exemplo, a sexualidade num limite de cruzamento "encapsulada" em forma de dispositivo que mobilizava (por um liame quase insuspeito), *do* indivíduo *a* população, enclausurando-a num mundo pluriformemente empoderado, sim, foi Foucault que nos apontou que, dentre outros mecanismos, fora por meio do *sexo* que um gregarismo reativo de uma intensidade posta em servidão[1] falou pelo homem através de sua própria consciência — *até à inconsciência, por quê não?*, falou também pelo *povo* na confluência estatística da politização de seus desejos, criando em instâncias contemporâneas, por uma série de desdobramentos que o liberalismo nos ajuda entender, um hedonismo vil, um consumismo torpe, uma sociedade do controle, do espetáculo etc.

Bem, ao pretender tratar (exclusivamente) a polícia aqui, especificamente numa aula em 1978 do curso *"Segurança, território e população"* certamente avançamos demais nas aberturas foucaultianas, numa leitura anacrônica ou de pavio a fio para dizer o mínimo numa linguagem dum Foucault as avessas, mas certamente também não tão distanciada desse enraizamento inconsútil que a polícia enquanto tecnologia do poder quis *profetizar* já no século XVII, de sorte que, é dela que queremos falar, num limite muito preciso diríamos, em que pese expansivo às correlações teóricas que se carreiam numa inteligibilidade comum para o tema "polícia", sendo assim, avancemos ao tema não sem plausíveis dificuldades.

Na penúltima aula[2] do curso *"Segurança, Território e População"* ministrada em 1978 no *Collège de France*, Foucault introduz o papel da polícia naquilo que ele mesmo

[1] Klossowski, Pierre. *Nietzsche e o círculo vicioso*, Pazulin, 1969.

[2] Aula de 29 de março de 1978, publicada em *"Segurança, Território e População"*, editora Martins Fontes, 1°edição – 2° tiragem, 2009.

chamaria de história da governamentalidade[3], no panorama que traça, *grosso modo*, a polícia *funciona* como um conjunto de tecnologia política instalada num campo relacional de forças[4] a serviço de *uma* certa *"arte de governar"*, ainda e, simultaneamente: suporte e perpassamento de um jogo fundado numa nova racionalidade política — inserida agora numa razão de Estado —, cujo governo exercitava-se agora não apenas *sobre/no* território, mas, (intensificado) *sobre/na* população.

Dessa polícia *re-significada* em fins do XVI e início do XVII, móvel de uma tecnologia política se esperava, com efeito, tudo — ou toda a atividade... — que efetivamente pudesse ser transformada em forças do Estado, em última instância, por meio do seu cálculo e intervenção teria o condão de tornar útil o próprio viver do homem conformando-o a *uma* comodidade aprazível — de bem-estar para o *esplendor* estatal —. Podemos observar Foucault numa tentativa de síntese:

> O que a polícia abrange assim é, no fundo, um imenso domínio que, poderíamos dizer, vai do viver ao mais que viver. Quero dizer com isso: a polícia deve assegurar-se de que os homens vivam, e vivam em grande número, a polícia deve assegurar-se de que eles tenham de que viver e, por conseguinte, tenham de que não morrer muito, ou não morrer em quantidade grande demais. Mas deve assegurar-se ao mesmo tempo de que tudo o que, em sua atividade, pode ir além dessa pura e simples subsistência, de que tudo isso vá, de fato, ser produzido, distribuído, repartido, posto em circulação de tal maneira que o Estado possa efetivamente tirar daí sua força. (2009, p.438)

Na perspectiva descrita podemos "concluir*"* — muitas aspas em *concluir*... — com Foucault, que o objeto da polícia é a própria vida, melhor, uma *técnica* dentre outras numa arte de governar que "engloba tudo, as relações entre os homens e suas relações com as

[3] "No fundo se eu quisesse ter dado ao curso que iniciei este ano um título mais exato, certamente não teria escolhido "segurança, território e população". O que eu queria fazer agora, se quisesse mesmo, seria uma coisa que eu chamaria de história da 'governamentalidade'" (Foucault, 2009, p.143).
[4] Foucault, 2009, p.420 em *"Segurança, Território e População"*, editora Martins Fontes, 1°edição.

coisas, a coexistência dos homens em um território, as relações de propriedade, o que produzem, o que comerciam[5]".

Ademais, não se trata do desenvolvimento de uma polícia *exterior* aos indivíduos, tampouco, mero ponto de passagem do "pastorado cristão" rumo a uma nova racionalidade política, trata-se, justamente de uma proliferação sobre a conduta que se desenvolve "numa estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que essa individualidade fosse moldada em uma nova forma e submetida a um conjunto de modelos muito específicos[6]".

Uma pausa é oportuna para perguntarmos, como essa compreensão de chegada do curso de 1978, pode ser inscrita num quadro de inteligibilidade que permita compreender termos e locuções, como por ex.: "tecnologia política", "razão de Estado", "população" e "campo relacional de forças" num quadro teórico comum?

Longe dessa empreita maior tentaremos sondar, entre pequeníssimas fendas teóricas lançadas (exclusivamente) na aula do dia 29 de março, uma *compreensão-localizada* da polícia dentro dessa "arte de governar", mais especificamente, dentro da história da governamentalidade com vistas a inteligibilidade desses termos e locuções capitais para a compreensão da aula do dia 29 de março.

Fazendo uso da epígrafe que abre esta introdução deixamos como provocação a ideia de que essa polícia super-regulamentar[7], exaustiva[8] e de *governo sobre o homem* encampou definitivamente a insurgência do Estado sobre o sujeito, leia-se de forma direta, do capitalismo nas tramas de constituição do sujeito moderno por meio das mais variadas tecnologias, portanto, é preciso concordar com Pelbart quando nos diz que consumimos mais do que bens, cosumimos sobretudo *formas de vida*.

[5] Castro, 2009, p.380 em *Vocabulário de Foucault*, Autêntica, 1° edição.
[6] Foucault, 2010, p.281 em *O sujeito e o poder*, texto extraído de *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*, Forense, 2°edição.
[7] Foucault, 2009, p.420 em *"Segurança, Território e População"*, editora Martins Fontes, 1°edição – 2° tiragem, 2009.
[8] *Idem*, p.476.

Obras consultadas

MONJARDET, Dominique. O que faz a polícia: Sociologia da força pública. São Paulo: EDUSP, 2003. (Série Polícia e sociedade). Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros.

REINER, Robert. A política da polícia. São Paulo: EDUSP, 2004. (Trad. de Jacy C. Ghirotti e Maria C. P. Da C. Marques).

BAYLAY, David H.O controle da Polícia e Sociedade, vol. 1 São Paulo, EDUSP, 2001.

A RESPONSABILIDADE, A AUTONOMIA E A DESCONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR EM MATO GROSSO

Fernanda Leonel Machado
(Mestranda em Educação/UFMT)
fernandaleonelmachado@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O texto propõe uma análise da formação policial militar a partir do livro de Jacques Derrida, O Olho da Universidade. As filosofias de Kant e Nietzsche são o aporte da discussão, traçando o liame entre a responsabilidade e a autonomia no Curso de Formação de Oficiais frente às imposições do Estado. Tudo sob o prisma da desconstrução derridiana, estimulando o acontecimento e buscando um olhar para além do que meramente se vê.

Palavras-chave: Polícia Militar. Responsabilidade. Autonomia. Desconstrução.

Introdução

Trata-se aqui de uma provocação. Um chamado à consciência significante e o desejo de um porvir ancorado na responsabilidade de uma Instituição que não reproduza o que é mero, mas a escrita do que é, do que foi e a guarda por um futuro, ainda que futuro, mas plenamente possível:

> Em período de "crise", como se diz, de decadência ou de renovação, quando a instituição está "*ontheblink*", a provocação para pensar reúne no *mesmo* instante o desejo de memória e a exposição de um futuro, a fidelidade de um guardião bastante fiel para querer guardar até a sorte do futuro, em outros termos, a singular responsabilidade pelo que ele não tem ou ainda não existe. Nem sob sua guarda, nem sob seu olhar. Guardar a memória e guardar a sorte, isso é possível? (DERRIDA, 1999, p. 156)

Discutir responsabilidade é tarefa sobremaneira instigante. Tendo por norte o discurso derridiano e a formação policial militar, parece-me carregado de um ineditismo sufocante.

Não que os considere opostos, mas uma combinação inebriante, daquelas em que se misturam doce e salgado, não sabendo no que vai dar. Talvez o resultado tenha um quê de agridoce, agrade alguns e enjoe outros.

O entendimento sobre a desconstrução inaugurada por Jacques Derrida não nos leva a crer na destruição de conceitos e na insurgência de uma nova verdade ainda não concebida. Antes de qualquer coisa, é um olhar por sobre as lacunas, por sobre aquilo que se diz e não se percebe, aquilo que está escrito e não é visto na primeira impressão. Uma maneira de olhar (des)focada, fugindo daquilo que é imposto pelo primeiro olhar e pela idéia de centro, um observar do todo que compõe o discurso e das idéias que permeiam a idéia. Assim, aquilo que dizemos e ouvimos só será de fato verdade quando o virmos como algo incompleto e aceitarmos desconstruí-lo.

O Olho da Universidade reúne duas conferências de Jacques Derrida. Ordinariamente, pode-se dizer que a primeira trata do conflito das faculdades e a segunda do principio da razão e a idéia da Universidade. Em ambos os textos, Derrida busca em Kant o mote para a discussão sobre a responsabilidade na universidade.

*"*Age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal (de todos os seres racionais)" (KANT, 2002, p.69). Kant empresta sua energia para positivar o imperativo categórico, um dispositivo que conduz o homem a agir segundo a razão e repelir as ações que o afastam da moral positivada. Estabelece uma lei universal para as ações morais, conduzindo a uma ação padronizada em todas as situações.

Esta formulação deontológica inspirou os tratados do direito e da ética, estabelecendo que todos os homens são capazes de se conduzirem pela razão, decidindo racionalmente em prol de critérios universais de aceitabilidade. Debater sobre ética é ter Kant em um dos pólos. Derrida concebe em Nietzsche a contraposição à "Crítica da razão pura" e conceitos como a razão universal. Em Nietzsche encontramos que o imperativo categórico é a tradução do instinto de rebanho. A necessidade humana de convivência em grupo é a base da racionalidade da moral kantiana.

A desconstrução encontra na ética o privilégio do diferente, a possibilidade de que o outro exista sem que haja sua segregação total, porque se igualar é excluir diante da perda daquilo que lhe é peculiar. Derrida não anula o pensamento kantiano, prefere a manifestação de que a razão propicia a escolha sem que haja um imperativo, por isso é razão, é justa. Esta

justiça não esta calcada na lei, ela é a própria lei e traduz toda a responsabilidade do sujeito em decidir.

A autonomia para (re)produção de títulos nas instituições de ensino superior

Tratando sobre a responsabilidade na Universidade, Derrida (1999) a questiona. A necessidade de responder a quesitos mínimos sobre que fim se encerra a responsabilidade na Universidade é o primeiro rastro de responsabilidade. Calando-se, respondendo formalmente ou a própria não-resposta estão imbuídas desta responsabilidade. O apelo à responsabilidade antecede a própria resposta.

Forçoso não me furtar ao tema responsabilidade para as Polícias Militares. É certo que as Instituições policiais carregam em si muito da deontologia kantiana, suas leis e regulamentos estão fundados no princípio de moral há muito positivado. Responsabilidade, então, é traduzida no acatamento a estes deveres. O velar sobre os valores militares e aqueles cuidados, já suscitados, com a memória e o porvir.

A idéia de Faculdade - ensino superior, na Polícia Militar de Mato Grosso é recente. O reconhecimento legal da Academia de Polícia Militar como entidade de ensino superior data do ano de 1996[1]. De tal efeito, a Unidade de Ensino da Polícia Militar conta com apenas uma Faculdade, qual seja o Curso de Formação de Oficiais. Este é destinado à formação dos Oficiais PM, com duração de três anos, em período integral, exigindo do aluno em formação dedicação integral para os estudos.

Em que pese não comportar a grandeza e diversidade de cursos da Universidade, a Academia de Polícia Militar de Mato Grosso guarda em si o respirar da educação tão presente no mundo universitário. Os saberes também circulam por seus corredores. A Instituição não tem a suntuosidade dos quartéis militares de antigamente, é um pedacinho de terra que foi destinado outrora à formação das praças da Polícia Militar. Muito simples, porém organizada.

Ao policial militar em formação são apresentadas as leis inerentes a sua situação jurídica. Sendo militares passam integrar um campo jurídico regido por regime especial, onde as leis tendem a se especificar para tratar da situação atípica a que se encontra este profissional.

A responsabilidade na formação policial militar é inerente a própria natureza deste ensino?

[1]Resolução nº 235/1996 – Conselho Estadual de Educação reconhece o Curso de Formação de Oficiais da PMMT como equivalente aos cursos de Nível Superior, devidamente ratificada pelo Parecer nº 049/2000, do Conselho Estadual de Educação.

Ela pode ser auscultada em todas as direções nas relações estabelecidas? É certo que encontra, em Kant, a ética do dever. Um princípio de autocoerção da razão que deve conciliar dever e liberdade. O pensamento do dever minimiza potenciais inclinações negativas e é tido como princípio supremo de toda a moralidade, "o dever há de ser uma necessidade prática-incondicionada da ação" (KANT, 2002, p. 55)

Correlacionando estreitamente a Universidade com a Academia de Polícia Militar, licença que me concedo haja vista a missão de produzir conhecimento em nível superior, bem como o Curso de Formação de Oficiais com o sentido de Faculdade, haja vista ser o curso superior ministrado naquela Instituição, sigo a linha estabelecida por Derrida em O Olho da Universidade.

"A Universidade recebe autorização legítima de um poder que não é seu" (DERRIDA, 1999, p. 85) e esta autorização condiz na criação de títulos, através de um poder autônomo e da divisão de saberes codificados nas diversas disciplinas e no engendramento do saber que interessa ao poder estatal.

Para Kant (2008), a autonomia deste poder reside simplesmente no fato de que somente sábios podem julgar sábios, a legitimação de saberes. Porém, se o objetivo é criar efeitos públicos destes títulos, a Universidade não autoriza nada. Ao contrário, é autorizada pelo Estado, vez que os efeitos políticos desta legitimação são vigiados por um poder exterior. Um duplo constante, onde a liberdade científica é "controlada" pelos desejos do Estado, a eles devem servir.

Neste contexto, onde os títulos são frutos de uma formação criada e idealizada pelo Governo, sob a ótica daquilo que o povo pode e deve saber, é possível afirmar a autonomia da Academia de Polícia Militar? Os efeitos políticos da formação policial são a contraprestação da segurança pública no sentido Constitucional? O poder exterior do Estado vigia e autoriza a Instituição de Ensino Militar, confere politicidade aos títulos e entrega jovens tenentes à sociedade. A eles cabe o exercício do poder de polícia, do comandamento de tropas e o atendimento ao cidadão.

A autorização para a conferência dos títulos, delegada a Academia de Polícia Militar, está no fato de que somente policiais podem formar policiais e é uma condição avaliativa simples, onde o saber é balizado pela experiência. No mais, toda a autonomia reside no poder do Estado, através de todas as políticas invocadas para esta formação e "de acordo com critérios que não são mais, necessariamente e em última análise, os da competência científica, mas de uma certa performatividade" (DERRIDA, 1999, p.87).

Esta contraprestação ao Estado pode ser ilustrada tomando como referência o episodio

citado por Derrida, em que Kant é admoestado publicamente pelo Rei da Prússia, concitando- o a corrigir certos posicionamentos decorrentes da "má utilização de sua filosofia, deformando e rebaixando certos dogmas em seu texto "*Da religião nos limites da simples razão*" (DERRIDA, 1999, p. 87), e isto é feito pugnando pelo reconhecimento de sua dupla responsabilidade: uma consigo mesmo, enquanto professor, e outra com seu soberano.

É certo que a formação policial militar serve ao Estado e tem, com este, o dever de reproduzir o que interessa a sociedade. A forma em que se moldam os Oficiais de Polícia Militar foi fundida há muito. Carregam a necessidade do cumprimento e acatamento de leis especiais, saúde física e mental, conhecimento de técnicas policiais, respeito aos direitos humanos e todos quesitos necessários à preservação do ordem e da segurança pública. Uma responsabilidade impregnada ao próprio nome da Instituição e com ela se confunde.

Falar de cientificidade não seria puro idealismo às Polícias Militares. A Instituição deve valorizar o pensamento, buscar aliar à técnica policial todo o aprofundamento conceitual de sua atuação. Exercer livremente a possibilidade de criar conceitos, no mais puro sentido daquilo que se expressa pela afirmação: "Penso, logo existo!".

Assim como Derrida (1999) questiona se na Universidade contemporânea há a possibilidade de se discutir responsabilidade, é preciso perguntar se na Academia de Polícia Militar há essa possibilidade. Perguntar-se sobre a possibilidade de dizer "nós" para designar uma comunidade que partilha uma linguagem comum, na qual seja possível debater as formas de responsabilidade da formação policial.

E esta disposição passa por uma renovação de compromisso, uma auto-afirmação sobre a responsabilidade, como Derrida aduz sobre o discurso de Heidegger sobre *A auto-afirmação da Universidade alemã*. Aqui concita ao fato de que a Universidade devesse se medir por uma responsabilidade mais essencial, que antes de responder a um saber ou um poder ou um sujeito determinado, "deve primeiramente responder ao ser, pelo apelo do ser, e pensar essa co-responsabilidade" (DERRIDA, 1999, p.90).

O acontecimento da responsabilidade acadêmica

E qual conceito deve regular a palavra responsabilidade na Academia de Polícia Militar?

O discurso sobre a responsabilidade se vale muito das instancias do direito, da razão pura e do dever de responder a alguma instância. A desconstrução derridiana estabelece que este conceito

prático possa ser diluído pela análise essencial do subjetivo, da consciência. A responsabilidade pode ser atingida descentralizando o sujeito, tendo por perspectiva a responsabilidade e a liberdade de consciência subjetiva e a pureza de intencionalidade.

Este exercício subentende oportunizar o pensamento sobre o que tem representado a responsabilidade na formação policial até o momento. Haverá um novo tipo de responsabilidade? Derrida (1999) diz que a própria forma de questionar é ainda um protocolo clássico de Kant. Questionando, se coloca como guardião da responsabilidade e depositário da responsabilidade tradicional.

É incerto falar sobre esta responsabilidade. Derrida atribui a Kant "o rigor de um plano ou de uma estrutura através das brechas de um edifício inabitável e do qual não é possível decidir se está em ruínas ou se simplesmente jamais existiu, visto jamais ter podido abrigar senão o discurso de seu inacabamento" (DERRIDA, 1999, p. 95).

O discurso sobre a responsabilidade pautado no principio tradicional de Kant, onde o dever é traduzido pelo imperativo categórico, parece se esvair diante da diversidade que aporta aos portões acadêmicos e toda a novidade contemporânea. Questões antigamente fadadas ao esquecimento, à proibição e ao apelo do poder, hoje têm o peso da diferença, esta diferença que carrega o novo, se expressa no outro e reflete em si mesmo. Algo que não pode escapar aos sentidos, mesmo que escape ao rigor disciplinar.

Aquela dupla responsabilidade cobrada de Kant por seu monarca, também se evidencia aqui e todas as pessoas imbuídas na formação policial devem encarar seu mister a luz de si mesmos e para com a sociedade. Haverá, então, um discurso sobre responsabilidade na academia que se mensure pela novidade, um porvir.

Eis aqui um grande desafio: "Educar um animal que pode fazer promessas, não é a tarefa paradoxal que a natureza se impôs com relação ao homem? Não é esse o verdadeiro problema do homem?" (NIETZSCHE, 2009, p.43).

Para Monteiro (2013), Nietzsche sustenta a necessidade de construção de "tábuas morais", porém por um espírito livre, que cria e experimenta, não nega o conhecimento, mas afirma que toda criação humana pode ser avaliada e criticada.

Neste sentido, o homem é exposto aos códigos morais e com eles labuta, até atingir o ápice de sua evolução/educação, o indivíduo soberano. Um indivíduo próximo de si mesmo, livre da moralidade dos costumes, dotado de vontade própria, independente e que tem o direito de prometer, "e nele encontramos, vibrante em cada músculo, uma orgulhosa consciência *do que*

finalmente foi alcançado e está nele encarnado, uma verdadeira consciência de poder e liberdade" (NIETZSCHE, 2009, p. 45).

Um conflito - (des)construindo posições.

Em *O conflito das faculdades*, Kant (2002) busca reconhecer o conflito no interior da Universidade e declara sua unidade e os seus limites territoriais, a fronteira entre o interior e o exterior. A Universidade comporta contradições internas e, para isso, Kant estabelece a existência de duas classes de faculdades bem distintas: as superiores e as inferiores:

> Vê-se bem que, nesta divisão e denominação, não foi consultada a ordem dos eruditos, mas o governo. Com efeito, entre as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim ou publicamente expostas; pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com as suas proposições como lhe aprouver. O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo, e desta natureza são os objectos das Faculdades superiores. (KANT, 2002, p. 29)

Em Kant, a classe das Faculdades superiores é formada pelas Faculdades de Teologia, Direito e Medicina, a Faculdade inferior é a Faculdade de Filosofia.

Derrida (1999) afirma que todo o problema formulado por Kant resume-se na forma de influência sobre o povo. Assim, as Faculdades superiores formariam os homens de negócio que mantêm relação de dominação direta sobre o povo. Uma perspectiva de que conhecimento é poder. Na filosofia kantiana percebe-se seu singular esforço de guardar o que é precioso à Universidade, o saber. Queria traçar uma linha entre os sábios da Universidade e os homens de negócio, entre o interior e o exterior.

Todavia, esta linha não apenas contorna a Universidade, ela atravessa as Faculdades, está aí o conflito. Ainda que hoje em dia não seja possível estabelecer quais são as ditas Faculdades superiores, estas podem entendidas como aquelas que formam os instrumentos do Governo e permitem a influencia sobre o povo. Assim, estas Faculdades servem ao Governo, suas políticas

marcam a dominação e a submissão.

Em contrapartida, a Faculdade inferior não recebe qualquer traço de dominação do Governo e deve servir como fonte eterna de esclarecimento a todos. A Faculdade de Filosofia deve se guiar por seu interesse pela verdade. Em sua visão otimista, Kant (2002) afirma que o Governo deve proteger e garantir a busca pela verdade, todavia esta verdade é uma palavra intra-universitária, não deve, de forma alguma, constituir qualquer rastro de poder ou dominação. De qualquer forma, somente é concebível se o Governo se inspira na verdade e na razão!!!

Este entendimento sobre verdade e razão obedece ao sentido que engendra a perpetuação da dominação estatal na produção dos títulos, na disponibilização de "homens de negócio" à sociedade. Um sentido utilitarista já vislumbrado por Nietzsche quando de sua conferência "*Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino."* Encontramos em Nietzsche a argumentação de que o ensino não buscava o conhecimento, mas a fabricação de tipos que serviriam ao Estado.

Nesta conferência, proferida em 1872, Nietzsche aborda as instituições de ensino e a educação de seu tempo, onde afirma que estes sofriam as imposições das tendências culturais da época, sendo o Estado moderno o precursor da barbárie, vez que a distribuição da cultura era tão ilusória quanto à da riqueza e a do lucro. Toda a educação que propicie um mero meio de não passar fome, contraria a educação para a cultura.

O filósofo reconhece a importância da autonomia para os estudantes e a possibilidade de andar com as próprias pernas, todavia, manifesta-se sobre a limitação ou inexistência desta autonomia. Metaforicamente, aduz que o estudante está preso umbilicalmente à Instituição de Ensino. Para isto, pergunta: *Como o estudante se liga à universidade?*A esta pergunta responde: *Unicamente pelo ouvido*. A prisão consiste na falta de autonomia do estudante, que escuta e escreve tudo o que o professor (Estado) lhe prescreve.

Reside aí a possibilidade de aceitação desta tendência ou o seu combate. A aceitação nada mais é do que a reprodução dos títulos, enquanto o combate constitui a livre fluência do entendimento. O sentido utilitário da formação, (re)produz a mediocridade, impossibilitando que as singularidades sejam despertadas, é a educação formalista e tediosa, que não possibilita os estados de criação e libertação das amarras da servidão.

É em Derrida que surge a possibilidade do novo. Sua desconstrução sugere que fronteiras sejam ultrapassadas, pensando a educação como um novo horizonte, a existência de outro porvir. Não se trata de estabelecer métodos, fórmulas mágicas. É ação de abrir os braços para o diferente, aquilo que escapa às medidas, uma decisão responsável para a coexistência da alteridade e a

educação.

Importante o pensamento desconstrucionista para desvendar o que, até então, está imposto como responsabilidade e autonomia nas Instituições de Ensino Superior. As normas construídas para positivar o sistema *pro* Estado devem ser analisadas, buscando revelar suas ambigüidades e/ou incompatibilidade presente neste sistema educacional. Através daí, podemos identificar a gênese e as intenções presentes em cada política.

É dolorosamente necessário pensar a educação policial militar sobre os conceitos supramencionados, sobre a automatização do ser e a perpetuação do mero. Um sentido que tire o chão e abra as portas para o pensamento, para o movimento de abandonar preconceitos e aceitar possibilidade de devires. Não se trata aí de mudanças na política educacional somente, mas na efetiva responsabilidade de desvendar este exercício pensando não na educação, mas com a educação. Um posicionamento uterino de pertencimento, elegendo a educação como potência de vida.

O despertar para esta responsabilidade somente se fará quando tratada com *acontecimento*, no sentido derridiano de rompimento com o mesmo. Determinado por imprevisibilidade inquietante, este posicionamento rompe com o que é próprio da formação policial militar e instaura a incompreensão muda e pulsante, aquilo que (des)conforta, incomoda, fugindo do entendimento e da explicação simples. Aquilo que não me é acessível, foge às previsões e é da ordem da alteridade, do outro. Assim, encontramos que só o impossível acontece.

Desta imprevisibilidade surge a responsabilidade sobre o acontecimento, tendo em vista o dever de posicionamento sobre o novo, pois, sobre o mero não é necessário manifesto, apenas segui-lo. Ao nos aproximarmos deste novo, ele torna-se mero e segue o eterno ciclo da desconstrução, que se evidencia na busca da singularidade que nos escapa a todo o momento.

Acontecer na educação policial militar é apropriar do impossível. No sentido de que a responsabilidade está em conceber o não programado e isso não tem a ver com o total rompimento institucional com a estrutura, mas dar ouvido para o que não foi pensado, esvaindo-se da frieza dos conceitos postos, concebendo que o não previsto é frutífero, constituindo-se na maior responsabilidade da educação.

O olhar que se deve deter aqui é o de observador do conflito existente entre a necessidade de dispor profissionais à sociedade e a necessidade que estes profissionais sejam mais que "profissionais", conforme nos ensina Nietzsche ao falar do futuro dos estabelecimentos de ensino. Observar a intencionalidade na manifesta "autorização" do Estado para a reprodução "autônoma"

dos títulos conferidos aos Oficiais da Polícia Militar de Mato Grosso. Atentar para aquilo que Derrida nos informa sobre a constante inclinação do poder sobre a cientificidade, no sentido do que foi dissertado por Kant em *O conflito das faculdades*, a manifestação dominadora da vontade do soberano, o Estado.

É preciso um exercício crítico na vida acadêmica. A criticidade será bem vinda quando o ensino policial buscar a verdadeira verdade, sem medo de que este acontecimento liberte "mentes transgressoras". O exercício da reflexão perpassa pelo entendimento e ensinamento sobre as infinitas possibilidades existentes no pensamento, um pensamento libertador e que propicie ao profissional a capacidade de "fazer promessa", no mais puro sentido nietzscheano.

Considerações finais

Derrida (1999) sugere uma responsabilidade fundadora. Esta não deve romper de imediato com a tradição, deve negociar um acordo, onde receberá o apoio para a transição – saltar de um solo fundador para outro lugar fundador. Metaforicamente aduz sobre o procedimento para saltar, o impulso que se faz necessário para a mudança de posição e o apoio para este ato, a alavanca. Em grego, o *mochlos* – uma barra em que se apóia para forçar um deslocamento. O *mochlos* é, então, o instrumento necessário a este impulso de mudança. A ação que moverá a mudança.

A responsabilidade fundamentada em uma consciência crítica, aportada no estímulo ao livre pensamento podem ser encarados como o *mochlos* para este impulso a mudança na formação policial.

É preciso uma reflexão e, tendo esta novidade com um novo aparelho ótico, ver a vista para além da paisagem. Fechar os olhos para ver em seu sentido essencial e ouvir o inaudível. Algo elementar não pode escapar a nossos olhos neste momento, a responsabilidade na formação policial militar e sua curadoria pela crítica consciente, pela verdade e pela razão. O cuidado deve ser sempre o guardião do pensamento.

Referências

DERRIDA, Jacques. **O Olho da Universidade**. Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignácio Antônio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O Conflito das Faculdades**. Trad. Ricardo Mourão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Trad., notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad., notas e posfácio. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro : PUC-Rio; São Paulo : Ed. Loyola, 2012.

PEETERS, Bennoît. **Derrida**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Trabalho realizado pelo departamento de Letras da PUC-RJ; supervisão geral de Silvano Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

POR UMA EDUCAÇÃO NÃO (RE) PRODUTORA DA VIOLÊNCIA NOS ESTÁDIOS DE FUTEBOL: REFLEXOS JURÍDICOS DA SEGURANÇA PÚBLICA

Aitana Silva Silvério
aitana.dir@hotmail.com

Eduardo Santos de Paula
eduardojauru2008@hotmail.com

Roozevelt Inácio Mamedes Junior
roozevelt.dir@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente artigo visa trazer a debate situações rotineiras da violência dentro e fora dos estádios de futebol no país, buscando entender as razões sociais que possam estimular o acontecimento de tais atos, passando por fatores macrossociais como educação de baixa qualidade até mesmo a busca por um aperfeiçoamento cultural, apontando a educação como a forma de solução em longo prazo mais eficaz. Busca, ainda, fazer uma análise jurídica do Estatuto de Defesa do Torcedor numa perspectiva prática de sua regulamentação, buscando o entendimento dos fatores que causam a ineficácia e aplicabilidade do mesmo, apontando possíveis soluções para a melhoria de sua eficácia prática, de modo que o Estado possa exercer sua superioridade, trazendo a sensação de segurança para a população.

Palavras-chave: Direito, Desportividade, Educação e Futebol.

Introdução

Por várias vezes nos deparamos com notícias de confusões e conflitos entre torcedores em estádios de futebol e nos seus arredores, ano após ano. Acreditamos que todos ficamos horrorizados com os seguidos acontecimentos e nos fazemos a seguinte pergunta: Quando o povo brasileiro estará pronto para educadamente participar de eventos?

Na Copa do Mundo de futebol demos show de comportamento, entretanto, no dia-a-dia, em nossos campeonatos locais, nos deparamos com seguidas manchetes de uma realidade cruel, na qual vivemos.

Qual seria a grande causa destes acontecimentos? Num primeiro momento podemos

incluir a falta de eficácia e segurança, da punição por parte do Poder Público, um dos principais interessados na solução de litígios, da real vontade das agremiações esportivas e seus dirigentes e, principalmente, da sociedade como um todo.

Posteriormente a educação de baixa qualidade bem como fatores culturais se mostram os maiores responsáveis por isso. Uma melhoria nesses elementos poderá, por efeito cascata, elevar em todos os aspectos do nosso país, inclusive diminuindo o maior dos problemas nacionais, a corrupção.

O presente artigo tem sua criação justificada nos problemas sociais existentes e que despejam suas consequências em todos os âmbitos do nosso país, inclusive, no futebol e suas consequentes lides causadas por conflitos de torcedores e por atitudes obscuras de atletas.

No primeiro tópico, será trabalhado o tema relacionado ao Estatuto do Torcedor e suas penas de cunhos pedagógicos que buscam o controle de atos que os torcedores deveriam intrinsecamente evitar, por ser contra princípios éticos, educacionais e sociais.

Posteriormente, será feito uma relação entre o futebol e o dopping, de forma com que seja realizado um parâmetro jurídico deste problema que gera consequências não só aos jogadores, mas também aos envolvidos no esporte em geral.

Por fim, será exposto sobre a segurança publica nos estádios e o papel do direito no combate aos conflitos existentes dentro e fora dos estádios, apontando a competência para a fiscalização e punição dos infratores.

Com isso, convidamos você leitor a participar conosco nesta pesquisa como forma de aprimoramento dos conhecimentos intelectuais e acadêmicos.

Estatuto do torcedor: um incentivo a não violência

Ao analisarmos o Estatuto de Defesa do Torcedor, lei número 10.671/2003, percebemos a clara intenção educativa/punitiva que teve o legislador quando da sua criação, vez que coisas ínfimas, que qualquer sociedade equilibrada e bem instruída são cientes de suas proibições, são tipificadas como crimes.

Logo no primeiro artigo vemos quais são os entes responsáveis pela proteção do torcedor, que, conforme o artigo 2º é todo aquele que aprecia, apoie ou associe a entidade desportiva. Estes entes responsáveis, a começar pelo poder público, buscam quase sempre a

prevenção da violência, meio mais eficaz que a repressão, através de campanhas educativas.

Como símbolos principais temos duas campanhas: Fair Play (jogo limpo) e a campanha contra o racismo, especialmente no Brasil, onde tivemos o caso Aranha, goleiro do Santos Futebol Clube que foi ofendido por torcedores dentro da Arena Grêmio em partida como clube mandante pela Copa do Brasil.

As citadas campanhas são preventivas, buscam a conscientização dos torcedores sobre a igualdade e correção. Uma forma educativa que vai contra os atos praticados nos estádios e mundialmente aceitos por "fazerem parte do futebol". Seria este o grande problema? Porque dentro do futebol coisas socialmente não aceitas possuem o condão da impunidade?

Talvez, o futebol reflita apenas o que a sociedade brasileira de fato seja, mas, por razões legais, não expressam seu verdadeiro eu em outros momentos com receio de punição. Afinal, ao depararmos com os atos racistas vergonhosos que vimos nos campos, ficamos com a nítida impressão de que ainda vivemos em uma sociedade primitiva, retrógada.

Isso também pode justificar a necessidade de tipificação de atitudes claramente desrespeitosas e que não poderiam existir no meio futebolístico ou em qualquer outro espetáculo. Assim vejamos os seguintes artigos:

> Art. 13-A. São condições de acesso e permanência do torcedor no recinto esportivo, sem prejuízo de outras condições previstas em lei:
> II - não portar objetos, bebidas ou substâncias proibidas ou suscetíveis de gerar ou possibilitar a prática de atos de violência;
> V - não entoar cânticos discriminatórios, racistas ou xenófobos;
> VI - não arremessar objetos, de qualquer natureza, no interior do recinto esportivo;
> VIII - não incitar e não praticar atos de violência no estádio, qualquer que seja a sua natureza; e
> IX - não invadir e não incitar a invasão, de qualquer forma, da área restrita
> aos competidores.

Notem, assim, que o legislador, ao presenciar os inúmeros atos cometidos por torcedores/infratores no decorrer de nossa história, entendeu por ser conveniente a vedação de atos como "não arremessar objetos, não invadir e não incitar a invasão", bem como outros temas tão ínfimos quanto.

Chega-se a conclusão que, quando se tem a necessidade de regulamentar

determinados atos, como os supracitados, é porque a sociedade local não possui a educação necessária para entender que são atitudes que não deveriam ser cometidas por questões inerentes ao respeito mútuo, que deveria existir dentro de cada um.

Após a existência da regulamentação, pensou-se, então, que com a existência da possibilidade de punição os atos criminosos praticados por torcedores/infratores seriam diminuídos de forma substancial, entretanto não é o que ocorre, pelo menos até agora.

Obviamente houve uma melhora, os índices de incidências são menores, mas ainda presenciamos barbáries como a batalha campal entre torcedores do Atlético Paranaense e do Vasco da Gama, pela ultima rodada do Campeonato Brasileiro de 2013. Como torcedor fanático de futebol que sou, vi as piores cenas de guerra em toda minha vida acontecerem dentro de um estádio de futebol.

E porque atos como aquele ou como os atos racistas recentes ainda acontecem mesmo com a existência de leis que regulamentam tais fatos? Dentre as justificativas, três são as mais fortes: impunidade, corrupção e educação de baixa qualidade.

Sobre a impunidade, sabemos que ela está presente em todos os átrios desta nação, infelizmente. No âmbito desportivo/criminal, é um fato inconteste. Parafraseando Beccaria, fenomenal autor, o que é capaz de diminuir a violência não são as penas elevadas, mas sim a certeza da punição. Uma brilhante verdade.

Nesta linha temos a opinião de SOUZA (2008):

> Todas essas manifestações de violência explícita recebiam, apenas, o tratamento da polícia ostensiva, leia-se: Batalhão de Choque da Polícia Militar, que fazia muitas "detenções" de torcedores infratores e, logo após o término da partida, liberava os infratores, os quais, já no próximo evento desportivo, voltavam a delinquir e recebiam, mais uma vez, apenas o tratamento policial. Raros são os casos de violência da espécie em comento que foram levados à Justiça. Nem mesmo os casos de crimes de menor potencial ofensivo recebiam tratamento da polícia judiciária, a qual, quase sempre, deixava de elaborar o Termo Circunstanciado de Ocorrência e encaminhá-lo ao Juizado Criminal. (p. 92)

Após as menções supra, percebe-se então que claramente a impunidade é um fato-gerador da violência dentro do esporte. Assim, nota-se a ineficácia do Estatuto de Defesa do Torcedor, vez que o mesmo busca a regulamentação e educação dos "apreciadores" da pratica desportiva, mas por não ter força punitiva de forma substancial, não alcança seus fins.

Maurício Murad, renomado sociólogo e amante do futebol, defende que é necessário é a existência de um plano nacional de combate a esta violência, de forma que o Estatuto de Defesa do Torcedor possa fazer-se valer.

O ideal em curto prazo seria uma política repressiva de maior eficácia, trabalhando em conjunto as polícias e os juizados especiais existentes em alguns estádios, de forma que os conflitos existentes possam rapidamente ser solucionados.

Posteriormente, como política de médio prazo, e mais importante, é a prevenção, partindo desde o monitoramento das atividades destas torcidas nas redes sociais até políticas públicas educacionais a fim de que se propale a paz nos esportes e públicos como um todo.

Por fim, na visão dele, importante a reeducação, visando alcançar resultados em longo prazo, em gerações futuras, para que pouco a pouco os casos de violências sejam diminuídos e, assim, chegar a um patamar que seja aceitável e controlável.

Assim, chega-se a conclusão que, ainda que o Estatuto tenha a intenção educativa/punitiva, sua ineficácia pode ser uma grande responsável por não alcançar os fins almejados.

Futebol e doping: desportividade jurídica

A sociedade é formada por uma coletividade de pessoas que têm objetivos e ideais comuns, que precisam de uma organização para que não venham ocorrer conflitos de interesses e que ninguém viole o Direito alheio. O direito nasce para regulamentar à vida em sociedade, nasce para estabelecer uma estrutura em uma sociedade com vontades totalmente diferentes entre os indivíduos que nela vivem. O direito nasce para organizar a vida em sociedade.

O Estado elabora normas jurídicas onde o direito irá aplicá-las para estabelecer a ordem e a igualdade. O Estado tem o dever de nos fornecer uma vida digna e igualitária, onde todos têm direitos e deveres. De acordo com Boaventura Sousa Santos,

> Direito é o conjunto de processos regularizados e de princípios normativos, considerados justificáveis num dado grupo, que

> contribuem para a criação e prevenção de litígios e para a resolução destes através de um discurso argumentativo, de amplitude variável, apoiado ou não pela força organizada. (1988, p. 72)

Tubino (2011, p. 17) afirma que, o esporte tem crescido mundialmente de maneira acelerada, que através da mídia nos prova de forma inequívoca o interesse da população mundial por este fenômeno.

Defende, ainda, que a quantidade de envolvidos no esporte é crescente no mundo todo, desde os usuários-praticantes até os usuários passivos deste fenômeno.

Além destas duas categorias, existem outros tipos de usuários, que são aqueles que têm relação de trabalho com o esporte, como treinadores, administradores, atletas profissionais, jornalistas e outros.

Entre as inúmeras vertentes de novos esportes, existe aquela, impulsionada por interesses econômicos evidentes nos consumos dos próprios equipamentos do esporte, onde se torna um grande negócio como a relação entre o torcedor e o clube de futebol (vendas de ingressos, camisas e etc.). A área do Direito que regula as relações do torcedor, clube e jogadores no esporte é o Direito Desportivo.

O Estado visando à proteção de seus princípios e finalidades desportivas, passou a ver o desporto como um relevante fenômeno jurídico, e face ao seu grande interesse social, educacional, cultural e comercial, entendeu necessário fazer a sua regulamentação estatal e assim criou-se o Direito Desportivo.

De acordo com Hélio Henrique de Camargo, que atua como advogado no Direito Desportivo,

> A Justiça Desportiva é uma justiça administrativa e não pertencente ao Poder Judiciário brasileiro. A sua existência está prevista no artigo 217 da Constituição Federal. Os órgãos julgadores da Justiça Desportiva são os Superiores Tribunais de Justiça Desportiva, que atuam nas competições de âmbito nacional e os Tribunais de Justiça Desportiva que atuam nas competições estaduais e municipais. Cada modalidade esportiva tem o seu próprio STJD, assim, diferentemente dos Tribunais ordinários, não existe um Superior Tribunal único.

O desporto nem sempre se funda no intuito de competição que vise algum tipo de

resultado ou alguma vantagem, onde sempre irá depender da espécie de manifestação, mas sempre estará regulando juridicamente, sejam por normas nacionais, sejam por normas internacionais, onde se devem observar obrigatoriamente as regras de igualdade técnica (como divisão por sexo, categoria por idade, peso etc.). O direito desportivo visa sempre coibir e punir severamente as atitudes antidesportivas como fraudes, agressões e doping.

O Estado se viu na necessidade de uma regulamentação desportiva, para resolução dos litígios no meio esportivo fazendo com que esses conflitos sejam resolvidos nos tribunais próprios e que só em último caso leve-os a justiça comum. Para resolução de tais conflitos criou-se o Tribunal de Justiça Desportivo e o Superior Tribunal de Justiça Desportivo.

O direito desportivo garante a segurança a todos os atletas, no objetivo de que ninguém irá usar de atitudes antidesportivas para conseguir vantagem em detriment dos outros atletas, tornando o futebol um esporte limpo e igualitário entre todos os praticantes.

O futebol é um dos esportes mais praticados no mundo, pois graças ao seu jeito simples de jogar desperta o interesse de muitos desde cedo quando ainda crianças. Para a prática do futebol basta apenas uma bola e os jogadores, onde em qualquer lugar pode ser praticado esse esporte, até no quintal de casa da para praticá- lo. Ou seja, para se divertir com o futebol é muito simples e ele a cada dia que passa tem feito parte da vida de muitas pessoas.

A necessidade da regulamentação do futebol criando as regras que deveriam ser seguidas se deu devido as inúmeras e diferentes regras que surgiram nos diversos colégios de futebol que existiam. O futebol como conhecemos é um esporte limpo, sem violência, mas nem sempre foi assim, pois antigamente ele era usado como ritual de guerra, cerimonial ou mesmo um esporte bruto e violento.

O futebol chegou ao Brasil graças a Charles Miller[1] que estudou na Inglaterra e quando retornou ao Brasil em 1894 trouxe a primeira bola e o conjunto de regras que regulavam este esporte. O primeiro jogo de futebol no Brasil foi realizado em 1895 entre funcionários de empresas inglesas que trabalhavam em São Paulo. O primeiro time fundado

[1] Charles Miller nasceu na cidade de São Paulo em 24 de novembro de 1874. Com dez anos de idade foi estudar na Inglaterra, onde se apaixonou pelo futebol. Retornou ao Brasil em 1894 para trabalhar em São Paulo (Estrada de Ferro Santos-Jundiaí), trazendo em sua bagagem duas bolas de futebol, um livro de regras, uniforme e um par de chuteiras. A partir daí, começou a difundir o futebol entre os trabalhadores da empresa. Foi o principal responsável pela criação do futebol no Brasil, tendo-o trazido da Inglaterra. Morreu em 30 de junho de 1953. Disponível em www.brasilescola.com/educacao- fisica/historia-do-futebol.htm, último acesso em 29 de setembro de 2014.

em 13 de maio de 1888, sendo praticado apenas por pessoas da elite e era proibido ser praticado por negros.

As entidades que organizam e regulam o futebol moderno são as federações de futebol de cada país. No Brasil a entidade máxima do futebol é a CBF - Confederação Brasileira de Futebol e é ela quem organiza as competições que acontecem no país. A entidade máxima do futebol mundial é a FIFA – Federação Internacional de Futebol Associado e, esta é quem regula todas as federações futebolísticas que existem no mundo, qualquer Federação deve ser filiada a ela para que partidas oficiais aconteçam.

Em 1941 foi editada a primeira lei orgânica do desporto nacional, o decreto nº 3.199/41 que criou os Conselhos nacional e regionais de desporto e atribuiu competência privativa da União para legislar sobre o desporto. Em 1962 foi criado o

Código Brasileiro de Justiça e Disciplina Desportiva que tem previsão constitucional no art. 217 da Constituição Federal, onde consagra a autonomia das entidades esportivas.

As leis que regulam o futebol brasileiro é a lei Pelé nº 9.615/98, em consonância do Estatuto de Defesa do Torcedor (2003) e posterior adições em 2010, que regulam as relações desportistas atuais, como as regras do futebol, a relação entre clube/torcedor, que é tratado como consumidor nos mesmos termos do CDC e a autonomia das federações para criarem ligar sem a intervenção de poderes da administração.

O Desporto no Brasil é composto do Ministério do Esporte, do Conselho Nacional do Esporte, do Sistema Nacional do desporto, e dos sistemas de desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios organizados de forma autônoma e em regime de colaboração, integrados por vínculos de natureza técnica específicos de cada modalidade desportiva (art. 4º da lei 9.615/98). De acordo com o art. 25 da lei Pelé os Estados e o Distrito Federal podem constituir seus próprios sistemas de desporto, desde que respeitadas às normas estabelecidas e a observância do processo eleitoral.

Segurança Pública nos estádios e o papel do Direito

O Estatuto de Defesa do Torcedor, veio para tentar responder os anseios da população que já estava, e continua, cansada dos diversos casos de confusões que acontecem dentro ou nos arredores dos estádios de futebol. Fato que tem prejudicado até mesmo a

economia dos clubes, vez que cada vez mais as pessoas deixam de frequentar os estádios com receio da violência exacerbada.

Com o passar dos anos, o Estatuto do Torcedor se mostrou muito eficiente no que concerne à gestão desportiva, administração das equipes e campeonatos. Em contrapartida, infelizmente no tocante à violência, não conseguiu atingir seus objetivos. Possuindo normas penalizadoras relativamente bem moldadas, a pratica não seguiu o mesmo caminho. Cansamos de ver na atualidade diversos problemas, desde pequenas confusões até violências de maiores proporções, sejam físicas ou morais.

No ano de 2010, através da Lei nº 12.299 o Estatuto passou por algumas alterações fundamentais, com claro intuito de diminuir a violência que sempre existiu na história do esporte brasileiro, principalmente no futebol. Agora, há a existência de penas de reclusão para algumas condutas como, por exemplo, causar tumultos, portar armas, cambismo, etc.

Todos os crimes previstos pelo Estatuto possuem a aplicação de suas penalidades sob a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que deverão promover a defesa do torcedor e, com a finalidade de fiscalização do cumprimento da lei, poderão constituir órgão especializado de defesa do torcedor, ou, atribuir a promoção e defesa do torcedor aos órgãos de defesa do consumidor, conforme disposição do artigo 41 e seus incisos.

Não obstante, dispõe o artigo 41-A que:

> Art. 41-A. Os juizados do torcedor, órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal, poderão ser criados pelos Estados e pelo Distrito Federal para o processo, o julgamento e a execução das causas decorrentes das atividades reguladas nesta Lei.

Ainda que bem redigido o artigo supra, na prática temos notado eficácia insuficiente. Infelizmente, em poucos estádios vemos a existência dos Juizados Especiais do Torcedor, que seria o órgão responsável para processar e julgar os torcedores/infratores.

Os juizados especiais Itinerantes cairiam como uma luva para a solução dos conflitos. Estando presentes nos estádios, pelo menos nos grandes jogos ou nos jogos com

maior possibilidade de conflitos, coibiria e, principalmente, pela celeridade que traria, penalizaria muito mais os torcedores-infratores.

Por si só, essa penalização rápida traria ganhos garantidos, vez que muitos, finalmente percebendo que se cometerem os ilícitos previstos no Estatuto, serão punidos e ainda de forma rápida. Este fato, certamente diminuiria muito os casos.

Infelizmente, por razão d tamanho do país, bem como falta de iniciativa das partes envolvidas, esses Juizados ainda não foram implantados pelo menos em quantidades razoáveis, necessárias, existindo apenas em alguns estádios do Sul do país, que sempre tomam frente quando se trata de segurança.

Uma prova da eficácia deste argumento podemos ver no caso de racismo do jogo Grêmio e Santos, onde torcedores atiraram celular e rolos de papel higiênico dentro do gramado, outro tentou invadir os vestiários, mas, por existir o Juizado Especial Criminal dentro da Arena Grêmio, os infratores foram instantaneamente julgados e condenados de acordo com a gravidade de seus atos.O que precisamos não são apenas punições pesadas, mas sim a certeza de que elas serão cumpridas.

O que se precisa no país para o controle desses inúmeros casos horrendos de conflitos entre "torcedores" é de eficácia nas punições. A lei existe, é relativamente bem moldada, mas não há fiscalização e, portanto, na maioria dos casos não há efetividade nas punições.

Conforme inicialmente citado, segundo posicionamento de Maurício Murad, inicialmente, para se colocar em prática o que o artigo 41-B, §§ 2º e 4º[2] prevê é necessário um aumento rápido no contingente de policiais, ao menos nos dias de eventos esportivos, visto que geralmente o contingente existente desloca-se para os estádios e, assim, não restam fiscais suficientes para acompanhar nas delegacias os já punidos.

Constata-se, portanto, a necessidade urgente da união das agremiações, torcidas

[2] Art. 41-B. Promover tumulto, praticar ou incitar a violência, ou invadir local restrito aos competidores em eventos esportivos: (Incluído pela Lei nº 12.299, de 2010).
Pena - reclusão de 1 (um) a 2 (dois) anos e multa.

§ 2o Na sentença penal condenatória, o juiz deverá converter a pena de reclusão em pena impeditiva de comparecimento às proximidades do estádio, bem como a qualquer local em que se realize evento esportivo, pelo prazo de 3 (três) meses a 3 (três) anos, de acordo com a gravidade da conduta, na hipótese de o agente ser primário, ter bons antecedentes e não ter sido punido anteriormente pela prática de condutas previstas neste artigo.

§ 4o Na conversão de pena prevista no § 2o, a sentença deverá determinar, ainda, a obrigatoriedade suplementar de o agente permanecer em estabelecimento indicado pelo juiz, no período compreendido entre as 2 (duas) horas antecedentes e as 2 (duas) horas posteriores à realização de partidas de entidade de prática desportiva ou de competição determinada.

organizadas e o poder público para que, com a existência de políticas competentes, possamos ter o público comum de volta aos estádios. Não é possível que em pleno século XXI não possamos agir como pessoas civilizadas em todos os momentos, ou ao menos, evitar os conflitos ao máximo possível.

Isso demandará tempo. Precisamos da boa vontade dos responsáveis para rápidos investimentos nessas políticas. O que dificulta é que estamos no Brasil e temos de lidar com vários problemas que demandam tempo e atrasam a evolução do país em vários aspectos.

O futebol foi feito pelo povo e para o povo. Tomemos posse disso.

Conclusão

Conclui-se, portanto, que existem diversos fatores responsáveis pela reprodução da violência por parte dos envolvidos no futebol. Partindo da educação falha distribuída para a população, esta, inclusive, acreditamos ser a maior responsável pela existência dos conflitos, passando também pela protelação das partes envolvidas e pela ineficácia das punições existentes, e, por fim, problemas intrínsecos do país, qual seja, corrupção.

Conforme o pensamento de Murad, citado acima, existe solução, não é tão difícil, mas precisamos da colaboração de todas as partes, desde a população até o governo, pois só assim, conseguiremos a redução dos conflitos através de soluções como prevenção de conflitos, punições eficazes e educação para, em logo prazo, dirimir cada vez mais os problemas.

Quanto mais cedo à sociedade compreender que os problemas são gerados por seus pares e que não há a necessidade da existência de tantos regramentos para evitar o cometimento de atos banais, mais cedo conseguiremos ter maior eficácia no combate à violência, alçando ganhos inestimáveis para toda a população.

Precisamos de uma renovação no futebol, mas mais importante, precisamos de uma renovação das mentes das pessoas que frequentam os espetáculos esportivos. Afinal, não fossem eles, não haveria porque da existência da prática profissional desses esportes.

Quando tivermos representantes em todas as áreas que buscam o bem comum, poderemos ter melhorias em todos os ambitos, refletindo assim, na melhoria da justiça, eficiência das punições e, consequentemente, segurança almejada.

Ainda que tudo isso pareça utopia, necessário se faz a união de pensamentos e a

pratica dos atos necessários para que essas melhorias aconteçam. Temos que cuidar dos grandes problemas, os macrossociais, pois assim, tudo terá uma melhoria como consequência.

REFERÊNCIAS

MURAD, Maurício. **Para Entender a Violência no Futebol**. São Paulo. Benvirá, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O discurso e o Poder: ensaio sobre a sociologia jurídica**. Porto Alegre. Fabris, 1988.

SOUZA, Ailton Alfredo. **Futebol, violência urbana e impunidade**, 2008.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões Sociais do Esporte.** 3ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

O TEMA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA MÍDIA: UMA INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA

Carmem Lúcia Sussel Mariano
Universidade Federal de Mato Grosso
sussel@uol.com.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Esta pesquisa tem como tema geral de investigação a participação da mídia na construção das representações sobre os direitos da criança e do adolescente na sociedade brasileira. Ante o processo de valorização do agendamento de temáticas dos direitos da criança na mídia, este estudo volta-se para a análise de uma iniciativa precursora desse fenômeno: a "Coluna Criança", veiculada no jornal *Folha de S. Paulo*, no período 1992 a 2004. Nosso objetivo foi o de propor uma interpretação dos discursos sobre a infância, a adolescência e seus direitos veiculados na referida Coluna e propor uma interpretação à luz do conceito de ideologia de John B. Thompson, qual seja, o estudo de formas simbólicas que servem para produzir ou sustentar relações de dominação. Portanto, buscamos interpretar se os sentidos mobilizados nas peças que compõem a "Coluna Criança" serviram, ou não, para sustentar relações de dominação. Para tal análise, recorremos ao referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade proposto por Thompson. Os dados da pesquisa indicam que crianças e adolescentes brasileiros não foram beneficiários dos discursos veiculados na "Coluna Criança". Retratar crianças/adolescentes/menores "carentes" possibilitou a visibilidade de empresas, empresários, instituições e fundações beneméritas na "causa da infância". Identificamos, assim, um uso instrumental da infância e adolescência pobres. Portanto, interpretamos como ideológico os discursos veiculados na "Coluna Criança" posto que serviram para sustentar relações de dominação de adultos sobre crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Direitos da criança e do adolescente. Mídia e infância. Coluna Criança.

Introdução

Na última metade do século XX, os direitos da criança adentraram a agenda política em cenários internacional e nacional. Como prova, e também estratégia de mobilização, ocorreu uma série de mobilizações e produção de documentos e legislações. No plano nacional, tivemos importantes dispositivos sobre a infância aprovados na Constituição Federal de 1988 e, em 1990, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os quais garantem aos indivíduos com menos de dezoito anos a condição de sujeitos de direitos de

proteção, de provisão (econômicos e sociais) e de participação (liberdade e respeito). Tais avanços legais se fizeram acompanhar de intensa mobilização, inclusive na mídia, em prol da "causa da infância".

Embora crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, as sociedades contemporâneas ocidentais são construídas, também, em torno de desigualdades de idade, ou seja, a infância constitui uma etapa da vida subordinada à idade adulta. Tal subordinação pode ser expressa, por exemplo, nos indicadores sociais, explicitando que injustiças e desigualdades persistem em relação a essa população. No contexto nacional, Rosemberg (2008), analisando indicadores macro relacionados à distribuição de renda pelos grupos etários, taxas de mortalidade infantil, condições de moradia, níveis de desnutrição, índices de escolaridade e de aproveitamento escolar e indicadores da qualidade das escolas, observou que, embora tenha ocorrido uma melhoria desses indicadores durante as duas últimas décadas, isto não foi suficiente para alterar de modo significativo os contornos das desigualdades nacionais ou a posição ocupada pelo Brasil no *ranking* mundial e regional. Ainda, tomando os indicadores segundo as faixas etárias, verificou que os percentuais de pobreza persistem mais altos entre crianças e adolescentes do que entre adultos e idosos.

O resultado do levantamento efetuado pela Rede de Monitoramento Amiga da Criança (2006, p. 18) é exemplar da forma desigual com que ocorre a distribuição de recursos públicos entre as faixas etárias: o governo federal realizou gastos *per capita* em 2003 na ordem de R$ 7.916,00 com cada cidadão maior de 19 anos e, com crianças e adolescentes até 19 anos, R$ 376,00.

Assim, se nos dias de hoje nenhuma categoria social angaria maior retaguarda de defensores do que as crianças, elas continuam sendo o grupo etário mais sujeito a situações de iniquidades. Na busca da compreensão da persistência de tais iniquidades em descompasso com o avanço legal, partimos da consideração de que agenda nacional de políticas para a infância foi fortemente influenciada pelos discursos e esforços de diferentes atores sociais na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Um desses esforços tem sido a valorização do agendamento de temáticas da infância na mídia, uma vez que, nas sociedades modernas, a mídia ocupa lugar de destaque na definição das questões que serão socialmente problematizadas (BEST, 2007). Tal estratégia de mobilização em prol dos direitos da criança e do adolescente teve impulso no país a partir do início da década de 1990, ou seja, após a aprovação do ECA. Foi com esse objetivo que,

por exemplo, a Agência Nacional para os Direitos da Criança (ANDI) foi fundada em 1991 e, de fato, foi uma estratégia exitosa do ponto de vista do aumento de volume de matérias sobre questões relacionadas à infância e juventude: em 1996, a análise da cobertura de 45 jornais registrou a publicação de 10.540 textos sobre crianças e adolescentes e, em 2003/2004, esse volume havia alcançado 99.684 matérias (ANDI, 2005).

Uma das iniciativas precursoras dessa valorização do agendamento na mídia de temáticas relacionadas à infância e adolescência foi a publicação da "Coluna Criança" no jornal *Folha de S. Paulo*, no período de janeiro de 1992 a outubro de 2004, com frequência mensal, composta, na maioria das vezes, por três partes de texto e uma foto ou gráfico, disposta de modo vertical. A publicação dessa coluna foi resultante da parceria entre o jornal *Folha de S. Paulo (FSP)* e a Fundação Abrinq para os Direitos da Criança.

A Fundação Abrinq foi criada em 1990 por empresários da indústria de brinquedos ligados à ABRINQ (Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos), cujo principal objetivo é o de mobilizar empresários, educadores, políticos e jornalistas para a "causa da infância". Segundo Pereira (2005), a "Coluna Criança" foi o resultado de uma proposta elaborada pela Fundação Abrinq à *Folha de S. Paulo*, que a encampou por ter como objetivo subsidiar o debate desse aspecto da cidadania.

A referida coluna teve um caráter fixo e duradouro e foi publicada em um jornal que vem mantendo, desde a década de 1980, o posto de jornal de maior circulação no país, e informa a seus leitores e anunciantes que é o jornal mais influente no país. A *Folha* possui um objetivo institucional de se credibilizar e influir na formação da opinião pública (FOLHA DE S. PAULO, 1987; 1992; 2001; 2009). Por isso, se preocupa em atingir um público leitor específico dentro da sociedade. Na versão do *Manual Geral da Redação* de 1987 (p. 34), assim consta o verbete "opinião pública": "para a *Folha*, a opinião pública não é o conjunto da sociedade, mas sim os setores que interferem ativamente nos movimentos sociais, econômicos, culturais e políticos para conservar ou mudar seus rumos". Portanto, quando a *Folha de S. Paulo* publica matérias abordando as problemáticas da infância e adolescência ou sobre os direitos dessa faixa etária está procurando se dirigir à elite econômica, política e educacional do país, isto é, ao *establishment*. Assim, a *Folha de S. Paulo* se propõe a oferecer/vender a esse público o seu produto: uma "informação qualificada e plural" sobre as diversas questões da sociedade brasileira, com destaque para as questões da infância e adolescência.

Ante tais mobilizações, vislumbram-se duas tendências de análise: uma, que considera positiva em si a inserção na mídia do tema dos direitos da criança e do adolescente ou de problemáticas delimitadas para a população infanto-juvenil e que tanto maior seria o avanço quanto mais tais questões ganham visibilidade (MARÔPO, 2004, 2005; BONFIM, 2005; ANDI, 2005); a outra, que problematiza como o tema está sendo introduzido no debate público (ARFUCH, 1997; ROSEMBERG e ANDRADE, 2007; FREITAS, 2004; BIZZO, 2008; NAZARETH, 2004; ANDRADE, M., 2005; ANDRADE, L., 2001, 2004; MARIANO, 2010), ou seja, que indaga sobre quais repertórios, quais recursos retóricos são utilizados quando a infância e adolescência ganham visibilidade na mídia. Esta segunda vertente, parte da perspectiva de que a "pauta da infância e adolescência" não é unívoca, que abriga contradições e tensões e que, nem sempre, os adultos atuam visando os "melhores interesses das crianças", mesmo quando buscam angariar visibilidade para questões que afligem a população infanto-juvenil.

Esta pesquisa filia-se à segunda posição e percorre uma perspectiva de análise em que se busca desconstruir ou, conforme sugere Lahire (2005, p. 23), "desevidenciar" discursos não problematizados. Discursos sobre a infância e/ou sobre os direitos da criança e do adolescente costumam arregimentar unanimidades e é, justamente, o caráter unânime ou a não problematização social de certos fenômenos que demandam uma investigação. Desse modo, este estudo volta-se para a análise de discursos não problematizados sobre a infância e adolescência, em específico, os discursos sobre os direitos de crianças e adolescentes veiculados na "Coluna Criança".

Neste sentido, entendemos que a "Coluna Criança" constitui um conjunto articulado de discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente que podem ser passíveis de problematização. Portanto nosso objetivo é o de propor uma interpretação dos discursos sobre a infância, a adolescência e seus direitos veiculados na referida Coluna. Para tanto, nos apoiamos na teoria sobre ideologia de John B. Thompson (2002) que propõe pensar a ideologia como o produto do entrecruzamento entre sentido e poder no contexto de desenvolvimento dos meios de comunicação de massa nas sociedades modernas. A partir de uma reformulação deste conceito a fim de despojá-lo da neutralização imputada por teóricos sociais, Thompson propõe uma concepção crítica da ideologia, associando a análise da ideologia à questão da crítica social. Para o autor, a ideologia diz respeito à dimensão simbólica da vida social, possibilitando um campo de análise que se pauta na investigação das

maneiras complexas como o sentido é mobilizado para a construção e sustentação de relações sociais sistematicamente desiguais no âmbito do poder, consubstanciando no que Thompson classifica como relações de dominação. Para o autor, a serventia da ideologia estende-se a diversos tipos de relações de dominação: classe, gênero, raça, idade, nacionalidades.

Nesta esteira, a pergunta que norteia esta pesquisa é se o discurso produzido na "Coluna Criança" sustentou relações de dominação sobre crianças e adolescentes.

Desenvolvimento/metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa recorremos ao referencial teórico-metodológico de Thompson (2002) sobre ideologia. Referido autor sustenta que a análise das formas simbólicas no contexto da comunicação de massa pode ser conceitualizada mais adequadamente em termos do marco referencial metodológico da Hermenêutica da Profundidade (HP), o qual coloca em destaque o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação, concedendo, assim, um papel central ao processo de interpretação como uma forma de fazer justiça ao caráter distintivo do campo-objeto.

O enfoque da HP compreende três fases que podem ser descritas como: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva, e interpretação-reinterpretação.

Segundo Thompson (2002), o objetivo da análise sócio-histórica é reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas.

Os objetos e expressões que circulam campos sociais são também construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada. Essa característica, diz ele, exige uma segunda fase de análise, que pode ser descrita como formal ou discursiva, que se interessará essencialmente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações.

A terceira e última fase Thompson chama de interpretação, a qual implica um movimento novo de pensamento, uma construção criativa através da qual se oferece uma explicação interpretativa do que é dito ou representado pela forma simbólica. A interpretação se constrói a partir dos resultados da análise sócio-histórica e da análise formal ou discursiva,

ocasião em que, iluminadas as condições sociais e as características estruturais da forma simbólica, procura-se interpretá-la, explicitando o que ela representa.

Ocorre que as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Assim, o processo de interpretação é ao mesmo tempo um processo de reinterpretação, pois o significado projetado pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico.

Thompson propõe que as várias fases do referencial metodológico da Hermenêutica da Profundidade podem ser usadas para os fins de interpretar a ideologia, tomando a interpretação da ideologia como uma forma específica de HP, utilizada com o objetivo de realçar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Tal uso, entretanto, deve estar articulado a alguns princípios éticos-científicos. Uma das premissas de Thompson é considerar o outro, o receptor, sempre como um sujeito ativo no processo de comunicação e, ao se apresentar uma interpretação, esta deve ser guiada pelo princípio da não-imposição, tratando o outro como alguém que pode concordar ou não com o que se propõe. Assim, a interpretação deve buscar a auto-reflexão do receptor.

Ante a adoção do referencial metodológico proposto por Thompson (2002) para o estudo das formas simbólicas inseridas em contextos estruturados, pretende-se, neste estudo, seguir os apontamentos do referido autor no sentido de utilizá-los como indicativos, indo ao encontro do que for pertinente à pesquisa, já que para cada caso e, de acordo com cada analista e situação, torna-se necessária a adaptação da metodologia em questão.

Assim, na primeira etapa da Hermenêutica de Profundidade - a análise sócio-histórica - procuramos compreender, através de pesquisa bibliográfica, os processos de produção e difusão na imprensa escrita dos discursos sobre os direitos da infância, procurando situar o papel do jornal *Folha de S. Paulo* no engendramento e consolidação deste discurso, especificando as características do jornal no cenário político-econômico do país, bem assim seus pressupostos editoriais. Procuramos, ainda, contextualizar a Fundação Abrinq para os Direitos da Criança, parceira do jornal *Folha de S. Paulo* na elaboração da Coluna Criança a fim de apreender o processo de construção da referida Coluna.

Para a consecução da segunda fase da Hermenêutica de Profundidade, que consiste na análise formal ou discursiva, foram coletadas todas as peças da Coluna Criança (375 peças jornalísticas) as quais constituem nosso *corpus* da pesquisa. Para a análise formal/discursiva,

empregamos as técnica de análise de conteúdo. Definida por Bardin (1988) como uma técnica de análise das comunicações, a análise de conteúdo possibilita um enriquecimento da tentativa exploratória, uma vez que os elementos de significação, aparentes ou não, tendem a ser realçados.

Seguindo os passos da análise de conteúdo, foi feita a análise dos dados, momento em que, através de uma "leitura flutuante", ou seja, intuitiva, aberta a todas as ideias e reflexões, buscou-se extrair os sentidos mobilizados a partir do enquadre das reportagens, deixando emergir impressões e orientações que direcionará a análise. A partir desta "leitura flutuante" foram estabelecidas as categorias de análise.

As análises até o momento realizadas nos permitiu apreender que o tratamento do tema dos direitos da criança e do adolescente na "Coluna Criança", foi mais frequente através de questões associadas ao risco, ao desvio, à violência (tais como "prostituição infanto-juvenil", "trabalho-infanto-juvenil"; "meninos de rua").

As categorias de criança e adolescente mais frequentemente retratada foi a pobre, fazendo-se uso, com frequência, da expressão "carente". Os títulos das peças da Coluna abaixo transcritos exemplificam o que está sendo afirmado:

> *Cesp ajuda menores carentes* (07/02/1996)
> *Bares cadastram interessados em fazer doações para menor carente* (05/12/1993)
> *Grupo do Rio emprega e treina carentes* (29/04/1993)

Houve uma incisiva visibilidade de projetos sociais ou campanhas de iniciativa empresarial, bem como de pessoas ligadas ao mundo empresarial.

> *Lupo investe para formar profissional* (25/11/1996)
> *Empresas dão lição de cidadania aos jovens* (10/03/2003)
> *Empresa quer criar duas escolas* (08/07/1996)

Identificamos, também, uma grande visibilidade para os prêmios concedidos pela Fundação Abrinq. Exemplificamos:

> *Abrinq premia iniciativas de prefeituras* (11/01/1999)
> *Fundação vai premiar prefeitos* (05/04/1999)
> *Abrinq premia instituições no dia 16* (01/11/1999)

Conclusão

Os dados coletados sugerem que a duradoura parceria entre a Fundação Abrinq e a *Folha de S. Paulo* na veiculação da "Coluna Criança", que envolveu um tema valorizado e altamente consensual, configurou uma troca de credibilidades: a *Folha* "abraça" a causa da infância ao ceder espaço a uma fonte "especializada" na área – ostentando, assim, o papel que assume de representante (e mobilizador) da opinião pública; a Fundação Abrinq, ao ter tido espaço na *Folha*, um jornal de prestígio, também angariou grande visibilidade e credibilidade. Essa estratégia que envolve trocas de credibilidades – que Thompson (2002) denomina de "valorização cruzada".

Não é possível afirmar que crianças e adolescentes brasileiros, enquanto categoria social, foram beneficiários dos discursos veiculados na referida Coluna, não obstante tais discursos fossem proferidos em seus nomes. Retratar crianças/adolescentes/menores "carentes" possibilitou a visibilidade de empresas, empresários, instituições e fundações beneméritas na "causa da infância". Identificamos, assim, um uso instrumental da infância.

Por fim, a "Coluna Criança", ao dar ênfase aos temas dos direitos da criança associados ao risco e à violência, quase silenciou sobre os demais direitos de crianças e adolescentes, principalmente sobre os direitos de provisão e de participação. Se olharmos os direitos reconhecidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que tratam a infância e adolescência para além desse enfoque, identificamos, nos dados analisados, um quase silêncio, uma quase invisibilidade. Tal silenciamento contribui para a fragmentação de análises e soluções sobre as questões que atingem a infância e adolescência brasileiras. Dessa forma, sugerimos que o tratamento da Coluna Criança ao tema dos direitos da criança e do adolescente sustentou relações de dominação de adultos sobre crianças e adolescentes. Constitui, nesse sentido, uma produção ideológica, segundo a acepção de Thompson (2002).

Referências Bibliográficas

ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância). *Infância na mídia. A criança e o adolescente no olhar da imprensa brasileira.* Relatório 2003/2004. Ano 10, n. 14, julho/2005. Disponível em: http://www.andi.org.br/

ANDRADE, Leandro Feitosa. *Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia.* São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia.* São Paulo: EDUC, 2004.

ANDRADE, Marcelo Pereira de. *A categoria 'meninos de rua' na mídia: uma interpretação ideológica.* São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARFUCH, Leonor**.** *Crímenes y pecados: de los jóvenes en la crónica policial.* Buenos Aires: Cuadernos del Unicef, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições, 1988.

BEST, Joel. *Social problems.* New York: Norton and Company, 2007.

BIZZO, Vanessa Monteiro. *Infância associada ao tema aborto voluntário em peças jornalísticas publicadas no jornal online da Folha de S. Paulo (1997-2005)*. São Paulo, 2008. 252 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil,* promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BONFIM, Willian Silva. *O papel das fontes na construção da notícia: o agendamento do tema trabalho infantil doméstico no jornalismo impresso brasileiro, no ano de 2003*. Brasília, 2005. 131 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Brasília.

FREITAS, Rosangela Ramos de. *O tema trabalho infanto-juvenil na mídia: uma interpretação ideológica.* São Paulo, 2004. 282 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FOLHA S. PAULO. *Leitor da Folha está no topo da pirâmide social brasileira,* 11 de novembro de 2007. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1111200715.htm. Acesso em 10/10/2009.

_____. *Manual da Redação: Folha de S. Paulo*. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. *Novo Manual da Redação.* São Paulo: Folha de S. Paulo, 1992.

_____. *Manual Geral da Redação.* São Paulo: Folha de S. Paulo, 1987.

LAHIRE, Bernard. *L´invention de l´"illettrisme" rhétorique publique èthique et stigmates.* Paris: La Découverte, 2005.

MARIANO, Carmem L. Sussel. *Direitos da criança e do adolescente: os marcos legais e a mídia.* São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARÔPO, Lidia Soraya Barreto. *Media e mobilização social na construção do discurso jornalístico sobre infância – o caso brasileiro.* VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra, Portugal, 16 a 18 setembro, 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel23/LidiaMaropo.pdf

_____ *Movimentos Sociais e a construção da agenda da infância na mídia Brasileira.* Intercom 2005 - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**,** setembro de 2005. UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em**:** www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1975-1.pdf

NAZARETH, Leila. *O discurso da mídia sobre a adolescente grávida: uma análise da ideologia.* São Paulo, 2004. 187 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*, 1989.

PEREIRA, Fabiana da Cunha. *Em nome da criança e do adolescente: ONGs e imprensa em parceria na construção do noticiário.* São Paulo, 2005, 231 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo e BRANDÃO, Gildo Marçal (Orgs.) *A Constituição de 1988 na vida brasileira.* São Paulo, Hucitec, 2008, p. 296-333.

_____ e ANDRADE, Marcelo. Infância na mídia brasileira e ideologia. In: JACÓ-VILELA A.M. e SATO, L. (Orgs.). *Diálogos em Psicologia Social*, Porto Alegre, Ed. Evangraf, 2007, p. 257-274.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna:* teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONCEITOS E PRECONCEITOS NA MODALIDADE EJA

Eliane Oliveira Santos
Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - IFRO-Campus Colorado do Oeste
elianesto1@hotmail.com

Matheus Dal Zot Camillo
Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - IFRO-Campus Colorado do Oeste. matheusdalzot@hotmail.com

Lucimar de Freitas Novais
Professora no IFRO, graduada em Pedagogia, Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, Mestre em Ciências em Educação Agrícola.
lucimar.freitas@ifro.ed.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo discutir a questão do preconceito no ensino de EJA. Por meio de uma abordagem histórica, demonstrou como essa influenciou na atual concepção do Ensino de Jovens e Adultos. Tal estudo foi desenvolvido para avaliar a atual situação dos conceitos e preconceitos a que sujeitos e a própria instituição estão sofrendo na atualidade. Para que se pudesse ter conhecimento sobre isso, desenvolveu-se uma pesquisa no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Seis de Julho. Para tal foi aplicado um questionário semiestruturado com questões relevantes ao tema. Onde obteve-se resultados animadores em relação a pessoas nunca ter sofrido ou presenciado nenhum tipo de preconceito, mais ainda preocupantes pois mesmo em pequena proporção a má conceituação e a discriminação existem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História. Preconceito.

Introdução

O termo "LER E ESCREVER" foi por vários anos a concepção que orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo. Primeiramente com a criação de campanhas que sustentavam a ideia de que em poucos meses se pudesse ensinar o principio básico da decodificação de letras e fonemas e então o individuo estaria apto a usá-lo a seu proveito. Essa ideia levou a maioria das campanhas de alfabetização de adultos ao fracasso.

Ao término da campanha os indivíduos simplesmente retomavam às suas vidas

cotidianas. Em um ambiente em que a linguagem escrita estava praticamente ausente, bastando um par de meses para que a grande maioria esquecesse tudo que havia aprendido, passando para uma situação, onde o indivíduo consegue decodificar a letras, mas, não consegue domina-las ou utiliza-las de maneira crítica.

Alfabetizar jovens e adultos é uma prática antiga, que anteriormente tinha a finalidade de capacitar o indivíduo para realizar determinadas funções como catequização (no caso dos indígenas), leitura do catecismo e cumprimento de ordens vindas da corte. Nos dias atuais essa concepção de educação vem mudando e com ela suas preocupações, por não se tratar apenas de um exercício meramente escolar para aquisição de um título, mas por perpassar conhecimentos históricos e a construção moral e social do indivíduo, incluindo-o socialmente (FREIRE, 1996, p. 59).

Pois a educação está intrinsicamente relacionada às expectativas e anseios por mudanças de vida social e cultural de pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular e que veem esta defasagem educacional como um empecilho que retarda seu desenvolvimento como ser humano. Sobre isso Fuck (1994) diz:

> Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p. 14 - 15).

Este trabalho tem por objetivo analisar, qual a visão da sociedade em relação à modalidade de EJA. Para tal proposta, alunos do CEEJA Seis de Julho do município de Cabixi - RO foram questionados sobre o tema.

Aspectos históricos da eja no brasil

A educação de jovens e adultos é trabalhada no Brasil desde os tempos em que era colônia de Portugal. Na época esta modalidade era empregada à serviçais da coroa para que pudessem cumprir ordens e para a catequização do povo nativo. Para os indígenas essa educação era uma forma de aculturação pois havia perda de sua língua e cultura (PAIVA, 1973).

A primeira escola noturna surgiu em 1854 com a finalidade de alfabetizar trabalhadores analfabetos. Até o ano de 1874 já existiam 117 escola e algumas delas possuíam fins específicos (PAIVA, 1973).

Em 1920 e 1930 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa a fazer história na educação brasileira. É neste espaço de tempo que a EJA sofre reformas drásticas, mas de forma positiva (PAIVA, 1973, p. 168). Com a criação do plano nacional 1934 fica estabelecido como dever do estado o ensino primário que se estendia para adultos. No decorrer da década de 40 também aconteceram grandes mudanças para a EJA. A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento das escolas de EJA, pois o poder de voto não era dado aos analfabetos. Na década de 40 o governo lançou a primeira campanha de Educação de adultos, tal campanha propunha alfabetizar em três meses, houve muitas críticas entre os educadores e políticos, mas também elogios a esta campanha, o que fica claro é que com esta campanha a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Ainda nesse período a o surgimento de programas de educação profissionalizantes que em muitos momentos une-se a EJA (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Ainda na década de 40 houveram dois eventos importantes para a EJA, que foram o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

No Governo de Getúlio Vargas há uma grande preocupação com a EJA. Neste governo ouve a criação de escola rurais onde seria aplicado currículo básico, visando a alfabetização e a expansão agrícola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Logo após no governo de Juscelino Kubitscheck de Oliveira houve a criação Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que visava diminuir os índices de analfabetismo (por falta de incentivo este programa foi extinto em 1963).

Segundo Codato (2004), quando ocorreu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasceu a ideia de um programa permanente de EJA, o Plano Nacional de

Alfabetização de Adultos (PNAA), extinto pelo Golpe de Estado em 1964.

Em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial pela qual passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (BELLO, 1993, p.38).

Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens adultos) como proposta de reposição de escolaridade. Na sequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento "Política para o Ensino Supletivo":

> [...] o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais", e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

A partir de 1985 com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto e em seu lugar surge a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990 ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Na década de 90 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Institui a modalidade EJA (BRASIL, 1996).

> A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o

> termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Funções e finalidades da eja

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem por objetivo permitir que as pessoas jovens ou adultas que por qualquer motivo, não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental e/ou o médio na idade convencional, possibilitando assim recuperar o tempo perdido.

> Considerando ser a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas (ANDRADE, 2004b, p. 17).

O Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve esta modalidade da seguinte maneira: reparadora, equalizadora e qualificadora. Esta medida é uma forma de quitação de uma divida do estado para com a população (BRASIL, 2000, p. 1). Assim,

> A educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens social, na escola ou fora dela, e tenham sido força de trabalho empregada na constituição de riqueza e na relação das obras públicas (BRASIL, 2000, p. 2).

Cada uma das três maneiras do parecer citado anteriormente tem uma especificidade:

A reparadora,

> Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade

> ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000, p. 7).

A equalizadora,

> Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

E a qualificadora, sustenta que,

> A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

Estas práticas tem por finalidade a inclusão do individuo na sociedade. Tal inclusão deve ser feita sem prévios julgamentos e independentemente da sua classe social, cultura ou talentos, objetivando suprir as necessidades dos indivíduos (KARAGIANNIS; STAINBACK, W; STAINBACK, S., 1999, p. 21). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, diz ainda que, o foco principal desta modalidade é o trabalho conjunto e interdisciplinar,

feito por docentes que realmente compreendam o sentido da EJA (BRASIL, 2000), possibilitando o acesso do jovem ou adulto a um de seus direitos previstos na constituição.

Preconceito, uma realidade social

Em todas as sociedades existem conceitos que são advindos do conhecimento empírico ou produzidos a partir de informações incompletas que eventualmente trazem os pontos negativos mais acentuados. Quando esta informação chega a cidadãos não críticos isso se torna uma verdade, e esta é reproduzida, muitas vezes tendo grande repercussão.

> O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial que pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2007, p. 54).

Muitas pessoas ainda confundem a modalidade supletivo, com o atual sistema de Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, 2008). Esta correlação soma-se com a ideia de que o ensino é aligeirado e de baixa qualidade. Este preconceito, segundo Freitag (1986), está ligado a uma educação superficial que visa resultados quantitativos e não qualitativos, onde a população que deveria ser auxiliada e incluída fica a mercê da própria sorte. Cidadãos diplomados mais que não tiveram acesso a educação como prevista nas leis atuais.

Tendo-se o preconceito como situação problematizadora, buscou-se a analise prática deste tema voltado ao ensino de EJA.

Análise do preconceito no centro estadual de educação de jovens e adultos (CEEJA) seis de julho

Para a analise do preconceito no CEEJA Seis de julho foi utilizada a metodologia de questionário semiestruturado. O questionário foi produzido com base em leituras feitas previamente. De acordo com Parasuraman (1991) ele deve ser elaborado de maneira simples e de fácil compreensão, e ainda de forma que aborde as reais necessidades do tema proposto. Sendo assim foram propostas três questões objetivas, mas que estavam abertas a comentários pessoais. Para obtenção dos dados, foram distribuídos vinte e seis questionários de forma aleatória para alunos do ensino fundamental e médio do CEEJA. Houve a leitura do questionário com os alunos, apenas com o objetivo de esclarecer acerca do questionário, sem que essa leitura interferisse ou induzisse nas respostas.

Com a obtenção das informações requeridas pelo formulário, houve a tabulação dos dados e a quantificação dos resultados, para verificar se os alunos e/ou a instituição sofrem ou já sofreram algum tipo de preconceito.

O questionário foi respondido por vinte e seis pessoas, obtendo 65,3% das amostras de pessoas do sexo feminino e 34,5% de pessoas do sexo masculino.

A primeira pergunta do questionário indaga sobre preconceitos ou objeções que os alunos por ventura teriam antes de ingressar na EJA, e se tivessem, se esta visão teria mudado no decorrer do curso. Como resposta obteve-se 96% de indivíduos afirmando que nunca tiveram nenhum preconceito ou objeção ao ensino de EJA. E apenas 4,0% apontaram ter objeções ao ensino de EJA alegando, achar que o programa tenha uma durabilidade muito pequena, mas que com o passar do tempo percebeu ser um ensino de qualidade.

A segunda pergunta esta relacionada com o preconceito ou descriminações sofridas por estudarem na EJA. Das respostas obtidas 30,7% dos alunos disseram já ter sofrido algum tipo de discriminação.

> *"Sim, pessoas já me disseram que não iria aprender nada."*
>
> *"Sim, porque, falam que a escola é pra velho e muito mais!"*
>
> *"Sim, que eu não estudei quando mais jovem, não seria em um EJA que iria aprender alguma coisa, que o ensino do EJA é muito inferior ao que realmente necessitamos."*

Já 69,2% disseram nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito ou discriminação.

Para a terceira pergunta questionou-se, sobre preconceitos por meio da sociedade contra a EJA. Como resultado obteve-se uma amostra de 34,5% de sim e 65,38% de não.

> *"sim porque muitos dizem que a escola não ensina muito bem"*
>
> *"sim, já ouvi pessoas dizendo que alunos da EJA, não tem a menor chance de passar em um vestibular."*

Machado (2008) afirma que esses relatos são frutos da falta de conhecimento e pela confusão feita entre o atual sistema de Ensino de Jovens e Adultos Com o antigo Supletivo e até mesmo com o MOBRAL.

Conclusão

Observando os resultados obtidos pode-se concluir que o preconceito e a discriminação contra a modalidade são realidades no cotidiano da EJA.

Mesmo com a comprovação da existência de certos conceitos e preconceitos que a EJA enfrenta, observou-se que a maioria dos estudantes que responderam o questionário demostraram não ter preconceitos antes de iniciarem as atividades e disseram ainda nunca ter sofrido ou presenciado nenhum tipo de preconceito. No entanto aproximadamente um terço dos alunos descreveu já ter sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito.

Mesmo os relatos de preconceito sendo baixos em relação a aqueles que disseram nunca ter sofrido, este índice não deve ser considerado normal. Pois o papel da EJA é promover a inclusão e não ser um pivô de exclusão ou de diferenciação social.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro de. *A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno"*: produzindo outsiders. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004b.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil.* Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de out de 1988. *Constituição da*

República Federativa do Brasil. Brasília: Senado.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CODATO, A. N. O golpe de 1964*: luta de classes no Brasil: a propósito de "Jango*, por Silvio Tendle. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, n. 36, maio 2004.Disponivel em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 20 set. 2014.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos:* teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* In: *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em <http://www.ceao. ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoeRER-04.09.14.pdf>.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Fundamentos do ensino inclusivo.* In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. In: *Inclusão*: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MACHADO, Maria Margarida. *A prática e a formação de professores na EJA : uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em: 18 set. 2014.

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

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A PRÁXIS DOCENTE REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NECESSÁRIAS AO POLICIAL MILITAR

Luis Fernando Oliveira Dias[1]

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Com a crescente situação de criminalidade no Brasil, requer uma Polícia Militar cada vez mais técnica e que atenda satisfatoriamente as exigências sociais. Nesse contexto é essencial saber quais as competências necessárias ao desenvolvimento das atividades as quais à instituição se propõe. Não menos importante é saber como desenvolvê-las. Por isso, é fundamental ter além de uma estruturação do conteúdo, educadores com domínio dos saberes necessários à sua prática. Para tanto, esta pesquisa apoiou-se na tríade: Competência a ser alcançada; Modelo atual de professor reflexivo e a prática do ensino. Assim, o objetivo desse trabalho é verificar se a atual prática docente, no Centro de Formação de Praças está coerente com o desenvolvimento das competências necessárias ao soldado da polícia militar, estabelecidas na Matriz Curricular Nacional (MCN) elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho, através da pesquisa que envolve os alunos, professores e as teorias consagradas a respeito da docência reflexiva.

Palavra Chave: docência prática e reflexiva; competência; soldado da polícia militar.

Introdução

Assim como em todo Brasil, a Polícia Militar de Mato Grosso sofre com problemas institucionais, próprios de uma administração pública incipiente, enfraquecida ao longo das décadas e que só se fortaleceu com as reformas pós-88. Isso, aliado a outros fatores, como a visão não tão clara das suas atribuições e incidentes invariavelmente explorados pela imprensa brasileira, conduziram a sociedade à desconfiança sobre o profissionalismo da polícia militar.

Para mudar esse cenário é necessário acreditar que através da educação é possível profissionalizar e, consequentemente, superar ou no mínimo atingir as demandas sociais.

[1] Professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, Graduado pela Academia de Polícia Militar, Especialista em Metodologia e Docência e Ensino Superior, Especialista em Segurança Pública, Especializando em Psicopedagogia.

Nesse contexto a formação inicial torna-se uma boa alternativa para alcançar estratégias estabelecidas pela Polícia Militar.

No entanto, é no mínimo incoerente conceber que a profissionalização de uma instituição como a PM será alcançada com a formação de “profissionais” pautada em ações pedagógicas incompatíveis com a perspectiva de criar um ambiente que propicie e condicione à reflexão sobre o seu agir.

Para isso, é essencial que a prática educativa seja intencional à produção da aprendizagem do individuo que atuará na segurança pública, matéria de contornos ainda não definidos em nossa sociedade.

Para produzir um ambiente estimulante à reflexão do aluno-policial sobre o contexto social, sobre o papel a ele atribuído, e que, além disso seja interesse e prazeroso, é imprescindível a abertura dos "portões", ainda hoje fechado pela opinião de que o magistério interna corporis tem epistemologia apartadas das boas práxis educacional.

Não se pode acreditar que alicerçar as ações em sala de aula em técnicas centenárias, geradas no miscigenação do ensino profissional com regras regras de guerra, frutos das experiências das práticas do exercício e poderemos chegar a este ambiente. Assim, no desenvolvimento dos profissionais é necessário ser um profissional em educar e que para criar alguém reflexivo, antes de tudo devemos ter um ensino reflexivo.

As teóricas a respeito das competências do professor e as suas consequências na formação inicial de um profissional, neste caso de um policial militar, seria inconcebível não vislumbrarmos os reflexos sobre o nível de profissionalização da prática docente na policia militar.

Assim, o “observar”, antes ingênuo, deu lugar a olhar sistêmico e articulado das práxis docentes, antes irrefutáveis e imutáveis, nos Centros de Formações na PMMT (CFAP e APMCV).

Com esse artigo pretendemos discutir o assunto “ensino-policial” no Centro de Formação de Praças, por entendermos que ainda existe um vasto campo explorado na busca da melhoria das práxis do professor no desenvolvimento das competências exigidas ao policial militar, através de uma observação atenciosa das teorias sobre a ação reflexiva.

Apesar da abrangente atribuição da policia militar, os policiais militares não podem se furtar de cumprirem suas tarefas, alicerçando duas decisões e ações na racionalidade compreensiva apropriadas ao propósito da instituição.

Segundo Shön, esses problemas, comuns as práticas profissionais, quase sempre aparecem de forma translucida e caótica, e não como ponto facilmente identificados.

Isso é potencializado, quando levado ao contexto da polícia militar que, constitucionalmente, deve Preservar a Ordem Pública.

Nesse contexto a Polícia Militar deve ser capaz de dominar essa complexidade de atribuições.

Daí surge outro questionamento importante: como proporcionar condições para atingir essas competências? As práticas docentes na polícia militar estão coerentes com os objetivos estabelecidos?

Por isso, foram estabelecidas na Matriz Curricular Nacional e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) as competências a serem alcançadas pelos policiais militares, objeto de estudo do item 2 desse artigo.

Nesse cenário torna-se ponto nodal entendermos como é realizado o processo educativo em uma instituição policial militar, sobretudo, como podemos construí-la fazendo uso de experiências pedagógicas reflexivas como as de Freire, para citarmos apenas um.

Também vamos identificar saberes e as boas práticas indicadas por autores renomados no assunto, com a finalidade de elencar qualidades dos docentes que poderão ter modificado seus olhares e, consequentemente, suas práticas, formatando seu novo método, pautado na construção do conhecimento, alicerçado na reflexão, abordando os assuntos sob a ótica de práticas consagradas e que tornam o aprendizado mais natural.

Além de identificar “Docência Reflexiva” e apresentá-la como uma excelente possibilidade da prática, vamos enxergar a relação microssocial entre o aluno e o professor, na construção das competências pela Matriz Curricular Nacional e pela Classificação Brasileira de Ocupações, com ênfase na práxis docente no 28º CFSD.

Essa pesquisa poderá dar uma nova roupagem às aulas ministradas, não só no CFAP, mas em toda a Polícia Militar, dando nova identificação na relação entre o docente, discente e o conteúdo tratado, na medida em que confrontará a metodologia idealizada por doutrinadores em educação com a prática docente desenvolvida no 28º Curso de Formação Soldados da PMMT, realizado no CFAP em 2011.

Com isso, esperamos alertar a todos envolvidos na educação na PMMT, principalmente os educadores, que poderão refletir sobre o paralelo da real e atual relação

pedagógica encontrada nas salas de aula do nosso Centro de Formação e as teorias sobre educação profissional reflexiva.

Identificação das competências exigidas ao policial militar a partir da matriz curricular nacional e da classificação brasileira de ocupações

Não seria apropriado aos fins de uma convivência pacífica, atribuir a cada individuo a possibilidade de retaliar uma agressão a qualquer modo e desproporcionalidade, conforme a proposta na Lei de Talião, onde prevalecia a defesa instintiva do "olho por olho, dente por dente".

Assim, para impedir que o mais forte, tenha domínio do mais fraco, utilizando a violência como primeiro e única alternativa para a solução dos conflitos é que o Estado monopolizou o uso da força física. No entanto, sem que os contratantes renunciarem seus direitos naturais, mas ao contrário, entrando em acordo para a proteção desses direitos, que o Estado tem o dever de preservar.

Para realização desse *mister*, o Estado cria então seu aparelho para atuar em seu nome, e de forma moderada, fazer o uso da força coersiva.

No Brasil, as forças policiais e suas atribuições foram citadas no próprio texto constitucional, atribuindo à Polícia Militar a tarefa de preservação da ordem pública, como podemos ver no art. 144 da CF/88:

> Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
> I...;
>
> § 5º - Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a **preservação da ordem pública;** aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.**(grifo nosso)**

Mas no que consiste a Ordem Pública? E como fazer para preservá-la? E quais seriam as competências necessárias a esta atribuição?

Ordem Pública tem conceito vago e amplo, como podemos perceber ao analisarmos o item 21, do art. 2º do Decreto 88.777 (R-200)

> Art. 2º. Para efeito do Decreto-Lei nº 667, de 2 de julho de 1969, modificado pelo Decreto-Lei nº 1.406, de 24 de junho de 1975 e pelo Decreto-Lei nº 2.010, de 12 de janeiro de 1983 e deste Regulamento, são estabelecidos os seguintes conceitos:
>
> 21 - “ordem pública”- conjunto de regras formais, que emanam do ordenamento jurídico da Nação, tendo por escopo regular as relações sociais de todos os níveis, do interesse público, estabelecendo um clima de convivência harmoniosa e pacífica, fiscalizado pelo poder de polícia, e constituindo uma situação ou condição que conduza ao bem comum;

Entretanto, é consenso que ordem pública se constitui de condições mínimas necessárias a uma conveniente vida social, a saber: segurança pública, salubridade pública e tranquilidade pública.

Já Preservar essa Ordem, atribuição dada à PM, como já foi dito, é tarefa complexa devido aos frequentes desrespeitos a direitos individuais, principalmente em países em desenvolvimento, como é o Brasil.

Aliada a esta demanda legal, e por que não dizer social, pois é ela a mais atingida na sua ausência, e a falta de percepção por parte dos Estados de como fazer para atingir esse objetivo é que a Secretaria Nacional de Segurança Pública elaborou a Matriz Curricular Nacional (2003), instrumento orientador para as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública no Brasil, em especial as competências voltadas à prática profissional, traz a seguinte definição:

> Competência é entendida como a capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em

> que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual.
>
> No âmbito desse documento, trabalharemos com três conjuntos de competências:
>
> Competências Cognitivas: são competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da investigação e da organização do conhecimento. Elas habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, posicionar-se, comunicar-se e estar consciente de suas ações.
>
> Competências Operativas: são as competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente.
>
> Competências Atitudinais: são competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais: conscientização de sua pessoa e da interação com o grupo; capacidade de conviver em diferentes ambientes: familiar, profissional e social.

Os problemas enfrentados pelos policiais militares são complexos e recorrentes, como em uma abordagem policial, onde além de observar os protocolos do Procedimento Operacional Padrão (POP), o profissional ainda deve refletir sobre os acontecimentos, definindo quem abordar, qual a posição da sua arma, sendo o tempo, muitas vezes, crucial para uma solução aceitável.

Por isso, nestes casos a reflexão deve ser antes da ação e com máxima lucidez.

Paquay et al. (2007, p. 12) trata a expressão “competências profissionais” como “... um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício.”

A idéia de “mobilização” não deve ser entendida como "mobilizante", mas aliada à prática reflexiva sendo está parte essência do objeto deste estudo.

Paquay et al. (2007, p. 12) acredita que as competências podem ser trabalhadas de forma sistemática, possibilitando sua construção e estruturação por parte do professor, como podemos observar:

> ... a formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio de modo a favorecer uma modificação de esquemas de partida do professor e a dar-lhe a oportunidade de testar os novos esquemas na ação.

O Ministério do Trabalho com a finalidade de identificar as ocupações no mercado de trabalho no Brasil. Além disso, elencou as atribuições das profissões. Para cabos e soldados das Polícias Militares as descreveu da seguinte forma:

> Realizam policiamento ostensivo preventivo fardado e atendem e solucionam ocorrências. Executam atividades operacionais e policiamento reservado. Restabelecem ordem pública, controlam distúrbios civis e garantem cumprimento de mandado judicial.

Para possibilitar o desenvolvimento dessas atribuições, o Ministério da Justiça, através da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) identifica as seguintes competências individuais a serem desenvolvidas pelos soldados e cabos:

1. Atuar com ética profissional;
2. Demonstrar disciplina;
3. Manter equilíbrio emocional;
4. Realizar cursos de qualificação profissional;
5. Cumprir normas e regulamentos internos;
6. Agir com perspicácia;
7. Manter condicionamento físico;
8. Manter-se atualizado;
9. Resistir à fadiga psicofísica;
10. Dominar técnicas de autodefesa;
11. Manusear armas de fogo e não-letais;
12. Dominar técnicas de primeiros socorros;
13. Demonstrar firmeza de caráter;
14. Agir com iniciativa;
15. Demonstrar criatividade;
16. Trabalhar em equipe;

17. Cumprir determinações do comando;
18. Adestrar animais;
19. Auxiliar nos tratos dos animais da corporação;
20. Agir com imparcialidade;
21. Manter postura e compostura adequada aos padrões militares;

Apesar da intenção de não analisar as competências, mas apenas apontá-las, é inevitável, dentro do ponto de vista ético, não mencionar a falta de coerência quando são apontadas as competências acima, pois, diferentemente do que ocorreu na Matriz Curricular, a metodologia da divisão entre Competências Cognitivas, Operativas ou Atitudinais, é substituída por um rol aleatório de atribuições e competências sem conexão.

Para a preparação do 28º Curso de Formação de Soldados (CFSD) realizado em 2010 e 2011 foi elaborado o plano de curso, contendo 800 horas-aulas presenciais, levando em consideração a estrutura das competências já delineadas na Matriz Curricular Nacional visando privilegiar disciplinas que estimulem ao individuo a aprender as práticas exigidas à sua função.

Assim, no final dos meses de curso e interação entre professor, aluno e conteúdo, os policiais em tese estariam capazes de desempenhar suas atribuições conforme as competências acima elencadas.

Prática docente reflexiva

Ao longo dos anos o papel do professor sofreu modificações em nossa sociedade. Inicialmente, era visto como detentor e guardião do conhecimento, sendo sua função transmiti-lo ao aluno, através de técnicas adquiridas academicamente distante da preocupação do processo cognitivo do aluno.

Esse modelo de professor, conhecido atualmente com "tradicional", foi aos poucos superado pelo professor mediador, que colabora para a construção da estruturação do saber.

Nesse contexto é importante destacarmos que na polícia militar o professor é denominado de instrutor, principalmente o policial militar que leciona.

Diante dessa aparente confusão, distinguimos professor de instrutor no sentido de que o primeiro tem suas práticas adequadas às evoluções pedagógicas. Ao contrário disso,

instrutor aproximasse da figura do professor no modelo tradicional onde figura como polo principal da relação educacional, sendo unilateral o "aprendizado".

Nos dias atuais é natural que ao citarmos o termo professor fica subentendido sua prática reflexiva, pois como preceitua Freire (2002, pag. 12) *"Não há docência sem discência".*

Freire (2002) defende uma prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos, contrapondo-se que ele denomina de "bancarismo" que dá prioridade à memorização, ainda que sistemática, porém alienante de conteúdos "depositados" no discente sem a devida contextualização dos alunos e sem espaço para reflexão crítica.

Todos nós quando realizamos algo, refletimos e agimos. Necessariamente, esse processo não gera aprendizado, sem uma sistematização cognitiva. Por isso, nem toda prática do professor proporciona a produção de algum conhecimento.

No entanto, a cada dia aumenta a exigência social e também institucional de uma profissionalização dos policiais militares.

Os bancos escolares tem grande relevância nesse contexto, pois a Polícia Militar não alcançará parâmetros audaciosos com práticas obsoletas em ensino, pois ensino, como está sendo feito, não é suficiente! É preciso que o profissional aprenda verdadeiramente seu ofício, por meio de procedimentos apropriados

Freire (2002, p. 15) acredita que o objetivo da docência é conquistar a criticidade, possibilitando a superação do senso comum dando plano mais profundo à visão superficial.

Além disso, acredita que a mera transmissão de conhecimento não leva a uma construção, mas sim a sustentação da ingenuidade do aprendiz (FREIRE, 2002, p. 15).

É nesse sentido que tem importância a prática reflexiva do docente que pode conduzir o processo de aprendizagem, através da crítica sobre o assunto, que é abordado de forma inteligente, ao ponto de despertar a curiosidade, que segundo Freire, inicialmente ingênua, mas que ao ser "critizada", transforma-se em epistemologia.

Shön (2007, p. 123) acredita que ao exercer um ensino prático reflexivo, os professores se desenvolvem tendo condições de:

> ... aprenderem a conduzir experimentos sobre a concepção nos quais eles impõem um tipo de coerência a situações caóticas e, por conseguinte, descobrem consequências e implicações das concepções que escolheram.

Por outro lado, entendemos também há o desenvolvimento das habilidades profissionais do ofício, apesar da impossibilidade de identificação imediata da aprendizagem como afirma Shön (2007, p. 131):

> É especialmente difícil dizer, com razoável segurança, o que *ela* não aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente (...). E a aprendizagem de fundo absorvida em uma aula prática pode torna-se evidente apenas quando a estudante entra em um novo contexto, no qual ela vê o que aprendeu à medida que detecta o quanto ela está diferente daqueles em torno dela.

Para entendermos o conceito de prática reflexiva, Shön (apud PERRENOUD, 2002, p. 30) a definiu como:

> ...a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, dos lugares...

Ainda segundo Shön (*apud* PERRENOUD, 2002, p. 31) refletir durante a ação consiste em "se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual a melhor tática...".

Entendemos coerente e aceitável a percepção de Perrenoud (2002, p. 31) sobre a distinção feita por Shön entre a "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a ação" nos aparenta ser os termos mais congruentes que conflitantes, pois, ao refletirmos sobre uma ação, nos reservamos ao segundo momento o pensar sobre aquela ação.

O Importante desses conceitos é que os dois devem ser incorporados à práxis do professor desejoso de estimular o interesse do aluno. Deve agir além da sua espontaneidade, refletindo durante a ação e sobre a ação, atendendo as estruturas que envolvem o processo construtivo das competências.

A relação de mutualidade desse processo visa o alcance da autonomia ao agir do "aprendiz" durante sua atuação profissional, que, assim como o professor, também deve ser pautada na reflexão na ação e sobre a sua ação.

Colaborando com essa ideia Pirrenoud (2007, p. 17) esclarece:

"A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com as experiências, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre o resultado de tudo isso."

Assim, o compromisso a ser estabelecido inicialmente deve girar em torno principalmente da preparação para saber analisar as circunstâncias e as consequências que envolvem sua atuação, estruturando um olhar crítico da realidade.

Outro aspecto positivo ao profissional reflexivo que reflete é que sua própria relação com o desenvolvimento do saber, pois ao problematizar, se insere no contexto e analisa as possíveis formas de superar os limites, tornando duas decisões mais eficazes (PERRENOUD, 2002, P. 198).

Assim, a prática reflexiva, que deve ser incorporada ao dia-a-dia do profissional, condicionando-o a ao questionamento permanente e paradoxal, produz a possibilidade de domínio da complexidade (PERRENOUD, 2002, p. 197);

Ao longo dos anos e da evolução das práticas docentes, o ofício artesanal, no qual eram aplicadas regras rígidas, perdeu espaço para uma profissão, com estratégias e conhecimentos racionais, evoluindo a concepção do ensino.

O modelo atual de professor profissional, foi ousadamente sugerido por Perrenoud et al. (2001, 24) que o definiu com:

> ... uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Quais são as competências utilizadas na docência reflexiva

Formar profissionais atuantes e competentes é o objetivo principal do CFAP. Assim, ao exercer seu ofício o professor não deve limitar-se a regras e procedimentos metódicos, acreditando que recai somente sobre o aluno a responsabilidade pelo aprendizado.

Para isso, o professor deve ser "dono" da situação, adaptar-se ás circunstâncias nas quais é inserido, ser eficaz, ter capacidade de responder aos questionamentos ajustando às demandas, ao contexto e aos problemas complexos (Paquay, 2001, p. 25).

E quais as práticas docentes auxiliam na formação de profissionais reflexivos? Podemos associá-los às práticas no CFAP?

Essas são algumas indagações recorrentes quando tratamos deste tema, muito em virtude da incerteza do que é o ensino militar e o receio de aplicar nos nossos cursos, conceitos de uma "formação frouxa", o que, possivelmente, prejudicariam nossas raízes militares, podendo este ser um caminho sem volta.

No entanto, apesar da aparente peculiaridade do ensino, diante dos estudos realizados, acreditamos fielmente que as especificidades de um professor civil, podem e devem ser praticado pelo professor, militar ou não, nos bancos escolares do CFAP.

Naturalmente, ao tratamos Paulo Freire, por exemplo, na formação policial militar, nos causa "estranheza" devido a sua ideologia política.

Freire (1996) estabeleceu e discutiu alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica, acreditando serem obrigatórios à prática docente, que os resumimos nos seguintes itens:

1. Rigorosidade Metódica;
2. Pesquisa;
3. Respeito aos saberes doe educandos;
4. Criticidade;
5. Estética e ética, pois acredita que é indissociável a uma boa formação o desenvolvimento do aspecto moral do discente e que ao tomar ciência do "certo", exige-se agir "certo;
6. Corporeificação das palavras pelo exemplo;
7. Flexibilidade e aceitação do novo e rejeição, sem qualquer forma de discriminação;
8. Reflexão crítica sobre a ação;
9. Reconhecimento e assunção da identidade cultural;
10. Consciência do inacabamento;
11. Reconhecimento de ser condicionado;
12. Respeito à autonomia do ser do educando;
13. Bom senso;
14. Humildade e tolerância;
15. Apreensão da realidade;

16. Alegria e Esperança;
17. Convicção de que a mudança é possível;
18. Curiosidade
19. Competência profissional exercida com segurança;

Perrenoud (2002, p. 214) acredita que a reflexão pode ser alcançada com utilização de dispositivos de formação, como por exemplo, grupos de trabalhos sobre problemas profissionais, seminários de análise de práticas, estudos de caso, etc.

A Prática Reflexiva também está inserida no conceito de professor profissional trazida por Paquay et al. (2001, pág. 12), que deve ser capaz de:

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados
- Enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Logo, ser professor não se resume ao domínio do conhecimento, mas um conjunto de qualidades planejadas a manipular o processo da aprendizagem.

Assim como Freire, Paguay et al. (2001, pág. 12) também descreve algumas práticas necessárias ao ofício de professor, como podemos citar:

- Convicção de educalidade;
- O respeito ao outro;
- Conhecimento das próprias representações;
- Domínio das emoções;
- Abertura à colaboração;

- Engajamento Profissional.

Shön (2000, p. 97) também colaborou enfatizando a importância da qualidade do dialogo entre o instrutor e o estudante, sendo essencial saber **dizer e ouvir**, **demonstrar** e **imitar**;

As competências exigidas ao "novo modelo" de professor também são apresentadas por Libâneo (2001, p. 28), que cita as seguintes habilidades:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
- Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola interdisciplinar;
- Conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos alunos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;
- Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças do contexto da escola e da sala de aula;
- Investir na atualização científica, técnica e cultura, como ingredientes do processo de formação continuada;
- Integrar no exercício da docência à dimensão afetiva;
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.

Nessa perspectiva o professor atual inclui em sua prática ousadia de inovação, incorporando ao seu habito o tratamento do saber como processo complexo e cooperativo, a

fim de desenvolver as competências dos alunos superando a crença, como já foi dito, de que para ser professor, basta transmitir determinados conteúdos, ainda que com eloquência.

Assim, o que diferencia o professor reflexivo dos demais é o seu entendimento da importância do "inacabamento" do conhecimento, percorrendo por várias vezes, com o objetivo de aumentar as possibilidades de aprendizado, o caminho da Prática-Teoria-Prática, sendo tudo isso conjugado com a reflexão sobre sua ação e as consequências no aluno.

Pesquisa sobre a práxis docente no centro de formação de praças no 28º CFSD

Após a análise dos “saberes fundamentais” ao modelo de professor profissional reflexivo através da pesquisa bibiográfica, nos propomos a pesquisar a relação microssocial ocorrida no 28º CFSD.

Como o propósito desta pesquisa é analisar a práxis do docente, optamos pela entrevista estruturada, com perguntas diretivas, a 05 alunos no 28º Curso de Formação de Soldados da PMMT, com a finalidade de enxergarmos com lente de aumento a condução da aula pelo professor.

Entretanto, antes de iniciarmos as entrevistas, ocorreu um fato interessante e de extrema relevância! Um dos entrevistados relatou sua preocupação em responder as perguntas com franqueza, pois estava com “medo” de ser retaliada.

Isso nos obrigou a pactuarmos, para que suas identidades não fossem reveladas. Por esse fato, vamos identificá-las apenas como entrevistado 1, 2, 3, 4 e 5.

Antes de avaliar o resultado da pesquisa, lembramos que durante a leitura das teorias sobre a prática docente reflexiva, identificamos que Perrenoud (2002), Paulo Freire (2002) e Paguay et al. (2001) se complementam ao indicarem as seguintes competências: 1) Aproveita e respeita o conhecimento e dos educandos; 2) Trata de forma crítica, e estimula a reflexão do aluno; 3) É ético e demonstrava engajamento Profissional; 4) É flexível, aceita sugestões; 5) Possibilita a reflexão crítica na ação e sobre a ação; 6) Auxilia na auto avaliação social do aluno como profissional; 7) É humildade e tolerância, fornecendo autonomia ao educando, possibilitando a sua construção cognitiva do conhecimento; 8) Apresenta-se convicto, esperançoso, e entusiasmado; 9) É competente e seguro; 10) É convicto da educalidade; 11) Domina suas emoções.

Das competências deste perfil, elaboramos o questionário com 12 perguntas direcionadas, porém abertas, possibilitando aos entrevistados responderem livremente sobre suas percepções em relação ao comportamento dos 70 professores, ficando ao seu cargo fazer distinções entre os civis, que eram 13, e dos 57 policiais militares.

Da análise das respostas verificamos que existe distinção da práxis do professor civil e do policial militar em quase todas as respostas dos entrevistados.

Aos questionarmos se os professores do 28º CFSD respeitavam os saberes do educando, ficou evidente que há dificuldade, principalmente do professor policial militar no relacionamento com o discente, como podemos observar na declaração do entrevistado 3:

> *... o professor civil já tem o costume de ministrar aula para pessoas civis, ele tem um relacionamento bem melhor com os alunos. Já nas aulas do Policial Militar ficamos até com receio de tirar as dúvidas, porque tem muita diferença do mundo civil para o militar, tem todo uma disciplina e os professores militar são mais sério ficando aquele receio de poder tirar as duvidas.*

Consequentemente, se não há dialogo entre aluno e professor, o aprendizado certamente será deficitário. Nesse cenário é pouco provável a construção do saber crítico.

Colaborando com essa ideia, o entrevistado 1, salienta que o professor civil é mais acessível, e que o policial militar fecha as portas para a o dialogo e, consequentemente, à reflexão, através do militarismo, como podemos observar:

> *... os professores civis deixam os alunos mais à vontade, isso ajuda muito do aprendizado e o desenvolvimento do aluno. A diferença do civil para o (policial) militar, é que o militar sempre aborda o militarismo e o civil ensina o com tranquilidade, seriedade e muita compreensão, o que influência no desenvolvimento do aluno.*

Isso, com já definimos, inibe a construção das competências para o exercício inerentes ao cargo de soldado da policia militar, pois se não há perguntas, não teremos reflexão sobre a sua futura atuação.

E como ensinar a pensar certo, competência indicada por Freire (2002), se sequer o aluno pode externar seu pensamento, para ser corrigido? Isso impossibilita que o aluno reveja seus "achados" refletindo na sua atuação profissional.

Entretanto, foi comum entre os entrevistados que os professores tinham comportamento ético em relação aos seus comentários e demonstrava engajamento Profissional e conhecimento, como podemos observar:

> *Tantos os professores militares e civis eram éticos e profissionais com relação a seus comentários, demonstrando domínio sobre os assuntos ministrados."*

Também identificamos, na declaração do entrevistado 3, que durante as aulas os professores civis eram mais flexíveis que os militares e ouviam os alunos com mais frequência

> *..os professores civis com certeza eram bem mais flexíveis, e aceitavam as sugestões e deixava nos bem mais a vontade para conversar e tirar as duvida. Os professores militares eram bem mais rudes, tinha toda aquela hierarquia e disciplina, que deixavam os alunos até com receio de fazer perguntas, e não ficávamos a vontade, ficando difícil de entender o conteúdo.*

Para se analisar ações complexas são necessários pensamentos complexos sobre e durante a ação educativa. Tal comportamento foi pouco percebido durante o 28º CFSD, como constatamos na declaração do entrevistado 1 ao afirmar que "Os professores de forma geral possibilitavam reflexão, mas não crítica na ação, talvez pela falta até de prática como professor".

Ficou evidenciado que durante as aulas os professores, principalmente os policiais militares, demonstravam preocupação na formação dos alunos, por isso forneciam informações a respeito da profissão e a relevância social do policial e da polícia, como vemos nas declarações, respectivamente, dos entrevistados 2 e 3:

> *Sim, eram bastante cautelosos e sempre aconselhavam sobre a importância do PM perante a Sociedade.*

> *Tantos os professores militares quanto os civis deixavam claro a importância, bem como a responsabilidade que se tem para a sociedade um policial militar.*

Na concepção de Freire (2002) falar e ser ouvido, são direito *"sine qua"* da relação professor-aluno. Porém, identificamos que houve também distinção, entre civil e policial militar, em relação à tolerância ao ministrar a aula, é o que afirma o entrevistado 2: "Os

professores civis eram tolerantes e nos possibilitavam a construção do conhecimento. Já o (professor) policial militar era tolerante até certo ponto.".

No tocante à forma que se apresentavam aos alunos, os professores, de maneira geral demonstravam convicção e espera de melhoria profissional, através da boa formação dos alunos a soldados, porém não transmitiam alegria e satisfação contagiante como podemos apurar quando o entrevistado 2 relata que " Quase todos transmitiam o conhecimento, mas não tinham entusiasmo.

Além disso, a maioria deles, militares ou não, demonstravam conhecimento e segurança ao tratarem do conteúdo, é o que verificamos na declaração do O entrevistado 1:

> *Os instrutores (sic!) que nem sabiam direito as matérias que ira ministra e só ia empurrando com a barriga a aula. Esse quadro não se repetiu com os policiais militares, pois tive muitos instrutores competentes e que me ajudaram ser o profissional que sou hoje, e com muita satisfação.*

Na percepção dos entrevistados os professores sabiam exatamente o seu papel de "educalidade", como sugere o entrevistado 1, quando afirma:

> *Os professores civis até tentavam nos passar qual o nosso papel, mas eles são professores civis, então ajudaram um pouco, mas nem tanto. Os militares já eram diferentes, eles já exercem a profissão, então para eles era mais fácil passar esse papel que precisávamos aprender para sermos bons profissionais.*

Na opinião do entrevistado 2, o professor civil, tem mais facilidade em se controlar quando questionado durante suas aulas, como podemos ver:

> *O Professor civil soube controlar melhor, e caso houvesse discórdia, eles usavam fundamentos para um melhor entendimento. Já os professores policiais militares ouviam (os alunos), mas algum discordasse do nosso questionamento colocavam sua opinião e não permitiam a discução, encerrando a conversa.*

Porém, nas opiniões dos entrevistados 1 e 4, os professores policiais apresentaram dificuldades em conduzir suas aulas, ao serem questionados pelo alunos:

> *Os instrutores (professores civis) eram muito abertos a todas as duvidas e questionamento. Já maioria dos militares sabia dominar suas emoções, e até passava para nos como controlar a nossa emoção. No entanto, alguns eram ignorantes, pois nem perguntas*

> *podíamos fazer, pois ele ficava zangado e não sabia se controlar.”* (Entrevistado 1)
>
> *Parcialmente, muitos por não aceitarem as sugestões e as criticas acabam demonstrando suas emoções, prejudicando o seu próprio desenvolvimento como profissional e pessoa.”* (Entrevistado 4).

Considerações

Antes de tudo, destacamos a manifestação, ou a falta da sua liberdade, dos discentes e que, em nossa percepção, é um fator impeditivo à evolução do ensino da PMMT.

Ao identificarmos as competências a serem alcançadas nas ações formativas, estabelecemos os objetivos da estrutura de ensino da Polícia Militar.

Logo após, direcionamos até o desenvolvimento de um perfil de professor que, através suas qualidades educativas, auxiliam seus aprendizes a se desenvolverem tendo o *habitus* epistimológico.

A pesquisa apresentou aspectos frustrantes a respeito das práticas dos professores, principalmente os policiais militares, que apensar do fim da ditadura, ainda agem como se nele estivessem.

Entre as principais características negativas identificadas nesta pesquisa, citamos a péssima comunicação entre o discente e o docente, relação ainda pautada no diálogo mitigado, na falta de tolerância, onde prevalecem práticas unilaterais e “absolutistas” que tiram a autonomia do processo lógico-organizativo necessário ao desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo.

Diante disso, é crucial e essencial à perenidade das instituições de ensino na Polícia Militar em Mato Grosso, a atualização de práticas pedagógicas que efetivamente proporcionem condições de aprendizado, considerando o aluno como "alvo", objetivo principal da interação professor-aluno e não como objeto invisível aos olhos de uma ação pedagógica falseada onde figuram nos polos um alguém que não educa e o outro que na tentativa se ser "aceito" pela instituição entra no teatro figurando no papel de aprendiz ideal, que tudo aceita, mas que na verdade se silencia.

Referências

FREIRE, Paulo. **A *pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez.

PAGUAY, Léopold, et al. ***Formando professores profissionais***. 2ª Ed. 2001.

PERRENOUD, Philippe. ***A Prática Reflexiva no Ofício de Professor***. Ed Artmed.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª Ed. 2002.

SHÖN, Donald A. ***Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem***. Ed. Artmed. 2000.

QUESTIONÁRIO – ARTIGO CIENTÍFICO

1. Ao ensina os professores aproveitam e respeita o conhecimento e dos educandos?;
Civil:
Militar:

2. Os assuntos em sala de aula eram tratados de forma Critica, estimulando a reflexão do aluno?
Civil:
Militar:

3. O professor tinha comportamento ético em relação aos seus comentários e demonstrava engajamento Profissional?
Civil:
Militar:

4. Nas aulas o professor é flexível, aceita sugestões?
Civil:
Militar:

5. Durante o tratamento dos assuntos o professor possibilitava reflexão crítica na ação e sobre a ação? Analisando situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura ?
Civil:
Militar:

6. Durante as aulas os professores auxiliavam na assunção da sua importância social como policial militar?
Civil:
Militar:

7. Ministrava aula com humildade e tolerância dando autonomia ao educando, possibilitando a sua construção cognitiva do conhecimento?;

Civil:
Militar:

8. Apresentava-se convicto e esperançoso de que a melhoria profissional era possível?
Civil:
Militar:

9. O professor apresentava-se entusiasmo em sala de aula?
Civil:
Militar:

10. Competência profissional exercida com segurança;

Civil:
Militar:

11. Você acredita que o professor sabia exatamente que o seu papel era possibilitar que o aluno se desenvolva profissionalmente? (Convicção de educalidade (perrenoud));

Civil:
Militar:

12. O professor sabia dominar suas emoções ao ser questionado?

Civil:
Militar:

COMPREENDENDO A APLICABILIDADE DO CONCEITO DE CIDADANIA NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS, LDBS E PCNS: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO OSÓRIO DE LIMA

Silvaci Gonçalves Santiano Rodrigues
(Professora Mestre do Curso de Geografia da UEG/Unidade Universitária de Iporá-GO)
silvacisantiano@hotmail.com

Edivirgem Gonçalves Santiano Costa
(Especialista em Docência Superior e Planejamento Educacional, professora do Centro de Educação de Jovens e Adultos – Creuslhi de Souza Ramos – Confresa – MT)
edivirgem34@yahoo.com.br

Jackeline Silva Alves
(Mestre em Geografia, professora do Curso de Geografia da UEG/Campus Morrinhos)
Jackgeo17@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em discorrer sobre o uso do conceito de cidadania, numa perspectiva crítica, fundamentada em teóricos como Carvalho (2002), bem como em pesquisas bibliográficas junto às Constituições Federais, LDBs e PCNs, considerando o contexto socioeconômico e político brasileiro no período em que foram elaborados tais documentos. Tendo em vista compreender a percepção dos professores acerca do conceito, aplicou-se questionários junto aos professores da Escola Estadual Raimundo Osório Lima. Nas pesquisas realizadas percebeu-se que o conceito foi bastante utilizado nesses documentos, a partir, da Constituição de 1988. Até a constituição de 1937, ele não aparece, estando presente então a partir da Constituição de 1967. Na escola investigada, constatou-se que existe um distanciamento entre a compreensão do significado do conceito e sua aplicabilidade na prática.

Palavras Chave: Cidadania. LDBEN. PCN.

Introdução

Em sentido amplo o conceito de Cidadania se desenvolveu ao longo dos anos, em distintos momentos da sociedade brasileira. No entanto, quando o pensamos na prática e possível constatar que este nem sempre corresponde ao seu desenvolvimento teórico. Na

maioria das vezes o uso do termo cidadania é colocado apenas em sentido restrito, sendo confundido com direito de ir e vir, com liberdade de expressão; com o direito de votar e ser votado, eximindo o entendimento de outros direitos que remete ao alcance da cidadania plena, que só pode ser exercida a partir do conjunto de direitos civis, políticos e sociais.[1]

O conceito de cidadania é amplamente utilizado na educação em geral, nas mais diversas áreas do conhecimento. Se atentarmos aos textos legais tais como: Constituições Federais, e de modo específico os documentos que amparam a educação nacional como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBN e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, perceberemos o vasto uso do conceito, contudo não raro, usado de maneira esvaziada, desconsiderando a sua evolução teórica. Assim, seu uso prático no Brasil, nem sempre condiz com a sua evolução teórica.

Dentre os principais teóricos que tem discutido esse conceito, destacam-se: Pinsk (2008) e Carvalho (2002). As discussões nos últimos tempos tornaram-se relevantes, pois com as mudanças sociais globais, engendradas pelo capitalismo, onde uma minoria (elite) tem privilégios em detrimento da maioria (povo), para que ocorram mudanças sociais, o exercício da cidadania plena é essencial.

Considera-se problemático o fato de um conceito de tamanha relevância, e tão utilizado em documentos balizadores da educação ser abordado de forma vazia nos documentos oficiais, sendo por vezes até refutado em seu uso prático na educação. O sentido da cidadania teria que corresponder à evolução atual da sociedade, ou seja, a prática da cidadania plena, advinda dos direitos sociais deveria ser exercida. Portanto, acreditamos que

[1] Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, e à igualdade perante a Lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. [...] Direitos Políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. [...] Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2002, p. 8)

esse problema se deve à falta de absorção do conceito pela sociedade em geral, pelos educandos e, até mesmo por educadores, sendo tratado na sociedade contemporânea de forma banal.

Cumpre à escola formar o individuo para a cidadania, tanto na Constituição e LDBEN vigente, bem como nos PCNs, observa-se um direcionamento ao que se entende por cidadania plena. No caso dos PCNs, ao afirmar que: "[...] Apresenta-se para a escola, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania." (BRASIL, INTRODUÇÃO AOS PCNs, 1997, p. 24)

Contudo, para tornar prática a formação do tão almejado cidadão, capaz de promover transformação social, seria antes necessária a compreensão em sentido amplo pelo educador do significado e representação do conceito de cidadania. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em discorrer sobre o uso do conceito de cidadania, numa perspectiva crítica, fundamentada em teóricos como Carvalho (2002), bem como em pesquisas bibliográficas junto às Constituições Federais, LDBs e PCNs, considerando o contexto socioeconômico e político brasileiro no período em que foram elaborados tais documentos.

Nas pesquisas realizadas percebeu-se que o conceito foi bastante utilizado nesses documentos, a partir, da Constituição de 1988. Até a constituição de 1937, ele não aparece, estando presente então a partir da Constituição de 1967, contudo, o sentido do conceito não é explicitado, não se sabe a que tipo de cidadania se faz referência.

Desenvolvimento

Para Guimarães (2004), cidadania virou jargão, pois é usado por muitos sem a menor crítica, inclusive por educadores. No Brasil, em pleno séc. XXI, o conceito ainda se restringe a ideias de alguns direitos civis e políticos e de maneira restrita, portanto se fossem praticados tais direitos, juntamente com os direitos sociais de maneira plena, seria possível em um país como o nosso, observar avanços, pois não raro o que vemos, são trocas de favores e privilégios de poucos em detrimento de uma grande maioria.

Em função dos avanços capitalistas e da crescente desigualdade, muitos indivíduos necessitam exercer sua cidadania de forma plena, para que se consiga alguns benefícios sociais. Portanto, não podemos mais compreender o conceito de forma restrita, considerando

o objetivo que se pretende, qual seja, formar o cidadão crítico e reflexivo, capaz de exercer a cidadania plena, e de forma coerente ao conceito engendrado nos documentos oficiais que balizam os objetivos da educação.

O exercício da cidadania plena, jamais poderá se efetivar quando não sabemos de fato o significado de ser cidadão, ou ainda do que seja a cidadania. A abordagem correta e aprofundada deste conceito deve ser realizada nas escolas, por meio dos professores, pois é seu papel empenhar-se na formação do cidadão, já que esta é uma das finalidades da educação formal.

Os documentos legais propõem uma formação para o exercício da cidadania, e que deve ser realizada por meio da educação. Contudo, o que se observa em muitos casos, são pessoas treinadas a reproduzir, adestradas pelo trabalho educativo quantitativo, conteudista, e que não subsidiam a formação do educando para que este reflita, critique e quiçá promova mudanças. Observa-se que muito mais do que formar para a cidadania, a educação escolar está preocupada em formar para o mundo do trabalho, reduzindo a educação a mero treinamento para passar nas provas de vestibulares. Mudanças sociais podem ocorrer. Por isso, acredita-se ser necessário refletir sobre as contradições existentes e forjadas no bojo da sociedade capitalista e classicista, onde por vezes, as próprias políticas remetem à manutenção e reprodução dessa sociedade, contribuindo para manutenção do *status quo.*

Entende-se ser possível mitigar ou reverter o problema da formação para a cidadania, caso ocorra o comprometimento dos educadores na formação do aluno/cidadão crítico, conforme propõe os PCNs de todas as áreas do conhecimento, a LDBEN e qualquer outro documento que mencione a cidadania como essencial à formação do ser humano na sua integralidade. O conceito de cidadania deve ser conhecido e analisado em sua origem e evolução primeiro pelo educador, para que ele possa levá-lo a seu aluno e tornar possível a aplicabilidade deste conceito de forma coerente com as proposições educacionais e necessidades sociais.

Tomando como parâmetro o desenvolvimento do conceito de cidadania proposto por Carvalho (2002), entendemos que a cidadania evolui dos direitos civis e políticos aos direitos sociais. Os direitos sociais levam à conquista de outros direitos remetendo ao que Carvalho (2002) denomina cidadania plena. No entanto, ele afirma que,

> Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível.

> Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2002, p. 9).

Parte considerável da população brasileira sequer tem consciência do que seja cidadania, entende-se que isto possa ser compreendido em razão da maneira como o conceito vem sendo cunhado ao longo dos anos, considerando ainda as características socioeconômicas do país. Isso não quer dizer que essa seja a maneira correta, pois muito se fala em cidadania, cidadania plena e, se restringindo na prática aos direitos e deveres civis e políticos do que seja cidadania, mas não cidadania plena. Para se pensar nas várias dimensões do conceito, tomamos como referência Carvalho (2002), ao escrever sobre a evolução do conceito na proposta de Marshall

> [...] a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de seqüência apenas cronológica: ela é também lógica. Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais. [...]. (CARVALHO, 2002, p. 9).

No caso do Brasil, historicamente fomos treinados para obedecer. Os ranços de uma sociedade escravocrata, e mais tarde calada pela ditadura militar subjugou a sociedade à condição de pessoas submissas e oprimidas. Por tais características, herdamos fatores que dificultam a absorção e aplicação do conceito da cidadania plena, porém, não podemos pautar nestes parâmetros para justificar o parasitismo que temos vivenciado. Por isso, espera-se com este trabalho, incitar mudanças de pensamentos e quem sabe romper paradigmas sociais dos que porventura acessá-lo. Busca-se de maneira crítica discutir documentos que amparam a educação, abordando de modo particular o conceito em tela.

Para que ocorra uma reversão e o desenvolvimento de uma sociedade crítica, politizada, com pessoas capazes de pensar e atuar nela em favor de mudanças, Freire (2007, p.

48) argumenta ser necessário que "[...] o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo." Para o autor supracitado, a educação não é neutra, logo, existe a necessidade do educador se posicionar frente aos problemas existentes em nossa sociedade, sendo ele antes de tudo o educador/cidadão.

Para Carvalho (2002, p. 11) "A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.". Nesse sentido, esse autor afirma que a educação popular foi uma grande interventora para a assimilação da ideia de cidadania e alargamento do conhecimento dos cidadãos sobre seus direitos e sua capacidade de defendê-los, por isso seu legado contribuiu bastante com os movimentos brasileiros, bem como com o de outros povos. Portanto, ele acredita que a educação é a ponte para a construção efetiva da cidadania:

> [...]. Há, no entanto, uma exceção na seqüência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. [...]. O surgimento seqüencial dos direitos sugere que a própria idéia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. Pode haver também desvios e retrocessos, não previstos por Marshall. O percurso inglês foi apenas um entre outros. A França, a Alemanha, os Estados Unidos, cada país seguiu seu próprio caminho. O Brasil não é exceção. Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste. [...].(CARVALHO, 2002, p. 9).

Percebe-se que no desenvolvimento histórico do conceito de cidadania, cada país em momentos históricos distintos foi desenvolvendo-o na prática, ao contrário do que se observa no caso brasileiro, em que temos uma teoria da cidadania que não se efetiva na prática. Assim,

> [...] Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na seqüência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa. (CARVALHO, 2002, p. 9).

Diante do exposto, não é possível dizer que a cidadania plena no Brasil se concretizou de fato, haja vista que nem mesmo a cidadania civil e política existem.

Quando se trata da lógica da construção teórica do conceito, é possível constatar também diferenças em sua aplicabilidade, pois, em um país marcado historicamente por contrastes econômicos e políticos, como o Brasil, que partem das classes dominantes sobre as dominadas, caracterizado por uma sociedade escravocrata, acredita-se que exercer direitos civis, políticos, sociais e consequentemente cidadania plena só é possível se houver o conhecimento e entendimento crítico em relação ao conceito, o qual a escola tem grande responsabilidade.

O conceito de cidadania nas Constituições Federais

Na primeira Constituição Federal Brasileira (1824), o conceito de cidadania não aparece, porém, o de cidadão é abordado, e diz que:

> Art. 6. São cidadãos brasileiros:
> 1º) Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço da sua nação.

> 2º) Os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no império.
> 3º) Os filhos de pai brasileiro que estivesse em país estrangeiro em serviço do império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil.
> 4º) Todos os nascidos em Portugal e suas possessões, que sendo já residentes no Brasil na época em que se proclamou a independência nas províncias onde habitavam, aderiram a esta, expressa ou tacitamente, pela continuação da sua residência.
> 5º) Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A lei determinará as qualidades precisas para se obter carta de naturalização.
> Art. 7. Perde os direitos de cidadão brasileiro:
> 1º) O que se naturalizar em país estrangeiro.
> 2º) O que sem licença do imperador aceitar emprego, pensão ou condecoração de qualquer governo estrangeiro.
> 3º) O que for banido por sentença.

Assim, entende-se que sendo esta, uma constituição imposta pelo Rei D Pedro I, após dissolução da assembléia constituinte em 1823, que daria origem a constituição brasileira não se poderia esperar abordagens sobre cidadania.

Quanto à educação no Brasil império, esta era privilegio da elite. Para (Vieira e Farias, 2007),

> [...] o acesso à escola nesse período é privilégio de uma minoria, principalmente aqueles que vivem nos centros de interesse econômicos e políticos do país, no caso, Rio de Janeiro e Salvador. (VIEIRA; FARIAS, 2007, 48),

Observa-se, que a constituição não designa a educação como um objetivo do império. Nesse momento, embora seja um momento em que o governo se mostre preocupado com a educação, a importância maior era voltada à organização econômica e política do país. Por

isso, a educação pouco foi mencionada na constituição, e neste sentido, a noção de cidadão não se relacionou ao processo educacional obviamente.

Para (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.58) "[...] na primeira Constituição brasileira as sinalizações para a educação estão restritas a dois parágrafos de um único artigo." O Art. 179, que versa sobre a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros; no "§32 da garantia do império pela instrução primária gratuita a todos os cidadãos e no § 33 sobre as universidades e colégios, onde serão ensinados elementos da ciência, belas letras e artes." (BRASIL, C. FEDERAL, 1824). Direitos nesse período não eram conquistados. No caso dos direitos políticos, apenas algumas pessoas tinham poder de decisão, de voto. Em uma constituição imposta pelo rei, era inoportuno discutir cidadania.

A Constituição Federal de 1891, também não aborda o conceito de cidadania. Em seu Art. 69 trata das qualidades do cidadão brasileiro e diz que são cidadãos brasileiros,

> 1º Os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço de sua nação;
> 2° Os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, si estabelecerem domicilio na Republica;
> 3º Os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país a serviço da Republica, embora nela não domiciliar-se;
> 4° Os estrangeiros, que, achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declarar dentro em seis meses depois ele entrar em vigor Constituição, o animo de conservar a nacionalidade de origem;
> 5° estrangeiros, que possuírem bens imóveis no Brasil, e forem casados com brasileiras, ou tiverem filhos brasileiros, salvo se manifestarem, perante a autoridade competente, a intenção de não mudar de nacionalidade;
> 6° Os estrangeiros por outro modo naturalizados. Parágrafo único. São da competência privativa do Poder Legislativo Federal os leis de naturalização.

Aqui novamente temos o uso do conceito de cidadão, restrito ao direito à nacionalidade, e embora já houvesse ocorrido a abolição da escravatura, os escravos não

possuíam direitos. Carvalho, (2002, p. 32), diz que: "[...] Os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização [...]." Portanto, isso nos remete a pensar que os recém-abolidos não tinham sequer condições de exercer de fato sua cidadania.

Na Constituição Federal de 1934, não aparece o conceito de cidadania, mas já se praticava a cidadania plena, quando os pioneiros escolanovistas, reivindicaram a partir do Manifesto de 1932 melhorias para a educação nacional. Embora a formação seja cívica e patriótica, existe um caráter popular. Tais reivindicações foram extremamente importantes, pois a partir do movimento escolanovista, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por 181 educadores, o governo se preocupou em elaborar dez artigos que tratavam em específico da educação e cultura.

Nesses artigos constam alguns benefícios aos alunos, como disposição de materiais gratuitos à população que não tenha capacidade financeira para adquiri-los, contratação e nomeação dos professores, e atribuição da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação pela elaboração do Plano Nacional de Educação. Menciona sobre recursos e investimentos na educação, do ensino religioso facultativo, etc. (BRASIL, C. FEDERAL, 1934, P. 34,35).

Percebe-se ainda que a educação é mencionada, o que não ocorreu nas constituições anteriores, passando agora a ser direito de todos e dever dos Poderes Públicos, tendo como objetivo de desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana e não de cidadania como na atual constituição. No Art. 149, diz que:

> A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, C. FEDERAL, 1934, p. 35)

De modo implícito o conceito de cidadania está presente, quando se afirma que a educação é direito de todos e dever do Poder Publico.

Na constituição de 1937, menciona-se o conceito quando fala sobre nacionalidade e cidadania, porém isto aparece apenas no título do texto, no corpo do texto não se faz menção à cidadania e ao cidadão. O Art. 115 e 116 reza que:

> São brasileiros:
> a) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do governo do seu país;
> b) os filhos de brasileiro ou brasileira, nascidos em país estrangeiro, estando os pais a serviço do Brasil e, fora deste caso, se, atingida a maioridade, optarem pela nacionalidade brasileira;
> c) os que adquiriram a nacionalidade brasileira nos termos do art. 69, n 4 e 5, da Constituição de 24 de fevereiro de 1891;
> d) os estrangeiros por outro modo naturalizados.
> Art. 116 - Perde a nacionalidade o brasileiro:
> a) que, por naturalização voluntária, adquirir outra nacionalidade;
> b) que, sem licença do Presidente da República, aceitar de governo estrangeiro comissão ou emprego remunerado;
> c) que, mediante processo adequado tiver revogada a sua naturalização por exercer atividade política ou social nociva ao interesse nacional.

Na Constituição de 1937, pós Golpe de Estado por Getúlio Vargas, institui-se o Estado Novo. Esta constituição é elaborada a partir de princípios ditatoriais, e assim, a cidadania só pode ser pensada a partir dos deveres dos cidadãos, a eles não são concedidos direitos. Em relação à educação não se faz nenhuma referencia à formação do cidadão ou para a cidadania. Quando se refere à educação, no Art. 15, a constituição afirma que compete ao Estado "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.".

Percebe-se a preocupação do Estado com o enquadramento dos jovens nos modelos autoritários, preparando-os para a obediência, por meio da disciplina moral. Diante do exposto, como falar de cidadania num país onde os direitos de comunicação, expressão, e outros, são negados, onde o governo e as leis são impostos por meio da força, como ocorreu nesse período? Já a constituição Federal de 1967, oficializa a ditadura militar. Incorporou-se à constituição as disposições transitórias por meio do Ato Adicional N° 5, o direito ao

presidente de, entre outros poderes, suspender os direitos políticos, não sendo possível aplicar o conceito. O conceito de cidadania aparece três vezes na referida constituição, porém, nenhuma das vezes relaciona-se à educação.

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal vigente, sendo esta a primeira a incorporar emendas populares. Ao entregá-la à nação foi chamada de “constituição cidadã”. No, titulo I, Art. 1º, afirma que um dos princípios fundamentais de um Estado democrático e de direito é a cidadania. O conceito de cidadania aparece seis vezes, porém apenas uma se relaciona à educação, no Art. 205,

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 34)

Somente a partir de 1988, se relaciona a educação à cidadania, contudo, Para Caldas e Oliveira (2010), existem problemas teóricos metodológico no tratamento do conceito de cidadania nos documentos. O uso da palavra está alheio ao seu significado.

A educação permanece tecnicizada, e o conceito de cidadania não é colocado apropriadamente, entende-se que os documentos vigentes, que amparam a educação nacional em específico, como a LDB e PCN também ocorrem os mesmos problemas, pois as bases para a construção desses documentos são exatamente a constituição 1988.

Na LDB 4020/61, primeira lei de diretrizes e bases, o conceito de cidadania não é abordado explicitamente, e a educação é mencionada com o fim de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão. Percebe-se, na Carta Magna, a influência da economia e política e, em época de governo ditatorial, a LDB é um avanço significativo. Sabe-se que a lei 4020/61, obteve a incorporação de várias propostas originadas do movimento escolanovista. Na lei 5692/71, a segunda LDB, logo no primeiro capítulo o conceito é abordado. O texto trata do ensino de primeiro e segundo graus, aduzindo o seguinte:

> Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o

> trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, LDB, 1971, p. 24)

Como pensar esse conceito, num momento, em que o governo estava mais preocupado com a formação técnica e profissional para resolver os problemas econômicos do país? Entende-se que o conceito novamente é esvaziado do seu sentido no documento supracitado, haja vista que a realidade do país e os objetivos educacionais não eram condizentes na prática.

Na lei 9394/96, o conceito de cidadania aparece em três tópicos. No primeiro logo no

> Titulo II, Art. 2º , quando trata dos princípios e fins da educação nacional, A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A outra abordagem está presente no cap. II, art. 22, quando trata da educação básica, nas disposições gerais no Art. 22 e 35, o conceito de cidadania assim aparece:

> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” [...] Art. 35, II, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

No art. 22, ocorre semelhança idêntica com o art. 205 da constituição, já colocam que a finalidade do ensino médio é a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

Nos PCNs, o conceito é abordado quando “indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos políticos, civis e sociais [...]”, e que eles sejas capazes de,

> [...] desenvolver o conhecimento ajustado entre si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física,

> cognitiva, ética, estética, de interelação pessoal,e de inserção social, para agir com perseverança no busca do conhecimento e no exercício de cidadania.

Percebe-se que uma confusão quando se coloca os conceitos, pois, enquanto na LDB 9394/96, a orientação é para a preparação básica para a cidadania, nos PCNs, compreender a cidadania em todas as suas dimensões e desenvolver o conhecimento para agir com perseverança na busca do exercício de cidadania. Na LDB 9394/96, não se sabe de que cidadania se fala e, nos PCNs, infere-se o sentido de cidadania plena.

Resultados

Foram aplicados junto aos professores da Escola Estadual Raimundo Osório de Lima 17 questionários, sendo devolvido e respondidos um total de nove. Nestes questionários buscou-se conhecer a concepção dos educadores a respeito do conceito de cidadania, bem como a percepção destes sobre o referido conceito na Carta Magna Brasileira, na LDBEN, e PCNS. Com base nas respostas obtidas, foi possível constatar que os educadores não possuem conhecimento aprofundado da significação da cidadania em seu sentido pleno. Eles acreditam que a cidadania está restrita à ideia de direitos e deveres dos cidadãos. Isso fica claro quando alguns dos professores (as) afirmam que é,"ter consciência de direitos e deveres"; "é o exercício de direitos e deveres", "reivindicar direitos e deveres"; "conhecer direitos e deveres"; "procurar direitos e deveres"; "conhecer e reivindicar direitos e deveres. Apenas um professor respondeu com um pouco mais de aprofundamento sobre a concepção de cidadania abordada nesse trabalho, eis a resposta: "de forma bem simples seria o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais".

No que tange aos documentos oficiais, quando questionamos sobre à percepção deles em relação ao conceito de cidadania referido nas Constituições Federais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases, As respostas são muito divergentes, contudo com um pensamento comum, que na prática o que versa nos documentos oficiais não se efetiva, contrariando inclusive o que se propõe enquanto função da escola, qual seja, educar para o exercício da cidadania.

Para comprovar o exposto segue algumas respostas dos professores (as): "percebe-se que tudo está somente no papel e que a cidadania não é cumprida"; "não há cidadania, pois há

direitos que conhecemos, mas não exercemos por falta de condições de suporte. [...] Sobre a questão dos deveres, muitos não são cumpridos de forma satisfatória."; "O conceito de cidadania está longe de ser aplicado em sua plenitude"; "Com tudo isso nós podemos observar que essa cidadania que se refere deixa muito a desejar. Podemos quase afirmar que não estamos sendo cidadãos quando se refere à Constituição Federal."

Considerações finais

Diante da pesquisa, foi possível concluir que os respondentes apresentam uma percepção restrita sobre o que significa "cidadania" e desconhecem o seu significado, enquanto processo histórico, bem como o proposto nos documentos oficiais como, Constituições Federais, Leis de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares. Isso nos leva a crer que falta leitura desses documentos e interpretação destes para uma ampla percepção do conceito analisado, pois esta interpretação é fundamental pensar o papel da escola e se de fato ela o tem cumprido.

Considerando a abordagem teórica e a prática do conceito, os documentos mais convenientes a serem observados são os PCNs, pois, neles se aborda melhor a noção da cidadania, pois ele contempla as várias dimensões do conceito. No entanto, por falta de conhecimento, do que sejam cidadania e cidadão no sentido pleno, recebe-se o conceito, o reproduz, acredita-o e acredita-se na formação de cidadãos, por conseguinte, da maneira como ocorre o conceito nos documentos, se for transformado em jargão, banalizado, como tem sido, a formação da cidadania pela escola torna-se inexeqüível.

Assim, entendemos ser de fundamental importância que os educandos sejam preparados para atuar na sociedade em que vivem a fim de melhorá-la, mas para isso, o conceito de cidadania deve ser estudado e analisado pelos educadores, pois sendo tão utilizado na educação, deve ser conhecido, criticado e não somente aceito passivamente, pois isto dificultaria ou até impossibilitaria formar o cidadão pretendido pelos documentos educacionais, qual seja, o cidadão pleno. Nesse sentido, considera-se que, as escolas precisam proporcionar mais momentos de formação contínua de modo a permitir que os profissionais da educação discutam de maneira crítica, sobre o conceito "cidadania", já que o papel da escola é formar os sujeitos para o exercício pleno desta.

Referências

BRASIL. CONSTITUIÇÃO 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 10 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 16 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 16 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 10 ago. 2014.

BRASIL.Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 16 ago.2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **História e geografia**. Brasília, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. ed. (Rev. E Ampl.). Indaiatuba: Vozes, 2007 (Coleção Dizer a Palavra).

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** 5. ed**.** Campinas: Papirus, 2004.

PINSKY, Jaime. **Educação e cidadania.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Políticas educacionais no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL ISRAEL AMORIM DE IPORA-GO

Neuziana Arantes da silva Sousa
Graduanda do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, *campus* Iporá
Neuzianaip2014@gmail.com

Edna Mª Ferreira de Almeida
Professora Esp. do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, *campus* Iporá
edna_ipo@hotmail.com

Silvaci Gonçalves Santiano Rodrigues
Professora Ms. do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, *campus* Iporá
silvacisantiano@gmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

A inclusão escolar é uma temática que há anos é motivo de preocupação de uma determinada massa populacional, principalmente no âmbito da acessibilidade e ambos os temas já fazem parte da realidade social. Esta preocupação é para com todos os tipos de deficiência, tanto visual, mental, auditiva, física e multiplica, mas apresente pesquisa esta voltada para deficiência física, pessoas estas que possui limitações, mas como qualquer outro cidadão possui deveres e direitos, tendo ele total liberdade de frequentar e participar do processo educacional, e a escola tem como responsabilidade se adequar e proporcionar um espaço com acessibilidade. Assim, o presente artigo tem com intuito avaliar o espaço físico da Escola Estadual Israel de Amorim, que está localizado na cidade de Iporá - Goiás, unidade está que foi e é uma das escolas inclusiva caracterizada como pioneira para receber alunos com deficiência. Seguindo para construção do trabalho foi trilhado um percurso, relatando uma breve Historia do tratamento das pessoas com deficiência física e da Inclusão no Brasil, Goiás e Iporá, enfatizando os principais documentos internacionais que influenciou na renovação ideológica como: Declaração Universal dos Direitos Humanos e a declaração de Salamanca destacando as legislações constitucionais, sendo ancorado o levantamento e revisão de fontes bibliográfica, utilizando autores como Frias; Menezes (2008), Duarte (2009), Macedo; Oliveira (2002), Garcia (2006), Lefebvre (2002) entre outros que contribuíram para fortalecer o conhecimento cientifico sobre a temática proposta, finalizando o com imagens especificas do espaço pesquisado e consideração final.

Palavras Chave: Deficiência física. Educação. Acessibilidade. Espaço.

Introdução

A temática inclusão vem sendo discutida no mundo todo, sendo motivo de preocupação social, as pessoas com deficiência já foram excluídas da sociedade, sendo segregados em um determinado período. Com muita luta á realidade mudou, passando então a serem incluídos no meio social e no espaço educacional, leis e decretos foram criadas para defender este "novo" cidadão, que passou a ser constituído de direitos como qualquer outro ser humano. Sabe-se que quando falamos de deficiência tem – se visual, mental, auditiva, física ou multiplica, mas neste artigo a pesquisa foi voltada para pessoas com deficiência física, indivíduos estes que com muita luta e perseverança conquistou o direito de ser incluído no meio social e educacional, possuem habilidades e capacidades, portanto necessitam de espaço adequado (acessível) para se locomover com liberdade.

Contudo a presente pesquisa tem como objetivo analisar o espaço físico da "Escola Estadual Israel de Amorim" que está localizada na cidade de Iporá-Goiás. É uma escola inclusiva pioneira, tendo como intuito identificar se o espaço é acessível (acessibilidade).

Como já afirmado, a inclusão escolar há anos vem sendo uma temática de preocupação, discutida mundialmente (FRIAS E MENESES, 2008). Seguindo a idéia, a temática Inclusão vem chamando atenção de algumas parcelas da sociedade, que buscam um país justo e igualitário para com todos, lutam com objetivo de conquistar uma ideologia social não preconceituosa.

No século XVI as pessoas com deficiência eram sujeitos a exclusão social, sendo isolados da comunidade (FIEGENBAUM, 2009). No século XVII ate no século XVIII continuavam sendo excluídos da sociedade propriamente dito "normal" vivendo em hospitais, asilo e intuições. No século XIX iniciou a educação para pessoas especiais em espaço separado, a educação se dava de forma desigual, a conhecida segregação (DUARTE, 2009). Já no século XX, até a década de 1970 criou-se a primeiras classes especiais e apoio, neste período a separação ainda estava viva no espaço e na sociedade. Somente a partir de 1990 ate os dias de hoje que foi defendida a integração e inclusão, apoiando então a interação deles com as pessoas que não apresentam deficiência, neste a escola precisa se adaptar ao aluno, sendo então de suma importância e obrigatória a chamada educação especial. (DUARTE, 2009 apud FERREIRA, 2007 p 81).

As pessoas com deficiência e familiares travaram uma luta para derrubar as barreiras físicas, esta atitude ocorreu na década de 60 e 70 (GARCIA, 2006 apud SASSAKI, 2002). As lutas foram uma ferramenta muito significante para a mudança de exclusão para inclusão, a

idéia inclusiva teve o apoio "Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU)". (Frias; Meneses, 2008, p. 006) salienta que a mesma "produziu vários documentos internacionais, norteadores para desenvolvimento de políticas públicas." Vale destacar os principais documentos que serviu de amparos legais como: as declarações, as legislações, os decretos, as leis e diretrizes, estes foram de grande relevância para a nova conquista.

PEREIRA, 2013 frisa que os documentos "garantiu a inserção de todos os alunos especiais no ensino regular".

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um passo importante para o processo de inclusão. Pereira (2013, p.14) afirma que este documento "fora o começo de uma luta pelo respeito, igualdade e por uma sociedade mais justa e democrática". No entanto esta Declaração estabeleceu o direito à inclusão, acessibilidade entre outros, fortalecendo a luta pelo reconhecimento de valor pessoal, proclamando em 1948 nos artigos que foi Adotado e proclamado pela resolução 217 (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas

> A presente Declaração Universal dos Diretos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. Art. 1 Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.
>
> Art. II Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Enfim a Declaração promulgada na convenção da ONU deixa claro que não importa as características, todos são capazes para gozar dos direitos nela estabelecidas. Em 1988 a Constituição Federal foi de grande importância para historia inclusiva em nosso país, houve uma evolução no país, a constituição assegurou o direito de inclusão social do individuo com deficiência, declarando no capitulo 1 art. 5° que:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, se garantido aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviabilidade do direito á vida, liberdade, igualdade, segurança e á propriedade. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, CAPITULO I, ART. 5º)

Este documento deixa claro e explicito que todos têm direito, de viver, ser livres, ter segurança, propriedade e viver em igualdade. Neste "todo", estão inseridos as pessoas com deficiência, que precisam ter suas necessidades e limitações respeitadas, é preciso de adequação do espaço físico e também preparação da sociedade.

A Declaração de Salamanca em 1994 fortaleceu a inclusão no ambiente escolar, sendo assim neste ano declarou a educação inclusiva para todos, que tenham ou não deficiência (SALAMANCA, 1994). Este documento defendeu uma ideologia de justiça e igualdade educacional, e reafirmou "o direto de Educação para todos" (SALAMANCA, 1994,

p. 02). O documento ainda defendeu a inserção das pessoas com necessidades especiais na unidade escolar, e para tal destaco que

> Toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. [...] as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ás escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender essas necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.02).

Contudo, a criança independente de suas características físicas ou psicológicas tem pleno direito de ter acesso as escolas, cabendo as escolas a se adequarem para atender seus discentes, sendo assim os cadeirantes tem limitações e necessidades que lhe são próprias, mas

é dever da instituição ter em seu espaço acessibilidade que proporcione aos cadeirantes locomoção com autonomia e segurança.

Breve historia da inclusão no Brasil, estado de Goiás e na cidade de Iporá – GO

No Brasil somente em 1990 que desencadeou discussões no âmbito da inclusão escolar, inicialmente gerou muitas controversas e discussões, sendo assim é afirmado que

> No Brasil, desde os anos 90, "(...) começaram a discussão em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado Inclusão Escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao princípio de integração e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões" (PEREIRA, 2013 pg. 13 apud MIRANDA, 2003, p. 01).

A inclusão em Goiás iniciou em 1999, sendo apoiada a ideologia de educação para todos, contudo decidiu proporcionar a todos uma educação com qualidade. De acordo com Macedo, Oliveira, (2002) o estado de Goiás foi,

> [...] o primeiro Estado Brasileiro a implantar o processo inclusivo, quando em 1999 tomou a decisão de oferecer uma educação de qualidade para todos. O governo Marconi Ferreira Perilo Júnior, a Secretária da Educação Eliana Maria França Carneiro e, o superintendente de Ensino Especial Dalson Borges Gomes foram os precursores nesse processo inclusivo no Estado de Goiás. (MACEDO; OLIVEIRA, 2002, p.18)

Em Iporá - Goiás, a educação inclusiva começou em 1999 na Rede Regular de ensino, mas antes foram realizados cursos que objetivou a discussão e aprimoramento sobre "Inclusão na Educação", o curso contou com a participação da Professora Ana Maria Honorato, sendo ela a responsável pela proposta, Romeu Kazum Sassaki contribui com sua orientação (PEREIRA, 2013).

A inclusão no ano de 1999 na Cidade de Iporá não se deu em todas as unidades educacionais, a primeira a ser intitulada "inclusiva" foi a Escola Joaquim Berto, sendo selecionada pela Subsecretaria Regional de Educação desse município para receber os alunos com deficiência (PEREIRA, 2013). A Escola Joaquim Berto passou por vários critérios avaliativos para ser configurada como inclusiva, avaliou-se a localização, estrutura arquitetônica, espaço físico e pelo atendimento de um número favorável de alunos, atendendo aos critérios da inclusão (PINHO, MOURA, 2006).

A proposta de Educação Inclusiva da escola está calcada na Declaração de Direitos Humanos, Declaração Mundial sobre Educação para todos, Declaração de Salamanca e os dispositivos legais; Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes de Bases da Educação (9.394/96), e os pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica sócio-construtiva (PINHO, MOURA, 2006).

Enfim a inclusão educacional já esta inserida na cidade de Iporá-Goiás desde o ano de 1999 e ampara todas as pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, física ou multiplica. A educação escolar é um direito da sociedade, perante a lei todos são iguais, e as instituições escolares são obrigadas a acolher e matricular todos os alunos, independente do grau ou tipo de deficiência, sendo assim "[...] a legislação é explicita quanto á obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças." (FRIAS, MENESES, 2008, p.03).

Conceito de Deficiência Física, aspectos e causas

No decreto n° 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, capítulo I Art. 9 descreve a deficiência física como

> Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam

> dificuldades para o desempenho de funções; (BRASIL, 1999 CAPITULO 01, ART. 4ª).

Deficiência física pode ter vários aspectos e são classificadas como:

> Temporária: quando tratada, permite que o individuo volte a suas condições anteriores; Recuperável: quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas; Definitiva: quando apesar do tratamento, o individuo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência; Compensável: é a que permite melhoras por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso de prótese. (MORAES, 2007 PG.25 APUD BRASILB, 2006 PG.19).

As causas da deficiência física são:

> Hereditária: quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar desde o nascimento, ou aparecer posteriormente; Congênita: quando existe no individuo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intra- uterina; Adquirida: quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismo, intoxicações e acidentes. (MORAES, 2007 PG.25 APUD BRASILB, 2006 PG.19)

A deficiência física não existe apenas no nascer, ela pode ser adquirida no decorrer da vida do individuo, e o espaço escolar precisa estar adequado para atender as necessidades do seu corpo discente, quiçá o corpo docente, assim como toda comunidade escolar.

Conceito de acessibilidade

Na norma ABNT-NBR n° 9050-2004 Define que Acessibilidade é a "Possibilidade e

condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos." Então acessibilidade e isso um espaço que os cadeirantes possam ir e vir com total segurança e com total autonomia, sem precisar de um empurrãozinho de uma segunda pessoa.

Um espaço com acessibilidade aos cadeirantes e as pessoas com mobilidade reduzida e aquele que respeita as normas da ABNT, seguindo os critérios nela encontrada, sob o seguinte decreto:

> Decreto n° 5.296 de 02 de Dezembro de 2004, Capítulo VI Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto. (BRASIL, 2004, CAPÍTULO IV, ART. 10).

O ambiente escolar que verdadeiramente é inclusivo e acessível é aquele que atende as limitações e necessidades do aluno incluso, respeitando a diversidade de característica de cada um. Escola acessível às pessoas com deficiência física tem que ter o espaço totalmente adequado para receber os alunos, pois e direito garantido no art. 24 estabelecendo que:

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 204, CAPITULO IV, ART 24).

Com se vê no artigo supracitado estabelece a obrigatoriedade da acessibilidade no espaço físico do ensino seja público ou privado, raça, gênero etc. Quando falamos em ser humano, todos são iguais independentes de cor, de classe social entre outras diferenças a regra é uma só, inclusão/acessibilidade é um direito que deve ser respeitado. Falar em

acessibilidade no espaço escolar e importante relatar um pouco do espaço urbano, afinal os prédios escolares são elementos que compõe a área urbana.

O Espaço Geográfico Urbano, a Escola e a Sociedade

Segundo Lefebvre (2002), o espaço urbano é o palco das relações, e nele que as pessoas se reúnem. No entanto o espaço é o mediador nas relações e encontros, e os prédios escolares fazem parte deste grandioso espaço e recebem várias pessoas sem distinção de cor, de raça e diferença, dentro dele as pessoas se relacionam entre eles e com próprio espaço, pois e no espaço que eles se movimentam e desejam se locomoverem com liberdade e segurança.

Assim, ao pensar um espaço físico remeteu-se o autor Souza (2003), que caracteriza o meio urbano como um espaço onde as pessoas circulam e se desenvolvem a cada dia, ressalta ele que "desenvolvimento é mudança", tanto social como espacial. O autor supracitado ressalta que as mudanças espaciais precisam satisfazer as necessidades de pessoas que necessitam de adaptação, tanto no urbano como nas áreas públicas e particulares. Contudo o ambiente escolar é um elemento importante no meio urbano e precisa de mudanças no espaço físico, que atenda todos com ou sem limitação, pois "a melhoria da qualidade de vida, ela corresponde á crescente satisfação das necessidades, tantas básicas quantos não básicos tanto materiais quanto imateriais" (SOUZA, 2003, p. 62). Para que essas melhorias espaciais aconteçam e satisfaça as necessidades de indivíduos com deficiência física é preciso

> Lhes garantir o acesso a vários equipamentos culturais é reconhecendo a sua desigualdade especifica – ao mesmo tempo em que se lhes reconhece a igualdade essencial enquanto seres humanos merecedores de tratamento igualmente digno e respeitoso – e provendo meios de acessos diferenciados (rampas, corrimões especiais, banheiros apropriados etc.) em face dos outros indivíduos (SOUZA, 2003 p. 62 E 63).

Enfim para que o espaço escolar seja acessível precisa de requisitos que satisfaçam as necessidades e limitações de seus alunos que precisam de espaços adequados para sua locomoção. Espaços estes que proporcione acessibilidade, para uma mobilidade segura.

Pesquisa campo Escola Israel de Amorim

Segundo a diretora da Escola Israel de Amorim a unidade foi fundada 1947, ano que não se pensava em educação inclusiva, foi uma construção de estrutura não acessível. Em 2000 foi titulada como inclusiva, recebeu em 2004 um pequeno recurso para acessibilidade, sendo possível a construção de rampas em Alguns pontos estratégico do ambiente físico da unidade. A partir de 2009 a escola sofreu novas mudanças no seu espaço físico. Foi construído um sanitário parcialmente adaptado. Atualmente tem se um projeto para futuras mudanças na secretaria da educação, o qual ela ainda não teve acesso.



Figura 1: Entrada principal da escola Israel Amorim . Fonte: SOUSA, N.A.S. Trabalho de Campo, Agosto de 2014.



Considerações finais

A partir desse estudo, percebeu-se que a escola pesquisada é uma escola antiga na cidade de Iporá – Goiás foi fundada no ano de 1947, período este que não se pensava em inclusão escolar, é considerada histórica não podendo sofrer grandes alterações no seu modelo estrutural, foi titulada como inclusiva em 2000, sofreu pequenas modificações no ano de 2004 e no ano de 2009 com pouco recurso que receberam, atualmente há um projeto em andamento, visando melhorar a acessibilidade do espaço escolar da mesma, mas até o momento não foi executado. A Escola Israel de Amorim é uma escola inclusiva pioneira, porem possui um espaço físico parcialmente acessível, nas imagens é possível observar está realidade. Entretanto, tem muito a melhorar em relação a acessibilidade. É necessário construir rampa na entrada principal, para que os alunos com deficiência física possam ter acesso, pois entram pela lateral da escola, percorrendo um longo percurso. Nos locais da escola que parcialmente tem acessibilidade falta os símbolos presentes na norma ABNT/9050. É de grande importância sinalizar os espaços acessíveis. A sociedade ao lutar e exigir que a lei seja cumprida pode também fazer a diferença na mudança do espaço escolar, pois é um direito da população em geral e dever dos governantes.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050NBR 9050* que trata sobre a Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL, Decreto n° 5.296 de 02 de Dezembro de 2004, Regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004- 2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 Maio. 2014.

BRASIL, Decreto n° 3.298 de 20 de Dezembro de 1999,Regulamenta a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 maio. 2014.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.*Artigo

5°, Capítulo I.Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_5_.shtm. Acesso em: 15 Março.2014

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: um Olhar Histórico Social.** UFG**.** Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.4. 27_.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2014.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/pgedufisica/files/2010/08/A-inclus%C3%A3o-de-pessoas-com-defici%C3%AAncia-nas-institui%C3%A7%C3%B5es-de-ensino-superior-e-nos-cursos-de-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-de-juiz-de-fora-pede-passagem.-E-agora.pdf. Acesso em: 12 Maio. 2014.

FRIAS, Elzabel Maria Albertos; MENESES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino regular.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. 15abril. 2014. Acesso em:

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Características Do Trabalho e da Educação da População com Deficiência no Estado de São Paulo - Um Panorama do Censo de 2000**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP., 2006, Caxambú, Minas Gerais. Acesso em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 06 abril. 2014.

LEFEBVRE, H. Revolução Urbana.Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.

MORAES, Marina Grava. **Acessibilidade e Inclusão Social em Escolas**. Bauru: UNESP, 2007. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Marina%20Grava%20-%20Final.pdf. Acesso em: 20 de Maio. 2014.

PEREIRA, Núbia Natalia Alves. **A inclusão do Aluno com Deficiência Mental na Disciplina de Geografia: Um Estudo de Caso na Escola Estadual de Aplicação no Ensino Fundamental de Iporá- GO.** Iporá, Goiás. UEG, 2013**.**

PINHO, Marcos Augusto Domela S. M; MOURA, Vanuza Caetano de. **Educação Inclusiva: Avanços no Ensino Pedagógico Curricular Escola Estadual Joaquim Berto.** Iporá, Goiás: UEG, 2006.

SOUSA, Eliza Martins de; TAVARES, Helenice Maria. **Acessibilidade da Criança com Deficiência.**Uberlândia, n.4 v.2 Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/19-pedagogia.pdf>. Acesso em 10 abril. 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade:Uma introdução crítica ao Planejamento e Gestão Urbanos.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

.

CAPACITAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O APODERAMENTO DE COMPETÊNCIA INSTITUCIONAL DO BPMPA/PMMT

Fagner Augusto do Nascimento [1]

GT 24: Educação e Cidadania

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O hasteamento do estandarte da Unidade Especializada de Proteção ao Meio Ambiente da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso - PMMT, no mastro de sua existência institucional, foi soerguido transcendendo a um cognoscível amadurecimento de sua competência, corolário da própria evolução humana, ante a necessidade de discussões sobre novas ambições de sustentabilidade, imposta pela atroz realidade ambiental apresentada, aspergindo em novos procedimentos de atuação frente aos ilícitos ambientais surgentes, demandando maior capacitação e qualificação do profissional aplicador da lei. Nesta perspectiva, esta pesquisa assenta-se na seguinte problemática: se os Cursos de formação de Soldados da PMMT capacitam o policial militar, no que diz respeito a habilidades, atitudes e competências, fins de garantir o pleno deleite das atribuições institucionais atinentes ao Batalhão de Polícia Militar de Proteção Ambiental? Na ambição de se alcançar perorações coerentes, foi adotado como método de abordagem o hipotético-dedutivo, tipo de pesquisa descritiva e explicativa, com análise quantitativa e qualitativa. O objetivo desta pesquisa é levantar a discussão do fatídico déficit de competência institucional do BPMPA sobre a rubrica da capacitação técnica profissional.

Palavras-chave: capacitação policial, fiscalização ambiental, Batalhão Ambiental;

Introdução

A polícia militar, no decurso da história, transformou e ao mesmo tempo foi moldada pela sociedade, modificando-se na medida em que a sociedade evolui, refletindo diretamente na atividade de seus agentes, emergindo a preocupação de se acompanhar os fenômenos sociais, no que diz respeito às adaptações práticas do cotidiano policial, da forma de se portar e agir frente às novas demandas, necessidades e anseios.

[1]Capitão da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso. http://lattes.cnpq.br/2434334410063056;

Tais preocupações tem sido sobriamente superadas com a qualificação técnica, ferramenta importante para adaptação dos profissionais a essas novas e pujantes exigências, apresentando propostas e oportunizando discussões, de modo que o trabalho se realize de maneira eficiente, e a ação policial seja legal e legítima, perseguindo sempre a qualidade do serviço público.

Neste contexto, esta pesquisa debruça-se na empreita de se jogar à baila uma discussão sobre a importância de se implementar uma política de capacitação técnica aos profissionais que atuam em ações de policiamento especializado, aqui delimitadas na atividade de fiscalização ambiental, primariamente desenvolvida pelo Batalhão de Polícia Militar de Proteção Ambiental - BPMPA/PMMT.

Neste sentido esta pesquisa assenta-se na seguinte problemática: se os Cursos de formação de Soldados da PMMT capacitam o policial militar, no que diz respeito a habilidades, atitudes e competências, fins de garantir o pleno deleite das atribuições institucionais atinentes ao Batalhão de Polícia Militar de Proteção Ambiental?

Em busca de resposta ao problema, alvitrou-se como hipóteses: a ausência de conhecimentos técnicos reflete diretamente na atividade desenvolvida pela Unidade de Policiamento Especializado, limitando a apropriação de sua atribuição institucional, e ainda, que os cursos de formação da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, com âmago àqueles voltados preparação do profissional empregado na linha de frente, não contemplam de forma adequada, todo o desvelo necessário ao desenvolvimento de habilidades e competências para o atendimento às demandas ambientais.

No sentido de respaldar a ação destes profissionais, assim como de fortalecer a identidade institucional do BPMPA, e por consequência da Polícia Militar, esta pesquisa tem por escopo revelar a necessidade e a importância da discussão da capacitação técnica e sua influência no déficit de competência institucional, buscando a melhoria da qualidade do serviço prestado pela Unidade Especializada.

Na aspiração de se alcançar os objetivos delineados por meio da presente pesquisa, utilizou-se como método de abordagem hipotético-dedutivo, e método de procedimento estruturalista. Como técnica de coleta de dados optou-se pela documentação direta extensiva (questionários), assim como indireta por meio de pesquisa documental e bibliográfica. O universo da pesquisa delimitou-se aos 32 Policiais Militares formados no 28º Curso de Formação de Soldados – CFSD - promovido no ano de 2011 que se encontram lotados no

BPMPA, dos quais foram aplicados e respondidos 20 questionários, correspondendo uma amostragem na ordem de 62%.

Iniciaremos apresentando a Unidade Policial especializada de Proteção ao meio ambiente, suas atribuições e competências, ato subsequente trataremos dos cursos de formação existente na PMMT, responsável pela preparação do profissional responsável pela atuação junto a instituição, para então desenvolver um elo entre a avaliação de aprendizagem com a avaliação institucional, com mote no desempenho do militar na atividade fim.

BPMPA: enredo sobre sua história e atribuições

No Estado de Mato Grosso, a Unidade Especializada de proteção ao meio ambiente é o Batalhão de Polícia Militar de Proteção Ambiental, que ao longo de sua história passou por diversas transformações no que diz respeito a sua estrutura e competências. Desde sua origem, 20 de outubro de 1983, a então Companhia de Polícia Florestal, hoje com status de Batalhão, desenvolve atividades de proteção ao meio ambiente, assumindo escopos distintos de acordo com o momento histórico considerado.

Iniciado precipuamente com o intento de combate aos "coureiros do pantanal", da caça ao jacaré, hoje o fado da Unidade Ambiental se apodera de maior amplitude de atribuição no que diz respeito a medidas e ações de proteção ao meio ambiente.

Atualmente o BPMPA esmera esforços priorizando algumas linhas de ação, ante ao farto arsenal existente em seu golo de proteção do meio ambiente, com atividades de proteção à *fauna*, à *flora*, contra *atividades poluidoras* de qualquer natureza, e ainda, a *educação ambiental*, com projetos voltados para crianças e adolescentes.

Nesta ótica, tem-se que as atividades desencadeadas pela Polícia Militar, por intermédio do BPMPA/PMMT, busca alcançar em sua plenitude os mandamentos legais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, quando adrede estabelece:

> Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Ante a prescrição constitucional que impõe ao poder público o dever de proteção ao meio ambiente, é inegável a relação deste com a concepção de Segurança Pública, trazendo a tona novamente a análise do texto constitucional, que designou como competência precípua das Polícias Militares Estaduais a "*polícia ostensiva* e *preservação da ordem pública"*.

O legislador constituinte, quando aplica o termo ordem pública, abre um leque de possibilidades no que diz respeito ao campo de atuação das polícias militares estaduais, aqui abrangido, portanto, esforços contínuos para a *preservação de um ambiente ecologicamente equilibrado*.

Em estudos sobre o assunto, Machado esclarece a relação entre os termos Segurança Pública e proteção ao meio ambiente por meio da seguinte concepção:

> "A proteção do meio ambiente e a segurança pública são temas pujantes, que afetam de forma direta toda a sociedade, a qual já admite a importância do assunto e pressiona o poder público para atuar no controle dos interesses individuais em prol do interesse coletivo. Certo que, ao analisar conjuntamente o arranjo jurídico brasileiro, verifica-se que existe uma zona comum em que zona ambiental e segurança pública se entremeiam, decorrentes da ordem ambiental e ordem pública de também fazê-lo". (MACHADO, 2010, p.96)

Sobre ordem ambiental, Mele:

> "Definimos, portanto, ordem ambiental como estado de equilíbrio entre os seres vivos e seu meio, que salvaguarde a vida em todas as suas formas e sua qualidade, a salubridade, a segurança, bem como a dignidade da vida humana". (MELE, 2004, p.20)

Certo é que a atribuição da polícia militar ambiental é tão complexa e abrangente quanto a definição do termo *ordem pública*. Contudo se ousássemos eleger um senso sinótico do aludido termo, poderíamos entendê-lo de forma cogente como a prevenção e repressão imediata a crimes e contravenções penais, assim como desenvolvimento de atividades de proteção ao meio ambiente.

Quanto aos crimes contra o meio ambiente, a legislação específica que trata da tutela penal do meio ambiente é a Lei Federal 9.605 de 12 de fevereiro de 1998, também conhecida por Lei de Crimes Ambientais, que dispõe as sanções penais e administrativas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, sendo este um dos principais institutos jurídicos utilizados na atividade de fiscalização, pois dita as normas incriminadoras e estabelece as infrações administrativas.

A infração administrativa, conforme leitura do artigo 70 da Lei de Crimes Ambientais, é "*toda ação ou omissão que viole as regras jurídicas de uso, gozo, promoção, proteção e recuperação do meio ambiente*", não se confundindo com os crimes, pois tratam-se de esferas de atribuições distintas, de tal modo que para cada crime incidido na legislação existe uma infração que fatalmente produzirá uma sanção administrativa. Em nível federal, as infrações administrativas estão tipificadas no Decreto 6.514 de 22 de julho de 2008.

E neste sentido, com a promulgação da Lei Complementar nº 232 de 21 de dezembro de 2005, houve modificação do Código Ambiental do Estado de Mato Grosso, dando a polícia militar, por meio do BPMPA, força de polícia administrativa relacionada a infrações ambientais, podendo/devendo, a partir de então, autuar administrativamente, apreender bens, embargar empreendimentos, assim como todas as demais sanções administrativas previstas:

> **Art. 96** São autoridades competentes para lavrar auto de infração ambiental e instaurar processo administrativo os agentes de fiscalização do órgão estadual do meio ambiente e da polícia militar especializada. (grifo nosso)

Portanto, a aludida norma dilata o poder de polícia da Unidade Especializada, dando-lhe competência legal para agir não somente frente a crimes, mas também diante de infrações ambientais, não cabendo ao profissional decidir sobre a autuação administrativa, tratando-se de um mandamento legal imposto a quem for detentor do *poder-dever* de polícia ambiental, sob pena de co-responsabilidade. Nestes termos a legislação enfatiza:

> **Art. 97** ... **Parágrafo único.** A autoridade ambiental que tiver conhecimento de infração ambiental fica obrigada a promover a sua apuração imediata, mediante processo administrativo próprio, sob pena de co-responsabilidade.

Robustecendo a prescrição legal, encontra-se firmado Termo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado do Meio Ambiente - SEMA/MT e Secretaria de Estado de Segurança Pública - SESP/MT, por meio do BPMPA, atribuindo-lhe, dentre outras atribuições:

> VI – Adotar medidas administrativas previstas no artigo 102 do Código Ambiental do Estado de Mato Grosso visando o controle, conservação e preservação dos recursos ambientais e, quando julgar necessário, para proteção de bens de valor científico e cultural;
>
> XVIII – responsabilizar-se e zelar pela competência delegada a SEMA/MT, exercendo o poder de polícia administrativa ambiental, preventiva e repressiva, do Estado de Mato Grosso, conforme estabelecido no artigo 6º c/c artigo 28, da Lei Complementar estadual nº 038, de 21/11/95.
>
> XIX – promover, nos casos de infrações ambientais a apuração imediata, com a devida comunicação a SEMA, no prazo de 5 (cinco) dias a contar da ocorrência do fato, sob pena de co-responsabilidade e responsabilização administrativa, penal e civilmente. (grifo nosso)

Diante do *know-how* de atribuições legais do BPMPA, extrai-se a importância da qualificação do profissional, no que tange a compreensão de legislação especial, e ainda de conhecimentos técnicos sobre as atividades a serem fiscalizadas, sendo prudente a partir de tal desiderato discutir a importância da capacitação para o apoderamento de suas atribuições.

CAPACITAÇÃO: reflexos na qualidade e apoderamento de competências

Após lépida análise das atribuições e competências do profissional de segurança pública da unidade especializada de proteção ao meio ambiente, faz-se necessário cada vez mais investimentos na capacitação técnica e especialização deste profissional, fins de garantir melhores indicadores de qualidade de serviços prestados.

Contudo, os cursos de formação talvez não adquiriram um grau de altivez necessário para saciar o rol de expectativas sociais existentes, dada a complexidade da conjuntura social,

formada por um amálgama de conceitos e valores, muitas vezes contraditórios. Tal perspectiva se agrava em meio às transformações sociais, mudanças de valores, que fazem emergir novas demandas, novas formas de se pensar e de agir, que traduzem em novos procedimentos operacionais. Nesse sentido, oportuno ensinamento do ilustre professor Sobrinho:

> Aprender é uma necessidade inscrita no processo total da vida humana. Não se extingue com nenhum crédito formal, nem com nenhum título adquirido ao final de um período escolar. É uma necessidade permanente. Como prática social, as aprendizagens se modificam, nos conteúdos e nos métodos, da mesma forma como se modificam as condições sociais em que são produzidas. (SOBRINHO, 2011, p.28)

A discussão sobre a qualidade da formação do policial militar não é um tema inédito, longe disso, vem sendo preocupação jacente de inúmeros estudiosos e ainda palco de intensas críticas reverberadas pela opinião pública, quando tragédias são associadas a desditosas ações policiais.

Tais enunciados denotam a relevância deste trabalho uma vez que a prática efetiva dos policiais será, conseqüentemente, resultado da formação, capacitação e qualificação destes. Neste sentido nos apropriamos da contribuição de Menezes:

> Uma política qualificadora, será sem dúvida nenhuma, a janela pela qual a função policial se encontrará com a grandeza do seu exercício de poder. Educar para assegurar o cumprimento de sua função de guardião da “polis”, é o caminho a seguir, a meta a cumprir, a ordem a ser executada, acima de qualquer outra tarefa de cunho identificador do retrato policial militar. (MENEZES, 1988, p. 42)

Tais premissas fortalecem o irrefutável argumento de que a qualidade do serviço público encontra-se intrinsecamente ligada a boa qualificação e treinamento do profissional aplicador da lei, devendo, portanto ser alvo de constante avaliação e aprimoramento por parte

dos gestores, não podendo ser tratado apenas como um obstáculo a ser superado, mas sim como um processo infindável, um percurso colossal em busca de melhoria contínua.

No tocante a qualificação dos profissionais que trabalham na Unidade Especializada de proteção ao meio ambiente, a preocupação com a qualificação contínua deve ser ainda mais proeminente, tendo em vista a especificidade das ações, e ainda a volatilidade da legislação trazida com o desenvolvimento de novas demandas ambientais. Em estudo específico sobre atividade de policiamento ambiental, Margarido ressalta que:

> "...a atividade desenvolvida é muito peculiar no sentido de se dominar todo um apanhado de legislação a respeito da matéria ambiental labutada, somada à dificuldade em se manter uma continuidade na formação técnico-profissional do efetivo, pois a política de ensino e formação de todo e qualquer órgão público deve ser uma política prioritária". (MARGARIDO, 2007, p.71)

Desta forma, ações de treinamentos específicos proporcionam aos servidores envolvidos qualidade, competência e capacidade técnica para executarem suas tarefas. Por capacidade técnica, podemos entender como o "*domínio de conhecimentos e habilidades teóricas e práticas para execução do objeto a ser contratado*" (GUIMARÃES, 2008, p.75), enfatizando o desempenho individual e coletivo visando melhoras no desenvolvimento humano, funcional e institucional.

A *capacitação* reveste-se, portanto, de relevante importância na gestão de pessoas, podemos entendê-la apropriando-nos dos vocábulos treinamento, desenvolvimento e formação, manipulados pelo ilustre professor Chiavenato, que em ensaio sobre o tema, contribuiu:

> "a qualificação, capacitação e o aperfeiçoamento é um entrelaçamento de ações de caráter pedagógico, devidamente vinculadas ao planejamento da instituição, que visa promover continuadamente, o desenvolvimento dos servidores, para que desempenhem suas atividades com mais qualidade e eficiência". (CHIAVENATO, 2008)

Após ressaltarmos a importância da capacitação técnica, assim como firmar o elo existente entre esta e o desenvolvimento institucional, faremos uma breve avaliação do ensino profissional da PMMT, focando o desdobramento das matérias atinentes a atividade de conhecimentos específicos aplicáveis a atividade de policiamento ambiental.

Diagnóstico do policial do BPMPA com mote na capacitação técnica

Para um ensaio mais apurado sobre a capacitação técnica do policial militar do BPMPA, é imperioso, preliminarmente, abstrair uma análise sobre a admissão, os cursos de formação básica da instituição, o ingresso profissional, para a *posteriori*, desenvolver um diagnóstico sobre a política de capacitação específica do seu efetivo, levantando e analisando os cursos voltados à qualificação e treinamento específico.

O ingresso de policiais militares na PMMT se desenvolve por meio de concurso público, estabelecido basicamente em duas linhas de admissão, uma para carreira de praças e outra de oficiais, ambos selados pela conclusão de cursos de formação: Curso de Formação de Soldados - CFSd e o Curso de Formação de Oficiais - CFO.

Formatado, via de regra, pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMMT, o Curso de Formação de Soldados é realizado por edições não contínuas, incidindo conforme crivo das autoridades políticas do Executivo estadual quanto à abertura de vagas para a PMMT, atualmente na edição de número 28.

Como parâmetro, esta pesquisa dedicou-se à análise da edição do CFSd de 2011, que contou com uma carga horária de 1.034 h/aulas, devidamente distribuídas em várias disciplinas, julgadas pela instituição como necessárias e essenciais para o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências do que se espera de um Soldado da Polícia Militar.

Analisando a grade curricular do CFSd/2011, quanto às matérias de conhecimento específico voltada à prática de policiamento ambiental, destacamos duas, que avaliamos ser as que revelam ligação direta com a atividade fim, sendo a de *Direito Ambiental*, o qual é reservado uma carga horária de 15 h/aulas, e ainda o POP – Procedimento Operacional Padrão da PMMT, Módulo VI, que dedica um Processo específico denominado *Policiamento Ambiental* (Processo 603 – Procedimento 603.1), cuja carga horária é de 8 h/aulas.

De outra monta, a Academia de Polícia Militar Costa Verde, é a unidade de ensino responsável pela formação dos Oficiais da PMMT, por meio do Curso de Formação de

Oficiais - CFO, com carga horária de 4.215 horas aulas, distribuídos em três anos de curso, das quais caucionam a este o título de curso superior da instituição PMMT, legalmente reconhecido.

No que diz respeito às disciplinas que anunciam ligação direta e específica com a atividade desenvolvida pelo BPMPA, destacamos duas: "*Direito Ambiental"* e "*Policiamento Ambiental"*, sendo reservadas 45h/aulas para cada uma delas, possibilitando assim maior aprofundamento e percepção da matéria.

Ambos os cursos indicados acima são requisitos elementares para a aptidão e habilitação do profissional policial militar, e muito embora estes tenham disciplinas voltadas a práticas do policiamento especializado, abduzem-se da empáfia de se formar profissionais aptos a garantir o pleno deleite do que se pretende com o ambicioso "*princípio da universalidade"* do policiamento ostensivo.

O cunho ambicioso é aqui preposto de forma meticulosa, ante a ousadia de alguns intérpretes do referido "*princípio da universalidade"*, que amiúde hospedam ao valor da referida sentença caráter adulterado, dedicando-se a dissolução das unidades especializadas, conforme ocorrido em épocas de passado recente de procrastinação[2].

Logo, tal *princípio* não vem de encontro à voga da especialização técnica do policial militar, mas sim avigora a aspiração do legislador constituinte, que na carta magna, promulgou termo não menos copioso do que a "*preservação da ordem pública"* como competência constitucional das polícias militares, devendo assim, o policial militar, agir em todas as nuances que colidam com o entendimento do aludido termo.

Regressando ao objeto investigado nesta pesquisa, na PMMT não se encontrou nenhuma norma que imponha aos profissionais lotados em Unidades Policiais Especializadas, e neste mesmo sentido o BPMPA, requisitos ou exigências no que concerne à capacitação técnica especializada para o ingresso e/ou manutenção nestas unidades PM´s.

A *contrario sensu*, na Polícia Militar do Estado de São Paulo se observa outra realidade, na qual existe uma política de capacitação para o efetivo que labora na unidade especializada, existindo "*Cursos de Especialização Profissional em Policiamento Ambiental"* (239 horas/aula) sistematizados em três esferas, sendo um para Oficiais, um para Sub

[2] Fato conhecido como "Reengenharia da Polícia Militar - PMMT" em que houve a dissolução das unidades policiais especializadas (a exemplo do Batalhão Ambiental, Batalhão de Trânsito, Polícia Rodoviária Estadual), no intuito de todos policiais militares estariam preparados e aptos a atenderem todos os tipos de ocorrência policial.

Tenentes e Sargentos, e um para Cabo e Soldados, com grades curriculares distintas, tratando-se de um requisito aos policiais que trabalham na unidade especializada ambiental.

Além dos cursos citados, que de antemão habilita o profissional que trabalha na unidade PM especializada, ainda se verificam "*Estágios de Especialização Profissional*", em diversas áreas como "*Fiscalização de empreendimentos minerários*", "*Geoprocessamento aplicado a policiamento ambiental*", "*Identificação de animais da Fauna Marinha*", "*Identificação de Formações Florestais*", "*Identificação de Madeiras*", "*Identificação e Manejo de Animais Silvestres*", "*Técnicas de Condução de Viaturas com tração 4X4 no policiamento ambiental*", dentre outros, cada qual com sua carga horária.

Já na PMMT, muito embora seja notória a preocupação com a qualificação de seu efetivo, o BPMPA não rega uma postura política exclusivista por motivo de desqualificação técnica, mormente por conta do reduzido numerário humano empregado, acentuado principalmente por conta da desativação da UPM no ano de 2007.

Neste sentido, desde sua reativação no ano 2010, a política de Comando do BPMPA, mesmo sem recursos financeiros direcionados, busca convalescer a qualidade do seu profissional por meio de capacitações não sistematizadas, contando com a colaboração de profissionais atuantes na área, assim como o estreito relacionamento com instituições afins, a exemplo da SEMA, JUVAM, IBAMA, Marinha do Brasil e outros.

Tomando como referência a reativação do BPMPA no ano de 2010, foram levantados alguns cursos de capacitação desenvolvidos desde então. Em setembro 2010 foi realizado o primeiro "*Curso de Capacitação em Policiamento Ambiental*", com carga horária de 100h/aulas, executado em duas etapas, no qual contaram com corpo discente formado por 56 policiais militares dos 95 policiais existentes no Batalhão.

No aludido curso foram trabalhadas disciplinas específicas como política ambiental, educação ambiental, direito ambiental aplicado a atividade de fiscalização, doutrina básica de policiamento ambiental dentre outras, além de formação e habilitação de pilotos de embarcações pela Marinha do Brasil.

No ano de 2011, com a conclusão do 28º CFSD da PMMT, o efetivo do BPMPA foi suplementado, incluindo 32 novos policiais militares, sendo estes condecorados apenas com Curso de Tripulante e Condutor de embarcações de Órgãos Públicos promovido pela Diretoria de Portos e Costas da Marinha do Brasil, entretanto sem nenhuma matéria centrada na atividade de fiscalização ambiental. Neste ponto, buscando esquadrinhar a problemática

apresentada nesta pesquisa, foram aplicados 20 questionários estes PM´s, que encontram-se lotados no BPMPA, transfigurando uma amostragem de 62%.

O questionário fragmentado em dois eixos de análise: primeiro focando a avaliação cognitiva procedimental dos atos administrativos lavrados pelo BPMPA, e segundo associado à avaliação de conhecimentos jurídicos sobre questões ligadas diretamente a identificação de crimes/infrações ambientais.

Desta feita, buscou-se saber se o policial, após conclusão do CFSD/PMMT/2011, detém de conhecimentos necessários para identificar um crime/infração ambiental, e ainda, na incidência destes se sabe agir dentro do que se espera de um policial que trabalha na Unidade Especializada de Proteção ao Meio Ambiente.

Seguindo a trilha proposta, as 5 (cinco) primeiras questões dizem respeito a procedimentos que devem ser realizados em casos de incidência de crime e/ou infração ambiental, avaliando conhecimentos a cerca da competência administrativa do policial militar do BPMPA, sanções legais previstas, documentos a serem lavrados e ainda prazos de encaminhamento à autoridade administrativa estadual (SEMA) fins de subsidiar processo administrativo.

Das respostas incidentes, foi verificado que muito embora os militares reconheçam as sanções administrativas previstas na legislação ambiental como de competência dos policiais lotados do BPMPA (75% dos examinados), a maior parte destes (70% dos examinados) desconhecem em qual instituto normativo encontra-se postulado tal mandamento legal.

O diagnóstico penoso de tais apurações se apodera de maior gravidade quando analisados as respostas das sentenças subseqüentes. Quando questionados sobre qual das sanções administrativas já aplicou na atividade de fiscalização ambiental, a extrema maioria dos militares (95%) afirmaram já ter aplicado pelo menos sanções do tipo apreensão de produtos/subprodutos/instrumentos, o que faz aflorar eminente preocupação ante a não lavratura do auto de infração (aplicação de multa), visto que somente 10% dos entrevistado afirmaram já ter aplicado multa, que deve impreterivelmente acompanhar a apreensão.

Tal martírio é erigido ante a dificuldade de se elencar os documentos exigíveis para a gênese de um procedimento administrativo ambiental diante da ocorrência de um crime e/ou infração, conforme resposta ao questionamento, a minoria dos militares (30%) responderam corretamente, sendo que a maioria desconhece inclusive os prazos que devem ser obedecidos

para o devido encaminhamento dos documentos (65%) junto a autoridade administrativa competente - SEMA.

Fazendo uma análise das respostas coletadas até então, permite-nos afirmar que os policiais militares conhecem o alcance do poder de polícia ambiental erigido pela legislação (não obstante não saibam apontar a lei em específico que chancela esta competência), fazem prisões, apreensões, contudo não lavram multas administrativas por desconhecer o postulado na legislação e sua aplicabilidade ao fato concreto, assim como a condução dos passos iniciais para dar início ao procedimento administrativo, seja: lavratura de autos, confecção de relatórios técnicos e prazos de encaminhamento.

Quanto ao exame referente à identificação de crimes ambientais foram formuladas 06 (seis) questões de cunho específico, todas elas voltadas a ocorrências fáticas na atividade de fiscalização: três referente à fiscalização de fauna, e três à fiscalização florestal.

Nas questões referentes à atividade de fiscalização de fauna, a realidade diagnosticada não é menos preocupante, em um universo de 3 questões, 10% dos entrevistados acertaram pelo menos duas, 60% dos entrevistados acertaram apenas uma, e 30% deles erraram todas as questões, o que se agrava ante ao fato desta Unidade PM concentrar a maior parte de seus esforços nesta atividade de policiamento, primando a de ictiofauna.

Com relação a atividades de fiscalização florestal, mais precisamente sobre desmatamento, transporte e estoque de madeira, em um universo de 3 questões, 30% dos entrevistados acertou pelo menos duas, 40% acertaram pelo menos uma, 20% erraram todas as questões. Em nenhuma das duas atividades houve 100% de aproveitamento.

Tais respostas denotam um insofismável flagrante de despreparo profissional, que mesmo com a experiência exercida durante o trabalho dedicado à proteção do meio ambiente, desconhecem legislações e procedimentos, levantando novamente a preocupação anunciada outrora relacionada à co-responsabilidade destes profissionais nas ações desenvolvidas pelo BPMPA.

Obviamente que as conseqüências do despreparo profissional vão além da co-responsabilidade do profissional aplicador da lei, perpassando pelo reflexo na identidade institucional da BPMPA, pela impunidade agregada a tais fatores, pela degradação ambiental, pelo incoerente distanciamento do objeto protegido pela corporação.

Considerações finais

Diante do proposto nesta pesquisa, concluímos que a Unidade Ambiental da PMMT, o Batalhão de Polícia Militar de Proteção Ambiental, no transcorrer de seu curso existencial, passou por um processo de amadurecimento no que diz respeito a sua atuação, atribuição e competência institucional, fruto da evolução humana no que diz respeito às demandas surgentes de sustentabilidade.

Que este amadurecimento gerou um alargamento no que diz respeito às suas atribuições legais, adquirindo poder de polícia administrativa sob infrações ambientais, assim como se comprometendo legalmente ao dever de agir perante as ilicitudes relativas ao meio ambiente.

Contudo, quando analisado o aspecto da política de qualificação do profissional do BPMPA, verificou-se que este amadurecimento anuncia-se bastante compassado, não acompanhando de forma consentânea as necessidades ambientais no que diz respeito a fiscalização e aplicação da norma vigente.

Muito embora seja notória a preocupação com a qualificação técnica de seu efetivo, não há na Unidade Especializada de Proteção ao Meio Ambiente, uma política de capacitação sistematizada, que implique necessariamente em requisitos para ingresso e manutenção na UPM, assim como para o exercício da atividade fim de policiamento ambiental.

O Curso de Formação de Soldados - 2011 da PMMT, não contempla de forma adequada, todo o desvelo necessário ao desenvolvimento de habilidades e competências para o atendimento às demandas ambientais, que faz gerar uma cifra negra de ocorrências que não são atendidas por desconhecimento dos profissionais que lá labutam.

Confirma-se, portanto, a hipótese anunciada no prólogo deste certame, que a ausência de conhecimentos técnicos reflete diretamente na atividade desenvolvida pela Unidade de Policiamento Especializado, limitando a apropriação e apoderamento da competência institucional postulado na legislação, e por ilação, suscitando prejuízos para a instituição Polícia Militar, para o profissional de segurança pública, e principalmente para o meio ambiente.

Entretanto, cumpre-nos ressaltar que, é notório que os dados apresentados neste artigo fatalmente refletem um semblante contraproducente do BPMPA, contudo, o objeto central desta avaliação institucional é a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como

processo de melhoria contínua. Enfim, não se trata de um mecanismo para exposição de fragilidades institucionais, mas sim de um processo com caráter eminentemente pedagógico.

Referências

BALZAN, Newton Cesar. SOBRINO, José Dias. **Avaliação institucional: teoria e experiências.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p 28.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/html/legislacao. Acessado em: 14 de set. 2012.

BRASIL, República Federativa do. **Lei 9.605 de 12 de fevereiro de 1998 – Lei de Crimes Ambientais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/legislacao. Acessado em: 14 set. 2012.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. 3 ed. São Paulo: Elsevier, 2008.

GUIMARÃES, Alexsandro Batista Tavares. **A Polícia Militar do Meio Ambiente e a fiscalização de postos de combustíveis**. APM/CEG. 2008. p. 75: Disponível em: http://www.scribd.com/tag/protecao%20ambiental. Acessado em: 9 de jul. 2012.

MACHADO, Douglas Vieira. **A competência da Polícia Militar Ambiental na fiscalização dos rios da união**. Revista: In Segurança Ambiental. São Paulo. Ano IV, n. 4, 2010. p. 96.

MARGARIDO, Fabio Pereira. **Educação Ambiental e PM: um estudo de caso no Distrito Federal**. Brasília:UNB. 2007. Disp. em: http://pt.scribd.com/doc/57. Acessado em: 11jul2012.

MATO GROSSO (ESTADO). **Lei Complementar nº 38, de 21nov1995 - Código Estadual de Meio Ambiente.** Disponível em:http://sad-legislacao.mt.gov.br/. Acessado em: 14set.2012.

MATO GROSSO (ESTADO). **Termo de Cooperação nº 001/2012/SEMA/MT**. Secretaria de Meio Ambiente. Disponível em: http://www.sema.mt.gov.br/. Acessado em: 18 de ago.2012.

MELE, João Leonardo. **Segurança Ambiental e Segurança Pública**. Revista: In Segurança Ambiental. São Paulo. Ano I, n. 1, 2004.

MENEZES, Antônio Rafael de. **Poder Pedagógico da Polícia**. Coleção a Sociedade dos Homens. Recife: Gráfica Recife. 1988.

POLÍCIA MILITAR DE MATO GROSSO. **Grade curricular do Curso de Formação de Oficiais.** Várzea Grande: DEIP. Academia de Polícia Militar Costa Verde. 2012.

POLÍCIA MILITAR DE MATO GROSSO. **Grade Curricular do Curso de Formação de Soldados.** Cuiabá: DEIP. Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. 2011.

POLÍCIA MILITAR DE MATO GROSSO. **Plano de curso: Curso de Capacitação em Policiamento Ambiental 2010.** Várzea Grande: NAS do BPMPA. 2010.

POLÍCIA MILITAR DE SÃO PAULO. **DGE (D-5-M) Artigo 23, § 2º, Inciso I - Bol G PM Nº 065-07ABR11**. São Paulo: DEC/SLP. Gestão de Calendários de Cursos e Estágios. 2012.

GARANTISMO POSITIVO E O DIREITO FUNDAMENTAL À SEGURANÇA NO ÂMBITO DO DIREITO PENAL

Valéria Fleck[1]

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

A presente pesquisa objetiva discorrer sobre o direito à segurança, previsto como garantia fundamental e direito social em nossa Carta Magna, além de integrar os reclamos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948. Para tal, a abordagem ocorreu sob o enfoque do garantismo positivo, como uma proibição por parte do Estado da hipossuficiência da proteção dos direitos fundamentais. Destarte, discorreu-se acerca do garantismo penal, do funcionalismo, do finalismo adotado por nosso Código Penal, dos mandados de criminalização e do direito à segurança. Através da pesquisa bibliográfica verificou-se que na tentativa de se assegurar a segurança, o garantismo penal deve atingir a todos os envolvidos, quais sejam, acusado, vítima, terceiros e sociedade, não se predispondo a somente uma parte. Além disso, há que se analisar sobre a aplicabilidade do finalismo à realidade penal brasileira, não se excluindo o emprego do funcionalismo penal, o qual apresenta a política criminal e ainda avaliar epistemologicamente o garantismo, no intuito de lhe emprestar o verdadeiro significado no âmbito jurídico brasileiro.

Palavras-chave: Segurança; Direito Penal; Garantismo.

Introdução

A presente pesquisa trata da omissão da legislação penal brasileira na tutela da segurança conferida ao particular e à sociedade diante do crime. Em tal contexto, surge o garantismo positivo, sendo vedada a proteção insuficiente do Estado de alguma garantia fundamental.

A disquisição remete ao chamado mandado constitucional de criminalização, o qual prefigura um princípio que chancela a proteção criminal dos direitos e garantias fundamentais,

[1] Capitã da PMMT. Graduada do Curso de Formação de Oficiais – Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar Costa Verde. Graduada em Direito pelo ICEC/Cuiabá-MT. Pós-graduado em Direito Penal e Processual Penal pelo Complexo Educacional Damásio de Jesus de Cuiabá-MT (2012). Professor da Academia de Polícia Militar Costa Verde e do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMMT. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5449625628469710. E-mail: vfleck77@gmail.com.br.

através do Estado, mais especificamente do Poder Legislativo, o qual tem o dever de afastar medidas despenalizadoras quanto à citada proteção.

O Poder Público ao incorrer em violação ao dever de proteção eficiente aos bens jurídicos constitucionais gera vício, denotado pela inconstitucionalidade material. Entende-se esta, como um vício de conteúdo da omissão ou do ato, e ainda como incompatibilidade da atividade normativa em relação à Constituição.

O princípio da proporcionalidade assegura tanto a proibição da proteção excessiva em prol do indivíduo restringindo sua liberdade quanto à proibição deficiente em prol do indivíduo a ser tutelado. O comando de tal princípio arrazoa entre o excesso e a insuficiência.

Frisa-se que a Justiça social é a finalidade do Direito, e a proteção aos direitos e garantias fundamentais constituem-se em meios para alcançá-la. Assim, a formatação dos tipos penais deve ser orientada pela tutela dos bens transindividuais, tais como a segurança.

Almeja-se saber sobre o funcionalismo penal, se poderia melhor resolver o conceito de culpa no tipo penal, conferindo maior importância à Política Criminal, a qual atribui o fôlego de vida à gélida dogmática penal. Contudo, sabe-se que o Direito Penal brasileiro, em sua parte geral adota a teoria do finalismo, sendo a culpabilidade moderada.

Destarte, não é de se estranhar que timidamente o Direito Penal do Inimigo atenda aos apelos da proteção ineficiente da segurança, assegurada constitucionalmente e internacionalmente, como um tipo de grito jurídico proferido pela sociedade, a qual já se mostra menos tolerante com os efeitos da criminalidade e a impunidade.

Garantismo penal

O conceito de garantismo foi bem explanado pelo seu expositor máximo, Ferrrajoli (2006) *in verbis*:

> Modelo normativo de direito: precisamente, no que diz respeito ao direito penal, o modelo de 'estrita legalidade' SG, próprio do Estado de direito, que sob o plano epistemológico se caracteriza como um sistema cognitivo ou de poder mínimo, sob o plano político se caracteriza como uma técnica de tutela idônea a minimizar a violência e a maximizar a liberdade e, sob o plano jurídico, como um sistema de vínculos impostos à função punitiva do Estado em

> garantia dos direitos dos cidadãos. É, consequentemente, 'garantista' todo sistema penal que se conforma normativamente como tal modelo e que o satisfaz efetivamente.

Os princípios propostos por ele foram corroborados em nossa Constituição federal pelos princípios conhecidos em nosso Direito pátrio: não há crime sem lei anterior que o defina nem pena sem prévia cominação legal (art. 1º do Código Penal); não há ação sem culpa, pois a culpabilidade é requisito do crime ou pressuposto de aplicação da pena (art. 20, § 1º; art. 21, ambos do Código Penal); é necessário um processo judicial para avaliação da culpa (art. 5º, LIV, da Constituição); há um órgão para acusação diferente do órgão julgador (art. 129, I, da Constituição); é necessário que em qualquer processo criminal o réu seja assistido por um defensor (art. 261 do Código de Processo Penal).

O Garantismo exposto por Ferrajoli visa proteger o indivíduo contra ações arbitrárias do Estado, sendo representado principalmente pelo garantismo negativo, o qual possui justamente tal premissa. O objetivo de tal jurista foi proteger os cidadãos de baixa renda contra o Estado, o qual nada mais era, que instrumento repressor da classe dominante.

A verdade almejada pelo garantismo é a processual, a qual se divide em verdade fática e verdade jurídica. A primeira relaciona-se com a comprovação de fatos, ou seja, o que se pode provar, é o que se pode considerar no processo. A segunda, por sua vez, deve ser provada pela interpretação da lei que qualifica o delito. A verdade material não se sobressai, já que "a verdade não pretende ser a verdade" (FERRAJOLI, 2006).

Pouco explorado por Ferrajoli, em contrapartida, tem-se o garantismo positivo, entendido como um dever do Estado em não proteger insuficientemente qualquer direito fundamental assegurado pela Constituição, de forma que passa a agir ativamente para tutela do bem jurídico lesado. Se o garantismo penal negativo é um dever de não agir ou de agir minimamente por parte do Estado, o garantismo positivo representa uma intervenção do Estado.

Essa linha de pensamento é liderada pelo jurista brasileiro Lenio Luiz Streck (2007), sob a bandeira do princípio da proibição de proteção deficiente do Estado. Como ele apregoa, faz-se necessária a ampliação da perspectiva do Direito Penal em nossa CF, de forma a proteger todos os direitos e garantias fundamentais, incluindo os de prestação por parte do Estado e não apenas aqueles inerentes somente a pessoas que cometem crimes. Quando se fala em todos os direitos, engloba-se não apenas os individuais, mas os transindividuais, como o

da segurança.

O Estado ao abrir mão exageradamente da atuação frente ao delito, relega a coletividade, abandonando a defesa social, a qual não se tutela por si só, mas aguarda das Instituições públicas, políticas eficazes capazes de dirimir os ataques contra ela.

Alessandro Baratta (1999) esclarece que no Estado Democrático de Direito, deve haver uma política integral de proteção dos direitos. A evolução do Estado permitiu a concepção de um constitucionalismo compromissado e social. Como bem, prediz Roxin e Liszt, o Estado deve proteger igualmente a sociedade e os seus membros dos abusos do indivíduo, já que a proteção deve abranger inclusive quanto a agressões provenientes de terceiros.

Insta salientar que o princípio da proibição de proteção deficiente surgiu na Alemanha, por volta de 1975. O dever de proteção (*Schutzpflicht*) visava proteger os indivíduos contra riscos oriundos de personagens privados, forças sociais ou movimentos sociais controláveis pelo próprio Estado. Na Alemanha os deveres de proteção representam a parte adjacente da função negativa dos direitos fundamentais. De um lado, o princípio da proibição de excesso (*Übermassverbot)* e o princípio da proibição de proteção insuficiente

(Untermassverbot).

No Brasil há quem diga que o termo garantismo penal proposto por Ferrajoli, engloba tão somente o garantismo negativo, sendo que quem assim pensa, repudia o termo "negativo", acusando a corrente de Streck de criar designação pejorativa para o tal.

Deve-se voltar à proposta de Ferrajoli quando criou o garantismo penal, para se chegar a uma conclusão plausível acerca do tema. Sua preocupação primordial era defender aqueles que não tem meios sociais, econômicos ou políticos contra uma ação injusta imposta pelo Estado.

No cenário atual, contudo, invoca-se o garantismo, mas não o original de Ferrajoli, mas o "supergarantismo" (FERREIRA, 2008) aos intocáveis. Basta se analisar, quando e onde mais se fala em defesa dos direitos fundamentais. O supergarantismo brasileiro transformou-se em uma invenção que Ferrajoli não criou. Garimpa-se nas lacunas da lei, um detalhe inimaginável e extraordinário que beneficia os ricos, e se dá o nome de garantismo penal.

Funcionalismo penal

A teoria do funcionalismo surgiu no fim do século XX, apregoando que o Direito tem funções a exercer, devendo realizar a imputação de algo. Englobou-se a perspectiva da política criminal e a interpretação da lei penal é feita dentro dos princípios constitucionais. Vigorou a forte vertente do Constitucionalismo, inaugurando a ideia de sistema penal.

A função do Direito penal é a proteção subsidiária dos bens jurídicos, só se consideram típicas as condutas que trazem risco à violação dos bens jurídicos (1° pressuposto da imputação objetiva). É necessário o risco além da finalidade. O risco deve ser o juridicamente relevante. Há, contudo, o risco permitido de violação aos bens jurídicos, como por exemplo, fabricar arma, vender bebida alcoólica.

Quanto ao risco, o funcionalismo penal estabelece que o risco juridicamente relevante deve ser proibido, que é aquele dito pela norma como tal. O risco a ser imputado é aquele que foi criado ou aumentado pelo agente e não por terceiros (2° pressuposto da teoria da imputação objetiva). O terceiro pressuposto da teoria da imputação objetiva é o caso de o risco proibido criado ou aumentado pelo agente ser apto a realizar o resultado.

No que concerne à relação entre conduta e resultado, tem-se a imputação objetiva, segundo a qual somente pode ser objetivamente imputável um resultado causado por uma ação humana quando a mesma criou um risco proibido.

A inclusão da finalidade político-criminal na própria elaboração da teoria do delito, já foi vista com reserva nos anos 80. Uma política criminal disposta a resolver a todo custo por meio do Direito Penal, problemas que não são propriamente de Direito Penal.

O Funcionalismo quebra a barreira do Direito Penal, adaptando-se a própria teoria do delito à influencia de uma visão funcionalista pragmática do Direito Penal na luta contra o crime (a política criminal). Enfim com esse pragmatismo passa o Estado a punir, cada vez mais, condutas que antes configuravam, no máximo, atos preparatórios.

Em 1983, Gunther Jakobs rompe com a teoria finalista, alegando que a teoria da pena se enquadra na prevenção geral positiva, denotando que a vigência da norma serve como modelo de contato social. Ele julga mais atentatório o significado da conduta do agente do que o prejuízo em si ao bem jurídico. Isso, porque o infrator, infringindo a norma, denota que suas concepções pessoais estão acima das da sociedade. A doutrina considera o funcionalismo de Jakobs radical, o qual encontrou suas bases na teoria dos sistemas sociais de Niklas

Luhman.

Alguns juristas brasileiros renomados são adeptos do funcionalismo de Roxin, a saber Paulo de Souza Queiroz (2001) para quem “o funcionalismo pretende, assim, unir a teoria do delito à teoria da pena ou, ainda, integrar a política criminal à dogmática penal (...)".

Antes do funcionalismo houve o finalismo, idealizado por Hans Welzel, o qual disse que: “a ação humana é exercício de uma atividade final. A ação é, portanto, um acontecimento final e não puramente causal”.

Em que pese às controvérsias doutrinárias, é possível afirmar que o CP adotou a Teoria Limitada da Culpabilidade em razão do que se extrai dos arts. 20 e 21 do CP, e do item 19 da exposição de motivos da Nova parte geral do CP que diz:

> Repete o projeto as normas do CP de 1940, pertinentes às denominadas ‘descriminantes putativas’. Ajusta-se, assim, o Projeto à teoria limitada da culpabilidade, que distingue o erro incidente sobre os pressupostos fáticos de uma causa de justificação do que incide sobre a norma permissiva.

A teoria finalista da ação ganhou notoriedade pelo mundo, sendo que no Direito Penal Brasileiro ela passou a ser adotada entre a doutrina e jurisprudência, atingindo a parte geral do Código Penal em 1984.

A maior crítica dirigida à teoria finalista aponta que a ontologia se vincula a conceitos pré-jurídicos, emprestando ao Direito penal a avaloração, ou seja, não conferindo valoração aos bens jurídicos, afastando-se da realidade social. Consequentemente, elidindo-se o conceito de justo e a prevenção geral, analisando-se a conduta do agente unicamente entre ele e o crime praticado.

Mandados de criminalização

São instrumentos da Constituição para oferecer proteção adequada e suficiente a alguns direitos fundamentais, diante de lesões ou ameaças vindas de agentes estatais ou de particulares.

Como apregoa Luciano Feldens (2005) "a Constituição da República Federativa do Brasil oferece um extenso rol de mandados expressos de penalização. Inicia por fazê-lo no

artigo 5º, inciso XLI ao expressar que a lei *punirá* qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais".

O ambiente propício para a existência dessas ordens de criminalização é o do Estado Democrático de Direito, pois estas cláusulas de penalização só se justificam num sistema no qual a supremacia constitucional e a separação de poderes se apresentem de maneira efetiva e não apenas formal.

Os mandados de criminalização constituem uma das faces da proteção dos direitos fundamentais, criando um novo papel para as sanções penais e para a relação entre o Direito Penal e a Constituição.

Essas obrigações constitucionais de penalização encontram-se no bojo de algumas Constituições europeias como da Alemanha, Espanha, Itália, França e da própria Comunidade Européia.

O objetivo dos mandados de criminalização é a justiça social. Assim, a Segurança, a qual é um bem transindividual vem sendo negligenciado em nosso Direito Penal. E como a sociedade brasileira não se mostra organizada e unida, esse bem jurídico não prevalece sobre os direitos individuais.

Márcia Dometila Lima de Carvalho foi a primeira, no Brasil, a desenvolver essa concepção de mandado de criminalização, embora não com essa nomenclatura. Fazendo uma abordagem muito crítica da sociedade brasileira, a autora trabalha com o critério de justiça social para determinar as obrigações constitucionais de criminalização:

> Significa, isto, que a superioridade normativa no Direito Constitucional delimita o que deve ser considerado delito pelo Direito Penal, e, mais ainda, que na tipificação delitual o acento deve ser dirigido para a proteção do valor constitucional maior, ou seja, para a justiça social (...) Por outro lado, obedecendo-se ao necessário processo de penalização, tipifica-se todo fato grave, fomentador da injustiça social, que a Constituição pretende eliminar (1992).

Analisando sob outra ótica, pode-se dizer que o mandado de criminalização está associado ao princípio da proporcionalidade, o qual em primeiro lugar, veda o excesso da pena, mas também não se admite "um tratamento penal mais brando do que o desejado pelo constituinte, e, por corolário, a omissão do legislador na criação de infrações penais e

cominação de penas" (MASSON, 2010).

Os mandados de criminalização explícitos contidos na Constituição Federal são encontrados nos artigos 5°, incisos XLII (racismo), XLIII (tortura, tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, terrorismo e crimes hediondos) e XLIV (ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado democrático), e § 3.° (os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais), 7.°, inciso X (retenção dolosa do salário dos trabalhadores), 227, § 4.° (abuso, violência e exploração sexual da criança ou adolescente), 225 (condutas lesivas ao meio ambiente).

Direito à segurança

A constituição federal de 1988, em seu art. 5º, caput, apregoa como garantia fundamental, o direito à segurança e como direito social, previsto no art. 6º. Tal direito, pode possuir conceitos múltiplos, porque é uma palavra abrangente, que engloba vários aspectos do indivíduo.

Cumpre indicar sua previsão em outros diplomas legais, a exemplo da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, onde estão elencados como direitos "naturais e imprescritíveis do homem", "a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão".

Posteriormente, 150 anos depois, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em seu art. III, que previu que: "Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal".

Outro tipo de segurança bastante debatido e popular é a segurança pública, prevista no art. 144 da CF, realizada por todos, mas dever das polícias e corpos de bombeiros do país.

Mudando-se o enfoque e mergulhando na situação da parte passiva do crime, percebe-se pouca disposição do legislador infraconstitucional quanto à preocupação com as vítimas de crimes. A vitimologia é uma tendência internacional já prevista na Declaração dos Princípios Básicos de Justiça para as Vítimas de Delitos e Abuso de Poder, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 29 de novembro de 1985.

Na Antiguidade, durante a vigência do Código de Hamurabi, da Lei das XXII Tábuas e

de outras legislações da época, a vítima era a principal personagem do litígio penal. Neste período, denominado por Shafer "Idade de Ouro da Vítima", esta era protagonista da vingança e da justiça privada, uma vez que era ela quem tinha o poder de realizar a justiça punitive (FREITAS, 2009). Em nosso Direito pátrio, além do art. 254 da CF já citado anteriormente, existe a lei 9.807/99.

Seguindo-se tal linha, tem-se pensado cada vez mais sobre a importância da vítima no delito, de tal maneira que dentro do ramo da Criminologia, criou-se a vitimologia. Dentro do pensamento dessa última, doutrinadores brasileiros costumam dividir o fenômeno da vitimização em dois estágios: primário e secundário, sendo que já existem autores que falam da vitimização terciária.

Assim, a vitimização primária é aquela dirigida contra um indivíduo, causada pelo cometimento do delito; a secundária é vitimização de grupos específicos, causada pelas instâncias formais de controle social, especialmente os órgãos policiais e judiciários.

Por sua vez, a vitimização terciária é aquela dirigida contra a sociedade, revelando o desamparo de assistência pública e social, ou seja, o abandono é por parte do Estado e do grupo social (OLIVEIRA, 1999).

Em contraste a isso, a segurança penal, por sua vez, é requerida por diversos artigos e incisos da CF. As garantias jurisdicionais penais são diversas: a) a inexistência de juízo ou tribunal de exceção (inc. XXXVII) acolhe o princípio do juiz natural, vedando a constituição de juiz *ad hoc* para o julgamento de determinada causa; b) a garantia de julgamento pelo tribunal do júri nos crimes dolosos contra a vida (inc. XXXVIII) e a soberania dos seus veredictos, valendo dizer que outro tribunal não pode reformar o mérito de sua decisão; c) a garantia do juiz competente (inc. LIII e LXI) significa que ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente.

São várias igualmente as garantias criminais preventivas: a) anterioridade da lei penal (inc. XXXIX), não havendo crime sem lei anterior que o defina nem pena sem prévia cominação legal; b) irretroatividade da lei penal (inc. XL), salvo quando beneficiar o réu; c) legalidade e comunicabilidade da prisão (inc. LXII), devendo a prisão ilegal ser relaxada (inc. LXV), com a identificação de seus responsáveis (inc. LXIV).

As garantias relativas à aplicação da pena incluem a sua individualização (inc. XLVI), a sua personalização (inc. XLV), a proibição de prisão civil por dívida (inc. LXVII), a proibição de extradição de brasileiro (inc. LI), a proibição de extradição de estrangeiro por

crime político ou de opinião (inc. LII) e outras determinadas penas (inc. XLVII), como: a) de morte; b) de caráter perpétuo; c) de trabalhos forçados; d) de banimento; e) e cruéis.

As garantias processuais penais englobam a instrução penal contraditória (inc. XXXIV, a, e LV), o devido processo legal (inc. LIV) e a ação privada (inc. LIX) nos crimes de ação pública. A presunção de inocência (inc. LVII, LVIII e LXXV) vige até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória. E por fim, as garantias da incolumidade física e moral vedam o tratamento desumano e degradante (inc. III), bem como a punição da tortura (inc. XLIII), sem falar na discriminação (inc. XLI e XLII) e na garantia penal da ordem constitucional democrática (inc. XLIV).

Considerações finais

Diante do exposto, realizou-se um apanhado de conceitos como garantismo penal, funcionalismo penal e mandados de criminalização, para se verificar o direito fundamental à segurança previsto na Constituição.

Percebe-se que da doutrina garantista de Ferrajoli, as garantias constitucionais devem ser preservadas como um todo, não havendo uma hierarquia entre elas, mas deduz-se que quando confrontadas, devem, na verdade serem conjugadas entre si na perspectiva da solução, não podendo ser invocadas como escudo protetivo de atividades criminosas (MORAES, 2004).

A própria ideia constitucional de justiça alia-se ao valor social, conforme a nossa Carta Magna, sendo que o princípio da dignidade humana não se encontra enfocado apenas no âmbito particular, mas agrega a coletividade em sua essência.

É plausível mencionar que o direito à segurança vem sendo negligenciado pelo "supergarantismo", o qual sobrepõe a dignidade da pessoal humana individual acima da dignidade da pessoa humana coletiva. Tal terminologia, em suma, vem sendo utilizada em termo inadequado, já que o Garantismo prevê a totalidade da defesa dos direitos constitucionais. Acontece, contudo, que a falácia refere-se ao termo como a exacerbada defesa do aspecto individual da dignidade humana em detrimento da plenitude de tal tutela.

Ora, uma pessoa sob a custódia do Estado quando presa, deve ter assegurados seus direitos previstos em Carta Magna, assim como a vítima e a sociedade livre, as quais não cometeram crime. Não se deve pender a um dos lados, ainda que por motivos, como a "dor da

ditadura do passado", a qual tem provocado uma postura doutrinária penal defensiva ao extremo, esquecendo-se do princípio constitucional da relatividade, no tocante aos direitos fundamentais.

Como foi visto, pelo princípio da individualização de pena, o réu tem direito à progressão de pena, liberdade condicional, à defesa, ao contraditório, dentre outros, contudo eles não podem contrapor-se em relação aos direitos das vítimas do seu crime e da sociedade. Ambas, também tem direito à liberdade de ir e vir, à integridade, à segurança. Ainda que nosso Direito Penal não tenha reservado à vítima o papel principal na persecução penal, as normas consubstanciadoras dos direitos fundamentais democráticos e individuais são de eficácia plena e aplicabilidade imediata, podendo ser invocadas na defesa às vítimas e à sociedade contra atos criminosos.

A solução é entrelaçar os direitos antagônicos, buscando-se dentro do conceito do justo, esse, conforme apregoa a nossa Carta Magna, orientado no sentido valorativo social. Afinal, o grito da Justiça Social é vislumbrado no próprio texto constitucional e representa um dos clamores da coletividade.

É plausível dizer que, o que se anseia, é na verdade a efetividade do Direito Penal, porque a forma como vem sendo empregado carrega em si o estigma da impunidade, e ainda associa-se a isso, o mal uso do garantismo, como o embasamento legal ardiloso largamente suscitado pelos penalistas.

Por se tratar de um bem transindividual, cujo caráter revela-se como um bem de todos e ao mesmo tempo, sem um titular específico, a segurança da coletividade sempre é esmagada pelos direitos dos que se encontram sob a custódia do Estado. Isso porque, esses são específicos, tem um defensor contratado exclusivamente para os seus casos e a tendência penalista quanto ao princípio da dignidade humana, tendencia em prol dos réus.

Indagando-se acerca da dignidade humana das vítimas do crime, a doutrina e jurisprudência pouco tem a dizer sobre tal, porque o que se vocifera é sobre a dignidade humana, mas dos custodiados do Estado. Diante disso, a população se vê esmorecida, abandonada pelo Estado, o qual não lhe provê segurança através do aparato policial e nem por meio do emprego da Justiça.

Ressalta-se, entretanto que, mesmo diante de tal cenário, o nosso Código Penal ainda busca o alento no finalismo, o qual não engloba a Política Criminal para se empregar a dogmática penal. O nosso sistema penal anacrônico busca "soluções brancas" para

"problemas marrons", embasado somente em critérios dogmáticos, psicológicos, relacionando-se o agente como único, não o contextualizando na coletividade.

Por fim, na tentativa de se dirimir tal dicotomia, deduz-se que aceitável tino revela-se na incorporação do funcionalismo penal em nosso Direito Penal e a defesa plena do Garantismo penal, por parte de nossa doutrina, jurisprudência e decisões judiciais, orientado para a equidade, não privilegiando somente um grupo.

Isso porque, ao idealizar o Garantismo, Ferrajoli visava à proteção das garantias fundamentais e não subterfúgio à impunidade, sendo que a dignidade da pessoa humana não é dirigida a um público específico, mas a todos. Diante da persecução penal, vítimas, testemunhas e sociedade têm em mesmo grau direito à dignidade da pessoa humana que o réu. As primeiras não podem suportar a supressão de seus direitos sob a égide da superproteção dos direitos do último.

O finalismo adotado pelo nosso Código Penal não vem atendendo ao conceito de justo que se espera da aplicação do Direito, por basear-se tão somente em critérios ontológicos, não conferindo valoração ao Diploma penal. É certo que a política criminal deve integrar o cenário, sendo utilizada para aplicação da dogmática penal, trazendo à baila o ajustamento do Direito material à realidade social.

Hodiernamente, o tema segurança é visto pelos doutrinadores sob o aspecto da defesa do réu contra o Estado. Contudo, a segurança a qual representa direito invocado pela sociedade, de forma não sistemática, é aquela voltada à segurança pessoal, relacionada à liberdade de ir e vir de todas as pessoas, à integridade física, moral e psicológica e dignidade da pessoa humana.

No Brasil, as universidades de Direito ainda estão mais preocupadas em formar somente advogados e incutir a tese do garantismo penal como escudo protetivo de atrocidades dos futuros clientes de tais estudantes. Apresentar aos estudantes o Estado Democrático de Direito e a subordinação de todo indivíduo a ele e chamar o crime pelo seu nome, representam pauta piegas e de cunho popular, não condizente com a altivez do discurso "garantista".

Referências bibliográficas

BINI, Diego. **O Estado democrático de direito e o direito penal no Brasil. Finalismo ou funcionalismo? Eis a questão**. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3353, 5set. 2012. Disponível em:<http://jus.com.br/revista/texto/22564>. Acesso em: 20 março 2013.

CALLEGARI, André Luís. LYNETT, Eduardo Montealegre. JAKOBS, Gunther. MELIÁ, Manuel Cancio. **Direito Penal e funcionalismo**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2005.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal. Parte Geral**. São Paulo: Saraiva, 2009. Ed. 13. V. 1. CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. Ed. 4, Almeidina: Coimbra, 1989.

CARVALHO, Márcia Dometilla Lima de. **Fundamentação Constitucional do Direito Penal**. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1992.

CEREZO MIR, José. **Ontologismo e normativismo na teoria finalista**. Revista da associação brasileira de professores de ciências penais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004, v. 0, ano 1.

FELDENS, Luciano. **A Constituição Penal. A Dupla Face da Proporcionalidade no Controle de Norma Penais**. Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2005.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão, teoria do garantismo penal**. ed. 2. São Paulo: RT, 2006.

FERREIRA, Gecivaldo Vasconcelos. **Garantismo penal e impunidade no Brasil.** Elaborado em: 12/2008. Acesso em 03 de março de 2013. Disponível em: http://jus.com.br/revista/texto/13470/garantismo-penal-e-impunidade-no-brasil#xzz2M7CojP3h.

FREITAS, Marisa Helena D'Arbo de. **Tutela jurídica dos interesses civis da vítima de crime**. *In*: OLIVEIRA, José Carlos de (Coord.). *Temas de Direito Público*. Jaboticabal: Funep, 2009. 145-164, *apud* PABLOS DE MOLINA, 1992.

LISZT, Franz von. **Tratado de Direito Penal Alemão**. Traduzido por José Higino Duarte Pereira – Russell Editores. Campinas: 2003.

MELLO, Dirceu de. **História do Direito Penal positivo brasileiro**. Aula ministrada no dia 08 de fevereiro de 2012 no Complexo Educacional Damásio de Jesus.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. Ed. 16. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt de. **A vítima e o direito penal**. São Paulo: RT, 1999.

ROXIN, Claus. **Tratado de Derecho Penal – Parte General**. Tomo I: Civitas, 1997.

ROXIN, Claus. **Política Criminal e Sistema Jurídico-Penal**, tradução de Luís Greco.

Renovar: 2002.

SILVA, Alexandre Assunção e. **Garantismo "positivo" é garantismo?**. Elaborado em 10/11. Acesso em: 02 de março de 2013. Disponível em: http://jus.com.br/revista/texto/21541/garantismo-positivo-e rantismo#ixzz2NKzUxMP6.

STRECK, Lenio Luiz. **Bem jurídico e Constituição: da proibição de excesso (ÜBERMASSVERBOT) à proibição de proteção deficiente (UNTERMASSVERBOT) ou de como não há blindagem contra normas penais inconstitucionais**. Disponível em: http://www.pr5.mpf.gov.br/nucrim/boletim/2007_05/doutrina/do ut r ina_ bo let im_5_<2007_ <proporcionalidade.pdf >. Acesso em: 04 de março de 2013.

WELZEL, Hans. **O novo sistema jurídico-penal: uma introdução à doutrina da ação finalista**. Luiz Regis Prado (trad.). 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

A CRIAÇÃO DE UMA FUNDAÇÃO DE AMPARO ASSISTENCIAL, CULTURAL, EDUCACIONAL E PESQUISA AO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO

Ranie Pereira Sousa[1]

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo verificar a viabilidade e propor uma criação de uma fundação que tem como escopo atendimento ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, através de seus militares, dependentes e sociedade, proporcionando assistência social, seja na assistência médica, odontológica, hospitalar, psicológica, farmacêutica, habitacional, educacional, esportiva, cientifica, pesquisa, serviço social em geral, religiosa, ajudando ainda a com a difusão cultural de bombeiros para outros órgãos públicos e privados principalmente em diversas áreas assistências e Durante esse trabalho é exposto os conceitos de Terceiro Setor que se enquadra as fundações, no qual procura objetivar sua importância, e seus objetivos proposto. São descrito no texto alguns conceitos de Fundações Públicas e Privada e posteriormente sugerido o modelo a ser implantado e sua forma de funcionamento, observadas algumas características especificas.

Palavras Chaves: Fundação, Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, Terceiro Setor.

Introdução

Esse trabalho em síntese tem como escopo buscar compreender a figura da fundação e verificar sua viabilidade de implantação, podendo ser vista como instrumento estratégico do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, como forma de contribuir com seu crescimento a partir da geração de novas fontes de recursos, proporcionando assistência social, aos bombeiros militares e seus dependentes, seja na assistência médica, odontológica, hospitalar, psicológica, farmacêutica, habitacional, educacional, esportiva, cientifica,

[1] Capitão do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, graduado em Administração de Empresas pela UFMT e em Segurança Pública pela UEG, com especialização em Direito e Processo Administrativo no Setor Público pelo ICAP, discente do Curso de Aperfeiçoamento de Oficias - CAO pela Academia Militar Costa Verde nível especialização em Segurança Pública Policial.

pesquisa, serviço social em geral, religiosa, ajudando ainda a com a difusão cultural de bombeiros para outros órgãos públicos e privados, bem como buscando apoio a ampliar o espaço para novas possibilidades de intercâmbios e desenvolvendo programas educacionais relativos a pesquisa.

A criação de uma fundação propiciará patrimônio, recursos e gestão para o desenvolvimento dos mais diversos projetos supracitados, podendo estabelecer convênios, parcerias, ajustes e acordos visando ampliação e elevação do seu escopo. Outro aspecto a ser ressaltado é que, com a instituição da fundação, podem ser exploradas marcas relacionadas ao Corpo de Bombeiros Militar, licenciando produtos, comercializando itens, canalizando tais recursos a projetos culturais, educativos e sociais de interesse institucional.

Uma vez demonstrando a necessidade, importância, relevância e a viabilidade da instituição de uma fundação, foi necessário verificar e estudar o marco regulatório no qual buscou estabelecer qual o modelo mais adequado (público, privado ou público de direito privado), que permita a captação e destinação de recursos e patrimônio as suas finalidades específicas, seja ao público interno ou externo.

Os objetivos desse trabalho são: Verificar a viabilidade de instituir uma fundação ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, propor modelo de fundação que melhor atenda aos objetivos propostos e demonstrar a importância de se criar uma fundação com objetivos assistenciais específicos. Foram utilizadas como metodologia pesquisas bibliográficas, coletas de dados teóricos, conceituais e históricos relativos a fundações existentes por meio de pesquisas exploratórias de fontes secundárias, como legislações pertinentes, publicações cientificas, estatutos de fundações existentes, monografias, dissertações e teses sobre o assunto, além de sítios da internet com abordagem do tema.

Terceiro setor

As fundações estão situadas no chamado Terceiro Setor, dessa forma de iniciar o conceito , devemos relatar que a sociedade está atualmente organizada em três setores, sendo o primeiro setor o governamental, que é representada da vontade popular conferida pelo voto, o segundo setor é aquele que sendo particular, age no mercado representado pela livre iniciativa, no qual visa lucro. Já o terceiro setor ou setor sem fins lucrativos de acordo com Salamon (1997, p. 101 e 102), é a um só tempo um conjunto de valores que privilegia a

iniciativa individual, a auto expressão, a solidariedade e a ajuda mútua, um conjunto de instituições que já representa uma força econômica bem mais considerável do que, em geral,se supõe; e alvo de toda uma variedade de mitos disfuncionais, distorções ideológicas e interpretações errôneas,que ameaçam seu processo e limitam o papel que pode desempenhar.

Neste estudo, o termo Terceiro Setor significa o conjunto das organizações sem fins lucrativos, cujos objetivos principais são sociais, podendo exercer atividade econômica e que buscam doações de recursos visando alcançar sua sustentabilidade e dar uma contribuição ao Estado, apresentando um retorno social positivo por meio da realização de atividades sociais.

Fischer, (2002, p. 45), tratando do Terceiro Setor, caracteriza-o menos como uma estrutura e mais como um espaço. Em suas palavras, Terceiro Setor é a denominação adotada para o espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas. Destaca o Terceiro Setor como espaço, onde diferentes atores agem, ampliam as possibilidades sobre sua composição, características e possibilidades de intervenção.

Salamon e Anheier (1997, p. 92) analisaram quais eram as atividades realizadas pelas organizações sem fins lucrativos, e com o objetivo de se criar uma classificação e definição comum que permitisse o estudo abrangente do Terceiro Setor, propuseram a chamada International Classification of Nonprofit organizations (ICNPO), classificando em 12 grupos as atividades das organizações: 1 – Cultura e Recreação; 2 – Educação e Pesquisa; 3 – Saúde; 4 – Serviços Sociais; 5 – Meio Ambiente; 6 – Desenvolvimento e Habitação; 7 – Lei, Direito e Política; 8 – Intermediários Filantrópicos e Promoção do Voluntariado; 9 – Atividades Internacionais; 10 – Religião; 11 – Associações Profissionais e Sindicatos;12 – Não Classificados em Outros Grupos.

Szazi (2003, p. 27-29 e 37-39) apresenta as diversas formas jurídicas que as entidades do Terceiro Setor, podem se estruturar no Brasil:

> **Associação** – uma pessoa jurídica criada, a partir da união de idéia e esforços de pessoas, em torno de um propósito que não tenha finalidade lucrativa.
>
> **Sociedade Civil sem Fins Lucrativos** – da mesma forma que as associações, são pessoas jurídicas formadas a partir da união dos esforços de pessoas, em prol de algum objetivo comum.

> **Fundações** – é um conjunto de bens, com um fim determinado, que a lei dá a condição de pessoa.

A grande diferença, portanto, entre as associações, sociedades civis e as fundações é o objeto a cerca do qual elas se constituem, ou seja, dificilmente haverá fundação sem a reunião de pessoas físicas para administrá-la (GRAZZIOLI e RAFAEL, 2009, p. 22 e 23).

Fazendo um parêntese argumentativo, as associações a as fundações causam muita confusão em suas definições, dessa forma é importante ressaltar suas diferenças.

Associações

O Código Civil Brasileiro define associações, colocando como uma de suas principais características predominância do elemento pessoal.

> Art. 53. Constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos. (Grifo nosso)

Segundo José Eduardo Sabo Paes:

> São constituídas visando atender os interesses e necessidades de pessoas indeterminadas, ou à sociedade em geral, por exemplo, nas áreas de educação, saúde, assistência social e cultura, sendo este seu requisito indispensável para caracterizar uma associação como uma entidade de interesse social(PAES, 2010, p.70)

Portanto o patrimônio não é condição sine quanon para a existência de uma associação, não sendo necessário nem para sua criação, nem para sua existência. Conforme diz Grazzioli:

> As pessoas que se reúnem em uma associação têm objetivo comum, sem pretensão de obter proveito econômico, portanto podem não ter patrimônio(GRAZZIOLI, 2011, p. 23).

Também vale salientar que outro aspecto relevante das Associações é o fato de não necessitarem da atuação do Ministério Público para sua instituição e constituição, nem a ele devem submeter seus balancetes periodicamente. A atuação do MP sobre as associações se dá de forma pontual para fiscalizar e zelar pelo patrimônio social das associações. Conforme José Eduardo Sabo Paes, em Fundações, Associações e Entidades de Interesse Social:

> [...] a sociedade civil com personalidade jurídica que promover atividade ilícita ou imoral será dissolvida por ação do Ministério Público(PAES, 2010, p. 182).

Outra característica marcante das associações é o fato da lei não determinar os casos em que possam ser criadas, pelo contrário, assegura

> XVII -é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar.

Fundações

Fundação, por sua definição doutrinária, é a destinação de um determinado patrimônio para um fim social, ou seja, na fundação, as pessoas trabalham para destinar aquele patrimônio para o fim desejado pelo instituidor, sendo instrumento, não fim, como nas associações. Segundo Sílvio de Salvo Venosa:

> Nas fundações, há um patrimônio despersonalizado, destinado a um fim. Ao contrário das sociedades e associações, que são uma reunião de pessoas, uma coletividade, as fundações assentam sua razão de ser no patrimônio, para certa finalidade (Pantaleão, Leonardo (organizador), Fundações Educacionais, 2003, p. 80).

As Fundações também são classificadas como entes jurídicos que têm por característica o patrimônio. Este ganha personalidade jurídica e deve ser administrado de modo a cumprir as finalidades estipuladas pelo seu instituidor. A partir da vigência do Código Civil de 2002, somente podem ser constituídas Fundações para fins religiosos, morais, culturais, ou de assistência (parágrafo único do artigo 62).

A fundação, segundo Carvalho Filho, "se caracteriza pela circunstância de ser atribuída personalidade jurídica a um patrimônio preordenado a certo fim social" (1997, p. 300-301), de modo que este tipo de entidade não pode abstrair-se de seu instituidor, buscando os objetivos para os quais foi instituído e sem visar lucros. O referido doutrinador apresenta como características básicas da fundação pública a figura do instituidor, o fim social da entidade e a ausência de fins lucrativos, de modo que a única diferença se dá na pessoa do instituidor: "as fundações privadas, instituídas por pessoas da iniciativa privada" e "as fundações públicas, quando o Estado tiver sido o instituidor".

De acordo com Silveira (2007, p.40), as fundações são entidades sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado e criadas a partir de um patrimônio destacado do patrimônio do seu fundador ou fundadores. São constituídas por escritura pública ou testamento. Grazzioli e Rafael (2009, p.45) demonstram que as fundações, pessoas jurídicas que têm suporte factual no patrimônio inicial, em razão de suas características específicas (modo de constituição, administração e representação), poderão pertencer ao direito público ou ao direito privado, e como entidades jurídicas serão titulares de direitos e obrigações. Independente de ser de direito público ou privado, as fundações são entidades criadas a partir de um patrimônio, sendo este constituído de bens que passam a ser de interesse coletivo, portanto, passível de fiscalização do Estado (SILVEIRA, 2007). A fiscalização por parte do Estado é efetuada pelo Ministério Público quando as fundações são de direito privado; quando as fundações forem instituídas pelo Poder Público, a fiscalização é de responsabilidade do Tribunal de Contas Estadual.

No art. 62 do Código Civil (BRASIL, 2002), estão definidos os seguintes critérios para criar uma Fundação: "[...] o seu instituidor fará, por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina, e declarando, se quiser a maneira de administrá-la." Enquanto nas associações não existe nenhuma restrição quanto ao seu objetivo, nas Fundações o mesmo não ocorre.

Fundações públicas e privadas

A origem das Fundações se encontra na vontade de um particular em deixar seus bens, ou parte deles, reservados para atender a uma finalidade social, portanto a origem das Fundações é eminentemente privada, como diz José Eduardo Sabo Paes:

> A origem do instituto da fundação guarda perfeita simetria com o espírito de solidariedade do ser humano na busca de meios de auxiliar as pessoas necessitadas. Foram pessoas, homens e mulheres, que, com suas atitudes, por amor à arte, à sabedoria, ou simplesmente amor ao próximo, legaram bens para alguma finalidade cultural ou assistencial(PAES, 2010, p. 249-250).

Quando forem Fundações Privadas serão instituídas por pessoas físicas ou jurídicas, de acordo com os preceitos do Código Civil (art. 62 a69) e são veladas pelo Ministério Público, como dispõe José Eduardo Sabo Paes sobre Fundações criadas por pessoas físicas:

> A fundação de direito privado, instituída por pessoa física, é a gênese do instituto fundacional que posteriormente foi personificado, atribuindo-se personalidade jurídica a um patrimônio que a vontade humana destinou a uma finalidade social (PAES, 2010, p. 250).

E sobre as fundações criadas por pessoas jurídicas:

> As fundações de direito privado também podem ser instituídas por pessoas jurídicas. O nosso ordenamento jurídico não veda tal iniciativa. O amor a um ideal social está presente nas pessoas jurídicas, associações, sociedades civis, comerciais, empresas e outras que têm, efetivamente, por meio do instituto jurídico fundacional, servido desinteressadamente e proveitosamente à sociedade(PAES, 2010, p. 250).

Embora a origem das fundações se encontre no Direito Privado, muitas fundações foram instituídas pelo poder público, fazendo com que seja necessária uma visão mais atenta, como diz Hely Lopes Meirelles:

> Nos últimos tempos, porém, pelo fato de o Poder público vir instituindo fundações para prossecução de objetivos de interesse coletivo –educação, ensino, pesquisa, assistência social etc. -com a personificação de bens públicos e fornecendo subsídios orçamentários para sua manutenção, passou-se a atribuir personalidade pública a

> essas entidades, a ponto de a própria Constituição da República de 1988, encampando a doutrina existente, ter instituído as denominadas fundações públicas, ora chamando-as de ―fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público (arts. 71, II, III, e IV; 169, parágrafo único; 150, § 2º, 22, XXVII), ora de ―fundação pública (arts. 37, XIX, e 19 das ―Disposições Transitórias), ora de ―fundações mantidas pelo Poder Público (art. 37, XVII), ora, simplesmente, de ―fundação (art. 163, II)(MEIRELLES, 2011, p. 393-394).

Nesse contexto podemos de fato identificar fundações privadas, fundações públicas de direito público e fundações públicas de direito privado.

As Fundações de Direito Público com Personalidade Jurídica de Direito Público são criadas por lei e se submetem integralmente ao Direito Público.Como foi criada por uma lei, não há escritura pública e nem o registro no cartório, segundo Airton Grazzioli:

> Como a fundação pública é criada por lei, não necessita de escritura e seu imprescindível registro no cartório adequado. Excepcionalmente, as demais providências administrativas, condicionadoras do funcionamento da fundação autárquica,serão determinadas mediante decreto baixado pelo Poder Executivo, contando que exista expressa autorização na lei qpermitiu sua criação (GRAZZIOLI, 2011, p. 56).

As Fundações de Direito Público com Personalidade Jurídica de Direito Privado são Fundações cuja natureza jurídica é definida pela lei que a institui, ou seja, sua natureza jurídica deve ser expressa por essa lei. A sua vantagem é contar com maior flexibilidade na sua gestão. Segundo Airton Grazzioli:

> O Poder Público pode instituir fundações também de direito privado, as quais são denominadas fundações paraestatais. Assim, o Estado pode, ao criar uma instituição, optar por uma fundação privada, quando pretender maior elasticidade na gestão, já que estas não seguem, em regra, todas as normas de direito público, mas sim do direito privado (GRAZZIOLI, 2011, p. 57).

Conforme diz Monari (2011, p. 59), quando o Estado cria, por Lei, uma pessoa jurídica, é evidente que ela sempre será pública, pois o Estado que é um ente público não pode criar uma pessoa jurídica privada. Neste estudo, a Fundação é Pública, mas apenas sua natureza jurídica é de direito privado, ou seja, há situações permitidas por lei em que se seguirão os preceitos do direito privado, mas sempre observando o interesse público, sujeitando-se ao Controle do Tribunal de Contas do Estado, quanto à legalidade de seus atos.

Outra característica dessas fundações públicas, seja de caráter privado ou público, é a dependência do recurso público, como diz Di Pietro:

> Acresce que a fundação governamental não tem, em geral, condições para adquirir vida própria, também por outra razão: a dotação inicial que lhe é feita não é, no mais das vezes, suficiente para permitir-lhe a consecução dos fins que a lei lhe atribuiu. Por isso mesmo, além da dotação inicial, ela depende de verbas orçamentárias que o Estado lhe destina periodicamente(DI PIETRO, 2011, p. 447-448).

Nesse aspecto, Odete Medauar, em seu livro Direito Administrativo Moderno,traz um comentário esclarecedor quanto à manutenção da fundação pública:

> Possuem patrimônio próprio e têm seu funcionamento custeado por recursos da entidade matriz a que se vinculam (União, Estado, Município ou Distrito Federal) ou oriundos de outras fontes. O funcionamento custeado sobretudo por recursos vindos da entidade matriz revela o distanciamento da fundação pública do modelo fundacional delineado no Código Civil, que exige patrimônio de certa monta para a instituição da entidade.

Modelo sugerido para o corpo de bombeiros militar do estado de Mato Grosso

Quando falamos em modelo de Fundações e qual seria a mais indicada primeiramente devemos remeter a sua finalidade, no inicio desse trabalho foi informando que a sugestão

seria proporcionar assistência social, aos bombeiros militares e seus dependentes, seja na assistência médica, odontológica, hospitalar, psicológica, farmacêutica, habitacional, educacional, esportiva, cientifica, pesquisa, serviço social em geral, religiosa, ajudando ainda a com a difusão cultural de bombeiros para outros órgãos públicos e privados, bem como buscando apoio a ampliar o espaço para novas possibilidades de intercâmbios e desenvolvendo programas educacionais relativos a pesquisa. Dessa forma após essa delimitação do escopo, devemos observar os modelos a seres implementados.

O modelo de fundação pública seja ele de direito público ou privado deve ser descartado, tendo em vista que para sua criação seria a necessidade de uma aprovação de lei, sendo necessário a utilização do patrimônio público para sua criação, também é notório que a finalidade da fundação é exatamente não depender do recursos do estado para o cumprimento de suas finalidade, evitando assim uma grande burocracia para sua instalação e até mesmo o desenvolvimento de suas atividades.

Sendo assim o modelo sugerido seria a Fundação Privada de Direito Privado, instituída por escritura pública, devido a agilidade em sua implantação e também por não esta pautada pelo direito público, diminuído a burocracia no atendimento de suas finalidades. Devemos observar que para sua insituição é necessário a separação dos bens livres, elaboração do estatuto, autorização do ministério público, lavratura da escrito e seu registro. No seu registro deverá constar o nome, a sede, a duração , a finalidade, as atividades, o patrimônio, as receitas , a administração, as alterações estatutárias, formas de extinção, o exercício financeiro e orçamentário, a prestação de contas e responsabilidades.

Conclusão

A instituição de uma fundação ligada a uma instituição militar como o Corpo de Bombeiros Militar ainda é incipiente, e apenas o Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás tem uma fundação que tem finalidades assistenciais aos militares e seus dependentes. As fundações pode ser uma solução estratégica, eficaz, moderna, confiável e transparente para diversos entraves que administração pública apresenta. O seu escopo bem delimitado e a vontade de procurar mecanismos de resoluções e problemas são oportunidades que o Corpo de Bombeiros Militar do Estado e Mato Grosso tem de buscar recursos externos para

aumentar seu fortalecimento e consequentemente trazendo benefícios a instituição, militares, dependentes e sociedade.

Hoje o CBM-MT possui uma coordenadoria de Assistência Social e Religiosa – CASER, que desempenha um grande papel assistencial aos bombeiros militares, entretanto por falta de recursos do próprio estado não é possível fazer esse atendimento de forma eficientes, além dessa coordenadoria poderia ser fortalecidos outras atividades como, Museu do Corpo de Bombeiros, Escola Dom Pedro 2, projetos sociais como Bombeiros do Futuro, além de fortalecimento da pesquisa através da Diretoria de Ensino que em breve tornar uma Instituição de Ensino Superior.

È importante ressaltar que a maturidade institucional deve ser observada e que fatores como entusiasmo, honestidade, articulação e abnegação são adjetivos que devem ser buscado no perfil de pessoas que estejam a frente desse projeto. Que a transparência e os benefícios sejam estendidos a todos, para que juntos possa fortalecer essa fundação e transformá-la em um mecanismo realmente capaz de fazer a diferença para os bombeiros e sociedade.

Referências

ALVES, Francisco de Assis. **As Fundações de Apoio e a Remuneração de seus Dirigentes.** Brasília: Rossetto, 2006

BRASIL [1988] Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

CHAVES, João Carlos. **Proposta de Criação de uma Fundação Privada de Apoio ao Ensino de Pós-Graduação da Polícia Militar do Estado de São Paulo.** 2009, 61 f. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) – Centro de Altos Estudos de Segurança da Polícia Militar do Estado de São Paulo, São Paulo.

DINIZ, Gustavo Saad. **Direito das Fundações Privadas** - Teoria Geral e Exercício de Atividades Econômicas. 3. ed. São Paulo: Lemos e Cruz, 2006.

DINIZ, Maria Helena. **Direito Fundacional**. 2. ed. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2007.

DINIZ, Maria Helena. **Código Civil Anotado.** São Paulo: Saraiva, 2010

GRAZZIOLI, Airton. **Fundações Privadas – Das relações de Poder à Responsabilidade dos Dirigentes**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRAZZIOLI, Airton. RAFAEL, Edson José. **Fundações Privadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRAZZIOLI, Airton. **O papel do Ministério Público em relação às entidades do Terceiro Setor: filantrópicas e de assistência social.** São Paulo: CIEE, 2008.

LAZZARINI, Álvaro et. al. **Direito administrativo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MEDAUAR, Odete. **Direito Administrativo Moderno.** 16. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012

Moraes, Alexandre Doll. **Estudo De Viabilidade E Proposta De Modelo Para Criação De Fundação Para Difusão Científica E Cultural Na Área De Emergências.** Dissertação (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) – Centro de Altos Estudos de Segurança da Polícia Militar do Estado de São Paulo, São Paulo. 2012

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações, Associações e Entidades de Interesse Social.** 7. ed. São Paulo: Forense, 2010.

RAFAEL, Edson José. **Fundações e Direito – 3º Setor.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor: Regulamentação no Brasil**. 3ª Edição. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SILVEIRA, **Douglas da. Evidenciação Contábil de Fundações Privadas de Educação e Pesquisa: Uma Análise da Conformidade**
das Demonstrações Contábeis de Entidades de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. 133p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SALAMON, Lester M. Estratégias para o fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Org). 3o Setor desenvolvimento social sustentado. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997.

GT 24 - Poster

PROJETO CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO ESCOLAR: TODOS PELA ESCOLA

Rafael Junior Heliodoro
(Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima)
rafaelheleodoro@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente projeto é uma iniciativa dos profissionais do Apoio Administrativo Educação de Infraestrutura e Nutrição Escolar da E. E. Nossa Senhora de Fátima. O mesmo foi motivado pelos autos índices de depredação do meio ambiente via desorganização das salas de aula no período pós – aula, lixos jogados no chão, escritas nas mesas de estudo e paredes da unidade e principalmente pelo fato de a referida instituição de inicio ter sido parcialmente reforma no inicio do ano e já ser possível averiguar um alta taxa de sujeiras (escritas de lápis e canetas) nas paredes. Estas atividades têm sido motivadas pela cada vez maior despreocupação dos discentes em conservar o patrimônio escolar, nesta perspectiva nos cabe educadores encontrar meios de resgatarmos nesse aluno o conceito de cidadania e que os alunos valorizem a sociabilidade e a higiene, e adotem modos de agir.

Palavras - chave: Conscientização. Conservação. Patrimônio Publico.

Introdução

O Projeto "Conservação do patrimônio escolar", será desenvolvido na Escola Nossa Senhora de Fátima, situada à rua Marquês de pombal nº 445, Bairro Jardim Primavera, Araputanga - MT, tem como público alvo professores e alunos do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. A finalidade da proposta é orientar o individuo para as mudanças de comportamento no que se refere a conservação da estrutura interna e externa da escola.

Acreditamos que a educação continua, via conscientização de alunos e busca de parcerias entre todos os educadores da instituição poderá reverter este quadro, para isso durante os mais de 7 meses do projeto (planejamento , execução , implementação , avaliação e controle) buscaremos estabelecer parcerias com todos aqueles que fazem uso e são lotados nesta unidade de ensino público de Araputanga.

Temos o entendimento que defender e preservar o patrimônio histórico, cultural e ambiental é uma tarefa de significância para todos os setores da vida. Por este motivo acreditamos que o presente projeto lançando mão de momentos práticos (Mutirão) e teóricos (Conversas e palestras) de conscientização faremos dele um instrumento de preservação do patrimônio publico escolar de unidade de ensino intitulada EE. Nossa Senhora de Fátima.

Materiais e Métodos

O presente projeto consistirá de uma pesquisa bibliográfica e de campo, onde os integrantes do mesmo no período de 2 (dois) meses promoverá uma observação minuciosa sobre os atos inflacionários cometidos por alunos e comunidade escolar contra o patrimônio escolar. Após a pesquisa será iniciado o processo de mobilização de alunos, via lideres de classe, e professores em torno do atendimento das metas previstas no projeto.

Para avaliar o desempenho de alunos e professores será instalado o concurso "Amigos da Escola" que elegerá o professor e sala de aula que mais colaborou com os andamentos do projeto, para tanto diariamente será confeccionado relatório elencado o estado deixado as salas de aula após o termino das aulas neste relatório constará a turma e professor que por ultimo fez uso da sala de aula, o relatório será confeccionado pelos inspetores de infraestrutura que será indicado pela coordenação do projeto.

Para conscientizar os alunos serão realizados mutirões de limpeza das instalações da escola que terá a participação de alunos e professora e contará com o acompanhamento dos responsáveis pelo projeto bem como direção escolar e coordenação pedagógica.

Resultados e Discussões

Observamos que no desenvolvimento do projeto os alunos em alguns momentos se desanimaram quanto ao projeto porem a cada reunião com lideres de classe este animo era renovado, pois a dinâmica da disputa dava sustentação à necessidade de colaborar de forma ativa. A articulação com os lideres de classes bem como com os professores foi fundamental para o sucesso do projeto.

Considerações Finais

A escola é um ambiente privilegiados para formação continua da sociedade por meio de uma analise, discussão e reflexão da realidade. É nela que esta sendo construídos ao longo

da história os filhos dos trabalhadores e trabalhadora de sociedade, que conscientes e instruídos a respeito de seus direitos e deveres em um futuro próximo contribuirão para o desenvolvimento de nosso país. Nesta ótica faz se necessário o desenvolvimento, dentro da unidade de ensino, projetos que discutam questões sociais e ambientais para que os discentes inquiram, debatam , meditem e elenquem as áreas a serem foco de melhora e as alternativas disponíveis para tal fim.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica**. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

CARPINTEIRO,Antonio Carlos; ALMEIDA, Jaime Gonçalvez. **Teoria do Espaço Educativo**. 4ª.ed atualizada e revisada- Cuiaba:Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil. 2013

FILHO, Amaury Meller. **Manutenção do espaço escolar**. Disponível em: **http://gestaoescolar.abril.com.br/espaco/manutencao-patrimonio-escolar-476183.shtml.**

LELIS, C. M.; BATTAUS, M.R.B.; FREITAS, F. C.T.; ROCHA. F.L.R.; MARZIALE, M. H. P.; ROBAZZI, M. L. C.C. **Distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho em profissionais de enfermagem revisão integrativa da literatura.** Disponível em: HTTP://www.unifesp.br/acta/artigo.php?volume=25&ano=2012&numero=3&item

LIXO É LUXO: ARTE E SUSTENTABILIDADE

Eliana Maria Pacheco de Araújo
(Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima)

Jeferson dos santos Capelletti
(Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima)

Ana Paula Batista de Lima
(Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima)

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O Projeto de Arte "Lixo é Luxo": Arte e Sustentabilidade têm como essência oportunizar a prática e aperfeiçoamento de habilidades na disciplina de artes, além de sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a mudança de valores e atitudes relacionadas ao lixo, este foi desenvolvido na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima no município de Araputanga – MT, com os alunos do ensino médio dos turnos matutino e vespertino, através da prática de oficinas. Os professores tiveram a oportunidade de desenvolverem com a participação ativa dos alunos, trabalhos artísticos diversificados. Este trabalho teve como princípio a mudança de hábitos e costumes fazendo com que eles recolham e transformem materiais descartados na sociedade. Dessa forma, através de oficinas pode-se envolver os alunos a um mundo que até então não conheciam e não acreditavam que seria capaz de transformar o lixo em algo belo e útil. E apresentou-se dados positivos, onde foi possível perceber a transformação do lixo em arte. Estiveram envolvidos com tamanho desempenho que se notou a vontade de reciclar e reformar tudo o que os rodeiam, o que deixou evidente a abrangência do projeto que superou as suas expectativas. Este projeto foi finalizado com uma apresentação do material confeccionado em uma exposição aberta a toda a comunidade.

Palavras-chave: Transformar; Sensibilizar; Arte.

Introdução

A cada dia, devido ao consumismo, o ser humano tem utilizado os materiais de consumo como produtos descartáveis. Estamos vivendo na era do consumismo exacerbado, onde nada é reciclado e reaproveitado.

Os autores afirmam que a proposta de reciclagem deva ser trabalhada nas escolas, um lugar perfeito para ensinar os futuros cidadãos a pensarem sobre o assunto, e isso deve ser levado bem mais longe e tratado de uma forma mais séria nas salas de aula, não só nas

matérias físicas, mas principalmente nas humanas, que tratem de questões que interferem na vida dos alunos, nas questões sócio-políticas ensinando o aluno a pensar e ter uma formação da consciência ambiental. Por isso, foi definido como tema de fundamental importância para servir como subsídios a outras iniciativas semelhantes. (PENTEADO, 2010; PROJETO PEDAGÓGICO, p. 15, nº 376).

O indivíduo na atualidade, devido a influência das mídias se tornou cada vez mais refém de produtos modernos e atuais. Nessa perspectiva, o homem tem a necessidade de sempre trabalhar cada vez mais, desequilibrando a relação família/sociedade/trabalho, buscando sempre um produto melhor e nem sempre necessário, não conseguindo dar um destino útil para aquele bem de consumo que não serve mais.

A problemática deste estudo é: Qual é a visão de lixo que os educandos matriculados no ensino médio diurno na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima em Araputanga – MT, essa visão poderá ser reinventada/reciclada através da reciclagem do lixo, transformando o lixo em algo belo e útil?

Esta proposta teve como objetivo geral, despertar a consciência de preservação, reciclagem e reaproveitamento de materiais nos alunos da disciplina de Arte do Ensino Médio da Escola Nossa Senhora de Fátima, Araputanga – MT. Os objetivos específicos foram: a) Reciclar/reaproveitar materiais que foram ou seriam descartados; b) Despertar a consciência de reaproveitamento do lixo; c) Aproveitar as aulas de arte para mostrar que é capaz de transformar lixo em artesanatos;

Métodos

Primeiro foram realizadas palestras expondo a importância do reaproveitamento de materiais considerados como lixo. Nessa apresentação também foi exposto imagens sobre a transformação destes objetos.

Posteriormente os alunos teriam que escolher objetos que foi ou iria ser descartado no lixo e reaproveitar/reciclar e transformar em algo útil. Após escolher teriam que documentar em forma de imagem todo o processo, desde a escolha, passando pelo processo de transformação até a conclusão do trabalho.

O trabalho artesanal foi realizado com o auxílio do professor durante as aulas de arte e também extra classe, pois alguns trabalhos tem grandes proporções e não seria possível desenvolve-los somente nas aulas.

Foram recolhidos em forma de entrevistas registradas através de filmagem, onde os alunos relatavam todo o envolvimento com o trabalho, também salientaram a importância deste projeto para a reformulação de valores que tinham sobre o lixo.

Após a conclusão esse material foi exposto em forma de stands na escola para toda a comunidade escolar.

Resultados e Discussão

Os resultados estão ainda em andamento porém bastante satisfatório até mesmo pelo envolvimento familiar e da comunidade escolar que está vendo nesse projeto a oportunidade de continuidade para o próximo ano envolvendo não só alunos mas toda a comunidade.

Conclusão

O projeto concluiu que é possível reaproveitar materiais que foram descartados e que para algumas pessoas não apresentariam mais utilidade.

Com esse projeto foi possível afirmar que se for trabalhado de forma coerente conseguiremos despertar a consciência do reaproveitamento nos educandos.

Podemos afirmar ainda que quando se trata de um tema que agrada e que está na realidade dos adolescentes eles se envolvem e isso terá significado para seu cotidiano. Ele levará isso para sua existência, sua família e seu grupo social.

Referências Bibliográficas

Projeto Pedagógico publicado na edição nº 376, jornal Mundo Jovem, maio de 2007, página 15.

PENTEADO. Heloísa Dupas. Meio Ambiente e Formação de Professores. São Paulo: Cortez, 2010.
http://ideialegaluel.wordpress.com/2012/06/24/resenha-do-livro-meio-ambiente-e-a-formacao-do-professor-da-autora-heloisa-dupas-penteado/capturado em 19/09/2014.

ENVELHECIMENTO E INTERGERACIONALIDADE: O QUE PENSAM OS JOVENS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GOSSO - IFMT?

Vânia Christina Nadaf
(Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá)
vania@cba.ifmt.edu.br

Miriam Ross Milani
miriam.milani@cba.ifmt.edu.br

Danniely Jek do Nascimento
(Estudante Bolsista/PROIC/IFMT Campus Cuiabá)
dannielyjek@gmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Estudos relacionados aos processos de envelhecimento e integeracionalidade vêm ascendendo consideravelmente em muitas áreas do conhecimento no mundo inteiro, em especial no Brasil. Uma das principais razões para este crescimento é o visível envelhecimento da população. Corroboram com esta premissa as informações do IBGE (2012), no que diz respeito ao aumento no número da população idosa e com prognóstico de um crescimento ainda maior nos próximos anos, incluindo o Brasil. Face a relevância social da temática e compreendendo a instituição escolar como *locus* favorecedor de debates acerca do envelhecimento e intergeracionalidade nas suas mais diversas dimensões, este estudo guiado pelas bases teórico-metodológicas da Pesquisa-Ação objetivou ampliar o diálogo com a comunidade interna e externa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) sobre o envelhecimento e intergeracionalidade. O estudo de cunho qualitativo usou como técnica de coleta de dados o Grupo Focal (GF) conduzido com nove adolescentes. Os estudantes retrataram um panorama de convivência com os (as) avós (as) delineado por subjetividades que envolvem cumplicidade, reconhecimento de sabedoria, acolhimento e carinho.

Palavras chave: Educação. Envelhecimento. Intergeracionalidade.

Introdução

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento no número da população idosa mundial e com prognóstico de um crescimento ainda maior nos próximos anos, incluindo o Brasil, e segundo o IBGE (2012) há tendências para uma ascensão. As famílias estão se tornando menores e apresentam maior número de idosos em sua composição, abrigando, muitas vezes, pessoas de diferentes idades convivendo em um mesmo espaço, ou seja, diferentes gerações sob o mesmo teto. Fenômeno que também se manifesta em famílias que vivenciam o aumento da prevalência de

doenças crônicas e de problemas decorrentes do envelhecimento com os quais precisam lidar. São questões como estas que a sociedade contemporânea está vivenciando, para tanto, promover reflexões sobre os papeis dos idosos na sociedade e o futuro das relações entre jovens e idosos é responsabilidade de todos, prioritariamente da escola. É em contexto escolar que as discussões sobre as relações entre as diferentes gerações podem contribuir para a promoção de uma cultura de respeito aos idosos bem como o entendimento das relações que permeiam a convivência entre as pessoas de diferentes gerações.

Objetivo

Este estudo objetiva ampliar o diálogo com jovens estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) sobre o envelhecimento e intergeracionalidade.

Metodologia

O estudo de cunho qualitativo usou como técnica de coleta de dados o Grupo Focal (GF) conduzido com nove adolescentes, com idades entre 16 e 18 anos, sendo dois do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todos os participantes convivem com os seus avós, e são estudantes dos Cursos de Eventos e Eletrotécnica do IFMT. O GF é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais de discussão, centralizando questões específicas a serem debatidas entre os participantes, neste estudo, a condução do GF focalizou temáticas relacionadas com a convivência com os avós. As discussões foram gravadas, posteriormente transcritas e submetidas à Análise de Conteúdo Temática. A categorização das interlocuções constituiu-se de duas fases: a primeira contou com uma apreciação individual de duas pesquisadoras que, no papel de juízes independentes, selecionavam as verbalizações em categorias. Em uma segunda fase o trabalho contou com discussões coletivas, entre as pesquisadoras a respeito das categorias e os excertos que se abrigavam em cada uma delas.

Resultados

O material verbal submetido a Análise de Conteúdo Temática revelou a existência de quatro categorias: (i) Conflitos de Relacionamento, (ii) Convivência saudável, (iii) Ensinamentos e Práticas Cotidianas e (iv) Presença da Morte. Na categoria Conflitos de Relacionamento, os jovens verbalizaram as dificuldades advindas da falta de paciência com os avós, assumindo por vezes os papeis, ora de cuidadores, ora de controladores dos idosos. Na categoria Convivência Saudável, as

interlocuções dos estudantes centralizaram-se afetivamente nas figuras dos avós caracterizando-os como mais acessíveis, flexíveis e compreensivos quando comparados aos seus pais. Na categoria Ensinamentos e Práticas Cotidianas, os relatos demonstraram a presença de uma multiplicidade de subcategorias, envolvendo questões religiosas, práticas comportamentais e valores que povoam o cotidiano dos participantes. Na categoria Presença da Morte, as verbalizações dos jovens, cindiram-se em duas subcategorias; a primeira caracterizada como um momento difícil de perda dos avós, já vivenciada por alguns estudantes, e a segunda descrita como uma fragilização em face a proximidade da morte dos avós, condição esta que os sensibiliza impedindo possíveis confrontos com os idosos. Os resultados sinalizam a existência de conflitos entre as diferentes gerações que são atenuados pela troca de cuidados entre os avós e os netos. Aspectos relacionados às vivências dos jovens em lócus favorecedor de ensinamentos, valores de práticas cotidianas e a preferência destes pelas avós em comparação aos avôs foram também observados.

Conclusões

Os avós estão passando mais tempo com os netos, isso pode ser comprovado pela existência de famílias que convivem diretamente com os idosos, e que muitos deles têm papel importante na educação dos jovens estudantes. Com os pais trabalhando e passando fora de casa a maior parte do tempo, os avós ensinam, trocam experiências, aconselham e acompanham os seus netos que consideram os diálogos bons e outras vezes monótonos, principalmente, quando o assunto é doença. Os estudantes retrataram um panorama de convivência com as (os) avós (os) delineado por subjetividades que envolvem cumplicidade, reconhecimento de sabedoria, acolhimento e carinho.

Referências

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento- Evitando Confusões. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244-270

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude> Acesso em 17 jun. 2014.

CHAMMÉ, Sebastião Jorge. Repressão e saúde. **Saúde: um processo em constante construção.** Marília. (Tese de Livre-Docência) UNESP/Campus Marília) 1997.

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação**.** In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro. 2009.

GERRISH, Kate; LACEY, Anna. (eds) **The Research Process in Nursing**, 6th edition, Blackwell Publishing, Oxford 2010. pp 312-24

KOSHY, Elizabeth; WATERMAN, Heather.; KOSHY, Valsa. **Action Research in Healthcare**. Sage Publication. London. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14ªed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

EXERCÍCIOS FÍSICOS X OBESIDADE E SAÚDE DO POLICIAL MILITAR

Almir de França Ferraz[1]
almirferraznt@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente artigo trata de reflexões sobre dois métodos de pesquisa que são: pesquisa teórica e de campo. A pesquisa teórica informa acerca da importância dos exercícios físicos na diminuição dos riscos da obesidade para a saúde policial. A obesidade foi trabalhada no artigo através dos preceitos gerais e fatores que a originam. Atualmente muitos pesquisadores consideram a obesidade como uma "doença", pois é a porta de entrada para o desenvolvimento de vários distúrbios que provocam moléstias, sendo ressaltados os fatores que influenciam no desenvolvimento da obesidade. Através de fundamentações teóricas possibilitou mostrar informações sob a visão científica com relação aos benefícios dos exercícios físicos na diminuição da obesidade, isto reflete no desempenho de trabalho do policial militar em todas as suas especialidades, principalmente, na execução do serviço operacional, ressaltando que diminui os riscos de desenvolver doenças relacionadas à obesidade. Paralelamente, a segunda discussão é a pesquisa de campo, onde buscou analisar os índices de gordura dos policiais militares da Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) por meio de um questionário incluindo amostra de 27% do efetivo de praças da APMG. Após coletar e avaliar os dados dos questionários e os índices de gordura corporal dos policiais obteve-se resultado–satisfatório quanto à prática de exercícios físicos dos policiais militares da APMG e o percentual de gordura foi analisado trazendo várias informações importantes. A discussão possibilitou ampliar o entendimento em um universo da amostra significativa para a pesquisa e mostrar, superficialmente, a real situação física das praças da APMG.

Palavras-chave: Exercícios físicos. Obesidade. Percentual de gordura. Polícia Militar.

Introdução

Conceitualmente, a obesidade, segundo Guyton (1997, p. 662), "é a deposição de gordura em excesso no organismo" é considerada por muitos pesquisadores como uma "doença" que provoca o desenvolvimento de várias moléstias gerando riscos à saúde das

[1] Policial-militar, bacharel em Segurança Pública (Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso- PMMT, Oficial-Aluno do Curso de Instrutor de Educação Física 2011/2012, a nível de especialização, realizado na Academia Policial-Militar do Guatupê da PMPR.

pessoas, em especial, dos policiais militares que prejudica essencialmente o seu rendimento no trabalho e sua qualidade de vida.

A obesidade é um distúrbio que afeta todas as nações do mundo, classes sociais, etnias e profissões, atentando para este problema que diariamente está em evidência nos mais variados meios de comunicação. Este estudo tem a preocupação em mostrar claramente se este problema ocorre também no efetivo da Instituição Polícia Militar do Estado do Paraná, bem como destacar os benefícios dos exercícios físicos.

O presente artigo tem o enfoque de trabalhar a problemática com dois métodos de pesquisas, sendo que o primeiro que visa mostrar a importância dos exercícios físicos na diminuição dos riscos da obesidade enfatizando também vários aspectos gerais da obesidade relacionada ao sedentarismo e os benefícios dos exercícios físicos para a saúde do policial militar, além do segundo método que é a análise de campo que visou pesquisar e analisar a prática de exercícios físicos e os índices de gordura dos policiais militares da APMG.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, o objetivo central é apontar os benefícios dos exercícios físicos e os riscos da obesidade à saúde policial enfatizando também os resultados da coleta de pesquisa de campo verificando os índices de gordura dos policiais militares.

A importância dos exercícios para diminuição dos riscos da obesidade é foco teórico e relaciona-se em manter o preparo dos policiais gerando a manutenção do bom preparo físico e diminuindo ou evitando o surgimento da obesidade, bem como estimulando a prática de atividades físicas, de acordo com pesquisas bibliográficas com base em estudo fisiológicos, cinesiológicos, fatores genéticos e outros.

O artigo destaca sua importância como o objeto de estudo por se tratar de buscar conhecimentos científicos para obter respostas sólidas e elaborar dados de pesquisa de campo capaz de mensurar a influência dos policiais militares que pratica exercícios físicos e outros que não praticam verificando quais são os percentuais de níveis de gorduras através mensuração das dobras cutâneas.

A obesidade e o sedentarismo

A obesidade é caracterizada pelo excesso de gordura no organismo. "Refere-se à quantidade acima da média de gordura contida no corpo"[2]. McArdle (2001; p. 418-419) diz que uma pessoa que ingere uma quantidade excessiva de nutrientes além suas necessidades básicas, sem haver um gasto calórico acima do nível do metabolismo basal, certamente engordará aumentando o seu índice de gordura corporal e consequentemente, aumentando as dimensões do corpo em virtude do maior volume de tecido adiposo propiciando o desenvolvimento da obesidade.

Fazendo uma análise sob a ótica de Martins (2006, p. 15-16), o tecido adiposo localiza-se sob o tecido tegumentar e envolve os órgãos internos principalmente da região abdominal. A massa gorda também é denominada de gordura corporal ou tecido adiposo, sendo essencial para o nosso organismo exercendo algumas funções básicas tais como: proteção de órgãos vitais contra choques mecânicos, isolamento térmico, metabolismo de algumas vitaminas e reserva energética. Observa-se que as gorduras desempenham várias funções importantes para o corpo.

Um dos protocolos de métodos de avaliação do peso corporal utilizado para analisar a obesidade é o Índice de Massa Corporal (IMC), sendo um protocolo oficial utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o objetivo de obter índices de obesidade em populações distintas. Porém, conforme McArdle (2001; p. 362), o IMC não apresenta fidedignidade no resultado com relação aos atletas ou praticantes de atividades físicas intensas e moderadas, que possuem maior volume de massa magra corporal, a qual não pode ser confundida com gordura. O acúmulo de massa muscular e a densidade óssea, portanto, não devem ser classificadas como obesidades. Várias literaturas apresentam o IMC limite, em média, para os homens de 27,8 e das mulheres 27,3. Este parâmetro de IMC está publicado nos estudos de Powers e Howers (2000; p. 344).

O médico cardiologista Paulo Fernando Leite (2000, p. 195) traz outros métodos de avaliação de medida do peso corporal para realizar o cálculo de índice de gordura: "Para o diagnóstico da obesidade são necessárias as seguintes medidas antropométricas: peso (Kg), estatura (m), espessura das dobras cutâneas: bicipital, tricipital, subescapular e supra-ilíaca

[2] FOX, apud LEANDRINI, Josimeire Aparecida. **Obesidade: considerações sobre suas possíveis causas e conseqüências** (uma revisão de literatura). Maringá.1997, pag. 5

(mm)"[3] e para Nahas (1999) apud Salve, (2006, p. 35) são também hidrometria, determinação do potássio do corpo, ressonância magnética e densidade por emissão de fótons ou bioimpedância.

As reservas energéticas de gordura no corpo possuem níveis de aceitabilidade conforme o parâmetro de porcentagem e protocolo de avaliação, sobretudo os estudos mostram as referências da taxa de gordura conforme os níveis aceitáveis que estão abaixo:

> Alguns autores, como Pollock e Wilmore (1993), preferem estabelecer um limiar único, independente da idade, mas levando em consideração o sexo: 16% para homens e 23% para mulheres. Este tipo de referencial é seguido por Mc Ardle et. Al. (1992, apud Pollock e Wilmore, 1993), que preconizam um limiar de 15% para homens e 25% para mulheres.
>
> Cooper (1987, apud Pollock e Wilmore, 1993), relacionou tanto sexo quanto idade, elaborando níveis diferenciados de classificação para o percentual de gordura. Este conceito leva em consideração um aumento da gordura corporal, que ocorre com o envelhecimento.[4] (Martins, 2006; 16 e 17).

O percentual de gordura aceitável baseado nos estudos publicado de Katch e McArdle (2001; p. 385), traz o seguinte: "Em geral, o percentual de gordura corporal para homens jovens adultos varia entre 12 e 15% enquanto nas mulheres, o valor médio de gordura fica entre 25 e 28%"[5].

O acúmulo excessivo de gordura no organismo é causado por vários fatores Guyton (1997, p. 680-682) sejam eles genéticos, psicológicos, ambientais, alimentares, hormonais, ausência considerável de exercícios físicos (sedentarismo), raciais, e outros fatores pertinentes, sobretudo além de vários fatores citados Nahas (1999, p. 27 e 28) hábitos

[3] LEITE, Paulo Fernando. **Aptidão física, esporte e saúde**. 3 ed. São Paulo: Editora Robe Editorial. 2000 p. 191.
[4] FONTOURA, Andreia Silveira da. **Guia Prático de avaliação física: uma abordagem didática, abrangente e atualizada**. 1 edição. São Paulo: Phorte, 2008.
[5] Katch, Frank I.; McArdle William D.; KATCH, Victor L. **Nutrição: para o desporto e o exercício**. Rio de Janeiro: editora Guanabara koogan, 2001.

alimentares impróprios, variação sazonal do estado psicológico e o balanço energético positivo, ou seja, mais energia ingerida do que gasta.

Com muita frequência, a obesidade é um problema que ocorre já no início da infância da pessoa, segundo McArdle (2001, p. 412) 25% da obesidade é provocado por fatores genéticos, e quando isto é constatado verifica-se que tem a possibilidade de ser um adulto obeso com três vezes mais possibilidades que uma pessoa que tenha uma vida normal. Vale ressaltar que o fator genético é uma importante característica que pode contribuir para o desenvolvimento da obesidade.

Com a melhoria das condições de poder aquisitivo e acesso aos produtos variados de gêneros alimentícios, a população em geral passou consumir mais alimentos e de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) conforme dados de 2010, o brasileiro consome mais alimentos industrializados e reduzindo inclusive o consumo de arroz e feijão.

A obesidade é considerada pela grande maioria dos estudiosos como uma Belmont (1990, p. 5) "patologia" relacionada diretamente com os fatores endógenos e exógenos, que resultam neste desequilíbrio corporal, segundo Guedes e Guedes (1998, p. 58), a obesidade é, atualmente, uma patologia, um dos grandes males teoricamente da globalização social e constituídos pelo aumento da gordura localizada em relação ao peso corporal.

Sedentarismo uma "doença" que leva à obesidade

Além dos vários fatores contribuintes da obesidade que foram apresentados, a falta de exercícios físicos (sedentarismo) é um aspecto importante a ser discutido, Nahas (2003; p. 34) traz o entendimento do conceito de sedentarismo que é a falta ou grande diminuição da atividade física. Historicamente, a sociedade passou por várias transformações que provocaram alterações significativas no modo de viver das pessoas em todos os aspectos dando margem ao sedentarismo. De acordo com Lima (2003):

> Um estudo da clínica Cooper revela que as pessoas gastavam, no início do século XX, cerca de 5.000 Kcal/dia. Esse gasto caiu para menos de 2.500 Kcal, o que representa uma diminuição de cerca de 2.500 Kcal em relação ao que se gastava há cem anos. Isso representa

> um acúmulo de cerca de 180.000 Kcal ao ano a mais do que no início do século XX[6].

Neste mesmo estudo constatou-se que houve uma considerável diminuição das atividades físicas leves e moderadas em comparação às atividades vigorosas. Francischi et. al. (2001, p. 117) ilumine-se sobre desequilíbrio entre o acúmulo e gasto do balanço energético corporal, se houver desequilíbrio positivo pode predominar o acúmulo de tecido adiposo em virtude do sedentarismo e outros fatores contribuintes. Além disso, deve-se frisar sobre a melhoria do poder de aquisição e falta de atividade física que fica cada vez mais caracterizada por uma vida hipoativa sendo deixado de lado o exercício físico resultando pequeno gasto energético pelo baixo volume de atividade física. Paralelamente, a rotina dos policiais militares insere-se neste contexto em especial ao elevado nível de stress que é submetido no exercício da função, a alimentação inadequada em virtude do tempo durante o serviço e o sedentarismo pelo fato de trabalhar 12 horas ou mais sentado na viatura tornando o seu dia-dia uma rotina sem aptidão física prejudicando sua saúde.

O sedentarismo é uma "doença" que, atualmente, deve ser curada sendo um reflexo da obesidade, como podemos ver num trecho do artigo de Vera Lucia Penteado (2000, p. 4):

> O sedentarismo é considerado atualmente como uma doença que deve ser curada, onde o risco relativo de um ataque cardíaco fatal, entre os indivíduos sedentários é duas vezes maior do que as pessoas que praticam atividades físicas regularmente. Tal como a obesidade, a alta taxa de colesterol, as dores na coluna e outras. Jubel (1985), afirma que para lutar contra o sedentarismo é necessário favorecer uma acumulação energética que deve atender certo limiar de intensidade, sem imperativamente ultrapassar um nível crítico, relativamente pouco elevado, próprio de cada pessoa, o que implica uma educação controlada[7].

[6] LIMA, Valquíria de. **Ginástica Laboral: atividade física no ambiente de trabalho**. São Paulo: Phorte, 2003, p. 25 e 26.
[7] PENTEADO, Vera Lucia apud

Podemos ver nas fundamentações acima mostram que o sedentarismo leva à obesidade consequentemente traz risco à saúde sendo uma doença degenerativa silenciosa estimulando o surgimento de várias doenças crônicas. O sedentarismo é uma das causas que muitos policiais adquirem o elevado percentual de gordura configurando em policiais obesos que prejudicam essencialmente na execução da função profissional.

O risco da obesidade para a saúde

O risco que a obesidade representa para a saúde das pessoas é indiscutível podendo ocasionar muitas doenças, dentre elas, algumas moléstias graves, como a hiperlipemia e hipertensão. De acordo com as pesquisas de Bray (1990) apud Salve (2010, p. 34) existe uma forte relação entre a obesidade e desenvolvimento de doenças cardiovasculares, pulmonares, diabetes mellitus, problemas biliares e alguns tipos de câncer. É evidente que as doenças crônicas ocorrem com mais frequência entre pessoas obesas do que as pessoas com índice de gordura normal. Para Katch e McArdle (1996) apud Martins (2006, p. 28), "um excesso de 2 a 5 Kg acima do peso desejado já provoca múltiplos riscos biológicos"[8].

É importante ressaltar que as principais consequências da obesidade são, conforme traz Guedes e Guedes (1998) apud Martins (2006, p. 28):

> Doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, lipídios plasmáticos, doenças da vesícula biliar, câncer, refluxo gastresofágico, alterações da função hepática, lesões inflamatórias, fibroses, alterações da função pulmonar, as ósteoartrites, disfunções menstruais, alterações nos níveis de ácido úrico e cinoses[9].

Para Powers e Howley (2000, p. 45), destaca que os aumentos do peso relativo ou do IMC estão relacionados a um aumento do risco de cardiopatias, bem como os níveis elevados

[8] KATCH; MCARDLE (2001) apud MARTINS, Fabiana Giacomini, **A influência da modalidade "musculação" na diminuição do percentual de gordura.** In: monografia apresentada à Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de Especialista em Morfofisiologia aplicada ao Exercício. Maringá, 2006, p. 16 e 17.

[9] GUEDES e Guedes (1998) apud MARTINS, Fabiana Giacomini, **A influência da modalidade "musculação" na diminuição do percentual de gordura.** In: monografia apresentada à Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de Especialista em Morfofisiologia aplicada ao Exercício. Maringá, 2006, p. 28.

de triglicerídeos, colesterol total, hipertensão e outras. A obesidade apresenta fatores contribuintes de riscos primários (ex. hipertensão e diabetes adultos) e secundários (carcinoma endometrial e aterosclerose).

Para Katch e McArdle (1996) ilustram uma série doenças crônicas com o risco à saúde: hipertensão e enfarto, doença renal, doença da vesícula biliar, diabetes mellite, doenças pulmonares, problemas com anestesia durante a cirurgia, osteoartrite e gota, câncer do endométrio e do seio, funções cardíacas diminuídas, irregularidades menstruais e trauma psicológico.

Vislumbre-se no que diz Guedes e Guedes (2003) apud Martins (2006, p. 27) com referência aos grandes riscos da obesidade, damos exemplo às doenças cardiovasculares que mostram a prevalência da hipertensão nas pessoas obesas é 2,9 vezes maior que em pessoas não obesas.

A importância dos exercícios físicos para diminuição dos riscos da obesidade

A importância dos exercícios físicos como ressalta Guirro; Guirro (1994; p. 99-100) está relacionada ao gasto energético que a atividade física promove em virtude da utilização dos substratos energéticos sendo fatores fundamentais para manutenção e redução do peso corporal trazendo a prevenção contra diversas doenças relacionadas à obesidade. Embora, o sedentarismo que é a inatividade física representa uma das causas importante de debilidade em razão do declínio da qualidade de vida e morte prematura nas sociedades contemporânea. A atividade física para os policiais militares é a alternativa essencial para a prevenção contra a obesidade e consequentemente, ao desenvolvimento de outras doenças.

Outro fator que se deve ressaltar é que o controle da dieta é eficaz no combate à obesidade, mas é uma estratégia sem efeito sozinha, ou seja, outros fatores determinantes para o emagrecimento, conforme traz o consenso entre os especialistas. Ao mesmo tempo que a taxa de gordura corporal concentrada seja a grande preocupação e que sendo motivada pela inatividade física configurando como um dos vilões que desenvolvem a obesidade, no trecho Martins (2006, p. 22) "o sedentarismo aumentou em proporções alarmantes levando os

especialistas à conclusão que a obesidade esta mais relacionada à falta de atividade física e não à ingestão excessiva de alimentos" [10].

Guedes e Guedes (1998) apud Martins (2006, p. 31) mostram que a falta de atividade é um dos fatores da obesidade que relata no trecho seguinte:

> Tem-se comprovado que os indivíduos com obesidade são mais frequentemente hipoativos que hiperconsumidores de alimentos, o que destaca a inatividade física como o fator mais importante na explicação do excessivo aumento e na manutenção do peso corporal níveis elevados.[11]

Segundo Guirro; Guirro (1994, p. 101), a importância dos exercícios físicos traz condições para alterar a homeostasia do corpo garantindo o balanço energético negativo e a manutenção do metabolismo basal. Em caso de exercícios que consumem muita energia, concomitantemente, McArdle (2010, p. 68, 129 e 416) complementa o entendimento sendo primordial que os exercícios sejam em longos períodos em intensidades próximos ao liminar metabólico fazendo com que aumente a beta oxidação dos ácidos graxos como substrato para utilização de ATP, o que provoca a perda gradual de gordura e tendem a liberar glucagon, cortisol, testosterona e o hormônio de crescimento.

Neste diapasão, Guedes e Guedes, (1998, p. 54) explana sobre a importância da atividade física "a atividade física induz a adaptações favoráveis no peso corporal, mediante reduções da quantidade de gordura corporal enquanto, preserva a massa isenta de gordura"[12].

Sob o olhar crítico, o policial militar aliado ao serviço que já lhe proporciona o condicionamento ao sedentarismo e também a uma alimentação inadequada mantendo o balanço energético positivo, o resultado fica evidente que ocorre o aumento de peso, deste diapasão, justifica a importância da prática de exercícios físicos para o policial.

---

[10] MARTINS, Fabiana Giacomini, **A influência da modalidade "musculação" na diminuição do percentual de gordura.** In: monografia apresentada à Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de Especialista em Morfofisiologia aplicada ao Exercício. Maringá, 2006, pag. 30.
[11] GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal**: composição corporal, atividade física e nutrição. 1998: In MARTINS, Fabiana Giacomini. **A influência da modalidade "musculação" na diminuição do percentual de gordura**. Maringá, 2006, pag. 31.
[12] GUEDES, D.P.; GUEDES, J. E. R.P. **Controle do Peso Corporal**: composição corporal, atividade física e nutrição. 2 ed. Rio de Janeiro: 2003.

No estudo de Francischi et. al. (2001, p. 117-127) enfatiza que tanto o exercício aeróbico como anaeróbico, combinados à dieta, previne o declínio na resposta lipolítica e na beta oxidação de gorduras.

O exercício físico é o coadjuvante para regulação e controle do peso corporal atuando estritamente na manutenção do corpo através da utilização metabolismo energético e como salienta Guirro; Guirro (1994, p. 106) é observado no exercício intenso que ocorre a utilização das gorduras do corpo, por ações hormonais, fisiologicamente, são realizadas a mobilização dos ácidos graxos e a rápida degradação dos triglicerídeos. Guirro ressalta na sua pesquisa sobre a influência do exercício aeróbio na perda de gordura, o seguinte:

> Os exercícios devem ser aeróbicos e com duração mínima de trinta minutos, três vezes por semana. Os exercícios em cerca de 50 a 55% da intensidade máxima, ao invés de 60 a 75% resultam em maior catabolismo e maiores benefícios no combate de peso[13].

As fundamentações de dados científicos desenvolvidas nestes tópicos mostram nitidamente que os exercícios físicos são de extrema importância para o combate à obesidade e deve ser incentivado na Instituição Policial Militar sendo que o condicionamento físico é extremamente importante para o policial militar sua atividade fim.

A análise do percentual de gordura dos policiais militares da academia policial militar do guatupê

Pesquisa de campo

Para a pesquisa de campo foi proposto um questionário requerendo dados sobre peso, altura, informações diversas sobre a prática de exercícios físicos e coleta das dobras cutâneas dos policiais militares. Para tanto foi utilizada uma amostra de 27% do efetivo geral da APMG para a pesquisa de campo. O método indica analisar em caso concreto juntamente com a pesquisa bibliográfica sobre a obesidade e a importância da atividade física.

[13]GUIRRO, Rinaldo R.; GUIRRO, Elaine Caldeira O. **A atividade física na obesidade.** Revista Ciência e Tecnologia. Unimetodista de Piracicaba. São Paulo: Ed Unimep. Volume 32. Dez 1994, pag. 102.

A amostra dos pesquisados foi feita em policiais militares do sexo masculino de diversas idades. A utilização do sexo masculino delimita a análise e coleta das informações com várias idades de pessoas visando dar maior diversidade nos resultados simulando a realidade.

O questionário possui quatro questões de múltipla escolha, a ser assinalada pelo policial militar questionado obtendo assuntos atinentes à prática de exercícios físicos. Na etapa seguinte foi feita coleta das medidas cutâneas obtidas através das seguintes dobras (peitoral, abdominal e coxa) e obtidos os resultados em três medições. Sendo que o resultado final é a média aritmética dos valores dividindo por três. Com esse cálculo obtém-se o índice de percentual de gordura.

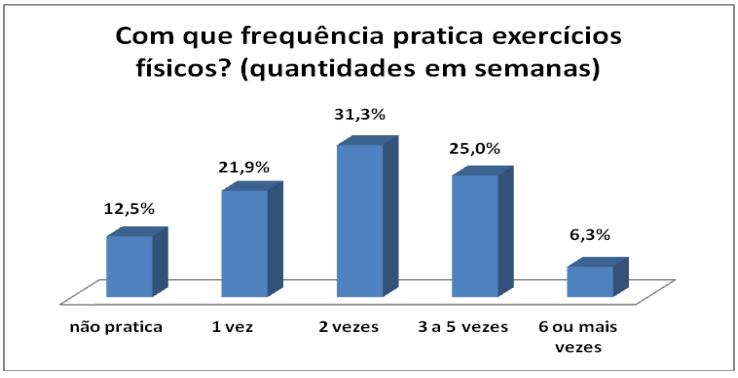
Análise e discussão dos resultados

Análise dos resultados

No início do questionário foram coletados dados a partir de assuntos sobre a prática e frequência de exercícios físicos, e se a prática destes proporciona ao policial militar um bom condicionamento físico. Também foi questionado sobre qual o tipo de exercício físico que o policial militar pratica e se recebe orientação profissional para tais atividades. A amostra de policiais representou 27% das praças da Academia Policial Militar do Guatupê.

Os questionamentos aos policiais vêm expressos o seguinte: "Com que frequência pratica exercícios físicos?" e foram propostas cinco alternativas de respostas das quais são: a) não pratico; b) uma vez por semana; c) duas vezes por semana; d) 3 a 5 vezes por semana e a alternativa e) seis ou mais vezes por semana.

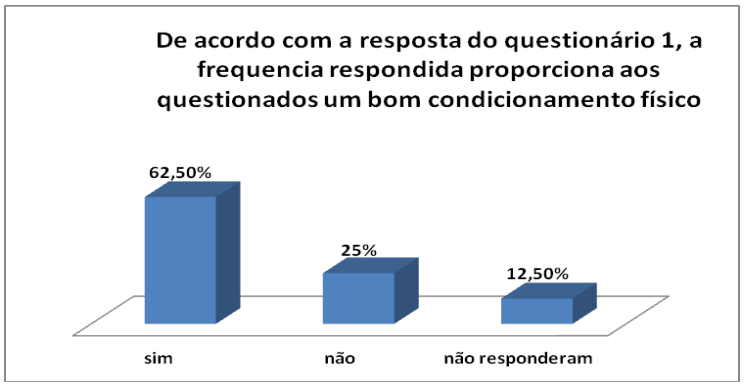
Com relação à questão 1, foram obtidos os seguintes resultados no gráfico abaixo:



A maioria dos policiais militares que responderam a primeira questão com 31,3 % praticam exercícios físicos duas vezes por semana. Na análise do gráfico um verifica-se que a maioria dos policiais militares da APMG praticam exercícios entre duas a cinco vezes por semana.

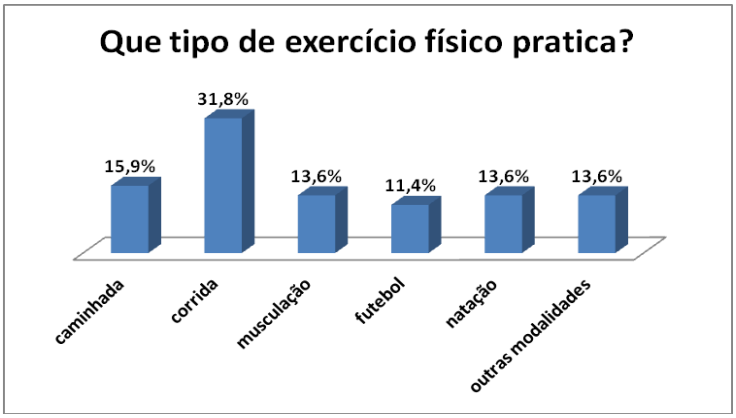
É importante ressaltar que no gráfico possui um dado interessante que 12,5% dos policiais militares não praticam exercícios físicos enquadrando em pessoas sedentárias, em vez que a verificação do IMC apresenta índices de sobrepeso ou obesidade.

Na sequencia vem a questão de número 2, se o policial militar pratica frequentemente exercícios físicos pelo menos uma vez por semana possibilitou que o policial militar respondesse a segunda questão e os dados estão no gráfico abaixo:



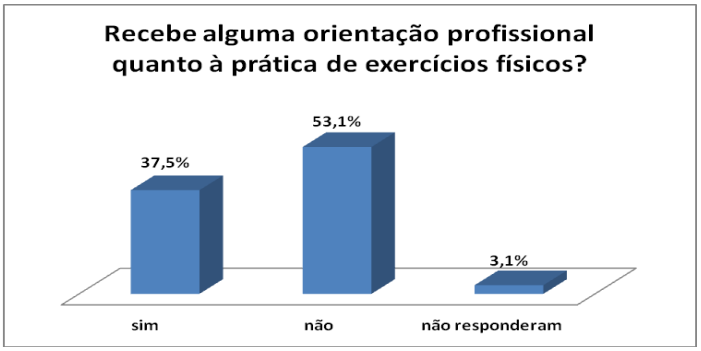
Os policiais militares que praticam exercício físico em sua maioria com 62,5% responderam que a frequência dos exercícios proporciona um bom condicionamento físico e 25% responderam que não e 12,5% que não responderam, pois são a parcela dos policiais militares não pratica exercícios físicos.

A terceira questão quer saber do policial militar praticante de exercícios físicos "Que tipo de exercício físico pratica?" e foram propostas para alternativas os seguintes esportes: a) caminhada, b) corrida, c) musculação d) futebol e) natação f) outra modalidade. Foi informado ao PM questionado se pratica mais que uma modalidade e poderia assinalar mais de uma alternativa.



O gráfico 3 mostra o maior índice de porcentual foi a corrida com 31,8% dos resultados deixa explícito que a atividade aeróbia é predominante entre os praticantes sendo a atividade anaeróbia representa 13,6% é que musculação. É claro que vários policiais militares informaram que praticam mais de um esporte.

Na sequência aborda a questão técnica de um acompanhamento de profissional de educação física ou Oficial especialista no assunto, a pergunta é a seguinte: "Recebe alguma orientação profissional quanto à prática de exercícios físicos?" Como mostra o gráfico 4 abaixo:

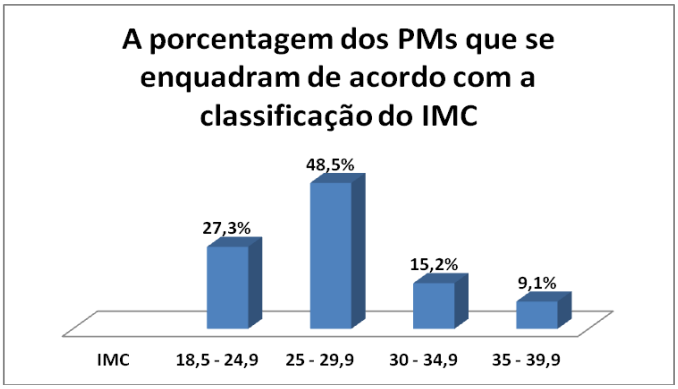


A quarta questão obteve o resultado de 53,1% não recebe orientação profissional quanto à prática de exercícios físico, 37,5% recebem orientação de um profissional de educação e 3,1 não responderam a pergunta.

Foram obtidos dados sobre o peso e a altura dos policiais militares para calcular o IMC, a tabela ilustra conforme Monteiro; Lopes (2005, p. 54).

Classificação	IMC
Baixo peso	< 18,5
Normal	18,5 – 24,9
Sobrepeso	25 – 29,9
Obesidade I	30 – 34,9
Obesidade II	35 – 39,9
Obesidade III	≥ 40

A tabela 01 que está acima informa dados sobre a classificação do IMC em (Kg/m2), a partir de 25,0 Kg/m2 estão associados ao aumento do risco em desenvolver doenças e ao risco de mortalidade significativamente maior. É importante frisar que a tabela não leva consideração fatores da composição corporal. ACSM, (2000) apud Monteiro; Lopes (2005, p. 54).



Nota-se que a maioria dos policiais militares da APMG apresenta níveis de sobrepeso, 48,5% estão entre 25 a 29,9 Kg/M2 e 9,1% dos policiais militares estão na faixa IMC mais crítica da tabela.

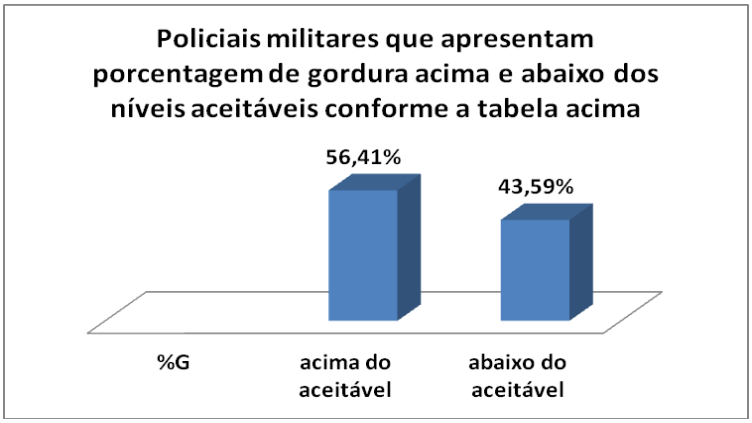
Abaixo está expressa a tabela 02 abaixo mostra a classificação do percentual de gordura em índices aceitáveis e ideais.

Classificação de percentual de gordura para homens		
Idade	Aceitável	Ideal
Menos de 30	13	9,0
30 – 39	16,5	12,5

40 – 49	19,0	15,0
50 – 59	20,5	16,5
Mais de 60	20,5	16,5

Fonte: Cooper (1987, apud Pollock e Wilmore, 1993) adaptado

As informações da tabela são parâmetro de análise do gráfico abaixo, analisaremos somente aos índices aceitáveis, conforme a coluna do meio da tabela. Se os policiais se enquadram nos níveis acima ou abaixo do percentual de gordura aceitáveis.



Após ter obtidos dados acerca das dobras cutâneas dos policiais militares da APMG e calculado o percentual de gordura foi feito uma correlação entre os dados da tabela em percentual dos níveis de gordura aceitáveis, os dados obtidos foram classificados como "acima" e "abaixo" do aceitável. O gráfico acima mostra que 56,41% dos policiais militares da APMG que foram coletados as dobras cutâneas estão acima da porcentagem de gordura aceitável.

Discussão dos resultados

A pesquisa trata-se de análise de campo através de coleta de dados por questionário e obtendo dos valores das dobras cutâneas das praças da APMG. Na análise dos dados foram apresentados seis gráficos. O primeiro é fundamental para determinar se policial militar pratica ou não exercícios físicos sendo a informação básica para determinar se o policial militar é sedentário ou não, logo o policial que informasse que não praticava exercícios físicos não tinha condições de responder outras questões, no entanto, se respondeu que pratica

verificou-se frequência desta prática no intuito de saber qual é a rotina de exercícios sendo que a maioria dos policiais militares praticam de 2 a 5 vezes por semana.

Buscando saber se o policial tem um bom condicionamento, o gráfico 2 obteve resposta num caráter mais subjetivo é o resultado foi a maioria absoluta disseram que tem um bom condicionamento físico.

O gráfico 3 foi a parte das quatro questões mais dinâmicas, pois vários policiais militares poderia responder vários itens tendo em vista que um percentual considerável pratica mais de um esporte. E a prevalência do esporte mais praticado dentre as praças da APMG é a corrida, dependendo da duração é uma atividade aeróbica e de acordo com a intensidade a atinge vários tipos metabolismo energético. Katch; McArdle (2001, pag. 141 e 142).

De acordo com os resultados demonstrados no gráfico do IMC através do peso e altura dos policiais militares pouco menos da metade (48,5%) está na situação de sobrepeso indicando um estágio atenção. Sendo que 51,3% dos policiais militares informaram que não recebem orientação profissional quanto à realização da prática de exercícios físicos visto que é um item importante para o combate ao sobrepeso e a obesidade.

O gráfico do percentual de gordura teve o objetivo de análisar se os policiais militares que participaram da pesquisa estão em níveis "acima" ou "abaixo" dos índices aceitáveis conforme a tabela de número 2, obtivemos que dos 56,41% policiais da APMG estão "acima" dos níveis aceitáveis enquanto 43,59% dos policiais da APMG estão "abaixo" dos níveis aceitáveis.

Pode-se observar que existe uma diferença entre os gráficos de percentual de gordura e IMC justamente pela diferença dos métodos de avaliação e diferentes conceitos de aplicação. Visto que o IMC analisa somente as variáveis de peso e a altura, logo o percentual de gordura possui outras variáveis que são dobras cutâneas que enfatizam a análise da composição corporal.

Considerações finais

A pesquisa proporcionou importante discussão sobre a importância dos exercícios físicos no sentido da prevenção à obesidade e ao sedentarismo evitando, desta forma, os riscos à saúde policial militar em virtude da própria rotina proporcionar o desenvolvimento deste

hábito deve-se condicionar o policial militar que a atividade física deve ser um hábito para boa manutenção do corpo.

É importante observar que os policiais que não praticavam atividade física são os que apresentaram maiores níveis de gordura corporal bem acima do aceitável, curiosamente, durante o preenchimento do questionário aqueles policiais os quais informaram que não praticavam exercícios físicos logo tinham maiores índices de dobras cutâneas, enquanto os que praticavam exercícios físicos apresentaram percentual de gordura abaixo do nível aceitável ou próximo disto.

O objetivo central da pesquisa foi alcançado traçado por dados científicos e pesquisa de campo comprovando que os exercícios físicos ajudam a diminuir o percentual de gordura corporal reduzindo o sobrepeso ou a obesidade.

Referências bibliográficas

BRAY, G.A. Obesity.International Life Sciences Institute. ***Present Knowledge in Nutrition*.** 6. ed. Ilsi North America: 1990,p. 28-46;

FONTOURA, Andréia Silveira da et. al.**Guia prático de avaliação física**: abordagem didática, abrangente e atualizada. São Paulo: Phorte, 2008;

FOX, Bowers Foss. **Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos**. 4 edição. Rio de Janeiro: Ed Guanabara Koogan.1991.

FRANCISCHI, R. P. Exercício, composição alimentar e obesidade: revisão dos efeitos sobre a composição corporal e parâmetros metabólicos. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 2001, V. 15, n. 2, P. 117-134.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal**: composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998

GUIRRO, Rinaldo R.; GUIRRO, Elaine Caldeira O. **A atividade física na obesidade. Revista Ciência e Tecnologia**. Unimetodista de Piracicaba. São Paulo: Ed Unimep. Volume 32. Dez 1994, pag. 97-107.

GUYTON, Arthur C., HALL, J.E. **Tratado De Fisiologia Médica.** 9. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997, pag. 662.

Katch, Frank I., McArdle William D., KATCH, Victor L. **Nutrição, exercício e saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Medsi, 1996, p. 331.

_____. **Nutrição: para o desporto e o exercício**. Rio de Janeiro: editora Guanabara koogan, 2001.

LEANDRINI, Josimeire Aparecida. **Obesidade: considerações sobre suas possíveis causas e conseqüências** (uma revisão de literatura). Monografia de conclusão de curso da UEM. Maringá.1997

LEITE, Paulo Fernando. **Aptidão física, esporte e saúde**. 3 ed. São Paulo: Editora Robe Editorial. 2000 p. 191.

LIMA, Valquíria de. **Ginástica Laboral: atividade física no ambiente de trabalho**. São Paulo: Phorte, 2003

MARTINS, Fabiana Giacomini, **A influência da modalidade "musculação" na diminuição do percentual de gordura.** In: monografia apresentada à Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de Especialista em Morfofisiologia aplicada ao Exercício. Maringá, 2006, p. 16 e 17.

MONTEIRO, Luis Cláudio Pereira; LOPES, Priscilla Maria Machado Lopes e. **Avaliação para atividades físicas**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2005.

NAHAS, M.V. **Obesidade, controle de peso e atividade física.** Londrina: Midiograf, 1999.

LEITE, Paulo Fernando. **Aptidão Física: Esporte e Saúde**. São Paulo: Probel editorial, 3ª. edição, 2000.

POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. **Fisiologia do exercício**: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho. 3 ed. São Paulo: Ed Manole, 2000.

SALVE, Mariangela Gargliardi Caro. **Obesidade e Peso Corporal: risco e consequências**. São Paulo. 2010.

PENTEADO, Vera Lúcia. **Avaliação Física dos servidores do TRT PR associado ao seu nível de atividade física**. Artigo. Uniandrade. Revista eletrônica de Educação Física. Curitiba, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL PARA ADOLESCENTES

Ana Caroline Garcia Sebaldeli
(Universidade do Estado e Mato Grosso)

Eunice da Silva Cardoso
(Universidade do Estado e Mato Grosso)

Leila Valderes Souza Gattass
(Universidade do Estado e Mato Grosso)

http://www.novoportal.unemat.br/

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Com o objetivo de sensibilizar alunos, na fase da adolescência, da rede publica de ensino para a vida sexual de forma segura, elaboramos e realizamos uma oficina, integrando questões conceituais de Saúde, com ênfase na Anatomia do Sistema Reprodutor. A percepção do envolvimento dos alunos na atividade, foi um estímulo para a elaboração de um projeto de extensão para a comunidade escolar, com orientações sobre prevenção, evitando assim que possam contrair uma doença sexualmente transmissível e até mesmo uma gravidez indesejada. Para a realização da mesma foram utilizados recursos audiovisuais e ainda preservativos, métodos contraceptivos, peças anatômicas de órgão sexual feminino e masculino. Acredita-se que todas as práticas como esta se faz necessária, considerado a carência de informações corretas a adolescentes que estão iniciando a vida sexual, ou mesmo a aqueles que já estão em atividade, porém sem acesso a prática sexual segura.

PALAVRAS CHAVE: Educação Sexual -DSTs - Formação de Profissionais da Saúde

Introdução

Segundo Fidelis e Maia (2009), a educação sexual e demais aspectos do comportamento que se relacionam ao sexo sempre foi um assunto de difícil discussão, sobretudo para os adolescentes. Os jovens são o grupo mais vulnerável, por apresentarem alta freqüência de problemas relacionados com a sexualidade, tais como o início de uma vida sexual ativa, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.

Segundo Reis e Gir (2002), o exercício da sexualidade na adolescência poderá constituir risco de grau variável para comprometimento do projeto de vida e até da própria vida, bastando para isto lembrar consequências como a gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis (DST).

O número de gravidez nesse período da vida tem-se mantido elevado, mesmo nos países desenvolvidos, sendo especialmente preocupante seu aumento nas idades mais baixas (11 a 15 anos). A gravidez em adolescentes constitui, portanto, tema atual de discussão, tornando-se clara a necessidade de haver prevenção dos fatores de risco, surgindo, então, como proposta imediata, a educação sexual (SAITO E LEAL, 2000).

Os profissionais da saúde através de ações educativas devem educar a população sobre a prevenção e os riscos das DST, bem como estimular o uso de preservativos e a procura pelos Serviços de Saúde quando perceberem sintomas sugestivos de uma DST como corrimento, verrugas e feridas nos órgãos genitais. Estima-se que 12 milhões de novos casos de DST ocorram por ano no país, e destes, apenas 30% procuram os Serviços de Saúde e os demais 70% optam pela automedicação e/ou procuram por atendimento em farmácias (REIS E GIR, 2002).

Segundo Sanches et al. (2008), a didática tem como propósito tornar todo o conhecimento acessível a qualquer pessoa. A mesma instrumentaliza o profissional da área da saúde para leva-lo a refletir sobre os diferentes contextos e sujeitos que serão alvo da sua ação.

A oficina Educação e Saúde têm como objetivo levar esse conhecimento sobre educação sexual, gravidez indesejada e DSTs para adolescentes de várias escolas com o intuito de conscientizá-los sobre os riscos que uma relação sexual sem o conhecimento pode trazer. A necessidade de tornar essa oficina como um projeto de extensão esta no processo de ensino aprendizagem que pode levar esses adolescentes a se prevenir de forma correta, evitando assim que possam contrair uma doença sexualmente transmissível e até mesmo uma gravidez indesejada.

O projeto não tem como objetivo incentivar os alunos a iniciarem sua vida sexual, e sim conscientizar os adolescentes que a iniciação sexual deve ser uma decisão pessoal, refletida, individualizada, de forma que os mesmos tenham o conhecimento para ter uma relação sexual saudável e segura.

Objetivo

O objetivo deste projeto é conscientizar os alunos da rede pública de ensino através da palestra sobre educação sexual, DST e métodos contraceptivos e preparar os adolescentes para a vida sexual de forma segura, chamando-os à responsabilidade de cuidar de seu próprio corpo para que não ocorram situações futuras indesejadas, como a contração de uma doença ou uma gravidez precoce e indesejada,já que estas estão representadas por um grupo de adolescentes na faixa etária de iniciação da sua vida sexual.

Metodologia

O projeto serárealizado na rede de ensino no município de Cáceres-MT. Para a realização serão utilizados como recursos didáticos palestras, elaboração e demonstração de peças/materiais como preservativos, métodos contraceptivos, órgão sexual feminino e masculino e cartilhas a serem distribuídas aos alunos participantes das atividades e comunidade escolar em geral. Os temas serão abordados de forma didática com o uso de músicas, dramatizações, vídeos, recortes de filmes, e para avaliação será utilizada uma caixa de “Tira dúvidas” onde cada aluno poderá colocar sua dúvida e ao final da atividade esta poderá ser respondida, sem revelar a autoria.Isto para preservar/respeitar a identidade de cada um.

Conclusão

Neste projeto abordaremos a temática da Educação Sexual,mais especificamente a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis (DST). Portanto conclui-se que os jovens são o grupo mais vulnerável, por apresentarem alta freqüência de problemas relacionados com a sexualidade, tais como o início de uma vida sexual precoce, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. O número de gravidez nesse período da vida tem-se mantido elevado, mesmo nos países desenvolvidos, sendo especialmente preocupante seu aumento nas idades mais baixas (11 a 15 anos). E entendemosque é, também, responsabilidadedos profissionais da saúde através de ações educativas orientar a população sobre a prevenção e os riscos das DST. E alertar para ocuidadodo seu corpo, para favorecer qualidade de vida.

Referências

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. Instituto da Criança do Hospital das Clínicas e Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), 2000.

REIS, Renata Karina; GIR,Elucir. Caracterização da produção científica sobre doenças Sexualmente Transmissíveis e HIV/AIDS publicados em periódicos de enfermagem do Brasil.RevEscEnferm USP, 2002.

FIDELIS, Amanda Correa; MAIA, Maria de Mascena Diniz. Importância da educação sexual em escolas públicas do Recife. Universidade Federal do Rural de Pernambuco, 2009.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: EDUCAR É O MELHOR CAMINHO PARA PREVENIR

Selma Gonçalves
(Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso)

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

A escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual. Para podermos dar conta de algumas formas de violência e de indisciplina que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso apreender, na ambigüidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação. A escola como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. A disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência. O fenômeno da violência apresenta não só uma dimensão estrutural, mas também uma dimensão cultural, ambas intimamente articuladas, exigindo-se mutuamente. Todavia a violência nas escolas é hoje, um fato presente e triste que aumenta a cada dia, pensando nesse flagelo da nossa sociedade educar é o melhor caminho para prevenir essa violência escolar, oferecendo subsídios teóricos e práticos para auxiliar significativamente os educadores nos seus esforços para uma maior qualidade no ensino-aprendizagem.

Palavra-chave: Violência, escola, ensino-aprendizagem.

Problemática

Nota-se que cada vez mais os alunos demonstram comportamentos e atitudes agressivos, ferindo tanto a integridade física, quanto psicológica de colegas e professores. Dificuldade de ensino e aprendizagem num ambiente escolar onde a agressividade e a violência se fazem presentes permanentemente.

Por esse motivo, faz- se necessária uma investigação mais consistente das causas dessa violência, bem como, as possíveis alternativas para compreender e modificar essa situação.

Objetivos

Geral

Avançar para a intervenção como forma de prevenção e redução das práticas agressivas na escola, Investigando as possíveis causas da violência na Escola, visando o desenvolvimento de um cidadão crítico e um ensino-aprendizagem de qualidade, onde o educando aprenda a ser cidadão e, entre outras coisas, aprenda a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, e justiça.

Específicos

- Averiguar e refletir sobre as causas da violência escolar;
- Proporcionar atividades pedagógicas que desenvolvam a afetividade e socialização;
- Promover o diálogo;
- Propor intervenções pedagógicas adequadas à valorização da vida e da paz.

Metodologia

- Pesquisa sobre o tema violência escolar;
- Promoção de discussão com os professores e os alunos sobre o tema em estudo;
- Aplicação de questionários sobre o tema para alunos e professores;
- Promoção de atividades pedagógicas que desenvolvam a afetividade, a valorização da vida e a paz.

Conclusões

A partir do exposto até aqui, fica claro que um dos maiores desafios é o resgate do professor como sujeito de transformação: acreditar que pode, que tem um papel a desempenhar muito importante, embora limitado. Acreditar na possibilidade de mudança do outro, de si e da realidade.

O contexto está extremamente difícil, complexo. No entanto, não devemos ver o professor através de uma representação lamentavelmente muito enraizada: como um

"coitadinho". Ele é um ser contraditório, como outro qualquer. Ao levantarmos certas questões sobre a sua prática, corremos o risco de sermos encarados como inimigos, como se estivéssemos contra ele: sente-se culpabilizado pelo fracasso do aluno e da escola. É preciso, no entanto, falar das responsabilidades e, neste campo, com certeza, o professor tem uma parcela, ainda que absolutamente não exclusiva. É preciso falar de projeto, de compromisso, de mudança da realidade. E aí, mais uma vez, o professor que ainda não entregou os pontos tem uma importante contribuição a dar.

A mudança não vai ocorrer de uma vez, porém, que se dá por aproximações sucessivas: valorizar os passos pequenos, contudo concretos e coletivos na nova direção. Quanto mais participativo for este processo, maiores serão as possibilidades de dar certo. É preciso partir da realidade concreta que temos; não adianta ficar reclamando ou sonhando com outra. É esta a realidade, é este o ponto de partida para a transformação.

A violência está fundamentada no coletivo, mas as soluções estão no íntimo de cada ser. Existe a preocupação constante em acertar. Estradas em educação não existem, o que existem, são caminhos feitos ao andar.

Tentando dessa forma levar a uma reflexão de que nada adianta fugirmos do problema, temos que encará-lo de frente, dando muito amor e compreensão, bem como limites e responsabilidades.

Pretendemos com isso estar contribuindo para as mudanças que se fazem necessária, subsidiando os educadores na reflexão de temas tão polêmicos e, ao mesmo tempo, tão presentes no nosso cotidiano.

A violência, fenômeno estrutural, complexo, tem um componente no mínimo curioso: a consciência de sua existência não implica a eliminação de suas causas.

O debate sobre a violência escolar deve levar todos os profissionais da educação a abdicar do hábito de se postarem como vítimas de uma "sociedade inadequada", e a atentar para seu compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Algo perfeitamente viável, se assim o desejarmos e fizermos.

Dessa forma, o espaço escolar talvez possa vir a ser o que já é em essência: uma experiência fundamental na edificação de um mundo mais pensante, mais pacífico, mais livre enfim.

Referências

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade.** Campinas: Autores Associados, 1996.

LAUBE, Leandro. **A violência escolar.** Disponível em <http:// www.contradicoes .cjb.net>. Acesso em 07 ago. 2014.

TELLES, Vera. **Violência e cidadania.** In: São Paulo (Estado). Violência no esporte. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina : Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola.** São Paulo: Libertad, 1995.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – MAIS EDUCAÇÃO E SUA INTERSETORIALIDADE COM O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Maria Lecy David De Oliveira
(UFMT/Mestrado Política Social)
leeccyy9@yahoo.com.br

Prof.ª Dr.ª Erivã Garcia Velasco
(UFMT/Mestrado Política Social)
erivagv@terra.com.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

As sociedades modernas têm como principal atributo a desigualdade social e quando, não se oportuniza a todos os seus membros igualdade de direitos, a desigualdade social e os conflitos surgem com maior frequência e o Estado se vê obrigado a colocar em prática políticas públicas que visam solucionar os problemas que são inerentes à desigualdade de direitos. Nesse contexto, o Brasil vem apresentando uma gama de ações especificas, ou seja, programas de responsabilidade social. Uma dessas ações foi a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Nesse sentido, o presente estudo objetiva apresentar o projeto de pesquisa Políticas Públicas Educacionais: análise do Programa de Educação Integral – Mais Educação e sua intersetorialidade com o Programa Bolsa Família, a partir da justificativa, dos objetivos traçados, da metodologia e da proposta de capítulos.

Palavras chave: Estado; Políticas Públicas; Educação.

A ausência de direitos, a exploração do trabalho e as precárias condições de vida, são alguns dos fatores sociais que fazem eclodir os conflitos sociais tornando-se estes mais frequentes quando não há na sociedade a igualdade de direitos, passando a ser regida pela desigualdade e injustiça social. É no cerne dessas relações sociais, de conflito e emergência das expressões da questão social, que o Estado se vê obrigado a tomar medidas via políticas públicas.

Considerando que a educação enquanto política pública não se exclui dessa dinâmica, se faz necessário a implantação de programas, projetos e serviços que possibilitem o desenvolvimento de atividades onde a tendência é a propagação da ideia da educação como propulsora de progresso e de distribuidora de renda.

Nesse contexto, o Brasil vem apresentando programas de responsabilidade social para intervir na sociedade. Uma dessas ações foi a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que visa contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

O programa atende prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. Porém, para a adesão em 2012 o MEC, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF).

Nesse sentido, essa pesquisa se propõe a fazer uma análise do Programa de Educação Integral – Mais Educação e sua interface com o Programa Bolsa Família, na experiência da Escola Estadual Pascoal Ramos do Município de Cuiabá/MT, período 2010 a 2014, identificando objetivos, características, estratégias e o papel dos sujeitos envolvidos no processo, apreendendo seus fins político-sociais.

Do ponto de vista de sua relevância a pesquisa se apresenta de forma promissora e justa como fonte de aporte teórico quando se propõe a fazer uma análise e avaliação das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil. E também por ser recente esta abordagem verificam-se poucos estudos em relação ao recorte deste objeto, pois as nuances sofridas por esta política tem configurado um novo cenário que permite análises inclusive para realinhamento da própria política.

Destarte, a metodologia e as técnicas propostas para o desenvolvimento desta investigação encontrou aporte na pesquisa social, nas palavras de Minayo (1994), em que a

metodologia é entendida como sendo o caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade, ocupando o lugar central no interior das teorias sociais, pois ela é parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria, perfazendo um conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador.

Assim, o caminho escolhido no processo de investigação toma como marco teórico, fundamentação e suporte à pesquisa quatro categorias de análise: Estado, Políticas Públicas de cunho Social, Educação e Educação Integral. No decorrer da aproximação e revisão da literatura, observa-se que ao se problematizar o objeto de estudo temos como marco o declínio da ditadura militar e a promulgação da constituição cidadã de 1988 e as mudanças advindas nas décadas subsequentes. Desse modo, num primeiro momento optaremos pela apreensão dessas categorias a partir de um direcionamento teórico que propiciará referencial necessário ao percurso traçado a partir da revisão da literatura e das fontes, especialmente a documental.

Neste contexto a pesquisa tem natureza qualitativa, pois se detém a investigar aspectos essenciais para entendimento teórico-político do fenômeno, localizado em um contexto determinado, sem contudo, dispensar o emprego de instrumental estatístico para análise de dados. Será utilizado como instrumental o diário de campo que será formulado durante o desenvolvimento da pesquisa e atividade profissional, pois nele conterá informações pertinentes ao objeto desta pesquisa, bem como registros com informações subjetivas da pesquisadora extraídas da observação da realidade social, "entendendo-o como um instrumental ao qual podemos recorrer [...] diariamente colocar nossas percepções, questionamentos e informações que não são obtidas utilizando-se de outras técnicas" (MINAYO, 1994, p.61).

Cabe aqui explicar como será estruturado este trabalho. O primeiro capítulo, traz reflexões sobre as funções do Estado no âmbito da contemporaneidade bem como, suscita uma investigação acerca do papel do Estado brasileiro na garantia da educação como direito fundamental, que, nos últimos anos, vem se submetendo às recomendações dos organismos multilaterais de financiamento, os quais entendem a educação como uma ferramenta fundamental de, desenvolvimento, progresso e de superação da pobreza. Seguindo essa direção o Brasil vem apresentando uma gama de ações focalizadas, ou seja, programas de responsabilidade social para intervir na sociedade. Uma dessas ações foi a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo

Federal para contribuir, tanto para a diminuir as desigualdades educacionais, quanto como forma de enfrentamento à pobreza, o que fica evidente com sua ligação ao programa de renda mínima Bolsa Família. No desdobramento do capítulo são abordadas as seguintes temáticas: Configuração e papel do Estado neoliberal; Neoliberalismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo; A educação como direito fundamental.

No segundo capítulo são destacados, os aspectos históricos, econômicos e sociais no momento da implementação e efetivação dos programas Mais Educação e Bolsa Família. Nesse sentido o capítulo apresenta o PME e o BF como resposta ao enfrentamento a pobreza e elevação dos índices educacionais no Brasil, em Mato Grosso e em Cuiabá. As temáticas discutidas no capítulo são: Contextualizando o Programa Mais Educação; O Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso; O programa mais educação no contexto das políticas neoliberais. O terceiro capítulo aborda a questão da intersetorialidade e apresenta a temática: Mais Educação e Bolsa Família e o desafio da intersetorialidade. No quarto capítulo serão apresentados os dados coletados e na sequência serão expostas as considerações finais.

Algumas considerações

O projeto de pesquisa brevemente exposto foi apresentado ao Mestrado em Política Social para Exame de Qualificação de Dissertação como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Política Social, Área de concentração: Política Social, Estado, Sociedade e Direitos Sociais. No momento o presente estudo se encontra em fase de seleção, leitura, fichamento de referências bibliográficas, coleta e análise de dados, revisão dos capítulos um e dois e escrita dos capítulos três e quatro, bem como as considerações finais.

Referências

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 02 de julho de 2014.

BRASIL, Senado Federal. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.org.br>. Acesso em 02 de julho de 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PAPO SÉRIO: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO SEXUAL PARA ADOLESCENTES

Jéssica Vaz da Silva
(Universidade do Estado de Mato Grosso)

Karoliny Mendes da Silva
(Universidade do Estado de Mato Grosso)

Leila Valderes Souza Gattass.
(Universidade do Estado de Mato Grosso)

http://www.novoportal.unemat.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

A proposta deste estudo foi realizada na rede pública de ensino do município de Cáceres-MT, por entender a escola enquanto espaço social que na busca da conscientização, promove a cidadania através de ações educativas e orientações relacionadas à educação sexual, DST e métodos contraceptivos. E estas, sem a intenção de promover a vida sexual precoce, preparando os adolescentes para a vida sexual de forma segura, para que não ocorram situações futuras indesejadas, como gravidez na adolescência, e ainda diminuir a possibilidade de contrair alguma doença sexualmente transmissível.

Palavras-chave: Educação – Saúde- Estratégias de Ensino na Enfermagem.

Introdução

A sexualidade faz parte da vida de todos os indivíduos, embora muitas vezes velada ou mal resolvida, não podemos deixar de mencioná-la ou tentar ignorá-la. Quando se aborda sexualidade com adolescentes observa-se uma infinidade de ideias, perturbações, expectativas e dúvidas que são manifestadas ao longo dessa etapa da vida. Entretanto, é justamente nesse período da vida que a educação sexual deve ser praticada, não de maneira superficial e confusa, mas de forma harmônica e saudável (ALMEIDA E CENTA, 2009).

Segundo Saito e Leal (2000), no momento atual, a educação sexual se faz impostergável, por sua influência na formação integral da criança e do adolescente. A omissão, diante desta evidência, trará repercussões que podem comprometer não só o presente

como o futuro das gerações. Paradoxalmente, no Brasil, são poucos os estudos relacionados ao exercício da sexualidade e à abordagem da educação sexual. Na família o diálogo é ainda pobre ou inexistente; na escola, o debate é tímido e ocorre voltado mais para os aspectos biológicos, reforçando a ideia da sexualidade ligada à reprodução e tanto educadores como profissionais de saúde permanecem com posturas impregnadas de preconceitos e tabus.

A educação sexual busca esclarecer dúvidas sobre relação sexual visando um maior uso de métodos contraceptivos e de proteção, promovendo um sexo seguro e saudável para esses adolescentes. Sendo papel dos profissionais da saúde através de ações educativas; educar a população sobre a prevenção e os riscos das DST, bem como estimular o uso de preservativos e a procura pelos Serviços de Saúde quando perceberem sintomas sugestivos de uma DST como corrimento, verrugas e feridas nos órgãos genitais.

As ações de educação sexual voltadas para adolescentes devem ser realizadas de forma didática, com uma linguagem acessível ao público, com atividades lúdicas que envolvam a participação dos ouvintes, promovendo um ambiente tranquilo onde os adolescentes não se sintam envergonhados para sanar suas indagações. Sendo que essas ações são desenvolvidas não com a intensão de incentivar o início da atividade sexual precoce, mais sim apresenta-los aos métodos contraceptivos e de proteção, visando diminuir os índices elevados de gravidez na adolescência e a possibilidade de contrair alguma doença sexualmente transmissível.

Metodologia

A proposta pedagógica desta atividade, é parte da disciplina de Didática para a Educação em Saúde, disciplina integrante da Matriz Curricular do Curso de Enfermagem da Unemat, que tem por objetivo contribuir na formação dos profissionais da saúde, integrando os conhecimentos da Didática a promoção da saúde. Para realização das ações foram escolhidas as turmas do 1º ano do Ensino Médio, escolha esta motivada pela faixa etária dos alunos, que estão entre os 15 e 17 anos, de uma Escola da rede pública de ensino no município de Cáceres-MT, e efetivada no primeiro semestre do ano de 2014. Para a sua realização foram utilizados recursos audiovisuais e materiais disponibilizados pelo Centro de Testagem e Aconselhamento – CTA (preservativos, métodos contraceptivos, órgão sexual feminino e masculino) e cartazes ilustrativos de acordo com a temática.

Os temas foram abordados de forma didática, como uso de uma linguagem informal acessível ao público alvo, com recursos como figuras ilustrativas, vídeos explicativos com enfoque na prevenção e utilização correta dos métodos contraceptivos, dando ênfase nos métodos de barreira, preservativo, sendo o único e eficaz na proteção da contração as DST’s.

Sendo utilizada também, uma caixa de “Tira dúvidas” fornecida no início da palestra, com o intuito de aproximar e estimular a participação dos adolescentes, onde os mesmos relatavam por escrito suas indagações, sem necessidade de se identificarem. Ao final da palestra a caixa foi aberta e as perguntas respondidas.

Foi utilizado, ainda, um banner arquitetado com a finalidade de promover a reflexão sobre a importância do uso do preservativo na prevenção de DST’s, dando acesso ao mesmo, sem o intuito de estimular a atividade sexual precoce, onde o aluno que sentisse a necessidade poderia adquirir o preservativo para sua proteção.

Objetivo

O objetivo deste trabalho foi aliar a escola, enquanto espaço social que reúne diariamente um determinado número de adolescentes, com interação social e afetiva já estabelecida, na busca daconscientização através de ações educativas e palestrassobre educação sexual, DST e métodos contraceptivos, sem a intenção de promover a vida sexual precoce, preparando os adolescentes para a vida sexual de forma segura, para que não ocorram situações futuras indesejadas, como gravidez na adolescência e diminuir a possibilidade de contrair alguma doença sexualmente transmissível.

Segundo Ribeiro (2011) a educação sexual desempenha um papel importantepara a sexualidade ligada ao prazer, ao bem-estar, à saúde, ao binômio ensino-aprendizagem, à cidadania, integrando assim as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.

Resultado

Através da caixa de “Tira Dúvidas” os alunos sentiram-se encorajados a escrever suas indagações sobre o tema, pois não houve a necessidade de se identificar, e onde, nós palestrantes, respondemos de forma dinâmica e didática. Esse método nos permitiu perceber o grau de interesse e absorção do conteúdo ministrado. Foi escolhido esse método, visto que os adolescentes nessa faixa etária possuem muitas dúvidas sobre suas mudanças no corpo, ato

sexual, e métodos de proteção e contraceptivos, porém, sentem-se envergonhados para perguntar.

Com os recursos audiovisuais pode-se observar que houve uma elevação na concentração dos adolescentes, visto que nesta faixa etária há um nível maior de inquietação e agitação.

Após analisarmos a repercussão da palestra ministrada, podemos observar que há uma necessidade de palestras exclusiva para o sexo feminino (adolescentes), visto que as mesmas se encontraram envergonhadas para sanar suas dúvidas e adquirir o preservativo, pela presença dos colegas de classe do sexo masculino, decorrente a zombarias futuras.

Logo, observamos a necessidade de uma grande demanda de palestras, devido à falta de informação sobre a educação sexual e a grande quantidade de dúvidas relacionadas ao tema, pois nas escolas são ministradas aulas apenas direcionadas a reprodução humana e tambéma falta de dialogo sobre o assunto com os pais ou responsáveis.

Referências Bibliográficas

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. Instituto da Criança do Hospital das Clínicas e Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), 2000.

REIS, Renata Karina; GIR,Elucir. Caracterização da produção científica sobre doenças Sexualmente Transmissíveis e HIV/AIDS publicados em periódicos de enfermagem do Brasil.RevEscEnferm USP, 2002.

RIBEIRO, Marcos. Educação Sexual. Disponível em www.marcosribeiro.com.br. Acessado em 17 de setembro de 2014.

SAÚDE NA ESCOLA: UM PROCESSO EDUCATIVO PARA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA SAÚDE

Neudson Johnson Martinho
(Professor Adjunto da Faculdade de Enfermagem/ UFMT. Doutor em Educação)

Richard Lopes da Silva
(Enfermeiro Assistencial. Especializando em Docência na Saúde)

GT 24 – Educação e Cidadania

Problemática anunciada

A Atenção à Saúde Escolar, remonta ao final do século XVIII quando foi publicado em 1779 na Alemanha um guia voltado para esta ação, conhecido como Sistema Frank. Este, fora elaborado pelo médico Alemão Johann Peter Frank (1745-1821), intitulado: System Einer Vollstãndigen Medicinischen Politizei. O referido sistema foi e ainda é subsídio para elaboração de programas voltados para saúde escolar em todo o mundo (FIGUEIREDO et al, 2008). Esta obra levou a Frank ser considerado como pai da saúde escolar e dele, originou-se um código elaborado por Franz Anton Mai, o qual tinha um caráter abrangente e dava grande ênfase a educação. As ideias do Sistema Frank se difundiram em toda a Europa e nos Estados Unidos da América (LIMA, 1985).

No Brasil, somente no início do século XX as ações voltadas para saúde escolar ganharam um certo impulso, sendo que neste período, o trabalho desenvolvido pelas enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), sob a coordenação da Enfermeira Ethel Parsons, tiveram um importante papel educativo e de controle de epidemias que assolavam o país na época, caracterizadas por: malária, febre amarela, sífilis, varíola, epidemia de cólera, tuberculose e hanseníase. O curso de Enfermagem da Escola Ana Nery já vinha desenvolvendo educação em saúde nas escolas como atividade pontual inserida na disciplina de Saúde Pública, embora tais ações na época tivessem um caráter higienista e de imunização (SOBREIRA, 1991).

No decorrer deste século, a saúde escolar passa por modificações conceituais,

em consequência dos avanços tecnológicos e evolução técnico - científica. Sendo que, em 1986, é promulgada a carta de Ottawa, a qual, cria um novo conceito de promoção da saúde e com ela, novos paradigmas são incorporados as ações de educação na escola, que deixa de ser vista como uma prática higienista e assistencialista, para adquirir uma concepção de prática ampliada, integral e interdisciplinar, dentro de um contexto ambiental, comunitário e político mais amplo (HARADA, 2003).

Subsidiada na carta de Ottawa, a Organização Pan - Americana de Saúde (OPAS), passa a adotar a partir de 1995 a estratégia de Iniciativa Regional de Escolas Promotoras de Saúde (IREPS), estimulando os países da América Latina e do Caribe a implantarem as referidas escolas (FIGUEIREDO et al, 2008). A implantação destas escolas, requer uma ação articulada entre educação, a saúde e a sociedade, demandando uma ação protagonista da comunidade educativa na identificação de seus problemas e resolução dos mesmos (FIGUEIREDO et al, 2008).

As práticas educativas em saúde na escola, devem ser construídas junto aos diversos atores sociais envolvidos no universo educativo, devendo portanto, estarem inseridas no projeto político pedagógico da escola. Hoje, Não se concebe mais ações pontuais e isoladas como estratégias de educação em saúde escolar. A educação em saúde na escola deve constituir objeto de atenção em todos os níveis e séries escolares, estando integrada à todas as disciplinas, sendo transversal a todo o processo de ensino - aprendizagem (BRASIL, 2001).

Nesta perspectiva, através do Decreto nº 6.286/2007, o Presidente da República do Brasil institui em âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola, o qual foi implantado pela Prefeitura de Cuiabá - MT em 2008, através do Decreto nº 4.684, visando contribuir para a formação integral dos estudantes da rede municipal de educação e promover a saúde dos mesmos, subsidiado nos princípios do SUS.

A atual Coordenação Municipal do referido Programa, sentindo a necessidade de se repensar saberes e práticas, buscou parceria com os professores doutores em Educação da Faculdade de Enfermagem (FAEN) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) / Pró-Ensino em Saúde, visando desenvolver um projeto de extensão na modalidade curso de capacitação. O referido curso foi elaborado, composto

de atividades teórico-práticas, sendo seu público alvo os membros do referido programa municipal de Cuiabá, com carga horária de 100 horas.

Objetivos

- Atualizar conhecimentos na arte de educar em saúde nas escolas;
- Promover novas estratégias de educação em saúde no âmbito escolar;
- Refletir sobre a relação intrínseca entre educação e saúde.

Metodologia

O curso foi desenvolvido utilizando-se a metodologia pedagógica freireana e enfoques nas metodologias ativas de ensino – aprendizagem, numa perspectiva dialógica e problematizadora, com dinâmicas de auto - reflexão, reflexão em grupo, em um movimento circular freireano de ação - reflexão - ação. Os cenários de aprendizagem, caracterizaram-se por espaços acadêmicos e as próprias escolas onde se desenvolve a prática do programa escola com saúde do município de Cuiabá - MT.

A avaliação processual foi o método avaliativo selecionado, levando-se em conta as dimensões das competências preconizadas pela UNESCO para educação: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. Nesse processo dinâmico avaliativo, a participação ativa dos sujeitos, assiduidade, nível de interesse, interlocução com os colegas e facilitadores no desenvolvimento das atividades, feedback das práticas, foram alguns dos elementos norteadores do processo de avaliação.

Conclusões

Frente aos agravos e problemas de saúde pública ocorridos na população de escolares na sociedade cuiabana, concluímos que o Programa Saúde na Escola desenvolvido pela Secretaria Municipal da Saúde é de extrema importância e necessidade social, tendo em vista ser este, uma das ferramentas propulsoras para mudanças a médio e longo quanto ao resgate e manutenção da saúde dos escolares (CRIANÇAS e ADOLESCENTES), com externalidade de ações na família dos mesmos e na sociedade como um todo.

A parceria entre a Faculdade de Enfermagem (FAEN) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com a Secretaria Municipal da Saúde e Educação de Cuiabá, tem legitimado o papel social da universidade, possibilitando a integração ensino-serviço, assim como, corroborando a importância da relação da ciência da educação com a saúde, cujos frutos do Pró-Ensino em Saúde que contribuiu juntamente com o PPGE/IE/UFMT para a qualificação de docentes à nível de doutorado e mestrado, vem produzindo frutos positivos não apenas à nível de conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, práticos e intervencionistas nas políticas de educação e saúde do município.

Em consequência da positiva avaliação do referido projeto pelos seus participantes, somada a extensa carga horária, o mesmo continuará a ser desenvolvido até o ano vindouro (2015), quiçá, se não for transformado em uma política de educação permanente no âmbito da saúde escolar municipal.

Reafirmamos mais uma vez: Não é possível construir socialmente a saúde sem a educação e, não se educa sem saúde. Educação em Saúde hoje e sempre!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Escolas promotoras de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

FIGUEIREDO, T. A. M., MACHADO, V. L. T., ABREU, M. M. S. A saúde na escola um breve resgate histórico. **Ciênc. saúde coletiva** vol.15 n.2. Rio de Janeiro Mar. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 44ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARADA, J. Introdução. In: **Sociedade Brasileira de Pediatria. Escola promotora de saúde.** Brasília: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2003.

LIMA, G. Z. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

MARTINHO, N. J. **Sentidos e significados de educação em saúde a partir da homeopatia popular: Uma compreensão fenomenológica**. 2014. 165f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SOBREIRA. Nilze Rodrigues. **Enfermagem Comunitária.** Rio de Janeiro: Interamericana. 1981.

OUTROS CAMINHOS: A EXPERIÊNCIA DO PROEJA FIC COM PESCADORES E POPULAÇÃO RIBEIRINHA – CACERES/MT

Me. Inêz Aparecida Deliberaes Montecchi
IFMT/Campus Cáceres
inezmontecchi@cas.ifmt.edu.br

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente trabalho constitui-se de um relato de experiência dos desafios, perspectivas e resultados do PROEJA FIC, projeto desenvolvido pelo IFMT em parceria com a Prefeitura de Cáceres, que atendeu a trabalhadores do município, ligados à pesca. Com um calendário adaptado à realidade dos educandos (aulas intensivas no período da piracema) utilizou metodologias e estratégias pautadas na perspectiva freireana. Visou à formação integral do sujeito, vinculando o Ensino Fundamental e o profissional, buscando ampliar o conhecimento que os mesmos já possuem na área em que atuam profissionalmente, garantindo o direito constitucional à educação formal. Esse trabalho usou como ferramenta metodológica a pesquisa bibliográfica ao documento base do Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA - reflexões elaboradas por docentes do projeto e principalmente a observação participante da prática pedagógica e das vivências dos integrantes do projeto. A partir da realização deste trabalho, é possível apontar duas hipóteses divergentes encontradas no percurso de realização do projeto: a importância de programas diferenciados, que atendam às expectativas de homens e mulheres, trabalhadores da pesca, que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização e a inexistência dele como política pública o que gera a descontinuidade da inclusão a esses sujeitos.

Palavras chaves: Educação de jovens e adultos, inclusão, população ribeirinha.

No ano de 2009 foi criado em Cáceres/MT o NUPA - Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura, com sede no IFMT/Campus Cáceres e em parceria com outras instituições como UNEMAT, SEMA, EMPAER, Colônia de pescadores. O objetivo era através de editais específicos do MEC/SETEC apresentar projetos que atendessem a comunidade pesqueira no melhoramento técnico de suas atividades e consequentemente, geração de renda.

Foi a partir desse primeiro contato a equipe do NUPA deparou-se com a realidade desses pescadores. Dos 527 associados à Colônia Z2 à época, 97% não havia concluído o Ensino Fundamental. A maioria nunca frequentou o ensino formal.

Diante dessa constatação e conhecedores do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, que abria a possibilidade de apresentação de projetos que atendessem a essas demandas específicas tais como pessoas com necessidades educacionais especiais, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, privados de liberdade, populações do campo, o IFMT/Campus Cáceres em conjunto com a prefeitura municipal apresenta o PROEJA FIC PESCA e o mesmo é contemplado.

Em seu bojo atendeu pescadores profissionais, ribeirinhos e pessoas que direta ou indiretamente vivem da atividade pesqueira, camareiras, pirangueiros, cozinheiros de barcos hotéis, com o curso Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais Integrada às Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O documento base do PROEJA, 2009 do MEC/SETEC traz em seus princípios, no que se refere ao compromisso das instituições públicas de educação a inclusão da população em suas ofertas educacionais. E ao discorrer sobre esse compromisso assinala que.

> ... precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (PROEJA, 2009)

Atender a esse preceito foi um dos focos do projeto. Alcançar o objetivo tornou-se muito mais complexo.

A equipe de coordenadores e docentes do PROEJA FIC se reuniu sistematicamente durante todo o processo de construção do Curso para estudos e elaboração de um calendário para trabalhadores do setor pesqueiro.

A população que vive da pesca ausentou-se da educação formal por motivos diversos, mas especialmente pela necessidade de afastar-se da cidade e passar dias em baías, barrancos e espaços mais propícios à pesca. São trabalhadores que já possuem conhecimentos

sistematizados e empíricos construídos, mas que não puderam concluir formalmente seus estudos.

As aulas aconteceram intensivamente, no período da piracema (novembro a fevereiro) e entre março e outubro eram oferecidos plantões semanais para o atendimento desses educandos. A maioria mudou a rotina de suas vindas à sede do município e todas as sextas feiras lá estavam, dividindo conosco suas histórias da semana e apresentando as primeiras iniciativas, ainda utópicas de suas aventuras com as primeiras palavras produzidas em seus acampamentos. Todos os meses era agendado um acampamento de pescador/educando e todos os pescadores dos arredores participavam das aulas campo. Sábados e domingos de muito diálogo e de uma troca enriquecedora.

Ao deixar as paredes da sala de aula para vivenciar a realidade dos alunos, acampando com estes, dormindo em barracas, cozinhando em fogões à lenha, tendo com água para banho e cozinha a imensidão do pantanal, participando coletivamente de suas rotinas, construiu-se outro conhecimento do mundo, de ressignificação de saberes para educadores e educandos.

> O diálogo preconizado por Paulo Freire... Nutre-se de amor, humildade... parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo. [...] O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. (GADOTTI, 1994)

Toda a prática pedagógica e metodologia de trabalho foram fundamentadas na perspectiva freireana, que se concretiza, entre outras razões, por seu caráter dialógico que considera as reais necessidades do educando, partindo de sua realidade, respeitando o seu processo de conhecimento, criando nos sujeitos da aprendizagem momentos diferenciados entre a sala de aula e o local de trabalho desses. Com atividades curriculares através de leitura de texto e roda de conversa nos acampamentos, como processo de comunicação e construção de saberes, incorporando uma proposta metodológica com novas possibilidades e respeito na produção dos saberes como atestado por Freire:

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001)

O contato direto com os educandos permite compreender sua realidade, elaborando assim conteúdo significativo voltado a vivência do local, abrindo o leque que permite o desenvolvimento das aulas com participação mais coletiva, envolvendo a natureza, que encanta através dos olhares retratados nos contos e histórias narrados pelos sujeitos do projeto.

No decorrer das atividades muitas outras complexidades de se apresentaram á equipe. Esses homens e mulheres foram privados de muitas outras coisas ao longo de suas vidas. A grande maioria não podia ler ou escrever sem acesso a oftalmologista e aquisição de óculos. Uma iniciativa do Campus através da Assistência estudantil foi possível proceder a consultas e compra de óculos. Com a Ação Social do município puderam fazer documentos extraviados e, pela primeira ter seus RGs assinados.

O PROEJA FIC recebeu em 2011 a Medalha Paulo Freire pelo trabalho de inclusão social de jovens e adultos. Uma realização nas vidas de educandos e educadores.

Hoje, o mesmo projeto reconhecido como uma referência de política de inclusão social, não obteve êxito em dar continuidade aos princípios elencados pelo documento base do PROEJA. Como não se trata de uma política pública a gestão do IFMT não demonstrou interesse e compromisso em garantir a esses sujeitos a permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para o aprender por toda a vida desses jovens, homens e mulheres.

Na verdade para a equipe que por quatro anos esteve lado a lado com os 150 educandos do projeto resta a frustação de perceber a educação não tão levada a sério. O estado os abandona mais uma vez. Esses pescadores que ficam às margens do rio durante 8 meses do ano e portanto precisavam da educação atendendo-os de acordo com as suas necessidades foram, mais uma vez, colocados também à margem da sociedade.

Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Raiane (org) et all. *Educação popular na perspectiva Freiriana*. SP Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 – (Educação Popular: 3).

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

PROEJA. Formação inicial e continuada/Ensino Fundamental – Documento Base. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Profissional e tecnológica), 2009.

A ARTE E A LUDICIDADE, "UM PROPOSTA INCLUSIVA"

José Mendonça Silva
(Especialista/AJES)
(josebonanca@bol.com.br)

Andréia V. de Souza Machado Machado
Mestra)
(vianandreia@hotmail.com)

Haidi Jacinta Foster
(Especialista)
(haidi.educacao@gmail.com)

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Trabalho inclusivo por meio da construção de brinquedos pedagógicos. Numa interação entre os educandos de sala regular e alunos da sala de recurso, proporcionando uma oportunidade de construírem seus próprios "Brinquedos". Despertando o interesse pela arte e pela ludicidade, por compreender que ambas propiciam a observação e a criatividade de cada participante. Para resgatar o interesse pela construção de seus próprios brinquedos, foram confeccionadas bonecas e uma casa de boneca, utilizando material reciclável, tecido, linha, agulha, botão, linha de crochê, madeira, papel, cola, tinta e papelão. Numa atividade lúdica ampliando a coordenação motora dos mesmos e o conhecimento cognitivo, intelectual e sociocultural prática esta que vem se perdendo ao longo dos tempos, independente de classe social ou de crença religiosa.

Palavras-chave – inclusão, motivação e transformação.

Introdução

O presente trabalho realizado na Escola Municipal Geny Silvério Delarincy, Município de Alta Floresta – MT. Apresenta o resultado de uma experiência de inclusão por meio da construção de brinquedos. Uma maneira de estimular as brincadeiras. Seja ele uma bola de futebol, uma peteca, um pião, uma pipa ou uma simples bola de meia. Sempre propiciará muita alegria de brincar ou simplesmente em observar as brincadeiras, principalmente se o brinquedo foi construído pela própria criança, a satisfação é imensurável. "A inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um

esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico". (MANTOAN, 1997, p.120).

Com este propósito foi criado uma equipe de trabalho, para desenvolver a pesquisa e participar da construção dos brinquedos. Valorizando sua própria criação, e envolver outros colegas nas brincadeiras resgatando laços familiares.

Devido à necessidade de algo motivador nos educandos e para despertar o interesse pela construção de seus próprios brinquedos para uso dentro ou fora da sala de aula, estimulando o conhecimento cognitivo e biopsicossocial.

Observando o processo de criação das crianças ao receber às informações de como se constrói um brinquedo e como é utilizado no dia a dia. Com entrevistas para conhecer as famílias que se envolvem no processo educacional das crianças a partir de brincadeiras.

Ao desenvolver essas atividades, potencializamos nos educandos atividade lúdica que estimula a concentração e a coordenação motora. Como também o lado afetivo e social dos mesmos e principalmente a inserção de novas brincadeiras diárias dentro ou fora da escola. Que através da utilização de materiais manipuláveis e de experimentações, proporcionou a elaboração de um modelo matemático mais abstrato. "essencialmente, todas essas denominações que causam arrepios são praticamente a mesma coisa. Num ideal de paz e de uma humanidade feliz. E como educador procuro orientar minhas ações nessa direção. Como ser educador sem uma utopia?" (D'Ambrósio, 1998, p. 9).

Materias e métodos

No decorrer dessa atividade foi construída, uma casinha de madeira revestida com dobraduras nas paredes laterais assim como alguns cubos, todos com material reciclável e confeccionado algumas bonecas de pano. Seguido de uma pesquisa amostral, entre amigos e familiares dos alunos incluídos participantes do projeto, nas mais variadas faixa etárias. Conforme fotos.





Carraher, uma das autoras do livro "Na vida Dez, Na Escola Zero", destaca a importância de se preconizar algumas mudanças, do tipo deixar de ser formal com a utilização de "material concreto" na sala de aula. Criando alternativas pedagógicas para evitar o fracasso escolar: "(...) O fracasso escolar aparece na incapacidade da escola inferir a real capacidade da criança no desenvolvimento que levam a adquirir o conhecimento, e na incapacidade de estabelecer o conhecimento prático do educando". (Carraher, 1995, p. 42).

É importante destacar que este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de campo com familiares e da construção de uma casa para bonecas que posteriormente poderá ser utilizadas em outras atividades assim como por outras disciplinas. Martini (2012) destaca a importância de se estimular uma criança para que ela desperte sua criatividade além do interesse por atividades lúdicas para desenvolver-se, não só no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivo, moral, psicomotor e social, como um todo integrado.

A autora enfatiza ainda que "quem não se lembra de ter brincado na infância inventando brinquedos com latinhas, varetas, pedrinhas, tampinhas, retalhos, barbantes ou outras "sucatas"? As crianças da periferia ainda cultivam o prazer de fabricar seus brinquedos com sucatas". (Martini, p. 136). Fortalecendo nossas convicções de que brincando também se aprende principalmente se a arte estiver associada com a ludicidade e quanto mais cedo à criança começar entender seu significado melhor será sua aprendizagem na área das ciências humanas e sociais.

Resultados e discussões

Diante dos resultados da pesquisa foi possível comprovar, que a comunidade escolar entendeu os objetivos propostos pelo projeto.

As famílias devem se envolver nas brincadeiras e repassar aos filhos seus conhecimentos ao longo dos tempos e acompanhar as atividades dos mesmos.

Na pesquisa realizada no decorrer do trabalho ficou constatado que existe uma sintonia entre a proposta apresentada pela equipe e os entrevistados, sendo que 50% dos brinquedos são comprados, e o restante é fabricado pelos alunos e pais. Com relação a produção de brinquedos (neste caso moveis, utensílios domésticos em miniatura e bonecas, ambos a partir de materiais recicláveis), os mesmos veem como positivo.

A fala e o pensamento estão intimamente relacionados, pois o uso das palavras ajuda a pensar. Certos filósofos foram um pouco além e afirmaram que o uso das palavras é indispensável ao uso do raciocínio "o objetivo da pescaria não é lançar o anzol, mas sim apanhar o peixe" (Polya 1995, p.76).

Ficou constado que os familiares aprovaram a ideia do projeto na escola, embora a maioria dos pais não tenha o habito de construir brinquedos e nem auxiliar os filhos com essa pratica.

Considerações finais

O presente trabalho relata experiências realizadas dentro e fora da sala de aula, por intermédio da construção de brinquedos. O proposito foi inclusivo, envolvendo alunos matriculados e não matriculados na sala de recursos multifuncional atendidos no contra turno escolar, confeccionando brinquedos a partir materiais recicláveis.

Atividade foi desenvolvida paralela e desintegrada do contexto pedagógico, rica em situações de aprendizagem, enfocando **a arte e a ludicidade.** Tornando-se um laboratório rico em experiências, através da prática com trabalho coletivo, resultando na construção de alguns brinquedos e permitindo a interdisciplinaridade. Foi satisfatório para os alunos e proporcionou ampliar suas brincadeiras.

Referências bibliográficas

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria a Pratica.** Campinas, São Paulo: Papiros, 1998, p.121.

MARTINI, L. E. P. **Ludicidade em Espaços Escolares e não Escolares**-Lúcia Eugenia Pittas Martini – UNIGRAN 2012, p. 149.

CARRAHER, T. C**. Na Vida Dez, na escola zero**. In: SHLIEMANN, A. L. D. Et al (org.). – 10 ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.186.

MONOGRAFIA: A INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA disponível em: http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-a-inclusao-do-portador-de-deficiencia/ acessado em 06/06/2013.

AS FORMAS GEOMÉTRICAS E A BOLA DE FUTEBOL UMA RELAÇÃO ENVOLVENDO OS POLIEDROS DE PLATÃO E A ESFERA

José Mendonça Silva
(Especialista/AJES)
(josebonanca@bol.com.br)

Andréia V. de Souza Machado Machado
(Mestra)
(vianandreia@hotmail.com)

Haidi Jacinta Foster
(Especialista)
(haidi.educacao@gmail.com)

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

Trabalho foi realizado com alunos da sala de recursos multifuncional em parceria com alunos do ensino regular fundamental II, na perspectiva de promover a inclusão entre os educandos da Escola Municipal Geny Silvério Delarincy, Município de Alta Floresta – MT, com o intuito de construir figuras geométricas estimulando a capacidade de comparar objetos com formas diferentes a partir de suas arestas potencializando a observação e o conhecimento cognitivo e biopsicossocial. O objeto de pesquisa utilizado foi à bola de futebol que parece trivial, mas na observação de seus gomos, perceberam a existência de pentágonos e hexágonos resultando na construção de uma esfera - bola de futebol veio possibilitar aos educandos transformar pontinhos em retas para facilitar a identificação de arestas em figuras espaciais utilizando régua, compasso e transferidor. Ocorrendo uma construção novos conceitos, principalmente na transformação de centímetros em metros ao comparar uma maquete com seu tamanho real.

Palavras-chave – inclusão, construção geométrica e amizade.

Introdução

O presente trabalho foi realizado na perspectiva de estimular a inclusão e a amizade entre os educandos, através da construção de figuras geométricas relacionando-as com a bola de futebol. Uma maneira de estimular a capacidade de comparar objetos com formas

diferentes a partir de suas arestas, principalmente quando se desenvolvem uma serie poliedros até chegar à bola de futebol algo que parece trivial, quando é observado simplesmente como um brinquedo do dia a dia, mas quando esta é construída pelo próprio educando proporcionando uma felicidade imensurável ao desenvolver este projeto com a fabricação de "formas geométricas até chegar à bola de futebol".

Com a perspectiva de desenvolver atividades pedagógicas de forma inclusiva que estimulasse o conhecimento cognitivo e biopsicossocial estimular nos educando o interesse pela construção de formas geométricas com o uso de réguas, compasso e de transferidor de maneira inclusiva, desenvolvendo a amizade entre os mesmos. Prática está que vem se ganhando destaque nos corredores da escola, através da utilização de materiais manipuláveis e de experimentações que proporcionou a oportunidade de elaboração de um modelo matemático mais abstrato. "(...) essencialmente, todas essas denominações que causam arrepios são praticamente a mesma coisa. o amplo esforço de contextualizar nossas ações, como indivíduos e como sociedade, num ideal de paz e de uma humanidade feliz. Reconheço que essa é minha utopia. Como ser educador sem uma utopia?" (D'Ambrósio, 1998:9).

Materias e métodos

Trabalho realizado com alunos da sala de recursos multifuncional em parceria com alunos do ensino regular fundamental II, da Escola Municipal Geny Silvério Delarincy, Município de Alta Floresta – MT. Estendendo-se por todo o primeiro semestre de 2014, na perspectiva de solucionar a necessidade de uma atividade inclusiva detalhada com os alunos aproveitando seus conhecimentos a partir de uma construção poliedros até chegar à bola de futebol em virtude de copa do mundo realizada no Brasil. Foi confeccionada varias figuras geométricas, ampliando a compreensão e o conhecimento dos mesmos, por intermédio da inclusão de alunos das salas regulares, com seus colegas na própria sala de recursos multifuncional. Possibilitando a troca de experiências por meio de suas produções, e construção das próprias figuras.

Para Carraher, uma das autoras do livro "Na vida Dez, Na Escola Zero", o ensino da matemática no Brasil, vem preconizando algumas mudanças, do tipo deixando de ser formal e ganhando nova força com o surgimento de "material concreto" na sala de aula. O que vem ao encontro de nossa proposta de trabalho, onde procuramos desenvolver alternativas pedagógicas de forma lúdica na perspectiva de evitar o que esta autora o chama de fracasso

escolar*:* "(...) O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de inferir a real capacidade da criança; b) no desenvolvimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre conhecimento". (Carraher, 1995, p. 42).

A proposta foi desenvolvida com alunos que encontravam dificuldade para desenhar figuras geométricas mesmo utilizando régua, transferidor e compasso. No decorrer deste trabalho foram ampliada varias gravuras, numa escala de 1cm para 2,5cm, transformando figuras planas em figuras espaciais. Constando a existência de uma relação entre as formas geométricas platônicas e a bola de futebol, destacando o número de arestas. Desafio superado quando encarado pelos alunos ao produzir de seus próprios desenhos. Enquanto alguns alunos desenvolveram habilidades para construir figuras e ampliá-las, outros conseguiram apenas a fazer retas.

Resultados e discussões

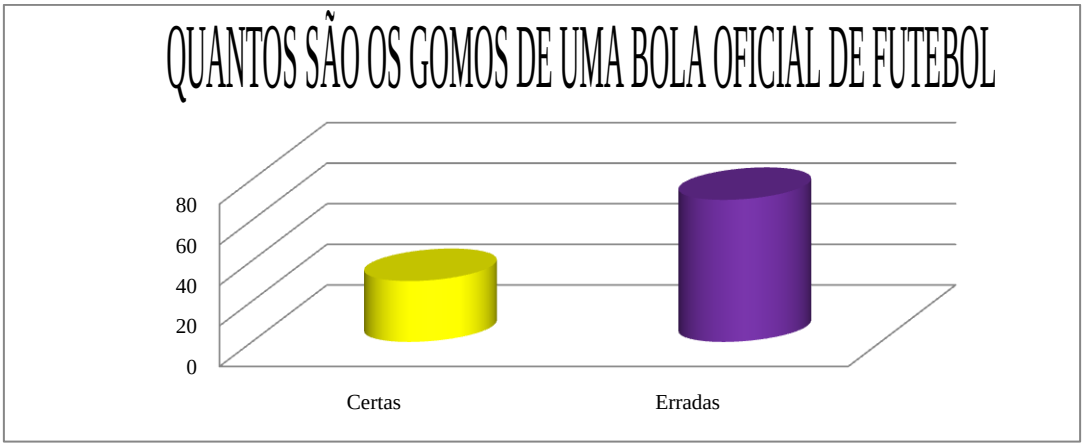
Diante dos resultados foi possível comprovar, que os alunos entenderam os objetivos do trabalho aqui apresentado, levando em consideração que estes conhecimentos podem ser utilizados dentro e fora da escola, por toda sociedade.

Embora alguns dos participantes sejam considerados deficientes, foi possível constatar que, quando se tem força de vontade e motivação é possível desenvolver atividades complexas.

A construção das figuras partindo de uma ampliação até chegar a um sólido Platônico, veio possibilitar aos educandos transformar pontinhos em retas para facilitar a identificação de arestas em figuras espaciais. Ocorrendo uma construção novos conceitos, principalmente na transformação de centímetros em metros ao comparar uma maquete com seu tamanho real.

Foi realizada uma pesquisa entre os alunos a respeito do tema para verificar o grau de conhecimento dos mesmos, levando em consideração que somos do País do futebol.

Queríamos descobrir até onde cada um dos entrevistados compreendiam essas relações aqui propostas. De forma aleatória num sistema de amostragem simples. Em um questionário investigativo de conhecimentos com perguntas diretas distribuídas.



Histograma I – Alunos entrevistados desconhecem o número de gomos de uma bola oficial de futebol. Fonte: Questionário.

Embora todos conheçam uma bola de futebol dos 47 entrevistados apenas 14 alunos acertam contabilizando 30%, enquanto que 33 não conseguiram demostra o grau de conhecimento a respeito do brinquedo preferido e mais utilizado pela maioria dos mesmos. Mostrando como anda a observação em pequenos detalhes como os gomos de uma bola de futebol.

Considerações finais

O presente trabalho relata uma experiência realizada com alunos de salas regulares em parceria com os alunos da sala de recursos multifuncional da Escola Municipal "Geny Silvério Delarincy" Município de Alta Floresta cidade que está localizada no Norte do Estado de Mato Grosso, a 830 km da capital Cuiabá.

A construção de figuras geométricas que compõem os sólidos de Platão tem alguma relação com uma bola de futebol, uma atividade paralela entre os alunos participantes, desintegrada do contexto pedagógico curricular dos mesmos. Uma vez que tínhamos o proposto inclusivo de envolver alunos matriculados e não matriculados na sala de recursos multifuncional com atendimento no contra turno escolar. Utilizando material alternativo, uma atividade rica em situações de aprendizagem, aqui enfocada "As Formas Geométricas e a Bola de Futebol". Sem sombra de dúvida se tornou um laboratório que propiciou uma experiência rica para todos através da prática num trabalho coletivo, resultando na construção de figuras, permitindo uma interação entre os conteúdos de várias outras turmas e disciplinas, uma vez que o trabalho era contextualizado e voltado para interdisciplinaridade.

"As produções" tratavam de uma relação envolvendo os poliedros de Platão e a esfera. Tiveram continuidade no decorrer do segundo semestre de 2014, por compreendemos que ira propiciar maior integração entre a comunidade escolar, em todas as fases de aprendizagem oferecida pela instituição educacional onde foi desenvolvido o projeto, através da troca de experiências entre os alunos.

Um desafio superado quando encarado pelos alunos ao produzir de seus próprios desenhos. Enquanto alguns alunos desenvolveram habilidades para construir figuras e ampliá-las, outros conseguiram apenas a fazer retas. Levando em consideração que o estudo da geometria é pouco trabalhado no dia a dia. Com a realização de uma copa do mundo no Brasil, aproveitamos a oportunidade para relacionar o tema aos acontecimentos do momento, mostrando para os alunos que tudo e todos estão interligados, seja por um vértice ou por um ideal dependendo apenas do contexto.

Referências bibliográficas

D'AMBRÓSIO**,** U. **Educação Matemática: Da teoria a Pratica**. Campinas, São Paulo: Papiros 1998: 121 p.

CARRAHER, T. C. **Na Vida Dez, na escola zero**. In: SHLIEMANN, A. L. D. Et al (org.). – 10 ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.186.

MONOGRAFIA: A INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA disponível em: http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/monografia-a-inclusao-do-portador-de-deficiencia/ acessado em 06/06/2013.

EDUCAÇÃO PÚBLICA E INCLUSÃO SOCIAL

Maria Teixeira, Silvia Matos
UFMT – Bolsista PIBID
mariamtartes@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O presente estudo pretende expor e discutir alguns aspectos envolvendo a inclusão na escola pública, fazendo um recorte sobre a inclusão dos portadores de necessidades especiais. Tem como objetivo levantar algumas questões diante das dificuldades que essas escolas encontram diante do processo de inclusão, e mostrar a importância da instituição escolar na vida daqueles que são portadores de algum tipo de deficiência, e de todos os indivíduos que estão envolvidos neste processo de inclusão social. Tomando como eixo, conceitos sobre instituição social e educação, numa visão Durkheimiana, onde educação exerce uma função social, e também levando em conta paradigmas conceituais de Pierre Bourdieu sobre violência simbólica; o campo da educação como herança familiar e capital cultural, onde discorremos brevemente sobre este processo de exclusão e inclusão social, através da educação. O estudo mostra uma constante luta para dar seguimento a novas formas assistenciais, no intuito de melhorar a acessibilidade, sinalizando que essas ações precisam ser aperfeiçoadas, tanto no aspecto físico quanto no de capacitação de profissionais da área educacional. Nas observações preliminares relevam como pontos positivos da inclusão; 1- Incluir realmente o aluno no processo de aprendizagem; 2- proporcionar a outros pais que reconheçam e compreendam a importância do convívio com estes alunos; 3- desmistificar e quebrar tabus sobre limitações impostas para a educação especial, e como pontos negativos, temos; 1- Ainda ter profissionais que não compreendem e não conseguem aplicar praticas diferenciada com estes alunos; 2- Não encontrar o apoio necessário por parte da área da saúde. Conclui-se que mesmo diante das dificuldades ao qual se depara este processo de inclusão, é importante observar, que o convívio com as "diferenças" desde os primeiros anos da educação básica, contribui para a formação de uma geração futura capaz de conviver com a diversidade e trata-los como iguais, sem preconceitos.

Palavras-chave: Inclusão, Escola Pública, acessibilidade.

Introdução

O presente estudo pretende expor e discutir alguns aspectos envolvendo a inclusão na escola publica, fazendo um recorte sobre a inclusão dos portadores de necessidades especiais (PNE). Entende-se que este é um grande desafio em relação à qualificação dos recursos

humanos e estrutura física existentes na maioria das escolas públicas brasileiras, para que possam atender as necessidades dos alunos PNE inseridos no sistema regular de ensino.

Objetivo

Tem como objetivo levantar algumas questões diante das dificuldades que as escolas encontram no processo de inclusão; destacar a importância da instituição escolar na vida daqueles que são portadores de algum tipo de deficiência e de todos os indivíduos que estão inseridos neste processo de inclusão social; refletir sobre as praticas de ensino tradicional reproduzido pela escola no Brasil, a principio fruto de uma tradição herdada de uma colonização portuguesa, na qual a instituição escolar defendia a cultura europeia e cristã, voltada para os brancos e para a classe dominante, sendo bastante excludente.

Desenvolvimento

A inclusão consiste no direito de todos estarem participando e aprendendo sem discriminações, fortalecendo a igualdade entre os indivíduos, avançando na ideia de resignificar os valores, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve esta pratica educacional. A inclusão do PNE no ensino regular pode ser conceituada como um "fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter (PNE) em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional" (Pereira, 1980, p.3).

Esta experiência em inclusão teve início em países europeus a partir do final da década de 1960, resultando num movimento que foi envolvendo países de outros continentes com diferentes níveis de desenvolvimento. A ideia da integração social surgiu para derrubar a prática de exclusão, na qual pessoas com deficiência foram submetidas por vários séculos.

Antigamente, pessoas portadoras de deficiências eram consideradas inválidas, totalmente excluídas da sociedade para qualquer atividade, sendo consideradas sem utilidade e incapazes para trabalhar. Essas características eram atribuídas sem distinção a todos que possuíam alguma deficiência.

As instituições foram gradativamente se especializando para dar atendimento aos PNEs que inicialmente eram separados por tipo de deficiência. Esses locais serviam para dar abrigo, medicamentos, alimentação e algumas atividades para mantê-los ocupados.

Em meados de 1960 e 1970, o movimento pela integração social começou a inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, trabalho, a família e o lazer. O processo percorrido pela inclusão social resulta num esforço, no qual, a sociedade busca adaptar-se para poder incluir, e as pessoas com necessidades especiais se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Resultando numa parceria que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, tanto na estrutura física como na mentalidade de todas as pessoas, inclusive do PNE.

Dando continuidade ao movimento inclusivo europeu, no Brasil, houve algumas mudanças nas políticas públicas para a educação. Essas políticas apoiam uma educação pautada no interculturalismo, no qual o diferente deve ser aceito, respeitado e acolhido. Nesse sentido, o Brasil foi pioneiro em inclusão educacional, conforme o decreto nº 6.571, promulgado em setembro de 2008. Este decreto determina que alunos com deficiência devam estudar em classes regulares.

Esta nova política nacional para a educação especial assegura que todas as crianças e jovens com necessidades especiais estudem na escola regular, e trazem questionamentos sobre as condições físicas e estruturais das escolas públicas para acolher estes estudantes. Sabe-se que apenas uma lei não é suficiente para promover a inclusão efetiva, visto que sua prática se mostra muito complexa dentro da infinita diversidade, heterogeneidade e problemáticas ligadas ao contexto escolar. Através de um levantamento bibliográfico discorreremos também sobre as dificuldades que os educadores se deparam na tentativa de ajudar o seu aluno no processo de aprendizagem, bem como os elementos limitadores que ainda dificultam a efetividade na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Havendo a necessidade de uma escola igualitária, comum a todos os indivíduos, há também a necessidade de garantir um atendimento educacional especializado e complementar na escola comum, para que as especificidades de alguns aprendizes não passem despercebidas. Para isto, os educadores precisam se abrir para o novo, repensar e produzir seu saber num processo contínuo de aprendizagem, um movimento de busca e observação, nos quais percepção, sensibilidade e capacitação precisam caminhar juntas. Isto também fica evidenciado na avaliação sobre a prática da inclusão nas escolas públicas feita pela secretária

de educação especial do MEC, Claudia Pereira Dutra: "não existe formação dissociada da prática, estamos aprendendo ao fazer", ela diz ainda que "a inclusão obriga o sistema educacional a se repensar e a descobrir novas formas de ensinar, e também muda o entendimento do que é aprendizagem".

O estudo mostra uma incessante luta para dar seguimento a novas formas assistenciais, no intuito de melhorar a acessibilidade, sinalizando que essas ações precisam ser aperfeiçoadas, tanto no aspecto físico quanto no de capacitação de profissionais da área educacional. Nas observações preliminares relevam como pontos positivos da inclusão; 1- Incluir realmente o aluno no processo de aprendizagem; 2- proporcionar a outros pais que reconheçam e compreendam a importância do convívio com estes alunos; 3- desmistificar e quebrar tabus sobre limitações impostas para a educação especial, e como pontos negativos: 1- Ainda ter profissionais que não compreendem e não conseguem aplicar praticas diferenciada com estes alunos; 2- Não encontrar o apoio necessário por parte da área da saúde; 3- Falta de estrutura física nas escolas para receber esses alunos.

Referencial teórico

Tomando como eixo da discussão conceitos de Émile Durkheim sobre instituição social e educação, numa visão onde a educação exerce uma importante função social, que transforma progressiva e lentamente o individuo desde o seu nascimento, chegando ao termino somente na idade madura, transformando-o num "Ser Social" capaz de conviver harmoniosamente com todos os seres humanos respeitando suas diferenças. Também levando em conta paradigmas conceituais de Pierre Bourdieu sobre violência simbólica, onde a educação está no centro da discussão, pois é ela quem esclarece ou não o individuo acerca da sua posição na sociedade, tornando-o capaz de distinguir quando está sendo vitima da violência simbólica e ir contra a sua legitimação.

A escola constitui o principal agente educacional e deveria formar cidadãos conscientes e esclarecidos, mas nem sempre é isso que acontece. Percebe-se que geralmente ela vai ao sentido oposto, é usada para legitimar o poder simbólico da classe dominante, e isso é facilmente verificável quando se observa a escola pública brasileira, que ignora a situação especifica de seus alunos, perpetuando a violência simbólica através do conteúdo da mensagem transmitida e exercendo o autoritarismo.

A inclusão na educação pública para portadores de necessidades especiais não fica de fora dessa violência simbólica, pelo contrário, neles esta violência se manifesta de forma mais acentuada. Vindos de realidades distintas se deparam, na maioria das vezes, com um sistema de ensino despreparado para atender a diversidade, e recebem uma educação direcionada a transmitir que estudar é importante para ter uma profissão e ser bem sucedido na vida, conflitando com a realidade desses alunos, que em alguns casos não poderão fazer parte do mercado de trabalho, mesmo assim é exigido um esforço redobrado por parte dessas crianças para tentar entender esses "valores" que lhe são transmitidos..

Diante disto, é importante que os educadores estejam atentos para aproximar o discurso simbólico da realidade cotidiana desses indivíduos, transmitindo um ensinamento que alcance o tempo de cada um, que estão no mesmo ciclo de ensino, na mesma sala, mas que pertencem a realidades diferentes, só assim teremos a certeza de caminhar para o sucesso de uma verdadeira inclusão escolar.

Durante as pesquisas encontramos alguns programas que já foram (e outros que estão sendo) colocados em prática para aprender a incluir, entre eles: O Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, que é uma formação de professores para disseminar a Educação Inclusiva; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que consiste na especialização, extensão ou aperfeiçoamento para educadores da rede pública; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que distribui materiais pedagógicos e equipamentos para atendimento especializado; Programa Escola Acessível, que distribui recursos para adequação das escolas.

Conclusão

Conclui-se que mesmo diante das dificuldades ao qual se depara este processo de inclusão, é importante observar que o convívio com as "diferenças" desde os primeiros anos da educação básica, contribui para a formação de uma geração futura capaz de conviver com a diversidade e trata-los como iguais, sem preconceitos. Na escola inclusiva espera-se criar comunidades acolhedoras no intuito de desenvolver uma sociedade que reconheça as diferenças humanas como normais, na qual todas as crianças devam aprender juntas, independente de quaisquer diferenças que possam ter.

Referências Bibliográficas

Sites

http://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/Necessidades_Educativas_Especiais

http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teoria_do_sistema_ensino.pdf

http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/726/649

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de
Reabilitação, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, pp. 6-9.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér, Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cadernos CEDES. Campinas – SP, nº 46, p.93 – 107, 1988.

ABORDAGEM AO DIREITO DE MINORIAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO

Valéria Silva Ramos
(Capitã QOPM)
valeria_sira@hotmail.com

GT 24 – Educação e Cidadania

Resumo

O Artigo faz uma breve acepção à forma como os Cursos de Formação dos Policias de Mato Grosso vem discutindo o tema de direito de minorias, na disciplina de direitos humanos e, também, como tema transversal nas disciplinas de técnicas policiais. Destaca-se a importância do policial militar na consolidação do Estado Democrático de Direito, estruturado nos princípios da legalidade e igualdade. Dessa forma, a instituição policial militar deve tratar os indivíduos de forma igual, buscando sempre o tratamento diferenciado para aqueles em condições de vulnerabilidade, contudo após pesquisa realizada com policiais militares do serviço ordinário do município de Cuiabá, concluiu-se que a maioria desses policiais não estão preparados para o tratamento com indivíduos desses grupos. Para tanto, o estabelecimento da inversão nesse quadro passa necessariamente por mudanças nos currículos dos Cursos de Formação dos Policiais Militares e, operacionalmente, nos manuais de procedimentos da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Direito de Minorias; Vulnerabilidade;

Introdução

Direitos humanos podem ser definidos como aqueles direitos que completam o homem no campo bio-psico-social, que podem ser vindicados não pelo fato de, hoje, estarem positivados em tratados internacionais ou legislações nacionais, mas sim pelo fato de bastar a condição humana para que se possa exigir a promoção e proteção desses mesmos direitos.

Os direitos humanos são tão antigos quanto à própria existência humana, mas foi somente após a II Guerra Mundial que os direitos humanos ganharam espaço no campo jurídico e foram positivados. Assim, para a positivação desse direito, houve primeiramente o seu reconhecimento, para depois serem consignados em documentos internacionais,

especialmente nos Tratados Internacionais dos Direitos Humanos, cuja possibilidade é atribuída à criação da ONU.

Os Tratados em Direitos Humanos se fundamentam em três princípios fundamentais, sendo esses a inviolabilidade da pessoa humana, autonomia da pessoa humana e dignidade da pessoa humana. Por este último, compreendemos que todo ser humano nasce livre e igual em direito e obrigações, portanto deve ter respeitado sua liberdade física, intelectual, de crenças e valores, religiosas, integridade física e moral, independente de etnia, crenças, raça, sexo, língua, religião, opção política, identidade de gênero, deficiências física, mental, entre outras diferenças.

Entre os diversos tratados internacionais em Direitos Humanos, há aqueles responsáveis por promover e defender o direito de minorias. A expressão minorias surge para identificar grupos de pessoas que em razão de sua situação bio-psico-social, encontra-se em estado de vulnerabilidade, sendo as principais vítimas de violações de direitos humanos. Os grupos de minorias são aqueles que compõem o grupo de vulneráveis.

Como a discussão sobre Direitos Humanos surge defendendo que todos nascem iguais em dignidade e direitos, e sabendo que tais grupos vulneráveis, por estarem nessa situação, já se encontram em situações de desigualdades com os demais seres humanos, há a necessidade de tratar esses indivíduos de forma diferente dos demais, para que assim possamos compensar essa desigualdade.

No Brasil, a discussão sobre direitos de minorias ganharam notoriedade após vigência da Constituição Federal, considerada uma Constituição Cidadã, por estabelecer um Estado Democrático de Direito, defensor e promotor dos Direitos Humanos, garantidor da igualdade e liberdade entre os indivíduos, sobretudo numa sociedade plural e por essência desigual.

O reconhecimento do direito de minorias, para se tornar legítimo, deve ter sua origem na sociedade, e sobretudo nas instituições do Estado, nesse contexto, a polícia militar que em suas ações devem identificar esses grupos e agir de forma coerente com as desigualdades existentes.

Busca-se, então, verificar como o tema é abordado nos cursos de formação dos policiais militares, e se na prática o policial militar conhece o conceito de minorias e, durante se sabem como abordar indivíduos que pertencem a esses grupos, portanto se possuem seus direitos protegidos

A Polícia Militar, como instituição do sistema de segurança pública mais próxima da sociedade, possuí papel fundamental no diálogo com tais grupos. Por isso, é fundamental a discussão dos Direitos de Minorias nos seus Cursos de Formação, tanto como tema transversal em outras disciplinas, como diretamente na disciplina de Direitos Humanos.

Para tanto, como metodologia foi realizado análise nos currículos do Curso de Formação de Oficiais e Curso de Formação de Soldados, bem como no manual de procedimento operacional padrão da Polícia Militar de Mato Grosso e, por fim, foi aplicado um questionário num universo de 80 (oitenta) policiais militares, entre praças e oficiais, formados no ano de 2011, que atuavam na área de Cuiabá-MT.

Para a análise do resultado, do questionário aplicado, foi utilizado o padrão de técnicas de abordagem da cartilha da atuação policial na proteção dos direitos humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade, produzida pela Secretária Nacional de Segurança Pública, já que a Polícia Militar de Mato Grosso não padronizou tais ações.

Quanto aos currículos, verificou-se que no Curso de Formação de Oficiais, há o estabelecimento de 30 horas-aula apenas para primeiro ano do Curso e, no Curso de Formação de Soldado há o estabelecimento de 20 horas-aula.

Nota-se a diferenciação da carga horária entre os cursos e, em se tratando de Direitos Humanos, devemos considerar que esta é formada pela dimensão legal, jurídica, social, cultural, histórica, psicológica, política, entre outros e cada policial militar deve o conhecimento pleno e igual sobre a matéria. Isto porque, independente de posto ou graduação, qualquer policial militar é o aplicador desses direitos e deve oferecer ao cidadão a mesma proteção e promoção dos mesmos.

Além disso, a carga horária da disciplina, repercute no conhecimento pleno dos policiais militares, sobretudo no processo de formação dos tratados internacionais em Direitos Humanos, a hierarquia dos Tratados frente a Constituição Federal e leis infraconstitucionais, os tratados que o Estado é signatário, no fato de que qualquer violação por uma agente do Estado, se não punidos adequadamente e erradicados pelo Estado, poderá o responsabilizar internacionalmente.

Repercute, também, nas aulas práticas da disciplina, no qual deveria inserir, especificamente, a forma de abordagem aos grupos de minorias, explorando a transversalidade da matéria.

No contexto de Direitos Humanos de Minorias, a Polícia Militar do Estado de Mato Grosso ainda não padronizou e regulou práticas policiais diante desses grupos. Não há no Manual de Procedimento Operacional Padrão (POP) técnicas de abordagens grupos de minorias, o que existe são abordagens a pessoas comuns e, no que concerne ao direito de minorias, há apenas uma referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso.

Na pesquisa, junto aos policiais militares que atuam em Cuiabá-MT, foi questionado sobre o significado de grupo de minorias, e dentre os 80 (oitenta) policiais observamos que apenas 20 (vinte) conheciam o conceito.

Quando foi questionado se conheciam as técnicas de abordagem e como realizar uma busca pessoal num cadeirante, apenas 15 (quinze) acertaram, 57 (cinquenta e sete) erraram e 08 (oito) não sabiam. Quanto ao significado de identidade de gênero, apenas 15 (quinze) acertaram, 47 (quarenta e sete) erraram e 18 (dezoito) não responderam.

Identificamos também que ao perguntarmos sobre um possível caso de um Travesti (do sexo masculino), que se identifica como mulher ou um travesti (do sexo feminino) que se identifica como homem, seja um suspeito e o policial tenha que realizar abordagem, quem deveria proceder à busca pessoal, notamos que, no caso do travesti do sexo masculino 40 (quarenta) acertaram e 40 (quarenta) erraram. No caso do travesti do sexo feminino 66 (sessenta e seis) acertaram e 14 (quatorze) erraram.

Por último, quando perguntamos se sabiam como proceder numa abordagem a um deficiente auditivo, apenas 18 (dezoito) policiais sabiam, os 52 (cinquenta e dois) restantes não sabiam.

Diante da análise dos resultados notamos que a ausência de previsão do tratamento ao grupo de minorias não ocorre somente na ementa da matéria, mas também no próprio manual de procedimentos operacionais padrão (pop) que a instituição utiliza para orientar as ações policiais. O que prejudica, inclusive, a transversalidade do tema direitos humanos, quanto ao grupo de minorias.

A Polícia Militar do Estado de Mato Grosso devem atualizar os currículos dos seus cursos de formação e padronizar suas ações frente ao grupo de minorias, pois o policial militar é um agente promotor e defensor dos direitos humanos, deve ser capaz de identificar membros do grupo de minorias, para que pautem suas ações considerando as desigualdades e finalmente, equilibrando os direitos desses grupos para com os demais indivíduos.

Referências

AMARAL, Luiz Otávio de Oliveira. **Direitos humanos e violência policial.** Uma polícia menos letal:o profissionalismo policial. Jus Navegandi, Teresina, ano 7, n. 63, mar. 2003.

CNE. Parecer n° 08/ 2012, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que propõe as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos

KOSOVSKI, Ester. **Minorias e Discriminação**. Revista virtual de direitos humanos. Comissão Nacional de Direitos Humanos – OAB. Ano 2000.

PMMT. Ementa da Disciplina de Direitos Humanos – 1º ano do CFO 2010/2012. Área Temática III. Academia de Polícia Militar Costa Verde

PMMT. Ementa da Disciplina de Direitos Humanos – 28º CFSD ano 2011. Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças

PMMT. Manual de Procedimento Operacionais Padrão. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Programa de Qualidade POP. Polícia Militar do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT. Editora De Liz.,2009. 1° Edição.